

英作文添削指導から見えてくるもの

荻原 洋¹

What We Could Learn from the First-Year-Students' English Composition

Hiroshi OGIHARA

E-mail: ogihara@edu.u-toyama.ac.jp

キーワード: 英文添削, 誤り分析, オーラル・コミュニケーション

Keywords: English composition correction, error analysis, oral communication

はじめに

日本の学校英語教育は全方位外交である。なぜ全方位外交と言うかということ、将来英語を使う必要が出来た時、それがどのようなことであってもそれに対応できるような「汎用的な(ある意味高度な)英語力」を全ての日本人が身に付けることを目指したカリキュラムになっているからである。(ただし、「汎用的な英語力」というものが、母語話者の世界も含めて実際存在するのかどうか、筆者には分からない。)

例えば、日本の小・中・高の学校で用いられる英語の教科書は文部科学省の検定を受けたものであり、中学校学習指導要領の記述では英語の発音は「現代の標準的な発音」で、その発音を用いて「～をする」という目標が掲げられている。また、扱うべき文法事項も当然細かく指定されている。さらに特定の技能に偏ることなく「4技能(5技能)をバランスよく統合させ」とも言われている。

その上で「第3期教育振興基本計画(文部科学省:2018年6月)」では、「グローバルに活躍する人材の育成」という目標の「測定指標」の1つとして、「中学校卒業段階でCEFRのA1レベル相当(英検3級程度)以上、高等学校卒業段階でCEFRのA2レベル相当(英検準2級程度)以上が、それぞれ5割以上」が挙げられている¹。要は、全ての日本人が高校卒業までにここまでの英語力を身に付ける、という目標が設定されているのである²。

しかしその全方位外交も、グローバル化の急速な

進行に伴い国際共通語化した英語による対面コミュニケーションの機会が飛躍的に増えると、英会話力、特に話す力の不足が目立つようになり、「日本人はいつまでたっても英語が話せるようにならない」という、学校英語教育に対する批判、不満、愚痴、恨みつらみが巷に溢れるようになった。

とはいえ日本という「英語が話せなくてもなんとかそこそこのレベルの生活ができる」、ある意味恵まれた環境では、英語を流ちょうに話す必然性も切迫感もないため、日本人が英語を話すことが苦手なことを全て学校英語教育のせいにするのは間違いである。ESP(English for Special Purposes)とまではいなくても、せめて鈴木(1999)が言っているような「目的言語」「手段言語」「交流言語」の区別ぐらいを念頭において英語教育を目標別に展開すれば、これらの批判のトーンはだいぶ下がるのではないかと思われる。

ただし学校英語教育もそのような批判に何もしないでいたわけではない。伝統的な文法訳読方式を否定し、CLT(communivative language teaching)へと大きく方向転換したのである³。

CLTがある程度中学校や高校に浸透したこと、小学校で音声英語に慣れ親しむようになったこと、大学入試センター試験に英語のリスニングが入ったことなどの諸要因により、筆者も含め、大学の英語教員の印象は「英語を話したり聞いたりすることに抵抗を持つ学生は確かに減ってきた」である。

ここで問題となるのが、「話したり聞いたりすることへの抵抗が減った」と「英語の力がついてきた」とは同じではないということである。「抵抗は減った」

¹ 富山大学人間発達科学部

が「英語の力は落ちている」と考える教員は少なくない。

本論は筆者が実際に担当した大学1年生の一般教養の英語の授業での課題英作文とその添削データを元に、日本人大学生の英語力が実際どうなのかを考察してみたものである。検証課題を予め設定した実証的研究ではなく、データも限られたものであるが、オーラル・コミュニケーション重視の影響を見て取れるかどうか、今後の検証課題が見つけられるかどうかなど、考えてみたい。

1. 分析対象の課題英作文と誤りの実際

検討の元となる資料は書かれた英語である。授業科目は1年生共通の「英語コミュニケーション」で、「4技能（5技能）をバランスよく伸ばし英語によるコミュニケーションの力を向上させる」という目標となっている。筆者が使用した教科書は TOEIC 形式のリスニングに特化したものであるが、それにスピーキング、リーディング、ライティングなどの学習活動を適宜組み合わせている。また半期の授業期間中に、発音練習を兼ねたパラレル・リーディングの課題を2回、英語ライティングの課題を1回出している。今回資料として用いたのは、この英語ライティングの課題である。

課題は「TOEIC のリスニング・パートの出題形式の1つである Short Talk（使用教科書では 100～130 語程度の本文が多い）と同じ形式のリスニング問題を作成する」となっており、題材は自由、子どもの頃の思い出やこれまでに経験したこと（空想上のものでも良い）などが作りやすいと学生にはアドバイスしている。また 60 語以上の本文、2つの問い、解答の選択肢は各 4 という条件を付けている。

