

中学校レベルにおけるアウトプット能力養成をめざした Large Grammar 活動

—理論と実践(3)—

*足立 和美

**古 月

Key Words: Combination 活動、Expansion 活動、位置づけ、アンケート結果とデータの比較

1. はじめに

Large Grammar (以下、LG) については、これまでに7編の研究論文で主に理論的な側面について論述

【表1. LG 試行の概要】

	対象学生・生徒	人数	期間	備考
1	大学生	約10名	2008～現在	2011.8.20～21 全国英語教育学会山形研究大会発表資料に詳細
2	中学生	約150名	2011.9.16	附属中学校2年生英語授業(大学院生が修士研究の一環として実施)
3	中学生	6名	2011.10.13	附属中学校「知の冒険」(大学での体験授業)
4	中学生	約150名	2012.2.1～3.1 (計4回)	附属中学校2年生英語授業(通常の授業で、附属中学の2年生担当英語教員が実施)
5	中学生	10名	2012.10.11	附属中学校「知の冒険」
6	中学生	10名(男4、女6)	2012.7.7～7.24 (計8回)	附属中学校3年生の希望者10名を対象とした短期集中型のLG活動。各45分授業。(計6時間)大学の講義室を使用。
7	中学生	36名	2013.7.5	平成25年鳥取大学附属中学校研究発表大会での授業(附属中学の2年生担当英語教員が実施)→ビデオで紹介

*地域教育学科 学習科学講座(英語教育)

**地域学部 研究生

してきた。一方、実践面では、表1にあるような試行的な授業を現在まで継続してきた。

この論文では、この表の2番目と4番目の試行(計5回)を体験した生徒中、データ(生徒たちがアウトプットした文)が全て回収できた2年C組(38名)の生徒に対して行った事後アンケート調査を集計、分析する。その後、この生徒たちがアウトプットしたデータとアンケート結果を比較しながら、LG活動を体験した側の反応、効果、改善点などを中心に検証する。

2. LG理論の原理と実践方法

足立(2012b)等で詳しく述べたように、LG理論には、(1) fluency (2) hypothesis formation & testing (3) approximation という原理があるが、この原理を実践で活かす方法が、

- (1) 生徒が与えられたチャンクと別のチャンクを組み合わせて、限られた時間内に大まかに意味の通る文をできるだけ多く作る **Combination** 活動
- (2) 生徒が与えられたチャンクに自分のアイデアを付け加えて、限られた時間内に大まかに意味の通る新しい文にまで広げていく **Expansion** 活動

である(足立 2012b)。**Combination**活動も**Expansion**活動も、口頭で行う場合と筆記で行う場合とがある。また、1文だけを生成する活動や複数の文を生成する活動などといった具合に、更にいくつかのパターン、レベルに分かれている(足立 2012a)。中学生に対して試行的に実践した授業は、この**Combination**活動と**Expansion**活動で、主に筆記による1文レベルの活動を毎回5分間生徒に課した。

筆記による**Combination**活動を実践する際に中学生に与える具体的な指示とは、LGの三つの理論原理に呼応した以下の三点である。

- (1) 5分間で出来るだけ多くの文を作ろう。
- (2) 二つ(あるいは三つ以上でもよい)の表現(チャンク)を自由に組み合わせて、新しい文を作ろう。教科書と同じ文は、ダメ。
- (3) 大まかに意味の通る文を作ろう。

筆記による**Expansion**活動を実践する際に中学生に与える具体的な指示とは、LGの三つの理論原理に呼応した以下の三点である。

- (1) 5分間で出来るだけ多くの文を作ろう。
- (2) 一つの表現(チャンク)の前か後ろ(両方でもよい)に自分のアイデアを足して、新しい文を作ろう。教科書と同じ文は、ダメ。
- (3) 大まかに意味の通る文を作ろう。

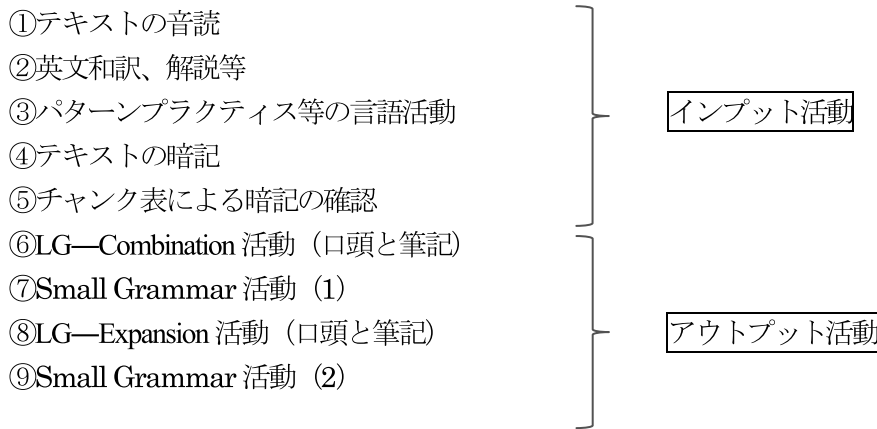
このようにLG活動は、中学生にも分かりやすい表現を用いることによって、理論を実践に繋げようとする試みなのである。

3. Combination活動とExpansion活動の授業での位置付け・狙い

現在までのところ、研究の中心は、**Combination**活動と**Expansion**活動が生徒のアウトプットを促すのに有効かどうかを実際に検証し、かつ得られたデータを分析して生徒の変化を検討することであった。一方実践面においては、LGの二種類の活動は他の言語活動と有機的に結びついたものだという点が重要である。このような関係をフローチャートで図示する。図を簡略化するために、新単語の導入・練習といった言語活動の細部は省く。また下の図は必ずしも一回の授業を表すわけではなく、必要であれば数回の授業に及ぶこともあるし、時間の都合などで一部が省略されたり、活動の順番が入れ替わる場合もある。

活動①では、生徒たちは教師の後について斉読をする。その際教師はたいてい、意味の切れ目でポーズを入れながら読んでいく。このポーズによって切られた単位を“**breath group**”とか“**sense group**”と呼ぶ。こうして区切られた単位が、LG活動で使うチャンクに相当する。LGで使うチャンクは、教科書の本文をベース

【図1. 授業の大まかな流れとLGの位置づけ】



にしているのが一般にチャンクと呼ばれる語群(cf. Weinert 1995)とは異なっている。そこで、LG で使うチャンクを特に「学習用チャンク」と呼び、独自の定義を与えている（足立 2009）。いずれにせよ、教科書を音読するという最も初歩的な作業が、LG 活動の源流とでも言うべき活動となっているのだ。また、このような音読方法は日本の学校では古くから実践されて来ているところから、LG 活動は日本の伝統的な英語教育の上に立脚したものだと言えよう。

活動②と③は、活動④の前提となる。生徒は教科書すべてを暗記することはないにしろ、構文や新出単語、熟語などを繰り返し学習する内に、各レッスンをある程度覚えるようになる。活動⑤はそのような暗記を前提にしながら、その記憶をさらに強化する狙いを持つ。LG 活動はここでも、伝統的な学習方法と言える「暗記」に根差した指導法という位置づけを持つ。ここまでがインプット活動の概略である。

