

日本人大学生に見られる不正確な発信の 原因に関する考察—知識不足か練習不足か？

藤 森 吉 之^S

A Study on Causes of Inaccurate English Production among Japanese College Students - The Lack of Knowledge or the Lack of Practice?

FUJIMORI, Yoshiyuki

1. はじめに

大企業向け英語研修の分野で名高い羽根（2010）は、主として大学の教職員向けに作成しwebで公開している動画で大学の授業について批判的なメッセージを述べている。彼によると、大学の授業は抽象度が高いこと、そして提示する情報が多いことに起因していわば情報の垂れ流し状態になっているケースが多いとのことである。筆者は彼が用いた「情報」という言葉を「知識」と置き替えてみることにした。筆者は授業改善に強い関心をもっており、自らの授業にそうした指摘、すなわち知識の提供に終始することが多々ないか振り返らざるを得なかった。確かに、英語でのコミュニケーション能力の向上を目指しているにもかかわらず、英語知識の伝達に多くの授業時間が割かれている場合が増加している感覚があり、自身の授業を振り返る契機となった。

羽根はその動画の中でテスト結果と授業の関係性についても触れている。こちら、言語テストを主な研究対象としている筆者にとって目をそ

^S白鷗大学教育学部

むけることのできない言葉であった。それは、「学生がテストでなにがしの得点が取れているのは学生自身がテスト前に学習した結果であり、授業を通して知識の定着が行われた結果ではない」という内容である。綿密な準備をし、指導内容の定着に工夫を凝らしている大学教員はこの言葉に反論するであろう。しかしながら、ハーバード大学で優秀指導証書を獲得した経験もある羽根のこの発言は軽視すべきではないとの印象を持った。

筆者の勤務する大学では、TOEFLやTOEICといった信頼性の高いテストを使って学生を配置したり、授業効果の測定をしたりしている。難易度が大きく変動することがないとされているこれらのテストを履修開始前と履修終了後の2回学生に受験を義務づけることで、その得点の比較を行い、学生の英語力の推移を把握することが可能である。難易度がほぼ等しいテストを二つ開発することは容易な作業ではないため、「開発」ではなく「採用」という形態が選択される比率が高いという現実がある。難易度が同程度のテストを平行テストとよぶが、英語ではparallel forms, equivalent forms, alternate formsなどと表現され、TOEFLやTOEICは構成する問題が異なっても平行テストとして利用が可能とされている。念のため平行テストの定義をLongman Dictionary of Applied Linguisticsから引用しておく。

different forms of a test which try to measure exactly the same skills or abilities, which use the same methods of testing, and which are of equal length and difficulty. (Richards et al, 1985)

開発にせよ採用にせよ平行テストを履修開始前後に2回実施し、履修後のテスト得点が履修前より高い学生が履修者の大多数を占めた場合やその集団の平均得点が上昇した場合、授業を担当した教員としてはひとまずの安堵感を味わうのが普通であろう。筆者の場合も例外ではない。しかし、先ほどの羽根の言葉に照らし合わせて考えたとき、履修前のテストに比べて履修後のテスト結果が良かったからといって授業中に指導した内容や方

法が優れていたとは限らないのである。学生自身がテスト前に努力した結果のみが事後テストにおける得点の上昇につながり、情報（知識）の垂れ流しであったかもしれない授業を受けた効果が反映された結果ではないという可能性が否定できないからである。それゆえ、テスト結果のみに注目して、受験者集団の平均点が上昇していたか否かという表層的な解釈にとどまると、授業の実態が見えないことから、改善にはつながらなくなってしまいうという危険がある。

さて、大学における英語授業は、学生の英語運用能力向上を目標として行われることが多い。いうまでもなく大学での英語授業は中学・高校と6年間以上英語学習をしてきた学生を主たる対象としている。大学入学以前に学習した知識を「使う」ことに焦点を当てるのは妥当であると筆者は考えているため、大学で提供される英語科目の到達目標に「運用能力向上」という内容が明示的であれ暗示的であれ含まれることを好意的にとらえている。言うまでもないことだが、大学での英語教育は学生が入学前に受けた英語教育と有機的に接続されなければならない。それゆえ、大学での英語授業の目標設定に際して、大学英語教員は高校までの目標を把握しておく必要がある。参考までに、平成21年告示の高等学校学習指導要領解説に明記されている英語の目標を引用しておく。

目標は、外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養うこととした。(文部科学省、2009)

ここでいうコミュニケーション能力とは筆者のいう運用能力とほぼ同義である。高校までの英語教育でも単なる知識の提供ではなく、媒体が文字であれ音声であれ、英語で意思疎通を行う能力の向上を目指していることが明らかであり、大学における英語教育もその延長線上にあるとして目標の

設定をする事が求められていると解釈している。

運用能力の育成を目標に掲げて、18歳人口の減少、ゆとり教育、入学試験方式の多様化など様々な要因が複合され、中学・高校時代に学習したはずの知識が不足したまま入学してくる大学生が相当数にのぼっている。つまり、英語運用能力を高める前に、あるいは平行して、運用の前提となる知識の補完が必要な学生が教室に多数存在しているという現実が多くの大学に広がっていると思われる。

