

英文法の実際とその教授法を考える： 受動態の特徴と指導上の留意点

伊藤 道彦*・近藤 史江**・倉増 泰弘・松谷 緑

Why We Use the Passive in English: Towards a Better Understanding
of Grammatical Realities and Teaching Methodologies

ITO Michihiko, KONDO Fumie, KURAMASHI Yasuhiro, MATSUTANI Midori
(Received January 10, 2006)

キーワード：英文法、受動態、コミュニケーション

はじめに

本稿では英語の受動態をとりあげ、この構文についての一般的な日本人学習者の理解の不十分さを指摘し、指導上の問題点、さらには、その打開策の提案を行う。今回は受動態に焦点をあてるが、ここで論ずる基本的なことは、他の文法事項を扱うときにも示唆を持つものと考えられる。

セクション1で、英語母語話者にとってこの構文がどのように獲得されるかについての先行研究を紹介し、オーセンティックなテキストとして、絵本に見られる受動態の特徴を明らかにした上で、英語学的視点から中学校の教科書のテキストに見られる受動文を考察する。このような文法項目の指導において、セクション2では、その導入に際し、どのような教授法が有効であるかその可能性を示し、セクション3では、その産出に注目し、中学生にとって受動態の学習困難がどのような点にあるのかを探り、指導上の留意点を示す。

1 英語の受動態：母語話者の構文獲得と絵本・教科書のテキストに見る受動態

まず、受動態について、言語学的・英語学的事実を大まかに確認しておきたい。スタイルの点では、受動態が使用される頻度は能動態に比べると低く、特に口語において、そうであるし、ましてや、クレオール英語においては避けられ、標準英語ならば *the grass has been cut* と表現されるべきところが、*the grass cut* といった表現で代用されたりする。一方、受動態は非人称構文として、論文などで客観性を強調するのに重宝がられ用いられることが多いが、安易な多用は批判の対象になっている。いずれにせよ、どのように用いるのが適切であるのか、コミュニケーションの場面において判断されることが特に必要な文法事項といえるであろう。

1.1 英語を母語とする子どもの受動態の獲得 (Baldie1976)

* 萩市立萩西中学校教諭

** 山口大学大学院平成16年度修了

英語を母語とする子どもにとっても、受動態の獲得は容易ではないと考えられる。Baldie (1976) によれば、9歳くらいでようやく一般的な受動態を産出できるレベルに達するといえるようである。Baldie (1976) では、次のような実験を行っている。何枚かの絵を見せて ‘The boy was chased by the girl’ などといった文を聞かせ、発話された文の意味を表している絵を示すように求め、子どもが正しい絵を選ぶかどうかを観察し、「理解」を確認する。次に ‘What has happened to the —?’ と尋ね、‘It was chased by the —’ といった返事や、あるいはそれに類似した返答ができれば、「産出」できるレベルに達したと判断する。3歳から3歳半の10人の子どもに30の上記のようなテストを実施したところ、そのうち17の正解を得るも、産出については一切できなかった。理解は3歳くらいから可能となり、6歳～8歳くらいまでにほとんどの子どもが理解できるようになる。しかし、産出については8歳でもまだ半数で、20%は全くできないことが報告されている。概要を以下の表にまとめる。

年齢	3～3.5	4～4.5	6	8
理解 (正解数/総数)	17/30	21/30	26/30	29/30
産出 (正解数/総数)	0/30	4/30	14/30	16/30

1. 2 絵本に見る受動態

次に 英語を母語とする子供にとって身近なテキストである絵本において、受動態がどのくらいの割合で扱われ、また、どのようなコンテキストで使用されているかを考察する。近藤が分析した30冊のうち、以下の12作品で受動態が確認できた。それらの作品名(対象年齢)、テキストを構成する文の総数と受動態の文の数を示す。

作品名 (対象年齢)	受動態/総数	作品名 (対象年齢)	受動態/総数
Alfonse, Where Are You?	1/52	The Snowy Day (4～8歳)	1/30
All about Shapes	1/57	Angus and the Ducks* (4～8歳)	2/48
Clothes -A very first picture book-	3/17	Where the Wild Things Are* (4～8歳)	1/10
All about Me (6ヶ月～2歳)	7/217	Millions of Cats (4～8歳)	3/65
My Soccer Book* (3～7歳)	5/61	The Little House (4～8歳)	8/89
The Mixed-Up Chameleon (4歳)	1/45	The Story of Babar (8歳～)	3/108

註：空欄は対象年齢指定なし

表から窺えるように、1作品で見られる受動構文は平均1～3文と少なく、これら12作品の文の総数(769文)のうち、受動構文(36文)の割合は4.68%と低い。比較的出現回数が多い *The Little House* は、「小さな家」を擬人的に主人公 (she) とした物語であるため、家が主題となって受動態が多く用いられている幾分特殊なテキストである。受動態が使われていない他の18作品も加えて考慮するとその出現頻度は更に低くなる。これらのことから、絵本において受動態が使われる頻度は極めて低いということがいえる。なお、どの作品においても、いずれの受動文にも by 句は用いられていない。

次に、受動態がどのような文脈で使われているかについて、上記の表に示した作品の中から3作品(*印)のテキストを取り上げて考察を加える。

テキストⅠ

The night Max wore his wolf suit and made mischief of one kind (次ページ) and another (次ページ) his mother called him “WILD THINGS!” and Max said ‘I’LL EAT YOU UP!’

