

## 知っているのに使えない： 明示的文法知識が正確な言語使用に結びつかないケース

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

### 0. はじめに

- 本研究では、第二言語習得・英語教育研究のうち、文法（特に統語と形態素）の知識に焦点を絞る。

### 1. 明示的知識と暗示的知識

#### 1-1. 第二言語（外国語）学習者が持つ言語知識

- 明示的知識（explicit knowledge）：文法規則を知っているということ。文法用語などを介した意識的な知識。（例：「英語では、過去のことを表す時には、動詞に -ed を付ける」という規則を知っていること。）
- 暗示的知識（implicit knowledge）：意識的に習ったわけではないのに知っている直感的な知識。ある文が文法的か否かを答えることはできるが、その根拠をうまくことばで説明できない。（例：日本語の「は」と「が」の違い。）

#### 1-2. 第二言語習得における言語知識

- 理論的背景が異なっても、暗示的知識の習得を扱うという点では一致している（Ellis, 2005, p. 143）

#### 1-3. 英語教育における言語知識

- 英語教育の最終的な目標は暗示的知識の習得であると考えられる。
- 日本の英語教育環境では、主に明示的知識の学習が行われている（酒井, 2004, p. 1）。

#### 1-4. 考えられる疑問（研究テーマ）

- 外国語学習者は暗示的知識を習得できるのか（e.g., Green & Hecht, 1992; 久保田・板垣・杉山, 1999; 酒井, 2004; Sakai, 2008）。
- どのような指導法が暗示的知識の習得を促進するのか：Focus on Form（e.g., Doughty & Williams, 1998）、Task-Based Language Teaching（e.g., Skehan, 1996）など。

#### 1-5. 足りない視点

- すべての文法規則を一緒に扱うのは問題である。
  - ある指導法が、ある特定の文法規則（たとえば副詞の位置の規則）に関する知識の習得に効果的であったとしても、その指導法が他の文法規則（たとえば冠詞）に関する知識の習得に効果がある保証はない。
- 学習者が習得すべき文法規則について「交通整理」が必要である。
  - 第二言語習得研究の役割
    - ◇ 理論的アプローチ
    - ◇ 実証的アプローチ（←本研究はこちら）

## 2. 本研究の目的

### 2-1. 明示的知識と暗示的知識の関係

表1. 第二言語習得・英語教育研究における明示的知識と暗示的知識の関係

明示的知識 \ 暗示的知識	持っている (知っている)	持っていない (知らない)
持っている (使える)	A. 知っていて使える	B. 知らないのに使える
持っていない (使えない)	C. 知っているのに使えない	D. 知らなくて使えない

### 2-2. 研究課題

- (1) 明示的知識を持っているにもかかわらず、暗示的知識を習得できていない文法項目にどのようなものがあるか調査する。
- (2) 調査結果を、関連する第二言語習得の先行研究の結果と比較・考察する。
- (3) 英語教育に何が示唆できるか考える。

## 3. 調査方法

### 3-1. 被験者

- 大学2年生11名(男6、女5;年齢は19-20歳)。

### 3-2. 調査対象(文法)項目

- 選定の際に参考にした資料
  - 明示的知識・暗示的知識の測定法に関する先行研究(Ellis, 2005)で扱われた項目
  - NICT JLE Corpus(和泉・内元・伊佐原, 2004):エラータグ付きコーパスで検出された誤り
- 今日紹介する項目:(a) 動詞の過去形、(b) 3単現の-s、(c) 名詞の複数形、(d) 代名詞の格、(e) 語順(headedness)、(f) 副詞の位置(adverb placement)

### 3-3. データ収集

- 明示的知識:上記文法項目に関する誤りを1つ含む英文を提示し、被験者に(a)誤りを特定し、(b)誤りを訂正し、(c)どのような文法規則が関係しているか説明することを求めた(c.f., Sakai, 2008).
  - 指示文:次の英文には、文法的な間違いが1つずつ含まれます。例にならって、①間違いに下線を引き、②その下に正しい形を記し、③どんな文法規則が関係しているかを日本語で説明してください。
  - 被験者の実際の解答例: Ken like ice cream very much.  
likes  
Kenが三人称・単数・現在形なので「s」をつける
- 暗示的知識:被験者が履修しているライティング授業で行った英作文のデータ(学習者コーパス):上記項目のobligatory contextsを調べ、正しく使われている割合を分析した。
  - 毎回の授業開始時に行った手書きの作文
  - 10分間の時間制限(全24回:24x10=240分<sup>1)</sup>)
  - 質より量を求めると説明
  - テーマはその場で与えられる
  - 辞書の使用は不可

} 明示的知識の介在は少ないと想定

注1. 本研究ではこのうち前半12回分のデータを分析に用いた。

## 4. 結果

### 4-1. 明示的知識

表2. 明示的知識測定結果<sup>2</sup>

被験者	過去形	3単現 -s	複数形	格	語順	副詞の位置
A	○	○	○	○	○	○
B	○	○	○	○	○	△
C	○	○	○	○	○	○
D	○	○	○	○	○	○
E	○	○	○	○	×	×
F	○	○	○	○	○	○
G	○	○	×	○	○	×
H	○	○	○	○	○	×
I	○	○	○	○	×	×
J	○	○	○	△	○	△
K	○	○	×	○	○	○