清水（2009）が述べているように、大学進学率が8%程度であった1960年頃までは、すべての大学がいわゆる「エリート大学」であったといえる。当時は入学前の知識の補完に割くべき時間はほとんど必要なかったであろう。もちろん、大学進学率が50%を超えている現在でも、入学難易度が極めて高い大学では前述したような問題は深刻化していないかもしれないが、難易度が標準的あるいはそれ以下の大学では学生の基礎的知識の欠落は顕在化しているはずである。しかしながら、どのような知識が不足しているかは学習者個人によって異なるため、一斉授業で指導すべき内容と方法を決定することは容易ではない。知識量が不十分な学生が大多数の場合は中高で学ぶ内容の復習以外に時間を十分取れないケースすら予想される。このような現状があるとはいえ、大学は中高の補習のみを提供する場ではないので、必要不可欠な知識の補完を行いながら、大学レベルでの目標に到達させねばならないのである。そこで求められるのが無駄の少ない、効率の良い授業の構築である。一定期間内に学生の英語運用能力を向上させるためには、指導対象となる学生は何ができ、何ができないのかを把握しておくこと、それに加えて学生が十分に英語を運用できない場合の原因を特定し指導していくことが非常に重要となる。可能であれば履修開始前に可能な限り多くの観点から学生の弱点を発見し指導に生かす目的で診断テストを課し、その結果から得られる情報を最大限に活かした授業を展開することが望ましい。しかしながら、診断目的のみのテストをカリキュラムに含むことができるかどうかというと、必ずしも時間的かつ経済的余裕があ

るとは限らないだろう。それゆえ、新規に担当する科目でなければ、前年度までに指導した学生が残してくれた情報を参考にして指導計画を立案するということが現実的対応として考えられる。

担当した授業における指導を通して学生の英語運用能力を高めることができたと感じることもそうでないと感じることも教員は経験するだろう。後者の場合、その原因がどこにあったのか熟考することが授業をより良くするために必要となる。仮に、学生の知識が不足していたことが原因であるならば、運用練習に先駆けてその補完から始めるべきである。一方、知識は習得されているようでも使いこなせない状況であれば運用能力向上のための言語活動量を増やすことが賢明な選択であると思われる。こうした情報を個々の学生や指導するクラス単位で集積することで、無駄の少ない、効率の良い授業計画の立案が可能になるとと思われる。このような情報収集と分析には時間と労力がかかるが、こうした地道な調査を行い、その結果が複数の教員に共有されるようになることが授業改善に不可欠な時代になっているのである。

2. 調査の目的

本研究では標準的な入学難易度の大学において、英語授業の効率を高める授業計画を立案する際、知識を提供する場面と運用能力の育成する場面のバランスをどのように決定すべきかについての考察を目的とする。最初に筆者が考える無駄の少ない、効率的な授業とはどのようなものであるかを「知識」と「運用」という2単語をキーワードにして記してみる。英語の運用能力、つまりコミュニケーション能力を養うためには知識を無意識のレベルで使える状態までにするための練習が不可欠である。この段階への到達を目指して、授業中に一定の時間を割き、様々な活動を学生に課すことになる。いわゆる一方通行の授業スタイルと比較した場合、学生が主体的に言語を使う場面が増加するため授業への能動的参加を促しやすい。

このスタイルは、やる気のある学生からは好意的に受け止められているようである。しかし、こうした言語活動を意味あるものにするための前提となる知識が学生に欠如している場合はどうであろうか。英語の得意な大学生でもほとんど定着していないような知識（＝言語材料）であれば、どの英語教員も直感的に運用練習以前に十分な説明が必要であると判断するはずである。一例を挙げれば、擬似関係代名詞のbutについて標準的的大学生ではその使われ方を理解していないというようなケースである。逆に、高校までに習得されていると思われる基礎的な知識が前提となるコミュニケーション練習ではどうだろうか。誤った予測のもとに授業を進めてしまう教員が出てしまう可能性も否定できない。もちろん、そのコミュニケーション活動中に学生の知識欠如が多く見られることを発見すれば、授業計画を変更してその項目の説明を行うこともできるだろう。しかし、このような事態が頻繁に起こるようであれば、無駄が多く効率の悪い授業という印象を学生に与えてしまうことになる。たとえば、今までで最も楽しかった経験をテーマとして3分間程度のスピーキング活動をペアワークとして大学生に課す場合を例に考えてみる。比較について言及する方法に加えて、中学2年次に学習する過去時制と中学3年次に学習する現在完了時制について理解していることがこのコミュニケーション活動の前提となる。規則変化をする動詞だけでなく不規則変化動詞の過去形や過去分詞形も表現の中で必要となる可能性が高いが、指導対象の大学生は不規則変化動詞の過去形や過去分詞形を習得していると判断してかまわないだろうか。ここ数年、筆者が担当したクラスには中学で学習する基本的な動詞であるにもかかわらず過去形も過去分詞形も言えない・書けない学生が相当な割合で存在している。多数ではないといえ、こうした状況を想定せず言語活動を指示してしまうと、運用能力養成のための練習時間が知識不足に起因して有効に機能しない事態を引き起こしてしまう。その結果、あらかじめ計画した授業展開ができなくなり、学習進度にも遅滞が生じることになりうる。

このように無駄な時間が多く含まれる授業の対極に位置するのが筆者の

理想としている効率的な授業である。つまり、指導対象となる学生が習得している知識と習得していないと思われる知識を指導する側ができるだけ正確に把握した上で、知識を提供する時間と運用練習に割く時間の割合を決定してある授業のことである。

