

〈研究ノート〉

教科書・映像メディア・データ駆動型学習 を統合した英語文法科目の授業実践

— 短期大学生英語学習者による
授業活動有用性の認知 —

Integrating Textbook, Audio-Visual Media, and Data-Driven Learning Activities in Grammar Course

— Perception of Usefulness of Class Activities by
Junior College English Learners —

大 木 七 帆

Nanaho OKI

1. はじめに

本研究ノートでは、短期大学で英語を専攻する学習者を対象として、自律した言語学習者の育成に寄与することを目的に展開した必修英語文法科目の教育実践について報告する。同科目（Grammar I/II）は、教科書を用いた規範的な文法による明示的知識の学習と学習活動に映像メディア、コーパスを用いて学習者自身が能動的に言語観察・使用する活動を統合することで、学習者が自身の言語知識に気づき、主体的に学習

できるようになることを目指して展開された。本稿では、2021年度の授業実践で使用した教材、展開した授業活動とその学習への有用性を学習者がどのように認知していたかを報告することで、高等教育における英語文法指導の役割や課題を整理する。そのため、まず、本実践と関連する外国語学習、第二言語習得研究における文法知識やその発達の研究を概観する。次に、本実践の紹介と学習者を対象とした授業活動の有用性認知に関する調査について報告する。最後に本実践を総括し、今後の授業実践の改善、自律的言語学習者の育成に寄与するための課題をまとめることとする。

2. 研究背景

文法は、言語知識・運用において重要な役割を果たすと考えられている。言語能力測定の目的から、Bachman and Palmer (2010) は、「言語能力 (language ability)」を「言語知識 (language knowledge)」と「方略的能力 (strategic competence)」に分け、さらに言語知識を「構成的知識 (organizational knowledge)」と「語用論的知識 (pragmatic knowledge)」から成るものと定義している。文法知識は、個々の発話や文の構成方法に関わる構成的知識に位置づけられ、「語彙知識」「統語知識」「音韻的・書記的知識」を含むものである。実際の言語運用は、構成的知識、語用論的知識を合わせた言語知識に基づき、方略的能力を発揮することで行われる。言語運用の基礎を成す文法知識は、言語理解、産出それぞれの段階で活用されることとなる。

文法の習得や文法知識の測定は、しばしば明示的知識と暗示的知識の区別で議論される。明示的知識とは「ある言語または言語一般の構成要素、それが生活の中で果たす役割についての意識的認識」(Ellis, 2004, p. 229, 著者訳)と定義される。つまり、ある特定の文法規則について学習者が「知っていること」や「自分の言葉で説明できること」を指し、例

えば、ある学習者が「私やあなた以外の一人が主語になる時に一般動詞にはsをつける」と言える時に、その学習者は英語の人称と動詞の形に関する明示的知識を持っていると言える。また、明示的知識は、言語規範についての意識的理解に基づき、その知識の利用も時間がかかる統制的な処理である (Ellis, 2005)。対して、暗示的知識は、言語使用者による規則の説明のような言語化はできないものの、言語規範は直観的に理解され、その知識の利用も自動化された素速い処理であるとされている (Ellis, 2005)。第二言語学習者の文法知識に関して、授業などで説明的に指導・学習される明示的知識に加えて、言語化の難しい暗示的知識を獲得しているとされ、日本人英語学習者を対象とした研究も行われている (例、Sakai, 2008; 内野, 2019)。

文法知識は、暗示的知識、明示的知識の総体であると考えられるが、暗示的知識は意識化、言語化が困難であるため、指導者、学習者とも文法知識の意識は必然的に明示的知識に向かうと考えられる。その明示的知識を獲得するのに最も典型的な方法は、教科書、文法書に見られる、いわゆる規範文法の理解による学習である。Hinkel (2018) によれば、規範文法 (prescriptive grammar) とは、言語がどのように使用されるべきか、またどのような文法規則に従うべきかを特定するものであり、規範となる文法形式と統語構造に重点を置いている。一方、記述文法 (descriptive grammar) とは、ある言語の構造やその規則を実際の使用例を元に標準的なものから非標準的なものまで研究する分野の用語として用いられており、言語の構造、文や句の構成を支配する構文規則の記述を目的とするものである。規範文法は、どのような言語形式が「良いか」「悪いか」について、学習者、言語使用者に事前注意的な規則を提示するものであり、一般的な教科書、文法学習書の記述はこれにあたる。しかし、現実の言語使用やその理解を考えると、規範文法の規則に従わない用例も多く、自律した言語学習者・使用者となるには、その規則を

参考にしながらも、実際の言語使用の多様性に慣れていくことも重要である。また、教科書や文法学習書では、紙幅の関係で用例数も十分に示されないことも多いため、学習者による知識の獲得にあたっては、指導者の工夫や学習者自身による取り組みも重要となってくる。

