



Title	英語の冠詞体系の指導過程：実験授業による検証
Author(s)	町田，佳世子
Citation	北海道大學教育學部紀要，79，31-67
Issue Date	1999-12
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29594
Type	departmental bulletin paper
File Information	79_P31-67.pdf



英語の冠詞体系の指導過程

—実験授業による検証—

町 田 佳世子

Teaching the English Article System : An Analysis of Experimental Lessons at a Junior College

Kayoko MACHIDA

目 次

はじめに	31
1. 冠詞指導の先行研究の検討	32
2. 冠詞体系の構成要素と構造	34
3. 指導過程の基本構造	38
4. 実験授業による検証	41
まとめと今後の課題	65

は じ め に

外国語教育としての英語教育に携わる人々にとって、英語教育の目的が英語でのコミュニケーション能力の形成であることに大きな意見の対立はない。しかしその目的を達成するためのアプローチは様々である。特に文法教育に関しては、文法教育という領域そのものを不要とするものから、独立した領域が必要とするものまで、その中間に様々な程度での必要性を主張するものを含めてきわめて多岐にわたっている (Stern 1992 : 140-142)。それらの主張を詳しく検討することは他の機会にゆずり、本稿では文法教育を、言語的コミュニケーション能力を構成する複数の能力の1つである文法能力 (Bachman 1990 : 84-88) を形成するための独立した領域とする立場に立つことだけを述べておく。

現行の文部省学習指導要領もまた平成10年及び11年に改訂された中学校・高校学習指導要領も、言語活動を中心とした授業の中で言語材料 (文法もこの中に含まれる) を教えていくという内容になっている。文法教育を独立した領域とし、取り立てた指導が言語的コミュニケーション能力の形成に必要なだけと考えるのではなく、言語活動に必要な限りにおいてその都度関連する言語材料を教えていこうとする立場である。その学習指導要領のもとで作成された教科書をみてもその意図が反映されているのがわかる。

その結果どのようなことがおこっているのだろうか。黒川 (1979) はそのために教科書の内容が詰め込みになっていること、また菅野 (1983) は、1つの体系である言語を系統的に教えることができなくなっていることを指摘している。冠詞の指導も例外ではない。本来冠詞はいくつかの単語 (最も典型的には *the*, *a*, ϕ) からなる体系 (言語自体を1つの体系とするなら下位体系) をなしている。従ってそれぞれの項目を1つ1つ切り離して教えていては、冠詞体系全体の中のそれぞれの冠詞の位置がわからない。そのため、なぜある場面では *a* も *the* も可能なのか、別

の場面では *a* ではなく *the* が義務的なのかなど、複数の冠詞の中から1つを選択する規準がわからず、コミュニケーションの場において適切な使い分けができないことになってしまう。

本稿は、文法の体系を反映した教育内容が、学習者の認識形成過程の仮説に従って指導される新たな文法教育の編成をめざして、その1部となる冠詞体系を取り上げたものである。まず既存の指導内容を検討し、次に冠詞体系の指導の教育内容と順序構造に関する理論的考察を行なう。そこで得られた指導過程の仮説を具体化した授業プランを実践し、その結果を分析することにより、指導過程についての理論的仮説を検証し、今後の課題を明らかにしていく。

1. 冠詞指導の先行研究の検討

言語活動に必要な限りで言語材料を扱う現在の中等英語教育では、言語が持つ体系性を反映した文法指導は行われにくい。冠詞も例外ではなく、中学校教科書では *a(n)*, *the* のほとんどの用法が1年生で導入されるが、その導入の順序に何か体系的な配慮があるというよりも、各レッスンで扱う本文に新しい用法がでてくるたびに「これこれのときに使う」のような説明があるだけである。*The* と *a* の用法を対比したりまとめて取り上げているページもない。学習指導要領の言語材料の中に冠詞が含まれていないので、教科書作成者も十分な関心を払わなかったのかもしれないが、このことは英語という言語における冠詞の重要性、ひいては英語でのコミュニケーションにおける冠詞の適切な使用の重要性が十分認識されていないことの現れだと考える。

教科書や学校の授業で十分に扱われなくても、少しでも英語に接すると冠詞は頻繁に表れる。最近のコーパス言語学における研究で、冠詞 *the* の生起の頻度は、書き言葉話し言葉を問わずあらゆるジャンルで第1位、*a* もジャンルごとに2～8位であることが明らかになっている (Moon 1999)。授業での扱いの不十分さのため、学習者の中にはほとんど冠詞に注意を払わなくなるものもいるが、少しでも関心を持てば、授業で教えられたことではどうも説明がつかないことに気づく。そこで、文法書や参考書により妥当な規則を求めることになる。英語の場合、文法の解説書は数多くあり、その中で冠詞を取り上げているものも少なくない。中学校・高校教科書での冠詞の扱いの詳細な検討とは別に、ここでは先行研究としてそのような文法解説書の1つであり、冠詞 *the* の説明に関して高く評価できる内容をもつ大西・マクベイ (1995, 1998) を取り上げたい。

大西・マクベイ (1995, 1998) では、*the* の意味 (1998では *the* のイメージ) を「ただ1つ (複数形のときはただ1つのグループ) に決まる」とし、様々な *the* の用法はこの1つの原則からでてくるのだと述べている (1995: 14)。そして次に、どのような場合に「ただ1つに決まる」のかを、

- 1) 文脈から
- 2) 連想が働いて
- 3) その場の状況から
- 4) 常識的に
- 5) 共通の知識から

にわけて説明する (1995: 15-20)¹⁾。これら2つのことから *the* と *a* の違いは、*the* が1つに決まる場合に用いるのに対し、*a* は1つに決まらない場合に用いることがわかる。大西・マクベイ (1998) では、さらに、「1つに決まる」という原則が、*the* がもつ「強調」につながっていると、

(1) (大西・マクベイ 1998: 253)

- a. Red wine is the drink to go with cheese.
- b. Shiatsu massage is the remedy for stress.

の *the drink to go with cheese, the remedy for stress* の「これしかない」「最も適した」というニュアンスを説明している。

彼らの説明が優れている点は2つある。1つめは教育内容に関すること、教科書や他の文法書が、「聞き手と話し手がどのものについて述べているのかわかる場合」「特定されている場合」に *the* を用いるとだけ述べているのに対し、大西・マクベイ (1995, 1998) は、なぜ特定されていると話し手も聞き手もわかるのかという問題まで踏み込んで説明している²⁾。

なぜ「特定されているとき *the* を使う」という説明では不十分なのだろうか。例えば、ガレージで友人があなたにこう言ったとする。

(2) Pass me the hammer, please.

たとえこの発話の前にあなたがガレージにハンマーがあることに気づいていない、従って特定されていないとしても、(2)の *the* の使用は適切である。

またある殺人事件の裁判で証拠として1本のナイフが提示され、検察官が次のように言ったとする。

(3) a. This is a knife which was used in the murder.

- b. This is the knife which was used in the murder.

全く同じ状況の下で(3 a)(3 b)とも正しい発話である。しかし「特定されている場合に *the* を使う」のであれば、目の前に置かれた特定のナイフについて言っているのだから *the knife* だけが正しいのではないだろうか。(2)(3)の例は、「話し手と聞き手がどのものかわかる」とか「特定されている」というあいまいな表現では、*the* の用法を説明したことにはならないことを示している。大西・マクベイ (1995, 1998) は、このような不十分な概念ではなく、共有集合さえ決定すれば真理条件的に決まる特性で *the* の用法を説明しようとしているのである。

大西・マクベイ (1995, 1998) が優れた解説である2点目は、指導過程のレベルで、*the* のもつ唯一的指示と共有集合に指示対象が存在しているという2つの特徴のうち、前者を大原則とし、後者は「なぜ1つに決まるのか」を判断する基準として構成している点である。「1つに決まる」という規則さえ理解すれば、いちいち「～の場合は *the* を使う」と覚える必要はなく、1つに決まるのかどうかをその場その場の状況で判断していけばいいとする。きわめて簡潔な展開であるといえよう。

このように大西・マクベイ (1995, 1998) は、「特定されているもの」というレベルにとどまらずに教えようとしていること、また *the* の意味論的特性と語用論的特性を区別して教材構成を行っているという点で高く評価されると考える。しかし、教育内容についていくつかの問題点があると思われるので、主要な点について検討していくことにする。

第1の問題として、*the* の意味を「1つ(複数の場合は1つのグループ)に決まる」のように

唯一性の概念で捉えていることである。いくら「複数の場合は1つのグループ」のように唯一性の概念を拡張したとしても、やはり唯一ということばのもつ単数性はぬぐいされないだろう。Lyons C. (1999: 10-11) が指摘するように、

(4) (Lyons, C. 1999: 10 (28a.))

We've just been to see John race. The Queen gave out the prizes.

もし(4)の *prizes* が1～3位までの3種類だとすると、*prizes* で表されるもののグループは、かならずしも1～3位すべての *prizes* とは限らない。1位と2位の *prizes* のこともあり、2位と3位の *prizes* のこともある。したがって名詞が複数の場合は「1つのグループ」には決まらないのである。

また *the* が mass として用いられた名詞と生起する(5)の場合、

(5) (Lyons, C. 1999: 10 (28b.))

We went to the local pub this lunch time. They've started chilling the beer.

液体である *beer* を「1つのもの、または1つのグループ」と言えるかどうかという問題もある。このように、ひとつという概念では複数や mass の場合を一貫して説明することはできない。

The の意味を適切に表す概念は、唯一性ではなく、包括的な指示、言い換えれば総体への指示であろう (Hawkins 1978)。唯一性は、包括性と名詞の単数性の組み合わせの結果生じる、総体への指示のもとの下位原則 (sub-regularity) (Hawkins 1991: 409) にすぎないのである。

2つめの問題は、*a* と *the* だけを取り上げていることである。確かに *a* と *the* は典型的な冠詞であるけれど、それ以外にもゼロ冠詞と呼ばれる音形のない冠詞や、強勢のない *some* [sm] など、*a*, *the* と全く同じ統語的位置に生起し機能するものがある。これらとの関連を明らかにしなければ冠詞という体系を習得し、状況に応じた冠詞の選択ができるようにはならない。

大西・マクベイ (1995) は、名詞の count/mass の区別のセクションで無冠詞と *a* と対比させているが、ここでの焦点はあくまでも名詞が count として使用されているか mass として使用されているかであり、冠詞の対立ではない。これらのことから大西・マクベイ (1995, 1998) による冠詞の教育内容は、冠詞体系の1部分だけを扱ったものだと言えるだろう。

2. 冠詞体系の構成要素と構造

冠詞を体系として捉え教育内容に反映していくためには、冠詞体系がどのような構成要素を持ち、それらがどのように関係づけられているのかを考察する必要がある。*The* と *a* が冠詞体系の構成要素であることは疑いが無いが、本稿では、chesterman (1991) に依拠し、それ以外に強勢のない *some* [sm] と2種類の音形のない冠詞を含め5つの構成要素からなるとする立場をとる。強勢のない *some* を体系に組み入れる理由は、

(6) a. I've just bought a melon.

b. I've just bought some melons.

c. ? I've just bought melons.

(6a)の *a melon* の複数に対応する形式が(6c)の *melons* ではなく、(6b)の *some melons* であること、すなわち数量的な文脈において *a* の複数相当語句は zero 冠詞ではなく *some* であることが挙げられる。

音形のない2種類の冠詞とは、*Sue has always preferred coffee to tea* の *Sue* と生起する null 冠詞と *coffee, tea* と生起する zero 冠詞である。もし音形のない冠詞を1つしか認めないと、*Sue* も *coffee* も ϕ *Sue*, ϕ *coffee* と同じ形式を持つことになり、前者が定(definite)で後者は不定(indefinite)という不都合が生じてしまう (Chesterman 1991: 46)。またもし固有名詞に冠詞は生起しないとすると、(7a) (7b)は、

- (7) a. A Sally Dean phoned you this morning.
 b. The Sally Dean I know is a student of Sydney University.

