

文法指導・評価研究

英語学習における文法を使う力(文法力)を育成するために、リアリティのある学習の中で文法力を身に付けるための指導方法や、言語使用の中での文法力を測る新たな文法テストのあり方を検討・提案する。

① 映画テキストを使った英文法の指導 6

慶應義塾大学 田中茂範

② 文法の手続き的知識をどう測るか 22

東京外国語大学 根岸雅史
神奈川県立国際言語文化アカデミア 村越亮治

映画テキストを使った英文法の指導

Teaching English Grammar with the Use of the Film Text

田中茂範

Shigenori TANAKA

慶應義塾大学

Keio University

Abstract

Many Japanese students tend to consider English grammar to be a school subject independent of communicative activities, and continue learning it without being able to feel the power of grammar in actual usage. This is unfortunate because grammar is essential to acquiring communicative competence in English. We need to put grammar in the context of real language use. Travis (1948) is probably the first researcher who discussed the possibility of using movies for teaching a second language, and now, with the advancement of digital technology, a growing number of people are interested in teaching a second language through movies (Stempleski & Tomalin, 1990; Wood, 1995; Stillwell, 2009; Eken, 2003; Lowe, 2007; Sweeting, 2009). In this paper, I argue that the film text, being professionally authentic and meaningful, can be the best context in which we teach how grammar works. Using the movie (transcript) is, however, one thing, and how to use it is completely another matter. The question here is how we make the most of movies and make good exercises out of them. In this connection, I argue that we need to give the rationale for our exercise activities by answering the question of why we do what we do.

Key Words

The Film Text, Grammar in Text, Chunking, Dialogue, Authenticity

1. はじめに

英語学習において、文法の学習には、どうもリアリティがないように思われる。文法の学習が生の英語と結びつきにくいということである。そこで、文法を学んでも英語が使えるようにならない、という文法学習について否定的な意見が聞かれることが多くなる。しかし、文法力なくして英語力は存在しない。文法力を身につけることは、間違いなく英語力の核心部分である。どの発話を取り上げても、文法力が関与しない発話はないからである。

本稿では、文法学習にリアリティを持たせるため、映画の中で文法を学ぶ(指導する)ということ提案したい。映画を外国語教育に利用することの可能性については Travis (1948)が議論しているが、実践となると技術的な問題があり、本格的な議論が盛んになっ

たのは最近になってからである(Stempleski & Tomalin, 1990; Wood, 1995; Stillwell, 2009; Eken 2003; Lowe, 2007; Sweeting, 2009)。我が国でも、1995年に「映画英語教育学会(ATEM)」が設立され、活発な研究が進められている。

本稿で取り上げたい論点は、(1)「映画の中で学ぶ文法」とは何か、(2)どうして映画テキストがよいのか、そして(3)映画を使った効果的な文法指導の方法とは何かの3つである。

2. 映画の中で学ぶ文法

まず、映画を使った文法学習が目指す文法力とは何か。そもそも文法力とは何かといえ、それは「状況に応じて適切な発話を自在に紡ぎ出す力」である。このことを踏まえて、筆者は、映画を使って養成すべき文法力には以下の2つが含まれると考える。

- (1) チャンキングによって発話を生み出す力
- (2) 文法項目を言語実践の中で使う力

2.1 チャンキングによって発話を生み出す力

発話の基本単位は「チャンク(chunk)」である。チャンクとは、息継ぎ(pause)によって画定される言語単位のことである。例えば Why don't you give him another chance? という発話をする際に、話し手が Why don't you / give him another chance? と Why don't you のあとで息継ぎをすれば、ここには2つのチャンクがあることになる。この2つのチャンクを連鎖化させることを「チャンキング(chunking)」と呼ぶ。筆者は、チャンキングが自然な言語処理のプロセスを反映したメカニズムであるという前提に立つ。言い換えれば、チャンキング的発想を身につけることが文法力の大きな要素である。

チャンキングを自然言語処理のプロセスとする前提の根拠となるのが、言語の「線条性(linearity)」という性質である。線条性とは、時間軸に沿って展開する言語表現のありようを捉えたものである。言語には、図1に示すように系列軸(paradigmatic dimension)と統語軸(syntagmatic dimension)の2つの軸があることが、ソシュール以来、言語学では広く認められている。まさに、これが言語システムの最大の特徴であるといえるだろう。

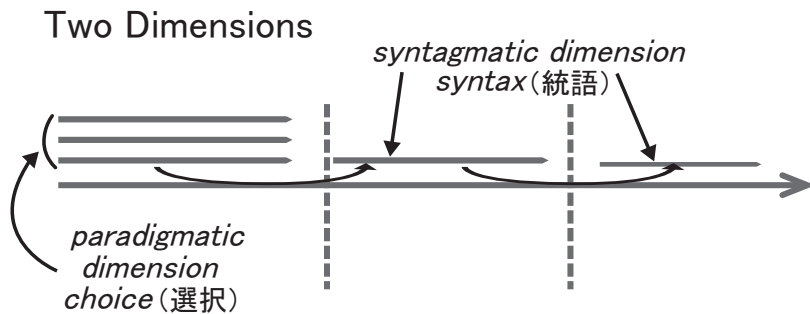


図1 言語の線条性

系列軸は表現選択の軸であり、統語軸は表現連結の軸である。言い換えれば、言語処理にはチャンキングが自然な形で行われるということである。チャンキングにはその都度のチャンクの選択が前提となる。例えば、Long ago people believed that the dead came back to life on Halloween. Now people remember Halloween by going to parties or trick or treating. という2つの文は、以下に示すように、その都度のチャンクの選択とその連鎖によって構成されている。

Long ago / people believed / that the dead came back to life /
 on Halloween.// Now / people remember Halloween / by going to parties /
 or trick or treating.//

Long ago は1つのチャンクであり、people believed はそれに続くチャンクである。Long ago の代わりに Many years ago だとか A long time ago などを選択肢としては可能だったはずである。しかし、ここでは Long ago というチャンクを選択している。同様に、people believed も1つの選択であり、it was believed だとか there was a belief などを選択肢として考えることができる。つまり、チャンクを選択し、チャンクをつなげることで発話行為が行われるということである。

このように、言語は線条性という特質を持つことからチャンキングは自然な言語処理のメカニズムとなるわけだが、ここで注目すべきは、チャンクは全体の部分ではなく、表現行為のさなかにあつては「断片(fragment)」として特徴づけられるということである。すなわち、表現行為は断片連鎖を通して行われるのであって、文連鎖ではないということである。断片は完全な文を想定しない。断片連鎖としてのチャンキングは自然な思考の流れの反映であるといえる。日常言語における文法ということを考える際に、このチャンクの断片性ということは強調しておく必要がある。なぜなら、英語の運用力に欠ける人の際立った特徴として、頭の中で文を作り、そしてそれを発話するという流れに囚われていることが挙げられる。これは、端的に言って不自然なプロセスである。頭の中で文を作れば、認知的負荷が高くなる。それだけでなく、頭の中で作った文を発話するというのは、会話の流れにぎこちなさを生み出す。さらに、文法的に正しい文にこだわる傾向が学習者の間で見られるが、文法的に正確すぎる文は改まりすぎて、日常会話ではかえって不自然とみなされることさえある。

2.2 文法項目を言語実践の中で使う力

映画を使って養成すべき文法力の2つめ、文法項目を言語実践の中で使う力については、例えば「時制」「関係代名詞」「助動詞」「不定詞」というのは文法事項であるが、実際の言語使用の中でどのように使われるのかがわからなければ、文法の学習はコミュニケーションの力になりえない。例えば助動詞 shall について文法書にしたがって学習しても、その実際の使い方は知ることができない。つまり、文法のための文法学習にはリアリティがない。文法を実際の言語使用の中に位置づけて学習する必要がある。そこで筆者が提案するのは「テキストの中の文法(grammar in text)」という考え方である。すなわち、生の言語使用の

テキストの中で文法を捉えるということである。shall が当該の文法項目だとすれば、例えば以下のようなコンテキストを示すことができよう。

“... But we are united in this crusade. We shall liberate Europe. We shall restore freedom. We shall make the world safe for democracy. There is no other cause so urgent as to bring us far from our homes. This is our purpose.” [映画 *Ike: Countdown to D-Day*, Robert Harmon 監督, 2004] しかしながら、我々はこの聖戦において団結している。我々はヨーロッパを解放する責務を負っている。我々は自由を回復する責務を負っている。我々は民主主義のために世界を安全にする責務を負っている。故郷を遠く離れて我々を集結させる緊急性の高い大義は他にない。これが我々の目的なのだ(筆者訳)。

