

中高英語の語彙・文法・音声指導の研究：英語学・言語学の知見を活かして

松山哲也（和大教育学部・研究代表） 山田大将（和歌山県立神島高校） 菊池有紗（和大付属中学校）

概要

本年度は、主に2つの研究課題に取り組んだ。1つは、中高大の英語学習者の「be動詞の過剰般化」の実態を明らかにし、明示的説明が中高の英語学習者にも効果があるのかを検証することである（Part 1）。もう1つは、文法が使用されるや活動を意識した文法指導（Focus on Forms）を積極的に用いる授業を設計・実践することである。その1つの実践として、山田教諭が現在分詞・過去分詞・原形不定詞の使い分けに関して文脈を重視した文法指導を行った（Part 2）。

Part1

Be動詞の過剰般化の文法性調査と明示的説明の効果

1. 「be動詞の過剰般化」

日本人の英語学習者は、be動詞を過剰に用いて（1）のような不自然な英文を作ることがよく指摘されている。

（1）は、筆者（松山）が担当している大学の授業において学生が執筆したものである。

（1） a. My family is five people. I have a mother, a father, a sister and a bother.

b. My little brother is a junior high school student. He was a track and field club and ...

（1a）の下線部は、書き手が頭に浮かんだ「私の家族は5人だ」という日本語をそのまま英語にした感じが否めない。適切な英語は、My family has five people か There are five people in my family である。（1b）の下線部の不自然さも「彼は陸上部だった」という日本語を英語に直訳したためである。適切な英文は、He was in a track and field club である。これらのエラーは、学習者が頭に浮かんだ「AはBだ」という日本語を「A is B」に機械的に置き換えたために生じたものである。この種のエラーを、白畑（2015:32）は「be動詞の過剰般化」と呼んでいる。

白畑（2015:25）によれば、「be動詞の過剰般化」のような現象は、日本人英語学習者に気づきにくいエラーである。なぜなら、学習者は、この種の文が許されないことを肯定証拠（positive evidence）だけからは知ることができないからである。これらの文を聞いたり読んだりしたことがないからと言ってこれらの文が非文であることを学習者は知ることができない。従って、これらのエラーを学習者に気づかせるには、「この文は許されない」という否定証拠（negative evidence）を学習者に明示的に提示するのが効果的であるという。

白畑（2015:30）は、「be動詞の過剰般化」に関して、明示的指導が英語の習熟度の差によって影響されるかどうかを検証するため、TOEICの得点に従って大学生の被験者をAグループ（550-770点）とBグループ（300-400点）に分けて文法性判断テストを行った。<sup>1</sup> その結果、Aグループの方がBグループよりも文法性判断テストに関して明示的指導の効果が強く出た（詳細は3節を参照）。そのことから、白畑（2015:25）は、「英語の主語についての明示的説明は、認知能力が高く、英語の習熟度も中級レベル以上に達している大学生などに有効な指導法である」という結論を導いている。

明示的説明がbe動詞の過剰使用を防ぐのに有効であることには異論はない。ただ、白畑は、英語の習熟度や認

<sup>1</sup> 白畑（2015:36）の実験は、「be動詞の過剰般化」以外に、「話題+be動詞+主語+動詞」のタイプ（\*This bag was my father bought me yesterday）と「話題+（空主語）+動詞」のタイプ（\*Next week has many tests）にも及ぶ。我々の実験は、後述するように、日本人英語学習者に共通して現れやすい「be動詞の過剰般化」に限定した。

知能力が大学生ほど高くない中高の英語学習者に対して、明示的説明が有効であるかどうか検証していない。従って、明示的説明の効果を「英語の習熟度も中級レベル以上に達している大学生」に限定する点については、まだ検証の余地がある。

本研究の目的は、「be 動詞の過剰般化」の文法性調査とその明示的指導の効果を中高大の英語学習者に対して行うことである。とりわけ、中高生の「be 動詞の過剰般化」の実態を明らかにし、明示的説明が中高の英語学習者にも効果があるか検証することである。高校生の調査は山田教諭の、中学生の調査は菊池教諭の協力を得て行った。ただ、中学生の実験結果については、諸事情で、この原稿を執筆している時点に得ることができなかった。そのため、ここでは、大学と高校の調査のみを報告とする。また、後述の遅延ポストテストについても、今の段階では結果を得ることができていない。本稿は、調査の経過報告に過ぎないことをお断りしておく。