学習者が言語使用例に多く触れることで、その知識の獲得を目指す指導・学習方法としてデータ駆動型学習（Data-Driven Learning、以下、DDL）が注目されている。DDLは、典型的には、学習者自身がコーパスデータを活用し、多様な言語使用の実態を観察、考察することで言語知識を得る学習形態を指す。言語学習者を言語研究者に転換する（O’Keeffe, 2020）とも言われるDDLであるが、学習の初期段階から学習者が主体的にデータを観察、学習することが難しいため、学習初期は教師主導で用例を提示する形態（teacher-led DDL）を取り、学習が進むにつれて学習者主体での学習形態（learner-led DDL）に移行することもある（西垣他, 2017）。様々な形態が取られるDDLであるが、言語への気づきを促す学習者中心の学習方法であり、学習者が自律的な言語学習者として成功するために必要なスキルを身につけることができると言われている（O’Sullivan, 2007）。DDLで数多くの用例に触れることは、学習者の明示的、暗示的知識の獲得に貢献することも期待できる。本授業実践では、映像メディアをコーパスとして用いて言語使用例を提示する教師主導型のDDLと学期末に履修者自身がコーパス検索を通して行う学習者主導型DDLを取り入れることとする。

本授業の履修者である学習者は、文部科学省（2008, 2009）の学習指導要領に基づく教育を受けている。高等学校学習指導要領解説外国語編英語編（文部科学省, 2009）による外国語科の目標は下記の通りである。

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や考えなどを

的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う。(p.6)

また、文法事項については「コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること」とされている。目標、解説に沿えば、文法知識は、「的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション」のために必要な知識と捉えることができる。ただし、本授業の履修者の出身高校や入学選抜形態は多岐にわたるため、実際に言語活動と効果的に関連付けられた指導を受けてきたか、どのような文法指導を受けてきたかについての情報は少ない。また、中学校、高等学校での英語学習を経て、どのような教材や学習活動が有効であると認識するのかについての情報も少ない。本研究は、探索的ではあるが、自律的な学習者育成に寄与することを目指した英語文法科目における、学習者による学習活動有用性の認知を通して、その実態を調査するものである。

3. 授業実践

下記に授業実践について、参加者、授業の詳細（学習目標、年間計画、授業展開）を述べ、上述の研究背景との関連から本研究の研究課題を示す。

3.1 参加者

本英語文法科目、Grammar I/II は、短期大学英文学科1年生対象の必修科目で通年開講され、前期、後期それぞれ15回（90分授業）授業が行われる。当該の英文学科では、各年度始めに英語習熟度テストを用いたプレースメントテストを行い、8段階の習熟度に分けて授業を展開している（A-1, A-2, A-3, A-4, B-1, B-2, B-3, B-4）。このうち、著者が担

当したのは、クラス B-1/2 が 21 名、B-3/4 が 19 名からなる、計 2 クラス 40 名である。後述する質問紙調査で得た参加者の属性に関する質問として、直近 2 年以内の受験検定試験（例、実用英語技能検定、TOEIC Listening & Reading）およびその級・スコアの情報を得た。本項目は必須ではなく、受験の有無や受験時期についてもばらつきがあるが、実用英語技能検定については準 2 級から 2 級、TOEIC Listening & Reading については概ね 300 点から 500 点に分布しており、本授業の参加者は、初中級レベルの習熟度であると言える。

3.2 授業

3.2.1 学習目標

本授業では、下記の 3 点を科目の到達目標として、シラバスの概要説明と併せてガイダンス時に履修者へ説明している。

- (1) 教科書に記載されている規範的な文法事項の仕組みが理解できる。
- (2) 実際の使用場面を観察し、どのような意図・意味で使用されているのか分析できる。
- (3) (1)、(2)を踏まえて、自らの言語使用（日常会話、ビジネス E メール）に応用できる。

また、以下は科目の概要であり、これについても上記の到達目標達成のために、各回の授業の進め方と併せて、履修者に説明している。各授業内容の詳細は、後節の「授業展開」に示す。

教科書による規範的な文法（規範文法）を学習し、その実際の使用例（話し言葉コーパス、ドラマ、映画、歌）を分析する。使用され

ている文法事項をもとに、話者が誰に、いつ、どのように、何を伝えたかったのかという背景を理解し、言語運用（ライティング・スピーキング）を通して、文法知識および総合的な英語運用能力の向上を目指す。

3.2.2 年間計画

年間を通した前・後期の授業計画を表1、表2に示す。具体的な授業の方法は、「授業展開」の節でも述べるが、各授業では、教科書を用いた明示的な文法知識（目標言語形式）の確認（presentation）、問題演習やそれに基づいた口頭練習（practice）、目標言語形式を用いた学習者自身による言語産出活動（production）を行った。前期は教科書の Unit 1 から Unit 24、後期は Unit 25 から Unit 42 を対象とした。各学期後半の第