これは映画 *Ike: Countdown to D-Day* の中でアイゼンハワー将軍が戦争への決意を表明する場面である。ここで「意志」ではなく、「そうあるべき」という「当為」が意図されていることから、will ではなく shall が使われていると考えることができる。意志というよりもっと大きなミッション(責務)に突き動かされて行動するというアイゼンハワー将軍の思いをこの shall の使用に読み取ることができる。あえて訳せば「～する責務を負っている」という感じである。このように、shall の学びにリアリティを与えるために、映画という生の教材は有効である。

3. 映画テキストを教材とする根拠

文法学習と実際の言語使用を架橋することが、リアリティのある文法学習(指導)につながる。しかし、実際の言語使用(生の教材)といっても、それは数限りなく存在する。では、その中で映画テキストを選ぶ根拠は何だろうか。

教材の良し悪しを決める基準は、学習者にとって、authentic であること、meaningful であること、そして personal であること、の3つだろうと筆者は考えている。authentic な教材は artificial な教材との比較で評価される。artificial とは人工的であり、味気ない。本物は人を惹きつける力を持つ(Stillwell, 2009)。しかし、authentic であることが教材としての十分条件ではない。authentic であると同時に、学習者にとって meaningful でなければならない。ここでいう meaningful とは「理解可能であること(comprehensible)」そして「面白いこと(interesting)」という認知と情意の両面を含むコンセプトである。authentic で meaningful であることが学習者にとってよい教材ということである。さらにいえば、人は personal なことに反応しやすい。自分のこととして状況を捉えることができること(つまり、personalize できること)、これが personal であることの意味である。

この3つの条件—authenticity, meaningfulness, personalization—を満たすテキストは多い。歌、詩、スピーチ、インタビュー、小説、日常会話、会議などジャンルや目的という観点から見れば、無数のテキストが考えうる。そこで、「どうして映画テキストか？」が問われなければならない。

言語使用の中心にあるのは日常会話である。言い換えれば、日常会話はすべての言語活動の基盤となる。このことから、日常会話がここで関心のある文法学習の最良のコンテク

ストを提供するといえるかもしれない。しかし、日常会話は即興で行われる双方向のやりとりであって、そのことが教材として取り上げることを難しくしている。日常会話は、断片的であり、絶えざる修正が見られる。結果として、意味的に冗長であり、表現的に修正の痕を多く残す。確かに、上記のように、断片的な言語活動(チャンキング)は表現のための文法力の主要な柱である。しかし、教材として取り上げるには「あまりにも生々しい(too raw)」のである。

ここで日常会話の具体例を見てみよう。ある20代後半の女性が、高校生活最後の日、ある男子からプレゼントを手渡された。しかし、距離をとりたいと思っていた男子だったので、それを彼の目の前でごみ箱に捨ててしまったという出来事を後悔の念を抱きつつ回想している場面である。

“And then I looked at his face, and I thought, really ... I, uh, it’s something that just ... I would love to apologize, because you know, it was – it’s just something, I thought, why am I it was a really wonderful thing that he did. This has haunted me for a long time. He didn’t have a lot of money. He was a really nice guy ... and he just wasn’t my crowd, you know that kind of thinking.”

これは語られた言葉をそのまま書き取ったものだが、チャンク分析すれば以下のようになる。

“And then / それで
I looked at his face, / 彼の顔を見たの
and I thought, really ... / で、思ったのよ、本当に
I, uh, / 私って、
it’s something / それって
that just ... / ただの
I would love to apologize, / できたら謝りたい気持ちだわ
because you know, it was – / なぜって、わかるでしょう、それって
it’s just something, / それはただ
I thought, / 思ったのよ
why am I / なぜ私って
it was a really wonderful thing / それって本当にすばらしいことだったのに
that he did. // 彼がしたことは
This has haunted me / このことがずっと気になって
for a long time. // 長い間ね
He didn’t have a lot of money. // 彼ってあまりお金を持っていなかった
He was a really nice guy / というか彼は本当はいい人だったんだけど
... and he just wasn’t my crowd, / でも私たちとはちよつと違うというか、
you know / わかるでしょう
that kind of thinking.”// そういう考えって

このように文字にすれば、日常言語は文の連鎖というより断片連鎖によって成り立っていることがよくわかる。このことは言語事実として重要である。つまり、チャンキングの発想で表現をする際に話し手は何をしているかといえ、次の2つの原理にしたがった行為を行っているのだといえる。

1. 情報追加の原理：必要なだけ情報を追加しなさい。
2. 軌道修正の原理：必要に応じて、軌道修正を行いなさい。

軌道修正のしかたとしては、繰り返す、言い直す、言いよどむ、話題を放棄するなどがある。文法学習の目標は、こうした原理にしたがって、自由自在に英語を使うことができるようにすることである。しかし、そのための教材として実際の日常会話をそのまま取り上げるには無理がある。上で述べたようにあまりにも生々しく、教材としてそれを再現するには構文的にも意味的にもかなり無理があるからである。

そこで、筆者は、映画の中のやりとり(会話)が、文法力を身につけるための教材として最良だと考える次第である。以下、その理由について述べる。

映画の会話は、台本に基づいて行われるため、俳優は台本を読み、練習した上で映画製作におけるやりとりを行う。そのため、基本的に映画は会話体で構成されるが、日常会話と比べて断片性が低く、より構造化されており、意味的冗長さも低い。また、映画には、会話だけでなく、詩、手紙、演説などさまざまなジャンルの英語が含まれることがある。一言でいえば、映画のテキストは“professionally authentic” (プロにより洗練された本物)であるということである。もちろん、映画作品の中での会話であるが故に、場面が *meaningfulness* の条件を担保する。そして、学習者が感情移入すれば、*personal* なテキストになりうる。

映画の会話が日常の会話とどう違うかを見てみよう。以下は映画 *The Blind Side* (John Lee Hancock 監督, 2009) からの会話場面の抜粋である。

Leigh Ann: He's a great kid. //

Sherry: Leigh Ann, / is this some sort of white guilt thing? //

Elaine: What would your Daddy say? //

Leigh Ann: Um... / before or after he turns around in his grave? // Daddy's been gone five years, / Elaine. // Make matters worse, / you were at the funeral, / remember? // You wore Chanel and that awful black hat. // Look, / here's the deal, / I don't need y'all to approve my choices alright, / but I do ask / that you respect them. // You have no idea / what this boy has been through / and if this becomes some running diatribe, / I can find overpriced salad / a lot closer to home. //

映画の中では、これはごく自然な会話である。しかし、よく見ると文として整っており、上で見た日常会話の例とはだいぶ構造的に異なる。以下は Leigh Ann の発言をチャンク化したものである。

Um... で、
before or after he turns around in his grave? // 彼が墓に入る前それとも後のこと？
Daddy's been gone five years, パパは亡くなって5年になるのよ
Elaine. // エレイン。
Make matters worse, もっと言わせてもらおうと、
you were at the funeral, あなた、葬式に来ていたじゃない
remember? // 覚えているでしょう？
You wore Chanel and that awful black hat. // シャネルを着て、あのスゴイ黒い帽子
を被ってね。
Look, ねえ、
here's the deal, こうしましょう
I don't need y'all to approve my choices alright, あなたたちに私の選択を認めてく
れとは言わないわ
but I do ask だけどどうしてもお願いしたいのは
that you respect them. // 私の選択を尊重してほしいの。
You have no idea 理解できないでしょうね
what this boy has been through この少年がどんな目にあってきたかは
and if this becomes some running diatribe, で、もし私のことを非難するのなら
I can find overpriced salad 高価すぎるサラダを
a lot closer to home. // 家に持ち帰ってもいいわ。

このように、映画の SCRIPT では、不要な繰り返しだとか言い直しが含まれない形で会話が構成されている。しかし、それでも自然な会話体であるということには違いない。

さらにいえば、映画はさまざまな言語使用の場面を含むという意味において総合的である。確かに会話が中心になってストーリーは進展するが、映画全体の中には演説があったり、詩の朗読があったり、法廷での論争があったりで、生の英語表現が詰まっているのが映画という作品なのである。

