

フォーカス・オン・フォームに基づく文法運用能力測定結果 ー日本人英語学習者はコミュニケーションで文法知識を運用できるのかー

渡邊 万里子

1. はじめに

日本人英語学習者の多くが十分な文法力を育てていないことは、英語教育現場においてしばしば指摘されることである。基礎的な文法知識が十分学習されていないことに加えて、一定の知識はあるがそれを実際の言語使用の場面で活用する文法運用能力が身につけていないことが多くの日本人英語学習者が抱える問題であることは、経験的に明らかである。(村野井, 2016, p.1)

我が国では長きにわたりこうした問題が指摘され続け、問題への対処として文法知識を実際のコミュニケーションで使う力、すなわち文法運用能力を育成する指導法の研究や提案が数多くされてきた。そのうちのひとつにフォーカス・オン・フォーム（以下 FonF）がある。FonF は意味伝達活動を行いながら文法形式の学習も可能にする画期的な指導と考えられているが、従来の指導法との比較においてその指導効果を実証する研究が十分になされているとは言えない。また文法運用能力についても、文法形式に焦点を当てた従来型のテストによって測られており、文法知識と区別して文法運用能力が学習者にどの程度身につけているのかはほとんど調査されていない。FonF 指導効果の実証研究を進めていくにあたり、本研究ではまず日本の英語学習者の文法知識と運用能力はどのよ

うな段階にあるのかを、従来の形式重視の指導と FonF の視点から探る。

日本の大学生英語学習者を対象に 24 の文法項目について、コミュニケーションの場面で文法知識を運用する能力があるのか、あるいは文法知識はあるがそれを運用する段階には至っていないのかを文脈テストと和文英訳テストの二種類のテストを用いて調査する。文脈テストは FonF の指導に基づいて考案されたテストであり、文脈を判断して適切な英文の産出を学習者に求めるため、文法知識と区別して運用能力を測ることが可能になる。

なお、本研究における FonF とは、学習者が意味伝達活動の中で単一の目標文法項目の使用を何度も経験し習得できるように計画された指導と定義される planned focus-on-form (Ellis, 2001) を指す。

2. 文法の機能と文脈

Larsen-Freeman (2003) は、文法を使えるとは形式を正確に扱えることに加え、場面に対して適切に用いて意味を伝える力も含まれるとの考えを示している。そのためには、文法項目の三側面、形式 [Form: How is the unit formed? (p.36)]・意味 [Meaning: What does it mean? (p.36)]・機能 [Use: When and why is it used? (p.36)] を捉えることが必要である。

2.1. 従来の文法指導と Focus on Form

文法指導においては、目標文法項目を含んだ英文はしばしば文脈から切り離されて提示されるが、この傾向を Larsen-Freeman (2003) は懸念している。例えば、受動態の学習において能動態との書き換えがしばしば指示されるが、それは受動態と能動態が交換可能で実際には能動態が用いられるべき場面において受動態を用いることも可能であるとの誤った認識を学習者に与えてしまう。文脈から切り離された指導では、学習者は受動態の形式の操作と受動態が表す意味の理解はできても、学習者はいつそれを用いるべきかの機能の理解に至らないのである。

しかし、次の例 (a) (b) は、能動態と受動態がそれぞれ使われるべきところで使われていて、下線部は交換可能ではないことを示している。

(a) Some of the Olympic athletes from the smaller countries, such as Korea and Romania, were truly remarkable. In fact, the Romanians won three gold medals in gymnastics.

(b) Many medals were awarded to athletes from smaller countries. In fact, three gold medals in gymnastics were won by the Romanians.

