

英語教育の中に捉え直される文法

—英語力を測定するための文法項目に関する研究—

新富 英雄・長尾 敦子・高橋 基治・伊勢 紀美子

キーワード：文法 英語力評価 エラー分析 英語教授 英語教育

Syntax Assessment of English abilities Error analysis

English teaching English education

I はじめに

「学生の英語の実力に沿った教育を供し、英語力アップを図るために、テストを開発し、さらに教育目的、方法への提言が行なえる学生の実力のデータを得る」目的で、「東洋英和女学院大学の能力別、少人数クラスによる英語教育を前提とし、学生の英語の基礎的能力を有効的に測るテストの開発と教育の具体的目標選定に役立つレベルの尺度を設定する」をテーマとして2003年に共同研究を始めた。これを予備研究として、本学の共同研究費による2004年度—2006年度3ヵ年計画の共同研究「本学入学者英語力診断・評価テストの開発」を行い、2年目を終えて、3年目に中間報告として試作したテストの結果・分析・考察・問題提起を公にする。なお、予備調査でのテーマで使った能力別という語は大学入学前、高校までの英語の学習到達レベルを意味して使われたことを付記し、今後はレベルと言う用語を使用する。

I-1 研究の概要

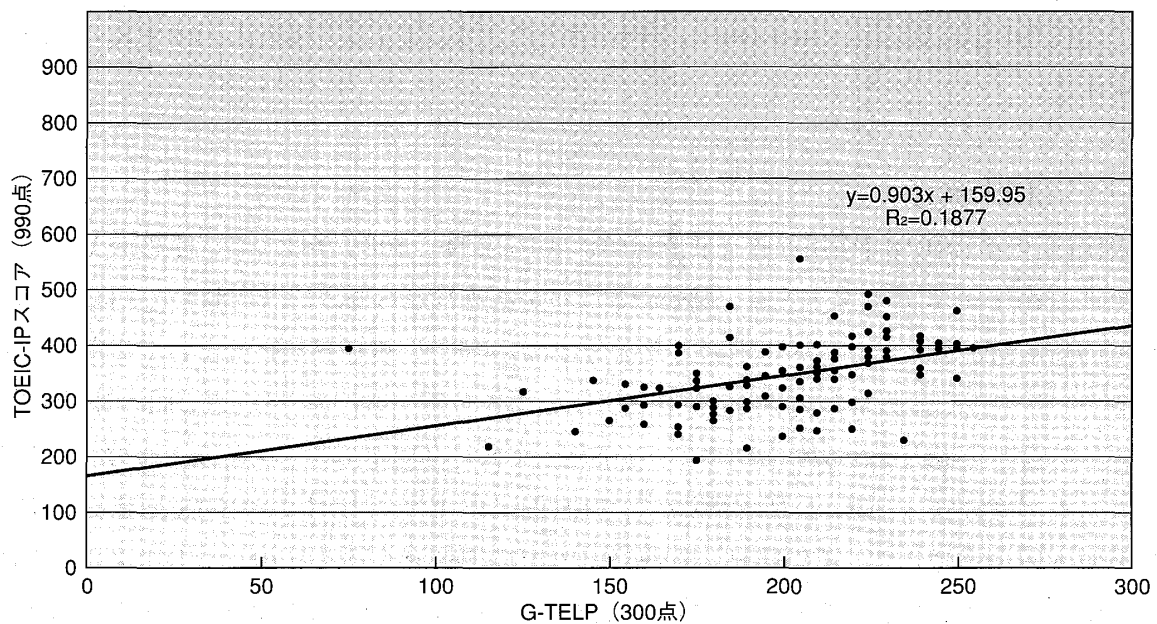
2003年の事前研究で使用した文法問題で、2004年度、2005年度の新入生のサンプル・クラス（表-1）にもテストをし、結果のエラー分析を行なった。レベル別エラーは、毎年、ほぼ同じ傾向を示した。レベル別のクラス分けは入学時にTOEIC-IPによって行なわれているが、レベル別の英語力診断用の試作テスト結果を分析するにあたり、TOEIC-IPと相関関係や信頼性を確認できる第三のテストを実施しておく必要があり、大学間で最近注目を浴びているG-TELPレベル4（GENERAL TESTS OF ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY）を実施した。その結果、TOEIC-IPとG-TELPレベル4の二つのテストに相関関係の存在を見ることができたが、相関係数0.433と強いものではなかった。また、信頼性は $R^2 = 0.1877$ と言う数値からすると順相関はあるものの弱さが見える。（図-1）これら

表-1 研究の対象となった学生数と内訳

研究年度 学科・レベル	2003年度 (予備調査)	2004年度	2005年度	2006年度	TOEIC-IPスコアの範囲 (2004-2006年の3年間)
人間科学科					
Advanced	21人				870-400
Intermediate	22人	66人	65人	48人	415-285
Introductory			22人	33人	285-160
人間福祉学科					
Advanced	} 67人				750-375
Intermediate		42人	43人	41人	385-240
Introductory				18人	295-160 (90)
国際社会学科					
Advanced					880-405
Intermediate	41人	40人	62人	35人	410-290
Introductory	66人	63人	20人		305-160
合計	217人	211人	212人	175人	

- 注1. 2006年度は新入生のみ的人数。
 注2. 学生数は学期の途中で変更する場合がある。
 注3. 本調査の受験者数はテストにより母数が異なる。
 注4. クラス分けの基準となるTOEIC-IPのスコアは年度で異なるが、レベルの目安として記した。
 注5. 人間福祉学科のIntroductoryのスコア (90) は一件のみ。

図-1 TOEIC-IPとG-TELP得点の散布図と相関近似直線 (G-TELP日本事務局作成)



注. 縦軸はTOEIC-IPのスコア (900点) $y = 0.903x + 159.95$ $R^2 = 0.1877$ 相関係数0.433

の弱さは TOEIC-IP が職業ベースにしたものであり、G-TELP が語学一般に基づいたものであると言う二つのテストの性質の差に起因すると判断した。

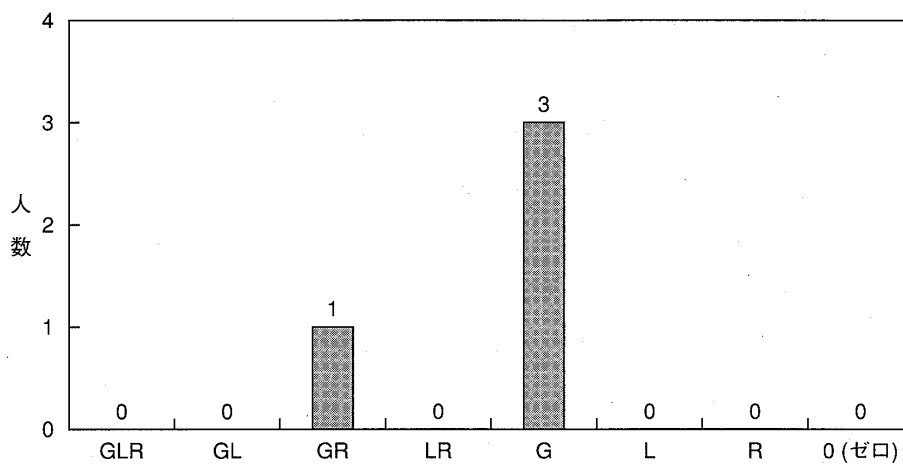
G-TELP は Grammar (= G), Listening (= L), Reading and Vocabulary (= R) の三部門からなる。各部門 100 点で、それぞれの部門で正解率が 75 % 以上に達しなければ合格と認定されないが、2 部門でそれぞれ 75 % を獲得している場合は準合格と認められる。

G-TELP レベル 4 の文法問題は 20 問あり、問題の内容は simple present, yes/no questions, present progress, personal pronouns の 4 カテゴリーに分類されて、大体、中学卒業レベルの基礎的な文法の要点をおさえて設問が作成されている。設問では、動詞に関しては過去を含めた時制、進行形、完了形、代名詞に関しては独立所有格、再帰代名詞を含めて基本的用法と人称や数の一致、文については基本文型をおさえながらも、文の種類では疑問文の諸種も扱われている。

G-TELP は 2004 年度、2005 年度の 2 年間実施したが、個人情報保護法の施行により、プレイスメント・テストに使われた TOEIC-IP のスコアの方が 2004 年度の 1 年しか利用できなかった。

TOEIC-IP と G-TELP の相関関係資料は 1 年のみとなったが、2 つのテストの相関を詳細に調べてみると、TOEIC-IP のスコアと弱い相関を示している G-TELP の文法問題との間に注目に値する点が観察された。図-2、図-3、図-4 のグラフから、TOEIC-IP のスコアが 470 点以上 (C レベル)、また 400 点以上 (D レベルの上) の得点者が G-TELP の文法において 75 % 以上で合格点を必ず獲得しているという条件が確認された。TOEIC-IP

図-2 TOEIC-IP (470点以上) 得点者のG-TELPセッション別合格者数



注. GLR: 3部門とも75%以上、GL: 文法と聴取が75%、GRは文法と読解が75%以上、LRは聴取と読解が75%以上、G、L、Rはそれぞれの部門のみ75%以上