## 2. 実験の手順とテスト

1 節で述べたように、白畑(2015: 25)によれば、be 動詞の過剰使用を防ぐための明示的説明は、認知能力が高く、英語の習熟度も中級レベル以上に達している大学生に有効であるという。この仮説が正しければ、be 動詞の過剰般化を防ぐための明示的説明は、大学生には効果が期待できるが、高校生にはあまり期待できない。この予測を検証するため、2021 年 12 月に、松山が担当している本学の教養英語と山田教諭が担当している高校の英語の授業（「英語コミュニケーション英語 I」）において実験を行なった。実験の手順は、基本的に白畑（2015）に従ったが、テストの形式は若干異なる。以下に、被験者と実験手順を説明する。

### 2.1. 被験者と実験の手順

実験は、明示的説明を行った実験群と明示的説明を行わない統制群に分けて行った。大学生の実験群は 28 人、統制群は 27 人、学年は 1、2 年である。一方、高校生の実験群と統制群は各 40 人で、学年は 1 年である。実験の手順やテスト内容は、大学と高校で統一した。

1 節で述べたように、白畑（2015: 30）は、英語の習熟度の差がもたらす明示的指導の効果を調べるために、大学生の実験群を A グループ（550-770 点）と B グループ（300-400 点）に分けている。ただ、本学の教養英語は、明確な基準で習熟度別にクラス編成がされていないため、実験群を事前に習熟度別にすることはできなかった。<sup>2</sup> 高校も同じである。

実験群の調査は、(2) のように 4 段階で行った。統制群には明示的指導は行わない。

(2) a. プレテスト          文法性判断テスト

↓

b. 明示的指導の実施      「be の過剰般化」についてパワーポイントのスライドで説明(15~20 分程度)。

↓

1 週間後

c. 直後ポストテスト      明示的指導の効果が表れるかを検証。

↓

数か月後

d. 遅延直後ポストテスト

第 1 に、プレテストを行って被験者の「be 動詞の過剰般化」を正しく理解しているかどうかを調査した。内容については後述する。第 2 に、「be 動詞の過剰般化」についてパワーポイントを使って明示的に説明した後、プレテストの解答を解説した。次に、1 週間後に直後ポストテストを実施し、明示的説明の効果があるかどうか把握した。最後に、およそ 2 か月後に、遅延ポストテストを行って、明示的指導の効果に持続性があるかどうか検証した。プレテスト・直後ポストテスト・遅延ポストテストは、いずれも同じ難易度にするように努めた。ただ、

<sup>2</sup> この不備を補うために、大学の実験群の被験者には実用英語検定の級と TOEIC の得点を記入してもらった。それらの情報をもとに被験者を分け直して、明示的指導の効果に及ぼす習熟度の差を考察した。この点については、紙幅の関係上、稿を改めて論じることとしたい。

前述のように、この原稿を執筆時点で遅延ポストテストの結果は出ていないため、その結果は稿を改めて提示したい。

## 2.2. プレテストと直後ポストテストについて

白畑 (2015) は、プレテストと直後ポストテストについて文法性判断テストを行っている。被験者にテスト文を提示し、各文の文法性を判断するよう求め、非文と判断した文を適格な文に直すよう指示している。さらに、ある文を非文と判断できたとしても、適格な文を作れなければ正答としない。例えば、(3) を非文法的と判断しても、正答であるために **I have muscle pain** のような正しい文を作る必要がある。

(3) \***I am muscle pain.** (白畑 2015:26)

我々の実験もこの点に従った。しかし、(3) のような英文を文脈なしで提示されても、被験者は、どのような意味(意図)で書かれているものか、分からないし、この種の文をメタファーの一種と捉えるかもしれない。そのような懸念をなくすため、我々は、各英文の下にどのような意味で書かれたものかが分かるように日本語による簡単な説明を加えた。以下は、我々が調査に用いたプレテストと直後ポストテストである。各テストにテスト文を5文、be動詞を含んだ錯乱文を2文用意した。テスト文は、すべて容認できない文である。錯乱文は、容認できる文である。ただ、大学の調査後に、プレテストの(3)の英文に不備があることが判明した。よって、プレテストのテスト文は4文となった。

