

受動態の学習における学習者の不十分な知識とその修正

松 沼 光 泰*

受け身表現は、日本語では動詞に助動詞「れる・られる」を付けて表すが、英語では「主語+be 動詞+過去分詞+by～」の形で表される。ここで注意しなければならないのは「英語の場合、受動文の主語には能動文の目的語になる」ということである（以下「受動態の前提」）。本研究では、多くの学習者はこの受動態の前提を理解せず、日本語の受け身表現（れる・られる）を単純に「be 動詞+過去分詞」で表すことができると不十分な知識を持っているとの仮説を立て検証した。この仮説が支持されたことを受け、学習者の不十分な知識を修正する教授方法を考案し、一般的教授方法と比較することでこの効果を検討した。実験群の授業は「(1) 手持ちの知識が不十分なことを意識化させる」、「(2) 日本語と英語が構造的に異なる言語であることを意識化させる」、「(3) 熟達者思考プロセス提示法を用いて学習内容を提示する」という点で統制群の授業と異なっていた。介入の結果、実験群の成績は統制群を上回った。また、実験群は、統制群に比べ、日本語と英語の違いに注意することや5文型的重要性を認識するようになり、授業で用いた教材を有効であると認知し、授業への興味も高かった。

キーワード：英語学習、受動態、教授方法、高校生、大学生

問題と目的

学習者が一見学習内容をよく把握しているように見えても、その理解が不十分なことがある。英語における受動態の理解も、そのような事例の一つとして位置づく可能性がある。佐藤（2006）は、日本人の学習者は、「私はスーツケースを盗まれた」に対して、I was stolen my suitcase. という誤った英文を書くことが多いことを指摘している。これは学習者の受動態の理解が不十分である可能性を示唆するものである。本研究では受動態について学習者の理解が不十分であるとの仮説を立て、この仮説が支持された場合には、教育心理学の知見に基づき、不十分な知識を修正する方法を考案しその効果を確認したい。

受動文を作るには、能動文の他動詞の目的語を主語にして、動詞を「be 動詞+過去分詞」にし、能動文の主語を「by～」の形で動詞の後に置くという手順が必要となる（石黒, 1999）。ここで重要なのは「受動文の主語には、能動文の目的語になる」ということである（本稿ではこれを「受動態の前提」と名づける）。先の英文は steal が was stolen と受動態の形になっているにも拘わら

ず、その後には my suitcase と名詞が続いている点で誤文ということになる。学習者がこのような誤文を書く背景には、彼らが上に示した受動態の前提を理解せず、日本語の受け身表現（れる・られる）を単純に「be 動詞+過去分詞」で表すことができていることが指摘できよう。

英語教育の分野では、母語からの干渉によって誤りが生じることが指摘されてきた。松井（1979）は、英作文における誤りを「ウツカリ間違い」「日本語式思考による誤り」などに分類した。そして受動態に関する誤りは日本語と英語が構造的に異なる言語であることを意識しない結果、日本語の知識が英語の受動態の学習に干渉を及ぼしていると指摘している。すなわち、日本語では英語とは異なり自動詞と他動詞の区別が判然としない場合があり、さらには自動詞でも受け身表現を作ることができるという日本語の知識が英語の受動態の理解に影響を及ぼしていると指摘した¹。

教育心理学においてはル・バー（細谷, 1970）や前概念（Clement, 1982）と呼ばれる学習者の誤った知識の存在が指摘されてきた²。そして学習者が誤った知識を持っている場合、正しい知識を教授するといった通り一遍

* 現所属：早稲田大学（非常勤講師）
投稿時所属：早稲田大学大学院教育学研究科
〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1
alfee30@gmail.com

¹ 英語では受け身は他動詞にしかないが、日本語においては、「子どもに泣かれる」に見られるように、被害の受け身などという形があり、自動詞に「れる（られる）」を付けて受け身を表すことができる（松井, 1979）。

の方法では効果がないことが指摘されてきた。また誤った知識の修正を試みる研究が多くの領域で行われてきた。例えば麻柄・伏見 (1982) は幼児と小学1年生を対象にして三角形・四角形の学習を、伏見 (1991) は短大生を対象にして種子植物の定義の学習を取り上げた。英語領域では、水品・麻柄 (2007) は何を英文の主語とするかに関して日本語の知識が干渉することを示した。そして誤りを修正するための解説文を作成しその効果を確認した。本研究も英語領域におけるこのような研究の一つとして位置づくものである。

先に、学習者が受動態の前提を理解しないで、受け身を単純に「be 動詞＋過去分詞」で表すと考えている可能性を指摘した。同様の指摘は佐藤 (2006)、山口 (1996) によってもなされている。しかしこれらでは、個別の事例が示されているのみで、誤答者の割合などのデータを伴って、学習者の受動態に関する知識が不十分であることが示されているわけではない。そこで本研究ではまず、「be 動詞＋過去分詞」で受動態を表すことを知っていても、受動態の前提を理解していない学習者が多いとの仮説を立て、データを収集し分析することで、この点を検討したい。

予備実験

上記の仮説の検証を試みる際、どのような評価問題を用いるかが重要となる。松沼 (2006) は現在完了形と過去形の違いを学習者が理解しているか否かを見極める問題を作成することによって、現在完了の本質を理解していない (過去形との区別がついていない) 者が多いことを明らかにし、同時に評価問題を工夫することの重要性を指摘した。英語教育においても同様の指摘がなされている。横田 (2001) によれば、従来のテストは文法的に正しい文を完成できるか否かでその能力を測定しようとするものが主流であるが、Radford (1997) は英文が非文法的であると判断できることの重要性を指摘した。横田はこの指摘に基づき、Wh 疑問文を取り上げ、What do you like music? といった非文を学習者に提示し、当該文が非文であるか否かの判断をさせた。その結果、Wh 疑問文に関して、正しい英文を文法的であると判断できる場合でも、非文を誤りと判断できない場合があることが示された。この結果を受けて、横田は非文の正誤判断を求める問題を用いることで、従

来型の文法問題では測ることのできなかった言語的能力を測ることが可能であると主張している。非文を用いたこのようなテストは「文法性判断テスト」(grammaticality judgment test) と呼ばれ、主に言語習得研究で用いられている。

また、非文であると判断できる能力は誤った英文を書かないためにも重要となる。なぜなら、ある英文を非文であると判断できる学習者は、当然そのような英文を書かないはずだからである。したがって、学習者が誤って書きやすい英文を予め直接取り上げ、それが誤りであることを示すことによって、学習内容の理解がより深まることも期待できよう。

