

## 文法指導の効果に関する実験研究概観—明示性の観点から— 向山 陽子

### 詳細目次

1. はじめに
2. 文法指導研究の歴史的な流れ
3. 文法指導の分類について
  - 3.1. FonFの背景と研究意義
  - 3.2. 文法指導の分類枠組み
4. 明示性について—暗示的・明示的の定義
  - 4.1. “implicit/explicit”という原語自体の問題
  - 4.2. “implicit/explicit”の日本語訳の問題
5. 明示的指導の効果に関する研究
  - 5.1. 指導のはじめに文法説明をしている研究
  - 5.2. 意味重視の指導の中に文法説明を組み込んでいる研究
  - 5.3. 明示的演繹的指導と他の処遇を組み合わせた研究
  - 5.4. 訂正フィードバックとして文法説明をしている研究
  - 5.5. 意味重視の指導の最後に文法説明を組み込んでいる研究
  - 5.6. 明示的指導に関するまとめ
    - 5.6.1. 明示的演繹的指導は効果があるか
    - 5.6.2. 文法説明はいつ行うのが効果的か
    - 5.6.3. どのような測定方法を用いるべきか
6. 日本におけるFonFの可能性
7. まとめ

稿末注

参考文献

# 文法指導の効果に関する実験研究概観

## — 明示性の観点から —

向山 陽子

### 要 旨

本稿は今まで行われてきた文法指導研究の概観を通して、第二言語としての日本語を対象とした文法指導研究の枠組みを構築する手がかりを探ることを目的とする。まず、文法指導の中でも近年第二言語習得・第二言語教育両領域で注目されている Focus on Form (FonF) に関する理論を整理するために、FonF という考え方が現れた背景となる文法指導研究の流れを概観し、次に研究者によって異なる FonF の定義を分析、対比する。さらに教育への応用を考える上で重要である指導の明示性の観点から文法指導に関する先行研究をレビューする。対象とする研究は明示的指導の効果を検証している実験研究、準実験研究に限定する。これらの研究をレビューすることによって文法指導について明らかになっていることをまとめ、さらに未解明の課題を明確にし、今後の研究の展開のために考えるべき点を指摘する。そして、国内の日本語教育における FonF 理論を取り入れた研究と指導の方向性を示す。

【キーワード】 Focus on Form、 明示的指導、 暗示的指導、 文法説明、 task-essentialness

### 1. はじめに

文法指導<sup>1</sup>は、第二言語教育<sup>2</sup>においても第二言語習得研究においても注目されてきたテーマである。教育現場では効果的な教育方法の探求のため、また第二言語習得研究の分野では学習者の言語習得のメカニズムに関する理論構築や検証のため、文法指導の研究が行われてきた(R. Ellis 1994, 2001)。この点で文法指導研究は理論と実践の両方に寄与してきたと言える。

近年は言語形式の焦点化(Focus on Form 以下 FonF とする)という概念に基づく研究が盛んに行われている。これは第二言語教育研究と第二言語習得研究両方の性格を併せ持った研究であり、学習者の認知心理面のプロセスを明らかにすることで、教授法に示唆を与えることが可能であると考えられている(小柳 2000, 2004; 柳町 1998)。つまり、研究者・教育者双方にとって重要な研究であると言える。

しかし、このような文法指導の効果に関する実証研究は主に欧米語を中心になされておき、日本語を対象にした研究は非常に少ない。特に日本国内で日本語を対象に行われた研究は皆無に等しい。従って、できる限り日本語を対象にした研究をレビューの範囲に含めるが、主に日本語以外の言語を対象にした先行研究を取り上げることになる。いくつかの研究を取り上げて結果を比較検討する中で、この研究領

域において明らかになっていることをまとめ、さらに未解明の課題を明らかにし、今後の研究の展開のために考えるべき点を指摘したい。そして、最後に国内の日本語教育における FonF 理論に基づく文法指導の可能性について考えていきたい。

まず FonF という考え方が現れた背景となる文法指導研究の流れを概観し、次に研究者によって異なる FonF の定義を整理する。さらに教育への応用を考える上で重要である指導の明示性の観点から先行研究をレビューする。このため、レビューする範囲はメタ言語的要素を含んだ指導が研究デザインに含まれている研究に限定する。

### 2. 文法指導研究の歴史的な流れ

初めに、現在のような形の文法指導研究が行われるようになった過程を簡単に説明する。

外国語教授法<sup>3</sup>の歴史を概観すると、文法を明示的に教えて母語への翻訳を中心に指導する文法訳読法、文法を明示的に説明せず例の中から帰納的に学習させるオーディオ・リンガル法、意味伝達能力の養成を目的とし文法指導は必要がないと考えるコミュニカティブ・アプローチなど様々な指導が行われてきた。それぞれのメソッド、アプローチは依拠する理論によって文法を教えることに関して意見が分かれているが、初期の文法指導に関する研究は「ど

のように外国語を教えるのがよいのか」という教授法志向の研究であった(R. Ellis 1994)。

一方、第二言語習得研究で「教室内での教育は言語習得にとって効果があるのか」という議論が始まったのは、無意識に起こる「習得」と意識的に行う「学習」を別個の心理的プロセスとして区別し、学習した知識は習得に移行することはないとした Krashen のモニター理論以後である(小柳 1998)。Krashen(1985)は、第二言語習得は第一言語習得と基本的に同じプロセスであり言語習得を促進するのはインプットだけであるとし、明示的文法指導の効果を否定している。

Krashen のこの主張を検証するために行われた多くの研究、特にクラスルーム・リサーチと呼ばれる指導研究の結果から、文法指導は習得の順序を変えることはできないが、習得を促進する効果があることが示された(DeKeyser 1995; Doughty 1991; Doughty & Williams 1998a; N. Ellis 1993; Long 1983, 1988; Spada 1997; VanPatten & Cadierno 1993 など)。また、意味重視で行われてきたイマージョン教育において、コミュニケーションはできるようになるものの、形態素や統語に関しては母語話者と同等の能力を習得できないという学習者の現実があり(Swain 1985, 1998)、文法指導の必要性が再認識されるようになった。このような流れの中で文法指導研究の焦点は「文法指導は効果があるのか」から、さらに「どのようなタイプの指導が一番効果的か」に発展した(Doughty 2003; Doughty & Williams 1998a; R. Ellis 2001; Norris & Ortega 2000)。

### 3. 文法指導の分類について

文法指導研究は以上のような流れで進展してきたが、その中で出てきたのが“Focus on Form”という考え方である。文法指導に関する先行研究を概観する前に、まず文法指導がどのように分類されているのか、特に文法指導の一つである FonF とは何かについて明確にしておく。

#### 3.1 FonF の背景と研究意義

この概念は Long(1991)が初めて提唱したものであり、簡潔に言えば、タスク中心教授法(Task-based language teaching)や内容中心教授法(Content-based instruction)など、意味伝達を重視した指導の中で、学習者の注意を特定の言語形式に向けさせることである。この FonF という概念の背景には、前述の意

味重視のイマージョン教育や自然習得の限界が明らかにされたことだけでなく、「第二言語習得には学習者がインプット中の文法項目に気づくこと(noticing)が不可欠である」という Schmidt(1990)の認知心理学の知見に基づいた「気づき仮説」の影響がある。Schmidt(1990)は、無意識の言語習得は不可能であり、インプットがインテイク(内在化)されるためには「気づき」が起こることが必要十分条件であるとしている。

言語習得研究には様々なアプローチや理論が存在し、FonF による認知的アプローチもその中の一つである。言語習得の過程において学習者の内部で起こる心的変化、心的過程に焦点を当てることで、習得のメカニズムや言語運用の仕組みを解明できる可能性があるとして、小柳(2001)はこのアプローチの重要性を主張している。また、村野井(2000)は第二言語習得に関わる認知プロセスと実践的指導技術との接点に言及し、認知プロセスを活性化する指導は学習者の言語発達を効果的に促進させることが予測されるが、その予測が実証されることが望まれると述べている。つまり、Gass(1988)によって提案され、R. Ellis(1994, 1997)、Skehan(1998)、Izumi(2003)らによって発展された習得モデル(概略では、インプット→気づき→理解→インテイク→文法知識の統合→アウトプット)のどの部分にどのように教育が介入すれば効果的な習得に繋がるのかという問題の解明が、FonF 研究によって可能であると考えられる。

#### 3.2 文法指導の分類枠組み

文法指導のタイプをどのように分類するかは研究者によって少しずつ異なるが、特に FonF の定義に違いが見られる。文法指導研究を理解するために、分類がどう異なっているのかを整理することには意味があると思われる。そこで、本節では FonF を中心に研究者によってどのように定義が異なるかを示す。

この用語を生み出した Long 自身の定義も初期から現在へ若干の変化がある。Long(1991: 45-46)では、「Focus on Form を伴うシラバスは、その他のことー生物学、物理学、数学、作業の練習、車の修理、外国語が話されている国の地理、文化などを教え、意味やコミュニケーションへの焦点を優先したレッスンの中で、必要が生じた際に、偶発的に(incidentally)学習者の注意を明確に言語要素へ向けるものである。」(訳：小柳 2000: 6)

であったが、Long & Robinson(1998: 23)では、

「Focus on Form とは、焦点的注意資源をいかに割り当てるかということである。注意には程度の段階があって、言語形式への注意と意味への注意は必ずしも互いに排除し合うものではないが、Focus on Form は、意味に焦点を置いた教室学習において、教師および、あるいは一人ないしは複数の生徒により、理解あるいは言語産出に伴い認識された問題によって誘発され、言語コードの特徴へ時折注意をシフトさせることからなるものである。」(訳：小柳 2000: 6)

となっている。つまり、Long(1991)の定義は、教科学習においてコミュニケーション上の必要に応じて言語形式に焦点を当てるということであり、Long & Robinson(1998)では、意味に焦点を置いた学習を行っている時に、必要に応じて言語形式に焦点を当てるということである。しかし、まず意味に焦点があって、コミュニケーション上の必要性があった時に言語形式に注意を向けさせるという基本的な考え方に変化はない。Doughty & Williams(1998a)はこれら2つの定義に関して、初期の定義はより理論的であったが、Long & Robinson(1998)では研究者、教師双方にとって実際に応用できるものになっていると述べている。

Long は学習者の注意がどこに向けられているかで、教室指導の種類を Focus on Meaning (FonM)、

Focus on Form S (FonFS)、Focus on Form (FonF)の3つに分類している。FonM は焦点が意味だけに限定されている指導、FonFS は言語形式だけに焦点を当てることを要求する指導、FonF は意味への焦点をコミュニケーション上の必要性に応じて言語形式にシフトさせる指導とされている。

一方、Doughty & Williams(1998a: 4)は

「Focus on Form は言語の文法的要素に焦点を当てるものが「必要」であり、Focus on Form S はそのような焦点化に「限定」されるものであり、Focus on Meaning はそのような要素を「除外」するものである。もっとも重要なのは、FonF 指導の基本的な考え方は、言語形式に注意が向けられるときには、意味と機能が既に学習者に明らかになっていることである。」(訳：本稿筆者)

