

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（和歌山大学教育学部・研究代表） 山田大将（和歌山県立神島高校）

概要

本年度は、主に2つの研究課題に取り組んだ。1つは、高大の英語学習者による全称数量詞 (every, all, each) の使用実態を明らかにし、これらの数量詞の理解にコアイメージ指導法が寄与するのかを調査することである (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、山田教諭が可算・不可算名詞の使い分けに関して文法指導を行った (Part 2)。

Part1

英語の全称数量詞のコアイメージ指導法とその効果

1. はじめに

all, each, every の全称数量詞は、中学で学習する基本的学習項目であるが、高校生や大学生でも上手に使えこなせないものがある。下記 (1a) は、ウェブ (2006) が指摘している日本人に共通するエラーで、(1b,c) は、大学生の英作文にみられたエラーである。

- (1) a. Every children in the school liked her. (ウェブ 2006: 104)
- b. Each schools has its advantages... (大学2年生)
- c. I think everyone talk with the opposite sex. (大学2年生)

every と each は単数名詞を従え、(助)動詞と単数で呼応しなければならない。したがって、(1a) の every children は every child に、(1b) の each schools は each school に、(1c) の talk は talks にする必要がある。

本研究の目的は2つある。1つは、高大の英語学習者による all, each, every の使用実態を調査し、数量詞の習得において何が困難の要因であるのかを明らかにすることである。もう1つは、当該の数量詞の理解の向上に認知言語学に基づいたコアイメージ指導法 (今井 2010, 2019) が寄与するかを検証することである。大学の調査は松山が、高校の調査は山田教諭が行った。

2. all, each, every の文法的・意味的特徴

英語学習者が all, each, every を使いこなすためには、それらの文法的・意味的特徴を理解する必要がある。本節では、Swan (2016) 等をもとにそれらの特徴を整理し、3節のプレ・ポストテストの作成につなげていく。

all, each, every は、いずれも複数の構成員からなる集合を表すが、文法的・意味的に異なる振る舞いをする。その1つに単複の区別の相違がある。既述のように、every と each は意味的には全集合を表すにも関わらず、単数名詞を従える。一方、同じ全集合を表す all は、単数名詞でなく複数名詞を従える。

- (2) a. every/each child/*children
- b. all children/*child

2つ目は、各数量詞が従える名詞の可算性である。all は music のような不可算名詞を従えることができるが、every と each はできない。

(3) I like {all/*every/*each} music.

(Swan 2016: 153)

以上から、all と every/each は「数」において異なるが、every と each は可算性において共通していることが分かった。それでは every と each の相違はどこにあるのだろうか。

each と every はそれが言及する「数」の大きさが異なる。each は人間の手のような 2 つのものに言及できるが、every はできない。つまり、every は 3 つ以上の数のものに言及する必要がある。

(4) She had a bag in {each/*every} hand.

(Swan and Walter 2001:175)

さらに、each は of 名詞句を従えることが可能であるが、every はできず every one としなければならない。

(5) {Each/ Every *(one)} of the students can speak two languages.

このように all, each, every は共通する部分もあるが、異なる部分もある。これらの数量詞を使い分けるには、上記の相違を理解する必要がある。それでは、このような知識をどのように学習者に提示すればよいだろうか。

1 つの方法は、各数量詞に対応する日本語訳に依拠して教えることである。これは母語の知識を利用できる点で効率的である。しかし、all, each, every に対応する日本語訳では、それぞれの特徴を理解するのが難しいと思われる。とくに、all と every は「すべて/みな」と訳されることが多く、(2) の相違は日本語訳から分かりにくい。また、every と each は、「すべて」と「それぞれ」と訳されることがあるが、特に every の「すべて」訳は全集合の意味合いが強いため、(1a, c) や (2a) のように every が単数扱いになることが理解しにくい。

本研究では、訳語に頼らずに数量詞のコアイメージを重視して (今井 2010, 2019)、これらの数量詞の特徴を学習者に提示することにした。その際に留意したのは、各数量詞が使用される場面を設定し、それぞれの意味の相違を学習者に気づかせることである。

3. all, each, every のコアイメージ指導

「気づき」を促す言語資料として、今井 (2019) が作成した (6) の文脈を用いた。< >のような状況で、(6) の各文の相違、とくにクラス担任が保護者に挨拶する回数を学習者に考えさせた。

(6) <保護者会で、クラス担任が 35 人の保護者に挨拶をした状況>

a. The class teacher said 'Hello' to *all* parents.

b. The class teacher said 'Hello' to *each* parent.

c. The class teacher said 'Hello' to *every* parent.

