

使える文法はどこから来るか？

What is the origin of usable grammar skills?

江原 美明

EHARA Yoshiaki

1. はじめに

英語を使うための基礎となる語彙・文法知識は、日本の学校教育では授業での説明や教科書、辞書等から宣言的知識（言葉で説明できる知識）として与えられることが多い。しかし、英語が使えるようになるためには、練習や現実場面での使用体験を通じて宣言的知識を手続き的知識（実際に活用できる知識）へ、さらには、無意識に使えるよう自動化（automatized）された状態にすることが求められる。

平成 24 年度、25 年度からそれぞれ実施される中・高等学校新学習指導要領でも、語彙・文法構造を活用しながら内容的にまとまりのある発信ができることを外国語科改善の基本方針としている。

そこで本研究では、言語学習方略と技能習得理論の枠組みから、(a) 英語を専攻する短期大学 2 年生（4 名）に対する学習法についてのインタビュー及び発話データの一部、(b) 高等学校教諭（1 名）より提供いただいた英文添削データ及び E メールでの聞き取り調査データ、に基づき学習者が発信のために使える英文法知識をどのように手に入れ、どのように活用するかに関わるプロセスの一端を探る。

2. 関連する第 2 言語教育研究

2.1 教室での第 2 言語習得研究

教室でいかに言語習得を促進させるかに関する研究では、Norris and Ortega (2000) の貢献もあり、ある程度明示的に文法を教えることが言語習得を促すとの考えが主流になってきている。また言語習得にはインプット (Krashen, 1985; VanPatten, 1996)、気づき (Schmidt, 1990)、意味交渉 (Long, 1983)、アウトプット (Swain, 1998; Muranoi, 2007) が効果を及ぼす点についてこれまで多くの研究の積み重ねがある。日本でもこれらの要素を含むタスク活動 (高島, 2000) やフォーカス・オン・フォーム (和泉, 2009; 高島, 2011) を教室に取り入れることが提唱されており、中・高等学校での実践例もある。しかし、意味中心のタスクをさせた場合に生徒が教師のねらった言語形式を使わない点や、フォーカス・オン・フォームにおいて、限られた時間でどの言語形式に時間を裂いたらよいかという点が課題として挙げられている。

2.2 言語学習方略研究

言語習得を学習者の学び方という視点から分析しているのが言語学習方略研究である。すぐれた言語学習者から学ぼうという試みは Rubin (1975) の論文が先駆けで、Griffiths (2008)

に近年の成果を見ることができる。Oxford (1990) らによる言語学習者方略の類型化は、言語能力や他の個人差要因との相関を検証する研究へと発展し、すぐれた学習者は学習方略をうまく組み合わせて使うことがわかってきた。Takeuchi (2003) は、日本人に有効と思われる学習方略を、日本人のすぐれた学習者に関する書籍 67 冊の分析を通じてまとめ、Nakatani (2006) は日本の大学生を対象にした研究から、限られた言語能力を補って会話を続けるためのコミュニケーションストラテジー (CS) は効果があると主張している。一方、学習方略により言語能力が身についたのか、言語能力のある学習者が学習方略を使うのかについて因果関係を検証するのは難しく、第 2 言語習得に関する理論やモデルとの整合性をとりにくいとの主張 (Ellis, 2008) もある。Oxford (2011) は過去の諸議論への回答として新たな言語学習方略モデルを示しておりその有効性についての検証も今後の研究課題である。

2.3 技能習得理論

第 2 言語習得研究の中には、言語習得をスポーツやチェスなどと同様に技能の習得と捉え、技能習得理論 (Skill Acquisition Theory) を援用する研究アプローチがある。DeKeyser (2007) は、第 2 言語習得を (a) 宣言的知識 (b) 手続き的知識 (c) 自動化 のプロセスと見る考えを提唱している。この枠組みに最も適合するのは、言語適性のある大人の学習者が教室環境で基本を学ぶ場合としており、日本の学校教育で学ぶ多くの学生に当てはまるものと考えられる。DeKeyser (2010) は、第 2 言語としてのスペイン語学習者 (米国人大学生 16 人) がアルゼンチンへ留学体験をした際の調査を行なった。その結果、渡航前の学習者の事前ペーパーテストが、6 週間後の留学体験の効果 (発話の正確さ) に影響したことを指摘し、学習者が文法における宣言的知識や手続き知識を十分持ち、自分の発話をモニターする能力を持っていないと、留学による効果が十分得られないと述べている。理論的枠組みは異なるが、Ellis, N. (2007) は、一度意識的に学んだ文構造はその後のインプットで無意識的に処理され徐々に習得されると述べており、意識して学ぶことがその後の自動化と関連していることを示唆している。

2.4 本研究の前提と研究課題

幼児期を過ぎた学習者が日本のような EFL (English as a Foreign Language) 環境で英語を学ぶ場合、技能習得理論から得られる知見は多い。ネイティブスピーカーのように流暢に話すことが目的であれば、自然のやりとりの中で「きまり文句」 (Wood, 2010) を習得することが有効だろう。しかし、学校教育では日常会話を越えたコミュニケーション能力の育成が求められており、そのためには、教室での言語活動と同時に学習者の側に発信を意識して文法を学ぶ方略や、練習方法についてのノウハウを身につけさせることが必要だと思われる。

このような前提となる考えに基づき、本研究では、(a) 学習者がコミュニケーションのために使える文法知識はどこから来るのか、(b) 活用に結びつく文法知識を身につけるため学習者はどのような方略を用いているか、という探索的研究課題を設定した。

