

正確さと流暢さを兼ね備えた自律的な英語学習者の育成
ことばへの気づきから自己省察力・自己修正力を促進する授業実践

山田 敏幸・小野里健太・柳川 祥恵・上原 景子

群馬大学教育実践研究 別刷

第39号 95～105頁 2022

群馬大学共同教育学部 附属教育実践センター

正確さと流暢さを兼ね備えた自律的な英語学習者の育成 ことばへの気づきから自己省察力・自己修正力を促進する授業実践

山田 敏幸¹⁾・小野里 健太²⁾・柳川 祥恵²⁾・上原 景子³⁾

1) 群馬大学共同教育学部英語教育講座

2) 群馬大学共同教育学部附属中学校

3) 群馬大学共同教育学部 (名誉教授)

Development of Autonomous Japanese EFL Learners with Accuracy and Fluency: Teaching Practice Facilitating Self-reflection and Self-correction from Linguistic Noticing

YAMADA Toshiyuki¹⁾, ONOZATO Kenta²⁾, YANAGAWA Sachie²⁾, UEHARA Keiko³⁾

1) Department of English, Cooperative Faculty of Education, Gunma University

2) Affiliated Junior High School, Cooperative Faculty of Education, Gunma University

3) Cooperative Faculty of Education, Gunma University (Professor Emeritus)

キーワード：自律的な英語学習者，正確さ，流暢さ，ことばへの気づき，自己省察力，自己修正力

Keywords: Autonomous Japanese EFL Learners, Accuracy, Fluency, Linguistic Noticing, Self-reflection, Self-correction

(2021年10月24日受理)

1 序論

1.1 背景

「日本人は英語ができない、苦手」とよく言われる。なぜか？この長年の問題に対しては、さまざまな理由が考えられる。(1)に挙げたものは一例に過ぎない(日本語と英語の言語学的相違から生じる「母語の転移・干渉 (First Language/L1 transfer)」(Odlin, 1989; Gass & Selinker, 1992; Yu & Odlin, 2016)なども重要な要因であることは言うまでもない)。

(1) 「日本人は英語ができない、苦手」の理由

- 外国語学習環境であるため、目標言語 (英語) からの入力 (インプット) が乏しい。
- 日常生活で英語を使う機会 (アウトプット) が少ない。
- 英語母語話者とのやり取り (インターアクション)

ン) が限られている。

- 母語 (日本語) で事足りてしまうため、学習意欲や動機付けが低い。

上記の (1 a) にあるように、日本において英語は外国語である (English as a Foreign Language/EFL)。つまり、おおよそ学校の教室という特殊な環境以外に、日常生活で学習目標言語である英語からのインプットを (聴いたり読んだりして) 得ることは容易ではない。このように外国語として英語を学習する環境下では、学習者は自身の英語の文法 (当該言語に関する知識体系) を習得していくことが難しい。第二言語習得研究では「インプット仮説 (Input Hypothesis)」(Krashen, 1982, 1985) として、目標言語からの十分な (かつ理解可能な) 入力が必要不可欠であるとされる (第二言語習得研究における理論的仮説群については、Ellis (2008)、VanPatten &

Williams (2015) などが詳しい)。この仮説に沿っても、日本人英語学習者にとって日本における英語習得は困難であり、結果として「日本人は英語ができない、苦手」の状態が生じてしまう。

(1 b) は (1 a) と関連するが、日本では英語は外国語であるため、日常生活において英語を使う（話したり書いたりする）機会が少ない。たとえ教室で英語教育を受け、英語学習を進め、英語の文法を習得したとしても、その文法を活用する「目的・場面・状況」に恵まれない。第二言語習得研究では「アウトプット仮説 (Output Hypothesis)」(Swain, 1985, 1995, 2005) として、たとえ目標言語から（豊富な）インプットが得られたとしても、当該言語を産出する機会がなければ、習得は難しいとされる。この仮説から考えると、そもそもインプットすら乏しい日本で、日本人英語学習者にとって英語を習得するのは難しく、まさに「日本人は英語ができない、苦手」につながってしまう。

さて、(1 c) も (1 a-b) と関連するが、外国籍居住者数が年々増加傾向にある日本だとしても、英語を使って意思疎通を図る機会に決して多く恵まれるわけではなく、特に、英語母語話者との意思疎通の機会は極めて限られている。第二言語習得研究では「インターアクション仮説 (Interaction Hypothesis)」(Long, 1983, 1996) として、二人以上のやり取りの中で「意味交渉 (negotiation for meaning)」をし、自身の発話（アウトプット）を協同作業的に解釈することで相手からの発話（インプット）が得られ、相対的にインプット量とアウトプット量が増加するとされる。この仮説を踏まえても、日本では英語話者とのやり取りをする機会が少なく、インプット量、アウトプット量ともに増加が見込めず、日本人英語学習者にとって英語習得は難しく、「日本人は英語ができない、苦手」の結果を生んでしまう。（なお、本稿では、「Interaction Hypothesis」が「インターアクション仮説」と表記されることが多いため、「Interaction」を「インタラクション」ではなく「インターアクション」と表記する。）

最後に (1 d) は上記 (1 a-c) すべてと関係するが、日本では母語である日本語で事足りる、つまり学習目標言語である英語を使わなくても「生き残れる」ため、教室での英語学習に意欲が低く、日本

に住んでいる限り英語を習得したいという動機付けも低い。習得した英語を活用する、自然な「目的・場面・状況」が日常生活になく、英語を使う「必然性」や「有用性」を感じにくいいため、英語をさらに学習したいと意欲的に取り組んだり、使える（聴けたり話せたり読めたり書けたりする）ようになりたいという動機付けを高めたりするのは難しい。第二言語習得研究では動機付けが習得に影響を及ぼすとされ (Gardner & Lambert, 1972; Dörnyei & Schmidt, 2001; Dörnyei & Ushioda, 2009)、高い動機付け（すなわち高い学習意欲）の学習者は積極的に目標言語を活用しようとするため、相対的にインプット量、アウトプット量、インターアクション量が増加し、習得が促進するとされる。この仮説によれば、母語（主に日本語）で事足りてしまう日本に住んでいる以上、自身で高い動機付けをもって、どんなに英語を学習しようとしなくても、日本人英語学習者にとって英語の習得は容易ではなく、「日本人は英語ができない、苦手」になってしまう。

