

文法指導による大学初級レベル学習者の 英語コミュニケーション能力養成の効果

内堀朝子*・中條清美*

Teaching English Grammar : Its Effects on Improving Beginning-Level College Students' Communicative Proficiency

Asako UCHIBORI and Kiyomi CHUJO**

Since rapid globalization continues in recent years, it is quite important for college education in Japan to help students acquire communicative proficiency in English more effectively. In this study the authors discuss how English grammar should be taught in order to improve beginning-level college students' communicative proficiency as measured by the TOEIC test. It is argued that teaching grammatical knowledge about phrase structure is essential, given that one of the grammatical topics frequently broached in the reading section of the TOEIC test concerns phrase structures. Furthermore, this topic is rarely touched upon explicitly in the so-called *gakko eibunpoo*, the school grammar of English, which has been traditionally adopted by the Education Ministry's school course guidelines. It is also indicated that the teaching policy proposed here is actually useful, by applying it to a class at the College of Industrial Technology, Nihon University, in the 2003 spring semester, and examining its effect on the improvement of TOEIC scores. Based on this result, new teaching materials are suggested, which can be incorporated into CALL systems, another effective teaching method to improve students' communicative skills.

キーワード：文法指導，TOEIC，英語コミュニケーション能力，句構造，初級レベル学習者

1. はじめに

近年，社会の急速なグローバル化とともに，世界共通語としての英語の必要性はますます高まるばかりである。そのような状況の中，企業において採用・昇進にTOEICスコアが重視されるようになり，また，大学教育においてJABEE（日本技術者教育認定機構）の要求水準に国際的に通用する英語コミュニケーション基礎能力が求められているなど，実用的な英語コミュニケーション能力の育成に対する社会的要請は，より一層強まってい

る。このような現状を背景に，日本大学生産工学部のような理科系技術者を養成する大学においても，より実効的な英語教育が求められるようになってきている。しかしながら，一方，現実に目を向けると，大学の大衆化とともに，学生は，英語の必要性や重要性は認めながらも，「英語は苦手」，「苦勞しないで英語力をつけたい」と考える者が多く，学習意欲に欠けることが少なくない。また，教師は，適正なクラス・サイズの問題や，学生の学力及び学習意欲の低下の問題など，多くの問題を抱え，英語教育の目標の達成は困難を極めている。

それではどのようにこれらの問題を改善することがで

*日本大学生産工学部教養・基礎科学系

きるのであろうか。例えば、「時間不足の解消」,「個別学習」,「高い動機付け」に効果があるといわれる CALL システムを導入するなど、指導方法の側面から現状改善を図ることが考えられるが、本研究では、まずこの問いを指導内容の側面から考えてみることにし、今後、CALL にも取り入れられるような教材開発の基礎とすることを旨とする。

第二言語能力の基礎・基本として、文法力は語彙力と並ぶものであり、英語で情報を発信・受信する際の実用的英語力を高めるにも、それを支える基本的文法知識すなわち英語の基本的な統語構造の徹底は不可欠である。ここで言語の社会性にも着目すると、文法能力は、コミュニケーション能力に含まれる社会言語能力、談話能力、方略能力などの下位能力の一つである²⁾。第二言語教育によるコミュニケーション能力をどのように育成するかという問題は、これらの諸能力の一つとしての文法能力をどのように指導するのが適切かという問題でもあると言える。

これについては、従来様々な実践報告ならびにその分析が提出されている。実際のコミュニケーション場面での「聞く」「話す」スキルの向上を重視するいわゆるコミュニケーション・アプローチを取る指導では、場面や文脈に応じた適切なやり取りができるようにすることを目的とし、そのためには学習者にとって明示的な文法指導は必要ないとする意見もある。一方で、意識的な文法指導は、学習者の言語学習を補助的に促進させるとする意見もあり³⁾、そのような事例に関する研究も報告されている。

例えば、カナダの小学生のフランス語イメージ・プログラムや ESL プログラムにおいて、意味や内容に焦点をおいた指導をした場合は、統語論・形態論の正確性は学習時間から期待されるほどではなく、意識的に形式に焦点を合わせた場合は、統語的正確性が身に付いたという⁴⁾。これらの例からも、文法能力の育成は、総合的なコミュニケーション能力の伸長を目的とした第二言語習得の過程においても、無視できない要素であることが分かる。

文法の授業は学生からはとかく退屈なものと思われがちであるが、文法能力がコミュニケーション能力にとって重要な一部を成していることから、文法指導は日本の大学の一般英語教育においてもより積極的に取り組まれるべき分野であると言える。

