

「読解と作文における学習者の文法に対するメタ認知」

Learners' Metacognitive Awareness of Grammar in Reading and Writing

大 和 隆 介 *

Ryusuke Yamato *

Received October 29, 1999

1. はじめに

言語習得における文法の役割に関して、これまで多くの研究が行われてきた。文法の重要性に対する見解は、時計の振り子のように時代と共に両極に振れながらも徐々に両者の均衡を取るよう進化してきたと言えよう。このような議論の中で、注目を集めたきた問題の一つは、人間の認知能力や学習者の意識が果たす役割である。本稿では、まず言語習得と認知理論などとの関係を概観した後、文法に対するメタ認知のスタイルが読解や作文など個別の言語技能における運用能力にどのような影響を与えるのかを検証していきたい。

1.1 認知とSLA

ソシュール (F. de Saussure) 以来、長らく言語学の研究がその対象としてきたものは、ある言語集団に所属するすべての言語話者が共有している体系としてのラング (langue) であった⁽¹⁾。チョムスキー (N. Chomsky) に始まる生成文法は、ソシュールによるラングとパロール (parole) の区別をそのまま受け入れたわけではなかったが⁽²⁾、自然言語の「文法が他の認知諸領域とは質的に異なった体系 (モジュール) を構成する」(大津, 1995, p.4) という見方を研究の前提としてきた。こうした立場を取れば、「言語は<形式的>に記述されるべき、また記述すれば十分な対象ということになろうし、またそれによって、研究対象に関しても方法論に関しても言語学の学問としての<自立性>ということも保証されるということになる。」(池上, 1996, p.335)。しかしながら、1960年代以降、言語学の主流をなしてきたこのアプローチに付随する問題点が、さまざまな分野で指摘されるようになった。こうした現実には、言語の持つもう一つの本性である「<言語>のあり方は人間の<認知> (cognition) によって動機付けられて (motivated) いる (池上, 1996, p.335)」ということが再び強く意識されるようになったことを表している。形式としての言語を研究するだけで、意味の解釈において、主役とも言える人間の認知プロセスを考慮に入れることがなければ、言語に対する理解は不完全なものにならざるを得ないであろう。このように人間の認知プロセスを重視した立場を採れば、「『記号体系とし

* 外国語学部
Faculty of Foreign Languages

ての文法』という見方は、一般に言語表現の意味は…『百科事典的』な知識体系との関連でのみ規定可能であるとする認知言語学の基本認識と結びつくとき、認知モデル…メタファー…によるカテゴリーの拡張等を構成原理とするすぐれて『認知的』な文法像—日常的な概念体系の反映としての文法—を現出させることになる」(西村, 1995, p.235)⁽³⁾。

言語習得という問題に関してはチョムスキーに従い、原理とパラメータからなる普遍文法(UG)が人間が「生物学的に」に備えたものであるということをも真理として認めても、パラメータの設定や語彙の習得において「学習」などの認知的作業が言語の習得に関わってくることを否定することはできない。まして、UGの働きが保証されない第二言語の習得(SLA)や外国語の習得(FLA)においては⁽⁴⁾、学習者の認知的営みが習得において中心的な役割を果たしているということは充分ありうることである(O'Malley & Chamot, 1990; Tomlin & Villa, 1994)。我々が、新たな言語に接した際に、押し寄せる大量の情報を整理・選択し、効果的に処理できるのは、全て人間の認知能力によるものである。こうした言語習得における認知的側面が果たす役割を探ろうとする研究は、SLAの分野(e.g., McLaughlin, 1984, 1987)に限らず認知心理学の分野でも多くなされている(e.g., Anderson, 1983, 1985)。これらの研究において、近年注目を集めているのは「意識(awareness)」の果たす役割と言えよう(Tomlin & Villa, 1994)。第二言語の習得(とりわけ外国の習得)において、「意識」の役割に関して、大きく三つの考え方がこれまで存在した(Schmidt, 1995, pp.2-4)。その第一は、誤りは無知や注意力の散漫から生じるという考え方に立ち、明示的な説明により文法を理解し規則的練習により習得が可能になるとする意識的な学習活動を重視する立場であった。第二の立場は、クラッシュェン(S. D. Krashen)に代表される立場であり、言語の習得は無意識になされるものであり、自然な形で理解可能なインプットを充分確保することが最重要であり、意識的な学習は習得を促進するどころか阻害する要因になるという立場であった。そして第三の立場は、前二者を統合するような考え方であり現在の言語教育において主流になっているものである。すなわち、意味内容だけでなく、形式に対しても必要に応じて注意を払うことによりインプットが量的にも質的にも向上(input enhancement)し効率的な言語習得につながるという立場である。