次に、活動⑥から⑨までがアウトプット活動の流れである。まず⑥はLG 中の Combination 活動であるが、これはチャンク表を見ながらする活動である。生徒たちは前述した三つの指示に従いながら口頭や筆記で、新しい文の枠組みを制限時間内で生成することが求められる。ここではチャンク表が一種の scaffolding になるため、英語力の高くない生徒たちも活動に参加しやすくなっている。Combination 活動とはこのように、最低限のアウトプットの条件は満たすものの、活動のレベルはだれでも参加できる入門レベルに設定されている。Combination 活動の1番目の狙いは、このようにチャンクとチャンクを組み合わせながら、与えられた時間内に文の枠組みを作り出せる能力を養成することである。

Combination 活動の2番目の狙いは、この活動で生成された文が「おおまかに」作られた文であるということと関係する。具体的にはまず、生徒の産出した文を教師が板書するなどして他の生徒に紹介する。次に教師は、未完成の部分指摘し生徒たちへの質問を交えながら協同の作業を通して徐々に完成された文へ仕上げていく。端的に言って、これが Small Grammar 活動（以下、SG）である。その際、ALT が授業に参加していれば、この共同作業は英語で行われることになる。するとそこにはALT と生徒の間で英語による自然なやり取り、すなわちコミュニケーション活動が生まれる。これが Combination 活動の副次効果ともいえるべき発展的な活動例である。生徒は自分たちの創作した文を題材にして、共同作業を通して文の形式や意味の gap に気が付き、それをALT との自然な英語でのやり取りを通してより洗練された文へと高めていく。すなわち Combination 活動は、Swain の言う“collaborative dialogue”(Swain 2000)への入り口を提供してくれるのだ。Swain は“collaborative dialogue”の利点を以下のように述べている（p. 111）。

Through dialogue they regulate each other's activity, and their own. Their dialogue provides them both with opportunities to use language, and opportunities to reflect on their own language use. Together their jointly constructed performance outstrips their individual competencies. Their dialogue represents 'collective cognitive activity which serves as a transitional mechanism from the social to internal planes of psychological functioning' (Donato 1988:8).

すなわち“collaborative dialogue”では、会話を通してアウトプットする行為と、アウトプットされた言語形式

について話し合うという二つの認知的な作業に従事することになり、そうすることによって、徐々に言語知識の内在化へとつながっていくのである。

果たしてここ日本のような言語環境で“collaborative dialogue”を実践した場合に、Swain が主張する“Through saying and reflecting on what was said, new knowledge is constructed”(ibid., 113)のとまったく同じ効果が期待できるかどうかは今後の課題である。Swain が研究しているカナダのイマージョンの環境と日本の英語学習の環境や、その結果生じる生徒の語学力の差を考えると、カナダの場合と同様な効果が期待できるかどうかは今後の研究を俟たなければならない。だが Swain の指摘には、我が国の英語教育を改善するためのヒントがあるように思われる。もし日本でも“collaborative dialogue”がある程度有効であれば、生徒は英語授業で頻繁に見受けられる、いかにも不自然なテーマについて語るという設定から逃れ、より自然なコミュニケーション活動の中で本物の自己表現を行う機会が得られるであろう。

Expansion 活動は、Combination 活動に比べてより難易度の高い活動となっている。ここで生徒たちは、与えられたチャンクをきっかけとしてイメージを膨らませ、文を生成することが要求される。その際辞書の使用や、他の生徒と相談することは認められないため、生徒たちは自分たちがすでに学習し、その結果脳にインプットされた語彙や構文の知識を駆使して文を作ることが要求される。文を生成する時間は制限されている(筆記であれば、5分)。Expansion 活動が Combination 活動に比べてより高度な活動であるのは、生徒たちはこれまで学習はしてきたが余りアウトプットすることのなかった英語の知識をできるだけリサイクルすることが要求されるからである。加えて、生徒たちがアウトプットする文は、以前どこかで暗誦した文ではなく、自分でその場で創作した文である。それができたとき、“new knowledge has been created through a search of the learner’s own existing knowledge”(Swain 2005:474)と言えるのである。この creativity に対する負荷の大きさも Expansion 活動の難易度を上げる一因となっている。ただ、限られた時間内の活動であるがゆえに、完成された文を作ることが要求されない点は、Combination 活動と同じである。繰り返せば、生徒たちはここでも error について拘泥することなく、「おおまかに意味の通る文」を表出する活動に従事することになる。

さて、上で略述した Expansion 活動は、海外留学をした場合などの体験とある程度共通点を持つように思われる。海外で留学生は通常、辞書も使わずに目の前の相手に伝えたいメッセージを即興で言語化する必要がある。このような状況下での言語行動とは、限られた時間内に自分の脳にある知識を駆使し、たとえ文法上は完璧でなくとも意味の通る文(あるいは、語群)を生成することである。留学生がこのような言語体験をある一定期間繰り返すことにより、次第にその外国語が「使える(つまり話せる)」ようになっていくというのが一般の経験である。これに比べ Expansion 活動は、相手が目の前にいるわけでもなく、また教室内でチャンクという scaffolding を使った言語活動である。しかしそれでもこの活動は、学習者をできるだけ留学した場合に近いリアルな状況に置こうとする活動と言え、いわば「留学せずに留学する方法」(若林 2013)の確立を目指しているものなのである。つまり Expansion 活動の狙いの一つは、学習者にリアルなコミュニケーションの場面に可能な限り近い条件下で文生成をさせることなのである。これが LG 理論における「リアル」の意味である。LG 理論の「リアル」とは、認知的な負荷の度合いが留学体験といったような本当のコミュニケーションの場でのそれに近いということを指す(cf. 村野井 2006: 30)。