表1 前期授業計画

該当週	授業内容
1	ガイダンス、診断テスト、授業活動の練習
2	診断テストふりかえり、Unit 1-Unit 2：単純現在形（I do）
3	Unit 3-Unit 4：現在進行形と単純現在形（I am doing, I do）
4	Unit 5-Unit 6：単純過去形（I did）、過去進行形（I was doing）
5	Unit 7-Unit 8：現在完了形と過去形（I have done, I did）
6	Unit 9-Unit 10：現在完了進行形（I have been doing）
7	Unit 11-Unit 12：for と since When...?と How long...?
8	Unit 13-Unit 14：過去完了形（I had done）
9	Unit 15-Unit 16：過去完了進行形（I had been doing）
10	Unit 17-Unit 18：未来の意味を表す現在時制（I am doing, I do）
11	Unit 19-Unit 20：(be) going to do
12	Unit 21-Unit 22：I will, I'm going to, DDL プロジェクト（例文抽出作業）
13	Unit 23-Unit 24：when I do, when I've done, DDL プロジェクト（例文抽出作業の継続、会話文の作成、スライド作成）
14	DDL プロジェクト（発表、提出）
15	成績講評授業

表 2 後期授業計画

該当週	授業内容
1	ガイダンス、Unit 25 : can, could と (be) able to
2	Unit 26 : could do と could have done
3	Unit 27-Unit 28 : must と can't, may と might
4	Unit 29-Unit 30 : have to, must
5	Unit 31-Unit 32 : should, 仮定法
6	Unit 33-Unit 34 : I'd better, it's time..., would
7	Unit 35 : can, could, would you...? (依頼、要求、許可)
8	Unit 36 : can, could, would you...? (申し出、勧誘)
9	Unit 37-Unit 38 : If I knew... I wish I knew...
10	Unit 39-Unit 40 : wish
11	Unit 41-Unit 42 : 受動態
12	DDL プロジェクト (例文抽出作業)
13	DDL プロジェクト (例文抽出作業の継続、会話文の作成、スライド作成)
14	DDL プロジェクト (発表、提出)
15	成績講評授業

12 週から第 14 週にかけては、学期末課題として、授業で学習した文法項目を対象にコーパス・ウェブアプリケーションを用いた例文検索、抽出作業を行い、それらの結果を参考に、オリジナルの会話文を作成する活動を行なった。さらに、第 14 週に履修者間で学習成果の発表と共有を行なった。

3.2.3 授業展開

授業の内容と学期末課題の取り組み内容、方法を表 3 および表 4 で示す。なお、教科書は Cambridge University Press 出版の『マーフィーのケンブリッジ英文法 (中級編) 第 4 版』を前・後期ともに使用している。この教科書は 1985 年にイギリスで刊行された *English Grammar in Use* シリーズの日英バイリンガル第 4 版であり、中級編はヨーロッパ共通言

語参照枠（Common European Framework of Reference for Languages：CEFR）における B1 から B2 レベルの英語学習者を対象としている。教科書全体の特徴を教科書内「日本語版出版にあたって」から下記に示す。特に「専門用語に依存した文法解説を最小限にとどめている」点は代表的な特徴の一つであり、明示的に獲得した文法知識を流暢に運用できる知識として運用できるような工夫が施されている。

1. 統一された「見開き 2 ページ構成」によって、辞書を引くように学習したい文法項目がすぐに見つかる。実用性の高い多様な文法事項が、左ページの「文法解説と例文」、右ページの「練習問題」といった共通のレイアウトで配置されている。
2. より主体的な文法学習を奨励するために専門用語に依存した文法解説は最小限にとどめ、直感による理解を促進するイラストや、中学校卒業程度の英語力があれば十分理解できる平易な例文を多数配置している。
3. 「文法解説」および「練習問題」中の「例文」は、その多くが 1 つのピリオドや疑問符で終わる単文ではなく、自然な文脈や会話を構成する文の中に配置されている。これにより、文法を英語が実際に使われる場面や会話の中で学ぶことができる。 (p. vii)

通常の授業では、最初に目標言語形式の理解・確認を目的として、教師による教科書の内容説明（presentation）が行われた。続けて、履修者は、目標言語形式の理解を目的とする問題演習および、口頭での流暢さを身につける再現練習（practice）に取り組んだ。この場合の再現練習は、教科書内の問題演習内容を口頭で再生する形を取った。実際に再現練習で使用した配布資料を付録 1 で示す。

