

文法を中心とした英語力測定法と大学英語再教育

—英語基礎力向上を目指して—

新富 英雄・長尾 敦子・高橋 基治・伊勢 紀美子

キーワード：英語力測定法 エラー分析 英語文法の再生 大学英語再教育
Assessment of English Proficiency Error Analysis
Reworking of English Grammar Remedial Education of English at
University Level

I. はじめに

英語力向上をめざす本学入学者のニーズに応じて、よりきめ細かい指導を英語教育で展開するためには、先ず、入学者の英語基礎力を迅速かつ適切に診断・評価する独自のテストが必要である。さらに、大学英語教育がめざす使える英語力は公的な場で使われる英語 (Formal English) の 4 技能の習得であることから、この種の英語力の根底にあるべき英文法の知識を診断・評価するテストの開発を主目的として共同研究を行った。

本共同研究は、専任英語担当者 4 名と兼任英語教員 1 名の応援を得て、予備研究 1 年と共同研究費による研究 3 年をかけて行われ、2007 年 3 月末日をもって終了した。毎年、共同研究メンバーである教員が担当する新入学生のクラス約 10 組、約 200 名を対象に研究が行われた。

本共同研究の結果は、先ず「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—」と題して、2007 年度の本学論集『人文・社会科学論集第 24 号』で発表した。試作テストの第一作目が、英語力アップを目指して、学生の実力に沿った教育を供するために必要な英語基礎力を測る目的のテストとして妥当であったか、さらに教育目的、方法への提言が行えるような学生の実力が把握できるデータを得ることができたか、また、教育の具体的目標を定めるときの尺度設定に役立つ文法項目はなにか等のテーマについて、各問題作成者がエラー・アナリシスをしながらか試作テストの作成過程を振り返り、結果を分析し、テーマに沿って考察を行い、英語教育への提言をまとめてみた。

3 年目の研究終了年度末には、各メンバーと協力兼任講師が日常の英語教育の実践と共同研究の成果を踏まえ、『英語教育ワークショップ—英語基礎力の向上をめざして—』(2007) で、学習者ひとりひとりの英語基礎力向上をめざす英語教育の進め方を述べ、英語教育の新

しい展開を模索した。

3年プロジェクトの第1年目に、英文法知識と英語基礎力の相関性の仮説に立ち、診断・評価テストを開発することを目的として、3段階習熟度別編成クラスで、学内テストと外部テストを実施した。テスト結果のエラー・アナリシス、習熟度別エラー傾向を示す文法項目抽出、英語力診断・評価に有効な文法項目選定を試みた。次に2005年度（第1作目）の試作テストの反省に立って、2006年度（第2作目）の文法テストを試作し、実施した。前回と同様に分析、考察、有効性の検証等を行うと共に、基礎英語力の向上をめざした英語再教育において、文法を中心とした英語力測定法と教授法の可能性をさらに追求した。本論はこの3ヵ年プロジェクト共同研究の最終報告である。

本共同研究が、英語力向上を目指した大学生の学習方法とそれを支える大学英語再教育法の展開に役立つことを期待している。

I. 1 研究の概要

2006年の研究の対象になった学生は、同年入学生の175人である。2006年度も共同研究者で上級クラスを担当した者がいなかったため、データとしては物足りない面があるが、2007年度の担当では、1学部であるが、上級クラスを担当することができ、そのデータを一部検討の対象とすることができたことは幸いであった。その内訳は表-1の通りである。

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	2007年度	2006年度	TOEICIPスコアの範囲 (2004-2006年の3年間)
人間科学科			
Advanced	—	—	870-400
Intermediate	—	48人	415-285
Introductory	—	33人	285-160
人間福祉学科			
Advanced	—	—	750-375
Intermediate	—	41人	385-240
Introductory	—	18人	295-160 (90)
国際社会学科			
Advanced	41人	—	880-405
Intermediate	21人	35人	410-290
Introductory	22人	—	305-160
合計	84人	175人	

2007年度のplacement testはCASEC¹⁾である。—はデータなし。

2006年度の学生は、7月に試作テスト第一作目（以下、文法テスト）を受験、12月にG-TELP²⁾を受験、さらに12月から2007年の1月にかけて試作テスト第2作目（以下、テストβ）を受験した。2007年度入学生は7月にテストβを受験した。本研究は2006年度生を主体とした研究報告であるが、2007年度のデータを適宜、考察の参考資料として利用する。

I. 2 テストβの作成

4人の共同研究者の分担は同じで、それぞれ第1作目の分析と考察から反省点を見出し、それを生かして下記の従来の申し合わせに従って問題I～Vを作成することになった。担当者も同じく、I（中学卒業レベル）は伊勢、II（高校1年レベル）は長尾、IIIとIV（高校3年レベル）は高橋、VとVI（中学レベルの基本単文による5文型）は新富であった。ただし、設問内容や方法には、IIの出題形式を長文において問う問題から単文で問う問題10問にしたこと、IVでは会話文を止め、やはり単文で出題したこと、Vで主語、述語、目的語と言う5文型の要素の分析を問題にしたことの3点に前回の文法テストとの大きな相違点がある。

[申し合わせ]

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とし、直説法のみを使用する。

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10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)

仮定法、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-VI. 中学基本レベルの文法について問う記述形式10問

5文型の基本的単文を扱う。

I. 3 テストβの検証

2つの試作テスト（文法テストとテストβ）の有効性を検証するために、G-TELP（レベル4）を実施し、図-1のように、それぞれの相関関係表をG-TELPの協力を得て作成した。

相関係数は、双方の文法テストの場合、文法テストが0.592724553で、テストβが0.606793516であり、 R^2 は0.3682と0.3513292であった。G-TELPのトータルとそれぞれのテストは、文法テストが0.540360152で、テストβが0.51850340であり、 R^2 は0.292と0.2688であった。共に完全にはいれないが順相関を示している。二つの文法テストと他のスキル部門の相関関係は、文法とリーディング、文法とリスニングの順に低くなっている。テストβは、本プロジェクトの目的を論じる材料を提供するに足る文法テストとしての条件を備えたものと判断する。

試作した2つのテストは、申し合わせ事項は同じにして作成されたが、テストβは各部門において前回の結果を顧み、不足部分を補い、不要と思われる部分を削除して新たに作成した。第1作目の文法テストは出題文のスタイルにおいて多様性があったが、テストβの方は5文型を意識し、用法、作文を念頭において、文の構造を見極められるかに焦点を当てた問題が多かった。その違いによりトータルの相関関係には違いが現れたと観察される。

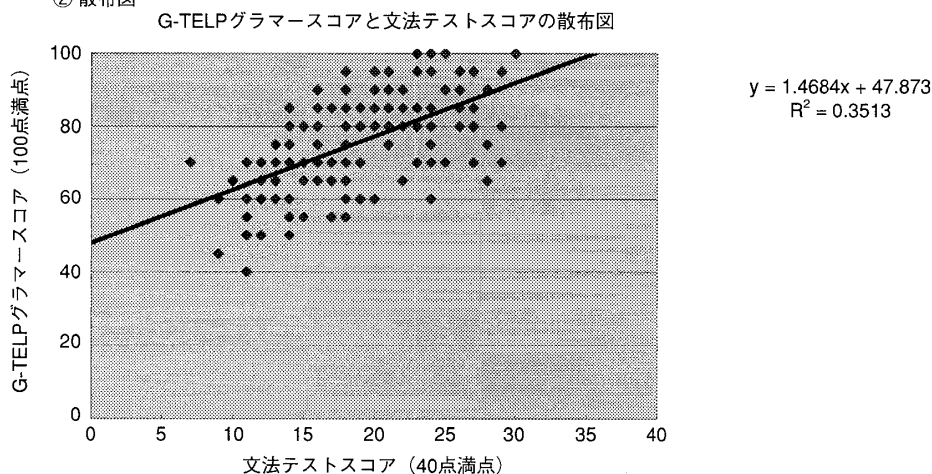
図-1

1. 相関データ（文法）

① 相関関数 (CORREL)

0.592724553

② 散布図

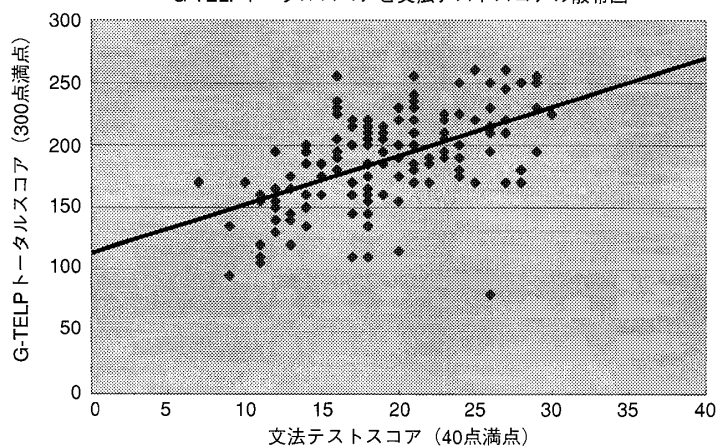


2. 相関データ (トータル)

① 相関関数 (CORREL)
0.540360152

② 散布図

G-TELPトータルスコアと文法テストスコアの散布図



$$y = 3.908x + 113.21$$

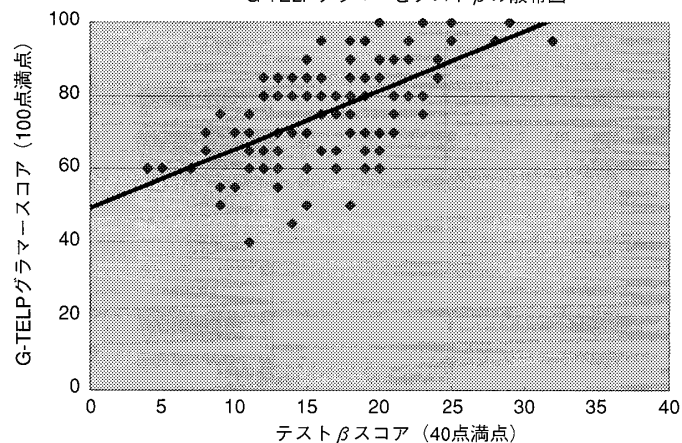
$$R^2 = 0.292$$

3. 相関データ (文法)

① 相関関数 (CORREL)
0.606793516

② 散布図

G-TELP文法とテストβの散布図



$$y = 1.6112x + 49.219$$

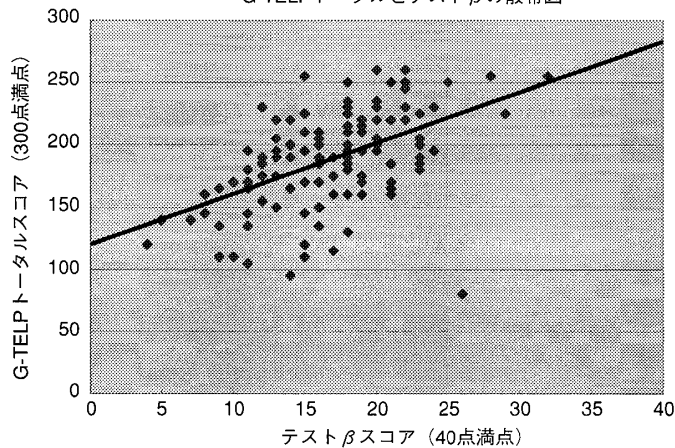
$$R^2 = 0.3682$$

4. 相関データ (トータル)

① 相関関数 (CORREL)
0.518503409

② 散布図

G-TELPトータルとテストβの散布図



$$y = 4.0732x + 120.03$$

$$R^2 = 0.2688$$

次のセクションⅡでテストβの結果報告をそれぞれの問題作成者がまとめて述べるが、プロジェクトのテーマに沿ったシンポジウム形式をとる。それぞれのまとめは次のようである。

- ・ 学生の文法知識は体系的に難易と無関係に諸所に穴があるような不完全な状態にあり、知的ネットワークとして十分に機能していない。既習の英語に再生英文法とでもいうべき方法で、語彙に基盤を置いた文法を、学生の認知的レベルでの満足感を与えながら、知識の穴埋めをする。英語を操るネットワークとなる英語基礎力を固めていくことが大切である。(Ⅱ. 1)
- ・ 英語教育にあっては文法によるクラス分けは、文法的能力がパフォーマンスの範囲に影響を及ぼすことから、文法によるクラス分けは妥当性がある。(Ⅱ. 2)
- ・ 文法指導を受け、文法を再構築しながら英語学習をした方が、到達レベルが高くなる。英文法の知識は英語運用スキルの獲得を促す。ことに大学生レベルでは、その認知的レベルの満足度を満たしながら文法を学習することが、学習効果につながる。(Ⅱ. 3)
- ・ 基礎文型の把握と語彙力増加が、現在の大学英語教育で英語基礎力をつける鍵となっている。(Ⅱ. 4)

最終章で本学の英語教育の変遷を 2007 年度のカリキュラム改革まで辿りながら、本研究で得た文法による習熟度測定用テストの有用性ならびに英語再教育への提言をまとめる。

注.

- 1) CASEC (Computerized Assessment System for English Communication) は、財団法人日本英語検定協会が基礎開発し、教育測定研究所が開発・運営している英語能力判定テスト。IRT (項目応答理論) に基づいた CAT (コンピュータ適応型テスト) システムで、4つのセクション; ボキャブラリー、イディオム・慣用句、リスニング、ディクテーションからなる 30-40 分の英語コミュニケーション能力を測定するテスト。(CASEC パンフレットより) 2006 年度より本学ではプレイスメント・テストとして利用。
- 2) G - TELP (General Tests of English Language Proficiency) は、1984 年にアメリカサンディエゴ州立大学生涯教育学部内にある International Testing Services Center で製作された国際基準の英語テストで 4 レベルあり、受験者は各自に合ったレベルで受験。これは、実用的な英語運用能力を測定、評価し、その効果的、効率的な学習をサポートする目的で開発されたグラマー、リスニング、リーディング・ボキャブラリーからなるテストシステム。(G - TELP パンフレットより) 本共同研究で外部テストとし

て利用。

Ⅱ テストβの結課報告

Ⅱ. 1 英語基礎力測定の目安となる中学卒業レベル文法項目の考察と大学英語再教育 (ライティング) への提言

伊勢 紀美子

Ⅱ. 1. 1 テストβの問題作成

テストβ(試作テスト第2作目)の作成に当たっての筆者の出題範囲に関する「申し合わせ」と「留意点」は次のようである。

前回の文法テストと同じく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(cloze test)の10問で、設問の対象としては、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、おもに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とすることにし、直説法のみ使用ということである。

留意点は、前回と同じように問題文はストーリー性のある、語彙も中学レベルに押さえた長文の文脈において、文法事項を10問設けることであった。しかし、前回のストーリーは、外国の新聞記事をやさしく書き変えたものであり、しかも馴染みの薄い固有名詞の主人公が現れ、内容にやや複雑な面のある160語強くらいの4パラグラフからなる長文であったことから、理解しにくい面があったかと思われた。そこで今回は、脳の過剰活性をできるだけ避けるように努力し、語彙はやはり中学レベルに押さえた上で、ストーリーを単純にすることを考え、イソップ物語『熊と二人の旅人』を題材にし、1パラグラフ140語強くらいの短めのやさしい物語文にすることに留意した。

前回の設問内容は、look at, to不定詞を要求する動詞構文、接続詞so, 動詞+目的語+from 動詞ing形構文(成句)、yで終わる動詞3単現形-ies、乗り物に使う前置詞by、one of the 可算名詞複数形、第2文型の3単現be動詞+a+単数名詞補語、等位接続詞andに後続する動詞3単現形、予定をあらわすbe動詞+toの10文法項目であった。

今回のテストβの設問内容は、3人称複数主語+be動詞過去形、前文3人称複数主語を受ける代名詞目的格、not so ~ as 相関接続詞構文、不規則動詞throwの過去形、andで並列する動詞過去形、名詞を修飾する形容詞としてのdieの派生形、疑問代名詞+be動詞+主語+動詞ing形(進行形の疑問文)、直接話法の相手を指す代名詞の所有格、一般動詞の

禁止文の文頭の助動詞 Don't、in danger (前置詞を用いた成句) の 10 文法項目である。下線部が設問の対象となった語句である。

テストβの設問作成においても、物語の内容と設問数とに限界があるので、前回扱った項目を再度、設問の対象にできなかったものが多い上、申し合わせの文法項目も網羅的には当然扱えなかった。そこで、前回のテストで扱えなかった文法項目を含め、読解や作文等で大切な基本的文法と思われ、今回、取り上げた項目は、代名詞、形容詞、進行形構文、禁止文、動詞の過去形である。なお、不規則動詞 throw の過去形は申し合わせから外れるが、中学で習う範囲にあると考えて設問の対象に加えた。

Ⅱ. 1. 2 テストβの実施

2006年12月にG-TELPを実施し、同年12月から2007年1月の年度末にかけて、9クラスでテストβを実施した。レベルとクラスの内訳はIntermediateが6クラス、Introductoryは3クラスで、延べ受験者数は142名となった。しかし、筆者は資料を補うため、2007年度の担当クラスの協力を得て、7月に4クラスでテストβを実施することができた。レベルとクラスの内訳はAdvancedが2クラス、Intermediateが1クラス、Introductoryは1クラスであり、延べ受験者数は84名である。

Ⅱ. 1. 3 テストβの結果の概要とエラー分析

テストβの結果を各設問の文法項目毎にレベル別の正答率で年度別に一覧表(表-1)で示した。テスト結果の概要は特記すべき2, 3の例外があるが、年度が異なっても、レベル別のクラス数が違っても、概ねレベル別の正答率の対比が明確に現れていると言える。

テストβの結果(正答率%)

(表-1)

設問の番号と内容		AD	IMD	INT	IMDとINTの総合
1	3人称複数主語にあったbe動詞の過去形を選ぶ	97.6 —	100 90.5	90.9 68	95.3 83.1
2	前出3人称複数主語を受けた代名詞目的格themを選ぶ	80.5 —	76.2 64.2	45.5 48.9	60.5 59.2
3	not so 形容詞 asの相関接続詞の後ろのasを選ぶ	85.4 —	71.4 60	77.3 55.3	74.4 58.5
4	不規則動詞throwの過去形を選ぶ	56.1 —	47.6 40	22.7 34	34.9 38

5	過去動詞 andの直後に並列する動詞の形式として過去形を選ぶ	92.3	81	68.2	74.4
		—	80	55.3	71.8
6	名詞を修飾する形容詞としてのdieの派生形を正しく選ぶ	68.3	38.1	22.7	30.2
		—	41.1	23.4	35.2
7	疑問代名詞＋be動詞過去形＋主語＋動詞文で動詞のing形を選ぶ	53.7	42.9	22.7	32.6
		—	31.6	23.4	29.1
8	直接話法の文中で相手を示す代名詞が2人称であることを選ぶ	87.8	66.7	50	58.1
		—	51.4	44.7	51.4
9	一般動詞の禁止文の文頭助動詞のDon'tを選ぶ	95.1	90.5	50	69.8
		—	72.6	38.3	61.3
10	熟語in dangerのinを選ぶ	90	76.2	36.4	55.8
		—	64.2	51.1	59.9

上段は2007年度、下段は2006年

—：データなし

AD=Advanced, IMD=Intermediate, INT=Introductory

テストβは cloze test で、各設問には4つの選択肢があり、そこから正答を選ぶ形式で中学校レベルの基礎的文法事項を扱ったが、本文中には申し合わせに外れた簡単な不規則変化動詞や間接話法が含まれてしまった。設問に含まれた文法事項については、先に述べた1問 (throw の過去形) を除き、申し合わせの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。

以下に示す正答率のパーセント数の表記は2007年度のAD / IMD / INT ; 2006年度のIMD / INTの順である。

設問 1. Two travelers (1) on the road when a bear suddenly appeared....

