

# 日本人高校生英語学習者の英作文に見る文法特性の発達

## The Development of Grammatical Features in English Compositions of Japanese High School Students

村越亮治

Ryoji MURAKOSHI

神奈川県立国際言語文化アカデミア

*Kanagawa Prefectural Institute of Language and Culture Studies*

### Abstract

This study reports on the usage patterns and development of grammatical competence of one group of EFL writers in Japan. Data was collected from a longitudinal examination of the incidence of attempts with grammatical features in English compositions by Japanese high school students. First, “criterial features” – language properties that discriminate the levels of CEFR – and the target grammatical items found in English textbooks authorized for use in junior high schools were collected and listed. These items were then electronically extracted and sorted out based on Item Response Theory (IRT) from the longitudinal sets of compositions. The results show quantitative and qualitative development in the subjects’ successful attempts with the grammatical items. However, almost all items were items that were designated as criterial features at the A2 level of CEFR or items featured in junior high-school textbooks, namely, features taught in the earlier stages of English education in Japan. This makes it difficult to discriminate the levels of the learners in question. These findings highlight the necessity for CEFR-J, a Japanese version of CEFR, to provide practitioners, learners, examiners and publishers with a more precise and powerful list of criterial features, which would be helpful in planning curricula, designing activities and forming realistic expectations for the development of grammatical competence as the number of productive writing activities is increased.

### Keywords

CEFR, CEFR-J, Japanese High School Students, English Composition, Criterial Features, Item Response Theory (IRT)

### 1. 研究の背景

「授業は英語で行うことを基本とする」という方針で教育現場にインパクトを与えている、高等学校の新学習指導要領が平成25年度から実施される(文部科学省, 2009)。このことに関する議論はややもすれば、教師が発する英語の質と量や、生徒の理解度に対する懸

念に終始してしまうことがあるが、より重要なことは、授業のなかで生徒自身が英語を使うことであり、それが可能になるような授業改善に取り組むことであろう。「英語を使う」というと、すぐにスピーキング活動を思い浮かべるが、英語を書くこと、すなわちライティング活動の充実も必要である。高等学校向けのライティングの検定教科書は、文法指導を徹底したいという現場のニーズもあってか、その大半が文法シラバスに則して作られている。もちろんまとまった英文を書かせる活動も用意されているのだが、活動自体にも評価にも時間がかかるこのような活動は、評価の大変さや指導の難しさから、一部の進学校以外では敬遠されることがよくある。一方、特定の文法項目を恣意的に使わせるオリジナル文を、1文単位で書かせるという活動は、比較的によく行われているようである(村越, 2012a)。すなわちライティング活動は、言語知識定着のための練習として扱われることが多いということである。それだけ授業で重要視される文法項目は、生徒のなかで実際にどれくらい血となり肉となっているのだろうか。使用する文法項目を指定しないで自由英作文の課題を与えられた時、生徒はどのような文法項目を動員できるようになっているのだろうか。本研究では、日本人高校生の英語学習者が、1年時、2年時、3年時に書いた自由英作文のなかで使っている文法項目の量と質にどのような経年変化が見られるかを調べ、その結果から、どのような指導が必要かつ効果的であるかを、Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment(以下 CEFR) (Council of Europe, 2001)の6つの能力レベル別の英語に関する基準特性(criterial features)を調べているEnglish Profile(English Profile, n.d.)と、日本版 CEFR である「CEFR-J」(CEFR-J, n.d.)の研究を踏まえて考察する。

## 2. 先行研究

平成20年度から23年度の投野科研(投野他, 2012)における CEFR-J の策定に際し、Negishi, et al. (2012)は、日本人学習者の英語能力について、80%以上が CEFR の初級レベル(A1, A2)で、中級レベル(B1, B2)に達している者は20%未満、上級のCレベル(C1, C2)についてはほとんどいないと述べている。そのことから日本人の英語能力をより精緻にレベル分けするために、CEFR-J ではA1を3つに、A2, B1, B2をそれぞれ2つに細分化する必要があったとしている。さらに、中高生の英語能力テストの結果として、中学3年の終わりで最下位レベルのA1に達していない生徒が57%、高校2年生でも50%もいたことから、A1の下のレベルであるPre-A1の設定の必要性に言及している。これらのレベル設定については、平成16年度から19年度の小池科研(小池他, 2008)のものと一致している。この先行する小池科研では、各レベルで習得されているべき「語彙」「文法構造」「表現例」が示されていた。投野科研では、語彙については、中国・韓国・台湾の英語教科書からのデータに基づいた the CEFR-J Wordlist がすでに提示されており、レベル決定の基準となる文法構造・語法などの言語特性(criterial features)についても、今後提供されるであろう(Negishi, et al., 2012)。