そこで本研究では受動態の学習内容に、上に示した横田 (2001) の研究成果を援用して、学習者に冒頭のような非文 (以下「標的文」とする) を提示して正誤判断を求める (Table 1 参照)。標的文で主語となっているのは能動文の目的語ではない。その標的文を誤って正しいと判断するとしたら、それは受動態の前提を理解せず、英文に付された日本語訳の受け身表現「れる・られる」を単純に「be 動詞＋過去分詞」に対応させていると考えられることができる。

予備実験では以下の2点も併せて検討する。第1点は、従来の教授方法 (説明) によって受動態の前提の理解が促進できるか否かである。そのため Table 2 の説明文を冒頭に提示する群と提示しない群を設定した (前者を説明有群、後者を説明無群とする)³。この説明文では、①受動態の前提、②「be 動詞＋過去分詞」、③「by～」の3つのポイントが説明されていた。なお、先述の佐藤 (2006) や山口 (1996) の受動態の理解が不十分であるとの指摘は、高校生以上の学習者にも向けられている。予備実験においては、この指摘の適否を検討するために大学生を調査対象とした。受動態は中学校の学習内容なので、実験参加者にとってこの説明文は、復習という位置づけとなる。

第2点は受動態に関する文法事項として何を意識しているかを把握することである。そのために説明無群に対して、受動態について知っていることの自由記述を求めた (Table 2 参照)。もし受動態の形 (be 動詞＋過去分詞) や日本語訳 (「れる」「られる」) のみに言及し、受動態の前提について言及しないとしたら、学習者が標的文で正答できないことに加え、受動態に関する知識が不十分であることを補強するものとなろう。

² 教育心理学においては、学習者が日常生活から自力で学習した概念が注目され、それらは、ル・バーや前概念と呼ばれるが、本研究では、このような概念をル・バーと統一して表記することとする。

³ 受動態の説明文に関しては、A社の出版する検定教書及びそのTeacher's manualと高校総合英語Forest (石黒, 1999) を参考に作成した。

Table 1 問題例

〈問〉以下に示す日本語に相当する英文として(日本語の意味を表す英文として), 英文が正しいと思えば, ○を, 誤っていると思えば, ×を, () の中に書き入れてください。なお, 注)には, 問題文に使われている動詞の意味及び不規則変化をする動詞の現在形, 過去形, 過去分詞形を記しました。

(例) 彼は生徒です。 He am a student. (×)

【正文】

・トムは級友のだれからも愛されている。 Tom is loved by every classmate. ()
注) love～ (他) ～を愛している

【標的文】

①《自動詞タイプ》

・私は赤ん坊に一晚中泣かれた。 I was cried by the baby all night. ()
注) cry (自)泣く

②《他動詞タイプ》

・私はトムに野球のルールを説明された。 I was explained the rules of baseball by Tom. ()
注) explain～ (他) ～を説明する

③《使役動詞タイプ》

・私はトムにその皿を壊された。 I was broken the dish by Tom. ()
注) break～ (他) ～をこわす 現在形 break 過去形 broke 過去分詞形 broken

【ダミー文】

・私は先週カギを失くしてしまった。 I have lost my key last week. ()
注) lose～ (他) ～を失う 現在形 lose 過去形 lost 過去分詞形 lost

Table 2 説明有群と説明無群のテスト問題導入部分

【説明有群】

〈問〉以下の文章を読んで, 後の質問に答えてください。

主語の後に「be動詞＋過去分詞」を置き, 「～される, ～されている」という意味を持つ文を受動態といいます。能動態を受動態に書き換えるには, ①能動態の文の目的語を主語にし, ②動詞をbe動詞＋過去分詞に変換し, ③能動態の文の主語を, 「by～の形」で, 「be＋過去分詞」の後ろに置くという手順が必要となります。例えば My father painted these pictures. (父はこれらの絵を描いた) という能動態の文(第3文型)を受動態に書き換えるには, ①他動詞paintの目的語であるthese pictures を主語にして, ②動詞paintedを, were paintedとし, ③主語であるmy fatherを前置詞byとともに「be動詞＋過去分詞」の後ろに置きます。したがって上の文を受動態に書き換えると, These pictures were painted by my father. (これらの絵は父によって描かれた) となります。

【説明無群】

〈問〉あなたが英語の受動態について知っていることをなるべく詳しく書いてください(日本語訳や文法事項など)。

方法

都内の私立大学2年生42名(男子18名, 女子24名)を対象に教育心理学の講義時間内に集団で実施した⁴。2種類のテスト用紙をランダムに配付することで説明有群19名(男子8名, 女子11名), 説明無群23名(男子10名, 女子13名)を構成した。説明有群はまず受動態に関する説明文を読み, 説明無群はまず受動態について知っていることの自由記述を行った(いずれもTable2参照)。その後テスト問題に解答した。

テスト問題は文法性判断テスト20問(両群共通)であり, 教育心理学を研究領域とする者2名(著者を含む)と高校の英語担当教諭2名の計4名で作成した。それら

は「ア. 文法的に正しい受動文(以下「正文」とする)」2問, 「イ. 標的文」10問, 「ウ. 他の文法事項に関するダミー文」8問からなる(Table1参照)。なお標的文は下記の3つの観点から作成した。①自動詞タイプ: 自動詞を受動態にした英文, ②他動詞タイプ: 第3文型をとる動詞を受動態にしているにも拘わらず, be動詞＋過去分詞の後ろに日本語「～を」に対応する名詞が続いている英文, ③使役動詞タイプ: 本来第5文型「have＋O＋過去分詞」(～された)の構文で書くべき英文。これらの標的文は能動文の目的語が主語となっていない文であった。

結果と考察

テスト成績 各問題の正答に1点を与える。Table3に結果を示す。正文での正答率は説明有群87%, 説明

⁴ 調査校は大学入試における偏差値の高い, 所謂, 一般に, 難関大学と位置づけられている私立大学である。

無群 70%であり比較的高い値であった。両群の平均点について t 検定を行ったところ有意傾向であった ($t(40)=1.81, p<.10$)。通常の説明を復習することは正文の成績を促進する可能性が示唆された。