としている。また、Long & Robinson(1998)がコミュニケーション上の問題が起こってから(reactive)の介入しか考えていないのに対し、Doughty & Williams(1998a)は問題が起こる前(proactive)の介入を認めている点が大きく異なる。

Long & Robinson(1998)と Doughty & Williams(1998a)以外にも、Spada(1997)、R. Ellis(2001)、Ellis, Basturkmen & Loewen(2001, 2002)が異なる考え方から FonF を定義している。対比のためにそれぞれの研究者の文法指導の分類枠組みを図1に示す。

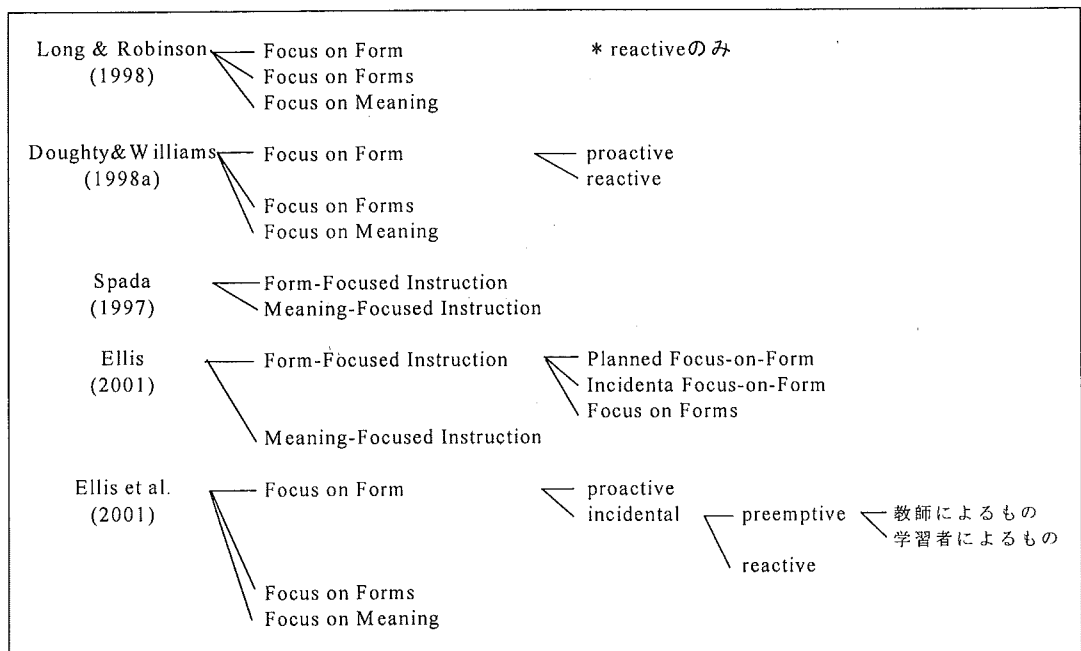


図 1 主要研究者による文法指導の分類枠組みの対比

Spada(1997)は FonF という用語を使わず、より広範囲の指導タイプを表す Form-Focused Instruction (FFI)を用いている。これは Long における FonFS を含む概念であり、学習者の注意を言語形式に向けさせるすべての指導を包括するものである。

一方、R. Ellis(2001)は FonF という用語を使用しているが、Spada と同じ FFI をその上位概念とし、Meaning-Focused Instruction と対比させている。そして、FFI を Planned(計画的)FonF、Incidental(偶発的)FonF、FonFS の 3 つに分類している。この点で、これまでに述べてきた 3 つの立場の定義とは性格を異にするとと言える。しかし、同年発表の Ellis et al.(2001)では、FFI ではなく FonF を最上位概念として再定義している。その下位分類は図 1 に示した通りである。

ここで問題となるのは、proactive、reactive、incidental の解釈である。Doughty & Williams が proactive/reactive を対立した概念と捉えているのに対し、Ellis は proactive/incidental、preemptive/reactive を対立させている。Doughty & Williams (1998b: 205)は proactive を「FonF が起こるように事前に計画しておくこと」、reactive を「学習者にその必要性が起こるまで待ち、即座に FonF を行うこと」としている。従って、proactive/reactive を計画性と介入の時期の 2 つの軸を含んで捉えていると考えられる。

それに対して Ellis et al.(2001)は、計画性と介入の時期が別個の概念であることを意識しているように思われる。そのため proactive を計画性の軸だけで捉えて、その対立概念として incidental(偶発的)を、また、reactive を時間軸だけで捉えて preemptive(先行)を当てている。つまり、incidental を計画性がないものと考えている。そのため、Long(1991)の定義にある“incidentally”も同様に解釈しており、Long は事前に計画することを認めていないとしている (Ellis et al. 2001: 411)。

しかし、Long は計画しておくことを認めていないわけではなく<sup>4</sup>、Ellis らの解釈には誤解がある。incidental には「計画性がなく偶発的」という意味と、「何かに付随して」という意味がある。従って、Long が定義の中で用いている reactive と incidental という語の意味を合わせて考えると、Long の言う FonF は事前の計画性の有無は問題にせず、あくまでも意味重視の活動の中で付随的に、学習者に問題

が生じたときに言語形式に焦点を当てるものと解釈するのが妥当であろう。

一方、Ellis et al.(2001)の分類では、問題が生ずる前(学生が問題を抱えているかどうか不明の状態)に教師が説明することも、学生からの質問も preemptive FonF となり、教室におけるすべてのインタラクションが FonF ということになってしまうので、この分類には疑問が残る。Ellis, Basturkmen & Loewen(2002)も、incidental に対応する語を proactive から planned に変更しているものの、同じ枠組みで分類している。論文の中に、「査読者の一人から preemptive FonF は FonFS に非常に近いのではないかと指摘されたが、意味重視の活動の中で行われているので FonF である」という記述があり (Ellis et al. 2002: 427 脚注)、やはりこの分類に疑問を持つ研究者がいるようである。Ellis の分類は教室活動を念頭に置いている点では評価できるが、認知的な観点から FonF を捉えている Long & Robinson や Doughty & Williams の定義とはかなりの隔りがあると言えよう。

#### 4. 明示性について—暗示的・明示的の定義

明示的か暗示的かという問題は Krashen が明示的な指導は習得に結びつかないと主張したことに端を発する議論であるため、この課題を扱った研究が一番多く (Long 2000)、この領域の中心的な研究課題であると考えられる。また、Norris & Ortega(2000)による 80 年以降の指導効果に関する実験研究のメタ分析で、効果測定方法が影響している可能性が高いものの、指導効果の大きさは明示性に関係していることが示されている<sup>5</sup>。さらに、第二言語教育においてはどのような言語形式にどの程度明示的な指導が必要とされるのか、あるいはされないのかは大きな関心事である (Doughty & Williams 1998b)。以上の理由から、指導の明示性に着目して文法指導の効果に関する先行研究を検討する。

しかし、その前に「明示性」の意味に関わる問題を整理しておく必要がある。この問題というのは①“implicit/explicit”という原語自体の意味や定義が曖昧であること、また、②“implicit/explicit”に対応する日本語の訳語が一つに定まらないという 2 つの問題である。以下でこの 2 点について明確にしておく。

##### 4.1 “implicit/explicit”という原語自体の問題

まず、原語自体の問題であるが、implicit/explicit

の対立は定義することが難しく、incidental/intentional、inductive/deductive などの対立と混同されることが多い(DeKeyser 2003)こと、また、認知心理学でも implicit の定義は研究者によって異なり、一致した見解が得られていないことなど難しい問題がある。この問題を詳細に議論することは本稿の範囲を超えるため、簡単な説明だけしておく。

implicit の定義は研究者によって解釈や定義の表現が異なるが、一般的に意識的な操作(conscious operation)の有無(N. Ellis 1994)や、学習におけるアウェアネス<sup>6</sup>の有無(Schmidt 1994)で implicit/explicit が区別されている(Hulstijn 2003)。意識を問題にしている implicit/explicit と学習の意図の有無を問題にしている incidental/intentional との混同に関しては、DeKeyser(2003)が「実験での implicit 条件では、被験者が結果的に学んだものが意図したものとは異なっているかもしれないが、通常、被験者は何かを学習しようという意図を持っている。ゆえに、implicit と incidental は異なる概念である」と述べている。一方、この点に関して Hulstijn(2003)は、「incidental は implicit に包含される概念である」としており、incidental と implicit の違いも研究者によって捉え方が異なる<sup>7</sup>。

また、inductive/deductive との混同に関しては、DeKeyser(2003)が示している分類表を見ると分かりやすい。つまり、explicit な学習という場合は I の explicit-deductive、implicit な学習という場合は IV の implicit-inductive を想起しやすいたことが混同の原因であろう。DeKeyser(2003)は implicit/explicit を学習しているものに対するアウェアネスの有無によって分けている。従って、implicit-inductive の場合で考えてみると、implicit な学習はアウェアネスの無い学習、inductive な学習は「部分(particular)から総体(general)へ、または事例から規則へ」という学習であり、2 つの異なる軸を含んでいることになる(DeKeyser 2003: 314)。

表 1 演繹的／帰納的 明示的／暗示的の分類 (DeKeyser 2003)

	Deductive (演繹的)	Inductive (帰納的)
Explicit	I 伝統的 文法指導	II ルールの発見
Implicit	III パラメーター の使用	IV 母語習得

初めに文法説明を与えられる伝統的指導は明示的で演繹的な学習である。学習者がテキストなどの例からルールを発見するように指示されている場合は明示的で帰納的な学習と言える。また、子どもがインプットから母語を習得するのは暗示的で帰納的な学習である。暗示的で演繹的な学習は思い浮かべにくいだが、普遍文法のパラメーターの設定がその例として挙げられている。

次章で暗示的学習と明示的学習を比較している実験研究を紹介するが、それらの中でも implicit/explicit の条件設定は研究者によって微妙に異なる。例えば N. Ellis(1993)は実験操作上の定義を、implicit を「例だけが与えられる条件」、explicit を「ルール説明を初めに与えられる条件」としている。

一方、Robinson(1996)では implicit を「文を覚えるよう指示された条件」、incidental を「文の意味を考えるよう指示された条件」、instructed を「ルール説明を受ける条件」、rule-search を「ルールを発見するよう指示される条件」として操作されている。instructed、rule-search 条件は DeKeyser(2003)の分類に当てはめると、前者は明示的演繹的、後者は明示的帰納的であり、どちらも明示的な条件と言える。implicit、incidental 条件は意識が言語形式に向かないことが前提となっているので、どちらも暗示的帰納的条件と言える。しかし、Robinson(1996)の implicit 条件の被験者はルールを発見しようとしていたことが報告されている。従って、言語形式に意識が向いていることから、厳密には暗示的条件になっていないと言える。これは実験において implicit/explicit を意識やアウェアネスの有無で操作することの難しさに由来する問題であろう。