選択肢： a. is b. are c. was d. were

3人称複数主語＋()＋付加語の第一文型の空欄にbe動詞過去形を選ぶ。

正答は were である。

全体の正答率： 97.6% / 100% / 90.9% ; 90.5% / 68%

誤答分析： 2006年度INTに誤答が目立つが、大体学習ができていることを示している。

どちらの年度においても、レベルの区別なく誤答の筆頭は現在形の are を選んでいて、is を選んだものは皆無である。主語と動詞の数の一致については学習されているので、誤答は物語り全体が過去形で書かれていることを意識できていないことに起因する。日本人の作文で時制のエラーの事例で指摘される時制の統一に関する大切な英文法の意識化の欠如である。日本語の干渉と考えられるもので、この文法を徹底させる大切さを示すものである。ちなみにADの唯一の誤答は was であった。

これは時制の統一について意識がある中間言語と判断される。

設問 2. Before it saw (2), one found a tree....

選択肢： a. his b. him c. theirs d. them

主語＋他動詞＋ () の第 3 文型で、前出の 3 人称複数名詞を受ける代名詞の目的格を選ぶ。

正答は them である。

全体の正答率： 80.5% / 76.2% / 45.5% ; 64.2% / 48.9%

誤答分析：選択肢の his を選んだ者は INT に 1 名のみ。2007 年度の誤答はレベルを問わず him のみ。2006 年度の場合、IMD の誤答は殆どが him である。INT は him につづき、theirs が選ばれて、INT 誤答率 51.1 % 中では、大体 3 : 2 の割合である。全体として、代名詞の数・格変化の形式、その用法についての文法の習得にレベル差が現れて、レベルが下がるほどその差は大きい傾向にある。この未習得は読解、作文において cohesion (結束) を保つことができないことを示し、コミュニケーション基礎力の大きな欠点となっていると推測される。代名詞の文法習得は英語教育の重要課題である。

設問 3. The other was not so quick (3) his friend.

選択肢： a. as b. as if c. so that d. than

not so ＋ 形容詞 ＋ () の相関接続詞を用いた比較構文で後者の接続詞を選ぶ。

正答は as である。

全体の正答率： 85.4% / 71.4% / 77.3% ; 60% / 55.3%

誤答分析：どのレベルでも圧倒的な誤答は than である。つづいて so that, as if となる。全体的に相関接続詞を用いた比較構文 not so ~ as の習得の曖昧さが観察される。比較構文というと比較級＋than と覚え、さらに比較級が忘れ去られ、than のみが比較の標識と単純化されて記憶されているようである。これは日本語にない複文構文であり、複雑な文法を含んでいるので、習得の難しさを示しているものである。特に 2006 年の数値は習得の難しさを示している。

設問 4. As he could not escape, he (4) himself on the ground

選択肢： a. threw b. thrown c. thrown d. throwed

3 人称主語 ＋ () ＋ 同族目的語 ＋ 付加語 の第 3 文型で不規則動詞の過去形を選ぶ。

正答は threw である。

全体の正答率： 56.1% / 47.6% / 22.7% ; 40% / 34%

誤答分析：AD レベルでも 56.1 %の正答率である。不規則変化動詞の過去形の習得率の低さが全体として現れているが、レベル差も明確に観察され、レベルの低いほど習得の遅れを示している。どのレベルでも誤答の第一位は *threwed*, ついで *thrown*、そして *threwn* であった。過去形については、規則変化の語尾-ed の定着が証明され、中間言語の状態を示しているが、不規則変化動詞の活用については未習熟である。英語の基本的な重要動詞が不規則動詞であることを考えるとき、地道な作業であるが不規則変化動詞の活用形を覚えることは、基礎英語力向上において必須であり、形態論的知識の徹底を基礎英語教育で大切にしなければならないことが分かる。

設問 5. The bear came up and (5) around him,...

選択肢： a. smell b. smelled c. smelling d. smells

動詞過去形 + and + () の並列構文で動詞過去形を選ぶ。

正答は *smelled* である。

全体の正答率： 92.3% / 81% / 68.2% ; 80% / 55.3%

誤答分析：動作動詞が and で並列するとき、同格、すなわち前者の動詞が過去形ならば過去形をとることになる。しかも、ここでは幸いに規則変化動詞であったので、どのレベルにおいても半数以上の正答率を見ることができた。それでも実際は AD レベルが 92.3 %、IMD は 80 %台を示したにもかかわらず、INT に至っては 60 – 50 %台であり、レベル差が顕著に現れた文法事項である。AD レベルでは原形の *smell* の誤答は見当たらないが、全体として誤答の第一位が *smelling*, ついで *smells*、*smell* の順である。並列の重文構造の認知が不十分であることが特に INT レベルに現れている。読解に妨げとなる要因であろうし、並列の重文を書くことも不可能であろう。

設問 6. ...a bear will not touch a (6) body.

選択肢： a. dead b. deadly c. death d. died

a + () + 単数普通名詞の構文で名詞を修飾する形容詞を選ぶ。

正答は *dead* である。

全体の正答率： 68.3% / 38.1% / 22.7% ; 41.1% / 23.4%

誤答分析：全体として正答率が低い。さらにレベル差が明らかに現れている。冠詞 a と普通名詞に挟まれ、名詞を修飾する品詞は形容詞であるというのが、一般的文法規則であるはずだが、この構文が認知できなかったのか、選択肢の語群にある動詞過去

形 died、形容詞 dead, deadly, 名詞の death の意味が分からなかったのか、正答が少ない。誤答の第一位は death, 拮抗して第 2 位が died, 最後が deadly である。2006 年度の INT では 34 % が death、31.9 % が died を選び、2007 年度では 31.8 % が died、27.3 % が death を選んでいる。いずれにしても語順に占める位置と品詞の関係、位置と語形態の関係、すなわち語の分布の概念が英語の単語では大切であるが、この基本的な英文を作るうえでの語の統語論的知識が欠けている。また、[ded], [deθ], [daɪd] の音声学的の近似が形式上の曖昧性を引き起こしているとも考えられる。この場合、耳からの不確かな音声に頼った知識が、正確な語の認知とそれに基づいた統語上の知識の獲得を妨げていると観察される。

設問 7. “What was the bear (7) when it put its mouth to (8) ear?”

選択肢： a. said b. say c. says d. saying

“疑問代名詞＋be 動詞過去形＋主語＋（ ）...?” の直接話法の進行形構文で動詞-ing 形を選ぶ。

正答は saying である。

全体の正答率： 53.7% / 42.9% / 22.7% ; 31.6% / 23.4%

誤答分析： AD の一番正答率の高いクラスでも 70.6 % しかないほど、誤答率が高かった。

誤答の圧倒的第一位は said であった。be 動詞と共に用いられる動詞の形式は-ing 形か過去分詞形である。いわゆる進行形か受動態である。文脈から主語が言う側か言われる側かを判断しなければならない訳だが、受験者の多くが話の筋を理解していなかったのか、主語が人間でなく動物であったので、言うはずがないと直感的に判断したのかのどちらかであろう。be 動詞にまつわる 2 つの重要な用法である進行形と受動態についての知識がありながら、それが生かされなかったという例であろう。長文読解においては、文脈と照らしながら、最大限に文法の知識を働かせて物語の筋に仮説を立て、検証を繰り返して、内容を吟味し、論旨を捉えていく過程が大切であるが、この過程がなかったと思われる。すぐ下に、この場面を言い直して、“I heard it saying....” という下りがあるので、これを読めば、正答が “saying” であることに気がつくであろうが、ミクロの世界のみで文法を適用してよしとし、全体からの検証ができていないのである。

設問 8 ... said, “What was the bear (7) when it put its mouth to (8) ear?”

選択肢： a. his b. its c. their d. your

... said, “三人称単数主語＋動詞過去形＋目的語＋to () 名詞” の直接話法構文

で、話者から問いかけられた相手の 2 人称代名詞所有格を選ぶ。

正答は your である。

全体の正答率： 87.7% / 66.7% / 50% ; 51.4% / 44.9%

誤答分析：この問題文を含めて、直接話法の間答文が続く。この問題文の間に続く文章で、相手が “I heard” と応答していることから、応答した人は「あなたの」と問いかけられている状況が判断されるはずである。他の選択肢はすべて 3 人称であり、2 人称は唯一であったにも拘らず、正答率にレベル差が出て、AD 以外では誤答率が順次高くなっている。これが、また、読解力の差を示すものであろう。レベルが下がるほど、この物語のクライマックスの内容が理解できなくなっているように判断される結果である。

設問 9. ‘(9) travel again with a friend who leaves you alone (10) danger.’

選択肢： a. Doesn't b. Don't c. Aren't d. Isn't

‘() + 原形動詞 + 副詞’ の構文で直接話法禁止文の助動詞を選ぶ。

正答は Don't である。

全体の正答率： 95.1% / 90.5% / 50% ; 72.6% / 38.3%

誤答分析：解答にレベル差がはっきり出ている。INT では、Doesn't を選んだものが多く、2007 年度で 31.8 %、2006 年度では 46.8 % である。それぞれ誤答第 2 位は Aren't, Isn't である。低いレベルでは、主語のない文が命令文または禁止文であることに気が付かないばかりか、禁止文そのものの文法を習得できていないようである。not の付いた助動詞の縮約形として、一番親しみのある語が doesn't であることを教えてくれるデータである。

設問 10. ‘(9) travel again with a friend who leaves you alone (10) danger.’

選択肢： a. at b. by c. in d. on

() danger 成句の前置詞を選ぶ。

正答は in である。

全体の正答率： 90% / 76.2% / 36.4% ; 64.2% / 51.1%

誤答分析：前置詞を含んだイディオムの問題である。「危険な状態に」という意味でつかわれているのである。全体として誤答には at と by が選ばれる傾向が拮抗している。at danger 「(信号が) 危険と出て」という成句があるので混同があったかと思われるが、INT に限ると by の方が多い。2007 年では 31.8 %、2006 年では 23.4 % と共に第 2 位である。全体として誤答 on は少なかった。前置詞 in が状態を表し、

by が位置、手段を表すことの知識があると少しは推測できたかもしれない。時や場所を除いて、前置詞を含む成句としては by に一番馴染みがあるらしいことを示唆してくれるデータである。また、danger の意味が分からなかった可能性もある。

Ⅱ. 1. 4. 英語基礎力測定の目安となる中学卒業レベル文法基礎項目の観察と考察

2 回の試作テストで取り上げた中学卒業レベル文法基礎項目は、先のⅡ. 1. 1 で列挙した 20 項目である。これらの項目を 2006 年度生の IMD / INT の総合正答率の高い順に並べてみると下のようになる。パーセントの数値が高いほど習熟度が高く、数値が下るほど低いことを示す。参考として 2007 年度の IMD / INT と () 内に AD の総合正答率を並べた。

正答率から見る基礎文法項目の難易度 (表—2)

テスト β の項目	2006 正答率	2007IMD/INT (AD) 正答率
1. 3 人称複数主語 + <u>be 動詞過去形</u>	83.1 %	95.3 % (97.6 %)
5. and で <u>並列する動詞過去形</u>	71.8 %	74.4 % (92.3 %)
9. 一般動詞の禁止文の文頭の <u>助動詞 Don't</u>	61.3 %	69.8 % (95.1 %)
10. 成句 <u>in danger</u>	59.9 %	55.8 % (90 %)
8. 直接話法の <u>相手を指す代名詞の所有格</u>	59.2 %	58.1 % (87.8 %)
3. not so ~ <u>as 相関接続詞構文</u>	58.5 %	74.4 % (85.4 %)
2. 前文 3 人称複数主語を受ける <u>代名詞目的格</u>	51.4 %	60.5 % (80.5 %)
6. 名詞を修飾する <u>形容詞としての die の派生形</u>	38 %	30.2 % (68.3 %)
4. 不規則動詞 <u>throw の過去形</u>	35.2 %	34.9 % (56.1 %)
7. 疑問代名詞 + be 動詞 + 主語 + <u>動詞 ing 形</u>	29.1 %	32.6 % (53.7 %)

文法テストの項目	2006 正答率
6. 乗り物に使う前置詞 by	86 %
8. 第二文型の 3 単現 be 動詞 + <u>a + 単数名詞補語</u>	78 %
3. 接続詞 so	76%
5. y で終わる動詞 3 単現形 <u>-ies</u>	70%
4. 動詞 + 目的語 + from 動詞 ing 形構文	64%
2. <u>to 不定詞</u> を要求する動詞構文	56%
1. 成句 look at	46%
10. 予定をあらわす <u>be 動詞 + to</u>	40%
9. 等位接続詞 and に <u>後続する動詞 3 単現形</u>	35%

7. one of the 可算名詞複数形

33%

テストβの観察：

テストβの各文法項目の正答率を観察し、英語基礎力測定の日安となる中学卒業レベル文法基礎項目としての有効性を考察したい。(表—1)も適宜参照する。

【観察1】 50%を切る項目を見ると、6、4、7であり、これはADにとっても50%は上回っているが、やはり難問のようである。IMD / INTとの正答率には20 - 30%の開きがある。品詞とその派生形を含めた精確な語形式の学習が不足していることを示している。また、疑問代名詞を含む疑問文の構文把握ができていない。疑問代名詞が目的語になっているが、この文構造を見損なっている。

文法項目6、4、7は習熟度の差をADレベルにおいても最も明確に示し、難度の高い基礎力を測る有効な文法項目に属すと判断される。この難しい項目は、IMDとINT間にも差があらわれているが、ADとの差より小さい。(表—1参照)

【観察2】 ADの正答率が90%未満の80%台の文法項目8、3、2をみると、IMDとINTの場合、正答率が50%を超えているが、それでも2006年度とではADとの差が27 - 29%、2007年度では11 - 27%である。代名詞の格変化の形式とその用法の知識が未熟であると判断される。また、not so ~ asの原級を使った比較構文も、やや難問であると言える。

文法項目8、3、2は、文法項目6、4、7に次いでレベル差を明確に示し、とくにIMDとINT間にも2006年では7 - 16%、2007年は26 - 28%の差を観察できる難度のやや高い文法事項と考えられる。よって、基礎力を測る日安となる文法項目と判断される。(表—1参照)

【観察3】 ADの正答率が90%以上の文法項目は、1、5、9、10である。1を除いて、andを使った並列重文構造と禁止文、熟語in dangerである。ADとIMD / INTの差は20 - 30%であり大きい。さらにIMDとINT間においても13 - 25%の差を見せる。基礎力の格差を示す項目と言える。IMD / INTは、いわゆる核文(肯定平叙文)からの変形文を十分習得していない。また、前置詞を用いた状態を表す成句表現の習得が遅れている。但し、1のbe動詞については、共に高得点を示しているが、それでも10%の差を見せている事から、英語の文法基礎知識の中心である動詞の形式と用法の習熟度が90%以上ないと、英語力の差として十分でないことを教えてくれるデータである。特に動詞の時制の統一については、日本語の干渉を受けやすい点でもあり、問題をはらんだ文法であることに注意が必要である。(表—1参照)

文法テストの観察と考察：

文法テストの各項目についても正答率から観察し、英語基礎力測定の日安となる中学卒業レベル文法基礎項目としての有効性を考察したい。¹⁾

【観察 1】 正答率 50 % 以下は、1, 10, 9, 7 である。難度の高い文法事項である。

7 は IMD と INT 間で大差を示し、難度の高い基礎力を測る有効な文法項目と言える。この “one of the ~s” の成句は、「~の中のひとつ」という意味から、論理的に見て one of の後ろには複数名詞が来ることになるが、名詞に単複の形式の違いを持たない日本人にはやはり母語の干渉を受けやすい文法項目である。この文法は論理性を認知させ理解させることができると思われる。

つぎに 9 の等位接続詞 and に後続する動詞 3 単現形については、IMD と INT ではほとんど差がない。テスト β でも等位接続詞 and を取り上げたが、こちらは 70 % 台を示した。その用法と構文の違いは、前者は「動詞過去形 + and + 動詞 3 単現」の形式で物語の時間が「過去」から「現在」へと流れる内容であったのに対し、テスト β では、過去の同時時間帯で「1 事件」から「次の事件」へと物語が進む内容であったので、並列構文として認識され、文法の知識が生かされている事例である。時の流れは時を表す副詞（句）と相関する。こうした余剰的情報を持つ語を文脈の中で感知し、英文法を操らなければならない事例は難問の文法事項の一つと言えよう。しかしながら、これもまた、前後の内容から推理して、物語の筋に仮説を立てさせることにより、認知レベルで文法を理解させることが可能であろう。

