

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

著者	白畑 知彦
雑誌名	静岡大学教育学部研究報告. 教科教育学篇
巻	50
ページ	169-184
発行年	2018-12
出版者	静岡大学大学院教育学領域
URL	http://doi.org/10.14945/00026215

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

Roles of explicit learning and explicit instruction for the learning of English grammar in the classroom

白畑 知彦¹

Tomohiko SHIRAHATA

（平成30年11月16日受理）

1. はじめに

本論文の目的は、日本の英語教育における明示的学習の効果、および明示的指導の役割について考察することである。具体的には、下の（1）に掲げる5つの問いを考察する。

- (1)a. 文法を体系的に「すべて」教えるべきか？
- b. そもそも、文法は「教える」べきなのか？
- c. 教師が文法を「教える」と生徒は理解できるようになるのか？
- d. 文法の誤りは指摘すると本当に直るのか？
- e. もし誤りを指摘するとしたら、どの程度訂正したらよいのか？

2. 「文法」の定義

まずは、文法の定義から始めたい。文法（grammar）という用語は、言語を誰が使うか、そして、どのような状況で使われるかによって、その定義が異なる。以下では、教育的な側面からの文法と言語学的な側面からの文法の2つに大きく分けて定義を施す。

2.1 教育的側面

この側面から文法を定義すれば、文法とは、「学習者が学習しなければならない言語の規則と形式的特性のこと」を指すことになる。したがって、文法は動詞がどのような統語構造（項構造）を取るか（例えば、put は、Subject + put + Object + PP という統語構造を取り、give は、Subject + give + Object 1 + Object 2 または、Subject + give + Object 2 + to + Object 1 という統語構造を取る）を明確にしたり、代名詞の格変化、動詞の語尾変化、名詞複数形の規則などを定式化したりする。さらに、未来の出来事を表す-ing と will の用法の違い（語法について）などを記述し、使用方法を説明することも含まれ、加えて、イディオム（慣用句）なども「文法」の範疇に含む研究者もいる。この種の文法は、教育文法または学校文法と呼ばれたりもする。

2.2 言語学的側面

この側面からの文法は、母語話者が言語の形式的側面に対して持つ、脳内の言語の心的表象

¹ 英語教育系列

(mental representation) を指すのに使われる。この場合、文法とは「母語話者の言語能力が、その言語において、何が文法的で、何が文法的でないのかを決める知識のこと」となる。例えば、英語母語話者の文法は、平叙文では空主語を許さない。したがって、*Is on the table.* という英文は、主語（例えば *it*）が必要なため、それがなければ英語では非文法的な文となる。一方で、スペイン語やイタリア語の文法は、空主語を許す。*Está en la mesa.*（それは机の上にある）というスペイン語の文は、英語の *it* に相当する語が表されていないが、正しい形式となる。この意味での文法は、言語の抽象的な特性がどのように実際の言語使用で表現されるかということと関連する。つまり、ある言語では空主語の使用を許すか、許さないかを決定する当該言語が持つ抽象的な特性と関連しているのである。

2.3 記述文法と規範文法

文法という用語ではまた、記述文法 (descriptive grammar) と規範文法 (prescriptive grammar) を区別するのが一般的である。記述文法とは、人々が実際の言語使用の場面で、どのように言語を使用するのかを、ありのままに記述して行く文法体系を指す。例えば、現在の日本語の「やばい」の使用方法について、それが使用されるままに記述していくのである。それに対して、規範文法は、本来はこのような言うべきであるという「正しい言語使用の形」を学習者に示すために、教師や親などによってよく使われる文法である。英語で言えば、例えば、*I don't know anything about it.* は良いが、*I don't know nothing about it.* は非適格な用法であるなど。多くの場合、ある人が「間違った文法」を使用していると指摘する時、その基準は規範文法に則った基準であり、記述文法に沿ったものではない。

言語のある側面が、教育文法、記述文法、もしくは規範文法のどれに基づくのかということは、場合により、ある程度重複する部分がある。一般的に、教科書や規範文法学者が誤りだと言うようなことも、一般の人々の言語判断では許容する場合もあるため、記述文法の許容範囲はより幅が広がる。例えば、記述文法によれば、一般的な英語母語話者は *Who/Whom did you see?* という *wh* 疑問文において、*who* と *whom* のどちらも使用していると思われるが、規範文法では目的語の代わりには *whom* のみが文法的であると現在でも規定されるようである。

2.4 普遍文法

さらにもう1つ、普遍文法 (Universal Grammar, UG) という用語がある (Chomsky, 1995)。UG とは、言語理論の1つである生成文法理論で言うところの、「核となる文法を習得するために脳内に生得的に備わっていると仮定されている言語習得能力」のことを指す。生成文法では、母語の文法習得が数年というかなり短期間に、一定の決まった順序で行われ、しかも、不十分な言語インプットを受けているにもかかわらず、全ての幼児が文法習得に成功するという事実を説明するために、人間には生まれつき言語を習得する能力が備わっているのだと仮定する。したがって、ここで言うところの「文法」とは、「英文法」や「日本語文法」という場合に使用する「文法」とは意味合いが異なり、「言語を習得するための能力」という意味である。人間は、UG と周囲から受ける言語インプットの相互作用によって、各自が習得すべき母語の核となる文法構造をほぼ無意識のうちに習得できると考える。

