

2019年度 博士論文

日本人初級英語学習者の
主題卓越型構造の転移に関する研究
—主語・述語の産出プロセスの解明に向けて—

同志社大学大学院 文化情報学研究科
文化情報学専攻 博士課程（後期課程）

48161001

橋尾 晋平

指導教員 山内 信幸 教授

目次

はじめに	1
第1章 研究背景	4
1.1 大学英語教育におけるコミュニケーション能力養成の必要性	4
1.1.1 中学校・高等学校の「学習指導要領」からの接続を考える	4
1.1.2 コミュニケーション能力とは何か	5
1.1.3 「学習指導要領」における文法能力の扱い	6
1.2 初級学習者のクラスにおけるコミュニケーションの授業	8
1.2.1 本論文における初級学習者	8
1.2.2 初級学習者向けのコミュニケーション活動	10
1.3 「シンプル・ディベート」の実践と今後の展望	12
1.3.1 大学英語教育においてディベートを行う意義	12
1.3.2 初級学習者クラスにおける英語ディベート導入の課題	12
1.3.3 大学英語教育における英語ディベート導入の課題	13
1.3.4 「シンプル・ディベート」の提案	14
1.3.5 シンプル・ディベートの実践から見るコミュニケーション指導の課題	16
第2章 日本語の主題卓越型構造の転移に関する先行研究	18
2.1 第二言語習得における学習者の母語の位置づけ	18
2.1.1 対照分析	18
2.1.2 誤用分析	19
2.1.3 中間言語分析	21
2.1.4 母語の役割	23
2.2 日本語の主題卓越型構造	26
2.2.1 主題とは	26
2.2.2 属性叙述文と事象叙述文（益岡 2008 など）	29
2.2.3 主題化	30
2.2.4 名詞述語文に関する補足	34
2.2.5 二重主語文について	35
2.2.6 日本語と英語の主語	38
2.3 日本語の主題卓越型構造からの転移	41
2.4 まとめ	45
第3章 初級英語学習者への文産出指導に関する先行研究	47
3.1 母語の知識を活用した指導法	47
3.2 メタ言語学的視点を取り入れた文産出指導	49
3.3 否定根拠を用いた主語の習得に関する指導法（白畑 2015）	50
3.4 初級学習者向けの文産出指導としての意味順指導法	51
3.5 現行の学校教育の問題点	54
3.5.1 既存の教科書・指導法の問題点	54
3.5.2 英語教育と国語教育の連携	58
3.6 フォーカス・オン・フォーム	60
3.7 まとめ	61
第4章 教員に対する指導実践と意識に関するアンケート調査	63
4.1 調査協力者	63
4.2 調査票の構成	63
4.3 分析方法	64
4.4 教員へのアンケート調査の結果と考察	65
4.4.1 日本語と英語の違いについて	65

4.4.2	学習者のスピーキング・ライティング上のつまづく項目について	65
4.4.3	学習者の課題に対する教員の対策について	66
4.4.4	教員は主語をどのように認識しているか	68
4.4.5	日本人教員と英語ネイティブ教員の採点の比較	69
4.5	考察とまとめ	70
第5章	主題化と学習者言語の関係についての調査	72
5.1	調査の目的	72
5.2	協力者	72
5.3	調査票の構成と調査の手順	73
5.4	個別問題の日本語文のタグ付け	73
5.4.1	主題化型の文	73
5.4.2	述語代用型の文	80
5.4.3	二重主語型の文	80
5.5	統計的分析	81
5.5.1	調査票間の文産出に関する能力についての分析	81
5.5.2	主題化・代用化の影響についての分析	81
5.6	結果	83
5.6.1	調査票間の文産出に関する能力についての結果	83
5.6.2	主題化・適用化の操作の影響に関する結果	85
5.7	考察とまとめ	90
第6章	学習者の文産出を困難にする要因に関する追加調査	92
6.1	調査の目的	92
6.2	協力者	92
6.3	分析方法	93
6.3.1	調査票の構成と調査の手順	93
6.3.2	和文英訳問題の日本語文について	93
6.3.3	学習者は主語をどのように認識しているか	95
6.4	結果	95
6.4.1	主語・主題・述語の特徴に応じた日本語文に関する結果	95
6.4.2	学生は主語をどのように捉えているか	98
6.5	考察とまとめ	99
第7章	転移を克服する指導法の提案と実践	101
7.1	実践の目的	101
7.2	協力者	101
7.3	実践の手順	102
7.4	実践授業における指導内容	103
7.4.1	イントロダクション（日本語と英語の違い、「意味順」に関する導入）	103
7.4.2	述語代用型・二重主語型の日本語文についての指導	104
7.4.3	主題化型の日本語文に関する指導	106
7.4.4	スピーチの作成と発表に関する指導	110
7.5	プレテストとポストテストに関する分析方法	111
7.6	結果・考察	113
7.6.1	プレテストとポストテストの平均点についての結果	113
7.6.2	日本語文の種類ごとの分析結果	117
7.6.3	ダミーの問題に関する補足	122
7.7	考察とまとめ	123
おわりに	125
参考文献	130

謝辞.....	i
Appendix-1：第4章で用いた調査票.....	ii
Appendix-2：第4章の調査票のタグ付き回答データ.....	v
Appendix-3：第4章・対応分析用のデータセット.....	ix
Appendix-4：第4章・ノンパラメトリック検定のデータセット.....	x
Appendix-5：第5章の調査で使用了調査票.....	xi
Appendix-6：第5章で用いた調査票 X・Y・Z の正誤データ.....	xiv
Appendix-7：第6章の調査で使用了調査票.....	xx
Appendix-8：第6章で用いた調査票の正誤データ.....	xxii
Appendix-9：第6章の調査票の付帯事項のタグ付き回答.....	xxiv
Appendix-10：第7章・プレテスト・ポストテストの問題.....	xxvi
Appendix-11：第7章・プレテストの正誤データ.....	xxix
Appendix-12：第7章・ポストテストの正誤データ.....	xxxii
Appendix-13：第7章・二元配置分散分析に用いたデータセット.....	xxxiii

はじめに

文部科学省の「学習指導要領」などでは、中学校・高等学校の英語教育が生徒のコミュニケーション能力を養成することを目標に掲げている一方で、高大接続の観点から、大学英语教育においても、学生の習熟度にかかわらず、コミュニケーション能力の向上は、引き続き、達成目標の1つとして挙げられるだろう。筆者の勤務校においても、このような背景を踏まえ、日本人初級英語学習者である大学生が英語でスピーチやプレゼンテーション、ディベートを行うためのカリキュラムの策定や教科書の作成が試みられている。

スピーチやプレゼンテーション、ディベートなどのスピーキングの活動に共通することとして、特定のテーマXに関して、自分の情報や考え、意見を英語で述べる事が挙げられる。Odlin (2003) や馬場 (2008) によると、習熟度が低い学習者は自身の母語に依存する傾向が強いので、テーマXに関して発想した日本語文を英語に翻訳して、上記のようなコミュニケーション活動を行うことが想定される。しかしながら、Yamauchi & Hashio (2019) によると、テーマXに関するコミュニケーション活動は、「Xは」から始まる日本語文を発想した際に、しばしば非文法的・非機能的な英文が産出されると指摘している。具体的には、「インターネット」の利用に関するディベートを行う場合、「インターネットは」から始まる日本語文を英語で表現しようとするプロセスにおいて、主語が「インターネット」にならない場合でも、“*The Internet ...”のような誤った文が産出される。このような誤りは、助詞「は」にマークされた文頭の名詞句Xである日本語の主題 (topic) が関わっていると考えられている。英語が主語の働きが強い主語卓越型言語 (subject-prominent language) であるのに対して、日本語は主題の働きが強い主題卓越型言語 (topic-prominent language) に分類されており、このような誤りも日本語の主題卓越型構造からの転移 (transfer) であると考えられている。

学習者が英語のコミュニケーション能力を向上させるためには、文産出に関連する文法能力を養成することが不可欠であり、このような母語と目標言語の構造の違いに基づく誤りも当然優先的に克服されるべき対象になってくる。

また、文法指導はコミュニケーション活動のためになされるものであり、一方で、文法を軽視してコミュニケーション活動ばかりを行っても、実践的な英語運用能力は向上しないため、文法指導とコミュニケーション活動は相互補完的に行われることが望ましい。

そこで、筆者はプレゼンテーションやディベートの活動とセットで行うための文法指導を考案する必要があると考えており、その際の文法指導において、日本語の主題卓越型構造が反映された文を正しい英語で表現できるようになることは、必須の達成目標の1つであると主張する。

ただし、第二言語習得理論や英語教育学の研究においては、日本語の主題構造からの転移の実態はどのようなものかに関して言及しているものや転移をどのように克服すべきかに関して検討したものは、Sasaki (1990) や伊東他 (2010)、梅原・冨永 (2014)、白畑 (2015) などに留まる。また、Selinker (1972) や松林 (2008) も指摘しているように、文法能力の養成は、教授者の誤った説明、教科書をはじめとする教材や提示上の不備も負の影響を受ける恐れがあるため、英語の検定教科書において、あるいは、日本人英語教員の間で、主語・主題と

いった概念や日本語と英語の違いがどのように取り上げられたり、認識されていたりするの
かを調査することも非常に重要であると考える。

そこで、本論文では、以下のⅠ～Ⅲのような研究課題を設定する。

- I. 主語・主題などの文法用語や日本語と英語の違いに関して、中学英語・高校英語の検
定教科書において、どのように取り扱われているかを明らかにし、また、日本人英語
教員が主語・主題や日英語の違いをどのように認識しているのかを明らかにする。
- II. 主題卓越型構造が反映されている日本語文とそうでない日本語文について、日本人
初級英語学習者がそれぞれどの程度正確に英語で表現することができるかを調査し、
英語で正確に表現することが困難な日本語文の特徴を検討する。
- III. Iの結果を踏まえて、日本人初級英語学習者が、一定の文脈下において、正確に英語
の主語・述語を産出できるようになるための指導法を提案し、授業実践を行うこと
で、その指導法の学習効果を検証する。

課題Ⅰをとおして、日本語の転移という現象に対して、教授者側の現状の問題点を整理し、
課題Ⅱをとおして、学習者言語の分析を行い、転移という現象をより詳細に記述すること
を目指す。さらに、課題Ⅰ・Ⅱを踏まえて、課題Ⅲにおいて、転移を克服するための効果的な
指導法を提案し、実践することが本論文の全体的な流れとなる。

最後に、本論文の構成について述べる。まず、はじめにでは、ここまで述べてきたように、
本論文での解決を目指す3つの研究課題を設定した。

第1章において、先述したようなコミュニケーション重視の英語教育がなぜ大学英語教育
において重要なのかを改めて確認し、本論文のターゲットである日本人初級英語学習者につ
いて、ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages:
Learning, teaching, assessment: CEFR）を参照しながら定義する。そして、筆者の勤務校におい
て、初級英語学習者である大学生が英語でディベートなどのコミュニケーション活動を行う
ためのカリキュラムの策定や教科書の作成がなされた経緯をまとめ、現状において、日本語
の主題卓越型構造からの転移が課題となっていることについて述べる。

次に、第2章では、先述した「転移」とはどのような概念であるか、そして、外国語学習
における母語の役割とはどのようなものであるかを第二言語習得理論の研究の変遷を踏まえ
て論じる。そして、日本語の主題構造のもつ特徴について、日本語学の研究成果を踏まえ
てまとめ、この特徴が日本語を母語とする初級英語学習者が英語による文産出、特に、主語・
述語の産出を行う場合、どのような影響を与えるのかに関する先行研究を概観する。

また、第3章では、転移を克服するために必要な母語をベースにおいた外国語学習の重要
性を述べ、転移の克服を目指した指導例をいくつか紹介する。また、本論文では、英語の主
語を習得できない問題は、日本語の主題構造だけでなく、現在採用されている検定教科書や
指導法と深く関わっていることを論じるため、中学英語の検定教科書を分析し、また、現在
批判されている指導法についてまとめる。

さらに、第4章では、日本人英語教員に対するアンケート調査を実施し、主語・主題や日

英語の違いをどのように認識しているのかを明らかにする。第 3 章の後半での検定教科書の質的分析や第 4 章の教員へのアンケート調査をとおして、課題 I における教授者側の問題点の整理を図る。

第 5 章および第 6 章では、課題 II に関して、第 2 章で概観した先行研究を踏まえ、日本語の主題卓越型構造の文が、学習者に対して、どのような影響を与えるのかの調査・分析を行う。第 5 章では、日本語の主題卓越型構造が強く反映された文の英訳とそうでない文の英訳の比較を中心に行い、また、第 6 章では、さまざまな日本語の主題卓越型構造が反映された文の英訳を扱い、主題卓越型構造が反映された文のいくつかの特徴のうち、どの特徴が学習者の英語による主語・述語の産出を困難にするのかを明らかにする。

第 7 章では、先行研究および第 4 章～第 6 章の調査結果を踏まえて、初級英語学習者が英語の文産出において主語・述語が正しく産出できるようになるための指導法を新たに提案する。ここで提案した指導法に関しては、2019 年度前期に筆者の勤務校において実践し、その実践をとおして導かれた学習効果と今後の課題を論じる。

最後に、おわりにでは、全体の総括として、I～III の 3 つの研究課題の成果を踏まえて、第二言語習得理論・英語教育学に対する本論文が果たした貢献とそれぞれの研究領域における今後の課題について言及する。

第1章 研究背景

本章では、まず、コミュニケーション重視の英語教育の意義と本章におけるコミュニケーション能力の定義を述べる。また、コミュニケーション能力の下位能力である文法能力に関する指導のあり方・現状をまとめる。次に、本論文の研究対象である日本人初級英語学習者についての定義を述べ、彼らに対して、どのようなコミュニケーション教育が行われるべきかを論じ、その一例として、筆者の勤務校で取り入れている初級英語学習者向けの英語ディベートのシンプル・ディベート (simplified debate) について紹介しつつ、その実践をとおして導かれた日本人初級英語学習者の文法能力養成に関する課題を述べる。

1.1 大学英語教育におけるコミュニケーション能力養成の必要性

1.1.1 中学校・高等学校の「学習指導要領」からの接続を考える

文部科学省が2017年に改訂した「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説外国語編・英語編」では、英語を含めた中学校の外国語科の目標を以下のように定めている。

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(文部科学省 2017:9)

また、2018年に改訂が行われた「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説外国語編・英語編」においては、以下のような目標を定めている。

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動及びこれらを結び付けた統合的な言語活動を通して、情報や考えなどを的確に理解したり適切に表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(文部科学省 2018:12)

以上より、中学校・高等学校ともに、その目標は、コミュニケーション能力の養成を重視し、情報や考えを理解するだけでなく、自分の意見や考えを英語で表現することに重点を置いている。

また、改訂された「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説外国語編・英語編」や「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説外国語編・英語編」では、「聞くこと」・「読むこと」・「話すこと」・「書くこと」の4技能ではなく、国際的な基準であるヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) を参考に、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと [やり取り: interaction]」、「話

すこと [発表: production]・「書くこと」の5領域とし、それぞれの言語活動や5領域すべてを結び付けた統合的な言語活動をとおして、日本人英語学習者のコミュニケーション能力を涵養することを目指している。

そして、コミュニケーション能力を養成するための活動として、高等学校で新たに設置される「論理・表現Ⅰ」・「論理・表現Ⅱ」・「論理・表現Ⅲ」の授業では、スピーチ、プレゼンテーション、ディベートなどを行うことが求められている。この点に関しては、「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説外国語編・英語編」における「論理・表現Ⅰ」についての記述を引用したい。

この科目は、中学校などにおけるコミュニケーションを図る資質・能力を踏まえ、三つの領域別の言語活動及び複数の領域を結び付けた統合的な言語活動を通して、「話すこと [やり取り]」、「話すこと [発表]」、「書くこと」を中心とした発信能力の育成を強化する指導を行う科目である。本科目においては特に、スピーチ、プレゼンテーション、ディベート、ディスカッション、一つの段落の文章を書くことなどを通して、論理の構成や展開を工夫して話したり書いたりして伝える又は伝え合うことなどができるようになるための指導を行う。

（文部科学省 2018:87）

このような「論理・表現Ⅰ」・「論理・表現Ⅱ」・「論理・表現Ⅲ」などの高等学校での英語教育からの接続という観点から、藤岡他（2017）は、習熟度にかかわらず、大学英語教育においても、ディベートなどのコミュニケーション活動は積極的に採り入れられていくべきであると主張し、藤岡他（2019）は、大学初年次教育における初級レベルの学習者向けの英語コミュニケーションの授業を想定したスピーキング教材を開発した。

以上のように、昨今、文部科学省が主導となって、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」や「生徒の英語力向上推進プラン」などの学習者の英語運用能力の強化やそのための教授法の改善が進められているが、英語教育に関するあらゆる施策や提案は、5領域を統合した英語のコミュニケーション能力の強化が前提になっており、大学英語教育においても、このことを念頭に置いた指導を行っていくべきであると主張する。

1.1.2 コミュニケーション能力とは何か

次に、英語教育で重視されるべきコミュニケーション能力とは具体的にどのようなものであるのかについて述べる。「コミュニケーション能力 (communicative competence)」という概念を初めて導入したのは、アメリカの社会言語学者 D. Hymes であり、Hymes (1972) において、コミュニケーション能力とは、文法的能力だけでなく、ある特定の文脈においてメッセージの伝達や解釈、意味の交渉ができる能力であると述べた。その後、Canale (1983) は、コミュニケーション能力の要素として、「文法能力 (grammatical competence)」、「社会言語学的能力 (sociolinguistic competence)」、「談話能力 (discourse competence)」、「方略的能力 (strategic competence)」の4つを挙げており、それぞれどのような能力であるのかについては、次の表 1

に示す。

表1 コミュニケーション能力の要素

1. 文法能力	文を正しく産出することができる能力
2. 社会言語学的能力	相手や状況に応じた適切なことばを選択できる能力
3. 談話能力	まとまった発話における一貫性や結束性に関する能力
4. 方略的能力	コミュニケーション中に生じた問題に対処できる能力

まず、文法能力とは、文を正しく操作する能力のことであり、文の形成だけでなく、音声・文字・語彙・意味などの単文レベルの言語知識・言語運用能力も含まれ、Hymes (1972) や Paulston (1974) は、言語学的能力 (linguistic competence) とも定めている。Canale (1983) は、文法能力が4つの能力の中で最も重要であるとしており、文法能力が身につけていることが、コミュニケーションを行うことの前提になっている。

次に、社会言語学的能力とは、社会の中でコミュニケーションを行う場合の言語使用における適切さに関する能力であり、目的や相手、場面や状況などによって適切にコミュニケーションを行うための知識のことを指す。社会言語学的能力の養成について、「中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説外国語編・英語編」などにおいて、「相手意識をもって適切な表現を選択して伝えるように指導する」(文部科学省2017:80) ことが強調されている。

また、談話能力とは、文法能力が単文レベルの言語運用能力であるのに対し、複数の文を用いて何かを伝えようとする場合に、一貫性や結束性をもって伝えることができるかに関する談話レベルの言語運用能力である。「論理・表現Ⅰ」・「論理・表現Ⅱ」・「論理・表現Ⅲ」の授業で扱うとしているスピーチやプレゼンテーション、ディベートなどは、自分の考えを論理的に表現する活動であるので、談話レベルでの一貫性や結束性に関する能力である談話能力の育成に大きく貢献する。

最後に、方略的能力とは、コミュニケーションがうまく行われないうちに適切な対応をとることができるかに関する能力であり、例えば、聞き手が理解できるように適切なスピードで話したり、伝わらなかった場合は違う表現に言い直したりなどが考えられ、また、ことばを用いたアプローチだけでなく、ジェスチャーなどを用いた非言語行動も有効な場合もある。「論理・表現Ⅰ」の授業などで重視しているように、「聞き手が理解しやすいように、一文の長さやつながりを示す言葉の使用などの工夫、話す速度や声の調子、身振りや表情などの工夫において指導」(文部科学省2018:97) を行うことで、方略的能力の養成も期待される。

次節以降では、文法能力がどのように「学習指導要領」などで取り扱われているかについて、より詳しく言及する。

1.1.3 「学習指導要領」における文法能力の扱い

山岸他 (2010) によると、Canale (1983) の示したコミュニケーション能力が「学習指導要領」のコミュニケーションに関する文言を盛り込む場合の理論的支えになっている。例えば、先述の「中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説外国語編・英語編」では、文法指導の扱

いについて、以下のように記している。

文法はコミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、コミュニケーションの目的を達成する上での必要性や有用性を実感させた上でその知識を活用させたり、繰り返し使用することで当該文法事項の規則性や構造などについて気付きを促したりするなど、言語活動と効果的に関連付けて指導すること。

(文部科学省 2017:93)

日本の英語教育における文法指導の位置づけに関しては、文法訳読式教授法が主流だった時期は読み書きのために不可欠なものと考えられ、その後のコミュニカティブ・アプローチの導入初期は必要以上に文法指導に力を入れる必要がないと考えられていたが、現行の「学習指導要領」では、文法指導とコミュニケーション指導を二律背反的なものと捉えるのではなく、文法能力の養成をコミュニケーションのために行うべきであると位置づけるようになった。

また、文法指導において重視されていることとして、「用語や用法の区別などの指導が中心とならないよう配慮し、実際に活用できるようにするとともに、語順や修飾関係などにおける日本語との違いに留意して指導すること」(文部科学省 2017:94) とある。実際、林 (2017) や大岩 (2019) などは、習熟度が低い学習者に対する文法用語を用いた説明は、学習者の混乱を招き、習得が困難になると指摘しているため、初級レベルの学習者に対して、過度な(傍点は筆者による)文法用語の使用を控えることは重要であると考えられる。¹

その他の要点として、音声や語順・修飾関係など種々の文法事項を指導する際は、「日本語と英語の違いを留意して指導すること」という旨の文言が「学習指導要領」の中で頻繁に強調されている。例えば、「中学校学習指導要領(平成 29 年告示) 解説外国語編・英語編」では、日本語と英語の違いを踏まえた指導の意義を以下のように述べている。

英語と日本語の言語的類似性や相違性に目を向けて、両言語を対比する形で英語指導に当たるとともに、言語的感性を養うことを助け、英語使用に際しての気付きを促す上で有効である。また、外国語教育を通じて日本語の特徴に気付いたりするなど、言葉の働きや仕組みなどの言語としての共通性や固有の特徴への気付きを促すことを通じて相乗効果を生み出し、言語能力の効果的な育成につなげていくことが重要である。

(文部科学省 2017:98)

「高等学校学習指導要領(平成 30 年告示) 解説外国語編・英語編」(2018:128) では、「言語能力の向上を図る観点から、言語活動などにおいて国語科と連携を図り、指導の効果を高めるとともに、日本語と英語の語彙や表現、論理の展開などの違いや共通点に気付かせ、そ

¹ 林 (2017) は、文法用語を使用した授業が学習者の混乱を招いたということを日本人初級英語学習者のクラスの授業実践を通して実証的に主張している。ただし、林 (2017) は、学習者の習熟度や指導する文法項目によっては、文法用語を用いた説明が効果的である場合もあるとも主張している。

の背景にある歴史や文化、習慣などに対する理解が深められるよう工夫をすること」とあり、どちらの「学習指導要領」においても、学習者の母語である日本語を分析することの重要性や国語教育との連携の必要性も主張されており、大津（2012）なども、「学習指導要領」が改訂される以前から同様の主張を行っていた。この点については、第3章で詳しく後述する。

次節では、本論文の研究対象である初級レベルの日本人英語学習者とはどのような学習者であるか、また、彼らに対して、どのようなコミュニケーション活動を授業の中で行っていくべきかについて述べる。

1.2 初級学習者のクラスにおけるコミュニケーションの授業

1.2.1 本論文における初級学習者

本論文における初級学習者の英語運用能力は、先述した CEFR における A1 レベル程度と想定している。CEFR とは、外国語の学習者が目標言語においてどのような知識と技能を持っていればよいかについての指標であり、2001年に欧州評議会が発表した。A1 から C2 までの6段階にレベル分けされており、A1・A2 レベルの学習者は「基礎段階の言語使用者」（初級）、B1・B2 レベルの学習者は「自立した言語使用者」（中級）、C1・C2 レベルの学習者は「熟練した言語使用者」（上級）といったように区分される。各レベルの学習者が有している知識や技能については、吉島・大橋（2004: 25）を参照すると、以下の表2のとおりである。

表2 CEFR の共通参照レベル（全体的な尺度）

熟練した言語使用者	C2	聞いたり読んだりした、ほぼ全てのものを容易に理解することができる。いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構築できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長い文章を理解して、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。社会生活を営むため、また学問上や職業上の目的で、言葉を柔軟かつ効果的に用いることができる。複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細な文章を作ることができる。
自律した言語使用者	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的な話題でも具体的な話題でも、複雑な文章の主要な内容を理解できる。母語話者とはお互いに緊張しないで普通にやり取りができるくらい流暢かつ自然である。幅広い話題について、明確で詳細な文章を作ることができる。
	B1	仕事、学校、娯楽などで普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば、主要な点を理解できる。その言葉が話されている地域にいるときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。身近な話題や個人的に関心のある話題について、筋の通った簡単な文章を作ることができる。
基礎段階の言語使用者	A2	ごく基本的な個人情報や家族情報、買い物、地元の地理、仕事など、直接的関係がある領域に関しては、文やよく使われる表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄について、単純で直接的な情報交換に応じることができる。自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。
	A1	具体的な欲求を満足させるためのよく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることができる。自分や他人を紹介することができ、住んでいるところや、誰と知り合いであるか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりすることができる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助けが得られるならば、簡単なやり取りをすることができる。

文部科学省が2013年に発表した「第2期教育振興基本計画」によると、CEFRのレベルと各試験団体のデータは表3のように対応するとし、中学校卒業段階では、英検3級程度以上を取得し、高等学校卒業段階では、英検準2級程度～2級程度以上を取得することを到達目標と定めた。よって、表2より中等教育における英語運用能力の到達目標は中学校卒業段階でA1レベル、高等学校卒業段階でA2レベルからB1レベルとなる。

表3 各試験団体のデータによるCEFRとの対照表

CEFR	Cambridge English	英検	GTEC CBT	IELTS	TOEFL iBT	TOEIC Listening & Reading
C2	CPE			8.5～9.0		
C1	CAE	1級	1400	7.0～8.0	400	945～
B2	FCE	準1級	1250～1399	5.5～6.5	334～399	785～
B1	PET	2級	1000～1249	4.0～5.0	226～333	550～
A2	KET	準2級	700～999	3.0	186～225	225～
A1		3～5級	～699	2.0		120～

また、CEFRは「聞く」・「読む」・「やり取り (interaction)」・「発表 (production)」・「書く」の5つの領域ごとに言語能力を詳細に定めている。以下の表4・表5 (吉島・大橋 2004: 28) では、A1～B1レベルの5領域で必要とされる知識・技能をまとめている。

表4が示すとおり、A1レベルでは、自分の名前や住所、家族などといった身近な事柄に関して、理解したり、発信したりすることが求められる。そして、表5からわかるように、A2レベル、B1レベルと習熟度が上がるにつれて、「聞く」や「読む」といった受容技能に関しては、扱う発話やテキストの量が増加していく。また、「やり取り」や「発表」、「書く」といった産出技能では、身近な事柄を扱うという点については、A1レベルと同じであるが、その中でも少しずつ幅広い話題を取り扱うことが求められ、A2レベルの学習者は周囲の人々や自分の仕事などを説明することができ、B1レベルの学習者は身近な事柄に関する自分の意見を述べたり、日常生活と関連したエッセイを作成したりすることができる。

表4 A1レベルの言語能力の詳細

領域	詳細
聞く	はっきりとゆっくりと話してもらえれば、自分、家族、すぐ周りの具体的なものに関する聞き慣れた語やごく基本的な表現を聞き取れる。
読む	例えば、掲示やポスター、カタログの中によく知っている名前、単語、単純な文を理解できる。
やり取り	相手がゆっくり話し、繰り返したり、言い換えたりしてくれて、また自分が言いたいことを表現するのに助け船を出してくれるなら、簡単なやり取りをすることができる。直接必要なことやごく身近な話題についての簡単な質問であれば、聞いたり答えたりできる。
発表	どこに住んでいるか、また、知っている人たちについて、簡単な語句や文を使って表現できる。
書く	新年の挨拶など短い簡単な葉書を書くことができる。 ホテルの宿帳に名前、国籍や住所といった個人のデータを書き込むことができる。

表5 A2・B1 レベルの言語能力の詳細

領域	A2	B1
聞く	(ごく基本的な個人や家族の情報、買い物、近所、仕事などの) 直接自分につながりのある領域で最も頻繁に使われる話彙や表現を理解することができる。 短い、はっきりとした簡単なメッセージやアナウンスの要点を聞き取れる。	仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、明瞭で標準的な話し方の会話なら要点を理解することができる。 話し方が比較的ゆっくり、はっきりとしているなら、時事問題や、個人的もしくは仕事上の話題についても、ラジオやテレビ番組の要点を理解することができる。
読む	ごく短い簡単なテキストなら理解できる。広告や内容紹介のパンフレット、メニュー、予定表のようなものの中から日常の単純な具体的に予測がつく情報を取り出せる。 簡単に短い個人的な手紙は理解できる。	非常によく使われる日常言語や、自分の仕事関連の言葉で書かれたテキストなら理解できる。 起こったこと、感情、希望が表現されている私信を理解できる。
やり取り	単純な日常の仕事の中で、情報の直接のやり取りが必要ならば、身近な話題や活動について話し合いができる。 通常は会話を続けていくだけの理解力はないのだが、短い社交的なやり取りをすることはできる。	当該言語圏の旅行中に最も起こりやすいたいの状況に対処することができる。 例えば、家族や趣味、仕事、旅行、最近の出来事など、日常生活に直接関係のあることや個人的な関心事について、準備なしで会話に入ることができる。
発表	家族、周囲の人々、居住条件、学歴、職歴を簡単な言葉で一連の語句や文を使って説明できる。	簡単な方法で語句をつないで、自分の経験や出来事、夢や希望、野心を語ることができる。 意見や計画に対する理由や説明を簡潔に示すことができる。 物語を語ったり、本や映画のあらすじを話し、またそれに対する感想・考えを表現できる。
書く	直接必要のある領域での事柄なら簡単に短いメモやメッセージを書くことができる。 短い個人的な手紙なら書くことができる: 例えば礼状など。	身近で個人的に関心のある話題について、つながりのあるテキストを書くことができる。 私信で経験や印象を書くことができる。

投野 (2014) によると、8 割近くの日本人英語学習者の英語運用能力は、A1 レベルあるいは A2 レベルであり、また、筆者の勤務校でも、ほとんどの学習者の英語運用能力が A1 レベル以下であると思われ、筆者が担当する英語の必修科目において、半期あるいは 1 年の授業の中で A2・B1 レベルに到達することが目標となっており、具体的には、彼らの身近な事柄について、複数の文で述べられるようになることが求められている。

1.2.2 初級学習者向けのコミュニケーション活動

習熟度にかかわらず、大学英語教育においても、コミュニケーション活動中心の授業を展開していくべきであると述べたが、実際のところ、初級英語学習者が自分の考えを英語で表現する活動はかなり難易度が高いと考えられている。文部科学省が全国の中学 3 年生と高校 3 年生を対象に「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと」、「書くこと」の技能がどの程度身についているかを調査した「平成 29 年度英語教育改善のための英語力調査」の結果によると、例えば、高校 3 年生の「話すこと」と「書くこと」に関する得点は全体的に低く、無得点者の割合もそれぞれ全体の 1~2 割を占めているため、初級レベルの学習者がコミュニケーション

活動に取り組みやすい環境を作ることは重要である。

山岸・高橋・鈴木 (2010) は、習熟度が低い学習者を対象とした多人数の授業を行う際、原稿などを作ってからスピーチを行うといった事前準備を行う (prepared) 活動や4コマ漫画の説明や料理のレシピの説明のような状況・伝達内容がある程度決まっている (closed) 活動が取り組みやすいと提案した。また、その事前準備した原稿などについては、推敲や教師のフィードバックを行うことが重要であると主張している。

さらに、CEFR の A1~B1 レベルにおいて、「発表」や「やり取り」などに関する活動を行う場合、どのレベルでも身近な事柄を扱っているため、学生に何らかのテーマを与えて、自分の考えや意見を英語で述べてもらう活動を行う場合、学生にとって極力身近な事柄を扱わせるべきである。また、この点に関して、山岸・高橋・鈴木 (2010) は、そのテーマに関する語句や表現をまとめた glossary を与えながら指導することや、どのようなテーマにおいても汎用的に使用できる定型表現の指導を行うことが有効であると主張している。

以上を踏まえると、ゼロベースからスピーチやプレゼンテーションなどの原稿を作って、発表するのではなく、文章を完成させるタイプの制限英作文 (controlled composition) を活用した一定の枠付けの範囲内で行うスピーキングの活動が初級学習者にとって取り組みやすくなると考えられる。²藤岡他 (2017) や Yamauchi & Hashio (2019) などは、Fill-in-the-blank に注目し、学習者にゼロベースから英語による自己表現を求めるのではなく、一定の雛形を与え、雛形中にいくつか空所を作り、その空所に自分自身の情報を英語で挿入することで、初級英語学習者がプレゼンテーションやディベートを行える仕組みづくりを提案した。

藤岡他 (2019) の教材は、勤務校の初級学習者が英語でプレゼンテーションやディベートを行えるようにすることを目的として作成された。例えば、プレゼンテーションを行う場合、表6のようなワークシートを提示し、自分たちの授業のある曜日の過ごし方を英語で説明させるような活動を行っている。この授業では、時間や授業についての表現を補充させる空所を配置し、「放課後に行っていること」として、節レベルで補充する空所も設置した。

表6 「授業がある曜日の過ごし方」に関するワークシート (藤岡他 2019:39)

I would like to talk about how I spend every <input type="text"/> 曜日. Please look at my timetable. I would like to say three things about it. First, I get up at <input type="text"/> 時間. Second, I take <input type="text"/> 授業数 classes. They are <input type="text"/> 授業名. And lastly, <input type="text"/> 放課後に行っていること from <input type="text"/> 時間 to <input type="text"/> 時間. This is how I spend <input type="text"/> 曜日(複数形). Thank you for listening.
--

² 制限英作文の学習効果については、実証的な研究は少ないものの、Paulston (1972) によると、Fill-in-the-blank を含めた制限英作文の指導は、動機づけとして効果的であり、また、Kudo (2002) は、流暢さとパラグラフ構成能力の向上に貢献すると指摘している。

このような Fill-in-the-blank を利用し、原稿を事前準備させることで、初級レベルの学習者も 1 分程度のスピーチやプレゼンテーションを英語で行うことが可能となった。何より学生自身にとって、非常に身近なテーマを扱ったことで、意欲的に取り組んだ学生が多かった。また、さまざまなテーマで繰り返しプレゼンテーションを行うことで、プレゼンテーションで汎用的に使用する出だしの表現 (Today, I would like to talk about ...) や結びの表現 (Thank you for listening.)、順番を示す表現 (First, ... Second, ... And lastly, ...) などの習得が可能となった。

この方法論を利用して、筆者は初級英語学習者がいかにして英語でディベートを行うことができるかに関して、初級英語学習者向けに従来の英語ディベートを簡略化した「シンプル・ディベート」を提案した。シンプル・ディベートをとおして、学習者の談話能力とコミュニケーションを支える文法能力が養成されることが期待される。

1.3 「シンプル・ディベート」の実践と今後の展望

本節では、藤岡他 (2017) に基づき、大学英語教育、特に、初級英語学習者である大学生のクラスで英語ディベートを行う意義と導入に向けた課題を挙げて、筆者が提案した初級英語学習者向けの英語ディベート「シンプル・ディベート」について述べる。さらに、Hashio (2018) や Yamauchi & Hashio (2019) の授業実践をとおして明らかになった初級英語学習者のコミュニケーション能力養成に関する問題点を指摘する。

1.3.1 大学英語教育においてディベートを行う意義

前節で述べたように、現行の英語教育は、CEFR の 5 領域を統合的に活用したコミュニケーション能力の養成を重視しており、そのための活動として、「論理・表現 I」・「論理・表現 II」・「論理・表現 III」などの授業では、スピーチやプレゼンテーション、ディスカッション、ディベートなどを行うことが求められており、高大接続の観点から、大学英語教育においても、これらのコミュニケーション活動は行われていくべきである。さらに、学士課程教育の中で身につけていることが期待されている「汎用的技能」の習得の観点から、特に、英語によるディベートを大学英語教育の中に取り入れていくべきであると述べた。汎用的技能とは、「コミュニケーション・スキル」・「数量的スキル」・「情報リテラシー」・「論理的思考力」・「問題解決力」から構成されており、英語によるディベートは、「コミュニケーション・スキル」だけでなく、「情報リテラシー」・「論理的思考力」・「問題解決力」などの能力の養成にも効果があるとされている。

ここからは、英語ディベートを初級英語学習者のクラスで導入する場合の課題と大学英語教育の授業において英語ディベートを取り入れる場合の課題について述べる。

1.3.2 初級学習者クラスにおける英語ディベート導入の課題

英語ディベートをとおして、上述のコミュニケーション・スキルや論理的思考力の養成は

期待されるものの、従来の英語ディベートを初級レベルの学習者の授業にそのまま取り入れることは非常に難しい。従来の英語ディベートは、高度に複雑なコミュニケーションであるため、初級英語学習者にとっては非常に難しいと思われる。

安井 (2004) によると、ディベートとは、何らかの論点や課題について、対立する複数の発言者によって議論がなされ、多くの場合、議論の採否が議論を聞いていた第三者による投票によって判定されるコミュニケーション活動であり、論題に対する自分たちの立場の提示する立論 (constructive speech) と対立する立場の立論への反対意見を述べる反駁 (rebuttal speech) の 2 種類のスピーチから成立する。松本・鈴木・青沼 (2009) によると、英語ディベートの最も代表的なフォーマットでは、議題に対しての肯定側・否定側がそれぞれ 8 分間の立論を 2 回ずつ、肯定側・否定側ともに 5 分間の反駁を 2 回ずつ行う。したがって、1 回のディベートの中で肯定側と否定側の意見のやり取りが計 4 回行われることになる。

したがって、初級学習者が 5 分以上のスピーチを英語で行ったり、他者のスピーチで提示された主張に論理的に反論したりすることは、語彙・文法が習熟していないため、当然困難さを伴う。また、高等学校までに母語である日本語のディベートやディスカッションの経験が不十分である学習者も多いので、扱う議題によっては、自分の意見がそもそも思いつかないといった状況も想定される。

よって、初級レベルの英語学習者でも取り組みやすくなるように、従来の英語ディベートの内容やフォーマットなどを簡略化する必要がある。

1.3.3 大学英語教育における英語ディベート導入の課題

次に、大学英語教育でディベートを行ううえでの問題点を述べる。英語ディベートを取り扱っている教科書がほとんど存在せず、現場の教員もどのようにディベートを行ってあげばよいかかわからないのが実状である。

藤岡他 (2017) が示すように、*Vision Quest*、*Crown*、*Unicorn* といった主要な高等学校の検定教科書について分析を行ったところ、これらの教科書においては、ディベートはいずれも巻末の付録のような位置づけであり、2~8 ページというわずかなページで、ディベートとは何か、また、どのように行うかを提示しているだけである。したがって、「学習指導要領」では、ディベートを行うことが求められているものの、英語によるディベートを経験せずに大学に進学してしまう学習者も多い。

大学英語教育の教科書を見渡した場合、表 7 が示すように、「ディベート」や「ディスカッション」というジャンルに分類される教科書は存在する。これらの教科書の長所として、4 技能 (5 領域) をすべて活用するように各 Unit が編成されている。また、*In My Opinion* においては、表 8 のように、特定の文法項目の解説も織り込んでおり、文部科学省が掲げるようなコミュニケーション能力を向上させるための文法指導が反映されている。また、これらの特定の文法事項を習得するために、コミュニケーション活動を行うというフォーカス・オン・フォーム (Focus on Form: FonF) の考え方が取り入れられていることも特筆すべきである。フォーカス・オン・フォームについては、第 3 章で後述する。

表 7 大学英語教育における主要なディベートの教科書

教科書名	<i>In My Opinion</i>	<i>Pros and Cons: Discussing Today's Controversial Issues.</i>	<i>Two Sides to Every Discussion</i>
ページ数	104	96	100
Unit 数	15	14	20
レベル	CEFR A2 程度 TOEIC ® L & R 300-600	CEFR A2・B1 程度 TOEIC ® L & R 380-700	準中級用とされている

表 8 *In My Opinion* の構成

Unit	Topic	Focus on Form
1	Dogs or Cats?	名詞句と動詞句
2	Dubbing or Subtitling?	句と節
3	Traveling on Your Own or in a Group Tour?	接続詞
4	Paper Bags or Plastic Bags?	文型 SVO
5	Do We Need TV Broadcasting or Not?	現在分詞と過去分詞
6	Age-based or Performance-based?	文型 SVOO と SVOC
7	Buying Music Online or Buying CDs?	不定詞
8	Living with Family or Living Alone?	比較級
9	Team Sports or Individual Sports?	受動態
10	Online Shopping or In-store Shopping?	現在形と過去形
11	Professional Training or Liberal Arts?	現在進行形
12	Self-driving Cars or Human-driven Cars?	現在完了形
13	Boxed Lunch or School Cafeteria?	助動詞
14	<i>Manga</i> or Novels?	関係代名詞
15	More Foreign Workers or Not?	仮定法過去

しかしながら、表 7 で挙げている教科書は、いずれも双方向的なコミュニケーションではなく、何らかのトピックに関して賛成意見か反対意見を述べるだけという単方向的なコミュニケーションを取り扱うに留まっており、松本・鈴木・青沼（2009）や安井（2004）あるいは上記の高等学校の検定教科書などがディベートにおいて重視している「意見のやり取り」や「他者の意見への反論」を取りあげた大学英語教育の教科書は、筆者の知る限りでは、ほとんど見られないのが実状である。

1.3.4 「シンプル・ディベート」の提案

CEFR A1 相当のクラスで英語ディベートを行うと想定した場合、学生の英語運用能力に沿った授業デザインを行っていくべきであり、筆者は、従来の英語ディベートの内容・フォーマットを簡略した「シンプル・ディベート」を提案した。

「シンプル・ディベート」では、先述した立論と反論を肯定側・否定側ともに 1 回ずつとし、それぞれのスピーチ時間を 1 分以内と定めた。また、前章で紹介したような Fill-in-the-blank を活用した指導法を応用して、50~100 words の語数の立論・反論のスピーチを作成す

するためのワークシート（筆者は、「テンプレート (template)」と名づけた。)を用いて、学生のスピーチ作成を補助した。以下の表 9・表 10 は、筆者の実践研究において使用した「インターネット利用の是非」に関する立論と反論のテンプレートである。

表 9 シンプル・ディベートにおける立論のテンプレート例

<p>I think that using the Internet is [good / bad] for two reasons.</p> <p>First, ①インターネットの利用がよい／悪いと考える理由(1).</p> <p>For example, ②①で挙げた理由へのサポート(例などを挙げる).</p> <p>Second, ③インターネットの利用がよい／悪いと考える理由(2).</p> <p>For instance, ④③で挙げた理由へのサポート(例などを挙げる).</p> <p>Therefore, the Internet has many [advantages / disadvantages].</p>

表 10 シンプル・ディベートにおける反論のテンプレート例

<p>I would like to say two things about those opinions. First, they said that ①反論する意見(1). But I don't agree because ②①の反論の根拠.</p> <p>Second, they said that ③反論する意見(2). But I also disagree with the idea because ④③の反論の根拠. Therefore, I'm against those opinions.</p>
--

このテンプレートなどを活用した「シンプル・ディベート」を行うことで、日本人初級英語学習者も英語で自分の意見を述べ、他者の意見へ反論するというディベートにおいて非常に重要なプロセスを経験することができる。実際、実践例として、筆者勤務校の 16 名の日本人初級英語学習者のクラスで「シンプル・ディベート」の授業を行ったところ、表 9・表 10 のテンプレートを利用し、立論と他の学生の立論に対する反論のスピーチを 70 words 以上で作成することができ、初級学習者のクラスにおいて、1 回のスピーチで 1 分以内のディベートを実施できることを確認した。以下の表 11 に実際の学生の作例を載せる。

「シンプル・ディベート」では、やり取りの回数は減ってしまい、従来のディベートほどコミュニケーション能力・批判的思考力の学習効果が得られないと考えられるものの、初級英語学習者でも、自分の考えを英語で表現し、他者の意見に英語で反論するという機会は担

保されるので、ディベートなどの高度なコミュニケーション活動の入門としては適切であると主張する。

表 11 シンプル・ディベートにおける学生のスピーチ原稿（例）

<p>「インターネット利用の是非」否定側の立論における学生の作例</p> <p>I think that using the Internet is bad for the following two reasons. First, using the Internet is dangerous. For example, we may get involved in troubles. Someone may make bad use of personal information. Second, I can be too absorbed in YouTube. So, we can get up late. Therefore, using the Internet has many disadvantages.</p>
<p>「インターネット利用の是非」否定側の反論における学生の作例</p> <p>I would like to say two things about those opinions. First, this article said that we can quickly get much information. But I don't this agree because there are much incorrect information. Second, this article also said that the Internet has many fun sites. But I also disagree with the idea because there are harmful software in some websites. We can become the victim of crime. So, I am against those opinions.</p>

1.3.5 シンプル・ディベートの実践から見るコミュニケーション指導の課題

ここまで述べてきたとおり、習熟度が低い学習者を対象とした授業では、原稿などを作ってからスピーチを行うといった事前準備を伴う活動を行うことが望ましく、Fill-in-the-blankの要領を活用することで、プレゼンテーションやディベートのような特定のトピックに関する意見文を書くことが可能になる。

しかしながら、Hashio (2018) は、このような提案と同時に、空所に正確な英文を挿入させる文法指導の重要性も主張している。Canale (1983) が指摘するとおり、文法能力はコミュニケーション能力の下位能力であるため、学習者がどのようにして正確な英文を産出できるようになるかという課題は、コミュニケーション重視の英語教育において重要である。

初級レベルの学習者は、表 9 のような意見文を作成する課題において、まず、空所に入るような日本語文を発想し、それを英訳することで文章を完成させようとするが、馬場 (2008) などが指摘するように、その翻訳のプロセスにおいて、しばしば誤った文が産出される。実際に、表 9 のように、学生にインターネットの利用に関する意見文を作成させようすると、多くの学生が、「インターネットはたくさんの情報が得られる。」という日本語をそのまま英語で表そうとしたと思われる“*The Internet can get a lot of information.”という誤った英文を産出してしまふ。

このような意見文を作成する課題において、学習者は「インターネットは」から始まる文、すなわち、インターネットの持つ属性を述べる日本語文を発想する。そして、学習者は、「インターネットは」が英文において必ず主語になるという誤った認識をしてしまうため、“*The Internet can get a lot of information.”という英文が数多く散見される。

このように、筆者は Fill-in-the-blank を活用したコミュニケーション指導において、学習者が空所に英文をあてはめる際、正しい語順で英文を産出することができないことが課題であ

ると強く感じており、この問題は、Sasaki (1990)をはじめ、多くの研究者が指摘する日本語の文構造からの転移と深く関わっていると思われる。語順の誤りは、文意や意思伝達に支障をきたす誤りであるため、きちんとした語順で英文を書けるようになることは、日本人初級英語学習者へのコミュニケーション能力養成に向けて最優先の課題となりうる。実際、田地野 (2012a) は、それぞれの文法項目が等価値として扱われている現状の学校教育を批判し、Burt (1975) を参照し、学習者の誤りを「グローバルエラー (全体的誤り)」と「ローカルエラー (局所的誤り)」に大別し、冠詞や3単元の-sなどの意思の疎通にあまり影響を与えないローカルエラーよりも、語順の誤りなどの意味の伝達に大きく影響を与えるグローバルエラーを優先的に学習させるなど、文法項目の重みづけを行う必要性を主張している。

したがって、本論文では、日本人初級英語学習者にとって、どのようなタイプの日本語文が英語で表現する際に主語を正しく産出するうえで困難になるのかを調査・分析し、さらに、そういった「英語の主語を産出しにくい日本語文」を英語で表現できるようになるために、どのような指導法が望ましいかを提案し、その指導法の学習効果を検証していく。

まず、次章では、第二言語習得理論・外国語学習における学習者の母語の役割、日本人英語学習者の母語である日本語の英語学習への影響などに関する先行研究を整理し、調査における研究課題および仮説を設定する。

第2章 日本語の主題卓越型構造の転移に関する先行研究

2.1 第二言語習得における学習者の母語の位置づけ

第二言語習得 (Second Language Acquisition: SLA) ・外国語学習において、母語とはどのような役割を果たしてきたかに関しては、第二言語習得理論の研究の変遷を辿っていくことによって明らかになると思われる。本節では、対照分析・誤用分析・中間言語分析などの第二言語習得理論の研究の中で提案されてきた分析手法の中で、学習者の母語がどのように位置づけられてきたのかを概観していく。

2.1.1 対照分析

第二言語習得理論の嚆矢は1950年代まで遡る。この時代では、第二言語習得理論はまだ独立した研究分野ではなく、行動主義心理学や構造主義言語学の手法を用いて、言語習得のメカニズムを解き明かそうとしていた。

行動主義心理学において、母語を含めた言語の獲得は、後天的な習慣形成過程であると位置づけられている。Ellis (1985) によると、習慣とは、観察可能なものであり、何らかの刺激を何度も与えていくことで、「模倣 (imitation)」などの反応によって、習慣化していくと考えられていた。

したがって、第二言語や外国語を習得することというのは、すでに獲得している母語に加えて、第二言語や外国語という新しい習慣を形成することであると想定されていた。Lado (1957) は、既有知識を新知識の学習に活用しようとする心理過程のことを「転移」と定義し、第二言語を習得する過程において、すでに形成されている母語 (L1) という古い習慣が目標言語 (L2) という新しい習慣の形成に何らかの影響を与えるという考え方がこの時代の主流となった。このような母語からの目標言語への転移は正にもなることも負にもなることもある。Bright & McGregor (1970) は、母語として頭に組み込まれている文法組織は、目標言語のスムーズな習得を妨げることになると、第二言語習得における母語の負の転移について言及している。なお、この以前に記憶した情報が、新しく学習した記憶の定着を妨害することを「順向抑制 (proactive inhibition)」という。

このような母語からの転移が最初に注目された当時は、「対照分析仮説 (Contrastive Analysis Hypothesis)」が台頭していた。対照分析仮説では、母語と目標言語の言語差が小さければ、正の転移となり、目標言語における誤りは起きにくく、目標言語の習得は容易であり、一方で、母語と目標言語の言語差が大きいと、負の転移となり、目標言語における誤りが起きやすく、目標言語の習得は困難であると考えられていた。また、当時、「誤り (error)」は、学習していないこと、負の転移の結果を克服していないことの証と考えられており、また、その誤りが黙認されれば、それが習慣になる危険性があるとされていた。

したがって、1950～1960年代の第二言語習得理論の研究は、母語と目標言語の言語差による誤りがいつ犯されるかを予測することが目標とされており、個々の言語は限りなく異なりうるという立場をとる構造主義言語学の手法に基づく「対照分析 (Contrastive Analysis)」が提

案されていた。対照分析とは、学習者の母国語と目標言語を比較することで、2つの言語間の差異を明らかにし、誤りが起こりそうな部分を予測する方法である。Stockwell *et al.* (1965) や Brown (1980) は、想定される言語間の6パターンについて、後のパターンになればなるほど、習得が困難になると提案している。

- ① 母語と目標言語の特性に差異が見られない。
- ② 母語の複数の項目を目標言語のある項目が包含している。
- ③ 母語のある項目が目標言語中では存在していない。
- ④ 母語のある項目とそれと対応する目標言語の項目の分布が異なる。
- ⑤ 母語と目標言語の特性に類似している点がない。
- ⑥ 母語のある項目が目標言語では複数の項目に分岐する。

1950～1960年代の外国語教育では、対照分析から導かれた母語と目標言語の相違が重点的に扱われ、反復練習やパターン・プラクティスによって、古い習慣(母語)を抑えて、新しい習慣(第二言語などの目標言語)の形成を促す指導や母語からの転移による誤りを回避しようとする指導が推奨されていた。このような特定の項目を耳で聞いたことを暗記するまで何度も繰り返して練習する教授法は、「オーディオ・リンガル・メソッド(Audio-Lingual Method)」と呼ばれた。

しかしながら、N. Chomsky が提唱した変形生成文法の台頭に伴い、構造主義言語学と行動主義心理学に基づく対照分析仮説は正当性を失ってしまうことになった。変形生成文法では、N. Chomsky が深層構造や変形など観察不可能な概念を用いてより適切な記述モデルを提案しているため、観察可能な事象のみを対象としていた構造主義言語学と行動主義心理学の考え方は批判を受けることとなった。

対照分析への理論上の批判として、Chomsky (1959) は、反応に対して、何が刺激になるかの判断は不可能であると主張し、模倣による習慣形成に関しても、模倣によって新しい文は作り出せないという言語の創造性の観点から否定した。また、対照分析をとおして学習が困難であると判断された項目が必ずしも誤りを誘発するものではないとし、一方で、誤りが多い項目を学習者が困難と捉えていない可能性を指摘した。さらに、言語学的手法に関しても、翻訳上、対照している2つの文が本当に対をなしているといえるのかに関しても疑問を呈している。

2.1.2 誤用分析

対照分析への理論上の批判に加えて、対照分析の学習難易度の予測が形態・統語面においてしばしば外れることが多く、実証上の批判も多かった。Corder (1967) は、第二言語習得理論における誤りは母語からの転移によるものだけでなく、母語が異なる第二言語・外国語の学習者に共通の誤りも存在することを明らかにした。例えば、Dulay & Burt (1973) は、誤りとは、学習者の母語の影響を受けたことで生じる「干渉による誤り(interference error)」、学習者の母語とは無関係に現れ、母語として習得する子どもの発達過程に見られる「発達上の誤

り (developmental error)」、干渉の誤りと発達上の誤りの両方にまたがる「曖昧な誤り (ambiguous error)」、いずれにも該当しない「独自の誤り (unique error)」の4つに分類されると指摘し、スペイン語母語話者の幼児が英語学習中に犯した誤りのタイプ別生起頻度を算出した際、発達上の誤りが全体の85%を占め、干渉による誤りは、わずか3%に留まるということが示された。また、同じような調査が1970～1980年代に数多く行われており、その結果を表12のとおりを示す。表12からもわかるように、干渉による誤りの割合は研究者ごとに異なっているものの、学習者が犯すこのような誤りのすべては彼らの母語による影響であるとするLado (1957)らの主張は些か極端であるといわざるをえず、このような研究結果は、学習者の母語だけでなく、学習者が実際に犯す誤り自体にも注目する契機となった。

表12 誤りのタイプ別生起頻度に関する主要な研究結果 (Ellis (1985) より抜粋)

研究例	干渉による誤りの割合	学習者		
		母語	年代	レベル
Grauberg (1971)	36%	ドイツ語	成人	上級者
Tran-Chi-Chau (1974)	51%	中国語	成人	
Mukattash (1977)	23%	アラビア語	成人	
Flick (1980)	31%	スペイン語	成人	
Lott (1983)	50%	イタリア語	成人	大学生

また、誤りのタイプの分類に関しても、さまざまな研究がなされている。代表的な研究として、Richards & Schmidt (1985) が挙げられる。Richards & Schmidt (1985) は、誤りは、大きく分けて、「言語間の誤り (interlingual error)」と「言語内の誤り (intralingua error)」の2つであると定めている。前者が学習者の母語からの転移による誤りであり、後者は目標言語内部の干渉を受けることで生じる誤りである。言語内の誤りについては、さらに、下記のa～gのように分類がなされている。

- a. 過剰般化 (overgeneralization) : 適用範囲を超えて目標言語の規則を使用する。
- b. 単純化 (simplification) : 目標言語の規則を単純化して使用する。
- c. 発達上の誤り (developmental error) : 母語習得の段階で観察される特徴が反映された誤り。
- d. コミュニケーションに起因する誤り (communication-based error) : 方略を用いた結果生じる誤り。
- e. 誘発された誤り (induced error) : 教授法や教材の不備に起因する誤り。
- f. 回避による誤り (error of avoidance) : 難しい項目の回避に起因する誤り。
- g. 過剰使用による誤り (error of overproduction) : 特定の項目を過剰に用いる誤り。

(松林 2009:50-51 より抜粋)

特に、eのように、教授者の誤った説明、教科書をはじめとする教材や提示上の不備、文脈を無視した操作ドリルなどによって誘発された学習者の誤りに関して、Selinker (1972) は「訓

練の転移 (transfer of training)」から生じる誤りであると定義し、松林 (2008・2009) は現在の中等教育で行われる語彙・文法指導の一部が誤りの原因になる可能性があることを示唆した。本論文では、この訓練の転移についても検討を行う。

以上より、対照分析仮説が台頭していた時代では、言語指導における誤りとは、「避けられるべき否定的なもの」という位置づけであったのに対して、誤用分析が台頭すると、「言語習得過程のプロセス解明の有力な手がかり」であるというように、認識が改められた。そして、目標言語内部の干渉を受けることで生じる言語内の誤りについても検討されるきっかけになり、さらに、「間違った結果」だけでなく、「できること」を含めて、学習者がどのような発達段階を踏むかということへの関心が高まり、認知主義心理学と生成文法 (言語生得説) に基づく中間言語分析が台頭していった。

2.1.3 中間言語分析

前節までで述べたように、対照分析を提唱した行動主義心理学者は、言語獲得を模倣と強化に基づく習慣の形成と捉えていたが、N. Chomsky らの生成文法理論の言語学者たちは、模倣と強化は言語の創造性を説明できないとして、Lado (1957) らの主張する「言語獲得とは習慣の形成である」という言語習得観を否定した。

N. Chomsky の言語習得観は、子どもは生得的な言語能力を持って生まれてくるという生得主義に基づく。子どもは「言語習得装置 (Language Acquisition Device: LAD)」を持っており、インプットを手掛かりに仮説検証を繰り返すことで、自分の母語の言語知識体系を創造的に構築する。また、1960～1970 年代の母語獲得に関する研究より、母語の発達は、継続的で、かつ、内容も複雑であるが、その特徴は一連の段階を踏むということが示されている。そして、母語獲得だけでなく、第二言語習得の過程においても、同様の普遍的発達過程が存在するのではないかと生成文法理論の言語学者は考えた。

このような経緯により、Selinker (1972) は、「中間言語 (interlanguage)」という概念を提唱した。中間言語とは、目標言語習得中の学習者の母語・第二言語とも異なる発達途上の中間的な言語知識体系の連続体のことをいう。Selinker (1972) をはじめ多くの研究者は、学習者の母語にかかわらず、第二言語習得には一定の習得順序 (acquisition order) があると考えていた。また、Gass & Selinker (2008) や Ellis (2008) によると、中間言語の習得順序は指導によって変えられず、例えば、発達の第 1 段階にいる学習者に対して、第 3 段階の項目を指導しても、第 2 段階を飛ばして習得することはできない。ただし、吉富 (2011) は、指導により学習速度を速めることは可能であると指摘している。

実際、先述したとおり、Dulay & Burt (1973) は、文法形態素の習得に関する調査において、幼児の第二言語の学習者の犯した誤りの多くが、幼児の母語の傾向と変わらないと指摘し、同一言語の母語の学習と第二言語の学習の習得順序は幼児の場合は同じであると主張した。また、Bailey, Maddon & Krashen (1974) は、成人被験者の研究でも、Dulay & Burt (1973, 1974) と類似の結果が得られると主張している。Krashen (1977) は、文法形態素について、以下のような共通の「習得経路 (route of acquisition)」があると主張した。

- ① -ing / 複数形-s / be 動詞
- ② 助動詞 / 冠詞
- ③ 不規則動詞過去形
- ④ 規則動詞過去形 / 三単現-s / 所有格-'s

Mitchell & Myles (2004) や Saville-Troike (1988) は、学習者の母語学習環境・年齢にかかわらず、第二言語習得でも共通の文法形態素の自然習得順序が想定できると主張した。しかし、日本語母語話者の場合、複数形-s と冠詞の習得が遅く、所有格-'s の習得が早いということが、Luk & Shirai (2009) の調査から明らかになっている。

また、Cancino, Rosansky & Schuman (1978) は、疑問構造や否定構造など統語構造の習得研究を行い、ある言語の統語構造を習得する際に、母語や年齢に左右されない共通の発達段階を踏むと指摘した。³疑問構造については、Ellis (1985) や吉富 (2011) によると、以下の習得順序がある。

- ① 平叙文の文尾に上昇イントネーションを置く。(You are an English teacher?)
※ この段階で「Wh-疑問」は定式表現として学習される。(What's this?)
- ② 疑問詞を平常文の前に置く。(What you are saying?)
- ③ 疑問文において、主語と動詞を倒置したり、助動詞を用いたりすることができる。
(Can you speak English?)
※ 通常の語順と倒置疑問とをうまく区別できない。(I tell you what did happen.)
- ④ 通常の語順と倒置疑問の区別ができる。(I don't know what happened.)

