

英語リメディアル教育における英文法指導の課題

— 学習者はどこで躓いているか —

Challenges in Grammar Teaching in English Remedial Education

— Where Do Learners Find Difficulty in Learning English Grammar? —

小林 祥一

KOBAYASHI Shoichi

キーワード：リメディアル教育・学習支援・英語教育・文法指導

1. はじめに

「グローバル化の加速と共に、ますます英語が必要な時代が来る」と言われ、「使える英語」や「実用英語」を求める社会の声に答えるように、いわゆる文法訳読式を中心とする「社会に出て役に立たない受験英語」の教師主導的な英語授業は、中学高校の教室から姿を消していく時代が来ているようだ。学生・生徒中心の活動的な授業が展開され、学生・生徒がどれだけ授業中に英語を話したかで授業が評価されるような方向に向かって英語教育の「改革」が続けられている。次の学習指導要領（文部科学省、「小学校学習指導要領」平成29年告示）においては、小学校中学年から外国語活動が、そして高学年においては教科としての英語が開始されることになっている。英語を使って表現すること、特に「話せる」ことが最も重要な課題であり、大学入試においても、21年度からの実施は一旦は延期されたものの、「4技能」を測るための英語民間試験の導入が予定され、大学入学以前の英語教育が「受信型」授業から「発信型」へ移行することを求められている。

学習指導要領の改訂の度に英語教育の改革が進められる一方で、英語に苦勞する学生・生徒は相変わらず多い。いやむしろ、増加しているとさえ感じられるのは、多くの英語教員が共有する実感である。「英文が読めなくなった」とか「基本的な文法事項でさえ全く理解していない生徒が増えた」などの学生・生徒の英語力の低下を嘆く英語教員の声は、どれほど実態を表しているかは明確ではないが、この低下が従来の英語教育の在り方に起因するとして、改革がこのまま継続していくことが本当に良いのであろうかという危惧が英語教員の中に広がりつつあるのを感じる。読む力の低下があっても、その一方で口頭によるコミュニケーションの力が、それを補うほど上達していればまだ救いがあるが、実態はどうであろうか。中には大野（2012）の「音声モデルをひとたび与えられれば、早くに音読が上達するくらいの英語音声の基盤が存在しているのではないか」といったコミュニケーション中心の英語教育の効果に肯定的な面が存在するともとれる調査報告もあるが、多くは否定的な報告であり、斉田（2014）の調査報告に見られるような生徒の英語学力の継続的な低下傾向を目にしてこの流れに懸念を抱く英語教員の実感は正しいものと感じられる。（斉田は高校入学時の生徒の学力を14年間にわたって継続調査し、その経年変化から英語学力漸次低下傾向を報告している。）

大学生の英語学力の低下も多くの大学において見られ、各大学がWeb上に公表している初年度英語授業のシラバスの内容がそのことを証明している。中には「アルファベット」、「辞書のひき方」というような項目もあり、中学・高校の復習的内容が多数見られ、大学の一般教養英語教育がリメディアル教育の方向へ移行していることがうかがえる。本学（比治山大学）においても例外ではなく、

学生の英語学力の低さに困惑する英語教員の言葉を多く耳にする。電子辞書の普及のせい、アルファベット順を知らない学生や be 動詞と一般動詞の疑問文と否定文の作り方がわからない学生に出会ってももはや驚くほどのことではない。どの大学においても程度の差こそあれ、リメディアル教育が必要な状況に陥っているのが現在の大学の状態である。

リメディアル教育という言葉を目にするようになって 10 年以上の時が経つが、いまだリメディアル教育は試行錯誤の状態にあると言われている。日本リメディアル教育学会 (JADE) はリメディアル教育を次のように定義している。(JADE, 2019)

- (1) 「リメディアル教育」 = 「学習・学修支援」
- (2) 大学院生を含む高等教育機関に学ぶ全ての学生と入学を予定している高校生や学習者に対して、必要に応じてカレッジワークに係る支援を高等教育機関側が組織的・個別に提供する営み、またその科目・プログラム・サービスの総称

また、藤田 (2006) はさらに具体的に、リメディアル教育とは、「本来は大学入学前に習得しているはずの高校課程の学習内容を、入学後に補習することを指し」、「ある教科について『高校卒業程度の学力』を確実に身に付けることを目的とした教育」のことであると定義している。本学においてもまさに藤田の定義通り、プレースメントテストで低学力に振り分けられた学生の英語授業は中学高校英語の再学習そのものである。そのような状況の中で、他大学でも様々な形で学習支援の制度を設けているが、本学では授業とは別に、大学院入試対策、他大学への編入学試験対策、英語教員採用試験対策など一般の学生以上に英語学力を必要とする学生たちが利用できる「学習サポートセンター」が設けられ、各学生の必要に応じた英語リメディアル教育が行われている。筆者はそこでグループ指導や個人指導という形で学生に英語指導を行っている。

学習サポートセンターを訪れる学生は、学年も、英語学力も、利用目的もさまざまであるが、共通して英語学習に意欲的であり、まじめに学習したいという気持ちは持っているが、英語学習に苦勞しており、特に英文読解力が劣る。本稿では、彼らとの英語学習を通して、特に試行錯誤の中で一つの試みとして行っている英文法学習を通して、彼らの英語学力の実態を観察分析し、どこで英語学習に躓いてきたのか、そして今後どのように学習を進めていけばいいのかを考察し、その課題を探ることを目的とする。(本稿の中では調査結果として〇名中〇名という記述があるが、学習サポートセンターを利用する学生自体が少数であり、学生全員に同じ質問を同じ形でできたわけではなく、予定していた質問をする時期に至る前に学習を中断してしまった学生もおり、一般化できるような調査結果ではないことをあらかじめ記しておく。)

2. 学習サポートセンターを利用する学生

本稿を書くにあたって、英語学習者の実態を知るために必要な資料を提供してくれたのは、以下に述べるような学生たちである。

2015 年度から 2018 年度にわたる 4 年間に学習サポートセンターで英語学習をした学生は、合計 39 名である。学年は大学 1 年生から大学院 2 年生までで、大学 3～4 年生が中心である。