2. 本研究の目的

本研究の目的は、これらの現状及び問題点を踏まえ、1) 総合的な英語力の高くない大学初級レベルの学習者が、実用的な英語コミュニケーション能力の基礎として最低限必要な文法知識を身に付けることのできる指導法

を工夫し、2) 大学での一般英語教育において1学期間行った授業実践から、その文法指導の教育効果を TOEIC のスコア上で観察し、3) それらに基づき、今後更なる効率的な文法指導に役立つ文法教材作成の基礎となるように、特に、CALL システムでも使用可能な教材内容を検討することの3点である。

3. コミュニケーション能力養成のための文法指導とその実践

1 節に述べたような認識に基づけば、日本の大学における一般英語教育においても、学習者にとって明示的・意識的な文法指導を行うことは、コミュニケーション能力の向上に対して効果があることが期待されるが、その際、具体的にどのような内容の文法指導を行うべきかについては、十分な注意を払う必要がある。特に、初級レベルの学習者にとって、学習意欲や動機付けの低下を防ぐためにも、指導内容の精選化が求められる。この点に留意した指導内容の検討およびその指導実践に関して以下に述べる。

3.1 指導する文法項目の選定

本研究が考察の対象とする学習者は、塾・予備校等における補習や自習を除き、最低でも大学入学前に中学・高校合わせて6年間の英語授業を受けている。その中で行われてきた文法指導は、平成6年度以降施行されてき

表 1 中学・高等学校学習指導要領で選定されている主な言語材料

	中学	高等学校
文	平叙文, 命令文, 疑問文, その他	
文型	主な 5 文型 There 構文, その他	5 文型 (O, C が分詞・不定詞・節) It... that... の形を取る構文
名詞		
代名詞	主な代名詞, 関係代名詞の基本	関係代名詞
動詞	時制変化, 進行形, 完了形	進行形, 完了形と時制の組合せ
形容詞	比較変化	
副詞	比較変化	
不定詞	名詞的・形容詞的・副詞的用法	副詞的用法
動名詞	動詞の目的語となるもの, その他	
分詞	形容詞用法	分詞構文
受け身	現在形・過去形	未来形
仮定法		基本的な用法

た文部科学省による新学習指導要領が選定する言語材料に依拠している。表1で、主要な言語材料を例示した。

学習指導要領は、日本の英語教育において広くゆきわたっている学校英文法に基づくものである。学校英文法は、学習指導要領による学校教科書だけでなく、市販の文法参考書・問題集などでも一般に踏襲され、英語教育の基本的な文法の枠組みとして用いられている。

学校英文法の特徴としては、いわゆる基本5文型と呼ばれるもの、すなわちS+V(第1文型)、S+V+C(第2文型)、S+V+O(第3文型)、S+V+O+O(第4文型)、S+V+O+C(第5文型)があげられる。これらの文型およびその要素としての主語(S)、述語(V)、目的語(O)、補語(C)、(更に、これら以外の要素として修飾語(句)(M))の概念を用いて、基本的な文の成り立ちが説明される。その他にも、例えば時制の扱いでは、動詞が現在・過去・未来の3通りの時制区分を示すと見なすなどの特徴がある。

本研究では、基本5文型に代表される、学校英文法における文の成り立ちの扱いについて主に検討する。学校英文法とそれに基づく学習指導要領では、学習すべき言語材料として、文や、文において主語、述語などの機能を担う要素のパターンである基本5文型と、文を構成する要素である個々の品詞に属する単語(名詞、動詞、形容詞等々)とが、別個の項目として取り扱われていることに注意されたい。もちろん基本5文型の中でも各要素の品詞属性について、例えば、Vは動詞であること、SやOとしては名詞が現れること、形容詞がCとなったりすることなどについては指導されるのであるが、それらは文型の性質として学習するのであって、名詞、動詞、形容詞といった個々の品詞の性質を学ぶ際には、重要視されていない。つまり、文を構成する要素としての各品詞に属する単語が、いかなる場所にいかなる順番で現れて、その結果全体的に文を形作るか、といった視点は、このままでは学習者にとって明示的に与えられていないと言える。

この点で、学校英文法においては、複数の単語が並んで作る単位として、以下のように定義される「句」というものがある。すなわち、「文中で名詞、形容詞、副詞の機能を果たし、それ自体主語+述語動詞を有していない語群」である⁹⁾。ここで注意しなければならないのは、この定義における「名詞、形容詞、副詞」等が形態上の分類に基づく品詞ではなく、機能に基づく分類となっている点である。例えば、on the tableというような前置詞が中心となる語群であっても、文中において形容詞的機能を果たしていれば形容詞句、副詞的機能を果たしていれば副詞句として見なされる。このような学校英文法の「句」についての見方によれば、上で述べた文型の取り扱いと同様に、語群全体と文との関わりの方に重点が置か