1.2 本研究の目的

本研究は「日本人は英語ができない、苦手」の理由（上記 (1 a-d)）を踏まえて、日本における英語教育の喫緊の課題である、正確さと流暢さを兼ね備えた自律的な英語学習者の育成に取り組む。日本における英語教育の変遷を簡単に概観すれば、主に「文法訳読法 (Grammar-Translation Method)」という教授法によって、英語の文法を日本語の（逐語）訳で確認し繰り返し練習することで「正確さ (accuracy)」を重視する時代から、「コミュニカティブ・アプローチ (Communicative Approaches)」という教授法によって、実際にコミュニケーションをとって英語を使うことで「流暢さ (fluency)」を重視する時代へと移り変わっている（歴史の変遷については、田崎 (1995)、米山 (2011)、江利川 (2017)、白畑・富田・村野井・若林 (2019) などを参照されたい)。この変遷が起こった理由は、意思疎通の道具という本来の役割を果たす言語の育成には改善が必要であったためである。日本でも同様に、「文法訳読法」によって日本人英語学習者の英語の「正確さ」は筆記試験などで測定できるように定着したものの、「正確さ」を重んじるあまり、一語一語にこだわり、意味やメッセージを授受するための「流暢さ」の育成は重視されて

こなかった。それでは「文法訳読法」に取って代わった「コミュニカティブ・アプローチ」が成功しているかということ、必ずしもそうとは言い切れない。「コミュニカティブ・アプローチ」の導入により、日本人英語学習者の「流暢さ」が培われ、「間違い」を恐れることなく積極的に英語を使ってみようとする態度が涵養された。しかし一方で、文法的な「間違い」を（「文法訳読法」からの急激と言ってもいいほどの反動で）あまり重視することがなくなってしまったために、日本人学習者の英語は以前よりも「流暢さ」が多少感じられるようになった一方、「正確さ」を欠いていることが見受けられつつある（例えば、今井（2015）、井上（2016）など）。新学習指導要領（文部科学省，2018a，2018b，2019）によって、英語授業の言語活動で自分の考えを即時に産出する「即興性（impromptu）」が重視されるようになり、この状況に拍車をかけるものと考えられる（言うまでもなく、「流暢さ」や「即興性」の重要性を否定しているのではなく、大切なことは二つの重要な力を保ちつつ、いかに「正確さ」を育てるかである）。それでは、「流暢さ」を保ちつつ、「正確さ」も兼ね備えた英語学習者を、特に日本という外国語として英語を教育・学習する環境下で、どのように育成すべきなのだろうか？

本稿では、下図1のように母語獲得過程と第二言語学習過程の違いを想定し（第2節で詳述）、ことばへの気づきから自己省察力・修正力を促進する授業実践を紹介し、日本人英語学習者が（限られた）インプットとインターアクションを基に正確さと流暢さを兼ね備えた自律的な学習者になるためのあり方について考察する。

母語獲得

豊富なインプットとインターアクション
→気づき（結果、半ば無意識的に省察→修正）

第二言語学習

限られたインプットとインターアクション
→気づき？（結果、意識的に省察→修正）

図1 母語獲得過程と第二言語学習過程

母語獲得では、周囲からインプットを豊富にもらい、インプットに基づいて形成された当該言語の文法を活用してアウトプットし、豊富なインターアクションをとおして自身のことばへの気づきが促される。具体的には、誤ったアウトプットをしても、すぐに周囲

からのフィードバックを受けるため、豊富なインプットとインターアクションを基に、半ば無意識的に自身のことばを振り返り（自己省察）、自身のことばを文法的に正しい形に直す（自己修正）。他方、第二言語学習（特に日本における英語という外国語学習環境）では、周囲からのインプットは乏しく、そのように限られたインプットでやっと習得した当該言語の文法を活用してアウトプットしたところで、インターアクションも乏しいため自身のことば（アウトプット）への気づきが促されにくい。そのため、たとえ一見「流暢に」アウトプットをしても文法的な「正確さ」に欠けている場合、すぐに周囲からのフィードバックに恵まれるとは限らず、乏しいインプットとインターアクションの下では、意識的に自身のことばを自己省察し、自身のことばを自己修正する必要がある。新学習指導要領（文部科学省，2018a，2018b，2019）によって「ことばへの気づき」（第2節で詳述）が重視され、今後ますます自己省察力・修正力が重要になる。本稿は、インプットとインターアクションの機会に乏しい日本の英語教育において、学習者の自己省察力と自己修正力を育てることは、ひいては自身の英語（コミュニケーション）力を限られた資源の中でも自身の力で伸ばしていくことができる自律的な学習者の育成につながると考える。

1.3 構成

本稿は以下のように構成されている。第2節で、新学習指導要領で明示された「ことばへの気づき」と、母語獲得と第二言語学習の違いを概観する。第3節で、本稿が取り組む研究課題を提起し、第4節で、その研究課題を解決するための手立て（授業実践）の方法を提示する。第5節で、授業実践の結果を考察し、第6節で、結論を述べる。

2 ことばへの気づきと言語獲得／学習

2.1 ことばへの気づき

新学習指導要領には以下のような記述がみられる。

文法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、コミュニケーションの目的を達成する上での必然性や有用性を実感させた上でその知識を活用させたり、繰り返し使用することで当該文法事項の規則性や構造などについて「気付き」を促したり