その他の難問は、成句的表現である。look at と予定を表す助動詞相当句 be to である。look at の前置詞を落として使う誤答率は IMD と INT の双方で正答率を上回り、差はほとんどない。be to では、やや IMD が正答率が高くなるので、両者を分ける文法項目として有効となるであろう。

【観察 2】 文法項目 2, 3, 4, 5, 8 はやや難と思われる項目であるが、これらは全部 IMD が INT より正答率が高い。

2. to 不定詞を要求する動詞構文 (56%)、3. 接続詞 so (76%)、4. 動詞 + 目的語 + from 動詞 ing 形構文 (64%)、5. y で終わる動詞 3 単現形 -ies (70%)、6. 第 2 文型の 3 単現 be 動詞 + a + 単数名詞補語 (78 %) を観察すると、to 不定詞、動名詞に関わる文法、3 単現、名詞句の基本形である冠詞 + 名詞の構造、等位接続詞 so の用法の習熟度の差が IMD と INT 間に観察される。

【観察 3】 文法事項 6 は by bicycle という成句的表現であるが、身近な表現であるのか、/ b / で韻を踏んでいるので覚え易いのか正解率が最も高く、IMD と INT 間でも差がない。これも知らなければ英語基礎力におおきな欠陥があると判断してよい文法項目の

ひとつであるかのようだ。

以上、当然のことながら、正答率の高い文法項目には、基礎力測定に有効な項目とそうでない項目とが出る。また、正答率が低い難度の高い文法項目についても、同様なことが言える。やや難度の高い項目が習熟度レベルを段階的に測定するときに有効な項目となっていることが多い。ただ極端なケースを見極めるためには、正答率の高い項目と低い項目も有効である。

ただし、二回の試作テストで試すことができた文法項目は 20 項目であり、まだ十分とはいえない。しかし、少なくともこれらの文法項目は基礎力測定の重要文法項目としてある程度検証され、有効な項目として利用に値すると思われる。

5. 大学英語教育への提言—ライティングを中心に

英語基礎力測定の日安となる中学卒業レベル文法項目の研究のために試作したテストの結果から、英語に自信がないが英語力向上をめざして学びたい大学生の学習法とそれを支える大学英語教育の展開にむけて提言を下に述べる。さらに、筆者の担当であるライティング教授法、とくに英語の単文の基礎を学びながら、まとまった作文を書くための教授法試論をそえて本論のまとめとする。

前回の文法テスト結果の報告では、学習が不完全ゆえに起こったエラーと思われる傾向が、よく観察され、それらの事例は外国語学習者の示す中間言語の様相を呈していると観察される。中間言語はエラーの適切な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いることを示すと結論付けた。

今回の分析では、AD クラスのデータが参考にできたためか、データからレベル差をより精確に見ることができた項目が多いので、「学習が不完全ゆえに起こったエラーの傾向が、よく」と言う点がより明確になった。よって、学習の完成に向けて既習の知識を補完する方法 (regenerative grammar) によって英語基礎力を強化することができる。その要点は、次のようにまとめることができる。

第 1 段階

- (1) 5 文型の語順と品詞の関係を把握する。文の基本構成要素から文意を把握する方法を徹底的に確立させる。第一文型、第二文型、第三文型、第四文型が大切である。合わせて付加語を伴った例もそれぞれの文型で学ぶ。
- (2) 品詞の形態的特徴を徹底的に覚える。動詞の時制に伴う活用形 (特に不規則変化動詞) 形容詞の活用形、代名詞の格に関わる変化形等。
- (3) 形態的特徴は聴覚的信号としての音声 (正しい発音) と視覚的信号としてのつづり字を認知でき、発信できるようにする。

- (4) 中学レベルの語彙を 92 %以上覚える。²⁾
- (5) 単文の種類、平叙文（肯定文・否定文）、疑問文、命令文（禁止文）、感嘆文の語順を把握する。平叙文を基礎として、変形方法を周知する。

第 2 段階

- (6) 重文、複文の理解と接続詞、関係代名詞の用法の周知徹底。比較構文を最終的に含む。
- (7) 直接話法と間接話法の「書き換え」を学ぶ。日本語表現は直接話法的であるので、英語の間接話法は、日本語で解釈するとき、まず英文を直接話法に直して訳出した方が分かりやすい。従って、この訓練が必要となる。
- (8) 文の省略法を学ぶ。to 不定詞、分詞構文、その他の代用形を用いた省略法など。
- (9) 成句、特殊表現法を習得する。
- (10) 学習形態は、常に 4 技能（speaking, listening, reading, writing）を併用する。さらに公式の場を想定した Formal English を目標言語にして、相手を理解し、また相手に理解してもらえるように意識しながら言語を学習する。

少なくとも第 1 段階を徹底してすべてのスキルの学習の土台となる英語の基礎力をつけることが大切であるが、大学生の認知レベルに立って、専門分野の文脈の中で第 2 段階を併用しながら英語学習を進めることも大切であろうと思われる。

筆者の担当分野であるライティングにおいて、第 1 段階の学習をしながら、第 2 段階を大学生の認知的なレベルの満足度を満たしながら導入し学習し直す、一番簡単な実践例「基本的な単文から倒置、強調構文の文法学習へ」を取り上げてみる。³⁾

ステップ 1：場面の想定

例 「丘を登っていくと、頂上に美しいお城が立っていた。今まで見たこともないお城の美しさに感嘆した」という頂上での感嘆の場面を想定する。視覚的場面提示でも、母語の説明による場面提示でもよい。この場面を小さなイベントに区切ると、「(私は) 丘を登った」、「頂上に美しいお城が立っていた」、「(私は) こんなに美しいお城を見たことがなかった」とすることができる。

ステップ 2：語彙の提示

例 知っている英単語や英文を学生に言わせる。または教師が補う。

hill, climb, top, beautiful, castle, stand, see, etc.

ステップ 3：5 文型を用いて、収集された単語で単文を作る。

例 文型に沿って文を作る。主語は何か、動詞はどれを使い、どの文型が可能か。時制は何か等を確認しながら適格文を作っていく。

① I climbed up the hill. (適格文のモデル 1)

留意点：主語の代名詞は主格、動詞 climb は丘を上る行動であるので、他動詞 climbed the hill では、登って降りてきてしまっていることにもなるから、「上った」ところまでとなると、自動詞 climbed に前置詞 up を挿入して、目的語 the hill を置く。

名詞 hill には限定詞 (冠詞) が必ずつく。ここでは、過去の経験でもあり、the となる。第三文型で単文を完成させる。

② A beautiful castle stood on the top of the hill. (適格文のモデル 2)

留意点：名詞句の構造の復習として、限定詞 (冠詞) と名詞を修飾する形容詞は名詞に前置されることを確認する。自動詞 stand の過去形 stood を確認の上、第 1 文型で適格文を作る。付加語の on the top of the hill については、場所を表すときに前置詞 + 名詞句で表すことができるが、その前置詞から接点を意味する on を選ばせる。名詞句は人でない場合、また、それがあある部分を指し、すなわち B が A の部分であるという場合には、所有格でなく、部分の of を使い、B of A となることを教え、the top of the hill に導く。主部 a beautiful castle、述語動詞 stood、付加語 on the top of the hill を組み合わせて適格文を作る。

③ I hadn't seen such a beautiful castle before. (適格文のモデル 3)

留意点：この出来事の前までに起こったことを述懐するときは、過去完了となることがポイントである。過去完了の形式が have 動詞過去形 + 過去分詞であること、不規則変化動詞 see の過去分詞形は seen であることを確認する。[こんなに美しいお城] の表現は「非常に美しいお城」が a very beautiful castle であるのに対し、such や so を使うと such a beautiful castle や so beautiful a castle となることと対比させて、such a beautiful castle を導く。

ステップ 3：3つの文に意味あるつながり coherence (結束) を持たせて筋を作る。すなわち cohesion (結束構造) のある談話または小さなパラグラフにする。その coherence のある文章にするために倒置法や強調構文があることを教える。

第②文を倒置法で処理し、第③文を倒置法による強調構文にして、まとまりのある文章を作ると次のようになる。Coherence を支える cohesion の要素を下線で示し、また、“もの” の関係を示す動詞の役割を理解させる。

I climbed up the hill. On the top of the hill stood a beautiful castle. Never had I seen such a beautiful castle before.

2つの試作テストから受けた学生の英語力の問題点は、文法の知識が体系的に不完全で、

諸所に穴があり、一文を生成する知的ネットワークとして十分に機能していないと言うものではないかと思われる。既習の英語に reworking of English grammar (英文法の再生) ともいうべき方法で、知識の穴埋めをしながら学生の認知的レベルでの満足感を与え、言葉を操るネットワークとしての英語基礎力を固めていくことが大切である。また、これには文法の節点となる語彙の教育を併用することでさらに英語の基礎固めを可能にすると思われる。

山梨(2000)によると、「認知言語学は、言語を閉じた規則の体系によってトップダウン的に規定していくのではなく、音韻、形態から構文にいたる言語単位をスキーマとして規定し、この種の言語単位の実際の言語使用の文脈における定着度、慣習化の程度に応じて相対的に規定していく。したがって、言語の習得過程においても、音韻、形態から構文にいたるミクロからマクロの言語単位は、具体的な言語使用の文脈における定着、習慣化にもとづいて習得されていくと言う予測が可能となる。」(P. 257) これを援用して先に述べた既習の文法ネットの穴を埋める英文法の再生を考えると、やはり、仮説として語彙教育を導入し、語彙と言う分野で語の持つ情報としての文法を構築させ、既習の英語力を再生する方法を大学英语教育に導入することで、英語コミュニケーション力を強化するネットワークとしての文法を構築しやすくすると考えられる。

注.

- 1) 本件に関わる文法テストの資料は、新富英雄、長尾敦子、高橋基治、伊勢紀美子共著「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—」『人文・社会科学論集』第24号の拙論「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—」pp. 7-14に報告したものによる。
- 2) 新富英雄他著『英語教育ワークショップ』(2007) P. 13 参照。
- 3) *New Access to English Grammar* 開拓社 第23章倒置・強調の導入部に、We drove up the hill. On the top of the hill stood a very beautiful castle. Never I had seen such a beautiful castle. という英文があったので、本文に示したステップで学生に英文を作らせながら倒置・強調の文法を coherence, cohesion の説明とともに導入した。

参考文献

- Bates, Paul B., Patricia A. Reuter-Lorenz, and Frank Röster ed. *Lifespan Development and the Brain The Perspective of Biocultural Co-Constructivism*. Cambridge : Cambridge Univ. Press. 2006.
- 池上嘉彦著.『英語の感覚・日本語の感覚』日本放送出版協会. 2006.
- 山梨正明著.『認知言語学原理』くろしお出版. 2000.

II. 2 英語基礎力測定の目安となる高校 1 年レベルの文法項目選定の考察と大学英語再教育 (リスニング)

長尾 敦子

II. 2. 1 文法問題の目的と文法項目抽出因子

前回の試作テスト (以下、文法テスト) の結果を踏まえ、よりの確に Introductory/Intermediate/Advanced の各レベル分けに有効な問題を作ることを目的とした。幸い、今回は、前回得られなかった Advanced の 2 クラス分のデータが得られたので、前回よりも正確な考察が導けたのではないかと思う。

更に、前回のテスト実施後には、文法知識のみを問うテストの妥当性に、幾分疑問を抱いたが、長年、英国の大学で応用言語学を教えて来たアーサー・ヒューズの言うように、クラス分けの為には、文法的能力の情報が非常に役立つ (2003 : 184) ので、今回は、更に一層文法知識のみを問うものに改めた。即ち、前は、意味のあるパラグラフの中の、所々を抜き、多肢選択制にした為、文法知識のみならず、前後の文脈の理解も必要であったが、今回は、文法 1 項目に対し、1 文の問題を作成し、文脈の理解を外した。

こうすることで、学生の負担を軽減すると共に、こちらが測りたいと思っている文法知識を直接的に測る事が出来るようになったわけである。

テスト β に使った文法項目は、前回同様、複数の高校 1 年生用の教科書や、市販されている教科書ガイドを見ながら、日頃、学生を指導している中で、学生がよく間違えるものと、前回のテスト結果で間違いの多かったもの等を中心に、10 個抽出した。即ち：

- 問題 11--関係代名詞の what
- 問題 12--finish +ing
- 問題 13--過去完了形
- 問題 14--知覚動詞の後の-ing
- 問題 15--仮定法現在
- 問題 16--強調の助動詞 do の過去形
- 問題 17--People say that he ... = He is said to...の書き換え
- 問題 18--イディオム one-another
- 問題 19--a few 対 few
- 問題 20--付帯状況を表す-ing

である。

II. 2. 2 テストβ結果の分析と考察

まず、各問題に付き、クラス毎の正答率を出し、次にレベル毎の正答率の平均を出し、3レベルのものを比べる事で、ある文法項目が、レベル分けに関してどの程度有効かを検証した。その結果は、以下の通りである。(パーセントは、小数点3位以下切り捨て)

問題番号	Introductoryの平均正答%	Intermediateの平均正答%	Advancedの平均正答%
11	27.9	55.5	75.7
12	57.7	46.1	78.6
13	69.9	66.2	77.7
14	38.7	51.9	71.5
15	42.8	65.1	89.9
16	23.8	29.4	67.3
17	49.1	48.6	63.9
18	21.5	36.8	47.2
19	14.3	38.9	66.5
20	16.8	28.4	47.2

この結果から、まず、全てのレベルで差があまり見られないので、レベル分けには一切適さない項目として、筆者の予想に反して、過去完了（問題13）と、イディオム one-another（問題18）と、付帯状況の-ing（問題20）を挙げねばならない。「予想に反して」というのは、まず、過去完了については、実際に指導している時は、これは、学生達を使いこなせていない文法項目の1つであるからだ。従って、Introductory や Intermediate のクラスで、これ程高い正答率が出るとは、予想外であった。しかし、使いこなせるかどうかと、知識として知って居るかということは、別のものであり、この結果は、多肢選択式のテストでは、受容的能力しか測れず、その文法項目を使いこなせるかどうかを測るには向かないということ（ヒューズ、2003：81）の1例と考えれば、特段、驚くには値しないのであろう。

更に、代わりに間違えて選択された答えを見ると、全てのレベルで、<現在完了>かく過去形>であったので、この点からも、レベル差は見出せなかった。

残りの2つの項目についての「予想に反して」の意味は、Advancedですら、半数以上が出来なかったからである。これは、高校1年で履修する項目であるから、Advancedのクラスならば、7、8割が正答するものと思っていた。意外な低正答率に、驚いている。まず、イディオムの方に関して言うと、間違えて選択された答えに関して言えば、Introductoryだけは、他の2レベルと違って、each-anotherという、全くあり得ない組み合わせを選択していたが、Intermediate と Advanced は、共通して、one — the other であった。確か

に、one — the other は、かなり強調されて教えられる対語であるから、(2つの内の) 一方と他方」という意味と、本問題のように、「ある場合は～、他の場合は～」という意味の差を理解せずに、one と来れば、the other だと断じてしまったのではないかと思われる。

次の、付帯状況の-ing だが、これも、全レベルを通して、to 不定詞を正解としていた割合が最も高かった。これは、「～する為に」という意味の to 不定詞が、あまりにもしっかりと頭にインプットされているからではないかと思われるが、この場合、問題文中の、空所直前のカンマを、完璧に見落として/無視しているわけである。不注意なのか、敢えて無視したのか、はたまた、「この文は、この意味に違いない」と思い込んだが為に、目に入らなかったのかは不明だが、いずれにしても、重要な手掛りを活用し損ね、結果的に、間違ったと見られる。

では、次に、Advanced に入れられるかどうかを見分けるのに使える項目として有効と思われるものは、finish+ing 形 (問題 12)、強調の助動詞 (問題 16) と、問題 17 のような書き変えと、a few/few の使い分け (問題 19) である。これらは、この結果からすると、難易度が高過ぎて、Advanced の学生レベルでないと、6割以上が正解出来ないようだとと言える。ただ、問題 17 の場合は、Advanced の 2 クラスの各々の%は、52.9 と 75 と開きがあり、また、Intermediate の 6 クラス中、1 クラスだけは、68.7 という高%を記録しているので、厳密に統計的な観点から「クラス分けに有効」とは言い難い。もちろん、この、比較的高い・低いクラスが、特殊な例である可能性も有るから、「統計的には無意味だ」と断じることも難しく、結局、厳密に統計的に有効かどうかを判断するには、もっと沢山のデータを集めるしかないと思われる。

又、代わりに何を正解と選択したかを見てみると、finish+ing (問題 12) の場合は、全てのレベルで、圧倒的に、to 不定詞であった。中学校であれ程うるさく叩き込まれた筈の(高校でも、もちろん) 意味の違いが、こんなにも定着して居ないとは、驚きである。強調の助動詞 (問題 16) の場合は、又、全レベルを通して、現在完了であった。これは、問題文中の、過去の 1 点を表す “yesterday” という語と、時間の経過 (=帯) を表す現在完了が、1 文の中で混ざる筈は無いという判断が出来なかったものと思われる。書き変え (問題 17) に関しても、全レベル共通で、過去完了と to 不定詞が、同じ頻度で正解として選択されていた。過去完了を選択している場合、その前に、is said という受動態の部分が出来上がって居ることを考慮して居ない様に思え、to 不定詞を選択した場合は、< be said + to 不定詞 > という構造自体は頭に入っているものの、そこから 1 歩先の、時制を合わせる所までの知識は、覚束無いと思われる。最後の a few/few の使い分け (問題 19) に関しては、Introductory と Intermediate では、100% 識別出来ておらず、Advanced では、それに加えて、little を選択していた。これは、< 可算名詞に関しては few を、不可算名詞に関して

は little を用いる > という文法規則が熟知されて居ない可能性を示唆するものであり、レベル的に下の 2 クラスでは無く、上のクラスでこれの現象が見られた事は、驚くべきことである。

