

University Academic Repository

大学英語教科書で扱われる文法項目の実態調査：
リメディアル教育における指導重要性の検討

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-12-05 キーワード: 文法指導, リメディアル, 教科書, 入試, 受け身, to 不定詞, 現在完了, 関係代名詞 作成者: 佐藤, 選 メールアドレス: 所属:
URL	https://kaetsu.repo.nii.ac.jp/records/984

研究論文

大学英語教科書で扱われる文法項目の実態調査

～リメディアル教育における指導重要性の検討～

English Grammar in Textbooks for University Students: The Importance of Grammar Instruction in Remedial Education

佐 藤 選*

Tatsuki SATO

<要約>

大学英語リメディアル教育における文法の指導法が再検討される中で、本研究は、重要な検討項目でありながら、これまでにほとんど実証研究がなされていない文法項目別の重要性や優先度という観点での検討を試みたものである。大学英語教科書（ $N = 23$ ）を調査対象とし、中学校・高校での学習内容や大学入試との傾向の差異を分析した。中学校で導入される文法項目のうち、受け身・完了形・to不定詞・関係詞の4項目を取り上げ、大学英語教科書の文法セクションにおける取り扱い、学習指導要領における提示、中学校英語教科書における導入と基本文、共通テストにおける出現状況を調査した。その結果、複数の文法項目において、指導を優先すべきとみなされる内容と、大学英語教科書で優先的に扱われている内容の乖離が認められた。また、4項目全てにおいて、形式・意味・機能マッピングを促進しない問題形式が含まれる傾向が認められた。本研究の結果は、現行の大学英語教科書が、中学校・高校で学習する文法事項の復習という側面では有用性が低い可能性を指摘し、大学英語教科書における文法セクションの工夫すべき点に対する示唆を与えるものである。

<キーワード>

文法指導、リメディアル、教科書、入試、受け身、to不定詞、現在完了、関係代名詞

1 はじめに

リメディアル教育の定義については奥羽・福元（2013）^[1]などに詳しいが、日本の大学における英語リメディアル教育は、高校までの学習内容が不十分である大学生に対し、大

* 嘉悦大学経営経済学部 非常勤講師

学の授業で改めて高校までの学習内容を演習する授業のことを指すことが多い。リメディアル教育を行う大学において、その演習内容は多岐に渡るが、牧野・平野 (2014)^[16] や藤田 (2019)^[15] が指摘するように、多くの場合は文法指導を含む。中條他 (2012)^[9] の調査では、高校で学習する文法項目に対する大学生の理解度は45%、中学校で学習する文法事項であっても73%であり、大学英語リメディアル教育における文法事項の復習の有用性が示唆される¹⁾。

大学の授業で目指すべき文法指導は何かという問いに対し、確固たる研究結果は得られていない。馬場 (2009)^[13] は、文法指導を「明示的文法指導」「機械的ドリル」「コミュニケーション中心の文法指導」の3つに分類しているが、現在の英語教育における主流の考え方と言えるフォーカス・オン・フォーム (Focus on Form) においては、コンテキストの中で形式・意味・機能を帰納的に提示する「帰納的文法指導」(村野井、2006、p. 19)^[18] が重視される。また、アクティブ・ラーニングの考え方から、教員主導の授業から学生主導の授業へと転換する流れの中で、教員主導の授業との結びつきが強い明示的な文法解説が排除される傾向も見られる。しかし、リメディアル教育においては協同学習よりも教員主導の個別指導の方を好む学生が多いという調査結果もあり(藤田、2019)^[15]、リメディアル教育における文法指導の理想形は統一見解が得られていない。金谷他 (2004)^[4] は、インプットや導入の方法論の検討よりも、学習した内容を使う時間を授業内外で確保して(できて)いないことを問題視すべきであると指摘している。総合すれば、数ある指導法のうち、どの指導法が有用であるかを議論することよりも、限られた授業時間の中で、様々な指導法を駆使して「使う」活動を確保するために、どのような工夫がなされるべきか、という点での議論や検討が重要である。

上記のような英語授業改善の方向性は、校種に抛らないものであり、大学の授業における文法指導法も、中学校・高校と同様に、検討を必要とする分野である。一般的に、中学校・高校よりも授業時数の少ない大学の英語授業においては、教員が日本語で明示的な説明をする時間と、学生が英語を使う時間とを両立させることは難しいと考えられる。対策の1つとして、取り扱う文法項目を取捨選択した上で、それぞれの項目に対して適切な指導法を割り当てることで、練習にあてる時間を確保することが可能となる。しかし、その際どのような文法項目を優先して指導すべきか、またどのような説明で必要十分であるかという点において、その指針は確立されていないという現状がある。

大学の英語授業において、どのような文法項目を扱うかは、使用している教科書でどのような文法項目を扱っているかが大きく影響しているだろう。しかし、大学英語教科書を調査対象とする実証的な研究は乏しく、そこに掲載される文法項目や文法問題についても、作成者の裁量により決定されている側面が強いと考えられる。本研究は、重要な検討事項でありながら、これまで調査対象としては見過ごされがちであった大学英語教科書に焦点をあて、大学における文法指導を文法項目ごとに捉え、大学英語教育改善に対し、有益な

示唆を与えることを目的とするものである²⁾。

2 本研究の目的と研究デザイン

本研究の目的は、大学英語教科書で扱われる文法項目・文法問題の調査を通し、大学における文法指導の問題点を洗い出し、それに対する示唆を得ることである。前節で述べたように、大学英語授業、特にリメディアル教育の文脈で扱う文法項目の選定および各項目の指導法の指針が必要である。そこで、本研究では大学英語教科書を調査対象とし、大学における文法指導の実態把握を試みた。また、現在の大学生が大学入学以前に学習する英語の実情を把握し、大学英語教科書を用いた指導との比較を行うため、中学校・高校指導の基準となる学習指導要領・検定教科書・入試問題を調査対象とした³⁾。これらの実態把握および比較を通し、高校以前と大学での文法指導にどのような相違点や共通点があり、高校以前の指導を踏まえ、大学で優先すべき文法項目や文法項目ごとの指導法、および指導時に留意すべき点を具体的に洗い出すことを目的とした。まとめると、本研究の研究課題（リサーチクエスチョン）は以下の通りである。

(1) 現在の大学英語教科書では、「受け身」「現在完了」「to不定詞」「関係代名詞」それぞれの文法項目について、(a) 文法説明、(b) 扱われる表現の範囲、および (c) 演習問題の構成はどのようになっているか。（現在の大学英語授業における文法項目の取り扱いに関する調査）

(2) 中学校・高校の学習指導要領、中学校英語教科書、および共通テストにおける各文法項目の取り扱いは、研究課題 (1) で示される傾向とどのような差異が認められるか。（高校までの学習内容と大学での学習内容の一致度に関する調査）

(3) 研究課題 (1) (2) の結果を踏まえ、大学英語授業における文法事項の取り扱いや指導法について、特にその優先順位という観点から、どのような問題点および示唆が与えられるか。（大学英語授業における文法項目の取り扱いに関する検討）

本研究の調査対象は以下の通りである。大学英語教科書は、3社から2016年～2022年の間に出版された教科書のうち、各単元に文法セクション・文法問題演習のページが用意されている教材計23種を調査対象とした。学習指導要領は本調査実施時の現行版である、平成29年告示（小学校・中学校）および平成30年告示（高校）のもの、中学校の検定教科書は本調査実施時に使用されている、令和2年検定版の計18冊（6種×3学年）、共通テストは令和3および4年度の本試験（リーディング・リスニング）のうち、選択肢を含む紙面上の英語およびリスニングのスキript全文を調査対象とした。一部の文法項目では、平成31年検定版の小学校英語教科書計14冊（7種×2学年）に掲載の基本文を調査対象に加えた。

