

学位論文

例文の効果的な利用に基づく英文法指導に関する研究

—日本の高校生を対象に—

広島大学大学院教育学研究科  
文化教育開発専攻

中住 幸治

## 謝辞

本論文は、広島大学大学院教育学研究科文化教育開発専攻博士課程後期在学中に完成させたものである。その間、多くの方々にご指導・ご支援を頂いた。

広島大学大学院教育学研究科の深澤清治先生には、同大学院博士課程後期における主任指導教員並びに学位審査の主査としてもお世話いただいた。深澤先生は、広島大学附属三原幼稚園・小学校・中学校の園長・校長も兼任されており、非常に多忙なスケジュールの中でお勤めになっておられるにもかかわらず、研究指導のために貴重なお時間を割いてくださった。言語教育に関わる幅広い分野の知識を基に、本論文のさまざまな点で分かりやすくご指導をいただいた。図表による論文内容の整理等、本論文執筆に関わるアドバイスだけでなく、英語教育や研究の上で参考となる関連図書論文も、数多く紹介していただいた。深澤先生のご指導とご厚情には心から敬意と感謝の気持ちを表したい。

広島大学大学院教育学研究科の中尾佳行先生、築道和明先生、森敏昭先生、松見法男先生には、副指導教員ならびに学位審査の審査委員としてお世話頂いた。中尾先生には、講究での指導時より、英文法・言語学に関する幅広い見識に基づいて、分かりやすくご指導ご助言をいただいた。文法理論等に関して多くの示唆をいただくとともに、学術誌論文の主に先行研究に関して、ご多忙な中私の稚拙な文章を読んでいただき、的確なご助言を頂いた。築道先生からは、例文や英文法指導に関して私が見落としがちな観点についての的確にご指導いただくとともに、私の研究に参考となる文献も紹介していただいた。森先生からは、学位論文とはかくあるべきである、という条件等について順序立ったご指導を頂いた。本論文の執筆内容をどうまとめるべきかを悩んでいた時期に、その道筋を教えていただいた。松見先生からは、統計に関する知識が不足していた私に、統計手法に関するご助言をいただくとともに、日本語論文のスタイルについても分かりやすく教えていただいた。また学術論文の執筆時にも、貴重な時間を割いていただき熱心にご指導をいただいた。これらの先生方のご助言やご指摘は、本論文の構成と内容を充実させるために大変貴重なものであった。内容面等で不十分な点もいろいろあった中で、忍耐強く目を通して下さり、丁寧なご指導を賜ったことに厚くお礼を申し上げたい。

鳴門教育大学大学院伊東治己先生には、修士課程在籍時より博士課程後期への進学に関して的確なご助言をいただくとともに、本論文執筆にあたってもたびたび励ましのことばをいただいた。また、広島大学教育学部教務補佐員の高谷範子さんには、大学院在学中、学生生活、論文審査、並びに海外研究発表に関わる様々な面でお世話いただいた。心から感謝申し上げます。

そして、高等学校の英語教育現場において、ご多忙な折にもかかわらず、快く質問紙調査にご協力いただいた高等学校の英語科の先生方に厚くお礼を申し上げます。先生方からの貴重な資料のご提供なくしては、本研究が完成することはなかった。特に、山口県立徳山高等学校・岩国高等学校の生徒・先生方には、私が教職と並行して研究を行う中で時にはご迷惑をおかけしたこともあったにもかかわらず、暖かい目で支えていただいた。この場をお借りして厚くお礼申し上げます。

広島大学大学院教育学研究科文化教育開発専攻の大学院生には、普段大学に顔を出せない私への事務連絡から、審査会の準備等に至るまで、論文完成までの様々な点でお世話になった。また、この博士課程後期で同期生として学んだ、松山大学経営学部の瀧由紀子先生とは、お互いに励ましあい、情報を交換し合いながら、3年間の研究に有意義に取り組むことができた。この場を借りて厚くお礼申し上げたい。

様々な形でご指導・ご支援下さった方々の暖かいお心遣いがなければ本論文は完成することはなかった。まだまだ未熟かつ微力ではあるが、英語教育の発展に少しでも寄与できるよう、今後とも教育活動及び研究活動に励むことで、その恩をお返ししたいと思う。

2013年1月13日  
院生控室 C621にて  
中住幸治

## 目次

謝辞	i
目次	iii
第1章 序論	1
第1節 研究の目的	1
第2節 論文構成	2
第3節 本研究における例文の定義	2
第2章 先行研究	3
第1節 英文法指導に関する先行研究	3
第1項 明示的指導と暗示的指導	3
第2項 フォーカス・オン・フォーム (focus on form)	4
第2節 例文の在り方に関する先行研究	5
第1項 インプットとアウトプット	5
第2項 インプットの中における例文の位置	6
第3項 良質な例文の条件	7
第3節 言語学の分野に関する先行研究	9
第1項 ネットワーク・モデル	9
第2項 関連性理論	10
第3項 コーパス言語学	12
第4節 考察・研究課題	13
第3章 研究対象文法項目と教材掲載例文に関する探究的研究	15
第1節 学習者・教員が個別文法項目に感じる難易度についての研究 (調査1)	15
第1項 目的	15
第2項 調査協力者・調査手順	15
第3項 調査方法・項目	15
第4項 分析方法	16
第5項 調査結果	16
第2節 検定教科書・市販英文法教材で使われている例文の分析 (調査2)	18
第1項 目的	18
第2項 調査対象教材	19
第3項 調査時期・分析方法	19
第4項 結果	19
第5項 考察	26
第3節 教材で用いられている例文自体の妥当性に関する研究 (調査3)	28
第1項 目的	28
第2項 調査協力者・調査手順	28
第3項 調査項目	28
第4項 予備調査	29

第5項	分析方法	29
第6項	結果・考察	29
第7項	問題のある例文	33
第4節	総合考察	35
第4章	例文の在り方に関する学習者・教員対象の調査研究	36
第1節	学習者を対象とする，研究対象文法項目中の例文に関する研究（調査4）	36
第1項	目的	36
第2項	調査協力者・調査手順	36
第3項	調査項目	36
第4項	英文法指導活用項目の定義付け	37
第5項	予備調査	37
第6項	分析方法	37
第7項	結果	38
第8項	考察	45
第2節	教員を対象とする，研究対象文法項目中の例文に関する研究（調査5）	46
第1項	目的	46
第2項	調査協力者・調査手順	46
第3項	調査項目	46
第4項	予備調査	47
第5項	分析方法	47
第6項	結果	47
第7項	考察	49
第3節	学習者・教員対象調査等の比較	50
第1項	教員指導時と学習者学習時の比較結果	50
第2項	文法指導に適した例文の条件についての比較結果	50
第3項	英文法指導に適した英文中の語数についての比較結果	52
第4項	学習者・教員が記載した英文についての比較結果	53
第5項	学習者・教員記載の例文に関する自由記述の比較結果	55
第4節	総合考察	56
第5章	例文の質に配慮した英文法指導に関する実証的研究	59
第1節	文法項目別実験授業の概要（調査6）	59
第1項	目的	59
第2項	調査時期・調査協力者・使用教材・指導対象文法項目	59
第2節	予備調査	60
第1項	調査手順	60
第2項	関係代名詞の非制限用法の指導に関する留意点	60
第3項	ハンドアウト構成・提示例文	63
第4項	テスト・アンケート	64
第5項	分析方法・予測	65

第6項	結果.....	65
第7項	考察.....	67
第3節	本調査.....	67
第1項	調査手順.....	67
第2項	仮定法の指導に関する留意点.....	69
第3項	ハンドアウト構成・提示例文.....	72
第4項	テスト・アンケート.....	75
第5項	分析方法・予測.....	75
第6項	結果.....	76
第4節	総合考察.....	79
第6章	結論.....	82
第1節	研究のまとめと考察.....	82
第2節	研究の成果.....	85
第3節	教育的示唆.....	86
第4節	今後の課題.....	86
参考文献	.....	88
付録	.....	91

# 第1章 序論

## 第1節 研究の目的

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に実際に使われることを視覚的に確認した上で、その意味や用法等を理解できる。さらにその例文をそのまま、あるいは応用して、実際の場面の中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、実際にはどちらかという陰に隠れ軽く扱われることが多い。その例を挙げると以下の通りとなる。

### (1)英文法指導の中の例文

英文法指導において橋本(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。また、例文そのものに関しても、該当文法項目を理解させるためには「適切な説明とともに、その核となる例文が良質のものである必要がある」(橋本, 2000:92)にもかかわらず、「例文内容が無味乾燥で、実用性に乏しい」(加藤, 2009:28)現状が見られる。

### (2)英語学習での例文

英語学習において、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、と考える傾向見られる。この点について白井(2012:33-34)は、「あなたと結婚したい」と英語で表現する場合、“*I want marriage with you.*” “*I wish to be wedded to 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。事実、教員であれば、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出くわす場面が数多くあるはずである。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。加えて、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。

### (3)タスク中心の言語教授法(TBLT)

昨今はタスク主体の英文法指導が脚光を浴びている。タスクを効果的に構築するためには、そこで用いられる例文に工夫が凝らされることになり、その意味で例文の持つ意味も大きいはずである。しかしながら、「タスクが成功したかどうかは非言語的用語(nonlinguistic terms)で測られる(Nunan, 1999:26)」ことになるため、目標文法事項の定着は二次的目的又はなおざりにされる危険性がある。その結果、例文もやはり付属品のように軽く扱われる可能性がある。またタスク主体の指導により、扱われる例文には「日常性」という質が付与されることが期待できるが、例文の質を考える時、「日常性」以外にも「良質」な例文の条件はあるのではないだろうか。

以上の通り例文を巡っては様々な議論点があり、例文に光を当てた研究は英語教育の発展の上

で意義深いものになりうると考える。本論文は、英文法指導で利用する例文に焦点を置き、1) 文法項目が根底に持つ基本概念等を学習者が理解し、学習者のより積極的な英語コミュニケーションにもつながり得る、良質な英語例文のあり方とその条件を提示すること、2) 良質な例文を軸とした英文法指導が、学習者が文法項目をより深く理解することに役立つ可能性を検証すること、を目的としている。

## 第2節 論文構成

本論文では、まず第1章で研究の目的と本論文の構成を示した後、第2章で先行文献をまとめる。ここでは英文法指導、例文、言語学から本研究に関連した先行研究をそれぞれ検証し、まとめた上で本研究における研究課題を提示する。第3章では研究対象となる文法項目を絞り込むとともに、学習者と教員が授業で活用する教材内の例文をデータベース化し、掲載例文の妥当性・問題点等を検証する。第4章では、英語教育の当事者である学習者と教員と対象に行った2つの質問紙調査に基づいて、英文法指導での例文に関する調査の結果を検証する。そして第4章までの結果に基づいて、質の良い例文が英文法指導にもたらし得る効果を実証的に検証するために、第5章では平成24年度に実施した実験授業についてそれぞれ目的、調査協力者、実施方法、分析結果等をまとめる。そして第6章では、最初に第2章で提示した研究課題を第3～5章までの結果から検証する。次に、本研究の理論枠組みを再整理した後、本研究で得られた成果や、本研究結果をどのように教育実践で生かすことができるかについて論じる。最後に、本研究の課題点をまとめ、今後さらに検証すべき点等を明らかにする。

## 第3節 本研究における例文の定義

本論文では、英文法指導における例文を「英文法指導において学習者の該当項目への理解を図るために活用する英文」とした。また提示方式としては、必ずしも完全な英文で提示する必要はなく、日本語を部分的に埋める、又は英語を部分的に埋める形の提示であっても、英文法指導時にその一環として活用されていれば、それも例文と見なしてよいこととした。但し、指導終了後に確認として行う演習問題中の英文や、言語活動で生まれた英文については例文からは除外することとした。また提示形式は単文だけには限定せず、文脈を付加するために英文を付加する、あるいは対話形式にすることもできる、とした。さらに、対象文法項目の特徴を明確にするために、該当項目のみが異なる複数の英文を、比較対照のために提示する場合も含めることもできる、とした。但し学習者には、あくまで対象文法項目を使っている英文により注目するように、と指導することを忘れてはならないであろう。

また、とかく「例文」というと「暗記させる」というイメージがついて回る傾向にあるが、本研究では暗記を強制されなくても学習者の印象に残り「覚えたい」と思うような例文を提示することで結果として文法理解が進むのではないかと、ということを念頭に置いている。従って本論文において「良質な例文」とは「暗記を強制されなくても学習者の印象に残りやすく、文法理解の助けとなりうる例文」とした。



## 第2章 先行研究

本章では、英文法指導、例文のあり方、言語学に関わる先行文献を検証する。最初に英文法指導では、まず明示・暗示的指導に関して、英文法指導の歴史の中での重視度の変遷と現状を押さえる。続いて、フォーカス・オン・フォームをキーワードとして様々な文法指導の在り方を整理する中でインプットの重要性を確認する。

次に「例文」のあり方を検証するため、インプットとアウトプット、インプットの中の例文、について論じる。さらに、「良質な」例文の条件として先行文献の中で指摘されているものをまとめる。

一方言語学関係では、1) 例文提示順に関連してネットワーク・モデル、2) 例文と文脈に関連して関連性理論、3) 例文検索に関連してコーパス言語学、についてそれぞれ論じる。

### 第1節 英文法指導に関する先行研究

#### 第1項 明示的指導と暗示的指導

米山 (2011:117, 151) は明示的指導を、「目標とする言語項目の理解を図るために学習者の注意をその項目に意図的に向けさせる指導、暗示的指導を「言語使用の場面で」「学習者が言語項目を推測する形で行われる指導」と定義づけている。また暗示的指導においては「形への言及を避ける (eschew)」(Rodriguez, 2009: 1) ことも指摘されている。これら二つの指導法がどのように影響を及ぼしているのかを Rodriguez (2009:1-4) は歴史的に検証している。

まず19世紀までは、規則の丸暗記と純粋なコミュニケーション活動がないことを特徴とする文法訳読方式 (grammar translation approach) が影響力を持ち、そこでは明示的指導がなされていた。20世紀に入ると、言語学者の世界言語の構造的記述と行動主義的心理学が合わさる形での直接教授法 (direct method) が生まれた。この理論によると、学習者は第二言語を第一言語と同じように学ぶべきとし、文法については口頭練習、ドリル、繰り返し (repetition) により暗示的に習得されるべき、とした。さらに、「音声主体の言語体系を自動的な習慣として定着させることを目標とした (米山, 2011:32)」オーディオリンガリズム教授法 (audiolingualism) においても、文法には暗示的位置づけがなされた。

表1 明示的・暗示的指導の歴史的変遷 (from Rodriguez, 2009)

時代	教授法	明示的指導	暗示的指導
19世紀まで	文法訳読法	○	
20世紀初～	直接教授法 オーディオリンガリズム教授法		○
～1960年代	生成文法理論に基づく教授法	○	
1970年代～	人間主義的アプローチ コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (CLT)		○
現在	修正版CLT, 等	○	○

その後 Noam Chomsky による、人間の「脳の中に生得的に備わっていると仮定されている能力 (白畑他, 2009:326)」である普遍文法 (universal grammar) に基づく生成文法 (generative grammar)

理論が注目を浴び、1960年までに文法指導は再び明示的な方向に揺り戻った。しかし、1970年代に人間主義的アプローチ (humanistic approach)、コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (communicative language teaching: CLT) 等の出現により、振子は再び暗示的な方向に戻った。これらの理論によると、意味のある相互交流 (interaction) 活動と、言語活動が実際の場面に忠実であること (authenticity) が強調され、コミュニケーションが指導の目標である、とされた。文法は明示的には教えられるべきではなく、正確さ (accuracy) は時間がたてば自然に習得される、とした。但し、その後の CLT 理論は文法の重要性を再認識し、「正確さ (accuracy) と流暢さ (fluency) を両立 (米山, 2011:60)」させる動きを高める等の修正を繰り返している。ここまでの歴史的流れをまとめると、表1のようになる。

Rodriguez (2009) は、現在の明示的・暗示的方法の利点に関する研究によると、片方のみを強調した方法は成人学習者の英語習得の妨げになることで意見の一致が見られている、と指摘している。例えば Green & Hecht (1992) は伝統的な、言語構造のみに焦点を当てた指導の不適切さを指摘した上で、明示的指導と暗示的指導をバランスよく取り入れることを提唱している。また Ellis (2002) も「言語習得 (language acquisition) が効果的に促進され得る (p.174)」点より、明示的指導も同時に取り入れることの有効性を指摘している。和泉 (2009) も、明示的・暗示的のどちらがいかは「対象となる言語形式・学習者のレベル、タイプ」を考慮に入れて「柔軟に使い分けしていく必要がある (p.155)」と指摘している。また和泉 (2009) は明示的・暗示的とは「白黒の差というよりも、より明示的またはより暗示的といった程度の差ととらえる方が無難である (pp. 155-156)」とも記している。

英文法の例文についても、文中で形を明示的に示している、という意味では明示的要素は認められる。しかしながら、例文には形だけではなく、その形が特定の場面の中で使われていることになり、例文がその場面や文脈を豊かに内包していれば、学習者は形以上に、その文法項目を使うべき場面や状況も暗示的に学ぶことが可能である。小山内 (2010) は、適切な例文を考える際に、文法項目が「使われる必然的な文脈 (p.8)」を考え、さらにその例文から「自己表現につながる (p.8)」ことも、良い例文の条件として挙げている。英語指導者は、指導で活用する例文を考える際には、対象文法事項を使っているというだけではなく、語らずとも教えてくれる要素を含んでいるかどうかを考慮するによって、より良質な例文を提示できるのではないだろうか。

## 第2項 フォーカス・オン・フォーム (focus on form)

英文法指導において形式 (form) に焦点を置くのか、意味 (meaning) に焦点を置くのかに関して様々な指導法が提示され、論じられてきた。ここでは「形式」「意味」をキーワードとして、これまでに提示されてきた英文法指導理論を整理する。

まず、言語形式焦点化指導 (form-focused instruction: FFI) が挙げられる。これは「学習者の注意を特定の言語形式 (文法構造だけでなく、語彙項目・音声特徴・社会言語的特徴・語用論的特徴等も含む) に集中させることで、その学習の促進を狙った指導の総称 (米山, 2011:126-127)」と定義されている。これと対比されるのが意味焦点化指導 (meaning-focused instruction) である。これは「コミュニケーション活動の中で、対象となる文法項目を含んだ理解可能入力 (comprehensible input) に大量に接しさせることで帰納的に言語構造の習得を図る指導法の総称 (米山, 2011:201)」を指す。

Ellis (2001) は FFI には 3 つのタイプがある、としている。第一のタイプは文法形式中心指導 (focus on forms) である。これは「あらかじめ選定された文法形式を学習することを目的とし」、「その形式を学習するために注意を集中しなければならないことを学習者も教員も意識している (米山, 2011:126)」ことが前提となっている。伝統的な文法指導はこの形が取られることが多く、学習者向け英文法教材の多くはこの形式で構成されている。教育現場でも、検定教科書以外にこの種の英文法教材が授業で広く使われている。

そして第二、三のタイプがフォーカス・オン・フォーム (focus on form : FonF) である。白畑他 (2009) は FonF を「意味の伝達を中心とした言語活動において、教師が必要に応じて学習者の注意を文法などの言語形式 (form) に向けさせる指導 (p. 112)」と定義している。Ellis (2001) はこれを二つのタイプに分類して定義している。まず FFI の第二タイプとして“planned focus on form”を挙げている。Ellis (2001) はこれをは「入力強化 (enriched input) や集中コミュニケーション活動 (focused communicative tasks) などを通じて、言語学習者を言語形式へ注意を払わせることを意図して事前に計画された (planned) もの (pp.20-22)」としている。そして FFI の第三タイプとして“incidental focus on form”を挙げている。Ellis (2001) はこれを「1) 対話者同士がお互いを理解し合えないというコミュニケーションの上で問題がある、または 2) 対話者同士はお互いに理解しあっているにもかかわらず、お互いが使っている言語形式に問題があつて、そこに焦点を当てて説明してほしいを望んでいる、という偶発的 (incidental) 状況を基にした指導活動 (p.22)」と定義している。

和泉 (2009) は狭義の FonF は「コンテキスト (context) の中で学習者の注意を言語形式に向けさせること」を指すのに対し、広義の FonF は「それを可能にするための教え方全体、つまり意味中心でありつつも言語形式にも注意を払う言語教育のアプローチ (p.145)」を指す、としている。和泉 (2009) はさらに、効率的かつ効果的な第二言語教育を達成しようとする上で FonF が重要視するものとして、アウトプット (output)、インタラクション (interaction) とともに、「意味ある理解可能なインプット (p.146)」を挙げ、このようなインプットが「多ければ多いほど、言語習得が促進される (p.219)」ことを指摘している。さらに良質のインプットの条件として、1) 「コンテキストの中で与え」ること、2) 「学習者の注意を引き付けるだけの意味内容」を持つこと、3) 「学習者の現在のレベルよりも少しだけ高めのレベル ( $i+1$ ) である」こと、さらに 4) インプットの単純化だけに頼らず、「意味内容と言語内容の両方を損なわない詳細化を積極的に活用していく (p. 219)」ことを挙げている。その意味で例文は、FonF の中にあつても、対象文法項目の形だけでなく、それに加えて「理解可能なインプット」という条件をも内包し得る最も簡潔なインプット、と言える。

では、例文を含むインプットとはどのようなものであろうか。また、良質な「例文」の条件とはどのようなものであろうか。次節ではこれらの点について先行文献に基づいて論じ、整理する。

## 第 2 節 例文の在り方に関する先行研究

### 第 1 項 インプットとアウトプット

言語を処理する際に使われる技能を大きく 4 つに分けると、「読むこと」「書くこと」「話すこと」「書くこと」ということになる。このうち「読むこと」と「聞くこと」は受容機能 (receptive skills) と呼ばれ、「書くこと」と「話すこと」は発表技能 (productive skill) と呼ばれる。そして「学習者

が教室や実際の言語使用場面で聞く、読むこと、相手との言語交渉などをおして接する言語情報（米山，2011:156-157）」をインプット（input）、「学習者が対象言語を口頭あるいは文字で表出すること（米山，2011:233）」をアウトプット（output）と呼ぶ。Harmer（2007）によると、インプットとアウトプットは独立して存在するものではなく、「様々な方法でお互いに助長し（feed off）合っている（p.266）」と指摘している。Harmer（2007:266）によると、教室内で教員が音声教材や読書教材等を通じて大量にインプットする場合や教室外で英語音声や文字に触れる場合だけでなく、授業等で他の学習者が発した英語のアウトプットを目や耳で受け取った場合、さらに英語によるフィードバック（feedback）を受けた場合等、自分以外からのアウトプットが自分にとってはインプットとなる点も指摘している。

また白井（2012）は、「アウトプット仮説（output hypothesis）」を提唱している Swain もアウトプットだけでなくインプットも必要である、としている点を指摘した上で、「インプットは必要条件である」点は「みな一致して（p.57）」いる、としている。さらに、アウトプットと組み合わせてインプットを示す際に、和泉同様「理解可能なインプット」を大量に与えることを提唱している。またインプットの内容に関しても「より記憶に残るもの、より習得に効果的な（p.134）」教材を使うことに越したことはない、としている。

## 第2項 インプットの中における例文の位置

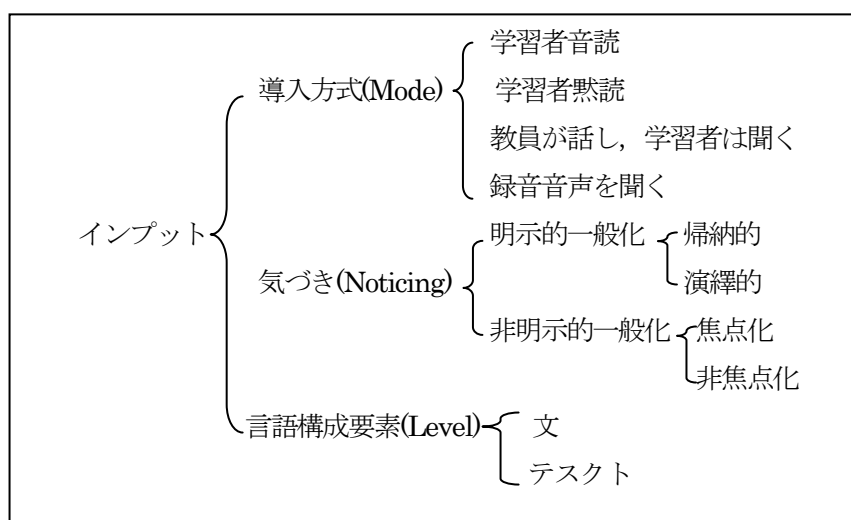


図1 文法指導の教授法に関わる選択肢（Lock, 1996）

次に、「例文」とインプットがどのような関係にあるのかを検討する。Lock（1996）は文（sentence）とインプット（input）の位置関係について図1のようにまとめている。Lock（1996）はインプットを Mode（提示方式）・Noticing（気づきをもたらす活動）・Level（言語構成要素）の3つに分け、文は構成要素中でテキスト（text）としてまとまっていない、孤立した一文（an isolated sentence）として分類している。但しLock（1996）は単文だけで例示することには否定的で、「文レベルだけで指示語・態・時制・法・法性（modality）等を例証することは不可能とは言わないまでもきわめて難しい（p.271）」と指摘している。確かにテキストと比較すると、単文では提供できる要素は限定される。その意味では、「例文」を考える際、「単文」だけを例文と考えるのはやや非現実的であろう。例えば、仮定法を使った例文を提示する際には、仮定法が持つ非現実性を際立たせる

ために、英文を付加する、または対話形式にすると効果的であろう。但し学習者には、付加された部分は覚える必要はなく、その状況だけを頭に残した上で、仮定法を含む英文に集中する、または覚えるように指導すればよいのではないか。その意味では、本論文における「例文」とは Lock (1996) のいう「文」を基本としつつも、最小限の「テキスト」の要素も合わせ持つ存在、と言える。

### 第3項 良質な例文の条件

前節で和泉 (2009) は良質な「インプット」の条件を提示していたが、その条件を「例文」に限定すると、どうなるであろうか。ここでは、良質な例文の条件としてこれまでに指摘されているものをまとめていく。例文の条件に関しては、様々な研究者や教員などが様々な観点から論じているが、これらをまとめると、(1) 文内容に関する要素、(2) 文の言語面に関する要素、の二つに大別できる。そこで、この二つの要素から、さらに細かい条件を以下にまとめていく。

#### (1) 内容的要素

##### a. 印象・インパクト

松畑・高塚 (1989:16) は、「内容的な面白さがあり、説明をしないでも例文そのものが語ってくれる」英文を活用することで「例文のおもしろさにつられて英語を学ぶという面を精一杯利用」することを提唱している。具体的には「ことわざや教訓・教養があるもの (内海, 2010:10)」や名言、引用句、歌、映画、ビデオ等があげられる。さらに白井 (2012) も「より記憶に残るもの、人の心を揺さぶる (p.134)」ようなものを使いたいものだ、としている。

##### b. 学習者の興味関心

内海 (2010) は「生徒の興味関心が高いもの、時事的なもの (p. 10)」も良い例文の条件として提示している。世の中の流れを分析しつつ、同時に学習者が普段どんなことに興味関心をもっているかを把握した上で例文を検索することで、学習者にとってより親しみやすい文脈で文法指導を導入することができるであろう。

##### c. 学習者の身の周り・身近さ

池田 (2002) は「行ったことのある身近な場所を取り上げた (p.13)」例文がその後に自己表現においても効果的であったことを挙げている。身近なことが学習者にとって親しみやすさを生み、例文として活用する上で効果的となることが期待できる。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。すっと通り過ぎてしまう (p.17)」危険性も指摘している。

##### d. 文脈

和田 (2010) は「文脈、流れのある例文 (p.19)」を良い例文の条件として挙げている。また小山内 (2010) は学習者が例文を通じて知りたい要素として「どんなシーン・状況 (場面) で使うのか知りたい (p.7)」ということ挙げ、文脈の大切さを記している。花田 (2010) も「例文は言語の標本のようなものですが、誰が、どのような状況で語った文か、それがわかるとぐっと生きた言葉に変わってきます。(p.13)」と文脈の持つ効果を指摘している。

## (2) 言語的要素

### e. 文法事項を使用する必然性

小山内 (2010) は、良い例文の条件の一つとして、生徒が気持ちの中に持っている『「規則 (用法) を知りたい, どんなシーン・状況 (場面) で使うか知りたい, 使い方の目的・用途 (機能) を知りたい, という3つの「知りたい」(p.7)』気持ちに対して「そうか」と納得できる例文を提示する必要がある, と指摘している。また関係代名詞 *who* を例に通じ, 形容詞句では表現しきれない情報量や価値を付与することができることを指摘している。その上で, 先行詞となる人物が「他から区別される何らかの特質を, 「考えながら」付け加えていく (p.9)」意味内容を例文が持つ必要がある, と指摘している。和泉 (2009) も”*He is the man who I met yesterday.*”という英文を例に取り, 「*he* や *I* が誰だとか, なぜこの文がこの場で使われているのかといった, コミュニケーションに必要な情報は全く欠けて」おり, 「ここで関係代名詞が使わなければならない必然性も, 全く感じられない。(p.59)」と指摘している。

### f. ネイティブにとってナチュラルな表現

佐藤 (2011:60) は「中学・高校生が学校で学ぶ英語 (特に英文法) と, 現実の英語との間のギャップを強く感じ, 「古い文法参考書や入試問題によく見られる英文, あるいは文法指導で引用される典型的な例文であっても, ネイティブスピーカーに不自然または誤りと判断されるもの」は例文として適切とは言えず, 「よりナチュラルな例文 (p.60)」を提示する必要性を説いている。但し Cook (2001:380) 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」とし, 教員の手による創作文を例文として使用する効果も指摘している。

### g. リズム・音声

斎藤 (2001) は, 例文の丸暗記について再評価されるべきであるとし, その際に「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 (pp.76-77)」である, と指摘している。また, 奥津 (2002:14) はことわざを例に取り, 「ことわざは簡潔でリズムカルな文章の中に民族の文化や人生の知恵がぎっしり詰まって」おり, 「英語が不得手な生徒学生でも, 気に入ったことわざを声に出して読み暗記すれば, 英語に対する興味や自信を抱くきっかけになるとともに, 生きる知恵や勇気を見つける」ことが期待できる, としている。

### h. 短文

竹中 (2000:81) は暗唱を「外国語の構文・語順を習得する上で欠かすことのできない作業である」と指摘している。その上で, 暗唱する文は「短文でよい」としている。「その短い文の中に英語の文法が収まり, 語 (句) が正しい順序で配列されている」ことを条件としている。さらに「日本人が置かれている言語環境」下では, 「できるだけ多くの短文を暗唱することが, 英語の構文力を養い, さらにスピーキングやライティングの力を伸ばすのに大いに有効である。」と指摘している。

本研究ではこれらの指摘に, 学習者・教員の考えを照らし合わせることで, 理論と実践の両面が反映された良質な例文の条件を提示することを目指す。その過程で必要であれば, 上記の条件を必要に応じて加筆訂正していきたい。

### 第3節 言語学の分野に関する先行研究

前節までは、どちらかというといふ英文法指導、をキーワードとした先行文献をまとめてきたが、ここからは言語学に関する文献に目を向ける。その中で「例文」と関連性が高いと考えられるものを取り上げ、例文の在り方等についてさらに検討する。

#### 第1項 ネットワーク・モデル

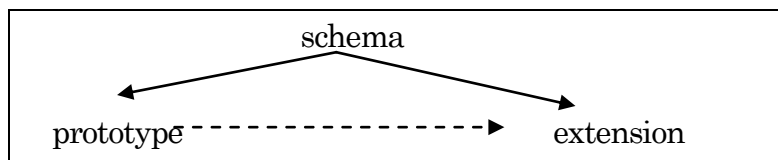


図2 network model (Langacker 1987)

英語の指導手順に関して大室（2005）は「『基本から特殊』へ教えることが重要である（p.65）」と指摘している。図2で示した、Langacker（1987）のネットワーク・モデル（(schematic-) network model）の中には、この指摘を含めた一連の要素が詰まっている。そこでまずここではLangackerのネットワーク・モデルを、松本（2003:167-178）が「花」という言葉を使って解説している部分に基づいて検討し、例文に適用した例を示す。

まず、図2の中でスキーマ（schema）とは、カテゴリーの全てのメンバーあるいは一部のメンバーに適合する抽象的な意味を指す。花については「美しく人目を引くもの」をスキーマ的意味としている。次にプロトタイプ（prototype）とは「原型」、つまり基本的な意味のことであり、花については「植物が咲かせる美しく人目を引くもの」をスキーマ的意味としている。そして拡張（extension）とは、プロトタイプの意味要素が保留あるいは変更された結果生じた意味であり、花については「美しく人目を引く人」を拡張的意味である、としている。これを図示したものが図3である。

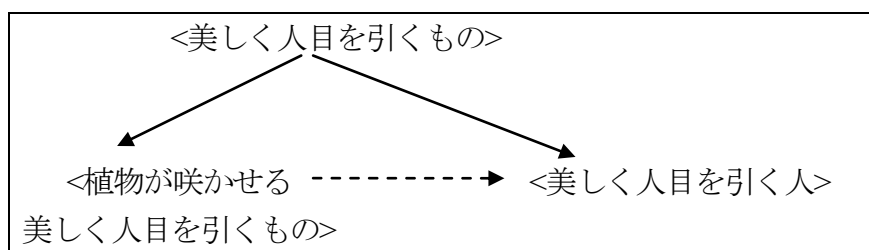


図3 花におけるネットワーク・モデル例（松本, 2003）

スキーマ関係とはスキーマ [A] からプロトタイプ・拡張 [B] へそれぞれ引かれた実線の矢印を用いた関係である。[B] の意味は [A] の意味を詳細（elaboration）化したものであり、逆に [B] の意味は [A] の意味が抽象（abstraction）化したものだ、と言える。拡張関係とはプロトタイプ [A] から拡張 [B] へ引かれた点線の矢印を指し、プロトタイプの意味のある要素が保留あるいは変更され、何らかの形で意味に部分的な不一致の部分を含むこととなる。

Langacker の提案するネットワーク・モデルは語の意味だけでなく、音素・異音・形態素・異形

態, さらにはさまざまなレベル (形態素レベル, 統語論レベルを含む) の記号単位 (音韻と意味が結びついたもの) に適用可能なものである。従って, 例文レベルであっても適用は可能であると考えられる。例えば, 例文中の使用語彙, という観点をネットワーク・モデルに適用すると, 図 4-1 のようになると考えられる。スキーマを「仮定法の例文」とすると, プロトタイプは学習者への導入文, という位置づけになると考えられる。そのため, プロトタイプ例文中の使用語彙

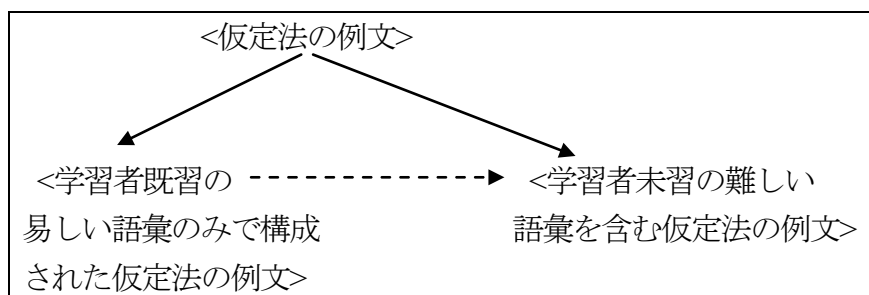


図 4-1 「仮定法の例文」におけるネットワーク・モデル例 1

は, 学習者の負担を軽減するために, 既習の易しい語彙で構成するのが適切だと考えられる。それに対して拡張ではある程度の学習が進み, 仮定法の概念もある程度学習者は学んでいる, と考えられる。そこで使用語彙に関しても, 学習者が未習の語彙 (但し和泉 (2009) が指摘するように, 1 段階難しいレベル (i+1) のとどめるできであろうが) にまで拡張して, 学習者の自己学習への動機づけを喚起することも可能であろう。次に, 仮定法の下位範疇的文法要素をこのネット

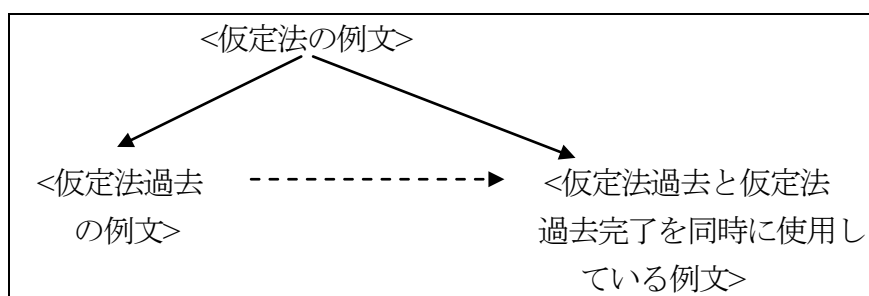


図 4-2 「仮定法の例文」におけるネットワーク・モデル例 2

ワーク・モデルに適用すると図 4-2 のようになると考えられる。スキーマはやはり「仮定法の例文」とし, プロトタイプは仮定法において最初に指導される「仮定法過去」の例文とすると, 拡張は例えば, 仮定法過去・仮定法過去完了と進んだ後に提示される「If<仮定法過去>, <仮定法過去完了>」の例文, とすることもできるであろう。または拡張部は指導意図によって, 「if のない仮定法」とすることも可能であろう。このように, 英文法指導における例文の配列を考える際に, このネットワーク・モデルは多くの示唆を与えてくれる。

## 第 2 項 関連性理論

英文法指導で例文を使う場合, 文法的構造理解や意味理解の道具としてのみ使われる傾向がある。しかし, 山梨 (1995) は, 日常生活で使う言語とは「生きた文脈のなかで使われる形式と意味の体系からなる記号系の一種 (p.1)」と言える, としている。さらに日常言語を理解するプロセ



スとは「文脈的な意味を柔軟に汲み取りながら創造的な理解を可能としていくダイナミックな情報処理プロセスの一種 (p.2)」である、と指摘している。そして「認知科学の関連分野の知見を柔軟に取り込みながら、言葉とその背後の言語主体の認識のメカニズムの相互関係をダイナミックにとらえていく新しい言語学のアプローチ (p.2)」こそ、認知言語学 (cognitive linguistics) のアプローチである、としている。その中で認知語用論 (cognitive pragmatics) は、「発話理解のために聞き手が頭の中で知識を用いていかに計算しているかを説明する理論 (東森, 2003: 301)」である。この理論の代表的存在であり、認知心理学 (cognitive psychology) の一理論でもあるのが、関連性理論 (relevance theory) と言える。ここでは、関連性理論について Wilson & Sperber (2004) と東森 (2003: 301-304) を基に検討し、英文法指導における例文を考える際に留意すべき点を挙げていく。

Wilson & Sperber (2004) による関連性理論の「関連性」とは、「発話 (utterance) や他の目や耳で感知できる (observable) 現象のみならず、推論による思考・記憶・結論といったものが持つ潜在的な特性 (potential property) (p.250)」と定義されている。関連性の程度を査定する観点として 1) 認知効果 (cognitive effects) : 入力処理による肯定的な認知効果が大きいほど、高い関連性で個人へ入力される (p.252), 2) 処理労力 (processing efforts) : 肯定的処理労力が大きいほど、低い関連性で個人へ入力される (p.252) (逆に言うと、処理労力が小さいほど関連性は高い (東森, 2003:301))。の2つを挙げている。Wilson & Sperber (2004:252-253) は例として、ほとんどの肉が嫌いで鶏肉にアレルギーがあるメアリという女性が夕食のメニューを主催者に尋ねたときの主催者側からの回答の可能性として、

- (1) a. We are serving meat.
- b. We are serving chicken.
- c. Either we are serving chicken or ( $7^3-3$ ) is not 46.