一方、CEFRに基づくEnglish Profileでは、ケンブリッジ英語検定(Cambridge ESOL Examinations)における英作文のコーパスデータ(Cambridge Learner Corpus: CLC)から、各レベル決定の指標となる言語特性を抽出し、提示しているが、今後のデー

タの増加により、変更もありうるとしている。また、テストの課題やタスクの形式が言語特性に影響することに言及し、それぞれの級レベルで課題のジャンルが異なる作文から成る、各レベルの CLC データの現段階での不均衡性を認めている(Hawkins & Filipović, 2012)。

その English Profile における基準特性を基にした項目リストを使って、大学1年生の英作文データに出現している言語特性を抽出し、その難易度と弁別力を調べた研究(根岸, 2012)では、英作文の採点ツールとしての criterial features の可能性が示唆されているが、それらの基準特性が正用法として使用されているか否かだけでなく、難しい項目を使おうとして誤っている場合の評価のあり方、タスクの違いなどの出現条件の扱い、偶発的でない安定した使用の見極めなど、考慮すべき課題があると述べられている。

高校1年生の英語学習者が、入学直後に書いた自由英作文のなかで、実際にどのような文法項目を自ら選択して使っているといえるかを、同様の項目リストを用いて調べた研究(村越, 2012b)では、そのすべてが中学校1, 2年時に学習した文法事項であり、直近に学習し、入学試験の波及効果も大きいと思われる3年時の学習文法項目については、全体的に使っているとはいえないということがわかった。

### 3. 研究方法

#### 3.1 データ収集

本研究で使用したデータは、神奈川県公立高等学校の生徒209名が、それぞれ1年生、2年生、3年生のはじめに書いた自由英作文である。被験者の GTEC for STUDENTS (Basic)のトータル平均点は、1年時383.3 (リーディング145.0, リスニング150.9, ライティング87.4), 2年時417.0 (リーディング151.8, リスニング161.8, ライティング103.4), 3年時435.2 (リーディング161.8, リスニング163.5, ライティング109.9)で、全国平均から見ればこの被験者は、ほぼ中位の学習者集団といってよい。前述の村越(2012b)の被験者233名のデータから、欠席等によって1年から3年の3回分の英作文データがそろっていないもの、極端に語数の少ないもの(20語未満)を除外している。英作文タスクのトピックは、1年時「私の大切な人」、2年時「これまでの高校生活を振り返って」、3年時「高校生はアルバイトを積極的にすべきである」で、それぞれ40分間の timed essay である。209名の英作文の総語数/1人あたりの平均語数は、それぞれ、1年時19,784語/94.7語、2年時29,963語/143.4語、3年時23,546語/112.7語であった。

#### 3.2 文法項目のリストアップと分析

調査対象とする文法項目の選択に際し、本研究では、まず、Hawkins and Filipović (2012)で提示されている English Profile の基準特性(criterial features) 48項目に、6社3学年分の中学校検定教科書の、各レッスン各パートでターゲットとなっているすべての文法項目45項目を加えたのち、それぞれの重複項目をまとめた。さらに、中学校教科書ではパートに分けているものの、指導の時期がほぼ同じで、個々の出現が少ない「現在完了」「関係代名詞」については、それぞれまとめて1項目ずつとした。その結果、87項目について、分析を行うことにした(Appendix 参照)。そして、それぞれの項目が、英作文の

なかで1箇所でも正しく使用されているか、まったく使用されていないかをチェックし、1/0の2値データをスプレッドシートに入力した。それらの入力データを、項目応答理論(Item Response Theory: IRT)を用いた項目分析ソフトである *RASCAL* (Assessment Systems Corporation) で分析し、当該学習者集団がそれぞれの学年で、使えるようになっているといえる文法項目の特定と経年の比較を試みた。同時に、それらの文法項目が中学校のどの学年で学習されたものかを調べるために、検定教科書の文法シラバスとの照合を行った。

