

明示的文法指導、明示的フィードバック
が効果的な文法項目と
そうでない文法項目
— 項目別に教え方を変えてみよう —

外国語教育メディア学会 (LET)

関西支部2016年度春季研究大会

2016年5月21日(土) 16:20-17:50

神戸学院大学ポートアイランドキャンパスB号館

白畑知彦(静岡大学)

shirahata-kyt@cy.tnc.ne.jp

講演内容

1. 30人のクラス全員が、習ったことのない文法事項を、インプットのみから、その意味や文法規則を正しく推測し、身につけることは、日本の英語学習環境ではほぼ不可能である。
2. ただし、学習を重ねるにつれて、習った知識が次第に、かなり無意識に、正確に使えるようになることは起こる。
3. 日本の中、高、大では「明示的に教える」ことは効率が良い。

講演内容

4. ある文法項目に焦点を当てる形式で、明示的に指導すると、その直後、たいていの項目の理解度は向上する。この意味で、明示的指導は効果がある。
5. ただし、その効果が比較的長期間持続する項目と、しない項目がある。
6. つまり、明示的指導の効果は一律に持続可能ではない。

講演内容

7. 明示的に教えても長期的にはさほど効果がなく、習得に時間のかかる項目がある。そのような項目には、教師側の理解と忍耐力が必要である。
8. よって、一度教えた後からでも、明示的指導を繰り返すことや、誤り訂正は有効な方法である。
9. 明示的な指導や誤り訂正は完璧な指導法ではないことを教師は理解しておくのがよい。
10. 全体的な習熟度が上がれば誤りも少なくなる。

英文法の学習と英単語の学習

- 日本の英語教育の最終目的ではないが、ことばを使用するための大事な土台である。
- 土台がしっかりしていれば、建物は崩れない。
- 文法・語彙の教え方が課題なのであって、両者を身につけていかなければ言語の習得は不可能である。
- 小、中、高、大、社会人と、年齢が上がるにつれて、沢山発話できるようになることに加えて、正確に発話できるようになることが求められる。しかも、話の内容そのものも質的に高いものが求められるようになる。

白畑の考える 明示的指導の役割モデル

Kondo & Shirahata (2015, P99より引用)



言語習得には順番に従って習得されていく領域がある

- 母語獲得、外国語学習、第二言語習得には、「習得の順番」がある(領域がある)
- 少なくとも、いくつかの文法項目には、習得の難易度というものがある
- 教室で英語を学習する場合にも当てはまる
- そのような項目は、教科書で教えられた順番に身について行くわけではない

「インプットのみで意味や文法規則を正しく推測し、身につけることは、日本の英語学習環境ではほぼ不可能である」について

- 日本の教室という学習環境での英語学習
- 授業時間数が限られており、言語インプットが十分に確保しにくい。使用機会も少ない。
- 年齢が高い学習者ほど論理的、分析的思考能力が身につけており、そういった能力を利用できる
- 多数の学習者に対して、教師はたいてい一人である
- 「幼児が母語を覚えるように」は無理

「ただし、学習を重ねるにつれて、習った知識が次第に正確に使えるようになることは起こる」
について

- 意識的に学習した知識(の多く)が、練習を重ねれば、(ほぼ)無意識的に使用できる言語知識になる。
- 習熟度が上がるにつれて、全体的に英語能力が向上していく。
- しかし、それでも、項目によっては、いつまでも困難な項目がある。

ただ、「明示的に教える方が効率が良い」とは主張しますが、

- いきなり、「be +ing」とか「have + 過去分詞」と板書するのではなく、oral introduction的な要素を加味しながら、**有意味文脈の中で**教師が実際に使用し、どのようなことを言う場合に使用する文法であるのかを気づかせる活動を絶対におこなうべきです。規則発見の喜びに繋がり、知的関心が高まると思われる。
- その後で、明示的説明 ⇒ 有意味練習

文法用語で誤魔化すのではなく、その文法項目の持つ、本質的な機能の理解を促したい

「to不定詞」を例にして：

- to不定詞：名詞的用法、形容詞的用法、副詞的用法があるが、この用語は後回しで
- そもそも、「不定詞」とは何か？
- 「不定詞」があるなら「定詞」もあるの？
- I want
- Ken asked me
- Hanako has something

小、中、高、大の連携を目指す発達段階別の教え方を考えたい (文法項目の深さによる接続)

- To不定詞を例に

小学校:

「名詞的用法」のみ(用語の使用はない)

「～したい」「～になりたい」と言いたい時は、I want to ...
/aiwantə/って言うんだよ。

I'm hungry. I want to eat a hamburger.

I'm thirsty. I want to drink orange juice.

「今何したい？」 I want to sleep/watch TV, etc.

I want to be a singer. I want to be a soccer player.

