

KANSAI GAIDAI UNIVERSITY

短期大学生が間違いやすい英文法項目に関する調査研究

メタデータ	言語: jpn 出版者: 関西外国語大学・関西外国語大学短期大学部 公開日: 2016-09-05 キーワード (Ja): 初年度英語必修科目, 文法正確性重視因子, 苦手な文法項目, 文法正誤判断テスト, 明示的な指導 キーワード (En): 作成者: 原, めぐみ メールアドレス: 所属: 関西外国語大学短期大学部
URL	https://doi.org/10.18956/00006070

短期大学生が間違いやすい英文法項目に関する調査研究

原 め ぐ み

要 旨

短期大学初年度の英語必修科目である“College English Grammar”において、文法力の定着と授業改善を行うことを目的に、担当した学生の文法力測定テストと文法に対する意識調査を実施した。その結果、「文法肯定因子」、「文法有用因子」、「文法正確性重視因子」を特定することができた。また、学生が苦手な文法項目を探るために、学期初めと学期末に文法正誤判断テスト（資料1）を実施した。その結果、平均点では有意な上昇は見られなかったが、「時制」と「語順」の項目別平均点については、有意な上昇が確認された。これらの結果から、次年度の授業では、文法の「使用」と同様に「形式」に重点を置いた教授学習方略を工夫することの必要性や、「文法正確性重視因子」が特定されたことから、学生が間違いを認識し、エラーコレクションを行うための支援方策を含んだ明示的な指導を行う必要があると考えられる。

キーワード：初年度英語必修科目、文法正確性重視因子、苦手な文法項目、文法正誤判断テスト、明示的な指導

1. 問題と目的

短期大学部に入学した学生は春学期に“College English Grammar”、“Integrated English A”、“Integrated English B”、“TOEFL演習A”を英語必修科目として履修しなければならない。その中でも“College English Grammar”は、すべての科目の基礎として英文法を体系的に学習するための科目として位置づけられている。入学前に受けたG-TECにより学生は習熟度別に分けられているが、各クラス内での個人の文法力の差は大きい。また普通科、単位制高校、商業高校など多様な学習歴を有する学生や、異なる入試制度により入学した学生が在籍する環境においては、文法力や文法に対する意識は様々である。本調査の目的は、学生の文法学習における困難点を把握し、今後の授業デザインに反映させることである。

2. 研究の背景

2.1 苦手な文法項目

一般的に、習得しにくい文法項目の理由について高島（2011, p. 23）は、母語の観点からみると次のような場合があると述べている。

- ①文法形式が学習者の母語に存在しない場合。
- ②文法形式が学習者の母語にも存在するが使われ方が異なる場合。
- ③文法形式と意味の対応が複数ある場合。

本授業実践の対象学生である短期大学生が間違いやすい文法項目も上記の3つのような場合があてはまると考えられる。この中でも授業実践によって、学生に特に身につけて欲しい文法項目を考えると、全員が入学時受験し、本学4年生編入時に必要なTOEFLテストのストラクチャーパートで出題される文法項目を文法正誤判断テストに採用することにした。そこで、TOEFLテストのストラクチャーパートで頻繁に出題される文法項目について、島崎・Hilke・Wadden（2003, p.155）は、以下のように13項目あげている。

- | | | | | |
|---------|-------|-----------|------|------|
| ① 主語と動詞 | ④ 名詞 | ⑦ 形容詞・副詞 | ⑩ 品詞 | ⑬ 重複 |
| ② 一致 | ⑤ 代名詞 | ⑧ 接続詞・前置詞 | ⑪ 語順 | |
| ③ 並列 | ⑥ 動詞 | ⑨ 冠詞 | ⑫ 脱落 | |

この中から、当該授業の使用テキストMy Grammar Lab Elementaryで重点的にカバーされている5つの文法項目（数、語順、時制、前置詞、冠詞）と学生がよく間違えて使用する表現を集めたものを語法の項目に収集し、計6項目60問からなるテストを作成した。これら6項目の英文の正誤を判断させる問題により、学生の文法困難点を探ることにした。