れ、語群の中心である主要部の形態上また統語上の性質と主要部以外の要素との関連には、注意が向けられない。

一方、このような視点は、語が集まって文を構成する単位を成すものとしての「句」という概念を導入することによって与えることができる。この概念による「句」では、その中心となる語、すなわち句の「主要部」の品詞属性に応じて、動詞句、名詞句、形容詞句などが構成される。句の内部においては、主要部の品詞属性だけでなくその他の統語的素性全般に応じて、主要部以外に現れることのできる要素やそれら要素間の語順、すなわち「句」の構造が決まってくる。従ってこの意味での「句構造」という視点を取れば、学校英文法でいうところの主語、述語等と呼ばれる機能を担う要素とは、それらが文を構成する要素である以上、その機能に関わらずそれぞれ何らかの「句」を成しているのであるから、句の内部に現れる要素(個々の品詞に属する単語)同士が相互に関連しあうことを把握しやすいと考えられる¹⁰⁾。

どちらの「句」に対する視点にも利点はあろうが、学校英文法の「句」ではなく、文を構成する要素としての「句」の概念と、それによる「句構造」の内部に関わる視点は、実際に英語を用いるためには重要な働きを担っているため、実用的コミュニケーション能力を測定するようなテストでも、実際に度々問われている。一例として、公開されているTOEICの問題から具体例を示す。以下に、名詞句(四角で囲った部分)の内部構造が出題の中心となった2例を挙げる。

- (i) The Satellite photographed a () moon in orbit around Saturn.
(A) previous undetecting (B) previously undetecting
(C) previous undetected (D) previously undetected

(i)は、正解は(D) previously undetectedであり、名詞の修飾語である形容詞と、その形容詞を修飾する副詞の組み合わせを選ぶ。

- (ii) Answering telephone calls is the () of an operator.
(A) responsible (B) responsively
(C) responsive (D) responsibility

(ii)は、正解は(D) responsibilityであり、冠詞に続いて名詞句の主要部である名詞が現れる。代表的な学校英文法の項目分類⁷⁾に基づく、(i)(ii)で問題となる括弧の部分は、それぞれ副詞、現在分詞、過去分詞の用法、冠詞、前置詞の用法として、全く別個に扱われる。従って、正解に辿り着くためには、それら別個に学んだ品詞の用法に関する知識を付け合わせるが必要になる。

一方、これらの問題で問われているのが上で述べたような「句構造」の概念上の「名詞句」であると見なせば、名詞句内部でそれぞれの品詞が現れうる語順についての把握により、このような例への対応がスムーズになると期待できる。例えば、「名詞句」であれば、一般的な構造であるところの「限定詞」「前置修飾語句」「主要部名詞」「後置修飾語句」という語順、およびそれぞれについて内部に何がどのような順番で現れうるかという一般則、例えば「前置修飾語句」としては形容詞（とそれを修飾する副詞）および形容詞相当語句がある等々を導入すればよい。これにより(i)の場合は、この「前置修飾語句」の一般則から正解が可能である。また(ii)の場合は、「限定詞」としての冠詞の後、「後置修飾語句」としての前置詞の前に現れることの出来る要素として名詞が導かれ、また別の考え方として、「限定詞」で始まるまとまりであれば全体は「名詞句」なのであるから、「名詞句」に欠いてはならない「主要部名詞」が見当たらないことから空所は名詞であると分かる。これらのような見方では、「名詞句」における「主要部名詞」以外の要素については、「主要部名詞」との関係を中心にして取り扱われるため、各品詞の別個の用法から考える学校英文法に基づくよりも、上

のような問題にアプローチしやすいと言える。

TOEIC リーディングセクションは、実際のコミュニケーションに使用される言語材料を用いて文法知識を問うているが、内堀他⁹⁾の調査により「句構造」に関する出題比率は高いことが報告されている。この調査によると、高等学校英語教科書(『英語 I』『英語 II』『リーディング』『ライティング』約 50 冊) で説明されている分量の多い文法項目としては、関係詞、時制、不定詞、分詞、仮定法などがあるが、TOEIC で出題される分量の多い項目としては、名詞句、動詞句、動詞(一致など)、名詞(可算・不可算など)、節の構造(補文構造など)であった。高校までの英語教科書は学校英文法に基づいているため、本研究で言うところの「句構造」のような文法知識に関しては、明示的な説明・記述等がほとんど与えられていない。従って、内堀他⁹⁾も指摘しているように、TOEIC で問われているようなコミュニケーション能力の基礎力養成のためには、文法指導の中でこれらを補っていく必要があることが分かる。次節で、以上を考慮した実際の文法指導について報告する。

