

明示的知識とコミュニケーション能力：文法指導の意義と位置づけに関する提案

浦野 研 (urano@ba.hokkai-s-u.ac.jp)
 北海学園大学

1. 「文法」の「知識」とは？

A. 「文法」とは？

- 文法 (grammar) とは、語彙、形態素、統語、音韻、書記体系を含む、言語の構造に関する規則体系である (e.g., Bachman, 1990)。
- しかし、日本の英語教育の文脈では、一般的に「文法」といえば形態素、統語、それに語彙の一部 (語法、collocation など?) を指す (c.f., 語彙指導、発音指導, etc.)。

B. 「知識」とは？

- 心理学的に、知識は明示的 (explicit) なものと非明示的 (暗示的、暗黙的: implicit) なものとに分別される。
 - 明示的知識： 意識的に処理され、言葉で説明できる知識。(白畑他, 1999, pp. 107-108)
 - 非明示的知識： 誰からも意識的に習ったわけではないのに身につけている、無意識的な知識。直感的で、言葉で明確に説明することができないことが多い。(白畑他, 1999, p. 140)

具体例： One of my friends teach English in Thailand.

英語の動詞の三人称単数現在形に付く形態素 -(e)s に関する明示的を持っている学習者も、表出では上の英文のような間違いを犯すことがある。

2. 文法指導の定義

- 一般的な認識：
 文法規則の明示的な提示 (説明) と、その規則を操作する練習 (ドリル) の組み合わせ、と考えられる場合が多い。
- 広義の文法指導：
 「言語学習者が目標言語の文法を習得することを意図した、教師によるあらゆる教育的営み」 (金谷, 1992, p. 21)
- Focus on Form (Long, 1991)

	<i>Unobtrusive</i> ←	→	<i>Obtrusive</i>
Input flood	X		
Task-essential language	X		
Input enhancement		X	
Negotiation		X	
Recast		X	
Output enhancement		X	
Interaction enhancement			X
Dictogloss			X
Consciousness-raising tasks			X
Input processing			X
Garden path			X

図 1. Focus on Form の種類 (Doughty & Williams, 1998, p. 258)

3. 文法指導の役割

- 一般的に、第二言語習得とは、目標言語に関する非明示的知識の習得を指す。
- いわゆる「文法指導」では、明示的知識の獲得が期待されるが、非明示的知識はどうか？

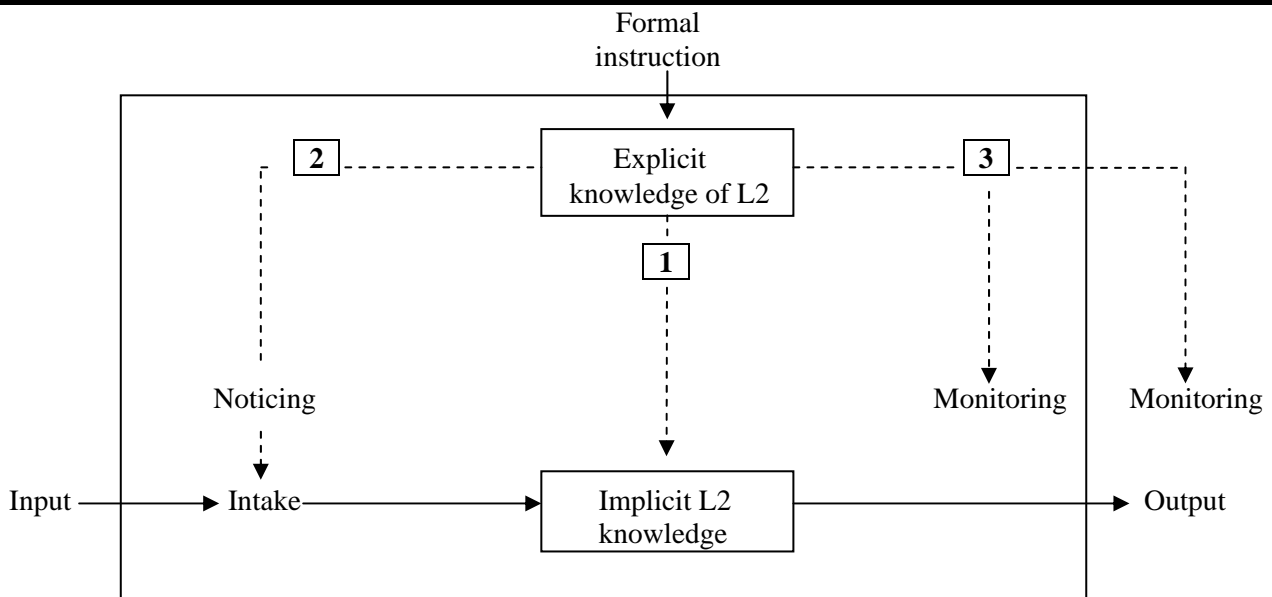


図2. 第二言語習得における明示的知識と非明示的の関係 (Ellis, 1995, p. 89 を基に改変)

