

中学校における明示的知識の手続き化を促す practice の実践と分析

研究者: 東京都/東京学芸大学附属世田谷中学校 教諭 山城 仁

《研究助言者: 小池 生夫》

概要

本実践研究は、生徒が学習する文法的知識などの明示的知識をより自由に使える状態へと育成するための練習(以下practiceとする)のあり方を計画・実践し、質問紙調査、パフォーマンスの分析をもとに成果と課題を検討した。

実践にあたっては、practiceを「学習する文法事項を明示的に理解させた上でその形式・意味・機能の結びつきを強化することを目標とし、その手続き化を促す上で生徒が抱える課題の克服に向けた意図的な言語活動をくり返し実施する一連の取り組み」と定義し、その具体化を試みた。実践的な見地からpracticeは、(1)生徒が自ら使用する形式を選択する余地のある活動、と(2)生徒の学習文法事項における使用を促す活動に大別された。明示的知識の手続き化を促すという目的に向けて、生徒のパフォーマンスを適宜評価しながらこれらのpracticeをくり返し実施した。

実践後に行った質問紙調査のプロトコルをKH-coderを用いてKWIC分析をしたところ、生徒の多くは文法学習が契機となってこれまでできなかったことができるようになったと感じていることが明らかとなった。また文法をスキルの中で学習し、使えるようになることが文法を理解することである、と考えていた生徒(スキル群)は複雑性における一部の指標(t-unitの長さ、使用文法の種類)を有意に変容させていた。スキル群の生徒がどのような思考を持っていたのかを明らかにするためプロトコルを分析したところ、「英語学習に毎日取り組む」という点が挙げられた。

1 問題と目的

第二言語学習者にとって学習している文法事項などの知識が流暢に使えるようになるにはかなりの時間を要する。学んだ文法事項が使えるようになっているかを評価するには1学期単位ではなく、年単位で検討するなど中長期的な視点が必要である(鈴木, 2017)。その視点を持って生徒が取り組む学習活動を改善し続けたり、より習得を促す学習展開を検討したりすることが必要である。また生徒自らが授業や家庭学習において工夫しながら英語学習に取り組み続けるという視点も知識を使えるようにするためには不可欠である。生徒は英語という言語を習得するためにどう取り組むかという答えのない課題が与えられているのであり、自ら課題により良く対峙しようとする姿勢を持つ生徒を育成することは英語指導の重要な教育的側面であると考えられる。筆者は教師の働きかけと生徒の能動的な姿勢が効果的、互恵的に作用する授業を目指しながら実践者として日々の授業に臨んでいる。その具体的な手続きや成果、そしてそこから得られた教育的課題を共有することは教育実践研究として意義のあることと考える。

筆者が勤務している中学校においては、新たに学習する文法事項の形式や意味を知識として理解はしているが、既習の知識と今学習している知識をどのように使い分けるかの認識が曖昧であっ

たり、使用場面がよく理解されていなかったりする生徒の事例は多い。このような生徒のパフォーマンスからは、生徒は学習する文法事項をより多角的に理解したり、十分に運用するための知識が育成されたりしていない中で新たな知識をさらに学習するというサイクルがくり返されているといえる。このような課題を抱えた生徒に対して次の2点をさらに改善したい。

1点目は文法事項の指導である。文法事項の知識を指導することが必要であることはいうまでもない。しかし、指導した文法的知識をどう育成するのか、文法指導を通して生徒の言語習得をどう支えるのかはより検討される余地があるのではないだろうか。生徒が学習する文法事項は長い期間をかけて徐々に習得されていくという前提のもとに立ち文法指導に対する考えを深めることは今求められていることであると考え。

2点目は言語活動である。言語習得のための言語活動はどのような視点を持って構成されるべ

きなのだろうか。生徒が言語活動に取り組む上で抱えがちな課題を予測したり、実際のところ何が上手くできないのかを活動や成果物などを通して評価したりすることは「足場かけ(Wood他, 1976) (以下 scaffolding とする)」を生み出すことにつながる。言語習得を目指した実践において scaffolding はどのように具体化されるのかを明らかにすることで実践の一端を進展させたい。

上記2点は別々に指導、育成されるものではなく、言語活動と文法事項の指導は一体的に考えたい。文法事項は説明だけでなく、言語活動を行う中で文法事項をより深く理解させ、運用する力を高めさせることが言語習得につながると考える。

言語活動と文法指導の一体的な実践を検討する上で反復のある活動に取り組ませることは不可欠な視点である。まず実践指導の全体を俯瞰するため齋藤(2007)を参考にする。齋藤(2007)は学習における反復について次のように述べている。

「学ぶ」という言葉は、もともと「まねぶ」を語源としている。つまり、その本来の意味は、手本を真似て習うということだ。(中略)真似をするとは、まず自分がある型にはめ込む行為である。(中略)もちろん、型を覚えて修行が完了するわけではない。その型を自分なりにどう使っていくかが次の課題となる。つまり、個性の表現とは、型を完全に修得したところから、あるいは型を意識しなくなったところからはじまると言っても過言ではない。(中略)(外国語の文法は)「型」であり、それは何度も何度もくり返し、さらにはそのものに成りきることによって、気にするべき客体ではなくなってくる。

ここでは、生徒が覚えた文法事項を自分なりの文脈でより自由に表現できるようになるには学習にくり返し取り組ませる指導が必要である、ということを確認したい。まずは学習対象である文法事項を真似る、そしてその型を覚える、その上で、それらが気にならなくなるまで体に叩き込む、という過程が言語習得には必要である。

しかし、反復のある活動を取り入れる際には次の課題を検討する必要がある。金谷(2008)は英語の習得における反復の課題を(1)ただ反復練習をするだけで、そこから発展しないこと、(2)そこからの発展を計画せずに教えることの2点を挙げている。外国語として英語を習っている生徒には、まず使えるようにさせることを目指す中で、

さらに上手に使えるようにさせるためのステップを計画しておくことが不可欠である。

ここまでに、言語習得に向けた授業において文法指導と言語活動を基本としながら反復とその見通しのあるステップを構想する必要があることを概観した。次に反復のある言語活動の具体について深めたい。

生徒は言語習得に向け反復、つまり practice が必要である。practice というと文法を身につけさせるために行う機械的ドリルや pattern practice を行うことが想定されがちであるが、practice はどのような範囲の活動を含意するのだろうか。Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English (Hornby, 2020)

(以下 OALD)には以下のようにある。

- 1) to do an activity or train regularly so that you can improve your skill
- 2) to do something regularly as part of your normal behaviour

この OALD の定義は、practice は授業においてねらいとするスキルを育成するためにくり返し活動を行うことであり、特別に、集中的に行うものではないことを示しているが、どのような活動を日常的に行うのかは明示していない。では practice の具体はどうあればいいのだろうか。鈴木(2017)は、正確な語彙と文法の知識がある上で、文を理解・産出する様々な機会でもって練習することにより徐々に使えるようになると述べている。この「様々な機会の運用練習」について中学生学習者の実態に即しながらさらに検討することが practice を具体的に構想することとなる。

本実践研究が practice に着目する意義は次の2点にある。

1点目はこれまでの知見を実践に反映させることである。Macaroらによれば、文法的知識はコミュニケーション能力の育成に不可欠であることが Canale and Swain(1980)以後、多くの研究で実証されてきている一方で、そこで明らかとなった知見は実践的、研究的に重きが置かれていないと指摘している(Macaro et al., 2016)。本実践研究では practice における先行研究をもとに実践を計画、実施する。

2点目は、practice の概念をもとに実施する授業実践の成果と課題を明らかにすることである。日本人中学生の言語習得を促すために practice をどのように具体化し、体系的に実施するのかについて言及している先行研究は見られない。そこで、本研究は先行研究を参考にしながら中学生に対して実施可能な practice を計画、実施し、その手続きと成果、課題を明らかにすることを目的とする。

本章では言語習得には文法事項と言語活動の指導において一体的に実施する practice が必要であること、そしてその実践手続きと成果、課題を明らかにする必要があることを確認した。次章では、まず第二言語習得理論(以下 SLA)をも