注2. ○ : (a), (b), (c) すべてに正解。△ : (a), (b) のみ正解で (c) が不正解 (もしくは未回答)。  
 × : (a), (b), (c) すべてに不正解 (もしくは未回答)。

### 4-2. 暗示的知識

表3. 暗示的知識測定結果

	過去形	3単現 -s	複数形	格	語順	副詞の位置
誤用率 (%) 誤用数/全体	24.3% 175/719	9.2% 45/487	27.6% 150/543	0.3% 8/2289	0.1% 2/2263	1.2% 2/166
個人差 最大 最小	32.3% 13.3%	16.7% 0.0%	47.1% 9.9%	0.8% 0.0%	0.6% 0.0%	8.3% 0.0%

- 個人の誤用率を使った一要因分散分析 :  $F(2.021, 20.207)^3 = 45.011, p < .001$
- 事後検定 (ボンフェローニの t 検定) : 複数形・過去形 > \* 3単現 -s > \* 副詞の位置・格・語順

注3. Greenhouse-Geisser のイプシロンを利用して自由度を修正

### 4-3. まとめ

- |                      |                   |
|----------------------|-------------------|
| A. 知っていて使える文法知識 :    | 格、語順              |
| B. 知らないのに使える文法知識 :   | 副詞の位置?            |
| C. 知っているのに使えない文法知識 : | 過去形、3単現 -s、複数形    |
| D. 知らなくて使えない文法知識 :   | (今回対象にしたものでは該当せず) |

## 5. 考察

### 5-1. 先行研究との比較

- Lardiere (1998a, 1998b) の研究
  - 英語圏に 10 年以上住むひとりの中国語母語話者の発話を長期にわたって分析
  - Lardiere (1998a): 機能範疇 T(ense) に関わる過去形 -ed と主格の付与のうち、前者には誤用が多かったが (約 34%)、後者には誤用が見られなかった。
  - Lardiere (1998b): 機能範疇 AGR(eement) に関わる 3 単現 -s と verb raising (動詞と副詞の位置) のうち、前者には誤用が多かったが (95-100%)、後者には誤用が見られなかった。
- ↓
- 誤用の原因は、機能範疇の (暗示的) 知識の欠如ではなく、発話時の処理上の問題であると主張 (Missing Surface Inflection Hypothesis: MSIH)。
- 本研究でも、格付与と副詞の位置に関する誤用はほとんど見られず、一方で -ed と -s の使用には誤用が見られるので、MSIH を支持することになるかもしれない。
- 「使えない」のは、暗示的知識を持っていないからではなく、その知識を表出時にうまく使えないことが原因である可能性。

### 5-2. 英語教育への示唆

- End state (ultimate attainment) の問題: 「使えない」文法項目について、誤用は減るのか?
  - 多くの学習者にとって、誤用をゼロに近づけるのは困難なのではないか。
- 現実問題として誤用が目立つ項目について、どんな指導法がありうるのか?
  - 暗示的知識そのものの獲得 (定着?) を促進するトレーニング?
  - 表出時の処理の効率を良くするトレーニング?
  - 表出時の誤用がゼロにならない場合の対処法: 明示的知識をモニタリング (e.g., Krashen, 1985) の形で有効に利用できるようになるためのトレーニング (浦野, 2003)。

## 6. 引用文献

- 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.
- Green, P. S., & Hecht, K. (1992). Implicit and explicit grammar: An empirical study. *Applied Linguistics*, 13, 168-184.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- 久保田佳克・板垣信哉・杉山恵. (1999). 明示的及び暗示的文法知識の実証的研究: Green & Hecht (1992) の追実験データに基づいて. 『東北英語教育学会紀要』, 20, 38-48.
- Lardiere, D. (1998a). **Case and tense in the 'fossilized' steady state**. *Second Language Research*, 14, 1-26.
- Lardiere, D. (1998b). Dissociating syntax from morphology in a divergent L2 end-state grammar. *Second Language Research*, 14, 359-375.
- 酒井英樹. (2004). 日本人英語学習者の明示的及び暗示的知識: 大学生の場合. 『信州大学教育学部紀要』, 113, 1-9. Retrieved June 25, 2009, from <http://ci.nii.ac.jp/lognavi?name=nels&lang=en&type=pdf&id=ART0007415271>
- Sakai, H. (2008). Implicit and explicit grammatical knowledge of L2 English: Identification, correction, and provision of rules. *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)*, 19, 91-100.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.
- 浦野研. (2003, July). 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. 第 18 回大学英語教育学会 (JACET) 北海道支部大会研究発表 (藤女子大学). Retrieved June 25, 2009, from [http://www.urano-ken.com/research/JACET2003\\_handout.pdf](http://www.urano-ken.com/research/JACET2003_handout.pdf)