3.2 指導実践

本研究に参加した被験者は、日本大学生産工学部の普

表 2 元のテキストでの提示順

Lesson	文法項目
Lesson 1	冠詞
Lesson 2	名詞・代名詞
Lesson 3	It の用法
Lesson 4	形容詞
Lesson 5	副詞
Lesson 6	比較
Lesson 7	疑問文
Lesson 8	命令文
Lesson 9	関係代名詞
Lesson 10	現在時制
Lesson 11	過去時制
Lesson 12	未来時制
Lesson 13	進行形
Lesson 14	完了時制
Lesson 15	助動詞
Lesson 16	受動態
Lesson 17	to 不定詞
Lesson 18	動名詞
Lesson 19	使役動詞
Lesson 20	some と any
Lesson 21	接続詞
Lesson 22	前置詞
Lesson 23	数詞
Lesson 24	丁寧表現
Lesson 25	付加疑問

表 3 指導実践での文法項目の提示順

Lesson	文法項目
Lesson 7	疑問文
Lesson 8	命令文
Lesson 4	形容詞
Lesson 5	副詞
Lesson 6	比較
Lesson 24	丁寧表現
Lesson 10	現在時制
Lesson 14	完了形
Lesson 13	進行形
Lesson 12	未来時制
Lesson 11	過去時制
Lesson 9	関係代名詞
Lesson 21	接続詞
Lesson 22	前置詞
Lesson 15	助動詞
Lesson 19	使役動詞
Lesson 17	to 不定詞
Lesson 18	動名詞
Lesson 1	冠詞
Lesson 2	名詞・代名詞
Lesson 20	some と any
Lesson 3	It の用法

通教室における英語授業「コミュニケーションⅠ」を履修した1年生1クラス計34名であった(名簿上は35名であるが、プリテストを受講しなかった者1名は除いた)。授業では、毎回、文法事項の解説とそれに基づく練習問題の解答解説を行った。練習問題は、下で述べる教材の中から、TOEICのリーディングセクションの出題形式である空所補充問題と誤文訂正問題を1回につき計15題程度選び、課題として学生に予め指示したものである。学習者には毎回の課題提出を求めた。また、約2回に1回、5分程度のリスニングの練習問題を行った。

指導した文法事項は、教材として使用した『Bridge to College English-文法中心の大学英語-』(テリー・オブライエン、三原京、福本由紀子、村松秀紀、木村博是著、南雲堂、2003年)のあげる項目に、2節で検討した「句構造」を加えて指導した。「句構造」については、関連する文法項目である「名詞」などを扱った回において、主に板書を用いて解説を補った。本教材の全25ユニット中、今回の指導実践では11回の授業回数(全14回中テストに要する回数を除く)で扱うことのできる22ユニットに絞った^{#2)}。

実践において、特に注意したのは文法事項の指導順序である。上記教材には各項目の中で対比させたり類似項目として扱ったりする方が有効な諸項目があることから、上記教材の元の目次には従わず、各項目を適宜並べ変えた。表2に元の目次と表3に変更後の取り扱い順序を示す。例えば、第5回授業時に「進行形」と「未来時制」の各lessonを同時に行った。これは文法指導の効果を上げるために、本指導実践で採用した時制に対する次のような考えを背景としている。

時制区分を意味上ではなく形式上(屈折形態上)現れるもの(すなわち文法範疇)とする立場から見れば、現代英語の時制を担う要素(動詞及び助動詞)には未来時制は存在しない¹⁰⁾。この定義による未来時制とは、発話の時点よりも後の出来事を表わすための文法範疇であるが、英語にはそれが欠けており、そのような意味を表わすためには、以下のような例文で見られるとおり現在形を用いる(例:*I move to my new house next week, Mary is going to have a baby, John will come to the party this evening.*)。特に最後の例文では、学校英文法では未来時制を持つとされる法助動詞 *will* が用いられているが、*will* という形式自身は、過去時制としての *would* に対する現在時制を担っている。このように、文法形式に着目した本指導実践においては、進行形を指導する際の中心となる現在進行形が未来を意味する場合の用法と、学校英文法における *will* を中心とするいわゆる単純未来とを、共に形式上の現在時制と見なして同時に取り扱った。このような時制に関する上述のような言語学的議論を学習者に提示する必要はないが、様々な未来表現