3. 短期大学2年生からの知見（話すための文法）

3.1 研究参加者

神奈川県立外語短期大学（当時）2年生4名（女子3名、男子1名）

研究協力者9名のうち、最終的にデータが揃った4名を研究参加者とした。

3.2 データ収集及び処理

2010年後期（10月～3月）、概ね1週間に1回程度、1回につき20分～40分筆者の研究室にて個別に面談を行なった。面談では、

- (a) モノログタスク（近況報告、英文再生タスク、英文要約タスク）
- (b) タスクについての感想や学習履歴、学習方略についてのインタビュー
- (c) 語彙サイズテスト (Nation & Beglar, 2007)
- (d) メタ言語能力（文法的説明のできる能力）テスト
- (e) 時間制限付文法性判断テスト (Ellis, 2009)

を行なった。

英文要約タスクには Loughheed (2007) の比較的短い英文、英文再生タスクには、Ellis (2009, p. 356) を使用した。

インタビュー、モノログについては IC レコーダーで録音し、インタビューについては部分的トランスクリプト (Dörnyei, 2007, p. 248)、モノログは全文トランスクリプトを作成した。本稿ではインタビューデータ及びモノログ（近況報告）タスクに係るデータを使用した。

文法知識がどの程度自動化されているかの指標としてモノログタスクの流暢さを測定した。なお、流暢さとしては、SR (Speech Rate: 一分間の平均音節数)及び MLR (Mean Length of Runs: ポーズとポーズとの間の平均音節数)を採用した。ポーズ時間の測定では、Audacity 1.3 を活用し、0.25 秒以上の音声空白域をポーズとした。

3.3 学習履歴の分析

4名の参加者は、英語学習への意欲があり短期大学における英語による授業にも支障なく参加できる生徒である。長期の海外経験はないが、3名が高等学校時代に短期の海外研修に参加していた。TOEIC® のスコアは 750 ～ 890 点、語彙サイズテスト (Nation & Beglar, 2007) は 6100 ～ 8300 語レベルである。

表1は、インタビューの結果得られた、学習者自身が考える特筆すべき英語学習履歴（個人情報保護のために簡略化）である。Ex (Explicit learning) の欄には比較的明示的、意識的に文法を学習したと考えられる内容、Im (Implicit learning) の欄には、意味中心のコミュニケーションの中で比較的暗示的、無意識的に文法を学んだと考えられる内容が記載されている。

表1 4人の学習者の特筆すべき学習履歴

		小学校	中学校	高等学校	大学
S1	Ex		単語テスト、英検	英検、TOEIC®、1000例文 暗記、100個の歌暗記	
	Im	CD教材	コミュニカティブな授業	NZ(2週間)/ネイティブスピーカーとの個人授業/英語クラブ	Skypeによる会話/ドラマ
S2	Ex		英検、早読み音読	(英語嫌い)	(文法嫌い)
	Im	英会話	英会話	英会話、UK(3週間)	
S3	Ex		単語学習のみ	構文を理解する練習	
	Im	英会話	---	---	
S4	Ex		英検、早読み音読	英文和訳、英文暗記、録音テープのディクテーション課題	
	Im	CD教材	---	AUS(2週間) コミュニカティブな授業	

Ex = Explicit learning Im = Implicit learning

自己報告のため忘却による影響はあるものの、特に高等学校における学習内容に差が見受けられる。例えばS1さんとS4さんの出身高等学校はともに英語教育や国際交流を重視しており、明示的な文法指導とコミュニカティブな授業双方に力を入れていた。大量の学習課題に加え、二人とも相当量の英文暗記に自主的に取り組んでいた。

S2さんは、小学校から英会話を続け日常英会話には慣れている。しかし、中学校時代に「やればやるほど褒められた」と対照的に高等学校の威圧的な英語の授業になじめず、文法に苦手意識を持ちはじめ、短大に入学後も文法力不足に悩んでいた。

S3君は高校2年生の時、構文演習を集中的に行い模擬試験で「突然英文が読めるようになった」経験を持っているが、コミュニカティブな授業を体験したことには言及していない。

4人の学習履歴における明示的学習、コミュニケーション重視の学習のバランスは、短大入学後の4人の英語技能の側面に反映している(表2)。S1さんは学校外でも日常的にネイティブスピーカーと会話をしているため、会話による面接評価(Conversation)が高い。S2さんはメタ言語能力テストの得点は5割だが、暗示的知識(implicit knowledge)を測定するとされる時間制限付文法性判断テスト(Timed Grammaticality Judgment Test; T-GJT)では8割近く得点している。S3君は、内容をよく考えて話をする性格もあり、文法能力に比べて会話の評価が低くなっている。S4さんは一対一の対話に慣れていないこともありの会話の評価が低めであるが、他は高得点を得ている。

表2 4人の学習者の言語技能

	TOEIC® (2010)	Conversation (1-10)	Meta L (%)	T-GJT (%)	Vocab Size
S1	890	9	83.3	75	6100
S2	760	7	50	76.5	6400
S3	800	5	86.7	82.4	6300
S4	750	6	83.3	83.8	8300

3.4 文法学習方略の分析

文法学習方略に関する情報を得るにあたっては、発話タスクについての感想や学習履歴についてのインタビュー（面談期間中の数回）の中から、英語を話す上で何が役に立ったか、何が障害になっているかについての学習者のコメントに注目した。

例えば、S1さんの次のコメントには、学んだ知識が使えるようになるプロセスがよく表現されている。

- (私の話している英語の)ほとんどが、学校で学んだものだと思う。でもそれだけでは、原材料が商品にならない。それを使って、違う人がしゃべっているのを聞くことで商品になるっていう感じがするんです。まず学んで、自分でも使って、同じようなものを正しく使っているのを聞くって言う感じです。

学び、使い、他の人（特にネイティブスピーカー）が使っているのを確認することでその正しさ（適切さ）を確認するというプロセスである。

英文法に苦手意識を持つ S2さんは、

- 文法とか高校でまじめにやってなかったんで、話している英語はほとんどが耳から入ったものだと思う。文法で普通に身につけているのは中学止まりの文法だと思う。だから自信がなくなって、聞いただけだからどっちだっけ、とか思ってしまう。

