

英文法指導での例文に対する学習者・ 教員の意識調査研究

中 住 幸 治

(2013年10月3日受理)

A Study of Teachers' and Learners' Views on Example Sentences in English Grammar Instruction

Yukiharu Nakazumi

Abstract: The main purpose of this study is to examine 1) differences in the views on example sentences between learners and teachers in English grammar instruction and 2) the appropriate number of words in an example sentence. There are various opinions on preferable qualities of example sentences, but there is little research focusing on the opinions of both learners and teachers. Therefore, two investigations are conducted on learner and teacher participants: 97 English teachers and 271 students at upper secondary school in Japan. The first investigation consists of a questionnaire for English language teachers, asking how many words should be used in example sentences to make grammar instruction more useful, or how important they think example sentences are in grammar instruction. The second investigation is made up of another questionnaire for learners, asking how important they think example sentences are in reviewing particular grammatical items as well as in learning them. The second questionnaire also asks the learner participants to write down English sentences useful in English learning or those which they remember well. The result implies that learners tend to think less of example sentences in learning English grammar, and 2) that, in contrast, teachers tend to think more highly of example sentences in teaching English grammar. This study also presents the number of words in an example sentence for effective grammar learning, based on data from learners, teachers, English textbooks, and English grammar materials.

Key words: example sentences, English grammar, teachers, learners

キーワード：例文、英文法、教員、学習者材

1. はじめに

英文法指導において活用され、教材にも常に掲載される要素の一つに「例文」がある。例文によって学習者は、該当文法項目が文中で実際に使われることを視

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：深澤清治（主任指導教員）、中尾佳行、
築道和明、森 敏昭、松見法男

覚的に確認し、その例文を実際の場面で活かすことができる。その点で、例文は英文法指導において主要な位置を占めているはずであるが、実際の英文法指導で例文はどの程度重視されているのであろうか。この点について橋本（2000：101）は「例文は文法（grammar）や語法（usage）を教える際の“手段”として利用されることが多く、その場合、主眼はあくまでもその文法や語法の理解と習得にある。したがって、手段としての例文は、その分、軽視されることになる。」と指摘している。さらに、英語学習において「文法偏重の

教育に対する反省と、言葉はコミュニケーションで楽しく学ぶべきだという思い込み」のせいか、「英語学習において教科書や文法書の丸暗記が敬遠され」（斎藤，2001：76-77）、「英文暗記」への批判も相変わらず繰り返されている。これに対し斎藤（2001）は「一般論から言っても、ある基本となるリズムを体が覚えるまで繰り返すのは大事なことである。」と指摘している。但し、「私たち英語の教師は生徒に例文の暗唱を課すことが多いが、その例文は暗唱に値するものでなければならない。」（橋本，2000）という指摘も忘れてはならないであろう。

本論文は、英文法指導において学習者と教員がどの程度例文を重視しているか、とともに良質な例文の一条件である例文中の語数にも焦点を当て、教育現場の立場から実証的に検討することを目的としている。

2. 先行研究

2.1 「よい例文」に関する先行研究

まずは「暗唱に値する例文（橋本，2000）」の条件とは具体的にどのようなものであるか、過去に研究者や教育者が指摘しているものをまとめた。

A. 内容的要素

- 1) 印象・インパクト(引用句・広告・映画・歌、等)
(e.g. 松畑・高塚, 1989; 白井, 2012),
- 2) 学習者の興味関心 (e.g. 和泉, 2009; 内海, 2010)
- 3) 身の周り・身近さ (e.g. 池田, 2002)¹⁾
- 4) 文脈 (e.g. 和田, 2010)

B. 言語的要素

- 5) 文法項目を使用する必然性 (e.g. 小山内, 2010)
- 6) 母語話者にとって自然な表現 (e.g. 佐藤, 2011)²⁾
- 7) リズム・音声 (e.g. 斎藤, 2001; 奥津, 2002)
- 8) 短文 (e.g. 竹中, 2000)

以上の通り、様々な学者や教員によって様々な条件が記されているが、「例文の条件」を簡潔にまとめた文献がほとんど見られないのが現状である。

2.2 単語と文法規則のみによる外国語学習の問題点

白井（2012：33-34）は、学習者や教員が例文を無視して単語と文法規則だけ覚えていれば外国語の習得が可能だ、とする傾向を問題点として指摘している。“*I wish to be wedded to you.*”, “*I want marriage with you.*” 等、「単語や文法の使い方については、みな正しく問題がない」にもかかわらず、実際には“*I want to marry you.*”としか言わないことを例に挙げ、

「言語には規則で割り切れる部分と記憶に頼るべき部分があり、規則をいろいろ学んでも規則がどこまで適用できるかはあまりわかっていない」ことを指摘している。日々英語教育に携わる英語教員は、日常の授業で「文法的には正しいがそうは言わない」という生徒の英作文に数多く出くわしている可能性がある。その点で、外国語を習得し、正しく使いこなすために適切な例文を提示することは極めて重要であると言える。

さらに白井（2012）はインプットの利点として、Oller（1973）が提唱した予測文法（grammar of expectancy）が身につくことを指摘している。例えば「昨日は試験に備えて図書館で_____。」という日本語の文を聞いたなら、「勉強していた」や「自習した」など、当てはまる動詞や時制・相が瞬時に思い浮かぶ。つまり、「次に何が来るか、ある言語ができる人は瞬時に、無意識的に予測している（p.43）」ことになる。そしてこのような予測文法を形成するためには「インプットを大量に聞いて理解すること（p.43）」、そしてインプット自体が理解可能な（comprehensible）ものである必要があることを指摘している。