Ellis (1985) や吉富 (2011) によると、否定構造の習得についても、下記のような4つの段階がある。

- ① 否定したい文の前に no/not をつける。(No you playing here.)
- ② 文内で否定辞を置くことができるようになる。(Mariana not coming today.)
※ ただし、否定辞の使い分けはできない。
- ③ 否定辞が使い分けられるようになる。(I can't play soccer.)
- ④ 必ずしも正確ではないが、数や時制によって否定辞を使い分けられるようになる。

形態素の習得順序からもわかるように、習熟度が低い学習者は情報処理がしやすい項目は単純なものに限られるが、徐々に複雑な項目にも対応できるようになるため、母語にかかわらず、習得過程に共通性がある。Pienemann (2005) によると、母語に依らない習得過程に関しては、学習者の情報処理能力にも着目した認知的なアプローチを用いた多くの第二言語習

³ その他の統語構造の習得に関して、関係詞の習得についても、一定の順序があることを Schumann (1980) などが示しており、また、形態素や統語構造以外にも、音韻や語彙の習得順序があることを Ellis (2008) などが示しているが、その詳細に関しては、本論文では割愛する。

得理論の研究からも実証されてきた。

ただし、Ellis (2008) や Gass & Selinker (2008) が指摘するように、学習者の母語による特有の中間的構造や学習速度の違いもある。例えば、Larsen-Freeman & Long (1991) は、疑問構造の習得については、ノルウェー語母語話者は上昇イントネーションを使う疑問構造をほとんど使わなかったり、ドイツ語母語話者は一般動詞の疑問文において、‘do’なしで主語を置き換える中間的な構造を用いたり、否定構造の習得に関しても、スペイン語母語話者は‘no’を文外に前置する初期構造の段階に比較的長く留まり、ドイツ語・ノルウェー母語話者は一般動詞に否定辞をつける中間的な構造を用いたりすると指摘している。

また、先述したように、中間言語に見られる共通の習得順序は認知的なアプローチからも解明しようとされている。Pienemann (1998) や Goldschneider & DeKeyser (2001) は、新しい言語情報の処理に、①その情報にアクセスする頻度、②情報の卓越性、③意味の透明性、④形式と音韻の規則性、⑤学習者がその情報に関して持っている前提知識が影響を与えていると指摘した。なお、Goldschneider & DeKeyser (2001) は、⑤に関連して、最も習得順序の分散に関与している因子は母語であると主張しており、この点については、Larsen-Freeman & Long (1991) や Ellis (2008) の指摘とも一致する。

母語の影響の排除を推進していた中間言語分析であったものの、結局のところ、学習者の母語環境が第二言語習得に何らかの影響を与えることは否定することはできない。本論文では、詳細の説明を割愛するが、中間言語分析では、英語の否定構造・疑問構造・関係節構造に普遍的な習得順序があるということが明らかになったが、いずれも英語の非母語話者である学習者の母語がどの言語であるかによって、ある習得段階から次の習得段階へ移行の時期が早くなることもあれば、遅くなることもあるということがわかっており、第二言語習得において、母語の存在が再び重視されるに至ったのである。

2.1.4 母語の役割

母語の影響が再認識されるようになると、母語の影響も考慮した学習者言語研究が一般的になった。Cook (2003) は、転移とは母語から目標言語に対し、単方向に起こるわけではなく、学習者の母語と目標言語が相互に影響しあって起きるものであるとし、このような現象を「言語間影響 (crosslinguistic influence)」と定義した。以下、言語間影響という意味での転移がどのような条件で起こるのかに関して、重要な研究を紹介していく。

2.1.4.1 母語と目標言語の言語差に応じた転移の生起

対照分析が全盛であった時代は、第二言語を習得する過程で生じる問題はすべて母語からの転移が原因であるという見方がなされていた。その後、母語の影響がすべての問題に関係しているわけではないというように修正された。

吉富 (2011) によると、学習者の母語と第二言語の間で統語構造、語彙、音韻などといった言語的な特性が類似している場合、転移が起こる。2.1.1 で述べたように、対照分析仮説が提唱され始めた頃は、母語と目標言語の言語差が大きいと負の転移が生じ、言語差が小さいと正の転移が生じると考えられていたが、次第に、母語と目標言語の言語的特性が類似してい

ない場合、すなわち、言語差が大きい場合、母語からの転移が生じないという見方がなされるようになった。Lee (1968) は、英語母語話者が中国語を学習する際に母語である英語の転移がほとんどなかったと報告しており、2つの言語の構造があまりにも大きく異なっているためであるからだと示唆している。また、Schachter (1974) が、母語の異なる英語を第二言語として学習している成人の学習者が発する関係節について調査したところ、関係節があり、構造が英語と類似しているペルシャ語・アラビア語母語話者は多く誤りを犯すことが明らかになり、一方で、英語のような関係節がない中国語・日本語母語話者はほとんど誤りを犯さないことが明らかになった。これは、中国語・日本語母語話者は、あまり関係節を使用しようとしなかったからであるとされている。一方、Bertkau (1974) は、関係節の理解度の点では、日本人学生の方が、スペイン人学生よりも、低いと指摘している。したがって、これらの研究結果を踏まえると、母語と目標言語の言語差が大きい場合、転移は生じず、多くの学習者が間違いを恐れて自信のない形式を「回避 (avoidance)」する可能性が示され、また、Jackson (1981) は、2言語の差が大きいときは、誤りが起こりづらく、ある程度類似している場合、誤りは起こりやすいと指摘している。さらに、James (1980) は、2言語がある程度類似しているとき、母語からの転移の可能性が最大になると主張している。

言語差に関しては、Eckman (1977) が「有標性示差仮説 (Markedness Differential Hypothesis)」を提唱した。有標 (marked) とは、言語特性の中でより特殊で、世界の言語の中で珍しいであるという意味であり、より一般的で、多くの言語で共通していることを無標 (unmarked) という。この仮説では、目標言語の言語特性が母語と異なる場合、どちらの言語がより有標かによって、習得が難しくなるか容易になるかが変わるといふ。まず、目標言語が世界の言語の中でも有標性が高い場合、習得難易度は非常に高くなる。また、母語の方が目標言語より有標である場合は習得しやすくなり、目標言語の方が母語より有標の場合は習得するのが困難になる。これらについては、吉富 (2011) では、関係節構造や音韻の習得順序に関する研究によって実証されていると説明されている。

2.1.4.2 学習者の行動に焦点をあてた研究

言語上の差異は言語学的に識別されるものの、学習上の困難さは心理的な考察を必要とする。しかしながら、言語上の差異を学習上の困難さと結びつけるのは非常に難しい。実際、Kellerman (1979) や吉富 (2011) が指摘するように、客観的に観察した言語差は、学習者の主観的判断と一致しないことが多い。また、母語と目標言語が類似している場合、学習者にとってかえって紛らわしい場面もあれば、学習者自身が類似していないと判断する場面がある。逆に、母語と目標言語が相違している場合、学習者が母語と目標言語のその差に気づきやすい場面もあるし、学習者自身が類似していると判断すると、転移は起きることもあり、学習者の心理面が転移の生起に影響を与える可能性がある。

また、Schachter (1974) や Bertkau (1974) が示したように、母語の影響は、目標言語のある項目が母語にないときにその項目の使用を回避することに見られる。また、特定の項目を過少使用したり、過剰使用したりすることも母語の影響と考えられている。Ortega (2009) は、日本人英語学習者が無生物主語をあまり用いなかったり、存在構文を過剰に用いたりするこ

とは、日本語が状況を描写する傾向が強い主題卓越言語であることと関連していると指摘している。この主題卓越言語の影響については、本論文における最重要な項目であるので、2.2以降でより詳しく述べることとする。

Andersen (1983) は、第二言語のインプットの中に、母語との過剰般化を促す潜在的言語特性が存在すれば、母語の文法形式や構造は転移すると主張している。Odlin (2003) も、母語と目標言語の間で何らかの言語特性が似ていると学習者が判断し、目標言語の知識不足のために母語に頼らざるをえないときに、意識的・無意識的に転移が起こると主張している。さらに、Corder (1978) や Kellerman (1979)、Odlin (2003) などは、学習者が十分な目標言語の知識がない場合、母語の知識を「借用 (borrowing)」すると指摘しており、習熟度の低い学習者の方が母語への依存度が大きく、転移が生じやすいと主張している。

2.1.4.3 語用論的転移

対照分析は言語的対照のみに着目していたが、Ellis (1985) は、転移の問題を考える際、母語と目標言語それぞれの文体や言語形式・機能における類似点や相違点などの語用論的対照も考慮する必要があると指摘した。Riley (1981) は、特定の機能を取り上げ、2つの言語でそれがどのように表現されているかを比較すべきであると主張した。一方で、両言語の共通する構造がどのような機能をもっているのかを検討することも重要であると主張した。

学習者の語用論的能力とコミュニケーション能力の下位能力である文法能力との関係性についてはさまざまな研究がなされているが、吉富 (2011) によると、習熟度が低い学習者は、文法知識よりもいくつかの場面で用いることができる慣用句のような語用論的知識が身につけている場合が多いため、語用論的知識が文法知識に先行しており、習熟度が高くなると、文法知識が発達していくため、語用論的知識よりも文法知識が先行するようになる。例えば、日本人英語学習者が過去形を学ぶ際、文法的な時間関係を示す第一義的機能の習得は身につけていくことができても、丁寧さを高める語用論的な第二義的機能の習得には時間がかかると考えられている。また、この過去形を用いた丁寧な依頼表現の習得が難しくなる例は、過去形には表現の丁寧さの度合いを高める用法が存在しない母語である日本語の影響と考えられる。

Kasper (1992) は、母語の語用論的知識が目標言語の習得に影響を及ぼすことを「語用論的転移 (pragmatic transfer)」と定義した。語用論的転移は、「語用言語学的転移 (pragmalinguistic transfer)」と「社会語用論的転移 (sociopragmatic transfer)」の2種類があり、語用言語学的転移は、母語の言語形式をそのまま目標言語に置き換えても、母語の言語形式と同様の適切さを伝えていない場合の転移であり、社会語用論的転移とは、学習者が母語の社会でもつ社会的認識を目標言語の使用時にも同様に作用すると判断してしまう場合の転移である。語用論的転移の例として、関山 (2004) によると、日本人は他者から褒められた際は、否定の表現を用いて、謙遜して応じることがあるが、同じ状況において、英語でコミュニケーションを取る際、否定表現を用いると、自信がないと判断されたり、隠し事をしていると疑われたりする場合がある。このことは、母語である日本語の否定表現をそのまま英語に置き換えてコミュニケーションが機能しない語用言語学的転移の例であり、褒められたら謙遜することがよいとい

う認識を外国語のコミュニケーションに持ちこんでしまった社会語用論的転移の例である。吉富（2011）も指摘するように、これらの2種類の転移は、研究上区別はされるものの、実際は両方が同時に起こっていることが多い。

また、本論文では、日本語の与えられたトピックについてその特徴を解説する文を扱うが、この文は情報や意見を伝えるコミュニケーションで用いられる。Schachter & Rutherford (1979) は、中国語と日本語では、主題が提示され、新情報が含まれる解説が付け加えられる文章構造であり、その構造の表現手段が英語で文産出を行う際に転移していると指摘した。この点については、2.2 で詳しく言及するが、日本語の情報・意見を述べる際の語用論的知識を英語で表現する際にそのまま用いてしまっている例と考えられるだろう。

2.2 日本語の主題卓越型構造

前節では、第二言語習得理論の研究の歴史を概観しつつ、母語の特徴が外国語のコミュニケーションに影響を与える転移という現象とはどのようなものかについて、整理を行った。日本人初級英語学習者が英語を学習する場合も、母語である日本語のさまざまな特徴が英語によるコミュニケーションにしばしば転移するが、本論文では、日本語の主題卓越型構造からの転移に焦点をあてるため、本節では、日本語学の先行研究を中心に、主題とは何か、また、日本語の主題卓越型構造とはどのようなものかをまとめていく。

2.2.1 主題とは

益岡（2019:36）は、「主題」とは、「その文が何について述べているのかという“aboutness”を含んでいる文の要素である」と定義し、「文において対象 X について説明が与えられるときの説明の対象 X のことである」と述べている。

また、Gundel（1978）や益岡・田窪（1992）によると、話し手と聞き手が発話からすでに了解している情報であること、または、文脈からわかっているか推論可能であるかであることが主題の要件である。

(1) A: What happened to your car?

B: My car broke down.

(2) I got on a taxi yesterday, and the driver was drunk.

上記の(1)・(2)では、下線部の“My car（私の車）”や“the driver（その運転手）”などが主題となりえるが、(1)「私の車」とは何であるかは発言者 B の聞き手である A は当然了解していると思われ、(2)の「その運転手」とは誰であるかも(2)のメッセージの受け手が「あるタクシーの運転手」とであると推論することは可能である。

したがって、指し示している対象が特定できないものは主題になりえないので、Kuno（1972）

や Gundel (1974) は、「定性 (definiteness)」も主題の特徴の 1 つであると指摘している。Wu & Chitrakara (2018) によると、(3) ~ (5) が示すとおり、定冠詞‘the’を伴っている名詞句や固有名詞、代名詞などはすべて定性を持っているため、主題となりえる。

(3) **The cat** is playing in the garden. (Wu & Chitrakara 2018:5)

(4) **John** has finished his homework. (Wu & Chitrakara 2018:5)

(5) **He** got the first prize at the contest.

野田 (1996・2002) によると、文中で主題がどのように表されるかに関して、形態的手段・文法的手段・音声的手段の 3 種類があるとしている。益岡・田窪 (1992) によると、形態的手段とは、日本語の提題助詞「は」のように、文中の名詞句 X を何らかの主題標識を用いてマークする方法である。文法的手段は、主題にあたる要素を文の前の方に置いておくといった語順に関連する方法であり、Li & Thompson (1976) によると、主題は基本的に文頭に置かれる。音声的手段は、主題の部分を強く発音せず、主題の後に音声的休止を置くといった音調に関連する方法である。

次に、日本語における主題とはどのようなものであるかを述べる。益岡・田窪 (1992) によると、他の言語と同じように、主題 X は、後続に主題標識 (提題助詞) 「は」を伴って、文頭に置かれる。「X は」から始まる文は、X の持つ属性を述べる文のことであり、(6) では、文頭の名詞句「インターネット」が主題 X にあたり、文頭に置かれ、「は」にマークされ、「たくさんの情報が得られる」のような「インターネット」の属性が後続する。

(6) インターネット**は**たくさんの情報が得られる。

また、主題は、「～について」という“aboutness”の概念が重要となるので、「X は～。」という文に関しては、(6) は、(7) のように、「X についていえば、～。」と解釈される。

(7) インターネット**についていえば**、たくさんの情報が得られる。

益岡 (2004) は、「インターネットは」のような「X は」の部分が対象表示成分とし、「主題 (topic) + 解説 (comment)」の構造の文を「属性叙述文 (property predication)」と定めた。また、益岡 (2004) によると、属性叙述文の場合も文頭に「X は」が現れないことがあると指摘しており、塚田 (2001) や Masuoka (2017) によると、(8a) のような「は」が後続する X のことを「無標主題 (unmarked topic)」と解される。一方、(8b) のような「は」が後続しない X のことを「有標主題 (marked topic)」と呼ぶ。また、何に焦点をあてて、文中で解説を行うかは外発的な動機 (文脈) によるため、(8a) では、「辞書」に焦点があてられ、「辞書」についての解説がなされているが、一見同じ意味内容を指しているにもかかわらず、(8c) は、「そ

の授業」に焦点をあて、「その授業」についての解説を与えている。

- (8) a. 辞書**は** その授業で 必要です。
- b. 辞書**が** その授業で 必要です。
- c. **その授業は** 辞書が 必要です。

先述のとおり、主題の重要な要件として、話し手と聞き手が発話からすでに了解している情報であること、または、文脈から推論可能であることが挙げられる。したがって、第1章で述べたように、英語の授業において、日本語が母語の初級英語学習者が特定のテーマに関して論じる際、そのテーマに関連した事物を表す名詞(句) X を提題助詞「は」に後続させて文頭に表示した「X は」から始まる日本語文を発想することは当然であると思われる。実際、第1章で述べたように、Fill-in-the-blank を用いたコミュニケーション活動を課した授業において、学生にインターネットの利用に関する意見文を作成させようとする、多くの学生が、「インターネットは」が文頭に現れるインターネットの属性を解説するための日本語文を発想する。

また、別のケースで、筆者が都会暮らし・田舎暮らしの是非に関するディベートをクラスで行った際、表13のような学生の立論のテンプレート中の①～④には、ほとんどの学生が「都会は」あるいは「田舎は」が文頭に現れる都会・田舎の属性を解説するための日本語文を発想していた。

表13 都会・田舎暮らしに関するシンプル・ディベートにおける立論のテンプレート

We think that living in the [city / countryside] is good for two reasons.	
First,	①
For example,	②
Second,	③
For instance,	④
Therefore, living in the [city / countryside] has many advantages.	

このように、「X は」の後ろには、さまざまな X の属性が与えられるが、属性にもさまざまなタイプがあり、属性のタイプに応じて、文構造も決定づけられる。次節以降では、属性とはどのようなものかより詳しく述べる。

2.2.2 属性叙述文と事象叙述文（益岡 2008 など）

佐治（1991）や益岡（2008）は、日本語の述語文に関して、属性叙述文と「事象叙述文（event predication）」に分類した。属性叙述文では、対象 X の属性が叙述されており、事象叙述文は、広義のイベント（出来事）を叙述する文であり、動詞述語文がその中心である。属性叙述文が主題と解説から成り立っており、主題と解説は相互に依存しているのに対して、事象叙述文は、主要部の動詞述語と従属部から成り立ち、従属部にあたる補足語（項）と修飾語（付加語）は述語に依存している。

(9) 子供がにっこり笑った。（益岡 2019:37）

(9) の場合、補足語（項）の「子供が」が主要部である述語の「笑った」を補う働きをしており、修飾語（付加語）の「にっこり」が、補足語とともに、事象をより詳しく表現している。また、補足語と述語の関係は格のカテゴリーによって表される。例えば、「子供が」は主格にあたり、構文上述語と結びついて、事柄のまとまりを表す主語となる。加えて、Masuoka（2017）によると、主語は事象叙述に内在する要請として求められ、事象成立において最も重要な役割を果たす。しかし、属性叙述が主題を内的する要請として求められるのに対して、事象叙述は主題を内的要請として求めることはない。ただし、以下の（10）のように、外的要請（文脈）により主題提示が行われることがある。

(10) (その) 子供はにっこり笑った。（益岡 2019:40）

益岡（2004）によると、このように、文の外発的な動機によっては、(9) が (10) のように有題文の形をとることを「主題化 (topicalization)」と呼ぶ。主題化の現象に関しては、次項で詳しく述べる。

また、事象叙述文には、テンスやアスペクトなどといった時空間性のカテゴリーを有している。属性叙述文の場合、時間の限定を受けない本質的な属性を示す「内在的属性 (inherent property)」と一定の時間的限定のもとで成立する「非内在的属性 (non-inherent property)」の2つに分類される。

内在的属性は、さらに、「カテゴリー属性」と「所属属性」に分類される。カテゴリー属性は、対象が属するカテゴリーを有し、名詞述語文「X は～だ。」の構造を持つ。益岡・田窪（1992）や丹羽（2004）は、属性叙述文におけるカテゴリー属性を示す「X は Y だ。」文の X と Y は「帰属関係 ($X \in Y$)」と「同一関係 ($X = Y$)」にあると定めている。また、池上（1981）は、名詞述語文における X と Y の関係は、語用論的に解釈される「隣接関係 (X is with Y)」の場合などがあると指摘している。名詞述語文に関しては、次節でより詳しく述べる。

一方、所有属性は、対象が持つ性質を表し、形容詞述語文が中心である。また、下記の (11) から (12) のように、所有文にパラフレーズすることが可能である。

(11) あ的那个人は優しい。（形容詞述語文）（益岡 2008:4）

(12) あの人 (に) は優しさがある。(所有文) (益岡 2008:6)

さらに、所有属性は、「単純所有属性」と「履歴属性」に分かれる。単純所有属性は、形容詞文によって、単なる性質の所有を表す。履歴属性は、履歴としてのイベントの所有を (13) や (14) のような動詞文によって表す。

(13) 友人はフランスに何度も行った。(益岡 2008:6)

(14) 友人はフランスに何度も行ったことがある。(益岡 2008:6)

以上より、属性叙述文の属性は下記の図 1 のように分類することができる。しかしながら、属性叙述文が示す意味内容は完全にいずれかの属性に分類されるというよりも、複数の属性を含んでいることが多い。例えば、(13) の「友人はフランスに何度も行った。」は履歴属性を示しているが、フランスに何度も行っているということは、「友人はフランスに詳しい。」や「友人はフランスに詳しい人だ。」のように、解説される主題 X にあたる「友人」は単純所有属性やカテゴリー属性も有している。

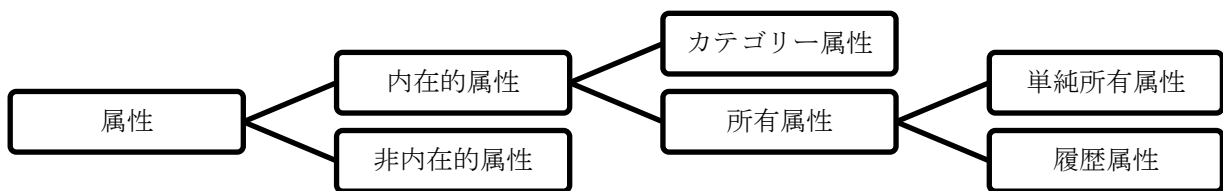


図 1 属性叙述文の類型 (益岡 2008:7)

ここまで、主に、益岡 (2008) を参照して、日本語の述語文を属性叙述文と事象叙述文に分類し、それぞれの種類の文の特徴をまとめたが、属性叙述文は、原則、主題 X に「は」後続させた要素が文頭に現れた文であるのに対し、事象叙述文は主題を必須としないものの、文脈によって、主題提示を行うことがあるため、主題を含む有題文とそうでない無題文の区別が生じる。

益岡 (1991) は、事象叙述文も有題文で表される事実を踏まえて、日本語の「主題指向性」の強さを指摘しており、益岡 (2004) や Masuoka (2017) は、「X は」が文頭に現れる属性叙述文が日本語の文構成のプロトタイプであるとし、主題が必須の属性叙述文において、主語を必須でないため、Li & Thompson (1996) は、日本語を主題卓越型言語に類型し、英語のような主語が必ず求められる事象叙述文が基盤である言語を主語卓越型言語とした。

2.2.3 主題化

益岡 (2004) などが指摘したように、事象叙述文の主語は、文脈を与えることで、主題提示が行われることがある。このとき、下記の (15)・(16) が示すように、主格を示す「が」が提題助詞の「は」に置き換わっている。

(15) 子供たちが公園で野球をしている。

(16) (その) 子供たちは公園で野球をしている。

このように、主格を示す「が」が提題助詞の「は」に交替することは広く認知されており、中学英語の検定教科書においても、日本語の主語は「は」または「が」によって表されるとまで説明されている。

三上 (1960) は、「は」は、「が」だけでなく、「の」・「を」・「に」・「で」などの働きも代行することができる」と指摘している。下記の (17) ~ (20) が示すように、それぞれの a の文の主題に後続する「は」は、それぞれの b の文の「を」・「に」・「で」が交替していると指摘している。また、(20) の場合、「明日」に後続する助詞はないが、三上 (1960) によると、「ゼロ」という格助詞が「は」に交替すると考える。なお、格助詞「の」についても、「は」が代行することができ、二重主語文の「象は鼻が長い。」の「象」に後続する「は」は、「象の鼻が長い。」における「の」が交替したものであり、このことに関しては、2.2.5 において詳しく述べる。

- (17) a. この本は父が買ってくれました。
b. この本を父が買ってくれました。(三上 1960:24)

- (18) a. 秋はいろいろな行事が続く。
b. 秋にいろいろな行事が続く。(三上 1960:35)

- (19) a. この温泉は石鹸が使えない。
b. この温泉で石鹸が使えない。(三上 1960:45)

- (20) a. 明日は、京都へ行きます。
b. 明日 【ゼロ】 京都へ行きます。(三上 1960:48)

また、益岡・田窪 (1992) や野田 (1994) は、(18) や (19) の例とは別に、(21) や (22) の例が示すように、格助詞「に」や「で」の後ろに提題助詞「は」が後続し、主題にあたる名詞 X の後ろに 2 種類の助詞が続くことは珍しくないと指摘している。ただし、格助詞の「が」と「を」は提題助詞と共に表すことができない。つまり、(23) や (24) のとおり、提題助詞「は」が用いられる際、格助詞「が」・「を」は表現されない。

(21) 都会には大きな駅や空港がある。(益岡・田窪 1992:146)

(22) 神戸では先月、神戸まつりが行われた。(益岡・田窪 1992:146)

(23) 太郎{は／が／*がは}テレビのスイッチを入れた。(益岡・田窪 1992:146)

(24) この本{は／を／*をは}どこで買いましたか。(益岡・田窪 1992:146)

本論文では、「には」と「では」に関しては、「は」と同じ主題標識と定め、「には」と「は」の違いおよび「では」と「は」の違いはないものとし、「では」・「には」と「は」の違いに基づく学習者言語の分析は行わないこととする。

2.2.1 で述べたように、与えられている文脈に応じて、どの名詞句が主題になるかが変わる。野田 (1994) が指摘するとおり、(25) では、ある文脈に応じて、「この本」に焦点があてられ、日本語の基本語順 SOV の文に対して、(26) のような操作を与えられることで、「この本」が主題化されている。また、「この本」を主題化する場合は、「この本」のコピーが文頭に現れ、提題助詞の「は」が後続する。その後、後ろの「この本を」が代用化されて、削除される。

(25) この本は父が買ってくれました。(野田 1994:34)

(26) 父がこの本を買ってくれました。

⇒この本は [父がこの本を買ってくれました]。

⇒この本は [父が買ってくれました]。(野田 1994:34)

ただし、塚田 (2001) や益岡 (2004) が指摘するように、「は」が後続しない有標主題が導かれる場合、野田 (1996・2002) の指摘しているように、主題を提示するために、文法的手段のみが用いられて、主題に提題助詞「は」を後続させる形態的手段を用いずに表示される。したがって、主題化の操作はこの点を考慮する必要がある。

よって、本論文では、(26) の操作を (27) のように修正する。

(27) a. 父がこの本を買ってくれました。

b. この本を [父がこの本を買ってくれました]。

⇒この本を [父が買ってくれました]。

c. この本は [父が買ってくれました]。

(27a) の「この本」を主題化する場合、(27b) のとおり、「この本を」を文頭にコピーし、後続の「この本を」が代用化されて、削除される。ここから導かれた (27b) の「この本を父が買ってくれました。」の「この本」が有標主題になる。そして、(27b) の「この本を」の「を」を提題助詞の「は」に置き換えて、(27c) の「この本は父が買ってくれました。」が導かれる。ここでの「この本」が無標主題になる。

以上のような操作を行い、格助詞が提題助詞「は」に交替した結果、表面上、格の働きが読み取れなくなる場合が多々ある。しかしながら、野田 (2007) は、主題のカテゴリーと格のカテゴリーは別々に検討すべきであると指摘している。例えば、下記の (28a)・(28b) の「荷物」

という名詞に着目してみると、(28a) では、文頭に置かれ、提題助詞「は」が後続しているため、主題であると考えられる。また、(28b) からわかるように、(28a) の「荷物は」の「は」は、主格を示す「が」が交替したものである。したがって、(28a) の「荷物」は主題かつ主格にあたり、一方で、(28b) の「荷物」は非主題かつ主格にあたる。

- (28) a. **荷物**は明日、届く予定です。
 b. 明日、**荷物**が届く予定です。(野田 2007:3)

したがって、提題助詞「は」が後続する主題 X の指し示す意味を分析する際に、どの格助詞が交替したものであるかを考慮することは極めて重要であると主張する。このことと英語学習との関連に関しても、本論文で強調していく。

最後に、日本語において、主題になりやすい格成分についてまとめておく。主題になりやすい名詞句に関しては、2.2.1 でまとめたとおりであるが、野田 (2007) は、後続する格助詞が示す意味に応じて、名詞句 X と後続する格助詞から構成される各成分において、主題になりやすいものとなりにくいものの分析を行っており、まとめると、表 14 のとおりになる。

表 14 主題になりやすい格成分と主題になりにくい格成分 (野田 2007)

主題になりやすい格成分	主題になりにくい格成分
<ul style="list-style-type: none"> ● 動作の主体を表す「X が」 ● 所有や可能の主体を表す「X に」 	<ul style="list-style-type: none"> ● 能力や感情の対象を表す「X が」 ● 出発点や通過点を表す「X を」 ● 結果や原因を表す「X に」 ● 手段や材料を表す「X で」

表 14 に関しては、具体的な検討は野田 (2007) ではなされていないが、実際、(29a) のように、「太郎に」と表すよりも、(29b) や (29c) のように、「太郎には」や「太郎は」と表すことの方が、文脈にもよるものの、幾分多いように読み取ることができる。

- (29) a. 太郎に弟が一人いる。
 b. 太郎には弟が一人いる。
 c. 太郎は弟が一人いる。

また、野田 (2007) において重要なことは、格助詞の示す意味に応じて、主題になりやすい格成分になるかそうでないかが変わってくるということにある。実際に、表 14 によると、動作の主体を表す「X が」が主題になりやすい格成分であるのに対し、能力や感情の対象を表す「X が」は主題になりにくい格成分である。このことも主題 X の指し示す意味を分析する際に留意すべき点であり、ほとんどの格助詞が複数の意味を示すことができることは認識されるべきである。格助詞が示す意味に関しては、本論文では、益岡・田窪 (1992) の分類を参照し、第 5 章において検討する。

2.2.4 名詞述語文に関する補足

属性叙述文のうち、主題 X がカテゴリー属性を示す際は、名詞述語文で表される。名詞述語文「X は～だ。」の文といえ、奥津（1978）の本のタイトルにもなっている「ボクハウナギだ。」という文が有名である。この文に関しては、さまざまな検討がなされてきており、本論文では、いくつかの有力な研究を紹介する。

まず、統語論の立場からは、奥津（1978）の述語代用説が最も有名であろう。（30）では、「僕はウナギが食べたい。」の述語「食べたい」が「だ」で「代用 (replacing)」されたという説である。

- (30) 僕は ウナギが 食べたい。
⇒ 僕は ウナギが だ。
⇒ 僕は ウナギ だ。

また、川本（1976）は、もともとの「僕は注文がウナギだ。」という文が派生したものであり、最終的に表示されない「注文が」の部分は、言語外文脈に委ねられており、表出されないものであるとされる。また、北原（1981）は「分裂説」を唱えている。これは（31）の変形過程が示すように、ウナギは分裂文から派生されたものであるという提案である。

- (31) 僕が ウナギが 食べたい。
⇒ 僕が食べたいのは ウナギだ。
⇒ 僕のは ウナギだ。
⇒ 僕のは ウナギだ。
⇒ 僕は ウナギだ。（北原 1981:293）

また、意味論の立場からは、仁田（1980）の「名詞句解釈説」と池上（1981）の「関係解釈説」が有力である。仁田（1980）は、「僕はウナギだ。」の文の「僕」とは「僕の注文」という意味で解釈することで、「僕の注文」と「ウナギ」が同一関係であることを示す名詞述語文に還元している。一方で、池上（1981）は、「僕」と「ウナギ」が何らかの関係にあるということを示しているのみであり、具体的にどのような関係であるかは語用論的に解釈されるべきであると主張した。この「僕」と「ウナギ」のような関係のことを、池上（1981）は、先述のとおり、隣接関係と定めている。池上（1981）の隣接関係の考え方は、事物の隣接関係や移動といった空間的な関係を理解するためのスキーマが、空間的ではない関係を理解する際にも応用できるという「場所理論 (localistic theory)」に基づいている。

- (32) a. ウサギは草食動物だ。
b. Rabbits are browsers.

- (33) a. あの星は金星だ。

b. That star is the Venus.

(34) a. 僕はコーヒーだ。

b. *I am a cup of coffee.

ここまでの内容をまとめると、名詞述語文における X と Y の関係は、(i) 帰属関係、(ii) 同一関係、(iii) 隣接関係 ((i)・(ii) のいずれでもない場合) の 3 種類であるとする。(i) ~ (iii) の関係を英語で表現する場合、次の (32) ~ (34) の例が示すとおり、(i)・(ii) の場合、コピュラ (be 動詞) を用いることが可能であり、(iii) の場合、be 動詞を用いて表そうとすると誤りになることが一般的である。⁴

本論文では、奥津 (1978) の変形を参考にして、隣接関係を示す名詞述語文を述語が代用化された文として扱う。奥津 (1978) の変形を参照する理由は、変形のプロセスが最もシンプルであり、英語教育の観点から考慮した際、英語学習者にとって、最も負荷がかからない操作であると考えたからである。したがって、第 7 章で詳しく提案するが、例えば、本論文では、(34) では、「(コーヒーを) 飲みたい」という述語が文中に表示されておらず、「だ」に置き換えられてしまっていると学習者に指導するものとする。

2.2.5 二重主語文について

先述したとおり、日本語は属性叙述文を基盤とした主題卓越型言語である。日本語の主題卓越性を示す現象として、主題 X が文頭に現れることと主語が必須ではないことに加え、Schachter & Rutherford (1979) は、二重主語文が認められていることを挙げている。また、小口 (2016) によると、二重主語文およびそれに類似した構文は、中国語など他の主題卓越型言語にも存在する。

二重主語文とは、「X は Y が Z」という構造を持つ日本語文であり、「総主構文」と呼ばれることもある。ここまで扱ってきたとおり、「X は」の部分が主題を表示している部分である。

「Y が Z」の部分が述部、すなわち、解説の部分にあたり、述部の中にも主述関係があることがこの構文において特筆すべき点である。その述部に対する主体の部分を総主語という。例えば、下記の (35) や (36) に関しては、「象」と「辛いもの」が総主語であり、主題を表示している部分であり、「鼻が長い」と「韓国が美味しい」が述部・解説の部分である。

(35) 象は鼻が長い。

⁴ ただし、(34) のような隣接関係を表す際、状況によっては、コピュラを用いることができる場合がある。久野 (1978:92) は「例えば、ハンバーガー店で、まとめて買ってきた色々な種類のハンバーガーを皆で分けるとき、“I am a cheese hamburger.”などという表現がたまに聞かれることがある。」と指摘している。また、Fauconnier (1985) は、be 動詞に構造する名詞が「発話者が注文したもの」である場合は、“I am a cheese hamburger.”などという表現が容認されるとしている。ただし、この場合、注文時に“I am a cheese hamburger.”というような文は不適切であるとされている。

(36) 辛いものは韓国が美味しい。

菊池 (1995) や野田 (1996) などは、「X は Y が Z」という構造の文にはいくつかのタイプがあると指摘しており、今田 (1965) や尾上・木村・西村 (1998) などが類型化を提案している。本論文では、英語教育の観点から論じるため、学習者がこれらの構文を英語で表現することを想定し、益岡・田窪 (1992) や野田 (1994) を参考にして、上記の (35) と (36) について紹介する。

まず、(35) のような文は、X が連体修飾語として Y や Z を修飾する「[名詞] の」の「[名詞]」になっているパターンである。三上 (1960) は、以下の (37) のように、文頭の「X の」の「の」が「は」に交替する主題化の操作がなされていると指摘している。

(37) 象の鼻が長い。

⇒象は鼻が長い。

野田 (1994) によると、この操作を応用すると、下記の (38) も (39) の操作によって導かれる。(38) は、「カキ料理の本場だ」という述語名詞の連体修飾語である「カキ料理」が主題化した文であり、「カキ料理」を主題として表すために、「カキ料理」のコピーを文頭に表し、「は」を後続させる。そして、後ろの「カキ料理」が代用化されて、削除される。

(38) カキ料理は広島が本場だ。(野田 1994:35)

(39) 広島がカキ料理の本場だ。

⇒カキ料理は [広島がカキ料理の本場だ]。

⇒カキ料理は [広島が本場だ]。(野田 1994:35)

また、柳瀬 (2013:65) は、(35) と類似している (40) を英語で表現する際、以下の (41) と (42) が示すような操作を提案している。

(40) うさぎは耳が長い。

(41) うさぎは耳が長い。

⇒うさぎの耳が長い。

⇒Rabbits' ears are long. (柳瀬 2013:65)

(42) うさぎは耳が長い。

⇒うさぎは長い耳を持っている。

⇒Rabbits have long ears. (柳瀬 2013:65)

次に、(36) のような文は、X が連体修飾語や形容詞にあたる Y に修飾された被修飾名詞句であるパターンである。野田 (1994) は、以下の (43) のように、「韓国の」の被修飾語である「辛いもの」が主題化されることによって、そのコピーが文頭に現れ、提題助詞の「は」が後続する。そして、後ろの「辛いもの」が代用化されて、削除される。

- (43) 韓国の辛いものが美味しい。
⇒辛いものは 韓国の辛いものが 美味しい。
⇒辛いものは 韓国が 美味しい。

なお、(36) を英語で表現する場合、(43) の逆の操作を行うことにより、(44a) や (44b) の英文が産出される。また、筆者がネイティブ・スピーカーに確認したところ、「韓国」を場所の情報と考える場合、下記の (45) のような操作を行うこともできる。

- (44) a. Korean spicy food is delicious.
b. Spicy food in Korea is delicious.

- (45) 辛いものは韓国が美味しい。
⇒辛いものは韓国で美味しい。
⇒Spicy food is delicious in Korea.

他の例では、下記の (46) も (47) と同じような操作が行われている。ここでは、「辞書」を主題化するために、「辞書」のコピーが文頭に現れ、提題助詞の「は」が後続する。そして、「新しい辞書」の「辞書」が名詞の代用形「の」になる。

- (46) 辞書は新しいのがいい。(野田 1994:36)

- (47) 辞書は 新しいの が いい。
⇒辞書は 新しい辞書が いい。
⇒新しい辞書がいい。
⇒New dictionaries are good.

本節では、学習者の心的負担を考慮し、構文の種類数ができるだけ少ない野田 (1994) の分類を中心に見てきたが、尾上・木村・西村 (1998) は、X・Y・Z の間の関係に着目した分類が可能であると主張しており、Y が X の一部であるか、また、X と Z の間に主述関係があるかによって、表 15 のような A~D の分類を試みている。例えば、A・B のタイプでは、X と Z が主述関係にあると考えられている。また、B のタイプの文よりも A のタイプの文の方がより X と Z の主述関係が明確であるとされている。一方で、C・D のタイプでは、X と Z に主述関係がないと考えられている。また、X と Y における全体・一部の関係が強いのが B・

C のタイプの文であるのに対し、A・D のタイプの文では X と Y の関係が弱い。⁵

表 15 尾上・木村・西村 (1998) に基づく二重主語文の分類

「X は Y が Z」構文	X-Z が主述関係にある	Y が X の一部であるか
A) この壺は色が青い。 日本は国土が狭い。	○	△
B) この子は目がかわいい。 この家は壁がきたない。	△	○
C) 象は鼻が長い。 相撲は立ち合いが面白い。	×	○
D) 魚はさんまがうまい。 辞書は新しいのが良い。	×	△

ここまで、日本語の主題とは何か、そして、日本語の主題卓越性を帯びている日本語文がどのように表されるのかについて論じてきた。次は、主語とはどのようなものかをまとめ、英語の主語を習得する際に、この主題卓越型構造の日本語がどのように形で学習を困難にするのかについて論じる。

2.2.6 日本語と英語の主語

本論文の目的の 1 つは、日本語の主題卓越型構造が英語の学習にどのような影響を与えるのかを改めて考察することであるが、まず、英語・日本語の主語がどのようなものであるかを規定する必要がある。

Comrie (1989) によると、主語とは、文法上の主格・意味上の動作主・談話上の主題の 3 つが複合した概念であるとした。また、柴谷 (1985) は、主語とは「典型的な主語」・「主語らしくない主語」・「主語のような非主語」というプロトタイプ性を有した概念であると主張した。さらに、日本語の主語の特徴として、格助詞「が」にマークされることで示されること、基本語順において文頭に置かれること、尊敬語化を引き起こすことの 3 つを挙げている。尊敬語化という現象とは、(48a) の「います」から (48b) の「いらっしゃいます」へのいい換えのことであるが、谷守 (2015) によれば、このいい換えが可能なのは主語が「先生」だからであるため、主語は尊敬語化を引き起こす存在と考えられている。

(48) a. 先生は子どもが 2 人います。

b. 先生はお子さんが 2 人いらっしゃいます。(谷守 2015:141)

また、角田 (1991) は、主語のさらなる特徴として、尊敬語化に加えて、数量詞遊離や再帰代名詞化が適用されると指摘している。数量詞遊離とは、(49a) や (49b) が示すように、主

⁵ C のタイプの文については、「X は Y」で意味が通じるかどうかによる分類が可能であると尾上・木村・西村 (1998) は主張している。例えば、「象は鼻だ。」という文はいかなる文脈でも成り立たないと考えられるが、「相撲は立ち合いだ。」という文であれば、文脈によっては成立しうると考えられている。

語となる名詞句を修飾する数量詞を動詞にかかる副詞のように用いることができるものである。角田（1991）は、数量詞遊離が適用される数量詞の被修飾語になる名詞句は主語になると指摘している。⁶再帰代名詞化の適用については、もし「太郎」が主語であれば、(50a)だけでなく、(50b)のようにいうことができるという考え方であり、このことは英語にも適用され、(50c)のようにいうことをできず、(50d)のように表さなければならない。⁷

- (49) a. 101 匹の犬がいました。
b. 犬が 101 匹いました。

- (50) a. 太郎は花子を責めた。
b. 太郎は自分を責めた。
c. *Taro blamed him.
d. Taro blamed himself.