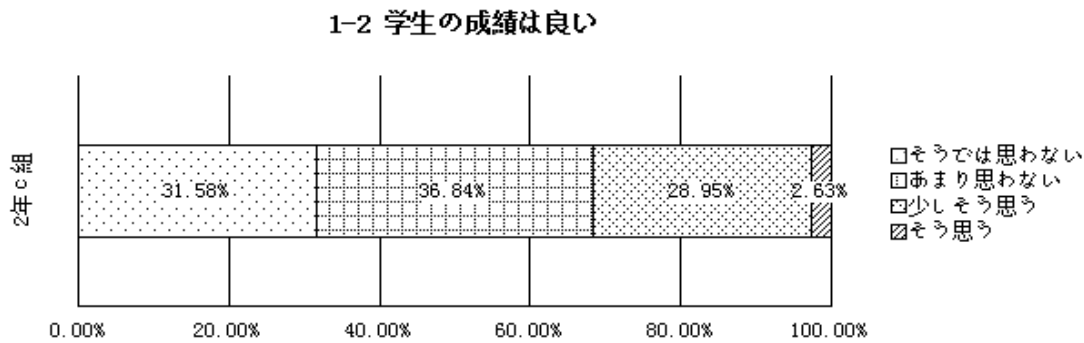
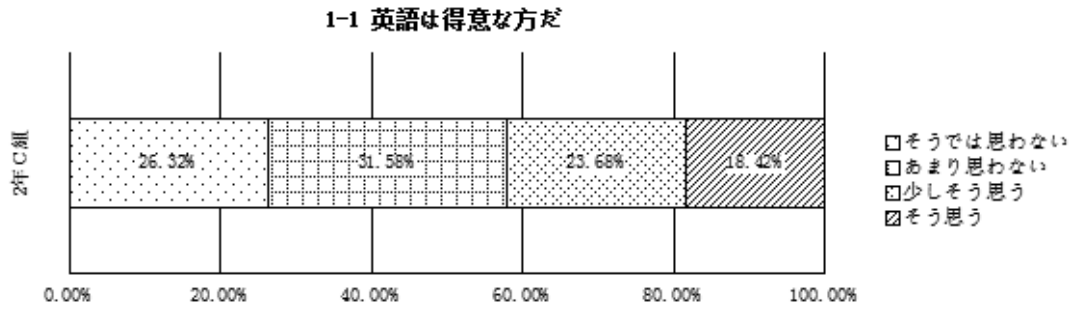
上が Expansion 活動の特徴、概略、そして主たる目的であるが、この活動も Combination 活動同様に二段構えとなっている。すなわち、最初の狙いがリアルに近い状況下で文をアウトプットさせることであるとすると、次はその引き出された文をテーマにした“collaborative dialogue”である。文形式上の gap への気づき、文法事項の確認、修正、あるいは negotiation による意味の確認や拡張などがここでの主な課題となり、これらを総称して SG 活動と呼ぶのは前述した通りである。この SG 活動が日本で効果的なものであることが実践でも証明されると、「リアルに近い」Expansion 活動から“collaborative dialogue”、つまり本当に「リアル」なコミュニケーション活動が教室内でも可能となるのだ。

4. 生徒へのアンケート結果

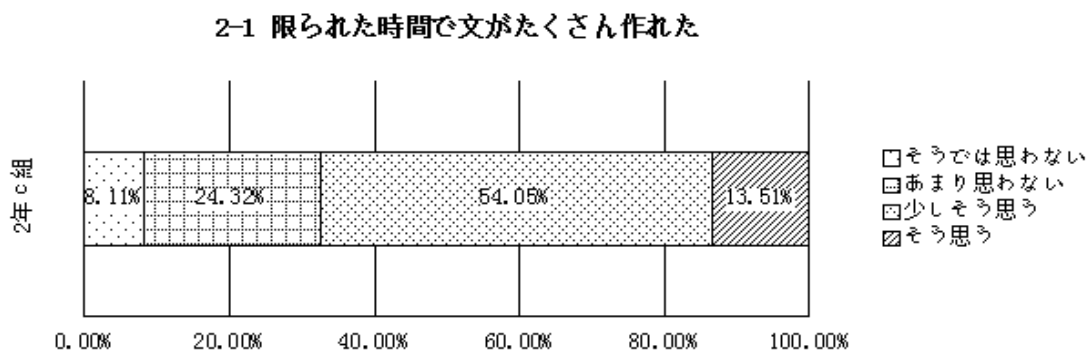
4-1.

表1で示したこれまでの試行的な授業を受けた生徒の中で、鳥取大学附属中学校2年C組の生徒のアンケート結果を紹介する。ここではまず、アンケートの項目とその集計結果を示す。アンケートの構成は「基本データ」「Combination活動に対する評価」「Expansion活動に対する評価」「その他の評価」である。