知識の有無は学生ひとりひとりによって差がある。それゆえ、一斉授業においてどの知識項目についての時間を割り解説するべきかを定めることは容易ではない。

本研究で目指すのは運用の前提となる知識としてどのような項目が標準的レベルの大学生に欠落している傾向が見られるかを発見し、その調査結果を大学英語教員に共有し指導に活かしてもらうことである。

3. 被験者

本調査の被験者は筆者が勤務する関東地方の私立大学に在籍し、英語を主たる専攻としない大学生である。2012年度に前期・後期とも筆者が担当した英文法の科目を履修した学生のうち、本研究のデータ収集を兼ねた筆記テスト（全3回）をすべて受験した14名を被験者とする。彼らを被験者とした理由は上記英文法科目の授業の進め方と全3回からなる筆記テストの内容に関連している。まず、授業の進め方について触れてみる。この授業は、教員が教壇に立って板書をしながら学生に文法を説明するといういわゆる「一般的」スタイルを採用していなかった。この授業で中心的役割を果たしていたのは教員ではなく学生であった。この科目の履修者は、教員により前時に指示された学習範囲（通常5－6ページ）の問題を授業時に解説できるように準備してから授業に出席することが求められていた。最大の特徴は、授業時に解説をするよう指示された問題を教壇に立ってクラスメートに教えるという方法で授業が進められた点である。教科書は海外で出版されたESLクラス用の英文法ワークブックで、練習問題を通して文法項目の理解を深めるとともに学習した項目を利用して自己表現活動を

行うことのできるような構成になっていた。この解説が期末評価の50%の割合を占めることから、履修者の大部分は教員が求める程度以上の真剣さで取り組んでいたと筆者は感じている。学生の授業準備としてはワークブックの問題を解くこと、巻末の解答で答え合わせをすること、正解の場合は解説の仕方を考えること、不正解の場合は解答を参照した後正解までのプロセスがどうなっているのかをしっかりと確認しておくことが求められた。1ページを準備するのに20分程度としても、毎週2時間程度の自宅学習が必要になるため、いわゆる「楽勝科目」とは対極に位置する授業と言える。

次に、被験者選定に際して全3回のテストを受験した学生のみとした理由について述べる。この3回のテストのうち、一つは出題形式が和文英訳のみであったが、残り二つは文法用語の理解を前提とする設問が多かった。第1回目の和文英訳のテストは学生の文字を媒体とした運用能力を測定するためのもので、第2・3回目のテストは第1回目のテストで正しい英訳をするための前提となる知識の有無を測定する目的があった。運用面で正解できなくても知識面で正解ができている言語材料がこの被験者集団でどのような項目であるかを調べることが目的であるので、第1回目のテストでの和文英訳に必要な知識を含んだ第2・3回目のテストをすべて受験している学生のみからデータの収集を行う必要があったためである。

前述した通り、本研究では英文法知識とその運用についての比較をしながら分析を行うため文法用語にある程度精通した被験者が必要であった。被験者集団が教育された際のガイドラインであった高等学校学習指導要領を参照すると、「言語材料の分析や説明は最小限にとどめ、実際の場面でのように使われるかを理解し、実際に活用することを重視すること」と明記されている（文部科学省、1999）。そのため、一般の大学生は文法用語に精通していないことが予想され、毎授業時の問題解説においてすべての学生が文法用語を使用することが求められていた授業を履修した学生のみを被験者としてすることが適当であると筆者は判断したからである。

4. 調査の方法

前期・後期に渡り、筆者が担当した英文法のクラスを履修した学生に3回のテストを受験してもらい、その一部をデータとして利用した。英文法のクラスとはいえ、その目標は単なる知識の確認や指導にとどまらずコミュニケーション活動時にその知識を活用することが視野に入れられた授業である。被験者である学生が教科書として使用したワークブックにも頻繁に自己表現活動が登場していたため、英文を作成することにも比較的慣れていたと言える。ゆえに、授業時に学んだ知識を活かして運用能力の一側面を示す和文英訳という手法にも対応してくれると判断した。受験の時期は後期授業15回中の第14回目と第15回目、そして後期期末試験期間に1回であった。

全3回のテストの設問数の合計は200であったが、すべての設問を調査データとして利用したわけではない。筆者が授業中に知識の定着を疑った項目を中心に分析することにした。しかし、筆者の主観のみに依存して調査する項目を選択することは重要な項目を除外してしまう可能性もあるため、日本人の英語誤用に関する書籍ならびにインターネット上の情報も参照した上で選定した。こうした中で、「英語上手になる事典」(バーカー、2008)とweblog「日本人がよくする英語の間違いトップ20」(エナゴ、2013)で重複していた項目については調査対象から外れることのないようにした。バーカーは2008年までだけでも12年間日本において英語教育に携わっており、エナゴは学術論文等の英文校正に特化した会社で日本人研究者が執筆した原稿の校正を得意分野にしていることから日本人が誤用することが多い英語項目に精通している。それぞれが挙げた誤用パターンを(表1)と(表2)に示す。

