

中学生の英語明示的知識と習熟度の関係
－中学校3年間の変化－

The relationship between explicit knowledge and English proficiency:
A case of EFL Japanese junior high school students

佐々木 顕彦

SASAKI, Akihiko

武庫川女子大学 学校教育センター紀要

第5号 2020年

中学生の英語明示的知識と習熟度の関係
—中学校3年間の変化—

The relationship between explicit knowledge and English proficiency:
A case of EFL Japanese junior high school students

佐々木 顕彦*

SASAKI, Akihiko*

要旨

本研究は、中学生の明示的文法知識と英語習熟度の関係を3年間に渡って調査した縦断的研究の報告である。明示的知識は独自に作成した文法性判断テストで測定し、英語習熟度はベネッセのGTEC for Studentsの点数を利用して調査した。分析の結果、両変数間の相関は学年が上がるにつれて高まる傾向が見られた。また、小学校の英語活動で身につけた高い英語習熟度を中学校でも維持している生徒は、3年間通して明示的知識が豊富であった。これらの結果は、昨今の「コミュニケーション重視」の中学校英語教育においても、明示的知識が重要であることを示唆している。

キーワード：中学生 英文法 明示的知識 英語習熟度 文法性判断テスト

1. はじめに

日本の英語教育がコミュニケーション重視へと大きく舵を切っている昨今、英文法⁽¹⁾教育の意義が問われている。2011年度に必修化された小学校外国語活動(i.e., 英語活動)では、音声を中心とした英語コミュニケーション活動が展開され、一般に「英語嫌い」を生むと言われる文法教育はおこなわれない。これと足並みを揃えるかのように、中学校においても文法の説明や練習は最小限にとどめられ、公教育全体で英語授業における文法の影が薄くなっている(e.g., 佐藤, 2015⁽²⁾; 鳥飼, 2016⁽³⁾)。一般社会においても、「(自分は)中学高校と6年間文法を勉強したのに話せるようにならなかった(だから文法学習は無駄だ)」、「文法を意識しすぎるから話せないんだ」といった声が聞かれ(e.g., 大津, 2007⁽⁴⁾)、伝統的な「文法訳読法」が「文法訳毒法」と批判されるなど、英文法を教えることや学ぶことが一種の罪悪のように扱われているが、その一方で、中学高校における英文法学習の重要性を主張する議論も多い(e.g., 鳥飼, 2011⁽⁵⁾)。

本研究は、中学校英語における文法知識、特に「明示的(文法)知識」の重要性について検証ならび議論することを目的とする。次節では、まず、第二言語習得理論における明示的知識の役割について簡単にレビューしてみたい。

2. 明示的知識と暗示的知識

第二言語習得(Second Language Acquisition; SLA)研究分野では、一般に「文法」と呼ばれる知識を「明示的(文法)知識」と「暗示的(文法)知識」に分類して扱っている。「明示的知識」は、文法に関する「意識的」で「宣言的」な知識、そして、文法用語(metalinguage)を用いてその構造や機能を「説明」できる知識であり、例えば、「3単現のs」や「複数形のs」が必要な理由、また、「関係代名詞」や「仮定法」といった複雑な文構造を理論的に説明できる知識である。一方、「暗示的

* 英語文化学科准教授

知識」は「直感的」、「手続的」で、言語の規則は「説明」できないが、「その場ですぐに使える」知識であり、通常、我々が「母語」を操る知識に相当する (Ellis, 2008⁽⁶⁾)。

通常、外国語習得の最終的な目的は暗示的知識、つまりそのことばを無意識に使用できる力を獲得することという共通認識がある (e.g., Ellis, 2005⁽⁷⁾)。しかしながら、生活言語である母語の習得と違い、外国語である英語を学ぶ日本人学習者にとってその暗示的知識を身につけることは難しい。⁽⁸⁾ したがって、日本の英語教育では伝統的に、短期間の学習でも学ぶことができる明示的知識を教えてきたが、これだけでは英語を「説明」できても「その場ですぐに使える」ようにはならない。これが、上記のような「文法不要論」⁽⁹⁾ を醸し出す原因となっていると考えられる。