図-3 TOEIC-IP (400点以上) 得点者のG-TELPセッション別合格者数

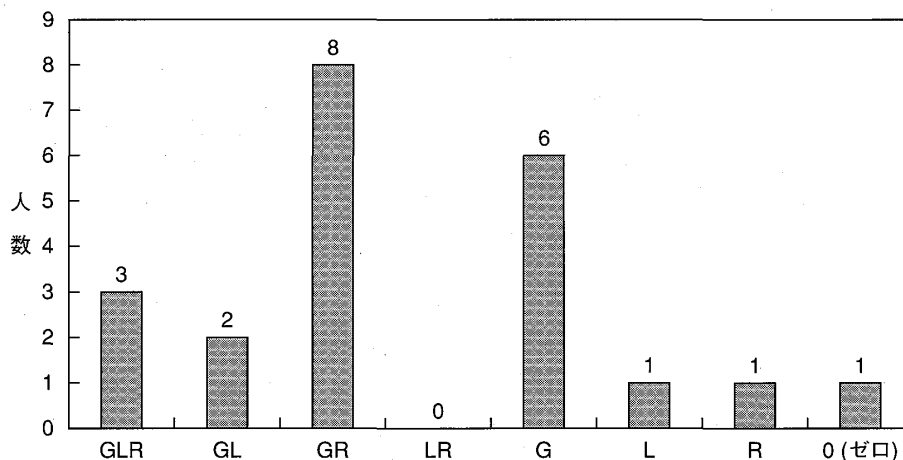
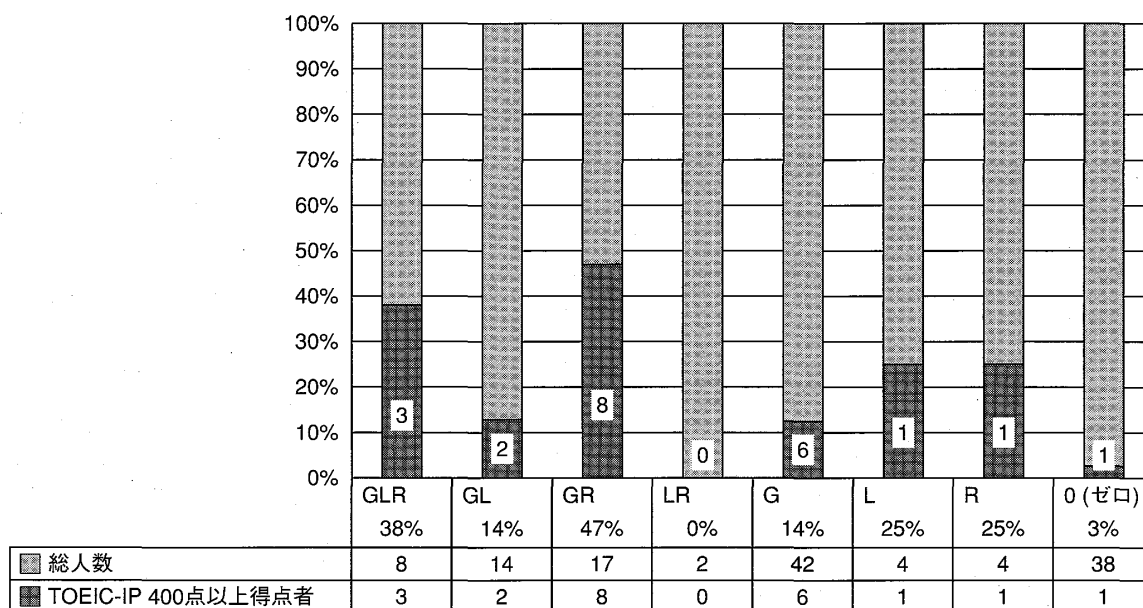


図-4 G-TELPセッション別合格者中にTOEICIP 400点以上得点者の占める割合



のスコアのレベルアップには中学卒業レベル以上の文法習得が必要条件であるという仮説を立てることができる。また、文法とリーディングの双方を合格している者（GLRとGR）がTOEIC400点以上獲得者22名中50%、文法とリスニングの合格者（GLRとLG）が23%であることから、文法の得点がよければ、リーディングの得点もよい傾向があることができ、大学英語教育の要と思われる読解力のレベル・アップにも中学卒業レベルの文法習得が大切な基礎語学力となっていると推察され、これも仮説に加えることができる。サンプル・クラスには、共同研究者4人の担当クラスと協力非常勤講師1人の担当クラス

を加えてもなお、Advanced class がなく、準 Advanced class と、主に Intermediate class と Introductory class が選ばれる結果になったが、TOEIC-IP と弱い相関を示した G-TELP のテスト結果の分析・考察から、中学卒業レベルの基礎的な文法力は英語基礎力の重要な基盤であって、読解力ならびに総合的な英語力アップには必要条件になっていると言う仮説を引き出すことができる。

I-2 研究結果を踏まえた試作テストの作成準備

試作テストの問題作成までは、上記のテストや TOEFL 対策講座やリーディングのクラスで使用する文法テキスト等の文法問題によるテスト結果を利用して、レベル別と文法エラー項目の関係を調査した。語彙不足が原因と見られる誤答を除いて、本学の学生が示す文法上の問題点をまとめると以下のようなになる。

- ① 基礎 5 文型の構成要素である S (主語)、V (述語動詞)、C (補語)、O (直接/間接目的語) の機能を担う品詞の形態が把握できていない。S には名詞または代名詞、V には動詞、C には名詞または形容詞、O には名詞または代名詞がその機能を担い、それぞれの品詞は固有の派生・活用上の形態的特徴がある。品詞の形態的特徴の習得ができていないために起こったと考えられるエラーが全体的に見られるが、その誤答率の高さはレベル別の差として現れた。
- ② 名詞句の内的構造は、[限定詞＋(形容詞)＋名詞] である。限定詞には、冠詞、数量詞、代名詞の所有格、指示代名詞が使われるが、冠詞以外の限定詞を知らない傾向がレベル差に現れた。
- ③ 名詞に前置され、修飾語となる形容詞は、また、5 文型では補語すなわち述語形容詞として機能する。その派生形態と意味、その語法、また、品詞転換により他品詞と同形となる紛らわしい形容詞があり、形態詞の識別には形態論上の複雑さがあり、統語上また語法上の難しさもあり、形容詞にかかわる文法の習得にはレベル別の差が現れた。
- ④ 動詞は、基礎 5 文型の主要語であり、主語と数の一致、副詞と時制の一致などの文法事項を含む。これらの文法事項にはレベル間に習得上の差を確認した。
- ⑤ 命令文には、原則として主語の明示はなく、動詞には原形動詞が使われる。この命令文の統語的、形態的特徴を習得していない点にもレベル差が出た。
- ⑥ 受身形の統語論的特徴ならびに形態的特徴 (be＋過去分詞) の習熟度にも差があった。
- ⑦ 代名詞は不規則変化である上、変化形が多い品詞で、統語上の用法も多岐にわたる。中でも独立所有格、再帰代名詞の統語上の用法と形態的特徴の把握にレベル別の差が出

た。

- ⑧ 文が複文、重文になると、主文の所在、主文の内的基本構造の把握が難しくなる。また、省略法や倒置法がもたらす基本形からの逸脱形はさらに難しさを示す。

一方、文法知識に関して、中、高等学校で学習し、かなり習得しているという証拠は多々観察された。たとえば、最上級の the、動詞三単現の s、副詞の -ly、so ~ that 構文、やさしいイディオム等は 50% 以上正答率を見ることができたことを考え合わせると、目標言語の習熟にむけて、漠然と習得している文法を意識化し、再構成させ、活性化させるために、今後、学習法、教育法に工夫の余地が残っている。

I-3 試作テストの作成と実施

レベル別クラスの学生が示す複数のテスト・スコアと相関を示す英文法項目を念頭に置いて、これらの文法項目を中学から高校までの英語学習時系列で 3 段階、中学基本レベル、高校一年レベル、高校 3 年レベルに区分し、それぞれの段階に相当すると思われる語彙を使い、5 セクション (I ~ V) 40 設問を作成した。I ~ III のセクションは長文の文脈において、それぞれの段階に応じた問題を作成した。セクション IV は高校 3 年レベルの会話体で問い、セクション V は中学基本レベルで 5 文型の短い単文の語順並べ替えを求める設問を作成した。さらに問題作成に当たっては、単に文法項目の知識の有無を単独に見るにとどまることなく、運用能力としての reading と writing のスキルの観点から見るようにも心がけた。試作テストの設問作成に当たって、担当者間で行なわれた調整と申し合わせは次の通りである。

I. 中学卒業レベルの基本文法について問うマルチプル・チョイス形式の 10 問 (cloze test)

動詞の時制は現在、過去で、進行形や受動態、不定詞構文も含め、主に be 動詞と規則動詞を使う。簡単なイディオム表現も可。名詞は単、複数の形式、数の一致を扱う。動詞、名詞、形容詞、副詞は規則変化形を扱い、代名詞、前置詞、接続詞は基本的なものを扱って、構文もできるだけ単純な文で、直説法のみ使用する。

II. 高校一年レベルの文法について問うマルチプル・チョイス形式の 15 問 (cloze test)

助動詞、又は不規則変化動詞を用いた動詞句、高度な文副詞、接続詞、前置詞、関係詞を含む複雑な構文を扱う。間接話法、高度な比較構文も含む。

III-IV. 高校 3 年レベルの文法事項を問うマルチプル・チョイス形式の 10 問 (cloze test)

假定法、高度な否定構文、倒置法、分詞構文、関係節等、高度な文法事項を扱う。スタイルも異なるものを取り入れる。

V. 中学基本レベルの文法について問う記述形式の5問

5文型の基本的単文を扱う。

上記5つの申し合わせ事項に従って、問題作成を分担し、編集された試作テストを2006年度前期にサンプル・クラス全部で実施した。担当者のクラスをサンプル・クラスとしてテストを実施したので、本年度は Intermediate class と Introductory class のみとなった。テスト結果の報告は、それぞれの問題作成者が、作成の目的を踏まえながら、エラー分析し、今後への問題提起を含めて述べる。学生の英語の実力に沿った教育を供し、英語力アップを測るためのテストとして妥当であったか、さらに教育目的、方法への提言が行なえるような、学生の実力が分かるデータを得ることができたか、教育の具体的目標を定めるときに役立つ尺度の設定は何か等のテーマについて、次章の各セクションで、それぞれが独自にテストの作成・分析・考察を盛った結果報告と提言を述べる。シンポジウムのような形式をとり、それを最後のセクションでまとめる。第3章では、本学の英語教育について今後の課題を述べる。

参考文献

『国際英研 G-TELP 受験のための公式ガイドブックレベル1・2編』金星堂。1998。

『国際英研 G-TELP 受験のための公式ガイドブックレベル3・4編』（1998）金星堂。2002。

II 試作テストの結果報告・考察・提言

試作テストの結果は、出題順にⅠ、Ⅱ、Ⅲ～Ⅳ、Ⅴの担当者がセクション別に報告をする。

II-1 エラーを生かして学ぶ英文法—試作テストⅠの結果報告—

伊勢 紀美子

II-1-i エラー分析の意味

(1) 英文法の特徴

文法のない言語はないと言われる。では、英語の文法として何を知っていなくては行けないか。これは英語と言う言語の特徴にある。英語の文法の中心は語順である。単語をどんな順序に並べるか、次にどの単語を選び、使えばよいのかというルールである。実際に英文法

では、基本文について5文型が広く認められ、5文型の構成要素と品詞の関係で文を作る文法が説明され、基本文型の変形操作でコミュニケーション機能を持った各種の文を作る文法が述べられている。基本5文型が、時に修正され、拡大されながらも、今日なお有効な英文法の基本事項であるのは、語順に依存する言語としての英語の特徴を踏まえて設定されている点にある。