プレテスト	ポストテスト
月 日	月 日
<p>名前 _____ 学年 _____ 実用英語検定 _____ 級 TOEIC _____ 点</p> <p>(1)~(7)の下線部の英文は、( )の日本語を思い浮かべて書かれたものです。これらが正しく、意味が通じるものと思えば[ ]に○を、そうでないと思うなら×を記入してください。また、×を入れた場合、正しいと考えられる英語を _____ に書いてください。</p> <p>(1) <u>We were the same class for three years.</u> [ ] (私たちは3年間同じクラスでした) 修正文 _____</p> <p>(2) <u>I am a university student.</u> [ ] (私は大学生です) 修正文 _____</p> <p>(3) <u>Today was very busy.</u> [ ] (今日はとても忙しかった) 修正文 _____</p> <p>(4) <u>Everyone else ordered a hamburger for lunch but I was spaghetti.</u> [ ] (他の皆はランチでハンバーガーを注文したが、私はスパゲッティでした) 修正文 _____</p> <p>(5) <u>I am muscle pain.</u> [ ] (私は筋肉痛です) 修正文 _____</p> <p>(6) <u>My hobby is reading books.</u> [ ] (僕の趣味は本を読むことです) 修正文 _____</p> <p>(7) <u>My family is five members.</u> [ ] (私の家族は5人です) 修正文 _____</p>	<p>学年 _____ 氏名 _____ 実用英語検定 _____ 級 TOEIC _____ 点</p> <p>(1)~(7)の下線部の英文は、( )の日本語を思い浮かべて書かれたものです。これらが正しく、意味が通じるものと思えば[ ]に○を、そうでないと思うなら×を記入してください。また、×を入れた場合、正しいと考えられる英語を _____ の中に書いてください。</p> <p>(1) A: <u>Where is your teacher?</u> B: <u>She is the meeting.</u> [ ] (彼女は会議です) 修正文 _____</p> <p>(2) <u>Today was raining.</u> [ ] (今日は雨だった) 修正文 _____</p> <p>(3) <u>John is very kind.</u> [ ] (ジョンは、大変優しい) 修正文 _____</p> <p>(4) <u>My high school is a school uniform.</u> [ ] (私の高校は制服です) 修正文 _____</p> <p>(5) <u>That day was dancing practice.</u> [ ] (その日はダンスの練習でした) 修正文 _____</p> <p>(6) <u>My favorite subject is math.</u> [ ] (私の好きな科目は、算数です) 修正文 _____</p> <p>(7) <u>My group is five people.</u> [ ] (私のグループは5人です) 修正文 _____</p>

プレテストの(5)、(7)、直後ポストテストの(4)は、白畑(2015:26)のテスト文を参考に作成し、プレテストの(3)は大井・伊藤(2012:3)から、プレテストの(1)と直後ポストテストの(2)と(5)は、宮田・Stavoy(2014:72-73)からそれぞれ借用した。

## 2.3. 明示的説明について

「be動詞の過剰般化」について、パワーポイントのスライドを用いて明示的に説明し、その後にプレテストの解答を説明した。説明では、ある文が非文であるという否定証拠を学習者に提示することとその文が非文である

理由を簡潔に説明することに留意した。以下は、実際に説明で用いたスライドの一部である。左からスライド1、スライド2、スライド3と並んでいる。

<p>(1) a. 僕は大学生だ。 「僕」=「大学生」 I am a university student. b. わたしたちは3年間同じクラスだった。 We were the same class for three years. → We were in the same class for three years. c. ...私はスパゲッティだった。 I was spaghetti. → I ordered spaghetti.</p> <p>☞ 頭に浮かんだ「AはBだ」は、必ずしも「A is B」になるわけではない。</p>	<p>(2) a. 私は、スパゲッティだった。 話題/主題 解説 (comment) b. I ordered spaghetti. 主語 述語 ☞ 行為・状態の主体 「Aは」は「Aに関していえば」という話題(主題)を示し、そのあとの「Bだ」はその解説を述べている。</p> <p>(3) 私が注文した料理は、スパゲッティだった。 ☞ 日本語は、文脈や前後の流れから明白なことは述べない (high context culture)。</p>	<p>(3) 「AはBだ」の英訳のポイント</p> <p>Step 1 「AはBだ」で伝えようとしている意味をよく考える。 「私が注文した料理は、スパゲッティだった」 → 「私は、スパゲッティを注文した」</p> <p>Step 2 その意味を表現するには、英文では何を主語にし、何を述語にするのか、何を補えばよいのかを考える。</p>
--	---	--

スライド1では、日本語の「AはBだ」という話題文は、AとBが等しい関係になる場合やそうでない場合があることを示した。(1a)のようにA(「僕」とB(「大学生」)が等しい文は、「A is B」に当てはめると、文法的な文(I am a university student)になることが多いが、(1b, c)のようにA(「私たち」とB(「同じクラス」)が等しくない話題文は「A is B」で英語にすると非文(We were the same class for three years)が生まれることを述べた。頭に浮かんだ「AはBだ」は、必ずしも「A is B」になるわけでない。従って、「AはBだ」が表す意味(意図)をよく考えて、その意味を英語で表現するにはどのように英文を変えればよいかを考える必要がある。

