

文法学習の有効性についての学習観¹

Beliefs about the effectiveness of grammar learning

磯田貴道

ISODA, Takamichi

早稲田大学大学院

Graduate School, Waseda University

Abstract

Learners' beliefs about the effectiveness of grammar learning were examined. As a preliminary analysis, interviews with college students were reanalyzed. The interviews were originally carried out with the purpose of eliciting college students' beliefs about English language learning in general. This reanalysis placed a focus on their views about grammar. It showed that although there are interindividual differences, there were also intraindividual differences: Learners had differing degrees of perceived effectiveness of grammar learning in different skills, i.e., speaking, listening, reading, and writing. This result led to a larger-scale study in which 168 junior and senior high school students rated on a questionnaire the perceived effectiveness of grammar learning for each of the four skills and solving test questions. Cluster analysis was employed in order to profile them based on the patterns of their beliefs. Seven distinct clusters were found, each of which had unique patterns of beliefs. Based on the results, it was assumed that learners had different views about the characteristics of the skills. They were also suspected to have judged whether grammar learning was compatible to the characteristics of the skills.

キーワード 学習観 文法 個人差

1. 研究の目的

本研究は、文法の有効性について学習者がどのように考えているか調査することを目的とする。予備調査として、筆者が以前に行った研究でのインタビューの再分析を行った。その後、その結果を踏まえ、筆者が中学と高校において担当していた文法の授業の受講生に対し、質問紙調査を行った。特にインタビューの分析結果から、重要性の認知が個人内で変化することが確認されたので、質問紙調査の段階においては、項目一つ一つを個別に扱うのではなく、またその全体傾向を分析するのではなく、個人内の傾向を探るために学習者のプロファイリングを行い、どのような傾向が現れるか調査した。

2. 背景

2.1. 学習観の研究

学習者が学習についてもつ考えは、応用言語学の中では learner beliefs (以降、市川 (1993) にならい、学習観と呼ぶ) として研究されている。1980年代、特に Horwitz (1987)や Wenden (1987)あたりから注目され、以後研究の数が増えている。学習観が研究の対象となる理由は、外国語教育の実践や研究が学習者中心の方向へ向かったことによる。学習者の役割が、単に知識を受け取る受動的な役割と考えられていた時代から、知識は学習者が構築するものという能動的な役割に変遷した(Little, 1991; Williams & Burden, 1997)。この変遷の中で、自律学習(learner autonomy)または自己制御学習(self-regulated learning)といった概念が注目されるようになり、学習者が能動的に学習をコントロールする過程に影響する要因の研究(例えば動機づけ、学習方略)が盛んになったが、学習観もその要因のひとつとして研究されるようになった。

このように学習観が他の学習者要因と合わせて新たに研究されるようになったのは、学習者自身が学習をコントロールする存在であると認識されるようになったことが背景にあるが、それに加えて、自律学習の促進のために学習者トレーニング(learner training)を行う必要性が認められ、そのなかに学習観の変容が含まれるようになったこと(Wenden, 1995)が強く関わっていると思われる。学習者がとる行動の背景には学習者自身が持つ学習観があり、彼らはそれを基に行動を選択していると考えられている(Holec, 1987)。そのため、学習者の行動が望ましくないと判断される時などに教師が介入(つまり学習者トレーニング)をする場合があるが、行動を変えるにはその基にある学習観が変わらなければならないという観点から、教授学習過程において学習観が重要であると認識されている (Victori & Lockhart, 1995)。外国語教育以外の分野でも学習観の重要性が認められ、介入を行って学習観とそれに伴う学習行動を変容する試みがなされている(市川, 1993)。

教室内での指導において、教師が生徒の学習観を把握することの必要性を説く研究者もいる(Richards & Lockhart, 1994)。学習者が持つ考えと教師が持つ考えにズレがあると、学習者は自分が必要とするものを得られずに不満がつるのではないかと考えられている。Peacock (1998)は、学習上役に立つ教室内での活動について、学習者と教師の考えを比較した結果、違いがあったことを報告している。