とに practice の具体化と実践に向けた理論的背景を明らかにする。

2 先行研究

2.1 Practice をどう捉えるか

SLA における practice の先駆的な研究者として DeKeyser が挙げられる。DeKeyser(1998)は、Anderson(1982)と Anderson et al.(1997)から practice の有用性を述べている。Anderson(1982)は、認知的スキルが習熟することにより学習した知識が特定の状況において即時に使えるようになることを示した。Anderson et al.(1997)は、抽象的規則と具体的な例示が宣言の手続きを手続き化へと移行させるのに必要不可欠であることを明らかにした。それらの知見を Anderson はスキル習得理論として提唱している。スキル習得理論とは様々な運動・認知的行動が熟達していくプロセスを説明する理論であり、泳げるようになる、テニスができるようになるなどの学習プロセスは英語学習にも通ずるところがある(DeKeyser, 2015)。そこで本実践研究では生徒の第二言語習得状況をスキル習得理論の概念を通して捉え育成することとした。

スキル習得を促す活動として DeKeyser(1998)はコミュニケーションドリルを挙げている。コミュニケーションドリルは学習者に学んでいる文法事項を意識しながら伝達を行わせることを意図しているため、スキル習得を促すと考えられた。その中で practice は「ねらいとする行為をより良くできるようにする活動」と定義された。DeKeyser(2007a)では、practice は「第二言語における知識とスキルを発達させるという目的に向けた体系的、意図的に行う第二言語活動」と

定義され、よりスキル習得の側面に焦点が当てられた。この定義においては、機械的ドリルや pattern practice のような活動が必要であると

は示していないが、反復のある活動(ドリル)が必要であると次のように述べている。

The real question is not so much whether repeated performance of a narrowly construed task has a role to play in second language learning, but how strongly form-focused activities such as drills should be integrated into the curriculum without reverting to a structural syllabus that merely teaches “the structure of the day” or becoming obsessed with a mere focus on forms instead of focus on form (DeKeyser 2007a).

(下線部は筆者による)

これから単に形式のみに焦点を当てた活動 (focus on forms) ではなく、学習者の意識を形式に向けさせる言語活動 (focus on form) を検討する必要があると認識される。それは言語使用が中心となるカリキュラムに形式指導を統合した実践をどう計画・実施するかという課題を検討することである。そこでのドリル活動の役割は form-meaning-function (形式・意味・機能) を結びつけることであり、徐々にコミュニケーションにおいて運用する力を高めることにある。

これよりさらに検討されるべき点は practice を通して生徒が学習する文法などの知識がいかに使えよう知識へと変容していくのかを見通すことである。次節ではスキル習得の視点をもとにそのプロセスを概観する。

2.2 スキル習得と知識

様々な分野のスキルはその初期段階から流暢に使用できる段階まで共通した発達プロセス (スキル習得の段階として後述している) が見られる (DeKeyser, 2015)。技能・腕前などと訳されることが多いスキルは「知識が形式化したもの」(DeKeyser, 2017) である。つまり、英語におけるスキルとは学んだ文法などの知識について使用パターンを獲得することであるといえる。DeKeyser (1998) はスキル習得の段階を (1) 宣言的知識, (2) 知識の手続き化, (3) 自動化, 手続き的知識の転移と区分した。スキルの促進は初期に獲得された知識が流暢に扱えるようになる熟達化である。

宣言的知識 (declarative knowledge) は、習熟した行為を受容的に観察・分析することで得られ、熟達者が口頭で行う説明を通してでも得られる (DeKeyser, 2015)。また宣言的知識は knowledge THAT, つまりは学習している対象について説明する事ができる知識 (DeKeyser, 2017) である。「認識されている知識」として定義される明示的知識 (DeKeyser, 2017) は宣言的に説明される必要がある (Paradis, 2009; Ullman, 2015)。それはつまり中学生が明示的知識を学習する際にはただ単に文構造や意味を記憶するだけに止まらず、それらがいつ、どのように使われるかについての知識を獲得することが必要なのである (これらを踏まえ文法的知識は明示的知識の一部として含意する)。

明示的知識のスキルを促す (つまりは明示的知識の宣言的知識化—手続き化) には表1のような課題がある。これらの課題に対処するには (1) form-function mapping: 学習している文法事項をどのような場面で使えるか (2) form-meaning mapping: 学習している文法事項は伝達内容に応じてどのように使用できるか (3) form-form mapping: 学習している文法事項を複数ある選択の中からどう選ぶか (DeKeyser, 2005) を生徒に学びをとらせることが重要である。明示的に指導することの重要性は DeKeyser (1998) においても見ることができる。その中では指導の手続きが以下のように述べられている。

... declarative knowledge should be developed first, before it can be proceduralized. This means that, if grammar is taught, it should be taught explicitly, to achieve a maximum of understanding, and then should be followed by some exercises to anchor it solidly in the student's consciousness, in declarative form, so that it is easy to keep in mind during communicative exercises.

(下線部は筆者による)

■表1: 文法事項の習得を阻害する項目とその要因(DeKeyser, 2005)

項目	阻害要因
意味の複雑さ	母語と第二言語が表す意味体系が多くの場合異なる 第二言語において、母語と同じような気づきが起こりにくい
形式の複雑さ	伝えたい内容を表す形式が複数ある 母語と第二言語の語順が異なる 形式の選択判断は学習者の感覚によって行われる
形式-意味の関連性の複雑さ	学習している文法事項を使わなくても他の形式で表現できる 形式に意味が含まれないものがある(例: 三人称単数形のs)
形式-意味の関連性の実用性	(学習者要因として) 意味を中心に文を処理しがちである (学習者要因として) 形式-意味の関連に注意を払わない

文法的知識の明示的な指導は、学習している文法事項への気づきを促し、徐々に習得されることにより自発的な発話を生む(Ranta and Lyster, 2018)。その習得のためには学習している文法事項が生徒の意識下にある状態で言語活動に取り組みさせることが重要である。単純な文法的知識を使える状態へと熟達させるこれらの視点(この点を以下「アクセス(accessibility)」(DeKeyser, 1998)とする)は、指導・学習を検討する際に見落とされがち(DeKeyser, 2007b)であるため、意識的に行うことが必要である。

手続き的知識とは「行動が変換されたもの」(DeKeyser, 1998)であり、手続き化(proceduralization)とはknowledge HOW、つまりは宣言的知識を使用するために必要な知識を持つことである(DeKeyser, 2007a; 鈴木, 2017)。それはしかし、いつ、どのように使うかを知っているだけでは手続き的知識をより強固に獲得していることにはならない。その獲得においては実際に言語を使用する状況において何度も形式を選択するという心的な行為が行われ、強

化されることが必要となる。

手続き的知識を持つことの最大のメリットはその流暢性にある(DeKeyser, 2015)。明示的知識へのアクセス性を高めた後、記憶から活動に必要な宣言的知識を一つひとつ呼び起こすのではなく、その活用に必要な知識をすぐに使える知識のまとまりとして蓄えておくこと(DeKeyser, 2015)ができればより即時的なやり取りが可能になると考えられる。流暢性という観点からは、手続き的知識は十分に深められる必要がある。それは流暢に扱える手続き的知識を組み合わせた使用はコミュニケーションをより円滑に展開させることにつながるからである。その有益性の一方で、中学生学習者にはまず言語使用を促す必要があり、ゆっくりでも使えるようにする手続き化の指導を十分に行うことが重要であると考えられる。

スキル習得の概念においては、手続き化されているか、されていないかという100か0かというものではなく、使いながら徐々に身につけていく側面の色濃いものである(DeKeyser, 2015)。すなわち、反応時間が短縮、エラーが低減され、

素早く自在に運用できる(手続き化の段階を深め、自動化が達成される)までにはかなり多くの practice が必要であり、相当な時間を要することは明らかであるといえる。そうであれば、中学生段階での指導においては明示的知識を獲得させ、それらを上手に使えるようにさせる(宣言的知識を含む手続き化への)プロセスに焦点が置かれるべきであると判断し、本実践研究ではその手立てについて検討することとした。

