

|               |                                      |       |       |
|---------------|--------------------------------------|-------|-------|
| 派遣者番号         | R 5 J 0 3                            | 氏 名   | 堀江 恒祐 |
| 研究主題<br>—副主題— | 暗示的指導を主体とした現行の小学校外国語教育における明示的指導介入の効果 |       |       |
| 派遣先大学         | 早稲田大学 教職大学院                          | 指導担当者 | 原田 哲男 |
| 所属            | 日野市立日野第六小学校                          | 所属長   | 田邊 洋一 |

## キーワード：

小学校外国語教育 第二言語習得 明示的指導 暗示的指導 明示的知識  
暗示的知識 受容性判断タスク

**要旨：** メタ分析や実験的研究といった種類を問わず、明示的指導の暗示的指導に対する優位性を示す研究が多く存在する (Aydin ら, 2020; Norris & Ortega, 2000 など)。しかし、現行の小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語活動・外国語編 (文部科学省, 2018) では暗示的指導が重視され、文法指導等の明示的指導は制限されている。本研究では、A 小学校第 6 学年の 4 学級を 2 学級ずつ暗示的指導群 (Implicit Instruction-Based group: IIB) と明示的指導介入群 (Explicit Instruction Intervention group: EII) に分け、実験的研究を実施した。受容性判断タスク、質問紙調査、抽出児童を対象とした半構造化インタビューにより収集した量的・質的データの解析の結果、明示的指導は英文の受容性判断における全般的な学習効果を高めること、そしてそれは特に動名詞の誤用に対する受容性判断の能力の伸長に寄与することが示された。また、英語の使用に対する好感度の低下を防ぎ、英語力向上の自覚を促す可能性も確認された。児童は明示的指導を「分かりやすい」と肯定的に評価し、教師にとってもその導入が容易であることから、小学校英語教育における明示的指導の役割を再評価する必要がある。

## 1 先行研究及びリサーチクエスチョン

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語活動・外国語編（文部科学省，2018）においては、暗示的指導の教育現場への導入が重視される一方で明示的指導は制限されているが、両者の指導の効果を比較・検証した先行研究においては、メタ分析や実験的研究を問わず、明示的指導の暗示的指導に対する優位性を示す研究が多く存在する（Aydinら，2020；Norris & Ortega，2000など）。例えばTode（2007）は、日本の中学校第1学年の参加者を対象に、暗示的指導と明示的指導が、コンピュータとしてのbe動詞（コピュラbe）の学習に及ぼす持続的な影響を調査した。結果、コピュラbeに対する明示的指導の短期的な効果は確認されたが、暗示的指導においては短・長期的双方において効果は認められなかった。

松宮ら（2021）は、外国語科の授業における第6学年の課題を調査した結果として、「聞くこと」「書くこと」を主要な課題として挙げるとともに、これらは、現行の学習指導要領による学習内容の複雑化に起因するとし、児童が学習に取り残されないための指導法の必要性を強調した。丹藤と丹藤（2024）は、小学校外国語教育の教科化が中学生の英語嫌いの要因となっている可能性があるとしている。

これらの知見より、日本の小学校外国語教育の改善のためには、学習指導要領で制限されている明示的指導の効果を日本の公立小学生を対象として探る必要があると考え、下記の3点のリサーチクエスチョンを設定した。

- RQ 1 暗示的指導を基盤とする小学校外国語教育における明示的指導の介入は、児童の英文に対する受容性判断にどのような影響を与えるのだろうか。
- RQ 2 暗示的指導を基盤とする小学校外国語教育における明示的指導の介入は、児童の英語に対する認識にどのような影響を与えるのだろうか。
- RQ 3 暗示的指導を基盤とする小学校外国語教育において、児童は明示的指導をどのように捉えるだろうか。

## 2 方法

公立A小学校第6学年4学級に所属する児童を参加者とし、表1に示す研究手順に従い、本研究実施者である派遣者が指導者として実験的研究を行った。

表1  
研究手順

|                                |
|--------------------------------|
| ① プレ質問紙調査（実態調査含む）              |
| ② プレ受容性判断タスク（Pre- AJT）         |
| ③ 暗示的/明示的指導群（IIB/EII）に対する8回の授業 |
| ④ ポスト受容性判断タスク（Post- AJT）       |
| ⑤ ポスト質問紙調査                     |
| ⑥ 抽出児童インタビュー                   |

