

# 文法訳読法の新たな教育的応用：

## 学習方略の観点から

### New Application of Grammar Translation Method to English Education:

#### A Study Based on Learning Strategy

次世代教育学部教育経営学科

井上 聡

INOUE, Satoshi

Department of Educational Administration

Faculty of Education for Future Generations

**キーワード：**文法訳読法, 学習方略, 弁別力, 学習者自律

**Abstract：** Grammar Translation Method (GTM) is often said to have negative influence on learners of English. However, as the result of our educational experiments to measure its effects, the following information has been found: there are several grammar items where learners' temporary efforts do not work well, but their memory strategies can be improved through continuous reviews. The feedback from GTM would enhance learner autonomy.

**Keywords：** Grammar Translation Method, learning strategy, discrimination, learner-autonomy

#### I. はじめに

文法訳読法 (Grammar Translation Method, GTM) は、言語習得のための教授法のひとつである。ラテン語で書かれた文芸作品の読解を目標とした指導法として発展したため、古典的教授法の範疇に含まれる。現在の英語教育においては、「文法規則を教え、その規則を応用しながら、英文を日本語の文に訳したり、日本語の文を英文に訳したりして、英文の内在化を図り、読解力を高める指導法」(酒井, 2013, p. 42) としての認識が一般的である。一方、(1) 説明が母語中心で、目標言語がほとんど使用されない、(2) 指導時間の大半が文法解析や語彙指導に充てられる、(3) 教材の(目標言語から母語への)翻訳が最終目標となる、(4) 教師の英語運用能力が問われないといった要因 (Celce-Murcia, 1991) に基づいて、コミュニケーション重視の英語教育 (Communicative Language Teaching, CLT) の方向性とは一線を画するものとして捉えられている。

日本においても、訳読式指導を批判する風潮は強い。国際化を迎えた今日、どれほど学習量を重ねても英語を使えないという状況と訳読式指導の因果関係を

指摘する声は多い。したがって、現在の中高の英語教育においては、「言語はコミュニケーションを通して獲得される」(Krashen, 1977) という考え方にに基づき、かつてのような文法シラバスではなく、使用場面や使用の機能を意識させることを目的としたシラバスに沿って、授業が運営されるようになっている。

国際化に対応できる人材を育成するうえで、「正確さ」よりも「流暢さ」が重視されるのは当然であり、場面・機能シラバスに沿った指導がおこなわれる意味合いは十分に理解できる。ただし、日本のような、本質的に英語のインプット量の乏しい環境においては、効率の良い英語学習を促すことが不可欠となるため、無批判的に訳読式の指導を否定することは危険である。知的水準の向上や特定の学習方略の獲得といった訳読式指導固有の効果が実証されるのであれば、会話重視の英語教育を補完しうる指導法として、一部見直されるべきである。

そこで本研究においては、再度、文法訳読法の長所と短所を整理したうえで、授業実践を通してその指導効果について検証をおこなうこととした。とりわけ、学習方略のひとつである記憶ストラテジーを伸ばすうえで、どの程度まで文法訳読法が機能するかについて

検討をおこなう。

## II. 研究の枠組み

### 1. 先行研究

すでに述べたように、現在の英語教育においては文法訳読法のネガティブな面が必要以上に上げられる傾向がある。しかしながら、伝統的に用いられてきた教授法であるからこそ、ポジティブな面も当然含まれる。そこで、本節においては、教育介入の方向性を決定すべく、まずは、日本人による研究例（小寺・吉田, 2007；望月, 2010；酒井, 2013；和泉, 2009）に基づいて、文法訳読法の長所と短所について整理をおこなう。続いて、海外の研究例に基づいて、学習方略と文法訳読法の関係について検討をおこなう。

長所については、対訳の指導から得られる効果に言及するものが多い。母語と目標言語の比較を通して、言語の共通点や相違点を気づかせることができる。ある程度大きなクラスサイズでの指導が容易になるだけでなく、高い知的レベルの指導をおこなうことも可能である。文法指導に際しては、学習者が理解しやすいように、PPP（Presentation, Practice, Production）の手順に基づいて丁寧におこなわれる。さらに、教師の説明を通して気づいた間違いをふりかえらせることによって、正しい英文の内在化や自律学習の促進につながりやすいとされる。