2.3 英文法学習・指導活用項目の定義

学習者や教員が英文法指導で例文をどの程度重視しているかを把握するためには、例文以外に英文法学習・指導で活用される項目を比較の対象とする必要がある。そこで、それぞれの定義付けを先行研究に基づいて確認する。まず「例文」は、明鏡国語辞典（北原，1999）によると「用法・書式を説明するために、例として示す文」と定義されている。本論文では「当該文法事項を説明するために例として示す文」と定義する。次に「文法用語」は例えば「不定詞」というように「規則を定式化し分類するためのラベル（Berman, 1979）」と考えることができる。次に「形」は「形式（form）」を指し、「言語の表現面において範疇的に取り出し得るあらゆる種類の単位」（寺澤，2002）と定義できる。不定詞の場合は“to+動詞の原形（to不定詞）”と“動詞の原形（裸不定詞（安藤，2005））”の二つからなる。そして「用法」は、明鏡国語辞典では「使用の方法、使い方」と定義されている。不定詞の場合は一般には「名詞的・形容詞的・副詞的」に当たる。最後に「意味」とは寺澤（2002）によると「記号において知覚される面が形式（form）、理解されうる面が意味と呼ばれる（p.397）」と定義される。例えば、不定詞の名詞的用法は「～すること」と訳することができる（但し、動名詞と違い「未来志向的」概念を含む）。

3. 研究課題

ここまで見てきたとおり、例文に関しては議論すべき点が少ないからあるにも関わらず、例文に焦点を当てた研究は少ない。さらに、学習者・教員のデータに基づいて例文のあり方を検討した研究も少ない。学習者・教員が英文法指導・学習で例文をどのように位置づけているのか、そこに差があるのかを検証することは、よりよい英文法指導を考える時に重要な一要素ではないかと考えられる。また、学習者にとっての例文の重要性を、文法学習をしている時と既習事項の振り返る時の2点から比べることで学習者が例文をどれくらい重要視しているのかをより深く調べることができると思われる。さらに、よい例文の条件について考える際、例文内の適切な語数を教員・学習者・教材の複数の視点から見ること、より信頼性の高い提案ができると考えられる。そこで本研究では、例文に関する議論点の中で、例文が英文法学習・指導の中でどのような位置を占めているのか、そして良質な例文の条件の一つとして、文中の語数に焦点を当て、以下の研究課題を設定する。

- RQ1 教員・学習者、は英文法指導時に例文をどの程度重視しているのか。
- RQ2 学習者の英文法学習時における例文の重視度と、復習時の例文想起度の間には違いがあるか。
- RQ3 英文法指導で活用する際の適切な例文内語数はどのくらいか。

4. 調査の概要

4.1 目的

学習者・教員を対象として、文法学習／指導で活用される要素(例文・文法用語・形・用法・意味)別に、さらに文法項目別に調査することで、英文法指導において例文が英文法指導・学習時、さらに復習時においてどの程度重視されているのかを検証すること、例文内の適切な語数範囲を提示することを目的としている。

4.2 調査協力者

教員調査はA県の公立高等学校英語教員375名を対象に行った。事前に調査用紙と返信用封筒を2011年12月に各高校に郵送し、97名から回答があった。回収率は25.9%であった。

学習者調査はA県の普通科公立高等学校2年生281名が対象であった。調査は2011年12月の調査終了後の

英語授業時に、授業担当教員に配布・回収をお願いした。調査用紙は選択問題1枚・自由記述1枚の2枚からなっており、選択問題は授業時に回収し、自由記述は自宅で回答し翌日提出する、という形が取られた。その結果、選択問題のパートで271名分(回収率96.4%)、自由記述のパートで227名分(回収率80.8%)のデータが回収された。

4.3 調査項目

4.3.1 教員向け調査項目

教員向けの調査項目は以下の3項目であった。

- ① 普通の授業で教科書記載以外の例文をどの程度使っているか(4件法: 1. 常に使っている, 2. 使うことが多い, 3. たまに使っている, 4. 全く使っていない),
- ② 英文法指導に適した例文内の語数範囲はどれくらいか(教員に具体的な例文の記述を求めなかったのは、過去の調査において選択問題は答えてもらっても自由記述への記載が少ない傾向があったためである),
- ③ 9文法項目(完了形, 助動詞, 分詞, 比較, 仮定法, 関係代名詞, 関係副詞, 語法, 無生物主語)を指導する際に、主に活用する5項目(例文, 文法用語, 形, 用法, 意味)をそれぞれどの程度重視しているか(5件法: 1. 全く重視しなかった, 2. あまり重視しなかった, 3. どちらとも言えない, 4. ある程度重視した, 5. 大いに重視した)について質問した。なお設定文法項目については、学習者向け調査を行った高校と同じ学校で、事前に文法項目の難易度についての学習者・教員を対象に調査した結果に基づいて前述の9文法項目に絞った。

