

---

# 文法運用力とその効果的な指導法

佐 藤 敏 子  
山 名 豊 美  
中 川 武  
岡 田 あずさ

---

## 1. はじめに

1989年に新しい学習指導要領が発表されて、中学校・高等学校ではコミュニケーション重視の英語教育が展開されていった。1998年、文部省（当時）が発表した改訂学習指導要領（2002年4月施行）ではさらに「実践的コミュニケーション能力重視」の視点が強調され、中学校では各学年とも「聞くこと」「話すこと」の2領域の指導が重視されている。「実践的コミュニケーション重視」の英語教育が時代の流れであることには疑いがない。

指導に当たっては「3 指導計画の作成と内容の取り扱い」で「語、連語および慣用句表現の指導に当たっては、運用度の高いものを厳選し、習熟を図るようにすること。」とあり、さらに「教材は、英語での実践的コミュニケーション能力を育成するため、実際の言語の使用場面や言語の働きに十分配慮したものを取り上げるものとする。」としている（いずれも同要領、下線は筆者）。

このような指導法を中学校・高等学校で受けてきた学習者を対象に「実践的コミュニケーション能力」の基礎力としての「英語の聴解力」を調べてみると、「英語の聴解力は文法運用力と相互補完の関係にある」という結果を得た（佐藤・中村（2000））。特に聴解力の伸長が見られない学習者の文法運用力は低く、「実践的コミュニケーション能力」の伸長を図るためには文法運用力を高めることが必須である。

望月（2001：29）は「『実践的』とはコミュニケーション能力の4つの下位能力（文法能力、談話能力、社会言語学的能力、方略能力）が全体的にまとまったものとして、授業の中の活動として実際に運用されることを意味する」と述べている。文法運用力が低いからといって、一冊の文法書を「読んでおくように」という言葉とともに学習者に与えて、解決するものでないことは明らかである<sup>1)</sup>。文法運用力は、使用頻度の高い文法項目を選び、学習者に授業の中でその運用の習熟を図ることによって初めて高まると考えられる。特に「実際の言語の使用場面や言語の働き」を意識させる「口頭練習」によって目的は達成され则认为る。

以上のことから、本研究は「文法運用力の伸長を図るために、文法項目の定着を目標とし、その目標を達成するために口頭練習を中心とした活動を設定し、その活動の有効性を検証する」ものと

する。

## 2. 言語材料の選択とその配列

### (1) 昨年度調査結果

佐藤・中川・岡田（2001）は、文法項目のうち使用頻度の高い11項目について調査し、以下のよう  
な結果を得た。（2000年度実験結果・詳細は上記（2001）を参照。表内数字は正答率％）

表1 グループ別・正答率表（2000年，％）

問題番号	調査項目	A1	A2	B1	B2	全体
1	be 動詞現在	40	80	71	85	74
2	現在進行	36	53	57	84	63
3	一般動詞現在	27	48	56	82	60
4	一般動詞現在否定	24	70	61	87	67
5	一般動詞現在疑問	24	38	27	53	37
6	一般動詞過去	44	78	67	95	75
7	一般動詞過去否定疑問	14	27	19	70	35
8	be 動詞過去	84	90	92	97	93
9	現在完了1	24	40	37	41	38
10	現在完了2	44	38	49	87	58
11	現在完了3	12	35	39	64	43
12	受け身	20	33	46	73	50
13	未来1	28	60	68	91	70
14	未来2	0	47	38	63	46
全体		30	52	51	76	52

この結果より、学習者は「時制」としての「現在」と「過去」の認識はできていると思われる。  
しかし、それぞれの「疑問／否定」で正答率が低くなるのは、授業の中でその運用に関わる場面を  
経験しておらず、定着が図れないためだと考えられる。

昨年度の調査結果より、本年度の指導項目は

- (1) be 動詞                      現在／過去
- (2) 一般動詞                    現在／過去
- (3) 現在進行
- (4) (以上3項目の)              疑問／否定

とする。時制としては「完了」「未来」が残ってしまうが、前者の多くは「過去」で代用でき、後  
者は「現在進行」で表現できる。コミュニケーションを図るときに有用な、必要最少限の時制を抽

出した。

そして、以上4項目について

- ① 1回の指導時間は約20分
- ② 指導回数はのべ16回
- ③ 指導法は、学習者が「絵を見ながら interactive な展開による文法項目の input を受け、その後確認のため output を行なう Processing Instruction とする。
- ④ 定着を図るために、作業終了後に口頭練習した例文を書き（ノート・黒板）確認をするという条件で指導を開始した<sup>20</sup>。

## (2) 指導内容とその展開例

以下の8つのカテゴリーに分けられた例文（群）について、1カテゴリーにつき2回分（20分×2）を使って指導する。

### (1) 指導例文

- ① She is a doctor. She examines patients. Now she is examining a patient.
- ② This is a bookcase. These are books.
- ③ He listened to the radio this morning.
- ④ They are going swimming.
- ⑤ He usually goes to school by bus.
- ⑥ She put off her dental appointment.
- ⑦ She called up the dentist.
- ⑧ He is telling a joke to his boss.

### (2) 指導展開例

- ① Target Sentences: She is a doctor. She examines patients. Now she is examining a patient.  
T: Well, I'm your English teacher. You are in my English class. What do you do?  
S1: .....  
T: Ask me "What do you do?"  
S1: What do you do?  
T: Oh, what do I do? I'm a teacher. What do you do?  
S1: I'm a student.  
T: All right. Look at the picture 1. This is Tracy. What does she do?  
S2: She is a doctor.  
T: Yes, she is a doctor. Now repeat after me. She is a doctor. Ask your partner, "What do you do?" and "What does she do?"  
Ss: (pair work)  
T: Stop, please. Look at the picture again. What is she doing?  
S3: She .....

T: She is examining... Look at the man in bed. He is her patient. (Writing “examine” and “patient” on the blackboard) Go on, please.

S3: She is examining a patient.

T: Very good. Repeat after me. Tracy is a doctor. She examines patients. Now she is examining a patient.

Ss: Tracy is a doctor. She examines patients. Now she is examining a patient.

T: Well, answer my questions all together. What does she do?

Ss: She is a doctor.

T: Does she examine patients?

Ss: Yes, she does.

T: What is she doing?