(表1)：「英語がじょうずになるための事典」(バーカー、2008) より

現在形の本当の意味を押さえよう！
日本語の「～している」と英語の進行形は違う！
未来を表すwillとbe going toを正しく使い分けろ！
現在進行形の「臨時的」なニュアンスをつかめ！
日本語にない時制、現在完了形を極める！
過去進行形は背景を描写する時制
過去完了形は「大昔」という意味ではない！
シンプルな過去形に潜む罠
「過去の習慣」を表すused to doのニュアンス！
everとneverは完了形のパートナー
if、whenの使い分けと「仮定法のレシピ」
even ifとeven though
英文法の最難関！冠詞a/theの使い方
aを使うか、anを使うかー発音とつづりの落とし穴
意外な盲点anotherとthe other
限定詞bothの使い方の間違い
数えられる？ 数えられない？ —不可算名詞
muchとmany、どっちを使う？
漠然とした数量を表すsome、any
形容詞の二つの形、-ingと-ed
比較級と最上級の作り方をおさらい！
「最も〇〇なものの一つ」
形容詞の順番にはルールがあった！
ありがち！複合形容詞の間違い
助動詞の選択ー否定文・疑問文の作り方
語順を間違えやすい否定文・疑問文
否定部分は前の方に置く！
否定疑問が使えるとき、使えないとき
付加疑問の作り方・使い方
疑問への答え方
「私も！」の2つの言い方
本当は難しいwh-疑問文
名詞節は“頭”を見つけて訳す
「私は～された」を訳すには？ー受け身の使い方
人の話を伝えるときー間接話法
存在を紹介するthere is/are

(表2) 日本人がよくする英語の間違いトップ20 (エナゴ, 2013)

時制 (仮定法を含む)
冠詞の誤用
数量を表す言葉
can, may, might, mustなどの誤用
受動態の乱用
前置詞
他動詞
be動詞の乱用
句動詞
連語の未使用

上記(表2)の見出しにトップ20とあるが、英語論文作成時に多く見られる傾向についての10項目についてはあらかじめ除外したため項目数は10となっている。2つの表で重複している項目を抽出して作成したのが以下に示す(表3)であり、本稿では紙面の制約のためこの5項目のみを中心に考察を行うことにする。

(表3)

時制 (仮定法における時制も含む)
助動詞
受動態
冠詞
数量表現 (可算名詞／不可算名詞も含む)

5. 結果と考察

前項の(表3)に含まれた項目に関する被験者のテスト結果を報告するとともに考察をしていく。

5.1.1. 時制

和文： 彼は帰宅したときに、あなたに会えて嬉しく思うだろう。
英訳： He will be glad to see you when he comes home.

この英文を主節と接続詞when以下の副詞節に分割して被験者の書いた英文を(表4)にまとめてみる。被験者14名は和文英訳のテストの得点が高かった順に上から配列してある。

(表4)

被験者	主節	副詞節
①	You will be happy to	無記入
②	He will happy to meet you	when he (go) back home.
③	He should have been happy to see you	after he got home.
④	無記入	when he comes home
⑤	He will be glad to see you	when he comes home.
⑥	He will be happy to see you	when he went home.
⑦	He will be happy to see you	when he (come) home.
⑧	He will be glad to see you,	when he gets home.
⑨	He will be glad to see you,	when he will get home.
⑩	He will be happy	when he comes back.
⑪	He will be happy	when he went home.
⑫	無記入	when he got home.
⑬	He will be grade to see you	when he (go) back.
⑭	He may happy see you	when he (leave) home.

上記問題の和文は主節も従属節も未来の内容であるが、従属節は「嬉しく思うだろう」という主節内の述語部分を修飾している。そのため、いわゆる「時の副詞節」であるので、主節は未来時制で表すが、従属節は現在時制で表すべきである。表中で網掛けを施した部分はそれぞれの節中で正しい時制を使用したことを示している。主節の時制の正解者は14名中9名であった。被験者②はwillの後ろにbeを抜かしたため正解者に含めなかったが、主節を未来時制で表すことは理解できていると判断することも可能かもしれない。一方、従属節の時制の正解者は4名であった。表中にカッコを施した動詞は現在形なのか原形なのか判断が分かれるところである。仮に現在形だと判断すれば、正解の4名と合わせて8名が「時の副詞節中では未来の内容も現在形で表す」という知識を運用時に示せたということ

になる。しかし、その場合、いわゆる「3単現の-s」をこの英訳で使えなかったことになる。主節も従属節も正しい時制を使用した被験者は⑤、⑧、⑩の3名であり、和文英訳で正解できたのは⑤の1名という結果であった（被験者⑧は接続詞whenの直前に不要なカンマを付けていたため正解に含めなかったが、このカンマ以外は正しかったので和文英訳の正解者は2名と考えるとかまわないかもしれない）。

これは筆者が考える「運用」時の結果であり、「知識」がないために正解できなかつたのか「知識」はあるのに正解できなかつたのかは和文英訳のみでは判断できない。そこで、別なテストにおいて接続詞whenで始まる節が名詞節か副詞節かを見分ける方法を回答させ、和文英訳と比較してみた。被験者の回答を（表5）で一覧できるようにしてみた。

（表5）

被験者	接続詞whenで始まる節が名詞節か副詞節かを見分ける方法
①	未来のことを未来形で書けば名詞節、現在形で書けば副詞節
②	whenの後ろが動詞なら名詞節、後ろが名詞なら副詞節
③	無回答
④	whenがOとして使われているかいないか
⑤	whenの後に出てくる動詞が現在形だと副詞節
⑥	whenの後の動詞が原形なら副詞節、原形以外なら名詞節
⑦	whenの後にSVの文がくると名詞節、SVがこない副詞節
⑧	名詞節の場合は現在形の動詞、副詞節の場合は過去形の動詞が入る
⑨	時制の一致があるかないか
⑩	文の中にカンマがあるかないか
⑪	whenの文のあとにSVが続くかどうか
⑫	無回答
⑬	訳が「～するとき」は副詞節、「いつ～する」なら名詞節
⑭	whenのあとがSVなら名詞節、そうでなければ副詞節

