

文法的特徴、言語知識と言語処理から検証する 小学校と中学校の英文法指導の接続

渡慶次 正則*

The link between elementary and junior high schools English grammar teaching through an inquiry into grammatical features, language knowledge and language processing

Masanori TOKESHI*

要 旨

本研究の目的は、小学校と中学校の英語の文法的な特徴について言語知識と言語処理の第二言語習得研究から分析して英文法指導の接続を探る。小学校の共通教材と検定教科書の合計16冊と中学校検定教科書6冊の分析および小学校授業観察を用いて分析を行なった。調査結果は、小学校の教科書で提示される文型は身近な話題や目的について焦点化し、文法的な特徴は重要な役割を果たさない。中学校では、文法規則や用法が文法用語を用いて明示的かつ体系的に最初から提示されており、小学校と大きな違いがある。小学校と中学校の接続への示唆として、学習者が文法的な特徴を分析できる能力を身に付け、教師は明示的指導に留まらず、文法的特徴が英文の意味や機能、言語使用に重要で意味のある役割を果たす指導の工夫が必要である。

キーワード : 英文法、小学校・中学校接続、言語知識、言語処理、第二言語習得研究

Abstract

The purpose of this study is to seek the link of English grammar teaching between elementary and junior high schools through an inquiry into grammatical features based on language knowledge and language processing theories in second language research. This study used 16 elementary school textbooks and 6 junior high school textbooks as well as elementary classroom observations. The results showed that sentence structures in elementary school textbooks do not play an important role, and they instead focused on familiar topics and objectives. From the beginning of junior high school, grammar rules and usage are explained explicitly and systematically by using grammar terms. An implication for the link between elementary and junior high schools is that students should develop their own ability to analyze grammatical features and teachers should not end up giving explicit grammar knowledge, but create a teaching intervention to make grammatical features salient and meaningful for sentence meaning, function and language use.

Keywords: English grammar, link between elementary and junior high schools, language knowledge, language processing, second language acquisition research

* 名桜大学国際学群 〒905-8585 沖縄県名護市為又1220-1 Faculty of International Studies, Meio University, 1220-1, Biimata, Nago, Okinawa 905-8585, Japan.

1. はじめに

小学校英語教育は2020年学習指導要領実施により、大きな変革期を迎えている。具体的には、小学校3学年から英語教育が始まる低年齢化（従来は5年生から開始）、授業時数が従来の約70時間（5年と6年各35時間）から約210時間（3年と4年各35時間、5年と6年各70時間）に変化した授業時数の増加、さらに英語の教科化の開始（5年と6年は「外国語」で教科、3年と4年は「外国語活動」で教科ではない）である。

一方、小学校英語教育が強化される中、小学校と中学校の英語教育接続の必要性が指摘されている。小学校英語共通教材 *We Can! 1* と *We Can! 2* の分析（渡慶次、2021）、英語検定教科書7社14冊の分析（渡慶次、2022）を通して、小学校英語の学習内容は主に身近な題材に基づいて、英語の音声を中心に、文法規則を極力用いずに¹、目標表現・文型に慣れ親しむように編集されていることを報告した。小学校学習指導要領解説（文部科学省、2017a）では、「文及び文構造の指導にあたっては、文法の用語や用法の指導を行うのではなく、言語活動の中で基本的な表現として繰り返しふれることを通して指導することとした。」（p.66）と述べられており、文法規則を用いずに目標表現・文型に慣れ親しむと説明している。しかし、中学校に入学するとフォニックスや母音、子音などを中心とする音声学習については大きな変化がないが、英文法学習については、1年生の検定教科書のすべて（6社）が最初から文法規則を明示的かつ体系的に提示しており、小学校の英語学習と違いがある²。

本研究では、英文法とは伝統的文法、つまり学校文法（松浪ほか、1983）を指し、小学校学習指導要領解説（文部科学省、2017a）と中学校学習指導要領解説（文部科学省、2017b）で示す文・文構造（文型）・文法事項に限定して論じる。

2. 文献研究

2.1 文法とコミュニケーションの教授法の歴史

文法を取り巻く英語教授法の歴史を概観すると、the Audio-Lingual Method（オーディオ・リンガル法）などのコミュニケーションの場面や目的を考慮しない目標言語の機械的な練習への批判から、1970年代にはコミュニケーションを中心とした教授法が広く支持された。しかし、カナダのImmersion Program（イマージョンプログラム）の調査などでコミュニケーション能力は向上したものの、誤りが自己修正されなかった（誤りの化石化、fossilization of error）という報告からコミュニケーションに偏った教授方法が批判され、現在は、コミュニケーションと文法の折衷型の教授法である

focus on form（フォーカス・オン・フォーム）の実証研究や授業実践が注目されている（Larsen-Freeman & Anderson, 2011）。Lightbown & Spada（1993）は、文法などの正確さのみを求めるプログラムや、あるいはコミュニケーションの流暢さのみを求めるプログラムよりも、コミュニケーションを目的としたコンテキストで言語形式にも注意させる折衷方のプログラムが効果的であることを教室内英語習得のデータは支持していると述べている（p.105）。小学校学習指導要領解説（2017a）と中学校学習指導要領解説（2017b）でも、言語活動の「働き」や「使用場面」を考慮して言語材料（音声、文型、語彙、符号）を学習するように、つまりコミュニケーション活動と言語知識習得のバランスを強調している。

2.2 「暗示的知識」対「明示的知識」と「宣言的知識」対「手続き的知識」

児童・生徒の持っている文法知識はどのような特徴や区分があるのだろうか。第二言語習得研究における学習者の言語知識は、認知的アプローチによると「宣言的知識」（declarative knowledge）対「処理的知識」（procedural knowledge）、あるいは「暗示的知識」（implicit knowledge）対「明示的知識」（explicit knowledge）の対立項で説明される。

「宣言的知識」とは教室等で明示的に教えられた知識であり、知っている文法規則や文型、語形変化である。例えば、三人称単数現在の“s”を口頭で説明できるなどである。一方、「手続き的知識」は練習などにより得られる「～のやりかたを知っている」という知識である。例えば、規則動詞の“ed” [t/d/id] の発音を練習の結果、無意識に区別して発音できることである。「宣言的知識」は連続体として「手続き的知識」に発達することができる（R.Ellis, 2008, p.427）。例えば、規則動詞の“ed”の発音の違いを学習したあとに、練習や多用することにより無意識に発音を区別できるようになる。

R.Ellis（2008, p.418）によると、「暗示的知識」と「明示的知識」の特徴を次のように述べている。「暗示的知識」は、言語形式を素早く直感で気づく（Schmidt, 1990）ことができ（つまり、母語話者が文法性と非文法性を直感的に判断できることが例）、自動的に引き出せる「手続き的知識」に変化した規則や固まりであり、体系的かつ多様であるが、口頭で説明できないとする。一方、「明示的知識」は学習等を通して得た「宣言的知識」を用いて、やや時間を要しながら意識して、言語形式に気がつくことができるが、不規則かつ整合性に欠け、口頭で説明ができるとする。