教科書に続けて、教師主導型の DDL 学習として、映像メディアを用

いた学習活動に取り組んだ。映像メディアには、言語形式から映画やドラマの場面を検索し、再生できる PlayPhrase.me (PlayPhrase.me: Site for cinema archaeologists) を用いた。目標言語形式が用いられている場面を数秒単位の映像メディアとして、教室内でスライドの提示を行なった。映像メディア DDL 学習として、(1)場面の視聴、(2)ペアや個人で行うリスニング・ディクテーション活動による目標言語形式の確認、(3)言語形式・機能の考察、(4)復唱やシャドーイングによる口頭再現練習を行なった。さらに、(5)観察した言語形式を用いた履修者自身による自己表現の言語産出活動 (production) に取り組んだ (付録 2)。自己表現活動の英語については、定期的に同一の授業内、または次の授業冒頭で修正フィードバックを提示し、言語使用のふりかえりの機会を設定した。

前後期とも第 12 週から第 14 週にかけて、通常授業のまとめとして、学習者主導型の DDL プロジェクトによる学期末課題に取り組んだ。授業で扱われた目標言語形式を含む例文について、前期は映像で言語使用場面を検索できるコーパス・ウェブアプリケーション (Ted Corpus Search Engine, Youglish) を用いて、後期は、特定のコーパスを指定して検索できるコーパス・ウェブアプリケーション (Sketch Engine) を用いて履修者が能動的に取り組む言語観察、例文検索活動を行った。続けて、履修者は、観察したコーパスでの実際の言語使用例を参考に、オリジナルの会話文を作成した。会話文は学習成果としてスライド資料にまとめ、第 14 週の授業で履修者による成果の発表、共有、相互評価を行った。付録 3 に、履修者が作成した会話文、スライドの一部を例として示す。

表3 通常授業展開例

教材・資料	目的	内容・手順
1. 教科書	規範文法の理解・確認	1-1. 教員による目標言語形式の口頭説明 1-2. 問題演習 1-3. 口頭での産出練習
2. 映像メディア	言語観察	2-1. 視聴+ディクテーション（個人、ペア） 2-2. 目標言語形式を含む定型表現の確認（形式、意味、機能の確認） 2-3. 音声練習（復唱、シャドーイング）
3. Google Classroom	理解度の確認/産出活動	3-1. 自己表現活動（例、例文、メッセージ作成） 3-2. 修正フィードバック

表4 学期末課題取り組み内容（第12週から第13週）

教材・資料	目的	内容・手順
1. コーパス	言語観察	1-1. 目標言語形式を含む例文検索、前後の文脈の内容理解 1-2. 抽出作業（リストの作成）
2. Google ドキュメント	産出活動	1.を参考にしたオリジナル会話文の作成
3. Google スライド	成果の共有	1.と2.について Google スライドまとめ

上記の研究背景、授業実践内容を踏まえ、下記の研究課題を設定した。
当該授業履修者である短期大学生英語学習者は、

- (1) 教科書、教師主導型の映像メディア DDL、コーパスを利用した学習者指導型 DDL の有用性をどのように認知するか、
- (2) 教師主導型の映像メディア DDL の各学習活動の有用性をどのように認知するか。

4. 調査

本研究の研究課題の検証のために、後期末にオンラインフォームを用いた質問紙調査を行うこととした。質問の項目として授業内で扱った教

材・資料、活動の有用性について、6段階のリッカート尺度（1：全くそう思わない、2：そう思わない、3：どちらかというと思わない、4：どちらかというと思ふ、5：そう思ふ、6：とてもそう思ふ）により回答を求めた。その際、学習者にとって馴染みがないと考えられるデータ駆動型学習（DDL）の用語は用いず、具体的な教材、学習活動の名称を用いた。また、前期に用いたウェブアプリケーション名は忘れていた履修者がいる可能性を考慮して、後期に用いたアプリケーション名のみを使用した。調査の最後に、授業を通じた文法知識、運用能力の変化について問う自由記述項目を設定した。調査の全ての質問項目を表

表5 質問項目

問	質問項目
1	テキストの問題演習は自身の文法知識・能力の向上に役立ったと思う。
2	映像メディア（ドラマや映画のクリップ映像）を用いた文法事項（定型表現）の聞き取りは自身の文法知識・能力の向上に役立ったと思う。
3	映像メディア（ドラマや映画のクリップ映像）を用いた文法事項（定型表現）が用いられる場面での話者の意図や機能の理解は自身の文法知識・能力の向上に役立ったと思う。
4	映像メディア（ドラマや映画のクリップ映像）を用いた文法事項（定型表現）のリポート・シャドウイングの活動は自身の文法知識・能力の向上に役立ったと思う。
5	映像メディア（ドラマや映画のクリップ映像）を用いた文法事項（定型表現）を用いた例文作成は自身の文法知識・能力の向上に役立ったと思う。
6	映像メディア（ドラマや映画のクリップ映像）を用いた文法事項（定型表現）を用いたメッセージ（E-mail 含む）作成は自身の文法知識・能力の向上に役立ったと思う。
7	Sketch Engine（コーパス）を用いた特定の文法項目が用いられた例文の検索・抽出作業は、自身の文法知識・能力の向上に役立ったと思う。
8	特定の文法項目を用いたオリジナルの文章（会話文等）の作成は自身の文法知識・能力の向上に役立ったと思う。
9	前期・後期の授業を通して自身の文法知識・能力が向上したと思う。
10	授業を履修前と現在の英語の文法知識や運用能力を比べて、気がついたことについて回答してください。特に気がついたことがなければ、そのように回答ください。