上記のように実験における implicit/explicit 条件の定義は研究によって異なり、implicit/explicit が指しているものが同一ではない。このため、Norris & Ortega(2000)は文法指導研究のメタ分析にあたり、implicit/explicit の操作上の定義を explicit は「文法を説明したか、特定の言語形式に注意するよう指示したもの」、implicit は「そのどちらも無いもの」としている。explicit に関しては DeKeyser(2003)の explicit と一致しているが、implicit に関しては「explicit ではないもの」という消極的な意味を操作上の定義としており、アウェアネスが無いという意味ではない。

#### 4.2 “implicit/explicit”の日本語訳の問題

以上のように、implicit/explicit には何を基準とするかという問題、他の類似した概念との区別の問題、また研究によって異なる実験操作上の定義の問題などがあり理解するのが難しい。そして、さらに日本語訳に関する問題がある。

Doughty & Williams(1998b)によれば、implicit/explicit には次のような①言語的な意味、②認知的な意味があるという。

implicit-①直接的に表現されずに含意、理解される。

②明白にはならないが何かの性質に含まれている。

explicit-①十分かつ明確に表現、定義、言語化される。

②直ちに観察が可能

implicit/explicit の対立がある概念には学習、記憶、知識、指導などがある。英語ではすべての場合に implicit/explicit を用いればよいが、日本語ではどの場合にも明示的/暗示的が適するわけではない。例えば、心理学では学習、記憶など意識が問題にされる認知的な概念には、②の意味で「潜在/顕在」が用いられている。SLA の分野では長友(1996)が知識に関して用いている「隠在/顕在」という訳語もある。また、Norris & Ortega(2000)は指導条件に関して explicit を「文法を説明したか、特定の言語形式に注意するよう指示したもの」、implicit を「そのどちらも無いもの」としていると述べた。この場合は①の意味で使われており、implicit は「暗示的」というよりはむしろ「非明示的」という方が意味的には適切かもしれない。

従って、本来は implicit/explicit を一律に「暗示的/明示的」と訳すことは適切ではない。本稿ではここまで「暗示的/明示的」を用いてきたが、認知心理学の用語に従えば「潜在/顕在」を用いた方がいい箇所もあったと思われる。また、今後の議論において「暗示的」ではなく「非明示的」の方が意味的に正確な場合もあるだろう。しかし、教室内習得研究の領域では「暗示的/明示的」が一般的に使われていること、また一貫して「暗示的/明示的」を用いる方が英語の implicit/explicit の訳であることが明確になることから、以後もこれを用いることにする。

また、本稿では研究の紹介に当たり Norris & Ortega(2000)の操作上の定義に基づき、明示的指導、暗示的指導という用語を用いる。そして、初めに文法説明をしている指導であることを明確にする必要

がある場合は、「明示的演繹的指導」を用いて区別する。さらに指導の中のメタ言語説明だけを指す場合は「文法説明」とする。

#### 5. 明示的指導の効果に関する研究

文法指導研究では対象言語形式、被験者の属性、研究方法などがそれぞれの研究において異なるため、結果を比較して一般化するのが困難である。この点に関連して白井(2002)は、研究結果を実際の第二言語教育に応用するために今後必要な研究の一つとして、過去の様々な研究をメタ分析することによって一般原則を見出すことを挙げている。

明示的指導と暗示的指導の比較研究では、研究によって文法説明を指導全体のどの部分に組み込んでいるかが異なる。一番多いのが指導の初めに文法を説明する明示的演繹的指導の効果を検証している研究である。また、明示的演繹的指導に他の処遇を組み合わせている研究もある。さらに、意味重視の活動の中に文法説明を組み込んでいる研究、フィードバックとして文法説明を与えている研究もある。どこでメタ言語的指導を行うかで学習プロセスへの働きかけが異なると思われるので、本稿では文法指導が指導全体のどこで行われているか、あるいはどのような形で組み込まれているのかという観点から先行研究を取り上げる。

まず、それぞれの研究で報告されていることを詳しく紹介し、その後で白井(2002)の指摘を踏まえ、それらの研究結果からできる限り共通の傾向を導き出す。そして、研究の問題点を指摘し、今後の方向性を検討したい。

##### 5.1 指導のはじめに文法説明をしている研究

本節では明示的演繹的指導の効果を検証している研究を取り上げる。これらの研究では自然言語だけでなく人工言語も対象言語形式として用いられている。また、FonFS である文脈から切り離れた実験室研究(DeKeyser 1995; N. Ellis 1993 など)も、FonF である読解などの活動の中で行われた研究(Alanen 1995; De Graaf 1997 など)もあるが、明示的演繹的な指導という観点から一緒に見ていくことにする。

##### FonFS

N. Ellis(1993) はウェールズ語の複雑な語頭の子音変化を目標言語形式とした研究である。例だけがランダムに与えられるランダムグループ、文法説明後にランダムグループと同じように例が与えられる

文法グループ(文法+ランダムな例)、文法説明とともにその規則を適用した例文の提示を受けた後に、ランダムな例が与えられる構造グループ(ルール+構造化された例+ランダムな例)が比較されている。つまり、暗示的帰納的指導と明示的演繹的指導との比較である。コンピュータによって文が示され、被験者はそれを母語に翻訳することが求められた。この間、間違えた場合は正解が提示されるなどの手続きにより、すべての例に正しく答える必要があるような処遇になっている。トライアルでのエラー数、トライアル終了までにかかった時間、文法性判断テストなどを分析した結果、ランダムグループは文法性判断テストの成績が低く、例を与えるだけではあまり学習が進まないことが示された。一方、文法説明を与えられた2つのグループのうち、文法グループは明示的知識は獲得したものの、その知識を実験で提示されなかった新しい例の文法性判断には応用することができなかった。それに対して、構造グループは新しい例の文法性判断もできていた。この結果から、文法説明だけでは不十分で、文法説明とそのルールが適用された例文を示すことが重要であると言えよう。

DeKeyser(1995)は同じように明示的演繹的と暗示的帰納的を比較した研究であるが、その中にルールの難易度を変数として組み込んでいる。この研究では人工的に作られた膠着言語、Implexan の難易度が異なる2つのルールを対象として、指導とルールの難易との交互作用を検証している。DeKeyser(1995)の難易の判定基準は例外の有無である。例外のないカテゴリー的ルールは易しく、例外の多いプロトタイプのルールは難しいとされている<sup>8</sup>。学習条件として暗示的帰納的学習(I-I)と明示的演繹的学習(E-D)の2つが設定され、25分のセッションが20回行われた。どちらのグループもコンピュータを使用して絵とそれを表す文を見る学習を行ったが、E-Dグループだけがセッションの途中で3回の文法説明と2回のメタ言語テストを受けている。そして、すべてのセッション終了後に絵を見て文を作る産出テストによって効果が測定されたが、テストにはセッションで使われた絵と新しい絵が含まれていた。テストの結果、易しいルールに関しては、セッションで見た絵ではグループ間に差はなかったが、新しい絵ではE-Dグループが有意に上回っていた。つまり、E-Dグループだけが新しい絵にルールを適用

できていたという結果になった。しかし、この効果も易しいルールだけにとどまり、難しいルールについては前に見た絵、新しい絵共にグループ間に差はなかった。

Robinson(1996)も DeKeyser(1995)と同様、指導とルールの難易の交互作用を研究課題としているが、人工言語ではなく自然言語である英語を対象としている。複数の教師によって難易が判定された英語の2つの言語形式(副詞の倒置、擬似分裂文)を対象とし、104人の中級ESL学習者を4つの学習条件に無作為に割り当てて実験を行っている。副詞の文頭への移動は、“Into the house John ran/ran John.”のような例で、それほど難しいルールではない。それに対して、擬似分裂文は“Where Mary and John live is in Chicago not in New York.”のような例で、Robinson(1996)は英語固有の文型である可能性もあり、母語話者にとっても意味の理解が難しいと述べている。また、正しい形にするために考慮しなければならぬ文法項目が多いため、複雑なルールとされた。学習条件は文を記憶する暗示(implicit)グループ、文の意味を考える偶発(incidental)グループ、規則を見つけだすルール発見(rule-search)グループ、明示的な文法指導を受ける文法指導(instructed)グループの4つである。コンピュータを使用した2回のセッションで提示された難易20文ずつをそれぞれの条件で学習した後で、文法性判断テストによって学習成果が比較された。その結果、文法指導グループは易しいルールでは他の3グループより有意に得点が高く、明示的演繹的指導の効果が示され、N. Ellis(1993)や DeKeyser(1995)と同じ結果が得られている。しかし、易しいルールでは優位であった文法指導グループも難しいルールでは暗示グループ、偶発グループとの間に差はなく、ルール発見グループとの間に差が見られただけであった。

### FonF

研究課題が DeKeyser(1995)や Robinson(1996)の延長線上にあるのが De Graaff(1997)である。人工言語 eXperanto を対象とし、コンピュータを用いてルール説明が組み込まれた明示的指導と説明のない暗示的指導を比較している。ルールの難易度だけでなく、ルールが統語的なものか形態素的なものかという変数も設定していることでさらに研究課題が一歩進んだと言えよう。ルールの特徴が変数とされたのは、「形態素的な言語形式はルールに基づく学習(rule-



based learning)と例に基づく項目学習(item-based learning)の両方から習得可能であるが、統語的なものは項目学習が起こりにくいため、明示的に文法説明を与えることに効果があるだろう」という仮定に基づいている。このため、統語と形態素に関するそれぞれ難易の異なる2種類のルール、合計4つのルールを対象としている。なお、De Graaff(1997)では正しい形にするために考慮しなければならない文法的手続き数でルールの難しさ(複雑さ)を決めている。1時間半のレッスン10回の中でダイアログの理解、語彙の翻訳、文の産出などを通して eXperanto を学習したが、明示群は初めだけでなく、産出練習の間にも文法説明を受けている。学習の中間、直後、遅延の3回のテストで、2種類の文法性判断テスト(時間制限の有無)、空所補充タスク、誤用訂正タスクを用いて効果が測定された。その結果、3回のテストのどのタスクにおいても明示的指導群の方が得点が高いことが示された。しかし、ルールの難易、ルールの種類(統語的か形態素的か)と指導との交互作用は見られず、DeKeyser(1995)とは異なり、明示的指導とルールの難易の関係は示されなかった。しかし、この点に関して De Graaff は対象としたルールはすべて DeKeyser(1995)で易しいとされた例外のないカテゴリー的ルールであるためだろうと考察しており、この研究では明示的指導が難しいルールに効果があるかどうかは検証できなかったことになる。また、明示的指導は統語的なルールに効果があるという仮説は支持されなかったとしているが、これもルールの難易との交互作用を考慮して解釈しなければならないだろう。易しいルールには明示的指導の効果があるとすれば、結果的に対象言語形式がすべて易しいルールとなってしまうこの研究で示された明示的指導の優位は、ルールの難易の影響であるとも考えられる。従って、明示的指導が形態素的、統語的のどちらにより効果があるのかという研究課題は検証不可能であり、課題は残されていると言えよう。

