

# 文法の基礎知識を測るGテストの形成的利用 ーコミュニケーション活動と文法指導の両立を目指してー

加藤 千博・田島 祐規子・村上 嘉代子・前川 浩子

## Abstract

The purpose of this study is to examine an effective grammar instruction with communicative approach keeping the balance between passive and productive activities. Data of a diagnostic grammar test of a total of 798 university freshmen, streamed by TOEFL scores, were analyzed to make it clear whether there is a clear tendency of grammar acquisition among different levels of learners. It was found that certain areas of grammar should be taught first and that instructors should focus on passive or productive activities according to the levels of students. Finally we suggest an effective way of textbook use in a communicative class under TOEFL-based curriculum, analyzing the contents of the grammar textbook.

キーワード： 文法指導 コミュニケーション活動 TOEFL

## 1. はじめに

文部科学省は、現行の学習指導要領を2016年度中に改訂し、2018年度から段階的に実施、2020年度には全面的に実施する方針である。この改訂には、小学校英語教育の拡充、中高でのコミュニケーション活動の重視、大学入試改革などが盛り込まれる見込みである（文科省、2013）。これにより小中高大の一貫したコミュニケーション能力育成のための英語教育体制が整うことが期待される。これが実現すれば東京オリンピック・パラリンピックの開催とその後のグローバル化の進展を見据えた英語教育のパラダイムシフトが実現されることになろう。よって今後は教育現場において、

コミュニケーション活動をより重視した教授法やカリキュラムが実施されることが予想される。そこで懸念されるのが、コミュニケーションを重視するあまり文法学習が疎かになってしまうのではないかという不安である。そこには、コミュニケーション能力の向上は口頭運用力の向上のみを指すとの誤解がある。本来のコミュニケーション能力とは「読む・聞く・書く・話す」の4技能全てを使いこなす能力を指すはずである。そのコミュニケーション能力を支えるものが文法であると、現行の中学校学習指導要領にも記されている（文科省，2008）。文法指導とコミュニケーション能力の習得は相互補完的な関係にあり（伊藤他，2005），切り離されるべきものではない。Ellis（2002）も文法を教えるということは、文法を使うことを教えることではなく、言語使用に際してどのように文法が機能するものなのかを理解させることであると述べた上で、コミュニケーションタスクを用いた指導と文法を明示的に指導する二つの選択は相補的に扱われるべきと主張している（Ellis，2002）。

このような文法学習とコミュニケーション活動に対する誤解が生じる状況のなか、大学の教育現場においては、より実践的なコミュニケーション能力の向上を目的としてTOEFL等の外部試験を取り入れた英語プログラムが既に多く存在する。ここには国際基準である外部テストを導入することにより客観的な尺度でコミュニケーション能力を測定し、かつ社会の要求に応じた実践的な英語力を身につけさせたいという大学側の思惑がある。それに対して学生側はスコアアップにのみ専心し、本来のコミュニケーション能力の向上のための学習からかけ離れた試験対策中心の学習に、つまりアウトプットの練習よりもインプットの学習に専念してしまいがちである。すると旧来式の文法学習や語彙の詰め込みといった受動的な学習に陥ってしまい、結局目標とするTOEFLスコアにも到達できない状況になってしまう。特に大学内でよく行われるTOEFL-ITPやTOEIC-IPはマークシート方式を採用し、ともに文法問題を含んでいる。これらの文法問題は学生にとっては受験勉強の延長として最も学習しやすい箇所であ

加藤・田島・村上・前川 文法の基礎知識を測る G テストの形成的利用  
ーコミュニケーション活動と文法指導の両立を目指してー

り、コミュニケーション活動とは切り離して独立した技能として学習する傾向が強い。

そこで教員にとっては、コミュニケーションによる指導方法とコミュニケーションを支えるための文法指導のバランスをどう保っていくかが課題となってくる。いわゆる詰込み方式の文法学習指導を脱し、コミュニケーションを通じて文法指導を行うことによって、TOEFL等のスコアアップにもつながる英語力を涵養することが求められる。これを踏まえて本研究では、学生の持つ文法力に焦点を絞り、英語基礎力を測定するための「RLGテスト (R:読んでわかる語彙, L:聞いてわかる語彙, G: 文法の基礎知識)」<sup>1</sup> (大場, 2010) のうちの「Gテスト」<sup>2</sup> を利用して、習熟度別の文法習得傾向を調査し、各レベルにあった文法指導を提案することを目的とする。本研究によって、TOEFL等によるクラス分けを実施している教育機関の教員に対して、より正確な文法の運用力をつけさせるために、コミュニケーション活動を重視しながらもどの程度まで文法事項を明示的に指導していくべきかの判断基準を示すことが期待される。学習者に対しても、スピーキングのみや文法のみといった偏った学習方法から脱し、バランスのとれた英語使用者を目指すよう促すことが期待される。

## 2. 方法

### 2.1 目的

横浜市立大学では、入学時に行われるTOEFL-ITPのスコアにより習熟度別にクラスが編成され、オール・イングリッシュによるコミュニケーション活動重視のPractical English (PE)及びAdvanced Practical English (APE)と呼ばれる英語クラスが展開されている。そして学期末テストとしてTOEFL-ITPが課され<sup>3</sup>、500点以上の得点が3年次への進級要件となっている。このようなカリキュラムの下では、学生はコミュニケーション活動よりも目先のスコアアップに終始しがちであり、特に詰込み型の文法学習を行おうとする傾向が強い。一方、教員の側は、学校の方針に従いコミュ