これまでに述べた内容を踏まえ、本実践研究における practice を「学習する文法事項を明示的に理解させた上でその形式・意味・機能の結びつきを強化することを目標とし、その手続き化を促す上で生徒が抱える課題の克服に向けた意図的な言語活動をくり返し実施する一連の取り組み」とする。

2.3 手続き化の実用的有用性

日本における学校環境下での外国語の習得について目標とすべき生徒の姿は、母語を介さずに、またあまり意識せずに基本的なルールを使って、高速で文を作ることができる状態(金谷他、2015)であり、中学校英語教育の主な役割は英語の基礎的な性質を飲み込ませること(金谷、2002)である。この基礎的な性質を飲み込ませることこそ、本実践研究における手続き化が主に意図するところである。ゆえに、中学校段階の指導として手続き化を促す手立てを検討することは、理論的な有用性ととともに、日本人中学生にとって必要のあることであるといえる。

3 本実践研究における リサーチクエスト

本実践研究においては、以下のリサーチクエストに答えることを目的とする。

- (1) practice (とそれを支える scaffolding) はどのように具現化され、実践されるか。
- (2) practice は明示的知識に対する概念やパフォーマンスをどのように変容させるか。
- (3) practice の実践における成果と課題は何が挙げられるか。

4 実践の内容

本実践研究は、筆者の勤務する国立大学附属中学校第2学年の生徒(139名)を対象に実施したものである。本実践期間は2020年9月から2021年1月に実施した。本校で使用している教科書は New Crown English Series であり、上記期間には Series 2 Lesson 4 から Lesson 8 までの内容を明示的知識(there 構文、動名詞、4文型の動詞、不定詞、比較級、受動態)を中心とした言語習得(手続き化)を図りながら指導を計画、実施した。

4.1 明示的知識の導入としての teacher talk

明示的知識を言語使用の中で指導する言語活動として、まず学習文法事項の口頭による導入を実施した。明示的知識をどのように導入し、展開するかは各実践者によって異なってくる。中学校で指導すべき学習文法事項は文部科学省が定める学習指導要領を基に教科書に配列されている。それは特定の単元で指導すべき項目として挙げられるが、筆者は生徒がまだ学習していない文法事項をその単元を指導する前にも生徒に提示している。それは文法事項に触れるインプットの機会を最大限高めることを意図して行うものである。未習の文法事項を口頭導入する際には(1)スピード、(2)わかりやすい文脈での使用、(3)視覚教材等の工夫を心がけている。事前に文法事項を導入する一方で、どの文法事項でも無作為に使用している訳ではない。どの文法事項をどの時期になどと決めてはいる訳ではないが、基本的には単元を学習する時期を見据え、意図的な使用を心がけながら、徐々に頻度を高めていくようにしている。本実践研究における teacher talk は、実践者が生徒に語りかける話しのことを指す。生徒との対話のことを指す small talk における実践者の語りは teacher talk の一部として捉えている。

4.2 手続き化を促す言語活動の展開

次に手続き化に向けた明示的指導と言語活動について具体的に例示する。以下に示すのは

項目	学習活動	指導内容
1	文法事項に関する説明	教科書の学習単元で扱われている文法事項に関する明示的な説明(文構造や使用上の注意事項を中心に)をする。
2	文法事項の用例(ハンドアウト)を活用した形式・意味の理解	能動態の英文を見て受動態の英文を書かせ、日本語訳を確認する(巻末資料2)。それらを日本語訳から受動態、能動態から受動態の英文がいえるように練習を個人・ペアで行う。この項目2については授業開始時に口頭練習したり、正しく書けるようになっているかを確認したりするなど何度も取り組ませる。
3	教科書英文の読解	スラッシュリーディングに取り組ませ、自分のわからない箇所を確認させる。教師によるモデルを確認させ、自分のわからない箇所を含めた英文の内容理解を促す。
4	教科書英文の音読	さまざまな音読を行う(一斉、バズ、リードアンドルックアップ、穴あき、シャドウイングなど)。
5	教科書内容を活用したアウトプット	教科書の題材内容に沿って英作文する活動を設定した。教科書内容の再構成活動はストーリーリテリングやディクトグロスなどがある。しかし、同じ内容について再構成させると英文の多様性に欠けることが想定されたため、本単元では題材内容について英作文するのではなく、題材内容に沿って自分のオリジナルな内容を作る活動とした。
6	教科書内容に類似するテーマで英作文	本単元のテーマであるIndia, My Countryに類似したテーマ(My Hometown)について英作文をさせた。

■図1: Lesson 8 の学習活動と指導内容

Lesson 8 India, My Country(受動態)の実践指導内容である(なお、生徒には明示的知識ではなく、文法という用語を用いて指導している。以下生徒に対して説明を加えた指導場面を述べる際は文法事項、文法的知識などとして示す)。

本単元指導の第1時には通常行っているsmall talkを行った後、文法的知識の指導として単元において扱われている文法事項(受動態)に関して、その文構造や意味内容、表現上の諸注意事項などについて説明を加えた(巻末資料1)。次にそれらがどのように表現されるかを具体的に示す例を提示し、その用例を日本語から英語に直す、複数の単語を手がかりに英文を再構成する、態の変換をするなどして速く正しくいえるようにさせる口頭練習に取り組ませた(巻末資料2)。本実践での文法指導においては以下の6点を指導の重点事項として掲げた。

- (1) 単元の指導開始時に目標文法事項に関する事項を包括的に説明すること。
- (2) 目標文法事項を使った用例を読んだり書いた

- りする再構成練習をくり返し行うこと。
- (3) 用例は速く正確に書いたり、いえたりできるようになることを意識させること。
- (4) 生徒が目標文法事項の文構造や意味が把握できていなかったり、使用上課題を抱えていることが明らかに見て取れたりする場合はくり返しpracticeに取り組ませること。
- (5) 学習した文法事項を意識させながらアウトプット活動に取り組ませること。
- (6) 生徒がアウトプットする英文におけるエラーなどに対するフィードバックは本単元の学習文法に焦点を当てて行うこと。

上記の点を考慮しながら実施したpracticeの手続きを図1に示した。これらの項目は基本的には項目1から進めていく。その際には上記(4)に示したように、生徒が上手く取り組めていないと評価した場合はその項目をくり返し取り組ませた。特に何度も練習したのは項目2や項目4である。項目2は、能動態から受動態へ、日本語から受動態への表現がある程度できるようになってい

ると判断できるまでに時間を要した。次に時間の制限を加え、その時間内にどの程度いえるかにチャレンジさせた。また、用例はいわせるだけではなく、正しく書けるようになっていくかもくり返し取り組ませた。項目4は音読を通して英文へ慣れ親しみを感じさせる目的がある。生徒には穴あき音読に取り組ませ、本文を何も見ずに発話できるようになった後、その空欄内に当てはまる英文を書かせた。次に取り組ませたシャドウイングでは教科書音声のすぐ後につけて間違いなく読めるようになるまでに時間を要した。そのためペアや一斉でpracticeをくり返し行った。

教科書本文の読解を通して内容理解を深めた後、その内容を基本にしたアウトプット活動(項目5)に取り組ませた。単純に教科書内容を再構成させる活動とすると、生徒が覚えた英文を深く考えずにただ表現するだけになる、という課題が発生する。そこで、教科書内容をベースとしながらも自分のオリジナルなストーリーを作る(使用させる語彙は指定した)、という課題を設定して取り組ませた。最終的な活動として自分の地域(My Hometown)について表現する自由英作文活動(項目6)に取り組ませた。

単元のまとめ活動として実施したアウトプット活動は図1で示した活動以外にも本実践期間に実施している。使用教科書のLesson 4はEnjoy Sushiという題材のもと、日本における地域特有の寿司について説明をしている。生徒にはその内容を読解させる前、つまりはまだ何も扱っていない段階でリスニングをさせ、聞き取れた単語をもとに内容を再構成させる活動(ディクトグロス)をさせた。その際には、音声CDを使用したか、読み上げる速度が速く、生徒のリスニング活動に支障があることが明らかとなった。そこでLesson 5(Uluru)においてもディクトグロスを実施することとした。その際には以下の工夫点を加えた。