1.2 メタ認知と文法

前段で述べたように、人間の認知能力、特に「意識」の果たす役割が重要視され多くの研究が行われてきた。言語習得において「意識」が果たす役割は、具体的には、文法の明示的指導(explicit instruction)や形式(form)に対する注意(attention)が習得を促進するかということに焦点を当てて研究が行われた(Sharwood-Smith, 1981, 1991; Doughty, 1991; Fotos, 1993, Van Patten, 1993)。更に1980年代に入り、語学教育において、この「意識」の役割に対して新たな展開が見られるようになった。それは、自己の「意識」を客観的あるいは、第三者的に見つめる「メタ認知」に対する関心である。近年、語学教育における研究の焦点が、教師の観点に基づく教授法から学習者の観点に立った学習プロセスの解明へと移行するのに伴い、自律学習(learners' autonomy)の重要性が一層強調されるようになり、「メタ認知」の果たす役割が大いに注目されるようになったのである(O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990)。

メタ認知の役割が最も研究されているのは、言語学習ストラテジーに関してであろう。Baker & Brown (1984)によれば、ストラテジーを知っていること(descriptive knowledge)

は実際に使用する能力 (procedural knowledge) とは異なるものであり、あるストラテジーが有効であるという認識 (awareness) は、その実際の使用 (routine use) に先行し、使えるようになって初めて説明 (describe) できるようになるという。さらに Barnett (1988) は、ストラテジーの認識とその使用と読解力の三者の関係を示した。それによると、ストラテジーを実際に使っている読み手だけでなく、効果的ストラテジーを使っていると認識している読み手もそうでない読み手よりも理解度が高かった (p.156)。こうした研究を契機として日本においても、日本人英語学習者を対象にして、言語学習ストラテジーに対するメタ認知のパターンが、読解や作文などの個別の言語技能における運用能力 (performance) とどのような関係を持つのかを明らかにしようとする研究が行なわれた (津田塾, 1992; Sasaki & Hirose, 1994; Hirano, 1998; 大和, 1997, 1999; Yamato, in press)。

こうした研究において、学習者の文法に対する認識のパターンが彼らの言語習熟度により異なることが報告された。更にこれらの研究では、文法に関するストラテジーの認識スタイルは、学習者の習熟度により変化することも報告されている。しかしながら、これらの研究では、文法は「文法一般」という漠然とした概念で考察されており、より具体的な文法項目についての認知パターンと習熟度の関係などは、ほとんど報告されていない。そこで、本稿により、学習者が具体的な文法項目に関して持っているメタ認知のスタイルを、読解と作文に分けて検証し、それらの認知スタイルが習熟度とどのような関係を持っているのか (あるいは無関係なのか) を多少なりとも明らかにしていきたい。

2. 方法

2.1 研究課題

- ① 日本人英語学習者は、英語学習において何を重要と感じているか。
- ② 日本人英語学習者は、一般にどの文法項目を難しいと感じているか。
- ③ 読解と作文では、各文法項目に対する有効性の認識度において差異が生じるか。
- ④ 言語習熟度と①や②の学習者の認知パターンとの間にどのような関係があるか。

2.2 参加者

北陸大学外国語学部で英語を専攻している1・2年次生53名の学生が、本研究に参加した。この研究の約2週間前にこれらの学生が受験したInstitutional TOEICの成績は、平均455.9点 ($SD=90.6$) で、最高点と最低点はそれぞれ660点と255点であった。従って、参加者の英語の習熟度は、初級レベルから中級の上までと比較的広範囲にわたっていると言える。

2.3 材料

- ① 英語習得のための重要項目及び文法項目に対する学習者のメタ認知に関する質問紙

この質問紙は、三つの部分から構成されており、第1部は、英語を習得するためにどのような要素を、学習者は重要であると考えているかを尋ねるものである。項目の1～4は、聴解力、文法知識、語彙力など言語能力に関するものであり、項目5～7にかけては文化理解や情意面に関する質問内容となっている (資料1参照)。第2部は、英語学習の際に、

具体的にどの文法項目の用法を、学習者が難しいと認識しているかを尋ねるものである。質問紙で尋ねた文法項目は、高校で副教材として使用されている文法書をもとに、『英文法解説』（江川泰一郎, 1991）及び *A Concise Grammar of Contemporary English* (G. Quirk, 1973) を参考にしながら、学習者にとって馴染み深く、且つ読解においても作文においても使用度の高いものを14項目選択した（資料2参照）。更に第3部と4部において、第2部の文法項目に関して、学習者が英文読解と作文の際に、それぞれどの程度その有効性を認識しているかを尋ねた。質問紙ではいずれの場合も、7段階のリカート尺度（1＝全く不要から7＝最も重要）を用いて、学生の質問項目に対するメタ認知の度合いを尋ねることとした。また、第3部と第4部において同じ文法項目について尋ねているため、文法項目の提示の順序を変え、解答者が読解と作文との間に単純に一定の差を設けて機械的に第4部での解答を行なわないように配慮した。この質問紙は、通常の授業の一部を用いて実施された。その際、解答者に、データ処理の必要（質問紙の解答をTOEICの成績と対照させるため）から学生番号を記入することになるが、この質問紙が成績とは無関係であるということを知らせた上で解答してもらった。