ニケーション活動に重きを置くあまり、明示的な文法指導への比重が低くなりがちである。学生にとっても、文法学習が少なくなると学習方法に不安を持ち始めてしまう。では、せっかく習熟度別にクラス編成が為されているのであれば、そのレベルに合った文法指導を選択することはできないだろうか。その基準を明らかにしていくことが本論の目的である。

TOEFL-ITPのSection 2が主に文法力を問うているのは間違いはないが、そのスコアから受験者は自分の文法力における弱点を分析することは難しい。しかしながらRLGテストのGテストは、文法領域ごとに得点が示されるので、克服すべき文法項目が明確となる。TOEFL-ITPとRLGテストのそれぞれの利点を生かしながら、本研究では文法に焦点をあて、それぞれのレベルにあった学習方法を提案する。本研究でのリサーチクエスチョンは次の2点となる。

- (1) TOEFL-ITPのスコアによって区分された5つの学習者グループにおいて、その習熟度レベルによってどのような文法の習得傾向が現れてくるか。
- (2) コミュニケーション活動を重視した授業活動において、どのような文法学習（活動）がそれぞれの習熟度グループで有効であるか。

## 2.2 参加者

横浜市立大学の842名の初年次生が本研究に参加し、有効回答者798名分のデータを分析対象とした<sup>4</sup>。これらの学生はいずれも英語を専攻とする学部・課程には所属しない日本人学生であり、入学時にTOEFL-ITPをクラス分けテストとして受験済みである。これらの学生に対し初回もしくは2回目の英語クラス（PEもしくはAPE）にてRLGテストを実施し<sup>5</sup>、それぞれのスコアを解析した。その際クラス分けの基準となるTOEFL-ITPのスコアによって50点ごとに5グループに分割し、各グループのGテストの結果を分析した。本研究で得られる教育的示唆は、横浜市立大学の英語プログラムの質的改善に繋がるだけでなく、TOEFL等の外部試験を利用する教育機関にも広く援用されることが期待できる。

### 3. TOEFL-ITPおよびRLGテストのデータ

図1と図2にはTOEFL-ITPとRLGテストのスコアごとの人数分布を示した。表1は両テストのデータを、表2は両者の相関係数を示した。図1と図2からは本研究参加者集団の得点分布がTOEFL-ITP 460点台<sup>6</sup>、RLGテスト110点台を頂点としたベルカーブを描いていることが示された。表2では、TOEFL-ITPとR、L、Gテストそれぞれの得点との間にはそれぞれ0.47、0.46、0.58の有意な正の相関が見られた。また、RLG合計点との相関係数は0.63であり、有意な正の相関が見られた。RLGテストの妥当性に関しては、作成方法の信頼性、異なる版のテスト間の等価性、外部テストとの相関から既に検証済みである（加藤他、2011）<sup>7</sup>。また、R、L、Gそれぞれのテストについて内的整合性を確認するために、信頼性係数（クロンバックの $\alpha$ 係数）を求めた。Rでは0.70、Gでは0.75と比較的十分な値が得られ、内的整合性が確認されたが、Lでは0.50となりR、Gと比較すると高い値は得られなかった。TOEFL-ITPとRLG両テストの正規分布に近い得点者分布と中程度の相関が見られたこと及びGテストの内的整合性から本研究の研究対象として妥当なデータが得られたと考えられる。

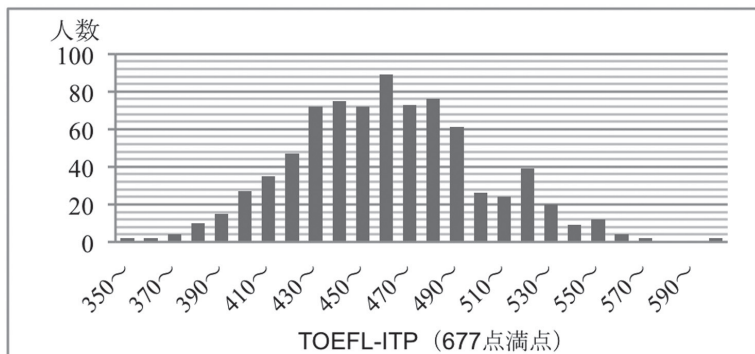


図1 TOEFL-ITP 得点者人数分布

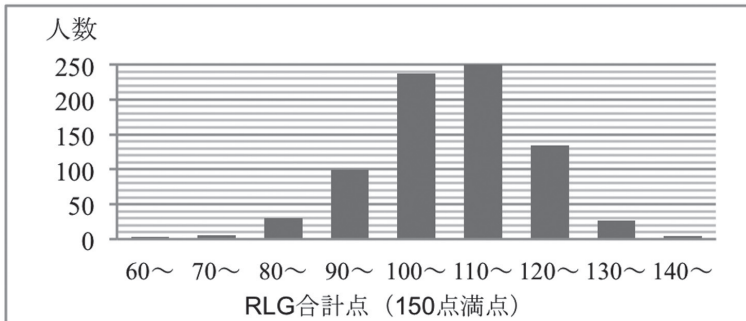


図2 RLG合計点得点者人数分布

表1 TOEFL-ITP及びRLGテストデータ

	TOEFL-ITP	RLG合計
<i>n</i>	798	798
平均	463.92	110.19
標準偏差	36.69	11.58
最大	607	148
最小	353	69