(現在形、現在進行形、*will* など)を統一的に捉えることができるようになることが期待される。

その他、*to* 不定詞と動名詞は、動詞の補部として現れる際の構造的な位置が同じであり、動詞句構造の文脈で捉えられるように同時に取り扱った。また、それら他動詞の補部として最もよく現れるものとしては名詞があり、*to* 不定詞と動名詞も、他動詞の補部以外の位置でも名詞的に振舞うことができるという点に触れた後に、名詞句を指導するという順序に設定した。最後の4回では、名詞句の要素である冠詞、名詞、代名詞、数量詞などについて一括して取り扱った。

4. 指導効果の検証

上記指導実践の効果の測定には、問題・正解・音声・スコア換算表等が公開されているTOEIC第2回公開問題のリスニングセクション100問(時間45分495点満点)とリーディングセクション50問(時間37分、正答数を2倍して450点満点とした)を合わせた150問をプリテスト、ポストテストとして使用した。プリテストは4月の初回授業時、ポストテストは7月の最終授業時に実施し、両者の正答率を換算表¹¹⁾によってTOEICスコアに換算し、その差を上昇量として観察した。より高い信頼性のあるデータを得るにはリーディングセクションの100問全部の使用が理想的であるが、授業時間の90分以内におさめるために実用性を優先し、半分の50題とした。

図1に、前期11回(延べ16.5時間)にわたる文法指導の効果を、学習者のプリテストとポストテストのTOEICスコアの分布を並べて表示した。前期1学期間で、学習者34名のTOEICトータルスコアは、225.7点から280.9点へ平均55.2点(1%片側検定で有意 $t=5.219^{**}$ $p<0.1$)上昇した。学習者のスコアはプリテスト50点~495点、ポストテスト100点~545点の範囲に分布した。学習開始前にはスコアの低いほうに偏っていた分布が文法指導の結果、得点の高い方へ分布の中心が移動したことがわかる。このため、一部の学習者が熱心に勉強したために全体の平均点が上昇したのではなく、学

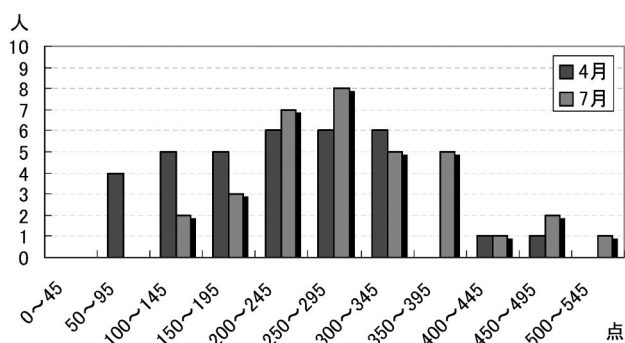


図1 得点別 TOEIC スコアの分布

[名詞句]
文を構成する単位—その1
英語をコミュニケーションの道具として使うためには欠かせない、
最重要文法知識を押さえよう！

※言葉を使って、一つのまとまった意味内容を伝えるには、「文」を作ります。
例：○ I am a student at Nihon University. ? Nihon University. I. student.
 ○ 私は日大の学生です。 ? 日大。私。学生。

※「文」は、「単語」が、決まった形で・決まった順序で集まって、作られます。
例：○ I study civil engineering. ? civil engineering study I.
 ○ (私は) 土木工学を専攻しています。 ? 専攻して土木工学を(私は)います。

練習1：僕は・私は工学部の学生です。→ _____
練習2：僕は・私は数学が好きです。→ _____

※「単語」ですが、その「単語」の性質に応じて決まった形・順序で集まると、一足飛びに「文」になる前に、まず、
「文」よりも小さな、一つのまとまりを作ります(例の [] の中の部分)。
このまとまりが、「文」を構成する単位=「句」です。「句」が集まって、「文」になります。
例：○ I am [a student at Nihon University] ? I am a Nihon University at student.
 ○僕は・私は [日大の学生] です。 ?僕は・私はの学生日大です。

図2 文法教材案-1 (句の導入)

※「句」は、まとまりの中心となる「単語」の性質によって、その形・語順に、共通の決まりがあります。今回は、まとまりの中心が「名詞」である場合、つまり、「名詞句」が、一般にどんな決まりで成り立っているかを見てみましょう。

※「句」の決まりは、2段階を考えると分かりやすいでしょう。第1段階として、「句」の中には、どんな種類の単語が、どのような順番で現われることができるか、という決まりがあります。下の図式は、「名詞句」には、何が、どの順番で出てくることのできるか、という基本的な決まりです。

まとまり (句) の中心
↓

[名詞句] (限定詞) + (副詞) + (形容詞/分詞_{形容詞用法}) + [名詞] + (後置修飾語句)

限定詞：冠詞 a, the/所有格 John's, yours/数量詞 many, each, five, etc.
後置修飾語句：前置修飾句 of .../分詞 -ing, -ed/形容詞句/関係節 etc.