SLA 研究分野においても、明示的知識とその学習の意義については、様々な議論が繰り広げられてきた。例えば、Krashen (1985⁽¹⁰⁾) は、外国語能力の獲得を「習得 (acquisition)」と「学習 (learning)」という二つの独立したプロセスに分け、前者は子どもが自然な環境で母語を習得するような無意識のプロセス、後者は学校教育で語彙や文法ということばの形式を意識的に学ぶプロセスと説明した。そして、「習得」された知識はそのことばを流暢に使える知識 (i.e., 暗示的知識) になるが、「学習」された知識 (i.e., 明示的知識) は発話者のアウトプットをモニターする役割しか持たず、どのような教育的介入を加えても「習得」された知識には変換されないと主張した。それに対し、Ellis (1994⁽¹¹⁾) は、Krashen (1985⁽¹²⁾) の主張を non-interface position (「非インターフェイスの立場」; 習得された知識と学習された知識はまったく別のものという考え) と位置づけ、それとは異なる strong-interface position (「強いインターフェイスの立場」; 学習された知識は習得された知識に発展するという考え) と、両者の中間に位置する weak-interface position (「弱いインターフェイスの立場」; 学習された知識はことばの習得を促進するという考え) の可能性を示した。

以来、様々な議論を経た現在では、明示的知識は暗示的知識の習得を支援する役割を持つとする説 (i.e., weak-interface position) が一般的になっており、これを具体的に図示したのが図1である。第二言語の習得には、学習者がコミュニケーション活動を通して得た言語インプット内の形式 (i.e., 語彙、統語、形態素、音韻、書記素) に気づき、その形式と意味を理解することが必要であり (i.e., form-meaning mappings)、それらが内在化 (意識を伴う使用)、統合化 (自動化された使用) されてアウトプットできる知識 (i.e., 暗示的知識) に至る。文法指導によって得られた明示的知識は、この一連のプロセスの中で気づき (noticing) や理解 (comprehension) を促したり、自身のアウトプットをモニター (monitoring) したりする役目を果たし、特に日本のような英語使用 (i.e., インプットとアウトプット) の機会が少ない学習環境においては、このプロセスを促進すると考えられている。

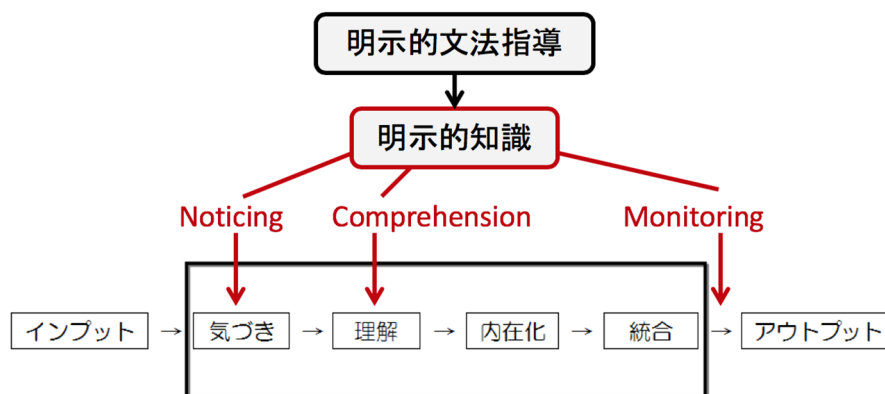


図1. 第二言語習得のプロセスにおける明示的知識の役割 (村野井 [2006]⁽¹³⁾ を参照)

こういった理論的立場に立てば、英語の明示的知識は日本人英語学習者にとって有用な知的資源と考えられるが、上述の通り、英語教育における「コミュニケーション重視」の風潮が強まる中、「コミュニケーション能力と文法知識は別」という意見や、特に小学校外国語活動が始まって以降は、「中学校で文法を習ったら、小学校で培ったコミュニケーション能力が失われてしまう」といった声が現実によく聞かれる。⁽¹⁴⁾しかし、本当にコミュニケーション能力 (i.e., 英語習熟度) と文法知識 (i.e., 明示的知識) は別なのであろうか。中学校の文法学習は、小学校で得たコミュニケーション能力にとってネガティブな影響を及ぼすのだろうか。⁽¹⁵⁾

本稿は、中学校入学後、英語習熟度が向上する生徒は英語の明示的知識、とりわけ統語や形態素の言語規則を熟知している傾向があるという筆者の経験にもとづき、中学校英語学習における明示的統語形態的知識の重要性を定量定性の両面から解明しようとした関心相関的研究の報告である。具体的には、以下の3つの研究課題を明らかにすることを目的とした。

- (1) 中学生の明示的知識と英語習熟度の間に相関はあるのか。あるとすれば、3年間でどのように変化するのか。
- (2) 小学校で培ったコミュニケーション能力は中学校で学ぶ明示的知識に影響を受けるのか。受けるとすればどのような影響を受けるのか。
- (3) 明示的知識は中学生の英語力や英語学習にどのような役割を果たしているのか。