短所については、長所の裏返しの発想が多く見られる。対訳を課す中で、予習、授業ともに必要以上に時間や労力がかかること、目標言語と母語の間に1対1の関係が存在すると思込ませしてしまうこと、とりわけ意見や感想を求める機会が乏しいために、英語で発信する能力や音声を処理する能力が育ちにくいこと、指導が丁寧過ぎるため、コミュニケーションの必要性に迫られたときに対応できないことなどが挙げられている。なお、最後に挙げた問題は「金魚鉢モデル」（Yoshida, 2002）と呼ばれており、「言語は説明からではなく、インプットから学ばれる」とするインプット仮説（Input Hypothesis）（Krashen, 1977）を推す根拠ともなっている。

上記の内容を要約すると、文法訳読法は「翻訳を通して母語と目標言語の違いへの意識化を促し、復習を通して自律学習を促す指導法でもあるが、母語中心の指導に陥りやすいため、音声処理能力やコミュニケーション能力の伸長には適さない」と捉えることができる。よって、訳読法の長所を生かし、短所を補ううえ

では、日本語の使用が文理解の補助程度の役割しか果たさないことを教師が理解したうえで、多様な方法で書き取りや音読を課し、学習方略の獲得を通して、日本語に訳さなくても理解できるようにさせることが重要である（小寺・吉田, 2007, p. 37）。

一方、海外での研究例を見ると、指導法よりも学習方略の改善に着目したものが多い。とりわけ、言語学習方略（Language Learning Strategy, LLS）（Rubin, 1978）への関心は高く、文法訳読法の指導を通して意図的に認知プロセスを高めることが可能であるとされる（McLaughlin, 1978）。これは、言語習得は自然なコミュニケーションによってのみおこなわれるものであり、意図的な学習は機能しないとするモニター仮説（Monitor Hypothesis）（Krashen, 1978）とは正反対の考え方である。教授法と学習方略の関係についてはGriffiths & Parr（2011）が詳しく、CLTには補償・社会ストラテジーを、サジェストベディアには情意ストラテジーを、文法訳読法には記憶・認知ストラテジーを高める効果があるとされる。記憶ストラテジーとは、グループ分け、連想、カードの使用等によって、新しい情報を覚えたり思い出したりするための方略であり、認知ストラテジーとは、繰り返しや要約等の操作によって、目標言語を理解し産出するための方略であるため（高木, 2013）、記憶ストラテジーを暗記能力、認知ストラテジーを理解能力と捉えることが可能である。ただし、学習者は教師が思うほどには記憶・認知ストラテジーを活用しているわけではない（Griffiths & Parr, 2011）。したがって、訳読法の有効活用には、音声処理に関わる記憶・認知ストラテジーを活性化させ、復習において実際の学習を引き起こすことが前提となる。

### 2. 研究の方向性

すでに述べたように、現在の英語教育においては文法訳読法の否定的な側面が強調される傾向にあるが、必ずしもすべての面に問題があるわけではない。翻訳を通して、知的水準の向上、日英言語の違いの意識化、記憶・認知方略の改善、自律学習の促進といった効果が期待できる。よって、授業内においては、教師の使用言語が母語に偏らないよう配慮するとともに、授業外における復習の機会を確保させ、学習方略の獲得・改善を促すことが必要である。

したがって、本研究においては、文法訳読法の指導効果、すなわち、「指導→復習→方略の獲得と自律の促進」の効果を検証すべく、一定期間において訳読式

の指導と確認テストを繰り返し実施し、計量分析のためのデータ収集をおこなう。協力者を上位群と下位群の2群に分け、それぞれのスコアの差に基づいて、ストラテジーの獲得状況について検討をおこなうとともに、単元の影響について議論を進める。上記の観点をふまえて設定したリサーチ・クエスションは、「短期的傾向 (RQ1)」と「長期的傾向 (RQ2)」の2点である。短期的傾向では毎回の小テストのスコアを、長期的傾向では前期課題テストのスコアをデータとして扱い、記憶・認知ストラテジーと指導単元の関わりについて考察をおこなう。

### 3. 協力者と授業

本研究の教育介入は、平成27年前期授業のひとつとして筆者が担当した「上級英語文法」の中でおこなわれた。受講者は16名で、すべて国際教育学科に所属している3年生である。彼らは入学初年次の1年間、ニュージーランドでの語学留学を経験しているため、英語学習への意欲は高い。ただし、TOEICスコアの個人差は大きく、CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠) (Common European Framework for Reference) の基準に合わせると、A1レベルが0人、A2レベルが9人、B1レベルが7人、B2レベル以上が0人となっている。習熟度別に学習方略の獲得状況を調査するために、本研究では、A2レベルを下級、B1レベルを上級と設定する。

