

---

# 英語聴解力と文法運用力

佐藤 敏子  
中村 典生

---

## 1. 研究経過

### (1) 研究成果

平成8年度より開始したリスニング指導法に関する研究より、効果的な指導をするためには以下のような学習環境を整える必要があるという結論を得た<sup>1,2</sup>。

- (1) 指導法は Shadowing とする。
- (2) クラス編成は習熟度別とする。
- (3) 学習形態は週2コマの暫定的な集中型学習とする。
- (4) 教材はビデオ教材を使用する。
- (5) 教材は比較的平易なものから始める。
- (6) 音声と意味との対応を確認するタスクを設定する。

### (2) 問題点

(1) で示した学習環境を整えることによって、上位群・下位群ともに学習効果は上がる。しかし、集団として成績伸長が見られるなか、一部ではあるが、成果が見られない学習者が存在する。成果があらわれない学習者の集団を調べてみると、他の集団とは異なるある種の傾向があることがわかる。それは「これまで受けてきた中学、高校の英語学習は文法中心だ」という意識を持っているということであり、さらに「私は文法が苦手です」「文法の勉強は嫌いです」という意識があることである<sup>3</sup>。文法力と聴解力は相互補完の関係にあるのだろうか。

## 2. 平成11年度の研究仮説

平成14年度完全実施に向けて中学校の学習指導要領が改訂され、従来よりさらに「伝達中心の言語教育(Communicative Language Teaching)」に重点が置かれている。目標が「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、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う。」となり、「実践的コミュニケーション能力」がキーワードの一つとなっている。

しかしそんな流れのなかであっても、外国語として英語を学習する(English as a Foreign

Language(以下 EFL))日本の学習者の学習過程では、文法学習をなおざりにはできない。従来の文法偏重の英語教育では、学習者が実践的コミュニケーション能力を身につけられることは難しいと思われるが、EFL の条件では、文法力は必須の能力であると思われる<sup>4</sup>。実際、岡田(1999:17)は、英語でコミュニケーションするためには、少なくとも英語に固有の意味と形の対応関係を表す知識、すなわち英文法を獲得しておかなければならない、と指摘している。既にあげたように、学習効果の上がない学生が文法嫌いの傾向があることもあり、聴解力と文法力との相関関係は明らかにするべきである。

しかし、文法力と聴解力の関係を明らかにするのはそう簡単ではない。まず、文法力とは何かを考える必要があるからである。しかし本稿では、この問題について深く立ち入ることは避け、学生がどの程度基本的な文法を運用できるかという「文法運用力」を測るための簡単なテストを作成し、実験を進める<sup>5・6</sup>。

以上より、本研究では、「聴解力は文法運用力と相互補完の関係にある」という仮説をたて、具体的には、(1)集中型学習、(2)習熟度別クラス編成、(3)指導法は Shadowing という条件で、学習者の英語聴解力と文法運用力の関係について実験を行うこととする。

### 3. 実験計画

前章の仮説に基づき、平成11年度は以下のような実験計画を立てた。

「対象」 4年制大学新生(英語を専攻としない学生) 112名

(1)4月授業開始時に、英語聴解力を調査し、リスニング・プレ・テストとする。

(2)学習者の英語学習に対する意識と資格習得などを調査する。

(アンケート用紙<sup>7</sup>)

(3)(1)(2)で得られた資料に授業中の活動状況を加味し、A学科、B学科よりそれぞれ2クラス(合計4クラス)を上位・下位の習熟度別クラスに(各学科毎に)再編成する。

(4)文法運用力を調査する。文法運用力プレ・テストとする。

(テスト用紙<sup>8</sup>)

(5)集中型授業、指導法は Shadowing、教材はビデオ教材を使用し、聴解力の伸長を目標とする授業を展開する。

(6)7月末にポスト・テストとして、聴解力及び文法運用力の伸長を測る調査を行う。

なお、英語聴解力測定に使用したテストは Jacet Listening Comprehension Test Basic Form A and B であり、文法運用力のテストはプレ、ポスト・テストとも全く同じ問題でテストを実施し、返却はしなかった。