- (1) 題材内容の英文を読ませる前に筆者が作成したパワーポイントで題材の概要をつかませる。
- (2) パワーポイント内には生徒に使用させたい語句を提示する。
- (3) 生徒の取り組み状況を観察しながら間を調整し、本文を2回読み上げる。

これらの工夫を取り入れることは生徒が英語の文構造や明示的知識の運用にしっかり向

き合わせるためには必要であると考えた。上記3点以後の手続きはディクトグロスを考案したWajnryb(1990)の手続きと同様に実施した。生徒がディクトグロスに取り組むのは初めてではなかったが、150語程度の英文を聞いて書きとるということには不慣れであったため必要な措置であると考えた。

また生徒には教科書の題材内容に類似したテーマを設定し、そのテーマについてアウトプットする活動に取り組ませた。上述したLesson 5のディクトグロスの後には、日本の先住民族であるアイヌのことを扱った英文内容を用い、同じ手順でディクトグロスに取り組ませた(巻末資料3)。Lesson 6はMy Dreamというテーマである。本テーマで英作文をすると伝達したい内容がうまく想起されない生徒がいることが想定されたため、自分が高校生になったことをイメージし、その時の自分へ向けて手紙を書く、という言語活動を設定し取り組ませた。Lesson 7 Presentationでは、Which do you like to live, in the city or in the countryside?とテーマを設定し、その内容に関してプレゼンテーションをする原稿作りに取り組ませた。

5 明示的知識の手続き化に関する分析

5.1 目的

本分析の目的は明示的知識の手続き化を促す実践手立ての計画・実施に伴い、生徒の明示的知識に対する概念の定性的な分析(プロトコル分析)とパフォーマンスの定量的な分析(統計的分析)を行い、英作文に変容をもたらした要因を検証することである。具体的には次の4点を明らかにすることを試みた。

- (1) 明示的知識の学習に対する初期概念: 対象生徒が第1学年に所属していた際、明示的知識の学習に対してどのような概念を持っていたか。
- (2) 明示的知識の学習に対する初期概念の変容: 英語のスキルを育成するpracticeを中心とした授業展開は生徒の明示的知識に対する概念にどのような変容をもたらしたか。

たような展開で学習を進めている生徒は学習をこなしても文法事項はすぐに使えるようにはならないと感じていた。また英語でインタラクションをしてきた中で自分が学習した文法的知識が使えなかったこと、相手の発言していることがわからなかったことがあり、文法学習に対して高いハードルを感じていたことも明らかとなった。

- (3) コミュニケーションの経験・学習に由来する考え: 生徒は中学校1年生までの英語学習を通して、文法事項の学習よりも英語でコミュニケーションを図ることを重要視していた。その中で、多くの生徒は自分が伝えたいことは単語を中心に何とか伝えればよい、と考えていた。生徒は英語で対話する際に英文を上手く創出することができなかった場合、単語を羅列することでコミュニケーションを図ろうとしてきていた。それでもある程度のことばが伝わってきた、というコミュニケーション上の成功(と生徒が捉えている)体験が文法事項への学習を遠ざけていた要因になっていると推察される。

5.3.2. 本実践後の明示的知識に対する概念

図3には、質問項目2に関する回答の共起ネットワークを示している。

図3の分析手続きを進めた結果、文法的知識に対する考えとして、文法は学習の基礎であり、知っているだけでは良い学習とはいえない、文法だけ勉強してもあまり意味がないと考えるようになった、文法は身につけることが重要である、文法は英語学習の全てではない、などというプロトコルが挙げられた。生徒は本実践を通して学習した文法事項を英語技能の中で使えるようにしていく必要があるという概念を形成している。その概念を構成する要因として次の3点が挙げられた。

- (1) 文法学習の成功体験: 本実践での文法学習を通じてできなかったことができるようになったと感じている生徒が多くいることが明らかとなった。生徒のプロトコルからは「私は英語の文章が読めないという悩みがあったけど、自分がわかったと思うところは文法を学習した結果によるものが多いと思う」という記述が観察された。この記述内容からは文法事

項における意味と形式の結びつきを定着させる学習の結果であることが推測される。また「学習した文法を意識しながら書くことでより長い英文を書くことができるようになった」、「文章をスラッシュリーディングしながら読んでいくことで文法を学べる。それによりアウトプットする際に文章の質が上がると感じる」などの記述があるように、各技能の中で文法学習を深めている。これらは学習した文法事項が自己表現の際に使えるようになったことで文法学習の有用性を感じている事例といえる。

- (2) 文法の理解における認識の深化: 本実践を通して、生徒は英語技能の中で学習した文法を使えるようになることが重要であるという認識を持っていることが明らかとなった。それらは生徒の「どのような状態になることが文法を理解することか」という概念に相互に影響を及ぼしていることが推察される。生徒の明示的知識の理解に関する初期概念は問題を解けるようになることであった。本実践を通じた生徒のプロトコルとして「会話でも使えるようになるまでが文法学習だと思う」、「授業中に行う会話や英作文には学んだ文法を交えて話したり書いたりする意識を持って臨んでいる。その中で学んだ文法を使いこなすことができれば理解したといえる」という考えに変わってきた」などが挙げられた。文法を「使えるようになる」ということが英語学習において重要であるという意識が生まれてきたことが推察される。

- (3) 英語学習に対する動機づけ: 本節(1)、(2)のような体験、考えの深化は学習の動機づけに正の影響を与えている。本実践後において生徒は「文法が使えるようになると英語が楽しくなる」、「文法の面白さや重要点などを知り文法学習は楽しくなった」、「文法は基礎だと考えるとより一層学習しないといけないという意識が高まってきた」という意欲的な思考を持っていた。生徒は実質的にアウトプットできるようになること、文法に対する見方・考え方において新たな視点に気がつくこと、学習した文法を使いこなすことへ向けて学習の方法を検討すること等によりさらに自らの学

習を深化させていこうとしていることが伺える。これらからは生徒の英語学習に対する動機づけは直接的に方法がある訳ではないということがいえる。上述した(1)(2)の作用の結果として動機づけられるのであり、生徒の動機づけに明示的知識の手続き化は効果的に作用するといえる。

5.4 自由英作文の分析

5.3.1.で文法は必要ない、楽しくないなどと感じていた生徒の多くは、本実践に取り組む中で文法の有用性に気づき、単純に文法を覚えるという考えから英語の技能の中で明示的知識をさらに獲得していこうとする考えに変わってきたことが明らかとなった。本節では自由英作文を取り上げ、アウトプットパフォーマンスにおける変容を分析する。

5.4.1. 分析対象者

本分析では14名の自由英作文を対象とする。この14名は明示的知識について必要のないもの、テストのために勉強すればいいもの、文法は重要であると思っていなかったなどという初期概念を持っていた。そのうち7名は本実践後の質問紙調査より、文法学習を技能の中で使えるようにしていこうとする学習観があることを顕著に表現していた生徒の群(スキル(重視学習)群)である。もう7名は文法学習は暗記である、まず文法知識をしっかりと深めることが何より重要である、問題集を解くことが文法の理解を深めるなどという学習観を持つ生徒の群(問題(重視学習)群)である。

■表2: 自由英作文のテーマと実施時期

事前テスト(2020年9月実施)	
テーマ	What did you usually do in the afternoon this week? Write what you did and how you think about them.
事後テスト(2021年2月実施: Lesson 8終了後4週)	
テーマ	Do you think young people should travel abroad more? Write your ideas about this topic.