3. 第二言語習得における明示的学習と暗示的学習の役割

明示的学習 (explicit learning) とは、学習者が言語インプットを脳内で意識的に処理する活動である。つまり、インプットされた言語情報に、なんらかの規則性があるかどうかを学習者自らが判断し、もしそこに規則性がありそうだと考えるならば、その規則性について、具体的にはどのようなものなのかを明確にしていく。一方、暗示的学習 (implicit learning) には、そのような意図性はなく、入力される言語情報に対して、ほぼ無意識に規則を見出していくインプット処理である。第二言語習得での明示的、そして暗示的処理や学習について、大きく分けて次の3つ立場がある。それぞれの立場について具体的な提唱者・支持者とその論拠を紹介しながら簡潔に解説していきたい。

(2) 明示的学習と暗示的学習

- a. 第二言語習得は、大部分またはそのすべてが暗示的に行われる。
- b. 第二言語習得は、大部分またはそのすべてが明示的に行われる。
- c. 第二言語習得では、暗示的学習と明示的学習の両方が使われる。

3.1 「第二言語習得は、そのほとんどが暗示的に行われる」とする立場

第二言語習得の大部分が暗示的に行われるという立場を支持する研究者は大勢いる。Krashen (1982 他) にいたっては、多くの著書の中で第二言語習得はほとんど暗示的に行われると繰り返し述べている。彼は、成人の第二言語習得において、「習得 (acquisition)」というプロセスと、「学習 (learning)」というプロセスを区別し、「習得」は暗示的学習と関連し、「言語能力 (competence)」という用語で言い換えることができると主張する。一方で、「学習」は明示的学習と関連し、それを通して得た知識は自己修正 (モニタリング) が可能であるが、習得には直接つながらないとする。

現在では、1980年代を中心に Krashen が主張してきた理論 (総称して、モニター理論などと呼ばれる) を、彼が当時主張したそのままの形で支持する研究者はほとんどいない。しかし、様々な理論的アプローチに基づいて、「第二言語習得のほとんどは暗示的に行われている」と主張する研究者は現在でも大勢いることは確かである。普遍文法 (UG) の枠組みに基づく第二言語習得の研究者たちは、学習者の潜在的言語能力は、インプットされた言語データと、普遍文法を構成する原理およびそれに付随するパラメーターの相互作用の結果であり、そのため、少なくとも普遍文法に関わる文法領域の習得は暗示的なものであると主張している。また、インプットとUGの相互作用は、ほぼ無意識のうちにおこなわれており、そのため学習者の意識の届かないところで起こっていると考えられる (White, 2003)。

一般的な学習について心理学的に説明しようとしているコネクショニズム (connectionism) のような、言語理論に基づかないモデルにおいても、習得はほとんど暗示的に行われると考えている。この立場では、学習は脳内に内在する一般的学習メカニズムにより引き起こされると仮定する。そして、そのメカニズムは、脳内にインプットされた言語情報を自動的に処理し、学習者はほぼ無意識のうちに、どのような項目や表現がどのくらい多くインプットされたかという頻度表を脳内に作成していくと仮定している。N. Ellis (2005) などは、「言語習得の大半は、言語を使用することによっておこなわれる暗示的学習である。言語知識の大半は暗示的に得られた知識からできており、ほとんどの学習も暗示的におこなわれる」と述べている。

しかし、どの第二言語習得理論の立場に立とうが、明示的学習を完全に否定することや、第二言語習得において明示的学習が何の役割も果たさないというのは、いささか極端すぎる主張であろう。暗示的学習を支持する研究者の主張を大まかに一般化すれば、「第二言語習得では、暗示的学習が主要な、または基本となる役割を果たしており、明示的学習の役割が仮にあるとしても、その役割は二次的または補完的なものに過ぎない」ということになるだろう。

3.2 「第二言語習得は、そのほとんどが明示的に行われる」とする立場

「第二言語習得の第一歩は明示的学習から始まる」と主張する研究者が少なからずいる。しかし、「第二言語習得の大部分が明示的に行われる」と主張している研究者はほとんどいないのではないだろうか。つまり、明示的な言語処理には比較的時間がかかり、口頭でのコミュニケーションの際に利用される暗示的な言語システムに変化するにも時間がかかる。そのような事実からも第二言語習得の大部分またはそのすべてが明示的に行われると主張する研究者は少ないのである。しかし、再び、第二言語習得において明示的学習が完全に否定されるわけではないことを、ここでも強調しておきたい。

3.3 「第二言語習得には、暗示的学習と明示的学習の両方が使われる」とする立場

第二言語習得において、明示的学習と暗示的学習の両方が使用されると主張する立場は、さらに大きく2つに下位区分できる。1つ目のグループは、「スキル理論 (Skill Theory)」を支持するグループである。スキル理論は基本的には言語習得に特化した理論ではなく、一般的な学習理論である。すなわち、成人はたいてい明示的に物事を学習する。そして、繰り返し練習し、その学習対象物に一定期間接触することで、それらが暗示的に処理できるものへと移行していくと考える理論である。この理論に基づけば、発達とは宣言的知識 (declarative knowledge) と、その後続く自動化した手続的知識 (procedural knowledge) の使用とが関係していることになる。宣言的知識の使用には、明示的な学習とその処理が関わっている。学習者はまず明示的に当該規則と接触し、その規則がどのような性質のものか意識的に気づくことが必要となる。この知識のことを宣言的知識と呼ぶ。そして、宣言的知識を繰り返し使用することによって、手続的知識として蓄積することを「手続化 (proceduralization)」という。すなわち、あるスキルを学習する際、そのしくみを「知っている」段階から、それを何度も使用することによって、いちいち考えずに「使用できる」ようにすることを言う。言語学習をスキル学習の一種だと考えるならば、このような過程が言語学習においても観察されることになる。手続的知識の自動化には、暗示的な学習とその処理が関係してくる。学習者は明示的に身につけた知識を徐々に無意識に使い始め、その後、さらに状況に適した使用を通して、相手への反応が自然に出るようになっていくことを手続的知識の自動化と呼ぶ (DeKeyser, 2007)。