4.3.2 学習者向け調査項目

学習者向けの調査項目は選択問題・自由記述のそれぞれにおいて2つずつの計4項目であった。

<選択問題>教員調査と同じ5文法指導活用事項と9文法項目について、①学習時にどのくらい重視するか、②振り返る時にどのくらい覚えているか(どちらも5件法: 1. 全く覚えようとしなかった/全く思い出せない, 2. あまり覚えようとしなかった/あまり思い出せない, 3. どちらとも言えない, 4. ある程度覚えようとした/ある程度思い出せる, 5. 一生懸命覚えた/はっきりと思い出せる)を質問した。なお、備考欄には不定詞を例として文法用語、形、用法(名詞的/形容詞的/副詞的)の例を挙げた。

<自由記述>③前述9文法項目に関して役に立った、又は印象に残っている英文を思いつく限り記入させ、④例文に関して自由に記述させた。なお、記述を求めるときに「例文」でなく「英文」としたのは、学習者の

視点から見た英文法指導に有効な英文例の収集を目指したためである。たとえ学校で習っていない英文だとしても、それが実は活用可能な例文となりうる可能性は十分にあると考えられる。研究課題 (RQ) との対応は表1の通りである。

表1 調査項目と研究課題(RQ)の対応表

	教員調査	学習者調査
RQ1	①教材以外の例文の授業での活用頻度 ③文法用語・形・用法・例文・意味の、9文法項目指導時の重視度	①文法用語・形・用法・例文・意味の、9文法項目学習時の重視度 ④例文について自由記述
RQ2		
RQ3	②例文中の適切な語数範囲	③英文法学習に役立った、又は印象に残っている英文を9文法項目ごとに自由記述

4.4 分析方法

用紙を回収後、選択問題は回答された番号を数値に置き換えて分析され、自由記述項目は全てデータベース化した。なお、選択問題の同じ設問内で一部でも未回答が含まれている場合は分析対象データから除外した。従って教員調査において、例文語数では記入のあった94名分を、また指導重視度では記入のあった97名分から欠損のあった4名分を除外した93名分のデータを、それぞれ分析対象とした。

学習者調査の選択問題では、記入のあった271名分からデータに欠損のあるものを除外した結果254名分のデータを分析対象とした。自由記述において、学習者が記載した例文については記入のあった227名分の全例文をデータベース化した。但し、記入された例文に該当文法項目が含まれていない場合はその英文を除外した。例えば、無生物主語でただ主語が無生物であるだけの文が39文 (e.g. *It is difficult to speak English. / The block is black.*), 仮定法に直説法の文が8文 (e.g. *If it rains tomorrow, I will be at home.*) あった。従って今回分析対象とした英文は合計1089文であった。自由記述についても、記述は全てデータベース化したのが、今回の分析対象としたのは例文に関係のある記述のみとし、合計45のコメントを分析対象とした。

5. 結果

5.1 教員の例文独自提示の使用頻度

まず授業時での教科書以外の例文使用頻度について

選択肢ごとの回答数を比較した。その結果、「全く使わない」が2名 (2.1%), 「たまに使うことがある」が51名 (53.1%), 「使うことが多い」が34名 (35.4%), 「常に使う」が9名 (9.4%) であった。 χ^2 乗検定の結果、 $\chi^2(3) = 62.00, p < .01$ で人数の偏りは有意であった。また、9割の回答者が何らかの形で独自に例文を用いていること、頻度から見ると、「常に」+「多い」が44.8%, 「たまに」が53.1%であった。

5.2 英文法指導活用項目の重視度

次に、教員や学習者の英文法指導 / 学習における例文・文法用語・形・用法・意味の重視度を文法項目ごとに比較した。

5.2.1 教員の回答結果

表2 教員の英文法指導時活用項目の重視度 (n=93)

	教員指導時	例文	文法用語	形	用法	意味
完了形	平均	4.31	3.55▲	4.66△	4.39	4.48
	SD	0.78	1.01	0.65	0.77	0.73
助動詞	平均	4.22	3.41▲	4.31	4.28	4.55△
	SD	0.72	0.97	0.82	0.77	0.62
比較	平均	4.29	3.38▲	4.44△	4.18	4.30
	SD	0.80	0.88	0.71	0.85	0.78
分詞	平均	4.25	3.37▲	4.39△	4.31	4.37
	SD	0.80	0.95	0.75	0.74	0.72
仮定法	平均	4.46	3.55▲	4.55△	4.37	4.47
	SD	0.80	1.02	0.71	0.84	0.76
関係代名詞	平均	4.32	3.65▲	4.40△	4.34	4.17
	SD	0.81	0.95	0.78	0.80	0.88
関係副詞	平均	4.19	3.43▲	4.27△	4.19	4.06
	SD	0.89	0.97	0.88	0.84	0.88
話法	平均	3.81	2.92▲	3.89△	3.73	3.63
	SD	1.04	0.97	1.07	1.03	1.08
無生物主語	平均	4.10△	2.93▲	3.79	3.76	4.04
	SD	0.98	1.00	1.17	1.13	0.95

[NB]△同文法項目内で平均値が最も高い活用項目

▲同文法項目内で平均値が最も低い活用項目

表2は、教員回答者が英文法指導を行う際に重視する活用項目の順位を文法項目別に答えた結果を示している。文法用語が全文法項目において平均値が最大であった。その一方、平均値が最小であった活用項目は、無生物主語では例文であった。他の8項目については文法項目以外の4活用項目間で平均値に大きな違いはなかった。

次に、2要因分散分析を行った結果、文法項目 ($F(8,736) = 27.38, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .22$), 活用項目 ($F(4,368) = 56.01, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .37$), 交互作用 ($F(32,2944) = 5.85, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .05$) のいずれにおいても有意差が見られた。次に、活用項目の主効