#### 4. 結果

##### 4.1 文法特性推定のための文法項目の特定

##### 4.1.1 *RASCAL* による分析結果1：高校1年

はじめに、高校1年のデータについて、文法項目の難易度と被験者の分布を、*RASCAL* の出力データ(図1)から調べたところ、文法項目が広範囲に分布しているのに比べて、被験者の分布は難易度の低い範囲に偏っていることがわかった。さらに詳細に見ていくと、図1の右端の「人数」に数値が認められる下部(上から18番目の1)の項目難易度(左端数値)が  $-0.6$  で、それ以下の難易度に被験者の有効分布が認められた。すなわち、難易度  $-0.6$  以下の項目が、当該学習者集団が特徴的に使用している文法項目であることが推察される。

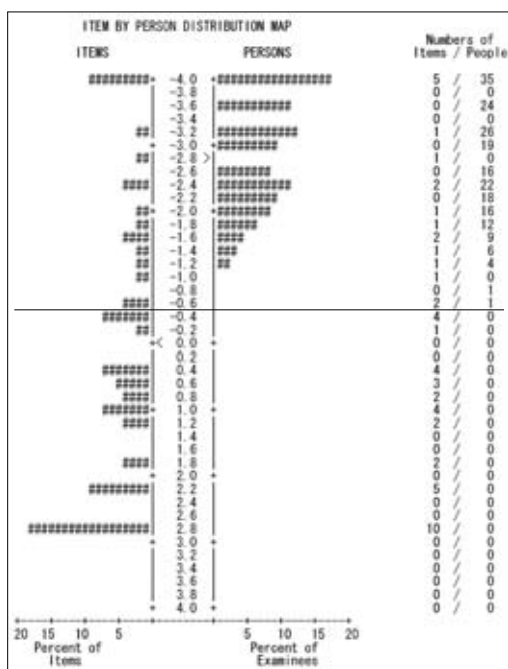


図1 項目難易度と対応する被験者の分布(高校1年)

次に、もう一つの *RASCAL* 出力データ(表1)を用いて、前述の分析で求められた項目難易度  $-0.6$  以下の難易度を持つ項目の特定を行った。表1では、項目難易度(Difficulty :

左から2列目の順に文法項目 (Item : 最左列) がソートされており(下に行くほど難), 難易度  $-0.6$ 以下の文法項目は, Item No. 48から下方の No. 56までと判断することができる。したがって, これら16項目が, 本研究の被験者の集団が特徴的に使用している(使えるようになっていいる)と推察できる具体的な文法項目ということになる。16項目の詳細は表2のとおりである。なお, 表中( )内の数字は, それぞれの項目が中学校教科書で新出文法項目として扱われている学年を表している(教科書によって扱われる学年が異なるものについては, 6社中4社以上で扱われている学年の数字を記している)。

表1 項目難易度順文法項目(高校1年) \* 最終行以下は省略している。

Sorted in Item Difficulty Order					
Item	Difficulty	Std. Error	Chi Sq.	df	Scaled Diff
48	-7.568	0.559	3.276	14	31
49	-6.515	0.359	5.233	14	41
2	-5.714	0.267	13.731	14	48
52	-5.210	0.227	16.012	14	53
55	-4.915	0.209	9.465	14	55
1	-3.359	0.156	4.622	14	70
51	-2.721	0.153	5.156	14	75
4	-2.491	0.154	33.894	14	77
77	-2.491	0.154	18.925	14	77
50	-1.965	0.160	16.770	14	82
71	-1.707	0.166	15.413	14	84
3	-1.598	0.169	21.696	14	85
54	-1.542	0.171	25.906	14	86
65	-1.335	0.178	15.779	14	88
61	-1.241	0.182	11.079	14	89
56	-0.967	0.194	27.981	14	91
34	-0.555	0.219	10.647	14	95
87	-0.507	0.223	9.631	14	95
84	-0.458	0.226	11.418	14	96
76	-0.407	0.230	7.206	14	96
9	-0.407	0.230	13.202	14	96
79	-0.354	0.234	15.789	14	97
53	-0.299	0.239	16.382	14	97
10	0.331	0.303	15.603	14	103
5	0.331	0.303	12.789	14	103
82	0.425	0.315	16.849	14	104
85	0.425	0.315	22.180	14	104

表2 「使えている」とみなされる文法項目(高校1年)

48	be 動詞の現在形 (1)	77	接続詞 when (2)
49	一般動詞の現在形 (1)	50	be 動詞の過去形 (2)
2	第3文型 (*1)	71	不定詞(名詞的用法: 動詞の目的語) (2)
52	S+V(=be)+C(= 形容詞) (1)	3	第4文型 (2)
55	目的格 (1)	54	3人称単数現在形 (1)
1	第1文型 (*1)	65	will (意志・未来) (2)
51	一般動詞の過去形 (1)	61	can(能力) (1)
4	S V+[that] ... (2)	56	現在進行形 (1)

