

# メタ認知を活かした英文法指導における

## 日英対照メソッドの効果に関する研究

研修機関 高知大学大学院 総合人間自然科学研究科 教育実践コース  
教育学専攻 多良静也研究室  
高知市立一宮中学校 教諭 橋尾 環

### 1. はじめに

1953年、ユネスコは、その報告書において「子供たちの学びの手段は母語である」と明記し、1999年にはユニセフが、「母語の学びが次の言語習得につながる」とそのユネスコの考えに賛同している。この背景には、世界には、政治的・経済的理由等で母語以外の言語を学ばなければならない様々な国や人種、民族の人々があり、そのような人々の新たな言語習得において、母語の役割が非常に大きいことが、あらゆる分野の研究で明らかになってきていることにある。その研究者の一人である Cummins (1984)は、『冰山説モデル』で、「母語の基底部分(CUP=共有基底言語能力、論理的・抽象的思考力やメタ言語能力)が、その後学習される第二言語・外国語(L2)の習得の基礎になる能力であり、母語を十分に身に付けることで、より効果的なL2習得に反映することができる」と述べ、L2を学ぶ上での母語能力の重要性を示唆した。また、Kellerman(1978)は、言語習得における母語転移の可能性をあげ、その条件として、母語とL2の違い(距離)や学習者の意識(有標性・無標性)の観点から分析し、学習者が言語間の違いをより認識することにより、母語転移を最小限にできると主張した。

上記のような第二習得理論に関わる研究結果より、学習者の母語の言語能力が、L2の習得過程で、一定の影響を与えることが明らかになっており、本研究においては、これらの先行研究をもとに、日本人学習者を対象とした、母語「日本語」を活かした効果的な英語学習について研究することとした。

### 2. 研究内容

#### (1) 日英対照メソッド

これまで、日本の英語教育の指導方法は、外国の様々な理論・実践を取り入れながら、その時代のニーズに合った形に変化してきた。平成元年版学習指導要領で、初めて教科目標の中に『コミュニケーション能力の育成』が明記されて以来、学校現場では、文法指導の方法より、英語を実際に聞いたり、話したりする、実践的な活動内容についての研究がされるようになった。しかし、平成20年度版新学習指導要領では、「言語材料の取り扱い」の求められる文法指導として、「語順や修飾関係などにおける日本語との違いに留意する」と母語である日本語と比較した英文法指導の必要性が述べられ、文法指導の具体的な指導法について明記されている。このことは、多量の英語によるInputが得られる「英語による授業」の必要性が叫ばれる中、英語の授業の文法指導の中に、母語である日本語との比較の視点を取り入れた、画期的な内容であると考えられる。

そこで、本研究では、上記の内容を受け、母語である日本語と英語による比較を通じ、メタ認知的に英語の構造理解を導くことは、学習者の「気づき」を引き出し、より正確で、適切な英語習得への助けになるのではないかと考え、母語である日本語と比較した英文法指導の実践検証を行うこととした。しかし、文法指導は、実際の授業の中では、指導全体の一部(主に導入部)にあたり、指導した文法事項についての理解・定着を図るためには、第二言語習得論に則った様々な練習を、授業の中に組み込む必要がある。そして今回、本研究において、日本語と英語の対照的視点を取り入れた文法指導と、その文法項目の定着を目指した英語指導全体(「日英対照メソッド」)を学校現場で実施し、以下に示す仮説理論の効果について検証することにした。

仮説：メタ言語意識を使った母語(日本語)文法との比較による英語の文法指導は、実践的コミュニケーション能力の要素の1つである、正確で、適切な英語使用のために必要な、英文法知識の理解や定着促進のために効果的であり、言語習得における学習者の言語学的自律性の育成につながる。