また、英語の場合、Halliday（1994）は、(51)のように、英語の主語が必ず文中に出現することが付加疑問文を作ることによって示されると指摘している。

- (51) a. **The duke** has given away that teapot.
⇒ **The duke** has given away that teapot, hasn't **he**?
b. **The duke** won't give away that teapot.
⇒ **The duke** won't give away that teapot, will **he**?
c. **That teapot** wasn't given away by the duke.
⇒ **That teapot** wasn't given away by the duke, was **it**?
d. **That teapot** would hold eight cups of tea.
⇒ **That teapot** would hold eight cups of tea, wouldn't **it**?
e. **Your aunt** gave the teapot back.
⇒ **Your aunt** gave the teapot back, didn't **she**? (Halliday 1994:73)

本論文における主語の定義に関しては、柴谷（1985）・Comrie（1989）の論を敷衍したものとして、以下の野田（2002）を参考する。野田（2002:39）の論をまとめると、主語は次の(52a)～(52d)によって規定される。

⁶ 数量詞遊離については、岡（2006）は「私は昨夜3軒の飲み屋に行った。」を「私は昨夜飲み屋に3軒行った。」ということもできると指摘しており、これは遊離した数量詞が修飾している名詞句が主語にあたらない反例となるため、本論文では、数量詞遊離に関しては、これ以上立ち入らないものとする。

⁷ 日本人初級英語学習者への文産出指導という本論文の研究対象を考慮した場合、初級学習者が英語の再帰代名詞を十分に理解して運用することは難しいと考えるため、本論文では、主語の特徴と思われる再帰代名詞化の適用も検討からは省くこととする。

- (52) a. 形態的規定：主格の形態をしているもの
- b. 文法的規定：動詞の形態と呼応があるもの
- c. 意味的規定：動作や状態の主体を表すもの
- d. 機能的規定：何について述べるかを表すもの

(52a) の形態的規定に関しては、柴谷 (1985) や Comrie (1989) も指摘しているとおおり、主格が主語を規定しており、日本語の主語は、格助詞「が」にマークされる。ただし、佐治 (1991) や益岡・田窪 (1992) を参照すると、主格は主語だけではなく、目的語を表す場合があるため、主語よりも主格の方が意味の範囲が広いことに留意する必要がある。(52b) の文法的規定については、語順に基づき、述語との位置関係から主語が定義される。Schachter & Rutherford (1979) によると、日本語は必ずしも主語が要請されるわけではないものの、基本語順は SOV であり、また、英語の基本語順は SVO のため、主語は文頭に置かれることが多い。(52c) の意味的規定とは、Quirk *et al.* (1985) によると、主語は動詞によって表された出来事を誘発したり、引き起こしたりする参与者にあたるということである。動作主が存在する場合、必ず能動文の主語になり、受動態の場合は‘by’の後続に表される。最後に、(52d) の機能的規定が示すように、主語は「何について述べるか表す」主題の一面をもっている。ただし、2.2.1 で述べたように、あらゆる名詞句が文脈に応じて主題となるため、主題が適用される名詞句の範囲は主語よりも非常に広いので留意する必要がある。

したがって、英語では、動作主は、通常、主語のところに位置する主語の「意味役割 (semantic role)」の典型をなしている。一方、英語は、2.2.2 において、Li & Thompson (1976) や Masuoka (2017) が指摘したように、日本語に比べて、主題の働きが弱い。一方、日本語の場合、英語と比べて、文法上の主格の働きが弱い。2.2.3 で論じたように、主格、すなわち、動作主を表す「X が」はしばしば主題を表示する傾向が強く、(53a) で表されるよりも (53b) で表されたり、(53c) のように、動作主が文中に現れなかったりする場合の方が一般的である。

- (53) a. 私たちがインターネットでその情報が得られる。
- b. 私たちはインターネットでその情報が得られる。
- c. インターネットではその情報が得られる。

また、文脈に応じて、(54a) を (54b) や (54c) のように表すことも可能であるが、(54a) や (54b) に関しては、日本語の基本語順に沿った文になっているが、(54c) は「その本」を主題として提示するために、SOV の文型が変形せざるをえないことになっており、このことから日本語は語順が比較的自由であり、意味を決定するのは助詞であるということは、多くの研究で明らかになっておりである。

- (54) a. 父がその本を買った。
- b. 父はその本を買った。
- c. その本は父が買った。

一方で、英語の場合、田地野(2008)によると、英語を固定語順言語(a fixed-word order language)であるとし、語の順序に意味があり、語順が変われば文の意味も変わるということを強調した。下記の例の場合、「食べた」主体と「食べられた」対象が、語順によって、(55a)と(55b)の間で変わってしまう。したがって、英語は語順に厳格な言語であり、意味を決定するのも語順であるということに異論を唱える余地はない。

- (55) a. The man ate the apple. (その男がそのリンゴを食べた。)
b. The apple ate the man. (そのリンゴがその男を食べた。)(田地野 2008:9)

ここまで見てきたように、日本語は、「主題+解説」が基盤であり、主題優先の傾向が非常に強いため、主格の働きが弱かったり、基本語順が変形させられたりすることがしばしば観察される。一方で、Masuoka(2017)が指摘したとおり、英語の場合、主題よりも主語が優先される言語であり、語順が厳格であるため、「主語+述語」の基盤になっている言語である。Schachter & Rutherford(1979)をはじめ多くの研究者が、日本人初級英語学習者は、日本語の「主題+解説」の構造と英語の「主語+述語」の構造を同一のものと認識した結果、英語での文産出を行う際、そのまま「主題+解説」の表現形式を持ちこむことができると判断しているということを指摘している。次節では、このような日英語の違いが日本人学習者の英語の習得にどのような影響を与えていくのかに関してより具体的に検討する。

2.3 日本語の主題卓越型構造からの転移

2.1でも紹介したが、Li & Thompson(1976)の主題卓越型か主語卓越型かという言語の類型を踏まえて、Schachter & Rutherford(1979)やEllis(1985)は、日本語あるいは中国語を母語とする英語学習者の以下の(56)～(58)が示す誤りから、中国語と日本語の主題構造が英語で表現する際に転移したと指摘した。

(56) *Most of the food which is served in such restaurants have cooked already. (Ellis1985: 39)

(57) *Irrational emotions are bad but rational emotions must use for judging. (Ellis1985: 39)

(58) *Chiang's food must make in the kitchen of the restaurant but Marty's food could make in the house. (Ellis1985: 39)

しかしながら、2.1で述べたとおり、1970年代以降は、誤用分析や中間言語分析が台頭した時代であったため、上記の誤りは主題構造からの転移に誤りではなく、発達上の誤りであるという指摘もなされている。Fuller & Gundel(1987)は、英語母語話者の発話とさまざまな言語を母語とする非母語話者の発話を比較した。非母語話者からの参加者は、中国語・日本語・

韓国語などの主題卓越型言語の母語話者のグループとアラビア語・ペルシャ語・スペイン語などの主題の働きが弱い言語の母語話者のグループから構成されており、調査の結果、2つの非母語話者のグループの発話に大きな違いは見られなかった。また、非母語話者の中間言語は、母語話者の発話と比べると、主題構造の特徴が顕著に見られ、母語と英語の構造の違いが習得に影響を与えることはない結論づけられている。

一方、1980年代では、すでに母語が言語習得において一定の影響を持つと再認識されており、その結果、主題卓越型か主語卓越型かという構造の違いは習得に影響を与えるという指摘がなされるようになった。Huebner (1983) は、ミャオ語を母語とする英語学習者は、初級の段階において、英語の主語を主題のように扱うという調査から議論を展開している。また、Rutherford (1983) が主題卓越型言語を母語とする英語学習者と主語卓越型言語を母語とする英語学習者の中間言語を比較したところ、主題卓越型言語を母語とする英語学習者は、主題構造の影響を受けたと思われる英語を過剰生成することが導かれている。

主題卓越型言語の母語話者が主語卓越型言語を習得する際に、母語の影響の有無を論じるうえで、Cook (2003) が提案した言語間影響を考慮することが重要であると思われる。つまり、2種類の言語が相互に影響を与えている可能性を検討する必要がある。Jin (1994) は、英語母語話者が中国語を習得するとき、主語の過剰生成や二重主語文における誤りが見られると報告した。よって、英語母語話者は、習熟度が低い段階では、主題構造の文を習得できず、主語卓越型言語が母語の学習者は主題卓越型言語を学習する際、母語の構造が転移する可能性があることを示唆し、同様の主張は Yuan (1995) なども行っている。

Jin (1994) や Yuan (1995) の研究がなされる以前は、主語卓越型言語の英語を学習する際に、学習者の母語が主題卓越型であるか、あるいは、主語卓越型であるかという観点からの研究しかなされておらず、主語卓越型言語の母語話者が主題卓越型言語を習得する際にどのような影響を与えるのかについて検討されることはなかった。したがって、主語卓越型言語の構造が主題卓越型言語の習得に影響を与えることを指摘されたことで、主語卓越型言語と主題卓越型言語が相互に影響を与えており、どちらか一方のタイプの言語の母語話者がもう一方のタイプの言語を習得する際に困難が伴うことが導かれた。

次に、日本人英語学習者への日本語の主題卓越型構造の影響に関する研究を見ていく。前節で述べたように、日本語の主題卓越型特徴が主語卓越型言語の英語の習得に影響を与える可能性について最初に指摘を行ったのは、Schacter & Rutherford (1979) である。Schacter & Rutherford (1979) によると、英語と比較した際の主題卓越型言語としての日本語の固有な特徴は、主題が文頭に現れること、空主語が認められること、二重主語文が存在することの3つを挙げている。

次に、Sasaki (1990) は、異なる習熟度の日本人英語学習者に対して、与えられた絵の内容を英語で説明させるライティングのテストをとおして産出される存在を表す英文を習熟度ごとに比較し、主題構造からの転移に関して調査した。その結果、習熟度が高くなるほど、主題構造に依存したと思われる英文が見られなくなり、英語の主語構造を習得したと主張した。このことは、Corder (1978) や Odlin (2003) による習熟度が低い学習者ほど自身の母語の知識に依存する (2.1.4 参照) という指摘と一致しており、実際、Sasaki (1990) は、習熟度の低

い学習者は主題構造からの転移と思われる誤りが多数見られた、すなわち、初級レベルの学習者が日本語の主題と英語における主語を同一と考えていると指摘している。

このように、転移が生じているということは、学習者が日本語における「主題+解説」の構造と英語における「主語+述語」の構造を類似していると判断しているということである。実際、Rutherford (1983) が日本人英語学習者の英作文を分析したところ、動詞の位置に関する誤りは見られなかったと指摘した。このことは、日本語の基本語順が SOV であるのに対して、英語の基本語順は SVO と大きく異なっているため、学習者が日本語と英語の基本語順は違うものと判断できていることが起因していると考えられる。一方、Sasaki (1997) は、英語を母語とする学習者は、習熟度が低いほど、助詞よりも提示された文の語順に影響を受け、文中にきた語を目的語として捉える傾向があるという実験結果も報告している。

Rutherford (1983) の指摘に関連して、主語と動詞の位置に関する誤用について、Kuribara (2004) は、日本人初級・中級英語学習者に対して、文法性判断テストを行ったところ、動詞句の前に名詞が置かれている文に関してはどのような文であっても容認する傾向が強く、2種類の名詞句が動詞の前に置かれている場合も容認する学習者が一定数いると指摘した。このことは、少なくとも中級レベルまでの日英中間言語における動詞句の直前に置かれる名詞句が、日本語の主語または主題と捉えていることを示唆しており、日本人英語学習者にとって、英語の主語を習得するのが困難であると主張している。

また、梅原・富永 (2014) は、文法性判断テストを行った際、以下の (59) や (60) のように、動詞句の前に時を表す名詞句や場所を表す前置詞句が主語の位置にある非文は誤りであると判断できるものの、(61) や (62) のように、場所を表す名詞句が主語の位置にある非文は容認してしまうことが導かれた。

(59) *Summer in Japan can enjoy fireworks festivals in many places. (梅原・富永 2014:109)

(60) *In Nagano can see a beautiful view of mountains. (梅原・富永 2014:109)

(61) *This hotel cannot use the Internet in the room. (梅原・富永 2014:109)

(62) *Unlike university, most high schools must wear a uniform. (梅原・富永 2014:109)

このことから、習熟度の低い学習者は、主語・述語の文文法的な一般的な規則よりも名詞の数や冠詞、前置詞といった具体的な語と関連する規則の方に意識が向く傾向があると導かれている。また、この問題に関して、Harrington (1987) や Aoki (2006) は、英語に比べると、日本語の主語となりえる名詞句の制限が厳しく、人間や動物などの有生名詞であることが多いため、多くの無生名詞が英語では主語になることが学習者の中でイメージ化できていないことと関連していると示唆している。

ここまで論じてきた主語の位置における誤りの問題に加えて、Sasaki (1990) は、日本人英語学習者がコピュラ (be 動詞) を主題標識のマーカーとして用いていると先述の調査から示

唆しており、同様の指摘を築道 (1996) や Aoki (2006) なども行っている。なお、築道 (1996) では、学生に取り組みさせたライティングの課題より誤用を紹介しており、Aoki (2006) では、文法性判断テストをとおして、日本人学習者が次の (63) ~ (66) の英文を容認していると指摘した。以下に示すとおり、日本人学習者は be 動詞を用いて、主題と解説の境界線を引こうと試みている。

(63) *Afternoon was a little bit study homework. (Aoki 2006:25)

(64) *This weekend was my friend came here. (Aoki 2006:25)

(65) *Tax is she spend 15%. (Aoki 2006:25)

(66) *Here is everything is very cheap. (Aoki 2006:25)

一方、この be 動詞の誤用に関しては、be 動詞と提題助詞「は」を同一視しているとする指摘に対して、Ionin & Wexler (2002) や遊佐 (2008) は、生成文法の立場に基づき、学習者は be 動詞を時制のマーカースとして用いているにすぎないと主張している。Ionin & Wexler (2002) や遊佐 (2008) によると、以下の (67) と (68) において、どちらも非文であるにもかかわらず、(67) に比べて、(68) は観察される頻度が極めて少ないと指摘している。この現象を考慮すると、'go' のような一般動詞の活用を身につけられていない英語学習者は、be 動詞を時制マーカースと見なしていると考えられる。

(67) *The lion is go down. (Ionin & Wexler 2002:110)

(68) *The lion is goes down. (Ionin & Wexler 2002:110)

また、Krashen (1977)、Ionin & Wexler (2002) や遊佐 (2008) が指摘したとおり、be 動詞は学習者が最も早くに習得する項目であり、一般動詞の活用などを身につける前に、be 動詞の活用を習得するため、この時期に be 動詞を過剰に生成すると指摘されている。

本論文では、転移の問題について論じていくため、一旦、be 動詞の誤用という問題が、be 動詞が日本語の「は」に代わって主題標識として用いられていることによるという見解を支持するが、時制マーカースとして用いられていることから生じている可能性もあるため、教育を念頭に置いた場合、両方の種類の誤りを意識した指導法が必要になってくると考える。

隣接関係を表す名詞述語文、すなわち、述語が代用化されている日本語文に関する研究として、前田 (2000) は、137 名の日本人初級英語学習者に対して、(69a) のような質問を日本語で与え、答えとなりそうな (69b) と (69c) を両方英訳させるというテストを行った。

(69) a. 動物は何が好きですか？

- b. 猫です。
- c. 私は犬です。

(69b) や (69c) では、述語が代用化され、表示されていないが、代用化されている述語が「～が好き」(like) や「～を食べる」(eat) のような使用頻度が高い場合は、正しい文で答えることができる学習者は多いものの、「～を描く」(draw) や「～を逃がす」(release) など学習者にとってあまり身近と言えない述語が削除されている場合は、その述語を補って英語で表現することが難しくなり、「I am ...」のようなコピュラの文を用いたり、日本語文で与えられている名詞だけを英語で表したりする学習者の割合が高くなり、無回答も増加すると示されている。

最後に、日本語の二重主語文を英語で表現する際の誤りについて紹介する。小林 (2008) は、以下の例において、学習者が (70a) を英語で表現する際、(70b) や (70c) とは異なる (70d) のような誤りをすると指摘している。

- (70) a. 象は鼻が長い。
- b. Elephants have long trunks
- c. Elephants' trunks are long.
- d. *Elephants are long trunks.

なぜ (70d) のような誤りが生じるのかに関しては、Sasaki (1990) や小林 (2008) の指摘をまとめると、下記の (71) のようなプロセスが考えられる。

- (71) a. 日本語文の「は」の前に「象」があるので、文頭に“Elephants”を置く。
- b. 「長い」“be long”が続いて、“Elephants are long”となる。
- c. 残った「鼻が」の“trunks”を後ろに置かれる。

二重主語文に関しては、三上 (1960) や野田 (1994) の操作を利用して、英語で表現すべきであると柳瀬 (2013) などは指摘したが、現状、多くの学習者が日本語の形に引き摺られた結果、誤った文を産出してしまう可能性があると考えるのが最も妥当であろう。

2.4 まとめ

以上のように、本節では、第二言語習得理論・日本語学・英語教育学などの領域における先行研究を踏まえて、日本人英語学習者の母語である日本語の主題卓越型構造が英語での文産出、特に、主語・述語の産出にどのような影響を与えるのかを検討してきた。ここで紹介した日本語の転移の問題の所在は、母語の日本語に依存する傾向の強い日本人初級英語学習者が、日本語の「主題+解説」の構造と英語の「主語+述語」の構造を混同することにあると

主張する。2.2 で述べたように、日本語の主題卓越型構造が反映された文の特徴として、(i) 主題が前置されること、(ii) 主題が提題助詞「は」にマークされること、(iii) 空主語になる場合があること、(iv) 二重主語構造をとること、(v) 述語が代用化されることが挙げられるが、いずれの特徴も学習者言語に影響を与えることを2.3 で取り上げた第二言語習得理論・英語教育学の先行研究が示している。

ただし、これらの先行研究では、実際のライティングやスピーキングのデータや文法性テストを実施した結果を分析するという研究手法をとっているため、英語で発話されたものあるいは書かれたもののみを分析しているため、学習者がどのような日本語を発想することでそのような誤りが生じたのかという点に関しては推測の域を出ていない。

この点に関しては、梅原・富永 (2014) では、文法性判断テストの後に、テストで与えられた英文に関して、どのような日本語文を思い浮かべたかに関するインタビュー調査も行っている。このときの学習者の回答によると、学習者は文頭の「X は」を英語の主語にあたと判断しているが、主題の提示は主題となる名詞句 X が文頭に置かれ、X が提題助詞「は」にマークされる2つの手段によってなされるため、上記の (i) と (ii) のどちらが学習者言語に影響を与えるかを判断することは難しい。

2.2 で述べたように、提題助詞「は」はさまざまな格助詞が交替したものであるため、一般的に日本語からの転移によって、英語で表現することが困難である「X は」から始まる日本語文に対して、「X が」・「X を」・「X に」・「X で」などが文頭に置かれる場合、すなわち、X が有標主題である場合の日本語文を学習者がどのように対応するのかを明らかにすることで、(i) と (ii) の影響を比較することができる。同様に、(iii) ~ (v) の特徴の影響が生じている誤りの例のみを取り上げるのではなく、転移が生じていないものとの比較をしなければ、学習者の誤りが発達上の誤りと関係しているのか、あるいは、転移による誤りと関係しているのかを客観的に判断することが難しい。具体的には、三上 (1960) や野田 (1994) が指摘したような主題化の操作がなされる前の日本語文を日本人初級英語学習者がどの程度正確に英語で表現できるのかを示す必要があると思われる。例えば、「象は鼻が長い。」という日本語文が主題化される前の「象の鼻が長い。」や「象は長い鼻を持っている。」などといった文をどれくらいの学習者が正確に英語で表現できるかを明らかにするべきであろう。

したがって、本論文では、さまざまな日本語文を英訳させるタスクを学習者に課すことは、それぞれの日本語文にどのような対応を行うのかを確認することで、日本人初級英語学習者がどのように転移を克服し、学習者がどのように「主語+述語」を習得するのかに関する示唆を与えてくれると期待される。

第3章 初級英語学習者への文産出指導に関する先行研究

本論文では、日本人初級英語学習者への日本語の主題卓越型構造からの転移がどのようにして生じるかを明らかにし、学習者が転移を克服するためにどのような訓練が必要かを検討する。したがって、本章では、現在、主題卓越型構造の転移を克服するためにどのような指導法が提案されているのかについて関連した研究を概観する。また、転移は、習熟度が低い学習者が自身の母語に依存した結果生じるため、日本人初級英語学習者の文法能力・産出技能向上に向け、どのような指導法が提案・実践されているのか、あるいは、現行の指導法にどのような問題があるのかについて整理することも非常に重要であると考え、関連する文法能力・産出技能養成についての研究の整理を行う。

3.1 母語の知識を活用した指導法

第1章でも述べたように、コミュニケーション能力の1領域である文法能力は、学習者の母語である日本語との違いに留意しながら指導することが重要であると「学習指導要領」では強調されている。⁸この見解は、多くの第二言語習得理論や英語教育の研究者の知見に基づいている。Rutherford & Sharwood (1985) や Schmidt (1990) を参照すると、母語の転移を克服するためには、まず、学習者自身に対して、母語と目標言語の違いへの「気づき (noticing)」や「意識化 (consciousness raising)」を促さなければならない。

違いへの気づきを得るためには、まず、学習者自身が日本語とはどのような言語であるかを説明できなければならない。ただし、目標言語の学習の過程や学習内容に意識的であるのに対して、日本語が主題卓越型言語であるということや、語順が自由であり、助詞によって意味が決まるということなど、母語の知識については、ほとんど意識の対象となることはないため、大津 (2012) は、日本語の仕組みや規則を意識化させるためには、国語教育との連携が重要である主張している。⁹阿部 (1998) や大津 (2006) は、このような言語の仕組みや規則を意識化させる能力のことを「メタ言語能力 (metalinguistic abilities)」とし、メタ言語能力は、心的成長とともに発達し、より分析的な精度の高い「ことばへの気づき (linguistic noticing)」に変化すると指摘した。大津 (2012) が提案する母語である日本語の知識を活用した英語教育では、次の図2のように、まず、小学校・中学校の国語教育などで、母語の日本語をとおして、学習者の日本語のメタ言語能力が高まり、ことばへの気づきの発達が促進される。その後、母語を利用して形成されたことばへの気づきは外国語学習の基盤を形成され、外国語学習が一層促進される。大津 (2012) は、初等教育・中等教育でのメタ言語学的の重要性と期

⁸ しかしながら、「中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説外国語編・英語編」などで強調されているように、初等教育や中等教育の英語の授業は英語で行うことを基本としている。鳥飼他 (2017) は、英語による授業では、母語について内省したり、日本語と英語を比較したりすることができないと批判している。

⁹ 1.1.3でも示したように、「高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説外国語編・英語編」でも、英語教育と国語教育の連携の重要性が強調されている。

待される効果について論じているが、大津（2011）や白畑（2015）は、メタ言語学的説明は、認知的に発達した大人の学習者に特に効果的であると主張しており、本論文では、大学生である学習者が主な研究対象となっているため、メタ言語学的視点を取り入れた英語教育は大いに参考にすべきである。

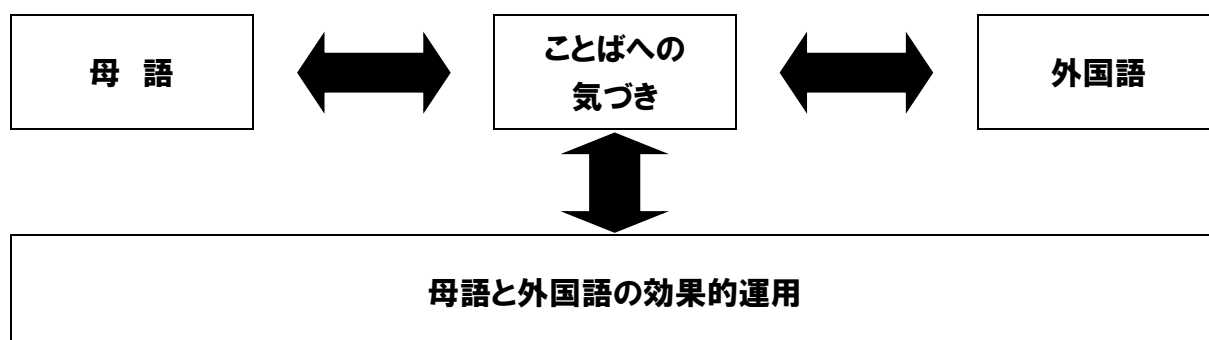


図2 大津（2011）による言語教育の構想（大津 2011:52）

大津（2012）が主張するように、母語への気づきをとおして得られる文法概念は、外国語である英語を学習するうえで重要な役割を果たす。例えば、「語順」という概念に関していえば、語順をあまり重視しないとされる日本語の場合でも、「図書館で」を「*で図書館」と表せないように、名詞句と助詞の語順は重要である。一方、英語の場合、語順の変化によって文全体の意味が変わる。このように、同じ文法概念であっても、それらが、どのように、どのような役割を果たすかは日本語と英語で異なる。そして、鳥飼他（2017）は、母語を利用して文法概念への気づきの育成を図る前に外国語の学習を始めても、文法概念が理解できなければ、学習の効果は期待できないとも主張している。また、小林（2008）や鳥飼（2014）なども、文法はことばを観察し、観察を記述するときに必要な道具となり、母語の文法を学ぶことで英語の文法能力を促進できると主張しており、海外においても、外国語学習は母語を用いて行うことの重要性を欧州評議会やCook（2010）などが強調している。

一方で、吉富（2011）は、複雑な形式と機能の結びつきがある項目などについては、明示的に母語の特徴を理解させ、目標言語との違いを気づかせるだけでは文法能力は向上しないと指摘しており、コミュニケーションの中で使用する練習を行ったり、自動化のためにドリルなどの反復練習を行ったりすることが重要であると主張した。また、小野・宮田（1989）も、転移の克服という観点では、和文英訳の訓練やドリルなどの反復練習は重要であると主張している。ただし、明示的な文法指導やドリルなどの反復練習に対して、Krashen（1985）や馬場（2009）などは、それ自体では実践的なコミュニケーション能力の養成に繋がらないと否定的であり、明示的な文法指導やドリルによる反復練習で理解可能なインプットを産出にかんして結び付けるかが近年の重要な研究課題になっている。また、近年は、Long & Robinson（1998）などが、コミュニケーションに重点を置きながらも、文法知識が習得できるようなアプローチとして、「フォーカス・オン・フォーム」を提案しており、フォーカス・オン・フォームについては、3.6で後述する。

3.2 メタ言語学的視点を取り入れた文産出指導

メタ言語能力を発達させ、日本語の特徴を理解することの最終目的は、英語での文産出や自己表現を促進することである。学習者が日英語の構造・表現形式の違いへの気づきを得ることができれば、発想した日本語が必ずしも直訳のような英語で表現することができないことも理解することができる。

日本語の文法知識を英語の文法・構文の習得に活用する教授法・指導法の例に関して、山内（1995）は、リーディングの指導などにおいて、英語を日本語へと直す際に、まずは、英語の構造に依存した日本語で表現し、このプロセスの後、自然な日本語へと直していくような教授法の必要性を主張している。山内（1995）は「英語の構造に依存した日本語」のことを「中間線」と定めている。この提案に関連して、吉田・柳瀬（2004）は、普段無意識に使っている日本語文を J1 と呼び、英語の構造に依存した日本語文 J2 に置き換える過程を設けると、学習者が正確に英語を産出することができるかと提案した。このことを踏まえて、2.2.5 で紹介したとおり、柳瀬（2013）は（72a）を（72b）に置き換えて、（72c）の英文を産出する方法を提案した。

- (72) a. うさぎは耳が長い。(J1)
- b. うさぎの耳が長い。(J2 ; 英語の構造に依存した日本語)
- c. Rabbits' ears are long. (柳瀬 2013:65)

上記の提案に付随して、小林（2008）も、日本語の二重主語文を英語で表現する際は、野田（1994・1996）の分析を利用するべきであるという柳瀬（2013）と同様の提案を行った。吉田・柳瀬（2004）により提案されている「英語の構造に依存した日本語」はどのような日本語であるかに関して、十分に定義されていないが、英語の意味役割に沿った日本語であると考えられるだろう。

伊東他（2010）は、吉田・柳瀬（2004）の「英語の構造に依存した日本語」を「中間日本語」と定め、主語・動詞・目的語が明確に提示されていることを要件とした。そして、伊東他（2010）は、日本語文を「中間日本語」へのパラフレーズを経由させてから英訳する指導法を提案し、二重主語文を「中間日本語」へのパラフレーズと和文英訳の訓練を取り入れた実践授業を高校生 80 名に対して行った。その結果、実践的なコミュニケーション活動を行う際に産出する英語の正確性については向上しなかったが、積極的にたくさん文を作って自己表現をしようとする動機づけは向上した。この結果を踏まえて、二重主語文だけでなく、第 2 章で紹介したようなさまざまな日本語文を英語で表現するトレーニングを行えば、正確性の向上についても期待できると筆者は考える。¹⁰

¹⁰ 本節で紹介した指導法は、厳密には日本語・英語の文法知識を活用した指導とは異なるが、日英語の違いを可視化することで、両言語の違いへの気づきを得て、英語の文産出に応用したメタ言語学的視点を取り入れた指導であると考えられる。

3.3 否定根拠を用いた主語の習得に関する指導法（白畑 2015）

日本語の主題構造からの転移に焦点をあてた主語を習得するための別の指導法として、白畑（2015）は、転移を克服するためうえて、「このようにいう」という肯定証拠だけでは、学習者にとって理解しづらく、誤用例（否定根拠）を示し、明示的に指導することが重要であると主張した。転移は、2つの言語のもつ特定の特徴を似ていると学習者が判断した際に生じるので、その場合は、否定根拠を用いて学習する方が理解しやすいと考えられる。

白畑（2015）の調査では、初級英語学習者と中級英語学習者である大学生に対して、主題と主語の違いを説明し、学習者が英語の主語を習得できるように指導を行った。具体的には、英語では主語を省略できないことと、提題助詞「は」が主語になる名詞句に後続する場合、その「は」は格助詞「が」に交替できるということである。例えば、次の(73a)や(73b)の場合、「スイカ」は主語になるので、(73a)の「は」を(73b)のように「が」に置き換えることができるが、(74a)や(74b)の場合、「夏」は主語になりえないので、(74a)の「は」を(74b)のように「が」に置き換えると非文になるということである。

- (73) a. スイカは美味しい。
- b. スイカが美味しい。（白畑 2015:33）

- (74) a. 夏はスイカが美味しい。
- b. *夏がスイカが美味しい。（白畑 2015:33）

この実践において、否定根拠は指導したことに関する確認問題として使用されている。次のA～Cのような3種類のパターンを重点的に使用している。Aのパターンでは、日本語文中に主語の要素が現れない空主語の文であり、学習者は主題「テスト」を英語でも主語にならないように注意することが求められる。Bのパターンでも、日本語の主題と英語の主語が一致せず、また、Sasaki（1990）が指摘したように、be動詞‘was’が提題助詞「は」のように扱われてしまっている。そして、Cのパターンは、奥津（1978）や池上（1981）が指摘する隣接関係を示す名詞述語文であり、be動詞を用いて表すことができない。

- A) 話題句＋（空主語）＋動詞
 - a. *The test did better than I expected.
 - b. I did better on the test than I (had) expected.
 - c. テストは思ったよりできた。
- B) 話題句＋be動詞＋主語＋動詞
 - a. *This bag was my father bought me.
 - b. My father bought me this bag.
 - c. このバッグは父が私に買ってくれた。
 - d. 父が私にこのバッグを買ってくれた。

- C) be 動詞の過剰般化（述部の一部が省略されている形）
- a. *My family is six people.
 - b. My family has six people.
 - c. 私の家族は 6 人です。（白畑 2015:31-33）

授業実践は 3 週間行い、実践の前後でプレテストとポストテストとして、文法性判断テストを実施した。プレテストとポストテストにおいても、上記のような 3 種類の否定根拠が用いられている。

ポストテストの結果、プレテストと比べて、中級英語学習者は、初級英語学習者より、点数の顕著な伸長が見られた。したがって、「英語の主語」に関する明示的指導は、中級レベルの学習者により効果的であるということが導けた。初級英語学習者にとって「主語と主題の違い」は複雑であり、否定証拠を用いた明示的指導のみでは不十分である。白畑（2015）は、初級英語学習者は否定根拠を修正できるだけの準備が整っていないと主張している。例えば、次の（75a）の場合、（75b）を（75c）に修正するための準備が必要である。

- (75) a. インターネットはたくさんの情報が得られる。
- b. *The Internet can get a lot of information.
 - c. We can get a lot of information.

白畑（2015）は、どのような項目を身につけていれば、否定根拠の修正に向けた準備が整うのかについての言及は行っていないが、Hashio & Yamauchi（2018）は、中級英語学習者は英語の語順をひととおり身につけていると指摘しており、日本語と英語を対照させながら学習することができたと推測できる。したがって、英語の語順がきちんと身につけていないと想定される初級英語学習者は、まず、英語の基本的な語順を身につけさせることで、日本語との対照が可能になる。また、1.1.3 でも言及したように、主語や主題のような文法用語を多用した指導は習熟度の低い学習者の混乱を招くため、3.2 での議論などを参考にしつつ、日英語の違いがイメージしやすくなるような指導が重要であると主張する。

3.4 初級学習者向けの文産出指導としての意味順指導法

前節では、日本語と英語を対照させながらの学習を可能にするために、英語の基本的な語順を身につける必要性を主張した。従来、語順の指導は、5 文型を用いた指導が代表的であり、現行の「学習指導要領」においても、5 文型に基づく文構造の指導が反映されている。ただし、大津（2012）や大岩（2019）が指摘するように、5 文型自体が完全な英文のモデルとなりえていないことや主語や補語、目的語などの文法用語が学習者の理解を阻害したり、教員の説明を難しくしたりするなど、5 文型を用いた指導にはさまざまな問題点があることに留意しておく必要がある。

こういった状況を踏まえて、初級英語学習者に対して、英語の語順をより理解しやすいように導入するための指導法として、田地野（1995・1999・2008）・Tajino（2018）は、学習者が意味のまとまりの順序で語句を並べるように指導する「意味順指導法」を提案した。田地野（1995・1999・2008）・Tajino（2018）は、Pinker（1994）やHasan（1988）などを参照し、英語の語順が「誰が（Who）」、「する・です（Does (Is))」、「誰・何（Who(m)/What (How))」、「どこ（Where）」、「いつ（When）」という意味のまとまりで構成されていることを学習者に意識づけさせようと試みている。意味順指導法では、(76)を図3のような枠を用いて、学習者が正しい英文を産出できるように誘導している。¹¹

(76) 昨日、その大きな犬が公園で私を追いかけた。

誰が (その大きな犬が)	する・です (追いかけた)	誰・何 (私を)	どこ (公園で)	いつ (昨日)
The big dog	chased	me	in the park	yesterday

図3 意味順指導法の例（田地野（2014）を参考に作成）

意味順指導法をとおして文産出を行う際は、まず、主語を決定し、「誰が」の枠内にその要素をあてはめる。(76)においては、「その大きな犬」が主語になるので、「誰が」の枠内に‘The big dog’をあてはめる。その後、「昨日」、「公園で」、「私を」、「追いかけた」を表す英語を該当する「する・です」、「誰・何」、「場所」、「時間」の枠内にはめることで完成する。

動詞の位置にあたる「する・です」は、「です」のタイプの場合、図4のように、主語と後続の要素がイコールの関係になることを示しており、be 動詞があてはまる（田地野 2014）。図4では、「私」＝「学生」の関係が成り立っている。

誰が (私は)	する・です (です)	誰・何 (学生)	どこ	いつ
I	am	a student		

図4 動詞の位置が「です」になる場合（田地野（2014）を参考に作成）

なお、「です」の枠内に be 動詞があてはまるという仕組みは、中学英語の検定教科書の be 動詞の説明に準拠していると思われる。田地野（2014）によると、動詞の位置が「する」のタイプの場合、図5のように、主語と動詞の後ろの要素のイコールの関係は成立せず、一般動詞やその進行形などが枠内にあてはまる。

¹¹ 田地野（1995・1999・2008）・Tajino（2018）の他にも、意味を重視した指導を行い、高い教育効果をあげている田尻（1997）や中嶋（1999）、小松（2012）なども、意味順指導法と同様の指導法を実践しているが、本論文では、意味順指導法の代表として、田地野（1995・1999・2008）・Tajino（2018）を挙げている。

誰が (私は)	する・です (勉強する)	誰・何 (英語を)	どこ (学校で)	いつ (毎日)
I	study	English	at school	every day

図5 動詞の位置が「です」になる場合（田地野（2014）を参考に作成）

また、疑問文を作るときに用いる **do** や接続詞などを主語の前に置くために、田地野（2014）では、「誰が」の枠の前に「玉手箱」を設けている。（Tajino（2018）では、玉手箱を α と名づけている。）(77) や (78) を英語で表現する際、図6・図7のとおりになる。(78) に関しては、2段にすることによって、複文や重文も意味順指導法のスキームの中で表現することが可能である。本論文では、単文の表現を中心に扱うため、詳細は省くものとする。

なお、動作の手段や道具に関して、田地野（2012b）は、「どのように（して）」という枠をオプションで設けるとしているが、その配置の自由度が高いため、具体的にどこに置くについての言及できないとしている。

(77) 彼女は音楽が好きですか？

玉手箱	誰が	する・です	誰・何	どこ	いつ
Does	she	like	music		

図6 (77) を意味順で整理した場合（田地野（2014）を参考に作成）

(78) 子どもだったとき、私は毎日野球をした。

玉手箱	誰が	する・です	誰・何	どこ	いつ
When	I	was	a child		
	I	played	baseball		every day

図7 (78) を意味順で整理した場合（田地野（2014）を参考に作成）

田地野（2012a）や大岩（2019）は、意味順指導法の利点として、主語や目的語、補語といった文法用語を使わずに指導できる点を挙げており、文法用語を十分に理解できていない初級英語学習者に対しても、特に有効な指導と主張しており、5文型を用いた指導の補助的な役割も期待できると示唆している。

また、意味順指導法では、主語の位置を「誰が」という枠を設定しているため、日本語では表現されないことがある動作主を学習者が補完できる可能性がある。梅原・富永（2014）も、動作主に注目させることで、主題卓越構造からの転移を克服できると提案し、人を動作主主語にとる文だけ身につくまで練習する必要性を主張しているため、意味順指導法は、初級英

語学習者にとって非常に有効な指導法であると期待できる。¹²

次に、意味順指導法の学習効果に関して述べると、埼玉県宮代町立前原中学校の奥住桂教諭は、意味順指導法を中学校のクラスで実践し、その結果、多くの生徒が意味の通じる英文を産出できるようになり、また、学力試験における無解答率が大幅に減少した。この成果により、奥住氏は英語教育の優れた研究を表彰する「第14回大野政巳英語教育賞」で最優秀賞を受賞している。また、Jojima, Oyabu & Jinnouchi (2018) は、佐賀県の中学生のクラスに対して、意味順指導法を実施した。ここでは、意味順指導法に関連するドリルやテーマ作文を中心にした授業が行われた。テーマ作文においては、それぞれの生徒が最初に何も見ずに産出した英文を、意味順、すなわち、「誰が」、「する・です」、「誰」、「何」、「どこ」、「いつ」の順番を参照しながら自己修正するように促している。その結果、どの学年においても、語句整序問題で構成されているプリテストに対して、同じ整序問題で構成されているポストテストの正解が増加し、また、ポストテストでは、無回答が0になった。2014年入学の生徒は、全国テスト（NRTテスト）において、4技能すべてで平均を上回ることができた。

以上より、意味順指導法は、特に、初級英語学習者の文産出の促進や動機づけの向上を可能にする指導法と考えられ、梅原・富永（2014）が指摘しているように、主題卓越構造からの転移も克服できる可能性がある。意味順というフレームワークを常に学習者に提示しておくことで、日本語との語順の違いなどについて、実際の授業実践において、文法用語を極力使用せずに、より明示的に指導することが可能になると期待される。本論文の第7章では、この意味順指導法を活用した日英語の違いの気づきを促すための指導法を提案し、初級英語学習者である大学生が日本語からの転移を克服できるかどうかについて、授業実践をとおして検証する。

3.5 現行の学校教育の問題点

本節では、主語や主題などの概念や日本語と英語の違いを学校教育でどのように取り扱っているのかに関して言及している研究を整理し、また、中学校・高等学校の検定教科書などでどのように導入・説明しているのかを質的に分析し、現行の検定教科書の問題点などを指摘していく。

3.5.1 既存の教科書・指導法の問題点

Richards & Schmidt (1985) が挙げた誤りの種類の中では、言語間の誤りとは別に、誘発さ

¹² Ishikawa (2009) や小林 (2010) は、日本人英語学習者のライティング・スピーキングをコーパス言語学の手法に基づいて分析した結果、「I」や「we」を過剰使用していることを問題視している。確かに、Aoki (2006) などが示唆したように、日本人英語学習者は主語に選択する名詞句の種類に乏しいという問題を抱えていることは承知しているものの、本論文では、初級英語学習者がコミュニケーションを成立させるうえで、人間を動作主とした主語を正しく産出できるようになることが先決と考え、主語に選択する名詞句の種類を豊富にするという課題は、準中級・中級レベル以上の習熟度の学生で克服すべきであるという立場を採る。

れた誤りが提案された (2.1.2 参照)。本論文では、日本語と英語の構造の違いによる言語間の誤りは、教授者の誤った説明、教科書をはじめとする教材や提示上の不備、文脈を無視した操作ドリルなどによってより誘発されやすくなっているという主張を行う。そこで、まず、英語の主語が中学校の英語の教科書でどのように導入されているのかに関して、梅原・富永 (2014) や小山 (2015) などを参照しながら検討する。

中学英語の代表的な検定教科書である *New Horizon English Course I* や *New Crown English Series New Edition I* において、主語という用語は頻繁に用いられているが、主語自体が何かに関する説明はなく、また、代名詞の説明などでは、主格の代名詞のことを日本語では「～は」や「～が」と表すという趣旨の説明がなされている。加えて、これらの検定教科書に登場する例文を見ると、下記の (79) や (80) のとおり、ほとんどの英文の主語を日本語訳で「～は」と記されている。

(79) **Jenny** was a guide dog two years ago. (**ジェニーは** 2 年前盲導犬でした。) (*New Horizon English Course II*, p.4)

(80) **Amy** played tennis last Sunday. (**エイミーは** 先週の日曜日テニスをしました。) (*New Crown English Series New Edition II*, p.6)

高等学校の検定教科書に目を向けると、*MY WAY English Communication I* では、主語とは「動作をする人 (=動作主) を表す語 (「～は」、「～が」)」 (*MY WAY English Communication I*, p.8) と説明されており、主語の形態的な側面に加えて、意味的な側面について説明はされているが、中学校・高等学校の検定教科書では、一貫して「主語は『は』や『が』がマークする名詞句である」という形態的な側面が強調されている。また、述語と呼応する主語の文法的な側面については、少なくとも検定教科書の中ではほとんど強調されていない。したがって、検定教科書においては、英語における文法上の主格が強調されず、日本語の「は」がマークする談話上の主題の働きが大きい。

一方で、国語教育の中で主語がどのように扱われてきたのかにおいて、「中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説国語編」などによると、主語と述語の照応関係に注意して読み書きを行うことと強調されており、日本語学の知見では、主語は文中で必ずしも要請される要素ではないと考えられる一方で、「学習指導要領」では、日本語において主語が存在することは当然という見方が強い。また、中学校の国語の検定教科書の 1 つである『新編新しい国語 1』では、主語を「誰が」「何が」にあたる部分とする一方で、「は」「も」などが後続するものでもあるという説明がされており、「は」は「が」が文脈に応じて交替したことも触れられていない。また、高橋 (2005) は、日本語学習者用の文法書などにおいても、主語は「～は」や「～が」などの形で作られると説明している。よって、国語・英語の授業ともに、「は」については、提題助詞というよりも、主語をマークする助詞であると指導されており、提題助詞としての「は」がどの格助詞が交替したかを考慮する機会はほとんどないのが実状である。

次に、英語の検定教科書で be 動詞や一般動詞がどのように取り扱われているかを概観する。

まず、*New Horizon English Course I*では、(81)～(83)が指し示しているとおりに、be動詞は日本語における「です」にあたりと導入されており、巻末では、進行形を作ることができる助動詞とも紹介されている。

(81) 基本文：I am Sakura.

Iは「私は」、amは「です」にあたる。(New Horizon English Course I, p.14)

(82) 「～は...です」というときの am, are, is の形と語形に注意しましょう。(New Horizon English Course I, p.26)

(83) am 動 ①...です、...である ②(...にいる) 助 [進行形を作る] (New Horizon English Course I, p.120)

小山(2016)によると、日本人学習者は母語である日本語を用いて外国語を理解しようと試みるため、このような導入・説明によって、学習者はbe動詞を「意味がないもの」であると見なしてしまい、be動詞の習得が難しいとされる。

また、一般動詞の導入に関しては、同じく*New Horizon English Course I*において、次の(84)のような説明がなされている。

(84) likeは「...を好む」、playは「...をする」という意味の動詞である。

(New Horizon English Course I, pp.28)

ここでは、(84)で導入されている‘like’に着目する。教科書では「...を好む」と説明されているが、「...が好きだ」という意味でも知られている語である。しかしながら、「～が」が英語の主語にあたるという説明は、先述の検定教科書の説明に基づくと、(85a)～(85c)のような誤りが引き起こしてしまう可能性がある。(85a)～(85c)の例では、「野球が」の部分で英語では主語にならないケースである。

(85) a. (好きなスポーツを聞かれて、) 野球が好きだ。

b. *Baseball likes.

c. I like baseball.

中学英語で導入される動詞の中では、日本語で表現される場合、形容詞や形容動詞に分類される語が存在する。そして、「欲しい」のような形容詞や「好きだ」や「必要だ」のような形容動詞が述語にくる場合、述語に従属する補足語は格助詞「が」を伴う。

益岡・田窪(1992)によると、動詞に従属する補足語に後続する「が」は動作の主体を示し、形容詞や形容動詞に従属する補足語に後続する「が」は状態の対象を示す。形容詞や形容動詞が英語の動詞で表現する場合、以下の(86a)～(86b)や(87a)～(87c)が示すとおり

り、その補足語は英語の語順では目的語の位置にこななければならない。なお、(87c) に関しては、日本語の形容動詞が、英語では形容詞として表現されているため、「パスポートが」の部分が英語においても主語として表現される。

- (86) a. 新しいノートが欲しい。
 b. I want a new notebook.
- (87) a. 外国ではパスポートが必要だ。
 b. We need a passport in a foreign country.
 c. A passport is necessary in a foreign country.

このように、ほとんどの格助詞は複数の意味を示し、英語で表現する場合、どのような意味役割を担うのかを考慮する必要がある。しかしながら、中学英語の検定教科書において、「～は」や「～が」は主語を表し、「～を」や「～に」は目的語を表すなどのような画一的な指導がなされているため、初級学習者が英語で表現しようとする日本語がどのような意味を示しているのかをわからなくさせてしまう恐れがある。

以上より、英語・国語のどちらの検定教科書でも、主題などをはじめとした日本語の特徴については全く扱われていない。よって、日本語の「は」については、主題標識というよりも、主語をマークする助詞と見なされている。しかし、前節で述べたように、「は」がマークする名詞句は主題であって、必ずしも主語とは限らないため、これらの検定教科書の記述は、学習者が「主語＝『は』がマークする名詞句」という誤解を与える恐れがある。¹³

最後に、日英語の違いが中学校・高等学校の授業などでどのように扱われているかについて言及する。「学習指導要領」などで、日英語の違いについての気づきを促すことが強調されているが、中学校の検定教科書において明示的に取り上げられておらず、高等学校の検定教科書では、図 8 が示すように、日本語と英語の語順における鏡像関係について説明されているが、ここでも主題と主語がほぼ同一のものとして取り上げられており、主題の概念や日英語の構造の違いなどの説明がなされていない。

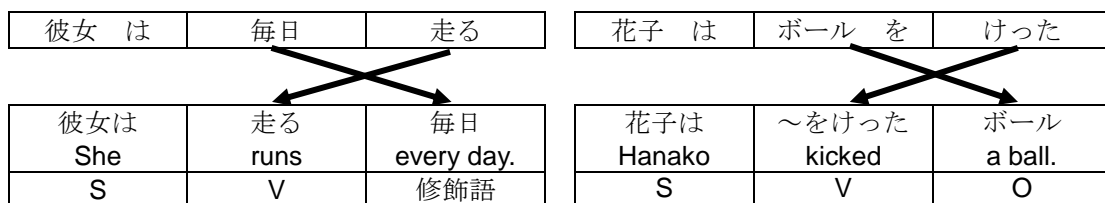


図 8 英語と日本語の語順に関する説明 (MY WAY English Communication I, p.31)

¹³ ここまで一貫して主張してきたように、主語・主題といった文法用語（概念）を初期の学習者が明確に理解することは難しいことは理解できるため、「～は」が主語にあたるという説明の仕方が全面的に悪いとは主張することはできない。ただ、本質とかけ離れた導入の内容で生じそうな誤解を中学校 2 年次以降で特に修正しないことは大いに問題であると考えられる。

したがって、英語検定教科書における主語の説明は、主題の特徴と重複する部分が多く、学習者が主語と主題を混同する恐れがある。また、「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説外国語編・英語編」（2018）などで、日英語の違いを念頭においた指導も推奨されているが、英語検定教科書の中では明示的に扱われていないことが示された。

3.5.2 英語教育と国語教育の連携

3.1 で述べたように、英語教育と国語教育の連携は、日英語の違いの気づきを得るうえで非常に重要であると考えている。しかし、鳥飼他（2017）は、具体的にはどのように連携すればよいかを理解できず、戸惑っている教員が多いとも指摘しており、また、国語科と英語科の両方の内容に通じている教員も少ないことも課題である。

また、国語教育がどのように行われているかという点、小林（2008）は、中学の国語教育において重視されているのは、文の分解・分類であると指摘している。例えば、助詞という文法項目を指導する際、図 9 のように、文中から助詞を指摘できるようになることやそれらの助詞を教科書で取り上げている格助詞・副助詞・接続助詞・終助詞に分類できるようになることが中学生の到達目標であり、格助詞が個別にどのような意味を示すのかに関しては、ほとんど触れられていないのが実態である。

<p>③ 電話をかけたが、誰も出なかった。</p>	<p>② 誰か手伝ってください。机を運んでくれますか。あの公園が、目的地だ。</p>	<p>① 紅茶は好きだけれども、コーヒーは好きではない。</p>	<p>2 下の各組の傍線部には、どのような違いがあるだろうか。</p>	<p>③ 気になるので本を調べたが、何も分からなかった。</p>	<p>② 昨日からここにある自転車は、誰のですか？</p>	<p>① こんな作業くらい、一時間もあればできるよ。</p>	<p>1 下の文中から、助詞を探そう。</p>
---------------------------	--	----------------------------------	-------------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	-------------------------

図 9 助詞に関する教科書内の練習問題（『新編新しい国語 2』 pp.263 より抜粋）

このように、小林（2008）は、国語教育における日本語の文法指導がなおざりになると主張しており、岩淵（2007）や吉田（2007）によると、教員でさえ「国文法＝文法用語の暗記」だと考えていることが多く、学ぶ文法項目の数も減少しているという。したがって、日本人初級英語学習者は、母語である日本語とはどのようなものであるかという理解からますます遠ざかった状態で英語を学ぶことになる懸念される。

一方で、国語の検定教科書自体は、日本語の文法に関する解説が充実している。『新編新しい国語 2』では、主要な助詞の種類として、格助詞・副助詞・接続助詞・終助詞を挙げている。格助詞とは、「主として名詞（体言）の後に付いて、後に続く言葉との関係を示す」（『新編新

しい国語 2』 p.262) と説明されており、代表的な格助詞として、「が」・「の」・「を」・「に」・「と」・「へ」・「から」・「より」・「で」・「や」が取り上げられており、それぞれの助詞が示す意味についても例を挙げており、「同じ助詞でも、使われ方によってさまざまな関係を示す」(『新編新しい国語 2』 p.262) と補足されている。また、この教科書では、助詞一覧表が掲載されており、教科書で取り上げられている格助詞の示す意味を端的にまとめており、一部抜粋したものを図 10 のとおりに示す。

で	に	を	が
部屋でくつろぐ。 毛筆で書く。電気で動く。 千円で買う。二日のできる。 木のできた机。 病気で休む。	二階にいる。会場に集まる。 道路が東に延びる。 五時までに帰る。 友達に相談する。 引き分けに終わる。 買い物に行く。 大自然に触れる。	本を読む。返事を書く。 道路を走る。雨の中を歩く。	鳥が鳴く。明日が誕生日だ。 本が欲しい。水が飲みたい。
(場所)	(場所)	(対象)	(主語)
(原因・理由)	(対象)	(対象)	(対象)
(手段)	(時間)	(対象)	(対象)
(対価)	(相手)	(対象)	(対象)
(材料・原料)	(結果)	(対象)	(対象)
	(目的)	(対象)	(対象)
	(方向)	(対象)	(対象)

図 10 助詞一覧表 (『新編新しい国語 2』 p.269 より抜粋)

筆者は、図 10 のような一覧表は英語教育において特に有用であると考えます。図 10 によると、格助詞「が」は動作の主体(主語)または状態の対象(対象)を示し、先述のとおり、益岡・田窪(1992)も同様のことを指摘している。したがって、図 10 の括弧で示されているのは意味役割にあたるため、英語で表現する際にも大いに役に立つと期待される。

次に、英語教育と国語教育の連携に関する実践例をいくつか取り上げる。秋田他(2013)は、修飾語・被修飾語の項目に関して、英語と国語の教科横断型の指導法を提案し、実践研究を行っている。秋田他(2013)は、この英語と国語の教科横断型のカリキュラムのことを「メタ文法カリキュラム」と名付けており、同趣旨の授業を高校 2 年生のクラスで実施した場合、事後テストにおいて、国語の文法問題・英文法問題のいずれも授業後に得点が伸び、また、言語に対する態度・関心も向上したと報告している。また、小林(2008)によれば、近年、英語教育と国語教育の連携を図ろうとしている自治体、中学校、高等学校も少しずつ増えてきている。例えば、米崎・楳田(2006)によると、帝塚山高等学校では、国英連携のクリティカル・リーディングの授業を実施し、高校生に日本語の文章で学んだ読解技術を英文に

も応用させる指導を実施した。また、竹政（2006）によると、麗澤中学・高等学校では、中学3年間と高校1年間の計4年間で「言語技術」の授業を行っている。ここでは、積極的に発言する態度、相手の意見を尊重し、活発に意見交換する態度を育てると共に、論理的な話し方や書き方の技術を学び、英語を含めたさまざまな教科に各教科に効率的・発展的に応用されるよう工夫がなされる。

以上のとおり、日本語の知識を活用した英語授業に関して、さまざまな方法が提案されている。学習効果に関する研究こそは少ないが、外国語の習得に向けて、学習者自身が母語を分析することは非常に重要であると考えられる。

3.6 フォーカス・オン・フォーム

最後に、コミュニケーション活動を行いながら、学習者に特定の文法事項に注意を向けさせ、その文法事項を学習させるフォーカス・オン・フォームについて紹介する。この指導は、コミュニケーション本来の意義・目的・設定がなければ成立せず、形式だけに注意を払うドリル練習や英文の和訳はFonFには該当しない。

FonFの目的の1つは、学習者の主体的な気づきをとおして、外国語学習を促進させることである。従来の教授法は、Skehan（1998）や和泉（2009）によると、まず、文法・語彙の説明を行い、次に、学習者にその項目を用いた練習問題やコミュニケーション活動に取り組んでもらうという「PPPモデル（Presentation-Practice-Production lesson model）」に準じた教え方を行っているが、Ellis（2008）は、言語項目の断片知識の積み重ねは言語習得に繋がらないと指摘している。また、授業の目的は、意味内容の伝達であり、言語形式が果たす役割を考えるべきであるとも主張している。その際の教師の役割は、学習者の自発的な「気づき」が起きるように支援することである。

Williams（2005）によると、FonFの指導法は、以下の図11のように分類され、大別すると、FonFは「計画的（planned）FonF」と「随時的（spontaneous）FonF」に分類される。前者は、教師が活動や手法を意図的に事前に計画して行われるのに対し、後者は、コミュニケーション活動の中で学習者のニーズに応じて、自然発生的に起こる。計画的FonFは、さらに、学習者が言語理解または産出で困難を示した際に教師がそれに応える形で行われる「反応型（reactive）FonF」と教えた言語形式をわざと多く含ませた教材を用意して行う「先取り型（proactive）FonF」に分かれ、それらは特定の文法事項を「集中的（intensive）」に行うタイプと言語形式を特に限定せずに「広範囲的（extensive）」に行うタイプに分かれる。

計画的反応型FonFの具体的な指導法として、間違いを言い直してもらうリキャストや間違いの訂正を促すプロンプト、リキャストとプロンプトを組み合わせたインタラクション強化などが挙げられる。また、計画的先取り型FonFの指導例には、目標項目を強調して提示するインプット強化、目標項目に注目してもらうインプット洪水、規則を帰納的に発見させる意識高揚タスクなどがある。随時的FonFも反応型FonFと「予防型（preemptive）FonF」に分かれる。随時的反応型FonFは、さらに、「学習者主導（learner initiated）」で読み書きする際に出

てくる表現の意味や発音、使い方などを自分で調べたり、教師に尋ねたりするタイプと「教師主導 (teacher initiated)」で指導するタイプに分かれる。予防型 FonF では、学習者が何らかの言語に関する問題があることを露呈する前に、教師が先回りして語彙や文法の説明をする。

また、計画的であるか随時的であるかによる分類以外に、FonF を「連続的 (sequential) FonF」と「統合的 (integrated) FonF」に分類することができる。連続的 FonF とは、最初に目標言語形式の説明を簡単に与え、コミュニケーション活動のもとでフィードバックを与える。教師の介入を最小限に済ませるのが特徴であり、意味伝達にあまり重要でない形式を扱う際に効果的であると考えられている。一方で、統合的 FonF は、説明段階と活動段階を明確に分けずに、言語注意を向けさせる手法であり、形式・意味・機能の繋がりをタイミングよく効果的に指導することができる。

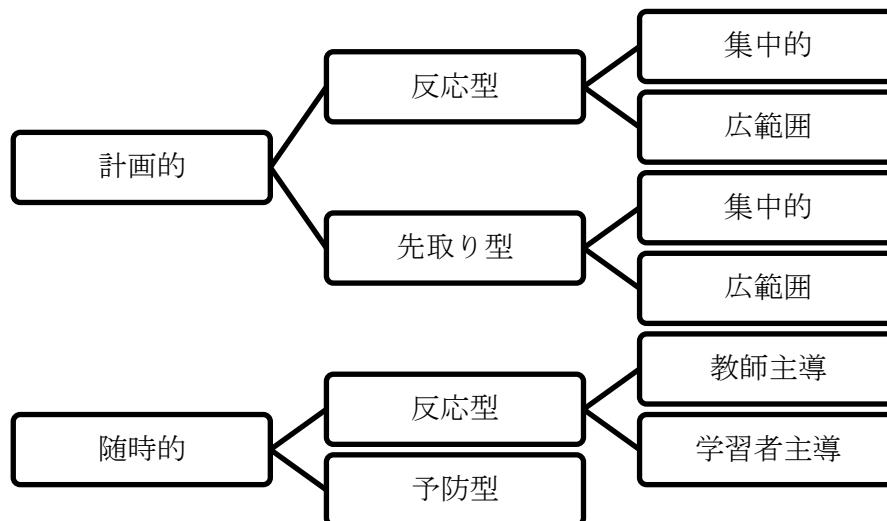


図 11 FonF の種類 (Williams 2005:677 に基づいて作成)

和泉 (2011) は、FonF の今後の研究課題として、計画的 FonF と随時的 FonF における各指導法のどれが効果的か、連続的 FonF と統合的 FonF のどちらの方が効果的か、また、その学習効果は対象としている文法項目に応じて変わるのかなどを挙げている。また、コミュニケーション活動の内容や対象にできる言語項目やカリキュラムの中でどのタイミングはいつが適しているのかなども明らかになっていないことなども指摘されている。

一方で、高島 (2011) によると、日本語の主題卓越型構造からの転移は、形式的知識だけでなく、語用論的知識も関わっているため、形式的・語用論的知識の両方を育成することを目指す FonF によって、日本語の転移が生じやすい文法項目を正しく習得するために活用することも今後期待される。

3.7 まとめ

大津 (2012) などが主張したとおり、日本人英語学習者は、日本語を理解し、その知識を英

語の学習にも活用すべきである。また、吉田・柳瀬（2004）などが提案したように、日本語学の研究から得られた知見を活かした指導法も積極的に導入すべきである。ただし、日英語の違いに焦点をあてて、日本語からの転移を克服しようとする指導法の研究例や実践例は、筆者の知る限りでは、まだまだ少なく、伊東他（2010）や白畑（2015）の研究に関しても、本論文の主な研究対象としている初級英語学習者が転移を克服して、英語で表現しにくい日本語文を正確に英語で表現できるようになる決定打となりえていない。

そこで、筆者は、主語や主題などの文法用語の使用を極力避けて、英語の文構造を身につけて、日本語の文構造と対照して学習するためのツールとして、田地野（1995・1999・2008）・Tajino（2018）の提案する「意味順」が有効であると考え、第7章では、日英語の違いに関する明示的な指導と意味順指導法を組み合わせた文産出のトレーニングを提案し、提案した指導法によって主題卓越構造からの転移を克服できるかに関する実践研究を行う。また、一見すると、文部科学省などが英語を英語で教えるということを推進している昨今の動きと逆行しているように思われるかもしれないが、本論文で、日本語の知識を活かした指導の重要性を再確認することで、初級英語学習者のコミュニケーション能力の涵養に大きく貢献できると主張する。

一方で、現状に鑑みると、国語教育において、日本語とはどのような言語であるかについて学ぶ機会がほとんどなく、学習者も教員もきちんと日本語におけるメタ言語能力、ひいては、日本語への気づきを得ることができているとはいえないことも示された。さらに、英語の検定教科書においても、「～は」と「～が」が英語の主語、「～を」と「～に」が英語の目的語にあたるという表面的な指導に終始しており、その結果、英語の授業においても、母語である日本語について学習者自身が内省する機会がますます失われている。また、例文の日本語訳も学習者の負担を考慮しているとはいえ、日本人が実際のコミュニケーションにおいて発想する内容とは程遠いものになっており、コミュニケーション活動を行うときに支障になると想定され、主語の産出については、誘発された誤り、つまり、教育上の不備から生じる誤りの可能性も考慮しなければならない。

本章では、検定教科書を質的に分析することで、主語や主題のような概念や日英語の違いがどのように取り扱われているかを明らかにすることができたが、教員自身が主語や主題、日英語の違いについてどのように理解し、学習者に指導しているかについては十分に把握できなかった。そこで、次章では、まず、教員がそれぞれの文法用語や日英語の差異をどのように認識しているのか、また、スピーキングやライティングなどの産出技能を養成する授業で、どのような指導を行っているのかについてのアンケート調査を実施し、その結果を報告する。

第4章 教員に対する指導実践と意識に関するアンケート調査

前章では、学習者が日本語からの転移を克服するうえで障害となる学校教育の問題点に関する先行研究を取り上げながら、検定教科書の質的分析をとおして、検定教科書の中で、主語や主題のような概念や日英語の違いについて、どの程度、どのように取り扱われているかを明らかにした。

このことを踏まえて、本章では、日本人英語教員が主語の概念や日英語の違いについてどのように指導しているのかを明らかにするため、アンケート調査を実施する。¹⁴本章で行うアンケート調査をとおして、文産出に関連する学習者の課題を正しく認識し、適切な指導を行うことができているのかを明らかにし、主語と主題の複雑な違いをどのように認識しているのかという教員側の実態を示すことを目的とする。

4.1 調査協力者

本章の調査では、京都府の公立中学校、大阪府・奈良県の私立中高一貫校などに在職する日本語を母語とする日本人英語教員30名（男性15名・女性15名）に協力してもらった。協力者の平均年齢は42.20歳であり、約半数の教員が10年以上の教歴をもつ。また、後述する採点に関する調査のみ、英語を母語とする教員10名（男性8名・女性2名）に参加してもらっており、年齢は30～50歳であり、日本人英語学習者に対する指導を約5～10年行っている。出身はアメリカ合衆国、カナダ、イギリス、オーストラリアのいずれかである。

4.2 調査票の構成

本章の調査（調査票は付録1を参照）では、まず、下記のように、Q1～Q4の質問を設け、日英語の違い、ライティング・スピーキングの指導、文構造に関する自由記述式のアンケートを行った。

- Q1 日英語の異なる項目について、具体的にできるだけ多く教えてください。
- Q2 ライティングやスピーキングの指導を行う際、学習者にとって困難なことやつまづくことは何ですか？
- Q3 Q2で挙げた課題を克服するために心がけていることは何ですか？
- Q4 「主語」とはどのようなものであるか？実際に生徒・学生に説明することを想定して説明してください。

また、学習者の文産出における文構造の誤りを含めたさまざまな誤りに関して、どのよう

¹⁴ 本章の内容は、橋尾（2019c）で実施した調査分析に基づき、加筆修正を行ったものである。

に認識しているかを明らかにするために、日本語の転移に起因する誤りをどのように評価・採点するのかを調査する。表 16 が示す 12 種類の誤りを含む英文に対して、それぞれ何点をつけるかという質問も設け、それぞれの日本人教員の採点をまとめる。先述のとおり、このセクションのみ英語を母語とする教員 10 名にも参加してもらい、日本人教員と同じように、12 種類の英文を採点してもらい、日本人教員 (JNT) とネイティブ教員 (ENT) の点数のつけ方に違いがないかを明らかにする。¹⁵

また、誤りについては、宮田 (2002) によると、意味論的誤り・論理的誤り・語用論的誤り・文法的誤りの 4 種類に大別されるが、本論文では、単文レベルで意味の伝達が行われるかに焦点をあてているため、本章の調査では、意味論的誤りと文法的誤りを扱うものとする。ただし、語彙に関する能力については、本論文の趣旨と異なるため、意味論的誤りに該当する語彙に関連する誤りは含まないものとする。したがって、12 種類の英文に見られる誤りのタイプについては、宮田 (2002) を参考にし、表 16 のとおりに示す。

表 16 採点に関するアンケートで用いた誤りを含む文と誤りのタイプ

設問	誤りのタイプ	誤りを含む文
問 1	時制の誤り	I buy three books yesterday.
問 2	単数・複数の誤り	I bought three book yesterday.
問 3	主語の欠落	Bought three books yesterday.
問 4	三単現の s に関する誤り	Mary practice playing the piano every day.
問 5	be 動詞と一般動詞の混在	Mary is practice playing the piano every day.
問 6	冠詞の誤り	Mary practices playing q piano every day.
問 7	前置詞の誤り	I belong on a brass band club.
問 8	相の誤り	I am belonging to a brass band club.
問 9	文構造に関する誤り(1)	I am a brass band club.
問 10	態の誤り	You are seen cute penguins at Kyoto aquarium.
問 11	文構造に関する誤り(2)	Cute penguins can see at Kyoto aquarium.
問 12	文構造に関する誤り(3)	Kyoto aquarium can see cute penguins.