英語の文法の重点は動詞句にある。5つの基本文型も、動詞が目的語を取るか、補語を取るか、また、その取れる数と語順についての規則に従って規定される。また、動詞を中心とした句の構造 [tense + (modal auxiliary verb) (have + ed) (be + ing) + main verb]¹⁾にも語順の大切さがある。さらに、文の種類も主語と動詞の語順の配置転換の規則に従って疑問文、感嘆文等が決まる。また、複雑な文になるほど、文構造内の語の配置転換、変形を要し、複数の文相互の結合のルール、省略、語の配置転換等の規則が複雑に作用する。これらのルールにも動詞が中心的に関わっている。

英語は1500年をかけて、活用中心の文法を持つ言語から語順主軸の文法もつ言語と性質を変えた。よって、現在は、英語の語順とその位置を担う語が持つForm (=言語形式)を先ず知ることが、英文法習得の鍵であり、コミュニケーションの媒体(信号)として役立つ英語習得の第一歩でもある。

(2) フィードバックで学ぶ文法

Chomskyの言を待つまでもなく、人間には言語を学ぶ能力が与えられている。Rubinが文法学習のストラテジーの最初に「文法は自分で探せ」²⁾といているように、自己の知的管理の責任者として各自が文法も自分で編成していかなくてはならない。しかし、その言語は、個人の所産であるばかりでなく、コミュニケーションの媒体記号システムとして社会の所産でもある。社会の所産としての性質から、他者とのコミュニケーション・サイクルの中で、フィードバックされてから、言語に関する知識は個人の言語体系として定着される必要がある。Rubinは「ルールをよく理解する必要がある」「ルールを学んだら実験的に使ってみよ。どうしたら間違えるのか心得る必要がある。」「文法はひとつずつ、練習をたくさんし、習得することが秘訣である」³⁾と言うとき、このフィードバックを通して、文法が一層社会的所産としての性質を帯び、コミュニケーションの記号体系としての精度が高くなることを示している。

(3) エラーと学習

最近、interlanguage という用語が市民権を得た。言語学習者がある言語を学んでいるときに、その学習者は一気に言語をマスターできるわけではない。そこにはエラーが生じ、こ

のエラーを含んだ学習者が身につけている言語で、いずれ完全な言語体系の習得へ向かうであろう途上にある言語につけられた名称である。第二言語習得や外国語習得にとどまらず、子どもの母語学習にも使われる用語である。

こうした言語獲得の途上の言語学習者の目標言語獲得の測定では、学習した言語 (learner language) の正しい言語産出を直接測定し、研究することが難しく、逆にエラーからしか測定できない⁴⁾と Brown は言う。そこにエラー分析の必要があり、エラーのフィードバックによる目標言語の獲得への学習方法、教育方法の必要がある。Brown は「間違いを丁寧に分析する必要がある。そして、学習者に言語の何をどう学んだらよいか、発見してもらったらよいか知るべきである」と述べ、エラーの研究の重要性、学習におけるエラーの扱いの大切さを示唆している。⁵⁾

(4) Form-Focused Instruction (FFI) と Error Treatment

言語学習のエラーを少なくすることが目標言語の獲得を意味するが、エラーに注目し過ぎて、これに学習者がとらわれすぎるようではいけないと Brown は言う。学習者は一定の音連続、発音記号で表されたり、つづり字や語順で表される Form (言語形式) すなわち信号に注意が向く、これを利用してフィードバックの時に、コミュニケーションの用途に合わせて明確な説明、あるときは暗示的に教えて、学習者にエラーの修正が前向きに発見され、学習される形で行なわれることが大切である。たとえば、聞き手が分からなかったので、分かりたいという信号を伝えることにより、話し手である学習者の目標言語の獲得を支援し、促すことが大切というのが Brown の主張である。⁶⁾ コミュニケーションの中で媒体としての信号となる Form の獲得のためには、学習者に Form の大切さを教え、適切なフィードバック回路を活用して効果的に Form を意識させ、有効な Form の定着の機会を授けることが大切となる。

II-1-ii 試作テスト I の実施と結果

試作テスト I は、教育出版 *One World* の further reading を参考にして、英字新聞の記事をやさしく書き直したストーリーを題材に cloze test で、各問には 4 つの選択肢から正解を選ぶ形式で中学校レベルの基礎的文法事項を扱った。語彙も中学レベルに押さえる条件であったが、本文中には、固有名詞を含めて少し難しい語彙が含まれてしまった。ただし、問題の対象となった部分については、条件を満たしている。10 問の文法事項とその解答状況を見ながらエラー分析をする。

問 1 動詞 to look の第 3 文型 SVO の他動詞的用法には前置詞 at が必要で、looked at が

正解であることを確認する。

全体の正答率：46 %

誤答分析：Intermediate (= IM) 7クラス中 6クラスの誤答第一位が looked out (但し、looked との同率 1クラスを含む。)

Introductory (= INT) 3クラス全部の誤答第一位が looked

観察：IMの方が to look の第3文型での用法では「動詞＋前置詞」であることを文法知識として獲得しているが、INTでは、前置詞の必要性が意識されていない。

問2 第4文型 SVOO の動詞 to tell に「目的語＋to不定詞」を取る用法を確認する。

全体の正答率：56 %

誤答分析：IM全7クラスの誤答第一位が-ing形の現在分詞

INT3クラス中3クラスの誤答第一位が-ing形、1クラスが三単現。

観察：主文の主動詞が時制を含む定動詞でなければならないのに対し、目的語に後置される動詞が非定動詞となる文法知識の獲得が、INTでは遅れている。

問3 Butで始まる重文中の等位接続詞として、soを文脈で判断して選択する。

全体の正答率：76%、但し、IMの5クラスが75%以上、うち1クラスが正解率100%

誤答分析：IM7クラスの6クラスの誤答第一位が従属接続詞 though (但し、butとの同率2クラスを含む。)

INT全3クラスの誤答第一位が等位接続詞 but (但し、thoughとの同率1クラスを含む。)

観察：前文の意に反する内容が続く時、接続詞 but が来ることは学習されている。しかし、その接続詞が前置される文の中では、繰り返す必要はない。文頭の「Butの束縛の弱さ」からくる誤答である。IMでは従属接続詞を選んでいるのには、Butに続く主文の従文として処理しようとする意図が見え、ある意味で過度訂正として文法意識が働いたと考えられる。この傾向はIMに多く、また、これは interlanguage で起こる現象である。

問4 to prevent ... from ~ ing の用法で、前置詞 from の後に動名詞が来ることを確認する。

全体の正答率：64%、但し、IMの2クラスが75%以上

誤答分析：IM7クラス中5クラスの誤答第一位が to不定詞 (但し、原形・現在形との同

率 2 クラスを含む。)

INT 3 クラス全部の誤答第一位が to 不定詞 (但し、原形・現在形および三単現との同率 1 クラスを含む。)

観 察：前置詞の後ろに来る動詞の形が非定動詞であることは意識されているが、to 不定詞ではなく、-ing 形であることが十分認識されていないことを示す。

問 5 等位接続詞 and が文法的に並列の構造をとることを確認し、並列される動詞 to try が前掲動詞と並んで過去形を成し、規則変化では y を i に変えて tried となることを確認する。

全体の正答率：70 %、但し、IM の 2 クラスが 75 % 以上

誤答分析：IM7 クラス中 6 クラスの誤答第一位が tried (中 2 クラスが tries と同率、1 クラスが tryes と同率)

INT 全 3 クラスの誤答第一位が tried (中 2 クラスが tries と同率)

観 察：等位接続詞 and の並列構造については、かなり学習されているし、動詞の過去形の基本形は理解されているが、形態上の知識が不足していることを示す。interlanguage の一現象としてのエラーと考えられる。

問 6 手段をあらわす前置詞として bicycle の場合は by を取り、by bicycle となることを確認する。

全体の正答率：86 %、IM の全クラス (中 1 クラスが 100 %) と INT の 2 クラスが 75 % 以上

誤答分析：IM7 クラス中各 3 クラスの誤答第一位が on と with

INT 全 3 クラスの誤答第一位が with

観 察：by bicycle は語呂もよく、熟語としての学習が定着している。手段の by と with の混乱が INT に見られ、[乗り物に乗っていく] の意で on a bicycle との混同が IM に観察された。これは、by/with の混同より by/on の混同の方が、interlanguage としては学習程度が進んだ段階のエラーとして解釈できる。

問 7 one of the ~ s の構文で one of の後では名詞句が the + 複数形の形式を取ることを確認する。

全体の正答率：33 %、誤答率第一位が 44 %

誤答分析：IM7 クラス中各 3 クラスの誤答第一位が the + 単数形、2 クラスが the なし複数形

INT 全 3 クラスの誤答第一位が the 十単数形

観 察：one of the ～ s の構文は one of the ～までが耳で、口で覚えているが、概念的に複数の中から選ばれた「ひとつ」の意味とは結びついていない不十分な文法知識であることを示す。文法の形態論上に違いを持つ外国語学習者の Interlanguage として観察できる一例である。

問 8 第 2 基本文型 SVC の主格補語が「単数不定冠詞＋可算名詞」となる。まず、主要語 hero が名詞であること、hero の h は発音されること、よって不定冠詞は a でよく、正解が a hero となる問題である。

全体の正答率：78 %、但し、IM の 5 クラス（中 1 クラスが 100 %）と INT1 クラスが 75 %以上

誤答分析：IM7 クラス中各 5 クラスの誤答第一位が冠詞なし hero、1 クラスが an hero

INT 全 3 クラスの誤答第一位が冠詞なし hero

観 察：前問 7 とならんで名詞を主要語として「冠詞の有無」と「名詞の数」を取り扱った問題で、日本人が英語の統語論上では冠詞に、また、形態論上では数において学習上問題を孕んでいることを示す。

問 9 動詞過去形を持った前文に対し、等位接続詞 and が来て、それに続く動詞は to run と言う不定詞を伴った、内容的に近時未来が予想される話しで動詞の現在形が来るために、選択肢には三人称の主語に一致させ定動詞、単数現在の plans のみが正解となるように工夫された設問である。

全体の正答率：35 %、誤答率第一位が 46 %

誤答分析：IM 全 7 クラスが非定動詞の現在分詞 planning を選択

INT 全 3 クラスが非定動詞の現在分詞 planning を選択

観 察：分詞構文との混乱又は進行形との混乱を示す誤答である。be 動詞がなくても-ing の形態のみで日本人には近似未来の進行形と同一視され勝ちであることが示されている。