Ss: She is examining a patient.

T: Excellent! What do you do, A?

SA: I'm a student.

T: Do you study from Monday to Friday, B?

SB: Yes, I do. I study from Monday to Friday.

T: What are you doing now, C?

SC: I'm studying English now.

T: Are you in my English class, D?

SD: Yes. I'm in your English class.

T: Oh, perfect. Then please write the three sentences on your notebook. (Tracy is a doctor. She examines patients. Now she is examining a patient.)

② Target Sentences: This is a bookcase. These are books.

T: Look at this picture. (Showing the picture of books and a bookcase) What is this?

S1: Book.

T: Yes, it's a book. Is this a book, too?

S2: Yes.

T: OK. What is this?

S3: .....

T: A bookcase. Everyone, please repeat after me. A bookcase. What is this?

S4: A bookcase.

T: Yes, it's a bookcase. In the bookcase, there are... one, two, three, four... many books. Please repeat after me. “Many books in the bookcase.” What is this?

S5: It's a book.

T: Good. Is this a book too, S6?

S6: Yes.

T: Yes, it is. Good. Are these books?  
S7: These are...  
T: OK, now ask me.  
S7: Are these books?  
T: Yes, they are. Are these books, S8?  
S8: Yes, they are.  
T: Very good. Is this a book?  
S9: Yes, it is.  
T: Good. Are these books?  
S10: Yes, they are.  
T: Now listen. A is your friend. B is your friend, too. These are your friends. Yes?  
S11: Yes.  
T: Please introduce A and B to us.  
S11: This is A. This is B. These are my friends.  
T: Very good. OK, please try, S12.  
S12: This is C. This is D. These are my classmates.  
T: OK. Good. All right everyone, please write down all these sentences on your notebook.  
以上のような展開で、別の絵についても同様に指導する。

### 3. 実験計画

#### (1) 統制群・実験群の設定

- ① 対象 4年制大学新入生（英語を専攻としない学生）98名
- ② 調査時期 4月中旬（プレテスト）7月中旬（ポストテスト）

学習者の文法項目理解度を測定する目的で、プレテスト、ポストテスト共に同一のテスト<sup>③</sup>を実施した。全被験者はプレテストの結果（同時期に実施された JACET リスニングテスト、リーディングテストの結果も合わせて考慮した）によって4グループ（学科①下位A，上位B，学科②下位C，上位D）の習熟度別クラスに分けられ、内1つを統制群（グループC），3つ（グループA，B，D）を実験群とした。なおt検定により、実験前の段階で両群間に有意差がないことを確認した（ $t=1.477$ ,  $p=0.143$ ,  $df=96$ , 両側検定5%水準，対応なし）。

### 4. 実験結果

#### (1) 基礎統計および統計的有意差

プレテスト、ポストテストの結果は以下の通りである（表2）。

表2 テスト基礎統計

プレテスト	平均点	標準偏差	最小値	最大値	範囲	分散	中央値	合計
グループA	13.412	2.181	10	16	6	4.757	13	228
グループB	19.333	4.410	14	31	17	19.449	18	464
グループC	17.071	4.082	9	25	16	16.661	16	478
グループD	20.966	3.650	15	28	13	13.320	20	608
ポストテスト	平均点	標準偏差	最小値	最大値	範囲	分散	中央値	合計
グループA	15.882	3.480	8	23	15	12.110	17	270
グループB	20.292	4.408	12	29	17	19.433	20	487
グループC	17.750	4.486	9	26	17	20.120	17	497
グループD	22.724	4.275	14	32	18	18.278	23	659

ポストテストを統制群，実験群毎に t 検定した結果，両群間に有意差が生じた ( $t=2.317$ ,  $p=0.023$ ,  $df=96$ , 両側検定 5 % 水準, 対応なし)。

プレ・ポスト両テスト間の差において，全グループで平均点が上昇した。とりわけ実験群の上昇は著しく，このことは各グループ内においてプレ・ポスト両テスト結果を t 検定したことによって，より確実なものとなった（グループ A, B, D（実験群）順に  $t=2.545/p=0.022/df=16$ ,  $t=1.421/p=0.169/df=23$ ,  $t=3.054/p=0.005/df=28$  グループ C（統制群） $t=0.960/p=0.346/df=27$  全て両側検定 5 % 水準, 対応あり）。プレテストで最も平均点の低かったグループ A の中央値が 13 → 17 へと，4 グループの中で最も大きく上昇しており，グループ C と同水準にまで達している。また標準偏差および分散の値が大きくなっており，指導後に学習者間の格差が広まったことを示している。学習を経て，理解が深まった様子がポストテスト結果に示された反面，依然として習得に困難を覚える学習者があったことは無視できない。しかし，実験計画による指導が行われたのが実質約 3 カ月間であったにも関わらず，プレテストの低得点層が短期間で大きな伸びを見せたことは興味深く，指導を継続すれば一層の伸長が期待できる。なおプレテストの平均点が最も高かったグループ D においても同様に伸長が認められ，これは口頭練習を中心とした指導が，能力差を問わずその効果を発揮し得ることを裏付けている。口頭練習の奨励は様々な語句・表現を導入することにつながり，発話能力の向上にも有効性が高いと推測できる。

## (2) 各グループ

本節では各グループの結果に注目し，実験群（グループ A, B, D）について解答傾向を分析する。またグループ間における傾向の違いについても言及する。

表 3 は，プレ・ポスト両テストを正答率によって比較し，その「上昇度」が大きかった上位 10 テスト項目を各グループ毎に示したものである。（以下本文中で括弧内の数値は上昇した割合を示しており，(0.765, 1 位, +0.353) とはポストテスト正答率 76.5% がプレテスト時から 35.3% 上昇したものであり，全 34 テスト項目中第 1 位の上昇率であったことを示す。テスト問題は資料を参照）

表3 上昇率上位（グループ別）

グループA（実験群）

順位	問題	正答率（プレ）	正答率（ポスト）	上昇率
1	4	0.412	0.765	0.353
2	9	0.647	0.941	0.294
2	10	0.235	0.529	0.294
2	18	0.353	0.647	0.294
5	15	0.176	0.412	0.236
5	19	0.235	0.471	0.236
5	26	0.235	0.471	0.236
8	29	0	0.235	0.235
9	11	0.588	0.765	0.177
9	17	0.529	0.706	0.177