5.4.2. 分析データ

表2には自由英作文の実施概要をまとめている。それらに従って得られた英文を対象とした。

5.4.3. 分析の手続き

(1) 複雑性における指標

本分析にあたり、正確性や流暢性に指標を設けることも考えられたが、複雑性のみを対象としたのは次の2点によるものである。第一に、本実践研究は学んでいる明示的知識を生徒がまず使えるようになるということを目指した点にある。本実践期間に学ぶ明示的知識を使えるようになれば英文の長さが増すことが考えられた。第二に筆者の実践者としての方針は間違えても良いので使用することを生徒に促している点である。またスキル習得の観点から流暢性における変容をもたらすにはかなりのpracticeが必要となると考えられた。以上の点を踏まえ、本実践研究では複雑性に焦点をあてた分析をすることとした。

複雑性の指標は対象とした生徒が書いた自由英作文において次の点を挙げた。①t-unitの長さ(WTU)、②使用文法の種類(GU)、③回数の総計(SUM)、④使用主語の種類(SU)。これらの指標を設定したのは、本実践において生徒が英作文をする際に学習文法事項を意識しながら使用すると同時に多様な種類の文法・語彙を使用できるようにさせる指導をしたことによる。

- ①については等位接続詞を区切りの対象とした。
- ②については、本実践において扱った文法事項の使用を対象とした(最大値6)。
- ③については②の使用回数をカウントした。
- ④についてはmy sisterとsheなどについては異なる主語としてカウントした。また動名詞などが主語になっているものについては、異なる動詞が使われていても同じ主語としてカウントした。

(2) 統計分析

js-STAR(統計ソフトの一種)を用い、それぞれの群の事前テスト、事後テスト間について一元配置分散分析(対応あり)を行った。また2群間における事前テスト、事後テストの各指標について二元配置分散分析を行った。

表3: 分散分析の結果

群	項目	事前テスト		事後テスト	
		Mean	SD	Mean	SD
スキル群 (N=7)	WTU	6.95	0.92	9.57**	1.10
	GU	1.29	1.16	2.86*	0.64
	SUM	3.71	4.10	5.14	1.64
	SU	4.57	0.90	4.71	0.70
問題群 (N=7)	WTU	7.25	1.29	8.29	1.95
	GU	1.43	1.17	1.71	0.88
	SUM	2.43	2.13	2.71	1.91
	SU	3.71	0.70	3.86	1.25

※ ** p < .01 * p < .05

5.5 結果

表3には、それぞれの群の複雑性の指標に対する分析結果をまとめている。スキル群のt-unitあたりの長さ(WTU)について、一元配置分散分析を行ったところ、その長さの変容については有意であった(p < .01)。この結果より、学習した文法事項を技能の中で使えるようにしている生徒は、t-unit単位の語数を増加させるといえる。

またスキル群の学習文法事項の使用(GU)について、一元配置分散分析を行ったところ、その使用については有意であった(p < .05)。この結果より、スキル群の生徒は学習した文法事項をより英文の中で使用できるようになるといえる。

回数の総計(SUM)、使用主語の種類(SU)について一元配置分散分析を行ったところ、有意な結果は得られなかった。

2群間における事前テスト、事後テストの各指標について二元配置分散分析を行ったところ、有意な結果は得られなかった。

5.6 事例分析

自由英作文の分析・結果から、文法事項の学習をスキルの中で学習する意欲が見られる群の生徒は複雑性におけるパフォーマンスの一部が有意に伸びていることが明らかとなった。このことを踏まえ、本節では質問紙調査の次の質問項目

におけるスキル群の回答を取り上げる。その上で手続き化を促す要因を検討する。(分析の手続きの手順は5.2.3.と同様である)

質問項目3

あなたは英語を上手く使えるようになるためにどのような取り組みをしていますか。もしくはこれからどのような取り組みをしたいと思いますか。

質問項目4

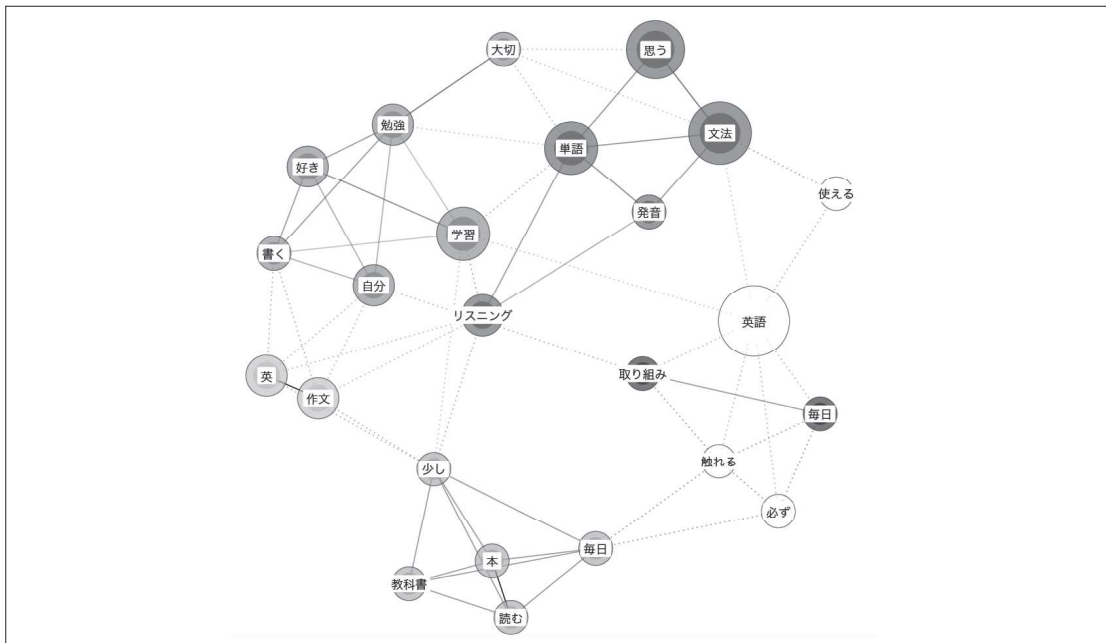
あなたは英語が上手く使えるようになったと感じるのはどのような時ですか。またそれはどのようなことによるものだと思いますか。

5.6.1. 質問項目3の結果

図4には質問項目3におけるスキル群の共起ネットワークを示している。図4の分析手続きを進めた結果、スキル群の生徒が行っている学習について次の点が挙げられた。

- (1) 単語・文法学習
- (2) 英作文
- (3) リスニング・発音学習
- (4) 読書

スキル群の生徒がよく取り組んでいるのは(1)単語・文法学習、(2)英作文であった。スキル群の生徒Aは次のように回答している。



■図4: 質問項目3におけるスキル群の共起ネットワーク

(注) 質問項目3の分析手続きから、スキル群の生徒は、主に「英作文」、「リスニング」や「読書」の学習をしていることが明らかとなった。またそれらを毎日取り組むという学習習慣があることが明らかとなった。

まずは習った単語や文法をできるだけ英作文で使うようにしています。最初は使い方が変だったりするかもしれないけど、その内だんだん自分でコツのようなものがつかめるようになると思う(一部抜粋)。

生徒Aが示しているように、学んだ単語や文法事項を意識的に活用した学習はスキル群の生徒に多く見られた回答であった。

またKWIC分析を通してスキル群の生徒は英語学習を毎日取り組もうとしている意識があることが明らかとなった。プロトコル内には、“毎日英語に触れるような取り組み”や“毎日英語に関わっている”という記述が見られた。そのように記述している生徒が取り組んでいる学習内容は(3)リスニング・発音学習や(4)読書もあった。しかしそれらの学習に取り組んでいる“自学ノート”や“リスニング教材”の内容は設問に答えたり単純に読み進めたりすることだけになっていることがほとんどである。毎日取り組む学習内容の質を向上させていくことは今後の課題といえる。