② 習熟度判定テスト (TOEIC)

北陸大学においては、英米語学科の学生は、年に2回Institutional TOEICを受験するよう指導を受けており、質問紙の解答者の大半が、本調査の約2週間前に先だって実施されたTOEICを受験した。このテストにより示された学生の英語の習熟度を、質問紙で示されたメタ認知の傾向と対照し考察することとした。

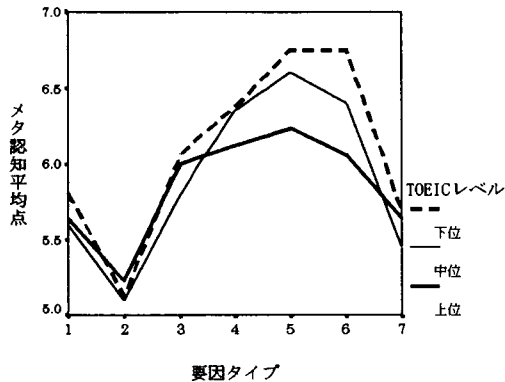
3. 結果と分析

3.1 日本人学習者の英語学習における重要項目に対する認識

質問紙の第1部、「英語学習における重要な要素に対する認識」に関して、尋ねた7項目の項目信頼性は $\text{Alpha} = .62$ であった。これら7項目に対する重要性の認識度合いは、いずれの項目に関しても、本研究参加者による解答の平均値は、リカート尺度の中央値である4を上回った。従って、解答者たちは、いずれの項目に関しても英語学習において重要な要素であると認識していることが分かる。図1から明らかのように、中でも最も平均値の高い項目は、項目5の「英語を楽しむ態度」と項目6の「英語に触れる機会」であった。逆に最も平均値の低い項目は、項目2の「文法知識」であった。平均値の高い2つの項目と最も低い「文法知識」に対してPaired Sample T検定を行なった結果、いずれの場合も「文法知識」の重要性の認識度が他の2項目に比べて統計的に低いことが明らかとなった ($p < .001$)。

更に、これら7つの項目に対する重要性の認識度合いが、英語の習熟度により異なるものであるかどうかを検証するために、分散分析をおこなった。その際、解答者を彼らが受験したTOEICの総合点により3群に分類した。上位と下位は、平均値よりそれぞれ $0.5SD$ ずつ上回るグループと下回るグループである。それぞれの群の人数は、上位群17名、中位群20名、下位群16名となった。分散分析の結果、有意差が認められたのは、項目6の「英語に触れる機会」に対する重要性認識だけであり ($F(2, 50) = 5.25, p < .01$)、Fisher's least significant difference test (LSD) 法による多重比較の結果、上位群と下位群との間には $p < .01$ で有意差が認められた。

図1 英語学習における重要性認識度



3.2 日本人英語学習者の文法項目に対する困難認識

質問紙の第2部、「文法項目に対する困難認識」で尋ねた14項目の項目信頼性は $\text{Alpha} = .85$ であった。これら14の文法項目に対する難しさの認識度合いに関して、解答の平均が5を超えて明らかに難しいと認識されている項目は4個であった。平均値の高いものから並べると「関係詞」、「仮定法」、「時制」、「前置詞」の順となった。更に、TOEICの総合得点により3群に分けられたグループ間で、難しさの認識度合いに関してどのような差異が見られるかを調べるために分散分析を行なった。その結果、3群の間に有意差が認められたのは、「仮定法」と「比較表現」であった。また「前置詞」、「受動態」、「準動詞」に関しては、有意傾向 ($p < .1$)が見られた (表1参照)。

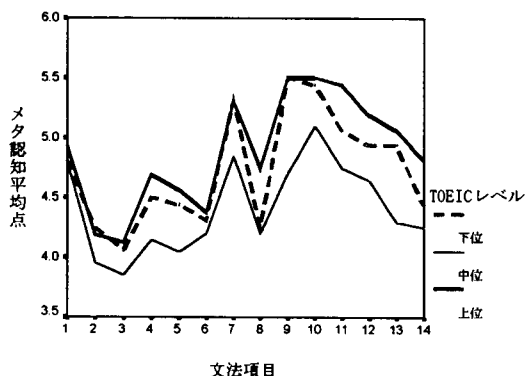
図2は、3群の学生が個々の文法項目に対してどのような難しさの認識を持っているかを示したものである。図2を見ると、上位群に属した学生の文法に対する難しさの認識度合いが他のグループの学生よりも総じて高いことがわかる。注目すべきことは、難しさの認識度合いは習熟度が上がるにつれて高くなっていないということである。実際、下位群の学生の認識度合いは上位群の認識度合いと比較的似ているのに対して、中位群に属する学生の認識度合いは、上位群と比べても下位群と比べても低くなっている。LSD法による多重比較を行なうと、「受動態」、「仮定法」、「前置詞」、「準動詞」、「比較表現」に関して上位群の学生の困難認識度が中位群の学生よりも高いことが示された ($p < .05$)。

