

東北大学博士学位申請論文

**高専新入生に見られる英語の基礎学力低下
についての考察と
体系化シラバス構築への提案**

田村 聡子

文学士 1978

教育学修士 1999

提出先 東北大学大学院情報科学研究科

平成 24 年 1 月 20 日

目次

第1章 序論.....	1
第2章 英語の基礎学力の低下.....	5
2.1 はじめに.....	6
2.2 釧路高専生の英語力.....	7
2.2.1 低下する新入生共通テストの成績.....	7
2.2.2 低下する英検検定の合格.....	10
2.3 合格率の改善に向けて.....	11
2.3.1 何をすべきか.....	11
2.3.2 高専生の並べ替え問題の得点率の実態.....	12
2.3.3 選択肢の中で結びつく組み合わせ.....	13
2.3.4 主語と動詞を探す.....	14
2.3.5 文法から考える.....	16
2.3.6 空所の周りのヒントを見逃すな.....	17
2.3.7 終わりに.....	18
2.4 アンケート調査.....	18
2.4.1 英語に対する意識調査アンケートの回答から.....	19
2.4.2 分析.....	20
2.5 考察.....	25
2.6 教科嫌い.....	27
2.7 ゆとり教育の影響.....	29
2.8 英文法を学習する意義.....	35
第3章 中学校における英語教育.....	39
3.1 はじめに.....	40
3.2 中学検定教科書.....	40
3.3 検定教科書のシラバスと再配列化したシラバス.....	42
3.4 中学シラバスの問題点.....	46
3.4.1 中学1年のシラバスの問題点.....	46
3.4.1-1 be 動詞と一般動詞の導入順序.....	46
3.4.1-2 What's this?と What do you~?の導入時期.....	47

3.4.1-3 命令形と否定命令形の切り離し.....	47
3.4.1-4 Wh-questions の導入時期.....	47
3.4.1-5 現在進行形の導入時期.....	48
3.4.2 中学2年のシラバスの問題点.....	49
3.4.2-1 5文型学習の欠如.....	49
3.4.2-2 未来形 be going to と will の導入の仕方.....	50
3.4.2-3 不定詞の役割—形容詞的用法の導入.....	50
3.4.2-4 動名詞の導入時期.....	51
3.4.2-5 疑問詞+不定詞の導入時期.....	51
3.4.3 中学3年のシラバスの問題点.....	52
3.4.3-1 形容詞として(後続修飾)の分詞と関係代名詞の導入時期.....	52
3.4.3-2 比較級の導入の繰り下げ.....	52
3.5 再配列文法項目の提示順序の根拠.....	53
3.5.1 1学年のシラバス.....	53
3.5.2 2学年のシラバス.....	59
3.5.3 3学年のシラバス.....	62
第4章 普通高校の英語のシラバスと再配列化シラバス.....	66
4.1 はじめに.....	67
4.2 高校の検定教科書のシラバス.....	68
4.3 再配列化したシラバス.....	72
4.4 再配列化シラバスの文法項目の提示順序の根拠.....	75
4.4.1 5文型と主語になる代名詞について.....	75
4.4.2 混乱しやすい入門期における一般動詞と be 動詞——望ましい配列順序とは.....	77
4.4.3 文型 … 5文型の見分け方が苦手な日本人生徒.....	82
4.4.4 文型とその意味機能.....	84
4.4.5 5文型を教える順序.....	85
4.4.6 三単現の s と複数形 s の導入時期.....	90
4.4.7 時制について.....	93
4.4.8 中学検定教科書のシラバスの時制の導入時期.....	95
4.4.9 受動態と形容詞の役割をする分詞について.....	97
4.4.10 関係代名詞と関係副詞について.....	101
4.4.11 不定詞について.....	104
4.4.12 動名詞について.....	113
4.4.13 比較級について.....	118
4.4.14 助動詞について.....	124

4.4.15 仮定法について.....	132
4.4.16 接続詞について.....	137
4.4.17 分詞構文について	143
第5章 体系化シラバスの効果と有意義性.....	149
5.1 はじめに.....	150
5.2 釧路高専における中学復習テストの結果と分析	151
5.2.1 第1回目実施の結果と検証	151
5.2.2 第2回実施の結果と第1回目との比較.....	155
5.2.3 復習テストの結果分析.....	161
5.3 釧路高専における普通シラバス学習の学生との比較.....	162
5.3.1 2010年度の普通シラバス.....	162
5.3.2 2009年度生と2010年度生の復習テストの結果の比較と分析.....	163
5.4 有意差検定による統計的証明.....	166
5.4.1 2009年度生の第1回目と第2回目のテストから測る有意差.....	166
5.4.2 2009年度生と2010年度生のテスト結果から測る有意差.....	166
5.4.3 有意差検定によって証明された体系化シラバスの効果.....	168
5.5 普通高校における中学復習テストの結果と分析.....	169
5.5.1 普通高校における中学復習テストの結果.....	169
5.6 考察.....	176
第6章 結論.....	178
引用文献.....	181
付録	
2009年度新入生中学復習テスト.....	187
英語に対する意識調査アンケート(英文法に関するアンケート)	195
校外学習に対するアンケート.....	197

第1章 序論

全国の多くの高等教育機関では、新たに入学してくる学生たちの基礎学力が低下していることに、驚きと同時に、危惧の念を隠せないでいるのではないだろうか。少なくとも著者が勤めている釧路工業高等専門学校（以下：釧路高専）では、この数年、年ごとに新入生の学力、特に英語の基礎知識が低下しているのを目の当たりにしている。ある英語雑誌に掲載された特集記事によれば、「中学校で教える英文法をきちんと習得して卒業する中学生は、3割程度である。」という。著者は去年、釧路高専の新入生全員に対して入学後すぐに中学復習テストを実施したが、そのテストの結果がこの所見を証明することになった。中学で英文法の基礎知識を習得していなかったり、間違えて覚えてしまったりしていると、高専（や普通高校）に入学後に修復することは非常に困難であるようだ。文部科学省が2003年に発表した『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』によれば、高等学校卒業段階で求められる英語力は英検準2級～2級程度になるべきであり、いみじくも釧路高専の英語の中期目標も同じく高専5年を卒業するまでに英検準2級か、或いはTOEIC400点程度の英語力を習得することになっている。釧路高専では独立法人化された2004年以降、毎年中期目標到達のために2学年全員に英検準2級を受験させているが、その合格者数は年ごとに下がっている。

では、なぜ学生の基礎学力が下がっているのでしょうか。学生の‘英語嫌い’がひとつの要因であると推測され、そしてこの英語嫌いの原因として「ゆとり教育」の影響が考えられる。このことを明らかにするために、第2章で、著者が2009年度の新入生全員に対して実施した「英語に対する意識調査アンケート」の結果を分析してみた。そしてそのデータから、「ゆとり教育」が学生たちの学習姿勢に好ましくない影響を生み出した、と考えられる結果を明示する。また、同章では、同じ新入生に対して実施した、中学復習テストの結果から得られたデータをもとに「なぜ英語の基礎学力が低下しているのか」を考察する。

第3章では、中学校の学習指導要領に基づいた検定教科書の形式とシラバスを分析し、中学生の英語学習への影響を探る。そして、中学の各学年毎のシラバスの問題点を提起する。さらに、教科書が掲げているシラバスの再配列化し

たものを提示して、中学生がより学習しやすくなると想定される体系化した文法項目の順序を提案し、その理由も説示する。

第4章では、著者が考案し、実際活用した高専1年（高等学校1年に当たる）用のシラバスを提示する。そのシラバスとは、学生たちの英語の基礎知識不足をいかに補足するかという問題に取り組むにあたって、文法項目を再構築した再配列化シラバスである。英文法を教科書が提示した通りのシラバスに沿って教えるのではなく、文法項目を相互に関連性のあるも同士に体系的に並び替えるというアプローチを取ったものである。シラバスを体系的に再配列することによって、ひとつの文法項目を完璧に理解していなくても次の文法を学習する過程で前に学習した文法内容を納得できるようになり、連鎖的効果が得られる。また、ひとつの文法が終わっても次の文法学習で重なる部分があるために学生たちの頭により定着しやすい。

このアプローチの有効性を測るため、著者が2009年度の新入生に対し週2時間ではあるが、独自に再配列したシラバスで英文法を教えてみた。そしてその効果を測るため入学時に実施した中学復習テストを学年末に再度実施した。また、教科書のシラバス通りに学んだケースと比較するために、釧路高専受験生と同じ学力レベルにあると考えられる生徒たちが所属する普通高校2校に協力して頂き、各高校の1年生全員に同じ中学復習テストを受けてもらった。第5章では、このリサーチの結果を提示する。リサーチの結果では、再配列したシラバスをもとに英語を教えることは有効であることが判明した。また、同じ釧路高専内で“文法”の授業を1年間市販のテキストが採用している普通シラバスのもとで実施された場合の学生の文法の知識の理解・習熟の程度が、体系化シラバスの結果と相違が出るかどうかを測ってみた。その結果、体系化シラバスを用いた授業が学生の英文法力向上に貢献できることを確認した。さらに、このリサーチ結果を統計的見地から調べることによって、数値的により具体的に体系化シラバスの有効性を測ることを試みた。

本稿では、中学を終えた学生（生徒）たちの英語嫌いの原因を探ることによって、なぜ彼らの基礎学力が低下しているのを明らかにする。そして、彼らの

英語の基礎知識不足の向上を図るために、シラバスを再構築し、文法項目を相互に関連性のある項目同士に並べ替えた体系化シラバスの有効性を証明する。

第2章 英語の基礎学力の低下

2.1 はじめに

釧路高専は、入学者確保の一環から 2009 年度から学校の入学システムを変更した。2008 年度までは 1 学年から機械工学、電気工学、電子工学、情報工学、建築の 5 学科に分かれていたが、2009 年度から、1 学年は混合学級にし、年度の最後に学生各自の成績と希望によって学科決定を行うことになった。このシステムの変更により英語の授業もそれまで実施していた形態で行うことができなくなった。それまでは英語の授業は各コースの担当教員の裁量に任せられ、教科書は同じものを採用するものの、進度や学習内容を全学科で統一する必要もなく、試験も学科ごとに異なる内容とレベル設定で実施することができた。

しかしながら、この混合学級制の導入によってクラス（混合学級のため機械工学、電気工学、電子工学、情報工学、建築とは言えず、1 組…5 組となった）ごとに異なるレベル内容の授業や試験をすることができなくなり、5 クラス統一の内容とレベルの授業と試験を実施しなければならなくなった。1 学年の英語の授業は週 5 時間で、文法の授業時間が 2 時間、教科書の時間が 2 時間、英検対策の時間が 1 時間という割り振りで年間のカリキュラムを組むことになった。5 クラス統一レベルという点では普通高校に近くなったが、学習指導要領に沿って検定教科書にとらわれることなく英語の授業内容や形態を自由に組むことが出来るという点では高専らしさが残っている。

著者は本研究のため全 5 クラスの文法の授業を担当することにした。文法の授業を実施するに当たって特に教科書を採用せず、自ら考案したシラバスをもとに授業を進める計画を立てた。新入生の英語の知識レベルを測るために事前に中学復習テストを新入学生全員に実施してみた。その結果は予想をはるかに下回るもので、計画していたシラバスの実施を少々後回しにして中学の基礎基本の復習から始めなければならなくなった。

入学者の基礎学力の低下は、著者が釧路高専に着任した 2004 年から感じていたが、その低下の程度は年ごとに悪化しているように見える。この章では、低下する釧路高専生の英語の学力の実態を提示してから、わたくしが新入生を対象に実施した英語に対する意識調査アンケートと、中学復習テストの両方の結

果を分析して見る。そこから、なぜ学生たちの学力が低下の一途をたどり続けるのかを考察し、英文法を学習する意義を問い直すことにする。

2.2 釧路高専生の英語力

この項では、低下している釧路高専生の英語の学力の実態を明らかにしていく。実際どのように低下してきているのかを認識することによって、学生たちの学力低下の原因を検証する手がかりとなる。また、そのことが英文法を基礎から学習する必要性や有意義性の根拠へとつながるからである。

2.2.1 低下する新入生共通テストの成績

釧路高専では、新入学生全員に対し、入学時に数学と英語の試験を共通テストとして実施している。これは中学時代に彼らがそれぞれの教科においてどの程度の学習知識を持っているのかを測ることを目的としている。英語は英語検定3級問題を使用し、マークシート形式で行っている。英検3級問題を使用しているのは、英検3級が中学卒業レベルの試験であるということからである。

著者が釧路高専に着任した平成16年度から平成21年までの共通テストの全体平均点を提示する。なお、平成21年度は、前項でも説明したように、1学年は混合学級制になったため1組…5組の編成になっている

表1 新入生共通テストの平均点の推移

	機械学科	電気学科	電子学科	情報学科	建築学科	平均
16年度	69点	64点	74点	77点	68点	70.4点
17年度	67点	63点	73点	78点	66点	69.4点
18年度	61点	61点	70点	79点	67点	67.5点
19年度	64点	59点	64点	73点	60点	65.0点
20年度	64点	57点	64点	74点	57点	63.2点
21年度	1組	2組	3組	4組	5組	
	64点	61点	64点	63点	62点	63.7点

上記の表を見て分かるように、21年度の新入生の平均点が若干前年度よりも高い数値であるものの、共通テストの平均点は毎年下がり続けている。次に、40点未満であった学生数の推移について見てみる。

表2 新入生共通テストの40点未満の学生数の推移

	機械学科	電気学科	電子学科	情報学科	建築学科	平均
16年度	1	1	0	0	0	2
17年度	0	1	1	0	0	2
18年度	2	1	0	0	0	3
19年度	1	6	1	1	7	16
20年度	0	3	1	0	5	9
21年度	1組	2組	3組	4組	5組	
	3	4	3	3	2	15

20年度で若干数値が下がっているものの、40点を獲得できなかった学生の数は着実に増えつつある。特に、19年度以降、低学力の学生の増加が目立つ。

次に、80点以上を獲得できた学生数の推移を見てみる。

表 3 新入生共通テストの 80 点以上の学生数の推移

	機械学科	電気学科	電子学科	情報学科	建築学科	平均
16 年度	10 名	7 名	14 名	18 名	8 名	57 名(28%)
17 年度	5 名	5 名	16 名	20 名	9 名	55 名(27%)
18 年度	1 名	0 名	12 名	20 名	6 名	39 名(19%)
19 年度	8 名	3 名	10 名	10 名	5 名	36 名(17%)
20 年度	4 名	2 名	5 名	11 名	3 名	25 名(12%)
21 年度	1 組	2 組	3 組	4 組	5 組	
	6 名	7 名	6 名	7 名	4 名	30 名(14%)

21 年度で若干の増加は見られるが、80 点以上を獲得できた学生数は毎年減少している。17 年度までは学生の約 3 割の学生が 80 点を獲得できていたが、翌年の 18 年度と 19 年度は学生の約 2 割しか 80 点に達せず、20 年度と 21 年度になると 1 割にまで落ち込んでいる。このことは英検 3 級レベルの英語の知識を持たない学生たちが、実際これから英検準 2 級レベルの釧路高専の英語の授業を受けていかなければならないことを意味している。もっと現実的な話しをすれば、中学の復習から授業を始めなければならぬことを意味している。

釧路高専では、2 学年全員に英検準 2 級を受験させることになっていることから、英検 3 級と準 2 級の単語のテストを週 1 回実施している。この単語テストの成績は学年の成績の 20%の割合でカウントされるため、学生たちは真剣に毎回、テスト範囲となっている単語集の単語の意味を覚えてくる。テストのためだけの暗記のため、テストが終わるとすぐ忘れるのだがそれでも中学の 100 語の必修単語の暗記に比べるとかなりの語彙数の増加である。つまり、語彙力は準 2 級程度でありながら、文法の基礎学力は 3 級程度も危うい状態で英語学習をすることになる。このような状態の学生が 9 割を占めるということになる。この項の後に来る 2.3 の項で、英語に対するアンケート調査の結果を報告しているが、そのアンケート調査から学生たちの 9 割が英語を苦手としていることが明らかになる。まさに、そのアンケート調査を裏付ける結果である。

2.2.2 低下する英語検定の合格率

釧路高専の2学年が英検準2級を受験することになっていることは前項でも述べた。この取り組みは釧路高専が独立学校法人化された平成16年から、中期目標の一環として始まったものである。釧路高専では、2学年で準2級に完全合格(2次面接まで合格)した学生と、未合格の学生とを分けた習熟度別学習制度を3学年に取り入れている。卒業学年の5年までに準2級をとることを目標としているのだが、2学年と3学年の間に合格することを目指している。

下記に3年終了時まで準2級に合格した学生の数の推移を提示する。

表4 英検準2級合格者数の推移(3学年終了時)

	機械学科	電気学科	電子学科	情報学科	建築学科	合計
16年度 合格者	16名	23名	27名	29名	23名	95名 (56%)
17年度 合格者	8名	6名	29名	25名	11名	79名 (39%)
18年度 合格者	3名	4名	21名	27名	19名	74名 (37%)
19年度 合格者	11名	9名	18名	27名	10名	75名 (36%)
20年度 合格者	10名	2名	17名	26名	9名	64名 (30%)

16年度には学生の半数が準2級に合格できていたが、その後2年間で4割、更にその後の2年間では3割へと合格者数の占める割合が減少している。英語検定協会の定義によれば、英検準2級は高校卒業相当レベルとされている。また、文科省が2003年に発表した『英語が使える日本人』を育成する行動計画』においても、高校を卒業するまでに英検準2級、或いは2級を取得することと

定めている。これらの基準から考えると、合格者が学生全体の 3 割程度しかないということは厳しい現実である。

2.3 合格率の改善に向けて

釧路高専が英検対策を始めて 6 年目になるが、前述の通り高専生の基礎的英語力は低下の一途をたどり、英検の合格率も下がる一方である。この状況を改善すべく、釧路高専生が最も苦手とする英検問題—並べ替え英作文—の取り組み方について検討し、その克服法について提言したい。

2.3.1 何をすべきか

英検準 2 級の筆記問題は大きく分けて 4 つの分野に分かれる。語彙・文法、会話文の把握、単熟語の並べ替え英作文、そして長文問題である。高専生が高い得点率を取っているのが語彙・文法と会話文の分野である。この 2 つの分野においていかに高得点を取るかで合否が決まるといってもよいであろう。特に、設問 1 の語彙・文法の 4 択問題は重要単熟語を暗記し、基礎的文法をしっかりと学習していればこの部分ほど点数の稼げる箇所はない。その設問 1 で高い得点を得た学生が合格を果している。会話文の問題も選択問題なので会話の流れを把握できれば簡単に答えが選べる。リスニング問題は英検受験者全員にとって共通の弱みであるのでやはり筆記部分で着実に得点することが合格への近道なのである。では、設問 1 と会話文の設問 2 を除いて点数を稼げるところかどこかといえば、設問 3 の並べ替え問題であろう。多くの高専生は英語の長文に対してアレルギー体質を持っている。長い英文のストーリーを見ただけで頭のスイッチがオフになってしまうのである。それ以前に、長文を読むだけの英語力もなく、長文をすべて時間もないのであるから、与えられた質問が述べられている箇所を探して飛ばし読みをするという技を使うしか今のところないようである。合格を果すには、既に身に付けた基礎文法を活かして、英単語を並べ替えてひとつの文を組み立てる力を発展させるほうが無難である。さらに、たとえ並べ替えであっても英作文は英語の単熟語、基礎英文法力、構文の知識と総

合的思考を必要とするので英語の基礎力を伸長させるにはよい演習問題となるのである。

2.3.2 高専生の並べ替え問題の得点率の実態

表5 釧路高専生の分野別平均得点率の比較 (2008年～2010年)

	釧路高専平均	全国平均	比較
語彙・熟語・文法	53.3%	56.7%	-3.4
読解	44.5%	58.3%	-13.8
リスニング	39.8%	45%	-5.2
並べ替え作文	26.7%	46.7%	-20

上記にある表は2008年から2010年までの3年間の釧路高専と全国の並べ替え問題の平均得点率の比較である。釧路高専生が並べ替え問題においていかに点数を落としているのか如実に表れている。並べ替え問題は5題出題されるが、出来てもせいぜい1, 2問がいいところであろう。この苦手な並べ替え問題を克服することが釧路高専生の合格率アップへの鍵となることは明らかである。

では、実際どのように取り組んでいけばよいのかについて考えてみたい。出題される英作文の中には空欄があり、並べ替えしなければならない部分はひとつの英文のどこの部分になるのかはわからない。空欄が文頭にある場合もあれば、真ん中或いは文尾にあるかもしれない。普通の英作文であればもちろん主語+動詞のパターンで始められるのだが、並べ替え問題では空欄の前後から判断して文を組み立てなければならない。これがこの問題を難しくしている点であろう。やっと必要最低限の英単語熟語を覚え、基礎英文法を学習したばかりの学生たちが空欄の前後から判断して文を組み立てなければならないのだから大変である。

英作文には5文型(sv, svc, svo, svoo, svoc)をきちんと理解していることを前提に並べ替え英作文に取り組むためのコツを4つほど提案したい。

2.3.3 選択肢の中で結びつく組み合わせ

選択肢の中で熟語や構文として結びつくもの、または空欄の前後の語句とつながる選択肢を探し出す。更に名詞の前につく冠詞や所有格、形容詞とのつながりを見たり、前置詞の後ろに来るのは名詞か動名詞(~ing)であることを念頭においておくともとても役に立つ。これらの組み合わせがうまくいくとこれだけで問題が解けてしまうケースも多い。

例1.

Teresa's tennis club needed money to buy uniforms, so the team members () to raise money

1. money 2. ideas 3. up 4. came 5. a variety of

(07年1月既出問題)

come up with~「考え付く」という熟語を知っていれば4, 3, 1の組み合わせがすぐ出る。前置詞のwithの後ろは名詞が来るのでa variety of ideas、つまり5と2が結びつく。空欄の前後に気を使わずとも4, 3, 1, 5, 2という並べ替えが完成した。

例2.

A: Would (), Charles?

B: Not at all. I'll do anything for a friend.

1. doing 2. a big 3. you 4. mind 5. favor

(03年10月期出問題)

2のa bigと5の名詞 favorが結びつくのはすぐにわかるであろう。あとは、do+人+a favor「~のお願いを聞く」の熟語が入っていて、mind+~ingの構文を知っていれば解答は出たようなもの。Wouldから始まる疑問文なので(Would) you mind doing me a big favor、つまり3, 4, 1, 2, 5となるのである。

これら2つの例からもわかるように与えられた5つの選択肢を見ただけで解

答が出てしまうケースも少なくない。単熟語と基本的構文を覚えていればそれほど簡単に解けるラッキー問題はないのである。

2.3.4 (もちろん) 主語と動詞を探す

命令文は主語が省略してしまうが、通常は、当然ながらどんな文にも主語と動詞が存在する。そこでとりあえず、主語と動詞を探してみる。

例1.

The train from London to Birmingham () weekends, but only once an hour on weekends.

1. minutes 2. every 3. on 4. leaves 5. twenty

(03年6月既出問題)

空欄の前に主語が存在しているので動詞を探せばよい。この問題の場合、動詞は4のleavesだけである。空欄の後ろがweekendsなので前置詞のonが並べ替えの最後に来ることもすぐに見破れるであろう。あとは、残りの1と2と5を並べ替えるのだが、every twenty minutes「20分おきに」というのはすぐに推測できるはずである。答えは、(The train...)leaves every twenty minutes on (weekends)、4, 2, 5, 1, 3となる。

主語と動詞の組み合わせが選択肢内で見つかっても常に主語から始まるとは限らない。例えば主語と動詞が逆になる倒置文になっていたり、wheneverやhoweverのような譲歩文或いは間接疑問文や接続詞の可能性も念頭においておくと役に立つ。

例2.

A: Dad, I'm going to meet my friend at the airport. What's the best way to get there?

B: Well, you could take a bus, a train, or taxi but it's going to be ().

1. you 2. however 3. choose to 4. expensive 5. go

(03年10月既出問題)

ここではまず、howeverがあるので「たとえどのように~しようとも」という意味をなす譲歩文であることが想定できる。そして空欄の前がbe動詞がきているので並べ替えの最初は4のexpensiveであることも推測できる。主語が1のyouであることは確定しているし、動詞は3と5であるが、go choose toはあり得ないことは明白であるのでchoose to goになる。つまり答えは(going to be) expensive however you choose to go、4, 2, 1, 3, 5となる。

例3.

Mike asked his friends () a trip this weekend, but they all said they were too busy.

1. they were 2. in 3. interested 4. if 5. going on

(03年10月既出問題)

ここでは接続詞のifに注目しよう。空欄の前がasked his friendsになっているのでこの場合のifは「~かどうか」という意味の接続詞であることがわかる。この後は主語と動詞を探せばよいのだが主語は1のthey wereであることはすぐにわかるがその後に来るものとして、3のinterestedと5のgoing onで悩むかも知れない。ここで前に述べた前置詞+動名詞の知識をうまく使うとよい。be interested inの熟語は誰でも知っているべきものなのでその後動名詞going onをつけられようまくいく。つまり、if they were interested in going onとすれば空欄の後ろのtripともgo on a trip「旅に出る」とうまくつながるのである。

2.3.5 文法から考えてみる

英検攻略のために押さえるべき重要文法がある。これは著者の06年度釧路高専紀要で紹介済みであるが、その重要文法の知識を駆使すれば並べ替えも楽に組み立てていくことができるであろう。

例1.

Helen's favorite subject in school is English. She loves writing so much that () an author.

1. she will 2. to be 3. her teacher 4. thinks 5. grow up

(03年6月既出問題)

この問題は不定詞をしっかりと学習した者にとってはとても簡単な問題である。選択肢を見ただけで5と2が結びつくのが明らかである。grow up to beで「～に成長する」という不定詞の副詞的用法であることがひと目でわかるからである。beの後は名詞か形容詞がくるが、空欄の後ろが名詞であるので空欄の前にこのgrow up to beのフレーズが来ることがわかる。残された選択肢のthinksには三単元のsがついているので主語はher teacherであることも一目瞭然である。となれば答えはher teacher thinks she will grow up to be (an author)、3, 4, 1, 5, 2になる。

例2.

A: Hey, Roger. How are you doing?

B: Clare! I'm glad to see you. You're (). I need your help.

(03年10月既出問題)

この問題では、まず主語と動詞が空欄の前にあることに注目すればその後は1のlooking forか3のpersonがくることが推測できる。名詞には何らかの冠詞がつくのでpersonの前に2のthe veryが付くことに気がつかなければならない。残りの選択肢がI'veとbeenであることを考えれば、I've been looking forとなるのが自然である。すると答えは(You're) the very person I've been looking

forとなりpersonとI'veの間に関係代名詞のthatが省略されていることに気がつかなければならぬまた、the veryが名詞の前に付いて「まさにその～」という形容詞の役割をすることも理解していればこの問題も決して難しくはないはずである。

2.3.6 空所の周りのヒントを見逃すな

空欄のある文の最後がピリオドか疑問符？か或は感嘆符！のどれであるのかに注意する。小さな符号も文の構成を考える上で大きなヒントになる。

例1.

A: ()? I totally forgot to pay the rent this month.

B: It's September 12.

1. it 2. today 3. what 4. is 5. day

(英検予想問題：日本英語教育協会)

空欄の後ろに疑問符？があるということは疑問文。そして疑問詞のwhatが存在しているので当然文頭は3のwhatになる。ここで会話文のBの返事からAがwhatから始まる疑問文で何を聞きだそうとしているのかを把握する。Bの答えは「9月12日」と言っているのでAは「今日は何日？」と聞いていることがわかる。ここまできると並べ替えは、What day is it today?で3, 5, 4, 1, 2になると楽に解ける。

例2.

Mayumi () could not go to his farewell party.

1. why 2. to 3. Tom 4. explained 5. she

(英検予想問題：日本英語教育協会)

この問題では選択肢の中に疑問詞whyがあるのに疑問符？がない。このような場合、疑問文ではなく間接疑問文であることが推測できる。Mayumiという主語が存在するので動詞を探す。該当するのは4のexplainedで「～に説明する」という意味にするにはexplained to~になる。空欄の後ろがcouldになっているの

でその前は主語が来ることから並べ替えの最後は5のshe。答えは(Mayumi) explained to Tom why she (could not~)、4, 2, 3, 1, 5となる。このように疑問符のあるなしで問題文の構造を見破ることができるので?や!の小さな記号にも注意を払うことは大切である。

2.3.7 終わりに

過去3年間の統計で高専生の弱点が並べ替え問題であることを証明した。短文レベルの並べ替え問題は英単語、文法、構文力を伸長させるにはよい演習問題となる。高専生にはこれらの基礎力が欠けている。それが並べ替え問題の得点率の低さに如実に現れた結果となっている。

近年全国の高専、大学ではTOEICテストの点数で学生の英語力を測ろうとする傾向があるようだが、どんな英語の試験においても基礎力がなければ全く歯が立たない。英語の学力が低下しつつある現実を前にいかに効率的に英文法の基礎を学ばせるかということが英検合格への鍵をなるのは間違いのないことである。著者が提案した4つのコツがその一助となることを願う。

2.4 アンケート調査

低下し続ける学生の基礎学力の現状を踏まえ、なぜこれほどまでに学力が下がりが続けるのかを探る必要性がある。その原因を明確に知ることにより対応の仕方も自ずと明らかになってくる。また、2009年度から新しい入学システムの導入により英語の授業形態もその年度以前とは全く違うものになるので、新しく入学してくる学生たちが持っている英語の既知識がどの程度のものであるのかを知る必要性も出てきた。そこで、2009年度の新入生全員に対して「英語に対する意識調査アンケート」と「中学復習テスト」を実施することにした。

釧路高専は2008年度までは、機械、電気、電子、情報、建築工学科の5学科に分かれ、1学年から最終学年の5年まで同じクラスで学び途中でクラス替えをするということはなかった。しかし、2009年度からは15歳人口の減少に伴う入学者確保のための対策の一環として、1学年は混合学級、つまり学科を問わず、成

績や性別が均等の5クラスに分けるシステムに変更したことは前章で説明した。2009年度からの混合学級の導入によって3人の英語教員が、週5時間の英語の授業を、文法の授業2時間、検定教科書の授業2時間、そして英検対策の授業1時間をそれぞれ分担することになったが、著者は本研究のために文法の授業を担当したということも先述した。

「英語に対する意識調査アンケート」では、学生たちはどの程度英語を苦手、つまり分からないと感じているのかの調査を試みた。英語が苦手(分からない)か得意か、そして苦手な場合はなぜ苦手なのか、得意な場合はどのようにして英語を勉強したのかを質問して、記述式で回答させた。

2.4.1 英語に対する意識調査アンケートの回答から

この意識調査から9割の学生が英語を苦手とし、残り1割が得意としていることが判った。英語が分からない理由として以下のような回答が多く挙げられていた。

- ◆ 単語や文法が多くて覚えられない。
- ◆ 単語の意味が分からない。
- ◆ 単語が書けない。
- ◆ (英語の)語順が分からない。
- ◆ (日本語)訳ができない。
- ◆ 同じ文法(項目)内に種類(用法)がたくさんあって覚えられない。
- ◆ ひとつの文法を深く理解しないまま次の文法に入ってしまうから。
- ◆ (英語の)勉強の仕方が分からない。
- ◆ (英語を)理解しようとする気持ちがなかった。
- ◆ 自主学習・復習を怠った。
- ◆ 数学と違って自動的に頭に入っていない。

これらの回答から判明したことは、英語を苦手とする学生たちは共通して英

単語や文法を覚えられないということである。学生たちは英単語や文法項目が多すぎると感じているようである。「勉強の仕方が分からない」「理解しようとする気持ちがなかった」などの理由は学生の正直な回答であるが、英語という教科にどのように取り組めばよいのか分からないことを示している。

次に英語を得意とする学生たちの英語の勉強の仕方を列挙したい。

- ◆ 単語を書いて覚えた。例文も書いて覚えた。
- ◆ 単語・熟語をノートに書いて覚えた。
- ◆ 単語練習。文法を書いて覚え、それをもとに例題を解いて問題集を解いた。
- ◆ 教科書の本文と訳をノートに書き写した。

英語が得意と答えた学生の回答を見てわかったことは、彼らは共通して英単語も文法も、とにかく何度も繰り返し書いて覚えた、つまり反復練習をしていたということである。これは彼らが自分なりの英語の勉強の仕方を確立していたことを示している。そしてこの時間をかけ‘書いて反復練習する’という作業が英語を苦手とする学生との確たる違いを生み出していると言ってもいいであろう。

2.4.2 分析

アンケート調査の回答から明らかになったように、新入学生の9割が英語は分からないから嫌いであると答えている。そして、彼らのほとんどが単語や英文を書いて覚えるという地道な作業を忌み嫌い怠っている。単語の意味も辞書を引いて調べるのではなく、教科書の巻末に語彙のまとめとして掲載されているものを読んで済ませている。一方、残り1割の英語を得意とする学生たちは、共通して英語は単語も英文も何度も書いて覚えるという作業に労力を惜しまず、積極的に取り組んでいる。

このように英語の語彙や文法を、「書く」という作業を何度も繰り返し行なって暗記するというプロセスを踏むか、踏まないかが英語を苦手とするように

なるか、得意とするようになるかの境界線をつくることになるようである。では、なぜこのように学生たちの間に境界線ができるようになったのであろうか。このことを調べるために、中学校の学習指導要領を調べることにした。中学校の学習内容は指導要領に基づいているからである。以下に英語の学習指導要領の変遷を表にして記してみた。

表6 英語の学習指導要領の変遷

新学習指導要領の改訂年	新語表	必修語	文法事項
1969年	1100語	610語	21項目
1989年	1050語	490語	13項目
1999年	900語	100語	11項目

文部省「中学学習指導要領」により作成

上の表が示しているように指導要領が改訂されるたびに学習内容の削減が繰り返されてきた。すなわち、英語の本質的内容が削減され続けられてきたことになる。過去最近の89年と99年の改訂を比較しただけでも必修語は5分の1の100語に削減された。99年の必修語はどのようなものであるかといえば、季節、月の名前や曜日以外のほとんどの名詞が共通して学ぶべき語から姿を消した。名詞は生徒の力や置かれた環境に応じて選ばよという文科省（文部省）の主張から基本単語のリストに名詞がほとんど含まれなくなった。新入学生の語彙力が低いのも頷ける。また、99年の改訂ではいわゆる「ゆとり教育」が導入され、英語の授業は週3時間、学習内容も3割削減された。表の上では文法項目数に変化は見られないが、99年の改訂により「会話重視型」の内容に変更され「文法は理解の段階にとどめる」という制限を設けられた。学習内容の3割減と「コミュニケーション重視」の授業内容に加え、週3時間の授業時数への低減により授業の進度が早まり、ひとつの文法項目を丁寧に教える時間がなくなり、中学生が文法を咀嚼・理解・定着させる暇もなく次の項目に移行していくという現実があったのである。前項2.3.1で紹介した意識アンケートの回答の中に「ひ

とつの文法を深く理解しないまま次の文法に入ってしまうから」という学生のコメントがあったが、このようなコメントが現中学での英語教育事情を反映していると言えるであろう。

指導要領の改訂とは直接関係ないが、93年には文部省は文部次官通知で各都道府県教育委員会に業者テストの追放を求めたため学校内で標準学力テストが行われなくなった。これにより中学校の生徒間には定期試験だけ乗り切ればよいという風潮が広まり、教科書準拠のガイドブックだけしか勉強しない、単語は教科書の巻末に掲載されている意味だけ見て辞書は引かないなどマイナスの傾向を生み出してしまったと言えるのではないだろうか。

外国語を学習するときには、語彙と文法は必要不可欠な言語要素であるので反復練習をして記憶していくというプロセスを踏むことは必須条件になる。しかしながら、上記のように最近の風潮として、学習が「楽習」（岡：2008 p33）になっている傾向があるので、中学生のような生徒たちにとって面倒で辛い作業は敬遠されてしまうのである。「結果主義」や「暗記主義」といった学習観をもった生徒たちが多くなり、彼らにとっては定期試験や入試に出ることだけ勉強すればよいという学習法が当然のようになってしまった。つまり、「傾向と対策」的な学習をすることだけを身に付けてしまったのである。そこには、意味も分からない英語の文章や構文を丸暗記して再生するという技を覚えたことにしかならず、「理解を伴った暗記」には到底つながらないのである。彼らにとって「基礎からこつこつ知識を積み上げていく学び」は苦痛の種にしかならないので、高専（高校）は彼らに英語を教えるにあたって、「基礎に降りていく学習」から始めなければならないことになったのである。

では、学習時間はどうかであろうか。「ゆとり」の時間を与えられた中学生たちはその時間を文科省（文部省）が想定していた通り、本当にゆっくりと学習する時間として有効利用していたのであろうか。

国際教育到達度評価学会（IEA）が実施した調査によれば日本の中学生の平均家庭学習時間は1時間48分である。著者が実施した学習時間に関するアンケート調査によれば釧路高専の新入生の平均校外学習時間は1時間14分で全国平均

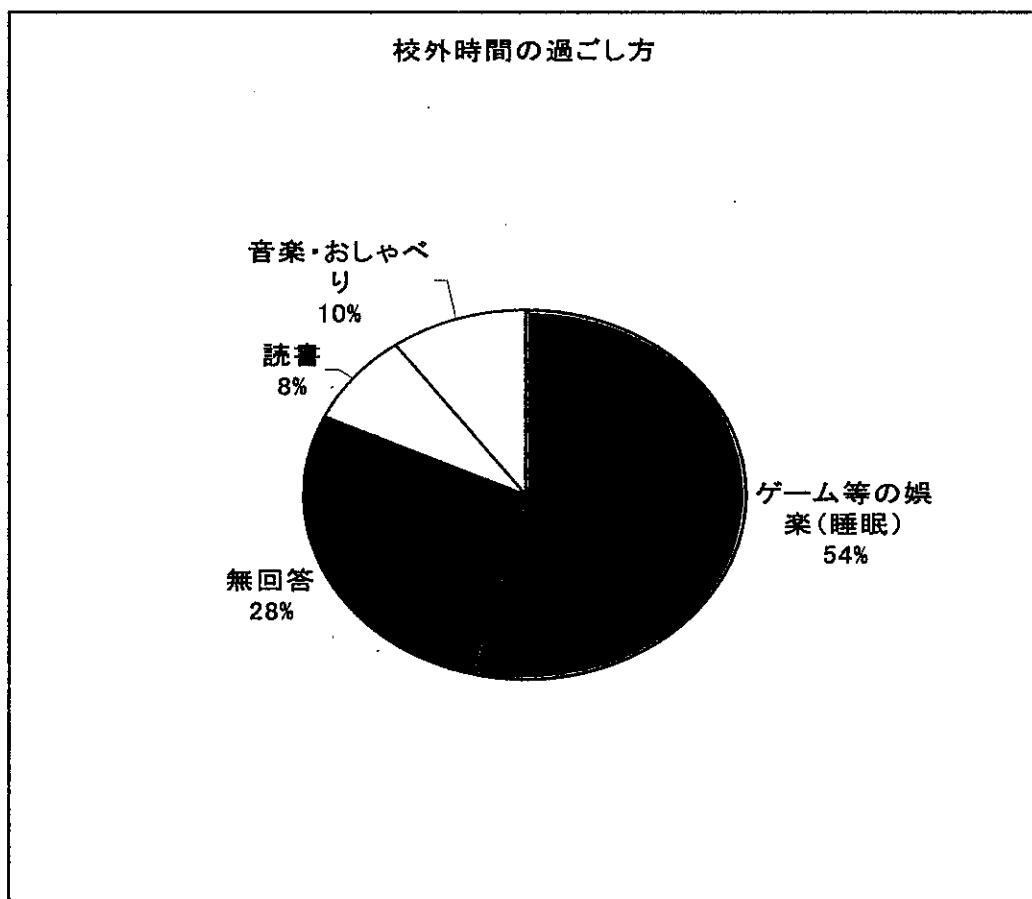
より 34 分短い。アンケート結果の詳細は、「(家庭・寮では) 全く勉強しない」と回答した学生が 47 名で全体の 23%、30 分くらいが 21 名で 10%、合わせると 33%で全学生の約 3 割がテスト前以外は校外学習をしないと回答している。その一方で、1～2 時間勉強すると回答した学生が 94 名おり、全体の 45%を占めている。しかしその勉強時間の使い方にある特定の特徴が見られた。