問10 第 2 基本文型 SVC の文で、主動詞 is の補語として to 不定詞の名詞的用法を取ることを確認する。

全体の正答率：40 %、誤答率第一位が 33 %

誤答分析：IM 全 7 クラスが非定動詞の pushing を選択

INT 全 3 クラスの非定動詞の pushing を選択

観 察：主語が His big project であり、主動詞に be 動詞がきても、人間ないしは動物でないので、動作動詞が来ても be + -ing の進行形とはならないと思われるが、誤答の大多数は be 動詞に引っ張られてか、進行形の形式を選択している。-ing 形を動名詞と捉えたとの解釈も成り立つが、be 動詞が現在形であり、project という語彙内容から未来を表すので、過去の経験を含む意味合いを含む動名詞の用法から区別して、未来志向の to 不定詞が適当と判断されるが、十分に to 不定詞の名詞的用法と動名詞-ing 形の用法が理解されていない。ひとつには、project という語の意味が分からなかったことに起因しているとも考えられる。

本テストで取り上げた文法事項は全て既習の事項であるが、誤答はうっかりミスと言うよりは、学習内容の未熟ゆえに起こったエラーの傾向がつよく、その傾向は外国語学習者の示す interlanguage の様相を呈していると観察される。すなわち、エラーのフィードバックにより目標言語の獲得への道が充分開かれてことを示している。

II-1-iii ライティングと文法

公開される種々のライティング・テストの採点基準を見ると、内容・構成と並んで必ず文法のエラー数が因子に含まれている。こうしたテストが求める文章のスタイルがフォーマルであるだけに、文法の適格性が問われることは当然である。エッセイ・ライティングにおける文法に関する因子の内容は、Weigle (2002) がまとめたものによると以下のようである。⁷⁾

- ・理解を妨げる決定的な文法エラーがないか、その数はいくつか。
- ・専門用語を含めて豊富な語彙を正確に使用しているか。
- ・動詞の時制を含めて正しい形態で書かれているか。
- ・文の種類を多様に取り入れ、正しい形態で駆使しているか。
- ・正しい引用ないしはパラフレイズ (解釈) によって参考意見を取り入れているか。

学生が示す interlanguage の様相としての文法エラーは、中学英語の基礎レベルにおけるものであり、上の誤答率から言っても、作文においてマイナス因子になることが推察される。TOEFL 対策講座で示された基準を適用して学生のエッセイを採点したときに、6段階で3のレベルにとどまって、なかなか4以上に上れなかった学生が多かった。内容の薄さに加え、その一因に語彙、文種の少なさ、理解を妨げかねない文法エラーの数の多さがあった。特に基本的な文型に沿って、正しい定動詞を持った単文を書けることが急務であり、つぎに、単文の組み合わせの文法と複雑な構造の文の省略法による適格な文の作り方を学ぶことで、理解される長文を書く能力を身につける必要がある。

エラーの Form を意識に上らせ、読み手が理解できるか、誤解しないか、丹念にやり取り

を繰り返し、コミュニケーションを成立させる目的で、フィードバックにより英文の基礎構造を適格文に作り上げて、正しく信号を送るという訓練こそが writing では重要で、「急がば回れ」が生きていると判断する。

注

- 1) Transformational Grammar で使われる動詞句の構造を詳しく図式化した。
- 2) Joan Rubin & Irene Thompson. *How to Be a More Successful Language Learner*. 2nd ed. Boston:Heinle & Heinle Publishers. 1994. p.8.
- 3) *Ibid.* pp.82-84.
- 4) Douglas H. Brown. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4thed. White Plains:Pearson Education, 2000. p.216.
- 5) *Ibid.* pp.215-220.
- 6) *Ibid.* pp.233-235.
- 7) Sara Cushing Weigle. *Assessing Writing*. Cambridge:Cambridge Univ. Press. 2002. pp.93-94

参考文献

- Brown , H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th ed. White Plains:Pearson Education, 2000.
- Clifford Hill & Kate Parry eds., *From Testing to Assessment:English as an International Language*. London:Longman. 1994.
- Cohen, Andrew. *Assessing Language Ability in the Classroom*. 2nd ed. Boston:Heinle & Heinle Publishers. 1994.
- Ellis, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford Univ. Press. 1997.
- McNamara, Tim. *Language Testing*. Oxford: Oxford Univ. Press. 2000.
- _____. *Measuring Second Language Performance*. London: Longman. 1996.
- Purpura, James E. *Assessing Grammar*. Cambridge:Cambridge Univ. Press. 2004.
- Rubin, Joan & Irene Thompson. *How to Be a More Successful Language Learner*. 2nd ed. Boston:Heinle & Heinle Publishers. 1994.
- Swan, Michael. *Grammar*. Oxford: Oxford Univ. Press. 2005.
- Tallerman, Maggie. *Understanding Syntax*. London:Arnold. 1998.
- Weigle, Sara Cushing. *Assessing Writing*. Cambridge:Cambridge Univ. Press. 2002.

Ⅱ－２ 文法テストの再考を目指して—試作テストのセクションⅡ 結果報告—

長尾 敦子

Ⅱ－２－ⅰ 問題作成

主に高校１年で学習する文法事項を用いて、Introductory/Intermediate/Advanced のレベル差を測れるような長文の穴埋め形式の問題を 15 問作成した。チェック項目は、以下の 11 である：

1. 時制
 - a. 現在完了
 - b. 現在完了進行形
2. 比較級 (y で終わる形容詞)
3. 慣用句
 - a. some に対する others の選択
 - b. in other words
4. 仮定法—基本形
5. 不定詞
 - a. 名詞用法 (形式主語の it を受ける)
 - b. 形容詞的用法
6. 副詞— seldom
7. 文頭の接続詞
8. 強調の助動詞 do
9. 正しい語順— 最上級＋副詞＋形容詞＋名詞
10. a few / few の使い分け
11. 前置詞句— because of

2、3 と 11 は、基本的な事項と考え、これに正答出来る／出来ないで Introductory と Intermediate のレベルの違いを示せるのではないかと考えた。逆に、最も難しいと思われたのは 8 と 10 で、その理由は、前後の文脈の正しい理解が不可欠であるからだ。従って、これの正答・誤答も、レベルの境界を示し得るのではないかと考えた。

Ⅱ－２－ⅱ テスト結果分析と考察

まず、最初に、このセクションと試作テストの他の部分との関係について調べてみた。これは、まず、各クラスの最高点・最低点と各セクションのそれらとが一致するのかどうかを

見、更に、筆者のセクションとの関係を調べる事にした。その結果：

最高点との強い関係が見られたケース：10クラス中の6クラス

(各セクションの平均－6クラス)

最低点との強い関係が見られたケース：10クラス中の5クラス

(各セクションの平均－5.6クラス)

この結果によれば、筆者のセクションは、英語力の優れている学生に関しては、平均的に尺度としての有効性を持つが、あまり英語力の無い学生に関しては、有効性が無いということになる。この結果を踏まえ、もっと適切に英語力を測定出来るテストの作成が、筆者の次の課題である。

次に、このセクションの有効性をもっと詳しく検証してみる。まず、クラスの60%以上が正答・誤答した項目の数を比較してみた：

クラスレベル	正答項目数	誤答項目数
Introductory 3クラス	1～3 (平均2.3)	3～4 (平均3.6)
Intermediate 7クラス	4～7 (平均5.9)	4 (平均4)

(平均は、小数点以下第2位を四捨五入)

正答項目数を見る限り、このセクションは、学生のレベル間に差がある事を示し得ていると言える。だが誤答項目数も考慮すると、レベル差はあまり出ていないので、誤答数という点からは、このセクションでは学生のレベルを的確に識別することは出来ない結論付けざるを得ない。

次に、クラスの60%以上が正答・誤答した項目を調べてみた。

ここでは、60%以上の正答・誤答を示したクラスで見られたものだけに限り、詳述する。まず、最も正答率が高かったのは、8クラスに見られた「基本的な動詞句＋前置詞 (11)」である。しかし、Introductory レベルに限ると、3クラス中2クラスでしか記録されなかったため、これは、Introductory/Intermediate レベル差を見るのに有効である可能性がある。

次に正答率が高かったものは、7クラスに見られた「慣用句－ In other words (3b)」と「不定詞の名詞的用法 (5a)」であった。これらは共に、Introductory の3クラスに於いては見られなかったため、Introductory/Intermediate レベルの識別には有効と考えられる。

(註：IMはIntermediate、INTはIntroductoryレベルであることを示す)

クラス	60%以上が正答	60%以上が誤答
IM-1	3a, 5a, 5b, 11	1a, 8, 10
IM-2	2, 3a, 3b, 5a, 7, 9, 11	1a, 6, 8, 10
IM-3	3a, 3b, 5a, 11	1a, 8, 9, 10
IM-4	2, 3a, 3b, 5a, 7, 11	1a, 8, 9, 10
IM-5	2, 3a, 3b, 5a, 7, 9, 11	1a, 8, 10
IM-6	2, 3b, 5a, 5b, 6, 9, 11	1a, 8, 10
IM-7	2, 3a, 3b, 4, 5a, 7	1a, 6, 8, 10
INT-1	2, 6, 11	1a, 8, 9, 10
INT-2	3a, 7, 11	1a, 5b, 8, 10
INT-3	5a, 7	1a, 6, 8, 10

[項目の 1b と 4 は、厳密に言うと、正解が 2 つ考えられるという、設問自体に不備があった事が判明した為、この分析からは除外した。]

最後に、6 クラスで見られたものに、「比較級 (2)」と「慣用句— some に対しての others の選択 (3a)」がある。これらは、共に、Introductory では 1 クラスにしか見られなかったもので、Introductory/Intermediate のレベル識別尺度として有効である可能性がある。

一方、誤答率の高かったものに関しては、100 % の誤答率を示したものは、「現在完了形 (1a)」、「強調の助動詞 (8)」と「a few / few の使い分け (10)」であった。この事から、これは、Introductory/Intermediate の識別尺度としては不適切だが、Advanced との境界を示すものとしては有効である可能性は残るので、今後、検討することにする。

II-2-iii 結論

今回の結果から、このセクションに関しては、今後、もっと的確に Introductory/Intermediate のレベル差を識別出来るものに改良せねばならないという事と、Advanced との比較データの必要性も痛感させられた。今回の結果を踏まえ、レベル識別尺度として有効に思える項目、無効と判断される項目を分け、前者に関しては、更なる調査を、後者に関しては、よりよい候補と入れ替える等し、さらに精度の高いテスト作りを目指したい。

II-2-iv 今後の課題

実用会話能力重視の風潮がある現在ではあるが、文法知識・能力が、英語力を付けるために不可欠である事は、論を待たない。英語力とは文法力のことだと言っても過言では無いし。(鈴木, 2005 ; 27) そもそも、文法知識無しには、中身のある会話は、成り立たない。確

かに、単語にジェスチャーを織り交ぜれば、買い物や、基本的な意思の疎通は図れるが、抽象的な問題についての意見交換などをしようとすると、文法規則を身に付けて居なければ、無理になってくる。人間のコミュニケーションにしか無いと言われる文法（チータム、2004；38 & 40）は、従って、人間のコミュニケーションには必要不可欠なものなのだ。

