

大学入学前の文法の定着度に関する研究 ——A Study of Pre-College English Grammar Acquisition——

日臺滋之・松本博文・高橋貞雄・鈴木彩子
小田眞幸・榎本正嗣・丹治めぐみ

要 約

中学校、高等学校の学習指導要領では、コミュニケーション能力の育成が主要な目標として謳われており、教室ではコミュニケーション活動を重視した指導が行われている。その結果、コミュニケーション活動が重視される一方で文法が軽視されている傾向がみられる。

本研究では、中学校、高等学校の英語教員を対象に、また大学生を対象に文法事項の理解度について調査を実施した。また、コミュニケーションの場における基礎文法の活用力についても調査した。さらに、英作文データから学習者が習得しきれていない文法事項についても分析した。これらの調査結果から、学習者が習得しきれていない文法事項が明らかになってきた。その成果は大学1年次の英語授業のカリキュラムにも活かされつつある。

本研究は、1年目の成果をまとめたものであるが、最終的には、英文法の重要性を喚起し、大学入学前の高校生に対する英語教育のあり方について提言するものである。

キーワード：英文法の理解度、基礎文法の活用力、英作文、essay writing、コミュニケーション、苦手意識（情意フィルター）

はじめに

近年、多くの高校や大学で英語力の低下が問題視されている。中でもとりわけ文法力の低下が問題になっている。最近の英語教育の潮流として、コミュニケーション志向があり、基本的な文法や語彙がきちんと教えられていないのではないか、仮に教えられているとしても多くの生徒が基本的な知識を身につけていないのではないか、と懸念されている。そのため、彼らが大学に入学してきて、安易な英会話志向に走り、きちんとした英語力を身につけようとしない。そこで本研究では、大学で社会が求める英語力を身につけさせるという観点から、英文法の重要性を喚起し、大学入学前の高校生に対する英語教育の在り方を問いたい。本研究では、最終的に、英文法を総合的に扱うのではなく、いくつかの観点到的を絞り、高校生が「なるほど」と思えるような指導法を考えたい。最終的な結果は、HPを利用して配信したり、冊子の形にして配布したりすることを考えていきたい。

本研究は主として以下のような内容と手順で進める。

1. 東京都や玉川大学英語教育研究会 (ELTama)¹⁾ に所属している現職の中学・高校英語教員を対象に、中学・高校生の文法事項の理解度についてアンケート調査を実施する。また、学習者に対しても同種のアンケート調査を実施する。
2. 教員や学習者のアンケート調査結果から、習得しにくいと予想される文法項目を拾い出し、各文法項目について最終的には教材作成をしたい。高校では体系的かつ網羅的に英文法の学習を行ってきているが、その中でも特に習得しにくい文法項目を拾い出す。
3. 本学の1年生を対象に、基礎文法の理解度、コミュニケーションの場における基礎文法の活用力についてアンケート調査を実施し、検証する。
4. 英語以外の授業で学習者が書いた英文エッセイを分析することにより、学習者が習得しきれていない初級文法事項を取り上げて論ずる。
5. アンケート結果等をもとに、大学1年時の英語教育における文法の扱いについて提言する。コミュニケーションを英語学習の目的とする多くの学生に対する文法教育の意義、また、文法に対する苦手意識をなくすための方策を探る。
6. 将来的には、教材を公開し、広く役立てる。具体的には、教材をWeb上で配信すること、あるいは印刷媒体としてキャンパス見学会等で配布し、高校生の英語学習をサポートする。

1. 英語教員からみた中高生の文法事項の理解度について

中高生の文法事項の理解度を知るために二つのアプローチから調査した。一つは、教える側の英語教員が、どれくらい学習者の文法事項の理解度を認識しているかであり、そのために、中高の英語教員を対象に、中高生の文法事項の理解度調査を実施した。これについて本節で扱う。また、学習者に対しては、学習者自身がどのくらい文法事項を理解していると認識しているか、大学1年生を対象にアンケート調査を実施した。これについては次節で扱う。

1.1 調査方法

質問用紙は、中学校学習指導要領（文部科学省 2008）の文法事項から52項目、高等学校学習指導要領（文部科学省 2010）の文法事項から12項目、学習指導要領の文法事項以外から2項目を抽出し作成した。また、質問用紙の最後に、自由記述欄として「先生の授業の中で文法事項をどのように扱っていますか。自由記述で詳しくお書き下さい」を設けた。

回答方法として、英語教員は、学習指導要領に示された文法事項について、標準的な時間をかけ、学習指導要領で想定された学習活動が行われた時を前提にして、文法事項の66項目のそれぞれに対して、学習者の理解度を4段階で評価した。評価の得点方法として、「生徒にとっ

て理解しにくい」項目には1点,「どちらかと言えば生徒にとって理解しにくい」項目には2点,「どちらかと言えば生徒にとって理解しやすい」項目には3点,「生徒にとって理解しやすい」項目には4点をマークした。

回答者の英語教員の内訳は, 公立中学39名, 公立高校7名, 私立高校1名, 私立中高一貫校3名の計50名である。回答時間は20分程度である。

1.2 調査結果

質問用紙を回収し, 66項目の文法ごとに平均値を算出し, 小数点以下第二位を四捨五入した。理解度の平均値と該当文法項目数の集計結果の分布は以下のようになる。

表1 教員対象調査における各項目の回答の平均値

理解度の平均値	0.0～	1.5～	2.0～	2.5～	3.0～	3.5～
該当文法項目数	0	4	26	18	16	2

さらに, この理解度の平均値のうち, 「生徒にとって理解しにくい」(1点)あるいは, 「どちらかと言えば生徒にとって理解しにくい」(2点)の基準に着目し, 特に指導の手当てが必要と思われる平均値が2.5未満の項目を拾い出してみると66項目中の30項目が該当する。そのうち, 中学校学習指導要領の文法事項52項目については, 17項目が平均値2.5以下に該当する(【 】内の数字は質問用紙の文法項目の番号を示す)。

(1) 中学校学習指導要領の文法事項

- 【3】 複文(単文と単文がbecause, when, that, beforeなどの接続詞で結ばれた文) 平均値2.3
- 【11】 疑問文のうち, 疑問詞(how, what, when, where, which, who, whose, why)で始まるもの 平均値2.4
- 【21】 [主語+動詞+目的語]のうち, 主語+動詞+to不定詞 平均値2.4
- 【22】 [主語+動詞+目的語]のうち, 主語+動詞+how(など)to不定詞 平均値2.4
- 【23】 [主語+動詞+目的語]のうち, 主語+動詞+thatで始まる節 平均値2.2
- 【24】 [主語+動詞+目的語]のうち, 主語+動詞+whatなどで始まる節 平均値2.1
- 【26】 [主語+動詞+間接目的語+直接目的語]のうち, 主語+動詞+間接目的語+代名詞 平均値2.3
- 【27】 [主語+動詞+間接目的語+直接目的語]のうち, 主語+動詞+間接目的語+how(など)to不定詞 平均値2.1
- 【29】 [主語+動詞+目的語+補語]のうち, 主語+動詞+目的語+形容詞 平均値2.4
- 【32】 主語+te11, wantなど+目的語+to不定詞 平均値2.4
- 【36】 代名詞 数量を表すもの……some, few, muchなど 平均値2.2

【37】 代名詞 関係代名詞のうち、主格のthat, which, who及び目的格のthat, whichの制限的用法	平均値2.1
【43】 動詞の時制 現在完了形	平均値2.4
【47】 to不定詞(形容詞としての用法)	平均値2.3
【48】 to不定詞(副詞としての用法)	平均値2.4
【51】 現在分詞及び過去分詞の形容詞としての用法：修飾する語の後に置かれる場合	平均値2.2
【52】 受け身	平均値2.4

高等学校学習指導要領の文法事項12項目のうち、すべてが平均値2.5未満に該当する。

(2) 高等学校学習指導要領の文法事項

【53】 不定詞の用法 使役動詞+目的語+原形不定詞	平均値2.1
【54】 不定詞の用法 知覚動詞+目的語+原形不定詞	平均値2.2
【55】 関係代名詞の用法 whatなど	平均値2.0
【56】 関係代名詞の用法 非制限用法	平均値2.2
【57】 関係副詞の用法	平均値2.2
【58】 助動詞の用法 助動詞+受け身	平均値2.2
【59】 助動詞の用法 助動詞+have+過去分詞	平均値1.9
【60】 代名詞のうち、itが名詞用法の句及び節を示すもの	平均値1.9
【61】 動詞の時制など 現在完了進行形	平均値2.0
【62】 動詞の時制など 過去完了形	平均値2.1
【63】 仮定法	平均値1.8
【64】 分詞構文	平均値1.8

調査用紙に学習指導要領の文法事項以外の項目として2項目(「【65】英語を読むこと(読解)に文法を活用する力」と「【66】英語を話すこと、書くことに文法を活用する力」)を設けた。下記項目が平均値2.5未満に該当する。