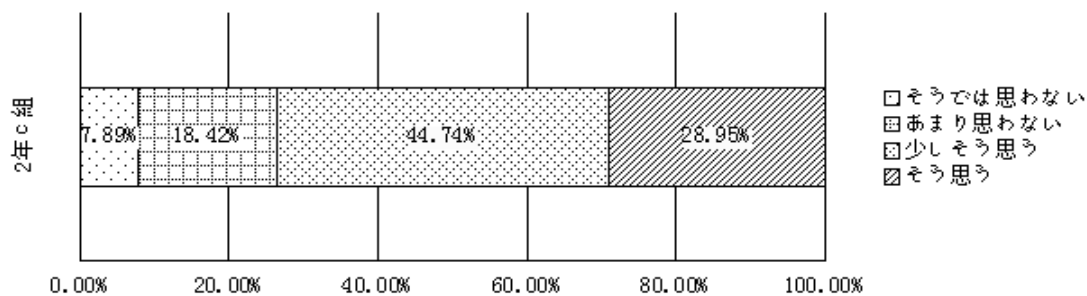
【設問1】基本データ



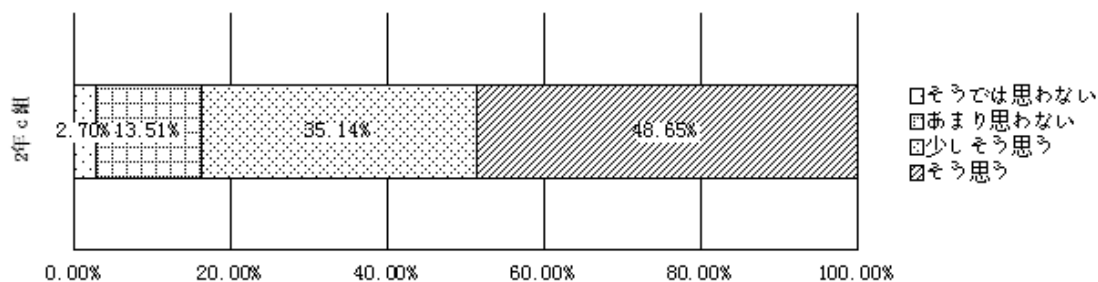
【設問2】Combination活動に対する評価



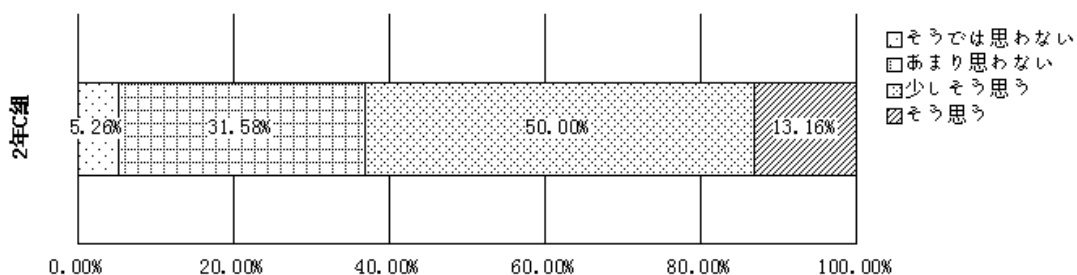
2-2 大体正しい文が作れた



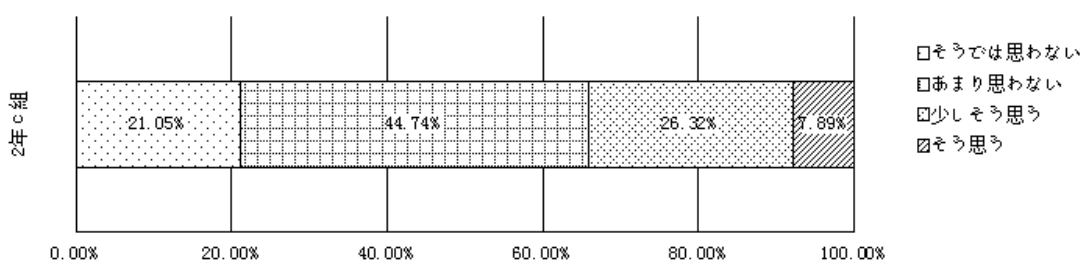
2-3 オリジナルな文が作れた



2-4 文を考えだすのが速くなった

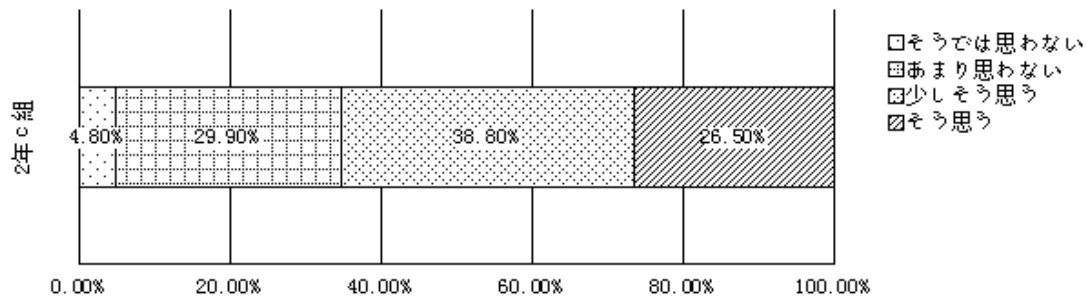


2-5 文を書くのが好きになった

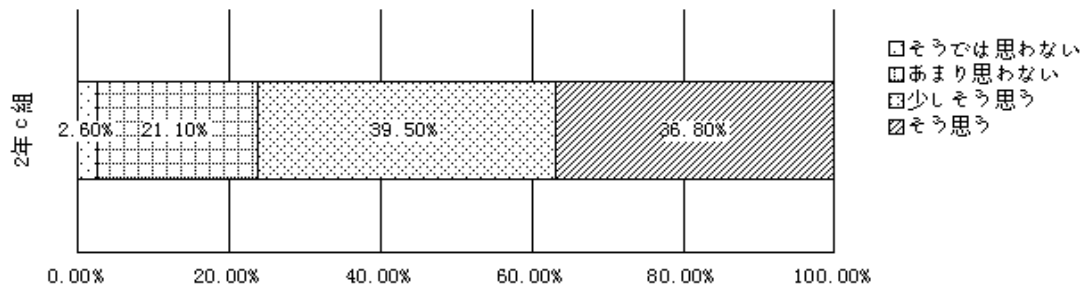


【設問3】 Expansion 活動に対する評価

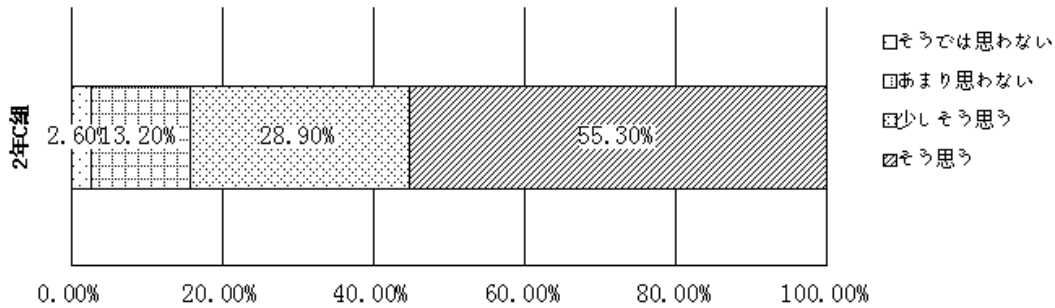
3-1 限られた時間で文がたくさん作れた



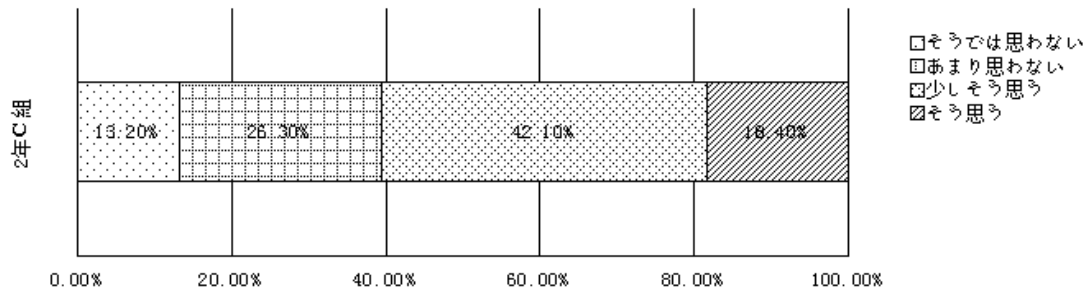
3-2 大体正しい文が作れた



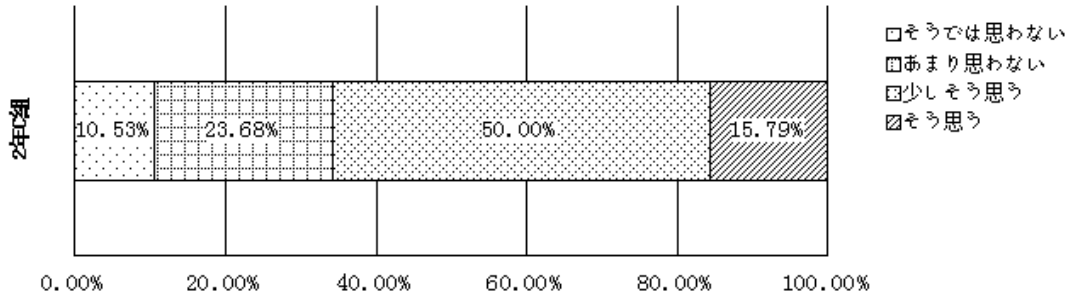
3-3 オリジナルな文が作れた



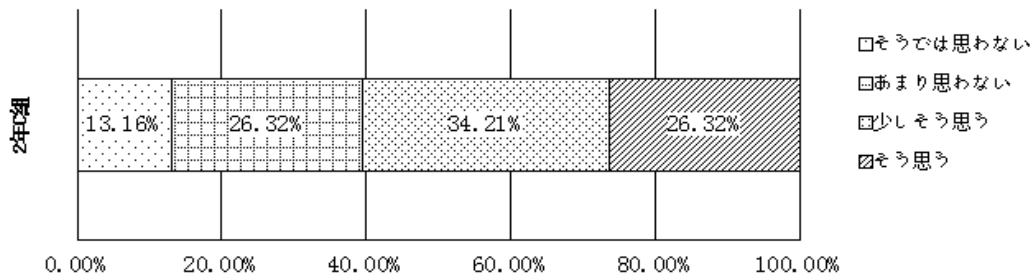
3-4 長い文を作るよりもたくさんの文を作ろうとした



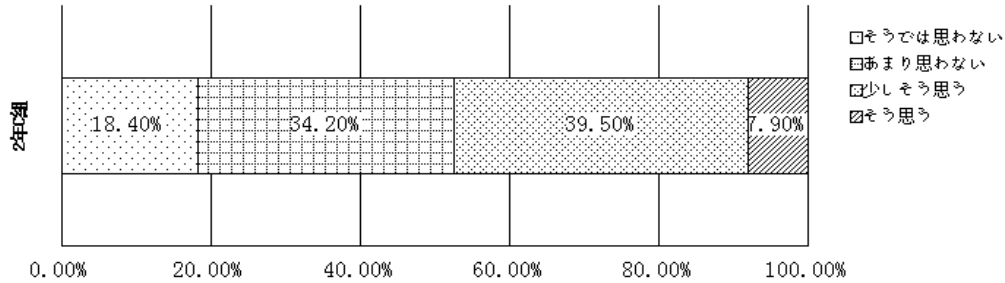
3-5 文を考えだすのが速くなった



3-6 これまでに学習してきた語を使う機会が増えた

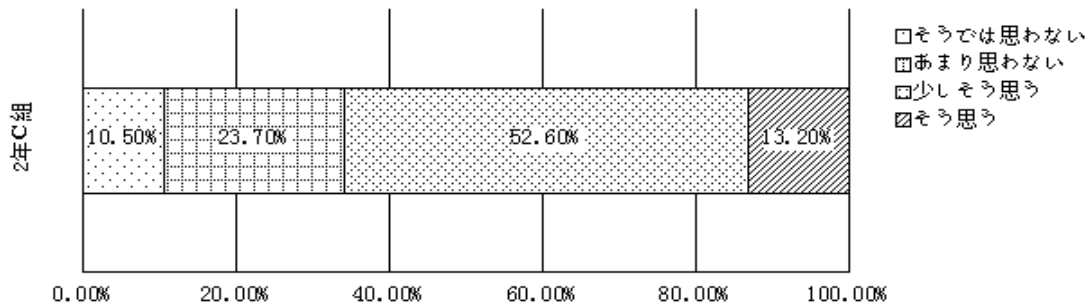


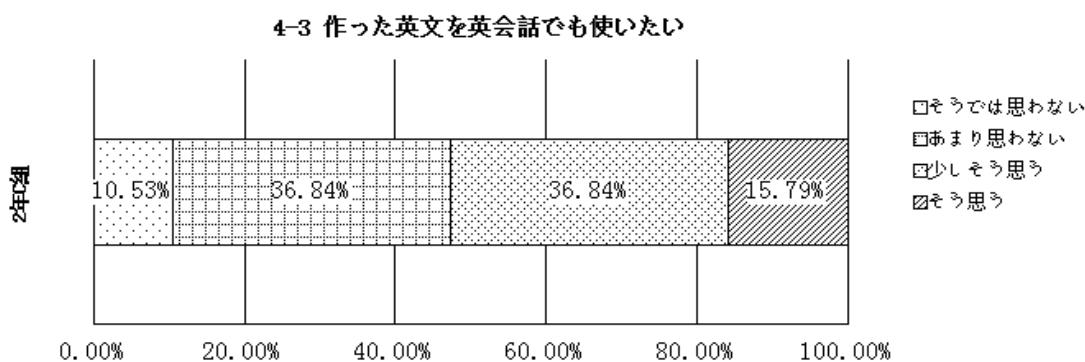
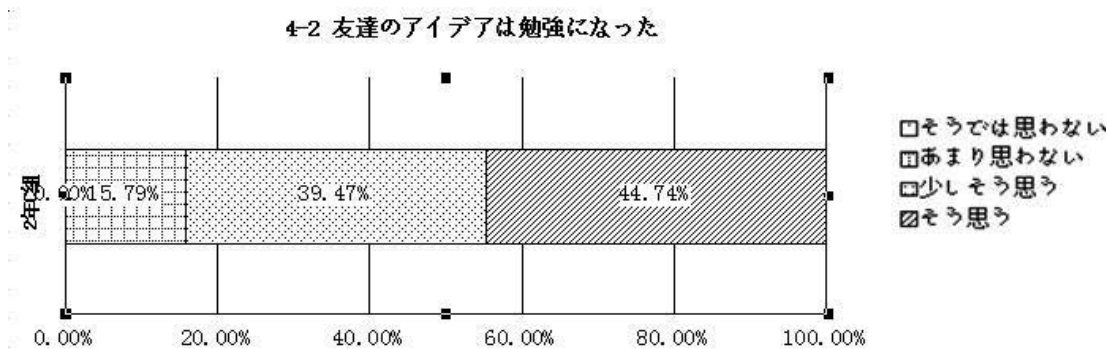