5.6.2. 質問項目4の結果

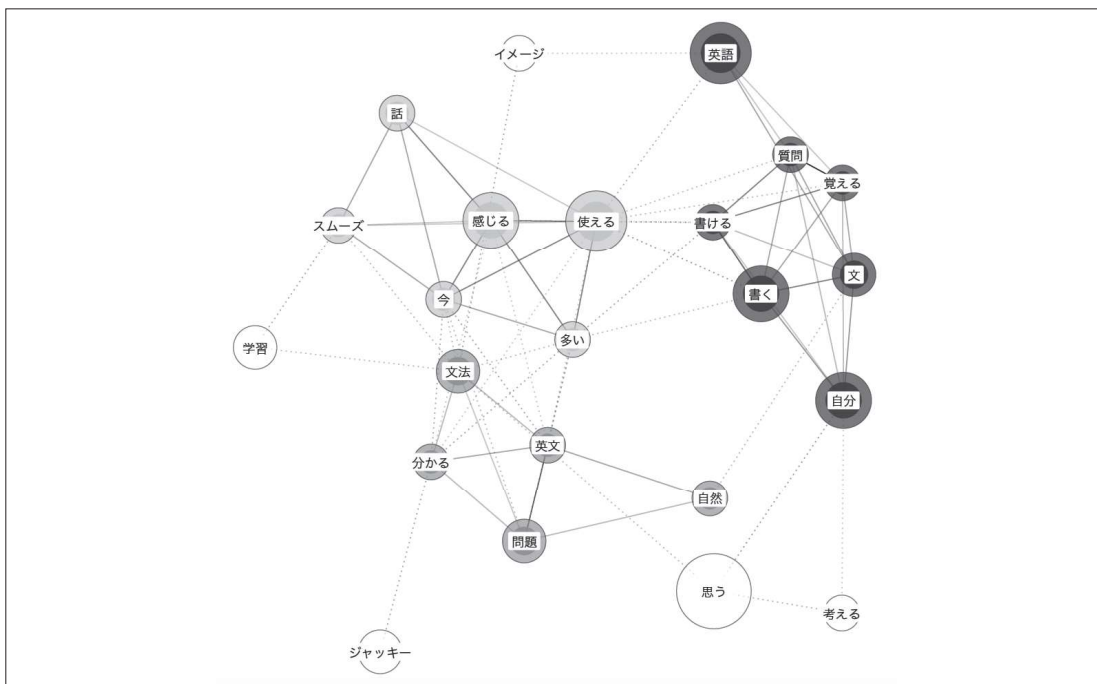
図5には質問項目4におけるスキル群の共起ネットワークを示している。図5の分析手続きを進めた結果、スキル群の生徒ができるようになったと感じるのは、使えた、使えるようになった、使えていなかった表現が使えた時であることが明らかとなった。場面としては英作文において何も参考にせずに書けた時、ALTとの対話活動において質問の答えや自分の考えを止まらずにいえた時などが挙げられた。なぜそうなったのかを生徒がどう考えているかについては「文法の学習が基礎となっている」と回答している事例が多く見られた。生徒Bは次のように回答している。

英作文をしているときに、自分の書きたいと思った文がちゃんと書けた時です。「どうやって書くんだろう」と立ち止まることが多いですが、思考力を働かせて「こう書くのはどうだろう」とクリアに書けた時に「使えたな」と感じます。それは深く文法の学習ができていた時にスムーズにできると思います。

この事例からは学習した内容が明示的知識として理解されたことに加え、その理解が深まった結果使えるようになった、つまりは手続き化が促された結果といえる。

上述した内容にもあるようにALTとのスピーキングにおいても使用できる状態へと手続き化が促されている事例も見られた。そこで対象生徒全体にも同様な事例が見られるのかを共起ネット

ワークを通して分析を行なった。その結果からはスピーキング時にできるようになったと感じている事例も見られた。一方で書く時にできるようになったと感じている事例にはスラスラ書けるようになってきたと回答している事例がより多く見られた。本実践を通して促された手続き化は書くことに対してより影響を与えていたといえる。



■図5：質問項目4におけるスキル群の共起ネットワーク

(注) 質問項目4の分析手続きから、スキル群の生徒は、対話において学習した文法事項を使った時、特に英作文において自分の表現したい内容が学習した文法事項を活用して書けた時に上手く使えたと感じていた。それは文法学習の成果であると感じていたことが明らかとなった。

6 総括と今後の課題

本実践研究では、言語習得における明示的知識の手続き化を促す実践開発の目的で、その授業実践を計画、実施するとともにその効果を定性的、定量的な観点から分析を行い、practiceの有効性について検討してきた。

文法的知識を中心とする明示的知識はteacher talkを通して口頭提示され、指導単元の初めの段階で明示的な説明がされた。その後言語活動におけるpracticeを通して手続き化を促す指導手

順が具現化された。

反復を伴うpracticeは授業展開の中でさまざまに計画、実施されたが、それは次のように大別できる。

(1) 広義のpractice: 広義のpracticeとは「生徒が自ら使用する形式を選択する余地のある活動」をさす。手続き化は明示的知識のアクセス化に加え、それらを実際の場面に即した状況でその知識が選択、使用されることでさらに促されるのである。単元のまとめ活動として生徒が取り組んだ「高校生になった自分に向けて手紙を書こう」や「プレゼンテーション活動(Which do you want to live, in the city or in the

countryside?)」などは学習した(している)明示的知識を生徒自らが取捨選択しながら英文を構成するものである。これらはカリキュラムの中でアウトプット活動としてくり返し行われる活動である。生徒の英文の質や量の変容を促すために、生徒が抱える課題を克服し、よりよいパフォーマンスが出せるようになるためのpractice(下述(2)の手続き)をさらに開発する必要がある。

(2) 狭義のpractice: 狭義のpracticeとは「生徒の学習文法事項における使用を促す活動」をさす。生徒は学習する文法的知識を明示的に学習し、いつ、どのように使われるかを体得していく必要があることを2章で確認した。また、言語活動の中ではそれらが常に意識下にある状態で形式・意味・機能の結びつきが強化される活動に生徒が取り組むことでより強固な知識へと変容するのである。用例を様々な形で表現する活動や教科書の本文を用いた音読活動、再構成活動などは学習している文法事項を教師の意図に応じて指導することが可能である。生徒の取り組み状況や課題を見取り、さらに明示的知識を運用する力を高めるために言語活動にくり返し取り組ませることが不可欠といえる。本実践研究における言語活動では教科書本文や文法事項を直接的に扱うpracticeを多く行なったが、よりコミュニケーションを志向した反復と情報の共有があるpracticeを開発する必要がある。

本実践で計画・実践されたpracticeの成果は実践指導におけるscaffoldingが具体化されることで指導展開を見通すことができたことである。まずは授業のねらいを達成させるためのscaffoldingがあった。例えば用例の定着に向けては、日本語や能動文をベースに受動態の英文を発話させたり、時間を制限していわせたりするなど多角的にアプローチした。またディクトグロスにおいて間を空けて英文を発話する工夫もあった。これらは生徒の能力に合わせたscaffoldingである。これらを通して指導手続きをカスタマイズすること、生徒のニーズに応じて指導を構想することが手続き化を促す上でも重要であることを筆者は改めて認識するに至った。

言語活動を実践する上ではライティング活動が手続き化を促すscaffoldingになり得た。ライティング活動は提示された新しい文法知識をま

ず定着させるのに効果がある(DeKeyser, 1998)とされる。本実践研究は第二学年の生徒を対象としているため、文法事項の定着のための活動としてライティングにじっくり取り組ませることはスキル習得の観点からも有効であると考えられる。生徒が工夫しながらライティング活動に取り組む指導は本実践以後も継続して行う。その指導と学習の深化は生徒が第三学年になった際の実施するアウトプット活動をさらに充実させると考える。

単元のアウトプット活動を検討する際にはそれまでに実施した言語活動の取り組みから方針を大きく変えない、というscaffoldingも挙げられた。生徒は学習対象を認知する能力に限界がある、注意力資源の課題があると考えられた。そのため明示的知識を理解、使用するという事に集中させ、それ以外の点で認知的処理をなるべく行わせないようにするため、practiceで行ってきた手順を活用すればアウトプットができる活動を展開した。それは生徒が参考にできる言語材料が教科書本文にあるという観点からも有効であるといえる。