標的文での正答率は説明有群 61%, 説明無群 56%に留まった。全体では 58%の正答率であり、標的文を非文と判断できない者が多いことが見て取れる。両群の平均点について t 検定を行ったところ有意ではなかった ($t(40)=0.70$)。通常の説明を加えても標的文の成績を促進しないことが示唆された。また、正答率から明らかなように、両群共に、標的文の成績は正文の成績を大きく下回った。これは、先述の横田 (2001) の主張を裏づけるものであり、正しい英文を文法的であると判断できる場合でも、非文を誤りと判断できない場合があることが示され、受動態の学習においても、評価問題に非文を用いることの重要性が示唆された。

自由記述の結果 本研究では学習者は受動態の形 (be 動詞+過去分詞) や日本語訳 (「れる」「られる」) は知っているが、受動態の前提を深く意識していないとの仮説を検証するために、自由記述への回答を求めた。もし形や日本語訳に言及する者の割合が高いにも拘わらず、受動態の前提に言及する者の割合が低ければ、先述の標的文の正答率の低さと併せて、受動態に関する知識が不十分であることを補強するものとなろう。この点を明らかにするために、教育心理学を研究領域とする研究者 2 名と高校の英語担当教諭 2 名の計 4 名で協議の結果、分類基準を「ア. 受動態の形または日本語訳に言及しているか」「イ. 受動態の前提に言及しているか」に設定し、それぞれの人数をカウントした。分類は筆者と高校の英語担当教諭の計 2 名で独立に行われ、一致率はアで 100%, イで、96%であった。不一致の箇所については協議により決定した。なお、例文を挙げ能動態から受動態への書き換え方法を示したものは、アイ両方に言及していると判断した。その結果、アの回答を行った者は 23 名中 23 名 (100%) であるのに対し、イの回答を行った者は 23 名中 3 名 (13%) に留まった。予想通り、標的文での低成績と併せて、大学生であっても受動態の前提を十分に意識していないことが

示唆された。

本 実 験

これまで学習者の受動態の理解が不十分であるとの指摘がなされていたが、予備実験の結果、大学生においても、学習者の受動態の前提の理解が不十分なことがデータを伴った形で示唆された。本実験では高校生においても受動態の前提の理解が不十分であることを確認したい。それが確認された場合には、教育心理学の知見 (理論) を取り入れた教材文を作成し、それを用いて介入授業を実施しその効果を検討する⁵。その際、提案する教材文と従来の説明方法に基づく教材文を高校生の別グループに実施し (以下、実験群と統制群とする)、両群を比較する⁶。以上 2 点が本調査の目的である。

以下では予め、実験群の教材文に取り入れる教授方針を 3 点述べ、それらが受動態の学習にどのような効果を及ぼすと予想されるかを記述する。両群に用いた教材文を Table 4 に示す。

第 1 に、予備実験から学習者は受動態の前提を理解していないことが示されたが、その原因としては日本語の「れる・られる」を単純に「be 動詞+過去分詞」に対応させて処理したからと考えられる。すなわち松井 (1979) も指摘するように、日本語と英語が構造的に異なる言語であることを意識しない結果、既知の言語である日本語の知識が英語の学習に干渉を及ぼしていると考えられる。このような状態を考慮すると、学習者に受動態の前提の理解を促進するためには、ル・バーの修正を試みた研究が参考となる。それらの研究では、学習者の手持ちの知識では説明がつかない事例を提示

⁵ 先に述べたように佐藤 (2006) や山口 (1996) の受動態の理解が不十分であるとの指摘は、高校生や大学生の学習者にも向けられているが、大学生を対象とした予備実験において、この指摘の正当性が示唆された。また、予備実験の説明有群の結果から明らかなように、通常の教授方法では、受動態の前提の理解が十分促進されないことも示唆された。これらの点を踏まえ、本実験では、高校生を対象に、佐藤や山口による指摘の適否を再度確認し、それが明らかになった場合には、独自の教材文を作成し、この効果を検討することとした。受動態は、中学の既習事項なので、高校生にとっては、再学習という位置づけとなるが、不適切な学習の結果、学習者の理解が不十分であるという状況があるのであれば、それを効果的に改善する方法を考案することは教育的に意義深いことであろう。また、現実的教育実践の観点からすると、学習者が学習内容を完全に把握していることはまずあり得ず、時機を捉えて復習すること、すなわち、再学習は必要であり望ましいことである。したがってこの点からも高校生を対象にすることには一定の妥当性があると言えよう。

Table 3 各群のテスト成績の平均値 (標準偏差)

テスト成績	説明有群 ($n=19$)	説明無群 ($n=23$)
1. 正文	1.74 (0.56)	1.39 (0.66)
2. 標的文	6.11 (2.40)	5.57 (2.57)

することが有効であることが示されている(伏見, 1991; 麻栴・伏見, 1982)。そこで本研究では, 学習者が正しいと考えている英文(予備実験で用いた標的文)が誤りであることを示し, 学習者の手持ちの知識では不十分であることを意識化させるという方法を用いる(Table 4 下線部(イ)以降を参照)。

第2に, 上にも言及したように, 受動態の不十分な知識が生じた原因は, 学習者が日本語と英語が構造的に異なる言語であることを十分意識していない結果, 日本語の知識が干渉を及ぼしていると考えられる。そこで, 日本語と英語は構造的に異なる言語であることを意識化させるために, 教材文の冒頭で学習者が納得しやすい簡単な例を用いてこの点を説明する(Table 4 下線部(ア)参照)⁷。これによって学習者は両言語の構造上の違いに敏感になり, 受動態での説明を受け入れやすくなることが期待できよう。言い換えるなら, これは受動態の学習内容を把握するための一種の先行要件(ある学習課題を学ぶのに必要な知識)を養成する役割を果たすと期待できる。この点に関連して, 奈須(1997)は学習を効果的に成立させるためには, 学習課題の先行要件を把握しこれを養成することが大切であると指摘している。

第3に, 標的文を非文と判断するのに必要な知識の提示方法についてである。これについては, 熟達者が英文を非文であると判断しているプロセスを外化し(熟達者が標的文に接した際に, 頭の中で何をどう処理しているかを台詞の形式で表面化させ)学習者に提示する⁸(Table 4 下線部(ウ)参照)。この教授方法を「熟達者思考プロセス提示法」と名づける。

この方法には以下の理論的裏づけがある。認知科学

の領域における「文脈に条件づけられた知識」という概念(Simon, 1980)によれば, 熟達者は豊富な知識の中から特定の問題解決に必要な知識を効率的に検索し使用している。この理論に即して考えれば, 英語熟達者は標的文を見た時に, 関連する知識を効率的に検索し, 当該文を非文と判断しているはずであり, このプロセスを学習者に直接教えることは, 受動態の理解を深める上で重要な役割を果たすと考えられる。このことは, Bransford, Brown, & Cocking (2000 森他訳 2002)が初心者の学習を改善するに当たって, 熟達者の問題解決方法をモデルとして学ぶことの重要性を指摘していることから裏づけられる。