次に、2つ目のグループの立場は、スキル理論や特定の学習理論を支持しているわけではないが、暗示的な処理と明示的な処理 (または学習) の両方が第二言語習得には働いていると考えるグループである。例えば Schmidt (2001 他) はその1人であるが、言語習得が行われるには、言語インプットが学習者に与えられた段階で、彼らはその中にある言語的特性を認識しなければならない、つまり規則に気づかなければならないと主張する。この「気づき仮説 (noticing hypothesis)」では、習得が首尾良く遂行できるためには、学習者はインプットに注意を向け、言語的特性に意識的に気づくことがまず必要であると主張する。その後、必要とされるすべての

特性を身につけるようになる」と仮定している。また、Schmidt (2001) などでは、意味と機能に関して、学習者にとって分かりやすい言語特性・規則の場合は、無意識的な処理によっていつの間にか使用できる言語知識として取り込まれることもあるとしている。このことは、一方で、ある程度複雑な規則はそのようにはいかないことを暗示している。したがって、明示的学習と暗示的学習のどちらが役立つかということは、学習者がインプット内で出会う言語項目の特徴により決定されるため、結局のところ、その両方の学習が必要であることになる。

以上、第二言語習得における明示的学習と暗示的学習の役割について簡潔に解説した。要約すれば次のようになる。第二言語の多くの領域の習得は、おそらく暗示的におこなわれ、それには当然、暗示的学習が関与している。しかし、それは、学習者、特に成人の学習者が、明示的な学習方法でまったく第二言語習得を行っていないと言っているわけではない。おそらく、学習者が身につけるべき言語知識・言語項目は2種類に分けられるのではないだろうか。1種類目は、その規則がどのような規則なのか、教師が明示的に教えることが可能なものである。言い換えれば、規則の説明が容易なものである。2種類目は、教師が説明するには当該言語規則の中身が複雑すぎて、結局のところ、説明が不十分になり、学習者は十分に理解できず、明示的には学習しにくい種類のものである。ここでは、白畑 (2015) を修正した以下を提案しておきたい。

- (3) 明示的な文法指導、誤り訂正が効果的であり、その後、暗示的に習得が進みそうな項目
- a. 規則の内部構造が単純な項目
 - b. 語彙的意味の伝達が主となる項目
 - c. 日本語（母語）に同じか類似した概念・構造が存在する項目

一方で、明示的な文法指導、誤り訂正が効果的ではない項目、言い換えれば、暗示的に習得が難しそうな項目の特徴は次のとおりである。

- (4) 明示的な文法指導、誤り訂正をおこなってもあまり効果がなく、明示的に習得するのが比較的困難な項目
- a. 規則の内部構造が複雑な項目
 - b. 文法的機能の伝達が主となる項目
 - c. 日本語（母語）に同じか類似した概念・構造が存在しない項目

以上の論考を踏まえれば、文法の具体的指導方法は、次のように、さらに下位分類できよう。ここには、文法によって指導方法を変更すべきであるという筆者の提案が含まれている。

- (5) 教師からの説明は軽くて良く、誤りも一時的である項目
- a. 語順 (SV, SVC, SVO, SVOC, SVOO、句の主要部と補部の順番 : eat sushi, from Okinawa)
 - b. be 動詞の活用形 (I am thirteen years old. John is from Canada.)
 - c. 代名詞の格変化 (I, my, me, he, his, him)
 - d. 主語の非脱落 (*is my sister. *went to Kyoto.)
 - e. wh 疑問文での wh 語の位置 (*Did John go to where? *You like what?)

- f. 可算名詞の複数形 (pens, desks, trees, watches)
- g. 接続詞 (when, if, though)
- h. 分詞の形容詞的用法 (A man standing near the door, the car made in France)

(6) 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

- a. 三人称単数現在形-s (John looks happy.)
- b. 不定冠詞 (This is a watch.)
- c. 一般動詞の過去形 (特に、規則変化形) (Mary visited Kyoto last week.)
- d. wh 疑問文での助動詞 do/did/does (What did you eat this morning?)
- e. 受動態の助動詞 (Mary was hit by John.)
- f. 比較表現 (中学校で学習する範囲) (-er than と more than)

(7) 明示的に説明してもすぐには習得できない項目 (習得が困難な項目)

- a. 定冠詞 (the dog, the man)
- b. 不可算名詞の複数表現 (fire か fires か、light か lights か)
- c. 前置詞一般 (例: at, on, in, for, to)

(8) 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)

- a. 現在完了形 (例: I have finished my homework.か、I finished my homework.か)
- b. 仮定法 (例: It's time you went to bed. John eats as if he were a pig.)
- c. to 不定詞 (例: I went to Hokkaido to meet my brother.)
- d. 関係代名詞節 (例: The man who called me last night was shot.)