日英対照メソッドは、第二言語習得モデル(Gass, 1977; 村野井, 2006)と PCPP 指導(村野井,2006)に中津(1983)の中間日本語の考え方を取り入れたもので、英語のみによる Input とは別に、母語からの転移(影響)を考慮し、「自然な日本語」から「自然な英語」への新たな習得の流れを加えたものである。中間日本語とは、「外国語に移行可能な程度に最小限に整理された日本語」であり、英語の構造や発想に合わせて整えられた形であると考えられている。下記の図 1 は、この理論における英語の習得過程を、図式化したものであり、中間日本語の概念を、SLA の中間言語の中に含まれる日本語版(中間言語の中の L1 Step)とし、本来の中間言語を L2 Step とした。

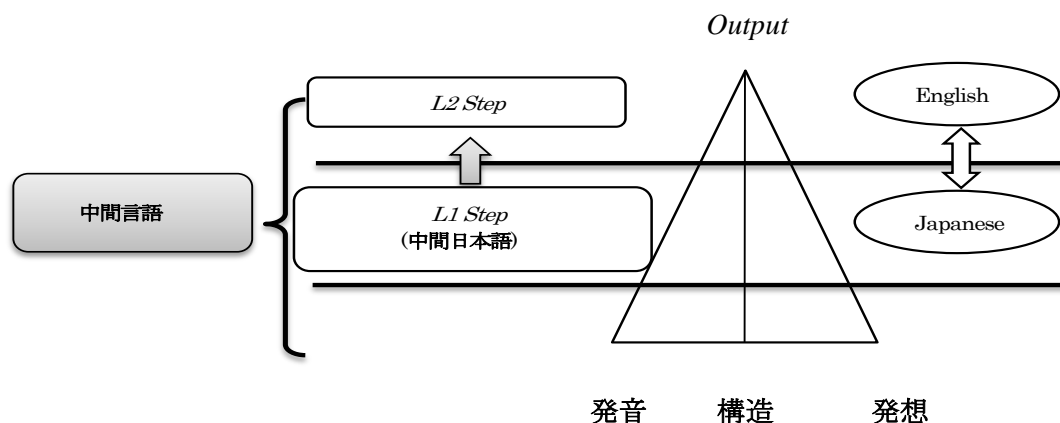


図 1: 「L1 の発想から始まる L2 習得の流れ」 (荒木, 1994; 中津, 1983) を加筆修正

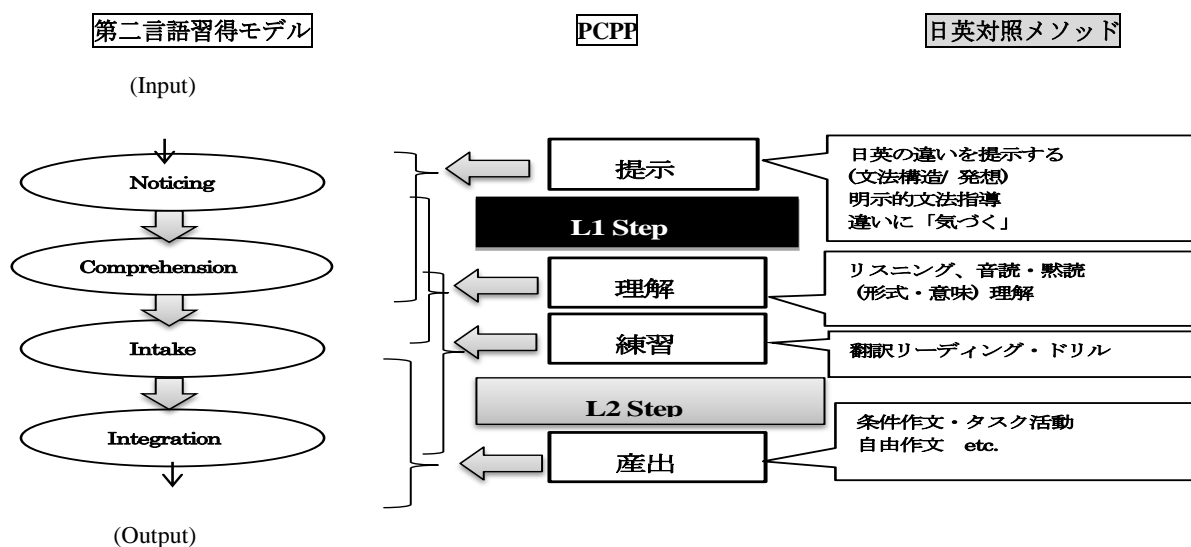


図 2: 日英対照メソッド(日英対照の視点を取り入れた第二習得モデル)