①so he was sent to bed without eating anything. (*Where the Wild Things Are*)

これは、主人公のMaxがいたずらをしたため、母親に叱られて部屋に帰される場面である。ここでの‘he’は既知情報となった‘Max’であり、‘I’ll eat you up!’と母親に言った後、彼がどうなったかについての新情報を提供している。by～句はないが、それが母親によってなされたことは明らかである。

テキストⅡ

このテキストでは、サッカーを題材とし、その道具、ルール、ポジションなどが説明されているため、他のテキストに比べ、人間以外のものを主語とする受動文が使用されている比率が高い。

②A soccer game is played in a soccer field.

③Games are often made up of two 45-minute halves.

④The ball is kicked from the center line toward the opposite team’s goal.

②では‘a soccer game’が行われる場所、③では試合の制限時間、④では‘ball’がどのように扱われる道具なのかについての情報が提供されている。一方、以下の引用において、⑤、⑥はルールの説明の箇所であり、‘you (a player)’または‘team’が主語(主題)となり、それらが違反をした場合に起こりうることの情報を提供している。

…Players must follow a set of rules. You cannot push or trip another player, for instance. If you do, the referee blows a whistle. ⑤You might be cautioned, or warned to behave, or you might be sent off the field. ⑥The other team may be allowed a free kick toward your goal. (*My Soccer Book*)

ここに見られる受動態は、agentである誰かによってなされる行為というより、ルールによって定められていること・どの試合においても起こりうる事態を表す。(敢えていうなら、agentは直接的には前の文で既出の‘the referee’、間接的にはルールである。)

テキストⅢ

Angus was also curious about Things-Outdoors but he could not find out much about them because of a leash. (次ページ) ⑦The leash was fastened at one end to the collar around his neck and at the other end to SOMEBODY ELSE. (*Angus and the Ducks*)

この場面は、主人公の Angus (犬) が外の世界についてもっと知りたがっているが、ひもに繋がれていて自由な行動ができないでいるというものである。⑦では前文の 'a leash' を受けて、それを主語に据えている。絵本におけるこのページでは絵においても、読者の注目はひも (に繋がれている Angus) に向けられる仕掛けとなっている。更にこの絵本は日本語でも出版されているが、この部分に対応する日本語は、日本人が能動/受動の概念操作を苦手とする理由を示唆しているようで、興味深い：

かわひもの こっちがわは、アンガスの くびわに つながっていて、 あっちがわは、
だれかの てに にぎられていましたから。

1. 3 中学校教科書のテキストに見る受動態

よく受動態は能動態に対するものと考えられる。すなわち、能動態の文における目的語を主語の位置に据え、be 動詞+過去分詞を用いて、「・・・される」という言い方をするもので、動作主は by を用いて表す、というのが一般的な理解である。そういった認識は、大学2年生を対象とした英文法演習の授業において、受動態とはどのようなものかわかりやすく説明をするよう求めた際の学生の返答例においても確認された。その典型的な返答2例を以下に示す：

- (1) 普通の動詞の形である「～する」という表現を「～される」と受け身の形にする。そのとき、動詞の前に be 動詞を置き、元あった動詞を過去分詞形に変える。
- (2) 受動態は主語になっている人、あるいは物が他の人 (あるいはもの) から動かされて行動している型の文、例えば、The window is opened by Mr. Smith という英文は主語の the window は Mr. Smith によって開けられている。だから受動態という。英文の型は be 動詞+過去分詞である。

ここで次の2点に注目したい。第一は(1)にある「普通の動詞の形」「元あった動詞」という表現に垣間見える、普通の文である能動文を書き換えた (普通でない?) 受動文といった意識、第二は(2)の「Mr. Smith によって開けられている。」の波線部分 (原文まま) に現れている、動作主を by で表すという形式操作の徹底ぶりである。

動詞句の部分での高度な操作を求められる受動構文に戸惑う中学生は多く、この複雑な構文をいかにして習得させるかということは指導者にとってひとつの課題であり、そこで、この構文の産出の徹底が図られ、何とか、多くの学習者はそのパターンを習得する。しかしながら、問題は、この意味が同じとされる二つの構造をどう使い分ければよいのか、どのような時に、「能動文を受動文に変え」なくてはならないのかといった点についてほとんど理解がなされていないところにあると考える。そもそも英語の事実を見ると、受動文は能動文を変えたものという捉え方自体が障害となるものであるとさえ言えよう。

受動態の存在意義は、談話における情報構造とその出来事・事態から主語が受ける影響力とかかわる。教師がこのことを理解していないと、型にはめただけの、実際には存在するはずのない受動文を産出するといった練習を生徒に強いることにもなりかねないので、注意が必要である：

A great deal of harm has been done by teaching the PASSIVE VOICE as if it were merely another way of expressing a sentence in the ACTIVE VOICE. Students are asked to put such sentences as:

John likes girls.

Henry can read English and French, etc.

into the fantastic forms of

'Girls are liked by John.'

'English and French can be read by Henry' etc!