所属は、現代文化学部言語文化学科国際コミュニケーションコースが 26 名、同日本語文化コースが 2 名、社会臨床心理学科 (大学院現代文化研究科臨床心理学専攻) が 9 名、短期大学部総合生活デザイン学科 1 名、短期大学部幼児教育学科 1 名である。

利用目的は、英語教員採用試験受験準備 15 名、大学院入学試験準備 9 名、他大学への転入学試

験準備 4 名，その他資格試験受験のためなどが 11 名である。ただし，実際に教員採用試験を受験するに至った者は 6 名のみ（全員不合格）であった。

利用期間・利用回数は，1 回の来室で 90 分の学習指導を提供する形で学生に利用してもらっているが，最短 1 回で来なくなった学生から，3 年 3 か月の期間にわたって 453 回利用した学生まで様々である。利用者一人当たりの平均利用回数は約 93 回である。

利用者の学習開始時点での英語の学力もまた様々である。すでに実用英語検定 2 級を取得している学生が 2 名，多くは 3 級で，半数以上は受験経験がない。TOEIC 受験者は少ないが，学生の自己申告によるスコアは 290～510 で，ほとんどが 300～400 程度である。AO 入試や推薦入試で入学した学生が多く，大学センター入学試験受験者はわずかで，自己申告による得点は筆記試験において 80～120 点である（200 点満点）。

これらの利用者には，学習サポートセンターでの英語学習開始前に，学習計画を立てていくうえで必要な各種の情報を提供してもらい，開始時点での英語力の判断材料を得るためにいくつかの英語に関する質問をしている。下記の事例はその一部である。

なお，英語学習とは直接関係しないが，学生が自主的に利用するリメディアル教育を考えるうえで一つの参考となるかもしれない情報を書き添えておく。本学学習サポートセンター（英語）を利用する学生の特徴の一つに，出身高等学校の種別がある。本学学生全体の出身高校は全日制が 9 割を超えると聞くが，学習サポートセンター利用学生においては 7 割に達しない。すなわち，1/3 近くの学生が通信制等の卒業生である。

3. 事例

学習サポートセンターを利用する学生が英文理解において直面している困難を示す数多くの例のうち，特に顕著なものを下記に記してみた。

3-1 事例 1

学習サポートセンターで英語学習を開始しようとする学生に対して，そのオリエンテーションとして学習方法について説明する中で，次の英文を示し，その文が伝えようとする内容を日本語で説明させてみた。

(1) I surely know for an average Japanese person a trip to Europe is very special.

この英文は伊東（2016）が大学 1 年生を対象とした授業の試験で和訳の問題として出題したところ，下のような「迷訳」に出会ったとして紹介している英文である。

(A) 僕はヨーロッパに特別な旅行をした日本人を知っています。

伊東は学生がこのような迷訳に至った理由を「日本語の枠組みへの依存」として次のように想定している。この想定は多くの英語教員が学生・生徒の迷訳に出会ったとき想定するものと同じであろうと考えられる。

①与えられた英文の中で，たまたま知っている複数の単語（主に内容語）に注目した。

②そのたまたま知っている複数の英単語を日本語に置き換えた。

③それらの日本語の単語をもとに、母語（日本語）の習得で培われてきた文構成能力を頼りに、表現されていない部分を補いながら、それらしい日本語を作成した。

学習サポートセンターを訪れた学生からはこの迷訳ほど創造的な訳は出てこなかったが、正確に英文の意味を理解できた学生は39名中5名にすぎなかった。know や think のような動詞が名詞節を目的語に取ることは中学校での学習事項で、学生たちはその後も幾度となくこのような英文に出会ってきているはずであるが、この英文においては for で始まる前置詞句のところで文構造を見失い、know に続く部分が「知っている」内容である（つまり know の目的語である）ことをとらえられなかったのである。また名詞節中の主語（a trip）を修飾する前置詞句（to Europe）も修飾語としてとらえられず、名詞節中の述語動詞（is）の主語が Europe であるととらえてさらに文構造を見失い、そこで英文を離れて、知っている単語の日本語訳を手掛かりに、伊東が言うところの「日本語の枠組みへの依存」で意味をとらえようとしたのではないかと推測できる。実際、学生たちこの英文をどのように考えたかを説明してもらおうと、彼らの多くは、この英文に出てくる2組の「主語＋述語動詞」をまるで等位接続詞が並べているかのようにとらえ、知っている単語の日本語訳をもとにどうやってその2つの主述を結びつけるかに悩んでいたのである。彼らの英文理解の作業はまさに伊東の想定通りであった。

この英文理解の作業方法を伊藤（1994）は「英語を日本語にまず機械的に置きかえ、次にその日本語の意味をもとの英文と無関係に考えるという思考法」として、学生が陥りついに出不入に終わる「迷路」にたとえている。伊藤はこのことをすでに1994年に述べているが、文法指導のために使われる時間がますます削られた現在の学習者が、この「迷路」に以前よりもさらに陥りやすくなっていったとしても当然のことである。

3-2 事例2

著名な予備校講師でもあった伊藤（1997）は、担当する予備校生の英文読解の力に関して次のように述べている。

「To train dogs, it is necessary to be wiser than dogs.（犬を訓練するためには、犬より賢くなければならない）」という文を、高校を卒業して私立大学の受験に失敗した学生の相当数に訳してもらったところ、『犬を電車に乗せる』という訳が十人にひとりくらいの割合で出てくるのを見て、受験生の学力低下もここまで来たのかと私は驚いたのですが、もっと驚いたのは、この英文全体を、『犬を訓練することは、犬より賢くなるために必要だ』と訳す学生が十人に三人くらいの割合で出てきたことだったのです。こういう誤りに直面する時、我々は dogs の後のコンマと it の重要性に、音声であれば dogs のあとの休止と、it が果たしている役割にいやおうなしに気付かされるのであります。（『駿台フォーラム』第6号（1988年）掲載文より）」

筆者も事例1と同様に、学習サポートセンターで英語学習を開始しようとする学生に対して、この英文を示し、その文が伝えようとする内容を日本語で説明させてみた。

(2) To train dogs, it is necessary to be wiser than dogs.