図 2 は、実際に「実験群」の授業で行った日英対照メソッドの指導方法の流れである。従来の英語の授業と大きく違う点は、提示の部分で、Oral Introduction による英語の Input の他に、学習者に提示文の「自然な日本語」を考えさせ、日本語と英語の違い(「文法構造」「発想」)について、「気づき」を導き出す点である。そして、練習の部分で、「文法構造」や「発想」の違い認識しながら、教科書の

英文を「自然な日本語」に直したり、「自然な日本語」を英語に直す活動(翻訳リーディング)など、「自然な日本語」から、L1Stepに置き換える作業を何度も行う。そして、最終的に、L2 Stepを経て、正確で適切な英文産出につなげる行程である。

## (2) 調査概要

上記の理論をもとに、以下に示す仮説を立て、実際に「日英対照メソッド」を用いた授業効果を、2種類の調査テスト a. 「文法診断テスト」、b. 「言語学的自律性診断テスト」を実施し、検証した。

### ア. 被験者/調査期間

中学校1学年 128名 / 5月～7月(3ヵ月間)

### イ. 調査テスト

#### a. 『文法診断テスト』

調査目的は、日常的に使用されている自然な日本語を、日英の違い(「文法構造」・「発想」)を理解し、正確で、適切な英語に直すことができる文法力について調べることである。すべての問題が、日本語を英語に直す形式であり、「英文法構造」に関する問題は、①語順理解、②主語挿入の作業、の2つの下位項目から成る。いずれの問題も、語順に厳しい英語と英語の主語の部分がなくとも通用する日本語(名詞文、形容詞文、動詞文等)との構造上の違いについて、理解しておく必要がある。もう1つの「発想」に関する問題は、3つの下位項目①人称理解、②単数形/複数形の使い分け、③be 言語(日本語)と Have 言語(英語)の認識(「ある」に対応するものとして have を使用できるかどうかを問う)から成っており、日英の発想の違いについての深い理解が必要となる。問題数は計 10 問で、1 問につき、複数の「文法構造」「発想」に関する複数の採点項目を設け、「文法構造」10点(語順 5点+主語挿入 5点)と「発想」10点(人称 3点+単数形/複数形 4点+be/have 3点)で、合計 20 点の配点である。下記に実際に使用した問題の一部を示す。

問題. 次の対話文の日本語を、語群(Word Box)の単語を使いながら、英語に直しなさい。

- (1) 【中学校の同窓会で、10年ぶりに由美(Yumi)と健(Ken)は再会します。】

<p>[提示日本文]          由美 : 君は健?          健 : そうだよ。                由美だよね。          由美 : そうよ。                東京出身だったよね?          健 : 違うよ。                大阪だよ。</p>	<p>[解答例]          [Are you Ken? (You are Ken)].          Yes, I am.  <u>[You]</u> are Yumi./ (Are <u>you</u> Yumi )?]          Yes, I am.          [Are <u>you</u> from Tokyo? (<u>You</u> are from Tokyo)].          No, I'm not .  <u>[I am]</u> from Osaka].</p>	<p>【語順】          【主語挿入】          【主語挿入】          【語順/主語挿入】</p>
--	---	--

#### b. 『言語学的自律性診断テスト』

調査目的は、与えられた単語の意味や品詞を辞書で調べながら、それらを使って、提示されたテーマに沿って、正確で、適切な英文を産出する学習者の言語学的自律性について調べることである。本研究の仮説においては、一般的な意味で使用されている自律性とは違う、英語教育における言語学的自律性を以下のように定義する。