固有名詞が普通名詞化したため冠詞と共起できると説明することになるが、そうすると英語には固有名詞の *Sally Dean* と普通名詞の *Sally Dean* があることになり、これも不都合である (Huddleston 1984: 231)。これらのことから音形のない冠詞を2種類認定することの意義が示される。

次にこれらの5つの冠詞がどのように対立したり統一したりしながら関係づけられて冠詞体系を構成しているのかを、Hawkins (1978, 1991) 及び Chesterman (1991) に基づいて考察する。その結果冠詞体系は、Locatability (名詞句の指示対象の所在を話し手と聞き手の共有集合に見いだすことができるかどうか)、Inclusiveness (包括的に指示をしているかどうか)、Limited Extensivity (指示作用が及ぶ範囲に数量的な制限があるかどうか) 及び Count (count か mass か) の4つの対立軸からなり、5つの冠詞はこれらの対立軸に対し、+, -, ± の3つの値をとると考えることができる (町田1997)。これは次のように表される。

(8)

	Locatable	Inclusive	Limited extensivity	Count
zero	—	±	—	±
some	±	±	+	±
a	±	±	+	+
the	+	+	+	±
null	+	+	—	+

(町田 1997: 104より)

Locatable, Inclusive, Limited extensivity, Count は意味素性と考えることができる。そしてそれぞれの冠詞の意味はそれらの意味素性の束としてとらえられる。例えば *the* は +locatable, +inclusive, +limited extensivity, ±count という意味素性からなる。言い換えれば、*the* の意味は、それを含む名詞句の指示対象が、1) 発話の場面や言語的文脈などをもとにして組織される話し手と聞き手の共有集合の中にあり (+locatable), 2) 共有集合の中での可能な指示対象のすべてを指示し (+inclusive), 3) 指示作用が及ぶ範囲に数量的な制限があり (+limited extensivity), 4) そしてその名詞句が count の解釈を持つかどうかについては中立的、すなわち count か

mass についてはコミットしない (±count) という特性の合成体である。

このように冠詞の体系を想定する理論上及び指導上の意義は 4 つある。まず、定性 (definiteness) の次元を Locatability (名詞句の指示対象の所在を話し手と聞き手の共有集合に見いだすことができるかどうか) と Inclusiveness (包括的に指示をしているかどうか) の 2 つの対立軸に分析することにより、なぜ定 (definite) の場合、問題となる名詞句の指示対象が聞き手にもそれとわかるのかが明らかになることである。前節で、特定されているというだけでなく、なぜ聞き手も話し手もその指示対象が特定されているとわかるのかまで教えなければ *the* の用法を教えたことにならないと主張してきたが、Locatability と Inclusiveness の 2 つの対立軸を想定することにより、その問題に答えることができる。

2 つ目に、従来「唯一性」という概念で記述されてきた *the* の意味を、「包括的な指示」もしくは「総体 (totality) への指示」としていることである。この意義は前節(4)(5)のところで述べたとおりである。

3 つ目は、対立軸での対立の値として、+、- だけでなく ± を設定していることである。例えば、*a* を ±locatable、すなわち、指示対象は共有集合の中にあってもなくてもよい、言い換えれば共有集合の中にあるかどうかはコミットしていないとすることにより、

(9) a. I met a professor.

b. I didn't buy the house because a window was broken.

(9a) の *a professor* は -locatable である一方、(9b) の *a window* は +locatable である³⁾ という言語事実に対応でき、また ±inclusive にすることにより、(10) や (11) のような言語事実とも整合する。

(10) (Huddleston 1984 : 252 より)

Well, actually, a Ph.D. student in our department is currently writing a thesis on it.

(11) (Rouchota 1994 : 461 より)

(話し手と聞き手があるパーティに出席している。また彼らは、共通の知り合いで横領の前科のある *Jones* もそのパーティ会場にいることに気づいている。聞き手の妹にその *Jones* が言い寄っているのを見た話し手は)

A convicted embezzler is flirting with your sister.

(10) は、*a Ph. D. student in our department* の指示対象がその学部にいる博士課程の学生すべてであっても、すなわちその学部博士課程の学生が 1 人しかいない場合でも使うことができる。この場合 *the* を使わなかったのは、1 人であることが「今の問題にとって密接な関係があると話し手は考えないため、その情報を単に伝えなかった」(Huddleston 1984 : 252) という語用論的要因が作用したためである。(11) は、本来は下線の名詞句の指示対象は、話し手と聞き手にとって *Jones* に特定されているので *the convicted embezzler* となるはずだが、*the* によって今話題にしている人物がまさに *Jones* その人であることにコミットしてしまうことをさけるなど対人関係的な考慮が働いた結果、*a* が選択されている。*A* の意味を -inclusive だけにしてしまうと (10)(11) のような言語事実が説明できなくなってしまう⁴⁾。

このように *a* が $\pm$ locatable, $\pm$ inclusive であるとする、+locatable, +inclusive という *the* と共通の特性を持つことも可能になり、定性に関して *a* と *the* の違いは何かという疑問が起こるかもしれない。しかし、*a* が $\pm$ locatable, $\pm$ inclusive であることこそ *the* との最も大きな違いである。すなわち、*the* は指示対象が +locatable, +inclusive であり、かつそのことを聞き手に伝える意図があるときだけ使用することができるのに対して、*a* は、その3つの条件のうちどれか一つでもあてはまらないときに使用されるのである。

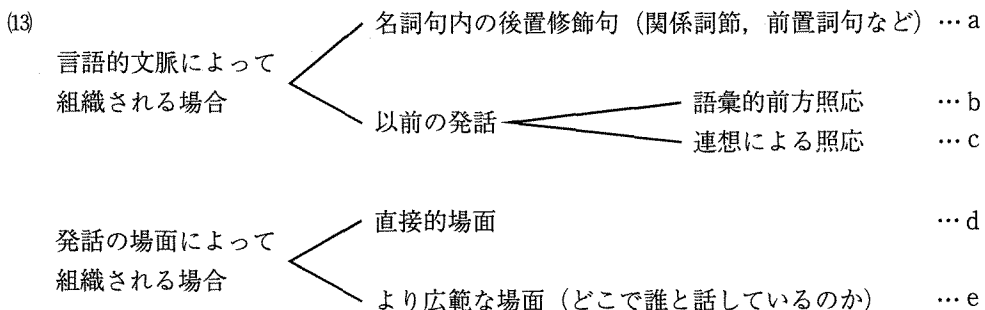
4 つめは、Limited extensivity (指示作用が及ぶ範囲に数量的な制限があるかどうか) の軸で *the*, *a*, *some* を音形のない冠詞と対立させることによって、これら3つの冠詞が共通の特徴を持つことを明らかにしている点である。音形のない2種の冠詞はどちらも共起する名詞の表すクラス(種類)そのものを指示するのに対し、*the*, *a*, *some* の場合は、焦点がクラスそのものから数量的なものに移る (Quirk et al. 1985: 275)。このことにより、なぜ(12b)が容認できないのか明らかになる。

(12a). These shoes are made of leather.

b. *These shoes are made of some leather.

以上の点から、(8)のような冠詞の体系を想定することは、理論的にも一貫した説明を可能にするだけでなく、指導という点からも従来の指導では答えがなかったり、扱いきれなかった問題を扱うことができるようになるのである。

最後に Locatability の軸に関する重要な概念である話し手と聞き手の共有集合が、どのように組織されるのかを見ておこう。Hawkins (1978) は、共有集合を組織する要因を5つに分類した。その分類を、発話の場面と言語的文脈にわけて再分類すると次のようになる。



(13a~e) は(14a~e) に対応する。

(14a). What's wrong with Bill? Oh, the woman he went out with last night was nasty to him.

b. Fred was discussing an interesting book in his class. I went to discuss the book with him afterwards.

c. The man drove past our house in a car. The exhaust fumes were terrible.

d. Pass me the bucket, please.

e. I'll see you in the pub tonight.

The planets circle the sun.

言語的文脈によって共有集合が組織される場合 (a, b, c の場合) を言語文脈的用法, 場面によって共有集合が組織される場合 (d, e の場合) を場面的用法と呼ぶことにする。

3. 指導過程の基本構造

前節で検討したように, 冠詞体系は5つの要素が4つの対立軸で対立したり統一したりする構造をもつ。この体系が教育内容に投影されることによってはじめ, それぞれの冠詞の意味を理解し状況に適切な使い分けをするという目標が達成され则认为。しかし, その教育内容が学習者の認識形成の過程に沿わない順序で提示されるのならこの目標を達成することはできない。この節では, 学習者による冠詞体系の認識を可能にする指導過程を考察する。

まず冠詞体系の指導がどのような認識を前提とし, 冠詞体系の学習がどのような文法カテゴリーの学習の前提となるのかを簡単に考察し, 冠詞体系の指導が扱う範囲を決める。そうして範囲が決まった教育内容をもとに指導過程の仮説をたてる。

冠詞は単数名詞とも複数名詞とも生起する。また count として使用された名詞とも, mass として使用された名詞とも生起する。冠詞とあらゆる名詞との共起関係を一貫して扱うには, 名詞の数の対立及び count/mass の対立の基本的認識が前提となる。The, a, some, zero 冠詞の Count の軸での対立は, 名詞の count/mass の対立の指導の際に, 明示的ではなくても組み込まれることになるので, 冠詞体系の指導では必ずしも扱わなくてもよいだろう。

次に冠詞の総称的用法と言われているものを考えてみよう。(15a)では zero 冠詞, (15b)は a, (15c)では the が使用されている。従ってこれらは冠詞の用法の1つとして扱われることが多い。

- (15) a. Whales are mammals.
 b. A whale is a mammal.
 c. The whale is a mammal.

しかし(15)のいずれの場合も, 名詞句 *whales, a whale, the whale* そのものが総称的なのではない。このことは, 同じ名詞句が

- (16) (b, c は Burton-Roberts 1976 : 427)
 a. Our children enjoyed watching whales along the Pacific coast of Vancouver.
 b. A whale struck the ship.
 c. The whale struck the ship.

では, どれも非総称的に使われていることから明らかである。このことから, 冠詞が総称的用法という特別な用法を持つのではなく, 文に一定の文脈特性が加わったとき, 総称用法としての働きをも担いうる (安井1978 : 217-8) のであるから, 総称用法は冠詞体系の範囲を超えた問題である。従って, 冠詞体系の指導に組み込むのは適切ではない。ただし, (15)の *whales, a whale, the whale* という名詞句が総称的な解釈を持ちうるのは, 冠詞の本来の意味が総称的解釈を許すからであり, 冠詞体系の指導で扱う冠詞の意味もそのことを念頭においたものでなければならない。

総称表現の指導は冠詞体系の理解を前提として行われることになるだろう。

名詞句は後置修飾句・節を伴っている場合がある。後置修飾句・節には、

(17) (Huddleston 1984 : 261)

- a. a girl with red hair (前置詞句)
- b. the man who stole the silver (定形 (finite) の従属節)
- c. the man working in the garden (非定形 (non-finite) の従属節)
- d. a poem full of alliteration (形容詞句)
- e. the opera Carmen (名詞句)

があるが、これらの後置修飾句・節は *the* の後方照応の用法の際に話し手と聞き手の共有集合を設定する機能がある。従って(17)のいずれかの用例を指導の際に組み入れることになるが、そのためには、それらの構造体の学習が前提になるだろう。中等教育で最も早い段階で導入されるのは前置詞句による後置修飾であるので、その後であれば *the* の後方照応の用法は十分扱える。

最後に *a* が +locatable, +inclusive の値をとる(10)(11)の様な場合を扱うためには、量の格率、ていねいさの原理などの語用論的原理の知識が必要になる。また、この用法は決して冠詞 *a* の一義的な用法というわけではない(前出注4)。このため少なくとも冠詞体系の指導の基礎的な段階で扱うべきではないし、あるいは語用論的知識を形成する領域の問題となるのかもしれない。

冠詞体系の指導の教育内容の範囲が、Locatability, Inclusiveness, Limited Extensivity の3つの軸であることが決まったので、次はその指導過程について考察する。3つの対立軸のうち、Locatability と Inclusiveness は定性 (definiteness) に関する対立軸として Limited Extensivity とは別のまとまりをなしている。従ってこれらの2つのまとまりは指導過程においても別々に扱う必要があると考える。