#### 4. 結果

リスニングテストに関する各クラスごとの成績の推移，及び p 値は以下の表に示されている。

表 1

	プレ・テスト 偏差値平均	ポスト・テスト 偏差値平均	p 値
A 学科上位クラス	43.1	48.1	0.001
A 学科下位クラス	34.2	37.8	0.018
A 学 科 総 合	39.4	43.8	<0.0001
B 学科上位クラス	54.0	57.5	0.004
B 学科下位クラス	40.4	46.0	<0.0001
B 学 科 総 合	46.8	51.6	<0.0001
A・B 両学科総合	43.7	48.2	<0.0001

A 学科上位クラスにおいてはプレ・テストの偏差値平均が43.1，ポスト・テストの偏差値平均が48.1，p 値は $0.001 < 0.05$ で，プレ・テスト，ポスト・テストの偏差値平均間に有意な差が見られた。

A 学科下位クラスにおいてはプレ・テストの偏差値平均が34.2，ポスト・テストの偏差値平均が37.8，p 値は $0.018 < 0.05$ で，プレ・テスト，ポスト・テストの偏差値平均間に有意な差が見られた。

A 学科全体においてはプレ・テストの偏差値平均が39.4，ポスト・テストの偏差値平均が43.8，p 値は0.0001未満で，プレ・テスト，ポスト・テストの偏差値平均間に有意な差が見られた。

B 学科上位クラスにおいてはプレ・テストの偏差値平均が54.0，ポスト・テストの偏差値平均が57.5，p 値は $0.01 < 0.05$ で，プレ・テスト，ポスト・テストの偏差値平均間に有意な差が見られた。

B 学科下位クラスにおいてはプレ・テストの偏差値平均が40.4，ポスト・テストの偏差値平均が46.0，p 値は0.0001未満で，プレ・テスト，ポスト・テストの偏差値平均間に有意な差が見られた。

B 学科全体においてはプレ・テストの偏差値平均が46.8，ポスト・テストの偏差値平均が51.6，p 値は0.0001未満で，プレ・テスト，ポスト・テストの偏差値平均間に有意な差が見られた。

A・B 両学科を合わせた総合成績では，プレ・テストの偏差値平均が43.7，ポスト・テストの偏差値平均が48.2，p 値は0.0001未満で，プレ・テスト，ポスト・テストの偏差値平均間に有意な差が見られた。

以上のように，すべてのクラスにおいて有意差が見られた。

#### 5. 考察

##### (1) 文法運用力テストからの考察

文法運用力テストはリスニングテストの実施に併せて，プレ・テストとポスト・テストとして2度実施した。これを受験した学生は，のべ221名である。この221名の被験者の文法運用力テストの

コア（満点は13点）と、その時点でのリスニングテストのスコアとの関係を調べるため、文法運用力テストのスコアごとの、リスニングテストの平均点を出してみた。それが以下の表2である。（（ ）内は人数）

表2

文法運用力テストのスコア	リスニングテストの平均点	文法運用力テストのスコア	リスニングテストの平均点
5 (3)	34.3	10 (36)	46.0
6 (7)	37.1	11 (45)	48.3
7 (15)	38.7	12 (45)	50.4
8 (19)	39.7	13 (15)	56.8
9 (36)	42.9		

非常に興味深いことに、文法運用力テストのスコアが高いほど、リスニングテストの平均点が高くなっていることがわかる。

これより、文法運用力の高い学生ほど、聴解力が高いという傾向があることがわかる。この結果は、2章で示した「聴解力は文法運用力と相互補完の関係にある」という仮説を支持するものであると思われる<sup>9</sup>。

(2) リスニング・ポスト・テストの結果からの考察

①達成群・未達成群の設定

前章で示したように、前年度に引き続き、リスニングテストに関してすべてのクラスでプレ・テストとポスト・テスト間に有意差が生じた。つまり、ポスト・テストの方が成績が良かったことになる。しかし、ほとんどの学生が成績を伸ばす中、今年度も若干名の学生の成績の伸長が見られなかった。

ここで、「聴解力は文法運用力と相互補完の関係にある」という仮説を検証するために、まずリスニング・ポスト・テストの結果の成績が偏差値60以上の学生、及び偏差値40未満の学生を抽出し、以下のようにそれぞれを達成群、未達成群として設定した。

表3

	pre	post	p値
達成群(ポスト・テスト偏差値60以上の17名)	55.3	65.8	<0.0001
未達成群(ポスト・テスト偏差値40未満の21名)	35.2	34.1	0.812