しかし、その測定の仕方には、これといった定見は無い様に思われる。最新の TOEFL の Internet-based 版では、それまでの paper-based や computer-based 版に見られた、文法知識を直接問う Structure というセクションが無くなり、代わりに、リーディングのセクションが増えた。その理由は、定かではないが、単独での文法知識を測る事の限界を認識した為だと言っている人もいる。従って、私達のテストも、果たしてこの様な形式が最適なのかどうか、そこの所から、再検討する必要があるのかも知れない。

又、リスニングと文法の相関についても、検証せねばならない。文法力とリスニング力の間には、それ程強い相関は無いというのが、通説だ。文法力の有無は、リスニング力のそれを保証しないという主張は、過去の日本の読み書き偏重の英語教育を受けた人達が、概して言えば、英語のリスニングやスピーキングが得意でない事を証拠に挙げ、その逆の主張（「リスニングが出来ても、文法能力があるとは限らない」）は、大方の帰国子女が、耳や発音は良いのに、文法知識は弱い事を証拠に挙げる。もちろん、文法知識がリスニングを助ける事は、間違いないが、どの程度そうなのか等、詳しい検証研究が無いので、その部分を幾分かでも明らかにする事が、望まれよう。

参考文献

鈴木寛次（2005）『英語力を鍛える』NHK ブックス 1023 東京：日本放送協会出版協会。
チータム・ドミニク（2004）『リチューニング英語習得法』（小林章夫訳）東京：ちくま書房。

Ⅱ－3 英語力を測定するための文法項目に関する研究—試作テストⅢ，Ⅳ結果報告—

高橋 基治

Ⅱ－3－i テストの目的と種類

今回のテストによる評価の目的は、以下の2つである。

- ①高校までにおいてカリキュラムで定められた学習項目がどれだけ身につけているのかを測定する。
- ②本学入学後の英語のクラスにきちんとついていけるだけの基礎力があるかどうかを測定する。

①は中学・高校における学習期間に、教科書などを用いて学習指導を行った後、科目の指導目標から設定される知識・技能などを学習者が習得したかどうかを評価する到達度テスト (achievement test) 的要素を含むものである。これはすなわち、大学入学前までのカリキュラムに基づいた指導内容を、きちんと理解し、知識となって身につけているかをみるためのものといえる。また②は、本学入学者が現在及び将来に英語を使ってどれだけのことのできるか、あるいは東洋英和女学院大学における学究生活のための必要な知識・技能を獲得しているかなどを評価するためのものである。こちらは学業を修めるに足る英語基礎学力があるかどうかをみる熟達度テスト (proficiency test) 的な要素を指す。前者はどれだけ過去に、という過去に目を向けたものであり、後者はこれからどれだけ、と将来に目を向けたテストであるともいえる。このように、現在取り組んでいる本学入学者英語力診断・評価テストは、到達度テストと熟達度テストの2つの側面を合わせ持ったテストといえよう。また、共通の到達目標を設定しておいて、それに学習者がどれくらい近づいたかを判断する目標準拠テスト (criterion-referenced test) でもある。そして最終的にはこのテストにより得られた評価結果を基に、Freshman English のクラス分け (selection) に利用することを念頭に置いている。

II-3-ii クローズ・テスト採用の背景

本テストはクローズ・テスト (多肢選択型) の形をとっている。クローズ・テスト (多肢選択型) を採用した理由は、このテスト方式は正解を選ぶためには、一般的な常識に加えて、英語の語彙・文法・構文・文型の知識を総合的に駆使する必要があるという点があげられる。つまり限られた時間で効率よく、多面的に被験者の知識を計れるという利点がある。クローズ・テストの妥当性、有効性に関しては、実証研究が多くなされている。清水 (1988) は日本人高校生を被験者として、音声、語彙、文法、読解からなる英語検定試験と選択型クローズ・テストを実施した。その結果、この両者の相関が.716 とかなり高い数値が出たと報告しており、読解テストとクローズ・テストの間の相関は.680、文法能力を測定する別のテスト結果とクローズ・テストの相関も.547～.583 で有意 ($p<.01$) であったと、その高い相関関係を指摘している。海外での報告に目を向けると、読解力との関係では、Oller and Conrad (1971) らの実験で、UCLA ESL placement test (読解、文法、冠詞、ディクテーションから成る) の読解部分とクローズ・テストとの相関が.80 とやはり高い数値を記録したと報告されている。このように、読解、文法、語彙の知識を含めた総合的な英語力を測定できるという理由から、クローズ・テストは学習者の英語力診断テスト並びに、習熟度別クラスを編成するときのプレースメント・テストとして広く用いられている現状がある。そこで本テストでもこの形式を採用することにした。

II-3-iii 文法問題の採用について

現在日本における外国語教育の流れは、「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」にみられるように、運用能力を念頭に置いた、実践的なコミュニケーション能力の育成に大きく傾いている。一方、さまざまな点でこの教育法の再検討が叫ばれているのも事実である。特にコミュニケーション活動を優先するあまり、統語的知識（文法）の指導が犠牲になっているという声がよく聞かれる。

本学での Freshman English の学生を指導して感じるのは、文法力の脆弱さである。おそらくコミュニケーション重視の英語教育の中で、文法については明確で適切な位置付けがなされておらず、薄手の教育しか施されてこなかったものだと推察できる。読解、作文においては話す、聞くの根幹を成している英文のしくみ、構造に関する系統だった指導を、きちんと定着するまで受けてこなかったことが原因だと思われる。

外国語（第二言語）習得における文法の重要さは、多くの実証的研究を通じて明らかにされている。母語が確立した成人が英語を外国語として学習する環境においては、すでに持っている限られた知識を 5 にし、さらに 10 にしていくという「発展性」を担っているのが、まさに文法といえる。この点に関して、松沢（2002）は、「現在完了形は have/has + 過去分詞である」といった言語形式の宣言的知識¹⁾があれば、初めて使うことになる動詞についても正しい形を次々に作り出すことができるとし、この創造性こそが文法が必要であることの有力な根拠であると述べている。さらに言語スキルの面からも、文法知識があれば、実際に言語を運用するスキルを効率的に獲得することができるとし、それほど意識せず使いこなせるようになるために通常踏まなければならない、仮説の形成・検証・修正といったステップも、文法知識を保持していることで省略することができると考えられているなど、もう一つの論拠を挙げている。また羽藤（2006）も、人間がさまざまな表現を介して多用な「意味」をやりとりできるのは文法のお陰であり、単に単語を知っているだけではごく限られた範囲の「意味」しか伝え合うことができないと述べている。そして文法を使いこなして多様な表現を生み出したり、理解したりする能力は、その言語でコミュニケーションをする能力の根幹を成している、とコミュニケーションの根源的な部分についても文法が重要な役割を演じていることを指摘している。Larsen-Freeman & Long（1991）や Long（1983）も、文法の指導を受けて、あるいは受けながら対象言語との接触を持った人は、そうしないで接触を持った人より①文法規則全般の習得速度が早い②最終的な到達レベルが高いと報告している。その他、非英語圏から英語圏へ移住しても、語学学校に通って文法を習った人と、学校へは行かずに日常生活を通して英語を習得した人では、前者のほうがより早く、そして最終的により多くの文法規則を正しく使えるようになる（羽藤 2006）ともいわれている。

近年は文法を言語形式²⁾と捉え、その重要性について Schmidt（2001）は、学習者の脳

内情報処理能力における注意の役割に触れ、学習時には注意は不可欠のものであり、第二言語習得を成功させるためには、言語形式に注意を向けさせる必要がある、と言語習得を促進させるためには意識的に言語形式すなわち文法に気づかせる必要があると説いている。

また言語喪失 (language attrition) の研究分野においても、文法力と英語力保持との関係についての興味深い報告がある。Reetz-Kurashige (1999) によると、平均 2 年以上英語圏に滞在して帰国した平均年齢 9 歳の日本人児童を被験者として、その発話データを形態統語論的観点から分析したところ、観察開始時における動詞句の文法的正確度が、他の因子 (現地滞在期間、年齢など) 以上に、その後の英語保持を予測する際の強い要因であったことを挙げている。また Hansen (1999) は、教室などでの意識的外国語学習のほうが自然な習得に比べ耐久性が高いと述べている。これは、明示的文法知識を提供することで、保持の可能性が高いことを示唆している。いちおう暫定的な考え、としているが興味深い指摘である。

こういった状況を鑑み、本学での入学者英語力診断・評価テストに文法に特化したクローズ・テストを採用することとした。

Ⅱ-3-iv 文法と 4 技能との関連— リーディングを中心に

リーディング活動において、文法知識を提示することに関しては、学習者の母語がある程度完成している状況において有効であると考えられている。

Ur (1988) は、言語活動の全般に渡り、文法知識が重要な役割を果たすと述べており、特にリーディングとの関係では、Form (形式) については、Perception and recognition of the written form とし、Meaning (意味) については Comprehension of what the written structure means in context と、文法知識がリーディングのこういった様相と関わっており、その学習指導において文法の役割を鮮明化している。また読解能力と深くかかわりのあるとされるスキーマ (schema) についても例えば、Clapham (2000) によると、背景知識が生かせるようになるにはある程度の語彙文法知識が必要であるという報告を紹介している。この他、文章読解における文法知識の重要性について、村杉 (2002) は、(a) 言語獲得において、文法知識の獲得は、読解方略獲得の前提となる。(b) 文法知識が、実際の読解過程において重要なヒントを読者に与える。(c) 文解釈の統語方略は、文法を反映したものである。と述べており、英語を外国語 (EFL) として学習する日本人学習者の場合、「文法」を何らかの形で脳に内在させていなくては、適切な英文読解はなされ得ない、と力説している。また、第一言語 (L1) と第二言語 (L2) とのかかわりから、読解と文法との関係を見ても、L2 の読解において、L1 の読解知識が十分に活用されるためには、L2 の文法・言語学的知識が一定のレベルにまで到達される必要がある (Bernhardt 1995) という仮説

が有力視されている。このようにリーディングと文法は深い関係があり、大学生活の要となる“読む力”を支えている役目を担っているといっても過言ではない。

Ⅱ－３－ⅴ 実験調査

a. 作成経過と文法項目抽出の因子

2003年度に本学入学者（10クラス、200名弱）を対象に、『TOEIC-Bridge 公式ガイド&問題集』の Reading section No. 51-N.100 を使い、事前研究予備調査を行った。この集計結果を基にエラー分析をレベル別クラスで行った。この結果を客観的に検証するため、2004年度に、信頼性の高い外部テストである G-TELP を使ってその結果との相関関係を調査した。エラー分析から得た結果をもって、本学入学者英語力診断テスト（文法テスト）の試作に取り組んだ。

b. 担当レベルの問題作成について

筆者は、3段階レベルの最終レベルである高校3年生レベル³⁾の文法項目の抽出と問題作成を担当した。エラーアナリシスの結果と reading, writing の知識にも不可欠な必須項目を考慮して、以下の10項目とテストポイントを選び出した。