3-7 文を書くのが好きになった



【設問4】 その他の評価

4-1 たくさんの単語も熟語が覚えられた





5. 考察

5-1. COMBINATION 活動に対するアンケート結果とデータの比較

上で紹介した2年C組38名のアンケート結果と、実際に生徒が書いた文のデータとを参照しながら、LGの効果や課題などを検討していく。

まず、項目2-1で、63.56%の生徒が「限られた時間で文がたくさん作れた」と回答している（「そう思う」13.51、「少しそう思う」54.05）。表1は2年C組の生徒が5回の試行で書いた文を集計した結果である。（上段のカッコ内の数字は、生徒数。）

【表1. 5分間でアウトプットされた各回の文の数】

	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目
総数	180(38)	187(38)	236(38)	236(36)	205(38)
平均	4.7	4.9	6.2	6.6	5.4

表1から、生徒がこの活動でアウトプットした文の数は、大体増加していることが分かる。これは生徒が、徐々にチャンクを組み合わせることに慣れてきて、自分独自の文を作りやすくなったからであると思われる。項目2-1と関連する内容である項目2-4「文を考え出すのが早くなった」では、63.16%の生徒が肯定的に答えている（「そう思う」13.16、「少しそう思う」50.00）ところからも、上の判断が妥当であることが分かる。ただし、チャンクの種類によっては、組み合わせが難しいケースもあるようで、そうすると総数は下がることもあるのが理解されよう(5回の平均は、5.6)。

次に、項目2-2「大体正しい文が作れた」について検討する。生徒たちはこの項目に対して、73.69%が肯定的に答えている（「そう思う」28.95、「少しそう思う」44.74）生徒の7割が、自分たちのアウトプットした文に自信を持っているようである。では、このことがデータからも裏付けられるか検証する。