表2 TOEFL-ITP/RLGテスト相関係数

	TOEFL-ITP
Rテスト	0.47**
Lテスト	0.46**
Gテスト	0.58**
RLG合計	0.63**

\*\*: $p < .01$

#### 4. 文法分析

本研究参加者を、TOEFL-ITPスコアに従い5つのグループに分類した。表3に各グループのRLGテストの各平均点、合計点及びTOEFL-ITPスコアの平均点を示した。本章では、Gテストの各問題の正答率を用いて各グループの文法力を分析する。

まずGテストの平均値に関してグループ間に差が見られるかについて一要因の分散分析（参加者間要因）を行ったところ、群の主効果が見られた ( $F(4, 794) = 79.89, p < .001$ )。多重比較（TukeyのHSD法）の結果、上級、中上級、中級の上位3グループは、初級、基礎の下位2グループよりも平均値が有意に高いことが示され、さらに上位3グループの間にも有意差が見られ、上級、中上級、中級の順となっていた ( $p < .05$ )。一方、初級と基礎グループ間の平均値差は有意ではなかった。

表3 RLGテストとTOEFL-ITPスコアのグループ別平均点

グループ	スコア 範囲	n	R テスト (50)	L テスト (40)	G テスト (60)	RLG 合計 (150)	TOEFL -ITP (677)
上級	550～	20	43.9	33.4	54.7	132	562.3
中上級	500～547	118	40.2	30.3	49.9	120.4	520.1
中級	450～497	371	37.7	28.2	45.6	111.5	472.0
初級	400～447	256	35.0	26.5	41.8	103.3	428.7
基礎	350～397	33	34.1	25.8	39.5	99.4	385.2

#### 4.1 データ分析の手順

Gテストは6つの文法領域から構成されており、各領域から10問ずつ問題が出題されている合計60問のテストである。表4に6つの文法領域と各領域の文法項目を示す。AからFの6領域で高校までに学ぶ英文法のほとんどの領域をカバーしている。C、D領域の「拡充」とは動詞が時制や態により、また文が疑問文や否定文に変化することであり、E、F領域の「転換」とは動詞がtoや-ingにより別の品詞へ、文が名詞節、形容詞節、副詞節へと変化することである(大場, 2005)。本研究参加者の文法の基礎知識を測るため、まずはこれら6つの文法領域ごとの平均正答率をグループ別に算出し、グループごとの文法知識の傾向を分析する。次に正答率50%未満の問題を抽出し、グループごとに「難しい問題」に違いがないかを分析する。

表4 Gテストを構成する6つの文法領域と各文法項目

領域	文法項目
A. 品詞	基本4品詞(名詞・動詞・形容詞・副詞)、他の品詞、単数・複数
B. 文と呼応	動詞の時制(過去形と現在形)、動詞型(文型)、代名詞など代用表現
C. 動詞の拡充	助動詞、完了形、進行形、受身形
D. 文の拡充	強調文、否定文、Yes/No疑問文、WH疑問文
E. 動詞の転換	不定詞、動名詞、現在分詞、分詞構文
F. 文の転換	名詞節、副詞節、形容詞節、仮定法、関係詞

## 4.2 各グループの文法領域別傾向

5つのグループそれぞれの文法領域別の平均正答率を表5に示し、各グループの課題となる領域が特徴化されるように正答率70%以下の文法領域を塗りつぶした。また、550点以上の上級グループと350～397点の基礎グループの領域ごとの平均正答率の差異を示した。表5からわかることは、550点以上の上級グループは全ての文法領域においてほぼ9割以上の正答率であり、基礎文法は理解できていると言える。500～547点の中上級グループも全領域においてほぼ8割以上の正答率である。450～497点の中級グループはE領域のみが70%にわずかに届かないが全領域においてほぼ7割以上の正答率である。しかしながら447点以下の下位2グループはC, D, E, F領域において正答率が低く、「拡充」や「転換」の領域の学習が必要であることがわかる。

最上位の上級グループと最下位の基礎グループの領域ごとの平均正答率の差異を見てみると（表5右端）、E領域において最大であり、A領域で最小である。E領域においては、中上級グループは一つ上の上級グループとの差が13.9%、中級グループは一つ上の中上級グループとの差が8.9%、初級グループは一つ上の中級グループとの差が7.8%、基礎グループは一つ上の初級グループとの差が7.8%と、とりわけ他の領域と比べて大きく、グループ間の差が顕著に見られた。

表5 各グループの領域別平均正答率

Group ・ 領域	TOEFL 350～397 (基礎)	TOEFL 400～447 (初級)	TOEFL 450～497 (中級)	TOEFL 500～547 (中上級)	TOEFL 550以上 (上級)	上級G と基礎G の差異
A	72.4%	76.7%	81.1%	85.2%	89.0%	16.6%
B	75.8%	82.5%	87.2%	91.8%	94.5%	18.7%
C	70.3%	65.3%	71.2%	79.9%	89.5%	19.2%
D	59.4%	64.5%	70.2%	78.6%	88.0%	28.6%
E	53.6%	61.4%	69.2%	78.1%	92.0%	38.4%
F	63.0%	67.5%	76.9%	85.3%	94.0%	31.0%