同じように明示的演繹的指導の効果を見ている研究に Alanen(1995)がある。フィンランド語を基にして作られた半人工言語の3種類の所格の接尾辞と4種類の子音変化が目標言語形式である。36人の大学生が、目標言語形式がイタリックで強調されたテキストを与えられるインプット強化グループ、文法説明を与えられる文法グループ、文法説明とインプ

ット強化テキストを与えられる文法+インプット強化グループ、通常の読解を行う統制群に分けられ、絵と辞書を見ながら読解を行った。15分のセッションが約1週間の間をあけて2回実施され、2回目のセッション終了後に産出能力を見るための文完成テストが行われた。その結果、個々の接尾辞、子音で若干の違いはあるが、全体として見た場合、文法説明を受けた2つのグループはインプット強化グループ、統制群より有意に得点が高かった。文法グループと統制群との間、文法説明+インプット強化グループとインプット強化のみのグループとの間それぞれに差があったことから、文法説明を与えることには効果があったと言えるだろう。しかし、暗示的指導であるインプット強化グループも得点には結びつかなかったものの、統制群と異なり対象言語形式を産出しようとしていた。このことから Alanen は対象言語形式を視覚的に強調したことが被験者の気づきを高め、産出に影響を及ぼしたと考えられるので、必ずしもこの指導方法に効果がなかったわけではないと考察している。

Alanen(1995)と同じように文法説明を受ける条件とインプット強化条件(暗示的指導)の比較を日本語の推量助動詞(ようだ、そうだ、らしい、だろう)を対象言語形式として行っているのが Moroishi(1998)である。Moroishi は意味的に区別が難しいこれらの推量助動詞を難しいルールとしている。75分のセッションが4回行われ、その中で明示的指導群は文法説明と系統だった例文の提示を受けたあと、読解、聞き取り練習を行った。また、暗示的指導群は推量助動詞に下線が引かれた例文、テキストを使用して同様に読解、聞き取り練習を行った。統制群は指導を受けていない。文法性判断テスト、口頭及び筆記による産出テストで指導の効果を測定した結果、明示的指導群は暗示的指導群、統制群より有意に得点が高かった。このことから Moroishi は難しいルールにも演繹的な明示的指導が有効であることが示されたと結論づけている。

さらに Moroishi(2003)では、推量助動詞だけでなく易しいルールとして日本語の助詞「に」「で」を対象にした結果も併せて報告している。助詞「に」「で」についても明示的指導群の方が成績がよかったが、「に」「で」では暗示的指導と統制群の間にも有意差が見られた。このことから、Moroishi は易しいルールは暗示的指導でも学習できると述べてい

る。

以上、文法説明を指導の初めに与える明示的演繹的指導の効果を検証している実験研究を取り上げたが、どの研究においても文法説明を組み込んだ明示的指導の方が効果が高いという結果が示されている。しかし、それぞれの研究で指導内容が異なることや、文法説明を受けた群に有利な文法性判断テストだけで効果を測定している研究もあることから、この結果を以て直ちに明示的の文法指導の方が効果があるという結論を導くことはできないだろう。この点についてはすべての研究を紹介してから 5.6 のまとめで議論したい。

## 5.2 意味重視の指導の中に文法説明を組み込んでいる研究

意味重視の活動の中に文法説明を組み込んだ指導の効果を検証している実験研究には Doughty(1991)がある。この研究では文法説明は演繹的学習のためではなく、読解タスク中に学習者が参照するためのものであり、訂正フィードバックとも性格が異なる。関係節を対象言語形式とし、中級 ESL 学習者 20 人を意味重視群、言語形式重視群、統制群の 3 つのグループに分け、コンピュータを用いて実験が行われている。意味重視群は関係節が強調されたテキストを使用し語彙や文の意味が確認できる条件(インプット強化条件)、言語形式重視群は文法説明を受けられる条件である。統制群は指導を受けずに読解を行った。指導直後の関係節に関するテストでは意味重視群と言語形式重視群が共に統制群を有意に上回っていたが、テキストの理解テストでは統制群との間の差が有意であったのは意味重視群だけであった。このことから文法説明は言語形式に注意を向けさせることはできたが、意味理解を促進することはなかったと言える。換言すれば、意味重視の活動の中では、文法説明のような言語形式に注意を向けすぎる指導は言語形式の学習は促進しても、肝心な意味のプロセスを阻害する可能性も考えられる。それに対して、暗示的であってもインプット強化のように言語形式の卓立性(salience)が十分に高められていれば、意味重視の指導の中で意味理解と言語形式の習得が同時に促進されることが示された。従って、Doughty(1991)の結果からは意味と言語形式への注意の配分が指導の重要ポイントであると示唆されるだろう。

## 5.3 明示的演繹的指導と他の処遇を組み合わせた研究

明示的演繹的指導の効果をjている研究を 5.1 で取り上げたが、これまでの研究の中には演繹的な文法説明だけではなく、さらに他の処遇を組み合わせて明示的指導の効果を検証しているものがある。ここではそのような研究を取り上げる。

まず、Rosa & O'Neill(1999)を紹介する。スペイン語の反実仮定の条件文を対象としたこの研究では、文法説明の有無(±FI)だけではなく、文法発見の指示の有無(±RS)も組み合わせて 4 つの実験群を設けている。つまり、[+FI,+RS]明示的演繹的指導にルール発見の指示も付け加えた指導、[+FI,-RS]明示的演繹的指導、[-FI,+RS]明示的帰納的指導、[-FI,-RS]暗示的帰納的指導の 4 つである。スペイン語の反実仮定の条件文は統語的には主節、従属節がある複文であり、また意味理解に認知的な難しさがあるため複雑な言語形式とされている。英語母語話者 67 人が 4 つの実験群と統制群に分けられ、実験群はジグソーパズルを使った問題解決タスクを通して対象言語形式を学習した。その後、指導の効果を多肢選択テストで測定している。文法説明を受けたグループ(明示的演繹的指導)は、文法説明も文法発見の指示もなかったグループ(暗示的帰納的指導)より成績がよかった([+FI,+RS][+FI,-RS]>[-FI,-RS])が、文法説明はなかったが文法発見の指示があったグループ(明示的帰納的指導)との間には差がなかった([+FI,+RS][+FI,-RS]=[-FI,+RS])。つまり、ルール発見の指示が文法説明と同等の効果があつたことが示されている。これは前節で取り上げた Robinson(1996)でルール発見群の成績がよくなつたという結果と相反する。しかし、これは Robinson(1996)が文脈から切り離された例文からの学習だったのに対し、Rosa & O'Neill(1999)はタスクの中での学習だったからだと思われる。すなわち、Rosa & O'Neill(1999)では答えが間違っている場合にはタスクのパズルが完成できないため、暗示的フィードバックを受けているのと同じなのに対して、Robinson(1996)ではルールを発見したかどうかを質問されただけでフィードバックはなかった。つまり、フィードバックのある意味重視の活動の中では明示的に文法を説明しなくても、ルールに対して注意を向けるような指示を与えれば、学習者がルールを帰納できることが示されたわけで、フィードバックが重要な役割を果たしていると言えるだろう。

Rosa & Leow(2004)もジグソーパズルを使ってスペイン語の反実仮想の条件文を対象にして研究を行っている。この研究ではフィードバックの重要性に着目しているようで、プレタスクでの文法説明の有無(±EP)とフィードバックの種類(明示的フィードバック-EFE、暗示的フィードバック-IFE、フィードバック無し)を組み合わせている。統制群を含め明示性の程度が異なる 6 つの指導条件([+EP+EFE][+EP+IFE][φ+EFE][+EPφ][φ+IFE][φφ])で実験が行われた。統制群である[φφ]はタスクも行わない。効果は指導で使われた例と新しい例が混じった産出テストと理解テストで測定されたが、一番明示性が高い[+EP+EFE]が直後テストでも遅延テストでも一番得点が高いという結果になった。また、文法説明のある群は、理解テストより産出テスト、また新しい例の方で効果が大きいことが示され、文法説明の効果の大きさはタスクによって異なっていた。また、文法説明が 1 回だけの場合は、プレタスクよりフィードバックで説明を受けた方が効果が高いことが示された。このことから、初めに文法説明を与えて演繹的に学習させるより、学習者が帰納的にルールを発見しようとしている段階でフィードバックとして文法説明を与えて仮説検証を助ける方が効果があると考えられる。

Rosa & Leow(2004)と同じように事前の文法説明とフィードバックとしての文法説明の有無(±E ±F)を組み合わせて 4 つの指導条件 ([+E+F][+E-F][−E+F][−E-F])を比較した研究に Sanz & Morgan-Short(2004)がある。スペイン語の目的代名詞の語順を対象に行われたこの研究では、目標言語形式のプロセスが必須となるようなインプット中心のタスクがコンピュータを使って行われている。フィードバックとしての文法説明がない群も、タスクの中では解答が合っているか間違っているかのフィードバックは与えられる。指導の効果は理解テストと 2 つの産出テスト(空所補充、ビデオのストーリー再生)で測定された。その結果どの群も事前テストから直後テストへの伸びに有意差があり、かつ群間差はないことが示され、文法説明は必要なかったと言える。この結果はここまでで紹介してきた他の研究で文法説明を含む指導により大きい効果が見られたことと異なる。この点に関して、Sanz & Morgan-Short は実験で行ったのが肯定証拠としてのタスク・エッセンシャルな練習、つまり目標言語形

式の正しいプロセス無しには理解ができないタスクだったからだとしている。しかし、見逃してはいけないことは、統制群である[−E−F]も正解かどうかのフィードバックを受けており、帰納的な学習の中で形成した仮説を検証、修正するチャンスがあったことである。タスク・エッセンシャルの概念を創出した Loschky & Bley-Vroman(1993)も習得にはフィードバックが不可欠だと述べている。したがって、肯定証拠としてのタスクという側面もあるが、むしろタスク・エッセンシャルな練習とフィードバックが組み合わせられた効果と考えるべきであろう。

本節では 3 つの研究を取り上げた。Rosa & O'Neill(1999)では暗示的フィードバックを含むルール発見の指示が文法説明と同等の効果を上げていた。また、Rosa & Leow(2004)では文法説明が含まれる指導により大きな効果が見られたが、事前の説明よりフィードバックとして与える方が効果的であった。そして、Sanz & Morgan-Short(2004)では文法説明の有無に関わらずフィードバックを含むタスクが学習を促進することが示された。これらの結果は明示的の文法説明の効果を否定するものではないが、文法説明よりむしろフィードバックの重要性を示していると言える。この点に関連して次節で明示的フィードバックの効果を検討したい。

#### 5.4 訂正フィードバックとして文法説明をしている研究

学習者の誤用に対するフィードバックの手法にはリキャスト、ネゴシエーション、モデル、メタ言語による明示的なフィードバックなど様々な方法があり、指導方法の比較研究が数多く行われている。特に Long が支持しているリキャストを巡る研究は数が多い。しかし、本稿では明示的指導に着目しているので、メタ言語的な要素を組み込んだ指導の効果を検証している研究だけを取り上げる。