「暗示的知識」と「明示的知識」について視点を変えると、両極にある知識で連続体ではないと考える研究者もいる。つまり、言語習得において、自然な言語

環境で無意識に獲得される「暗示的知識」は「習得」(acquisition)であり、教室などで意識的に言語を獲得する「明示的知識」は「学習」(learning)であり、「学習」が発達しても「習得」にはならないノン・インターフェイスの立場を取る研究者(例: Krashen, 1982)がいる。一方、コミュニケーションで言語を使用したり、教室での練習により「暗示的知識」が「明示的知識」に発達するというインターフェイスの立場を取る研究者(例: N.Ellis, 2002, Dekeyser, 1998)がいる。あるいはスキル習得理論(skill acquisition theory)を支持する考えは、宣言的知識(declarative knowledge)が明示的に物事を学習し、繰り返し練習し、その目標言語に一定期間接触することで、暗示的に処理できる自動化した手続的知識(procedural knowledge)に発達するという考えである(白畑, 2018)。

「暗示的知識」と「手続的知識」、「明示的知識」と「宣言的知識」はほぼ同義語で説明される場合が多いが、R.Ellis (2008, p.430) は「暗示的知識」と「明示的知識」は直感的か意識して気づくかの違いであり、「宣言的知識」と「手続的知識」は処理が統制的であるか、あるいは自動的であるかで区別できるとする。

2.3 統制的処理と自動的処理

言語習得は情報処理アプローチにより説明することができ、統制的処理(controlled processing)と自動的処理(automatic processing)により説明できる(McLaughlin, 1987)。言語が統制的処理をされる時は、蓄えられた知識(宣言的知識や明示的知識)に意識しながら注意して、やや時間を要して理解したり、使用したりする。英語を外国語として学習する初級もしくは中級レベルの人々は統制的処理を用いる。一方、言語が自動的に処理される場合は、蓄えられた知識(暗示的知識)を無意識に用いて、瞬時に理解したり、使用したりする。母語話者に近い第二外国語学習者や母語話者は自動的処理を用いる。

2.4 小学生と中学生の文法知識と処理

本研究は、前述したように、英文法能力は練習や使用により最終的に獲得されるというインターフェイスの立場で小学生と中学生の言語知識と言語処理の熟達化を論述する。つまり、教室での練習などにより言語知識が暗示的から明示的に発達し、言語処理も意識しながら処理する統制的処理から徐々に無意識に処理する自動的処理に発達する(Bialystock, 2001)。板垣(2017)は小中高の英語教育の接続について熟達化理論を用いて次の様に説明している(p.22)。

- (1) 英語知識の熟達化: 言語知識が徐々に分析され、組織・構造化され、そして明示化される(言語知識

の質的变化)

- (2) 運用処理の熟達化: 言語知識の運用処理過程が統制的な段階から徐々に自動化される(運用処理過程の自動化)³

さらに、板垣・鈴木(2011)は、小学生と中学生の言語知識と言語処理の発達段階についてR.Ellis(2008)のモデル(p.430)を修正して明示的知識と暗示的知識、さらに統制的処理と自動的処理を下記の表1で説明している⁴。

表1: 第二言語習得の4タイプとその熟達化モデル(出典: 板垣・鈴木, 2011)

	統制的処理(非自動化)	自動的処理(手続的)
明示的知識 (分析的)	<p>タイプA</p> <ul style="list-style-type: none"> 形式的に学習された意識的言語知識 言語規則に基づく知識が中心 不十分な練習→非自動的言語運用 	<p>タイプB</p> <ul style="list-style-type: none"> 形式的に学習された意識的言語知識 言語規則に基づく知識が中心 十分な練習→自動的言語運用
	暗示的知識 (非分析的)	<p>タイプC</p> <ul style="list-style-type: none"> 無意識に身に付けた直感的言語知識 定型表現・決まり文句の丸暗記の蓄積が中心 不十分な練習→非自動的言語運用

板垣・鈴木(2011)の表1によると、小学生と中学生の文法習得状況を以下の様に例示している。一般的な小学校児童が目指すのは、タイプCであるとする。つまり、語彙や表現を直感的に想起しながら(例えば、決まり文句、チャンクとして)ゆっくりと発話しており、潜在的な記憶に基づいて発話している(p.20)。また小学生の言語使用について「暗示的知識」は「なんとなく、こんな感じかな」「相手の意図はこんなことかな」「なんか、こんな言い方でよさそうな気がする」などの「独り言(内言)」が示すように、直感的な言語知識が中心である⁵」(板垣・鈴木, 2015, p.69)と説明している。一方、中学生が目指すのはタイプAであるとする。「中学校英語教育の指導目標としては、徐々に明示的文法指導(文法の教授・学習)を導入し、小学校英語活動で蓄積してきた「非分析的な決まり文句・定型表現(暗示的知識)」の分析能力の指導を目標とすべきである」(板垣・鈴木, 2011, p.22)としている。板垣(2017)は小中の英文法学習の接続として、「小学校外国語活動⁶は、「習うより慣れよ」「学ぶより真似よ」(中略)の学習プロセスに基づき、定型表現に「慣れることと真似ること」で(中略)それは質的に、暗示的言語知識であると考えられる(R.Ellis, 2008)⁷、中学校英語教育では、「慣れるより

習う」と「真似るより学ぶ」であり、「徐々に文法規則を理解学習し、それに基づいた創造的表現の運用練習を行なう」と考える」と説明している (p.28)。

内野 (2019) は、*Hi Friends*の教科書を使用した小学校5年生と6年生の合計約340人を対象に暗示的知識と明示的知識について調査した。調査課題は以下のbe動詞、語順、can、want to、過去形の5つの文法項目を対象とした。調査方法として、暗示的知識の調査方法は「制限付文法性判断課題」(Timed Grammaticality Judgement Test, 以下TGJT)を用いて、学習により文法性を判断する暗示的知識を身に付けたかを測定した。TGJTは具体的には、10問の英文を聞いた後に2秒以内で、文法的に「正しい」か「まちがい」かを判断させた(例: You are students in Japan. 「正しい」、*We am doctors from China 「まちがい」。一方、明示的知識を測定するために「メタ知識課題」(Meta Knowledge Test, 以下MKT)を用いて、学習により文法の明示的知識を身に付けたかを測定した。MKTは、英語の5問の文法項目(「be動詞」「語順」「can」「want to」「過去形」)について4つの日本語の選択肢(「正答肢」、「錯乱肢」、「どちらもまちがい」、「わからない」)を選択させた。例えば、表2の様に「be動詞」と「語順」については、「正答肢」と「錯乱肢」の記述は以下である。