### 4.3 正答率の結果からの観察

本研究の解答集計では、「正解を1」「不正解を0」として集計し統計処理のデータに変えている。これは、例えば、ある問題が0.5という数値を示せば、正答率50%と読み取り、二人の参加者がそれぞれに「正解」「不正解」であったと解釈できる。つまり、ある問題が50%よりも下の数値を示している問題は、そのグループ成員の半分以上が正解できなかったこととなり、これをもって「不正解が多く難しかった問題」とみなした。この考え方にに基づき各グループの正答率50%未満の問題を抽出し、表6を作成した。

表6 各グループにおける正答率50%未満の問題

問	文章表現	領域	問題数	TOEFL 350-397 (基礎)	TOEFL 400-447 (初級)	TOEFL 450-497 (中級)	TOEFL 500-547 (中上級)	TOEFL 550 ~ (上級)
9	will succeed (V)	A	3	45%	44%			
26	swim badly (AD)	A		48%				
40	a great convenience (N)	A		48%				
43	Either you or I am	B	1	48%				
13	has been increasing	C	3	36%	31%	39%		
24	cannot have killed	C		58%	53%	54%	48%	
38	I used to	C		52%	33%	40%	48%	
8	So can Doraemon.	D	3	36%	43%	46%		
28	doesn't taste	D		45%				
49	Which ..., A or B?	D		48%				
6	How about Ving?(N)	E	5	39%				
11	to be pitied	E		33%	43%			
32	Given N	E		42%	39%			
34	let me go	E		27%	39%			
44	a tie to go with N (A)	E		39%				
27	where he was born (N)	F	3	33%	41%			
29	if I was mad (N)	F		39%	48%			
42	that N+V (N)	F		39%	44%			

※塗りつぶしは一部正当率が50%以上の箇所

表6からは二つの特徴が読みとれる。まず、予測されることではあるが基礎グループは全ての領域において「難しい問題」を抱えている。そして、表中ではその同じ「難しい問題」の数が一つ上のグループへ行くにしたがって減少し解消されていく傾向が表れている。尚、数か所で起きている基礎

グループと上位グループ間の逆転は、基礎グループの成員数の少なさが原因と思われる。次に、C領域の傾向が他の領域と異なることが読み取れる。つまり、C領域の3つの問題は中級、中上級グループに入っても「難しい問題」として留まっており、特に問24と38では上から2番目の中上級グループさえが50%未満を示している。このことから、動詞の拡充領域は、その理解が不安定にとどまる文法項目ではないかと推察される。以上のことから、「難しい問題」は各グループ固有のものではなく、むしろグループ横断的なものであると判断できる。それを考慮したうえで、基礎と初級グループでは領域の区別なく全般的に文法を学習し直す必要があり、一方、中級と中上級グループでは動詞が助動詞、完了形、進行形、受身形として拡充するC領域の問題をしっかりと学習することが基礎文法力をより確実なものにすることにつながると思われる。

## 5. 形成的利用

前章までは、TOEFL-ITPのスコアにより分けられた5つのグループにおける文法習得傾向を分析した。この結果をもとに、本章では、まず初めに各グループの重点的学習領域を抽出する。次に400～447点の初級グループに焦点を絞り、実際にこのグループが使用している文法クラス用のテキストの文法学習項目および学習順序を確認し、果たしてこのテキストがこの学習者グループに適しているのかを検証する。その上で実際に授業を行っている教員へのアンケートと聞き取りから、このテキストの最適な利用方法を提案していく。

### 5.1 習熟度グループ別の重点的学習領域

前章の文法分析において、表5からはグループごとの領域別平均正答率が、表6からは正答率が50%未満の「難しい問題」のグループ別の傾向が明らかとなった。そこでこれらの表から判断できる、平均正答率の最も低い領域、一つ上位のグループとの差が最も大きい領域、平均正答率が70%

加藤・田島・村上・前川 文法の基礎知識を測るGテストの形成的利用  
 -コミュニケーション活動と文法指導の両立を目指して-

未満の領域、正答率50%未満の「難しい問題」とされる領域を以下の表7に「グループ別の弱点領域」としてまとめ、各グループにおいて重点的に学習すべき領域・項目を考察する。

表7 グループ別の弱点領域

	TOEFL 350～397 (基礎)	TOEFL 400～447 (初級)	TOEFL 450～497 (中級)	TOEFL 500～547 (中上級)	TOEFL 550以上 (上級)
平均正答率の最も低い領域 (正答率)	E (53.6%)	E (61.4%)	E (69.2%)	E (78.1%)	D (88%)
上位グループとの差が 最も大きい領域(上位との差)	E (7.8%)	F (9.4%)	E (8.9%)	E (13.9%)	—
平均正答率が 70%未満の領域 (正答率)	D (59.4%) E (53.6%) F (63.0%)	C (65.3%) D (64.5%) E (61.4%) F (67.5%)	E (69.2%)	なし	なし
正答率50%未満 の領域 (問題数)	E (5問) A, D, F (3問) B, C (1問)	E, F (3問) C (2問) A, D (1問)	C (2問) D (1問)	C (2問)	なし

※網掛けが重点的に学習すべき領域

表7からわかるように、550点以上の上級グループは平均正答率の最も低いD領域でさえ88%の正答率を持っており、正答率が50%未満だった問題は1問もない。このGテストで計測する基礎文法に関しては、全ての領域において高い理解度を示している。強いてあげるなら、問9の動詞(succeed)を問う問題で名詞(success)を選択するという誤答が多かった(誤答率15%)ので、品詞に関する間違えに注意しておくべきであろう。TOEFL-ITPのSection 2では品詞に関する出題が多いので、ケアレスな間違えを防ぐことで更なる高得点を目指すことができよう。また問8のような倒置構文に関する問題は全てのグループで誤答が多かった(上級グループの誤答率25%)ので注意を要する。