本研究で取り上げる文法項目は、「受け身」⁴⁾「現在完了」「to不定詞」「関係代名詞」の4項目とした。いずれも、中学校で単元のターゲットとなる文法事項であり、高校で関連事項が新出となることを理由とした⁵⁾。現在完了進行形や関係副詞など、関連する高校での新出事項も調査対象とした。各項目について、学習指導要領における記載、中学校英語教科書における初出時期および基本文、共通テストにおける出現状況に加えて、大学英語教科書における説明や文法問題の傾向を調査し、それらの関係性や差異に基づく検討を行った。文法項目の分類に関しては、高校までの学習内容を踏まえて検討を行う本研究の目的を鑑み、令和3年度までの高校科目であった「英語表現 I」における採択率が最も高い教科書シリーズの Vision Quest に付属される文法書である野村他 (2016)^[12] の記述に従った。

3 文法項目ごとの結果および考察

本節では、本研究で取り上げた「受け身」「現在完了」「to不定詞」「関係代名詞」の4項目ごとに、それぞれの研究結果、および結果から得られる示唆を、順を追って記載する。まず学習指導要領および中学校英語教科書での取り扱いをまとめ、その後、共通テストにおける出現状況に関する調査結果を記述する。次に、大学英語教科書における各文法項目の取り扱い状況に関する調査結果を示す。最後に、これらの調査結果の比較や、大学英語教科書における特徴を分析した上で、そこから導出される指導時の問題点を洗い出した上で、大学英語授業での文法指導における留意点として与えられる示唆をまとめる。

3.1 受け身

3.1.1 結果—学習指導要領および中学校英語教科書における受け身の取り扱い—

中学校の学習指導要領解説は、指導する受け身の文例として、「Judo is enjoyed by many people in the world.」「This machine was made in France.」「A new gym will be built here.」の3文を提示している (p. 51)^[20]。3文目について、未来のことを受け身で表す際の表現の指導であるか、あるいは助動詞と受け身を同時に用いる際の表現の指導であるかについては、言及されていない。一方で、高校の学習指導要領は、助動詞を含む受け身の表現について扱うことを明示している (p. 38)^[21]。

中学校英語教科書では、New Crown (以下、NC) を除く5種で、2年次の後半に受け身が配置されていた。「助動詞 + be + 過去分詞」を基本文で提示しているのは、New Horizon (以下、NH)、One World (以下、OW)、Blue Sky (以下、BS) の3種で、その他の基本文はいずれも「is/was/were + 過去分詞」の形であった。動作主を by 以外で表す表現については、Sunshine (以下、SS) が「be known to」を含む例文を提示するのみで、その他5種では基本文として提示されていなかった。

基本文に付随する文法説明に関しては、NCを除く5種で、「され(る)」の日本語を伴う説明を掲載していた。NCでは、The kitchen is cleaned every day. および This picture was painted

by Picasso. の基本文を提示した上で、「The kitchen と is cleaned はどんな関係かな。」(p. 20)^[11]
 「This picture と Picasso はどんな関係かな。」(p. 22)^[11] という問いを提示するに留めていた。

3.1.2 結果—共通テストにおける受け身の出現状況—

共通テストにおける受け身の出現状況を表 1 に示す。共通テストで使用された受け身のうち、学習指導要領で提示される表現が 77.5% を占めていた。学習指導要領外の表現では、「be asked to」などに代表される「be 動詞+過去分詞+ to 不定詞」の出現頻度が最も高く、次いで動作主を by 以外で表す受け身であった。

表 1 大学英語教科書の文法問題および共通テストにおける受け身の出現状況

項目	大学英語教科書 (N= 21)		共通テスト (2 年分)
	出現教科書数	総問題数	
問題形式			
記号問題	13	94	
(記号問題のうち、能動態か受動態か を選択する問題)	(2)	(12)	
整序問題	11	41	
書き換え問題	8	39	
和訳問題	5	14	
英訳問題	4	20	
穴埋め問題	3	12	
その他	1	3	
文法項目			
☆be 動詞+過去分詞 (+ by ~)	20	149	91
●助動詞+ be +過去分詞	10	16	26
be 動詞+過去分詞+by 以外の前置詞 +動作主	9	20	10
SVOO の受動態	5	9	0
SVOC の受動態	5	9	0
have [has] + been +過去分詞	4	8	9
群動詞の受け身+ by	4	4	0
be said to および It is said that	2	2	0
be 動詞+ being +過去分詞	2	2	0
get +過去分詞	1	2	1
be 動詞+過去分詞+to 不定詞	0	0	14

注：☆ = 中学校の学習指導要領で提示されている文法項目、● = 高校の学習指導要領で提示されている文法項目

3.1.3 結果—大学英語教科書における受け身の取り扱い—

大学英語教科書における受け身の問題分類を表1に示す。23種のうち、21種において受け身の文法セクションが設けられていた。その内、「され(る)」という日本語を用いて明示的に説明するものが9種(42.9%)、「動作を受ける」といった説明をするものが5種(23.8%)であった。また、学習指導要領外の表現については、動作主をby以外で表す表現が9種(42.9%)、「have + been + 過去分詞」が5種(23.8%)、「be 動詞 + being + 過去分詞」が4種(19.0%)、「be 動詞以外の動詞(get など) + 過去分詞」が2種(9.5%)、「be said to / It is said that」が1種(4.8%)で扱われていた。

問題形式に関しては、記号問題が設定されている教科書数が最も多く、次いで整序問題であった。また、能動態を受動態に、あるいは受動態を能動態に書き換えさせる問題形式が8種(38.1%)で出題されていた。能動態か受動態かを選択させる2択問題が設定されている教科書は2種(9.5%)に留まった。

大学英語教科書の文法問題で扱われている表現については、最も基本的な「be 動詞 + 過去分詞(+ by)」が最も多く、問題数では全体の66.8%を占めていた。次いで「助動詞 + be + 過去分詞」および「動作主をby以外で表す受け身」が多く出題されている傾向が認められた。

3.1.4 受け身の指導に関する検討

本研究の結果から、受け身は中学校・高校で優先的に学習する表現を大学英語教科書でも多く盛り込まれており、高校以前に学習した内容を復習できる構成になっていると言える。一方で、以下の2点が重要な検討事項として挙げられる。第1に、「され(る)」という日本語を用いた指導の有用性である。中学校・大学の両方で、多くの教科書で「され(る)」という典型的な受け身の日本語訳を付随させた説明をしている共通の傾向が認められた。しかし、英語の受け身と日本語の「され(る)」が一对一対応ではないことについて、ほとんどの教科書では記載されていない。日本語の「され(る)」は、一般的には「受身」の他に「自発」「尊敬」「可能」の意味で用いられ(町田、2017、p. 543)^[17]、英語の「be 動詞 + 過去分詞」が日本語の「され(る)」に対応する、という説明では不十分である。また、日本語の受け身を表す「され(る)」は「直接受け身」と「間接受け身」に分類することができ、英語にはない型である「間接受け身」は、ほとんどの場合には「迷惑の受け身」を表す(佐々木、1994、p. 150)^[5]。佐々木は「友達に手紙を読まれました。」を「間接受け身」の例文として挙げており(p. 155)^[5]、表面上これに対応するThe letter was read by my friend. という英文は不自然であり、少なくとも迷惑・被害のニュアンスは含まれない。日本語学習者にとって、「間接受け身」は理解しにくい表現であり、日本語の受け身が言外に含む迷惑・被害のニュアンスを捉えにくいと佐々木は指摘している。同様に、日本人英語学習者にとっても、英日の受け身の非対称性がその理解しにくさに影響を与える可能