### 4. 授業

次に「上級英語文法」の指導内容について説明をおこなう。この授業の目的は、中高英語教員を志望する学生の「正確さ」を磨くことであり、文法シラバスに基づいて全15回おこなわれた。使用教材は、Crown English Expression I (三省堂) の評価問題集を参照して作成したプリントである。指導単元は順に、文型、時制、助動詞、受動態、不定詞、動名詞、分詞、比較、関係代名詞、関係副詞、仮定法、否定、代名詞、形容詞、接続詞である。教材で扱う設問は、適語選択、誤文訂正、整序作文、和文英訳を中心に構成した。

授業前のオリエンテーションにおいて、全15回のプリント教材を受講生に配布し、予習のうえで授業に臨むよう指示をおこなった。実際の授業は発問と解説を中心におこない、第2回授業以降においては、前回の理解度を確認するための小テストを授業開始直後に実施した。「正確さ」を磨くことが目標である

ため、小テストの内容は整序英作と和文英訳を中心に構成した。合計で30点満点とし、授業で指導された英文以外の解答はすべて誤答とした。さらに、9割 (27点) 未満を不合格とし、空き時間に追試を受けるよう指示をおこなった。追試者の合格点は満点とし、合格するまで何度も受験させた。前期の課題試験としては、小テストの和文英訳問題から40問を出題し、1問2.5点、合計100点で採点をおこなった。

### 5. 研究の手法

本研究の目的は、訳読法の指導が記憶・認知ストラテジーに及ぼす影響を測定することである。そのデータとして、全15回の授業で使用された小テスト (30点) と課題テスト (100点) を扱う。

まず、RQ1 (短期的傾向) では、小テストのスコアをデータとして、(1) 平均点の2群比較、(2) 単元別傾向、(3) 単元別2群比較、の順におこなう。(1) と (3) の2群比較に際しては、対応なし *t* 検定を用い、等分散が確認されなかった場合、Welchの方法に切り替えて統計量の算出をおこなう。2群の平均に有意差が確認されず、スコアが同程度であると考えられる場合には、単元の難易度を考慮しつつも、下位群の記憶・認知ストラテジーが改善された結果と考える。一方、差が認められた場合は、下位群にとって認知ストラテジーが効きにくい単元として捉える。(2) に関しては、一元配置の分散分析を通して、15種の単元の違いについて考察をおこなう。なお、統計量の測定に際しては、エクセル統計2012を用いる。

次に、RQ2 (長期的傾向) では、課題テストのスコアに基づいて、(1) 平均点の2群比較、(2) 単元による影響、について調査をおこなう。(1) については、対応なし *t* 検定を通して課題テストの平均差について検討をおこない、(2) では、まず、全般的に正答率の低い設問を抽出し、次に、項目弁別力指数 (以後、弁別指数) を算出して、上位群と下位群を区別する項目について特定をおこなう。弁別指数はエクセルで簡単に産出することができる統計指標である。総合得点に沿って並べ替えをおこない、上位の3分の1を上位群に、下位から3分の1を下位群と設定し、項目ごとに2群の正答者数を求めて、 $[(\text{上位群正答者数} - \text{下位群正答者数}) \div \text{各群の受験者数}]$  の公式で算出される。弁別指数は、-1.00から+1.00までの数値をとり、+1.00に近くなるほど弁別力が高く、能力の高い受験者と低い受験者をう

まく弁別していると判断できる（清川他, 2005；静, 2007）。能力の低い受験者の正答数が多すぎると弁別指数にマイナスの係数が付与されることになるが、本研究で扱う課題テストはすべて記述式の和文英訳形式であるため、そのようなケースが起こる可能性は低いと考える。したがって、弁別係数が+1.00に近い設問に着目することによって、上・下位群を弁別しうる項目、つまり暗記よりも理解が優先される項目を特定することが可能になるものと考えられる。

### Ⅲ. 結果と考察

#### 1. RQ 1 短期的傾向

##### 1-1 小テストにおける2群比較

本研究では、毎回の授業開始時に前回の指導内容の理解度を確認するための小テスト（30点）をおこない、それぞれの平均点と標準偏差を算出した。図1は、小テスト全体の平均点について上位群と下位群の差を示したものである。