熟達者思考プロセス提示法で提示される内容には, 問題解決の過程における評価やエラー修正等が含まれる。これはモニタリングに該当する。Brown (1978)はモニタリングが学業成績の向上を規定するとしている。この指摘を考え合わせるならば, 熟達者が行っているモニタリング活動を学習者に提示することは受動態の理解を深める上で(標的文を非文と判断する上で)重要な役割を果たすことが期待できる。

本研究では以上3点を教授方針として用いた教材文を作成し, その効果を検討する。本研究では, その際, 理解がどのくらいの期間持続するかを調べるために, 授業直後にポストテスト①を, 約1か月後にポストテスト②を実施することとした。

さらに本研究では, 補助的にはあるが以下の5点も併せて検討を加えたい。

第1に, 本研究では日本語と英語が構造的に異なる言語であることを意識させる手法を採用した。この点に注意を払うことがどの程度重要であると学習者が考えているかを測定し(以下「構造の重要性認知」とする), その変化を2群で比較検討する。

第2に, 受動態の前提の理解には文型(5文型)の理解が必要であるので, 学習者は介入授業によって文型の重要性を再認識する可能性がある(以下「文型の重要性認知」とする)。その変化を2群で比較する。

⁶ 教育心理学の役割の一つには, 教育現場の問題を直接取り上げ, 心理学的な理論や方法を用いその解決を目指すというものがある(市川, 2003)。本研究では, このような観点に立ち, 受動態学習の問題点を踏まえ, 3つの教授方針(後述)を採用した教材文を作成した。したがって, 本研究の目的は, 各教授方針の効果を独立に吟味することではなく, 考案した教授方法全体としての効果を確認することにある。その際, 本研究では, 統制群として従来の説明方法に基づく教材文を実施する群を設置し, これと比較することによって, 考案する教材文全体の効果を検討することとした。このような統制群を実際の教育現場で設定することは以下の3点から許容できる(妥当である)と判断した。①統制群は悪い説明を提示されるのではなく, 通常説明される内容を提示されること, ②統制群に提示される教材文の内容にも, 本研究で用いる評価問題に正答するのに, 必要にして十分な情報が与えられていること, ③本研究では実験群の方が高成績であろうとの仮説を立てるが, それはあくまでこれから明らかにされるものであること。

⁷ 日本語と英語が構造的に異なる言語であることを示す例として, 南出(2004)の「日本語表現と英語の5文型のずれ」の項を一部変更して用いた。

⁸ 学習者に提示する内容については以下の手順により決定した。調査校の英語担当教諭6名(教材文の作成に携わった後述の2名は含まない)に標的文を提示し, 当該文の正誤を判定してもらい, その判断をどのようににしたか(判断のプロセス)を詳しく回答してもらった。その回答を基に, 著者を含む教育心理学を研究領域とする研究者2名と調査校の英語担当教諭2名の計4名によって提示内容を作成した。

Table 4 実験群と統制群の教材文

【実験群】

以下の文章を読んで、途中の質問に答えてください。

(ア)日本語と英語は文の仕組みが異なります。ですから例えば、「お飲物は？」と聞かれて「私はコーヒーです」と答える場合、I am a coffee. …①とは言えません。①の文だと「私＝(イコール) コーヒー」となって、私がコーヒーであることになってしまうからです。このように、日本語をそのまま英語に置き換えて文を作ってはいけない場合があるのです。

質問1 あなたは、日本語と英語は文の仕組みが異なるので、日本語をそのまま英語に置き換えて文を作ってはいけない場合があることが理解できましたか。(ア. 理解できた イ. 理解できない)

次の場合はどうでしょうか。

(イ)日本語では「れる・られる」を使って受け身表現をすることができます。英語では「be動詞＋過去分詞＋by～」で受動態の文を作ることができます。では、「私は車をトムに盗まれた」という日本語を考えてみましょう。これは受け身の文です。高見沢君はこの日本語を英訳して、I was stolen my car by Tom. …②と書きました。

質問2 ②の英文は正しいでしょうか。(ア. 正しいと思う イ. 間違いだと思う ウ. わからない)

実は、I was stolen my car by Tom. …②は間違いなのです。

なぜ間違いなのかを考えるために、受動態と能動態について復習しましょう。

能動態 My father painted this picture. …③ (父はこの絵を描いた)

この文を受動態にするには次のようにします。

(1)動詞paintの目的語であるthis pictureを主語にする。

This picture ～

(2)動詞paintedを「be動詞＋過去分詞」にする。

This picture was painted ～

(3)③の文の主語である my father をbyにつなげる。

This picture was painted by my father. …④

能動態と受動態の書き換えは、次の原則を理解しておくことが大切です。

能動態 My father painted this picture. …③

受動態 This picture was painted by my father. …④

ここで大切なのは、受動態の文(④)の主語(This picture)は能動態の文(③)では他動詞paintedの 語 だったということです。…[大事な知識] 英語が読める人はこの[大事な知識]を使って、I was stolen my car by Tom. …②を誤った文だと判断しているのです。

(ウ)以下は、英語の天才麻柄君が頭の中でこの知識を使っているところです。「私は車をトムに盗まれた」を高見沢君は I was stolen my car by Tom. と書いたわけか。おや何か変だぞ。[大事な知識]を使ってこの受動態の文(I was stolen my car by Tom. …②)を能動態に書き換えると、主語 (I) が他動詞 stole (盗んだ) の目的語になるはずだから、

受動態 I was stolen my car by Tom. …②

能動態 Tom stole me my car.