2.2 文法学習における3つの枠組み

文法学習についてLarsen-Freeman（1999, p.258）は、「形（Form /Structure）」、「意味（Meaning / Semantics）」、「使用（Usage/ Pragmatics）」という3つの枠組みによって、学習者は文法構造を正確に、文脈に応じた正しい意味で、適切な場面で使えるようになると述べている。平成20年に改訂された中学校外国語科指導要領では「聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う」という目標が掲げられている。この改訂に伴い、中学校ではコミュニケーション活動重視の言語使用に重点を置いた指導が広く行われていると思われる。高校でも、平成22年に学習指導要領が改訂され、従来の「英語Ⅰ」という科目名が、「コミュニケーション英語基礎」、「コミュニケーション英語Ⅰ」に変わり、「文法をコミュニケーションを支えるものとしてとらえ、文法指導を言語活動と一体的に行うよう改善を図る」と記されている。しかしながら、大学入学試験では、スピーキング能力を問われ

ることはほとんどなく、そのために未だ入試を念頭においた「形 (Form /Structure)」、「意味 (Meaning / Semantics)」を重視する授業を行っている傾向があると思われる。そこで短期大学の初年度の“College English Grammar”では、授業到達目標として設定されている「文法は、4技能の習熟の基礎となるものであり、授業においては、演習問題を通して文法知識及び実践力を修得していく」を達成するために、授業では、文法項目の「形 (Form /Structure)」を例文等の有意味な文脈の中で理解した後で、実際の場面での活用、即ち「使用 (Usage/Pragmatics)」に重点を置き授業を行った。

2.3 文法正誤判断テスト

Ellis (1991, p.162-163) は、文法力を判断するタスクとして次の4つを挙げている。

1. discrimination 正文／誤文を区別する。
2. location 誤文のエラー部分を指摘することができる。
3. correction エラーを修正することができる。
4. description エラーに対する文法的な説明ができる。

これらのタスクの中から、学生の習熟度から判断して、彼らの文法力を測るために、1.と2.のタスクを課したオリジナルの文法正誤判断テスト（資料1）を作成した。文法正誤判断テストは、TOEFLのストラクチャー・セクションの問題をベースにし、2.1で選定した6つの文法項目毎に、各項目10問（正文6問、誤文4問）計60問作成した。

3. 研究の方法

3.1 研究の流れ

2013年春学期週2コマの“College English Grammar”を履修した学生の文法力を測定するために編纂した文法正誤判断テストを4月と7月に実施した。また、文法に対する意識を調査するための質問紙調査を7月に行った（表1）。

	4月	5月	6月	7月
授業回数	7回	8回	8回	7回
文法正誤判断テスト	第1回テスト			第2回テスト
質問紙調査				調査

表1: 研究の流れ

3.2 調査対象

短期大学部1年生2クラス51名を対象とした。2013年度短期大学部1年生の英語必修クラス

は合計36クラスあり、その内2クラスのみの調査である。2013年度の短期大学生全体の入学時の必修 TOEFL スコアの平均点は401点で、担当2クラスの TOEFL スコアの平均は384点だった。

3.3 文法正誤判断テストの妥当性

文法正誤判断テストの妥当性を検証するために、7月に実施した期末試験のテストスコアとの相関関係を検証した。その結果、2つのテストの間には、1%水準の有意な相関が認められた。また、相関係数は $r=0.478$ と中程度の正の相関があることが確認できた。このことから、この調査のために作成した文法正誤判断テストは、学生の文法力を測定するテストとして一定程度の妥当性があると考えられる。

3.4 質問紙調査

7月の授業最終日に、学生の文法に対する意識を調査するために、リッカート尺度（5段階）により回答を求めた19項目からなる質問紙調査を行った（資料2）。

3.5 授業実践

文法指導について横田（2013, p.20）は、大きくわけて2つの方法があると考えられると述べている。

- ① 明示的文法説明などを通して正確な文法知識を身につけた上で、それをすばやく流暢に反応できるようにする方法。
- ② 意味のやり取り（流暢さ）を優先したコミュニケーション活動を行いながら、適宜文法の正確さを高める指導を介入させる方法。