果における多重比較の結果、 $p<.05$ レベルで有意差が見られたのは、文法用語と他の4項目間のみであった。さらに単純効果の検定において、文法項目における多重比較で例文を見ると、 $p<.05$ レベルで有意差のあった組み合わせを最も多く持った文法項目は、話法（話法以外全8項目間）であった。

5.2.2 学習者（文法学習時）の回答結果

表3 学習者の英文法学習時指導項目の重視度 (n=254)

学習者・学習時	例文	文法用語	形	用法	意味	
完了形	平均	3.13▲	3.43	3.95△	3.56	3.89
	SD	1.08	1.15	1.01	0.98	1.04
助動詞	平均	3.19▲	3.46	3.84	3.55	3.89△
	SD	1.05	1.12	0.99	1.02	1.04
比較	平均	3.33▲	3.44	3.93△	3.55	3.85
	SD	1.06	1.13	0.99	1.01	1.03
分詞	平均	3.18▲	3.31	3.76	3.49	3.77△
	SD	1.02	1.10	1.00	1.02	1.04
仮定法	平均	3.25▲	3.56	3.93△	3.59	3.90
	SD	1.09	1.14	1.08	1.07	1.09
関係代名詞	平均	3.13▲	3.45	3.83△	3.55	3.76
	SD	1.07	1.16	1.00	0.99	1.10
関係副詞	平均	3.11▲	3.36	3.69△	3.47	3.68
	SD	1.09	1.11	1.07	1.02	1.09
話法	平均	3.02▲	3.26	3.56△	3.35	3.54
	SD	1.05	1.12	1.03	1.01	1.10
無生物主語	平均	2.95▲	3.13	3.41	3.30	3.49△
	SD	1.07	1.13	1.03	1.02	1.07

[NB]△同文法項目内で平均値が最も高い活用項目

▲同文法項目内で平均値が最も低い活用項目

表3は、学習者が英文法学習時に活用項目をどの程度重視するかを文法項目別にまとめた結果を示している。結果によると、平均値が最大の活用項目は全文法項目で例文であった。一方、平均値が最小の活用項目は形が6文法項目、意味が3文法項目であったが、全文法項目において形と意味で平均値に大きな差は見られなかった。

次に、2要因による分散分析の結果、文法項目 ($F(8,2024) = 25.26, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .09$)、活用項目 ($F(4,1012) = 40.17, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .13$)、交互作用 ($F(32,8096) = 3.97, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .01$) において有意差が見られた。次に、活用項目の主効果における多重比較の結果、「形-意味」「文法用語-用法」以外は $p < .05$ レベルで有意差が見られた。例文に関しては他の4項目全てで有意差が見られた。さらに単純効果の検定において、文法項目における多重比較で例文を調べると、 $p < .05$ レベルで有意差のあった組み合わせを最も多く持った文法項目は無生物主語（話法を除く7項目間）であった。

5.2.3 学習者（文法項目振り返り時）の回答結果

表4 学習者の学習後振り返り時の活用項目想起度 (n=254)

学習者・振り返り時	例文	文法用語	形	用法	意味	
完了形	平均	2.96▲	3.69	3.82△	3.54	3.74
	SD	1.06	1.09	0.95	0.95	0.96
助動詞	平均	2.98▲	3.60	3.73△	3.46	3.65
	SD	1.06	1.12	0.98	0.98	0.97
比較	平均	2.99▲	3.64	3.72△	3.44	3.60
	SD	1.07	1.10	0.97	0.93	0.97
分詞	平均	2.85▲	3.48	3.57△	3.29	3.51
	SD	1.06	1.10	0.95	0.98	1.03
仮定法	平均	2.93▲	3.61	3.69△	3.46	3.62
	SD	1.07	1.10	1.02	1.01	1.00
関係代名詞	平均	2.88▲	3.53	3.61△	3.40	3.53
	SD	1.04	1.10	0.97	0.97	0.99
関係副詞	平均	2.74▲	3.32	3.45△	3.25	3.43
	SD	1.03	1.12	1.05	1.00	1.03
話法	平均	2.69▲	3.19	3.19	3.09	3.26△
	SD	1.09	1.10	1.08	1.00	1.06
無生物主語	平均	2.65▲	3.15	3.14	3.05	3.19△
	SD	1.05	1.18	1.07	1.02	1.07

[NB]△同文法項目内で平均値が最も高い活用項目

▲同文法項目内で平均値が最も低い活用項目

表4には、学習者が文法項目を振り返る際に思い出せる活用項目の文法項目ごとの結果をまとめた。平均値が最小であったのは全文法項目において例文であった。最大の項目は形が7項目、意味が2項目であったが、形と意味の間に値の大きな差は見られなかった。全項目において平均値が5番目であっただけでなく、学習時の重視度よりも低い平均値となった。

次に、2要因による分散分析の結果、文法項目 ($F(8,2024) = 42.33, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .14$)、活用項目 ($F(4,1012) = 63.93, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .20$)、交互作用 ($F(32,8096) = 3.24, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .01$) において有意差が見られた。次に、活用項目の主効果における多重比較の結果、例文と用法だけが他の4項目間と $p < .05$ レベルで有意差が見られた。さらに単純効果の検定において、文法項目における多重比較で例文を調べると、 $p < .05$ レベルで有意差のあった組み合わせを最も多く持った文法項目は無生物主語（関係副詞・話法を除く6項目）であった。