**言語学的自律性:** 「文中における語が持つ機能(働き)についての知識を活かしながら、英文で使用したい語(句)の日本語訳や品詞を辞書で調べ、正確で適切な英文を、自らの力で考え、産出する力。」

本テストのテーマは、ある人物の自己紹介を完成させることである。この人物が、どのような職業であるかは、提示された単語の日本語訳を辞書で調べていくうちに徐々に明らかになってくる。調査対象学年で学習されている文型は、一般動詞を用いた SVO/SV、Be 動詞については、am/are のみであるため、自己紹介文では一般動詞と am のみを使用されることになる。採点方法については、提示された単語が、1 文中で 2 語、正しく使用されると 2 点得点で、使用提示語数に応じて 1 点ずつ加点となり、文

数が増えると1文につき1点ずつ更に加算される。ただし、SV(O)/SVCの語順が正解である場合のみ、単数/複数や修飾語句等の間違いについては、1か所につき1点減点とした。下記に実際に使用した問題の一部を示す。

問題.下に提示された単語を使い、次の絵の人物が、自己紹介している吹き出しに入る内容の英文を、すべてIから始めて書いてください。同じ単語を何度使ってもかまいません。文の数も、決まっています。使用する単語の意味や使い方は、辞書で調べ、必要な語は自分でおぎないながら、正しい英文を作ってください。

[Word Box: exciting / brave / treasure / want / love / speak / books/ explorer / a lot of / adventure / like / man / have / in/mysterious / a (an) / about / Egypt / history/ languages]

### (3) 分析方法

本研究では、仮説理論としての日英対照メソッドの効果を測ることを目的としており、日英対照メソッドによる英語の授業を受けた被験者を「実験群」(56名)、通常のPattern Practiceを中心とした授業を受けた被験者を「統制群」(72名)とした。そして、実験メソッドに影響されない被験者の英語の学力測定を、実験前に実施する中間テストをpre-testとして行い、3カ月の仮説理論に基づく授業実践の後、以下に示す2種類のテストを、仮説を検証するためのpost-testとして実施した。

今回得られたデータは、R 3.0 for Windowsを用いて、調査項目に応じて以下に示す統計処理を行った。文法理解および自律性については、中間テスト(pre-test)を共変量、「文法診断テスト」を従属変数、実験群および統制群を群変数とした共分散分析を行った。また、「文法診断テスト」の下位項目である「文法構造」「発想」「文法構造」「発想」の下位項目である「語順」「主語挿入」「人称」「単数/複数(数)」「be /have」についても、中間テストを共変量、下位項目「文法構造」「発想」および「語順」「主語挿入」「人称」「単数/複数(数)」「be /have」の得点を従属変数、実験群および統制群を群変数として共分散分析を行った。

### (4) 結果

#### ア. 文法理解に関する効果について

実験群の平均点(11.59)と統制群の平均点(9.38)に、文法面において有意な差は見られなかった( $p=0.61$ )。なお、『文法診断テスト』を構成する2つの項目(「文法構造」「発想」)についても、両項目において実験群と統制群との間に、有意な差は見られなかった(「文法構造」実験群の平均点(7.30)、統制群の平均点(5.91),  $p=0.34$ , 「発想」実験群の平均点(4.28)、統制群の平均点(3.44),  $p=0.89$ )。また、「文法構造」「発想」の下位項目別に、同様の方法で統計分析を行った場合においても、2群間の平均点には、有意な差は見られなかった(語順 ( $p=0.07$ ), 主語挿入 ( $p=0.99$ ), 人称( $p=0.76$ ), 数 ( $p=0.64$ ), Be/have ( $p=0.92$ ))。

#### イ. 言語学的自律性に関する効果について

日英対照メソッドの言語学的自律性における効果を検証するテスト『言語学的自律性診断テスト』をpost-testとし、統計分析を行った。実験群の平均点(9.75)と統制群の平均点(5.05)であり、『言語学的自律性』の平均点の差は有意であった( $p=0.00$ )。

### (5) 考察

文法理解に関する効果についての調査分析の結果(4.1)から、学習者の文法面の定着に関して、日英対照メソッドの方が、従来のPattern Practiceより、効果的な指導方法であることは言えなかった。その原因として、今回、調査テストの中で使用できる「文法構造」が単純で、Pattern Practiceによる定着でも、十分対応できるレベルであったことが考えられる。また、「発想」面においても、日英の違いを絶えず意識させるような授業を行ってきたが、学習者が、両言語の比較による「気づき」から得られた知識を、実践(調査テストの課題に対する作業)につなげることができなかつたと言える。つまり、知識を定着につなげるためには、「自然な日本語」→L1 Step → L2 Step → 「正確で適切な英語」のOutputの行程を、練習を通じて何度も繰り返し体験させることが不可欠だといえる。