本授業実践では、①で示されている授業は中・高等学校で行ってきたと考え、②で示されている授業を中心に授業設計を行った。教材は、全クラス共通テキスト・ピアソン出版の“My Grammar Lab Elementary”を使用した。文法項目の指導については、中・高等学校で既習事項であることから、授業では、目標文法項目の形式と意味を確認した後に、テキストの演習問題を行った。さらに、その文法項目を用いて自分や身の回りのことに関する英文を書く指導を行った。作成した英文をペアやグループで読ませ、お互いに文法的な誤りを口頭でフィードバックさせた後、英文を提出させた。学生が自ら間違いに気づくように、講師は、文法的に間違っている箇所アンダーラインだけを引き返却した。テキストにある文法演習問題を自宅学習課題としてノートに写し解答させ提出を求めた。このテキストは、1ユニット2ページ計112ユニットからなり、それらが文法項目別に20のモジュールに分類されている。このテキストに準拠したオンライン上のリソースがあり、各モジュール終了後、オンライン上のまとめテ

ストも家庭学習として課した。

調査対象学生の中には、高校の時にプリント学習が主だった学生や、宿題がほとんどなかったという学生も多く、学習習慣の定着を図るために、辞書指導やノートテイキングの指導をし、春学期は全生徒にノートを2冊用意させ、毎時間ノート提出を求めた。90分授業に集中することや、家庭での学習習慣が定着するのに時間がかかった学生もいたが、ほとんどの学生は、積極的に授業に取り組み、課題を忘れる学生の数も減少した。

4. 結果

4.1 文法正誤判断テストの結果

4月の結果は60点満点で平均28点（正答率46.7%）、7月は29点（正答率48.3%）で、平均点では1点しか上昇せず、t検定¹⁾による有意差は確認できなかった（表2）。標準偏差は5.16（4月）、5.09（7月）でデータのばらつき具合もほぼ同率であった。

しかし、項目別に比較してみると、時制に関する得点は、1%水準で0.82ポイント上昇したことが確認できた（ $t(50)=2.90, p<.01$ ）（表3）。さらに、語順に関する得点については、5%水準で0.61ポイント上昇したことが確認できた（ $t(50)=2.50, p<.05$ ）（表4）。

表2: 4月と7月の文法テスト平均点の差

	n	平均	標準偏差	t
4月	51	28	5.16	0.99
7月	51	29	5.09	

表3: 4月と7月の時制に関する問題の平均点の差

	n	平均	標準偏差	t
4月	51	5.53	1.59	2.90**
7月	51	6.35	1.80	

** $p<.01$

表4: 4月と7月の語順に関する問題の平均点の差

	n	平均	標準偏差	t
4月	51	4.47	1.38	2.50*
7月	51	5.08	1.38	

* $p<.05$

次に、学生の文法項目別の変化を検証するために、4月と7月の項目別平均点を比較した。その結果、数は有意差はないものの上昇傾向に、前置詞、冠詞、語法は下降傾向にあることが確認できた（表5）。

表5: 項目別平均点と標準偏差

	4月平均	標準偏差	7月平均	標準偏差
数	3.9	1.35	4.1	1.50
語順	4.47	1.38	5.08	1.38
時制	5.53	1.80	6.35	1.59
前置詞	5.59	1.35	5.1	1.46
冠詞	4.82	1.71	4.78	1.53
語法	3.94	1.30	3.55	1.39

4.2 文法正誤判断テストの文法項目別正答数の相関

4月と7月に実施したテストにおいて、項目間の正答数の相関係数²⁾を算出したところ、1%水準で有意差が確認されたものは、前置詞と冠詞であった(4月: $r=.373$ ($P<.01$), 7月: $r=.400$ ($P<.01$))。これらは、すべての項目間のなかで最も高い相関を示した(表6、表7)。次に、両方のテストにおいて5%水準で有意差が確認されたものは、時制と語順であった(4月: $r=0.320$ ($P<.05$), 7月: $r=0.310$ ($P<.05$))。

表6: 4月の文法正誤判断テストの文法項目別正答数の相関(N=51)

	数	語順	時制	前置詞	冠詞	語法
数	-					
語順	.305*	-				
時制	.085	.320*	-			
前置詞	.084	.290*	.282*	-		
冠詞	.241	.250	.278*	.373**	-	
語法	.113	.215	.031	-.080	.161	-