5.2.4 教員指導時と学習者学習時の比較結果

今回は教員指導時と学習者学習時における、活用項目の重視度を文法項目別に比較する。第一に表2と表3を比較すると、平均値が最小であるのが、教員は文法項目、学習者が例文と異なった。最大であったのは、両者とも形が多く、意味については教員が1文法項目、学習者は3項目であった。また、無生物主語の例文に

については、教員が最大値で学習者は最小値であった。

次に、教員/学習者・文法項目・活用項目の3要因による分散分析を行った。その結果、教員/学習者 ($F(1,345) = 78.63, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .18$)、文法項目 ($F(8,2760) = 58.49, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .14$)、活用項目 ($F(4,1380) = 42.69, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .11$)、3要因の交互作用 ($F(32,11040) = 4.03, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .01$) において有意差が見られた。次に、活用項目の主効果における多重比較の結果、「形-意味」以外の全組み合わせで有意差が見られた。次に単純効果の検定に移り、3要因の交互作用における単純・単純主効果の結果に基づいて、 $p < .05$ レベルで有意差の見られた組み合わせを表5にまとめた。結果によると、例文・形・用法・意味は全文法項目において教員の平均値がより高かった。それに対して文法用語は3文法項目で学習者の平均値が高く、他の6項目では有意差は見られなかった。

表5 教員/学習者・文法項目・活用項目間の交互作用における単純・単純主効果の結果

	例文	文法用語	形	用法	意味
完了形	○		○	○	○
助動詞	○		○	○	○
比較	○	□	○	○	○
分詞	○		○	○	○
仮定法	○		○	○	○
関係代名詞	○		○	○	○
関係副詞	○		○	○	○
話法	○	□	○	○	○
無生物主語	○	□	○	○	○

[NB] F検定の結果 $p < .05$ であった組み合わせのうち:
 ○は、平均値が教員>学習者であったもの
 □は、平均値が教員<学習者であったもの

5.2.5 学習者の英文法学習時と復習時間の比較結果

続いて、学習者間で文法学習活用項目への学習時の重視度と復習時の想起度を比較するまず表3と表4を比較すると、どちらも例文が全文法項目において平均値が最小であった。最大であったのは形又は意味であったが、双方に平均値の大きな差は見られなかった。

次に、学習時の重視度と復習時の想起度で、活用項目の意識に変化があるかどうかを検討した。回答者が選んだ学習時の番号と比較して、復習時でより大きな数字の番号を回答した学習者数と、より小さな数字の番号を回答した回答者数を算出した結果が表6に示されている。結果によると、文法用語では全文法項目においてより肯定的な番号を回答した学習者数が増えた。回答がより否定的となった文法項目は、例文が4

表6 学習者の文法学習時重視度と復習時想起度の比較結果 (n=254)

		例文	文法用語	形	用法	意味
完了形	正	50	○80	46	58	43
	負	○87	59	86	68	○87
助動詞	正	52	○78	52	54	35
	負	○91	66	79	67	87
比較	正	39	○78	41	53	37
	負	○99	59	89	74	94
分詞	正	43	○78	45	46	46
	負	○102	63	92	84	100
仮定法	正	37	○85	39	52	38
	負	93	74	88	74	○101
関係代名詞	正	51	○64	42	44	40
	負	92	68	92	77	○94
関係副詞	正	36	○59	41	46	43
	負	○102	76	94	92	99
話法	正	43	○64	44	46	48
	負	102	80	○110	92	102
無生物主語	正	43	○65	50	42	39
	負	99	69	96	90	○101

[NB] 正:回答者数(学習時重視度<復習時想起度)
 負:回答者数(学習時重視度>復習時想起度)
 ○:同文法項目内の正負ごとの最大数

項目、意味が3項目、例文・意味が同数であったのが完了形であった。話法では形が最大数であった。

5.3 学習者自由記述より

学習者が記した例文に関するコメントを、2.1でまとめたよい例文の合計8要素に合わせて分類すると以下のとおりとなった。なお、重複するコメントが一つあったため、下記項目ごとの合計は46となった。

- A. 内容的要素 (21): 印象・インパクト (10)、身の周り・身近さ (10)、学習者の興味関心 (1)
- B. 言語的要素 (15): 文法事項を使用する必然性<文法理解> (7)、短文<長さ> (8)
- その他 (10)

例文の内容に関するコメントが最も多く、文法理解に関わるコメントも多かった中、例文の長さに関するコメントも多く記されていた。そこでここからは、例文中の語数に関する結果を分析する。

5.4 例文内語数に関する結果

5.4.1 学習者記載英文・検定教科書・英文法教材揭示例文の語数比較

英文法指導に適した例文中の語数を検証するために、まずは学習者記載の例文データを文法項目別に分類した。また、教員と学習者が授業で使用する英語教材中の例文語数も合わせて比較する。検定教科書につ

いては、採択数・難易度等を考慮して3冊 (Crown English Series I, II (三省堂, 2006) Pro-vision English Course I, I (桐原書店, 2009), Power On English I, II (東京書籍, 2006)) を取り上げた。また、同様の基準で市販の英文法教材3冊 (Extensive English Grammar in 47 Lessons(桐原書店, 2007), Finest English Grammar 42 (エスト出版, 2009), Sprinter English Grammar in 33 stages (数研出版, 2006) を取り上げた。