接続詞whenで始まる節の見分け方を理解できていると判断できる回答をした被験者は網掛けを施した回答をした①と⑬の2名であった。被験者④、⑤、⑥も正しい説明はできていないが、この項目に関する知識が多少

ある可能性が感じられる回答であった。

和文英訳という「運用」時に主節も従属節の正しい時制を使用したのは被験者⑤の1名のみであった。時や条件を表す副詞節において未来の内容を表現する場合に現在形を使うという知識を説明でき、同時にそれを運用時に正しく使えた被験者はいないことになる。このことから判断してこの項目については知識の習得が十分でないことに起因して運用ができないと思われるため、知識の補完を優先することが被験者のレベルの大学生には必要であると考ええる。

もちろん、母語の文法を説明できなくとも正しく表現できることから、「知識」の有無を尋ねた問題で正解できなくとも「運用」できる場合もありえよう。それでも、日常生活で英語を使用したコミュニケーションを行うことがほとんどない日本人英語学習者は、運用の前提として知識の習得が必要な場合の方が多い。この項目は、大学入試でも頻出しており、定着が難しい項目であることを多くの大学英語教員は認識しているはずである。筆者も被験者のクラスでこの項目についての解説をしたが、羽根（2008）が言うところの「情報の垂れ流し」に終わってしまっていた可能性が大きい。副詞とはなにか、節と句はどう違うかといった説明もしてあったが知識すら定着させることができなかつた項目になる。

5.1.2. 時制（仮定法）

和文:あのととき彼がそれを知っていたら、彼は計画を変更していただろう。 英訳: If he had known it then, he would have changed the plan.

この英文を接続詞if以下の従属節と主節に分割して被験者の書いた英文を（表5）にまとめてみる。

(表5)

被験者	従属節	主節
①	If he had	無回答
②	If he had known it at that time,	he had changed his plane.
③	If he knew it that time,	he would have been changed the plan.
④	無回答	無回答
⑤	If he had known it at that time,	he would have changed the plan.
⑥	If he knew that at that time,	he will change his plan.
⑦	If he had known that,	he will change the plan.
⑧	if he knew it at that time.	He changed his plane
⑨	If he know it that time,	he would change the plan.
⑩	If he have known that time,	he would changed the plan.
⑪	If he know it,	he changed the plan.
⑫	If he knew it then,	he change plan
⑬	If he know it at that time,	he will change the plan.
⑭	If although he knew it,	He is changed the plan.

従属節と主節はともに過去の内容を表しており、いわゆる仮定法過去完了形で英訳されていることが正解のための条件である。従属節において had known という過去完了時制を使った被験者は②、⑤、⑦、⑩の4名であった。knew という過去時制を使用した被験者は5名おり、過去完了時制を使うつもりであったのか過去時制を使うつもりであったのか判断がつかないものは被験者①の had 以降記述がない英訳であった。また、know という三単現の-sを落とした現在時制か原形での使用を意図していたか判断がつかない被験者は⑨、⑪、⑬の3名存在した。

主節に目を移すと would have changed という過去形の助動詞+have+過去分詞という過去の内容についての現在の推量を正解できたのは被験者⑤ただ一人であった。被験者③の英訳も過去形の助動詞+have+過去分詞という構造にはなっていたが、態の誤りが見られた。従属節、主節の両方で正しい英訳ができていたのは被験者⑤の1名のみという結果であった。

たしかに仮定法での英語表現では時制の誤りが多発するが、知識レベルでも同様の結果になるのかを別なテストによって調べた。質問した内容は

「もし私がマレーシア人なら、・・・。」という日本語を英語にする際に使うべき時制を答えさせるものであった。結果は（表6）に示した。

（表6）

過去形	8名
現在形	2名
現在完了形	1名
未来形	1名
仮定	1名
無回答	1名

正解である過去形と答えることができたのは14名中8名であった。半数をやや上回る被験者のみしか正しい時制の選択ができないわけである。仮定法の学習において直説法の時制とは使われ方が全く異なることを理解することは最重要事項と言っても過言ではない。理解していることを実際に運用の場面で使うことは容易でないだろうが、仮定法に関する学習内容のうちで昔のことに過去完了形、今のことに過去形を使うというのは仮定法を含む表現の発信において前提となる知識である。wishやas ifなどを含む仮定法の文になればさらに理解が容易でない知識を学ばねばならないゆえ、この段階での知識が14名中6名にないことは、一年間にわたって英文法の授業を受けた学生のそれとしては不十分と言わざるを得ない。このことから、仮定法の英文を文字にせよ音声にせよ発信するための前提になる知識の定着を図る授業が必要であると判断する。前述したように被験者の受講した英文法の授業は学生が教科書の問題を利用して文法事項の説明をするスタイルであったため、仮定法のように理解すべき事の多い項目の場合、体系的に整理した提示の仕方を必要とする段階に被験者はいると思われる。今後の指導で留意していく材料を与えられた点で有益であった。

5.2. 助動詞

和文：	メアリーが40歳を超えているはずがない。
英訳：	Mary cannot be over 40.