(3) 学習指導要領の文法事項以外

【66】 英語を話すこと、書くことに文法を活用する力	平均値2.1
----------------------------	--------

1.3 考察

本調査を通して、英語教員から中高生の文法事項の理解度を見たとき、どの文法事項が学習

者にとって理解しにくいのか多少なりとも浮き彫りにすることができたように思われる。中3や高3、また大学入学時での英文法の総復習あるいはリメディアル教育という時、既習文法項目を網羅的に復習するより、むしろ、上記の(1)～(3)で指摘した文法項目に着目し、学習者にとって理解しにくいと予想される文法項目を重点的に、きめ細かに指導したほうが効果を期待できるのではないかとと思われる。

なお、上記の文法項目以外に、筆者にとって意外であった二つの文法項目について取り上げたい。調査結果によると、「【39】動詞の時制 現在形（三単現）」の項目の平均値が2.6であった。筆者の予想としては、三単現は、「生徒にとって理解しにくい」（1点）の項目に入り、平均値も2.0点を下回るのではないかと予想していた。それは、Dulay & Burt（1973, 1974）の先行研究が念頭にあったことによる。Dulay & Burt（1973, 1974）のアメリカ在住の中国語母語話者グループとスペイン語母語話者グループを対象に行った英語の文法形態素の難易度順序を調べた調査では、代名詞の格、冠詞（a, the）、進行形（-ing）、連結辞の短縮形（'s）、名詞複数形（-s）、助動詞の短縮形（'s）、規則動詞の過去形（-ed）、不規則動詞の過去形、名詞の複数形（-es）、所有格（'s）、三人称単数現在形（-s）の順番に従って習得が難しくなることがわかっている。本調査は、中高生の文法事項の理解度について英語教員による授業内の観察による結果であること、また被験者の年齢や学習環境も異なることも要因と考えられ、Dulay & Burt（1973, 1974）の先行研究とは若干異なる結果になったのではないかと考えられる。今後、中高生が実際に使用した言語データに基づく数量的な分析も加えて調査を行う必要があると思われる。

本調査結果では、「【8】疑問文のうち、助動詞（do, does）で始まるもの」の項目の平均値が2.9であり、「どちらかと言えば理解しやすい」（3点）に迫る英語教員の認識結果であった。これも筆者の予想に反して意外な結果であった。ベネッセ教育研究開発センターの『第1回中学校英語に関する基本調査 [生徒調査] 速報版』によると、「英語の「得意・苦手」について「やや苦手」「とても苦手」と回答した1,833名のみを対象」に、「英語を苦手と感じるようになった時期」を調査したところ、下記のグラフに示すようになったという。図中の「現在」とは、中2の1～2月を示す。

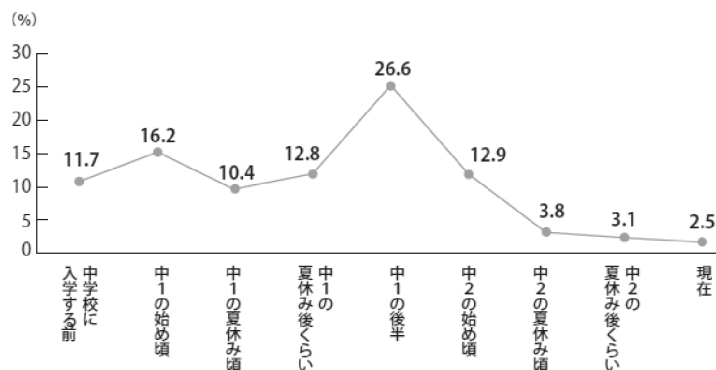


図1 英語を苦手と感じるようになった時期（ベネッセ教育研究開発センター 2009）

グラフから、「英語を苦手と感じるようになった時期」は、「中1の夏休み後くらい」から「中1の後半」にピークを迎え、それ以降は減少傾向を示している。中学校の検定教科書の学習進度を考慮すると、この時期に三単現の文法事項や、Doesで始まる疑問文が導入され、言語操作が複雑になる時期と重なるのであり、英語を苦手と感じる学習者が多くなるので合点が行く。したがって、本調査において、英語教員が「【8】疑問文のうち、助動詞 (do, does) で始まるもの」の平均値が、「どちらかと言えば理解しやすい」(3点)に近い平均値として認識していることは予想外のことであった。

(日臺滋之)

2. 文法事項理解度の学生対象調査

前節で見た文法事項理解度の教員対象調査では、中学校・高校の英語教員が普段の授業を中心とした英語の指導において、生徒のどのような文法事項の理解に問題があると認識しているかを確認した。それを受けて、本節では、実際に学習者側がどのような認識を持っているかを調査する。そして、両調査の結果を比較することで、大学入学前に行われている文法教育の実態をより広い視点から把握することを試みる。

2.1 調査方法

本調査は、中学校・高校での文法学習を総合的に把握することを目的とするため、両課程での学習を終了し、かつその後の学習による影響が最小限に留まっていると考えられる大学1年生を対象に実施した(そのため、以下「学生対象調査」と称する)。具体的には、教員対象調査とほぼ同数にあたる46名で、全て文学部比較文化学科の所属である。

調査形式は、教員対象調査の結果と直接的に比較できるように同調査と基本的に同じものを用いた。その一方で、学習指導要領に馴染みのない学生にとっても回答しやすいように、(i) 各文法項目に分かりやすい例文を示す、(ii) 各項目が何を調べようとしているのかを可能な限りグループ化して示す(例えば、「肯定文と否定文」「疑問文」など)、(iii) 回答時に使用する1から4の数字の意味を繰り返し示す、といった修正を加えた。また、英語および文法に対する態度も関連性があると思われるため、「英語の好き・嫌い」「文法の好き・嫌い」「文法の得意・不得意」の3項目を加えた。これにより、自由記述を含め全70項目とした。

2.2 調査結果

教員対象調査と同様、項目ごとに回答の平均値をとり、各項目の理解度(または好き・嫌い、得意・不得意)に関する全体的な傾向を確認した。各項目の回答の平均値は表2のとおりであ

る（小数点以下第2位を四捨五入）。

表2 学生対象調査における各項目の回答の平均値

		文の複雑さ			肯定文・否定文			疑問文					文の構造 (1)			
項目番号		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
平均値		3.9	3.8	3.8	3.8	3.8	3.7	3.8	3.8	3.6	3.7	3.6	3.8	3.6	3.5	3.6

文構造(1)		文構造 (2)							文構造 (3)			文構造(4)		文構造 (5)		
16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
3.6	3.6	3.7	3.6	3.4	3.5	3.5	3.4	3.3	3.5	3.3	3.4	3.5	3.5	3.5	3.4	3.3

代名詞				関係代(1)	動詞の時制 (1)								比較	to不定詞			動名詞
33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	
3.7	3.5	3.6	3.3	3.1	3.7	3.6	3.8	3.7	3.5	3.3	3.5	3.4	3.5	3.3	3.3	3.4	

現在分詞・過去分詞		受身	原形不定詞		関係代(2)		関係副詞	助動詞		形式主・目	動詞の時制(2)		仮定	分詞構文	活用力	
50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
3.0	3.1	3.5	3.0	3.0	3.3	2.9	3.1	3.1	3.0	3.1	3.0	3.0	3.0	2.8	3.0	2.7

態度		
67	68	69
3.5	2.5	2.1

表2の結果をもとに、中学校学習指導要領（文部科学省 2008）にある文法項目である項目1～52と高等学校学習指導要領（文部科学省 2010）にある文法項目である項目53～64の計64項目について度数分布を見ると、表3の「学生」のようになる。

表3 学生対象調査における文法項目ごとの回答平均値の度数分布(教員対象調査との比較)

平均値	学生	教員
3.5～	36	2
3.0～	26	16
2.5～	2	17
2.0～	0	25
1.5～	0	4
1.0～	0	0
0.5～	0	0
0.0～	0	0

表3でまず注目すべきは、「理解している」と「どちらかと言うと理解している」を合わせ

て「理解している」を示す3.0以上の回答のあった項目が、64項目中62項目（96.9%）あることである。しかも、高い理解度を示す3.5以上のものが36項目（56.3%）ある。また、平均値の2.5を「理解している」と「理解していない」の境界とすると（実際の回答時の選択肢としては与えられていない数字）、残りの2項目も全て2.5以上の回答が得られている。これは学生が、中学校・高等学校の学習指導要領で扱われている文法項目を、程度の違いこそあれ全て「理解している」と認識していることを示している。