尚、問題 12 に見られた Introductory と Intermediate のレベルでの正答率の逆転現象については、残念ながら、説明出来ない。Intermediate の中で、1 クラスだけが 62.5 % という高正答率を出した所があるが、他は、軒並み 4 割台であり、中には、25 % という異常に低い正答率を示したクラスさえあった。これは、Introductory の 3 クラスが、全て、55 % 以上を記録したのと好対照である。どんなに英語の知識の乏しい学生でも、これだけは頭に叩き込んでいると言う類いの文法項目であれば、Intermediate の学生についてもそれは言えなければならない、これだけがどうしてこの様な逆転現象を見せたのか、全く不可解である。

ちなみに、問題 13 にも、一見すると、同じ様な逆転現象が見られるが、細かくデータを見ると、これは、Intermediate の 2 クラスが 5 割台と比較的低い正答率を出したが為であり、問題 12 のケースとは異なり、真の逆転現象とは言えないと判断した。

最後に、Introductory に振り分けるべき学生を抽出するのに有効と思われる項目は、関係代名詞の what (問題 11)、知覚動詞の後の-ing (問題 14) と、仮定法現在 (問題 15) である。ただ、今回のデータには、国際社会学部のこのレベルのクラスが含まれていないので、人間科学科と福祉学科の学生に限定して、話しを進める。まず、問題 11 の関係代名詞の what だが、Introductory の 3 クラスは、異常に低い 1 クラス (7.6 %) を除いても、3 割止まりであるので、これは、このレベルの学生には習得されて居ない可能性が高い項目であると言えよう。Intermediate にも、1 クラスだけ 37.5 % という低い正答率を記録した所があったが、これは、このクラスに固有な事情とも考えられるので、例外とする。知覚動詞+ing (問題 14) では、Introductory と Intermediate の各 1 クラスずつが、異常に高い (50 %) か低い (25.5 %) という正答率を示したが、これらも、例外と考えた。そして、仮定法現在 (問題 15) に関しては、Introductory で 5 割に達したクラスは無く、全クラスの 6 割以上が正答した Intermediate とは、はっきりと差が出たと言えよう。

最後に、何を代わりに正解として選択したかをみると、関係代名詞 what (問題 11) の所では、Intermediate と Advanced では “which” を、Introductory では “that” を 2 番目に多く選択されていた。問題 14 の、知覚動詞後の-ing に関しては、Advanced 以外の 2 つのレベルの場合は、過去形か to 不定詞が選択されていたが、Advanced の場合は、過去形のみであった。仮定法現在については、現在、過去、未来の全時制が選ばれていた。現在や未来を選んだ学生は、if 節内の時制が過去であることを認識していない／出来ない様であり、過去形を選んだ学生は、if の意味 (即ち、仮定法そのもの) を理解して居ず、単に、時制の一致だと考えたのでは無いかと思われる。

II. 2. 3 リスニングと文法力

リスニングと文法力の関係については、残念ながら、明確な研究結果は見当たらなかった。ただ、佐藤氏の著書『話したいから英文法』に在るように（2004：はじめに）、文法力が上がれば、リスニング力も上がるということは、常識的にも言えると思う。しかし、だからと言って、文法力を測定するテストの結果から、その学生のリスニング力が測れるか、又、リスニング力を測るのに、文法力を測る事が適切かは、全く別の議論である。今後、この分野の研究が進んで、はっきりした結論が出る事を期待する。

II. 2. 4 今後の課題

今回のテストβの結果、Introductory, Intermediate, Advancedの各々のレベルに学生を振り分ける為に、各々、違った文法項目が存在することが分かった。しかし、データ量が少ないので、それらの文法項目が、本当にレベル分けに有効かどうかを判断するには、更に、多くのデータを取らなければならないと思う。

そして、その後のステップは、他の、同様な機能を持つ項目の洗い出しと、そうやって洗い出された項目からなるテストを作成・実施し、本当にそれらの項目が、レベル分けの目安として有効か、検証してみる事であろう。

英語で学生を習熟度に応じてクラス分けすることに関しては、賛否両論があるが、前述のヒューズが言うように、文法的能力の有無によって、技能面で可能なパフォーマンスの範囲が大きく変わって来るのは事実であり、従って、学生を、その習熟度に最も適したクラスに配属する為に文法的能力を測ることは、適切だと思われる（ヒューズ、2003：184）し、「語学学習において、良いロールモデルとなるのは、教員や習熟度レベルが異なる学生ではなく、習熟度が近いクラスメート（near peer role models）である」（富山、2006：38）ということからも、文法力を測ることを中心に据えたテストに基づき、学生を習熟度別にクラス分けすることは、妥当だと思われる。しかしながら、全ての教育機関に合うレベル分けテストというものは、無い（ヒューズ、2003：18）ので、時間が掛っても、いずれは、自前の、即ち、英和の授業のプログラムを念頭に置いて作成されたものを使う事が望まれる。

参考文献

- 大友賢二監修、『テストで言語能力は測れるか』桐原書店、2004。
金谷憲編著、『英語教育評価論』英語教育リサーチ・デザイン・シリーズ8、河源社、2003。
白畑知彦編著、『英語習得の「常識」「非常識」』大修館書店、2006。
富山真知子編、『ICUの英語教育』研究社、2006。

三浦省吾監修、『英語教師のための教育データ分析入門』大修館書店、2004.

Hughes, Arthur. (静哲人訳)『英語のテストはこう作る』研究社、2003.

Seliger, Herbert, and Shohamy, Elana. (土屋武久他訳)『外国語教育リサーチマニュアル』大修館書店、2001.

Ⅱ. 3 英語基礎力測定の日安となる高校卒業レベルの文法項目の考察と大学英語再教育

高橋 基治

1. テストについて

1.1 目的

今回のテスト β (試作テスト第2回目)の目的は、前回の試作文法テストと同様以下の2点である。

- ①学部・学科を問わず本学入学生における高校までのカリキュラムで定められた学習項目(文法)がどれだけ身につけているのかを測定する。
- ②本学入学後の英語による読む・書く・聞く・話すのクラスにきちんとついていけるだけの基礎英語能力があるかどうかを測定する。

そして前回の試作文法テストと今回のテスト β から得られた結果を基にして、本学新生の統語的知識の実態や、英語力にあった指導アプローチの考察、さらには将来的により正確かつ綿密な個々の学生レベルにあった、本学独自のクラス分けテスト開発をも視野に置いている。

1.2 テスト形式と文法問題採用の背景

今回のテスト β は前回の試作文法テストと同様クローズ・テスト(多肢選択型)で、かつ文法項目を試す形式を採用した。その理由は、『東洋英和女学院大学 人文・社会科学論集 第24号』でも触れたが、このテスト形式は正解を選ぶためには、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。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。そしてテストの妥当性、有効性に関しては、清水(1988)の報告によれば、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・テストを実施した結果、この両者の相関が.716、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。海外でも読解力との関係で、Oller and Conrad (1971) は、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であったと報告している。ただ、この多肢選択型のクローズ・テストは、受容的能力だけしかテストできず、正解した文法項目が実際に使えるかどうかを判断するのは難しいという見解もある。つまり「知っていること」と「使える」ということの間にはギャップがあるのではないか、という指摘である。確かにそういう面は否定できないであろうが、本試作テストに関しては、言語の「用法」と「運用」を区別し、まずは言語運用の基底となっている言語の「知識」面について測定することを目的に置いている。つまり Widdowson (1978) のいうところの「言語用法」を試すテストである。言語用法とは、ある言語を使用する者の、その言語に関するルールの知識の程度をいい、「運用」とは、効果的なコミュニケーションを図る上で、その言語ルールの知識をどれだけ使える能力があるか、を指している。そして文法項目を試す問題にしたのも、『東洋英和女学院大学 人文・社会科学論集 第24号』で述べた通り、文法が外国語習得の要になっていて、その重要性は多くの研究者が指摘している点があげられるからである。例えば、松沢 (2002) は、言語スキルの面も、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、暗黙の知識 (implicit knowledge) として、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ステップ (仮説の形成・検証・修正) 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と、「用法」が「運用」へつながっている例を提示している。

さらに Larsen-Freeman & Long (1991) や Long (1983) らは、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、と報告しているし、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。これらを踏まえてテスト問題は文法項目を試すものとした。そしてこのテストによるエラー分析から得られたデータは、文法のいったい「何がわかっていて」「何がわからない」のかという本学学生の弱点の全体像を提供してくれる材料になる。ここで得られた情報は、シラバス構築の際に、どういった授業内容や展開にすれば、学生に最大限の教育効果を与えることができるのか、という指導アプローチにも貢献してくれる。以上これらの理由から今回のテスト β は、前回の試作文法テストと同様クローズ・テスト (多肢選択型) の文法項目を試す形式を採用することにした。

2. 実験調査

2.1 問題作成

今回のテストβの問題作成にあたり、筆者は高校卒業レベルの比較的難易度の高い文法（関係代名詞、接続詞、現在完了進行形、仮定法など）について問う4問からなる多肢選択型のクローズ・テストを10問（問題番号21-30）用意した。前半の5問は146語からなる「日本の縁側」についてのまとまったパッセージを使用した。誰にとってもなじみのあるテーマで英文内容へのとっつきにくさからくる違和感を極力減らそうという意図があった。問われている文法項目に注意が向けられるよう、できるだけそれ以外のストレスとなる要因を省きたかったからである。そして使用語彙や構文レベルを高校生に合わせるため、今回は文部科学省検定済み教科書『PIONEER English Reader IIB』のLesson3の一部を使用した。残りの5問は2～3文からなる複文で、比較的口語的なものや、時事に関するものなど高校レベルに準拠したレベル、分量を慎重に考慮し独自に作成した。問題となる文法項目の抽出基準は比較ができるよう、極力前回の試作テストと同じになるよう努めた。ちなみに以下が前回のテストβのテストポイントである。

21. 動詞の形（原形、不定詞、分詞、完了形の区別）
22. 分詞（分詞の用法、現在・過去分詞の区別）
23. 語順（not only ~ but also の語順）
24. 主語と動詞の呼応（原形、現在進行形、過去進行形の区別）
25. 接続詞（譲歩、理由・原因の識別、前置詞との区別）
26. 相関接続詞（both A and B の呼応、either A or B, neither A nor B との識別）
27. 現在完了進行形（基本的な形）
28. 受動態（能動態と受動態の区別）
29. 仮定法過去完了（基本形が理解できているか）
30. 関係代名詞（先行詞との関係の理解）

今回のテストβのテストポイントは以下の通り。

21. 動詞の形（原形、不定詞、分詞、完了形の区別）
22. 関係代名詞（先行詞との関係の理解）
23. 接続詞（譲歩、理由・原因の識別、前置詞との区別）
24. 受動態（能動態と受動態の区別）

25. 倒置（語順、受動態、分詞の複合的知識）
26. 仮定法過去完了（基本形が理解できているか）
27. 語順（not only ~ but also の語順）
28. 現在完了進行形（基本的な形）
29. 相関接続詞（both A and B の呼応、either A or B, neither A nor B との識別）
30. 主語と動詞の呼応（原形、現在進行形、過去進行形の区別）

2.2 テスト実施と結果

2006年12月から2007年1月の年度末にかけて、担当者（新富、伊勢、長尾、高橋）の担当クラス内で手分けして、Freshman English の9クラス²⁾（人間INT 2, IMD 2、福祉INT 1, IMD 2、国際IMD 2計142名）でテストβを実施した。なお資料を補足するため伊勢教授により、2007年度のFreshman English の4クラス（国際コミュAD 1、社会シスAD 1, IMD1, INT 1計84名）にも同様のテストを実施した。次の表が筆者の担当した問21～30までの結果である。

テストβの結果（正答率%）

設問の番号と内容	AD	IMD	INT	IMDとINTの総合
21 動詞の形 One of 複数名詞+ 単数動詞	63.2 —	61.9 53.0	31.8 51.2	46.5 52.8
22 関係代名詞 人以外のものが先行詞	95 —	83.3 78.1	72.7 76.7	83.7 76.8
23 接続詞 譲歩を表す接続詞の選択	83.7 —	57.1 67.9	31.8 52.7	44.2 62.7
24 受動態 完了形の受身	55.6 —	57.1 32.5	59 32.4	58.1 32.4
25 倒置 語順の入れ代わり (C+V+S)	7.9 —	28.5 10.4	4.5 14.0	16.3 13.4
26 仮定法過去完了 could + have + p.p.	82.8 —	57.1 48.4	31.8 20.7	44.2 38.7
27 語順 Not only + does + S	95 —	71.4 73.1	50 53.6	60.5 66.2
28 現在完了進行形 has + been + ~ing	60.1 —	80.9 51.9	59 47.3	69.8 50.7
29 相関接続詞 neither A nor B	82 —	76.1 64.7	50 57.3	62.8 61.3
30 主語と動詞の呼応 三人称単数のs	41.9 —	28.5 25.5	50 11.1	39.5 22.5

上段は2007年度、下段は2006年

—：データなし

AD=Advanced, IMD=Intermediate, INT=Introductory

2.3 テスト結果

問題（設問 21 ～ 25 はパッセージなため問題箇所の前一部のみ掲載）と正解、分析は以下の通り。

設問 21. One of my neighbors _____ comfortably in completely.....

- a. have lived b. lives c. to live d. live

この問題は one of + 複数名詞が主語のとき動詞は単数で受けるというもの。正解は b。主語が A of B の形の際は、動詞は A に呼応させるという規則の知識を問うものでもある。日本人学習者の多くは、直前の名詞が複数形であるため、それを主語と捉える傾向にあるのだが、本テストでは 2007 年度の INT を除いて、正答率が 50 % を超えているので思ったほどできていないということはなかった。2007 年度の INT を含め、全体を見渡すと a. have lived を選択している学生が多い。これは動詞は単数で受けることまでは判断できたものの、現在形にするのか現在完了形にするのか、正しい時制の区別ができないことに起因している。いうなれば tense と aspect についての認識不足もあげられるだろうが、ここでは、おそらく英文の意味を正しく解析できなかったことが一番の原因であるように思われる。現在完了形であれば、通常期間を表す for や起点を表す since などなんらかのヒントとなる指標が文中にある。あるいは、文意を汲み取れば、過去から現在までその状態が続いている、または過去のなんらかの影響を受けているというより、現在の事実を単に述べている文だということがわかる。これは、次に続く文の動詞も opens と現在時制になっていることから推察できる。ちなみに 2007 年の AD は 63.2 % と正答率が高かった。レベル差が現れている問題でもあった。

設問 22.a formal Japanese garden _____ makes his home an island.....

- a. which b. whom c. who d. whose

先行詞が人間以外の物で、主格の関係代名詞を選ぶ問題。正解は a。特筆すべきは、年度、レベルに関係なくいずれも高い正答率をあげている点である。関係代名詞の種類と格については大学入学前はかなり定着していることが結果から判明した。2007 年の AD にいたっては 95 % の正答率で、一番低い 2007 年度の INT でも 72.7 % の正答率であった。おそらく入試とのからみで、高校での授業でかなり詳細に知識が定着するまで指導を受けてきたことが推察される。

設問 23. _____ I have sometimes been invited to visit with Mr. Sekiguchi,

I have never.....

- a. Unless b. Though c. Because d. During

譲歩を表す接続詞を選ぶ問題。正解は b。接続詞を選ぶ問題は 2 つの文の意味的整合性がきちんと把握できる力が要求されるため、英文解釈の能力も問われている。よく前置詞との区別がつかないという傾向が見受けられるが、本テストでは、2007 年度の INT のみ 22 名中半数の 11 名が d. During を選んだ以外は、おしなべて接続詞を選べていたので、この 2 つの区別はある程度はつくのではないかと推察できる。ただ、やはり INT レベルでは c. Because を選んだ学生も多く 17 名ほどいた。また正答率がそれほど高くないのは、ある程度予想されたが、今回の結果を見て分かるとおり、このレベルでは基本的な前置詞と接続詞の区別 (because of と because、despite と although など) や、接続詞そのものの意味、接続する 2 文の意味的關係などがあやふやな点が浮き彫りになった。レベル差が現れている問題でもあったといえよう。

設問 24. Volumes have _____ about the beautiful simplicity of Japanese homes....

- a. written b. write c. been written d. been writing

完了形の受動態を選ぶ問題。正解は c。予想通り正答率が全体的に低い。2006、2007 年度それぞれがレベルに関係なく同じような正答率であった点は興味深い。2007 年度にいたってはわずかながら正答率では INT (59%) → IMD (57.1%) → AD (55.6%) という通常のレベルの逆になっていた。全体を見渡すと圧倒的に a. written を選択している学生が多かった。これは空欄の前に have があるため、単純に現在完了形だと思い意味も良く考えずに選んだか、空欄の後ろの前置詞 about との関係から、構造上受身では座りが悪いと判断したのではないかと推察される。主語が Volumes なので「する」側ではなく、「される」側である点に気づく必要がある。2006 年度では見事に IMD と INT の正答率が接近している。レベル差がほとんど現れていない問題であったといえる。

設問 25. But usually _____ are the problems of heating and.....

- a. overlook b. to overlook c. overlooking d. overlooked

倒置による語順の入れ代わり (C+V+S) の問題。正解は d。予想通り正答率が低かった。特に 2007 年の AD と INT にいたっては 7.9%、4.5% と一桁の正答率であった。やはり高校までの段階ではほとんどこの形式を目にする機会が少ない上、

授業での指導もあまり詳しく受けてこなかったものと推察できる。全体を見てみても、選択肢 a.～d.の一つに偏ることなく、適度にばらけていた。多くの学生が、これが倒置による語順の入れ替えが起きていていることに気づかず、かつ be+ 過去分詞の受動態の形であることも認識できていなかったようだ。AD レベルといえども先の正答率なので、レベルに関係なく本学入学生全体に渡る未習熟文法項目といえよう。

設問 26. You apologized to us for not being able to make it yesterday, but I think if you had caught the bus, you_____up on time.