(A) 犬を訓練するためには、犬より賢くなければならない。

(B) 犬を電車に乗せることは、より賢い犬にするために必要だ。

(C) 犬を訓練することは、犬より賢くなるために必要だ。

(A) の日本文が正解であるが、学生たちの中で (A) と同じ内容を答えられた学生はいなかった (39 名中 0 名)。35 名が (B) のような内容を答え、4 名が (C) のような内容を答えた。(28 名が「wiser という単語を知りません」と言うので、wise「賢い」の比較級であるとヒントを与えた後の答えである。)

文頭の不定詞 (to train dogs) は、学習英文法で言うところの不定詞の副詞的用法で目的 (～するために) を表す。この用法の不定詞は中学校の学習事項であり、述語動詞の目的語となる名詞的用法の不定詞に続いて、直前の名詞を修飾する形容詞的用法の不定詞とともに導入されるのが一般的である。不定詞の用法の中では非常に多用される用法であり、高校の英語表現の教科書や学習参考書などでは副詞的用法のまず第 1 の用法として取り上げられる。しかしながら、文頭に置かれることは実際の文章では珍しいことではないが、中学校教科書、高校教科書や学習参考書においてはこの用法の不定詞の例文は不定詞が文末にあるものばかりで、文頭にある例文は見当たらない。(例外的に「ジーニアス総合英語」(中邑他, 2017) では、文末に加え文頭に置く場合があり、その場合通例不定詞の後にコンマ (,) を置くことが注意点として書き添えられて例文が付加されている。) したがって、文頭の不定詞を見た時点でこの不定詞が文の主語であると思っても仕方がないと理解できるが、それに続くコンマ (,) と、it is を見たとき、その仮定は誤りであると気づかねばならない。また、「It + be 動詞 + ~ (+ for ~) + to 不定詞」も中学校の学習事項であり、高校では形式主語 (仮主語) の it、真主語である to 不定詞 (不定詞の意味上の主語 for ~) として学習し、多数の英文中でこの用法の不定詞に出会ってきているはずである。したがって、「必要である」のは「犬より賢いこと」であると主述関係を読み取らなければならないが、文頭の不定詞を主語だと決めつけた後は、it is の処理に困り、あるいは無視して、文構造を見失い、事例 1 の場合と同様に、知っている単語の日本語訳をもとに英文を離れて日本語で文の意味を考えているのである。「より賢い犬にする (なる) ために」という誤訳も、比較級 + than も中学校既習事項であり馴染みの表現であるにもかかわらず、英文と無関係に日本語訳を考える思考法において機能語 (ここでは than) が軽視あるいは無視されるという特徴をよく表している。

3-3 事例 3

文の要素、品詞、文型などの学習を終え、英語学習を始めて 2 か月程度経過した頃、次のような対話文の意味を学習サポートセンターに通う学生たちに尋ねてみることにしている。

(3) “Would you like me to help you ?” “Yes, please.”

(A) 「お手伝いしましょうか。」と相手の意向をたずねている。(「私」が「あなた」を手伝う)

(B) 「お手伝いしてもらえませんか。」と相手に依頼している。(「あなた」が「私」を手伝う)

34 名の学生たちの中で第 1 文の意味は (A) だと答えた者は 18 名、(B) だと答えた者は 16 名であった。第 1 文は「あなたは私があなたを手伝うことを望みますか。」という内容が含まれている文なので (A) の文がその内容を表している正しい解釈である。

(3) の文は「S + V + O + to 不定詞」の文で、O である me と to 不定詞の help の間に「主述

関係」を読み取らなければならないが、学生にどのようにこの文の意味を考えたか問うと、「主述関係」に着目して正解した学生はわずか3名のみで、残りの31名は正解不正解に関わらず、「主述関係」のことは考えず、登場人物は「あなた」と「私」、そして「手伝う」という動詞をどう組み合わせるか、英文を離れて考えた結果、はっきりとした根拠はないが、何となく(A)か(B)を選んだと答えた。(第2文を見て(A)を選んだと答えた学生も少数いた。)ここでも事例1や事例2と同様に、知っている単語の日本語訳をもとに英文を離れて日本語で文の意味を考える作業をしていたのである。

この「S + V + O + to 不定詞」の文は、おそらく英語教員の認識とは異なり、英語を苦手とする学習者を苦しめるものとなっている。例えば、次の(4)、(5)のような不定詞を含む文との文構造の違いが理解できないのである。

(4) She closed the window to keep out the loud noises.

(5) He has a large family to support.

(4)のto keepは副詞的用法、(5)のto supportは形容詞的用法の不定詞だが、これらの文の文構造との区別がつかないのである。

この「S + V + O + to 不定詞」の初出は中学校の教科書で、want, ask, tellなどで導入されるのが通常である。しかしながら、その後中学校教科書本文中に現れることは多くはなく、まるで慣用表現や熟語のように中学生にとらえられて(あるいは教えられて)、目的語と不定詞の間の主述関係を読み取る練習が十分になされないまま中学校の学習を終えることになってしまっていると思われる。中学校でのこの文構造の扱いは、その重要さとは逆に「軽い」のである。

また、高校では通常は文法学習において、不定詞の意味上の主語を扱う項目との関連で扱われることが多い。非常に重要な文構造であるにもかかわらず、学習英文法で用いられる5文型の部分で扱われることはなく、かなり学習が進んだ段階で出てくる不定詞のところで初めて扱われることになっている。高校生が学校指定で持たされる多くの学習参考書においても同じ扱いである(高橋・根岸(2012)、小寺(2016)、野村(2017)、塙(2017)、佐藤・長田(2012)、中邑他(2017)など)。すなわち、言葉を換えて言えば、かなりの高校生がすでに文法学習で躓いてしまって以降に登場するのである。