ではどちらを先に扱うのが学習者の認識形成の過程に合致するのだろうか。別々に扱うということは、一方を扱う時もう一方の軸を固定しておくこと、すなわち、その段階では固定している特性についてふれないということである。定性を固定して Limited Extensivity の軸で5つの冠詞を対立させると次のようになる。

(18) +Limited extensivity : *the, a, some*

対

−Limited extensivity : null 冠詞, zero 冠詞

これを教えるとすれば、*the, a, some* は指示しているものに数量的な制限があるという共通の特性を持ち、null 冠詞と zero 冠詞はどちらもその制限がない、すなわちクラス全体を指示することができるという共通の構造を持つことを教えることになる。これでは、冠詞体系の指導の最初に学習者になじみのない概念である null 冠詞と zero 冠詞がいつ頃にでてくることになり、また *the* と *a* が異なる意味を持つという学習者の素朴な認識とも整合しない。

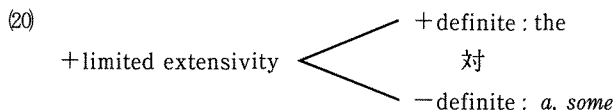
では Limited Extensivity を固定するとどうなるだろうか。

(19) +definite : *the*, null 冠詞

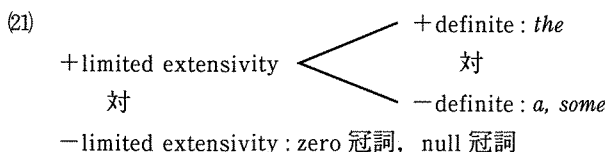
対

—definite : *a, some*, zero 冠詞

(19)だと、音形を持つ *the* と *a, some* の対立がはっきりするが、音形の無い2種類の冠詞も混じりあっていてわかりにくい。そこで Limited Extensivity を+に固定した上で、定性の対立を見ると次のようになる。



ここでは、「指示対象の範囲に数量的な制限がある」3つの冠詞 *the, a, some* を、そのことにはふれないで定性に関して対立することを教えることになる。次にこのまとまりに Limited extensivity の対立を取り入れると、



定性に関しては異なる性質を持つ3つの冠詞 *the, a, some* が Limited Extensivity については同じ性質を持っていて、音形のない冠詞（特に zero 冠詞）と対立していることが明らかになる。zero 冠詞と null 冠詞の定性での対立は今回の授業プランでは扱わないが、冠詞体系の指導過程全体としては、この後に位置づけられると考える。

このように冠詞体系の指導過程の大枠は、+limited extensivity での定性の対立 (*the* 対 *a, some*) → Limited extensivity の対立 (*the, a, some* 対 zero (null))⁵⁾ → —limited extensivity での定性の対立 (null 対 zero) となる。

次に定性を構成する Locatability と Inclusiveness の2つの対立軸の順序構造を考察する。ここで扱う3つの冠詞の意味の違いで最も重要なのは、*the* が総体を指示するのに対し (+inclusive), *a, some* は、語用論的原理が特にはたらかない限り、部分を指示する (—inclusive) ことである。この Inclusiveness の軸での対立を理解することが *the, a, some* の意味の理解の第1歩であり、また最も重要なステップと考える。また Locatability は総体を指示しているかどうかを判断する際にその意義が明らかになる概念なので、総体への指示を知らないで学習してもその本質を理解できない。従って指導過程は、まず Inclusiveness の対立を扱い、その理解を前提として Locatability を扱うことが適切と考える。

Locatability を扱う際は、総体への指示の総体の大きさを決めるもととなる、聞き手と話し手が発話の時点で共有している、もしくは共有することが可能な知識の集合である共有集合がどのように組織されるのかを理解すること、そして名詞句の指示対象がその共有集合に存在するかどうかによって、どのような冠詞の選択が行われるかを理解することに焦点が置かれる。

ここまでの指導過程が、次の節で検証する授業プランのどの部分と対応しているのかを簡単に

示しておきたい。まず冠詞体系の指導は、定性を扱うまとまりと Limited Extensivity の対立をあつかうまとまりに分かれるが、それぞれが授業プランでは、『英語の冠詞が使えるようになろう その1 : the, a, some の使い分け』と『英語の冠詞が使えるようになろう その2 : 見えなくて聞こえない冠詞』に対応する。

定性を扱う『the, a, some の使い分け』では、まず Inclusiveness (総体への指示かどうか) の対立 (*the* 対 *a, some*) が、質問1と練習問題1～3に具体化されている。総体への指示かどうかで対立するのは、常に+locatable の場合であるので、問題となる共有集合を直接場面的+前置詞句による後置修飾句によって構成した。

次に、Locatability の対立 (*the, a, some* 対 *a, some*) に進むのだが、まず共有集合がどのように組織されるかについて、場面によって共有集合が組織される場合を質問2と練習問題4で、また言語的文脈によって組織される場合を質問3で扱った。その後で+locatable だが-inclusive (*the, a, some* のいずれも可能だが総体への指示という点で *the* が不適切な場合) を質問4で、また-locatable (*a, some* しか使えない) の場合を質問5で扱い、*the* は常に locatable であるのに対し、*a, some* は±locatable という対立を示した。

Limited extensivity での *the, a, some* と zero 冠詞との対立は後編の『見えなくて聞こえない冠詞』の質問1と問題1及び練習問題1～3によって具体化した。

Null 冠詞の導入については、今回は導入を見送り、冠詞体系の指導の第2段階ともいえる機会に扱うことにした。その布石として、固有名詞が *a, the* と生起する場合を扱い、固有名詞が冠詞と生起することを自然に受けとめられるよう、授業プランでは『Bill? A Bill Smith? The Bill Smith?』というパートを設けた。

4. 実験授業による検証

前節でたてた指導過程の仮説は、授業プランに具体化されることによってはじめて検証される。従って、授業プランを作成するにあたって、その検証が信頼性のあるものであるよう、指導過程の仮説を質問や練習問題などにできるだけ正確にまた直接的に反映することを心がけた。またただ例文を与えて規則にまとめるようなやり方ではなく、学習者が絵や文脈づけられた例文を手がかりに自ら規則を発見できるようにするなど教材構成にいくつかの工夫をした。

この授業プランを、短大の2年生で、英文法の単位を再履修している6人を対象に実施した。その際、1週1コマ90分の授業を3週間にわたって行った。授業はその文法の授業を担当する教員にお願いした。授業の様子をテープに録音したもの、授業の後の感想文、また授業時間に配付したハンドアウトを回収し、分析を行った。

4. 1 授業プランの内容と解説

4. 1. 1 『英語の冠詞が使えるようになろう その1 : the, a, some の使い分け』

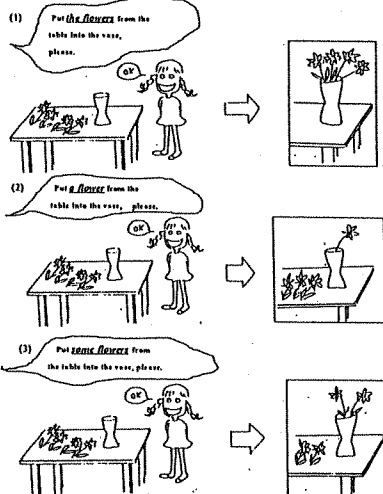
質問1

冠詞 *the* が総体を指示しているのに対し *a, some* が部分への指示をしていることを発見することがねらいである。総体の大きさを決定する共有集合が何かわかりやすいよう、絵だけでなく *from the table, in the bucket* の表現も用いた。*The* は「ただ1つのもの」だけに使うのではないことに気づくよう、複数形式の例を最初にし (*flowers*), *mass* の用法の名詞 (*water*), そして単数名詞 (*car*) の順に提示した。

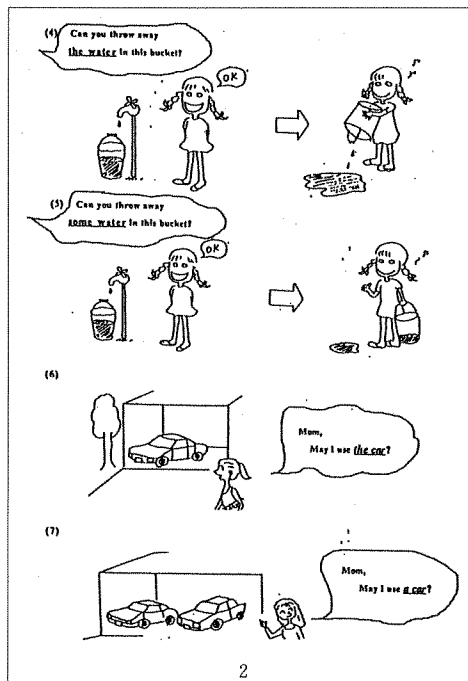
冠詞 the と a, some の使い分け: 2つのきまりで決まり!

第1のきまり

質問1

次の絵を見ながら、冠詞 *the, a, some* にはそれぞれどんな意味があるか考えてみてください。

1



2

冠詞 *the* には、「そこにある～すべて」つまり「テーブルの上にある花すべて」「△ケツの中にある水すべて」という意味があります。(6) の車のように、もしそこに複数するものが1つしかなければ、その1つがそこにある「花すべて」ですから、やはり *the* を使います。

the flowers の場合は、テーブルの上にある花全部という意味でしたが、*some flowers* の場合は、「テーブルの上にある花の(全部ではなく)一部を」と言っています。*some water in the bucket* も「バケツの中の水の一部を」と言っています。*some flowers* の場合、具体的に何本かは言っていないが、名詞 *flowers* が複数形なので、2本以上ということになります。*A flower* の場合はテーブルの上にある花のうち1本を花瓶にさしてほしいと言っています。

the と a, some の使い分けのきまり: その1

the には「そこにある～全部」という意味があるのに対し、*some, a* にはそれぞれ、「そこにある～のうちの一部」「そこにある～のうち1つ」という意味がある。

3

練習問題 1, 2

質問 1 で発見した冠詞の意味をイメージとして捉えられるよう、言語表現と絵を関連づけた。

練習問題 1
テーブルの上にコーヒーポットとカップが置いてあります。次のように言われたら、あなたはどのようにしますか。例を参考にして絵の中に書き入れてください。

例: Could you pour some coffee into the cup?

(1) Could you pour the coffee into the cup?

(2) Could you pour some coffee into a cup?

(3) Could you pour some coffee into some cups?

(4) Could you pour the coffee into some cups?

4

練習問題 2
下の絵はあなたの部屋です。遊びに来ている男の子に、次のように言うには、英語で何と言ったらよいでしょうか。書いてください。

(1) 床の上の水にさわらないでね。(さわる = touch)

(2) 私の部屋にある本にさわらないでね。

5

練習問題 3

The と *a* の間違った使用例のおかしさの理由を説明できるかどうかを見ることによって、*the* と *a* の意味の違いが理解できているか確かめることをねらいとした。質問 1 とは異なった角度から冠詞の意味を問う問題である。

練習問題 3
もし次のように言くと、第 1 の快まりからみればへんな感じがします。なぜへんなのか、どう変えたらへんではなくなるかを書いてください。

(1) Put the flower from the table into the vase, please. (1 ページの絵で)

(2) Anne is the member of our basketball team.

(3) I met a father of one of my friends this morning.

(4) John is a tallest boy in his class.

(5) We made it to a top of the mountain.

(6) I met the professor of my collegy this morning.