スライド2では、プレテストの(4)の「私は、スパゲッティだった」を例に、「AはBだ」という文の構造について解説した。「私は」は、「私に関していえば」というように話題(主題)を示し、それに続く「スパゲッティだった」はその「解説(comment)」を述べていること述べた。一方、英語にした文(I ordered spaghetti)では、「私は」に当たるIは、話題というよりは文法的主語であることを強調し、日本語の「私は」は、英語の主語と等しく考えることはできないことを述べた。さらに、(4)の文が意図している意味というのは、「私が注文した料理は、スパゲッティだった」ということであり、取り消し線の部分が省略されていることを示した。<sup>3</sup> このようなことが日本語で可能である一つの要因は、文脈や前後の流れから明白なことは述べないという日本語の特性と関係があることを強調した(Hind 1986: 26-27)。

スライド3では、「AはBだ」の英訳のポイントを整理した。まず、多様な意味を表す「AはBだ」は、英語の「A is B」には対応しないことを前提に、「AはBだ」で伝えようとしている意味をよく考え、そして、その意味を表現するには、英文では何を主語にし、何を述語にするのか、何を補えばよいのかを考える必要があることを述べた。加えて、英語は主語に人間を立てる傾向が強く、主語を人間にするSVOという構文が定着していることを強調した。

### 3. 実験結果とその考察

大学のプレテストと直後ポストテストの平均正答率の結果を下記の表1に示す。平均正答率は、被験者の人数をテスト数に掛けてテスト数の総数を出して、それを正答数で割った数に100を掛けて求めた。例えば、プレテストの実験群の平均正答率は、次のように求めた。プレテストのテスト数は4文で(錯乱文は除外)、それを実験群の28人で掛けてテストの総数は112となる。112を正答数72で割って100を掛けたのが平均正答率の64.2%となる。表中の正答数の下( )の数字は、分母がテストの総数で、分子が正答数である。統制群についても、同じ計算を行った。

<sup>3</sup> (4)の文は、言語学の分野では「ウナギ文」と言われるものである。ウナギ文は、文脈ないと日本語でも理解不可能である。英語でも極めて稀であるが、「ウナギ文」が可能である文脈がある。この点に関しては、久野・高見(2004)の9章を参照。

表1 本学の学生によるプレテスト/直後ポストテストの結果

	プレテスト		直後ポストテスト	
	実験群 (28人)	統制群 (27人)	実験群 (28人)	統制群 (27人)
平均正答率	64.2% (72/112)	57% (62/108)	82.1% (115/140)	51.1% (69/135)

この表から分かるように、実験群の平均正答率は、直後ポストテストで17.9%上昇している。一方、明示的説明を行わなかった統制群の平均正答率は、5.9%低下した。この低下にもかかわらず実験群の正答率が17.9%増加したことは、明示的説明がbe動詞の過剰使用を防ぐのに一定の効果があったことを示唆している。

上記の結果は、ほぼ白畑 (2015: 37) の実験結果と一致する。1節で述べたように、白畑 (2015: 37) は、Aグループ (38人)、Bグループ (21人)、統制群 (37人) に分けて実験を行った。各グループのプレテストと直後ポストテストの結果は、以下の表2に示される。表2は、白畑 (2015: 36-37) の表2と表3をもとに筆者が作成したものである。

表2 「be動詞の過剰般化」の文法性テストに関する白畑 (2015) の実験結果

	プレテスト			直後ポストテスト		
	Aグループ (38人)	Bグループ (21人)	統制群 (37人)	Aグループ (38人)	Bグループ (21人)	統制群 (37人)
平均正答率	55.7% (127/228)	49.2% (62/126)	56.8% (126/222)	85.1% (194/228)	63.5% (80/126)	57.2% (127/222)

テストの平均正答率は、Aグループが29.4%の増加を、Bグループが14.3%の増加を示している。統制群は、ほぼ横ばい状態である。AグループとBグループを合わせた正答率の増加は、21.8%である。この数値は、本学の実験群の正答率の増加率17.9%よりもやや高い程度である。従って、本学の実験結果は、明示的説明が大学生のbe動詞の過剰使用を防ぐのに有効であるという白畑 (2015) の見解を支持する証拠になると考えられる。

高校の実験結果は以下になる。

表3 高校のプレテスト/直後ポストテストの結果

	プレテスト		直後ポストテスト	
	実験群 (40人)	統制群 (40人)	実験群 (40人)	統制群 (40人)
平均正答率	34.3% (55/160)	30.6% (49/160)	55.5% (111/200)	32% (64/200)