まず、4学級を2学級ずつ暗示的指導群（Implicit Instruction-Based group: IIB）と明示的指導介入群（Explicit Instruction Intervention group: EII）に割り当てる根拠とすることを目的とした実態調査を含むプレ質問紙調査が実施された。本質問紙調査は「小学生の英語学習に関する調査 調査票見本（子ども版）」（ベネッセ総合教育研究所，2015）を基盤に、本研究の目的に応じて適宜文言の修正が行われたり自由記述欄が追加されたりした。次に、参加者の英文に対する受容性判断能力の測定のために、プレ受容性判断タスク（プレAJT）が実施された。プレAJTの実施後、第6学年初発の自己紹介単元を基に、IIB2学級とEII2学級に45分を1単位とする8回の授業が行われた。IIBには暗示的指導（インタラクション、リキャストなど）で構成された授業が、EIIにはさらに明示的指導（文法説明、メタ言語フィードバックなど）を介入させた授業が提供された。その後、ポストAJT及びポスト質問紙調査、各群より4名ずつの参加者を対象とした半構造化インタビューが実施された。なお、検証授業後に、IIBに割り当てられた2学級にもEIIと同様の指導を行った。

## 3 結果

AJT（受容性判断タスク）と質問紙調査により得られた量的データは統計処理ツールを用いて分析された。

AJTの分析においては、まずマンホイットニーのU検定によって、IIB（暗示的指導群）及びEII（明示的指導介入群）のプレテストの全体スコア及び各カテゴリーのスコアに差がないことが確認された。このことにより、プレテストとポストテスト間に生じた変化は、各群に提供した計8回の授業に起因するものと考えられる。なお、AJTスコア区分（各カテゴリー名）については、表2に示す。

表2

AJTスコア区分

- 
- |                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| ① Total (Total AJT score)・・・AJTの設問16文の合計スコアで、下記②③で構成。                                         |
| ② CS (The correct sentences)・・・文法的・意味的に正しい8文の合計スコア。                                           |
| ③ WS (The wrong sentences)・・・文法的または意味的に誤りを含む8文の合計スコアで、下記④⑤⑥⑦で構成。                              |
| ④ LFW (The wrong sentences lack a function word)・・・機能語が欠けた2文の合計スコア。                           |
| ⑤ IWO (The wrong sentences have incorrect word order)・・・語順に誤りがある2文の合計スコア。                     |
| ⑥ UM (The wrong sentences feature an unusual meaning element)・・・文法的には正しいものの意味に不整合を含む2文の合計スコア。 |
| ⑦ MG (The wrong sentences include a misused gerund)・・・動名詞の誤用を含む2文の合計スコア。                      |
- 

※本研究のAJTでは、正しい文を正しいと判断した場合、そして誤りを含む文を誤りと判断し、正しく書き直した場合に1点が付与された。

次に、各群内においてプレ・ポストテストスコア間に差が生じたかを調べるために、ウィルコクソンの順位和検定が実施された。IIBでは動名詞の誤用を含む文（MG）を除く全カテゴリーで有意差が確認された。一方、EIIではMGを含む全カテゴリーで有意差が確認された。効果量は全カテゴリーでEIIがIIBを上回った。特にMGではIIBが $r = .09$ 、EIIは $r = .52$ であり、他カテゴリーと比較すると顕著な差が確認された。

次にマンホイットニーのU検定により、プレ・ポストテスト間の変化量（ゲインスコア）に群間差が生じたかが検証された。その結果、①AJT総得点（Total）,  $p = .007$ ,  $r = .28$  ②誤文総得点（WS）,  $p = .013$ ,  $r = .26$  ③動名詞の誤用（MG）,  $p = .007$ ,  $r = .28$  において有意差が見られた。ただし、①AJT総得点は全カテゴリー、②誤文総得点はLFW（機能語の欠落）、IWO（語順の誤り）、UM（意味の不整合）、MGの4カテゴリーを含むため、ゲインスコアを基にした本分析において最も妥当性が高い結果は、③動名詞の誤用における群間差であると考えられる。

AJTスコア分析後、質問紙調査における量的データの解析が実施された。表3に、統計処理を行った質問項目の各カテゴリー名を示す。

表3

質問紙調査質問項目カテゴリー

- 
- |                                                                |
|----------------------------------------------------------------|
| ① FUE (Favorability toward the use of English)・・・英語使用への好感度。    |
| ② ICE (Interest in and curiosity about English)・・・英語への興味関心。    |
| ③ ILS (Importance of learning strategies)・・・学習方略の重要性。          |
| ④ PES (Perception of one's own English skills)・・・英語技能に対する自己認識。 |
- 

AJT（受容性判断タスク）の分析と同様に、まずマンホイットニーのU検定が実行され、IIB（暗示的指導群）及びEII（明示的指導介入群）のプレ質問紙調査における各カテゴリーのスコアに差がないことが確認された。このことにより、プレ質問紙調査とポスト質問紙調査スコア間に生じた変化は、各群に提供した計8回の授業に起因するものと考えられる。