するなど、言語活動と効果的に関連付けて指導すること。(文部科学省, 2018b: 93、強調付加)

これは、文法とコミュニケーションは対立するものではなく、コミュニケーションを成立・継続・成功させるための土台としての言語の力が文法力であるという意味である。ことばへの気づきを促しながら、当該言語の使用者としての力を伸ばしていくことが必要である。さて、「ことばへの気づき」は、「メタ言語能力(metalinguistic ability)」ひいては「メタ認知(meta-cognition)」の一部であり、「メタ(meta-)」とは一般的に、高次の視点から(客観的に)あることについて意識的に俯瞰することである(乾・川口・吉川(2010)、三宮(2018)など)。すなわち、「メタ認知」とは自身の認知(つまり何かについて認識したり理解したりする心/頭の中の働き)を認知することであり、「メタ言語能力」とは自身の言語(つまり心/頭の中の言語の知識体系そのものやそれを操作する仕組み)について俯瞰する能力である。したがって、「ことばへの気づき」とは自身の言語について客観的、意識的に観察して気づく力のことである。「ことばへの気づき」はlanguage awarenessという用語が使われることがあるが、本稿ではlinguistic noticingという用語を採用し、「ことばへの自覚」というよりは、細かい点への意識という意味での「気づき」に焦点を置くことにする(学校教育におけるlanguage awarenessについてはDenham & Lobeck(2010)が詳しい)。第二言語習得研究では「気づき仮説(Noticing Hypothesis)」(Schmidt, 1990, 1993, 1995; Bergsleithner, Frota, & Yoshioka, 2003)として、目標言語からのインプットで当該学習者が意識できる入力(「インテイク(intake)」)が習得を促進するとされるが、本稿での「気づき(noticing)」は理論的に中立な、より一般的な意味での気づき、つまりある相違点などに意識的に気づく力とする(この意味では、本稿の「気づき(noticing)」はGass(1997/2017, 2013)の言う、第二言語学習者が自身の言語使用と母語話者のそれとの差を知覚することに近い)。

「ことばへの気づき(linguistic noticing)」は「メタ言語能力」の一部であるが、「メタ言語能力」は人間が生まれてすぐに使えるわけではなく、ある程度の発達を待たなければならず、ある文が当該言語で文法

的に容認できないと判断したり、ある文が二通りに解釈できる曖昧文であると理解したりできるのは生後3, 4年以降徐々に発達していくことがわかっている(Hakes, 1980; Cairns, Schlisselberg, Waltzman, & McDaniel, 2006など)。それは自身の言語知識(文法)を分析したり、その言語知識の使用をコントロールしたりする力が必要になるためである。そのような「メタ言語能力」は自身の文法を振り返ったり改善したりすることを促す効果があるため、近年学校英語教育において注目され効果検証がなされている(大津, 1989; 大津・窪園, 2008; 秋田・斎藤・藤江, 2019; 大津・浦谷・齋藤, 2019など)。

さて、本稿では、「メタ言語能力」の中でも、「ことばへの気づき」の観点から、「自己省察力(self-reflection)」と「自己修正力(self-correction)」に着目する。具体的には、自身の言語使用の足りない点に気づき(ここでは“Noticing the hole/gap”などの意味ではなく、理論的に中立的な意味)、(主に母語話者のそれと比較して)文法的に足りない点を自分で振り返り、文法的に正しい形に自分で直す力である。第二言語習得研究では「モニター仮説(Monitor Hypothesis)」(Krashen, 1981, 1982)として、自身の当該言語に関する現段階での言語知識(文法)に基づいて、不足している点を意識的に注意することによって習得が促進するとされる。また、「中間言語(interlanguage)」(Selinker, 1972, 1992)として、第二言語学習者の習得された言語知識は常に動的に発達していくとされる。言い換えれば、「ことばへの気づき」は、自身の言語使用について省察して修正することで、現段階の文法を新たな段階に進める駆動力になると考えられる。(なお、Krashen(1981)の「習得」と「学習」による違い(「習得学習仮説(Acquisition-learning Hypothesis)」)は、本稿では考慮外とする。)

2.2 母語獲得と第二言語学習

本稿では、ことばの獲得・学習を以下のように想定する(Meisel, 2011; 鈴木・白畑, 2012; Lightbown & Spada, 2013など)。

(2) 言語獲得・学習

言語経験を基に当該言語の知識体系を仮説立て、その仮説を新たな言語経験(インプットやインターアクション)に基づいて検証・修正し、当該言語の文法を安定状態にする過程

このような言語獲得・学習において「気づき」が重要であることは母語獲得過程に観察できる。それは、具体的には、「U字曲線学習 (U-shaped learning)」という現象である (Strauss & Stavy, 1982; Marcus, Pinker, Ullman, Hollander, Rosen, & Xu, 1992)。例えば、英語を母語として獲得する子どもは、“go”の過去形について、始めは不規則変化形“went”として仮説立てる。言語経験が増えるに連れて、英語の動詞の過去形には-edを使った規則変化形があることに「気づく」。それを踏まえて、“go”の過去形についての仮説を検証・修正し、“goed”という形を使い始める。しかし、その後のインプットに“goed”というものがなくその代わりに当該文脈において“went”が豊富にあったり、インターアクションをとおして周囲から“went”と言り返されたりすることに「気づき」、 “go”の過去形についての仮説を再度検証・修正し、最終的には“went”を獲得する。つまり、“go”の過去形の正答率が、最初は“went”で高かったものの、徐々に“goed”を使用することで低くなり、最終的には“went”を獲得することで再び高くなるといったU字型の曲線を描く。この例からもわかるように、言語獲得において「気づき」はその過程を促進するための駆動力となる。また、母語獲得過程では、多量のインプットが周囲から得られ、他者とのやり取りの機会が多くフィードバックが豊富なため、上記のような「気づき」に基づく自己省察・修正は半ば無意識的に起こると考えられる。