(Larsen-Freeman, 2003, p.46-47 下線は筆者)

(b) では medals に焦点が当てられており、three gold medals が主語になることによって受動態を使用する必然性が生じている。この例が示すように、文法の機能は文脈を伴って初めて理解される。文脈から切り離して文法形式と

意味を教えるだけでは、文法を実際のコミュニケーションで使う力を育成するには不十分なのである。しかし、文脈から切り離した指導は日本の英語教育において主流となってきた。文法を使う力の育成をめざしているにもかかわらず、それに必要な三側面の理解を学習者に促してこなかったのである。日本人学習者の多くが抱える、文法知識はあっても運用できない問題の一因は、文脈から切り離した文法指導にあるのではないか。

この問題の解決、すなわち文法学習を単に知識の習得にとどめず運用能力の育成につなげるのに効果的な指導法に、FonF がある。形式重視の指導とは異なり、学習者が文脈の中で意味の伝達を行いながら言語形式にも注意を向けることで、形式・意味・機能の三側面の習得が可能になる。渡邊 (2017) は、学習者に文法機能の理解を促し運用能力の育成につながる FonF 指導の条件として、初出の文脈を用いることを挙げている。渡邊は不定詞の名詞的用法を目標文法項目とした指導効果の比較を行い、初出の文脈を用いた FonF は、文脈を伴わない形式重視の指導よりも学習者が文脈の中で文法項目を適切に使用する力を育む効果が高いことを報告した。その要因は、FonF 指導を受けた学習者は初出の文脈の中で表現すべき意味に適した形式を選択してアウトプットをしたことにより、形式・意味・機能の理解を深めたことであった。

2.2. 文法知識から運用能力への発展と練習

文法知識の所持から、実際のコミュニケーション運用能力への発展は、宣言的 (明示的) 知識と手続き的 (暗示的) 知識の観点から多く論じられてきた。Ellis (2005) はそれぞれの特

徴を表1のように整理した。

表1 *Key characteristics of implicit and explicit knowledge* (Ellis, 2005, p.151)

Characteristics	Implicit knowledge	Explicit knowledge
Awareness	Intuitive awareness of linguistic norms	Conscious awareness of linguistic norms
Types of knowledge	Procedural knowledge of rules and fragments	Declarative knowledge of grammatical rules and fragments
Systematicity	Variable but systematic knowledge	Anomalous and inconsistent knowledge
Accessibility	Access to knowledge by means of automatic processing	Access to knowledge by means of controlled processing
Use of L2 knowledge	Access to knowledge during fluent performance	Access to knowledge during planning difficulty
Self-report	Nonverbalizable	Verbalizable
Learnability	Potentially only within critical period	Any age

流暢な運用に関わるのは手続き的（暗示的）知識であると考えられているが、宣言的（明示的）知識と手続き的（暗示的）知識を二項対立とする見方は、日本人英語学習者に関しては現実的とは言えない（以下、宣言的および明示的知識は「宣言的知識」に、手続き的および明示的知識は「手続き的知識」に統一する）。なぜなら日本人学習者の文法知識には両方の特徴があると考えられるからだ。Ellis は Learnability について、“Learners who began learning the L2 as a child are more likely to display high levels of implicit knowledge, whereas those who began as adolescents or adults - especially if they were reliant on instruction - are more likely to display high levels of explicit knowledge.” (p.152) と述べている。これに従えば、EFL 環境の中で 11 ～ 13 才頃に英語学習を開始して文法知識は学校で指導を受けて学ぶ一般的な日本人英語学習者が有するの

は、すべて宣言的知識である。ところが草薙・川口（2015）による日本人英語学習者を対象とした調査では、文法性判断テストにおいて学習者の反応が早い（解答に要した時間が短い）問題は正答率が高く、学習者は直感よりも文法規則に基づいて答えを判断した傾向が強いことが明らかになった。文法規則に基づいて判断することは表1の宣言的知識の Awareness と Self-report に関わる。その一方で、学習者の反応が早いことは、手続き的知識の Types of knowledge、Accessibility、Use of L2 knowledge に関わっている。つまりこの調査結果は、一般的な日本人英語学習者は明示的指導を通して文法規則を学習して、それを自動的に処理して流暢に運用することを示唆している。言い換えると、彼らは宣言的知識を身につけるが、それを手続き的知識にきわめて近い状態で運用するのである。それならば日本人英語学習者の文法運用能力の考察には、二種類の知識を二項対