We ought to stress the fact that the passive voice has an important and special place in the language; most sentences that are good in the active voice are just grotesque curiosities when put into the passive voice

The agent with by is unnatural in English: MOST sentences needing it belong rightfully to the active voice, and should never be put into the passive voice, even as an academic exercise. (Allen 1974: 277) (下線は筆者による)

動作主を表すといわれる by~句についても、英語の現実はおとんど受動態の文では示されない。書き言葉のテキストと放送メディアの言語で、80~85パーセントは agentless との調査報告があり (Berk, 1999: 120)、また、by~句付受身文が多いのは、ニュースや学術的な書き物であるとの指摘もある (Biber, et.al., 1999: 937)。受動態の存在意義は、まさに、この動作主を示さなくてよいところにある。学習者を支援する場合、能動態と受動態の書き換え練習は構文の定着には多少の意味があるであろうが、コミュニケーションを重視する視点から考えれば安易にすべきではないと考える。

中学校での指導のよりどころとなる教科書でどのように受動態が導入されているかを検証してみる。3種の教科書 (平成17年度版) を取り上げ、それぞれの教科書で受動態が扱われる時期、使用されている文を以下にまとめる。本来は談話の構造に注目することも重要であるが、ここでは、主として、文レベルの受動構文に注目するため、談話のコンテキストを省く。それぞれの文のいわゆる副詞類に注意されたい。(下線は筆者による)

	時期	
A	3年 Unit 1	<p>Let's Learn Braille Braille is used <u>by many people</u>. Braille is written <u>in many places</u>. Volunteers are needed. <u>When</u> was Braille invented? It was invented <u>by a Frenchman, Louis Braille</u>. So it's called Braille. Braille was introduced <u>to Japan during the Meiji era</u>. Years later a new system was made <u>for kana</u>. In this system, six dots are also used. My braille class is held <u>every Saturday</u>. (If you're interested, why don't you join us?) (Are you interested <u>in action games?</u>) It's played <u>all over Japan now</u>. The bird is made <u>of a piece of paper</u>. This is called a "yunomi." It's used <u>when you drink tea</u>.</p>

B	3年 Program 5	The Music of Okinawa A lot of songs are written <u>there every year</u> . And they are sung <u>at concerts there</u> . Are the songs sung <u>only in Okinawa</u> ? They are sung <u>all over Japan</u> . It was written <u>by Kina Shokichi, a singer-songwriter in Okinawa</u> . Its words were also written <u>by him</u> . His music is not written <u>just for the people of Okinawa</u> . It is written <u>for people all over the world</u> .
C	2年 Lesson 10	Anime and Movies (Ms. Jones, you're interested <u>in Japanese movies, aren't you?</u>) They are shown <u>in many foreign countries</u> . George Lucas was influenced <u>by Kurosawa's movies</u> . Are those Japanese movies translated <u>into English?</u> Japanese isn't spoken <u>in most countries outside Japan</u> . Were you taught <u>about Japan in school?</u> But many children today are taught <u>about Japan</u> .

多くの文で、いわゆる動作主は示されていない。これは、既に述べた、受動態を用いる一つの理由として挙げられる「動作主を示さなくてよい」という、この構文の特徴に沿ったものである。上記の30の文のうち、by句が用いられているのは以下の5つのみである。そのほとんどは、談話の話題を維持し、一環したテーマを主語に据える第1例のような場合、あるいは、下線部に文としての重要な情報を盛り込んでいる場合である。先行する既知情報に新情報を加える自然な流れは、特に、代名詞itを主語とする第2例と第3例に顕著で、by～句の長さにも端的に現れている。

Braille is used by many people.

It was invented by a Frenchman, Louis Braille.

It was written by Kina Shokichi, a singer-songwriter in Okinawa.

Its words were also written by him.

George Lucas was influenced by Kurosawa's movies.

1.4 まとめ

以上、受動構文は母語話者にとっても産出できるようになるまでには相応の時間を要する獲得の難しい構文であること、また、子ども向けの絵本においても、頻度は少ないが、ある程度理解が可能となる3～4歳向けのものから「必然的に」使用されていること、さらに、今回取り上げた絵本12作品のすべての受動文において、by～句は用いられていなかったことを指摘した。

また、日本で使用されている中学校教科書のテキストでは、受動態の特徴がある程度活かされていることがわかった。では、なぜ、日本人学習者はこの構文を使いこなせないのであろうか。現実の問題として、大学受験対策のための文法問題で、能動・受動の書き換え練習をさせられてきた、といったような状況があるのだろう。しかし、型を身につけることは重要であるが、形式として覚えこむだけでなく、言語を現実の場面で機能させる、その形式の持つ意味とセットでなければ、せっかく覚えた型も生かすことができない。受

動態の指導に際しては、教師は談話の情報構造にも意識を向けつつ、コミュニケーションにおいて機能する受動文を提示、あるいは、生徒に産出させるよう心がけたい。

(近藤・松谷)

2 受動態導入のより適切な教授法を求めて ～Processing Instruction～

受動態はこれまで能動態との比較対照による説明を用いて導入されることが多く、導入後すぐに能動態から受動態への書き換えなどを含む「書く」ことを中心としたアウトプットの練習が行われてきた。しかし、学習者の中には習得が不完全に終わる者も多く、なかなか思うような成果を出せないようだ。今日の英語教育はコミュニケーション能力を求める方向性へと変わってきており、受動態の導入も従来のやり方が望ましいとは必ずしも言えなくなっている。このセクションでは、受動態の導入には果たしてどのような方法がより望ましく、効果的であるかを考察したい。

2.1 文法と文法訳読法に対する批判

長年、多くの国々では外国語学習の中心は文法学習であった。日本もまた例外ではなく、中学から高校までの英語の授業の中心は、英語から日本語へ、日本語から英語への翻訳を目的とした、文法事項の説明を中心に行われてきた。いわゆる「文法訳読法」が用いられてきたのである。この教授法は長年批判の対象となり、日本の英語教育における全ての問題の根源と言われ続け、さらには「文法」そのものの存在意義すら疑問視する意見までもが飛び交うようになった。「英語をしゃべるのに文法なんて関係ない」といった類の意見である。確かに、英語を話したり聞いたりすることに、文法の訳読は直接関係しないし、文法そのものも一見必要ないように思える。しかし、本当にこれらは不必要なものとして批判を浴びて良いのであろうか。