(今井 2019 : 50)

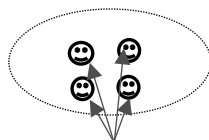
(6a) の all は「35 人の保護者全体に一回の挨拶」と、(6b) の each は「35 人の各保護者にそれぞれ 1 回ずつの挨拶 (35 回)」と解釈され、(6c) の every はどちらの解釈も可能となる。

このような相違をもとに、各数量詞に下記のようなコアイメージを設定した。数量詞を表す集合を円で、その構成員を顔のアイコンで表している。

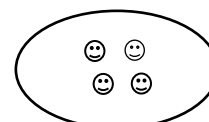
(7) a. all



b. each



c. every



(7a) の all は、集合の構成員に着目せずに集合全体をひとまとめにくくっているイメージである。そのため、(6a) は、クラス担任が 35 人の保護者全体に 1 回挨拶したという解釈になる。一方、(7b) の each は、集合全体よりは構成員一人ひとりに着目し、それぞれに順々にアクセスしているイメージである。そのため、(6b) は、クラス担任が保護者一人一人に挨拶した解釈になる。(7c) の every は、集合内の構成員に意識しながらも、1 つの集合全体を表現しているイメージである。このため、(7c) は、集合内の構成員に着目するならば、35 人それぞれに挨拶している解釈となり、集合全体に着目するならば、保護者全体に 1 回挨拶している解釈となる。

さらに、次のイラストと例文を提示して、every と each の相違の理解を学習者に促した。

(8) We asked every politician the same question.



Each politician gave a different answer.



(Swan and Walter 2001:175)

このイラストから、every が集合の構成員を意識しつつも、集合全体をひとつにくくっていることが分かる。一方、each は、集合全体よりは集合の構成員を個別的に言及する際に用いられることがわかる。この相違は、every が almost/nearly で修飾可能であるが (almost/nearly every friend)、each は可能でないこと (*almost/*nearly each friend) からも支持が得られる (Swan (2016: 155))。

次に、上記のコアイメージから、当該の数量詞の相違— (2) の単複の区別、(3) の可算性、(4) の every と each の相違—が導けることを解説した。まず、単複の相違である。all は、構成員の集合をくくるイメージであるため、複数名詞を従えることができる。一方、each/every は、個々の構成員の個別性 (「1つ1つ」) を意識するため、単数名詞を従える。

次に (4) の可算性である。each と every は、1つ1つという個別性を表すために、区切りのない連続体を表す不可算名詞とは整合しない。一方、all は個別性よりも集合全体が意識される。そのため、区切りのない不可算名詞全体を包括的に言及し、その全体性を強調する (Radden and Dirven (2007:125))。

最後に、every と each の数の大きさの相違である。each は、集合全体に言及せずに every より構成員の個別性を強く意識しているため、数の少ないものに言及できる。一方、every は、個別性ばかりでなく集合全体にも言及するため、それが言及する数は多くなる (Radden and Dirven (2007:126))。

以上が、本調査で提示したコアイメージ指導の要点である。この指導法が、高大の英語学習者の every 等の習得に寄与するのかを調査した。次節で、その調査手順とテストの要点を説明する。

4. 調査の手順とテスト

4.1. 被験者と調査の手順

大学の調査は、2022年5~7月から松山が担当している「英文法」で行った。被験者の大学生は24人で、学年は2~4年である。この授業は、英語の教職を志望している学生の必修科目であるため、比較的英語に関心のある学生が受講している。一方、高校は、山田教諭が担当している「コミュニケーション英語II」において2022年10月~12月に行なった。高校生の被験者は39人で、学年は2年である。

調査は、(9)のように3段階で行った。

(9) プレテスト

↓

コアイメージ指導の実施

↓

約8週間後

ポストテスト (予告なし)

まず、プレテストによって、学習者の all, each, every の理解度を事前に把握した（内容については後述）。その後、コアイメージによる指導を行った。約 8 週間後にポストテストを予告なし実施し、コアイメージ指導の効果が持続しているかを調査した。

4.2. プレテストとポストテストについて

以下は、我々が調査に用いたプレテストとポストテストである。設問は、英文の意味に合うように all, each, every のいずれかを選択するものである。設問は、3つのカテゴリー — (i) 当該数量詞の単複の区別の理解を問うもの (1,2,4,5)、(ii) each と every の相違を問うもの (3, 6, 7, 10)、(iii) 数量詞が従える名詞の可算性を問うもの (8~9) — に分けた。プレテスト・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。