2.2. 文法学習の有効性

本研究では、特に文法学習を行うことが有効であるかどうかという点について、学習者がどのような考えを持っているか調査を行うが、ここで文法学習が英語学習の中で、どのような意味を持つのか考えてみたい。外国語の指導法が意味中心と形式中心の間を揺れ動くたびに、文法はその扱いが大きく変わってきた。文法訳読が中心の指導法では、学習対象として文法が中心に置かれたが、意味の交渉を中心とする指導法では、中心におかれていない。最近の第二言語習得研究に基づく指導観では、文法が学習の中心になることはなくても、インプットの処理を補助する手段としてその意義が認められている (Schmidt, 1995; Skehan, 1998)。学習はインプットそのものによって引き起こされるのではなく、学習者が形式と意味の連合を作り上げることによっておきるものとされているが、そのなかで形式に注意を向けることの重要性が指摘されている。言い換えると、インプットからインテイクを得る作業において、形式についての知識(文法の知識)をもつことが、インプットの中の関連する形式に注意を向ける補助になるという論である。

このような考えに基づけば、文法を学ぶことは有用であるといえる。しかし、筆者は中学、高校で文法の授業を担当していた時、果たして生徒は文法を学ぶことが有効であると考えているかどうか疑問に思った。カリキュラム上文法の授業があるので彼らは文法を学んでいたが、それは果たして文法の有効性を認めていて授業を受けていたのかどうか、教える立場の者として気になる場所であった。常々彼らに対し、文法はそれそのものが目的ではなくて、その知識を利用することで英語学習を促進する道具であるから重要である、ということと話していたのだが、彼らは実際にどのように考えているのか調べることにした。

3. 予備調査

予備調査として、学習観と実際の学習方法との関連を調査した Isoda (2000)の一部として行われたインタビューの再分析を行った。これにより、文法についての学習観の特徴をつかむことを目的とした。

3.1. 対象者

調査に協力を申し出てくれた大学生 14 名 (全て男子)。後の本調査の対象者は中学生、高校生であるが、大学生の学習観は、中学と高校での学習を経て形成されているものと思われるので、関連は高いと判断した。

3.2. 方法

インタビューは個別に行われた。このインタビューは、英語を学ぶ上で「何を学ぶとよいのか」、「それをどのようにして学ぶとよいのか」という 2 点について、対象者の考えを引き出すことを目的とした。インタビューは平均 40 分ほどであった。

インタビューは全て書きおこされ、それをもとに文法についての学習観と、関連すると思われる事柄について、対象者ごとにまとめた。

3.3. 結果

それぞれの学習観をまとめた結果が表 1 である。

3.4. 考察

まず、文法が重要か重要でないかという点で学習観に違いがあることがわかる。例えば、学習者 A、I は、文法が必要、あるいは重要と考えているが、学習者 K や L のように、不要、または重要でないと考えている者もいることがわかる。しかし、単に全体的に重要、重要でないという二項対立の分かれ方ではなく、重要と思う者の中でも、技能ごとで重要性が異なる者も見られる。例えば、学習者 B は、書くことにおいてのみ文法の有効性を認めているが、それ以外の技能においては有効でないという考えである。また学習者 F、J は、読むことと書くことにおいてのみ有効だが、それ以外では有効ではないと答えている。このように、個人内で重要性の認知が変化する傾向も見られた。これらから、文法の有効性についての学習観は、単一的に重要か重要でないかと分かれるような者もいるが、個人内で重要性の認知が変わる者もいることがわかる。

さらに、本研究の目的の範囲外ではあるが、統語処理についての考えにも個人差があることがわかった。意味的処理 (あるいは語彙処理) のみで十分であるといった考えをもつものもいれば、統語処理の重要性を認識しているものもいる。また、学習は無意識であると考えている者もいて、学習観は多種多様であることをうかがわせる。

表1 予備調査における学習観のまとめ

対象者	文法についての学習観	備考
A	必要、かつ有効と考えている	
B	書くことについては必要だが、それ以外の技能では不要	聴くと話すでは形式に注目する余裕がない
C	必要	統語処理を無視。リスニングの発達は無意識
D	もう学ぶ必要はない。形式に注目する必要もない	統語処理を認めない
E	必要	統語処理は不要
F	文法が言語運用の中心と見ているが、読むと書くにおいてのみ	音声言語は意味処理のみ
G	不要	統語処理もいらないという考え。意味処理のみで事足りる
H	文法の知識を活用することに対して否定的	形式にこだわると不安になるので
I	重要	統語処理の基本となると考えている
J	読むと書くにおいてのみ有効	日本語と英語の間の翻訳により伝達。音声伝達では統語処理の余裕がない
K	不要	言語処理、発達は無意識
L	重要でない	
M	わからない	英語学習の進め方がわからないという声
N	文法についての言及は全くなし	