グループB（実験群）

順位	問題	正答率（プレ）	正答率（ポスト）	上昇率
1	32	0.333	0.750	0.417
2	8	0.375	0.667	0.292
3	3	0.417	0.625	0.208
4	6	0.750	0.917	0.167
5	11	0.792	0.958	0.166
5	23	0.167	0.333	0.166
7	10	0.500	0.625	0.125
7	13	0.875	1	0.125
7	31	0.417	0.542	0.125
10	2	0.833	0.917	0.084

グループC（統制群）

順位	問題	正答率（プレ）	正答率（ポスト）	上昇率
1	11	0.571	0.786	0.215
2	5	0.429	0.643	0.214
2	15	0.179	0.393	0.214
4	6	0.536	0.679	0.143
4	32	0.286	0.429	0.143
6	17	0.571	0.679	0.108
7	8	0.357	0.464	0.107
7	20	0.500	0.607	0.107
9	7	0.571	0.643	0.072
9	22	0.607	0.679	0.072

グループD（実験群）

順位	問題	正答率（プレ）	正答率（ポスト）	上昇率
1	32	0.448	0.759	0.311
2	8	0.414	0.621	0.207
2	15	0.276	0.483	0.207
4	5	0.655	0.828	0.173
4	10	0.655	0.828	0.173
6	4	0.828	1	0.172
6	12	0.345	0.517	0.172
8	29	0.138	0.276	0.138
9	9	0.862	0.966	0.104
9	28	0.517	0.621	0.104

(1) グループA

プレテストの結果で最も平均点が低かったグループであるが、めざましい伸長を示した。上昇率が最も高かった問題4（0.765, 1位, +0.353）は does の用法を問うものであるが、このような基本・頻出事項を大学新入生の段階で改めて復習・確認する機会を提供した結果、正しい知識として再度定着した成果がうかがえる。続く問題9（不定詞）、10（be 動詞過去）および18（一般動詞過去）（順に0.941, 0.529, 0.647, 2位, +0.294）も同じく基本事項であり、これまでの学習の積み重ねに不安を覚えていた学習者にとって、自信と学習意欲を取り戻す機会になったといえよう。例えば問題9では、

（問題9）Let's go to the store. We need (a. to buy b. buy c. buying) some food.

ポストテスト正答率が0.941まで上昇しており、これはグループBの値（0.792, 27位, -0.083）を抜いて、さらにプレ・ポスト共に最も高い平均点を記録したグループDの正答率（0.966, 9位, +0.104）と同水準にまで達している。また、問題18では正答率が0.647となり、他のグループを大きく上回った（B, C, Dの順に0.292, 0.393, 0.310）。

問題29（0.235, 8位, +0.235）は数量詞に関するもので、プレテストでは正答率が0（正解者0人）であったが、0.235まで上昇した。当て推量や勘による誤答ではなく、身につけた知識を運用することで正答が導けるようになったものと思われる。今後さらに指導を充実させ、定着を促したい項目である。

（2）グループB

問題32は動名詞についての項目（グループDを参照）で、大きく正答率が伸びている（0.750, 1位, +0.417）。なお、この項目はグループDでも1位（0.759, +0.311）の伸びを見せている。次いで問題8は代名詞（0.667, 2位, +0.292）、3は現在進行形（0.625, 3位, +0.208）である。例えば問題8では、

（問題8）Your clothes are ready. Pick (a. they b. their c. them) up this afternoon.

動詞句 pick up に挿入されるべき目的格代名詞が問われるが、学習者がこのような英語特有の形式や語連鎖に次第に慣れつつあることを思わせる。

問題13の所有格代名詞（1.000, 7位, +0.125）では、被験者全員が正答を得た（同項目はグループDでも全員が正答しており（1.000, 20位, +0.034）、全グループの正答率平均が0.920（プレテスト時0.875）とおしなべて高い値を示した）。問題6, 11, 2でも正答率が非常に高く（順に0.917, 0.958, 0.917）指導を経て、学習内容の定着度がさらに高まったことが分かる。

（3）グループD

プレテストで最も平均点が高かったグループDでも、複数の項目で正答率の上昇が見られた。問題32（0.759, 1位, +0.311）では、

（問題32）..... is very important nowadays.

- a. Learn about computers
- b. Learning about computers
- c. Learn to use computers

他の項目と比較してやや複雑な要素（主語になる動名詞）が問われているが、8割近くの被験者が正答を得た。口頭練習を繰り返し行い、英文への抵抗感がより薄れた結果、本問のような無生物主語を含んだ形も理解できるようになったものと思われる。同時に問題4のような基本事項でも取りこぼすことなく全員が正答しており、文法運用力がバランスよく向上している（1.000, 6位, +0.172）。



（4）グループ間の傾向

学習者の習熟レベルに関わらず、指導後に能力の向上が見られた文法項目がある。問題29でグループA正答率が0→0.235まで上昇したことを述べたが、これはグループD（プレ0.138→ポスト0.276）の同項目上昇率を上回っており、結果的に両グループが同水準まで引き上げられた。問題9でもAD両グループ共に0.9以上の正答率となっており、この結果は「プレテスト成績（＝指導前の習熟度）に関わらず、口頭練習による文法運用力向上は全ての学習者に対して有効である」ことを裏付けている。

しかし先述の問題32や8のようにやや複雑な文法項目になると、グループB・Dで大きな上昇を示した一方で、グループAの正答率が伸びていない。以下、このような項目を拾い上げる（表4）。

表4 項目正答率A

問題	グループ	正答率(プレ)	正答率(ポスト)	上昇率	順位
6	A	0.706	0.471	-0.235	33
	B	0.750	0.917	0.167	4
	D	0.931	0.897	-0.034	27
8	A	0.353	0.235	-0.118	28
	B	0.375	0.667	0.292	2
	D	0.414	0.621	0.207	2
12	A	0.588	0.353	-0.235	33
	B	0.458	0.458	0	15
	D	0.345	0.517	0.172	6
22	A	0.471	0.353	-0.118	28
	B	0.750	0.750	0	15
	D	0.897	0.862	-0.035	30
31	A	0.294	0.235	-0.059	26
	B	0.417	0.542	0.125	7
	D	0.448	0.483	0.035	17
32	A	0.294	0.353	0.059	16
	B	0.333	0.750	0.417	1
	D	0.448	0.759	0.311	1

これらの項目では、ポストテストにおけるグループA正答率に変化がないか、あるいは下がってしまっている。問題22（比較級）や31（仮定法）など、今回の指導では扱われなかった文法項目では、元々ある習熟度差がそのまま反映されたものと思われる。次年度以降の指導・評価で推移に注目したい。また問題6（助動詞）は、

（問題6）Michelle isn't a good swimmer. She (a. don't b. can't c. wasn't) swim very well.