プレテストの平均正答率は、本学の正答率よりも実験群が29.9%、統制群が26.8%低い結果となった。統制群の直後ポストテストの平均正答率は、プレテストとほぼ変わらず32%だった。一方、実験群は、平均正答率が21.2%も伸びて55.5%となった。この正答率の上昇は、「be動詞の過剰使用」を防ぐ明示的説明の効果が、大学生ほど認知能力が高くない高校生にも認められることを示唆している。これは、明示的説明が英語の習熟度も中級レベル以上に達している大学生に有効であるという白畑 (2015) の見解とは異なる結論となった。

しかし、高校生に明示的説明を行っても正答率自体が55.5%と低いことは、明示的説明が有効でなかったと反論されるかもしれない。ここで注目したいのは、この55.5%という数字は、大学の統制群の結果(51.1%)よりも4.4%高いことである(表1を参照)。明示的説明の後に、高校生の正答率が平均的な大学生の正答率を超えたことを示している。55.5%の数字自体決して低いものでない。従って、この数字から、高校生にも明示的説明の有効性が確認できたと結論づけてもよさそうである。

## 引用文献

- 大井恭子・伊藤文彦（2012）『英語モードが身につくライティング』 研究社出版  
白畑知彦（2015）『英語指導における効果的な誤り訂正』 大修館書店  
Hinds, John (1986) *Situation vs. Person Focus* くろしお出版  
久野暲・高見健一（2004）『謎解きの英文法 冠詞と名詞』 くろしお出版  
宮田学・Joseph Stavoy（2014）『英語で書いてみよう [改訂版]』 三修社

## Part 2

### 英語表現 I の復習④「分詞と分詞構文、知覚動詞、使役動詞」の実践について（2年F組）

和歌山県立神島高等学校 教諭 山田 大将

本授業実践は、『MY WAY English Expression II New Edition』の英語表現 I の復習④「分詞と分詞構文、知覚動詞、使役動詞」を教材に、現在分詞・過去分詞と、現在分詞・原形不定詞を場面に基づいて使い分けて表現することを目標にした。今回、授業を構成する上で意識的に行った点が二つある。

一つ目は、分詞を使った表現を導入する際に十分な文脈を与えると同時に生徒の関心を高めることである。現在使用している教科書は、ターゲットである表現を使用した例文を提示し、それを踏まえて問題を解くというドリルのような構成となっている。そのため、生徒たちはどのような場面でターゲットとなっている表現が用いられるのかが想像しづらく、淡々と問題を解くだけの授業になってしまいがちである。そこで、導入の際に Power Point を用いて[資料1]のクイズを提示し、その後英文を読ませ、クイズに答えさせ、内容に対する関心を高めた。

二つ目に意識したことは、場面に基づいて生徒自らに言語形式を選択させることである。よく行われる文法指導では最初に教師が二つの文法の違いを説明する。しかし、それでは生徒達は言語形式の違いにあまり注意が向かない。そこで、今回は場面を設定し、そのときにどちらの言語形式を用いれば良いか考えさせた。例えば、導入の際に用いた英文に関連した文を提示して、知覚動詞+O+原形不定詞と知覚動詞+O+現在分詞のどちらが相応しいかをペアで考えさせ、発表させた。生徒達の中には「この場面では“Tom was walking upstairs to the bedrooms.”という途中のところを見たから知覚動詞+O+現在分詞の形の方が正しい」というような意見を出す者もあり、その言語形式が用いられる状況まで考察することができていた。その後、[資料2]のスライドを提示して、その違いを確認した。

1. What was stolen from Lady Winter's bedroom?

2. Who was first questioned by Davis?

① Mrs. Jones ② Lady Winter ③ Tom

3. Did Lady Winter leave the door open?

Yes. / No.

4. What did Mrs. Jones see?

#### 原形不定詞を使った表現

I saw Tom walk upstairs to the bedrooms.

「階段を上ってベッドルーム

まで行くのを見た。」

★全部を見た



I saw Tom walking upstairs to the bedrooms.

「ベッドルームに向かって階段を

上がって行くところを見た。」

★一部を見た



#### [資料1]

#### [資料2]

このように、文脈を与え、その文脈の中で言語形式を選択させることで、生徒達は意欲的に学習することができ、また、問題を解く際にその英文がどのような場面であるのかを考えるようになった。今回は場面を設定し、限定された言語形式から相応しい方を選択する活動であったが、今後は場面を設定し、生徒がその場面に合うように自由に表現させる活動を行っていきたい。