筆者はこのような批判は少し短絡的ではないかと考えており、それには大きく三つの理由がある。最初に、これまでの経緯を考えると、この種の教授法を用いた授業が、従来の入試の形式や内容を強く意識したものであることには間違いない。つまり、英語を教える現場では、今日の入試の形式や内容に対応するために、文法を教える必然性が常にあった。要は、「受験」という目的があるために、文法を教えなければならなかったということなのである。上記の批判はこの点を見逃しているというのが第一の理由である。

二つ目の理由は、率直に「文法は英語習得に不可欠」ということである。文法はそもそも言語を構成する不可欠な要素であり、それが意識的であれ、無意識的であれ理解されていなければ、言語を使いこなすことはできない。ただ、これまでのような文法事項の長い説明や英訳・和訳などのアウトプット練習といった導入の仕方では思うような成果は得られない。問題は、文法を教授する必要性はあっても、その「目的」や「やり方」などが考慮されるべきだということだ。

そして、これが三つ目の理由となるのだが、本来「文法訳読法」は言語を「読む」ために用いられてきた手法で、それ自体は批判の対象にはなり得ない。実際、英文を訳読するのにこれまで十分に役割を果たしてきたはずだ。確かに、様々な問題は抱えてはいたが、これまでの英語学習が「読む」ということを目的にして行われていたのだから、この教授法で事足りていたと言える。問題は、コミュニケーション能力の習得育成を「目標」とする日本の英語教育には不向きであるということなのであり、この教授法自体が悪いという

ことにはならないのである。

以上三つの理由から、文法訳読式の教授法や文法に対する一般的な批判がいかに短絡的であるかを指摘した。ただし、批判そのものは的を射ないとは言え、文法の習得を目的にし、文法訳読法を用いた授業は今日の英語教育が目指そうとするものには不適合であるのは間違いないようである。では、今日の英語教育には実際にどのような教授法が用いられるべきなのであろうか。このことを考えるのに、「文法訳読法」などの従来用いられてきた教授法の問題点を明らかにする必要がある。そのうえで、日本人がその習得を苦手とする受動態の導入がどうなされるべきか、一つのモデルケースとして考えてみたい。

2. 2 文法中心の教授法の問題点

これまで用いられてきた古い教授法を、現在の英語教育に用いることには主に二つの問題がある。第一の問題は、既に少し述べたが、今日英語教育が掲げる目標は英語によるコミュニケーション能力の育成であるが、文法訳読式教授法はその目的達成には適切ではないということである。VanPatten(1993)は授業がよりコミュニケーション主体になりインプットがより豊富になると、文法訳読法や他の伝統的教授法はコミュニケーション中心の授業の目的に適応するようには思えないと言っている。また、Lee & VanPatten(1995)は、文法教授は意味と文脈の欠如という点から、本質的にコミュニケーション主導ではないことも指摘している。今日の英語教授の「目的」と、それを達成する「手段」という観点から見て、従来の文法主体の教授法は今日の英語教育には的はずれであることがわかる。

現在広く認知されているインプットの役割と、従来の教授法の核となっていたアウトプット中心の学習には大きな隔たりがある。これを少し噛み砕いて説明したい。これまで使われてきた文法中心の授業においては、まず目標となる文法事項の説明がなされる。そして、その後すぐに学習者が「書く」ことに重きを置いたドリル練習やパターン練習をする。実はこの流れに問題があるのだ。Krashen(1982)やSchwartz(1993)などが主張しているのだが、第二言語習得におけるインプットの定義には、第二言語がどのように機能しているかということに関しての指導者の説明は含まれない。言い換えれば、指導者の文法事項の説明自体はただの説明にすぎず、学習者が吸収すべきインプットや言語情報そのものではないということなのだ。文法事項の説明自体に問題はあまりないのだが、この教授法においては、特に導入時期にそればかりが行なわれるので、学習者は十分なインプットを得られないままにアウトプットをしなくてはならない。したがって、まだ準備ができていない段階でアウトプットすることを強いらられるので、文法事項の定着がなかなか促されないのである。ここではあくまで、従来のアウトプット中心の練習自体を問題視しているのではなく、学習者にアウトプットさせるタイミングが早いことを問題としている。

これまでのアウトプットを中心とした文法訳読式の教授法の問題点を見てみると、今日の英語教育における文法事項の導入に用いられる教授法にはいくつか欠かせない条件があることが見えてくる。そして、それらをまとめると、①簡潔に的を射た文法説明 ②豊富なインプット ③インプットの理解度チェック の三つになる。まず①についてであるが、上でも述べたが文法の説明自体は言語情報そのものではない。よって、文法事項についての説明は簡潔に行われる必要があり、豊富なインプットを提供する時間が充分にとれるよう考慮されなければならないだろう。そして、説明自体が文法事項の「形」と「意味」を

関連付ける内容である必要がある。次に②についてである。これまでのように、文法説明後にいきなりアウトプット中心の練習をするのではなく、まずは豊富なインプットを学習者に提供しなければならない。もちろんその際与えられるインプットは、学習者が目標とする文法項目の「形」と「意味」の間の強い関係付けができるようなインプットでなければならない。これは、学習者がその文法事項の「形」を見たり聞いたりしたときに、即時にその「意味」に直結できるようになるためであり、コミュニケーション能力の習得が意識されている。最後に③については、ただインプットを垂れ流的に学習者に提供するのではなく、どの程度理解されているかを確認する過程が欠かせない。言い換えれば、どの程度インテイクとして吸収されているかをチェックしなければならない。この場合、目標となる文法事項の「形」と「意味」の関連付けがどれだけ完成されたかを見る作業となる。