4. 本調査

技能ごとで重要性が異なるという結果が得られた予備調査を受け、筆者の文法の授業を受講している学習者にも、このような傾向が見られるのか調査した。

4.1. 対象者ならびに授業方法

東京都内の私立中学、高校において、筆者が担当している文法の授業を受講していた179名（中学3年生95名、高校生1年生84名）のうち、欠席者と欠損値のある生徒を除いた168名（中学3年生91名、高校1年生77名）を対象とした。学校が男子校のため全て男子である。

授業は文法シラバスにのっとり教科書を使用し、週3時間行われていた。授業方法は次のとおりであった。中学の授業では、単元のはじめに教師による解説が行われ、宿題として当該箇所の練習問題を解いてくることが求められる。そして次の授業において、練習問題の解答と解説を行うという流れであった。高校の授業では、教科書の内容はすでに学習済みの事項であることから、教師による解説を、必要と思われたときを除き単元のはじめには行わず、先に宿題として練習問題を解いてくことを課し、その後解答と合わせて解説を行うという流れであった。練習問題は穴埋めや並び替えといった、いわゆる伝統的な形式によるものであった。

4.2. 方法

質問紙を作成して対象者の学習観を引き出した。項目は予備調査の結果から、読む、書く、聴く、話すといった技能を伸ばす上で文法を意識的に学習することが有効であるという記述に対し、どの程度賛成または反対するか、7段階で評定を求めた。それぞれの段階の内訳は、1：強く反対する、2：反対する、3：やや反対する、4：どちらでもない、5：やや賛成する、6：賛成する、7：強く賛成する、とした。また、対象者が受験を控える中学生、高校生であることから、テストの文法問題を解くことに対して有効であるという記述も含め、同様の方法で賛成・反対の度合いについての回答を求めた。調査は3学期の第一時間目の授業内で行われた。

4.3. 分析

全体傾向を見るのではなく、個人内の傾向を見るためにクラスター分析（ウォード法、平方ユークリッド距離）を用いた。

表2 質問項目と記述統計

質問項目	平均	標準偏差
1 意識的に文法を勉強することは、英語を聴く力を伸ばすのに有効である	3.71	1.54
2 意識的に文法を勉強することは、英語を読む力を伸ばすのに有効である	5.21	1.41
3 意識的に文法を勉強することは、英語を話す力を伸ばすのに有効である	3.89	1.63
4 意識的に文法を勉強することは、英語を書く力を伸ばすのに有効である	6.14	0.85
5 意識的に文法を勉強することは、試験の文法問題を解く力を伸ばすのに有効である	6.31	0.73

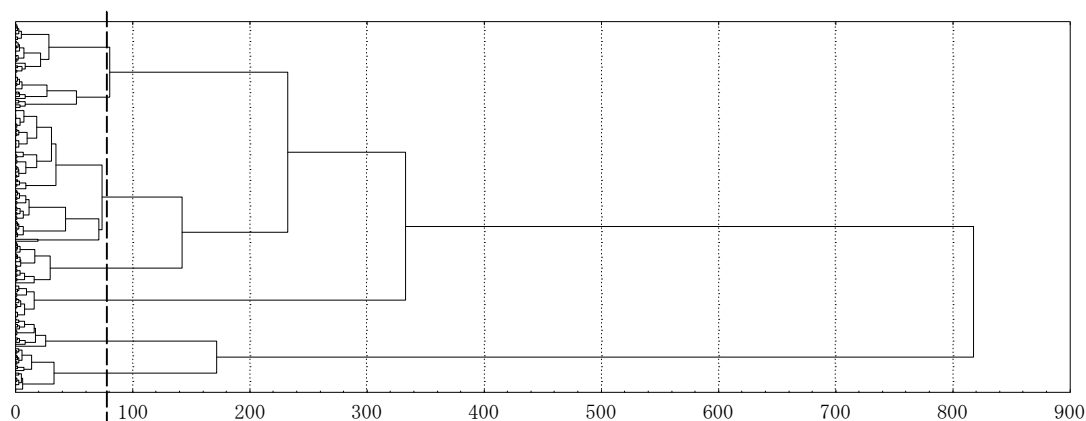


図1 クラスター分析の結果

4.4. 結果

各項目における対象者全体の平均と標準偏差は表2のとおりである。また、クラスター分析の結果が図1である。ここから、傾向の異なる7つのクラスターにわけるのが適当と判断した。各クラスターに属する人数と項目ごとの記述統計を表3にまとめる。また、各群の項目ごとの平均値をプロットしたグラフが図2である。