もし、S2さんの英語学習の目的が単に通じるだけの英会話だとしたらこのようなコメントなかったはずである。このコメントには、自信を持って英語を使うためには自分の英語の正しさについて確認作業をすること、それも耳だけではなく目からの入力も重要な要素であることを示唆している。

英語でも日本語でも考えをある程度まとめてから話すタイプの S3君は、

- (近況報告タスクで) どんな順番で話すか迷ってしまった。日本語が（頭の中に）出ているのかどうかはわからないんですけど、考えながら話してしまう。たぶん日本語がまず思い浮かぶのだと思う。何て言おうかまず日本語で考えてしまう。

と述べ、英語を理解する上で必要な高度な英文法を習得しているものの、イメージを直接英語にして話すことに課題が残る点を示している。文法知識の活用と、話す内容についてのプランニングの双方による認知リソースの加重付加の問題も示唆している。

高等学校時代に基礎的な訓練を十分に行なった S4 さんは、英文法と話すことに関し次のように述べている。

- (高等学校の)先生が、たとえば留学とかしても、カタコトで通じてしまうから、自分がきちんとした英語をしゃべろうとしないと、留学しても、もちろんいい経験にはなるけど、カタコトだけで結局終わってしまう子もいるみたいなことを言っていて、だからまず文法とかちゃんとやって、一つの文章として組み立てて、相手に言えるようになりたいと思っています。
- 先生の授業（本研究の面談）があると、電車の中で次に（英語で）何言おうかなと考えるし、いま使った英語なども、高校で学んでこれいいなと思ったものを使って、それが癖になったということが大きい。今まで、アウトプットのものが少なくて、それが大学に入って、プレゼンテーションとか、そういうのは嫌いなんですけど、今は意外とできるようになりました。

尊敬する高等学校の先生の影響が S4 さんの信念に影響を及ぼしていることや、高等学校時代に英語のみで行なわれる授業や英語で歴史の授業を受けるなどした反面、アウトプットについては短大ではじめてまとまった練習の機会が与えられた様子が伺える。

今回の研究におけるインタビューから英語を使う（話す）ために必要な文法学習方略として次のような項目が抽出された。下線部は言語習得理論に照らして重要と思われるキーワードである。

- 自然に文法が身につくよう、多量の英文を暗記する。
- 話したり書いたりするのに活用できるよう単語はコロケーションとともに覚える。
- 英語を頭に「焼き付ける」ために、学んだ表現を会話のやりとりの中で使う。
- 日本語を介在せずに話せるよう、頭の中で英語でリハーサルをする。
- 自然に言葉が出てくるように、練習ではスピードを重視する。
- 自然に言葉が出てくるように、繰り返し練習する。
- 流暢さを維持するために、話すときには重要な文法とそうでない文法を区別して注意を傾ける。
- 自分の使う英語の正しさ(適切さ)に自信を持てるように、耳（他の英語話者）と目（実際の英文）の両方で確認する。

学習方略においては、「～するために、～するように」にあたる目的意識が重要で、学習者はその効果と目的を理解した上で活用することにより、意識的な学習方略を無意識の文法スキルへと導くのに貢献しているのではないかと推測される。

3.5 発話データの分析

4人の発話データ（モノログタスク）は、それぞれの学習者の学習履歴、文法学習方略を反映して特徴的な傾向が見られた。ここでは、近況報告タスクのうち、4人が共通の話題（短大主催のテーブルマナー研修）について話している場面（抜粋）を例示し、タスク後数週間後にそれぞれのトランスクリプトを見せながら行ったインタビューも考慮しながら分析する。なお、ベンチマーク資料として、ネイティブスピーカー（NS）が S1 さんの発話に基づき録音したサンプルも示す。NS のサンプルのポーズ時間が長いのは、その場で S1 さんの録音を聞き、直ちに内容を再生するというタスクの難度の高さが原因である。表 3 は、この近況報告タスクにおける流暢さ（調査開始時及び3カ月後）の指標である。

表 3 近況報告タスク における流暢さ（10月⇒1月）

	NS	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
SR (syllables/min)	127.0	112.7	100.6	72.6	82.1	139.1	105.6	95.6	141.7
MLR (syllables/run)	6.3	4.1	3.9	4.4	4.5	5.8	5.0	4.6	5.5
Mean Length of Pauses (≥1.0)	2.0	1.0	1.0	2.4	5.5	1.0	2.0	2.4	1.0
Total Pause Length (≥1.0)	16.0	1.0	2.0	41.5	33.0	2.0	12.0	12.0	2.0

SR: Speech Rate (1分間の平均音節数)

MLR: Mean Length of Runs (ポーズとポーズの間の平均音節数)

Mean Length of Pauses (1秒以上のポーズの平均値)

Total Pause Length (1秒以上のポーズの合計値)

[トランスクリプト中 (.) は 0.25 秒以上 1 秒未満のポーズ、(1.0) はポーズの秒数を示す。]

NS:

Last Wednesday we (.) all **had a chance to** go to the Intercontinental (2.0) um... (2.0) **to receive a lecture** (.) **in the first session** (1.0) **where we learned about how to make a good first impression**, er **for example** we practiced (1.0) um... **the best way to** smile to bow and to **stand up straight**. (5.0) Then (.) er we went to a different room (.) **this time to** have lunch (.) **and also to receive a lecture**, but (.) to receive this lecture over er lunch (.) **which was** a (.) er...French um... (0.5) **full-course meal**. (1.0) ...