明示的知識と英語習熟度の関係に正の相関が見られれば、中学校での文法学習はコミュニケーション能力の伸長と無関係ではないことが証明される (研究課題1)。また、本研究参加者の一部は、小学校6年間毎日、英語活動を経験した私立小学校出身の生徒で、中学校入学時から高い英語コミュニケーション能力を有している。彼らの中学入学後の明示的知識と習熟度の関係を明らかにすることで、中学校の文法学習が小学校で得たコミュニケーション能力に与える影響も明らかにできる (研究課題2)。さらに、生徒にとって明示的知識がどのように役立っているかを調べることで、上記の **weak-interface position** の検証が可能となる (研究課題3)。

3. 方法

3.1 参加者

本研究は、某私立中学校に在籍する生徒を3年間に渡って調査した。明示的知識と習熟度に関する測定の方々に参加した人数は、1年次が229名 (男子141名、女子88名)、2年次が206名 (男子119名、女子87名)、3年次が226名 (男138名、女88名) であった。この中には、継続私立小学校 (以下「継続校」) で6年間毎日、英語活動を経験した生徒が78名 (男39名、女39名) 含まれており、その他は、公立小学校 (以下「公立校」) 5・6年次の2年間、週1回程度の英語活動を経験した生徒であった。中学入学直後、英語検定試験4級レベルのリスニング問題とリーディング問題で構成されたスクリーニング・テストを実施したところ、継続校出身者の平均点 ($M=90.0$) が公立校出身者のそれ ($M=68.5$) を有意に上回っていたことから ($U=1224.5$, $p=.000$, $r=.66$)、継続校出身者は公立校出身者に比べて、高い英語コミュニケーション能力を獲得していると考えられた。しかし、公教育における明示的知識の学習は、どちらのグループも中学入学後に開始した。

中学校での英語授業は週6時間 (6単位) で、その内訳は、検定教科書を使った日本人英語教員 (Japanese Teacher of English, 以下 JTE) による「英語」が4時間、JTE と外国語指導助手 (Assistant

Language Teacher、以下 ALT) のチーム・ティーチングによる「英語会話」が2時間であった。前者の「英語」では、明示的文法指導とリーディング、ライティング指導がおこなわれた。また、後者の「英語会話」では、設定された場面における会話活動や、英語を媒介としたプロジェクト活動がおこなわれた。ちなみに、継続校の「英語活動」の授業は週 100 分で、クラスサイズも教員構成も中学の「英語会話」とほぼ同じであることから、継続校出身者が小学校で受けていたコミュニケーション活動は質量ともに中学でも提供されていたと言える。

3.2 材料

明示的文法知識の測定には、著者が作成した文法性判断テスト(Grammaticality Judgment Test; 以下 GJT)を使用した(付録参照)。GJT は、文法的に正しい文と誤った文をランダムに学習者に提示し、それらが文法的に正しいかどうかを判断させるテストで、学習言語の統語形態的知識を測定する用途で使われる。本研究では、各学年で学習する 20 個の文法項目に対してそれぞれ正文と誤文を1つずつ準備し、計 40 問の GJT を実施した。

Ellis et al. (2005⁽¹⁶⁾)の研究によると、GJT には回答時間に制限のある Timed GJT と、制限のない Untimed GJT という2つのフォーマットがあり、前者は短時間で「直観的」に解答することが求められるため学習者の暗示的知識を、そして、後者はじっくりと考えながら解答できるので学習者の明示的知識をそれぞれ測定すると言われる。本研究では、明示的知識を測定する Untimed GJT のフォーマットを使い、さらに、①正文・誤文の判断(正文の場合は○、誤文の場合は×を記入する)だけでなく、②誤文の場合は誤りを訂正する、③訂正の理由を文法用語を用いて説明する、という解答形式にし、①②③すべてを正解した場合のみ得点を加算することで、参加者の明示的知識をより確実に測ることができるよう工夫した。⁽¹⁷⁾

英語習熟度の測定には、日本人中高生のコミュニケーション能力を測定するベネッセの GTEC for Students (以下 GTEC)を利用した。1年次と2年次は CORE レベル、3年次は BASIC レベルをそれぞれ受験したが、⁽¹⁸⁾ いずれのレベルも、Reading、Listening、Writing の力を測る3つのセクションで構成されていた。

最後に、明示的文法知識に対する参加者の意識(i.e., 英語文法知識がどのような場面で役立っていると思うか)を調べるための質問紙を作成して使用した。

3.3 手順

GJT、GTEC ともに各学年の1月に実施した。GJT は Untimed フォーマットではあったが、授業時間の制約により、最長 40 分で実施した。⁽¹⁹⁾ 採点方法は、上述のように、参加者が①誤文を判断し、②正しく訂正したうえで、③その理由を明示的に説明できた場合を正解とした(各1点、20 点満点)。GTEC は CORE レベルが 70 分、BASIC レベルが 90 分で実施され、それぞれの満点は 440 点と 660 点であった。質問紙調査は、3年次の2月に授業時間の一部(約 30 分)を使っておこなわれた。