校外学習をしている学生の勉強科目の内訳に目を向けると、ほとんどの学生が数学と英語にその時間を費やしているが、そしてその時間の使い方は、数学は課題として出されたものをやり、英語はノートを見るだけに留まっている。或いは、2 時間のうち 1 時間を数学に費やし、後は英語に 20～30 分、物理に 15 分、科学に 15 分という具合に、その日、授業があった科目のノートをさらっと目を通して終わるといった勉強の仕方をしている。1 日 1.5 時間勉強すると答えている学生にはこのようなパターンの勉強の仕方をしている者がもっと見受けられる。1.5 時間のうち、40 分を数学、20 分を英語、15 分をそれぞれ物理と化学をやるといった気分次第の細切れ的な勉強をしているという回答が多く見られ、非常に非効率的で非効果的学習の仕方をしていることが分かった。1 日たった 30 分しか勉強しない学生たちにも同様の現象が見られ、数学に 20 分、英語に 10 分など、勉強したとは言いがたい様子が窺える。

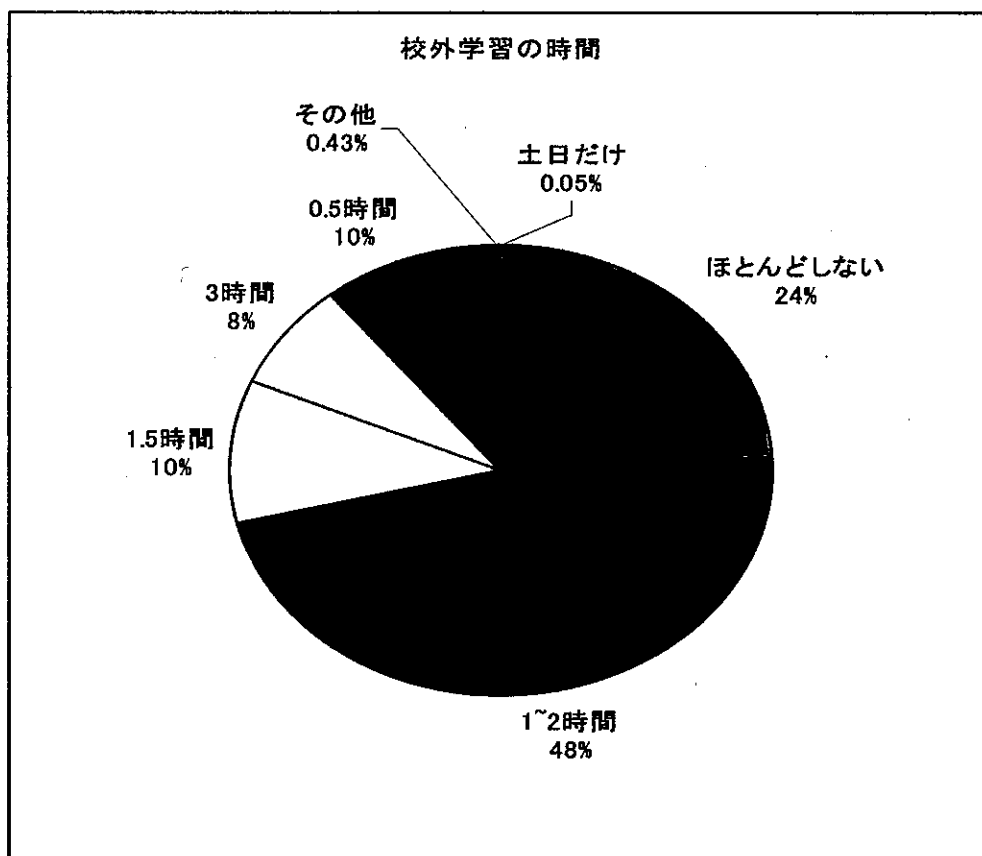
「その日の気分で勉強する」「やりたいやつを飽きるまでやる」といったコメントが少なからずあり、その時の気分次第で全く計画性のない勉強をしていることも窺える。英語に対する意識調査アンケートの中の「何故英語が分からないのか」という質問に対して「単語や文法が覚えられないから」という回答が圧倒的に多かったが、覚えられないのは学習時間が短い上に、覚えようとする意識が低く、計画性のない気分次第の勉強をしているからであろう。授業で学習した内容を定着させないうちに途中で勉強を止めたり、効率の悪い時間の使い方をしているのが原因であろう。

ちなみに、家庭(寮)で勉強以外の時間をどのように過ごしているのかという質問に対して、やはり「テレビ、ゲーム、携帯、ネットをする」という回答が圧倒的に多く、全体の 54%も占める。これらの娯楽活動に加え、「寝る」とい

う回答も非常に多く、「テレビ、ゲーム、携帯、ネット」をしていなければ「寝ている」という学生が半数以上いるということが判った。「読書をする」と回答した学生はたったの7名で、全体の8%しかおらず、知的活動に時間を費やそうとする学生が少ないことから学習意欲や知的関心が低い学生たちの気質が窺える。



グラフ1 釧路高専生の校外時間の過ごし方



グラフ2 釧路高専生の校外学習の時間

2.5 考察

これまで見てきた新入生の回答から英語の学力低下の要因は大体2点にまとめられる。そしてその2点が連鎖的に関連しあって英語の基礎力の低迷というマイナスの効果をもたらしているようである。英語の基礎学力低下の2大要因として考えられるのは、次の2点である。

- ① 学習時間の減少 — ゆとり教育の改革により教科の内容や授業時間が減少した。ゆとり教育が意図していたところの「家庭でゆっくり落ち着いて勉強するための時間は享乐的娯楽活動をする時間」、例えばテレビ、コンピューターゲームなどに変貌してしまった。世の中に享乐的な娯楽が増え、忍耐や継続性を必要とする学校の学習活動に興味や関心を持たなくなった。意識調査の回答の中に見られた「自主学習・復習を怠ったから」という学生のコメントがこのことを証明している。夜更かしゲームやネットという乱れた生

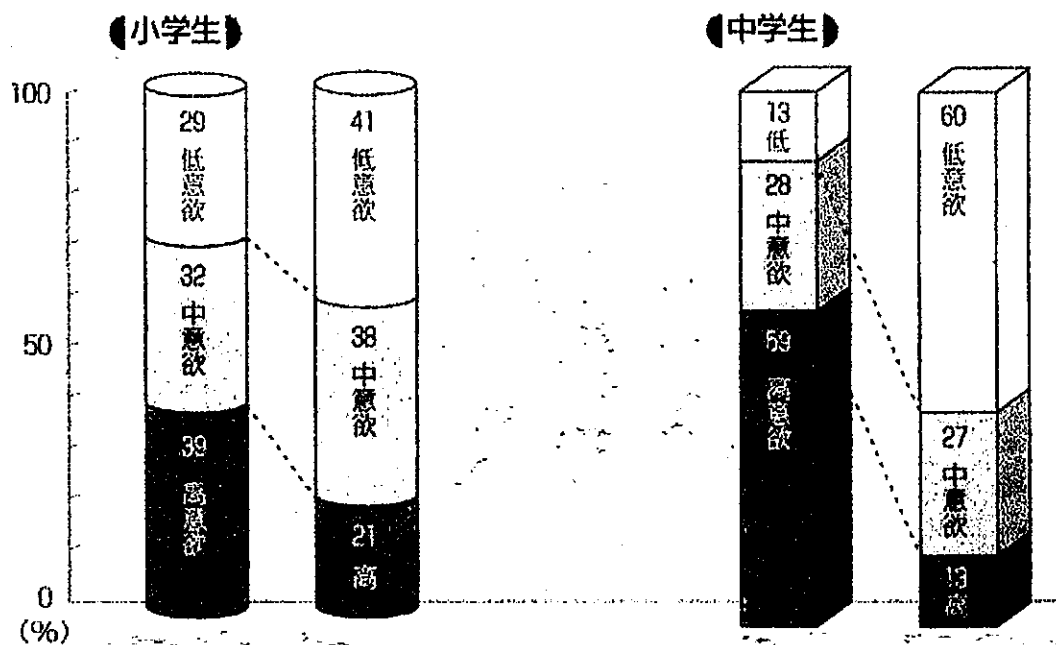
活習慣の傾向も学習時間の減少に拍車を駆けている。

- ② 知識欲・学習意欲の低下 — 意識調査の中に「(英語を)理解しようとする気持ちがなかった」という回答があったが、これは学生たちの「とっつきにくいもの」から関心を逸らしてしまう傾向を表しているといえるであろう。前項2.3で目先の定期試験だけを乗り切ればよいという風潮が出来上がってしまっているということを指摘したが、このことが知識欲や学習意欲の低下につながっているのではないかと考えられる。また、「(英語の)勉強の仕方が分からない」という回答もあったが、このコメントも中学校の教科書準拠のガイドブックや塾のワークブックなど与えられたものだけをやってきて自分なりの勉強の仕方を確立していなかったことを証明するものと考察される。

学校では宿題を出さない、家庭内学習の時間の減少により家庭学習の習慣が当然身に付きにくくなり、同時に家庭学習のスキルも付きにくくなった。学校内外の安易な学習方法や便利な教材が広まったため生徒たちの学習に対する姿勢や学習方法が質的に変化し、総体的に学習スキルが定着しなくなっている。

これまでの流れをまとめてみると、99年の指導要領の改訂(2002年実施)で「ゆとり教育」が導入され英語の授業時数が週3時間に低減、学習内容も3割削減されたのに加え「コミュニケーション重視型」の内容への転換のために学ぶべき英語の基礎知識が減った上に、校内・外の学習時間が短い、それ故、‘学習内容が定着しない → 基礎基本の知識の欠如 → 分からない → 嫌い → 勉強しない → 更に分からない → もっと嫌い’という負の連鎖構造が出来上がってしまい、学習意欲が下がり、基礎学力の低下の原因になっていると考察される。

図2 中学生による学習意欲の低下状況



(「データが語る②子どもの実態」：河村茂雄 p21 から抜粋)

結局のところ、ゆとり教育の本格的導入と同時に、インターネット・携帯電話が激浪するほど普及し、社会的な豊かさや環境・価値観の変化に伴い、生徒たちが学校でこつこつ勉強したり、努力することに価値を見出さなくなったという現実が彼らの「学び」に対する姿勢に大きな影響を与えたと言えるのではないか。

2.6 教科嫌い

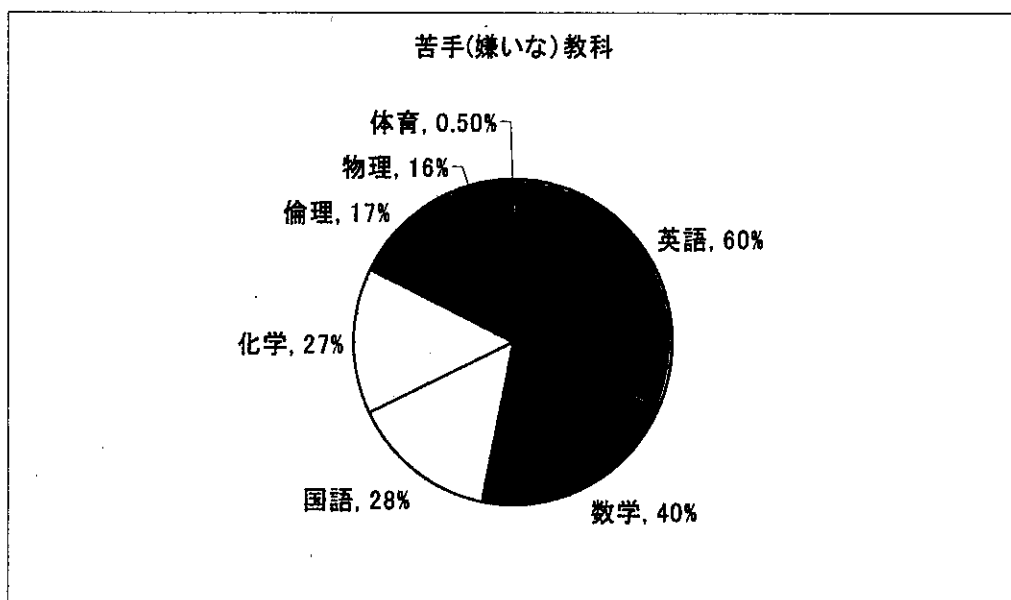
前項で学生たちの英語の学力低下の原因を検証した。その原因は、大きくまとめて2つの点にあると考えられた。1点目は全体的な学習時間の低下、2点目は知識欲・学習意欲の低下であった。ここで著者が釧路高専の新生に対して実施したアンケートからどの教科が苦手(嫌い)なのかのデータを提示したい。このアンケートでは苦手教科を3つ挙げてもらった。

釧路高専の学生たちが一番苦手とする教科はやはり英語であり、全学生の60%が苦手或いは嫌いと回答している。次に数学、国語と続くが苦手或いは嫌

いな理由としてどの教科かにも共通している理由がある。それは、「覚えることがたくさんあって暗記できない」「説明を聞いてもわからない」ということであった。英語は文法の用法や単語、数学は公式、国語は漢字、化学は化学記号が多くて覚えられないとコメントしている。また、教科に限らず、ただ説明を聞いているだけで「わからない」「理解できない」と始めから決め付けているような回答も多かった。これは‘扱いにくいもの’や‘取り組みにくいもの’は努力して出来るようになるろうという姿勢がないことを示し、わからなければわかるようになるろうとする気持ちが薄いことを表している。中学までは、学校や塾で与えられた親切に準備された教材や問題を解くだけで済んできた学生たちにとって少し深い思考や努力を要するものは避けて通りたい嫌いなものになってしまうのであろう。

このような傾向が顕著に現れやすい教科が英語であるということになる。苦手(嫌い)なのは日本人だからというコメントが明示しているように、日本語とは全く異質なものを学習するのであるから拒否反応がそれだけ大きくなるのは当然かもしれない。そこに学生たちの知識欲や‘知らないもの’・‘わからないもの’に対する興味・知的関心度の低さの性向が重なって全体の60%という高い数値で現れたものと考えられる。

グラフ3 釧路高専生の苦手(嫌いな)教科



2.7 結果 — ゆとり教育の影響

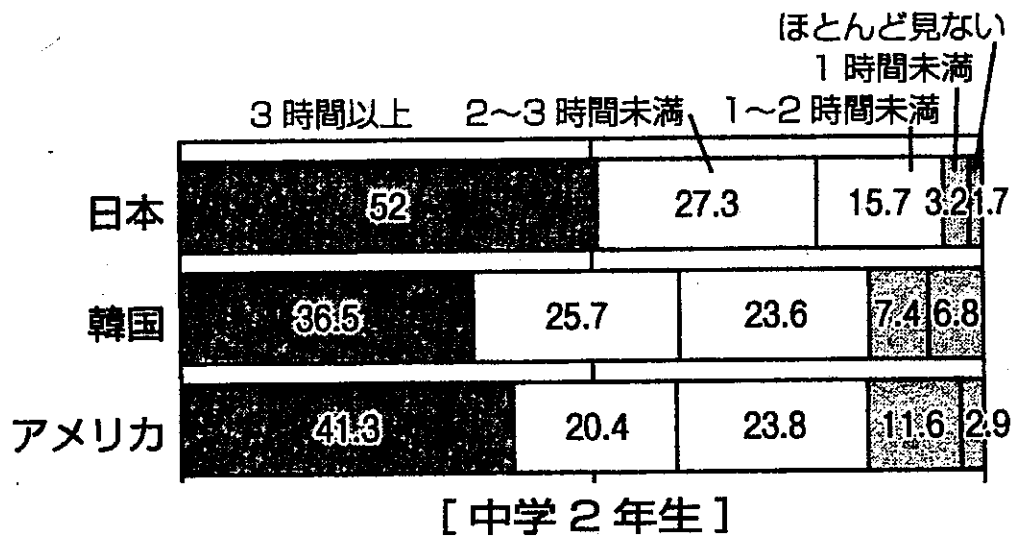
新入学生の学力の低下が深刻化した背景に、15歳人口の減少に基因する新入生確保のための合格基準の緩和があることは否定できない事実である。しかし、それ以外にも前項で見てきたように、学習指導要領における「ゆとり教育」「新しい学力観」への方針の転換という大きな要因がある。過去40年間、文部科学省(2001年以前は文部省)は教育内容の‘精選・精査’を繰り返して、学習内容のレベル・ダウンを繰り返してきた。小学・中学生が遊ぶ暇もなく塾通いに追われている現実がマスコミなどで喧伝され、「脱偏差値・個性重視」を目指すという基本方針を盛り込む体制が形成された。この新しい基本方針を実践躬行するための一方策としての「ゆとり教育」の導入があった。文科省(文部省)は学習指導要領の改訂のたびに教育内容の削減を繰り返してきたが、教科の本質的内容が削減されることによって「わからない子ども」がますます増えてきたのである。(佐藤:2000) この「ゆとり教育」の方針において、学習内容が3割も削減されたからである。また、この「ゆとり教育」とともに導入された「週5日制」によって授業時数が大幅に低減された。学習内容の3割削減と授業時数の低減が生徒たちの「学力低下」を招いたのは明白である。

「学力低下」以上に深刻な現象も現れてきた。それは、「学習時間の低下」と「学習意欲の低下」である。先行研究によれば、小学校高学年の頃から、学習に熱心なのは3割の子どもたちで、残りの7割の子どもたちは学習から逃走している。(佐藤：2000) この現象は校外の学習時間の減少に端的に現れている。国際教育到達度評価学会(IEA)が1995年に実施した調査によれば、世界41カ国の中学2年生の校外学習時間の平均は一日3時間である。これに比較して、この調査における日本の中学2年生の校外学習時間は2.3時間(塾の時間を含む)であった。また、同様の結果が、1993年に総務省が実施した日・米・韓の7歳(小学校1年)から15歳(中学校3年)までの子どもの生活比較調査でも見られた。家庭学習の時間における点では、韓国の子どもの3分の2が一日2~3時間を使い、アメリカの子どもの3分の2が1~2時間を割いているのに対して、日本の子どもの3分の2は30分~1時間程度しか学習に時間をかけていない。

前項でも提示したように、釧路高専の新入学生の平均校外学習時間は1.14時間で、実際校外で、つまり家庭で学習する子どもはかなり減少しているというのは紛れもない事実になっている。

文科省(文部省)が提唱、実施してきた「ゆとり」の時間は、授業時間を減らして子どもたちがのびのびと自由にできる時間をつくり、ゆっくり家庭で学習する体制をつくるはずであった。だが、現実には「ゆとり教育」が実施されてから授業時数が減り、自由になった時間を家庭学習のために使うことなく、テレビやコンピューターゲームなどの享乐的な娯楽活動へと時間を注ぎ込ませることになったのである。また他方では、授業時間が削減されたことにより、授業内容が窮屈になり、授業が駆け足で進んでしまうため説明が十分に行われなため、授業について行けない子どもたちが塾通いに時間をかけなければならないという真逆の現象も起きてしまったのである。次の表は、それぞれ日本、韓国、アメリカの中学生の学習時間を比較したものとカリキュラム実施年度ごとの授業時数の減少を表したものである。

図3 国別学習時間の比較



子どもの体験活動研究会
 「子どもの体験活動等に関する国際比較調査」
 出典：文部科学省中央教育審議会

(和田：意欲格差 p 137)

表 7 授業時間数

カリキュラム名	中学 3 年間の総授業時数 (コマ数)
現代化カリキュラム	3,555 時間
広義のゆとり教育 学習指導要領の全部改正、学習 内容、授業時数の削減	3,150 時間
ゆとり教育 第 2、4 土曜日の休日化	3,150 時間
狭義のゆとり教育 学習指導要領の全部改正、学習 内容、授業時数の削減 完全週 2 日制実施 「総合的な時間」の導入	2,940 時間

(神永：2008 p26-27)

下の 2 つのグラフは、それぞれ「ゆとり教育」導入前後の授業の理解度に関する調査結果と「ゆとりの時間」がテレビを見る時間に使われていることをしめしたものである。

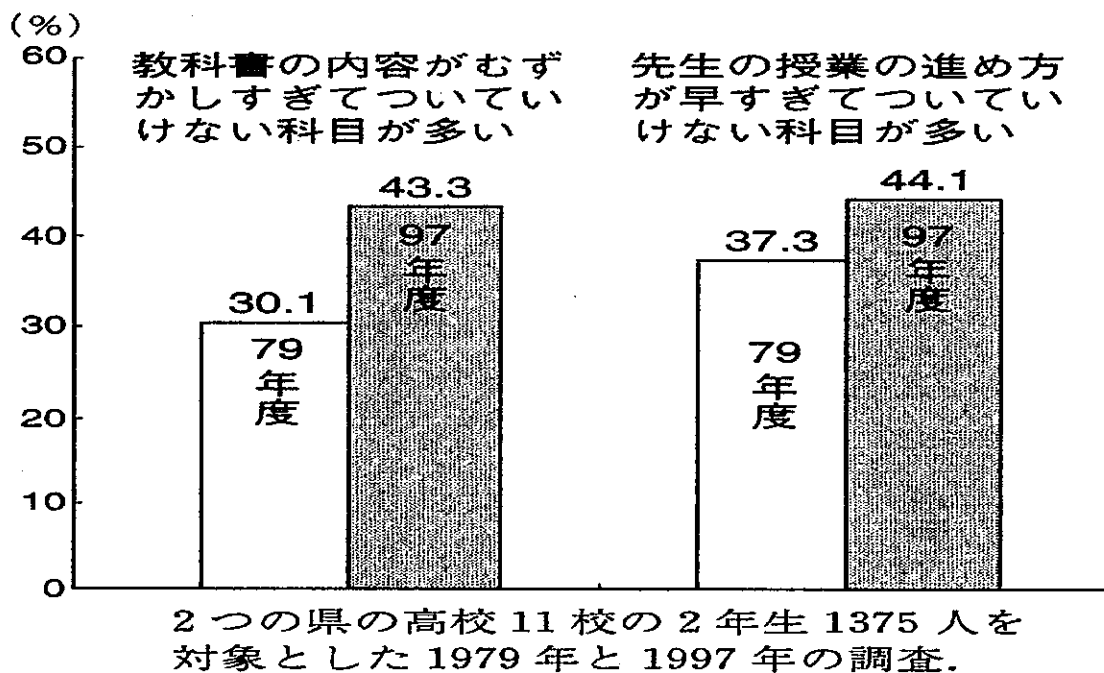


図4 「ゆとり教育」導入前後の授業の理解度に関する調査結果

(「学力があぶない」2001年 p76)

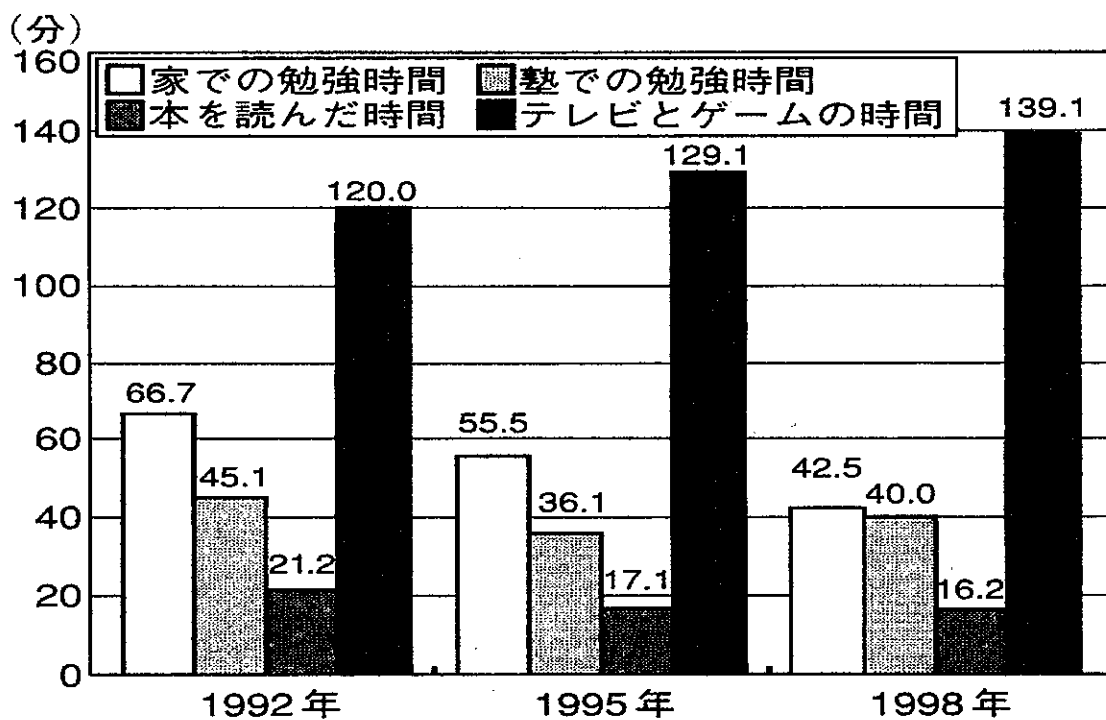


図5 中学2年生の生活時間の変化

(荻谷剛彦「日本の教育はどこに向かおうとしているのか」

「科学」2000年10月号)

文科省(文部省)は約 20 年に渡って「関心・意欲・態度」を主軸として「新しい学力観」を提唱してきた。文科省の主張では、子どもの「関心・意欲・態度」があって、そこから子どもの「思考・判断」が生まれ、「表現・技能」ができるようになり、「知識・理解」として定着するという。旧来の暗記詰め込み型の授業を改め、教師は子どもに教えるのではなく支援する立場に立つよう改革を推進してきた。しかしながら、実際的には「知識・理解」がもとになって「思考・判断」ができるようになるのではないだろうか。特に、小中学校の段階では、まず基礎・基本を示してやり、「知識・理解」の着実な定着を図れるように導いてやるのが本質なのではないだろうか。

「新しい学力観」の改革の推進によって、子どもの意欲や主体性や個性に任せるという方針に傾いて行ったために、子供たちは外発的動機がなくなり、勉強しない子どもたちを生み出してしまった。知識を与えるのではなく、子供たちに考えさせる、教えるのではなく支援する立場をとることへの教師の意識改革を推進したが故に、多くの子どもは何を学んだのか分からない。新しいことを学んで分かったという喜びを感じることもなく、新しい知識を活かして何か発展的な活動をしたという達成感や充実感を抱くこともなくなってしまった。暗記詰め込み型教育を改めるために取られた改革は、それとは全く逆の、子どもの知的関心を削ぎ、勉強しない子どもを生み出す‘緩み’の教育になってしまったのである。子ども、生徒たちは学校の学習に価値を見出せなくなり、定期試験だけ乗り切れればよいという「そこそこ」程度の勉強しかなくなり、根本的に「学習離れ」に傾いていった。

以上のことをまとめると、「暗記詰め込み型」「知識偏重型」教育への批判の声から、文科省(文部省)が導入した「ゆとり教育」は、「ゆとりある時間の中で、じっくり学習する時間」であると定義した。「新しい学力観」という指針においては、生徒たちに教員側から基礎・基本を与えず、「自ら動機付けをして学習すること」を目指した。しかしながら、伝統的に学校で教えられる基礎・基本は、今すぐに役立つものではなく、生徒たちの生活のずっと後になってからその意味と有用性が出てくるのであるから、基礎・基本の学びの大切さを教師

が提示してやる必要がある。基礎から積み上げながら学ぶ学習は、学んでいることの意義がわかりにくく辛いものになりがちであるからこそ、生徒たちの自らの意欲や内発的動機に任せるのではなく、「良い点をとって褒められたいとか、勉強ができると格好が良い」などの外発的動機による学びへの姿勢が必要なのではないだろうか。

皮肉にもこれらの施策は、文科省が期待していた結果とは逆の風潮を子ども、生徒たちの間に広めてしまった。「じっくり取り組む学習の時間」は「享乐的な娯楽の時間」に変わってしまい、「内発的動機による学習」は「知識欲・学習意欲の低下」を招くというマイナスの傾向を作り出してしまったのである。

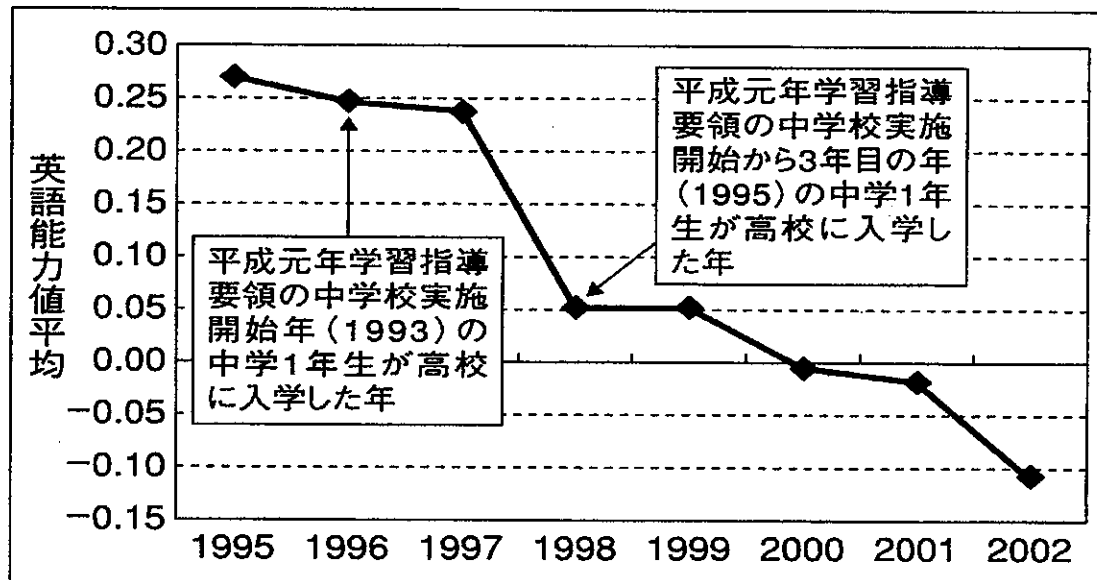
2.8 英文法を学習する意義

日本の英語教育は80年代に入ると「会話型英語」へと方向転換した。中学校の授業では、コミュニケーション活動やゲーム感覚のドリル活動が多く取り入れられている。ゆとり教育による学習内容3割削減の影響のもと、薄くなる教科書の内容もコミュニケーション重視のいわゆる‘ハンバーガー英語’のような会話文が多く見られる。

国立教育政策研究所が2004年に24万人の中学生を対象にした調査で明らかになったことは英語が好きではない生徒の数は中学1年では35%強だが、中学3年になると47%まで増える。また、英語の授業が分かるかという問に対して、中学1年では、55%ぐらいの生徒が分かるかと答えているが、中学2年では47%にまで落ち込む。さらに、中学3年になると28%以上の生徒が英語の授業が良く分からないと答えている（吉田：2008 p43）。釧路高専の新入生の9割が英語は苦手だというのも頷ける。

何故このような結果になるのかは前項で見てきたが、英語という教科に絞って見てみると、英語の授業は週3時間しかなく、学習内容もオーラル・コミュニケーションに重点がおかれているため、語彙や文法などの言語形式の習得が軽視される傾向があるからである。

図6 高校入学時の英語能力値平均と学習指導要領実施の関係



斉田 智里：高校入学時の英語能力値の年次推移，第15回「英検」研究助成報告，2003

(「英語教育」2006年1月号 p65)

このグラフからも分かるように、中学で3年間コミュニケーション中心の学習をした後に、高校に入学した学生の成績が極端に下がる。やはり、授業時数の低減と学習内容の削減とコミュニカティブな授業への転換が、学生の英語の基礎学力の低下に大きな影響を及ぼしていると言える。

コミュニケーション能力自体に、語彙・文法・構文の知識は必要不可欠ものとして含まれている。外国語としての英語を習得する際に、語彙・文法・構文を学習することにより英語の組み立て方を体系的に覚えなければ、英語を話そうと思っても、自力で英文を組み立てることはできない。

実践的なコミュニケーション能力を育成するには「英文法」は阻害要因になると考えられているかのようである。「アメリカの子どもは別に文法教育などうけていないが、ちゃんと英語が話せるではないか。だから文法などいらぬのだ。」と主張する声もある。しかしアメリカの子どもたちにとって英語は母国語だが、私たちにとって英語は外国語である。母語と外国語とでは、その習得のプロセスが決定的に違う。日本語を母語とし、日本語を手がかりとして英語を

理解するしかない私たちにとって、文法は強い味方であるし、学習の手間を大幅に少なくしてくれるツールなのである。(澤井：2001 p102) 日常生活を通しての英語の習得は全く期待できるものでもないし、教室以外で英語のコミュニケーションを試みるチャンスもほとんどない。実用的な英語を目指し、コミュニケーションを試みる授業をしても、十分な時間を取り、語彙・文法を段階的に、そして系統立てて学習しなければならない。そうでなければ、いざ英語を話そうとしても必要な語彙が出てこないし、英文法が体系的にうまく組み立てられないため結局話せないという結末に終わるのである。近年のコミュニケーション傾倒の英語教育は、文法を学習する真の目的は、自力で英語の構文を組み立ててコミュニケーションを図ることであるということを忘れていくかのようである。

新学習指導要領では「実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」ことを目標に掲げている。コミュニケーション能力とはいかなるものかを図式化すると以下のようなになる。(西澤：2001 p24 「英語教育」)

コミュニケーション能力 = (文法+語彙+音韻) × 機能的運用

この図式からも明らかなように、英語を学習するときには、語彙・文法は必要不可欠な言語要素になる。文法ばかりを学習するから英語を話せないと解釈するのは間違いである。正しい英語を話せたり、書けるようになる、つまりコミュニケーションを可能にするのが文法の知識であり、豊富な語彙なのである。

「異文化コミュニケーションの観点からいうと、文法的に正確な英語を話せることは好感をもたれ、プラス効果が大きいですが、逆に文法的に間違いだらけの壊れた英語を書いたり話したりすると、教養を疑われる」(大津、鳥飼：2002 p37) というマイナスがでてくる。

言語獲得を達成するためには、生後ある一定期間に、獲得しようとする言語に触れることが必要であるようだ。その一定の期間は「臨界期」と呼ばれている。発音や文法など、どの側面を考えるかによって、時期にずれがあると言われているが、生まれてからおよそ10歳から12歳ごろまでが臨界期であると言われていている。(大津、鳥飼：2002 p18) 10歳から12歳というところちょうど中学の段階にあたる。「英語習得の分岐点は中学2年の秋にやってくると言われている」(太田、金谷：2004) ことから、中学での英文法の基礎作りがいかに

大切であるのかがわかる。「中学校で教える英文法をきちんと取得して卒業する中学生は、3割である。基礎文法を習得していなかったり、間違えて習得していると、その後高校で英語教育を受けても単語量は増えるが、文法力は改善しないようだ。」(酒井：2005 p23)とされている。それは、中学校がコミュニケーション英語に偏りすぎたため、ひとかたまりのチャンクとしての会話表現は覚えていても、その文の構成に関する構造のルールの知識がないため新しい文を作り上げることができないからである。くどいようだが、外国語を学習するときには、やはり語彙・文法・構文の基礎知識は欠くことのできない言語要素であり、それらを反復練習し、記憶することは必要不可欠な条件なのである。難しい文法論を説いたり、難解な文法用語をむやみに使う必要はない。生徒たちの学習段階に応じてきっぱりと文法を教えるとよいのである。繰り返し学習することによって、言語を組織化しているルール体系を系統たてて身に付けることの意義を教えることが重要である。

グローバル化の進展や、情報爆発の時代にエンジニアとして生き延びていくために、理系英語の必要性は今後ますます増大していくだろう。国内にいる限り、日本人学生が英語を使えるようになる必要性を感じることは特にないかもしれない。しかし、英語は国際的に重要な言語になっていることは紛れもない事実であるし、彼らが国際社会に出て生きていくために英語を使えるようになるか否かはこれから死活問題になりかねない。国内にニーズは特にないが、一歩国際社会に出れば、極めて高いニーズがある。中学で英語の基礎を定着させることができなかつた釧路高専の学生たちにも、このことを肝に銘じさせ、英文法の基礎知識獲得に専念させることが釧路高専の英語教員としてのアカウンタビリティである。

第3章 中学校における英語教育

3.1 はじめに

釧路高専の新入学生の英語の基礎学力の低下の実態とその原因については、第2章で分析、考察した。その結果、問題の所在は、学生たちの中学時代の英語の学習内容とその学び方にあることが分かった。それ故、この章では中学校の学指導要領を見ながら、教科書の内容とシラバスを分析する。現在、中学の検定教科書は下記の6種類存在している。

New Horizon English Course	東京書籍	(42.5%)
New Crown English Course	三省堂	(21.6%)
Sun Shine English Course	開隆堂	(20.5%)
Total English	学校図書	(8.7%)
One World English Course	教育出版	(4.8%)
Columbus 21 English Course	光村図書	(1.9%)

() 内はレファレンス協同データベース調べによる平成18年度採択率

最初に、各教科書の内容提示スタイルを分析し、シラバスの展開形式を比較してみる。次に、本研究における分析としては、採択率が最も高い **New Horizon English Course** (以下、**Horizon**) のシラバスに焦点を当てるものとする。まず、**Horizon** の内容形式とシラバスのあり方を分析する。それから、学生たちがより学習しやすくなると想定されるシラバスを提示して、文法項目の再配列化を提案する。そして、その文法項目の再配列の順序の根拠を挙げ説明する。

3.2 中学検定教科書

6社の検定教科書すべてが会話重視型であることは言うまでもない。各レッスンの途中或いは最後に必ずリスニングやスピーキングの練習問題が挿入されている。1学年用の教科書には、絵がたくさん盛り込まれ子供用の絵本のようなものである。

文法説明は教科書により2タイプに分けられる。

① 中間まとめ型

New Horizon — 各レッスンのページの下にキーセンテンスが書かれている。2レッスンごとに文法のまとめの解説と簡単な練習問題が載せられている。

Sun Shine — 各レッスンのページの下にキーセンテンスが書かれている。2レッスンごとに文法のまとめの解説が載せられている。練習問題は4レッスンごとに行うことになっている。

One World — 各レッスンのページの下にキーセンテンスが書かれている。2レッスンごとに文法のまとめの解説が載せられている。各レッスンの終わりに簡単な練習問題が設けられている。

Total English — 各レッスンのページの下にキーセンテンスが書かれている。各レッスンの終わりにリスニング用のアクティビティか、ライティング用の練習問題が載せられている。数レッスンごとに文法のまとめの解説が載せられている。(文法の練習問題は掲載されていない)

Columbus 21 — 6つの教科書の中でもっとも会話重視型。各レッスンの終わりにリスニングの練習問題がある。2レッスンごとに文法のまとめの解説と簡単な練習問題が載せられている。

② 巻末まとめ型

New Crown — 各レッスンのページの下にキーセンテンスが書かれている。各レッスンの終わりに、リスニングとスピーキングの練習問題が設けられている。文法の解説は、全レッスンの終わりにまとめて掲載されている。

Columbus 21 以外の教科書全てが、各レッスンの文法のキーセンテンスを掲載している。どの教科書もレッスンごとにリスニングかスピーキング、或いは両方のドリル活動が設けられている。言語材料においても、提示の順序は異なっても、学年ごとの内容は共通して同じ文法項目を学習することになっている。

通常、授業ではキーセンテンスに関わる新出文法の導入・解説を済ませた後、本文へ移行するが、解説・説明に使われた例文が平易なものが多いため、重要

文法事項が含まれている文を理解できないという問題が生じているようである。つまり、文法導入のために使用した平易な文と教科書の本文がレベル的にかけ離れているため、生徒は習った文法を本文中で確認できない。ましてや、訳などスムーズにできない。これは文法の機能が、本文中の場面設定とは関係のない、文法導入だけのための平易な単独文を使って教えられるために起こる問題である。また、週 3 時間の授業数では、英文の意味・構造を理解、習熟、応用の流れになるような指導は困難である。

2008 年の学習指導要領の改訂で、英語の授業数が週 3 時間から 4 時間に増加されたが、文法事項や内容は増やされていない。生徒の習熟や応用の時間を増やし、定着を図るための意図のようだが、コミュニケーション重視のスタンスで、現状のシラバスのもとでは大きな改善は期待できないであろう。

3.3 検定教科書のシラバスと再配列化したシラバス

この項では、採択率の一番高い教科書、New Horizon のシラバスと、著者が文法項目を再配列したシラバスを提示する。

中学英語のシラバスの再配列

現行のシラバス

- ❖ be 動詞 (am と are) - 疑問文
(否定文はまだ)
- ❖ be 動詞 (is) - 疑問文,
(否定文はまだ)
- ❖ 一般動詞 (現在形) - do を使
った疑問文と否定文
- ❖ What do you ~? / What is this?
- is not の導入。

再配列のシラバス

- ❖ be 動詞 (am と are) - 疑問文 & 否定文
- ❖ be 動詞 (is) - 疑問文 & 否定文
- ❖ 一般動詞 (現在形) - do を使った疑
問文と否定文
- ❖ 三単現の s の導入。三単現文の疑問文
と否定文の導入。

❖ 三単現の s の導入。三単現文の疑問文と否定文の導入。

❖ 名詞の複数形、How many ~s ~?
— Let's ~ / 命令形の導入。

❖ Who is ~? / What time is it?