性が考えられる。

また、英語の「be 動詞＋過去分詞」の自然な日本語訳において、必ずしも「され(る)」を使用しない点についても、指導上の留意点となる。野村他(2016)では、「“Imagine” was composed by John Lennon.」の訳例として、「『イマジン』はジョン・レノンによって作曲された[→ジョン・レノンが作曲した]。」(p. 152)^[12]と提示している。この様に、英語の受け身の意味は、「され(る)」という日本語を用いない方が自然である場合が多い。例えば、「This book was written by Natsume Soseki.」は「この本は夏目漱石が書いた」であり、「This bag was made in Italy.」は「このバッグはイタリア製だ」であり、「German is spoken in Austria.」は文脈によって「オーストリアはドイツ語だ」となる。中條他(2012)^[9]の調査では、大学生の受け身に関する問題の正答率は、中学校で学習する他の文法事項と比較して相対的に低いことが明らかとなっており、大学の授業で受け身を取り扱う必要性は高い。しかし、その場合、日本語の「され(る)」に固執しない説明・指導を取り入れる余地は十分にある⁶⁾。

第2に、問題形式の再検討の必要性が挙げられる。本研究の結果から、整序問題や書き換え問題の割合が、記号問題に次いで多いことが明らかとなった。しかし、これらの問題形式は、「be 動詞＋過去分詞」という動詞の形式さえ把握していれば解答可能な場合が多く、特に書き換え問題を通して英文の意味理解を診断することは不可能に近い。また、和訳問題においても、「[主語]は[by 以下の名詞句]によって[動詞]される」といった公式的な対応で、解答可能である場合が多い。前述のように、英語の受け身と日本語の「され(る)」が自然に対応するとは限らないため、「され(る)」という日本語を用いて和訳できることは、英文の意味を理解していることを保証しない。形式と意味の関係性理解を促進させるためには、日本語を介在しない問題形式、例えば能動態と受動態のどちらかを選択させる2択問題のような形式による問題演習が有用であると考えられる。また、日英を対応させる問題形式を取り扱う際には、「され(る)」という日本語にとらわれない解答・和訳の提示をする大学教員の工夫も必要となる。

3.2 現在完了(完了形)

3.2.1 結果—学習指導要領および中学校英語教科書における完了形の取り扱い—

中学校の学習指導要領解説は、指導する現在完了の文例として、「He has lived in London for two years.」「We have been to New York three times.」「I have played this game more than twenty times.」「I have just cleaned my room.」の4文を提示している(p. 47)^[20]。また、現行の学習指導要領から、中学校の学習内容に現在完了進行形が追加され、「It has been raining since this morning.」「Masashi and Yukio have been playing soccer for two hours.」の2文を提示している(p. 47)^[21]。また、「過去と現在の時間軸のつながりを意識した会話の中で、どのように現在形でも過去形でもない表現(現在完了形)が使われているのかに注目させて、

その有用性に気付かせるような指導の工夫」(p. 93)^[20] をするように明言していることが特筆点として挙げられる。高校の学習指導要領は、過去完了形および過去完了進行形 (p. 39)^[21]、助動詞と完了形を用いた過去に関する推測の表現 (p. 38)^[21] の指導を提示しているが、未来完了の取り扱いについては明言していない。

中学校英語教科書における現在完了形の取り扱いを表2に示す。令和2年度まで使用されていた旧版では3年1学期の学習内容であった現在完了が、NCとSSの2種で2年次の学習内容に移行している。NHとNCを除く4種では、完了用法と経験用法を1単元で学習し、その後、継続用法と現在完了進行形を1単元で学習する文法配列を採用している。NHでは、最初の1単元では経験用法のみに絞り、続く1単元で残りの用法をまとめて取り扱う配列となっている。NCでは、現在完了進行形のみを3年次に導入するため、継続用法と現在完了進行形を別単元で取り上げている。

表2 中学校英語教科書における現在完了・現在完了進行形の導入状況

教科書	現在完了の導入順		
New Horizon	経験	→	完了・継続・完了進行
Here We Go!	完了・経験	→	継続・完了進行
New Crown	継続*	→	完了・経験* → 完了進行
Sunshine	完了・経験*	→	継続・完了進行*
One World	完了・経験	→	継続・完了進行
Blue Sky	経験・完了	→	継続・完了進行

注：「→」は単元が変わることを表す。同一単元内においては、基本本文の提示が早い順番に記載している。「*」は2年次における導入を、それ以外は3年次における導入を表す。

3.2.2 結果—共通テストにおける完了形の出現状況—

共通テストにおける完了形の出現状況を表3に示す。今回の調査対象に出現した完了用法は、全てが中学校・高校の学習指導要領で提示されている表現であり、未来完了などの学習指導要領外の表現は1度も使用されていなかった。また、中学校の学習内容で、共通テストで出現する完了形の58.9%を占めていた。

表3 大学英語教科書の文法問題および共通テストにおける完了形の出現状況

項目	大学英語教科書 (N= 20)		共通テスト (2年分)
	出現教科書数	総問題数	
問題形式			
記号問題	12	71	
語形変化問題	8	57	
整序問題	8	29	
和訳問題	6	24	
穴埋め問題	6	14	
英訳問題	4	25	
語形訂正問題	4	12	
文法項目			
☆現在完了 (継続用法)	18	193	52 (29)
(完了用法)			(19)
(経験用法)			(4)
☆現在完了進行形	8	17	9
●過去完了 (大過去)	6	8	15 9
(完了用法)			3
(継続用法)			2
(経験用法)			1
未来完了	5	9	0
have + been + 過去分詞	4	4	0
to 不定詞+ have + 過去分詞	4	4	0
●助動詞+ have + 過去分詞	0	0	5

注：大学英語教科書における出現頻度は、現在完了形の説明を含む単元の文法セクションのみに限定した頻度である。

☆ = 中学校の学習指導要領で提示されている文法項目、● = 高校の学習指導要領で提示されている文法項目

3.2.3 結果—大学英語教科書における完了形の取り扱い—

大学英語教科書における完了形に関する問題分類を表3に示す。23種のうち、20種で現在完了あるいは完了形の文法セクションを設けていた。その内、現在完了と同一単元で現在完了進行形を明示的に説明するものが8種(40.0%)、過去完了が8種(40.0%)、未来完了が6種(30.0%)であった。また、明示的な説明をせずに、文法問題では現在完了進行形の理解を求める出題が含まれるものが3種(15.0%)存在した。

問題形式に関しては、記号問題を設定している教科書数が最も多く、次いで語形変化問題・整序問題であった。文法問題で扱われる表現については、中学校の学習内容（現在完了および現在完了進行形）で全体の90.5%を占めていた。但し、現在完了に関する文法問題を含む教科書が18種（90.0%）であったのに対し、現在完了進行形は8種（40.0%）に留まった。また、過去完了・未来完了・「完了形＋受け身」の表現は、それぞれ6種（30.0%）、5種（25.0%）、4種（20.0%）で、その内容に関する文法問題が出題されていた。