筆記による Combination 活動を行わせる際に生徒に出す指示の一つが、「大まかに意味の通る文を作ろう」であった。その狙いは、LG の理論原理の一つである approximation を生徒たちに分かりやすく伝えようというものである。すなわちこの指示により、初めから完成された文を要求するのではなく、fluency を意識させながら同時に、最初は「概略的な文の枠組み」(approximation) をアウトプットさせようとしているのである(足立 2012b:18)。生徒のアウトプットした文を評価する際にも、LG 理論のこの approximation の概念を踏襲している。すなわち LG では、かつての誤答分析のように error を逐一あげつらうのではなく、組み合わせられたチャンク全体の意味が理解できるかどうかで評価をおこなっている。「大体的意味が理解できるかどうか」といった評価方法にはある程度のあいまいさが伴うが、ここではもともとあいまいさを内包する LG 理論の基本的原則を活かして各文を数値化する評価方法を取り入れてみた。具体例は以下の通りである。

- ① **They usually remove landmines.**(二つのチャンクを組み合わせた全体の意味が理解できる。2 ポイント。)
- ② **Do it are terrible.**(二つのチャンクを組み合わせた全体の意味が理解できない。0 ポイント。)

繰り返すことになるが、上の基準はあいまいな基準に思われるかもしれない。しかしながら LG が生徒たちに要求するのは完成されたものではなく、あくまでも文の「略図」なのである。すなわち LG 理論には、厳密な意味での「誤り」(error)という概念はない(足立 loc. cit.)。このため、Combination 活動で生徒が書いた文に対する評価も、LG の基本理論に合致させて、ごく大まかなものに設定してある。

上の評価基準を用いて 2 年 C 組の生徒が Combination 活動で産出した文全ての総合点と平均点を計算した。

【表 2. Combination 活動でアウトプットされた文の理解度の得点】

	1 回目	2 回目	3 回目	4 回目	5 回目
総合点	222	206	289	314	205
平均点	1.23	1.10	1.22	1.33	1.17

表 2 の平均点を合計した後に活動回数(5)で割ってみると 1.21 となった。すなわち、生徒が書いた文で「おおまかな」意味が分かるものは 6 割程度しかなく、後の 4 割は意味不明の文が占めていることになる。これは生徒のアンケート結果とはやや食い違うデータであると言える。

二つの結果の齟齬は、Combination 活動の基本原理の一つである fluency に原因があると考えられる。この fluency の条件を満たすために、生徒は与えられた時間内にチャンク同士を組み合わせ、できるだけ多くの新たな表現をアウトプットさせようとする。ところが、1 回の活動で使ったチャンクの数には平均 14.6 しかなく、この範囲内で二つのチャンクを組み合わせると有意義な文を作り出すには限界がある。やがてその限界を超えると、生徒たちは無意味なチャンクの組み合わせを産出せざるを得なくなっているようである。また、限られた時間内に、「できるだけ多く」アウトプットさせようとしたために、初めから無意味なチャンクが量産されることになった可能性もある。生徒たちの英語力では、自分の生成した文が読み手から見て意味を成さないことが十分把握できていない可能性もあり、これがアンケート結果の数字になって表れている比較的高い肯定的な数字になったと思われる。一方、あまり無意味な文を数多く生成していると、やがてこの活動に対する生徒たちのモチベーションも低下することが懸念される。

また生徒たちがアウトプットした文を吟味すると、二つ以上のチャンクを組み合わせられた文がかなりあることが分かった。これは生徒たちが、二以上のチャンクを組み合わせると少しでも独創的な文を作ろうとする努力の現れだと判断される。二つ以上のチャンクが組み合わせられた数は以下の通りであった。

【表 3. Combination 活動で二つ以上のチャンクが組み合わせられた文の数とその理解度の平均点】

文の総数 (5 回の試行)	1,044
二つ以上のチャンクが組み合わ	237(0.22%)

された文の数とその%	
理解度の平均点	1.23

上のデータから理解されるように、たとえ生徒が二つ以上のチャンクを組み合わせて独創的な文をアウトプットしようとしても、理解度の点からは二つのチャンクの組み合わせと大差がないことが理解される。すなわち、限られた時間内に数を多く作らせようとする、たとえ二つ以上のチャンクを組み合わせてみても、「大まか」にすら理解できない文が4割程度は産出されるのである。

Combination 活動を改善するための一つの方法として、限られた時間内に、「できるだけ多く」アウトプットさせよう、というやり方を変更する必要があると判断される。LG 理論ではこれは fluency と関わっている。そこで LG 理論の三つの条件(fluency, hypothesis formation&testing, approximation)のうち、Combination 活動が入門的な活動であることを考慮して、三つの条件の比重を変えることが考えられる。すなわち Combination 活動では、hypothesis formation&testing と approximation が主たる目標で、fluency は2次的な目標の段階であると位置づけるのである。すると本稿2.で述べた筆記による Combination 活動を実践する際に中学生に与える具体的な指示も、多少変更することになる。前述したように、筆記による Combination 活動でアウトプットされる文の平均は5.6文であった。その内、約6割程度が「大まかに意味の分かる」文である。この二つの数字から、5分間に3文程度($5.6 \times 0.6 = 3.36$)であれば、意味的な許容範囲を超えない文が生成されるのではないかという予想が立つ。そこで生徒に与える指示を以下のように変更する(アンダーライン部)。その際、三つの条件の比重を考慮して、指示の順序も合わせて変更してある。

- (1) 二つ(あるいは二つ以上でもよい)の表現(チャンク)を自由に組み合わせて、新しい文を作ろう。
教科書と同じ文は、ダメ。
- (2) 大まかに意味の通る文を作ろう。
- (3) 5分間の間に三つ程度の文を作ってみよう。

この変更の結果、Combination 活動は fluency の養成にとっては十分な活動ではなくなってしまうかもしれない。しかしながら、このような比重の重みづけとそれに応じた指示の変更により、やたらと無意味な文が生成されることを防ぐことができると期待される。

5-2. EXPANSION 活動に対するアンケート結果とデータの比較

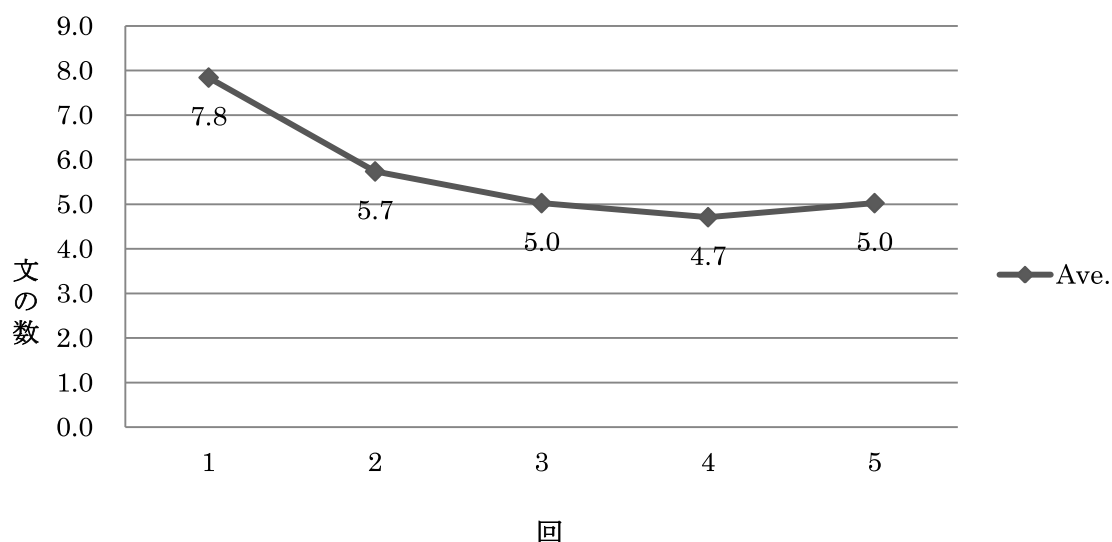
2年C組の38名の生徒が5回のExpansion活動で書いた文を集計した結果を表4に示す。