これらの条件を兼ね備えた教授法を用いた導入は、受動態のようなアウトプット中心の練習をこなしてもなかなか成果が得られない文法事項にはより有効かもしれない。そして、筆者がより有効であると考え受動態の導入方法は、VanPatten が研究を重ねる Processing Instruction と呼ばれるものである。以下この Processing Instruction とはどのようなものか紹介したい。

2. 3 Processing Instruction の主な特徴

VanPatten(1996)が説明するように、Processing Instruction は主に母語を用いて行われる。豊富なインプットを用い、学習者がインプットを処理していく過程を助け、正確な「形」と「意味」の関連付けをすることを目的としている。そして、これには三つの構成要素がある。それらは、(1) 文法事項の「形」とその形に伴う「意味」の関係付けをする明確な説明、(2) 与えられた言語情報の処理方法の説明 (3) structured input activity と呼ばれる特殊なインプット中心の練習の三つである。次に (3) の structured input activity について説明する。

まず、structured input とは「形」と「意味」を強く関連付ける特殊なインプットである。この種のインプットを使うことで、学習者は文法構文をアウトプットする必要がなく代わりに、インプットとなる文を能動的に処理することを促される。このようなインプットに重きを置いた練習を structured input activity と言う。そして、このアクティビティーには referential activity と affective activity がある。

Referential activity は、学習者に正確な「形」と「意味」の関連付けを促し、一連の授業の中で主に導入において有効である。このアクティビティーは 2 択問題で、文法構文の「意味」を得るために、学習者にはその構文の「形」に意識を向けさせる。また、構文を 2 種類おりまぜて問題を構成することにより、一連の問題の単調さを防ぎ、学習者は各文に集中できるという効果も得られる。この点においても、受動態には能動態という対照可能な構文があるので、この教授法に適していることがわかる。

一方で affective activity は referential activity の後に続くものである。このアクティビティーは、学習者は自分の個人的意見や見解を示すことを求められるもので、正解・不正解の 2 択で構成されるものではない。また、これはコミュニケーションを意識したもので、学習者の主体性を引き出すために行うアクティビティーである。さらに、この活動では比較的処理しやすい単純な文を使い、referential activity で行ったような「形」と「意味」の正確な関連付けを行う。これらのアクティビティーはインプットの吸収に大変

効果があり、少なくともこれまでの日本の受動態の導入ではあまり使われたことのないものであると思う。

次に、中学校で受動態を Processing Instruction を用いて導入する授業を実施する際のいくつかの原則を示したい。これらは、VanPatten(1996)が打ち出す structured input activity に関するガイドラインに少し修正を加えたものである。(A) 受動態の「意味」に焦点を当てること、(B) 口文語双方のインプットを使用すること、(C) 学習者にインプットを用いて「何か」をさせること、そして (D) 学習者に言語情報の処理方法を意識させることの四つである。

(A) については、これまでにその重要性は示したと思う。次に (B) は、Gardener (1993)が主張するように、どのような形式や程度のインプットにより反応するかは学習者によって異なることに基づいている。コミュニケーション能力を意識するのであれば、口語によるインプットは全学習者に必要であるが、文語によるインプットに利益を得る学習者も多くいるはずだ。教師はこのようなことを考慮して口文語両方のインプットを提供する必要がある。また (C) では、学習者が積極的に授業に参加するべきであり、単純に教師の言うことを聞いたり何かを読んだりするべきではないといったことである。学習者は正誤問題や整序問題など何かしらインプットに対して答える問題を解くことで、積極的かつ能動的に授業に参加しなければならない。この際、教師は学習者に文法構文の生産活動をさせるのではなく、あくまでインプットに対して何らかの反応をさせることを心がけることが重要である。学習者に文法構文を生産する機会はこのようなアクティビティーの後に行えば良い。最後に (D) であるが、教師は学習者が実際にインプットの中にある文法事項に意識が向いているかを確認する必要がある。これは、比較的 affective activity よりも referential activity の方が効率よくできるようである。

2. 4 考察とまとめ

このように Processing Instruction の特徴に目を向けてみると、さまざまな考慮がなされており、今日のコミュニケーションを目的とした英語教育にあって、特に、受動態のように比較的定着が困難な文法構文の導入に成果を発揮する可能性があるかもしれない。もちろん成果という点では、アウトプットさせてはじめてわかるのは言うまでもない。受動態も例外ではなく、アウトプットの段階に入ると、その本当の定着度が確認できることになる。しかし、この受動態に関して言えば、従来の教授法では、非常に長い文法説明に時間が割かれるのにはやはり問題があるし、学習者にアウトプットをさせるタイミングが早すぎる印象は否めない。学習者が受動態の「形」と「意味」をしっかりと関連付け、頭の中にモデルを作ることが先決であると言える。アウトプットはそれからでも遅くはないはずである。

日本の英語教育においては、時間的な問題や、評価をする都合上、アウトプットさせなければならないという事情もあるかもしれない。しかし、受動態という定着困難な文法構文の効率的な定着、日本の英語教育の目的に即した教授法の選択という観点で、Processing Instruction は、従来の教授法よりもさまざまな点で優位に立つと言える。これまで考察してきたように、従来日本で使用されてきた受動態の導入に使われてきた教授法は、その構文そのものの持つ「意味」やさらには「文脈」よりも、「形式」を重視した形で行われてきた。一方、この教授法は「形」と「意味」の関連付けに重きを置き、イ