6

質問2と問題1

ここから練習問題5までは、locatabilityに関連した質問である。聞き手と話し手が共有する存在物の集合が、広範な場面(P.37(13e))によって組織される場合を扱っている。ここでは、会話が行われている町を取り上げた。さらに広範な場面には会話の参加者をもつ背景の知識も含まれるので、会話の場所がどこかだけではなく、だれと話しているのかも共有集合の決定に関わることを問題1で示そうとした。

Theの使用の適切性は究極的には聞き手によって決まるので、聞き手という概念が理解できなくてはならない。質問2～5及び練習問題6は1連のストーリーを用い、その登場人物の1人として「あなた」を登場させ、学習者が自らを「あなた」とみなし、聞き手になることで、話し手、聞き手という用語を用いなくてもその概念がつかめることを目指した。

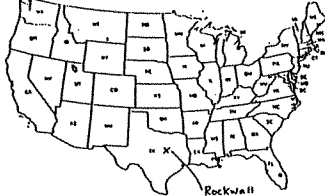
the には「そこにある～すべて」という意味がありました。そのため、the を使う場合、会話をしている人同士が「そこ」とは「どこ」なのかをわかっていなければなりません。わからなければ、「どれのこと?」と聞き返されてしまいます。

ここまでの場合は、あなたが知っている *the books on the floor (p. 6)*, *the water in this bucket (p. 6)* などの表現によって、「そこにある～すべて」の「そこ」が今見えている床の中の「床の上」とか、今見えている絵の中の「バケツの中」ということがわかりました。

the を使う時、私たちは何を平がかりにして「どこにある～すべて」「どの範囲での～すべて」ということがわかるのでしょうか、このセクションではその平がかりが何かを見ていきます。

第2のきまり

あなたはアメリカ、テキサス州の Rockwall という人口3千人の小さな町でホームステイをしています。



ホームステイ先の家には、Anne というあなたと同じ年で、UCLA でジャーナリズムを専攻している女の子がいます。今は夏休み、Anne は Rockwall に帰省し、町の小さな新聞社（編集員他スタッフ1人）で記者のアルバイトをしています。あなたも Anne の取材を手伝うことになりました。うまくいけばあなたの書いた記事が新聞に載るかもしれません。そのために、the とか a がちゃんと使えるようにならなくては、

8

あなたが The Rockwall Times 社のオフィスにいと、町役場の近くで何か事故があったという連絡がはいりました。Anne はあいにく別の取材で外出中。そこで編集長はあなたを1人で取材に行かせることにしました。編集長はあなたにこう言いました。

The mayor had an accident.



質問2
どの町の mayor が事故に遭いましたか。なぜわかりますか。

あなたの考え

9

質問2の解説

市長は「*Rockwall* の」という言葉は全く使っていません。それにも関わらず、あなたは *the mayor* と聞いただけで、*Rockwall* の市長だとわかります。

それは、2つのことをあなたが知っているからです。1つめは、あなたと市長が会話をしている場所（*Rockwall* という町）を手がかりにして「そこにある一すべて」の「そこ」が *Rockwall* だとわかること。もう1つは、1つの町に市長が何人いるか考えたとき、「1人しかいないということ（すべて=1人）」を知っていることです。

この2つのことから、あなたは、市長の言う *mayor* がどの町のどの人のことかわかるのです。

問題1

もしあなたが *San Francisco* に行って、そこの友達に *The mayor had an accident* と言ったら、その友達は、どこの *mayor* が事故にあったと思うでしょうか。

あなたの考え

11

質問3

言語的文脈（連想的用法）によって、話し手と聞き手が共有する存在物の集合を組織する場合を取り上げた。

質問4

A witness の指示対象が、+locatable, -inclusive である点は質問1と同じだが、この質問は、なぜ *a* なのかではなく、なぜ *the* ではないのかということを問うている。どのような時 *the* を使うのかを別の角度から考えることをねらいとしている。

市長は、さらにこう言いました。

Please go to the scene
and find a witness.

You can use my car.
But the windows don't open.



質問3

現場 (*the scene*) とは何の現場でしょうか。また窓 (*the windows*) とはどの窓のことでしょうか。なぜわかるのかも書いてください。

あなたの考え

質問4

市長は、目撃者 (*witness*) を見つけなさいと言ったとき、*find a witness* と言っています。なぜ *find the witness* とか *find the witnesses* と言わなかったのか考えてみましょう。

あなたの考え

13

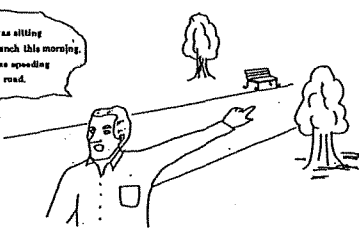
質問 5

話し手と聞き手の共有集合が存在しない（-inclusive）場合であり，その場合の *a* の意味「～のうちの1つ」の「～」は，潜在的な指示対象すべてからなる集合（解説では「(世界中の) たくさんある～」とした）であることを示すことをねらいとした。

事故現場にて

あなたが町役場近くの現場に行くと、目撃者の男の人が事故の様子を教えてくださいました。

While I was sitting on that bench this morning, a car came speeding down the road.



質問 5
この男の人、車が近づいてきたと言うとき、*a car came* とあなたとまわりの人に言いました。なぜ *the car* と言わなかったのかを考えてみましょう。

あなたの考え

15

the と *a, some* の使い分けのきまり：その 2

1. 今話しているものや人が「どの範囲」にあるものや人のことか、あなたも相手の人もわかっていていときは、*the, a, some* のどれかを使います。
2. 「どの範囲」のことか、会話の内容や場面をみてもわからないときは、*a* か *some* のどちらかを使います。

第1のきまりを第2のきまりを組み合わせてこうなります。

the, a, some の使い分け

(第2のきまり)

「どの範囲にあるものか」が会話の場所や内容から

(第1のきまり)

そこにある～すべて --- *the*
 そこにある～の1つ --- *a*
 そこにある～の一部 --- *some*
 *a* または *some*

17

練習問題 4

発話の場所がどこかや聞き手がだれであるかによって，*the* を含む同じ名詞句が適切であったり不適切であることに気づくことと，その判断の根拠を表現することによって，場面の理解を確実なものにすることをねらいとした。

練習問題 5

言語的文脈を手がかりとして共有集合が組織されるかどうかと，その共有集合にどれぐらい指示対象が存在しているかの両方を判断することをねらいとした。

練習問題 4

次の文を聞いたときあなたは、会話の場面だけから、相手の人がどのもの・どの人のことを言おうとしているのかわかりますか。例にならって空を書いてください。わからないときは×を書いてください。

例：(Rockwell で新聞を読んでいた Anne が)
The resident is going to Japan next month. (アメリカの大統領のこと)

(1) (札幌の大道公園で外国からの観光客が) (city hall = 市役所)
Excuse me. Could you tell me where the city hall is? ()

(2) (札幌の大道公園で外国からの観光客が)
Excuse me. Could you tell me where the back is? ()

(3) (短大の講堂であなたの友達が)
Can you believe that the hide wore black? ()

(4) (結婚披露宴の会場で、姉妹の待つというと出席者のひとりか)
Have you seen the hide? ()

(5) (21世紀のことを予選した新聞記事で)
We will take vacations to the moon. ()

(6) (あなたの家で、お母さんがあなたに)
Did you feed the cat this morning? ()

(7) (道を歩いていると、知らない人があなたに)
Excuse me, but did you see the cat? ()

12

練習問題 5

あなたの友人が決めたように書かれたとき、その文だけを聞いて下線のもの「どこにある～すべてなのか」あなたにもわかる場合は○を入れ、「どこ」かも書いてください。そのための平がかりがなくてわからない場合は×を書いてください。

(1) Please don't touch the book on the bed. (p.5 の紙で)
() ()

(2) It was a lovely house but the garden was too small.
() ()

(3) The girl is from Indonesia.
() ()

(4) Listen, we have the problem.
() ()

(5) I can't walk in those shoes. The heels are too high.
() ()

(6) The basketball team won the championship.
() ()

(7) I went to the Chinese restaurant with my friend last night.
() ()

(8) I bought the watch made in Switzerland.
() ()

18

練習問題 6

この練習問題は、今まで冠詞について学習したことを用いて、記事を書くという言語活動をするために設定した。1つめの空欄は、場面的用法の *the* で質問2と関連している。2つめは、連想によるの共有集合でかつそこに可能な指示対象がいくつあるのかを意識しなければならない。3つめの空欄は、絵を場面と考えればその場面の中にある複数の木の中の1つであり、新聞の読者の立場からすれば共有集合の存在しない場合である。これは質問4、5と関連している。4つめの空欄は、連想による共有集合で総体への指示、5つめは、連想による共有集合の1部分を指示するケースである。

練習問題 6

あなたは、事故を目撃した男の人から聞いた話を基にメモしました。メモの内容は、



町長は今朝、車を運転して町役場 (town hall) に向かった。

突然タイヤ(tire)がはずれる。

木におつかる。

大きな怪我はないが、ハンドル (steering wheel) に顔をおつけて車を折る。

19

適当な冠詞を使って、上のメモと絵を参考に記事を作成してください。

Mayor in Accident

Bill Davenport, Mayor of Rockwell, was involved in a car accident while he was driving to () this morning. () suddenly came off his car and he crashed into () hitting his face on (). He broke () but was not seriously injured.

20

応用問題

従来「唯一のものには *the* をつける」と説明されてきた *the moon*, *the sun* などの例を使って、唯一性は相対的な概念であり、どの範囲でそれが唯一なのかを見極めなければ正しい冠詞の選択はできないことに気づくことをねらいとしている。

応用問題

ある高校生の質問です。

「太陽や月にはどうして *the sun*, *the moon* のように *the* がつくのですか。
a sun とか a moon という言い方は絶対しないのでしょうか。」

次の会話と絵を参考に、第1のきまりと第2のきまりを使って、この高校生の質問に答えてください。

あるSF映画で地球人の子どもが、木星人と地球人に、それぞれの月に最初
に探査機(probe)を送ったのはいつかと聞いています。

地球人 : We first sent probes to the moon
about a hundred years ago.

Earth



木星人 : We first sent probes to a moon
about a thousand years ago.

Jupiter



高校生の質問に対するあなたの解答

4. 1. 2 『英語の冠詞が使えるようになろう その2：見えなくて聞こえない冠詞』

質問1と問題1

Zero 冠詞の導入である。なぜ *a, some the* が種類について述べることをできないのかを考えることにより, zero 冠詞が種類について述べていることを発見することをねらいとした。種類という概念を理解することも含まれている。

Men and Women

ホテルやデパートのトイレの入り口のドアに次のような表示があるのを見たことがありますか。

WOMEN
□

MEN
□

質問1
トイレの入り口には、なぜ *A WOMAN, SOME WOMEN, THE WOMEN* のような表示がないのでしょうか。それぞれの意味を考えて、なぜかを書いてください。

A WOMAN
□

A MAN
□

SOME WOMEN
□

SOME MEN
□

THE WOMEN
□

THE MEN
□

あなたの考え

1

質問1の解説
トイレの表示は、女性用か男性用かを区別することだけが目的です。たとえ1人用のトイレでも、入り口に「女性1人用」とか「男性1人用」とは書いてありません。英語で *a woman* や *a man* といえば「(世界中の)女性の中の1人」「(世界の中の)男性の中の1人」という意味でした。トイレの表示にわざわざ、「(世界中の)女性の中の1人用」と書く必要はありません。 *some women* や *some men* は「(世界中の)女性、男性のうちの一部」という意味だし、 *the women, the men* は、「その範囲にいる女性達、男性達すべて」という意味なので、どれもトイレの表示として適切とはなりません。

女性とか男性など性別の**種類**だけを表す場合には、どのような冠詞が使われるのでしょうか。

もう一度、トイレの入り口の表示を見てください。

WOMEN
□

MEN
□

WOMEN や *MEN* には冠詞がついていないように思えますが、この場合も名や形を持たない、つまり聞こえないで見えない冠詞があると考えることができます。この冠詞をゼロ冠詞と呼ぶことにしましょう。我々の口と同じです。ここでは目に見えないようにφの記号を使って表すことにします。従って、*WOMEN* とか *MEN* は、

φ *WOMEN*
φ *MEN*

という組み合わせです。
トイレの入り口にφ *WOMEN* とあれば、その種類に属している人なら誰でもどうぞ、と告げていることになります。

2

ATTENTION! 例えば「女性」という種類を表す場合、その種類の中にはたくさんの女の人们が含まれているので、*WOMEN* のように複数形になることを忘れずに。