❖ Where is ~? It's ~.

Whose ~ is this? It's mine.

(所有代名詞の導入)

Do you know him/her?

(目的格の代名詞の導入)

❖ 現在進行形とその疑問文。

— What is ~ doing?

— 否定命令形 Don't ~.

— be 動詞の命令形 Be careful.

❖ 助動詞 can / cannot の導入。

can を使った疑問文

When の導入。— When can ~?

❖ 一般動詞 (過去形) 規則・不規則動詞

詞

— 過去形の疑問文と否定文

.....(1年)

❖ 名詞の複数形、How many ~s?

— Let's ~ / 命令形 & please をつけた丁寧な命令形、否定命令形の導入。

❖ What do you ~? / What is this?

❖ Where is ~? It's ~.

What time is it?

❖ Who is he/she? He/She is ~.

Whose ~ is this? It's mine.

(所有代名詞の導入)

Do you know him/her?

(目的格の代名詞の導入)

❖ 助動詞 can / cannot の導入。

can を使った疑問文

When の導入。— When can ~?

❖ 現在進行形とその疑問文。

— What is ~ doing?

❖ 一般動詞 (過去形) 規則・不規則動詞

詞

— 過去形の疑問文と否定文

.....(1年)

- ❖ was の導入。was を使った疑問文
- 過去進行形 was ~ing の導入。
- You look happy. SVC の導入。
- ❖ be going to do と疑問文
- ❖ please をつけた命令形
- SVOC (名詞) の導入。We call it a maoi.
- ❖ 不定詞 — 副詞的・名詞的用法の導入
- 5 文型 — SV、SVC、SVO、SVOO、SVOC の導入。
- ❖ 過去進行形 was ~ing の導入。
- What was/were ~ doing?
- ❖ be going to do と疑問文
- 助動詞 will の導入。
- ❖ 不定詞 — 副詞的・名詞的・形容詞的用法の導入。
- 動名詞の導入 (主語と目的語になる動名詞)
- It is ~ for ~ to do/~ing. の導入。
- ❖ 疑問詞 + 不定詞の用法の導入。
- how to do etc.
- ❖ have to do と not have to do
- must と must not
- ❖ 接続詞の if、that、when、because、before、after
- There is/are ~. と疑問文
- (2年)
- (2年)

- ❖ 受動態と疑問文
 - SVOC (形容詞) の導入。
The letters make us happy.
 - ❖ 現在完了形 (継続) と疑問文
 - How long have ~ ? ... For ten years.
 - ❖ 現在完了形 (経験) と疑問文 —
 - Have you ever ~ ? Yes/No, ~.
 - 現在完了形 (完了) と疑問文 —
 - Have you ~ yet? Yes/No, ~.
 - 不定詞の形容詞的用法と副詞的用法の導入。
-
- ❖ how to do の導入。
 - It is ~ for ~ to do の導入。
-
- ❖ 形容詞としての過去分詞・現在分詞 (後続修飾) の導入。
 - 名詞節をつくる what の用法の導入。
I don't know what you mean.
-
- ❖ 関係代名詞 (主格・所有格・目的格) の導入。 — who、which、that の用法。
 - 目的格の省略を含む。

..... (3年)

- ❖ 受動態と疑問文
 - ❖ 形容詞としての過去分詞・現在分詞 (後続修飾) の導入。
 - 名詞節をつくる what の用法の導入。
I don't know what you mean.
 - ❖ 関係代名詞 (主格・所有格・目的格) の導入。 — who、which、that の用法。
 - 目的格の省略を含む。
 - ❖ 現在完了形 (継続) と疑問文
 - How long have ~ ? ... For ten years.
 - ❖ 現在完了形 (経験) と疑問文 —
 - Have you ever ~ ? Yes/No, ~.
 - 現在完了形 (完了) と疑問文 —
 - Have you ~ yet? Yes/No, ~.
 - I have already ~ .の提示。
-
- ❖ 比較級と最上級の導入。
 - ~er + than/the ~est
 - more ~ /the most ~
 - as ~as /not as ~ as の提示。
 - 形容詞としての best — my best friend
He is the nicest man that I have ever met.
 - 関係代名詞の復習と定着。
 - 現在完了形の復習と定着。

..... (3年)

3.4 中学シラバスの問題点

この項では中学の教科書のシラバスのあり方を分析し、生徒が英文法を学習する上で学びづらい、或いは混乱しやすい点について検証する。

3.4.1 中学1年のシラバスの問題点

3.4.1-1 be 動詞と一般動詞の導入順序

中学校に入学して最初に学習するのが be 動詞である。これは「自己紹介」や「挨拶」、また「モノの提示」などの表現をする際に都合がよいからということであることは先述した。実際、一般動詞からの導入になると学ぶべき動詞が数多く存在するので中学に入りたての生徒たちにとっては負荷が大きくなることになる。現行の中学校の検定教科書6種のうち5種が be 動詞から導入している。但し、その be 動詞の導入も最初は be 動詞とその疑問文の作り方と、yes、no の答え方で留まっている。ここではしっかりと be 動詞文を否定形にする指導はせず、No, I'm not、No, it isn't のみの導入で終わっている。週3時間しか授業がないことからであろうが、be 動詞の否定文の作り方は(am not 以外)はそれ以上追求することなく次の導入項目である一般動詞とその疑問・否定への導入へと移行する。そして、その後に本格的に be 動詞 is not の導入がある。この進み方だと be 動詞文の否定形の作り方がうまく定着しないばかりでなく、be 動詞と一般動詞の疑問・否定の作り方の区別がつかない生徒が多数出現することが予想される。実際、著者が実施した中学復習テストでも I'm not went to the movie with Kate. (I went to the movie with Kate.からの否定文変換問題)や、Beth isn't sings her school songs well.や Beth sings aren't her school songs well. (Beth sings her school songs well.からの否定文変換問題)のような解答が多数あげられ、be 動詞と一般動詞の区別がつかず一般動詞文であっても主語に合った be 動詞を用いて否定文を作ればよいと覚えている生徒が少なからず存在している。このような実情から鑑みると、be 動詞の導入時には疑問・否定の作り方もきちんと一緒に学ばせるべきである。現行のシラバスでは、is not の導入は一般動詞(現在形 1、2 人称)の疑問・否定の作り方の後に置いているのでこの配

列は見直すべきであると考える。

3.4.1-2 What's this?と What do you~?の導入時期

New Horizon のシラバスでは、一般動詞の疑問・否定のレッスンの後の同じひとつのレッスン内に What's this?のフレーズと What do you ~?のフレーズが一緒に導入されている。be 動詞と一般動詞の区別を習熟していない状態でこれらのフレーズを学習するのは困難であるケースが出てきてもおかしくない。例えば、What's this?は容易に理解できたとしても、be 動詞と一般動詞の区別がつかない生徒が What do you like?というフレーズを What are you like?と答えてしまうケースが見られてもおかしくないのである。中学復習テストでも what 文ではないが、Where was Emi see Mr. Sato yesterday?と解答している例が見られるように、be 動詞と本来使うべき did (does)を混在させている例が多数あるのを見れば中学入学時における初期段階で be 動詞と一般動詞の区別を明確に理解させなければならぬ重要性が見えてくる。故に、What do you ~?のフレーズは三単現の s を含め be 動詞と一般動詞という 2 種類の大きな動詞を根本から理解できた上で導入するのが望ましいのではないだろうか。また、そうすることにより What do you ~?だけでなく、What dose ~?のフレーズの理解にもつながる。

3.4.1-3 命令形と否定命令形の切り離し

中学校の教科書では Let's ~.と普通命令形を比較的早い時期に導入した後、4 レッスンも遅れて否定命令形を導入している。しかしながら、普通の命令形と否定命令形をそんなに切り離して教える意味があるのであろうか。逆にこの 2 つの命令形を一緒に学習した方が使い方の相違の比較ができ、命令形をよりよく習熟できると考えられる。

3.4.1-4 Wh-questions の導入時期

New Horizon では wh-questions は最初に What is this?と What do you ~?

の導入があり、その後 3 レッスン後に **who**、**where**、**whose** を使ったフレーズの導入をすることになっている。しかし、この順番の導入はあまり効果的とは言えない。まず、レッスン 4 という早い段階で既に **What do you ~?**が出てくるが、先にも述べたように **be** 動詞を使った **What is this?**と一緒に導入しており、**be** 動詞と一般動詞の区別もまだ明確に習得していない生徒にとっては **What do you ~?**と **What are you ~?**を混同してしまう原因となり得るのである。故に、**What do you ~?**のフレーズは一般動詞の疑問・否定形・三単現の **s** を学習した後に導入した方がよいことは既に述べた。そうすれば **what does he/she ~?**も共に導入することも可能になる。

また、**who** の後になぜ **whose** を導入しないのであろうか。**who** と **whose** の間に **where** を挿入すると **who** という主格の疑問詞と **whose** という所有格の疑問詞の役割を理解することの妨げとなり得る。**who** と **whose** を並列して教えた方が生徒の **who**-questions の格の相違の理解を促進することになると考える。

3.4.1-5 現在進行形の導入時期

1 学年の最後の 3 つのレッスンは「現在進行形」、「助動詞の **can**」の導入、一般動詞の過去形の導入という順番で進むことになっている。著者は、「助動詞の **can**」を先に導入し、それから時制のまとめりとして現在進行形と一般動詞の過去形を一緒にさせたほうが有効であると考え。助動詞の **can** の学習を現在進行形と一般動詞の過去形の間挟むことによって時制の流れの学習の妨げになるのではないだろうか。助動詞の **can** は比較的生徒の理解が得られやすい文法であるのでそのレッスンにかかる時間も他のレッスンに比べ短くて済むと考えられる。その余裕の時間を現在進行形と一般動詞の過去形の学習に費やした方がずっと効果的であろう。英語は時間の流れを重視する言語であるという点から考えても、この 2 つの時制を連続して学習させることの方が有意義であるし、有目的である。現在進行形は生徒にとって理解しやすいが、一般動詞の過去形とその疑問・否定の作り方に混乱を帰する生徒が多く出現してくる。この様な現状から考えても、教科書にあるように、現在進行形の解説の後に助動詞の **can**

を導入し、それから時の流れとして進行形の後に過去形が来ることを進行形の復習をしながら説明し、更に過去形の文法内容も解説していかなければならないとすれば、言語学習法的にも時間的にも非常に非効率的である。

中学復習テストにおいて、“I went to the movie with Kate.”の文を否定文にしなさいと言う問題の解答の中に、“I went not to the movie with Kate.”や“I don't went to the movie with Kate.”、“I'm not went to the movie with Kate.”のような答えが少なからずあったことから、一般動詞の過去形文を正しく理解・習熟させるにはそれなりの時間を費やさなければならないことがわかる。故に、現在進行形と過去形の導入は並列させるべきであると考えられる。

3.4.2 中学2年のシラバスの問題点

3.4.2-1 5文型学習の欠如

New Horizon では、中学2年の学習は過去進行形といきなり SVC の導入から始まる。現在進行形同様、過去進行形は生徒たちにとって比較的理解しやすい文法事項である。中学2年の始めではまず英語の中核である5文型を学習させるべきであろう。英語の文を構成する上で基本モデルとなる5文型の知識を植えつけることは英文法学習を進める上で大変重要なことである。確かに、学習した一般動詞の数もまだ少なく、その動詞が果たす役割に関する知識が浅い中学2年の初期段階において5文型全てを完全理解させることは難しいが、5文型が英文構成上どのような要素を持ち、そのそれぞれの要素がどのような役割をするのかの基本的知識を学ばせることは、その後の文法学習において必要不可欠なことである。

New Horizon では、レッスン1に SVC の第2文型、レッスン2で SVOC の第5文型が導入されているが、残りの第1、第3、第4文型は中2、中3のどの段階においても導入されていない。SVC と SVOC を導入するのは補語 (C) の役割を教える意図からであろうが、他の3文型 SV、SVO、SVOO を教えることなく、この2文型 (SVC、SVOC) だけを教えてもあまり意味がない。著者は釧路高専で1学年の学生を担当したが、その学生のほとんどが5文型を知ら

なかった。中学時代に SVC と SVOC の断片的知識しか与えられなかったので、5 文型を教えても SVC と SVO の区別、つまり補語と目的語の区別さえつけられない学生が多数存在している。英語は SV が文の中核となって動詞の後ろにどんな要素の言葉、つまり目的語か補語がくるのかによってその文の意味を形成する言語である。従って、5 文型を中学の段階で学習させることは非常に意味のある大切なことである。

3.4.2-2 未来形 be going to と will の導入の仕方

未来時制を表す be going to はレッスン 2 で導入されているが、同じ未来時制を表す will はレッスン 4 で助動詞のカテゴリーとして must と共に導入されている。be going to と will は「～するだろう、～するつもりだ」という意味で同じ未来形の役割をすると覚えている学生は非常に多い。その点から見れば、この 2 つの表現をレッスン 2 と 4 と別々の時期に導入しても大きな影響は内容に思われるが、逆に未来時制を表す表現でもその使い方の違いやそれぞれの表現が持つニュアンスの違いを教えることが難しくなる。故に、この 2 つの表現はまとめて同時期に教える方が言語学習的に有効であろう。

3.4.2-3 不定詞の役割—形容詞的用法の導入

中学で教える不定詞の用法は副詞的用法と名詞的用法だけに留まり、形容詞的用法は導入されていない。副詞的用法、名詞的用法の含量だけで十分いっばいだということがあるのだろうか。New Horizon ではひとつのレッスン全てをこの 2 つの不定詞の用法に割いている。副詞的用法は目的を表す「～するために」、感情を表す形容詞の後について原因を表す「～するなんて」、結果を表す「～して (その結果) ～する」というように多岐に渡る用法があるが、中学 2 年の段階では目的を表す「～するために」の用法を教えるに留まっている。また、名詞的用法も I want to ~. や I like to ~. の表現に学習を集中させている。これらの用法の上に形容詞的用法をプラスしたとしてもさほどの負荷はないのではないだろうか。形容詞的用法は名詞を修飾して「～するための」「～すべき」

という意味になるが、“something to drink”や“a book to read”、“homework to do”などの表現は中学生でも比較的容易に理解されやすい。故に、不定詞という文法事項の指導内容を副詞的用法と名詞的用法だけに留めることなく形容詞的用法まで踏み込むべきであろう。そうすることにより、高専（高校）において不定詞を学習する際、副詞的用法の原因・結果を表す発展的用法を学習しなければならないのに加えて、更に形容詞的用法も学ばなければならないという学生の負荷が軽減されることになる。実際、副詞的用法の発展的用法を理解するのに苦しむ学生が多いことから考えると形容詞的用法は中学の段階で学習理解していた方が副詞的用法の「～するために」と形容詞的用法の「～するための」の区別がつけやすくメリットが大きい。

3.4.2-4 動名詞の導入時期

動名詞は不定詞の導入の後、3 レッスン遅れて導入されている。「不定詞」と「動名詞」は「分詞」と合わせて動詞の3 活用法になっている。「分詞」は中2の段階では導入されることになっていないので仕方がないが、同学年内に「不定詞」と「動名詞」を学習することになっているのであればこの2つの文法事項は並列して教えるべきだと考える。動詞には不定詞を取るもの、動名詞を取るもの、或いは両方取るものがあり、不定詞と動名詞を並列して学習するほうが学生にとって覚えやすいし、教員側にとっては教えやすい。また、不定詞の名詞的用法と動名詞の役割が同じ場合があり、この2つの文法事項の関連性は非常に高い。このことから It is ~ for … to do/~ing の構文は中学3年で導入されることになっているが、中2の動名詞の段階に繰り上げて教えた方が効果的であろう。

3.4.2-5 疑問詞+不定詞の導入時期

疑問詞+不定詞はひとつのレッスンの中で It is ~ for … to do 構文と一緒に3学年に導入されている。しかしながら、この文法事項はさほど難しいものではなく生徒に理解されやすいものであるので不定詞の用法を忘れかけた頃の中3

時に唐突的に導入するよりも不定詞を学んだ後に導入した方がずっと生徒の頭にインプットされやすいであろう。

3.4.3 中3年のシラバスの問題点

3.4.3-1 形容詞として（後続修飾）の分詞と関係代名詞の導入時期

中学3年の最初は受動態から始まり、その後レッスン2と3では現在完了形を学ぶことになっている。形容詞として（後続修飾）の過去分詞と現在分詞と関係代名詞は並列されて中2の最後の方で学習することになっている。しかし、受動態でせつかく過去分詞を学んだのであるからその知識が新鮮なうちに過去分詞を用いた文法事項である形容詞として（後続修飾）の「分詞」を導入した方が効果的であると考え。同じ後続修飾の役割を果たす文法事項として「受動態」「分詞」そして「関係代名詞」を並列して教えることを薦める。

3.4.3-2 比較級の導入の繰り下げ

現行の学習指導要領では、「比較級」と「最上級」は中学2年で導入されることになっている。しかしながら、それでは中2の段階で、「過去進行形」、「未来形」、「不定詞」、「助動詞」の **must**、そして「比較級と最上級」と大きな文法項目が立て込み過ぎではないだろうか。未来形の **will** は助動詞でもあり、疑問・否定の作り方をしっかり教えなければならないし、不定詞と動名詞はそれらの用法が多岐に渡るのもそれらもきちんと生徒たちの理解を図りたい。比較級・最上級も大きな文法項目であるので2学年一年のカリキュラムのうちに無理やりに詰め込むことなく、次年度に繰り下げた方が生徒の負担も軽減されるであろう。著者が実施した中学復習テストにおいても基礎的比較級問題の正答率が9%と非常に低かったことから鑑みても中2の段階で駆け足的に比較級・最上級を学習するのはデメリットである。earlyの比較級を **earlyer** (yをiに変えていない) にしたり、**more early** にしたりと基礎的な間違いが少なからずあったし、ましてや **good** と **well** の変化が **better**、**best** になるということを知っている学生は数えるほどしかいなかった。このような事実からも比較・最上級は中3

へ繰り下げた方が有効であると考える。

3.5 再配列文法項目の提示順序の根拠

3.5.1 1学年のシラバスについて

前項で文法項目を再配列したものを提示したが、実際には、中学校の場合教科書通りに進まなければならないので大きな変更はできないであろう。だが、新学習指導要領（2008年）では、「内容を伴う豊かなコミュニケーションを図るためには、文法項目を正しく理解することが重要であることを当然の前提としているものであり、そのための効果的な指導方法の一つとして、関連のある文法項目をまとまりをもって整理すること」と謳っており、生徒が文法を咀嚼、理解、定着させるためには、文法項目を体系的に整理してもよいという配慮をみせている。

文法を学ぶ最大の目的は、自分の力で英語の構文を組み立ててコミュニケーションを図ることにある。真の意味のコミュニケーションにとって欠かせないのが文法である。故に、中学における英語の基礎知識は、生徒の頭の中に正しくインプットされ、そしてしっかりインテイクされなければならない。文法項目の整序をうまく実行して、生徒が文法項目相互につながりを感じるようにすれば、咀嚼、理解、定着のプロセスがスムーズに行くはずである。

New Horizon（以下、Horizon）を例に挙げ、1年から3年までの文法項目を再配列したシラバスの解説をする。

Total English 以外は、1年の最初に be 動詞の導入から入っている。多くの生徒が be 動詞と一般動詞の区別を明確にできなかつたり、一般動詞の前に be 動詞をおいてしまうという現状を考えると、一般動詞と be 動詞のどちらを先に教えるとよいのかは、今後の大きな課題のひとつであろう。ほとんどの教科書が be 動詞から始めるのは、「自己紹介」や「挨拶」などの表現で be 動詞が必要となってくるためである。また、実際の教室内活動で、This is ～. や What is this? などの身近な例を使うのに be 動詞のほうがいろいろな例を出せ、都合がよいからである。

Horizon の場合、be 動詞の導入から始まるが、be 動詞を使った疑問文だけ教えて、否定文は一般動詞の導入(疑問文と否定文)の後に、is not の導入がある。この順番であるから、生徒が一般動詞の前に be 動詞を入れてしまうような間違いをしてしまうのではないだろうか。be 動詞の am、are、is の疑問文 → 一般動詞(現在形)の疑問・否定文 → What do you ~? / What is this? の導入 → be 動詞の否定文(is not ~)の順番では、be 動詞のある文の否定は not を be 動詞 am、are、is それぞれの後ろに挿入すればよいということが明確に伝わらない。

1) Are you from America? --- No, I'm not. I'm from Canada.

2) Is that a school? --- No, it's not. It's a hospital.

1) と 2) は Horizon からの例文であるが、何故、No, I'm not. の後に I'm not from America. を挿入しないのか、同様に何故、No, it's not. の後ろに It's not (isn't) a school. を挿入しないのか。また、are not (aren't) の例はどのように導入すれば自然な言語機能として教えることができるのかを考えなければならぬ。

3) Am I a student? --- No, you aren't You aren't a student. You are a teacher.

3) のような例文は非常に不自然なので、are の否定文を教えるときには工夫が必要である。例えば、

3)' This is ABC building, I think. Am I in the wrong place?

--- No, you aren't You aren't in the wrong place, Here is ABC building.

3)' のような例文だと、答え方が多少冗長になるが、ストーリー性がでて自然

な形で aren't の導入ができる。

また、is の否定形も It's not か It isn't の形しか導入していない。主語が三人称の場合の否定形には触れていない。例えば、Unit 2 で次のような会話文が掲載されている。

Ms. Green, this is my friend Mike. He's from Australia.

Mike, this is Ms. Green. She's our new English teacher.

この段階で三人称+is が導入されているが、その文の疑問・否定文は導入されていない。Unit 2 の段階で be 動詞を使った否定・疑問の知識をきちんと把握させる方が効果的であろう。例えば、Unit の後半に、

Is Mike in your class? --- No, he isn't. He isn't in my class. He is in the next class.

Is Ms. Green from America? --- No, she isn't. She isn't from America. She is from Canada.

というような文を挿入することで is を使った文の否定・疑問文の作り方を習熟できるようになる。

次は Unit 3 に入り、次のような英文が並ぶ。

Hello, everyone. I'm Ann Green. I'm from Canada. I like skiing. I like music, too. I play the guitar.

I の次に am という be 動詞が来る場合と、一般動詞が来る場合が混在している。この辺りから生徒が be 動詞と一般動詞の使い方について混乱する。多くの生徒が、I'm not like skiing. や I am not like skiing. といった間違っただ学習をしてしまう。Unit 2 で be 動詞をしっかり習熟していれば、上記のような be 動詞

が入った文と一般動詞が使われている文を混在せずとも、一般動詞だけを使ったパッセージを採用できる。実際の Unit 3 の本文を見ると、

Do you play the piano, too? --- Yes, I do.

Do you come by bike? --- No, I don't. I walk.

Do you drive? --- Yes, but I don't have a car now.

とある。何故、完結した答え方を提示しないのか。上記のような答え方では繰り返しが少なく、生徒の記憶に定着しにくい。

Do you play the piano, too? --- Yes, I do. I play the piano, too.

Do you come by bike? --- No, I don't. I don't come by bike. I walk.

Do you drive? --- Yes, I do. I drive, but I don't have a car now.

このように答えを反復させることで、一般動詞を使った文の疑問・否定の使い方を意識的に記憶させることができる。特に、'come by bike'「(交通手段)で来る」といった重要フレーズを含んでいる場合には、繰り返し英文に触れることで記憶に定着しやすい。

1人称と2人称の一般動詞を使った文の疑問・否定文の作り方を見たのだから、次は3人称の場合を見る方が効果的であろう。実際の Unit では、次は What do you ~? / What is this? & 'is not' に入ることになっている。そして、その後に複数形の s の導入と、それから3単現の s の導入がある。この順序に、生徒が複数形の s と3単現の s を混同してしまう原因がある。複数形の主語の動詞に s をつけることになっているという間違っただけの情報を取り込んでしまう生徒が多い。故に、一般動詞は1, 2人称と3人称の場合を大きな一つのまとまりとして教えた方が有機的である。その後に、What do you ~? / What is this? を導入すればよいが、そのときにも What does he/she ~? のフレーズも一緒に教えた方が3単現の s の使い方の習熟・定着につながる。

3単現の s の知識を固めた後に、複数形の名詞につける s を導入し、How many

~s? に入る。実際の本文では、How many CDs do you have? --- I have five CDs. だけの提示に留まっている。ここにおいても 3 人称を主語にした場合を例示した方がよい。そうすることによって、動詞につける 3 単現の s と複数形の名詞につける s の使い方をきちんと把握できるようになる。例えば、

How many CDs does your brother have? --- He has many CDs.

How many CDs does your younger sister have? --- She doesn't have any
CDs.

上記の 'She doesn't have any CDs.' のような文は 3 単現の場合の否定の作り方と複数形の s に加え、'not ~ any' という重要表現も含んでおり、一つの文の中に有機的な項目がたくさん盛り込まれている。

複数形の s と同じ Unit に Let's ~ / 命令形の導入となっている。否定命令形は教科書の後半に導入され、普通の命令形とは別々に教えることになっている。さらに、please をつけた命令形は 2 学年で導入されることになっているが、ここにおいても、命令形に関わるこれらの項目はひとつの大きなまとまりとして扱ったほうが効果的で、有機的である。

教科書では、複数形の s / Let's ~ / 命令形 → Who is ~? / What time is it? → Where is ~? It's ~ / Whose ~ is this? It's mine. / Do you know him/her? の順序になっている。著者はこれを、場所を尋ねる文の Where is ~? と時間を尋ねる文の What time is it? を組み合わせ、人称代名詞を使った疑問文である、Who is ~? と Whose ~ is this? と Do you know him/her? の文を人まとまりとして教えたい。時間と場所を尋ねる文を一緒にした方が自然に受け止められる。そして、主格、所有格、目的格を表す人称代名詞は、別々に教えるよりも人まとまりで教えた方が、I - my - me - mine のような変化のつながりがより鮮明に記憶されやすい。特に、所有代名詞である mine の使い方が分からない生徒が多いので、Whose の文の答え方の説明・解説に重点を置く必要がある。

Horizon では、次は現在進行形 / What is ~doing? / 否定命令形 → 助動詞の can / can not / When can ~? → 一般動詞の過去形 (規則変化・不規則変化) / 過去形の疑問文と否定文という順番になっているが、著者は、助動詞の can の導入を先に持ってきて、それから現在進行形 → 一般動詞の過去形の流れにしたい。助動詞の can は主語に関わらず後ろの動詞は原形になるということを十分に確認すれば、それほど難解なものではないので順番が先になっても問題はないと考える。現在進行形の後に、過去形動詞を導入する順番にするのは、時制の纏まりとして教えたいためからである。現在進行形は、be 動詞 + ~ing 形という分かりやすい構文なので生徒の理解も得やすい。但し、主語によって be 動詞が変わるので、現在進行形の文の疑問・否定形を作る演習問題や、What is/are ~doing? 或いは、Who is doing? のような疑問文を作る演習問題はしっかり取り組ませたい。その場合も、無機的な単独文の書き換えではなく、生徒の身近な話題の文や、或いは、ピクチャーカードなどを用いて言語機能と場面が合致するような工夫をすることが重要である。また、進行形導入時には、習慣的行動を表す現在形との違いも説明することを忘れてはならない。

過去形は概念としては生徒の理解を得やすいが、過去形の文を否定形にしたり、疑問形にしたりすることができない生徒が多い。前章で提示した学生の中学復習テストの解答例をもう一度見てみる。

I don't went to the movies with Kate.

I'm not went to the movies with Kate.

上記のような答え方をする学生が実際に存在している。上の文は過去形であることを認識していないか、過去形と分かっているにもかかわらず didn't を知らなかったことになる。下の文では、一般動詞の否定形には主語や時制に応じて、don't / doesn't / didn't のいずれかを使うという基礎的な知識が欠落していることが示されている。このような事実から、規則・不規則動詞を用いて過去形を作ること、そして過去形文を疑問文にする仕方とその答え方、否定文の作り方の徹底

した反復練習が必要であろう。

3.5.2 2 学年のシラバスについて

前項 3.3 に、教科書シラバスと再配列化シラバスの比較したものを提示したので、この項では 2 学年の文法項目の順番が、教科書シラバスと大きく異なる点を押さえて解説したい。

まず、最初の大きな相違点は、2 学年の初めに 5 文型を導入するという点である。教科書シラバスでは、Unit 1 で SVC を、Unit 2 で SVOC (C=名詞) を導入することになっている。Unit 1 では、SVC 以外に was の導入と was ~ing の過去進行形の導入もある。その後、Unit 2 では、be going to do の導入後に SVOC の導入がある。このような配列だと、SVC と SVOC の間に他の重要文法の導入がなされ、第 2 文型と第 5 文型の機能と意味の理解がスムーズに行われないうであろう。文型は英文を構成する基本となるので、一番最初に 5 文型の基礎的知識の習熟・定着を図ることが、中学英語全般の理解につながる。

教科書シラバスの 2 学年で導入される SVOC の補語は名詞の場合のみで、補語が形容詞のパターンは 3 学年に導入されることになっている。だが、再配列化シラバスでは、補語が名詞と形容詞の両方のパターンも導入する。学年をまたぐと、SVOC を忘れてしまっている可能性が高く、最初から復習しなければならず、非効率的である。やはり、5 文型を系統立てて一緒に教えた方が、有機的であるし、生徒のその後の英語学習においても理解を促進することになる。

次の大きな相違点は、助動詞 will の導入である。教科書シラバスでは、学年の中間地点で、will と must の導入がなされる。一方、再配列化シラバスでは、未来を表す will は be going to do の導入時と共に教えることになっている。未来を表す表現としてまとめた方が有目的であろう。

教科書シラバスでは、不定詞は副詞的用法と名詞的用法しか学習しないことになっている。学習指導要領における言語材料としての不定詞は、「基本的なもの」と掲載されているが、形容詞的用法がはずされているわけではない。故に、

不定詞の導入時には、基本ルールの名詞的用法、副詞的用法、そして形容詞的用法の3つの用法を教えるべきと考える。形容詞的用法のみを後になって学習することになっても、生徒にとっては混乱を招くものにしかならないであろう。生徒の中には、名詞、副詞や形容詞のような品詞の役割が分からないものも多い。そのため、不定詞の各用法を導入する前に、名詞、副詞、形容詞の役割を説明することが、その後の不定詞理解を促進することにつながる。

動名詞（主語と目的語になる動名詞）は、教科書シラバスでは Unit 6 で扱われ、学年末に近い段階で導入される。だが、再配列化シラバスにおいては、動名詞は不定詞のすぐ後に取り入れている。また、It is ~ for ~ to do/ ~ing の構文は、教科書では 3 学年で導入することになっているが、この構文も不定詞導入時に一緒に教えることにする。不定詞の名詞的用法が、動名詞の機能と意味においてほぼ同じであるため、そのことを学習させるには不定詞と動名詞を並べて教えた方が効果的・効率的である。

疑問詞＋不定詞の用法を不定詞と動名詞学習の後に挿入した。この点も教科書シラバスと大きな相違点である。疑問詞＋不定詞の用法は、教科書では how to do の構文として 3 学年で導入になっている。しかしながら、この構文はそれほど難解なものではないので、不定詞の用法を学んだ直後の記憶の新しいうちに楽習したほうが効果的であろう。

再配列化シラバスでは、次に have to do / not have to do と助動詞の must / must not を取り入れている。教科書では、不定詞学習の後に、have to do / not have to do と助動詞の will と must / must not を導入している。再配列化シラバスでは、助動詞の will は be going to do と共にすでに学習済みなので、have to do / not have to do と must / must not を意味的につながりのある人まとまりとして扱う。have to と must は「～しなければならない」という日本語の意味においてはほぼ同じになるが、その背後にあるニュアンスの強弱の相違を教えるべきであるし、not have to と must not はイコールではないこともしっかり伝えなければならない。これらの表現の意味やニュアンスの違いに習熟するこ

とは英語の基礎固めにおいて本質的なことになるが、その習熟の過程に **will** という別の意味の助動詞と一緒に学ばせることが効果的であるとはいえない。やはり、**have to** と **must** の 2 つに関わる表現に集中させた方が効果的であるし、生徒の混乱を避けることができる。

再配列化シラバスでは、最後に、接続詞と **There is / are ~.** の構文を取り入れた。2 学年で扱う文法項目が 5 文型、不定詞、動名詞と重いものが重なったため、教科書にある比較級の導入は 3 学年に引き下げた。不定詞の形容詞的用法、**It is ~ for ~ to do / ~ing** 構文と疑問詞＋不定詞の用法は、本来 3 学年で学ぶことになっているが、再配列化シラバスでは 2 学年に引き上げたことは上記で述べた。その分、比較級という大きな項目を 3 学年に廻したことになる。

教科書では、学習する接続詞として、**if, that, when, because** を挙げているが、再配列化シラバスでは、それに **before** と **after** を加えることにする。著者が釧路高専生に実施した中学復習テストにおいて、**before** を使った英文の和訳をさせる問題があったが、以下のような訳が非常に多かった。

I took a bath before I went to bed.

私は風呂に入った後に、布団に入った（寝た、ベッドに入った）。

意味的には合っているが、英文の訳としては間違っている。上記のような答え方では、**before** を **after** のように訳しているからである。つまり、接続詞の後の文から訳していくというルールを理解していないことになる。**before** の意味が「～の前に」と知っていたとしても、文接続詞の使い方（用法）の知識がないために苦肉の策として上記のような訳をしたと考えられる。そして、同様の解答をした学生の多いということは、それだけ多くの学生が中学時代、接続詞を正しく学習しなかったということを示している。故に、接続詞の基本である **before** と **after** も学習項目に加えることにする。

3.5.3 3 学年のシラバスについて

3 学年のシラバスにおいては、教科書も再配列化したものの両方が受動態から始まるが、それ以外は、文法項目は逆の順番になっている。そして、再配列化シラバスの最後は、2 学年で学ぶことになっていた比較級で終わる。

受動態のすぐ後に、形容詞として後続修飾の役割をする過去分詞と現在分詞を導入するのは、受動態で学んだ知識が、名詞＋過去分詞の構文において意味の点においても、形の点においても活かされるからである。

This comic book was written by my favorite writer.

「このマンガ本は私の好きな作者によって書かれた。」

↓

this comic book written by my favorite writer

「私の好きな作者によって書かれたこのマンガ本」

受動態を学習したすぐ後なので、上記のような説明が生徒に滑らかに理解してもらえる。中学復習テストの結果を見ても、進行形文の和訳問題は正答率が高かったことから、名詞＋現在分詞の場合も同様に、進行形を例にして説明すれば生徒の理解はさほど問題なく得られるものと考えられる。

The club members are practicing soccer in the playground.

「部活生たちがグラウンドでサッカーの練習をしている。」

↓

the club members practicing soccer in the playground.

「私はグラウンドでサッカーを練習している部活生」

後続修飾の役割をする過去分詞・現在分詞の導入であるが、分詞一語だけで名詞を修飾する場合、分詞の位置が変わり、過去分詞・現在分詞＋名詞になり、「～された X」「～している X」という意味になることも解説しておく必要がある。

ることは言うまでもない。

後続修飾をする分詞の後に関係代名詞を導入するのは、もちろんこれらの文法項目につながりがあるからである。

1) The two girls are Ann and Mary. They are chatting in the classroom.

↓

The two girls who are chatting in the classroom are Ann and Mary.

↓

The two girls chatting in the classroom are Ann and Mary

2) Students must take the test. They hope to take Mr. Tanaka's class.

↓

Students who hope to take Mr. Tanaka's class must take the test.

↓

Students hoping to take Mr. Tanaka's class must take the test.

3) Here is the book. It was written by my favorite writer last year

↓

Here is the book which was written by my favorite writer last year.

↓

Here is the book written by my favorite writer last year.

1) と 3) は名詞＋現在分詞・過去分詞のパターンにできる関係代名詞の例である。この2つのパターンを見ると、名詞＋分詞の構文は、関係代名詞と be 動詞が省略された形であると説明できる。しかし、2) は関係代名詞をつくる以前の2つの文の片方が現在形であるのに、名詞を修飾する場合現在分詞の形に変化している。このタイプの現在分詞は目的語を取らない動詞、つまり自動詞であることを説明することが必要である。また、自動詞以外にも live などの状態

を表す動詞も同様であることも付け加えておく必要がある。

このように、関係代名詞の主格については、一つ前に学習した文法を復習しながら学んでいける。目的格については、関係代名詞文に変換する際に、省略すべき目的語をそのまま残してしまう生徒がとても多い。下記に中学復習テストからの解答例を示す。ことから、その点に注意をしながら関係代名詞文に変換するように指導することが必要である。

He will find a woman. He wants to marry her.

↓

× He will find a woman that he wants to marry her.

○ He will find a woman that (whom) he wants to marry.