さて、第二言語学習、特に外国語学習はどうであろうか？日本では学習者は主に教室で英語に触れ、教科書や教師による発話などをとおして言語経験をj得て、英語の言語知識 (文法) を習得する。例えば、「3単現の-s」について、言語経験を基に、一般動詞において主語が3人称・単数で、現在時制の場合には、他の主語の場合には現れない接尾辞-sを動詞に付加する、という仮説を立てたとする。しかし、3人称・単数の主語でしかそのような接尾辞は必要ないため、時に3人称・単数の主語の場合ですら義務的な接尾辞を落としてしまうことがある (例えば、“John like apples.” (cf. “John likes apples.”) であり、日本人英語学習者の「3単現の-s」の習得が難しいことは多く報告されている (Shirahata, 1988; 白畑・須田・若林, 2004など))。このような経験に基づいて、現在の仮説

を検証し、主語が3人称・単数で、現在時制の場合でも、一般動詞には特殊な接尾辞は付かないと誤った修正をしてしまったとしよう。この場合、「3単現の-s」を含むインプットを多量に受けたり、インターアクションをとおして周囲から「3単現の-s」を付けた文法的に正しい形で言い返される機会が多くあったりすれば、誤った仮説を検証・修正し、最終的には文法的に正しく「3単現の-s」が使えるようになる。

外国語学習環境下では、インプットが限られている上に、他者、特に英語母語話者とのやり取りの機会を得るのが難しく、結果として他者からのフィードバックが少なく、また教室におけるような学習者同士のやり取りでは文法的に誤った形をフィードバックされてしまう場合すらある。このような環境では、豊富なインプットとインターアクションをとおしたフィードバックによる「気づき」は難しく、半ば無意識による自己省察・修正はあまり期待できない。以上から、学習者が「コミュニケーションの支えである文法」を十分に習得し、英語を自在に活用できるようになるためには、意識的な自己省察とそれに基づく自己修正する力の育成が重要になる。

3 研究課題

本稿では、日本における英語教育の喫緊の課題を、「はりぼての流暢さ」(つまり一見スムーズに英語を使用しているが、正確さに欠ける英語)ではなく、「正確さ」に裏打ちされた「流暢さ」の育成と捉え、以下の研究課題に取り組む。

(3) 研究課題

ことばの気づきから自己省察力・修正力を促進する授業実践は、正確さと流暢さを兼ね備えた自律的な英語学習者の育成に貢献するか？

まず、英語に接する機会が主に学校の教室に限られている外国語学習環境下で日本人が英語を習得するためには、言語知識 (文法) についての自分が立てた仮説を自身で検証・修正し続けられる「自律的な学習者 (autonomous learner)」になることが重要である。「自律的な学習者」であることは、文法力の向上のみならず、「流暢さ」や「相手に配慮にした言語の使用力」の向上にも重要であることは言うまでもない。その「自律的な学習者」になるための強力な武器として、本稿では、自己省察力・修正力の重要性に着目す

る。「コミュニケーション・アプローチ」の利点を援用し、間違いを恐れず積極的に英語を使用することを勧め「流暢さ」を育成し、ただ「間違い」をそのまま見過ごさず、「文法訳読法」の利点を援用し、自分の「間違い」に「気づき」、どこが文法的に誤っているのかを自己省察し、文法的に正しい形に自己修正することで「正確さ」を育成するのである。ここで注意すべきなのは、主張は「文法訳読法」時代へ戻るのではなく、これまで開発・提案されてきた英語指導法の利点を相補完的に活用することである。前節で確認したように、母語獲得過程では、自己省察や自己修正という「メタ言語能力」をすぐに活用することはできないが、多量のインプットとインターアクションによって「気づき」が促され半ば無意識に自己省察・修正がなされる。また、第二言語学習、特に日本における外国語としての英語学習過程では、就学年齢の利点として「メタ言語能力」を活用しやすいため、意識的に自己省察・修正することをとおして、外国語学習環境下における自然なインプットとインターアクションの量・質双方の厳しい制約に挑戦する必要がある。すなわち、本稿では以下の仮説を考える。

(4) 仮説

「メタ言語能力」の成熟過程と、外国語学習環境を鑑みると、日本人英語学習者の英語習得に対しては、自己省察力・修正力が正確さと流暢さを兼ね備えた自律的な英語学習者の育成にとって最適である。

では、なぜ「正確さ」なのか？例文(5)を考えてみたい。

(5) John Mary hit.

興味深いことに、日本人英語学習者にとっては、例文(5)は曖昧かもしれない。つまり、二通りに解釈できる可能性がある。英語の文法として許される解釈は、「ジョンについては、メアリーが殴った」というものである。しかし、日本語の語順のまま英訳した「ジョンがメアリーを殴った」として、例文(5)は解釈可能かもしれない(もちろん、英語母語話者にとって、このような解釈は英語の文法上許されない)。つまり、単語を羅列しただけでは自分の意図すら伝えられない場合があり、やはり上述した新学習指導要領の「文法はコミュニケーションを支えるものである」とおり、当該言語の知識体系(文法)に基づい

た「正確さ」は、時としてコミュニケーションでの齟齬を防ぐためにも重要なのである。次に、なぜ「自己省察力・修正力」なのか？上述したように、日本における英語教育・学習の難しさは、外国語学習環境であり、主に学校の教室を離れてしまえば英語を学習する機会が格段に減ってしまうところにある。そのため、自身の英語の言語知識(文法)を常に自己省察し、時には頭の中の仮説(その時点での中間言語文法)を自己修正し、「正確さ」を伴った「流暢な」英語を使用しコミュニケーションを図ることができるようになることが重要である。言い換えれば、学校での英語教育・学習を離れてもなお、自己省察力・修正力を発揮し、生涯にわたって自律的に英語を学習し続けられる力を学校生活の間に育成することが、日本人の英語習得にとって大切である。以下、上記(3)研究課題の解決と(4)仮説の検証に向けた一歩としての授業実践とその考察を紹介する。