1. 動詞の形（原形、不定詞、分詞、完了形の区別）
2. 分詞（分詞の用法、現在・過去分詞の区別）
3. 語順（not only ~ but also の語順）
4. 主語と動詞の呼応（原形、現在進行形、過去進行形の区別）
5. 接続詞（譲歩、理由・原因の識別、前置詞との区別）
6. 相関接続詞（both A and B の呼応、either, neither との識別）
7. 現在完了進行形（基本的な形）
8. 受動態（能動態と受動態の区別）
9. 仮定法過去完了（基本形が理解できているか）
10. 関係代名詞（先行詞との関係の理解）

c. テスト実施

2006年度担当の Freshman English（火曜日1限 国際社会学部 Introductory I）のクラス14名に対し、前期授業最後日に実施。

II-3-vi テスト結果と分析・考察

全体的には III, IV の第 3 段階のレベル問題については、できている学生とそうでない学生の差がはっきりと出た。ここで正解の多い学生は、I, II の問題についてもそれなりの正解をあげている。

項目 1～6 を個別に見ていくと、一番正解率が高かったのが、主語と動詞の呼応（原形、現在進行形、過去進行形の区別）に関する問題であった。これは下線部の前に be 動詞の are があり、後ろに to compose haiku ～と to 不定詞があったため、構造上 be encouraged to で受動態が入ることを察知できたためだと考えられる。ただし、選択肢には encouraging と現在分詞も含まれており、ややもするとこれを選びがちであるが、弱冠 1 名のみがこれを選択した。能動態と受動態の区別についてはいちおう理解できていることが判明した。逆に一番正解率が低かったのが、語順（not only ～ but also の語順）に関する問題であった。これは文頭で Not only と始まっているにもかかわらず、but also の構文が見抜けなかったようで、not only A but also B のような定型の呼応に関する知識が定着していないことを物語っている。この点に関しては、相関接続詞（both A and B の呼応、either, neither との識別）の問題についても同様のことが当てはまり、下から 2 番目の低正解率であった。この 2 つに共通しているのは、対になっている形をとるタイプである。文中に either があれば、either A or B（A か B のどちらか）より or が後ろにくるといった類の問題である。定型構文の単語の組み合わせがあいまいになっていることが今回の実験結果より判明した。

その他、動詞の形（原形、不定詞、分詞、完了形の区別）、分詞（分詞の用法、現在・過去分詞の区別）、接続詞（譲歩、理由・原因の識別、前置詞との区別）については、約半数に届くものが正解していた。なお、7 以降の問題については、多くの学生が試験を放棄した形跡が伺われるので、分析対象からはずした。

II-3-vii 今後の課題

東洋英和ではどのような英語を、どのくらいのレベルで必要とするのかという学校全体とのかかわりの中で、その柱を明確化する必要がある。今後はさらにニーズ分析（needs analysis）を進め、それらを調査した上で、テスト細目を洗い出し、より学生の英語能力を適切に測れる文法項目作成をしなければならないだろう。そしてできうるならば、テストがその後の指導や学習に及ぼす影響、つまり波及効果（washback effect）についても検証できる体制が確立すれば、さらにこのテストを実施する意味合いも増してくると思われる。

注.

1) 宣言的知識とは、一般に学習者が意識的に学習することにより、それを言葉で説明した

- り、分析したりすることができる知識を指す。学校で教えられる文法知識ともいえる。
- 2) ここでいう言語形式とは対象言語の音韻、語形変化、語順、語彙などを含む言語規則を差す。
 - 3) 1～6に関してはこのレベルの段階に相当する語彙を使っての文章問題にするため、“HAIKU IN ENGLISH”『The CROWN English Series II』(pp.70)三省堂を使用した。7～10に関しては、レベル、分量を慎重に考慮し独自に作成した。

参考文献

- 清水裕子 (1988) 「英検筆記試験とクローズ・テストに見られる相関に関する研究」
『STEP Bulletin』 Vol1. 7, 71-79.
- 村杉恵子 (2002) 「第3章 文法」『英文読解のプロセスと指導』(pp.59-86). 大修館書店
- 松沢伸二 (2002) 『英語教師のための新しい評価法』大修館書店
- 羽藤由美 (2006) 「第4章 文法学習は役に立たない?」『英語を学ぶ人・教える人のために「話せる」のメカニズム』(pp.70-144). 世界思想社
- Bernhardt, E.B., & Kamil, M.L.(1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16, 15-34.
- Clapham, C. (2000) Assessment and testing, *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 147-161.
- Hansen, L. (1999) Not a total loss: The attrition of Japanese negation over three decades, in Hansen, L. (ed.) *Second Language Attrition in Japanese Contexts*, 142-153, Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1991) *An Introduction to Second Acquisition Theory and Research*. London: Longman.
- Long, M. (1983) Does second language instruction make a difference?: A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17(3), 359-82.
- Oller, J. W., Jr. and C. A. Conrad. (1971) The cloze techniques and ESL proficiency. *Language Learning*, 21, 183-195.
- Reetz-Kurashige, A. (1999) Japanese returnees' retention of English speaking skills: Changes in verbs usage over time, in Hansen, L. (ed.) *Second Language Attrition in Japanese Contexts*, 21-58, Oxford University Press.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (ed.). *Cognition and Second Language Instruction*, 3-32. Cambridge, UK: Cambridge Press.

Ur, P. (1988) *Grammar Practice Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ⅱ－４ 中学基本レベルの文法：基本５文型について—試作テストⅤ結果報告—

新富 英雄

Ⅱ－４－ⅰ

英語の基礎力養成に必要なものは何かと問われると、その初期段階で基本５文型の徹底指導を掲げる教師が圧倒的に多いであろう。この代表的文型は余りにも大まかな分類法であるためにその不備を非難する者は多い。「帯に短し、たすきに長し」の長短をとやかく言われながらも英語学習に欠かすことの出来ない存在としてのこの５文型の源流は、イギリスの文法学者 C. T. Onions の *Advanced English Syntax* (1904) であり、それをわが国の細江逸記がその著『英文法汎論』(1917) の中で展開したのがそもそもの始まりである。アニアンズも細江も、その根拠となる predicate (述部) の分析に焦点を置き、述語の性質・用法によって５種の異なった型を生じることを、それぞれ著書の冒頭で以下のように述べている。

‘Sentences are classified for purpose of analysis according to the form of the predicate, which may assume five principal forms.’^{注1)}

「…今、動詞全般について、これを着眼点として考察してみると、英語の動詞はおよそ２大別５小類に分けられる。動詞の性質ないし用法にこの種の区別のあることは、文の陳述の形式に５種の異なった型を生じる所以であり、したがって文成立の根本形式に５種の差別を生ずるわけである。」^{注2)}

それぞれの陳述からも明らかなように分析の結果は動詞に焦点を置いた５つの形式に集約される。言うまでもないことではあるが、英語という言語は文の構成が動詞を中心に展開していく。今２人の５文型について触れたが、H. E. Palmer とその流れをくむ A. S. Hornby は動詞を２５の型に分類している。しかしホーンビーの２５文型は５倍の分量であり、学習者には取っつきにくい上に煩雑であることから英語教育界には普及しなかったであろう。これに対しアニアンズの文型はわずか５つなので、ある意味では学習者には捉えやすいと言える。しかし文型の数から言えば、アメリカ構造言語学の父と称された L. Bloomfield の唱えた愛用文型 (favorite sentence patterns) の方が、その意図は異なるにしても５文型に近いと言えよう。

ついでながら最近の新しい英文法の知見を取り入れた「7文型」という考え方が導入され、高校の教科書や英和辞書にも言及されている。これは今世紀最大の文法書と言われるイギリスの Quirk et al. による *A Grammar of Contemporary English* (1972) の中に求められる。「5文型」から「7文型」^{注3)}への変貌は、変形生成文法という新言語学の誕生の下に芽生えて行った色々な言語理論や文法の影響下にあると言えよう。新しい星が誕生しそれが輝きを増すにつれて、従来の5文型の一部にかげりが見えてきたのである。とは言っても5文型の価値が失われたということではない。いやある意味では新5文型の確立を目指して新しい試みが盛んになって来ていると言えるのかもしれない。

基礎力養成に基本5文型の認識が必要であることに加えて、筆者は8品詞の理解が必須であると主張したい。所与の文の構成要素つまり各語に対しての品詞の認定は5文型理解と表裏をなすもので、5文型の特徴を理解する段階で暗黙のうちに当然品詞も認識していることになる。学校文法にしる科学文法にしる品詞を教える場合に品詞認定の基準となるのは文中の位置とその形態であり、英文構成の作業ではこの認識が必要である。ひと昔前、英語による英語教材としてベストセラー的存在であった M.H. Chappel^{注4)} が作成したワークブック^{注5)} の英語教育への貢献は無視できないように思われる。

この教材は「日本人の学生のための英文法と英作文の練習」のために作られたものである。著者の Mary Haru Chappel は初級用と上級用の練習帳の冒頭で、利用する先生方に対し以下のように述べている。

本書は日本の高等学校三年生か大学一年生の作文の授業のために作られたものである。この本に含まれている問題は、著者の経験から、明確な自然な文体を書く基礎を築くのに特に大切と思われるものから選ばれている。本書は学生に悪い週間が出来る前によい習慣を作ることを目的としている。その方法は、語や句や節を連結したり、文章を完結したりして、正しい英語を使って練習する機会を学生に与え、日本語ではなく、英語で考えさせるようにすることである。自由作文をたまに書くのはよいのであるが、この様な練習問題を使えば、先生と生徒の時間をもっと有効に使えと思う。(Chappel : 『初級用』)^{注6)}

この練習帳は、日本の大学生に、「英語で考え」ながら書く機会を与えることを目的として作られたものである。学生は、どうしてもでたらめな英語を書くようになってしまう二つの悪い習慣を、この練習によって直すことができるようになるであろう。すなわち (a) 日本語で書き、それから英語に翻訳する習慣、および (b) 日本語で考えてから頭の中で翻訳するという習慣である Paraphrase (釈義) や Summary (概要) や “Essentials for Clarity” (明確への眼目) と呼ぶ項は、ただ