4.3 分析方法

自由記述式の質問である Q1～Q4 の回答については、5～7 種類にコード化し、そのコードにあてはまらない回答については、「その他」に含めるものとする。Q1 と Q4 に関しては、単純集計の結果に対するの検討を行い、Q2 と Q3 に関しては、学習者のライティング・スピーキング上の困難なポイントとそれに対する教員のアプローチの関係を視覚化するために対応分析を行う。

¹⁵ 日本人教員・英語ネイティブ教員のどちらに対しても、ライティングの答案の採点のイメージで、文法的に正しいかどうかとコミュニケーションが成立するかどうかという観点で点数をつけてもらうように指示している。どのように採点するかを筆者側からこれ以上の制限しすぎてしまうと、教員が日頃英語教育において心がけていることを採点から読み取ることが難しくなるため、採点基準等も概ね教員に委ねることとした。

また、JNT のグループと ENT のグループの採点の比較については、12 題の文にそれぞれ 10 点満点中何点を与えるかを集計し、JNT・ENT ごとに平均点を算出し、2 グループの間に差があるかを明らかにするために、ノンパラメトリックな統計学的検定として、マン・ホイットニーの U 検定を行う。

4.4 教員へのアンケート調査の結果と考察

4.4.1 日本語と英語の違いについて

Q1 では、教員自身にとって、日本語と英語の違いといえば、どのような差異を想定しているかということについて尋ねている。収集された回答は、「語順・文構造の違い」、「論理構造の違い」、「語彙・表現の違い」、「音声的・音韻的の違い」、「話されている国の文化の違い」などにカテゴリー化できると考え、「語順」、「論理」、「語彙・表現」、「音声・音韻」、「文化」、「その他」にコーディングし、各回答がどのカテゴリーに該当するかを集計した。タグ付きの回答については、Appendix-2 を参照されたい。各カテゴリーが示す日英語の違いについて、どのくらいの教員が認識しているかについて、図 12 のとおりに示す。図 12 からわかるように、6 割の教員が「語順」に関する回答を行っており、日英語の違いといえば何かという問いに対して、多くの教員が最初に想起するのは、日本語の基本語順 SOV と英語の基本語順 SVO の違いであると示された。

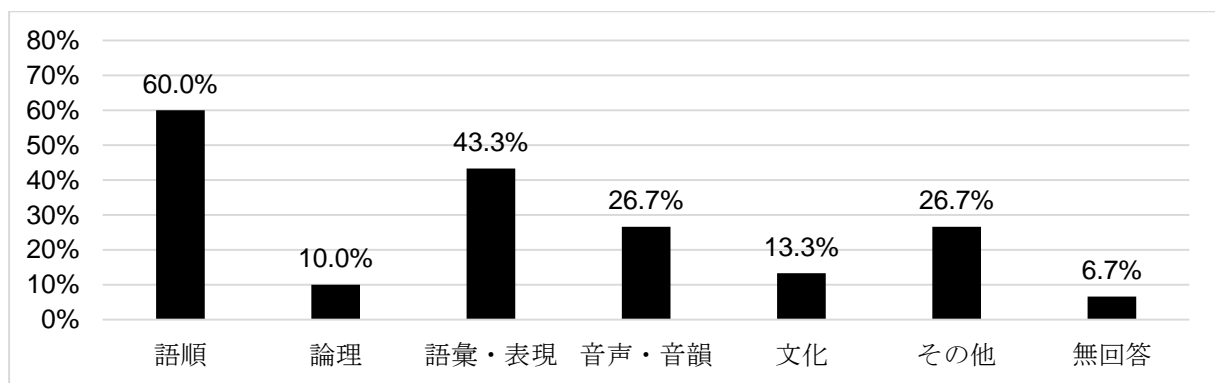


図 12 Q1 (教員が認識している日英語の違いについて) の結果

4.4.2 学習者のスピーキング・ライティング上のつまづく項目について

Q2 では、教員がスピーキングやライティングの活動を授業時に行う際の学習者のつまづく項目は何かを尋ねた。収集された回答は「語彙が不足している」・「文法が定着していない」・「英語の語順が身につけていない」・「発展的な活動に学習者が対応できない」・「動機づけが低い」という 5 種類のカテゴリーに分類されたと考え、「語彙・表現」、「文法」、「語順」、「発展的な活動」、「動機付け」、「その他」とコード化し、それぞれの教員の回答がどのカテゴリーにあたるかを図 13 にまとめる (各協力者のタグ付きの回答は Appendix-2 参照)。図 13 が示すように、それぞれの教員の指導する学習者が最もつまづきやすい項目は語彙に関するこ

とである。一方で、英語の語順が身につけていない学習者が多いということも3割の教員が感じていることがわかる。

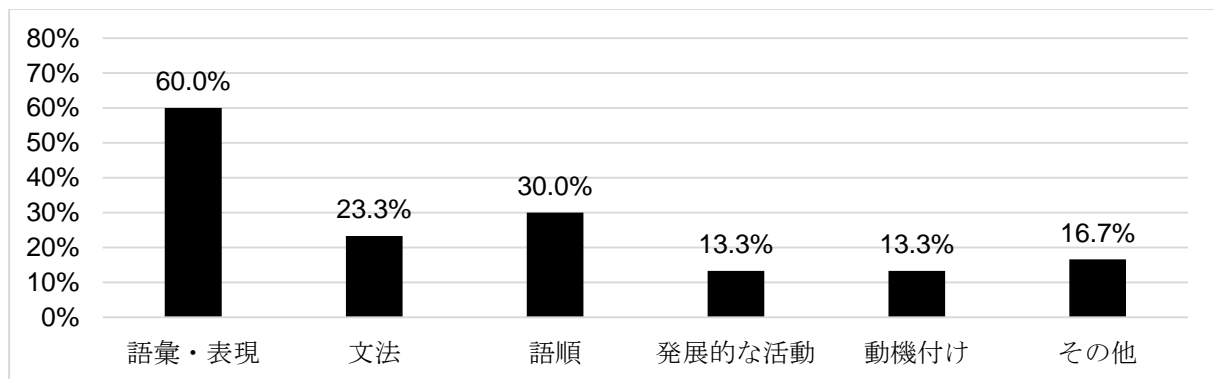


図13 Q2 (学習者がつまづく項目について) の結果

4.4.3 学習者の課題に対する教員の対策について

Q3では、Q2で挙げた学習者のつまづく項目に対して、教員はどのように授業時に工夫して、対応しているのかを尋ねた。収集した回答は、「コーディングを行い、「インプット量の増加」・「アウトプットの機会の確保」・「(スピーチやプレゼンテーション、ディスカッションを行う際の) テーマの工夫」・「(生徒の) ミスへの対応の工夫」¹⁶・「動機付けの向上 (のためのことばがけなどの工夫)」・「日英語の違いに関する指導」¹⁷・「その他」の7つのカテゴリーに分類した(各協力者のタグ付きの回答は Appendix-2 参照)。それぞれの教員の回答がどのカテゴリーにあたるかを図14にまとめる。

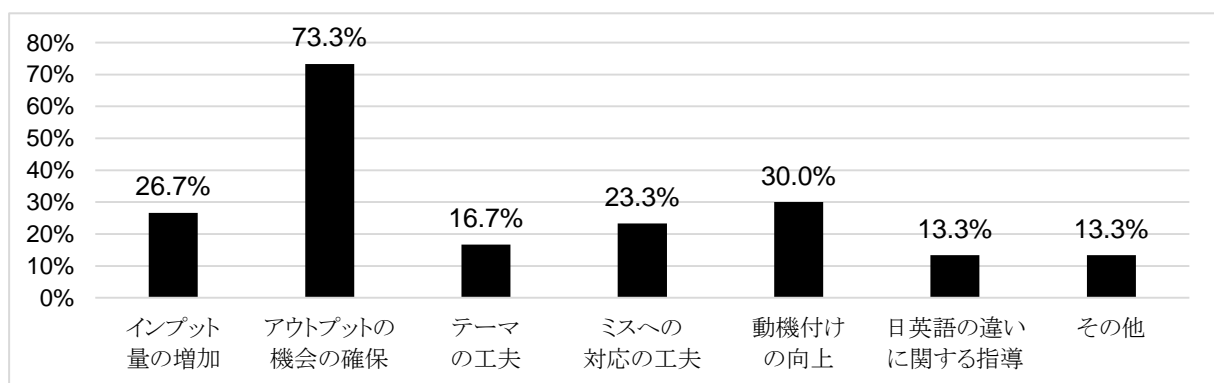


図14 Q3 (教員の対策) の結果

¹⁶ 回答によると、学習者が間違いを恐れず英語を産出するために、学習者の誤りに対する言及をあまり行なわないようにしたり、ペアワークやグループワークを通して、誤りを学習者同士で指摘してもらったりすることを重視している教員が多い。

¹⁷ 回答によると、日本語と英語の表現形式について取り扱っているとのことであり、音声面などの指導についてはないとのことである。図14の結果が示すように、スピーキングの指導において、発音・アクセントなどに関して問題意識を持っている教員が少ないことも特筆すべきと考えられるが、本論文では、論旨の関係上、取り扱わないものとする。

次に、Q2の課題とQ3の教員のアプローチの関連を見るために、対応分析を行った。分析に用いたデータをAppendix-3に示す。Q2とQ3のカテゴリーについては、表17が示すように、タグ付けを行った。対応分析に関しては、Q2の課題に関するコードが6つあり、Q3の教員のアプローチに関するコードが7つあるので、12軸で分析を行い、その結果を図15のように示す。寄与率については、第1成分が17.75%となり、第2成分が14.70%となったため、全体の約32%の説明力をもつ。

表17 対応分析用のQ2・Q3の回答とタグ

Q2のカテゴリー	タグ	Q3のカテゴリー	タグ
語順	D語順	インプット量の増加	Mインプット
文法	D文法	アウトプットの機会の確保	Mアウトプット
語彙・表現	D語彙・表現	テーマの工夫	Mテーマ
発展的な活動	D発展	ミスへの対応の工夫	M修正
動機づけ	D動機付け	動機付けの向上	M動機付け
その他	Dその他	日英語の違いに関する指導	M日英語
		その他	Mその他

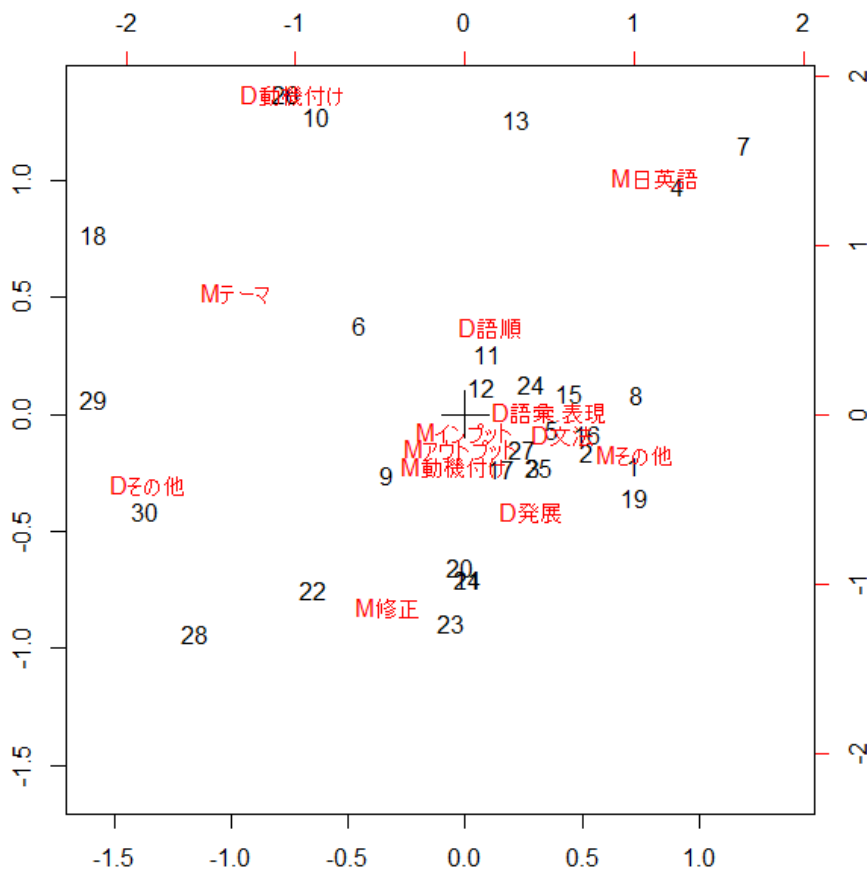


図15 Q2とQ3の関連についての対応分析結果

本章の調査では、語順の誤りに焦点をあてているので、図15が示す「D語順」に着目すると、「Mインプット」、「Mアウトプット」などが周辺に分布している。このことは、それぞれの教員が十分なアウトプットの機会を確保したり、または、インプットの量を増加したりす

ることで語順の誤りに関する学習者の課題の克服を試みていることを示している。

一方で、図 14 の単純集計の結果からもわかるように、日英語の違いに焦点をあてた指導については、そもそも実践している教員が少ない。また、対応分析の結果が示しているように、学習者が語順に関するエラーが多いことは認識されているにもかかわらず、日英語の違いを念頭に置いた指導はその対処法として十分に機能しておらず、語順の習得のための指導が立ち遅れていると推測できる。

この点に関して、アンケートに協力してもらった教員の何名かに尋ねたところ、そもそも日英語の違いや母語自体の理解が重要でないと感じていたり、英語と日本語の違いをどのように授業に役立てればよいかかわらなかつたりする教員が一定数存在していて、文部科学省などが推奨している日英語の違いを重視する指導法や小林（2008）や大津（2012）などが主張する母語の理解に重点を置く指導法が十分に実践されていないことが示された。

4.4.4 教員は主語をどのように認識しているか

Q4 では、教員が主語という概念をどのように認識しているかを回答してもらった。野田（2002）が示したように、主語は形態的規定・文法的規定・意味的規定・機能的規定によって定義されるが、収集した回答に関して、まず、「その文で説明が与えられているもの」などの機能的規定と関連する回答や「文頭に置かれる名詞句」などの文法的規定と関連する回答は、主題と混同しているような回答と見なし、「主題」と分類する。また、「動作の主体」などの意味的規定に基づく回答については、「動作の主体」とコーディングをし、助詞「は」・「が」にマークされたものとする形態的規定に基づく回答は、「助詞のマーク」と分類する。その他の回答は、「その他」として扱うが、ここには回答数の関係で「主語は動詞と呼応するもの」という文法的規定に基づく回答も含むものとする。各協力者のタグ付きの回答については、Appendix-2 を参照されたい。

以上より、協力者の回答が「主題」、「動作の主体」、「助詞のマーク」、「その他」のどのカテゴリーに分類されるかを示したものが下記の図 16 である。

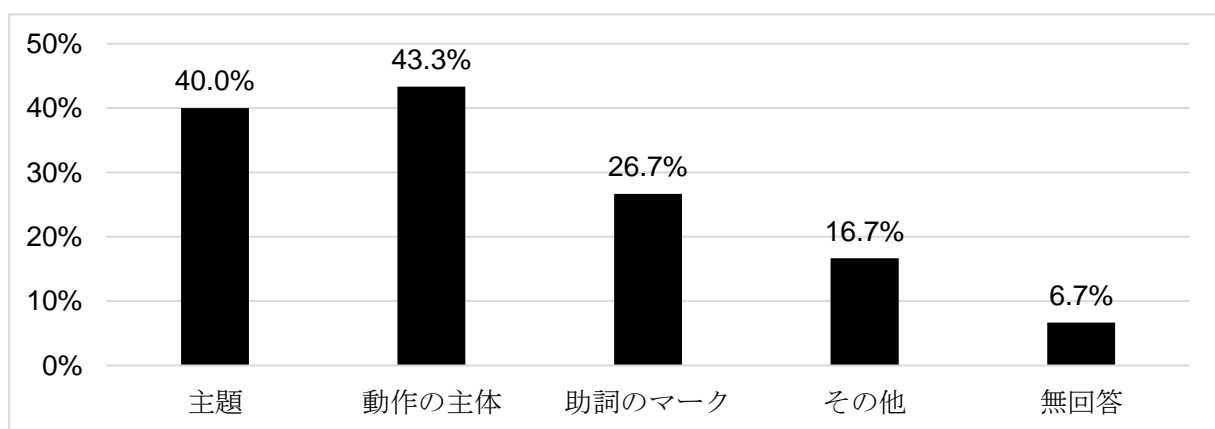


図 16 Q4（主語をどのように認識しているか）の結果

図 16 が示すとおり、主語を「動作の主体」または「主題」と捉えている教員が多いことが

導かれた。若干名、主語を「動作の主体」かつ「主題」と捉えているが、多くの場合、主題と混同してしまっている教員がある程度存在していることが確認できる。また、形態的規定をとおして、主語を捉える教員が多いことも判明した。なお、「助詞のマーク」と回答した教員のうち、主語をマークする助詞は提題助詞「は」であると考えている教員も含まれており、3.5 で取り上げた検定教科書の説明の影響が示唆される。

以上のように、日英語の違いとは何かという問いに対して、多くの教員が語順の違いと回答しているにもかかわらず、その語順の違いが生じる要因となっている主語と主題に関しては、それぞれの概念を十分に理解できていない教員が一定数以上いることが示された。このことは、教員自身の言語学的なバックグラウンドがないことや主語を「は」がマークする名詞句と定めている中学英語・中学国語などの検定教科書の影響が関係していると考えられる。この点についても、協力してもらった教員に詳しく尋ねたところ、主語や主題などの概念や検定教科書で頻出の用語について、教員養成課程の中で十分に学ぶ機会がなく、これらの概念・用語をきちんと説明できている自信がないと感じている教員が多いことも示された。

4.4.5 日本人教員と英語ネイティブ教員の採点の比較

表 18 は、問 1～12 の誤りを含む文を 10 点満点中何点与えるのかについて、JNT と ENT の平均値と標準偏差を算出したものである。また、表 19 は、2 グループの間に平均の差があるかどうかに関して、マン・ホイットニーの U 検定を行った結果の U 値・Z 値・p 値・効果量 r をまとめたものである。分析に用いたデータについては、Appendix-4 に示してある。

表 18 と表 19 が示すように、問 1・問 7・問 8・問 9・問 11 については、JNT よりも ENT の方が厳しく評価することが導かれた。つまり、統計的有意差の有無によって、時制・前置詞・相などの誤りについて、ネイティブ・日本人教員の間で評価が分かれること、また、日本語の転移と関係している文構造に関する 3 問（問 9・問 11・問 12）の採点に関して、3 問中 2 問（問 9・問 11）でネイティブ教員の方が日本人教員よりも厳しい評価をつけることが示せた。

表 18 採点比較の結果

	JNT (n = 30)		ENT (n = 10)	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
問 1 時制	6.60	1.93	4.50	2.20
問 2 単複	7.80	1.54	7.10	1.64
問 3 主語の欠落	3.77	2.78	4.90	1.76
問 4 三単現	7.63	1.56	7.30	1.19
問 5 混在	4.80	2.21	5.10	1.22
問 6 冠詞	8.43	1.75	8.80	1.08
問 7 前置詞	7.63	1.49	6.40	2.62
問 8 相	7.10	1.96	4.70	2.00
問 9 構文①	4.23	2.51	2.10	1.14
問 10 態	3.57	2.43	3.00	1.90
問 11 構文②	4.20	2.30	2.30	2.00
問 12 構文③	2.90	2.09	2.10	1.76

表 19 マン・ホイットニーの U 検定の結果

	U 値	Z 値	p 値	効果量 r
問 1 時制	71.5	2.45	0.01	0.39 (中)
問 2 単複	106	1.37	0.16	0.22 (小)
問 3 主語の欠落	115	1.09	0.28	0.17 (小)
問 4 三単現	112	1.19	0.23	0.25 (小)
問 5 混在	146	0.12	0.90	0.02 (なし)
問 6 冠詞	135	0.47	0.64	0.07 (なし)
問 7 前置詞	114	1.12	0.26	0.04 (なし)
問 8 相	59.5	2.83	0.00	0.45 (中)
問 9 構文①	74	2.37	0.02	0.38 (中)
問 10 態	131.5	0.58	0.57	0.09 (なし)
問 11 構文②	79	2.22	0.03	0.35 (中)
問 12 構文③	120.5	0.92	0.36	0.15 (小)

ENT の回答を収集後、何人かの教員にそれぞれの採点について、どのような基準で採点したかを尋ねたところ、「そのような文が英語の中で存在するか」、すなわち、英語として文法的かどうかを重視する教員や「そのような文が論理的か機能的か」という観点で採点したという教員が多かったが、JNT の場合、そのような観点をもって採点していないように見受けられる。例えば、名詞の数、三単現の-s、冠詞などのローカルエラーに寛容であることは ENT の採点の傾向と一致している一方で、英語において存在しない文や非機能的な文にまだまだ ENT ほど厳しい評価を下してはいない。実際、協力してもらった JNT によると、「何をいいたいのかがなんとなくわかるから」という理由で、「日本語の転移による誤り」に寛容になってしまう教員もおり、また、学習者と同じ母語をもつ JNT だからこそ、「なぜそのような文を書いたのか」が容易に推察できてしまうため、学習者と JNT の間では、文意が通じ合ってしまう、問 9 や問 11 のような英語の中で存在しない非機能的な英文を厳しく評価できない傾向があると推測できる。このような JNT に対して、グローバルエラーとして代表的な語順の誤りをより深刻に捉えて指導を行う姿勢が求められる。また、協力してもらった JNT によると、ライティング・スピーキングの活動を中心に行っている場合、文法的な誤りの修正まで行き届かなかつたり、指摘した項目がその後の活動で習得されるまで徹底できていなかったりすることが多く、文法指導とコミュニケーション活動に関する指導の連携が機能していないと考えられる。

4.5 考察とまとめ

本章では、3.5 の現行の学校教育で使用されている検定教科書の問題点を踏まえて、JNT が日英語の違いをどのように捉えているか、また、どのようにコミュニケーションの指導にあたっているかなどを明らかにするためにアンケート調査を実施した。

アンケート調査の結果より、日英語の違いに関して、語順の違いを挙げる教員は多いものの、その差異の主因となっている主語と主題の違いを理解できていない教員も多いことが判

明した。また、学習者が日本語の転移に起因する誤りを含む文を産出することに対しては、どのように改善するかについて適切な指導を行うことができておらず、文部科学省が掲げるような日英語の違いを念頭に置いた指導は十分になされていないことも明らかになった。¹⁸さらに、ENT と比べて、語順に関する誤りに対して、厳正な評価を行うことができておらず、正しい語順で文を作ることが意味の伝達を行うための核であることを教員自身があまり意識できていないことが示唆された。

以上より、3.5 の検定教科書の質的分析と本章の教員へのアンケート調査を踏まえると、日英語の違い、主語と主題の違いに関して、誤った説明が行われる、あるいは、教示が不十分である可能性が高く、指導する学習者が日英語の違いや英語の語順について十分に理解できず、母語である日本語の主題卓越型構造からの転移を克服する素地を醸成することが難しくなることが懸念される。3.5 および本章を踏まえた学習者への影響については、第5章・第6章で検討する。

第2章で述べたように、学習者は習熟度が低い段階では、母語にアクセスしながら外国語を理解しようとするため、学習者と同じ母語の話者として、学習者に寄り添えられる存在がJNTであり、ENTとは違った立場で、彼らが英語を教授していくことが求められている。そして、JNTがその役割を果たすためには、体系化された母語の知識を持っていることが求められ、教員養成課程や教員研修において日本語学を含めた言語学を十分に学ぶ機会を確保することが重要であると結論づける。

¹⁸ インプットやアウトプットの機会、動機づけなどを重視する教員のクラスの学習者に比べて、日英語の差異に関する指導を重視する教員のクラスの学習者がどれだけライティング・スピーキングの能力を向上させることができているかは、今回のフォローアップ調査の制約上の問題もあり、十分に明らかにすることができなかつたため、今後の課題としたい。

第5章 主題化と学習者言語の関係についての調査

本章と第6章では、第2章の先行研究を踏まえて、さまざまな主題卓越型構造が反映された文が日本人初級英語学習者の文産出にどのような影響を与えるかを調査する。

5.1 調査の目的

第2章で整理したように、日本語の主題卓越型構造が反映された文は、(i) 主題が前置されること、(ii) 主題が提題助詞「は」にマークされること、(iii) 空主語になる場合があること、(iv) 二重主語構造をとること、(v) 述語が代用化されることの5つの特徴をもつ。本節では、日本人初級英語学習者の文産出が(i)～(v)の特徴の有無によって影響を受けるか、すなわち、日本人初級英語学習者に主題卓越型構造がどのように転移するのかを検討する。¹⁹

これまでの第二言語習得理論・英語教育学の研究では、文頭が「X は」の文のような主題構造が反映されている文において、誤りが生じやすいということは指摘されているが、そのような文の意味と主題化の操作などがなされる前段階の英語で表現しやすいと想定される文の間で、誤りの頻度にどれほど違いが見られるのかに関する検討はなされていないため、これらの操作が学習者言語に影響を与えるかを検討することは重要であると考えられる。

5.2 協力者

本章で実施した調査（調査票は Appendix-5 を参照）は、筆者勤務校の2018年度・2019年度に筆者が担当した4クラスの日本人初級英語学習者である大学1年生126名に対して実施した。調査を行った時期は異なるが、どのクラスの学生も大学1年生（18～20歳）の段階で回答してもらった。なお、調査対象のそれぞれのクラスでは、すべて入学直後のプレイスメントテストによって、同等の英語運用能力をもつ学生たちが同じクラスに割り当てられるようになっている。表20は調査協力者のクラスの指導した年度・そのクラスの学生の専攻とクラスサイズをまとめたものである。括弧内のクラス名は筆者の勤務校における別の名称であり、分析の際はこの名称を用いることとする。

表20 調査協力者の学生が所属するクラスに関する情報

年度	学部・専攻	学生数
2018年度	デザイン工学 (Mクラス)	30
2018年度	経営学 (Bクラス)	30
2019年度	工学 (Gクラス)	38
2019年度	デザイン工学 (Hクラス)	28

¹⁹ 本章の内容は、橋尾（2019b）で実施した調査分析に基づき、加筆修正を行ったものである。

どのクラスの学生も、英語運用能力は CEFR における A1 レベルと想定しており、彼らの専攻は工学、デザイン工学、スポーツ科学、経営学であり、英語専攻の国際学部などに所属する学生のクラスは分析対象外としている。また、4 つのクラスそれぞれの間で英語運用能力の差はないと想定している。

5.3 調査票の構成と調査の手順

本章で実施する調査では、3 種類の調査票 X・Y・Z を用意し、各協力者がどれか 1 つの調査票を回答するようにランダムに配布した。いずれの調査票も和文英訳問題全 24 問から構成されるものとした。

まず、調査票 X・Y・Z の 3 つのグループの間で英語運用能力に差がないかどうかを示す一元配置分散分析 (5.5 参照) を行うため、3 種類の調査票で共通する和文英訳問題を最初の 10 題で出題した。次に、主題化や代用化の学習者言語への影響を明らかにするために、各調査票で個別の和文英訳問題を 11~24 問で出題し、主に、この個別問題計 42 問が主題化・代用化の影響を分析するためのターゲットセンテンスとした。先述のとおり、あるグループには「ペンギンの脚は短い。」のような主題化の操作が行われる前段階の文を英訳させ、別のグループには「ペンギンは脚が短い。」などの主題化の操作が行われた後段階の文を英訳させることで、同じ英語が産出されると想定される文への対応を比較することを目的とした。

本論文では、協力者の英語運用能力を考慮し、語句は調査票中で極力与えておくこととし、また、協力者がどのような英文を産出するかに着目するために、「辞書や文法書を参考にしたり、周囲の学生と相談したりしないこと」、「極力白紙を作らないこと」、「出題された順番通りに解答すること」の 3 つを教示して徹底し、5 問以上無回答がある調査票は無効とした。

調査票回収後、分析を行ったが、その採点に関しては、構文的に正しい文で書いているかチェックした。したがって、本論文においては、動詞の活用ミスや前置詞の選択ミスなどに関して、産出された英文の正誤と関係ないものとした。

次に、3 種類の調査票で出題される個別問題中の計 42 の日本語文を統計的分析のためにタグ付けを行った。この調査で使用する 42 種類の日本語文は、主題化と関連する文 (主題化型)・二重主語と関連する文 (二重主語型)・述語代用と関連する文 (述語代用型) の 3 つに大別され、それぞれの型ごとにどのようにタグ付けを行うかをまとめた。

5.4 個別問題の日本語文のタグ付け

5.4.1 主題化型の文

主題化型の文については、主題化の操作が適用されたかどうか、また、主題化された名詞句 X をマークする「は」はどのような格助詞が交替したものかという 2 つの観点からタグ付けを行った。

まず、主題化の操作の適用については、主題化のレベルを A～C の 3 段階で設定した。レベル A は、検定教科書の例文でもよく見られるものを想定しており、(88a) が示すように、英語の主語と日本語の主題が一致している主題化される前段階の文である。レベル B は、文法的手段のみが用いられた有標主題の文であり、(88b) とそれを英語で表現した (89d) が示すように、原則、英語の主語と一致しない要素が文頭に置かれている。ただし、文頭の名詞句 X に「は」がマークされていないことが重要である。一方で、レベル C は、文法的手段・形態的手段両方が用いられた無標主題の文であり、(88c) のように、文頭の名詞句が提題助詞の「は」にマークされているので、レベル B とレベル C の文を英訳した学習者の英文を比較し、学習者の文産出への「は」のマークの影響を考察した。また、(88c) と対応する (89d) が示すように、レベル C でも、原則、英語の主語と一致しない要素が文頭に置かれている。また、今回の調査では、レベル B・C の日本語文中では、述語動詞の主体となる主語の要素を削除した空主語の文を出題することで統一することで、空主語の影響も検討した。ただし、一部例外があるので、5.4.1.1 以降で詳しく説明する。

- (88) a. 私たちはパスポートが外国で必要です。【GA 対象 A】(調査票 X で出題)
 b. パスポートが外国で必要です。【GA 対象 B】(調査票 Y で出題)
 c. パスポートは外国で必要です。【GA 対象 C】(調査票 Z で出題)
 d. We need a passport in foreign countries.²⁰

次に、提題助詞「は」がどの格助詞が交替したものかについては、(88a)～(88c)の「パスポート」のような主題化される名詞句が主題化される前にどの助詞にマークされ、その助詞がどんな機能を持っているかに着目した。例えば、「パスポート」は、(88a)や(88b)が示すように、もともと格助詞「が」にマークされており、この「が」は状態の対象を示す。

以上より、「対象」を示す助詞「が」がマークしている「パスポート」という名詞句に焦点をあてた(88a)～(88c)において、(88a)を【GA 対象 A】、(88b)を【GA 対象 B】、(88c)を【GA 対象 C】とタグ付けした。

本論文で扱う助詞は、「が」、「を(WO)」、「に(NI)」、「で(DE)」とし、それらが示す意味役割は、益岡・田窪(1992)を参照し、主語・相手・対象・場所・時間・方法のいずれかとした。1つの助詞がたくさんの意味を含んでいる場合があるので、英語にする場合、初級レベル(CEFRのA1・A2レベル)、すなわち、中学英語のレベルを超えるような語彙・表現を知っておかなければいけない場合は、調査範囲外とした。

5.4.1.1 「が」

益岡・田窪(1992)によると、格助詞の「が」は、①「動きや状態の主体を表す用法」と②「状態の対象を表す用法」を持つ。①の場合、「が」にマークされた語句が、日本語でも英語

²⁰ 述語を‘be 動詞 + necessary’とする場合は、「が」が状態の主体を表すことになるため、「パスポートが」が主語の要素と考えるとよい。そのため、“A passport is necessary in foreign countries.”も正解となる。

でも「主語」となり、形態的手段によって、(89a) を (89b) のように主題化することができる。(89c) は、(89a) と (89b) を英語で表現したものになる。本章で実施する調査では、問題数の都合と (89a) と (89b) の「が」と「は」の交替がほとんどの協力者にとって自明であることを踏まえて、主語を示す「が」に関する日本語文は分析対象外とした。

- (89) a. その学生たちがその歩道を歩いている。
- b. その学生たちはその歩道を歩いている。
- c. The students walk [are walking] on the sidewalk.

また、②の場合、「～が」を英語で表現する場合、目的語のような状態の「対象」にあたる。ただし、このとき、可能（能力）・所有・必要・感情を表す述語が選択される必要がある。例えば、‘can...’や‘have’、‘need’、‘want’、‘like’などが考えられる。実際、(88a) ～ (88d) の述語は、「必要である」という意味を示す need が用いられている。筆者は、現行の教科書の説明に鑑みると、動詞 need を使って文を作ろうとするとき、(88b) の「パスポート」を主語と誤って捉え、模範解答の (88d) を産出できない協力者が多いのではないかと考えている。

5.4.1.2 「を」

格助詞「を」は、①「動作や感情を向ける対象を表す用法」、②「移動の場所を表す用法」、③「移動の起点を表す用法」を持つ。①の場合、「～を」は英語で表現する場合は目的語のような「対象」にあてはまる。また、(90a) は、文法的手段によって、空主語で「そのジャケットを」が文頭に置かれて (90b) になる。さらに、(90b) は、形態的手段によって、「を」が提題助詞の「は」に交替されることで、(90c) になる。本章の調査では、(90a) ～ (90c) を 3 種類の調査票のいずれかで出題した。なお、(90d) は、3 つの日本語文を英語で表現した場合の模範解答である。また、(90a) ～ (90c) を実際の調査票で用いており、【WO 対象 A】・【WO 対象 B】・【WO 対象 C】とタグ付けした。

- (90) a. 私たちはマッキントッシュのコートをロンドンで買うことができます。
 【WO 対象 A】
- b. マッキントッシュのコートをロンドンで買うことができます。【WO 対象 B】
- c. マッキントッシュのコートはロンドンで買うことができます。【WO 対象 C】
- d. We can buy Mackintosh coats in London.

次に、②と③の用法に関しては、移動の起点・場所にもかわらず、英語で表現するとき、「～を」は「場所」にあてはまり、本章の調査では、(91a) ～ (91c) における 3 種類の日本語文から協力者が (91d) のような英文を産出できるかを確認した。

- (91) a. 私たちは現在その橋を通行することができません。【WO 場所 A】
- b. その橋を現在通行することができません。【WO 場所 B】

- c. その橋は現在通行することができません。【WO 場所 C】
- d. We can't cross the bridge now.

上記の (91a) が、文法的手段によって、(91b) のように、空主語で「その橋を」が文頭に置かれる。この文の「を」が、形態的手段によって、(90c) のように、提題助詞の「は」に交替される。よって、(91a) ～ (91c) を上記のとおりタグ付けした。

5.4.1.3 「に」

格助詞「に」には、非常に多くの用法があり、下記の①～⑦のとおりにまとめる。

- ① 動作の相手を表す用法
- ② 動作の対象を表す用法
- ③ 状態の対象を表す用法
- ④ 移動の着点を表す用法
- ⑤ 事態の時を表す用法
- ⑥ 所有者を表す用法
- ⑦ 人やものの存在を表す用法

まず、①～③に関しては、「～に」を英語で表現する際、目的語にあたり、本論文では、「対象」とする。²¹これまでと同じように、(92a) が文法的手段によって、(92b) のとおり、空主語で「Tom に」が文頭に置かれる。この文の「に」が、形態的手段によって、(92c) のように、提題助詞の「には」に交替される。²²調査では、(92a) ～ (92c) を英語で表現してもらうため、以下のとおりタグ付けした。そして、(92d) は、3つの日本語文を英語で表現した場合の模範解答になる。

- (92) a. 私たちは来週合格者にメールします。【NI 対象 A】
- b. 合格者に来週メールします。【NI 対象 B】
- c. 合格者には来週メールします。【NI 対象 C】
- d. We will email successful candidates.

次に、④の場合、「～に」は「場所」にあたる。(93a) は、文法的手段によって、空主語で「名古屋に」が文頭に置かれることで (93b) になる。形態的手段によって、(93c) のように、「に」を提題助詞の「は」に交替される。(93a) ～ (93c) は下記のようにタグ付けし、また、

²¹ 中学国語の検定教科書である『新編新しい国語 2』では、「に」は「相手」（例：友達に相談する）や「対象」（例：大自然に触れる）を示すとしているが、本論文では、「相手」と「対象」のような細かい区別はせず、「対象」と一括りにする。

²² 第2章でも言及したように、本論文の調査では、「には」・「では」は、どちらも「は」と同じく主題標識とし、「には」・「では」と「は」の区別は行わないものとする。

英語で表現すると、(93d) のようになる。

- (93) a. (電車内アナウンスで) 私たちは名古屋に午前 11 時に到着します。
【NI 場所 A】
b. (電車内アナウンスで) 名古屋に午前 11 時に到着します。【NI 場所 B】
c. (電車内アナウンスで) 名古屋には午前 11 時に到着します。【NI 場所 C】
d. We will arrive in Nagoya at 11:00 a.m.

また、⑤については、本論文では、「時間」とする。次の場合でも、(94a) が文法的手段によって、(94b) のように、空主語で「深夜に」が文頭に置かれる。この文の「に」が、形態的手段によって、(94c) のように、提題助詞の「は」に交替される。調査票では、(94a) ~ (94c) が下記のようにタグ付けされ、模範解答は (94d) のようになる。

- (94) a. あなたたちは深夜に ATM を使用することができません。【NI 時間 A】
b. 深夜に ATM を使用することができません。【NI 時間 B】
c. 深夜は ATM を使用することができません。【NI 時間 C】
d. You can't use the ATM at midnight.

さらに、⑥によると、「～に」は所有者を示す場合があるので、英語で表す場合、動詞が‘have’などになったうえで、「～に」の要素が「主語」になると考えられる。(95a) ~ (95c) が示すように、模範解答を (95d) とする場合、主語の「都会」が文頭に置かれているため、例外的に文頭の名詞句である無標主題・有標主題と主語が一致することとなる。ここでは、(95b) が形態的手段によって、(95c) が導かれたとし、タグ付けは下記のとおりとした。

- (95) a. 都会はたくさんのデパートがあります。【NI 主語 A】
b. 都会にたくさんのデパートがあります。【NI 主語 B】
c. 都会にはたくさんのデパートがあります。【NI 主語 C】
d. The city has many department stores.
e. There are many department stores in the city.

最後に、⑦を踏まえて、英語を作るときは、「～に」の要素を「場所」と捉え、“there is [are] ...”から始まる存在構文を用いて、(95e) のように表現することもできる。今回の調査では、当然 (95d) か (95e) のどちらかが産出されれば正解とした。

5.4.1.4 「で」

格助詞「で」においても、用法が多岐にわたり、下記の①～⑧のとおりにとまとめる。ただし、いくつかの「～では」、主題化されるのが難しいものがあり、初級レベルの英語の範囲内では表現するのは難しいと思われ、今回の調査範囲から除外する。

- ① 出来事・動作の場所を表す用法
- ② 手段・道具を表す用法
- ③ 材料を表す用法
- ④ 原因を表す用法
- ⑤ 範囲を表す用法
- ⑥ 限度を表す用法
- ⑦ 基準を表す用法
- ⑧ 動作の主体を表す用法

まず、①の場合、「～で」は「場所」を示しているとする。(96a)～(96c)では、それぞれ(96a)が文法的手段によって、(96b)のように、空主語で「この図書館で」が文頭に置かれる。この文の「で」が、形態的手段によって、(96c)のように、「は」に交替する。²³(96a)～(96c)は次のようにタグ付けされ、英語で表現すると(96d)のようになる。

- (96) a. あなたはこの図書館で Wi-Fi を使うことができます。【DE 場所 A】
- b. この図書館で Wi-Fi を使うことができます。【DE 場所 B】
- c. この図書館は Wi-Fi を使うことができます。【DE 場所 C】
- d. You can use Wi-Fi in this library.

次に、②の「手段・道具」は、本論文では、「方法」に統一する。(97a)は、文法的手段によって、(97b)のように、空主語で「車で」が文頭に置かれる。この文の「で」が、形態的手段によって、(97c)のように、提題助詞の「は」が後続する。(97d)は、(97a)～(97c)を英語で表現する際の模範解答になる。

- (97) a. 私たちは車でその学校に行くことができません。【DE 方法 A】
- b. 車でその学校に行くことはできません。【DE 方法 B】
- c. 車ではその学校に行くことはできません。【DE 方法 C】
- d. We can't go to the school by car.

また、③に関しては、(98a)の例が考えられる。(96b)のように表現されている英文の難易度は中学英語レベルであるが、野田(2007)が指摘したとおり、材料を表す用法は主題になりづらい(2.2.3の表9参照)。したがって、③は分析対象外とした。

- (98) a. その汽車は紙でできている。(益岡・田窪 1992:78)
- b. The railroad train is made of paper.

²³ 第2章で示したとおり、「この図書館では」と「で」を「では」と表示することもできる。本論文では、(96c)の「この図書館は」は「この図書館では」と同じ機能をもっているとする。

④に関しては、下記の(99a)の例が挙げられている。原因を示す語句が、(99b)のように、初級レベルにはやや難しいという点と原因を示す要素の主題化は起こりづらいという点を考慮し、④に関しても同じく分析対象外とした。

- (99) a. 太郎は風邪で学校を休んだ。(益岡・田窪 1992:78)
b. Taro was absent from school due to [because of] his cold.

さらに、⑤については、次の(100a)の例が紹介されている。この例が示すとおり、「で」が示す「範囲」とは、集合体や団体などに関連しているため、(100b)のように英語で表現する場合は、意味順の「場所」と本章の調査では考える。

- (100) a. 日本では中学まで義務教育です。(益岡・田窪 1992:78)
b. Education is mandatory through junior high schools in Japan.

一方、⑥と⑦に関しては、以下の(101a)・(102a)の例文が紹介されている。(101a)・(102a)を、(101b)・(102b)からもわかるように、これらの種類の「～で」を含む文を英語で表現するのは、初級英語学習者にとって難易度が高いと思われるので、⑥と⑦の用法についても分析対象外とした。

- (101) a. 100人で募集を打ち切る。(益岡・田窪 1992:78)
b. We will close the offer when the number of applicants have reached 100.

- (102) a. 3枚で500円なら買います。(益岡・田窪 1992:78)
b. I'll buy three pieces for 500 yen.

最後に、⑧の動作の主体を表す用法では、英語で表現する場合の「主語」にあたる。(103a)～(103c)は文頭の名詞句が英語の主語と一致するため、例外的に「この図書館」をマークする助詞を(103a)は「が」、(103b)は「で」、(103c)は「では」とし、下記のようにタグ付けを行った。²⁴また、(103d)は、(103a)～(103c)を英語で表現する際の模範解答になる。

- (103) a. この図書館が新しい催しを計画しています。【DE 主語 A】
b. この図書館で新しい催しを計画しています。【DE 主語 B】
c. この図書館では新しい催しを計画しています。【DE 主語 C】
d. This library is planning a new event.

²⁴ (103a)において、主語を示す「が」を用いた理由は、学習者が「この図書館」を比較的容易に主語と認識しやすくなると考えたからである。

したがって、本章の調査で対象とする「～で」は、英語において「主語」・「場所」・「方法」にあたる。日本語文によっては、「主語」を指し示すこともあれば、「場所」や「方法」を指し示すこともあるので、発想された「～で」を含む文およびその文における「で」が「は」に交替した文を指導するのは、非常に困難を伴うと考える。

5.4.2 述語代用型の文

述語代用型の文については、以下の(104a)～(105b)のように、代用の操作前の文を【PR1前】・【PR2前】とし、操作後の文を【PR2前】・【PR2後】とする。(104b)や(105b)では、それぞれ「所属している」・「行った」という述語が削除されているため、代用化が適用されている。(105b)では、さらに誰が同窓会に行ったのかについても、日本語文中では表示されていない。²⁵(104a)と(104b)や(105a)と(105b)は以下のようにタグ付けされ、(104c)や(105c)のように英語で表されるべきである。

- (104) a. Yumi は吹奏楽部に所属しています。【PR1 前】
- b. Yumi は吹奏楽部です。【PR1 後】
- c. Yumi belongs to a brass band club.

- (105) a. 私は昨日の夜、同窓会に行きました。【PR2 前】
- b. 昨日の夜は同窓会でした。【PR2 後】
- c. I went to a reunion last night.

5.4.3 二重主語型の文

二重主語型の文は、(iv)の二重主語に関する特徴をもつ文ともたない文を扱う。二重主語文「XはYがZ」には、主題XがYやZの連体修飾部になるパターンと主題XがYの被修飾部になるパターンがある。

主題XがYやZの連体修飾語になる場合、(106a)や(107a)のような英訳する負荷が小さいと想定される主題化の操作前の文((iv)の特徴をもたない文)を【DSX1前】・【DSX2前】とし、(106b)や(107b)のような英訳する負荷が大きいと想定される操作後の文((iv)の特徴をもつ文)を【DSX1後】・【DSX2後】とタグ付けする。英語で表現する場合、(106c)や(106d)または(107c)が考えられる。

- (106) a. ペンギンの脚は短い。【DSX1 前】
- b. ペンギンは脚が短い。【DSX1 後】
- c. Penguins' legs are short.
- d. Penguins have short legs.

²⁵ (104b)よりも、(105b)の方が英訳をする際に学習者にかかる負荷は大きいように思われるが、この点に関しては、第6章で改めて検討を行う。

- (107) a. あのカフェの紅茶は美味しい。【DSX2 前】
- b. あのカフェは紅茶が美味しい。【DSX2 後】
- c. The tea is delicious at that café.

一方で、主題 X が Y の被修飾語になる場合、(108a) や (109a) のとおり、主題化の操作前の文を【DSY1 前】・【DSY2 前】とし (108b) や (109b) のとおり、操作後の文を【DSY1 後】・【DSY2 後】とタグ付けした。その場合の模範解答は (108c) や (109c) のようになる。

- (108) a. アメリカのハンバーガーは美味しい。【DSY1 前】
- b. ハンバーガーはアメリカが美味しい。【DSY1 後】
- c. Burgers are delicious in the U.S.

- (109) a. 新しい辞書はよい。【DSY2 前】
- b. 辞書は新しいのがよい。【DSY2 後】
- c. New dictionaries are good.