しかしながら、おそらく、明示的にでも学習が困難となる複雑な文法規則も、ある程度、暗示的に習得が可能なものかもしれない (例: 冠詞や名詞の複数形の概念)。

さらに、我々の身につける言語能力は、ある言語ではどのような表現や形式が許されないのかということ判断できる能力とも関係している。英語を第二言語とする学習者が wh 疑問文の構造について学ぼうとしている時、その学習者は明示的に疑問文の作り方を学んでいると思うかもしれない。例えば、英語では文頭に wh 語を置かなければならないという規則は、ごく簡単に学ぶこともできるし、また言語インプットの中にもその実例を容易に見つけることもできる。

しかし、実は、wh 疑問文の習得において、第二言語学習者は、よく目にする Who did John see? (ジョンは誰を見ましたか?) といった基本構造の理解以上のことを理解できるようになることが、様々な研究結果から繰り返し主張されてきている。例えば、先行研究では、第二言語学習者が、Who did John believe that Mary saw? (メアリが誰を見たかジョンは思っていましたか?) は正しい英文であるが、*Who did John meet Mary who saw? は誤りであると判断できるようになることを報告している (White, 2003)。つまり、(英語を学習する日本語話者や中国語話者のように) 母語に wh 移動がない学習者が、どのようにこの wh 疑問文が文法的に誤りであるという知識を身につけることができたのか、インプットの影響に基づく説明だけでは解決できないのである。

一般的に、第二言語学習者は、授業中に wh 移動の制約に関する規則を教えられないことはないため、その規則を教師から明示的に学習しているのではない。さらに、非文法的な文は学習者が

受け取る言語インプットの中には存在しないという事実がある。したがって、学習者は、言語インプットから *wh* 移動に関する制約（つまり、規則）のすべてを明示的に学べるわけではないのである。それでは、*wh* 疑問文の制約に関する学習は、どのように行われるのであろうか。

誰にも習うことなく、ほぼ無意識に獲得される言語知識のもう 1 つ別の例として、代名詞と再帰代名詞が誰を指すか、そして指せないかの知識の獲得を例にあげておきたい。以下の英文内にある *himself* と *he/him* が誰を指しているのか、または誰を指せないかについて、たいていの場合、我々は教室で詳しく習ったりはしない。習うのは「彼自身」「彼」という日本語訳だけである。さらに、「彼自身」や「彼」ということばは、日本語では通常ほとんど使用されない語彙でもある。しかし、もし母語話者のみならず第二言語習得者でさえも、*himself* や *him* が誰を指すか正確に答えることができるようになるならば、そのような知識はどのように身についたのだろうか。

(9) a. John liked *himself*./ John liked *him*.

b. John said that Ken liked *himself*./ John said that Ken liked *himself*.

c. John told Ken to wash *himself*./ John told Ken to wash *him*.

d. John promised Ken to wash *himself*./ John promised Ken to wash *him*.

e. John saw Mickey Mouse when *he* went to the Disneyland.

f. When John went to the Disneyland, *he* saw Mickey Mouse.

g. When *he* went to the Disneyland, John saw Mickey Mouse.

h. *He* saw Mickey Mouse when John went to the Disneyland.

これまでの第二言語習得研究で、学習者は言語インプットとして取り込む情報よりもかなり多くのことを理解できるようになることが報告されている (White, 2003)。多くの研究者は、このような言語知識は、周りから与えられるデータ、つまりインプットと普遍文法の相互作用の結果であると結論づけている。普遍文法は、「気づき」とは別の次元で働き、暗示的学習のみが関係する。したがって、普遍文法とインプット・データの相互作用の結果である言語の様々な側面（それらは言語知識のかかなりの部分を占める）は、暗示的に身につくはずだと考えることができる。

しかし、このような立場に立ったとしても、依然として明示的学習の有効性を完全に否定するわけではない。成人の学習者は、動詞や名詞の語尾変化、その他の様々な文法規則、そして「正しい表現方法」とされる言い方などを積極的に学んでいることは事実であり、実際のところ、成人は意識的に第二言語を学んでいることは確かである。しかし、一方で、普遍文法とインプットから取り込まれる言語データが相互作用するとき、明示的学習がいったいどのような役目を果たすのか（または全く役割を果たさないのか）、依然として判明されていないが、基本的には、普遍文法に関わる諸原理の習得に明示的学習は影響を与えないと言えるだろう。しかし、普遍文法に関係しない言語習得の領域において、教師からの明示的指導により、学習者の中間言語に何かしらの良い影響が見られる場合もあるため、明示的学習に全く意味がないということも主張できない。

4. 指導の効果

第二言語習得研究の歴史を振り返れば、外的な学習要因の 1 つである「指導の効果」を上回る

ほどの様々な脳内の内的メカニズム（例：普遍文法、母語の知識、認知能力や分析能力）や動機づけなどの要因の影響の方が強く受けると考えられてきた。しかし、次第に、学習者が言語インプットを使用して、何をどのように学習していくのかということを理解して行けばいくほど、指導の効果の重要性も考慮に入れるべきであると考えようになってきたのは確かである。このような流れの中で、指導の役割に関する論点は、研究が進む中で変わり始めてきた。

1970年代後半から1980年代初期にかけて、指導の役割が初めて議論に上るようになったとき、指導の意義とは、大部分、反復練習を中心とした機械的ドリルや空所補充など、形式のみに焦点を当てた練習についての文法指導タスクについての議論であった。意味とインプットの重要性は当時、ほとんど無視されていた。

しかし、1990年代あたりから徐々に、学習者がどのように言語インプットを自分の言語体系の中に取り入れて行くのかという問題を考え始めるようになった。その際、「なぜ学習者はインプットの中に含まれるいくつかの言語特性を無視するのか（つまり、インプットの中にはすぐに習得に役立たないものもある）」や「どのような要因が、習得しようとする言語の諸特性の処理を難しくさせたり、容易にさせたりしているのか」のような疑問に答えようとするものであった。このような疑問を解決するために、研究者は、大雑把なやり方で指導の効果を調査するのではなく、特定の指導の効果に焦点を絞り、実証的に調査するようになった。それは、学習者の受けとるインプットの中身に焦点を当てた調査と、意味のやり取りの重要性に焦点を当てた調査の両方を指す。これらの調査内容には、「テキスト強化」、「インプット処理指導法」、「インプット洪水方式」、「言い直し」のような指導法が含まれている。こういった、第二言語習得のためのインプット指導重視のアプローチが、実際に習得に影響を与えるかどうかは依然として十分には明らかになってはいないのも事実であるが、この研究分野が、「指導はそもそも効果的であるのか」という包括的な疑問から、「指導をする際にインプットを操作することは効果的なのか」という、より具体的な疑問へと変化してきたのは明らかである。