最も広義な点としてpracticeは生徒の学習観を変容させるscaffoldingとして機能したともいえる。当初、生徒は文法学習というと問題を解くことが主たる概念であった。しかし、本実践によって文法学習にはその先があると生徒が感じるようになっていた。まずは文法的知識を理解し、その知識を使えるようにするための学習に生徒が取り組み出しているという点は前向きな変容である。しかしその多様さや深さには課題が見られた。この課題を克服させる取り組みを検討し、さらに言語習得を促す具体的な学習へとつなげていきたい。

本実践研究ではpracticeの視点を取り入れ授業実践を重ねてきた。その結果として生徒の明示的知識に関する概念はどう変容したか、その概念の変容に対する有無によって設定された群は自由英作文における複雑性をどう変容させていたかについて分析を行なった。また複雑性の変容を促した要因を検証した。

分析の結果、対象生徒の多くは文法学習が契機となってできなかったことができるようになったと感じていることが示された。また、明示的知識に対する変容に関して、学習した文法的な知識を使えるようになることが文法を理解することである、という点が多く挙げられた。これらは生

徒の英語学習に対する動機づけにも正の効果があることが明らかとなった。

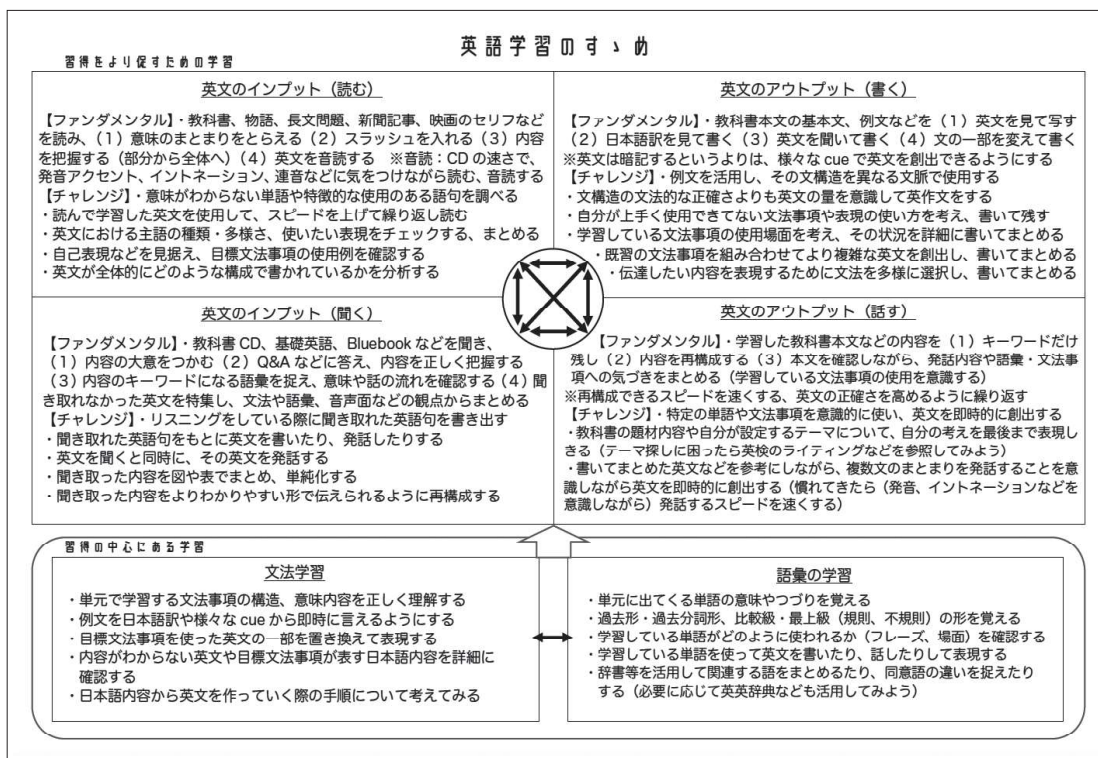
本実践が複雑性に与えた影響について文法的知識を技能の中で使えるようにしていこうとする学習観を持つ群(スキル群)と問題を解くことが文法の理解を深めるという学習観をもつ群(問題群)を設定し分析を行った。有意であったのはスキル群におけるt-unitの長さ、使用文法の種類であった。そこでスキル群の生徒がどのような思考を持っているのかについて質問紙調査のプロトコルを通して分析したところ、英語学習に毎日取り組む、という点が挙げられた。スキル群の生徒は単語・文法学習に取り組んでいると同時に英作文によく取り組んでいた。これらを考慮すると、生徒の複雑性における変容は日々英作文に取り組むという要因によるものであるといえる。それらはスピーキングにも影響を与えていたが、ライティングにおいてよりできるようになっているという実感があることが明らかとなった。

これらの結果より、practiceを位置付けた実践はスキル群の生徒の手続き化(特にライティングにおいて)をより促したといえる。

本実践研究の課題は次の2点が挙げられる。

1点目は、指導したpracticeは手続き化において生徒が抱える個別の課題を解決することになるのかについて触れられていないという点である。藤村(2016)は学校教育の現状として深い学習の実現(教育の質向上)と平等性の追求(個人差の縮小)を両立させるといって課題を指摘している。生徒は英語学習を進める上でどのような課題を抱えているのかを明らかにしながら、その課題を踏まえた(コミュニケーションを志向した反復と情報の共有のある)practiceの手立てをさらに検討する必要がある。

2点目は、生徒の自律的な学習をさらに豊かにする指導のあり方を検討するという点である。本実践研究で対象とした多くの生徒は動機づけが高まっており、英語学習に継続して取り組もう



■図6: 手続き化を促す学習方略指導の提示資料

(注)本図が示す次の3点と技能の具体的な学習活動例を生徒に示した。

- (1) 文法と語彙の知識は言語習得の基礎となること。
- (2) 各技能の学習活動は基礎的内容かつ発展的内容があること。
- (3) 各技能の学習活動を横断的に学習することで知識がさらに使える知識へと深まること。

としていることが明らかとなった。一方で、生徒が取り組む英語学習の方略は語彙・文法学習や英作文が主であり、手続き化を促す多様な学習は実行できていなかったことが事例分析から明らかとなった(学習方略に関して指導した資料を図6に示す)。生徒は学習観を深め、効果的な学習方略を柔軟に選択できる能力をさらに獲得する必要がある。認知主義的学習観と呼ばれる方略活用志向、意味理解志向、思考過程重視志向、失敗活用志向などの学習観を保有することは効果的な学習行動の調整を可能にすると考えられる(植坂, 2010)。それらをもとに英語学習における学習観, 学習方略の指導手続きを検討することが今後さらに必要であると考えられる。

謝辞

このような研究の機会を与えてくださった公益財団法人 日本英語検定協会の皆様, 選考委員の先生方, そして, ご指導とご助言を頂きました小池生夫先生には厚く御礼申し上げます。

小池生夫先生には私の拙文に目を通して頂き, 何度も, 丁寧に御指導頂きました。小池先生の御指導を受け, 研究に対するより広い視野, そして今後さらに実践研究に取り組んでいく志を持つことができました。

また, 昭和女子大学の大場貴志先生には授業を参観頂き, 大変有益なアドバイスを与えて下さいました。実践的な視点から授業のあり方を深めていく気づきをたくさん得ることができました。