表2：MKT (メタ知識課題) の設問事例
(出典：内野 (2019))

文法項目	正答肢	錯乱肢
be動詞	「あなたたち」のことに て英語で言うときには、isで はなくてareを使う	「わたちたち」のことに て英語で言うときには、isで はなくてamを使う。
語順	ある人の動作について英語で 言うときには、「誰が」「どう する」「何を」の語順になる。	ある人の動作について英語で 言うときには、「誰が」「何を」 「どうする」の語順になる。

暗示的知識の習得を測定したTGJTの結果は、2択で偶然に正解する50%を下回っており、全体正解平均値は48.1%であり、5年生は44.5%の平均正解値、6年生は51.6%の平均正解値で、5年生と6年生では約6%の正解値上昇はあったが、全体的には暗示的知識の獲得を支持できる顕著な結果ではなかった。明示的知識の獲得を測定したMKTの正解平均値は全体で47.5% (5年生平均値：42.6%、6年生平均値：52.3%)で、学年間で統計的に有意な文法項目は、「語順」「can」「want to」であった。同調査は日本の小学生の暗示的知識と明示的知識について科学的手法を用いて調査した意欲的な研究であるが、5年生と6年生は各35時間の英語学習時間であり、顕著な結果を示すには英語学習時間が不足したと考える。授業時数が増加した2020年以降の同様な研究結果を注視する必要がある。

2.5 学習の初期段階に習得する定型表現とその発達

小学生の様に言語習得の初期段階において定型表現 (formulaic expressionまたはprefabricated patterns) が果たす役割は大きい (Skehan, 1998; McKay, 2006; Kersten, 2015; 板垣, 2017; 内野, 2019)。板垣 (2017) によると、定型表現は表現全体が定型である「ルーチン (routine)/チャンク (chunk)/ユニット (unit)」(“How are you?” “Nice to meet you.” など) と、他に定型要素と非定型要素から成る「パターン (pattern)」(I’m from (Japan). / “What (food) do you like?” など) に大別される。子供が定型表現の空所 (open slot) に語句を加えて習得する段階から、創造的に抽象的な言語を習得する段階に、2つの段階が相互作用しながら発達することは多くの研究者に支持されている (Kersten, 2015, p.135)。

Skehan (1998) は、言語習得には定型表現と文法規則に基づいた仕組み (rule-based system) の両方が必要だとし、定型表現のみ、あるいは文法規則のみで言語習得することは効果的でないとする (p.89)。同様に、板垣 (2017) は表現や英文法の小学校と中学校の接続について、小学校の「表現依存型運用能力」から中学校は「定型表現依存型運用能力と文法規則依存型運用能力の複合体」へ発展、変化する必要があると提言しており、定型表現と文法規則は中学校では両方必要だと述べている (p.29)⁸。

McKay (2006) は、文法規則で理解するメタ知識 (meta language) を持たない子供は、定型表現に頼ることが多く、時間をかけて聞いてあげたり、激励の合図をしたり、繰り返したりする支援的な環境の中で、成功することができるとする (p.37)。

さらに、子供には生得的に言語を習得する生まれつきの能力があるという立場⁹に対して、用法基板モデル (usage-based linguistics, 以下UBL) の立場を取る研究者 (例: Eskildsen, 2009; 村端・村端, 2020) は、定型表現が練習や学習によって産出 (主にスピーキング) を通して、次第に創造的な文型に発達していくとし、産出される言語は使用によってより複雑かつ創造的な文型になるとする。村端・村端 (2020) による以下のUBLの言語習得の説明は、日本の小学校英語学習と親和性が高いと考える¹⁰。

人はまずは具体的な場面や状況の中で実際の用法 (用例) を全体的なひと塊として繰り返し聞いたり使用したりすることによって場面や状況と形式と意味とを結びつけ、徐々に類似した用法からパターンを抽出できるようになり、漸進的により抽象度を増す表現枠、すなわち初期文法の発現により言語発達が促され、最終的にはそれまで耳にしたことのない

表現を状況や場面に応じて適切に、かつ創造的に産出できる言語能力に到達すると考えられている (p.149)。

一方、Skehan (1998) によると、定型表現は関連した場面 (context) で、既習言語を使用することにより、限定的な役割しか持たないとする。その価値は、コミュニケーションに迫られた時に文法知識より速く、必要な言語を取り出すことができるとする (p.63)。さらに、Skehan (再掲) は、定型表現は、場面や状況に縛られる傾向があり (例: 買い物の定型表現)、他の場面や状況には簡単に転移できないとする (p.89)。

2.6 文法の指導

コミュニケーションによって自動的に学習者が文法的な特徴に注意を向けることはない。注意を向ける教育的介入が必要であり、教授により文法的な特徴に学習者が注意を向けて、気がつくことが起こる教師の働きかけが必要である (Cameron, 2001, p.101)。

コミュニケーション重視の文法指導について、Nassaji (2004) と Nassaji & Fotos (2011) による6つの具体的指導方法は有益であり、日本の小学校と中学校における文法指導への示唆に富む。第1番目に、processing instruction (処理教授) は、主にリスニングを中心とした指導方法で、リスニングタスクを文法の形式に向けさせるように設計する方法である。第2番目の方法は interactional feedback (相互交流フィードバック) で、コミュニケーション活動の中で教師が誤りに対して正しい形式を気づかせるようなフィードバックを与えることである。具体的なフィードバックとしては、「反復」(repetition)、不明な部分を明確にする「明確化要求」(clarification request)、現在の学習から次の段階に進む場合の「確認チェック」(confirmation check)、学習理解度を確認する「理解チェック」(comprehension check)、学習者の誤りに対して教師が正しい言語形式を与える「言い直し」(recast) である。第3番目の方法は、文字強調 (textual enhancement) であり、重要な言語形式に下線を引いたり、斜字体にしたり、大文字にしたりなどで、意識的に文法事項を気がつかせる方法である。第4番目の方法は、目標の文型や文法事項を使わなければタスクが完成しない focused task を用いる方法で、コミュニケーションのみを目的とする unfocused task とは異なる (R.Ellis, 2003)。日本の英語教科書は言語事項を中心に編集されているために、ほとんどが focused task であると言える。第5番目の方法は、collaborative output task (協働的アウトプット・タスク) で、具体的には教師が読む英文を学習者がグループで再現する dictogloss¹¹ の手法などを用いる。

最後は、discourse-based approaches (談話中心のアプローチ) で、英文の前後関係や使用されるコンテキストで総合的に文法的な働きや規則に気がつかせる方法である。

