

大学の一般教養英語クラスにおいて 文法知識を意識化させることの重要性

中井 延美

1. はじめに

母語であれ外国語であれ、言語を適切に運用するには文法知識が不可欠である。生育環境のなかで話者が自然に習得する母語の文法知識と違って、すでに母語が確立した年齢の学習者が教室の中だけで習得する外国語の場合には、ことばの文字表記をはじめ、意味や発音を覚えるだけでなく、形式的（形態論的・統語論的）な法則を一つひとつ意識的に理解しながら運用を身に付けていかねばならない。そのような場合には、外国語の習得過程で母語の干渉が見られる傾向がある。つまり、学習者は母語に関する知識を通して外国語の構造を理解しようとするわけである。たとえば、冠詞を持たない日本語を母語とする学習者が英語を外国語として学ぶ際には、英語の構造における冠詞の必然性がなかなか理解できないことがある。逆に、母語の構造に当てはめて理解することで外国語の仕組みに合点が行くこともある。たとえば、動名詞の性質がよくわからない学習者に対して、*successfully introducing change in the workplace* という表現を、「うまく職場に変化を取り入れること」という名詞化された表現に照らし合わせて説明するとしよう。いずれの構造においても、副詞（*successfully* と「うまく」）によって修飾されるという現象が共通している。本稿では、中学・高校時代に英文法の習得が不十分であった大学生の場合、一般教養英語クラスにおいて、このように英語の文法知識を意識化させるところから始めることの重要性を述べる。

2. 研究の動機と背景

近年、TOEIC[®]などのテストによって計測される英語力が大学英語教育の目標の一部に設定される事例が、急速に増えつつある。このような現状に対し、大津（2009b: 26）は、TOEICやTOEFLなどのテストによって計測さ

れる英語力が大学英語教育の目的に照らして、どのような意味を持つかを慎重に検討することなしに、単にこれらのテストのスコア向上だけを目指すという短絡的な目標を設定するだけでは、スコア向上のための方略学習に終わってしまう危険性が高いと危惧している。そういった目標設定の是非は各教育機関において慎重に検討されるべき問題ではあるが、本研究の主旨とはあまり関係がない。本研究では、「TOEIC のスコアで目標が設定されている大学英語教育の環境において、学習者の英語運用力が低く、基礎的な文法の知識が十分でない場合」の一つの事例を取り上げ、スコアの伸び悩みの裏側に潜む問題の本質について仮説を立てて検証する。

TOEIC のスコアで目標が設定されている大学英語教育の現場では、学習者が一人でも多く、5 点でも 10 点でもスコアが伸びて目標に近づくよう、受験テクニックも含めた学習指導が奨励されて然るべきであろう。そのような指導方法には、たとえば、問題を多く解いたり、速く解いたりさせる訓練があるだろう。聴解や速読の練習として問題文を声に出して読ませる訓練もあるかもしれない。また、頻出単語を覚えさせたり、出題の傾向やパターン、時間配分などの要領を説明したりすることも多々あるだろう。問題文の内容をさして熟考することなく、限られた時間の中で数多くの問題を効率よく解いていくことが要求される TOEIC のような試験の対策としては、受験テクニックも含めた訓練的な指導が十分効果的であると考えられる。

しかし、そのような訓練的な指導を重ねても、スコアがなかなか伸びないレベルの学習者が存在する。それがどのような学習者であるかについては「4. 英文法の習得に関する実態調査」の節で詳しく紹介するが、彼らは中学・高校時代に英文法の習得が不十分であったと考えられる。その一方で、英語の学習を始めた中学 1 年生のときから大学生になるまでの 6 年間に、母語である日本語に関する知識は（無意識であれ）確実に増え、物事の理解力や概念的な思考力なども格段に成長しているはずである。したがって、外国語である英語を大学生になってから改めて基礎から学習（復習）する場合、理論的には、中学生のときより優れた、大人の母語話者としての理解力や思考力が駆使できることになる。しかしながら、TOEIC の受験対策訓練をたくさん受けても、なかなかスコアが伸びない学習者が大勢いるのが現状である。この問題については、「言語を適切に運用するには文法知識が不可欠である」という前提を、母語運用と外国語運用の両面から捉えていく必要があるようだ。

3. 文法知識の意識化とは

言語は一定の規則によって運用される。実際には、形式的（形態論的・統語論的）な規則、意味論的な規則、語用論的な規則など、言語の様々なレベルにおいて規則が存在し、それらは複雑に相互作用している。そういった規則のすべてが、いわゆる文法である。母語であれば、話者は生育環境のなかで自然にそういった規則に精通していくが、外国語の場合は一つひとつ意識的に理解しながら覚えていかねばならない。そのようにして獲得されたものが、母語の文法知識であり、外国語の文法知識である。母語であれ外国語であれ、言語を適切に運用するには文法知識が不可欠であることには違いないが、当然のことながら、母語の文法と外国語の文法は同じではない。特に、それが日本語と英語のような組み合わせである場合には、発音や文字表記からして大きな違いがある。つまり、音も見かけもまったく別物であるように感じられる。しかし、実際には、日本語と英語の間には、言語の様々なレベルにおいて、多くの相違点が存在すると同時に、多くの共通点も存在する。