本校の生徒, 同僚にも心から感謝しています。

この場をお借りして御礼を申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89(4), 369-406.
- * Anderson, J. R., Fincham, J. M., and Douglass, S. (1997). The role of examples and rules in the acquisition of a cognitive skill. *Journal of experimental psychology: Learning, Memory, and Cognition*. Vol. 23, No.4, 932-945.
- * Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- * DeKeyser, R. M. (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. 42-63). New York: Cambridge University Press.
- * DeKeyser, R. M. (2005). What makes learning second-language grammar difficult? A Review of Issues. In R. M. DeKeyser (Ed.), *Grammatical development in language learning* (pp. 1-25). MA: Blackwell Publishing.
- * DeKeyser, R. M. (2007a). Situating the concept of practice. In R. M. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 1-18). New York: Cambridge University Press.
- * DeKeyser, R. M. (2007b). Study abroad as foreign language practice. In R. M. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 208-226). New York: Cambridge University Press.
- * DeKeyser, R. M. (2015). Skill acquisition theory. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (2nd ed., pp. 94-112). London: Routledge.
- * DeKeyser, R. M. (2017). Knowledge and skill in ISLA. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 15-32). New York: Routledge.
- * Hornby, A., S. (2020). *Oxford advanced learner's dictionary of current English. 10th edition*. Oxford University Press.
- * Macaro, E., Graham, S., and Woore, R. (2016). *Improving foreign language teaching: Towards a research-based curriculum and pedagogy*. New York: Routledge.
- * Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- * Ranta, L., and Lyster, R. (2018). Form-focused instruction. In P. Garrett and J. M. Cots (Eds.), *The routledge handbook of language awareness* (pp. 40-56). London: Routledge.
- * Ullman, M. T. (2015). The declarative/procedural model. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (2nd ed., pp. 135-158). London: Routledge.
- * Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- * Wood, D., Bruner, J. S., and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100.
- * 植坂友理(2010).「メタ認知・学習観・学習方略」市川伸一(編)『現代の認知心理学 5 発達と学習』京都:北大路書房。
- * 上野千鶴子(2018).『情報生産者になる』東京:ちくま新書。
- * 金谷憲(2002).『英語授業改善のための処方箋 マクロに考えミクロに対処する』東京:大修館書店。
- * 金谷憲(2008).『英語教育熱』東京:研究社。
- * 金谷憲・小林美音・告かおり・賛田悠・羽山恵(2015).『中学英語いつ卒業 中学生の主語把握プロセス』東京:三省堂。
- * 斎藤兆史(2007).『努力論』東京:ちくま新書。
- * 鈴木祐一(2017).『指導の評価—スキル学習理論の観点から』鈴木渉(編)『実践例で学ぶ第二言語習得に基づく英語指導』東京:大修館書店。
- * 藤村宣之(2016).『学校教育の展開と認知心理学の発展』子安増生・楠見孝・齊藤悟・野村理朗(編)『教育認知心理学の展望』京都:ナカニシヤ出版。

資料1：受動態の明示的指導をするハンドアウト

(4) 受動態が使われる場合
～受動文の主語に重点を置きたい場合～題

① 一般のニュースなど、受動文の守護作事件の被害者などに重点を置く場合
More than 30,000 people were injured in the earthquake. (3万人以上の人々がその地震で怪我をした)

② 科学実験など、過程・被験物・結果などに重点を置く場合
Some new chemical materials were found in the box of Hayabusa 2.
(数種類の新しい化学物質がはやぶさ2の箱から見つかった)

～話の流れによる場合～題

① 動作主が不明、また文脈でわかるので、あえて示す必要がないとき
The next morning, my bag was found in my car. (次の日の朝私のカバンが車の中から見つかった)

② 主語を文末の文を結びたい場合
The talk of MPH went on for one hour and was recorded on video camera.
(MPHの話は一時間続き、ビデオに録音された)

Practice: Write sentences from these words. Some of the sentences are questions.
The office is cleaned every day.

EX	the office / clean / every day	The office is cleaned every day.
1	these rooms / clean / every day?	
2	this word / not / use / very often	
3	stamps / sell / in a post office	
4	glass / make / from sand	
5	the office / clean / yesterday	
6	the house / paint / last month	
7	when / this bridge / build?	
8	I / not / wake up / by the noise	
9	how / these / windows / break?	
10	you / invite / to John's party last week?	

Grade 2 Class () Number () Name ()

態 (State) に関するまじゆ

1/12/2021 (Tuesday)

① 動詞を用いて、「AがBを～する」という言い方を能動態と言ひ、その動作を家けるBの立場に立つて、BがAに～される」という言い方を受動態という。

(1) 態の転換に必要な要素
能動文の主語は必要に応じて (by + 動作主) の形を最後に置く。

主語 They → clean → 目的語 the room. → () (能動態)
(後Sは部置を掃除する) (受動態)

(2) 態の転換の一般的な注意
～be 動詞の人称・数・時制～題

① be 動詞の人称と数は、受動文の主語に一致させる。
The boys broke the window. → The window was broken by the boys.

② 時刻は元の能動文の時制と同じにする。
MPH is painting the wall. → The wall is _____.

③ 助動詞がある場合は、be 動詞にその助動詞をつける。
MPH can't answer the questions. → The questions can't be answered (by MPH).
(注) MPH ができないこと (注) 誰にできないこと (とくに意味合いが異なる)

～ (by + 動作主) の扱い～題

受動態では、動作主を特に明示する必要がある場合 (下記) は (by + 動作主) は省略する。
① 動作主が複数人または指す場合
They don't use this bridge very often. → This bridge is not used very often.
(この橋はあまり利用されたい)

※ 漠然とした人になくとも、by him (he/her) などの人称名詞の場合も、動作主が誰かが特に強い意味を持つ場合は省略される。
② 動作主が誰だかわからない場合
This building was built very long time ago.

③ 文脈から動作主が自明である必要がある場合
This question will be answered from four points.

(3) 動作の受動態と状態の受動態
受動態では、「～される」という動作を表すもので、「～される」という結果としての状態を表すものがある。これは文脈で判断する。

① 動作の受動態
Last week, the store was closed because of the overflow of that river.
(先週その店は川が氾濫して閉鎖された)

② 状態の受動態
The store was closed all day yesterday.
(そのお店は昨日一日中閉まっていた)

資料2: 受動態の用例を活用する練習ハンドアウト

受動態の例文操作		1/18/2021 (Monday)
基本文	受動態	受動態形式の日本語訳
1	MPH uses this room.	
2	MPH helped us.	
3	Some people in Australia speak Japanese.	
4	Many people speak English worldwide.	
5	MPH wrote this story.	
6	I am cleaning my room now.	
7	(The science test score was the worst.) I think I must study science much harder.	
8	Do young people love this song?	
9	Did you make this cake yesterday?	
10	How many languages do you study at school?	
11	Where did you take this picture?	
12	When did you build this house?	
13	People don't speak Spanish in Italy.	
14	MPH didn't drive the car yesterday.	
15	(MPH grew many kinds of vegetables but) he didn't grow tomatoes in his garden.	

Grade 2 Class () Number () Name ()

The Ainu

Do you know "the Ainu"? The Ainu is native people in Hokkaido. They live there from long time ago. We can't know how old history is because too long time. I will tell you about the Ainu more.

* What does "Ainu" mean?

It means human and their language is different from Japanese. Kamuy is like Kami or Hotoko in Japanese so they believe it but, it isn't actually same. They thought the a lot of nature was given to Kamuy.

↳ Such as ...

fire, water, sun, moon, flowers and animals
They sure that give them animals for their food, fur, plants for food and medicines.



* Do you know many towns from the Ainu language in Hokkaido?

For example ...

◦ Niseko (famous ski resort)

→ ニセコアヌプリ

"Nisey" means 「断崖」, "ko" means 「に対して」,

"an" means 「ある」 and "nupuri" means 「山」

◦ Furano (famous tourism place)

"Hura" means 「におい」, "nu" means 「を持つ」 and

"i" means 「もの」

◦ カムイエクウチカウシ (mountain)

This means a mountain where Kamuy, brown bears, fall down.

* Can you imagine what food they were eating?

Their food got by hunting.

↳ Such as ...

brown bears, raccons, squirrels and rabbits.
They cook them in a soup or by roasting.



And they caught fish in the river.

"Ruybe" and "Sacchepu" are famous for salmon dishes because winter is very cold, they couldn't go fishing or hunt so they'll keep it.

* What did they make from animals fishes skin?

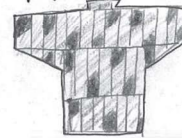
They made clothes from animals and fishes skin.

For example ...

bears, deers, foxes, seals, seaotters, salmon, trout and other fish.

◦ animal's skin

◦ fish's skin



* Do you know traditional design patterns?

They has their traditional design patterns.
It's a pattern of past traditions and beliefs.

Could you know a little about Ainu? You should visit many famous or popular places to study about how the Ainu made this traditions for years. We and the Ainu are different. The Ainu tells us "How important our lives are!"