- a. turned b. could turned c. turn d. could have turned

仮定法過去完了の正しい形を問う問題。正解は d. 予想どおりきれいにレベル差の出た問題であった。If 節のなかに過去完了が使われているので、主節には助動詞の過去形+完了形が入ると仮定法過去完了の定型のフォーマットが知識として入っていれば、すんなり正解できる問題でもある。AD レベルになるとさすがに正答率も 82.8 %と高く、このフォーマットがよく定着していることがわかる。結果を見てみると、どのレベルも b. could turned の誤答を選んでいる学生が多かった。これは仮定法過去完了を問う問題だとは認識できても、主節の could +have + 過去分詞というフォーマットがあいまいできちんと定着していないことを物語っているといえる。ちなみにここでは主節が問題になっているが、if 節の had caught の部分を問題にすると、おそらく仮定法ではない単なる条件を表す「if= もし～ならば」※3 との混同が見られるのではないかと思われる。これは「法」(mood) についての理解や、それを表現するための形式の背後にある理屈もよくわからないまま、無味乾燥にフォーマットだけ暗記しようとしてきた結果ではないかと筆者は考えている。つまり仮定法というものが仮想の世界を述べるための様式であり、仮定法過去完了というのは、過去の事実と反する願望や仮定、想像などを表しているということ。ここまではおそらく高校の授業でも触れられることだと思うが、それではなぜ、過去の事象について述べるのに過去完了時制にするのかという点である。それは現実世界にいる話し手が仮想の世界を表現しようとするれば、「向こう側の遠い世界」すなわち心理的な距離がどうしても必要になってくる。それを言語の形で表そうとすると、後方転移することで現実と仮想の心的距離を表そうとしているのである。ここから時制をずらす必要性がでてくる。すなわち仮定法で過去の事象を表すには、時制をずらして過去完了時制にする。このあたりの説明がなされれば、認知的に発達した高校レベルであれば、仮定法に対して新たな視野が広がってくるのではない

だろうか。

設問 27. _____ does Miyuki play the violin beautifully, but she is also good at playing many other instruments. With these talents, she wants to go to a music school after her graduation to become a member of a world-famous band.

- a. As to b. As well as c. Because of d. Not only

否定語を文頭において倒置した Not only + does + 主語 + 本動詞の語順を問う問題。正解は d。現在・過去の一般動詞を含む文で、否定語が文頭にくると do (does, did) + 主語 + 本動詞という語順になる。例えば、Little do I dream that....., No sooner did the books come out...という具合。予想に反して全体的な正答率は高かった。最低の 2007 年度の INT でも 50 % の正答率であった。この問題は、not only ~ but (also) の構文でもあったので、文中にある but が見つけれれば容易に答えられる。おそらくこの構文はかなりの学生の間で定着している様子がこの結果から窺われた。また、AD が 95 %、IMD が 73.1 %、71.4 %、そして INT 50 %、53.6 % と、各レベルの差がきれいに出た問題であった。

設問 28. It was fine yesterday, but it _____ for almost 7 hours. I wonder if tomorrow's company outing is going to be canceled.

- a. rains b. has been rained c. has been raining d. is rained

現在完了進行形 <has+been+ 現在分詞> の正しい形を選ぶ問題。正解は c。2007 年度の IMD を除いて、約 50 % ~ 60 % の正答率であった。レベルとは関係なく AD も INT もそれほど正答率には差が見られなかった。AD でも 41 名中 11 名と 3 割近くが a. rains を選択していたのは興味深い。下線の後ろにある継続・期間を表す前置詞句 for almost 7 years の意味がしっかりとれていれば現在完了の進行形であると判断できたはずである。これは過去に始まったことが現在までも続いていて、まだ終わっていないことを意味する。おそらく全レベルにいえることであるが、現在形と完了進行形の区別、さらには tense と aspect の概念の違いがきちんと理解できていないことがこの結果から垣間見られる。

設問 29. I took a Prof. Jackson's class last semester and was surprised to know that _____ textbooks nor notebooks were required. It was really unique and informative.

- a. either b. neither c. both d. between

相関接続詞 neither A nor B の知識を問う問題。正解は b。相関接続詞についても最低の 2007 年度 INT で 50 % と全体的によくできていた。これは both A and B, either A or B といったように一つの公式ペアとして頭に入っているのも、片方が見つければもう一方が探し出せるといった類のものである。文中の nor が見つけれれば容易に答えられる問題といえよう。2007 年度の正答率を見る限り、AD が 82 %, IMD が 76.1 % そして INT 50 % と各レベルの差がうまく出ている問題であった。

設問 30. According to the article featured in “*Today’s Education*,” a recent survey of urban households in the Kanto, Kansai and Tohoku areas _____ that they are becoming more and more concern about crimes committed by minors.

- a. shows b. showed c. show d. showing

主語と動詞の一致に関する問題。正解は a。当初の予想通り、全体的にレベルに関係なく正答率がよくなかった。またレベル間の差がまったくでなかった。正しい動詞の形を選ぶ問題であるが、下線部の動詞 show に呼応する主語を適切に見つけれないことに起因した誤りが目立った。AD でも 41 名中 16 名もが c. show を選択していた。これはおそらく下線直前の複数名詞 areas を主語とだと勘違いしたのである。A of B の形の場合、真主語は A になる。よって単数の survey が主語となるはずである。B はあくまでも A を補足している。他のレベルを見てもやはり c を選択している学生が目立った。近年の本学入学生に顕著に見られる特徴に、英文が長くなると、どれが主語で、どれが動詞か、あるいは動詞の目的語になるのか、といった基本構造の見分けがつけられない学生が増えてきた。英文の骨格となる基本 5 文型と修飾語との関係がきちんと整理できていないため起こる現象だと考えられる。また句や節に関する理解もあやふやなため、単語同士のつながりがわからず、意味のかたまりであるチャンクの視点から英文を眺めることができない。英文読解の根幹に関わる事項だけに重要課題として取り組む必要があるとそうだ。

3. 結果分析と考察

2006 年度と 2007 年度の IMD と INT の平均正答率 (%) をそれぞれ出してみると以下の表のようになった。

設問の番号と内容		IMD	INT
21	動詞の形 One of 複数名詞+ 単数動詞	57.5	41.5
22	関係代名詞 人以外のものが先行詞	80.7	74.7
23	接続詞 譲歩を表す接続詞の選択	62.5	42.3
24	受動態 完了形の受身	44.8	45.7
25	倒置 語順の入れ代わり (C+V+S)	19.5	9.3
26	仮定法過去完了 could + have + p.p.	52.8	26.3
27	語順 Not only + does + S	72.3	51.8
28	現在完了進行形 has + been + ~ing	66.4	53.2
29	相関接続詞 neither A nor B	70.4	53.7
30	主語と動詞の呼応 三人称単数のs	27.0	30.1

この表を見る限り、IMD のレベルにおいては、10 項目中 3 項目が 70 % を超えている。そして倒置による語順の入れ替わりや、主語が長くなった複雑な文章の S,V の見極めに難を覚えており、逆に関係代名詞や、相関接続詞といった項目は受験勉強でしっかり学習してきた成果であろうか、比較的定着率が高い、ということが判明した。また INT のレベルにおいては、全体的に正答率が低く、70 % を超えたのが 10 項目中 1 項目のみで、後はおよそ 50 % を下回っている。倒置による語順の入れ替わりや、仮定法過去完了の形式、主語と動詞の呼応などはとりわけ低い正答率となっていることがこの表から読み取れる。AD を除いた IMD と INT がクラス数的にも多く、本学入学生の平均像を表すと考えたなら、語順の入れ替わりを伴った倒置と、主語が複雑な場合の S,V の見極めが、困難項目として挙げられる。

また、この 2 つの項目は各レベルの差がきちんと現れておらず、AD より INT のほうが正答率が高かったり、IMD のほうが AD よりはるかに正答者が多いなど、決してテスト問題として良問ではないといえよう。ただそれとは逆に、それぞれのレベル差がきれいに現れている問題もあった。問題 23 の譲歩を表す接続詞、問題 26 の仮定法過去完了、問題 29 の

相関接続詞などである。これらの項目はクラス分けに有効な文法項目といえるだろう。参考までに 2007 年度の AD を見ると、70 % を超えているものが 10 項目中 5 項目と半数近くに達し、かつ正答率も 80 %, 90 % と高い数値が出ている。ただ正答率の低い項目が、IMD, INT とほぼ同じ項目である点は興味深い。どうやら、レベルに関係なく、強化が必要な文法項目といえよう。

3.1 低正答率文法項目の考察

テスト β の結果から、本学入学生は、特に語順の入れ替わりを伴った倒置と、主語が複雑になった新主語とそれに呼応する動詞の見極めを苦手としていることが判明した。そこで、この 2 つの項目のうち、「主語と動詞の一致」について、指導の力点をどこに置いたらいいのかという観点から考察してみたい。なお、倒置については、文法項目では省略・強調・挿入と同じカテゴリーの属し、特殊な構文に区分けされているため、敢えて、ここでは学生にとってより遭遇頻度の高い、「主語と動詞の一致」を取り上げてみることにする。

「主語と動詞の一致」を考えた場合、指導の留意点として、① 後置修飾 ② 一致の原則、この 2 点から捉える必要がある。後置修飾とは、格となる名詞を後ろから修飾し、情報を追加する役割を果たしている。そして後置修飾の方法には、代表的なものとして同格、前置詞句、形容詞句、副詞句、分詞（現在・過去）、不定詞、関係詞などがあげられる。なかでもテスト問題 30 に使われた「同格」は、英文でも頻繁に使用される用法なので、十分な説明を要する。「同格」は、ある名詞に対して、別の名詞を使って、その情報を補う場合に用いられ、そのパターンは主に以下のようなものがある。

① <名詞＋名詞>

Mr. Hofmann, **chairman of the board**, left the company.....

※ コンマ (,)、コロン (:), ダッシュ (—)、などで区切ることが多い。

② <代名詞＋名詞>

We **Japanese** tend to place a high percentage of our income into personal savings.

③ <名詞＋名詞節>

The idea **that** consumption tax should be raised to 10 % is strongly.....

④ <文＋名詞>

Mr. Yamada will get promoted to senior vice president — **the talk of our office**.

⑤ <名詞＋ of ＋名詞>

The city **of** Miami,

テスト問題の 30 はこの⑤ <名詞＋ of ＋名詞> に相当する問題である。これを指導する際に、単に A of B が文の主語の時は、真主語は A である、と機械的に説明するだけでなく、

この「同格」という用法全体に共通している意味関係の観点から説明すると、単に A of B の形のように無機質な記号体系ではなく、意味を伴った包括的な概念として理解させることが可能になる。例えば同格関係にある 2 つの名詞を、X と Y という要素に置き換えてみると、共通しているのは Y が X にさらに詳細な情報を加えているという点である。chairman of the board (Y) が Mr. Hofmann (X) を、Japanese (Y) が We (X) を、that consumption tax should be raised to 10 % (Y) が the idea (X)、Miami (Y) が the city (X) といった具合に、この 2 つの関係を考えると「X すなわち Y」といった意味関係が成り立っていることがわかる (田中 2007)。こういったカテゴリー化を取り入れた説明を施し、あとは多くの事例を提示してあげて、<名詞 + of + 名詞> から、さらに「同格」全体の共通概念にまで発展させた指導ができる。バラバラに個々の事例を説明するよりはるかに指導効率がよくなるはずである。

次に、一致の原則については、これは具体的にいうと、主語と動詞の数に関することである。日本人がこの種の間違いを犯しやすいことに関して細江 (1971) は「英文法汎論」の「一致の法則 (その 1)」中で次のように述べている。

・・・一般を通じて最も起こりやすいのは主語と述語との間に、主語と数を異にする他の名詞の来るときで、動詞の数が、いきおい近い名詞のほうに引きつけられて乱れることが多い。たとえば、

Nothing but dreary dykes **occur** to break the monotony of the landscape.

— F. W. Farrar.

Few political conspiracies, whenever religion forms a pretext, **is** without a woman. - *Disraeli*

のごとく、これはよく調べてみると思ったよりも多くある誤りである。(p.221)

この指摘の興味深い点は、文の述語と主語の人称・数における誤りというのが、すでに 1970 年代の時点でも、特筆されるべき現象であった点である。未だにその顕著さは失われていない。また、この現象については、英語を外国語 (ESL) として学習している学習者にも共通して見られるようである。Raimes (1992) は、ESL 用文法教科書『GRAMMER TROUBLESPOTS』の中で、英語を第二言語として学習するものが、英文ライティングの際に困難を覚える文法項目を Troublespot と呼び、21 の項目を挙げている。その中に agreement (一致) が含まれおり、A. Singular or Plural? B. Verbs That Show Agreement C. Subjects with Singular Verbs D. Agreement with There in Subject Position の 4 つの観点から正しい用法を説明している。どうやら一致の原則というのは、

英語以外の言語を母語とする学習者にとって、習得困難度の高い規則といえそうである。ここから、英語における文中の動詞は主語の人称と数に応じて一定の形をとり、主語が1つの時は単数を、2つ以上の時は複数を用いるという大原則と、動詞の場合は、英語での人称・数の違いに関係する be 動詞、have 動詞、一般動詞の形をしっかりと定着するまで教授する必要がありそうだ。ただし主語となる語が単数を表すのか、複数を表すのか、可算名詞なのか、不可算名詞なのか、複数の形をしていても単数扱いする、などさまざまなケースにより動詞の形も変わってくる。従って、全体を包括的に取り上げ、その中心となるコア概念を抽出し、そこから意味を発展させていくという指導には大変な困難を伴う。残念ながら現時点では、個々のケースにあたりながら、多くの事例とともに習得させる以外に方法は見当たらない。この点をどう解決していくのかが、筆者の今後の大きな課題でもある。以上、テスト結果を踏まえ「主語と動詞の一致」について、教室での指導との関連から、考察を試みた。

4. まとめ

本プロジェクトでは、効果的な指導アプローチの構築や将来的な本学独自のクラス分けテストを作成するための基礎的データ集めとして、試作文法テストを用い、本学新入生の統語的知識の実態を探った。筆者は高校卒業レベルの比較的難易度の高い文法項目を調査対象としたわけであるが、結果から見えてきたことは、レベル分けの判定に使用しうる特定の文法項目があるという点である。また、レベルに関係なく、多くが習得できている文法項目がある一方、その逆の未習熟項目も存在するということが判明した。具体的にそれらがどういったものなのか、そして“何”が理解できて、“何”が理解できないのか、その現状を把握できたことは、本学における英語教育との関わりからも大変有意義であったと考えている。ぜひこの結果を今後に生かせればと思う。

また本プロジェクトでは、文法という切り口から英語能力測定を試みたわけであるが、昨今注目されているコミュニケーション能力との関連でいえば、いかにすでに持っている「知識」を実際の「運用」に変えていけるかが、大きな課題となっている。そこで、筆者はその一つの試案として、東洋英和女学院大学共同研究報告書 2004-2006、『英語教育ワークショップー英語基礎力の向上をめざしてー』で、Classroom SLA の観点から、認知言語学、認知意味論の知見を応用した一つの文法指導事例を提示してみた。これは文法をきわめて静的 (static) な規則集とし、無味乾燥にただ暗記させるというのではなく、如何に英語を母語とするものが、ある意味を伝えるのに、なぜその形式を選ぶのか、その理屈を説明し"なるほど"の世界へ学習者を導いていく指導上の試みである。文法を単なる言語記号上の表面的な操作ではなく、人間が関るものとして心の中の現象を見ていく、すなわち人間中心の心的現象という立場から捉えたものといえる。まだまだ発展途中の試案ではあるが、本プロジェク

トから得られた結果とうまくリンクさせながら、一つの形にしていければと考えている次第である。

注。

- 1) 英語を外国語として学習してきたという背景を持ち、またアカデミックな環境下での言語接触が迫られる本学の学生にとって、正確な英語の統語的知識は言語を運用をするうえでの基盤となっていると筆者は考えている。
- 2) 時間的・人数的制約があったため Freshman English の全クラスでは実施できなかった点をお断りしておく。
- 3) 通常条件を表す時は時制は現在形。ただし非予測的条件文では助動詞 will を用いることもある。

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.
- 田中茂範 (2007) 『新感覚☆わかる使える英文法』日本放送出版協会 2007年7月号 p.115-116.
- 松沢伸二 (2002) 『英語教師のための新しい評価法』大修館書店.
- 細江逸記 (1971) 『英文法汎論』篠崎書林.
- 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.
- Raimes, Ann. (1992) *Grammar Troublespots*. St. Martin's Press: New York.
- Schmidt, R. (2001) . Attention. In P. Robinson (ed.) . *Cognition and Second Language Instruction*, 3-32. Cambridge, UK: Cambridge Press.
- Widdowson, H. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Pres.