注) ** $p<.01$, * $p<.05$

表7: 7月の文法正誤判断テストの文法項目別正答数の相関(N=51)

	数	語順	時制	前置詞	冠詞	語法
数	-					
語順	.060	-				
時制	.093	.310*	-			
前置詞	.216	.221	.035	-		
冠詞	.226	.320*	.240	.400**	-	
語法	.186	.242	.181	.049	.036	-

注) ** $p<.01$, * $p<.05$

4.3 質問紙調査の結果

“College English Grammar”受講者51名に対して7月に実施した文法に対する意識調査では、51名から有効回答が得られた。高校で学んだ英文法に関しては、役に立っていると感じている学生が多いが(78.4%)、英文法が好きだったという学生は少ない(31.3%)。そして文法

に対する自信度は低く（3.9%）、文法用語は苦手だと（80.3%）感じている学生も多い。そして、多くの学生が英作文は先生にチェックしてもらわないと不安である（84.3%）と回答している。

4.4 因子分析の結果

質問紙調査で得たデータの基本統計量をベースに、項目分析を行った。その結果、天井効果とフロア効果が認められなかったので、全19項目を対象に因子分析³⁾を行った。因子分析では、「主因子法」による因子抽出を行った。スクリープロットの形状と因子固有値の大きさから判断して、固有値の大きさが0.4以上の3因子解が適当であると判断し、Varimax 回転により因子構造を探った。その結果、どの因子に対しても負荷量が十分に高い値を示さなかった3項目（項目1, 8, 9）を分析から除外し、16項目による因子分析の結果を最終のモデルとして採用することにした（表8）。

第Ⅰ因子は、文法に対する好意性や自信度を問う項目が高い因子負荷量を示しているので「文法肯定因子」と命名した。第Ⅱ因子は、4技能を使用する際に文法を重要視する項目が中心であるため「文法有用因子」と名付けた。第Ⅲ因子は、文法を間違えることに対する不安が示されているため「文法正確性重視因子」と呼ぶことにした（表9）。次に、各因子を構成する項目群の内的整合性を検証するために、Cronbachの α 係数を算出した。その結果、 $.803 > \alpha > .715$ と満足できる信頼性を示していることが確認できた。

表8: 因子分析結果

因子	No.	項目内容	因子負荷量	因子寄与率	M	SD	α
Ⅰ	5	文法には自信がある。	0.974		1.941	0.881	0.803
	3	文法は得意だ。	0.919		2.000	0.980	
	2	高校の英文法は好きだった。	0.598		2.843	1.173	
	15	文法用語は苦手だ。	0.521		4.235	0.862	
	14	基本的な文法用語（関係代名詞や仮定法など）は理解できている。	0.420		2.863	0.895	
Ⅱ	4	文法は大切だ。	0.694		4.352	0.868	0.776
	10	文法はリーディングに役立っている。	0.643		3.686	0.969	
	11	文法はリスニングに役立っている。	0.601		3.137	1.114	
	12	文法はスピーキングに役立っている。	0.556		3.569	1.063	
	7	英会話では正確さを意識する。	0.513		2.941	1.190	
	16	文法を学ぶことは楽しい。	0.491		3.216	1.045	
	13	文法はライティングに役立っている。	0.454		4.412	0.669	
	6	英作文では正確さを意識する。	0.410		3.451	1.222	
Ⅲ	18	英作文は先生にチェックしてもらわないと不安である。	0.866		4.176	0.842	0.715
	19	英文は和訳しないと不安だ	0.763		3.784	1.006	
	17	人前で英語の間違いを指摘されるのはいやだ。	0.413		2.922	1.214	

表9: 因子一覧

因子	因子名
Ⅰ	文法肯定因子
Ⅱ	文法有用因子
Ⅲ	文法正確性重視因子

4.5 抽出された因子とテスト得点との因果関係

7月に実施した文法正誤判断テストと期末試験の得点と、抽出された因子の因果関係を検証するために、文法正誤判断テスト得点と期末試験得点を目的変数に、各因子得点を説明変数として、ステップワイズ法による重回帰分析⁴⁾を行った。その結果を表10に示す。この結果、1%水準の因果関係が認められたのは、第I因子「文法肯定因子」であった。また、期末試験も第I因子「文法肯定因子」と1%水準で因果関係が認められた(表11)。