表7 学習者・検定教科書・文法教材の文法項目別例文内平均語数

	学習者記載	教科書3種	文法教材3冊
完了形	5.78 (187)	10.89 (45)	8.38 (70)
助動詞	4.91 (220)	7.09 (47)	7.45 (184)
比較	6.43 (187)	9.8 (15)	8.43 (169)
分詞	7.23 (118)	10.35 (78)	8.03 (112)
仮定法	9.10 (126)	11.41 (58)	9.66 (104)
関係代名詞	8.92 (113)	11.14 (70)	8.98 (120)
関係副詞	8.97 (63)	11.88 (41)	9.02 (46)
話法	7.49 (47)	8.17 (6)	8.91 (65)
無生物主語	6.81 (27)	8.21 (3)	7.67 (14)

[NB] ()は総文数

次に、先に指定した9文法項目において使用されている全例文をデータ化し、1文内の語数を算出し、文法項目別の平均語数を算出した。また学習者が調査で記載した英文についても同じ要領で算出した。その結果を表7に示している。共通する傾向としては、複文構造を前提とした文法項目は語数が多かった。また、教科書例文は助動詞を除いて例文語数が多く、それに対して学習者記載英文は常に教材の語数を下回った。

個々の文法項目を合わせて見ると、学習者が記載した英文では完了形・助動詞・比較・無生物主語といった単文構成が想定される項目は4.91~6.43語、分詞・関係詞・話法といった複文構成が想定される項目が7.23~9.10語、と大きく2つの層に分かれている。

教科書記載の例文では9項目中5項目で平均語数が10語を越えた。この一因には、教科書本文内の英文を例文としてそのまま掲載するケースが多いことが挙げ

られる。但し、今回調査した教科書例文は全て1文構成で、文脈を付加するために英文が付け加わるケースは見られなかった。他方、英文法教材では、完了形や助動詞などに文脈を付加するために2文で1例文を表現しているケースが見られた。それにもかかわらず、平均語数は全文法項目において、学習者記載と同様に10語以内であり、最も語数の少ない項目でも助動詞の7.45と、平均の幅は他の2つと比べると少なくなった。最後に、教科書で比較・話法・無生物主語の例文が少ないのは、これらの文法項目が“Grammar”という形で提示されていることがほとんどないためであると考えられる(なお、学習者回答者が記載して英文例に関しては【付録】を参照)。

5.4.2 教員調査の結果と合わせた例文内語数

5.4.1で分析したデータに、教員が考える英文法指導に適した例文語数データを加えてまとめたものが表8である。表では順位が5番目以内の部分を網掛けにし、さらに上位3番目までの部分を太字で示した。そして生徒・学習者・教科書・文法教材の4対象いずれかが網掛けになっている範囲を縦の枠線で区切った。その結果、太字部分が一致したのは8語の欄、網掛けが一致したのは7, 8語の欄、網掛けが少しでもかかる枠の範囲は4~12語となった。その境界線前後を見ると、学習者で3語からなる英文数は、4~12語の枠内である11, 12語の英文数を上回った。また、検定教科書で13, 14語からなる例文数が枠内の4, 5語からなる例文数を上回り、文法教材で13語から成る例文数は枠内の4語からなる例文数を上回った。合計の平均語数については、検定教科書と学習者記載例文で約3.6語の違いが見られた。それに対して教員と文法教材は5番目以内の網掛けが教員・学習者・2教材とも一致した8語枠の中に平均語数が収まる形となった。

表8 学習者・教員・検定教科書・文法教材の文法例文内語数比較

1文内語数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	26	27	平均語数
学習者記載	0	1	36	129	254	139	124	145	97	79	31	31	13	2	2	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	6.86
順位		14	8	4	1	3	5	2	6	7	9	9	11	12	13	14	14	14	14	14	14				14	
教員意見	4	18	34	37	55	65	68	72	58	64	37	36	22	14	12	4	4	4								8.02
順位	15	12	10	7	6	3	2	1	5	4	7	9	11	13	14	15	15	15								
検定教科書	0	0	1	4	11	22	20	52	47	48	40	38	17	27	15	4	4	4	3	2	1	1	1	1		10.45
順位			18	12	11	7	8	1	3	2	4	5	9	6	10	12	12	12	16	17	18	18	18	18		
文法教材	0	0	3	18	60	82	146	152	162	106	71	47	24	11	1	0	0	0	1						8.45	
順位			12	10	7	5	3	2	1	4	6	8	9	11	13				13							

6. 考察

5.1 RQ1: 教員・学習者は英文法指導において例文をどの程度重視しているのか。

まず本調査では頻度に差はあるものの、教員が英文法指導で教科書教材以外から例文を取り入れて指導していることが示唆されたが、ここから教員がより効果的な英文法指導のためによりよい例文を何らかの形で活用しようとしていることが推測できる。ただ、「たまに」という回答が半数を超えていた点からは、教員側で独自の例文を求める頻度にはかなりの個人差がある可能性と、教員自身がよりよい例文を探す方法に苦慮している可能性が考えられる。

英文法指導活用項目との比較からは、全体として教員は例文を形・用法・意味とほぼ同程度に重要視していると思われるのに対し、学習者は例文を他の活用項目を比べて重要視していない可能性が示された。このことについてはRQ2の考察で改めて触れたいと思う。