プレテスト 月 日 ポストテスト 月 日

生徒番号 名前 実用英語検定 級 生徒番号 名前 実用英語検定 級

{ } 中の all, every, each のうち いずれか 正しいものを 1つ で囲みなさい。

1. {All, Every, Each} students have a computer.
2. {All, Every, Each} children have a mother.
3. {Every, Each} of the students has a computer.
4. Sue wants to visit {all, every} country in the world.
5. There is a telephone in {each, all} room of the house.
6. She had a child holding on to {all, every, each} hand.
7. In a football match, {all, every, each} team has eleven players.
8. {All, Every, Each} information is based on a personal experience.
9. {All, Every, Each} equipment is available to anyone.
10. There is a bus {all, every, each} ten minutes.

{ } 中の all, every, each のうち いずれか 正しいものを 1つ で囲みなさい。

1. {All, Every, Each} parents like to have their children praised.
2. {All, Every, Each} children need love.
3. {Every, Each} of the students spoke for five minutes.
4. I enjoyed {every, all} minute of the weekend.
5. I enjoy {all, each} moment.
6. I washed {all, every, each} eye carefully.
7. In a baseball game, {all, every, each} team has nine players.
8. I like {all, every, each} music.
9. {All, Every, Each} information can be saved in the computer memory.
10. The Summer Olympic Games are held {all, every, each} four years.

5. 調査結果とその考察

下記の表 1 が大学のプレテストとポストテストの結果である。設問のカテゴリーごとに、平均正答率を求めた。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「単複の区別」の平均正答率 (56.2%) は、次のように計算した。このカテゴリーの設問数は 4 で、それを被験者の 24 人で掛けてテストの総数は 96 となる。96 を正答数 54 で割って 100 を掛けたのが「単複の区別」の平均正答率となる。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。

表 1 大学のプレテストとポストテストの結果

設問のカテゴリー	単複の区別 (1, 2, 4, 5)	each と every の 相違 (3, 6, 7, 10)	可算性 (8, 9)	全体の平均 正答率
プレテストの平均 正答率	56.2% (54/96)	80.2% (77/96)	41.6% (20/48)	62.9% (151/240)
ポストテストの平 均正答率	78.1% (75/96)	80.2% (77/96)	68.7% (33/48)	77% (185/240)

表 1 から、ポストテストの設問のどのカテゴリーにおいて、平均正答率がプレテスト以上になっていることがわ

かる。とくに、「単複の区別」と「可算性」の上昇率は顕著で、それぞれ21.9%、27.1%となっている。このことは、コアイメージ指導が大学生の all, each, every の理解に一定の効果があることを示唆している。

高校の調査結果は表2になる。

表2 高校のプレテストとポストテストの結果

設問のカテゴリー	単複の区別 (1, 2, 4, 5)	each と every の 相違 (3, 6, 7, 10)	可算性 (8~9)	全体の平均 正答率
プレテストの 平均正答率	54% (84/156)	62.1% (97/156)	36% (28/78)	52.5% (209/390)
ポストテストの 平均正答率	52% (81/156)	69.2% (108/156)	56% (44/78)	64.8% (253/390)

表2から、ポストテスト全体の正答率がプレテストよりも12.3%も上昇していることが分かる。とくに、「可算性」のカテゴリーの上昇率(20%)が顕著である。この結果から、今回のコアイメージ指導が高校生の all, each, every の理解を助けるのに一定の効果があったと考えられる。しかし、「単複の区別」については、プレテストよりもポストテストの正答率が2%低い結果となり、コアイメージ指導の効果が認められなかった。このことは、白畑(2015)が主張するように、明示的な指導は、中級レベル以上の学習者(大学生等)により効果的であるということを反映していると考えられるかもしれない。この問題については、今後の課題としたい。

プレテストの結果で注目したいのは、高大の相違に関わらず、カテゴリーの正答率の順位が一定していることである。「可算性」の正答率が最も低く、次に「単複の区別」、最後に「every と each の相違」である。この結果は、名詞の可算性や単複の区別は、日本語にはなく、日本人英語学習者には一般的に習得が難しいことを反映していると考えられる。

引用文献

- 今井隆夫(2010)『イメージで捉える感覚英文法—認知文法を参照した英語学習法』開拓社、東京
- 今井隆夫(2019)『実例とイメージで学ぶ感覚英文法・語法講義』開拓社、東京
- ウェブ H.M.ジェイムズ(2006)『日本人に共通する英語のミス 151 (増補改訂版)』ジャパントイムズ、東京
- 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、東京
- Radden, Günter and Dirven René (2007) *Cognitive English Grammar*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- Swan, Michael and Catherine Walter (2001) *How English Works*, Oxford University Press, Oxford.
- Swan, Michael (2016) *Practical English Usage* (4th Edition) Oxford University Press, Oxford.