表3 クラスタ別の記述統計

cluster	N	平均 (標準偏差)				
		聴く	読む	話す	書く	テスト
A	23	3.74 (1.14)	3.44 (0.84)	3.74 (0.96)	6.13 (0.63)	6.13 (0.63)
B	14	1.86 (0.95)	2.50 (0.85)	1.71 (0.73)	5.29 (0.83)	6.43 (0.94)
C	19	1.68 (0.48)	5.68 (0.67)	1.53 (0.61)	6.05 (0.91)	6.42 (0.61)
D	33	3.76 (1.06)	6.00 (0.75)	3.18 (0.85)	6.24 (0.66)	6.64 (0.55)
E	20	2.75 (0.55)	5.20 (0.89)	5.10 (0.97)	6.15 (1.35)	5.95 (0.83)
F	47	4.74 (0.71)	5.77 (0.67)	4.89 (0.67)	6.13 (0.68)	6.13 (0.74)
G	12	6.42 (0.67)	6.67 (0.49)	6.42 (0.67)	7.00 (0.00)	6.75 (0.62)

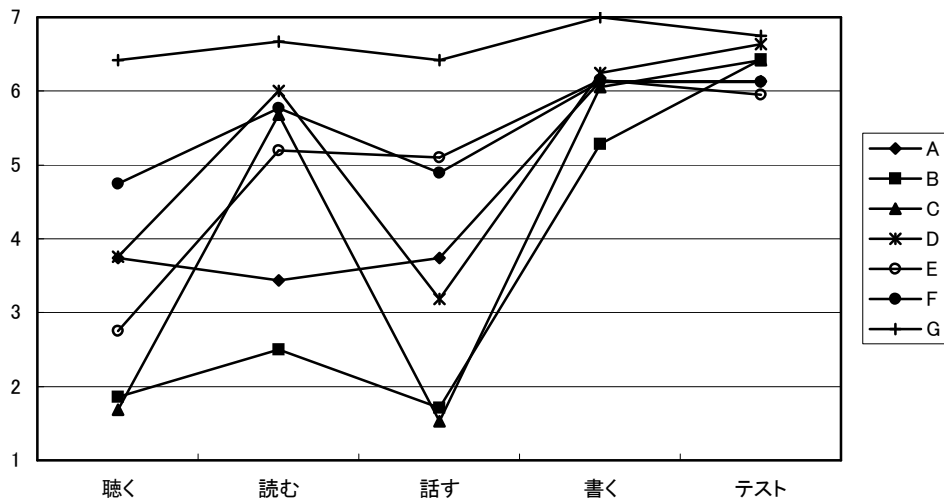


図2 クラスタのプロット図

得られたクラスタが群間の傾向差を反映するかどうか確認するために、各質問項目において一元配置分散分析を行った。その結果、全てにおいて有意差があることが確認された（表4を参照）。チューキーの方法による多重比較の結果は次の通りであった。聴くことにおいては、ほとんどのクラスタ間に有意差が認められたが、AとD、BとCの間の差は有意ではなかった。読むことにおいても多くに有意差が認められたが、CとD、CとE、CとF、DとF、DとG、EとFの6つの間には有意差は検出されなかった。話すことにおいてもやはり多くのクラスタ間に有意差が認められたが、AとD、BとC、FとEの3つの間の差は有意ではなかった。書くことについては、グラフ上で多くの群が重なり合うように示されていることから、有意差を示す組み合わせは少なかったが、7つの群間（AとB、AとG、BとD、BとE、BとF、BとG、CとG、FとG）で有意となった。最後に、テストについては書くことよりも群の間の差が小さいため、有意差が検出された組み合わせは少なかったが、DとE、DとF、EとGの3つの間の差が有意であるという結果であった。これらの結果から、7つのクラスタはお互いに異なる傾向を持つグループであることが示された。