を挙げている。3つとも Mary に関連性があるが、認知効果の観点からは、b が a よりも関連性が高い(「鶏肉」は「肉」の具体例であるため、メアリの反応も a より b のほうがより具体的になる)であろう。一方、処理労力の観点からは b が c よりも関連性が高い (c を理解するには文の構造を分析 (parsing) し、推論を立てるといった追加の労力が必要となるため) であろう。従って、効果と労力 (effects and efforts) の両観点から見て、b がメアリにとって最も関連性が高い発言である、と言えるであろう、としている。

関連性理論は実践的な観点で、語用論 (pragmatics) の要素も含んでいる。例えば、東森 (2003:301-302) は隠喩 (metaphor), 換喩 (metonymy) や皮肉 (irony) の解釈や、日本語の俳句を英語でどう解釈するか、という場合に、発話の含みを理解し、意識を行う要素として推意 (implicature) が行われ、より発話者の意図に最も近い解釈を行うことになる、と記している。

この考え方は、そのまま良い例文の定義づけにも応用が可能である。例文の意味内容に具体性が高ければ高いほど、内容理解度が高まるとともに、その発言への反応もよりの確に行える。また、例文を発する場面設定が明確であれば、その例文が発せられた意図もより明確に理解でき、それが、その設定された場面と特定の文法項目の関連性につながる可能性も出てくる。さらに、量的な観点で言うと、例文はテキスト (text) よりも少ない単位のインプットである。しかし、そ

の質が優れていれば、テキストよりも少ない処理労力で、テキスト以上の効果が期待できるのではないだろうか。

また、東森（2003:302）は広告という表意（*explicature*）レベルを例に取り、あえて処理労力の負担をかけて読み手に余分な再解釈を課すことによって、その広告が逆に頭の中に残ることがある点も指摘している。その意味では、例文についても処理労力が不要な（分かりやすい、または易しい）ものではかえって学習者の「頭に長く残らない（p.302）」可能性もある。その意味では、「付加的な処理労力」を課する要素も、良質な例文の一条件となり得ると考えられる。例えば諺は、文の直訳だけでは不十分で、その諺がもつ教訓性を理解することも求められる。これが文法項目と効果的に結び付けば、例文として高質なものになり得るであろう。

### 第3項 コーパス言語学

コーパス（*corpus*）とは、「言語研究をする目的で集められた、言語資料の集合体（白畑他、2009:75）」を指し、言語資料には書き言葉と話し言葉の両方が含まれる。コーパス言語学（*corpus linguistic*）とは「コーパスを使った言語研究（石川、2008:5）」のことを言い、「実際に言語が使用される様々なパターンを探求する道具として、また教室での言語指導用の教材開発の道具として（Reppen & Simpson-Simpson-Vlach, 2010:89）」近年注目されている。また、石川（2008）は、ただ言葉を集めればコーパスになるわけではなく、言語コーパスは「資料全体に対して代表制（*representativeness*）を持ち、なおかつ、多様な検索を可能にする機械可読形式（*machine-readable form*）で記録されている必要がある（p.6）」点も指摘している。現在よく使用されているコーパスの例としては、*the British National Corpus (BNC)*, *the Corpus of Contemporary American English (COCA)*, *the Brown Corpus*, *the Bank of English* 等が挙げられる。

また石川（2008:124-128）はコーパスが言語教育に及ぼした効果として、「現実の言語」すなわち、1) 文法研究における記述主義と、2) コミュニケーションにおける実現態としての言語を見る立場が結びついた点、を指摘している。1) については、19世紀に主流となった記述主義（言語のありようをそのまま受け入れ、それを正確に記録しようとするもの）的文法研究が、20世紀に後半に大規模コーパスの整備により研究基盤が整備されたことを挙げている。また2) については次のように解説している。1970年代以降に、さまざまな環境の中で適切に言語を使う言語運用の重要性が再評価され始めた。その結果、言語のモデルには可動態と実現態があることと、形式的に可能であり、実行が可能であり、適切であるにもかかわらず、結果として実行される運用と実行されない運用があることが示された。そして1980年代後半頃から、コーパスは実現態として生起する組み合わせを証明する意味で、言語研究に不可欠な基本資料と見なされるようになった点を指摘している。

では、コーパスを英語教育にどのように取り入れることが可能であろうか。Reppen & Simpson-Vlach（2010:102）は大きく2つの方法を挙げている。第一に、コーパスに基づく（*corpus-based*）情報から指導を形成することである。例えば会話英語が焦点であれば、話し言葉のコーパスを使って、どのような文法構造が特徴的に会話に使われているかを調べることで、学習者が英語の会話で遭遇する可能性の高い、特定の文法構造に基づいて指導方針を決めることができる。また、特定の文法構造が焦点になっている場合には、その文法構造と同時に使われることの多い語彙的、語用論的特徴が活用されている範囲の全体像をあらかじめ把握した上で、該当

時の指導時に生かすこともできる，としている。第二に，学習者にコーパスを活用させることである。もし教室にパソコン環境が備わっていれば，学習者にコーパスで検索させ，もしそうでなければ，コーパス検索結果をプリントアウトして持ち込むこともできる，としている。また授業以外にも，学習者が英文エッセイで書いた英文が正しいかどうかを調べたいときに，コーパス上の多様な英文使用例は有効な判断基準となる。こうした活用は，一般にデータ駆動型学習（data-driven learning: DDL）（石川，2008）と呼ばれる。

例文という観点から見ると，コーパスは授業で活用可能な例文を検索しようとする上では，非常に有効であると考えられる。英語教材では編集上，紙面上の制約もあり掲載される例文には制約ができる。しかし，コーパス上の例文は実際に英語社会で使われている文であるため，学習者にも正しい英文としてある程度安心して提示できる。それだけでなく，教員による創作文自体や文中の語彙が，実際の英語使用場面で適格であるかどうかを確認したい時にも，コーパスは重要な判断材料となり得る。現在では，上記コーパス以外にもオンライン上で辞書例文や，名言などの検索が可能になっているが，今後英文法指導に適した良質な英文が電子コーパスとなり一般に普及するようになれば，英語教員にとってはまたとない福音となるのではないだろうか。

#### 第4節 考察・研究課題

先行研究を通じて，例文というのは研究に値する重要な要素であることが改めて浮き彫りとなった。まず明示的・暗示的指導を考える時，例文は文の形や意味の面を明示的に示すことができる意味で重要である。しかしそれだけではなく，質の良い例文には使われるべき状況や使っている際の話者心理，といった語用論的観点も内包されている。そしてこれらは，全て明示的に指導するだけでなく，暗示的に学習者に発見させる形を取ることも可能である。その意味で，例文の質は明示的・暗示的指導の両方において重要な位置を占めると考えられる。これはフォーカス・オン・フォームにも通じることである。この理論では，例文によるインプットが理解可能であることが重要である，としている。その意味では，例文の量と質の両面について検討が必要であることを物語っている。

次に例文のあり方については，インプットが英語学習において重要であることを確認し，例文が「文」の中に「テキスト」の要素も合わせ持ち得ることを論じた。その上で，良い例文の条件について過去の文献からキーワードを抜き出して分類の上，提示した。

最後に言語学からの文献研究では，ネットワーク・モデルから指導全体における例文の配列に関して，「プロトタイプ・拡張・スキーマ」という視点を持って配置することによって，学習者にとって理解しやすい順番で指導が出来ることが示唆された。また，関連性理論，さらには認知言語学の要素を取り入れることで，言語使用においてより実践的な見地に立った英文法指導が可能となり，その上で例文の質を考慮する重要性が再認識された。コーパス言語学からも，より実践的な例文の検索や，学習者の創作英文の検証等の点で，コーパスの果たしうる役割が大きいことが示された。さらに，認知言語学の観点から良い例文の条件を見直すと，文脈は内容的要素だけでなく，言語的要素も含んでいることになることが見えてきた。

以上の先行研究から，良質な例文に基づいて英文法指導を行う利点として，1) 例文を通じて文法項目の構造的理解が深まる，2) 質の良い例文を活用することで，その例文と合わせて対象文法項目の特徴が，学習者の長期記憶（long-term memory）に残ることが期待できる，3) 例文に文脈

を考慮することで、学習者にコミュニケーションへの意識づけを行うことができる、等があげられる。

また先行研究から、例文の質に関しては研究者や教員が様々な角度から論じられていることが明らかになった。しかしながら、例文の質に関して一つの整理された理論付けは、まだできていないように考えられる。何より、実際に英文法指導を受ける学習者自身が、英文法指導で使われる例文についてどのように感じているのかを把握することは、より効果的な英文法指導において重要であるにも拘わらず、これに関する研究もほとんど見られない。

また文法指導に関する論文も見られるが、その中で採用されている例文選択の基準を明記したものも少ない。何より、実際の英文法指導における、例文そのものの有効性を検証する実証的な研究もほとんど見られない。

さらに、例文の質に関しても様々な研究者や指導者が様々な議論をしているが、「良質」な例文の条件が、整理されて提示されている文献もほとんど見られず、そうした議論の中に学習者の生の声が反映されているものも少ない。

こうした点を踏まえて下記の通り研究課題を設定した。

研究課題1. 学習者・教員は英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。

研究課題2. 例文を効果的に生かした英文法指導により文法理解は高まるか。

研究課題3. 学習者・教員の視点に立った、英文法指導に適した良質な例文の条件とはどのようなものであるか。

次章以降ではこれらの研究課題を検証していく。具体的には、第3章で研究課題1、第4章で研究課題1・3、そして第5章で研究課題1・2・3についてそれぞれ検討する。

## 第3章 研究対象文法項目と教材掲載例文に関する探究的研究

この章では最初に、本格的に研究に入る前段階として、実験授業で扱う文法項目を様々な視点から絞り込む。その後、英文法の教材で使われている例文を分析し、さらに教員協力者にその例文を評価してもらうことで、教材例文の妥当性や問題点等を検討する。

### 第1節 学習者・教員が個別文法項目に感じる難易度についての研究（調査1）

#### 第1項 目的

学習者が文法学習において感じている難易度と、教員が文法指導において感じている難易度を反映させた上で、研究対象とする文法事項を絞り込むことを目的とする。

#### 第2項 調査協力者・調査手順

学習者は日本のある公立高等学校3年生178名であった。教員は同校の英語教員10名であった。調査は2011年7月の授業時に実施された。学習者は授業時に回答し、担当教員が調査用紙を回収した。教員は同じく2011年の7月に、授業の空き時間等に回答した。

#### 第3項 調査方法・項目

調査は無記名のアンケート形式で行われた（Appendix A）。対象文法項目は、教科書や英文法教材内で主に取り上げられている以下の26項目とした。

否定・比較・文型・名詞・冠詞・代名詞・形容詞・副詞・動詞（品詞）・進行形・完了形・助動詞・仮定法・受動態・不定詞・分詞・動名詞・疑問文・命令文・接続詞・話法・関係代名詞・関係副詞・前置詞・無生物主語・名詞構文

実際には個々の項目内でさらに細かい下位範疇項目もあるが、それを全て取り上げると質問項目が過多になり、回答者への心理的圧迫になるだけでなく、恣意的回答を数多く引き出す恐れがあると判断し、本調査では大きな枠の26項目とした。また、大きな枠で尋ねることで、学習者が当該文法事項に対して持っているイメージが素直に反映しやすいと考えた。書かれている文法項目のカバーする範囲について教員と学習者だけでなく、学習者内でも文法項目の理解度に差異があることが考えられるが、今調査では個々の意見ではなく、あくまで学習者全体の傾向をつかむことを目的としており、学習者187名のデータを得たことで、学校内で考えられる学習者の、ほぼあらゆるタイプの理解度の差異がカバーされたデータが集められたと考えられる。

アンケートで学習者には、26文法項目それぞれについて「英文を読んで／聞いてその項目が使われていると分かるのが」「英語で書く／話すときにその項目を使うのが」という表現に続けて「5.非常に容易, 4.どちらかというときと容易, 3.どちらともいえない, 2.どちらかというときと困難, 1.非常に困難」のうち、自分の考えに最も近い項目を選択させた。なお、「読む・聞く」と「書く・話す」を分けて質問したのは、これらがそれぞれ「インプット (input) 技能」「アウトプット (output) 技能」と区別でき、文法事項の難易度に何らかの影響を及ぼしている可能性がある、と考えた。

めである。教員アンケートでは同じ26文法項目について「5.文法指導が非常に容易, 4.どちらかというと容易, 3.どちらともいえない, 2.どちらかというと難しい, 1.非常に難しい」の中で自分の考えに最も近いものが選択された。

#### 第4項 分析方法

学習者178名, 教員10名分のデータに欠損は見られなかったため, 選んだ解答の数をそのまま数値に置き換えて分析した。次に, 学習者(読む・書く)・学習者(話す・聞く)・教員それぞれで回答者の数値を平均した。さらに, 学習者(読む・書く)と学習者(話す・聞く)間で回答数値にギャップのあった回答者数を算出した。

#### 第5項 調査結果

表2 学習者・教員の英文法難易度調査の結果

文法項目	回答者	易					計	平均	順位	文法項目	回答者	難					計	平均	順位
		5	4	3	2	1						5	4	3	2	1			
否定	生徒input	40	84	40	11	3	178	3.83	2	受動態	生徒input	25	68	64	16	5	178	3.52	14
	生徒output	25	66	62	17	8	178	3.47	6		生徒output	15	61	74	21	7	178	3.31	10
	教員	0	3	5	2	0	10	3.10	14		教員	0	5	4	1	0	10	3.40	8
比較	生徒input	23	79	56	17	3	178	3.57	11	不定詞	生徒input	28	69	55	21	5	178	3.53	13
	生徒output	10	54	65	44	5	178	3.11	17		生徒output	16	60	69	27	6	178	3.30	11
	教員	0	1	1	8	0	10	2.30	24		教員	1	2	6	1	0	10	3.30	9
文型	生徒input	22	62	68	19	7	178	3.41	18	分詞	生徒input	13	56	66	35	8	178	3.17	23
	生徒output	16	54	77	24	7	178	3.27	12		生徒output	6	41	76	40	15	178	2.90	23
	教員	2	3	4	1	0	10	3.60	4		教員	0	3	4	3	0	10	3.00	18
名詞	生徒input	31	85	51	8	3	178	3.75	5	動名詞	生徒input	23	76	62	12	5	178	3.56	12
	生徒output	26	63	71	13	5	178	3.52	3		生徒output	14	59	73	25	7	178	3.27	12
	教員	0	3	6	1	0	10	3.20	12		教員	1	4	5	0	0	10	3.60	4
冠詞	生徒input	26	62	68	14	8	178	3.47	16	疑問文	生徒input	39	82	44	10	3	178	3.81	4
	生徒output	13	41	72	40	12	178	3.02	18		生徒output	23	66	70	13	6	178	3.49	4
	教員	0	0	1	8	1	10	2.00	26		教員	1	3	6	0	0	10	3.50	7
代名詞	生徒input	26	76	65	7	4	178	3.63	8	命令文	生徒input	43	74	49	9	3	178	3.81	3
	生徒output	21	55	79	15	8	178	3.37	8		生徒output	27	60	68	17	6	178	3.48	5
	教員	0	4	4	2	0	10	3.20	12		教員	2	4	4	0	0	10	3.80	2
形容詞	生徒input	25	77	65	8	3	178	3.63	8	接続詞	生徒input	25	64	65	21	3	178	3.49	15
	生徒output	20	67	72	13	6	178	3.46	7		生徒output	13	45	80	33	7	178	3.13	16
	教員	1	7	2	0	0	10	3.90	1		教員	0	2	7	1	0	10	3.10	14
副詞	生徒input	20	63	71	19	5	178	3.42	17	話法	生徒input	17	39	73	40	9	178	3.08	24
	生徒output	14	51	72	34	7	178	3.17	14		生徒output	8	30	68	51	21	178	2.74	26
	教員	0	5	3	2	0	10	3.30	9		教員	0	0	2	7	1	10	2.10	25
動詞(品詞)	生徒input	36	69	64	5	4	178	3.72	6	関係代名詞	生徒input	15	58	62	35	8	178	3.21	22
	生徒output	29	61	69	13	6	178	3.53	2		生徒output	13	42	63	47	13	178	2.97	21
	教員	1	6	2	1	0	10	3.70	3		教員	1	3	1	5	0	10	3.00	18
進行形	生徒input	39	81	50	5	3	178	3.83	1	関係副詞	生徒input	12	50	64	41	11	178	3.06	25
	生徒output	30	67	65	11	5	178	3.60	1		生徒output	8	37	68	49	16	178	2.84	24
	教員	2	3	4	1	0	10	3.60	4		教員	1	2	4	3	0	10	3.10	14
完了形	生徒input	29	71	58	15	5	178	3.58	10	前置詞	生徒input	17	51	78	25	7	178	3.26	21
	生徒output	16	46	77	31	8	178	3.17	14		生徒output	8	36	82	39	13	178	2.93	22
	教員	1	1	3	5	0	10	2.80	21		教員	0	2	4	4	0	10	2.80	21
助動詞	生徒input	39	69	54	9	7	178	3.70	7	無生物主語	生徒input	25	52	64	28	9	178	3.31	19
	生徒output	19	61	65	24	9	178	3.32	9		生徒output	15	42	64	38	19	178	2.98	20
	教員	0	4	5	1	0	10	3.30	9		教員	0	3	5	2	0	10	3.10	14
仮定法	生徒input	24	50	65	34	5	178	3.30	20	名詞構文	生徒input	11	40	74	40	13	178	2.98	26
	生徒output	12	39	72	46	9	178	2.99	19		生徒output	7	31	76	45	19	178	2.79	25
	教員	0	1	5	4	0	10	2.70	23		教員	0	1	7	2	0	10	2.90	20

(1) 学習者全体のインプット・アウトプット, 教員の指導, の3点における難易度の結果

表2は, 学習者が各文法項目を「読む・聞く (インプット技能)」時に認識できる難易度, 学習者が文法項目で「書く・話す (アウトプット技能)」時に使える難易度, さらに英語教員が各文法項目を指導する難易度に関してまとめたものである。表の中では文法項目ごとに, 回答者の選択番号ごとの人数と全解答番号の平均値を記し, さらにその平均値を大きな値から順位付けをして, その結果もそれぞれ示している。この表の結果に基づいて研究対象候補文法項目を絞り込むために, 第一に, 学習者, 教員が難しい又は簡単, と感じる境界線を設定することにした。今回は難・易という2つの区分け, という点を考慮して, 26の半分である13をその境界線とした。順位が13位を上回っていれば, 学習者や教員は難を感じている, と解釈して研究対象候補として残すこととした。但しその際, 学習者の意識をより幅広く反映させるために, インプット・アウトプットのいずれかが13位より上の順位であれば, 候補として扱うこととした。まとめると, 1) 学習者のインプット又はアウトプット, 2) 教員, の平均値順位が, いずれも13位より上の順位を持つ項目を調査対象項目候補とした。その結果,

冠詞, 仮定法, 分詞, 接続詞, 話法, 関係代名詞, 関係副詞, 前置詞,  
無生物主語, 名詞構文, 比較, 完了形

以上の12項目を候補とした。しかしこのうち, 冠詞・接続詞・前置詞・名詞構文は検定教科書のGrammarコーナー中で扱われることがほとんどなく, 市販の英文法教材でも同様の傾向があるため, 候補から除外することとした。その結果, この時点で計8文法項目(仮定法, 分詞, 話法, 関係代名詞, 関係副詞, 無生物主語, 比較, 完了形)を候補とした。

但し, この8項目が実際に英語授業で指導される時期を考えると, 高等学校1年生の4月から7月の間で想定されるのは「完了形」のみである。年間を通して実験授業を行う可能性を考えると, 完了形だけでは不十分と考えられる。そこで, 調査結果を別の視点で検討することとした。

(2) 学習者個々のインプット技能とアウトプット技能間の意識のギャップ

次に注目したのは, 学習者が同じ文法項目に対して, インプット技能とアウトプット技能で感じる難易度に差があるかどうかであった。単純に全体を合計し平均を比較するだけでなく, 回答者が選択した番号に差があるかどうかを精査することによっても, 回答者の難易度意識を別の側面から見ることはできるのではないかと考えた。例えば, インプット技能で“5”, アウトプット技能で“4”, と回答している場合, この回答者はアウトプット技能の方にやや難しさを感じていることを示唆している, と考えることができる。逆にインプット技能で“2”, アウトプット技能で“1”, と回答している場合は, この回答者は両技能に難しさを感じていたとしても, 少なくともインプット技能の方に多少は肯定的な印象を持っていると考えることができる。そこで, インプット技能の方に難を感じやすい文法項目, アウトプットの方に難を感じやすい文法項目を見ることができた。

まず, 各文法項目でアウトプット技能に難点を感じる(数値が低い)と回答した者の数を数え, 次にインプット技能に難点を感じる(数値が低い)と回答した者の数を数えた。表3にはその結果を示している。

表3 回答者のインプット・アウトプット技能への回答比較の結果

文法項目	input> output	順位	文法項目	input> output	順位	文法項目	input< output	順位	文法項目	input< output	順位
比較	72	1	代名詞	52	14	関係代名詞	23	1	副詞	15	13
冠詞	67	2	関係副詞	52	14	文型	22	2	無生物主語	14	15
完了形	60	3	否定	51	16	前置詞	21	3	名詞構文	14	15
助動詞	60	3	進行形	50	17	分詞	20	4	動名詞	13	17
仮定法	60	3	不定詞	50	17	不定詞	19	5	代名詞	12	18
話法	60	3	疑問文	50	17	関係副詞	19	5	比較	11	19
分詞	59	7	副詞	48	20	受動態	18	7	名詞	11	19
接続詞	59	7	受動態	48	20	形容詞	17	8	助動詞	10	21
無生物主語	59	7	名詞	47	22	仮定法	16	9	命令文	10	21
命令文	58	10	名詞構文	46	23	話法	16	9	接続詞	9	23
関係代名詞	58	10	文型	44	24	動詞(品詞)	16	9	完了形	7	24
動名詞	55	12	形容詞	44	24	進行形	16	9	疑問文	7	24
前置詞	55	12	動詞(品詞)	40	26	冠詞	15	13	否定	6	26

この結果より、インプット技能とアウトプット技能それぞれで、前述の13項目を除いた項目の中で回答者数が最も上であったのがそれぞれ助動詞と文型であった。これらはともに高校1年生の英文法では4月から7月の間に取り上げられるので、研究対象項目候補として再検討することとした。

まず「文型」については、新学習指導要領（文部科学省，2009: pp.39-40）では表記が「文構造」と変わっている。また、文型の数や種類についても以前よりさまざまな議論がなされていることから、今回は研究対象としないこととした。

次に助動詞に関しては、「読む・聞く」方が難しく思う傾向が強いことが示された。それに対して「書く・話す」に関してはギャップが少ない結果が示された。しかし、書く活動の一つである自由英作文を見ると、助動詞が有効に使えていない、または助動詞がなく書き手の意向が伝わらない英文が出現することが、同僚英語教員間で共通に認識されている。その意味で助動詞はインプット・アウトプットの両方において学習者が注意すべき文法項目といえると考えられる。従って、助動詞を新たな研究対象項目として加えることとした。

以上の結果、本研究の対象候補とする文法項目を、「完了形、助動詞（4～7月）、比較、分詞、関係代名詞、関係副詞（9～12月）、仮定法、話法、無生物主語（1～3月）」の計9項目とした。

## 第2節 検定教科書・市販英文法教材で使われている例文の分析（調査2）

英文法指導における例文を論ずる際に忘れてはならないのは、教材についての現状把握である。本節では、検定教科書と市販されている英文法教材中で使われている例文について、その妥当性や問題点等について検証する。

### 第1項 目的

実際に教育現場の英文法指導で使われている教材や例文について分析し、その妥当性・問題点等を検討する。



## 第2項 調査対象教材

1) 英語 I, II 検定教科書—採択数を基準に難レベル, 中レベル, 易レベルからそれぞれ1組ずつ選んだ。

Crown English Series I, II (三省堂, 2006) <難レベル> (以後, Crown [I/ II] と表示)

Pro-vision English Course I, II (桐原書店, 2009) <中レベル> (以後, Provision [I/ II] と表示)

Power On English I, II (東京書籍, 2006) <易レベル> (以後, Power On [I/ II] と表示)

2) 市販の学習者用英文法教材—採択頻度・難易度・課数等を考慮し3冊選んだ。

Extensive English Grammar in 47 Lessons (桐原書店, 2007) <難レベル>

(以後, Extensive 47 と表示)

Finest English Grammar 42 (エスト出版, 2009) <中レベル>

(以後, Finest 42 と表示)

Sprinter English Grammar in 33 stages (数研出版, 2006) <易レベル>

(以後, Sprinter 33 と表示)

## 第3項 調査時期・分析方法

まず, 教材における文法項目全体の取り扱いを見るために, 2011年の7~8月に, 課ごとに取り上げられている文法項目を教材別にリスト化し, 記載内容・配列等を検証・分析した。次に各教材内で, 前章第1節で絞った9文法項目を扱った全例文をデータベース化した上で, 検証・分析を行った。収集した例文数は表4の通りである。

表4 文法項目・教材ごとの掲載例文数

	Crown	Pro- vision	Power On	Extensive 47	Finest 42	Sprinter 33
完了形	17	19	9	20	23	27
助動詞	9	31	6	60	65	60
比較	5	4	6	70	57	42
分詞	31	33	14	38	40	34
仮定法	28	21	9	41	35	27
関係代名詞	24	25	21	46	32	40
関係副詞	13	10	18	18	13	14
話法	6	0	0	29	18	25
無生物主語	0	3	0	8	6	0
計	133	146	83	330	289	269

## 第4項 結果

(1) 英語 I・II 検定教科書における文法項目の取り扱い方

まず Power On I では, 各課内の見開きが1パートとなっており, その右ページに目標文法項目が設定されている。最初に文法用語と日本語による説明から始まり, 続いて例文が示される。例文数は基本的に2つだが, 場合によっては3文のこともある。強調構文については強調前の原文

も示されている。また、助動詞ではそれ自体は太字にならず、次の動詞の原形に下線部が施されているのが特徴的である。そのうち少なくとも1文は本文から抜き出されている。その下に **Practice** として英文完成、適語補充、並べかえ、指示に従っての書き換え等の問題が4～5問入っている。場合によってはその下の **Challenge** で **output** 演習もできるパートもあるが、その数は少ない。IIも基本的にはIと同じ構成であるが、例文数が3～4になることもある。また比較に関しては例文の後に括弧書きで目標部分の日本語の意味も示されている。さらに、Iと比べると書き換えを前提とした例文も cf. や括弧書きの形で数多く示されている。また、IIの **Lesson 9, 10** では見開き形式ではなく、本文が6～7ページ続いて表示され、その次のページに文法事項が3つずつ続き、その後 **Practice** として同じ意味にするための空所補充、日本語を見ての空所補充、部分英作、和文英訳という問題が入っている。

次に **Crown** では、各課ともまず本文が最後まで示され、その後に目標文法事項が各課3～4つまとめて書かれている。最初に「～の言い方」という説明の後に括弧書きで文法用語が示され、さらに日本語の説明が加わる。例文数は各項目3～4文で、少なくとも1文は本文からの抜粋である。文によっては英文の後に用法に関する日本語が簡潔に付加されている。また cf. という形で、注意すべき形式、その用法を使う場合と使わない場合の違い、書き換え等のポイントも示されている。その後2ページにわたって **Exercises** として語定義や文の内容に関する問いとともに、書き換え、空所補充、部分英作、和文英訳等の文法問題が示されている。そして最終課のみ、最後の問いとして仮定法を用いた自己表現が課せられている。IIもIと同じ構成である。ちなみに、IIには自己表現の問いは入っていない。

最後に **Pro-vision** では、各課ともまず本文が最後まで示され、その後目標文法事項が3つずつ示されている。まず文法用語が示され、次に日本語による説明、そして例文の順番である。例文数は3～7と文法項目によってまちまちで、やはり本文からの抜粋が少なくとも1文、中には3文入っているものもある。また、書き換えに関しては番号をつけずその文の下に別の文が書いてある。そして文法事項ごとに **Question** という形で、選択問題・自己表現・意味比較・和文英訳等から2種類の問いがついている。また自己表現を意識した問いが比較的数多く入っている。またこの教科書の特徴は、各課に **Lexical Grammar** というコーナーが付いていることである。このコーナーは認知文法の要素をかなり意識した構成となっている。最初に例文があり、その下に目標の単語や形態素に関して絵とともに根本の意味が示され、次に **STEP** という形でそこから発展した用法が例文とともに示され、最後に **Question** として選択問題・和訳等の問題が示されている。IIも同じ構成で、**Lexical Grammar** の **Question** には英訳・言い換えの問題も加わっている。

次に、前節で絞り込んだ9文法項目が各教科書内でどのように配列されているかを検討する。表5には、教科書別に9文法項目が何課で提示されているかを整理した結果を示している。英語I・IIの特徴の一つは、主要文法項目をカバーするのに2年かけることができる点である。そのため、該当文法事項の難易度を考慮の上、英語IとIIに分けて示すことができる。上記の表でも、完了形、分詞、関係代名詞、関係副詞は、3社ともI, II両方に配列されている。助動詞、仮定法、話法で、教科書によって提示が片方だけとなっているのは、教科書の難易度が関係していると考えられる。**Crown** は難レベルの教科書とされており、助動詞や比較の基本的な要素は中学校の既習項目であるため、教科書内では取り扱っていないと考えられる。逆に **Power On** は易レベルの教科書とされており、Iでは中学校の復習に多くの課を割いている。そのため、仮定法

表5 検定教科書内の文法項目配列

	Crown I	Crown II	Provision I	Provision II	Power On I	Power On II
完了形	L2,4	L3,5,7	L2,3,4,5,8	L8	L5,6,9	L3
助動詞	—	L1,7	L1,6,8	L6,7	L1,7	—
分詞	L3,5,6,7	L2,8,9	L3,6,7,9,10	L1,2,4,6,10	L3,7	L3,4,7,9
比較	—	L6	L9	—	L2	L8
関係代名詞	L3,8	L1,4,6	L2,4	L1,6,10	L5,6,9	L1,4,9,10
関係副詞	L5,8	L1,6,7	L6	L2	L8,9,10	L1,5,10
仮定法	L7,8	L7,9	L8,10	L3,5,7,8	—	L3,6,9,10
話法	(L6)	—	—	—	—	—
無生物主語	—	—	—	L3	—	—

はⅡにずれ込む形で導入されていると考えられる。これ以外にも比較などは、文法項目というよりも語彙・連語として扱っていることも考えられる。特徴的であるのは、話法・無生物主語がほとんど文法項目として提示されていない点である。無生物主語を取り上げているのは Provision のみであった。話法は Crown が取り上げているが、扱っているのは時制の一致のみで、事実上3つの教科書では話法は無視されている。

(2) 市販英文法教材における文法項目の取り扱い方

市販英文法教材 (Sprinter 33, Finest 42, Extensive 47) については3つとも、2ページ見開きで目標文法事項が示されている。左ページは文法用語・その例文 (太字・下線・枠内に入っているもの)・説明・付加情報 (例文) で構成され、右ページはバラエティーに富んだ問題演習となっている。但し、いずれの教材にも自己表現問題は含まれていない。

表6には3つの教材中で、前節で絞り込んだ9文法項目がどのように配列されているかをまとめた結果を示している。市販英文法教科書は一冊を1年で終えることが可能となるように構成されているため、文法項目は検定教科書よりも系統的に配列されている。しかしその反面、同一文法項目内の下位範疇項目は、難易に関わらず同時期に学習することになる。

教材別にみると、Extensive 47では無生物主語の後に特殊構文 (強調・倒置等) に加えて全品詞を扱っている。Finest 42は助動詞に他より1課分多く費やし、無生物主語の後は特殊構文と前置詞・接続詞を扱っている。Sprinter 33では話法で全課が終了して、無生物主語は扱われていない。これはSprinter 33が易レベルの教材で完了形の前に、文の種類や基本時制により多くの課を割いていることも一因であると考えられる。

表6 市販英文法教科書内の文法項目配列

	Extensive 47	Finest 42	Sprinter 33
完了形	L6,7	L6,7	L9,10
助動詞	L8,9,10	L8,9,10,11	L11,12,13
分詞	L19,20	L20,21,22	L21,22,23
比較	L21,22,23	L28,29,30	L24,25
関係代名詞	L24,25	L23,24,25	L26,27,28
関係副詞	L26,27	L23,26	L28,29
仮定法	L27,28,29	L31,32,33	L30,31
話法	L34	L34	L32,33
無生物主語	L35	L36	—