5に示す。なお、追跡調査の可能性を考え、回答に際して学生番号と氏名の記入を求めたが、履修者には、調査の回答内容と科目成績とは一切の関係がないことを説明した。

5. 結果と考察

履修者は40名であったが、調査時に2名の欠席があったため、最終的な調査参加者数は38名となった。質問紙調査の記述統計を表6に示す。なお、調査参加者数が少ないこともあり、統計的な検定は行わず、記述統計および信頼性係数のみを統計ソフトウェアのjamovi (The jamovi project, 2021) を用いて分析することとした。

5.1 教科書・教師主導型 DDL・学習者主導型 DDL 有用性評価

表6で明らかのように、本調査では、どの項目も平均値が高く、大きな差はなかった。文法知識、運用能力の向上が目標の科目であるため、その目標に対しては、どの教材、学習活動も履修者によって全体的に支持されたと考えられる。「教科書」(問1)の有用性については、平均値4.82 [4.56, 5.07] (標準偏差0.80)であり、最小値3を選択した履修者は1名であった。6件法の回答で否定的回答をした履修者は、わずか1名であり、程度に差はあるものの教科書の学習が文法知識、運用能力の向上に役立ったと認識されていることが明らかとなった。

映像メディアを使用した教師主導型 DDL については、問2から問6の5項目があったため、変則的ではあるが、各項目を合計し、再度、その平均値を検討した。内的整合性検証のため信頼性係数を算出したところ $\alpha = .88$ であり、一般的な条件を満たしていると判断した (Brown, 2005)。その結果、平均値が4.85 [4.60, 5.10] (標準偏差0.79)であった。項目別では、最も平均値が高い項目が問5の「例文作成」、低い項目が問2「聞き取り」であり、それぞれ平均値は5.05 [4.76, 5.35] (標準

表6 学習活動有用性認知 記述統計

	人数	平均値 [95% CI LL, UL]	標準偏差	最小値	最大値
1. 教科書	38	4.82 [4.56, 5.07]	0.80	3	6
2. 聞き取り	38	4.63 [4.28, 4.98]	1.10	2	6
3. 意図・機能の理解	38	4.71 [4.41, 5.01]	0.96	3	6
4. 音声練習	38	4.89 [4.62, 5.17]	0.86	3	6
5. 例文作成	38	5.05 [4.76, 5.35]	0.93	3	6
6. メッセージ作成	38	4.97 [4.66, 5.28]	0.97	3	6
7. コーパス・エンジン例文検索	38	4.84 [4.56, 5.12]	0.89	3	6
8. コーパスに基づいた会話文作成	38	5.18 [4.91, 5.46]	0.87	3	6
9. 授業を通じた文法知識・能力	38	4.84 [4.56, 5.12]	0.89	3	6

偏差 0.93)、4.63 [4.28, 4.98] (標準偏差 1.10) であった。映像メディア DDL 項目を集約した平均値においても、最小値は 3 であり、教科書による活動と同様に映像メディア DDL による学習の有用性が支持され、例文作成、メッセージ作成活動の有用性認知は、教科書をやや上回る結果となった。

学習者主導型 DDL のうち、例文の検索と抽出 (問 7) については平均値 4.84 [4.56, 5.12] (標準偏差 0.89) であり、最小値 3 を選択した履修者は 2 名であった。また、検索、抽出の結果に基づいてオリジナル会話文を作成する活動 (問 8) については、平均値 5.18 [4.91, 5.46] (標準偏差 0.87) であり、最小値 3 を選択した履修者は 1 名であった。教科書、教師主導型映像メディア DDL と同様に、学習者主導型 DDL も履修者によって、その有用性が支持されたと言える。また、教師主導型 DDL

と同様に学んだ言語形式を用いた産出活動が高く支持されていることが分かる。結果的に、学習者主導型 DDL が最も平均値が高く、その有用性が支持された結果となったが、これには本調査が第 14 週の学期末課題実施時に行われたため、その影響も考慮すべきであると考ええる。

教科書、教師主導型 DDL、学習者主導型 DDL の総合的な評価と見なすことができる、前期、後期の授業を通じた学習活動の有用性認知（問 9）は、平均値 4.84 [4.56, 5.12]（標準偏差 0.89）であった。まとめると、6 件法による有用性認知の質問では、教科書、映像を使用した教師主導型 DDL、コーパスを使用した学習者主導型 DDL の何の学習活動も同程度に評価が高く、総合的にその有用性が支持されたと解釈できる。また、傾向として学習者が能動的に取り組む産出活動が高く評価されていると言える。