1970年代から現在に至るまで、研究者たちは言語の「形式的特性」、つまり文法の習得において、教師からの指導がどれほど効果的であるかについて議論してきている。形式的特性とは、動詞の形態、文の語順、疑問文形成の規則、名詞の語尾変化といった言語の形態的、統語的特性のことを意味する。そして、この分野の研究は、例えば、語彙の習得、読解力の習得、また、言語をどのように使用するかといった側面の習得とは直接関連がない。指導の効果については、次の4つの立場がある。(1) 指導に効果はない、(2) 指導の効果は制約を受ける、(3) 指導は有効である、(4) 指導は必須である。以下では、この4つの立場について説明していく。

4.1 指導に効果はないとする立場

モニター理論の一部である「習得・学習仮説」において、Krashen(1985、他)は、第二言語の意識的な学習と無意識的な習得を区別し、これら2つの過程は、それぞれ独立し、無関係であると主張している。この2つの過程の内、習得はより重要であり、根本的に言語使用に関係する過程であると論じている。Krashen(1985)によれば、指導の結果として学習された言語知識は、詰まるところ、目標言語の習得にはつながらないため、形式的な指導は、第二言語習得において非常に限られた役割しか担っていないということになる。Krashenは、形式的な指導は、明示的知識の学習には役立つが、習得とは無関係であると主張している。加えて、意識的な学習によって得られた言語体系は、習得において重要な役割をもっていないとみなしている。なぜなら、意識的

な学習によって得られた言語知識は、第二言語の無意識的な習得に変わったり、影響を与えたりしないとみなすからである。Krashenによると、この2つの言語体系に相互作用はない。

指導に効果はないとする研究者たちの根拠は、習得の道筋 (acquisition route) や正確さに対する形式的な (つまり、文法の) 指導の効果を調べた研究からきている。ここでいう「道筋」とは、第二言語の習得順序や発達の段階のことである。習得順序とは、一人の学習者の中で複数形の-s や過去形の-ed、三人称単数現在形 (三単現) の-s のような特定の形態素が習得される順序のことをいう。また、発達段階とは、学習者がある特定の言語特性 (例: 疑問文、否定文、関係代名詞節) を習得する際にたどる発達の道筋のことを指す。「指導に効果はない」という立場によれば、指導は習得順序を変えることはできないということになる。つまり、学習者は言語特性の習得順序に沿わずに言語を習得することはできないし、発達の道筋を飛ばすこともできないのである。どのような学習者も習得順序と発達の道筋は変わらないことから、指導は言語の形式的特性の習得において役に立たないとみられている。

Cook (1991) なども、第二言語学習者も依然として普遍文法の原理を利用することができるため、指導は必要ないと主張する。第二言語の習得は、普遍文法の原理と言語インプットの相互作用によって起こるという主張である。したがって、学習者は、教師から教えられたから普遍文法に属するパラメーター値の再設定をするのではなく、言語インプットの中の利用可能な証拠、つまり肯定証拠が、学習者をパラメーター値の再設定へと導くと主張するのである。

また、Truscott (1996, 2004) を始めとする一連の研究者達は、形式的特性の習得における指導の効果に疑問を持っている。Truscott は、これまでの関連する研究を再検証し、おおよそ次のように論じている。すなわち、i) 文法指導に関する研究で使われている測定タスクは、明示的学習の効果の検証に偏っている。つまり、使用された測定タスク (実験方法) は、意識的・明示的知識を測っているものが多く、暗示的知識を測定しているものは少ないという偏りがある。ii) 文法指導の効果検証研究で示された結果は、大抵のものが納得すべきほどの効果があることを示してはいない。言い換えれば、指導から得られる効果はわずかなものだという結果が多い。

さらに、指導が半年とか1年後にも長期的に持続するかどうかを調査した研究はほとんどない。これまでの研究の多くは、効果が数週間後にも持続しているかどうかを調べる短期的指導の効果を測定しているものがほとんどである。もし、指導から6ヶ月後にデータが収集されのたら、どのような結果になるだろうか。1年後でも効果は持続しているのだろうか。そのような遅延ポスト・テストが行われた研究の数はそれほど多くはない。結果として、指導の効果は持続していないという結論に達したものもある (例えば、White, 1991)。ただし、VanPatten & Fernández (2004) の研究で、彼らは指導の効果が指導終了8ヶ月後にも見られたと報告している。しかしながら、この結果は、測定した数値がそれほど明白には低下していないということを示しているだけで、習熟度が大幅に向上したことを支持するものではない。さらに、6か月間という長期間ではないにしても、Kondo & Shirahata (2015, 2018) などの研究では、明示的指導の終了後、少なくとも2～3か月間は効果が持続したという結果が報告されている。

4.2 指導の効果には制約があるとする立場

Pienemann (1998) もまた、第二言語習得における指導の効果に関する様々な仮説を提唱してきた一人である。彼の主張では、学習者が、インプットを適切に処理する可能性が習得を制約していると言うのである。つまり、学習者のその時点での第二言語の習熟度が、彼らが受ける言語イ

