

## 科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 26 年 6 月 16 日現在

機関番号：13801

研究種目：基盤研究(B)

研究期間：2010～2013

課題番号：22320101

研究課題名(和文)第二言語習得の研究成果に基づく効果的な英語教授法・指導法の開発

研究課題名(英文)Development of methodology in teaching of foreign language based on SLA research

研究代表者

白畑 知彦 (SHIRAHATA, TOMOHIKO)

静岡大学・教育学部・教授

研究者番号：50206299

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 10,800,000円、(間接経費) 3,240,000円

研究成果の概要(和文)：我々4名の研究者は、この4年間の研究期間において、明示的指導(EI)と明示的修正フィードバック(ECF)が、日本の教室で英語を学習する学習者にどの程度効果的であるのか、数多くの実験結果を通して研究を続けてきた。その成果も研究発表の形で国内外の学会において公表してきた。実験の結果、EIとECFはどの文法項目に対しても同等には効果的ではないこと、同じ教え方をしても学習者の習熟レベルによって効果が異なってくること、などを明らかにした。そしてそれらの研究成果を「11の仮説」として提出した。本科研費の研究成果は2015年度内に一冊の書物として公表する予定である。

研究成果の概要(英文)：Research on explicit instruction and explicit corrective feedback from foreign language instructors have been actively investigating in the field of second language acquisition. The main purpose of the study is to clarify how explicit instruction and corrective feedback influence second language learners' language proficiency. The research question is whether the production of non-target like language by a learner would be improved in some manner and is then adapted to enhance subsequent grammar production. All the research findings and the application to foreign language teaching will be published as a book in 2015.

研究分野：人文学

科研費の分科・細目：言語学・外国語教育

キーワード：第二言語習得 明示的指導の効果 明示的誤り訂正 学習者の習熟度 修正フィードバック 長期的効果 短期的効果

### 1. 研究開始当初の背景

外国語を学ぶ際、我々はいろいろな誤り (error) をする。誤りは外国語学習者にとって避けられないものではある。しかし、教師が適切に対処することで、誤りをする期間を短縮することは可能なのではないだろうか。本研究の目的は、日本の教室で英語を学ぶ学習者の多様な誤りに対し、効率の良い対処方法 (つまり、教授法) を見出すことである。第二言語習得研究からの知見を活用し、具体的な指導方法を提案したい。その方向性として、現在、各文法項目の特徴別に、学習者への教え方を変えて行く方法が有効ではないかという仮説を持っている。特に、文法の明示的説明や否定証拠の積極的利用について研究したい。全国には英文法が苦手な学習者が大勢おり、そのため英語学習が嫌いになっている。英語 (外国語) 学習を生涯楽しむためにも、文法嫌いを減らしたい。これが本研究における我々の究極的な目的である。

### 2. 研究の目的

日本の外国語 (英語) 教育で、コミュニケーション能力向上の必要性が叫ばれて久しい。現代社会において、外国語でのコミュニケーション能力を身につけることは重要である。しかし、そのような能力を身につけるための下地となる能力は文法能力と語彙能力だと思われる。基礎・基本として、両者は同程度に重要であるが、本研究では「文法能力の向上」に的を絞って研究を進めて行きたい。

「文法は適当に使っても通じるから、間違いを恐れず積極的に英語を話して行くべきだ」という意見は、確かに一理ある。しかし、いつまでもブロークンな英語しか話せないでいるのは、学習者の年齢が高くなるほどストレスを感じるようになる。さらに、誤りの多い英語は、当然、話者の意図を聞き手に正確に伝達しにくくなり、加えて、その話者の品格にも関わる問題ともなってくる。臨界期仮説について縦断的に調査した Schmidt (1984) や Ladiere (2006) などの研究から、成人の場合、教室できちんと文法学習をした経験が、

その後の第二言語の「正確さ」のみならず、総合的言語能力に大いに影響してくることが判明している。したがって、「流暢さ」や「積極性」と並行して、我々は「正確さ」も求める英語教育を目指すべきである。そのためにも学習者の誤りへの効率の良い対処法は重要な鍵となってくる。