2.7 文法的特徴や項目による習得の困難度

文法的特徴や文型により、習得の困難度は異なるという主張がある。

R.Ellis (2009, pp.144-147) による文型の学習困難度に関する次の5点の要素は示唆に富み、後述の小学校検定教科書の分析に利用した。つまり、文法習得の困難度に影響するのは、第1に、「頻度」(frequency)、つまり、インプットの中にどれだけの頻度で文法的な特徴が現れるか¹²、第2に、「顕著さ」(saliency)、つまり、インプットの中で文法的な特徴に容易に気がつくか (例: 動詞～ingは音韻的に気がつきやすいが、三人称単-sは音韻的に気がつきにくい、つまり重要でない)、第3に、「機能的な価値」(functional value)、つまり、文法的な特徴と英文の特定の意味が一致するか (例: 不定詞は、名詞的用法、形容詞的用法、副詞的用法の複数の機能を持ち、用法の判断が難しい。一方、比較級や最上級は対応する機能は単一であるために容易である)、第4に、「規則性」(regularity)、つまり、幅広く使用される文法的な特徴であるか (例: 複数形-sは多くの名詞に適用されるので習得が容易である)、第5に、「処理可能性」(processability)、つまり、文法事項の習得は学習者の発達段階に従う (例: this book を習得した後に、複数形の these books を習得する順序がある) である。

さらに、白畑 (2018) は文法項目のグループにより、明示的な文法指導や誤り訂正、習得の維持が異なることを下記の6グループで具体的に示している。文法指導には文法項目を推測させる帰納法と明示的に指導する演繹法があり、その方法の選択の判断に文法項目のグループ化は、有用な提案である¹³。

例えば第1グループは、「明示的な文法指導、誤り訂正が効果的である」で、1) 規則の内部構造が単純な文法項目、2) 語彙的意味の伝達が主となる項目、3) 日本語 (母語) に類似した構造や概念を持つ項目である。第2グループは「明示的な文法事項、誤り訂正を行ってもあまり効果がない」で、4) 文法規則の内部構造が複雑な項目、5) 文法的機能の伝達が主となる項目、6) 日本語 (母語) に類似した概念・構造が存在しない項目である。さらに、第3グループの「教師からの説明は軽くて良く、誤りも一時的である項目」は、7) 語順 (SV, SVC, SVO, SVOC, SVOO など)、8) be動詞の活用形、9) 代名詞の格変化 (I, my, me, he, his, him など) などである。加えて、第4グループは「教師からの説明は軽くて良いが、比較的長期間誤りの続く項目」

は、10) 三人称単数形、11) 不定冠詞 (a/an)、12) 一般動詞の過去形 (特に、規則動詞-ed)、13) wh疑問文での助動詞 (do/does/did)、14) 受動態の助動詞 (Mary was hit by John.)、15) 比較表現 (中学校で学習する -er than, more than) である。第5グループは「明示的に説明してもすぐには習得できない項目」は、16) 定冠詞 (the)、17) 不可算名詞の複数形 (fireかfiresか)、18) 前置詞一般 (at, inなど) である。最後に、第6グループの「明示的に概念を確実に教えるべき項目 (習得が困難な項目)」とは、19) 現在完了形、20) 仮定法、21) 不定詞、22) 関係代名詞節である。

3. 調査方法

3.1 リサーチ・クエスチョン

本論では小学校における文法的特徴や表現・文型の配列の概念、小学校英語教育と接続が求められる中学校1年の文法等、さらに小学校と中学校を接続する効果的文法指導を探るために、次の4点のリサーチ・クエスチョンを本研究では検証する。

RQ1: 小学校の英語教科書と授業では文法的な特徴がどのような役割を果たすか。

RQ2: 小学校の表現・文型はどのような配列の概念で配置されているか。

RQ3: 中学校英語教科書 (1年) では、文法規則や用法はどのように提示されているか。

RQ4: 小学校と中学校の文法指導の効果的な指導についての示唆は何か。

3.2 調査対象教科書と観察授業

本研究は小学校と中学校の文法指導接続について、小学校英語共通教材 *We Can! 1* と *We Can! 2* の分析 (渡慶次、2021)、小学校英語検定教科書7社14冊 (5年生、6年生対象) の分析 (渡慶次、2022) の再検証と中学校英語検定教科書6冊 (1年生対象) の分析を中心に行なう。本研究は教科書分析が目的ではないために、小学校の目標表現・文型のモデルである *We Can! 1* と *We Can! 2* を中心に例文を引用し、必要に応じて検定教科書の例文を引用する。

さらに、本研究で分析に利用する4授業は、2019年12月から2022年3月の間に観察した沖縄県内公立5小学校の45分英語授業で、全7学級から研究の目的に合う授業を抽出した。対象学年は、3年生は1クラス、5年生は2クラス、6年生は1クラスである。すべてのクラスは、ティーム・ティーチングの形式 (日本人英語専科教師とALT、または日本人英語専科教師と担任教師の組み合わせ) で行なわれた。

4. 文法事項および文型に関する分析結果

4.1 小学校教科書から考察する文法的特徴

小学校学習指導要領解説 (文部科学省、2017a) によると前述したように、文法用語を用いた体系的な明示的文法学習は行なわれず、音声を中心に、繰り返し目標表現・文型に親しむ趣旨が述べられている。検定教科書の分析 (渡慶次、2022) によると、共通教材 *We Can! 1* と *We Can! 2* と検定教科書14冊の目標表現・文型の対応の割合は非常に高い (5年生で93.3%, 6年生で79.0%)。検定教科書も *We Can! 1* と *We Can! 2* と同様な文法的特徴を持つと考える。文法指導は基本的に明示的に行なわれないために、まず、教科書に出現する表現・文型から文法的特徴について次の6点を論じる。

まず、第1点目に、出現する表現・文型は *We Can! 1* と *We Can! 2* では、合計43文型である¹⁴ (渡慶次、2021)。出現する43文型の内、板垣 (2017) の分類に従うと、表現全体が定型であるのは、あいさつで用いられる1文型のみである (例: *Hello. /Nice to meet you.* など)。他の42文型は、定型要素と非定型要素から成るパターン (pattern) である (例: *What do you study [have] on [~ day] ? / [I/ You/ He/ She] can swim fast.* など)。つまり、ほとんどが定型表現を中心に、空所 [] に必要な語を加えたり、置き換えて目標表現・文型を学習する構成になっている。

第2点目に、全体的に教科書全体を横断して、目標表現・文型が頻繁に出現し、繰り返し学習する構成になっている。例えば、最も高い出現表現・文型は、*I like []* の文型で5年生で78回、6年生で108回出現する。また教科書全体を通してらせん状に横断的に出現率が高いのは、*I like apples very much. /What (sport) do you like?* の文型で、*We Can! 1* では、9Unit中6Unitに出現、*We Can! 2* では、9Unitすべてに出現する。以下、2番目に自己紹介 (*Hello, I'm ~. /Nice to meet you.*) の文型で、3番目にできること (*I/ You/ He/ She can swim fast.*) の文型の横断的な出現率が高い (渡慶次、2021)。