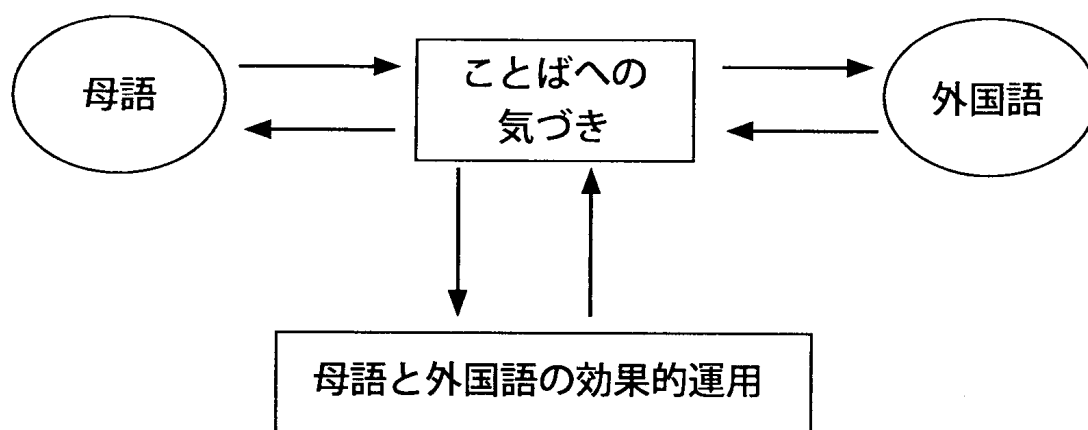
母語が確立した年齢の学習者の場合、基本的に教室の中だけでの外国語の学習は意識的に行なわれるものである。つまり、外国語の様々な要素を学習する過程で、ある要素については母語の中にある類似した要素に結びつけるが、別の要素については母語の中に同じような要素が見当たらないことを確認する。たとえば、日本人学習者が *John bought a new car.* という一文を学習する場合を想定してみる。全体としては「ジョンは新しい車を買った」と解釈するとしよう。この日英対訳に含まれる名詞句に関して言えば、*John* は「ジョン」に単純に結びつくが、*a new car* は少し複雑である。「新しい車」に結びつくのは *new car* だけなのか、それとも *a new car* なのか。不定冠詞の *a* を忠実に表現するなら「ジョンは一台の新しい車を買った」、或いは「ジョンは新しい車を一台買った」となるのか。厳密には、*a new car* に結びつくのは「一台の新しい車」、または「新しい車（を）一台」だと考えるべきなのか。しかし、「ジョンは新しい車を買った」といえば、そのままでも「一台」と解釈され得るから、やはり *a* も含めた *a new car* が「新しい車」に結びつくのではないか。

文法知識の意識化とは、母語の運用で無意識に活用している文法知識を意識的に確認し、その意識化された母語の文法知識を通して外国語の運用に必要な文法上の仕組みや道具立てを理解することである。母語の運用で無意識

に活用している文法知識とは、さきほどの例で考えると、たとえば、「新しい車」が「一台の新しい車」や「新しい車（を）一台」として解釈され得ることが無意識のうちに理解できることである。そして、そのように無意識に活用している母語の文法知識が、「新しい車」に *a new car* を結びつけていくことになる。さらには、*a new car* に「新しい車」が結びつくことから、「新しい車」という表現には「一台の」という意味が包含され得ることが意識化される。同時に、*John has several new cars.* の場合にも「ジョンは新しい車を何台か持っている」と言えることから、「新しい車」という表現には「複数台の」という意味が包含され得ることも意識化されるかもしれない。

文法知識の意識化とは、このように「母語から外国語へ、外国語から母語へ」という双方向の、相互作用的な流れでもって実現されるのではないだろうか。大津（2009a, b）は、母語を手がかりにすることを意味する「ことばへの気づき」に根ざした言語教育の構想として、以下（1）を提言している。

（1）言語教育の構想（大津 2009a, b）



この言語教育の構想は、「ことばへの気づき」を媒介として、母語教育（日本では国語教育）と外国語教育（日本では主に英語教育）を有機的に関連づけ、それによって母語と外国語の効果的運用を実現させようというものである。中学・高校時代に英文法の習得が不十分であった大学生の場合、まずは、この「ことばへの気づき」を通して英語の運用に必要な文法知識を意識化するところから始めることが重要だと考える。