表10: 文法正誤判断テストの得点と因子得点による重回帰分析結果

説明変数	β	有意差	r
文法肯定因子	0.434	**	0.435
文法有用因子	0.001		0.064
文法正確性重視因子	-0.010		-0.046
調整済 R^2	0.138		
N	51		

β :標準偏回帰係数 r :相関係数 R^2 :決定係数 N:人数 ** $p<.01$

表11: 期末試験の得点と因子得点による重回帰分析結果

説明変数	β	有意差	r
文法肯定因子	0.370	**	0.391
文法有用因子	0.102		0.149
文法正確性重視因子	-0.073		-0.093
調整済 R^2	0.102		
N	51		

β :標準偏回帰係数 r :相関係数 R^2 :決定係数 N:人数 ** $p<.01$

5. 考察と結論

5.1 文法正誤判断テスト総得点について

30回の授業実践にもかかわらず、2度目の文法正誤判断テストの平均点が1ポイントしか上がらなかった要因は、課題の量や添削方法、授業方法、学生の学習意欲や基礎学力など様々な理由が考えられるが、最も大きな原因は、明示的な文法項目の指導の欠如であると思われる。

文法力定着に必要とされる演習問題の量は、テキストとオンライン共にほとんどの学生が課題をしていたことから、十分であったと思われる。しかし、多くの問題を解いていたが、文法のルールなどをあまり意識せずに行っていた可能性がある。日本語での説明が全くないテキストを使用していたことと、指導者からの補助的な説明が十分でなかったことが原因となっている可能性もある。

次に、課題の添削方法については、毎回の授業で課題を出していたが、次の授業で解答を配り、自己採点させて提出させていた。間違えた問題に対する質問があれば答えていたが、文法

のルールに注目し理解させるために、間違えた箇所をもう一度ノートに整理させ、自分で文法的解説を付け加えるなどの課題を与える必要性があったと思われる。

本調査で使った文法正誤判断テストは、短い単文の正誤を判断するという、シンプルなタスクであったが正答率は50%を下回った。そこで、この問題の難易度をチェックするために、教職課程を履修している32名の外国語学部、英語キャリア学部の学生に協力してもらい、まったく同じ文法正誤判断テストを受けてもらった。その結果、平均点が39点（正答率65%）と7月の短期大学生の結果を10点上回った。このことから、本テストは大学生にとって難易度が著しく高いわけではないことが判明した。

中学校高校で6年間文法を学び、ある程度は理解できているという認識が指導者側にあり、明示的説明を詳しく行わず、目標文法項目の使用を中心とした演習的な授業を行ったが、このような授業方略が、調査対象学生にうまく機能しなかった可能性がある。

5.2 時制と語順および前置詞と冠詞の結果について

時制の項目が上昇したことの原因は、30回の授業回数の中、時制を扱った授業回数が9回と約1/3の授業時間が割かれたことが要因の一つと考えられる。特に、時制を決定するtime wordsに注目するようにという指導を繰り返し行ったことが、スコア上昇につながったと推測される。

次に語順の項目が上昇したことに関しては、授業中に文の主要素である主語、動詞を重点的に指導したことが要因であると考えられる。学生が提出した英文を添削すると、主語や動詞が欠けている文、be動詞と一般動詞を同時に主動詞として使用している文、5文型に全く当てはめることができない文などが散見されたため、文の幹となる主語と動詞を確認させることを重点的に指導した。相関分析において、時制と語順が5%水準で有意な関係にあったことから、これらの結果を支持することができるであろう。

前置詞、冠詞、語法の項目に関しては、4か月の指導にもかかわらず、平均点が下がり、相関関係に変化が見られなかった。前置詞と冠詞は母語に存在しない文法形式であり、語法は今までの教授経験で見受けられた誤りから問題を作成しているため、この3項目については、現在の形式で、授業や演習問題を行っても習得しにくい文法項目であるということが言えるだろう。これらの認識が難しく覚えにくい文法形式を定着させる教授方法を見つけることが、今後の課題である。