また、実験群、統制群共に、文法テストの下位項目である「文法構造」(語順・主語挿入)の平均点が、

「発想」(人称・単数/複数・Be 言語/Have 言語)の平均点よりも、高いことから、英語の「文法構造」は、SV0/SVCとして記号化されるように、パターンとして理解、定着しやすく、この領域は、Pattern Practiceによる指導方法で、ある程度網羅できるレベルであると考えられる。しかし、その一方、「発想」は、歴史的・文化的な要因が絡む、母語話者のものの見方や意識に関するレベルで、パターンとして理解、定着させるには限界がある。ここ最近の日本の英語教育が、Pattern Practiceを中心とした指導方法であったことを考えると、今日の日本人英語学習者が、一般的に苦手とされる内容が、まさにこの「発想」の項目と一致していることも偶然ではないであろう。

また、「文法構造」「発想」の下位項目の平均点で、2群間で有意な差があった項目はないが、その中でも一番差があった項目が「語順」であり、ほとんど差がなかった項目は「主語挿入」であった。これら2つの項目は、同じ上位項目「文法構造」に属し、「主語挿入」は「語順」の一部として考えられる。しかし、両項目の正答率に差が出た原因として、まず、「英語には主語が必ず必要である」という認識が、非常に「明示的」であり、学習者が意識的に「主語挿入」を行うことができたことがあるが、それに対して、「語順」については、日英共に、多様性があり、学習者が両言語の明確な文法構造の違いを理解できていなかったことが考えられる。実験群では、日英の語順の違いを明示的に示し、理解させていたことが、今回の2群間の少しの差につながったのではないかと考える。

最後に、(4)イから、日英対照メソッドが、本研究で定義した**学習者の言語学的自律性**を育成するために、効果があったと考えられる。今回、実験群と統制群との間には、『文法診断テスト』による文法面での有意な差は見られなかったが、学習者の**言語学的自律性**を測る本テストにおいて有意な差が出たことは、Pattern Practiceで対応できない未習の語彙を、正確で、適切に操作ができたことであり、学習者の文法力の差と言っても過言ではない。また、解答に制限時間を設定した本テストにおいては、辞書を調べる作業時間も含まれているため、得点結果が純粋に英文産出能力を反映したものではない可能性もあり、今後、**学習者の言語学的自律性**を育てる上で、効率よく辞書を利用していくための指導や練習方法についての研究も行っていきたいと考えている。

### 3. 言語学的自律性を目指した英語教育

#### (1) 言語学的自律性を高める要因

Oxford(1990)は、学習方略の中の一つである**メタ認知的活動**は、学習内容に対して注意を向けたり、既習の学習事項と関連づけながら学習内容全体を俯瞰したりするなど、言語学習のためには欠かせない学習方法である、と述べている。しかも、**メタ認知**の原義が、自身の「認知についての知識」(knowing about knowing)であることを考えると、まさに**メタ認知**が、**学習者の自律性**と深い関係があり、**日英対照メソッド**が、言語を**メタ的**に捉え、分析、理解していくという点で、最終的には学習者の**言語学的自律性の育成**につながる可能性が考えられる。

また、本研究のための検証授業では、ペア・グループ活動を多く取り入れ、生徒同士で話し合わせる機会を多く持った。秋田(2007)は、「習熟度の低い学習者は、習熟度の高い学習者との相互行為を通じて、**メタ知識**および**メタ認知**ストラテジーへの気づきと使用を促進することができる。」と、グループ学習(協働学習)と**メタ認知**の関係を、Little(1996)は、さらに、「**自律**が達成されるためには、他からのサポートや協力が必要である」と**自律性**と協働学習の関係をも述べており、英語学習においても、**図3**に示す**メタ認知⇔言語学的自律性⇔協働学習**の3つの関係性を考えることができる。