立でなく連続体と捉える方が適しているだろう。

二種類の知識を連続体と考える Anderson (1976) によると、宣言的知識は三段階を経て手続き的知識になりうる。第一の the declarative stage は、学習者は知識はあるがそれを正しく使うことができない段階である。村野井 (2016) が指摘するような、知識はあるが運用できない現状はこの段階に当たると言える。第二は規則を適用しながら産出する the associative stage で、誤りも多く起こる。第三は自動化、手続き化された the procedural stage で、この段階の知識は学習者が言語化し説明することはもはや不可能である。Anderson は、L2 知識は練習によってかなり自動化、手続き化されるものの、L1 とは異なり、完全に第三の段階になることは不可能であると述べている。このことは、反応は早いが規則に基づいて正答を出した学習者 (草薙・川口, 2015) に当てはまり、また、英語教育が目指すべきは完全なる手続き的知識ではなく、それに近い段階であるとの現実的な視点を与えてくれる。ほとんどすべての文法知識を学校の指導を通して得る日本人英語学習者が、言語化できない直感的な判断ができるようになるというのは不可能に近いと思われる。

では、宣言的知識はどのようにして手続き的知識へと近づけられるのだろうか。それを可能にするのは、練習である (Anderson, 1976)。多くの日本人英語学習者が第一段階に留まっているのは、練習の質が第二、第三の段階へと近づけるのに適切ではないということである。先述したとおり、形式重視の指導が長らく主流を占めてきた日本の英語教育では、文法指導はし

ばしば文脈から切り離されて行われる。その反復練習は文法項目の形式と意味の習得には有効であっても、その文法がどんな場面で用いられるのかという機能の理解を促すことは困難である。そのため、実際のコミュニケーションで使う手続き的知識により近い段階へとつながりにくいのである。そこで、効果的な練習として FonF が挙げられる。

2.3. 運用能力の測定

文脈を伴わないために学習者が文法機能の理解に至らない問題は、指導のみならず運用能力の従来の測定方法にもあてはまる。手続き的知識がどの程度備わっているかを測る一般的な方法に文法性判断テストがあるが、そこで学習者に求められるのは非文法的な文を見分けることであり、焦点は形式にだけ当てられる。文法性判断テストに限らず学習者の運用能力を測るために用いられるテストの多くでは、英文は文脈から切り離され、学習者が焦点を当てる必要があるのは形式と意味に限られる。このようなテストは形式重視指導の結果としての学習者の習熟度を測るには適していると考えられるが、機能の側面の理解を必要としないため運用能力を測るには不十分である。さらには FonF 指導効果の調査においてさえも文法形式のみを問うテストが用いられている実態もある (渡邊, 2017)。測定するのが学習者の運用能力、あるいはそれを育成する指導の効果であるにもかかわらず、それらは文法形式重視のテストによって測られてきた。その上、このことはこれまでほとんど問題視されておらず、ゆえに運用能力に適した測定方法は考え出されていない。

そんな中、村野井（2016）はコミュニケーション場面において学習者が文法を適切に使えるかどうかを測定するテストの開発を試みた。文脈（場面）を設定して学習者に英文の産出を求める点は画期的である。

<問題例>

Q20 昨日の夜、地震がありました。そのとき何をしていたか友人に尋ねられましたので、
自分はお風呂に入っていたと伝えてください。

You: I was taking a bath. (p. 43)

このテストでは文脈と伝える意味を日本語で示して、学習者に英文の産出を求めている。意味を示す日本語は、直訳的な表現を避け和文英訳にならぬよう工夫されていると感じられる。しかし、意味が日本語で示されていることによって実質的には和文英訳に等しいと思われる。文法を使えるとは形式・意味・機能の三側面の習得であるならば、運用能力の測定には、英語の文脈の中で産出すべき意味を学習者が自ら判断し、それに適した機能の文法を選択して正しい形式で用いることを求める必要があるだろう。