図3 文法教材案-2 (名詞句構造の導入)

習者全体の成績が向上したことが確認できた^{#3)}。

今後は更に、今回の指導成果と、他の方法を用いた文法の指導成果、例えば「句構造」概念についての指導や教材の提示順序について、上で提案した内容を含まない文法指導実践について比較検討し、「句構造」を導入することによる指導効果を検証していきたいと考える。

5. より効率的な文法指導のための教材案

3節で指摘したような「句構造」を中心とした基本的統語構造を指導することによって、コミュニケーション能力の養成に効果があることが示されたが、今後も、より幅広く実用場面で役立つコミュニケーション能力の養成を目指す必要がある。以下の図2～図4で、そのための自主開発文法教材の基礎となる教材案の一例を提示した。図2は「句」の概念とその前提となる文の成り立ちについての導入、図3は主要部が名詞である「名詞句」という概念の導入と名詞句構造の一般化、図4は名詞句構造のパターンの提示であり、各項目において練習問題が付属している。今後、より理解を徹底し定着を強固にするために数多くの練習問題をドリルとして提示する必要がある。また特に、まとめとしての練習問題は、CALLシステムの補完教材として独自開発してきた¹²⁾¹³⁾、語彙力養成自主教材やCALLユニットテストの製作の知見

を生かし、同様なCALLシステム上の教材として活用する方向性のもとに、改良していく予定である。

6. まとめと今後の課題

これまで実践的コミュニケーション能力の養成には、総合的な英語力を支える文法知識の指導が重要であることがあまり意識されず、その効率的な指導法や指導すべき内容についても学校英法を離れては検討されてこなかった。本研究では「どのような文法項目をどのように指導すれば実用的英語コミュニケーション能力が養成されるか」という問題を、実際の大学英語教育の現場において検討し、TOEICのスコアを使用してその指導効果を測定した。この結果から、従来の中学・高校において指導されている文法項目をそのまま踏襲するだけではなく、英語の基本的統語構造に基づいて、実際に多用される句・節の構造についても明示的な指導を行うことが、コミュニケーション能力育成に効果を上げる結果につながる事が判明した。これまでも「高校の教科書でも(中略)相当のページ数を割いて5文型を扱っているが、コミュニケーションという観点から考えると高校でそれほど重点を置くべき事項かと疑わざるを得ない」(谷口)¹⁴⁾などと指摘されているが、大学一般教育課程の英語教育においても、学習者の文法知識を実用レベルにまで引き

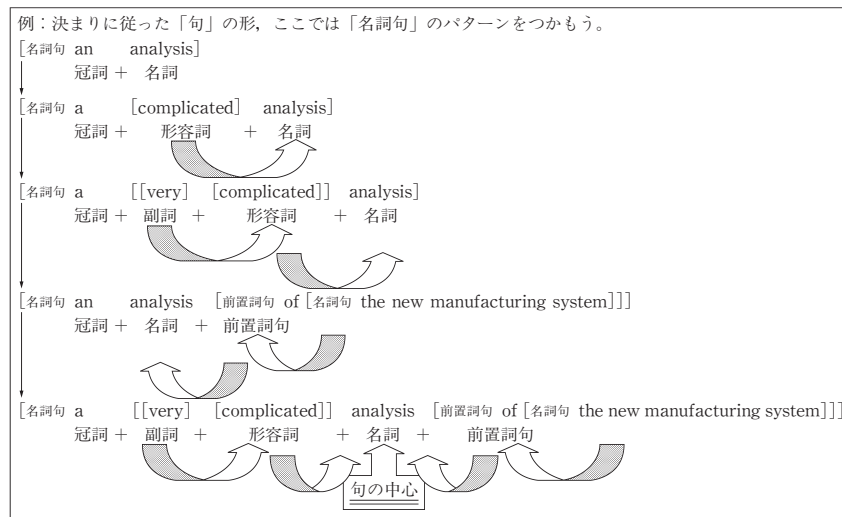


図4 文法教材案-3 (名詞句構造のパターンの導入)