4. 英文法の習得に関する実態調査

中学・高校時代に英文法の習得が不十分であった大学生とは、具体的にどのようなレベルであるのか。その実態を把握するために、2010年4月から9月にわたり以下のような調査を実施した。英文法の習得に関する実態調査は、2回の基礎文法力確認テストと英語学習についてのアンケート調査からなる。

4.1. 被験者

被験者は筆者が実施した一連の英語学習プログラムに参加した14名の大学1年生（内、女子12名、男子2名）で、全員が日本語の母語話者である。彼らが4月に受験したTOEIC Bridge[®]のスコアは平均112点であり、これはTOEIC[®]に換算すると285点位だと言われている。具体的には、108点取得者が1名、110点取得者が2名、112点取得者が5名、114点取得者が6名である。TOEIC Bridgeとは、TOEICよりも易しくて短いテストであり、TOEICで470点に満たないレベルを図るモノサシとされている。この被験者14名の平均であるTOEIC Bridgeの112点というレベルは、英検であれば3級から4級の取得者である傾向が高いと捉える向きもある（2009 DATA & ANALYSIS）。

4.2. 調査の概要

4.2.1. 基礎文法力確認テスト

この調査では、上記被験者14名（以下、「S1～S14」とする）に、4月と9月の二回にわたって同一内容の「基礎文法力確認テスト」を実施した（以下、4月に実施したものを「プリテスト」、9月に実施したものを「ポストテスト」と呼ぶ）。プリテストは14名の被験者（S1～S14）が全員受けたが、ポストテストではS4とS11のデータが得られなかったため、被験者の数が12名となった。

このテストには、四択穴埋め問題10問と並べ替え問題10問から成る20問の基礎文法問題が含まれている。そして、どちらの10問についても、以下（2）に示した①～⑩の文法項目に沿った出題になっている。

(2) 基礎文法力確認テストの問題構成

- ① 文型（第1文型・第2文型・第3文型）
- ② 文型（第4文型・第5文型）
- ③ 現在完了形
- ④ 助動詞
- ⑤ 不定詞
- ⑥ 動名詞
- ⑦ 受動態
- ⑧ 分詞
- ⑨ 比較
- ⑩ 関係詞

4.2.2. 英語学習についてのアンケート調査

さらに6月には、英語学習プログラムに4月から6月まで参加したS1～S14に、「英語学習についてのアンケート」を実施した。このプログラムは、週に1回（90分程度）、上記（2）に挙げられた10種類の文法項目を一つずつ学習する内容となっている。指導方法は次の通りである。前週に、当該項目に関する練習問題のプリントを全員に宿題として与える。同時に、毎回5名の「解答解説者」を順番に決め、宿題に含まれる問題を一部ずつ割り当てる。解答解説の担当になった学生は予め問題を解いて、事前に教員の個別指導を受けた上で、授業において解答の解説を担当する。

「英語学習についてのアンケート」は、以下（3）の質問文などから構成されており、「どちらともいえない」を「3」とする「1～5」の五段階で回答してもらった。たとえば、(3a)の質問の場合、回答選択肢は「1. かなり理解できた」「2. やや理解できた」「3. どちらともいえない」「4. あまり理解できていない」「5. ほとんど理解できていない」となる。

(3) 英語学習についてのアンケートの質問文

- a. この授業で《自分なりに》「英語の文法」が以前より理解できたと思いますか。
- b. 自分が解答解説の担当でないときも、授業に出る前に宿題のプリントを予習していますか。

- c. 解答解説の準備ために教員の研究室で個別に指導を受けることについてどう思いますか。
- d. 現在、「英語の文法」に対する《あなたの学習意欲》は高いですか、低いですか。

4.3. 分析方法

基礎文法力確認テストは、次に記す方法で誤答分析を行なった。まず、全20問の各問題について、正解しなかった被験者数とそれが全体に占める割合を集計した（以下、それらの結果を問題別誤答率とする）。次に、被験者ごとに、正答しなかった問題の数と割合を集計した（以下、それらの結果を個人別誤答率とする）。個人別誤答率については、四択穴埋め問題10問中の誤答数、並べ替え問題10問中の誤答数、計20問中の誤答数を算出し、各問題群の平均値を確認した。さらに、プリテストで問題別誤答率の高かった上位3問については、誤答のパターンや内容を詳しく分析し、四択穴埋め問題である場合には、解答選択肢ごとに選んだ被験者数と割合を集計した。

「英語学習についてのアンケート」に関しても、上記（3）の質問に対する回答選択肢ごとに、回答した被験者数と割合を集計した。

4.4. 結果

4.4.1. プリテスト

4.4.1.1. 問題別誤答率1位の文法項目

誤答分析において、問題別誤答率が最も高かったのは、以下（4）に示す「第5文型（SVOC）」に関する並べ替え問題であった。この問題の誤答率は100%で、正答した被験者が一人もいなかった。