次に現在完了形という大きな文法項目が導入される。中学復習テストの結果が示しているように、学生たちのほとんどが現在完了形の異なる用法の区別をきちんとつけることができない。つまり、中学時代に、現在完了の習熟・定着ができなかったということである。故に、ever、never、already などそれぞれの用法に共起する副詞を提示しながら、異なる用法の区別が図れるように、各用法の解説・説明を十分に示してやることが重要である。

最後に比較級を導入する。比較級は形は、~er + than、~est + in / of~ とシンプルであるが、more、most を取る場合もあり、更に as ~ as という原級比較もある。中学復習テストの解答を見ると、~er、~est をつける際のルールを知らなかったり（例えば、early が earlier と y が i に変わるなど）、not as ~ as の訳が正しくできなかったり、不規則変化をする比較級（例えば、well - better - best など）を知らない学生がとても多い。このことから、比較級の基礎を固めるためにたくさんの例文を与え、比較級構文が正しく記憶されるようにすることが重要である。また、比較級を最後に導入することで、過去に習得した文法事項を利用しながら例文を提示することもできる。

He is the nicest man that I have ever met.

上記の例文では、**nicest** という最上級があるために関係代名詞は **that** が使われ、更に、**have ever met** という「経験」を表す現在完了形が先行詞句を修飾している。そして、この **that** 以下のフレーズはよく用いられるので記憶に留めておくことが望ましい。このように、比較級を学習するプロセスで、過去に学んだ文法事項を復習することもでき、そうすることでそれらの文法をより深く定着させることができる。しかし、ここで大切なのは、過去の文法事項を利用しすぎて生徒に提示する比較級の例文が複雑になり過ぎないようにすることである。生徒の学習レベルに合わせてながら、うまくこれまで習得してきた知識を活かすような工夫をすることが大切である。

第4章 普通高校の英語のシラバスと再配列化シラバス

4.1 はじめに

第 3 章では、中学校の英語のシラバスを検証して、検定教科書が提示している文法項目の順番を体系的に再配列化したものを提案した。また、何故、提案した順番にするのか、その根拠も述べた。

この章では、学習する対象が釧路高専の新入学生であることを踏まえ、高校 1 年の英語のシラバスについて検証したい。さらに、高等学校用の検定教科書に掲載されている文法項目の順番についても、再配列化を試みた。そして、何故提案したような文法の配列になるのか、その根拠も挙げることにする。

なお、釧路高専では、普通高校と同様に、週 5 時間の授業があり、教科書も普通高校用の英語の検定教科書を採用している。英語教員は自由裁量で、担当学科の授業シラバスをデザインすることができる。2008 年度までは、1 学年 5 学科で定期試験を統一したものを実施する必要もなく、教員がそれぞれの担当学科のレベルに合わせて個別の試験を作成することができた。

15 歳人口減少による新入生確保対策のため、2009 年度から新しいシステムが導入されることになった。08 年度までは、1 学年から希望学科（機会工学、電気工学、電子工学、情報工学、建築のいずれか）に入学するシステムで、卒業するまで 5 年間ずっと同じ学科（クラス）で学ぶことになっていた。このシステムでは、途中で学科変更は認められていなかった。しかし、09 年から始まったシステムでは、1 学年は混合学級で、2 学年から成績に照らし合わせながら希望学科に配属になる。つまり、1 学年のときは、普通高校と同じく、成績や性別が均等な 5 クラス（1 組…5 組）編成を行い、2 学年から（成績が十分であれば）希望学科に分かれて学んでいくという形態になった。

このシステムの変更により、それまでのように教員の自由裁量で週 5 時間の授業をデザインするということができなくなった。5 クラス同じ教材を使い、同じ進度で進み、同じ試験をして成績を出さなくてはならなくなった。

但し、週 5 時間の授業全てを一人の教員がクラス別に行うのではなく、週 2 時間を英文法の授業、別の 2 時間を教科書を読む授業、残り 1 時間を英語検定対策の授業と分けることになった（釧路高専では 2 学年時に、学校経費で英検

準2級を全員受験させている)。つまり、3人の教員が、英文法の授業、教科書の授業、英検対策の授業を分担して、5クラスを通して担当することになったのである。それにより、3人の教員は自由裁量で担当授業を実施することができる。5クラスを、小テストや英検模試などを含め、全て同じ試験方法で採点し、成績をつけるという条件のもとではあるが。

著者は、本研究のため英文法の授業を担当することにした。そして、1年間を通して、自己考案の体系化再配列シラバスを用いて授業を行ってみた。そのシラバスもこの章にて紹介する。

4.2 高校の検定教科書のシラバス

普通高校の検定教科書は、難易度やタイプ（culture-based、communication-based etc.）別にかかなりの数の種類がある。この項では、釧路高専が採用してきたものを含め、以下に、主な検定教科書5種類のシラバスの文法項目の順序に目を向け、一覧する。

Polestar English Course I	数研出版（以下、Polestar）
Powwow English Course I	文英堂（以下、Powwow）
Voyager English Course I	第一学習社（以下、Voyager）
Unicorn English Course I	文英堂（以下、Unicorn）
Genius English Course I	大修館書店（以下、Genius）

◆ Polestar English Course I

Lesson 1	不定詞（名詞的用法） / 動名詞 / It is ~ for+人+ to do
Lesson 2	過去分詞・現在分詞の形容詞的用法 / 不定詞（形容詞的用法・副詞的用法） / 現在完了と現在完了進行形
Lesson 3	関係代名詞（who、which、that、whose） / It seems that ~ & seem to do
Lesson 4	S+V+O（whatなどの節） / 過去完了 / 関係代名詞 what

- Lesson 5 S+V+O+原形不定詞 / 關係副詞 / It (形式主語) is ~ that ...
- Lesson 6 S+V+現在分詞 / 現在分詞を用いる分詞構文
- Lesson 7 S+V+O+O (why、how など) / 假定法過去 (If ~、Without ~)
- Lesson 8 S+V+O+現在分詞 / 假定法過去完了 (If ~、Without ~)
助動詞+受け身

◆ Powwow English Course I

- Lesson 1 不定詞 / S+V+O (疑問詞 + to do) / 受け身 (現在・過去)
- Lesson 2 会話表現
- Lesson 3 S+V+C (不定詞) / 現在分詞・過去分詞 / S+V+O+ to do
- Lesson 4 S+V+O+O (疑問詞 + to do) / 現在完了形 / 過去完了形
- Lesson 5 会話表現
- Lesson 6 S+V+O+C (名詞・形容詞) / It is + 形容詞 [名詞] + that ...
關係代名詞 (who、that、which)
- Lesson 7 S+V+O (if・疑問詞が導く節) / It is ~ (for ~) to do /
現在完了進行形
- Lesson 8 会話表現
- Lesson 9 S+V+O+O (that・疑問詞が導く節) / S+V+O+C (現在分詞)
關係副詞 (where)
- Lesson 10 助動詞+受け身 / 關係代名詞 (what)
- Lesson 11
- Lesson 12 S+V+O+C (原形不定詞) / 分詞構文 (…しながら) / 關係副詞
(when)
- Lesson 13 会話表現

◆ Voyager English Course I

- Lesson 1 S+V / S+V+O (名詞・動名詞・to-不定詞・疑問詞+to do・that-節) / 現在完了
- Lesson 2 S+V+C / 不定詞 (名詞的・形容詞的・副詞的用法) / 動名詞
- Lesson 3 S+V+O+O / S+V+O+C / 受動態 / 関係代名詞 (who、that)
- Lesson 4 進行形 / 助動詞 / 助動詞+受け身 / 現在分詞・過去分詞の形容詞的用法
- Lesson 5 比較級 / 現在完了進行形 / 過去完了
- Lesson 6 It is ~ for ~ + to do / S+V+O+ to do / S+V(+O)+O (that-節・if-節)
- Lesson 7 S+V+C (現在分詞) / 分詞構文 / 関係代名詞のまとめ / 関係代名詞 what
- Lesson 8 It is ~ that ... (形式主語) / S+V+O(it)+C+ to do [that~] 仮定法過去
- Lesson 9 過去分詞・形容詞で始まる分詞構文 / 関係副詞 / be+形容詞+that 節
- Lesson 10 S+V+O+C (現在分詞・過去分詞) / S+V+O+C (原形不定詞)

◆ Unicorn English Course I

- Lesson 1 文の種類 / 5 文型
- Lesson 2 進行形・現在完了形・現在完了進行形
- Lesson 3 受動態の基本 / 助動詞の基本
- Lesson 4 不定詞 (名詞的・形容詞的・副詞的用法) / 動名詞の基本
- Lesson 5 分詞の形容詞的用法 / 関係代名詞の基本
- Lesson 6 関係副詞の基本 / 比較級の基本
- Lesson 7 名詞を中心とする文型 / 疑問詞を中心とする文型
- Lesson 8 仮定法過去 / 未来進行形

- Lesson 9 過去完了形・過去完了進行形 / 未来完了形 / 進行形の受動態
完了の受動態
- Lesson 10 助動詞+have+過去分詞 / S+V+O+C (原形不定詞・現在分詞)
分詞構文の基本

◆ Genius English Course I

- Lesson 1 基本文型 / 不定詞 / 動名詞 / 分詞
- Lesson 2 現在完了形 / 関係代名詞
- Lesson 3 過去完了形 / 完了進行形 (現在・過去)
- Lesson 4 S+V(be)+C (節) / seem to do・It seems that ~
- Lesson 5 注意すべき受け身 / S+V+O+O (疑問詞+to do) / S+V+O+C (分
詞・原形不定詞)
- Lesson 6 形式主語・形式目的語の it / 分詞構文
- Lesson 7 関係代名詞 what / 関係代名詞の非制限的用法
- Lesson 8 関係副詞 / 前置詞+関係代名詞
- Lesson 9 仮定法過去・仮定法過去完了
- Lesson 10 仮定法を含む重要表現 (as if+仮定法・I wish +仮定法) / 進行形
の受け身

上記の 5 種類の教科書に共通していることは、どの教科書も各レッスンの終わりに文法のまとめと簡単な練習問題を設けていることである。

シラバスの内容の点では、5 種類の教科書のいずれも 5 文型を年間通して取り入れているということである。第 4 文型の SVOO の間接目的語の部分に、疑問詞+to do や接続詞節などが来るパターン、第 5 文型の SVOC の補語の部分に、名詞・形容詞や現在分詞・過去分詞や原形不定詞などが来るパターンなどを個別にレッスンごとに分けて学習する。Polestar においては、what などの節や原形不定詞・現在分詞を使った文をそれぞれ SVO、SVOC 構文として扱い、why、how を使った文を SVOO 構文として扱っている。Powwow では、疑問詞を使っ

た文や if の疑問詞が導く節を使った文を SVO 構文として、疑問詞+to do や that・疑問詞が導く節を使った文を SVOO 構文として、不定詞を使った文を SVC 構文、更に補語に現在分詞・原形不定詞を使った文を SVOC 構文として取り上げている。Voyager、Unicorn、Genius も同様の形式で、通年を通して数レッスンの間隔を開けて各重要文法構文を文型と組み合わせながら導入している。しかしながら、文法を習う初歩的な段階で文型をしっかり習得していれば、例えば、SVO+原形不定詞が SVOC 構文に当てはまるというような解説は必要であろうか。文型の発展問題として取り扱うよりも肝心の原形不定詞や現在分詞の用法の理解・習熟の方が大切ではないだろうか。また、完了時制、特に現在完了と現在完了進行形はどの教科書においても必ず取り上げられている。Polestar と Unicorn のみがこの 2 つの時制をまとめ、一括して取り上げている。他の 3 種類の教科書はレッスンをまたいでこの 2 つの時制を導入しているので、「状態」を表す動詞は現在完了形で「継続」の意味を示すことができるが、「動作」を表す動詞が「継続」の意味を示す場合には現在完了進行形になるということを説明する際に効果的な説明がしづらい。時間の流れを表現するためには連続した形式で教える方が効果的である。Genius 以外のどの教科書も、いろいろな時制を前期という長いスパンに渡って所々で取り上げている。Unicorn はレッスン 9 に過去完了時制と未来完了時制を一緒に導入している。過去完了形と未来完了形という「完了形」という共通点があっても過去と未来とは全く逆の時制である。「完了形」の概念をきちんと理解・把握している学生にとってはそれ程、難もなくこの 2 つの完了時制を受け入れることができても、そうでない学生たちにとっては混迷の種になるだけであろう。

分詞構文はいずれの教科書も取り入れているが、Voyager のみが過去分詞から始まる分詞構文のみで留まっている。他の 4 種類の教科書は、現在分詞で始まる分詞構文を取り上げている。Polestar は S+V+現在分詞と共に分詞構文を導入している。Powwow は SVOC(原形不定詞)と関係副詞と共に導入している。Voyager は関係副詞と導入。Unicorn は助動詞+have+過去分詞、SVOC(原形不定詞・現在分詞)と共に導入。Genius は形式主語・目的語の it と共にそれぞ

れ分詞構文を導入している。分詞構文は用法がたくさんあり、難易度はそれ程高くはないが、覚えなければならないルールがかなりある。Genius 以外の教科書では、分詞構文以外に関係副詞や SVOC(原形不定詞・現在分詞)構文や助動詞 + have + 過去分詞などの主要な文法項目と一緒に同じレッスン内に組み込まれているが、それでは多岐に渡る分詞構文の用法を十分に深く理解できないまま次のレッスンに入ってしまう可能性が大いにある。

Polestar は、不定詞と動名詞を、現在完了と現在完了進行形を並列、まとめて取り上げている。また、仮定法過去と仮定法過去完了を順番に導入している。これらの点において相関性が出てつながりが見えるが、仮定法過去完了の後に助動詞を、助動詞 + 受け身の形で導入しているのが残念である。助動詞という項目自体が導入されていない。仮定法を取り上げるのであれば、助動詞は仮定法の前に導入しておくべきであろう。

Powwow は、コンテンツは culture-based で、スタイルは communication-centered であるため、4 レッスン分をリスニングとスピーキングのタスクに割いている。そのため学習する文法項目が少ない。少なくとも、受動態の基本、動名詞、比較級は導入した方がよいと考える。

Voyager は、不定詞と動名詞を並列させ一括してまとめている点はよいのだが、助動詞と仮定法過去の間が 3 レッスン分開いており効果的とはいえない。また、関係代名詞と関係副詞の間に仮定法過去という大きな文法項目がはさまれており、この点も効果的・有機的とはいえない。関係代名詞と関係副詞は順番に導入した方がよい。

Unicorn は、自ら文法を体系的に各課に配列したと述べている。確かに、現在完了と現在完了進行形を、不定詞と動名詞を、そして分詞の形容詞的用法と関係代名詞を並列まとめて導入しているが、他の時制（過去完了・過去完了進行形と未来完了）をかなり後のほうに離して導入している。また、過去完了と未来完了を並列させていると、学習者を混乱させてしまう可能性が高い。それに加え、最後のレッスンで、助動詞 + have + 過去分詞と分詞構文と一緒に導入しているが、分詞構文の変わりに仮定法を導入した方が有機的且つ有目的であ

ろう。

Genius は、不定詞、動名詞と分詞を一括してまとめたり、完了時制を順番に配列したり、関係代名詞と関係副詞、仮定法過去と仮定法過去完了をそれぞれ前後の順番に配列しており、5種類の教科書の中で一番体系的な文法の配列構成がなされているといえる。助動詞が仮定法の前に導入されていないのが残念である。

4.3 再配列化シラバス

前項では、多数の検定教科書の中から5種類の教科書を抽出して検証してみた。この項では、著者が考案した、文法項目を体系的に並べ替えたシラバスを提案する。

◆ 再配列化シラバス

5 文型

主語になる代名詞

時制（現在、過去、未来、進行形、完了形）

受動態

形容詞の役割をする分詞（名詞に後続する過去分詞と現在分詞）

関係代名詞（主格、所有格、目的格）

関係副詞

不定詞（副詞的、形容詞的、名詞的用法）

原形不定詞（使役・知覚動詞＋目的語＋do）

動名詞（＋It is ~ for ~ to do）

比較級

助動詞（助動詞の基礎的な意味、助動詞＋have＋過去分詞）

仮定法（仮定法過去、仮定法過去完了）

接続詞

分詞構文

全部で15項目あるが、これらをレッスン10までの教科書に当てはめるとすれば、次のようにまとめることにする。

- Lesson 1 5文型、主語になる代名詞
- Lesson 2 時制（現在、過去、未来、進行形、完了形）
- Lesson 3 受動態、形容詞の役割をする分詞（名詞に後続する過去分詞と現在分詞）
- Lesson 4 関係代名詞（主格、所有格、目的格）、関係副詞
- Lesson 5 不定詞（副詞的、形容詞的、名詞的用法）、原形不定詞（使役・知覚動詞＋目的語＋do/get、allow＋目的語＋to do）
- Lesson 6 動名詞（＋It is ~ for ~ to do）、比較級の基本
- Lesson 7 助動詞（助動詞の基礎的な意味、助動詞＋have＋過去分詞）
- Lesson 8 仮定法（仮定法過去、仮定法過去完了）
- Lesson 9 接続詞
- Lesson 10 分詞構文（現在分詞・過去分詞から始まる分詞構文）

時制、助動詞、仮定法、接続詞そして分詞構文は、それぞれの内容が重みがあるため、1レッスン1項目としている。

4.4 再配列化シラバスの文法項目の順序の根拠

4.4.1 5文型と主語になる代名詞について

5文型は日本の英語教育での‘学校文法’の根幹をなしていると言える。（池上：1995 p13）英語の世界では、あらゆる事象は何かのせいで起こることになっている。つまり、動詞（述部）には常に主語が存在する。英語の動詞はその主語との関係において明確に分類される。「動詞が主語の状態や動作を表現することに留まっているか、すなわち、主語と動詞だけで意味が完結しているか、それとも、動詞が主語の他者への働きかけを表現しているか、すなわち、目的語がなければ動詞の意味が完結しないか、要するに、自動詞か他動詞か、で分類される。自動詞の場合も他動詞の場合も更に何かを補わねば完結しない。

つまり名詞や形容詞を補語として補わねばならない場合もある。こうして分類される動詞の型が英語の基本文になる。」(大津：2007 p6) この基本文5つを理解することなくして英語の諸文法を学ぶのは困難であろう。

「文」というのは、さまざまな部分から成り立っている。その成り立ちを「文の構造」と呼んでいるが、英語の文の構造を把握することによって英語の文を組み立てたり、読み取ったりすることができる。そこで、英語を学習する上でよく使われる構造、すなわち基本文型の5文型を理解することが重要になってくる。5文型のどの文型もS+Vを含んでおり、S+Vが文の中核の役割を果たしていることを理解していなくてはならない。つまり、英文を理解する場合、文の中心となっている動詞を探し出し、その動詞がどのような要素(目的語Oか補語C)を必要としているのかを考え、動詞の後のどの部分がそれらの要素なのかを見つけ出すことによって文の型を把握することが大切なのである。

文型(代名詞とそれに伴う動詞のあり方)の説明を聞くと、日本語と英語の構造の違いが学生の頭にインプットされ、その後の英語の学習のあり方に大きな影響を与える。

英語と日本語の2つの言語間で、語や表現の意味の違う言語を一对一に対応させることはできないが、英語の語彙・構文・文法規則を学ばなければ英語を正しく、そして体系的に組み立てることはできない。例えば、英語では動詞があって目的語が来る。英語の‘eat rice’は日本語で‘米を食べる’になる。つまり、日本語では動詞が文末におかれる。このように、英語と日本語の文を成立させる構造が異なる。このようなルールの違いを押さえるために英語の礎となる5文型を最初に学習することは必須なのである。

動詞(述部)には常に主語がある。英語は語と語をつないで文を作るのではなく、語と語を同格的に並置して文にする。そしてその並べ方が重要になり、主語+動詞という語順が厳密に決まっている。主語と動詞を同格的に並べることによってその行動や状態を説明する。それ故、主語は必要不可欠なものになっている。一方、日本語の文では主語を明示せず主語に当たるものが消去され

てしまうケースが多い。「日本語の動詞は、常に動作主と関係付けられた上でしかありえないので、たとえ主語が省略されていても、常に動作主が意識されている。日本語の世界では、動作主もないのに動作だけが存在するわけがないと考える。故に当然存在するに決まっている主語を省略できるのである。」(松井：1999 pp43-44)

英語は‘誰が’‘何を’‘～する’‘～である’かをはっきりさせる性質を持つ言語である。英語ではすべての事象は何か動き、変化しているがためか、何か何かを動かし、変化させているために起きているのである。(大津：2007 p4) 故に、主語を明示すること、そして主語が何であるかを理解することが、英文の核となる動詞や、それに後続する目的語や補語などを決定付けるのに重要である。

英語では、日本語ではありえない語も主語になる場合がある。動詞に三単現の s を付ける場合は、主語が he や三人称の人物だけとは限らない。(例えば、*This knife cuts well.*の文のように) そのことを学生の頭にインプットしておくことがその後の英文法理解を左右することになると言ってもいいのではないか。ここでいう *This knife* は *it* になるわけだが、名詞句自体を把握できない学生が多いのも確かであるが、名詞や名詞句を代名詞に置き換えることが出来るということを知識として持ち合わせていない者も少なくない。いずれにせよ、人やものや事象が代名詞に代わりえることを身につかせることは英語学習の基礎のひとつであり、英語学習の初めに行われなければならないことは間違いないことである。

4.4.2 混乱しやすい入門時における一般動詞と be 動詞 … 望ましい配列順序とは

英語を学び始める中学の入門時から、一般動詞と be 動詞の区別が付けられずつまづいてしまう生徒が多い。「動詞」という品詞がわからない生徒も多いこともその要因のひとつになっていると思われるが、一般的に言って、英語と日本語の文の構成が根本的に異なることから教えないとならないようである。英語

の文には必ず動詞がひとつ必要だが、日本語の文は動詞があるときとないときがある。英語の文には必ず主語が存在して、動詞はその後に続くが、日本語の文には主語がないときもあり、動詞は末尾にくるというルールを教えることが鍵となるようである。

「今日は疲れた」という例文に取れば、英語では主語である“I”は明示しなければならないが、日本語においては話題になっているのが“私”のことであると明らかな場合、“私”は省略される。むしろ入れた方が不自然に感じる。また、「～は…である」という構文を基本文としてとる日本語では、文章上では「今日は」があたかも主語であるかのように見える。文法的主語の代わりに話題を文頭に置いてしまうという誤りは日本人英語学習者によくみられる。ここでは英語文は、“I’m tired today.”になるが、日本語で表すと、“tired today.”になり、主語も動詞も存在しないことになる。この英語と日本語の根本的ルールの違いをおさえておかなければ、一般動詞と be 動詞の区別の付け方や使い方に進む準備段階が整ってないことになるのではないだろうか。

中学入門時における一般動詞と be 動詞の配列順序としての可能性は5タイプ挙げられる。

表1 一般動詞と be 動詞の導入順序

タイプA	タイプB	タイプC	タイプD	タイプE
一般動詞 (1、2 人称)	一般動詞 (1、2 人称)	一般動詞 (1、2 人称)	be 動詞 (1、2 人称)	be 動詞 (1、2 人称)
↓	↓	↓	↓	↓
一般動詞 (3 人称)	be 動詞 (1、2 人称)	be 動詞 (1、2 人称)	be 動詞 (3 人称)	一般動詞 (1、2 人称)
↓	↓	↓	↓	↓
be 動詞 (1、2 人称)	一般動詞 (3 人称)	be 動詞 (3 人称)	一般動詞 (1、2 人称)	be 動詞 (3 人称)
↓	↓	↓	↓	↓
be 動詞 (3 人称)	be 動詞 (3 人称)	一般動詞 (3 人称)	一般動詞 (3 人称)	一般動詞 (3 人称)

(東京学芸大学紀要 馬場哲生:P211 から抜粋)

5種類ある検定教科書、New Horizon、New Crown、Sunshine、Total、One World の内、Total のみがタイプAを採用しており、他4種類の教科書はタイプDを採用している。

Total がタイプAの一般動詞からの導入を採用している根拠として、英語は「SVO 言語」であり、日本語は「SOV 言語である」。英語は語順が固定的であり、文型が安定的である。すべての文型が「主語+動詞」で始まることから明らかのように、文の生成においては「主語名詞句+述語動詞」の連鎖を作ることが重要課題となる。この語順に当初から慣れさせるには、一般動詞の専攻導入は理にかなっている(馬場:2008 p211)と述べている。

また、一般動詞の前に be 動詞を置く誤りは英語学習の初期に be 動詞表現を練習することが一要因になっているとして、学習当初から一般動詞に慣れさせることによってこの種の誤りを軽減できる(馬場:2008 p211-212)とも述べている。更に、be 動詞を先に導入した場合、しばらくの間は、使える動詞は be

動詞に限られるが、一般動詞の専攻導入では膨大な動詞の中からよく使われるものを選んで使わせることもできるとも主張している。

確かに、英語において S+V は中核となる構文であるが、その動詞が一般動詞なのか、be 動詞なのかを区別は動詞の後に来るもの、つまり目的語なのか補語なのかによって決まる。もちろん、動詞の形は主語によって決まるのだが（三単現なのか否か、あるいは be 動詞の形 is、am、are なのか）、主語+動詞の後に何が来るかによってひとつの文が完結するか否かが決まる。目的語が来れば、一般動詞で、補語の役割をするものがくれば be 動詞であることを説明すれば一般動詞と be 動詞の区別の難しさは緩和できるのではないだろうか。補語という概念が中学入学時において把握されにくいことを考慮すれば、主語とイコールで結べるものと説明すれば分かり易いと考える。

例

日本語 「その花は美しい」 → This flower beautiful.

↓

この英文は動詞がなくて文が完結しないので誤り

「美しい」にあたる英語は beautiful で形容詞なので、動作を表さない

↓

be 動詞を主語の後に挿入する 「This flower is beautiful」

日本語 「日本人は魚を食べる」 → Japanese fish eat

↓

この英文には「食べる」という動詞が存在している

↓

「魚」は名詞だが S = 魚にならないので SVO 構文になる 「Japanese eat fish.」

上記のようにひとつの英文として完結させるためには主語と動詞は必ず必要

で、主語の後に来る動詞はその後に来るもの（目的語か補語）の品詞によって、一般動詞になるのか、或いは be 動詞になるのかが分かるであろう。このように考えれば、Total 以外の 4 種の教科書がタイプ D のパターンを採用して一般動詞と be 動詞を導入しているのは妥当であると考えられる。

be 動詞を一般動詞よりも先に導入した方がいろいろな点でアドバンテージがあると考えられる。まず、中学の教科書は自己紹介、他者紹介や挨拶から入るのが通例となっている。これらを表現する英文には、“My name is …”、“I’m …” や “How are you?” などの表現が扱われ、誰かに人を紹介したり、ものを提示するときにも “This is …” や “That is …” が使用されるので be 動詞から導入した方が好都合といえる。更に、ひとつのセンテンスに動詞はひとつであるというルールを教えていることを前提にすれば、be 動詞を用いた否定文・疑問文の作り方も be 動詞導入時にあわせて学習させると、一般動詞文における否定文や疑問文に be 動詞を挿入してしまうという間違いも軽減できるのではないかと考えられる。be 動詞の否定は、is、am、are の後に not を配置させるだけであるので生徒にとっても記憶しやすい。但し、これはシラバス上で be 動詞の導入にあわせて否定・疑問も導入するということが前提になるのだが。

Total が主張しているように、一般動詞から導入すると練習や活動内容によって多様な動詞を取り入れることができるということであるが、中学英語の入門時における練習や活動に大きな幅を持たせたものを採用することはできないと考えられるので、当然導入する動詞も限られたものになるのではないかと考えられる。また、一般動詞から導入した場合、1、2 人称の導入の後に 3 人称の動詞の導入があることになるのだが、三単現の s の導入を中学入学時当初から行うことへの効果に疑問を感じる。一般動詞文を否定・疑問にする場合、助動詞の do と does を使い分けなければならない、また主語の単数・複数によって三単現の s を付けたり、付けなかったりしなければならない、中学 1 年初期の英語導入時には時期尚早ではないかと考える。

一般動詞文を否定・疑問に変換する場合に be 動詞を混入してしまうという誤りは、be 動詞を先行導入した際に、英語においては S+V が英文の中核になり、

動詞が 2 つ存在しないことを強調して教えるとそのような誤りは防ぐことができるのではないか。

例

日本文 「日本人は魚を食べる」 → × Japanese are eat fish.

↓

ひとつの英文に be 動詞と一般動詞が混入しない → 動詞はひとつだけ

↓

○ Japanese eat fish.

↓ 否定に変換すると

× Japanese aren't eat fish.

○ Japanese do not eat fish.

このような流れから言っても、be 動詞の導入から一般動詞への導入への移行は意味のあることである。

be 動詞と一般動詞の区別をきちんと把握した後に 5 文型の導入を考えるべきである。

4.4.3. 文型 — 5 文型の見分け方が苦手な日本人生徒

日本人生徒が 5 文型を上手く見分けることができない最大の理由に、日本語と英語の「語順」の違いがある。日本文を構成する場合には、例えば、「一郎ガ京子ニ花束ヲ贈った」という文には「ガ」「ニ」「ヲ」という「助詞」が伴う。これは一般言語学では「後置詞」と呼ばれるものに相当する。この「後置詞」は名詞句の後に置かれるもので、それが伴う名詞句がその日本文の述語動詞とどのような関係で結びついているのかを示す役割をする（池上：1995 p23）。

日本語の場合、名詞の後に「は、が、に、を」などの「助詞」（後置詞）と呼ばれる品詞が共起するのが特徴なのである。つまり、単語をこれらの「助詞」を

つなげていくことによって「ダレがナニをするのか」をいった、それぞれの単語の関係や役割を表すのである。「一郎ガ京子ニ花束ヲ贈った」という文では、「一郎」という動作主と「京子」「花束」をいう対象、「贈った」という行為がそれぞれ「ニ」「ヲ」という助詞を用いることで結び付けられ、同時にそれらがそれぞれの語の関係と立場を説明しているのである。「一郎ニ」や「京子ヲ」などにすると意味を成すことができず非文になってしまうのである。「一郎ガ贈った」という言葉にして文が成立するわけであるから、日本語の生成は「助詞」(後置詞)に大きく依存しているといえる。

その一方で助詞の使い方に誤りがなければ、日本語においてはその語順は比較的柔軟性が持てる。「一郎ガ京子ニ花束ヲ贈った」という文を次のように言ってもその意味は変わらない。

- 1) 「京子ニ 一郎ハ 花束ヲ 贈った」
- 2) 「一郎ガ 花束ヲ 京子ニ 贈った」
- 3) 「花束ヲ 京子ニ 一郎ハ 贈った」
- 4) 「贈ったよ、花束ヲ、京子ニ、一郎ガ」

これに対し、英語では主語+動詞(+目的語か補語/そのほかの要素)が基本の語順になると厳密に決まっている。英語の生成の基礎になっているのは、各語それ自体が持っている性質と、その語順である。「一郎」と「贈った」という行為「京子」「花束」という対象のそれぞれを説明する助詞に相当するものは存在しない。英語はただ並置されているだけで、その関係性は、それぞれの語の位置関係によって把握される(松井:1999 p40)。つまり、「一郎ガ京子ニ花束ヲ贈った」は、英語では“*Ichiro sent Kyoko a bouquet.*”になるが、1)のように“*Kyoko, Ichiro, a bouquet, sent.*”のようには言えないのである。3)と4)も同様である。英語には単語同士の関係や立場、役割を表す重要な要素があり、それが「語順」なのである。この「語順」の感覚がないために、日本人生徒が英語の文型を理解把握できず、それ故英文も組み立てることに苦勞するの

である。主語と動詞が決まれば、動詞がその次に来る言葉を決める中核力を持っている。名詞（句）が意味的に動詞にどのように関連性を持って配置されるかという問題が出てくる。名詞（句）はそれぞれどのような意味関係で動詞と関係するのかが決まっており、その意味関係を表す部分が前置詞や格として表示されることになる（池上：1995 p25）。

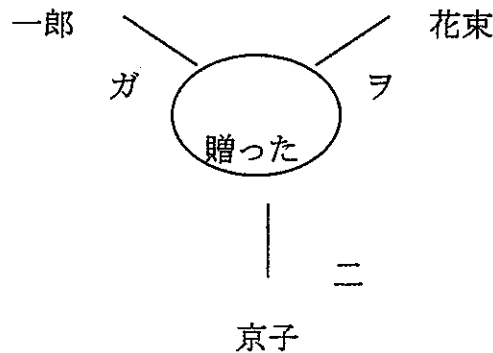


図1 (池上:1995 p25)

上記の例文 2) のような場合、“Ichiro sent a bouquet to Kyoko.” という文も成立する。この場合、「京子ニ」の部分で、前置詞 to が京子の前に付き、直接目的の前に来ることによって副詞句に変化し、文型は SVOO ではなく、SVO になる。この点において日本人生徒が混乱を起こす要因になっている。日本語には直接目的語や間接目的語というような概念がなく、直接目的語を間接目的語の後に持ってくる場合の文の生成の仕方があるということ、日本人生徒たちにとっては理解しにくいものになっているからであると考えられる。日本人にとっては上記の 1) ~4) までの日本語で十分情報が伝えられるので単語の位置関係や立場、役割ということを考えずとも済んでしまうからであろう。

4.4.4 文型とその意味機能

同じ文型に属していても構造上に違いのあるものがある。次に挙げる例文はすべて SVO の第 3 文型であるが、それらの構成要素が持ち合わせている意味的機能はさまざまである。

- 5) Tom hit a ball.
- 6) Tom likes natto.
- 7) Tom passed the post office.
- 8) Tom has long hair.
- 9) Tom received a parcel. = A parcel reached Tom.
- 10) Tom outlived his younger brother.

= Tom lived longer than his younger brother.

5) の例文では目的語の a ball は Tom の行為による影響を受ける被行為体であるの対し、7) の場合は同じ 3 文型であっても目的語であるもの the post office は主語の行為の影響を受けた被行為体というよりも、‘単に通過した’ 場所或いは経路を表している。6) と 8) はそれぞれ「好きである」「持っている (長い髪をしている)」という意味で、行為というよりも状態を表している。9) は荷物が Tom に届いたということであるので、主語の Tom は目的語 a parcel から逆に影響を被っているかのように感じる。10) の例文は主語の Tom が弟に影響を及ぼしたというよりも、むしろ「弟よりも長生きしてしまった」という事実を表している。この文は意味的には自動詞のニュアンスが強い、‘outlive’ は他動詞であるので第 3 文型に分類されてしまう。

以上見てきたとおり、上記 6 つの例文のいずれも同じ SVO の第 3 文型に属するが、主語と目的語が動詞との関連においてどのような意味的機能を持つのか或いは、動詞が行為なのか状態なのかという点においてそれぞれのニュアンスも変わって来る。この点が日本人生徒たちが 5 文型の分類に混乱を起こす大きなひとつの要因になっていると考えられる。

4.4.5 5 文型を教える順序

5 文型を導入するとき通常は、SV の第 1 文型から SVOC の第 5 文型までを順番に教えていく。主語+動詞つまり S+V は英文を構成する上で根幹になるということは何度となく述べてきた。5 文型を教えるときには、ただ単に主語と動詞

だけで意味の通る文が第1文型になるとだけ教えてはいないだろうか。例えば、“I eat.”という文は主語と動詞だけで意味もこれだけで通らないわけではない。しかしながら、何か不十分で未完成な感じがある。つまり、私は“何を”食べるのかという情報が求められているのである。この「～を」という情報の部分を目的語といい、名詞が入ることを示してやる。主語+動詞の次に名詞を入れて“I eat rice.”「私はお米を食べる」という文にするとすっきりした意味の通った文になる。

このS+Vの後に“何を”の目的語の情報を必要とするパターンの文は第3文型であり、日本語の助詞の影響から鑑みても、このパターンの文型から導入するのが学生の理解を得られやすいと考える。

SVを基本とするのは「～が/は～を…する」パターンだけではない。「～は…である」という、A is (am/are) B.のbe動詞をとる場合である。この場合、もちろん、“I am.”だけでは文章は完成しないのでbe動詞の後に必要な情報を足してやらなければならない。その情報はBの部分にあたり、AはBの名前、性質、特徴、状態を持っていることになる。“I am a college student.” “I am happy.”などとなり、この名前や性質、特徴そして状態にあたる部分には名詞や形容詞が来ることになっており、この部分を補語と呼ぶ。I = a college student、I = happy が成立し、つまり主語イコール補語が成立するのがこのパターンの特徴でこれが第2文型にあたる。このように第3文型と第2文型の順番を変えてやることで、目的語を必要とする一般動詞と補語を伴うbe動詞の区別が付けやすくなる。

第3文型と第2文型を見てきたので、5文型の基本となるSVを作る第1文型を紹介しないわけには行かない。第3文型、第2文型は共にSVの後になくてもはならない言葉が必要なパターンであったが、そのなくてはならない言葉が要らないのがこの第1文型である。つまり、主語と動詞のみで文が何とか成立するパターンである。このパターンを教える場合には、適当なコンテキストを与

え自然な形で第 1 文型の文章が使われるよう工夫すると学生たちにも理解されやすい。

例

A: How do you go to work?

B: I walk.

A: Will you go to the office party?

B: I'll go.

このように状況を作り会話の自然な話の中で覚えさせた方が記憶に残りやすいだけでなく、その文型が使われる状況や機能も理解させることができる。

SVO の第 3 文型で「～を」とい目的語がなければ未完成な感じを与えてしまうパターンを提示した。動詞がその行為を通じて主語の目的語に対する働きかけを表現している、つまり、目的語がなければ動詞の意味が完結しない場合である。第 1 文型は目的語がなくても文が完結することができる。このように、「何を」「誰を」という目的語を必要とする動詞を他動詞、必要としない動詞を自動詞ということを教えるのが適切であろう。そうすることによって、次の第 4、5 文型の導入もしやすくなる。

SVOO の第 4 文型の場合は、SVO だけであると未完結なパターンである。そして、その場合の動詞は「与える」という意味合いを持つ動詞である。例えば、“I'll give him.” だけでは情報が足りない。“I'll give him a book.” という文にすると文が完成する。そしてこの場合大切なことは、SVOO タイプの動詞はその目的語として「人を示す名詞 (与える相手) +ものを示す名詞 (与えるもの)」の順番で並べられることである。“I'll give him a book.” とはいえても “I'll give a book him.” とは言えないということである。日本語においては、「私は彼に本をあげるだろう」でも「私は本を彼にあげるだろう」でも違いはない。それは、

日本語では目的語が独立した存在というより動詞の一部なのであり、そのため目的語も含めた動詞がひとつの動詞のように扱われるからである(大津:2007 p 8)。ここでは「本をあげる」というフレーズがひとつの動詞として扱われていることになる。

SVOO のパターンにするには、すなわち目的語を 2 つ続けようとするなら、動詞の直後には「人を示す名詞 (与える相手) +ものを示す名詞 (与えるもの)」にしなければならないが、このことは動詞の後に「ものを示す名詞 (与えるもの)」をおいてはならないということではないことも説明すべきであろう。日本語にすれば「私は本を彼にあげるだろう」の「に」にあたる助詞の部分に、英語では前置詞 'to' を補わなければならないことは前述した。それによって英文は "I'll give a book to him." となり him のまえに前置詞の to が入ることにより副詞句となり文型が SVO の第 3 文型に変化してしまうことも先述した。SVO タイプと SVOO タイプを日本人に見せた場合、同じ意味であるにもかかわらず、多くの日本人が「SVO タイプの方が自然である」と感じる傾向があるようである。その一方、英語圏人が SVOO タイプの動詞を使うときには SVO ではなく SVOO のカタチを使うことの方が圧倒的に多い。動詞の直後に「ものを示す名詞 (与えるもの)」をもってきて、その後に前置詞を挟んで「人を示す名詞 (与える相手)」を続けるよりも、「人→もの」の順番で前置詞なしで名詞を 2 つ続ける方が自然であるということである。「(阿川:2006 p271)。

この SVOO が取る「与える」というメッセージがこめられている動詞には

- give . . . 何かものを与える
- teach . . . 教えて、知識や情報を与える
- tell . . . 伝えて、情報を与える
- show . . . 何かを示して、情報を与える
- send . . . 何かを送って、情報を与える

などがあることを説明するとよい。

5 文型のうち、残っていたひとつである SVOC が最後にくるべきであろう。第 5 文型は、日本人生徒にとって最も難しい文型である。その理由は SVOC の O は、SVO の目的語であると同時に、OC という形の中では補語 (C) の実質的な主語の役割を果たしているからである。つまり、目的語の O は同時に 2 つの役割を果たしていることになるので生徒が混乱してしまうのである。特に、be 動詞の後に補語が来ると暗記していた生徒は、補語の前に be 動詞ではない目的語が来ていることに戸惑いを感じる。

SVOC という文型の導入をいきなり始めるのではなく、生徒たちが SVOC の「誰かが」「何かを～して」「その何かが～になる/なった」という仕組みを理解できるように、ふたつの例文を利用して説明するとよいであろう。

例

She made coffee. 「彼女はコーヒーを入れた」

The coffee was strong. 「そのコーヒーは濃かった」

この 2 つの文をひとつにすると、She made coffee and the coffee was strong.