の文法の練習問題以上の練習に対する要求を満たすためのものである。Paraphrase や概要を書くことは日本の学生にとって非常な実用価値がある。学生はそれを書くときに、全く英語でするので、その思想と表現との間に、自分の母国語を介入させない。その上、綿密に注意して読み、かつ、その思想を明瞭に正確に表わさなければならない。(Chappel : 『上級用』)^{注7)}

注1 Onions p 6

注2 細江 pp 33-34

注3 勝見 務『英文法再整理』—7文型のすすめ、研究社 2001

注4 双子の Chappel 姉妹の Constance Spencer Chappel は Blackmore 女史と共に東洋英和で教鞭を取っていたが、後に2人は東京女子大学の設立に貢献する。Mary Haru Chappel は青山学院や津田塾大学で教えた。伊勢教授は津田塾大学在学時 Mary Haru Chappel に教わるといふ幸運に恵まれた。

注5 Mary Haru Chappel. *English Composition Work-Book*. 篠崎書林

注6 同上 (1975)

注7 同上 (1972)

Ⅱ-4-ii 試作テストの分析

「基本5文型と品詞の関係は無視できない重要な教育上の項目であり、学校文法にしる科学文法にしる、品詞を教える場合に品詞決定の基準となる位置と形態に触れることも必須の課題である」と上述したが、試作テストのVではこのような意図から基本5文型を問う問題をスクランブル形式で5題出題した。その際、扱った文は基本的単文に限定した。

テストの結果は別表(資料-1、資料-2)の通りであるが、目的が中学生レベルの理解度を知るためであったにも拘わらず、結果は驚くべきものであった。もちろん作成した問題が受験者に不向きなものだったことを考慮に入れたとしても結果は161名中5問正解者がわずか17名で、5問全部不正解だった者が4名という有様であった。資料-1に示した誤答の例から推測するに、文型など全く意識しないまま単語を羅列した者も多い。この中学レベルの語彙範囲の中でまだ未習得の語もいくつかあるようで、作成した文の構成が単なるword saladになっており、冠詞の役目も動詞の認識も出来ない驚くべき作文が出来あがっている。これらのデータが示す通り、本学の中以下のクラスの学生諸君には改めて文型と品詞の認識をさせることが急務であるように思われる。以下に、どうしてこのような誤答に至ったのか学生たちの思いを予測してみよう。

文型の視点から理解度に関して一般的に言えることは、第1文型が最も簡単であり、2・

3・4と次第に複雑になり最後の第5文型になると難易度が最も高く理解率も悪くなるということである。このテストでも第3文型から第5文型に関しては予想に違わず理解度が悪くなっているが、第1文型と第2文型に関しては結果が逆転している。興味あることではあるが、結論づけると語彙の知識と文法の理解不足がこのような結果を生んでいるのではないと思われる。

次に資料1の「誤答の例」をもとに分析を試みる。設問36 (She looks young for her age.) に共通して見られる誤りを分析してみると、She looks for her young age.と She looks for young age.の2文は前置詞の後ろに名詞句を置いており look for ~を「~を探す」と解釈していることが明らかである。5番目の解答 She looks her for young age.も、意味や文法を無視してはいるが、look for というイディオムを意識している点では前文2例と同じである。とすると26名の学生は「look for +名詞」のイディオムをかなり早くから習得していたためにその影響が解答に現れたということになるのであろうか。しかし中には She looks for young her age.といった、うがった英文(?)を作成している学生も何人かいた。

設問36の文 (S + V + C) が正答率が一番高かったのに対し、設問37の Mt. Fuji rises above the clouds. (S + V) の正答率が一番低かったことは意外であるが、これは文型の理解というよりも、文を構成している語の意味の認識不足に原因があるように思われる。恐らく rise, above, cloud の意味を知らなかったことも予測されるし、the rises, the above などの例からこれらの語の品詞理解も出来ていないことも考えられる。設問37の誤答の最初の例 The clouds rises above Mt. Fuji.は S + V + Adjunct の語順になってはいるが、主語と動詞の「数の一致」を無視しているだけでなく意味的にも間違っている。「雲が富士山よりもはるかに高くそびえている」と書いているが、「富士は日本一の山」と歌にもあるとおり、富士山は雲の上にそびえている (Mt. Fuji rises above the clouds.) のである。今どきの学生はこの歌を知らないのだろうか、26名もの学生がこの誤文を書いて平然としている。文法的間違いとして、Mt. Fuji の次に clouds を置いている者が4例(17名)あるが、この17名の学生は語尾の-s が三単現の-s なのか複数の-s なのかがわかっていないように思われる。また S + clouds above (the) rises ~と解答した学生9名は、rises と clouds の品詞も意味もわかっていない。最後に気になる間違いに言及しておくが、Mt. Fuji の Mt.が冠詞に相当する役目であることを知らないのか、さらに the を付している例が27も見られた。

設問38 (I felt pain in my back.) は5問中二番目に好成績を示しているが、動詞 felt が目的語を取る動詞であることを認識していない者が49名もいるし、pain, back の意味も不確かな者がかなりいることがうかがわれる。誤答数66から容易に予測されることだが、feel back が37例、feel in my pain [back]12例あることから、多くの学生は feel を目的語をとる他動詞としてではなく、feel in あるいは feel back という動詞句の一部と捉えている

と言える。

設問 39 は第 4 文型であるが、「S + V + O + O」の 2 つの目的語は「人+物」つまり間接目的語が先に来て直接目的語が後に来ることを認識出来ていない者が多い。73 名もの学生が She made a new dress her daughter. と書いていることを考えると、学生の文法力の無さを痛感させられる。

最後の設問 40 (第 5 文型) の正解率が低いことは、この文型が一般に学習者が理解しにくい文型であることを示唆していると言ってよい。目的語と補語の間に O = C つまり Nexus の関係があることを理解していない者が多い。S + wash something clean の下線部にネクサスの関係があることを読み取れば something is clean が wash した結果であることがわかるはずである。この点からすると最後の The clean dishes washed mother. はみごとに S + V + O という文型を成してはいるが、これは「行為者が動詞の前に位置する」というルールに違反しており、「きれいな皿が母を洗った」ことになってしまう。また Mother washed the clean dishes. (9 名) は「きれいな皿を洗う」ことになってしまう。最初の誤答 (Mother washed clean the dishes.) は Spoken English であれば場合によっては、"Mother washed clean the dishes." 「お母さんはきれいに洗ったのよ! あのお皿をね!」と強調的に用いることも出来るが、普通のコンテキストでは「~を...にする」の構文は「S + V + O + C」で、O (目的語) は名詞、C (補語) は形容詞か名詞である。また目的語は限定されるので the dishes となる。Mother に冠詞がつかないことは前述した通りである。

この第 5 文型の学習を最終段階として中学 3 年間の英語教育における 5 文型の学習は一応完了となるが、中学レベルの英語力を測定する為のこのテストの誤答分析結果から考えると、「5 文型の理解と、文を構成している個々の語の品詞の認定が、基礎力養成の第 1 段階である」と筆者は断言したい。

資料— 1

★正解率について

問	文型	解答	正解率 (全体)
36	2	She looks young for her age.	64 %
37	1	Mt. Fuji rises above the clouds.	28 %
38	3	I felt pain in my back.	47 %
39	4	She made her daughter a new dress.	33 %
40	5	Mother washed the dishes clean.	31 %

★誤答の例……解答者 161 名のうち誤答を書いた学生の数を () 内に示した。

誤答が 1 名の例文は省いた。

設問 36 She looks for her young age.(21)

She looks for young her age.(14)

She looks for young age.(2)

She looks young age for her.(4)

She looks her for young age.(3)

設問 37 The clouds rises above Mt. Fuji.(26)

The Mt. Fuji rises above clouds.(12)

The Mt. Fuji clouds above rises.(5)

Mt. Fuji clouds above the rises.(4)

The Mt. Fuji clouds rises above.(3)

The Mt. Fuji above clouds rises.(2)

The Mt. Fuji rises clouds above.(5)

Mt. Fuji clouds rises the above.(2)

Mt. Fuji clouds the rises above.(3)

Mt. Fuji rises the above clouds.(4)

Mt. Fuji rises the clouds above.(3)

Mt. Fuji rises clouds the above.(3)

設問 38 I felt back in my pain(37)

I felt my pain in back.(17)

I felt in my pain back.(5)

I felt in back my pain.(4)

I felt in my back pain.(3)

設問 39 She made a new dress her daughter.(73)

設問 40 Mother washed clean the dishes.(35)

Mother washed the clean dishes.(9)

Mother clean washed the dishes.(9)

Mother washed dishes the clean.(5)

The mother washed dishes clean.(13)

The mother washed clean dishes.(4)

The clean dishes washed mother.(3)

資料— 2

5の36から40までの素点分布											
クラス・レベル	IM-1	IM-2	IM-3	INT-1	INT-2	IM-4	IM-5	INT-3	INT-6	INT-7	
受験者数	15名	13名	15名	14名	16名	19名	18名	18名	17名	16名	計161名
	0	2	1	0	1	2	1	0	2	4	
	0	3	2	2	0	3	1	0	1	4	
	1	2	1	2	2	0	1	2	3	3	
	0	1	1	2	1	1	4	1	4	3	
	1	4	1	1	3	3	3	3	1	3	
	1	1	1	3	2	2	2	3	2	3	
	2	3	1	0	3	3	3	4	2	3	
	2	3	3	1	1	1	3	2	1	2	
	1	2	2	0	2	2	1	1	4	0	
	5	4	2	0	0	1	3	0	3	1	
	2	2	2	2	1	3	3	1	2	1	
	3	2	3	3	1	3	3	0	4	1	
	2	3	3	2	1	2	3	1	4	2	
	1		4	0	1	1	4	0	2	2	
	5		5		3	5	1	3	3	2	
					1	4	3	1	3	2	
						2	1	4	3		
						3	4	2			
						2					
総計	26	32	32	18	23	43	44	28	44	36	326点
平均	17	25	21	13	14	23	24	16	26	23	20.2点

★正解ゼロの者は161名中17名 (IM-1 : 3名、INT-1 : 5名、INT-2 : 2名、IM-4 : 1名、INT-3 : 5名、IM-7 : 1名)

★全正解者は161人中 4名 (IM-1 : 2名、IM-3 : 1名、IM-4 : 1名)