(4) 問題別誤答率1位（100%）の「第5文型」に関する並べ替え問題

弟はいつも自分の部屋をきれいにしている。
room/ brother/ clean/ his/ keeps/ always/ my

（正解） **My brother always keeps his room clean.**

以下 (5) は被験者の誤答を示している。S1 ～ S14 の誤答パターンを順番に提示するのではなく、間違った語の並び方の中に見える「部分的な共通性」について、できるだけ比較対照しやすい順番 (①～⑭) で提示した。

(5) (4) の並べ替え問題 (誤答率 100%) で見られた誤答パターン

- ① S11: My brother always keeps my room clean.
- ② S5 : My brother keeps his room clean always.
- ③ S3 : My brother keeps clean his room always.
- ④ S6 : My brother keeps clean his room always.
- ⑤ S4 : My brother always keeps clean his room.
- ⑥ S13: My brother always keeps clean his room.
- ⑦ S14: My brother always keeps clean his room.
- ⑧ S9 : My brother keeps always clean his room.
- ⑨ S10: My brother keeps always clean his room.
- ⑩ S12: My brother keeps clean always his room.
- ⑪ S1 : My brother keeps his clean room always.
- ⑫ S7 : My brother his keeps clean room always.
- ⑬ S8 : My brother his keeps room clean always.
- ⑭ S2 : My brother keeps clean always for his room.

「部分的な共通性」としては、具体的に上記の (5) に提示された①～⑭の順番に沿って、少なくとも、次のようなことが分析される。①・② (S11 と S5) では、どちらも第 5 文型 (SVOC) の語順が保たれている。②～④ (S5、S3、S6) 及び⑪～⑬ (S1、S7、S8) の共通性は、*always* が文尾にきていることである。③～⑦ (S3、S6、S4、S13、S14) では、*keep clean his room* という語順が共通している。さらに *clean his room* という 3 語の語順に着眼すると、③～⑨ (S3、S6、S4、S13、S14、S9、S10) に共通している。⑧・⑨ (S9 と S10) では、*keep* と *clean his room* の間に *always* がきている。⑫・⑬ (S7 と S8) では、*his keeps* という語順が共通して見られる。尚、① (S11) と⑭ (S2) の答えにある下線の語 *my* と *for* は、どちらも問題の語群には含まれていない語が使用されたものである。

4. 4. 1. 2. 問題別誤答率 2 位の文法項目

誤答分析において、問題別誤答率が 2 番目に高かったのは、以下 (6) に提示した四択穴埋め問題で、「分詞」の知識を問うものであった。正解の *calling* を選んだ被験者は 3 名で、この問題の誤答率は 79% であった。尚、四択穴埋め問題では、当該英文に相当する日本語文の提示はない。

(6) 問題別誤答率 2 位 (誤答率 79%) の「分詞」に関する四択穴埋め問題

I heard my brother () me.			
a.	called	(6 名)	} 79% (誤答率)
b.	to call	(3 名)	
c.	calls	(2 名)	
Ⓓ	calling	(3 名) …	21% (正答率)

4. 4. 1. 3. 問題別誤答率 3 位の文法項目

誤答分析において、問題別誤答率が 3 番目に高かったのも「分詞」に関する問題で、以下 (7) に示す並べ替え問題であった。この問題の誤答率は 64% で、正解の語順で答えたのは 5 名であった。

(7) 問題別誤答率 3 位 (誤答率 64%) の「分詞」に関する並べ替え問題

これがルイスがわった窓です。
the/ broken/ window/ by/ is/ Lewis/ this

(正解) **This is the window broken by Lewis.** (5 名) … 36% (正答率)

This is broken the window by Lewis.	(4 名)	} 64% (誤答率)
This is the broken window by Lewis.	(2 名)	
This is the window by Lewis broken.	(1 名)	
The window is broken this by Lewis.	(1 名)	
This window is the broken by Lewis.	(1 名)	

4.4.2. プリテストとポストテストの対比

4.4.2.1. プリテストで問題別誤答率の高かった上位3問について

プリテストで問題別誤答率の高かった上位3問(上記「4.4.1.1～4.4.1.3」参照)についてポストテストでの問題別誤答率と比較した結果、それら3問はポストテストにおいても類似した割合を示し、同一の順位を示した(表1参照)。

上記(4)に示した「第5文型」に関する並べ替え問題については、プリテストでも、ポストテストでも、誤答率は100%であった。「分詞」に関する四択穴埋め問題(上記(6)参照)と並べ替え問題(上記(7)参照)に関しては、誤答者数がポストテストでそれぞれ1名ずつ減っているものの、プリテストとポストテストを対比してみると、その割合にはさほど変化が見られない(表1参照)。

表1 問題別誤答率の高い上位3問について

	プリテスト(N=14)	ポストテスト(N=12)
「第5文型」に関する並べ替え	100% (14)	100% (12)
「分詞」に関する四択穴埋め	79% (11)	83% (10)
「分詞」に関する並べ替え	64% (9)	67% (8)