となる。でもこれじゃあ目的語が meとmy car の2つになっておかしい。steal は～を盗むという他動詞で第3文型を作る動詞だから目的語は1つしかとれない。それにそもそもトムが盗んだのは(第3文型を作る動詞「steal(他)～を盗む」の目的語は)、車(my car)であって、私(me)ではないはずだ。だから、②の文はおかしいな。

質問3 あなたは、I was stolen my car by Tom. …②が間違った英文であることが理解できましたか。

(ア. 理解できた イ. 理解できない)

先に私たちは、「お飲物は？」と聞かれて「私はコーヒーです」と答える場合、I am a coffee. …①は間違いであることを見てきました。「私は車をトムに盗まれた」を I was stolen my car by Tom. …②とする場合もこれと同じで、日本語をそのまま英語に置き換えて文を作ってはいけない場合に当たるわけです。しかし困る必要はありません。自分で受動態の文を書いたとき、あるいは友達の受動態の文を見たとき、それを能動態に直したら、正しい文になるかどうかをチェックしてみればよいのです。そしてそのときに大事なのが、受動態の文の主語が、能動態の文の 語 として正しいかどうかなのです。

【統制群】

以下の文章を読んで、質問に答えてください。

今日は、受動態について復習しましょう。日本語では「れる・られる」を使って受け身表現をすることができます。英語では「be動詞＋過去分詞＋by～」で受動態の文を作ることができます。能動態の文を受動態の文に書き換えるには、次に示すような手順が必要でしたよね。思い出してみましょう。

能動態 My father painted this picture. …① (父はこの絵を描いた)

この文を受動態にするには次のようにします。

(1)動詞paintの目的語であるthis pictureを主語にする。

This picture ～

(2)動詞paintedを「be動詞＋過去分詞」にする。

This picture was painted ～

(3)①の文の主語である my father をbyにつなげる。

This picture was painted by my father.

能動態と受動態の書き換えは、次の原則を理解しておくことが大切です。

能動態 My father painted this picture.

受動態 This picture was painted by my father.

…[大事な知識(図)]

質問 あなたは以上の内容を理解できましたか。

(ア. 理解できた イ. 理解できない)

Table 5 各群のテスト成績の平均値(標準偏差), 正答率及び2要因分散分析結果

テスト成績(満点)	実験群(n=68)			統制群(n=67)			分散分析		
	プリテスト	ポスト①	ポスト②	プリテスト	ポスト①	ポスト②	教授法	テスト	交互作用
1. 正文(2)	1.49 (0.53) 75%	1.74 (0.51) 87%	1.69 (0.50) 85%	1.49 (0.56) 75%	1.63 (0.49) 82%	1.57 (0.58) 79%	ns	ns	ns
2. 標的文全体(11)	4.47 (3.01) 41%	8.91 (2.35) 81%	9.04 (2.55) 82%	4.34 (3.03) 39%	5.60 (3.57) 51%	5.63 (3.63) 51%	42.97**	ns	ns
3. 自動詞タイプ(2)	1.15 (0.80) 58%	1.79 (0.51) 90%	1.85 (0.40) 93%	1.18 (0.76) 59%	1.31 (0.86) 66%	1.28 (0.87) 64%	21.74**	ns	ns
4. 他動詞タイプ(5)	1.19 (1.33) 24%	3.49 (1.72) 70%	3.60 (1.77) 72%	1.12 (1.24) 22%	1.73 (1.60) 35%	1.79 (1.63) 36%	42.15**	ns	ns
5. 使役動詞タイプ(4)	2.13 (1.52) 53%	3.63 (0.81) 91%	3.59 (0.92) 90%	2.04 (1.55) 51%	2.55 (1.60) 64%	2.55 (1.64) 64%	24.45**	ns	ns

** $p < .01$ (注)・%は正答率を示す

第3に, 麻柄(1991)は学習内容の提示の仕方が学習意欲に影響を与える可能性を示唆している。そこで本研究では, 英文法の学習意欲に与える効果が2群で異なるかを検討する。

第4に, 各群の学習者がそれぞれの教材文をどの程度有効であると認知したか(以下「教材文の有効性の認知」とする)を検討する。

第5に, 各群の学習者がそれぞれの介入授業に対してどの程度興味を持ったか(以下「授業への興味度」とする)を検討する。

方法

実験参加者 東京近郊私立男子高等学校1年生4クラスを対象とした⁹。群分けに用いたプリテストは文法性判断テストであり(正文2問, 標的文11問), 各正答に1点を与えた(得点範囲は0点~13点)。平均点を考慮して2クラスずつを実験群(74名)と統制群(73名)に割り当てた。すべての実験プロセスに参加し, すべてのデータが得られた生徒を分析対象としたため, 最終人数は実験群68名, 統制群67名となった。各群のプリテスト(正文と標的文の合計)の平均点(SD)は実験群で5.96(3.20), 統制群で5.84(3.20)とほぼ等しくなった。問題別(正文と標的文)のプリテスト結果を見ると,

Table 5に示したように, 正文では等しく, 標的文でも, ほぼ等しかった。標的文について, t 検定を行ったところ, 有意ではなかった($t(133)=0.25$)。以上より2群は受動態に関してほぼ等しい学力を有していると判断した。

教材文 教材文は著者を含む教育心理学を研究領域とする研究者2名と調査校の英語担当教諭2名の計4名によって作成した(Table 4参照)。実験群の教材文は先述の3つの教授方針に基づいて作成し, 一方, 統制群の教材文は通常の授業で扱われる内容を説明文の形にしたものであり, 予備実験で用いた説明文(Table 2参照)を一部変更して用いた。いずれの教材文でも, ①受動態の前提, ②「be動詞+過去分詞」, ③「by～」の3つのポイントが扱われた。

介入授業 両群の授業を実施した教師は同一人物であった。両群とも50分授業1回を用いた。教材文を教師が読み上げ, 教材文中の「質問」の箇所では生徒に回答を求めた。教材文の読後に練習として, 受動文の和訳問題, 能動文を受動文に書き換える問題を行った(計8題)。その際, 両群に対して教材文で学習した「大事な知識」(Table 4の下線部___を参照)を確認しながら解答するよう促した。練習問題は両群で同一であった。なお授業ではプリテストやポストテストで用いた英文は例文や練習問題として用いていない。実験群と統制群の違いは用いた教材文の説明のみであり, 先に示したように, 実験群の教材文は, 「(1)学習者の手持ちの知識では不十分であることを意識化させる」, 「(2)日本語と

⁹ 調査校は進学校であり, 在校生のほぼ全員が高校卒業後4年制大学に進学する。調査対象となった高校1年生の英語の授業は, リーディングの授業と英文法の授業からなる。また, 調査校では, 適宜, MM教室を使ったリスニングの授業や外国人講師による英会話の授業も実施されている。

英語が構造的に異なる言語であることを意識化させる」,「(3) 熟達者思考プロセス提示法を用いて学習内容を提示する」という3点で統制群の教材文と異なっていた。

効果の測定 (1) プリテスト 問題は以下のa～cからなる。a. 受動態に関する自由記述(Table 2の説明無群と同一), b. 文法性判断テスト(Table 1参照…正文2問, 標的文11問, ダミー文8問), c. 文型の知識を問う問題6問 (Table 6参照)。なお, b, cのテスト問題の採点に当たっては各問題の正答に1点を与えた。