ンプットを適切に処理することができない発達段階にいる場合は、いくら指導を受けても効果がないということである。学習者は一定の発達順序に従って言語の習熟度を増していくのであり、指導によってその発達の道筋を外れて言語を習得することはないということが前提に働いている。さらに、習得の道筋において、前の発達段階に達して初めて次の発達段階に進むことができる」と主張する。Pienemannによれば、第二言語としての英語の疑問文の発達の道筋は、以下のようなになる。

(10)

段階1：「主語－動詞－目的語」で疑問文を作る段階（例：He live here?）

段階2：「wh 疑問詞－主語－動詞－目的語」の構造になる段階（例：Where he is?）

段階3：連結動詞（be 動詞など）の倒置ができる段階（例：Where is he?）

段階4：法助動詞が使用できる段階（例：Where has he been?）

Pienemannによると、これらの段階の順番を飛ばすことはできない。学習者は、厳密にこの道筋に従うことになる。習得の道筋における前の段階が習得されて初めて、次の段階の文法構造が学習可能になる。したがって、例えば、段階2の学習者に、段階4のアウトプット処理手順をするように教えても効果は薄い。しかし、もし、ある学習者が段階2にいて、その段階の言語構造を産出する能力を習得していたら、その学習者に、段階3の言語構造を産出するように教えることができるという点で、指導は言語習得を促進することができる」と Pienemann は考えている。

したがって、もし学習者が、次の段階を習得する準備ができていて、次の段階にある構造の指導が行われたら、指導は第二言語習得過程を促進することが可能なのである。よって、上手く行えば指導は習得の速度を早めることができることになる。指導はいかなる方法でも発達の道筋を変えることはできないが、学習者がある特定の規則を使用する準備ができていて、その規則の適用を指導が助けることがあるため、指導は全く役に立たないというわけではなく、指導が効果的になるためにはある種の制約があると Pienemann は主張している。

4.3 指導は有効であるという立場

Long (1983)は、第二言語習得における指導は効果があると主張する。彼は多くの先行研究を以下の3つの状況に分けて再検証した。

- (11) a. 言語の使用が教室での学習のみを対象とする研究
- b. 自然な言語接触のみを対象とする研究
- c. 教室での学習と自然な言語接触の両方が対象となる研究

その結果、指導は子どもの第二言語学習者のみならず、習熟度が中級や上級になっている成人第二言語学習者にとっても有効であると結論づけた。指導は、習得がしやすい学習環境（学習者が教室外でも目標言語に触れることができる状況）でも、習得がしにくい学習環境（学習者が教室でしか目標言語に触れることができない状況）でも、どちらの環境であっても有効であると主張する。さらに、そのような指導の効果は、様々に異なる実験方法によって測定されても同じように見られたと主張している。Long は、指導が第二言語習得の速度と成功に影響を与える可能性

があることから、指導、または指導と自然な言語接触の組み合わせは、自然な言語接触だけの場合よりもより効果的であるとも述べている。

Schmidt (1990)は、言語の形式に意識的に注意を払うことは、習得が起こるための必須条件であると主張する。Schmidtによると、指導は学習者が受け取るインプット内にある言語特性に気づかせ、習得を促進させる役割を果たすということになる。Schmidt の提案する「気づき仮説」の中で、言語を習得するために、学習者は目標言語の形式や構造に意識的に注意を払う必要があるとことを繰り返し述べている。言語を習得するためには、受け取るインプットに含まれる当該言語の特徴に、学習者が気づくことがまず必要であり、もしそうできなければ、学習者は意味を理解するためだけにインプットを処理することになってしまうと言う。そうになると、特定の言語的特性を処理することができないと主張する。よって、インプットにおける出現頻度、知覚的な卓越性（つまり、言語学的な目立ちやすさ）、伝達のための重要性などに基づいて、学習者がインプットに含まれる文法形式に気づくことが、目標言語の特性を習得できるかどうかに関わってくる。この立場に基づけば、指導は学習者の注意を言語特性に向けさせるために、当然、有効であることになる。

Norris and Ortega (2000)は、それまでに指導の効果に関して発表された 40 本を超える研究論文を再検証し、メタ分析を行った。その結果、どのような種類の指導であろうとも、全ての指導には効果がありそうだと結論づけている。しかしながら、一方で、彼らは、これら 40 を越える研究で使われた指導のためのタスクや研究手法は、同質に作られているわけではないため、異なる指導方法が、すべて同じように有効である、もしくは、実際に習得に直結すると短絡的に考えるべきではないと警告している。

指導の効果に関する研究から明らかになったことは、どの研究においても、第二言語学習者の習得の道筋は変えられないという点で意見が一致しているということである。指導は習得順序や発達の道筋を変えることはできないのである。代わりに、指導が有効であるとする研究者は、学習者は一定の決まった習得の道筋をたどるため、指導は学習者が通る習得過程を早めるか、もしくは、学習者がさらに習得が上手く行くように手助けをしているのだと主張している。

4.4 指導は必要であるという立場

指導の役割に関する最後の立場は、言語の形式的特性の習得には指導が絶対に必要であるという立場である。つまり、学習者の言語体系は、指導がなければ習得が止まってしまう（つまり、化石化してしまう）というものである。学習者の言語体系は、明示的な指導がなければ発達することをやめ、習得が停滞してしまい、その結果、目標言語とは異なる様々な特性を示すようになるということである。