To不定詞：中学校

- 前の部分をより詳しく説明する働きがあることを、気づきを交えながら指導
- 「名詞的用法」「形容詞的用法」「副詞的用法」の実際の英文の導入と、有意味文脈での練習
- 前置詞toとの違い
- to不定詞の隠れた主語について気づかせる
- It is 形容詞 for 人 to do ...における、仮主語itはなぜ英語にあるのか、日本語との比較を入れて説明

To不定詞: 高等学校以降: 次第に複雑化してくる

- 結果を表すto不定詞
- It is 形容詞 for/of 人 to do ... の相違
- John tried not to make any mistakes. John did not try to make any mistakes. の相違
- 完了不定詞
- 代不定詞
- 形容詞／副詞 + enough to do
- Be to do
- 独立不定詞 (To tell you the truth, etc.)
- 疑問詞 + to do (what to do, where to go, etc.)

例2: 代名詞や項の学習による 明示的指導、気づきによる接続

- 日本の小学生は、日本語で「彼」「彼女」を使わない。
 - ところが、英語を学習すると、急に「彼」「彼女」を使わせられる。
 - 本当に、「he = 彼」「she = 彼女」なのか？
 - 自分のことは何と呼ぶ？
 - 相手のことを「あなた」って言う？
 - 他の人のことは何て呼んでる？
- このような問い掛けから、代名詞について気づかせる

中学生のための気づき例

husband: I met a man called Mr. Suzuki this morning.

wife: Who is he?

夫:今朝、鈴木さんという人にあつたよ。

妻: 彼は誰ですか? ← これ、どう?

明示的指導により、気づきを促し、理解に 持っていく

中学生に対して：

- 項の省略(主語の省略、目的語の省略)について
- 英語は省略してはいけない。日本語は？
- 英語では、2度目の時は、代名詞に変える場合が多いことを意識させる
- じゃあ、日本語ではどうなのかな？
- 英語で書くときは、固有名詞を繰り返すのではなく、代名詞を使ってみよう、という明示的指導

話が再び「明示的指導」に戻ります。
「明示的に指導すると、その直後、たいていの項目の理解度は向上する」について

- この意味で、明示的指導は効果がある。
- 白畑(2015)に載せたように、調査した10数個の項目は、プレテスト時よりも直後ポストテストの方が、全て理解度が向上した。

以下の数枚のスライドは、白畑(2015)より引用

ただし、その効果が比較的長期間持続する項目と、しない項目がある。

- 2か月以上にわたって、その効果が持続するかという段になると、効果が持続している項目と、していない項目とに分かれた。
- 両者の違いを細かく分析すると、**効果の持続しない項目の特徴の1つとして、それらが文法的な機能を伝えることを主とする項目、いわゆる、機能範疇や文法形態素と呼ばれる項目に属するものであることが分かった。**

- 比較的長期間効果が持続する項目の特徴の1つは、**語彙的な意味の伝達を主とする項目**であることが分かった。
- このことを裏づける証拠として、明示的指導に基づく誤り訂正によって文法形態素の難易度順序を変えることはできなかったことがあげられる。
- 誤り訂正の効果の低い項目の別の特徴として、母語転移の影響がある。特に、**母語に類似した概念がない項目**は、形式的難しさというよりも、その**概念自体の理解に時間がかかり**、そのために習得が遅延してしまう。

- そのような項目は、明示的指導では形式の指導に重点を置くのではなく、その概念を理解するために時間をかけることが重要となる。
- 誤り訂正の効果に影響を与えると考えられる3つ目の要因に、その文法項目の内部規則の複雑さがある。
- よって、ある単一の文法項目であっても、その下位用法の複雑さの度合いにより、習得に困難度の差が生じる。(後掲するWh疑問文参照)
- 一方で、規則の概念的な難しさを学習する必要はなく、形式のみを学習することが中心となる項目には、アウトプットを増やすための有意味反復練習が有効となる。

類似した構造でも内部構造の違いにより習得に差がでる例 (9月のPacSLRFで発表します)

- Type 1: *What* made you so sad? (inanimate subject)
- Type 2: *What* did you see in the box?
(inanimate object)
- Type 3: *Who* eats this big cake? (animate subject)
- Type 4: *Who* did you meet this weekend?
(animate object)

[inanimate objects] → [animate objects]

→ [animate subjects] → [inanimate subjects]
(easy → difficult)

- また、学習の初級段階から、ほとんど誤りをしない文法項目もある。
- 明示的指導の効果や誤り訂正の効果は、**学習者の英語の習熟度と関係が深い**。ある1つの文法項目を使用する際には、必ず他のいくつかの文法項目が深くかかわり、それらと関連づけて理解していくため、習熟度の高い学習者の方により効果的なのである。
- 教室環境で英語を習う学習者にとって、明示的指導の効果や誤り訂正の効果は、その**学習者の認知能力、分析的思考能力と関係がある**。つまり、教師の説明をどの程度理解できるかどうかということと関係がある。（後で議論します）

- 今までに十分に教えられてこなかった文法規則，または忘れてしまっている文法規則には明示的指導、誤り訂正が効果的である。
- しかし，明示的に教えられた瞬間から，規則をすべて理解し，正しく使用できるようになるわけではない。
- 明示的指導を行ったとしても，当該文法項目がどの被験者も完全に習得できるようになるかは分からない。おそらく，そうはならないだろう。それは，本実験の被験者の平均正答率がどの項目においても100%に到達しなかったことから明らかである。