(2) ポストテスト①② ポストテスト①では上記a, bを, ポストテスト②ではbを実施した。ただし問題順序及び単語を一部変えて出題した。

(3) 教材文中の質問事項 学習内容の理解などを把握するために, 実験群の教材文に3つ, 統制群の教材文に1つ質問が設けられた (Table 4の「質問」を参照)。

(4) 構造の重要性認知尺度 3項目を作成した。項目例は「正しい英文を書くには, 日本語と英語の仕組み(文法)の違いに注意することが大切だと思う」である。6件法であり得点が高いほど違いに注意を払うことを重要と考えていることを示す(範囲は3点～18点)。授業の前後に計2回実施した。Cronbachの α 係数は事前で.86, 事後で.93と高かった。

(5) 文型の重要性認知尺度 3項目を作成した。項目例は「正しい英文を書くには文型(5文型)を理解することが大切だと思う」である。6件法であり得点が高いほど文型を重要であると考えていることを示す(3点～18点)。授業の前後に計2回実施した。 α 係数は.84と.90であり高かった。

(6) 英文法学習意欲尺度 松沼(2006)の作成した4項目を用いた。項目例は「私は自ら進んで英文法を学びたいと思う」である。6件法であり得点が高いほど学習意欲が高いことを示す(4点～24点)。授業の前後に計2回実施した。 α 係数は.86と.86であり高かった。

(7) 教材文の有効性の認知 教材文をどの程度役立つと考えたかを測定するために3項目を作成した。項目例は「今回の授業で読んだプリントは役立つと思う」である。6件法であり得点が高いほど教材文を有効で

あると認知したことを示す(3点～18点)。 α 係数は.82と高かった。

(8) 授業への興味度 介入授業に対する学習者の興味を測定するために3項目を作成した。項目例は「今回の受動態の授業は面白いと思った」である。6件法であり得点が高いほど興味を持ったことを示す(3点～18点)。 α 係数は.82と高かった。

手続き クラス単位で実施した。2008年1月中旬に事前調査として「構造の重要性認知」「文型の重要性認知」「英文法学習意欲」「プリテスト」を実施した。1月下旬に介入授業を実施し, 終了後に「構造の重要性認知」「文型の重要性認知」「英文法学習意欲」「教材文の有効性の認知」「授業への興味度」の各質問紙を実施した。介入授業の次の授業で「ポストテスト①」を実施し, 約1か月後に「ポストテスト②」を実施した。

結果と考察

1. プリテスト (1) 受動態に関する自由記述 予備実験と同様の理由で分類基準を「ア. 受動態の形または日本語訳に言及しているか」「イ. 受動態の前提に言及しているか」に設定し, それぞれの人数をカウントした。手順も予備実験と同一であり, 一致率は実験群で, アが99%, イが100%, 統制群で, アが100%, イが97%であった。不一致の箇所は協議により決定した。その結果, 実験群でアの回答は65名(96%)イが21名(31%), 統制群ではアが67名(100%)イが18名(27%)であった。ほぼ全員が受動態の形や日本語訳に言及したが, 受動態の前提に言及した者は全体の約30%に留まった。高校生も受動態の前提を十分に意識していないことが窺える。

(2) 文法性判断テスト 結果をTable 5に示す。正文の正答率は実験群, 統制群ともに75%と比較的高い値であった。標的文の正答率は実験群41%, 統制群39%であり, 低い値に留まった。両群共に, 標的文の成績は正文の成績を大きく下回った。またここでも予備実験と同様に評価問題に非文を用いることの重要性が示唆されたことになる。また, この結果と(1)で受動態の前提に言及した回答が少なかったことを併せて考えると, 高校生においても受動態の前提の理解は予想通り不十分であることがデータを伴った形で示されたと言える。

(3) 文型の知識を問う問題 教材文の内容を理解するためには, 両群いずれの場合においても, 5文型の知識が必要となる。学習者の5文型の既存学力を確認するために, 英文の文型を問う問題をプリテストにおいて実施した(得点範囲0～6点)。その結果, 平均値(SD)

Table 6 問題例

〈問〉以下の英文の文型を答えてください。	
(例) I go to school. (第1文型又はSV)	
• We cleaned the classroom. ()	
• He is a high school student. ()	

は実験群が 5.78 (0.68), 統制群で 5.85 (0.50) であった。また, 実験群で 88%, 統制群で 90% と正答率は高く, 両群ともにそれぞれの教材文で扱われる内容を理解する条件を満たしていると判断した。

2. 授業での反応 授業は教材に従って計画通り進化した。教材中の質問への回答結果を概観する。実験群では「質問 1」に対して全員がアと回答し, 日本語と英語は文の仕組みが異なるので日本語をそのまま英語に置き換えて文を作ってはいけない場合があることを意識したことが示された。「質問 2」ではアと回答した者が 38 名 (56%), イが 27 名 (40%), ウが 3 名 (4%) であった。約 60% の者が I was stolen my car by Tom. を誤りと判断しなかった。手持ちの知識では不十分であることを意識化させる前提が満たされたことになる。「質問 3」では全員がアと回答し, 上の英文を誤りであることを理解したことが示された。

統制群では, 「質問」に対して全員がアと回答し, 学習内容を理解できたと認知したことが示された。

3. ポストテスト (1) 受動態に関する自由記述 (ポスト①) これまでと同様の理由と手順で「ア. 受動態の形または日本語訳に言及した者」「イ. 受動態の前提に言及した者」の人数をカウントした。一致率は実験群で, アが 100%, イが 99%, 統制群で, アが 100%, イが 97% であった。不一致の箇所は協議により決定した。その結果, 実験群ではアが 60 名 (88%), イが 65 名 (96%) であり, 統制群ではアが 65 名 (96%), イが 42 名 (63%) であった。イの回答は実験群で 31%⇒96% に, 統制群で 27%⇒63% に増加した。介入授業によって実験群ではほぼ全員が受動態の前提に言及したが, 統制群では 63% に留まった。

(2) 文法性判断テスト (ポスト①②) 正文と標的文の得点について教授法 (実験群, 統制群)×テスト (ポスト①, ポスト②) の 2 要因混合モデルの分散分析を実施した (Table 5 参照)。正文では教授法の主効果 ($F(1,133)=$

2.18), テストの主効果 ($F(1,133)=1.48$), 交互作用 ($F(1,133)=0.03$) のいずれも有意ではなかった。正文では実験群の教授法の効果は認められなかった。