500～547点の中上級グループはE領域が弱いことが明らかである。上級グループではE領域は92%の平均正答率であるのに対してこのグループ

では78.1%の平均正答率しかなく、13.9ポイントも差があり、この領域の理解度が上級グループとの決定的な差と言える。このグループが550点以上の得点を目指すには、まずE領域の文法を学習する必要がある。

450～497点の中級グループは一つ上の中上級グループと同様にE領域が弱点であることが理解できる。正答率50%未満の領域に関しても中上級グループと似通った傾向であることがわかる。よって一つ上のグループとの差は各領域における全体的な理解度（正答率）の差と言える。最優先に取り組むべき領域は69.2%と最も正答率が低く、かつ正答率が一つ上位のグループとの最も開きの大きいE領域となろう。

400～447点の初級グループはC, D, E, Fの4つの領域に問題があることが理解できる。4つの領域を均等に学習することが望ましいが、最優先させるとすれば、平均正答率の最も低いE領域と一つ上のグループとの開きの最も大きいF領域となろう。

350～397点の基礎グループは平均正答率が70%に満たないD, E, F領域を学習する必要があるが、同時に正答率50%未満にA領域の問題も含んでいる。前述のとおりTOEFL-ITPのSection 2ではA領域の品詞の出題が多いことから、このグループはA領域も含めてD, E, Fの4つの領域を学習する必要がある。

このようにレベル別に5つのグループに区分された学習者集団を一つ上のグループと比較することで、そのグループに必要なものが見えてくる。また、RLGテストを用いて獲得語彙レベルを調査した以前の研究では、TOEFL-ITP 447点以下のグループはJACET 8000の語彙レベルに基づく3000語レベルの語彙が未定着であることがわかっている（加藤他, 2015）。3000語レベルは高校修了レベルの語彙であることから、語彙に関しては高校での学習が不十分であったことが推察できる。今回は文法における研究調査であるが、語彙における研究調査同様、TOEFL-ITP 447点以下の基礎と初級グループに関しては、高校までに学習済みの文法項目において、未定着のものがかなりあると判断できる。よって大学での授業に際しても、

加藤・田島・村上・前川 文法の基礎知識を測るGテストの形成的利用  
ーコミュニケーション活動と文法指導の両立を目指してー

高校での学習項目を振り返り、不安定な文法知識を英作文やエッセイライティングなどで実際に使用できるレベルの「確かな知識」へと変えていく必要がある。

## 5.2 初級グループ（400～447点）のテキスト

前節では各グループが重点的に取り組むべき文法領域を抽出したが、ここではTOEFL-ITP 400～447点の初級グループに焦点を絞り、このグループの学習者が実際に授業で使用している文法テキストを分析し、このレベルの学習者にとってこのテキストの最適な使用方法を提案する。このグループを抽出する理由は、本研究参加者の中でも256名と2番目に多い集団を形成しており、また先に述べたように、高校での学習において不十分な箇所が見受けられるグループであるため、大学の授業で扱うべき文法領域を明確にすることにより、最も利益を得ることのできる学習者集団であると考えられるからである。また、日本人大学生のTOEFL-ITP平均スコアが459点（2012年度）、TOEIC-IPの平均スコアが445点（2015年度）<sup>8</sup>であることから、この初級グループ（TOEFL 400～447点）は平均的な大学生に近い姿と言える。TOEFL、TOEICをカリキュラムに取り入れる大学が近年増加していることから、このグループにおける分析結果が外部試験を導入する教育機関の学習者・指導者に広く応用可能と思われる。

この学習者のグループでは1回90分、週3回（リスニング、リーディング、グラマーの3つのセクション）、15週間（半期）の英語の授業（PE）が実施されている。指導言語は英語で、いわゆるオール・イングリッシュの状態を採り、コミュニケーションを重視したアクティビティやタスクを中心に授業が展開されている。グラマーセクションの授業ではテキストは*Grammar Connection 3*（Cengage, ISBN978-1-4130-0840-1）を使用している。このテキストは全30章からなるが、シラバス上は、前期・後期合わせて30回の授業でこのうち25章を学習することになっている。前期は第1～15章のうちから12章分を、後期は第16～30章のうちから13章分を学