5.3 「文法肯定因子」と試験結果の因果関係

重回帰分析の結果、文法正誤判断テスト及び期末試験と「文法肯定因子」は、有意な関係があることがわかったが、調整済決定係 R^2 が0.138と低いことから、文法力を肯定的にとらえて

いることと、成績の因果関係はかなり弱い可能性がある判断した。今後どのような因子がテストスコアと因果関係を示すかということを探ることが可能になれば、指導方法や教材選択の手がかりになる可能性がある。

5.4 「文法正確性重視因子」について

質問紙調査から「文法正確性重視因子」が特定された。この因子を構成する質問紙項目から判断して、学生が人前で間違いたくないという意識が高いことや、もし間違った場合は直ちに修正してほしいと望んでいることがわかった。学生が授業で文法的な間違いをした場合は、指導者が学生の文法的な誤りを言い直すりキャストなどの方法で、学生に間違いを気付かせることが大切である。以上のことから、学生の間違いを指摘する際には、苦手意識を増長させない工夫をし、文法に対して自信を感じることができるよう活動を積み上げていくような授業デザインを考案する必要があると考える。

5.5 結論

これらの結果から、中学校や高等学校で文法を一通り学習しているという理由で、大学ですぐに実践的な文法から始めるのではなく、「意味」と同時に言語「形式」により注意をむけさせる指導をすることが求められていることがわかる。また文法指導について横田(2013, p.21)は、次のように述べている。

文法形式と意味の関連が強いものは明示的説明をするだけでも比較的効果がやすい。逆に意味が深く関与しにくい文法事項や、文法規則が複雑な文法事項は、コミュニケーション活動を行いながらの指導が有効である。

30回同じ順序で授業をするのではなく、文法項目の性質によって、「形 (Form /Structure)」 「意味 (Meaning / Semantics)」 「使用 (Usage/ Pragmatics)」 のどれに焦点をあてるかを指導者が判断しなければならない。Ellis (2003, p.149) は、明示的知識は、家庭学習、暗示的知識の意識的分析、授業での指導によって習得されるとしている。予習と復習などの家庭学習に基づき、授業での指導によって習得させることが大切であると考え。1クラス30人の間違いをその都度訂正していくことは難しいため、学生が自ら文法的間違いに気づくことができるような教授方略や、学生同士がペアやグループでエラーコレクションができる方法を考え出すことが必要である。

6. 課題

対象者が2クラスと少数であるため、この調査で得た結果は限定的であり、短期大学生1年次の結果であると一般化することはできない。さらにこの調査では、学生の弱点把握と意識調査に留まっているため、今後この結果を元にして授業デザインの見直しを行い、授業の結果を検証していく必要がある。次年度では、この研究で明らかになった学生の文法に対する意識や弱点を考慮した授業をデザインし実践したい。

注

- 1) t検定とは、グループ間の差異が統計的に意味があるかどうかを検証するもの。
- 2) 相関係数は、2つの項目間（本研究では文法項目）の共変関係を表す数値。
- 3) 因子分析は、特定の事象をより少ない要因で説明しようとするもの。本研究では、質問紙調査の結果を3つの因子で説明している。
- 4) 重回帰分析は、要因間の因果関係を探求するもの。

参考文献

- Barker, David (2010), *An A-Z of Common English Errors for Japanese Learners (Japanese Edition)*, BTB Press, Nagoya.
- Celce-Murcia, Brinton, & Snow (2004), *Teaching English as Second or Foreign Language Fourth Edition*, National Geographic Learning, Boston.
- Ellis, Rod (1991), "Grammatical judgments and second language acquisition," *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2):161-186
- Ellis, Rod (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Foley & Hall (2012), *My Grammar Lab Elementary*, Pearson Education Limited, England.
- 島崎美登里・Robert A. Hike・Paul Wadden 『はじめてのTOEFL TEST』語研、2003年。
- 高島英行 『英文法導入のための「フォーカス・オンフォーム」アプローチ』大修館、2001年。
- 花城可武 「文法性判断テストを使った条件文の習得状況」『南山大学国際教育センター紀要』第11号、2012年、51-68頁。
- 松宮新吾 「早期英語教育が中学校英語教育に及ぼす影響についての調査研究」『関西外国語大学紀要 研究論集』第96号、2012年、81-99頁。
- 文部科学省 『中学校学習指導要領解説 外国語編』開隆堂出版、2008年。
- 文部科学省 『高等学校学習指導要領解説 外国語編』開隆堂出版、2010年。
- 横田秀樹 「正確さと流暢さを共に育てる文法指導とは」『英語教育』第62巻第7号、2013年、19-21頁。