3. 本研究

3.1. 目的

先述のとおり、文法運用能力を育成するためには意味伝達の中で形式・意味・機能の三側面の習得を可能にする FonF が効果的である。FonF が効果的であると証明する研究は多いが、FonF と他の指導効果を比較した研究はまだ少ない（Ellis, 2005）。形式重視の指導が英語

教育の中心となってきた日本において、宣言的知識に終わらず手続き的知識に近づけていく指導法の追求に、両指導効果の比較は不可欠であろう。その前提とするべく、本研究では、日本人英語学習者がコミュニケーション場面を想定させる文脈の中での英文産出と、文脈を伴わない和文英訳に同程度正答できるのかどうかを調査し、文法運用能力がどの程度身についているのかを明らかにする。

文脈の中での英文産出が測るのは、学習者が三側面を習得し、産出すべき意味とそれに適した機能の文法を自ら判断して選択し、正しい形式で用いることができるかどうかである。この方法によって、これまで形式重視のテストでしか測定されてこなかった学習者の文法運用能力をより正確に捉えることが可能になる。一方、文脈を伴わない和文英訳が測るのは、文法形式と意味の習得度である。文脈がないため、その文法がどのような場面で使われるのかの機能の理解は学習者に要求しない。これら二種類のテストにおいて同一の英文を解答させることで、学習者の知識が宣言的知識から手続き的知識への連続体上のどの段階にあるかを把握することができる。和文英訳テストのみににおける正答は、文法知識はあるが実際のコミュニケーションの場面では使えない段階を意味し、文脈テストでの正答は、コミュニケーションの場面で文法知識を使える段階を意味する。

3.2. リサーチ・クエスチョン

日本人英語学習者は、コミュニケーション場面を示す文脈の中での英文産出と文脈を伴わない和文英訳を、同一の英文において同程度でき

るのか。

4. 調査方法

4.1. 参加者

参加者は大学生2年生42名である。いずれも英語専攻ではない。42名のCASEC平均スコアは501点(CASEC Level C)で、中級程度の英語習熟度である。

4.2. テスト

24の文法項目を含んだ2種類のテストを、先に文脈テスト、その翌週に和文英訳テストの順序で行う。いずれにおいても記述で解答を求める。なお、村野井(2016)は記述と口頭の両方で文法運用能力を測るテストを行い、結果にほとんど差がなかったことを報告している。

4.2.1 文脈テスト

文脈テストはFonFに基づいて設計した。実際のコミュニケーションに近い自然な文脈の中で、表現すべき意味に合った形式を用いて適切に表現することを求める。文法の三側面を習得して、産出すべき内容(意味)とそれに適した機能を持つ文法を自ら判断して選択し正しい形式で用いるとの観点から、参加者には用いるべき文法項目の指示やヒント、会話文の和訳を与えない。ただし、参加者自身のレパートリーの中から適切な形式を選択して英文を産出することを求めるので、正答の英文を一つに限定することは不可能である。したがって、設定された文法項目とは異なるものを用いていた場合でも、それが文脈上適切であると判断される限りは正答として扱う。参加者には思いついた英文はすべて解答して良いとの説明を与えた。文脈

は会話形式で構成され、一つの会話に文の一部を補う問題が2～4問設定されている。英語表現の妥当性については、複数のネイティブ・スピーカーに確認を行い高い容認度を得た。

〈文脈テスト問題例〉

Q7 朝、友人と一緒に学校に向かっていきます。

Friend: The earthquake last night was really strong.
You: Did anything happen to you?
Yes. ① I [was taking] a bath when the earthquake started.
The bathroom door broke and I had to climb out the window!

Friend: Wow! Many people say that a big earthquake will come within 20 years.
You: I know. ② I [must buy] some food and water for emergency. I don't have any.