この文構造は、5文型との関連で扱うのは難しい。というのは、柳川(2016)は目的語とそれに続く不定詞の間に主述関係があることを理由に、明解にこれを第5文型(SVOC)と割り切って大学生の5文型理解を調査研究しているが、柳川自身も述べているようにこの文構造の文型分類には諸説ある。佐藤・小池(2016)は、一般の学習者を対象とする英文法書で「S + V + O + to 不定詞」を簡明に解説した上で、tell + O + to doは第4文型(SVOO)、want + O + to do, ask + O + to doは第5文型(SVOC)としている。安藤(2008)は、厳密にはtellは第4文型(SVOO)、askは第5文型(SVOC)、wantは第3文型(SVO)であるとしながらも、目的語と非定型動詞(この場合は不定詞)に主述関係が見られることにより、「これらの構造はおしなべてSVOC型であると言ってさしつかえない。学習文法での大ざっぱな文型の認識としてはそれで十分であると思われる。」と述べている。佐藤(2012)は、「埋め込み理論」ですべてを第5文型としながらも、受動態が可能かどうかで分類する中で「ネクサス理論」を用いてwantを第3文型(SVO)であるとしてもよいと述べているが、「大事なことは、この場合のようにどちらの文型と考えても意味にほとんど違いがない場合には、五文型のどれか1つに当てはめようとする必要はないということです。

文型の把握はあくまで文の意味を理解する手段であり、目的ではないのですから。」と付け加えることも忘れていない。その他、第6文型として明確に位置付けるべきとする考えなどもあり、議論はいまだ尽きない。

いずれにしても、どの文型に分類すべきかは学習者にとっては重要なことではなく、その中にある主述関係を読み取る文構造理解が学習者の中で早い段階で育つことが必要なのではないだろうか。綿貫他(2000)も「一般に〈S + V + O + to do〉の形は、むりに基本5文型に分類せずにこのままの型として理解したほうがよい」としている。もし、どの文型に分類するかで一致が見られないことが理由で、〈S + V + O + to do〉の文構造に対して5文型と関連する記述が教科書や学習参考書に見られないのであるならば、to doの代わりに原形不定詞や分詞が来る場合も含めて、学習者の英文理解にとってプラスになっているようには思えない。詳細な解説は不定詞の意味上の主語を扱うことに関連してこの文構造をとる動詞の紹介とともに扱うとしても、学習の早い段階で、5文型に続いて「There + be 動詞 + S ~」が(第1文型(SV)としながらも)その他の文型扱いで取り上げられるのと同様に、この「S + V + O + to 不定詞」の文が、その中にある主述関係を読み取るべき重要文型として付け加える形で取り扱うのも一つの方法かもしれない。

3-4 その他の事例

以上3例の他にも、学生たちが直面している英文理解における困難を象徴するような具体例をあげるときりがないが、特に目立つものを3つ追加しておく。

まず、従属接続詞のbecauseやthoughに導かれる副詞節が文頭にある場合、学生たちの相当数が、becauseの場合、「なぜなら…」と訳し始め、because節が主節の「原因・理由」とならず、その前文の原因・理由を述べていると理解しているのである。主節は独立した別の文のように扱われるか、because節の2番目の節として扱われるかである(34名中6名で確認)。また、thoughの場合は、「けれども…」と訳し始め、やはりその前文に対する関係でとらえてしまい、主節の扱いはbecauseの場合と同様である(34名中7名で確認)。(同様の現象は「譲歩」や「対照」の意味で用いるwhileに導かれる節が文頭にある場合にも見られるが、whenやifに導かれる節においては全く見られず、その理由がどこにあるのかは、いずれ稿を改めて研究報告したい。)

次に、等位接続詞のandが文の全体ではなく、その一部を、例えば、述語動詞以降や目的語以降を対等の関係で並べる場合、特に3つ以上を「A, B, and C」のような形で並べる場合、文の内容が理解するのが難しいレベルになると、学生たちは文構造を見失ってしまうのである。英語学習入門期から数多くの文で出会い、単純な内容と構造の文では全く苦勞しなかったandであるが、その後の学習の中で「対等の関係」という概念が形成されないまま高校の英語学習を終えるに至った結果であろうと想定される。やや難易度の高い文章を読めることろまで学習が進んだ13名中13名全員で確認された例である。

最後に、等位形容詞がコンマ(,)で並列されてそれに続く名詞を修飾している文に出会うと、学生たちは文構造を見失うのである。前にある動詞が他動詞で目的語が必要とされている場面であっても、最初の形容詞の後のコンマで文をいったん区切ってしまい、そこまでの日本語訳を考え始めてしまう。当然、コンマに続く形容詞と名詞の扱いに困り、文全体を、事例1~3の場合と同様に、知っている単語の日本語訳をもとに英文を離れて日本語で文の意味を考える作業に入ってしまうのである。

4. 考察

学生たちが学習サポートセンターを訪れ、英語学習を求めるのは概して、大学院入試や、編入学試験、教員採用試験などに出題される英文を「読む力」を求めて、切羽詰まって助けを求めてのことである。そこで、下に述べるように、時間と学力の制約の中で、学生たち自身の希望と、筆者の中学高校での英語教員としての経験に基づいて、英文法学習から始めて英文読解に至る指導を行っている。

学生たちが英文を読んで理解できないことの原因は、上に紹介した事例が示すように、中学・高校で学んできた特に品詞・文型に始まる文法事項に対する理解が不十分であり、また、学習した文法事項を実際の英文を読みながら使っていく訓練が十分になされていないことにある。たとえてみれば、一つの作業をするために必要な道具を揃えつつ、同時にその道具を使いこなせるようになるための訓練を受けるということをしていないようなものである。道具も不十分であり、その使い方もわからないまま、概要さえつかめればよいのだと、細かな規則にこだわらず多読・速読だと急がされ、間違ってもいいからとにかく英語を口にすればよしとされる学習をしてきたことが一因であるかもしれない。学習者と指導者双方の文法軽視により、知っている単語の日本語訳をもとに英文を離れて日本語で文の意味を考える作業方法が唯一の英文理解の方法となっていた可能性が窺える。

文法学習は、その入り口で文の要素、品詞、そしてそれに続いて文型（文構造）を学ぶことから始まる。それに続く学習は、文の要素、品詞、文型を理解していることを前提に続いていく。文型が十分に理解できていない学習者に受動態や関係詞を理解させようすることや、各品詞の文法的機能が区別できない学習者に不定詞や分詞の用法を理解させようとするのは、学習者を文法学習において躓かせることの主たる原因となっていると考えられる。