第3点目に、文型の複雑さの順により提示されているのではなく¹⁵、児童の身近な題材や使用目的に合わせた文型が提示されている。渡慶次 (2021) によると、児童の身近な題材を表現するのに必要な表現・文型が提示されており、例えば、*We Can! 2* のUnit 5 (*My summer vacation* 「夏休みの思い出」) では、*I ate ice cream. /I enjoyed fishing.* の例文のように夏休みの思い出を表現する事に必要な不規則動詞と規則動詞の過去形を学習する。また、児童の使用目的に応じて、例えば *We Can! 2* のUnit 8 (*What do you want to be?* 「将来の夢・職業」) では、*I want to be a vet. /I want to be a teacher.* などの文を学習し、将来の希望職業を表現できる文型 (*want*

to be) を使用する構成になっている。

第4点目に、*We Can! 1*と*We Can! 2*の分析(渡慶次、2021)、14冊の検定教科書の分析(渡慶次、2022)には明示的な文法規則の説明が必要な文型、つまり語形変化([]の部分)が伴う次の4文型¹⁶⁾は出現しない。具体的には、現在進行形(be動詞+～[ing])、所有[’s]、規則動詞[-ed](enjoyedを除く)、三人称単数現在[s/es]を含む文型は出現しない。文法的な説明を避けるために、語形変化を伴う文型・文法は出現しないように構成されている。例えば、三人称単数形の使用さけるために、*She can swim very fast./He is good at pitching, too.* (One World Smiles 5, p.108) では、*can*と*is good at*を使用することにより三人称単数形の使用を避けている。しかし、小学校の出現文型に含めない判断基準は明瞭であるとは言えない¹⁷⁾。

第5点目に、限定的であるが検定教科書では明示的な文法的説明がなされている。例えばJunior Sunshine 6では、以下の様に文法用語を用いて説明をしている(p.105)。しかし、教科書における提示は、巻末の「中学校へつなげよう」という補足的な部分で、教師が紹介程度で扱う場合は特に小学校の文法的特徴の概念的枠組みから逸脱しているとは考えない。

英語では、「～した」と過去のことを表すときには、語(動詞)の形を変えます。

多くの場合、動詞にedを付けます。

例 play-played

しかし、edをつけずに形を変える動詞もあります。

例 go-went

最後に、小学校教科書では文法的特徴が英文の意味や役割に影響を与える構成になっているかという重要な問題がある。例えば、現在完了形は、過去から現在まで行動や経験が終了や継続した事を示し、過去の経験や行動ではないために(現在に近い分類)、文法的な特徴は英文の意味に影響を与える。また、to不定詞の用法は、名詞的、副詞的、形容詞的の用法により英文の意味が異なる。5年生と6年生のすべての教科書を分析すると「代名詞の用法」、「一般動詞の用法」に共起する(伴う)語、「動詞の過去形」の3事例が強い文法的特徴を持っている。下記では、*We Can! 1*と*We Can! 2*の事例を中心に示しているが、他の検定教科書でも同様な文法的特徴が見られた。

事例1「代名詞の用法」(出所: *We Can! 2*, Unit 3 Story Time, p.25)

I like Kenji. He can run fast.

We had a nice dish of fish. It was delicious. (出所:

We Can! 2, Unit 5 Story Time, p.41)

2例文では、前出の*Kenji*を*He*に、*fish*を*It*に置き換えて代名詞を用いているが、教科書での取り扱いがStory Time(付録的な物語)であり、実際の活動は内容理解に留まり、文法的特徴への「気づき」はほとんど発生しないと予想される。

事例2「一般動詞の用法」(出所: *We Can! 1*, Unit 4)

I (always/ usually/ sometimes) get up at [時間].

一般動詞には、「習慣」「事実」「未来」を表す用法がある。事例では「習慣」を示す用法を強調するために、*always/ usually/ sometimes*のいずれかの副詞が共起する活動である。しかし、文法的な特徴に児童の「気づき」が発生する教師の働きかけがなければ、機械的に副詞を置き換える活動になる可能性がある。

上の2事例では、文法的な特徴に児童が「気づく」には、教師の働きかけなければいけない。定型的な塊の語句に必要な語を置き換える学習であれば、文法学習が起こるとは言えない。さらに次の小学校の思い出を扱う題材でも共起する過去を表す語(例: *in May/ last year*)がないために文法的特性に「気づく」必要性はない。

事例3「動詞の過去形」(出所: *One World Smiles 5*, Unit 7 [*My Best Memory*], p.78)

My Best Memory

My best memory is the school trip.

We went to Yokohama.

We ate Chinese food.

It was delicious.

まとめとして、小学校の教科書では表現・文型は頻繁に出現し(R.Ellis, 2009)、各学年での提示については文型の複雑さより、むしろ児童の身近な場面や目的に合わせて学習するように構成されており(Skehan, 1998)、明示的な文法指導を避けるために一部の語形変化を伴う文型は出現しない。また、限定的に検定教科書では文法の明示的な説明が含まれているが教師の取り扱いにより小学校での文法的特徴の概念的枠組みから逸脱しているとは言えない。最後に文法的な特徴を持つ用法や文型が出現するが、いずれの例文も教師の働きかけがなければ児童が文法的特徴に「気づく」ことは発生せず(Cameron, 2001)、提示されている例文は文法的特徴が、英文の意味や機能を変えるほど顕著性(saliency)を持たない(R.Ellis, 2009)。

4.2 小学校授業観察から考察する文法学習および指導

観察した小学校4学級では、教師と児童の順番交替

(turn-taking) の数は、最大324回から最低210回の頻度で観察された(渡慶次, 2023)。観察授業について、文法指導と学習について以下の3点を述べる。

第1点目に、観察された授業では、文型や文法規則の明示的な説明は一切なされず、身近な題材や目標に合わせて、伝える内容(意味)を重視し、目標表現・文型に音声で親しみ、伝え合ったり、発表する活動が主であった。具体的には、伝統的なPPPの形式で、つまりPresentation(提示)で教師が目標表現・文型を導入・モデルを示し、次にPractice(練習)でチャンツやリスニング、やり取りなどを通して目標表現・文型を教師と児童、または児童同士で練習をし、さらにProduction(発表)では、練習した目標表現・文型を発表するというsequence(授業順序)である。

第2点目に、上の観察記録に関連して、教師主導で授業はテンポ良く展開され、目標表現・文型の理解と運用が主目的であるために、児童が文法的特徴に「気づく」機会は観察されなかった。

第3点目に、文法的な誤りに対する授業中の教師のフィードバックは観察されなかった。むしろ、目標表現・文型で意味を正しく伝えられるかが重要である。例えば、下の事例5では、*What do you want to be?*の質問に対して、適切な語句 [*professional baseball player*] で答えられるかに教師のフィードバックが集中している)。

事例4 (小学校5年生の学級、JTE:日本人英語専科教員、S:児童、出所:渡慶次, 2023)

JTE: *S5 san, what do you want to be?*

S5: プロ野球選手

JTE: *How do you say* プロ野球選手?