【表4. 5分間でアウトプットされた文の数】

5回の総数	1回の平均	最高	最低	標準偏差
1,077	5.67	19	1	2.39

また図2は、各回にアウトプットされた文の数のクラス平均値をグラフに表わした

【図2. アウトプットされた文の数のクラス平均】



ものである。図1は、産出された文の数は、1回目が一番多く、2回目から5回目まではほぼ同じレベルが維持されていることを示している。「限られた時間で文がたくさん作れた」かどうかを尋ねるアンケート項目で、およそ6割の生徒が「少し思う」「そう思う」と答えている。生徒たちは、与えられた5分間で上の図にあるような数の文を作ったわけだが、この数字を「多い」と判断するかどうかは微妙である。少なくとも、生徒たちはLGを体験するまでは、自分でまとまった数の文を生成するという活動を余り体験したことがないのではなかろうか。

次に図2は、各回にアウトプットされた語、語句の数のクラス平均値をグラフに表わしたものである。図2は、産出された語、語句の数は、1回目が一番少なく、2回目から5回目まではほぼ同じレベルが維持されていることを示している。

【図3. アウトプットされた語、語句の数(延べ数)のクラス平均】

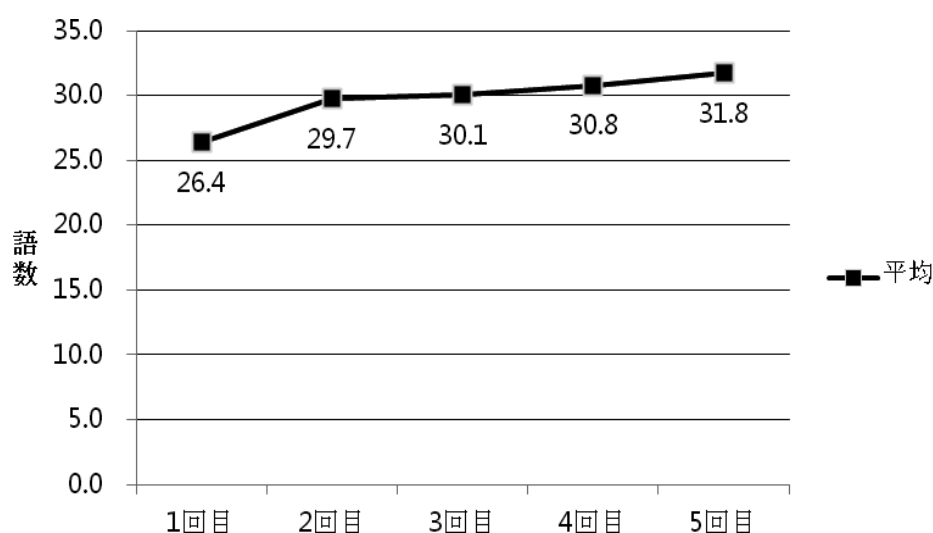


図2と図3を合わせてみると、1回目の試行で2年C組の生徒たちが生成した文は、1文の長さが比較的短い文が多いことが理解される。足立(2013)でも触れているように、これはLG試行の第一回目であったために、生徒たちは、「5分間で出来るだけ多くの文を作ろう」という指示に素直に従ったためであると推測される。LGの活動で、限られた時間内にできるだけ多く文を書こうとすると一文を短くするのが最も良い方法だからである。しかし、2回目の授業からは文の数は減っているものの、使用された語彙数は逆に増えてきている。すなわちそれは文が長くなってきていることを意味する。LG活動に対する慣れからくる変化では

ないかと推測される。同時に、LG活動を継続しても語彙数には大きな減少傾向はみられないところから、生徒たちはLG活動には慣れることはあっても、活動がだれたり、課題にあきたりすることはなさそうだと判断できる。これは授業毎に、使用するチャンクが毎回変わることと関係している可能性がある。

次にアンケート項目の3-2について考察する。前述したように、筆記によるExpansion活動を行わせる際に生徒に出す指示の一つが、「大まかに意味の通る文を作ろう」であった。その狙いは、LGの理論原理の一つであるapproximationを生徒たちに分かりやすく伝えようというものである。すなわちこの指示により、初めから完成された文を要求するのではなく、fluencyを意識させながら同時に、最初は「概略的な文の枠組み」(足立2012b:18)をアウトプットさせようとしているのである。前述したように、このような条件が生み出す状況とは、海外留学して原語でコミュニケーションをとらなければならない場面に、相手に大体意味が通じるような文で、しかも素早く対応しなければならないといった状況に近いと言えるかもしれない。繰り返すと、Expansion活動とは教室内で行う活動ではあるが、LG理論はこの実際のコミュニケーションに付随する条件を、生徒の意識上にできるだけ忠実に再現しようとしているのである。この点に関するアンケート項目3-2の結果では、およそ8割の生徒がこの質問に対して肯定的に答えている。そこで以下では、生徒が生成した文の文法性と内容の理解度を検討した。

生徒のアウトプットした文を検討する際にも、LG理論の中のapproximationの概念を踏襲している。すなわちLGでは、かつての誤答分析のようにerrorを逐一あげつらうのではなく、文法性の判断は最小限にとどめ、後は文全体の意味が理解できるかどうかで評価をおこなっている。その評価基準と具体例は以下の通りである。

- (a) 文法性：チャンクとその前後の接続箇所が文法的に正しいかどうか。正しい場合には、1ポイント、正しくない場合には0ポイント。
 - (1) They usually eat lunch in our class. (チャンクに付け足された下線部の文法形式が正しいので、1ポイント)
 - (2) Ken and his father are needed you. (チャンクに付け足された下線部の文法形式が正しくないので、0ポイント)
- (b) 意味の理解度：文を読んで意味が理解できれば1ポイント、できなければ0ポイント。
 - (1) There are many children in the park every weekend because they clean there very hard. (チャンクを含む文全体の意味が理解できるので、1ポイント)
 - (3) This country is just like this mountain not beautiful. (チャンクを含む文全体の意味がよく理解できないので、0ポイント)