S V O S V C

になり、coffee の部分が重複する。そこで、the coffee を省略すると、She made coffee and was strong. という文になるが、ひとつの文に一般動詞の made と be 動詞の was が混在することになって文法的に誤りになる。そこで更に省略が行われ、She made coffee (and was) strong. になる。そしてこの省略された文である、She made coffee strong. が SVO と SVC の両方の文型を兼ね合わせた役割をすることを把握させる。

「彼女はコーヒーを入れた」 + 「そのコーヒーは濃かった」 = 「彼女はコーヒーを濃く入れた」という混合文の中には、SVC の文が重複していて、実は be 動詞が省略されていると考えさせると SVOC のイメージが捉えやすい。すなわち、SVOC においては O = C の公式が当てはまり、補語は前にある目的語の説明していることになるのだということも理解しやすいであろう。

She made coffee strong.

S V O C

中学の段階では、SVOC 文型を取る動詞が限られており、代表的なものをリスト化してていじすると生徒にとってもこの文型を把握しやすくなる。

make	・・・	「誰かを」「何かを」	～にする、変える	
keep	・・・	「誰かを」「何かを」	～の(状態に)保つ	
call	・・・	「誰かを」「何かを」	～と呼ぶ	
name	・・・	「誰かを」「何かを」	～と名づける	etc.

4.4.6 三単現の s と複数形の s の導入時期

一般動詞と be 動詞の重複使用のほかに頻繁に見られるのが、三単現の s と複数形に付く s の混同である。3 人称単数の主語の後に来る動詞に s を付け忘れたり、逆に、複数形の主語の後に来る動詞に s をつけたりする生徒が少なくない。生徒の頭の中には、取り合えず、複数形のものには s を付けるということだけは記憶に残っているようである。

be 動詞と一般動詞の使い分けを理解する以前に、主語のグループ分けができるかどうか重要であるようだ。英語は日本語と違い、主語によって動詞の形が変わってくるというルールを生徒の頭にきちんと把握させなければならない。

表2 主語のグループ分け

	単数	複数
1人称 (話し手)	I (わたし)	We (わたしたち)
2人称 (聞き手)	you (あなた)	you (あなたたち)
3人称 (その他の人・もの)	I、you 以外の単数の すべての人・もの → he、she、my friend、 my dog etc.	we、you 以外の複数の すべての人・もの → they、people、my friends、my dogs etc.

↓

	be 動詞	一般動詞
グループ A (1人称)	I am	I eat rice.
グループ B (2人称)	you(あなた・あなたたち) are / その他の複数の 人・もの are	You eat rice. We eat rice. People eat rice.
グループ C (3人称)	I、you 以外の単数の人・ もの is	He eat <u>s</u> rice. My dog eat <u>s</u> rice.

グループCの3人称、つまり I、you 以外の単数の人・もののグループは、be 動詞は is を取り、一般動詞にも s を付けるということを整理して教える。複数形の主語には s は付けてはいけないことを明確に示してやる必要がある。3人称の一般動詞に付く s を‘三単現の s’といい、動詞によっては s だけでなく es がついたり、y で終わる動詞は i に換えて s を付けることをしっかり記憶させる。

例外的に三単現の s を付けるのではなく、動詞の形そのものが変わるものがあることも認識させる。これは have→has のことであるが、これは英語学習入門時の基本中の基本なので徹底させなければならないことは言うまでもない。

3 単現の s の付け方

- 1) 3 人称単数形の主語に s を付ける・・・work、play、speak、want etc.
- 2) 3 人称単数形の主語に es を付ける・・・go、watch、teach etc.
- 3) y を i に換えて es を付ける・・・study、try、cry etc.
- 4) 3 人称単数形の主語のときは・・・have → has、do → does

動詞の三単現の s を理解させたら、疑問・否定文の作り方も同時に教えた方が、does と do の使い分けを混同したり、be 動詞を挿入して疑問・否定文を作ったりすることを防ぐことができると思う。例えば、上記の表に載せた例文を使ってそれぞれの場合の否定・疑問文の作り方を提示する。

グループ A (1 人称) I am (I'm) an American.

→ I am not (I'm not) an American.

I eat rice. → I don't eat rice.

グループ B (2 人称) You (あなた) are an American.

→ You are not (aren't) an American.

You eat rice. → You don't eat rice.

グループ C (3 人称) He is an American. → He is not (isn't) an American.

He eats rice. → He does not (doesn't) eat rice.

この一連の学習作業後に複数形主語、或いは do を使う否定・疑問文の例題を提示する。

グループ A (1 人称) I eat rice. → I do not (don't) eat rice.

グループ B (2 人称) You (あなたたち) eat rice. → You do not (don't) eat rice.

We eat rice. → We do not (don't) eat rice.

People eat rice. → People do not (don't) rice.

グループ C (3 人称) My dogs eat rice. → My dogs do not (don't) eat rice.

このようにすると、同じ人称でも複数形になると否定・疑問文を作るときには **does** ではなく **do** を用いることを確認できる。1 人称の I の部分は反復作業になるが、繰り返しは記憶の定着につながるのも悪いことでは全くない。

中学のシラバスでは、名詞の複数形と **How many ~s?** の導入が三単現の **s** の導入よりも先行している。この順番であると、例えば、**How many books does he have?** というような例文はまだ使えないことになる。それ以前に、三単現文の否定・疑問文の導入もしなければならないことになるし、それに加え、もう一度 **How many ~s?** の例文を使って三単現主語の場合の応え方も復習しなければならないであろう。これでは非常に効率が悪いだけでなく、生徒にも混乱を招く可能性がでてくる。

このような流れを見てみると、やはり三単現の **s** は名詞の複数形の **s** の導入に先行させるべきであると考えられる。

4.4.7 時制について

英語の構造の核は動詞にある。5 文型を学習することの意義を前述したが、その 5 文型の中核となるのが **S+V** であり、動詞の性質によってその動詞がどのような要素（目的語なのか補語なのか）を必要とするのかが変わり、その文の骨格が出来上がることになる。

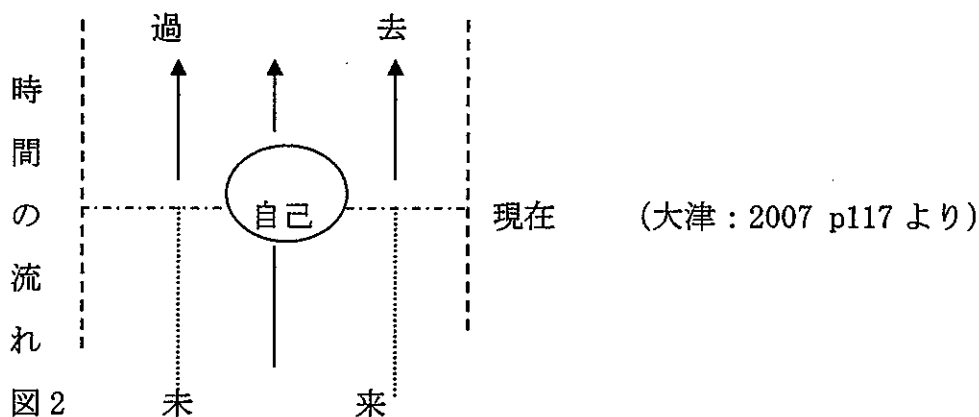
「時」は自然に流れているものである。その自然な「時」の流れの中で起きる（起きた）さまざまな出来事を動詞を使って表すのであるが、その表し方を「時制」という。すなわち、時は過去から、現在へ、そして未来へと流れていく。その時の流れの中でいろいろな出来事が起こったり、状況が生み出されたりする。そのような出来事や状況を言葉で捉え、表現しようとするときいろいろな動詞の形を用いる。それが「時制」なのである。

日本語の時制は過去、現在、未来の 3 つなのだが、英語の時制は過去とそれ以前の過去、現在、そして未来の 4 つの「時制」がある。英語では「テンス：

tense (時制)」とは、動詞の形の反映される時間のことで、英語には現在形と過去形の2つのテンスがある。英語の動詞には未来形がないのでテンスにも未来形はない。「アスペクト：aspect (相)」とは、動作、状態のありようを言語に反映した形のことで、英語のアスペクトには単純(静止)、進行形、完了の3つがあり、それに完了進行形という複合語が加わる(田中：2008 p18)。

日本人生徒が英文を訳すときには「～する」「～している」「～した」「～するだろう」で表す。しかし、その背景には13もの異なる相(aspect)を持ち合わせた英文があり、それらの英文をそれぞれもっているアスペクトの違いを把握しながら訳せるようになることは非常に難しい。特に、過去と現在の「間」、現在と未来の「間」、そして過去とそれ以前の「間」など、これらの「間」を表す形を「完了形」といっているが、これらの「間」を現す時制が日本語にはない(西村：2000 p54)のであるから日本人生徒にとってはなおのこと混迷に追いやられるのである。

「日本人の感覚では時間は過去から未来へ流れているが、時間感覚の鋭敏な英語圏人にとって時間は未来から過去へ流れている。」(大津：2007 p115)日本人の場合は自己が現在、過去を自由に動くことができるので時間が静止していることになるが、英語圏人の場合には自己は静止しているので時間が流れるということである。」(大津：2007 p117)



英語圏人の自己は、図のように流れ続ける時間の中で現在の一点に静止しているのである。英語圏人は事象の変化を鋭敏に知覚しているわけである。彼らにとって、事象は①その瞬間静止した常置であるか、②その瞬間進行中の状態であるか、③その瞬間には完了した状態であるかのどれかになる。そして事象の状態の違いは必然的にそれぞれの状態に対応する表現様式を必要とする。①②③は、それぞれ現在形、進行形、完了形で表現される。つまり、現在の瞬間の事象の状態は①現在時制、②現在進行形、③現在完了形の3つで網羅的に表現される。

未来の表現を見てみると、未来の事象のあり方も現在と同じである。つまり、現在が進行して未来のある状態になったときの推測であるから、その表現様式は④未来時制、⑤未来進行形、⑥未来完了時制の3つである。

過去の事象のあり方は少し違っている。現在の時点で見ると未来の時点があるように、過去の時点にもその時点で未来が存在する。なので、過去の事象の表現様式は4つになる。⑦過去時制、⑧過去進行時制、⑨過去完了時制、⑩過去未来時制である。一般的には、これらのほかに現在完了進行時制、未来完了進行時制、過去完了進行時制の3つを加え13の時制があるとされている。

このように詳細にわたる解説まで踏む込む時間的余裕はない。しかしながら英語圏人は、あらゆる事象は静止（現在）、進行、完了のいずれかの相(aspect)をとっていることを学生たちに理解させる必要がある。英語圏人は動詞を常に、状態を表す「状態の動詞」と、何らかの動きを表す「動作の動詞」に分類していることも教えなければならない。英語圏人は常に動詞を「状態」を表しているか、「動作」を表しているかを分類して考えていて、それによって、静止（現在）、進行、完了それぞれの相の表現を変えるのだということを学生の頭にインプットすることによって時制感覚を身につかせることが重要である。

4.4.8 中学検定教科書のシラバスの時制の導入時期

中学校のシラバスでは、助動詞 can を進行形の前後に導入していたり、不定詞が未来形の前に導入されていたり、現在、現在進行形、過去、過去進行形、

未来形（2年次導入）という時制の流れが途切れ途切れになっている。中学で学習する時制は時間的感覚を表す基本的な動詞の表現を身に付ける大切な時期なので、時制は時間の流れに沿って学ばせるのが理想であると考え。「今していること」「今したこと」「これからすること」という流れで時間表現の導入することは生徒にとって現実味があり頭に描きやすい。現在、過去、未来の表現を対比しながら提示することによって言語形式の違いや、意味の違いを明確に把握させることができると期待される。

未来形・現在形・過去形の3つの時間表現を提示する方法は Graded Direct Method (GDM)でも取り入れられており(馬場:2008 p213)、時制文と situationの結びつきを捉えることができる、既に学んだ時制と対比しながら学習して言うことができるなどのメリットがある。

なお、現在完了形に関しては、中学校シラバスでは過去分詞を用いるという形式上の理由から受動態の次に現在完了形を3年次に導入している。しかし、現在完了形は用法がたくさんある上に、日本語の過去形と標識上区別が付けづらく習得が困難である。実際、著者が実施した中学復習テストにおいても現在完了形の日本語訳問題においては非常に成績が悪かった。このことから現在完了形は時制の中でも別扱いにして丁寧に解説する必要があることが明白である。現在完了形は3用法の習得が大切になるのであるから、形式上過去分詞とともに使うからという理由から受動態の次に導入するのにはあまり意味が見いだせない。副詞の just、already、yet と共起する完了用法、頻度を表す ever、never などの副詞と共起する経験用法、継続的状态を表す for や since と共起して意味を成す継続用法がきちんと区別でき習得できるようにシラバスの順序を考えることのほうが有意義であろう。

現在完了形を教える際の最大の問題は既習の過去形との区別がつきにくいということにある。故に、現在と過去形の間には存在する現在完了形の時間の流れが目に見えるような捉えやすい形で教えなければならない。この意味で関係代名詞の次に現在完了形を導入することを提案した。関係代名詞を使った例題を

示すことによって、現在と現在完了の時差を表しやすいためである。

例

- ・ Nancy is eating a pan cake which her mother has just made.
「ナンシーは母親が作ったばかりのパンケーキをほおぼっている。」
- ・ I put coffee over the math homework that I have already finished, so I have to do it again.
「私は既に終わっていた数学の宿題にコーヒーをこぼしたので、またやり直さなければならない」

上記の3項目、5文型、代名詞、時制は英語を理解する上で必須の基礎文法である。まず最初に、英語の骨格になる5文型を復習することに（中学で学んでいるはずであるので）よって英文の組み立て方を確認し、英語は日本語の構造とは違うことを確認させる。次に、これも日本語と全く違うルールである主語の扱い方を確認する。日本語においては主語は省略されうるが、英語では主語は明確にしなければならず、さらに、日本語では主語になり得ないものも英語ではなり得ることがあり、それらは代名詞として置き換えられることを確認する。英語の骨格を復習した後は、英文の中核となる動詞の時制についてきちんと学習し、時制の区別をつけられるようになることが英語の学習を進めていく上で基本中の基本になる。著者が釧路高専の新入生に実施した中学復習テストからも明らかのように、過去進行形を過去形で訳していたり、現在完了形の異なる用法（相：aspect）の区別が出来ない学生が多く存在している。このような基礎的な知識が欠落した状態で、英語の学習を先に進めていくことは非常に困難を極めることになる。故に、これら3つの文法項目は1学年の最初に押さえておくべきである。

4.4.9 受動態と形容詞の役割をする分詞について

「5文型」、「代名詞」と「時制」という英語の土台となる基礎知識を確認した

後に「受動態」を持ってくると多くの点で都合が良くなる。受動態を作るためには他動詞をとる 3、4、5 文型を把握していなければならない、受動態を学習することによって 5 文型の復習・定着も図れる。また、受動態は「be 動詞＋他動詞の過去分詞＋by～」で表現されるわけであるから、能動態の目的語を主格に、主語を目的格にして by の後ろに持ってこなければならないので、人称代名詞の格の復習にもなる。多くの学生がこの人称代名詞の格 (I, my, me, mine) の使い分けをすることが出来ない。また、主語の人称によって be 動詞を選択し、時制も問題文に合わせて be 動詞も同じ時制にしなければならないので be 動詞の選択と時制の確認・演習作業にもなる。これに加え、不規則動詞の変化形 (現在・過去・過去分詞) を覚えさせる絶好の機会になる。本来であれば中学時代に覚えておくべきであると考えるが、現在の中学に学習指導要領では、動詞の変化表を暗記するように指導せよとは明示されておらず、生徒の自己意欲や努力任せになっているようだ。

「受動態」の後に学習する文法項目を「形容詞としての分詞 (過去分詞・現在分詞)」にすれば、「～されてある」「～されている」という意味の過去分詞をすでに学習しているので、例えば、「その少年に蹴られた犬」‘a dog kicked by the boy’ という名詞句をスムーズに組み立てることができる。また、「受動態」のひとつ前の「時制」の項目で「進行形」の用法を学習しているので「～している…」も理解しやすい。例えば、「道を渡っている少年」‘a boy crossing the street’ という名詞句も容易に答えることができる。著者が 2 回目に実施した中学復習テストにおいても、動詞を分詞に変換する問題の正答率が 70% と非常に高かったことがこのことを証明している。(不規則動詞の覚え違いや、スペルミスも過去分詞を意図していることが確認できれば正解と見なした)

日本語では「あの古くて、錆びた、危ないジャングルジム」のように、いろいろ説明描写をしてから最後に名詞で締めくくる。英語では、形容詞は名詞の前に置かれると特徴や属性を表し、後に置かれると形容詞句としてその名詞に対して情報を付け加える役割がある。その役割をするのが過去分詞と現在分詞

なのである。

例

- a) There are always excited fans in the baseball stadium on weekends. → ←

「週末にはいつも野球スタジアムに熱狂したファンが詰め寄せる」

分詞が名詞の前に付いて修飾する場合前置修飾といい、後の付く場合を後置修飾（後続修飾）、分詞が単独ならば前置修飾で、目的語や修飾語句を伴う場合は後置（後続）修飾になるという解説を施してやることも大切である。そして、分詞単独で名詞の前の置かれても、その名詞の特徴や属性だけでなくその名詞の「一時的な状態」を表す場合には、名詞を後から修飾することもあることを提示してやることも重要であろう。

例

- b) The baseball stadium was full of people excited on the night of the Japan Series. ←

- c) We can offer you a job cleaning cars. (Swan:2009 p382)

- d) We can offer you a car-cleaning job.

「車の清掃の仕事をさせてあげよう」

a) の例文では、「いつも野球に熱狂的なファン」がいることを示しているが、b) の例文では excited が後から修飾しており日本シリーズの勝敗に「一時的に興奮した」人たちでいっぱいだということを意味する。c) の例文では、あなたに「車の清掃」という仕事を一時的にしてもらおうという意味で、下の例文だと「車の清掃」という常雇いの仕事をしてもらおうという意味になる。

このように名詞を後置から修飾する分詞も状況によってその意味合いが異なってくることを提示したやることが大切である。

「名詞＋過去分詞」は「～されたX」という意味合いで、既に完了した事柄や状態を表し、例えば、**The story told by Ken horrified everyone.**（トムによって語られた話はみんなを怖がらせた）では、**the story**に **told by Ken**を言い加えていることは今までの説明で明らかであろう。

「名詞＋現在分詞」は、「～しているX」という意味合いで、未完結で連続的な動作や状態にあることを表す。**I saw an old man crossing the crosswalk.**（私は老人が横断歩道を渡っているのを見た）という未完結で連続的な状態が表されている。これら2つの過去分詞と現在分詞が、それぞれ「完了」した事柄・状態、「未完了」の事柄・状態を示す意味合いがあることを説明してやるべきであろう。

後続修飾の役割をする分詞と関係代名詞の配列順序としては、5種類の教科書すべてが分詞を関係代名詞の前に先行させており、この点においてはわたくしのシラバス配列と一致している。関係詞は、前に置かれる名詞（先行詞）に後から情報をしていくのが基本的機能である。分詞の形容詞的用法というのは「言葉の経済」であるという観点に立って、表現を簡潔化するときに使うのに便利な用法である。（荻野：2008 p75）関係代名詞節も分詞を使って簡略化して表現できる場合がある。

例

e) **There is a book which was written by a famous author.**

↓

There is a book written by a famous author.

- f) Look at the woman and her dog that are wearing the cloths of the same pattern.



Look at the woman and her dog wearing the cloths of the same pattern.

中学の学習指導要領においては、関係代名詞は「理解の段階にとどめる」という歯止め規制がかけられているので、「接触節」としての分詞と関係代名詞の並列は生徒の理解を深めるためにも有意味的であるが、必要以上の解説は混乱を招く恐れがあるので深入りはしない方がいいであろう。

4.4.10 関係代名詞と関係副詞について

関係代名詞と関係副詞は、2つの観点から、シラバスの「分詞」の後に配列する意味がある。まず、1点目は、いろいろな「時制」と「受動態」を学んだ後に関係代名詞を持ってくるとより多くの分かりやすい例題文を提示したり、作らせたりすることができる。

- 1) Mr. Sato is my homeroom teacher now. He taught math my mother.



Mr. Sato who taught math my mother is my homeroom teacher now.

- 1)' I know a girl. She is from America.



I know a girl who is from America.

2) I left the homework and was scolded by my teacher.

I had done it the night before.



I left the homework which (that) I had done the night before and was scolded by my teacher.

2)' This is a train. It goes to Tokyo.



This is a train which (that) goes to Tokyo.

1) の例文では、「お母さんに数学を教えていた佐藤先生は、今は私の担任だ。」という文であるが、担任の先生が昔母親を教えていたというのは実際にあり得る話なので、例題文にストーリー性が生まれる。1)' のような無機質で、学生たちの日常にあまり関係なさそうな例文を使って解説するよりも、1)の方がより現実的なコンテキストを作り出すことができる。2) の例文においても同様のことが言える。「宿題を忘れて、先生に叱られた。せっかく前の晩にやっておいたのに。」ということは学生たちにとって現実味がある。それに比べ、2)'の方は関係代名詞を作り上げるためだけの例文で、学生たちにとって全く脈略のないものになっているため、学生たちの頭にインプットされにくい。1)と2)のような例文を利用できるのは、過去において「時制」という文法項目を学んでいたからである。1)では、現在形と過去形、2)では、過去形と過去完了形というそれぞれ2つの時制の相(aspect)を使って時差を持たせることで例文にストーリー性を生み出している。そうすることで、学生たちの頭の中に状況背景を浮かべやすくしている。このことは同時に、新しい文法項目である「関係代名詞」を学ぶ過程で、「時制」の復習と定着を図っていることにもなる。

「関係代名詞」と「関係副詞」の配置順番の2点目の観点は、名詞の後ろから追加情報として名詞に足す後続修飾と役割として「関係詞」を見る考え方である。この観点から「関係詞」を説明すれば、「形容詞の役割をする分詞」項目

の後に「関係詞」を持ってくる有効性がでてくる。すなわち、「関係詞」とは、その前に置かれる名詞（先行詞〔antecedent〕）に付いて新たに情報を付け加えていくことを示す標識のようなものだからである。（荻野：2008 p99）

3) A man is coming toward us. Do you know him?

3) の文において、A man と him は同一人物(A man = him)であり、だぶっていることになる。つまり、「あなたは、私たちのほうに向ってくる男性を知っていますか。」という意味になる。ところが、him にはそのまま2つの文をつなげる役割はできないので、代わりの代名詞を使わなければならない。そのような結合の役割を担わされた代名詞は、who、which、whom、that と決められている。この3) の場合、代名詞が示すもの（つなぎ合わせるもの）は「人」であり、そして、その「人」は最初の文の A man … の主語である。つまり、主格としての役割を果たす who もしくは、that を使わなくてはならない。

3) Do you know him?

↑

A man (is coming toward us.)

主語 ← 主格 who

↓

Do you know a man who (that) is coming toward us?

2つの文をつなぐ（関係づける）役割をする代名詞という意味で、who、whom、which、that を「関係代名詞」と呼ぶ。「関係副詞」も同様に考えることができる。

4) That is the house.

Chopin was born **there**. = (in / at) the house

↑ 場所を表す副詞 where

↓

This is the house **where** Chopin was born.

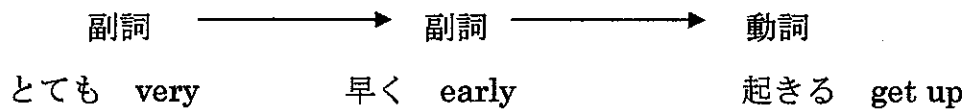
2つの文をつなぐ(関係付ける)役割をする副詞という意味で、where、when、howを「関係副詞」と呼ぶ。

このように「関係詞」によって導かれる関係詞節は先行詞である名詞(句)を後続修飾する形容詞的な役割を果たす。このことから、「関係代名詞」と「関係副詞」を「受動態」と「形容詞の役割をする分詞」項目の直後に配列する有意義性ができるのである。

4.4.11 不定詞について

不定詞とは動詞に to を付けたもので、その語源は infinitive「制限を受けない」という意味がある。その語源の通り、不定詞は人称、単数、複数、時間の情報を持たない中立的な機能を持っている。その使い方(用法)は、名詞的用法、形容詞的用法、副詞的用法の3つがある。ここで注意すべき点がある。それは、学生が‘品詞’の区別ができるかどうかということである。中学時代に文法用語を学んでいない学生たちの多くは‘形容詞’と‘副詞’の区別ですらつけられない。そこで、モノ、生物、考えなどを表す働きをするのが名詞で、動きや状態を表す働きをするのが動詞、モノを説明・補足する働きをするのが形容詞であり、形容詞は名詞を修飾し、形容詞や動詞そして副詞を修飾するのが副詞であることも確認しておく必要があるであろう。

副詞 形容詞 名詞
とても very きれいな beautiful 花 flowers



これらの品詞を理解しておくことで、不定詞の 3 つの用法もより理解しやすくなる。

to 不定詞は、不定詞が表す動詞的状态に最後に到達する状態を表した表現である。それは、不定詞が表す状態はまだ現実化していないが、やがて現実化するという表現、つまり、未現実の表現ということになる (大津：2007 p59)。すなわち、不定詞を使う際は、今そのことをしているのではなく、「これからそのことをしようとしている」場合なのである。to 不定詞の to は起源的には前置詞の to と同じ仲間であり、“in the direction of” と言い換えられてもともと「方向性」を表す表現なのである (荻野：2008 p57)。

“I like to watch TV.” のような文の場合、to watch は to 不定詞であるので、これはまだ現実化されていない表現である。たいていの場合、「私はテレビを見るのが好きだ」と訳されるが、「私はこれからテレビを見たい」(これから見る方向へ向かう) のであって、「テレビを見ていることが好きだ」という意味ではないのである。

不定詞の名詞的方法は文型の復習も兼ねることができる。不定詞の名詞的用法が主語の役割をする場合「～することは…だ」、目的語の役割をする場合「～することが/を…する」、そして補語の役割をする場合「…は～することだ」を、それぞれ SVO、SVC の例文を用いて説明する。

目的語の役割をする用法を導入する場合は簡単な SVO 構文を提示してから不定詞の用法に入ると学生たちの頭にインプットされやすい。

「私はサッカーが好きだ」

「私はサッカーをすることが好きだ」

(することを好む)

I like soccer.

cf. I like to play soccer.

S V O

S V O

名詞的用法を説明する際に最もよく用いられるのが、like to do と want to do のフレーズであるが、like to do、want to do の不定詞は名詞的用法になり、その不定詞は目的語になるとだけ単に暗記させるだけでは、これらのフレーズ場合の不定詞は目的語になるとだけ暗記して他の動詞に付く不定詞が目的語の役割をする場合を見抜けないことが予想されるので(学生たちは、like to ~、want to ~ の不定詞は名詞的用法としか暗記しない)、他の動詞を用いた例文を挙げることも大切である。そしてそれは、不定詞をとる動詞を提示することにおいて、後に導入する予定になっている「不定詞と動名詞を取る動詞」の項目で役に立つことになる。

例 I will learn to drive a car in the next summer holiday.

I have decided to study art in Canada.

I plan to go to Tokyo during the holiday. etc.

to 不定詞が補語の役割をする場合の説明としてただ単に、例えば「私の趣味はスポーツをすることだ」と教えることで終わることが多い。補語の役割をする場合も目的語の役割を説明したときと同様に、簡単な SVC 構文を復習してから不定詞の用法を提示してやると学生たちの理解度も高まる。

「私の趣味はスポーツだ」

「私の趣味はスポーツをすることだ」

My hobby is sports.

cf. My hobby is to do sports.

S V C

S V C

- ・ My father doesn't have much time to spend with us.



「私の父には私たちと過ごすための時間があまりない」



「私の父には私たちと過ごす時間があまりない」

to 不定詞の副詞的用法は動詞を修飾して目的を表し「～するために」、形容詞を修飾して「～して」「～するには」「～するなんて」など結果、原因を示すために用いられる場合がある。基礎レベルにおいては、まず、「～するために」という目的の意味を示す用法をしっかりと把握させることが重要である。不定詞は「これから～する（しようと思う）」という意味が含蓄されていることは先にのべた。「これから～しようとする」の意味から「まだ結果が出ていない」を意味するので「～するために、～するように」という意味が出てくる。すなわち、進行方向の目的、理由を表すことになるのである。

- 1) I am saving money to buy my own car.



「私は自分の車を買うためにお金を貯めている」

* 「～するために」(動詞を修飾する不定詞)

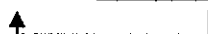
- 2) This novel is hard (for me) to understand.



「この小説は(私が)理解するには難しい」

* 「～するには」(形容詞を修飾する不定詞)

- 3) I am so happy to see you again. 「あなたに再会できて本当に嬉しい」



* 「～して」(形容詞を修飾する不定詞)

4) You are so nice to say that.



「そういつてくれるなんてあなたはなんと優しいのでしょう」

*「～するなんて」(形容詞を修飾する不定詞)

1) はこれから「買うために」という目的を表しているので不定詞本来の持つ進行方向を含蓄している。2) の例文の捉え方としては、理解しようとする方向は困難であるという解釈できる。3) と 4) の不定詞は「～して」「～するなんて」という「結果」を表す意味になることから、不定詞の持ち合わせている「これから～しようとする」という意味合いとは逆方向を意味することになる。

副詞的用法において、上記のように「～を修飾する不定詞」と詳細な解説をしている教科書はない。不定詞のそれぞれの用法のまとめとして、例文を並べるだけの形式をとっているものがほとんどである。しかしながら、品詞の区別ですら危うい学生たちに対しては上記のような詳しい説明を加えてやらなければ不定詞の各用法の使い分けが、「納得」した形でインテイクされない。しっかりした定着・習熟を図るには、学生たち自身が納得・理解することが必要大前提となる。更に、to 不定詞が含蓄している意味合いを説明することによって学生たちの不定詞理解の深度も深まると考える。

「受動態」→「分詞」→「関係詞」→「不定詞」と来たので、その次には「不定詞」と同じレッスンにおいて「知覚・使役動詞＋目的語＋原形不定詞」「get、allow＋目的語＋to do」の用法を導入したい。これらの構文は第5文型の典型的な例であり、文型の復習・定着も図れる。

見たり、聞いたり、感じたりする動詞を知覚動詞ということは、学生たちもすぐに理解できる。そこで、知覚動詞にはどのようなものがあるのかを挙げておくと深い定着につながるし、知らない動詞があったとしても記憶に留まりやすい。

◆ 知覚動詞

「見る」・・・ see, look at, watch, notice, observe, etc.

「聞く」・・・ hear, listen to, overhear etc.

「感じる」・・・ feel, sense, etc.

notice「気付く」、observe「観察する」、overhear「小耳にはさむ」、sense「感じる」などは、知らない学生が多く存在するが、基本的な動詞の範疇なので教えておくのが適当であろう。知覚文は 5 文型の形をとり、目的語が補語の動作主になることを強調して教えることが重要である。

◆ 知覚文の導入 — 主語＋知覚動詞＋目的語（人）＋原形不定詞

S V O C

「～は … が ～するのを見る・聞く・感じる」

S V O C

I saw John cross the street.



S V の関係 「私はジョンが通りを渡るのを見た。」



通りを渡るのはジョン

ジョンと動詞の cross が主語と動詞の関係として文中にあるということは、cross という動詞がジョンの行動の説明をしていることになる。つまり、文中では、目的語のジョンの説明をする補語の役割をしていることになる。同様に「聞く」「感じる」の例を挙げる。

S V O C

I heard someone call my name. 「私は誰かが私の名前を呼ぶのを聞いた」



S V の関係



名前を呼ぶのは誰か他の人

SV O C

I felt someone touch my shoulder. 「私は誰かが私の肩に触るのを感じた」



S V の関係



肩に触るのは誰か他の人

◆ (主語+) 知覚動詞+目的語+~ing (現在分詞) /過去分詞との比較

補語の部分が原形不定詞ではなく、~ing (現在分詞) や過去分詞形を取る場合がある。前々レッスンにおいて学習した「~している」「~される」という「分詞」の用法が再度用いられることで、これらの新しい構文である「知覚動詞+目的語+~ing/過去分詞」が学生たちの頭によりスムーズにインプットされると考える。これらの構文は不定詞とは関連がないが、5文型をとる知覚動詞の使い方への延長項目として提示できる。

◆ (主語+) 知覚動詞+目的語+~ing (現在分詞)

「~が … しているところを見る、聞く、感じる」

補語の部分が~ing を取る場合は、現在分詞の意味上の主語である目的語がある動作をしている一部分をその主語が見たり、聞いたり、感じたりすることを示唆する。補語に原形不定詞が来る場合は目的語になるものが何かを動作する一部始終 (動作を完了させる) のを見たり、聞いたり、感じたりすることを示唆する。

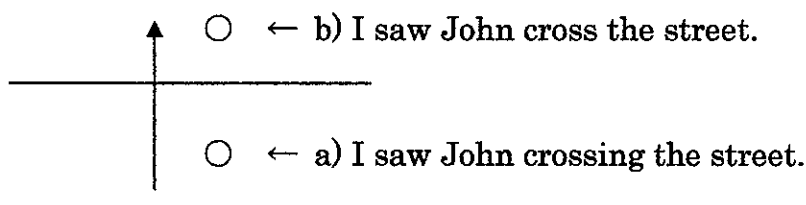
cf. a) I saw John cross the street.

「私はジョンが通りを渡る（渡りきる）のを見た。」

b) I saw John crossing the street.

「私はジョンが通りを渡っているのを見た。」

(ふと見るとジョンが通りを渡っているところだった)



「知覚動詞＋目的語＋原形不定詞」と「知覚動詞＋目的語＋現在分詞 ~ing」を教えるとき、ただ単に、日本語訳がそれぞれ「～が～するのを見たり、聞いたり、感じる」と「～が～しているところを見たり、聞いたり、感じる」になり、それだけの違いであると説明されるよりも、上記のように、これら2つの構文の背景に隠された意味合いの違いを明らかにしてやることで学生たちの理解を高めることが出来る。

◆ (主語＋) 知覚動詞＋目的語 (もの) ＋過去分詞

「～が … されるのを見る、聞く、感じる」

補語の意味上の主語である目的語がものの場合、補語の部分が過去分詞になることもある。それは受動態と同じ考え方で、目的語が、誰か或いは何かによって「～される」ことを意味する。このように説明すれば、学生たちはこの構文の用法を割り方平易に理解でき、納得するであろう。

動名詞は~ingの形をとり、「~すること」という意味で、動詞でありながら名詞として働き、主語、目的語、補語になることができる。また、名詞としての役割があることから、限定詞や形容詞が付くことも出来る。

a) Seeing is believing. 「見ることは信じること」

S V C

↓

「百聞は一見に知らず」

b) We can't stand his long talking.

S V O

「私たちは彼の長話しに耐えられない」(彼が長く話すことに耐えられない)

上記の例文のように動名詞には、主語、目的語、補語としての役割があり、また b) の例のように talking という動名詞に his という限定詞*や、long という形容詞が付く場合もある。

* 学生たちのほとんどが「限定詞」という用語を知らないと考えられるので、限定詞とは、this や that、或いは his のような代名詞、指示代名詞や冠詞を表す言葉で、名詞を修飾するものという説明を付け加えるべきであろう。

発展的レベルになるが、英語が得意な学生の英語力の幅を広げ、深みを増す意味で動名詞には動詞的特徴を表す動詞的動名詞と名詞的特徴を表す名詞的動名詞があるということを提示してもよいかもしれない。これら 2 つの動名詞の用法の違いはいくつかあるが、上記で述べた限定詞や形容詞、冠詞が付くか付かないかがそのひとつに挙げられる。

他の特徴の違いは、動詞的動名詞は目的語を直接にしか取らないが、名詞的動名詞は前置詞 of を用いて表すことができる。

John doesn't mind trying unfamiliar food. . . . 動詞的動名詞

John doesn't mind the trying of unfamiliar food. . . . 名詞的動名詞

また、動詞的動名詞は not を取るが、名詞的動名詞には no を用いる。

Not eating and drinking is the rule in this room of the library.

No eating and drinking is the rule in this room of the library.

現在分詞も~ing の形をとるが、be 動詞と共起して進行形を作る役割をし、「~している」と訳せる。また、形容詞としての役割もあり、現在分詞 1 語なら名詞の前から、現在分詞以外に他の語を伴う複数語なら後ろから（後続/後置）修飾することもできる。このことは、既に学習済みなので学生たちにとっては復習になり、更に深い定着につながる。

c) My mother is cooking in the kitchen now. 「母は今台所で料理中だ」

d) a running boy 「走っている少年」

|_____↑

e) a boy running in the playground 「運動場を走っている少年」

↑_____|

◆ 現在分詞+名詞と動名詞+名詞をとる場合の現在分詞と動名詞の意味の違い

現在分詞+名詞の場合、現在分詞は名詞の「状態」を表し、「~している」と訳され、名詞の方が強く発音される。a running boy = a boy who is running ということであり、boy の方が強調して発音される。

動名詞+名詞の場合、動名詞は名詞の「使途・目的」を表し、「~するための」と訳され、動名詞の方が強く発音される。日常よく使われる動名詞を使った名詞の例として、a washing machine 「洗濯機（選択するための機械）」、a driving license 「運転免許証（運転するための免許証）」、a waiting room 「待合室（待

つための部屋)」、a fitting room 「試着室 (試着するための部屋)」などがある。

これらの名詞句は動名詞の方が強調されて発音される。

このように名詞の前に置かれる~ing には現在分詞の役割をするものと動名詞の役割をするものがあり、2通りに解釈される可能性があることを学生たちに把握させておく必要がある。これは英文をそのコンテキストに合わせて正しく解釈することにつながるし、またこれらの違いを知ることで、動名詞と現在分詞をより深く理解・習熟することができる。

◆ 動詞の目的語になる動名詞

名詞の働きをする動名詞は動詞の目的語になることができるが、動詞によっては目的語に不定詞しかとらないものもあるし、また動名詞と不定詞の両方をとるもの (意味は変わらない)、両方とるがそれぞれ異なる意味を持つてしまうものがある。まず、両方にとって意味が変わらないものを見てみる。

f) I like to read books. = I like reading books.

g) I've begun to study for the exam. = I've begun studying for the exam.