表4 分散分析結果

変動因	SS	MS	F(6, 161)
聴く			
級間	282.79	47.13	66.61 ***
級内	113.92	0.71	
読む			
級間	240.16	40.03	71.96 ***
級内	89.55	0.56	
話す			
級間	342.73	57.12	91.85 ***
級内	100.12	0.62	
書く			
級間	19.59	3.27	5.14 ***
級内	102.26	0.64	
テスト			
級間	11.17	1.86	3.81 **
級内	78.74	0.49	

*** p < .001 ** p < .01

4.5. 考察

クラスターの傾向の解釈を行うと、以下の通りである。Aは書くこととテストにおいて有効性の評価が高いが、他の項目においては低めの評価である。BはAと同じような傾向であるが、聴く・読む・話すにおいてAよりも評価が特に低い。Cは読む、書く、テストにおいて有効性を高く評価しているが、聴くと話すにおいてはとても低い。DはCと同じ傾向だが、聴く、話すにおいてCほど低くはない。Eは聴くのみにおいて評価が低いが、それと比べて他の技能については高い。Fは全体的に高いが、特に書くこととテストにおいてとても高い。Gは全てにおいて評価が高い。

これらの結果は、予備調査と同じく、個人内で重要性の認知が変わることを示している。また、どの技能で有効と考えているかということは、個人間で差があることが示された。つまり、書くことやテストでは多くが有効性を高く評価していることが示されたが、他の技能では、有効性の認知が人それぞれ異なることがわかる。よって、その傾向は多様である。

書くこととテストにおける有効性の認知は全体的に高いが、聴くと話すにおいて評価の低いクラスターが多い。これは、聴くことと話すことは音声によるコミュニケーションであることから、即時性が求められる。しかし文法の知識の処理は時間がかかり、即時性が求められる場では有効ではないことの表れではないかと考えられる。ただし、文字伝達である読むことにおいても、有効性を低く評価しているクラスターもある。このこともやはり、傾向は一様でなく多種多様であることを示している。

5. 総合考察

総合的な考察を行う前に、本研究の限界として2点挙げておきたい。まず、本研究はあくまで筆者が受け持った生徒の学習観を記述することが目的であるため、一般化を目的とした研究ではないことであることから、他の学習者に対して同様の研究を行った場合、異なる傾向が検出されることが予想される。したがって、今回の結果がすべての学習者の傾向を代表するわけではない。2点目に、文法を学ぶことが有効であるかどうかという一側面についてのみ調査を行っているため、文法の役割その

ものについての考察はできないことである。有効であると考えていても、それは文法を英語学習の補助的な道具として捉えているのか、あるいは、文法を学ぶことそのものが英語の運用能力につながると考えているのかどうか、本研究の結果では議論できない。これらの点は今後の研究の課題である。

以上の点を踏まえて全体的な考察を行いたい。予備調査、本調査の両方において、個人内で文法の重要性の認知が変わることが示された。また、同じ技能でも有効と考える者もいれば有効でないと考える者がいるように、有効性の認知は人それぞれ異なることが示された。

ではなぜこのような違いが現れるのであろうか。これは今回の研究の範囲を超えることであるが、学習者は各技能の特徴（困難点など）を考慮した上で、それが文法と相容れるかどうか判断しているのではないかと思われる。聴くことと話すことで有効性が低く評価されたのは、即時性という特徴と文法が相容れないと判断しているからではないかと思われる。

しかし、同じ技能でも有効性の判断が分かれていることも事実である。聴くことや話すことにおいて有効性の認知が低い群が多いことは確かだが、それでも有効性を高く評価している群もある。このような群間の違いはなぜ現れるのであろうか。これは、各技能の特徴の捉え方が個人で異なるのではないかと思われる。予備調査において、統語処理の必要性についての考えについても学習者間で個人差があることが示された。これは、各技能において求められる能力や処理方法についての考えが、ひとりひとり異なっていることを示す。従って、各技能の特徴についての学習観が異なるために、文法が相容れることができるかどうかの判断も異なってくるのではないかと考えられる。今後は、学習観についてより深く探るために、学習対象となる知識の種類や、求められる処理についての考え方についての研究も必要となるであろう。