まず、Carroll & Swain(1993)であるが、この研究は英語の与格交替(例: John sent a letter to Mary. John sent Mary a letter.)を目標言語形式としてスペイン語母語話者に対する訂正フィードバックの効果を検証している。実験セッションで学習者が間違った発話をしたときに文法説明を与える明示的フィードバックのグループ、間違っていることだけを知らせるグループ、正しいモデルを示すだけの暗示的フィードバックのグループ、答えが確かかどうかを尋ねるグ

グループ、フィードバックをしない統制群の5つを比較している。実験セッションで扱われた48の動詞について再生テストを行った結果、どのグループも統制群より成績がよかったが、メタ言語による明示的フィードバックは他のフィードバックより効果があったことが示された。1週間後の遅延テストでも同様の結果であった。

訂正フィードバック研究には日本語を対象にして行われた研究がいくつかある。Nagataが行った一連の研究(Nagata 1993, 1997; Nagata & Swisher 1995)はすべてCALI(Computer-assisted language instruction)におけるフィードバック研究である。Nagata(1993)では、SLAではなく、CALIのシステム研究の枠組みで行われており、学習者に対してより効果的なフィードバックを提供するためのシステムの研究である。大学の日本語コース2年生34人を対象に受け身を対象言語形式として実験が行われた。1時間の授業が6回行われ、そのうち4回がコンピュータを利用した学習であり、これが実験の処遇となっている。1回目の授業で両グループとも簡単な文法説明を受けている。フィードバックとしてどのような種類の間違いであるかを提示されるだけのグループと、同様のフィードバックとメタ言語による文法説明の両方を提示されるグループを比較した結果、メタ言語によるフィードバックを受けたグループの方が、直後テスト、3週間後の遅延テスト両方でスコアが上回っていることが示された。

Nagataはこの研究の後、SLAのフィードバック研究の枠組みでNagata & Swisher(1995)を行っている。大学の日本語クラスの2年生32人を対象に、直接受け身、間接受け身、敬語(honorific passive)を対象言語形式として訂正フィードバックの効果が調査された。実験方法はNagata(1995)と同じである。到達度テストと3週間後の遅延テスト両方で、メタ言語によるフィードバックを受けたグループの方が有意に得点が高いという結果になった。このことからNagataは受け身や敬語のような複雑な言語形式にはメタ言語によるフィードバックが有効であると結論づけている。この結果は興味深いものであるが、Nataga et al.(1995)では新出項目である受身形と敬語(honorific passive)を同時に教えていることには問題があると思われる。形が同じでも機能が全く異なる文法項目を同時に提示することは、形式と意味機能のマッピングの観点から言えば適切ではない。もし

受け身だけであつたら違う結果になった可能性もあり、この点で実験デザインに問題があつたと考えられる。

Nagata(1997)では大学の日本語コース2年生14人を対象に、様々な種類の助詞に関して2種類のフィードバックの効果に関する実験が行われた。対象となった助詞は既習で文法説明も受けている。被験者は事前に行われた助詞のテスト得点で、メタ言語によるフィードバックが与えられる群と英語の訳が与えられる群に分けられた。実験の結果、2グループのテスト成績に有意差があり、Nagata(1993)、Nataga et al.(1995)同様、メタ言語フィードバックの効果が示されたとされている。しかし、事前テストでその助詞を選択した理由を説明させているが、両グループとも正解の約50%でメタ言語知識、約30%で英語の翻訳という2つのストラテジーを使用しており、実験前からストラテジー使用に偏りがある。つまり、自分の好むストラテジーと一致する指導を受けられる被験者はメタ言語グループに多くなるということである。従って、フィードバックとして文法説明を与えられたグループの方が成績が高くなったことはこの処遇の影響もあると思われ、結果解釈の妥当性にいささか疑問が残る。

Koyanagi, Moroishi, Muranoi, Ohta, & Shibata(1994)も日本語を対象にした研究である。14人の学習者を明示的フィードバック群、暗示的フィードバック群、統制群に分けて条件節に対するフィードバックの効果を調べている。明示的フィードバック群はタスクを行っているときに間違いがあつた場合、その指摘、文法説明、モデルが与えられた。暗示的フィードバック群は、間違いの部分強調した繰り返し、リキャストなどのフィードバックを与えられた。その効果を直後と2週間後に、文法性判断テスト、口頭での文完成テストで測定している。直後テストでは、口頭文完成テストに関しては明示的グループ、暗示的グループの間には差がなかったが、両グループとも統制群との間に差があつた。文法性判断テストに関しては暗示的グループと統制群との間にのみ有意差が見られた。遅延テストでは差は見られなかった。この結果に関して、Koyanagi et al.(1994)は条件文のような意味領域に関わる複雑なルールには暗示的フィードバックの方が効果的だと考えられると述べている。

文法説明を含んだ明示的フィードバックの効果に

関して5つの研究を紹介したが、そのうち2つは方法論上の問題があることを指摘した。残りの3つの研究結果は異なっており、そこから何らかの傾向を導き出すことはできない。前節で取り上げた Rosa & Leow(2004)ではフィードバックとしての文法説明の効果が示されている。しかし、その一方、Rosa & O'Neill(1999)、Sanz & Morgan-Short(2004)では、十分に言語形式に注意が向くようなフィードバックであれば必ずしもそれが明示的である必要がないことが示されている。従って、フィードバックにどの程度の明示性が必要なのかについては、今後さらに研究を重ねる必要があると言えるだろう。

### 5.5 意味重視の指導の最後に文法説明を組み込んでいる研究

Muranoi(2000)、Muranoi(1995)、向山(2004)は暗示的フィードバックを含む意味重視の指導の最後に文法説明を行った場合の効果を検証している。

Muranoi(2000)はインタラクション補強法という意味重視の指導にフィードバックとしてメタ言語による文法説明を付け加えた場合の効果を調べた準実験研究である。インタラクション補強法は特定の言語項目を使うことが必須であるシナリオと呼ばれるロールプレイを教師と学生が行い(アウトプット強化)、その中で暗示的訂正フィードバックを与え(インプット強化)、学習者にアウトプットを修正させ(アウトプット強化)、学習者の修正されたアウトプットに評価を与えていく(インプット強化)という流れでコミュニケーションを続けていく指導である。英語の不定冠詞を目標言語形式とし、日本人 EFL 学習者 91 人を、インタラクション補強法+文法説明(IEF)、インタラクション補強法+意味に焦点を当てたフィードバック(IEM)、補強されないインタラクション(non-enhanced interaction)+意味に焦点を当てたフィードバック(NEI)の3グループに分け、指導の効果を比較している。NEIは統制群である。30分のセッションが3回行われ、口頭タスク、筆記タスク、文法性判断テストで効果が測定された。その結果、インタラクション補強法は英語の不定冠詞の習得に効果があること、特に文法説明が組み込まれた IEF は効果が大きいことが示された。しかし、効果は測定に用いたタスクの種類によって若干異なっていた。口頭でのタスクは IEF>IEM>NEI であったが、筆記によるタスクと文法性判断では IEF>IEM=NEI であった。これは IEM と統制群に差が

なかった後者のタスクに文法説明を組み込んだ効果がより強く現れていると考えられる。5週間後に行われた遅延テストでは IEF も IEM も効果は持続していたが、文法説明がなかった IEM は統制群との差がなくなっていたので、文法説明があった方が効果は持続しているようである。

日本語の格助詞「が」を対象言語形式とした研究に Muranoi(1995)がある。この研究は Muranoi(2000)のパイロットスタディとして行われたもので、Muranoi(2000)と同様の実験デザインで IEF、IEM、NEI が比較されている。文完成テストによって効果を測定した結果、IEF と IEM に直後テストで効果が見られたが、グループ間に差はなかった。また、どちらの指導も2ヶ月後の遅延テストまでは効果が続かなかった。

これら2つの研究では指導対象とした言語形式と相補的な関係にある言語形式にも指導の効果が及んでいたことに注目したい。Muranoi(2000)では不定冠詞だけでなく定冠詞にも、Muranoi(1995)では「が」だけでなく「(主語)は」にも効果が見られた。どのような言語形式を明示的に指導するべきかという問題と関係することであるが、これらの結果から相補的な関係にある言語形式はどちらか一方を明示的に教えることで他方の習得も促進されることが示されたと言えるだろう。

向山(2004)は第二言語環境で意味重視の指導に文法説明を加えることの効果を検証した準実験研究である。目標言語形式である連体修飾節を使うことが自然であるような文脈の中で暗示的フィードバックを与えながらコミュニケーションを続けていくという意味重視の指導の中で実験が行われた。統制群を設けていないが、まとめとしての文法説明の有無で指導を比較している点で Muranoi(2000)と似た研究デザインである。中国人学習者を対象として2つの指導方法の効果を文法性判断、誤用訂正、2種類の筆記による産出問題(絵を見て答える問題、会話を読んで答える問題)、聞き取りによる理解問題で測定している。その結果、効果測定タスクによって文法説明を付け加えることの効果の現れ方が違っており、意味重視の暗示的指導だけでもできるようなタスクと、明示的に文法説明をした方が効果的なタスクがあることが示されている。効果があったのは誤用訂正と筆記による産出タスクであったことから、Muranoi(2000)同様、意味重視の指導に文法

指導を組み込むことはモニターできる条件でのタスクに効果があると言えるようである。また、この研究では被験者の日本語能力も変数としている。日本語能力によって指導効果の現れ方が異なり、日本語能力上位群にはタスクの中で暗示的フィードバックを与えるだけでも十分であったが、下位群にはまとめとして文法説明を与えることで理解や産出が促進されるという興味深い結果が得られている。5.3 で取り上げた Sanz & Morgan-Short(2004)で特定の文法項目を使うことが必須であるタスクとフィードバックが効果的だったことが示されているが、向山(2004)の上位群に関する結果からもそれが支持されたと言える。しかし、下位群に対する効果は低かったことから、その効果も目標言語能力と関係していると言えよう。学習者の目標言語能力を変数として指導の効果を見ている実験研究は管見では向山(2004)以外には見あたらない。しかし、白井(2002)で学習者の発達段階を視野に入れ、習熟度レベルを変数とした研究の必要性が指摘されており、今後の

研究が望まれるところである。

以上、文法説明を指導のどの部分で行っているかという視点から、明示的指導の効果を検証している研究を検討した。次節ではこれらの研究全体からどのようなことが言えるのか、結果を統合していくつかの観点からまとめる。

### 5.6 明示的指導に関するまとめ

これまでの研究結果を比較してみると、明示的指導の効果は言語形式の特徴、効果測定タスク、文法説明をするタイミングなどに影響されるようである。取り上げた研究の概要をまとめたものが表2である。効果の欄は、文法説明が与えられる指導が他の指導よりどのような場合にも効果が高かった場合には○、効果は見られたが、違う種類の明示的指導との差がなかったり、測定方法によって効果が異なっていたりした場合は△、他の指導との差がなかった場合は×を付けた。また、遅延テストが行われていない研究は空欄にしてある。