習することになっているが、どこを選択するかは担当教員の判断に委ねられている。

表8 テキスト*Grammar Connection 3*の章別文法学習項目

章	文法項目	章	文法項目	章	文法項目	章	文法項目	章	文法項目
1 A B	現在時制 副詞 (頻度)	2 D	Wh-疑問 付加疑問文	3 A	連結動詞 命令形 (動詞)	4 C B	助動詞 (可能) 再帰名詞・ 相互代名詞	5 B C	現在進行形 現在形vs 現在進行形
6 B	句動詞	7 B	過去時制	8 B	過去vs現在過 去の状態・習 慣	9 C F	過去進行形 副詞節 (時を表す)	10 C	未来表現 Be Going To vs Will 現在進行形 (未 来)・現在形 (未 来)
11 F	副詞節 (未来 の時を表す) 条件節 (if未来) 未来進行形	12 B	知覚動詞 状態動詞	13 A	可算名詞 (単数・複数) 可算名詞vs不 可算名詞	14 A	測量の単位 Much/Many/A Lot Of A Few vs Few...	15 A	数量 (名詞・ 形容詞) 冠詞
16 A E	形容詞・副詞 分詞 (形容詞 的) 名詞 (形容詞 的)	17 E	動名詞・不定 詞 動詞+不定詞・ 動名詞 前置詞+動名詞	18 E	形容詞+不定 詞 Too/Enough+ 不定詞 不定詞 (副詞 的用法)	19 A	比較級 最上級	20 A	比較 (as...as) 比較表現
21 C	Should/ Ought To/ Had Better Be Supposed to	22 C	Must/ Must not/ Have To/ Don't Have To May/Might Can/Could Do You Mind If	23 C	Can/Could Will/Would Would you Mind? Like/Would Like/ Prefer/ Would Prefer / Would Rather	24 C	現在完了 Ever/Never/ Not Ever	25 C	Already/ Yet/Just Since/For
26 C	現在完了 進行形 現在完了vs現 在完了進行形	27 C	受動態 受動態+行為 者 (動作主)	28 F	直接話法 間接話法	29 D	Yes/No間接疑 問 Wh-間接疑問	30 B C	現在時制 (復習) 過去時制 (復習) 未来表現 (復習)

表8は*Grammar Connection 3*における学習文法項目を章別に示したものである。章の下の英字はGテストにおける文法領域を示している。表9はこのテキストの章の構成を示しており、どのようなタスクが含まれている

加藤・田島・村上・前川 文法の基礎知識を測る G テストの形成的利用  
ーコミュニケーション活動と文法指導の両立を目指してー

かがわかる。表8から、この初級者グループが前期中に学ぶ第1～15章ではA, B, C領域が多いことがわかる。このグループがまず取り組むべき領域はE, F領域であることを前節で確認したが、これらを扱う章はF領域を扱う9章と11章のみで、E領域を扱う章は前半にはない。E領域を学習するのは後半の16, 17, 18章となっている。前期と後期の学習順序を入れ替えるのはカリキュラム構成上難しいと思われるので、前期に9, 11章を優先的かつ丁寧に学習し、後期は16, 17, 18章、及び28章を優先的かつ重点的に学習することがこのグループにとっての弱点克服に繋がるであろう。

表9 テキスト*Grammar Connection 3*の章構成

構成	サブタイトル	タスク	頁数
Part 1	Content Vocabulary	vocabulary	0.5
	Think about It	writing / discussion	0.5
	Grammar in Content	reading / listening / grammar (explanation, exercises)	2.5～4
	Communicate	speaking / writing / discussion / pair work	0.5
Part 2	Grammar in Content	reading / listening / grammar (explanation, exercises)	2.5～4
	Communicate	speaking / writing / discussion / pair work	0.5
Connection	Putting It Together	grammar and vocabulary / project / Internet	1
			計8～11

表9からはこのテキストが単なる文法知識の習得だけでなく、学んだ文法知識を活用してライティングやスピーキング・ディスカッションといったアウトプットのタスクを行うことに焦点が置かれていることが理解できる。初級者グループの学習者にとっては、弱点であるE, F領域の文法知識を獲得した上で、アウトプット活動を通じていかにその知識を定着させていくかが、このテキストを利用する上での鍵となる。次節では実際に担当教員がどのようにこのテキストをこの学習者グループ対象に活用しているかを概観する。

### 5.3 担当教員の意見

本研究に参加する学習者の授業を担当する教員12名にアンケートを実施し、どのようにこのテキストを実際のグラマークラスで利用しているかを調査した。結果、どの章を扱うかに関しては、ほとんどの教員がテキストを第1章から順にすすめていくため、前期は13, 14, 15章を、後期は29, 30章を割愛する、あるいは自分の感覚的に重要でないと思われる章を飛ばしていくという回答であった。どの文法項目を割愛するかは、恣意的であり、教員間での情報交換や合意は形成されていなかった。1名だけが独自の診断テストを利用して、クラスごとに苦手な文法項目を抽出し、どの章を扱うかの判断基準としていることがわかった。授業内の活動においては、文法説明のようなインプットを行う時間よりもその文法項目を用いて文章作成や会話練習に当てる時間が多く、アウトプットを意識した授業構成の傾向が明らかとなった。すると、比較的定着率の高いA, B領域に関しては、アウトプット重視の授業構成で問題はないが、定着率の低いC, D, E, F領域に関しては、高校での文法学習項目を含め、文法事項のインプットを十分に行ったうえでアウトプット型の活動に移る必要がある。アンケートでは、インプットにあたる文法学習をできるかぎり宿題で行い、授業内での説明時間を少なくしてアウトプットの練習時間の確保に努めているという回答者もいた。文法指導の重要性を認識し、インプットとアウトプットのバランスの取り方に躊躇しながらも、試行錯誤で授業を展開している様子が見えてくる。

### 5.4 効果的なテキストの使用方法

今回対象とした初級グループ (TOEFL 400～447点) のグラマークラスでは、教員へのアンケート及び聞き取り調査から、大学の方針に従いつつテキストの特性を活かしてコミュニケーション活動に焦点をあて、アウトプットを意識したアクティビティを授業内で多く取り入れていることが判明した。しかしながら、本研究で明らかとなったように、このグループ