() 内は度数。

4.4.2.2. 個人別誤答率の平均値

基礎文法力確認テストの個人別誤答率の平均値についても、プリテストとポストテストを比較した。個人別誤答率は四択穴埋め問題10問中の誤答数と割合、並べ替え問題10問中の誤答数と割合、計20問中の誤答数と割合をそれぞれ算出している(表2参照)。

個人別誤答率の平均値をプリ・ポスト対比でみると、特に、並べ替え問題10問中における平均誤答率が44% (4.43問) から30% (3.00問) に減少し、テスト全体(計20問)における平均誤答率も40% (8.00問) から35% (6.92問) に減少していることがわかる(表2参照)。

表2 個人別誤答率の平均値

	プリテスト	ポストテスト
四択穴埋め 10 問中	36% (3.57 問)	39% (3.92 問)
並べ替え 10 問中	44% (4.43 問)	30% (3.00 問)
計 20 問中	40% (8.00 問)	35% (6.92 問)

() 内は 10 問中の誤答数。

4.4.3. 英語学習についてのアンケート

「英語学習についてのアンケート」に含まれる当該学習プログラムに関する 4 つの質問（上記 (3) 参照）のうち、まず、「この学習プログラムで自分なりに英語の文法が以前より理解できたと思うか」という質問については、「かなり理解できた」(n=4) と「やや理解できた」(n=10) を併せた“理解できた”層が 100% (n=14) を占めた。次に、「自分が解答解説の担当でないときも、授業に出る前に宿題のプリントを予習しているか」という質問については、「いつも予習している」(n=8) と「だいたい予習している」(n=4) を併せた“予習している”層が 86% (n=12) を占めた。また、「解答解説の準備ために教員の研究室で個別に指導を受けることについてどう思うか」という質問については、全員が「非常に勉強になる」と回答した (n=14)。さらに、「現在、英語の文法に対するあなたの学習意欲は高いか、低いかな」という質問については、“高い”層（「非常に高い」(n=2) と「やや高い」(n=6) を併せた 43%）を「どちらともいえない」(57%, n=8) が上回る結果となった。

5. 考えるべき問題点

前掲の「英文法の習得に関する実態調査」において基礎文法力確認テストを実施した目的は、まず 4 月のプリテストによって、「中学・高校時代に英文法の習得が不十分であった大学生」とは、具体的にどのようなレベルであるのかを把握することであった。被験者として取り上げた 14 名のグループが、同時期の 4 月に取得した TOEIC Bridge[®] のスコアは平均で 112 点であった。そして、4 月から 9 月までの半年間にわたる英語学習プログラムを経て、彼らの英文法の習得度にどのくらい伸びが見られるかを、ポストテストの実施によって確認しようとした。しかし、9 月に実施したポストテストの結果が示唆しているのは、彼らの英文法の習得に関して「半年間ではあまり伸び

が見られない」という事実である。

基礎文法力確認テストのプリテストで問題別誤答率の高かった上位3問については、ポストテストにおいてもやはり同じ問題が同じ順位を占め、誤答率の割合にもプリ・ポスト間で大きな変化が見られなかった。つまり、「第5文型 (SVOC)」や「分詞」に関する習得が不確実なままであるといえる。しかし、4月から9月までに彼らが積み重ねた学習（本研究に関わる学習プログラムに含まれるものに加え、他の英語関連の授業など）が総じて無意味であったとは考え難い。「英語学習についてのアンケート」の結果からも、ほとんどの被験者が当該プログラムでの学習に真面目に取り組み、それが勉強になると感じていること、同時に、彼らなりに英語の文法が以前より理解できたと感じていることがわかる。しかし、英語の文法に対する学習意欲については、“高い”層が4割強である一方で、「どちらともいえない」と答えた被験者が6割弱を占めた。つまり、「英語の文法」については、全体としてそれほど意欲が高いわけではない。それはなぜなのか。ひとつの原因は、さほど「面白み」が感じられないからであろう。この学習意欲の問題は、彼らが英文法を習得する上での「根本的な問題」に深く関わっていると考える。

個人別誤答率の平均値をプリ・ポスト対比でみると、四択穴埋め問題10問中における平均誤答率が、36% (3.57問) から39% (3.92問) に推移している。これらの数値をほぼ同じだと捉えた場合、「間違いの数は同じでも中身はどうなのか」という問題が残る。誤答を引き起こした要因は数値だけで見ることはできない。そこで、プリテスト・ポストテストの両方を受けた被験者12名一人一人の解答の内容についてプリ・ポスト間で比較してみた。その結果、大きく分けて以下(8)のパターンが見られた。

(8) プリテスト・ポストテスト間で見られる誤答のパターン

- a. プリで誤答している問題に、ポストで正答している。
- b. プリで正答している問題に、ポストで誤答している。
- c. プリ・ポストで間違った問題が共通している。
- d. プリ・ポストで間違った問題にばらつきがある。
- e. プリ・ポストで同じ問題を間違った場合に、誤答パターンが共通している。
- f. プリ・ポストで同じ問題を間違った場合に、誤答パターンが変化している。