5.2 教師主導型の映像メディア DDL の各学習活動の有用性の評価

次に、年間を通して行なった教師主導型映像メディア DDL 活動について、6 件法による有用性認知の質問項目の結果から活動別に検討する。教師主導型映像メディア DDL の活動 5 項目の内、平均値が最も低いのは「聞き取り」で平均値 4.63 [4.28, 4.98]（標準偏差 1.10）、平均値が最も高かったのは「例文作成」（問 5）で平均値 5.05 [4.76, 5.35]（標準偏差 0.93）であった。最も平均値の低い「聞き取り」では、否定的回答者は 4 名（最小値 2 が 1 名、3 が 3 名）、「例文作成」の否定的回答者は、最小値は 3 の 1 名であった。その他の項目（問 3、4、6）についても否定的回答の数は限られている。そのため、数値に差はあるものの教師主導型映像メディア DDL の活動については、全体的に有用性が評価されていると考えられる。

次に注目すべき傾向は、学習者主導型 DDL の「会話文作成」と同様に、映像メディア DDL においても「例文作成」や「メッセージ作成」（問

6) では平均値が 4.97 [4.66, 5.28] (標準偏差 0.97) であり、比較的有用性が高く評価されている点である。こうした結果から、本授業参加者が受動的、受容言語活動と比較して、能動的、産出的言語活動の有用性をより高く評価していることが考えられる。これには、例文作成やメッセージ作成については、授業者である著者が授業内で、自身の考えや経験に関して文を作成することで、目標言語形式の適切な使用方法の定着に繋がることを繰り返し説明していたことも影響している可能性もある。

最も平均値が低かった「聞き取り」については、上記にあげた能動的活動を好む傾向以外にも、教材、活動の困難度が影響している可能性が指摘できる。使用した映像メディアは、学習者用に音声スピードや発音が調整された学習者用教材 (adapted material) ではなく、実際の TV ドラマや映画のシーンによる真正性のある素材 (authentic material) である。そのため、教材以外で実際に使用される言語理解に困難を感じた履修者がいた可能性がある。音声の聞き取りが困難なことには、速度や音声変化の困難度以外にも、使用語彙や文法知識の難易度の要因、また、それらを明示的知識として獲得していても運用能力として活用できていない可能性が考えられる。規範的な教科書の記述を越えて、実際に多様な言語使用に慣れ、自らのリスニング能力との差を学習者として認知、分析する作業は言語習得上、重要な過程である。そのことについて、授業内でも繰り返し説明していたが、「聞き取り」の項目の数値が低かったことは、その作業に困難を感じていた履修者が一定の割合で存在していた可能性が考えられる。

最後に、上記の結果、考察について、授業を通じた文法知識、運用能力に関する気づきについて、自由記述回答結果 (問 10) から検証する。紙幅の関係上、研究課題に関連していると考えられる回答を一部抜粋して、表 7 に示す。また、今回の調査は参加者も少なく、回答のテキスト

表7 自由記述回答例

参加者	回答
A	どのような時にどの文法を使用すべきなのかが履修前より理解が深まり英文を読む時に活用することができた。
B	ある文法に対して自分が思っていた意味と、実際に映画やドラマなどで使われているときのニュアンスが違うんだと気づくことが多くなった気がする。
C	ドラマや映画の映像を毎回使って勉強しているので、とても楽しかったです。自分の知っている映像が流れてくるととてもやる気が出ました。
D	他の授業でこんなことをグラマーでやったなあなどと気づくことがふえた
E	毎回学ぶ定型表現が難しかったですが、映画の一場面で見えることで出来ないという不安が軽減されたように感じていました。知識や能力が身についたかは分からないけれど、苦手意識が前よりもなくなったように思います。
F	前まではこう言いたいのにどう言えばいいんだろうと思うところがあったのですが、授業で同じような言い方を習ったから使ってみようと思うようになりました。話す・読む・聞くということももちろん大切ですが、文法がわからないと実際に話したり訳したり、聞こえ方なども変わってくるのでこれからも継続して文法の勉強をしていこうと思いました。
G	教科書にあるような不自然な表現ではなくて、実際に使うことができそうな表現を知ることができたので知識を増やし身につけることができたと思う。
H	英語を学ぶ中でどうしても文法が一番苦手な分野だったので、大学の授業で一番心配だったのですが、先生の講義では楽しく学ぶことができ、文法の会話での使い方を学ぶことで、日常のなかでコミュニケーション能力向上の実感や発見がありました。
I	ただ文法を学ぶのではなく、実際どのような場面・状況で使用されているのか実践的に英語を学ぶことができた。
J	履修前は文法を知っているだけで、実際にどのように使われたり使ったりするということがわからなかったのですが、Grammarの授業を通して、実際にその表現が使われている映画を見たり聞いたりすることで、自分で実用的に使えるようになったと感じました。
K	自分で会話文を作ることによって使い方をより深く知ることができたと思います。映画やドラマの聞き取りをすることでネイティブの人の話す速さを実感することができました。
L	私は英文を書くことが苦手でどうしたらよいか分かりませんでした。この一年間の授業で英文を正しく使って書くことが辛い、嫌だと感じることもありました。少しずつではありますが、英文に対する理解が深まってきたと感じています。
M	例文を自分で考えて書くことが増えて、英文を考えて書く力が前よりもついた気がします。
N	前期の作ったスライドを見返してみると結構覚えていたので自分の好きな定型表現を選んで調べて文を作るというのが自分にとって頭に入る勉強法だと思った。
O	映画のセリフを聞き取るのは大変でしたが、ネイティブスピーカーの方々実際にどんな速さで話しているのかを知り、まだまだ自分は力不足だとも感じました。