4. 映画をどう使うか

実際に、教室で映画を使った文法指導を行うのに、「どうやるか」という方法論の問題が出てくる。容易に想像できるのは、映画の何か所かを取り出し、そこでの会話場面に注目して、穴埋め練習、音読練習、書き換え練習を行うといった教室での状況である。筆者は、映画を使って文法指導を行うには以下の手順が必要だと考える。

1. 映画の SCRIPT の言語分析を行う。
2. 指導のために使用する場面を選択する。
3. 映画テキストを使ったエクササイズを作成する。

順を追って説明することにする。以下の議論では具体性を持たせるため、映画 *The Outsiders* (Francis Coppola 監督, 1983年) を事例として使用する。1965年, オクラホ

マ州のタルサが舞台。グリーサーズ(Greasers)とソシューズ(Socs)と呼ばれる若者たちのグループ抗争の中に、社会階層、ステレオタイプ、大人と子どもといった問題がテーマとして織り込まれている。

4.1 スクリプトの言語分析

まず、映画スクリプトの全体を対象にして言語分析を行うと、以下のような基礎データが得られる。

- ☑映画を構成する総語数：6,140語
- ☑異なり語数：1,082語
- ☑文の総数：1,138文
- ☑文を構成する語数平均：5.4語

91分の映画だが、会話は約6,000語で構成されている。反復的使用を考慮しないで異なり語だけをカウントすれば約1,000語(I've や gotta などはこの形で1語とみなす)である。発話文は1,100文ぐらいの数であるが、文を構成する単語の数は平均すると5.4語で相対的に短い発話文で構成されているということがわかる。参考までに示すと、以下の会話場面は映画の冒頭部分からのものである。

場面1

Johnny: What's going on? やあ、どうだい？

Ponyboy: What's up? やあ。

Dally: We're early. まだ早いぜ。

Ponyboy: What do you wanna do? どうする？

Dally: Nothing legal, man. ろくなことはしないさ。

Let's get out of here. ここをずらかろうぜ。

このように、映画は(もちろん、ジャンルによって異なるが)比較的短い文で会話が構成されていることがわかる。

また、この映画は反復使用を除くと、約1,000語で構成されている。ということは、頻度の高い語とそうでない語があるわけだが、比較的頻度の高い動詞をリストアップすれば以下のようなになる。

get (76), know (48), come (34), got (30), see (30), go (27), look (24), think (21), take (18), tell (15), stay (14), killed (11), looking (11), give (10), say (10)

一目でわかるように、これらはすべて中学校で学ぶ動詞である。get が圧倒的に多く、got の形を加えると106回も使われていることになる。テキスト分析の強みは、get を取り上げた場合、それが具体的にどのように使われているか映画のスクリプト全体を通して示すことが

できることである。ほんの一部を示すと以下の通りである。

Let's **get** out of here. ずらかろうぜ。

Don't **get** wise. 恰好つけるんじゃないよ。

Get your feet off my chair! 私の椅子から足をどけてよ!

I'm gonna **get** a Coke. コカコーラでも買ってくる。

Get lost, hood! 消え失せろよ, ごろつき!

Get Johnny some, too. ジョニーにも買ってきてくれよ。

I'm sorry to **get** you away from this party, but I don't know what to do.

折角のパーティを邪魔してごめん, でもどうしていいかわからなくて。

もちろん, それぞれが使われた映画内での文脈を示すことで, **get** の練習問題を作成することもできるだろう。

J: We thought you could **get** us out, if anyone could. ぼくらを助けてくれるとしたら, 君しかないと思ったんだ。

I'm sorry to **get** you away from this party, but I don't know what to do. 折角のパーティを邪魔してごめん, でもどうしていいかわからなくて。

D: I was just trying to **get** some sleep. ひと眠りしようとしていたところさ。

4.2 場面の選択

映画のすべてを教材として取り上げるのは, 時間的に考えて現実的ではない。もちろん, 生徒各自が映画全体を観るよう促す必要はあるし, そうした機会を別途設けてもよい。しかし, 授業の中で行う文法指導のためには, 映画から場面を何か所か選ぶのがよいだろう。できれば, 10か所ぐらいを選択したい。以下は筆者が選んだ一例である。

場面: 映画の終盤, チェリーとポニーボーイがジョニーの容態について話す場面。

Cherry: How's Johnny doing? ジョニーの具合はどう?

Ponyboy: Not so good. あまりよくないんだ。

Would you come and see him? 彼の見舞いに来てくれる?

C: No, I couldn't. いえ, できないの。

P: Why not? なんでだい?

C: I couldn't. 無理なのよ。

He killed Bob. 彼, ボブを殺したでしょう。

Maybe Bob asked for it. たぶん, ボブが悪いの。

I know he did. そうだということはわかっているわ。

But you didn't know his other side. でも, 彼にも別の面があったのよ。

He could be real sweet. 本当に素敵なところだってあったのよ。

He wasn't just any boy. 彼って, どこにでもいる男の子じゃなかったの。

Bob had something that made him different... made people follow him.

ボブは彼ならではの何か、人々をついてこさせるような面があったの。

A little better than the crowd, you know what I mean? そこの連中よりちょっとはよかったのよ、わかってくれるでしょう？

P: I don't want you to go see him anyway. なら、彼を見舞ってくれなくてもいいさ。

We don't need your damn charity! 君のつまらない施しなんかいらんから。

C: I wasn't trying to give you charity. 施しをしようなんて思ってもないわ。

I only wanted to help. ただ、助けたかっただけなの。

I liked you from the start. 初めからあなたのこと好きだったわ。

The way we talked. 一緒におしゃべりしたときから。

P: Can you see the sunset from the Southside very good? 南側から夕陽がとてもきれいに見えるかい？

C: Yeah. Real good. ええ、とてもきれいに。

P: You can see it from the Northside, too. 北側からも夕陽が見えるよ。

C: Thanks, Ponyboy. ありがとう、ポニーボーイ。

You dig okay. わかってくれたのね。

このように、取り上げたい場面を決める作業が必要である。次に、選択した場面を使ったエクササイズを作成する作業を行う必要がある。

4.3 エクササイズの作成

映画を使ってどう英語を教えるか。これはどういうエクササイズを作るかの問題である。映画を使ったエクササイズといえば穴埋め式の聞き取り、書き換え、英文和訳、音読などが連想されるが、それは何のためのエクササイズであるかが問題である。目的がはっきりしないエクササイズは教育的に健全とはいえない。そこで、エクササイズの目的を明確にする必要があるわけだが、筆者は、awareness-raising(気づき)、networking(関連化)、comprehension(理解)、production(産出)、automatization(自動化)の5つが大切と考えている。すなわち、「これは気づきを高めるためのエクササイズである」「これは自動化のためのエクササイズである」といった自覚を持ってエクササイズをするということである。

4.3.1 気づき (awareness-raising)

まず、気づきについていえば、その対象は多種多様である。例えば「英語は前置詞言語である」だとか「表現はチャンキングによって行われる」といった高次の気づきもあれば、「would や could の使い方についての気づき」「慣用表現の使い方に関する気づき」といった文法形式に関する個別具体的な気づきもある。

文法形式に注視させるだけでなく、それがどういう意味機能を持ち、そして実際にどのように使われているかを分析的な観点から捉えることで文法への気づきが高まるはずである。例えば、仮定法で would や could を扱ったとしても、実際の会話でどのように使われるかは直ちに明らかではない。そこで、下記の場面のやりとりに注目させる。

- C:** How's Johnny doing?
P: Not so good. Would you come and see him?
C: No, I couldn't.
P: Why not?
C: I couldn't. He killed Bob. Maybe Bob asked for it. I know he did. But you didn't know his other side...

そして、ポニーボーイとチェリーはそれぞれの Would you ... と No, I couldn't. をどういう意味合いで使っているかをグループなどで考えさせる。文法演習などで説明した would と could を思い出させ、それをこの場面の理解に応用させるという工夫があるとよい。ポニーボーイは would を使うことで「(無理かもしれないけどできれば)彼のことを見舞ってくれるかな」と遠慮がちにお願いしている。それに対して、チェリーは No, I couldn't. と応じている。この couldn't は「仮にやろうと思ってもできないのよ」という仮定法の用法で、チェリーの立場と気持ちを表している。そのことがにわかには理解できないポニーボーイは Why not? と聞き返しているが、チェリーは再度、I couldn't. と述べている。そして、その理由を述べている。

このように、実際の映画の中で would や could がどのように使われるかを見ることは、文法項目としての would や could にリアリティを与える効果があり、生徒も「なるほど」という納得が得られるはずである。

4.3.2 関連化 (networking)

そもそも文法項目は有機的な関連性を持たないまま、バラバラな知識として学習される傾向が強い。しかし、本物のテキストには、さまざまな文法項目が含まれており、しかも、そこには意味的な連関が感じられる。以下は、ソシューズの中心人物ランディが、火事現場で中に閉じ込められていた子どもを危険を顧みずに救ったポニーボーイとジョニーの行為に言及する場面である。

- Randy:** ... I read about you in the paper. How come?
Ponyboy: I don't know. I felt like playing the hero.
R: I wouldn't have.
P: Wouldn't have what?
R: I would have let those kids burn to death.
P: You might not have. You might have done the same.
R: I don't know. I just don't know anything anymore. I never believed a Greaser could do that.
P: Greaser has nothing to do with it.