表1 読解における文法難解認識度の分散分析結果

文法項目	上位 ($n=17$)		中位 ($n=20$)		下位 ($n=16$)		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
仮定法	5.59	1.18	4.70	0.98	5.50	1.15	3.72	*
比較表現	5.06	1.09	4.30	0.98	4.94	0.77	3.38	*
前置詞	5.41	0.94	4.75	0.79	5.06	0.99	2.47	+
受動態	4.82	1.07	4.20	0.95	4.25	0.68	2.46	+
準動詞	5.29	0.77	4.65	0.99	4.94	0.85	2.44	+

* $p < .05$, + $p < .1$

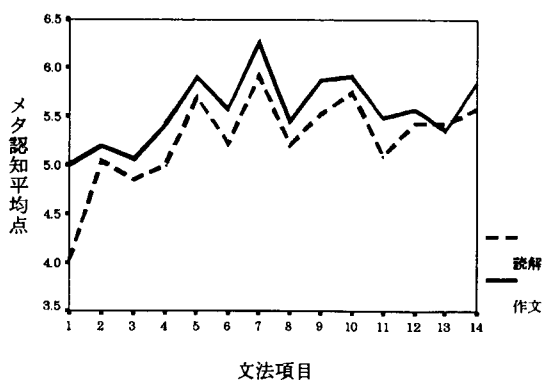
図2 文法項目の困難認識度



3.3 読解と作文における文法項目有効性認識の差

前項でその難易度を尋ねた文法項目に関して、学習者が認識している有効性が読解と作文とで異なるものであるかをここで検証することにする。質問紙の第3部、第4部での項目信頼性は、それぞれ $\text{Alpha} = .90$ と $\text{Alpha} = .89$ であった。図3で示されているように、各文法項目に関する有効性の認識度合いは、読解におけるよりも作文において高くなっている。唯一「比較表現」に関してのみ、読解と作文における認識度合いが逆転しているが、その差は有意なものではなかった。Paired Sample T検定を行なうと14項目のうち半数の7項目（冠詞、形容詞・副詞、助動詞、時制、受動態、仮定法）について、統計的に作文における有効性認識が読解における有効性認識を上回っていることが示された ($p < .05$)。

図3 文法項目重要性認識の読解と作文における差



3.4 言語習熟度と文法項目の有効性認識との関係

図4と図5は、それぞれ読解と作文における各文法項目の有効性認識を示したものである。二つの図を見ると、読解に関しても作文に関しても概して上位群の学生による有効性の認識度合いが3群の中で低いように思われる。しかし、分散分析を行なった結果、有意差は作文に関しては全く認められず、読解に関してわずかに「代名詞」、「名詞」、「比較表現」の各項目に関

して確認されただけであった（表2参照）。

図4 読解における文法項目有効性認識

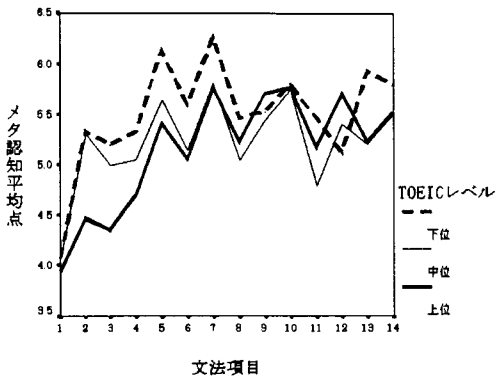


図5 作文における文法項目有効性認識

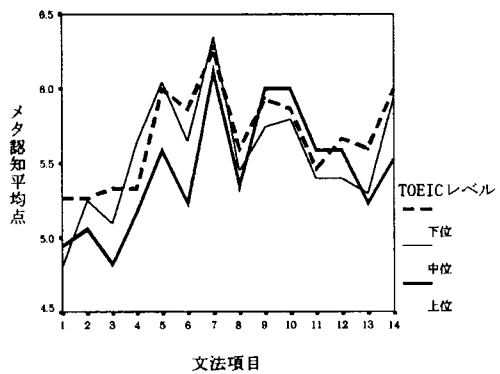


表2 読解における文法項目有効性認識の分散分析結果

文法項目	上位 (n=17)		中位 (n=20)		下位 (n=16)		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
代名詞	4.47	1.01	5.30	1.22	5.31	0.79	3.74	*
名詞	4.35	0.99	5.00	1.12	5.19	1.11	2.78	+
不定詞	5.24	0.76	5.20	0.83	5.88	0.96	3.37	*