興味深いのは、これが教員対象調査の結果と対照的な点である。教員対象調査の結果（表1参照）を学習指導要領にある64文法項目に絞って示した表3の「教員」を見ると、3.0以上の回答は18項目（28.1%）と学生対象調査の半数である。また、平均値の2.5を「理解している」と「理解していない」の境界として、2.5以上の「理解している」という回答は35項目（54.7%）に留まる。一方、「理解していない」を示す2.5未満の文法項目は、半数近い29項目（45.3%）に上る。つまり教員は、ほぼ半分の文法項目について学生の理解が不十分であると認識していることになる。このようなことから、文法の理解度については、全体的に学生と教員の間で認識に開きがあり、教員の認識以上に学生は文法を理解していると思っている傾向があることが分かる。

この認識差をさらに細かく検討すると、いずれの文法項目についても学生対象調査のほうが教員対象調査よりも数値が高い。つまり、全ての文法項目において、学生は教員よりも理解していると認識している。問題は両者の間にどの程度の認識の開きがあるかということであるが、各文法項目について学生の平均値から教員の平均値を引くと、その差の度数分布は表4のようになる。

表4 文法項目の平均値の学生・教員差（学生－教員）

数値差	文法項目数
3.5～	0
3.0～	0
2.5～	0
2.0～	0
1.5～	1
1.0～	21
0.5～	35
0.0～	7

表4で最も数値差が大きい1.5以上の差があったのは、以下の1項目である。

(4) 学生・教師間の認識の差が平均値で1.5以上2.0未満であった文法項目（1項目）

【3】複文（2つの文がbecause, when, that, beforeなどの接続詞で結ばれた文）

また、これに続く1.0以上の差があったのは、以下の21項目である。

(5) 学生・教師間の認識の差が平均値で1.0以上1.5未満であった文法項目 (21項目)

- 【11】 疑問文のうち、疑問詞で始まるもの
- 【21】 [主語+動詞+目的語] のうち、主語+動詞+to 不定詞
- 【22】 [主語+動詞+目的語] のうち、主語+動詞+how (など) to 不定詞
- 【23】 [主語+動詞+目的語] のうち、主語+動詞+thatで始まる節
- 【24】 [主語+動詞+目的語] のうち、主語+動詞+whatなどで始まる節
- 【25】 [主語+動詞+間接目的語+直接目的語] のうち、主語+動詞+間接目的語+名詞
- 【26】 [主語+動詞+間接目的語+直接目的語] のうち、主語+動詞+間接目的語+代名詞
- 【27】 [主語+動詞+間接目的語+直接目的語] のうち、主語+動詞+間接目的語+how (など) to 不定詞
- 【28】 [主語+動詞+目的語+補語] のうち、主語+動詞+目的語+名詞
- 【29】 [主語+動詞+目的語+補語] のうち、主語+動詞+目的語+形容詞
- 【36】 代名詞 数量を表すもの……some, few, much など
- 【37】 代名詞 関係代名詞のうち、主格のthat, which, who 及び目的格のthat, whichの制限的用法
- 【39】 動詞の時制 現在形 (三単現)
- 【47】 to 不定詞 (形容詞としての用法)
- 【52】 受け身
- 【55】 関係代名詞の用法 what など
- 【59】 助動詞の用法 助動詞+have+過去分詞
- 【60】 代名詞のうち、itが名詞用法の句及び節を示すもの
- 【61】 動詞の時制など 現在完了進行形
- 【63】 仮定法
- 【64】 分詞構文

(4)と(5)にある22項目は、学生は理解していると認識している一方で、教員は理解が不十分であると認識している傾向の強い文法項目である。このうち項目64を除く21項目は、いずれも学生対象調査において3.0以上で「理解している」とされたものである。また項目64についても、2.8と2.5以上あり「理解している」側に入る。ただし、表2で分かるように、項目64が全64文法項目中で最低の平均値であったことを考えると、分詞構文については学生も理解度の低さを自覚していると考えられる(下記(7)参照)。

これに対して、表4で学生と教員の認識の間に大きな差がなかったことを示す0.0以上0.5未満だったのは、以下の7項目である。

(6) 学生・教師間の認識の差が平均値で0.0以上0.5未満であった文法項目（7項目）

- 【1】単文（最も基本的で単純な構造の文）
- 【4】肯定の平叙文
- 【12】主語＋動詞
- 【13】〔主語＋動詞＋補語〕のうち、主語＋be動詞＋名詞
- 【18】〔主語＋動詞＋目的語〕のうち、主語＋動詞＋名詞
- 【38】動詞の時制 現在形（三単現以外）
- 【50】現在分詞及び過去分詞の形容詞としての用法

(6)にある7項目は、学生対象調査において項目50以外いずれも3.5以上と高いレベルで「理解している」と回答のあった文法項目である。また項目50についても3.0と「どちらかと言うと理解している」との回答であり、教員対象調査でも2.6と「理解している」側の回答があった。したがって、この7項目は基本的に学生・教員ともに共通して「理解している」と認識している文法項目であると言える。

次に、表2で平均値2.5以上と「理解している」側の回答ではあるものの、その数値が3.0未満と比較的低かった2項目であるが、具体的には項目56と64である。

(7) 学生対象調査において回答平均値の比較的低かった2項目

- 【56】関係代名詞の用法 非制限用法
- 【64】分詞構文

(7)にある2項目は、2.5以上ではあるものの、全64文法項目の中で3.0未満の回答があった数少ない文法項目である。そう考えると、やはり学生自身も理解不足あるいは苦手意識を感じていると考えることができる（上記(5)参照）。なお、(7)の2項目はいずれも高校の学習範囲のものである点には注意が必要である。教員対象調査では、高校の学習範囲である項目53～64について、1.8～2.2（平均値2.0）と全体的に低い理解度の認識を示す回答があった。学生対象調査ではこれらの項目についても全体的には「理解している」ことを示す数値の回答が得られているが、中学校の学習範囲の項目1～52の数値の平均値が3.5であるのに対して、高校の学習範囲の項目53～64の平均値が3.0（2.8～3.3）であることを考えると、(7)にある2項目を筆頭に、全体的に高校の学習範囲の文法項目について理解度が低めであるという認識が学生にもあることが窺われる。

続いて、文法の活用力に関する項目65と66であるが、教員対象調査の結果と比較すると以下ようになる。

表5 学生対象調査における文法の活用力に関する各項目の回答の平均値(教員対象調査との比較)

項目番号	学生	教員
65	3.0	2.6
66	2.7	2.1

ここでも、学生と教員の間での認識にある程度開きのあることが分かる。全体的に、学生のほうが教員よりも文法を「活用できる」と回答している。これは、上で見た文法項目1～64の傾向と同様である。ただ、いずれも数値が比較的低めである点は興味深い。より高い数値を示す学生の平均値にしても、3.0以下である。また、両者に共通しているのは、項目65のほうが項目66を上回っている点である。これは、両者とも読解のほうが話したり書いたりする時よりも文法を活用できていると認識しているということである。

最後に、文法に対する態度に関する項目67～69であるが、これは学生対象調査においてのみ設けられた項目であるため教員対象調査との比較はできず、結果は表2にあるとおりである。項目67「英語の好き、嫌い(英語は好きですか?)」に対しては、平均値3.2と「好きである」との回答が得られた。英語自体に対する肯定的な態度は注目に値する。これに対して、項目68「文法の好き、嫌い(文法は好きですか?)」に対しては2.5と平均値が低く、「好きでも嫌いでもない」という回答となった。また、項目69「文法の得意、不得意(文法は得意ですか?)」に対しては2.1とさらに平均値が低く、「不得意」との回答が得られた。

興味深いのは、項目1～66で見られた全体的な傾向との相違である。項目1～64では、上で見たように全ての文法項目について「理解している」と回答している。それも、半分以上の項目については3.5以上と高いレベルでの理解度の認識を示している。また、項目65～66の文法の活用力に関する項目でも、全体的に文法を「活用できる」と回答している。それにも関わらず、項目68と69では「文法は好きでも嫌いでもない」、「文法は不得意だ」と回答している。ここには、認識の矛盾があると言わざるを得ないだろう。

2.3 考察

上の結果を踏まえ、まず考えるべきは、学生が全ての文法項目(1～64)について「理解している」、それも半数以上について高いレベルで「理解している」と認識している点である(表3参照)。しかも、項目65と66についても文法を「活用できる」と認識している(表5参照)。そもそも本研究の出発点は、通常の授業や試験などを通して見られる近年の文法力の低下にある。実際、表3～5にあるように教員対象調査との間には認識の差が見られ、教員は全体的により文法の理解度が低いと認識している。それに加え、項目69では学生自身が「文法が不得意である」と回答している。このように矛盾した状況を総合的に判断すると、学生の「理解している」「活用できる」という認識は、少なくとも部分的には、実情を反映しているとは考え

にくいであろう。

問題は、そうした矛盾がなぜ起きているかである。今回の調査からはその問いに対する直接的な答えは得られないが、一つの可能性としては、学生の「理解している」という回答が実際には「理解している」という意味ではなく、例えば「(言われれば)知っている」というようなものであったことが考えられる。あるいは、学生が実際には理解していないのに「理解している」と思い込んでいる可能性も考えられる。いずれにしても、学生の回答の中で見られたこの認識の矛盾の中に、現在の文法力低下の要因を探るための一つの鍵があるものと考えられる。今後は、こうした学生の認識における矛盾の本質について、より焦点を絞った研究が必要である。