以上のように、42 種類のターゲットセンテンスになる日本語文のもつ特徴とターゲットとして選定した理由について説明した。これらの日本語文を調査で学習者がどのように英語で表現するのかということと、回収したデータに対して、どのような統計的分析を行うかについては次節で説明する。

5.5 統計的分析

5.5.1 調査票間の文産出に関する能力についての分析

本章の調査は、5.2 で述べたように、筆者が担当した 4 つのクラスの日本人初級英語学習者に対して行っている。各クラスの学生同士は、プレイスメントテストによるクラス編成のため、同等の英語運用能力を有していることは保証されるが、主題化・代用化の影響に関する分析を適切に行うために、調査票 X・Y・Z に解答した学生のグループの間で、習熟度が同程度であることを保証する必要がある。そこで、まず、すべての調査票で出題されている共通問題 10 問に関して、それぞれの調査票に解答した学生のグループの平均正解数と標準偏差を求め、3 つのグループ間で平均点に差がないかを一元配置分散分析を行って検証する。

5.5.2 主題化・代用化の影響についての分析

5.5.1 の分析によって、4 つのクラスの間で、和文英訳の能力に差がないことを示した後に、主題化・代用化の操作が行われる前の日本語文と操作が行われた後の日本語文をそれぞれ学習者が正確に英語で表現できるかどうかについて明らかにする。

前節では、各調査票の 11～24 問目で出題した個別問題の日本語文にタグ付けを行った。表

21 は、各調査票の個別問題の文のタグをまとめたものである。例えば、表 21 からわかるように、調査票 X の 11 問目では、主題化の操作が行われる前の【GA 対象 A】の文が出題されており、主題化の操作がなされている【GA 対象 B】は調査票 Y の 21 問目、【GA 対象 C】は調査票 Z の 24 問目に出題されている。【GA 対象 A】・【GA 対象 B】・【GA 対象 C】の同じ英語で表現されることが想定される日本語文の組み合わせを「GA 対象群」と呼ぶことし、【GA 対象 A】・【GA 対象 B】・【GA 対象 C】それぞれの問題で正誤をまとめ、「GA 対象群」の中で正誤の傾向に差があるかどうかについて、有意水準を 5% とし、カイ二乗検定を行う。また、(110) はカイ二乗検定を行う際の文の集合についてラベリングをしたものである。

表 21 調査票 X～Z の個別問題 14 問におけるラベル一覧表

問題	調査票 X	調査票 Y	調査票 Z
11	GA 対象 A	NI 時間 A	PR2 前
12	PR1 前	DSY2 前	DE 方法 A
13	NI 対象 A	WO 対象 A	DSY1 前
14	DSX2 前	DSX1 前	WO 場所 A
15	NI 主語 B	DE 場所 A	NI 場所 A
16	DSY1 後	DE 主語 B	NI 主語 A
17	DE 主語 A	PR1 後	DE 主語 C
18	DE 場所 C	NI 主語 C	DE 場所 B
19	WO 対象 C	DSX2 後	NI 対象 C
20	WO 場所 B	NI 対象 B	WO 対象 B
21	NI 時間 C	GA 対象 B	DSY2 後
22	NI 場所 B	NI 場所 C	NI 時間 B
23	DE 方法 B	DE 方法 C	DSX1 後
24	PR2 後	WO 場所 C	GA 対象 C

- (110) GA 対象群 = { 【GA 対象 A】 , 【GA 対象 B】 , 【GA 対象 C】 }
 WO 対象群 = { 【WO 対象 A】 , 【WO 対象 B】 , 【WO 対象 C】 }
 WO 場所群 = { 【WO 場所 A】 , 【WO 場所 B】 , 【WO 場所 C】 }
 NI 主語群 = { 【NI 主語 A】 , 【NI 主語 B】 , 【NI 主語 C】 }
 NI 対象群 = { 【NI 対象 A】 , 【NI 対象 B】 , 【NI 対象 C】 }
 NI 場所群 = { 【NI 場所 A】 , 【NI 場所 B】 , 【NI 場所 C】 }
 NI 時間群 = { 【NI 時間 A】 , 【NI 時間 B】 , 【NI 時間 C】 }
 DE 主語群 = { 【DE 主語 A】 , 【DE 主語 B】 , 【DE 主語 C】 }
 DE 方法群 = { 【DE 方法 A】 , 【DE 方法 B】 , 【DE 方法 C】 }
 DE 場所群 = { 【DE 場所 A】 , 【DE 場所 B】 , 【DE 場所 C】 }
 PR1 群 = { 【PR1 前】 , 【PR1 後】 }
 PR2 群 = { 【PR2 前】 , 【PR2 後】 }
 DSX1 群 = { 【DSX1 前】 , 【DSX1 後】 }
 DSX2 群 = { 【DSX2 前】 , 【DSX2 後】 }
 DSY1 群 = { 【DSY1 前】 , 【DSY1 後】 }
 DSY2 群 = { 【DSY2 前】 , 【DSY2 後】 }

表 21 が示すように、それぞれの集合の要素である日本語文は別々の調査票で出題されており、【WO 対象 A】と【WO 対象 B】が同じ調査票で出題されていないように、同じ集合に属する日本語文同士が同一の調査票で出題されることはないように配慮した。

5.6 結果

5.6.1 調査票間の文産出に関する能力についての結果

表 22 は、各調査票の最終的なデータ数と共通問題 10 点満点中の点数の平均点・標準偏差をまとめたものであり、先述のとおり、5 問以上無回答がある調査票は無効とするため、計 18 名の回答は無効し、最終的なデータ数は全体で 106 となる。また、図 17～図 19 は各調査票の解答者グループの点数分布を示しているヒストグラムである。協力者毎の正誤データについては、Appendix-6 を参照されたい。

表 22 各調査票の共通問題における要約統計量

調査票	データ数	平均点	標準偏差
X	35	6.17	2.47
Y	37	5.49	2.79
Z	34	5.47	2.97

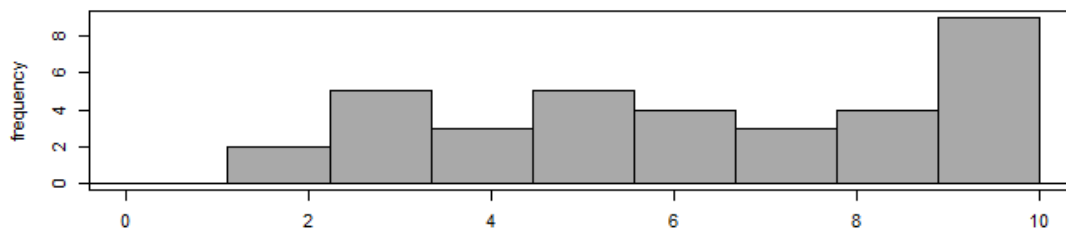


図 17 調査票 X の解答者グループの点数分布

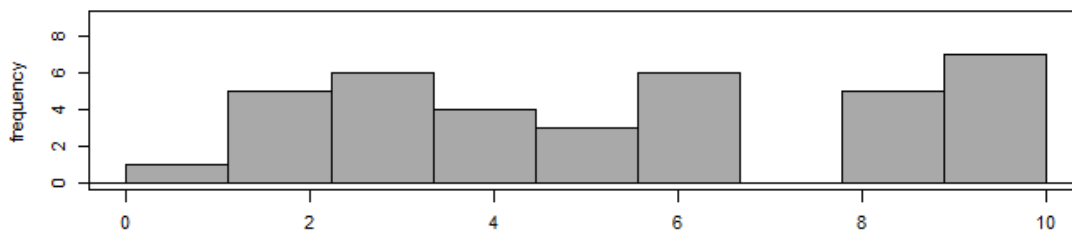


図 18 調査票 Y の解答者グループの点数分布

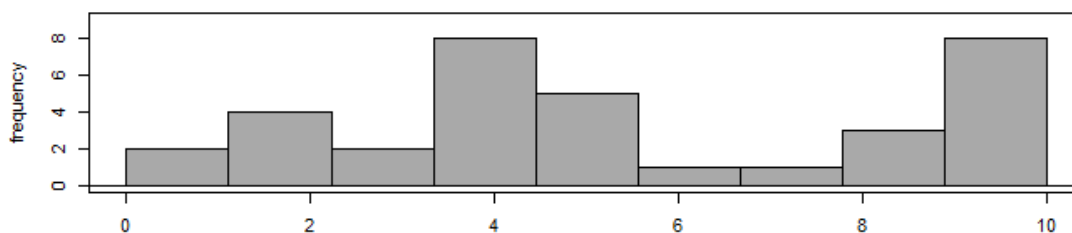


図 19 調査票 Z の解答者グループの点数分布

次に、各調査票に解答した学生のグループの間で、共通問題の平均点に差が見られるかを明らかにするため、一元配置分散分析を行い、その結果を表 23 のとおりに示す。F 値 = 0.75 であり、p 値 = 0.48 となり、効果量 $\eta^2 = 0.01$ となったため、3 つのグループの間で平均点の差がないことが導かれた。さらに、多重比較、つまり、2 グループずつの平均の比較を行う。図 22 は多重比較における 95%信頼区間を示したものである。すべての信頼区間が 0 を含んでいるため、どの 2 グループの間でも平均点の差がないことが示された。また、表 24 は、多重比較の結果をまとめたものであり、t 値・p 値・効果量 d からわかるように、どの 2 クラスを抽出しても、その 2 クラス間の平均点の差がないことが導かれた。

表 23 共通問題の平均点に関する一元配置分散分析の結果

	自由度	平方和	平均平方和	F 値	p 値	効果量 η^2
調査票	2	11.2	5.62	0.75	0.48	0.01 (小)
残差	103	776.7	7.54			

表 24 共通問題の平均点に関する多重比較の結果

	推定値	標準誤差	t 値	p 値	効果量 d
調査票 Y-調査票 X	-0.68	0.65	-1.06	0.54	0.26 (小)
調査票 Z-調査票 X	-0.70	0.66	-1.06	0.54	0.26 (小)
調査票 Z-調査票 Y	-0.02	0.65	-0.02	1.00	0.01 (なし)

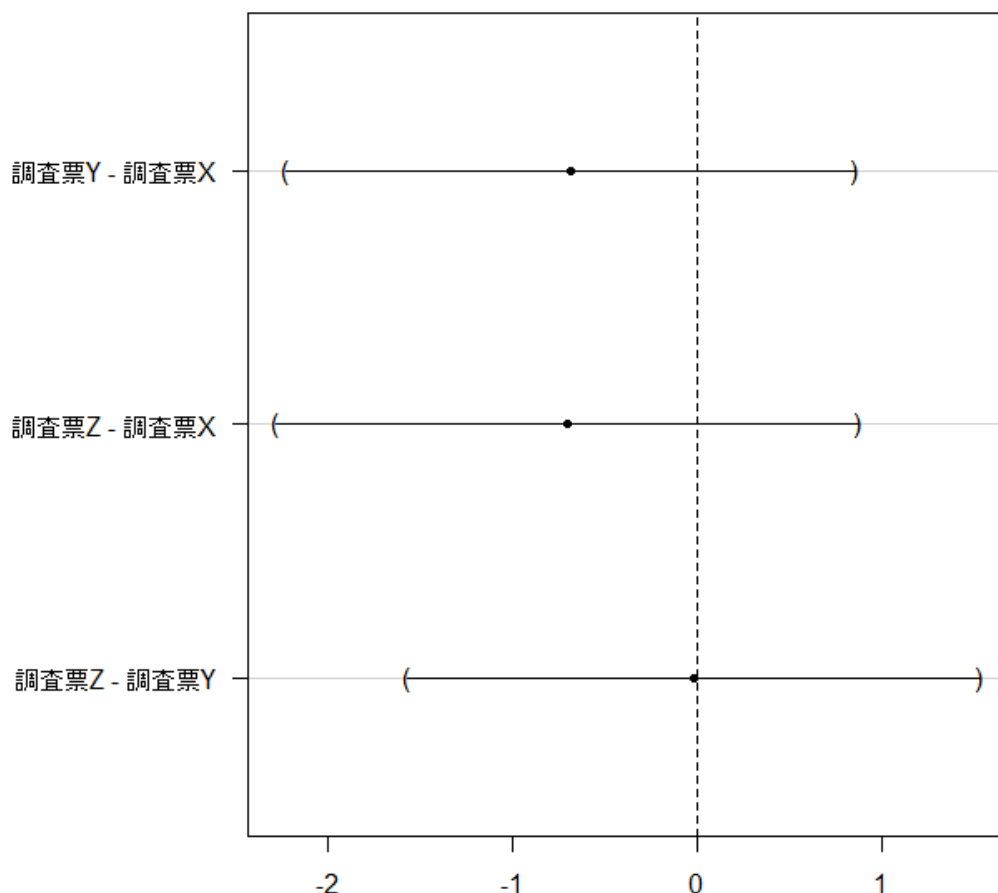


図 20 2 組ずつの平均の比較に関する 95%信頼区間

以上より、各調査票に答えた学生の間で、和文英訳を解答する能力に大きな差がないということが導かれた。したがって、本章で実施する調査協力者同士の英語運用能力はある程度同等であることが担保されていることが示された。

5.6.2 主題化・適用化の操作の影響に関する結果

表 25～表 30 において、個別問題の日本語文がどのテストで出題されたかの情報、テストを解答した学生の正解者数と不正解者数を 5.5.2 の (110) で示した同じ英語が産出されると想定している文のペアごとにまとめた。また、個別問題における協力者毎の正誤データについても、Appendix-6 を参照されたい。

次に、表 25～表 30 でまとめているペアごとにカイ二乗検定を行った結果を表 31 に示す。表 31 の χ^2 値と効果量 ϕ より、述語代用の操作が行われる前の文に対して、操作後の文は英語で表現するのが難しいと示せた。また、二重主語文に関連する文は、4 問中 2 問が主題化の操作による影響が正誤の差に現れ、他 2 問については、主題化の操作による正誤の差がなく、主題化の影響が小さいと導けた。習熟度が低い学習者の間では、英語で表現しやすい二重主語文もあれば、そうでもないものもあることが導かれた。

表 25 PR1 群の正誤頻度

	調査票	正	誤
PR1 前	X	32 (91.4%)	3 (8.6%)
PR1 後	Y	15 (40.5%)	22 (59.5%)

表 26 PR2 群の正誤頻度

	調査票	正	誤
PR2 前	Z	32 (94.1%)	2 (5.9%)
PR2 後	X	7 (20.0%)	28 (80.0%)

表 27 DSX1 群の正誤頻度

	調査票	正	誤
DSX1 前	Y	21 (56.8%)	16 (43.2%)
DSX1 後	Z	15 (44.1%)	19 (55.9%)

表 28 DSX2 群の正誤頻度

	調査票	正	誤
DSX2 前	X	25 (71.4%)	10 (28.6%)
DSX2 後	Y	15 (40.5%)	22 (59.5%)

表 29 DSY1 群の正誤頻度

	調査票	正	誤
DSY1 前	Z	27 (79.4%)	7 (20.6%)
DSY1 後	X	30 (85.7%)	5 (14.3%)

表 30 DSY2 群の正誤頻度

	調査票	正	誤
DSY2 前	Y	34 (91.9%)	3 (8.1%)
DSY2 後	Z	15 (44.1%)	19 (55.9%)

表 31 述語代用型・二重主語型に関する文のペアへのカイ二乗検定結果

ペア	χ^2 値	p 値	効果量 ϕ	ペア	χ^2 値	p 値	効果量 ϕ
PR1	20.55	0.00	0.51 (大)	PR2	38.55	0.00	0.75 (大)
DSX1	1.13	0.29	0.13 (小)	DSX2	6.95	0.01	0.31 (中)
DSY2	0.14	0.49	0.05 (なし)	DSY2	18.91	0.00	0.52 (大)

主題化型の文に関して、表 32～表 41 において、個別問題の文がどの調査票で出題された

かの、正解者数と不正解者数を 5.5.2 の (110) でまとめた同一の英語で表現されると想定している文のグループごとにまとめている。

表 32 GA 対象群の正誤頻度

	調査票	正	誤
GA 対象 A	X	30 (85.7%)	5 (14.3%)
GA 対象 B	Y	9 (24.3%)	28 (75.7%)
GA 対象 C	Z	12 (35.3%)	22 (64.7%)

表 33 WO 対象群の正誤頻度

	調査票	正	誤
WO 対象 A	Y	36 (97.3%)	1 (2.7%)
WO 対象 B	Z	22 (64.7%)	12 (35.3%)
WO 対象 C	X	13 (37.1%)	22 (62.9%)

表 34 WO 場所群の正誤頻度

	調査票	正	誤
WO 場所 A	Z	32 (94.1%)	2 (5.9%)
WO 場所 B	X	11 (31.4%)	24 (68.6%)
WO 場所 C	Y	6 (16.2%)	31 (83.8%)

表 35 NI 主語群の正誤頻度

	調査票	正	誤
NI 主語 A	Z	25 (73.5%)	9 (26.5%)
NI 主語 B	X	27 (77.1%)	8 (22.9%)
NI 主語 C	Y	22 (59.5%)	15 (40.5%)

表 36 NI 対象群の正誤頻度

	調査票	正	誤
NI 対象 A	X	33 (94.3%)	2 (5.7%)
NI 対象 B	Y	17 (45.9%)	20 (54.1%)
NI 対象 C	Z	18 (52.9%)	16 (47.1%)

表 37 NI 場所群の正誤頻度

	調査票	正	誤
NI 場所 A	Z	28 (82.4%)	6 (17.6%)
NI 場所 B	X	15 (42.9%)	20 (57.1%)
NI 場所 C	Y	14 (37.8%)	23 (62.2%)

表 38 NI 時間群の正誤頻度

	調査票	正	誤
NI 時間 A	Y	33 (89.2%)	4 (10.8%)
NI 時間 B	Z	19 (55.9%)	15 (44.1%)
NI 時間 C	X	14 (40.0%)	21 (60.0%)

表 39 DE 主語群の正誤頻度

	調査票	正	誤
DE 主語 A	X	29 (82.9%)	6 (17.1%)
DE 主語 B	Y	20 (54.1%)	17 (45.9%)
DE 主語 C	Z	26 (76.5%)	8 (23.5%)

表 40 DE 方法群の正誤頻度

	調査票	正	誤
DE 方法 A	Z	28 (82.4%)	6 (17.6%)
DE 方法 B	X	15 (42.9%)	20 (57.1%)
DE 方法 C	Y	19 (51.4%)	18 (48.6%)

表 41 DE 場所群の正誤頻度

	調査票	正	誤
DE 場所 A	Y	34 (91.9%)	3 (8.1%)
DE 場所 B	Z	21 (61.8%)	13 (38.2%)
DE 場所 C	X	10 (28.6%)	25 (71.4%)

表 32～表 41 でまとめているグループごとにカイ二乗検定を行った結果を表 42 に示す。また、表 43～表 52 では、残差分析の結果を示している。次に、カイ二乗検定の結果を踏まえて、述語代用型・二重主語型・主題化型の文が協力者の文産出にどのような影響を与えたのかを考察していく。

表 42 主題化型に関する文のグループへのカイ二乗検定結果

グループ	χ^2 値	p 値	Cramer's V	グループ	χ^2 値	p 値	Cramer's V
GA 対象	30.45	0.00	0.54 (大)	WO 対象	29.55	0.00	0.53 (大)
WO 場所	47.86	0.00	0.67 (大)	NI 主語	0.54	0.76	0.07 (なし)
NI 対象	21.01	0.00	0.45 (中)	NI 場所	16.63	0.00	0.40 (中)
NI 時間	19.39	0.00	0.43 (中)	DE 主語	8.00	0.02	0.28 (小)
DE 方法	12.27	0.00	0.34 (中)	DE 場所	30.41	0.00	0.54 (大)

表 43 GA 対象群の残差

	調査票	正	誤
GA 対象 A	X	5.44	-5.44
GA 対象 B	Y	-3.59	3.59
GA 対象 C	Z	-1.82	1.82

表 44 WO 対象群の残差

	調査票	正	誤
WO 対象 A	Y	4.86	-4.86
WO 対象 B	Z	-0.34	0.34
WO 対象 C	X	-4.59	4.59

表 45 WO 場所群の残差

	調査票	正	誤
WO 場所 A	X	6.80	-6.80
WO 場所 B	Y	-2.15	2.15
WO 場所 C	Z	-4.54	4.54

表 46 NI 主語群の残差

	調査票	正	誤
NI 主語 A	Z	0.57	-0.57
NI 主語 B	X	1.15	-1.15
NI 主語 C	Y	-1.70	1.70

表 47 NI 対象群の残差

	調査票	正	誤
NI 対象 A	X	4.54	-4.54
NI 対象 B	Y	-2.86	2.86
NI 対象 C	Z	-1.65	1.65

表 48 NI 場所群の残差

	調査票	正	誤
NI 場所 A	Z	4.06	-4.06
NI 場所 B	X	-1.58	1.58
NI 場所 C	Y	-2.41	2.41

表 49 NI 時間群の残差

	調査票	正	誤
NI 時間 A	Y	4.19	-4.19
NI 時間 B	Z	-0.93	0.93
NI 時間 C	X	-3.32	3.32

表 50 DE 主語群の残差

	調査票	正	誤
DE 主語 A	X	1.93	-1.93
DE 主語 B	Y	-2.77	2.77
DE 主語 C	Z	0.89	-0.89

表 51 DE 方法群の残差

	調査票	正	誤
DE 方法 A	Y	3.43	-3.43
DE 方法 B	Z	-2.29	2.29
DE 方法 C	X	-1.09	1.09

表 52 DE 場所群の残差

	調査票	正	誤
DE 場所 A	Z	4.73	-4.73
DE 場所 B	X	0.06	-0.06
DE 場所 C	Y	-4.86	4.86

まず、述語代用型の日本語文については、表 31 における PR1 群・PR2 群に関する結果が示しているように、(v) の特徴をもつ文は、日本人初級英語学習者にとって、操作前の文より英語で訳すのが困難であり、主題をもつ文の中でも英語で表現するのが難しいことがわかる。日本人初級英語学習者にとって、文中に表されていない述語を補完することは、かなり負荷がかかり、(111a) から (111b) を導くのは難しく、(111c) のように、全体の約半分の協力者

が be 動詞を含む文で表現してしまうことが導かれた。

- (111) a. Yumi は吹奏楽部です。【PR1 後】
b. Yumi belongs to a brass band club.
c. *Yumi is a brass band club.

次に、二重主語の文については、【DSX1 後】・【DSX2 後】・【DSY2 後】の文の誤答率が 5 割以上であり、また、表 31 における DSX2 群・DSY2 群において有意差が見られたことから、(iv) の特徴をもつ文を英語で表現するのが難しいことが判明した。

ただし、一部の誤りは、所有格の習得とも関わっていると考えられ、「X の Y が Z」タイプの二重主語文の誤りは、転移による誤りではなく、発達上の誤りとするべきであると示唆された。DSX1 群の結果によると、主題化の操作を加える前の「X の Y が Z」のような文も英語で表現することが難しく ($\chi^2 = 1.13, p > 0.05$)、解答を個別に見ていくと、「ペンギンの脚は短い。」【DSX1 前】を“*Penguin legs are short.”と訳しており、【DSX2 前】も誤答率は 3 割程度であるものの、「あのカフェの紅茶は美味しい。」を“*That café tea is delicious.”と訳した解答が見られており、【DSX1 後】や【DSX2 後】の誤りも、実際の割合は不明であるが、転移による誤りだけでなく、所有格に関する発達上の誤りが含まれていると示唆される。

一方で、X が Y の被修飾部である型については、表 31 の結果が示すように、DSY1 群と DSY2 群と異なる結果が得られている。すなわち、(108a) から (108c) を導くことと (108b) から (108c) を導くことに関しては、難易度に差がない ($\chi^2 = 0.14, p > 0.05$) が、(112a) が (112b) を導くことに比べると、(112c) から (112b) を導くことがかなり難しくなり ($\chi^2 = 18.91, p < 0.05$)、全体の 5 割以上の学生が (112d) のような誤った文を産出している。

- (112) a. 新しい辞書はよい。【DSY2 前】
b. New dictionaries are good.
c. 辞書は新しいのがよい。【DSY2 後】
d. *A dictionary is new good.

DSY1 群と DSY2 群の違いについて質的に検討すると、二重主語文「X は Y が Z」を英語で表現する難易度は学習者が X・Y・Z の三者の関係を適切に把握できるかによると考えられる。本論文では、X が後続の名詞句の修飾部であるか被修飾部であるかのみに着目しているが、第 2 章で言及したように、日本語学の先行研究によると、「ハンバーガーはアメリカが美味しい。」【DSY1 後】と「辞書は新しいのがよい。」【DSY2 後】の違いは、X と Y の関係と X と Z の関係にある。尾上・木村・西村 (1998) の二重主語文の分類を参考にすると、前者の場合、「アメリカ (のハンバーガー)」は「ハンバーガー」の一部であると考えやすく、かつ、「ハンバーガー」と「美味しい」は主述関係があると考えやすい。一方、後者の場合、「新しい (辞書)」が「辞書」の一部であるとは考えづらく、「辞書」と主述関係にある語が何であるかを考えるのは難しい。したがって、X・Y・Z の間の関係を想像しやすいものは英語で表現

しやすいと考えられる。

最後に、主題化型の文については、表 42 が示すように、NI 主語群と DE 主語群を除いた 8 種類のグループの中で有意差が見られ、これらの 8 種類のグループに関する残差分析の結果からわかるように、主題化のレベル A の文は、レベル B やレベル C に比べて著しく誤りが少ないため、文法的手段のみによって主題の提示がなされる主題化レベル B の文から英語で表現することが困難になることが示された。したがって、主題卓越型構造の 5 つの特徴のうち、(i) や (iii) が学習者の文産出に転移してしまうことが判明した。

このことから、英語での表現の困難さとは、(i) や (iii) の特徴によって文頭に置かれた日本語の主題と英語の主語が一致しないことと関連していると示唆され、日本人初級英語学習者は無意識に文頭の名詞句である主題を英語における主語と捉えてしまう傾向があると考えられる。また、この傾向は、(ii) の特徴である文頭の名詞句が提題助詞「は」のマークに影響されない。例えば、(113) のように、日本語の主題と英語の主語が一致すると、英訳は容易であるが、一致しない場合は、文頭の名詞句 X をマークする助詞が「は」であっても、「は」以外の助詞であっても、X を英語の主語と判断する学生が増加する。

- (113) a. あなたたちはこの図書館で Wi-Fi を使うことができます。【DE 場所 A】
b. You can use Wi-Fi in this library.
c. この図書館 {で/は} Wi-Fi を使うことができます。【DE 場所 B/C】
d. *This library can use Wi-Fi.

一方、NI 主語群や DE 主語群は、主題化の操作が行われても、(114) のように、文頭に主語にあたる要素が固定されており、主題化の影響が英訳の正誤に影響を与えることはないと考えられる。しかしながら、その他のグループの結果を考慮すると、「で」や「に」が主語を示すことが理解されているというよりも、文頭の名詞句 X を半ば無意識に英語の主語の位置に置いていると考えるほうがより妥当であると考えられる。また、日本人初級英語学習者が半ば無意識に文頭の X を英語の主語と判断することは、主題化型の文だけでなく、「ハンバーガーはアメリカが美味しい。」【DSY1 後】のような X が被修飾部である二重主語文においても見られ、DSY1 後の誤用率が約 15% と低いことも、文頭の X が英語の主語の位置に置かれていることが要因と考えられるので、日本人初級英語学習者が文頭の X を主語と見なす傾向があるとする考え方を強化していると考えられる。

- (114) a. その図書館 {が/で/では} 新しい催しを企画している。【DE 主語 A/B/C】
b. The library is planning a rare event.

また、文頭の X を英語の主語と判断することに加えて、述語代用の操作がなされた文の誤りとも関連するが、主題化レベル B 以上の文に関する英語産出上の困難さは、日本人初級英語学習者が日本語文で表示されていない部分を補完することができないことに起因している。実際、述語代用型の文では、削除されている述語を補完することができず、初級英語学習者

が与えられた日本語文や発想した日本語文を語句ごとに英語で表して、文を産出しようとしてしまっている。また、(iii) の特徴と関連するが、主題化型のレベル B 以上の文では、NI 主語群と DE 主語群の文を除いて、主語にあたる要素が日本語文中に表わされておらず、その削除されている要素である空主語を補完できていない誤りが数多くみられている。ただし、本章の調査で使用了主題化のレベルが B・C の文は、すべてディベートを行うことを想定して選出されているため、これらの文は、‘we’や‘you’などで表現する「一般の人々」が動作・状態の主体にあたる空主語の文である。したがって、空主語が認められない主題化型の文との比較を行うことで、(iii) の特徴である空主語が学習者言語に影響を与えるかが判明する。この点に関しては、次節で、再度検討することとする。

5.7 考察とまとめ

すでに述べたように、日本語の主題卓越型構造が反映された文の特徴として、(i) 主題が前置されること、(ii) 主題が提題助詞「は」にマークされること、(iii) 空主語になる場合があること、(iv) 二重主語構造をとること、(v) 述語が代用化されることの 5 つを挙げられるが、それぞれの特徴は学習者言語に影響を与えることが先行研究により示唆されている。本章では、影響を与えるか否かは上記の特徴を有している文とそうでない文を比較する必要があると考え、同一の意味を示す主題卓越構造が反映された文と日本語の基本語順 SOV に基づく文を用いた和文英訳テストを行うことで検討した。以下、(i) ～ (v) の特徴について、本章の調査から導かれた日本人初級英語学習者への影響を表 53 にまとめた。これを踏まえて、本章の調査で得られた知見を 4 つ述べる。

表 53 主題卓越型構造の特徴と日本人初級英語学習者への影響

主題卓越型構造の特徴	日本人初級英語学習者への影響
(i) 主題が前置されること	非常に大きい
(ii) 主題が提題助詞「は」にマークされること	あまり大きいとは言えない
(iii) 空主語になる場合があること	影響を与える可能性があるが、さらなる検討が必要となる
(iv) 二重主語構造をとること	<ul style="list-style-type: none"> ● 転移の誤りではなく、発達上の誤りが見られることもある ● X・Y・Z の 3 者の関係を学習者がどのように捉えるかによる
(v) 述語が代用されること	非常に大きい

1 つ目に、日本語の主題は、文法的手段と形態的手段によって提示されるが、表 53 の (i) や (ii) からわかるように、形態的手段による主題の提示よりも、文法的手段による主題の提示の方が、学習者言語により大きな影響を与えるということである。従来の研究では、日本語の主題卓越構造の転移は、「は」のマーク（形態的手段）が議論の的であったが、転移の間

題は、「は」のマークの問題に留まらず、主題が文頭に置かれる文法的手段が深く関わっている。日本語の主題は、文法的手段と形態的手段によって提示されるが、文法的手段によって提示された主題が英語の主語であると誤って認識されてしまい、学習者言語に大きな影響を与えることが示された。一方で、(ii) の提題助詞「は」のマークについては、文頭の名詞句が主語と一致しない有標主題の文と無標主題の文の英訳の難易度に差が出るものと差が出ないものに分かれることが残差分析の結果から示されているため、必ずしも学習者の主語・述語の産出に影響を与える決定的な要因となりえるわけではないことが導かれた。

2つ目に、表 53 の (iii) や (v) が示すように、「主題＋解説」の構造をとることで、主語や述語の要素が削除・省略されることも日本人初級英語学習者の主語・述語の産出を困難にしている。日本語の文構造は、主題をもつ文において、主語や述語が省略・削除されるという点で、英語の文構造と異なっており、日本人初級英語学習者は、省略・削除された要素を補完することができず、英語で表現するのが困難になる傾向があることが導けた。なお、(v) については、述語が代用されていない基本語順の文との比較から示されているが、(iii) に関しては、主語が表示されている文との比較が必要であり、次章で改めて検討する。

3つ目に、(iv) の二重主語文については、初級英語学習者にとって、主題化の操作がなされた二重主語文自体は、英語で表現するのが困難な構文であるが、所有格が習得できているかという発達上の誤りも含まれる可能性が示唆されている。さらに、本論文では、X が後続の名詞句である Y・Z の修飾部であるか、あるいは、被修飾語であるかという観点での野田 (1994) の分類を参考にしたが、尾上・木村・西村 (1998) が分類したように、二重主語文はより細かく分類することが可能であるため、英語で表現することが困難な二重主語文の特徴を検討することは今後の課題としたい。

最後に、本章によって導かれた学習者言語の問題点と教授者側の問題点の関連について言及する。文部科学省の「学習指導要領」では、「英語と日本語の違いを意識して指導する」という趣旨の内容が強調されているが、本論文で扱っているような日英語の違いについては、前章の教員へのアンケート調査の結果が示すように、英語教育の中でほとんど明示的に扱われていないのが現状である。教員が日英語の違いを理解したうえで、生徒・学生に対して、日英語の構造の違いや主語と主題の違いについての気づきを促すことが今後の英語教育にとって不可欠であるが、実際のところ、教員がこれらの違いについて十分に理解できていなかったり、検定教科書もこれらの違いについて明示的な導入・説明を行っていないため、学習者自身が気づきを得るのは困難な状態となっており、基本語順 SOV の文から主題化や代用化などの操作がなされた文を英語で表すのは難しい。したがって、学習者が主題卓越構造からの転移を克服するためには、日本語とどのような言語であるかを理解したうえで、英語と対照させながら英語を指導することができる教員の育成や日英語の違いをより詳細に提示した教材の開発が重要である。

第 6 章 学習者の文産出を困難にする要因に関する追加調査

6.1 調査の目的

前章では、「ペンギンは脚が短い。」と「ペンギンの脚は短い。」のような主題卓越型構造の特徴をもつ文ともたない文を英訳する難易度を比較し、本論文で扱う主題卓越型構造が反映された文の 5 つの特徴が学習者言語に与える影響を考察した。その際に結論づけたように、学習者の文産出に対する影響の大きさは、特徴毎に異なると考えられる。ただし、前章では、同一の学習者の中で、文産出に転移しやすい要因とそうでない要因を比較するまでには至っていないため、本章では、主題卓越型構造の 5 つの特徴のうち、どの特徴が特に英語による表現を困難にするのかを明らかにする追加の調査を行う。なお、(ii) の主題標識「は」のマークについては、学習者への影響は小さいと前章で結論づけられたため、本章の調査では、文頭の名詞句が「は」にマークされる無標主題の文とその他の助詞にマークされる有標主題の文の比較は行わない。また、前章では、ディベートのような一般の人々が動作・状態の主体になるような文を主に想定していたため、主題化型の文では、(iii) の特徴である空主語の文のみを対象としていたが、本章では、「～が」のような主語要素が表示される文と表示されない文の両方を扱い、主語要素の有無によって、英訳する難易度に違いがあるかを検討する。

さらに、第 4 章で教員が主語をどのように認識しているかの調査を行ったが、ここでは、大学生が主語をどのように認識しているかを付帯質問で尋ねることによって、現行の学校教育の問題点をより明らかにする。

6.2 協力者

本章で実施した調査は、筆者勤務校の 2019 年度に筆者が担当した 3 クラスの日本人初級英語学習者である大学 1 年生 (18~20 歳) 83 名に対して実施した。調査対象のどのクラスでも、入学直後のプレイスメントテストによって同等の英語運用能力をもつ学生たちが同じクラスに割り当てられている。表 54 は調査協力者のクラスの学生の専攻とクラスサイズをまとめたものである。括弧内のクラス名は筆者の勤務校における別の名称であり、分析の際はこの名称を用いることとする。どのクラスの学生も、英語運用能力は CEFR における A1 レベルと想定しており、彼らの専攻は建築や環境について学ぶデザイン工学、商学を中心に学ぶ経営学であり、英語専攻の国際学部などに所属する学生のクラスは分析対象外としている。

表 54 調査協力者の学生が所属するクラスに関する情報

学部・専攻	学生数
デザイン工学 (M クラス)	28
デザイン工学 (V クラス)	31
経営学 (C クラス)	24

6.3 分析方法

6.3.1 調査票の構成と調査の手順

本章で実施する調査で用いる調査票では、和文英訳問題全 30 問から構成されている。第 5 章で実施した調査と同じく、協力者の英語運用能力を考慮し、語句は調査票中で極力与えておくこととし、また、「辞書や文法書を参考にしたり、周囲の学生と相談したりしないこと」、「極力白紙を作らないこと」、「出題された順番通りに解答すること」の 3 つを教示し、徹底した。使用した調査票の日本語文に関しては、巻末の Appendix-7 を参照されたい。また、調査票回収後、分析を行うが、その採点に関しては、構文的に正しい文で書いているかをチェックする。したがって、本論文においては、動詞の活用ミスや前置詞の選択ミスなどに関して、産出された英文の正誤と関係ないものとする。

6.3.2 和文英訳問題の日本語文について

第 5 章の調査より、下記の (i) ~ (v) の主題卓越型構造が反映された日本語文の特徴のうち、学習者言語に特に影響を与えると考えられているのは、(i)・(iii) ~ (v) であるということが示唆されている。本章における調査の目的は、(i) ~ (v) の中で、どの特徴がより英語による表現を困難にするかを明らかにすることである。なお、第 5 章の調査結果より、(ii) の提題助詞「は」のマークの影響が小さく、文頭の名詞句を提題助詞「は」がマークする無標主題の文とそれ以外の助詞がマークする有標主題の文の間で、英語で表現する難易度の違いにあまり差が見られなかったため、本章の調査では、有標主題の文に関する検討は特に行わないこととした。

- (i) 主題が前置される（かつ、主題と主語が一致していない）
- (ii) 主題が主題標識「は」にマークされる
- (iii) 空主語である
- (iv) 二重主語構造をとる
- (v) 述語が代用化されている

そこで、出題する 30 問の「～は」から始まる無標主題をもつ主題化型・二重主語型・述語代用型の日本語文において、(i)・(iii) ~ (v) の特徴を有しているかどうかを表 55 のようにまとめた。まず、(i) の影響を測るため、主題については、提題助詞「は」にマークされている文頭の名詞句が英語で表現する際の主語と一致する場合は「主語」、一致しない場合は「非主語」と分類した。次に、(iii) と (iv) の影響を見るため、主語に関しては、日本語文中で英語の主語と一致する要素が与えられている日本語文に含まれている場合は「表示」とし、二重主語構造をとる場合は「二重」と分類した。また、主題化などによって、主語が削除された空主語の文については、「空主語」と扱うこととした。また、(v) については、述語が文末に表示されているものは「表示」、代用化の操作がなされているものは「代用化」に分類している。したがって、表 55 は各文の主題・主語・述語の特徴を示しており、例えば、3 問目の

「その公民館は子供たちが英語を勉強することができる。」では、主格を示す格助詞「が」にマークされている「子供たち」の主語にあたるため、主語は「表示」されているが、主題である「その公民館」は主語と一致していないため、「非主語」に該当する。そして、ここでは述語が文末に置かれているため、述語については「表示」とする。

表 55 調査票の日本語文と主語・主題・述語の特徴

	日本語文	タグ	主題	主語	述語
1	Hanako はその公民館でアルバイトをしている。	S_GA 主語 1	主語	表示	表示
2	その公民館は屋根が赤い。	DSX1	非主語	二重	表示
3	その公民館は子供たちが英語を勉強することができる。	S_DE 場所	非主語	表示	表示
4	今年の7月には Teruto が結婚する。	S_NI 時間	非主語	表示	表示
5	彼は先月 30 歳になった。	S_GA 主語 2	主語	表示	表示
6	そのコンサートは Takahiro が主催した。	S_WO 対象	非主語	表示	表示
7	その会場は隣の町にあります。	S_GA 対象	主語	表示	表示
8	そのコンサートには多くの人々が参加した。	S_NI 対象	非主語	表示	表示
9	その寺は毎年多くの観光客が訪れる。	S_WO 場所	非主語	表示	表示
10	その地図ではその運転手はその寺にたどりつけなかった。	S_DE 方法	非主語	表示	表示
11	去年は3人の中国人が私たちの大学に入学した。	S_φ 時間	非主語	表示	表示
12	Ayumi には9年前に大学で出会った。	MS_NI 対象	非主語	空主語	表示
13	彼女は旅行代理店だ。	S_PR	主語	空主語	代用化
14	彼女はそのホテルを予約してくれた。	S_GA 主語 3	主語	空主語	表示
15	うどんはその店が美味しい。	DSY1	主語	二重	表示
16	そのうどんはスープが美味しい。	DSX2	非主語	二重	表示
17	その店には車で行くことができない。	MS_NI 場所	非主語	空主語	表示
18	辞書は新しいのがよい。	DSY2	非主語	二重	表示
19	辞書は英語の授業が必要です。	MS_GA 対象	非主語	空主語	表示
20	その授業は毎週火曜日です。	MS_PR1	非主語	空主語	代用化
21	来週にはそれが手に入る予定です。	MS_NI 時間	非主語	空主語	表示
22	そのデパートでは新鮮な魚を買うことができます。	MS_DE 場所	非主語	空主語	表示
23	そのデパートでは毎年物産展を開いている。	MS_DE 主語	主語	空主語	表示
24	去年はその物産展に行きました。	MS_φ 時間	非主語	空主語	表示
25	明日は大阪で同窓会だ。	MS_PR2	非主語	空主語	代用化
26	家は4時に出なければならぬ。	MS_WO 場所	非主語	空主語	表示
27	彼の店はたくさんのお客さんが来る。	S_NI 場所	非主語	表示	表示
28	その店にはたくさんのお客さんが来る。	MS_NI 主語	主語	空主語	表示
29	クレジットカードでは商品を買うことができません。	MS_DE 方法	非主語	空主語	表示
30	このお皿はそのお店で買った。	MS_WO 対象	非主語	空主語	表示

このような特徴付けを踏まえて、それぞれの特徴の有無が各問題の正解者数に影響を与えているかどうかを検討するために、量的データである各問題の正解者数を目的変数とし、質的データである主題（「主語」・「非主語」）、主語（「表示」・「空主語」・「二重」）、述語（「表示」・「代用化」）の特徴を説明変数とした重回帰分析の手法を用いて分析を行う。

また、第5章の調査と同様に、30種類の日本語文にタグ付けを行う。本章では、主語が表示されているかそうでないかに着目し、主語の要素が日本語文中で表示されている場合は、タグの先頭を S とし、空主語の文のタグは先頭を MS とする。例えば、述語代用型の文で、文中に主語が表示されている「彼女は旅行代理店だ。」という文は、【S_PR】とタグ付けをし、文中に主語が表示されていない「その授業は毎週火曜日です。」や「明日は大阪で同窓会だ。」という文については、それぞれ【MS_PR1】・【MS_PR2】とタグ付けを行う。なお、二重主語

型の文については、第 5 章と同じように、X が Y や Z の修飾語である場合は、【DSX1】・【DSX2】とタグ付けし、X が Y の被修飾語である場合は、【DSY1】・【DSY2】とする。

その他の主題化型の文のタグについても、第 5 章と同様に、提題助詞「は」が「が (GA)」・「を (WO)」・「に (NI)」・「で (DE)」のどの格助詞が交替したものかとその格助詞の示す意味が「主語」・「対象」・「場所」・「時間」・「方法」のうちどれであることを示すこととし、例えば、主語が文中で表示されていない「このお皿はそのお店で買った。」という文は【MS_WO 対象】とタグ付けを行う。ただし、本章では、第 5 章の調査結果を踏まえて、有標主題と無標主題の区別を行わないこととするため、主題化のレベルをタグに含めないこととする。また、本章では、時間を示す格助詞「ゼロ (ϕ)」が「は」に交替した文も取り入れることとし、「去年は 3 人の中国人が私たちの大学に入学した。」という文を【S_ ϕ 時間】とし、「去年はその物産展に行きました。」という文を【MS_ ϕ 時間】とした。

6.3.3 学習者は主語をどのように認識しているか

調査票の付帯質問として、各協力者が主語をどのように捉えているかを自由記述で説明してもらった質問を最後に行っている。これは、第 4 章の調査において、日本人英語教員に対しても、同様の質問を行っているが、このときの調査・分析と同じく、学習者の回答パターンを「主題」、「動作の主体」、「助詞『は』・『が』にマークされたもの」、「その他」に分類し、主語という概念をどのように認識しているかを検討する。

6.4 結果

6.4.1 主語・主題・述語の特徴に応じた日本語文に関する結果

表 56 は、それぞれの問題の正解者数と主語・主題・述語の特徴をまとめたものである。本論文では、この表を参考にして、正解者数を目的変数とし、主語・主題・述語の特徴を説明変数とする重回帰分析を行った。また、表 57 は、和文英訳問題 30 問において、協力者 70 名がそれぞれどの程度正解したかについての要約統計量をまとめたものであり、図 21 は、正答数に対する協力者の数を示したヒストグラムである。また、協力者毎の各問題の正誤データをまとめたものについては、Appendix-8 を参照されたい。

次に、各問題における主語・主題・述語の特徴に応じて、平均正解数がどのように変わったかを見るため、特徴別の平均正解数と標準偏差を表 58～表 60 のとおりにまとめている。表 57 では、主語が空主語である問題・表示されている問題・二重主語文の問題ごとの平均正解数をまとめており、表 59 では、主題が主語と一致している 8 題の平均正解数と一致していない 22 題の平均正解数をまとめている。表 60 においても、述語の代用化が生じた文とそうでない文の平均正解数を算出している。また、各問題の正解者数を目的変数とし、主語・主題・述語の特徴を説明変数とした重回帰分析の結果を表 61 のとおりに示す。

表 56 問題毎の正解者数と主語・主題・述語の特徴

問題	正解者数	主語	主題	述語
1	69	表示	主語	表示
2	26	二重	非主語	表示
3	24	表示	非主語	表示
4	59	表示	非主語	表示
5	67	表示	主語	表示
6	24	表示	非主語	表示
7	37	表示	主語	表示
8	24	表示	非主語	表示
9	24	表示	非主語	表示
10	38	表示	非主語	表示
11	46	表示	非主語	表示
12	46	空主語	非主語	表示
13	20	空主語	主語	代用化
14	62	空主語	主語	表示
15	44	二重	主語	表示
16	22	二重	非主語	表示
17	29	空主語	非主語	表示
18	34	二重	主語	表示
19	15	空主語	非主語	表示
20	1	空主語	非主語	代用化
21	34	空主語	非主語	表示
22	30	空主語	非主語	表示
23	65	空主語	主語	表示
24	62	空主語	非主語	表示
25	26	空主語	非主語	代用化
26	58	空主語	非主語	表示
27	13	表示	非主語	表示
28	50	空主語	主語	表示
29	29	空主語	非主語	表示
30	29	空主語	非主語	表示

表 57 問題ごとの要約統計量

平均	36.90
標準偏差	17.92
中央値	32
最大値	69
最小値	1
変動係数	0.49

表 59 主題の特徴に応じた平均正解数

	問題数	平均	標準偏差
主語	8	51.75	17.32
非主語	22	31.50	15.13

表 60 述語の特徴に応じた平均正解数

	問題数	平均	標準偏差
表示	27	39.26	16.95
代用化	3	15.67	13.05

表 58 主語の特徴に応じた平均正解数

	問題数	平均	標準偏差
空主語	15	37.07	19.21
表示	11	38.64	19.27
二重	4	31.50	9.71

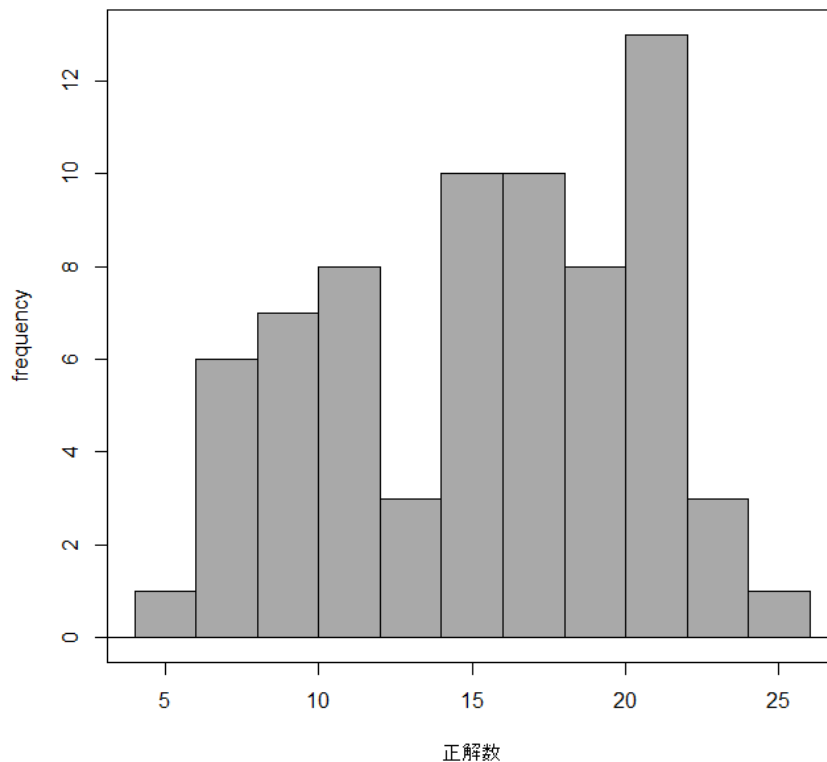


図 21 正答数に対する頻度（解答者数）のヒストグラム

表 61 重回帰分析の結果

		係数	標準誤差	t 値	p 値	R ² (adjusted R ²)
(Intercept)		29.46	8.86	3.33	0.00	0.48 (0.40)
主語	二重	-16.09	8.15	-1.97	0.06	
	表示	-4.25	5.81	-0.73	0.47	
	空主語	0				
主題	非主語	-21.15	5.75	-3.68	0.00	
	主語	0				
述語	表示	28.51	8.98	3.17	0.00	
	代用化	0				

表 61 より、次の 3 つのことが示された。1 つ目に、主語の特徴に関係している係数はいずれも信頼性が低いため、主語が表示されているかどうかや二重主語文であることが文産出に影響を及ぼすかについては不明確である。前章の調査結果を踏まえると、二重主語文は、英語で表現することが難しい構文の一つであると考えられるが、この構文に関する誤りは、発達上の誤りと関係していたり、文中の X・Y・Z の関係性を学習者が把握できるかによったりするため、さらなる検討が必要になる。また、主語が与えられているかどうかで文産出の難易度が変化するとは断言できず、主題や述語の特徴に比べると、主語の特徴が学習者の文産出に与える影響は小さいと考えられる。

2 つ目に、第 5 章の調査からも示されたように、主題が主語と一致しない場合、英語による文産出が著しく困難になる。1 つ目の結果からもわかるように、「が」にマークされた名詞句

である主語が文中に含まれていたとしても、文頭の名詞句を主語と捉えて英語で表現する傾向が強いことが今回の調査を通して新たに判明した。実際、(115a)では、「主催した」という動作の主体である Takahiro が表示されているにもかかわらず、(115b)のように表すことができず、(115c)のような非文法的・非機能的な英文を産出する学習者が全体の約6割いた。

- (115) a. そのコンサートは Takahiro が主催した。【S_WO 対象】
b. Takahiro hosted the concert.
c. *The concert hosted Takahiro.

3つ目に、述語に関しては、表示されている問題については、協力者がある程度正確に英語で表現できることが表61より示されたが、このことは、述語が代用化されてしまうと、文産出の難易度が格段に上がることも同時に意味している。例えば、(116a)は(116b)のように表すべきであるが、全体の約4割の学生がそのように表すことができず、(116c)のような誤答を解答していた。(117a)に至っては、(117b)のように表すことができた学習者はわずか1名であり、英語で表すのが非常に困難であり、ほとんどの学習者が(117c)のような英文を書いている。

- (116) a. 彼女は旅行代理店です。【S_PR】
b. She works for a travel agency.
c. *She is a travel agency.

- (117) a. その授業は毎週火曜日です。【MS_PR1】
b. We have the class every Tuesday.
c. *The class is every Tuesday.

本章の調査では、述語代用が適用されている文を3種類扱ったが、前田(2000)が指摘したように、代用化されている述語が学習者にとって身近かどうかによって英語で表現する難易度が変化すると考えられ、(117a)と(117b)の場合、「(授業などを)受ける」という述語はイメージしづらく、また、その述語と対応する動詞として、‘have’を選択するのも難しかったと推測できる。

6.4.2 学生は主語をどのように捉えているか

付帯質問では、学習者が主語という概念をどのように認識しているかを回答してもらった。収集した回答は、主語を「その文で話されている内容」や「文頭に置かれている語句」という趣旨の回答を「主題」と分類した。また、第4章と同様に、主語を意味的に捉えた「動作の主体」や形態的に捉えた「助詞のマーク」に分類される回答も多く見られた。図22では、「主題」・「動作の主体」・「助詞のマーク」などの回答の割合について示している。すべての協力者の回答にタグを付けたものについては、Appendix-9を参照されたい。

主題単独では主語を規定できないことは第2章・第4章でも述べたとおりであるが、図22が示すとおり、約4人に1人の初級英語学習者が主語と主題を混同している。一方で、主語を動作の主体と捉えている学生も多く、第4章の動作の主体と答えた教員が多かった結果と合わせると、主語の定義を動作の主体として教える日本人英語教員が多いことにその一因があることが導かれた。また、「主語は『が』がマークしている名詞句」というように認識している学習者も一定数いた。本章の調査に関しては、提題助詞「は」にマークされた名詞句が主語であるというような回答をした協力者はわずか3名であり、「助詞のマーク」と回答した協力者は「～が」の部分が主語であると考えたり、主語とは「誰が」「何が」と捉えたりしていることが判明した。

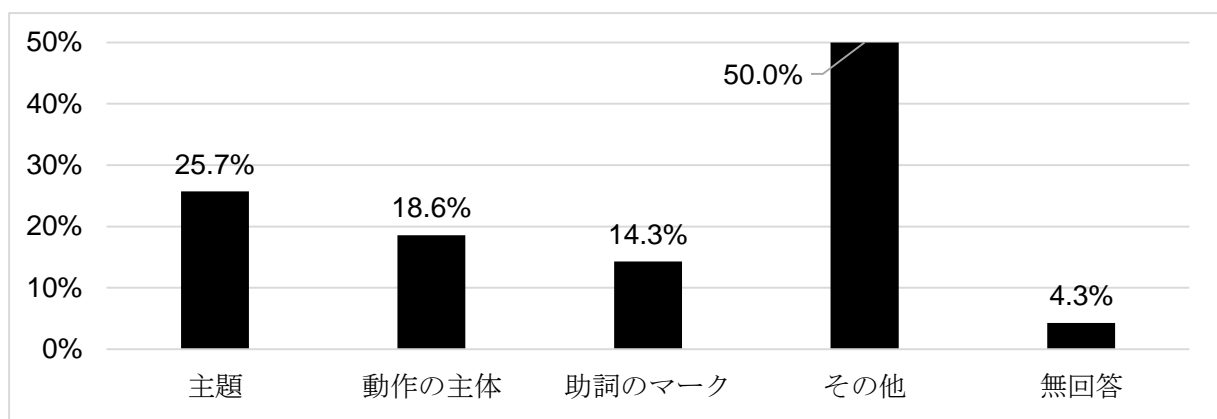


図22 付帯質問の回答パターンの割合

教員と学生の回答の大きな違いは、「主題」・「動作の主体」・「助詞のマーク」のいずれにも該当しない答えが多数見られたことである。ここでは、「なくてはならないもの」や「大事なもの」など主語の重要性自体は認識しているものの、きちんと主語を規定できていない曖昧な回答が目立ち、中には主語の規定とは全く関係のない明らかに誤った回答も散見された。

6.5 考察とまとめ

第5章の調査結果より、日本人初級英語学習者は、与えられた日本語文や発想した日本語文の文頭の名詞句を主語と考えて、それらの文を英語で表現する可能性があることが示唆された。第5章の調査では、主語と一致しない名詞句が文頭に置かれる場合の文はすべて空主語の文であったため、本章の調査では、主格を示す格助詞「が」にマークされた主語を含んでおり、かつ、主題が主語と一致しない文を調査対象に加えることで、主題の影響を再度検討することとした。その結果、日本語文中に主語となる要素が含まれている場合もそうでない場合も文頭の名詞句が優先的に主語と認識されることが重回帰分析の結果より示された。このことは、付帯質問の回答からも裏づけられており、主語を主題と混同している学習者は非常に多く、教科書や教員による主語の指導に関する内実の影響が考えられる。

また、主題卓越型構造による述語の代用化についても、さまざまな日本語の構文の中で、英語で表現するのが難しい要因となりえることがわかった。述語代用型の文については、削除されている述語によって、英語で表現する難易度が変化するものの、少なくとも述語が表示されている文と比較すると、述語代用型の日本語文を英語に訳すのは難しい。

以上のことを踏まえると、主題卓越型構造が反映されている文とは、(i) 主題が前置されること、(ii) 主題が提題助詞「は」にマークされること、(iii) 空主語になる場合があること、(iv) 二重主語構造をとること、(v) 述語が代用化されることといった特徴をもっているが、第5章と本章で行った2つの調査結果をまとめると、学習者の文産出を特に困難にさせるのは、(i) の非主語である名詞句 X が前置され主題化した文と (v) の示す述語が代用化された文である。一方で、(ii) の提題助詞「は」のマークや (iii) の空主語については、(i) の非主語である名詞句 X が文頭に現れることに比べると、学習者言語への影響が相対的に小さいことが示された。第5章で述べたように、初級学習者が日本語文中に表示されていない要素を補完し、英語で表現することは難しいが、その中で補完するのがより難しいのが述語であり、述語に比べると、主語の部分を補完するのは幾分容易になることが導けた。したがって、本論文では、(ii) や (iii) の特徴の影響は、(i) や (v) の特徴の影響の生起と伴って、二次的に生じるものであると結論づける。

第5章と本章では、日本語の主題卓越型構造が反映された文において、英語で表現することを難しくする要因は何であるかを検討してきた。次章では、ここまで得られた知見を踏まえて、学習者が日本語の主題卓越型構造からの転移を克服するための指導法を提案し、実際に実践した結果を報告する。

第7章 転移を克服する指導法の提案と実践

第5章と第6章の調査をとおして、初級英語学習者にとって、母語である日本語の主題卓越型構造は主語・述語の産出に大きな支障をきたすことが示された。そこで、本章では、第3章の第二言語習得理論・英語教育学の先行研究を参考にしつつ、大学生である日本人初級英語学習者が日本語からの転移を克服するためのよりよい指導法を提案・実践し、学生の文産出に関する能力の伸長を測る。²⁶

7.1 実践の目的

具体的な実践として、学習者に対して、日本語の「主題+解説」の構造と英語の「主語+述語」の構造の違いへの気づきを促すための明示的な指導を行う。吉富(2011)が指摘したように、認知能力が発達している学習者にメタ言語的な視点を取り入れた指導法を行うことは有効であるため、大学生に対して、日英語の違いに関する明示的指導を行うことは効果的であると期待される。ただし、本論文の研究対象である大学生の英語運用能力は初級に相当するため、文法用語を多用しながらの指導は学習者の混乱を招くことが懸念される。また、初級英語学習者は基本的な英語の語順が十分に身につけていないと考えられるため、英語の文構造を一通り身につけてから、無意識的な知識となっている日本語の文構造との対照ができるようにすべきである。そこで、本論文では、田地野(1995・1999・2008)・Tajino(2018)の意味順指導法を援用し、英語の基本語順の習得と日本語の文構造と対照させる学習法の活用を提案する。

また、学生が明示的指導をとおして学習した日英語の違いが定着できるように、語句整序や和文英訳を用いたドリルによる反復練習を実施するようにする。したがって、本章では、メタ言語学的な視点と意味順指導法を取り入れた明示的指導とドリルの反復演習によって、転移が克服できるかを検証する。

7.2 協力者

本論文における実践授業は、筆者が勤務校で2019年度の前期に担当したスポーツ健康学部1年生(18~20歳)31名のスピーキングのクラスAと工学部1年生(18~20歳)28名のスピーキングのクラスBに対して実施した。なお、後述するプレテストとポストテストのいずれか一方、あるいは、両方を受けていない学生のデータは除外しており、最終的にクラスAの24名とクラスBの28名の計52名のデータを用いる。

一方、統制群として、同じく筆者の勤務校の経営学部の1年生(18~20歳)22名のスピー

²⁶ 本章の内容は、橋尾・山内(2019)や橋尾(2019a)に基づいており、新たな結果を加えるなどして、加筆・修正したものである。

キングのクラス C とデザイン工学部 1 年生（18～20 歳）28 名のスピーキングのクラス D においても、プレテストとポストテストを実施した。また、クラス A・B と同様に、プレテストとポストテストのどちらか、あるいは両方を受けていない学生のデータは除外するため、最終的にクラス C の 16 名とクラス D の 24 名の計 40 名のデータを用いる。

いずれのクラスも入学後のプレイスメントテストにより編成されているため、クラスの学生同士の英語運用能力については均一であると考えられ、学生の英語運用能力は CEFR A1 レベル相当と想定している。また、第 5 章・第 6 章と同様に、実践授業を行う前に実施するプレテストのクラス別の平均点を算出し、クラス間で英語運用能力に差がないことを示す。

7.3 実践の手順

筆者が今年度担当したクラス A～D は全 15 回の講義により構成される。すべてのクラスの第 1 回目の授業でプレテストを実施し、第 2 回の授業より、下記の表 62 のような指導を各クラスで行った。²⁷そして、第 15 回の授業において、ポストテストを行っている。プレテストとポストテストの問題に関しては後述する。

表 62 実験群と統制群に行った指導内容

実験群（クラス A・クラス B）	統制群（クラス C・クラス D）
① スピーチの作成と発表	① スピーチの作成と発表
② 教員による①へのフィードバック	② 教員による①へのフィードバック
③ 意味順 に基づく文法指導	③ 5 文型 に基づく文法指導
④ 日英語の違いに関する明示的指導	
⑤ ④に関するドリルによる反復練習	

クラス A～D では、藤岡他（2018）の教科書を使用し、第 1 章で紹介した Fill-in-the-blank を用いたスピーキングの活動を主に行っている。実験群・統制群両方で、何らかのテーマについて、自分の情報・考え・意見などを述べるようなスピーキングの活動を行う。スピーキングの活動を行う際、学生にスピーチやプレゼンテーション用の発表原稿を作成させ、その原稿を提出させ、教員が文法面に関するフィードバックを行う。翌週の授業で学生に返却し、自らの誤りを確認し、修正する作業を促すこととしている。

実験群のクラスでは、文法や語順に関する指導やフィードバックが必要な際も、田地野（1995・1999・2008）・Tajino（2018）の意味順を用いている。統制群の文法指導やフィードバックは、5 文型に基づくものとする。実験群・統制群共通の活動に加えて、実験群のクラスでは、毎回の授業の冒頭の 20 分の時間を使って、文産出に支障が出ると思われる日英語の違いに関する明示的指導を実施し、指導した内容の定着を図るために、語句整序や和文英訳のドリルによる反復練習を行う。一方で、統制群のクラスでも語順が十分に身につけていない初

²⁷ 途中、定期テストなどのスケジュールの関係で、第 6・7 回と第 14 回のみ表 62 で示した指導を実施できていない。

級英語学習者に対して、語順が身につくように 5 文型に基づく文産出のトレーニングを語句整序や和文英訳の問題を使いながら行っていき、主語や動詞、目的語などの必要最低限の文法用語を主に用いて指導する。意味順指導か 5 文型指導かの違いに加えて、日英語の違いに関する明示的指導や日英語の違いについての理解を深めるためのドリルによる反復練習は、統制群のクラスでは行わず、この点が実験群と統制群の違いとなる。

7.4 実践授業における指導内容

本論文では、田地野 (1995・1999・2008)・Tajino (2018) の提案した「意味順指導法」を中心に、第 3 章で取り上げた指導法を統合しながら、主語・述語の産出を促進するための指導法を提案する。また、第 5 章・第 6 章の結果を踏まえて、中学国語の検定教科書で導入される助詞の用法や日本語学における主題化の現象を解説しながら、学生の英語による文産出に促進できるように、下記の I～IV を重点的に指導する。

- I. 日本語と英語の違いや意味順に関する導入
- II. 述語代用が生じる文に関する文産出指導
- III. 二重主語文に関する文産出指導
- IV. 格助詞「が」・「を」・「に」・「で」に関する文指導

以下、7.4.1～7.4.4 において、上記の I～IV をどのように指導していくのかをより詳しく説明していく。

7.4.1 イントロダクション（日本語と英語の違い、「意味順」に関する導入）

本論文において実践する授業では、まず、(118a)～(118d) を用いて、日本語は語順が比較的自由である言語であり、英語は語順が概ね固定されている言語であると説明し、学生に改めて語順の重要性について説明した。(118a) と (118b) のように、日本語はある程度語順を入れ替えることが可能である一方で、(118c) のように表せても、(118d) のようには表せないことを学生に理解させる。

- (118) a. たくさんの人が毎日清水寺を訪れます。
- b. 清水寺には毎日たくさんの人が訪れます。
- c. Many people visit Kiyomizu-dera temple every day.
- d. *Kiyomizu-dera temple everyday many people visit.