(3) 文法項目別教材中掲載の例文数の比較

教材の全体像を見た後は、個々の例文について検討する。データベース化した例文を、文法項目ごとに分類し、さらに教材別・下位範疇別に掲載例文数を数えた結果を以下の表 7-1～8 に示す。

表 7-1 教材・下位範疇文法項目別例文数(完了形)

	検定教科書			市販英文法教材		
	Crown	Provision	Power On	Extensive 47	Finest 42	Sprinter 33
現在完了形	4	7	3	7	12	14
過去完了形	4	4	2	5	4	5
未来完了形	5	3	0	4	4	5
現在完了進行形	2	2	2	2	2	1
過去完了進行形	2	3	2	1	1	1
未来完了進行形	0	0	0	1	0	1
総例文数	17	19	9	20	23	27

表 7-1 では完了形の結果を示している。ここでは時制としての完了形のみを提示し、準動詞の完了形は準動詞の中で扱うこととした。まず目に付くのは例文数で「現在完了形」の例文数が全く異なっている(ちなみに Provision で例文が多いのは、進行形と受け身を同時に使う例文が挙がっているためで、純粋に完了形を説明するためのものではない)。これは検定教科書が現在完了形を既習事項と見なし取り扱いが軽くなっているのに対し、市販英文法教材では改めて例文を多く与えて「完了形」の概念を定着させよう、という狙いがあると考えられる。その一方、過去完了進行形の例文数については、検定教科書が市販英文法教材を上回っている。これは、市販文法教科書では過去完了形進行形を「過去完了形」という区分の中で提示しているのに対し、検定教科書では単独の指導対象文法として取り上げていることから来る差ではないかと考えられる。また、未来完了進行形は検定教科書では取り扱われていなかった。

表 7-2 教材・下位範疇文法項目別例文数(助動詞)

	検定教科書			市販英文法教材		
	Crown	Provision	Power On	Extensive 47	Finest 42	Sprinter 33
can, could等	1	9	3	12	8	8
may, might	1	1	2	3	2	4
must, have to 等	3	1	1	6	5	9
will, would	2	7	0	8	4	6
shall	0	0	0	0	0	0
should 等	0	7	0	6	9	9
had better	0	0	0	1	2	2
need	0	0	0	4	4	2
used to	0	0	0	2	3	4
dare	0	0	0	2	0	1
完了形	[0]	6	0	7	6	6
慣用表現	2	0	0	9	19	9
代動詞	0	0	0	0	3	0
総例文数	9	31	6	60	65	60

表 7-2 では(法)助動詞の結果を提示している。なお、Crown で「助動詞+完了形」は仮定法的要素を持つ例文のみであったため、仮定法に分類したため、ここでは(0)と表示している。

表では最初に、語句別に分類したが、扱いにはかなりのばらつきが見られる。市販英文法教材ではほとんどが何らかの形で提示されているが、検定教科書では文法項目として提示されず、語彙として提示されているものもある。完了形や慣用表現のギャップもこれが一因となっている。また shall が全て0であるのは、“Shall I, Shall we”という連語の一部として取り扱われているためであり、“You shall, He shall”等は検定教科書では扱わなくなっている。さらに、代動詞に触れているのは Finest 42 だけである。

こうしたことが、掲載例文数にも明確に反映されており、検定教科書と市販英文法教材間の例文数の大きな差につながっている。Provision で例文数が多いのは、表で示した通り、助動詞に割く課数が他の2社より多いためである。

表7-3 教材・下位範疇文法項目別例文数(比較)

	検定教科書			市販英文法教材		
	Crown	Provision	Power On	Extensive 47	Finest 42	Sprinter 33
原級	0	1	1	12	4	5
比較級	5	0	2	13	7	6
最上級	0	0	1	8	5	8
最上級の意味	0	3	0	6	11	6
慣用表現	0	0	2	31	30	17
総例文数	5	4	6	70	57	42

[NB] 最上級の意味:最上級の意味になる原級/比較級

次に比較の結果を表7-3に示しているが、助動詞同様、検定教科書・市販英文法教材間で例文数に大きな差が見られる。一つには原級・比較級・最上級が中学校既習項目であるため、検定教科書では扱わないか、扱うとしても復習として、ということが考えられる。また、助動詞同様、連語や構文として文法と切り離して取り扱われる傾向にあることも原因として考えられる。

表7-4 教材・下位範疇文法項目別例文数(分詞)

	検定教科書			市販英文法教材		
	Crown	Provision	Power On	Extensive 47	Finest 42	Sprinter 33
形容詞的用法	2	5	2	6	4	0
there is	0	2	0	0	2	0
SVC	0	4	0	4	3	4
SVOC	4	6	4	12	8	7
with	4	5	2	2	2	2
分詞構文	21	11	6	12	16	19
慣用表現	0	0	0	2	5	2
総例文数	31	33	14	38	40	34

表7-4には分詞の結果を示しているが、表6でも分かる通り、分詞は検定教科書2社でも多くの課で扱われている。そのため提示例文数はPower Onを除いて大きな差が見られない。なお、Sprinter 33で形容詞用法が0であるのは、「例文」ではなく「句」として提示されていたためである。項目別では、“There is + [名詞] + 分詞～”を文法項目として取り扱っていたのはProvisionとFinest 42のみであった。また、補語用法でSVCはCrownとPower Onでは文法項目として示されていない。その一方、分詞構文に関してはPower On以外は大きく扱っている。検定教科書

においては教科書の難度と例文数が正比例しているようにも見える。市販英文法教材ではSprinter 33において課数が少ないにもかかわらず例文数がCrownに次いで多く、重要視していることが伺われる。ただ、提示方法を吟味すると、ほとんどは接続詞を使った文との書き換え、という観点が前面に出ていた。

表7-5 教材・下位範疇文法項目別例文数(仮定法)

	検定教科書			市販英文法教材		
	Crown	Provisio n	Power On	Extensi ve 47	Finest 42	Sprinter 33
仮定法過去	4	3	2	5	2	2
仮定法過去完了	4	2	2	2	2	2
should, were to	4	0	0	4	3	2
仮定法現在	3	3	0	0	4	2
wish	1	3	3	4	2	3
as if	1	3	2	5	4	2
ifの省略	0	1	0	3	3	4
if節なし	8	5	0	7	5	6
過去+過去完了	0	0	0	1	1	1
慣用表現	3	1	0	6	9	3
丁寧	0	0	0	4	0	0
総例文数	28	21	9	41	35	27

仮定法の結果を示したのが表7-5である。Extensive 47では仮定法の中で丁寧表現を扱っているが、他の2社では助動詞の中で扱っている。Power Onで例文数が少ないのは、易レベルの教科書であるため、仮定法を基本的用法のみにとどめているためと考えられる。Ifの省略は、論文やスピーチで格調をつけるため等使用が限定されるためか、検定教科書3種の中で触れているのはProvisionのみであった。また仮定法過去と過去完了を1文中で使うケースも、検定教科書3種の中では文法項目としては扱われていなかった。

表7-6 教材・下位範疇文法項目別例文数(関係代名詞)

	検定教科書			市販英文法教材		
	Crown	Provisio n	Power On	Extensi ve 47	Finest 42	Sprinter 33
主格	3	2	4	4	5	4
目的格	2	2	3	4	2	2
所有格	1	1	2	5	2	3
that特別	0	2	0	5	4	5
what	3	5	2	3	2	3
関係代名詞+前置詞	5	5	4	2	4	3
複合関係詞	6	2	1	6	4	7
慣用表現	0	2	0	4	5	4
as, than, but	0	0	0	5	0	5
非制限用法	4	4	5	8	4	4
総例文数	24	25	21	46	32	40

表7-6, 7-7には関係詞の結果を示している。まず関係代名詞では主要下位範疇項目は検定教科書・市販英文法教材を問わず、ほとんどが取り上げられている。その中で、thatを好んで使うケースについてCrownとPower Onでは提示されていなかった。また、関係代名詞としてのas, than,

but については Extensive 47 と Sprinter 33 のみで扱われていた。

表7-7 教材・下位範疇文法項目別例文数(関係副詞)

	検定教科書			市販英文法教材		
	Crown	Provision	Power On	Extensive 47	Finest 42	Sprinter 33
where	2	1	3	3	2	3
when	1	1	3	2	2	2
why	1	1	3	3	1	3
how	1	0	3	2	2	1
非制限用法	4	3	4	2	3	2
複合関係詞	4	4	2	6	3	3
総例文数	13	10	18	18	13	14

関係副詞でもほとんどの主要下位範疇項目が6教材内で扱われていた。なお、Provision で how が挙がっていないが、これは“this is how”を連語として扱っているためである。

表7-8 教材・下位範疇文法項目別例文数(話法/無生物主語)

	検定教科書			市販英文法教材		
	Crown	Provision	Power On	Extensive 47	Finest 42	Sprinter 33
時制の一致	6	0	0	9	4	11
話法	0	0	0	20	14	14
総例文数	6	0	0	29	18	25
無生物主語	0	3	0	8	6	0

最後に、話法・無生物主語の結果を表7-8に示している。とも検定教科書ではそれぞれ1社ずつしか提示されていない。話法が3種の検定教科書で文法項目として扱われていないのは、話法の転換を読み物教材と合致させて提示することが難しい、ということも一因であるかもしれない。無生物主語の提示が1社にとどまっているのは、文法項目というよりも連語や構文として見なされていることが原因として考えられる。市販英文法教材の Sprinter 33 で無生物主語を取り扱っていないのも、同様の理由である可能性がある。

以上、文法項目別、教材別に提示例文数を分析したが、総じて提示例文数は市販英文法教材の方が多く、下位範疇文法項目についても市販英文法教材はできる限り網羅することを意識して構成されているのに対し、検定教科書では、読み物教材の難易度や学習者の習熟度を考慮の上、適宜取捨選択して提示しているような印象を受ける。

#### (4) 教材ごとの一文中使用語数の比較

例文数に続いて、今度は一文内の使用語数について比較する。表8には、例文中の使用語数を教材・文法項目別に集計した結果を示している。まず教材間を比較すると、全例文中の平均使用語数において、全検定教科書が10語を越えているのに対し、市販英文法教材は3社とも7～8語の範囲内であった。検定教科書で語数が多くなるのは、教科書本文中の英文が、その長短にかかわらず、必ず例文として文法コーナーに含まれていることも影響している。

次に、文法項目別にみると、市販英文法教材において仮定法・関係代名詞・関係副詞・話法は例文が複文構成主体となることの影響として、語数が他の文法項目に比べてやや多めになっている。しかしそれでも平均するといずれも10語以内に収まっており、例文をできる限り短文とし

て提示しようという姿勢が窺える。

表8 文法項目・教材別一例文中の平均使用語数

	Crown	Provision	Power On	Extensive 47	Finest 42	Sprinter 33
完了形	10.2	11.7	10.4	9.1	8.3	8.0
助動詞	7.2	7.1	7.5	7.5	8.1	6.8
比較	8.2	11.3	10.2	8.6	8.6	7.9
分詞	10.5	10.0	11.0	8.3	8.3	7.5
仮定法	11.0	12.6	10.1	9.7	9.9	9.4
関係代名詞	11.1	10.8	11.4	9.5	9.1	8.3
関係副詞	10.8	13.2	11.9	8.9	9.1	8.9
話法	8.1	—	—	(9.2)	9.2	8.0
無生物主語	—	7.7	—	8.8	7.5	0
平均	10.02	10.13	10.71	8.55	8.53	7.70

[NB] 検定教科書はI, IIを合わせての数。

#### (5) 検定教科書・市販英文法教材内の例文等のインプットを際立たせる工夫

最後に、各教材の例文の英文自体の要素以外の提示方法で工夫が見られるところを記す。まず、形式上の特徴を有する部分にはイタリック体・太字・下線・網掛け等がつき、必要に応じて矢印もついている。また、文型に関わる場合は箱の中でSVOCMに分類されて表示されている。これにより、これが主語のかたまり、これが目的語のかたまり、というように示し、同時に語順も確認できるようにしている。

また例文の後に、日本語訳や、用法・機能・場面等を日本語で簡潔に付け加える、又は該当文法要素のみが異なる英文を、比較対照用に下に加える教材も見られた。また、主に市販英文法教材では、分詞の場合現在／過去分詞の判断基準となる英文や、関係詞の場合は元になっている2文を付加する、という工夫もされている。さらに教科書例文がほぼ常に単文であるのに対し、英文法準教科書ではところどころで文脈を示すために、2文で構成されているものもある。

#### 第5項 考察

まず教材の文法項目配列に関しては、英語I, IIの検定教科書の文法コーナーにおいては、主要文法項目の全てが網羅されているわけではないことが分かった。例えば無生物主語については、文法項目として、というよりも連語・構文として本文中で提示し、その文を無生物主語として解説するかどうかは、教員各自の判断に任せることを前提としているように考えられる。もちろん、無生物主語はライティング等他の検定教科書で扱うことを前提としている可能性もある。しかし、英語では「無生物主語が比較的自由に取れる」のに対し、日本語では「概して強い制約がある(小寺, 1996: 203)」こともあり、日本人学習者にとっては難を感じやすい文法項目である。そのことは前章の文法項目の絞り込みでも表れている。それにも拘わらず、英語I, II検定教科書での扱いの薄さは問題ではないだろうか。



また比較も、前節の調査結果では学習者・教員とも学習・指導に難を感じる項目の一つに選ばれている。その一因には、多数の比較に関する熟語表現や、原級・比較級・最上級間の書き換え等、学習者にとって負荷の大きい項目であることが挙げられる。しかし、検定教科書における扱いの薄さも無関係ではないのではないだろうか。熟語や構文として無秩序に扱うのではなく、ある程度共通した要素を持つものを、一つの文法項目扱いで Grammar コーナーに設定することもできるのではないだろうか。さらに、分詞構文においては、市販英文法教材と検定教科書両方を通じて、接続詞を使った文との書き換え、という観点がかなり前面に出ている。分詞構文を使う主要な理由である、接続詞の意味に当たる部分を「わざと(中略)ぼかす役割がある(萩野, 2008:79)」がある、ということについて触れている教材はほとんどなく、単なる書き換えの材料になってしまう危険性がある。

さらに、英語 I, II の教科書は英文法を系統立てて学ぶために構成されているわけではないことも確認できた。多くの高等学校が、1年次に市販の「英文法」教材を学習者に購入させることで、現状に対応していることと、無関係ではないと考えられる。また、旧課程の「ライティング」の授業がそれに代わるものになっていたケースもあると考えられる。平成 25 年度から運用されている新教育課程下で「コミュニケーション英語 I」は、「言語活動と効果的に関連づけながら、ウ(文法事項)に掲げる全ての事項を適切に扱うこと(文部科学省, 2009:37)」になっており、その文法事項として「不定詞, 関係代名詞, 関係副詞, 助動詞, 代名詞(形式主語・目的語の it), 動詞の時制, 仮定法, 分詞構文(pp.41-42)」を挙げている。これにより教科書の難易度に関わらず、文法項目の配列には以前よりも一貫性が出てきているようである。しかし、「コミュニケーション英語 I」においてもやはり本文が主体で、文法項目は本文内容に合わせて設定されている。その意味では文法項目の扱いに関して「英語 I, II」とは大差がない、と考えられる。なお「英語表現」に関しては、教育現場で得られる情報から、平成 25 年度時点では、文法項目が系統立って配列された、言わば英文法指導を主体とした教科書の採択が多いようである。高校現場の英語教員の中に、英文法を系統立って教える必要性を強く感じる声の大きい結果であろう。

一方、市販の英文法教材については、文法指導に主眼を置いているだけあって、主要文法項目だけでなく、下位範疇項目も網羅している。例文の長さも検定教科書より短く、例文数も総じて検定教科書に比べると多いことが分かった。但し、下位範疇文法要素については難易度に関わらず同時に提示されている点では、学習者によっては難しいと思うのではないかと考えられる。

次に、検定教科書と市販英文法教材内の例文について文法項目別に検討した。総じて例文数は市販英文法教材の方が英語 I・II 検定教科書よりも多いことが分かった。但し、下位範疇項目に関しては、例えば前述の通り、過去完了進行形において逆に検定教科書の例文数の方が多いうケースもあった。これは、市販英文法教材では英文法を系統立てて配置しているために、過去完了進行形を過去完了形と合わせて提示する過程で例文数も少なくなったためであると考えられる。それに対して、文法項目の配置が本文次第となる検定教科書では、過去完了進行形を一つの独立した文法項目として提示するために、例文数も結果的に多くなったことが原因であると考えられる。掲載例文数が教材の文法配列によって影響を受けることが改めて確認できた。

また、市販英文法教材中の使用例の表示方法として、例えば分詞において形容詞用法では「文」ではなく「句」として提示されていた。しかし、句では表す内容の一部しか表れず、文で使用す

る場合とはニュアンスの違いも出てくる可能性を考えると、例は常に文で示すべきだと考えられる。

全体的に見ると、例文数は市販英文法教材の方が多傾向にあるのに対し、1文中の使用語数は検定教科書の方が多めであることが分かった。例文数が市販英文法教材で多傾向にあるのは、紙面を文法事項に絞って提示できることが一因であると考えられる。また使用語数で検定教科書が多くなるのは、本文から抜粋された英文が例文として必ず含まれることが影響していることも分かった。本文の文脈との連結で文法事項を捉えられる点はよいが、問題なのは本文からの例文が概して長い傾向にある点である。特に **Provision** には 20 語を超える文もあり、とても暗記に耐えられるような文とは思われない。たとえ暗記したとしても、実際の場面での応用につながるかどうかは未知数である。

以上、教員・学習者が英語学習の場面で使用する例文数や文内の語数等を中心に、文法項目ごとに比較検討した。しかし、教材例文の適切さを測る基準は語数だけではない。そこで次節では教材例文の文法的、内容的妥当性等について検討する。また、こうした検討により高い信頼性を持たせるため、次節では例文を複数の目で検討することにする。

### 第3節 教材で用いられている例文自体の妥当性に関する研究（調査3）

#### 第1項 目的

前節で抽出した、教材で使われている例文が英文法指導上適しているかどうかを、複数の目で検証すること。また、例文の質についての判断に関しての他者の判断を参考とすることで、筆者自らの判断に微調整を行うことを目的とする。

#### 第2項 調査協力者・調査手順

現職の日本人高校教員4名にお願いした。1名は私立高等学校の教諭、3名は公立高等学校の教頭であった。

2011年12月に、上記4名の先生方に調査用紙をメールにて送付した。協力者は空いた時間に回答し、終了後にメールにて返信してもらった。なお調査前に、筆者も同じ調査用紙に回答している。

#### 第3項 調査項目

前節でデータベース化した全例文の中から10個ずつ抽出し、それぞれの例文に対して、以下の5件法による評価を求めた。すなわち「5. 例文として非常に優れており、ぜひ生徒に覚えてもらいたい。」「4. 例文としてはまずまず使える。」「3. どちらとも言えない。」「2. あまりいい例文とは言えない。」「1. いい例文とは言えず、生徒が覚えても有効とは言えない。」であった。さらに自由記述欄を設け、例文に関するコメントを記入させた。（Appendix Bを参照）

例文の抽出基準は以下の通りであった。第一に、下位範疇の文法要素（完了形であれば現在・過去・未来完了形、あるいは完了・結果・経験・継続用法等）をバランスよく含めること、第二に、事前に筆者が選んだ回答番号を基に、肯定／否定両方の回答が含まれるように選ぶこと、第三に、第2節で分析した教材例文を、筆者自身が事前に評価し、その結果に基づいて高評価の文と低評価の文が両方含まれること、の三点を考慮した。なおこの調査で関係代名詞と関係副詞を

「関係詞」としてまとめたのは、協力者の回答負担を軽減することと、第一の基準で挙げたように文法要素をバランスよく含める過程で、一つにまとめることができたためである。

#### 第4項 予備調査

調査に先立ち、2011年10月に日本の国立大学現職大学院生2名に予備調査を実施した。調査用紙の原案をメールにて送付し、回答後返信してもらった。また返信の際に、メッセージ欄に回答上の意見等も書いてもらうようお願いした。さらに、その後実際に2名に口頭で意見も伺った。その結果、原案通りで特に問題がないことが分かったため、そのままの形式で調査を行った。

#### 第5項 分析方法

協力者の選んだ番号をそのまま数値に置き換え、そこに筆者の回答の数値を加え、平均値・標準偏差を算出した上で、それぞれの文を検討した。検討の際には、回答者の自由記述の内容も取り入れた。

#### 第6項 結果・考察

分析した結果を文法項目別に表にまとめたものと、回答者から文ごとに寄せられたコメントを基に、文法項目ごとに結果を分析し、問題点等も論ずる。

##### (1) 完了形

表9-1 教員による例文評価 (完了形)

完了形		5	4	3	2	1	Av	SD
1	When we arrived, the train had already left the station.	5	0	0	0	0	5.0	0.0
2	I was very tired because I had been working too hard.	3	0	2	0	0	4.2	1.0
3	Have you seen the movie before? Yes, I've seen it twice.	2	3	0	0	0	4.0	1.1
4	Next week I'm going to Okinawa. Then I will (shall) have been there five times.	1	2	0	2	0	3.4	1.2
5	The computer game was more difficult than I had imagined.	4	1	0	0	0	4.8	0.4
6	He has gone to Brazil.	0	3	1	1	0	3.4	0.8
7	I lost the watch that I had bought the week before.	2	1	2	0	0	4.0	0.9
8	I have known Greg for 20 years.	4	0	0	1	0	4.4	1.2
9	He had gotten angry and had thrown a bat on the ground.	0	0	1	1	3	1.6	0.8
10	The team will have won 70 games by the end of the season.	1	2	2	0	0	3.8	0.7

コメント：2 進行形を使っている意図の説明不足、

9 過去完了にするための比較対象の過去時制がない、10 覚えるほどの必要なし

まず、例文1と5の評価が非常に高かったが、これらはともに学習者の日常生活に近い状況であるためであると考えられる。例文8も平均値は大きい評価にややばらつきが見られる。これはGregとは誰なのか、また高校生に20年来の知り合いがいる可能性がないこと、等が原因であろう。逆に評価の低いのが例文9であった。これは前述の通り過去完了形であるにも拘わらず基準となる過去の時を示す語句が見られないことが原因であると考えられる。実際にはこの英文は教科書の本文中で使われており、本文の中で見ると何の問題のない英文である。しかし、過去完了形の例文として抽出する際に、“had+過去分詞形”という形しか取り上げないと、学習者はその

形さえ使えば過去完了形は正しく使える、と考える危険性があると考えられる。たとえ紙面を取るとしても、例えば前文と一緒に掲載する、代名詞を固有名詞に置き換える、等の工夫が必要であると考えられる。

## (2) 助動詞

表9-2 教員による例文評価 (助動詞)

助動詞	5	4	3	2	1	Av	SD
1 You should be kind to old people.	5	0	0	0	0	5.0	0.0
2 Teenagers will not do as they are told.	0	1	4	1	0	3.0	0.6
3 You haven't eaten lunch yet. You must be hungry.	2	1	1	1	0	3.8	1.2
4 May I come in? Yes, please. / No, please don't.	1	1	0	2	1	2.8	1.5
5 Anybody can make mistakes.	3	1	1	0	0	4.4	0.8
6 You had better go now.	3	0	1	1	0	4.0	1.3
7 Will you close the window?	3	1	1	0	0	4.4	0.8
8 That wouldn't be the best solution.	2	0	1	1	1	3.2	1.6
9 He dared not touch it.	0	1	2	2	0	2.8	0.7
10 He need not have hurried.	2	2	1	0	0	4.2	0.7

コメント：2 as のための例文，4 助動詞以外に視点が向く，8 助動詞というよりも仮定法，  
9 it が漠然としている

まず評価の高い例文が1であったが、これは高校生に敬老精神の大切さを示す意味で有益な文である、と判断されたのであろう。例文5も、友達を慰める時には有効な英文であるし、例文7は普段の生活で使いそうな英文である。逆に評価が低かった例文の中で例文2と9は前述の通りである。例文8にしても、thatは何のことなのか、具体性に欠ける。

## (3) 分詞

表9-3 教員による例文評価 (分詞)

分詞	5	4	3	2	1	Av	SD
1 We felt the floor shaking for a few minutes.	3	2	0	0	0	4.6	0.5
2 I left the kitchen with the water running.	3	1	1	0	0	4.4	0.8
3 My camera got broken when I dropped it on the floor.	3	2	0	0	0	4.6	0.5
4 A sleeping baby looks like an angel.	2	2	1	0	0	4.2	0.7
5 It being very hot, we ate ice cream.	1	2	1	0	1	3.4	1.4
6 Left alone in the room, she began to cry.	3	0	1	1	0	4.0	1.3
7 Her eyes remained closed.	4	0	0	1	0	4.4	1.2
8 I had my car stolen.	3	1	1	0	0	4.4	0.8
9 Having done her homework, Lucy started to play the guitar.	2	2	1	0	0	4.2	0.7
10 The picture painted by a little girl won the contest.	2	2	0	1	0	4.0	1.1

コメント：4 一般論？ The sleeping baby?，5 文法説明には必要な文

評価の高い例文では、例文1は地震等で、例文3も日常生活で、ともに実際に起こりうる状況であるためであると考えられる。評価が割れたのが例文5であった。評価の高い理由としては、独立分詞節の説明がしやすいことや、実際に即した状況であることが挙げられよう。例文7や10でも評価が割れているが、低い評価の一因として、状況のつかみにくさがあるのかもしれない。

(4) 比較

表9-4 教員による例文評価 (比較)

比較	5	4	3	2	1	Av	SD
1 Health is more important than anything else.	4	1	0	0	0	4.8	0.4
2 My father is a little older than my teacher.	2	1	2	0	0	4.0	0.9
3 Mt. Fuji is the highest mountain in Japan.	4	1	0	0	0	4.8	0.4
4 I feel happiest when I am with my friends.	3	1	1	0	0	4.4	0.8
5 Canada is about twenty-seven times as large as Japan.	3	2	0	0	0	4.6	0.5
6 The earlier you get up, the more time you have to study.	2	3	0	0	0	4.4	0.5
7 He paid me no more than 3,000 yen for the work.	1	2	1	1	0	3.6	1.0
8 A whale is no more a fish than an elephant is.	1	1	1	1	1	3.0	1.4
9 Soy source was as important as wasabi for food protection.	2	2	0	1	0	4.0	1.1
10 He is not so much a singer as an actor.	2	0	2	1	0	3.6	1.2

コメント：なし

例文1, 3, 5が高評価であったが、これは世の中の事実や常識に根ざした文であるためであると考えられる。評価が大きく割れたのが例文8であった。これについては後述する。それ以外に例文7や10でも評価が割れているのは、状況が不明瞭であるためであると考えられる。

(5) 関係詞

表9-5 教員による例文評価 (関係詞)

関係詞	5	4	3	2	1	Av	SD
1 The house whose walls are white is Taro's.	1	1	1	2	0	3.2	1.2
2 You will be welcome whenever you come.	3	2	0	0	0	4.6	0.5
3 Tell me the reason why you look so happy today.	2	2	1	0	0	4.2	0.7
4 Man is the only animal that can use fire.	3	0	2	0	0	4.2	1.0
5 The woman who I thought was her sister was actually her mother.	1	0	2	2	0	3.0	1.1
6 Tokyo, which is the capital of Japan, was once called Edo.	2	1	1	0	1	3.6	1.5
7 Ireland is a country where many imaginative writers and musicians were born.	1	2	0	2	0	3.4	1.2
8 They left Europe in 1933, when the war broke out.	1	2	1	1	0	3.6	1.0
9 That is what I have wanted for a long time.	3	1	1	0	0	4.4	0.8
10 This is how I solved the problem.	3	1	1	0	0	4.4	0.8

コメント：1 不自然, 3 why 不要, 6 使う必要なし, 9 短縮形が普通, 10 This way で十分

例文2の評価が高いのは、実際に使うと有効であるからであると考えられる。逆に例文5で評価が割れているのは、状況の不明瞭さがあると考えられる。例文1に関しては、”The house with white walls”で十分表現できるものを、なぜわざわざ whose を使うのか、という点で不自然さを感じたためであると考えられる。

(6) 仮定法

例文5の評価が高いのは、いかにも映画でありそうな状況であるためであると考えられる。その一方、仮定法では評価の割れた例文が多く見られた。このうち例文2は仮定法として意識させる必要があるのか、という疑問のため、例文3は“I should have been～.”を、例文10は“could not have finished”であるべきではないか、という疑問のためであったようである。例文7も、高校生に宝く

表9-6 教員による例文評価（仮定法）

仮定法		5	4	3	2	1	Av	SD
1	It's time you bought a new bike.	2	1	1	1	0	3.8	1.2
2	It is important that you keep a promise.	3	0	0	2	0	3.8	1.5
3	I wish I had been more careful.	2	1	1	1	0	3.8	1.2
4	Should anything happen to you, I would help you.	2	0	1	2	0	3.4	1.4
5	A secret agent would never tell you his real name.	3	2	0	0	0	4.6	0.5
6	She would have died if the climber had not found her.	2	3	0	0	0	4.4	0.5
7	If you were to win the lottery, what would you do?	2	1	1	1	0	3.8	1.2
8	He talks as if he were an expert in economics.	3	0	2	0	0	4.2	1.0
9	If Okinawa were not a part of Japan, Japanese culture would be less diverse.	1	0	2	2	0	3.0	1.1
10	Without his help, I could not finish this work.	3	0	2	0	0	4.2	1.0

コメント：1 必然性に乏しい，2 意識させる必要なし，3 I should have~であるべき，  
10 過去完了を使うべき

じ，というギャンブル性のある話題を問題視してのことであるように考えられる。例文9も本文中の一文として見れば何の問題もないのであろうが，一文だけを切り取って，文法項目の例文としてこの部分だけを提示されると，内容的に議論を呼ぶ可能性があることが一因であると考えられる。

(7) 話法

表9-7 教員による例文評価（話法）

話法		5	4	3	2	1	Av	SD
1	Meg said to her son, "Be a good boy." / Meg told her son to be a good boy.	3	0	2	0	0	4.2	1.0
2	Bob said, "I am very hungry." / Bob said that he was very hungry.	3	0	2	0	0	4.2	1.0
3	I think Jake is tired. / I thought Jake was tired.	3	0	0	2	0	3.8	1.5
4	I think he was/has been very busy. / I thought he had been very busy	3	0	0	2	0	3.8	1.5
5	He said that the moon goes around the earth.	3	1	1	0	0	4.4	0.8
6	We learned that Edison was born in 1847.	2	2	2	0	0	4.0	0.9
7	Ken said to Mary, "Do you like classical music?" / Ken asked Mary if she liked classical music?	2	1	2	0	0	4.0	0.9
8	She said to me, "I saw your brother here yesterday." / She told me that she had seen my brother there the day before.	1	0	3	1	0	3.2	1.0
9	He said to me, "What are you doing?" / He asked me what I was doing.	3	1	1	0	0	4.4	0.8
10	The boy said to his mother, "Please don't turn off the light. / The boy asked his mother not to turn off the light.	4	1	0	0	0	4.8	0.4

コメント：3 話法より時制の問題，4 話法より時制の問題，5 教える対象次第

例文10の高評価は，実際に家庭でありそうな状況であるためであると考えられる。逆に例文8はいかにも話法の転換練習のための文に見え，実際に話法を転換して伝達するだけの情報なのか，という点に疑問が残るためであると考えられる。例文3，4は時制の一致しかポイントが見えない点で，話法の例文としては不十分ではないか，という理由があるようである。



(8) 無生物主語

表9-8 教員による例文評価 (無生物主語)

無生物主語	5	4	3	2	1	Av	SD
1 This picture reminds me of your grandfather.	3	1	1	0	0	4.4	0.8
2 A helmet keeps you from hurting your head.	3	1	1	0	0	4.4	0.8
3 Coffee keeps me awake.	3	2	0	0	0	4.6	0.5
4 Thirty minutes' walk brought me to a beautiful lake.	2	1	1	1	0	3.8	1.2
5 Mass production made sugar less expensive.	1	1	3	0	0	3.6	0.8
6 This meter tells you the temperature in Fahrenheit.	1	0	2	1	1	2.8	1.3
7 The news of his death astonished a lot of people.	2	1	1	1	0	3.8	1.2
8 This song reminds me of my holidays in Greece.	3	1	1	0	0	4.4	0.8
9 The new dishwasher saves you a lot of water.	2	3	0	0	0	4.4	0.5
10 My part-time job allows me to save a lot of money.	2	1	0	2	0	3.6	1.4

コメント：9 save のための例文

例文1, 2, 3, 8, 9は日常生活に基づいた英文であることが高評価につながっているようである。逆に例文6はやや状況がつかみにくく、Fahrenheitをここで使う必然性に疑問を感じての低評価であるように考えられる。例文4や7も内容にもう少し具体性が出れば、これほど評価は割れなかったのではないだろうか。

### 第7項 問題のある例文

加藤(2009)は、英文法指導の問題点の一つに「例文内容が無味乾燥で、実用性に乏しい。(p.28)」を挙げている。また橋本(2000)は、例文の質に関して意識のない教師が、情報がない例文、または「人間に対する偏見を生徒に自然に植え付けてしまう (p.92)」ような例文を生徒に提示してしまうことがある点を問題視している。では、今回分析した例文についてはどうであろうか。学習者が英語学習で常に触れる英語教材中の例文は「あまりの身近さのために改めて顧みられることがあまりない(橋本,2000:93)」傾向にあるが、ここで少し検討してみたい。

例文の質については、少なくとも十数年前の印象と比べると、かなりの改善が見られるようである。特に性別等差別的要素をはらんだ例文はほぼ見られない。出版会社側としても、偏見等の差別的意味を持って例文が入ってしまうと、自社の死活問題となりかねず、チェックは十分に行っているようである。しかし、全体を見回すと、文脈の必然性が薄い例文、内容が高校生に不適切な文、誤った固定観念を与えかねない例文、内容が無味乾燥で情報のない例文などが見られる。

#### A. 文脈の必然性が薄い例文、内容が無味乾燥で情報のない例文

- (1) He dared not touch it.
- (2) He has gone to Brazil.