テストは、一問(会話文)ごとに次の手順で進める。

①場面の説明(日本語)をスクリーンに提示する。

②会話文をスクリーンに提示する。ひとつの空欄に入るべき意味が推測可能になる範囲までの会話文(文脈)を提示する。上記の問題例では空欄①を答えさせるために点線まで会話文を示す。

③参加者は空欄に入る表現を解答欄に記入する。解答時間はひとつの空欄につき30秒。

- ④会話文の続きをスクリーンに提示する。次の空欄に入るべき意味が推測可能になる範囲までの会話文（文脈）を提示する。その10秒後に②で示された部分はスクリーンから消える。これは、実際の会話では前の発話にさかのぼることは不可能であるが、それにできる限り近い状況を作り出すための工夫である。
- 以降、会話文の最後まで③、④を行う。

4.2.2. 和文英訳テスト

和文英訳テストは形式重視指導に則り、文脈を一切伴わない独立した一文の英訳を求める。学習者に産出させる英文は、文脈テストと同じものである。会話文から空欄を含む文のみを抜き出して日本語の意味を添えたものを、文脈テストに出てくるのとは異なるランダムな順序で提示した。ここでも参加者には思いついた英文はすべて解答して良いとの説明を与えた。

〈和文英訳テスト問題例〉

⑦地震が発生したとき、私はお風呂に入っていました。

I [was taking] a bath when the earthquake started.

⑮私は非常用の食料や水を買わなくてはなりません。

I [must buy] some food and water for emergency.

テストは一間ごとに次の手順で進める。

- ①日本文と空欄を含む英文をスクリーンに提示する。
- ②参加者は空欄に入る表現を解答欄に記入する。解答時間は30秒。

4.3. 文法項目

村野井（2016）の文法力診断テストを参考に、中学校の英語授業において学習する文法項目を選択した。産出させる英文の一部も、村野井のテストを参考にした。

4.4. 採点方法

各項目において正答は1点、不正解は0点とする。スペルミスおよび対象とした文法項目に含まれない誤り（前置詞、冠詞、名詞の単複等）は減点しない。

5. 結果と考察

表3は文脈テスト（ $\alpha = .80$ ）と和文英訳テスト（ $\alpha = .88$ ）の結果である。対応のあるt検定の結果、両者の間に有意差が確認された（ $t = 8.93, df = 41, p < .01, d = 1.15$ ）。この結果は、和文英訳テストなら正答を得やすいが文脈テストでは得にくいこと、すなわち日本人英語

表2 文脈テストおよび和文英訳テストで対象とした文法項目

単純現在（動作動詞）	単純現在（状態動詞）	単純過去（規則変化）
単純過去（不規則変化）	現在進行相	過去進行相
現在完了相（完了）	現在完了相（経験）	未来表現
受動態	助動詞 can	助動詞 must
比較級（-er than）	比較級（more - than）	最上級（the -est）
最上級（the most -）	不定詞名詞用法	不定詞形容詞用法
不定詞副詞用法（目的）	It is ... to -	動名詞
現在分詞後置修飾	関係代名詞（主格）	関係代名詞（目的格）

学習者は文法知識はあるものの実際のコミュニケーションでは使えない段階にあることを意味する。

表3 文脈テストと和文英訳テストの結果 (全体)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
文脈	8.55	4.47	8.93*	1.15
英訳	13.90	4.86		

* $p < .01$

表4は文法項目別の結果である。文脈テストと和文英訳テストの間に有意差があったのは、単純現在（動作動詞）、単純過去（規則変化）、単純過去（不規則変化）、現在進行相、現在完了相（経験）、助動詞 must、比較級（-er than）、比較級（more - than）、最上級（the -est）、It is ... to -、動名詞、現在分詞後置修飾、関係代名詞（主格）、関係代名詞（目的格）である。酒井（2004）は日本人大学生英語学習者を対象に手続き的知識と宣言的知識を測るテストを行った。そこで扱われた12の文法項目の内、本研究と共通するものは5項目ある。その内、手続き的知識と宣言的知識のテスト結果の差が大きい文法項目は単純過去、未来表現、動名詞、関係代名詞の4項目であった¹。未来表現を除く3項目は本研究においても文脈テストと和文英訳テストの間に有意差が確認されている。もう一つは過去進行相で、これは反対に差の小さい項目であった。本研究においても過去進行相には有意差は確認されていない。酒井が行ったテストは学習者に文法性判断、訂正、説明を求めるもので、本研究とは形式が大きく異なるために比較は困難であるが、共通する文法項目の多くにおいて同様の傾向が見られたことは興味深い。