ライティングの課題は授業外学習としがちだが、そうすると翻訳アプリを使ったり友人の助けを必要以上に借りたりする学生もいるので、そうならないような工夫が必要となる。そこで授業中に下書きをさせ授業の終わりに提出させる。そして授業後にワープロソフト等で清書しメールで提出、という方法をとった。その際「基本的には下書きの内容と大きな変更がないこと。文法上のミスや多少の表現の変更は構わない」と指示した。（ちなみに学生は全員スマホを所有しているので、下書きは写メって持ち帰らせることができる。）

この提出された清書を添削し、次の授業で返却、一週間以内に再提出させた。修正と再提出は1回だけである。添削は赤ペンを用い、問題がある箇所の下線を引くのと、要素が抜けている箇所に挿入記号のVを入れる2種類だけとした。添削したものは学生に返却する前に全てコピーを取っておき、再提出されたものと見比べてどの程度正しく修正されているかも確認した。対象学生は大学1年生 45 名で、前期の授業なので高校卒業直後の学生が多い。また全員が理工系の学部の学生である。

次の表は誤りの種類と修正具合を示したものである。もちろん予め調査対象となる文法項目を決めておきそれらを用いなければ出来ないようなタスクを課しているわけではないので、これらの誤りの種類や数はあくまで今回のデータに限ったものであり、最近の大学生の英語力の全般的特徴を反映したものと断言することはできないことは明らかである。

表の左側は文法形態素 (grammatical morpheme)⁴ と呼ばれるものの誤りを主に、右側には語彙に関する誤りなどを主に並べている。表中の「1」という数字は誤りの数ではなく、当該の学生がその種の誤りを犯しているという意味であり、同じ誤り（冠詞が欠如している）などが複数回あっても「1」としてある。また数字が丸付きの①になっているのは、再提出でその誤りが修正されていたことを示す。（同一学生に同じ誤りが複数個あった場合、その過半数が修正出来ていれば①とした。）

なお、添削されたものを見てもどう修正したら良いか全く見当がつかずヒントを求めてきた学生が2割（10人弱）いたということも予め断っておかなければならない。また、単純なタイプミスと思われるものや内容に関する修正は集計から外した。

誤りの種類、数え方、具体例は以下の通りである。（下線は全て筆者）

<冠詞>については2種類の誤りが見られた。

【無】必要な冠詞が欠けている。（When I was __ junior high school student, __ teacher said to me "You become a captain."）

【誤】間違った冠詞が使われている。（上の例）

なお、冠詞の選択ミスは5例あり、そのうち4例が「定冠詞を用いるべきところに不定冠詞を用いている」であった。

<疑問文>については、必要な倒置がされていない場合と助動詞が挿入されていない場合があったが、同じ性質の誤りと見做すことも可能なため一緒に数えることにした。(Why __ I couldn't enjoy these? / Why __ I couldn't run in the best condition? / What position __ the speaker got after the seniors graduated?) 今回は3例とも全て Wh 疑問文における誤りであった。

<be 動詞>についてはそれぞれ1例しかなかった⁵。

【無】あるべき be 動詞が無い。(I __ good at singing and expressing my emotions.)

【不要】余計な be 動詞が存在する。(Nothing was happened.)

<態 (voice) >についても誤りの数は非常に少なかったが、受動態のような面倒なものはあえて使わなかったという可能性も考えられる。

【誤能】受動態にすべきところが能動態になっている。(Everyone __ hugely pleased when they heard the result. / Western music has __ listened (to) around the world.)

【誤受】能動態にすべきところが受動態になっている。(They are set off 2000 shots of fireworks.)

<主語>に関する誤りは1種類だけであった。

【無】主語が欠けている。(If __ make continuous efforts, it will be rewarded someday.)

<前置詞>については、冠詞と同じように2種類の誤りが見られた。

【無】前置詞が欠けている。(I've never been __ such a position. / I have other places I want to go __.)

【誤】間違った前置詞が使われている。(That experience is very valuable by me.)

<接続詞>については次の2種類の誤りが見られた。

【誤】接続詞の選択が間違っている。(I didn't reach the final, however the result was my best record.) ここで however は「しかし (ながら)」の意味で使われていると思われるのだが、however を接続詞に使う場合は「いかに～といえ」という意味になる。「しかし (ながら)」の意味で使う however は副詞なので (Swan.1980), この

例は文法的には不適格である。

【主無】従属接続詞節だけで主節が無い。(I'm going to buy a bicycle tomorrow. Because I'm going to go to Mt. Fuji by bicycle with my friends this summer.) このタイプの Because 節は中学校の教科書でも普通に見られるが、それはあくまで会話のやりとりにおいてである。

<構文>の誤りとは、英語の構文規則に合っていない、文として成り立っていないものである。(We went to the restaurant which can eat delicious hamburg steaks. / I want people who supported me to say "Thank you." (これは「私を支えてくれた人々に“ありがとう”と言いたい」という意味で書かれたもので、日本語の表現をそのままの順で英語にしたものと思われる。)/ I really welcome to foreigners study or understand about Japanese culture. / Every year the culture festival is held. It's the famous event the 3rd grader performs a play.)