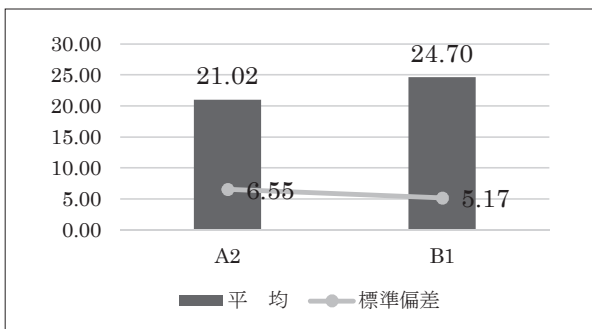


図1 小テスト全体の平均差

上図からわかるように、下位群（A2）（ $M=21.02$ ,  $SD=6.55$ ）と上位群（B1）（ $M=24.70$ ,  $SD=5.17$ ）の平均点差は3.68である。対応なし  $t$  検定の結果、等分散でないことが認められたため（ $p=.02$ ），Welchの方法に切り替えたところ、2群の平均差は有意であった（ $t(207)=-4.54$ ,  $p=.00$ ,  $r=.30$ ）。出題範囲が限定されたテストであるとは言え、15回のテストにおいて、下位群の学生が上位群の学生なみのスコアを持続して獲得するのは難しいことがわかる。同じ授業で同じ説明を受けたにもかかわらず、自主学习だけでは埋められない差が存在するという点で、説明中心の授業の限界が示されていると言える。

##### 1-2 単元別の平均点の推移

引き続き、単元別の平均点の推移について検討をおこなう。図2を見ると、授業の進行に伴って平

均点が上がるとともに、標準偏差が収束しつつあることから、記憶・認知ストラテジーが向上している可能性が読み取れる。一元配置の分散分析の結果、有意差が認められたため（ $F(13, 195)=14.52$ ,  $p=.00$ ,  $r=.47$ ），ボンフェローニ補正を用いて区間の差を調査したところ、有意差が認められた区間は28種存在した（ $p<.01$ ）。また、それらの区間とかかわりの深い単元は、文型（50%），助動詞（25%），否定（25%）の3種であった。

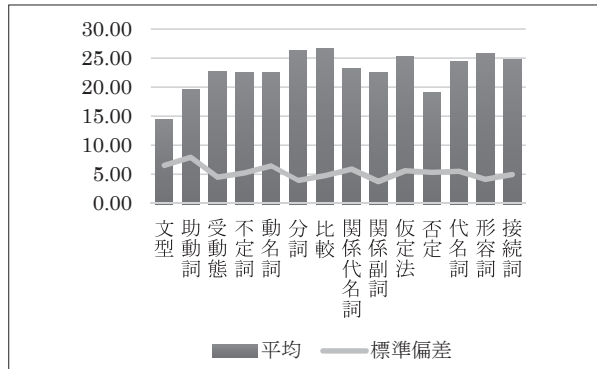


図2 単元別の推移

この結果において注目すべきは次の3点である。1点目は、「文型」の平均点があらゆる単元よりも低いことである。ただし、これは文型の難しさが起因したものであるとは言い難い。第1回目の授業の段階では、大半の学生が授業開始直前に少し見直しをするだけであったため、彼らの記憶ストラテジーが合格点に到達しうるレベルには至っていなかったものと考えられる。2点目は、第2回（助動詞）の段階で、ストラテジーに改善の兆候が生じていることである。1回目のテストで不合格になり、追試の受験を通して、小テストのスコアで9割を獲得するための学習が起こりつつあるものと考えられる。3点目は、「否定」への理解度が全体的に低いことである。1回目（文型）と2回目（助動詞）を除き、平均点が単元全般的に高い水準にとどまっていることを考えると、同じ条件で指導がおこなわれ、追試を受験したにもかかわらず、同等の効果が得られなかったのは、根本的な知識不足に因るものと考えられる。