ALT: *Oh, professional baseball player.*

Ss: *Professional baseball player.*

事例の教師のフィードバックは、正しい文法形式 (*I want to be []*) ではなく、伝えたい意味 (*professional baseball player*) を中心に活動が展開している

授業観察をまとめると、文法規則の明示的な説明はなされず、教師主導で授業が展開されたために、文法的な特徴に児童が「気づく」機会は与えられなかった。さらに、児童の誤りに対する教師のフィードバックは正しい言語形式ではなく、適切な意味の語句を使えるかに教師の注意は払われた。

4.3 中学校検定教科書の文法形式と明示的説明

中学校の文法事項の配列と明示的説明を下に述べる。

2021年採択中学校検定教科書6社の文法事項配列は、学習指導要領の改訂を複数回経ているにも関わらず、2006年版検定教科書の分析(馬場, 2009)から2012年版

検定教科書の分析(渡慶次, 2015)、現在にいたるまで基本的に学年枠で配列されており、配列順序は教科書により学年枠の範囲内で移動している。例えば、1学年はbe動詞、一般動詞、三人称単数形、Wh-question、現在進行形、規則動詞・不規則動詞過去形、2学年は不定詞、原級・比較級・最上級、When～,従属節、3学年では受動態、現在完了形、関係代名詞、さらに中学校外国語学習指導(2021b)により追加された仮定法過去(I wish+過去形、If I+過去形)などが一般的な学年配置である。前述した白畑(2018)の「明示的に概念を確実に教えるべき項目(習得が困難な項目)」は現在の検定教科書では、現在完了形(3年)、仮定法(3年)、不定詞(2年)、関係代名詞節(3年)の様に、上位学年で配置されており、提案と一致している。文法項目の学年枠配置が継続されているのは、4年ごとに改訂される教科書採択制度において、異なる教科書が採択される場合に、教科書間で大きな混乱が生じないための配慮もあるようである(馬場, 2009)。教科書により文法事項の学年配置がやや異なる場合もあるが¹⁸、本研究の研究主題ではないために細かい分析は行なわない。

次に、中学校入学後の1年生の教科書は、表3のように、途中まで小学校(*We Can! 1&2+Let's Try! 1&2*)と同じ文型が配置され、復習する構成になっている²。6社に共通するのは小学校文型復習の後に、新しい文法事項として三人称単数形を学習する(例:*Here We Go! 1年 Unit 6, Part 1*の基本文は、*She likes singing and dancing.*)。三人称単数形は習得が困難(Ellis, 2009)であることが指摘されており、中学1年生にとって最初の壁であると考えられる。

表3: *We Can! 1&2+Let's Try! 1&2*と中学校1年生検定教科書の文型の対応

中学校検定教科書1年生	文型(表現)の対応状況
<i>Here We Go! 1年</i>	Unit 5 (8Unit 中)まで小学校での既習の表現・文型を学習
<i>Sunshine 1年</i>	Program 4 (10 program と 3 project 中)まで小学校での既習の表現・文型を学習
<i>New Horizon 1年</i>	Unit 5(11 unit 中)まで小学校での既習の表現・文型を学習
<i>One World 1年</i>	Lesson 2 (9 Lesson 中)まで小学校での既習の表現・文型を学習
<i>New Crown 1年</i>	Lesson 3 (8 Lesson 中)まで小学校での既習の表現・文型を学習
<i>Blue Sky 1年</i>	Unit 4(10 unit 中)まで小学校での既習の表現・文型を学習

さらに、中学校の文法学習について、中学校検定教科書で1年生の最初から文法規則の明示的な説明があり、規則の暗記やテストにより学習が行なわれれば大きな困難点になり得る。事例6のように、中学校1年生英語学習の最初から文法規則の説明がなされる。

事例5 (出所: *Here We Go!* 1年 Unit 1, Part 1, p.31)

「自分のことを言うときは、主語にIを使います。amは動詞の仲間で「be動詞」と呼ばれます。I am (I'm) の後ろに、名前や職業、出身などを表す語句がきます。」(下線部は筆者による文法用語の表示)

一方、*New Crown* 1年では、文法規則を明示的に説明するのではなく下の様にヒントを出して、生徒が推測して文法規則を帰納的に学習するようになっている。

事例6 出所: (*New Crown* 1年 Lesson 3, p.54)

- ① *Is this Wakada Shrine?* ② *What is this?*
Yes, it is. *It is a library.*
No, it is not.

is の位置に注目して、p.50
 の文と比べよう

①と②の文のちがいや共通点について話し合おう。

2021年採択の中学校1年生検定教科書の文法事項の提示方法を一覧にした表4によると、文法規則は体系的に文法用語を用いて、まとめて学習する提示方法になっており、文法項目の学習量は多い²⁾。

表4：中学校1年生検定教科書の文法事項の提示方法一覧

中学校検定教科書1年生	文法の提示方法
<i>Here We Go!</i> 1年	各partで詳細に文法用語(例Unit 1:「be 動詞」「一般動詞」「助動詞」)で明示的に文法規則を説明している。1～3 Unitごとに体系的に文法用語を用いて、文法規則をまとめている([6つのActive Grammar] 1～2頁)。文法知識の量は多い。
<i>Sunshine</i> 1年	各sceneには文法説明(基本文)がない。各Programの最後に体系的に文法用語を用いて文法規則を説明している。文法知識の量は多い。
<i>New Horizon</i> 1年	各partで詳細に文法用語(例Unit 1:「be 動詞」「一般動詞」)で明示的に文法規則を説明している。1～2 Unitごとに体系的に文法用語を用いて、文法規則をまとめている([7つのGrammar for Communication] 1～2頁)[文法練習問題(Let's Try)が各頁に1問]。文法知識の量は多い。
<i>One World</i> 1年	各sectionで文法用語を用いて文法規則を説明している。Lessonの最後(2頁)に体系的に文法用語を用いて文法規則を説明している。文法知識の量は多い。
<i>New Crown</i> 1年	各partで文法規則を推測する導入となっている。明示的な説明はない(帰納的導入)。Unitごとに体系的に文法用語を用いて、文法規則をまとめている。文法知識の量は多い。
<i>Blue Sky</i> 1年	各partで文法規則を文法用語(例: Unit 1:疑問文、肯定、否定文)を用いて説明しているが、他教科書よりは文法用語を使用していない。Unit(1, 2は別)ごとに体系的に文法用語を用いて、文法規則をまとめている。文法知識の量はやや少ない。

最後に、文法規則や用法の明示的知識の学習後のコミュニケーションのために下の事例7の様に、配慮しているのは、*New Horizon* 1年のみである。下の事例では(1)は文章中の名詞をくり返すことを避ける英語の特徴を考慮していない小学校の発表で良く見られる英文例ではあるが、(2)では英語らしい文にする手立てが述べられている。