ンプットの豊富さがあり、コミュニケーションを目的としたインプット中心のアクティビティを行う。この教授法は決して万能的に使用されるべきものではないだろうが、より適切な受動態の導入に貢献できるかもしれない。

(倉増)

3 中学生の学習困難:中間言語に見られる規則の錯綜による習得不全

ここでは、英語の学習を始めて3年目に、受動態という形式に初めて遭遇することになる中学生の中間言語において起こっている混乱を、形式の操作に関わる規則の習得不全という産出的側面に限定して考察し、その原因と指導の留意点について、中学校英語教育の現場から分析・提言したい。

3.1 aux-verb sequence

外国語学習、取分け英語の学習において、動詞に関わる文法規則の習得が必須であることは異論のないところであろう (Palmer, 1974; Leech, 1987; Quirk et al., 1985)。当然のことながら、受動態も動詞に関わる文法規則によって生成される。

英語動詞は、1個の本動詞からなる単純形式 simple form に始まり、表したい意味に基づいて助動詞をその前方に導入し、自らは様々な形に屈折して複合形式 compound form (Quirk et al., 1985) へと拡張する。このような動詞中心の語列を動詞形式 verb form 或いは aux-verb sequence と定義する (Ito, 2001)。Quirk et al. (1985) は複合形式の基本型を、A 型 (法性) =法助動詞+本動詞原形、B 型 (完了) =have+本動詞過去分詞、C 型 (進行) =be+本動詞現在分詞、D 型 (受身) =be+本動詞過去分詞、の4つに定式化し、語列の最初の助動詞が時制と人称による定形化を受けると、これらの基本構造が A から D への、飛び越しはできるが不可逆的な結合順に従い相互に嵌め込まれて telescoped さらに拡張され、最長で may have been being examined (A+B+C+D) という語列も可能であることを示している。

3.2 受動態の形式操作上の困難性

中学校英語は、ここに述べられた単純形式と4つの複合形式基本型の形成・操作に関する規則と意味、機能を習得することを、その文法シラバスの中心に置いている (現行指導要領参照)。現在多くの教科書で取られているシラバスでは、1年生で現在時制下での主語人称・数と be の呼応→VO 語順→3人称単数 s の学習の後、C 型 (進行) →A 型 (法) と進み、2年生では過去時制下での主語人称と be の呼応→本動詞過去形、不定詞との連携、A 型の発展、3年生で D 型 (受身) に入るという順番で、それぞれの形式で疑問、否定への変形を学習させ、最後に B 型 (完了) が取り扱われる。受動態の形式を正しく産出するには、何よりもそこまでの文法シラバスに組み込まれた、形式の操作に関する規則が一つ一つ習得されていなければならないが、one by one に学習されたままでは互いの相異が理解されることは困難である。

また、日本語の動詞形式の拡張は、目的語の次に出現する動詞の語尾に、態→相→法という順に、助動詞要素を次々と接辞し「活用」させていく膠着語独特のシステムを通して起こる。これとは逆に、英語では、法 (時制) →相→態の順番に各機能をもつ助動詞要素を加えて、最後に本動詞を屈折させ目的語を結合する。両者は、言わば、客観的なものか

ら主観的なものへと進む日本語、主観的なものから客観的なものへと進む英語、という鏡像関係にある(澤田, 1994; Ota, 1998)。時制も日本語では最後の要素に、英語では最初の要素に具体化する。受動態の場合には、さらに動作主を表す前置詞句が、日本語と違って文の最後に連結され、by を head とする前置詞句形成操作自体日本語と逆になるという、語順についての難解性をさらに増す要素が付加される。こうした動詞形式拡張に関わる統語構造、言語習慣の違いも、受動態の理解を阻む原因の一つになると考えられる。

3. 3 中学生の受動態産出能力の実態

このような予測に基づいて伊藤が下関在住の中学生を対象に行った調査によれば、I play baseball を I baseball play とする中学生は皆無であるが(伊藤, 2000)、動詞形式を拡張し表出したい文章が複雑になるに従い誤答が増え、文章形成に必要な規則の重層化と誤答出現率との間に強い相関関係が認められた(Ito, 2001)。特に受動態の産出能力には、次のように不振な実態が存在する。

中学3年生222名に実施した並べかえによって日本語の意味を表現する問題(I)では受動態に関しては実に64%、143名に実施した和文英訳問題(II)では53%の生徒が誤答例を産出した。少なくとも半数以上の生徒が正しい受動態を産出できないのである。

代表的なものを出現率の高い順に並べると

- I The beautiful flowers like by many people (全解答の15,4%)
The beautiful flowers are like by many people (同13,3%)
The beautiful flowers is liked by many people (同7,0%)
- II He loved by many people (同13,2%)
He is love by many people (同10,5%)
He love to many people (同6,6%)

となる(Ito, 2001)。

I、IIに共通するのは①beの欠落②beの人称呼応の失敗③beはあるが本動詞の非定形化(過去分詞への屈折)の失敗である。つまり複合形式としてbe助動詞を導入できない、導入しても本動詞の形式操作(接辞)が不正確であるということである。これは、beの助動詞としての必要性和本動詞の過去分詞への屈折及び両者の結合に関する知識が、受身という意味に基づいて理解・習得されていないことを示唆している。同様の傾向は進行形、完了形の場合にも見られる。動詞形式中心の文法シラバスにおいて、受動態を学ぶ段階までに学習し身に付けてきたはずの知識が、実に曖昧にしか定着されていないのである。