3.2.4 完了形の指導に関する検討

本研究の結果は、完了形においても、中学校・高校で優先的に学習する内容を、大学英語教科書でも復習できる内容が多く盛り込まれている傾向を示した。これを踏まえ、大学における完了形の指導に関して、2点の検討を行う。第1に、文法問題における問題形式に関して考察する。結果から、記号問題・語形変化問題・整序問題による出題が多い傾向が認められたが、これらの出題は、文法事項の定着のために重要である形式・意味・機能マッピング⁷⁾の促進効果が不十分であると考えられる。例えば、「I (live) in London for three years.」という語形変化問題を取り上げる。想定解は「have lived」であると考えられるが、当然ながら「lived」でもこの文は成立し、文脈に応じて「have been living」や「had lived」も入り得る。また、正解を「have lived」としても、その意味は「3年間ロンドンに住んでいる」とも、「3年間ロンドンに住んだことがある」とも解釈可能であり、一意に定めるには文脈が必要となる。デ・シェン（1997、p. 29）^[10]が指摘するように、現在完了形を含む文の意味は曖昧性があり、for three yearsなどの副詞句によって一意に決まるとは限らない。つまり、大学英語教科書が多く含んでいる記号・語形変化問題は、「have＋過去分詞」という形式の復習として機能する一方で、その形式がどのような場合に、どのような意味を伴って用いられるのか、という理解を促進しないという問題を伴う⁸⁾。正解を一意にするためには、十分な文脈を用意するか、あるいは「have living」や「am lived」といった明らかな不正解となる選択肢を並べるといった工夫が考えられるが、前者は紙面上の問題を、後者は「have＋過去分詞」という形式理解のみで解答可能となる状況に拍車をかけかねない⁹⁾。これは3.2.1節で述べた、中学校学習指導要領解説で明言されている、他の時制との違いに注目させる指導との乖離も認められる。

第2に、現在完了進行形・過去完了・未来完了の指導の優先順位に関する検討を行う。結果が示すように、中学校で学習する現在完了進行形、高校で学習する過去完了、学習指導要領では学習範囲外とされる未来完了と、その優先度が明確に差別化されている。これは共通テストでの出現頻度においても同様の傾向が認められ、特に未来完了は、今回の調査対象では全く出現しなかった。一方で、大学英語教科書では異なる傾向を示し、必ずしも現在完了進行形が過去完了・未来完了よりも優先度が高い文法事項として提示していない。例えば、現在完了進行形の説明がなく、過去完了・未来完了の説明の記述を優先して

いる教科書が3種確認された。これらの結果から、リメディアル教育の文脈においては、中学校・高校での学習内容やその傾向を踏まえた上で、現在完了と現在完了進行形の指導優先度が高いことを紙面上で明確にする教科書の工夫の必要性が示唆される。例えば、現在完了・現在完了進行形は例文を伴った説明を提示し、過去完了・未来完了はコラムのような形での補足的な提示に留め、演習問題での出題はしない、といった工夫が考えられる。また、共通テストの結果から、大過去を示す過去完了と、それ以外の過去完了では出現頻度が異なることから、現在完了・現在完了進行形・大過去の過去完了までを取り扱う、といった工夫も考えられる。

3.3 to不定詞

3.3.1 結果—学習指導要領および小・中学校英語教科書におけるto不定詞の取り扱い—

今回ターゲットとした文法4項目のうち、to不定詞は唯一、小学校の学習指導要領がその指導を明言している項目である。小学校では「want to」の指導が明言され、「I want to go to Italy.」「I want to be a vet.」を例文として提示している (p. 98)^[19]。中学校の学習指導要領解説では、名詞としての用法（「I want to drink water.」「To learn a new language is difficult.」）、形容詞としての用法（「Hiroshi needed something to drink.」「The students had a lot of homework to do.」）、副詞としての用法（「Takayuki went to the supermarket to buy some food.」「My sister studies hard to enter college.」「I am glad to see you.」「We are excited to meet you again.」）を指導内容としている (p. 49)^[20]。形容詞としての用法で例示されているのは、野村他 (2016)^[12] の分類における「直前の名詞が目的語の働きをする」用法のみであり、「主語の働きをする用法」「前置詞の目的語の働きをする用法」「同格用法」にあたる例文は示されていない。副詞としての用法で例示されているのは、野村他 (2016) の分類における「目的」「感情の原因」の用法のみに留まっている。また、to不定詞を用いる文構造として、「動詞+to不定詞」(p. 41)^[20]、「動詞+how(など)+to不定詞」(p. 41)^[20]、「動詞+間接目的語+how(など)+to不定詞」(p. 42)^[20]、「It+be動詞+～(+for～)+to不定詞」(p. 43)^[20]、「tell, wantなど+目的語+to不定詞」(p. 43)^[20]を中学校の学習内容として提示している。高校での学習指導要領では、これらに加え、「seemなど+to不定詞」を学習内容としている (p. 36)^[21]。

小学校英語教科書では、基本文で用いられているto不定詞は「want to」のみであり、それ以外のto不定詞を含む基本文は、SSの「Nice to meet you.」のみであった。また、to不定詞の後ろにくる動詞は、NH以外の6種がgoを採用していた。中学校英語教科書では、NH・Here We Go! (以下、HW) の2種で1年次に「want to」を含む基本文を提示し、HWでは基本文に付随させて「～すること」というto不定詞の説明を表記していた。名詞としての用法を学習する単元は、NHは1年次に、それ以外の5種では2年次に設定しており、全ての教科書で「want to」を含む基本文を採用していた。加えて、NHで「try to」、HW・

NC・BSで「S is to …」(補語として to 不定詞を用いる用例)の基本本文を提示していた。基本本文に伴う説明に関しては、NH・BSの2種で「～すること」の日本語が付随しており、OWは「～したい」の意味の記載のみであった。

形容詞・副詞としての用法に関しては、NC・SS・OWの3種で3用法を同一単元で導入する構成となっていた。NH・BSでは名詞としての用法を1単元、形容詞・副詞としての用法をその後の別単元で学習する構成、HWでは3用法を全て別の単元で学習する構成であった。副詞としての用法の基本本文は、全ての教科書で「目的」の意味を伴うものであり、NH・HW・OW・BSの4種で「～するために」の日本語が基本本文に付随していた。「感情の原因」を表す to 不定詞を基本本文で採用していたのはNH・HW・NC・BSの4種で、その内NCを除く3種で、「目的」用法と同一単元で導入する構成であった。形容詞としての用法の基本本文については、NH・HW・NC・SSの4種で目的語の働きとする用例を、HW・BSの2種で a place to stay の形を基本本文として採用していた。「同格用法」を基本本文として提示していたのはOWのみであった。

3.3.2 結果—共通テストにおけるto不定詞の出現状況—

共通テストにおける to 不定詞の出現状況を表4に示す。名詞としての用法については、学習指導要領や教科書の基本本文から中学校の学習範囲とみなされる用例で全体の82.8%を占めていた。副詞としての用法については、「in order to」を含む「目的」用法が全体の37.1%を占め、次いで「形容詞の修飾」用法の出現頻度が高かった。「判断の根拠」に分類されるものは1例に留まり、「結果」「条件・仮定」用法での用例は認められなかった。

3.3.3 結果—大学英語教科書におけるto不定詞の取り扱い—

大学英語教科書における to 不定詞に関する問題分類を表4に示す。23種のうち、22種が to 不定詞の文法セクションを設けており、名詞としての用法が22種、副詞としての用法が20種、形容詞としての用法が18種で説明されていた。3つの用法を別単元で扱う教科書は1種のみで、その他は全て2用法あるいは3用法を同一単元で取り上げる構成であった。