このように「好き嫌い」を表す動詞や、「始める・続ける」を表す動詞は動名詞と不定詞の両方をとることができ、どちらをとっても意味は同じとされる。

(藤田 : 2010 p91)

* 「好き嫌い」の動詞 — like、love、prefer ~ to …
dislike、hate

* 「始める・続ける」の動詞 — begin、start、continue

次に、動名詞しかとらない、或いは不定詞しかとらない動詞について見てみる。動名詞の形は~ing 形をとり、名詞としての機能を持ち合わせていることから、「すでに行っていること」、或いは「現在もしていること」を表す。それに対

し、不定詞を目的語にとる場合、to は「～へ」という方向性を持ち合わせているため「これからする」という意味を含んでいる。つまり、to 不定詞を目的語にした場合、未来志向の意味合いがあるということである。

- h) ○ I enjoyed playing soccer.
× I enjoyed to play soccer.
- i) ○ I want to watch TV.
× I want watching TV.

h) の場合、「サッカーをしたこと」を楽しんだわけで、「これからサッカーをすること」を楽しんだとは言えないので、enjoy という動詞が動名詞を目的語にとることは自明のことである。i) の場合、私は「これからテレビを見たい」のであって、「テレビを見たことを望む」とは言えないので want は不定詞を取る動詞であることに納得がいくであろう。

次に、動名詞と不定詞の両方をとれるが、意味が変わってしまうケースを見てみる。

- j) I remembered to buy milk.
「私は牛乳を買うのを覚えていた（忘れずに牛乳を買った）」
- k) I remembered buying milk.
「私は牛乳を買ったのを思い出した（買った記憶がある）」

j) の場合、不定詞が来ているのでこれから買うことを示唆している。つまり、覚えていた時点ではまだ牛乳を買っていないのである。それに対し、k) の場合は、動名詞が来ているのですでに牛乳を買ってしまっていて、そのことを記憶に留めていたという意味である。このように、不定詞と動名詞の両方を目的語にとる動詞は、他に stop、forget がある。これら 3 つの動詞がこのパターンをとる動詞の典型なので覚えさせることが大切である。

英文法には決まりごととして、そのまま覚えさせなければならないこともあるが、このように文法の背景にある理屈や理論を知ることによって文法の定着が図られ、習熟度も高められる。よって、不定詞の次に、動名詞を導入することの有用性は高いと考える。

4.4.13 比較級について

英文法の基礎知識の薄い学生たちのことを考慮すれば、たくさんある比較構文をひとつひとつ教えていく前に、一通りの比較構文のリストを予め提示し、次にその各構文について簡単な解説を施し、中学で学習した内容を思い出させたり、新たな内容として付け加える形で頭にインプットさせていく方法が効果的である。

a) (much) -er than ... / (much) more ~ than ...

b) as 原形形容詞 / 原形副詞 as ... / not as ~ as

c) (the) -est of / in ...

d) ~ times as 原形形容詞 / 原形副詞 as ... / one-half ...

● many、much、little、good、well の比較級と最上級の変化表

多くの学生たちが many、much、little、good、well の比較級と最上級の変化表を覚えていなかったり、中には全く知らない者もいる。英文法の学習を深めていく上でこのような基礎知識を欠いていることは、今後の文法演習や英訳などの学習活動に支障を来すことになるのでここでしっかり覚えるように指導することが大切である。

中学英語において as ~ as 構文は比較級項目中の基礎構文として必ず習うものであるが、as ~ as がどうして「~と同じくらい...である」という意味になるかを知ることによってその知識もより定着したものになる。

as には、「一方が動けば、その結果もう一方も同じように動く」という意味がある（西村：2000 p84）。そこから as ~ as が「~と同じくらい...である」とい

う意味を成すようになった。それはあくまでも as ~ as を挟んでいる最初の as の前の A と 2 番目の as の後にある B の両者が同等であることを示している。つまり、“Taro is as smart as Jiro (is).” と言った場合、太郎は次郎と同じ程度に賢いということを表しているのであって、「2 人も優秀である」という意味にはならないという説明も加えるべきであろう。Taro is as smart. は「太郎は賢い」を意味し、そして as Jiro (is). を付け加えると「次郎と同じように賢い」ということを意味する。これがひとつになって「太郎が、賢いように次郎も賢い」ということになるのである。

このように同等比較としてよく用いられる形容詞として、deep、far、fast、high、large、long、many、much、thick、wide など（荻野：2008 p95）がある。但し、比較の対象としてその形容詞が表すような人やものが来るとその形容詞の意味がそのまま表れることになる。例えば、“Taro is as big as a sumo wrestler.” “Mary is as pretty as a French doll.” というような文においては、関取やフランス人形といった既知の情報がもつ特徴と比較して同じ程度にそうであると感じられる場合に“太郎は関取のように体格が大きい” “メアリーはフランス人形のようにかわいらしい” というように同じ程度に…であると考えられる。

これらの as ~ as に関する知識を与えられることで、as ~ as を使った他の構文が理解されやすくなるであろう。その構文のひとつに as ~ as の否定文があるが、not as ~ as で「～ほど…ない」という意味になる。釧路高専新生に実施した中学復習テストにこの not as ~ as を日本語訳にさせる問題を出題した。問題は、“I can't swim as fast as Sam.” を訳しなさいというものであったが、正しく「私はサムほど速く泳げない」と訳せた者は約 3 割で、残りの 7 割近い学生たちが「私はサムと同じくらい泳げない」と訳していた。このような誤りは as ~ as の構文を表面的にしか理解していないことを表している。

この問題文が “I can't swim as fast as Sam (can).” であることを理解していないのである。「私は速く泳げない。サムが泳げるように」という意味になるのであるから「私はサムが速く泳げるほど泳げない」つまり「サムほど速く泳げな

い」という意味になることになる。

中学復習テストに as ~ as possible 構文の日本語訳の問題も出題した。問題文は “Come home as early as possible.” ととてもシンプルな文であったが、正答率はたったの 8% であった。ほとんどの学生が空欄か、或いは「家に早く帰ることは可能だ」という日本語訳をする者が多かった。as ~ as possible は「可能に匹敵するくらいの～」という意味を持つと考えればよく（西村：2000 p87）、そこから「可能な限りの～」「できるだけ」という意味がでてくる。正答率がたったの一桁台であったことは、学生たちが中学時代に「～と同じくらい…だ」という意味の as ~ as しか記憶していないことを露にしている。not as ~ as 構文と as ~ as possible 構文の両方とも中学時代に学習しているはずであるが、この定着率の低さから鑑みれば、やはり as ~ as がもっている本質的知識を植えつけることが重要であるようである。

「不定詞」「動名詞」の後に、「比較級」を持ってくると文法的に、意味に幅のある例文を使うことができる。

- 1) It's more interesting to play soccer than to do the Internet.
- 2) I like watching TV better than playing outside.
- 3) Sleeping after lunch is the most favorite thing for me.

もちろん、比較表現の導入時にはもっと基礎的で簡単な例文を挙げ、比較文（比較級、最上級）の定義を学ばせるべきである。そのとき重要になることは、比較級とは形容詞と副詞を用いて、2 人の間、或いは 2 つのもの間での比較をすることで、3 人以上、或いは 3 つ以上のもの間で一番のものを指して述べるときには最上級を用いることをしっかり確認させることである。そして、それらの比較は「形」と「意味」の観点からなされることを認識させなければならない。形容詞と副詞の違いについては、先のレッスンで学習済みなのでその説明は無用であろう。

- a) × Ken's bike* is nicer than John.
 b) ○ Ken's bike is nicer than John's (bike).

学生たちの中には何と何を比較しているのか把握できない者がいる。つまり、比較級の「形」で躓く者が多い。比較するものは同じ形のもの进行比较し合うのだということを確認してやらなければならない。a)の文が正しくないのは、比較するものが表記の bike であるのに対し、than 以降の比較の対象が John という人になっており、この文自体が非文法的であるからである。それに対し、b)の文は、than の後ろが John's と後続するもの（ここでは、bike）があることを示す痕跡がある形になっているので文法的である。基本的には、語句の省略による比較表現は、省略された部分を書き出して説明を加える必要がある。また、省略形がもはや慣用表現として使用されているものに関しては、暗記させた方が効率的である。

- c) Today it is hotter than yesterday.

↑

Today it is hotter than (it was) yesterday.

- d) Mari looks much prettier than last year.

↑

Mary looks much prettier than (she did) last year.

- e) My grandmother looked healthier this morning than ever before.

「祖母は今朝かつてないほど健康そうに見えた」

- f) Our teacher has become nicer than before.

「私たちの先生は以前より優しくなった」

g) I cleaned the room more carefully than usual.

「私はいつもより念入りに部屋を掃除した」

e) f) g) の表現は日常的に使われるのでそのまま覚えるように指導してよいであろう。次に、「意味」の点からも比較文を見るように指導する。

h) The population of Tokyo is bigger than the Sapporo Dome.

↓

The population of Tokyo is bigger than that of Sapporo.

i) Music is as interesting as the piano for me.

↓

Music is as interesting as art for me.

h) の文は、形は正式な比較級の *-er than* をとっているが、東京の人口と札幌ドームを比較するという意味的にチグハグな文になっている。i) の文も同様に、形的には同格比較の *as ~ as* を正しくとっているが、音楽というジャンヌと具体的な楽器の比較というおかしな組み合わせになっている。このように、形的には問題はないのに、全体の意味として不自然になってはいけないということをきちんと認識させることが比較構文の基礎を築く上で重要になる。

比較構文導入にあたり、もう 1 点注意する点がある。それは最上級に、冠詞の *the* が付く場合と付かない場合があるということである。そもそも、*the* は最上級に付くのではなく、最上級と結びついている名詞に付いているのである。

j) Mt. Fuji is the most beautiful mountain in Japan

k) John is the tallest (student) in his class.

l) This book is the most interesting (book) of these books.

j)の文では、はっきりと名詞の mountain が存在していて、その mountain に最上級の most beautiful が結合しており、その名詞句の最初に冠詞の the が付いたわけである。k)と l) の場合は、それぞれの最上級の後ろに名詞があるわけだが、名詞の重複を避けるためにそれらの名詞が省略されているわけである。よって、最上級の前に付いているわけではない。最上級は名詞を限定(determine)する働きを持つ形容詞としての機能をするのが「本筋」なのである。(荻野：2008 p92) それでは、もともと最上級の後ろに名詞が存在しない場合の扱いはどうなるのかに注意を喚起する必要がある。

m) This river is deepest at this point.

m) の最上級の文では deepest の後ろに river という名詞が省略されているわけではない。「この川はこの地点が一番深い。」という 1 本の川の中での比較文で、この地点が一番深いと言っている。そしてその場合には名詞が最上級の後ろに付かないので当然 the もつかないということになる。

他の the が付かない場合は、最上級が副詞である場合である。副詞は名詞を修飾するものではないので the が付くということはない。教科書や市販の問題集には、形容詞や副詞の最上級の前に the を付けて表現すると説明されている。実際、以下のような例文が挙げられている。

- 1) Yoko runs the fastest in her school.
- 2) Mike came to school the earliest of the four.
- 3) I like soccer the best of all sports.

3) のような文はよく目にする例文であるが、実際、副詞が最上級の形で用いられる頻度はきわめて低く (荻野：2008 p92)、3) のような文は、形容詞として働く最上級の役割をはたす用法、つまり the の付く場合と混同してしまい機械的に the をつけてしまったということであろう。また、現代英語語法辞典に

よれば、副詞として用いられたときの定冠詞の *the* の省略は可能として次のような例文を挙げている。

- * *The truth hurts me most.*
- * *They all talk a lot, but your little girl talks most.*
- * *Of all sports, I like tennis best/most. . . . best の方が好ましい*

(DPEU:p729)

基礎知識の習得が最優先であるので、学生たちには副詞の最上級には基本的に *the* は付けないように説明する段階に留めておいた方がよいが、教員はこのことについての知識をもっているべきであろう。

4.4.14 助動詞について

助動詞には、疑問の *do*、*does*、時制の *will*、*did*、完了形の *have*、受動態の *be* (現代英語語法辞典：p152) などの文法機能を表す助動詞と、推測・断定といった話者の判断の程度を示唆する助動詞がある。後者の方は「法助動詞」と呼ばれ、動詞と共起して動詞の表す意味にいろいろ付け足しをして、話し手の気持ちや心情を補足的に伝える役割を持っている。学生たちにはこのような込み入った解説をする必要はないが、助動詞の次に仮定法が導入されていることを考慮して、「法助動詞」としての助動詞が持つ役割の意味をインプットしておいた方が、助動詞を理解する上で効果的である。そしてこの点において、助動詞の次に仮定法を導入する意義がある。仮定法は助動詞を用いて、過去のこと言及しながら話し手が「今」どのような気持ちでいるのかを表す表現方法であるからである。

助動詞も比較構文導入時と同じように、ひとつひとつの異なる助動詞をポツンポツンと個別に導入するのではなく、予め導入する助動詞のリストを列挙し、それぞれの持つ機能と意味を予備知識としてインプットしておくこと、より効果的である。5つの基本助動詞は意味的に類似している点が多いので、違いを把握

させる意味においても事前のリスト化の導入が好ましい。

* 5つの基本助動詞

- | | |
|-----------|----------------------------|
| 1) must | 「～しなければならない」「～に違いない」 |
| 2) should | 「～すべきだ、～であるべきだ」「～のはずだ」 |
| 3) can | 「～することができる」「～でありうる」「～してよい」 |
| 4) may | 「～してもよい」「～かもしれない」 |
| 5) will | 「～するつもりである」「多分～だろう」 |

(確信度合いが強い推量)

中学の段階では should の導入はないので、should は単に shall の過去形と勘違いしてしまう学生がほとんどである。同様に、could は can、might は may、would は will の過去形として勘違いをしている。次のレッスンで導入予定の仮定法の学習への影響を鑑みて、should、could、might、would はそれぞれの助動詞の過去を示すときに使われるだけでなく、現在の意味でも用いられ、それぞれ「法助動詞」としての役割を持ち合わせていることをしっかり確認しておくことが非常に重要である。

助動詞のリストを列挙しそれぞれの助動詞の概要を述べる際、助動詞の後ろには動詞の原形を置かなければならないという大原則も押さえておくべきである。学生たちの中には、下記の a) に見られるように、助動詞の過去形を作るには助動詞の後ろの動詞を過去形にすると間違ったルールを勝手に作り上げている者も少なくない。

a) You should saw a doctor.

助動詞の後ろは動詞の原形が来るということを押さえたら各助動詞をひとつひとつ解説していくことになるが、その際中学のときに学んだ助動詞の基礎的な意味も復習しながらもうひとつの「法助動詞」としての意味を提示すると新

しい意味がより鮮明に学生たちの頭にインテイクされやすい。

- ◆ **must** 「(絶対) ~しなければならない」… 強い義務を表す
「~に違いない」… 現在の推測を表す

1) You must do your homework now.

「あなたは今宿題をしなければなりません」

2) He must be my brother's classmate.

「彼は私の兄の級友に違いない」

↓

「きっと兄の旧友だ」(確信度が高い)

2)' You must not smoke here. 「ここで煙草を吸ってははいけません」

(強い禁止を表す)

* **must** と **have to** の違い

中学では **must** = **have to** と教えられるのであるが、それは「訳」の上において同じであるだけでこれらの2つの表現の持つ意味合いは異なるのである。

must は「他から圧力が加えられる(～させられる)」その結果「～しなければならない」という意味を持つ(西村:2000 p21)。故に、主語が法律、規則であったり、会社の義務や社会的慣習、しきたりであったりする。**must** の背景には、明確な原因があつて、その原因によって「～する義務がある」「～しなければならない」という使役や命令となる内容が働いてくるのである。

must より強制力が緩むと **have to** が用いられる。**have** は「他から既に与えられている」その結果「既に加わっている」というのが本来の **have** が持つ意味合いなのである。故に、**He has a cold.** は「自分の意思からではなく、風邪が他によって加えられている」から「風邪を引いている」となる。それに、**to do** が「これから～しようとする」を表すので、「これからやろうとすることがすでに与え

られている」からその結果「～しなければならない」という意味が出てくる。(西村：2000 p23)。

1) I must go to work next Sunday.

= I'm obliged to go to work under the company regulation.

2) I have to go to work next Sunday to do the unfinished job.

1) は、「会社の規則により、私が次の日曜日に仕事をする事が求められている(することになっている)」ので出勤しなければならない明確な義務がある。それに対して2) は、既に与えられた仕事を終えていないので日曜日に出勤することが求められていることになる。

更に、**must** は話し手の強い主張が込められており、その結果 {～しなければならない (義務)} 「～に違いない (断定)」という訳が生まれるのである。これに対し、**have to** には「～することが周囲や社会から求められている」というメッセージが込められている。

3) You must apologize to her for what you said to her.

「あなたは彼女に言ったことに対して彼女に謝らなければならない」
 (「あなたが彼女に謝ることを」を話し手はとても強く望んでいる)

3) You must be sorry for what you said to her.

「あなたは彼女に対して言ったことに対して悔いているに違いない」
 (「あなたは彼女に言ったことに対して後悔しているに違いない」と
 話し手はとても強く思っている)

4) We have to pay taxes.

「私たちはいろいろな税金を払わなければならない」
 (私たちは税金を払うことが社会から求められている)

- ◆ should 「(当然) ~すべきだ、~であるべきだ」
… 義務・必要を表す
「~のはずだ」… 現在の推量を表す

1) You should study harder.

「あなたはもっと一生懸命勉強すべきだ」

(当然勉強すべきだ)

2) One bowl should be enough for her.

「彼女には茶碗一杯で十分なはずだ」

- ◆ can 「~することができる」… 能力を表す
「~でありうる」… 可能性を表す
「~してよい」… 許可を表す

1) She can type fast. 「彼女はすばやくタイプすることが出来る」

2) That can happen to anybody. 「そんなことは誰にでも起こりえる」

3) You can leave now. 「もう行ってもいいですよ」

3) That can't be true. 「そんなことが本当であるはずがない」

(否定推量)

- ◆ may 「~してもよい」… 許可を表す
「~かもしれない」… (確信度の低い) 推量を表す

1) You may take any book. 「どの本でも持って行っていいですよ」

2) That may be true. 「それはほんとうかもしれない」

* can と may の違い

may は話し手が「～という場合もありうる」という可能性や願い、願望の意味を含ませるときに用いる。may の本来の意味である「～という場合もありうる」というのは自然な日本語訳ではないので、それを自然な訳にした結果、「～してよい」「～かもしれない」という訳が生まれる（浅羽：2008 p14）。

一方、can は「やろうと思えばできる」という可能性が強く、相手に「多分大丈夫だろう」と肯定される可能性が強い場合に用いられる。この意味で、can は may よりも強いことを表すのである（西村：2000 p14）。

5) May I open the window?

6) Can I open the window?

5) も 6) も「窓を開けていいですか」という訳になるが、5) の場合、聞き手は「多分ダメだろう」という半ば諦めの気持ちを持って尋ねているが、6) の場合には、「多分開けてもいいだろう」という 50%程度の確信度を抱きつつ尋ねていることになる。つまり、can の方が may よりも「許可や可能性」の気持ちを持つてるということになる。答える側としては、許可する場合には「～してよい」「～しなさい」という意味が込められ、逆に can よりも may の方がそのニュアンスが強くなるわけである。

◆ will 「～するつもりである」… 強い意思を表す

「多分 ～だろう」… （確信度の高い）推量を表す

1) I will go to your farewell party.

「あなたのお別れ会には（絶対）行くよ」

1)* He won't move a bit. 「彼は少しでも動こうとしない」

* will の否定 won't には「どうしても～しようとする」という強い否定の意思の意味がある。

2) He will be here in five minutes. 「彼はきっと5分後には現れるよ」

これまで見てきた5つの基本助動詞の各1)の部分は中学時代に学習済みのものであるはずである。2)以降の項目(1)'の部分も含む)が新しい導入部分になるのでしっかりと解説する必要がある。その次に、should、could、might、would はそれぞれ「法助動詞」としての役割を持ち合わせていることの解説に移行する。

英語では法助動詞を過去形の should、could、might、would にすることによって表現を間接的にして丁寧さや敬意の度合いを増したり、反事実、或いは非実現性を表すことがあることを提示する。そして、反事実、非実現性を表す場合の用法を「仮定法」ということを予めインプットしておく、次に来るレッスンで本格的に「仮定法」に入る際、スムーズに進める。

- a) Could you come over here? 「こちらに来ていただけますか」(丁寧な依頼)
- b) Might I leave now? 「もうお暇してもいいですか」(丁寧な許可)
- c) He could pass the exam. 「(他の誰でもなく)彼なら試験に合格するだろう」
- d) I would go to the party. 「私ならパーティに行くだろうが」
- e) He should know the fact. 「彼は事実を知っているはずだ」
- f) You might want to try this dish.

「この料理を試食してもいいかもね(しないと思うけれど)」(非実現的)

◆ 助動詞+have+過去分詞(pp)の構文

法助動詞は動詞の表す意味に補足的説明を付け足して話し手の気持ちや感情を伝えてくることをこれまで見てきた。法助動詞は形を変えることによって時制を表すわけではない。過去形になっても現在の意味を表すということはこれまでも触れてきた。法助動詞の役割を果しながら過去に言及して述べたいときには、助動詞+完了形の形を取る。この形にすれば、助動詞の次には原形を置くというルールを外れることなく過去のことに言及することができる。

- a) must have + pp 「～したに違いない」
- b) should have + pp 「～すべきだったのに」
- c) may have + pp 「～だったかもしれない」
- d) would have + pp 「(～なら) ～しただろう」

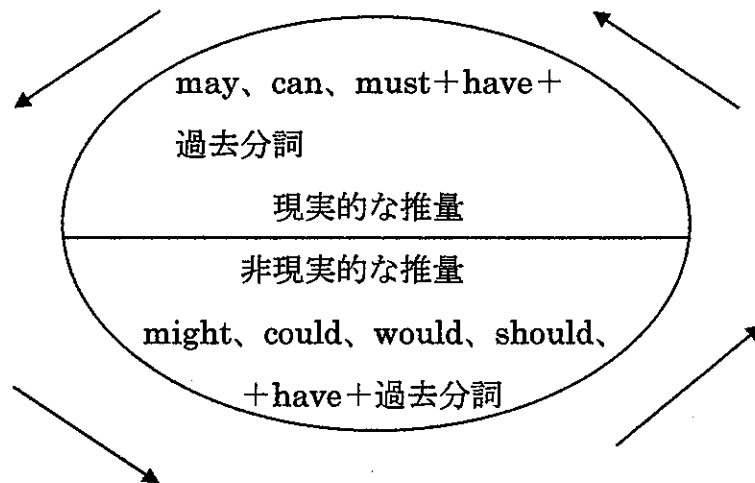


図 3

(西村：2000 p33)

ここで大切なのは、これらの構文はそれぞれ過去のことを述べているが、実は、話し手は「現在・今」の気持ちや心情を表しているということである。a) は (過去のことに ついての) 今の推断、b) は (過去のことに ついての) 今の後悔、或いは責めの気持ち (主語が 1 人称以外の場合)、c) は (過去のことに ついての) 今の推量、d) は (過去のことに ついての) 今の仮定の意志をそれぞれ表している。

例えば、may は弱い可能性を表すが、それに完了形を付け加えることによって結果がでてい る世界に「～であったのではないか」という可能性や推量の意味を入れたのが may + have + 過去分詞になるわけである。例えば、She may have read the novel. は「その小説を読んだかもしれない」という意味で結果を推量しうることになる。

学生たちにとってこの構文は大変複雑で分かりにくい。演習問題を繰り返し実施して忍耐強く取り組む必要がある。

4.4.15 仮定法について

仮定法は、学生たちにとって英語学習の最大の難関のひとつになっている。故にまず、学生たちに「仮定法」とは何かという定義を説明するのが賢明であろう。「仮定法」とは現実にはないことや、起こりえないこと、或いはその可能性が極めて低いようなこと、反事実であったり、非現実的であることを動詞や助動詞の過去形を使うことによって述べるときに使う表現である。つまり、動詞や助動詞の形を変えて、現実から距離を置いて仮想の状況を設定して述べるのが「仮定法」である。

◆ 仮定法過去

現在の非現実的な事実を述べるのを仮定法過去という。例えば、「もしあなたが忙しかったら、手伝うのに」という文で、「忙しかったら」という仮定をするには、現在の時点で忙しくないと「もし忙しかったら」という仮定ができない。故に、現在よりも時間を逆回転させて、現在よりも以前の時制、つまり過去形で表す。すなわち、仮定法とは「(実際はそうではないけれど) もし～すれば (～であれば)、～するだろう (～であるだろう)」という実現不可能な仮想を表すのである。このように現在に視点をおいた仮定法を、動詞の時制を過去形にすることから仮定法過去と呼ぶ。そして、その形式は次のような形を取る。

仮定法過去 「もし (今) ～なら、… なのに」

If + 主語 + 過去形、主語 + would / could / might / should + 動詞の原形

↑

もしもの部分

↑

話し手の推断の部分

◆ 仮定法過去完了

過去の事実があつて、これらの事実を「もし～でなかったら」と仮定するには過去の動作、状態よりも以前の事柄や事象に言及するので過去よりもさらに過去に時間を逆回転させないといけなくなる。過去よりも以前の時制とは、つまり had + 過去分詞という過去完了形になる。このように過去に視点をおいて「もし～だったら、～であつただろうに」と表す場合を仮定法過去完了といい、次のような形をとる。

仮定法過去完了 「もし (あの時) ～だったら、… だったのに」

If + 主語 + had + pp…、主語 + would / could / might / should + have + pp

↑

もしもの部分

↑

話し手の推断の部分

◆ 仮定法未来

現在のことは、現実の状況を想定できるので、その現実と異なる仮想の状況を設定することが可能となる。例えば、もし運転ができない人が、「もし運転ができたら」と想像してみることができる。また、過去のことはすでに起こったことであり、仮想の状況の中で「実際には起こらなかったことが起こっていたら」と想像することができる。しかし、未来という不確定なものに対して、「借りに～になっていたら」という仮想の状況設定を行うのは不自然である。むしろ、未来の事柄については、何かが起こる可能性が高いか低いかという判断が鍵となる。そして、「起こる可能性が低いと現在思っていることがもし起こるとすれば」というのが、未来を展望した仮定法表現ということになる (田中: 2008 p214)。

仮定法未来は、were to + 動詞の原形、または should を用いる。were to + 動詞の原形を用いる場合、「もし～ということになったら、…するだろう」という意味になり、「ありえないこと」を表す。were to + 動詞の原形は予定を表す be + 動詞の原形の過去形になる。

If+主語+were to+do、主語+would / could /might/ should+動詞の原形

↓

ありえない仮想

↓

話し手の推断の部分

If the sun were to rise in the west, I wouldn't do such a thing.

「仮に太陽が西から昇っても、私はそんなことはしないだろう」

(太陽が西から昇ることは絶対にありえない)

仮定法未来に **should** が用いられる場合には、主語の認証に関らず、主語の意志を表さない場合に用いる。この表現も「起こる可能性が低い」という判断が前提になるが、「ありえないこと」を表す **were to + do** とは違い、現実にかかることも「ありえないこともない」ということを想定している。

If+主語+should + do、主語+would / could /might/ should+動詞の原形

↓

起こる可能性が極めて低い

↓

話し手の推断の部分

If something **should** happen, give me a call.

「(起こる可能性は低い) それでも何かが起こったら、電話してきなさい」

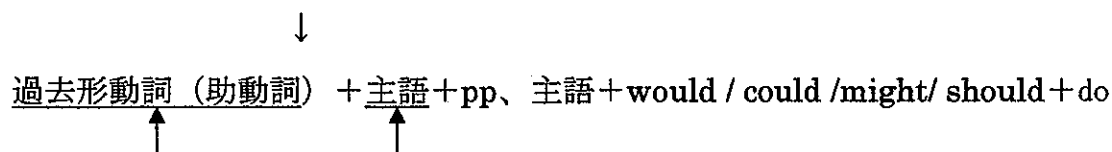
仮定法の用法には、仮定法過去や仮定法過去完了のように **if** を伴った定型の構文もあれば、**if** を伴わない **wish** 構文や **It's time ~** 構文、倒置の形をとる構文、前置詞(句)を伴う構文 (**with**、**without**) などがある。表現方法の幅が広いので、仮定法の表現方法のリスト化しておき、今回はここまで学習する、ということをお最初に述べておくと学生にとってもどの段階まで学ぶのかが分かり復習もしやすい。

- ◆ 祈願文 (願望文) …I wish + 主語 + 過去形 「(今) ~ならいいのに」
 …I wish + 主語 + had + pp
 「(あの時) ~だったらなあ」

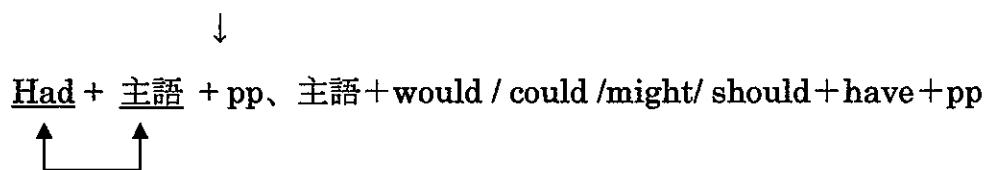
- ◆ It's time
 It's about time
 It's high time
- 主語 + 過去形 「~は…してもいい頃だ」

- ◆ 倒置文… 仮定法の If は省略できる。省略した目印として倒置が起こるのである。If が省略されると、仮定法の目印は助動詞の過去形にあるのであるから、仮定法の公式と分からなくなると考えるのは誤りであることを教える。

- 仮定法過去の倒置の場合



- 仮定法過去完了の倒置の場合



- ◆ 前置詞 (句) を伴った構文

- 「もし~がなければ、…だろう」 (仮定法過去)

Without / But for 名詞、主語 + would / could / might / should + do

- ・ 「もし～がなかったら、…だっただろう」(仮定法過去完了)

Without / But for 名詞、主語＋would / could /might/ should＋have＋pp

- ・ 「もし～があれば、…だろう」(仮定法過去)

With 名詞、主語＋would / could /might/ should＋do

- ・ 「もし～があつたら、…だっただろう」(仮定法過去完了)

With 名詞、主語＋would / could /might/ should＋have＋pp

対象学生が高専1年生であるため、倒置文の前まで (It's time ~ 構文まで) 進みたかったが、著者の授業では、実際には仮定法過去完了までしか進むことが出来なかった。しかしながら、時間的余裕があれば、仮定法は一気に学習した方が効率的且つ効果的であると考え。ひとつ前のレッスンで学習した助動詞を未消化のままにしている学生たちも、仮定法を学習する過程でそれぞれの助動詞が持つ用法やニュアンスを理解できるように、十分な量の「意味のある」演習問題を繰り返し実施することが必要である。ここでいう「意味のある」とは提示する例文や演習問題にストーリー性があるということである。ひとつの脈略のあるストーリーの中で提示された例文は学生の頭にインテイクされやすい。また、ストーリーにすることによって、時制的感覚も身につけることができる。演習問題として、ストーリーの中で英作文することもできる。また、英検準2級の絵カード等を使って学生自身に仮定法の文を作らせるというタスクも有効である。最初は、仮定法過去・仮定法過去完了構文の文を作らせ、それらの文を倒置表現に変換させる。また、wish、without、but for、with に置き換えができる文であれば、それらを前置詞句を使った仮定法に変換させるのも有効であろう。学生が自ら作るという作業を通して仮定法がより深く学生の頭の中に定着する。

4.4.16 接続詞について

実際のわたくしの年間授業スケジュールでは、「接続詞」と「分詞構文」まで踏み込む時間的余裕がなかった。中学文法の復習に予定外の時間を割かなければならなくなったからである。このことが授業スケジュールの進度に影響を及ぼした。しかしながら、もし時間的に余裕があればシラバスの最後に「接続詞」と「分詞構文」を組み入れたい。「接続詞」に達するまでの間に一通りの文法を学習していることになるので、「文型」、「時制」などの基本的知識が定着しており、またいろいろな文法項目が学生たちの頭にインプットされているはずなので、接続詞で結ばれた長めの文にもさほど大きな抵抗もなく取り組むことができる。「分詞構文」は従属節の接続詞と主語を省略し、分詞（現在分詞・過去分詞）を使って、主節（主文）とその分詞のみで文章を組み立てる。分詞を使って簡素化された文章にどんな接続詞が隠されていて、何の時制や構文が使われているのかを分詞の形を見て判断しなければならない。この点において、「接続詞」と「分詞構文」を並列させる意義がある。学生たちは、「分詞構文は難しい」という先入観を持っている。故に、まずはさまざまな接続詞の種類とそれらの意味を学習してから分詞構文に入ると、いろいろなパターンの分詞構文を導入しやすいし、学生たちにとっても頭にインテイクしやすい。その段階に来るまでの間に、既に *when* や *because* などの接続詞に触れてきてはいるが、実際正しく覚えているかといえそうでもない。中学復習テストの中に、接続詞の *before* を使った文を日本語訳にさせる問題があったが、その正答率は 38% しかなく、しかも、その訳し方が下記のように、*after* を使った文のような訳をしている解答が多く見られた。

- a) I took a bath before I went to bed. 「私は風呂に入ってからベッドに入った」
「私は風呂に入った後にベッドに入った」

これらの訳し方の他に、接続詞文は従属節の方から訳してくることを全く知らないことを示す解答もあった。

b) I took a bath before I went to bed. 「私は風呂に入る前にベッドに向かった」

a) の訳文は内容的には合っているのだが、before の意味を全く無視しているか、或いは、覚えていないので常識的に‘風呂に入ってからベッドに潜り込んだ’のように訳しているかのどちらかである。このような事実から、接続詞の種類とそれらの意味と用法について知識を固めさせておくことが分詞構文に進む前の事前準備として必要である。

文と文を結合させるものを(文)接続詞というが、そのつなげ方で重文と複文に別れ、重文を作る接続詞を等位接続詞、複文を作る接続詞を従位接続詞という。等位接続詞でつながれた文はメインの文(主節)と接続詞の付いた文(従属節)が等しく並列関係にあり、従位接続詞でつながれた文は主節と従属節が因果関係にあったり、時間関係であったりする。

学生たちに「重文」「複文」の説明をする必要は特にはないと思われるが、主節と従属節とは何か、接続詞にはどのような役割があるかを提示する必要がある。次のレッスンで導入される「分詞構文」の準備のための「接続詞」の学習であることから、等位接続詞の and や but などの接続詞には触れないことにする。and を省略して分詞構文を作る場合もあるが、この段階では分詞構文の基礎的ルールを学ばせるために従位接続詞である when、before、after、as、since、because、if、though (although) を取り上げる。この他にも、while、until、unless、as soon as などの重要は接続詞があるが、学生たちの許容レベルを考慮し、分詞構文を理解させることを優先させる。

接続詞の導入も、意味による分類化したリストを提示して行くと分かりやすい。

- ◆ 時間関係の従属節を導き出す接続詞・・・when、as、since、before、after
 - ・ when、as、since・・・「～するとき」

中学2年時で **when** の導入があるが、**as** にも「～するとき」という意味を持つ接続詞としての役割があることをインプットする。また、**as** には「～として」「～のように」という意味の前置詞としての役割と、「～につれて」「～しながら」という意味の接続詞としての役割があるので、「～するとき」という意味と合わせて、文脈によって読み分けしなければならないことを強調して教えるべきである。**before** と **after** はそれぞれ、「～以前に」、「後で」という副詞として、そして「～の前に、～の面前で」、{～の後で、～の終了時に} という前置詞として学生たちの頭の中にあるが、**before** と **after** が文と文をつなげる接続詞としての役割をすることは彼らの知識の中にないか、或いはしっかり定着していない。故に、これら5つの時間関係の接続詞はしっかり確認しながら、新たな情報としてインプットしてやることが大切である。

・ 条件の従属節を導き出す接続詞 . . . **if**

if も中学2年時で導入されているし、「仮定法」の項目においても学習済みである。**if** という接続詞は、「その後続く内容が仮定の話である」ということを示し、「もしも～なら」という意味になるということは理解されていると考える。

・ 譲歩の従属節を導き出す接続詞 . . . **though (although)**

「～だけれども、～にもかかわらず」という意味で接続詞としての役割をする場合、**though** と **although** は置き換えができるということは確認しておいたほうがよい。

○ **John came to school though (although) he was very sick.**

「ひどく体調が悪いにもかかわらず、ジョンは学校に来た。」

× **John came to school. He seemed very sick, though (≠although).**

「ジョンは学校に来た。とはいえひどく体調が悪そうだった。」

このように **though** には接続詞としての役割の他に上記のように使える副詞的用法もあるので注意を喚起しておくべきである。

・原因・理由を表す従属節を導き出す接続詞・・・ **because**、**since**、**as**

because は中学1年時に導入され幾度となく触れてきているので詳しい説明をする必要はない。**since** は現在完了の課で「～から」という意味での接続詞しか覚えていないので注意を喚起する。**since** は「起点から時計回りの方向」を意味するので「～の起点から」「もとはといえば」から「～なので」「～という原因で」という意味が出てくる(西村:2000 p173)。**since** にも接続詞として「～なので」という意味の役割があることをしっかり把握させる必要がある。また、**as** は先に「～するとき」という意味もあるということをインプットしているので混乱を招く可能性がある。そのため、「～なので」という原因・理由を表す意味もあり、**as** ひとつで複数の意味を持ち合わせていることを認識させることが重要である。

・**as** について・・・同時性・共通性を表す接続詞

これまで時間関係を導き出す **as** と原因・理由を導き出す接続詞としての **as** を見てきたが、**as** は接続詞としては代表的なもので6つの訳がある。それらは、①「～のとき」②「～につれて」③「～しながら」④「～なので」⑤「～のように」⑥「～と同様」と広範囲にわたる。これらのうち分詞構文学習に関ってくるのは①から④までと考えてよいであろうが、**as** が持つ基本的なイメージを捉えておくと多岐にわたる訳し方の中から適切なものを判断して見分けだすことができるであろう。

接続詞 **as** が指示する基本的なイメージは、「同時性」や「共通性」、「同じであること」といったことである。図のような形で、AとBを同時に並べて対比させ、Aの事柄がBに同時性、共通性を持って関連しているということである(松井:1999 p177-178)。

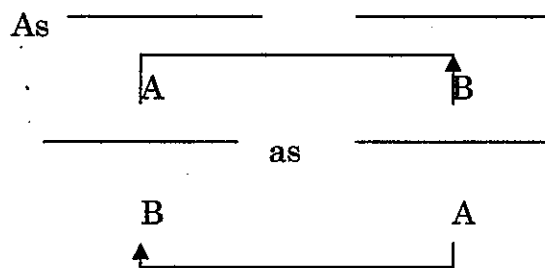


図 4

(松井：1999 p178)

分詞構文にかかわりがある①から④までの例を見ていく。

① 「～のとき」

As she was cooking dinner in the kitchen, the baby began to cry.

② 「～につれて」

As it gets darker, it becomes colder.

③ 「～しながら」

He has a habit of eating snacks as he watches baseball games.