次に、(119a)～(119c) の例を挙げつつ、日本語文の「主題+解説」の構造について、「話したいこと（主題）から話す」と説明した。授業全体を一貫して、「主題」という文法用語は極力避け、「主題」を「話したいこと」や「トークテーマ」と置き換えながら説明する。

- (119) a. 日本**は**島国だ。
 b. あの先生**は**福岡県出身です。
 c. 昨日**は**梅田に行きました。

語順の重要性を認識させたいうで、田地野（1995・1999・2008）・Tajino（2018）で提案されている意味順を紹介した。ここでは、主に、「英語は、原則①『誰が』、②『する・です』、③『誰・何』、④『どこ』、⑤『いつ』の順に文を作ることができる」・「①と②はほとんどの文で必要であり、③～⑤は文によって使い分ける」の2つを強調して、説明した。ここでも、「主語」や「動詞」、「目的語」といった文法用語の使用は極力行わないこととする。さらに、意味順に慣れてもらうため、図 23 のように、与えられている英文を分析し、英文が①～⑤の順に成り立っていることを確認してもらい練習問題などに取り組みさせた。また、プレテストで実施した英語で表現することが難しい日本語文がどのように英語で表現できるかを解説した。

Q1. 次の文を「誰が」・「する・です」・「誰・何」・「どこ」・「いつ」の箱に入るように分解せよ。

I study English at university on Mondays. (私は毎週月曜日に英語を勉強している。)

誰が	する・です	誰・何	どこ	いつ

Q2. 次の日本語文に合うように、【 】内の語句を並び替えて英文を完成させる。

毎週水曜日はラジオを聞く。【I / listen to / on Wednesdays / the radio】.

誰が	する・です	誰・何	どこ	いつ

図 23 イン트로ダクションで用いた練習問題の一部

7.4.2 述語代用型・二重主語型の日本語文についての指導

次に、日本語の主題卓越型構造の代表的な構文として、述語代用が生じている名詞述語文と二重主語文を取り扱った。白畑（2015）を参考にしつつ、与えられた日本語文を語句ごとに前から訳してしまったような否定根拠（誤文例）を示しながら、学生に日本語と英語の違いを学ばせた。

まず、述語代用型の文については、名詞述語文「XはYだ。」は必ずしも“X is Y.”で表現することができないということを図 24 のような否定根拠を用いて説明し、また、Aoki（2006）の指摘などを考慮して、「は」を be 動詞と考えるのではなく、“X is Y.”を「X = Y」であると考えるべきであると説明した。

また、さまざまな名詞述語文を正しく英語で表現できるようになるために、意味順を活用し、図 25 で示しているとおおり、「私はラーメン屋さんだ。」のような述語が削除されている日

本語文については、一度「私はラーメン屋さんで働いている。」というような意味順に依拠した日本語文へのパラフレーズを行うことが重要であると強調し、図 25 のように、意味順を用いることで、述語が削除されてしまっていることを学生に視覚的に意識させることが可能になり、学生が日英語の違いについての気づきを得られると考えた。

- 以下の 1~3 の日本語文を訳したと思われる英文が正しければ○をつけ、間違っていれば×をつける。
- () (仕事を聞かれ、) 「私は英語の先生だ。」 → I am an English teacher.
 - () (仕事を聞かれ、) 「私はラーメン屋だ。」 → I am a ramen shop.
 - () (クラブのことを聞かれ、) 「私は野球部だ。」 → I am a baseball club.

図 24 述語代用型に関する授業資料の例①

1. 「私は英語の先生だ。」				
誰が	する・です	誰・何	どこ	いつ
(私) I	(=) am	(英語の先生) an English teacher		
2. 「私はラーメン屋さんだ。」 → 「私はラーメン屋さんで働いている。」				
誰が	する・です	誰・何	どこ	いつ
(私) I	(働いている) work		(ラーメン屋で) at a ramen shop	
3. 「私は野球部だ。」 → 「私は野球部に所属している。」				
誰が	する・です	誰・何	どこ	いつ
(私) I	???		(野球部)	

図 25 述語代用型の文に関する授業資料の例②

同様に、二重主語文「XはYがZ。」については、野田（1994）の分類を参照し、(i) XがY・Zの修飾語であるパターンの文と (ii) XがYの被修飾部であるパターンの2種類の構文を扱う。図 26 のように、日本語文から意味順に依拠した日本語文へのパラフレーズを行って、英文を作るように指導した。前者のパターンに関しては、「象は鼻が長い。」を「象の鼻が長い。(Elephants' trunks are long.)」や「象は長い鼻を持っている。(Elephants have long trunks.)」というような日本語文にパラフレーズを行い、後者のパターンでは、「カキは広島が美味しい。」を「広島のカキが美味しい。(Oysters in Hiroshima are delicious.)」や「カキは広島で美味しい。(Oysters are delicious in Hiroshima.)」というような日本語文にパラフレーズを行ってから英語

を作るように指導した。このように、意味順に沿って、日英語の構造が異なるためにパラフレーズが必要になることを理解させ、これらの内容が定着するように、語句整序や和文英訳などを用いた反復練習を行った。

【例題 1】「象は鼻が長い」(日本語を整理しよう!)				
⇒ 「 象の鼻が長い。 」				
誰が	する・です	誰・何	どこ	いつ
(象の鼻) Elephants' trunks	(=) are	(長い) long		
⇒ 「 象は長い鼻を持っている。 」				
誰が	する・です	誰・何	どこ	いつ
(象) Elephants	(持っている) have	(長い鼻) long trunks		
【例題 2】「カキは広島が美味しい」(日本語を整理しよう!)				
⇒ 「 広島のカキが美味しい。 」 <u>美味しいのは??</u>				
誰が	する・です	誰・何	どこ	いつ

図 26 二重主語型の文に関する授業資料の例

7.4.3 主題化型の日本語文に関する指導

ここまでの実践授業をとおして、学生に学ばせたことは、日本語文の起点が「話したいこと(主題)」であり、その日本語の文構造が英語の文構造と異なることと、その違いを踏まえて、日本語文を意味順に依拠した日本語文にパラフレーズする過程を経て英語で表現することであった。最後に、日本語文の文頭の名詞句である主題 X が英語における主語と一致しない主題化型の文を扱った。第 4 章～第 6 章の調査を踏まえ、多くの学生が誤って理解している「文頭の名詞句 X が主語にあたる」ということを修正していくことを目指した。

ここでは、改めて日本語の「話したいこと(主題)から文を作る」という特徴を示し、「『X は』の X は必ずしも『誰が』の部分(主語)とは限らない」・「『は』はさまざまな助詞が成り代わっているものである」と指導した。そのうえで、非主語である主題と主語を区別するために、主題をマークする「は」が主格を示す「が」に置き換えられるかどうかを考えさせるように指導した。また、別のアプローチとして、「する・です」(動作・状態)は「誰が」しているのか(動作・状態の主体)を考えさせた。また、提題助詞「は」について、主格の「が」が交替したものか、あるいは、その他の格助詞が交替したものかを指導するうえで、「が」など

主要な格助詞がどのような意味を示すのかを理解してもらうことも学生の文産出を促進する一助となるよう考慮した。

以上に鑑み、「～が」・「～を」・「～に」・「～で」などの名詞句と助詞の組み合わせが、意味順における「誰が」、「誰・何」、「どこ」、「いつ」、「どうやって」のどの意味役割と対応するのかについてを以下の図 27 のフレームワークの中で指導した。

誰が	する・です	誰・何	どこ	いつ
「～が」		「～が」		
		「～を」	「～を」	
「～に」		「～に」	「～に」	「～に」
「～で」			「～で」	

オプション
どうやって
「～で」

図 27 「名詞句 X+格助詞」の意味順における位置

例えば、英語における「誰が」を示すのは「～が」・「～に」・「～で」であり、意味順における「誰・何」を示すのは「～が」・「～を」・「～に」である。また、「～を」・「～に」・「～で」は「どこ」にあたり、「～に」は「いつ」にあたる。意味順指導法でオプションとして扱われている「どうやって」を意味する手段・道具（田地野 2012b 参照）を示すのは「～で」になる。授業実践で取り上げる助詞とそれぞれの用法については、益岡・田窪（1992）で紹介されている用法のうち、初級レベルの学習者が英語で表すことが可能であると考えられる用法、すなわち、本論文で実施した 2 つの調査で対象にした用法のみに限定した。

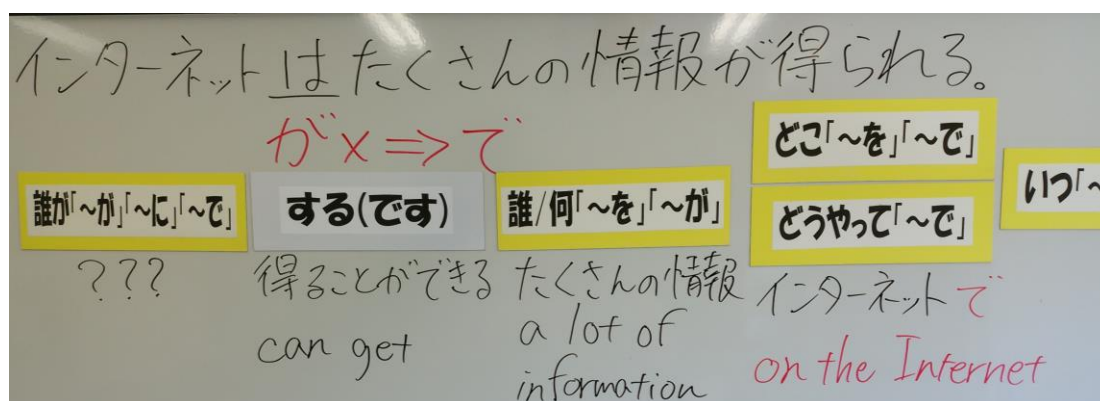


図 28 格助詞×意味順指導法のイメージ

また、図 28 のように、筆者が授業を行う際に、黒板・ホワイトボードで意味順の主語・動詞・相手・対象・場所・時間を示しているマグネットには「誰が（～が／～に／～で）」や「どこ（～を／～に／～で）」などと記されており、学習者に、毎回主語を示すのが「～が」・「～

に・「～で」などといったことを意識させることに留意した。また、文産出の指導を行う際は、図 28 のような提示を行うことで、日本語文の文頭の名詞句が必ずしも英語の主語と一致しないことや日本語には空主語の文が存在し、英語では原則空主語の文が見られないことに関する気づきを学生に促すようにした。

《「で」の用法について》

① 動作の主体（「誰が」）…組織や団体などが中心
 ② 場所（「どこ」）
 ③ 手段・方法・道具（「どうやって」）⇒特に表れる場所が決まっていないので注意!!

【イメージ】

誰が	する・です	誰・何	どこ	いつ
～で				
			～で	

どうやって
～で

Q1. 次の日本語文の下線部が「誰が」・「どこ」・「どうやって」のどれを示しているのかに気をつけながら、【 】内の語句を並び替えて英文を完成させる。

(1) 図書館でたくさんの学生が勉強をしています。【are studying / at the library / many students】.

誰が	する・です	誰・何	どこ	いつ

(2) 私たちがその仕事を今夜終わらせる予定です。【are going to finish / the work / tonight / we】.

誰が	する・です	誰・何	どこ	いつ

図 29 助詞「で」を含む日本語文を扱った授業における授業資料の一部

図 27 を踏まえ、実践授業では、格助詞「が」・「を」・「に」・「で」の用法と英語で表現する方法を指導した。なお、図 29 は、格助詞「で」の用法と「～で」の要素が、どの意味役割に該当するのかを導入・指導するための授業資料の一部である。このように、まず、格助詞「で」の示す 3 種類の意味を提示し、また、英語で表現する場合に意味順におけるどの位置に置かれるかを指導した。授業では、最初に「～で」にあたる部分が英語で表現する際にどこに置かれるのかを示し、整序問題や英訳問題をとおして、助詞の意味の定着を図った。

さらに、「X が」・「X を」・「X に」・「X で」という要素は、文頭に置かれる場合、「X は」などという主題化された形で表示されることを指摘した。まず、文頭の X をマークする「は」が、主格を示す「が」に置き換えられるかどうかをチェックした。もし、「が」への置き換え

が可能なならば、Xは英語における主語と考えてよいものとし、置き換えができない場合、「は」がどの助詞と交替したかを指導した。授業では、図 30 の授業資料を使い、主題化されている要素や日本語文中で表されていない「誰が」(主語)について解説を行っていくことで、学習者に対して、「は」がどの助詞と交替したものなのかということと、また、英語における主語の要素が日本語文中に表されていない場合にその要素を補足しなければならないということを示唆的に指導し、語句整序問題や和文英訳問題などで定着を図ることを目指した。

Q2. 次の日本語文の□部分を「が」に置き換えられる場合は○、できない場合は×をつける。また、
 < >の語句を用いて、英語で表現する。

**Point : 「は」が「が」に入れ替えて意味が通れば、その要素が「誰が」になる。
 それ以外の場合は別の「誰が」の要素を探そう!**

(1) [] その図書館□は新しい催しを計画している。 <a rare event / is planning / the library>

誰が	する・です	誰・何	どこ	いつ

(2) [] その図書館□はWi-Fiを使うことができる。 <the library>

誰が	する・です	誰・何	どこ	いつ

(3) [] インターネット□はたくさんの情報が得られる。 <a lot of information / the Internet>

誰が	する・です	誰・何	どこ	いつ

図 30 主題化された日本語文を扱った授業における授業資料の一部

なお、「が」に置き換えが可能な場合であっても、「～が」が状態の対象(意味順における「誰・何」にあたる部分)を示す場合があり、注意が必要である。したがって、授業実践において、格助詞「を」・「に」・「で」を扱う前に、格助詞「が」の用法を最初に取り扱った。その際は、図 31 のような授業資料を用いて、「～が」が必ずしも主語になるわけではないということを示し、「～が」が「誰・何」に該当する際は「する・です」に入る動詞句がある程度決まっていることも説明した。さらに、「する・です」(動作・状態)は「誰が」しているのか(動作・状態の主体)を考えることで、「～が」の部分が「誰が」と「誰・何」のどちらに該当するのかを判断することが可能になる余地が残るように指導した。ただし、第 2 章で示したとおり、状態の対象を示す「～が」が主題化される場面は非常に限られるため、主題と主語を区別するための「が」を用いたチェックを行うことは、動作主と述語の対応関係をきちんと身につけられていれば、さほど問題がないと考える。

7.5 プレテストとポストテストに関する分析方法

プレテスト・ポストテストのどちらも、日本語文と英語のペアが正しく対応しているかを判断する文法性判断問題を18問出題した。18問中、誤っているものが11問含まれており、まず、正誤を判断できるかどうかを測定する。また、誤っていると判断したものに関しては、正しい英語に訂正してもらうように求め、11問中何問訂正できるかを見る。18問中7問は日本語文と英文が正しく一致しているが、そのうち4問は本論文での実践授業と関係のないダミーの問題を出題している。英文の訂正に関しては、第5章・第6章で実施した調査と同じく、構文的に正しい文で書けているか、主語を正しく置くことができているかをチェックする。したがって、本論文においては、動詞の活用ミスや前置詞の選択ミスなどに関して、産出された英文の正誤と関係ないものとする。しかしながら、be動詞と一般動詞が混在するなど、be動詞に関連する誤りに関しては、点数を与えないものとする。次の表63・表64は、プレテスト・ポストテストでどのような日本語文が用いたかに関してまとめたものである(問題についてはAppendix-10参照)。すべて単文が出題されており、語彙も最大限与えられているため、プレテストで用いられた日本語文のタグと対応するポストテストの日本語文の間に英訳の難易度に差はないと想定している。

それぞれのテストを実施した後、実践授業の効果を検証する前に、まずそれぞれのテストの採点を行うが、どちらのテストにおいても、ダミーの問題を除いた14問において、英文の正誤を正しく判断できれば、1問1点とする。誤っている11問は、正しく訂正できれば1問につきプラス1点を与えるものとし、25点満点で採点を行ったものを分析データとする。また、4クラスの間で実践授業前の文産出の能力に差がないことを示すため、プレテストの平均点に関して、有意水準5%のもとで、一元配置分散分析を行う。この際、目的変数をプレテストの点数とし、説明変数を4つの「クラス」とする。

その後、プレテスト・ポストテストの間で、各クラスの平均点がどのように変化したかを示すため、2要因の分散分析(混合計画)を行い、本論文で提案した実践授業の学習効果が関係するかを分析する。このときの説明変数は、4つの「クラス」(参加者間要因)と「授業実践前後」(参加者内要因)であり、目的変数はプレテストとポストテストの点数である。

さらに、実践授業を通して、学習者の伸長した部分と今後の課題について検討していくため、プレテストとポストテストの誤りを訂正する11問において、同じタグの日本語文について、実験群の52名を「誤りを指摘できて、訂正もできた学生(2点の学生)」、「誤りを指摘できたが、訂正はできなかった学生(1点の学生)」、「誤りを指摘できなかった学生(0点の学生)」の3つのグループに分類し、プレテストとポストテストの間で、3つのグループの人数に差があるかに関して、有意水準5%のもとでカイ二乗検定を行う。例えば、表63と表64によると、「二重主語X」の文は、プレテストでは1問目に出題され、ポストテストでは15問目に出題されている。これらの2問の2点・1点・0点の学生の数をそれぞれ算出し、実践授業の前後で差が見られるか検討する。

加えて、本論文では、ポストテストの結果や解答を踏まえて、クラスA・クラスBの数名の学生に対して、学生がどのように英文を作っているのかをインフォーマントな聴き取り調

査を行っており、その聴き取り調査からも実践授業で指導したことか身についているかを確認する。

表 63 プレテストにおける日本語文に関する情報

番号	タグ	日本語文
1	二重主語 X	龍安寺は庭が美しい。
2	ダミー	Keigo は有名な日本の小説家です。
3	「を」対象	彼の作品は一度も読んだことがない。
4	述語代用(1)	彼女は旅行代理店です。
5	ダミー	彼女が私の旅行のために航空券とホテルを予約してくれた。
6	「に」主語	この町にはたくさんのラーメン屋さんがあります。
7	二重主語 Y	味噌ラーメンはあの店が美味しい。
8	「で」方法	テレビではその試合を見ることはできません。
9	「で」主語	その会社では新しい T シャツを作っています。
10	「で」場所	この温泉は石鹸を持ち込むことができない。
11	「に」対象	Maria には 2 年前にロンドンで会いました。
12	ダミー	彼女は来週私たちの大学を訪問する予定です。
13	「が」対象	電子辞書は英語の授業で必要だ。
14	ダミー	昨日は本当に悪い日だった。
15	「に」時間	今年の冬にはその城の復旧作業が始まります。
16	述語代用(2)	毎週金曜日は英会話のレッスンだ。
17	「に」場所	その公園は野生の動物がたくさんいます。
18	「を」場所	その公園の中の道路は自転車で通ることができません。

表 64 ポストテストにおける日本語文に関する情報

番号	タグ	日本語文
1	ダミー	京都大作戦とは日本で人気のあるロックコンサートの一つです。
2	「を」対象	そのコンサートは毎年 10-FEET が企画している。
3	ダミー	私の好きなラジオはたまむすびだ。
4	述語代用(2)	その番組は毎週火曜日だ。
5	ダミー	台湾はパイナップルケーキが有名です。
6	「を」場所	台湾は毎年夏に訪れています。
7	ダミー	私のおばあちゃんは今年の 10 月に 90 歳になりました。
8	「に」対象	彼女には誕生日に紫の座布団を送りました。
9	「で」主語	その大学では 2 年前に国際学部を設立しました。
10	「が」対象	スポーツ科学はこの大学で学べます。
11	「に」時間	深夜はそのドアを開けることができません。
12	「に」主語	Viktor にはそれが理解できなかった。
13	二重主語 Y	漫才は Knights がとても面白い。
14	述語代用(1)	土屋さんはいつも黒い眼鏡だ。
15	二重主語 X	ペンギンは脚が短い。
16	「で」場所	京都水族館では可愛いペンギンを見ることができる。
17	「に」場所	福岡にはたくさんの美味しい野菜があります。
18	「で」方法	電車では福岡を旅行すべきではありません。

7.6 結果・考察

7.6.1 プレテストとポストテストの平均点についての結果

表 65 は、クラス A～D における最終的なデータ数・プレテスト・ポストテストの平均点・標準偏差をまとめたものである。また、図 33～図 40 は、各クラスのプレテスト・ポストテストにおける得点分布を示したヒストグラムであり、学生毎のプレテスト・ポストテストの正誤データについては、Appendix-11・Appendix-12 を参照されたい。

表 65 プレテスト・ポストテストのクラス別平均点・標準偏差

	クラス	データ数	プレテスト		ポストテスト	
			平均	標準偏差	平均	標準偏差
実験群	クラス A	28	9.00	2.96	17.71	4.61
	クラス B	24	9.58	2.83	20.25	3.29
統制群	クラス C	16	9.25	3.26	9.75	4.55
	クラス D	24	8.08	3.13	9.00	4.32

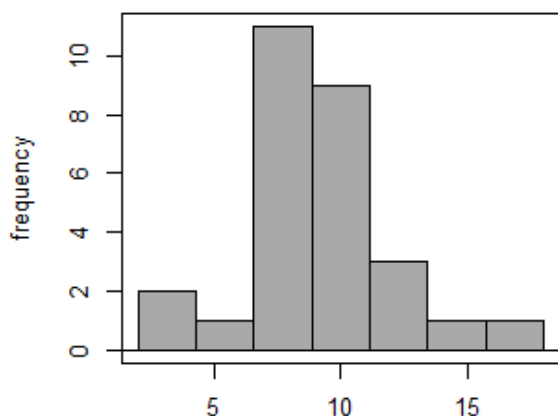


図 33 クラス A のプレテストの得点分布

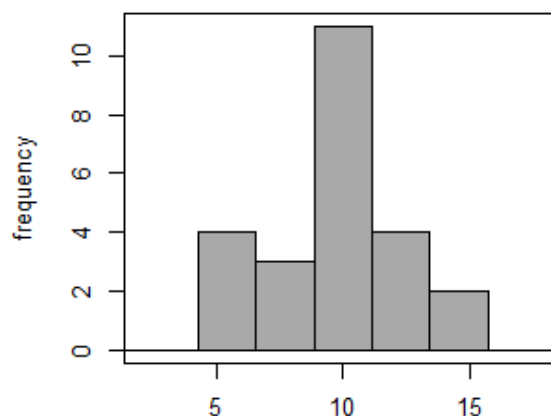


図 34 クラス B のプレテストの得点分布

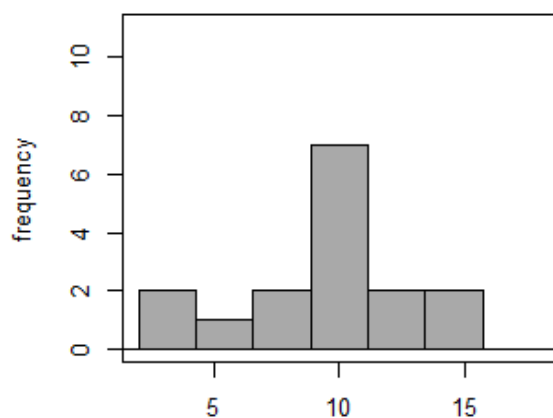


図 35 クラス C のプレテストの得点分布

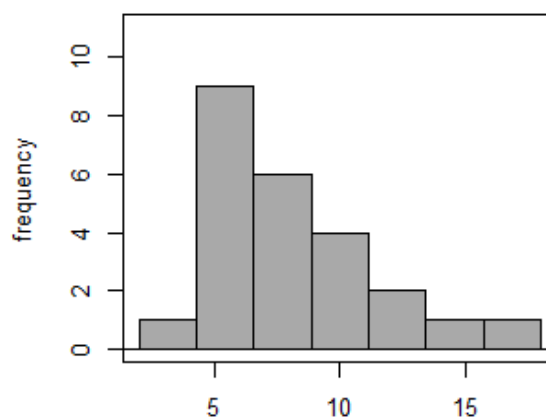


図 36 クラス D のプレテストの得点分布

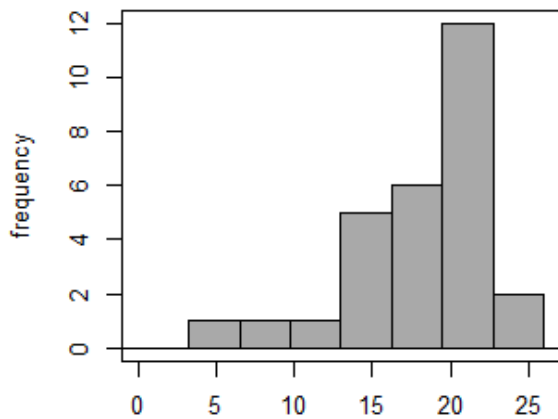


図 37 クラス A のポストテストの得点分布

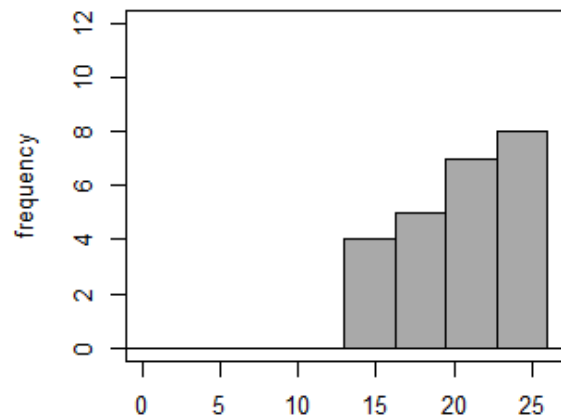


図 38 クラス B のポストテストの得点分布

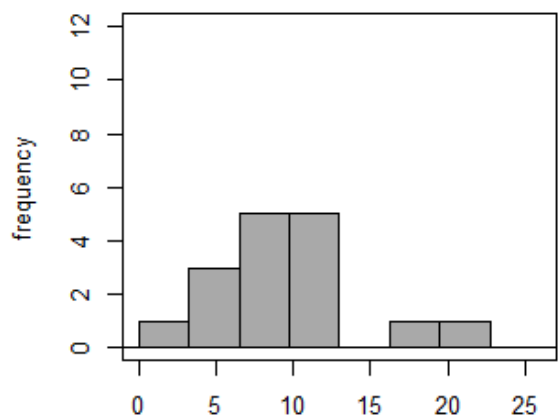


図 39 クラス C のポストテストの得点分布

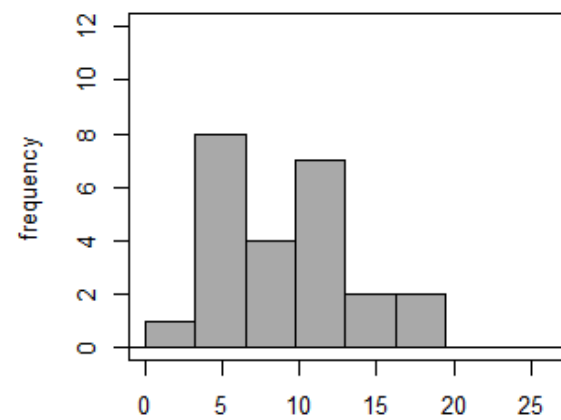


図 40 クラス D のポストテストの得点分布

次に、プレテストの結果に関して、4つのクラスの間で平均正解数に差があるかについて、一元配置分散分析を行い、その結果を表 66 のとおりに示す。F 値 = 1.06 であり、p 値 = 0.37 となり、効果量 $\eta^2 = 0.04$ となったため、4 クラスの間で平均正解数の差がないことが導かれた。また、図 41 は多重比較における 95% 信頼区間を示したものであるが、すべての信頼区間が 0 を含んでいるため、どの 2 クラスの間でも平均正解数の差がないことが示された。

表 66 プレテストに関する一元配置分散分析の結果

	自由度	平方和	平均平方和	F 値	p 値	効果量 η^2
クラス	3	29.20	9.72	1.06	0.37	0.04 (小)
残差	88	804.70	9.14			

さらに、表 67 は、多重比較の結果を示しており、t 値・p 値・効果量 d からわかるように、どの 2 クラスを抽出しても、その 2 クラス間の平均正解数の差がないことが導かれた。したがって、これらのクラスの間で、プレテストからポストテストへの能力の伸長について比較することは妥当であると判断する。また、クラス A とクラス B の間の平均点にも差がないため、このまま分析を進めることとする。

表 67 文法性判断問題の平均正解数に関する多重比較結果

	推定値	標準誤差	t 値	p 値	効果量 d
クラス B-クラス A	0.58	0.84	0.69	0.90	0.20 (小)
クラス C-クラス A	0.25	0.95	0.26	0.99	0.08 (なし)
クラス D-クラス A	-0.92	0.84	-1.09	0.70	0.30 (小)
クラス C-クラス B	-0.33	0.98	-0.34	0.99	0.11 (なし)
クラス D-クラス B	-1.50	0.87	-1.72	0.32	0.50 (中)
クラス D-クラス C	-1.21	0.98	-1.24	0.63	0.37 (小)

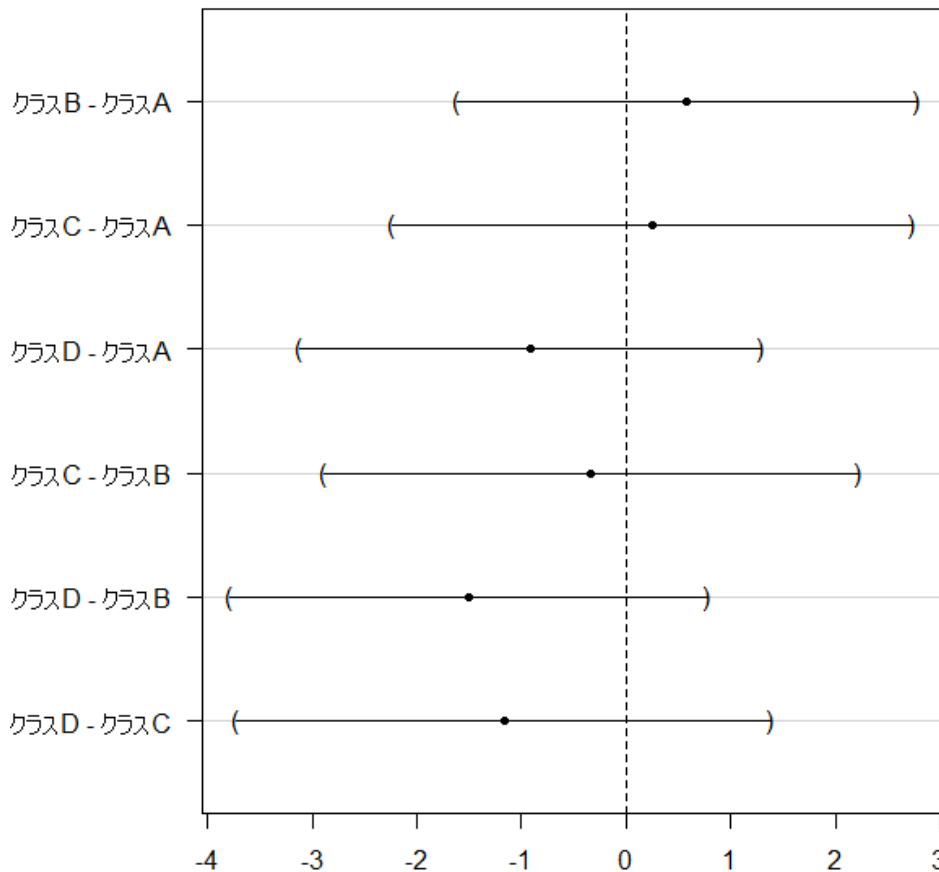


図 41 2組ずつの文法性判断問題の平均正解数の比較に関する 95%信頼区間

次に、図 42 は、クラス別にプレテストからポストテストにかけての平均点の推移をプロットしたものであり、クラス別のプレテスト・ポストテストの平均値に関して、二元配置分散分析を行った。用いたデータは Appendix-13 に示しており、得られた結果については、表 68 のとおりである。

表 68 プレテストとポストテストに関する二元配置分散分析の結果

	平均平方和	自由度	F 値	P 値	効果量 η^2
クラス	409.07	3	21.75	0.00	0.22 (大)
授業実践前後	1191.26	1	147.14	0.00	0.21 (大)
交互作用	303.58	3	37.50	0.00	0.16 (大)
残差	13.45	176			

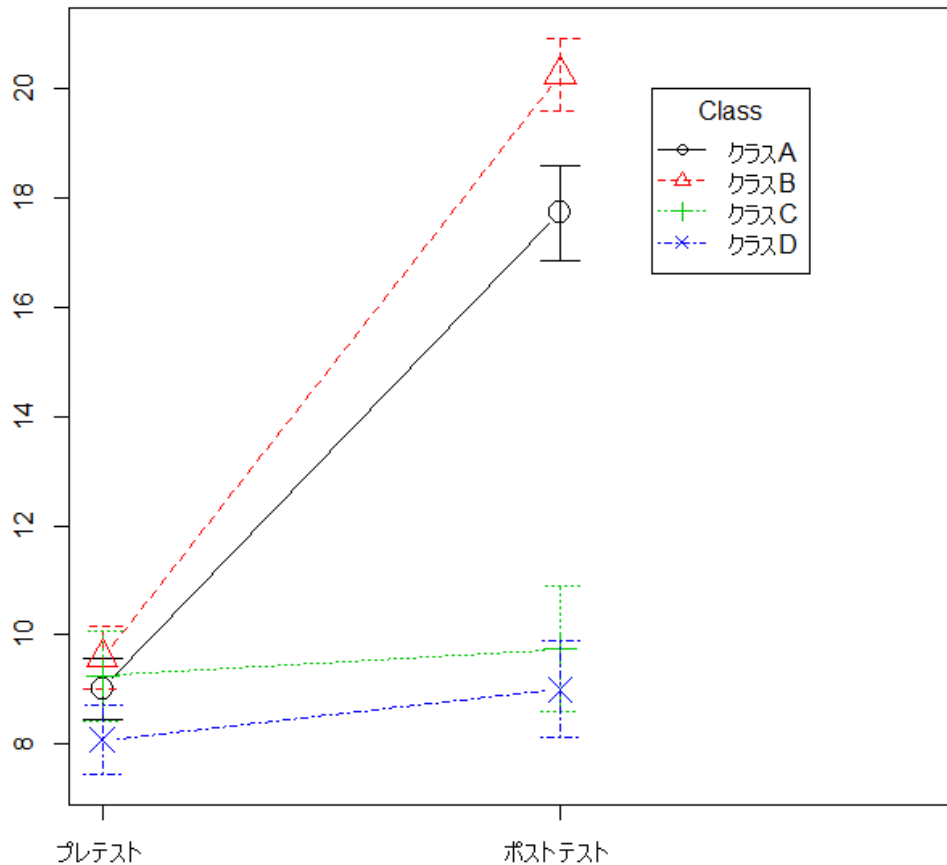


図 42 クラス別プレテスト・ポストテストの平均点のプロット

表 68 が示すとおり、交互作用の有無に関する $F = 22.64$ であり、 $p < 0.05$ となった。また、効果量 $\eta^2 = 0.15$ (大) となったため、クラスとプレテスト・ポストテストの間に交互作用があると認められた。つまり、図 42 も示しているように、実践授業を受けたクラス A・クラス B の学生はプレテストからポストテストにかけて大きく点数を伸ばすことに成功し、実践授業の成果があるということが示せた。

また、授業実践の学習効果については、各クラスの学生のプレテストとポストテストの間の得点差の大きさからも明らかである。図 43～図 46 は、各クラスのポストテストの得点からプレテストの得点を引いた差に対する学生の数を示しているヒストグラムである。図 43 や図 44 が示すように、実験群であるクラス A・クラス B の学生の 9 割以上がプレテストからポストテストにかけて点数をあげることができた。また、実験群の 4 割以上の学生が 10 点以上点数をあげること成功している。一方で、統制群であるクラス C・クラス D の学生の約半数がプレテストからポストテストにかけて点数を下げてしまい、10 点以上点数をあげた学生もいなかった。

以上より、本論文で提案・実践した指導法に一定の学習効果があるということが示されたが、本論文で扱ってきた英語で表現することが難しい日本語文の種類ごとに検討していくことで、どのような種類の文の習得が容易であるか、あるいは、困難であるかを明らかにすることができ、実践授業の成果と今後の課題をより明確にできると考える。

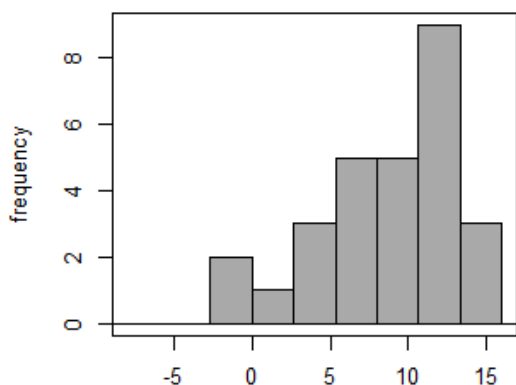


図 43 クラス A の学生の得点差に関するヒストグラム

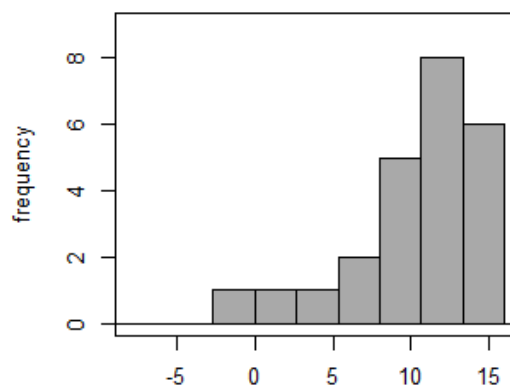


図 44 クラス B の学生の得点差に関するヒストグラム

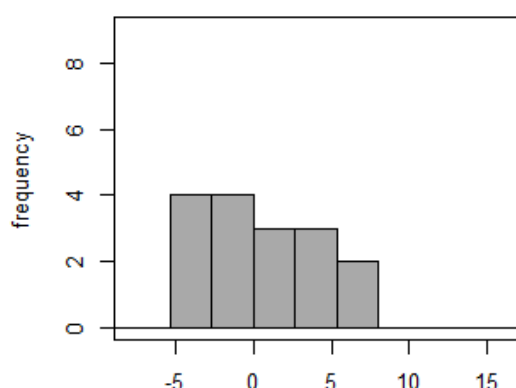


図 45 クラス C の学生の得点差に関するヒストグラム

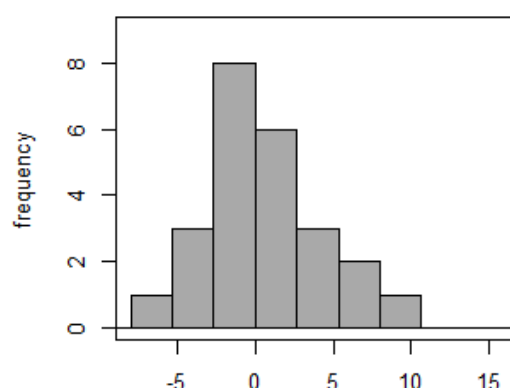


図 46 クラス D の学生の得点差に関するヒストグラム

7.6.2 日本語文の種類ごとの分析結果

プレテストとポストテストの誤りを含む文についての問題 11 問について、クラス A・クラス B の学生計 52 名が 0 点（誤りを指摘できなかった）・1 点（誤りを指摘できたが、訂正ができなかった）・2 点（誤りを指摘し、訂正もできた）の頻度をプレテストとポストテストの同一タグの日本語文ごとのプレテストとポストテストにおける点数の分布を表 69～表 79 にまとめた。

また、プレテストとポストテストの間で、点数の分布に差が生じるかどうかについてカイ二乗検定を行い、その結果を表 80 に示し、有意差が認められたものについては、残差分析の結果を表 81～表 91 にまとめている。カイ二乗検定の結果が示すように、授業実践を経て、11 種類の英語で表現することが難しいとされる文のうち、二重主語 Y および「を」対象の文を除いた 9 種類の文を正しい英語で表現できるようになった。²⁸

²⁸ 「を」対象の文に関しては、他の主題化型の文に比べると、もともと 1 点・2 点の学生が多かったことがカイ二乗検定において明確な差が確認できなかったと考えられる。ただし、ポストテストにおいて、7 割近くの学生が誤りを指摘したうえで、正しく訂正できるようになったことを踏まえると、他の主題化型の文と同様に学習効果があったと考えられる。

表 69 述語代用 (1) の点数別頻度

	0 点	1 点	2 点
プレ テスト	25 (48.1%)	19 (36.5%)	8 (15.4%)
ポスト テスト	21 (40.4%)	8 (15.4%)	23 (44.2%)

表 70 述語代用 (2) の点数別頻度

	0 点	1 点	2 点
プレ テスト	40 (76.9%)	11 (21.2%)	1 (1.9%)
ポスト テスト	20 (38.5%)	22 (42.3%)	10 (19.2%)

表 71 二重主語 X の点数別頻度

	0 点	1 点	2 点
プレ テスト	33 (63.5%)	14 (26.9%)	5 (9.6%)
ポスト テスト	15 (28.9%)	2 (3.8%)	35 (67.3%)

表 72 二重主語 Y の点数別頻度

	0 点	1 点	2 点
プレ テスト	18 (34.6%)	18 (34.6%)	16 (30.8%)
ポスト テスト	10 (19.2%)	22 (42.3%)	20 (38.5%)

表 73 「が」対象の点数別頻度

	0 点	1 点	2 点
プレ テスト	30 (57.8%)	19 (36.4%)	3 (5.8%)
ポスト テスト	5 (9.6%)	4 (7.7%)	43 (82.7%)

表 74 「を」対象の点数別頻度

	0 点	1 点	2 点
プレ テスト	17 (32.6%)	15 (28.9%)	20 (38.5%)
ポスト テスト	12 (23.0%)	7 (13.5%)	33 (63.5%)

表 75 「を」場所の点数別頻度

	0 点	1 点	2 点
プレ テスト	24 (46.2%)	27 (51.9%)	1 (1.9%)
ポスト テスト	2 (3.8%)	2 (3.8%)	48 (92.4%)

表 76 「に」対象の点数別頻度

	0 点	1 点	2 点
プレ テスト	22 (42.3%)	11 (21.2%)	19 (36.5%)
ポスト テスト	10 (19.2%)	4 (7.7%)	38 (73.1%)

表 77 「に」時間の点数別頻度

	0 点	1 点	2 点
プレ テスト	28 (53.8%)	13 (25.0%)	11 (21.2%)
ポスト テスト	3 (5.8%)	5 (9.6%)	44 (84.6%)

表 78 「で」場所の点数別頻度

	0 点	1 点	2 点
プレ テスト	42 (80.8%)	8 (15.4%)	2 (3.8%)
ポスト テスト	9 (17.3%)	2 (3.8%)	41 (78.9%)

表 79 「で」方法の点数別頻度

	0 点	1 点	2 点
プレ テスト	23 (44.2%)	20 (38.5%)	9 (17.3%)
ポスト テスト	6 (11.5%)	4 (7.7%)	42 (80.8%)

カイ二乗検定の結果と実際に使用した問題を参考に、授業実践の前後で、学生の解答傾向がどのように変化したかについて、主題化型・述語代用型・二重主語型のパターン別に検討していく。

表 80 日本語文別の点数分布に関するカイ二乗検定の結果

日本語文	χ^2 値	p 値	Cramer's V
述語代用 (1)	1249	0.00	0.34 (中)
述語代用 (2)	17.7	0.00	0.41 (大)
二重主語 X	38.25	0.00	0.61 (大)
二重主語 Y	3.13	0.21	0.17 (小)
「が」対象	62.4	0.00	0.78 (大)
「を」対象	6.96	0.03	0.26 (小)
「を」場所	85.3	0.00	0.91 (大)
「に」対象	14.1	0.00	0.37 (中)
「に」時間	43.5	0.00	0.65 (大)
「で」場所	60.3	0.00	0.76 (大)
「で」方法	42	0.00	0.64 (大)

表 81 述語代用 (1) の残差

	0 点	1 点	2 点
プレテスト	0.79	2.46	-3.22
ポストテスト	-0.79	-2.46	3.22

表 82 述語代用 (2) の残差

	0 点	1 点	2 点
プレテスト	3.97	-2.32	-2.87
ポストテスト	-3.97	2.32	2.87

表 83 二重主語 X の残差

	0 点	1 点	2 点
プレテスト	3.54	3.26	-6.05
ポストテスト	-3.54	-3.26	6.05

表 84 二重主語 Y の残差

	0 点	1 点	2 点
プレテスト	2.03	-1.01	-0.97
ポストテスト	-2.03	1.01	0.97

表 85 「が」対象の残差

	0 点	1 点	2 点
プレテスト	5.19	3.54	-7.90
ポストテスト	-5.19	-3.54	7.90

表 86 「を」対象の残差

	0 点	1 点	2 点
プレテスト	-0.53	-1.65	2.18
ポストテスト	0.53	1.65	-2.18

表 87 「を」場所の残差

	0 点	1 点	2 点
プレテスト	4.98	5.47	-9.23
ポストテスト	-4.98	-5.47	9.23

表 88 「に」対象の残差

	0 点	1 点	2 点
プレテスト	2.55	1.95	-3.74
ポストテスト	-2.55	-1.95	3.74

表 89 「に」時間の残差

	0 点	1 点	2 点
プレテスト	5.36	2.07	-6.48
ポストテスト	-5.36	-2.07	6.48

表 90 「で」場所の残差

	0 点	1 点	2 点
プレテスト	6.47	2.00	-7.77
ポストテスト	-6.47	-2.00	7.77

表 91 「で」方法の残差

	0 点	1 点	2 点
プレテスト	3.72	3.72	-6.47
ポストテスト	-3.72	-3.72	6.47

まず、主題化型の文については、表 73～表 79 が示すように、どのような日本語文であっても、少なくとも 6 割以上の学生が与えられた英文の誤りを指摘し、正しい英語に訂正できた。例えば、表 78 からわかるように、プレテストでは、(121a) の対訳として、(121b) が正しいかどうかを問うているが、(121b) の誤りを指摘できる学生はわずか 2 割程度であり、(121c) のように訂正できた学生は 2 名のみであった。一方で、ポストテストでは、(122a) が誤りであることを指摘できたうえで、(122c) のように訂正できた。

(121) a. その温泉は石鹸を持ち込むことができません。【プレテスト「で」場所】

b. *The hot spring can't bring soap.

c. You can't bring soap in this hot spring.

(122) a. 京都水族館では可愛いペンギンを見ることができる。

【ポストテスト「で」場所】

b. *Kyoto aquarium can see cute penguins.

c. We can watch penguins at Kyoto aquarium.

この点に関しては、授業実践とポストテストの後に、数名の学生に対して、追加のヒアリング調査を行ったが、「日本語に惑わされず、英語の語順を意識して書くことができるようになった。」「今までは頭から英語にしようとしていたが、何が主語になるのかを考えるようになった。」などといった趣旨の回答を得ることができ、学生自身も本論文で提案した指導に対して、その効果を実感していることが確かめられた。

述語代用型の文については、関連する 2 つの問題について、それぞれ 2 点の学生の人数が増加した。表 69 が示すように、プレテストでは、(123a) の対訳として、誤っている (123b) の誤りを指摘し、(123c) のように訂正できた学生は全体の約半数であった。一方で、少なくとも本論文で提案する指導を受けた約 6 割の学生は、“A is B.”と表すことができない「A は B だ」型の文をきちんと指摘することができた。例えば、ポストテストでは、(124a) の対訳として、(124b) の誤りを指摘し、(124c) のように訂正できる学生が増加した。

(123) a. (Ayumi の仕事について) 彼女は旅行代理店です。【プレテスト述語代用 (1)】

b. *She is a travel agency.

c. She works for a travel agency.

(124) a. 土屋さんはいつも黒い眼鏡だ。【ポストテスト述語代用 (1)】

b. *Mr. Tsuchiya are always black grasses.

c. Mr. Tsuchiya always wears black glasses.

しかし、2 点の学生の数自体は、主題化型の文に比べると少なく、誤った文の指摘はできるものの、訂正まで至らない学生が多かった。先述のとおり、(125a) を (125b) のように表し

てはいけないということを理解できている学生は約 6 割いるものの、(125c) のように訂正までできた学生はわずか 2 割に留まり、その他の学生は、訂正できなかつたり、訂正を諦めて無回答となつたりした。

(125) a. (あるラジオ番組について) その番組は毎週火曜日だ。

【ポストテスト述語代用 (2)】

b. *The program is every Tuesday.

c. I listen to the program every Tuesday.