まず、直説法と仮定法が交ざっていることがわかる。テンスとしては過去を回想する表現と現在のことを語る表現が含まれる。生徒には、動詞句に下線を引かせ、過去(単純)形、現在(単純)の否定形、仮定法過去完了形などのラベルを付けるように指示する。そして、

どうして「ここでは〇〇の動詞形が使われているか」を考えさせる。個人活動でもグループ活動でもよいだろう。

注目は次の通りである。I read about you in the paper. 新聞でポニーボーイたちのことを読んだという事実が過去単純形で表現されている。「形」は「過去(単純)形」だが、「はたらき」は「過去の事実を述べる」である。それに対して、ポニーボーイも I don't know. I felt like playing the hero. と応じている。I don't know. は現在単純の否定形で今の気持ちを語り、I felt like playing the hero. で過去の出来事を回想し、「ヒーローごっこをしていたような感じだったのかも」とコメントを述べている。それに対して、ランディは I wouldn't have. と仮定法で応じている。ここでは何を言いたいのか、はっきりしないが「もしぼくがその場にいたとしたらそんなことをしなかった」という気持ちを表現する。ポニーボーイは真意を図りかねて Wouldn't have what? と応じている。このように、どんなテキストでもテンス・アスペクトを伴った動詞形(現在単純形、現在完了形、仮定法過去完了形、過去単純形、仮定法過去形など)が使われており、それらを「やりとり」という文脈の中で関連づけることが関連化(networking)のポイントである。文脈が適切な形を決めるのである。ランディの I wouldn't have. は、ランディが話題となっている火事現場に実際にいたわけではないということを考えるれば、自然な選択である。ポニーボーイが You might have done the same. という箇所があるが、「同じことをしていたかもしれない」という思いを might でやんわりと表現している。

動詞形の形とはたらきの観点から、フローチャートのような形で関連化する作業を生徒にさせるのもよいだろう。

read 過去単純形→過去の事実を述べる。

don't know 現在単純形(否定)→今の気持ちを述べる。

felt like (playing) 過去単純形→過去の出来事を回想しコメントする。

wouldn't have 仮定法過去完了形→その場に自分がいたとしたら「そんなことはしなかった」と仮想の状況を述べる。

Wouldn't have (what?) 仮定法過去完了形→相手が立てた仮想状況を受けて、真意を確認する。

would have let 仮定法過去完了形→仮想状況の中での行動を具体的に述べる。

might not have 仮定法過去完了形→相手の仮定の話をやわらかく打ち消す。

might have done 仮定法過去完了形→相手が現場にいたとしても同じことをしただろうという可能性を述べる。

don't know 現在単純形(否定)→現在の実際の気持ちを表明する。

don't know 現在単純形(否定)→現在の実際の気持ちを反復して表現する。

never believed ... **could do that** 過去単純形(否定)→これまでの経緯で(過去に)思ってもいなかったことを明かす。

has (nothing to do with it) 現在単純形→実際にはそれは違うと現在の心境として語る。

関連化のエクササイズは、動詞表現のテンス・アスペクトに注目することで知識の統合化を図るのが目的の1つであり、この場合は「気づき」と連動するのが効果的である。

4.3.3 理解 (comprehension)

次に、理解を促すエクササイズについてであるが、英文を和訳するだけでは理解にはつながらない。理解には内容構成 (content construction), 共感的投射 (empathic projection) が含まれる。共感的投射とは、話された言葉を手掛かりにしながら、話し手の意図、態度、それに表情を読み取ることである。ここでいう意図とは「何かを言うことによって何をしたいのか、何をしてほしいのか」といった行為意図のことを指し、「同情してほしい」「当惑した気持ちを表す」「否定する」「依頼する」「誤解を解く」などさまざまな行為が含まれる。

ここでいう「態度」は「発話態度」のことで、原則は「誠実に、あるがままに語る」という態度がデフォルトである。しかし、反対の極には「嘘をつく」があり、真実と嘘の間には「冗談」「皮肉」が含まれる。そして、映画の場合には視覚情報が表情把握の手掛かりになるが、小説の場合のように文字情報からも表情を読み取ることができる。

「内容構成」がテキストの「発話の意味」だとすれば、「意図・態度・表情」は「発話者の意味」ということになる。そこで、ここでいう理解とは発話の意味と発話者の意味の融合として捉える必要があり、エクササイズもその両面に注目したものでなくてはならない。上の例でいえば、チェリーの No, I couldn't. の表現に含まれる、彼女の意図や表情を読み取るというエクササイズがそれである。

しかし、テキストの種類によっては内容構成が中心になる場合もある。映画の中で詩を朗読する場面があるが、詩の理解は内容構成が中心となる。

場面：隠れ家での数日後、ジョニーとポニーボーイが美しい夜明けに感動し、ポニーボーイがフロストによる詩を朗読する場面。

Johnny: That was sure pretty. 本当にきれいだったな。

Ponyboy: Yeah. The mist is what's pretty, all gold and silver. うん、なんとも言えないね、あの霞は。金と銀の輝きだった。

J: Too bad it can't stay like that all the time. ずっとそのままではいられないなんて残念だな。

P: Nothing gold can stay. 黄金に輝くものはとどまっではいられない
Nature's first green is gold. 自然の最初の緑は黄金だ
Her hardest hue to hold. とどめておくことができない色合いだ
Her early leaf's a flower. 自然の初葉は花だ
But only so an hour. しかし、ほんの1時間もすれば
Then leaf subsides to leaf. やがて葉は葉になり
So Eden sank to grief. そしてエデンは悲しみに沈んだ
So dawn goes down to day. そして夜明けは昼になっていく
Nothing gold can stay. 黄金に輝くものはとどまっではいられない

J: Where did you learn that? That's what I meant. それ、どこで学んだの？ まさに言いたかったことだよ。

P: Robert Frost wrote it. I always remembered it 'cause I never quite knew what he meant by it. ロバート・フロストが書いた詩だ。いつもなんとなく覚えていたんだ、どういう意味か全くわからなかったからね。

この詩をどう解釈すればよいだろうか。解釈の可能性が内容構成の際の前提となる。まず、nature's first green と her early leaf が賞賛される。

Nature's first green is gold.
Her early leaf's a flower.

しかし、but only so an hour に続き、輝きは失われることを嘆く表現にシフトする。そこでは、「下方への移動(downward movement)」というイメージが反復されている。

Leaf subsides to Leaf
The Eden sank to grief
Dawn goes down to day

理解において、なぜ Dawn goes down to day. なのか、Leaf subsides to leaf. とはどのようなことかなどが鍵となる。dawn は the Eden として表現されている。そして、エデンが the Fall of Man (人間の墮落)を経て、day (生きる現実世界)になるという構図を読み取ることができる。Leaf subsides to leaf. はまさに、「花としての葉がただの葉に戻る」という意味において現実の象徴として読み取ることができよう。どうして「下方への移動か」という点について、「花」の自然のサイクルを考えてみることができる。葉からつぼみに、そしてつぼみから花に、そして花もいずれは散るという流れを連想することができる。ちょうど、葉が地面に落ちるのが自然であるように、Dawn goes down to day. も自然な流れである。結論は、Nothing gold can stay. (すべては移ろう)である。まさに、her hardest hue to hold (とどめておくことが最も難しい色合い)である。文法的な観点からは、subsides to と goes down to が現在形であるのに対して、sank to は過去形になっているのはどうしてかを理解の観点から議論するのもよいだろう。また、詩の翻訳プロジェクトをグループ単位で行うのもよいだろう。翻訳の成果を発表し合い、生徒同士で評価をするというのもいいだろう。翻訳は総合的な文法力が問われるプロジェクトである。