④ 「～なので」

As I was alone at home last night, I ordered pizza.

①から③はいずれも A が B と関連を持ち、同時に起こっていることを示している。④も同様に A 「家で一人ぼっちであった」のと、B 「ピザを注文した」のが同時性を持ち、A が B に関連していることを示している。但し、as の場合、because のように明確な因果関係を表す性質のものではなく、たまたまその関連の仕方が理由的であったものなのである。

このように、as の指示内容は同時性、共通性を持って A が B に関連しているということである。as が分かりにくいのは、その指示範囲が多岐にわたり、日本語に置き換えるときひとつひとつの as をさまざまに訳し分けなければならないからである。

・付帯状況を表す従属節を導き出す接続詞・・・ while

while は、中学3年時に「～する間に」という意味で教科書に出てくる接続詞であるが、ほとんどの学生がその意味を覚えていない。ましてや接続詞の役割をするということなど全くというほど理解していない。故に、ここできちんと覚えさせる。while は、「～している間」という進行中の動作をしているときに用いる。「while+主語」+動詞は、主節の主語と同じ場合、while を省略し、「while+doing」の形で用いられることができる。つまり、分詞構文につながるのできちんと理解させる。

これらの接続詞は既に何らかの形で触れてきている。しかし、見たことがある、イコール覚えていることにはならないのでこのレッスンでしっかり習得させる。これらの接続詞を教える際に、時間関係、条件、譲歩、原因・理由をそれぞれ表す、という詳細な解説する必要はないが、口頭で軽く触れておいてもよいであろう。中学時代に全く文法用語を教えられていなかったことが基礎文法知識の欠如の一因になっていることを考えれば、多少なりとも洗練された言葉で説明された文法を理解できるようになることも英語学習の大切な要素になる。「主節」と「従属節」という用語については今後の学習において頻繁に用いられる用語であるので覚えさせるようにする。

これらの接続詞の例文を挙げる際、主節+従属節の場合と、従属節+主節の場合の両方の例を提示し、従属節が前に来る場合はその節の終わり、つまり主節の始まりの前にコンマをつけて2つの文を分けることを説明する必要がある。

主節と従属節の2つの文のどちらを先に持ってくるかという問題は、会話や与えられたコンテキストに応じて変わってくるので、その違いの感覚を身につかせるためにも接続詞の例題や演習問題は、会話態や短いパッセージの情報の中で使われた接続詞文を用いるのが好ましい。日本語においても、英語においても既に話題になった旧情報の次に新しい情報が来るのが自然である。この原則を理解できていれば主節+従属節の方がいいのか、或いは従属節+主節がいいのかが分かる。

A: Did John come to school today? I didn't see him all day.

B: Oh, he was absent because he was ill.

(Cf. Because he was ill, he was absent.)

上記の会話文においては、B の返答として主節＋従属節の方が自然であることが明らかである。A はジョンが学校に来なかったのではないかということに対して、B が明確にジョンは休んだと答えるのが当然である。ジョンが話題になっているので「ジョン」は旧情報になる。そして「具合が悪かったから」という補足的な新情報が来ている。もしこれが Cf 文のように従属節文が先に来ると話の流れがとても不自然になる。それは新情報から旧情報へと話が流れてしまうからである。

A: The weather was very bad yesterday, wasn't it?

B: Yea, it was. Because it was raining so hard, I had to stay at home all day yesterday.

上記のような会話の流れであれば、従属節文の Because が先に来て、主節文が後に来てもおかしくない。むしろその方が自然である。「天気」の話題が旧情報として先に挙げられ、それから新情報として「一日中、家にいなければならなかった」ということが補足的に付け加えられている。このように旧情報から新情報に話の流れるように、接続詞のある従属節が先にくるのか、或いは後に来るのかを把握できるように配慮した解説や演習問題を施すことが大切である。

4.4.17 分詞構文について

分詞構文とは、従属節の接続詞と主語を省略し、分詞（現在分詞・過去分詞）を使って 2 つの文を結合させることをいう。分詞構文は文を簡略化するだけでなく、書き言葉においてスタイリッシュに見せるためによく用いられる。学校文法において、分詞構文のレッスンは従属節から分詞構文の文へ、或いは逆に

分詞構文の文からどの接続詞を使っているのかを見つけ出してどのように書き換えればよいのかを問うタスクに主に時間を割く。学校文法をいかに教えるかということについて先行研究している方々の中には、「もともと、分詞構文はわざと【どの接続詞を使えばよいのか】をぼかす役割があるので、そのような書き換え練習は不適當である」という意見もあるが、分詞構文の書き換え問題は文脈や常識から主節との意味関係を推し量り、適切と考えられる接続詞と主語を見出し、時制を正しく導き出す訓練になるので、一通りの書き換えパターンは教えておく必要があるであろう。

◆ 分詞構文を作る 4つのポイントを押さえさせる

- 主節と従属節の主語の確認 …

主節と従属節の主語が同じであれば、従属節の接続詞と主語を省略して、従属節の動詞を現在分詞にする。逆に言えば、分詞から始まる文の隠れた主語は、主節の主語と同じだということである。

- 従属節が能動態なら現在分詞の ~ing、受動態なら過去分詞を使う…
このポイント部分が学生たちが混乱するところである。彼らに分かりやすく解説するために、受動態の場合は文頭に来る Being が省略されると説明する。

As a little John was barked at by a dog, he cried.

↓

○ (Being) Barked at by a dog, a little John cried.

× (Being) Barked at by a dog, he cried.

従属節が受動態の場合は過去分詞から始めると説明されても、学生たちは混乱するだけなので、上記のように Being を書き出し、括弧で囲ってやると分かりやすい。また、その際、主語が同じでも従属節の方に名称代名詞が付いてい

る場合、主節の主語と置き換えて分詞構文に変換して、誰であることを明示するように指導する。

- 従属節の主語と主節の主語が異なる場合、現在分詞、或いは過去分詞の前に従属節の主語を置く…

従属節と主節の主語が異なることはよく起こることなので、その場合は従属節の主語を残し、その後に分詞を置くことを提示してやる。それは従属節内が能動態であれ、受動態であれ同様であることも示してやる。

When our teacher scolded Mary, she cried.

↓

Our teacher scolding Mary, she cried.

Since Mary was left alone by her family, her boyfriend had to visit her.

↓

Mary (being) left alone by her family, her boyfriend had to visit her

- 従属節の時制が主節の時制より過去の場合は **having + pp** で時差を表す…

従属節内の出来事が主節文より過去に起きている場合、その2つの文に時差が生じているので、その時制の違いを **having + pp** を使って表すことを示す。そしてその場合、時差は現在と現在完了(過去)であったり、過去と過去完了であったりといくつか異なるパターンの例題を提示して説明してやることが大切である。もし例文をひとつしか提示しないと、その場合の時差のみ、例えば、過去と過去完了の場合のみ **having + pp** を使うと覚えてしまうからである。

Because Ken has worked so hard, he is wealthy enough to buy a house.

↓

Having worked so hard, Ken is wealthy enough to buy a house.

Since it had rained so hard, my shoes were all covered with mud.

↓

It having rained so hard, my shoes were all covered with mud.

After I have had a shower, I go to bed.

↓

Having had a shower, I go to bed

これら 4 つのポイントを押さえたら、たくさんの異なるパターンの演習問題をやらせることが大切である。解説を聞いただけでは分詞構文の用法が頭にインプットされただけで十分深くインテイクされたとは言いがたい。そして、基本的な書き換え問題の後には分詞構文を含まれたテキスト性のあるパッセージを読ませ、分詞構文の接続詞と主節の論理関係をうまく推し量り、文脈を正しく理解できるかどうかの訓練をすると効果的である。

分詞構文は上記の 4 つのポイントに当てはまらない慣用表現がたくさんある。それらの慣用表現は独立分詞構文と呼ばれ、書き言葉においても、日常会話においてもよく用いられるので覚えるように指導する。

- speaking of ~ / talking of ~
- judging from ~
- considering 名詞、文
- given that + 文
- seeing that + 文、
- provided / providing that + 文 etc.

学生が分かりにくいものに付帯状況の分詞構文「～しながら」と連鎖動作を表す分詞構文「そして～する」がある。付帯状況の場合は、基本的に while 文の書き換えであることを伝える。while 文を分詞構文に書き換える際は、「主語 + be 動詞」の省略であることが多く、while は接続詞の添加として残されることもあることも伝える。

He talked on the phone, while he was taking notes.

↓ 省略

He talked on the phone, (while) taking notes.

「彼はメモを取りながら、電話で話をした」

While he is speaking English, he often makes grammatical mistakes.

省略

↓

While speaking English, he often makes grammatical mistakes.

「彼は英語を話しながら、よく文法的間違いをする」

連作動詞を表す分詞構文は分詞構文の中でも最も実用的で頻繁に用いられるものといっていだろう。連作動詞を表す分詞構文は「接続詞 + 主語」の省略のルールが当てはまらず、____, and ~という等位接続詞で結ばれた2つの動作が同時に行われた文を分詞構文にするパターンである。

The hurricane hit the city, and caused a lot of damage.



The hurricane hit the city, causing a lot of damage.

「ハリケーンがその町を襲い、多大な損害をまねいた」

They sat and talked together for hours.



They sat talking together for hours.

「彼ら共には座って何時間も話をした」

分詞構文は常に文頭に来るとは限らない。むしろ、文中に出る方が多い。そして、文中に使われる場合は、分詞節は主語に関する補足的な情報を付け加えるものとして関係代名詞の非制限用法の働きに近くなると言える。

John, having failed to get promoted, decided to retire earlier.



John, who has failed to get promoted, decided to retire earlier.

This book, written in simple in English, is easy to understand even for beginners.



This book, which is written in simple English, is easy to understand even for beginners.

以上、分詞構文の発展的展開として取り上げることもできる。

第5章 体系化シラバスの効果と有意義性

5.1 はじめに

第 4 章では、普通高校の英語のシラバスのあり方と、著者が提案するシラバスの比較・検証をし、更に文法項目を再配列した背景にあるシラバスの文法項目順序の根拠を説示した。

第 5 章では、その再配列化シラバスが、実際学生たちの文法学習を助長するものか、そしてそれは効果的になされるのかを検証するために中学復習テストも用いて測ることにした。中学復習テストは、釧路高専の新入生が入学時にどの程度の英語の知識を持っているのかを測るため、著者が独自に作成したものである。また、1年間、文法項目を再配列した体系化シラバスのもとで英語を学習した後、どの程度の効果があったのか、或いは何の変化も見られないのかを調査することも意図しているので、学年末に、被験者である 1 年生に再度同じテストを受験してもらった。

検定教科書のシラバスとの効果の違いを検証するために、普通高校 2 校（公立高校 1 校、私立高校 1 校）の、合わせて 6 クラス、211 名の生徒たちにも協力してもらい、同じ復習テストを学年末に受けてもらった。対象生徒たちは釧路高専の学生たちと、ほぼ同レベルの学力を持っていると考えられる生徒たちである。

さらに、同じ釧路高専の被験者学生たちの次年度の新入生にも同じ復習テストを受けてもらった。次年度の“文法”の授業は他の教員が担当することとなり、市販のテキストを用いて、そのテキストの提示するシラバスにもとづいた授業展開がなされたからである。市販テキストの一般的な普通シラバスのもとで学習した成果と体系化シラバスのもとで学習した場合の成果を比較・調査する格好の材料となった。

釧路高専の学生たちの学年の初めと終わりの 2 回のテストの実施結果と、釧路高専の学生たちのテストの結果と普通高校の生徒たちのテスト結果の比較、そして、同じ釧路高専の 2009 年度の新入生と次年度の新入生の間の体系化シラバス下の学習と一般普通シラバス下の学習の 2 つのケースの成果の比較という 3 通りの比較・検証をすることによって体系化シラバスの効果の程度と有意義性

を測ることを目的とする。

5.2 釧路高専における中学復習テストの結果と分析

この項では、2009年度生の年度初めと年度末の2つのテスト結果にもとづいて検証していく。

5.2.1 第1回目実施の結果と検証

中学復習テストは、2009年度の釧路高専新入生全員に対して、学年の初めと終わりの2回実施した。テストの内容は中学英語の文法範囲を網羅しており、レベルは必要不可欠な基礎的な段階に留めて、筆記形式で施行した。筆記型で実施した診断テストの結果は更に学生たちの低迷する英語力の実態を明らかにすることになった。次の表は今年度（2009年度）の学生たちが獲得した点数の分布を示したものである。

表1 診断テストの点数分布（2009年度）

50点未満	117 / 207名
50～60点未満	42 / 207名
60～70点未満	22 / 207名
70～80点未満	18 / 207名
80～90点未満	6 / 207名
90点～	2 / 207名

この中学基礎レベルの問題を半分も正しく解けない学生が全体の57%と、半数を超える結果となっている。テスト問題はあくまでも基礎レベルであり決して難易度が高いわけではない。ただし、筆記型であるが故に選択問題や定型的な問題にしか慣れていない学生たちにとっては書き換え問題や日本語訳の問題は解きにくかったことは事実である。ここにも学生たちの中学時代の学習方法に疑問を抱かざるを得ない点がある。この表では明示していないが獲得点数が

一桁台の学生が5人存在した。逆に90点以上の高得点を獲得した学生は2人のみであった。

「中学校で教える英文法をきちんと習得して卒業する中学生は、3割程度である。」とされているということは序論で述べたが、この復習テストはまさにそのことを証明することになった。2009年度の釧路高専の新入生は207名で、その内60点以上を獲得できた者は48名しかいなかった。これでは全体の23%となり、3割にも満たないことになる。50点以上を獲得した者をカウントすると90名になり、やっと48%になる。テストの主たる出題問題は、「文の種類」、「時制」、「不定詞」と「動名詞」、「受動態」、「比較級」、「関係代名詞」で、どれも基礎的なレベルの問題である。次の表は、第1回目の実施における、平叙文の変換問題（否定文へ）の正答率を示している。

表2 平叙文の変換問題完全正答率（第1回目）

1組	12 / 42 名	29%
2組	11 / 42 名	26%
3組	13 / 41 名	31%
4組	14 / 41 名	34%
5組	19 / 41 名	46%

平均 33.2%

この問題は4問あり、中学1年の初めに学ぶことになっている文法で、英語の初歩を問う問題である。4問全て解答できるものと期待していたが、学生たちの持っている知識では、not を使って否定文を作るということしかインプットされていないようである。下記に、使用したテスト問題と、学生たちの実際の解答例を提示する。

次の文を否定文に書き換えなさい。

- 1) There were many birds there.
- 2) I went to the movies with Kate.
- 3) He will study abroad this year.
- 4) Beth sings her school songs well.

(Basic English Grammar Workbook ANYTIME: 数研書院より出題)

実際の解答例

- 1) There not were many birds there.
There were not any birds there.

- 2) I not went to the movies with Kate.
I went not to the movies with Kate.
I don't went to the movies with Kate.
I went to the not movies with Kate.
I gon't to the movies with Kate.
I m not went to the movies with Kate.
I wen't to the movies with Kate.

- 3) He willn't study abroad this year
He isn't will study abroad this year.
He will don't study abroad this year.
He don't going to study abroad this year.

- 4) Beth not sings her school songs well.
Beth sings her school songs not well.
Not Beth sings her school songs well.
Beth sings her not school songs well.

Beth sings her school does not songs well.

Beth sings aren't her school songs well.

Beth isn't sings her school songs well.

Beth sings hern't school songs well.

学生たちの各問題の解答の中から特に懸念される解答例を提示したが、一重下線は一般的に学生が犯しやすい誤りであるが、二重下線の部分は大いに憂慮すべき間違いである。学生たちの多くは否定文を作るには not を使えばよいという知識しかもっていないことが明白である。not を動詞の前後に置くだけならばまだ救われる思いもするが、冠詞と名詞の間に入れたり、一般動詞文の中に 'be 動詞+not' を挿入したりしている。さらに、2)、3)、4)に見られるように gon't と wen't や hern't のように動詞や名詞に not を付けて短縮形に見せている解答の仕方には驚愕せざるを得ない。

文部科学省が『英語が使える日本人』育成のための行動計画』で 2010 年を目標とした '中学 3 年卒業で英検 3 級レベル' の達成はあまりに困難なことのように見える。週 3 時間だけの英語の授業では、文の主語や時制に合わせて否定文を作るという初歩的・基本的文法の定着を果たせないまま先に進むしかなく、ましてや中学の教科書のシラバスでは疑問文・否定文の作り方を体系的に学べる訳ではないので、not を構造的に文のどこに挿入すればよいのか把握できないまま混乱した状態でページを先へ先へと進ませていったことが窺える。

中学教科書の New Horizon を例にしてみると、1 年の初めに be 動詞の導入があるが、その時点では疑問文の作り方とその答え方しか学習しない。その次に一般動詞の導入があり、疑問・否定文の作り方を学ぶ。そしてその次に be 動詞を使った否定文の作り方を習う。その後、複数形の s の導入があり、三単元の s と三単現の文の疑問・否定文へと続く。この流れだと、それぞれの項目が相互に関連性がないだけでなく、be 動詞と一般動詞、複数形の s と三単現の s の違いを混同してしまう学生（生徒）が多いのも頷ける。

復習テストの他の大きな出題問題として、受動態への変換問題、比較級、関

係代名詞の問題があるが、その正答率も非常に低かった。

表 3 釧路高専生の項目別正答率 (2009 年 4 月実施)

文法項目	正答率
受動態	10%
比較級	8%
関係代名詞	8%

次にクラスごとの総合平均点を提示する。

表 4 釧路高専生 クラス別平均点

1 組	50 点
2 組	45 点
3 組	46 点
4 組	46 点
5 組	46 点

総合平均 46.6 点

このように 50 点にも満たない状態であることを鑑みれば、中学 3 年間のコミュニケーション中心で、文法・語彙学習の軽視の英語学習が学生たちの英語の基礎知識の欠如という形で如実に現れているのがわかる。

5.2.2 第 2 回目実施の結果と第 1 回目との比較

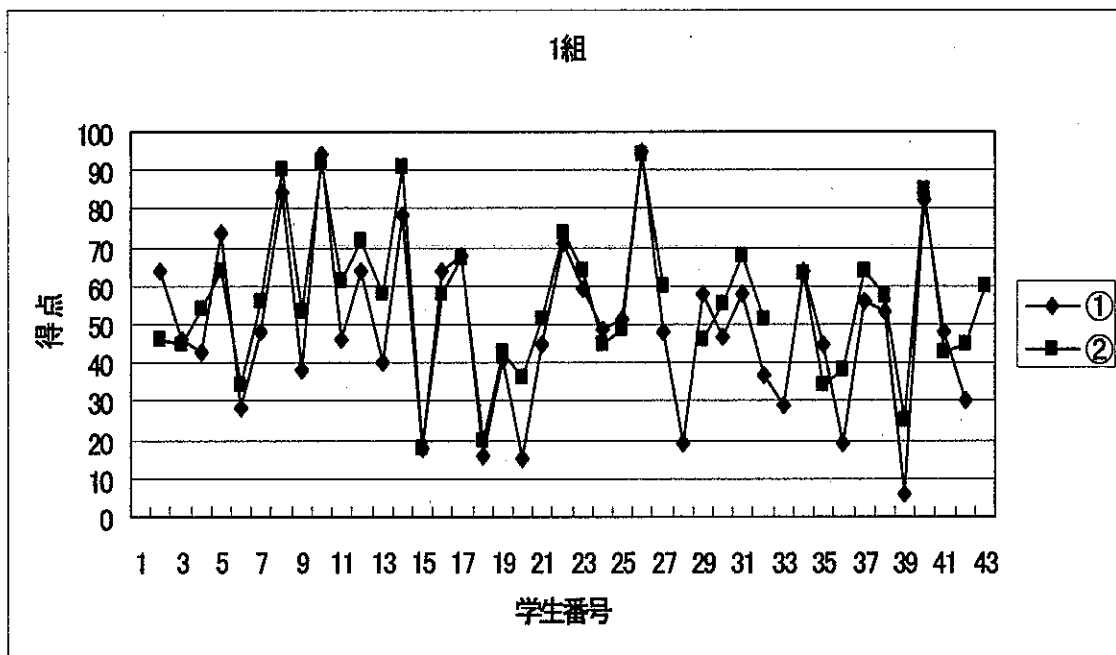
再配列シラバスのもとで 1 年間学んできた成果を示すため、第 1 回目と第 2 回目に実施した中学復習テストの結果を表にして提示したい。

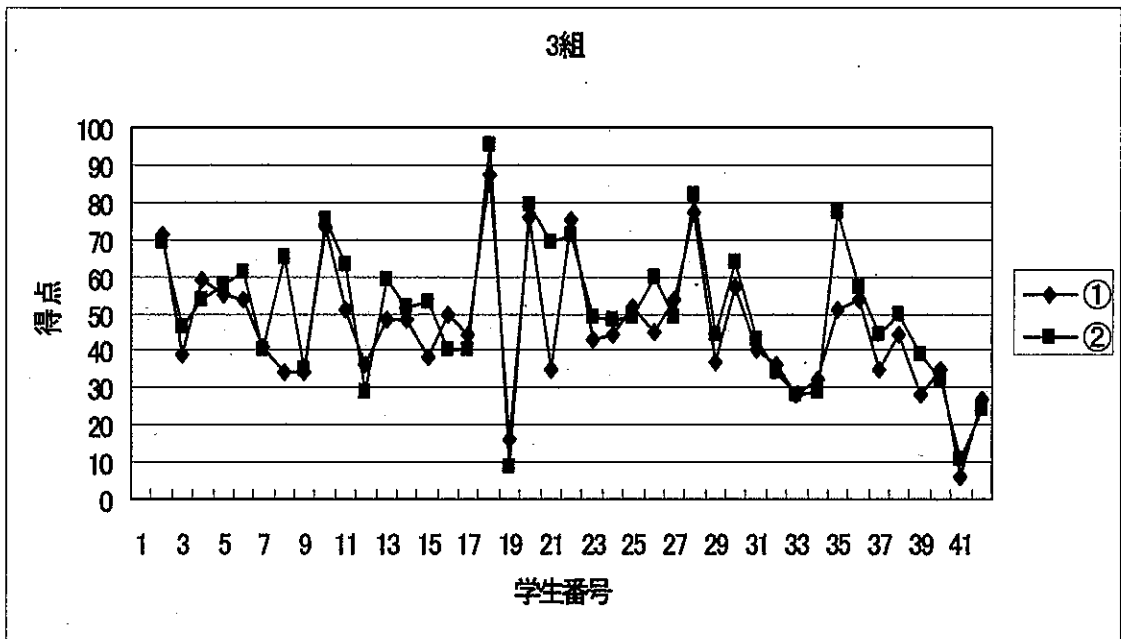
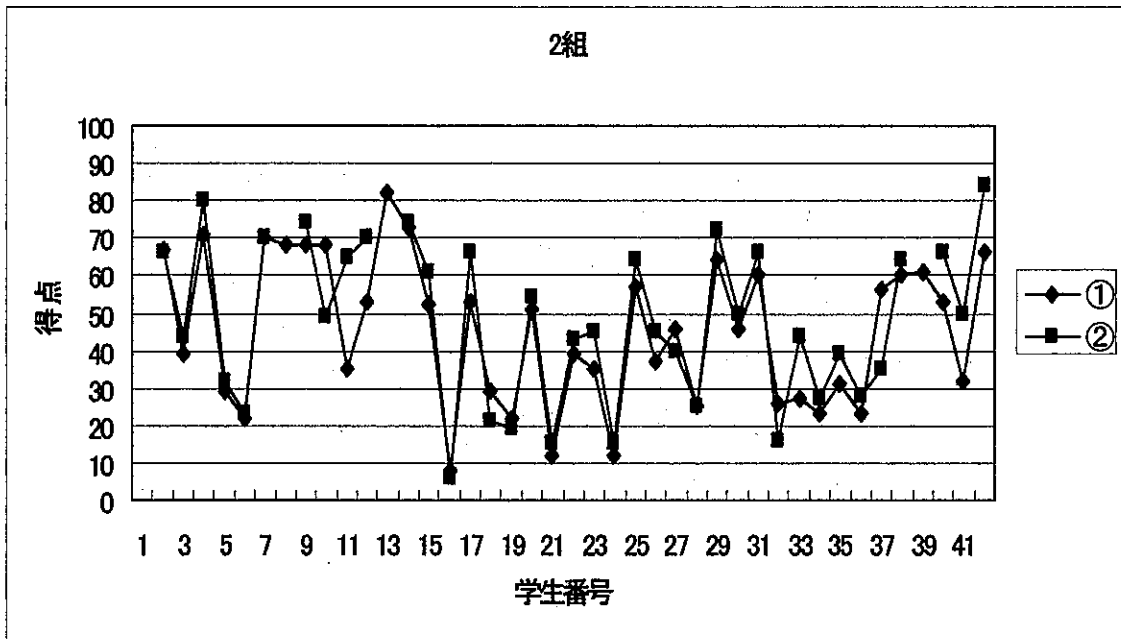
表5 復習テストの結果比較

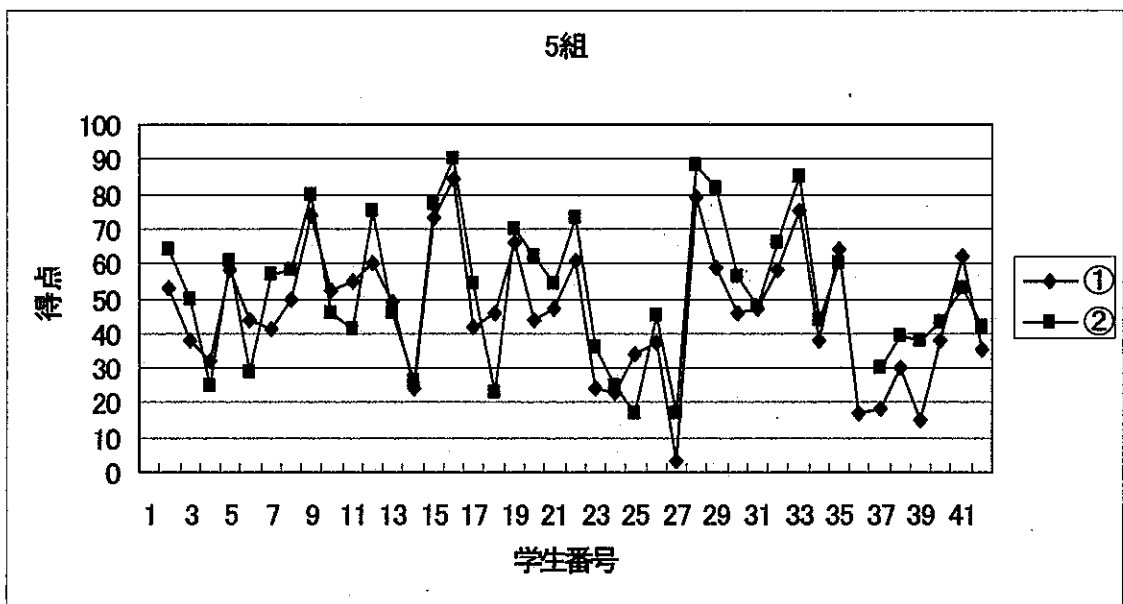
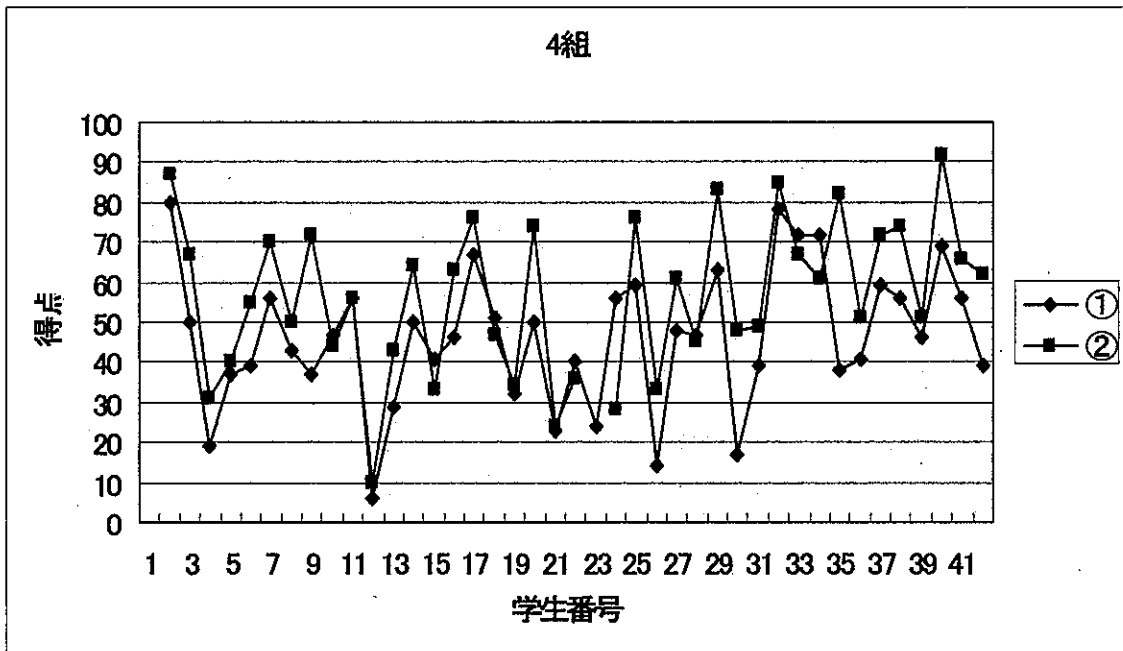
	第1回目	第2回目	点数差
1組	50点	56点	+6点
2組	45点	48点	+3点
3組	46点	51点	+5点
4組	46点	57点	+11点
5組	46点	52点	+6点
平均	46.6点	52.8点	+6.2点

各クラス全員の点数の推移をグラフで表してみた。

グラフ1 各クラスの学生の点数の推移







各クラスに、1回目よりも2回目の方が点数が下がった例が散見されるが、それらの多くが同点か数点の差であり、不注意や、学年末で成績に関係がないためテストを真剣に受ける姿勢がなかったことが原因による点数の低下と考えられる。現に、裏面が空白であり、特に筆記問題が空欄のままの解答用紙が数枚

かあった。それらの受験者は点数が下がっている。しかしながら、上記の表からも明らかなように、各クラスの4分の3の学生たちが1回目よりも2回目のテストにおいて改善を見せており、点数をアップさせている。特に、4組においては、ほぼ全員の点数が上昇しており、その上昇幅も大変大きい。

次に、主要文法項目の問題でどの程度の伸びを見せたのかを提示する。

表6 文法項目別点数の推移

	第1回目	第2回目	%の差
変換問題 (否定)	33.2%	37.2%	+4%
受動態	10%	16%	+6%
比較級	8%	33%	+25%
関係代名詞	8%	11%	+3%

この表の数値は完全正答率を表しているので一桁台の差は小さく見えるかもしれないが、綴り間違いや単語の入れ忘れなどのマイナーな誤りを正解にすると数値は2桁台になり得る。

次に2回のテストの点数分布の比較をして、学生の実際の獲得点数の向上的推移の証明を示す。

表7 獲得点数の推移

第1回 (21年4月実施)	第2回 (22年2月実施)
0～10点未満 5人	0～10点未満 4人
10～20点未満 14人	10～20点未満 12人
20～30点未満 20人	20～30点未満 14人
30～40点未満 36人	30～40点未満 19人
40～50点未満 42人	40～50点未満 42人
50～60点未満 42人	50～60点未満 30人
60～70点未満 22人	60～70点未満 37人
70～80点未満 18人	70～80点未満 21人
80～90点未満 6人	80～90点未満 12人
90点～ 2人	90点～ 7人

体系化シラバスの下で1年間学習した後に実施した第2回目のテストの結果を上記に示した。この2つのテストの大きな特徴は、第2回目のテストでは、30点～40点未満の学生数が第1回目のテストの半数に減少していることである。その代わりに、60点～70点未満の学生数が2回目のテストでは1回目のテストの数値の1.5倍以上になっている。更に、80点～90点未満の学生数では倍の伸びを示し、90点以上においては3倍の増加を示している。

全体的に見ると、50点未満の学生が1回目実施では半数以上いたのに対し、2回目では半数未満に減少し、60点以上を獲得した学生の数がかなり増加している。一桁台の点数の学生や20点台の学生の数値が変わらないのは、もともと低学力の学生の存在や、進級に影響のない学年末実施のテストでやる気のない学生たちの存在が考えられる。前項でも述べたように裏面を白紙で提出した学生もいるし、気の緩みから1回目の点数よりも2回目の点数が下がっている学生もいる。これらの学生たちの存在を考慮すれば、点数の推移は更に向上を見

せていた可能性が高い。

5.2.3 復習テストの結果分析

上記の表が示しているように、学生の獲得点数の分布に明らかな違いが見られる。第1回目のテストでは50点にも満たない学生が半数以上であったが、2回目実施には逆転して50点以上を獲得する学生数が半数を占めるようになっている。点数を上げた学生の中には、倍以上の点数を獲得した者が7名ほどいる。彼らは一桁台或いは10点台の点数しか獲得できない低学力の学生たちであるが、2回目のテストでは点数ランクを1つから2つ上のランクに属するようになっている。第1回目のテストで0～20点台に属する学生数が19人であったが、その3分の1が大きな点数の上昇を果たしたことになる。

30点近い、或いは30点以上の伸びを見せた学生も存在する。その集団の一部を紹介する。

- ◆ Aくん 50点 → 75点 (25点アップ)
- ◆ Bくん 52点 → 77点 (25点アップ)
- ◆ Cくん 35点 → 64点 (29点アップ)
- ◆ Dくん 35点 → 65点 (30点アップ)
- ◆ Eくん 37点 → 72点 (35点アップ)

上記の学生たちや、点数の上昇を見せた他の学生たちの多くが基本的な疑問・否定文に変える変換問題を正答している。また、動詞の変化表も正しく埋めていた。更には、「形容詞としての分詞」の問題で高い正答率を見せている。獲得点数が高くなるほど、現在完了形の異なる用法における英訳を見抜いて訳をしており、受動態と比較級の問題においては全問正解をしている。

全体の平均点も1回目は47点であったが、2回目は53点と6点の上昇を見せている。「中学の半ばのどこかでつまずいてしまった生徒たちは、高校へ行ってもさほど英語力の伸びを示さない」(太田・金谷：2004 p10)ということから鑑

みれば、平均 6 点の伸びは、学生たちの文法の理解度が着実に深まり、定着し始めたことを示しているのではないだろうか。このような結果から考えると、文法項目を並べ替えた再配列シラバスのもので 1 年間学んだ成果は高く、そして、そのことは体系化シラバスの有効性も高いことを示している。

5.3 釧路高専における普通シラバスの学生との比較

著者が新入生を担当した 2009 年の次年度の 2010 年度には担当者が変わり、その年の新入生の‘文法’の授業は他の教員が担当することになった。その教員は市販のテキストを使用し、そのテキストのシラバスに沿って 1 年間授業を行った。入学時に新入生全員に実施している英語共通テスト（英検 3 級問題）の結果から 2010 年度の学生は表 8 から分かるように著者が担当した学生たちとほぼ同等、或いは少し高めなの学力であることがわかる。

表 8 新入生共通テストの平均点の推移

	1 組	2 組	3 組	4 組	5 組	平均
21 年度	64 点	61 点	64 点	63 点	62 点	62.7 点
22 年度	63 点	67 点	69 点	63 点	65 点	65.4 点
23 年度	67 点	64 点	64 点	61 点	64 点	63.7 点

普通シラバスのもとで 1 年間英語の学習をした場合と、体系化シラバスの下で学習した場合の結果を比較するために 2010 年度の新入生が 2 年生になったばかりの 2011 年 4 月に 2009 年度に著者が実施したのと同じ中学復習テストを受けてもらった。その結果から体系化シラバスの有効性を証明したい。

5.3.1 2010 年度の普通シラバス

結果比較の前に 2010 年度に採用されたシラバスと著者が実施したシラバスを比較してみることにする。

2010年度 文法クラスシラバス	著者のシラバス
文型	文型
基本時制	主語になる代名詞
助動詞	基本時制
受動態	受動態
不定詞	形容詞の役割としての分詞
分詞	関係詞（関係副詞を含む）
動名詞	不定詞
比較	原形不定詞
関係代名詞	動名詞
関係副詞	比較級
仮定法	助動詞
強調構文	仮定法
無生物主語	

これらのシラバスの違いは一目瞭然であるが、普通シラバスの方は文法項目相互の関連性なく個別の文法として学習指導としている。動詞の活用としての不定詞、分詞、動名詞をつなげていること、関係詞として関係代名詞と関係副詞を並べていること意外はその文法項目の配列に何の関連性もうかがえない。週に一度だけの授業であるため時間に余裕がなく、シラバスにある文法項目をこなすためにはかなりの工夫が必要になるが、担当教員は演習問題のプリントを配布し、そこにある問題を解くことによって文法を理解させる帰納的な指導をしたようである。ひとつの文法項目の演習問題のプリントが終わればすぐに次の文法項目に進むという形式で授業が進められたようである。

5.3.2 2009年度生と2010年度生の復習テストの結果の比較と分析

普通シラバスと体系化シラバスの効果の相違を測るため、著者が担当した2009年度入学生の中学復習テストの結果と2010年度入学生（209名）を比較し

てみた。前述したように 2010 年度生には入学後 1 年間普通シラバス下で英語を学習したあとに復習テストを受けてもらった。毎年入学時に実施している共通テスト（英検 3 級問題）の結果において、学年平均が 2009 年度よりも 2010 年度生の方が高かったことから判断して 2010 年度の入学生は 2009 年度生よりも学力が高いと考えられる。

2010 年度生のテスト結果を 2009 年度生の 1 回目と 2 回目のテスト結果と点数分布の点から比較してみた。

表 8 点数分布の比較

2010 年度生のテスト結果	2009 年度生のテスト結果（第 1 回目）
0～10 点未満 4 人	0～10 点未満 5 人
10～20 点未満 16 人	10～20 点未満 14 人
20～30 点未満 27 人	20～30 点未満 20 人
30～40 点未満 37 人	30～40 点未満 36 人
40～50 点未満 41 人	40～50 点未満 42 人
50～60 点未満 40 人	50～60 点未満 42 人
60～70 点未満 25 人	60～70 点未満 22 人
70～80 点未満 16 人	70～80 点未満 18 人
80～90 点未満 3 人	80～90 点未満 6 人
90 点～ 0 人	90 点～ 2 人

2010 年度生のテスト結果

2009 年度生のテスト結果 (第 2 回目)

0～10 点未満	4 人
10～20 点未満	16 人
20～30 点未満	27 人
30～40 点未満	37 人
40～50 点未満	41 人
50～60 点未満	40 人
60～70 点未満	25 人
70～80 点未満	16 人
80～90 点未満	3 人
90 点～	0 人

0～10 点未満	4 人
10～20 点未満	12 人
20～30 点未満	14 人
30～40 点未満	19 人
40～50 点未満	42 人
50～60 点未満	30 人
60～70 点未満	37 人
70～80 点未満	21 人
80～90 点未満	12 人
90 点～	7 人

上記の表を見て分かるように、2010 年度生のテスト結果は 2009 年度生の第 1 回目のテスト結果と類似しており、学生たちの獲得点数においてほぼ同じ分布状況を示している。

それぞれの年度生の全体平均点を見てみると、2009 年度生の第 1 回目の平均点が 47 点、2 回目が 53 点で、2010 年度生の全体平均点は 44 点であった。平均点においても、2010 年度生の 1 年間の結果は 2009 年度生の 1 回目のテスト結果と同程度であることが明らかである。