上の基準(b)は、あいまいな基準のように思われるかもしれない。しかしながらLGが生徒たちに要求するのは完成されたものではなく、あくまでも文の「略図」なのである。すなわちLG理論には、厳密な意味での「誤り」(error)という概念はないといえよう(足立 loc. cit.)。このため、Expansion活動で生徒が書いた文に対する評価も、LGの基本理論に合致させてごく大まかなものに設定してある。

上のような評価基準を用いて、2年C組の生徒が書いた文全てを、2-1-0の三段階で評価し、平均値を出すと以下のような結果となった。

【図4. 文法性と理解度の得点】

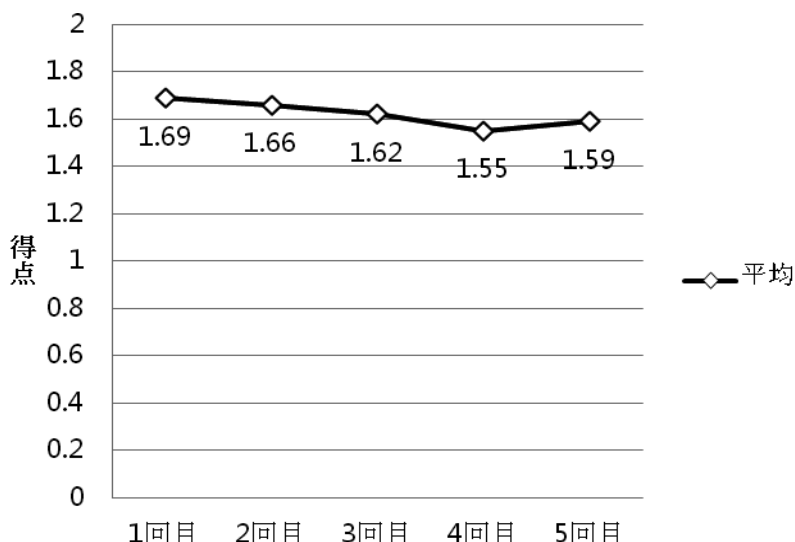


図4から、生徒たちの書いた文はおおむね文法的で、またその内容も理解可能なものが多いことが推測される。事実、実際にデータ全体を吟味しても、文法的に極端に間違っているとか、あるいは意味が全く不明であるといった文例はきわめて少なかった。逆に、下の例のように、かなりの長文であってもその内容は理解可能なものが多かった。

When Ken said wild animals are seen in the forest but people cut down trees to get land and food so we must do something to protect wild animals, I think all living things are made the earth so weak living things are killed [sic] by strong living things.

4. まとめ

本稿では、LG 中の Combination 活動と Expansion 活動をいくつかの視点から考察し、また得られたデータについて、生徒のアンケート結果と照らし合わせながら分析した。

まず、Combination 活動と Expansion 活動がわが国の伝統的な英語教育の方法に立脚しているということ述べたが、このことは、LG が単に外国の理論の受け売りではなく、日本独自の言語、教育条件を十分考慮したものであることと関係している。次に、Combination 活動と Expansion 活動がいずれも二段構えになっていることを説明した。このようにLGは、その後のSGと一緒に初めて完全体となるのである。

論文の後半では、生徒に対して行ったアンケート得られた結果と筆記によるCombination活動、Expansion活動でアウトプットされたデータとを比較した。生徒の自己評価とアウトプットされたデータとは、おおむね一致が見られた。ただ、Combination活動に関しては、生徒の評価は実際のデータより過剰に好意的に評価したものであることが分かった。このことから今後は、Combination活動については多少の変更が必要であることが認められた。今後は、このような分析結果を実践の場で活かしていく予定である。

5. 引用文献

- Adachi, K. (2009b). On hypothesis formation (HF) and hypothesis testing (HT) in output activities. *Regional Sciences on Education*, 1, 1, 22-26.
- Adachi, K., Wang, S., & Kaheiran, M. (2010). To return the horse before the cart—How can teachers encourage students to produce more output in the second language? — *Regional Sciences on Education*, 2, 1, 58-68.
- Ando H. (2013). *Implementation of Large Grammar 10×10: With a Focus on Improvement of Students' Writing Abilities*. M.A. Paper. Tottori University.

- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociological Theory and Second Language Acquisition* (pp.97-114). Oxford: Oxford University Press.
- _____. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- 足立 和美 (2009a). 「Swain と Widdowson—アウトプット仮説とチャンクを用いた中学校レベルにおけるスピーキングとライティング指導の理論的枠組み—」 『中国地区英語教育学会研究紀要』, 39, 21-30.
- _____. (2009b). 「中学校レベルにおけるアウトプット能力養成をめざした Large Grammar 活動—理論と実践— (1) —」 『中国地区英語教育学会研究紀要』, 42, 11-20.
- _____. (2012a). 「中学校レベルにおけるアウトプット能力養成をめざした Large Grammar 活動—理論と実践— (2) —」 『地域教育学研究』, 4, 1, 27-37.
- _____. (2013). 「アウトプット能力養成をめざした Large Grammar の展開—中学生による Expansion 活動 (筆記) のデータ分析—」 『中国地区英語教育学会研究紀要』, 43, 21-29.
- _____. (2013). 「短期集中形式で行った Large Grammar 活動(1)—アウトプットされた文のデータ分析を中心に—」 第 44 回中国地区英語教育学会山口研究大会発表資料. 2013.6.22.
- 村上 龍嗣 (2012). 『Large Grammar を用いたアウトプット活動の実践～新しい文を作る英語力の養成を目指して～』 鳥取大学大学院地域学研究科修士論文.
- 村野井 仁 (2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』 東京:大修館書店.
- 若林 真未 (2013). 『留学せずに留学する方法—Large Grammar 活動の文に及ぼす効果と構文分析—』 平成 24 年度卒業論文. 鳥取大学.
- Weinert, R. (1995). The Role of Formulaic Language in Second Language Acquisition: A Review. *Applied Linguistics*. 16, 180-205.

SUMMARY

On Large Grammar Activities for Enhancing Output Skills in the Second Language at the Junior High School Level—Theory and Practice (3)—

ADACHI, Kazumi
GUE, Yue

In this study, we first delineate the principles and practice of Large Grammar activities. To begin with, we clarify the fact that LG is firmly rooted in traditional English education in Japan and that LG therefore comprises a set of theory and practice which takes into consideration the language, cultural and educational background of this country. In terms of theory, LG consists of two tiers. On one level, it is an approach aimed at encouraging students to produce novel statements in a limited period under time-pressure in approximately correct sentences. On the second level, it asks students to reflect on sentences they have produced, forcing them to become aware of target language challenges. This component is referred to as Small Grammar (SG) activities. Thus LG works in tandem with SG.

Next, the responses found in the questionnaire given to students are compared and contrasted

with the sentences produced by the target student group. The results indicated that Combination Activities ought to be modified so as not to discourage students from doing the exercises by reducing the number of sentences required for production to three. In this way, it is hoped that utterly ungrammatical sentences are kept at bay. Other than this discrepancy, most of the responses from students accord with the data and show that they are in favor of LG activities.