次に、例文として提示されている用例について述べる。名詞としての用法では、目的語として用いる例文(16種、72.7%)の採用が最も多く、次いで補語として用いる例文(12種、54.5%)、主語として用いる例文(10種、45.5%)、仮主語の例文(8種、36.4%)であった。「動詞+目的語+ to 不定詞」の例文を記載している教科書は2種(9.1%)に留まった。副詞としての用法では、「目的」(16種、80.0%)、「感情の原因」(10種、50.0%)、「結果」(9種、45.0%)、「慣用表現」(7種、35.0%)の順に多かった。形容詞としての用法では、「制限用法」を14種(77.8%)、「同格用法」を6種(33.3%)が例文を提示していた。

演習問題においては、名詞としての用法の出題が全体の68.0%を占めており、形容詞と

表 4 大学英語教科書の文法問題および共通テストにおける to 不定詞の出現状況

項目	大学英語教科書 (N= 22)		共通テスト (2 年分)
	出現教科書数	総問題数	
名詞としての用法			
☆目的語 (動詞+to 不定詞)	14	34	70
☆仮主語 (It is ~+for 人+to 不定詞)	10	20	17
☆動詞+目的語+to 不定詞	9	22	19
(to 不定詞か動名詞かの選択問題)	8	43	
☆疑問詞/whether + to 不定詞	8	14	9
慣用表現	7	12	0
☆●補語 (be 動詞など+to 不定詞)	4	6	10
(その内、be 動詞+to 不定詞)			(5)
☆原形不定詞—使役動詞/help	3	3	15
●原形不定詞—知覚動詞	3	3	0
It is ~+ of 人 +to 不定詞	2	2	0
主語 (To 不定詞+ is +~)	1	2	0
仮目的語	1	1	1
be to 不定詞	1	1	0
be 動詞+過去分詞+to 不定詞	0	0	16
take +時間+to 不定詞	0	0	6
☆形容詞としての用法			
(制限用法)	(11)	(17)	
(同格用法)	(8)	(9)	
副詞としての用法			
☆目的 (in order to を含む)	10	15	39
☆感情の原因	9	13	3
too ~ to …	7	9	0
その他の表現	4	9	5
結果	4	4	0
enough to ~	4	4	2
形容詞の修飾 (easy to など)	3	4	18
判断の根拠	1	1	1
be 動詞+形容詞+to 不定詞の表現 (be able to, be going to, be likely to など)	0	0	22
have to, used to	0	0	15
分類の出来ない問題形式の問題			
(その内、用法判別問題)	(3)	(12)	

注：☆ = 中学校の学習指導要領で提示されている文法項目、● = 高校の学習指導要領で提示されている文法項目

しての用法の出題は9.8%に留まった。また、出題形式に関しては、用法判別問題が3種(13.6%)で採用されていることが特筆点として挙げられる。

3.3.4 to不定詞の指導に関する検討

本研究の結果から、受け身や完了形と比較すると、to不定詞では中学校・高校の学習範囲外である発展的な表現を大学英語教科書は多く含む傾向が認められた。金谷編(2009)^[3]では、360の入試問題を調査し、「so as to ~」「get 人 to ~」「the last … to ~」「so … as to ~」といった表現を知らなければ正解を選択できない問題の総出現回数は、いずれも2回以下であったことを示している。金谷は、大学入試でさえ問われないいわゆる「受験英語」が実際のコミュニケーションでどの程度必要であり、またそれらを高校生が学習する必要性はどの程度かについて論じているが、大学で扱う際にも同様の検討がされるべきである。田中(2017)^[8]の調査では、TOEICの文法セクションにおいて、高校レベルの文法知識を必要とする問題は3.7%であるという結果を示している。このような結果も踏まえ、大学入試を360回受験しても2回以下の頻度でしか出現せず、またTOEICなどの受験を見据えたとしても必要性の薄い表現や構文が、大学生のその後の人生においてどの程度必要となる表現であるか、またそのような表現を含めて大学の授業で網羅的に文法を取り扱う必然性は、基本的な表現を定着させる活動よりも優先度がどの程度高いかについて、教員による慎重な検討が必要である¹⁰⁾。例えば、金谷編の調査では、「too … to ~」「in order to ~」「enough to ~」の出現回数は相対的に多く、これらの表現はコミュニケーションにおいても頻出であると考えられる¹¹⁾。特に、リメディアル教育の文脈においては、扱う内容を基本的な3用法や上記のような表現に留め、それらがライティングやスピーキングでも使えるような定着活動を授業内で確保することを優先する、という選択肢を持つべきである。

次に、3用法の分類についての検討を行う。本研究の結果から、中学校英語教科書では、名詞としての用法の基本文はwant toの使用率が高く、またそれに付随する形で「~こと」の日本語が提示される傾向が明らかとなった。しかし、「want to」のtoを「こと」と日本語にすることは極めて不自然であり、提示される基本文と説明の整合性が認められない。同様に、中学校で学習する「need to」や「try to」についても、自然な対応訳は「する必要がある」「しようとする」であり、「こと」を伴った和訳が自然な日本語にならない場合が多い。この指導上の留意点は大学英語教科書からも示唆され、「名詞的用法は『こと』と日本語にする」といった説明に付随させる形で、「want to」を用いる例文を提示する教科書が複数存在していた。また、一部の大学英語教科書が、用法判別問題を採用していることにも留意すべきである。第1に、何的用法かを解答させる問題は、共通テスト・GTEC・英検・TOEIC・TOEFLのいずれも出題しておらず、コミュニケーション上において「そのtoは何的用法ですか」と聞かれることもまずない。用法判別問題を高校生や大学生に課すのであれば、その能力がなぜ必要なのかを学生に提示すべきであ

る。第2に、「want to」が「～したい」という意味である、ということをも小学生の段階から学習し、一定のインプット・アウトプットの機会を得ている学生に対して、「want to」の to が名詞用法である、という明示的説明をすることは、「want to」の定着や習得をどの程度・どのように促進するかという点について、教員は十分に検討すべきである。第3に、「目的」「感情の原因」「判断の根拠」「結果」「形容詞の修飾」「仮定・条件」「その他の構文」などに分類される副詞としての用法を、まとめて「副詞的用法」などと提示し、英文の意味や働きなどではなく、何的用法かを考えさせることの意義についても検討すべきであろう。副詞としての用法に関しては、本研究の結果から、「結果」「判断の根拠」「仮定・条件」は実際のコミュニケーションの場面においても出現頻度は相対的に低いことが示唆されるため、大学英語教科書の限られた紙面上において、どの範囲までを網羅すべきかについては考慮すべきである。

3.4 関係代名詞（関係詞）

3.4.1 結果—学習指導要領および中学校英語教科書における関係詞の取り扱い—

中学校の学習指導要領解説では、指導する関係代名詞として、主格の *that*、*which*、*who* および目的格の *that*、*which* の制限的用法を挙げている (pp. 44-45)^[18]。例文を含め、目的格の *who(m)* については言及していない。高校の学習指導要領は、先行詞をとらない関係代名詞 *what*、非制限的用法、および関係副詞を指導するように提示している (p. 38)^[19]。関係代名詞 *whose*、「前置詞＋関係代名詞」、*that* が好まれる先行詞、複合関係詞については提示していない。また、中学校の学習指導要領解説において、「二つの文をつなげて一つにするといった形式操作ではなく、いかに先行詞である名詞に関係詞節が必要な状況を与えて、後ろから伝える内容を特定し、問題のないコミュニケーションを可能にしているかに注目させるような指導の工夫」(p. 93)^[18] を明示的に提示していることは特筆点として挙げられる。