に関してはC, D, E, F領域の文法項目が定着しておらず、高校での文法事項の復習を含め、文法知識のインプットがまだ必要な段階である。テキスト使用に際しては、まずは最も弱いE, F領域を扱う章を優先し、C, D, E, F領域を扱う章では、アウトプットに関わる活動に入る前に、インプットに関わる活動を十分に行い、しっかりと文法事項の理解を深めておく必要がある。具体的には、表9にある使用テキスト中のサブタイトル“Grammar in Content”の部分でインプット活動が十分に行える。ここには文法規則を定式と例文を用いて説明した図があり、教員が丁寧に説明することにより学習者に文法法則を気づかせることができる。さらにこの部分にはリーディングとリスニング及び空所補充のエクササイズがあり、インプットした内容の理解を深め定着に繋げることに役立つ。授業内で文法項目の説明をあまり長く行うとコミュニケーション重視の授業スタイルが崩れてしまう恐れがあるので、文法項目の説明をビデオで確認するといった反転授業を導入したり、文法事項の確認に関わるエクササイズを宿題としたりすることが当クラスには効果的と言える。

A, B領域を扱う章では、文法事項のインプットはさほど必要ではなく、確認程度にとどめ、アウトプット活動を重視し、その文法項目を実際にスピーキングやライティングで使用することを通じて定着を図っていくことが効果的である。表9のテキスト中のサブタイトル“Communicate”の箇所を中心とした授業展開が望ましい。13, 14, 15章は割愛するという教員からの回答が多かったが、前述のとおりTOEFL-ITPのSection 2は品詞を扱うA領域からの出題が多いので、詳細な文法説明はさほど必要ないが、アウトプットを中心としたアクティビティに重きを置いてこれらの章を学習することが、文法知識の定着となり、より正確な文法の運用力の獲得、ひいては実践的なコミュニケーション能力を測るTOEFLのスコアアップに繋がるのが期待される。

本来、TOEFL は米国留学後に要求される大量のリーディングやライティングに耐えうるための英語力を測ることが目的のテストである。

Section 2のタイトルがGrammarではなくStructure & Written Expressionであることから、Section 2は全般的な文法基礎知識を測るものではなく、むしろ実践的に英語力を使っていく際に必要な英文法や英文構造の運用力を試していると言える。英語圏で出版されているライティング指導書の中に「上手な英文を書けるようになるに従い、準動詞（動名詞、分詞、不定詞）の使用頻度が上がる」との記述がある（鈴木・Parkins, 1996）。また、NationはHarrisの記憶範囲の研究結果を引用して、英文の難易度はその長さや文構造の複雑さに寄与するもので、文構造の複雑さは従属節の使用に起因すると述べている（Nation & Newton, 2008）。つまり英文の難易度が上級になるにつれて、GテストのE領域やF領域の文法知識、いわゆる準動詞やT-unitと呼ばれる従属節を持つ英文の確かな知識が必要とされると解釈できる。従って、基礎グループや初級グループの学習者に対しては「動詞の転換」や「文の転換」といった複雑な文構造を含む文章に慣れていくための練習が上位グループに追いつくためには必要となる。これらの領域に関しては、コミュニケーション活動において学習者自らで「気づく」ことは難しく、我々教員による丁寧な指導が必要であろう。しかしながら、Ellis（2010）はEFL環境にある初級者レベルの学習者には明示的な文法指導が必要であるが、明示的な指導はconscious-raising taskなどで帰納的にも指導しようと提唱している（Ellis, 2010）。つまり、教員がさりげなく言語形式を教えながら、学習者が文法規則を自ら発見できるように「仕掛ける」ことで、できる限りコミュニケーション活動を維持することができよう。

## 6. 結論

本研究はTOEFL等の外部試験を利用して習熟度別にクラス編成を行っている教育機関において、いかにしてその外部試験の特性を活かしながら、コミュニケーション活動に重点を置いた実践的な英語力養成に繋がる授業を展開するかを第一の課題として開始された。文法に焦点を置いた本研究

では、(1) TOEFL-ITPのスコアによって区分された5つの学習者グループにおいて、その習熟度レベルによってどのような文法の習得傾向が表れてくるか。(2) コミュニケーション活動を重視した授業活動において、どのような文法学習(活動)がそれぞれの習熟度グループで有効であるか、の2点をリサーチクエスチョンとした。(1)に関しては、グループごとに明確な習得傾向の差が表れた。TOEFL-ITP 550点以上のグループが文法区分6領域においてバランスのとれた習得傾向を示したのに対し、547点以下のグループはそれぞれ領域ごとにアンバランスな習得傾向を示し、レベルごとに取り組むべき直近の課題が明らかとなった。(2)に関しては、550点以上のグループは、基礎文法はしっかりと定着していると言えるので、TOEFLにおいて頻出であるA領域にあたる品詞や全てのグループにおいて正答率の低い倒置構文に注意を払い、ライティングやペアワークといったアウトプットを中心とした活動を授業では中心的に行っていくことが有効である。500～547点のグループは、アウトプット活動を重視する一方で、E領域の文法項目を強化していく必要がある。450～497点のグループは、同じくE領域を強化しながらもC、D、E、F領域に関してはインプットとアウトプットの活動を相補的に取り入れることが有益である。400～447点のグループは、A領域に関してはアウトプット活動を中心に行い、C、D、E、F領域に関しては十分なインプットを行い、理解を深めたいうえで、それを定着させるためのアウトプット活動が必要である。350～397点のグループに関しては、全ての領域において入念なインプット活動が欠かせない。コミュニケーション活動を通じて文法力を高めることは理想的ではあるが、習熟度の低いグループではコミュニケーション活動だけでは文法に「気づく」ことは難しい。圧倒的に言語シャワーの少ない日本人大学生の学習環境ではレベルにあった分量の文法を明示的にインプットし練習する必要がある。文法の明示的指導が必要かどうかの目安となるのがTOEFL 450点というラインであることが本研究から浮かび上がった。