この立場は、1980 年代、特にアメリカ合衆国の外国語教育者の間で人気があった（例えば、Higgs & Clifford, 1982）。しかしその後、主流の第二言語習得研究の考えから外れてしまった。なぜならば、まず、成人の第二言語学習者の言語体系は、どのようにしても母語話者とは本質的に異なることが広く受け入れられるようになったという事実がある。ほとんどの第二言語学習者が、どのみち、母語話者のようにはなれないのであれば、どのようにして指導が絶対的に必要であることを主張できるかということである。指導が絶対的に必要であるならば、指導のおかげで母語話者のようになった第二言語学習者を見つけなければならない。他にも様々な要因があるため（例えば、イマージョン的学習環境、インプットと相互交流、学習者の性格要因など）、指

導の実際の効果を正確に実証することは難しいのが現実である。要するに、第二言語習得において指導は絶対に必要である、または、学習者は指導なしでは第二言語を学べないという考えを支持することはほぼ不可能なのである。卑近な例として例えば、子どもの第二言語習得の場合、当該言語圏に移住し、指導を受けずに耳からだけの言語インプットを頼りに第二言語を高度なレベルにまで習得する例をよく見かけることから明らかである。

ここまでの議論から、指導の効果に関する先行研究を考察することで、次の結論を導くことができよう。すなわち、i) 指導は第二言語習得の道筋（つまり、習得順序と発達段階）を変えることはできない。ii) 指導は第二言語習得に必要な不可欠ではないが、決してマイナスにはならず、有効になり得る場合がある。どのような条件下で有効になるのかについての詳細は、現在研究が進められているところである。

5. 誤り訂正

ライティングの指導で、教師が学習者のおかす全ての誤りに赤ペン等でアンダーラインを引き、その横に正しい英語を書き、生徒に返却する方法がある。学習者の産出したすべての誤りに修正を施し返却するこの指導法は、以下にあげる理由により、教師や生徒に大きな負担となる（白畑, 2015）。

(12) a. 学習者の書く英文が長くなればなるほど、修正に非常に時間がかかる。

- b. 何となく誤りだと気づいたとしても、英語母語話者ではない日本人教師には、それをどう直せばよいか判断に迷う場合も起こりうる。
- c. 日本人教師には誤りだとは気づかない誤りもある。
- d. 生徒の中には、あまりたくさん直されると嫌気がさし、修正を吟味しないままに放っておいてしまう者もいる。
- e. 多種類の誤りを一度に修正する方法が、そもそも本当に効果的な方法か十分に検討されていない。

白畑（2015）では、学習者の書く英文エッセイの中で彼らがおかすほぼ全ての誤りに対して、筆者が赤ペンで指摘・修正する指導法を採用し、学習者の英語能力の向上に効果的な方法なのかどうかを考察した。分析は大きく2つに分けられ、(i) 文法形態素レベルでの誤り（局所的誤り）への明示的指導の効果についての考察と、(ii) 文の統語構造に関わる誤り（包括的誤り）への修正効果の考察、に分けた。局所的誤りとは、文法形態素の欠落や時制の誤りなど、「比較的、伝えようとする文の意味理解には影響を及ぼさない誤り」のことである。一方で、包括的誤りとは、「伝達しようとする意味に大きく影響を及ぼし、相手はかなり理解しにくくなってしまふ誤り」の総称である。

どちらの誤りの方が教師は指摘しやすいか。それは局所的誤りの方である。指摘する箇所がピンポイントで表示でき、その他の英文部分は学習者のオリジナルな発話の形式を残しておけばよいからである。(13)に載せる実際の例を見てみよう。(13a)、(13b)とも、ある一人の大学生の書いた英文エッセイからの抜粋である。

- (13) a. When I was a elementary school student, I've had a black cat for six year.
 b. I think cats are more attractive than dogs, because they call less than dogs. I like their behavior that never today to human.

筆者の判断からすれば、(13a)は局所的誤りが3つ含まれる文で、(13b)は包括的誤りが含まれる文ということになる。(13a)の誤りはどれも容易に指摘しやすい。一方、(13b)の最初の下線部の意味が筆者には全く理解できなかった。2番目の下線部の意味は、推測であるが、「僕は現在の人間が忘れてしまっている（または、人間の持っていない）ネコの振る舞い（または、行動）が好きだ」といった内容を伝えたかったのではないだろうか。もしそうであるならば、教師はこの英文の誤りをどのように修正し、学習者に提示してあげればよいのであろうか。このような修正案を考え出すにはかなりの時間が必要となる。

以上の2つの例からも分かるように、教師にとって局所的誤りは指摘がしやすく、かつ学習者にもすぐに判断が付きやすいものが多い。しかし、修正されなくてもコミュニケーションを取るうえではさほど問題がない誤りとも言える。一方、包括的誤りは、相手とのコミュニケーションに支障をきたす可能性が高く、修正する必要性が高いものなのであるが、教師側にとって、適切な構造に修正するのが難しく、かつ時間もかかる。さらに、その修正を学習者が理解してくれるかどうかという問題点もある。以上の議論を踏まえて、大学生の書く英文エッセイを対象に、局所的誤りと包括的誤りへの明示的指導の効果検証実験を試みた。

白畑（2015）では、学習者が書いた英文に現れるすべての誤りに対し、教師が訂正し、翌週返却、その後、正しい英文に清書させて再提出させる指導方法を採用した。被験者は筆者が英語を教える大学1年生10名（TOEICの平均得点は450点）である。宿題として毎週英語によるエッセイ・ライティングが義務づけられ、受講生は授業の度に、自宅で書いてきた150語程度の英文を提出することになっていた。エッセイのテーマは自由である。授業担当者である筆者は、日本の大学で英語を教える英語母語話者の協力を得て、この10名の書いた英文を10週連続して添削し、翌週本人に返却した。被験者たちは、その返却された英文を読み、修正箇所を直した上で、その翌週、実験者に英文を再提出した。この作業を10週連続して行った。