### 3. 研究の方法

これまでの外国語としての英語の文法指導研究において、否定証拠 (つまり、「英語ではこのように言うことは間違いである」ことを、教師が学習者に明示的に教えること) は、ほとんど役に立たないと考えられてきた。その根拠は、第二言語習得の「文法形態素習得順序」研究 (Dulay & Burt 1974, Hakuta 1974, Makino 1981, Koike 1983, Shirahata 1988 他) と、「否定証拠の学習効果の検証」研究 (White 1991, Lightbown 1983) からの結果に依っている。これらの研究は、英語学習において、自然な習得順序が存在するため、外部 (教師) から否定証拠を与えても (つまり、教師が学習者の誤りを一生懸命明示的に訂正しても)、その自然な習得順序を変えるほどには効果がないということである。

しかし、ここで疑問に感ずべきことは、「自然な習得順序」は、すべての文法領域に当てはまるのだろうか、ということである。文法形態素の習得順序研究は、どれも、10 個余りの英語の文法形態素のみを扱った、「限られた文法項目」を対象としている。加えて、否定証拠は効果がないことの検証研究も、実はその数は少なく、さらに調査項目数も少ない。White (1991) や Lightbown (1983) が扱った文法項目は、それぞれ、「副詞の位置」、「進行形-ing と名詞の複数形-s」のみである。また、調査内容自体にも問題がある。例えば Lightbown (1983) では、明示的に教えても、長期的には進行形と名詞複数形の学習困難度の順序が変わらないと主張したが、それは否定証拠を与えることが進行形の学習にも効果がないことを実証したわけではない。つまり、第二言語習得に

おける自然な習得順序の存在と、否定証拠の効果の有無との関係は未だ不明確なのである。例えば、習得が早い項目であっても、否定証拠の効果はあるかもしれない。以上の論考に基づき、我々の知る限り、これまでの先行研究では、否定証拠が学習者のおかすあらゆる種類の誤りに対して、全て効果がないことを実証的に示した研究結果は未だ存在せず、したがって、否定証拠が学習者に役立たないとは言えないという結論にたどり着く。

外国語教授理論においても、これまで数多くの方法論が考案されてきた。例えば、Krashen (1985)によるインプット仮説、Swain (1985)によるアウトプット仮説、Long (1983)による相互交流仮説、Doughty & Williams (1998)らによるフォーカス・オン・フォームなどがある。しかし、横田(2007)や白畑(2008)で指摘するように、これらの方法論の最大の問題点は、それぞれの研究者達が、自らが支持する教授理論が外国語学習のあらゆる領域に均一に効果的であるかのように主張している点である。例えば、「言い直し(recast)」などのフィードバックの有効性を主張する研究報告を読むと、ある特定の文法項目(例:動詞の過去形、名詞の複数形や受動態など)のみを実験材料にし、そこから得られたデータを過度に一般化することで、提案する教授法の優秀性を主張しているものが多い。しかし、言語学的な観点から見れば、文法項目によってその特性は異なる。また、同じ「文法形態素」という範疇には属するものの、日本語母語話者が英語の冠詞や名詞複数形の習得に対して感じる困難さと、動詞の過去形や三単現の-sに対して感じる困難さは異なると思われる(実際、Yoshimura & Nakayama (2009)や白畑(2010)の研究では、前者は上級者になっても依然と間違える項目で、後者は誤りをしなくなる項目である)。各文法項目が持つ特性が異なるのであるから、その特性に応じた指導法があるはずだと考える方がより自然なのではないだろうか。しかし、外国語教授

の先行研究において、文法項目別に異なる指導法を提案した論文はこれまでのところ皆無に等しい。

明示的説明による否定証拠の提示は、それが有効に働く項目と、あまり有効に働かない項目があることを実証的に示した研究を1例紹介したい。白畑(2008)は、大学生を被験者に、4月の時点で自由英作文の中で誤りの多かった because、recently、属格('s)、

三単現(-s)と動詞の過去形(-ed)の5項目の用法について、均等に時間をかけ、被験者に二回の授業で、その用法を説明(直接文法指導)した。その後、7月と翌年2月に被験者の書いた自由英作文を再び分析し、5項目の誤りの比率がどう変化したか算出した。その結果を図1に示す。図1から、直接文法指導を与えると効果がある項目と、そうでない項目があることがわかる。効果的だったと考えられる項目は、because と recently であり、そうでないものは、三単現と動詞の過去形であった。属格はその中間的な位置づけである。