中学校英語教科書における、関係代名詞を含む基本文の提示状況を表5に示す。6種全ての教科書において、主格の関係代名詞を最初に導入している。先行詞が人であり、関係代名詞の *that* を用いる基本文は、NCのみが提示していた。目的格に関しては、先行詞が人である基本文はいずれの教科書も提示していなかった。また、OWは目的格の *which* も基本文では提示しておらず、NHは *that (which)* の形で、*that* の提示を優先していた。HW・BSでは、基本文の時点で関係代名詞に括弧がついており、目的格の関係代名詞は省略されるという前提での提示であった。

表5 中学校英語教科書における関係代名詞の導入状況

教科書	関係代名詞を含む基本文の提示順
New Horizon	主 who / 主 that[which] ・ 目 that[which]
Here We Go!	主 which / 主 who / 主 that → 目(which) / 目(that)
New Crown	主 that ・ 主 which / 主 who ・ 主 that* → 目 that ・ 目 which
Sunshine	主 who ・ 主 which ・ 主 that → 目 which ・ 目 that
One World	主 who / 主 which / 目 that
Blue Sky	主 who / 主 that[which] / 目(that[which])

注：「→」は単元が変わることを、「/」は同一単元であるがページが変わることを、「・」は前者と同一ページで導入されることを示す。括弧の表記は、教科書の基本文における表記に準ずる。「*」は先行詞が人である that を表し、「*」表記のないものは先行詞が人以外である that を表す。

主：主格、目：目的格

3.4.2 結果—共通テストにおける関係詞の出現状況—

共通テストにおける関係詞の出現状況を表6に示す。接触節の出現(21例)を含め、中学校で学習する用例で全体の64.2%を占める一方、目的格の関係代名詞は2年分で1例しか存在しなかった。高校の学習内容に関しては、非制限的用法が占める割合が最も高かった。

3.4.3 結果—大学英語教科書における関係詞の取り扱い—

大学英語教科書における関係詞の問題分類を表6に示す。23種のうち、19種が関係(代名)詞の文法セクションを設けていた。主格の関係代名詞(制限用法)では、whoを伴う例文を掲載する教科書が最も多く(14種、73.7%)、目的格(制限用法)では、thatを伴う例文を掲載する教科書が最も多かった(9種、47.4%)。目的格のwho(m)を伴う例文は8種(42.1%)が掲載していた。その他の表現については、whose(11種、57.9%)、「こと・もの」と対応するwhat(9種、47.4%)、where(8種、42.1%)、who/whichの非制限的用法(7種、36.8%)の順に例文の掲載率が高かった。

出題形式に関しては、受け身・完了形・to不定詞の文法セクションでは見られなかった二文結合形式の出題が5種の教科書で存在することが特筆点として挙げられる。出題内容に関しては、主格のwhoに次いで目的格のwhichと所有格のwhoseを出題する教科書数が多かった。

3.4.4 関係詞の指導に関する検討

本研究の結果から、to不定詞と同様に、関係詞においても中学校・高校の学習範囲外となる発展的な表現を大学英語教科書は多く含む傾向が認められた。第1に、whoseに関する記載・出題が多い傾向が挙げられる。関係代名詞のwhoseは学習指導要領が示す

表 6 大学英語教科書の文法問題および共通テストにおける関係詞の出現状況

項目	大学英語教科書 (N= 19)		共通テスト (2 年分)
	出現教科書数	総問題数	
問題形式			
記号問題	15	117	
整序問題	9	34	
和訳問題	8	27	
穴埋め問題	7	27	
二文結合問題	5	27	
英訳問題	3	6	
語句訂正問題	1	5	
その他	1	4	
文法項目			
☆主格 who (制限用法、those who を除く)	15	38	20
whose (制限用法)	11	21	0
☆目的格 which (制限用法)	11	19	0
☆主格・目的格 that	10	32	26
●what (慣用表現を除く)	9	23	9
●when (制限用法)	9	16	1*
●where (制限用法)	8	20	1
☆主格 which (制限用法)	8	13	1
目的格 who(m) (制限用法)	6	11	0
複合関係詞 (whatever など)	6	11	1
●why (that[this] is why を除く)	6	7	0
●, where / , when (非制限用法)	5	6	1
●, which (非制限用法／先行詞が名詞)	4	6	13
前置詞＋関係代名詞	3	4	2
●, who (非制限用法)	3	4	4
●, which (非制限用法／先行詞が文)	3	3	3
what を用いる慣用表現	3	3	0
●how (this is how を除く)	3	3	0
those who	2	3	0
this is how	2	2	0
, whose (非制限用法)	1	1	0
that[this] is why	1	1	3

注：大学英語教科書における出現頻度は、関係代名詞の説明を含む単元の文法セクションのみに限定した頻度である。

☆ = 中学校の学習指導要領で提示されている文法項目、● = 高校の学習指導要領で提示されている文法項目、* : 関係詞が省略された用例をカウント

学習範囲外であり、また今回の調査対象における共通テストでの出現例もない。中條他(2012)^[9]の調査では、主格・目的格の関係代名詞の正答率は77%であるのに対し、その他の関係詞の正答率は39%に留まっていた。一方で、大学英語教科書は、「主格→所有格→目的格」の順番に説明や例文を記載し、目的格より先に *whose* の説明をしているものが複数存在していた。高校までの「主格・目的格」と「所有格」では、学習状況の差異があることを踏まえ、大学の授業内での取り扱いにも留意すべきであろう。特に、「主格→所有格→目的格」という順番での提示は、混乱を招く可能性が高い点には注意が必要である。第2に、*what* を用いた慣用表現の指導優先度が低い点が指摘できる。本研究の結果では、共通テストでの出現例は0であったが、これは金谷編(2009)^[3]の結果と同傾向であり、「*what is more*」「*A is to B what C is to D*」「*what few*」「*what little*」といった表現を知らなければ解答できない問題は、360回の入試において0であったことを明らかにしている¹²⁾。3.3.4節で述べたように、大学入試でさえほとんど問われない慣用表現が、実際のコミュニケーションでどの程度必要であり、また大学の授業における優先度がどの程度であるかは、重要な検討事項であろう。

次に、中学校・高校での学習内容と、大学英語教科書での提示状況の差異について検討する。人を先行詞にとる目的格に関しては、*who(m)* や *that* を用いるよりも、接触節で提示されることが圧倒的に多い傾向は、中学校英語教科書・共通テストの両面から認められる。人以外を先行詞に取る場合には、*who(m)* ほど顕著ではないものの、*which* や *that* を用いない傾向が中学校英語教科書の段階で認められる。一方で、大学英語教科書は、例文・文法問題の両方で、目的格の関係代名詞を一定数取り上げており、中学校・高校までとは異なる傾向を示した。接触節で提示されることの多い目的格に関しては、関係詞を伴わない例文や整序問題などを充実させ、「*which* や *that* を用いても構わない」といった補足に留めるといった工夫が考えられる。特に、目的格の *who(m)* に関しては、提示する必要性も含めて検討の余地がある¹³⁾。

最後に、文法問題の出題形式について検討する。表6が示すように、関係詞に関する出題形式は記号問題が圧倒的に多く、全体の47.4%を占めていた。記号問題の多くは適切な関係詞を選択させる問題であり、*who/which/whose*、あるいは *where/which* といったテストイング・ポイントを設定していた。しかし、日高(2020)^[14]などが指摘するように、関係詞の指導において最も重要なことは、関係詞は名詞句を作るものであることや、後置修飾の概念を理解させることである。大学英語教科書の出題傾向は、関係詞を用いた語順よりも、先行詞などに基づく関係詞の選択に学習者の意識が向くようになっており、関係詞の定着という観点から改善が必要である。同様に、二文結合という問題形式についても検討が必要である。二文結合という問題形式は様々な観点から批判されるが、特に、「名詞節のまとまりを把握するという肝心のポイントが欠落してしまっている」(馬場、2009、p. 229)^[13]ことが問題である。3.3.4節で述べた *to* 不定詞の用法判別問題と同様、二文結合問題は、