<語彙>については、語彙の選択ミス、あるいは英語に無い語彙の使用である。(After the seniors graduated, I got the position of a director. It likes a leader. / My first performance of drama was too bad. I skipped or forgot some serifs.)

<there>に関する誤りは語彙の誤りあるいは構文の誤りと見做すことも可能であるが、副詞の there と There 構文の there との混乱という問題もあり、別にカウントしてみたところ以下の2種類の誤りが見られた。

【to】 to there という誤り (I'm looking forward to going to there.)

【There】 文頭に不適格な There が生じている。(There was so crowded. / I have other places I want to go. There is Australia.) これらは、「there = そこ」と丸覚えをしていて、日本語の「そこは」をそのまま英語にしたものと思われる。

2. 考察

前節の結果を元に、誤りの数や修正率といった点から、その理由等の推測も交えながら考察してみた

い。またその後で、数値的な問題とは別に気になった点、特徴的な点について述べる。

2.1. 多い誤り, 少ない誤り, 修正率

まず誤りの多かった項目について見ると、45人中10人以上が間違った項目は以下ようになる。なお、同一の学生が同じ範疇で異なる誤りを犯している場合、つまり、冠詞で言えば、同じ学生が「無冠詞という誤り」と「冠詞選択の誤り」を両方犯している場合は「1人」と数えた。表の最下行の「カテゴリ別人数」がそれである。全45人で、全く誤りのなかった学生が2人、また誤りの種類が最も多かった学生では7種類の誤りが見られた。()内はパーセント(45人中)である。

1. 冠詞	33人 (73%)
2. 時制	26人 (58%)
3. 構文	17人 (38%)
4. 前置詞	16人 (36%)
5. 複数形	13人 (29%)
6. 語彙	11人 (24%)

このうち3番目の「構文の誤り」と6番目の「語彙の誤り」は全て個別案件(誤りに共通性が見られない)なので、それをいったん横に置くと【冠詞>時制>前置詞>複数形】という順に間違いが多かったことになる。この順は日本の高校生31人の文法形態素の習得率を調べたShirahata(1988)のものとかかなり似たものとなっていると言えよう。それによれば、文法形態素の習得率が「悪い」順に、①定冠詞のthe、②規則過去の-ed、③三単現の-s、④不定冠詞のaと不規則過去、⑤複数形の-s、⑥助動詞のbe、⑦所有の's、⑧進行形の-ing、⑨連結詞のbeとなっている。(前置詞は文法形態素ではないのでこの結果には含まれていない。)

もちろん本論の元となるライティングの課題はこれら10項目(④に2つ入っている)の全てが習得率の判定に十分な数だけ生起するような仕掛けを組み込んでおいたものではないので単純な比較は出来ないが、①と④が冠詞の問題、②と③と④が時制の問題、⑤が複数形の問題というように、これらが日本人英語学習者にとって習得難易度が高いという結果になっていることは共通していると言えよう⁶。

なぜこれらの項目の習得が難しいのかについては様々な原因・理由を想像することが出来るが、母語習得や第二言語習得の場合と比べてみるといろいろ参考になるだろう。例えば白畑(編著)(2004)には文法形態素の習得順序に関して次のようなことが述べられている。

- ・日本人英語学習者は冠詞の習得が特に苦手である。母語習得や第二言語習得では冠詞はどちらかと言えば習得が早い方であるのに対し、日本人英語学習者の場合は遅く、特に定冠詞のtheは最も習得が遅い。
- ・時制形式(動詞の過去形(不規則過去を含む)や三単現の-s)は、母語、第二言語、外国語という習得環境の違いにかかわらず、押しなべて習得に時間がかかる。
- ・複数形は母語ではかなり早い段階で習得されるのに対し、第二言語習得や日本人の英語学習ではそれほど早く習得されるわけではない。(順番で言えばちょうど真ん中あたりにある。)