##### 1-3 単元別小テストにおける2群比較

次に、単元ごとに2群比較をおこない、ストラテジーと単元の関係について検討をおこなう。

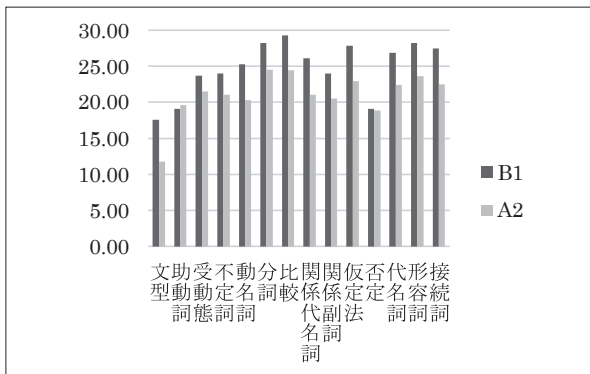


図3 単元別2群差

図3を概観すると、助動詞以外の単元では、上位群のほうが高いように見える。対応なし  $t$  検定をおこなった結果、差が認められた単元は、比較 ( $t(8) = -2.43, p = .04, r = .65$ ), 形容詞 ( $t(10) = -2.94, p = .02, r = .69$ ), 接続詞 ( $t(8) = -2.34, p = .04, r = .65$ ) の3種のみであった。授業、小テストに加え、度重なる追試を経て、2群の差がなくなった単元が多く存在することを考えると、これら3種の単元に関しては、暗記が効きにくく、より深い理解が求められる単元であると言える。比較に関しては、他の単元と比べて、学べき構文の種類が多岐にわたること、形容詞については前置修飾と後置修飾の違いといった用法への理解不足、接続詞に関してはその種類の多さに加えて、等位と従位の違いといった用法への理解不足が起因している可能性が考えられる。暗記よりも理解、記憶ストラテジーよりも認知ストラテジーの強化が求められる単元であると言える。

以上、授業、小テスト、追試を経るにつれて、全般的に習熟度が上がり、個人差が改善される傾向が示された。ただし、追試を含め、粘り強い指導が必要であること、および、単純な暗記が効かない単元が複数存在することも明らかになった。

## 2. RQ2 長期的傾向

### 2-1 課題テストの2群比較

次に、15回に及ぶ指導（小テスト、追試合む）を通してのストラテジーの獲得状況について検討をおこなう。図4は、課題テストの平均点について2群比較をおこなった結果を示したものである。

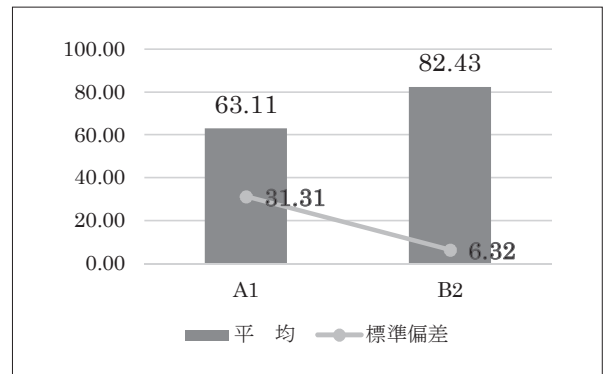


図4 課題テストの結果

上図からわかるように、2群の平均差は19.32であった。標準偏差を見ると、明らかに下位群のばらつきが大きくなっている。対応なし  $t$  検定の結果、等分散でなかったため ( $p = .001$ ), Welchの方法で再検討したところ、差は認められなかった ( $t(9) = -1.80, p = .11, r = .52$ )。結果的に、2群のスコアは同程度ということになるが、これは、両群ともに構成人数が少なく、下位群のばらつきが大きすぎるためと考えられる。実際、下位群の9人の中には外れ値とも言えるデータが2種（12点、20点）含まれており、それらを除外して統計量を算出すると、上位群に近接したデータが得られた ( $M = 76.58, SD = 18.7$ )。したがって、15回の指導を経た結果、学習内容を短期記憶から長期記憶に移すための記憶ストラテジーがある程度まで発達したものと考えられる。

### 2-2 設問ごとの弁別力

次に、設問ごとの分析を通して、「全般的に正答率の低い文法要素」と「上位群と下位群を分ける文法要素」について分析をおこなう。

まず、全般的に正答率の低い設問について議論をおこなう。正答率が50%に満たなかった設問を抽出したところ、50%の設問が3題、44%の設問が1題存在するとともに、上位群の学生による誤用が多く含まれていた。

#### (1) 正答率50%の問題

①設問25 That is the computer where my father works.  
(あれは父が働いているコンピュータ会社です。)

上位群に見られた誤りはすべて冠詞に関するものであった。冠詞の脱落が2例、theではなくaの使用が2例あった。父の働く会社が複数存在すると解釈すればaの使用は可能であるが、そのような意見が聞かれなかったことに加え、授業や小テストの解説の中で何度

も指摘したことを考えると、冠詞の語法の内在化が上級レベルの学習者にとって難しいこと、および、関係副詞を用いた構文の使用に注意資源が集中したことが原因と考えられる。

②設問27 I would have been in serious trouble if it hadn't been for your support. (あなたの支えがなかったなら、深刻な状態に陥っていたでしょう。)