量も限られているため、コーディングやそのまとめなどは行わないこととした。

年間を通して行なった映像メディアを使用した教師主導型 DDL および期末課題として取り組んだ学習者主導型 DDL は、自律した言語学習者・使用者になるために重要な言語知識・学習への気づきを促すために行なった。参加者の回答にも、そうした言語的気づきに関するものが確認できた。参加者、B、G、I、J の 4 回答からは「実際に」というキーワードで、言語形式と使用場面、言語機能について気づきが促されたことが分かる。このことは、本実践で取り組んだ DDL 型の学習だけではなく、言語学習において真正性の高い素材やメディアを用いることの利点を示していると考えられる。こうした気づきは、教科書における規範的な文法の記述に加えて、映像メディアを用いることの利点としても確認できる（参加者 G、J）。また、「気づき」は本授業内だけではなく、「読む時」（参加者 A）、「他の授業」（参加者 D）で感じられる履修者がいたことも示された。さらに、気づきだけではなく、参加者 C のように「楽しさ」の実感、参加者 E のように「不安の軽減」につながっている履修者もいた。

学習活動の有用性に関する質問項目では、教師主導型 DDL における「例文作成」「メッセージ作成」、学習者主導型 DDL における「会話文作成」など能動的、産出的言語活動がその他の活動よりも有用性が高く評価されていたが、自由記述においても同様の傾向が確認できる。回答で確認できたのは、言語の使い方（参加者 K）、書く力（参加者 M）、学習方法としての効果（参加者 N）であり、DDL において、能動的に行う産出活動が知識、技能、学習方法のレベルで貢献できる可能性を示している。文法知識、運用能力の獲得を目指す科目でも、受容的な知識の確認にとどまらず、産出を含む統合的な言語活動が重要であると言える。

学習効果の実感以外に注目すべきなのは、学習の苦手意識についての

回答である。これには、映像によって苦手意識が軽減された(参加者 E)、楽しく学ぶことで能力の向上が実感できた(参加者 H) という肯定的な変化が確認できる一方で、セリフの聞き取りが困難で学習上の課題を実感している(参加者 O)、話速についての気づきの様子(参加者 K) も確認できた。これには、通年で展開されている科目であっても、その頻度(週1回)や時間(90分授業、30回)には、苦手意識を克服する上での量的な課題があることを示していると考えられる。

上記のように、教師主導型映像メディア DDL の活動については、能動的に取り組む産出活動による学習効果の実感、映像メディアを使用することによる言語知識や学習者自身の気づきにつながっていることが示された。また、自由記述の回答からは認知的な効果以外にも、「楽しい」「やる気」という情意面での効果を期待できる回答が確認できた。一方で、「苦手」な意識が解決されず、「辛い」「大変」と感じている参加者もあり、使用する教材や展開する学習活動上で配慮を必要とすべき点も確認できた。

6. まとめ

本稿では、短期大学英文学科必修の文法科目において、教科書による明示的知識の学習と自律した言語学習者・言語使用者の育成に寄与するデータ駆動型学習を統合する授業実践について報告を行なった。授業履修者を対象とした質問紙調査では、教材、学習活動について総合的にその有用性が評価されたこと、特に能動的な言語産出活動の有用性が高く評価されたことを確認した。また、自由記述項目の回答からは、データ駆動型学習について、その特徴である「言語使用・知識についての気づき」が促されたことも確認した。一方で、履修者は、英語知識や運用能力について、様々な苦手意識を持っており、そのことが教材、学習活動の有用性の認知に影響している可能性を指摘した。本授業のように習熟