Ⅱ. 4 英語基礎力測定の日安となる基本 5 文型習熟度の考察と大学英語再教育

新富 英雄

本学入学者英語基礎学力を測定するための試作問題の第 2 回目も第 1 回目と同工異曲の問題ではあるが、多少難しめに作成した。それは前回よりもある程度時間が経過しての試みであったからである。第 1 回目の試験で抽出した結果を考慮して第 2 回目のテスト β は以下に論じるような予測を入れて問題作成を試みた。

問題作成の最大の意図は前回と変わらず学生の基本 5 文型の認識度を確認することにあった。問題は次ページにある通り、V 31 ~ 35、VI 36 ~ 40 の問題であり、V は文字通り 5 文型に分類させる問題である。31 は $S + V + O_1 + O_2$ であるが、 O_2 が単一名詞ではなく疑問詞+不定詞の名詞句になっていることを認識できているかどうかを狙っている。(32) は疑問詞 what が主語になっており、prevent ~ from ~ ing の動詞表現が理解できているかどうか、文中の you をどう捉えるか、ひょっとして主語と捉える者もいるかも知れない。(33) は 5 問中一番長い文であるが、nearly all the members を主語と捉え、were present を述語として認識しているかどうか、また present をいわゆる名詞の present と考える者もいるかも知れない。(34) は恐らく一番出来がよいかも知れない。文の意味も容易であろう。ただ keep it secret の keep の用法が正否を左右することも予測される。最後の (35) は倒置文であり、英語力の低い学生にとっては少々手こずるのではないだろうか。a high mountain を主語と認識できる学生には問題はないであろう。倒置されている点が鍵となる。

ここで作問に使用した語彙に触れておこう。というのも学力のない学生にとっては各語の意味が分かるかどうかもあることながら品詞の認識はさらに重要である。文型を論じる際に S、V、O、C の主要素になり得る語の品詞の認識がなければならない。この場合、名詞・代名詞は S、O、C のいずれにも含まれる語であり、V は動詞そのものである。

作問に使用した総語数はわずか 77 語で、どの語も中学 3 年までの語で少なくとも高校 1 年で習得終了の語である。ひょっとして中学レベルでは難しく感じられるかも知れない語は (32) の prevented、(33) の nearly、(34) の secret の 3 語にすぎない。問題 VI には難しい語は 1 語もない。しかし基本文型にあまりなじんでない学生は文構成の作業に苦勞するものと思われる。(36) から (40) までの予測とその結果は次のように見ることが出来る。

(36) で予測したような piece と peace の誤解が見られないのは当然であろうか。そのような単に単語上のミスとは異なり His mother cut one or two pieces bread of he. のような進

退きわまってでっち上げたような英語以前の具体例も見られる。それだけではなく He cut one or two of pieces of bread his mother. や He bread one pieces of two or his mother cut. 或いは He or his mother cut two pieces of one bread. という離れ業を披露してくれた学生もあり、まさにこれは英語の文ではなく jumble of words とか word salad と呼んでいい類で、このような英文を平気で書く学生は英語に構造があることなど気づいている筈は無いのである。

(37) は予測通り過去完了の形にした学生が圧倒的多数で 144 名中 107 名が I had stolen my watch in the train. とやり、意味など一切考えていないことがうかがえる。完了の形とここでの被害の受動態 (have+O+pp) との文法的相違の認識がない。英語の出来る学生にとっては受動態の中でも特殊と言ってよい経験受動態という得意の問題であろう。had が来るとすぐ完了形と思込む学生がいかに多いことか。やはり文法の基礎が不完全なために起こる間違いである。

(38) は意味的にも理解し易いからあまり間違いはないように思われるが、ただ時間表現に間違いが起こりそうな気がする。つまり 6 時半を at past six half としたり at six half past と表現することも十分起こり得る。というのは米語表現では two thirty (2 時 30 分) のような言い方が可能であるからである。しかしこれは老婆心であろうか。return の部分は return to ~ という collocation が分かっている者には余り難はないであろう。

(39) は予測通り時を示す副詞句それも固定表現の認識のないことが現われている。the day before yesterday を a day before yesterday と書いている者が一番多い。これがイディオムであることは中学校のどこかで必ず習っている筈である。文法的には冠詞の限定および非限定の用い方の認識不足であろう。

(40) で最も多い過ちは How you have been careless! とやっていることである。次に多いのが How have you been careless! であるのは日常のあいさつ表現などからの干渉も考えられよう。

第 2 回目の問題を以下に掲げるが、成績データの分析結果については Appendix を参照されたい。

V. 次の各文の文型を指摘せよ。

31. Show me where to sit.

32. What prevented you from coming?

33. In spite of the heavy snow-storm, nearly all the members were present.

34. You must keep it secret.

35. On the left hand rose a high mountain.

VI. 次の語を並べ換えて意味の通る文にせよ。

36. bread, cut, mother, his, one, two, or, he, pieces, of

37. had, I, watch, in, train, stolen, the, my

38. returned, at, dinner, to, past, he, six, half

39. letter, I, from, the, received, day, him, a, before, yesterday

40. careless, have, you, how, been, !

筆者は英語力の低い学生の学力向上を計る基礎は基本文型の把握と語彙力の増強以外の方法はないという確固たる信念を持っている。参考データを取る意味で現一年生（2007年度生）Intermediate レベル 3 クラス（IMA, IMB, IMC）に対し、この夏休み前の定期試験（前期試験）の1部に次のような1問を入れて学生たちのでき具合を見ることにした。使用しているテキストとは無関係に応用問題として2種類作成した。1つは同一語が文中の位置によってどのような品詞として働いているかを問う問題である。

問 A. 下線部 round の品詞を言え。

1. a square peg in a round hole
2. a boxing match of ten rounds
3. The earth moves round the sun.
4. Spring will soon come round.
5. Round your mouth when you pronounce [ou].

問 A は round の言わば品詞を問う問題であるがこれは予想以上に出来ていた。もちろん正誤の数がクラスのレベルと比例しているのは当然であろうが、このレベルの問題でも誤答数が正答数を上回るという悲しい結果を示したクラスもある。IMC は 1~5 のどれも正答数が誤答数を優に超えているが、5 番の round の出来が IMC を除いて悪いのは、学生たちに動詞 round の認識がないことが要因になっているのではないだろうか。例えば open / close one's mouth のような問であれば正解はもっと多かつたであろう。5 の意味が発音学上の口構えを問題にした英文であることも出来がよくなかった理由になっているのかも知れない。しかし、そうは言いながらも IMC では誤答がわずか 1 名であることはクラスの差がはっきり現れていると言えよう。

共通して誤答が多いのが 3 で、副詞と前置詞の見分け方にその原因があるようだ。前置詞は原則的には名詞の前に置かれる。しかし文によっては、たとえば疑問詞が目的語の Where do you come from? や関係代名詞が目的語の This is the house (which) I spoke of. の

場合のように後置詞的現象がある。問題 3 は頻度の高い常識的な意味を持つ文例であるが、意識的に切るとすれば The earth moves / round the sun. のように round the sun が 1 つのかたまりになる。別な例で言えば、(1) An old lady came / across the road. (2) She came across / the rare stamps. では、(1) では前置詞、(2) では副詞の across であり、このような類似した構造では前置詞と副詞の区別が重要である。

問題Aの分析 (受験者: Intermediate A, B, C 3クラス 計61名)

問A	【IMA】 (22)		【IMB】 (22)		【IMC】 (18)		TOTAL(62)	
	正答	誤答	正答	誤答	正答	誤答	正答	誤答
1	18	4	15	7	17	1	50	12
2	17	5	17	5	16	2	50	12
3	7	15	6	16	12	6	25	37
4	14	8	11	11	14	4	39	23
5	11	11	10	12	17	1	38	24

1 は形容詞＋名詞、2 は数詞＋複数名詞、3 は前置詞＋名詞、4 は動詞＋副詞の結合であるのに対し、5 は動詞＋名詞で、round という動詞の命令の型であり、それに身体部分を目的語とするイデオム性のある句である。5 の例としては次のようなものがある。

- 手を挙げる (raise one's hand)、 目を閉じる (close one's eyes)、
- 目を細める (narrow one's eyes)、 口を開く・閉じる (open/close one's mouth)
- 口を丸める・口をとんがらかす (protrude one's lips とか protest with a pout)
- ・各マス内の数字は品詞取り違えの数を示す。

品詞の取り違え

	名詞	代名詞	動詞	形容詞	副詞	前置詞	無記入	形容動詞
1	8				2	1	1	
2	0		1	6	3		2	
3	2		1	4	18		2	1
4	5		10	3		3	2	
5	5	2		7	2	4	4	

- ・ 全正解者は IMA が 2 名、IMB が 3 名、IMC が 8 名。
- ・ 形容動詞が 1 人
- ・ 品詞の表示のない者 11 名。
- ・ 3 番を副詞としているのが 18 名、動詞としているのが 11 名。
- ・ 1 番を名詞としているのが 8 名。

もう 1 つの応用問題は、文型を指摘させるために頻度の高い文を与えその文型を問う基本中の基本の問題である。問 A に比べて当然満点解答の可能性が高いと読んで出題した。しかし設問の仕方に工夫が足りなかったと反省している。と言うのも、文型を問う場合は単に「…文型」と文型の番号のみで答えるものが多いという点である。文型番号よりも要素表示による解答の方が学生の力を的確に捉えることが出来るということである。というのも学生の中には第 1 が S + V で、第 5 が S+V+O+C である、と文型番号と要素の表示が正確に指摘できる者も多いが、中には第 2 文型を S+V+O、第 3 文型を S+V+C と、文型と要素表示を間違えて記憶している学生も見られる。このことからしても今後は文型番号と要素表示の両方で解答を求める方が妥当であろう。問 B を見てみよう。

問 B. 次の各文を和訳し、文型を指摘せよ。

1. (a) He made her a cup of tea.
(b) He made her his wife.
2. (a) I found the book easily.
(b) I found the book interesting.
(c) He found me a good seat.
3. (a) We called him Bill.
(b) We called him a taxi.
4. (a) He left his wife all his money.
(b) He left the door open.

問題Bの分析

	第1文型	第2文型	第3文型	第4文型	第5文型	無解答
1 a	1	2	11			3
b	2	4	1	6		3
2 a	2	3		2	10	1
b		1	9	4		1
c		1	8	1	1	3
3 a	1	1	7	5		1
b	1	1	5	1	2	3
4 a			10		5	2
b	7	1	12	1	1	1

- ・各マス内の数字は文型取り違えの合計を示す。
- ・全正解は IMA が 6 名、IMB が 4 名、IMC が 6 名。
- ・無解答が IMB に特に目立つ。

この問題の例文はどれも類似した語を用いており O+O になるか O+C になるかを問うているにすぎない。ほとんどが S+V+O+O、S+V+O+C の識別を意図したものである。筆者は (1b) が一番誤答が多いと予測したが、誤答の数はわずか 13 名で予想に反した結果である。誤答数が多かったのが (4b) であったことに逆の驚きを抱いた。

文型を指摘するための例文はわずか 9 問であり、S+V+O の例は (2a) の 1 問だけで、これが正答率が一番高いと思っていたが、正答率が一番高かったのは (3b) で、次に (2c) (1b) が続き、(2a) は 8 番目という正答順位となっている。

この結果は現 1 年生のわずか 62 名にテストしたもので全体的なことは何も言えないけれども、測定のために対象とした旧 1 年生も現 1 年生も文型や品詞についての知識に余り違いはないように思われる。しかしこの程度の問題に満足のいくような結果が期待できないことはやはり基礎力がないという結論に至らざるを得ない。

上記に示したような結果から総合得点のきわめて低い学生たちの向上を目指すにはどのような指導をなすべきなのだろうか。担当する者としては責任を感じずにはいられない。いわゆる remedial な指導を必要とするような学生には何を持ってしてもひと苦労である。学生に「どこがどういう風に分からないのか」と尋ねても「それが分からない」と答える。つまり、分からない個所が指摘できない。「分からないところが分かれば苦労しない」と真剣に応答する。このような状況下にある学生に対し教師はどのように対処すれば良いのだろうか。

指導法については今日まで多種多様な方法もあり、それを支える立派な教授法も存在している。今回出題のⅥの問題（36～40）はいわゆるスクランブルされている語を並べ替え適当な英文に組み立てる問題である。この結果が示しているのは、学生が英文には構造があるという認識が欠けているという点である。もちろん構造（structure）ということを経験としてわきまえていることを要求しているわけではない。組み立てた英文を声に出して読んでみて音声的にも意味的にもおかしい、不自然だと感じるようなことがあれば、それはその英文構造のどこかに欠陥つまりは間違いがあることの証拠である。36～40までの誤答の中にこの word salad 的解答がいくつに多いかは別表の誤答一覧を見れば明らかである。どのような意識の下であのような salad を作り上げるのであろうか。さっぱり理解できない。これは先に触れた英文構造の意識が全くないことの現れであると言うほかない。しかし筆者は英語の単語の入れ替え練習で、次のようないじわるを試みる。yellow clothes という句を板書してどういう意味かと問うと、ほぼ全員が「黄色い洋服」と答える。それ以外の意味には取れないかと尋ねてもげげんな顔をこちらに向ける。ではこの yellow clothes の前に This soap will を置いたらどうなるかと更に問うと、「この石鹸は…？」で口をつぐむ。「黄色い洋服」の yellow は形容詞だが、この語の動詞の意味は、と言って辞書を引かせると「あ、黄色にする、黄ばむ、だ」「わかった」と、明るい返事が返ってくる。このように2つの句を結ぶことにより一つのちゃんとした英文が成立する。さらに yellow の部分を whiten と入れ替えても正しい英文となる。

This soap will $\left[\begin{array}{c} \text{yellow} \\ \text{whiten} \end{array} \right]$ clothes.

言語にはこのように this soap will と yellow clothes のような横のつながりと、yellow を whiten と入れ替える縦の関係も変わることなく正しい英文となる。このような横の関係と縦の関係は言語学の専門用語で言えば syntagmatic relation（統合関係）と paradigmatic relation（連合関係）と呼ばれ、縦と横を結ぶ潜在的な関係である。このような関係を暗黙のうちに捉えられれば英語における構造を理解していることになると言えよう。このようなことを考えながら低学力の学生を救う方法は何かと考えていて、一つの考えに辿りついた。pattern practice という構造言語学花盛りの頃の英語教授法の1つである。

歴史を振り返れば、Palmer 博士の Oral Method から戦後米国のミシガン大学の C.C. Fries 博士が提唱する外国語教授法 Oral Approach が導入され、最も重要な技術的根幹の1つである pattern practice に対する関心が非常に高まった。

フリーズは1つの外国語を習得したということは、まず第1にその音韻組織をマスターして、一定の語彙の範囲内で話されたことが理解でき、また他人に理解できるように伝えられることであり、第2にはその文法構造をマスターして自動的、反射的にその言語を運用

できることであると説明している。またフリーズは文型練習は外国語

学習では最も重要な学習作業であるとも述べている。そして基本的な文型に対し、代入 (substitution) と転換 (conversion) の作業が自由に反射的に出来るということである。たとえば、It's a dog. というような構文が自由に運用できるということは、It, is, a, dog の 4 つの位置にそれぞれ代入し得る単語を自由に代入して It is a dog. に始まり、This is a dog. This is my dog. This is my cat. This was my cat. などと言い得るばかりでなく、It is a dog. から Is it a dog? : Yes, it is. / No, it is not. というように肯定文から否定文、更に命令文、感嘆文というように自由に転換が出来ることである。

われわれも日常のクラスでこのようないわゆる pattern practice に類することをやっていないわけではないが、筆者が提案したいことはこの教授法を日常のクラスの中で特別設けた短期集中コースで系統立てて行えば、学生の英語力向上が確信できるということである。

I want you to go.

1. wanted 2. he asked 3. to help him 4. does he want 5. did he ask
6. to play the piano 7. her 8. I told 9. to work hard 10. them

この substitution や conversion の練習を繰り返し行うことで、単語力ばかりでなく substitution を可能にする語や句は同じ品詞類であることも悟り、前述の横と縦の要素の性質も理解し、これが引いては英作文に通ずる道を理解していくことになるであろう。

1. ____ is thinking.
2. The wind _____.
3. ____ were ringing.
4. Professor Staczec _____.
5. Professor is talking. He is laughing.

(and で結ぶと) → The professor is talking and laughing.

6. Mr. Kato went home.

The boat sailed away.

The elevator is going up.

Mr. and Mrs. Kato live here.

列挙すればきりが無いが、このような空所を埋めるレベルから、副詞の問題などに至るまで、今まで以上の理解を示していくことは間違いないと言えよう。

多くの先生方が周知のように、かつてミシガン大学の英語教育研究所で行われていた英語の集中コース用の教材は、発音教材 (English Pronunciation)、語彙 (English Vocabulary)、文型練習の English Pattern Practice に対して、英語の主要な文法構造についての理論と運

用のための教材である。そしてこの教材は主としてスペイン語を母国語とする者を対象としたもので、ラテン・アメリカ人のためのものであるが、よく選択をして用いるならば、対象とする低学力の学生に、その効果は十分発揮できるものと思われる。1つのモデルとして、教材の1部を掲げ、参考に供したい。具体的には大修館から出版されていたミシガン大学英語研究所編になる英語教育シリーズ（全20巻）4巻・5巻である。

多くの同僚が何を今更 pattern practice か、時代錯誤も甚だしい、と怒りと軽蔑の眼差しを向けられることを覚悟で主張したいことは、remedial level の学生たちに必要なのはかつての構造言語学が編み出した pattern practice であり、是非ともこの練習を試みさせたいということである。

先生方をお願いしたいことは、過去の pattern practice を扱った教材を検討してそのすぐれたものを選出し、本学の学生の学力に即した教材を編み、筆者が言及した短期速成コースで出来る限り早く実践していただきたいということである。

《Appendix》

1. モデル教材の一部
2. 正解例および学生の誤答一覧（問題 31 番から 40 番）

スペースの都合上以下の一覧表ではクラス名を次のように番号で表示する。

IMD1 …①、 IMD2 …②、 INT1 …③、 INT2 …④、 IMD3 …⑤、
IMD4 …⑥、 INT3 …⑦、 IMD5 …⑧、 IMD6 …⑨

1. モデル教材の一部

Be 以外の第 2 類語 (have, begin, study) を用いた平叙文、疑問文及びその応答文

- 1a. 平叙文の語順と do を用いた疑問文の語順との対立
- 1b. He, she, it, John などとともに用いた-s 形 (has, begin, studies)
- 1c. He, she, it と用いる does
- 1d. Do, does を用いた疑問文に対する応答文

Usually, always, never, sometimes の位置

- 2a. Is, are, am を用いた文における usually などの位置と、他の第 2 類語 (eat, drink, have, study, begin, practice) を用いた文における usually などの位置の対立
- 2b. 平叙文における never、疑問文における ever

1a. 基本文例 The students *study* in the morning.

Do they study at night?

語の順序に注意せよ。

The lessons are easy.		
I	study	in the morning.
We	study	in the morning.
You	study	in the morning.
The students	study	in the morning.
The classes	begin	in the morning.
The students	have	coffee in the morning.

Are the lessons easy?			
Do	you	study	in the morning?
Do	Mary and John	study	in the morning?
Do	they	study	in the morning?
Do	the classes	begin	in the morning?
Do	the students	have	coffee in the morning?