筆者は当研究の対象者に対して、文法は道具として有効であるという趣旨の説明を授業中に繰り返して行っていた。しかし本研究の結果は、生徒はすべての技能において文法が役に立つとは考えていないというものであった。当然本研究では、説明をする前と後の比較を行ったわけではないので、彼らの学習観の変化についてはわからないが、少なくとも、教師の説明がそのまま受け入れられたわけではないことを示している。学習観の変容の重要性は前述のとおりであるが、変容させるためには何が重要かという点についてはまだ研究があまりないのが実情である。筆者の試みは説明するという方策だけであったが、説明したことがそのまま受容されるわけではないようである。説明に加えて、実際に英語を使う活動などを取り入れて、その中で文法の知識を活用することをモデリングすることも必要ではないかと思われたが、授業時間等の制限により、実践することができなかった。今後、学習観の変容を考える際には、考慮すべき点であろう。

本研究の結果は、あくまで学習観を記述したに過ぎず、この結果が何らかの教授方法の優位性を支持したり、新たな授業展開を提案するわけではないので、即効性という意味においては価値は無い。ただし、学習観を含め、動機づけや方略といった要因を対象とする学習者研究の意義は、即効性にあるのではなく、教師が授業を計画、実行、評価を行う際の材料として、また、教室内で起こる現象への洞察を深めるための知識として、教師の視点を支えるための研究であることを強調したい。授業の効果は授業方法のみにより決定されるのではなく、授業方法と学習者の相互作用によって決まることを忘れてはならない(並木, 1997; 下山・磯田・山森, 2002)。確かに学習者要因は多様で、その中でも学習観は抽象的でつかみどころのないものではあるが、学習観は学習者の行動や態度の基になっていると考えられるため、もし否定的に働けば、意欲の低下や望ましくない学習方法をとることにつながりか

ねず、目には見えないが重要な要因である。自分が受け持つ生徒が、英語学習についてどのような考えを持っているか知ることは、日々の教授活動に対して、間接的であっても有益な示唆をもたらすと期待できる。

最後に、本研究は特に個人差に焦点を当てるために、項目の組み合わせによる個人内の傾向の検討を行った。これは従来の学習観研究とは異なるアプローチである。従来の学習観研究では、項目ひとつひとつを個別に扱い、主に記述統計による全体傾向を議論するアプローチが多い（例えば Horwitz, 1987; 1988）。今回の研究では、クラスター分析を用いることにより、全体傾向ではなく個人差をとらえることを目的とした。それにより各学習者がどのような傾向であるかとらえることが可能になり、従来の方法では見逃しがちであった点を浮かび上がらせることができた。個人差に焦点を当てることにより、単に研究の手法が向上されるだけでなく、教授のための有益な情報を与えてくれる。各学習者がどのような傾向をもつのか知ることは、上述のとおり、実際に生徒を受け持つ教師にとって、今後の指導方法を計画する上で役に立つ情報であると思われる。

註

¹ この論文は、日本教育心理学会第44回総会（2002年10月、熊本大学）における筆者のポスター発表の内容に基づき、加筆・修正したものである。

参考文献

- Holec, H. (1987). The learner as manager; managing learning or managing to learn? In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 145-157). London: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying students' beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119-129). London: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72, 283-294.
- 市川伸一. 1993. 『学習を支える認知カウンセリングー心理学と教育の新たな接点』 ブレーン出版
- Isoda, T (2000). *An investigation into learners' beliefs about language learning and their effects on the management of independent learning*. Unpublished Master's thesis, Waseda University, Tokyo.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- 並木博. 1997. 『個性と教育環境の交互作用：教育心理学の課題』 培風館
- Peacock, M. (1998). Exploring the gap between teachers' and learners' beliefs about 'useful' activities for EFL. *International Journal of Applied Linguistics*. 8, 233-250.
- Richards, J. C. and Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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 (Technical Report # 9)* (pp.1-63). Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum

Center

- 下山幸成, 磯田貴道, 山森光陽. (2002). 学習観が CALL 教室における英語学習の成果に及ぼす影響: クラスター分析を用いた学習者プロファイリング. *JALT Journal*, 24, 155-166.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Victori, M. & Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23, 223-234.
- Wenden, A. L. (1987). How to be a successful language learner: insights and perceptions from L2 learners. In A. Wenden & J. Rubin, (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 103-117). London: Prentice Hall.
- Wenden, A. L. (1995). Learner training in context: a knowledge-based approach. *System*, 23, 183-194.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.