次に、本調査で確認できた重要な点として、中学校・高校の学習範囲において、特に注意が必要であると思われる文法項目を絞り込めたことが挙げられる。具体的には、学生と教員の間の認識の差が比較的大きかった(4)と(5)にある22項目と、学生が比較的低い理解度の認識を示した(7)にある2項目の計23項目(1項目重複)である。これは、その他の文法項目の重要性を排除するものでは決してないが、本調査の結果からは特に注意が必要な文法項目であると言える。以外とも思われるのは、その23項目のうち高校の学習範囲にあたるものが6項目(26.1%)に留まったことである。一般的に、高校で扱う文法項目のほうが中学校で扱うものよりも複雑で、難易度が高いと言える。それに関わらず、中学校の学習範囲にあたるものが23項目のうちの3/4近くを占めていることを考えると、中学校の学習範囲の文法項目が非常に重要であり、また難しくもあると言える。

今回の調査では、教員と学生の文法事項に関する理解度を確認することができた。今後は、ここで得られた結果を活かして授業を中心とした指導にあたるとともに、それをもとにより焦点を絞った文法指導のための基礎研究が必要であると考えられる。

(松本博文)

3. 基礎英文法の理解と活用に関する分析—大学1年生の実態—

英語力の根本となる基礎文法(中学校・高校で学習する文法)を、大学新入生がどの程度理解しているのか、また、その文法をコミュニケーションの場でどの程度活用する力があるのかを検証するために、本学の1年生を対象にアンケート調査を実施した。

3.1 アンケート

3.1.1 アンケート作成の背景

学士課程答申のグローバルな社会を目指す21世紀型市民の教育において、「英語等の外国語教育において、バランスの取れたコミュニケーション能力を重視するとともに、専門教育との

関連付けに留意する」とされている。これは大学における英語教育の位置づけとカリキュラム編成への指針を述べたものと解釈できる。

大学生の英語力に関する「出口」の目標はTOEICのスコアなどを代表に示されるものの、肝心の大学入学時の英語力、ひいては文法力、についてはあまりメスが入っていない。そこで、新学習指導要領を見てみると、「文法についてはコミュニケーションを支えるものである」という記述がある。この点からコミュニケーションを重視しながらも、その支えとして文法が重要であるということをやっていると考えることが出来る。そこで、大学1年生がコミュニケーションの基礎となるべき文法を、文法用語の知識も含めて、どの程度理解しているのか、また様々な言語使用の場面でその知識を活用する力をどの程度身につけているのか、といった観点からアンケート調査を実施することとした。

3.1.2 アンケート概要

アンケートは4つの項目からなる。図2にアンケートの抜粋と一例を示した（詳細は紙白の都合で省略する）。第一項目は基礎的な文型を判断することが出来るかどうかを見る問題を10問用意した。第二項目は基礎的な文型、構文、名詞の活用、時制などを反映させた英文の正誤を判断させ、間違いがある場合はその箇所を指摘させる問題を12問設けた。第三項目は基礎的な英語の知識が身に付いているかどうかを見るために、空所補充問題を12問、第四項目にはいわゆる条件作文を3問用意した。

問題1. 以下の英文または下線部の文法的説明に該当するものを (1)~(2)の中から1つ選んでください。(1)(2)の選択に自信がない場合には、(3)(4)のいずれかを選んでください。

1. Your idea looks nice.

- (1) 目的語 (O) (2) 補語 (C)
- (3) 習ったことはあるが、よく覚えていない。
- (4) 習った覚えがない。

問題2. 以下の英文が標準的な英語として正しければ○、正しくなければ×を () に入れてください。正しくない場合には、その個所に下線を引いてください。

1. () They are learning how to spell English words.

問題3. 以下の英文の空所 () に適当な語を入れて意味の通る英文を作ってください。

1. There is a picture () the wall.

問題4. 以下のような場面であなたはどのように言いますか。ふさわしいと思う英語を書いてください。

1. 友だちから週末の誕生日会に招待されました。翌週にテストがあるので断りたいと思います。

図2 アンケートの形式 (抜粋)

それぞれの項目の意図は以下の通りである。第一項目（上記の問題1）は最近の英語の授業ではコミュニケーション偏重ゆえに、目的語や補語といったいわゆるメタ言語的な指導を受けていない可能性が指摘されているので、その点を調査するためのものである。この項目では、文法用語の理解を調査すると共に、学生の当該文法事項の学習経験の有無を問うている。第二項目の英文正誤判断問題では、正答が得られれば英文の基礎的な知識が身につけていると判断出来る。第三項目は、英文法の知識がある程度備わっていないと空所を埋めることが出来ないため、英文法の知識を活用する初歩的な能力が備わっているかどうかを検証できる。最後の項目は、一定の条件が与えられたとき、既習の英文法の知識を活用することが出来るかどうかを見るためのものである。また、この項目には、従来の英語教育における正確性（accuracy）偏重傾向のため、場面に応じて適切な英文を選ぶ指導、つまりは適切性（appropriateness）の指導がなされていないと言われているので、その点を検証する意図もある。もしこの項目で、問題にふさわしい回答がなされれば、ある程度の実践的コミュニケーション能力が身に付いていると考えることが出来るだろう。

3.1.3 回答者

回答者は本学1年生で、工学部20名、農学部21名、文学部41名の計82名である。彼らは著者の一人である鈴木が担当した1年生対象の英語科目を履修していた学生である。

3.2 分析結果

3.2.1 第一項目 文型判断問題

文法用語およびそれを用いて文を分析する力はある程度身につけているという結果が得られた（図3参照）。つまり、中学・高校の授業の中で、そのような指導が行われていることを示す結果が出ている。しかしながら、重文・複文といった文の構造についての問題は正答率が低かった。重文を選択したものは1人もいなかった（0.0%）一方で、約半数は「習った覚えはあるが、よく覚えていない」（31.7%）、「習った覚えがない」（20.7%）と回答している。また、接続詞と関係代名詞の区別については正答率が19.5%と低い。この項目については、「習った覚えがない」とした学生は1.2%に過ぎないが、学習指導要領の関係代名詞については「理解の段階にとどめる」とする規定が影響し、文の仕組みにまで踏み込んだ指導が行われていない可能性が窺える。

3.2.2 第二項目 英文正誤判断問題

基礎的な英文の正誤判断については、中学校レベルの基礎文法でさえ、かなり問題があるようだ（図4参照）。特に補語になるときのexciting, interestingについてはかなりの数の学生が意味を正確に取ることができなかった。名詞と数の関係についても知識不足が見られる。例えば、