プレテスト以来、指導項目として「be 動詞現在／過去」を頻繁に提示し続けた影響からか、ポストテストでは正解 b ではなく be 動詞が含まれた c を選んでしまう被験者が増えた。問題12（近接未来）でも同様の傾向が見受けられ、

（問題12）What are you (a. doing b. going c. have) to do after class today?

現在進行形 ... are you doing もしくは have to（本来ならば do you have to ...）という慣用表現に引きずられて、正答率が大きく下がってしまった。グループ B・Dではこのような正答率の大きな減少が見られないことから、グループ A のように学習内容の定着により多くの時間を必要とする学習者群の場合、過度の練習により引き起こされる「負の強化」の影響を考慮すべきであろう。こうした影響を防ぐために、学習者には日常的に「場面・機能」を明確に意識させた上で、知識運用を促す必要がある。様々な状況設定をもとに使用例を提示し、ロールプレイ等を行いながら応答練習を積み重ねたい。学習者自身が常に文法運用能力をモニターし、その都度状況に見合った知識を引き出しながら、自らの発話をコントロールすることがその目標となる。

以下、グループを問わず正答率が低かった項目を示す（表5）。

表5 項目正答率B

問題	グループ	正答率(プレ)	正答率(ポスト)	上昇率	順位
15	A	0.176	0.412	0.236	5
	B	0.167	0.167	0	15
	D	0.276	0.483	0.207	2
21	A	0.176	0.294	0.118	13
	B	0.333	0.292	-0.041	24
	D	0.345	0.310	-0.035	30
23	A	0.118	0	-0.118	28
	B	0.167	0.333	0.166	5
	D	0.276	0.276	0	21
25	A	0.118	0.235	0.117	15
	B	0.417	0.417	0	15
	D	0.448	0.448	0	21
29	A	0	0.235	0.235	8
	B	0.167	0.167	0	15
	D	0.138	0.276	0.138	8

これらの項目では習熟度に関わらず一様に正答率が低く、概して上昇率も低い。問題15（will の用法・意志）、21（過去の習慣）、23（疑問詞節）、25（否定）、29（数量詞）といずれも「語法・話法」に関する項目である。前節で述べたように、問題29はグループAがポストテストで健闘してい

るものの全体の正答率は低く、今後の重点指導項目に挙げられよう。問題23もグループD正答率が0.276、グループAでは0となっている。

（問題23）I have to send a letter. Could you tell me ..... ?

- a. where is the post office
- b. where the post office is
- c. the post office is where

この種の間接疑問形については習熟度の比較的高い学習者でも戸惑うことがあり（ここでは疑問詞以下の語順が問題になる。通常の疑問文を想定すると正解のbではなくaを選ぶであろうし、「郵便局がどこか」と日本語の語順に引きずられるとcを選ぶであろう）、その使用頻度が高いことを念頭に置いて、今後の指導項目に加えていく必要がある。

## 5. 考察

ここでは主にポストテストにおける正答率から見た学習者の文法運用能力について考察を行う。上昇率による分析だけでは、プレテストで既に高得点（正答率が1に近い得点）を納めている問題の正答率、つまり学習者の達成度合いが見落とされてしまう可能性があるからである。

図1はポストテストの結果を統制群・実験群別に示したものである。

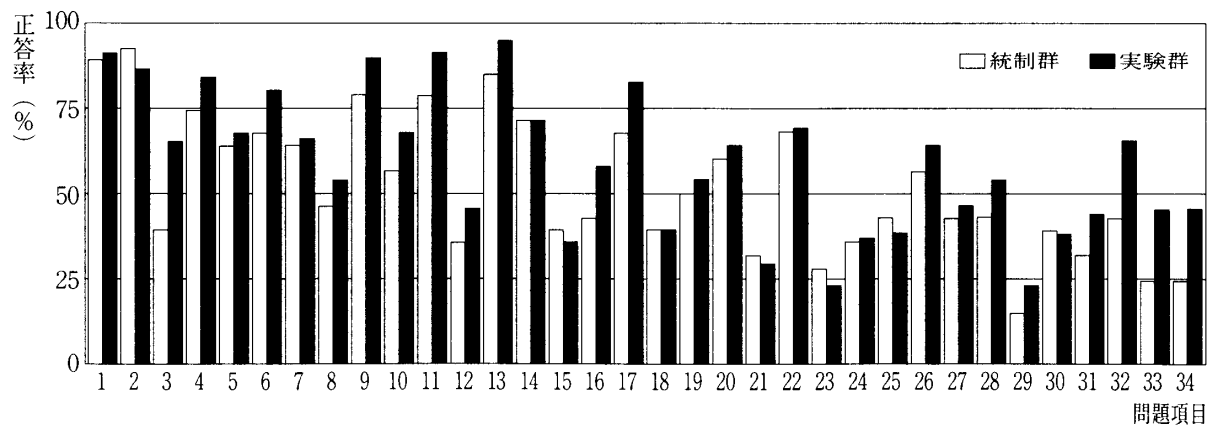


図1 ポストテスト統制群・実験群正答率

口頭練習を中心とする指導を行った実験群は、ほぼ全ての問題項目において統制群よりも高い正答率を挙げている。中には両群の差がかなり大きい項目もある。既に述べたように、プレテストの結果から両群は指導前には同質の集団（t検定により有意差なし）であった。ポストテストにおける両群間の開きは、実験群の学習者が Processing Instruction によって複数の文法項目において運用力を含む知識の定着を図ったことを示している。

図2・3は共にポストテスト正答率とプレテストからの正答率変化量をグラフ化したものである。図中の塗りつぶされた部分がポストテストの正答率である。そのうち色の濃い部分が正答率の上昇を示し、白い部分は下降を示す。