Women



問題1
What animals do you like?
こう聞かれたらあなたの答えは?
I like _____
次に、あなたが使った以外の冠詞 (*a, some, the, φ* (ゼロ冠詞)) でもいくつか答を作り、それぞれの意味を考えてください。
I like _____
意味 _____
I like _____
意味 _____

3

問題1の解説
例えば「かめ」が好きだとしましょう。「かめ」を冠詞を使って表すには、*a turtle, some turtles, the turtle, the turtles, φ turtles* などがありますね。(φ *turtle* という表現もありますが、「かめ」という種類はたくさんのかめの集まりですから、φ *turtles* と複数形にします。 *some* を使って、「かめ」という種類の中の一部のかめを表す場合も *some turtles* のように複数形にします。)

それぞれの意味を考えてみましょう。



I like a *turtle*... (世界中のかめの中の1匹が好き)
I like some *turtles*... (世界中のかめの中の一部が好き)
I like the *turtle*... (あなたも私も知っている特定のかめ1匹が好き)
I like the *turtles*... (あなたも私も知っている特定の複数のかめが好き)
I like φ *turtles*... (かめという種類の動物が好き)

どれも正しい文ですが、どの動物が好きかという質問に対しては、好きな動物の種類を答えるのが普通です。種類を述べるときはゼロ冠詞でしたね。それ以外の冠詞では、どれもその種類の中のある一部分だけを指し示ることになってしまいます。従って、最も適切な答え方はφ *turtles* です。先程書いた、話したりするとき、

I like φ *turtles*...
となります。

ゼロ冠詞と the, a, some の使い分け

あるものや人について述べるとき、その種類だけを問題にしたいときはゼロ冠詞を使います。その種類の中の一つ、一部分、いくつかなど、またはどれか特定のものということを確認したいとき *a, some, the* のいずれかを使います。

4

練習問題 1

A, some, zero 冠詞の違いをイメージとしてとらえやすいよう絵と言語表現を対応させた。

練習問題 2

Zero 冠詞と *some* を対比することにより、クラス指示とその具体例に対する指示という違いを確認する。

練習問題 3

ある目的を達成するための言語表現を考える言語活動として取り入れた。

練習問題 1
次の絵でそれぞれの人が明の中に思いついていることを表すのに、一番ふさわしいと思ふ英文を選んでください。

a. () b. () c. ()

German Chinese
Korean French
Italian Swahili
English Spanish

German Chinese
Korean French
Italian Swahili
English Spanish
etc.

German Chinese
Korean French
Italian Swahili
English Spanish
etc.

(1) It's fun to learn languages.
(2) It's fun to learn some languages.
(3) It's fun to learn a language.

練習問題 2
前のページ(p. 4) の練習問題 1, 2 の使い分けを参考に、次の a, b の文の意味の違いを述べてください。

a. Joe has been chasing women since he was young.
b. Joe has been chasing some woman since he was young.

5

練習問題 3
あなたは今ハワイを旅行中です。それぞれの場所でのことを聞いてください。

(1) (スーパーマーケットに行って) パパイア(papaya)を買っているかどうか。

(2) (銀行に行って) トラベラーズ・チェック(traveler's check)を現金(cash)してくれるかどうか。

ゼロ冠詞 (a) と the, a, some の意味の違いをもう一度見ておきましょう

日本語 (a)	a	some	the
a Women	A Woman	Some Women	The Women
女性という種類。女性という種類の中の1人	女性という種類の中の1人	女性という種類の中の何人か	ある特定の女性すべて

6

Bill? A Bill Smith? The Bill Smith? のパート

質問 1

学習者は固有名詞をほとんど無意識にそして正しく使っている。無意識であるからこそ、正しく使っているときは、話し手と聞き手の共有集合において、その名前と呼ばれるものがたった1つの時であることを意識する必要があると思います、質問 1 を設定した。

質問 2 と 3

A, the が固有名詞と生起すること、そしてそのときの a, the の意味が今まで学習したものと同じであることを知ることをねらいとした。

Bill? A Bill Smith? The Bill Smith?

例は、また *The Rockwell Times* 社のオフィスにもどります。

編集長が外出先から戻り、あなたにこう言いました。

Bill said he liked your article.

質問 1
あなたは Bill が誰かわかりますか (p. 20 で書いた町長の事故の記事を思い出してください。)

Bill は誰のこと?

Anne が編集長に言いました。

A Bill Smith phoned you this morning.

質問 2
なぜ Anne は Bill Smith に冠詞の a をつけたのでしょうか。a はどういう時使うのかを思い出しながら考えてみてください。

あなたの考え

8

質問 2 の解説

Bill Smith と書ただけで、編集長がだれのことかすぐわかんと思ったら、Anne は *Bill Smith phoned you this morning.* と言うはず。わざわざ a をつけたのは、編集長には Bill Smith が誰かわからないかもしれないと Anne が考えていたことになり。では、Anne はなぜ a を選んだのでしょうか。

a には「世界の中の 1 つ」という意味がありました。そこで Anne はその a の意味を使って、「どの人かはわからないかもしれないけれど、『Bill Smith』という名前の人々の中の 1 人」から電話がありましたよ」と編集長に伝えたのです。

編集長は首をかしげながらこう言いました。

I wonder who he is.
The Bill Smith I know died last year.

質問 3
こんどは *the Bill Smith* となっています。なぜ、編集長は、*Bill Smith died last year* と書わずに、*The Bill Smith I know* といったのか、あなたの考えを書いてください。

あなたの考え

9

4. 2 授業の分析

冠詞体系の指導過程の仮説を、それぞれの質問、問題、練習問題のねらいが達成されたかどうか分析することにより検証していく。また、教材構成の目標が達成されたかどうか検討する。

4. 2. 1 『英語の冠詞が使えるようになろう その 1 : the, a, some の使い分け』

質問 1 ～練習問題 3 にかけて授業が展開していく中で、学生が次のような知識の状態での授業に取り組んでいることがわかってきた。

- 1) 冠詞を使用する時は、「a は 1 つのときに使う」「the はそれとわかるとき、特定されているとき使う」という規則を適用する。
- 2) *The* と count として使用された単数名詞の組み合わせ (*the flower, the car* など、以下 *the + count sg. N* と表す) の場合、数が明確ではないと考える。すなわち、その名詞句が指示する対象は、その発話の状況にはたった 1 つしか存在していないことに気づいていない。そのため、*the flower* も *a flower* もどちらも 1 本の花を指示していることに気づかない。しかし一方で、1 個しかないものには *the* をつけると考えている。

これらのことは学生達の次のような発言からうかがえる。まず、「a は単数、1 つの場合使う」については、

(22) (練習問題 3(1) Put the flower from the table into the vase, please. の解答中に)

T1: あの、S さん、じゃ、a は、かっこ 2 (質問 1(2)のこと一筆者)、a が使ってるけど、a は?

どういう意味ある？

S1: 単数で1本

(23) (質問1全体)

A1: ええとですね (うん) the flowers は (うん) うんと, その花全部 (うん) を意味している, で, a は限定して一本,

(24) (練習問題3(4) John is a tallest boy in his class.)

Si: a だと (うん) John はクラスに一人になってしまうから。

但し, 全員がそうではなく, a の使用が同種の他の存在を前提としていることを理解している学生もいる。

(25) (練習問題3(3) I met a father of one of my friends this morning)

H: a father だと父親を複数持っていることになるから

(26) (練習問題3(4))

H: 彼のクラスに1番背の高い子が何人かいてその内の一人が John ということになっちゃうから

また「the はそれとわかるとき, 特定されているとき使う」については,

(27) (練習問題3(2) Anne is the member of our basketball team)

T1: じゃあ, Sさん, このかっこ2が正しい文章だとしたらどういうこと意味してるの?

S1: メンバーが一人しかない。

T2: どうして? どうして the だとそうなの?

S2: the member, 単数形で the をつけて特定してしまうから。

(28) (練習問題3(2))

T1: もしね, かっこ2みたいに the をつけたとしたらね, この文章はどういうことを言っているの?

A1: the の, the だったらですか。

T2: うん

(6秒)

A2: ああ, うーん, そのチームが有する,

T3: もう, もう一声,

A3: えー, そ, そのチームって限定している,

T4: そのチーム, じゃない, the member だも

A4: えー, そのメンバー,

(29) (練習問題 3(3))

H1: ええと, a father だと父親を複数持っていることになるから the father にかえる。

T1: うん, ええっと, どうして複数になりますか, ああっと, 複数っていうか, 複数持っていることに

H2: うーん, (18秒の間) 特定してないから。

2) は, 次の発言から明らかになる。

(30) (練習問題 3(1))

H1: ああ, これだと花を何本花瓶に入れたらいいのかがわからないから, わからない。

T1: わからない, ていうのはつまり, the flower だと数がわからないってこと?

(2秒)

T2: うん?

H2: うん

T3: うん, Sさん, その, 変だという理由の方は?

S1: うーん

(5秒)

T4: 何か書いてなかったっけ

S2: the flowers で花全体を指すようにするか, the を a にかえて単数にしないと明確ではない。

T5: うん, 明確ではない, その数が?

S3: うん, 花っていうのはわかるけど,

T6: うん, the flower っていうのは数がわからない

S4: うん,

学生達が1)や2)のような知識の状態にいるということは、「それと特定されるとき the を使う」という規則を与えながら, 一方でなぜ「特定されている」と話し手や聞き手がわかるのかについては, 状況からわかるという程度にしか教えてこなかった従来の指導の不備の現れであると考え。そのような教え方では, 1台しかないという状況を見れば当然「それ」とわかるので the car と言えても, 一方で同じ現象を言語表現から状況へと逆にたどる場合, つまり the car がどういう状況を表しているのかを問われた場合, そこに車は1台だけしかないということがわからない。そのため, the+count sg. N は数が明確ではないと考えてしまう。

学生達の冠詞に関するこのような認識が, 授業プランの質問や練習問題などと相互作用し, 授業の展開とともにどのような認識に変化していったか, またどのような認識を生み出していったかを考察してみたい。まず, 1)で述べた「aは1つのものに使う」という不完全な知識から出発し, 冠詞 a の意味は, その名詞句が指示する対象以外に同種のも存在することを前提としているということに気づくまでのSさんの発言の変化をたどってみる。

Sさんは, 質問1では, a の意味を(29)のようにまだ「単数で1本」と捉えている。練習問題3(1)では, 「the を a にかえて単数にしないと (数が) 明確ではない」といい, the flower と a flower がどちらも1本であることには気づいていない(前掲(30))。ここで, 教師による「the っていうの

はだから全部っていうことでしょ。で、単数でそれが全部っていうことは *the flower* って言ったらその場には1本しかないことになるでしょ」という説明の後、練習問題3(2)の *Anne is the member of our basketball team.* が正しい文章だとしたらどういうことを意味しているのかと聞かれ、

(31)

S1: メンバーが1人しかいない

T1: どうして? どうして *the* だとそうなの?

S2: *the member*, 単数形で *the* をつけて特定してしまうから。

と答えている。依然として1人しかいないことがわかる理由を「特定されているから」としか表現できないでいるが、*the*+count sg. N が指示するものの数が1つであることに気づいたと言える。練習問題3(3)では、

(32)

T1: どこがおかしいと思った?

S1: *I met a father* の *a* を *the* にかえる。

T2: ううん、それは直し方ね。A father だとどうしておかしい?