3.4 分析

各学年で実施された GJT と GTEC の相関を算出し、生徒の明示的知識と習熟度の関係が3年間でどのように変化するかについて、学年全体の傾向、ならびに継続校・公立校出身者別の傾向を分析した。次に、GJT の結果を上・中・下位群に分け、それぞれの群の習熟度の変化を継続校・公立校出身者別に調べた。最後に、質問紙の質的分析をおこない、GJT 上位群の生徒が明示的知識をどのように利用しているかを調査した。

4. 結果

4.1 記述統計

各学年の GJT と GTEC の記述統計を表1に示す。まず、学年全体の値を見ると、GJT の平均点が1年次で 5.1、2年次で 4.3、3年次で 4.0 と、20 点満点に対して非常に低く、またその値は年次が上がるにつれて下がっている。これは、文法の難度が上がることに加え、過去の研究でも明らかになった「中学生にとっての文法学習の困難さ」(e.g., ベネッセ, 2014⁽²⁰⁾, 湯川他, 2013⁽²¹⁾) を反映していると考えられる。一方、GTEC の点数は1年次から3年次にかけて、282.6、351.0、454.1 と上昇しており、すべての学年で全国平均点 (254、324、403) を上回っていたことから、英語習熟度は3年間を通して比較的高い集団であったと言える。

次に、継続校出身者と公立校出身者の得点を比べると、すべての学年において、GJT、GTEC とともに、継続校出身者の得点が公立校出身者のそれを大きく上回っている。小学校6年間の英語活動を経験した継続校出身者が GTEC (英語習熟度) のみならず GJT (明示的知識) の点数でも公立校出身者のそれを上回ったことについて、この学年の担当教諭に尋ねたところ、継続校出身者は小学校高学年辺りから塾に通って文法学習を始めている割合が高いとのことであった。

表 1

記述統計

	1年次	2年次	3年次
全体	(n = 229)	(n = 206)	(n = 226)
GJT	M = 5.1, SD = 4.1	M = 4.3, SD = 3.9	M = 4.0, SD = 4.2
GTEC	M = 282.6, SD = 79.9	M = 351.0, SD = 65.3	M = 454.1, SD = 88.2
継続校	(n = 80)	(n = 71)	(n = 78)
GJT	M = 6.1, SD = 4.7	M = 5.0, SD = 4.9	M = 4.8, SD = 4.8
GTEC	M = 336.0, SD = 80.3	M = 374.4, SD = 62.1	M = 489.5, SD = 99.8
公立校	(n = 149)	(n = 135)	(n = 148)
GJT	M = 4.5, SD = 3.7	M = 3.9, SD = 3.5	M = 3.5, SD = 3.8
GTEC	M = 252.9, SD = 62.1	M = 338.1, SD = 63.5	M = 434.2, SD = 73.8

4.2 明示的知識と英語習熟度の相関

3年間の GJT と GTEC の相関を表2に示す。まず、学年全体では、1年次が $r = .54$ ($df = 227, p < .01$) で「中程度」、2年次が $r = .66$ ($df = 204, p < .01$) で「中程度からやや強い」、そして、3年次が $r = .70$ ($df = 224, p < .01$) と「強い」の相関がそれぞれ見られた。この結果から、本研究に参加した中学生の文法知識とコミュニケーション能力には何らかの関係があり、しかも、学年が上がるにつれてその関係は強くなることがわかった。

表 2

明示的知識 (GJT) と英語習熟度 (GTEC) の相関

	1年次	2年次	3年次
全体			
	$r = .54, df = 227, p < .01$	$r = .66, df = 204, p < .01$	$r = .70, df = 224, p < .01$
継続校			
	$r = .58, df = 78, p < .01$	$r = .69, df = 69, p < .01$	$r = .79, df = 76, p < .01$
公立校			
	$r = .49, df = 147, p < .01$	$r = .64, df = 133, p < .01$	$r = .60, df = 146, p < .01$

次に、GJT と GTEC の相関を、継続校出身者と公立校出身者に分けて比較したところ、前者は、1年次で「中程度」($r = .58, df = 78, p < .01$)、2年次で「中程度からやや強い」($r = .69, df = 69, p < .01$)、3年次で「強い」($r = .79, df = 76, p < .01$) 相関が観測され、1年次から3年次にかけて高くなっていったことがわかった。一方で、後者は、1年次で「中程度からやや弱い」($r = .49, df = 147, p < .01$)、2年次で「中程度」($r = .64, df = 133, p < .01$)、3年次で「中程度」($r = .60, df = 146, p < .01$) の相関となっており、1年次から2年次にかけて高くなったものの、3年次にかけてはやや低くなっていたことがわかった(図2)。この結果から、中学で学ぶ明示的知識は、小学校で高いコミュニケーション力を身につけた継続校出身者に対してより強い影響を持っていたことがわかった。