この項目では「～はずがない」という日本語を英語で表現する際に適当な助動詞を選択したうえで英訳できるかを調査した。その後、別なテストで「～はずがない」はcannotとmust notのどちらで表すかを二者択一で回答させた。さらに別なテストで「～はずだ」を表す助動詞を書かせる問題を課した。これらの結果は（表7）にまとめてみた。

（表7）

被験者	和文英訳	二者択一	「～はずだ」
①	Mary can't be over 40.	cannot	must
②	Mary can't be over 40	cannot	should
③	Mary must not be older than 40	cannot	must
④	Mary can't be fourty years old	cannot	must
⑤	Mary can't be over forty.	cannot	should
⑥	Mary shouldn't become over fourty.	cannot	should
⑦	Mary might not over forty.	cannot	should
⑧	Mary can't be over forty.	cannot	can
⑨	Mary don't must be over fourty.	cannot	must
⑩	Mary shouldn't over 40 years.	cannot	must
⑪	Mary	cannot	may
⑫	Mary	must not	may
⑬	Mary can't be over forty.	cannot	can
⑭	Meary never over 40 old.	cannot	無回答

和文英訳の結果を見ると、正しい助動詞を使用したのは14名中6名であった。一方で、二者択一という難易度を下げた出題方法で助動詞を選択させる問題では⑫をのぞき13名の被験者が正解している。後者の結果からわかることは、「～はずがない」という表現中で使われる助動詞としてmustよりcanの方がそれらしいという感覚、あるいは知識がほとんどすべての被験者に備わっているということである。後者のテストで数名の被験者が

英訳時に使用した助動詞であるshouldやmightなどの否定形を選択肢に含めた場合には異なる正解率になった可能性もあるが、二者択一式テストの結果を見る限り、「～はずがない」は助動詞canの否定形で表すという知識はありそうである。しかし、英訳時にその知識を使用できない割合が高いというこうした項目は、授業時間の多く知識習得のために充てる必要がないと判断すべきであろう。

「～はずだ」という意味を表す助動詞についてもさらに別なテストで知識の有無を確認した。被験者の和文英訳における得点による序列で上位半分に位置した7名のうち4名が「～はずだ」はshouldで表すと正解した。しかし、下位半分に位置した被験者の中に正解できた者がいなかったことから、推量の意味で使われるshouldについては助動詞の中でも知識の欠落が多い可能性が示される結果となった。「～ちがいない」、「かもしれない」など他の推量を表す助動詞についての知識を持ち合わせているかはこの結果から知ることは難しいが、推量の意味で使われる助動詞については知識の有無を確認してから運用練習を行わせる方が標準的レベルの大学生には適当かという印象をもった。can、may、mustなども中学時代に「～できる」、「～してもよい」、「～しなければならない」という推量以外の意味で導入されることが普通であるため、異なる意味で使われるこれらの法助動詞のいくつかには苦手意識を持つ学生も少なくないと予想される。それゆえ、推量の助動詞とその日本語訳を黒板で結び付けるような整理をしたあとにコミュニケーション活動での使用をさせるようにするべきかもしれない。

5.3. 受動態

能動態の文： They were building the house.

受動態の文： The house was being built.

この項目では和文英訳ではなく態の変換をさせることで進行形という様相を含んだ英文を受動態にして表現できるかを調べた。また別のテストにおいて、動作主(＝行為者)が省略されるのはどのような場合かという知

識の有無も確認し、これらの結果を（表8）にまとめた。

（表8）

被験者	能動態の英文を受動態の英文に書き換える方法	受動態で行為者(動作主)を省略する場合
①	The house was being built.	決まりきった人
②	The house was being built by them.	世間の人 (they) など
③	The house was being built by them.	行為を受ける物や人が主語
④	The house was building	明らかなき
⑤	The house was being built.	言語
⑥	The house was built by them.	物や自然現象
⑦	The house was built building.	明確であるとき
⑧	The house was built	行為者が多数いるとき
⑨	The house was built by them.	無回答
⑩	The house was built by them.	する人とされる人が同じとき
⑪	The house was built by them.	無生物
⑫	The house was building by them.	無回答
⑬	The house was built by them.	文脈から明らかな時
⑭	The house was build by their.	無回答

過去進行形で書かれた能動態の述語動詞を受動態に正しく変換できたのは14名の被験者中で①、②、③、⑤の4名のみであった。受動態の基本形ともいえるbe動詞＋過去分詞というパターンはこの正解者を含み11名に使用されたことから推察すると、進行や完了という様相が含まれることで正しい表現をできる学生が激減する可能性がある。

述語動詞部分を正確に変換したうえで、動作主を省略しこの書き換えに正解した被験者は①と⑤の2名であった。受動態の文は行為を受ける側に中心が置かれることから行為者を省略することが一般的であり、文末に明示することで違和感を生じさせてしまうため、どのような場合には不自然さがあるかを知識として持っていることが重要である。綿貫（2000）によれば、動作主が一般的な人や漠然とした人をさしているか、不明の場合、あるいは前後関係から動作主がわかるため言う必要のない場合に省略され

るということで、今回の書き換えでも省略が必要であった。被験者にこの知識があるかを確認してみると、きちんとした説明はできていないものの、筆者の感覚で部分的とはいえ理解できていると感じる回答をした者は①、②、④、⑦、⑬の5名であった。しかし、行為者が自明あるいは不明の場合に省略するという両面を含んだ回答は誰からも得られなかったため、この省略についての知識はあいまいなままである学生が多いことがわかる。被験者のうち9名が書き換え時に by ～と行為者を残しており、受動態が使われるのはあえて行為者をぼかすしたい時だという概念の把握自体に問題があるという印象をもった。