S2: 友達の中の1人のお父さんって言っているから、お父さんは、うーん、特定、特定っていうか、決まっているから *a* ではなくて *the*。

と言っている。ここでSさんは、なぜ *a father* ではおかしいのかを述べるために、手持ちの「*a* は1つのものに使う」という規則を使うことはできない。なぜなら、友達のお父さんは1人なので、*a father* はその規則に違反していないからだ。さらに、前の問題で *the member* が1人を指示していることに気づいたので、*the father* も *a father* も、1人を指し示しているという点では同じことになってしまい、この時点で、*the father* と *a father* の違いは何なのかという疑問が起こっていると考える。しかしその答えがないため、ここでは手持ちの「特定されている」という表現を使っている。

その直後、同じ問題で、Hさんが、25で引用したように「*a father* だと父親を複数持っていることになるから」と答える。そしてそのすぐ後の練習問題3(4)で、Sさんは *John is a tallest boy in his class* のおかしさを聞かれて、「*a tallest boy* だと *tallest* 一番の人がいっぱいいる、何人かい」と答えるのである。この発言から、Sさんは *a* が「同種の他のものの存在を前提としたひとつ」という意味を持つことに気がついたと考えることができる。その後の練習問題3(6)で、*I met the professor of my college this morning* のおかしさを「一人だけじゃないから、その大学にいる」と答えているのは、*the*+count sg N と *a*+count sg N が指し示すものの違いを理解した結果であろう。その後も一貫して *a* の意味をこのように捉えて、*a* の用法を説明している。

Aさんは、質問1では「*a* は限定して1本」、練習問題3(1)では、*the flower* がおかしい理由を聞かれて、「あ、おかしい理由ですね。ええと、いや、1本だったら *a* にすればいい」と答えている。ところがその直後に、「1本で *the* だったらどうしてだめなの?」と先生に聞かれ、

(33)

A1: ええと, うーん, いい

T1: いい?

A2: ええ? (4秒の間) あ, 単数

と答えている。*the flower* は名詞が単数だから, *a flower* と同じように指示対象は1本であることに気づいたのである。さらに練習問題3(3)のHさんの発言(前掲25)を経た練習問題3(6) *I met the professor of my college this morning.* でAさんは, なぜ *the* を *a* に直すのかを聞かれて「*professor* は1人ではないから」と述べているが, これは *the professor* が1人を表すという認識と, Hさんの発言から得た, *a* は同種の他のものの存在を前提としたひとつという認識が結びついた結果であると考えられる。

この分析から, 学生達が自分たちの持つ *a* の意味に関する知識の不適切さに気づき, 本来の意味を獲得していくのは, *the+count sg N* が1つのものを指示していることに気づくこと, すなわち2)の知識状態が変化することが前提となっていることがわかる。そしてこの変化は *the+count sg N* と *a+count sg N* が対比されることがきっかけとなって起こっている。このことは, 1つ1つの冠詞の意味をその都度ばらばらに積み上げていくという教え方では, 冠詞の本当の意味を理解することはできないことを示すと同時に, 冠詞の教育内容を体系的に構成する意義を明らかにしているのである。

このように *a* の意味が理解されていったのに対し, *the* の意味の方は授業プランが意図していたようには展開しなかった。質問1は, (1)の *the* が複数名詞と生起する例によって, 「そこにあるすべてを指示する」をいう意味を発見し, それが *water* のような *mass* の場合も, *car* のような単数の場合にも同様に適用されることを示すことを意図したのだが, 学生達もつ「1つであればそれとわかるので *the* を使う」という知識状態と相互作用することによって, 単数のときはその知識が適用され, 複数や *mass* の場合に *the* が「全部」の意味を持つと考えたようである。このことは, 質問1で *the* の意味を「その花全部」と答えることができたり, 複数形式と *mass* だけを扱った練習問題1, 2 (*the coffee, the cups, the books*) は全員が正解している一方で, (31)や(32)にみられるように, 練習問題3の(3)に至ってもまだ *the+count sg N* の用法を「特定されている」という表現で説明しようとしていることから推測される。

質問1によって, 上に述べたような誤解を学生たちに与えてしまった理由を考え, 改善の方向性を探してみたい。誤解の原因は, 学生達が持っている冠詞の知識と質問1のねらいとを対応づけられなかったことである。質問1は, 学生たちが持っている「それとわかるとき *the* を使う」という, それ自体は正しい知識を出発点とし, 複数や *mass* の例を見ることによって, 1つならそれとわかるから *the* を使うのではなく, すべてを指し示すから *the* ののだと気づくことをねらいとして構成した。しかし学生達は, 質問1の(1)~(3)や(4)~(5)を見て, 自分が持っている知識とは別に何かを教えられていると思い, *the* は名詞が複数や *mass* の時に「全部」という意味をもつと捉えてしまったのだと思う。言い換えれば, 名詞が複数及び *mass* のときの *the* と単数の時の *the* を別々なものと思ってしまったようだ。

授業が進んでいってもその誤解がなかなか訂正されなかったのは, 質問1で「すべて」の大きさを決定するもとになる集合を意識させることができなかったのが原因と考える。*The flowers* が, 4本ある花のうちの4本全部, *the car* が1台ある車のうちの1台全部であることが十分に示せ

なかったため、いつまでも誤解を持ち続けたまま授業が進んでしまった。

では、授業プランをどのように改訂することにより、これらの問題を解決することができるのだろうか。質問1は、指示対象が1つだから特定されているとすることが、*the*の使用規則としては不十分であることを学習者が認識できるような構成にしなければならない。そのために質問1で、冠詞の対比 (*the flowers* に対し *some flowers, a flower*) だけではなく、名詞の数の対比も取り入れる必要がある。そうすると質問1は、まず名詞が複数の場合のすべて対一部、すなわち *the flowers* と *some flowers* を対比する。そして *a flower* は、この授業プランのように *the flowers* や *some flowers* と対比するのではなく、単数名詞である *the flower* と対比するのが適当と考える。このことにより、*a flower* (複数本のうちの1本) と *the flower* (1本中の1本) の違いも明らかになる。従って、共起する名詞の種類は、現行の複数→mass→単数の順序ではなく、countで複数と単数の場合→mass となるだろう。解説で、総体の大きさを決めるもとになる集合を意識できるような図を取り入れることにより、名詞が複数の場合も単数の場合も *the* の意味「すべてを指示」は同じであることを示すことができるようにしたい。

質問2～質問5、練習問題4～6についての学生たちの発言を分析して、次のことがわかった。

- 1) 話し手と聞き手の共有集合がどのように組織されたかを提示するのにより適切な順序は、この授業プランで行った、直接的な場面または後置修飾の前置詞句による言語的文脈→広範な場面→言語的文脈のうち連想によるもの、ではなく、直接的な場面または後置修飾の前置詞句による言語的文脈→言語的文脈→広範な場面ではないかということ。
- 2) 共有集合の重要性の認識のためには、*the* と同じように定名詞句に生起する *my, your* などの所有代名詞や *this, that* などの指示詞の体系と対比されることが必要ではないかということ。

2) について少し詳しく述べてみたい。この授業プランでは、*the* を含む名詞句の指示対象が聞き手にもそれとわかるのはなぜかということ扱った。話し手が *the* を用いて指示しているものは、話し手と聞き手の共有集合の中にある該当するものすべてであるから聞き手にもそれとわかるのであり、そのことが *the* の意味であるとした。ところが角度を変えてみれば、*the* はそのことだけしか聞き手に伝えていないのであって、その指示対象がどれかについては全く手がかりを提供していない (安井1978: 206)。この角度から見た *the* の意味が授業プランには反映されていなかった。そのため、学生達は次のような間違いをすることになった。

- (a) *The* を含む名詞句による指示対象が何かを求めて、当該名詞句の後にくる情報まで利用してしまう (練習問題5(3) *The oil is from Indonesia.* の場合)。
- (b) 不適切な *the* の使用を、語用論的推論をはたらかせて何とか解釈しようとする (練習問題4(7) *the cats* を *my cats* の意味とするなど)。

The は指示対象がどれかについて全く手がかりを与えていないということを教えるには、聞き手に指示対象がどれかわかるという点で共通の特徴をもつ所有代名詞や指示詞と *the* がどう違っ

ているのかを指導過程に組み込んでいくことが必要だろう。

以上のことを含めて、質問、練習問題に則して学生の発言を見ていきたい。

質問2の分析

学生達は *the mayor* がどの町の *mayor* であるかはわかるが、なぜわかるのかの説明に一様に苦労していた。これは、今までこのような問いかけがなされたことがなかったのも、何を答えているかわからなかったのかもしれない。学生の発言の内容は次の3つに分類される。*The mayor* が *Rockwall* の町長だとわかる根拠を、

- a) 事態に注目：その事故と *Rockwall* の関連性から説明しようとする。

「事故にあったのは *Rockwall* の人で、その町で働いていて、*the* であることでその町っていうことに」(Si)

「事故が町役場の近くで起きているから町の人間」(H)

- b) 話し手に求める。

「*mayor* っていえば、他の町の人とかつけ加えていないから、通常は自分の町の中の人のことを示す」(S)

- c) *the* は「それとわかるときに使う」という規則に求める。

「*the* だから地元、何ていうか、だから *the* でもわかるだろうって感じ」(A)

共通して言えることは、話し手や事態には注意を向けるが、聞き手という要因がでてこないということである。このことは予想していたので、質問2の解説では、「あなた」という表現を何度も使い(例えば、「あなたは *the mayor* と聞いただけで」「2つのことをあなたが知っているからです」「あなたと編集長が会話をしている場所」のように)、学習者自身が聞き手であり、その聞き手である学習者が何をもとにして *the mayor* を解釈しているのかを述べようとしたが、これは学習者がどの程度このストーリーの登場人物として自分をアメリカでホームステイしている「あなた」に重ね合わせているかに依存する。質問5の分析で述べるが、この授業では重ね合わせはあまり成功していない。

ただ解説の後の問題1で、ひとりだけ「「そこにあるものすべて」のあてはまる場所が自分は *Rockwall* だと思っているが、友達の“そこ”はサンフランシスコなので」(S)のように、聞き手としての友達の背景的知識に言及している発言があった。

質問3の分析

The windows が編集長の車の窓であることとその理由は全員難なく答えることができる一方で、*the scene* の方は、何の現場かという質問に対し「*Rockwall*」(A)という答があった。これは同じ連想的用法でも *my car-the windows* のように「全体と部分」という関係がある場合と、*an accident-the scene* のようにそうではない場合とでは連想の容易さに差があることを示している。さらに、

They got married in grand style. The bride wore a long brocade dress, and the bridesmaids wore pink taffeta.

のように連想の引き金になるのが名詞ではなく動詞句である場合もある。連想的用法は連想関係の特徴によっていくつかに分類した上で、代表的なものをいくつか扱う必要があると思われる⁶⁾。

質問2と3の学生の反応から、言語的文脈によって構成される共有集合の方が、場面によって構成される共有集合より手がかりが明確で理解しやすいことがわかった。共有集合とは何で、どのように構成されるのかを教えていく際には、この授業プランでの順序ではなく、言語的文脈→場面へと進んでいく方が自然かもしれない。この順序は、実際に *the* が使用された時、聞き手がその指示対象を見つけようとする先には優先順位があり、まず直前までの会話の内容、次に直接的な場面、どちらもない場合はより広範な場面であるとする Cruse (1980: 312) の指摘にも合致する。

質問4の分析

なぜ *the witness, the witnesses* と言わないのかという問いに対し、

(35)

Ho1: ええと、その現場の (うん) 目撃者の内の (うん) ひとりでもいいから見つけておいで
て

T1: ううんと、ひとりでもいいから見つけられる、から、*a* を使ったということ?

Ho2: うん、見つけ、ひとりでもいい、

T2: うん、ひとりでもいいからってこと? うん、ええ、うん、じゃあそれはそれとして、*the witness* とか *the witnesses* と言ったらどういうことになっちゃうの?