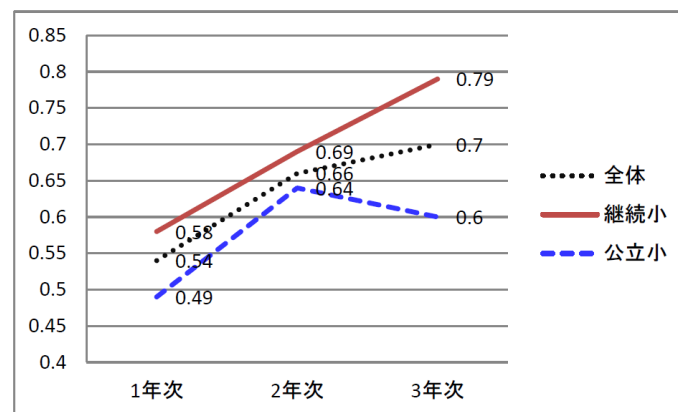


図2. 明示的知識と習熟度の相関の推移

4.3 明示的知識の差による習熟度の違い

GJTの得点を上位・中位・下位群に分け、継続校出身者と公立校出身者のGTEC得点の推移を比較したところ、全学年のすべての群において継続校出身者のGTEC平均点が公立校出身者のそれを上回った(図3)。しかしながら、1年次には全群で見られた有意差が、2年次では上位群と下位群でなくなり、3年次では中位群と下位群の有意差がなくなった(表3)。(22) 2年次の上位群で有意差が見られなかった理由として、継続校上位群($n = 21$)のGTEC平均点が満点に近かったことが挙げられる。(23) この天井効果がなければ、2年次上位群においても継続校出身者の点数が公立校出身者のそれを有意に上回り、その結果、上位群における継続校出身者の優位性は3年間維持されたと考えられる。

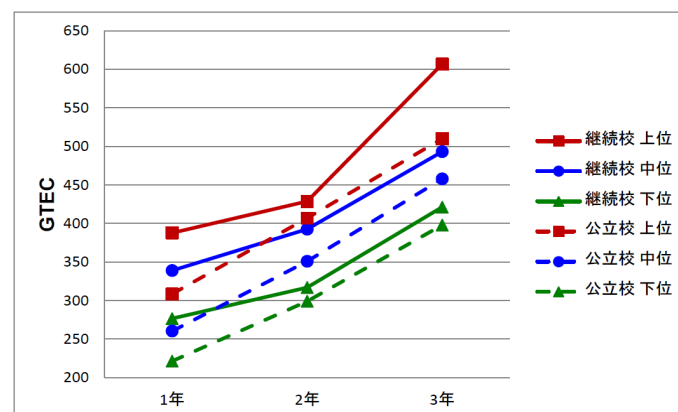


図3. 明示的知識 (GJT) 上中下位群別英語習熟度 (GTEC) の推移

出現した語を量的に分析した結果、頻度の高かった語は、「英文」、「英語」、「理解」、「文法」、「書く」、「自分」、「話す」、「読む」、「役立つ」、「書ける」、「知る」、「正しい」、「気づく」、「間違い」、「正確」、「表現」といった言葉であった(図4)。

次に、それぞれの言葉の関連性を質的に調べるため、共起ネットワークを描いた(図5)。円の大きさはその語の頻度、線の太さは共起関係の強さを表している。

まず、最も出現頻度が高かった「英文」という語を見ると、「理解」、「書く」、「正しい」とつながっている(図5上部)。これは、「(文法知識があれば)英文を理解したり、正しく書いたりすることができる」という生徒の意識を表していると考えられる。また、次に頻度の高かった「英語」には、「自分」、「読む」、「本」、「新聞」、「読める」、「難しい」などがつながっており(図5左上部)、これは「(文法知識があれば)本や新聞など、難しい英語でも自分で読むことができる」という意識を表していると思われる。