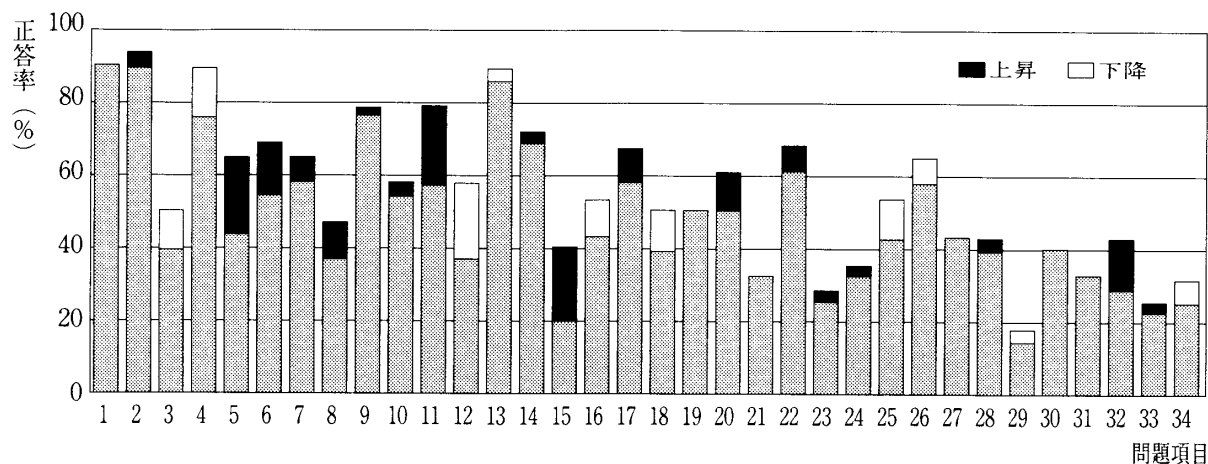


図2 ポストテスト正答率変化量・統制群

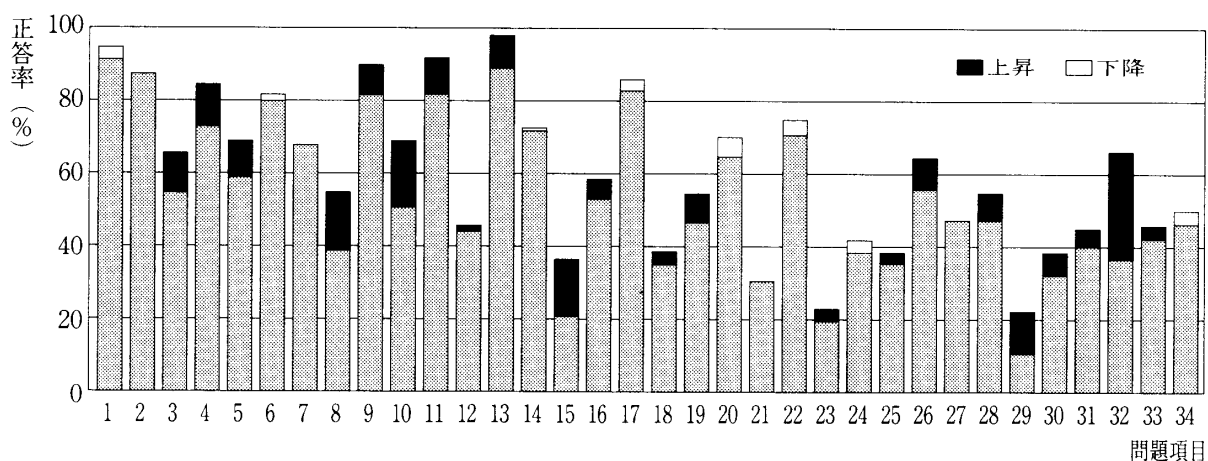


図3 ポストテスト正答率変化量・実験群

図2・3を傾向別にまとめたものが表6である。考察にあたり、まず各項目を正答率0.6以上（定着項目）と0.6未満（未定着項目）に分類した<sup>4)</sup>。さらにプレテストと比較して正答率が上がった項目（上昇）、変化がなかった項目（不変）、下がった項目（下降）に下位分類した。

表6から、正答率が0.6を超えた項目は統制群で34問中11問に留まったのに対し、実験群では18問にのぼり、過半数の項目がほぼ知識として定着したことがわかる。さらに実験群では正答率が0.6未満であってもプレテスト時よりも上昇している項目が多く、変化なし、もしくは下降した項目はわずか4項目であった。一方統制群では、正答率が0.6未満の項目のうち、プレテストと比較して上昇したものも多いが、「不変」「下降」に該当するものも相当数（14項目）に昇る。

今回のテスト項目のうち本年度指導項目「be 動詞現在／過去」「一般動詞現在／過去」「現在進

表6 ポストテスト正答率変化傾向

正答率	変化	項目番号（統制率）	項目番号（実験群）
高*	上昇	2, 5, 6, 7, 9, 11, 14, 17, 22	3, 4, 5, 9, 10, 11, 13, 26, 32
	不変	1	2, 7, 27
	下降	4	1, 6, 14, 17, 20, 22
低**	上昇	8, 10, 15, 20, 23, 24, 28, 32, 33	8, 12, 15, 16, 19, 23, 25, 28, 29, 30, 31, 33
	不変	19, 21, 27, 30, 31	21
	下降	3, 12, 13, 16, 18, 25, 26, 29, 34	18, 24, 34

\*正答率0.6以上 \*\*正答率0.6未満

行」「（これら3項目の）疑問／否定」に該当するものは、問題1, 2, 3, 4, 10, 11である。また指導項目に関連が深い問題5, 6, 7, 口頭練習で扱った問題8, 9を加えると、本年度は問題1～11について指導が行われたことになる。以下は正答率を指導項目別に分析した結果である（各項目にはそれぞれの疑問／否定を含む）。