上げるには、実際に使用される英語表現に類出する文法項目に基づき、指導内容を選定する必要があると言える。この研究により、大学英語教育における文法学習の問題点の一端と目標とすべき点を確認することができたと考えられる。

これらの結果から、実用的英語能力の向上のために役立つ内容の文法学習は、リスニング、リーディング、語彙学習などとともに、実効性のある独立したものであることが分かる。特に、本研究が示唆するような内容の文法学習は、いわゆるコミュニカティブ・アプローチに基づく学習では学習者に明示的に提示されない知識を学習者に与えるものであり、それによって英語コミュニケーション能力の養成が促進される。従って、一般の英語教育用教材を使用して学習者の文法知識の向上を図る場合は、意識的に英語の句構造に着目した文法指導を工夫する必要があるだろう。

本研究では、文法能力はコミュニケーション能力の基礎であり、その養成が実際にコミュニケーション能力の測定に役立つといわれる TOEIC スコアの向上に効果を示すということを、教育現場での指導実践と効果測定に基づいて報告した。今後の課題の一つとして、ここで検討した文法指導内容を更に改良し、より効率的に学習者が実用的英語コミュニケーション能力を向上させることのできるような文法教材を開発することが挙げられる。

1節で述べたように、大学英語教育の現状には厳しい問題が多々含まれているが、改善する方策の一つとして CALL に期待が寄せられている。生産工学部においても 2001 年より CALL を導入し、総合コミュニケーション能力養成用教材と語彙力養成用自主開発教材¹⁵⁾¹⁶⁾を併用しながら、「動機付けの低い」、「英語に自信のない」初級レベルの学習者に対して着実に教育成果をあげている¹⁷⁾。今後は、より一層 CALL の教育効果を高めるため、これらの教材に加えて、本研究が効果を指摘したような

指導内容および本研究が提案したような教材案を取り入れた文法教材を開発する予定である。

参考文献

- 1) 中條清美, 内堀朝子, 「平成 15 年度プレースメントテスト分析結果資料」, 日本大学生産工学部, 2003.
- 2) Canale, M. and M. Swain. Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1980. pp.1-47.
- 3) Ellis, R. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell. 1990.
- 4) Harley, B. and M. Swain. "The Interlanguage of Immersion Students and Its Implication for Second Language Teaching," Davies, A., C. Cripser and A. P. R. Howatt (eds.), *Interlanguage*, Edinburgh: Edinburgh UP. pp.291-311. 1984.
- 5) Lightbown, P. and N. Spada. "Focus-on-Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning," *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp.429-446. 1990.
- 6) 村田勇三郎, 『文(I)』, 講座学校英文法の基礎, 第7巻, 研究社, 1984.
- 7) 村田, 前掲書.
- 8) 内堀朝子, 中條清美, 長谷川修治, 「大学初級レベル学習者の実用英語コミュニケーション能力を高める文法指導に向けて」, 『第42回大学英語教育学会全国大会要綱』, 於東北学院大学, pp.116-117, 9/5/2003.
- 9) 内堀他, 前掲発表.
- 10) 安藤貞雄, 樋口昌幸, 鈴木誠一, 『言語学・英語学小事典』, 北星堂書店, 1990.

- 11) 国際コミュニケーションズ, 『TOEIC テスト体験キット』, 全国大学生生活協同組合連合会, 東京, 1999.
- 12) 中條清美, 西垣知佳子, 「英語学習用補完教材の作成とその教育効果」, 『平成 15 年度情報処理教育研究集会論文集』, 文部科学省・北海道大学, 2003, pp. 423-426.
- 13) 中條清美, 牛田貴啓, 山崎淳史, Michael Genung, 内堀朝子, 西垣千佳子, 「ビジュアルペーシックによる TOEIC 用語彙力養成ソフトウェアの試作Ⅲ」, 『日本大学生産工学部研究報告』, 2004 予定.
- 14) 谷口賢一郎, 『英語教育改善へのフィロソフィー-21 世紀の国際教育-新指導要領に向けて』, 大修館書店, 1998, p.10.
- 15) 中條清美, 山崎淳史, 牛田貴啓, 「ビジュアルペーシックによる TOEIC 用語彙力養成ソフトウェアの試作Ⅱ」, 『日本大学生産工学部研究報告』, 第 36 巻, 2003, pp.43-53.
- 16) 中條清美, 「英語初級者向け「TOEIC 語彙 1, 2」の選定とその効果」, 『日本大学生産工学部研究報告』第 36 巻, 2003, pp.27-42.
- 17) 中條清美, 福島昇, 須田理恵, 木内徹, Michael Genung, Bernard Perisse, 「CALL システムによるコミュニケーション能力養成の指導効果」, 『日本大学生産工学部研究報告』, 第 35 巻, 2002, pp.1-9.
- 18) Chomsky, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton. 1957.
- 19) 竹蓋幸生 (研究代表者), 「First Listening」 「Introduction to College Life」, 科学研究費特定領域研究 (A) 「英語 CALL 教材の高度化の研究」, 2001-2002.