次に、各群内におけるプレ・ポスト質問紙調査スコア間の差を調べるために、ウィルコクソンの順位和検定が実施された。FUE（英語使用への好感度）カテゴリーでは、IIBのポストスコアがプレスコアと比較して有意に低下（ $p = .033$ ,  $r = -.31$ ）した。一方、EIIでは同カテゴリーにおいて有意差は見受けられなかった。また、PES（英語技能に対する自己認識）カテゴリーでは、IIBに有意差は見られなかったが、EIIで有意差（ $p < .001$ ,  $r = .51$ ）が確認された。

さらにマンホイットニーのU検定により変化量（ゲインスコア）の群間差が調査された。上述したウィルコクソンの順位和検定においてIIBとEIIの傾向に差異があったFUEについては、本ゲインスコア分析では有意差は確

認められなかった ( $p = .159, r = .15$ )。一方、PESカテゴリーでは群間で有意差が認められた ( $p = .046, r = .21$ )。

ここまで量的データの分析について記述してきたが、質問紙調査及びインタビューの質的データはM-GTA (木下, 2016) の方法論により分析された。その結果、児童は明示的指導を「分かりやすい英語の授業に必要な条件」と肯定的に捉えていることや、明示的指導が「英語力向上の自覚」に寄与していることが分かり、AJT及び質問紙調査の量的データ分析における結果と整合性が取れていることが分かった。

#### 4 考察

AJT (受容性判断タスク) の分析結果より「明示的指導の介入は暗示的指導のみで指導を行った場合と比較して、英文に対する全般的な受容性判断能力における学習効果を高める可能性があること」「明示的指導の介入は暗示的指導のみで指導を行った場合と比較して、特に動名詞の誤りを含む文を検知し、正しく修正する能力を伸長させること」の2点が示唆された。このような洞察が得られた要因としては、EII (明示的指導介入群) に対する明示的指導の介入が、弱いインターフェイス (N. C. Ellis, 2011; R. Ellis, 2005; 鈴木, 2024) という、明示的知識 (DeKeyser, 2017; Ellis, 2009; 鈴木, 2024) がインプット内の特定の形式への気付き (Schmidt, 1990) を促進するというメカニズムと、強いインターフェイス (Ellis, 2005; Han & Finneran, 2014; 鈴木, 2024) という、明示的知識に基づくアウトプットが自動化という現象を促すシステムをもたらしたからだと考えられる。EII参加者は単元の前半部において文法説明 (明示的知識) とともに自己紹介で扱う表現をインプットすることができた (弱いインターフェイスに関連)。また、単元後半部ではその明示的知識を基に自己紹介を練習し、その自動化を図ることができた (強いインターフェイスに関連)。

また、2点目「明示的指導の介入は暗示的指導のみで指導を行った場合と比較して、特に動名詞の誤りを含む文を検知し、正しく修正する能力を伸長させること」の根拠となる更なる要因については、単元前半部において、動名詞を含む表現が図1に示すようなVisual input enhancement (インプットの視覚的な強化: Lee & Huang, 2008) を伴ってその文法説明とともに提示されたことが挙げられる。

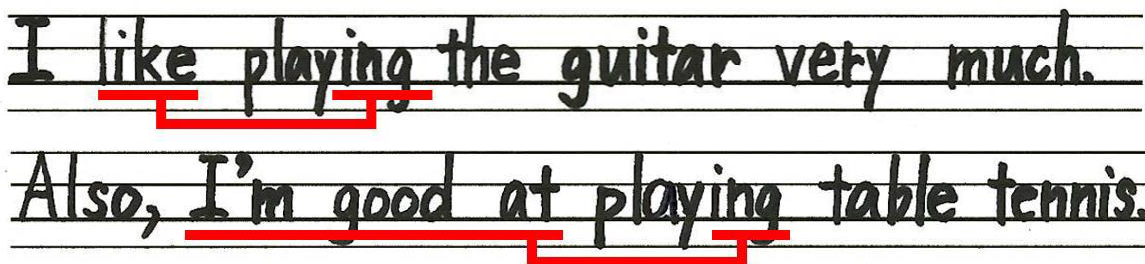


図1  
EIIに対する動名詞の提示

質問紙調査の量的データ分析結果からは、「明示的指導は暗示的指導で生じる以上の英語使用に対する好感度の低下を防ぐとともに、英語力向上の自覚を促す」可能性が示唆され、この洞察は「英語に対する好感度」と「英語の習熟度」の関係性を示した先行研究結果と合致する。例えば、国内の研究においては及川 (2016) が英語への好感度と「語彙知識」「産出力スキル」の関係を指摘している。本研究では、EIIにおいて、明示的指導の学習効果が先に示した受容性診断能力の向上に寄与した結果、IIBにのみ生じた英語使用に対する好感度の下降を防いだことが推察される。この考察は、質的データ分析によって得られた、児童が明示的指導を「分かりやすい英語の授業に必要な条件」として肯定的に捉えていたという結果とも一致する。