*p<.05, +p<.1

3.5 各文法項目のTOEIC得点との回帰分析

前項において読解における幾つかの文法項目に関しての有効性認識が、学生の習熟度により異なっているということが示された。そこで、こうした文法項目に対する有効性の認識の度合いにより、学習者の言語習熟度をどの程度予測可能なのかを検証した。TOEICの得点を従属変数、読解と作文における学生の有効性認識度を独立変数としてステップワイズ法により線形回帰分析を行なった。その結果、作文に関しては、文法項目の有効性認識度は、TOEICの得点を予測する力を持たないが、読解に関してはいくらか予測できることが明らかとなった。表3で示されたように、「代名詞」、「受動態」、「準動詞」の3つの文法項目に関しての有効性認識により、解答者の3割強のTOEIC得点を予測することが可能であった。

表3 文法項目の読解における有効性認識得点とTOEIC得点との回帰分析結果

文法項目	B	β	R ²	t	p
代名詞	-38.42	-.46	.124	-3.55	**
不定詞	49.64	.51	.261	3.87	**
比較表現	-29.92	-.29	.315	-2.23	*

**p<.01, *p<.05

4. 考察

4.1 英語学習における重要項目に関する認識

質問紙で尋ねた7つの項目は、いずれも学生から英語学習において重要な要素であると認識されていることが明らかとなった。しかしながら、その重要性の認識の程度においては、項目の内容により大きな差が存在した。「英語に触れる機会」と「英語を楽しむ態度」の重要性の認識が高かったことは、情意フィルターを下げInput Enhancement (Sharwood-Smith, 1991) の観点から妥当なことと言えよう。しかしながら、逆に「文法知識」の重要性があまり高く認識されていないことは問題である。というのも、これまでの本研究に参加した学生の文法知識 (procedural knowledgeに限らずdescriptive knowledgeにおいても) は、英語での円滑なコミュニケーションを行う上で充分であるとは決して考えられないからである⁽⁵⁾。こうした現象は、ある意味で、彼らがこれまで受けてきた英語教育の反動と見ることも可能であろう。すなわち、中学・高校時代において、言語機能や言語が実際に使用される場面と遊離して文法知識を教えられてきた学生は、大学の英米語学科に入学し、より自律的な学習環境の中で多くのネイティブ・スピーカーとコミュニケーションを図ろうとする際に、これまでに獲得した文法知識 (descriptive knowledge) がほとんど役に立たないことに幻滅しているとも解釈できよう⁽⁶⁾。「文法知識」に比べて、言語知識に関するその他の項目 (「ヒアリング能力」, 「豊富な語彙」, 「きれいな発音」) に対する重要性の認識度がかなり高くなっていることも、こうした解釈に妥当性を与えるものである。

7項目に関して、習熟度別の3つのグループ間で有意差が認められたのは、「英語に触れる機会」だけであった。またその内容は、習熟度が上がるほど重要さの認識度合いが下がるというものであった。この傾向は、「英語を楽しむ態度」や「ヒアリング能力」に関しても多少見られた。一方「文法知識」に関しては、有意となるほどではなかったが、唯一上位群の重要性の認識度が最も高くなった項目であった。このことと前段で述べた内容とを考え合わせれば、日常会話などで表面的な英語によるコミュニケーションを行う上で、単なる知識としての文法の有効性は否定されるとしても、内容のあるコミュニケーションを実践しようとするれば文法知識が重要であるということ、言語習熟度がある程度高くなると認識するようになるということであろう。

4.2 文法項目に対する困難認識

学生が14の文法項目の中で、最も難しいと認識しているものは、認識度の高いものから順に「関係詞」, 「仮定法」, 「時制」, 「前置詞」であった。この結果は、「冠詞」と「前置詞」が最も英語学習において困難なものであるとしたCovitt, R. (1976) とは異なるものである。しかし、このことはCovittと本研究での環境の違いを考慮に入れれば不可解なこととは言えない。というのは、Covittの被験者は、英語が第二言語である環境 (ESL) の中でプロダクティブなスキルを絶えず要求されていたのに対して、英語を外国語 (EFL) として学ぶ本研究の参加者は、これまでスピーキングや (自由) 作文などプロダクティブなタスクを行なう機会があまり与えられてこなかったために、文法項目に対する困難認識の判定の際に、読解などレセプティブな状況を前提として判断する傾向があると推測される。したがって、「冠詞」や「前置詞」