一方、こちらも頻度の高かった「文法」と「話す」は、「外国」、「会話」、「交流」などにつながっている(図5下部)。図5右上の「表現」、「使う」、「伝える」といった語のクラスターも合わせて考えると、明示的知識は、生徒が英語を話して何かを伝えようとするときにも役立っていたのではないかと推測できる。さらに、小さいクラスターではあるが、「間違い」と「気づく」というつながりが確認できる(図5左部)。これは、「明示的知識はアウトプットをモニターする役割を持つ」という SLA の理論に関連したクラスターと考えられる。これらの分析から、GJT 上位群の生徒が持つ豊富な明示的知識は、英語を「読む」、「書く」、「話す」などの英語学習を促進し、延いては彼らの習熟度向上に貢献している可能性がうかがえる。

その他、興味深い共起関係としては、図5左下部の「宿題」、「テスト」、「勉強」、「楽」、「早い」、「済む」といったつながりが、「(文法知識があれば)宿題やテスト勉強などの家庭学習がやりやすい」という意識を示しており、また、図5中央部の「日本語」、「文」、「構造」、「違う」、「学ぶ」というクラスターが、「(英語の文法を通して)日本語との違いに気づく」といったメタ言語意識⁽²⁶⁾の高まりを示していることなどが挙げられる。

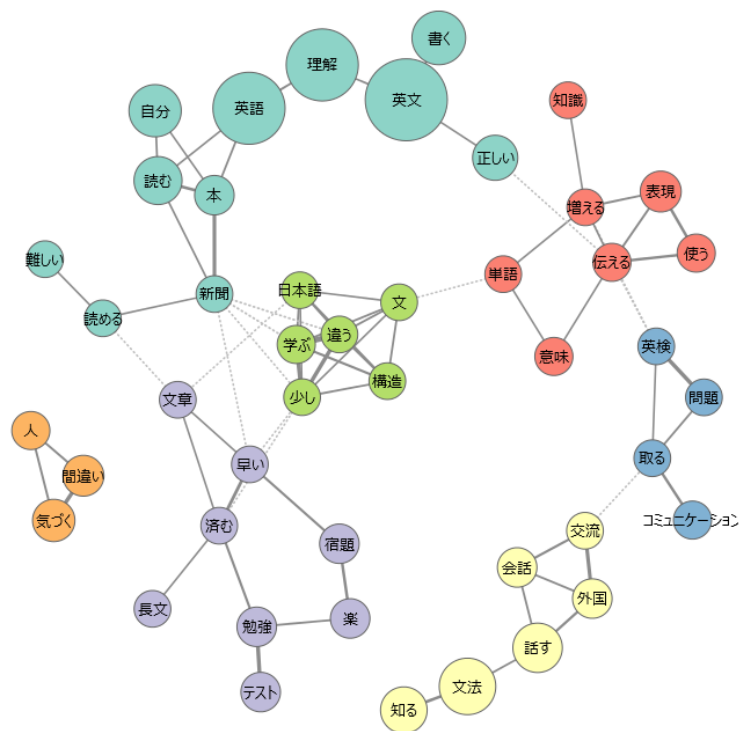


図5. 質問紙調査で出現した語の共起ネットワーク図

5. 考察

上記の結果から、本研究に参加した中学生の明示的知識と英語習熟度の間には比較的高い相関があり、学年が上がるにつれてその値は高まっていたことが明らかとなった。また、その相関は、小学校5・6年次に週1回程度の英語活動を経験した公立校出身者よりも、小学校6年間、毎日英語活動に従事した継続校出身者の間で高い値を示しており、しかも、後者の生徒が中学入学時に示していた高い習熟度は、その後の明示的知識の学習次第で伸び悩んだり、逆に高まったりしていることが判明した。これらの結果は、(1)日本人英語学習者にとって、コミュニケーション能力の伸長と文法知識は決して別物ではなく、お互いに関連した能力であること、そして、(2)小学校外国語活動で培ったコミュニケーション能力の向上には、中学校での明示的知識の学習が影響する可能性があることを示している。

まず、コミュニケーション能力と文法知識の関係について考察してみたい。「英文法不要論」主張者の根拠のひとつに、「ブローケンでも通じればいいのだから文法はいらない」というものがある。確かに、場面によっては、知っている単語を頭に思い浮かんだ端から羅列するだけで意思疎通ができることもある。例えば、子ども同士でおこなわれる話し言葉、特に、非言語コミュニケーション(i.e., ジェスチャーや表情など、ことば以外の手段を用いたコミュニケーション)も交えた簡易な会話では、そのような英語で事足りるケースは存在する。しかし、知的年齢が上がるに伴い、複雑で抽象的な概念を伝えたり理解したりする必要が生じると、ことばを統語的規則(i.e., 語順)や形態的規則(i.e., 語形変化)、つまり「文法」に則って操作することが求められる。したがって、英語学習者がいつまでも初心者にとどまらず、自らの意思を正確に伝える、また相手の意思をしっかりと理解することができる「熟達した英語使用者」になるためには、文法知識はなくてはならないものであり、特に暗示的知識の習得が難しい日本人英語学習者の場合は、中学校で教示される明示的文法知識をしっかりと学ぶ必要があると言えよう。