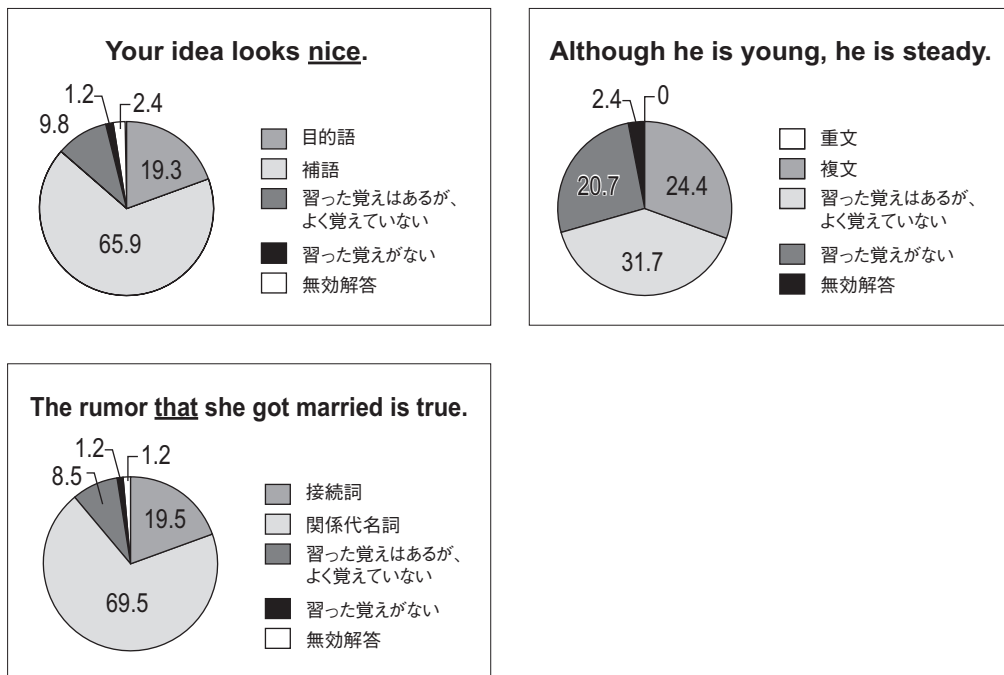


図3 第一項目（文型判断問題）の結果（抜粋）

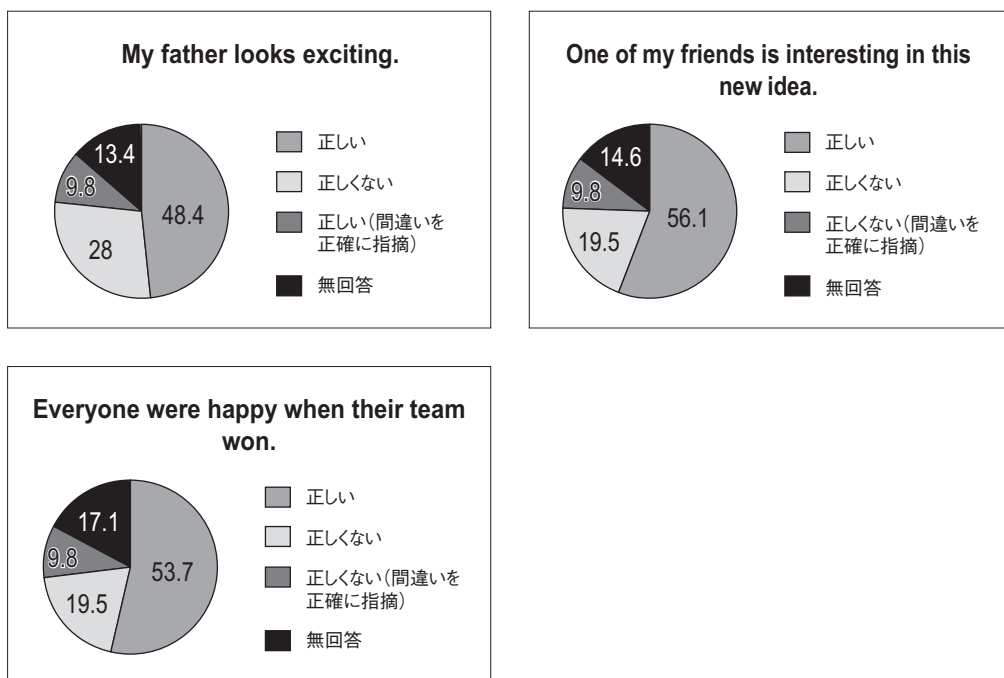


図4 第二項目（英文正誤判断問題）の結果（抜粋）

everyoneが単数扱いになることを理解している学生が9.8%に留まっていたのは驚きである。また、全体を通して無回答率が高かったことは気になる点である。正誤を判断する能力がないから回答することを諦めたのか、回答する気がなかったのかをここで判断することは出来ない。

3.2.3 第三項目 空所補充問題

全体的に無回答率が高く、このことは既習の文法を活用して英文を作り上げる力が弱いということを示していると言えるだろう（図5参照）。使役動詞を問う問題は正答率が3.6%と非常に低かった。whenを挿入し副詞節を導く文を作る問題ではaboutを入れた学生が多く、このことは文全体の構造ではなく、直前の名詞との関係に着目したための誤りであると考えられる。

また、関係代名詞を問う問題では、関係代名詞の構造がよく理解出来ていないことが窺える。少し複雑な文になるとお手上げ状態になってしまうようだ。

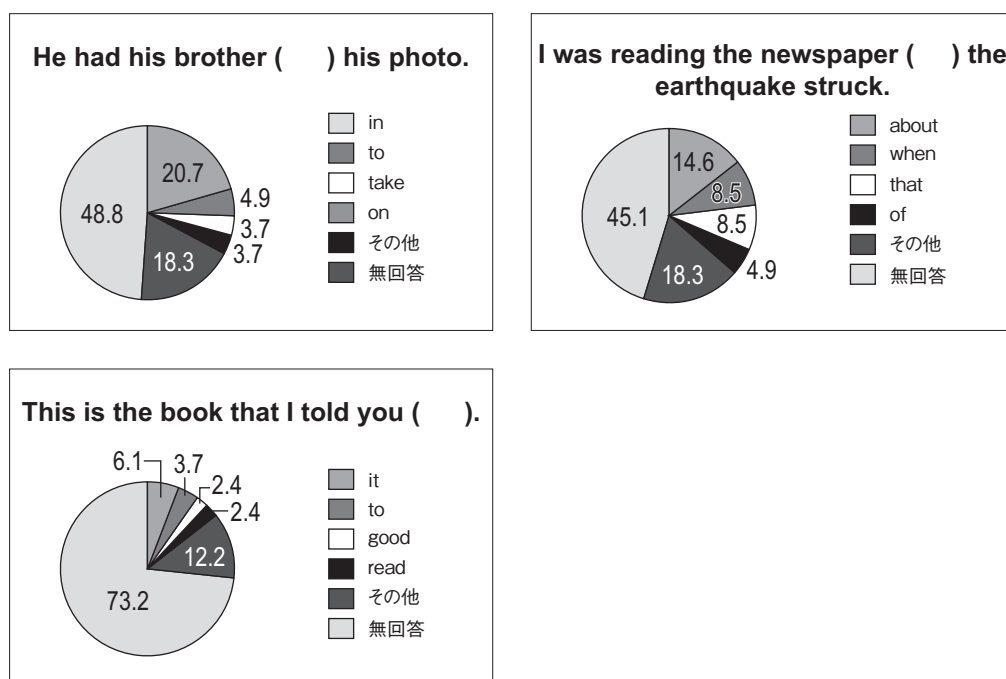


図5 第三項目（空所補充問題）の結果（抜粋）

3.2.4 第四項目 条件作文

全体的に無回答率が非常に高く、3問とも50%を超えた（図6参照）。これについて、表現する能力が実際がないのか、表現しようという意欲がかけていたのかは、この調査では不明である。

一問目は誘いを断る表現を求めた問題であった。この問題は文法的に正しく、適切であると判断出来る回答をした学生は6.1%しかいなかった。文法的に正しいと判断出来る回答が22%

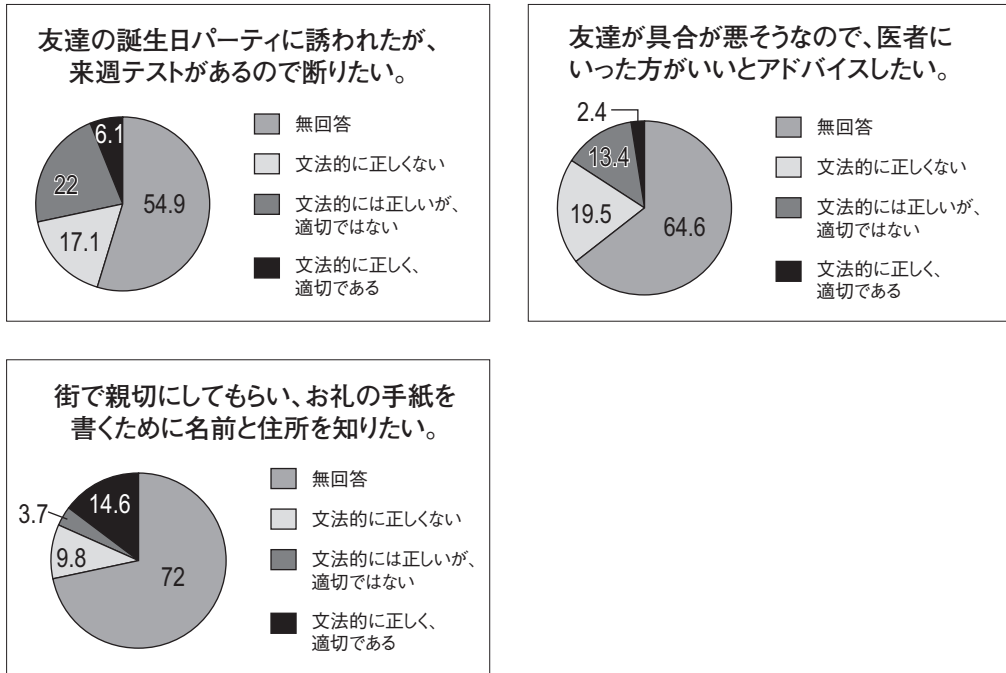


図6 第四項目（条件作文）の結果

あったことを考えると、断る際にはその理由を述べるといったポライトネスのスキルまで習得して来た学生は非常に少ないと言える。また、誘われた時の「行く」を come で表現した学生はおらず、回答したほぼ全員が go を用いていた。丁寧さを表現する時は、相手の視点に立ち come を用いるということは教授されて来なかった可能性がある。別の見方をすると、go と come の習得は辞書的な意味に留まっており、語用論的な活用には及んでいないと言えるかもしれない。