など、その解釈にとどまらず実際に使いこなすことが極めて難しい項目は、EFLの環境においてよりESLの環境においてより難しい文法項目と認識されるのであろう。

各文法項目に対する学生の困難認識度において最も注目すべき点は、上位群に属する学生の困難認識度が3群の中で最も高かったということである。しかも、その度合いは下位、中位、上位へと順に低くなるのではなく、中位群に属する学生の困難認識度が概して最も低かったということである。この事実は、いわゆる言語習得における「U字現象」⁽⁷⁾を学習者のメタ認知の観点から説明するものである。学習者が新しい言語データに接し、試行錯誤の中から言語を習得していく過程で、一時的に誤りの数が増えることがあるが、この現象は、過度の一般化などにより生じるだけでなく、学習者がある意味で「自信過剰」になるためと考えられる。中位群に属する学生は、文法にいくらか慣れてその難しさを一時的に軽視するようになってしまっているのではないかと推察される。しかし、言語習熟度が一定の段階(threshold)を超えて上位群に属する学生は、内容の濃いコミュニケーションを図ろうとして、微妙なニュアンスを伝えようとするために、文法を使うことの難しさをあらためて認識するようになるのだと推察される。こうした中位群の学生による「慢心」は、人間にとって必然的なものとも言えようが、指導面での工夫が望まれる点である。

4.3 読解と作文における文法項目有効性認識の差

多くの文法項目に関して、作文における有効性の認識と読解における有効性の認識にはギャップが存在することが示された。分散分析の結果、7項目に関して読解と作文の有効性認識度に有意差が認められ、読解よりも作文においてより高く有効性が認識されていることが明らかとなった。このことは、プロダクティブな活動である作文においては、レセプティブな活動である読解においてよりも精密な文法力が必要であり有効であるという一般的な予測に適った結果である。

また、14項目のうち読解においても作文においても、最も有効性の認識度が低かったのは「冠詞」であり、「代名詞」は「名詞」に続き三番目に低い認識度であった。一般に初級の学習者は、言語情報を文単位でしか捉えることができず、文と文を自然につなぎ文章の流れをスムーズなものにする結束性(cohesion)や一貫性(coherence)を確保するための文法事項に対しては無頓着なことが多い(Swales, 1990)。言うまでもなく、「冠詞」や「代名詞」は、「接続詞」と共に文章において結束性を確保するための重要な文法である。しかし、本研究の学生は、「接続詞」に対しては比較的高い有効性の認識を示したにもかかわらず、彼らの「冠詞」と「代名詞」に関する認識は非常に低いものであった。この事実は、文法指導に対する重要な示唆を含んでいるように思われる。というのは、結束性というものは、本研究に参加した学生が難しいと認識している「仮定法」や「関係代名詞」など複雑な文単位の文法事項を習得する以前の段階から、必要とされる要素であるからである。冠詞や代名詞などの適切な使用は、意味の伝達に重要な役割を果たし、円滑なコミュニケーションのためには不可欠なものであり、中学など初期の英語の授業においても充分留意される必要がある。しかしながら、現実には多くの英語学習者は(中級以上の学習者においても)、結束性に問題のある英文を書く傾向が強い。この原因となるのは、特に「冠詞」の用法の複雑さ難解性によるものであろうが、今回示された学習者のこうした文法項目に対する有効性認識の低さもその一因となっていると思われる。

このことは、中学・高校の授業において、「冠詞」や「代名詞」の用法を解説することはあっても、それらを実際に意味のある形で使わせるような機会がほとんど与えられていないからではないだろうか。この点に関して、新学習指導要領において、「言語活動の取り扱い」や「言語活動の場面」などが新たに加えられたことは適切なことであると考えられる。

4.4 文法項目有効性認識度と言語習熟度との関係

本研究では、文法項目に対する有効性の認識と学習者の言語習熟度との間には、明確な関係を認めることはできなかった。わずかに読解において3つの文法項目（「代名詞」、「名詞」、「比較表現」）に対する有効性認識に関して、3群の間に有意差が見られただけであった（表3参照）。また、TOEICの得点と学生の4種類のメタ認知得点（英語学習における重要性認識、文法項目に関する困難認識、文法項目の読解における有効性認識、文法項目の作文における困難認識）とで回帰分析を行なった結果、TOEICの得点の分布をいくから説明できたのは、文法項目の読解における有効性認識の度合いだけであった。表3で示されたように特にTOEICの得点と高い相関を示した文法項目は、「代名詞」、「受動態」、「準動詞」の3つであった。これら3つの互いに性質の異なる文法事項が、TOEICの得点で示される包括的言語習熟度と何故密接に関係するのかという疑問に対して、納得できる説明は現段階では難しい。この結果が、大規模な被験者を対象にした更なる調査によりその一般性が確認されて後、そのメカニズムを考察すべきであろう。現段階で一つの可能性として考えられることは、日本人英語学習者の多くが英語の4技能の中で読解に関するタスクを最も頻繁に経験しており、そのために最も馴染みの深い技能においてこそ文法の有効性に対して、学習者の言語習熟度に応じた適正な評価が行なわれたということであろう。