表 2 明示的文法指導の効果に関するまとめ

研究	指導条件	活動内容	測定方法	主な結果	直後	遅延
指導のはじめに文法説明をしている研究						
N.Ellis(1993) ウェールズ語 ・子音変化	ランダム 文法(説明のみ) 構造(説明+適切な例)	母語への翻訳 (正解・不正解のフィードバックあり)	文法性判断	説明、適切な例を与えられた群だけが新しい例の文法性判断ができていた。	△	
DeKeyser(1995) 人工言語 ・複数形 (カテゴリー的) ・数の一致 (プロトタイプの)	暗示的帰納的 明示的演繹的	絵とそれを表す文を見る学習 (途中で文法説明・メタ言語テストあり)	文法性判断 産出テスト	【複数形】 既習：暗示＝明示 新出：暗示<明示 【数の一致】 既習：暗示＝明示 新出：暗示＝明示	○ ×	
Robinson(1996) 英語 ・副詞の倒置 ・擬似分裂文	暗示的 偶発的 ルール発見 文法指導	提示された例文をそれぞれの条件で学習	文法性判断	【副詞の倒置】 文法指導群と他の3群との間に有意差 【擬似分裂文】 文法指導群とルール発見群との間に有意差。暗示群、群発群との間には有意差無し	○ △	
DeGraaff(1997) 人工言語 ・複数形 ・命令形 ・否定辞の位置 ・目的語の位置	明示的 暗示的	ダイアログ理解、語彙翻訳、文産出 (文産出のフィードバックで文法説明あり)	文法性判断 空所補充 誤用訂正	どの言語形式、どのタスクについても明示的指導の方が効果が高かった。	○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○

Alanen(1995) 半人工言語 ・所格の接尾辞 ・子音変化	インプット強化 文法 文法+インプット強化 統制	絵と辞書を見ながら読解	文完成	個々の項目で違いはあるが全体的に文法説明を受けた群が優位	△ △	
Moroishi(1998) 日本語 ・推量助動詞 (ようだ、そうらしい、だろう)	明示的 インプット強化 統制	読解、聞き取り	文法性判断 口頭タスク 筆記タスク	どのタスクについても明示的指導が優位	○	○
Moroishi(2003) 日本語 ・推量助動詞 ・助詞 「に」「で」	明示的 インプット強化 統制	読解、聞き取り	文法性判断 口頭タスク 筆記タスク	どのタスクについても明示的指導が優位。	○ ○	○ ○
意味重視の指導の中に文法説明を組み込んでいる研究						
Doughty(1991) 英語 ・関係節	意味重視 (インプット強化) 言語形式重視 統制	読解	関係節テスト テキスト理解	意味重視群、言語形式重視群ともに統制群より上。 テキスト理解は意味重視群だけが統制群より上	×	
明示的演繹的指導に他の処遇を組み合わせた研究						
Rosa & O'Neill (1999) スペイン語 ・反実仮想	FI : 文法説明 RS : ルール発見 [+FI, +RS] [+FI, -RS] [-FI, +RS] [-FI, -RS]	ジグソーパズル (タスクができないことが正解ではないというフィードバックになる)	多肢選択	文法説明を受けた群は文法説明もルール発見の指示もなかった群より上 ルール発見の指示は文法説明と同様の効果あり	△	
Rosa & Leow (2004) スペイン語 ・反実仮想	EP : 文法説明 EFE : 明示的 FB IFE : 暗示的 FB [+EP+EFE] [+EP+IFE] [φ +EFE] [+EP φ] [φ +IFE] [φ φ]	ジグソーパズル	産出テスト 理解テスト	明示性が高い群の方が得点が高上 理解テストより産出テスト、また新しい例で文法説明の効果あり 事前よりフィードバックでの文法説明の方が効果が高い。	△	○
Sanz & Morgan-Short(2004) スペイン語 ・目的代名詞の語順	E : 文法説明 F : フィードバック [+E+F] [+E-F] [-E+F] [-E-F]	構造化されたインプットによる理解タスク (すべての群に正解・不正解のフィードバックあり)	理解テスト 産出テスト 空所補充 再生	事前、フィードバックでの文法説明の有無で群間差なし タスク・エッセンシャルな練習に大きい効果あり	×	

訂正フィードバックとして文法説明をしている研究						
Carroll & Swain (1993) 英語 ・与格交替	文法説明 間違いの事実 モデル 確認 統制	与格交替の練習	再生テスト	4種類のフィードバックの中で メタ言語フィードバックが一番 効果があった。	○	○
Nagata(1993) 日本語 ・受け身	間違いの指摘 文法説明	受け身を使って 質問に回答	産出テスト	間違いの指摘だけよりメタ言 語説明を加えたフィードバッ クの方が効果があった。	○	
Nagata & Swisher(1995) 日本語 ・受け身・敬語	間違いの指摘 文法説明	受け身・敬語を 使って質問に回 答	産出テスト	間違いの指摘だけよりメタ言 語説明を加えたフィードバッ クの方が効果あり	○	○
Nagata(1997) 日本語 ・助詞	文法説明 英語の訳	助詞の穴埋め	空所補充	翻訳フィードバックよりメタ 言語フィードバックの方が効 果あり	○	
Koyanagi et al. (1994) 日本語 ・条件節	明示的 暗示的 統制	「と」に続く後 件の選択 「と」に続く後 件の自由産出	文法性判断 文完成	文法性判断で暗示群は明示 群、統制群より上 文完成では統制群より上であ ったが、明示群との差はなし	×	×
意味重視の指導の最後に文法説明を組み込んでいる研究						
Muranoi(2000) 英語 ・不定冠詞	暗示的+文法説明 暗示的+意味 FB FBなし+意味 FB	インタラクション 補強法による ロールプレイ	文法性判断 口頭タスク 筆記タスク	文法説明を受けた群が優位 (特に文法性判断・筆記タス クで)	○	○
Muranoi(1995) 日本語 ・格助詞「が」	暗示的+文法説明 暗示的+意味 FB FBなし+意味 FB	インタラクション 補強法による ロールプレイ	文完成	文法説明があった群もなかつ た群も統制群より上	×	×
向山(2004) 日本語 ・連体修飾節	暗示的+文法説明 暗示的	目標言語形式の 使用が自然であ るタスク	文法性判断 誤用訂正 筆記テスト 理解テスト	文法説明を受けた群は誤用訂 正と筆記テストで優位 日本語能力下位群に文法説明 の効果あり	△	×

※○×△は文法説明を含む明示的指導の効果の有無を表す。これらの記号は左欄の対象言語形式に対応している。

○：どのような場合にも文法説明を含む明示的指導に効果が見られた。 ×：他の指導との差がなかった。

△：効果はあったが、他の種類の明示的指導との差がなかった、あるいは、測定方法によって効果が異なっていた。

### 5.6.1 明示的演繹の指導は効果があるか

明示的指導、暗示的指導の効果は言語形式のタイプとの関連で議論されることが多い。すなわちルールの難易との関係についてであるが、ルールの難しさ、あるいは複雑さの定義が研究者によって異なることが議論を複雑にしている。この点に関しては小池(2002)が DeKeyser(1995)、Robinson(1996)、De

Graff(1997)それぞれのルールの難しさの定義を整理し、言語形式のタイプと明示的指導の効果との関係を論じている。そこでは、例外のないカテゴリー的ルールには明示的指導の効果が高いことや、Robinson(1996)の結果から、統語的ルールに対する明示的指導の効果が実証されたことなどが述べられている。しかし、明示的指導といってもそれぞれの



研究で指導セッションの活動内容が異なることはすでに指摘した通りである。

例えば、N. Ellis(1993)では文法説明だけの群は直後テストで初めてみる新しい例文の文法性判断はできず、文法説明とその規則を適用した構造化された例文を与えられた群だけがそれが可能であった。この結果から、文法説明だけでは十分ではないことが示されたと言える。しかし、文法説明と構造化された例文を組み合わせたことに効果があったのか、構造化された例文に効果があったのかは、構造化された例文だけの群を設けていないこの実験では明らかにできていない。従って構造化された例文だけでもルールを学習できた可能性も否定できない。実際、Sanz & Morgan-Short(2004)では、構造化されたインプットによる理解タスクだけでルールを学習できたという結果も示されているので、N. Ellis(1993)の結果が本当に明示的指導が効果的であることを示しているのかどうかは検討が必要であろう。

また、DeKeyser(1995)では途中で2回のメタ言語テストが行われ、文法を意識化する機会が与えられている。そして、De Graaff(1997)では意味重視の活動の中で学習が行われ、産出練習ではフィードバックとしての文法説明も受けている。Rosa & Leow(2004)で事前に文法を説明するよりフィードバックの中で説明する方が効果的であったことが示されていることもあり、これらの研究で効果を生じさせたのが演繹的な学習のための文法説明なのか、文法の意識化なのか、フィードバックとしての文法説明なのか、演繹的な説明とフィードバックとしての説明の相乗効果なのかなどがはっきりしない。

また、Robinson(1996)の文法指導条件は、文法説明を受けた後に例文に関してメタ言語でルール違反の有無を問う質問に答えるという学習を行っている。つまり、学習として文法性判断をしているのである。文法説明を受けて、文法性判断の練習をして、文法性判断でテストした場合、得点が高かったことを明示的指導の効果と言っているのかどうかよく考える必要があるだろう。

これらの研究では明示的指導に効果があったという結論になっているが、明示的に文法説明を与えて演繹的に学習させることが SLA のプロセスに本当に効果があるのかどうかは、実験における指導のどの部分が学習を促進したのかをもっと丁寧に分析して結論を出す必要があるだろう。また、効果があっ

たという結果の方がインパクトが強いせいも、効果がなかったという報告は少ない。文法説明を含む明示的指導がどのような言語形式に効果があるのかだけでなく、効果がないのか、あるいは視点を変えて言うと、暗示的指導がどのような言語形式に効果的なのかということも併せて考えるべき重要な課題と言えるだろう。

### 5.6.2 文法説明はいつ行うのが効果的か

明示的演繹的指導の効果を主張している研究も詳細に検討した場合、必ずしもそうとは言えないことを指摘したが、Norris & Ortega(2000)のメタ分析で明示的指導の方が効果が高いことが示されている。しかし、Norris & Ortega(2000)の定義では文法説明が含まれることが明示的指導の条件であり、どのような形で文法説明が含まれているかは問題にならない。従って、メタ分析によって明らかになった明示的指導の優位性は、必ずしも伝統的文法指導である初めに文法を説明する明示的演繹的指導に効果があったことを意味するわけではない。本節では文法説明のタイミングの問題を考えてみたい。

文法説明をどのタイミングで行うかは演繹的か帰納的かという学習のプロセスに関わる問題であると同時に、中間言語文法を構築するプロセスの観点から見ると、インプット→気づき→理解→インテイク→文法知識の統合→アウトプットという流れのどこに働きかけるのかという問題でもある。本稿で取り上げた研究では、初めに文法説明与える演繹的な指導、意味重視の活動の最後にまとめとして文法説明を組み込んだ指導、訂正フィードバックとして文法説明を行っている研究、また、演繹的な文法説明と他の処遇を組み合わせた指導があった。