注. IMはIntermediateを、INTはIntroductoryを示す。

★各問正解者数（次の表は問題番号・文型・正解者総数・クラス毎の正解者数の順に記入）

36番(SVC)：103名	IM-1 8名	IM-2 12名	IM-3 11名	INT-1 4名	INT-2 5名	IM-4 15名	IM-5 13名	INT-3 9名	IM-6 12名	IM-7 14名
37番(SV)：46名	IM-1 5名	IM-2 2名	IM-3 4名	INT-1 4名	INT-2 4名	IM-4 5名	IM-5 9名	INT-3 6名	IM-6 4名	IM-7 3名
38番(SVO)：71名	IM-1 7名	IM-2 9名	IM-3 10名	INT-1 5名	INT-2 4名	IM-4 11名	IM-5 4名	INT-3 7名	IM-6 8名	IM-7 6名
39番(SVOO)：53名	IM-1 3名	IM-2 5名	IM-3 4名	INT-1 4名	INT-2 5名	IM-4 7名	IM-5 7名	INT-3 5名	IM-6 9名	IM-7 4名
40番(SVOC)：51名	IM-1 3名	IM-2 5名	IM-3 4名	INT-1 1名	INT-2 5名	IM-4 5名	IM-5 6名	INT-3 2名	IM-6 11名	IM-7 9名

Ⅱ－４－Ⅲ 講評

1. SV よりも SVC の方がはるかに出来ていることは意外である。
2. 5 問正解者が 4 名しかいないことから、全体的に文型が理解できていないと言える。
3. 全体的に、品詞、特に名詞と動詞の見分けができないことが作文力に影響している。
4. 間違いの原因を答案から探り共通因数を割り出しはしたがばらつきが多く、余りいい結果は得られなかった。
5. 各設問に対する見解

問 36. look for に注意が向いてしまい、look young の意味が読み取れない。for one's age がわかっていない。

問 37. above the clouds が文型の把握を妨げているのではなく、rise や cloud の意味がわからないことがその妨げの大きな要因となっている。

問 38. この文での felt が like や read と同様に目的語をとる他動詞であることがわかっていない。pain や back の意味がわからない者も多い。

問 39. made が give や buy と同様に後ろに間接目的語と直接目的語を取る動詞であることがわかっていない。

問 40. wash の後ろに来る 2 語が目的語と補語の関係にあることがわからない者が多い。

Ⅱ－５ まとめ

試作テストの設問別担当者の報告に共通していた結果は、基本的文型、定型構文の理解の曖昧さの指摘である。英語は語の位置と Form が密接に関連して文法を構成しているが、その初歩的な知識が十分に習得されていない。まず、名詞と動詞の区別ができない、基本的動

詞句が認識できていないなどが習熟度レベルの有意差として現れている。これらは外国語習得上に起こる interlanguage の現象として捉えられる範囲であり、日英語の違いから来る母語の干渉、語彙の少なさを原因とする文脈の欠如、文法範疇の概念は有しているものの、それを具現化する知識の不足による過度訂正又は有標文法事項のエラー等である。このように英語の習熟度レベルに有意差を示す文法は英語教育のカリキュラム中で捉え直す必要がある。

試作テスト結果の報告で共通に確認された事項に、文法指導の言語教育やコミュニケーション能力育成における有効性がある。文法指導を受けた人の英語習得の能率のよさと知識の正確さ、さらに創造的宣言性が上げられている。また、文法指導はエラーを生かし、学習者の発見、フィードバック、学習、自己の知的管理へと向けることができるだけでなく、フィードバックというコミュニケーションの場を通じての社会所産としての言語体系の習得を目指し、自然にコミュニケーション能力の育成につながっているのである。

今後の研究への問題提起は、英語習熟レベル測定の見直し、reading と writing における相関は見たものの英語の 4 技能習得との関連の検証、学生のニーズ分析とテスト内容の整合性の検証、さらに一番大切なのは、学生の英語学習に波及効果のあるテストであるか、英語教育に波及効果のあるテストであるかを検証することである。

第 3 章では、共同研究の今後の展望を探るため、本論のテーマを超えて英語教育全般についての管見を述べる。

Ⅲ 一つの見解

新富 英雄

試作問題の内容や測定の視点などに仮に是非があったとしても結果が示すとおり英語学力の低さは否定できない。測定の対象としたクラスはいずれも Introductory と Intermediate の学生たちで今回は Advanced class の学生は対象になかった。また受験した学生は 161 名で全体の半数にも達してはいない。しかし、このような点を考慮に入れても現在英和に入学して来る学生の多くの英語力レベルが中学レベルの程度であることが予測される。このような状況では本学を目指して受験してくる高校生に対して「英語の英和」「英和の英語」などと誇らしく豪語できるものではないと思われる。もっともこの英語力低下は本学の学生に限ったことではなく多くの大学でも同様の現象が生じている。

ではその原因はどこに求めればいいのか。筆者はその一つは中高の英語教育が薄っぺらな日常会話的英語教育に変貌していったところに起因していると断言したい。つまり“communicative, communicative”と呪文を唱え、コミュニケーションのための会話だけを強調したために、読解に苦心するような重みのあるテキストを使用したり難解に思われる作

文演習などを除外する傾向が生じたためである。大学での教授法でも content-based approach や communicative approach などを唱えながらも十分に学生に反映していないように思われる。いや、熱心な教師がやろうとしてもこの学力では無理だとあきらめている面もあるのではないだろうか。

非難を覚悟で大学生の英語力の低下を歴史的に振り返って見ると概略次のように言える。前々から「大学・短大冬の時代」とか「大学倒産の時代」という不気味なことばが流布していたが 1980 年代後半あたりから現実味を帯び始め大学間にいろいろな現象が見られるようになった。大幅なカリキュラムの改定に始まり、また、大学名や学科名の変更に至るまで多くの大学が生き残り戦略に真剣に取り組んだ。18 歳人口の激減や男女機会均等法などの影響をもちに受けながら四年制大学と専修学校の狭間にゆれる短期大学にとっては極めて深刻な状況が見え隠れし始めた。多くの短大だけでなく大学までもが、とりわけ英語関連の学部・学科が英文科という 3 文字に呪いでもかかっているかのように変更し、「コミュニケーション」「国際」「国際文化」などと顔を変えてしまった。そしてみじめなことに多くの大学から「英文科」の名が消え、それに代わり「コミュニケーション」という仮面を背負った「実用英語」、「英会話」、「サバイバル英語」などの名称に取って代わった。これらに取り組む学生たちは結果的には深みのない薄っぺらな英語運用能力とは呼べないような力で終わっているのが大方の現状である。

では真の英語運用能力の向上を目指すにはどのようにすればよいのだろうか。前にも触れた大津教授は「しっかりとした言語学・英語学教育を実践しなければならない。英語音声学・音韻論・統語論などを中心に英語がどのようなシステムであるのかを理解させる。その際、日本語と母語を比較させ、学生の母語の知識を意識化することも重要である。」^{注1)}と述べている。この意見に対して言語学や英語学教育が英語運用能力の向上につながるのかという反対の声もあるようだがそれに対して大津教授は「英語運用能力を身につけるためには確固たる英語の知識がなくてはならない」^{注2)}と述べ「英語学はまさにその知識の解明を目指す学問であるのだから、その成果を上手に活かせば英語運用能力の向上につながる。」と主張している。^{注3)}

上述の意見から言えることは、英文法の知識の基礎なしに英語の運用能力を育成することが不可能であるばかりでなく、英米文学を初めとする英語文化に慣れ親しむことがなければ英語運用能力も薄っぺらなものになってしまう、ということである。

どういう方法をとるにしても教師は学生を大切に思い、多くの知識を与えるように常々心の準備と十分な教材を提供しなくてはならない。もちろんこの場合、日本語の本も課題として与えることである。

注 1, 2, 3 大津由紀雄「原理なき英語教育からの脱出をめざして」大学編『英語青年』
2006. 4. 1

一つの提言：二つの目的を設定

(1) EGP (English for General Purposes)

— 中学あるいは高等学校初級レベルの英語教育

1. 音声指導の徹底——音声と綴り字の関係にも触れる。
 - ・一番は音の reduciton の指導と訓練を行う。
 - ・音読・素読の励行
 - ・TOEFL score を 500 点越すことを義務付ける。
2. 語彙クラスの導入
これは reading の授業に連係するが、教材などを利用して cloze test の形式で演習する。
3. 文法の徹底指導——必ずしっかりした「文法書」を一冊習得する。
まず 8 品詞と 5 文型とを十分理解させる。
4. EFL、ESL 系統のテキスト使用を止め、極力長めの読本をじっくり読ませる。
それに付随して 2～3 冊の subreader を与える。
やがて ESP へ進行し専門書を使用する。

(2) ESP (English for Specific Purposes)

— 学部の専門科目レベルの英語教育

EGP を修了後のステップのためここでは触れない。

《参考文献》

- 斎藤兆史：『英語達人列伝』中公新書 2000
斎藤兆史：『英語達人塾』中公新書 2003

小池生夫主幹、井出祥子他編：『応用言語学事典』 研究社 2003

上西俊雄：『英語は日本人教師だから教えられる』 洋泉社 2004

竹蓋幸夫・水光雅則編：『これからの大学英語教育』 岩波書店 2005

大津由紀雄：「原理なき英語教育からの脱却をめざして」 大学編 『英語青年』 2006. 4. 1

鳥飼玖美子：『危うし！小学校英語』 文春新書 2006

Reconsideration of Grammar in English Teaching: A Research on the Grammatical Items to Test the Students' English Proficiency

Shintomi, Hideo ; Nagao, Atsuko ; Takahashi, Motoharu ; Kimiko, Ise

This is a three-year research project(2004-2006) that aims to develop a diagnostic and/or evaluation test of Toyo Eiwa freshman students' English proficiency for the purpose of placement and formulating teaching goals. The interim report consists of 3 parts. The first part is an analysis of TOEIC-IP and G-TELP Level 4 results. A correlation between quality of grammatical knowledge and high scores, and a stronger correlation between grammar and reading scores than that between grammar and listening scores were found. Another analysis of the preliminary grammar tests administered during the classtime indicates that students with low scores have not learned properly how forms of the words and their grammatical functions work to make a complete sentence. In general, the students' grammatical errors can be ascribed to their insufficient understanding of parts of speech which act as main elements of the five basic sentence patterns, especially regarding their morphological distinctions. In Part II, the results of an experimental diagnostic and/or evaluation test reconfirm (1) that the level of students' English proficiency shows some distinctive aspects of interlanguage with possible future improvements, (2) that a grammar-centered paper test has some problems to overcome concerning its reliability, mainly because it is not done in the natural speech environment, (3) that it requires more improvements for a test based upon students' need analysis, and further development of a verification system for washback effects in the students' English learning motivation, and (4) that the first step to have the most fundamental English language ability is to understand the five basic sentence patterns by identifying, syntactically and morphologically, the parts of speech in a sentence. Finally, Part III is an argument that the English competence of university students should be built based on their firm acquisition of fundamental grammar, and reinforced by a deeper understanding of the English language system and culture, not to mention, English literature.