事例7 (出所: *New Horizon* 1年, Grammar for Communication 5, p.76)

- (1) *Do you know Ken? Ken is my friend. Ken is kind. I like Ken.*
 (2) *Do you know Ken? He is my friend. He is kind. I like him.*

(1)ではKenが4回も出てきます。英語でも日本語でも、文章の中で同じ語を何度もくり返すことはしません。そのために、(2)のようにKenのかわりにheやhimを使います。heやhimのように名詞のかわりにする言葉を代名詞といいます。

中学校英語検定教科書について文法事項をまとめると、文法事項の配列は学年枠で考慮され、配列は長年変化していない。2021年採択検定教科書の傾向としては、1年生中途まで小学校既習文型の復習をする構成になっており、新しい文法事項として三人称単数形を共通して提示している。文法の説明は1年生の最初から文法用語を用いて体系的に学習し、文法学習の情報量は多い。一方、*New Crown* 1年のように明示的に文法事項を学習するのではなく、帰納的に話し合いなどを通して文法規則を考える方法や、*New Horizon* 1年のようにコミュニケーションを意識した文法知識の提示の工夫も見られる。

5. 結論および示唆

小学校のほとんどの表現・文型(43文型中42文型)は「定型要素+非定型要素」の形態で提示され、定型要素を塊として練習し、非定型要素の語句を置き換えていると考える。さらに、小学校では、事例(1, 2, 3)の様に文法的な特徴が英文の意味や働きに影響を与えない。また、小学校では、3年生と4年生でも複雑な文型が出現し、学年進行により文型が複雑になるのではなく、複雑な文型でも頻繁に練習することにより習得すると考える教材配列の概念である。さらに、児童の成長に合わせて、身近な話題や目的(例: 6年生では将来の夢)を表現できることを目標とした配列である。授業でも学習指導要領に従い、児童の誤りに対して教師による文法的なフィードバックが観察されなかった。また、教師が主導して目標表現・文型の練習に授業が集中するために、児

童が文法的な特徴に「気づく」機会も観察されなかった。

根本的に文法的な特徴については小学校英語教育では重要な役割は果たさず、板垣 (2017) が提案するように、「英語知識の熟達化: 言語知識が徐々に分析され、組織・構造化され、そして明示化される」が起きている実証的データを見つけることは難しい。具体的には、「語形変化」(例: 複数形や規則動詞-ed) は児童の「気づき」がないままに、定型表現として学習するため、明示的な知識に変化している可能性は少ないが、一方、頻繁な文型の練習により、「語順」については、内野 (2019) の調査結果のように暗示的知識が徐々に明示的な知識に変化している可能性はある。さらに、板垣 (2017) が提案する「運用処理の熟達化: 言語知識の運用処理過程が統制的な段階から徐々に自動化される(運用処理過程の自動化)」については、文法的な特徴に注意が払われないために熟達化がさほど進むとは考えられないが、音声中心の学習であるために音声面では熟達化が進んでいる可能性はある。

中学校では1年生の最初から明示的 (*New Crown 1* を除く) かつ体系的に、文法用語を用いて文法規則や用法を学習する。一方、言語使用、コミュニケーションのために文法的説明 (*New Horizon 1* 年) がなされていたり、文法的な規則を話し合い等で「気づく」工夫 (*New Crown 1* 年) をしている教科書もあり、文法指導は明示的知識を暗記させる方法のみではない。

小学校と中学校の英文法指導の示唆として、身近な話題や目的を中心に表現・文型を提示している小学校に対して、文型や用法の複雑さや困難さ、学年枠で文法項目の配置をしている中学校との根本的な文法的な特徴の違いを理解する必要がある。中学校教科書の中途まで、小学校既習の表現・文型が配置されており、学習者の心理面を配慮しながら、音声に慣れ親しんできた小学校英語学習の背景を理解し、明示的知識導入の滞りのない接続が大切である。さらに、小学校でも中学校においても学習者自身が文法的特徴に「気づく」、つまり言語的分析ができる能力を養い、教師は文法規則や用法の教授に留まらず、文法的特徴が英文の意味や機能、言語使用に重要な役割を果たすということを示す指導の工夫が必要であると考えられる。

注

1. 渡慶次 (2022) の教科書分析では、一部の教科書が巻末などに文法用語を用いて明示的に説明したり、体系的に文法を説明する箇所が指摘された。
2. 令和4年8月9日に名桜大学で開催された「令和4年第1回小学校・中学校英語教員合同研修会」にて、渡慶次は小学校と中学校の教科書分析について報告した。
3. 板垣によると「運用処理の熟達化」と記述しているが、運用は主にスピーキングとライティングを指すために、正式にはリスニングとリーディングの処理である理解も含めて、「理解・運用の処理の熟達化」と示す方が正しいと考える。
4. 表1は、基本的に、タイプCとタイプDの「定型表現・決まり文句の丸暗記」の部分は板垣・鈴木がEllisのモデルに独自に追加した記述である。
5. 板垣は小学校で得られる言語知識は「直感的である」と説明しているが、内野 (2019) による、小学校で得られる「言語知識は定型表現・決まり文句の丸暗記の蓄積が中心である」(p.163) の説明がより正確であり、小学生は教師主導で目標表現を練習する機会が多く、直感的な言語知識を取り出して言語使用する場合は限られると考える。
6. 板垣 (2017) の学術論文が出版された時期は、「外国語活動」を念頭に執筆されているが、「外国語」にも板垣の主張は当てはまると考える。
7. Ellis (2008) の「暗示的知識」の定義では、文法性・非文法性の判断ができる知識であると記述されているが、自然な言語環境で習得がある程度完成した母語話者を念頭においており、小学生が文法性・非文法性の言語知識を獲得しているとは言えない。
8. 板垣 (2017) の提案では、中学校では文法規則を中心とした文型に創造的に(既習の語句や文型)を加えていく概念であるが、やや認知的アプローチに偏った、従来のパターンプラクティスに似た考えであり、コミュニケーションを目標とする言語の機能や使用場面などを加味した統一的な説明が必要であると考えられる。
9. Chomskyらによると子供は生得的に言語習得装置 (Language Acquisition Device) を持っており、普遍文法 (Universal Grammar) を用いて、言語を習得する能力が備わっていると生得的言語習得観の立場を取る生成変形文法理論の事である。
10. Usage-Based Linguisticsは生得的な立場とは逆に、目標言語を後天的に使う(主にスピーキング)事により、目標言語を獲得するとする立場を取るが、言語習得の初期である子供は音声によるインプット(リスニング)で言語を徐々に習得することが知られており、村端・村端 (2020) の小学生を対象とした調査結果では、リスニングの成果は大きかったが、スピーキングの成果は低かった。早期英語教育には慎重に応用されるべきであると考えられる。
11. 教師が短い、内容のある濃い英文を数回読んで、学習者が聞いた英文をグループ等で協力して再現するディクテーションに似た活動である。
12. R.Ellis (2009) によると、一般的に高頻度の文法項