共通テスト・GTEC・英検・TOEIC・TOEFLのいずれも出題されず、もちろん実際のコミュニケーションにおいて二文を結合する場面に遭遇することはない。つまり、二文結合という活動は、どのような学習目的においても必要性の薄い活動であり、このようなポイントが欠落した問題演習の優先度の検討が必要である。

4 結論

4.1 研究結果の概要

本研究の結果から、中学校・高校での学習内容や、高校までに日本人英語学習者が触れる英文と、大学英語教科書に記載される英文や文法問題とは、複数の点において差異が認められた。第1に、中学校・高校での学習範囲外である文法事項や慣用表現に関する記述や、それに伴う文法問題が、大学英語教科書は多く掲載している場合があり、実際の英語の文章などにおける出現頻度が低い表現であっても、優先的にピックアップしている場合があることが明らかとなった。この理由として、大学教科書の作成者が高校までの学習内容を十分に理解していない可能性や、様々な制約からある程度文法項目を網羅的に扱わなければならない可能性などが挙げられるが、リメディアル教育の文脈における文法事項の確認としては十分に機能しない可能性が高いことが示唆される。

第2に、複数の文法項目において、その項目特有の問題形式が存在する傾向が認められた。受け身における能動態／受動態の書き換え問題、完了形における語形変化問題、to不定詞における用法判別問題、関係詞における二文結合問題などがその実例である。本論では、その文法項目の理解を促進する問題としてのこれらの形式の有用性に関して検討を重ねたが、このような問題形式は、形式・意味・機能マッピング（村野井、2006、p. 90）^[18]の促進にならないことや、文章の内容を理解したり自分の想いを英語で伝えたりする際に不必要となるテクニックや文法用語の暗記を求めることなど、複数の問題点を含む可能性が示唆された。こういった問題形式を、それぞれの文法項目特有の問題形式として採用している傾向が、本研究の結果から確認された。

4.2 大学英語教科書と英語指導に関する検討結果と示唆

結論として、大学英語教科書や英語指導に対して、本研究結果は以下の2点を示唆するものである。第1に、教科書の紙面上において、文法項目の優先順位が明確に分かるような構成とする工夫が有用である。例えば、現在完了進行や大過去を表す過去完了と、それ以外の過去完了や未来完了とは、学習の優先度には差をつける必要性が認められるため、紙面上で例文などを並列にしないことで、学生の視点で学習の優先度が明確になるような工夫が考えられる。関係詞の主格・目的格・whoseや、to不定詞の副詞としての用法に関しても同様である。関係詞のwhatを用いた慣用表現など、文法問題以外の場面での出現頻度が極めて低い傾向が認められる表現については、教科書への掲載そのものを含めて検

討が必要である。あらゆる文法項目を体系的・網羅的に学ばせることが有用である可能性は否定できないが、限られた授業時間において、学生が英語のインプットに触れる時間や、英語を使う時間を確保するためには、扱う文法項目を絞る、という選択肢を持つことも重要である。

第2に、問題形式について、4技能の育成に直接的に繋がる演習を積極的に取り入れる工夫をすることが有用であると考えられる。能動態・受動態の書き換え問題を通して学習者ができるようになることは、能動態・受動態の書き換え能力であり、二文結合問題を通して学習者ができるようになることは、二文を結合する能力である。このような能力は、実際のコミュニケーションにおいても、TOEICなどの試験においても、不要な能力であり、学生の多様な英語学習目的のどれにも合致しない。中條他(2012)^[9]などが指摘するように、リメディアル教育の名のもとに、中学校・高校での学習スタイルを繰り返すだけでは、失敗体験の再生産に終始するであろう。教科書から文法セクションを排除する、文法説明は巻末資料でまとめる、といった工夫も考えられるが、「読む・書く・聞く」の基礎訓練として、英文和訳・和文英訳・ディクテーションといったシンプルな問題形式で構成するという工夫も可能である。「話す」の基礎訓練として、それぞれの英文の音読やシャドーイングの指示を掲載することも考えられる。特に、文法セクションと音声形式の問題を関連付けている大学英語教科書は少ないため、文単位のディクテーションなどの問題形式は、リメディアル教育の観点から有用であろう。

4.3 本研究の問題点と今後の展望

本研究では、これまで調査対象とされることの少なかった大学英語教科書を取り上げているが、その調査種類数や調査対象となる文法項目は限定的であり、今後より包括的な調査が必要となる。特に、日本人英語学習者の習得率が低いとされる後置修飾(奥村,2017)^[2]について、大学英語教科書を用いての習得可能性に関する調査は重要であると考えられる。教科書に関しては、本研究では文法セクションの存在しない教科書を調査対象外としているが、全ての教科書は様々な形であらゆる文法項目を含んでいる。文法セクション以外の、文章や音声スクリプトなどを含めた調査をすることで、大学生にとって優先順位の高い文法項目がより明瞭になると考えられる。

アクティブ・ラーニングの考え方に基づく反転授業や協同学習、フォーカス・オン・フォーラムの考え方との融和性が高い TBLT^[14] や CLIL といった指導法は、いずれも授業中の文法説明や文法問題演習といった従来の授業形式とは相容れない場合が多い。その一方で、リメディアル教育では文法指導が求められている。重要なことは、「文法指導」と「文法説明・文法問題演習」はイコールではないという認識である。従来の指導技術を闇雲に排除するのではなく、学習者にとって本当に必要な文法項目・文法説明を精選した上で、理解に留まらない定着・活用の機会を授業時間に設ける工夫の必要性が、今後より一層求められる。