4 手立て

本稿では、正確さと流暢さを兼ね備えた自律的な英語学習者の育成を目指し、ことばの気づきから自己省察力・修正力を促進する授業実践を紹介する。なお、ここでの授業実践を構築するための背景や詳細については、小野里・柳川(2021)を参照していただきたい。今回は、ライティング活動に焦点を置いた。その理由は、スピーキングでの自己省察・修正はリアルタイムで、話すと同時にそのような認知活動を同時に行なう必要があるが、ライティングであれば、書かれた物を手元に自分の時間を取って自己省察・修正できるため、自己省察力・修正力の育成の初期段階において有効であると考えたからである。まず本節で授業実践の方法を提示し、次節で結果の報告と考察をする。

4.1 授業対象者

群馬大学共同教育学部附属中学校第3学年の生徒33名(男子16、女子17)を対象に授業を実施した。全体的に、既習事項を積極的に活用して自分の思いや考えを表現する(書く)ことができるが、正確さの観点から文法や語彙に誤りが散見されるため、知識の定着が不十分であったり、誤った知識を正しいと思い込んでしまったりしている学習者群であった。なお、授業実践者は本稿第二筆者であり、他の筆者は授業を参観するとともに、授業実践の構想に対して助言をした。

また、第三筆者と第四筆者は、この授業に至るまでの「流暢さ」や「即興性」の育成をはじめとする一連の研究に携わった。

4.2 教材等

授業実践において、生徒は「GIGAスクール構想」の下、一人一台タブレット端末を持っており、その端末に、生徒が自身の書いた文章における文法上の誤りに気づき自己省察・修正を行なうための補助として、AIによる文法校正を示してくれるアプリ「Grammarly」(<https://www.grammarly.com/>)をインストールし使用した。「Grammarly」はワードプロセッサソフトウェアのように、作成した文章の文法上の逸脱や語彙の誤字などをハイライトしてくれるため、そのような誤りを校正する際に、自身では気づかなかつた誤りを発見できる意味でも、自己省察・修正するのに役立つと考えた。

4.3 手順

主な手順として、①前時までに書いた文章を各自、「Grammarly」を活用しながら文法上の誤りを確認して修正し（文法校正アプリの活用）、②修正した文章を学習者同士で読み合い、修正の効用を互いに確認し（ピアチェック活動の設定）、③自己省察・修正の効果を振り返った。授業実践全体の流れについては、付録を参照されたい。

4.4 データ解釈

授業実践での見取り、および授業終了時に行なった生徒の振り返りシートを基に、ライティング活動における文法校正アプリとピアチェック活動の効用と、自己省察・修正の効果について評価する。

5 結果と考察

5.1 結果

まず、文法校正アプリの活用について、生徒は例えば(6)のように自身では気づかなかつた文法的誤りに気づくことができていた（当該アプリでは、下線によって誤りの箇所が表示される）。

(6) That makes we sad.

そして当該生徒は、(7)のように修正をしていた。

(7) That makes us sad.

このようにアプリの補助を受けながら、生徒たちは文法上の正確さに対して新たな気づきが出てきた。ただ、例えば(8)のような校正案もアプリでは提示

されていた。

(8) I always check news about street children to find.

(8) では“news”に下線が引かれており、“the news”のように冠詞が期待されるが、英語母語話者であっても無冠詞で使用することもあり、必ずしも(8)において冠詞が必要であるとは限らない。また、文末の“to find”については、文の意味を成り立たせるためには、他動詞として解釈する必要があり、文法上は目的語がないため問題であるが、下線は引かれていない。このようなアプリの限界も散見された。

次に、ピアチェック活動の設定について、例えば(6)の誤りを(7)のように修正した生徒に対して、ピアチェック相手の生徒は(9)のような別の修正を提案していた。

(9) That makes me sad.

文脈を考慮しない一文であれば(7)でも(9)でも文法上も意味上も問題はないが、当該文脈によると(9)の方がより良い修正案であったと考えられる。このようにピアチェック相手によって自身の修正案を点検し、修正案にはいくつかの可能性があることに気づくことができていた。ただ、生徒同士は非母語話者であるため、最終的に(7)と(9)のどちらの修正案を採用すべきかについては結論が出ていなかった。

最後に、自己省察・修正の効果について、授業後の生徒の振り返りシートには、以下のような肯定的なコメントが見られた。

(10) 修正前の文は、自分では気づかなかつたミスが多くあったので、今後文章を書く際に、動詞の時制や冠詞に気をつけていきたい。

(11) 複数形にしていないところが何箇所かあったため、また、文を書くときに同じ間違いをしないように意識していきたい。

(12) 何故間違っているのかを確認しつつ、改善していきたい。

(13) 友達の間違いを見つけていく中で、自分にも当てはまり、参考になるものが多くあった。

今回の授業実践をとおして生徒は、(10)のように文法校正アプリの効用を感じ、(11)や(12)のように自分では見逃していた誤りを発見することでことばへの気づきを高め、メタ言語能力を活用して、なぜ誤りが生じたのかを省察し修正できていた。また、(13)