初めに文法を説明する指導はさらに FonFS (DeKeyser 1995; Robinson 1996 など)と FonF (Alanen 1995; De Graaff 1997 など)に分けられた。FonFS では文法そのものを学習することが目的とされる。一方、FonF での文法説明には意味重視の活動の中で出現する対象言語形式に対する学習者の気づきを促す役割が期待される。そして、訂正フィードバックや学習のまとめとして与えられる文法説明は、学習者が意味重視の活動の中で形成した中間言語文法の仮説を検証したり内在化したりするのを補助する役割を果たすと考えられる。

5.3 で明示的演繹的指導に他の処遇を組み合わせた指導について議論した。取り上げた研究の結果か

ら、暗示的フィードバックを含むルール発見の指示が文法説明と同等の効果があつたこと(Rosa & O'Neill 1999)、明示性が高いほど効果は高かつたが、文法説明は事前よりフィードバックとして与える方が効果的であること(Rosa & Leow 2004)、フィードバックを含むタスクが学習を促進すること(Sanz & Morgan-Short 2004)が示された。また、暗示的な意味重視の指導に明示的文法説明を組み込むことでより大きい効果が得られている(向山 2003, Muranoi 2000)ことから、文法説明にも一定の効果があると言えるが、向山(2004)では同時に目標言語能力の高い学習者には暗示的フィードバックを含むタスクだけでも十分な効果があることが示されている。

本稿で取り上げた研究は数が少ないため、文法説明をいつ行うのが効果的なのか、あるいは行う必要がないのかについて一般化することはできない。しかし、紹介したいくつかの研究結果は、文法説明は必ずしも必要というわけではないことや、タスクやフィードバックが重要な意味を持つことを示している。つまり、指導のはじめに文法説明を行う演繹的な指導より、むしろ帰納的学習の中で適切な明示性を持ったフィードバックを与えていくことの方が学習を促進させる可能性が高いことを示唆している。換言すると、FonFS ではなく FonF、もしくは FonF の中に FonFS を組み込むことが効果的であると言える。従って、意味重視の指導にどの程度の明示性で、またどのような方法で介入する指導が効果的なのかを検証することが今後の課題であろう。

### 5.6.3 どのような測定方法を用いるべきか

Norris & Ortega (2000)、Doughty(2003)は、先行研究のメタ分析で明示的指導の方が効果が高いという結果になったのは効果測定法に関係があると指摘している。この指摘に関連して、ここで転移適切性(transfer appropriateness)について森・井上・松井(1995)、Hulstijn(2003)に基づいて簡単に説明したい。

記憶の処理水準モデルでは、人間の情報処理過程には形態的処理のような浅い水準の処理から意味処理のような深い水準の処理まであり、処理水準が深くなるほど忘却されにくいと仮定している。しかし、テストの種類によっては実験時の処理が浅かつた方が成績がいい場合がある。Morris, Bransford & Franks(1977)は、実験時、保持テストそれぞれに音韻的処理と意味的処理の2水準を設けて実験を行ってこれを実証している。処理水準モデルで考えれば

実験時に深い処理である意味的処理をした場合の方が記憶に残ると予測される。しかし、Morris et al.(1977)では、保持テストが音韻的処理のものであつた場合は、実験時に意味的処理ではなく音韻的処理を行つた条件の方が成績がよかつた。つまり、意味的→意味的、音韻的→音韻的のように実験と保持テストでの処理水準が一致している場合の方が、意味的→音韻的、音韻的→意味的のように一致していない場合よりテスト結果が高くなつた。これを転移適切性効果といい、学習とその効果の測定タスクで要求される処理の方法が一致する場合に成績が高くなるということである。

この転移適切性効果を考慮して先行研究の結果を見た場合、本当に明示的指導の方が効果的だつたと言えるのだろうか。表2から分かるように、指導効果を1種類のテストだけで測定している研究が多い。特に Robinson(1996)のように、文を記憶する条件、文の意味を考える条件、規則を見つけだす条件、文法指導を受ける条件(すでに指摘したように学習は文法性判断)で行われたそれぞれの学習を文法性判断テストだけで評価をしたら、文法指導グループの得点が高くなるのは当然であろう。また、複数の方法で測定している研究もその多くが文法性判断テスト、多肢選択問題、空所補充問題など文法説明を受けた群の方が高得点になるような測定方法を用いている。このために必要以上に明示的指導に有利な結果となつていると考えられる。

それぞれの条件で行われた学習を公平に評価するためには転移適切性効果を考慮に入れた測定方法を用いることが必要である。しかし、明示的学習と暗示的学習に同等に敏感な測定方法の開発は事実上不可能であり、また、それぞれの測定方法がどのような知識を測っているのかという問題もある(DeKeyser 2003)。測定方法を1種類だけでなく複数にして理解問題や産出問題を取り入れたとしても、解答にあたって目標言語形式のプロセスが不可欠であるような問題になっていなければ、本当に学習が起つたかどうかは評価できない。また、即時発話で評価する場合、被験者にその能力があつたとしてもうまく目標言語形式を抽出できない場合もある(Doughty 2003)。これらの問題点を解決するために、今後の研究においてどのような測定方法を用いるべきか、また測定方法の妥当性を高めるためにはどうしたらいいのか検討が必要とされる。

以上、これまでの明示的指導に関する研究結果を統合し、明示的指導の効果、文法説明のタイミング、効果測定方法について述べ、今後検討すべき問題を指摘した。本稿ではメタ言語的要素を含んだ指導の効果について見てきたが、その中からは FonFS である明示的指導より、むしろ意味重視の指導の中で適切な明示性で言語形式に焦点を当てる指導の方が効果があることが示唆された。次章では指導の明示性という観点から、日本国内の日本語教育における FonF の可能性を検討したい。

## 6. 日本における FonF の可能性

3.2 で文法指導の分類枠組みについて説明した。Long & Robinson や Doughty & Williams の枠組みに当てはめると、従来の国内の初級日本語教育は構造シラバスに基づいた FonFS が多く行われてきたと言えるだろう。コミュニケーション中心主義からの揺戻しで、FonF に行き着いた欧米の外国語教育と、徹底的にコミュニカティブ・アプローチが追究されることがない日本語教育では状況が大きく異なっている。しかし、様々な目的で日本に定住している外国人の増加に伴って多様な日本語教育の展開が必要とされている現在、意味重視の指導の中で付随的に学習者の注意を言語形式に向けさせる FonF には大きな可能性があるだろう。

Doughty & Williams(1998b: 250)に言語形式と意味を統合する3つのモデルが示されている。

### モデル1

- ・言語形式の知識について「短く」明示的な指導
- ・短い介入(言語形式への注目)を伴う FonF 活動

### モデル2

- ・言語形式の知識についての明示的指導
- ・学習者が宣言的知識を理解
- ・コントロールされた中で宣言的知識を使って言語形式の集中練習(宣言的知識の手続き化のため)
- ・コミュニケーション活動の中で集中練習(自動化のため)

### モデル3

- ・明示的指導の有無に関わらず、言語形式と意味への注意を常に統合 (訳: 本稿筆者)

これらのモデルはどの程度明示的に学習者の注意を言語形式に向けさせるかという指導の明示性に関係している。明示性が高いのはモデル2で、1がそれに続き、3は暗示的な指導である。1番目は

Lightbown(1998)、2番目は DeKeyser(1998)が支持しているモデルである。Doughty & Williams の立場は3番目であるが、1番目のモデルも認めている。このモデルでは非常に短い文法説明が行われるが、それは続いて行われる意味重視の活動の中で言語形式に注意を向かせるためであり、中心となるのは意味重視の活動である。2番目のモデルでは最後の部分でコミュニケーション活動が行われてはいるが、文法説明の後、文脈から切り離された練習が行われているため FonFS とされている。この点で Doughty & Williams はモデル1、3とこのモデルは基本的な部分が異なるとしているが否定はしていない。しかしながら、このモデルは教室環境では効果が実証されていないと指摘している。

国内の日本語教育ではこの一番明示性の高いモデル2の手順で教室指導が展開されることが多いと思われる。モデル2は Doughty & Williams が FonF ではないとしているが、最後の自動化のためのコミュニケーション活動に FonF を組み込むことは容易であり、実際に行われているだろう。教室指導の目的はコミュニケーション能力の養成であり、言語形式の指導もコミュニケーションから切り離さずに行われることが望ましい。文法説明の後のドリルを外し、コミュニケーション活動の部分を充実させることによって、モデル2をモデル1に近づけるような方向は十分可能であろう。FonF は第二言語の習得メカニズムに基づいて提案されたものである。指導過程全体を FonF にできなくても特定の局面に取り入れることで、より効果的な指導が可能になるのではないだろうか。

さらに、学習の目的に照らして考えると、例えばビジネスや生活のためのタスク達成能力の養成が主目的となるような日本語教育ではタスク中心の指導、また、教科教育の中で行われる年少者の日本語教育やある程度の基礎を習得した段階の日本語教育では内容重視の指導を行うことが望ましい。そのような場では常にモデル3の方法で言語形式と意味を統合することも可能であろう。

どの程度の明示性を持った文法指導が最適なのかは、それぞれの教育現場で異なるだろう。しかし、どのような教育現場においても言語形式と意味・機能のマッピングを促進するために、文法指導を文脈から切り離すのではなく、できるだけ意味重視の活動の中に組み込んでいくことが必要である。そのよ

うな第二言語習得メカニズムに即した文法指導を実現することが、今後の日本語教育の目指す方向と言えよう。

## 7. まとめ

欧米では多くの文法指導研究が行われているが、日本国内では日本語を対象とした文法指導研究、特に FonF 理論の枠組みを取り入れた研究はあまり行われていない。しかし、白井(2002)は自然習得・教室習得という学習環境、Pienemann の発達段階、学習者の母語に注目して指導効果を検証することが必要であるとした上で、異なる学習環境、様々な母語、幅広い日本語能力の学習者がいる国内ではそのような研究が可能であることを指摘している。

また、村野井(2004)は今後の FonF 研究は、より説明妥当性の高い言語習得・言語運用理論及び言語理論に基づいて行われる必要があると述べている。そしてさらに、理論的枠組みの異なる研究アプローチ(認知心理学的アプローチ、心理言語学的アプローチ、言語学的アプローチなど)を融合して研究を進めていくことが必要であるとしている。これらの主張は FonF 研究を単なる指導方法の比較研究に終わらせず、理論に基づいた研究にしていくことが重要であるという指摘であろう。

日本語で FonF 研究を行う場合にどのような言語形式を対象とすべきかについては、すでに小柳(2002)がこれまでに行われた日本語の習得研究をリストアップして詳細に議論している。白井(2002)や村野井(2004)の指摘に沿った形で、これらの言語形式を対象として理論に基づく研究を行うことは十分可能である。そのような研究は外国語環境での日本語を対象にした研究結果と第二言語環境での結果を結びつけるだけにとどまらない、FonF 研究全体にインパクトを与えられるものであり、大きな理論的、教育的貢献に繋がると考えられる。以上のように日本での FonF 研究の可能性及び貢献は非常に大きく、今後盛んに行われるようになることが大いに期待される。