例文(1)ではitが何を指すのかが不明である。そのために、この英文がどういう状況下で使われたのかも分からず、ただdareを示すだけの例文になっている。例文(2)にしても、文脈を示す補助の文章がないために、状況が明確に伝わらない。3人称代名詞の使用や文脈要素の不足が例文の価値を下げている例であると考えられる。

## B. 内容が高校生に不適切な文

### (3) Teenagers will not do as they are told.

大人の目からは、この文を見ると「なるほど」と思えるかもしれない。しかし、10代の若者がみんなこういう訳ではなく、何よりこの例文を見た10代の学習者はどのように思うのであろうか。このような例文は「人間に対する偏見を生徒に自然に植えつけてしまう」(斎藤, 2000:92) 危険性があると言えないだろうか。

## C. 文法的に問題のある文

### (4) Some of the students hadn't eaten lunch yet."

過去完了形は「ある過去の時点よりも以前の事件を表現する」(安藤, 1983:152) 用法である。従って基準となる過去の時点を表す語句や文が付与されないと、学習者は過去完了形を単に“had+過去分詞形”という表層のみで理解してしまい、実際の場面で使い方を誤る可能性がある。

## D. 必然性に問題のある文 (文法事項のための例文)

### (5) a. I wish I had been more careful.

### b. I should have been more careful.

上記の(5)以外にも、実際の英文ではもっと簡潔に表現できる内容を、該当文法項目を反映させるだけに提示された、又は作られた例文が見られる、という指摘が回答者からあった。問題なのは、例文(5)の a.にせよ b.にせよ、使われている状況が把握しにくい、ということであろう。今回の指摘だけで例文が不自然であると断ずるのは危険であるが、a.が不自然でないとするれば、少なくとも a.を使うべき状況を、何らかの形で付加する必要があるのではないだろうか。

## E. 暗記主義の反省から逆に過小評価された例文

### (6) A whale is no more a fish than a horse is.

このタイプの英文は受験英語では「クジラの構文」とも呼ばれ、no more~than...という構文は受験勉強のためだけに暗記する例文の一つ、と見なされ批判の対象ともなってきた。また現状を見ると、金谷(2009)の調査によると、2003年から2007年にかけての、センター試験・主要国立私立大学の大学入試問題でこの構文が出題された頻度は、わずか1回という結果であった。しかし no more ~than...という構文は、実際の場面では、自分に出来ないことや誤解されやすいことを、たとえを挙げて説明する際に説得力を付与するために使われる構文である。その意味では、単なる一構文として暗記させるために扱うのではなく、使われる状況を説明した上で扱えば、十分に活用する価値のある構文ではないだろうか。



以上の通り、英文法教材の中には問題のある例文が含まれていることが分かった。但し、検定教科書の例文については編集上の制約があることは認めなければならない。例えば、文法コーナーの例文では既出の単語しか使うことが許されない。これにより必然的に例文内容にも制約がかかることになる。これは学習者にかかる負担を軽減する意味もあると思われ、やむを得ないものと考えなければならないであろう。逆に、そのような制約のない市販の英文法教材においては、制約がないがために、生徒のレベルに合わない英単語が使われる可能性もあることは留意する必要がある。

#### 第4節 総合考察

第1節では、研究対象文法項目を絞り込むための調査を実施し、その結果、仮定法、分詞、語法、関係代名詞、関係副詞、無生物主語、比較、完了形、助動詞の計9項目とした。今後はこれから9項目が研究の軸になっていく。また、この調査結果により、文法項目に感じる難易度において教員と学習者間、さらに学習者のインプット技能とアウトプット技能間で差のある文法項目があることも示唆された。

第2節では、実際に教育現場で使用されている英語検定教科書（英語Ⅰ、Ⅱ）と市販の英文法教材で使われている例文を検証した。その結果、検定教科書と市販英文法教材内の文法項目の取り扱いの違いが、そのまま下位範疇文法事項の取り扱いや例文数に反映されていることが分かった。少なくとも英語Ⅰ、Ⅱの教科書だけでは、英文法の習得が困難である可能性も示唆された。例文内の語数に関しては、概して検定教科書の例文は長く、暗記にはやや不向きであると考えられる一方、市販英文法教材内の例文は語数がより少ない。しかしその分英文自体がシンプルになり、問題のある例文もいくつか見られた。

第3節では、英文法教材で使われている例文の、文法指導における有効性について、4名の英語教員の目による検証を行った。その結果、高校生の日常生活、教訓性、使える、等の面で有効な例文もあった。しかしその一方、文法的必然性の欠如、高校生の実情に合わない、具体性の欠如、文法説明のためだけの例文、受験英語のために実際の使用状況が見えない、文脈欠如、非現実性等の面で問題のある例文もあることが分かった。良い例文と問題のある例文が混在している状況下では、教員自身が教材例文を盲目的にそのまま扱うのではなく、例文の質を見極め、よくない時には例文を改良するか、入れ替える等の手段をとる必要性が示唆された。

今回の調査を通じて、英語教材中の例文を深く考えずにそのまま使うことで、学習者の英語学習に障害となり得る例文が未だにあることを指導者は念頭に置く必要がある。教員は教材で使われる例文全てが問題のない文である、と盲信せず、ある種批判的に（critically）に教材例文を吟味する必要があると考えられる。

以上、第3章では研究対象の文法項目の絞り込みと、英文法教材中の例文について検証を行った。次章では、実際に英語教材を使って英語学習に直接関わる当事者である学習者と教員が、英文法学習や指導において例文をどのように考えているかについて検証する。

## 第4章 例文の在り方に関する学習者・教員対象の調査研究

### 第1節 学習者を対象とする、研究対象文法項目中の例文に関する研究（調査4）

#### 第1項 目的

教育現場の当事者である学習者を対象として、文法学習で活用している例文に関してどのように感じているのかを検証する。さらに文法項目別に調査することで、文法項目によって例文重視度に差異があるかも検証する。

#### 第2項 調査協力者・調査手順

学習者調査はある普通科公立高等学校2年生 281名を対象に実施した。2年生としたのは、12月の時点で全文法項目の学習を終わっていると想定されたためである。調査は2011年12月の考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枚の計2枚からなっており、選択問題は授業時に回収、自由記述は自宅で回答し翌日提出、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。

#### 第3項 調査項目

学習者向け調査項目は選択質問3項目、自由記述3項目の計5項目であった（Appendix C）。

学Ⅰ：英文法指導活用5項目（文法学習で主に活用される事項：文法用語、形、用法、例文、意味）と前章で絞り込んだ9文法項目について、学習時にどのくらい重視するかを5件法（1. 全く覚えようとしなかった、2. あまり覚えようとしなかった、3. どちらとも言えない、4. ある程度覚えようとした、5. 一生懸命覚えた）で尋ねた。

学Ⅱ：英文法指導活用5項目と前章で絞り込んだ9文法項目について、振り返る時にどのくらい覚えているかを5件法（1. 全く思い出せない、2. あまり思い出せない、3. どちらとも言えない、4. ある程度思い出せる、5. はっきりと思い出せる）で尋ねた。

学Ⅲ：学習者が覚えたいと思う例文の条件について記した14項目（全て肯定文で統一：英文が簡潔、意味が明快、内容が無味乾燥、ナチュラルさ、日常生活、話題性、知識教訓、固定観念、使うべき状況場面、使うための形態規則、文法自体の意味内容、話者心理、リズム、自己表現）についてそれぞれどう思うか、を5件法（1. 全くそう思わない、2. あまりそう思わない、3. どちらともいえない、4. ある程度そう思う、5. 強くそう思う）で尋ねた。なお、上記の14項目は第2章の例文の質に関する先行文献中のキーワードや同僚教員との共通認識に基づいて選んだ。また、全項目を肯定的表現に統一したため、「無味乾燥」と「固定観念」のみ否定的記述に対して回答を求める形となった。しかしこれにより、回答者が恣意的でなく、条件内容をしっかり読んだ上で回答しているか確かめることができる。例えば、全14項目で「5」を回答していたとすると、その回答は恣意的であると判断し、データから除外することとした。

学Ⅳ：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について思いつく限り記入を求めた。

学Ⅴ：例文一般に関して自由に記入を求めた。なお、記述を求める際に「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も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、と判断した。以上の質問項目をまとめて示したのが表10である。

表10 学習者への質問項目・回答法・結果表示箇所

質問項目	主な質問内容	回答方法	結果表示
学Ⅰ	文法項目を学習する時に活用項目(例文、文法用語、用法、形、意味)をどの程度重視するか。	5件法	第1節、第3節
学Ⅱ	文法項目を振り返る学習する時に活用項目(例文、文法用語、用法、形、意味)をどの程度思い出すか。	5件法	第1節
学Ⅲ	次の条件を持つ例文をどの程度覚えたいと思うか。	5件法	第1節、第3節
学Ⅳ	該当文法事項を含み、役に立った、又は印象に残っている英文を記述	自由記述	第1節、第3節
学Ⅴ	英文法授業での例文についての考え	自由記述	第1節、第3節

#### 第4項 英文法指導活用項目の定義付け

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,2002)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「当該文法事故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「範疇ラベル (category labels)」(Berman, 1979:295)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,2002:254)」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, 2005:217)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。)

#### 第5項 予備調査

本調査に先立ち、2011年6月に予備調査を実施した。協力者はある県の高等学校の2年生4名であった。放課後に集ってもらい、原案の質問用紙に回答してもらい、回収後意見等を聞いた。回答作業自体に困難を感じた者はいなかったが、中に「名詞構文」や「無生物主語」が分からない者が見られた。これは高校2年の6月時点でこの項目が未習であったことが原因であった。使用教材から、調査実施予定の12月にはこれらの文法項目も既習となることが確認できたので、これらの項目もそのまま残すこととした。また、英文法指導活用項目の用語が分からない可能性も残ったため、本調査では不定詞を使って、全項目について例を示した。

#### 第6項 分析方法

用紙を回収後、選択問題は回答番号に従って数値に置き換え、分析された。また自由記述項目

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することとした。

学習者調査において学Ⅰ，Ⅱ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。学Ⅲでは，データに欠損があるものに加えて，全て同じ番号を選択している回答も削除した。その結果，259名分のデータを分析対象とした。また学Ⅲでは「無味乾燥」「固定観念」において，「良質」という内容で統一させるために，数値の正負を入れ替えて(5⇔1, 4⇔2)分析を行った。分析に際してはt検定，効果量，分散分析，因子分析等を用いた。

学Ⅳでは，学習者が記載した227名文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は除外した。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1088文であった。なお，記載英文の分析に際して，例文の語彙等の分析のためにJACET8000(あらかじめ難易度が基準に8のレベルに分かれている英単語が，英文やテキスト中に使用されている頻度をレベル別・単語別に提示するソフトウェア・システム)とantconc(英文やテキスト内で特定の語句の使用頻度や他のどの語句と共起して使われているかを算出するコンコーダンス(concordance)ソフトウェア・システム)も活用した。学Ⅴについても，記載のあった記述は全てデータベース化した。今回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46のコメントを分析対象とした。

## 第7項 結果

表11-1 学習者の英文法学習時の活用項目重視度 (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▲ SD 1.08	3.43	3.95△	3.56	3.89
助動詞	平均 3.19▲ SD 1.05	3.46	3.84	3.55	3.89△
比較	平均 3.33▲ SD 1.06	3.44	3.93△	3.55	3.85
分詞	平均 3.18▲ SD 1.02	3.31	3.76	3.49	3.77△
仮定法	平均 3.25▲ SD 1.09	3.56	3.93△	3.59	3.90
関係代名詞	平均 3.13▲ SD 1.07	3.45	3.83△	3.55	3.76
関係副詞	平均 3.11▲ SD 1.09	3.36	3.69△	3.47	3.68
話法	平均 3.02▲ SD 1.05	3.26	3.56△	3.35	3.54
無生物主語	平均 2.95▲ SD 1.07	3.13	3.41	3.30	3.49△

[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11-2 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▲ SD 1.06	3.69	3.82△	3.54	3.74
助動詞	平均 2.98▲ SD 1.06	3.60	3.73△	3.46	3.65
比較	平均 2.99▲ SD 1.07	3.64	3.72△	3.44	3.60
分詞	平均 2.85▲ SD 1.06	3.48	3.57△	3.29	3.51
仮定法	平均 2.93▲ SD 1.07	3.61	3.69△	3.46	3.62
関係代名詞	平均 2.88▲ SD 1.04	3.53	3.61△	3.40	3.53
関係副詞	平均 2.74▲ SD 1.03	3.32	3.45△	3.25	3.43
話法	平均 2.69▲ SD 1.09	3.19	3.19	3.09	3.26△
無生物主語	平均 2.65▲ SD 1.05	3.15	3.14	3.05	3.19△

[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

(1) 英文法学習時における活用項目の重視度

表 11-1 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、平均値が最小の活用項目は全文法項目で例文であった。一方、平均値が最大の活用項目は形が 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。なお、2 要因（文法項目・活用項目）による分散分析の結果、文法項目 ( $F(8,2024)=25.26, p<.001, \eta^2=.01$ )、活用項目 ( $F(4,1012)=40.17, p<.001, \eta^2=.05$ )、交互作用 ( $F(32,8096)=3.97, p<.001, \eta^2=.00$ ) において有意であった。また、効果量に関しては、交互作用で効果量は出なかった。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  $p<.05$  レベルで有意であった。例文に関しては他の 4 項目全てで有意であった。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調べると、 $p<.05$  レベルで有意である組み合わせを最も多く持った文法項目は無生物主語（語法を除く 7 項目間）であった。

(2) 既習項目の振り返り時における活用項目の想起度

表 11-2 には、学習者が各文法項目を振り返る際に活用項目をどの程度思い出せるか、についての結果をまとめた。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。

次に、2 要因による分散分析の結果、文法項目 ( $F(8,2024)=42.33, p<.001, \eta^2=.03$ )、活用項目 ( $F(4,1012)=63.93, p<.001, \eta^2=.06$ )、交互作用 ( $F(32,8096)=3.24, p<.001, \eta^2=.00$ ) において有意であった。また効果量に関しては、交互作用で効果量は出なかった。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調べると、 $p<.05$  レベルで有意

表12 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	○65	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
語法	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

表13 よい例文の条件に関する調査結果

学習者	平均	SD
意味明快	4.12	0.95
簡潔	4.09	0.93
日常生活	4.03	1.02
自己表現	3.95	1.03
リズム	3.82	1.02
状況場面	3.79	0.94
意味内容	3.78	0.92
形態規則	3.75	0.94
ナチュラル	3.56	1.03
話題性	3.52	1.05
教訓教養	3.48	1.02
固定観念がない	3.40	0.96
無味乾燥でない	3.32	0.94
話者心理	3.25	1.00
計	3.71	1.02

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。

### （3）学習者学習時の重視度と振り返り時の想起度の比較

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した。まず表 11-1 と表 11-2 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。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平均値が下回った。最大であったのはどちらも形又は意味であった。しかし助動詞と比較では平均値が最大であったのが意味から形へ、話法では逆に形から意味へ移動した。

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の回答者数と、より小さな数字の回答者数を、それぞれ算出した結果が表 12 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復習時により肯定的な番号を回答した学習者数が増えた。それに対して回答がより否定的となった文法項目は、例文が5項目（完了形、助動詞、比較、分詞、関係副詞）、意味が4項目（完了形、仮定法、関係代名詞、無生物主語）、形が1項目（話法）であった。なお、完了形では例文・意味が同数であった。

表 14 よい例文の条件に関する記載事項について

略称	記載条件
簡潔	例文が簡潔であること
意味の明快さ	文意が明快であること
*無味乾燥でない	内容が無味乾燥であること *分析では正負入れ替え
ナチュラル	ネイティブがよく使うナチュラルな文であること
日常生活	日常生活に身近な文であること
話題性	話題になっている出来事に基づく文であること
教訓・教養	文法以外に、教訓・知識等文内容から学ぶことがあること
*固定観念・偏見がない	例文に固定観念や偏見が含まれていること *分析では正負入れ替え
状況・場面	該当文法項目を使うべき状況・場面が学べること
形態・規則	該当文法項目を使うための形態や規則が学べること
意味内容	該当文法項目自体が伝える意味内容が学べること
話者の心理	該当文法項目を使うことにより話者が込めたい気持ちが学べる
リズム	例文がリズムカルであること
自己表現	例文から自己表現に応用できること

### （4）覚えたいと思う例文の条件に対する学習者の同意度

表 13 には、学習者が例文を覚えたいと思う条件 14 項目に対する同意度をまとめた結果を示している。また、表 14 には 14 条件の具体的記載内容と略称を示している。表 13 によると、平均値が4を上回ったのが、意味の明快、簡潔、日常生活で、続いて上記以外に全体の平均を上回った項目が自己表現、リズム、状況場面、意味内容、形態規則であった。また平均値が最小であったのは話者心理であった。なお、1 要因（覚えたい例文の条件）による分散分析の結果、有意であった ( $F(13, 3354)=30.32, p<.001, \eta^2=.31$ )。

(5) 9文法項目に関して学習者が役に立った、又は印象に残っている英文

まず、回答者が記載した英文数と一文内平均語数を文法項目別に算出した。その結果が表 15 に示されている。例文総数は 1,088 文で、一文内の平均語数は 6.86 語であった。例文数では助動詞の記載が最も多く、続いて完了形、比較と続いた。逆に少ない項目は語法、無生物主語であった。無生物主語の数が少ない一因には前述の通り、無生物主語に当たらない英文を削除したこともある。英文内平均語数に関しては、全文法項目 10 語未満となり、特に助動詞は 5 語未満となった。

表 15 学習者記載英文数と一文内語数平均

	完了形	助動詞	比較	分詞	仮定法	関係代名詞	関係副詞	語法	無生物主語
例文数	187	220	187	118	126	113	63	47	27
1文内平均語数	5.78	4.91	6.43	7.23	9.1	8.92	8.97	7.49	6.81

次に、学習者が記載した英文の特徴を、文法と語彙から文法項目別に分析する。最初にレベルごとの語彙の使用頻度を JACET 8000 を使って算出した結果を表 16 に示している。

表16 学習者記載英文中の使用語彙頻度(レベル別・JACET 8000による)

	level 1	level 2	level 3	level 4	level 5	level 6	level 7	level 8	over 8	固有名詞等	total
indexes	447	98	39	18	7	15	3	6	22	53	708
%	63.136	13.842	5.508	2.542	0.989	2.119	0.424	0.847	3.107	7.486	100
tokens	6823	306	104	46	19	145	4	11	23	112	7593
%	89.859	4.03	1.37	0.606	0.25	1.91	0.053	0.145	0.303	1.475	100

- Level 1 [順位1000位まで]  
中学校英語教科書に頻出する基本語。一般英文の70%をカバー。
- Level 2 [順位1001~2000位]  
高校初級。英字新聞の75%をカバー。英検準2級に相当。
- Level 3 [順位2001~3000位]  
高等学校英語教科書・大学入試センター試験は、ほぼこのレベルの単語で作成。英検2級に相当。社会人は教養として必要なレベル。
- Level 4 [順位3001~4000位]  
大学受験、大学一般教養初級。日本人が単語力の有無を問われるレベル。英検2級に相当。
- Level 5 [順位4001~5000位]  
難関大学受験、大学一般教養。英検準1級のレベル。TOEICでは、おおよそ400点から500点前後に相当。
- Level 6 [順位5001~6000位]  
英語専門外の大学生やビジネスマンが目標とするレベル。英検準1級、TOEICでは600点に相当。
- Level 7 [順位6001~7000位]  
英語専門の大学生、英語教師、仕事で英語を使うビジネスマンの到達目標。英検1級やTOEICでは95%以上の単語をカバー。
- Level 8 [順位7001~8000位]  
日本人英語学習者の最終目標。英語を仕事して使う場合、95%の単語を知っていることに。英検1級やTOEICでは95%以上の単語をカバー。

表内の indexes は使用されている語彙の実数を、tokens は使用されている語彙の延べ数を表している。また、各レベルの基準は level の基準は上記の通りである。結果によると、学習者記載語彙の4分の3以上は高校初級レベルで、使用単語の延べ数では 93%以上が高校初級レベルで構成されていた。なおレベル6で語彙が増えているのは、その中に finished, sleeping, talking, swimming, や homework のような中学校で学習する語彙も含まれているためである。

次に JACET8000 と antconc を使い、下位範疇文法要素による使用頻度、さらに英文内で頻繁に使われた語句を分析した。

a. 完了形 (計 187 文)

・ 文法要素ごとの頻度

現在完了 168 (89.4%), 過去完了 15 (8.0%), 未来完了 2 (1.1%), 助動詞+完了 2 (1.1%)  
have been to 系例文 87 (全体の 46.5%) \*過去の基準のない過去完了 10 (未来完了は 0)

・ 頻出語 (5 以上)

America 30, Tokyo 21, to 92, for 18, in 7, have 195, be 107, finish 48, live 6, go 5 (have gone to),  
study 5, already 18 (I have already finished my homework. 11), ever 8 (Have you ever~ 4), never 9 (have  
never been 7, have never seen 2), three 9, time 8(回 6), year 11 (for+ 10), homework 44 (finish+ 44)

完了形には 187 もの英文が集まったが、その 9 割近くが現在完了形であった。また、全体の半分弱が“have been to”を用いた文であった。また、過去完了形の英文の中で過去の基準点のないものが 3 分の 2 にのぼった。語彙に関しては、地名が多いのは、やはり“have been to”が多かったことと関連があると考えられる。また、完了用法で“I have already finished my homework.”が 11 文集まったことから分かるように、finish, homework という単語が多く使われていた。

b. 助動詞 (220 文)

・ 文法要素ごとの頻度

can 107/could 9, must 28, should 26/shall 2, will 20/would 6, may 14 (May I~ 6),  
should have -ed 13, must have -ed 6, could you 4, would you 2, have to 2,  
wouldn't<拒絶> 2

I can do it 14, Yes, we can. 5, May I help you? 4

・ 頻出語 (5 以上)

if 8, to 24, be 26, go 18, help 6, play 42, run 7 (+can 6), swim 19 (+can 19), do 30,  
have 24,  
tomorrow 7, English 12, school 5, train 8 (完了形 7), tennis 10, baseball 6, guitar 8,  
piano 11, homework 9,

全英文の中では can が全体の約 45% を占めた。英文では“I can do it.”と書いた学習者が 14 名であった。語彙では、高校生に身近な行動を表す単語や学校・スポーツ・楽器といった名詞が頻繁に使われていた。また、上記の重複英文例にもある通り、助動詞英文は比較的短文で記憶している学習者が多いようであった。

c. 比較 (187 文)

・ 文法要素ごとの頻度

原級 13 (7.0%), 比較級 154 (82.4%), 最上級 20 (10.7%)

prefer A to B 7, The -er~, the -er... 5, no more/less A than B 3 (主語はいずれも whales),  
one of the -est 2, superior to 2, the -er of the two 2

・ 頻出語 (5 以上)

big 7, good 17, many 5 (as many as 5), more 19, old 5, tall 86, fast 6, Japan 5, Tom 10, than 132,



in 15, of 12, to 11, be 141, have 11, like 17 (+dogs, cats 14), prefer 7, no 5, as 29, brother 13, cat 20, class 6, dog 26, mountain 7, one 12 (than that one 12), sister (than+ 6), pen 5,

全体的には比較級が全体の8割以上を占めた。語彙的には、身長、動物の好き嫌い、兄弟姉妹関係の単語が目についた。

#### d.分詞 (118 文)

- ・文法要素ごとの頻度

進行形 22, 受動態 8, 現在分詞 76, 過去分詞 11 (受け身 10, 完了 1)

前置修飾 8, 後置修飾 25, SVC 5, SVOC 7, there is 分詞 3, with(付帯状況) 7, 分詞構文 32 (完了形 16, 受け身 1, 否定 5, 独立 2, 懸垂 1(frunkly speaking))

- ・頻出語 (5以上)

high 5 (high school 4), can5/could 4, at 6, in 14, to 14, with 13, be/being 76, go 6, have 26, know 7, play 21, see 10 (see O-ing 5), study 5, run 7, stand 8, finish 6 (having finished + homework 6), sleep 10, do 5, not 14, over 9 (over there 9;全て後置修飾), there 17, brother 10 (補語 8), girl 6, man 14 (+ing 後置 8), school 5, soccer 9, homework 6,

文法面では、現在分詞形(進行形を含む)が全体の約83%を占めた。語彙ではスポーツ、学校生活に関連した語彙が集まった。また、over there を使った後置修飾の英文が9文集まったのも特徴的であった。

#### e.仮定法 (126 文)

- ・文法要素ごとの頻度

仮定法過去形 108, 仮定法過去完了形 11, 過去完了+過去 1, 仮定法未来 4, 仮定法現在 2, I wish 15, ~がなければ系 18(if it were not for 13, were it not for 2, etc.), as if 3, were to 2,

- ・頻出語 (5以上)

could 45, would 41, should 5, if 105, that 6, for 19, in 12, to 18, be 106 (were 88), do 10, fly 32 (+sky 11, 単独 18), go 12, have 34, live 12 (couldn't live 8), say 5, study 5, tell 5, wish 15, not 48, bird 31 (if I were a bird 22), sky 11, sun 10 (if it were not for the sun 7), thing 8 (such a thing 5),

文法的には、仮定法過去が全体の約86%を占めた。語彙的には fly, sky, bird を用いた英文が多く集まった。熟語でも「~がないと」に関連した英文が多く集まった。

#### f.関係代名詞 (113 文)

- ・文法要素ごとの頻度

先行詞: 人 63, 物 49, 人+物 1

主格 67, 目的格 34, 所有格 8, 補語 1, whatever 4

- ・頻出語 (5以上)

what 7, which 32, who 57, whose 8, that 7, for 10, in 12, to 6, be 106, buy 11, have 21,

know 8 (know O who 6), live 5, look 8, meet 6, play 8, see 6, want 6, do 6, like 7, there 17, yesterday 5, book 13 (先行詞 10), boy 7 (先行詞), brother 10 (C 7), dog 6, father 5, friend 5, girl 6 (先行詞 5), house 5, man 22 (先行詞 21), sister 5 (C 4), year 5,

文法面では、who を使った文が全体の約半分、which が 3 割弱であった。また主格の文が全体の 6 割弱、目的格が約 3 割を占めた。先行詞は人が全体の約 56% で、頻出語彙にも人に関する単語が多く使われていた。

#### g. 関係副詞 (63 文)

- ・ 文法要素ごとの頻度

where 系 45, when 系 5, how 系 7, why 系 6, however 6 (+no matter how 1),  
wherever 2

- ・ 頻出語 (4 以上)

where 44, however 6, why 5, when 4, will 7, for 5, to 16, that 6, be 55, bear 12 (where I was born 10), buy 5 (where I bought 3), go 17, have 9 (完了形 8: 過去完了非文 3), live 10 (where+ 10), meet 4 (where+ 4), study 4, English 4, city 6 (先行詞 5), day 4 (先行詞 3), hospital 6 (hospital where I was born 5), place 12 (先行詞 12), reason 4 (先行詞 4),

文法面では where が全体の約 7 割を占めた。語彙では where との組み合わせで live, be born が多く使われていた。

#### h. 話法 (47 文)

- ・ 文法要素ごとの頻度

直接話法 16, 間接話法 31 (時制一致 13, 代名詞変化 16, 語順変化 3, 副詞変化 1, 不定詞 7)

- ・ 頻出語 (4 以上)

should 3, that 19 (間接 18), to 19, he 14, him 7, I 35, me 12, she 24, you 14, be 13, go 5, love 4, say 28, tell 18, want 5, have 7,

全体では、間接話法の文が約 65% を占め、書き換えの関係か、人称代名詞の使用が目立った。

#### i. 無生物主語 (27 文)

- ・ 文法要素ごとの頻度

make OC 7 (make+ O+ do 2), prevent/keep/stop+ O+from 8, lead+ O+to 2, enable+ O+ to 2

- ・ 頻出語 (3 以上)

happy 4, heavy 5, from 6, of 3, to 6, me 11, us 9, get 3, make 9 (make O happy 3), prevent 6, news 3, rain 5 (S 4)

make+O+C の文と「妨げる」系の文が主体であった。

(6) 例文一般に関する自由記述より

学習者が記した例文に関するコメントのうち良い例文の条件に関するもののみを、第2章でまとめた良い例文の条件8要素に合わせて分類すると以下の通りとなった。

- A. 内容的要素 (22) : 印象・インパクト (11), 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 (4 : 単語を簡単に, 意味を分かりやすく, 活用につながる文, 等)

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, 計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主に例文の内容面(日常性に欠ける, 面白くない, 印象に残らない, 等), 言語面(長すぎる, 意味が難解, 等)の質に対する不満であった。また「例文を覚えるだけで文法の意味が分かる参考書が欲しい」という要望もあった。一方, 肯定的コメントの中には「単語も文法も, すべてが一度に覚えられるのが例文なので大切にしたい」というものもあった。

## 第8項 考察

まず, 英文法学習時の重視度も, 振り返り時の想起度も, 活用項目中で例文は最も低いことが分かった。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。この原因の一つ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。

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, とする傾向を問題視し, 「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。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。

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

## 第2節 教員を対象とする、研究対象文法項目中の例文に関する研究（調査5）

### 第1項 目的

教育現場のもう一方の当事者である教員を対象として、文法指導で活用している例文に関してどのように感じているのかを様々な視点から検証する。さらに文法項目別に調査することで、文法項目によって例文の重視度に差異があるかも検証する。

### 第2項 調査協力者・調査手順

調査はある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%であったが、普通科のみならず実業科・定時制・総合支援学校・中高一貫校等、幅広い校種の教員から回答を得た。

### 第3項 調査項目

教員向け調査項目は以下の 8 項目であった（Appendix D）：

教Ⅰ. 性別、経験年数。

教Ⅱ-1. 普段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）。

教Ⅱ-2. 上記質問で 4 以外を選択した回答者を対象に例文の検索先を 10 項目（文学作品、洋楽、洋画、メディア、例文サイト、採択外教科書や参考書、辞書、創作、その他）から複数回答可で選択。

教Ⅲ. 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数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）。

教Ⅳ. 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、話法、無生物主語）を指導する際に、主に活用する 5 項目（文法用語、形、用法、例文、意味）をそれぞれ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）。

教Ⅴ. 学習者調査と同じ要領で、英文法指導に適する例文の条件について記した 14 項目（学習者調査と同様、全て肯定文で統一：英文が簡潔、意味が明快、内容が無味乾燥、ナチュラルさ、

表17 教員への質問事項・回答法・結果表示箇所

質問項目	主な質問内容	回答方法	結果表示
教Ⅰ	年齢層	単一選択(2)	第2節
	職歴	単一選択(6)	
教Ⅱ	英文法指導での教材以外の例文使用頻度	4件法	第2節
	(「全く使わない」以外の回答者)例文の検索先	複数選択(10)	
教Ⅲ	英文法指導の例文内語数のあるべき幅	複数選択(18)	第3節
教Ⅳ	英文法項目指導の時に活用項目(例文、文法用語、用法、形、意味)をどの程度重視するか。	5件法	第2節、第3節
教Ⅴ	次の条件を持つ例文をどの程度覚えたいと思うか。	5件法	第2節、第3節
教Ⅵ	該当文法項目指導時に効果的、印象的な例文を記述	自由記述	第3節
教Ⅶ	英文法指導で使用する例文についての考え	自由記述	第2節、第3節

日常生活, 話題性, 知識教訓, 固定観念, 使うべき状況場面, 使うための形態規則, 文法自体の意味内容, 話者心理, リズム, 自己表現) についての同意度 (5件法: 1. 全くそう思わない, 2. あまりそう思わない, 3. どちらともいえない, 4. ある程度そう思う, 5. 強くそう思う)。  
 教VI. 自由記述として, 前述9文法項目に関して効果的であった, 又は印象に残っている例文の記入。

教VII. 自由記述として, 英文法指導で使用する例文に関するコメント。

表17には, 教員への質問項目などをまとめて示した。

#### 第4項 予備調査

本調査に先立ち, 2011年6月に予備調査を実施した。協力者は日本の国立大学大学院の現職院生3名であった。それぞれ空いた時間に調査原案を回答してもらい, 回収後意見を求めた。実は原案では上記の項目に加えて, 例文の提示様式についての質問もあったが, 一人の協力者から質問項目がやや多い, という指摘を受けた。そこで項目の簡略化と焦点化のために, 指摘された質問項目は削除することとした。

#### 第5項 分析方法

選択問題は回答番号を数値に置き換え, 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, 教II・IIIでは未回答の1名分を除く96名分を, また質問IVとVでは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。これらのデータを記述統計, *t*検定, 効果量, 分散分析, 因子分析等を用いて分析した。

#### 第6項 結果

##### (1) 性別, 経験年数

回答者の性別は男性39名, 女性55名(無回答3名)であった。経験年数は5年以内が11名, 6~10年が12名, 11~15年が11名, 16~20年が15名, 21~25年が19名, 25年以上が26名(無回答3名)であった。

##### (2) 普段の授業で教科書記載以外の例文の使用頻度

表18 教員の教科書外例文活用について

	回答者数	回答率(%)
常に使う	9	9.4
使うことが多い	34	35.4
たまに使うことがある	51	53.1
全く使わない	2	2.1
[NB] n=96		

表19 教員の例文検索先

	回答者数	回答率(%)
辞書	72	76.6
採択外の参考書	56	59.6
創作	44	46.8
諺・名文	35	37.2
歌詞	19	20.2
ウェブ上(コーパス等)	17	18.1
新聞等メディア	16	17.0
洋画	10	10.6
文学作品	6	6.4
(n=94, 複数回答可)		

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。その結果が表 18 に示されている。それによると「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。 $\chi^2$ 乗検定の結果、人数の偏りは有意であった ( $\chi^2(3)=62.00, p<.01$ )。全体としては、何らかの形で教材以外の例文を指導で用いている回答者が全体で約 98% であった。その一方、頻度という観点から見ると、「たまに」が過半数の 53.1% で、「常に+多い」は 44.8% であった。

### (3) 例文の検索先

前の問いで「全く使わない」を選ばなかった回答者を対象にして、教材以外の例文はどうやって探し出しますか、という問いの答えが表 19 に示されている。なお表内の項目は回答者の多い順に並んでいる。それによると、辞書の活用が 8 割近く、現在採択している以外の参考書からが 6 割近く、続いて自ら創作が約 46%、諺・名文が約 37%、と続いた。また、第 2 章で取り上げたコーパス等ウェブ上から例文を検索する、という教員も約 18% いた。

### (4) 9 文法項目を指導する際の、指導活用 5 項目の重視度

表20 教員の英文法指導時の活用項目重視度 (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 SD 0.78	3.55▲	4.66△	4.39	4.48
助動詞	平均 4.22 SD 0.72	3.41▲	4.31	4.28	4.55△
比較	平均 4.29 SD 0.80	3.38▲	4.44△	4.18	4.30
分詞	平均 4.25 SD 0.80	3.37▲	4.39△	4.31	4.37
仮定法	平均 4.46 SD 0.80	3.55▲	4.55△	4.37	4.47
関係代名詞	平均 4.32 SD 0.81	3.65▲	4.40△	4.34	4.17
関係副詞	平均 4.19 SD 0.89	3.43▲	4.27△	4.19	4.06
話法	平均 3.81 SD 1.04	2.92▲	3.89△	3.73	3.63
無生物主語	平均 4.10△ SD 0.98	2.93▲	3.79	3.76	4.04

[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21 よい例文の条件に関する調査結果

教員	平均	SD
意味明快	4.74	0.48
簡潔	4.72	0.52
固定観念がない	4.67	0.64
無味乾燥でない	4.37	0.73
日常生活	4.27	0.71
意味内容	4.22	0.77
形態規則	4.20	0.76
状況場面	4.09	0.80
自己表現	4.06	0.85
ナチュラル	3.89	0.88
話題性	3.45	0.87
リズム	3.38	0.78
話者心理	3.35	0.89
教訓教養	3.20	0.92
計	4.15	0.90

表 20 には、教員回答者が英文法指導をする際の活用項目の重視度を、文法項目別に答えた結果を示している。結果によると、文法用語が全文法項目において平均値が最小であった。その一方、平均値が最大であった活用項目は、形が 7 項目、意味が 1 項目 (助動詞)、例文が 1 項目 (無生物主語) であった。例文に関して他の 8 文法項目については他の 4 活用項目間で平均値に大きな違いはなかった。

なお、2 要因 (文法項目・活用項目) 分散分析を行った結果、文法項目の主効果 ( $F(8,736)=27.38, p<.001, \eta^2=.05$ )、活用項目の主効果 ( $F(4,368)=56.01, p<.001, \eta^2=.13$ )、交互作用 ( $F(32,2944)=5.85,$

$p<.001, \eta^2=.01$ ) がいずれも有意であった。次に、活用項目の主効果における多重比較の結果、 $p<.05$  レベルで有意であったのは、文法用語と他の4項目間のみであった。さらに単純主効果の検定で、文法項目における多重比較で例文を見ると、 $p<.05$  レベルで有意であった組み合わせを最も多く持つ文法項目は、話法（無生物主語以外全88項目間）であった。

#### (5) 英文法指導に適する例文の条件について記した14項目への同意度

前節で学習者に尋ねたものと同様に、良い例文の条件14項目にどの程度同意するかを尋ねた結果を表21に示している。それによると、まず全体平均値が4.15で、平均値を上回ったのが14項目中7項目、平均値が4.0を上回ったのが9項目にのぼった。なお、1要因（良い例文の条件）分散分析を行った結果、主効果 ( $F(13, 1248)=55.78, p<.001, \eta^2=.30$ ) が有意であった。

#### (6) 英文法指導で使用する例文に関するコメント

教員からは合計61のコメントが寄せられた。まず現行の教材参考書について寄せられた不満と例文集への要望に関するコメントを載せる。

- ・不満 (3) : 学校で採用する英文法用のテキストは、例文が単文やシンプルな文が多く、いつどのような場面で、誰に対して使用すべきか、分からないものがほとんどである。 / テキストにもよるが、非現実的、生徒が興味を持ってそうにない例文があります。 / 教科書や参考書の例文は全く楽しくないです
- ・例文集の要望 (4) : 例文のみを、項目毎に羅列したような教材 / 身近な例文集、例えば山口県ヴァージョン / 生徒に身近で興味がわく例文集 / 簡潔な例文集