解 説

1. Do は study, begin, have のような第2類語を用いた疑問文に用いよ。
2. Do は疑問文で you, they, the classes, the students などの前に来る。
3. 第2類語の上のような単純形 (study, begin, have) は [習慣、習性などのような] 繰り返されること (Repeated occurrence) を表わす場合に用いられる。

練 習

練習問題 2.1a (Am, is, are を用いた疑問文に対立して、study, begin, have のような語を用いた疑問文を作る練習)

例文を見ればいかなる練習かわかるようになっている。次の平叙文を疑問文に換えよ。

- 例) The students arrive at 8 o'clock. : Do the students arrive at 8 o'clock?
 They eat at the English House. : Do they eat at the English House?
 They are intelligent. : Are they intelligent?
 You eat at the English House. : Do you eat at the English House?
 The classes begin at 8 o'clock. : Do the classes begin at 8 o'clock?
 They are interesting. : Are they interesting?

(このような対話をつづけよ)

1. Mary and John study English.
2. Mary and John arrive at 8 o'clock.
3. They study in the morning.
4. The lessons are easy.
5. They're important.
6. Mary and John have coffee.
7. The students understand Spanish.
8. They practice English.
9. They are busy.
10. They have coffee at 10 o'clock.

1b. 基本文例 John studies at night.

第2類語の語形 (study, studies) に注意せよ。

I	study	here.
John and Mary	study	here.
They	practice	English.
The classes	begin	at 8 o'clock.
The students	have	coffee at 10 o'clock.

John	studies	here.
He	studies	in the afternoon.
Mary	studies	here.
She	practices	English.
The class	begins	at 8 o'clock.
John	has	coffee at 10 o'clock.

解 説

1. 第2類語の-s形 (studies, begins) は John, Mary, the class, he, she, it とともに用いよ。
2. John, Mary, the class, he, she, it には has (have でなくて) を用いよ。

練習

練習問題 2.2a (第2類語の-s形 studies, practices, begins を he, she, it, the class などのあとに用いる発表の練習)

例を見ればどのような練習かわかる。Mary, Mary and John, he, has coffee, I, study Englishなどをそれぞれ正しい位置に代入せよ。第2類語の正しい形を用いよ。

例) I study English here. Mary : Mary studies English here.

Mary and John : Mary and John study English here.

He : He studies English here.

Has coffee : He has coffee here.

I : I have coffee here.

study English : I study English here.

(代入練習をつづけよ)

1. Mary 2. Mary and John 3. he 4. has coffee 5. I
6. study English 7. John 8. he 9. eats lunch 10. we

1. What, when, where, who (m) を用いた疑問文の語順
2a. 平叙文における am, are, is, + 第2類語の-ing 形
2b. 疑問文における am, are, is, + 第2類語の-ing 形
3. Steak dinner, steak dinners などと同様な good dinner, good dinners など

1. 基本文例 When did you arrive? A week ago.

次の疑問文の語順に注意せよ。

	Does	John	study?	Yes, he does.
What	does	John	study?	Grammar.
When	does	he	study?	Every day.
Where	does	he	study every day?	In class.
Who(m)	does	he	visit every day?	Mary.

Is	John	a student?	Yes, he is.
What	is	John?	A student.
Where	is	he?	In class.
When	is	he in class?	Every day.
Who	is	he?	My friend.

解 説

What, when, where, who を用いたこれらの疑問文では疑問文の語順 (do, does, did, am, is, are が John, he などの前に来る語順) を用いよ。

練 習

練習問題 4.1a (疑問文語順において what を用いる練習)

次の単語の意味を質問してみよ。

例) What does “big” mean? Intelligent. : What does “intelligent” mean?

Exist : What does “exist” mean?

Actual : What does “actual” mean?

(つづけよ)

1. difficult 2. duplicate 3. simple 4. penny 5. dime
6. quarter 7. tooth 8. entire 9. funny 10. assist

練習問題 4.1b (疑問文語順において when を用いる練習)

対話形式の練習で、教師が Paul に関して何かを言う。それに対応する事柄を John について質問せよ。

例) Paul arrived in June. When did John arrive?

Paul arrived at noon. When did John arrive?

Paul studied a year ago. When did John study?

Paul telephoned yesterday. When did John telephone?

(つづけよ)

1. Paul studied a month ago. 5. Paul called two hours ago.
2. Paul telephoned yesterday. 6. Paul practiced a year ago.
3. Paul studied a year ago. 7. Paul arrived a year ago.
4. Paul arrived yesterday. 8. Paul telephoned at 8 o'clock.

2. 第2回目の問題 正解例および学生の誤答一覧

A表：正解数

IMD=intermediate INT=introductory

クラス	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
IMD1	7	2	5	7	1	2	0	1	8	9
IMD2	9	4	5	7	1	3	1	0	7	10
INT1	2	1	0	2	0	0	0	0	4	2
INT2	2	0	3	4	0	1	1	0	0	4
IMD3	4	4	6	9	0	2	1	1	4	5
IMD4	8	2	7	12	0	2	0	1	4	9
INT3	5	1	4	9	0	0	1	0	1	2
IMD5	6	0	6	10	2	3	3	2	5	6
IMD6	7	3	6	8	2	2	1	0	4	11

B表：誤答数

クラス	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
IMD1	7	12	9	7	13	12	14	13	6	5
IMD2	6	11	10	8	14	12	14	15	8	5
INT1	11	12	13	11	13	13	13	13	9	11
INT2	14	16	13	12	16	15	15	16	16	12
IMD3	13	13	11	8	17	15	16	16	13	12
IMD4	8	14	9	4	16	14	16	15	12	7
INT3	13	17	14	9	18	18	17	18	17	16
IMD5	11	17	11	7	15	14	14	15	12	11
IMD6	11	15	12	10	16	16	17	18	14	7

受験者数 (144名)

		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	計
31	正解例 Show me where to sit.										
	Show meをSVとしている	1		1	2						4
	Show meをVSとしている					2		1	2	3	8
	Show meをVCとしている					1					1
	Showの要素の明示なし						1				1
	to sitをVとしている						1				1
32	正解例 What prevented you from coming?										
	Whatの要素の明示なし		6	8	9	11	8	10	12	11	82
	WhatをCとしている	1		1	1			3		1	7
	WhatをOとしている		3	1	1		2	3	4	1	15
	WhatをOVとしている				1					1	2
	What prevented をOとしている	3	1			1					5
	What prevented をVとしている			1	1		2				4
	What prevented をSとしている				1						1
	prevented をSとしている				1						1
	preventedをOとしている		1								1
	preventedをCとしている									1	1
	youの要素の明示なし					1	1		1		3
	youをSとしている	7	6	8	11	8	8	8	10	8	74
	youをVとしている				1						1
	fromをOとしている			1							1
	comingをVとしている	1	1		1	1				2	6
	comingをCとしている		1	1		1		3	1	1	8
	comingをOとしている								1		1
	from comingをOとしている	3	2	4	2	2		1	2	3	19
	from comingをCとしている		1	3	1		2	3	4	2	16
	from comingをVとしている		1								1
	you from comingをOとしている	1					1				2
33	正解例 In spite of the heavy storm, all the members we represent.										
	In spite of～snow-stormをOとしている	1		1				2			4
	In spite of～membersをCとしている			2			1	2	2	1	8
	In spite of～snow-stormをSとしている			1	1	2	1				5
	In spite of～membersをSとしている	2		1				1		1	5
	In spite of the heavyをOとしている								1		1
	In spite ofをCとしている				1						1
	In spiteをSとしている				2			1			3
	spite～snow-stormをSとしている							1			1

	the heavy snow-membersをSとしている		1		1	1						3
	the heavy snow-stormをSとしている	1	1		1	2	3				2	10
	the heavy snow-stormをOとしている					1			1			2
	the heavy snow-stormをCとしている							1	2	1		4
	snow-stormをVとしている			1								1
	snow-stormをOとしている				3			1			1	5
	snow-stormをCとしている								1			1
	snow-stormをSとしている					1					1	2
	heavyをCとしている				1						2	3
	heavyをVとしている				3			1				4
	of the heavyをVとしている							1				1
	nearlyをCとしている			1	1	1	1	1			1	6
	nearlyをVとしている				1			1				2
	all the members were presentをVとしている			1								1
	nearly all the membersをCとしている						1					1
	all the membersをOとしている	1	5	2								8
	membersをCとしている				1							1
	were presentをVとしている	4		1	2	3	3	3	4	4		24
	were presentをOとしている				1							1
	were presentの明示なし		2	6								8
	presentをOとしている	5	1		4	5	3	10	4	4		36
	presentをVとしている					1					1	2
	presentの要素の明示なし	1										1
34	正解例 You must keep it secret.											
	it secretをOとしている	3	2	1	3	2	1	1			3	16
	it secretをCとしている	1	2	2	2		1					8
	secretをOとしている	7	5	2	3	3	1	3	5	5		34
	secretをVとしている										1	1
	secretの要素の明示なし	2	9	6	4	3	1	5	1	1		32
	itをCとしている		1	1								2
	itをSとしている	1										1
	itをVとしている										1	1
	itの要素の明示なし	4	9	6	6	2	1	4	4	2		38
	mustをOとしている	1	1	1							1	4
	mustをVとしている			2			1					6
	mustをCとしている							1				1
	keepをOとしている			1	1			1				3
	keepをCとしている				2						1	3
	keepの要素の明示なし			1								1
	youをVとしている										1	1

35	正解例 On the left hand rose a high mountain.											
	On the left handをSとしている	4	5	10	1	9	8	10	5	4	56	
	On the left handをCとしている	2		1					2		5	
	On the left handをOとしている		1								1	
	On the left handをVとしている				1	1					2	
	On the leftをSとしている					1					1	
	On e left hand roseをVとしている		1				1		1	1	4	
	On the left hand roseをSとしている						1	1		1	3	
	On the left hand roseをOとしている							2		1	3	
	the left hand roseをSとしている	1									1	
	the left hand roseをOとしている							1			1	
	the left handをSとしている		1		3	4	1	1		4	14	
	the left handをOとしている							1			1	
	the left handをCとしている								1		1	
	leftをVとしている		1		1					1	3	
	handをSとしている		1	1		1		1	1		5	
	handをVとしている		1	1		2					2	
	handをOとしている				1						1	
	handをCとしている									1	1	
	roseをSとしている	1		1	1		1		3	1	8	
	roseをOとしている							1		1	2	
	hand roseをSとしている			1							1	
	hand roseをVとしている				1						1	
	rose a highをVとしている				1						1	
	a high mountainをCとしている	3	2	9	1	1	3	5	2	3	29	
	a high mountainをOとしている	7	9	2	5	14	6	8	8	8	67	
	mountainをOとしている			1	1		1		1		4	
	mountainをVとしている									1	1	
	On theをCとしている				1						1	
	OnをVとしている							1			1	
	highをCとしている						1		1	1	3	
	highをVとしている							1			1	

		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	計
36	正解例 He cut his mother one or two pieces of bread.										
	His mother cut one or two pieces of <u>bread</u> .	1		2		2	2		2		9
	~ of bread <u>he</u> .	1									1
	~ <u>bread</u> of he.								1		1
	His mother cut bread <u>of he</u> one or two pieces.	1					1				2

~one or two of pieces.	1	1					1	3
~one or two pieces of			1					1
~one or two piece of						1		1
~one or two pieces of he.			1					1
~he pieces of one or two.			1					1
~ pieces of one or two.			1					1
His mother cut piece of bread <u>one or two.</u>			1		1			2
His mother cut <u>pieces of one or two bread of he.</u>						1		1
~ <u>of pieces he bread one or two.</u>					1			1
~ <u>he bread pieces of one or two.</u>					1			1
His mother or he cut <u>one or two pieces of bread.</u>							1	1
~ <u>two pieces of one bread.</u>					1			1
~ <u>of pieces.</u>			1					1
His mother or he bread cut two pieces of one.						1		1
Mother cut he one or two pieces of his bread.					1			1
He cut bread <u>his mother one or two pieces.</u>			1					1
~ <u>his mother piece of one or two.</u>	1							1
~ <u>his mother pieces of one or two.</u>	1	1						2
~ <u>or bread his mother one of two pieces.</u>							1	1
~ <u>of his mother one or two pieces.</u>			1	1		1		3
~ <u>pieces of two or one his mother.</u>					1			1
~ <u>one or two pieces of bread his mother.</u>			2	2				4
He cut his mother <u>cut one or two pieces of bread.</u>			2					2
~ <u>two pieces of bread or one.</u>					1	2		3
~ <u>bread pieces of one or two.</u>			1					1
~ <u>bread of one or two pieces.</u>				1				1
He cut of one bread two pieces his or mother.			1					1
He cut pieces his mother cut one or two.			1					1
He cut one or two <u>of pieces.</u>			1					1
~ <u>of pieces of bread his mother.</u>			1	1	1			3
~ <u>of pieces of bread his mother.</u>						1		1
~ <u>of one pieces or two bread his mother.</u>					1			1
~ <u>pieces bread his mother.</u>							1	1
~ <u>pieces of bread one or two his mother.</u>		1						1
~ <u>pieces of one or two bread.</u>					1			1
~ <u>pieces of one or two bread his mother.</u>				1		1		2
~ <u>one bread or two pieces of his mother.</u>			1					1
~ <u>two pieces of bread.</u>			1					1
~ <u>two pieces of bread one or his mother.</u>			1	1				2
~ <u>two bread or piece of one his mother.</u>					1			1

	~ <u>two of pieces his bread or his mother one.</u>									1	1
	He or his mother cut <u>one or two pieces of bread.</u>	1									1
	~ <u>one bread pieces of two.</u>									1	1
	~ <u>one pieces of two bread.</u>				1						1
	~ <u>pieces of one bread or two.</u>	1									1
	~ <u>two pieces of one bread.</u>		2	2		2	1			2	9
	~ <u>bread two pieces of one.</u>	1									1
	He bread cut <u>one pieces of his mother or two..</u>					1					1
	~ <u>of one or two pieces his mother.</u>			1							1
	~ <u>his mother one or two o pieces.</u>						1				1
	~ <u>pieces of one or two.</u>									1	1
	He bread of <u>his mother cut one or two pieces.</u>									1	1
	~ <u>pieces one or two mother.</u>						1				1
	He bread his bread cut of <u>pieces one or two</u>						1				1
	~ <u>one cut or two pieces of his mother</u>				1						1
	~ <u>one pieces of two or his mother cu</u>			1							1
	He pieces his mother one or two of bread.						1				1
	One of pieces or two bread cut his mother.				1						1
	要素の明示なし	1	2	1	1	1	2	2	2	2	14
37	正解例I had my watch stolen in the train.										
	I had stolen <u>my watch in the train.</u>	11	13	6	12	12	15	12	11	15	107
	~ <u>watch in my train.</u>	1									1
	~ <u>the watch in my train.</u>					1					1
	~ <u>the train in my watch.</u>				1						1
	~ <u>train in the my watch.</u>			1							1
	~ <u>in my watch the train.</u>			1							1
	I had stole my watch in the train.	1									1
	I had watch <u>in the my stolen train.</u>						1				1
	~ <u>in my stolen the train.</u>						1				1
	~ <u>my stolen in the train.</u>				1		1				2
	~ <u>stolen in the my train.</u>			1		1					2
	~ <u>train in the my stolen.</u>						1				1
	~ <u>the train in my stolen.</u>			1		1			1		3
	~ <u>the my stolen train.</u>			1							1
	I had my watch <u>stolen in train:</u>								1		1
	~ <u>in the stolen train.</u>			1	1						2
	My watch had <u>stolen in the train.</u>	1	1	1							3
	I watch the t r a i n had stolen in my watch.									1	1
	要素の明示なし					1	1	1			3

38	正解例 He returned to dinner at half past six.										
	He returned to dinner <u>at past six half.</u>	1		2	1	1			1	6	
	~ <u>at six half.</u>		1						1	2	
	~ <u>at six half past.</u>	2	1	1	2	2	3		3	2	16
	~ <u>at six past half.</u>	2	2			1			2	1	8
	~ <u>at past six half.</u>						2		1	1	4
	~ <u>at past six past.</u>					1					1
	~ <u>past half at six.</u>	1					1			2	4
	~ <u>past at six half.</u>			1			2	1			4
	~ <u>half past at six.</u>							1			1
	He returned to <u>past dinner at six half.</u>	1	1	3	2	1	1	6	2	3	20
	~ <u>dinner at half six.</u>				1		1	2			4
	~ <u>half dinner at six.</u>				1			1		2	
	~ <u>six half at dinner.</u>	1	1					2	1	2	7
	~ <u>half six at dinner.</u>	1									1
	He returned to <u>half six past at dinner.</u>									1	1
	~ <u>half dinner past at six.</u>										2
	~ <u>six past half at dinner.</u>										1
	He returned <u>half past to six at dinner.</u>										2
	~ <u>dinner at six.</u>										1
	He returned <u>half dinner to past at six.</u>				1					1	2
	~ <u>at six to past dinner.</u>						1				1
	~ <u>six at to dinner.</u>			1							1
	~ <u>to past dinner at six.</u>					1					1
	He returned <u>at six to half past.</u>	1									1
	~ <u>to past half.</u>									1	1
	~ <u>half to past.</u>	1	1								2
	~ <u>half to past dinner.</u>				2						2
	~ <u>half past to dinner.</u>								1		1
	He returned <u>at dinner to past half six.</u>			1		1					2
	~ <u>to past six half.</u>								1		1
	~ <u>to past six hours.</u>					1					1
	~ <u>to six half.</u>						1				1
	~ <u>to six half past.</u>			1					1		2
	~ <u>past to six half.</u>						1				1
	He returned <u>dinner past at six to half.</u>	1	2		1						4
	~ <u>to past at six half.</u>				1	1			1	1	4
	~ <u>to past half at six.</u>							1			1
	~ <u>to six half at past.</u>							1			1
	~ <u>at six to half past.</u>		1								1