(\*1): 明確に学習のターゲットとして扱われていないが, 当該学年で初めて学習されると思われるもの。

#### 4.1.2 RASCAL による分析結果2: 高校2年

高校2年のデータについても同様に, まず, 文法項目の難易度と被験者の分布を調べたところ, 高校1年のものに比べて, 被験者の分布が下方, すなわち, より難易度の高い範囲にシフトしていることがわかった。紙面の都合で図は掲載しないが, 項目難易度  $-0.2$ 以下に被験者の有効分布が認められた。難易度  $-0.2$ 以下の項目は表3に示す17項目であった。

表3 「使えている」とみなされる文法項目(高校2年)

49	一般動詞の現在形 (1)	4	S V+[that] ... (2)
2	第3文型 (*1)	87	前置詞の形容詞用法 (*?)
48	be 動詞の現在形 (1)	71	不定詞(名詞的用法: 動詞の目的語) (2)
52	S+V(=be)+C(=形容詞) (1)	61	can(能力) (1)
51	一般動詞の過去形 (1)	9	～ of ... (of -) : 「-の...の～」(*?)
55	目的格 (1)	65	will (意思・未来) (2)
1	第1文型 (*1)	78	接続詞 because (2)
50	be 動詞の過去形 (2)	53	S+V(=look など)+C(=形容詞) (2)
77	接続詞 when (2)		

(\*1) : 明確に学習のターゲットとして扱われていないが, 当該学年で初めて学習されると思われるもの。

(\*?) : 学習学年不明のもの (No. 87については1社でターゲットとしての扱いあり)。

#### 4.1.3 RASCAL による分析結果3 : 高校3年

高校3年のデータから得られた, 文法項目の難易度と被験者の分布は, 高校2年のものからさらに少し分散しており, 被験者の有効分布が認められた項目難易度は, 高校2年のデータと同値である -0.2以下であった。項目数は表4のとおり, 25項目に増えている。

表4 「使えている」とみなされる文法項目(高校3年)

2	第3文型 (*1)	77	接続詞 when (2)
1	第1文型 (*1)	87	前置詞の形容詞用法 (*?)
48	be 動詞の現在形 (1)	11	must(義務) (2)
52	S+V(=be)+C(=形容詞) (1)	78	接続詞 because (2)
4	S V+[that] ... (2)	31	it ... to ～ (3)
10	may, can, might(可能性) (1)	81	比較級 (2)
12	should(アドバイス) (2)	79	動名詞(目的語) (2)
55	目的格 (1)	80	動名詞(主語) (2)
76	接続詞 if (2)	50	be 動詞の過去形 (2)
61	can(能力) (1)	75	It is ... for - to ～ (3)
71	不定詞(名詞的用法: 動詞の目的語) (2)	73	不定詞(形容詞的用法) (2)
51	一般動詞の過去形 (1)	86	関係代名詞 (3)
65	will (意志・未来) (2)		

(\*1) : 明確に学習のターゲットとして扱われていないが, 当該学年で初めて学習されると思われるもの。

(\*?) : 学習学年不明のもの (No. 87については1社でターゲットとしての扱いあり)。

## 5. 考察

まず, 経年変化を数量的に見てみると, 高校1年時で使えるようになっていると推察される文法項目は16項目, 2年時で17項目, 3年時で25項目であった。1年時から2年時にか

けては、英作文の平均語数が94.7語から143.4語へ約1.5倍に増えているにもかかわらず、使ってきている文法項目はわずかに1つ増えただけであった。またタスクが異なっているにもかかわらず、17項目中13項目(約76%)が高校1年時のものと同じであった。このことから、おそらくこの学習者集団は、高校1年から2年にかけては、自分が自信を持って使える言語形式をまだ繰り返し使用している段階にあり、より複雑な形式を避けていたのではないかと予想される。一方、2年時から3年時にかけては、反対に、平均語数が112.7語に約20%減っているにもかかわらず、使ってきている文法項目の方は8つ増えている。25項目中14項目(56%)が2年時のものと同じであった(うち12項目は1年時から継続的に出現している)が、加えて11項目を新たに使ってきていることがわかった。また高校3年になって、ようやく「it ... to ~」「It is ... for - to ~」「関係代名詞」という、中学3年の学習文法項目が使われている。もちろん、これらの変化にはタスクの違いによる影響もあるだろう。例えば、高校3年の英作文課題のジャンルは **argument** であり、そのため、アドバイスを含意する **should**、比較級などは使われやすいと考えられる。しかしながら、3年時になって、あまりタスクの影響が大きいように思われる準動詞や、法助動詞の使用にバリエーションが見られることは注目に値するかもしれない。