## 注

1. 本稿では「文法指導」と「文法説明」という用語を区別して扱う。「文法指導」は「文法説明」だけでなく、教室でのドリルやタスクなどの活動すべてを含むものとする。
2. 「第二言語」と「外国語」の両者を区別せず、第二言

語を外国語を包含する語として使用する。

3. 「教授法」という語は、ここでは method、approach、teaching に対応する語として用いている。
4. 小柳かおる氏からの私信によれば、Long 自身が講演で FonF を事前に計画してはいけないということではないと言っていたそうである。
5. 80 年以降に主要な論文雑誌に発表された指導の効果に関する 49 の実験研究を取り上げ、メタ分析という統計手法を用いて研究結果の比較を行っている。メタ分析では個々の研究をいくつかの変数に関して分類し、統計的な分析を行う。Norris & Ortega (2000)では、指導方法(FonF・FonFS・FonM)、指導の明示性(明示的・暗示的)を独立変数、指導の効果サイズを従属変数としている。効果の大きさは、明示的 FonF>明示的 FonFS>暗示的 FonF>暗示的 FonFS の順番であると示され、FonF であるか FonFS であるかより、指導の明示性の方が効果の大きさに影響しているようである。しかし、明示的指導に有利な測定方法が用いられていることが多いので、この結果の解釈には注意が必要だと述べられている。
6. 意識という言葉には生物的覚醒の意味から自己意識まで様々な意味がある。アウェアネス(awareness)というのは意識の一つのレベルである。Schmidt(1990)はアウェアネスを知覚(perception)、気づき(noticing)、理解(understanding)の 3 レベルに分け、インプットがインテイクに変化するためには「気づき」が必要であるとしている。「気づき」の対象は抽象的な規則や原理ではなく、インプット中の表層構造であると Schmidt(2001)で再概念化されていることもあり、必ずしもアウェアネスがルールに対するものである必要はない。
7. incidental には implicit との混同以外にも定義に関して様々な議論がある。詳しくは Hulstijn(2003)を参照のこと。
8. ルールの難易についての議論は小池(2002)を参照のこと。

## 参考文献

- 小池圭美 (2002) 「Focus on form と言語形式—海外における研究の外観と日本語習得研究への提言—」『第二言語習得・教育の研究最前線—あすの日本語教育への道しるべ—言語文化と日本語教育 2002 年 5 月増刊特集号』136-149.
- 小柳かおる (1998) 「条件文習得におけるインストラクションの効果」『第二言語としての日本語の習得研究』2, 1-26.
- 小柳かおる (2000) 「日本語教育における研究アジェンダと教育上の実践」『第 11 回第二言語習得研究会全国大会予稿集』34-40.
- 小柳かおる (2001) 「第二言語習得過程における認知の役割」『日本語教育』109, 10-19.
- 小柳かおる (2002) 「Focus on Form と日本語習得研究」『第二言語としての日本語の習得研究』5, 62-96.
- 小柳かおる (2004) 「教室第二言語習得研究と英語教育」

- 『英語教育』53, 8-11.
- 白井恭弘 (2002) 「第二言語における文法習得研究とその教育的示唆」『第二言語習得・教育の研究最前線—あすの日本語教育への道しるべ—言語文化と日本語教育 2002 年 5 月増刊特集号』20-27.
- 長友和彦 (1996) 「第二言語習得における顕在的知識と隠在的知識—インターフェイス・ポジションが構造シラバスに示唆するもの—」『細田和雅先生退官記念論文集 日本語の教育と研究』漢水社 189-200.
- 向山陽子 (2004) 「意味重視の指導に文法説明を組み込むことの効果—連体修飾節を対象として—」『第二言語としての日本語の習得研究』7, 100-120.
- 村野井仁 (2000) 「教室志向の第二言語習得研究：言語形式の焦点化(focus on form)インタラクション補強法と要約法による言語形式の焦点化」『第 11 回第二言語習得研究会全国大会予稿集』8-15.
- 村野井仁 (2004) 「第 2 言語習得研究としてのフォーカス・オン・フォーム」『明海大学大学院応用言語学研究科紀要応用言語学研究』6, 53-66.
- 森敏昭・井上毅・松井孝雄 (1995) 『グラフィック認知心理学』サイエンス社
- 柳町智治 (1998) 「第二言語習得研究と第二言語教授—これからの日本語教育のための一考察—」『北海道大学留学生センター紀要』2, 58-73.
- Alanen, R. (1995) Input enhancement and rule presentation in second language acquisition, In R. Schmidt (Ed.), *Attention & awareness in foreign language learning*, Honolulu: University of Hawaii Press, 259-302.
- Carroll, S. & Swain, M. (1993) Explicit and implicit negative feedback, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386.
- De Graaff, R. (1997) The Esperanto experiment: Effects of explicit instruction on second language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 249-297.
- DeKeyser, R. (1995) Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system, *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379-410.
- DeKeyser, R. (1998) Beyond focus on form: Cognitive perspective on learning and practicing second language grammar, In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 42-63.
- DeKeyser, R. (2003) Implicit and explicit learning, In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*, MA: Blackwell Publishing, 313-348.
- Doughty, C. (1991) Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization, *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-369.
- Doughty, C. (2003) Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement, In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*, MA: Blackwell Publishing, 256-310.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998a) Issues and terminology, In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 1-11.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998b) Pedagogical choices in focus on form, In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 197-261.
- Ellis, N. (1993) Rules and instances in foreign language learning: Interactions of explicit and implicit knowledge, *European Journal of Cognitive Psychology*, 5, 289-318.
- Ellis, N. (1994) Implicit and explicit language learning- An overview, In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, London: Academic Press, 1-31.
- Ellis, R. (1997) *SLA Research and Language Teaching*, New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001) Investigating form focused instruction, *Language Learning*, 51, 1-46.
- Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. (2001) Preemptive focus on form in the ESL classroom, *TESOL Quarterly*, 35, 407-432.
- Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. (2002) Doing focus-on-form, *System*, 30, 419-432.
- Gass, S. (1988) Integrating research areas: A framework for SLA studies. *Applied Linguistics*, 8, 329-350.
- Hulstijn, J. (2003) Incidental and intentional learning. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*, MA: Blackwell Publishing, 349-381.
- Izumi, S. (2003) Comprehension and production processes in second language learning, *Applied Linguistics*, 24, 168-196.
- Koyanagi, K., Moroishi, M., Muranoi, H., Ohta, M. & Shibata, N. (1994) Negative feedback and the acquisition of Japanese conditionals, Poster presented at the Second Language Research Forum, Montreal: McGill University.
- Krashen, S. (1985) The Input hypothesis, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Harlow, UK: Longman, 1-32.
- Lightbown, P. M. (1998) The importance of timing in focus on form, In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 177-196.
- Long, M. H. (1983) Does instruction make a difference?, *TESOL Quarterly*, 17, 359-382.
- Long, M. H. (1988) Instructed interlanguage development, In L. Beebe (Ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*. Cambridge, MA: Newbury House, 115-141.
- Long, M. H. (1991) Focus on form: A design feature in language teaching methodology, In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam: John Benjamins, 39-52.
- Long, M.H. & Robinson, P. (1998) Focus on form-Theory,

- research, and practice, In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 15-41.
- Loschky, L. & Bley-Vroman, R. (1993) Grammar and task-based methodology, In S. M. Gass & G. Crookes (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*, Clevedon: Multilingual Matters, 123-167.
- Moroishi, M. (1998) Explicit vs. implicit learning: The case of acquisition of the Japanese conjectural auxiliaries, Unpublished Ph. D. dissertation, Georgetown University, Washington, DC.
- Moroishi, M. (2003) Learning simple and complex rules: Acquisition of Japanese location particles and conjectural auxiliaries, 『日本語科学』 14, 54-72.
- Morris, C. D., Bransford, J. D. & Franks, J. J. (1977) Levels of processing versus transfer appropriate processing, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 519-533.
- Muranoi, H. (1995) The impact of interaction enhancement on the acquisition of Japanese post positions, A pilot study reported in Muranoi (1996: 90-91).
- Muranoi, H. (1996) Effects of interaction enhancement on restructuring of interlanguage grammar: A cognitive approach to foreign language instruction, Ph. D. dissertation, Georgetown University, Washington, DC.
- Muranoi, H. (2000) Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms, *Language Learning*, 50, 617-673.
- Nagata, N. (1993) Intelligent computer feedback for second language instruction, *Modern Language Journal*, 77, 330-339.
- Nagata, N. (1997) The effectiveness of computer-assisted metalinguistic instruction: A case study in Japanese. *Foreign Language Annals*, 30, 187-200.
- Nagata, N. & Swisher, M.V. (1995) A study of conscious-raising by computer: The effect of metalingual feedback on second language learning, *Foreign Language Annals*, 28, 337-347.
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2000) Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis, *Language Learning*, 50, 3, 417-528.
- Robinson, P. (1996) Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions, *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 27-67.
- Rosa, E. & O'Neill, M. (1999) Explicitness, intake, and the issue of awareness, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 511-556.
- Rosa, E. & Leow, R. (2004) Computerized task-based exposure, explicitness, type of feedback, and Spanish L2 development, *The Modern Language Journal*, 88, 192-216.
- Sanz, C. & Morgan-Short, K. (2004) Positive evidence versus explicit rule presentation and explicit negative feedback: A computer-assisted study, *Language Learning*, 54, 35-78.
- Schmidt, R. (1990) The role of consciousness in second language learning, *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (1994) Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics, *AILA Review*, 11, 11-26.
- Schmidt, R. (2001) Attention, In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.
- Skehan, P. (1998) *A cognitive approach to language learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Spada, N. (1997) Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research, *Language Teaching*, 30, 73-87.
- Swain, M. (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible output in its development, In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*, Cambridge: Newbury House, 235-253.
- Swain, M. (1998) Focus on form through conscious reflection, In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 64-81.
- VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993) Explicit instruction and input processing, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-241.

むこうやま ようこ／お茶の水女子大学大学院 応用日本語論講座  
mukouyama@mte.bigloge.ne.jp

# The effects of explicit formal instruction in L2 grammar teaching

MUKOUYAMA Yoko

## Abstract

This paper aims to outline a framework of research that needs to be done on grammar teaching for Japanese as a second language by reviewing the major research carried out in Europe or America. First, the historical background of the notion of Focus on Form (FonF) is explained, which is one of the approaches of grammar teaching that have been drawing attention in the field of second language acquisition research and second language education. Second, the definition of FonF that differs among some researchers is analyzed. The main focus of this paper is on the experimental and quasi-experimental research about the effect of explicit formal instruction. Lastly this paper summarizes the findings of these studies and points out the issues to be considered for carrying out the further research, and also indicates the orientation of the research and pedagogy that adopt the theory of FonF in Japanese language education.

【Keywords】 Focus on Form, explicit instruction, implicit instruction, grammar explanation, task-essentialness

(Department of Applied Japanese Linguistics, Graduate School, Ochanomizu University)