個々の文法項目からは、教員と学習者で例文への重視度に違いが見られた無生物主語を取り上げたい。教員は、無生物主語を指導する際に例文を最重要視しているのに対し、学習者は日本語の意味が最重要で、例文をさほど重視していない可能性が示された。小寺(1989:195-196)によると無生物主語とは、「無生物や抽象的なことがら」を主語とし、「無生物でありながら人などに動作を仕掛ける形」と指摘している。また、安藤(1986:267)はこの表現の特徴は「無生物まで人間化して動作主性を与え」「英語の愛用文型の一つである<行為者-行為-目標>のパターンを貫徹している」点であると指摘し、さらに言語類型学的には日本語は「自動詞によるSV型ということになる」としている。教員の例文への意識が高いのは、こうした概念が念頭にあるからであると思われる。しかしながら現実の教科書教材上では、無生物主語は正課の文法事項として扱われないか、扱われるとしても付加的である傾向がある。従って学校で十分な指導を受けず、日本語の意味から無生物主語を見ようとするのが今回の結果に表れたように思われる。さらに、学習者の記載例文において文法項目が誤っている英文を検索した際、無生物主語に関する英文が39もあった。具体的には、最も多かったのが「It is ~ to...」のパターンで26文、それ以外で単に主語が無生物であるもの(e.g. *The block is black.*)も13文あった。つまりこの例文を記載した学習者は無生物主語を「主語が無生物の英文全て」と解釈している可能性がある。「無生物主語」という文法用語のラベルが妥当なのかどうかや、検定教科書や文法教材で重視して取り上げられていない現

状がこのままでよいのかどうかを含め、今後検討すべきであろう。

例文以外の英文法活用項目について、教員が全項目で平均値が最小であったが、学習者の学習時では値は最小とはならず、復習時の想起度の値はむしろ大きかった。教員において平均値が最小であったのは、英文法指導において学習者に理解してもらいたい優先順位が最も低いことや、文法用語の知識がすでに教員の中で定着した結果、指導の中で使用していることをあまり意識していない可能性もあると思われる。それに対して、学習者にとって文法用語は学習事項を保管する「いれもの(松本, 2002)」であり、復習時には「いれもの」についての「ラベル(Berman, 1979)」から学習事項を振り返る役割がある可能性を示唆した中住(2013)と一致する結果となった。

5.2 RQ2: 学習者の英文法学習時における例文の重視度と、復習時の例文想起度の間には違いがあるか。

本調査からは、学習時も振り返り時も例文への重視度は他の活用項目と比べて最小、という結果になった。ここから、学習者が例文を積極的に注視しようとしていない可能性が示された。この原因は学習者の自由記述から推測することができる。例えばコメントの中に「例文を今まであまり意識していなかった気がする。」や「例文は覚えないのでよくわかりません。」というものが見られた。これは白井(2012)が危惧した、単語と文法規則だけで外国語は習得できる、という考え方を反映している可能性がある。

また、学習者のコメントを肯定的・否定的に分けて分類するとのおよ46コメント中27が否定的で、過半数に達した。その内容は大部分が4.1.4で示したとおり主に例文の内容面(e.g. 日常性に欠ける、面白くない、印象に残らない、等)・言語面(e.g. 長すぎる、意味が難解、等)の質に対する不満であった。つまり過半数の学習者が教材で扱う例文の質に不満を持っている可能性も示唆されたことになる。これは教員の例文への重視度とは対照的であり、その意識差が表5での全文法項目における例文の教員と学習者の平均差に示されたと考えられる。例文の質については先行研究で示したとおり多くの研究者や教員がさまざまな考えを指摘しているが、これらをまとめて、教員が例文を作成・採用する際の明確で具体的な基準を構築していく必要性があろう。

5.3 RQ3 英文法指導で活用する際の適切な例文内語数はどのくらいか。

表7からは、例文内の語数を考える際には、指導す

る文法項目を考慮する必要性が示唆された。特に学習者記載英文と教科書例文において、単文で十分提示できる項目と、複文構成になることが想定される項目では要する語数に差が出ている。従って、英文法指導における適切な語数を考える際も、文法項目次第である程度語数に幅を持たせることが有効であると考えられる。場合によっては文脈を明確にするために、2文構成で提示する必要性も出てくる。適切な語数の幅を設定したうえで、その範囲内でその他の言語面や、内容面に考慮し、質の高い例文を設定することが重要であろう。

本調査では学習者・教員・検定教科書・文法教材と、いずれも教育現場に直接関わる要素を総合して適切な例文内語数を導き出すことを目指した。その結果、本調査では4語～12語の範囲を適切な語数幅として設定することとした。また、その中でどうしても1つだけを設定、ということになればそれが8語であろうということも本調査から導き出された。教員の集計結果による1位～9位が今回の語数幅と一致したことは興味深い。教員は日々の教育実践の中で適切な語数幅を感覚でつかんでいると考えられる。また表8からは、学習者には少ない語数を好む傾向があり、それがアンケートの自由記述結果と一致するのに対し、英語教材では語数がやや多めになることを好む傾向が示唆された。本結果に基づいて、実際の授業の場で実証的にこの語数幅の有効性を検証していく必要がある。

7. 今後の課題とまとめ

本研究では、教員と学習者という英語教育に直接関わる当事者への調査を通じて、それぞれが文法指導における例文についてどのように考えているのかを、両者の比較も含めて示すことを目指した。その結果課題点もいくつか出てきた。