3. 4 誤答に見られる中間言語的特徴とその原因についての推論

この理由について、学習指導の実際を概観し、生徒の立場から以下のように推論した。

I'm, You're, He's という人称代名詞とbeの呼応がようやくできるようになった後に一般動詞のVO語順の学習に入ると、多くの生徒はI'm play baseball というようなbe—一般動詞混在文をよく産出するようになる。この傾向は3人称単数についてさらに顕著になる(She is play soccer: 870人中262人、He is go to school everyday: 143人中31人、以上Ito (2001)より)。このような、表出したい意味とは無関係に、覚えこんでいる語列を再生する言語行為は'prefabricated pattern'(Hakuta, 1974, 1976)、'Formulaic language'(Myles et al., 1998)、'ready-made chunks'(Weinert, 1995)と呼ばれ、

学習者が頻繁に用いる中間言語的戦略として理解されている。

この段階で一般動詞と be は一緒に使えないことを口を酸っぱくして指導した経験のある英語教師は数多いはずである。この指導が功を奏し、copula 文と一般動詞文を区別して産出できるようになった幸運な生徒も、次に進行形の学習に入り、be と一般動詞との同時使用が必要とされるようになると、新たな混乱を免れ得ない。be を省略する中間言語戦略はこの段階での混乱を反映している。しかも今回は動詞に ing を付けるというのだ。

これらが現在時制と過去時制、肯定・疑問・否定について学習された後、今度は be と、過去分詞という形に変わった一般動詞と一緒に使って受身の意味を表すことになる。しかも過去分詞を形成する接辞-ed は過去形を形成する接辞と同一である一方、不規則変化動詞については、write に対して、過去の wrote、そして、また異なるスペリング written の活用を強いられる。非定形化に関わる接辞（原形、ing、ed/en）の方法をそれぞれ習得するとともに、互いの形式的かつ意味上の相異が分かるようになるには大変な労力を要するのである。

さらに受動態を教えるとき、多くの英語教師は、能動態と受動態の入れ替え練習をさせることが多い。被動作主が主語になるという、多くの場合必然性のない、それどころか不自然でさえあるコンテキスト、これまでの言語習慣から逆転した出現順、にも拘らず be と一般動詞という進行形で学習したのと同じ語彙要素を同じ順で連結する動詞形式、日本語と違って最終位置に登場し、それ自体形成の論理の違う前置句。動作主が代名詞ならば by の後では目的格への屈折を要する・・・その日の授業では意識してクリアできるタスクも、時間の経過とともに他の学習と混同し、問題解決能力は低下していく。

以上のような学習の結果、生徒が表出したい意味に基づいて英文を想起するに際して、どの規則をいかに使用するか迷い、とにかく知っていることを使おうとしている様子が覗かれる。形式を生み出す規則が無秩序に次々と教え込まれた結果、互いが錯綜混乱しており、産出すべき形式どうしの違いが正確に把握されていないことが、誤答を生む理由であると考えられる。旧学習と新学習が互いに阻害し合い (Baddeley, 1999)、カオスの状態にある。新入生の頃英語が大好きであったのに、学年が上がるほどに分からなくなり、英語嫌いになってしまう生徒が大変多いのはこのためである。

3. 5 受動態形式の習得のためには

このようにいくつもの形式に関する規則が混乱して習得不全を起こしている状態を改善するには、新出の形式を既習の形式との対比に基づいて自然なコンテキストの下に導入し、繰り返し口頭練習することにより、その形式の操作能力と意味の習得を図ると同時に、対比された既習形式の記憶を強化することが必要である。特に受動態は、セクション1に述べられているような受動態を使用すべきコンテキストの設定に留意すること、現在分詞と対比しながら過去分詞の形式操作法と意味を教えること、be 動詞を用いた普通の繫辞文、進行形との対比において受動態を練習すること、さらにこれを動作主を換えないで同じ主語の下に行うこと、に留意したい。なぜなら、動作主と被動作主といった主語の入れ替えを伴う能動態と受動態の変換には何重もの規則が組み合わされているからである (3. 4 参照)。受身の意味を表現するために生徒が意欲をもって繰り返し口頭練習に臨むような授業の仕掛けを作ることこそ重要である。 (伊藤)

おわりに

英語という言語の体系の中で受動態についての事実をあらためて見直してみると、能動態に比べて使用頻度が低いこと、非人称構文として使われやすいこと、談話レベルでは主題の一貫性を保つ役割を果たすことなどが、その特徴として浮かび上がってくる。出現頻度の低さは裏を返せば使用の必然性を意味する。すなわち、能動文では主語の位置で避けることのできない行為者 (agent) がわからない場合、わかっていると言いたくない場合、あるいは、誰でもいい場合、必然的に受動文が用いられる。受動態は使われるべきところで使われるべくして使われるということである。したがって、頻度からすれば習得の優先順位としては下位に置かれるのかもしれないが、実際のコミュニケーションにおいては、必要な時に使いこなせないというのは、情報伝達上致命的な欠点となり、立場が劣勢に置かれることとなる。指導するものはこの点も考慮し、生徒の現実的な言語能力の保証をする責務を果たす必要がある。

英語の教科書というのは、限られた言語材料の中で、また、内容において社会的・倫理的な背景も考慮しながら、そして、勿論、指導上の配慮をもって、テキストが構築され、章が編まれている。それを使う者は（当たり前なこと、今更言うまでもないが、）それを有効に使うことを常に心がけたい。我々、教科書を使って教える立場の者も言語の感覚を磨きつつ、目の前の生徒に応じて必要な、正しい言語情報を伝えたい。