次に、第2章で分類した良い例文の条件をコメントに当てはめた結果は以下の通りであった。

A. 内容的要素 (35) : 印象・インパクト(10), 身の周り・身近さ(14), 学習者の興味関心(7),  
文脈(3)

(その他 : 文学作品(1))

B. 言語的要素 (17) : 文法事項を使用する必然性(3), ナチュラルさ(1), 短文(6)

(その他 : 語彙の平易さ(4), 意味の分かりやすさ(2))

C. その他 : 自己表現(5)

### 第7項 考察

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良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、教員自身がより良い例文を探す方法に苦慮している可能性が考えられる。また、例文の検索先についても様々な回答があった。半数以上の回答者が選んだ「辞書・教材以外の参考書」は、教員

にとっては身近に入手できて、ある程度信頼できる例文のストック先であるようである。ちなみに「コーパス」は18.1%にとどまっているが、自由記述の中に「ウェブを活用している」というコメントもあり、今後は例文検索先としてのコーパスへの認知度が増してくるのではないだろうか。また「創作文」を選んだ教員が半数近くにのぼっているということは、創作文の価値を認めたCook (2001) の指摘が少なからず当たっている証拠とも言えそうである。さらに、4割近くの回答者が選んだ「諺・名文」には例文自体の持つ力を活かしたい、という意図が窺える。

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考えられる。しかし、例文に関しては学習者とは対照的な結果となっている。この点は第3節で改めて検証する。英文法指導に適する例文の条件について記した14項目については、平均値の高さから、教員は良質な例文の条件について幅広い基準点を持っていることが伺えた。

次に、学習者と教員に共通して尋ねた項目がいくつかあるので、次節では両者の結果を比較して、例文に関して教育現場からの見方をまとめる。

### 第3節 学習者・教員対象調査等の比較

#### 第1項 教員指導時と学習者学習時の比較結果

まず、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した。第一に両者の結果(表11-1と表20)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ついては、教員が最大値で学習者は最小値であった。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結果、教員/学習者の主効果( $F(1,345)=78.63, p<.001, \text{partial } \eta^2=.18$ )、文法項目の主効果( $F(8,2760)=58.49, p<.001, \text{partial } \eta^2=.14$ )、活用項目の主効果( $F(4,1380)=42.69, p<.001, \text{partial } \eta^2=.11$ )、3要因(回答者・文法項目・活用項目)の交互作用が( $F(32,11040)=4.03, p<.001, \text{partial } \eta^2=.01$ )それぞれ有意であった。

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。単純主効果の検定及び、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22にまとめた。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。

#### 第2項 文法指導に適した例文の条件についての比較結果

良い例文の条件として提示した14項目に対する学習者と教員の結果をまとめたのが表23である。結果によると、平均値の差において教員の値が上回ったのが14項目中11項目にのぼったが、これは全体の平均値で教員が学習者を0.44上回っていることが原因である。また「固定観念がない」と「無味乾燥でない」の2項目で差が大きくなっている。一方、学習者の平均値が上回った項目が、リズム、話題性、教訓教養であった。2要因(回答者・活用項目)分散分析を行った結果、学習者・教員間の主効果( $F(1,354)=29.21, p<.001, \text{partial } \eta^2=.08$ )、活用項目の主効果( $F(13,4602)=34.78, p<.001, \text{partial } \eta^2=.13$ )、交互作用( $F(13,4602)=15.37, p<.001, \text{partial } \eta^2=.06$ )が有意であった。



表22 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

表23 学習者・教員の例文の質に関する意識

例文の質	回答者	平均	SD	平均差	t	p	d
固定観念がない	L	3.40	0.96	-1.27	-11.99	.00	1.43
	T	4.67	0.64				
無味乾燥でない	L	3.32	0.94	-1.05	-9.93	.00	1.18
	T	4.37	0.73				
簡潔	L	4.09	0.93	-0.63	-8.08	.00	.75
	T	4.72	0.52				
意味明快	L	4.12	0.95	-0.63	-8.13	.00	.74
	T	4.74	0.48				
リズム	L	3.82	1.02	0.44	4.30	.00	.45
	T	3.38	0.78				
形態規則	L	3.75	0.94	-0.44	-4.58	.00	.50
	T	4.20	0.76				
意味内容	L	3.78	0.92	-0.44	-4.51	.00	.49
	T	4.22	0.77				
ナチュラル	L	3.56	1.03	-0.33	-2.98	.00	.33
	T	3.89	0.88				
状況場面	L	3.79	0.94	-0.30	-3.00	.00	.33
	T	4.09	0.80				
日常生活	L	4.03	1.02	-0.24	-2.46	.01	.25
	T	4.27	0.71				
自己表現	L	3.95	1.03	-0.12	-1.08	.28	.12
	T	4.06	0.85				
話者心理	L	3.25	1.00	-0.10	-0.87	.38	.10
	T	3.35	0.89				
話題性	L	3.52	1.05	0.07	0.62	.53	.07
	T	3.45	0.87				
教訓教養	L	3.48	1.02	0.29	2.54	.01	.29
	T	3.20	0.92				

[NB] L=学習者(n=259)、T=教員(n=97)、平均差=L-T

次に、この結果が持つ潜在因子を検証するために学習者・教員データを用いて、それぞれ因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行った。その結果「固定観念がない」と「無味乾燥でない」がどの因子にも属さなかった。そのため、この2項目を除外して改めて因子分析を行った。その結果が表 24-1, 2 に示されている。

表24-1 学習者因子分析(主因子法)結果

	Factor		
	1	2	3
簡潔	.250	.236	.794
意味の明快	.215	.290	.862
ナチュラル	.559	.143	-.010
日常生活	.787	.104	.347
話題性	.663	.131	.232
教養	.547	.249	.199
状況	.445	.660	.166
形態	.169	.850	.184
意味内容	.172	.738	.383
話者の心理	.424	.374	.230
リズム	.340	.280	.328
自己表現	.531	.341	.241

表24-2 教員因子分析(主因子法)結果

	Factor		
	1	2	3
簡潔	.133	.063	.822
意味の明快	.150	.145	.616
ナチュラル	.259	.584	.077
日常生活	.171	.667	.235
話題性	.014	.533	.230
教養	.039	.523	-.110
状況	.466	.332	-.011
形態	.736	-.146	.283
意味内容	.746	-.086	.391
話者の心理	.614	.321	-.083
リズム	.529	.231	.074
自己表現	.437	.277	.258

学習者の回答からは、第1因子としてナチュラル・日常生活・話題性・教養・話者の心理・リズム・自己表現、第2因子として状況・形態・意味内容、そして第3因子として、簡潔さ・意味の明快さ、の計3因子が検出された。その一方、教員の回答からは、第1因子として、状況・形態・意味内容・話者の心理・リズム・自己表現、第2因子としてナチュラル・日常生活・話題性・教養、第3因子として、簡潔さ・意味の明快さ、の計3因子が検出された。

両者を比較すると、第3因子の簡潔さ・意味の明快さが共通していた。その一方、「状況・形態・意味内容」と「ナチュラル・日常生活・話題性・教養」と「話者の心理・リズム・自己表現」が異なる組み合わせで因子を形成していた。この中で「状況・形態・意味内容」は、小山内(2010)が『生徒が気持ちの中に持っている3つの「知りたい」(p.7)』と合致するため、これを仮に<文法理解>というタイトルとした。さらに「簡潔さ・意味の明快さ」を<分かりやすさ>、「ナチュラル・日常生活・話題性・教養」を<実際の活用例>、「話者の心理・リズム・自己表現」を<発話伝達>、とそれぞれタイトルをつけ、これらを因子別に並べると、図5のようになった。

	第1因子	第2因子	第3因子
学習者	<実際の活用例><発話伝達>	<文法要素>	<分かりやすさ>
教員	<文法要素><発話伝達>	<実際の活用例>	<分かりやすさ>

図5 良い例文の条件としての潜在因子別分類

この並びから、教員は文法理解と発話伝達が一つの因子としてまとまっているのに対し、学習者は実際の活用と発話伝達が一つの因子として結びつく一方、文法理解はそれだけで他と交わらず単独の因子を形成していることが分かった。

### 第3項 英文法指導に適した英文中の語数についての比較結果

英文法指導に適した例文中の語数を検証するために、第1節で収集した学習者記載の例文データ、第2節の教員調査中の例文中の語数に関する調査の結果、さらに第2章第2節で分析した検定教科書3種と市販英文法教材3冊中の例文分析結果を比較した。

表25には学習者が記載した例文、検定教科書、市販英文法教材中の平均語数を、文法項目別に比較した結果が示されている。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

表25 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)	9.80 (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)
語法	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

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文で一つの例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、教科書と比較・話法・無生物主語の例文が少ないのは、第3章で示した通り、これらの文法項目が“Grammar”コーナーの中で提示されることが少ないためである。

これに、前節で教員に尋ねた、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26である。表では順位が5番目以内の部分に網掛けにし、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種教材とも一致した8語枠の中に平均語数が収まる形となった。

表26 学習者・教員・検定教科書・文法教材別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 順位	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
教員意見 順位	4	18	34	37	55	65	68	72	58	64	37	36	22	14	12	4	4	4								8.02
検定教科書 順位	0	0	1	4	11	22	20	52	47	48	40	38	17	27	15	4	4	4	3	2	1	1	1	1	1	10.45
文法教材 順位	0	0	3	18	60	82	146	152	162	106	71	47	24	11	1	0	0	0	1							8.45

#### 第4項 学習者・教員が記載した英文についての比較結果

次に、学習者と教員が記載した英文の中から特徴的なものを挙げる。

(1) 学習者・教員共通：主に引用による英文例

ここでは、記載のあった英文の中で、引用が元であると考えられるものを示す。

○歌：学習者：助動詞：Would you call me if you need my love? (アニメソング Agape より)

完了形：Have you ever seen the rain? (Creedence Clearwater Revival)

仮定法：If I were you (Hoobastank, etc.)

無生物主語：Feeling happy leads me to heaven. (下線部が歌詞で多用)

関係副詞：Wherever you go, I'll never forget you. (両節とも歌詞で多用)

分詞：I saw her standing there. (The Beatles)

教員：助動詞：I will love you for the rest of my life. (Chicago) / I can't help falling in love with you. (Elvis Presley, etc.) / I couldn't ask for more. (映画 Message In a Bottle サウンドトラック)

仮定法：[I] wish you were here. (Pink Floyd, Avril Lavigne, Blackmore's Night)

関係詞：Wherever you go, whatever you do, I will be right here waiting for you. (Richard Marx, Right Here Waiting)

分詞：She's gone. (Daryl Hall & John Oates)

○映画：学習者：Shall we dance? / Catch me if you can.

教員：助動詞：Catch me if you can.

比較：He is now no more a Death Eater than I am. (Harry Potter)

仮定法：Couldn't be better. (映画セリフで多用)

関係代名詞：I'm (also) just a girl who is standing in front of a boy, asking him to love her. (Nottinghill)

分詞：I'm a spider man, given a job to do. / I wanna watch you moving. ((Spiderman))

○テレビ：学習者：助動詞：Since we're trying to raise the dead against the stream of time, we can be both God and the Devil. (アニメ：名探偵コナン) I can do it! (Can I do it?) (バラエティー：イッテQ, 歌 (3代目 Soul Brothers))

無生物主語：Love makes me strong. (ドラマ：ブザービート)

仮定法：I wish I were a bird. (CM)

○諺：学習者：比較：Health is better than wealth.

教員：助動詞：Boys will be boys.

比較：The sooner, the better. / The pen is mightier than the sword.

分詞：A drowning man will catch at a straw.

関係代名詞：Heaven helps those who help themselves.

○名言：学習者：助動詞：Yes, we can! (President Obama), Do what you can. (President Roosevelt (Do what you can with what you have, where you are.))

教員：比較：The more you know, the more you know you don't. (Aristotle)

関係代名詞：Anyone who stops learning is old, whether at twenty or eighty. Anyone who keeps learning stays young. (Henry Ford)

比較：The greatest thing in life is to keep your mind young. (Henry Ford)

## (2) 学習者のみからの英文

○パソコン：無生物主語？：Your kitten of death awaits. (フリーソフトウェア(SBCL)インストール時に失敗すると出るようである)

○ゲーム：助動詞：You shall die. (バイオハザード4: Hi, my name is Bomb. You shall die.)

○日本支援プロジェクト：助動詞：You can do it[, Japan!] , t-shirt ロゴでも多用

## (3) 教員のみからの英文

○文比較による提示例

比較：・Tama is the most beautiful in the world. /Tama is more beautiful than Sazae.

- I have no more than 500 yen in my pocket. / I have no less than 500 yen in my pocket.
- Mt. Fuji is the highest mountain in Japan. / Mt. Fuji is higher than any other mountain in Japan. / No other mountain in Japan is higher than Mt. Fuji. / No other mountain in Japan is as high as Mt. Fuji.

関係代名詞：• I like the apple pies which are sold at that bakery. / I like apple pies, which are sold at that bakery.

- He has three sons who are doctors. / He has three sons, who are doctors.

関係副詞：• My grandfather was born in the year when the Pacific War ended. / My grandfather was born in 1945, when the Pacific War ended.

関係詞：• This is the house in which she lives. / This is the house where she lives.

- China is a country which I want to visit. / China is a country where I want to go
- This is the country which I like the best. / This is the country where I was born.
- Kyoto is the city which I want to visit. / Kyoto is the city where I was born.

話法：• My mother always say to me, "Study hard." / My mother always tells me to study hard.

- He said to me, "Where do you live?" / He asked me where I lived.

完了形：• It has stopped raining. / It stopped raining

- I have lost my watch, so I don't know what time it is now. / I lost my watch, but I bought a new one.
- He has gone to America. / He has been to America.

## 第5項 学習者・教員記載の例文に関する自由記述の比較結果

学習者・教員からの、例文に関する自由記述を表27にまとめて示した。

表27 例文の質に関する自由記述のまとめ

条件(キーワード)		学習者		教員	
		コメント数	キーワード以外の表現	コメント数	キーワード以外の表現
内容	印象・インパクト	11	ユーモア	10	時事(2)・諺・格言・映画・洋楽・マンガ・固有名詞
	学習者の興味関心	1		7	恋愛・有名人
	学習者の身の回り・身近さ	9		14	
	文脈	0		3	場面が想像できる
	(追加)	0		1	文学作品
言語	文法項目を使う必然性	7	ポイントになる文法項目に絞られた文	3	文法項目の重複がない
	ネイティブにとってナチュラル	0		1	口語体 (映画・洋楽)
	リズム・音声	0		0	(諺・格言)
	短文	8	長い文と両方提示(2)	6	短文
	(追加)	3	意味の分かりやすさ(1)単語の易しさ(2)	6	単語の平易さ(4)、意味の分かりやすさ(2)
その他	活用	1	活用	5	自己表現

まず教員の自由記述を改めて検討すると、第2章で示された良い例文の条件が何らかの形で反映されていることが分かる。リズムと音声に関して直接的言及はなかったものの、諺は「簡潔でリズムカルな文章（奥津，2002：14）」という性質を持っている。また歌詞はメロディーに乗せて歌われるため、必然的にリズムを伴うことになる。また、ナチュラルさに関しても、英米発の洋画の台詞や洋楽の歌詞は母国語としてのナチュラルさを備えている。学習者の自由記述に関しては文脈・ナチュラルさ・リズムに関する言及はなかった。しかし、良い例文14項目に関する質問の結果から判断して、学習者の中にはこれらの要素も重要だと考える者がいる、と考えることができる。

次に学習者と教員記載の共通点を見る。まず内容に関しては、「印象・インパクト」と「身の回り・身近さ」は両方とも多くの回答者が言及した。また言語面では「短文」について双方から言及があり、「文法理解」にも、学習者の方がやや多めながら、双方からコメントがあった。

さらに、第2章での記述に追加すべき要素として学習者・教員から挙げたのは「単語の易しさ」「意味の分かりやすさ」であった。その意味では、第2章でまとめた良い例文の条件の中で、「短文」という項目は「分かりやすさ」と改め、その中に「文の身近さ・単語の易しさ・意味の分かりやすさ」という内容を含める形に改めた方がよいと考えられる。従って、この時点での良い例文の条件を「次のような要素を有すること」ことと修正する（修正部には下線部を引いた）。

#### A. 内容的要素

- a) 印象・インパクト（引用句・広告・映画・歌，等）
- b) 学習者の興味関心
- c) 身の周り・身近さ  
（但し，身近すぎることは頭から抜けてしまうことがあることに留意）
- d) 文脈

#### B. 言語的要素

- e) 文法項目を使用する必然性
- f) 母語話者にとって自然な表現  
（但し，学習者等の状況を考慮の上，教員が創作する文もまた有効）
- g) リズム・音声
- h) 分かりやすさ（短文・易しい語彙）

### 第4節 総合考察

本章では英文法指導における例文のあり方について、学習者、教員対象に調査を行い、それぞれの見方だけでなく、両者を比較検討した結果を論じた。

まず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考えられるのに対し、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。この原因として、第2節で述べたように学習者側の、用法と語彙さえ分かれば使える英文はいくらでも作り出せる、という誤解もあるであろう。しかし、問題はなぜ学習者がそのように考えるか、でもある。今回の結果で示唆されたように、例文自体の不十分な質が学習

者の無関心を引き起こし、その結果としての「例文を今まであまり意識していなかった気がする。」というコメントになっているのではないだろうか。事実、今回の調査で学習者の過半数が例文に否定的な印象を持っている可能性が示唆された。今回の学習者の意見は真摯に受け止めていかなければならないであろう。さらに、教員側も例文の重要性は認識しながら、ついつい教材中の既存の例文を疑問に思わず活用し続けることで、こうした傾向を増長してはいないだろうか。教員が例文の質について感じている疑問を解消すべく、各自の指導に生かしている必要がある。自由記述からの学習者の過半数に達している否定的なコメント、さらに教員からの教材中の既存の例文への不満や、良質の例文集を望む声、もこうした現状を反映していると考えられる。

次に個々の文法項目から、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考えられる。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考えられる。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 もあり、主語が無生物であれば全て無生物主語である、と誤解している可能性が示された。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も含め、今後要検討事項であると考えられる。

例文以外の英文法活用項目に関しては、文法用語について論じたい。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考えられる。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, 2002:8)」であり、復習時には「いれもの」についての「範疇ラベル (Berman, 1979:295)」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。

良い例文の条件に関する比較においては、全体の平均値で教員の方が大きい値を示したこと、平均値が 4.0 を上回る条件も教員の方が多かったことから、教員が学習者よりも幅広い条件を念頭に置いている可能性が示された一方、リズムにおいて学習者の平均値が教員を上回ったのが興味深い。教員は文法面や内容面を念頭に置きがちであるのに対し、学習者はリズムよく発話できる例文の方が覚えやすく、そのリズムが音楽のように頭に残りやすい、と考えているのかもしれない。教員側も、「リズム」という視点をもう少し重視するとよいのかもしれない。

また、今回の分析では因子分析を活用したが、ここからは因子の点で潜在因子の面で学習者と教員で差の出た個所が出た。教員の頭の中では、文法要素と英文を用いて発話伝達を行うことが

一つの因子としてつながって意識されている可能性がある。つまり、文法を習得することだけが目的化されているわけではなく、文法習得がよりよい発話伝達につながる、という意識を持っている、と解釈できる。それに対して、学習者の頭の中では、文法的要素だけが独立した因子を形成し、発話伝達とも実際の活用例とも結びつかなかった。言い換えると、学習者にとっては「文法学習」だけが独立して目的化してしまい、文法と実用面のつながりが見いだせていない可能性がある。教員は、自分の中では文法と実用面の関連性を認識しているとしても、それを英文法指導に反映できているのかについて再確認する必要があると考えられる。そして、「文法習得」が最終目的なのではなく、学習した文法要素をいかに英語に触れる、または英語を発する時に活かすのか、というところも学習者に意識させる必要があると考えられる。

また、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、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上で、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。

最後に本章では、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一つだけを設定、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23の平均語数からは、学習者には少ない語数を好む傾向が示唆され、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。

本結果に基づいて次章では、良質の例文を用いて英文法指導を行うことの有効性について、実際の授業の場面で実証的に検証していく。



## 第5章 例文の質に配慮した英文法指導に関する実証的研究

ここまでの研究結果を基にして、今度は実際の授業の中で、良質だと考えられる例文を活用した英文法指導を行う中で、その効果と例文自体の有効性を検証する。

### 第1節 文法項目別実験授業の概要（調査6）

#### 第1項 目的

例文の質を生かした英文法指導の有効性を、現実の教育現場に根差して行うことで実証的に検討することである。

#### 第2項 調査時期・調査協力者・使用教材・指導対象文法項目

まず予備調査を平成24年4月から7月にかけて実施し、その結果を踏まえて本調査を平成25年1月から3月にかけて実施した。ともに筆者が担当した学級で行った。筆者1名による授業としたのは、1) 各教員にはそれぞれ独自の指導スタイルがあるため、異なる教員がそれぞれ統制・実験群を指導する形を取ると、指導法に関する余剰変数が生じる可能性が大きいこと、2) 同僚教員が既に独自の工夫で授業を展開しており、筆者側の要望に従って指導をお願いすることに対して協力が得られにくいこと、3) 筆者1名で2群の指導をすることによって、指導に変化が起きないように心がけることが容易であること（指導過程で働く余剰変数の統制がある程度可能であること）、という理由からであった。予備調査・本調査それぞれの協力者、指導対象文法項目、使用教材は以下の通りであった。

##### （1）予備調査

協力者はある県の高等学校普通科2年生2クラス（統制群34名、実験群34名）であった。統制群は理系コース学級、実験群は文系コース学級であった。定期考査の結果から見ると、理系コースの方に英語力の高い生徒がやや多かった。しかし、年度当初に決められた授業分担により、これがほぼクラスサイズの複数クラスで教えることのできる唯一の組み合わせであったため、この学級で予備調査を行うこととした。

授業科目は「英語Ⅱ」で、使用教材は Provision English Course II（桐原書店、2012）であった。本教材は第3章でも触れた通り、各課読み物教材の後に Grammar コーナーとして3文法項目が設定され、3つ前後の例文が記載されている。なお学習者は、前年時に主要文法項目を英文法授業にて学習済みであり、この授業での学習項目はほぼ全て既習項目である。実験授業において、実験群では対象文法項目ではハンドアウトを使って指導し、他の2項目は教科書を基に指導した。統制群では3項目とも教科書を基に指導した。指導対象文法項目は関係代名詞の非制限用法であった。選んだ理由は第3章で絞り込んだ文法項目の一つであること、同僚教員間で指導が難しいことで共通認識のあった項目の一つであったこと、そしてちょうど授業進度に合う形で、教科書に出てきたためである。詳細については後述する。

## (2) 本調査

協力者はある県の高等学校普通科1年生2クラス（実験群1：20名，実験群2：19名）であった。両クラスとも普通科学級で，学力差もほとんどなかった。人数が少ないのは，少人数制授業を採用しているためである。1クラスは40名で構成されているが，出席番号を基準として前半・後半の20名ずつに分割し，それぞれに1名ずつ教員がついて指導する形を取っている。2年生と違い，対象文法項目のみに絞って授業を実施できること，ほぼ新規導入に近い形で指導できること，等の利点を考慮して本調査をこの学級で行うこととした。

授業科目は「英語G（英文法に特化した独自科目）」で，使用教材はHarvest English Grammar in 30 Lessons（桐原書店，2012）であった。各課左ページに例文と解説，右ページに演習問題，という構成となっている。なお本調査で実験群1・2としたのは，両群に例文のみが異なるハンドアウトを作成し，それを用いた授業を行ったためである。指導対象文法項目は仮定法（過去・過去完了）であった。選んだ理由は第3章で絞り込んだ文法項目の一つであること，同僚教員間で指導が難しいことで共通認識のあった項目の一つであったこと，そしてちょうど授業進度に合う形で，教材に出てきたためである。詳細については後述する。

## 第2節 予備調査

### 第1項 調査手順

調査の手順は表28に示した通りである。前時の授業で事前テストを行い，次の時間に本授業・事後テスト①を実施した。その後期間において，統制群では事後テスト②を，実験群では事後テスト②とアンケートを実施した。

授業では，統制群は教科書で例文が提示されている順番に1) 制限用法と非制限用法の違い，2) 主語の名詞の前に補足説明を加えている場合，3) 前の内容から話を続けたい場合，4) 先行詞が文の一部である場合，について順に説明・指導を行った。なお，1)では制限用法との違いを指導する必要があるため，普段から活用しているように，教科書例文にカンマがないだけの例文を板書し，違いを解説した。実験群でも，統制群と同じ手順で，ハンドアウトを用いて指導を行った。具体的指導内容については第4項で解説する。

### 第2項 関係代名詞の非制限用法の指導に関する留意点

使用したハンドアウトはAppendix Eに示した通りであるが，それに触れる前に，まずはハンドアウト作成の基となった，関係代名詞の非制限用法の特徴に関する先行研究をまとめる。

荻野（2008:108-111）は，

- 1) a. He has three daughters who live in Australia.
- b. He has three daughters, who live in Australia.

で，a.での3人の娘とは（東京や新潟ではなく）オーストラリアに住んでいる娘のことに限定して言及しているだけで，オーストラリア以外の場所に住んでいる娘がいるのかどうかや，そのような娘がそもそもいるのか，ということには一切言及していない。このような用法が制限用法と呼ばれる。それに対し，b.では，娘はそもそも3人しかいない，つまり関係節自体は先行詞を限定・

表28 関係代名詞非制限用法指導手順<予備調査>

統制群	実験群
A. 4/25(Wed), 2012	A. 4/25(Wed), 2012
事前テスト	
B. 5/1(Tue), 2012	B. 4/26(Thu), 2012
教科書による通常授業	ハンドアウト活用した実験授業
I. 制限用法と非制限用法の比較	
付加例文 C-1: He has a daughter who lives in London.  教科書例文 C-2: He has a daughter, who lives in London.	付加例文＋文脈 E-1: (He has two daughters. One lives with him and the other lives in London. → He has a daughter who lives in London.. 教科書例文＋文脈 E-2: (He has a son and a daughter. His son lives with him and his daughter lives in London. → He has a daughter, who lives in London.
* 教員：上記の例文で、C-1/E-1ではwho以下を聞かないとどちらの娘の話が分からないのに対し、C-2/E-2では一人娘なのでwho以下がなくても誰の話かが分かる、という状況の違いを把握させる。	
	付加例文 E-3: In the room there were few people who were sleeping. / In the room there were few people, who were sleeping.
II. 主語の名詞に補足説明を加えている場合	
教科書例文 CE-4: My sister, who studies in Boston, is coming back to Tokyo next week.  My sister is coming back to Tokyo next week.が伝えたい中心であるが、そこに、My sister studies in Boston.という情報も加えた結果。	教科書例文 CE-4: My sister, who studies in Boston, is coming back to Tokyo next week.
	付加例文 E-5: Air, which we breathe, is made up of gases. E-6: Michael Jackson, who was a wonderful musician, died in 2009. E-7: My grandfather, who is over eighty, still plays baseball. E-8: Love, which is a wonderful thing, comes to everyone some time in their life. E-9: Mr. Green, whose wife teaches singing, is himself a piano teacher. 生徒：英文と日本語を読む
III. 前の内容から話を続けたい場合	
教科書例文 CE-10: The lettering read <i>Viva Lance</i> , which had been written by a spectator who had seen me in the previous race.	教科書例文 CE-10: The lettering read <i>Viva Lance</i> , which had been written by a spectator who had seen me in the previous race.
「接続詞＋先行詞の示す代名詞」を関係代名詞で簡略化。先行詞が他にない特定の人や物事を表す場合はカンマをつける。固有名詞が先行詞の場合はカンマを付ける場合がほとんど。	
	付加例文： E-11: I threw the ball to Tom, who threw it to Ann. E-12: He wrote her a long letter, which she sent back to him unopened.
IV. 先行詞が文（の一部）の場合	
教科書例文 CE-13: I didn't get along with my stepfather, which frustrated me.	教科書例文 CE-13: I didn't get along with my stepfather, which frustrated me.
先行詞は名詞だけでなく、文（の一部）もなり得る。その際は“~, which”の形しかない。	
	付加例文 E-14: She was once bitten by a dog, made her dislike dogs. E-15: I was late again this morning, which made my teacher angry.
C. 5/1(Tue), 2012	C. 4/26(Thu), 2012
<授業直後>事後テスト①	
D. 7/17(Tue), 2012	D. 7/17(Tue), 2012
事後テスト②	事後テスト②＋アンケート

制限することなく、むしろ先行詞について情報を追加する機能を持っている。このようや用法を非制限用法と呼ぶ、と説明している。

田中他 (2006:111-116) は2つの用法の区別について次の例を使って解釈している。

- 2) a. the man who is standing in the corner.
- b. the man, who is standing in the corner

例えば、a. を制限的に解釈すると、[the man who is standing in the corner] が名詞句として処理され、who is standing in the corner の部分が the man を限定修飾する（制限的解釈としては、これ以外に who is standing in the corner の部分が man を限定修飾し、さらに man who is standing in the corner を the が限定修飾している、という解釈も可能であろう）。それに対して b. を非制限的に解釈すると、[the man][who is standing in the corner] といった具合に、名詞句 [the man] と関係節が分断され、関係節が情報追加の提示を行う、としている。

さらに、先行する節全体を受けて、さらに情報を追加するケースとして次の例を挙げている。

- 3) My girlfriend and I went for a walk after dinner, which happens rarely.
- 4) I had to wash his car, which I don't like to do.

これが可能なのは、which が「どれって？それは」と自己言及先を it で表すことができるからである。who の場合は「誰って？」なので先行詞は人に限定されるが which は「それ (it)」という事態 (event) なので、「もの」と「こと」の両方を指すことができる。また、非制限用法の場合「どれって？」の部分は後退し、「それは…」の部分のみが強調されることになることにも触れている。言い換えると、「もの (手でつかめるもの)」から「こと (手でつかめないもの)」という抽象化への移行が起きることになる。

さらに、安藤 (1985:244-245) は非制限用法の特徴として、先行詞について追加的な説明をしているにすぎないため、関係詞以下を省略しても主文の意味が変わらない点を挙げている。また、意味論的に非制限用法の先行詞は、意味的に自己完結的な (すなわち、固有名詞・特定名詞句・総称名詞) でなければならない。従って、次のような非特定の (nonspecific) な名詞句に非制限用法の関係詞節をつければ非文法的である。

- 5) \*Mary is a girl, who loves jokes.

逆に、内在的に特定性の強い固有代名詞や人称代名詞を制限用法の先行詞にすることはできない。

- 6) Paris, which I love, is a beautiful city.
- 7) \*Paris which I love is a beautiful city.
- 8) The Paris which I love is a beautiful city.

8)が文法的であるのは、Paris が都市の一局面を示すものとして普通名詞的に用いられているから

である。

小寺 (1989: 165-166) は、非制限用法の関係代名詞は “[and, for, but] +代名詞〜” などと置き換えられ、「関係代名詞は接続詞と代名詞の機能を持つ」という説明は、非制限用法を用いた方がつきやすい、と指摘している。さらに、「先行詞に対していわば思いつきの、そのあとに関係詞節を考えながら付け足すことができるので、むしろ制限用法よりもやさしい (p.166)」と指摘している。

### 第3項 ハンドアウト構成・提示例文

ここでは、学習者に提示した例文についてタイプ別に取り上げ、それぞれの指導のポイントを説明する。なお、例文の左についている E とは実験群のみに示した例文、C は統制群のみに示した例文、CE は両群に提示した例文を指す。

#### (1) 教科書提示例文に付加 (2文一組)

E-1. ('He' has two daughters. One lives with him and the other lives in London.)

→He has a daughter **who** lives in London.

E-2. ('He' has a daughter and a son. His son lives with him and his daughter lives in London.)

→He has a daughter, **who** lives in London. <文脈付加・文法理解>

C-1: He has a daughter **who** lives in London.

C-2: He has a daughter, **who** lives in London.

ハンドアウト (Appendix E) では最初に、制限用法と非制限用法の違いを示すために、教科書例文に、そこからカンマを取っただけの文を提示し、さらにその文が使用される文脈を英語で付加した。それが E-1. と E-2. である。例文が使われる状況を、もう一つ英文を加えることで、二つの用法の文法的・意味的・状況的違いを認識させることを目指した。なお、実験群のハンドアウトではその後に、同じようにカンマの有無だけが異なる2文 (E-3) を提示して、学習者に意味や状況の違いについて説明を求めた。

このようにカンマの有無だけが違う英文を提示して比較することは、例文の質の問題に関わらず授業では普通に行っていることなので、統制群においてもカンマを取った例文を黒板に提示し、両者の違いを解説した。但し英語で文脈を示すことはせず、二つの文の意味の違いや用法自体の違いに言及しただけであった。

#### (2) 教科書記載通りに提示 (3文)

CE-4: My sister, **who** studies in Boston, is coming back to Tokyo next month.

CE-10: The lettering read *Viva Lance*, **which** had been written by a spectator who had seen me in the previous race.

CE-13: I didn't get along with my stepfather, **which** frustrated me.