ネイティブスピーカーの発話には「決まり文句」（下線太字）と思われるフレーズが多用され、それがポーズ間の発話の長さに関わっている様子が伺える。更に口語英語の特徴でもある、フレーズ単位で次々に情報をつなげる役割を果たす「句連結表現」とも呼ばれる様々な表現（枠囲みの語句）も多く見られる（for example は文脈連結記号に分類される

が、ここでは説明を付加する役割を果たしている)。発話のプランニングに多少時間を割いているが、ポーズ間の発話量は多い。

S1:

Last Wednesday (0.5) uh we went to the Intercontinental Hotel (.)at Minatomirai area(.) And then first we (0.5) uh (0.5) got some lectures (.)about manner (0.5) adults' manner? (.) And we practiced (.)like smiling or bowing or something like that(.) Then that's (0.5) I felt like whatever (.)about that part(.) And after that we went to the (.)another (.) room(.) and then we had great lunch (.) which is French course (.) and (.) we (.)ate uh (.) like appetizers soup (.) fish meat and then dessert...

S1さんは、ネイティブスピーカーとの会話や海外ドラマからの大量の英語のインプットにより、中継ぎ言葉 (fillers) や 文脈連結記号 (discourse markers) の多用が見られる。文脈連結記号 (And then, And after that など) については、高等学校時代にリーダースダイジェスト等の記事を要約する訓練を受けた際身につけたとのことだ。また、継続用法の関係詞 **which** については、よく見るドラマの主人公がよく会話で使っているとのことだが、高等学校時代に得た文法の知識が基礎となっていることが推察される。4人の学習者中、唯一ホテル名に **the** を付けているが、本人は「全くの勘」で付けたと述べた。中継ぎ言葉に加え **something like that**, **like...** などのいわゆる **general extenders** (発話を引きのばす表現)の使用や、短い固まりをつなげるのに前置詞や関係詞などの「句連結表現」(枠囲みの語句)の使用も認められる。

S2:

I went to Intercontinental Hotel (.) eh at Sakuragicho, and (.) and we learned about how to (.) eat formally, beautifully, (0.5)and (.) we ate French. It was delicious but (.) it's too mm... elegance. ((laugh)) We have to eat sil- silently, and so (0.5) it- little uncomfortable for me.

S2さんの発話には、身の回りの出来事を英語で話すことに慣れていない様子が見られ、ポーズ時間も短い。**eat formally** (**eat in a formal setting** の意味) については受験で学んだ単語を組み合わせることで表現を作ったと述べていた。**too elegance** (= **too luxurious**) は、品詞は違うが意味を伝える機能を十分果たす語彙を用いている。**little uncomfortable** については、短大の授業で複数のクラスメートが話しているのが記憶に残っていたとのことだ。基本的な単語や文構造で身の回りの出来事を表現することに使い慣れていない様子が伺える。

S3:

Last Wednesday (.) we went to (.) Intercontinental Hotel, and eh (4.0) was taught about (0.5) manners (2.0)in communications and (.) er eating. Uh, (4.0) I think communication's part was interesting. Uh...(3.0) they (1.0) taught me (1.5) taught us about (1.0) how to (3.0) bow and (1.0) how to speak, how to communicate with the person (3.0)and how to stand (4.0) that kind of things.

S3 君は、頭の中で文を組み立てている（英作文をしている）と思われる直前のポーズ時間が長くなっている。その代わりに、他の学生が使っていない構文 (was taught about) や複文 (I think...)を使っている。受け身の使用はおそらく「教わった」という日本語が影響したものである。S3 君は、インタビューで「We で始めちゃったから仕方なく受け身にした」とのことだが、そこで and we learned about... と頭を切り換えるのは難しかったようだ。

S4:

I went to Intercontinental Hotel and er (.) a woman who (1.0) is in charge of (.) training new members (.) taught us manners of (.) serving (.) customer. And how (.) to (9.0) polite expression and how to (.) mm (16.0) ...

S4 さんも、英文を組み立ててから話す傾向がある。面接の初期で緊張していたことも相まって途中で沈黙時間が長くなり、筆者からの声かけ（発話時間の計算からは除外）が必要になった。しかし、関係代名詞 who や高等学校で学んだ表現 in charge of 等を活用するなど、学習した表現を活用しようと努力している。関係代名詞については、「まず a woman と言っておいて、あとで説明した方が楽」とコメントしている。polite expression ... の直前の9秒のポーズでは、適切な動詞を探していたと思われるが、結局は動詞の想起を断念して次につなげている。一回目の録音の直後に同じタスクに再挑戦した際は、SR (84.4)、MLR (3.2)、Mean Length of Pauses (1.7)、Total Pause Length (17) と大幅に沈黙の時間が減少したことを見ても、緊張による影響が一回目のタスクにいかにか影響していたかが想像できる。

ネイティブスピーカー及び4人の学習者の発話の観察（10月／1月）とトランスクリプトの分析に基づき、英語を話す上で流暢さに寄与すると思われる要因（連続した発話を可能にする要因）と流暢さを阻害すると思われる要因（ポーズが長くなる要因）について探ったところ、次のような項目が浮かび上がった（表4）。

表4 近況報告タスクに於ける流暢さの促進／阻害要因

流暢さに寄与すると思われる要因	流暢さの妨げになると思われる要因
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 決まり文句 (固まりで記憶されたもの) ▪ 文脈連結記号(And then など) ▪ 句連結表現 (関係詞、前置詞、不定詞...) ▪ 中継ぎ表現 (Um...など) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 語彙 (名詞、動詞、形容詞...) の想起 ▪ 文法上の迷い (時制、冠詞、代名詞...) ▪ 日英翻訳(その場での英文組み立て) ▪ 発話内容のプランニング

流暢さに寄与すると思われる要因についての傾向としては、

- ネイティブスピーカーの発話には「決まり文句」と思われるフレーズが多用されているが、4人の参加者の発話にはそれほど現れていない。
- 文脈連結記号をタイミングよく使うことで、発話のリズムが保たれる効果があるように見受けられる。

