

暗示的フォーカス・オン・フォームと明示的文法指導： 日本人学習者の正確さと流暢さへの効果について

所属校：東京都立深川高等学校

氏名：村上 猛

派遣先：早稲田大学大学院

キーワード：明示的文法指導・暗示的フォーカス・オン・フォーム・正確さ・流暢さ

I 研究の目的

学習指導要領で実践的コミュニケーション能力という言葉が示されているように、英語の筆記試験で高得点を取るための力だけではなく、実際のコミュニケーションにおいて活用できる実践的な英語力の養成が現在の英語教育に求められている。この流れを受けて学校では、コミュニケーションを基軸とした指導法へと急速に移行したが、上級学校進学のための試験対策とのギャップに戸惑いを感じながら指導している教師も少なくないだろう。学習指導要領が示す実践的コミュニケーション能力を育成しつつ、現実的課題である上級学校進学のための試験に対応できる英語力も身につけさせるためには、どのように指導していくことが効果的なのであろうか。

本研究はこのような実践に結びつく課題解決の一助となることをねらいとしている。関連の先行文献研究を積み重ねながらねらいを絞り込んで具体化していくにつれ、「EFL の Structure-based syllabus の教室環境で、文法項目を定着させ、かつ、それが正確で流暢なスピーキングに使えるようにするためには、明示的な教え方と暗示的な教え方のどちらを先にすべきか、を調べる」という研究目的にたどりついた。さらにこの研究目的をかなえるために、「明示的の文法指導を暗示的なフォーカス・オン・フォーム (FonF) の前に行う場合と後に行う場合とで、正確さや流暢さに差が出るか？」というリサーチ・クエスチョンを設定した。このリサーチ・クエスチョンに対する結果を得て、考察を加えることで、本研究目的への示唆が得られ、実践的課題解決の一助となると考える。

II 研究の方法

より正確なデータを得るため、2つの実験を行った。実験1では既習文法項目として時制を目標文法項目に取り上げた。実験2では新出文法項目として関係代名詞の所有格を目標文法項目に取り上げた。すなわち、2つの実験の違いは、扱う目標文法項目が、被験者に

とって既習文法か新出文法か、という点である。

両実験とも長期休業中の講習の一つとして開講し、希望者を募った。参加希望者を筆記文法テストの正答率によって等質の2グループA、Bに分け、グループAには最初に明示的の文法指導を行ってから暗示的の FonF タスクを与えた。反対にグループBには最初から暗示的の FonF タスクを与え、まとめとして明示的の文法指導を行った。なお、比較研究実験で問題となりうる教育的配慮に関しては、本研究はグループA、グループBどちらかが統制群または実験群というわけではなく、同じ内容の指導を異なった順番で与えるということであり問題は無い。

両実験とも講習の約1カ月前にプレテスト（筆記文法テスト）を実施した。最終日にポストテストを行い、筆記文法テストの得点、スピーキングの正確さと流暢さの3観点についてグループ間（グループAとグループB）とグループ内（プレテストとポストテスト）の差を比較した。

筆記文法テストの問題は自作問題を使用し、得点率についてグループ間およびグループ内で比較した。スピーキングの正確さはPicaのTLUを活用して、そのパーセンテージを比較した。また、スピーキングの流暢さは、目標文法項目を使用せざるをえないように作成した描写テストを被験者に与え、3分間当たりのシラブル数を比較した。

III 研究の結果

1 実験1

目標文法項目として、被験者にとって既習文法項目である「時制（現在形、過去形、未来形、進行形、現在完了）」を取り上げた。結果としては、筆記文法テストの得点、スピーキングの正確さ、流暢さの3観点全てにおいて、グループ間、グループ内ともに有意差は見られなかった。

2 実験2

目標文法項目として、被験者にとって新出文法項目

である「関係代名詞の所有格 (whose)」を取り上げた。

結果としては、筆記文法テストの正答率では、両グループとも、グループ内の伸びに有意差が見られた。スピーキングの正確さに関しては、グループ A のみ、グループ内の伸びに有意差が見られた。さらに流暢さに関しても、グループ A のみ、グループ内の伸びに有意差が見られた。