その後の説明についても、まずは教科書例文を使って解説を行うことで、両群の指導が同じに

なるように配慮した。従って実験群と統制群の違いは、説明の一部がハンドアウトに既に記載済みか、板書あるいは口頭か、となった。

(3) 実験群のみ新規提示例文 (10 文)

これらの例文は、関係代名詞の非制限用法の解説に続いて提示した。例文の質に考慮して示すことで、解説内容をより深く理解させ、学習者の印象に残すことで理解の深化を図ることを目指した。

E-3: In the room there were few people **who** were sleeping. / In the room there were few people, **who** were sleeping. <文法理解>

この例文は前述の通り、カンマの有無で意味が変わることを学習者が理解したかどうかを確認するために使用した。

E-5: Air, **which** we breathe, is made up of gases. <日常生活>

E-6: Michael Jackson, **who** was a wonderful musician, died in 2009. <有名人>

E-7: My grandfather, **who** is over eighty, still plays baseball. <インパクト>

E-8: Love, **which** is a wonderful thing, comes to everyone some time in their life. <名言>

E-9 Mr. Green, **whose** wife teaches singing, is himself a piano teacher. <状況の明確さ>

これらは、2) 主語の名詞の前に補足説明を加えている場合、の説明に続いて学習者に提示した。提示に当たっては、各文の左に記した例文の質とともに、全関係代名詞を使った例文を示すことを念頭に置いた。

E-11: I threw the ball to Tom, **who** threw it to Ann. <学校生活>

E-12: He wrote her a long letter, **which** she sent back to him unopened. <ユーモア>

これらは、3) 前の内容から話を続けたい場合、の説明の後に続いて学習者に提示した。

E-14: She was once bitten by a dog, **which** made her dislike dogs. <状況の明確化>

E-15: I was late again this morning, **which** made my teacher angry. <学校生活>

これらは、4) 先行詞が文の一部である場合、の説明の後に続いて提示した。

#### 第4項 テスト・アンケート

予備調査で行ったテスト・アンケートも Appendix E で示した通りである。テストにおいては、学習者の文法理解度を的確に測ることができること、10分程度で解答が可能となることを考慮の上作成した。なお、Appendix E には関係代名詞の非制限用法に関する問題しか掲載していないが、実際には該当 Lesson の Grammar コーナーで提示されていた他の2文法項目についての問題も同時に載せていた。学習者にとっては、課内の3文法項目は等しく重要であるので、これに応えるために、出題対象も全文法項目とした。

具体的には、選択問題3題、英文整序問題1題、制限用法と非制限用の英文二つの意味や場面の違いを説明する問題1題の5題を出題した。選択問題では制限・非制限の使い分けが意味内容や先行詞(固有名詞・句等)によってできるかどうかを試した。整序問題では、主語の補足説明

としての非制限用法を使って英文が作れるかどうかを確認した。最後の問題ではカンマの有無のみが異なる2文を提示し、その意味と状況の違いについて説明を求めた。いずれも本時で説明した個所からの出題で、授業内容を総合的にどの程度理解したかを把握することを目的とした。

事前テスト・事後テスト①・事後テスト②では、学習者のテスト結果の比較を容易にするため、3種類とも同一の問題を出題した。

アンケートでは1) ハンドアウトの評価、2) 各例文の評価を求めた。ハンドアウトの役立ち度については5件法(1.全く役に立たなかった, 2.あまり役に立たなかった, 3.どちらとも言えない, 4.ある程度役に立った, 5.とても役だった)で尋ねた。また、例文の評価については、全例文を記載して、それらの中で印象に残っている、または面白いと思った例文全てに○を記入させた。

## 第5項 分析方法・予測

3種類のテストは実施後に採点しデータ化した。配点は、全問各問2点とした。なお、2点としたのは不完全ながらも文法項目の概念を理解していると解釈できる解答に部分点として1点を与えたためである。具体的には2文の違いについて説明を求める問題について、意味の違いと状況の違いのいずれかを理解していることが窺える記述には1点を与えた。アンケートについては、回答された選択肢の番号をそのまま数値として活用してデータ化した。なお、アンケートは無記名方式で実施した。

なお、分析対象とするのは、事前・事後①・事後②の3種のテスト全てを受検した学習者分のみとした。そのため、3つのうち1つでも回答のなかった学習者のデータは分析対象から削除した。その結果、分析対象となったのは統制群32名、実験群31名であった。テストやアンケート結果の比較では $t$ 検定・分散分析・多重比較・効果量等を使用した。 $t$ 検定に関しては事前に $F$ 検定を行い、等分散が仮定できない場合はウェルチの $t$ 検定を行った。

なお実施前には次のような予測を立てた：実験群の英文法指導において例文の質を考慮した結果、事後テスト①では事前テストよりも文法理解が統制群よりも進み、事後テスト②でも統制群と比べて成績の保持が見られる。

## 第6項 結果

### (1) テスト結果

表29 同群内における実施テスト間比較の結果(多重比較による)

	事前・事後①間				事後①・事後②間				事前・事後②間			
	平均差	$t$	$p$	$d$	平均差	$t$	$p$	$d$	平均差	$t$	$p$	$d$
統制群(n=32)	2.28	5.46	.00	1.04	-1.78	4.26	.00	.77	0.50	1.19	.24	.23
実験群(n=31)	2.26	4.25	.00	1.11	-1.23	2.31	.02	.55	1.03	1.94	.05	.48

表30 予備調査:テストごとの群間比較(10点満点)

関代・非制限	統制群(n=32)		実験群(n=31)		平均差	$t$	$p$	$d$
	平均(%)	$SD$	平均(%)	$SD$				
事前	3.00(30.0)	2.08	3.06(30.6)	1.97	0.06	0.13	.90	.03
事後①	5.28(52.8)	2.37	5.32(53.2)	2.12	0.04	0.07	.94	.02
事後②	3.50(35.0)	2.34	4.10(41.0)	2.36	0.60	0.99	.32	.26

表29にはテスト結果を群別・テスト別に表示し、その結果を群ごとにテスト間で多重比較を行

った結果を示している。なお、一元配置分散分析の結果、統計量は統制群で「 $F(2,95)=16.46, p<.001, \eta^2=.16$ 」、実験群では「 $F(2, 92)=9.05, p<.001, \eta^2=.16$ 」となった。表 30 ではテストごとに群間で比較し、 $t$  検定を行った結果を、また図 6 ではテスト結果をグラフ化したものを示している。結果によると、事前テストから事後テスト①にかけて統制群・実験群とも平均値は上昇したが、事後テスト①から事後テスト②にかけては、両群とも平均値は下降した。次に両群の平均値をテストごとに比較すると、事前テスト・事後テストも両群間に有意差は見られず、効果量もなかった。しかし、期間をおいての事後テスト②においては、 $t$  検定では有意差は見られなかったが、小さな効果量 (.26) は見られた。

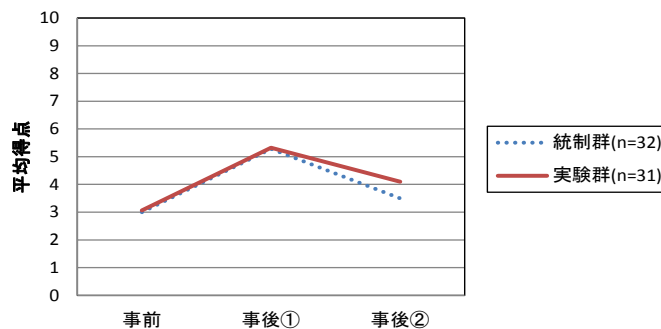


図6 予備調査テスト結果比較(/10)

次に、テスト間の得点推移を群間でより正確に比較するため、テスト間の変化量を比較することとした。事前テスト・事後テスト①間、そして事後テスト①・②間で個人別に得点の変化量を算出し、統制群・実験群間でそれぞれ  $t$  検定を、ボンフェローニ法により有意水準を .025 に設定して実施し、さらに効果量も算出した。その結果が表 31 に示されている。

表31 テスト間の変化量に基づく比較の結果

	変化量	平均値	SD	t	p	d
<b>事前・事後①間</b>						
統制群(n=32)	73	2.28	2.35	0.03	.97	.01
実験群(n=31)	70	2.26	2.49			
<b>事後①・事後②間</b>						
統制群(n=32)	-57	-1.78	2.30	0.86	.39	.22
実験群(n=31)	-38	-1.23	2.71			

る。結果によると、事前テスト・事後テスト①間で、変化量の平均値に  $t$  検定で有意差は見られず、効果量もなかった。しかし、事後テスト①・事後テスト②間で  $t$  検定では有意差は見られなかったが、小さな効果量 (.22) が見られた。

## (2) アンケート結果

ハンドアウトの評価結果が表 32 に示されている。なお  $\chi^2$  検定の結果、「 $\chi^2(4)=24.42$ 」で、 $p<.01$  で人数の隔たりは有意であった。

表 32 ハンドアウトの役立ち度評価結果

回答者	SA n(%)	A n(%)	UD n(%)	D n(%)	SD n(%)
実験群(n=33)	2 (6.1)	14 (42.4)	13 (39.4)	3 (9.1)	1(3.0)

SA=とても役立った A=ある程度役立った UD=どちらとも言えない  
D=あまり役立たなかった SD=全く役立たなかった

結果によると、約 48%の学習者はハンドアウトに好評価を示し、「役立たなかった」という回答は約 12%であった。その一方、「どちらとも言えない」という回答も約 40%弱あった。

次に学習者が印象に残っている、又は面白いと思いい○をつけた例文から、○の数が多かった例文を上から 5つ挙げると以下の通りとなった。なお( )内の数字は○のついた数を指す。

(11) E-3: In the room there were few people who were sleeping. / In the room there were few people, who were sleeping. <文法理解: 10語>

(8) E-1, 2: He has a daughter, who lives in Boston. / He has a daughter who lives in Boston.

<文法理解:8語>

(8) E-11: I threw the ball to Tom, who threw it to Ann. <学校生活:11語>

(8) E-12: He wrote her a long letter, which she sent back to him unopened. <ユーモア:13語>



(7) E-6: Michael Jackson, who was a wonderful musician, died in 2009. <有名人:10語>

2文比較形式で表示された例文が印象に残っている、とした回答者が多く、その他学校生活、ユーモア、そして有名人を扱った例文が回答者の印象により残っているようであった。また、E-12は前章で適切な語数範囲とした12語を越えているにも拘わらず、○をつけた回答者数が比較的多かった。

## 第7項 考察

予備調査の結果、事前テストから事後テスト①にかけてテスト結果は有意差があるレベルで成績が向上した。しかし統制群でもほぼ同じ程度成績は向上した。変化量を $t$ 検定にかけた結果有意差が出ず、効果量もなかった。この原因として考えられるのは、1) 使用例文よりも、授業での両群に対する指導内容の効果がより強く出たため、2) ハンドアウト内の例文数が多すぎて、実験群の学習者の中に授業内では消化しきれなかった者がいたため、3) 元々統制群に英語力の高い学習者が実験群より多いため、例文数が限定されても指導内容で理解が進んだため、等が考えられる。

一方、事後テスト①から事後テスト②にかけては、変化量の比較の結果 $t$ 検定(ボンフェローニ法)では有意差は出なかったが、小さな効果量は表れた。ここから、事後テスト②では実験群、統制群とも平均値は下がったが、実験群の方が下がる程度が低く、成績降下に歩留りが起こっている可能性、つまり、実験群の方に成績維持の効果が出ている可能性が示された。事前の予測と比較すると、実験群で事後テスト①の結果は事前テストより向上し、事後テスト②において成績維持の可能性は示されたが、事後テスト①での成績の伸びは統制群と実験群で変わりなかった、ということになった。

なお、今回の予備調査ではいくつか課題点が出てきた。まず、例文に関しては、学習者に提示した例文数が統制群と実験群で異なった点である。つまり、今回の結果は例文の質というよりも量の差による可能性がある。次に、ハンドアウトの有無、という例文の質以外の変数が入っている可能性もある。また、制限・非制限用法以前の問題として、関係代名詞自体の理解度によって結果が左右されている可能性も否定できない。さらに、事後テスト①から②まで期間が約2か月半あったこと、群間で学力差があったこと、等も挙げられる。最後に、学習者に例文の評価を求める時、○をつけるだけでは全学習者の評価が正確に反映できないことも問題となった。

そこで、本調査ではこうした課題点を少しでも考慮した上で行うこととした。

## 第3節 本調査

### 第1項 調査手順

調査の手順は表33に示した通りである。前時の授業で事前テストを行い、次の時間に本授業・事後テスト①を実施した。その後期間において、実験群1・実験群2両方で事後テスト②とアンケートを実施した。

授業は、教材の記載に合わせて進めることで同僚教員間の共通理解ができていた。本授業では、1) 直説法と仮定法、2) 仮定法過去、3) 仮定法過去完了、4) 仮定法過去と過去完了の混用、の4点について指導することとなった。なお、「英語G」授業では教材記載例文のうち、1)~4)の見出し部で提示されている例文については、学習者に暗記を求め、書き取りの小テストを復習テスト

表33 仮定法指導手順

実験群 1

実験群 2

A. 1/12(Sat), 2013

A. 1/17(Wed), 2013

事前テスト

B. 1/17(Wed), 2013

B. 1/21(Mon), 2013

実験授業

I-1. 条件を表す文と仮定法の文との比較

教材例文

C-1: If you have a student ID, you will get a discount.

C-2: If I had a student ID, I would get a discount.

教材例文＋文脈

E-1: A: How can I use a student ID in my daily life? B: If you have a student ID, you will get a discount.

E-2: Oh, no! I don't have my student ID with me! If I had a student ID, I would get a discount.

\* 教員：上記の例文の状況の違いを把握させ、特に1-2において"I"は今学生証を「持っていない」ため値引きしてもらえ「ない」ことに注意を向ける。

I-2. 仮定法過去：（現在）における（非）現実[現実とは（逆）]を仮定する<生徒に（）を埋めさせる>

教材例文

CE-2: If I had a student ID, I would get a discount.<再提示>

CE-3: If I were you, I would accept his offer.

CE-4: If my father had a car, we could go for a drive.

CE-5: If he had time, he might come to see us. 生徒：日本語に直し、実際の状況を説明する。

付加例文

C-6: I (would go) for a walk if it (were) fine today.

C-7: If I (were rich), I would buy a fine house.

生徒：（ ）に適語を埋めて読む。(日本語は記載)

付加例文

E-6: If I (had) wings, I (would fly) to you.

E-7: I'm sorry, but I'm very busy. If I were free, I (would help) you.

生徒：（ ）に適語を埋めて読む。(日本語は記載)

II-1 仮定法過去完了：（過去）における（非）現実[現実とは（逆）]を仮定する<生徒に（）を埋めさせる>

教材例文

<生徒：日本語に直し、実際の状況を説明する。>

CE-8: If I had cleaned my room, I would have invited my friends.

CE-9: If I had arrived five minutes earlier, I could have seen her.

CE-10: If he had been more careful, he might not have made such a mistake.

付加例文

C-11: If the doctor (had come) earlier, the child (wouldn't have died).

C-12: If he (had had) a credit card, he (would have bought) the computer.

生徒：（ ）に適語を埋めて読む。(日本語は記載)

付加例文

E-11: If I (had studied) a little harder last night, I (could have got) a better score.

E-12: Why didn't you invite me? I (would have come) to the party if you (had invited) me.

生徒：（ ）に適語を埋めて読む。(日本語は記載)

II-2 「過去にああしていたら、今頃はこうなのに」と言いたい場合

教材例文

<生徒：日本語に直し、実際の状況を説明する。>

CE-13: If I had not taken the wrong train, I would be home now.

付加例文

C-14: If I (had worked) harder then, I (would be) happier now.

生徒：（ ）に適語を埋めて読む。(日本語は記載)

付加例文

E-14: If you (had had) breakfast at home, you (wouldn't be) hungry now.

生徒：（ ）に適語を埋めて読む。(日本語は記載)

C. 1/17(Wed), 2013

C. 1/21(Mon), 2013

<授業直後>事後テスト①

D. 3/18(Mon), 2013

D. 3/18(Mon), 2013

事後テスト②、アンケート

として行うことでも共通理解ができていた。また、例文以外の変数を極力なくすために、本調査授業では、両群でハンドアウトを用いて指導を行った。ハンドアウト構成も全く同じとし、唯一異なるのが記載例文、とした。従って指導内容や手順もほぼ同じとなった。具体的指導内容は第3項で解説する。また、予備調査と本調査の概要を表34にまとめた。

表34 予備調査と本調査の概要比較

	実施時期	文法項目	科目	学年	協力者数	事前テ スト	ハンド アウト使用	事後テ スト①	事後テ スト②	①・②イン ターバル	アン ケート
予備調査	平成24年 4～7月	関係代名詞非 制限用法	英語Ⅱ	2年	理系34名・ 文系34名	○	統× 実○	○	○	約2ヶ月半	統× 実○
本調査	平成25年 1～3月	仮定法過去・ 過去完了	英語G	1年	普通科19名・ 普通科20名	○	実1○ 実2○	○	○	約2ヶ月	実1○ 実2○

[NB]統=統制群, 実=実験群

## 第2項 仮定法の指導に関する留意点

### (1) 直説法と仮定法

安藤(1985:263-264)は条件文(conditional sentence)を次の3種に分類している。

#### a) 叙実的条件文(factual conditional sentence)

9) If it is raining, shut the window.

\*条件節の内容が真であることが前提とされる。

#### b) 未来(予言的)条件文(future or predictive sentence)

10) If it rains, I'll stay home.

\*条件節の内容の真偽について話し手は中立的。(別称:開放条件(open condition))

#### c) 非叙実的条件文(nonfactual conditional sentence) → 仮定法

11) If he did this, he would sin.

\*条件節の内容は偽であることが前提。(別称:却下条件(rejected condition))

このうちc)非叙実的条件文を、学校文法では「仮定法」という形で指導している。Leech

(2004:119-120)は条件文(conditional sentences)は「現実の状況(real condition)」か「非現実的な状況(unreal condition)」のいずれかで表現が可能であり、非現実的な状況の場合には、間接話法でも持ちいられることのある、現実の状況からのバックシフト(backshift)によりif節では現在形→過去形、主節ではwill→would(could, might, should)に変わる、としている。

大西・マクベイ(1995:101-104)は仮定法過去から過去完了へのバックシフトに関して例12を用いて触れている。

12) If you were willing to help your wife, you would make her happy.

↓バックシフト

had been

↓バックシフト

would have made

「実際にはそうじゃなかったんだけど、もし手伝っていたとしたなら、幸せにしていだだろうに」と過去の出来事に対する仮定となるよう、仮定法過去完了形では、「過去」から「過去完了」にバ

ックシフトした結果 *were* が *had been* となる。主節の *would make* からのバックシフトに関して、本来なら *would* をバックシフトしなければならないところだが、普通の動詞のように過去完了形を使うことができないため、「後続する内容の時制を過去にずらす」働きを持つ *have* の助けを借りて *would* は *would have* にバックシフトされる、としている。さらにこれは他の助動詞でも同様である、と加えている。

なお、Lock (1996:198-200) は、伝統的に if-節を 1) the first conditional: real condition, 2) the second conditional: unreal conditions—present, 3) the third conditional (unreal conditions — past) として教えることの問題点として、1) the second conditional と the third conditional を the first conditional の変形として提示してしまうと、三者間の本質的な意味の違いの把握が難しくなる可能性がある。3つの構文はそれぞれ別個に、そして十分にその構文が起こる過程・背景状況・意味合い等を示した

(contextualize) 上で指導する必要がある、2) それぞれの全文構文を固定された構文として提示してしまうと、if 節と主節で異なる形になる場合に学習者が混乱するおそれがある。if 節と主節はそれぞれの示す時間や現実性次第で、それぞれ独立して時制が選ばれる、ということを押さえる必要がある、としている。

さらに萩野 (2008:127) は、英語には直説法 (indicative mood), 仮定法 (subjunctive mood), 命令法 (imperative mood), という3つの法 (mood: 「命題」や「事象」に対する話し手の心的態度を表す文法的なカテゴリー (澤田, 2003:294)) の世界があることを指摘している。「非現実性」という視点で見ると、直説法→仮定法→命令法の順で非現実性が強くなる、と考えることができる。また、条件・時の副詞節で未来の *will* をつけないのは、時や条件を表す接続詞内にすでに未来の意味が付与されているためである、と考えることができる。しかし主節にはそのような未来を表す要素がないために、法助動詞 *will* が付与される。その結果、直説法で if 節と主節で述語動詞の形に変化が起き、これが仮定法ではそのままバックシフトしている、ということも把握しておく、と、仮定法の理解が深くなると考えられる。

## (2) 仮定法

萩野 (2008:118-120) は、仮定法を「現実離れの表現」であるとして説明すると分かりやすいのでは、としている。現実にはないことや起こりえないこと、あるいはその可能性が極めて低いようなことを述べる時に使う。仮定法の文の中に過去形が使われるのも、動詞や助動詞の過去形を使うことで「現在」との距離感が生まれ、それが心理的な距離となって現実味を遠ざけている。それが「現実離れ」につながって、仮定法の表現が生まれてくる、としている。これに関して田中他 (2006:147-148) は、「これは仮想のことだ、ということを示す必要」性から、「英語では、時制を調整する」ために「一つ時間をさかのぼらせる」という手段を用いている、としている。萩野 (2008:119) はさらに仮定法の使用で生徒が躓きやすいポイントとして、*as if (as though)* 節中ではどんな時に直説法でどんな時に仮定法なのか、という点を挙げている。

13) She behaves as if she were [was] rich.

14) She behaves as if she is rich.

13) では「彼女」は実際にはリッチではないが、まるでリッチであるかのように振る舞っている、

という「現実」とのかい離を過去形で表している。一方、14)では「彼女」は現実としてリッチであり、実際そのように振る舞っている、ということでその「現実」を現在形で表している、としている。

仮定法と丁寧の関連に関して中川 (1996:111) は、過去形は「遠さ (distance)」を表し、1) 現在からの遠さ→過去形、2) 現実世界からの遠さ→事実に反する仮定、3) 相手との関係の遠さ→丁寧表現、の3つの意味があり、仮定法過去もこれと似ている、と指摘している。

### (3) 仮定法過去と過去完了

田中他 (2006:148-151) によると、ある事柄を想像する場合、視点の置き方として、現在・過去・未来がある。現在と過去に視点を置けば、それぞれその時点における事実とは対応しない仮定になる。また、未来に視点が置かれた場合、「仮にもし...があったとしたら」という仮説的な世界を作ることになる。この視点の置き方によって、仮定法過去、仮定法過去完了、仮定法未来という3つの用法が生じることになる、としている。

仮定法過去は、視点を現在において、「(いま) 仮に...としたらどうする」という仮想の状況設定を行うやり方である。視点は現在に置かれているが、仮想の状況の設定であることを示すために時制をずらして過去時制を用いることから仮定法過去と呼ばれる。一方、仮定法過去完了は「もしAでなかったらBであったらうに」といった過去における仮想の状況を設定し、そのなかで想像の世界を繰り広げる表現である。視点は過去においているが、仮想の想定であることを示すために時制をずらして過去完了形を用いることから「仮定法過去完了」と呼ばれる。

形式的に、仮定法過去を伴う状況設定に続くのは「主語+would do」で、仮定法過去完了を伴う状況設定に続くのは「主語+would have done」であると考えられている。仮定法過去については、確かにその傾向が強いが、仮定法過去完了については必ずしも「主語+would have done」であるという保証はない。

#### 15) If it had not been for your mother, you wouldn't be here.

if節では過去に視点を置き、主節では現在に視点を置いた語り方が可能だからである。例えば、

#### 16) If she had not called me then, I would not be here now.

では、thenが過去を示し、nowが現在を示すように、「もし彼女があの時電話してくれなかったら」は過去に視点があり、「私は今ここにいないだろう」は現在に視点がある。なお、仮定法過去完了は典型的には「あの時に...がなかったならば、(いま) ...なかっただろう」という思いを表現するのに向いており、主節に否定辞が含まれることが多い。なお、安藤 (1985:267) は、if節が現在時、主節が過去時を示す例も挙げている。

#### 17) If he were in this town, I should have met him before this.

#### (4) 仮定法に慣れさせる方法

荻野 (2008:120-122) は、ある文法項目の形と意味に生徒を習熟させるためには、納得のいく論理的な説明を与えながら、十分な量の意味のある練習を行わせるべきで、これは文法指導の一般的な大原則として心に留めるべき、と指摘している。仮定法については、その「形」によって意味が大きく変わってしまう表現方法である。動詞の過去形を使うのか、過去完了形を使うのか、助動詞の過去形の後には原形不定詞なのか完了不定詞なのか、さらに条件節は仮定法過去完了で、帰結節は仮定法過去形の場合など、それぞれ意味が変わってくる。慣れるまでが一苦労だが、単なる丸暗記を強いるのではなく、「なぜそのような形を取り、そのような意味になるのか」ということを粘り強く生徒に説明し続けていくことが重要である、としている。

次に、「十分な量の意味のある練習を行わせる」について、特に「意味のある練習」に関して、ひとつは「文脈の中で練習する」ということを挙げている。文脈は場面を設定し、現実の世界では言葉は場面の中で機能する。文脈を設定することで、仮定法なら仮定法という表現の使い方(機能)が初めて意味を持ってしっくりと自然に分かる、としている。具体例として挙げているのは以下のようなものである。

1. ( )内の語を使って空所に語句を補って、会話を完成し、ペアで対話しなさい。

A: Do you want to drive in the future?

B: Yes, of course. I \_\_\_\_\_ (wish/ can drive) now!

A: So do I. I \_\_\_\_\_ (be eighteen), I \_\_\_\_\_ (can get) a driver's license.

### 第3項 ハンドアウト構成・提示例文

ここでは、学習者に提示した例文についてタイプ別に取り上げるとともに、指導のポイントを説明する。なお、例文の左についているCとは実験群1のみに示した例文、Eは実験群2のみに示した例文、CEは両群に提示した例文を指す。また実際に使用したハンドアウトはAppendix Fを参照のこと。

(1) 教材例文に文脈付加(実験群2のみ) + 2文比較形式(両群に提示) <暗記文>

C-1: If you have a student ID, you will get a discount.

C-2: If I had a student ID, I would get a discount.

E- 1: (A: How can I use a student ID in my daily life?)

B: If you have a student ID, you will get a discount. <高校生活・対話>

E- 2: (Oh, no! I don't have my student ID with me!)

If I had a student ID, I would get a discount. <文比較・高校生活・文脈>

(2) 教材例文をそのままハンドアウト上に提示(7文)

<暗記文>CE- 8: If I had cleaned my room, I would have invited my friends.

CE-13: If I had not taken the wrong train, I would be home now.

<非暗記文>CE- 3: If I were you, I would accept his offer.

CE- 4: If my father had a car, we could go for a drive.

CE- 5: If he had time, he might come to see us.

CE- 9: If I had arrived five minutes earlier, I could have seen her.

CE-10: If I had been more careful, I might not have made such a mistake.

これらは教材上に既に提示されている文であったので、ハンドアウト上では日本語に直すことと、現実の状況の説明を学習者に求めた。なお、<暗記文>とは小テストで覚える範囲の文、<非暗記文>とはそうでない文を指す。

### (3) 新規提示文

C- 6: I would go for a walk if it were fine today.

E- 6: If I had wings, I would fly to you. <想像性>

C- 7: If I were rich, I would buy a fine house.

E- 7: (*I'm sorry, but I'm very busy.*) If I were free, I would help you. <文脈付き>

C-11: If the doctor had come earlier, the child would not have died. <命, しかし具体性欠>

E-11: If I had studied a little harder last night, I could have got a better score. <高校生活>

C-12: If he had had a credit card, he would have bought the computer. <年齢的問題・語数>

E-12: (Why didn't you invite me?) I would have gone to the party if you had invited me.

<文脈付加>

C-14: If I had worked harder then, I would be happier now. <状況不明>

E-14: If you had had breakfast at home, you wouldn't be hungry now. <日常生活>

ここでは実験群2において、実験群1より良質の例文を提示することを目指した。まず、例文E-6では学習者の想像力をかき立てる例文を含めた。例文E-7では、まず現実の状況を示す英文から始め、その後あと仮定法の文を提示することによって、現在の文脈の中で仮定法過去を使うべきであることを把握させることを目指した。例文E-11では普通の高校生が失敗体験としてありそうな状況を示すことで身近さを含めた。例文E-12では例文7と同じ意図で今度は仮定法過去完了の例を提示した。これに対して実験群1の例文C-12では、あえて代名詞 *he* を使うことで内容の曖昧さを出すことを意図した。最後に例文E-14では、朝食を抜くとどうなるかを、学習者は日常生活で体験しているはずで、そのことを文意に含めた。対して実験群1の例文C-14は意味内容において具体性に欠ける例文を提示した。

ハンドアウトでは、上記例文に一部空欄を作り、学習者には日本語をヒントに英文を完成させることを求めた。

### (4) ハンドアウトによる指導のポイント

まず、直説法と仮定法の違いについて指導を行った。なお、直説法は既習項目であった。教科書例文では学生証を取り扱っているが、これは学習者にとって身近な存在であり、導入として使うに適した例文であると判断した。そこで、実験群1ではC-1、C-2と2文を並べ、C-1が現実の状況について客観的に述べているのに対し、C-2は「今学生証を持っていない」という現実に対して、「もし持っていれば」という非現実の状況を仮定し、さらに「残念」という主観的気持ちを表

している，ということを認識させた。一方実験群2では，例文の前に文脈として英文の付加・対話形式を取り入れ，学習者が状況の違いを読み取るよう配慮した。

次に，仮定法過去と仮定法過去完了の指導であるが，第2項にある「バックシフト」の概念を，限られた時間の中で，しかも学習者に分かりやすくどのように実感させるかを考えた結果，映画“Back to the Future”をヒントに「タイムマシン」を説明に取り入れることとした。今とは違う現実

#なぜ現在の非現実で過去形？

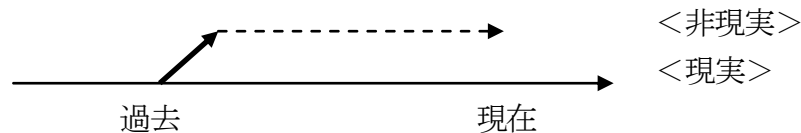


図 7-1 仮定法過去に関するハンドアウト図に太線を追加したもの

を作り出すためにはどうすればよいか，を SF ドラマや映画を思い浮かべつつ学習者に考えさせた。すると，「タイムマシンに乗って過去に戻り，過去を変えること」という返答が返ってきた。そこで，ハンドアウト上に示した図（図 7-1）の<現実>を表す線の「過去」の部分と<非現実>を表す点線を線で結ばせ，仮定法過去を「現在の非現実を作り出すために，時間を過去に戻すことを象徴して過去形を取っている」と解説した。仮定法過去完了についても同じ要領でハンドアウト

#なぜ過去の非現実で過去完了形（=過去よりも過去）？

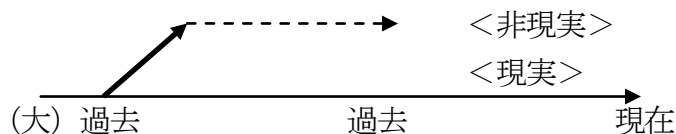


図 7-2 仮定法過去に関するハンドアウト図に太線を追加し（ ）を埋めたもの

上に示した図（図 7-2）に図 7-1 と同様に線を加えさせ，さらに（ ）内を埋めさせ（大過去の概念は既習），仮定法過去完了を「過去の非現実を作り出すために，時間を過去よりも過去（大過去）に戻すことを象徴して過去完了形を取っている」と説明した。また，教材上では仮定法過去・仮定法過去完了の取る形が記されていないため，上記教科書例文からその基本形を学習者に作成・記入させた。学習者は例えば次のようにハンドアウト上に書き込むことになる。

#形・意味のルールを作ろう！

（仮定法過去の場合）

If + S + 動詞の過去形～， S+助動詞の過去形+動詞の原形....

(could, would, might, should)

（仮定法過去完了の場合）

If + S + had+過去分詞形～， S+助動詞の過去形+have+過去分詞形....

(could, would, might, should)



なお、4つの助動詞の過去形の使い分けについては、文中で適宜口頭説明を加えた。

#### 第4項 テスト・アンケート

予備調査で行ったテスト・アンケートも Appendix F で示した通りである。テストにおいては、学習者の文法理解度を的確に測ることができること、10分前後で解答が可能となることを考慮の上作成した。なお、本調査のテストでは全問仮定法に関係する出題とした。

テストは、第1問に選択問題5題、第2問に部分英作3題、第3問に現実を表す英文から仮定法への書き換え2題、という出題形式で行った。選択問題では、直説法と仮定法、仮定法過去と仮定法過去完了のどちらを使うべきかが的確に見分けられるかを意図して問題を作成した。部分英作問題では、日本語から仮定法過去、仮定法過去完了、2つの混用、を使い分けられるかを見ることを意図した。また、仮定法を作る過程で動詞の過去形・過去分詞形を適切に使えるかどうかも見ることになる。現実から仮定法への書き換えでは、非現実から現実への切り替えの過程で肯定・否定を適切に言い換えられているか、現在の状況から仮定法過去、過去の状況から仮定法過去完了へ適切に言い換えられているかを見た。動詞の活用ももちろん確認材料となる。いずれも本時で触れた個所からの出題で、授業内容を総合的にどの程度理解したかを把握することを目的とした。なお、事前テスト・事後テスト①・事後テスト②では、学習者のテスト結果の比較を容易にするため、3種類とも同一の問題を出題した。

アンケートでは1) ハンドアウトの評価、2) 各例文の評価を求めた。ハンドアウトの役立ち度については5件法(1.全く役に立たなかった, 2.あまり役に立たなかった, 3.どちらとも言えない, 4.ある程度役に立った, 5.とても役だった)で尋ねた。また、例文の評価についても全例文について5件法(1.全く印象に残っていない, 2.あまり印象に残っていない, 3.まあまあ印象に残っている, 4.ある程度印象に残っている, 5.とても印象に残っている)で、どの程度印象に残っているかを尋ねた。

#### 第5項 分析方法・予測

3種類のテストは実施後に採点しデータ化した。配点は、一つの採点材料に対して2点とした。具体的には、第1問の選択問題は各2点、第2, 3問はif節に2点、主節に2点、とした。なお、2点としたのは不完全ながらも文法項目の概念を理解していると解釈できる解答に部分点として1点を与えたためである。具体的にはスペル等のローカル・エラーがあったとしても仮定法の概念は理解している、と判断できる解答に1点を与えた。設問別配点は、第1問が10点(5問×2点)、第2問が12点(3問×2節×2点)、第3問が8点(2問×2節×2点)で、合計30点満点とした。アンケートについては、回答された選択肢の番号をそのまま数値として活用してデータ化した。

なお、分析対象とするのは、事前・事後①・事後②の3種のテストとアンケートの全てを受検・回答した学習者分のみとした。そのため、4つのうち1つでも回答のなかった学習者のデータは分析対象から削除した。その結果、分析対象となったのは統制群17名、実験群19名であった。テストやアンケート結果の比較では $t$ 検定・分散分析・多重比較・効果量等を使用した。 $t$ 検定に関しては事前に $F$ 検定を行い、等分散が仮定できない場合はウェルチの $t$ 検定を行った。

なお実施前には次のような予測を立てた：実験群2の英文法指導において例文の質を考慮した

結果、事後テスト①では事前テストよりも文法理解が実験群1よりも進み、事後テスト②でも実験群1よりも成績の保持が見られる。

## 第6項 結果

### (1) テスト結果

表35にはテスト結果を群別・テスト別に表示し、その結果を群ごとにテスト間で多重比較を行

表35 同群内における実施テスト間比較の結果(多重比較による)

	事前・事後①間				事後①・事後②間				事前・事後②間			
	平均差	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	平均差	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	平均差	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
実験群1(n=17)	8.12	5.54	.00	1.27	-1.47	-1.00	.32	.23	6.65	4.54	.00	.91
実験群2(n=19)	8.53	6.38	.00	1.53	0.37	0.28	.78	.06	8.90	6.65	.00	1.53

表36 テストごとの群間比較(30点満点)

仮定法	実験群1(n=17)		実験群2(n=19)		平均差	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	平均(%)	SD	平均(%)	SD				
事前	10.7(35.7)	7.51	7.8(26.1)	4.63	-2.92	-1.35	.18	.46
事後①	18.8(62.7)	5.38	16.4(54.6)	6.39	-2.46	-1.21	.23	.40
事後②	17.4(57.8)	7.41	16.7(55.8)	6.80	-0.62	-0.25	.80	.08

った結果を示している。なお、一元配置分散分析の結果、統制群で「 $F(2,50)=17.44, p<.001, \eta^2=.22$ 」、実験群では「 $F(2, 56)=28.32, p<.001, \eta^2=.32$ 」であった。表36ではテストごとに群間で比較し、*t*検定を行った結果を、図8はテスト結果をグラフ化したものを示している。結果によると、事前テストから事後テスト①にかけて実験群1・2とも平均値は上昇したが、事後テスト①から事後テスト②にかけて実験群1は平均値が下降したが、実験群2はわずかながら上昇した。また、表37からは、3つのテスト間で両群の平均点差に有意差は見られなかったが、事前テスト・事後テスト①の平均点比較で中程度あった効果量が事後テスト②ではなくなった。

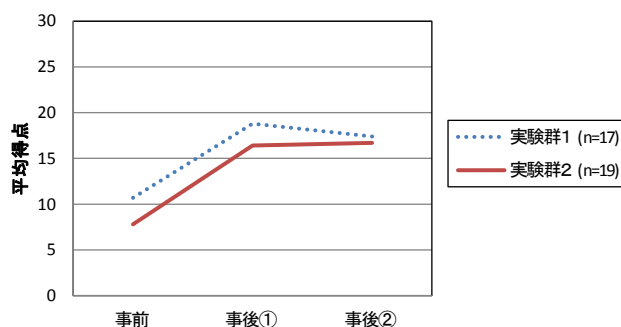


図8 仮定法テスト結果比較 (30)

表37 テスト間の変化量に基づく比較の結果

	変化量	平均値	SD	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
事前・事後①間						
実験群1( n=17)	132	8.12	4.44	0.25	.80	.08
実験群2( n=19)	162	8.53	5.54			
事後①・事後②間						
実験群1( n=17)	-25	-1.47	5.96	0.92	.36	.31
実験群2( n=19)	7	0.37	5.93			

そこで次に、テスト間の得点推移を群間でより正確に比較するため、テスト間の変化量を比較することとした。事前テスト・事後テスト①間、そして事後テスト①・②間で個人別に得点の変化量を算出し、実験群1・2間でそれぞれ*t*検定を、ボンフェローニ法により有意水準を.025に設定して実施し、さらに効果量も算出した。その結果が表37