4.3.4 産出(production)と自動化(automatization)

産出のエクササイズを工夫する際に大切なことは、チャンキング的発想力が身に付くこと、それにコンテキストの中でぴったり合った表現を選択することができることの2つである。産出は自動化を意識して活動するのがよい。チャンキング的発想を身に付けるのに適した場面としては、以下(息継ぎにしたがってチャンキングしたもの)がある。これは映画の終盤、ジョ

ニーがポニーボーイに宛てた手紙を自ら音読する場面(一部)である。上で取り上げたフロストの詩“Nothing gold can stay”に言及している。

I've been thinking about it, / そのこと(火事で子どもを助けたこと)をずっと考えてたんだ

and that poem, / それと, あの詩のこともね

that guy that wrote it. // それを書いたあの人。

He meant you're gold / 彼が言いたいのは, ぼくらは黄金だということ,

when you're a kid, / 子どもの時は

like green. // 緑のように。

When you're a kid / 子どもの時は

everything's new. // なんだって新しい。

Dawn. // まさに, 夜明けだ。

Like the way you dig sunsets, / 夕陽を見て思った時のように

that's gold. // あれが黄金なんだ。

Keep it that way. // ずっとその気持ちを持っていてね。

It's a good way to be. // そうあるのはいいことだから。

チャンキングを意識して、セリフを声に出して言う訓練が必須である。もちろん、セリフの元の音声をしっかり聞き、音を一旦止めて繰り返す(repeating)、音声の後を影のように追いかけて読む(shadowing)、音声と声をかぶせるように読む(overlapping)などを通して繰り返すなどの訓練を重ねることで、音声的な特徴も会得することができるだろう。これはチャンキング的発想で英文を産出する訓練になるだけでなく、テキストの英語を自動化する訓練にもなる。

映画のセリフを声に出して言う訓練が十分にできたら、場面の中で役を演じるロールプレイングを行うことで、感情を込めた表現活動が可能となるはずである。その場合に大切なのは、感情移入をすることである。役になり切り、演じ切ることである。映画の中の10個の場면을演じ切ることができるようになれば、チャンキング的発想を身につける上で高い効果が期待でき、また文法項目が実際にどのように使われるのかについても身体感覚のレベルで理解することができるようになると思われる。上の手紙では指示詞の **that** や現在完了進行形の **I've been thinking** や様態を表す副詞表現の **like the way** などが注目に値する文法項目である。

5. おわりに

映画は英語学習(文法学習を含む)のための最良のテキストを提供する。日常会話をなぞり、暗記しようとはしないが、映画の名場面は自然と覚えたい魅力がある。確かに、日常会話は **authentic** であり、その **authenticity** を映画のセリフは備えていないかもしれない。しかし、映画の英語は **professionally authentic** なのである。何度も修正され、計算された言葉が映画にはある。映画は、文法の学習においてリアリティを感じさせてくれる最

良のテキストである。課題は、教師一人一人が、映画のテキストをどうエクササイズに変換していくかである。そして、エクササイズを広く共有することで、新しいタイプの文法の学びが広まっていくことを期待したい。

参考文献

- Braddock, B. 1996. *Using films in the English class*. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.
- Chetwynd, L. (Writer) & Harmon, R. (Director). (2004). *Ike: Countdown to D-Day* [Television film]. New York: A&E Television Networks, LLC.
- Eken, N. 2003. You've got a mail: A film workshop. *ELT Journal*, 57, 1-59.
- Hancock, J. L. (Writer/Director). (2009). *The Blind Side* [Motion picture]. United States: Warner Bros. Pictures.
- Lowe, M. 2007. Films in English Language Teaching. *IH Journal Issue*, 23, 16-19.
- Rowell K. (Screenplay Writer), Hinton, S. E. (Novel Writer), & Coppola, F. F. (Director). (1983). *The Outsiders* [Motion Picture]. United States: Warner Bros. Entertainment, Inc.
- Stempleski, S. & Tomalin, B. 1990. *Video in action: Recipes for using video in language teaching*. New York: Prentice Hall.
- Stillwell, C. 2009. Authentic video as passport to cultural participation and understanding. In M. Dantas-Whitney & S. Rilling (Eds.), *TESOL Classroom practices: Authentic materials*. Alexandria: TESOL.
- Sweeting, A. 2009. *Language through Film*. Sydney: Phoenix Education.
- Travis, J. E. 1948. The Use of the Film in Language Teaching and Learning. *ELT Journal*, 1, 145-149.
- Wood, J. 1995. Good video movies for teaching English as a foreign or second language. (ERIC Document Reproduction Service No. ED389225)

文法の手続き的知識をどう測るか

How to Test Procedural Knowledge of Grammar

根岸雅史

Masashi NEGISHI

東京外国語大学

Tokyo University of Foreign Studies

村越亮治

Ryoji MURAKOSHI

神奈川県立国際言語文化アカデミア

Kanagawa Prefectural Institute of Language and Culture Studies

Abstract

It may have been naïvely believed by many of language teachers that grammar tests assess language learners' grammatical knowledge. Studies in second language acquisition, however, provide us with a new perspective on the concepts of grammatical knowledge. They suggest that we distinguish declarative knowledge from procedural knowledge. A high score in a conventional grammar test which assesses only declarative knowledge does not necessarily indicate the test-taker's ability to use this grammar correctly. The present study examines the effectiveness of a new type of grammar test, which enables procedural knowledge of English grammar to be assessed. The test in this study consists of two parts: the test of nonformulaic grammar use and that of formulaic grammar use. The item difficulties calculated based on item response theory show that most of the formulaic test items were easier than the nonformulaic ones. The results of the test items correspond quite well with the use of the grammar items in free writing assignment preceding. In spite of several challenges, the potential usefulness of the new test, which could predict procedural knowledge of grammar, was confirmed.

Keywords

Grammar Test, Procedural Knowledge, Declarative Knowledge,
Formulaic Language, English Profile

1. 「文法力」と「文法テスト」が測ってきた力

文法テストは、何を測るのか。この問いへの答えは、多くの英語教師にとっては自明だ。文法テストは、文法力を測る。しかし、その「文法力」とは何であろうか。

第二言語習得研究では、「文法知識」に関して、「暗示的知識(implicit knowledge)」対「明示的知識(explicit knowledge)」、「手続き的知識(procedural knowledge)」対「宣言的知識(declarative knowledge)」というような二分法がしばしば用いられるようになった。この区分は、SLA 研究においては、情報処理モデルの中で語られている。Lightbown and Spada (2013)によれば、DeKeyser (2001, 2007)らは、第二言語習得を「スキル学習」になぞらえ、言語学習も、他の学習と同様、「宣言的知識」、つまり、文法規則などの、持っていることを意識している知識から始まるが、練習とともに、宣言的知識は「手続き的知識」、つまり、その知識を使える能力に変わっていき、練習を継続することで、手続き的知識は自動化され、学習者は宣言的知識として学習したことを忘れるとしている。

こうした枠組みで、「文法力」を見てみると、従来の文法テストは、「文法力」の限られた側面、つまり、「宣言的知識」しか測定してこなかったのではないと思われる(根岸, 2011)。だとすると、従来の文法テストは、学習者がその文法項目を実際に使えるかどうかについては、情報を提供できていないということになる。従来の文法テストの意義と役割を認めつつも、実際の言語使用の能力の有無をできるだけ忠実に反映するような新しいタイプの文法テストの開発が求められる。

英語に関して、言語使用の実態を解明しようとしている研究プログラムとして、English Profile Programme (EPP)がある。EPPでは、特定言語への言及のないCEFRの利用に当たり、個別言語である英語のReference Level Descriptionsを明らかにすることを目指している。EPPはCambridge Englishが中心となって進めているが、それぞれのCEFRレベルの学習者の基準特性の概要を同定してきた(Hawkins & Buttery, 2009; Salamoura & Saville, 2009, 2010)。なお、EPPは、文法の他に、語彙や機能の習得についても調査を行っている。