文法形態素の習得順を左右する要因には、指示の具体性(現実世界に起きている事象と言語形式との対応が明瞭に確認できるものであるかどうか)、音声的明瞭性(その言語形式が物理的・音声的に目立つものかどうか)、生活上の必要性(その言語形式を用いることが生活する上で大きな意味を持つかどうか)などがある。例えば進行形の-ingがどの環境でも早く習得されるのは、その表現が用いられるその時に目の前に動いているものがあるため言語形式と意味との対応が分かりやすいからであり⁷、三単現の-sが習得されにくいのは、音の響きがそれほど強くないうえに指示の具体性も生活上の必要性も乏しいからである。

このように過去形の-edや現在時・普遍時を示す-sやゼロ形態(原形と同じ形)などの時制形式は、指示の具体性も乏しく音声的明瞭性も小さいだけでなく、表現されることが多い「時間を示す副詞的要素」のせいで冗長的(redundant)でさえある。そのため、母語、第二言語、外国語といった習得環境の違いに関係なく習得が難しくなる。これに対して、冠詞や複数語尾は意外と指示性が高いため、母語などでは習得が早いと考えられる。(定冠詞のtheは「あなたも分かるよね。ほらあの・・・」という話し

手・書き手のメッセージなので、指示対象がコンテキスト内に分かりやすく存在している。例えばラグビーワールドカップで世の中が盛り上がっている時に、日本チームが強敵を倒した日の翌日 **Did you watch the game?** といきなり **the game** で話しかけるのは「アリ」である。また不定冠詞の **a** が「1つ」の具体物を表す場合も指示性が高いと言える。同様に複数語尾も、目の前に事物が複数個ある場合とそうでない場合の違いは明瞭であり、それが大きな意味を持つ場合もあるので指示性は高いと言える。）

外国語の学習においてはここにさらに学習者の母語の影響という要因が加わってくる。学習者の母語の影響は「転移 (transfer)」と言われるが、それはプラスに働く (習得を容易にする) 場合とマイナスに働く (習得を困難にする) 場合がある。一般に母語と同じ仕組みであればプラスに働き (英語の所有を表す 's と日本語の「～の」は統語的にも似た振る舞いを示す)、母語と異なる仕組みの場合はマイナスに働くが、事情はもう少し複雑で、母語と明らかに違う場合はかえって習得が難しくないこともある。例えば前置詞や関係代名詞の「位置」はこれにあたる。**on the desk** を **the desk on** という学習者はほとんどいない。これとは逆に、母語と学習対象の外国語で「よく似ているが少しだけ違う」という場合が最も習得が難しいということもある。英語の **on** は日本語の「～の上に / の」とぴったり対応する場合としない場合があるため意外と習得が難しい。助動詞なども事情は同じである。

今回の資料で誤りが多かった冠詞、時制、前置詞、複数形のうち、文法形態素ではない前置詞を除く3つはいずれも日本語の影響が大きいものであろう。冠詞は日本語には無く、時制のシステムも、英語の時制の一致に相当する仕組みが日本語には無いなど、日本語と英語では異なる点が多々ある。また、複数語尾についても、英語の **-s** に相当するものは日本語には無い⁸。

加えて学習環境の違いという要因も存在する。母語や第二言語の習得は実際にその言語が日常的に使われている環境の中に身を置いて行われるが、外国語の習得となるとそのような環境は普通はあり得ない。先ほど述べた、定冠詞に込められた「あなたも分かるよね。ほらあの・・・」というメッセージは、発話者と受話者が同じ空間にいないとなかなか理解も習得もできないものである。文法形態素の中で日

本人が最も苦手なのが定冠詞であるというのはこのような理由もあるのだろう。

つまり日本人にとって冠詞、時制、複数形などの習得が難しいのは、それらが本来的に持つ習得を難しくする特性に加え、日本語の影響や学習環境などの諸要因が複合的に絡み合っているためと言えよう。

またこれら3要素 (冠詞、時制、複数形) について「修正率 (自分で誤りを修正することが出来たか)」という観点から見ると、冠詞については「欠けている冠詞を補えた」が 67%、「間違った冠詞を正しく直すことができた」が 100%、時制に関しては「間違った時制を正しく直すことができた」が 83%、「時制の重複を修正できた」は 100%、複数形に関しては「欠けている複数語尾を補えた」が 63%、「間違った複数形を正しく直すことができた」は 100%となっている。

修正率に関して興味深いのは、同じ文法要素でも「欠けている要素を補う (復元する)」方が「間違ったものを直す」よりも難しいらしい、ということである。冠詞や複数形以外でも、「欠けている主語」「欠けている前置詞」「欠けている主節」の「復元」修正率はどれも低くなっている⁹。

今回の資料で間違いが少なかった疑問文、**be** 動詞、態、主語、接続詞、**there** については、誤りが多い要素と比較して「誤りが少ない理由」も推測すれば良いのだが、データの総数がそれほど多くなく、また全ての文法項目を調べているわけでもないの、本論ではこれ以上検討することはできない。