のようにピアチェックの効用も感じていた。その一方で以下のようなコメントもあった。

(14) 単語の間違いもそうだが、文法に関しても抑
[押, YT] えるべき点があった。→60%ぐらい
は修正できた。

(14) のような自己修正率を考えると、非母語話者としての自己省察・修正の質に問題が残った。

5.2 考察

今回はライティング活動において、文法校正アプリの活用とピアチェック活動の設定をすることで、自己省察・修正の効果について検証した。上記の結果で見られたように、一人一台タブレット端末の時代、「Grammarly」のようなAIによる文法校正のアプリを活用することは、特にインプットやインターアクションが限られている日本における英語学習者にとっては自身の誤りに気づくことが難しいため、効率的な自己省察・修正の育成を促してくれることが期待できる。新学習指導要領でのキーワードとなっている「アクティブ・ラーニング」の「主体的・対話的で深い学び」からすれば、文法校正アプリの活用はまさにAIとの対話をとおした学びと言える。このような対話的な学びをもとに、上記の生徒の振り返りにあったように、学習者は自身では気づけなかった誤りに気づくことができる。ただ、文法校正アプリに頼りすぎてしまうと、いかに「自己」省察・修正と呼べるかが怪しくなってしまうため、あくまで文法校正アプリを補助として「自己」省察・修正する力を養っていくかが今後の課題である。また今回は「Grammarly」というアプリを使用した。上記の結果であったように、文法校正の限界も散見された。授業実践でどのアプリを採用するかは今後の実証的な課題である。

次に、ピアチェック活動の設定も自己省察・修正にとって効果的であると考えられる。上記結果で見られたように、生徒は文法校正アプリだけでは気づけなかった誤りに、ピアチェック相手の生徒からの声かけによって気づくことができた。このことから、アプリによる「AIとの対話」、そしてピアチェックによる「他学習者との対話」という二重の対話的な学びをとおして、生徒は自己省察・修正の質を高めることができると思われる。しかし、上記の結果であったように、ピアチェック活動における問題は学習者同士が非母語話者である場合、たとえ文法的な誤りに互いに

気づき、修正案を考えたとしても、その修正案の正確性を自分たち自身で確認するのが難しいことがあり得る。「正確さ」に向けた自己省察力・修正力を高めるには、いかに非母語話者としての自己省察・修正の質を高めていくかが今後の課題である。

上記のように、文法校正アプリの活用とピアチェック活動の設定は、ライティング活動における自己省察・修正を促すことができたと評価できる。これは、鈴木(2008)などの研究が示すように、ライティング活動における学習者同士のメタ言語を使った省察は言語能力の育成に効果的であることと整合する。また、本授業実践が第二言語学習過程の特性に基づいて構想したため効果的であったことは、第二言語習得研究の知見が授業実践に効用をもたらすとする研究とも整合する(村野井, 2006; 廣森, 2015など)。今回の授業実践を足掛かりとして、「流暢さ」の土台ともなる「正確さ」を、自己省察力・修正力を促進することでいかに伸ばしていけるか、実践を重ね検証する必要がある。

6 結論

本稿では、外国語学習環境で学ぶ日本人英語学習者にとって、ことばへの気づきから自己省察力・修正力を促進する授業実践を紹介し、そのような授業実践が正確さと流暢さを兼ね備えた自律的な英語学習者の育成につながることを論じた。豊富なインプットとインターアクションをとおして自身の現時点での文法の足りない点に気づき、半ば無意識のうちに自己省察・修正ができる母語獲得過程と異なり、限られたインプットとインターアクションしか見込めない第二言語学習、特に日本における英語教育・学習においては、日本人英語学習者が自身の文法上の正確さとそれに基づく流暢さを習得するために、ことばへの気づきを促し、自身の中間言語における文法を自己省察・修正することが重要である。

今回紹介した授業実践では、自己省察力・修正力を伸ばす第一歩として、文法校正アプリを活用した。ICT教育やAI活用という時代の流れの中、学習者にとって有益と考えられる技術の実際の効果を検証することは意義がある。しかしながら、検討すべき課題も見えてきた。例えば、アプリに頼りすぎてしまった場合、「自分の力で省察・修正する力」(自己省察・修正力)をどれほど育成できるのか? また、アプリで

あれ自己であれ、意識的な省察・修正ばかりを常に気にしては、正確さのみを重視して間違いを恐れるあまり流暢さを犠牲にするという状況が再来しかねない。正確さのみを重視することは、ボトムアップ・プロセスだけに依存し、トップダウンとボトムアップの両プロセスが相互に良好に機能する「本来の円滑な言語使用のプロセス」を大きく阻害することになる。そのような事態を防ぐためにも、まずは、アプリなどを活用して自己省察・修正の行い方を支援し、徐々にアプリに依存しなくても「自己」省察や修正ができる力を育成し、最終的には、意識的なものから、母語獲得過程のように、半ば無意識的な自己省察・修正ができる力に至ることを目指すべきである。いわば、ことばへの気づきから自己省察・修正の「自動化 (automatization)」をどのように図るべきかが今後の課題と言える。また、本稿では「気づき」という用語を理論的に中立な意味で使ってきたが、そもそも「気づき」とは何かも正確に理解する必要がある(赤木 (2020)などを参照)。自身のある段階での(中間言語)文法についての仮説を、新たな言語経験から導かれる気づきを駆動力として検証し、新たな段階の文法に向けて自己省察と修正を重ねていくことで、日本人英語学習者は正確さと流暢さを兼ね備えた自律的な学習者として、英語の習得が可能になると考えられる。この自律的な英語学習が可能になれば、第二言語習得で問題となる「化石化 (fossilization)」(Han & Odlin, 2005)、つまりある項目について習得が止まってしまい誤りを産出し続けしまうことの解消への一助になることも期待できる。

謝辞

査読者から有益なコメントをいただきました。ここに記して感謝申し上げます。本研究の一部は、第一筆者のJSPS科研費JP19K13288の助成を受けたものです。

引用文献

- 赤木 浩文 (2020) 「第二言語学習における「気づき」について」、『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』, 21, 261-272.
- 秋田喜代美・斎藤兆史・藤江康彦 (編) (2019) 『メタ言語能力を育てる文法授業—英語科と国語科の連携—』, ひつじ書房, 東京.
- Bergsleithner, Joara, Frota, Sylvia Nagen, and Yoshioka, Jim K. (Eds.) (2013) *Noticing and second language acquisition:*