結論を急ぐならば、学習者はどこで英語学習に躓いているかという問いに対する答えは、文法学習の入り口で、具体的には品詞・文型を学習した時点ですでに躓きは始まっているということになる。したがって、英語学習のやり直しは文法学習の入り口からということになる。中学校で読む英文はその内容の容易さのため、文法理解が乏しくてもなんとか内容理解ができる。そのため、英単語の意味さえ知っていれば、その日本語訳を手掛かりにして、文構造その他の文法事項の理解が不十分であっても英文が理解できるという学習法を身につけてしまうのである。このような学習法を身につけてしまった生徒が、英文の内容が高度になる高校でもその学習法を脱することができず、文法が理解できず英文が読めないという結果に至っているということは多くの研究者の指摘するところでもある（伊藤（1997）、伊東（2019）、古田（2015）など）。

学習者がそのような英文の読み方から脱することができないには理由がある。彼らが自らの文法力がないために英文が読めないと気づいた時、再度、品詞や文型などから始めて文法学習をやり直せばいいのではないかと考える向きも多いであろう。ところが、実際にはそう簡単にはいかないのである。学習サポートセンターを訪れる学生の半数は、自分の文法力不足に気づいていて、最初に「文法がわからないので教えてほしい。」と自ら申告する。ではどうして今までその状態を放置してきたのかと問えば、「やろうとしてもやり方がわからない」から文法学習をしないまま学習を進めてきたとその全員が答える。確かに、独学で文法を習得することは、指導者がいる場合と比較して、何倍もの困難を伴う。筆者は独学で文法を習得した学習者に直接出会ったことはこれまで一度もない。一方、残りの半数は、自分が文法力がないために英文が読めないと考えていないのである。教員の側から見て、1～2割程度しか英文の内容が読み取れていないとしか思えない学生であっても、センター試験や英検の読解の四肢選択問題においては40～60%の設問で正解する。つまり、

自分の英文読解法が間違っていると考えるに至るほどのダメージは受けないのである。そこで、彼らは、必要とする点数を得るために自分がしなければならないことは、より多くの単語の日本語訳を覚えることと、より多くの英文をより速く読む訓練をすることであると考えたと言っている。文法の重要性を理解して（させられて）いないのである。従って、いずれのタイプの学生にしても、英文を離れて日本語で意味を考えるとという読解法が彼らが持つ唯一の学習法であったのである。

学習サポートセンターでは、自ら文法学習を希望してきた学生はもちろん、そう考えない学生にも、文法力の必要を実例を交えながら丁寧に説明したり、時にはいきなり英文読解の練習を始めて、自らが英文が読めないのは文法力がないからだ気づくのを待って、本人の納得の上で文法学習を開始することになっている。そして、ある程度の文法力が身についた段階で初めて文構造を理解して長文を読むという経験をさせていき、知っている英単語の日本語の意味だけを手掛かりに英文を離れて日本語で意味を考えるとという読解法から徐々に離れさせていくのである。文法知識を土台に文構造を意識して英文を読み始めることができるようになるまでの期間は平均して1年程度である。語学の学習において、わずか2～3か月で劇的な上達を望むことは意味がないことは学生たちも十分に理解しているが、文法学習を中心とした1年程度の期間、地道な作業を継続し続けるには、英文法の指導に加えて、その学習意欲を継続させることも、修得単位とは別の自主的に学生が参加する形で行われるリメディアル教育においては重要な要素である。そのことは多くのリメディアル教育関係の研究報告において学習者の意欲や感情などの心理面への言及が見られることでも明らかである（清田（2010）、牧野他（2013）、高橋（2016）、酒井（2011）など）

学習サポートセンターでの英語リメディアル教育においては、中学・高校の英語学習とは違った難しさがある。学生たちが習得した英語学力を実際に発揮しなければならない時（例えば、大学院入試や採用試験）までの期間がさまざまであることがあげられる。また、学習を開始する時点での英語学力も一様ではない。すでに英検2級を取得している学生もいれば、英検その他の試験を受験した経験すらなく、中学校の教科書の内容もほとんどわからない学生もいる。そして、学生自身の生活の中で学習サポートセンターで学習する時間がどれほど確保できるかの点でも多様である。週1回ならなんとか時間が確保できるという学生もいれば、毎日でも可能だという学生もいる。上記のような点を考慮しながら、各個人あるいはグループに応じた学習計画を立て学習を開始する必要がある。授業という形でのリメディアル教育とは異なり、学習サポートセンターでのリメディアル教育においては、全学生に適用できるシステムを作成していくことは現段階ではまだ不可能であるが、今後はそのようなものも必要とされる時が来るかもしれないことを心に留めておかなければならない。

ここまでの本稿の中で、学生たちの事例によって認識された、文法、特に文型（文構造）や品詞に関する理解の乏しさと、英文読解においてそれらへの理解の必要性を繰り返し述べてきたが、文型（文構造）と品詞については以下においてもう少し考察を続けてみたい。

5. 文型指導について

現行の中学校学習指導要領においては、長く日本の学習英文法において用いられてきた「文型」という用語を排して「文構造」という用語が用いられるようになった。学習指導要領はそれに関して次のように触れている。

「文法事項」については、従来の学習指導要領で用いられていた「文型」に替えて「文構造」という用語を用いた。文を「文型」という型によって分類するような指導に陥らないように配慮し、また、文の構造自体に目を向けることを意図してより広い意味としての「文構造」を用いたもの

である。(「中学校学習指導要領解説 外国語編」 p. 30)

用語が文構造に変わったとしても文型が英語の基本的運用の礎であることは変わりなく、文型の把握がなければ、その後の項目における文法理解も十分なものになりえず、英文を理解する能力やコミュニケーション能力を支える力は不十分にしか育たないことは議論するまでもない。文型（文構造）に留意しながら英文の意味を正確に読み取る訓練を通して文型（文構造）を習慣として内在化させることは、読むことだけでなく、話すことや書くことにおいても重要なことである。

学習英文法においては伝統的な 5 文型が長年にわたって活用されてきたが、5 文型が不完全であることは多くの研究者によって指摘されてきている。5 文型の不完全さを補う試みとして、不可欠な副詞的要素である付加語 (Adjunct) の有無を分類に加えて、S + V + A と S + V + O + A の 2 文型を加えた 7 文型は広く知られるところである。また安藤 (2008) は、さらに S + V + C + A も加えた 8 文型を示している。また、谷 (2010) のように、7 文型や 8 文型の価値を十分に認めながらも、学習英文法において 5 文型を補うものとして「5 文型 plus」を提唱するような試みもなされている。