既に触れたように、**be** 動詞は日本人英語学習者にとってはそれほど習得が難しいものではないらしい、受動文のような面倒な操作を必要とするものは避ける傾向があるのかもしれない、主節の無い従属接続詞節は会話体の影響かもしれないなど、ある程度推測することはできるが、もう少し慎重で丁寧な検証が必要である。

2.2. その他

前節では「習得が特に難しいのは、文法項目の特性、日本語の影響、学習環境などの諸要因が絡み合ったものである」、「欠けているものを補う (復元する) ことの方が間違った形を直すより難しい」ということを見たが、その他に気が付いたことを2点述べたい。

1つ目は「同時に複数の操作が必要な場合に誤りが生じやすいのではないか」ということである。例えば既に触れたように *What color did a flying object give out?* のような「過去形の重複」は6例あったが、そのうち5例が疑問文、1例が否定文であり、平叙文では過去形の重複は起きていない。また疑問文で必要な倒置あるいは助動詞の挿入がされていない *Why I couldn't enjoy these?* や *What position the speaker got after the seniors graduated?* は、数は3例だけであるが全て Wh 疑問文における誤りであった。

もう1つは「文文法 (sentence grammar) のレベルでは誤りとは言えないが、談話としてみた場合には問題となるケース」である。今回の資料に見られた談話構成上の問題は「時制の揺れ」と「主語の揺れ」の2種類である。時制の揺れの例としては次のようなものがあつた。(下線は筆者)

I have ever played tennis for six years. Then, I had an experience (that showed) that I'm not good at it. For a long time, I didn't win a tennis match. And, I hadn't liked playing it. But when I look back over the past, I enjoyed playing it with my friends at that time. So I want to enjoy it continuously.

この文章は、接続表現の選択の問題はあるとしても、個々の文の時制形式に誤りがあるとは言いきれないものである。しかし全体として非常に読みにくく、その大きな原因は、言及(指示)されている「時」が【現在(完了)→過去→現在(普遍時)→過去→過去(完了)→現在→過去→現在】と目まぐるしく変わるため、読み手が話の場面を繋げていくことが非常に大変になっていることにある。このような時制の揺れは、談話の流れ・構成という視点からみて大きな誤りであると言われている。(Celce-Murcia and Larsen-Freeman. 1983)

もう1つの主語の揺れというのは、1つの段落あるいはまとまった文章の中で、主語が頻繁に入れ替わることを言う。例えば、ある学生の書いた1つの段落にある全ての文の主語だけを取り出してみると次のようになっている。

I ... I ... the seniors ... I ... it ... I ... I ... we ...
we ... Everyone ... we ...

わずか5行、60語程度の英文でこれだけ主語が入れ替わると、時制の揺れと同様、読み手が話の流れに付いていくのはかなり大変である。主語は文頭に来る場合が多く、また文頭の要素は談話内の話の流れを適切に保つ役割を有するので、主語が変わりすぎる段落は視点が頻繁に移動することになり読み手には理解しにくくなる。(マッカーシー. 1995)

このような「揺れ」の問題も「日本語の影響による」可能性が当然考えられる。特に日本語の「視点を移す」という場面の捉え方・描き方は、日本人が書く英語の文章で時制や主語が(ある意味)自由に選択されることと関係があるだろう。

いずれにせよ個々の文が文法的に適格でもそれが繋がったものが受け手にとって非常に分かりにくいものであれば、英語によるコミュニケーション力がますます求められている今、談話構成上の問題は文法上の誤りと同じような捉え方をすべきである。

3. 示唆

最後に、これまでの考察も踏まえ、最初に述べた「オーラル・コミュニケーション重視の影響はあるのか」について考えてみたい。

オーラル・コミュニケーションの特徴はリアルタイムの素早いリアクションが求められるということにある。そのため英語にかなり熟達した学習者でもない限り、意識的に使わざるを得ない英語に関する知識よりも無意識的に使える母語の知識や仕組みに頼りがちになるのが普通である。つまりオーラル・コミュニケーションの機会が増えると日本語の影響もそれだけ大きくなる可能性があると言えよう。

今回のデータでも、誤りの多い項目で日本語の影響があるだけでなく、数の少ない誤りや構文の誤り(注の8を参照)、さらには時制や主語の揺れにおいても日本語の影響が見て取れた。また、修正において「欠けているものを補う」ことの方が「間違っているものを正しいものに置き換える」より難しい、複数の形式操作が必要な場合に間違いが生じやすい、といったことも、オーラル・コミュニケーション増との関連を疑えなくもないだろう。