未達成群においては、成績の伸長はおろか、むしろ偏差値平均がポスト・テストの方が低いという点は注目すべきである。

②両群における文法運用力テスト有意差検定

次に、両群における文法運用力テストのプレ・テスト、ポスト・テスト間の有意差検定を試みた。その結果は以下の通りである。

表4

	pre	post	p値
達成群(ポスト・テスト偏差値60以上の17名)	10.8	11.76	<0.0001
未達成群(ポスト・テスト偏差値40未満の21名)	7.86	8.38	0.11

達成群においては、プレ・テストの平均点が10.8、ポスト・テストの平均点が11.76、p値は0.0001未満で、プレ・テスト、ポスト・テストの平均点間に有意な差が見られた。

未達成群においては、プレ・テストの平均点が7.86、ポスト・テストの平均点が8.38、p値は0.11で、プレ・テスト、ポスト・テストの平均点間に有意な差は見られなかった。

非常に興味深いことに、授業中は shadowing の指導に重点を置き、文法指導はほとんど行わなかったにもかかわらず、達成群においては、聴解力の伸長に加え、文法運用力テストにおいてもプレ・テスト、ポスト・テスト間に有意差が見られた。一方同様の条件下で、未達成群においては、聴解力、文法運用力いずれにも有意差が見られなかった。

以上より、文法運用力の伸長と聴解力の伸長には、何らかの相関関係があると言われている。この結果は、「聴解力は文法運用力と相互補完の関係にある」という本研究での仮説を強力に支持するものであると思われる。

## 6. 結論

昨年度までの研究で明らかになったように、適切な学習環境と適切な指導によって、上位群、下位群ともに聴解力の伸長が実現できる。しかしそんな中、聴解力伸長が見られない若干名の学生が存在する。その原因を探るため、「聴解力は文法運用力と相互補完の関係にある」という仮説をたて研究を行ってきた。

本実験により、以下の重要なデータを得ることができた。

- (1) 文法運用力の高い学生ほど、英語聴解力が高い。
- (2) リスニング・ポスト・テストの成績上位群の学生には、文法運用力のプレ・テスト、ポスト・テスト間の成績にも有意な差が見られる。
- (3) リスニング・ポスト・テストの成績下位群の学生には、文法運用力のプレ・テスト、ポスト・テスト間の成績には有意な差が見られない。

以上より、「聴解力は文法運用力と相互補完の関係にある」という仮説は、ほぼ実証されたと考える。

しかし、実証されたと言っても、問題は残されている。まず一つは、今後の指導法について考えなければならないという問題である。聴解力と文法運用力が相互補完の関係にあるのであれば、聴解力伸長が見られない学生に対して、授業中に文法的な指導を組み込んでいく必要がある。どのような文法指導が効果的なのか、考えていく必要がある。また、今回の結果を受けて、何がコミュニケーション活動に必要な文法(運用)力であるのかについても、さらに深く分析、検討して行く必要がある<sup>10</sup>。以上のことは、今後の研究課題としたい。

(さとう・としこ 産業情報学科)

(なかむら・のりお 岐阜市立女子短期大学 英文学科)

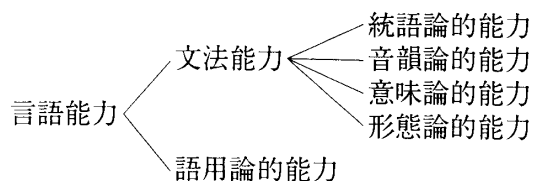
註

1. これまでの研究でもっとも困難であったのは、上位群の聴解力の伸長を実現することであった。しかし平成10年度に行った研究で、効果的な学習環境を整えることによって、上位群にも成績の伸長が見られることが確認された。
2. 非常に顕著な有意差が生じた、平成10年度の主な実験結果は以下の通り。(詳しくは佐藤・中村(1999:22)を参照)

	プレ・テスト 偏差値平均	ポスト・テスト 偏差値平均	p 値
A 学科上位クラス	42.6	48.4	0.0004
A 学科下位クラス	36.3	40.5	0.0008
A 学 科 総 合	38.9	44.0	<0.0001
B 学科上位クラス	50.3	54.3	0.004
B 学科下位クラス	38.6	43.5	0.0004
B 学 科 総 合	43.7	48.0	<0.0001
A・B両学科総合	41.3	46.0	<0.0001