文法事項の説明はあくまで説明であり、学習者が獲得すべき言語情報そのものではない。学習者に十分なインプットを与えないままアウトプットを強いることは、余計な混乱を招く結果となる。学習者がインプットを処理する過程を助け、正確な形式と意味との関連付けができるよう導く Processing Instruction は受動態のような文法項目の導入法として一つの可能性を示してくれるものであろう。

動詞句の形式操作に関する規則の習得は中学校英語の文法シラバスの中核をなすが、日英両言語の鏡像関係とも言っているほどの相違は、日本人学習者に大きな負担を強いることとなる。ここが教師にとっては悩みである。特に、受動態は、助動詞としての be 動詞と本動詞の形態操作を同時に行う、学習者にとって習得の難しい事項と言える。そこで、できるだけ意味と形式が結びつきやすいコンテキストのもとで、学習者が意欲をもって、口頭練習を行えるよう指導したい。

導入における十分なインプット、さらに、産出に際しての徹底したドリル、これは教師にとって理想的な指導ともいえるであろうが、さて、厳しい現実の時間の制約の中で、如何に効率的にこれを実践するか、頭の痛いところである。もっとも、母語話者にとっても、特に、その産出において、時間がかかる構文であることを考えれば、もう少し長い目で、この構文の獲得を図ることを考えてもよいのかもしれない。

テキスト（絵本）

- Carle, E. (1975). *The Mixed-Up Chameleon*, New York: Hamish Hamilton.
- de Brunhoff, J. (1977). *The Story of Babar-the little elephant*, London: Methuen Children's Books.
- Flack, M. (1930). *Angus and Duck*, New York: Doubleday & Co. Inc.
- Ga'g, W. (1996). *Millions of Cats*, New York: PaperStar.

- Gibbons, G. (2000). *My soccer book*, Singapore: Harper Collins Publishers.
- Keats, E. J. (1962). *The Snowy Day*, New York: The Viking Press.
- Lee Burton, V. (1942). *The Little House*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lorenz, J. (1998). *All About Me-a first word and picture book-*, London: Whitecap Books.
- Sendak, M. (1963). *Where The Wild Things Are*, the U.S.A: Harper Trophy.
- Tuxworth, N. (1997). *Clothes-A very first picture book-*, London: Anness Publishing limited.
- Thomson, R. (1986). *All about Shapes*, Wisconsin: Gareth Stevens Publishing Milwaukee.
- Wikler, L. (1996). *Alfonse, Where Are You?* New York: Crown Publishers, Inc.

テキスト (教科書)

- New Horizon English Course 3* 東京書籍
Sunshine English Course 3 開隆堂出版
Total English new edition 2 学校図書

参考文献

- Allen, W. S. (1974). *Living English Structure: A Practice Book for Foreign Students* 5th edn. (new impression 1988,) London: Longman.
- Baddeley, A. (1999). *Essentials of Human Memory*. Psychology Press Ltd, Publishers.
- Baldie, B. J. (1976). 'The Acquisition of the Passive Voice.' *Journal of Child Language* 3, 331-348.
- Berk, L. M. (1999). *English Syntax: From Word to Discourse*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Biber, D., S. Johansson, G. Leech, S. Conrad, and E. Finegan. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- Gardener, H. (1993). *Multiple Intelligence: The Theory and Practice*. New York: Basic Books.
- Krashen, S. D. (1982). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Longman.
- Hakuta, K (1974). 'Prefabricated Patterns and the Emergence of Structure in Second Language Acquisition.' *Language Learning*, vol.24, 2:287-297.
- Hakuta, K. (1976). 'A Case Study of a Japanese Child leaning English as a Second Language, Language Learning.' vol.26, 2:321-351.
- Ito, M., (2001). 'The Interlinguistic Characteristics in Manipulating the English Aux.-V Sequence by Japanese Junior High School Students.' M.A. thesis, Yamaguchi University.
- 伊藤道彦 (2000). 「英語動詞形式形成の論理—日本人中学生中間言語分析の一視角として」『YASEELE, No.4』, 山口大学英語教育研究会.
- Kondo, F. (2005). 'The Teaching of Textual Appreciation through Picture Books.'

- M.A. thesis, Yamaguchi University.
- Lee, J. F. & VanPatten, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- Leech, G. N. (1987). *Meaning and the English Verb*. Longman.
- 文部省 (1999). 『中学校学習指導要領解説－外国語編－』 東京書籍
- Myles, F., Hooper, J., and Mitchell, R. (1998). Rote or Rule? Exploring the Role of Formulaic Language in Classroom Foreign Language Learning. *Language Learning*, vol.48, 3:323-364.
- Ota, A. (1998). *Collection Writings on the Study and Teaching of English*. Tokyo: Kaitakusha.
- Palmer, F. R. (1974). *The English Verb*. London: Longman.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. N., Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London and New York: Longman.
- 澤田治美 (1993). 『視点と主観性－日英助動詞の分析』, ひつじ書房.
- Schwartz, B. (1993). 'On Explicit and Negative Data Effecting and Affecting Competence and Linguistic Behavior.' *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.
- VanPatten, B. (1993). 'Grammar Teaching for the Acquisition-rich Classroom.' *Foreign Language Annuals*, 26, 435-460.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood, New Jersey: Alex Publishing Co.
- Weinert, R. (1994). 'Some Effects of a Foreign Language Classroom on the Development of German Negation.' *Applied Linguistics*, vol.15, 1:76-101.