Ho3: だったら (うん) ぜん、全部? (うん) 一部じゃなくて

T3: うん、全部

Ho4: 目撃者を、全部、徹底的っていうか隅から隅まで (うん) 知ってる人全員 (うん) のことかなあと思ってって

T4: で、そう言わなかったのはなぜでしょう。

Ho5: う、うーん、ちょっと不可能だから

など、その事故の目撃者という集合を考え、指示対象はそのすべてではないので *the* を使うのは不適切だ (すべてではない根拠は正しいとはいえないが)、だからその中の1人という意味の *a* を使うという発言もあり、ここまで学習してきた *the* と *a* の使い分けを適用しようとしていることがわかる。一方で単に誰が目撃者かわかっていないから *a* だただけ考え、話し手と聞き手の共有集合に注意を向けていない学生もいる。

質問5の分析

「ええと、*the, the* だったら前後に手がかりになるものがないし、1台の車を目撃したから」(Ho) のように、指示対象を探すために言語的文脈に手がかりを求め、そこで見つからなかったことを根拠に *the* の不適切さを説明し、かつ *some* ではなく *a* が使われる理由も述べている点で、*the, a*

の用法の理解を示している発言が見られる。この問題は、話し手にはどれかわかっているが聞き手にはどれかわからないという例であり、聞き手を意識した発言を予想していたが、明示的に述べたのは1人で、あとは「a carが事故の車かどうかわからない」などであった。質問2からずっと「あなたがわかるのはなぜか」という表現で質問や解説を作っているのだが、あなた＝聞き手として置き換えられていない。この点も改善しなければならないだろう。

練習問題4と5の分析

この2つの練習問題では、同じ要因による間違いと思われる発言があったので、まとめて扱う。練習問題4で学生の間で意見が分かれたのは、(2) Could you tell me where the bank is? と(7) Did you see the cats? であった。(2)の答は3つに分かれ、それぞれ「札幌の銀行」、「近くにある日本の銀行」、どの銀行かわからないである。3つめの答が最も正しく、質問1で扱った総体への指示をも考慮したものであると考える。一方2つめの答は、札幌には銀行がたくさんあるからほんとうは the は不適であることを承知しながらも、なぜこの状況で外国人がこのようなことを聞いたのかを考え、外国人の観光客なら銀行の用事はせいぜい両替などであろう→従って特定の銀行を念頭においているわけではない→故にどの銀行でも最も近い銀行であればよいという語用論的推論を行っていると考え。このような推論はネイティブ・スピーカーも行い、(2)の the bank を必ずしも不適切としないようである。

問題は、(7)に対しても同様の語用論的推論が駆使されていることである。通りで見知らぬ人がいきなり Did you see the cats? と聞くのは、猫を探しているからである→知らない人にまで声をかけているということはどうしても見つけたい猫だ→それはその人の飼い猫である、のような推論が作用し、3人が「その人の猫」だと答えている。このことは次の抜粋で示される。

(36)

A1: 知らない人の猫

T1: その知らない人の猫、きみ知らない人の猫、どの猫かわかるの?

A2: うーん、知らないけど (うん) こう、

T2: あ、だけどその人の猫だっていうことはわかるってこと?

A3: ぼくの猫知らないっていわれて、こうこうこういう猫知らないっていわれたら (うん)

答える (ああ)

T3: 回答例を配ります。絶対の正解ではありません。(配る)

A4: ええ? なんでえ?

T4: ああ、このかっこ7は、Aさん納得いかない?

A5: うん

T5: うん、だってその人の猫のことだってわかるじゃないって感じ?

A6: うん

T6: うん、

A7: 猫知らない? っていわれたら (うん)

(聞き取り不能)

T7: うん、うん、そう、いや、そういう考え方もあるかもしれないんだけど、

練習問題4(7)でこのような語用論的推論がはたらいたのは、上の2)(p.56)で述べたように、*the* そのものはあくまでも場面や文脈を探せば指示対象が見つかると話し手が判断しているということを伝えているだけであって、実際それがどれであるかについては全く手がかりを提供しない(安井1978:206, 215)ことを、この授業プランが明らかにしていなかったためと考える。そのため学生は *the* が使用されると、指示対象がわかるはずだと考え、場面や文脈に手がかりがなくても、なんとか見つけようと語用論的推論をはたらかせたのではないか。

練習問題5では、(3) *The oil is from Indonesia.* で6人中5人がどのオイルかわかる(従って *the* の使用を適切)とし、それは「インドネシアから来たオイル」だと述べた。これは、発話を linear に処理することに慣れていないため、ずっと後にでてきた情報を前にたちもどって利用することを奇妙に思わなかったことが一因と考える。しかし、なぜそのようなことをしたのかは、やはり練習問題4(7)と同じで、*the* はどの *oil* については直接には何も手がかりを提供していないことを理解していないため、無理に探そうとしたのではないだろうか。

The が、あくまでも場面や文脈を探せば指示対象が見つかると話し手が判断しているということを伝えているだけであって、実際それがどれであるかについては全く手がかりを提供しないことを教えるためにはどうしたらよいのだろうか。すでに述べたように、それを含む名詞句の指示対象が聞き手にもわかるという話し手の判断を伝える機能を持つ所有代名詞や指示詞の体系と *the* を対比し、前者はそれ自体の意味によって指示対象がどれかを特定するのに対し、*the* は場面や文脈を必要とすることを示すことが必要と思われる。

練習問題5(8) *I bought the watch made in Switzerland* では、全員がどの時計かわかるとし、*the* が不適切であると答えた学生はいなかった。スイスで作られた時計という集合の大きさに注目できなかったことが間違いの原因である。これは冠詞の指導の課題であると同時に、名詞句内の後置修飾句の指導も関連しているのではないだろうか。練習問題5(8)は、名詞句内の後置修飾句と冠詞の選択を冠詞の指導の中でとりあげる必要性だけでなく、他の文法下位体系との関連性の課題も示したと考える。

応用問題の分析

まず学生たちの発言を引用する。

(37)

T1: ええと、Ho さんは?

Ho1: 太陽と月は(うん) 1つしかない(うん) the っていう

T2: じゃあ a sun とか a moon という言い方は?

(2秒)

Ho2: うん、木星人とか(うん) からしたら言える

T3: 木星人からしたら言える。どうして?

Ho3: 木星のまわりに、いろんな星があつて(うん) そのうちのひとつが月とか、

T4: ああ、なるほどな、木星のまわりに、あ、そうか、これ星に見えるんだな

(2行省略)

Y1: 太陽や月は1つずつしかないから

T5: あ、そうか、それはみんな同じだよな、じゃあ a sun とか a moon という言い方は?

Y2: 木星人は (うん) 千年前は、月が一つじゃなくて、いくつかの月のうちの1つだったか
ら

(4行省略)

T6: Sさんは?

S1: 地球では (うん)、太陽とか月は1つしかないから (うん) 必ず the (うん) 使うけど (う
ん) けど、(けど)、この写真見る限り、写真、絵を見る限りでは (うん) 木星のまわりに、
これ月? なんですか

T8: はい月なんです、それ最初に言えばよかった、あ、でもそれ言ったらほとんど答えいっ
ちゃってる、あの (じゃ)、これ見て判断してほしかった (うーん)、うん

S2: 月はいっぱいあったん、でしょうね、笑い

T9: うん、木星のまわりには月がいっぱいあるよう、あったんですね。そうなんですよ、じゃ
あ、Hさん

H1: 地球から見て、私たちが知ってる太陽と月は1つしかないから (うん) the を使って (う
ん)、木星のように何個も月を持ってる場合で (うん)、その中の1つと言いたい時は a を使っ
て

これらの発言からわかるように、地球以外の場面を想定したならそこに存在する *moon* の数も
変わり、それに伴って *the* や *a* の選択も変わってくることに気づき、またそれを言葉で表現して
いる。A *moon*, a *sun* という言い方はしないと答えた2人の学生も、その理由は「*the* をつけるの
は月や太陽は1個しかないからで、*a* をつけるとたくさんあるうちの1つという意味になる」(A),
「太陽や月は基本的に1つしかないので *the* をつける。*a* を使うと、いくつかあるうちの1つの
という意味になるから」(Si) というものであり、2人とも *the* や *a* を伴うとどのような意味にな
るかは理解しているのだが、プリントにのせたヒントの英文と絵から、地球以外では月が複数あ
る場合もあること、すなわち場面がかわればそこに存在する *moon* の数もかわってくることに気
づかなかったようである。

学生たちは、単に特定のものには *the* をつけるとか、1つのものには *a* をつけるというばらば
らで不十分な規則からぬけだし、冠詞の選択には、総体への指示かどうかという基準、そしてそ
の総体の大きさを決定するため、場面や言語的文脈によって組織される話し手と聞き手の共有集
合の存在の2つを考慮する必要があることを理解したのではないかと考える。

4. 2. 2 『英語の冠詞が使えるようになろう: その2 見えなくて聞こえない冠詞』

質問1の分析

Zero 冠詞の導入とクラスへの指示という意味の理解が目的で、次の抜粋からも *a*, *some*, *the* に
は数量的な限定があり、zero 冠詞にはそれが無いことに気づいていることがわかる。特に全体
と個人という表現は、クラスとその具体例に相当する。この導入は適切だったといえる。

(38)

T1: Aさんは?

A1: 限定してないすべての女性とか男性という意味

T2: うんと、限定してないすべての女性とか男性という意味... Siさんは?

Si1: a とか some とか the を使うと、そこにある物として限定されてしまうので、どのくらいの人数が使うかトイレはわからないからつけない。

T3: ああそうか、やっぱりそこにいるものに限定されてしまうから。ええ、Sさん

S1: women は全体、個人ではなく全体を指すのでつけない。

T4: ええと全体を指してつける、から何をつけないの？

S2: a とか the とかをつけない。

T5: うん、Hさんは、

H1: a とか the をつけると、範囲を指定しまうから、

T6: ううん、なるほど。ええと、まあいろんなのできました。

また、*the*, *a*, *some* の学習を終えた後でそれらを zero 冠詞と対比したことが、zero 冠詞の理解を確かなものにしたと考える。「今日習ったのは、今までの復習と言った感じだったので、やりやすかったです」(A)という感想文は、このような順序が学生にとっても安心できるものであったことを表している。

練習問題2での *some women* と *women* の違いも全員が言葉で表現できた。練習問題3は問題文に不備があり ((2)換金してくれるかどうか、ではなく換金しているかどうかでなければ種類を問題にする名詞句が使われることにはならない)、訂正が必要である。

Bill? A Bill Smith? The Bill Smith? のパート

質問 1

この質問は「*the*, *a*, *some* の使い分け」で使ったストーリーの続きとして設定したのだが、つながりをうまく提示していないため、質問のねらい、固有名詞を使うためには自分と会話の相手の両方がその名前の人物を知っていることが条件であることを意識化する、を全く達成できなかった。

質問 2

質問1が不備だったにもかかわらず、

(39)

Y1: Bill Smith が、

T1: うん、

Y2: Anne がだれかわからなかったから。

T2: Anne がだれかわからない。だからつける。

Y3: うん

T3: どうして a?