- Studies in honor of Richard Schmidt*. National Foreign Language Resource Center, University of Hawai'i at Mānoa.
- Cairns, Helen Smith, Schlisselberg, Gloria, Waltzman, Dava, and McDaniel, Dana (2006) Development of a metalinguistic skill: Judging the grammaticality of sentences. *Communication and Disorders Quarterly*, 27(4), 213-220.
- Denham, Kristin, and Lobeck, Anne (Eds.) (2010) *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán, and Schmidt, Richard (Eds.) (2001) *Motivation and second language acquisition*. Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Mānoa.
- Dörnyei, Zoltán, and Ushioda, Ema (Eds.) (2009) *Motivation, language identity, and the L2 self*. Multilingual Matters, Bristol.
- Ellis, Rod (2008) *The study of second language acquisition, Second Edition*. Oxford University Press, Oxford.
- 江利川春雄 (2017) 『日本の外国語教育政策史』, ひつじ書房, 東京.
- Gardner, Robert C., and Lambert, Wallace E. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House Publishers, Rowley, MA.
- Gass, Susan M. (1997/2017) *Input, interaction, and the second language learner*. Routledge, New York, NY.
- Gass, Susan M. (2013) *Second language acquisition: An introduction, Fourth Edition*. Routledge, New York, NY.
- Gass, Susan M., and Selinker, Larry (Eds.) (1992) *Language transfer in language learning, Revised Edition*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- 群馬大学共同教育学附属中学校 (2021) 「令和3年度 公開研究会指導案集」.
- Hakes, David T. (1980) *The development of metalinguistic abilities in children*. Springer-Verlag, Berlin.
- Han, ZahoHong, and Odlin, Terence (Eds.) (2005) *Studies of fossilization in second language acquisition*. Multilingual Matters, Clevedon.
- 廣森友人 (2015) 『英語学習のメカニズム：第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』, 大修館書店, 東京.
- 今井典子 (2015) 「中学校における正確さと流暢さを同時に高める言語活動の開発とその評価のあり方」, *STEP BULLETIN*, 17, 131-151.
- 井上 聡 (2016) 「流暢さと正確さの融合を図る英語指導の実践—習熟度と動機づけの観点から—」, 『中国地区英語教育学会研究紀要』, 46, 41-50.
- 乾 敏郎・川口 潤・吉川左紀子 (編) (2010) 『よくわかる認知科学』, ミネルヴァ書房, 京都.
- Krashen, Stephen D. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon, Oxford.

- Krashen, Stephen D. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon, Oxford.
- Krashen, Stephen D. (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman, London.
- Lightbown, Patsy M., and Spada, Nina (2013) *How languages are learned, Fourth Edition*. Oxford University Press, Oxford.
- Long, Michael H. (1983) Native speaker/non-native speaker conversation and negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- Long, Michael H. (1996) The role of linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, William, and Bhatia, Tej K. (eds.), *Handbook of second language acquisition*, 413-468. Academic Press, San Diego, CA.
- Marcus, Gary F., Pinker, Steven, Ullman, Michael, Hollander, Michael, Rosen, T. John, and Xu, Fei (1992) Overgeneralization in language acquisition [with commentary by Harald Clahsen]. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57(4), 1-182.
- Meisel, Jurgen M. (2011) *First and second language acquisition: Parallels and differences*. Cambridge University Press, Cambridge.
- 文部科学省 (2018a) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語活動・外国語編』。開隆堂, 東京。
- 文部科学省 (2018b) 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語編』。開隆堂, 東京。
- 文部科学省 (2019) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 外国語編』。開隆堂, 東京。
- 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』。大修館書店, 東京。
- Odlin, Terence (1989) *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- 小野里健太・柳川祥恵 (2021) 「実践編 教科教育研究「自ら問題を解決し、未来を創る生徒の育成 (最終年次)」IX 英語科」, 『群馬大学共同教育学部附属中学校 研究紀要』, 67, 78-85.
- 大津由紀雄 (1989) 「メタ言語能力の発達と言語教育」, 『言語』, 18(10), 28-31.
- 大津由紀雄・窪園晴夫 (2008) 『ことばの力を育む』。慶應義塾大学出版会, 東京。
- 大津由紀雄・浦谷淳子・齋藤菊枝 (編) (2019) 『日本語からはじめる小学校英語—ことばの力を育むためのマニュアル—』。開拓社, 東京。
- 三宮真智子 (2018) 『メタ認知で〈学ぶ力〉を高める: 認知心理学が解き明かす効果的学習法』。北大路書房, 京都。
- Selinker, Larry (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-241.
- Selinker, Larry (1992) *Rediscovering interlanguage*. Routledge, New York, NY.
- Schmidt, Richard (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, Richard (1993) Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Schmidt, Richard (1995) Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: Schmidt, Richard (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*, 1-63. Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Mānoa.
- Shirahata, Tomohiko (1988) The learning order of English grammatical morphemes by Japanese high school students. *JACET Bulletin*, 19, 83-102.
- 白畑知彦・須田孝司・若林茂則 (2004) 『英語習得の「常識」「非常識」—第二言語習得研究からの検証』。大修館書店, 東京。
- 白畑知彦・富田祐一・村野井 仁・若林茂則 (2019) 『英語教育用語辞典 第3版』。大修館書店, 東京。
- Strauss, Sidney, and Stavy, Ruth (Eds.) (1982) *U-shaped behavioral growth*. Academic Press, New York, NY.
- 鈴木孝明・白畑知彦 (2012) 『ことばの習得—母語獲得と第二言語習得』。くろしお出版, 東京。
- 鈴木 渉 (2008) 「ランゲージングが第二言語学習に与える効果」, *STEP BULLETIN*, 20, 60-75.
- Swain, Merrill (1985) Communicative competence: Some roles of compressible input and comprehensible output in its development. In: Gass, Susan M., and Madden, Carolyn G. (eds.), *Input in second language acquisition*, 235-253. Newbury House Publishers, Rowley, MA.
- Swain, Merrill (1995) Three functions of output in second language learning. In: Cook, Guy, and Selidhofer, Barbara (eds.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*, 125-144. Oxford University Press, Oxford.
- Swain, Merrill (2005) The output hypothesis: Theory and research. In: Hinkel, Eli (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, 471-483. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- 田崎清忠 (編) (1995) 『現代英語教授法総覧』。大修館書店, 東京。
- VanPatten, Bill, and Williams, Jessica (2015) *Theories in second language acquisition: An introduction, Second Edition*. Oxford University Press, Oxford.
- 米山朝二 (2011) 『新編 英語教育指導法辞典』。研究社, 東京。
- Yu, Liming, and Odlin, Terence (2016) *New perspectives on transfer in language learning*. Multilingual Matters, Bristol.