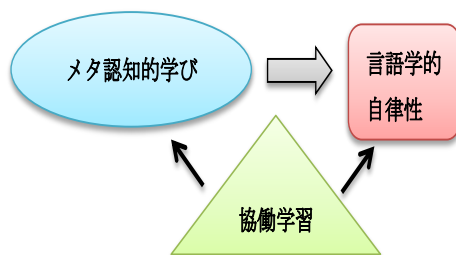


図3: 言語学的自律性を高める  
要因の関係性

## (2) 学習の「質」を高めるメタ認知的学び

### ア. 特定の課題に関する調査(英語:「書くこと」)結果

平成 22 年に、国立教育政策研究所は、全国の中学校 3 学年の生徒約 3000 人を対象に、学習指導要領で示された「書くこと」の内容について、定着度把握を目的とした調査テストを行い、「特定の課題に関する調査(英語:「書くこと」)において、その調査結果を報告している。この調査は、「書くこと」の(ア)基礎的・基本的な知識・技能、(イ)まとまりのある文章を書くこと、の 2 点に焦点を当てて実施され、それぞれの点において、以下のような課題が出された。

#### (ア)についての課題

- 疑問文や否定文の形式について理解している生徒の割合に比べ、コミュニケーションの中でそれらの文形式を正しく使うことができる生徒の割合が低いこと。
- 時間の経過や代名詞に着目して、文と文のつながりを考えることが十分身に付いているとはいえないこと。

#### (イ)についての課題

- H15 調査との比較から、まとまった内容の文章を書くことができる生徒の割合が増加したこと。また、4 文以上書けた生徒の割合が増加し、無解答の割合が減少したこと。
- まとまった内容の文章は書けても、文と文のつながりを工夫して展開することが十分身に付いているとはいえないこと。  
(下線は筆者による)

### イ. 日英対照メソッドによる認知的学びの有用性

今回の調査で使用されたテストの中に、対話が成り立つよう文の一部を書き換える、又は補充する問題があるが、下記の通り 2 種類の型(「形式規定型」「形式判断型」)があり、それぞれの正答率から生徒のつまづきの過程がより詳細になった。

正答率は「形式規定型」が 76.3%で、「形式判断型」は 28.7%であった。両者とも同じ解答を求める内容であったにも関わらず、正答率において、なぜこのような差が出たのかについては、次のようなことが考えられる。

まず、「形式規定型」では、生徒は、前後の英文を全く読む必要がなく、ただ日本語の指示に従って英文を書くこと、つまり

<p>「形式規定型」</p> <p>Mike : That woman is reading an English book.</p> <p><u>She is our English teacher.</u> (下線部を疑問文にきなさい。)</p> <p>Koji : Yes. She is Ms. Suzuki.</p>
<p>「形式判断型」</p> <p>Mike : That woman is reading an English book.</p> <p>_____ (be) _____ our English teacher ?</p> <p>Koji : Yes. She is Ms. Suzuki.</p>

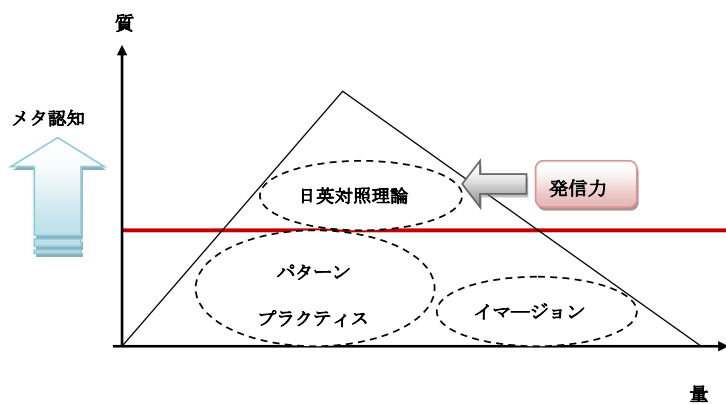
「be 動詞が使われている文では、be 動詞を文頭に出し、文末に?をつける」という知識さえあれば、正解する。この作業ができるための学習方法は、Pattern Practice(英文の形をパターンとして練習し、覚える方法)で十分対応できると考えられる。その一方で、「形式判断型」では、まず、必ず前後の英文を読み、その内容の意味を捉えることが必要である。そして、その後、解答の部分になる内容を日本語で考えることが予想される。それから、その日本語を be 動詞を使った英文に直していくのが一般的である。まさに、この思考の流れは、日英対照メソッドの「自然な日本語」→L1 Step(中間日本語)→L2 Step→Output の指導方法と一致するのである。この調査結果の課題である(ア)a の内容にあるように、コミュニケーションの中で使える英語は、単に英語の文構造を形式で教えることからではなく、日本語との「構造」や「発想」における違いを明示的に示し、理解させることで習得されると考えられる。なぜなら、日本人のコミュニケーションの基盤は、日々日本語で培われているからである。