#### 4. 研究成果

- (1) L2 学習者の誤りに対する教師の働きかけ(明示的指導)は短期的には多くの項目に対して効果的である。
- (2) しかし、長期的には、有効である項目と、そうでない項目がある。つまり、誤り訂正は全ての項目に同質に効果的ではない。
- (3) 長期的に有効でない項目は、文法的な機能を伝えることを主とする項目、有効である項目は、意味の伝達が含まれる項目である。
- (4) 明示的指導によって、文法形態素の難易度順を変えることはできない。
- (5) 誤り訂正の効果も低く、習得が最困難になる項目は、母語転移の影響に依るといっても、その項目の内部規則の複雑さが原因となっている。

- (6) ある単一の文法項目であっても、その内部の下位用法により習得の困難度に差が生じる。
- (7) 概念的な難しさではなく、形式的な学習をすることが中心となるものには反復練習が有効である。
- (8) 誤り訂正の有効性は学習者の習熟度と関係が大きい。
- (9) 誤りをほとんどしない項目もある。
- (10) 習熟度が上がれば、多くの誤りが自然に減っていく。
- (11) 習熟度が非常に高くなっても誤りが全てなくなるかはわからない。

#### 5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

〔雑誌論文〕(計4件)

- (1) 白畑知彦 (2013) 「否定証拠を中心とした明示的英文法指導の効果検証 - 予備的調査 - 」 『教科開発学論集』第1号 pp.163-172. 愛知教育大学・静岡大学共同教科開発学専攻. 査読有
- (2) 白畑知彦・横田秀樹 (2013) 「明示的文法説明の有効性と限界 - 物質名詞の単数形・複数形の習得を例にとって - 」 『中部地区英語教育学会紀要』第42号, pp.1-8. 査読有
- (3) Shirahata, T., Shibata, M. & Taffener, R. (2013). "Effects of explicit instruction on the semantic role of English sentence-initial subjects: A case of Japanese EFL learners." *HICE2013 Proceedings*, 1129-1143. 査読有
- (4) 白畑知彦 (2011) 「文法項目別・習熟度別指導法の提案 - 実験データを踏まえて」 『英語教育』第60巻7号(2011年10月号) pp.19-21. 査読無

〔学会発表〕(計6件)

- (1) Shibata, M. & Shirahata, T. (2013).

"Perceptual gap between teachers' intention and students' comprehension of grammar instructions." Talk at HICE2013. Honolulu, Hawaii. January 9<sup>th</sup> 2013.

- (2) Shibata, M., Shirahata, T. & Taffener, R. (2013) "Limited effect of focused corrective feedback on the accuracy of targeted verb morphemes in L2 writing by Japanese EFL learners." Talk at EuroSLA 2013. University of Amsterdam. August, 2013
- (3) Shirahata, T., Shibata, M. & Taffener, R. (2013). "Persistency of morpheme acquisition sequence in contrast to metalinguistic explanations and direct written correct feedback for Japanese EFL learners." Talk at ALAK. Busan University of Foreign Studies. October 5, 2013.
- (4) 柴田美紀・白畑知彦 (2012) 「日本人英語学習者の主語卓越構文の習得における否定証拠の効果」全国英語教育学会でのポスター発表 8月4日 愛知学院大学
- (5) 白畑知彦 (2010a) 「英語の主語について明示的に教えてみる」課題別研究プロジェクト：第二言語習得研究成果の英語教育への応用(代表：横田秀樹)中部地区英語教育学会石川大会での口頭発表
- (6) 白畑知彦 (2010b) 「高校生への英語比較表現の指導方法の考察」課題研究フォーラム「学習者の誤りへの対処法についての実証的研究 どのような支援が効果的か」(2年目, 中部地区英語教育学会, 代表：白畑知彦)全国英語教育学会での口頭発表 8月7日 関西大学千里山キャンパス

〔図書〕(計1件)

- (1) 白畑知彦 (2012) 「第二言語習得における

否定証拠の効果：主語卓越構文の習得を  
題材に」『理論言語学の可能性』畠山雄二  
(編著) pp. 157-168. 東京：開拓社

## 6. 研究組織

### (1) 研究代表者

白畑 知彦 (SHIRAHATA, Tomohiko)

静岡大学・教育学部・教授

研究者番号：50206299

### (2) 研究分担者

横田 秀樹 (YOKOTA, Hideki)

静岡文化芸術大学・人文社会学部・教授

研究者番号：50440590

### (3) 連携研究者

坂内 昌徳 (BANNAI, Masanori)

東北学院大学・教養学部・准教授

研究者番号：60321387

### (4) 連携研究者

柴田 美紀 (SHIBATA, Miki)

広島大学・総合科学研究科・准教授

研究者番号：90310961