明示的指導が効果的な項目の特徴 のまとめ

1. 規則の内部構造が単純な項目
2. 語彙的意味の伝達が主となる項目
3. 日本語(母語)に同じか類似した概念・構造が存在する項目
4. 今までに十分に教えられてこなかった項目

明示的指導の効果が低い項目 のまとめ

1. 規則の内部構造が複雑な項目
2. 文法的機能の伝達が主となる項目
3. 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
4. その規則について既に十分な知識を持っている項目

明示的文法指導、誤り訂正が効果を発揮する学習者側の条件

- 学習者は教師の説明することばの意味が理解できなければならない。
- 当該文法項目の規則が受け入れられる段階にまで英語の習熟度が到達している。
- よって、分析能力の高くなる、小学生よりも中学生，中学生よりも高校生そして大学生に有効である。
- 小学生や中学生には、できる限り文法用語の使用を抑える方法で明示的指導をおこない、実際に使用する場面に即して沢山練習していく方法が良いという結論に達する。

以上の考察を踏まえ、 項目の特徴別に教え方、考え方を変えたい

- あっさり教えてタスク活動の時間を長く取る項目
- 比較的時間をかけて、概念から教える項目
- 一見容易に見えるも、誤りを続けており、温かい目で見守る項目
- 本当に難しく、誤っても気にしない項目、など

色々と分けて対処すべきです。

実際の指導のために

- 各項目、そして日本人英語学習者の特色にあった教授法を考える際のヒントになれば

明示的に指導する際の1つの工夫として

- 教科書や参考書には、「このようにいう」という例文が書かれている ⇒ 「肯定証拠の利用」
- どうか、肯定証拠しか書かれていない。
- 「このようには言わない」「言ってはいけない」という証拠(否定証拠)も利用できるのではないか？
- 「日本人がよく間違ってしまう言い方」を例示してもよいのでは？

よく間違える誤りを指摘する = 否定証拠を与える英文例

- *My family is five (people).
- *The pigeon was appeared from the box.
- *The train is stopping at the station.
- *Skytree is high more than Tokyo Tower.
- *The meeting begins from nine o'clock.
- I was at home yesterday. *Because it was raining.

元々誤りが少なく, 誤っても一時的であるため,
明示的指導に時間をかけなくてもよい項目

- a. 語順(主要部の位置)
- b. 代名詞の格変化 (I-my-me, you-your you, etc)
- c. 進行形のING
- d. 主語とbe動詞の(人称・数の)一致 (I am/You are/He is)
- e. 主語の非脱落
- f. wh疑問文でのwh語の位置(文頭)

有意味文脈の中で繰り返し練習するのが 良さそうな文法項目

- a. 一般動詞の過去形
- b. 比較表現(中学校で学習する範囲)
- c. 可算名詞の複数形(-s)
- d. 接続詞
- e. 関係代名詞節 (who, which)
- f. 受動態
- g. 属格 ('s)
- h. Do挿入

日本語母語話者にとって非常に習得が 困難な文法項目

- a. 冠詞
- b. 不可算名詞の複数形
- c. 前置詞
- d. 時制と相、特に現在完了形、現在完了進行形
- e. 比較表現(高校以降に学習する範囲)

日本語母語話者にとって比較的習得 が困難な文法項目

- a. 三人称単数現在形-s
- b. 進行形や受動態のbe助動詞
- c. 不規則比較表現(高校以降に学習する範囲)
- d. 仮定法
- e. 法助動詞の用法

規則そのものは簡単であるが、指導をしても長期間誤りが続いてしまう項目

- a. 三人称単数現在形-s
- b. 不定冠詞(a/an)
- c. 一般動詞の過去形(特に規則過去形)
- d. wh疑問文での助動詞do/does/did
- e. 代名詞の過少使用

(日本語と比較しながら)その意味、構造を 教えると効果がありそうな項目

- a. 主語と話題の相違
- b. 自動詞と他動詞の相違
- c. 時制・相(現在完了形を含む)
- d. 分詞の形容詞的用法
- e. 関係代名詞節
- f. 被害受け身(間接受動文)
- g. 代名詞
- h. 義務的な項構造

表わす概念そのものをじっくり指導 すべき項目

- a. 時制・相(現在／過去完了形)
- b. 仮定法
- c. 冠詞
- d. 前置詞
- e. 分詞構文

説明が足りなかったために誤りをしていた ／習得が遅かった項目

- a. 接続詞
- b. 独立所有格
- c. 類似した意味を持つ語彙の用法 (must/have to, will/be going to)
- d. 自動詞・他動詞の区別
- e. 無生物主語

まとめとして

- 明示的指導や誤り訂正が有効に機能する項目がある。
- あまり有効ではない項目もある
- 各文法項目の特色にあった教え方を考えていく必要があるだろう。
- 文法項目の複雑階層に伴う小、中、高、大の連携

ご清聴ありがとうございました