5. おわりに

本研究により、学習者が英語学習における文法の役割についてどのような認識を持っているかがいくらか明らかになったと思われる。しかし、本研究は、学習者の文法に対するメタ認知のあり方が、文法の習得においてどのような役割を果たすのか、またその場合、言語の4技能における認識の違いが文法指導にどのような影響をもたらすのかという問題を解決するための予備的研究にすぎない。本稿での知見が、より一般性を持ち得るためには、言語習熟度の幅が大きい大規模な被験者群に対する調査研究が必要である。その際、本研究の方法においていくつか改善すべき点がある。第一には、質問紙の第1部において、英語学習における重要な要素として用いられた7項目の妥当性の検討が充分でなかったことである。学校教育における英語学習の目的が英語による実践的なコミュニケーション能力の習得⁽⁸⁾ということであれば、Canale & Swain (1980) の4つのコミュニケーション能力（文法的能力、方略的能力、談話的能力、社会言語的能力）などを利用すべきであろう。例えば尋ねる項目を4つの領域から均等に選択して質問紙を作成し、学習者の認識を調べるべきであろう。また第2部の各文法項目の表現に関しても、単に文法用語で提示するのではなく、実用例で示し被験者の認識を尋ねる方がより適切と思われる。第二点としては、学習者の言語習熟度の判定において、単にTOEICの総得点だけで分類するのではなく、読解や作文など個別の技能においての文法項目の難解度

や有効性の認識を尋ねているのであるから、習熟度の分類においても読解、作文、文法などの個別技能における学習者の習熟度を判定する尺度を用いる必要があると思われる。

こうした改善点を踏まえ新たな調査研究が行なわれたとしても、読解や作文のための特別な文法が登場することなど有り得ないであろう⁽⁹⁾。しかし、それが真実だとしても、4技能間の固有の差異（例えば発信型と受容型の違い）を考慮に入れば、それぞれの技能において、文法の果たす役割は当然異なるものとなり、文法の指導法にも違いが生じてしかるべきであろう。従来のように文法の授業が、中学・高校のカリキュラムの中で独立して存在しないようになってきた状況を見れば、上記の観点にたった基礎的な調査・研究が今後一層必要となってくるであろう。

注

- (1) 詳しくは、丸山（1985）参照。
- (2) ソシユールによるラングは、社会としての言語集団における記号体系であり、この意味において社会言語学的なものであったが、チョムスキーによる言語能力（competence）は理想的な話し手と聞き手の関係における人間言語に関わる普遍性を解明しようとする心理言語学的なものである。Chomsky（1965）参照
- (3) 「文法理論に関わる、概念、原理やその他の道具立て（たとえば『表示レベル』）はできるだけ簡素化して、人間の認知体系とのつながり（インタフェイスinterface）のあるもののみにとどめ、それによってより現実性と説明妥当性の高い『言語の知識』の解明に迫ろうとする動き」（西垣内、1995、p.34）と解釈されるミニマリスト・プログラム（The Minimalist Program）は、生成文法においても認知的側面を配慮しようとする動きがあることを示している。
- (4) 母語習得と第二言語習得との差異に関しては、Bley-Vroman（1989）参照。
- (5) 読解や作文においては、学習者の文法に対する認識が言語習熟度と密接な関係を持つことが度々報告されている（eg. Carrell, 1989; Hirano, 1998; 大和, 1997）。更に、学習者の文法力が一定の水準（threshold）に達していなければ、具体的なタスクを処理する能力が阻害されることになる（Clark, 1980参照）。
- (6) 現行の学習指導要領が平成元年に告示されて以来、中学においては実践的コミュニケーション能力の養成が徐々に浸透しつつあるが、高校においてはオーラル・コミュニケーションが導入されたとはいえ、実践的コミュニケーションの養成に役立つような授業が広く行なわれているとはいえない現状である。
- (7) Larsen-Freeman & Long, M. H. (1991, pp.105-6) 参照。
- (8) 新学習指導要領（中学のものは平成10年12月に、高校用は平成11年3月に告示）参照。
- (9) 荻野（1997）参照。

参考文献

- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications* 2nd ed. New York: Freeman.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In Pearson, D. (Ed.). *Handbook of reading research* (pp. 353-359). New York: Longman.
- Barnett, M. A. (1988). Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The Modern Language Journal*, 72 (2), 150-162.
- Bley-Broman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass & Achachter, (Eds.) *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 41-68).
- Canale, M. & M. Swain. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics I*, pp. 1-47.
- Carrell, P. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, 73 (2), 121-34.
- Chamot, A., Barnhardt, S., EL-Dinary, P., & Robbins, J. (1996). Methods for teaching learning strategies in the foreign language classroom. In Oxford, R. (Ed.). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural competence interferes with reading performance* (pp. 175-187). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Clark, M. A. (1980). The short-circuit hypothesis of ESL reading- or when language competence interferes with reading performance. *The Modern Language Journal*, 64, 203-209.