謝辞

有益なコメントを頂きました二名の査読者に、この場をお借りして厚く御礼申し上げます。

注

- 1) 大学でリメディアル教育を行うことそのものは是非や、リメディアル教育そのものの重要性については、本論の主旨から大きく逸れるため、踏み込まない。
- 2) 例えば「文法項目を網羅しなければ販売部数が下がる」というような、出版社側の懸念点については、本論では踏み込まない。本論の主旨は、教科書分析を通して、指導上の問題点や優先順位を検討することである。但し、今後の様々な研究を通して、必要となる文法項目を精選した大学英語教科書の作成は有用であるだろう。
- 3) 高校の検定英語教科書については、本研究の調査対象外とした。検定教科書数が6種と限定的な中学校と比較し、高校では、必修科目である「英語コミュニケーションI」のみでも24種におよび、教科書によって文法項目の提示方法や提示時期が大きく異なると想定される。そのため、より統一のかつ画一的な基準として、学習指導要領の記述および共通テストでの出現状況を、高校での学習状況を反映するものとして本研究では取り上げている。
- 4) 「be動詞+過去分詞」に対応する文法用語について、「受動態」「受け身」「受け身表現」等が考えられるが、本論では、中学校学習指導要領解説の記述に基づき、「受け身」で統一している (p. 51)^[20]。
- 5) 中学校学習指導要領解説では、中学校で基本事項を学習し、高校で関連事項が新出となる文法項目として、本調査で取り上げた4項目の他に、「接続詞」「助動詞」「前置詞」「仮定法」が提示されている (pp. 38-39)^[21]。「接続詞」「助動詞」「前置詞」については、中学校での学習時期が各単語によって異なるため、教科書分析を通じた学習者の学習状況の視覚化が困難であると判断し、本調査では調査対象外とした。また、「仮定法」については、現行の学習指導要領から中学校での学習内容に移動したことを鑑み、今後、中学校・高校における指導状況が大きく変動する可能性を踏まえ、本調査では調査対象外とした。それ以外の文法項目(動名詞や分詞など)は、学習指導要領では高校で扱う文法項目の新出事項として設定されていないため、調査対象外とした。
- 6) もちろん、英語と日本語の非対称性を明示的に説明することで、学生の理解を促すという指導法も効果的であると考えられる。しかし、前述の通り、限られた授業時間内において、(日本語による)説明に時間をかけた場合と、説明を簡略化あるいは省略した上で、英語の受け身文のインプットをより多く与えた場合とでは、どちらがより受け身の理解・定着を促進するかという点について、検討すべきであろう。この点は、今後の研究課題とする。
- 7) 「形式・意味・機能マッピング」については、村野井 (2006)^[18]に詳しいが、学習者が与えられたインプットを理解する際に、「言語形式と意味のつながりを把握するばかりでなく、どのような機能を果たすのかということまでを理解すること」(p. 13)を意味する。村野井は一例として、「should have 過去分詞」という形式、「～すべきだった(のに)」という意味、そして「非難・忠告」あるいは「後悔」という機能を挙げている。形式・意味・機能を頭の中で結び付けることが「理解」であり、その次の段階となる表現の定着、つまりインテイクの前提条件となる、と考えられている。
- 8) この指導形式は、Focus on FormSに近い形式であり、言語形式よりも意味や機能の伝達を重視するFocus on Meaningとも、意味のあるやり取りや文脈の中で形式にも目を向けさせるFocus on Formとも相容れないことに留意すべきである。詳しくは白畑他 (2019, p. 106)^[6]に詳しい。
- 9) 本論とは別の案として、正解を一意に定めず、多様な解釈をあえて出させ、比較させる、というような指導法も考えられる。その場合でも、それぞれの形式が一致する英語による文脈を用意し、その中で提示することが有効であり、一問一答形式の文法問題とは相容れない、という点で本論と同様の帰結となる。
- 10) 金谷編 (2009)の主張の主旨は、大学入試に頻出の表現と実際の英語使用で頻出の表現の間に乖離はなく、生徒が英語を使えるようになれば入試は対応できるようになっており、「大学入試があるので高校の授業でスピーキングやライティングは行わ(え)ない」というような主張は通らない、ということである。本論の主旨も同様であり、「入試に出ない文法項目は優先順位が低い」という主張ではないことに留意して頂きたい。
- 11) 本研究の共通テストの調査結果は、金谷編 (2009)の調査結果と一部異なる傾向を示している。

具体的には、「in order to ～」「enough to ～」は出現し、「too … to ～」は出現しなかった。この結果の差異は、文法・語法問題を含むセンター試験と、文法・語法問題を含まない共通テストの問題形式の差異による影響である可能性が挙げられる。文法・語法問題を含まない試験問題の方が、実際のコミュニケーションあるいは4技能5領域における使用頻度をより反映するものと考えられるため、引き続き、共通テストにおける出現傾向を調査する必要があるだろう。

- 12) 注(10)と同様の留意点となるが、大学入試で出題されない＝学習は不要、という主旨ではなく、大学入試ですら出題されないような表現を覚えることと、様々な場面で出現するような基本的な表現を使えるようになるまでの練習量を確保することの、どちらが「英語が使える」学習者に近づくか、限られた授業時間内においてその優先順位を教員が付けるべきである、という主旨である。学習時間が「豊富に」確保できる場合に扱うべき表現の範囲については、本論では踏み込まない。
- 13) 関係代名詞の目的格を提示しない場合、接触節との意味の違いに関する説明や指導もそれに伴い省略されると想定される。その点における是非についても、本論の前提となる「限られた授業時間内で」扱う文法事項の優先順位という観点から検討すべきである。例えば、網羅的に文法項目を説明する野村(2016, p. 275)^[12]においては、接触節は目的格の関係代名詞の省略形とされ、その意味の違いについては触れていない。
- 14) TBLT (Task based language teaching) は、Focus on Form の指導法とも、Focus on Meaning の指導法とも捉えることが可能であるが、現在ではFocus on Form の指導法と位置付けられることが多い。詳しくは村野井(2006, p. 110)^[18]および武井(2018)^[7]を参照。

参考文献

- [1] 奥羽充規・福元広二(2013)「大学英語リメディアル教育再考」『鳥取大学地域学部紀要』9(3)、105-122.
- [2] 奥村耕一(2017)「中学生の後置修飾による名詞句内部構造の意味解釈と早期の練習効果について」『関東甲信越英語教育学会誌』31、99-112.
- [3] 金谷憲(編)(2009)『教科書だけで大学入試は突破できる』大修館書店.
- [4] 金谷憲・高知県高校授業研究プロジェクト・チーム(2004)『高校英語教育を変える 和訳先渡し授業の試み』三省堂.
- [5] 佐々木瑞枝(1994)『外国語としての日本語 その教え方・学び方』講談社.
- [6] 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則(2019)『英語教育用語辞典 第3版』大修館書店.
- [7] 武井祐介(2018)「Focus on Form を意識したタスク中心教授法を用いた外国語授業における文法認知と文法理解の問題点」『麗澤大学紀要』101、40-55.
- [8] 田中誠(2017)「TOEIC テストから考える中学英文法の重要性和指導内容」『長崎国際大学論叢』17、13-21.
- [9] 中條清美・横田賢司・長谷川修治・西垣知佳子(2012)「リメディアル学習者の英語習熟度と英語文法熟達度調査」『日本大学生産工学部研究報告 B』45、43-54.
- [10] デ・シェン, プレント(1997)『英文法の再発見 日本人学習者のための文法・語法の解説と練習問題』研究社.
- [11] 根岸雅史(編集代表)(2020)『New Crown English Series 3』三省堂.
- [12] 野村恵造(監修)(2016)『Vision Quest 総合英語 Ultimate』新興出版社啓林館.
- [13] 馬場哲生(2009)「第4章 文法指導のアプローチ」金谷憲・青野保・太田洋・馬場哲生・柳瀬陽介(編)『英語授業ハンドブック<中学校編>』207-248.
- [14] 日高俊夫(2020)「文構造に対する認識を踏まえた指導(1) — 中学における制限的關係代名詞を中心に —」『九州国際大学国際・経済論集』5、73-98.
- [15] 藤田恵里子(2019)「大学リメディアル英語クラスの文法指導における答え合わせの方法の比較」『リメディアル教育研究』13、31-42.
- [16] 牧野眞貴・平野順也(2014)「英語リメディアル教育の現状を探る(教員の意識調査から見えてくること)」『リメディアル教育研究』9(2)、181-192.
- [17] 町田章(2017)「日本語間接受身文の被害性はどこから来るのか? — 英語バイアスからの脱却を目指して —」『日本認知言語学会論文集』17、540-555.
- [18] 村野井仁(2006)『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店.
- [19] 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説外国語活動・外国語編』https://

www.mext.go.jp/content/20201029-mxt_kyoiku01-100002607_11.pdf

[20] 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説外国語編』https://www.mext.go.jp/content/20210531-mxt_kyoiku01-100002608_010.pdf

[21] 文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説外国語編英語編』https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf

（令和 4 年 4 月 25 日受付、令和 4 年 7 月 4 日再受付）