オーラル・コミュニケーションでは意味理解 (negotiation of meaning) によるタスク等の達成が主目的となり、しかもリアルタイムで行わなければならないため形式操作にまで十分に認知資源が振り向けられないという状況が生じやすい。Wh 疑問文を作る時に、どの wh 疑問詞にするかを考え、さらにその上で助動詞を前に出したり do や did を補ったりするのはけっこう大変なことである。そんなことをしなくても疑問詞で文を始めることさえできれば何かを尋ねることはできる可能性が高いだろう。そのような成功体験があると、その過程で生じる誤りに意識を向けたり後でそれを振り返って修正するということがどうしてもおざなりになる。その結果、必要な言語知識が蓄積されず、誤りは化石化され、修正率も低下するという負の連鎖を呼ぶことになるのである。

言語習得理論ではインプットの質や量の重要性が指摘されているが、日本の英語教育ではインプットにかかる時間よりもインタラクションにかかる時間の方が多 (というか、インプットに時間をかけるほどの余裕がカリキュラムに無い)。もちろんインタラクションにおいてもインプットは与えられ、それこそが意味のあるインプットであるという主張をすることも可能である。しかし現実的にはインタラクションに参加している人間は相手の発話の内容にだけ集中しているのであって、言語形式や表現の仕方にまで注意を向けることは稀である。

このような言い方をするとオーラル・コミュニケーション重視は負の効果しかもたらさないように聞こえるが、そうではなく、要はオーラル・コミュニケーション重視の影響がどのような形で出てきているかを関係者が注視し続けること、学習者が犯す誤りの種類、量、修正率などを丹念にフォローし、オーラル・コミュニケーションに充てる時間が増えたこととの関連性を検討することが大切なのである。

その意味で、これまで特に誤りの多い文法項目は

- ・その項目自身の持つ特性 (難しさ)
- ・母語 (日本語) の影響
- ・習得環境の違い

の3要素が絡み合っているということを見てきたが、オーラル・コミュニケーションの機会が増えることで2つめの「母語の影響」がさらに大きくなるという共通認識に至るのであれば、それは有益なことと言えよう。

そのような認識が得られたとして、次はそれをどのようなアクションに繋げていくかを考えなければならない。事実は事実として踏まえ、難しいものは難しいと (考えを) 整理し、実証研究を増やしながらかその時々で現実的な判断・対処法を模索していくことが求められる。英語の学習に使える人的、物的、時間的資源に限られている以上、全方位的な英語教育ではなく、有用性を考え、効率的な学習になるよう取捨選択をしなければならない。その際には「たとえ難しくても習得すべき要素」や「そこまで労力を払わなくてもよい要素」「気にしなくてもよい要素」などを、納得できる理由に基づいて分別していくことが大切である。

難しくても習得すべき要素としては、例えば冠詞の the などが挙げられよう。既に述べたように、冠詞は母語習得や第二言語習得では比較的早く習得されるにもかかわらず、日本人が英語を習得しようとする場合は最も習得が困難なものとされている。それは日本語にそのような仕組みがないことや、実際に the が使用されている生活場面に居合わせないとその使い方が理解できないという制約によるものである。しかし the は発話者 (話し手、書き手) から受話者 (聞き手、読み手) に対するかなり重要なメッセージであり、意味のあるコミュニケーションを図るためには理解も使用もしつかりできることが望ましい。「日本語にないからどうでもよい」とか「日本語に無いから無理」のような、諦めとも弁明とも取れるような態度は止めて、冠詞が少しでも使えるよう教授法などの工夫に力を注ぐことが必要なのであり、そのためにも外国語オーラル・コミュニケーションと母語との関係性を正しく認識しておくことが大切なのである。

その一方で、いわゆる完了形と呼ばれるものももっと簡明に扱うことも可能であると思われる。例えば過去完了形は、現在完了形の過去バージョンとして使うことは極めて稀で、大過去 (過去の一時点から見たその前の話) という使い方が主になるが、それさえ単純過去で表す場合がほとんどと言われている。(Celce-Murcia and Larsen-Freeman. 1983) また現在完了形と過去形では、言及されている出来事や状況は過去に生じたものという点では同じであり、両者を区別するのは発話者の心情、つまり過去に生じた出来事や状況が発話者の心の中で過去のものとして整理されているか現在のこととして整理さ

れているかという違いのみである。そのため現在完了形の理解には、冠詞の **the** の場合と同じく、それが使われている生活場面に身をおくことが重要となるが、日本の学校教育では簡単には実現できない性質のものである。さらにその不備を補おうとして現在完了形に4つの「意味（「(ずっと)～している」「(ちょうど)～したところだ」「～したことがある」「～してしまった」）」を付与していることが、現在完了形の習得をいっそう困難にしているという皮肉もある。