第1に、今回の調査では、A県下の多様な英語教員を対象としたが、学習者は一公立高等学校の生徒だけであった。調査校の環境や特徴が変われば異なった視点や示唆が見える可能性があり、学習者の特徴をより多角的に把握するためには今後、多様な学校の学習者を対象とした調査も必要であろう。第2に、教員に適切な語数を尋ねた際、最大を18語に限定してしまった。18語を選んだ4名はおそらくこれより語数を増やしても○の範囲を拡大した可能性がある。今回の調査結果上は影響がなかったものの、検定教科書や英文法教材例文でも最大27語という例文があったことを考えると、細心の注意を払って設定する必要がある。

今後は、本調査の結果を踏まえて、教育現場での実

践の結果がどう出るかを調べる必要がある。良質の例文を活かした英文法指導を行うことによって学習者の英文法理解が実際に深まるのかどうかについて、授業実践の中で吟味しなければならない。

【第2ページ脚注】

- 1) 但し、奥西 (2010) は、「読者の身の回りのことを扱った例文は、理解しやすいが、それだけ忘れやすい。ずっと通り過ぎてしまう」危険性も指摘している。
- 2) 但し、Cook (2001) は実際の場面で使われたことが証明された (attested) とは限らない、創作された文 (invented sentence) でも「教員によって生徒の状況に合わせて作られた (custom-made) 文であれば、気づきの促進 (promoting noticing) につながる」ことも指摘している。

【引用参考文献】

- Berman, R. A. (1979). Rule of grammar or rule of thumb? *International Review of Applied Linguistics*, 17, 279-301.
- Cook, G. (2001). 'The philosopher pulled down the lower jaw of the hen.' Ludicrous invented sentences in language teaching. *Applied Linguistics*, 22, 366-387.
- Oller, J. W., Jr. (1973). Cloze test of second language proficiency and what they measure. *Language Learning*, 23, 105-118.
- 安藤貞雄 (1986). 『英語の理論・日本語の理論』東京：大修館書店。
- 安藤貞雄 (2005). 『現代英文法講義』東京：開拓社。
- 池田真澄 (2002). 「教科書本文をきっかけにして」『英語教育』51 (8), 12-14.
- 和泉伸一 (2009). 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』東京：大修館書店。
- 内海明子 (2010). 「On Time な文そして、これからもずっと伝えていきたい文」『新英語教育』489, 10-12.
- 奥津文夫 (2002). 「生徒に教えたことわざ」『英語教育』51 (6), 14-15.
- 奥西正史 (2010). 「英文法学習をたのしくする例文とは？」『新英語教育』489, 16-18.
- 小山内洸 (2010). 「良い例文とは」『新英語教育』489, 7-9.
- 北原保雄 (1999). 『明鏡国語辞典』東京：大修館書店。

- 小寺茂明 (1989). 『日英語の対比で教える英作文』 東京：大修館書店.
- 齊藤兆史 (2001). 『日本人のための英語』 東京：講談社.
- 佐藤誠司 (2011). 「検証！文法指導で使える例文・使えない例文：第1回 分詞構文」『英語教育』60(1), 60-61.
- 白井恭弘 (2012). 『英語教師のための第二言語習得論入門』 東京：大修館書店.
- 竹中重雄 (2000). 「スピーキングやライティングに結びつく文法指導」斎藤栄二・鈴木寿一編著(2000)『より良い英語授業を目指して』 東京：大修館書店.
- 寺澤芳雄 (2002). 『英語学要語辞典』 東京：研究社.
- 中住幸治 (2013). 「高等学校英語学習者及び教員の文法用語の活用意義への意識に関する比較研究」『日本教科教育学会誌』35(4), 31-40.
- 橋本雅文 (2000). 「例文再考 (内容編)」93-101, 斎藤栄二・鈴木寿一編著 (2000)『より良い英語授業を目指して』 東京：大修館書店.
- 松畑熙一・高塚成信 (1989). 『英語授業を魅力的に』 東京：大修館書店.
- 松本泰文 (2002). 「文法用語を巡って」『国文学：解釈と鑑賞 (特集 文法用語を見直す)』67(1), 6-16. 東京：ぎょうせい.
- 和田さつき (2010). 「例文の探し方～海外の辞典・ネット etc.」『新英語教育』489, 19-20.

【付 録】

学習者が自由記述で記載した英文例 (抜粋)

完了形 I have been to America. / I have finished my homework. / Have you ever seen the rain?

助動詞 Would you call me if you need my love? / Shall we dance? / I can do it. / You can do it.

比較 Mt. Fuji is the highest mountain in Japan. / The harder you work, the more chance you will get.

分詞 I saw her standing there. / A drowning man will catch at a straw. / Having finished my homework, I can play with my friends.

仮定法 I wish you were here. / If I were a bird, I could fly to you. / If it were not for the sun, we couldn't live.

関係代名詞 Do what you can. / Mr. A is a teacher who likes cakes. / I like this old house, which my grandmother lived in.

関係副詞 Wherever you go, I'll never forget you. / This is the hospital where I was born.

話法 She said, "I'll call you tonight." / My mother said [to] me, "Go to bed A.S.A.P." / He asked me where I lived.

無生物主語 Feeling happy leads me to heaven. / Love makes me strong. / The exam prevented us from playing soccer.