標的文では教授法の主効果が有意であった ($F(1,133)=42.97, p<.01$)。テストの主効果 ($F(1,133)=0.40$) 及び交互作用 ($F(1,133)=0.16$) は有意ではなかった。以上より実験群が統制群より高得点であることが示された。正答率で示すと, プリ, ポスト①, ポスト②の順で, 実験群では 41%⇒81%⇒82%, 統制群では 39%⇒51%⇒51% であった。統制群でも成績の改善は認められたが, 実験群では授業後に 80% 以上の高正答率となりそれが 1 か月後も維持された。

参考までに標的文を《自動詞タイプ》《他動詞タイプ》《使役動詞タイプ》別に検討する。各タイプの得点について先と同じ 2 要因混合モデルの分散分析を実施した。その結果どのタイプにおいても教授法の主効果のみが有意であり (Table 5 参照), 実験群の成績が統制群より高いことが示された。プリ, ポスト①, ポスト②での正答率の変化に着目すると, 《自動詞タイプ》では実験群で 58%⇒90%⇒93%, 統制群で 59%⇒66%⇒64% であった。《他動詞タイプ》では実験群で 24%⇒70%⇒72%, 統制群で 22%⇒35%⇒36% であった。《使役動詞タイプ》では実験群で 53%⇒91%⇒90%, 統制群で 51%⇒64%⇒64% であった。統制群でも成績の改善は認められたが, 実験群のポストテスト①の正答率は 70%~91% と高く 1 か月後も維持された。

以上をまとめると, 正文では教授方法の効果に差はないが, 標的文では実験群の成績は統制群を上回り, 実験群の教授方法の有効性が示された。

4. 他の指標の結果 (1) 構造の重要性認知 平均値と標準偏差を Table 7 に示す。事後から事前の得点を引いた変化得点を算出し t 検定を行った。Table 7 に示すように, 実験群の変化得点の方が統制群のそれよ

Table 7 構造の重要性認知, 文型の重要性認知及び英文法学習意欲の平均値 (標準偏差) 及び t 検定結果

変数	実験群 ($n=68$)			統制群 ($n=67$)			t 値
	事前	事後	変化得点	事前	事後	変化得点	
1. 構造の重要性認知	14.94 (2.20)	16.29 (1.58)	1.35 (1.84)	14.69 (2.29)	15.15 (2.54)	0.46 (1.76)	$t(133)=2.87^{**}$
2. 文型の重要性認知	26.88 (2.48)	27.37 (2.69)	0.49 (1.84)	27.52 (2.85)	27.03 (2.65)	-0.49 (2.63)	$t(117)=2.50^*$
3. 英文法学習意欲	18.35 (3.02)	19.01 (2.65)	0.66 (1.83)	18.85 (3.42)	19.37 (2.97)	0.52 (2.23)	$t(133)=0.40$

$^{**}p<.01$ $^*p<.05$ (注)・文型の重要性認知についてはウェルチの検定による。

り有意に高かった($p<.01$)。実験群の授業は統制群の授業より、学習者に日本語と英語の構造の違いに注意を払うことが重要であると意識づけることが示唆された。

(2) 文型の重要性認知 平均値と標準偏差を Table 7 に示す。(1)と同様に変化得点を算出し t 検定を行った。Table 7 に示すように、実験群の変化得点の方が統制群のそれより有意に高かった($p<.05$)。実験群の授業は統制群の授業より、5 文型の重要性を意識させやすいことが示唆された。

(3) 英文法学習意欲 平均値と標準偏差を Table 7 に示す。(1)と同様に変化得点を算出し t 検定を行ったが平均値の差は有意でなかった。実験群の授業は英文法学習意欲には影響を及ぼさなかった。

(4) 教材文の有効性の認知 平均値と標準偏差を Table 8 に示す。両群の平均値に関して t 検定を行ったところ有意傾向であった($p<.10$)。実験群は統制群に比べて教材文を重要であると認識した傾向にあることが示唆された。

(5) 授業への興味度 平均値と標準偏差を Table 8 に示す。平均値に関して t 検定を行ったところ実験群の方が有意に高かった($p<.01$)。実験群の授業が学習者の興味を喚起したことが示唆された。

全体の討論

大学生でも高校生でも受動態の前提の理解が不十分であることが示された。佐藤 (2006), 山口 (1996) とは異なり、データに基づいてこの点を示した点に本研究の第 1 の意義があるだろう。この結果を受けて、「(1) 学習者の手持ちの知識では不十分であることを意識化させる」, 「(2) 日本語と英語が構造的に異なる言語であることを意識化させる」, 「(3) 熟達者思考プロセス提示法を用いて学習内容を提示する」という 3 つの教授方針に基づく教材文を作成し、高校生に対して授業を行った。その結果、実験群の結果は標的文において統制群を上回り、その効果は 1 か月後も維持された。教授方針は全体として有効であることが確認された。これは教育実践上意味のある結果であり、ここに本研究の第

2 の意義があるだろう。

ここで、統制群でも実験群と同様に、①受動態の前提、②「be 動詞＋過去分詞」、③「by～」の 3 つのポイントが説明された点に改めて注意を払いたい。これらは (特に①は) ポストテストで標的文を誤りと判断するのに必要にして十分な情報であった。しかしこれらの情報を単に提示するだけでは、学習者の多くは非文を非文と判断できないことが示された。教授方針(1)(2)(3)に基づいてこれらの情報 (特に①) を提示することが有効だったのである。

本研究の目的は、先述したように、各教授方針の効果を吟味することではなく、考案した教授方法全体としての効果を確認することにあった。したがって、本研究は、実験計画の観点からすると、3 つの教授方針がそれぞれどの程度効果を持ったかが確認できていないという制約を持つ。しかし、ある程度の考察は可能であろう。論理的に考えれば、「(1) 学習者の手持ちの知識では不十分であることを意識化させ」た上で、「(3) 熟達者思考プロセス提示法を用いて内容を提示する」という 2 つの教授方針の効果が相対的に大きいであろう。これに対して「(2) 日本語と英語が構造的に異なる言語であることを意識化させる」という教授方針は、学習の構えを準備するという点で、先の 2 つに比べて間接的な影響を及ぼしたと位置づけることができるだろう。

また、ここで改めて評価問題の重要性について言及したい。冒頭で述べたように、横田 (2001) は学習者の文法能力を測定するために、テスト問題に非文を用いることの重要性を指摘しているが、本研究では受動態の学習においてもこの主張の正当性を示すことができた。本研究の結果は評価問題の重要性を改めて浮き彫りにしたと言える。