ネイティブでさえ現在完了形を避け過去形を使う人もいるぐらいであり、ましてや日本人であれば、現在完了形については知識として理解するだけに止めておき、オーラル・コミュニケーションなどで自ら過去に言及する必要がある時は過去形で十分というふうにみんなで了解するのである。そんな乱暴なと言う人がいるかもしれないが、現在完了形の「意味」はあくまで発話者の「心情」であり、それはことば以外の部分でも十分に補えるし、また理解もできるものであり、そこが冠詞の **the** の場合とは大きく異なっている。現在完了形を「作る」力、あるいは現在完了形の「意味を区別する」ことなどを習得目標から外せば、他に必要な部分の学習にそれだけ力を注ぐことも可能になり、それこそが有用性を考慮した効率的な英語学習になると言えよう。

このように文法の諸要素を分別していく際には、何のために英語を学んでいるのかという目的との整合性も重要となる。交流のための英語なのか手段のための英語なのかという区別や、話しことばだけで良いのか書きことばも必要なのかという区別は、学校での英語学習では後回しになっている。「とりあえずなんにでも対応できるような勉強をしておいて」では、実際に求められている英語コミュニケーション力に届くのは相当大変な道のりであろう。それこそ他の教科からかなりの資源を奪ってくることも必要となる。

また教授法そのものも目的等に応じて適宜選択することが重要である。CLT や **Focus on Form** だけが正しくて好ましい教授法なのではなく、「日本人にとって難しいもの」であればきちんと理解させるために丁寧に説明するということが組み合わせることが大事である。そのためには何が難しくその原因は何か、コミュニケーションという視点からの有用性はどうか、その項目にはどのような教授法が

適しているか、などを総合的に検討していく必要があるのである¹⁰。

参考文献

- Celce-Murcia, M. and D. Larsen-Freeman. 1983. *The Grammar Book*. Newbury House.
- マッカーシー, M. (安藤貞雄・加藤克美 訳). 1995. *語学教師のための談話分析*. 大修館. (原著: McCarthy, M. 1991. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press.)
- Shirahata, T. 1988. The learning order of English grammatical morphemes by Japanese high school students. *JACET Bulletin* 19. pp.83-102.
- 白畑知彦 (編著). 2004. *英語習得の「常識」「非常識」*. 大修館.
- 鈴木孝夫. 1999. *日本人はなぜ英語ができないか*. 岩波新書.
- Swan, M. 1980. *Practical English Usage*. Oxford University Press.
- 白倉美里. 2018. 日本人高校生は中学英語をどの程度使いこなせるのかーディクテーションテストの結果からー. *英學論考*. 47 号. pp.19-28. 東京学芸大学英語合同研究室.
- Walker, R. 2010. *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford University Press.
- 安井 稔. 2001. 英文の理解について. *英語教育*. 2001 年 11 月号. pp.63-67. 大修館.

注

1. 「第2期教育振興基本計画(2013年)」でもほぼ同じ目標が掲げられていた。
2. 実際の達成率は、第3期基本計画が決定された2018年度で中学生・高校生とも4割程度であるが、第2期基本計画が策定された2013年度では両方とも3割程度であったことを考えると、あと5年もすれば(第3期基本計画の終わる頃には)5割を達成するのではないかとも思われる。
3. 実際には文法訳読方式の対極に CLT があるわけではない。このことは世間一般には誤解されることが多いが、日本の学校英語教育で採用されていた文法訳読方式は、それが全てという訳ではなく、文法的な説明や構文・意味の理解などをま

ずしっかり行い、その後に英語の運用能力を高める練習へと進む、というデザインの中に位置づけられていたものである。ところが現実には運用面まで手が回らない（時間が足りない）ということがあり、前述のような批判が巻き起こることになった。同じことは CLT にも言える。CLT は「会話能力の伸長を重視する教授法」というような漠然とした捉え方をされることが多いが、本来は「学習対象言語をコミュニカティブに用いながらその言語を学ぶ」というものであり、文法的説明や母語の利用を排除するものではない。英語圏の語学学校のカリキュラムには Grammar というクラスが必ずあるし、また英文を読んで内容を理解するときに必要なのはまさしく母語の力でもある。（安井, 2001）文法訳読方式の実施上の未成熟さを文法訳読方式そのものの欠点と見做し、CLT をそれに代わる理想的な教授法と位置付けてしまったのは誤りである。