上記結果から、進行形の受動態を正しく英訳でき、省略すべき動作主を省き、なお省略される理由を知識としてもっている被験者は①の1人だけということになる。自然な表現のためにどのような根拠で動作主を省略することが必要かを理解させ、受動態の文の核と言える述語部分の変換を進行相や完了相が含まれた文でも発信が可能になるよう反復練習をさせるべきであろう。この部分を正しく表現できたのは全被験者の上位三分の一のみであることから、大半の学生には知識レベルでの指導から始めることが標準的レベルの大学生には必要であると判断した。

5.4. 冠詞

和文： 外国語を習得するのは非常に難しい。

英訳： It is very difficult to acquire a foreign language.

この項目では「外国語」を英訳する際の冠詞の付け忘れに着目した。結果は以下の(表9)にまとめた。

(表9)

被験者	「外国語を習得するのは非常に難しい。」の英訳
①	It is very difficult to learn the foreign language.
②	If is very difficult to mustar foreign language.

③	It is very difficult to learn foreign languages.
④	It's hard to learn abroad language.
⑤	It's very difficult to master another languages.
⑥	It is difficult to learn foreign vocaburary.
⑦	It is difficult to foreign language.
⑧	It is so difficult to learn foreign language.
⑨	It is difficult to master foreign language
⑩	It is difficult to learn foreign language.
⑪	It is so difficult to learn forgen language.
⑫	It is very difficult to learn
⑬	It is difficult to learn foreign language.
⑭	It is hard to learn the foreign language.

可算名詞languageの単数形を英文中に使用する場合は何らかの限定辞を伴わねばならない。和文からは「特定の外国語」を学ぶことが難しいというニュアンスにはなっていないと思われるため、不定冠詞のaを使用することが求められていた。しかし、被験者の誰もaを使用していないことが上記(表9)からわかる。一方、定冠詞のtheは英文中で2名に使用されていた。被験者①と⑭である。「外国語と言えば英語だ!」と理解していたか、総称用法で一般に使われることの多い無冠詞+複数形を用いる代わりにthe+単数形を使用したのであれば正解として扱うべきであろう。それゆえ、この2名の被験者は冠詞を運用時に使用できたと解釈しておく。限定辞としてanotherを用いた被験者もいたが、それに続く名詞を複数形にしてしまっていたため、呼応ができていなかった。また、languageを複数形で使用した場合、特定の言語について表すのでなければ無冠詞でも正しい表現となる。③の被験者の英文がこれに該当する。被験者⑥は不可算名詞のvocabularyをlanguageの代わりに使用していたため不定冠詞のaを付ける必要性はないが、英訳としては不正解として扱った。

このように運用時に適切な冠詞を使用することは非常に難しく、名詞を使う際は常に限定辞を意識しておく必要がある。しかし、文中の名詞には冠詞が必要になるという意識が被験者にははたらかなかったのである

う。授業中の応答において可算名詞の単数形には冠詞（またはその他限定辞）が必要であることは被験者全員が知識として持っていることは確認してあった。しかし、単数名詞の前に形容詞が置かれる今回のようなパターンを含む場合には授業内の自己表現活動で特に誤りが目立っていたため指導はしてあった。本調査の被験者ではないが、筆者が読解の技術を指導していたクラスでも、文章の途中に定冠詞付きで登場する名詞に翻弄される学生が多かった。同一名詞の反復による単調さを避けるため、同じ意味の名詞で言い換えることが頻繁におこなわれるが、その言い換えられた名詞の前にtheがあることを利用した読解ができない学生が多いのである。発信時のみならず情報の受信時においても冠詞が鬼門になっているので、単に文法的に理解をさせるだけでなく、4技能すべてにおいても冠詞を意識させるを行うとともに自然に運用できるようになるまで練習を継続せねばならないだろう。

5.5. 数量表現

和文： コップの中にほとんどジュースはなかった。

英訳： There was little juice in the glass.

この項目で調査のため注目したのは不可算名詞のjuiceを修飾する「ほとんどない」という意味のlittleである。この単語は準否定語であり、noやnotのように否定の意味を潜在的に含んでいることもあり日本人英語学習者による誤用は多い。被験者の英訳は以下の（表10）にまとめた。

（表10）

被験者	英訳	fewとlittleの使い方
①	There were little juice in the glass.	fewはCとlittle はUと
②	There is few juice in a cup.	fewはCとlittle はUと
③	There's no juice in the cup.	fewはCとlittle はUと
④	無回答	数と量の違い
⑤	There is little juice in the cup.	fewはCとlittle はUと

⑥	It doesn't have any juice in cup.	fewはCとlittle はUと
⑦	It wasn't almost juice in cup.	fewはCとlittle はUと
⑧	There are little juice in the cup.	fewはCとlittle はUと
⑨	There are less juice in cap.	fewはUとlittle はCと
⑩	There are not much juice in the glass.	fewはCとlittle はUと
⑪	There are no juice in the cup.	fewはCとlittle はUと
⑫	There are not juice on the cup.	ほとんどか全く
⑬	There are not drink in the cup.	fewはCとlittle はUと
⑭	There are few juce in cup.	fewはないでlittleはある