仮定法を使用した複文だけに、誤りの個所は多岐に分かれた。wouldの代わりにwasを使う時制誤りやif I didn't had your supportのような形態誤りに加え、慣用表現への理解不足 (if it hadn't been your support やif it had been for your support) が数多く見られた。

③設問37 He was so excited at the news that he could hardly sleep that night. (彼はそのニュースにとっても興奮していたので、その夜はほとんど眠れなかった。)

複雑で長い構文となっているためか、at抜け、sleepingの使用、at nightの使用などのケアレスミスが散見された。複文の使用に際しては、詳細への注意資源が配分されにくくなることがわかる。

## (2) 正答率44%の問題

①設問28 He acted as if nothing had occurred. (彼は何事もなかったかのようにふるまった。)

下位群の誤りが構造そのものの破たん起因しているのに対して、上位群の誤りはすべて同一タイプのスペルミス (occured) であった。referredやpreferredと同様に誤りやすいスペルであることは事前に伝えていたが、上位群にとっては、仮定法特有の概念への理解でとどまり、数回書いて覚えるというストラテジーの使用には至っていない状況が読み取れる。

次に、設問ごとに上下位群の弁別をおこなう。100点満点で採点したスコアを並べ替え、上位からの5人

(98, 93, 93, 90, 90) を上位群、下位からの5人 (12, 25, 60, 60, 70) を下位群に設定して、弁別係数を算出した。表1は弁別指数の割合を示したものである。

すでに述べたように、すべて和文英訳の出題であるため、下位群の正答率が高くなるケース、つまり指数にマイナスが付与されるケースは生じなかった。もっとも弁別力が高い指数 (1.0) が抽出された設問は2問であった。この指数は、上位群5人がすべて正答し、下位群5人がすべて誤答であったという状況を示している。指数0.8の設問数は7問であった。この指数は、正答数が上位群5人に対して下位群1人、あるいは上位群4人に対して下位群0人を示すものである。本研究では、上位2種の設問について検討を進める。

## (3) 弁別力1.0の設問

①設問23 About ten minutes' walk led me to the river where I used to swim in my childhood. (約10分歩くと子供の頃よく泳いだ川に出た。)

当初、無生物主語の所有格 (minutes') に誤答が集中するかと思われたが、むしろ後半部分、たとえば、led to me the riverのような、'lead to 場所' と 'lead + 人 + to 場所' を混合した誤りが中心であった。意味上の主語の捉え方とともに、自動詞 (lead to) と他動詞 (lead + O) の判別が理解の障壁となっている。

②設問34 The dictionary made it easier for me to read the English book. (その辞書のおかげで私はその英語の本を読むのが容易になった。)

誤答の大半が、made me easierやmade easier to readのように、itを使えないものであり、make使役構文における形式目的語it (= 意味上の主語) への理解に問題が感じられた。設問23と同様に、無生物主語構文の動詞に後続するネクサスの関係 (S' V' 関係)、この場合、It is easier for me to read... が捉えにくくなっていることがわかる。

## (4) 弁別力0.8の問題

①設問9 You should leave home earlier than usual to catch the 9:00 train. (9時発の電車に間に合うよう、いつもより早く家を出なさい。)

ここではスペルミス (than usuall) が2種、句動詞誤り (leave from home) が2種見られた。スペルミ

表1 弁別指数の分布

指数	設問数	割合
1.0	2	5.0%
0.8	7	17.5%
0.6	8	20.0%
0.4	10	25.0%
0.2	9	22.5%
0.0	4	10.0%

スについては副詞の語尾-lyへの理解不足が、句動詞の誤りに関しては他動詞 (leave) の用法への理解不足が起因していることがわかる。

②設問17 He kept her waiting for half an hour. (彼女は彼に30分待たされた。)

日本文と英文の対応の難しさという問題はあるが、一般的に使役動詞の後続部の性質、とりわけ、意味上の主語の捉え方への理解不足が見られた。誤答のほとんどが、He kept waiting for herであり、keep …ing やwait forに引きずられる語順となっていた。

③設問26 It is the point where you are different from me. (そこがあなたと私の異なるところです。)

It is different you from me.などのような非文が多く見られた。different from構文への理解不足はもちろんこと、the point whereというフレーズを使用できない誤用が多く、the pointが場所を示す関係副詞 (where) の先行詞になりうるという概念が障壁になっていることがわかる。

④設問32 My father never goes out without losing an umbrella. (父は外出すると必ず傘を失くす。)

二重否定を使えない誤りは1例 (When my father get out) みられただけで、残りはすべて「傘」に関するスペルミス (umblera, umbrrela) であった。