EPPに関連して、根岸・村越は日本人英語学習者の文法項目の習得状況を、作文データをもとに調査してきている(根岸, 2012; 村越, 2012, 2013)。これらの調査からわかってきたことは、ほとんどの文法項目が「学習」から「使用」までにかかりの時間がかかっているということである。例えば、日本の中学で指導することになっている文法項目である「受動態」や「関係代名詞」などは、日本人英語学習者は作文ではなかなか使用してこないことがわかっている。多くの文法項目が、中学で学習したものは、中学では使用まではいかず、高校まで持ち越され、高校で学習したものは、大学まで持ち越されている。これらは、学習者の作文データでの使用状況に基づくものであるから、使用を強制されたものではない。したがって、これらの学習者が、調べた文法項目を「使おうとしても使えない」のか「使おうと思えば使える」のかは、EPP同様わからない。「使おうと思えば使える」のに使わないとすれば、それは使う自信がなかったり、使うのが面倒だったり、使う必然性がなかったという可能性がある。

これらの先行研究を勘案すると、教室における、外国語としての英語の習得のステージは、およそ次のような4つが考えられるだろう。

第1ステージ	使用(－)	宣言的知識(－)
第2ステージ	使用(－)	宣言的知識(+)
第3ステージ	使用(+)	意識的使用(+)
第4ステージ	使用(+)	意識的使用(－)

つまり、はじめは、宣言的知識もなく、それゆえ使用もない状態であるが(第1ステージ)、教室内で、ある文法を学習すると宣言的知識を獲得することになる(第2ステージ)。しかし、この段階では、多くの場合、すぐにはこの知識を実際に使うことはできない。そして、次の第3ステージになると、学んだ文法規則を使うことを意識すれば、使えるようになる。最後に、何度も練習したり、実際に意識的に使ってみたりということを繰り返すうちに、その知識が無意識に使えるようになる(第4ステージ)。従来の文法テストは、第1ステージと第2ステージの区別は可能であったが、第3ステージの能力は評価してこなかったという可能性が高い。なお、第4ステージの状態にあるかどうかは、実際に産出された音声言語や文字言語を見ることで判断することになるだろう。こう考えてくると、文法テストとして欠落していたのは、第3ステージへの到達の有無を見ることのできるテストである。

2. 新しい文法テスト開発の経緯

根岸科研(平成24年度～平成27年度、基盤研究(B)、課題番号24320103、「コーパス準拠の英語力レベル基準特性を活用した新しい言語テストの構築」)では、文法使用能力の有無を見るための文法テストの開発を試みている。根岸(2012)では、CEFR基準特性に基づくチェックリスト方式による英作文の採点可能性を模索した。この調査では、英作文の中に現れる基準特性の困難度の推定は、多くの項目で可能であったものの、ここから導かれる能力値と人間の採点者による作文の採点結果との相関は、ゆるやかなものであった。チェックリスト方式の最大の難点は、その作文で使ってこなかった文法項目が本当に習得されていないのかわからないという点であった。

こうした問題点を克服するために、基準特性が最も多く現れた作文の朗読を収録し、それを受験者に2回聞かせてなるべく忠実に再現させ、そこでの基準特性の再現の有無を見るという方法をとった。しかし、この方法では、モデル文の朗読の中で、ターゲットとなる文法項目が出てきてしまうために、多くの受験者がそれらを使ってしまった。

この段階までの研究で明らかになったことは、意識せずに実際使うのかわかると知るには、作文や発話の中の文法項目の出現を見ることになるが、新文法テストでは、どのような文法項目を使うべきかを学習者自身が判断して使えるかを知ることができる必要があるということだ。そのために、根岸(2011)や『特定の課題に関する調査(英語:「書くこと」)』(国立教育政策研究所, 2012)(以下、『特定の課題』)の問題(下記参照)などをもとに、学習者が自ら場面・状況を判断して、適切な言語使用ができるかを見る文法問題の開発を試みた。

(MaryとBeckyはKimと待ち合わせをします。)

Mary: Hi, Kim!

Kim: Hi, Mary! Where is Becky?

Mary: She is over there. She _____ on the phone.

(talk)

—『特定の課題に関する調査(英語:「書くこと」)』問題 A-5

その結果作成されたのは、文脈と使用する語(句)が示された下線部を含む文が示され、下線部を完成させる問題である。語(句)を2ユニット指定した項目(副詞節表現や関係詞などの項目)もあったが、それらの項目では、後置修飾部や関係詞節内のみではなく、それぞれ主節-従属節、先行詞-関係詞節などの意味のかたまりとして産出できるかどうかを見ている。これは、どういう形式を用いたらよいか既定されている従来型の文法問題(『特定の課題』では、このタイプを「形式既定型」と呼んでいる)とは、大きく異なる。

このタイプの問題は、『特定の課題』では「形式判断型」と呼ばれているが、本稿では、文法知識の有りに応じて、「手続き的知識テスト(procedural knowledge test, 略してPK-Test)」と呼び、従来の文法テストは「宣言的知識テスト(declarative knowledge test, 略してDK-Test)」と呼ぶことにする。したがって、PK-Testの開発に当たっては、特定の文法項目使用が自然に求められる文脈の構築を目指して問題を作成し、その妥当性を英語母語話者により確認した。さらに、測定対象となっている文法項目以外の点で、学習者がつまづかないように、文脈で用いる文では、未習の語句や文法項目が入らないように配慮した。

この文法テストの開発において、もう1つ配慮したのは、テストング・ポイントとなっている文法項目を含む部分が「定型言語(formulaic language)」であるかどうかである。定型言語は、時に「プレハブ言語(prefabricated language)」と呼ばれることもあるが、本稿では便宜的に前者に統一する。慣用法基盤学習(usage-based learning)モデルでは、学習者が出くわす特定の言語特徴の頻度と言語特徴が共起する頻度に力点を置いている(Ellis, 2002)。『特定の課題』では、これまで習得に時間がかかるとされてきた受動態の正答率が非常に高かった。しかし、これは調べてみると、The book was written by ... という多くの検定教科書で頻出している形で問うたためと考えられる。つまり、「受動態」が習得されたと考えるよりは、この特定の定型言語が身につけていたと考えた方がよいだろう。

したがって、今回の文法テストでは、同一の文法項目について、「定型使用(B問題)」と「非定型使用(A問題)」を求める問題を作成した。「定型使用」と「非定型使用」の判断は、微妙なものもあり、容易ではないが、本研究では、学習者が使用してきた英語検定教科書のデータベースを作り、そこに出てきているものは定型と判断し、それ以外は非定型と判断した。その理由は、本研究の参加者である日本人学習者の英語学習環境を考慮した場合、英語検定教科書以外のインプットはそれほど多いとは考えられず、自然言語コーパスをベースにした頻度よりは、英語検定教科書における頻度を参照すべきと考えたためである。なお、この文法問題は、作文がすべて終わった後実施し、定型言語の知識が非定型言語の問題の解答に与えないように「A問題→B問題」の順で実施した(表1参照)。

調査対象とした文法項目は、先行研究に基づき、日本の中学・高校生の習得にばらつきのあることがわかっているものとした。具体的には、現在進行形、過去形、be going to, will, 現在完了、受動態、because による副詞節、第4文型、第5文型、関係代名詞(who)、仮定法過去の11項目である。

表1 PK-Test の問題構成

問題番号	テスト・ポイント	正答例
A01	過去形	stayed up late
A02	現在完了	has already started
A03	関係代名詞(who)	a boy who speaks Japanese
A04	because	went home because she felt sick
A05	現在進行形	is talking
A06	be going to	is going to come
A07	仮定法過去	If it were [was] sunny, I would [could] take a walk
A08	will	will come
A09	第5文型	called him
A10	第4文型	give him some milk
A11	受動態	are used
B01	will	will help you
B02	第5文型	makes me happy
B03	because	like summer because I [we] can swim
B04	第4文型	show me your notebook
B05	受動態	is spoken
B06	現在完了	have cleaned
B07	be going to	am going to visit
B08	仮定法過去	If I had more money, I would [could] buy it
B09	現在進行形	am cooking
B10	過去形	watched his game
B11	関係代名詞(who)	a friend who plays the guitar

本研究の目的は、文法の手続き的知識を測るための文法テストの開発である。そこで、今回考案した PK-Test の妥当性を検証し、また、定型性の項目困難度への影響を調べるために、以下の研究設問を設定した。

研究設問

1. 新型文法テストの解答結果は、作文における当該文法項目の出現と一致するか。
2. 新型文法テストにおいては、非定型項目の方が定型項目より項目困難度が高いか。

3. 研究

3.1 研究の方法

3.1.1 実施手順

1. 3つの課題による英作文を書かせる。英作文を文法テストの前に書かせるのは、文法テストによって、本来手続き的知識になっていない文法項目が一時的に呼び起こ

されるような影響を避けるためである。

2. 同一の学習者に文法テストを A 問題→ B 問題の順で受けさせる。

3.1.2 参加者

作文は、ある県の県立中等教育学校の高校1・2・3年生(計290人)、文法テストは、中学3年生、高校1・2・3年生(高校生は作文の参加者とほぼ同一)(計394人)である。