(8d) と (8a, b) は内容的に一部重複するが、(8d) は (8c) の逆のパターンとして見る。同様に、(8c) と (8e, f) についても内容的に一部重複するが、(8c) は (8d) の逆のパターンとして見る。

全体として、これらのパターンがまんべんなく混在しているといえる。被験者ごとに、四択穴埋め・並べ替え、それぞれのセクションでパターンの異なる組み合わせが多く見られる。これらが意味するところは何であろうか。特に、(8b) の「プリで正答している問題に、ポストで誤答している」については、プリテストでの正答が偶然であった可能性を示唆している。(8d) の「プリ・ポストで間違った問題にばらつきがある」からも同様のことがいえよう。つまり、被験者がもともと有していた文法知識の不確実性が浮き彫りになったといえるのではないだろうか。また、(8c) の「プリ・ポストで間違った問題が共通している」、(8e) の「プリ・ポストで同じ問題を間違った場合に、誤答パターンが共通している」というパターンも多く含まれていることから、英文法の習得における彼らの問題の根深さがわかる。

一方、(8f) の「プリ・ポストで同じ問題を間違った場合に、誤答パターンが変化している」からは、文法知識の不確実性や問題の根深さばかりではなく、習得度の伸びの兆しが見られる場合もある。たとえば、前掲 (5) にプリテストの結果として示した「第 5 文型」に関する並べ替え問題に見られた誤答パターンの中に該当例がある。数字には表われないものの、ポストテストの結果で明らかに改善されたと見られる誤答パターンの一例である。

(9) はその一例を示している。プリテストでは前掲 (5) に示した⑫と⑬ (S7 と S8) において *his* と *keeps* が隣接していたが、ポストテストでは S7 も S8 も *his keeps* という並べ方はしていない。プリテストのときに S7 と S8 の誤答に共通して見られた *his keeps* という語の連なりは、一種の特異性があるパターンだと考えられる。なぜなら、*his* という属格代名詞を動詞 *keeps* の前に置いているからである。*his* が「弟はいつも自分の部屋をきれいにしている」における「自分の」に相当することがわかっていなかったのか。それとも、「属格(所有格)」という概念そのものがわかっていなかったのか。いずれにせよ、ポストテストにおいても、S7 と S8 の答えは誤答には変わらないが、少なくとも *his room* という「属格代名詞＋名詞」という並び方が現われたことは、属格代名詞に関する習得が伸びたと考えてよいのではないだろうか。

(9) (5) に示した⑫と⑬の誤答パターンの変化

S7: My brother **his keeps** clean room always. (プリテストでの誤答)

My brother always keeps clean *his room*. (ポストテストでの誤答)

S8: My brother **his keeps** room clean always. (プリテストでの誤答)

My brother keeps clean always *his room*. (ポストテストでの誤答)

さらに、この「第5文型」に関する並べ替え問題では、(8e, f)の両方のパターン（プリ・ポストで同じ問題を間違った場合に、誤答パターンが共通していたり、変化していたりする）が見られる側面もあった。前掲（5）に示したプリテストの結果では、*clean his room* という語順が7件見られた。その7件に該当する被験者でポストテストを受けた6名の内、5名の解答においてポストテストでも *clean his room* の語順が保持されていた（但し、その5名の内1名の解答は、実際には *clean my room* であったが、ここでは *clean his room* の書き間違いと見なす）。これは前者（8e）のパターンに相当する。同時に、プリテストでは *clean his room* の語順が見られなかった被験者の中から、ポストテストで *clean his room* の語順が見られた例が5件あった。これは後者（8f）のパターンに相当する。結果として、ポストテストでは計10名（83%）の被験者の解答に *clean his room* の語順が現われたことになる。

この結果が示唆していることは何であろうか。「SVOC」の「OC」に当たる部分（*his room clean*）が倒置される傾向が非常に強いといえる。問題に提示された「弟はいつも自分の部屋をきれいにしている」という日本語からの影響も考えられる。たとえば、「部屋をきれいにする」という部分を「～を…する」と捉え、英語では「VO」の形に相当すると解釈する傾向があるのかもしれない。

以上のように、本研究の被験者グループに代表されるような大学生が抱えている言語習得上の問題は、非常に根が深いと考えられる。彼らは、様々な理由によって中学・高校時代に英文法の習得が不十分であった結果、極めて不確実な文法知識を有したまま大学生になっている。そのような場合、大学生だからといって「高校卒業レベル」を想定した英語教育を行なっても意味がないし、授業も成り立たない。まずは、一般教養英語クラスにおいて、「母語である日本語との関連づけ」を通して、英語の運用に必要な文法知識を意