- 明示的知識の持ち得る3つの役割：
 1. **明示的知識の非明示的知識への変化**
明示的知識が、訓練等によって直接非明示的知識に変化し得るかについては議論が分かれる。
 2. **インプット処理の補助**
インプット処理の段階で、明示的知識が例えば言語形式 (e.g., 文法規則) に気づく手がかりとなることで、非明示的知識獲得を促進する(「気づき」については、Schmidt, 1990, 1995, 2001 等を参照)。他にも input processing (e.g., VanPatten, 1996) のように、明示的知識がインプット処理の補助となるとする主張がある。
 3. **モニタリングの機能**
アウトプット処理 (e.g., 発話) の段階で、非明示的知識を基にして生産されたアウトプット中の誤りを、明示的知識を利用して訂正する。ただし、これはアウトプットへの働きかけであるため、第二言語習得 (i.e., 非明示的知識の習得) への直接的な効果はないとされる (e.g., Krashen, 1985)。
- 現実的に、大多数の第二言語学習者は、母語話者と同レベルの非明示的知識を習得できない。
- さらに、かなり能力の高い第二言語学習者であっても、日常的にアウトプットのモニタリングを行っていると考えられる。
- そこで、日本の英語教育の目的を、狭義の第二言語習得 (i.e., 非明示的知識の習得) を超えて、第二言語でコミュニケーションできる能力の育成ととらえることで、文法指導および明示的知識の役割を再考したい。
- 非明示的知識に基づいたアウトプットには文法的誤りが含まれるので、それをモニタリングによって自己修正する能力も、コミュニケーション能力の一部と考えられないか (c.f., strategic competence)。
- 特に、能力の高い学習者にとって、アウトプットの正確性 (accuracy) を高めることはコミュニケーションをより円滑に進める上で効果的であると考えられる。

4 . 提案

A. 指導について

- 学習者が、明示的知識をモニタリングの形で有効に利用できるようになるための指導を。
- 特に、正確性が重要視される言語使用場面 (e.g., ライティング、スピーチ、プレゼンテーション) では、自らのアウトプットをモニタリングする機会 (e.g., planning, revision) があるので、指導がより効果的であると考えられる。

具体例：

- 1 . 複数回の revisions のうち 1 回を文法的正確さ(のみ)に焦点を当てたものとする。
初期の revision(s) では、意味内容に重点が置かれるので、最終稿提出の直前の revision で行う。
- 2 . 文法的正確さ(のみ)に焦点を当てた peer review の活用
一般的に、peer review では、文法的正確さよりも意味内容に注目することが多いが、正確さ(のみ)に注目した review を指導に組み込むことも可能である。同レベルの学習者の誤りを訂正するのは、自分のアウトプットをモニタリングする過程と心理言語学的にも類似すると考えられる。
- 3 . 誤りを修正するタスク
明示的文法指導 (規則説明) の後で、その項目に関する誤りを含んだ英文を提示し、誤りを見つけ、それを修正するといったタスクを行う。

B. 評価について

- いわゆる「文法問題」の問題点 (浦野, 2003)

具体例： Susan saw John steal the pencil case. She () it to the teacher, but she didn't.

- (a) would report (b) will have reported
(b) must have reported (d) should have reported

- 母語話者は、非明示的な知識を利用して問題に正解できるが、第二言語学習者の場合、必ずしも非明示的知識を利用しないで解答する (むしろ明示的を利用するのが通常である)。
- もし文法テストが学習者の非明示的知識を測定するのが目的であるとしたら、妥当性に欠けるとも判断できる。
- 3の提案に沿って、学習者がモニタリングを利用する能力を測定するには、例えば TOEFL にあるような「間違い探し」の問題に妥当性があるのではないか (解答するためには、明示的な文法知識を持つ他に、間違いを見つけ出す能力が必要とされ、その行為がモニタリングのプロセスに類似しているから)。

具体例： My parents (a)went shopping and (b)buy a present for (c)my brother's birthday (d)yesterday.

5 . おわりに

A. まとめ

- この発表では、日本の英語教育の目標を、狭義の言語習得 (i.e., 非明示的知識の習得) を超えて、モニタリングの活用も含めたコミュニケーション能力の養成ととらえ、その中で文法指導、明示的知識が持ち得る役割について議論、提案した。

B. 注意点

- モニタリングのように、明示的知識をアウトプット修正に利用する過程は、あくまで非明示的知識に基づいて十分なアウトプットができる学習者に有効である。逆にいえば、第二言語習得がある程度進むまでは、文法指導よりも多量のインプットを与える意味重視の指導を優先させるべきである。
- モニタリングのしやすい文法項目としにくい文法項目の把握が必要である。

6 . 引用文献

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1995). Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29, 87-105.
- 金谷憲. (編著). (1992). 『学習文法論』. 東京: 河源社.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg, & C. Kramasch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspectives* (pp. 39-25). Amsterdam: John Benjamins.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 17-46.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則. (1999). 『英語教育用語辞典』. 東京: 大修館.
- 田中武夫. (2003). 「言語使用における言語の正確さと明示的知識の活用」. 第33回中部地区英語教育学会岐阜大会 課題別研究プロジェクト発表(岐阜大学).
- 浦野研. (2003). 「外国語学習者の持つ言語能力の把握とその適切な測定」. 日本言語テスト学会第17回研究例会発表(北海学園大学).
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction*. New York: Ablex.

Notes:

- 1 . 謝辞：論点を整理する際に、山梨大学の田中武夫さんの発表(田中, 2003)からヒントを得ました。ここに謝意を表します。
- 2 . このハンドアウトやパワーポイント・プレゼンテーションなどの資料は、インターネット上で入手可能です(<http://ba.hokkai-s-u.ac.jp/~urano/research/works.html>)