次に、小学校外国語活動と中学校での明示的知識の学習について考察する。小学校でおこなわれている英語活動は、定型表現や決まり文句を丸暗記し、それらを音声中心のインプット・アウトプット活動に用いることで直感的な英語知識を増やすことを目的としている。一方、中学校では、インプットに書き言葉が加わって長文化・複雑化し、アウトプットも定型表現を超えた言語産出の機会が増えるなど、認知的な負荷が高まるため、直感ではなく、明示的知識を用いながら意識的に英語を処理することが求められる(e.g., 阿野, 2015⁽²⁷⁾; 板垣・鈴木, 2010⁽²⁸⁾)。そのため、中学入学後、明示的知識の習得が停滞する生徒は、小学校での「直感的」な学習から「意識的」な学習に移行できず、その結果、英語学習につまずいてしまう可能性がある。

本研究に参加した継続校出身者も、小学校6年間毎日おこなわれた英語活動を通して直感的、無意識的な英語知識をふんだんに蓄えていたと考えられ、中学入学直後におこなわれた英語検定試験4級レベルのスクリーニング・テストでは、公立校出身者を有意に上回る結果を示した。しかしながら、その後、学年が上がるにつれて継続校出身者の習熟度に差が生じ始めたのは、明示的知識の有無による「直感的英語学習から意識的英語学習への移行の成否」が影響したのではないだろうか。本研究では、継続校出身者でも明示的知識が少ない生徒の習熟度は伸び悩み、一方、豊富な明示的知識を持つ生徒からは、「文法を知っていれば、難しい英語を理解したり、英文を正しく書いたりすることができる」、「間違いに気づく」といった声が聞かれ、実際に高い習熟度を維持していた。これらの結果と考察から、中学校で学ぶ明示的知識は、ますます長く複雑になる英語でも、それらを形式や意味、機能の面から分析し、正しく処理できる知的資源になり得ると考えられる。

さらに、本研究では、(3)明示的知識は、英語の宿題やテスト勉強といった家庭学習を促進したり、日本語との違いに気づくメタ言語意識を高めたりするのに役立っていたことがわかった。生徒の「文法がわかっ

れば、自分で英語を理解できる、書ける」といった意識や、「日本語はこうだけど、英語はこうなんだ」といった発見は、英語に対する興味・関心を引き出し、延いては英語学習への統合的動機づけ (Gardner & MacIntyre, 1991⁽²⁹⁾)、ないしは内発的動機づけ (Ryan & Deci, 2000⁽³⁰⁾) を高めるのではないだろうか。アンケート調査に参加した生徒 (i.e., 本研究における英語学習成功者) の回答からは、英語検定試験を受験するための学習や、英語の小説や新聞を読むといった学習を自主的に進めているという evidence も抽出された。「英語がわかる」、「ことばって楽しい」という気持ちが、中学生の自律的な学習を促す要因になることは想像に難くない。

6. おわりに

過去の SLA 理論では、明示的知識は産出した英語をモニターする役割を持つとされている。本研究は、習熟度が高い中学生は、明示的知識をそういった場面でも使っているが、同時に、英語を読んで理解したり、また書いたり話したりする際の言語処理を促進する tool として活用していること、そして、「英語がわかる」という自信や満足感が自律的な学習につながっていることを示唆した。「文法はコミュニケーション能力につながる」といった声が聞かれるが、中学生が将来身につけるべきコミュニケーション能力を獲得するプロセスを支援する asset として、明示的文法知識の学習は必要ではないだろうか。

しかしながら、日本人英語学習者の最終的な目標は暗示的知識の獲得であって、明示的知識ではないことは冒頭で述べた通りである。暗示的知識の獲得、つまり「その場ですぐに使える」能力を高めるためには、実際にことばを使用し、図1で示した第二言語習得のプロセスを繰り返す必要がある。したがって、我々英語教員は、明示的知識は飽くまでも暗示的知識構築を支援するものという位置づけを忘れず、明示的知識指導とコミュニケーション活動をバランスよく取り入れる授業を実践する必要がある。