(1) 「be 動詞現在／過去」：問題1, 2, 10

問題1は指導例文②（以下、指導例文は「2. 言語材料の選択とその配列」を参照）の演習による成果と考えられる。be 動詞 are と結びつくものとして複数形の主語を選択する問題であり、正答率が若干減少してはいるものの、全体の9割以上が正答している。問題2は be 動詞を含む疑問文に対する答えを問うもので、これは指導例文①に関連する。全体的な正答率の伸びは見られないものの、文法運用力として既に学習者に定着していると考えられる。問題10は be 動詞過去を用いた疑問詞で始まる疑問文である。佐藤・中川・岡田（2001）の分析にもあるように、疑問詞で始まる疑問文を難しいと感じる学習者は少なくないが、プレ・ポスト間で0.18の上昇が見られる。

(2) 「一般動詞現在／過去」：問題4, 11

問題4は一般動詞を含む疑問文で、指導例文⑤と関連する。疑問／否定についても十分に口頭練習を行ったことで、学習の初期段階で躓きやすい問題において0.85という比較的高い正答率を挙げている。問題11は一般動詞を含む過去形疑問文であるが、指導例文③⑥⑦やその疑問／否定を練習したことが0.9を超える正答率を導いたと思われる。

(3) 「現在進行」：問題3

指導例文①④⑧に関連する項目であり、学習者が口頭練習の中で何度となく出会った形である。現在進行形は分詞を含むため、佐藤・中川・岡田（2001）で学習困難項目のひとつとして挙げているように、プレテスト時の正答率も低い（0.54）。しかしポストテスト時には正答率が上昇して6割を超え、分詞についての理解が深まっていることを示している。

(4)「関連事項」：問題 5, 6, 7

問題 5 は否定命令文である。口頭練習の中で直接扱ってはいないものの、一般動詞否定文からの推測や授業内の指示等で耳にする機会が多かったことが、0.6を超える正答率につながったと思われる。問題 6 は直前の文を読み、内容に合った文を作るものであるが、学習者は意味を考えて選択肢の中から正答を選んだというより、後に続く swim と共起できない選択肢を排除し、正答に至った可能性がある。しかしいずれにせよ、学習者が間違いを犯しやすい be 動詞と一般動詞を区別して、8 割を超える正答率を維持していることは好ましい。問題 7 は否定文中の any に関するもので、指導の中で積極的に採り上げることはなかった。しかし疑問／否定文で度々現れることから、正答率の上昇こそないものの 0.7 近くの数値を維持している。

(5)「その他」：問題 8, 9

問題 8 は直前文中の clothes を代名詞で受け、pick *them* up を導くものである。実験群の中でややばらつきはあるものの、正答率は全体的に伸びている。先述のように（「4. 実験結果 (2) 各グループ」を参照）代名詞を不得手とする学習者が多いことや、項目自体の複雑さから正答率は 0.6 を僅かに下回ったが、確実に定着が図られている。問題 9 は need to に続くものを選ぶ形であるが、何度か指導の中で need to を扱ったためか正答率が上昇し、0.9 に達した。

この他に過去形に関するものとして問題 16, 18, 20, 28 が挙げられるが、これらは本年度の指導項目以外の要素を含むため、これまでの分析とは別に論じることとする。動詞 grow の過去形を問う問題 16 は、正答率は僅かに上昇したが、0.6 に届かなかった。何よりも学習者が grow の過去形を知らない可能性が高い。その一方で、when に続く従属節が過去時制なので、主節の時制も過去形にする必要がある問題 20 は、正答率はやや減少しているものの、0.6 を上回っている。正答率の下降は、恐らく答えの選択肢に have slept という完了形があるため、選択に迷いが生じたものと思われる。これに類似した、主節の動詞が過去形で、続く while 節での動詞の時制を問う問題 28 では、正答率は上昇したが 0.6 を下回った。しかし選択肢に意味の定着度合いが高い助動詞 will が含まれているため、概して正答を得やすかったと思われる。逆に、Have you ever...? という問いに対して「去年行った」と過去形を用いて答える問題 18 は、現在完了形で尋ねられているためか、正答率は僅かに上昇したものの 0.6 には達しなかった。依然として、形にのみ注意が向けられ、意味を十分に考えない傾向がある。

以上をまとめると、今回の指導項目に含まれずかつ難易度の高い問題 8 を除き、実験群ではポストテストにおいて問題 1 から 11 までの全ての項目で正答率が 0.6 を超えた。つまりこれらの項目は、学習者に知識として新しく定着したか、あるいは元々持っていた文法能力が保持された結果であると推察される。よって、本年度の指導項目である「be 動詞現在／過去」「一般動詞現在／過去」「現在進行」「(これら 3 項目の) 疑問／否定」については、全項目において文法運用力の定着が図られたといえよう。

以上の分析や検証を総合して、「文法運用力の伸長を目指す上で、文法項目の定着を目標とした口頭練習を行うことはその有効性が高い」と結論づけ、本研究のまとめとしたい。口頭練習を積み重

ねることは、英語に対する拒否反応や緊張を和らげることにもなり、積極的なコミュニケーションへの意欲をより一層高める効果が期待できよう。

## 6. まとめ

これからの社会で求められる英語力が英語を使ってコミュニケーションをする能力であるとすれば、大学で行われる英語の授業はこれまでの読解を中心としたものから実際の運用を主体としたものに変わらざるを得ないであろう。幸い本学では、英語に関しては開学以来1クラスあたりの人数が20人強の少人数クラス編成とLL教室を使った授業によって、コミュニケーション能力の獲得に主眼を置いた指導が実践されてきたが、週1回の授業だけでは、効果的な学習を進める上で限界があったと言わざるを得ない。そこで考えられた改善策の一つが、昨年度より実施された1科目を週2回で実施し、半期で終わらせる学期集中方式であり、もう一つが、今年度より実施された習熟度別クラス編成である。これらの改善策により授業内でのコミュニケーション活動がより円滑に行えるようになった。

今回の研究で実証されたことは、実際に使えるレベルの文法力を獲得するためには、口頭による訓練を繰り返し行わなくてはならないということである。実際に入学してくる学生の多くが中学・高校の6年間で習ったはずの文法事項の大半を身に付けていないのは、とりもなおさず、定着を図るための口頭訓練が不足していることを示しているのではないだろうか。中学はともかく、高校段階ではコミュニケーション重視の方向が打ち出されても限られた時間の中でそれに多くを振り向ける余裕はほとんどないのが実状である。あやふやな知識のままでは、大学に入学しさらに難しいテキストを渡されても、学力を伸ばすどころかそれまで身に付けた知識を維持することさえ困難である。学力レベルにあった教材を使って、口頭訓練を施す必要があるのは入門期だけではないということを強調すべきであろう。日常生活で英語を使ってコミュニケーションをする必要がない環境にある者こそ、教室内で実際に英語を使うチャンスを与えられるべきである。