Part 2

コミュニケーション英語II Lesson 5 「Diversity Brings New Products」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

本年、コミュニケーション英語IIでは、表現力の向上を目的に各 Lesson で少なくとも二回ライティング問題を課してきた。そのライティングを見ていると、毎回目立つエラーが可算名詞なのに冠詞を付けずに単数形にしたり、不可算名詞なのに冠詞を付けてしまったりするというものである。そこで、本授業実践は、『Revised Big

Dipper English Communication II』の Lesson 5 「Diversity Brings New Products」を教材に、可算名詞と不可算名詞を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次のことを特に強調した。

それは、一つの名詞でも、場合によっては可算名詞でも、不可算名詞でも用いられることがあるということである。その区別の仕方を、『謎解きの英文法 冠詞と名詞』（久野・高見、2004）を参考に Power Point を用いて [資料 1] のように説明した。そして、可算名詞と不可算名詞に関わるクイズ [資料 2] を出して、生徒の関心を高めながら学習させた。その後、可算名詞と不可算名詞の使い分けに注意して、ライティング問題に取り組ませた。

今回のライティング問題は、「Write about your experience of discrimination or stereotype.」で差別やステレオタイプに関する自らの経験について書かせた。トピックが難しかったようで、最初はほとんど書けない生徒が多かったが、身近な例をヒントで出すと、[資料 3] のように書ける生徒が増加した。可算名詞と不可算名詞の使い分けに関しては、クイズの段階では正答する生徒がほとんどで、その違いも口頭で説明できるようになったため、一定の成果があったと言える。しかし、ライティングにおいては、以前と比べると正しく使い分けることができるが増えたものの、それでもまだミスをするが多かった。これは、クイズでは可算名詞と不可算名詞の違いに焦点を当てるだけで良かったが、ライティングでは、それ以外の文法やライティングの内容についても注意を向けなければならなかったからだと考える。そのため、自然に運用できるように今後も継続して指導する必要がある。

<p>考えてみよう</p> <p>(1) a. I had an egg this morning. 今朝、卵をひとつ食べた。 b. You have egg on your chin. あなたのおこに卵が付いています。</p> <p>(2) a. An apple a day keeps a doctor away. 1日1個りんごを食べれば医者はいらない。 b. There's lettuce, cucumber, apple, carrot and mushroom in this salad. このサラダには、レタス、胡瓜、りんご、人参、きのこが入っている。</p>	<p>どこが違う？</p> <ul style="list-style-type: none"> 冠詞(a/an)が付く 明確な形を持つ個性を表す。(単一体)  <ul style="list-style-type: none"> 冠詞(a/an)が付かない 明確な形や境界をもたない。(連続体) 
--	---

[資料 1]

<p>どこが問題？</p> <p>(4)a. She has a beautiful blond hair. ×</p> <p>b. She has beautiful blond hair. ○</p>	 
--	--

[資料 2]

<p>Write about your experience of discrimination or stereotype.</p> <p>A story which is my experience in the school.</p> <p>I talked something with my friends in hallway. We teased ^{them about} people who we like each other.</p> <p>We were ^{calmly} hated by classmate because they didn't think that our story wasn't good.</p> <p>They often said "leave out". We were sad. I think that it isn't good for people not to get along. Girls like talking with your friend. We don't talk about your stories ever if we talk calmly.</p>	<p>Write about your experience of discrimination or stereotype.</p> <p>I told a story of my friend's favorite game to a woman.</p> <p>Then, she said "Do girls like such a game?" After I heard it, I thought ^{was surprised and also} anyone should be able to choose things freely.</p>
<p>Write about your experience of discrimination or stereotype.</p> <p>I judge a person's personality by their blood type.</p> <p>For example, people with blood type O find not to care about small things.</p> <p>But, there are many people around me who are perfect for that blood type.</p>	<p>Write about your experience of discrimination or stereotype.</p> <p>My father told my mother to clean room and cook dish is woman's work. That's why, my father do not housework. However, I think that it is wrong. Because both my parents work and my father have enough leeway to do housework. So I do not think that woman should do housework.</p>

[資料 3]

参考文献

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、東京