に示されている。結果によると、事前テスト・事後テスト①間で、変化量の平均値に*t*検定で有意

差は見られず、効果量もなかった。しかし、事後テスト①・事後テスト②間で  $t$  検定では有意差は見られなかったが、小さな効果量 (.31) が出た。

(2) ハンドアウトの評価

次にハンドアウトの分析結果を示す。まずハンドアウトの評価結果を表 38 に示している。両群とも 8 割を超える学習者が「役立った」と回答し、「役立たなかった」という回答は無かった。なお、 $\chi^2$  乗検定の結果、統計量は統制群で「 $\chi^2(4)=17.67, p<.01$ 」、実験群で「 $\chi^2(4)=22.61, p<.01$ 」となり、ともに人数の偏りが有意であった。また、マン・ホイットニー検定の結果、「 $U=145.5, n.s.$ 」で両者の分類に差は見られなかった。

表 38 ハンドアウトの役立ち度評価結果

回答者	SA n(%)	A n(%)	UD n(%)	D n(%)	SD n(%)
実験群1(n=17)	4 (23.5)	11 (64.7)	2 (11.8)	0 (0.0)	0 (0.0)
実験群2(n=19)	3 (15.8)	13 (68.4)	3 (15.8)	0 (0.0)	0 (0.0)

SA=とても役立った A=ある程度役立った UD=どちらとも言えない  
D=あまり役立たなかった SD=全く役立たなかった

(3) 各例文の評価

次にハンドアウトで示した例文がどれくらい印象に残っているかを尋ねた結果を示す。表 39 には例文のタイプ別にまとめた結果を示した。例文全体を見ると、 $t$  検定で有意差もなく効果量もなく、両群間で印象度に差は見られなかった。次にタイプ別にみると、教材暗記例文について、 $t$  検定の結果  $p<.05$  レベルで有意であり、小さな効果量も見られた。対して新規例文については、有意差・効果量ともなかったものの平均値の差ではわずかに実験群 2 が上回った。

表39 例文への印象度比較(例文タイプ別)

例文	実験群1(n=17)		実験群2(n=19)		平均 値の	t	p	d
	平均/5	SD	平均/5	SD				
教材暗記	3.87	1.24	3.41	1.32	-0.46	-2.15	.03	.35
教材非暗記	2.94	1.05	2.96	1.18	0.02	0.92	.92	.01
新規非暗記	2.69	1.07	2.92	1.28	0.23	1.27	.21	.18
全	3.12	1.21	3.07	1.27	-0.05	0.42	.68	.03

表40 使用例文個々の印象度平均の比較

例文	実験群1(n=17)		実験群2(n=19)		平均 値の	t	p	d	
	平均/5	SD	平均/5	SD					
教材 文 暗 記	1	4.06	1.14	3.26	1.48	-0.80	-1.81	.08	.60
	2	4.12	1.11	3.68	1.25	-0.44	-1.10	.28	.37
	8	3.88	1.17	3.47	1.31	-0.41	-0.99	.33	.33
	13	3.41	1.50	3.21	1.27	-0.20	-0.43	.67	.15
教材 文 非 暗 記	3	3.24	1.09	3.16	1.12	-0.08	-0.21	.83	.07
	4	2.94	0.97	3.05	1.22	0.11	0.30	.76	.10
	5	2.88	1.05	2.58	0.96	-0.30	-0.90	.38	.30
	9	2.88	0.99	3.05	1.31	0.17	0.44	.66	.15
新規 提 示 例 文	10	2.76	1.20	2.95	1.27	0.19	0.44	.66	.15
	6	2.59	0.87	2.74	1.28	0.15	0.41	.68	.13
	7	2.71	1.21	3.26	1.28	0.55	1.34	.19	.45
	11	2.88	1.36	2.58	1.17	-0.30	-0.71	.48	.24
新規 提 示 例 文	12	2.41	0.87	3.05	1.31	0.64	1.74	.09	.57
	14	2.88	0.99	2.95	1.35	0.07	0.17	.87	.05

表41 使用例文個々に対する高印象回答者数の比較

例文	実験群1(n=17)		実験群2(n=19)		語数(仮定法含む文のみ)	
	印象残(5.4)	印象残(5.4)	印象残(5.4)	印象残(5.4)	統制	実験
教材 文 暗 記	1	13	76.5%	10	52.6%	11(単文) 11(対話)
	2	14	82.4%	13	68.4%	11(単文) 11(2文)
	8	12	70.6%	10	52.6%	12
	13	9	52.9%	7	36.8%	13
教材 文 非 暗 記	3	4	23.5%	7	36.8%	9
	4	4	23.5%	7	36.8%	12
	5	6	35.3%	3	13.2%	10
	9	3	17.6%	6	31.6%	12
新規 提 示 例 文	10	3	16.1%	6	31.6%	14
	6	2	11.8%	5	26.3%	11 9
	7	5	29.4%	9	47.4%	10 8(2文)
	11	5	29.4%	5	26.3%	11 16
新規 提 示 例 文	12	1	5.9%	6	31.6%	13 12(2文)
	14	5	29.4%	7	36.8%	11 12

表 40 では例文個々の印象度平均値を比較した。まず目立つのは両群とも教材暗記例文の平均値がほとんど他の例文を上回っていることである。次に例文番号ごとに実験群 1 と 2 を比較すると、教材暗記例文中では 3 文 (1, 2, 8) で効果量が出ているレベルで実験群 1 の平均値が実験群 2 の平均値を上回っているのに対し、非暗記例文・新規提示例文を見ると、3 文 (5, 7, 12) で効果量が出ており、実験群 2 の平均値が実験群 1 を上回った。

表 41 では、「印象に残っている」と回答した者の数に焦点を当て、さらに例文内の語数や提示形式も加えてまとめた。「印象に残っている」という回答率を比較すると、実験群 1 が上回っているのは教材暗記文 4 文と教材非暗記文・新規提示例文から 1 文ずつ、実験群 2 が上回っているのは教材非暗記例文 4 文、新規提示例文 4 文であった。個々の例文で見ると、例文 1, 2, 3 は両群とも半数を超える回答者が、印象に残っていると回答している。実験群 2 の新規提示例文に目を向けると、文脈を付加して提示した例文 5, 7 と、日常生活をテーマとして例文 14 に「印象に残った」という回答が比較的多く集まった。なお、両群提示例文で「印象に残った」という回答が両群で 30%を上回った例文、新規提示例文で「印象に残った」という回答が群別に 30%を上回った例文は以下の通りとなる。また、例文の横には考えられる例文の質的要素を付け加えた。

C-1: If you have a student ID, you will get a discount. <高校生活>

C-2: If I had a student ID, I would get a discount. <高校生活>

E- 1: (*A: How can I use a student ID in my daily life?*)

B: If you have a student ID, you will get a discount. <高校生活・対話>

E- 2: (*Oh, no! I don't have my student ID with me!*)

If I had a student ID, I would get a discount. <高校生活・文脈付加>

E- 7: (*I'm sorry, but I'm very busy.*) If I were free, I would help you. <文脈付加>

CE- 8: If I had cleaned my room, I would have invited my friends. <日常生活>

E-12: (*Why didn't you invite me?'*) I would have gone to the party if you had invited me.

<文脈付加>

CE-13: If I had not taken the wrong train, I would be home now <日常生活>

E-14: If you had had breakfast at home, you wouldn't be hungry now. <日常生活>

最後に、授業の反応と調査結果にギャップのあった例文を付け加える。

E- 6: If I had wings, I would fly to you.

実験群 2 の授業でこの文に触れたときには、多くの学習者は恋愛を想像したようで、小さく声を上げる者、恥ずかしそうにする者等が出て、かなり盛り上がった文であった。しかし、今回の調査で「印象に残っている」という回答は 5 名しかいなかった。

#### (4) 自由記述

次に記述のあったものを、両群まとめて集計した。まず使用教材(書物)中の例文への印象について、記述を肯定的印象・否定的印象・肯定否定両方の 3 つに分けて分類した。結果は以下の

通りであった。なお実験群1と2の間で、特に意見の片寄りは見られなかった。

- 1) 肯定的印象 (20) : 分かりやすい。 / 身近な内容でよかった。 / 単語が比較的簡単。
- 2) 否定的印象 (7) : 覚えにくい。 / 難易の幅をもっと広げてほしかった。
- 3) 両方 (7) : 分かりやすいもの・分かりにくいもの両方があった。 / 分かりやすいが時々変な文があった。

結果によると、6割近い学習者が教材例文に好印象を持っていた。次に、学習しやすい例文について第4章で新たに整理した良い例文の条件に照らし合わせて見ると以下の通りとなった。

#### A. 内容的要素

- a) 印象・インパクト [9] (ユーモア, ドラマ, 現実離れ, 共感, 等)
- b) 学習者の興味関心 [5]
- c) 身の周り・身近さ[4]
- d) 文脈 [2] (状況を想像しやすい: いずれも実験群)

#### B. 言語的要素

- e) 文法項目を使用する必然性 [4]
- f) 母語話者にとって自然な表現 [0]
- g) リズム・音声 [1]
- h) 分かりやすさ [12]

#### C. その他: 自己表現 [1], イラスト付き[1]

各要素に関するコメントの数を比較すると、最も多くのコメントが「分かりやすさ」に集まり、続いて「印象・インパクト」「学習者の興味・関心」「身近さ」「文法理解」と続いた。なお「文法理解」「分かりやすさ」のコメントの中に、「難易度や基礎応用の度合いに関して幅を持たせてほしい」というコメントも3つ寄せられた。さらに、次回に向けて反省材料となり得るコメントを紹介する。

- ・ 状況などの情報が多すぎて、長くて覚えにくい
- ・ 仮定法の例文数が多く、一つ一つの印象が薄れた
- ・ have, had を含んでいる完了形に have (持っているの意味として) を最初にいきなり使われると混乱する

### 第4節 総合考察

最後に本調査の結果に予備調査の結果を合わせる形で、全体的な考察を行う。予備調査と本調査でのテストの結果、ともに指導前(事前テスト)から指導直後(事後テスト①)にかけての成績の伸びが、両調査ともほぼ同じにとどまった点が予測と異なった。その一方、事後テスト①から事後テスト②にかけては、予備調査で実験群1に、本調査で実験群2に、成績維持の傾向が見え、総じて予測通りとなった。特に本調査では、予備調査よりも変数となり得る要素を減らして実施

したにもかかわらず、事前テストから事後テスト①にかけて実験群1と2がほぼ同じ伸びを示したことから、例文の質の効果よりも指導自体の効果がより顕著に現れた可能性がある。特に本調査では両群の学習者に図の完成や、仮定法文の骨組みを作成させる等の作業を多く課したことも関係しているかもしれない。しかし指導後一定期間が経つと、指導自体の要素よりも例文の質による効果が現れ始め、結果として実験群2における成績の維持につながった可能性がある。しかし $t$ 検定で有意差がなかったことから、現時点では「可能性」の域は出ず、今後さらに検証を進める必要がある。その一方、事後テスト①で実験群2の成績の伸びが実験群1と同じにとどまって原因としては、1) 例文以外の「指導」面の効果が強く出過ぎた、2) 結果的に良質の例文を両群に提示することになった、等が考えられる。2) に関しては使用教材の例文が既に良質であった可能性が学習者の自由記述から示唆されており、さらに2文比較の形で両群に導入を行ったことも一因であると考えられる。

また、本調査で両群に提示した例文に関しても群間で異なる反応が示された。特に、実験群1の方が暗記例文に対する印象度が高かったにもかかわらず、上記の結果がでたことは注目すべきであろう。回答者が印象に残っていると回答した割合の比較から、実験群1の学習者は暗記例文のみに注目しがちであったのに対し、実験群2ではその他の例文にも目を配っていたのではないかと推測できる。そうした実験群2の学習者の態度を生み出したのが、実験群2のみに載せられた新規提示例文の質である、と考えることもできる。

次にアンケートの結果より、学習者の印象により残った例文の特徴を検討すると、例文中の使用語数と文脈が大きく関わったと考えられる。表41によると、語数に関して例文6, 7, 12は実験群2の例文中使用語数が少なく、肯定的回答も実験群1を上回った。その一方、実験群2より唯一実験群1の肯定的回答の%が高かった例文11では、実験群2の例文語数が16もあった。このことから、語数の多すぎる英文は例文としては問題があることが改めて示された。

また、質に考慮した例文を提示された場合と考慮のない例文を提示された場合では、一定期間を置いて印象度を尋ねると、質に考慮した例文の方がより学習者の印象に残る傾向にあることも示唆された。特に文脈を付与した結果、2文で提示した例文7, 12が $t$ 検定で有意差はなかったものの、効果量が.40を上回った。さらに、自由記述の中で肯定的印象を持った理由として「状況をイメージしやすい」と記した学習者が実験群2のみであったことから、文脈を考慮することは効果的であると考えられる。その一方、やはり実験群2から否定的印象の理由として「状況などの情報が多すぎて、長くて覚えにくい」という記述があった。従って指導者は例文を示す際に「仮定法を使った文が中心であり、文脈を示した英文は覚える必要はない」ということをより明確に指導する必要がある。

さらに、教材暗記例文の肯定的回答の割合が他より高かったことから、例文を暗記するという行為によって、その例文がより学習者の印象に残る、ということも改めて明らかになった。従って、質を伴った暗記例文はさらに学習者の印象に残りやすく、文法理解にも効果がある、と考えることができる。ちなみに、実験授業で使用した書物教材中の例文については総じて肯定的評価が多く、学習者は積極的に例文を覚える傾向があった可能性がある。確かに例文1, 2では、学割という学習者に身近なものが扱われていた。これも教材内暗記例文の印象が高かった一因と言えるかもしれない。また、前述の例文11で統制群2の方が高印象であったもう一つの原因として、実験群1の例文が人の命に関わる題材で、それが学習者の印象に残った可能性もある。

学習者が考える、学習しやすい例文に関しては第4章で改めて示した条件がほぼ合致する結果となった。今回も「ナチュラルさ」に対して直接の言及はなかったが、内容的要素と重複する部分もあり、無視はできないであろう。今回の調査では、分かりやすさ（文の長さ・語彙レベル）に関して多くのコメントが集まった。どんなに内容が充実していても、英文自体が長く難解であると、特に英語を難しいと感じている学習者にとっては逆効果となる恐れがある。そして、文法項目の理解により貢献できる例文であることも重要である。特に該当文法項目以外に、別の文法項目や難しい語句は極力使用を避けることで、学習者への余分な負荷を軽減することができる。しかしその一方、難易度や基礎発展に幅を持たせてほしい、というコメントも無視できないであろう。学習者の習熟度には差があり、その学力の幅に対応するためには、ただ簡潔な文だけでは満足できない学習者の存在も忘れてはならない。加えて文内容に関しても、身近さ・印象・インパクト・状況イメージ（文脈）等に学習者は興味を示していることを念頭に置いて、教員は例文を検索する必要がある。

最後に課題点をまとめる。文脈を示す時には「その文脈は覚える必要はない」ということを付け加えていたのだが、それが徹底できていなかったことがコメントから窺える。また、例文数の多さについても考える必要がある。また、重要要素の重複に関して「have や had を持つ仮定法完了形に（動詞としての）have をいきなり合わせて使われると混乱する。」という興味深いコメントがあった。教員によってはこの点が盲点となっている場合もあると考えられる。今回のハンドアウトやテストでもこれを使っており、今後学習者に注意をさらに促す必要がある。

また、実験授業についても、今後より正確なデータを集める上で、さまざまな課題点が見つかった。授業ハンドアウトについては、本来例文の効果を検証するためのものであるはずが、文法指導において例文とは別の要素が前面に出過ぎた結果が、事後テスト①の結果に影響した可能性を感じた。また、2文比較の形式で両群への指導を始めたことで両群に良質の例文を与える結果になった。さらに例文の質としてふさわしくない例文（語数の多すぎる）を実験群にも提示してしまったことは大いに反省すべきである。さらに、本調査の授業における協力学習者数の少なさも、統計データを基に論を進める上では課題となった。勤務校の1年生文法指導が少人数指導というスタイルであったためにそれに従わざるを得ない、というのが原因であった。今後の実験授業を行う際には、生徒数も考慮の一つに入れていきたい。特に、予備調査・本調査ともt検定では有意差が出なかったこともあり、その要因についても今後検討し、研究方法のさらなる改善に取り組みたい。

## 第6章 結論

本研究の理論枠組みを再整理した後、設定された研究課題を論じる。次に本研究で得られた成果と、本研究結果をどのように教育実践で生かすことができるか、について論じる。最後に、本研究の課題点をまとめ、今後さらに検証すべき点等を明らかにする。

### 第1節 研究のまとめと考察

本研究では、英文法指導で日常的に活用される例文に焦点を当てた。文法理解につながり、学習者の長期記憶にも残りやすく、より積極的な英語コミュニケーションにもつながり得る、良質な英語例文のあり方とその条件を提示することを目的として研究を進めた。さらに、良質な例文を軸とした英文法指導により、学習者が文法項目をより深く理解できる可能性を検証すること、も目的とした。第1章では、例文に関する現状の問題点を踏まえて本研究の目的、論文構成、礼文の定義を示した。第2章では先行研究をまとめ、第3章では研究対象文法項目の絞り込みと英文法指導で使用される英文法教材中の例文の妥当性や問題点を検討した。第4章では英語教育の当事者である学習者・教員が例文をどのように考えているかをまとめた。そして第5章で現場に根差した英文法指導の場で、良質の例文を活用して英文法指導を行うことによる効果を検証した。

次に、第2章で設定した研究課題について、第3章から第5章までの結果に基づいて論ずる。

#### 研究課題1. 学習者・教員は英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。

第3、4章の結果から、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考えられるのに対し、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。またその一因として、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。さらに、既存の英語教材中の例文への不満は教員のコメントからも出ており、教員からはさらに、授業で使える例文集を求める声さえ寄せられた。このことから、教員は概して英文法指導に使える質の良い例文を探し求めているが、それらを見つけることに苦労している、または見つからないまま既存の例文で指導せざるを得ない、という現状がうかがえる。さらに、豊富な良質例文に触れる機会が限られている学習者の中には、例文が持つ可能性を認識する機会に恵まれず、ひたすら語法等の暗記に没頭するが、学んだ文法知識を実際の場面では使いこなせない者が出てきている、という可能性もあるのではないだろうか。しかし学習者側も、現状では例文を低く評価しつつも、例文には内容面の充実を求める意識も垣間見えた。その意味で、教員は、自らの英文法指導をより意味のある有効なものにするため、そして学習者の良い例文に触れたい、という希望に答えるためにも、良質の例文を検索し続けること、また既存の例文をそのまま使うのではなく、例えば「例文のリフォーム（例文に発話状況を与える、例文に1文加える）（橋本, 2000:101), 又は抽象的な単語を具体的なものに置き換える (e.g., Having been much hunted, the animal is becoming extinct. → Having been much hunted, the lion is becoming extinct.) 等工夫を加えて改善する、等の工夫を今後も続けていくことが求められるであろう。



## 研究課題2. 例文を効果的に生かした英文法指導により文法理解は高まるか。

第5章の予備調査と本調査から、質の良い例文を使って関係代名詞（非制限用法）と仮定法の指導を行うことによって、指導直後に学んだ文法的要素が期間を経てもより維持されやすい可能性が示された。予備調査の段階では提示例文数も異なっていたため、提示した例文数が影響した可能性も考えられたが、例文数を同じにした本調査でも似た結果となった。この一因として、例えば例文に文脈が付加されると、その文を使うべき状況や場面も同時に頭に残ることになり、学習後も、その場面に出くわした時に「あ、ここで使わないと」と思い出すきっかけになり得ると考えられる。こうした特定の文法項目が「使われる必然的な文脈（小山内, 2010: 8）」を示すことは学習者の長期記憶に作用する一要素となるであろう。さらに「説明をしないでも例文そのものが語ってくれているような文（松畑・高塚, 1989: 16）」であればなおさらであろう。本研究の結果は、例文の持つこうした可能性を示す一要素になり得る。しかし、今回の結果だけで例文の持ちうる成績維持効果が完全に証明されたわけではない。今回の調査では、予備調査にせよ本調査にせよ、学校内で授業以外に英語学習に関して学習者に課している事柄（他科目教科書、週末課題、等）ごとに、統制群と実験群間、又は実験群1・2の間に差はなかった。しかしそれ以外に事後テスト①から事後テスト②の期間の間には例文の質以外に寄与し得る変数の存在は否定できず、今後もさらに検証が必要であると言える。

## 研究課題3. 学習者・教員の視点に立った、英文法指導に適した良質な例文の条件とはどのようなものであるか。

第3, 4, 5章の結果を通じてまず、今回の調査では使用すべき語数の幅として8語前後、または4語~12語、という基準が示唆された。これは学習者・教員・教材という3要素を総合しての結果であり、今後の例文選択の一規準となり得ると考えられる。実験授業を通して、いかに例文内容が充実していても、語数が多いために学習者の印象に残らないケースが見られた。また、第4章の14条件の選択においては、両者とも「意味が明快であること」「簡潔であること」の平均値が1, 2番目に大きく、両者にとって例文自体の「分かりやすさ」が第一優先事項であることが伺われた。しかし、その他の項目の平均値や、アンケートの自由記述より、ただシンプルであれば良い、と考えているわけでもないことも明らかになった。両者の求める分かりやすさとは、文の長さ、使用語彙、文法ポイントの重複がない、という意味であり、それに文の内容面が充実していること、文法理解につながることも、同時に期待している、と解釈できる。事実、少数意見ではあったが無視できない意見として、簡単なものと複雑なもの、あるいは基礎と応用の両方を求める声があった。確かに文法指導を行う際は、下位範疇項目の中では基礎となるものから指導を始めて、応用に移るのが一般的なパターンである。こうした要素を総合的に取り入れて、第2章で示した先行研究からの良い例文の要素からさらに修正を加えると以下の通りとなる。

### A. 内容的要素

- a) 印象・インパクト（引用句・広告・映画・歌、等）
- b) 学習者の興味関心
- c) 身の周り・身近さ

（但し、身近すぎることは頭から抜けてしまうことがあることに留意）

d) 文脈

B. 言語的要素

e) 文法項目を使用する必然性

f) 母語話者にとって自然な表現

(但し、学習者等の状況を考慮の上、教員が創作する文もまた有効)

g) リズム・音声

h) 分かりやすさ (短文・易しい語彙・意味が明快)

(但し、一連の指導の上では、学習者のレベルに応じて、難・易のバランスも考慮)

さらに、こうした良い例文の条件を、英文法指導の一連の流れの中に当てはめてみると、図9のようになる。

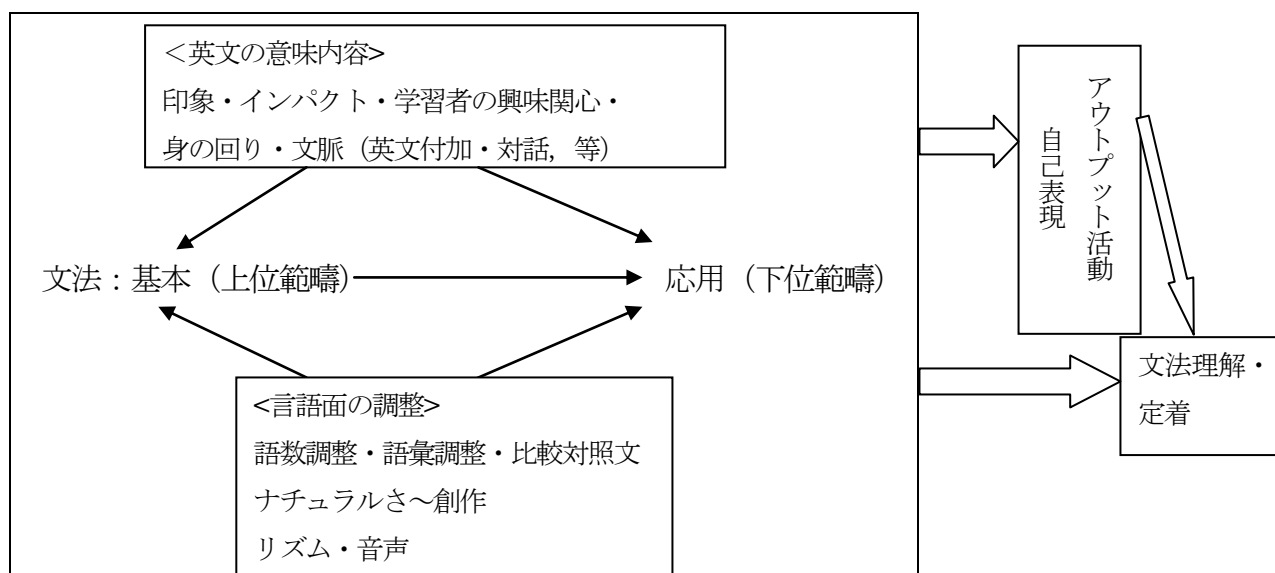


図9 良質な例文提示の際の考慮要素を含む英文指導の流れ

英文法指導の例文を考える時は、個々の例文を見るだけでなく、1回の指導で下位範疇のどこまでを指導するのかを見極め、使う例文を一続きの指導全体像の中でとらえる必要がある。その上で、例文の言語面で調整すべき様々な要素を考慮する必要がある。まず、使用語数や語彙の難易度については、語数は少なく、語彙も易しいのが基本であるが、学習者の実情によっては語数や難易度に幅を持たせる必要がある場合もあるであろう。さらに、指導文法項目部のみが異なる英文を並べて示すことで、文法上の違いを際立たせることもできるであろう。また、提示例文を母語話者が実際に使用している文にするか、創作文にするか、あるいは両方を共存させるか、2文比較とするか、も調整の対象となる。さらに今調査では大きく扱わなかったが、リズムや音声の要素等も、学習者の実情に合わせて適宜調整する必要がある。

言語面の調整だけでなく、表現する内容についても考えなければならない。英文法指導においても、例文は「生きた文」でなければならず、「文法理解だけのための英文」であってはならないであろう。その意味で「印象・インパクト、学習者の興味関心、身の回り身近なこと、文脈」と

いう要素から適宜選択してバランスよく提示することで、幅広い特徴を持つより多くの学習者の心に届く可能性も大きくなると考えられる。

そして、例文提示の後には自己表現やアウトプット活動を通じて例文を活用することで、例文自体も記憶に残り、文法理解も深化するのではないかと考えられる。また、例文によってはそうした活動を経なくても学習者の頭に残るような例文もあるはずである。このような要素を念頭において、一つの指導の流れの中で、広い目で例文を検討し改善を加えることで、英文法指導自体もより充実したものとなるのではないかと考えられる。

最後に因子分析の結果、共通点として「分かりやすさ」で一つの因子を形成し、両者とも良い例文の主要因子として意識していることが改めて示された。その一方、他の2因子の構成要素については両者に違いが見られた。教員は文法理解が実際の使用場面とつなげて一つの因子として認識し、さらに相手との意思伝達をもう一つの因子として独立して持っている可能性がある。それに対し、学習者は「文法理解」だけで一つの因子として潜在的に意識している、あるいはそうなるように教えられている可能性が示唆された。教員は学習者に対し、文法に力を入れ過ぎるあまり、文脈や実際の活用等を考えずに教え込んでいないかどうか、再チェックの必要があるのではないだろうか。ちなみに、今回の因子では「使用される状況を理解する」も文法に含めているため、純粋に統語論・意味論的理解のみだけでなく、語用論的理解も部分的に「文法理解」には含めているため、学習者側にも文法と状況を結びつけた指導を受け止める要素は十分持ち合わせていることになる。学習者が「使用される状況の理解」と「実際の使用場面」を結びつけられるように、教員は英文法指導を行っていく必要があることを、今回の調査結果は示唆していると考えられる。

## 第2節 研究の成果

第3章の教材分析より、英語Ⅰ、Ⅱの検定教科書では英文法が系統的に扱われていないうえに、すべての主要文法項目を網羅していないことが、分析の結果から明らかになった。これが、ほとんどの高等学校が1年次に市販の英文法教科書や参考書を学習者に購入させ、旧教育課程下で「英文法」という独自科目を設定していた一因となっていたと考えられる。また、検定教科書では例文数が少ないが例文内の語数は多いこと、また市販英文法教材においては、良い例文もある一方、状況不明・固定観念・文法的要素の不足、等の点で問題のある例文も見られることも分かった。

次に第4章では、学習者と教員という現場教育の当事者から、例文に関して様々な意見を集めることができた。その結果、学習者と教員間で「例文」の重視度が逆であること等意見が一致しない部分と、良い例文の条件の一つとして「分かりやすさ」を重視していること等一致した部分の両方が見えた。加えて本研究を通じて、英文法指導に役立つ例文のサンプルを集めることもできた。このサンプルは今後、良い例文を検討する際にも大いに参考となるであろう。加えて、学習者・教員・教材という3つの観点から英文法指導における適切な例文語数の範囲を示すこともできた。このことは特に教員が、今後例文を検索する場合や、自ら創作する際の参考になるのではないだろうか。

第5章では、実験授業を行った結果、良質の例文に基づいた英文法指導を行うことで、学習項目が学習後もより記憶の中に維持される可能性が示された。良質の例文を提示することにより、指導後に指導された項目が忘れられたとしても、その例文は学習者の記憶に残り、期間を置いた

後もその例文から学習事項を思い出せる可能性があると言える。また、質に考慮した例文と、そうでない例文を提示した場合には、質に考慮した例文の方がより学習者の印象に残りやすい可能性も示すことができた。

最後に、英文法指導で例文を示す配置や、その後の活動を含めた、良質な例文の条件について図にまとめることができた。一つひとつの要素はこれまでも何らかの形で触れられてきたであろうが、これを一つのまとまった形にできたのは大きな成果と言える。

### 第3節 教育的示唆

本研究を教育実践の場で生かすうえでいくつかの示唆を示したい。第一に、英文法指導における例文は、その指導の場で使えばそれで終わり、というものではない、という点に留意したい。本研究では、良質の例文には学習事項の記憶保持の効果がある、言い換えれば良質の例文には遅効性がある可能性が示された。つまり、良質の例文を提示することが、学習事項の定着・維持に寄与し得る一方、質を考慮せず指導することが、学習事項の定着・維持を妨げる可能性すらあるのではないだろうか。その意味で、教員は例文の質に関してこれまで以上に意識を高め、英文法指導で一つでもより良い例文を活用することを心がけることで、学習者の英文法理解の促進につながることを意識する必要がある。また、例文の質の向上は学習者からの要望であることも忘れるべきではないであろう。そのためには、教員自身が日頃ごろから多くの情報を得て、良質な例文を蓄積することも重要である。

第二に、教材例文を盲目的に受け入れないことを取り上げたい。言い換えれば、教材例文をよりよくするために、手を加えていく必要がある、ということである。英語教員の中には「教材に書いてあることは、とにかく適切なものとしてそのまま教えなければならない」と考える人もいるかもしれない。しかし、何事にも完全なものはない。問題点が見つかれば、それを改善してより良い状態で学習者に提示するのも教員の責任ではないだろうか。

第三に、英語教員は授業実践の改善を考える際、認知言語学、語用論、コーパス言語学に関する知見をさらに深める必要がある。例文の質についていくつかのことが語られながらも、それらが浸透しない一因として、文脈や話者心理の重要性があまり認識されてこなかったことが考えられる。コミュニケーションの手段としての英語を考える際には、これら語用論的要素も必要不可欠である。英語教員の研修の一テーマとして、認知言語学・語用論の要素は重要である。但しその際に英語教員が留意すべきは、文法的意味合いと語用論的意味合いを混同しないことである。例えば、完了形を使うことで話者の心理が色濃く反映されることが多い。しかしこれはあくまで語用論的意味合いであり、このことを文法指導の際に用法や意味の一つとして混ぜて教えてしまうと、学習者に混乱が起こる可能性がある。少なくとも英語教員はこのような統語論的・意味論的側面と語用論的側面を区別して認識し、その上で指導手順を考えるべきであろう。

コーパス言語学に関しても、英語教育や英語指導において寄与できる部分は多い。コーパスも有効に活用すれば、良い例文の検索先として、また学習者の書いた英文が母語話者の使用例と比較して、使える英文であるかどうかを決める一基準となり得る。

### 第4節 今後の課題

本研究の課題点を挙げ、今後の研究で必要と考えられる点を挙げる。第一に、調査1では、今

回研究対象英文法項目を絞り込むためのみに活用したが、こうしたデータを複数の学校で収集し、これに文法テストを加えることで、より正確に学習者が感じる各文法項目への難易の意識が把握できると考えられる。調査2や3に関しても、教材数を増やす、協力者を増やすことでより正確なデータとなるであろう。

調査4, 5については、教員からもう少しデータを集めることができれば、より正確な分析もできたと言える。回収率が予想よりも少なかった一因として、教員が埋める個所が多すぎたことがあった。実際に、自由回答の中に「記入することが多くて辛かった」というコメントもあった。教員の負担感を少しでも軽減できる質問用紙のあり方について、これからも考慮する必要がある。また、教員に適切な語数を尋ねた際、本調査では最大を18語に限定した。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○をつける範囲を拡大した可能性がある。調査結果の上で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。

今後に向けては、第一に、他の文法項目についても検討を進める必要がある。本研究は、関係代名詞（非制限用法）と仮定法の結果だけであり、文法項目が変わると、結果や効果も変わる可能性がある。第二に、学習者の例文への「印象度」が、例文自体の「記憶」を指すのか、それとも文内容の「興味」を指すのかについて区別して分析することにより、学習者の例文への考えがより明確に分かると考えられる。また例文の記憶度を測る方法についても、再生テストを含めて今後検討を重ねたい。これらを含め、今後も「例文」という要素について、さらに研究を重ねていきたいと思う。

## 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.
- Ellis, R. (2001). Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51(s1), 1-46.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.
- Green, P., & Hecht, K. (1992). Implicit and explicit grammar: An empirical study. *Applied Linguistics*, 13, 168-184.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Langacker, R.W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites* (Vol.1). Stanford: Stanford University Press.
- Leech, G. (2004). *Meaning and the English verb*. Tokyo: Hituzi Shobo.
- Lock, G. (1996). *Functional English grammar*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Oller, J.W, Jr. (1973). Cloze test of second language proficiency and what they measure. *Language Learning*, 23, 105-118.
- Reppen, R., & Simpson-Simpson-Vlach, R. (2010). Corpus linguistics. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 89-105). Oxon: Hodder Education.
- Rodriguez, A.G. (2009). Teaching grammar to adult English language learners: focus on form. *CAELA Network Brief*. <http://www.cal.org/caelanetwork/pdfs/TeachingGrammarFinalWeb.pdf>
- Wilson, D., & Sperber, D. (2004). Relevance theory. In L. R. Horn & G. Ward (Eds.), *The handbook of pragmatics* (pp. 607-632). Oxford: Blackwell
- 荒木一雄 (2006). 『Sprinter English Grammar in 33 stages』 東京：数研出版.
- 安藤貞雄 (1983). 『英語教師の文法研究』 東京：大修館書店
- 安藤貞雄 (1985). 『続・英語教師の文法研究』 東京：大修館書店
- 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
- 石川慎一郎 (2008). 『英語コーパスと言語教育』 東京：大修館書店.
- 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.
- 大西泰斗・ポール・マクベイ (1995). 『ネイティブスピーカーの英文法』 東京：研究社出版.
- 大室剛志 (2005). 「基本タイプに支えられた派生タイプの豊かさ」『英語教育』, 54(6), 63-65.