3.1.3 研究ツール

文法テストは、上述の PK-Test である。これに対して、作文は、「私の大切な人」、「昨年度の学校生活について(よかったこと・よくなかったこと)」、「高校生はアルバイトをするべきである(賛成・反対)」というトピックによるものである。作文に与えた時間は、プランニングを含めてそれぞれ40分である。実施に当たっては、順序効果を相殺するために、20名前後のグループに分けてカウンターバランスを行った。

3.1.4 分析

文法テストそのものの分析においては、A 問題・B 問題のどちらも解答している学習者のみの解答を分析対象とした。作文と文法テストの分析においては、作文・A 問題・B 問題のすべてに解答している学習者のみの解答を分析対象とした。

文法テストの採点では、正解を1、不正解を0として採点した。この採点に当たっては、テストング・ポイントとなっている文法項目の使用が正しくできていれば、それ以外の部分に誤用や綴りミスなどがあっても、不正解とはしなかった。例えば、第5文型のテストでは、It is makes me happy. は、is makes の部分は間違っているが、テストング・ポイントの第5文型「主語＋動詞＋目的語＋補語」についてはできているので、正解とした。

項目困難度の推定には、項目応答理論を用いた。また、それぞれの対応する文法項目の A 問題と B 問題の正答率の差の検定には、 t 検定を用いた。

作文の分析では、文法テストで扱った文法項目が、3つのタスクのいずれかで正用法として産出されていれば1とカウントし、使用が見られなければ0とした。そして、それぞれの使用・不使用の人数と、文法テストにおける同じ項目の正解・不正解の人数をクロス集計表にした。項目ごとにカイ二乗検定を行い、「文法テストに正解し、かつ作文で使用した人数」+「文法テストに不正解で、かつ作文でも使用しなかった人数」の全参加者数に占める割合(文法テスト結果と作文使用状況の一致率)を求めた。

4. 結果

4.1 文法テストの結果

分析の対象は、欠損データのない受験者394名分である。平均は9.16、標準偏差は4.82、信頼性係数は.85である。

各項目の項目困難度は表2、A・B 問題の項目別正答率の差の検定(対応のあるサンプルの t 検定)の結果は、表3の通りである。

非定型テスト(A 問題)では、困難度の低い方から、現在進行形(-1.00)、過去形(-

0.95), 関係代名詞(who)(-0.18), 第4文型(-0.01), 第5文型(0.03), will(0.14), becauseによる副詞節(0.34), 現在完了(0.38), 受動態(0.67), be going to(1.58), 仮定法過去(3.45)であった。

表2 PK-Testの学年別正答率と項目困難度

テスト・ポイント	問題	正答率	正答率	正答率	正答率	正答率	困難度
	番号	中3	高1	高2	高3	全体	
現在進行形	A05	42.3	56.6	62.8	68.9	58.4	-1.00
	B09	51.3	55.8	77.0	81.1	66.8	-1.50
過去形	A01	51.3	54.9	60.2	62.2	57.4	-0.95
	B10	46.2	31.0	25.7	35.6	33.5	0.35
be going to	A06	9.0	10.6	15.9	26.7	15.5	1.58
	B07	23.1	40.7	49.6	70.0	46.4	-0.35
will	A08	30.8	34.5	38.9	44.4	37.3	0.14
	B01	16.7	31.0	29.2	24.4	26.1	0.80
現在完了	A02	11.5	31.0	45.1	38.9	33.0	0.38
	B06	14.1	23.0	36.3	51.1	31.5	0.47
受動態	A11	11.5	23.9	39.8	33.3	28.2	0.67
	B05	23.1	54.9	57.5	65.6	51.8	-0.64
becauseによる副詞節	A04	21.8	31.0	39.8	40.0	33.8	0.34
	B03	56.4	54.9	55.8	67.8	58.4	-1.00
第4文型	A10	33.3	36.3	45.1	44.4	40.1	-0.01
	B04	66.7	83.2	85.0	93.3	82.7	-2.69
第5文型	A09	35.9	34.5	44.2	42.2	39.3	0.03
	B02	39.7	83.2	81.4	85.6	74.6	-2.02
関係代名詞(who)	A03	0.0	51.3	46.9	65.6	43.1	-0.18
	B11	0.0	53.1	51.3	80.0	48.2	-0.45
仮定法過去	A07	0.0	0.0	2.7	10.0	3.0	3.45
	B08	0.0	1.8	7.1	18.9	6.9	2.58

表3 A・B問題の項目別正答率の差の検定

	A問題正答率	B問題正答率	N	t	p
過去形	57.4	33.5	394	7.25	.00 *
現在完了	33.0	31.5	394	0.58	.56
関係代名詞(who)	43.1	48.2	394	-2.34	.02 *
becauseによる副詞節	33.8	58.4	394	-9.45	.00 *
現在進行形	58.4	66.8	394	-3.26	.00 *
be going to	15.5	46.4	394	-11.82	.00 *
仮定法過去	3.0	6.9	394	-2.63	.01 *
will	37.3	26.1	394	3.90	.00 *
第5文型	39.3	74.6	394	-12.37	.00 *
第4文型	40.1	82.7	394	-15.29	.00 *
受動態	28.2	51.8	394	-9.53	.00 *

* $p < .05$

過去形・will・現在完了の3項目を除いた8項目で、ほぼすべての学年および全体における正答率は、定型の方が非定型より高く、困難度は定型の方が非定型より低い(ただし、現在完了は全体の正答率に有意な差がない)。また、文型の正答率は、定型の方が非定型よりかなり高く、困難度は低いことがわかる。

多くの文法項目では、学年が上がるにつれ、正答率は上がり、困難度は下がる傾向にある。とりわけ、現在進行形・be going to・仮定法過去は、定型・非定型ともに、学年が上がるにつれ、正答率は上がり、困難度は下がっている。

4.2 英作文テストと文法テストのクロス分析の結果

カイ二乗検定の結果、A問題の「現在進行形」、B問題の「現在進行形」「過去形」以外は、文法テストの正誤と作文の使用・不使用に関連性が認められた。一致率については、B問題の「第5文型」「第4文型」「過去形」以外は50%を超えた。また、文法テストと作文タスクに見る文法知識の検定による関連性と、一致率、すなわち「文法テストが文法項目の手続き的知識(作文での使用状況)を予測できる可能性」を総合的に観察するために、項目ごとにカイ二乗値(X^2)の順位と一致率の順位を求め、その和が小さい順に並べかえた。表4がその結果である。

表4 英作文テストと文法テストのクロス分析

問題番号	文法項目	N	X^2 (df1)	p	一致率	X^2 順位	一致率 順位	順位和
B08	仮定法過去	290	39.49	.00 *	89.0%	1	2	3
A07	仮定法過去	290	31.08	.00 *	90.3%	5	1	6
A02	現在完了	290	35.57	.00 *	69.3%	2	5	7
A11	受動態	290	34.49	.00 *	70.3%	3	4	7
B06	現在完了	290	27.27	.00 *	67.6%	7	6	13
B03	because	290	31.30	.00 *	64.1%	4	10	14
A04	because	290	22.21	.00 *	65.2%	8	8	16
B11	関係代名詞(who)	290	29.72	.00 *	60.0%	6	11	17
A10	第4文型	290	21.31	.00 *	65.2%	9	8	17
A01	過去形	290	20.69	.00 *	66.2%	10	7	17
A06	be going to	290	11.90	.00 *	80.0%	14	3	17
A03	関係代名詞(who)	290	17.51	.00 *	59.0%	11	13	24
B05	受動態	290	12.69	.00 *	56.6%	13	15	28
B07	be going to	290	14.43	.00 *	53.4%	12	17	29
A08	will	290	9.42	.00 *	57.9%	16	14	30
A09	第5文型	290	4.90	.03 *	59.7%	19	12	31
B01	will	290	8.96	.00 *	56.2%	17	16	33
B02	第5文型	290	10.34	.00 *	41.4%	15	20	35
A05	現在進行形	290	2.71	.10	53.4%	20	17	37
B04	第4文型	290	4.96	.03 *	40.7%	18	21	39
B09	現在進行形	290	0.50	.48	50.0%	22	19	41
B10	過去形	290	0.91	.34	35.9%	21	22	43

* $p < .05$

5. 考察と示唆

5.1 考察

PK-Test は、作文における使用実態をかなりの程度反映していると思われる。作文においては、タスクの遂行のために、学習者自身が判断して、特定の文法項目を使ってくる。今回開発した PK-Test が作文における使用実態をかなりの程度反映しているのは、このテストが、どういう文法項目を使うかを自分で判断することを求めているためと考えられる。逆に言えば、そうしたプロセスを含まないテストでは、実際の使用能力を見ることはできないということだろう。

ただし、PK-Test では、使うべき文脈や語句がテストにより既定されているために、その特定の文脈や語句が学習者の使用実態と合っていない、または、それらになじみがないという場合は、テスト結果と実際の使用状況にずれが出る可能性がある。例えば、B10がA01よりも困難度が高かったのは、watched his game 自体の難しさというよりは、文脈の理解が困難度を上げてしまったと言えるだろう。

A01. (Mary が父親の Chris と朝のあいさつをします。)

Mary: Good morning, Dad.