このことに関して、後日、この問題をどのように考えたかについて、学生にヒアリングを行ったところ、「番組＝火曜日にはならないのはわかったが、何が動詞になるかがわからなかった」という趣旨の回答が多かった。したがって、述語代用型の日本語文に関しては、文産出を行う際に、多くの学生が注意を向けるようになり、日本語文によっては述語を補完し、正しく英語で表現することができるものの、隠れた述語は何かを指摘し、補完できるようになるためには、さらなる訓練が必要であると考えられる。

二重主語型の文については、X が Y・Z の修飾語であるパターンの文に関する問題は、多くの学生がポストテストで誤りを指摘し、訂正できるようになっている。プレテストの段階では、(126a) の対訳としての (126b) の誤りを指摘し、(126c) のように訂正できる学生がわずか 1 割程度であったが、授業実践後のポストテストでは、(127a) について、(127b) が誤っていると指摘できて、(127c) のように訂正できる学生が全体の約 7 割まで増加した。

(126) a. 龍安寺は庭がきれいだ。【プレテスト二重主語 X】

b. *Ryoanji temple is a beautiful garden.

c. The garden in Ryoanji temple is beautiful.

(127) a. ペンギンは脚が短い。【ポストテスト二重主語 X】

b. *Penguins are short legs

c. Penguins' legs are short.

一方で、X が Y の被修飾部であるパターンの文については、(128a) と (128b) の組み合わせのような問題に関して、誤りであることを指摘できる学生はプレテスト・ポストテストともに多いものの、(128c) のように訂正できる学生がまだまだ少ないことが示された。

(128) a. 漫才はナイトがとても面白い。【ポストテスト二重主語 Y】

b. *Manzai is Knights very funny.

c. Knights' manzai is very funny.

第 5 章で述べたように、X が Y の被修飾部であるパターンの文については、X と Y の関係

と X と Z の関係が考えやすいものほど英語で表現しやすくなる。(125a) では、学習者にとって、「ナイツ (の漫才)」が「漫才」の一部であると考えづらく、「とても面白い」と主述関係にある語句が何であるかがわかりづらくなっている。実際、学習者の解答を見ていくと、“Nights are very funny.”などの文法的には問題はないが、意味的に不完全な解答が多く、学生に実際にこの点について尋ねたところ、「面白いのはナイツだと思った」、「漫才をどこに置けばよいかわからなかった」という趣旨の回答が多かった。

7.6.3 ダミーの問題に関する補足

プレテストとポストテストでは、それぞれ4問ずつダミーの問題を出題している。表92と表93は、各クラスのプレテスト・ポストテストにおけるダミーの問題の平均正解数と標準偏差をまとめたものである。また、図47と図48は、プレテスト・ポストテストのダミーの問題におけるクラス毎の正解数の割合をまとめたものである。

表92 プレテストのダミー問題に関する要約統計量

	データ数	平均点	標準偏差
クラスA	28	3.61	0.79
クラスB	24	3.21	0.88
クラスC	16	3.31	0.79
クラスD	24	3.46	0.72

表93 ポストテストのダミー問題に関する要約統計量

	データ数	平均点	標準偏差
クラスA	28	3.71	0.46
クラスB	24	3.67	0.64
クラスC	16	3.38	0.81
クラスD	24	3.33	0.70

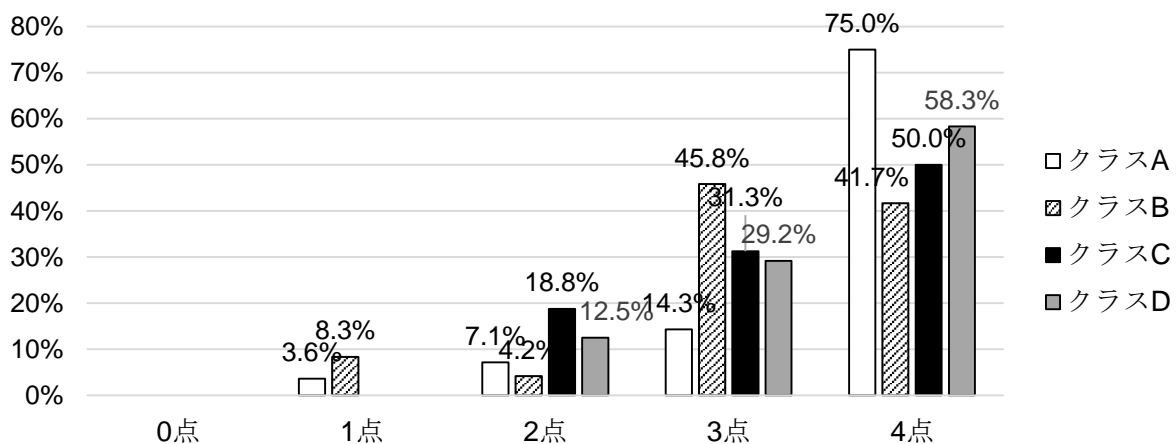


図47 プレテストのダミーの問題における正解数の割合

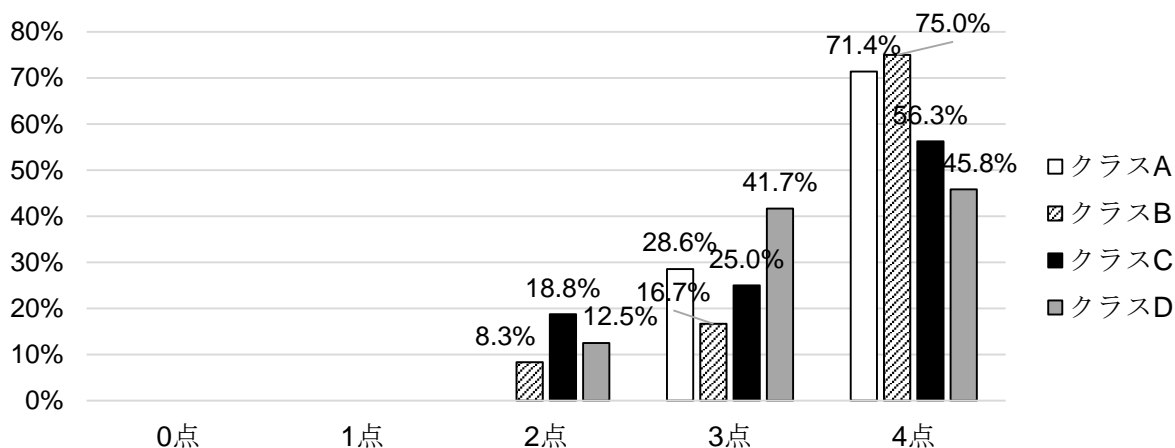


図 48 プレテストのダミーの問題における正解数の割合

図 47 と図 48 が示すように、どのクラスにおいても 8 割以上の学生が 3~4 問正解することができている。本論文では、ダミー問題の正解・不正解について詳細な分析は行わないこととするが、表 92・表 93 が示すように、ダミー問題の正解・不正解に関しては、クラス間で大きな差は見られないことが示されている。

7.7 考察とまとめ

授業実践を通して、クラス A・クラス B の学生は、日本語文の表面上の形式にとらわれずに、主語を正しく選択できるようになり、主語・述語の産出に関する能力を向上させることができたと導けた。何らかのテーマについて自分の情報や意見、考えを英語で述べるようなスピーキング指導に加えて、本論文の第 5 章・第 6 章で得られた知見に基づく日英語の違いに関する田地野 (1995・1999・2008)・Tajino (2018) の意味順指導法を組みこんだ明示的な文法指導によって、学習者が英語における語順の重要性を認識し、与えられた日本語文や発想した日本語文を意味順に依拠した日本語文に置き換えるための方法を学んだことが大きいと考えられる。特に、主題化型の日本語文を正しく英語で表現することができる学習者は非常に多く、本論文の第 5 章・第 6 章で整理した英語で表現することが難しいと考えられる日本語文を構文・助詞ごとに提示したことは、学習者にとって取り組みやすかった要因の 1 つであったと思われる。また、従来の文法指導では、文法項目ごとに確認・練習が行われているが、今回の授業実践のように、日本語文の種類に応じたスピーキングやライティングの指導も、一定の成果があるということが示せた。今回の実践は、CEFR の A1 レベル相当の大学生を対象に行ったが、第 3 章で示したとおり、メタ言語学的視点に基づいた文法指導は認知能力の発達した大学生により効果的であるため、本論文で提案した指導法は、従来の文法指導などと組み合わせることによって、リメディアル教育などにも貢献できると期待される。

しかしながら、今回の実践授業は毎週 20~30 分を 8 週間行ったため、やはり述語代用型の文や修飾・被修飾関係や主述関係がわかりづらい二重主語文など、第 5 章・第 6 章の調査結

果において英語で表現することが困難な日本語文として取り上げたものについては、日本語からの転移を完全に克服するには至らなかった。

したがって、本論文で整理した英語で表現することが困難な日本語文を正確な英語で表現するためには、さらに長期的なトレーニングを行うことが重要と考えており、また、田地野（1995・1999・2008）・Tajino（2018）が提案した「意味順指導法」が身につけてきた学習者に関しては、白畑（2015）が紹介した否定根拠を用いたトレーニングなど、すでに提案されている他の指導法と組み合わせることによって、学習者の文産出がより一層促進されると期待できる。

おわりに

本論文では、ディベートのような何らかのテーマに関して、自分の考えや意見を英語で発信するようなコミュニケーション活動などを行う場合、日本人初級英語学習者が正しく英語による自己表現を行うことができないという問題に着目し、本論文の「はじめに」で述べたとおり、以下の3つの研究課題を設定した。

- I. 主語・主題などの文法用語や日本語と英語の違いに関して、中学英語・高校英語の検定教科書において、どのように取り扱われているかを明らかにし、また、日本人英語教員が主語・主題や日英語の違いをどのように認識しているのかを明らかにする。
- II. 主題卓越型構造が反映されている日本語文とそうでない日本語文について、日本人初級英語学習者がそれぞれどの程度正確に英語で表現することができるかを調査し、英語で正確に表現することが困難な日本語文の特徴を検討する。
- III. Iの結果を踏まえて、日本人初級英語学習者が、一定の文脈下において、正確に英語の主語・述語を産出できるようになるための指導法を提案し、授業実践を行うことで、その指導法の学習効果を検証する。

まず、課題 I については、英語科・国語科の検定教科書においては、「主語とは助詞『は』がマークする名詞句である」という趣旨の説明が見られ、初級英語学習者が主語を主題と混同してしまう恐れがあること、また、日英語の違いや日本語の特徴について、中学英語・高校英語の検定教科書のみならず、中学国語の検定教科書でも取り扱われていないことを指摘した。さらに、アンケート調査結果から、多くの日本人教員は、主語と主題の違いなどの日英語の違いを理解できておらず、日英語の違いに焦点をあてた指導が「学習指導要領」などで掲げられてはいるものの、十分になされていない可能性が示唆された。このような教授者側の問題点は、課題 II で実施した調査の結果を踏まえると、初級英語学習者に対しても、負の影響を与えていると考えられる。第 2 章でも言及したように、日本人初級英語学習者は、母語である日本語にアクセスしながら英語を理解しようとするため、教員にとって重要なことは、体系化された日本語の知識をとおして英語を教えることである。そして、学習者と同じ母語の話者であることは、日本人英語教員の大きな強みの 1 つであり、体系化された日本語の知識をとおして英語を教えることは日本人英語教員の教員にとって固有のものであると考えられる。当然のことながら、母語の知識は従来意識化されていないものであるが、教員養成課程や教員研修の場をとおして、教員の言語学的なバックグラウンドを構築することで、日本人英語教員の優位性が得られると結論づける。

次に、課題 II については、第二言語習得理論と日本語学の先行研究、既存の英語教育の問題という複数の観点から検討し、習熟度の低い初級英語学習者は母語の知識にアクセスする傾向が強いにもかかわらず、母語の知識が意識化されていないので、日本語と英語の構造・意味の違いを正しく把握できないということが指摘された。また、検定教科書などで説明されている主語を表す「X は」・「X が」や目的語を表す「X を」など、英語で表出される位置が

初級英語学習者にとって比較的わかりやすい日本語文や文頭の X が英語における主語にならないことが初級英語学習者にとって自明である日本語文に関しては、英語で表現できる初級英語学習者は多いことが判明した。しかしながら、日本語の主題卓越型構造が反映されている日本語の基本語順である SOV が変形されている文については、それぞれの文節や文全体がどのような意味を示しているのかを学習者が把握できず、正確に主語・述語を産出することが困難であることが導けた。

主題卓越型構造が反映されている文の特徴として、(i) 主題が前置されること、(ii) 主題が提題助詞「は」にマークされること、(iii) 空主語になる場合があること、(iv) 二重主語構造をとること、(v) 述語が代用化されることが挙げられるが、初級英語学習者の主語・述語の産出を困難にさせるのは、主に、(i) と (v) の特徴である。

(i) と (ii) に関しては、従来言及されているような (ii) の「は」にマークされるという主題の形態的な側面はさほど重要ではなく、主題となる名詞句が文頭に置かれる文法的な側面が学習者言語に影響を及ぼすことがわかった。従来の研究では、(i) と (ii) の初級英語学習者の影響をセットで考えられることがほとんどであったが、本論文の和文英訳テストを課す調査をとおして、(ii) よりも (i) の方が学習者言語に与える影響が大きくなることが判明した。実際、学生に対するアンケートからもわかるように、文頭の名詞句を主語と誤って認識している初級英語学習者は多く、本論文の授業実践が示したように、文頭の名詞句を安直に主語と考えさせないような指導を行うだけでもかなりの改善が期待できる。

また、(iii) についても、文頭に非主語が置かれている場合、主語にあたる名詞句が文中に主格を示す格助詞「が」を伴って置かれているかどうかにかかわらず、正しく英語で表現できない初級英語学習者が多いと示された。このことは、初級英語学習者は格助詞「が」のマークされている名詞句よりも文頭に置かれている名詞句の方を主語であると認識する傾向が強いということの意味する。初級英語学習者は発想した日本語文や与えられた日本語文の中に表示されていない要素を補完することができない傾向にあるということは、第 5 章の調査からも明らかになったため、空主語が初級英語学習者に与える影響は確かにあるものの、(i) の特徴に比べると、相対的に小さいことが示され、初級英語学習者がどのような基準で主語を選択するのかに関する示唆を与えることができたのは本論文の貢献の 1 つである。ただし、

(v) の述語代用の現象と同じく、どのような種類の主語が省略されると文産出が困難になるかについては明らかになっていないため、この点については、引き続き、検討していきたい。

さらに、(iv) については、同じく英語で表現するのは難しいが、所有格など修飾に関する英語表現が定着していないため、主題化の操作が行われる前の日本語文も英語で表現するのが難しく、主題からの転移だけでなく、発達上の誤りも考慮して指導する必要があることを指摘した。また、X と Y の関係と X と Z の関係について、初級英語学習者がイメージできるかどうか重要である。本論文では、X が後続の名詞句の修飾部であるか、あるいは、被修飾語であるかという観点での野田 (1994) の分類を参考にしたが、尾上・木村・西村 (1998) が分類したように、二重主語文はより細かく分類可能であるため、英語で表現することが困難な二重主語文の特徴を検討することを今後の課題としたい。

(v) については、述語が表示されている文に比べると、代用化されている文は英語で表現

する難易度は上昇することが示された。空主語などのように、初級英語学習者が日本語文中に表示されていない要素を補完できない傾向が強いが、空主語以上に代用化された述語を補完するのが困難であることが第 6 章の結果より示された。ただし、前田（2000）などが主張しているように、代用化されている述語によって、英語で表現する際の難易度が変わる可能性も示唆された。したがって、空主語と代用化された述語の補完の困難さについては、さらなる検討が必要である。

本論文で実施した 2 つの調査については、和文英訳テストを取り入れた調査票を用いた。タスクを課すテストや文法性判断テストとは違った形で、初級英語学習者がどのような要因で主語・述語の産出が困難になっているのかを精緻化することができ、より広範囲の構文を扱うことができたことは、日本語の主題卓越型構造の転移に関する研究に対して、一定の貢献を果たすことができたと考える。しかしながら、取り扱いきれなかった構文もあり、また、同一の構文であっても、主語・述語に該当する名詞句・動詞句の性質について、さらなる検討が必要なものもあり、今後の課題としたい。本論文の調査は、主に、形態的観点・文法的観点から転移について検討したものであるが、第 2 章でも言及したように、主題卓越型構造の転移は、語用論的転移とも関係しているため、語用論的観点からの考察も今後必要になる。本論文の調査においても、ディベートや実際の授業で使用することを想定した文を素材とし、調査票中でも極力文脈を与えることに努めたものの、より実際的なコミュニケーションを想定したオープン・クエスチョンによる調査など、方法論についてもさらなる精緻化が必要である。さらに、調査方法として、調査票を紙ベースで作成し、協力者に配布して回答してもらい、その際に、プライミング効果が生じないために、出題された順番に和文英訳問題を解答してもらうことを教示し、徹底したものの、完全にプライミング効果を排除することができなかった。本論文では、筆者が担当する授業内での実施という限定的な環境の問題で断念したが、今後は Web 上で調査票を作成するなどして、より精度の高い調査を行えるようにしていかなければならないと考える。

課題 I・II の研究結果を踏まえて、課題 III では、大津（2012）や小林（2008）が提案したように、日本語の知識をベースにした英語学習を参考に、述語代用型の文・二重主語型の文・主題化型の文などの構文をもつ日本語と英語の構造の違いに関する明示的な指導を含む文法指導とそれが定着するための反復練習を英語コミュニケーション活動の授業の一部に取り入れる提案を行い、実践を行った。また、田地野（1995・1999・2008）・Tajino（2018）の意味順指導法を取り入れることで、学習者の理解を阻害する可能性がある文法用語の使用を極力回避しつつ、日英語の構造の違いを視覚的に学ばせるための工夫を行い、日英語の違いを踏まえて、発想した日本語文や与えられた日本語文を意味順に依拠した日本語文にパラフレーズしながら英語で表現できるように指導を行った。

約 4 ヶ月の実践の結果、多くの初級英語学習者が上述の (i)・(ii) に関する誤りを克服することができた。課題 II に関する調査からわかるように、初級英語学習者は文頭の名詞句（主題）を主語と混同しがちであるが、授業実践をとおして、文頭の名詞句が主題となりえるか、また、述語と対応する名詞句は何かを考え、空主語の文の際は削除されている主語要素を補いながら産出を行うことができるようになった。一方で、(iii) の二重主語文や (iv) の述語

が代用化されている文は、二重主語文中の修飾・被修飾関係や主述関係が初級英語学習者にとってイメージしやすいかどうか、また、どのような述語が代用されているかどうかによって英語で表現するのは難しくなるため、筆者は、今回の授業実践を行ったクラスの学生がどのような日本語文でも英語で表現できるようになるまであともう少し努力を必要とすることもわかった。

本論文では、一貫して、文法指導はコミュニケーション活動を円滑に行うためになされるべきものという立場をとってきた。筆者は、何らかのテーマについてプレゼンテーションやディベートを行う活動を想定し、その場合に生じると想定される日本語の主題卓越型構造からの転移を克服できるようにするために、独自の指導法を提案した。従来の文法指導では、文法項目ごとに確認・練習を行うことが多いなかで、今回の授業実践のように、日本語文の種類に応じた母語である日本語をベースとしたスピーキングやライティングの指導も一定の成果がある可能性を示すことができた。今回の実践をとおして指導したことを学習者が完全に理解することができなかつたとしても、授業実践のような文産出の訓練を行ったこと自体が、学習者に日本語と英語の構造やそれに基づく意味決定の違いに関する気づきを促進する機会になったと考えられ、英語で表現するのが難しい日本語文について、どのように授業で取り上げ、指導していくべきかについて、「主語＋述語」構造の習得という観点から、より統一的な方向性を示せたと結論づけることができる。

また、本論文では、初級英語学習者の定義を学習歴ではなく、CEFR が示す基準によって客観的に提示した。筆者の勤務校の大学生の大部分は、中学校・高等学校で6年間英語を勉強してきたものの、英語に苦手意識をもつなどして、英語運用能力が伸び悩んでしまった初級英語学習者であった。初等教育や中等教育において、意味順指導法に基づく授業を受けた学習者の多くは、英語学習の楽しさを実感し、産出技能を向上させることができたように、意味順指導法に基づいた指導が初級英語学習者である大学生にも効果的であることを実証できたのは、リメディアル教育などの分野における応用の可能性の道を拓くことができた。また、大学生は認知的に発達した大人に近い学習者であるため、メタ言語学的な視点をを用いて指導することも有効であると示すことができ、筆者の勤務校の学生と同等の英語運用能力をもつ多くの他大学の大学生への初年次英語教育のあり方についても、示唆を与えることができた。

その一方で、認知能力の十分に成熟しきっていない小学生や中学生の英語教育に対して、本論文での提案が実行可能なものであるかどうかの検証は今後の課題となる。また、第3章でも言及したように、国語教育との連携が今後の中学校・高等学校における英語教育において重要になってきているものの、「どのように連携すればよいかわからない」という戸惑いの声も多い。本論文の授業実践の一部で、中学国語の検定教科書の内容を取り入れながら、日英語の違いについての指導を行ったことを踏まえて、本論文での提案は、英語と国語の教科横断型の指導のモデルの1つになりえると期待できる。

この授業実践をきっかけに、学習者は本論文で取り上げていないような英語で表現することが難しいと想定される内容を意味順に基づいた正しい構造の英語で表現できるようになればと期待しているが、より多くの学生がその段階に到達するためには、より長期的なトレーニングを実施し、また、実際のコミュニケーション活動などと組み合わせた指導を行うなど

を、引き続き、検討していく必要がある。また、スピーキングの授業の一環として、明示的文法指導とドリルによる反復練習の形式中心の文法指導を行うことで、コミュニケーション活動自体に集中する余裕を生み出すことができたが、文法性判断テストのようなプレテスト・ポストテストだけでなく、文法能力の伸長を測るうえで、より実践的なコミュニカティブな内容をプレテスト・ポストテストに取り入れることで、日本語の影響を受けずに、コミュニケーションを行えているかどうかを測定する必要もあると考えられる。この点についても、コミュニケーションを円滑に行えるかどうかは、日本語からの転移だけでなく、語彙や扱うテーマをはじめさまざまな要因が影響するため、テストのデザインの精緻化を含めて、今後の検討課題としたい。

また、3.6で紹介したように、近年では、特定の文法項目を習得に向けたコミュニケーション活動を行う指導法として、フォーカス・オン・フォームが注目されている。本論文では、日英語の違いに関する明示的な文法指導はディベートを行うために有用なものとして位置づけられているが、FonFの考え方を参考にすると、日本語からの転移を克服するためにディベートを行う指導法も考えられる。ディベートのような何かについて話し合う活動を行う場合、初級英語学習者が発想する日本語文の文頭は、話し合うテーマやそのテーマに関連したものであり、それらは必ずしも英語の主語にあたるとは限らないので、英語の文産出を促進するための訓練となりえるだろう。また、本論文で示唆したように、主題にあたる名詞句の意味も文産出に関わってくるため、どのようなテーマでコミュニケーション活動を行うかも重要な視点である。現状、FonFを導入するにあたって、コミュニケーション活動の内容や対象にできる言語項目、また、カリキュラムの中でどのタイミングの導入が適しているのかなども明らかになっていないものの、ディベートを日本語の転移が生じやすい文法項目を正しく習得するために活用することも十分期待できる。ディベートなどを活用した日本語の主題卓越型構造からの転移を克服するためのFonFの授業デザインなどのさらなる検討については、今後の課題としたい。また、本論文で提案したような明示的文法指導とドリルによる反復練習の形式中心の文法指導とFonFのような意味中心の文法指導のどちらが日本語の主題卓越型構造からの転移を克服するのに適しているかどうかの検討についても、今後の課題としたい。

参考文献

- 阿部一. (1998). 「社会人の外国語学習—「使える」語学力をどう身につけるか—」『英語教育』 47(3), 23-25.
- 秋田喜代美・藤江康彦・斎藤兆史・藤森千尋・三瓶ゆき・王林鋒・柁木貴之・濱田秀行・越智豊・田宮裕子. (2013). 「国語科と英語科におけるメタ文法授業のアクションリサーチ」『東京大学大学院教育学研究科紀要』 52, 339-368.
- Andersen, R. W. (1983). Transfer to somewhere. In S. M. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp.177-201). Rowley, MA: Newbury House.
- Aoki, C. (2006). Interference caused by transfer of characteristics of topic-prominent languages. 『北海学園大学学園論集』 130, 21-35.
- 馬場千秋. (2008). 「日本人英語学習者のライティング能力—英作文と日本語作文の関係—」日英言語文化研究会 (編) 『日英の言語・文化・教育：多様な視座を求めて』 (pp.307-317). 東京：三修社.
- 馬場千秋. (2009). 「外国語としての英語学習におけるつまずき—書き言葉に見られるエラーの特徴を中心に—」『接続 2008 特集：言語と教育』 38-63.
- Bailey, N., Madden, C. & Krashen, S. D. (1974). Is there a natural sequence in adult second language learning? *Language Learning*, 24, 235-243.
- Bertkau, J. (1974). Comprehension and production of relative clauses in adult second language and child first language acquisition. *Language Learning*, 24, 279-290.
- Bright, J. & McGregor, G. (1970). *Teaching English as a second language: Theory and techniques for the secondary stage*. London: Longman.
- Brown, H. (1980). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Burt, M. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 9(1), 53-63.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp.2-27). London: Longman.
- Cancino, H., Rosansky, E. & Schumann, J. H. (1978). The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers. In E. Hatch (Ed.), *Second language acquisition: A book of readings* (pp.207-230). Rowley, MA: Newbury House.
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. *Language*, 35, 26-57.
- Comrie, B. (1989). *Language universals and linguistic typology*. London: Blackwell.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. (Ed.). (2003). *Effects of the second language on the first*. Canada: Multilingual Matters.
- Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.
- Corder, S. (1978). Language distance and the magnitude of the learning task. *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1), 27-36.

- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 245-258.
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- Eckman, F. R. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*, 27, 315-330.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fauconnier, G. (1991). Roles and values: The case of French copula constructions. In C. Georgopoulos & R. Ishihara (Eds.), *Interdisciplinary approaches to language: Essays in honor of S.-Y. Kuroda* (pp. 181-206). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Flick, W. (1980). Error types in adult English as a second language. In B. Ketterman & R. St. Clair (Eds.), *New approaches to language acquisition* (pp.57-63). Heidelberg: Julius Groos.
- Fuller, J. W. & Gundel, J. K. (1987). Topic-prominence in interlanguage. *Language Learning*, 37, 1-18.
- 藤岡克則・橋尾晋平・金崎茂樹・望月肇・ニール・ヘファナン・山内信幸.(2017). 「高大接続を視座に入れた初年次『英語コミュニケーション』教育の考察—『シンプル・ディベート』導入の試みを通して—」『比較文化研究』126, 17-28.
- 藤岡克則・山内信幸・ニール・ヘファナン・金崎茂樹・橋尾晋平.(2019). *Speak easy: From basic conversation to simplified debate*. 東京：金星堂.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. New York: Routledge.
- Goldschneider, J. M. & DeKeyser, R. M. (2001). Explaining the ‘natural order of L2 morpheme acquisition’ in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning*, 51, 1-50.
- Grauberg, W. (1971). An error analysis in German of first-year university students. In G. Parren & J. Trim (Eds.), *Applications of linguistics: Selected papers of the second international congress of applied linguistics* (pp.257-263). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gundel, J. K. (1974). The role of topic and comment in linguistic theory. Ph.D. Dissertation of University of Texas at Austin.
- Gundel, J. K. (1988). Universals of topic-comment structure. In M. Hammond *et al.* (Eds.), *Studies in syntactic typology* (pp.209-239). Amsterdam: John Benjamins.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar 2nd edition*. London: Edward Arnold.
- Harrington, M. (1987). Processing transfer: Language specific processing strategies as a source interlanguage variation. *Applied Psycholinguistics*, 8, 351-377.
- Hasan, R. (1988). The analysis of one poem: Theoretical issues in practice. In D. Birch & M. O’ Tool (Eds.), *Functions and styles* (pp.45-73). London: Edward Arnold.
- Hasan, R. & Fries, P. H. (Eds.). (1995). *On subject and theme: A discourse functional perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hashio, S. (2018). The English debate instruction to improve production ability among elementary-level Japanese EFL learners: Proposal for “simplified debate.” 『文化情報学』13(1), 74-77.

- 橋尾晋平. (2019a). 「大学生初級英語学習者の主語の習得に関する指導法の提案—主題標識「は」を含む助詞の意味に着目して—」同志社ことばの会記念論文集刊行会 (編) 『ことばとの対話—理論・記述・言語教育—』 (pp.303-312). 東京: 英宝社.
- 橋尾晋平. (2019b). 「日本人初級英語学習者における主題卓越構造の転移に関する一考察」『比較文化研究』 136, 131-144.
- 橋尾晋平. (2019c). 「日本人英語学習者の主題卓越構造からの転移の克服に向けた英語教育に関する一考察」『比較文化研究』 137, 51-63.
- Hashio, S. & Yamauchi, N. (2018). A note on intermediate-level EFL learners' interlanguage: Analyzing their answers in reordering and translation. 『比較文化研究』 132, 73-86.
- 橋尾晋平・山内信幸. (2019). 「日本人初級英語学習者の主題卓越型構造の転移を克服するための指導法に関する一考察」『比較文化研究』 135, 129-141.
- 林智昭. (2017). 「文法指導における内容語・機能語導入の試み—発音・意味の観点から—」『近畿大学全学共通教育機構教養・外国語教育センター紀要外国語編』 8(2), 111-125.
- Huebner, T. (1983). *A longitudinal analysis of the acquisition of English*. Ann Arbor, MI: Koronma Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- 市川力. (2006). 「英語を『教えない』ことの意味について考える」大津由紀雄 (編) 『日本の英語教育に必要なこと』 (pp.53-69). 東京: 慶應義塾大学出版会.
- 飯野厚・Sato, H. J.・藤井彰子・藪田由己子・中村洋一・大畑甲太. (2018). 『In My Opinion : 話して伸ばす発信型英語演習』 東京: 金星堂.
- 池上嘉彦. (1981). 『「する」と「なる」の言語学』 東京: 大修館書店.
- 今田滋子. (1965). 『「象は鼻が長い」をめぐる transformation』 『日本語教育』 6, 38-45.
- Ionin, T. & Wexler, K. (2002). Why is 'is' easier than '-s'? Acquisition of tense/agreement morphology by child second language learners of English. *Second Language Research*, 18, 95-136.
- Ishikawa, S. (2009). Phraseology overused and underused by Japanese learners of English: A contrastive interlanguage analysis. In K. Yagi & T. Kanzaki (Eds.), *Phraseology, corpus linguistics and lexicography: Papers from phraseology* (pp. 87-100). Hyogo: Kwansai Gakuin University Press.
- 伊東治己・中住幸治・西野恭平・藤原剛・堀田大輔・福島知津子・佐野美智代・中山里美. (2010). 「高等学校における英語ライティング指導の実験的試み—主語選択に焦点を当てた和文英訳指導の有効性—」『鳴門教育大学授業実践研究—学部・大学院の授業改善をめざして—』 9, 47-55.
- 和泉伸一. (2009). 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』 東京: 大修館書店.
- 和泉伸一. (2011). 「第7章 教室での言語習得 4. フォーカス・オン・フォーム」佐野富士子・岡秀夫・遊佐典昭・金子朝子 (編). 『第二言語習得—SLA 研究と外国語教育—』 (pp.133-148). 東京: 大修館書店.
- 岩淵匡. (2007). 「考える文法・コトとしての文法」『月刊国語教育』 11月号, 16-19.

- Jackson, H. (1981). Contrastive analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English. In J. Fisiak (Ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher* (pp.195-205). London: The University of Michigan.
- James, C. (1980). *Contrastive analysis*. London: Longman.
- Jin, H. G. (1994). Topic-prominence and subject-prominence in L2 acquisition: Evidence of English-to-Chinese typological transfer. *Language Learning*, 44(1), 101-122.
- Jojima, T., Oyabu, H. & Jinnouchi, Y. (2018). Developing a base of English expressions using MAP Grammar. In A. Tajino (Ed.), *A new approach to English pedagogical grammar: The order of meanings* (pp.175-184). Abingdon: Routledge.
- 笠島準一・関典明他. (2015). *New Horizon English Course I*, 東京：東京書籍.
- 笠島準一・関典明他. (2015). *New Horizon English Course II*, 東京：東京書籍.
- 笠島準一・関典明他. (2015). *New Horizon English Course III*, 東京：東京書籍.
- Kasper, G. (1992). Pragmatic transfer. *Interlanguage Studies Bulletin*, 8(3), 203-231.
- 川本茂雄. (1976). 「日本語文法の特徴—視点の模索—」金田一春彦（編）『日本語講座 1 日本語の姿』（pp.55-89）. 東京：大修館書店.
- Kellerman, E. (1979). The problem with difficulty. *Interlanguage Studies Bulletin*, 4, 27-48.
- 菊池康人. (1995). 「『は』構文の概観」益岡隆志・野田尚史・沼田善子（編）『日本語の主題ととりたて』（pp.37-69）. 東京：くろしお出版.
- 木村博是・木村友保・氏木道人. (2010). 『リーディングとライティングの理論と実践—英語を主体的に「読む」「書く」』東京：大修館書店.
- 北原保雄. (1981). 『日本語の文法』東京：中央公論社.
- 小林亜希子. (2008). 「国文法を利用した英文法教育の試み」『島大言語文化：島根大学法文学部紀要言語文化学科編』 25, 41-75.
- Kobayashi, H. & Rinnert, C. (1992). Effect of first language on second language writing: Translation vs. direct composition. *Language Learning*, 42, 183-215.
- 小林雄一郎. (2010). 「日本人学習者の英作文における人称代名詞について」『言語処理学会第16回年次大会発表論文集』 1074-1077.
- 小口悠紀子. (2016). 「二重主語構文『X ハ Y ガ Z』の習得における母語の影響—構文と意味的制約の相違に着目して—」『日本語研究』 36, 1-12.
- 小松達也. (2012). 『英語で話すヒント—通訳者が教える上達法—』東京：岩波書店.
- 小山政史. (2015). 「be 動詞指導法再考」『福井工業大学研究紀要』 45, 343-351.
- Krashen, S. (1977). Some issues relating to the monitor model. In C. H. Brown, C. Yorio, & R. Crymes (Eds.), *On TESOL 77* (pp.144-158). Washington, D.C.: TESOL.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Torrance, CA: Laredo Publishing Company, Inc.
- Kudo, Y. (2002). Investigating the effect of dicto-comp on the development of the ability to write free composition. Unpublished Master Thesis, Tokyo University of Foreign Studies.
- Kuno, S. (1972). Functional sentence perspective. *Linguistic Inquiry*, 3(3), 269-320.

- 久野暲. (1978). 『談話の文法』 東京：大修館書店.
- Kuribara, C. (2004). The identity of pre-verbal noun phrases in Japanese learners' English. 『外国語教育研究』 7, 1-17.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, D. E. & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Lee, W. (1968). Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching. In J. Alasyos (Ed.), *Contrastive linguistics and its pedagogical implications*. Washington, D.C.: Georgetown University.
- Li, C. N. & Thompson, S. A. (1976). Subject and topic: A new typology of language. In C. N. Li (Ed.), *Subject and topic* (pp.457-461). Austin: University of Texas Press.
- Long, M. H. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lott, D. (1983). Analyzing and counteracting interference errors. *ELT Journal*, 37(3), 256-261.
- Luk, Z. P. & Shirai, Y. (2009). Is the acquisition order of grammatical morphemes impervious to L1 knowledge?: Evidence from the acquisition of plural -s, articles, and possessive 's. *Language Learning*, 59, 721-754.
- Lybch, J. & Shitori, K. (2015). *Two sides to every discussion*. Tokyo: Seibido.
- 前田和彦. (2000). 「スローラーナーに対する英作文指導についての一考察—『ボクハウナギダ』文の干渉から生じる誤りに焦点を当てて—」 『大阪商業大学論集』 1(4), 13-21.
- 益岡隆志. (1991). 『モダリティの文法』 東京：くろしお出版.
- 益岡隆志 (2004). 「日本語の主題—叙述の類型の観点から—」 益岡隆志 (編) 『主題の対照』 (pp.3-17). 東京：くろしお出版.
- 益岡隆志. (2008). 「叙述類型論に向けて」 益岡隆志 (編) 『叙述類型論』 (pp.3-18). 東京：くろしお出版.
- Masuoka, T. (2017). Topic and subject. In M. Shibatani, S. Miyagawa, & H. Noda (Eds.), *The handbook of Japanese syntax* (pp.97-122). Berlin: Mouton de Gruyter.
- 益岡隆志. (2019). 「日本語の主題と主語—叙述の類型の観点から—」 同志社ことばの会記念論文集刊行会 (編) 『ことばとの対話—理論・記述・言語教育—』 (pp.35-51). 東京：英宝社.
- 益岡隆志・田窪行則. (1992). 『基礎日本語文法』 東京：くろしお出版.
- 松林城弘. (2008). 「中等教育における語彙学習の役割：Haveに焦点をあてて」 松林城弘 (編) 『言語と文化・文学の諸相：岡田仁教授笹尾道子教授退任記念論文集』 (pp.329-340). 岩手：岩手大学人文社会科学部欧米研究講座.
- 松林城弘. (2009). 「誤りの分析における『訓練の転移』再考」 『岩手大学人文社会科学部紀要』 85, 49-59.
- 松本茂・鈴木健・青沼智. (2009). 『英語ディベート—理論と実践—』 東京：玉川大学出版部.
- 三上章. 1960. 『象は鼻が長い』 東京：くろしお出版.

- 三角洋一・相澤秀夫他. (2015). 『新編新しい国語 1』 東京：東京書籍.
- 三角洋一・相澤秀夫他. (2015). 『新編新しい国語 2』 東京：東京書籍.
- 三角洋一・相澤秀夫他. (2015). 『新編新しい国語 3』 東京：東京書籍.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. London: Hodder Arnold.
- 宮田学. (2002). 『ここまで通じる日本人英語—新しいライティングのすすめ—』 東京：大修館書店.
- 文部科学省. (2013). 「第 2 期教育振興基本計画」.
- 文部科学省. (2015). 「英語力評価及び入学者選抜における英語の資格・検定試験の活用について基礎資料 2」.
- 文部科学省. (2017). 「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説国語編」.
- 文部科学省. (2017). 「中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説外国語編」.
- 文部科学省. (2017). 「中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説国語編」.
- 文部科学省. (2017). 「平成 29 年度英語力調査結果（高校 3 年生）の概要」.
- 文部科学省. (2018). 「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説外国語編・英語編」.
- 文部科学省. (2018). 「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説国語編」.
- Mukattash, L. (1977). *Problematic areas in English syntax for Jordanian students*. Unpublished MS.
- 中嶋洋一. (1997). 「自己表現力育成のためのライティング指導」松本茂（編）『生徒を変えるコミュニケーション活動—自己表現活動の留意点と進め方—』（pp.115-158）. 東京：教育出版.
- 根岸雅史他. (2016). *NEW CROWN ENGLISH SERIES New Edition 1*. 東京：三省堂.
- 根岸雅史他. (2016). *NEW CROWN ENGLISH SERIES New Edition 2*. 東京：三省堂.
- 根岸雅史他. (2016). *NEW CROWN ENGLISH SERIES New Edition 3*. 東京：三省堂.
- 仁田義雄. (1980). 『語彙論的総語論』 東京：明治書院.
- 丹羽哲也. (2004). 「コンピュータ文の分類と名詞句の性格」『日本語文法』 4(2), 136-152.
- 野田尚史. (1994). 「日本語とスペイン語の主題化」『言語研究』 105, 32-53.
- 野田尚史. (1996). 『「は」と「が」』 東京：くろしお出版.
- 野田尚史. (2002). 「主語と主題—複合的な概念である『主語』の解体に向けて—」『言語』 31(6), 38-49.
- 野田尚史. (2007). 「日本語の主題マーカー」中日理論言語学会第 11 回研究会シンポジウム「主題マーカーと SOV 型言語」資料.
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.436-490). Malden, MA: Blackwell.
- 大井恭子（編）. (2008). 『パラグラフ・ライティング指導入門—中高での効果的なライティング指導のために—』 東京：大修館書店.
- 大岩秀紀. (2019). 「小学校英語教育における語順と文構造の指導」同志社ことばの会記念論文集刊行会（編）『ことばとの対話—理論・記述・言語教育—』（pp.259-268）. 東京：英宝社.
- 岡智之. (2006). 「『主語』はない、『場所』はある—場所的存在論による日本語主語論への一提案—」『東京学芸大学紀要 1 人文社会科学系』 57, 97-113.

- 奥津敬一郎. (1978). 『「ボクハウナギダ」の文法一ダとノー』 東京：くろしお出版.
- 尾上圭介・木村英樹・西村義樹. (1998). 「二重主語とその周辺—日中英対照—」『言語』 27(11), 90-108.
- 小野経男・宮田学. (1989). 『誤文心理と文法指導』 東京：大修館書店.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
- 大津由紀雄. (2006). 「原理なき英語教育からの脱却を目指して 大学編」『英語青年』 152(1), 33-35.
- 大津由紀雄. (2009). 「国語教育と英語教育—言語教育の実現に向けて—」 森山卓郎 (編) 『国語からはじめる外国語活動』 東京：慶應義塾大学出版会.
- 大津由紀雄. (2011). 「第2章 母語獲得 3. 母語の知識と外国語教育」 佐野富士子・岡秀夫・遊佐典昭・金子朝子 (編). 『第二言語習得—SLA 研究と外国語教育—』 (pp.47-60). 東京：大修館書店.
- 大津由紀雄. (2012). 「日本語への『気づき』を利用した学習英文法」 大津由紀雄 (編) 『学習英文法を見直したい』 (pp.176-192). 東京：研究社.
- 大津由紀雄. (2013). 「『言語教育』の実現を目指して」『月刊国語教育研究』 490, 4-9.
- Paulston, C. B. (1972). Teaching writing in the TESOL classroom: Techniques of controlled composition. *TESOL Quarterly*, 6(1), 33-59.
- Paulston, C. B. (1974). Linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 8(4), 347-367.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processing theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, M. (Ed.). (2005). *Cross-linguistic aspects of processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. New York: William Morrow & Company.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
- Riley, P. (1981). Towards a contrastive pragmatics. In J. Fisiak (Ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher* (pp.121-146). Oxford: Pergamon.
- Richards, J. & Schmidt, R. (1985). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Harlow: Longman.
- Rutherford, W. (1983). Language typology and language transfer. In S. M. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp.358-370). Rowley, MA: Newbury House.
- Rutherford, W. & Sharwood, S. M. 1985. Consciousness raising and universal grammar, *Applied Linguistics*, 6(2), 274-282.
- 斎藤兆史・濱田秀行・柁木貴之・秋田喜代美・藤江康彦・藤森千尋・三瓶ゆき・王林鋒. (2013). 「メタ文法能力の育成から見る中等教育段階での文法指導の展望と課題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』 52, 467-478.
- 斎藤兆史・秋田喜代美・藤江康彦・藤森千尋・柁木貴之・王林鋒・三瓶ゆき. (2013). 「メタ文

- 法カリキュラム：中等教育における国語科と英語科を繋ぐ教科横断カリキュラムの試み」
『東京大学大学院教育学研究科紀要』 53, 255-272.
- 佐治圭三. (1991). 『日本語の文法の研究』 東京：ひつじ書房.
- Sasaki, M. (1990). Topic prominence in Japanese EFL students' existential constructions. *Language Learning*, 40, 369-385.
- Sasaki, Y. (1997). Material and presentation condition effects on sentence interpretation task performance: Methodological examinations of the competition experiment. *Second Language Learning*, 24(2), 205-214.
- Saville-Troike, M. (1988). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24, 205-214.
- Schachter, J. & Rutherford, W. (1979). Discourse function and language transfer. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 3-12.
- Schumann, J. H. 1980. The acquisition of English relative clauses by second language learners. In R. Scarecella & S. Krashen (Eds.), *Research in second language acquisition* (pp.118-131). Rowley, MA: Newbury House.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- 関山健治. (2004). 「第二言語習得語用論の潮流とこれからの英語教育」『語用論研究』 6, 47-56.
- 柴谷方良. (1985). 「主語プロトタイプ論」『日本語学』 4(10), 4-16.
- 白畑知彦. (2015). 『英語指導における効果的な誤り訂正：第二言語習得の見地から』 東京：大修館書店.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stockwell, R., Bowen, J. & Martin, J. (1965). *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago: Chicago University Press.
- 田地野彰. (1995). 『英会話への最短距離—カギはたった3つのルールだ！—』 東京：講談社.
- 田地野彰. (1999). 『「創る英語」を楽しむ—「暗記英語」からの発想転換—』 東京：丸善.
- 田地野彰. (2008). 「新しい学校文法の構築に向けて—英文作成における『意味順』指導の効果検証—」小山俊輔・西堀わか子・田地野彰（編）『平成20年度英語の授業実践研究』 (pp.8-21). 奈良：奈良女子大学国際交流センター.
- 田地野彰. (2011). 『<意味順>英作文のすすめ』 東京：岩波書店.
- 田地野彰. (2012a). 「学習者にとって『よりよい文法』とは何か？—『意味順』提案—」 大津由紀雄（編）『学習英文法を見直したい』 (pp.157-175). 東京：研究社.
- 田地野彰（編）. (2012b). 『「意味順」で中学英語をやり直す本』 東京：中経出版.
- 田地野彰. (2014). 『中学英語完全マスター「意味順」書き込み練習帳』 東京：NHK出版.
- Tajino, A. (2018). MAP grammar: A systemic approach to ELT. In A. Tajino (Ed.), *A New approach to English pedagogical grammar: The order of meanings* (pp.175-184). Abingdon: Routledge.

- 田尻悟郎.(2017).『生徒がぐーんと伸びる英語科自学のシステムマニュアル』東京：明治図書出版.
- 高橋太郎.(2005).『日本語の文法』東京：ひつじ書房.
- 高島英幸（編）.(2011).『英文法導入のための「フォーカス・オン・フォーム」アプローチ』東京：大修館書店.
- 竹政幸雄.(2006).「学校ぐるみの『言語技術』授業：麗澤中学・高等学校の実践」『英語教育』2006年5月号, 25-27.
- 谷守正寛.(2015).「日本語の主語小考」『言語と文化』19, 137-150.
- 投野由紀夫.(2014).「CEFR-Jの取組について」外国語教育における「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標設定に関する検討会議（第9回）資料.
- 鳥飼玖美子.(2014).『英語教育論争から考える』東京：みすず書房.
- 鳥飼玖美子・大津由紀雄・江利川春雄・斎藤兆史.(2017).『英語だけの外国語教育は失敗する—複言語主義のすすめ—』東京：ひつじ書房.
- Tran-Chi-Chau. (1975). Error analysis, contrastive analysis and students' perception: A study of difficulty in second language learning. *International Review of Applied Linguistics*, 13, 119-43.
- 塚田浩恭.(2001).『日英語の主題、主語そして省略』東京：リーベル出版.
- 築道和明.(1996).「中学生の英文構造習得プロセスに関する事例研究（2）—Topic-Comment文の分析を中心に—」『中国地区英語教育学会研究紀要』26, 63-69.
- 角田太作.(1991).『世界の言語と日本語』東京：くろしお出版.
- 内堀朝子・中條清美.(2004).「文法指導による大学初級レベル学習者の英語コミュニケーション能力養成の効果」『日本大学生産工学部研究報告B』37, 75-83.
- Ueda, I., Ueda, T., Taoka, C., Nakasaka, A. & Kashimoto, S. (2014). *Pros and cons: Discussing today's controversial issues*. Tokyo: Cengage Learning.
- Uenishi, K. (2006). A study of factors contributing to English writing ability: With a focus on two types of writing task. *ARELE*, 17, 71-80.
- 梅原大輔・富永英夫.(2014).「日本人英語学習者は主語をどう捉えているか：量的・質的研究」*JACET Kansai*, 16, 103-122.
- Uzawa, K. (1996). Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing, and translation from L1 into L2. *Journal of Second Language Writing*, 5(3), 271-294.
- Williams, J. (2005). Form-focused instruction. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp.671-692). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Wu, H. & Chitrakara, N. (2018). Topic-comment sentence structure in English. Presented by 2018 SNU International Conference on Linguistics.
- 山岸信義・高橋貞雄・鈴木政浩（編）.(2010).『英語授業デザイン—学習空間づくりの教授法と実践—』東京：大修館書店.
- 柳井智彦.(1985).「ライティングの教授・学習」垣田直巳（監修）・沖原勝昭（編）『英語のライティング』（pp.107-130）東京：大修館書店.
- 柳瀬和明.(2013).『目のつけどころを変えてみる！日本語から考える英会話』東京：UNICOM

Inc.

- 安井省侍郎. (2004). 『初心者のためのディベート Q&A』 東京：ディベートフォーマル出版会.
- 山岸信義・高橋貞雄・鈴木政浩. (2010). 『英語授業デザイン—学習空間づくりの教授法と実践—』 東京：大修館書店.
- 山内信幸. (1995). 「表現学と英語教育：国語教育との接点を求めて」『表現研究』 62, 23-32.
- Yamauchi, N. & Hashio, S. (2019). A proposal for debate instruction for beginner-level learners of Japanese: Based on application of 'simplified debate' in English-language education in Japan. 『国際社会文化研究』 19, 19-32.
- 米崎里・榎田美恵子. (2006). 「国語科と連携した英語授業—帝塚山高校の実践から—」『英語教育』 5月号, 22-24.
- 吉田研作・柳瀬和明. (2004). 『日本語を活かした英語授業のすすめ』 東京：大修館書店.
- 吉田則夫. (2007). 「学習者は、いつ、どんな文法用語に出会うか。」『月刊国語教育』 11月号, 36-39.
- 吉島茂・大橋理枝（訳・編）. (2004). 『外国語教育Ⅱ—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠—』 東京：朝日出版社.
- 吉富朝子. (2011). 「第5章 学習者言語 1. 習得順序（中間言語）・母語の影響」佐野富士子・岡秀夫・遊佐典昭・金子朝子（編）. 『第二言語習得—SLA 研究と外国語教育—』 (pp.133-148). 東京：大修館書店.
- Yuan, B. (1995). Acquisition of base-generated topics by English-speaking learners of Chinese. *Language Learning*, 45(4), 567-603.
- 遊佐典昭. (2008). 「*He is often play tennis に見られる be 動詞の過剰生成」金子義明・菊地朗・高橋大厚・小川芳樹・島越郎（編）『言語研究の現在—形式と意味のインターフェース—』 (pp.470-480). 東京：開拓社.

謝辞

本論文を作成するにあたり、まず、多大なるご指導を賜りました山内信幸先生に心より感謝を申し上げます。山内先生には、大学4年次生の卒業研究をはじめ、学部・大学院と10年間に亘り、公私共にご指導いただき、英語学・英語教育学に関する研究の地盤が十分でない私に学会発表や四條畷学園短期大学・大阪産業大学における非常勤講師の職務、教科書の作成に関する共同研究など数多くの機会を与えていただきました。また、調査を行う際の調査票作成の点検のみならず、本論文の執筆に際しましても、最後まで熱心にご指導いただき、心より感謝申し上げます。

次に、多大なるご支援をいただいた同志社大学文化情報学部・同志社大学大学院文化情報学研究科に深く感謝いたします。大学院在学中の授業料、学会出張や論文出版の際の補助や数多くの有益な文献を揃えてくださっている文献室の利用など、研究に専念できる環境を整えていただき、心より感謝申し上げます。また、同志社大学大学院文化情報学研究科の金明哲先生、沈力先生、伊藤紀子先生、星英仁先生に深く感謝いたします。英語学・言語学・データサイエンスの基礎知識が十分に足りていない私に多くのご助言をいただき、英語学・言語学・データサイエンスに基づいた英語教育の論文を執筆することができ、心より感謝申し上げます。副査をご担当いただいた川崎廣吉先生、金明哲先生、田口哲也先生、田地野彰先生にも大変有益なコメントをいただき、心より御礼申し上げます。特に、名古屋外国語大学の田地野彰先生は、提案された意味順指導法を本論文で大いに参照させていただき、深く感謝申し上げます。また、統計に関する知識や示唆をいただいた同志社大学大学院文化情報学研究科の宿久洋先生、孫昊先生、尾城奈緒子さん、岡部格明さんに御礼申し上げます。

さらに、本論文での調査・授業実践に協力いただいた大阪産業大学・四條畷学園短期大学ライフデザイン総合学科の諸先生方と学生の皆様方にも心より感謝を申し上げます。とりわけ、大阪産業大学の藤岡克則先生・金崎茂樹先生・望月肇先生には、スピーキング教材作成のための共同研究をはじめ、公私にわたりご指導・ご支援いただき、深く感謝申し上げます。

最後に、遠方である同志社大学に学部時代から含めて10年間通わせてもらい、さまざまな支援とともに、ときに励ましの言葉をかけ続け、終始温かく見守ってくれた父母にも心より感謝いたします。

III. II で挙げた課題を克服するために、担当されている授業の中で、心がけておられることや実践されておられることをできるだけ具体的にご記入ください。

IV. 学習指導要領では、文の構成要素を示すための用語として、主語・動詞・目的語・補語など使用していますが、「主語」とはどのようなものであると考えておられますか？実際に生徒・学生に説明することを想定して説明してください。

V. 学生・生徒が以下の(1)~(12)の「 」内の日本語文に対応する英語を次のように書いた場合、それぞれ 10 点満点中何点をつけますか？あてはまる数字を選んでください。

- (1) [/10] 「昨日、3 冊の本を買いました。」 ⇒ I buy three books yesterday.
- (2) [/10] 「昨日、3 冊の本を買いました。」 ⇒ I bought three book yesterday.
- (3) [/10] 「昨日、3 冊の本を買いました。」 ⇒ Bought three book yesterday.
- (4) [/10] 「メアリーは毎日ピアノを練習しています。」 ⇒ Mary practice playing the piano every day.
- (5) [/10] 「メアリーは毎日ピアノを練習しています。」 ⇒ Mary is practice playing the piano every day.
- (6) [/10] 「メアリーは毎日ピアノを練習しています。」 ⇒ Mary practices playing piano every day.
- (7) [/10] (部活の話題で) 「私は吹奏楽部に所属しています。」 ⇒ I belong in a brass band club.
- (8) [/10] (部活の話題で) 「私は吹奏楽部に所属しています。」 ⇒ I am belonging to a brass band club.
- (9) [/10] (部活の話題で) 「私は吹奏楽部です。」 ⇒ I am a brass band club.
- (10) [/10] 「京都水族館では可愛いペンギンを見られます。」 ⇒ You are seen cute penguins at Kyoto aquarium.
- (11) [/10] 「その可愛いペンギンは京都水族館で見ることができます。」 ⇒ The cute penguins can see at Kyoto aquarium.
- (12) [/10] 「京都水族館は可愛いペンギンを見ることができます。」 ⇒ Kyoto aquarium can see cute penguins.