- ネイティブスピーカーは、目的用法の to 不定詞、副詞句や形容詞句の働きをする前置詞句、関係詞の継続用法などを使い情報を小刻みに付加している。
- Um... や Uh... 、 something like that (things like that) などの表現は、文脈連結記号と同様、4人の学習者の発話のリズムづくりに貢献している。

などの点が挙げられ、流暢さを阻害する要因についての傾向としては、

- 語彙の想起や、文法上の問題は4人ともあるが、あいまいでもとりあえず発話する姿勢があるとポーズ時間が短くて済む。S1さんの got some lectures (= received a lecture)、S2さんの、elegance (= luxurious)などがその例である。
- 整った英文で話そうとする意識が強すぎると、ポーズ時間が長くなる。
- 発話内容のプランニングにかかる時間は、個人的な内容を話すことに慣れているか否かという英語能力以外の要素も関わっている。

などの特徴が見られた。

4人の学習者が面接による会話セッションをはじめた2010年10月と2011年1月の近況報告タスクの発話サンプルを比べると、次のような傾向が見られた。

- 4人ともに、語彙の想起が原因と思われる沈黙の時間が減少した。
- S1、S4さんの決まり文句の使用が増えた。(流暢さの指標の向上も4人の中では1、2位であった。)

(例) I haven't decided what to do today. (S1)

*I have no plan. (S1) (⇒ I have no plans.)

There was nothing special. (S4)

...earned more money than usual (S4)

I was really frustrated (S4)

- S2さん、S3君については、動詞の時制に迷ったり英文を頭の中で組み立てたりしたことが原因と思われる沈黙が期間を通して見られた。

(例) We feel (.) we felt happy (.) because... (S2)

she drink (.) she drunk a lots beer. So finally (.) she drunken. (S2)

Uh...(3.0) they (1.0) taught me (1.5) taught us about (1.0) how to (3.0) bow and (1.0) how to speak (S3)

the hero is was eh Tom Cruise. (S3)

1月のタスクはそれぞれ異なるトピックで近況報告を行なったため単純な比較はできないが、4人の近況報告タスクにおける流暢さについては前掲の表3および図1に見られるように向上の兆しが見られた。

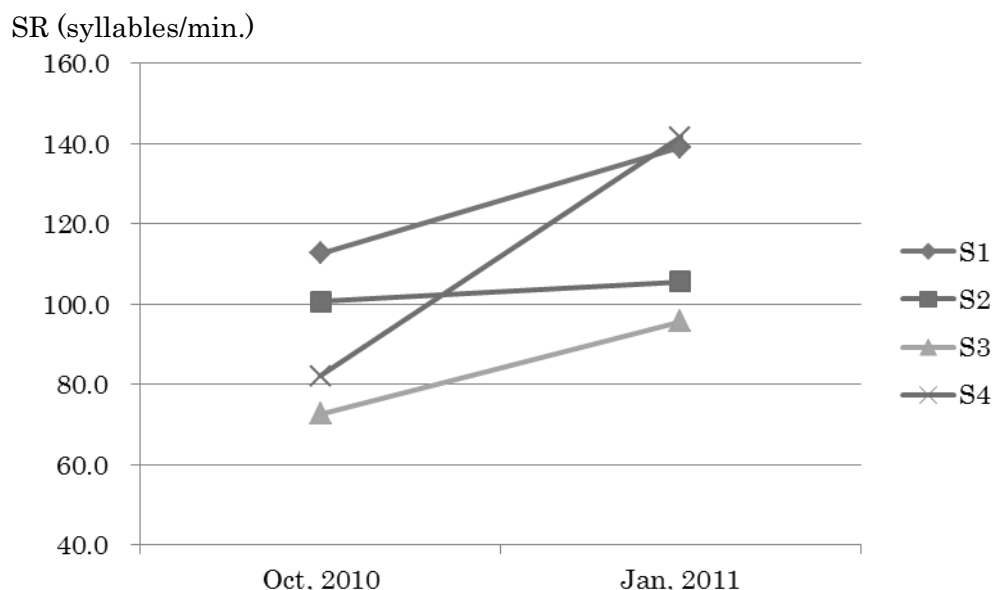


図1 近況報告タスクにおける流暢さ (Speech Rate) の変化

ほぼ半年間にわたる調査期間の中で、4人の学習者は（程度に差はあるものの）日常の経験について頭の中で英語でリハーサルをする習慣がついてきており、その練習効果が結果的に沈黙時間の短縮へとつながったことが予想される。

特に S1 さんと S4 さんは、新たに学んだ表現や決まり文句を会話で意識的に使おうという姿勢が見受けられた（ただし S4 さんの値の変化幅については、10 月時点の発話が緊張による影響を受けたことによるものも大きいと考えられる）。決まり文句として例示した前頁の英文の下線部 (I haven't decided... など) に注目すると、単なるイディオムではなく汎用性の高い文構造 (sentence stems) であることがわかる。2 人が意識的にこれらを収集して記憶したのか、繰り返しの使用により内在化させたのかは確認できなかったが、学んだ表現を汎用性の高い形で記憶することが、話すために使える英文法として重要である。「句連結表現」として取り上げた様々な表現形式もこの延長線上にあるのではないかと考えられる。

一方、S2 さんや S3 君が動詞の時制に迷ったり、頭の中で英文を組み立てたりしながら沈黙や言い直しをしているのは、コントロールしようとする努力（注意を傾けること）がかえって間違いを誘発している (Wegner, 1994 as cited in Segalowitz, 2003) ことが原因かもしれない。しかし、意識して努力することはその後の正確さを含む流暢さに貢献するものと期待される。言語習得に於いてしばしば引き合いに出される U-shaped Curve (学んだ文法項目をコントロールする正確さが一度悪化し、その後向上し安定する現象)の現れかもしれない。

面接実施期間を通じての参加者の流暢さ等の変化をはじめ、異なるタスクにおける参加者の発話データの分析は別の機会に譲らねばならないが、中・高等学校における文法習得に関わる学習履歴、学習方略が複雑に影響し、学習者の発話に影響を及ぼす様子と、英語を話すための文法知識の獲得について、そのプロセスを垣間見ることは出来た。