この10週間の明示的指導の効果検証として、まず局所的誤りについて記す。どのような内容の英文エッセイにも比較的よく出現する、動詞過去形、冠詞などの使用の適格性を分析した。その結果、10名のどの被験者においても、最終回であった第10回目のエッセイ中にも、依然としてかなりの誤りが産出されていたことが判明した。したがって、結論的には、2か月余りにわたり、10度も修正したにもかかわらず、被験者の誤りの数には大きな変化のないことがわかった。

次に、包括的誤りへの明示的指導法について説明していきたい。「包括的誤りである」と筆者が判断した英文のいくつかを表に例示する。左欄が被験者の原文で、それに対する筆者の修正案が右欄である。実際には、被験者へは別紙に記入して渡した。そして、当該箇所だけではなく、エッセイの全文をもう一度書き直して、翌週に再提出するように伝えた。

表 1. 包括的誤りの修正例

被験者	原文	修正文
E	As a result, it is more increase a tourist.	As a result, there has been an increase in tourism / more tourists go there.
	Fujinomiya fried noodles a feature of use lard.	Fujinomiya fried noodles feature the use of lard.
	It used to spring water in Mt. Fuji.	It uses Mt. Fuji spring water.
F	I was got angry by chef.	The chef got angry at me.
	Recently the job which I can't do however I can do before increased.	Recently, the job which I couldn't do, however, I can do it better than before.
	I want to do job hard with resolution, because I am given salary.	I want to do job better [I want to work] with resolution, because I am given a good salary.
H	Hamburg came. That was so juicy. What method how to eat that delicious is the half of that with source, and the other half of that with salt.	The hamburger came. That steak was so juicy. (It was so juicy.) The best method that I know of to eat delicious steak is to eat half of it with sauce and the other half with salt.
I	Recently, I am get bitten, but I disliked before.	Recently, I have gotten used to getting bitten, but I dislike it less than before.

総合的な結果から分かったことは、自らが書き、その後、自分で訂正させた英文であってさえも、しばらく時間をおいてしまうと、正しく書くことができなくなってしまうということである。つまり、包括的な誤りに対して、明示的に指導をし、誤りに気づかせたとしても、長期的にはその効果は薄いということが結論として言えるのではないだろうか。この結果の根底には、学習者の現在の英語の習熟度をはるかに越えてしまっている誤り訂正は、結局のところ、学習者には対処しきれない誤り訂正である、ということを示唆しているものと思われる。

実験者である筆者の負担は大変大きなものであった。白畑 (2015) の結論として、学習者が書く英文内のすべての誤りに対し、訂正を施す指導法は、教師の労力に見合った効果は得られず、あまり推奨できる方法ではないということである。

6. 結論

本稿では、次のようなりサーチ・クエスチョンを立て、様々な角度から考察を試みた。以下にはそれらの論考を基にした筆者の回答を記しておきたい。まず、(1a)の「文法を体系的に、「すべて」教えるべきか？」に対して、教室内では英文法を体系的にすべて教えることは物理的に不可能であるし、また教える必要もないだろうというのが筆者の考えである。(1b)の「文法は「教える」べきなのか？」に対して、教えたために明示的な知識がつくものもあるが、だからと言って、それがすぐに「使用できる」ような知識に変わるわけではない。教えられるものと教えられないものがあるし、教える必要のあるものと教える必要のないものがあるのだろうと考える。(1c)の「「教える」と理解できるようになるのか？」に対して、規則を知識として理解できるようになるものもあるし、教えても知識としてさえ理解できるようにならないものもある。(1d)の「学

習者の誤りは指摘すると直るのか？」に対して、直るものと直らないものがある。そして、(1e)の「どこまで誤りを訂正したらよいのか？」に対して、適度に抑えておくことが無難であると考える。

- ◆ 本論文の内容は、2018年8月10日に武蔵野大学附属千代田高等学院新館4階で開催された英語運用能力評価協会(ELPA)主催の「ELPA<エルパ>英語教育フォーラム2018 Part1「文法」を教える?～英語授業での「文法」の扱い方を考える～」での筆者の口頭発表に基づいたものである。

引用文献

- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- DeKeyser, R. M. (2007). Introduction: 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). Cambridge: CUP.
- Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- Higgs, T. V., & Clifford, R. (1982). The push toward communication. In T. V. Higgs (Ed.), *Curriculum, competence, and the foreign language teacher* (pp. 7-79). Lincolnwood, IL: National Textbook.
- Kondo, T., & Shirahata, T. (2015). The effects of explicit instruction on intransitive verb structures in L2 English classrooms, *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)*, 26, 93-108.
- Kondo, T., & Shirahata, T. (2018). Explicit instruction on English verb structures in L2 classrooms. In Walker, I., Chan, DKG., Nagami, M., and Bourguignon, C. (Eds.), *New Perspectives on the Development of Key Competencies in Foreign Language Education*, Berlin: Mouton De Gruyter. 157-179.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Long, M. (1983). Does second language instruction make a difference? *TESOL Quarterly*, 17, 359-382.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and L2 development*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- 白畑知彦 (2015). 『英語指導における効果的な誤り訂正』 東京：大修館書店
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Truscott, J. (2004). The effectiveness of grammar instruction: Analysis of a meta-analysis. *English Teaching and Learning*, 28, 17-29.

- VanPatten, B., & Fernandez, C. (2004). The long-term effects of processing instruction. In B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary* (pp. 273-289). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research* 7, 133-161.
- White, L. (2003). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.