Y4: うん、Bill って名前の人はいっぱいいて、その中で、その中のひとりの Bill Smith だから。

(40)

H1: Anne が Bill Smith という人を知らなかったから Bill Smith という名前の人のうちの一人から電話が来たという意味で使った。

のように、正しく用法を説明している。これは *a* の意味を理解してさえいれば、固有名詞と生起する場合を取り立てて教える必要はないということかもしれない。

解説では「編集長が *Bill Smith* のことをわからない」としか書いていないが、(39/40)の学生の発言にあるように、*Anne* にとって知らない人ということもあるので、誤解のないように書き換えが必要である。

質問3の分析

「自分（編集長）の知っている *Bill Smith* のことだから」(Si, Y, A)「編集長が知っている *Bill Smith* はただ1人だから」(H)のように、*the* を使う意味がない答ばかりだったのは、質問1の失敗のせいである。

授業プランの中でもっとも不備だったのが、このパートの質問1～3である。ここでのねらいは、固有名詞も *a, the* と生起し、その場合は既に学習した *a* や *the* の意味が同じように適用されていることを示すことであるので、根本的な問題として、はたしてこのようなパートを授業プランの中に独立して設ける必要があるかどうかを問わなければならない。質問2の分析が示していることは、むしろ *the, a* の意味を学習する部門の1例として取り上げるのが適切かもしれないということである。もし独立したパートとするなら、null 冠詞という用語はもちいなくても、その指示対象は聞き手と話し手の共有集合にたった1つだけ存在するという null 冠詞の意味が教えられるように提示しなくてはならないだろう。それを行わずに、固有名詞の用法に関して学習者の持つ暗黙の知識を前提にして、*a, the* との用法と対比しようとしたのが失敗の原因と考える。

4. 2. 3 教材構成について

以下の3点を目標として教材構成を行った。

1. 外国語といえども、学習者自らが規則を発見し、検証することによって学習課題を習得できるように構成する。
2. いったん規則としてまとめた後でも、角度を変えた問題を与えることによって、その規則の意味を多面的に捉え、認識をより確固としたものにしていけるよう構成する。
3. 自ら発見した規則を言語運用の際に適用してみよう、この規則は運用の際使えるという気持ちをもてるようにする。

目標1が実現できたのは、「見えなくて聞こえない冠詞」の質問1である。ここでは与えられた絵を参考に全員が *the, a, some* と zero 冠詞の違いを発見し、その後の練習問題を自ら発見した冠詞の意味を用いて答えることができた。感想文でこの問題にふれて「普段何げなく使っていた“WOMEN”(♂)というトイレが「しゅるい」であるとは知りませんでした。楽しかったです。」と述べているものがあるが、外国語でも意味や規則を発見することができることを感じてもらったのではないと思う。

「*the, a, some* の使い分け」の質問1から練習問題3にかけて、学生たちの *a* の意味の認識が授業の展開に伴い変化したのは教材構成の目標2が関与していると考えられる。質問1の段階では「*a* は1つのものに使う」という自分の既存知識から抜け出せずにいる学生たちも、*a* の意味を質問1(2)の「いくつかあるうちの1つ」という側面からだけでなく、「*a* を使うということは他にも

同種のもが存在していることになる」ことや「たった1つしか存在していない場合はaは使わない」など別の側面に注目させることにより、最終的に自分の言葉でaの用法を説明できるようになった。

最後目標3については、感想文から判断するのが適当である。

「a, some, the の使い方が、わかりやすくて、理解できました。でもゆっくり、よくよく考えるとわかるんですけど、まだパツとaはコレ、theはコレ、という様にはいかない感じです」(Ho)

「使いわけがびみょうなことでちがってくるので、むづかしかったです。初め、全然わからなかった。」「前回の『その1』より、わかりやすかった気がしました。でも、ちょっとむずかしい使いわけだと思った」(Y)

「使いわけるのはむずかしいです」(Si)

6人中3人が、実際に使いわけができるかどうかということに不安を感じている。冠詞の意味や使いわけの規則はわかったが、それを言語使用において適用できるかどうかは自身がないというのが正直な気持ちだろう。これはむしろ当然のことと受けとめている。The, a, some の使い分けに関する「第2のきまり」はきわめて語用論的であり、特に発話の場面が手がかりとなる場合、言語的な助けは何もない。ただその状況で相手が何を知っている、または知りうるのかを、物理的手がかりと相手の背景的知識を想定することによって判断しなくてはならない。背景的知識には文化的社会的知識も含まれていて判断をむずかしくしている。

また zero 冠詞と some の選択も、種類に焦点をおくか数量的なものに焦点をおくかの違いとしたが、それが常に話し手の選択に委ねられているわけではなく、ある場合は種類に焦点をおくことしかできない場合もあり、その都度話し手が言語的、非言語的要因を考慮して判断しなければならない。学生たちが、使い分けは実際にはむずかしいと感じたのは、冠詞の使用に関してこれらのことを常に考慮しなくてはならないことを理解したからともいえる。ただ授業プランの中で、学習したことを言語使用の具体的場面に適用してみる言語活動がほとんどなかったことが、学生たちにこのような不安をもたせてしまった一因であると考え⁷⁾。

文法の知識の形成の一端を担うこのプランが最低限しなくてはならないことは、個々の冠詞のほとんどの用法を貫いている意味と、冠詞の使用の際に判断しなければならない最も基本的な語用論的要因を教え、その知識を具体的な言語使用の断片に適用して試みることである。その結果、学習者はそれぞれの冠詞を使った場合どのような意味を開き手に伝えていることになるのか、また聞き手として、話し手がどのような意味を伝えているのか解釈できるようになるし、自らが冠詞を使用するとき最低限どのような要因に注意を払い判断をしなければならないのかを知っていることになる。その判断をより適切に、またより迅速に下すことができるようになるかどうかは、英語教育カリキュラムの別の領域、すなわち言語活動の領域に委ねられるだろう。この点から考えると、次の感想文の内容は、課題を残しつつもこの授業プランが学生たちのこれからの冠詞の使用を発展させる足がかりを作ったといえるだろう。

「冠詞はむづかしかったです。使い方によってこんなに意味がちがってくるものだとは思っていませんでした。もっと気をつけて使わなければならないのだと思いました。」(Si)

「今まで、冠詞とかには、あまりふかく関心を持っていなかったけど、今回勉強してすごくわしく冠詞がわかった。奥がふかいな—と思いました。これから冠詞を使うときは、少し考えて正しい冠詞を使いたいです。」(A)

「自分が思ってた a と the の使い分けとは全然違いました。」(Y)
「わかりやすい。今まで何となく分かったような気になっていた部分をしっかりと学習しなおすいい機会になったと思います。」(S)

最後に、現在の中高等教育における英語教育では、教授者にも学習者にも人気のない冠詞であるが、本プランのような教育内容と教材構成をもって取り立てて行うことが生徒達に受け入れられるであろうことを、次の感想文を引用することで示めすことができるのではないかと思う。

「すごく解りやすくして理解しやすい。難しい英語で書かれたテキストよりずっと良い。英文法は苦手で嫌いだけど楽しく授業を受ける事が出来たと思います。」(S)
「今まで冠詞をくわしく勉強したことがなく、冠詞を使うときはいつもあやふやでした。でも、このプリントを使ってべんきょうするのは、とてもわかりやすかったです。中学生ぐらいの時にこれぐらいくわしく勉強できていれば良かったと思いました。」(H)

まとめと今後の課題

本稿では、英語の冠詞体系の指導過程に関する仮説を授業プランに具体化し、それを実験授業によって検証することを試みた。授業結果の分析からいくつかの問題点と積極性が明らかになった。問題点は、授業プランの質問の構成が、学習者がすでに内在化している冠詞の使用の規則とかみ合っていないものがあったこと、また共有集合を組織する要因の提示順序や内容に改善すべきところがあること、また *the* は単に場面や文脈を探せば指示対象がどれかわかることを標示しているにすぎないことを、他の限定詞と対比しながら教えていないことなどである。

積極的な面は、*a* の意味が理解されるには *the + count sg N* の理解が深く関わっていることを明らかにし（「*the, a, some* の使い分け」の質問 1 から練習問題 3 の分析から）、また *zero* 冠詞は *the, a, some* の理解を前提にすれば容易に理解されることを示すことによって、冠詞を体系として教えることの必要性和意義を確認したことである。

目下の課題は、実験授業で明らかになった教材構成の問題点を改善して、高校生を対象にした授業プランをつくることである。本稿で述べた指導過程の仮説を短大だけでなく高校でも検証し、中高等教育における冠詞体系の指導過程に積極的な提案をすることを目指している。

また、今回扱えなかった、*null* 冠詞や *the* の他の用法をも含めんだ冠詞体系の第 2 段階の指導過程を構築し、冠詞の体系全体の指導過程を完成させることも急務である。そこでは、*I take the bus/the subway, I play the piano* が *the* を使用するのとはなぜかなども扱われることになるだろう。冠詞体系の指導の全体を明らかにすることにより、関連する他の文法カテゴリー、例えば数の対立、*count/mass* の対立、他の限定詞の体系、名詞句の後置修飾の機能と構造、総称的表現などの教育内容との関係も明らかになり、それによって文法体系の教育内容編成に何らかの貢献ができるのではないかと考えている。

【謝 辞】

授業プラン「英語の冠詞が使えるようになろう」を实践して下さった、北星女子短期大学の棚瀬江里哉先生と学生の皆様に心から感謝申し上げます。

註

- 1) 大西・マクベイ (1998) では「決まり方」を4つに分けているが、基本的に (1995) と違いはない。
- 2) 「ある名詞が何をさしているかが相手にわかっていると思うとき使われる」(正保1996: 39), 「特定されるようになり, T型 (*the* を伴う名詞句のこと) が必要になる」(小泉1989: 56), 「a specific object (特定の人物, 場所, 動物, ものなど) について話すとき, 語り手が, どちらのもの (which object) について述べているのが, 聞き手にとって明白な場合には *the* を使う」(ロス・ロス1988: 146) など。
- 3) *a window* を -locatable する事もできるが, 語用論的考慮によりふつうは +locatable と解釈される (Hawkins 1991: 427-8)。
- 4) 但し, *a, some* は, 何らかの語用論的要因が作用しない限り, ふつうは -inclusive の値をとる。
- 5) Null 冠詞はこの段階で導入するよりも, むしろこの後の -Limited extensivity での定性の対立ではじめて導入の方が特性がはっきりして適切と思われる。
- 6) 日本人学生の冠詞の使用の特徴を明らかにした研究において, 日本人学習者にとって連想的用法による *the* の使用はさほど容易ではないことが指摘されている (Yamada and Matsuura 1982: 60, Komiya 1998: 103)。
- 7) 「*the, a, some* の使い分け」練習問題6をこの言語活動として作ったのだが, 時間の都合上新聞記事を全部書くことはできず, 冠詞を含む部分を穴埋めする形式になってしまったので, 使ってみたという実感は無かったかもしれない。

参考文献

- Burton-Roberts, N. (1976) On the generic indefinite article. *Language*, Vol. 52/2, pp. 427-448.
- Bachman, L. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. and A. Palmer (1996) *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Chesterman, A. (1991) *On definiteness: A Study with special reference to English and Finnish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruse, D. A. (1980) Review of J. Hawkins, Definiteness and indefiniteness. *Journal of Linguistics*. Vol. 16, No. 2. pp. 308-16.
- Hawkins, J. A. (1978) *Definiteness and Indefiniteness: A Study in reference and grammaticality prediction*. London: Croom Helm.
- Hawkins, J. A. (1991) On In (definite) articles: Implicature and (un) grammaticality prediction. *Journal of Linguistics*, Vol. 27. p. 405-442.
- Huddleston, R. (1984) *Introduction to the grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 菅野富士雄 (1983) 「英語の教科書のあり方ー英語の世界をひらく」『教科書』柴田義松編, 有斐閣選書, pp. 169-218.
- 小泉賢吉郎 (1989) 『英語のなかの複数と冠詞ー日本人は本当に英語を理解しているかー』ジャパントイムズ。
- Komiya, T. (1998) The Definite article in Japanese English. *JACET Bulletin*, Vol. 29. pp. 97-108.
- 黒川泰男 (1979) 「望ましい教科書像, 外国との比較」『教育学講座9 外国語教育の理論と構造』羽鳥博愛・伊村元道編, 学習研究社。
- Leech, G. (1983) *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Lyons, C. (1999) *Definiteness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 町田佳世子 (1997) 「英語の冠詞の教育内容構成の課題ー英語教育における名詞句の構造と機能の指導の体系化を目指してー」『教授学の探究14号』北海道大学教育学部. pp. 73-106.

- Moon, R., and others. (1999) Lexis and Corpora. In Moon, R., and others, *Explorations in Corpora-Views from Birmingham*. Paper presentation at AILA99-12th World Congress of Applied Linguistics in Tokyo.
- 大西泰斗, ポール・マクベイ (1995) 『ネイティブスピーカーの英文法』 研究社出版。
- 大西泰斗, ポール・マクベイ (1998) 『いつのまにか身につくイメージ英語革命』 講談社。
- Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech and J. Svartvik. (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London : Longman.
- Rouchota, V. 1994. On indefinite descriptions. *Journal of Linguistics* 30, pp. 441-475.
- ロス・ピーター, 典子・ロス (1988) 『原因別 日本人が間違いやすい英語』 朝日出版社。
- 正保富三 (1996) 『英語の冠詞がわかる本』 研究社出版。
- Stern, H. H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Yamada, J. and N. Matsuura. (1982) The Use of the English article among Japanese students. *RELC Journal*, Vol. 13, No. 1, pp. 50-63.
- 安井 稔 (1978) 『新しい聞き手の文法』 大修館。