付録：本研究の手立て（授業実践の展開（群馬大学共同教育学部附属中学校（2021：36）から再掲））

学習活動と予想される生徒の反応	指導上の留意点及び支援・評価
<p>1 帯活動を行う。 ○本題材に関わる専門用語や単語を、既習表現を活用して言い換えたり説明したりする。</p> <p>2 本時の課題をつかむ。 ○教師のモデル文を読み、読みやすく分かりやすい意見文にするために、表現を修正する際の要点をつかむ。</p>	<p>○専門用語や単語を、既習事項を活用して言い換えたり説明したりするための表現を板書して示すことで、次の活動で生かすことができるようにする。</p> <p>○本単元において前時までに確認してきた、読み手にとって読みやすく分かりやすい意見文を書くための要点を板書しながら再度確認することで、要点を意識しながら本時の活動に取り組めるようにする。</p>
<p>課題：読む人にとって読みやすく分かりやすい意見文になるように、文法上の誤りを修正したり、伝わりやすい表現になるように書き換えたりしよう。</p>	
<p>3 文法校正アプリを使って文法上の誤りを修正する。 ○文法校正アプリで指摘された文法上の誤りを修正する。 ・前時に文法の誤りを修正したつもりだったが、アプリを使うとまだこんなに誤りがあるんだな。 ・この誤りは、関係代名詞が正しく使えていないことによるものだな。 ・誤りを修正したが、修正後の表現は習っていないから伝わりにくいかもしれないな。 ○代表生徒の修正中または修正後の文章を読みながら、修正した表現がより読みやすく分かりやすくなっていることを確認する。 ・既習事項を使って、誤りを修正すると、分かりやすい表現になるな。</p> <p>○代表生徒の修正を参考に、更に文章を修正する。 ・これまでに習った知識を使って、誤りを修正して、読む人にとって分かりやすい意見文にしよう。 ・誤りを、辞書アプリを使って修正したが、習っていない表現なので分かりにくいな。どう言い換えたらいいだろう。</p> <p>4 修正した文章を読み合う。 ○ペアで意見文を読み合い、コメントや感想を伝え合う。 ・正確で伝わりやすい表現を使うことで、分かりやすいと言ってもらえて嬉しい。</p> <p>5 本時のまとめと振り返りをする。 ○Can-do Listに本時のまとめと振り返りを書く。</p>	<p>○文法校正アプリで指摘された文法上の誤りや伝わりにくい表現は、指摘された理由をグループで確認し合ったり教え合ったりしながら修正を行わせることで、既習事項を基に表現を書き換えることができるようにする。</p> <p>○既習事項が十分に身に付いていないことから指摘された誤りを修正することが難しい生徒には、辞書アプリや教科書の文法上の知識がまとめられているページ等を活用させることで、修正できるようにする。</p> <p>○辞書アプリや教科書上の知識がまとめられているページを活用しても指摘された誤りを修正できない生徒には、文法の規則を個別で伝えたり、関連する知識を振り返らせたりすることで、修正できるようにする。</p> <p>○代表生徒の意見文を、「ロイロノート」の画面共有を使って全体に共有することで、修正した箇所が明確になるとともに、修正したことによって文章がより分かりやすくなったという効果を実感できるようにする。</p> <p>○代表生徒が既習事項を活用して誤りを修正している点をよい例として伝えることで、既習の知識を活用して誤りを修正しようとする意識を高められるようにする。</p> <p>○誤りを修正し終えた生徒には、他の生徒の修正を手伝うようにさせる。その際、代表生徒が修正した例を参考にさせることで、既習事項を活用しながら文章を修正する手助けができるようにする。</p> <div data-bbox="671 1263 1401 1391" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>【知識・技能】 文法校正アプリを活用し文法上の誤りを修正したり読み手に伝わりやすい表現に書き換えたりしながら、読み手にとって読みやすく分かりやすい意見文に書き換えることができている。（意見文への記述）</p> </div> <p>○修正した文章をペアで読み合い、「読みやすく分かりやすい意見文か（文法が正確かどうか・既習事項を活用して伝わりやすい表現になっているか）」という点についてコメントや感想を伝えさせることで、本時の学習を通して文章がよりよくなったことの実感をもたせられるようにする。</p> <p>○本時の目標に対して「できたこと」と「課題」について振り返りをさせることで、自身の成果と課題を明らかにし、次の学習に生かすことができるようにする。</p>
<p>〈まとめ・振り返り〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分では見つけることができなかった間違いを見つけ、修正することができた。これから、文章を書くときには今回の学習を生かし、正しい表現を使えるようにしたい。 ・これまでに習った表現を活用することで、読み手にとって分かりやすい意見文になった。今後文章を書く際には、これまでに習った表現を使っていきたい。 	
<p>〈「学びの質」を高めるための具体的な手立て〉</p> <p>(1) デジタルシンキングツールを活用した、表現内容と修正の過程の視覚化</p> <p>(2) 自己省察力と自己修正力を高めるためのピアチェック活動の設定と文法校正アプリの活用</p>	