最後に、今後の検討課題として、現在必修科目として開設されている現代英語Ⅰ・Ⅱについてどのように継続性を持たせることができるかということを考えたい。これまでは、現代英語Ⅰはリーディングを中心に、現代英語Ⅱはオーラルワークを中心としてきたが、それぞれ半期で終わってしまうために一貫した方法で学力を伸ばすことが困難になっている。この問題を解決するためには、現代英語Ⅰ・Ⅱの内容をオーラルワークとリーディングを共に含むものとし、両者に共通した教材で、年間を通じて指導が受けられる態勢を作るべきであると考ええる。現段階において、LL教室が同時使用できるのが2クラスに限られているために、全員に対して現代英語Ⅰの後に現代英語Ⅱを履修できるようにするには設備面で解決しなければならない問題があるが、コンピュータ教室を活用したり、AV機器を用いることによって解消できる可能性もある。特にコンピュータを利用した教材の進歩は著しく、CALLシステムによる指導の検討を急ぎたい。

（さとう・としこ 産業情報学科）

(やまな・とよみ 社会福祉学科)

(なかがわ・たけし 産業情報学科)

(おかだ・あずさ つくば国際大学非常勤講師)

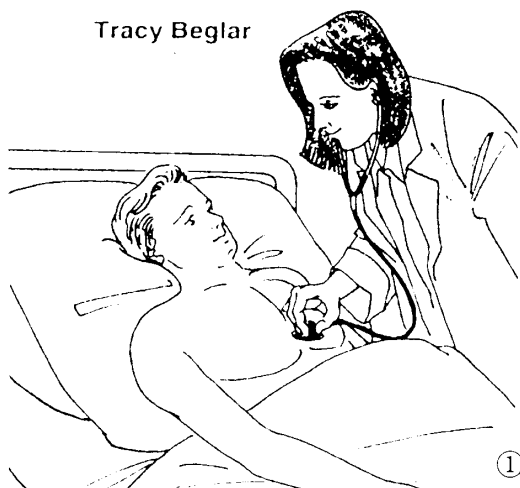
## 注

- (1) 本実験に参加した全ての学習者を対象に、実験に先立って2001年4月に実施された学習調査結果を見ると、彼らの英語に対する強い苦手意識がうかがえる。例えば質問項目「中学時代、英語は得意科目です」に対し「全く当てはまらない (31.4%)」「どちらかといえば当てはまらない (24.5%)」と過半数以上の学習者が実質「英語が苦手」と回答している。また同質問を「高校時代」とした場合にはさらにこの割合が上昇（順に35.3%, 28.4%）し、学習歴が長くなればなるほど苦手意識が強まる傾向にある。
- (2) David Sell, *Charts & Illustrations* (Seido Language Institute). 資料を参照のこと。
- (3) *Interchange Placement Test* (Cambridge). 資料を参照のこと。
- (4) 大友 (1996: 31) によれば、3つの選択肢からなるテストの場合、最適正答率（文献中では最適困難度という用語を用いている）は0.667であるという。また本実験において、ポストテストの平均正答率が実験群0.595, 統制群0.522であったことから、これらを総合し「0.6」を正答率による分析の目安とした。

## 資料

イラスト（指導展開例①, ②）

Tracy Beglar



## 文法運用力テスト

1. .... aren't my books. They're Linda's.  
a. This  
b. These  
c. That

2. "Is Mary here?" "No, ...."  
a. she isn't  
b. he's not  
c. it isn't



3. The girls ..... in the yard right now.

- a. play
- b. are playing
- c. is playing

a. to buy

- b. buy
- c. buying

4. "..... John live in Chicago?" "No, he lives in New York."

- a. Do
- b. Is
- c. Does

10. "Where ..... last night?" "I was at home."

- a. you were
- b. was you
- c. were you

5. Write on the blackboard ..... write on the wall!

- a. Don't
- b. Shouldn't
- c. Doesn't

11. Where ..... you go for dinner last night?

- a. do
- b. were
- c. did

6. Michelle isn't a good swimmer. She ..... swim very well.

- a. don't
- b. can't
- c. wasn't

12. What are you ..... to do after class today?

- a. doing
- b. going
- c. have

7. There aren't ..... people at the beach today.

- a. any
- b. some
- c. no

13. "Is this your umbrella?" "No, it's not ....."

- a. me
- b. my
- c. mine

8. Your clothes are ready. Pick ..... up this afternoon.

- a. they
- b. their
- c. them

14. "Excuse me, I'm looking for a restaurant."

"No problem. There's ..... across the street."

- a. some
- b. one
- c. ones

9. Let's go to the store. We need ..... some food.

15. "Good morning, sir. What would you like for breakfast?" "..... toast and coffee, please."

- a. I'll have
- b. I have
- c. I would

16. I was born in Brazil, but I ..... up in the U.S.  
a. was growing  
b. grow  
c. grew
17. I think that mathematics is ..... than biology.  
a. most difficult  
b. more difficult  
c. too difficult
18. "Have you ever visited Asia?" "Yes, I ..... there last year."  
a. have gone  
b. went  
c. would go
19. When you see Angela, could you please ..... call me?  
a. tell her to  
b. tell her  
c. tell her that
20. I ..... when the burglars entered the house.  
a. have slept  
b. am sleeping  
c. was sleeping
21. I ..... at that restaurant a lot before I moved to my new neighborhood.  
a. used to eat  
b. am eating  
c. have eaten
22. Is New York as ..... as Tokyo?
- a. big  
b. bigger  
c. the biggest
23. I have to send a letter. Could you tell me ..... ?  
a. where is the post office  
b. where the post office is  
c. the post office is where
24. This suit is very dirty. It needs to .....  
a. be cleaned  
b. cleaning  
c. have cleaned
25. "I can't play tennis." "..... can I."  
a. So  
b. Either  
c. Neither
26. Michael and Steven ..... on the same basketball team since they entered the university.  
a. are playing  
b. have been playing  
c. play
27. Jack still hasn't written his term paper, but he told his parents that he ..... it, and they believed him.  
a. had finished  
b. has finished  
c. was finished
28. Something terrible happened while we ..... dinner.  
a. were having

- b. are having  
c. will be having

- c. hadn't lost

29. I have very ..... time for physical exercise.  
a. few  
b. many  
c. little

32. .... is very important nowadays.