4. 高等学校英語科教諭からの知見（書くための文法）

4.1 研究参加者

2011年度前期（6月～9月）、国際言語文化アカデミアにおける英作文添削講座に参加した高等学校A教諭1名

4.2 データ収集及び処理

A教諭の同意を得て、5回の英作文課題のうち4回の提出課題（自由トピックによる3～5段落のエッセイ）の添削箇所から、日本人が苦手とする項目のうち (a) 時制 (b) 語句の連結 (c) 冠詞 (d) 仮定法 (e) 単数・複数、に関わる箇所を抽出し、当初のネイティブスピーカーによる添削にどの程度納得したか、その後のA教諭からのコメントや質問に対する筆者と添削担当者の回答にどの程度納得したかを、それぞれ、A、B、Cの3段階で評価していただいた。また、英語（特に英文法）の学習方略についても回答を得た。

A教諭からのコメントと納得度の評価に基づき、A教諭の文法知識取得の方略及び文法知識の変化について分析した。

4.3 学習履歴及び文法学習方略の分析

A教諭は中学校から大学まで日本で英語教育を受け高等学校英語科教諭として神奈川県に採用された。英語での口頭によるコミュニケーション能力もあり、工夫を重ねながら授業実践をしておられる。学生時代はNHKのラジオ講座、教員になってからは短期海外研修や国内での研修にも積極的に参加し、2011（平成21）年度国際言語文化アカデミアの英作文講座を受講された。

英語学習履歴に関し、A教諭は現在活躍中の多くの英語科教諭と共通点が多いと思われる。中・高等学校を通じて学習英文法に触れ、英文和訳や和文英訳を中心とした教育を受け、大学在学中、さらに教員に採用されて以降、コミュニケーション活動主体の授業やALTとのコミュニケーションを通じ「発信型」の英語への意識を高めてきた。

発信型の文法知識の由来については、

- 高校時代の知識の基礎の上に「教える立場になってさらに細かく勉強」した。
- 時事英語の英作文講座に参加し添削を受けた。
- 自らの文法知識の質を高めるべく、日常的に英字新聞等を読むように努めた。
- ALTとの会話、授業、外国人の友人とのメール交換などの場面で実際に英語を使った。
- 英文を書く際は、電子辞書（上位機種）の例文データや活用辞典等を参照しており、今後はWebのリソースもより積極的に活用しようと思っている。

ことなどを挙げている。

時事英作文講座に関しては、「時制を一致させることばかりに注意が向いていて、そうでな

い場合が往々にしてあることを学んだ」と当時を振り返っている。継続して英語に触れ研修に参加することにより高等学校時代に学んだ英文法の知識を常にアップデートしてきたことが伺える。また、英字新聞等からのインプットの際も、英語を使うことを念頭に置いた気づきがあることが推察される。何より、英語を日常の中で使い続ける機会を持っている姿が見受けられる。

英語を話したり書いたりする際の障害となっている点については、

- 語彙力、表現力の乏しさを痛感する。
- 話したり書いたりする際、トピックや伝えたい内容の選択に困ることがある。

などの点を挙げている。英語を教える立場にある一方、日本の教育システムの中で数多くの業務を日本語で行いながら英語力を維持することの難しさが想像できる。書くための文法は、現実場面での書く必要性（あるいは書くことを教える必要性）がなければ容易には習得できない。

4.4 英作文添削データの分析

高度な英語力を持つ英語教員の場合、英文添削の内容は個々の文法項目より、論理展開や表現の適切さに関わる項目がその中心を占めるが、ここでは日本人に習得が難しいと言われる文法項目に関わる添削箇所を絞って分析した。

表5は、あらかじめ筆者が選定した添削項目について、当初のネイティブスピーカーによる添削内容、及びA教諭からのコメントや質問に則してEメールにて送付した解説に対して、A（納得しやすい）、B（何となく納得できた）、C（そんなものなのか）の3段階に分けて回答いただいた結果の抜粋である。

A⇒Aと推移した項目については、A教諭に既に宣言的知識があるが、何らかの要因で正確なパフォーマンスに現れなかったもの、B⇒Aと推移した項目については、A教諭の宣言的知識に多少更新の余地があった予想されるもの、C⇒Aと推移した項目についてはA教諭の宣言的知識と添削内容（添削者の考え）との間にギャップがあったと考えられるものである。

表5 添削内容についての納得のしやすさ (添削時当初及び追加回答後)

項目	添削内容 (下線部が修正点)	添削当初	追加回答後
1. 時制	(英語との出会いについて述べた段落の最後で) This is my first encounter with English. ⇒ This <u>was</u> my first encounter with English.	A	A

2. 冠詞	<p>Before entering a junior high school, I didn't do anything special in order to learn English.</p> <p>⇒ Before <u>entering junior high school</u>, I didn't do anything special in order to learn English.</p> <p>(注) 同じ英作文中、I have been teaching English at a high school for many, many years. の “a”は修正なし。</p>	A	A
3. 連結(1)	<p>Now I am a fan of the Dragons.</p> <p>⇒ Now I am <u>a Dragons fan</u>.</p>	B	A
4. 連結(2)	<p>About three years ago, a fellow teacher asked me to join in a “tour” of going to a baseball game.</p> <p>⇒ About three years ago, a fellow teacher asked me to <u>join a tour group going</u> to see a baseball game.</p>	B	A
5. 単・複	<p>Because of the accident, we are facing power shortage.</p> <p>⇒ Because of the accident, we are facing power <u>shortages</u>. (or Because of the accident, we are facing <u>a</u> power shortage.)</p>	C	A
6. 仮定法	<p>(自分が野球好きになったと聞いたら昔からの友達に驚くだろう)</p> <p>If my old friends hear this, they will be surprised.</p> <p>⇒ If my old friends <u>heard</u> this, they <u>would</u> be surprised.</p> <p>⇒ <u>When</u> my old friends hear this, they will be surprised.</p> <p>⇒ A教諭の元の文</p>	C	A