(はら・めぐみ 短期大学部講師)

資料1: 文法正誤判断テスト

英文が文法的に正しいかどうか判断してください(間違っている場合はその箇所に線を引いてください)

		正しい	わからない	間違い
1		3	2	1
2		3	2	1
3	誤文	3	2	1
4		3	2	1
5	数	3	2	1
6		3	2	1
7		3	2	1
8	正文	3	2	1
9		3	2	1
10		3	2	1
11		3	2	1
12		3	2	1
13	誤文	3	2	1
14		3	2	1
15	語順	3	2	1
16		3	2	1
17		3	2	1
18	正文	3	2	1
19		3	2	1
20		3	2	1
21		3	2	1
22		3	2	1
23	誤文	3	2	1
24		3	2	1
25	時制	3	2	1
26		3	2	1
27		3	2	1
28	正文	3	2	1
29		3	2	1
30		3	2	1
31		3	2	1
32		3	2	1
33	誤文	3	2	1
34		3	2	1
35	前置詞	3	2	1
36		3	2	1
37		3	2	1
38	正文	3	2	1
39		3	2	1
40		3	2	1
41		3	2	1
42		3	2	1
43	誤文	3	2	1
44		3	2	1
45	冠詞	3	2	1
46		3	2	1
47		3	2	1
48	正文	3	2	1
49		3	2	1
50		3	2	1
51		3	2	1
52		3	2	1
53	誤文	3	2	1
54		3	2	1
55	語法	3	2	1
56		3	2	1
57		3	2	1
58	正文	3	2	1
59		3	2	1
60		3	2	1

資料2: 基本統計量

No.	質問項目	人数	平均	標準偏差	度数分布				
					5	4	3	2	1
1	高校で学んだ英文法は役に立っている。	51	4.02	0.99	18	22	6	4	1
2	高校の英文法は好きだった。	51	2.84	1.17	4	12	14	14	7
3	文法は得意だ。	51	2.00	0.98	0	4	12	15	20
4	文法は大切だ。	51	4.35	0.87	27	18	4	1	1
5	文法には自信がある。	51	1.94	0.88	0	2	12	18	19
6	英作文では正確さを意識する。	51	3.45	1.22	12	15	11	10	3
7	英会話では正確さを意識する。	51	2.94	1.19	2	20	10	11	8
8	英作文では正確さよりも内容を重視する。	51	3.14	0.98	4	15	17	14	1
9	英会話では正確さよりも内容を重視する。	51	3.76	0.97	12	22	10	7	0
10	文法はリーディングに役立っている。	51	3.69	0.97	9	25	10	6	1
11	文法はリスニングに役立っている。	51	3.14	1.11	5	17	12	14	3
12	文法はスピーキングに役立っている。	51	3.57	1.06	10	21	8	12	0
13	文法はライティングに役立っている。	51	4.41	0.67	25	23	2	1	0
14	基本的な文法用語(関係代名詞や仮定法など)は理解できている。	51	2.86	0.89	1	12	19	17	2
15	文法用語は苦手だ。	51	4.24	0.86	24	17	8	2	0
16	文法を学ぶことは楽しい。	51	3.22	1.05	3	22	12	11	3
17	人前で英語の間違いを指摘されることはいやだ。	51	2.92	1.21	5	13	13	13	7
18	英作文は先生にチェックしてもらわないと不安である。	51	4.18	0.84	20	23	5	3	0
19	英文は和訳しないと不安だ	51	3.78	1.01	11	26	8	4	2