本研究の結果から、教員の側では、学習者の文法項目における弱点を知

ることにより、教室で使用するテキストから文法項目の適切な取捨選択が可能となるうえ、明示的な文法説明と関連するコミュニケーション活動のバランスを適切に設定することが可能となる。本研究では、文法指導とコミュニケーション活動の両立のために効果的な授業方法を提案することはできたが、実際にその指導効果の検証はできておらず、これが目下の課題である。

大学の英語教育がようやくコミュニケーションアプローチにシフトしつつあるなか、今後は、いかにして文法を体系的に理解させた上で、自動化させ活用できるように指導するか、そして自立した文法学習者となるよう導けるかが大きな課題となってくる。コミュニケーション重視の授業スタイルへの転換をはかるためにアクティブラーニングや反転授業の導入が中央教育審議会（2016）をはじめ各方面で提唱されているが、そのような形態の英語クラスにおいて文法力向上を検証することも今後の課題となり得よう。

## 謝辞

本稿は2015年6月の中部地区英語教育学会第45回和歌山大会での口頭発表をもとに、新たな考察を加え、大幅に加筆・修正を行ったものである。本研究にご協力いただいた学生及び教員に感謝申し上げます。

## 注

- <sup>1</sup> RLGテストには、本研究で使用したマークシート方式の紙版と一般公開用（無料）のWEB版があり、問題はそれぞれ異なるが等価性がある。URLは以下の通り。<http://www.rlgtest.com/rlg/>
- <sup>2</sup> Gテストは4択式の対話文空所補充問題で、初級・中級・上級からそれぞれ20問ずつ出題されている。初級・中級・上級は文法構造・概念の複雑さを基準に区分されている。
- <sup>3</sup> PE及びAPE I, II, III, IVはTOEFL-ITPを期末試験とし、APE Vは、TOEFL-

加藤・田島・村上・前川 文法の基礎知識を測る G テストの形成的利用  
ーコミュニケーション活動と文法指導の両立を目指してー  
iBTもしくはIELTSが期末試験となっている。2017年度からはAPEVの期末試験にTOEIC-IP&SWも加えられる。

- 4 研究参加者はPE及びAPE受講の1年生に限っているため、入学者数（実際の1年生の人数）よりも少なくなっている。入学時のTOEFL-ITPで500点以上のスコアを取得した者は、PEの単位認定を受けることができ、APEを履修することができるが、APEは選択科目であるため、PE合格者の全員がAPEを受講している訳ではない。
- 5 RLGテストの実施に際しては、テストの目的が、英語基礎力の自己診断とPE・APEクラスの授業改善に役立てることであり、個人の特定や成績評価に繋がることはない旨を説明し、受講者の同意の上で行っている。
- 6 入学時に行われたTOEFL-ITPテストの実際の受験者数は912名で、平均点はこれよりも高い。
- 7 2011年に行った4グループ計228名に対する研究調査では、RLGテスト合計点とTOEFL-ITPとの相関は0.55～0.83、TOEICとの相関は0.87、GテストとTOEFL-ITPとの相関は0.50～0.58、TOEICとの相関は0.80でいずれも中程度以上の相関が見られた。
- 8 TOEICとTOEFLは異なるテストであるため正確に換算することは不可能であるが、過去の研究データから換算するとTOEIC 445点はTOEFL-ITP 440～443点相当となる。

## 引用文献

- Ellis, R. (2002). The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp.17-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R. (2010). Does explicit grammar instruction work? *NINJAL Project Review*, 2, 3-22.
- 伊藤崇・大和隆介 (2005). 「コミュニケーション活動と文法指導が融合したメタ認知的活動を伴う授業の実践とその効果に関する研究」『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究』第7巻, 181-197.
- 加藤千博・田島祐規子・村上嘉代子・前川浩子 (2011). 「RLGテスト」の信頼性と妥当性の検討および形成的利用法に関する研究」『中部地区英語教育学会紀要』第40号, 127-134.

加藤千博・田島祐規子・村上嘉代子・前川浩子 (2015). 「「RLGテスト」の形成的  
利用法ー語彙レベルから判断する教材適性ー」 『中部地区英語教育学会紀  
要』第44号, 49-56.

文部科学省 (2008). 『中学校学習指導要領』 東京: 大蔵省印刷局

文部科学省 (2013). 『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/25/12/\\_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf)

Nation, I.S.P., & Newton, J. (2008). *Teaching ESL / EFL Listening and Speaking*. NY: Routledge.

大場昌也 (2005). 『学習英文法2005[T]』 横浜: よこはまティールオー出版局

大場昌也 (2010). 「学士力 (英語) 測定のための『大学標準学力テスト』の開発」  
『第40回中部地区英語教育学会・石川大会 発表・提案』 44.

鈴木進・Parkins.L.G. (1996). 『英文エッセーを書く技術』 東京: アルク