⑤設問33 I found it difficult to translate this phrase into English. (このフレーズを英語に訳すのは難しいと分かった。)

設問34と同タイプ (5文型) の問題であるが、有性主語構文のためか、形式目的語itの使用に問題はなかった。その分、findの原形使用、into抜け、difficult抜けなどが目立った。形式目的語が使用される構文では、文構造が複雑になりがちであるため、注意資源が他の個所に均等に配分されにくい状況が伺える。

⑥設問35 I don't think it will rain tomorrow, but if it should rain, I'll go out. (明日雨は降らないと思うが、万一降ったとしても外出します。)

複文や重文に否定構文や仮定法が絡んだ複雑な構文となっているが、間違いの大半は助動詞の誤用に集約された。仮定法未来のshouldの代わりにwillを使用する誤りや、Iのあとのwillが脱落するパターンが多く、モダリティへの理解が障壁となっていた。さらに、1

例ではあるが、it is rain (雨が降る) のような、品詞理解に関わる誤りも見られた。

以上、多様な誤りについて検討をおこなった。そこから得られた知見は、上位群については、コミュニケーション上で支障をきたすことのない局所的誤り (local error) が中心的であるのに対して、下位群では、意味上の主語、自動詞・他動詞の判別、複文の構成など、構造の破たんにつながる全体的誤り (global error) が多く見られた。また、両群ともに、文構造が複雑になるほど、スペルミスなどの不注意な誤りが誘発される傾向が散見された。

#### IV. 教育的示唆

##### 1. RQのまとめ

この節では、ふたつのRQから得られた情報を要約しておく。まず、RQ1 (短期的傾向) では、小テスト全体的には下位群が上位群に追いつくことは難しいが、時系列に沿って下位群の記憶ストラテジーは改善される傾向にあることや、時間だけでは解決できない単元、すなわち認知ストラテジーの改善が必要な単元 (否定、比較、形容詞、接続詞) が存在することがわかった。次に、RQ2 (長期的傾向) では、下位群にとって、無生物主語、第5文型、意味上の主語、自動詞と他動詞の判別といった項目が理解の障壁となっていること、また、上位群であっても、文構造が複雑になるほど、詳細への注意資源が配分されにくく、不注意なミスが起こりやすい状況が示された。

##### 2. 教育的応用

本研究から得られた知見の中で、英語教育に応用可能なのは、以下の2点である。1点目は、訳読法で指導された内容の復習が記憶・認知ストラテジーの改善に与するという点である。もちろん、そのためには音声処理などを用いた学習方略の獲得が前提となるが、ある程度まで習慣が形成されれば、説明中心の授業、復習、テスト、追試の流れを経て、下位群の学生が上位群なみの習熟度に到達することが可能である。ただし、効果が顕在化するまでに、ある程度まで時間が必要である。

2点目は、単元によってストラテジーの獲得状況に差が生じるということである。本研究では、否定、形容詞、接続詞といった単元に問題が見られたが、指導時間の不足という観点では、倒置、強調、同格といっ

た単元も存在するため、これまで以上に指導時間を割くことが必要となる。その一方で、比較のように多種の構文を指導せざるを得ない単元に関しては、指導すべき構文の絞り込みが必要となる。さらに、冠詞のような単元については、まとまった指導時間を確保するよりも、英文を指導する際に常に意識させることが効果的である。スペルミスを防ぐためには、記述式の確認テストの機会を確保することで、正確さへの意識化を図ることが不可欠となる。

上記の利点は、異なる2種の側面から捉え直すことが可能である。まず、学習者にとっては、自己評価や省察のためのポートフォリオになりうる点である。訳読法の授業とテストが繰り返されることによって、復習を通して記憶・認知ストラテジーが改善され、有能感が高められるだけでなく、テストのスコアを振り返ることで、苦手単元が明確になり、学習計画を立て易くなる。つまり、メタ認知ストラテジーの強化によって自律学習が促進される可能性が高まるのである。次は、英語教師にとっても自己評価のためのポートフォリオになりうる点である。文法シラバスに沿って授業をおこなう場合、毎回の指導内容が明確であるがゆえに、妥当性・信頼性・実行の高いテストの作成が容易になるとともに、単元ごとの習得状況が明確になり、一斉授業にせよ、個別指導にせよ、学習者の状況に応じた指導計画を練り直すことが可能になる。