最後に、今後の展望を述べる。本研究では、高校生を対象とした再学習という位置づけで、提案する教材文の効果を確認することができた。ここで、この結果を一般化して論じる際に注意しなければならないのは、本文でも言及したように、今回の教材文を理解するためには、5 文型 (特に第 3 文型) の知識が不可欠であると

Table 8 教材文の有効性の認知, 教材文への興味度の平均値 (標準偏差) と t 検定結果

変数	実験群 ($n=68$)	統制群 ($n=67$)	t 値
1. 教材文の有効性の認知	15.68 (1.45)	15.15 (2.16)	$t(133)=1.67^+$
2. 教材文への興味度	15.79 (1.63)	14.40 (2.18)	$t(133)=4.21^{**}$

$^{**}p<.01$ $^+p<.10$

いうことである。言い換えれば、学習者の文型の知識が満たされていれば、今回の教材文の効果は期待できるということになろう。したがって、今回の教材文を実際の教育実践の場で用いる際には、対象となる学習者が文型を理解しているか否かを確認し、理解が十分でない場合には、文型の学習内容と絡めて教材文を提示するなどの工夫が不可欠となろう。

また、今後、他のさまざまな学習内容に即して学習者の理解を見極める評価問題を作成し、それが達成されていない場合には、本質的理解を促進していく授業方法を考案し実践していくことも必要となる。

引用文献

- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.) (2000). *How people learn : Brain, mind, experience, and school* (expanded ed.). Washington, DC : National Academy Press. (ブランスフォード, J. D.・ブラウン, A. L.・クッキング, R. R. (編) 森 敏昭・秋田喜代美 (監訳) (2002). 授業を変えるー認知心理学のさらなる挑戦 北大路書房)
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember : A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. Vol.1 (pp. 376-406). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Clement, J. (1982). Students' preconceptions in introductory mechanics, *American Journal of Physics*, **50**, 66-71.
- 伏見陽児 (1991). 科学的文章教材の学習に及ぼす焦点事例の違いの効果 読書科学, **35**, 111-120. (Fushimi, Y. (1991). Effects of different types of "focus instances" on comprehension of scientific writing. *Science of Reading*, **35**, 111-120.)
- 細谷 純 (1970). 問題解決 東 洋 (編) 講座心理学 8 思考と言語 (pp. 207-236) 東京大学出版会
- 市川伸一 (2003). 第1章 教育心理学は何をするのかーその理念と目的ー 日本教育心理学会 (編) 教育心理学ハンドブック (pp.1-7) 有斐閣
- 石黒昭博 (監修) (1999). 高校総合英語 Forest 桐原書店
- 麻柄啓一 (1991). 日常場面の事例がルールの学習に及ぼす影響 教育心理学研究, **39**, 261-269. (Magara, K. (1991). Effects of examples occurring in daily life upon rule learning. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **39**, 261-269.)
- 麻柄啓一・伏見陽児 (1982). 図形概念の学習に及ぼす焦点事例の違いの効果 教育心理学研究, **30**, 147-151. (Magara, K., & Fushimi, Y. (1982). The effect of the different types of the focus instances on learning of figure concept in children. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **30**, 147-151.)
- 松井恵美 (1979). 英作文における日本人的誤り 大修館書店
- 松沼光泰 (2006). 学習内容の体制化と図作成方略が現在完了形の学習に及ぼす効果 教育心理学研究, **55**, 414-425. (Matsunuma, M. (2006). How can classroom instruction in English help Japanese high school students to learn the present perfect tense? *Japanese Journal of Educational Psychology*, **55**, 414-425.)
- 南出康世 (代表著者) (2004). Polestar writing course 数研出版
- 水品江里子・麻柄啓一 (2007). 英文の主語把握の誤りとその修正ー日本語「は」による干渉ー 教育心理学研究, **55**, 573-583. (Mizushina, E., & Magara, K. (2007). Rectifying Japanese students' misconceptions about the subject of English sentences : Interference from the Japanese particle「は」(wa). *Japanese Journal of Educational Psychology*, **55**, 573-583.)
- 奈須正裕 (1997). 授業づくりの手立てをめぐってー方法論 鹿毛雅治・奈須正裕 (編) 学ぶこと教えることー教育心理学の課題 (pp.75-101) 金子書房
- Radford, A. (1997). *Syntactic theory and the structure of English : A minimalist approach*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- 佐藤ヒロシ (2006). 実は知らない英文法の真相 75 プレイス
- Simon, H. A. (1980). Problem solving and education. In D. T. Tuma & R. Reif (Eds.), *Problem solving and education : Issues in teaching and research* (pp. 81-96). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- 山口俊治 (1996). NEW 山口英文法講義の実況中

継(上) 改訂新版 語学春秋社
 横田秀樹 (2001). 英語文法性判断テストメタ言
 語知識に頼らない文法能力の測定— *Step Bulletin*, 13, 43-53.

大学)において発表された。また、本論文の作成にあたり、丁寧なご指導を賜りました早稲田大学教授 麻柄啓一先生にこの場をお借りしまして心よりお礼申し上げます。

(2008.7.3 受稿, '09.3.28 受理)

付 記

本研究の一部は日本教育心理学会第 51 回総会(静岡

How Can We Rectify Japanese Students' Insufficient Knowledge About the Passive Voice in English ?

MITSUYASU MATSUNUMA (SCHOOL OF EDUCATION, WASEDA UNIVERSITY)
JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2009, 57, 454-465

The first purpose of the present study was to investigate whether Japanese learners understood the usage of the passive voice in English. A preliminary study with 42 university students showed that the students did not have a sufficient understanding of the English passive voice. Based on those results, a new instructional method for teaching the passive voice was prepared, based on psychological theory. The new method was taught to 2 high school classes ($n=68$ students), while students in 2 other classes ($n=67$ students) were taught the passive voice by the method generally used in Japanese high school English classes. The new method was different from the traditional one as follows : (a) students were forced to realize that their knowledge about the passive voice was insufficient, (b) differences between the structure of English and Japanese sentences were explained, and (c) the method showed the students what experts were thinking while solving problems about the passive voice, so that the students could learn how to solve those problems. All participants were trained for an hour, and then took 2 posttests. On both tests, the 2 classes receiving the new instructional method performed better than the classes taught in the traditional way.

Key Words : learning English as a second language, passive voice in English, teaching methods, high school students, university students