識化させるところからじっくり始めることが重要だと考える。

6. 文法知識の意識化を図るための具体的な方法

では、このように中学・高校時代に英文法の習得が明らかに不十分であったと考えられる、本研究の被験者グループのような大学生に対して、具体的にどのような方法で「文法知識の意識化」を図ることができるだろうか。さらに、そのような大学生に対して「文法知識の意識化」を図ることに、どのような効果が見込まれるだろうか。ここからは、この二つの問題について考察する。日本語の母語話者が英語を外国語として習得する場合、「文法知識の意識化」は、日本語の運用で無意識に活用している文法知識を意識的に確認することから始まる。そして、その意識化された日本語の文法知識を通して、英語の運用に必要な文法上の仕組みや道具立てを理解していくことになる、と仮説を立てる。

文法知識の意識化を図るための具体的な方法として、たとえば、次の (10a, b) のような事がらを学習者に考えさせることが有効であろう。

(10) 文法知識の意識化を図るための具体的な方法 (1)

- a. 英語を句単位 (NP/ VP/ AP/ PP など)、または語単位 (N/ V/ A/ P など) で日本語に直訳した場合、日本語ではどのような構造になるか。
- b. 日本語を句単位 (NP/ VP/ AP/ PP など)、または語単位 (N/ V/ A/ P など) で英語に直訳した場合、英語ではどのような構造になるか。

たとえば、以下の (11a) の英文を、句単位 (NP/ VP/ AP/ PP など)、または語単位 (N/ V/ A/ P など) で日本語に直訳した上で (11b) の和文を作るとする。逆に、(11b) の和文を、句単位 (NP/ VP/ AP/ PP など)、または語単位 (N/ V/ A/ P など) で英語に直訳した上で (11a) の英文を作るとする。そのような直訳という言語操作の過程で、実際に「構造」を意識する必要があるのが、(12) に提示した句単位や語単位の要素 (N/ N/ NP/ V/ AP/ PP) である。

(11) 日英語間で直訳する例

- a. Children who are two years old and younger are admitted free of charge to most concerts and films.
- b. 2歳以下の子どもは、ほとんどのコンサートや映画に無料で入場できます。

(ETS 2005: 36)

(12) 句単位や語単位の要素

N: children / 子ども

N: concerts and films / コンサートや映画

NP: children who are two years old and younger / 2歳以下の子ども

V: are admitted / 入場できます

AP: free of charge / 無料で

PP: to most concerts and films / ほとんどのコンサートや映画に

文法知識の意識化を図るための具体的な方法として、さらに、次の (13) のような事がらを学習者に考えさせることもできる。

(13) 文法知識の意識化を図るための具体的な方法 (2)

ある要素が一方の言語にはあるのに他方の言語にはない場合、その「ない要素」はどのように扱われているか。

(14) には、「日本語にはあるが、英語にはない要素」、反対に「英語にはあるが、日本語にはない要素」の例をいくつか挙げてみた。

(14) 「日本語にはあるが、英語にはない要素」および

「英語にはあるが、日本語にはない要素」

日本語にはあるが、 英語にはない要素	英語にはあるが、 日本語にはない要素
助詞	冠詞
敬語 (体系)	単数・複数 (体系)
柔軟な語順	前置詞
主語や目的語などの省略	関係詞
...	固定的な語順
	...

たとえば、語順に関していえば、日本語では「柔軟な語順」が許容されるのに、なぜ、英語では「固定的な語順」が要求されるのか。そのような疑問をもつことで、日本語における「助詞」の存在や、日本語と英語における「主語」や「目的語」の仕組みなど、両言語に関する文法知識が互いに関連づけられ、次々と意識化されていくのではないだろうか。

人は、中学1年生のときから6年が経つなかで、大学生になる頃には一般的に母語の文法知識（無意識であれ）が増え、物事理解力、概念的な思考なども格段に成長しているはずである。一般教養英語クラスで、母語の文法知識と照らし合わせながら、外国語である英語の知識（中学・高校で身につけた *fragments*）を改めて整理することに意義があると考ええる。

7. おわりに

本研究の動機は、一人の学生からの質問によって生まれた。本研究の被験者ではないが、その学生もやはり「中学・高校時代に英文法の習得が不十分であった大学生」の一人である。中学レベルの英文法を復習させる集中講座を担当した時であった。5文型の解説を一通り終えたあと、件の学生から「*I brush my teeth.* がどうして第3文型（SVO）になるのかわからない」、具体的には「*I* が S（主語）で、*brush* が V（動詞）で、*my* が O（目的語）だから、*teeth* はどうなるのか」という質問を受けた。それは、その学習者の文法知識においては、*my teeth* が言語構造上の一つのまとまりとして認識されていないことを意味していた。