それぞれの項目についてのA教諭からのコメントと筆者からA教諭にお送りした追加の回答、その後のお互いの情報交換の概要は次の通りである。

[1. 時制]

A教諭の自己分析では、「出会ったのが過去のことなので過去になる」ことは理解していたが、段落の最後で以前学んだ This is my first encounter... というフレーズが頭に思い浮かびそのまま使ったとのことであった。この場合は過去形が適切である点を確認した。

[2. 冠詞]

「go to school と同じく、enter high school ですね」という A 教諭からの回答について確認した。更に、enter junior high school という場合、junior high school ⇒ senior high school ⇒ college を一連の学校制度なり人が経験する段階と捉え、名前や科目名と同じくラベルのようなものなので無冠詞である点について情報を共有した。

[3. 連結(1)]

「そういう風に言うのか...という感じでした」とのコメントに対し、これが必ずしも間違いではない点と、I am a big fan of ～ と big がつくと I am a big fan of the Dragons. と言える点、更に、I am a fan of ～のあとは人がくる方が自然である点に言及した。また、I

bought a Beatles CD.の方が、I bought a CD by the Beatles.より自然である点にも触れ、その後A教諭とは固有名詞と the の関係についてネイティブスピーカーからの知見を交え意見交換をした。

[4. 連結(2)]

tour of のあとにはどちらかと言うと、join a tour of Paris のように地名が続くのが自然のなで添削例のようになった点について情報を共有した。

[5. 単・複]

「あまり納得できていませんでしたが、可算名詞として使うほうが自然なのかと思いました」とのコメントをいただいた。単数・複数の概念については筆者を含め日本人には難しい問題であるので、添削担当者からの次の説明をA教諭と共有した。つまり、shortage は見方によってどちらにもなる単語であり、一つの現象と捉えれば There was a big power shortage in Tokyo. とも言えるし、地域的、時間的に複数のケースをイメージする場合には、There were power shortages during the day. あるいは There were power shortages in different areas in Tokyo. となるということである。

[6. 仮定法]

この項目については何回かの E メールのやりとりを要した。まず、A教諭の添削に対する最初の反応は、

読んだ瞬間は、私の気持ちは「仮定法」ではないのだけれど、この場合は仮定法にするのが自然なのだろうかと思い、そう思ったところで終わってしまい、調べたり確認したりというところには至らなかった。

というものであった。その後、この添削については old friends の解釈が関係していることが判明した。つまり、添削担当者は、old friends を「(今はあまり会う機会がない)昔の友達」と解釈したために仮定法に添削したのだが、A教諭は「(今でも交遊のある)昔からの友達 (=good friends)」を意図したのであった。その結果、当初の添削は、When my old friends hear this, they will be surprised. となること提案した。

しかし、A教諭からは

(If, When については)やはり、これまでの自分自身の理解とそれほど違くないように思うのです。もともと話者の気持ちによって変わってくるのだとすると... やはり私は仮定法でも、when でもなく普通に if を使って書きたい気がするのですが...

とのコメントを頂いた。最終的には添削者が原稿を読んだ時のイメージと、A教諭のイメージが異なっていたことが原因で、修正の必要がないことを確認した。

上記の6項目を含む添削箇所についてのA教諭とのEメールでのやりとりは20日間ほど続き、イメージを英文に変換する際のプロセスの複雑さをあらためて認識した。添削時当初、及びその後のEメールでの情報交換後の納得度の推移については、上記の例に則して考慮すると概ね3つのパターンに別れる。つまり、(a) これまでの文法知識(宣言的知識)の枠内で

理解が可能な内容 (項目 1、2)、(b) 文法というより慣用的な自然さに左右される内容 (項目 3、4)、(c) これまでの文法知識 (宣言的知識) が微修正されることにより理解が深まる内容 (項目 5、6) である。

(a)および(b)の範疇に入る文法項目の理解度は学習者 (この場合 A 教諭) の既に持っている知識の量と深さに依存するが、個別の知識の積み重ねで徐々に理解が深まるものと思われる。しかし、(c) については、文法形式の選択が筆者の気持、意図、文脈、つまり文を越えたレベルに依存する度合いが高く、A 教諭のように文法の文脈依存性を十分理解していることが知識を深化させる上で必要であることを示唆している。また、(b)「連結」のように文を書くための機能としては多用される文法項目も、学習文法の中であまり目立たないために学習者の意識にのぼらないものもある。また、the Dragons に代表される固有名詞における冠詞と複数コンビネーションも、実際の会話や作文においては頻繁に出てくるにも関わらず、学習文法や文法演習で取り上げられることはあまりない。

A 教諭とのやりとりを通じ筆者自身も文法に関する知識の質を高めることができたが、これらの知識を日常の英語使用のみで自然に習得するのは困難かもしれないと感じた。一方、今回の考察を通し、文法項目を明示的に説明することの有効性については、学習者の既につづ文法知識と、説明の対象となる文法項目がどの程度文脈と筆者の意図に依存するかに左右される点も再認識することができた。

5. 考察及び英語教育実践への示唆

本研究では、(a) 学習者がコミュニケーションのために使える文法知識はどこから来るのか、(b) 活用に結びつく文法知識を身につけるため学習者はどのような方略を用いているのか、という探索的研究課題を設定した。

短大生 4 人のデータからは、学習者が幼少時より環境からの影響と自らの学習との相互作用を通じ、長い年月をかけて英語を習得するプロセスの一端を見ることができた。また、高等学校英語科教諭との E メールでのやりとりでは、英文法の文脈依存性と英文法知識の多層性を確認することができた。