IV 考察

1 考察

(1) 実験 1

実験 1 では、筆記文法テストの正答率、スピーキングの正確さ、流暢さの全ての観点において有意差は見られなかった。つまり『既習文法項目の場合、明示的文法指導を暗示的 FonF の前に行っても後に行っても、正確さや流暢さに差は無い』と結論づけられよう。先行研究で Schmidt (1990) は、「学習者が耳や目を通して入ってくる言語項目に気づくこと、つまり、「注意」を向けることが、第二言語習得の最初のプロセスである」と言っているが、その気づきには、「意識的な気づき」と「偶発的な気づき」がある (村野井, 2009)。実験 1 は、既習文法項目であることや意味中心のタスク中にも FonF によって暗示的に既習文法項目に注意を向けていることから、グループ B は 目標文法項目の時制に対し「偶発的な気づき」を起こしていたのではないかと考察した。このグループ B の「偶発的な気づき」と、グループ A の明示的文法指導による「意識的な気づき」とで、両グループの暗示的 FonF タスクの性格の差が弱まってしまった、と考えられるだろう。アンケートによる調査では、グループ B の被験者は「さっき話したのはこれかあ！…と会話をしてからだと良くわかった」などと回答しており、これらの考察と一致している。まとめると、「既習文法項目」の場合にグループ間で有意差が見られなかったのは、すでに知っている文法項目であることなどが理由となって、種類は異なるけれども両方のグループに「気づき」が起こり、結果として両グループの暗示的 FonF タスクの性格の差が弱まったため、という考察になった。

(2) 実験 2

結果的にグループ A は、筆記文法テストの正答率、スピーキングの正確さ、流暢さの全ての観点でグルー

プ内の伸びに有意差が見られた。一方グループ B では、有意差が見られたのは筆記文法テストの正答率だけだった。したがって、『新出文法項目の場合、明示的文法指導を暗示的 FonF の前に行う方が、正確さや流暢さにより効果がある。』と結論づけられよう。要因として、新出文法項目の場合、グループ B は目標文法項目に関する既習知識が無いいため、暗示的な指導だけでは質・量ともに「偶発的な気づき」を引き起こすのに不十分であったと考えられるだろう。これは Hulstijin (2001) の、「言語項目の習得を決定するのは情報の“質”と“頻度”である」という主張でもサポートされる。その結果として、明示的文法指導と暗示的 FonF の順序の違いによって生じる暗示的 FonF の性格の差がそのまま残り、実験 2 の結果となったのだろう。そして、グループ B は「気づき」がほとんど無いままタスクが終了してしまったために、スピーキングの正確さや流暢さに伸びが無かったのかもしれない。暗示的 FonF タスク終了後に明示的文法説明によって“意図的な学習”に取りかかることで、「意識的な気づき」が促進され、さらに練習問題を行ったために、「筆記文法テストの正答率」だけはグループ内で有意に伸びたのだろう、と考察する。

2 結論

2つの実験結果を以下に2つにまとめる。

(1) 新出文法項目の場合は、明示的文法説明を導入として、暗示的 FonF の前に行う指導手順が、文法項目の定着、正確で流暢なスピーキングのそれぞれにとって、効果的である。

(2) (1) の手順で得られた明示的知識が、既習文法知識として、意識的または偶発的に学習者の「気づき」を促す一助となることで、以後の学習においては明示的文法説明のタイミングによる差が無くなる。

この2点により、本研究の目的に対し、「EFL の Structure-based syllabus の教室環境で、文法項目を定着させ、かつ、それが正確で流暢なスピーキングに使えるようにするためには、explicit な教え方を先にする方が、効果的である」という結論を得た。

今回の研究結果は、1～2時間程度の授業計画を立てる際の示唆を含むと思われる。目標文法項目によって、どのように授業を組み立てていくかを判断する際のの一助となるだろう。