- Covitt, R. (1976). Some Problematic Grammar Areas for ESL Teachers. M.A. thesis in TESL, UCLA.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, pp. 431-69.
- Fotos, S. (1993). Consciousness-raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14, pp. 385-407.
- Hirano, K. (1998). Japanese students' metacognitive awareness and EFL reading (recall): comparisons among high school, undergraduate, and graduate students. *JACET BULLETIN*, 29, 33-50
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
- Larsen-Freeman & Long, M. H. (1991). *An Introduction to second acquisition research*. New York: Longman
- Lee, J. & Schallert, D. L. (1997). The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL Quarterly*, 31, (4), 713-739.
- McClelland, J., & Rumelhart, D. (1981). An interactive activation model of the effect of context in perception. *Psychological Review*, 88, 375-407.
- McLaughlin, B. (1984). Second-language acquisition in childhood. Vol. 1, *Preschool children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.
- O' Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. & Leaver, B. LI (1996). A synthesis of strategy instruction for language learners. In Oxford, R. (Ed.) *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 227-246). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Sasaki, M. & Hirose, K. (1994). Explanatory Variables for EFL Students' Expository Writing. *Language Learning*, 46:1, pp. 137-74.
- Schmidt, R. (1990). The Role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp.1-63). Honolulu: University of Hawai'i Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Sharwood-Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 11 (2), pp. 159-169.
- Sharwood-Smith, M. (1991). Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7, pp. 118-132.
- Swales, J. (1990). Nonnative Speaker Graduate Engineering Students and Their Introductions: Global Coherence and Local Management. In Connor, U. and Johns, A. M. (Eds.). *Coherence in writing* (pp.187-207). TESOL, Inc.
- Tomlin, R. & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 183-203
- Van-Patten, B. (1993). Grammar teaching for the acquisition-rich classroom. *Foreign Language Annals*, 26, pp. 435-50.
- Yamato, R. (in press). *JALT JOURNAL*, 22
- 池上嘉彦 (1996), 訳者解説, 『認知言語学入門』, 大修館書店 (pp.335-59)
- 荻野俊哉 (1997), 『ライティングのための英文法』, 大修館書店
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ (1992), 『学習者中心の英語読解指導』, 大修館書店
- 西垣内泰介 (1995), 「言語の知識」, 大津由紀雄編, 『認知心理学3 言語』収録, 東京大学出版会 (pp. 13-41)
- 西村義樹 (1995), トピック8 認知言語学, 大津由紀雄編, 『認知心理学3 言語』収録, 東京大学出版会 (pp. 235-37)
- 大津由紀雄 (1995), 「言語の認知心理学」, 大津由紀雄編, 『認知心理学3 言語』収録, 東京大学出版会 (pp. 1-36)
- 丸山圭三郎 (1985), 『ソシユール小事典』, 大修館書店
- 大和隆介 (1999), 「ストラテジーの認識が作文に及ぼす影響」, *The Language Teacher*, 23, 3, pp. 25-28
- 大和隆介 (1997), 「英検2～3級レベル学習者の認知的読解ストラテジーに対する認識と使用の差異」, *STEP BULLETIN* 9, pp. 60-71

資料1 質問紙第1部

英文法に関する認識調査 学籍番号

英語学習において、次の項目の重要度を例に倣って1～7の尺度で答えて下さい。

	最も重要	かなり重要	どちらかと言うと重要	どちらとも言えない	どちらかと言うと不要	ほとんど不要	全く不要
例 英字新聞を読む。	7	6	⑤	4	3	2	1
1. きれいな発音	7	6	5	4	3	2	1
2. 文法知識	7	6	5	4	3	2	1
3. 豊富な語彙力	7	6	5	4	3	2	1
4. ヒアリング能力	7	6	5	4	3	2	1
5. 英語を楽しむ態度	7	6	5	4	3	2	1
6. 英語に触れる機会	7	6	5	4	3	2	1
7. 文化理解	7	6	5	4	3	2	1

資料2 質問紙第2部

英語学習において、次の文法事項の難易度を1～7の尺度で答えて下さい。

	非常に難しい	かなり難しい	どちらかと言うと難しい	どちらとも言えない	どちらかと言うと易しい	かなり易しい	非常に易しい
1. 冠詞の使い方	7	6	5	4	3	2	1
2. 代名詞の使い方	7	6	5	4	3	2	1
3. 名詞の使い方	7	6	5	4	3	2	1
4. 形容詞・副詞の使い方	7	6	5	4	3	2	1
5. 動詞の使い方	7	6	5	4	3	2	1
6. 助動詞の使い方	7	6	5	4	3	2	1
7. 時制の使い方	7	6	5	4	3	2	1
8. 受動態の使い方	7	6	5	4	3	2	1
9. 仮定法の使い方	7	6	5	4	3	2	1
10. 関係詞の使い方	7	6	5	4	3	2	1
11. 前置詞の使い方	7	6	5	4	3	2	1
12. 準動詞の使い方 (不定詞・動名詞・分詞)	7	6	5	4	3	2	1
13. 比較表現	7	6	5	4	3	2	1
14. 接続詞の使い方	7	6	5	4	3	2	1