しかしながら、初期の英語学習者にとって最も適切なものは何かと問われれば、たとえ不完全であったとしても 5 文型であるというのが多くの英語指導者の答えである。それは、文型分類があくまで学習者の英文理解のための学習初期の有効な「手段」であって、すべての英文を文型のいずれかに分類することが「目的」ではないこと、また、5 という数の取り組みやすさ、そして、学習者が手にする教科書や学習参考書がほとんどすべて 5 文型に基づいていることなどが理由としてあげられる。大津 (2016) は「学習英文法はあくまで英語学習の効率を高め、効果を上げるためのものですから、妥当性の高い記述や説明を求める科学文法とは質が違うのは当然」であるとした上で、「文型」に関して「どれだけ工夫を凝らしても、その中に収まりきれない文が出てきます。しかし、そういうことがあっても、文型を利用すると英語学習の効率が高まり、効果が上がるのであれば、学習英文法の一部として使うのになら問題はありせん。」として学習英文法での 5 文型指導を是としている。

大学生の 5 文型理解については、柳川 (2016) が興味深い調査報告をしている。その中で、大学生の 5 文型理解が不十分であることを示しながら、その原因を各動詞の持つ多面的な文型における用法をすべて熟語表現としてしまう暗記偏重の学習方法から来る弊害と分析し、また、品詞とその働きに対する理解不足をもう一つの原因であると分析している。そして、「品詞とその働きを一体的に指導することで熟語依存や暗記傾斜の勉強法から、理解と整理を重視した学習法へと転換させ、英文法の理解と英語力の底上げが図れよう。」としているが、全く同感するところである。

本学の学習サポートセンターを利用する学生たちも文型（だけでなく文法全体）が苦手である。学習の初期段階で主語と述語動詞に関してはともかく、目的語と補語の違いや、どの品詞が目的語あるいは補語になりえるか、また、修飾語とは何かとたずねられて正確に答えられる学生はいない。したがって、目的語を述語動詞の修飾語だととらえたり、前置詞の目的語となっている名詞を主語ととらえたりする。目的語という意識を持たずに英文を読み続ける中で、自動詞・他動詞という概念や、品詞全体に対する概念を形成していくことは困難である。例えば、学生のメモを見ると、apologize も apology も「謝罪」とだけ書かれていて、品詞も自・他の区別もない。当然日本語訳だけが手掛かりとなっており、apologize を他動詞として文を作ることに疑問を感じない。また、look at him は可であるのに、pick up him* が不可であること、また、put it on が可で put on it* が不可であることは理解しようがない。熟語として処理することだけが学生が持つ手段である。

動詞の自・他を区別しない（できない）ということは、辞書の活用すらできないということであり、それは他品詞に関しても同様のことが言える。

どの時期に文型指導をするかについても多くの検討がなされてきているが、「ある程度学習経験を積んだところで」というのが大方の一致するところであろう。伊東（2019）は入門期（中学校1年生を想定）からの文法指導、特に文型指導の必要を訴えているが、それでも伝統的5文型の指導には早すぎるとして「チャンク文型論」をそれに代わるものとして提案しており、大変興味深い。5つの文型をまとめて提示し、英文を分類しながら文構造への意識を高めることは高校に譲るとして、主語・述語動詞・目的語・補語・修飾語などの用語とその機能についての段階に応じた解説が中学校であったとしても、学習の妨げになるとは思えない。中学校検定教科書においては、主語・動詞・目的語は登場するが、補語という用語は最後まで出てこないものもある（安部他，2017）。学習指導要領にも用いられている補語という用語だけをあえて排除することが学習者の文構造理解にとってどう役立つのだろうか、知りたいところである。

大学のリメディアル教育においては、当然全員がもう十分に学習経験を積んできているので、学習の最初から文型指導をすることに何の問題もない。どの動詞がどのような文構造で用いられるかを知ろうとする意識を学習者の中に育てていくことは、品詞や文型を理解しながら文法学習を進めていく中でのみ行われることであり、その意味でも文型学習の果たす役割は大きい。ある意味で文型学習は英文法学習のエッセンスでもあり、限られた時間の中でのリメディアル教育では学習当初から取り組まれるべきものである。

6. 品詞学習について

文型の理解と品詞の理解はそれぞれ独立したものではありえない。文型が理解できていない学習者は品詞も理解できていないし、品詞の理解なしで文型を理解することも不可能である。両者は相互に作用しながら理解を深めていくものである。品詞を理解することで文型学習が可能になり、文型学習を進めることで品詞への理解が深まり学習者の中に定着し、そのことがまた文型の理解を深めていくのである。

中学校の教科書においては、巻末の新出単語一覧では各単語に語義とともに品詞が付されるのが通例ではあるが、教科書本文中では名詞や動詞が何の説明もなくすでにわかっている用語のような扱いをされたり、形容詞や前置詞のような用語が途中でわずかな説明とともに現れたり、説明もないうまま接続詞や副詞という用語が突然現れたりする。品詞の扱いが小出しに消極的に行われているようにさえ思える。一方、中学校の国語の教科書における品詞の扱いはまったく異なる。中学校1年生の教科書には10品詞の分類表が掲載され、各品詞の定義や用法が書かれている。この扱いの違いが、もし英語においては中学生にとって品詞という概念はまだ学習するには早すぎて難しいという判断によるものであるとするならば、それは中学生の知的レベルの過小評価であると思われる。それは、例えば数学や国語の教科書には概念語が遠慮なく出てくることを見ても明らかである。

中学生の知的レベルの過小評価は英語教育のさまざまな場面で目にするが、中学生にはできるだけ文法用語を使わないで授業をするというのもその一つであろう。「文法の授業は難しい文法用語の羅列ばかり」だと英語教育を批判する社会の声への誤った対応であろう。確かに文法は授業時間中だけ机についていればいつの間にか習得できるような易しいものではないが、文法用語を易しい言葉に置き換えたからといって文法が易しくなるわけではない。文法用語とそれが表すものが学習者の中で一体となった時、文法用語は学習を助けてくれる便利な道具となるのである。必要なのは言葉の置き換えでなく、一体化させるための学習者と指導者の協同訓練である。中学校で積極的に