外国語としての英語学習者が英語で情報や考えを伝えるために必要な文法知識の源は中学校・高等学校 (あるいはそれ以降) での学習であり、その知識に支えられた目や耳からの入力情報への気づきである。学んで使える状態になった文法的な知識は、はじめは意識しながら (to ~は「~するために」の意味だ) 使うが、次第にさほど意識しなくとも (I went to the hotel to attend a seminar yesterday.) 使えるようになる。

勿論、3 人称単数現在の -s など、「わかっているが間違えてしまう」習得に時間を要する文法項目もある。しかし、少なくとも時間が与えられれば自分でモニターできる状態になっていれば、あとは使うことにより自動化のプロセスを待つことができる。技能習得の観点から問題なのは、時間が与えられても用法の正しさを判断できない (つまり使えない) 文法項目が多い場合である。そのような場合、文レベル、談話レベルでの発信がおぼつかなくなり (DeKeyser, 1998 を参照)、結果的に学習者が基礎的な英語でコミュニケーションをしながら上

達する機会を奪ってしまうからである。

今回の研究協力者のデータから、活用に結びつく文法知識習得のための方略（必ずしも本人が方略と意識しないで行なっているものも含む）として特に教育実践への示唆があると思われるのは、

- ① 音声を介したコミュニケーションと英文法学習の両方に時間と努力を費やす。
- ② 理解する上では目立たないが、発信する上で重要な文法項目に気づき使いながら理解を深める。

ことであった。

①の環境を教室に実現するには教師の側に周到な準備が必要であり、生徒にも努力が要求される。しかし、少なくとも英語の音声やリズムで教室を満たし、生徒が英語を使う時間を確保することが重要である。さもないと、貴重な時間を割いて学習された文法知識がその後の耳からの入力情報への気づきや、発話による情報発信に使えない事態が生じてしまう。②は比較的容易に実現可能である。例えば、いわゆる「チャンク」に区切って読む練習をする際チャンクとチャンクの「つなぎ方」に注目させたり、自己表現活動で固有名詞と冠詞の使い方に言及したり、テキストを読む際、冠詞、時制、前置詞、後置修飾の使い方に注目して読ませたりすることが考えられる。談話構造や論理構造によりそれらの要素が影響を受ける点にも触れられるだろう。生徒に英語を使う場を与えると同時に使うための文法学習の方略を身につけさせることが、使える文法の習得を促進すると考える。

6. おわりに

本研究は中間報告であり、研究参加者の人数、分析したデータの量ともに限られている。話す英語についての考察はモノローグタスクに限られており、結果や論考について日本人学習者の言語習得についてなんら一般化を主張するものではない。コミュニケーション主体の英語指導には生徒の情意面、動機付けに関わる問題への考察も不可欠である。

しかし、今後の国際化社会の中で必要とされる発信型の英語教育の推進に向けて、学習者の認知プロセスを解明するための研究には大きな意義がある。教室での授業への貢献を視野に入れ、文法知識が発信力につながるプロセスについて研究を継続する必要がある。

国際言語文化アカデミアは県立外語短期大学をその前身としているが、外語短期大学は学生に使える英語と教養の双方を提供するというミッションを担っていた。そのノウハウと今後の研究の蓄積を、現場のニーズに則し教員研修へと還元することが今後の研究課題の柱となっている。教員と研修担当者、Native Speakers と Non-native speakers、理論研究と実践研究の対話を深めることで、言語教育について深い洞察を得られるチャンスがあると考えられる。

なお、本研究のアイディアの元となった、外語短期大学における選択科目 English Usage を担当するにあたり助言をいただいた前田道代教授、英作文データの分析に関して長時間ご教示をいただいた Robert Erickson 教授をはじめアカデミア教員各位、研究に協力頂いた高等学校教諭、そしてこれまで数多くを学ばせていただいた外語短期大学卒業生に心から感謝いたします。

参考文献

- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42-64). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. M. (Ed.). (2007). *Practice in a second language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2010). Monitoring Processes in Spanish as a Second Language During a Study Abroad Program. [Article]. *Foreign Language Annals*, 43(1), 80-92.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. C. (2007). The weak-interface, consciousness, and form-focused instruction: Mind the doors. In S. Fotos & H. Nassaji (Eds.), *Form focused instruction and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis* (pp. 17-33). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). *Implicit and explicit learning, knowledge and instruction* (pp. 3-25).
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31(3), 367-383.
- 和泉伸一. (2009). 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』. 東京: 大修館書店.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- Lougheed, L. (2007). *Barron's TOEIC: Test of English for International Communication (4th Ed.)*. New York: Barron's Educational Series.
- Muranoi, H. (2007). Output practice in the L2 classroom. In M. H. Long & J. C. Richards (Eds.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 51-84). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nakatani, Y., & Goh, C. (2007). A review of oral communication strategies: focus on interactionist and psycholinguistic perspectives. In A. D. Cohen & A. D. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 207-228). Oxford: Oxford University Press.
- Nation, P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31(7), 9-13.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Education.
- Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Segalowitz, N. (2003). Automaticity and second languages. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 382-408). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Swain, M. (1998). The Output Hypothesis, focus on form, and second language learning. In V. Berry, B. Adamson, & W. Littlewood (Eds.), *Applying linguistics: Insights into language in education* (pp.1-21). Hong Kong: English Centre, University of Hong Kong.
- 高島英幸. (2000). 『英語のタスク活動と文法指導』. 東京: 大修館
- 高島英幸. (2011). 『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』. 東京: 大修館
- Takeuchi, O. (2003). What can we learn from good foreign language learners? A qualitative study in the Japanese foreign language context. *System*, 31(3), 385-392.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Boston: McGraw-Hill.
- Wood, D. (2010). *Formulaic language and second language speech fluency: Background, evidence, and classroom applications*. London/New York: Continuum.