#### 5 結論

本研究から導き出された結論は、下記のとおりである。

- ① 明示的指導は、英文の受容性判断において、暗示的指導によって得られる学習効果を向上させる。(RQ 1に関連)
- ② 明示的指導は、特に動名詞の誤りを含む文を発見し修正する能力を向上させる。(RQ 1に関連)
- ③ 明示的指導は、英語に対する好感度の低下を防ぎ、「英語ができる」という自己認識を育む。(RQ 2に関連)
- ④ 明示的指導は、分かりやすい英語の授業において大切な指導法として、児童から肯定的に受け止められている

る。(RQ 3に関連)

本研究により、現行の学習指導要領に基づく暗示的指導主体の小学校外国語教育における明示的指導の介入は、教科化により難化した学習内容への理解を促進する一助となること、そして、英語の習熟度の高まりを児童に認識させることで、英語に対する好感度の低下を防ぐ効果をもたらす可能性が示された。よって、英語に対する好感度を高めながらコミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成するために、小学校外国語教育における明示的指導の扱いを再考する必要があると考える。

## 6 参考文献

- Aydin, H., Rahmanpanah, H., & Mohseni, A. (2023). Application of grammatical judgment tests to the measurement of explicit versus implicit knowledge in EFL classroom. *Journal of Language and Translation*, 13(1), 131-149. <https://doi.org/10.30495/TTLT.2023.699064>
- Ellis, N. C. (2011). Implicit and explicit SLA and their interface. In C. Sanz & R. Leow (Eds.), *Implicit and explicit language learning: Conditions, processes, and knowledge in SLA and bilingualism* (pp. 35-47). Georgetown University Press. <https://hdl.handle.net/2027.42/139847>
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141-172. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050096>
- Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge, and instruction. In R. Ellis, S. Loewen, C. Edler, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing, and teaching* (pp. 3-26). Multilingual Matters.
- Han, Z., & Finneran, R. (2014). Re-engaging the interface debate: Strong, weak, none, or all? *International Journal of Applied Linguistics*, 24(3), 370-389. <https://doi.org/10.1111/ijal.12034>
- Lee, S.-K., & Huang, H.-T. (2008). Visual input enhancement and grammar learning: A meta-analytic review. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(3), 307-331. <https://doi.org/10.1017/S0272263108080479>
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 263-308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x>
- Tode, T. (2007). Durability problems with explicit instruction in an EFL context: the learning of the English copula be before and after the introduction of the auxiliary be. *Language Teaching Research*, 11(1), 11-30. <https://doi.org/10.1177/1362168806072398>
- 及川賢. (2016). 小学校時及び中学校時の英語学習に対する意識の変化とその関連要因. *埼玉大学紀要 教育学部*, 65(1), 145-165. <https://sucra.repo.nii.ac.jp/record/17775/files/KY-AA12318206-6501-12.pdf>
- 木下康仁. (2016). M-GTA の基本特性と分析方法—質的研究の可能性を確認する—. *順天堂大学医療看護学部 医療看護研究*, 13(1), 1-11. [https://www.juntendo.ac.jp/assets/iryokangokenkyu13\\_1\\_01.pdf](https://www.juntendo.ac.jp/assets/iryokangokenkyu13_1_01.pdf)
- 鈴木祐一. (2024). あたらしい第二言語習得論 英語指導の思い込みを変える. 研究社.
- 丹藤慧也・丹藤永也. (2024). 新学習指導要領実施後の中学校英語の課題—パフォーマンステストと小学校英語

教科化後の生徒に関するアンケート調査から一. *東北英語教育学会研究紀要*, 44, 87-100.

[https://www.jstage.jst.go.jp/article/telesjournal/44/0/44\\_440008/pdf/-char/ja](https://www.jstage.jst.go.jp/article/telesjournal/44/0/44_440008/pdf/-char/ja)

松宮奈賀子, 大谷みどり, 中山晃, 川合紀宗. (2021). 小学校外国語科における6年生児童のつまずきの実態—学級担任及び専科教員を対象とした調査結果の分析—. *小学校英語教育学会誌*, 21(1), 95-110.

[https://doi.org/10.20597/jesjournal.21.01\\_95](https://doi.org/10.20597/jesjournal.21.01_95)

文部科学省. (2018). *小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語活動・外国語編*. 開隆堂.

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_011.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_011.pdf)