和文英訳テストで正答し文脈テストで正答ではなかった文法項目は、知識があるが使えない段階を意味する。それを踏まえ、和文英訳テストにおいて平均得点が0.5点（正答率50%）未満であったものは、学習者にそもそも知識が十分に備わっていない文法項目であると判断した。24項目中10項目〔単純現在（状態動詞）、過去進行相、現在完了相（完了）、最上級（the -est）、最上級（the most -）、不定詞形容詞用法、動名詞、現在分詞後置修飾、関係代名詞（主格）、関係代名詞（目的格）〕がこれに当てはまる。

これらを除き、和文英訳テストの平均得点が0.5点（正答率50%）以上であった残りの14項目で対応のあるt検定を行った。その結果が表5である。学習者に一定以上の知識が備わっていると判断される文法項目においても文脈テストと和文英訳テストの間に有意差が確認され、文脈テストの結果は和文英訳テストの結果を下回った($t = 9.10, df = 41, p < .01, d = 0.91$)。これは、日本人英語学習者が文法知識はあっても実際のコミュニケーションでは使えない段階にあることを裏付ける結果となった。文脈から切り離して文法の形式と意味を扱うことに主に焦点を当てた文法指導が日本で主流となってきたことを考えると、この結果は驚きではない。

表5 和文英訳テスト正答率50%以上の文法項目全体の結果

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
文脈	6.07	3.13	9.10*	0.91
英訳	9.79	2.82		

* $p < .01$

表4 文脈テストと和文英訳テストの結果（文法項目別）

単純現在（動作動詞）					単純現在（状態動詞）					単純過去（規則変化）					単純過去（不規則変化）				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
文脈	0.24	0.43	4.53**	0.71		0.36	0.48	0.53	0.08		0.36	0.48	5.86**	1.19		0.21	0.42	3.57**	0.66
英訳	0.57	0.50				0.40	0.50				0.86	0.35				0.52	0.51		
現在進行相（動作動詞）					過去進行相（動作動詞）					現在完了相（完了）					現在完了相（経験）				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
文脈	0.33	0.48	6.72**	1.26		0.26	0.45	1.30	0.26		0.26	0.45	0.57	0.16		0.38	0.49	3.19**	0.49
英訳	0.86	0.35				0.38	0.49				0.21	0.42				0.62	0.49		
未来表現					受動態					助動詞 can					助動詞 must				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
文脈	0.88	0.33	0.90	0.21		0.38	0.49	1.30	0.24		0.81	0.40	1.16	0.26		0.50	0.51	5.55**	1.06
英訳	0.81	0.40				0.50	0.51				0.90	0.30				0.93	0.26		
比較級（-er than）					比較級（more - than）					最上級（the -est）					最上級（the most -）				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
文脈	0.31	0.47	7.39**	1.40		0.07	0.26	5.59**	1.21		0.26	0.45	2.29**	0.46		0.33	0.48	1.30	0.25
英訳	0.88	0.33				0.55	0.50				0.48	0.51				0.45	0.50		
不定詞名詞用法					不定詞形容詞用法					不定詞副詞用法（目的）					It is … to -				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
文脈	0.62	0.49	1.30	0.26		0.36	0.48	1.07	0.18		0.60	0.50	1.16	0.20		0.38	0.49	2.01*	0.34
英訳	0.74	0.45				0.45	0.50				0.50	0.51				0.55	0.50		
動名詞					現在分詞後置修飾					関係代名詞（主格）					関係代名詞（目的格）				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
文脈	0.07	0.26	2.90**	0.63		0.26	0.45	2.29*	0.46		0.21	0.42	2.71**	0.58		0.10	0.30	5.02**	0.91
英訳	0.31	0.47				0.48	0.51				0.48	0.51				0.48	0.51		