次に復習テストにおける主要文法項目の正答率を見てみたい。前項の 5.2.2 でも提示したが、2010 年度生と 2009 年度生の正答率比較のため再度提示することにする。

表 9 主要文法項目の正答率

	2010 年度	2009 年度 1 回目	2009 年度 2 回目
受動態	9%	10%	16%
比較級	5%	8%	33%
関係代名詞	5%	8%	11%

上記の表が示しているように、2010 年度生の正答率は 2009 年度生の 1 回目の結果に割合近い数値であるが、2 回目と比較するとその差は歴然である。この数値が、2010 年度生が 1 年間英語を学習した結果であるということを考えると、彼らは年間の学習において英語の基礎学力を期待されていたほど身につけることができなかったということになる。彼らは学力が高いと考えられていただけに残念な結果に終わっている。

これらの事実が示すとおり、2010 年度生たちは 1 年間普通シラバスのもとで英語学習をしたが、その成果は 2009 年度生たちが釧路高専で英語を学習し始める前の英語の知識状況とあまり変わりがない。つまり、普通シラバスを用いた英語学習は体系化シラバスほど効果を上げていないことになる。逆に言えば、体系化シラバスを用いた指導は普通シラバスを用いた場合よりも学生の英語の知識を高め、学力を向上させる効果がより高いことになる。2010 年度生の平均点が 44 点で、2009 年度生の 2 回目のテストの平均点が 53 点であるから、その差は大きい。このことから体系化シラバスの有効性が証明されたものと考えられる。

5.4 有意差検定による統計的証明

同一テストを 2 回実施し、平均点の増加があれば「実力が増した」「学習効果があった」と推察される。しかし、2 回のテストの平均差が偶然誤差の範囲内である場合もある。つまり、帰無仮説が正しいということになり、2 回のテストにおける有意差はないということになる。そこで、この項では 2 回のテストに有意差はあるという対立仮説が成立する、つまり帰無仮説が棄却されることを証

明するために、T検定を用いて2回のテストは統計的に有意にあること（平均点が増加した）ということを実証する。

5.4.1 2009年度生の第1回目と第2回目のテストから測る有意差

体系化シラバスのもとで1年間授業をした後に実施した中学復習テストの平均点が学年初めに実施したテストよりも上昇したことは前項で明らかにしたが、その平均点の上昇が統計的に「学習効果があった」ということを真に意味しているかどうかを測るために次の手順で有意性検定を行った。

1) 等分散性の確認

「2つの母分散が真に等しい」という仮説のもとでF検定を行った。P値は0.4767を示した。有意水準を $\alpha=0.05$ とみるとP値は十分大きいのでこの仮説は正しいとみなすことができる。

2) 平均点の変化の有意性検定

上記1)より、等分散を仮定して、平均点の違いについてT検定を行った。t値は-3.0581になった。有意水準を $\alpha=0.05$ としたときの限界値は1.965883になった。t値の絶対値3.0581はこの1.965883よりも大きいので、平均点の変化は有意に異なると言える。

以上の手順から測定した結果として2つのテストの平均が増加したと言える。すなわち、1年間の体系化シラバスによる学習には効果があったということが証明された。

5.4.2 2009年度生と2010年度生のテスト結果から測る有意性

体系化シラバスのもと文法を学習した学生たちのテスト結果が一般シラバスのもとで学習した2010年度生の結果よりもはるかに高かったことも前項で提示したが、この事実もT検定を用いて統計的に正しいことを証明する。手順は2009

年度生の2回のテストの比較のやり方と同じである。

1) 等分散性の確認

「2つの母分散が真に等しい」という仮説のもとでF検定を行った。P値は0.49を示した。有意水準を $\alpha=0.05$ とみるとP値は十分大きいのでこの仮説は正しいとみなすことができる。

2)

上記1)より、等分散を仮定して、平均点の違いについてT検定を行った。t値は4.4448になった。有意水準を $\alpha=0.05$ としたときの限界値は1.965795になった。t値はこの1.965795よりも大きいので、平均点の変化は有意に異なると言える。

以上の手順から測定した結果として2010年度生の平均点が2009年度生の平均よりも減少していると言える。つまり、統計的、数学的見地から見ても2009年度生の学習成果の方が2010年度生の学習成果よりもはるかに高いことが証明された。すなわち、1年間一般シラバスで学習した学年の学生たちの文法学習の向上率は前年度の体系化シラバスの学生たちの向上率よりも低いものであることが裏づけられたものである。

5.4.3 有意性検定によって証明された体系化シラバスの効果

この項では、まず体系化シラバスが1年間の英文法学習の向上率アップに寄与したかどうか、そして普通シラバス下で学習した学生たちと体系化シラバス下で学習した学生たちの英文法知識の習得率に差が出たかどうかをT検定を用いた有意差検定で測定した。その測定の結果から、どちらのケースにおいても有意性が見られ、特に普通シラバスの学習成果と体系化シラバスの成果の違いを測定した検定では大きな差が見られた。両ケースの有意性検定から体系化シラバスには有意な効果があるということができらるであろう。

5.5 普通高校における中学復習テストの結果と分析

5.5.1 普通高校における中学復習テストの結果

教科書シラバスで学習したケースと比較するために、釧路高専の新入生と同レベルであると考えられる普通高校 2 校の 1 学年の生徒たちにもこの中学復習テストを学年末に受験してもらった。受験者数は全員で 211 名になり、釧路高専生の 207 名とほぼ同人数である。クラス数は 2 校合わせて 6 クラスになる。

各クラスの点数分布を見てみることにする。

表 10 クラス別点数分布

A クラス

0～10 点	約 18%	
11～20 点	約 26%	
21～30 点	約 23%	
31～40 点	約 21%	
41～50 点	約 10%	
51～60 点	約 2%	*60 点以上なし

B クラス

0～10 点	約 11%	
11～20 点	約 33%	
21～30 点	約 35%	
31～40 点	約 14%	
41～50 点	約 8%	
50 点以上	0%	*50 点以上なし

Cクラス

0～10点	0%	
11～20点	約16%	
21～30点	約26%	
31～40点	約34%	
41～50点	約18%	
<hr/>		
51～60点	約3%	
61～70点	0%	
71～80点	0%	
80～90点	約3%	*90点以上なし

Dクラス

0～10点	2%	
11～20点	約24%	
21～30点	約37%	
31～40点	約16%	
41～50点	約13%	
<hr/>		
51～60点	約8%	*60点以上なし

Eクラス

0～10点	約10%	
11～20点	約26%	
21～30点	約38%	
31～40点	約18%	
41～50点	約5%	
<hr/>		
51～60点	約2%	*60点以上なし

Fクラス		
0～10点	0%	
11～20点	約20%	
21～30点	約15%	
31～40点	約10%	
41～50点	約25%	

51～60点	約15%	
61～70点	約15%	*70点以上なし

普通高校2校、合わせて6クラス中、50点以上を獲得した生徒は13名で、全体の6%であった。逆に言うと、50点以下の生徒が全体の94%を占めている。前項でとり上げた平叙文の否定文への変換問題を完全解答出来た者は16名で、全体の7%であった。CクラスとFクラス以外のクラスには、60点以上を獲得した生徒はいなかった。6クラス全体の最高点は81点に留まっている。

次に各クラスの平均点を提示する。

表11 普通高校の復習テスト結果

Aクラス	Bクラス	Cクラス	Dクラス	Eクラス	Fクラス
24.1点	22.3点	32.7点	27.9点	24.4点	39.9点

平均 33.1点

平均点が33.1点ということは、ほとんどの生徒が中学で習得することになっている英語の基礎知識の3割しか覚えていないことになる。

5.5.2 普通高校における中学復習テストの結果分析

中学復習テストを受験した2校の高校の生徒のほとんどが、主語の人称や時制に合わせて否定・疑問文が作れないし、動詞の変化表の穴埋めも出来ていない。この事実から、彼らの中学時代の英語学習の迷走ぶりが窺える。それと同

時に、この結果は 1 年間教科書シラバスのもとで英語を学習したあとの結果でもある。このデータから見れば、ほとんどの生徒が英検 3 級レベルの知識も持たないまま英検準 2 級レベル（高校 1, 2 年は英検準 2 級程度のレベルとされている）の学習をしてきたことになる。

これら 2 校の生徒たちが 1 年間、それにもとづいて英語を学習してきたシラバスに目を向けてみる。なお、B 校は Polar Star English Course I を採用しており、その教科書のシラバスは前章で考究しているが、2 校の教科書シラバスの比較・検証をするため再度取り上げて見ることにする。

A 校のシラバス

Textbook : Power On English 1 (東京書籍)

- L1— 第 1～3 文型、動名詞、助動詞
- L2— 第 4、第 5 文型、不定詞、比較表現
- L3— 受動態、進行形、分詞の形容詞用法
- L4— SVO+that 節、SV(ask、tell、etc)+O+to do、疑問詞+to 不定詞
- L5— It is ~(+for...)+to do、関係代名詞の who、現在完了
- L6— 関係代名詞の which (主格)、名詞節を作る what、現在完了進行形
- L7— SVOO(=that 節)、助動詞+受け身、SVOC(=現在分詞)
- L8— SV(be)+C(=that 節)、SVOO(=what の節)、関係副詞の where

B校のシラバス

Textbook: : Polar Star English Course 1 (数研出版)

- L 1— 不定詞の名詞的用法、動名詞、It is ~ (+ for …) + to do
- L 2— 現在分詞・過去分詞の形容詞的用法、不定詞の形容詞的用法・副詞的用法、現在完了と完了進行形
- L 3— 関係代名詞 (who、 which、 that、 whose)、It seems that ~ と seem to do
- L 4— 名詞節を作る what、過去完了、関係代名詞の what
- L 5— SVO + 原形不定詞、関係不定詞、It is ~ that …
- L 6— SV+現在分詞、現在分詞を用いる分詞構文、
It is ~ that … (強調構文)
- L 7— SVOO (why、 how、 etc)、仮定法過去
- L 8— SVOC(=現在分詞)、仮定法過去完了、助動詞+受け身

両方の教科書のシラバスに共通していることは、5文型と時制を年間通して学習するパターンになっていることである。文型においては、that節やwhatからなる節など異なる名詞節を用いたSVOO構文と、原形不定詞や現在分詞を含むSVOC構文がシラバスのかなり後半部分で導入されている。時制は完了時制が主に導入されている。Power On English Course (以下: Power On) は過去完了形までは踏み込んでいない。

もうひとつ両教科書に共通している点は、どちらの教科書も動名詞が不定詞よりも先に導入され、不定詞の方により大きな比重がかけられている。そのせいか、中学復習テストにおいては、不定詞の選択問題(4つの英文にそれぞれ後続する不定詞を選択肢から選ぶ問題)が一番正答率が良かった。

表 12 不定詞選択問題の正答率

1組	2組	3組	4組	5組	6組
38%	54%	68%	68%	62%	70%

この中学復習テストの主たる出題問題である受動態、比較級、関係代名詞それぞれの正答率を見てみた。

表 13 主要問題の正答率

	1組	2組	3組	4組	5組	6組
受動態	0%	0%	2%	2%	0%	10%
比較級	0%	0%	0%	0%	0%	15%
関係代名詞	0%	0%	0%	2%	2%	0%

後期期末試験後の学年末の授業内において実施され、成績に影響のないテストであったためきちんと受験する姿勢がなかったのか、問題が分からなかったのかで解けなかったのか定かではないが、白紙の解答用紙が多かったのは確かである。故に、0%という数字が並んでいる。しかしながら、Power On と Polar Star の両方において、上記の主要問題のうち 2 つ、受動態と関係代名詞が導入されている。(比較級は Polar Star では導入なし) このことから考えても、中学レベル、つまり基礎レベルの受動態や関係代名詞が解けないことは、「中学半ばどこかでつまづいた生徒たちは、高校へ行ってもさほど英語力の伸びを示さない」(太田・金谷：2004 p10) ということをもさに証明している。

能動態の文から受動態の文に変換する問題では、能動態文のどの部分が目的語であるか分からないために、受動態文の主語を間違っていたり、或いは正しい主語を選んでもその主語に合った be 動詞にしていなかったり、時制を間違っている解答が目立った。また、比較級問題では、指示文が「カッコ内の語を適切な形にせよ」という文で、「カッコ内の語を比較級にせよ」という直接的な文言であると、もっと正答率は高かったかもしれないが、それでも問題文を見れ

ば明らかに比較級と分かる文ばかりを出題した。

次に実際の中学復習テストの比較級問題を提示する。

次の文の（ ）内の語を適当な形にきなさい。

- 1) It is (hot) today than yesterday.
- 2) My mother goes up the (early) in my family.
- 3) This comic book is (interesting) than that one.
- 4) Mr. Sato is the (popular) teacher in our school
- 5) They have (much) rain in June than in April.
- 6) Jack is the (good) soccer player of them all.

(Basic English Grammar Workbook ANYTIME: 数研書院より出題)

各文に **than** や **the** と **in** 或いは **of** があり、ひと目で比較級と分かるようになっている。実際の解答の中には、**hoted**、**hotting**、**earlying** など、比較級と認識できていないことを示すものも少なからずあった。また、比較級問題であることを把握できても、比較級にするやり方が分かっていないことを示す解答もあった。次にその例を提示する。

実際の解答例

- 1) hot → more hotter
- 2) early → earliest、more early、more earliest、most early
- 3) interesting → interester、
- 4) popular → popularer
- 5) much → many、better、gooder
- 6) good → goodest、most

1) の more hotter という解答は、more と most は 2 音節以上の形容詞の前

について比較級と最上級を作る場合に用いるという基本的ルールを全く無視している。2) の *earliest* という解答も、*y* を *i* に変えるという基礎的な知識を欠いていることを示している。3) と 4) に関しても、*more*、*most* を用いて比較・最上級を作る場合の典型的な例であるにもかかわらず、そのルールを把握していない。5) と 6) の *much*、*good* や他に、*many*、*well*、*little* を含む比較級の不規則変化をするものについては、高専生も同様に全く覚えていないか、知らないかのいずれかである。

ちなみに、問題文 2) の *the* については、本来ならば副詞の最上級には *the* をつけないので *early* の前に *the* は付けるべきではないが、中学校では付けるように指導されていることと、この復習テストを作成する際に利用した問題集にも *the* を付けて出題されていたのでそのまま *the* をつけて提示した。また、付けないと学生（生徒）たちも最上級であると認識しづらくなることも *the* を付けたままにした理由のひとつである。

中学で学習した受動態、比較級や関係代名詞などの主要文法項目を再び、高校で 1 年間、教科書のシラバスのもとで学んだ後の結果においても、生徒たちがこのような英語の基礎知識の欠落状態にあるとすれば、やはりシラバスのあり方や、文法の提示の仕方などに工夫を施す必要があるのは確かなことである。

5.6 考察

釧路高専の学生たちは週 2 時間のみ、体系化シラバスのもとで文法のみを学習してきたが、普通高校の生徒たちは週 5 時間、検定教科書のシラバスのもとでリーディングを中心としてリスニングやスピーキング活動を交えた授業の中で文法を学習してきた。対象高校の採用している教科書は、各レッスンの終わりに文法のまとめと練習問題を掲載している。文法学習の時間や形態に違いはあるが、文法項目の順序によって、つまりシラバスのあり方によって文法知識の理解・定着・習熟の程度に相違があるか否かという点から、釧路高専のテストの結果と普通高校のテストの結果を見れば、体系化シラバスの効果や有意義性はあると言える。

週 2 時間という短時間でも文法項目が相互に関連性ある順番になっているシラバス通りに英語を学習すれば、教科書シラバスのもとで学習した場合よりも文法理解・定着度が高くなることが期待される。それは、文法項目が相互に関連性があるため、ひとつの文法の用法を完璧に理解していなくても、次の文法項目を学習している過程でその未消化の文法の用法が分かるようになり、理解・習得につながるからである。文法項目同士につながりがあれば、既習の文法知識が現在習っている文法学習に活かされるため、その文法の復習・定着・習熟へと発展させることもでき、連鎖的効果が得られる。それ故に、学年末において釧路高専の学生たちの英語の学力が向上し、また、教科書シラバスの場合よりも英語の知識の吸収が早く深かったという事実は、彼らが文法をより有機的且つ効果的に学習したことの成果の現れであると考察される。

第 6 章 結 論

本稿では、最初に釧路高専の学生たちの英語の学力低下の実態とその原因について検証、究明した。学生たちの学力低下の主な原因は、ゆとり教育導入による、中学校における学習時間の削減と、従来の筆記型の語彙・文法力の定着を図ることを重点にした教育から会話重視型の授業内容への転換にあることが推察された。

次に、中学校における英語教育を掘り下げて見るため、中学校の検定教科書のシラバスを検証し、その問題点を指摘した。更に、生徒たちが英文法をより効果的にインテイクできるように、中学シラバスの文法項目を再配列化した体系化シラバスを提案した。そして、その配列順序の根拠を説示した。

次の第4章では、普通高校の英語のシラバスに目を向け、数ある検定教科書の中から5種類を抽出して、それら5種類のシラバスについて検証した。更に、著者が考案し、実際に活用している体系化シラバスを提示し、その体系化シラバスにおける文法項目の配列順番の根拠も述べた。

第5章では、著者が提案する体系化シラバスの有意義性を、釧路高専生と普通高校の生徒たちに実施した中学復習テストの結果から証明することを試みた。また同じ釧路高専内での比較も試みた。著者の担当した2009年度の体系化シラバスの用いた授業と、次年度の普通シラバスによる授業展開の結果を同じ復習テストを次年度生に実施することによって測ってみた。

体系化シラバスは、新しい文法事項が既習の事項と関連性があるため、学生（生徒）たちにとってスパイラルな反復練習となり、インプットされた情報が知識となってインテイクされていくことになるので、文法を効果的且つ効率的に理解・定着させることが出来る。体系化シラバスのもとで1年間文法学習をした釧路高専の学生たちの中学復習テストの結果が、普通高校の生徒たちの結果よりも良好であったことが、体系化シラバスのもつ有意義性を示唆している。また、高専に入学して一年間市販テキストの普通シラバスの下で学習した後に中学復習テストを受けてもらい、どの程度中学文法の習熟を高め、応用できるようになったかを調査した。その結果は期待していたような伸長具合は見せることができなかった。このことは中学復習テストの結果データが証明となった。

体系化シラバスの方が明らかに学生の英語の基礎知識が定着・展開をみせることに成功していることを示すものであるが、その体系化シラバスの有効性は有意差検定による比較調査によって具体的数値によっても証明された。

釧路高専の新入学生たち、或いは高校の新入生徒たちのほとんどが、中学の早い時期にインプットした情報が十分深くインテイクせずに進んでしまったために中途半端な知識をもったまま中学 3 年間を終えてしまっている。そのため中学と高専、或いは高校の間にギャップが生まれ、その遅れを取り戻すために、高専（高校）の 1 年目の数時間を中学の復習に費やさなければならないという現状が出ていることは確かなことである。その問題を解決する一方策として、体系化シラバスを用いて英文法を教えることを提案したい。そうすれば、かつて学んだが忘れてしまった文法項目、或いは未消化のまま終わってしまった項目を次の項目を学習する過程で復習・定着させながら進むことができる。

英文法はルールの集まりであるが、それらのルールをただ羅列して、更に例外を集めて提示し、それらを学生たちに暗記させるだけでは学生たちは興味を全く失ってしまうであろう。そして、何よりその暗記作業において英文構成上のルールの「気付き」が学生たちの中に起こることなど期待できない。しかし、体系化シラバスにもとづいた学習過程においては、学習内容に関連性があるため、学生たちが自ら英文構成上のルールに「気付く」ことが期待される。学生たちが自ら見出した英文法のルールは定着度が深い。

この拙稿が今後の英語教育におけるシラバスのあり方の再考と体系化に向けた検討のきっかけとなれば幸いである。

引用文献

- 明石達彦 (2001) 「現場が読む——新しい教科書に思う」『英語教育』50 巻
7 号 10 月号 : 17
- 阿川イチロウ (2006) 「英文法のトリセツ——英語の負け組を救う丁寧な取扱書
じっくり編」東京 : アルク
- 安藤貞雄 (2005) 「英語教師の文法研究」東京 : 大修館書店
- 荒井正道 (2007) 「英語応答と試験と『英語が使える日本人』の育成」
『英語展望』No.114 3 月号 : 22-25
- 浅羽克彦 (2008) 「つながる英文法——中学英語総ざらい」
東京 : ディスカバー・トゥエンティワン
- 池上嘉彦 (1995) 「英文法を考える」東京 : 筑摩書房
- 池上嘉彦 (2006) 「『する』と『なる』の言語学」東京 : 大修館書店
- 和泉伸一 (2009) 「内容重視のインプットとアウトプットを通したフォーカス・
オン・フォームの指導」『英語教育』57 巻 12 号 2 月号 : 28-30
- 市川伸一 (2005) 「学力低下論」東京 : 筑摩書房
- 市川伸一、和田秀樹 (1999) 「学力危機」東京 : 河出書房出版
- 伊藤健三 (1970) 「文法・文型の指導」(講座・英語教授法 第 8 巻) 東京 :
研究社
- 稲垣章代 (2009) 「中学校での時間増でなにができるか」『英語教育』58 巻
2 号 5 月号 : 23-25
- 氏木道人 (2009) 「語彙、文法学習における多読の意義」『英語教育』57 巻
11 号 1 月号 : 20-21
- 江川泰一郎 (1994) 「英文法解説」東京 : 金子書房
- 岡田 伸夫 (2010) 「もしも文法用語を一切使ってはいけないことになったら」
『英語教育』58 巻 11 号 1 月号 : 22-23

- 岡秀夫 (2009) 「知識と使用のバランスのとれた指導」『英語教育』57 卷 11 号
1 月号 : 33
- 尾木直樹 (2002) 「学力低下をどうみるか」東京 : 日本放送出版協会
- 荻野俊哉 (2008) 「英文法指導 Q & A——こんなふうに教えてみよう」東京 :
大修館書店
- 太田洋、金谷憲他 (2004) 「英語力はどのように伸びていくか——中学生の英語
学習過程を追う」東京 : 大修館書店
- 大谷泰照 (2009) 「学習指導要領が映すこの国の姿」『英語教育』58 卷 2 号
5 月号 : 34-37
- 大津栄一郎 (2007) 「英語の感覚 (上)」東京 : 岩波書店
- 大津栄一郎 (2007) 「英語の感覚 (下)」東京 : 岩波書店
- 大津由紀雄 (2008) 「英文法の疑問」東京 : 日本放送出版協会
- 大津由紀雄、鳥飼玖美子 (2002) 「小学校でなぜ英語? ——学校英語教育を考え
る」岩波ブックレット No.562、p16-43
- 大野晋、上野健爾 (2001) 「学力があぶない」東京 : 岩波書店
- 岡田伸夫 (2010) 「もしも文法用語を一切使ってはいけないことになったら」
『英語教育』58 卷 11 号 1 月号 : 22-23
- 小野博 (2006) 「基礎英語力低下の現状と改善策 (上) 中・高・大学生の英語
力はなぜ下がったか」『英語教育』54 卷 11 号 1 月号 : 63-65
- 小野博 (2006) 「基礎英語力低下の現状と改善策 (下)」『英語教育』54 卷 12
号 2 月号 : 66-69
- 小野博 (1994) 「バイリンガルの科学」東京 : 講談社
- 金谷憲 (2001) 「ELEC 英語教育政策提言—実現可能な英語教育改革を目指して」
『英語展望』No.108 8 月号 : 2-5
- 神永正博 (2008) 「学力低下は錯覚である」東京 : 森北出版
- 荻谷剛彦 (1999) 「大学受験のプレッシャーはどう変わった」『朝日新聞』
1 月 11 日版

- 荻谷剛彦 (2000) 「日本の教育はどこに向かおうとしているのか」『科学』
70 卷 10 号 : 825-833
- 河村茂雄 (2007) 「データが語る② 子どもの実態」東京 : 図書文化社
- 小池直己、佐藤誠司 (2007) 「中学校英語を 5 日間でやり直す本」東京 :
PHP 研究所
- 小泉仁 (2003) 「文部科学省『〈英語が使える日本人〉の育成のための行動計画』
への考察」FLTA2003 年度第 1 回例会 4 月 25 日
- 斉藤兆史 (2000) 「日本人に一番合った英語学習法」東京 : 祥伝社
- 酒井邦秀 (2002) 「どうして英語が使えない」東京 : 筑摩書房
- 酒井志延 (2005) 「大学英語教員のアカウンタビリティって」『英語教育』
54 卷 2 号 5 月号 : :22-24
- 酒井志延、中西千春、久村妍也 (2010) 「大学生の英語教育の意識格差について
の研究」『リメディアル教育研究』第 5 卷 第 1 号 : 9-20
- 佐々木剛志 (2003) 「教育文法」『英語展望』74 号 Vol.110 8 月号 : 40-45
- 佐藤伸也 (2007) 「『わかる』文法授業の実践」『Unicorn Journal』Autumn:12-15
- 笹達一郎 (2009) 「英文法の基礎・基本&面白解説ワーク 1 年」東京 :
明示図書
- 笹達一郎 (2009) 「英文法の基礎・基本&面白解説ワーク 2 年」東京 :
明示図書
- 笹達一郎 (2009) 「英文法の基礎・基本&面白解説ワーク 3 年」東京 :
明示図書
- 佐藤学 (2000) 「子供たちは何故『学び』から逃走するのか」『世界』5 月号
674 号 : 77-89
- 佐藤洋一 (2007) 「理系英語も語法から」『英語教育』56 卷 4 号 7 月号 : 24-25
- 澤井繁夫 (2001) 「誰がこの国の英語をダメにしたのか」東京 :
日本放送出版協会
- 菅正隆 (2009) 「消えた到達目標——中学校新学習指導要領」『英語教育』58 卷
7 号 10 月号

- 鈴木孝夫 (2008) 「日本人はなぜ英語ができないか」 東京：岩波書店
- 高橋正夫 (2000) 「学力低下」『英語教育』49 卷 8 号 9 月号：16-17
- 田中茂範 (1999) 「新しい『学校文法』を作ろう」『現代英語教育』35 卷 12 号
3 月号：44
- 田中茂範 (2008) 「文法がわかれば英語はわかる」 東京：日本放送出版協会
- 田村 聡子 (2006) "The Significance of the Obtainment of the Certificat in the English Proficiency Test (Eiken), and a Proposal of an Effective and Efficient Learning and Teaching Method to Successfully Prepare for Passing. A Strategy for Internalizing Basic Eiken Grammar"
釧路工業高等専門学校紀要 第 40 号：45-48
- 田村聡子 (2007) 「釧路高専生の英検問題における弱点とその克服法」 釧路工業高等専門学校紀要 第 41 号：73-77
- 田村 聡子 (2008) 「高専における基礎英語力を効果的に向上させるための英文法利用の勧め——英検に合格するために」『チャートネットワーク』57 号 11 月号：11-13
- 田村 聡子 (2009) 「英語の面接試験の受け方について——英検準 2 級二次試験を例にして」『英語教育』57 卷 12 号 2 月号：64-66
- 田村 聡子 (2009) "Notes on the Task of Learning the Action Verbs Necessary to Succeed in the Eiken Interview Test and on its Synergy Benefits"
「高専教育」32 号 3 月号：201-206
- 鳥飼玖美子 (2002) 「TOEFL®と日本人の英語力 資本主義から実力主義へ」
東京：講談社
- 中西友七 (編) (2009) 「現代英語語法辞典」 東京：三省堂
- 西澤正幸 (2008) 「文法・語法の疑問を解決したい」『英語教育』57 卷
8 号 10 月増刊号：44-45
- 西澤正幸 (2001) 「文法指導のスタンスはどう変わっていくか」『英語教育』
50 卷 7 号 10 月号：24-26

- 西村和夫、岡部恒治、戸瀬信之 (2000) 「小数のできない大学生」 東京：
東洋経済新聞社
- 西村和夫 (2001) 「学力低下と新指導要領」 岩波ブックレット No.538、p8-9
- 馬場哲生 (2009) 「中学校英語検定教科書における文法項目の配列順序——問題
の所在と今後の課題」『東京学芸大学紀要』人文社会科学系 I 60:209-220
- 樋口忠彦、並松善秋 (2002) 「辞書指導と文法指導 [I]」『英語教育』51 巻
7号 9月号: 56-58
- 福地肇 (1995) 「英語らしい表現と英文法——ゆがみをともなう統語構造」 東京：
研究社出版
- 藤澤伸介 (2003) 「ごまかし勉強 (上)」 東京：新曜社
- 藤澤伸介 (2003) 「ごまかし勉強 (下)」 東京：新曜社
- 藤田直也 (2010) 「A New Approach to Understanding English Grammar」
東京：朝日出版社
- 茂木弘道 (2004) 「文科省が英語を壊す」 東京：中央公論社
- 森住衛 (2011) 「学習指導要領はなぜ 10 年ごとにかわるのか：『不易』を考える
きっかけとして」『英語教育』60 巻 6号: 31-33
- 本多敏幸 (2003) 「新高 1 は何を学んでくるか——中学校との連携を見据えた授
業のために」『英語教育』51 巻 14号: 28-30
- マーク・ピーターセン (2008) 「日本人の英語」 東京：岩波書店
- 松井力也 (1999) 「『英文法』を疑う」 東京：講談社
- 村上直久 (2008) 「理系学生の読解・プレゼン・ライティングを鍛える——大学で
の実践」『英語教育』57 巻 3号 6月: 29-31
- 森住衛 (2011) 「学習指導要領はなぜ 10 年ごとに変わるのか：「不易」を考える
きっかけとして」『英語教育』60 巻 6号: 31-33
- 安井稔 (編) (1996) 「現代英文法辞典」 東京：大修館書店
- 山口孝一郎 (2009) 「苦勞して学ばせること——伝統を信じて」『英語教育』
57 巻 11号 1月号: 57-37
- 山田雄一郎 (2009) 「『生きた英語』とは？」『英語教育』58 巻 12号

2月号：56-41

山田雄一郎 (2005) 「英語教育はなぜ間違うのか」 東京：筑摩書房

山田雄一郎 (2006) 「英語力とはなにか」 東京：大修館書店

山田雄一郎 (2005) 「日本の英語教育」 東京：岩波書店

吉田研作 (2008) 「外国語教育の充実にどう取り組むか」 『教職研修』

5月10日 242号：42-45

吉田正俊 (1973) 「解明英文法」 東京：文英堂

和田秀樹 (1999) 「受験勉強＝悪という偏見が日本の国力を弱体化させる」

『サピオ』11巻 2号 2月24日号：96-97

渡部昇一 (2003) 「英文法を知っていますか」 東京：文芸春秋社

Harris, David P. (1989) *Testing English as a Second Language*. New York:
MacGraw-Hill Book Company

J.D. ブラウン. 和田稔訳 (2003) 「言語テストの基礎知識」 東京：大修館書店

Swan, Michael. (2009) *Practical English Usage*. London: Oxford University
Press

Krashen, Stephen D. & Tracy D. Terrell. (1983) *The Natural Approach
Language Acquisition in the Classroom*. London: Pergamon/Alemany

付 録

中学復習テスト

1. 次の文に続く最も適切なものを右の a ~ e から選びなさい。

- 1) Most workers work (). a. a watch in my pocket.
- 2) The plane leaves (). b. to the station on time.
- 3) The train got (). c. from nine to five.
- 4) My father always stays (). d. home all day on Sundays.
- 5) There is (). e. for New York at five.

2. 次の文を not を用いて否定文に書き換えなさい。

- 1) There were many birds there. _____
- 2) I went to the movies with Kate. _____
- 3) He will study abroad this year. _____
- 4) Beth sings her school songs well. _____

3. 次の指示に従って書き換えなさい。

- 1) Mr. Green likes reading poems. (疑問文に)
- 2) Emi saw Ms. Sato at the station yesterday.

①

②

a) ①が答えになる文に _____

b) ②が答えになる文に _____

3) Bob knows Lucy. (付加疑問文に)

Bob knows Lucy, _____

4) You aren't a student. (付加疑問文に)

You aren't a student, _____

4. 次の動詞の過去・過去分詞形を書きなさい。

1) eat () ()

2) put () ()

3) catch () ()

4) stop () ()

5) write () ()

6) give () ()

7) begin () ()

8) bring () ()

5. () の日本語を参考にして、次の () に適語を入れなさい。

1) What do you want to () in the future?

(何になりたいか)

2) We () a good time at the party. (楽しく過ごした)

3) What do you ()? (お仕事は何ですか)

4) I'm going to () some shopping in the afternoon.
(買物をする)

5) We () no classes on Saturdays. (授業がない)

6. () の日本語を参考にして、次の文の () に適切な語句を入れなさい。

1) When are you () visit Bob?
(いつ訪ねるつもりか)

2) () call you a taxi? (タクシーを呼びましょうか)

3) What () do next Sunday?
(何をしましょうか)

4) () come this way?
(こちらに来てくれませんか)

5) She's () leave Japan soon.
(日本を離れる予定だ)

7. 次の文を下線部に注意して日本語にしなさい。

1)

a. The tower stands near my house. _____

b. A boy is standing in front of the tower. _____

2)

a. The phone rang when I was taking a bath. _____

b. I took a bath before I went to bed. _____

8. 次の文の () 内から適語を選びなさい。

1) Tom has just (do, did, done) his homework.

2) When (do, did, have) you cut your finger?

3) We have known each other (for, since, from) ten years.

4) My brother (got, has got, hasn't got) up yet.

5) I (don't, didn't, have never) seen the movie before.

9. 次の文を下線部に注意して日本語にきなさい。

1)

a. He has been to Kyoto many times. _____

b. He has just been to the Kyoto station. _____

2)

a. I have once been in Tokyo. _____

b. I have been in Tokyo for more than ten years. _____

c. My uncle has gone to Tokyo. _____

3)

a. May I use your telephone? _____

b. You may not come in. _____

4)

a. You must go soon. _____

b. You must not be late for school. _____

c. You don't have to come tomorrow. _____

10. 次の文を受身の形にして書き換えなさい。

1) Every student likes Yuki. _____

2) They don't use English there. _____

3) Do they close the shop at seven? _____

11. 次の文の () に、下の選択肢から適当な語句を選びなさい。

1) I'm very hungry. I want something ().

2) Tom is very honest. He isn't a boy (). *honest: 正直な

3) There were no chairs () in the room.

4) She is shy. She has not friends ().

a. to play with

b. to tell a lie

c. to eat

d. to sit on

1 2. 次の文を英語にきなさい。

1) 彼女は牛乳を買うために外出しました。(some milk)

2) 私は昨日は勉強する十分な時間がありませんでした。(enough time)

1 3. 次の各組の文がほぼ同じ内容を表すように () に適語を入れなさい。

1) I can play the piano.

I know () () play the piano.

2) Please tell me what I should do next.

Please tell me what () () next.

1 4. 次の文を日本語を参考にして、() 内の語を適切な形にきなさい。

1) Our (use) cars are as good as a new car. (中古車)
[]

2) The (smile) girl looked happy. (微笑んでいる少女)

[]

3) Sam showed me some pictures (take) in Paris. (撮られた)

[]

4) Don't wake the baby (sleep) in the bed. (寝ている赤ん坊)

[]

15. 次の文を動名詞 (~ing形) を用いて書き換えなさい。

1) My dream is to travel around the world.

My dream is _____

3) It is useful to learn English.

4) The teacher can make jokes well.

The teacher is good at _____

5) Let's play tennis together tomorrow.

_____ about _____

16. 次の文の () 内の語を適切な形にいなさい。

1) It is (hot) today than yesterday. []

2) My mother gets up the (early) in my family.
[]

3) This comic book is (interesting) than that one.
[]

4) Mr. Sato is the (popular) teacher in our school.
[]

5) They have (much) rain in June than in April.
[]

6) Jack is the (good) soccer player of them all.
[]

17. 次の英文を日本語にきなさい。

1) I can't swim as fast as Sam. _____

2) Come home as early as possible. _____

18. 次の2つの文を関係代名詞を用いてひとつの文にきなさい。

1) I have a friend. He is studying art in New York.

2) I want to read the book. Mr. Hill wrote it last year.

3) He will find a woman. He wants to marry.

4) I sent her flowers. I picked them this morning. *pick: 摘む

英文法に関するアンケート

このアンケートは今後皆さんが英語を勉強していくにあたりより効果的でわかりやすい学習方法を構築するために行うものです。皆さんの率直な回答をお願いいたします。

1. 中学校時代、英語は得意でしたか、苦手でしたか。
A. 得意 → Q2へ B. 苦手 → Q5へ
2. 塾で英語を習いましたか。
A. はい → Q3へ B. いいえ → Q4へ
3. 塾で習ったことはあなたの英語の理解力を高めてくれたと思いますか。
A. はい → 学校の授業とどのような点で違いがありましたか。
4. 英語の勉強をどのようにしていましたか。具体的に書いてください。
5. どうして英文法が苦手だと思いますか。
a. 英語が嫌いだから。 → Q6へ
b. 文法がわからないから。 → Q7へ
c. その他。 → Q8へ
6. どうして英語が嫌いになりましたか。「わからないから」というだけでなく具体的な理由を書いてください。
7. どうして文法がわからないと思いますか。「難しいから」というだけでなく

具体的な理由を書いてください。

8. その他の理由があれば書いてください。 *例：説明がよくわからなかった

9. 中学校で学習した文法項目にチェックをつけてください。また、苦手と感じる文法項目の下にはどうしてその文法項目が苦手と感じるのかその理由を空欄に書いてください。苦手であればチェックだけで結構です。

5 文型

be 動詞と一般動詞

文 (平叙文・否定文・命令文・疑問文・wh-疑問文)

時制 (現在形・過去形・未来形・進行形・現在完了形)

助動詞 (may, can, will, should, must など)

不定詞 (to + 動詞の原型)

動名詞 (動詞+~ing)

受動態

分詞 [過去分詞、現在分詞 [~ing 形]]

比較級

関係代名詞 (主格・目的格)

ご協力ありがとうございました。

校外学習に対するアンケート

Q.1 嫌いな教科を3つあげてください。そして、何故その教科が嫌いになったのか教えてください。

Q.2 Q.1で「わからないから」と答えた人は、何故「わからなくなったのか」を教えてください。

Q.3 あなたが「嫌い」と答えた教科が普段の生活に役立っている、或いは役立つようになると思いますか。役立つと思う人はどのような場面、場合に役立つと思いますか。

Q.4 あなたは平均して学校外時間のどのくらいを勉強に費やしますか。そして、その時間は主に何の勉強に費やしますか。 [例：数学に1.5時間、英語に1.5時間、計3時間]

Q.5 学校以外の時間に勉強はしないという人はその空いた時間をどのように過ごしていますか。できるだけ詳しく書いてください。 [テレビ、ゲーム、ネット、

携帯など)

Q.6 学習内容で分からない部分が出てきたとき、あなたならどうしますか。チェックを入れてください。

- とりあえず自分で復習して、分からなければ先生に聞きに行く。
- その場で先生に聞きに行く。
- その場で先生に聞きに行き、あとで自分でもう一度復習する。
- 自分で分かるまで復習して頭に定着するまで勉強する。
- とりたててなにもしない。
- その他
()

Q.7 定期試験の準備はどのくらい前から始めますか。そしてどのようにテスト勉強をしていますか。

1 学年の皆さんの学習状況をリサーチするために参考とさせていただくためのアンケートです。

ご協力有難うございました。