普通、日本語では「私は私の歯を磨く」とは言わない。「（私は）歯を磨く」で十分である。この表現に含まれる「歯」という一文字の名詞についても、それを適切に運用するために、少なくとも次のような文法知識の活用が必要になる。それは、その「歯」が一本ではなく、話者の口の中にある歯全体を指しており、誰の歯でもない「話者自身の歯」を意味している、といったことである。但し、普通の母語話者はそのような前提を文法知識だとは考えない。さらに、「歯を抜いてもらった」といえば、「歯」は「1本だけ」かもしれないし、状況によっては「2本以上」かもしれないが、「口の中にある歯を全部抜いてもらった」とは思う人はほとんどいないだろう。もし、*I had a tooth out.* の和訳として考えるなら、「1本だけ」と解釈される。このように、母語の運用で無意識に活用している文法知識を意識的に確認し、その意識化

された母語の文法知識を通して、この場合は、日本語の「歯」が英語の *my teeth* や *a tooth* というまとまりに相当する、という日本語と英語の名詞句構造が意識的に対照されることになる。

本研究の結果、中学・高校時代に英文法の習得が不十分であった大学生の場合、英語の文法に対する学習意欲は大学生になってからもそれほど高くないといえる。しかし、このような文法知識の意識化を一般教養英語クラスで経験させることは、大学生としての知的好奇心を満たすことにもつながるのではないだろうか。同じ五感の機能をもつ人間が、異なる言語によって、世界をどう切り取り、どう表現するか——そこに生じるさまざまな違いを理解することによって、学生の学習意欲が高まり、すなわち、それが大学で身につけるべき「教養」の獲得につながっていくであろう。

※本研究で採用した一連の学習プログラムの進め方や基礎文法力テストの内容については、明海大学の小林健氏と共同で検討・選定した。

※本稿は、2010年9月4日に駒澤大学にて開催された日本英語文化学会第13回全国大会——英語教育シンポジウム《大学における一般教養科目としての「英語」を考える》において口頭発表した「文法知識の意識化の重要性」の内容をもとに、新たなデータを含め、加筆修正したものである。

参考文献

- 大津由紀雄(編著)(2009a)『はじめて学ぶ言語学——ことばの世界をさぐる17章——』ミネルヴァ書房。
- 大津由紀雄(編著)(2009b)『危機に立つ日本の英語教育』慶応義塾大学出版会。
- 大津由紀雄(2008)『ことばに魅せられて 対話編』ひつじ書房。
- 大津由紀雄(2004)『探検! ことばの世界』ひつじ書房。
- 小野 博(監修)清田洋一・酒井志延・箕輪美里・田辺 章・大崎さつき・Michael Farquharson(著)(2006)『English Quest: Basic』桐原書店。
- 中井延美(2008a)「日本語と英語の敬意表現について ——意味論的・語用論的観点からの考察——」『Journal of Hospitality and Tourism』Vol. 4, pp. 1-11. 明海大学。
- 中井延美(2008b)「リメディアル型授業に対する学習者の意識調査——大学英語クラスにおいて——」『日本大学生産工学部研究報告 B』第41巻, pp. 35-41。
- 中井延美(2006)「英語の冠詞に対する日本人学習者の意識についての考察」『異文化の諸相』No. 27, pp. 63-74. 日本英語文化学会。

中井延美 (2001) 「英語教育現場における生成文法の応用 ——その可能性を探る——」
『異文化の諸相』 No. 22, pp. 205-218. 日本英語文化学会。

国際ビジネスコミュニケーション協会 (2010) 『TOEIC Bridge[®] ATA & ANALYSIS
2009』。

Educational Testing Service (ETS) (2005) 『TOEIC[®]テスト新公式問題集「解答・解説編」』
国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会。

Synopsis

On the Importance of Making Students Conscious of their Knowledge of Grammar in General-Education English Courses at Japanese Universities

NAKAI Nobumi

People need knowledge about grammar to use a language properly, both in their first language and in a foreign language. Unlike natural first language acquisition, when older people with a well-established first language learn a foreign language only in a classroom, they consciously learn the formal (morphological/ syntactic) rules one by one. This deliberate process includes learning what each word means and how to write/ pronounce it in the language. In the process of learning a foreign language in this way, transfer from a first language is often observed. In other words, learners tend to understand the structure of a foreign language through the knowledge of their first language. For example, since Japanese language has no articles, a Japanese learner of English often has difficulty understanding why articles are necessary in the English structure. Conversely, the structure of a foreign language sometimes makes sense when learners apply the structure to that of their first language. For instance, a Japanese learner who does not really understand the property of gerunds in English could apply the structure of the gerundial phrase *successfully introducing change in the workplace* to that of the nominalized phrase in Japanese *umaku shokuba ni henka wo toriireru koto*. Then the learner would find that adverbs (*successfully* and *umaku*) are used in common in both structures. This paper points out the importance of starting English education in general-education English courses at Japanese universities by first making students aware of their knowledge of English grammar if they have failed to acquire the appropriate English grammar at their junior and senior high-school classes.