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

表 6 文法知識が備わっている項目の分類

	文脈テスト平均得点 0.5 点未満	文脈テスト平均得点 0.5 点以上
有意差あり	[A] 単純現在 (動作動詞)、単純過去 (規則変化) 単純過去 (不規則変化) 現在進行相、現在完了相 (経験)、比較級 (-er than)、比較級 (more - than)、It is ... to -	[C] 助動詞 must
有意差なし	[B] 受動態	[D] 未来表現、助動詞 can、不定詞名詞用法、不定詞副詞用法

一定以上の文法知識が備わっていると判断される 14 項目を、文脈テストにおいて平均得点が 0.5 点 (正答率 50%) 未満かそれ以上か、および文脈テストと和文英訳テストの間の有意差の有無によって、A ～ D の 4 つの群に分類した (表 6)。

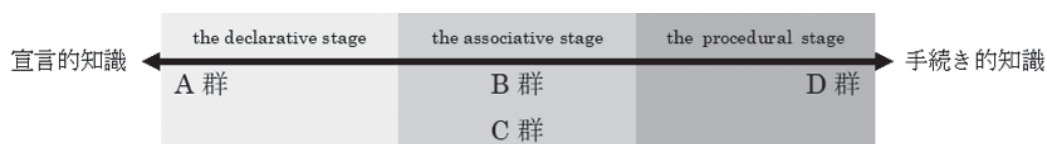
A 群はコミュニケーションの場面で文法知識を使えるかどうかを測る文脈テストで一定以上の正答率に達せず、さらに和文英訳テストとの間に有意差が認められたことから、文法知識はあるもののコミュニケーションでは使うことができない文法項目である。対照的に、文脈テストで一定以上の正答率が得られて和文英訳テストとの間に有意差のない D 群は、学習者が実際のコミュニケーションで文法知識を運用できる項目である。宣言的知識から手続き的知識への連続体上では、A 群は the declarative stage、D 群は最も手続き的知識に近い the procedural stage に、B 群と C 群はその間、the associative stage に位置すると解釈できる (図 1)。

同じ文の産出を求められたにもかかわらず、文脈テストにおいて正答率が低かったのは、文法をどのような場面で使うのかの機能の理解が学習者に十分でないためである。例えば A 群の比較級 (more - than) の問題は次の通りであった。

Q6 今日は英検でした。
Friend : The English test was difficult.
Did you answer questions No.3 and No.5?
You : I answered No.3, but not No.5. ①
It was [more difficult than] No.3.

文脈によって question No.3 と question No.5 を比較する場面が作り出されている。学習者は和文英訳テストで正答ができるほどに比較級の形式と意味を知っていたにも関わらず、この文脈の中でそれを使うことはほとんどできなかった。彼らの中には、more ~ than... の形式と「…より～だ」という意味は強く結びついているものの、2つのものを比較するとき用いるとい

図 1 宣言的知識から手続き的知識への連続体上における A ～ D 群の位置



う機能の理解が伴っていないと推測される。宣言的知識を手続き的知識に近い段階へと高めるのは練習である。A 群、B 群、C 群は、学習者が英語の文脈の中で産出すべき意味を自ら判断しそれに適した文法を選択して用いる練習を今後十分に行うことで、運用能力が高まることを期待できる文法項目であろう。

対照的に、D 群の文法項目はそのような練習により知識が最も手続き的知識に近い段階に高められたということになる。これらの文法項目は、そうした練習の機会が他の項目よりは比較的多くあるのかもしれない。あるいは、文法項目の中には文脈を伴わず形式と意味のみに焦点を当てた従来の指導や練習によっても運用能力が育つものがある可能性を示唆する。文法項目によって効果的な指導や練習は異なるのかを明らかにすべきという課題を与えてくれる。