- 目は習得しやすいが、冠詞 (a/an/the) は英文での出現が高頻度にも関わらず、習得が難しいという例外もあると述べている。
13. 筆者の教授経験から、9) 代名詞の各変化 (I, my, me, he, his, himなど) はそれほど困難ではなく、10) 三人称単数形は生徒がつまずく第1難所であり、教師は十分に説明する必要があり、11) 不定冠詞 (a/an) と16) 定冠詞 (the) は同程度に困難であり、12) 一般動詞の過去形 (特に、規則動詞) (-ed) は、それ程困難ではないと考える。
14. *Let's Try! 1* [3年生対象] と *Let's Try! 2* [4年生対象] を含めて43文型が出現する。
15. 3年生と4年生で学習した文型を5年生と6年生で繰り返す目的の方が強く、単純な文型から複雑な文型に系列的に提示されているとは言い難い。例えば、*Let's Try! 2* [4年生対象] で学習する文型はUnit 7 (例: *I want bananas.*を学習) やUnit 9 (例: *I eat breakfast.*を学習) であり、同様な文型を5年生と6年生でも繰り返し学習している。また、6年生で出現する不規則動詞 (例: *went/saw/ate*) や *want to be* などの文型は語句の塊として明示的な知識を必要とせずに、目的や場面、状況で難易度に関係なく使用していると考えられる。
16. 渡慶次 (2021; 2022) の調査結果では *We are ~.* の文型を含んで5文型が出現しないと報告したが、本稿では語形変化を伴わない *We are ~.* は含めていない。
17. Ellis (2009) によると文法困難性の判断として、機能的価値 (functional value) の要素では三人称単数現在 (s/es) は余剰であるため必要性は低い、顕著性 (saliency) の要素では、現在進行形 (~ing) は重要であると説明している。小学校の表現・文型に含めないという判断の根拠が明確でない。
18. 例えば、*New Crown 1年* と *One World 1年* では、未来形 (will/be going to) を扱う点が他の教科書と異なる。
- (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.42-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N. (2002). Frequency effects in language acquisition: a review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2), 143-188.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd edition.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Investigating learning difficulty in terms of implicit and explicit knowledge. In R.Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philip, & H. Reinders (eds.) *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp.143-166). Bristol: Multilingual Matters.
- Eskildsen, S.W. (2009). Constructing another language-used-based linguistics in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30, 335-337.
- 板垣信哉・鈴木渉 (2011) 「英語コミュニケーション能力の「素地」と「基礎」—第二言語習得の熟達化理論に基づいて」『小学校英語教育学会紀要』11, 19-24.
- 板垣信哉・鈴木渉 (2015) 「小学校外国語活動と中学校外国語教育の接続—言語知識と記憶理論の観点」『小学校英語教育学会紀要』15, 68-82.
- 板垣信哉 (2017) 「小中高等学校の英語教育の接続—定型表現依存型運用能力から文法規則依存型運用能力へ—」『宮城教育大学外国語研究論集』9, 21-31.
- Kersten, S. (2015). Language development in young learners: the role of formulaic language. In Bland, J. (ed.) *Teaching English to young learners* (pp.129-146). London: Bloomsbury.
- Krashen, S. (1982). *Principle and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D., Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching* (3rd edition). Oxford. Oxford University Press.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- 松浪有・池上嘉彦・今井邦彦 (1983) 『大修館英語学事典』東京：大修館書店。
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge. Cambridge University Press.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- 村端五郎・村端佳子 (2020) 「用法基盤モデルの言語習

- 得観に基づいた小学校英語の展開」『小学校英語教育学会誌』20, 148-163.
- Nassaji, H. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual review of applied linguistics*, 24, 126-145.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routledge.
- 文部科学省 (2017a) 『小学校学習指導要領解説解説 外国語編』
- 文部科学省 (2017b) 『中学校学習指導要領解説解説 外国語編』
- Schmidt, R.W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics*, 11 (2), 129-158.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- 白畑知彦 (2018) 「外国語の文法学習における明示的学習・指導の役割を考える」『静岡大学教育学部研究報告・教科教育学篇』50, 169-184.
- 渡慶次正則 (2015) 「2012年採択の中学校英語検定教科書における文法・文型の配列と提示形式の検証」『Southern Review』29, 71-85.
- 渡慶次正則 (2021) 「小学校英語教科書「We Can! 1」「We Can! 2」の文型出現頻度と題材について」『名城大学紀要』26, 35-46.
- 渡慶次正則 (2022) 「小学校「外国語」検定教科書の分析と指導について－表現・文型、文法規則、発音の明示的提示を中心に－」『沖縄英語教育学会紀要』18, 59-91.
- 渡慶次正則 (2023) 「小学校英語授業における教師発話やturn-taking, 教師の役割の調査」『沖縄英語教育学会紀要』19, 1-31.
- 内野駿介 (2019) 「小学5, 6年生の文法知識－文法性判断課題、メタ言語知識課題の結果から－」『小学校英語教育学会誌』19, 162-177.
- 開隆堂 (2020) 『Junior Sunshine 5』東京.
- 開隆堂 (2020) 『Junior Sunshine 6』東京.
- 教育出版 (2020) 『ONE WORLD Smiles 5』東京.
- 教育出版 (2020) 『ONE WORLD Smiles 6』東京.
- 学校図書 (2020) 『JUNIOR TOTAL ENGLISH 1』東京.
- 学校図書 (2020) 『JUNIOR TOTAL ENGLISH 2』東京.
- 三省堂 (2020) 『CROWN Jr.5』東京.
- 三省堂 (2020) 『CROWN Jr.6』東京.
- 啓林館 (2020) 『Blue Sky elementary 5』東京.
- 啓林館 (2020) 『Blue Sky elementary 6』東京.
- 光村図書 (2021) 『Here We Go! English Course 1年』東京.
- 東京書籍 (2021) 『New Horizon English Course 1年』東京.
- 開隆堂 (2021) 『Sunshine English Course 1年』東京.
- 教育出版 (2021) 『One World English Course 1年』東京.
- 三省堂 (2021) 『New Crown English Series 1年』東京.
- 啓林館 (2021) 『Blue Sky English Course 1年』東京.

使用した教科書一覧

- 文部科学省 (2018) 『We Can! 1』東京：東京書籍.
- 文部科学省 (2018) 『We Can! 2』東京：東京書籍.
- 光村図書 (2020) 『Here We Go! 5』東京:
- 光村図書 (2020) 『Here We Go! 6』東京:
- 東京書籍 (2020) 『NEW HORIZON Elementary 5』東京.
- 東京書籍 (2020) 『NEW HORIZON Elementary 6』東京.
- 東京書籍 (2020) 『New Horizon Picture Dictionary』東京.