数えられないジュースが「ほとんどない」という内容を表すためのlittleを使用した英訳をしたのは①、⑤、⑧の3名のみであった。しかし、被験者⑤と⑧は現在時制で文を作成している点が誤りである。また、①と⑧の2名は述語動詞にそれぞれwereとareを使っており、ジュースという不可算名詞を主語にした場合の正しい呼応ができていなかった。それゆえ、この和文英訳を正解した被験者は皆無ということになった。

別のテストでfewとlittleの違いを説明させたところ、表現の仕方は異なるもののfewはC（可算名詞）とともに使い、little はU（不可算名詞）とともに使うと14名中10名が正解した。この知識があるのに和文英訳でfewを使い正解できなかった被験者は②の1名のみであった。このことから、littleとfewの使い方に関する知識は大半の学生に習得されているものの、その知識を運用できないことが示される結果となった。

6. まとめ

本研究では標準的レベルの大学の英語授業において、運用能力向上のために使う時間と知識補完のために使う時間の比重をどのように決定するのがのぞましいかを考察した。大学への入学が易化している昨今、高校までで学習する英語の基礎知識が不十分なまま大学の授業を受け始める学生が増加している。そのため大学でそれ以前の知識の補完を行わなければな

らない現状があるのである。しかし、高校までの英語教育でも知識習得を目指しているのではなく、コミュニケーション能力の養成を目標としている。その延長線上の大学でも学生の運用能力を高めることが狙いとなっているのは当然である。しかし、前提となる知識が欠如しているにもかかわらず、教員の目が届きにくいペアワークやグループディスカッションといったコミュニケーション活動を運用練習として課すことで運用能力向上につなげることはできないのである。コミュニケーション時に必要な知識が不足しているなら、こちらについても対応することが求められる。

今回は日本人英語学習者が誤用しやすい数項目の言語材料についてののみ調査し、それらの「知識」が被験者に習得できているのかいないのかを考察した。時制、態、助動詞、冠詞、数量表現という5項目を含んだ和文英訳では、大学入試における基礎レベルの文法に限定した問題であったにも関わらず、正解者が5割を超えることはなかった。この英訳を被験者の運用能力のバロメーターとして、正解に至らない理由が知識不足に起因するかを別なテストで調査したのであるが、いずれの項目でも知識の定着が見られないことがその理由である可能性が示される結果であった。

大学での英語授業を計画する際、コミュニケーション能力をキーワードに目標設定が行われることは少なくない。しかし、本調査の結果が示しているように、円滑な意思疎通を行うための知識が十分でない大学生が少なくないのである。今回の被験者は、英文法の授業で知識項目について解説を行い、加えて自己表現活動も経験している。それにもかかわらず、更なる知識の補完が必要な学生の割合が多いことも判明した。授業中の知識指導の割合を運用練習以上に取っていくことが必要ということである。また、学生が説明・解説を行うスタイルで能動的に授業に関わらせる点で有効と思われるこの授業だが、体系的な理解が必要な項目については教員が指導をする方が効果的である可能性についても考えさせられることがあったので、今後の課題としていくことにする。

参考文献

- エナゴ 日本人がよくする英語の間違いトップ20-1 <http://www.enago.jp/blog/日本人がよくする英語の間違いトップ20-1/> (2013/02/02参照)
- エナゴ 日本人がよくする英語の間違いトップ20-2 <http://www.enago.jp/blog/日本人がよくする英語の間違いトップ20-2/> (2013/02/02参照)
- エナゴ 日本人がよくする英語の間違いトップ20-3 <http://www.enago.jp/blog/日本人がよくする英語の間違いトップ20-3/> (2013/02/02参照)
- エナゴ 日本人がよくする英語の間違いトップ20-4 <http://www.enago.jp/blog/日本人がよくする英語の間違いトップ20-4/> (2013/02/02参照)
- 小笠原林樹 (1997) 「日本人英語の誤用診断事典」 研究社出版
- 草山明美 (2006) 「知っている英語から使える英語への指導の工夫」 神奈川県立総合教育センター 長期研修員研究報告 4, 93-96
- 倉谷直臣 (1989) 「ロングマン英語コモンミスティクス500」 北星堂
- 小林健 (1996) 「脱くホンモノ英語症候群」 のすすめ」 大修館書店
- 清水亮、橋本優、松本美奈編著 (2009) 「学生と変える大学教育」 ナカニシヤ出版
- 中村朋子、中尾有香、畑野喜信 (2005) 「擬似初心者の自由英作文に見る英語運用能力」 『中部地区英語教育学会研究紀要』 35, 19-27
- バーカー、デビット (2008) 「英語じょうずになる事典」 アルク
- マークケビン、三宅和子 (1999) 「英作文クリニック360例」 鶴見書店
- 三浦淳一 (2007) 「英文法・語法ターゲット555」 旺文社
- 文部科学省 (1999) 「高等学校学習指導要領解説 (外国語編英語編)」
- 文部科学省 (2010) 「高等学校学習指導要領解説 (外国語編英語編)」
- 綿貫陽、宮川幸久、須貝猛敏、高松尚弘 (2000) 「ロイヤル英文法」 旺文社
- Heaton, J.B and N.D. Turton (1987) *Longman Dictionary of Common Errors* Longman
- Richards, J., J. Platt, and H. Weber (1985) *Longman Dictionary of Applied Linguistics* Longman
- Smalzer, W.R, and R. Murphy (2011) *Grammar in Use Intermediate Workbook* Cambridge University Press