- a. Learn about computers  
b. Learning about computers  
c. Learn to use computers

30. By the time I finished my university studies,  
I ..... taken more than forty different courses.  
a. will have  
b. will be  
c. will

33. The Nile River, ..... is located in Egypt, is  
the longest river in the world.

- a. who  
b. that  
c. which

31. If Robert ..... his job, he would have been  
able to take a vacation this year.  
a. didn't lose  
b. wouldn't lose

34. Jennifer slept for ten hours last night. She  
..... very tired.

- a. should have been  
b. must have been  
c. couldn't have been

#### 参考文献

- Benati, A. 2001. A Comparative Study of the Effects of Processing Instruction and Output-based Instruction on the Acquisition of the Italian future tense, *Language Teaching Research* 5.2, pp. 95-127.
- Clark, E.V. 1993. *The Lexicon in Acquisition*, Cambridge University Press.
- Educational Testing Service 1999. *TOEFL Test and Score Data Summary 1999-00 Edition*, ETS.
- Honey, J. 1997. *Language is Power — The Story of Standard English and its Enemies*, London: faber and faber.
- 伊村元道 2000. 「逆風の中, 今こそむしろ英文法」『英語教育』vol.49, No.2, 8-9.
- 神本忠光 1998. 「大学での『やり直しの英文法の授業』における文法項目配列例— -ing 形と -ed 形を中心に—」熊本学園大学文学・言語学論集第5巻第1号 93-111.
- 清川英男 1990. 『英語教育研究入門』大修館書店.
- 小池生夫監修 1994. 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館書店.
- 小池生夫 2000. 「総合戦略としての言語教育政策」『英語展望』No.107 Summer 2000, 24-27.
- 小寺茂明 1990. 『英語の指導と文法研究』大修館書店.
- Krashen, S. D. and Terrell T. D. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Alemany Press.
- 藤森和子(訳) 1986. 『ナチュラル・アプローチのすすめ』大修館書店.

- 久保田章 1989.「英語の複合構文習得上の困難点」『昭和63年度筑波大学学内プロジェクト研究報告書』7-28.
- Larsen-Freeman, D. and Long, M. H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman.
- 望月昭彦編著 2001.『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』大修館書店.
- Murphy, R. 1990. *Essential Grammar in Use*, Cambridge University Press.
- 新里眞男 1992.「H. E. Palmer の指導法とその現代性」『筑波大学学校教育部紀要』第14号 275-290.
- 大友賢二 1996.『項目応答理論入門』大修館書店.
- 岡田伸夫 1999.「英語力の低下と文法力—文法のおもしろさを学生に知ってもらうために—」『英語教育』vol.48, No7, 17-19.
- Radford, A. 1981. *Transformational Syntax: A Student's Guide to Chomsky's Extended Standard Theory*, London: Cambridge University Press.
- 佐々木行雄 1991.『応用言語学：理論と実践』ニューカレントインターナショナル.
- 佐藤敏子・中川武・岡田あずさ 2001.「効果的な英語学習指導に向けて—学習者の文法運用力調査—」『つくば国際大学研究紀要』vol. 7, 47-66.
- 佐藤敏子・中村典生 1997.「つくば国際大学生の英語聴解力調査—JACET 基礎聴解力標準テストを使ったデータ分析—」『つくば国際大学研究紀要』vol. 3, 93-106.
- 佐藤敏子・中村典生 1998.「Shadowing の効果と学習者の意識」『つくば国際大学研究紀要』vol. 4, 47-57.
- 佐藤敏子・中村典生 1999.「リスニングの指導法とその効果的な学習環境」『つくば国際大学研究紀要』vol. 5, 15-28.
- 佐藤敏子・中村典生 2000.「英語聴解力と文法運用力」『つくば国際大学研究紀要』vol. 6, 55-65.
- 高梨庸雄 1995.「なぜ文法が「悪者」になるのか」『英語教育』vol.43, No.13, 11-13.
- 田辺洋二 1995.「学校文法の行方」『英語教育』vol.43, No.13, 8-10.
- 竹蓋幸夫 1984.『ヒアリングの行動科学』研究社.
- 田中敏・山際勇一郎 1994.『ユーザーのための教育・心理統計と実験計画法』教育出版.
- 田崎清忠 1995.『現代英語教育法総覧』大修館書店.
- 植村研一 1996.「脳から見た外国語教育」語学ラボラトリー学会第36回全国研究大会講演資料.
- Ur, P. 1984. *Teaching Listening Comprehension*, Cambridge University Press.
- VanPatten, B. 1990. Attending to Form and Content in the Input, *SSLA* 12, pp. 287-301.
- White, L. 1989. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*, John Benjamins Publishing Company. 千葉修司・ケビン・グレッソン・平川真木子(訳) 1992.『普遍文法と第二言語獲得』リール出版.
- White, V. W. 1988. *The ELT Curriculum*, BLACKWELL.
- 柳原由美子 1995.「シャドウイングとディクテーションの効果について」*Language Laboratory*, vol. 32, 73-90.

## Enhancing the Learners' Grammatical Competence through Processing Instruction

Toshiko Sato, Toyomi Yamana, Takeshi Nakagawa and Azusa Okada

The purpose of this study is to examine if aural-oral activity through Processing Instruction is effective for the Japanese university-level learners of English.

The whole research plans are as follows;

- (1) allocating each examinee into the appropriate class by a pre-test result,
- (2) setting up the curriculum and going on Processing Instruction,
- (3) conducting a post-test and comparing its outcome to the one of a pre-test,
- (4) analyzing the data statistically, and
- (5) finding out which grammatical items they have acquired and which ones they have not.

The results of the experiment led to the following conclusions:

- (1) There is a statistical significance between the experimental and control group.
- (2) The oral activity through Processing Instruction (i. e. an input-oriented approach to grammar instruction) is effective for activating the learners' grammatical competence of English.

Key Word: aural-oral activity, grammar instruction, grammatical competence, input-oriented approach, tense