注・引用文献

- (1) 一般に「文法」とは、ある言語を構成する語句や文の形、機能、意味に関する規則であるが、言語学的に表現すると、「(英語の) 語彙、形態素、統語等を含む構造に関する規則体系」と定義される。中学生を対象とする本研究では、中学校英語授業で用いられている構造シラバスの内容、つまり、「形態素、統語、それに語彙の一部 (語法、collocation)」を指すものとする (浦野, 2003⁽³¹⁾)。
- (2) 佐藤臨太郎・笠原究・古賀功『日本人学習者に合った効果的英語教授法入門—EFL 環境での英語習得の理論と実践』明治図書, 2015.
- (3) 鳥飼久美子『本物の英語力』講談社, 2016.
- (4) 大津由紀雄『英語学習 7つの誤解』NHK 生活人新書, 2017.
- (5) 鳥飼久美子『国際共通語としての英語』講談社, 2011.
- (6) Ellis, R., *The study of second language acquisition (2nd ed.)*. Oxford University Press, 2008.
- (7) Ellis, R., Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 2005, pp. 141–172.
- (8) 外国語の暗示的知識を獲得する (i.e., 「母語のように使える」) ためには膨大なインプットの量とアウトプットの機会が必要であることは様々な研究から明らかである。
- (9) 大津由紀夫 (編)『学習英文法を見直したい』研究社, 2012.
- (10) Krashen, S., *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman, 1985.
- (11) Ellis, R., *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, 1994.
- (12) 前掲

- (13) 村野井仁『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店, 2006.
- (14) こうした意見の中には、日本の伝統的な文法重視英語教育に対するルサンチマン的なものもあるが、もっとも大きな問題は、中学校で学ぶ明示的知識とコミュニケーション能力の関係を明らかにする実証研究が皆無であり、*weak-interface position* がいまだ仮説のままであるため、こういった文法不要論が高まっていると考えられる。
- (15) 「コミュニケーション能力 (communicative competence)」と言えば、Canale & Swain⁽³²⁾ が提唱した4つの構成要素 (i.e., 文法的能力、談話能力、社会言語的能力、方略的能力) が思い出されるが、小学生や中学生を対象にこうした能力を精緻に測る機会はない。したがって、本稿では、参加者の「コミュニケーション能力」を英語習熟度テスト (i.e., 英語検定試験、GTEC for Students) で測る「習熟度」と同義に扱っている。
- (16) Ellis, R., & Barkhuisen, G., *Analysing learner language*. Oxford University Press, 2005.
- (17) GJT の結果と3学期期末試験の文法問題の結果を比較したところ、3学年とも信頼性係数は0.8以上であった。このことから、GJT のテストとしての妥当性と信頼性は十分に満たしていると判断した。
- (18) 一般的に、GTEC のCORE レベルは中学生向け、BASIC レベルは高校生向けとされているが、本中学校の方針で、3年生にはBASIC レベルを受験させていた。
- (19) すべての年度で、全生徒が時間的余裕をもって解答を終えていたことから、参加者の明示的知識を測定することはできたと判断した。
- (20) ベネッセ教育総合研究所『中高生の英語学習に関する実態調査 2014 速報版』ベネッセ, 2014. Retrieved from <http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4356>
- (21) 湯川笑子・小山哲春・杉本光穂「小学校で英語を学んだ中学1年生の英語学習動機と英語到達度—パイロット・スタディー—」『立命館大学大学院言語教育情報研究科』2, 2013, pp. 69–89.
- (22) なお、有意水準についてはボンフェローニの補正をおこない、 $p < .017$ とした。
- (23) 2年次の継続小上位群 ($n = 21$) のGTEC 平均点は428.5点で (440点満点、 $SD = 25.7$)、うち10名が440点満点であった。
- (24) KH Coder については <http://khcoder.net/> を参照。
- (25) データ概要としては、「総語数」が1,511、「異なり語数」が294、「文の数」が227であった。
- (26) メタ言語意識とは、ことばを客体化して観察する意識や視点のことであり、外国語習得を支援すると言われている。詳しくは大津 (2012)⁽³³⁾ を参照。
- (27) 阿野幸一「CAN-DO からの授業づくり」『第21回中学高校教員のための英語教育セミナー (講演&ワークショップ)』キャンパスプラザ京都, 2015年3月21日。
- (28) 板垣信哉・鈴木渉「小学校英語活動の目標—コミュニケーション能力の『素地』と『基礎』」『宮城教育大学国際理解教育研究センター年報』5, 2010, pp. 33–36.
- (29) Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D., An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in second language acquisition*, 13, 1991, pp. 57–72.
- (30) Ryan, R. M., & Deci, E. L., Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55, 2000, pp. 68–78.
- (31) 浦野研「明示的知識とコミュニケーション能力：文法指導の意義と位置づけに関する提案」『第18回大学英語教育学会 (JACET) 北海道支部大会』, 2003. Retrieved from <http://www.urano-ken.com/research/JACET2003.ppt>
- (32) Canale, M., & Swain, M., Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1980, pp. 1–47.
- (33) 前掲