6. 結論

本研究は、日本人英語学習者による文脈を伴わない和文英訳とコミュニケーション場面を示す文脈の中での英文産出を同一の英文において比較した。その結果、和文英訳の方が正答率は高いとの結果を得た。この結果は、日本人英語学習者の文法知識はコミュニケーションの場面では使えない段階、言い換えるならば宣言的知識から手続き的知識への連続体上において手続き的知識からは遠い位置にあることを示す。研究参加者は 42 名と限定的ではあるが、彼らは英語習熟度中程度、非英語専攻の平均的な日本人英語学習者であることから、我が国の英語教育における文法指導は実際のコミュニケーションで文法を運用する力を育てるに至っていない

現状を映し出す結果であると言えるだろう。運用能力を高める、すなわち宣言的知識を手続き的知識へと近づけるためには、文脈から切り離して形式と意味だけに焦点を当てる指導ではなく、文脈を伴って形式、意味、機能の三側面すべてに同時に注意を向けさせる指導が必要である。これは長きにわたり指摘され続けてきたことであり、決して新たな問題提起ではない。しかし、文脈を伴わない従来の文法指導と文脈を伴う FonF による指導との対照に基づいて考案したテストの結果から得られた問題提起であるという点では新しい。本研究の調査方法は従来の文法指導と文脈を伴う FonF のそれぞれの指導法と、それによって育まれるであろう力に基づいてデザインされており、文法知識と同じように文法形式のみを重視したテストを用いてきたこれまでの文法運用能力調査とは一線を画す。各文法項目について、学習者に知識はあるのに運用する力がないのか、それとも運用されるべき知識がそもそも十分に定着していないのかを区別できる点で有用性は大きいと考える。日本人英語学習者のコミュニケーション能力を高めるためにいかなる指導をすべきかの検討に手がかりとなる知見を与えてくれる新たな調査方法を提示できたことも本研究の成果である。村野井 (2016) は自身の文法運用力測定テスト開発を振り返って、目標文法項目を引き出す文脈を作ることは簡単なことではないと述べているが、本研究においても最も時間と苦労を要したのは文脈テストの考案であった。

最後に、本研究の限界に言及する。第一に文脈テストに関して、学習者の文脈理解力や語彙力が結果に影響を及ぼしていることは否定でき

ない。学習者の解答の質的な検証を今後行いたい。また、テストの解答時間を一律に30秒と定めたが、文脈を構成する英文の長さなどに応じて調整する必要があるだろう。第二に結果の考察に関して、筆者の知る限りでは本研究と同様の方法による調査の前例がなく、そのため先行研究で得られた知見との関連において本研究の結果に考察を加えることはあまりできなかった。今後は各文法項目の特性などの観点から、さらに考察を深めていきたい。

< 注 >

1. 酒井 (2004) では、他に完了形 (継続)、some/any、副詞形、不定冠詞が手続きの知識と宣言的知識のテスト結果の差が大きい文法項目として報告されている。

< 参考文献 >

Anderson, J. R. (1976) . Memory, Language, and Thought. Hillsdale.
Ellis, R. (2001) . Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51 (s1) , 1-46. doi:10.1111/j.1467-1770.2001.tb00013.x

Ellis, R. (2005) . Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language: A Psychometric Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 141-172. doi: 10.1017/S0272263105050096

Larsen-Freeman, D. (2003) . *Teaching Language: From Grammar to Grammmaring*. Boston: Heinle.

草薙邦広・川口勇作 (2015) . 「文法性判断の確信度と明示的および暗示的知識」『中部地区英語教育学会紀要』第44号, 65-72.

酒井英樹 (2004) . 「日本人英語学習者の明示的及び暗示的知識 —大学生の場合—」『信州大学教育学部紀要』第113号, 1-9.

村野井仁 (2016) . 「日本人英語学習者の文法力測定のための診断テスト開発」『東北学院大学論集 英語英文学』第100号, 1-44.

渡邊万里子 (2017) . 「フォーカス・オン・フォームによる不定詞導入の効果 —初出の文脈での言語活動を重視して—」『関東甲信越英語教育学会誌』第31号, 85-98.