品詞が扱われることが、高校での文型学習をより円滑に進めさせることにつながると考えられる。

高校での品詞の扱いは、例えば学習参考書においては、文の種類（平叙文、疑問文など）や文の構造（文型）から始まって、その後時制、助動詞、態などの文法項目が続くのが通例であるが、その前段階として、序章や第0章のような形で品詞一覧が示されることが多い。そこでの各品詞の説明はほとんどの場合、かなり中途半端だという印象を与える書き方がなされている。すべてを記述すれば膨大な量になり学習者を混乱させるし、主要なことだけに絞って記述すればそれに含まれない用法に出会ったとき対処できないことなどへの配慮であるのかもしれない。いずれにしても、その重要性に反して品詞の扱いが明解さに欠け、軽すぎる。

中学での消極的な扱いや、高校での曖昧な扱いのせいであるとは断言できないが、大学生も品詞の概念を正確な形で持っているものは少ない。安部他（2018）による大学生に対する品詞の理解度調査によると、「日本語文法の知識から英語文法の知識に、どのような転移が見られるか」および「英語文法の知識から日本語文法の知識に、どのような転移が見られるか」という調査で、品詞の識別において双方の不十分な文法知識を利用している様子が窺え、英文を日本語訳してその訳に基づき品詞を考えることによる品詞の混同、混乱が生じていることが明らかになっている。（例えば、英語の *can* が助動詞であることから、日本語の動詞「できる」を助動詞と思うなど。）

学習サポートセンターを利用する学生たちに文法学習開始時に品詞に関する質問をしてみると、各品詞がどのようなものであるかについては曖昧に説明できても、それぞれの文中での働きに関してはほとんど理解できていないことがわかる。例をあげると、ある学生にとっては、*sudden* も *suddenly* も *suddenness* もすべてが「突然」であり、そこに品詞の区別は存在しない。また、ある学生は、*late* という語は、辞書で「遅れた、遅刻した」という語義を見つけたから、「遅れる、遅刻する」という動詞の過去形であると思い込む。単語の日本語訳だけが頼りだから、「前置詞と接続詞は区別がつかない」という学生もいる。形容詞を辞書で引くと語義の前に〔限定〕や〔叙述〕と記されていることがあると指摘すると、「今まで気づかなかった」とか、「気づいたことはあるが、意味が分からないから無視してきた」とほぼ全員が言う。改めて徹底した品詞と文型の学習から文法学習を始めていく必要性を感じさせられるのである。

品詞や文型の理解において苦労している学習者を見ていると、初期段階の学習者にとっては、主要な用法に限定して、各品詞の用法を明確に断言してやることも必要ではないかという思いに至る。一つの例として、次の4品詞の文中での機能を次のように説明することはできないであろうかと考えた。

名詞：主語，補語，動詞の目的語，前置詞の目的語のいずれかとなる。

形容詞：名詞を修飾する（限定用法）か補語になる（叙述用法）かのいずれかである。

副詞：名詞以外を修飾する修飾語となり，文の要素にはならない。

前置詞：名詞とともに形容詞句を作り直前の名詞を修飾するか，名詞とともに副詞句を作り修飾語となる。いずれの場合も「前置詞＋名詞」の句は修飾語であり文の要素にはならない。

名詞は、副詞的目的格（副詞的対格）の扱いが難しいが、学習の初期段階においては、動詞を修飾するものに関しては前置詞が省略されているとし、副詞や形容詞の程度を表すものに関しては、*He is ten years old.* という文における *ten years* のように、例外的に形容詞や副詞を修飾する副詞のように用いることもできるとする。

形容詞は、前置詞の目的語になるような例があるが、学習初期においては極めて稀であり、もし

出会ったとしても慣用句として処理する。

副詞は、名詞を修飾する例や、補語になるとみなされる用法もあるが、これも学習初期においては出会うことが稀であり、触れないことにする。

前置詞による形容詞句は補語になる用法もあるが、かなり学習が進んでから出会うものであるから、出会うまでは触れないことにする。

いずれにしても上の定義に含まれないものは、品詞や文型が学習者の中に定着してから付け加えていけばよいと判断し、いささか大胆とも思える定義をあえて与えることの方が学習者にとっては親切でないかと思われる。なお、上の定義においては接続詞については触れていないが、等位接続詞と従属接続詞はその働きにおいて文型を判断していく上では非常に重要な違いを持っている。一括して接続詞として扱うことは文型学習においては困難をもたらす要因になると考えられ、従属接続詞に関しては品詞概念の定着後、名詞節、副詞節を導くものとしての指導が改めて必要となると思われる。

7. おわりに

これまで英文読解のために必要な文法指導について、文型や品詞の指導を中心に論を進めてきたが、「英語を話せる」ことを目指して、特に口頭で英語を使ってコミュニケーションをとる能力を育てることを目標の中心に据えた英語教育を否定しようとしているのではない。口頭でのコミュニケーションにおいても文法の力はその基盤を形作るのに必須のものであると認識しているので、4技能すべてにおいて、その土台となる力を身につけさせるための文法指導の重要性を考えているのである。我々英語教育にかかわる誰もが、初めてネイティブスピーカーと英語で話せた時の喜びを覚えているはずだ。英語は話せてこそ楽しいのだ。だからこそ、より一層効果的な文法指導は求められ続けなければならないし、英語教育にかかわる者は、その中でその入り口に位置する品詞や文型（文構造）をより理解し習得させるための訓練の方法を求め続けなければならないと考えるのである。コミュニケーションと文法指導は対立するものではなく、学習指導要領も言うように「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ことを踏まえ…」という立場を忘れてはならない。

また、筆者は文法訳読式を中心とした過去の英語指導法を全面的に肯定するつもりは全くない。すべての英文にSやVやOを書き込ませたり、句や節をすべて括弧でくくらせたりすることに意味を感じないし、分類や分析が目的だと学習者に感じさせるような授業は肯定し難い。ただし、教師が教えることを極力少なくし、生徒が自ら英語という言語の規則に気づき、生徒が少しでも多くの英語を口にすることにのみ価値を置く傾向に疑問を感じているのである。また、文法指導においても、教師の側からの一方的な知識の伝授を否定し、学習者に自ら気づかせることに価値を置きすぎることに疑問を呈しているのである。