二問目はアドバイスをする表現を求めた問題であるが、文法的に正しくかつ適切な英文を作ることが出来たのはたったの2.4%であった。助動詞の should をアドバイスの表現として活用出来た学生はおらず、文法事項を場面に応じ活用させるという練習は殆ど受けて来なかったと予想することが出来る。また、You look とすべきところを、You looks とした学生が数名見られたことは非常に興味深い点である。これは単なる mistake なのか、それとも error なのかはここでは判断出来ない。

三問目はリクエストの表現を求めた問題であるが、ここでは could, would, please を利用して丁寧さを表現しようとする試みが見られたのは好ましい点である。文法的に正しくかつ適切であると判断出来る回答は14.6%と、他の2問と比べかなり高く、高校までの授業でリクエスト表現はある程度指導がなされて来たと言えよう。その一方で、他人に対して Tell me your name and address. という表現も見られ、指導がよくなされた学校とそうでないところと差があることが分かる。さらに、「教える」を tell ではなく、teach とした表現も複数あり、基本語彙

の正確な習得に躓きがある学生がいることが分かる。

3.3 まとめ

今回実施したアンケートは、英文法の一面を見るものであり、対象とする学生の学部も習熟度に関してもコントロールされていない。したがって、今回のアンケートの結果だけをもって現在の学生の実態を評価することは出来ない。しかし、大学の英語の授業を行う立場から言えば、参考になる実態が垣間見られるのではないだろうか。

(高橋貞雄・鈴木彩子)

4. 英作文指導と基礎英文法

最近まで海外留学に参加する選考に関わっていた関係で、面接の際学生自身が英語力をどう評価しているのかという点について聞いてみる機会が何度もあった。その中で顕著にみられたのは、実際のTOEICやTOEFLのテストスコアに関わらず、「リーディング、ライティングのほうがリスニング、スピーキングよりも得意である」あるいは、「文法はなんとかわかるが、会話が苦手だ」といった自己評価である。この傾向は特にスコアが低い学生に多く、極端な場合、TOEFLのスコアにおいて「リーディング」が限りなく0点に近く、むしろリスニングで平均点を挙げているのにも関わらず、その現状を全く認識していないケースもある。こういった学習者の「言語学習観」(cf. Mercer 2011)の形成については、Oda (2012)で述べられているように、幼年期における親、小学校、中学校における教師、そして学習者が成長するにつれマスメディアの影響がより顕著になってくることがわかっている。そして、学習者がこういった外的要因を無条件に受け入れて形成した自らの学習観が、英語学習の妨げになっているのは明らかである。特に「英会話」を中心とした「話すこと」だけがあたかもコミュニケーションの手段であるようにとらえられ、学校における文法主体の英語教育は「悪者」とされるという一種の言説は、小山内(1992)らが約20年前に指摘した状況と全く変わっていない。実際この20年の間には学習指導要領でもより「コミュニケーション」たるものが強調されたため、現在の大学生にとっては「文法」などはあたかも「コミュニケーションを妨げるもの」であるかのように誤解されているのかもしれない。

日本の大学生にとって、英語で「コミュニケーション」を行う状況を考えた場合、いわゆる「英会話」よりも「書き言葉」によるコミュニケーションが要求される機会のほうが多い。特にインターネットの発達により、日本にいながら英語を読んで情報を収集する、そして英語でe-mailを書くなど情報を発信する機会も次第に増えてきている。実際こういった状況で「意志疎通ができる」文章を書くために必要な英文法の知識をどの程度習得しているかは大変興味深い。今後詳細な研究が必要なことは言うまでもないが、今回は1つのパイロットスタディーと

して、大学生の英作文の分析を行った。

対象となったのは文学部比較文化学科の2年生の「比較文化基礎セミナー B」を履修中の2年生22名である。この授業は様々な専門分野をもつ学科の教員が5週単位で授業を行いその結果をエッセイで評価をするという授業で、当該のクラスでは5週間小グループで異文化理解を促すスキットを作成しビデオ撮影を行うというものである。グループ内での作業は英語、日本語どちらでもよいので、実際はほとんど日本語でのやりとりが行われていたと思われるが、教員からの指示や講義は平易な英語で行った。また最終評価がエッセイであり使用言語が英語であることは事前に知らせてあった。英語科の授業ではないため、特に英語そのものの指導は行わなかったが、ライティングの復習として、「パラグラフの構成」「平易な文章の書き方」「辞書の使い方」そして transition words の使い方についての短い講義を行った。第5週目に課されたエッセイは、A4版用紙表面1枚に、1) 自分たちのスキットの要旨、2) 自分たちの演技についての自己評価、3) 他のグループの演示のコメント、そして4) 5週間の授業で学んだことを1つの作文としてまとめるという内容で、辞書および演示の台本の持ち込みは許可された。提出された作文については、授業担当者が、回答者の名前を伏せた状態で上記の1)～4)の内容を含み、指定された体裁を整えているものをB評価とした上で、S、A、B、C、Fの5段階の評価を与えた。言い換えれば、特に英語力そのものを評価する意図はなかったものの、英文法を含む英語力不足が意志疎通を妨げた場合は当然評価に反映されたといえる。

1名の教員が評価したために、評価論的観点から論ずるのならその信憑性、妥当性が疑問視されることも考えられよう。しかし、このパイロットスタディーは、学生の作文から文法力を判断することを目的としているのではなく、どのような文法事項の不備が読者の理解を妨げているのかという点について説明の糸口を見つけることである。したがって、22人のエッセイからは様々な興味深い発見があったものの、英作文としての論旨の展開や構成、あるいは語彙力不足の問題について言及はせず、大学2年生が「英語」の授業以外の場面で英語でのライティングを求められた場合、その結果に基本的な文法の理解がどのように影響を与えているかという点について、特に結果的にC評価を得ていた4名の作文から例を挙げながら論じたい。

4.1 時制についての理解

まず、評価の低かった英作文に共通して言えることは、時制についての理解が不十分なことである。今回は英作文を書く際に辞書の持ち込みが認められていたため、たとえ十分に理解をしていなかったとしても適当な単語を引いて使うことは可能であった。さらに前述のライティングの復習としての短い講義の効果もあり、多くの学生は時間内にエッセイの体裁を整えることが出来たといえる。多くの場合10年以上学校で英語を学習しているので当然の結果と言えるが、そういった中でC評価、すなわち「不十分」という評価を得た作文に共通した問題は時制に関する理解である。典型的なものは、以下の1Aのように時制の一致ができていない例で

ある。

1A : *I thought that their performance is great.

これはある程度予想されたパターンであるが、次の1Bのような例も同じくらいの頻度で目立った。

1B : All of my group members are not going abroad.

1Bは、文脈のないところで単独で考えれば文法的に問題はない。そして、学生がよく使う、ワードプロセッサの校正機能でも通常誤りとして指摘されることは少ない。しかし、前後の文を入れると、この文は明らかに誤りであることがわかる。

1B' : *Our group compare Japan's train manner and overseas it.
All of my group members are not going abroad, so our film is
very subjective.

この学生の所属するグループは、日本と海外の列車の中でのマナーを比較したスキットを作成した、したがって、この学生もまず冒頭で、スキットの要旨を述べようとしているのだろう。文法のミスはあるものの、最初の文ではおそらく「私たちのグループでは日本と海外における列車の中でのマナーを比較した」と言いたかったということは分かる。まず、課題の出された段階では、スキットづくりは過去のことになっているので、当然時制は過去になっているべきなのだが、この学生に限らず、過去形を回避し、現在形を使って「安全策」をとった学生は多かった。確かに自分たちのスキットの要旨を述べるだけなら現在系で統一しても読者にあまり違和感はない。しかしAll of my group～から先の部分については、あくまでもスキットを作成する前の話であるので、前後関係からも現在形の使用が適切でないことは明らかであろう。

4.2 主語の役割

次に目立った問題点は、主語の役割の理解が出来ていないことが書き言葉による意志疎通を妨げている例である。

2A : *Foreign country is talk to friends big vocal and telephone.

2B : *Blackboard use in situation change.

ただ書かれた作文だけを読んで評価をする場合、これらの文が何を言わんとしているのかを理解しようとするのは非常に困難である。2Aは、電車の中での行動について述べた分、おそらく「外国では（電車の中で）大声で友達に話したり、電話をかけたりする」という内容であり、In foreign countries, people often talk loudly to their friends or telephones. というべきところであろう。また2Bは、他のグループのスキットを見て「シーンの変わり目に黒板をうまく利用していた」という内容と思われるが、They used the blackboard effectively for the change of scenery. あるいはThe blackboard was effectively used for the change of scenery. が適当であると思われる。もちろん、語彙不足も大きな問題であるが、「主語」の役割が理解できていないことが、このような文を作り出してしまっていることは明らかである。

4.3 数と冠詞

英語の数（単数・複数）の概念は基本的な文法事項であると誰もが認識しているのにも関わらず、入門期に一通り紹介されたあとは、語彙の学習で可算名詞、不可算名詞が扱われる以外は改めておさらいをすることは極めて少ない。

3A : *The other groups were talking a communication

3B : *The other groups stands a position good.