	~ <u>at six half to past.</u>					1				1
	~ <u>at six past to half.</u>								1	1
	~ <u>at past six half.</u>					1				1
	~ <u>at half to six past.</u>					1				1
	He returned <u>past six to half at dinner.</u>					1				1
	~ <u>to dinner at six half.</u>		1	1	1					3
	~ <u>half at six.</u>					1				1
	He <u>past dinner to returned at six half.</u>					1		1		2
	He <u>past to returned dinner at six half.</u>					1				1
	He <u>past returned to dinner at six half.</u>			1						1
	要素の明示なし						2	2	1	5
39	正解例 I received a letter from him									
	the day before yesterday.									
	I received letter from him <u>a day before yesterday.</u>					2		1		3
	~ <u>yesterday before day.</u>							1		1
	~ <u>yesterday before the day.</u>							1		1
	~ <u>yesterday the day before.</u>							1		1
	I received letter <u>yesterday before a day from him.</u>								1	1
	~ <u>a before day a the yesterday.</u>					1				1
	I received a letter <u>from him before the day yesterday.</u>	1	1							2
	~ <u>from his a day before yesterday.</u>					1				1
	~ <u>him yesterday.</u>								1	1
	~ <u>him the day yesterday.</u>					1				1
	~ <u>the day from him before yesterday.</u>					1				1
	~ <u>the day before him from yesterday.</u>						1			1
	~ <u>the day before from him yesterday.</u>								1	1
	~ <u>before day from him yesterday.</u>					1				1
	~ <u>before from him the day yesterday.</u>						1			1
	I received the letter from him <u>yesterday before a day.</u>		1					2		3
	~ <u>yesterday.</u>								1	1
	~ <u>yesterday a day before.</u>									1
	~ <u>a day before yesterday.</u>	3	3	3	1	2	3	4	5	29
	~ <u>a day from him before yesterday.</u>								1	1
	~ <u>before a day yesterday.</u>				1			2		3
	~ <u>the before day yesterday.</u>									1
	I received the letter <u>before a day yesterday from him.</u>		1							1
	~ <u>a day from before him yesterday.</u>					1				1

	~ yesterday before a day from him.				1								1
	~ yesterday him before from a day.											1	1
	~ yesterday from him a before day.			1									1
	I received him from a letter yesterday the before day.				1								1
	~ a letter the day before yesterday.	1											1
	~ the letter yesterday a before day.			1									1
	I received him a letter from day before the yesterday.					1							1
	~the day before yesterday.											1	1
	I received him the letter before a day from yesterday.					1		1					2
	~ from a day before yesterday.										1		1
	~ a day before yesterday.			1									1
	I received a him letter from the day before yesterday.	1				1							2
	~ yesterday before the day.										1		1
	I received the him letter from before a day yesterday.					1							1
	~ yesterday before day.						1						1
	I received before day the letter from him yesterday.					1							1
	~ the day a from his letter yesterday.					1							1
	I received from a his letter the before yesterday.						1						1
	~ from him a letter the before yesterday.			1									1
	~the day a letter from him before yesterday.							1					1
	~the letter from a him day before yesterday.							1					1
	A day I received from the letter him before yesterday.							1					1
	Yesterday, I received the letter from him a day before.					1							1
	Before the day I received a letter from him yesterday.						1						1
	要素の明示なし		2	1		3		3	1	1			11
40	正解例 How careless you have been!												
	How been you have careless!			1									1
	How been careless you have!			1									1
	How careless have you been!	2	1		2	1	1		2				9
	~ been have you!												1
	How you have been careless!	2	2	2	5	5	1	6	4	5			32

How have you <u>been</u> careless!			2	2	5	2	2	3	1	17
~ careless!			1							1
Have <u>been</u> how you careless!				1						1
~ you been how careless!			1					1		2
<u>You</u> have been how careless!	1	1	2		1		1	1		7
要素の明示なし		1				1			1	3

参考文献

- Fries, C.C. : (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Univ. of Michigan Press. (太田朗訳『言語学習の新しい行き方』研究社, 1951)
- 伊藤健三訳注 : 『英文の型』同上, 第5巻, 同上, 1957.
- 山家保訳注 : 『英語の文型練習』英語教育シリーズ第4巻, ミシガン大学英語研究所編, 大修館, 1958.

Ⅲ 大学英語再教育のための文法を中心とした英語力測定法—英語基礎力向上を目指して

Ⅲ. 1 英語カリキュラムの推移

東洋英和女学院大学は2010年に開学20周年を迎えようとしている。その間、英語教育のカリキュラムも推移している。その足跡を辿り、現況を熟視し、今後の展望を拓くため18年間の歩みを一覧表(表-1)にまとめてみた。

本学の英語教育については、鳥飼玖美子・進藤久美子共著『大学英語教育の改革 東洋英和女学院大学の試み』(三修社 1996)と竹下裕子、大井恭子、有田富美子共著「東洋英和女学院大学における英語教育に関する学生の現状と課題—語学意識調査結果を中心に—」『人文・社会科学論集 17号』(東洋英和女学院大学 2000)の2冊が当時の大学英語教育カリキュラム改革の事情をよく説明してくれる資料である。

先ず、開学から5年目の1993年に英語教育充実を目標に最初の改革が行われた。この改革は鳥飼玖美子・進藤久美子共著『大学英語教育の改革 東洋英和女学院大学の試み』によって説明されている。英語教育方法においては既にあった進度別クラス編成に加えて、content-based communicative approach, all in English、発信型の learner-centered approach の英語教育法を確立し、カリキュラムは、具体的にフレッシュマン・イングリッシュとソフトウェア・イングリッシュにそれぞれ speaking/listening, reading, writing の4スキルを明確な目的とし、Overviewにより定められた詳細な授業の達成目標のもとに授業を進めるな

ど、全学的に統一された英語教育の形が確立した。さらに3, 4年生には専門性を生かした上級英語Ⅰ, Ⅱと1, 2年生には基礎英語を強化するための選択英語Ⅰ, Ⅱが、開学以来あった通訳入門Ⅰ, Ⅱの英語選択科目に加わり、学生のニーズに応え、より実り多き、充実した英語教育を展開しようとした。(PP. 10—107)

しかし、同書の「課題と展望」の章で、「今後の課題の最大のものは、高遠な理想と現実の学生とのギャップである。やる気があり英語力も高い上級レベルの学生にはすんなりと受け入れられる教育方針であるが、英語が嫌いだったり、基礎力に欠ける学生だったり、英語に関して意欲の乏しい学生だったり、一言で言うなら英語力が十分でない学生の場合、教える側の苦勞は並大抵のものではなく「日常会話もろくにできない学生に、何がレクチャーだ」「リサーチ・ペーパーなんてどだい無理じゃないか」と、方針そのものを否定する姿勢につながってしまう。」(P. 156)と述べ、消極論者への反論をする件がある。今も昔も変わらない現実と理想の課題が当初から本学の英語教育に潜んでいたことを知ることができる。さらに、結びとして「これからは、欧米の英語教育方法一辺倒ではなく、日本人の英語教師が主体的に日本人学習者のために英語教育法を考案する必要がある・・・日本人学習者の長所も弱点も痛みもつぶさに把握している日本人教員が中心となって英語教育を作り上げていかない限り、日本人が英語を本当に自分のものにすることはむずかしい」(P. 158)と述べている点にも、大学英語教育において現在も共有している教育法に関する未決の課題を垣間見ることができた。

第二の改革は、2001年に実施された選択英語の改訂にある。これが行われた背景は、竹下裕子、大井恭子、有田富美子共著「東洋英和女学院大学における英語教育に関する学生の現状と課題—語学意識調査結果を中心に—」『人文・社会科学論集 17号』によって事情が説明されている。

学生の英語観や英語に対する姿勢には、「英語は自分にとって有効な語学である」「努力次第で英語の力を伸ばすことができると思う」「英語の能力をさらに引き上げたい」が目立つ。(P. 112) さらに英語を勉強する目的、理由としては、「英語を母語とする人と交流するため」「海外旅行をするため」が一番多く、ついで「必修科目で卒業単位として必要なため」「漠然として必要だ」「就職活動を有利に進めるため」(P. 115)と続く。これに対し、留学・語学研修に関する希望は「希望していない」が断然トップで多く、次が「在学中に語学留学を希望」であるが、「希望していない」の半分以下の割合である。(P. 116) また、様々な目的を持って学んでいる学生に履修してみたい英語に関するクラスを選択肢から選んでもらった結果は、「基礎力一般を補強するクラス」「資格試験の準備をするクラス」「時事英語・メディア英語クラス」が一番多く、ついで「異文化理解のためのクラス」「通訳入門・通訳者養成クラス」「英語雑誌を読むクラス」(P. 123)と続いている。

このアンケート調査に基づいて、基礎英語の強化を目指し、さらに学生のニーズを満足させ、英語を学びたい学生に英語学習の諸機会を供与する目的で多様な選択英語科目を開講する措置が採られた。1997年頃から選択英語の多様化が始まっていたが、さらに強化され、それが2001年のカリキュラム改革のひとつの目玉となっている。

この年の改革には、懸案の学生の英語力の現状に合わせて、また専門課程の教員からのニーズに応じて、基礎英語教育の目的に「読解力をつける」ということが掲げられ、1年生のReadingの中に文法を含めた。また、この方針を実現するために従来のall in Englishを英語・日本語使用にした。しかし、その成果を検証してはいない。ただ、G-TELPレベル4では、他校に比して文法の得点が高いと言う結果は出ているが、それが英語の4スキルの評価で結果を出したとするところまでの軌跡は残念ながら見つかっていない。その後、文法はWritingの授業に組み入れられることになった。

2007年には学部、学科内に専攻またはコースを設けた。人間科学部人間科学科には、人間文化、臨床心理・社会心理、保育子どもの3専攻、同学部福祉学科は専攻設けず、3コース制、国際社会学部国際社会学科は社会システムと国際コミュニケーションの2専攻を設けた。これにより従来のカリキュラムの大再編成ならびに改革が行われた。とくに国際コミュニケーション専攻は希望者全員が2年後期以降に海外研修に出るというプログラムを実施すること、人間科学部人間学科保育子ども専攻が幼稚園免許状と保育士免許状の同時取得のカリキュラムを編成すること、また、人間科学科人間文化専攻と国際社会学科社会システムに教職課程を開設することにより、大学全体の制度・カリキュラムにも大きな変革があった。 Semester制度の採用と学科ならびに専攻のカリキュラムの独自性を打ち出したことにある。

したがって、開学以来一貫して全学共通で行われてきた統一英語カリキュラムにも学科、専攻の独自性が必要になった。学科、専攻のニーズに応じて、専門課程のカリキュラムをも巻き込んで英語教育のプログラムが展開されることになった。共通科目の基礎英語は、人間科学科と国際社会学科社会システム専攻は従来どおり年間6単位である。但し、半期1単位科目を6科目履修することとなり、2年間で12単位である。人間福祉学科と国際社会学科国際コミュニケーションは年間4単位、すなわち半期1単位科目を4科目履修することとなり、2年間で8単位となった。英語履修単位数を実質減らした学科は人間福祉学科のみで、共通科目としての英語の単位数を減らしたが、国際コミュニケーション専攻においてはその設置目的から、専門課程の中に英語科目が新設され、また、選択科目の中に必修の縛りを掛ける科目があって、実質的には大幅に英語履修単位数が増加したことになる。

共通科目群の基礎英語で学生が習得した英語力を専門課程でどう生かし伸ばすかは開学以来の課題であった。ゼミで原書を読むとか国際社会学部では地域研究系に英語を置くなどが払われた努力であった。今回の改革では、少なからず各学科、専攻のニーズを反映し、何ら

かの策が講じられ、また専門課程の中で英語科目が開講されることともなった。

Ⅲ. 2 文法を中心とした英語力測定法の英語力向上をめざした大学英語再教育への貢献

本研究の結果から英語力向上をめざした英語教育へ何が貢献でき、どんな成果を期待できるであろうか。

3 ヶ年のプロジェクトの目的は、「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」であった。

2006年に『人文・社会科学論集第24号』（東洋英和女学院大学）で発表した中間報告は、「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。」(P. 34)と結んだ。英語が特に外国語として学ばれるときには、「言語はシステムである」という説に基づいた英語研究の成果である広義の英文法を意識的にまた経験的に学び、各自の脳で英語と言う言語に関連して認知され、集積されたネットワークが英文法の知識と言える。しかし、広義の文法はコミュニケーションの諸媒体で送られるメッセージを作り、受け取ったものからメッセージを解釈する大切なコードである。また、文法がコミュニケーションの成立を可能にしているのは社会的所産としてのコードの社会性にある。大学英語教育の目的が Formal English の習得にあると考えるとき、英文法を基礎とした英語知識獲得の大切さは再確認される必要がある。

2007年に研究報告第2弾として小冊子にまとめた『英語教育ワークショップ—英語基礎力の向上をめざして』（東洋英和女学院大学）から各部門の担当者の提言を列挙してみる。

- ・共同研究グループが開発したテストで新入生をふるいにかけ、設定した点に至らない学生を短期速成コースに組み入れ、それぞれ学生の弱点補強講義を行う。(第Ⅱ章)
- ・学習意欲の低下を食い止め、学生に学ぶ意欲を持たせ学習効果を上げるため、「動機付け」とそれを促す授業アプローチの具体案として、学習者を“なるほど”の世界へ導く文法指導をする。(第Ⅲ章)
- ・語彙不足対策としての電子辞書でない辞書利用、文法知識不足や読解力不足の対策として動機付け、練習の積み重ね、読書指導による日本語の読解力不足を補う国語教育の充実を図る。(第Ⅳ章)
- ・体系的な文法指導、語彙指導、動機付け、日本語力の育成が急務である。(第Ⅴ章)
- ・言語教育においては、どんな状況でも他人の意見をよく聞いて理解し、自分の意見を正し

く発信して相手に理解してもらうための技術を教育のゴールにする。(第Ⅵ章)

この紙上ワークショップの諸提言をまとめると、文法を中心にしたテストを使って学生の英語力の診断と評価を実施し、その習熟度とニーズに合わせて基礎英語力を固め、大学の専門性を生かした Formal English の習得を図る。その動機付けと学習方法は学生の認知レベルを考慮して、これを満足させて、意欲をかきたて、練習に励み、相手を理解し自分を理解してもらいながら問題を解決するというコミュニケーション本来の目的を遂行するために役立つ英語の習得を、日本語の充実とともに学生に目指してもらおうという提言になるだろう。

最後に本論の各執筆者の提言を列挙してまとめる。

- ・文法の知識が体系的に不完全で、諸所に穴があり、知的ネットワークとして十分に機能していない。既習の英語に regenerative grammar ともいうべき方法で、知識の穴埋めをしながら、また学生の認知的レベルでの満足感を与えながら、言葉を操るネットワークとしての英語基礎力を固めていくことが大切である。(Ⅱ. 1)
- ・ヒューズを援用し、英語教育にあっては文法によるクラス分けは有効である。(Ⅱ. 2)
- ・文法指導を受け、文法を再構築 (reworking of English grammar) しながら英語学習をした方が、到達レベルが高くなる。英文法の知識は英語運用スキルの獲得を促す。ことに大学生レベルでは、その認知的レベルの満足度を満たしながら文法を学習することが、学習効果につながる。(Ⅱ. 3)
- ・基本文型の把握と語彙力増加が大学英語教育で現在、英語基礎力の鍵となっている。(Ⅱ. 4)

いずれにしても大学の英語再教育を、文法を中心とした英語テストで学生の基礎英語力を診断・評価し、それぞれの習熟度に応じて学生の文法指導を行う。まず remedial level の基本文型の習得で土台を固め、学生がその認知レベルで満足しながら文法知識を増加させる。既得の文法知識を英語運用スキルの獲得へと活用させることによって、到達レベルを上げていくという方向に導くことで、英語基礎力をつけ英語力を向上させて行けるという結論になる。また、文法指導に加えて中学レベルの語彙教育の大切さが浮上してきたことを加えて置く。大学英語再教育のスタートのために英語基礎力診断と評価 (assessment of English proficiency) の方法として不十分ながら文法テスト試作し、これを試案として、これに基づいた英語再教育の方向を示すことができたので、今はこの実践と実りを期待するときなのである。

参考文献

『資料集（1989－1999）創立10周年記念』東洋英和女学院大学，2000.

新富英雄、長尾敦子、高橋基治、伊勢紀美子共著。「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—」『人文・社会科学論集』第24号，東洋英和女学院大学，2006.

新富英雄、伊勢紀美子、高橋基治、長尾敦子、舟木てるみ共編著。『英語教育ワークショップ—英語基礎力の向上をめざして』東洋英和女学院大学，2007.

竹下裕子、大井恭子、有田富美子共著。「東洋英和女学院大学における英語教育に関する学生の現状と課題—語学意識調査結果を中心に—」『人文・社会科学論集』17号，東洋英和女学院大学，2000.

鳥飼玖美子・進藤久美子共著。『大学英語教育の改革 東洋英和女学院大学の試み』三修社，1996.

Grammar-centered Assessment of English Proficiency and Remedial English Education at the University Level

SHINTOMI Hideo, NAGAO Atsuko, TAKAHASHI Motoharu and ISE Kimiko

Abstract

This is the final report of a three-year research project (2004-2006) that aimed to develop a diagnostic and evaluation test of Toyo Eiwa freshman students' English proficiency for the purpose of placement and formulating teaching goals. It follows the two reports: "Reconsideration of Grammar in English Teaching: A Research on the Grammatical Items to Test the Students' English Proficiency" *Ronshu* (2007) and *English Education Workshop* (2007).

Analyses of the results of the second experimental diagnostic and evaluation test (Test β) suggest that (1) a more complete knowledge of grammar be needed to fill gaps in students' general understanding of English and also to improve students' communicative competence in English, that (2) a grammar-centered proficiency test should vary for placement and teaching, that (3) there are some grammatical items that can effectively indicate where a learner stands in their understanding of English syntax, and the application of recent, emerging linguistic theory, which encourages students to participate in more classroom activities, should work well in the teaching of English grammar at the university level, and that (4) a deficient knowledge of basic English sentence patterns can obstruct effective English learning, and it is recommended to acquire essential knowledge of English grammar and vocabulary in pattern practice activities.

To sum up, to conduct a grammar-centered diagnostic and evaluation test of English is not only the beginning of remedial English education but is also that of an active learning classroom approach toward full English proficiency at the university level.