これに関しては、すでに多くの書物や研究報告で論じられてきたことであるが、学習サポートセンターを利用する学生たちの苦勞を目にする中で、改めて思いを強くさせられてきた。伊藤(1993)は文法指導の是非をめぐる発言の中で、「無限のくり返しの中から、生徒が三人称単数現在の動詞にはsがつくことを自力で悟るのを待つよりは、人称・数・現在等の文法概念を教えた上で、三単現のsを法則として教え、法則の実際への適用練習を行なうほうがはるかに近道である。」と述べているが、小・中・高の英語授業時間数と日常生活ですべてが日本語で必要を満たされる中での英語に触れる時間の少なさを考えると、生徒に授業の中で自ら気づかせるために必要とする時間は、生徒の貴重な学習時間を奪うことになってはいないだろうか。そのためにも、明示的文法指導をど

のように利用することが効果的であるのかの検証を今後も続けられるべきであると考え。

同じことを繰り返し述べることになるが、学習者が学習内容に関して自ら気づいて学びを深めていくことが価値あることで、そこに学習の深まりがあることは十分に承知している。その一方で、たとえてみれば、現代に生きる人が、自ら火の起こし方から気づく必要はないし、各自が天動説が間違いであることに自分で気づく必要はないのである。コンピュータのしくみがすべてわからなくても、その基本的な考え方を知り、使い方をすでに知っている人や本から学び、自由に使いこなせるようになるための訓練を他からの指導の下や自ら行なうことによって技術の土台を作り、そして、その土台の上でこそ価値あるレベルにおいて自主的で創造的で個性的な活動が可能になるのである。英語教員は、英語学習が他の技術、例えばスポーツ競技や楽器演奏などと同様に、実技を身につけるための学習であることを忘れてはならないのである。

外国語教授法の諸研究の成果を活かし、また、全国各地の数多の英語教員の積み上げてきた莫大な経験知から得られたものを活かして、より良い文法指導の方法が今後も継続的に求められることを望む。

8. 引用・参考文献

- 大野拓恵（2012）「英語学習に困難を抱える日本人大学生の実態調査」『日本教育心理学会総会発表論文集』54, p. 83
- 斉田智里（2014）「英語力はどう測るのか テストの経年比較からわかること」『英語教育』2014年1月号, pp. 16-18
- 日本リメディアル教育学会（2019）「『リメディアル教育』の定義」<http://www.jade-web.org/guidance/definition.html>
- 藤田哲也（2006）「初年次教育の目的と実際」『リメディアル教育研究』第1巻第1号 p. 1
- 伊東治己（2016）『インタラクティブな英語リーディングの指導』研究社
- 伊藤和夫（1994）「受験の英語時評 11『読む』と『訳す』（1）」『英語教育』1994年2月号, pp. 28-29
- 伊藤和夫（1997）『予備校の英語』研究社
- 中邑光男・山岡憲史・柏野健次（編集主幹）（2017）『ジーニアス総合英語』大修館書店
- 高橋潔・根岸雅史（共編）（2012）『チャート式シリーズ 基礎からの新々総合英語』数研出版
- 小寺茂明（監修）（2016）『新訂版チャート式シリーズ デュアルスコープ総合英語』数研出版
- 野村恵造（監修）（2017）『Vision Quest 総合英語 2nd Edition』新興出版社啓林館
- 塙タカユキ（編）（2017）『総合英語エバーグリーン』いわずな書店
- 佐藤誠司・長田哲文（編著）（2012）『アトラス総合英語英語のしくみと表現』桐原書店
- 柳川浩三（2016）「大学生は『五文型』を理解しているのか 共通項目によるラッシュモデル分析」『関東甲信越英語教育学会誌』第30巻 pp. 15-28
- 佐藤誠司・小池直己（2016）『「英語のしくみ」を5日間で完全マスターする本』PHP研究所
- 安藤貞雄（2008）『英語の文型（開拓社言語・文化選書5）』開拓社
- 佐藤ヒロシ（2012）『五文型の底力』プレイス
- 綿貫陽・宮川幸久・須貝猛敏・高松尚久（2000）『徹底例解ロイヤル英文法改訂新版』旺文社
- 伊東治己（2019）『入門期からの英語文型指導 チャンク文型論のすすめ』研究社
- 古田直肇（2015）『英文法は役に立つ！ 英語をもっと深く知りたい人のために』春風社
- 清田洋一（2010）「リメディアル教育における自尊感情と英語学習」『リメディアル教育研究』第

5 卷第 1 号 pp. 37-43

牧野眞貴・石井研司・鈴木政浩・平野順也（2013）「英語リメディアル教育：私はこう考える（学習意欲，楽しさの要因，足場作り，そして学力向上）」『リメディアル教育研究』第 8 卷第 1 号 pp. 181-187

高橋順子（2016）「実践報告：英語学習支援室の利用を促すための試み」『多摩大学グローバルスタディーズ学部 紀要 Bulletin (8)』 pp. 123-132

酒井志延（2011）「リメディアルと向き合う」『英語教育』2011 年 2 月号， pp. 10-12

谷光生（2010）「五文型と五文型 plus」『宇都宮教育大学 教育実践総合センター紀要』第 33 号 pp. 337-344

大津由紀雄（2016）「学習文法を考えるヒント」大津由紀雄（編著）『学習英文法を見直したい』研究社

安部朋世・神谷昇・西垣知佳子・小山義徳（2017）「国語教科書と英語教科書における文法用語に関する基礎的調査」『千葉大学教育学部研究紀要』第 65 巻 pp. 209-213

安部朋世・神谷昇・小山義徳・西垣知佳子（2018）「大学生に対する品詞の理解度調査からみた英文法学習と国語科文法学習との連携の可能性」『千葉大学教育学部研究紀要』第 66 巻第 2 号 pp. 59-64

伊藤和夫（1993）「受験の英語時評 9 意識・無意識（1）」『現代英語教育』1993 年 12 月号， pp. 48-49