作文が書かれた文脈が分かっているにもかかわらず、3Aおよび3Bについては学生がどのようなメッセージを伝えようとしたのかを理解することはこれまでの例と比較して困難である。3Aと3Bは同一の学生が書いた他のグループのスキットについての記述であるが、どちらの文についても他の複数のグループのことを言っているのか、特定のグループのことを言っているのかも定かではない。数の概念そして、それと密接に関係している、日本語の母語話者の誰もが苦手と認識しているのが英語の冠詞である。3A、3Bではこの学生は不定冠詞の‘a’を使っているのだが、その意味を理解して使っているとは考えられない。数の概念については多くの場合中学1年生の段階で1つのレッスンが充当されることが多いが、冠詞については、Kawahara (2012) が指摘しているように、それが日本語に存在しない概念であり日本語話者にとって習得が困難であることが十分予想されるのにも関わらず一つの纏まった文法項目として扱われることは少ない。学習者の立場で考えれば、きちんと教わっていないものが習得されているはずはないのである。これらの文法事項は、住宅に例えれば基礎の部分であるのにも関わらず、それがぐらついたまま中学校から高等学校の英語学習を経るにつれて、「基礎ができていない」という前提で新たな文法事項が積み重なってくる。そして学生にしてみれば「基礎」と言われているからこそ、質問もしづらい項目である。したがって、何らかの形で再確認をする機会を与えることが望まれるのである。

本節では、大学生が英語学習を目的としない授業で、その授業で行った内容について英語で書いた作文の中から、文法事項の理解不足が意志疎通を妨げる要因となっているケースをいくつか抜粋した。今回の調査はあくまでも問題提起をするためのパイロットスタディーという位置づけであり、当然個々の文法事項ごとの詳細な調査も将来行う価値があると考えられる。しかし、その前段階として、大学生がこれまでに受けてきた英語教育において基礎的な文法事項の扱いが曖昧のまま後に響いているケースはかなり多いと考えて良いだろう。リメディアル教育と聞くと学力不足者の救済の手段のように聞こえる感もあるが、ぐらついている土台を補強し、将来に備えるという考え方は決して後ろ向きなアプローチではないと思う。

(小田真幸)

5. 大学1年次の英語教育における文法の扱いについて

5.1 コミュニケーション力と文法教育

英語を用いたコミュニケーション能力の不足を受け、中高においてはコミュニケーション重視の英語教育へ移行し、文法教育そのものに割く時間が大幅に減り、その結果文法習熟度の低下が報告されている(小野他 2005, 中條 2012, 他)。1980年代に文法偏重アプローチに対するアンチテーゼであるナチュラルアプローチ(Krashen & Terrell 1983)が広まり、文法は軽視される傾向にあった。この理論的枠組みでは言語習得と学習を等価で議論しており、言語は文法学習などの「意識的」行為ではなく、幼児言語習得と同様「半意識的」行為であるとの主張である。言語データから文法を「習得」する帰納的アプローチは1990年代に日本での中高英語教育にも広く採用されることとなった。しかしながらこのような方式はすでに多くの反論を受けている。Scarcella & Oxford (1992, p. 247)ではコミュニケーションにおける文法の重要性を述べている。日本においても市川(2012)がこの暗示的指導法を痛烈に批判している。日本の教育環境に当てはめても、帰納的アプローチは必ずしも効果的とは言えない。というのも限られた学習時間に少なくはないクラス人数という環境において実生活と同様の環境を作ることは実質的に不可能であり、限られたデータから不完全な文法が構成され、十分なモニターの機会を与えられることなく化石化してしまうことも多いとの指摘もある。学生の英語学習に対する意識に関して言えば、コミュニケーション重視の教育を反映し、発音やイントネーションの学習には熱心であるが、基礎的文法知識に欠け、学習方策にも疎い(浅野 2008, p. 196)ことが指摘されている。このような状況下で大学における英文法教育の再評価がなされている。

今回の文法習熟度調査の結果、文法用語の理解はある程度できているものの、文法性の理解は基礎文法のレベルにあるようだ。プロダクティブな側面(空所補充, 条件作文)には無回答が多い結果になっている。これらの結果から文法を知識としてはある程度持っているが、その知識が実際の英語と有機的に結びついていないことが見て取れる。また、被験者の文法に対す

る苦手意識も改めて明らかになっている。被験者は自身の文法熟達度に対して低い評価を下す傾向にあるようだ。これはすでに指摘されているように文法に対しての「情意フィルター」の高さを示すものであろう。既に形成された文法に対する情意フィルターを下げるためには、今までに経験したことのない新しい教授法、たとえば英語を使用のコミュニケーション授業の中の文法教育（CLIL方式）等に触れさせる必要があるかもしれない。

（榎本正嗣）

5.2 文法教育のカリキュラムに向けて

英文法を大学1年次の英語教育でどのように教えることが課題解決に有効にはたらし、文法知識の定着と運用に効果的だろうか。可能性を考える。

5.2.1 何のための「英文法」か

『学習英文法を見直したい』の編著者大津由紀雄は、「英語教育・英語学習の話をしていて『英文法』という一言をくちにすると、それまで穏やかだった相手の顔が一瞬にして険しくなる」経験を語っている（大津 2012, p. 2）。同書の前書きにあるように「『成果が上がらない』英語教育の元凶の代名詞であった英文法の必要性が再評価され始めているのは間違いない」（大津 2012, iii）としても、それは主に英語教育に携わる側の視点であるようだ。学生の側には、英文法は難しい、あるいは読解には活用できても話したり書いたりするにはそれほどでないという意識が見られる（本稿2節文法理解度の学生対象調査結果を参照）。1981年に始まった中学校英語週3時間体制（1989年指導要領で「週3+1時間」）のもとで、教科書の文型はそれまでの5種37から5種22に減少、1983年度からは高校から検定済の文法教科書が消えた（江利川 2008, pp. 143-144）という経緯をたどってきた英語教育体制で育った世代には、いわゆる受験英語のトレーニングをしていなければ、文法事項をまとめて学習した経験が乏しい。それを考えれば、文法に対して学生が拒否的な反応を示したり、学習意欲をもてなかったりしても、無理はないのかもしれない。そういう学生が大学に入学しているのだから、「何のための英文法か」を示す必要があるだろう。

これを考えるうえで、アメリカにおいてACTFL（the American Council on the Teaching of Foreign Languages）をはじめとする9団体が共同して策定した“Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century”（3rd Edition, 2006）が示す理念的指針を参考にしたい。この「スタンダード」は、外国語教育の目標領域として5つのC（The Five C's of Foreign Language Education）を提示している。その5つとは、Communication, Cultures, Connections, Comparisons, Communitiesである。人と人との意味ある相互作用に必要な言語的および社会的知識は“Knowing how, when, and why to say what to whom”という10語に集約されるとしたうえで、これまでの外国語教育において行われてきたことと、これからの外国語教育がめざすべ

き目標を次のようにまとめている。

Formerly, most teaching in foreign language classrooms concentrated on the *how* (grammar) to say *what* (vocabulary). While these components of language are indeed crucial, the current organizing principle for foreign language study is *communication*, which also highlights the *why*, the *whom*, and the *when*. So, while grammar and vocabulary are essential tools for communication, it is the acquisition of the ability to communicate in meaningful and appropriate ways with users of other languages that is the ultimate goal of today's foreign language classroom. ("Standards," 2006, p. 3)

外国語教育がめざすのは他者と意味ある適切な方法で意思の疎通ができること、つまりコミュニケーションの *why* と *whom* と *when* が適切になされることであるが、文法と語彙がそのために "crucial" "essential tools" であると明言されている。"Standards" は文法と語彙への集中こそ過去のものとしているが、1978年版高等学校学習指導要領により「カリキュラムから文法を一掃」(江利川 2008, p. 149) した日本の施策とは文法の位置づけが異なるといえる。また、コミュニケーションを "face-to-face, in writing, or across centuries through the reading of literature" と定義している点においても、教材から伝記、小説、随筆などを排除し「聞く・話す」中心の「言語活動」を強調した日本とは違う理念がみられる。このような "Standards" の考え方を参考にするならば、ともすれば「聞く・話す＝コミュニケーション」という理解に偏りがちな学生と共にコミュニケーションとは何かを問い直しながら、文法は語彙と共にコミュニケーションに必須であること学生が納得できるような教え方が求められるし、文法をコミュニケーションの他の要素から切り離さない扱い方を模索するべきであろう。

5.2.2 どのような授業形態で英文法を扱うか

一般的な大学1年次の英語科目として想定される授業のタイプとして、i) 総合型、ii) リーディング、iii) ライティング、iv) 文法に特化した「英文法」の授業、v) CLIL型、vi) コミュニケーション (fluency, skills in English conversationなどの獲得を到達目標とする) などが考えられ、これらの授業形態に何らかの形で英文法を入れることが想定できる。