3. 学生が文法に関してどのように捉えているかという、この知見は、平成10年度の実験の最後に行ったアンケートの中にある、自由に授業の感想を書く部分から得られたものである。詳しくは、佐藤・中村(1999:24-26)、脚注10, 11を参照。
4. Honey, J. (1997: 169-204)では、EFLの状況下のみならず、第一言語としての英語教育においても、歴史的に見て文法重視の傾向とそれに反する動きが交互に繰り返す「揺れ」があったことが記されている。日本においても、従来の文法偏重教育からの脱却とコミュニケーション重視の動きが重なって、極端な場合、文法は教えてはいけなと考える教師まで現れた。現在ではこの反文法偏重教育の弊害が多く報告されるに至っている。詳しくは「英語学力の低下に歯止めを」という特集を組んだ、英語教育(1999), No7. 等を参照のこと。
5. 「文法」とは何かを定義することは非常に難しい。というのは、「文法」という言葉自体がひどく曖昧に使われているからである。(以下括弧付きの「文法」は、この曖昧な意味での文法を指すものとする。)

たとえば、生成文法理論の立場をとる Radford(1982)では、文法能力は人間の言語能力(competence)の分類の中で、次のように位置づけられている。



しかし、これは生成文法学者すべてが認めている分類ではない。ここでは統語的、音韻的、意味的、形態的という4つに文法能力が下位分類されているが、形態論的能力は統語論的能力に含まれると考える学者もいるし、言語能力そのものが文法力であるとする学者もいる。同じ理論に基づいて研究する学者でさえ、「文法」の定義に差があるのである。また、学校文法というときの文法とは、生成文法で言う能力としての文法とは異なる文法であり、たとえば文型が何だとか句とか節とかいうような、言語現象に貼り付けられた用語の総体を指すものであるという定義ができる。（もちろん、その他の定義も可能であろう。）このように、立場によって、学者によって、様々な「文法」の捉え方がある。聴解力と文法力の関係を明らかにしようとする場合、まず、何が「文法」なのかを定義する必要があることになる。

さらに厄介なことは、上手く「文法」を定義できたとしても、文法力を測る客観的方法が必要になることである。測ることができなければ、リスニングとの相関も調べることができない。しかし、この測定法を構築するのは「文法」を定義する以上に難しい。たとえば頭の中をのぞけたとしても、それでその人がどの程度の文法力を有しているかがわかるわけではない。先にも挙げた岡田(1999: 17-18)でも、文法力の測定が困難なことが述べられている。

このような問題は、決して避けて通ることのできない問題である。しかし、本稿ではこの問題について深く立ち入ることは敢えてせず、今回作成した文法運用力テストの結果から得られたデータを検証し、フィードバック的にコミュニケーションに必要な「文法」力とは何かを考えて行くという方針を取ることとする。（但し、本稿では、この「文法力とは何か」という部分までは議論することができなかった。これは今後の研究課題である。（第6章、結論の部分も参照のこと））

6. 厳密に言えば、もちろん「文法運用力」も定義する必要がある。本稿では、文法運用力をいかにして定義するかということも念頭に置きながら研究を進めることとする。

7. アンケートの内容は次項の通り。

## 英語学習歴調査

1999.4

1. あなたの出身校は

公・私立 ( ) 県 ( ) 中学校

公・私立 ( ) 県 ( ) 高校

2. 英検などの資格は

資格名 ( ) ( ) 級合格

3. あなたの感想を聞きます。

1. まったく当てはまらない
2. どちらかといえば, 当てはまらない
3. どちらともいえない
4. どちらかといえば, 当てはまる
5. よく当てはまる

(1) 中学の英語の授業は文法中心です。 1・2・3・4・5

(2) 高校の授業は文法中心です。 1・2・3・4・5

(3) 文法を勉強すると, 英語を読んだり, 書いたり出来るようになる。

1・2・3・4・5

(4) 文法が分かれば, 英語の聞き取り力は向上する。

1・2・3・4・5

(5) 私は文法は得意です。 1・2・3・4・5

(6) 大学では文法を初歩からやりたい。 1・2・3・4・5

(7) 大学で英語をしっかりやりたい。 1・2・3・4・5

4. クラスを分けます。あなたはどちらに入りたいですか。

(1) 英検2級・準1級を目指すクラス

(2) 英検準2級を目指すクラス

(3) 英検3級を目指すクラス

5. 海外旅行の経験を聞きます。

いつ ( )

どこに ( )

期間 ( )

class

no.

name



## 8. 実施した文法運用力テストは以下の通り。

以下の設問に答えなさい。

(1) 次の語又は語句を並べ替えて英文を完成させなさい。

1. at, every, he, seven, up, morning, gets,.
2. this, are, what, doing, weekend, you, ?
3. call, don't, me, after, midnight,.
4. in, there, many, are, New York, buildings,.
5. you, like, walking, the, do, in, park, ?
6. please, eat, give, to, me, something,.
7. everyone, she, to, is, known,.
8. I, computer, used, have, the, before, .
9. difficult, are, has, she, many, books, which, .
10. I, the, ring, her, gave, that's,.