学校現場でライティングを指導する教師から、「複文を書けるようになってほしい」「紋切り型でなく、多くの情報が入った文を書かせたい」という声をよく聞く。そこで、別の質的分析として、文を複雑にする項目の推移を見てみると、まず、1年時の項目のなかで、文をより複雑化する可能性があるものとして、**S+V+that** 節、接続詞 **when** の2つが挙げられる。2年時の項目としては、**S+V+that** 節、接続詞 **when** に加えて、前置詞の形容詞的用法、二重埋め込み構造の **of(～of ... of -)**、接続詞 **because** の5つが考えられる。3年時のものなかでは、既出の **S+V+that** 節、接続詞 **when**、接続詞 **because**、前置詞の形容詞的用法に、接続詞 **if**、関係代名詞、**It is ... for-to~** を加えた7つが、文の複雑化要素の候補である。これらの項目については、**narration** のジャンルで頻出することが予想される過去形や、前述の **argument** における **should** などに比べ、どのようなトピックであっても使われる可能性があるだろう。このように判断すると、学習段階が進むにしたがって、より複雑な構造を持つ文を書けるようになってくる、ということがいえそうである。

また、本研究で抽出されたすべての項目のうち、**English Profile** の基準特性として挙げられているものに注目すると、直接 **wh-** 疑問文、過去分詞による後置修飾以外の **A2** の基準特性がすべて出現しているが、**B1** にあたるものは皆無で、**B2** にあたるものとして **it ... to~** が出ている。総じて見れば、当該学習者集団は、高校3年間でようやく、まとめて **A2** レベルの項目を使いこなせるようになってきていることになる。この結果をある程度尊重するとして、教育現場への応用を考えた時、日本人学習者の言語発達に応じた、さらに精緻な基準特性を探索し、設定する必要があるだろう。そのためには、**Negishi, et al. (2012)** でも示されているように、基準特性とともに、その習得をより正確に確認できるような具体的なタスクやテキストの例を提供する必要がある。日本人の学習段階・言語発達に合わせてより細かなレベルを設定した **CEFR-J** に、そのような要素が備われば、高校1年、2年、3年の各学習段階での、さらに効果的な指導が可能になるだろう。そして、それが、生徒が自分の英語で文章を書く(=英語を使う)活動のさらなる活性化につながることを期待したいと思う。

## 6. 今後の研究課題

今回の分析では、高校3年時に平均語数の値が下がったにもかかわらず、使えるようになっていられると思われる文法項目がかなり増えていた。このことから、英作文全体としての語数は下がったものの、1文1文がより多くの情報を持って複雑化していることが予想される。それにともなって1文の語数は増加しているかもしれない。English Profile の中では、1文の長さの指標である Mean Length of Utterance (MLU) が各レベルで示されている (Hawkins & Filipović, 2012)。今後の研究では、この値と本研究のデータからの1文の平均語数を比較することで、さらに多角的に日本人学習者の英語を書く能力を見てみたいと思う。

また、今回の分析では、正しく使えていない項目については「使っていない」とみなしてしまっているが、果敢に使ってみたものの誤って使ってしまった、という項目は、第二言語習得の見地から見れば重要かもしれない。そのような項目の出現のしかたとその後の改善状況にも注目する必要があるだろう。

さらには、実際の教室における、さまざまなレベルの言語能力を持つ学習者に対するライティング活動を考えた時、タスクの違いに関わりなく出現し、その改善状況に段階が見られるような項目を探索することができれば、ライティングの指導と評価に関する何らかの提案ができるかもしれない。

## 謝辞

本研究に際し、東京外国語大学大学院の根岸雅史教授から多大なご指導とご助言をいただいた。また、秋田県立横手清陵学院の藤田義人氏にはデータ分析に際し、ご助言をいただいた。ここに深く感謝の意を表する。