注

注 1) 本研究の基づく句構造の概念は, 言語理論においてノーム・チョムスキーによって提唱されてきたものである¹⁸⁾. 学習者に提示する必要はないが, 自然言語に普遍的な句構造として, 図 5 に図示されるような一般的な構造を教師が把握しておくことは有益であろう。

このように, 特にいわゆる生成文法理論では句構

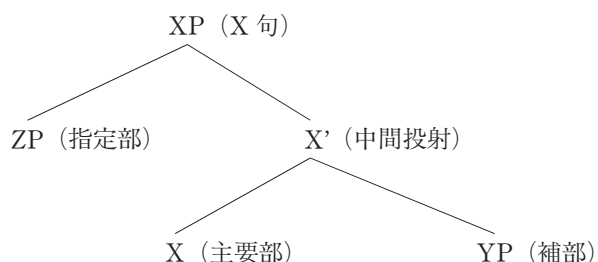


図 5 自然言語に一般的な句構造 (付加部を除く・線的順序は問わない)

造を樹形図で図示することが一般的であり, 授業でも樹形図を使うことが視覚的に句構造をとらえる上で効果的であるとも考えられる。本研究における実践では, 樹形図に代わり角括弧による図を用いたが (図 3, 図 4 を参照), 学習者の理解を促進する目的のためにどのような視覚的な教材を取り入れるべきかについて, 今後更に考察を進めたい。

注 2) 省略したのは受動態, 数詞, 付加疑問である。受動態は重要文法事項であるが, その他の重要事項を優先したため, 授業回数が不足して扱えなかった。また, 数詞, 付加疑問はその他の重要事項より必要度が低いと判断し, 今回の実践においては省略した。

注 3) ここで上昇したスコアをセクション別に考察すると, リスニングスコアは, 115.1 点から 142.3 点へ平均 27.2 点の上昇 (1%片側検定で有意 $t=4.763^{**}$ $p<0.1$), リーディングスコアは, 110.5 点から 138.6 点へ平均 28.1 点の上昇 (1%片側検定で有意 $t=3.101^{**}$ $p<0.1$) を, それぞれ示した。両者の得点上昇に大きな違いがないことが注目される。3.2 節で記した通り, 本授業実践における文法指導とリスニング練習の授業時間に占める割合 (延べ時間にしてリスニング練習は, 授業時間の 3%) からすると, リーディングスコアの伸びに匹敵するこのようなリスニングスコアの伸びは, リスニングの直接的な指導によってもたらされたと考えすることはできない。その理由には, 以下のようなことが考えられるかもしれない。

従来, リスニングの指導においては, 音の連なりを, 一音一音あるいは一語一語分解して聴くのではなく, 「チャンクとして聴き取る」ことが要点とされてきた (例えば, CALL 総合英語コミュニケーション能力養成教材「First Listening」¹⁹⁾における指導を参照)。なぜなら, 実際の発音では各単語に含まれる音は前後に続く音と影響しあって様々に変化するため, ある程度まとまった英語表現を耳にするときは, 表現に現れている個々の単語の発音を個別に発音したときの音として認識するのではなく, 複数の単語が続いてまとまりをなす部分の音声の連鎖を, 1つのチャンクとしてその意味とともに認知できるようにならなければならないからである。

ここで, 3.1 節で指摘した, コミュニケーション能力の基礎となる文法知識としての文における「句構造」の重要性が想起される。「句」は文を構成する要素として単語同士がまとまりを成している部分であるが, 発音の際にも, 1つのまとまりとして扱われている部分でもあることは明白である。例えば, 文における強勢は phrasal accent として句単位で与えられている。従って, 句構造を基本とする統語構

造の認識の徹底が、リスニングにおけるチャンクの聴解へとつながることが示唆されるのではないか。すなわち、ここで示した観察結果は、文法指導がリスニングすなわち「聞く」「話す」というコミュニケー

ション能力の一環を養成することにつながる可能性を示していると言えるかもしれない。

(H 16. 1 .10 受理)