Chris: Good morning, Mary. You look sleepy.

Mary: Oh, I _____ last night.
(stay up / late)

Chris: Maybe you should go to bed early tonight.

B10. (Ken と Tom が、Tom の部屋で話しています。)

Ken: Wow! You have an Ichiro uniform! Do you like him?

Tom: Yeah. I _____ in New York. It was great.
(watch his game)

ここでは、その後続く It was great. という文から、「it が指す内容が過去の1つのイベントである」と判断して、過去形が選択されなければならないが、前からの流れで、現在完了が選択されてしまった可能性がある。したがって、こうした項目は、今後の改善が必要であろう。

過去形同様に定型と非定型が逆転している will は、A08が単純未来であったのに対して、B01がその場での判断を表すもの(Oh, I'll help you.)であり、産出としては学習者にはなじみがなかったのかもしれない。

非定型テスト(A 問題)における困難度は、多くの項目で第二言語習得研究の習得順序の結果と一致していると思われるが、関係代名詞(who)は困難度が低すぎ、その一方で、will, be going toなどは困難度が高すぎたかもしれない。関係代名詞(who)は、作文ではなかなか使ってこないものの、今回テストしたような形であれば、日本人学習者でも使えるのかもしれない。will と be going to は、その区別となると意外と学習者にはやっかいであり、また、will の用法のうち、意志未来は定着により時間がかかると考えられる。

全体としては、定型の方が非定型よりも正答率が高く、困難度は低かった。これは、文法事項の習得が単に黒か白かというようには決められないということ、また、定型言語の形での習得が非定型言語より先行していることを物語っている。とりわけ、定型言語の文型の正答率が、非定型言語よりかなり高かったのは、次に詳述するように、文型の定着というより、特定の単語の連鎖の定着と見た方がいいかもしれない。さらに、現在完了は、定型言語では学年が上がるにつれ一貫して正答率が上がり続けているが、非定型言語の方で、高2まで上昇してから高3で下降している。これは、意味と言語形式を文脈に合わせて判断する要素の強い非定型テストにおいては、学習段階が進むにつれて他の時制に関する意識がより高まることで、それらの時制との区別が必要となり、現在完了の選択がかえって困難になるためと考えられる。つまり、ある文法知識が他の文法知識に働きかけ、その変容を迫っているということだ。

英作文の分析については、順位和を見ると、17 (B11, A10, A01, A06)と24 (A03)の間に一線を引くことができるかもしれない。順位和17までの一致率は60%を超えており、これら11項目についてのPK-Testは、作文に現れるそれらの文法項目のおおよその手続き的知識を予見することができると言ってよいだろう。作文での使用は、定型言語かそうでないかは区別していないが、例えば第5文型の使用状況について詳しく調べてみると、82の使用件数のうち、make + 目的語 + happy が48件(58.5%)を占めている。さらにそのうちの半数以上が makes me happy(16件)、make me happy(10件)のような、教科書にあるそのままの形(Her song makes me happy.)を使用しており、*They makes me happy.のような誤用も散見される。また、少し言語操作を加えた make(s) + me 以外の目的語 + happy が8件、made me happy が12件、made + me 以外の目的語 + happy が2件見られた。やはり項目によっては、品詞の組み合わせというよりも、教科書で触れた形をチャンクとして記憶していて、過剰使用も含めてそのまま使ってしまうか、少しの操作を加えられる程度の知識にとどまっているものもあるかもしれない。

5.2 示唆

言語処理においては、長期記憶に蓄えられた定型言語があるおかげで、単語をその場で文法的に構築していくことをせずにすんでいる、と Conklin and Schmitt(2012)は述べている。このように、定型言語というものも、創造的な言語産出のために、母語話者であれ非母語話者であれ、必須のリソースかもしれない。非母語話者でも、熟達度のとても高い非母語話者であれば、母語話者同様の処理を行うが、熟達度の低い非母語話者は、しばしば非定型言語と同じように、定型言語も一語一語処理しているということがわかってきている。したがって、定型言語の使用自体もあるステージへの到達を表していると言えるだろう。これを言語能力評価という観点から言えば、産出された言語がどちらのものか区別して扱わなければならないことになる。

従来の定期試験では、学習の直後の成果だけを見てきているが、学習者がある文法事項を学習した後、その知識がどう変容しているのかを見ていく必要があるだろう。そこで、定期試験では、少なくとも知識の変容が起こっていると考えられる文法項目や日本人英語学習者がこれまでに習得上困難をきたしていると考えられる文法項目を学習したときには、

今回開発した PK-Test などを用いて、学習の達成状況を把握していくことが重要であろう。

6. 結論

新型文法テストの結果は、作文における当該文法項目の出現と、多くの項目において高い一致を示した。また、同じ文法項目でも、非定型項目の方が定型項目より項目困難度が一般に高かった。こうしたことから、新型文法テストは、文法項目の潜在的な使用能力としての手続き的知識をかなりの程度予測できると言えるだろう。

ただし、今回の調査の限界もある。今回は、3つの異なった作文を見ることで、学習者の文法項目の使用実態を知ろうとしているが、これが十分に包括的であったかどうかはわからない。特に仮定法過去などは、もう少し非現実の話を書かせるようなタスクであれば、今回よりは使ってきた可能性がある。また、テストに用いる語句も、教科書に1度でも出ていれば定型言語として定着しているとは、必ずしも考えられないだろう。さらに、従来型文法テスト DK-Test と今回開発した PK-Test の出来を直接比較することなども、今後行っていく必要があるだろう。

参考文献

- Conklin, K., & Schmitt, N. (2012). The processing of formulaic language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 45-61.
- DeKeyser, R. M. (2001). Automaticity and automatization. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 125-151). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. M. (2007). Introduction: Situating the concept of practice. In R. M. DeKeyser (Ed.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (pp. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language acquisition: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.
- Hawkins, J. A., & Buxton, P. (2009). Using learner language from corpora to profile levels of proficiency: Insights from the English Profile Programme. In L. Taylor & C. J. Weir (Eds.), *Language Testing Matters: Investigating the wider social and educational impact of assessment* (pp. 158-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned 4th edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Salamoura, A., & Saville, N. (2009). Criterial features across the CEFR levels: Evidence from the English Profile Programme. *Research Notes*, 37, 34-40.
- Salamoura, A., & Saville, N. (2010). Exemplifying the CEFR: criterial features of written learner English from the English Profile Programme. In I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (Eds.), *Communicative Proficiency and Linguistic Development:*

- Intersections between SLA and language testing research* (pp. 101-132). Eurosla.
- 国立教育政策研究所 2012.『特定の課題に関する調査(英語:「書くこと」)』
http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_eigo_2/index.html [2014年1月]
- 根岸雅史 2011.「文法テストはこのままでよいのか」『日本言語文化研究会論集』第7号, pp.1-15.
- 根岸雅史 2012.「CEFR 基準特性に基づくチェックリスト方式による英作文の採点可能性」
『ARCLE REVIEW』No.6, pp.80-89. Action Research Center for Language Education.
- 村越亮治 2012.「日本人高校生英語学習者の英作文に見る文法特性」『ARCLE REVIEW』
No.6, pp.90-99. Action Research Center for Language Education.
- 村越亮治 2013.「日本人高校生英語学習者の英作文に見る文法特性の発達」『ARCLE REVIEW』
No.7, pp.24-33. Action Research Center for Language Education.