4. 名詞、動詞、形容詞、副詞などの意味内容が豊かな品詞ではなく、主に文法的働きを担うもの。どの言語でも文法形態素の種類や数が増えたり減ったりすることはほとんどないので言語習得の測定指標として使いやすい。
5. 英語の be 動詞は大きく分けて、①存在やイコールの意味を表す動詞の場合（文型としては SVA）、②いわゆる連結詞の場合（SVC）、③助動詞の場合（進行形や受動文の be）があり、誤りが生じる原因もそれぞれ異なることが考えられるが、今回は事例が少ないためそこまでの分類・考察は難しい。また Nothing was happened. の was は had / have の間違いという可能性もある。ちなみに、白畑（編著）（2004）で母語話者、第二言語学習者、日本人英語学習者による文法形態素の習得順序の比較がなされているが、それによれば、
- ・連結詞 be は母語習得や第二言語習得ではそれほど早く習得されるわけではないが、日本人英語学習者の場合はかなり早い段階で習得される。
 - ・助動詞 be はいずれの場合も似たような段階で習得される。（比較されている 10 種類ほどの文法形態素の中で中間ぐらいの早さ）
- となっており、今回のデータで be 動詞に関する誤りが少なかったことも考えると、日本人英語学習者にとって be 動詞の習得は一般に思われているほどは難しくないのかもしれない。

6. 白倉（2018）は、日本の高校生が中学英語をどの程度習得しているかを Dictation テストで調べている。その際、冠詞、前置詞、所有格、時制のミスは実質的な誤りとは見做さず、これらの誤りを含む文については「元の英文をほぼ完璧に再生できている（ほぼ正答）」としている。これらの文法項目は英語コミュニケーションにおいては実質的な重要性を持たないという判断とすれば、それがどのような根拠に基づいてなされたのか、非常に興味深いところでもある。

7. 教室環境でも現在進行中の動作等を示すことはそれほど難しくないため、日本人英語学習者でも進行形の -ing はかなり習得が早い（Shirahata の研究では連結詞 be に続く 2 番目）。ただし助動詞の be が別にリストに挙げられていることから分かるように、ここでの進行形というのは動詞の -ing 形のことだけを指しており、いわゆる「be + 動詞の -ing 形」の習得のことを言っているのではないことは注意を要する。

8. この 3 要素以外の誤りでも日本語の影響と思われるものは多くある。そしてそれらに対応する日本語表現を思い浮かべてみれば、なぜこのような誤りをしてしまったのか、なんとなく理解できるような気がするのである。（以下の英文の後のカッコ内は、その英文を書いた学生が言いたかったであろうことを筆者が日本語で書いてみたものである。既に本文中で引用されている例もあるが、リストとして示すことで日本語の影響が出ている感じがよりはっきり分かるよう再掲した。）

Fireworks was afraid. (花火は怖かった)

It is famous in the area to eat Hamburg steaks. (それはそのあたりでは有名なハンバーグステーキを食べるところです。)

I want people to say 'Thank you'. (私はいろんな人にありがとうと言いたい)

The second failure is what I left exam admission ticket at home. (2 つめの失敗は私が受験票を家に忘れたことです)

I didn't up. (私はレース前にアップをしなかった)

I went there in elementary school and in high school. (私はそこに小学校と中学校で行った)

The most favorite sports was ... (私の最も好きなスポーツは・・・)

There is the place I want to see a koala. (そこは

私がコアラを見たい場所です)

(2019年10月18日受付)

It / That was happy. (それは幸せだった)

(2019年12月18日受理)

watch TV of ...game (～の試合のテレビを見る)

9. 前置詞が欠けていて正しく修正(復元)出来た割合は50%を切っている。以下に修正できた例と出来なかった例を全て示す。

・修正できた例

When he belonged __ the baseball club, ...

I run __ the beach.

I looked __ the big Buddha.

We arrived __ Okinawa.

・修正できなかった例

I've never been __ such a position.

As soon as I got back __ my house.

They stay __ my house.

Western music has (been) listened __ around the world.

I didn't come up with good ideas __ what I should do.

ただし、ideaの後に疑問詞で始まる補文が来る場合の前置詞の省略(上の例ではideasの後のaboutやas to)はかなり容認されており、誤りとは見做さない方が良くかもしれない。なお、どのような場合に修正(復元)できないのかについては、これだけのデータから推測することは出来ない。

10. 「コミュニケーションに有用」というような言い方をすると、どうしてもオーラル・コミュニケーションの方を念頭に置いてしまいがちになるが、実際には書きことばによるコミュニケーションの問題の方がはるかに大きいということは理解しておく必要がある。話しことばでは間違いを犯してもそれは瞬時に消えてしまい、またことば以外のチャンネルが果たす役割の方が大きい場合もあるので間違いなどもそれほど気にされない場合が多いが、書きことばはずっと残り、さらにそれしか手がかりがないため間違いが決定的なコミュニケーション障害を引き起こすことがある。書かれたもので人となりや人間性までが判断されるということは実社会では普通である。ここでも資源の制約という問題が厳然と存在しているのである。