(2) 次の文を指示通りに書き直しなさい。

1. I go to London every year. (下線部を two years ago に変えて)
2. They eat some cheese every day. (They を He に変えて)
3. She had lunch at noon yesterday. (否定文に)

9. 表2の結果から容易に推察できるが、リスニングテストの成績上位者は下位者よりも文法運用力テストのスコアが高い。以下の表はリスニングテストのプレ・テスト、ポスト・テストそれぞれの成績上位20名と下位20名を抽出し、それぞれを上位群 (pre・post)、下位群 (pre・post) として、各段階における文法運用力テストの平均点を出したものである。

	リスニングテスト平均	文法運用力テスト平均
上位群 pre	56.9	10.85
下位群 pre	31.7	8.11

	リスニングテスト平均	文法運用力テスト平均
上位群 post	64.75	11.7
下位群 post	35.05	8.75

上位群は下位群より文法運用力のテストのスコアが高いというこの結果も、「聴解力は文法運用力と相互補完の関係にある」という仮説を支持するものである。

10. 本文第2章、及び脚注5・6も参照のこと。

## 参考文献

1. Clark E. V. 1993. *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge University Press.
2. Honey, J. 1997. *Language is Power -The Story of Standard English and its Enemies* London : faber and faber.
3. 清川英男 1990. 『英語教育研究入門』大修館書店.
4. 小林栄智・Richard Linde (監修) 1995. *Practice in English Reduced Forms*. 三修社.
5. 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.
6. Krashen, S. D. & 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.
7. Larsen-Freeman, Diane and Long, M. H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman.
8. 文部省 1993. 中学校外国語指導資料『コミュニケーションを目指した英語の指導と評価』開隆堂出版.
9. 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.
10. 大八木廣人& Timothy Kiggel 1998. 『Viva! San Francisco』Macmillan Languagehouse.
11. 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, No. 7, 17-19.
12. Radford, A. 1981. *Transformational Syntax: A Student's Guide to Chomsky's Extended Standard Theory*. London:Cambridge University Press.
13. Robert O'Neill 1996. *Lost Secret 2000*. Meynard Publishing, LTD.
14. Rost, M. and M. Uruno 1995. *Strategies in Listening* Lingual House.
15. 佐藤敏子 1991. 「Speaking の指導：“Show and Tell” (2)」『英語教育』第40巻第2号.
16. 佐藤敏子・中村典生 1996. 「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.
17. 佐藤敏子・中村典生 1997. 「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.
18. 佐藤敏子・中村典生 1998. 「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.
19. 竹蓋幸夫 1984. 『ヒアリングの行動科学』研究社.
20. 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.
21. 田崎清忠 1995. 『現代英語教育法総覧』大修館書店.
22. 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.
23. Ur, Penny 1984. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge University Press.
24. White, L. 1989. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. John Benjamins Publishing Company. 千葉修司・ケビングレッソ・平川真木子(訳) 1992. 『普遍文法と第二言語獲得』リーベル出版.
25. White, V. W. 1988 *The ELT Curriculum*. BLACKWELL.
26. 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.

## Listening Comprehension and Grammatical Competence

Toshiko Sato

Norio Nakamura

Our concern is to examine what kind of competence contributes to developing listening comprehension ability. In teaching listening comprehension through “shadowing” and in “graded and intensive class”, the following results were obtained.

(1) Students who get high marks on a grammar test can develop into learners with high listening comprehension ability.

(2) Students who get high marks on a listening comprehension test will develop, through instruction, into learners with high grammatical competence.

(3) Students with low scores on a grammar test did not do well on a listening comprehension test.

These results lead to the conclusion that listening comprehension ability and grammatical competence support each other.

Key words: Listening comprehension, Shadowing, Grammatical competence, Listening comprehension ability