また、課題(ア)b/(イ)a.b の「文のつながり」に関する問題において、次のような結果が報告された。

- ・ H15 調査との比較では、4 文以上書けた生徒の割合が増加した。(H22 年/69.1%) (H15 年/60.8%)
- ・ 4 文以上書いて、「文のつながり」がある生徒の割合が増加した (H22 年/48.0%) (H15 年/34.9%)

・4文以上書いて、「文のつながり」が無い生徒の63.5%が文法構造上の間違いにあった。

以上の3点から、つながりのある文を書くためにも、英語の文法面での十分な理解が必要であることから、**Pattern practice**を中心とした、たくさんの英語に触れさせる「量」に重きを置いた指導方法で、産出する英文を増やしただけでは、コミュニケーションの中で使える英語力にはつながらないことがわかる。下記に示す**図4**は、英語指導法を、学習者に提供される英語を「質」と「量」の側面から、それぞれの関係性について表したものである。



**図4：「質」と「量」の関係性から見た効果的な英語指導方法**

平成24年に、国立教育政策研究所はこの調査結果のまとめとして、コミュニケーションの中で、文形式を正しく使うことができない生徒が多いという課題があり、「文構造等の理解の体形化を図る」ための改善方法として、日本語との比較による英語の文構造の理解を促す必要性を述べている。これは、まさに、**図4**が示す通り、英語指導法のInputの「量」に対する「質」の重要性を意味することであり、学習者が**メタ認知的に英文を捉え、正確で適切な英文産出が、真のコミュニケーションの中で**の英語力であると言える。

「発信力」を英語に直すと、Communicativityである。この英語が示す通り、生徒にコミュニケーションの中で使える「発信力」のある英語力を身に付けさせるためには、生徒が自律的に英文を産出していくことをめざして、共通の「ことば」としての母語や学習言語を、メタ的に捉え、その類似性や差異に「気づく」ことができる力を育成していくべきであると考ええる。

### 主な引用・参考文献

- 秋田喜代美(編著)(2007). 『授業研究と談話分析』 東京：放送大学教育振興会  
 荒木博之(1994). 『日本語が見えると英語も見える』 東京：中公新書  
 Gass, S.(1997). *Input, Interaction, and the second language learner* . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.  
 国立教育政策研究所 教育課程研究センター (2012). 『特定の課題に関する調査(英語：「書くこと」) 調査結果(中学校)』  
 Little, D.(1996). Freedom to learn and compulsion to interact , Promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W.W.F. Or, & H.D.Pierson(Eds), *Talking control: Autonomy in language learning (pp.203-218)*. Hong Kong : Hong Kong University Press  
 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』 東京：大修館書店  
 中津療子(1983). 『再びなんで英語やるの?』 東京：文春文庫  
 Oxford, R.(1990). Language learning strategies : *What every teacher should know*. New York: Newbury House  
 竹内理(2003). 『よりよい外国語学習法をもとめて 外国語学習成功の研究』 東京：松柏社  
 津田ひろみ(2013). 『学習者の自律をめざす協働学習 中学校英語授業における実践と分析』 東京：ひつじ書房