- 奥津文夫 (2002). 「生徒に伝えたいことわざ」『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
- 加藤治之 (2009). 「必要条件としての文法指導」『英語教育』, 58(4), 27-29.
- 金谷憲 (2009). 『教科書だけで大学入試は突破できる』 東京：大修館書店.
- 北原保雄 (2002). 『明鏡国語辞典』 東京：大修館書店.
- 桐原書店編集部 (2009). 『Extensive English Grammar in 47 Lessons』 東京：桐原書店.
- 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.
- 小寺茂明 (1996). 『英語教科書と文法教材研究』 東京：大修館書店.
- 斎藤栄二 (2000). 「生徒に提示すべき望ましい例文とはどのようなものか」 斎藤栄二・鈴木寿一 (編著) 『より良い英語授業を目指して』 (p.92). 東京：大修館書店.
- 斎藤兆史 (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.
- 澤田治美 (2003). 「モダリティー」小池生夫 (編著) 『応用言語学辞典』 (pp. 294-296). 東京：研究社.
- 霜崎 實・飯田亮三・岩佐洋一・黒岩裕・佐々木弘子・菅野晃・辻本千鶴子・松原好次・望月尚子・由井ロバート・渡辺靖 (2007). 『Crown English Series I, II New Edition』 東京：三省堂.
- 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.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (2009). 『改訂版英語教育用語辞典』 東京：大修館書店.
- 神保尚武・酒井志延・エルウッド・ケント・江原一浩・長嶋茂雄・関谷裕美・浅見道明 (2009). 『Power On English I, II』 東京：東京書籍.
- 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) 『より良い英語授業を目指して』 (pp. 76-84). 東京：大修館書店.
- 田中茂範・佐藤芳明・阿部一 (2006). 『英語感覚が身につく実践的指導—コアとチャンクの活用』 東京：大修館書店.
- 寺澤芳雄 (2002). 『英語学要語辞典』 東京：研究社.
- 中川信雄 (1996). 『英文法が分からない！？』 東京：研究社出版.
- 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.
- 荻野俊哉 (2008). 『英文法指導Q&A』 東京：大修館書店.
- 橋本雅文 (2000). 「例文再考 (内容編)」, 斎藤栄二・鈴木寿一 (編著) 『より良い英語授業を目指して』 (pp. 93-101). 東京：大修館書店.
- 花田禮司 (2010). 「顔の見える例文, 力ある例文, 生徒の作る例文」『新英語教育』, 489, 13-15.
- 原口庄輔・田中茂範・武田修一・河原清志・佐藤芳明・細井京子・山本千鶴子・吉原学 (2009). 『Pro-vision English Course I,II new edition』 東京：桐原書店.
- 戸板洋市 (2009). 『ファイネスト英文法42』 京都：エスト出版.
- 東森勲 (2003). 「1.6 関連性理論」小池生夫 (編著) 『応用言語学辞典』 (pp. 300-304). 東京：

研究社.

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.

松本泰丈 (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.

松本曜 (2003). 『認知意味論』 東京, 大修館書店.

文部科学省 (2009). 高等学校学習指導要領 (英語・外国語編) .

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000\\_9.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf)

山梨正明 (1995). 『認知文法論』 東京：ひつじ書房.

米山朝二 (2011). 『新編英語教育指導法事典』 東京：研究社.

和田さつき (2010). 「例文の探し方～海外の辞書・ネット ETC.」『新英語教育』, 489, 19-20.



## 付録

### Appendix A 第3章 調査1 質問用紙

◎文法理解・活用に関するアンケート (学習者)

I. 以下の文法項目について、それぞれ自分の考えに最も近いものを選んでください。

5. 非常に容易 4. どちらかというとき容易 3. どちらともいえない  
2. どちらかというとき困難 1. 非常に困難

	英文を <b>読んで/聞いて</b> その項目が 使われていると分かるのが・・・	英語で <b>書く/話す</b> ときにその項目を 使うのが・・・
1. 否定	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
2. 比較	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
3. 文型	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
4. 名詞	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
5. 冠詞	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
6. 代名詞	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
7. 形容詞	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
8. 副詞	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
9. 動詞 (品詞)	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
10. 進行形	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
11. 完了形	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
12. 助動詞	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
13. 仮定法	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
14. 受動態	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
15. 不定詞	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
16. 分詞	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
17. 動名詞	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
18. 疑問文	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
19. 命令文	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
20. 接続詞	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
21. 話法	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
22. 関係代名詞	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
23. 関係副詞	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
24. 前置詞	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
25. 無生物主語	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]
26. 名詞構文	[5・4・3・2・1]	[5・4・3・2・1]

◎文法指導に関するアンケート（教員）

I. 日頃英文法指導を行う中で、次の文法項目についてどのような印象をお持ちですか。それぞれ自分の考えに最も近いものを選んでください。

5. 文法指導が非常に容易, 4. どちらかというと容易, 3. どちらともいえない,  
2. どちらかというと難しい, 1. 非常に難しい

1. 否定 [5・4・3・2・1]

2. 比較 [5・4・3・2・1]

3. 文型 [5・4・3・2・1]

4. 名詞 [5・4・3・2・1]

5. 冠詞 [5・4・3・2・1]

6. 代名詞 [5・4・3・2・1]

7. 形容詞 [5・4・3・2・1]

8. 副詞 [5・4・3・2・1]

9. 動詞（品詞） [5・4・3・2・1]

10. 進行形 [5・4・3・2・1]

11. 完了形 [5・4・3・2・1]

12. 助動詞 [5・4・3・2・1]

13. 仮定法 [5・4・3・2・1]

14. 受動態 [5・4・3・2・1]

15. 不定詞 [5・4・3・2・1]

16. 分詞 [5・4・3・2・1]

17. 動名詞 [5・4・3・2・1]

18. 疑問文 [5・4・3・2・1]

19. 命令文 [5・4・3・2・1]

20. 接続詞 [5・4・3・2・1]

21. 話法 [5・4・3・2・1]

22. 関係代名詞 [5・4・3・2・1]

23. 関係副詞 [5・4・3・2・1]

24. 前置詞 [5・4・3・2・1]

25. 無生物主語 [5・4・3・2・1]

26. 名詞構文 [5・4・3・2・1]

## ◎英文法指導における例文評価に関する調査（教員）

この調査は、先生方がこれまでに行ってきた英文法指導に関して、特に例文に焦点を当て、先生方にお伺いするものです。この結果を分析し、英文法指導における適切な例文提示を研究することでこれからの英語教育に役立てていきたいと考えています。

なお、このアンケートは統計的に処理いたしますので、個人が特定されることはありません。

次に示している英文は、検定教科書の文法コーナーや英文法準教科書で使われている例文から選んだものです。これらの英文を下に挙げた文法事項を指導する際の例文としてどのように評価なさいますか。下の選択肢の中から自分の意見に最も近いものを選び○で囲むか、選んだ番号だけを欄内に残してください。また、例文に関して何かコメントがあれば、書き加えてください。

5. 例文として非常に優れており、ぜひ生徒に覚えてもらいたい。
4. 例文としてはまずまず使える。
3. どちらとも言えない。
2. あまりいい例文とは言えない。
1. いい例文とは言えず、生徒が覚えても有効とは言えない。

## 完了形

When we arrived, the train had already left the station.	5	4	3	2	1
I was very tired because I had been working too hard.	5	4	3	2	1
Have you seen the movie before? Yes, I've seen it twice.	5	4	3	2	1
Next week I'm going to Okinawa. Then I will (shall) have been there five times.	5	4	3	2	1
The computer game was more difficult than I had imagined.	5	4	3	2	1
He has gone to Brazil.	5	4	3	2	1
I lost the watch that I had bought the week before.	5	4	3	2	1
I have known Greg for 20 years.	5	4	3	2	1
He had gotten angry and had thrown a bat on the ground.	5	4	3	2	1
The team will have won 70 games by the end of the season.	5	4	3	2	1

## 助動詞

You should be kind to old people.	5	4	3	2	1
Teenagers will not do as they are told.	5	4	3	2	1
You haven't eaten lunch yet. You must be hungry.	5	4	3	2	1
May I come in? Yes, please. / No, please don't.	5	4	3	2	1
Anybody can make mistakes.	5	4	3	2	1
You had better go now.	5	4	3	2	1

Will you close the window?	5 4 3 2 1
That wouldn't be the best solution.	5 4 3 2 1
He dare not touch it.	5 4 3 2 1
He need not have hurried.	5 4 3 2 1

分詞

We felt the floor shaking for a few minutes.	5 4 3 2 1
I left the kitchen with the water running.	5 4 3 2 1
My camera got broken when I dropped it on the floor.	5 4 3 2 1
A sleeping baby looks like an angel.	5 4 3 2 1
It being very hot, we ate ice cream.	5 4 3 2 1
Left alone in the room, she began to cry.	5 4 3 2 1
Her eyes remained closed.	5 4 3 2 1
I had my car stolen.	5 4 3 2 1
Having done her homework, Lucy started to play the guitar.	5 4 3 2 1
The picture painted by a little girl won the contest.	5 4 3 2 1

比較

Health is more important than anything else.	5 4 3 2 1
My father is a little older than my teacher.	5 4 3 2 1
Mt. Fuji is the highest mountain in Japan.	5 4 3 2 1
I feel happiest when I am with my friends.	5 4 3 2 1
Canada is about twenty-seven times as large as Japan.	5 4 3 2 1
The earlier you get up, the more time you have to study.	5 4 3 2 1
He paid me no more than 3,000 yen for the work.	5 4 3 2 1
A whale is no more a fish than an elephant is.	5 4 3 2 1
Soy source was as important as wasabi for food protection.	5 4 3 2 1
He is not so much a singer as an actor.	5 4 3 2 1

關係詞

The house whose walls are white is Taro's.	5 4 3 2 1
You will be welcome whenever you come.	5 4 3 2 1
Tell me the reason why you look so happy today.	5 4 3 2 1
Man is the only animal that can use fire.	5 4 3 2 1
The woman who I thought was her sister was actually her mother.	5 4 3 2 1
Tokyo, which is the capital of Japan, was once called Edo.	5 4 3 2 1
Ireland is a country where many imaginative writers and musicians were born.	5 4 3 2 1
They left Europe in 1933, when the war broke out.	5 4 3 2 1
That is what I have wanted for a long time.	5 4 3 2 1
This is how I solved the problem.	5 4 3 2 1

仮定法

It's time you bought a new bike.	5 4 3 2 1
It is important that you keep a promise.	5 4 3 2 1
I wish I had been more careful.	5 4 3 2 1
Should anything happen to you, I would help you.	5 4 3 2 1
A secret agent would never tell you his real name.	5 4 3 2 1
She would have died if the climber had not found her.	5 4 3 2 1
If you were to win the lottery, what would you do?	5 4 3 2 1
He talks as if he were an expert in economics.	5 4 3 2 1
If Okinawa were not a part of Japan, Japanese culture would be less diverse.	5 4 3 2 1
Without his help, I could not finish this work.	5 4 3 2 1

話法

Meg said to her son, "Be a good boy." / Meg told her son to be a good boy.	5 4 3 2 1
Bob said, "I am very hungry." / Bob said that he was very hungry.	5 4 3 2 1
I think Jake is tired. / I thought Jake was tired.	5 4 3 2 1
I think he was/has been very busy. / I thought he had been very busy.	5 4 3 2 1
He said that the moon goes around the earth.	5 4 3 2 1
We learned that Edison was born in 1847.	5 4 3 2 1
Ken said to Mary, "Do you like classical music?" / Ken asked Mary if she liked classical music?	5 4 3 2 1
She said to me, "I saw your brother here yesterday." / She told me that she had seen my brother there the day before.	5 4 3 2 1
He said to me, "What are you doing?" / He asked me what I was doing.	5 4 3 2 1
The boy said to his mother, "Please don't turn off the light." / The boy asked his mother not to turn off the light.	5 4 3 2 1

無生物主語

This picture reminds me of your grandfather.	5 4 3 2 1
A helmet keeps you from hurting your head.	5 4 3 2 1
Coffee keeps me awake.	5 4 3 2 1
Thirty minutes' walk brought me to a beautiful lake.	5 4 3 2 1
Mass production made sugar less expensive.	5 4 3 2 1
This meter tells you the temperature in Fahrenheit.	5 4 3 2 1
The news of his death astonished a lot of people.	5 4 3 2 1
This song reminds me of my holidays in Greece.	5 4 3 2 1
The new dishwasher saves you a lot of water.	5 4 3 2 1
My part-time job allows me to save a lot of money.	5 4 3 2 1

コメント :

## ◎英文法指導における例文に関する調査 (高校生) &lt;縮約&gt;

- この調査では、皆さんの普段の英文法学習に関するアンケートです。皆さんの考えを率直に教えてください。
- この調査は無記名で行い統計的に処理されますので、個人が特定されることはありません。
- この結果は学校の成績とは一切関係ありません。楽な気持ちで率直にご回答ください。

I. 次に挙げる文法事項を学習する (した) 際、以下に挙げたものをどの程度覚えようと思いましたか。表内に自分の意見に当たる番号を書き込んでください。

1. 全く覚えようとしなかった    2. あまり覚えようとはしなかった    3. どちらとも言えない  
4. ある程度は覚えようとした    5. 一生懸命覚えるようにした。

\* 「不定詞」の場合：文法用語＝不定詞，形＝to+動詞の原形，用法＝名詞的/形容詞的/副詞的用法等の細かい用法，例文＝I came here to meet you.等，意味＝～すること，～すべき，～するため等

	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
文法用語									
形									
用法									
例文									
意味									

注：もし聞いたことのない項目であれば、空欄にしてください。

II. 次に挙げる文法事項を振り返る際に以下のことをどの程度思い出しますか。表内に自分の意見に当たる番号を書き込んでください。

1. 全く思い出せない    2. あまりはっきりと思い出せない    3. どちらとも言えない  
4. ある程度は思い出せる    5. はっきり思い出せる

	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
文法用語									
形									
用法									
例文									
意味									

Ⅲ. 英文法学習において例文を覚える際、その例文が次の条件を持っている場合、その例文を覚えたいと思いませんか。次の項目について、自分の意見に最も近い番号を○で囲んでください。

- |              |                 |            |
|--------------|-----------------|------------|
| 1. 強く覚えたいと思う | 2. ある程度は覚えたいと思う | 3. どちらでもよい |
| 4. あまり覚えたくない | 5. 全く覚えたくない     |            |

- |                                  |           |
|----------------------------------|-----------|
| 1. 例文が簡潔であること                    | 5—4—3—2—1 |
| 2. 文の意味が分かりやすいこと                 | 5—4—3—2—1 |
| 3. 内容が無味乾燥であること                  | 5—4—3—2—1 |
| 4. ネイティブがよく使うナチュラルな文であること        | 5—4—3—2—1 |
| 5. 日常生活に身近な文であること                | 5—4—3—2—1 |
| 6. 話題になっている出来事に基づく文であること         | 5—4—3—2—1 |
| 7. 文法以外に、教訓・知識等文内容から学ぶことができること   | 5—4—3—2—1 |
| 8. 例文に固定観念や偏見が含まれていること           | 5—4—3—2—1 |
| 9. 該当文法項目を使うべき状況・場面が学べること        | 5—4—3—2—1 |
| 10. 該当文法項目を使うための形態や規則が学べること      | 5—4—3—2—1 |
| 11. 該当文法項目自体が伝える意味内容が学べること       | 5—4—3—2—1 |
| 12. 該当文法項目を使うことにより話者が込めたい気持ちが学べる | 5—4—3—2—1 |
| 13. 例文がリズムカルであること                | 5—4—3—2—1 |
| 14. 例文から自己表現に応用できること             | 5—4—3—2—1 |
| * その他の条件 (                       | )         |

Ⅳ. 下記の文法項目を含み、これまで何らかの形で役に立った、又は印象に残っている・よく覚えている英文を思いつく限り書き出して下さい。

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

Ⅴ. 英文法の授業で使われる例文について、意見や考え等を書いてください。

## ◎英文法指導において提示する例文に関する調査(英語教員) &lt;縮約&gt;

この調査は、先生方がこれまでに行ってきた英文法指導に関して、特に例文に焦点を当て、先生方にお伺いするものです。この結果を分析し、英文法指導における適切な例文提示を研究することでこれからの英語教育に役立てていきたいと考えています。

なお、このアンケートは統計的に処理いたしますので、個人が特定されることはありません。

I. まず、先生方ご自身についてお聞きします。該当するものを○で囲んでください。

1. あなたの性別は 男/女

2. あなたの教員歴は 5年以内/6~10年/11~15年/16~20年/21~25年/25年以上

II-1. 先生方は英文法指導で、教材(英語I・II教科書、英文法準教科書)以外の例文をどの程度使いますか。該当の番号を○で囲んでください。

1. 常に使う 2. 使うことが多い 3. たまに使うことがある 4. 全く使わない

II-2. (1~3を選ばれた先生方) その際、教材以外の例文はどうやって探し出しますか。該当するものを○で囲んでください。(複数回答可)

1. ことわざや名言より 2. 文学作品より 3. 洋楽の歌詞より

4. 洋画の台詞より 5. 新聞等メディアより 6. ウェブ上の例文サイト(コーパス等)

7. 学校で採択している以外の教科書・参考書より 8. 辞書より 9. 自ら創作

10. その他( )

III. 英文法指導で示す、文法項目を含む例文内の語数は何語以内であるべきだと思いますか。先生方の中での雇用範囲に当たる部分を○で囲んでください。

例: 2~5語であると思われた場合 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18

IV. 次に挙げる文法事項を指導する際、以下に挙げた項目をどの程度重視して指導してこられましたか。表内に自分の意見に当たる番号を書き込んでください。

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

\* 「不定詞」の場合: 文法用語=不定詞, 形=to+動詞の原形, 用法=名詞的/形容詞的/副詞的用法等の細かい用法, 例文=I came here to meet you. 等, 意味=~すること, ~すべき, ~するため等



	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
文法用語									
形									
用法									
例文									
意味									

V. 先生方が考えられる、英文法指導に適した例文の条件についての次の項目について、自分の意見に最も近い番号を○で囲んでください。

- |              |             |              |
|--------------|-------------|--------------|
| 1. 強くそう思う    | 2. ある程度そう思う | 3. どちらともいえない |
| 4. あまりそう思わない | 5. 全くそう思わない |              |

- |                                  |           |
|----------------------------------|-----------|
| 1. 例文が簡潔であること                    | 5—4—3—2—1 |
| 2. 文の意味が分かりやすいこと                 | 5—4—3—2—1 |
| 3. 内容が無味乾燥であること                  | 5—4—3—2—1 |
| 4. ネイティブがよく使うナチュラルな文であること        | 5—4—3—2—1 |
| 5. 日常生活に身近な文であること                | 5—4—3—2—1 |
| 6. 話題になっている出来事に基づく文であること         | 5—4—3—2—1 |
| 7. 文法以外に、教訓・知識等文内容から学ぶことがあること    | 5—4—3—2—1 |
| 8. 例文に固定観念や偏見が含まれていること           | 5—4—3—2—1 |
| 9. 該当文法項目を使うべき状況・場面が学べること        | 5—4—3—2—1 |
| 10. 該当文法項目を使うための形態や規則が学べること      | 5—4—3—2—1 |
| 11. 該当文法項目自体が伝える意味内容が学べること       | 5—4—3—2—1 |
| 12. 該当文法項目を使うことにより話者が込めたい気持ちが学べる | 5—4—3—2—1 |
| 13. 例文がリズムカルであること                | 5—4—3—2—1 |
| 14. 例文から自己表現に応用できること             | 5—4—3—2—1 |

\*その他の条件 ( )

VI. 今までの英文法指導で効果的であった、または印象に残っている例文、この文法事項にはこの例文・用例！  
 というものを是非お教えください。(できる限り多く示していただくと幸いです。)

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	

VII. 最後に、英文法指導で使用する例文に関して何かコメントがあれば、お書きください。

◎授業ハンドアウト

A. 関係代名詞 who / whom と which の非制限用法

○制限用法 (カンマなし) と非制限用法 (カンマあり) の比較

1.a. 'He' has two daughters. One lives with him and the other lives in London

→He has a daughter **who lives in London**.



(彼には娘がいる。←どの娘の話?) →彼にはロンドンに住んでいる娘がいる。

1.b. 'He' has a daughter and a son. His son lives with him and his daughter lives in London.

→He has a daughter, **who** lives in London.

(He has a daughter, and she lives in London.)

(彼には一人娘がいる。+ [つけ加えると]彼女はロンドンに住んでいる。)

→彼には一人娘がいて、今ロンドンに住んでいる。

# 次の2文の違いは?

In the room there were few people **who** were sleeping.

In the room there were few people, **who** were sleeping.

○主語の名詞が指す内容が具体的でそれだけでも誰(何)のことがわかるのだが、一応補足を付け加えよう、と考えて挿入しているケース

2. My sister, **who** studies in Boston, is coming back to Tokyo next month.

←My sister is coming back to Tokyo next summer. 言いたいことだが、そこに”My sister studies in Boston.”ということも付け加えたい。

→(私の姉はボストンで勉強しているのですが、来年の夏には東京に戻ってくる予定です)

他の例:

Air, **which** we breathe, is made up of gases.

(空気は私たちが(いつも)吸っていて、気体から成っている。)

Michael Jackson, **who** was a wonderful musician, died in 2009.

(マイケル・ジャクソンは素晴らしい音楽家だったが、2009年に亡くなった。)

My grandfather, **who** is over eighty, still plays baseball.

(私の祖父は80歳を超えているが、未だに野球をする)

Love, **which** is a wonderful thing, comes to everyone some time in their life.

(愛とは素晴らしいもので、人生のある時に誰にでも訪れる。)

Mr. Green, **whose** wife teaches singing, is himself a piano teacher.

(グリーンさんは奥さんが歌を教えていて、彼自身もピアノの先生です。)

○前の内容から話を続けたいとき：

本来、接続詞を使って続けるところを、「接続詞」と「先行詞の内容を示す代名詞」の部分を関係代名詞1語で簡略化して示して言葉が続ける。

a. The lettering read Viva Lance, **which** had been written by a spectator who had seen me  
(=, and it) in the previous race.

他の例：

I threw the ball to Tom, **who** threw it to Ann. (私がボールをトムに投げると,  
(, and then he) トムは今度はそれをアンに投げた。)

He wrote her a long letter, **which** she sent back to him unopened.  
(, but she sent it back)  
(彼は彼女に長い手紙を書いたが、彼女はそれを開封もせずに彼に送り返した。)

#先行詞が他にない特定の人や物事を表す場合はカンマをつけて関係代名詞を使う。従って、固有名詞が先行詞の場合は(同じ名称が複数ある場合を除いて)カンマを付ける場合がほとんど。

#that は非制限用法では使えない！→～先行詞, that....は×

○先行詞は名詞だけでなく、文(の一部)もなり得る。その際は”~**which**”の形しかない。

4. I didn't get along with my stepfather, **which** frustrated me.  
(=, and it)

他の例：

She was once bitten by a dog, **which** made her dislike dogs. (彼女は昔犬に噛まれたことがあり,  
(=, and it) そのせいで犬が嫌いになった。)

I was late again this morning, **which** made my teacher angry. (私は今朝また遅刻してしまい,  
(=, and it) そのことで先生を怒らせてしまった。)

◎テスト問題(調査対象項目に関わる問題のみ提示)

1. ( ) 内に適切な語句を選び、答えを記号で書きなさい。

c. An elephant is an animal (1. which / 2. , which / 3. whose / 4. ,that) has a long nose.

d. I met Mary (1. who / 2. , who / 3. whose / 4. ,that) asked me to give this to you.

e. Laura said she was very sick (1. which / 2. , which / 3. who / 4. ,that) was not true.

2. 日本語の意味に合うように、[ ]内の語句を並べ替えなさい。但し、必要ならば””(カンマ)も加えること。  
また、文頭の語も小文字で示している。

a. 地球は太陽の周りを回っていて、惑星と呼ばれている。

(a planet / around / called / is / moves / the earth / the sun / which )

3. 次の2文の意味の違いや状況の違いを説明しなさい。

a. I have a brother who became a doctor.

b. I have a brother, who became a doctor.

意味：

状況（設定）：

◎アンケートでの質問項目

1. (Lesson 1) 関係代名詞の非制限用法のプリントは文法理解に役立ちましたか。

5. とても役だった    4. ある程度役に立った    3. どちらとも言えない

2. あまり役に立たなかった    1. 全く役に立たなかった

2. 印象に残っている, または面白いと思った例文があれば全て○を付けて下さい。

1-1. He has a daughter **who** lives in London. / He has a daughter, **who** lives in London.

1-2. In the room there were few people **who** were sleeping./ In the room there were few people, **who** were sleeping.

1-3. My sister, **who** studies in Boston, is coming back to Tokyo next month.

1-4. Air, **which** we breathe, is made up of gases.

1-5. Michael Jackson, **who** was a wonderful musician, died in 2009.

1-6. My grandfather, **who** is over eighty, still plays baseball.

1-7. Love, **which** is a wonderful thing, comes to everyone some time in their life.

1-8. Mr. Green, **whose** wife teaches singing, is himself a piano teacher.

1-9. The lettering read Viva Lance, which had been written by a spectator who had seen me in the previous race.

1-10. I threw the ball to Tom, **who** threw it to Ann.

1-11. He wrote her a long letter, **which** she sent back to him unopened.

1-12. I didn't get along with my stepfather, **which** frustrated me.

1-13. She was once bitten by a dog, **which** made her dislike dogs.

1-14. I was late again this morning, **which** made my teacher angry.

◎授業ハンドアウト (実験群)

**25. 仮定法(1)**

A 1. 条件を表す文(a)と仮定を表す文(b)

① a) A: How can I use a student ID in my daily life?

B: If you have a student ID, you will get a discount. <客観的説明>

b) Oh, no! I don't have my student ID with me!

If I had a student ID, I would get a discount. < 現実を仮定+主観的 >

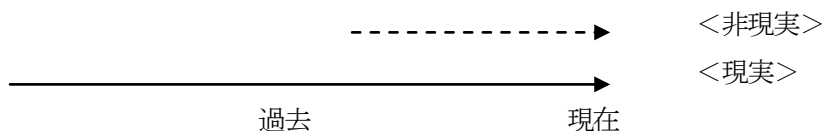
\*現実: "I"は学生証を\_\_\_\_\_, 値引きしてもらえ\_\_\_\_\_。

A 2. 仮定法過去形: ( ) における ( ) 現実 [現実とは ] の仮定

b) If I had a student ID, I would get a discount.

(もし学生証を\_\_\_\_\_, 値引きしてもらえ\_\_\_\_\_。)

#なぜ現在の非現実で過去形?



例文 1. If I were you, I would accept his offer. (僕が君\_\_\_\_\_, 彼の申し出を受け入れ\_\_\_\_\_。)

\*現実は: 話し手が彼の申し出を\_\_\_\_\_

2. If my father had a car, we could go for a drive.

(もし父が車を持って\_\_\_\_\_, ドライブに行け\_\_\_\_\_。)

\*現実は: \_\_\_\_\_ ので, \_\_\_\_\_

3. If he had time, he might come to see us.

(彼に時間が\_\_\_\_\_, 私たちに会いに来\_\_\_\_\_。)

\*現実は: \_\_\_\_\_ ので, \_\_\_\_\_

4. If I \_\_\_\_\_ wings, I \_\_\_\_\_ to you.

(自分に翼があれば, 君の元へ飛んでいくのに。)

5. I'm sorry, but I am very busy. If I \_\_\_\_\_ free, I \_\_\_\_\_ you.

(もし暇であれば, あなたを手伝ってあげるのだけど。)

#形・意味のルールを作ろう!

B 1. 仮定法過去完了形: ( ) における ( ) 現実 [現実とは ] を仮定

② If I had cleaned my room, I would have invited my friends.

(もし[あの時]自分の部屋を掃除して\_\_\_\_\_, 友達を招待\_\_\_\_\_。)

現実： \_\_\_\_\_ ので， \_\_\_\_\_

#なぜ過去の非現実で過去完了形 (= \_\_\_\_\_ ) ?

-----▶<非現実>

<現実>

( ) 過去                      過去                      現在

例文 1. If I had arrived five minutes earlier, I could have seen her.

(もしあと5分早く到着 \_\_\_\_\_，彼女に会え \_\_\_\_\_。)

\*現実： \_\_\_\_\_ ので， \_\_\_\_\_

2. If I had been more careful, I might not have made such a mistake.

(もっと注意して \_\_\_\_\_，あんな間違いは \_\_\_\_\_。)

\*現実： \_\_\_\_\_ ので， \_\_\_\_\_

3. If I \_\_\_\_\_ a little harder last night, I \_\_\_\_\_ a better score.

(昨日の夜もう少し一生懸命勉強していたら，もっといい点が取れたのに。)

4. Why didn't you invite me? I \_\_\_\_\_ to the party if you \_\_\_\_\_ me.

(招待してくれたら，パーティーに行ったのに。)

#形・意味のルールを作ろう！

B 2. 「<過去>にああしていたら，<現在>はこうなのに」と言いたい場合

③ If I had not taken the wrong train, I would be home now.

(もし[あの時]列車を乗り間違えな \_\_\_\_\_，今頃は家に \_\_\_\_\_。)

\*現実： \_\_\_\_\_ ので， \_\_\_\_\_。

例文 If you \_\_\_\_\_ at home, you \_\_\_\_\_ hungry now.

(家で朝食を食べていたら，今お腹はすかないだろうに。)

#形・意味のルールを作ろう！

◎授業ハンドアウト (統制群)

## 25. 仮定法(1)

A 1. 条件を表す文(a)と仮定を表す文(b)

① a) If you have a student ID, you will get a discount. < \_\_\_\_\_ 説明 >

b) If I had a student ID, I would get a discount. < \_\_\_\_\_ 現実を仮定+ \_\_\_\_\_ >

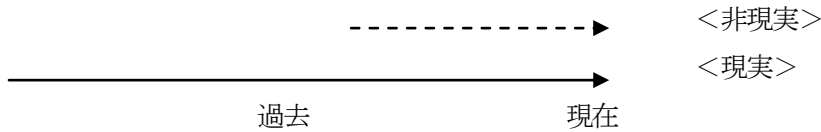
\*現実：“I”は今学生証を \_\_\_\_\_，値引きしてもらえ \_\_\_\_\_。

A 2. 仮定法過去形：( \_\_\_\_\_ )における( \_\_\_\_\_ )現実 [現実とは \_\_\_\_\_]の仮定

b) If I had a student ID, I would get a discount.

(もし学生証を\_\_\_\_\_, 値引きしてもらえ\_\_\_\_\_。)

#なぜ現在の非現実で過去形?



例文 1. If I were you, I would accept his offer. (僕が君\_\_\_\_\_, 彼の申し出を受け入れ\_\_\_\_\_。)

\*現実には: 話し手が彼の申し出を

2. If my father had a car, we could go for a drive.

(もし父が車を持って\_\_\_\_\_, ドライブに行け\_\_\_\_\_。)

\*現実には: \_\_\_\_\_ので, \_\_\_\_\_

3. If he had time, he might come to see us.

(彼に時間が\_\_\_\_\_, 私たちに会いに来\_\_\_\_\_。)

\*現実には: \_\_\_\_\_ので, \_\_\_\_\_

4. I \_\_\_\_\_ for a walk if it \_\_\_\_\_ fine today.

(今日晴れていれば, 散歩に行くんだけど。)

5. If I \_\_\_\_\_, I \_\_\_\_\_ a fine house.

(もし私が金持ちであれば, 立派な家を買うのだが。)

#形・意味のルールを作ろう!

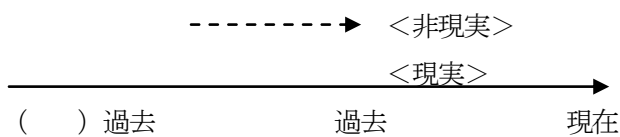
B 1. 仮定法過去完了形: ( ) における \_\_\_\_\_ 現実 [現実とは \_\_\_\_\_] の仮定

④ If I had cleaned my room, I would have invited my friends.

(もし[あの時]自分の部屋を掃除して\_\_\_\_\_, 友達を招待\_\_\_\_\_。)

現実には: \_\_\_\_\_ので, \_\_\_\_\_

#なぜ過去の非現実で過去完了形 (= ) ?



例文 1. If I had arrived five minutes earlier, I could have seen her.

(もしあと5分早く到着\_\_\_\_\_, 彼女に会え\_\_\_\_\_。)

\*現実には: \_\_\_\_\_ので, \_\_\_\_\_

2. If I had been more careful, I might not have made such a mistake.

(もっと注意して\_\_\_\_\_, あんな間違いは\_\_\_\_\_。)

\*現実には: \_\_\_\_\_ので, \_\_\_\_\_

3. If the doctor \_\_\_\_\_ earlier, the child \_\_\_\_\_ .

(医者が早く来てくれていたら、その子供は死ななかったのに。)

4. If he \_\_\_\_\_ a credit card, he \_\_\_\_\_ the computer.

(もし彼がクレジットカードを持っていたら、そのコンピュータを買っていたのに。)

#形・意味のルールを作ろう！

## B 2. 「〈過去〉にああしていたら、〈現在〉はこうなのに」と言いたい場合

⑤ If I had not taken the wrong train, I would be home now.

(もし[あの時]列車を乗り間違えな\_\_\_\_\_, 今頃は家に\_\_\_\_\_。)

\*現実には: \_\_\_\_\_ので, \_\_\_\_\_。

例文: If I \_\_\_\_\_ harder then, I \_\_\_\_\_ happier now.

(あの時もっと一生懸命働いていたなら、今頃もっと幸せなのに。)

#形・意味のルールを作ろう！

## ◎テスト問題

1. ( ) 内の動詞を適切な形に直しなさい。

1. If the weather (a. had been / b. is / c. were) fine tomorrow, we'll go fishing in the river.

2. If the weather (a. had been / b. is / c. were) fine now, we could go fishing in the river. .

3. If I (a. had known / b. know / c. knew) her phone number, I would tell her the good news at once.

4. If I (a. had known / b. know / c. knew) her phone number, I could have told her the good news.

5. If you (a. had known / b. know / c. knew) her phone number, please tell it to me.

解答欄 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_

2. 日本語に合うように下線部に適語を入れなさい。

1. 十分に時間があれば、君とそこに行くんだけど。

If I \_\_\_\_\_ enough time, I \_\_\_\_\_ there with you.

2. あと1分早く着いていれば、彼女に会えたのに。

If I \_\_\_\_\_ a minute earlier, I \_\_\_\_\_ her.

3. もしあの時その飛行機に乗っていたら、私は今生きていないだろう。

If I \_\_\_\_\_ that plane then, I \_\_\_\_\_ alive now. \*alive (形容詞)

3. 次の事実を表す英文を非現実の仮定を表す文(仮定法)を使った文に書き換えなさい。

1. I don't have a car now. I can't drive you home.

If I \_\_\_\_\_ a car now, I \_\_\_\_\_ you home.

2. I didn't have enough time. I couldn't write an answer to her.



If I \_\_\_\_\_ enough time, I \_\_\_\_\_ an answer to her.

◎アンケート (実験群)

I. 仮定法 (1) で使用したハンドアウトは文法理解にどれくらい役立ちましたか。○で囲んでください。

5. とても役立つ, 4. ある程度役立つ, 3. どちらとも言えない,  
2. あまり役立たなかった, 1. 全く役立たなかった

II. ハンドアウトで使用した例文がどの程度印象に残っているか、自分の考えに最も近いものを選んで○をつけてください。

5. とても印象に残っている      4. ある程度印象に残っている  
3. まあまあ印象に残っている      2. あまり印象に残っていない      1. 全く印象に残っていない

1-1. (A: How can I use a student ID in my daily life?) B: If you have a student ID, you will get a discount.	5	4	3	2	1
1-2. (Oh, no! I don't have my student ID with me!) If I had a student ID, I would get a discount.	5	4	3	2	1
1-3. If I were you, I would accept his offer.	5	4	3	2	1
1-4. If my father had a car, we could go for a drive.	5	4	3	2	1
1-5. If he had time, he might come to see us.	5	4	3	2	1
1-6. If I had wings, I would fly to you.	5	4	3	2	1
1-7. (I'm sorry, but I'm very busy.) If I were free, I would help you.	5	4	3	2	1
1-8. If I had cleaned my room, I would have invited my friends.	5	4	3	2	1
1-9. If I had arrived five minutes earlier, I could have seen her.	5	4	3	2	1
1-10. If I had been more careful, I might not have made such a mistake.	5	4	3	2	1
1-11. If I had studied a little harder last night, I could have got a better score	5	4	3	2	1
1-12. (Why didn't you invite me?) I would have gone to the party if you had invited me.	5	4	3	2	1
1-13. If I had not taken the wrong train, I would be home now.	5	4	3	2	1
1-14. If you had had breakfast at home, you wouldn't be hungry now.	5	4	3	2	1

III. 教科書の例文についてどう思いますか。自由に書いてください。

IV. あなたにとって学習しやすい例文とはどんな分ですか。自由に書いてください。