これを先の "Standards" と照らし合わせると、iv) では、文法がコミュニケーションの *what*・*why*・*when*・*whom* と切り離される可能性が大きいし、英語を専攻する学科において専門科目として開講される種類の科目で、専攻にかかわらず1年次の授業科目として提供される可能性自体少ない。またv) については、語彙や文法など基礎的な学力が身に付いていないと学習にかなりの困難が伴うことが指摘されており (笹島 2001, p. 127)、大学でコミュニケーションの *how* と *what* の定着をはからなければならない学生層には適さない。(ただし科研費研究として2012~13年度にかけて「CLILと文法指導の融合による英語運用能力の伸長」という

研究課題が採択され、CLILにおける文法指導のあり方が模索されているようである。) vi) は、Communicative EnglishあるいはEnglish Communication等の名称で開講され、多くの場合母語話者である教員が担当する科目を想定している。会話スキル（場合によっては一部ライティングも）の獲得を図る配慮はなされるが、文法事項を体系的あるいは網羅的にカバーすることは難しい。

このようにみえてくると、大学1年次の英語教育で文法を扱う授業形態として、i) からiii) が現実的な可能性として残るだろう。いずれも教材内容の選択や配列によってコミュニケーションのwhat・why・when・whomを重視することが可能である。しかし、教材の内容や難易度（例えば、新聞記事のような文章を読むのか文学作品を読むのか、一文を正確に書くことが目的かパラグラフあるいはエッセイ・ライティングか、など）によって扱う文法事項の選択や扱い方は異なる。また、1年次の授業で扱える事項は限られているうえ文法事項を網羅的に扱うことはできても体系的に扱うことは難しい。一度学習した文法事項が他の教材でまた出て来たときに、先に獲得した知識を使って英文を読んだり書いたりできることを教師は期待するが、それがうまくいかないことを経験しているのが実情である。

文学部比較文化学科では、リーディング中心の総合型科目を1年次に配し、自習用文法書を副教材としている。1年次に扱う項目は時制・法助動詞・仮定法・受動態・間接話法・関係詞節・比較表現にしぼっている。並行して履修するEFL科目においては、文法事項は網羅的に取り扱われており、学生は学科科目で体系的な学び方をする事となるが、一つひとつの単元に対応できても、そこで学んだはずの文法事項をリーディングで活用するまでに至らないという問題をかかえている。1年次で使用する文法書はレファレンス的な性格をもったものであり、教職関連の一部科目においては、2年次以降の科目でも何らかの形で使用している。たとえばすべての学年の英語科目においてこの文法書を必携とし、学生の理解が不十分な項目についてその都度これを参照して指導すれば、上位学年においても同じ文法事項を繰り返し学習し定着させることが期待できる。文法知識の定着を一つの授業、一人の教員に課すのではなく、すべての英語科目によって達成する目標にする具体的な方策をとることが今後の課題の一つである。

文法事項をどのように扱うにしても、学生の自学自習がなければ、成果は期待できない。苦手意識をもつ学生が多いだけに、「コミュニケーションに活用できる」実感をもたせるような授業方法と学習支援体制の充実をはかる必要がある。

(丹治めぐみ)

おわりに

本大学のアドミッション・ポリシーでは、知識・理解の観点から、学生に対し、「高等学校で学習する教科内容について、高等学校卒業相当の知識を有している」と定めている。ところが、本研究のいくつかのアンケート調査結果や考察をみると、アドミッション・ポリシーに十

分到達しているとは言い難い結果が出ている。そうであるとすれば、具体的な文法項目に、具体的にどのような指導を行うことが必要であるのか求められ、大学入学前に知識・理解を強化して、大学での学習や研究に備える必要がある。本研究はまだスタートしたばかりである。大学入学前の高校生に大学として何ができるか、具体的な指導に結び付けていくことが今後の課題であると考えられる。

最後に、本研究の趣旨にご賛同いただき、質問用紙にご回答下さった中学高校の英語教員の方々、そして玉川大学の学生の皆さんにこの場を借りて御礼申し上げたい。

注

- 1) 玉川大学英語教育研究会 (ELTama) は、玉川大学・玉川大学大学院出身者の英語教諭と、英語教師を志望する学生を対象とした研究会である。毎年8月に研究会が開催されている。

和文参考文献

- 浅野享三「1年生の実態に即した英文法の授業」『南山短期大学紀要』第36号, 2008
- 市川伸一『教えて考えさせる授業』 図書文化社, 2012
- 江利川春雄『日本人は英語をどう学んできたか』 東京: 研究社, 2008
- 大津由紀雄 編著『学習英文法を見直したい』 東京: 研究社, 2012
- 小山内 洸「学校英語教育マスコミ対策論」『現代英語教育』29(6): 38-40. 東京: 研究社, 1992
- 小野博 他「日本の大学生の基礎学力構造とリメディアル教育」, 『NIME 研究報告』6, 2005
- 笹島茂『CLIL 新しい発想の授業』 三修社, 2011
- 慶應義塾大学グローバルCOE・PLT 英語教育シンポジウム「学習英文法—日本人の英語学習にふさわしい英文法の姿を探る—」(2011年9月10日)
<http://www.otsu.icl.keio.ac.jp/files/i/2011/2011handbook.pdf>
- 斎藤兆史「足場としての学習英文法」, 大津由紀雄(編)『学習英文法を見直したい』 東京: 研究社, 2012
- 鈴木孝明・白畑知彦『ことばの習得—母語獲得と第二言語習得—』(pp. 144-146). 東京: くろしお出版, 2012
- 高島英幸(編)『コミュニケーションにつながる文法指導』 大修館, 1995
- 中條清美 他「リメディアル学習者の英語習熟度と文法熟達度調査」日本大学資産工学部研究報告B, 2012
- 文部科学省『中学校学習指導要領解説 外国語編』 東京: 開隆堂出版, 2008
- 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』 東京: 開隆堂出版, 2010
- ベネッセ教育研究開発センター『第1回中学校英語に関する基本調査[生徒調査]速報版』 東京: ベネッセコーポレーション, 2009
http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu_eigo/seito_soku/index.html
- 森 明智「明示的に英文法を示した教科書の使用可能性—日本の大学英語授業における英文法への意識喚起—」名古屋学芸大学 教養・学際編・研究紀要 第7号, 2011

欧文参考文献

- Dulay, H., & Burt, M. Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 1973, 245-258.
- Dulay, H., & Burt, M. Natural sequences in child second language acquisition. *language Learning*, 24, 1974, 37-53.
- Kawahara, Minako. "Learning the Definite Article in English by Japanese Speaking Learners". Paper presented at 2012 Pan Korea English Teachers Association Annual Conference, Pusan, Korea. October 20.
- Krashen & Terrell. *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon, 1983
- Mercer, Sarah. *Towards an Understanding of Language Learner Self-Concept*. New York: Springer, 2011
- Oda, Masaki. "A Challenge of Learning EFL: Learners' Beliefs and Public Discourse". Paper presented at The 10th AsiaTEFL International Conference, New Delhi, India, October 5, 2012
- Scarcella, R. C. & R. L. Oxford. *The Tapestry of Language Learning*. Heinle & Heinle publishers, 1992. 牧野高吉編訳『第2言語習得の理論と実践—タペストリーアプローチ』松柏社, 1997
- Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century" (3rd Edition, 2006)
http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/StandardsforFLLEXecsumm_rev.pdf

(ひだい しげゆき)
(まつもと ひろぶみ)
(たかはし さだお)
(すずき あやこ)
(おだ まさき)
(えのもと まさつぐ)
(たんじ めぐみ)

A Study of Pre-College English Grammar Acquisition

Shigeyuki HIDAI, Hirobumi MATSUMOTO, Sadao TAKAHASHI
Ayako SUZUKI, Masaki ODA, Masatsugu ENOMOTO, Megumi TANJI

Abstract

It is stated in the present course of study for English language teaching in Japanese junior and senior high school that the major objective in language class is to develop students' communicative abilities. Communicative activities in class, therefore, tend to be highly emphasized and less attention is given to grammar teaching.

For this research we conducted three different studies. One is to grasp students' degree of understanding of grammar prescribed in the course of study through the use of questionnaires. The second study is to analyze students' practical use of English skills in communicative situations. The third one is to analyze students' essay writing to identify grammar items which they had not yet acquired. The results of these surveys reveal some of the grammar items which students have not grasped well. Some of these grammar items have been selected to utilize in the freshmen English class at Tamagawa University.

This study highlights the importance of pre-college English grammar teaching. The authors suggest that web-based study resources should be provided in the future for senior high school students to use before entering Tamagawa University. We hope our research findings and conclusions will be of some help to others and encourage further research in the area.

Keywords: degree of understanding of grammar, practical use of basic grammar, composition, essay writing, communication, awareness of weakness in using English (affective filter)