上記の点を考えると、必ずしも訳読法や文法シラバスに問題があるわけではなく、音声処理を含めた学習方略を獲得させるための指導のありかたが問われていることになる。本研究の協力者とは異なり、海外留学の経験を有する学生が一部に限られることを考えると、ある程度まで一貫した方針に基づいて、学習方略を獲得させるための授業実践が不可欠となる。文法か会話か、教養か実用か、といった単純な二項対立的な議論ではなく、学習方略の獲得と有能感の高揚を目的とした指導のありかたについて、小・中・高の接続の観点から考え直すことが重要である。

### 3. 制約と課題

本研究で得られた成果をそのまま教育に応用するには時期尚早である。問題としては、データ量が少なすぎること、2群比較の基準が不明瞭であること、学習者が使用したストラテジーの詳細が不明であること等が挙げられる。研究の更なる精緻化を図るうえでは、協力者数を増やすこと、A2とB1といった近接したレベルではなく離接したレベルでの比較、TOEIC以

外の基準の検討、学習者が使用した方略の詳細への聞き取り調査などを綿密におこなうことが必要となる。

### 参考文献

- Celce-Murcia, M. (ed.)(1991). *Teaching English as a second or foreign language* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publisher.
- Griffiths, C., & Parr, J. M. (2011). Language Learning Strategies: theory and perception. *ELT Journal* vol. 55 (3), 247-254.
- 和泉伸一 (2009). 『フォーカス・オン・フォームを取り入れた新しい英語教育』 東京：大修館書店.
- 清川英男・濱岡美郎・鈴木純子 (2005). 『英語教師のためのExcel活用法』 東京：大修館書店.
- 小寺茂明・吉田晴世 (2007). 『英語教育の基礎知識：強化教育法の理論と実践』 東京：大修館書店.
- Krashen, S. (1976). Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly* 10, 157-68.
- Krashen, S. (1977). Some issues relating to the Monitor Model in H. Brown et al. eds., 144-145.
- McLaughlin, B. (1978). The monitor model: some methodological considerations. *Language Learning* 28, 144-158.
- 望月昭彦 (編) (2010). 『新学習指導要領に基づく英語科教育法』 東京：大修館書店.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly* 9, 41-51.
- 酒井志延 (2013). 「言語習得と教授法」 JACET教育問題研究会 (編) 『新しい時代の英語科教育の基礎と実践』 (pp. 37-45). 東京：大修館書店.
- 静哲人 (2007). 『英語テスト作成の達人マニュアル』 東京：大修館書店.
- 高木亜希子 (2013). 「学習者論」 JACET教育問題研究会 (編) 『新しい時代の英語科教育の基礎と実践』 (pp. 46-58). 東京：大修館書店.
- Yoshida, K. (2002). Fish bowl, open seas and the teaching of English in Japan. In S.J. Baker (Ed.), *Language policy: lessons from global model* (pp. 194-205). Monterey, CA: Monterey Institute of International Studies.



**上級英語文法 確認テスト 08** 学生氏名 \_\_\_\_\_ Score \_\_\_\_\_ 30

[1] 誤っている箇所を下線を引き、訂正しなさい。

- (1) Ancient people are not always inferior than modern people, especially in some kinds of arts.
- (2) Many young people would rather spend money on what they want than to save for a rainy day.
- (3) Although both of them are trying to get the scholarship, she has the highest grades.

[2] 次の空所に適する語句を入れなさい。

- (1) I believe this is \_\_\_\_\_ far the best of all the plants they proposed.
- (2) The population of Tokyo is much larger than \_\_\_\_\_ of New York.
- (3) He cannot even speak English, \_\_\_\_\_ French.

[3] 次の語句を並べ替えて、意味の通る英文にしなさい。

- (1) [ gentle / ever / was / man / lived / he / as / a / as ].

\_\_\_\_\_

- (2) He [ could / that / with / put / anyone / the / hardships / up / imagine / greatest ].

\_\_\_\_\_

- (3) He was not [ as / taken / coward / we / him / such / for / a / had ].

\_\_\_\_\_

[4] 次の日本語を英文にしなさい。

- (1) この写真だと彼は実際の年よりもずっと若く見える。

\_\_\_\_\_

- (2) 健康のために規則正しい生活をするに越したことはない。

\_\_\_\_\_

- (3) アメリカでは日本より運転免許の取得が簡単で安いのです。

\_\_\_\_\_

- (4) メアリーはお母さんよりもお父さんの方に似ている。

\_\_\_\_\_

- (5) 私は英語よりフランス語を話す方がずっと簡単だ。

\_\_\_\_\_