【英語母語話者教員に対して実施したアンケートの調査票】

If a Japanese learner of English produces the following sentences in English, how would you evaluate the following sentences below on a scale of 0-10, assuming that it is done in actual communication? **Each correct answer is shown in the parentheses.**

1. I buy three books yesterday. (I **bought** three books yesterday.)
2. I bought three book yesterday. (I bought three **books** yesterday.)

3. Bought three books yesterday. (I bought three books yesterday.)
4. Mary practice playing the piano every day. (Mary **practices** playing the piano every day.)
5. Mary is practice playing the piano every day. (Mary **practices** playing the piano every day.)
6. Mary practices playing piano every day. (Mary practices playing **the** piano every day.)
7. I belong in a brass band club. (I belong **to** a brass band club.)
8. I am belonging to a brass band club. (I **belong** to a brass band club.)
9. I am a brass band club. (I **belong to** a brass band club.)
10. You are seen cute penguins at Kyoto aquarium. (You **can see** cute penguins at Kyoto aquarium.)
11. Cute penguins can see at Kyoto aquarium. (**You can see cute penguins** at Kyoto aquarium.)
12. Kyoto aquarium can see cute penguins. (**You can see cute penguins at Kyoto aquarium.**)

Appendix-2 : 第 4 章の調査票のタグ付き回答データ

【Q1 の回答データ】

1	<語順>語順</>
2	<その他>文法</>・<語彙・表現>豊富な語彙・表現</>
3	<論理>日本語は結論を後に回すが、英語は結論を先に持つてくること。英語は自分の意見をストレートに伝えることがよしとされること。</>
4	<語彙・表現>英語独自の言い回し、イディオム</>、<その他>前置詞の感覚、不定詞の感覚、無生物主語など</>
5	<語順>語順</>・論旨の組み立て
6	<語順>語順</>・<音声・音韻>発音</>・<その他>単数・複数概念、態</>
7	<語彙・表現>日本語は be 動詞的に物事を伝えるが、英語は一般動詞を用いて躍動感を出す。英語は日本語と違って受動態をあまり使わない。日本語にはない「一般的な人を表す you」が多用される。</>
8	<語順>語順・文章の構造の差異</>・<論理>ディベートのディスカッションの形式</>・<語彙・表現>ことわざ</>
9	<文化>人権感覚・国際理解・地球規模課題・宗教（哲学）観・言語観</>
10	<語順>語順・主語の存在</>・<語彙・表現>言い回し</>
11	<音声・音韻>外来語の音声やリズムの違い</>
12	<語順>語順</>・<語彙・表現>you が主語となるような文・come と go など動詞のニュアンスの違い</>・<その他>否定疑問文への返事の仕方</>
13	<文化>ハイコンテキスト・ローコンテキスト、文化</>、<論理>文章構成</>、<音声・音韻>発音</>、<その他>文字</>
14	<語順>語順</>
15	<語彙・表現>伝達内容を決める要素（語順か助詞か）</>・<その他>時制の概念・主語の人称・表記</>
16	NA
17	<語順>英語と日本語の語順の違い</>、<音声・音韻>発音面の違い</>
18	<文化>言語の違いは文化や歴史の相違に通ずる</>
19	<語順>語順</>、<語彙・表現>英語で形容詞のものが日本語で動詞である・直訳できない表現（頻度が高いもの）</>
20	<語彙・表現>離れた場所から呼ばれた際に、日本語では「今、行きます。」と自分を中心に考えるのに対して、英語では"I'm coming."と相手のいる場所を中心に考えるなどがある。</>
21	<語順>語順の違い</>・<音声・音韻>カタカナ英語の発音</>や<語彙・表現>意味の違い</>
22	<語順>語順</>、<語彙・表現>言葉や単語の使われ方等</>
23	<語順>語順</>
24	<語順>英文での語順</>、<音声・音韻>文字と音声のつながり</>、<語彙・表現>文字の成り立ちなど</>
25	<その他>数に対する認識。動詞と述語</>
26	<語順>語順</>、<音声・音韻>発音</>、<語彙・表現>語彙の概念</>
27	<文化>言葉の背景にある文化の違い</>、<語順>語順</>、<語彙・表現>日本語の表現の豊かさ</>
28	<語順>語順が違う</>
29	<語順>文章の語順</>
30	<語順>語順</>

【Q2 の回答データ】

1	<語彙・表現>語彙力の不足で英作文や文章が書けない</>
2	<文法>動詞の活用を覚えきれていない</>・<語彙・表現>単語のスペルミスが多い</>
3	<語彙・表現>表現方法の偏り</>・<文法>文法の誤り</>
4	<語順>語順</>・<文法>時制</>
5	<語彙・表現>中 1 なので語彙力が不足しており、自分で英文を作るのが難しい</>
6	<語順>英語の語順が身につけておらず、日本語に影響されたような語順で文を作る</>
7	<語彙・表現>自分の言いたいことを適切な表現を使って伝えること</>
8	<語彙・表現>ディベートなどの形式がなかなか定着せず、また語彙力もないため会話が続かない。</><発展>また、即興で、話すことに苦手意識が高い。スピーチなど用意した原稿は発表できるが、そうでないものに関するパフォーマンステストでつまづく。</>
9	<発展>日本語能力と英語能力の差が大きく、既習文法・語彙によって英文が構成しきれない。日本語の要求度に英語化する水準が達していないとも。</><語順>英文構成する際、日本語の表現を英語的な構造に置き換えることが難しい。</>
10	<語順>語順の理解不足</>・<語彙・表現>語彙力不足</>・<動機付け>書きたいと思える題材でないと取組に前向きにならない</>
11	<語順>日本語をそのまま英語に変換しようとしてしまうこと</>
12	<語順>文の組立（語順や構文など）が日本語と異なるため、単語を辞書で調べても上手く英文にすることができない</>
13	<語彙・表現>Writing Speaking の活動において自分の中にある日本語に語彙力が追いつかず文を構成できない</>・<動機付け>産出活動に対する情意フィルターが存在しており、活動自体に積極的に参加できない・定期テスト等以外の自らの成績に関わりのない活動へのモチベーションが非常に低く、活動に力が入らない</>
14	<語彙・表現>語彙力が不足して英文が作れない</>
15	<語彙・表現>適切な語彙の使用</>・<文法>時制の選択</>・<語順>主語と述語を整えて文を書く</>
16	<語彙・表現>語彙力不足のため言いたいことを表現できない</>・<文法>三単現 s の漏れ落ち</>・<語順>日本語の語順のまま英語にする・無生物主語構文が理解しづらい</>
17	<語彙・表現>語彙力のみならず、どのように表現したらいいかで悩んでいると思います</>
18	<その他>日本語で説明してもこちらの意図が伝わらない</>・<動機づけ>英語への関心がない・英語で話していると感心がないので聞こうとしない</>
19	<語彙・表現>単語の使い方がわからない、辞書を使っても正しい単語を選べない</>・<文法>基礎文法が定着していない</>・<発展>一から文章を考えると止まって、書き出せない。話す場合、単語レベルしか話せない</>
20	<語彙・表現>英語を「書く」「話す」活動を生徒が行う際に最も問題となるのは語彙力である。書きたい、言いたいことはあるが、使いたい、使うべき語彙がわからない場合が多い。</>
21	<語彙・表現>スペリングミスが多い・語彙力不足</>
22	<文法>文法上のエラー</>・<その他>彼らが思うような英文を思うように表現できない</>
23	<発展>授業内で基本文として取り扱っている英文は理解できるが、それをもとに新たな英文を作る場合に困難を示すことが多い</>
24	<語彙・表現>語彙の知識</>や<語順>基本的な文構造の理解の不足</>のため、「英文を書く」「英文で話す」に困難を感じる生徒が多い
25	<語彙・表現>語彙が小さく、表現できないことが多い</>
26	<動機づけ>テーマやトピックに対する生徒の興味関心が低い</>
27	<語彙・表現>語彙力の不足（日本語も含めて）</>
28	<その他>文章を上手に作れない</>
29	<その他>できる生徒とできない生徒の差が大きい</>
30	<その他>文法的な正確さを優先するのか、 notion, function を優先するのか</>

【Q3 の回答データ】

1	<その他>日本語に置き換えるのではなく、英語を英語で考えさせて、</><アウトプット>スピーキングやライティングの活動を行う</>
2	<アウトプット>自分のことばで表現することを促す</>
3	<動機付け>English バリアを取り除くための Activity</><アウトプット>Speaking の場合は Warm up p から始めて簡単な会話から徐々に上げていく。Writing は例文を自分のことに置き換えて書くことから始めて、使える表現の例をたくさん与えること。</><インプット>どちらにせよ、たくさんのインプットが必要不可欠なため、他の授業でも Writing Speaking を意識してすすめる。</>
4	<日英語>英語の語順を教えること</>
5	<インプット>声に出すこと。継続すること。習慣化させること。</>
6	<テーマ>中高生が日常的に話題にするような内容</><アウトプット>教えた文法を使って表現する</>
7	<日英語>日本語と英語の違いに注意させ、日本語をそのまま英訳するのではなく、できるだけ英語らしい表現を用いること</>
8	<日英語>必ず必要な情報（だれが、どうする、いつ、どこで）から書くよう指導している。</><インプット>即興で話すことを実践するために必要となる語彙力や定型文などのインプット量を増やしておくこと。</><アウトプット>インプットした文を活用して話す場面の設定（1 min talk, 3min writing）など、1分程度でも持っている語彙の継続した活用時間。</><その他>教師の English instruction。実際の使用場面を生徒に提供することでインプット量を増やす足場とする</>
9	<テーマ>トピックを設定する際、</><動機付け>学習意欲が増大するものであること。</><修正>文法的ミスにこだわらず</><アウトプット>表記を促し、個々にインタビューし変更点を間違いと指摘せず、改善として理解できるように指示すること</>
10	<テーマ>場面設定</>
11	<アウトプット>簡単な英文で良いので、自分のことを英語で主張できること</>
12	<インプット>キーセンテンスを覚えさせ、</><アウトプット>それを活用して英文を作るように指導しています</>
13	<日英語>日本語と英語の違いを理解させうえて、</><アウトプット>可能な限り容易に Writing Speaking 活動を行えるように、あらかじめテーマや目標・活動内で達成することを段階的に設定する。</>
14	<修正>間違いを恐れずに</><アウトプット>話したり書いたりすること</>
15	<アウトプット>アウトプットの場面において、内容と構成を考え、論理的に表現させること。正確さと並行して量や論理の飛躍や乖離がないようにすること。</>
16	<アウトプット>生徒同士の英語でのやりとり・継続的に英文を書かせて提出させる</>・<その他>教員の英語による授業展開</>・<動機付け>褒めること</>
17	<動機付け>自信をつけさせるために、</><アウトプット>覚える時間も含めて時間を与えて暗唱・発表させること</>
18	<動機付け>英語を話すことができる雰囲気を教室ないで作る</>・<テーマ>学習事項の場面設定を明確にする・本時の目標を生徒に明確に伝える</>
19	<その他>グループワークをすると、踏み出せない生徒が少し誘導されて、どうしたらいいか、ヒントがもらえます。</><修正>極力、間違えることは気にせず、</><アウトプット>とりあえずの言いたいことを話す、書くように言っています。</>
20	<動機付け>生徒の意欲を削がないように、</><修正>文法上のミス（時制や語順など）をあまり詰めないようにしている。</>また、<アウトプット>英文として完成した形にこだわらず、実際の英語使用場面を想定して、単語レベルでもジェスチャー等を効果的に活用するよう指導している</>
21	<修正>話すときは間違ってもいいので</><アウトプット>声に出して英語を話すように促している</>
22	<修正>細かなミスを気にせず</>、<アウトプット>とにかくたくさん話せ、書けるような環境作りが大切だと思います。</><動機付け>いちいち細かなミスを指摘されすぎると、話したり書いたりすることにナーバスになってしまうので。</>
23	<アウトプット>間違ってもよいので、まずは書いたり、発話したりすることが大切であると考えます。</>また、<動機付け>それができる雰囲気作りができるように心がけています。</>
24	<動機付け>「英語で話したい」「英語で書きたい」という気持ちを高める</>
25	<動機付け>伝えたいことをどうにかして伝えようとする態度を引き出す</>
26	<アウトプット>既習のものを繰り返し使えるように工夫する</>
27	<インプット>インプットの量</>や<アウトプット>アウトプットの活動</>
28	<アウトプット>文法は間違ってもいいから表現すること</>
29	<アウトプット>できるだけ自分のことを表現する機会を作る・生徒同士で会話をする活動を毎時間行っている</>・<テーマ>実際に自分のことを表現したくなる場面設定を心がける</>
30	<その他>デモンストレーションで予想されるつまづきを最小限にとどめること</>

【Q4 の回答データ】

1	<助詞のマーク>誰が、何が</>
2	<動作の主体>動作の主体となる対象</>
3	<その他>主語はその文章のメインキャラクターです。</>
4	NA
5	<主題>文章の主題になるもの</>、<動作の主体>動作・行動の主体</>と考えています。
6	<主題>その文で「スポットライト」を当てられている存在</>
7	<動作の主体>物事を行う動作主</>
8	<動作の主体>主語＝「誰が」それをしているか？これは「誰がしているの？」と聞く。必ず、行動している人を文の先頭へ持ってくるように言う。「だれが、どうする」を確認する。</>
9	<動作の主体>「行動や状況の主体」である</>ことから、注目すべき文要素であると反復できるように作文のとき留意する。
10	<その他>なくてはならない文の主要素</>
11	<主題>必ず文の初めにきて、それがないと文章が成り立たない。</>
12	<主題>「～は」</><助詞のマーク>「～が」</>にあたる部分で<動作の主体>動作をする人</>です。
13	<動作の主体>文章において何か行動を起こすもの人のこと。</>
14	<主題>最初に来ることば</>
15	<動作の主体>動作の行為者</>・<主題>話題を示すもの</>・<助詞のマーク>「誰が」「何が」にあたるもの</>
16	<動作の主体>動作をする・させるもの</>・<その他>動詞に影響を与えるもの</>
17	<主題>その言語場面の主役</>
18	NA
19	<動作の主体>文の中の動作をやっているものが主語、受動態だったら、動作を受けているもの。</><その他>文の中に「I, you, we」などの例を挙げます。</>
20	<その他>「主語」は英文には不可欠のものであり、英語では生物・無生物を問わず「主語」となる。しかし、日本語では「主語」が省略されることが多く、無生物を主語とすることは少ない。</>
21	<主題>「～は」</><助詞のマーク>「～が」</>のようにその文の主人公（または物）にあたる部分
22	<主題>その文中において説明される中心的な役割を担う語</>
23	<助詞のマーク>「誰（何）が」</><主題>「誰（何）は」</>にあたるもの
24	<動作の主体>その動作のを行ったり、その状態であったりする人や物</>
25	<主題>言いたいこと・表現したいことの題名・何の話かを示すもの</>・<助詞のマーク>「何が」するもの</>
26	<主題>「～は」</><助詞のマーク>「～が」</>となるもの
27	<助詞のマーク>「誰が」に当たるもの</>
28	<動作の主体>行動する人</>
29	<助詞のマーク>「誰／何が」</><主題>「誰／何は」の文章の中心となる人物（もの）</>
30	<主題>誰の事、何のことを話すのかを示すもの</>

Appendix-3 : 第 4 章 ・ 対応分析用のデータセット

ID	D 語彙・ 表現	D 文法	D 語順	D 発展	D 動機 付け	D その他	M イン プット	M アウト プット	M テーマ	M 修正	M 動機 付け	M 日英語	M その他
1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
2	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
3	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
4	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
5	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
6	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0
7	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
8	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1
9	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0
10	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
11	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
12	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
13	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
14	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
15	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
16	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1
17	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
18	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0
19	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1
20	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0
21	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
22	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
23	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0
24	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
25	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
26	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
27	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
28	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
29	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
30	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0

Appendix-4 : 第 4 章・ノンパラメトリック検定のデータセット

ID	母語	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
1	日本語	5	10	0	8	5	10	8	5	2	2	2	2
2	日本語	8	8	5	5	5	5	4	8	7	3	4	2
3	日本語	7	7	7	8	4	8	6	5	4	4	3	3
4	日本語	5	9	6	9	2	9	9	9	2	3	4	4
5	日本語	5	5	0	5	0	10	5	5	0	0	5	0
6	日本語	8	8	0	8	0	9	8	8	0	0	0	0
7	日本語	8	9	4	9	4	10	9	8	4	1	1	1
8	日本語	6	8	5	8	4	9	9	7	7	4	4	3
9	日本語	6	10	8	8	7	10	5	8	5	6	5	5
10	日本語	5	7	1	7	3	8	8	8	5	1	1	1
11	日本語	5	7	3	5	3	8	8	5	3	6	5	5
12	日本語	9	9	7	9	7	8	9	9	8	8	8	7
13	日本語	3	8	2	8	6	10	7	7	4	2	7	2
14	日本語	8	8	0	8	6	5	6	5	5	3	3	3
15	日本語	7	8	5	9	6	9	9	7	1	2	7	2
16	日本語	8	8	0	8	5	8	8	3	0	0	6	0
17	日本語	8	8	1	8	8	9	8	10	7	7	7	7
18	日本語	2	3	2	2	2	2	4	3	7	3	3	3
19	日本語	9	9	7	9	8	10	9	8	6	8	8	7
20	日本語	8	9	7	9	8	9	8	9	7	5	6	4
21	日本語	5	7	3	7	3	7	7	3	7	3	3	3
22	日本語	9	9	8	9	7	9	9	9	7	8	8	0
23	日本語	2	5	1	8	2	9	9	9	5	3	3	2
24	日本語	8	9	3	8	5	10	9	8	3	3	2	2
25	日本語	8	5	5	8	3	8	8	8	3	3	3	3
26	日本語	8	8	3	8	5	8	8	9	0	3	3	3
27	日本語	7	8	6	9	7	9	8	9	1	3	3	2
28	日本語	7	8	7	8	6	10	7	7	5	7	6	6
29	日本語	6	8	0	6	6	8	8	6	5	0	0	0
30	日本語	8	9	7	8	7	9	9	8	7	6	6	5
31	英語	5	6	4	6	5	9	7	5	3	3	3	4
32	英語	3	4	3	5	5	6	5	4	2	4	3	3
33	英語	5	6	4	7	6	9	8	6	4	5	4	4
34	英語	0	8	8	8	5	10	1	1	0	0	0	0
35	英語	6	7	6	7	5	9	5	4	3	3	2	2
36	英語	3	9	4	9	5	9	9	7	2	2	0	0
37	英語	7	7	5	9	5	10	10	5	3	3	2	5
38	英語	5	6	4	7	6	9	6	5	1	1	1	1
39	英語	8	8	3	8	7	9	9	8	2	7	7	2
40	英語	3	10	8	7	2	8	4	2	1	2	1	0

Appendix-5 : 第 5 章の調査で使用した調査票

次の(1)~(24)の日本語文を英語に訳してください。原則、1 問目から順番に解答するようにしてください。また、各日本語文に与えてある語句は必要に応じて使ってください。ただし、辞書や文法書を用いずに、すべての問いに対して解答を記入するように心がけてください。

【共通問題】

- (1) 「私のおばあちゃんは先月 90 歳になった。」 *grandmother 「おばあちゃん」
- (2) 「そのコンサートは Takahiro が主催した。」 *concert 「コンサート」 *host 「主催する」
- (3) 「清水寺は毎年多くの観光客が訪れる。」
*Kiyomizu-dera temple 「清水寺」 *tourist 「観光客」
- (4) 「そのプログラムは多くの学生が参加した。」
*program 「プログラム」 *attend 「参加する」
- (5) 「彼の雑貨屋さんはたくさんのお客さんが来る。」
*general store 「雑貨屋さん」 *customer 「お客さん」
- (6) 「今年の 2 月には私の姉が結婚する。」 *get married 「結婚する」 *February 「2 月」
- (7) 「映画館は隣の町にあります。」 *movie theater 「映画館」 *neighboring town 「隣の町」
- (8) 「その公民館は子供たちが英語を勉強することができる。」 *public hall 「公民館」
- (9) 「その地図ではその運転手がホテルにたどりつけなかった。」
*map 「地図」 *driver 「運転手」 *hotel 「ホテル」 *get to 「たどりつく」
- (10) 「去年は 3 人の中国人が私たちの大学に入学した。」
*Chinese 「中国人」 *enter 「入学する」

【調査票 X の個別問題】

- (11) 「私たちはパスポートが外国で必要です。」
*passport 「パスポート」 *foreign country 「外国」
- (12) 「Yumi は吹奏楽部に所属しています。」
*brass band club 「吹奏楽部」 *belong to 「所属する」
- (13) 「私たちは来週合格者にメールします。」
*email 「メールする」 *successful candidate 「合格者」
- (14) 「あのカフェの紅茶は美味しい。」 *café 「カフェ」 *tea 「紅茶」
- (15) 「都会にたくさんのデパートがあります。」 *city 「都会」 *department store 「デパート」
- (16) 「ハンバーガーはアメリカが美味しい。」 *burger 「ハンバーガー」
- (17) 「この図書館が新しい催しを計画しています。」
*library 「図書館」 *event 「催し」 *plan 「計画する」
- (18) 「この図書館は Wi-Fi を使うことができます。」 *library 「図書館」
- (19) 「マッキントッシュのコートはロンドンで買うことができます。」
*Mackintosh coat 「マッキントッシュのコート」 *London 「ロンドン」

- (20) 「その橋を現在通行することができません。」 *bridge 「橋」 *cross 「渡る；通行する」
- (21) 「深夜は ATM を使用することができません。」 *midnight 「深夜」
- (22) (電車内アナウンスで) 「名古屋に午前 11 時に到着します。」 *arrive 「到着する」
- (23) 「車でその学校へ行くことはできません。」
- (24) 「昨日の夜は同窓会でした。」 *reunion 「同窓会」

【調査票 Y の個別問題】

- (11) 「あなたたちは深夜に ATM を使用することができません。」 *midnight 「深夜」
- (12) 「新しい辞書はよい。」 *dictionary 「辞書」
- (13) 「私たちはマッキントッシュのコートをロンドンで買うことができます。」
*Mackintosh coat 「マッキントッシュのコート」 *London 「ロンドン」
- (14) 「ペンギンの脚は短い。」 *penguin 「ペンギン」 *leg 「脚」
- (15) 「あなたたちはこの図書館で Wi-Fi を使うことができる。」 *library 「図書館」
- (16) 「この図書館で新しい催しを計画しています。」
*library 「図書館」 *event 「催し」 *plan 「計画する」
- (17) 「Yumi は吹奏楽部です。」 *brass band club 「吹奏楽部」
- (18) 「都会にはたくさんのデパートがあります。」 *department store 「デパート」
- (19) 「あのカフェは紅茶が美味しい。」 *café 「カフェ」 *tea 「紅茶」
- (20) 「合格者に来週メールします。」 *email 「メールする」 *successful candidate 「合格者」
- (21) 「パスポートが外国で必要です。」 *passport 「パスポート」 *foreign country 「外国」
- (22) (電車内アナウンスで) 「名古屋には午前 11 時に到着します。」 *arrive 「到着する」
- (23) 「車ではその学校へ行くことはできません。」
- (24) 「その橋は現在通行することができません。」 *bridge 「橋」 *cross 「渡る；通行する」

【調査票 Z の個別問題】

- (11) 「私は昨日の夜、同窓会に行きました。」 *reunion 「同窓会」
- (12) 「あなたたちは車でその学校へ行くことはできません。」
- (13) 「アメリカのハンバーガーは美味しい。」 *burger 「ハンバーガー」
- (14) 「私たちは現在その橋を通行することができません。」
*bridge 「橋」 *cross 「渡る；通行する」
- (15) (電車内アナウンスで) 「あなたたちは午前 11 時に名古屋に到着します。」
*arrive 「到着する」
- (16) 「都会はたくさんのデパートがあります。」 *department store 「デパート」
- (17) 「この図書館は新しい催しを計画しています。」
*library 「図書館」 *event 「催し」 *plan 「計画する」
- (18) 「この図書館で Wi-Fi を使うことができる。」 *library 「図書館」
- (19) 「合格者には来週メールします。」 *email 「メールする」 *successful candidate 「合格者」

- (20) 「マッキントッシュのコートをロンドンで買うことができます。」
*Mackintosh coat 「マッキントッシュのコート」 *London 「ロンドン」
- (21) 「辞書は新しいのがよい。」 *dictionary 「辞書」
- (22) 「深夜に ATM を使用することができません。」 *midnight 「深夜」
- (23) 「ペンギンは脚が短い。」 *penguin 「ペンギン」 *leg 「脚」
- (24) 「パスポートは外国が必要です。」 *passport 「パスポート」 *foreign country 「外国」

Appendix-6 : 第 5 章で用いた調査票 X・Y・Z の正誤データ

【調査票 X の共通問題】 (1 : 正解、0 : 不正解)

ID	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1
6	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1
7	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1
8	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1
9	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1
10	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
11	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1
12	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1
13	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1
14	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1
15	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
16	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0
17	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
18	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0
19	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0
20	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1
21	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
22	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
23	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1
24	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
25	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
27	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
28	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1
29	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
30	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1
31	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0
32	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1
33	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1
34	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1
35	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0

【調査票 X の個別問題】（1：正解、0：不正解）

ID	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25
1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1
2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
4	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1
5	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
7	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
8	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0
10	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
12	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0
13	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
15	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0
16	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
17	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0
18	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
19	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
20	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0
21	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
22	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
23	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0
24	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0
25	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0
26	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
27	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0
28	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
30	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1
31	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
35	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0

【調査票 Y の共通問題】（1：正解、0：不正解）

ID	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
36	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0
37	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
38	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1
39	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
40	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
41	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
42	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
43	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
44	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
45	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1
46	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0
47	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1
48	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
49	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1
50	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
51	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
52	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1
53	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1
54	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1
55	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1
56	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1
57	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0
58	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0
59	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
60	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1
61	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
62	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0
63	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
64	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0
65	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
66	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1
67	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1
68	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1
69	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1
70	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1
71	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1
72	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0

【調査票 Y の個別問題】（1：正解、0：不正解）

ID	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25
36	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0
37	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1
38	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0
39	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0
40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
41	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0
42	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
43	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0
44	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0
45	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0
46	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0
47	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0
48	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
49	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1
50	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
51	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0
52	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
53	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1
54	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
55	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
56	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0
57	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
58	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0
59	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
60	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
61	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
62	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0
63	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0
64	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0
65	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0
66	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
67	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0
68	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
69	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1
70	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0
71	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0
72	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0

【調査票 Z の共通問題】（1：正解、0：不正解）

ID	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
73	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1
74	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1
75	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
76	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
77	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1
78	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
79	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
80	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1
81	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1
82	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
83	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
84	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1
85	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
86	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
87	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
88	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1
89	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
90	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0
91	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
92	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1
93	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
94	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1
95	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1
96	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1
97	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1
98	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1
99	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
100	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1
101	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
102	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
103	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1
104	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0
105	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1
106	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1

【調査票 Z の個別問題】（1：正解、0：不正解）

ID	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25
73	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0
74	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0
75	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0
76	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
77	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
78	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
79	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0
80	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0
81	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
82	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0
83	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1
84	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
85	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1
86	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
87	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
88	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
89	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0
90	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1
91	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
92	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1
93	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
94	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
95	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
96	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
97	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
98	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
99	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0
100	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1
101	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
102	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
103	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
104	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
105	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
106	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0

Appendix-7 : 第 6 章の調査で使用した調査票

次の(1)~(30)の日本語文を英語に訳してください (ただし、(24)は下線部のみを訳すこと)。

原則、1 問目から順番に解答するようにしてください。また、各日本語文に与えてある語句は必要に応じて使ってください。ただし、**辞書や文法書を用いず、すべての問いに対して解答を記入する**ように心がけてください。

- (1) 「Hanako はその公民館でアルバイトをしている。」
*public hall 「公民館」 *work part-time 「アルバイトをする」
- (2) 「その公民館は屋根が赤い。」 *roof 「屋根」
- (3) 「その公民館は子供たちが英語を勉強することができる。」
- (4) 「今年の7月には Teruo が結婚する。」 *get married 「結婚する」 *July 「7月」
- (5) 「彼は先月 30 歳になった。」
- (6) 「そのコンサートは Takahiro が主催した。」 *concert 「コンサート」 *host 「主催する」
- (7) 「その会場は隣の町にあります。」 *venue 「会場」 *neighboring town 「隣の町」
- (8) 「そのコンサートは多くの人たちが参加した。」 *attend 「参加する」
- (9) 「その寺は毎年多くの観光客が訪れる。」 *temple 「寺」 *tourist 「観光客」
- (10) 「その地図ではその運転手はその寺にたどりつけなかった。」
*map 「地図」 *driver 「運転手」 *get to 「たどりつく」
- (11) 「去年は 3 人の中国人が私たちの大学に入学した。」
*Chinese 「中国人」 *enter 「入学する」
- (12) 「Ayumi には 9 年前に大学で出会った。」 *university 「大学」
- (13) (Ayumi の仕事について) 「彼女は旅行代理店だ。」 *travel agency 「旅行代理店」
- (14) 「彼女はそのホテルを予約してくれた。」 *hotel 「ホテル」 *book 「予約する」
- (15) 「うどんはその店が美味しい。」 *udon noodle 「うどん」 *shop 「店」
- (16) 「そのうどんはスープが美味しい。」 *soup 「スープ」
- (17) (お店の HP によると、) 「その店には車で行くことができない。」
- (18) 「辞書は新しいのがよい。」 *dictionary 「辞書」
- (19) 「辞書は英語の授業で必要です。」 *class 「授業」
- (20) 「その授業は毎週火曜日です。」 *Tuesday 「火曜日」
- (21) (現在、辞書を書店で注文しており、) 「来週にはそれが手に入る予定です。」
- (22) 「そのデパートでは新鮮な魚を買うことができます。」
*department store 「デパート」 *fresh 「新鮮な」
- (23) 「そのデパートでは毎年物産展を開いている。」 *food fair 「物産展」 *hold 「開く」
- (24) 「去年はその物産展に行きました。」
- (25) (予定について) 「明日は大阪で同窓会だ。」 *reunion 「同窓会」
- (26) 「そのため、**家は 4 時に出なければならない。**」 *leave 「出る」

- (27) 「彼の雑貨屋さんはたくさんのお客さんが来る。」
*general store 「雑貨屋さん」 *customer 「お客さん」
- (28) 「その店にはたくさんのお客さんが来る。」 *grocery 「雑貨」
- (29) 「クレジットカードでは商品を買うことができません。」
*merchandise 「商品」 *credit card 「クレジットカード」
- (30) 「このお皿はそのお店で買った。」 *plate 「皿」

【付帯質問】

日本語においても、英語においても、「主語」という用語がよく使われてきたと思いますが、あなたは「主語」ということばをどのように理解していますか？自由に説明してください。

Appendix-8 : 第 6 章で用いた調査票の正誤データ

【Q01～15】(1 : 正解、0 : 不正解)

ID	Q01	Q02	Q03	Q04	Q05	Q06	Q07	Q08	Q09	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15
1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
2	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
3	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
4	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
7	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1
9	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1
10	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
11	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1
12	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1
13	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
14	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1
15	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
16	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0
17	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
18	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
19	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
20	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1
21	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1
22	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1
23	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0
24	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1
25	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1
26	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1
27	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
28	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1
29	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0
30	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1
31	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1
32	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0
33	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1
34	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1
35	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1
36	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0
37	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0
38	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0
39	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1
40	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1
41	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1
42	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
43	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1
44	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
45	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0
46	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0
47	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
48	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1
49	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0
50	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
51	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1
52	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0
53	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
54	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0
55	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
56	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1
57	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
58	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0
59	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
60	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0
61	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1
62	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0
63	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
64	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
65	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
66	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
67	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1
68	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
69	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
70	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0

【Q16~30】(1: 正解、0: 不正解)

ID	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30
1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
2	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
4	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0
5	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0
6	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0
7	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1
8	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1
9	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
10	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1
11	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1
12	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1
13	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
14	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
15	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
16	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
17	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
18	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0
19	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1
20	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0
21	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1
22	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0
23	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1
24	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1
25	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0
26	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1
27	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
28	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1
29	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
30	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0
31	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0
32	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1
33	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0
34	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1
35	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1
36	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0
37	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0
38	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1
39	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0
40	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0
41	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1
42	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1
43	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0
44	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1
45	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0
46	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0
47	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1
48	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0
49	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0
50	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0
51	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
52	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0
53	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0
54	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0
55	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1
56	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1
57	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0
58	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0
59	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0
60	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0
61	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
62	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
63	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1
64	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
65	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
66	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1
67	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
68	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
69	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0
70	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0

Appendix-9 : 第 6 章の調査票の付帯事項のタグ付き回答

1	<その他>話の主役、その言葉と動詞だけで話わかる</>
2	<その他>会話の主体</>
3	NA
4	<その他>動詞と繋がる語</>
5	<助詞のマーク>文の中で「何が」や「誰が」など人や物を指すことば</>
6	<主題>名詞で文の中心的な単語</>
7	<動作の主体>述語の動作主になるもの</>
8	<主題>文における中心的存在</>
9	NA
10	<その他>主語がない場合は伝わりにくくなる。</>
11	<その他>文の中で一番重要な部分</>
12	<その他>文の中で一番大事であり、主語がなければ相手に伝えたいことがうまく伝わらなくなる</>
13	<主題>最初に出てきた名詞</>
14	<動作の主体>動作などをした人やモノ</>
15	<動作の主体>物事において何かをしたり、されたりするもの</>
16	<その他>基本文に1つは入っている相手や物など対象にしていること</>
17	<主題>最初に持ってくるもの</>
18	<その他>文の一部</>
19	<動作の主体>話の中で行動する人、場所、時間、物、行動の主となるもの</>
20	<その他>述語を組み合わせることによって正確に伝えるもの・日本語だと主語がなくても会話が伝わる時もある、主語がないとその話の理解度の深さに関わる、述語の理解もしやすくなる</>
21	<その他>コミュニケーションをするときに必要なもの、ないと話が全てわかりにくくなる</>
22	<その他>文の中心で、文に1つしかなく、主語がなければ文が成り立たないもの</>
23	<その他>コミュニケーションをとる中で必要不可欠なもの</>・<主題>会話をする中ではじめにいうことば</>
24	<動作の主体>その行動をとった人</>
25	<動作の主体>行動や発言などとある事柄が起きるときにその事柄において主人公みたいなもの</>
26	<その他>相手に自分の意志を伝えるための必要不可欠なもの、必ずしも文頭に持ってくるものではないと思う、最初にあった方がわかりやすい</>
27	<その他>主語は話をするとき、文字を書くときに絶対に必要で、なくてはならないもの</>
28	<主題>1番最初にくることば</>で、<その他>ないとコミュニケーションがとりづらい、どちらでも必要不可欠なことばだと思う</>
29	<その他>なくてはならないもの、人やものの名、ないと文がどういうことかわからない場合がある</>
30	<助詞のマーク>「誰が」などのように人やものを指すことば</>
31	<主題>自分や他人、説明したいもの</>
32	<主題>「～は」</><助詞のマーク>「～が」を使う名詞。</><その他>ないと意味が伝わらないことが多い。</>
33	<その他>文章の主になることば</>
34	<その他>相手に話しをするときにとても必要なことば</>
35	<その他>その文を象徴するもの</>
36	<助詞のマーク>「誰が」</>
37	<主題>文の一番大切なはじまりの部分</>
38	<助詞のマーク>「誰が」「何が」</>
39	<主題>話の要となるもの</>
40	<その他>相手のこと、主役の人・モノ</>
41	<助詞のマーク>「誰が」</>
42	<動作の主体>動作をする人、主役</>
43	<主題>その文章において主題となる名詞</>
44	<助詞のマーク>「何が」ということを明確にするもの</>
45	<主題>その文で一番中心となるもの</>
46	<その他>文章を理解するために必要な単語</>
47	<主題>その話の中心</>であり、<動作の主体>動作をする人やモノ、名詞</>
48	<その他>なければ伝わらない</><助詞のマーク>「何が」に関する部分</>

49	<主題>「～は」の部分</>
50	<動作の主体>動作主</>
51	<その他>誰が何を話すかにおいて、主語がないと正確に会話が成り立たないと思う。文を作るにおいて大切なキーワード</>
52	<その他>それがなければ、誰、どこがわからない</>
53	<動作の主体>行動や出来事となる人やもの</>
54	<その他>誰が喋っているかはっきりさせるためのもの</>
55	NA
56	<主題>人やモノなどのはじめに書く語</>
57	<その他>無ければコミュニケーションが成立しにくい</>
58	<その他>文の中に出てくる人やモノ</>
59	<動作の主体>動作する人やモノ、施設</>
60	<その他>文において主役の立場にある人、動物、モノなどのこと</>
61	<その他>なくても伝わるときとないと伝わらないときがある</>
62	<動作の主体>動作主</>
63	<その他>省略されることもあると思うが、あれば文の理解が深められるもの</>
64	<その他>一人称は自己の主張を他人に伝える時に、二人称は目の前の相手のことに、三人称は特に伝えたいことを補完するための飾り</>
65	<主題>文の中心となる語。主語をなくせば、文として成り立たない。</>
66	<助詞のマーク>「～が」</><主題>「～では」「～は」になる語</>
67	<動作の主体>その文章の中の動きや何かを表している人物やもの。</><助詞のマーク>「誰が」「何が」にあたる部分のこと。</>
68	<その他>誰やどれを示す</>
69	<主題>文で焦点が当てられる部分</>
70	<その他>人と喋るうえでとても大事な用語</>

Appendix-10 : 第 7 章・プレテスト・ポストテストの問題

以下の 1～18 の日本語文に対する英文が正しい場合は○、間違っている場合は×をつけてください。また、×をつけた英文については、正しい英文に訂正してください。必要に応じて、() 内の設定や与えられているフレーズを参考にすること。

【プレテストの問題】

- 「龍安寺は庭が美しい。」
⇨ “*Ryoanji temple is a beautiful garden.*” **Ryoanji temple* 「龍安寺」 **garden* 「庭」
- (Keigo の仕事について) 「Keigo は有名な日本の小説家です。」
⇨ “*Keigo is a popular Japanese novelist.*” **popular* 「有名な」 **novelist* 「小説家」
- (2 の Keigo について) 「しかし、彼の作品は一度も読んだことがない。」
⇨ “*But his works have never read.*” **work* 「作品」
- (Ayumi の仕事について) 「彼女は旅行代理店です。」
⇨ “*She is a travel agency.*” **travel agency* 「旅行代理店」
- (4 の Ayumi について) 「彼女が私の旅行のために航空券とホテルを予約してくれた。」
⇨ “*She booked the airline ticket and the hotel for my trip.*
**book* 「予約する」 **airline ticket* 「航空券」
- 「この町にはたくさんのラーメン屋さんがあります」
⇨ “*This town has many ramen shops.*” **town* 「町」 **ramen shops* 「ラーメン屋さん」
- (6に関連して) 「味噌ラーメンはあの店が美味しい。」
⇨ *That shop is delicious miso ramen.*
- (ある野球の試合について) 「テレビではその試合を観ることはできません。」
⇨ “*TV can't watch the match.*” **match* 「試合」
- 「その会社では新しい T シャツを作っています。」
⇨ “*The company is making new T-shirts.*” **company* 「会社」 **T-shirt* 「T シャツ」
- 「この温泉は石鹸を持ち込むことができない。」
⇨ “*This hot spring can't bring soap.*” **hot spring* 「温泉」 **soap* 「石鹸」
- 「Maria には 2 年前にロンドンで会いました。」
⇨ “*Maria met in London two years ago.*” **London* 「ロンドン」
- (11 の Maria について) 「彼女は来週私たちの大学を訪問する予定です。」
⇨ “*She is going to visit our university next week.*”
**university* 「大学」 **visit* 「訪問する」
- 「電子辞書は英語の授業で必要だ。」
⇨ “*An electronic dictionary needs an English class.*”
**electronic dictionary* 「電子辞書」
- 「昨日は本当に悪い日だった。」
⇨ “*Yesterday was a really bad day.*”

15. 「今年の冬にはその城の復旧作業が始まります。」
 ⇨ “This winter will start the castle repair work.” *castle repair work 「城の復旧作業」
16. (1 週間の予定について) 「毎週金曜日は英会話のレッスンだ。」
 ⇨ “Every Friday is an English conversation lesson.”
 *English conversation lesson 「英会話のレッスン」
17. 「その公園は野生の動物がたくさんいます。」
 ⇨ “There are many wild animals in the park.” *wild animals 「野生の動物」
18. (17 の公園に関して、) 「その公園の中の道路は自転車で通ることができません。」
 ⇨ “The road in the park must not use bicycles.”

【ポストテストの問題】

1. 「京都大作戦とは日本で人気のあるロックコンサートの一つです。」
 ⇨ “Kyoto Daisakusen is one of the most popular rock concerts in Japan.”
2. (1 のコンサートについて、) 「そのコンサートは毎年 10-FEET が企画している。」
 ⇨ “The concert plans 10-FEET every year.”
3. 「私の好きなラジオはたまむすびだ。」
 ⇨ “My favorite radio program is *Tamamusubi*.”
4. (4 のラジオについて、) 「その番組は毎週火曜日だ。」
 ⇨ “The program is every Tuesday.”
5. 「台湾はパイナップルケーキが有名です。」
 ⇨ “Taiwan is famous for its pineapple cakes.”
6. 「台湾は毎年夏に訪れています。」
 ⇨ “Taiwan visits every summer.”
7. 「私のおばあちゃんは昨年の 10 月に 90 歳になりました。」
 ⇨ “My grandmother became ninety years old last October.”
8. (7 の文に続けて、) 「彼女には誕生日に紫の座布団を送りました。」
 ⇨ “She sent a purple cushion for her birthday.”
9. 「その大学では 2 年前に国際学部を設立しました。」
 ⇨ “The university established the Faculty of International Studies two years ago.”
10. (ある大学の HP で) 「スポーツ科学はこの大学で学べます。」
 ⇨ “Sports Science can study at this university.”
11. (ある建物の入り口の貼り紙) 「深夜はそのドアを開けることができません。」
 ⇨ “Midnight can't open the door.”
12. (11 に続けて、) 「それは英語で書かれており、**Viktor にはそれが理解できなかった。**」
 ⇨ “Viktor wasn't able to understand it.” (上記の下線部のみ)
13. 「漫才は Knights がとても面白い。」
 ⇨ “Manzai is Knights very funny.”

14. (13 と関連して、)「土屋さんはいつも黒い眼鏡だ。」
⇔ “Mr. Tsuchiya is always black glasses.”
15. 「ペンギンは脚が短い。」
⇔ “Penguins are short legs.”
16. 「京都水族館では可愛いペンギンを見ることができる。」
⇔ “Kyoto Aquarium can see cute penguins.”
17. 「福岡にはたくさんの美味しい野菜があります。」
⇔ “There are many delicious vegetables in Fukuoka.”
18. (17 に関連して、)「電車では福岡を旅行すべきではありません。」
⇔ “The train should not travel to Fukuoka.”

Appendix-11 : 第7章・プレテストの正誤データ

【クラスA・プレテスト】

ID	Q01	Q02	Q03	Q04	Q05	Q06	Q07	Q08	Q09	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18
1	0	1	2	2	1	0	2	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0
2	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1
3	0	1	2	0	1	1	1	0	0	1	2	1	1	1	0	0	1	0
4	0	1	1	2	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0
5	0	1	2	0	1	1	1	1	0	1	2	1	0	1	2	2	1	0
6	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
7	0	1	2	2	1	1	0	2	2	0	2	1	0	1	2	0	1	0
8	0	0	0	0	1	0	2	0	0	1	2	0	1	1	0	0	1	1
9	0	1	0	1	1	0	2	1	0	1	0	1	0	1	2	0	1	0
10	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1
11	1	1	2	0	1	1	2	0	0	1	2	1	0	1	2	0	1	0
12	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1
13	0	1	2	0	1	0	2	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1
14	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1
15	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0
16	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	2	1	1	0	0	0	1	0
17	1	1	2	0	1	0	1	2	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0
18	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	1	1	0	0	0	1
19	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	2	1	0	1	0	0	1	1
20	0	1	1	1	1	1	2	1	0	1	0	1	0	1	2	0	1	0
21	1	1	2	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	2	1	1	1
22	0	1	2	0	1	0	0	0	0	1	2	1	0	1	2	0	1	0
23	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0
24	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1
25	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0
26	0	1	1	0	1	1	2	1	0	1	2	1	0	1	0	0	0	1
27	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	0	0	1	2
28	0	1	1	0	1	0	0	2	0	0	2	1	0	1	0	1	1	1

【クラスB・プレテスト】

ID	Q01	Q02	Q03	Q04	Q05	Q06	Q07	Q08	Q09	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18
29	2	1	2	1	1	0	2	2	0	1	2	1	0	0	1	1	1	0
30	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0
31	2	1	2	2	1	1	2	1	0	1	2	1	0	0	0	1	1	0
32	2	1	0	1	1	0	1	0	0	0	2	1	0	1	1	0	1	1
33	0	1	2	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0
34	1	1	0	0	1	1	2	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1
35	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1
36	0	0	0	2	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1
37	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0
38	1	1	0	0	1	0	2	1	0	0	2	1	0	0	1	0	0	0
39	0	1	2	1	1	1	2	2	0	0	0	1	0	1	2	0	1	1
40	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1
41	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
42	2	1	2	1	1	0	2	0	0	1	0	0	2	1	2	0	1	0
43	1	0	2	0	1	0	1	2	1	1	0	1	0	1	2	0	1	1
44	0	0	2	1	1	1	2	0	0	1	1	1	1	1	2	0	1	0
45	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	2	1	1	1	0	0	1	1
46	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	1	0	0	0	0	1	0
47	1	1	0	2	1	0	0	0	1	1	0	1	2	1	0	0	1	1
48	0	1	2	1	1	1	1	2	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
49	0	1	1	2	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1
50	0	1	1	2	1	0	2	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1
51	0	1	2	0	1	1	0	2	0	1	2	1	0	1	1	0	1	1
52	1	1	2	0	1	0	2	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1

【クラスC・プレテスト】

ID	Q01	Q02	Q03	Q04	Q05	Q06	Q07	Q08	Q09	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18
53	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	2	1	0	1	2	0	1	1
54	2	1	0	2	0	1	2	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1
55	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1
56	2	0	1	0	1	1	2	0	0	1	2	1	0	1	0	0	1	0
57	1	1	2	1	1	0	0	1	1	1	2	1	1	0	1	1	1	1
58	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	2	1	1	0	1	1	1	1
59	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
60	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0
61	2	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0
62	1	1	2	0	1	1	1	0	0	0	2	1	0	1	0	0	1	1
63	2	1	2	1	1	1	2	0	1	1	2	1	0	1	1	0	1	0
64	2	1	2	0	1	1	0	2	0	1	2	1	0	1	2	0	1	0
65	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	2	1	0	1	0	1	0	0
66	0	1	0	1	0	0	0	2	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1
67	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0
68	1	1	1	0	1	1	2	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0

【クラスD・プレテスト】

ID	Q01	Q02	Q03	Q04	Q05	Q06	Q07	Q08	Q09	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18
69	2	1	0	0	0	1	2	2	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1
70	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0
71	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0
72	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0
73	0	1	0	0	1	1	2	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1
74	2	1	0	0	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	0	1	0
75	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0
76	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	2	1	2	1	0	0	1	1
77	2	1	2	2	1	1	1	2	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0
78	0	1	1	0	1	0	2	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1
79	1	1	0	0	1	0	2	0	0	0	2	1	0	1	1	0	1	1
80	0	1	2	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1
81	0	0	0	2	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0
82	2	1	0	0	1	0	2	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0
83	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0
84	0	1	2	0	1	1	0	2	0	1	0	1	0	1	2	0	1	0
85	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0
86	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0
87	1	1	1	0	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	0
88	1	1	0	1	1	1	2	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1
89	2	1	2	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0
90	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0
91	2	1	1	0	1	1	0	0	1	1	2	1	0	1	0	0	0	0
92	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1

Appendix-12 : 第 7 章・ポストテストの正誤データ

【クラス A・ポストテスト】

ID	Q01	Q02	Q03	Q04	Q05	Q06	Q07	Q08	Q09	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18
1	1	2	1	0	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	0	2	1	2
2	1	1	1	0	1	2	1	0	1	1	2	1	0	0	0	2	1	0
3	1	2	1	0	1	2	1	2	1	2	2	1	0	0	2	0	1	0
4	1	2	1	1	0	2	1	0	0	0	2	1	1	1	2	2	1	2
5	1	0	1	0	1	2	1	0	1	2	2	1	0	0	2	2	1	2
6	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0
7	1	2	1	0	1	2	1	2	1	2	2	0	2	1	2	2	1	2
8	1	2	1	1	0	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1
9	1	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	2	0	2	0	1	1
10	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	0	0	2	2	1	2
11	1	2	1	2	1	2	1	0	1	2	2	1	1	2	2	2	1	2
12	1	2	1	0	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	0	2	1	2
13	1	0	1	0	1	2	1	2	1	2	2	1	2	0	0	2	1	2
14	1	0	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	0	0	0	2	1	2
15	1	2	1	1	1	2	1	2	1	0	2	1	2	2	2	0	1	0
16	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2
17	1	0	1	1	0	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	0	1	2
18	1	0	1	0	0	2	1	2	1	0	2	1	2	0	0	2	1	2
19	1	2	1	0	1	2	1	2	1	2	2	1	0	2	2	2	1	2
20	1	2	1	0	0	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2
21	1	2	1	0	1	2	1	0	0	2	2	1	1	0	0	2	1	2
22	1	2	1	1	1	2	1	2	0	2	2	1	2	2	2	2	1	2
23	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1
24	1	2	1	1	1	2	1	0	1	2	2	1	2	0	2	0	1	1
25	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	1	2
26	1	2	1	2	0	2	1	2	1	2	1	1	1	0	2	2	1	2
27	0	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	0	2	1	2
28	1	2	1	1	1	2	1	0	1	2	2	1	2	0	2	2	1	2

【クラス B・ポストテスト】

ID	Q01	Q02	Q03	Q04	Q05	Q06	Q07	Q08	Q09	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18
29	1	0	1	0	1	2	1	2	1	2	2	0	1	0	0	2	1	2
30	1	0	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	2
31	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2
32	1	0	1	0	1	2	1	2	1	2	2	1	2	0	2	2	1	2
33	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	0	2	2	1	2
34	1	0	1	0	1	2	1	2	1	2	2	1	2	0	0	2	1	2
35	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	0	2	0	0	1	0
36	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	0	1	2	2	2	0	1	2
37	1	2	1	0	1	2	1	2	1	2	2	1	0	0	1	2	1	2
38	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	2
39	1	1	1	0	1	2	1	2	1	1	0	1	1	0	2	2	1	0
40	1	0	1	0	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1	2
41	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2
42	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	0	1	2	1	2	1	2
43	0	2	1	1	1	2	0	2	1	2	2	0	2	2	2	2	1	2
44	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2
45	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	0	2	2	2	1	2
46	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	0	2	1	2
47	0	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2
48	1	2	1	2	0	2	0	2	1	2	2	1	2	0	2	2	1	2
49	1	1	1	1	1	2	1	0	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2
50	1	0	1	1	1	2	0	1	0	2	2	1	2	0	0	0	1	2
51	1	2	1	2	1	2	0	2	1	2	2	0	2	2	2	2	1	2
52	1	2	1	2	0	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2

【クラスC・ポストテスト】

ID	Q01	Q02	Q03	Q04	Q05	Q06	Q07	Q08	Q09	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18
53	1	1	1	0	1	2	1	2	1	0	0	1	0	0	0	0	1	2
54	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	2	2	2	0	1	0
55	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	2	0	1	1
56	1	1	1	0	1	0	1	2	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
57	1	2	1	0	1	1	1	2	1	2	2	0	2	2	1	2	1	2
58	1	0	0	0	1	2	0	2	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0
59	1	1	1	0	1	1	1	2	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0
60	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	2	1	0
61	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0
62	1	1	1	0	1	1	0	2	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0
63	1	1	1	0	1	2	0	2	1	0	1	1	2	1	2	2	1	2
64	1	2	1	0	1	2	1	0	1	2	1	1	1	0	0	2	1	0
65	1	0	1	1	1	2	1	0	1	0	1	1	2	1	2	0	1	1
66	0	1	1	0	1	2	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0
67	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
68	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2	0	0	0

【クラスD・ポストテスト】

ID	Q01	Q02	Q03	Q04	Q05	Q06	Q07	Q08	Q09	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18
69	1	0	1	1	1	2	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
70	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0
71	1	0	1	0	1	2	1	0	1	2	0	1	0	1	0	0	1	0
72	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	2	0	0	1	2
73	0	0	1	0	1	2	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0
74	0	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	0	0	2	2	1	2
75	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	2	1	2
76	1	2	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	2	0	1	2
77	1	1	1	0	1	2	1	2	1	0	0	1	0	2	1	0	1	0
78	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0
79	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0
80	1	0	1	0	1	2	1	2	1	0	0	1	0	2	0	0	1	0
81	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	2	1	0	1	1	0	1	0
82	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0
83	1	1	1	0	0	2	1	1	1	2	1	1	0	0	0	2	1	2
84	1	1	1	0	1	2	1	1	1	2	1	1	2	0	2	2	1	2
85	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
86	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	2	0	0	1	0
87	1	2	1	0	1	2	1	1	1	2	2	1	0	0	0	2	1	2
88	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	2	2	2	0	1	1
89	1	0	1	0	1	2	1	2	1	0	1	1	0	0	0	2	1	0
90	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1
91	0	1	1	0	1	2	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1
92	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1

Appendix-13 : 第 7 章・二元配置分散分析に用いたデータセット

◆ 実験群のクラスにおけるプレテスト・

ポストテストの成績

クラス	プレテスト	ポストテスト
A	8	20
A	7	11
A	9	15
A	8	17
A	13	15
A	9	7
A	14	21
A	8	20
A	8	14
A	10	20
A	12	22
A	9	20
A	7	17
A	4	17
A	5	18
A	8	22
A	9	18
A	7	15
A	7	21
A	10	22
A	10	15
A	8	23
A	4	4
A	11	17
A	12	23
A	9	21
A	18	21
A	8	20
B	15	15
B	9	21
B	15	24
B	9	19
B	5	21
B	10	17
B	6	16
B	10	18
B	9	18
B	7	23
B	12	14
B	5	19
B	8	21
B	13	22
B	12	23
B	12	23
B	9	21
B	5	21
B	9	24
B	11	23
B	8	20
B	9	14
B	11	24
B	11	25

◆ 統制群のクラスにおけるプレテスト・

ポストテストの成績

クラス	プレテスト	ポストテスト
C	9	10
C	12	11
C	6	10
C	10	5
C	14	20
C	11	8
C	7	8
C	3	9
C	10	6
C	9	9
C	14	18
C	13	13
C	10	13
C	7	8
C	4	3
C	9	5
D	12	5
D	6	3
D	7	8
D	4	10
D	6	6
D	14	18
D	5	10
D	7	9
D	13	11
D	8	5
D	8	5
D	10	9
D	6	10
D	6	5
D	6	14
D	9	18
D	5	4
D	6	5
D	16	16
D	11	12
D	9	10
D	5	4
D	8	10
D	7	9