度別に展開される授業であっても、高等教育における外国語学習者の学習背景は様々であり、学習活動への評価も一様ではない。そのため、学習の支援は、多様な教材と活動を用いて、学習者の実態に対応しながら柔軟に展開することが重要となる。本科目で用いた映像メディアによる言語観察、データ駆動型学習による能動的な産出活動を含めて、学習支援を展開する指導側の継続的な工夫が求められる。

引用文献

- Bachman, L., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.
- Brown, J. D. (2005). *Testing in language programs: A comprehensive guide to English language assessment*. McGraw-Hill College.
- Ellis, R. (2004). The Definition and Measurement of L2 Explicit Knowledge. *Language Learning*, 54(2), 227-275. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00255.x>
- Ellis, R. (2005). MEASURING IMPLICIT AND EXPLICIT KNOWLEDGE OF A SECOND LANGUAGE: A Psychometric Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141-172. <https://doi.org/10.1017/s0272263105050096>
- Hasebe, Y. (2015). Design and Implementation of an Online Corpus of Presentation Transcripts of TED Talks. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 198(24), 174-182.
- Hinkel, E. (2018). Descriptive Versus Prescriptive Grammar. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-6. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0053>
- Improve Your English Pronunciation*. (n.d.). YouGlish. <https://youglish.com/>
- Lexical Computing CZ s.r.o. (2003). *Create and search a text corpus*. Sketch

- Engine. <https://www.sketchengine.eu/>
- Murphy, R. (2021). 『マーフィーのケンブリッジ英文法 (中級編) 第4版』(渡辺雅仁監訳) Cambridge University Press.
- O’Keeffe, A. (2020). Data-driven learning - a call for a broader research gaze. *Language Teaching*, 54(2), 259-272. <https://doi.org/10.1017/s0261444820000245>
- O’Sullivan, Í. (2007). Enhancing a process-oriented approach to literacy and language learning: The role of corpus consultation literacy. *ReCALL*, 19(3), 269-286. <https://doi.org/10.1017/S095834400700033X>
- PlayPhrase.me: Site for cinema archaeologists*. (n.d.). Playphraseme. <https://www.playphrase.me/#/search?q=i%20don't%20know%20what%20you're%20talking%20about>
- Sakai, H. (2008). Implicit and explicit grammatical knowledge of L2 English: Identification, correction, and provision of rules. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 19, 91-100. https://doi.org/10.20581/arele.19.0_91
- The jamovi project (2021). jamovi. (Version 1.8) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>
- 内野駿介 (2019). 「小学5, 6年生の文法知識 — 文法性判断課題, メタ言語知識課題の結果から —」『小学校英語教育学会誌』第19巻1号, 162-177. https://doi.org/10.20597/jesjournal.19.01_162
- 西垣知佳子, 小山義徳, 神谷昇, 横田梓, 西坂高志 (2015). 「データ駆動型学習と Focus on Form — 中学生のための帰納的な語彙・文法学習の実践 —」『関東甲信越英語教育学会誌』第29巻, 113-126. https://doi.org/10.20806/katejournal.29.0_113
- 文部科学省 (2008). 『中学校学習指導要領解説 外国語編』開隆堂出版.
- 文部科学省 (2009). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf

付録1 教科書問題演習 再現練習例

Coach (A)	Student (B)
1) You went to Jill's house, but she wasn't there. (she / go / out)	<i>She had gone out.</i>
2) You went to the movie last night. You got there late. (the movie / already / begin)	<i>The movie had already begun.</i>
3) It was nice to see Daniel again after such a long time. (I / not / see / him in five years)	<i>I hadn't seen him in five years.</i>
4) I offered Sue something to eat, but she wasn't hungry. (she / just / have / breakfast)	<i>She'd just had breakfast.</i>

付録2 教師主導型 DDL 使用教材例

<p>Sample Language Use 03 Listen and write!</p> <p>(3)</p>  <p style="text-align: right;"><small>Independence Day (1996)</small></p>	<p>Practice</p>  <p>(3) David, you could have done anything that you wanted.</p> <p style="text-align: right;"><small>Independence Day (1996)</small></p>
<p>共通するフレーズ (定型表現)</p> <p>TLU 01 相手への非難</p> <p>(可能性はあったものの、実際には起こらなかった出来事への言及)</p> <p><u>You could have</u> 過去分詞...</p>	<p>可能性はあったものの、実際には起こらなかった出来事への言及</p> <p style="text-align: right;">I could have 過去分詞...</p> <p>可能性はあったものの、実際には起こらなかった出来事 (自分の経験) について、I could have 過去分詞...を用いて2文以上で説明してください。なぜその出来事が起こらなかった (しなかった) のか、具体的に状況を描写するようにしてください。できれば、その経験から今どうしているか、これから先どうしたいか、なども書かれていると尚良いですね。例文はクラスルームから提出してください。締め切りは9月22日 (水) 10:40です。</p>