## 参考文献

- CEFR-J. Available: <http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/tonolab/cefr-j/index.html>  
[2012, September 10]
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- English Profile. Available: <http://www.englishprofile.org/> [2012, September 10]
- Hawkins, J. A., & Filipović, L. (2012). *English Profile Studies 1: Criterial Features in L2 English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Negishi, M., Takada, T., & Tono, Y. (2012). A progress report on the development of the CEFR-J. 投野由紀夫(研究代表). 『小, 中, 高, 大の一貫する英語コミュニケーション能力の到達基準の策定とその検証 研究成果報告書』, pp. 391-418. 東京外国語大学.
- RASCAL for Windows 95 (Version 3.50)[Computer software]. St. Paul, MN: Assessment Systems Corporation.
- 小池生夫(研究代表) 2008. 『第二言語習得研究を基盤とする小, 中, 高, 大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究 研究成果報告書』 明海大学.



- 投野由紀夫(研究代表) 2012. 『小, 中, 高, 大の一貫する英語コミュニケーション能力の到達基準の策定とその検証 研究成果報告書』 東京外国語大学.
- 根岸雅史 2012. 「CEFR 基準特性に基づくチェックリスト方式による英作文の採点可能性」『ARCLE REVIEW』第6号, 80-89. Action Reserch Center for Language Education.
- 村越亮治 2012a. 「学校現場における英語ライティング指導—教員研修に求められる役割」『神奈川県立国際言語文化アカデミア 紀要』 神奈川県立国際言語文化アカデミア.
- 村越亮治 2012b. 「日本人高校生英語学習者の英作文に見る文法特性」『ARCLE REVIEW』第6号, 90-99. Action Reserch Center for Language Education.
- 文部科学省 2009. 「高等学校学習指導要領」  
Available:[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427\\_002.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf) [2012年10月]

Appendix 本研究で使用した文法項目一覧

1	第1文型	31	it ... to ~	61	can(能力)
2	第3文型	32	擬似分裂文タイプII what V ...	62	can(依頼)
3	第4文型 (入換含む)	33	S V O [that] ...	63	can(許可)
4	S V+[that] ...	34	S V O C (C=adj.)	64	be going to ...
5	直接 wh 疑問文(疑問詞主語除く)	35	V/Adj to ...	65	will(意志・未来)
6	something to ... など	36	imagine/ prefer O to ...	66	have to ...
7	過去分詞による後置修飾	37	be known/ obliged/ thought to ...	67	Could/ Would you ...?
8	現在分詞による後置修飾	38	S is difficult/ good/ hard to ...	68	Will you ...?
9	of ... (of ...)	39	(... of ...) 's	69	Shall I ...?
10	may, can, might(可能性)	40	chance to ...	70	不定詞(副詞: 目的)
11	must(義務)	41	believe/ find/ suppose/ take O to ...	71	不定詞(名詞: 動詞の目的語)
12	should(アドバイス)	42	be assumed/ discovered/ felt/ found/ proved to ...	72	不定詞(名詞: 補語)
13	S V O to ... (help 含む)	43	(... 's ...) 's	73	不定詞(形容詞)
14	S V O ing	44	might(許可)	74	不定詞(副詞: 原因)
15	it ... that	45	declare/ presume/ remember O to ... (O は to の S)	75	It is ... for - to ~
16	S V to ... [that]	46	be presumed to ...	76	接続詞 if
17	関係代名詞 whose	47	S is tough to ...	77	接続詞 when
18	擬似分裂文タイプ I what S+V	48	be 動詞(現在形・単数のみ)	78	接続詞 because
19	間接 wh 疑問文 wh- S+V	49	一般動詞(現在形・単数・ do のみ)	79	動名詞(目的語)
20	不定詞付きの間接 wh 疑問文	50	be 動詞の過去形	80	動名詞(主語)
21	would rather had better	51	一般動詞の過去形	81	比較級
22	主節の後ろに来る分詞構文 (現在分詞)	52	S+V(=be)+C(= 形容詞)	82	最上級
23	seem to ... be supposed to ...	53	S+V(=look)+C(= 形容詞)	83	同等比較
24	want, like, expect+O+to ...	54	3人称単数現在形	84	受動態
25	S is easy to ...	55	目的格	85	現在完了
26	of (... 's) ...	56	現在進行形	86	関係代名詞
27	may(許可)	57	過去進行形	87	前置詞の形容詞用法
28	must(必要性)	58	第5文型(call: 名詞)		
29	should(可能性)	59	付加疑問		
30	主節の前に来る分詞構文 (現在分詞)	60	There is (are) ...		