

文法指導の分類

島田 勝 正

言語知識には暗示的知識と明示的知識の2種類がある。教室における文法指導で得た明示的知識が、実際のコミュニケーション場面で必要な暗示的知識になるのかどうかについては、(1) 明示的知識は暗示的知識には変化しないというインターフェイスなしの立場、(2) 練習により、明示的知識は暗示的知識に質的に変化するという強いインターフェイスの立場、そして、(3) 明示的知識がインプットへの気づきを促進する役割を果たし、習得過程のスピードアップに貢献すると主張する弱いインターフェイスの立場がある (Ellis & Shintani, 2014, pp. 94-95)。本稿では、(3) の弱いインターフェイスの立場で文法指導の分類を試みる。

1. フォーカス・オン・フォームとフォーカス・オン・フォームズ

第二言語教育の長い歴史を振り返るとき、指導法の変遷は左右に振れる振り子にたとえられる。言語の形式と意味のいずれを重視するかによって、その指導法は移り変わってきた。形式と意味は、それぞれ、文法とコミュニケーションに言い換えることもできる。一般的に、新しい動きは既存の方法に対する反動として起こるものである。コミュニケーションを重視す

キーワード：文法指導，分類，フォーカス・オン・フォームとフォーカス・オン・フォームズ，暗示的指導と明示的指導，指導方法

る言語教育 (Communicative Language Teaching) は、言語を一組の構造としてみる考えに対する反動として発展してきた (Brumfit & Johnson, 1979, p. 3)。しかし、近年は、コミュニケーション重視の潮流の中で意味の方に振れていた振り子が、形式(文法)の方に戻ってきたといわれている。ただし、元の形式偏重に一気に戻ったわけではない。

第二言語指導は、まず、形式に焦点を当てた指導 (Form-Focused Instruction) と、意味に焦点を当てた指導 (Meaning-Focused Instruction) に大きく分けることができる。さらに、形式に焦点を当てた指導は、フォーカス・オン・フォーム (Focus on Form) と、フォーカス・オン・フォームズ (Focus on Forms) に区分することができる。形式に焦点を当てた指導と意味に焦点を当てた指導の重複する部分がフォーカス・オン・フォームになる。したがって、フォーカス・オン・フォームは、コミュニケーションの中で意味に焦点を当てながらも、必要に応じて、随時、形式にも焦点を当てる指導ということになる。このように、第二言語指導は、形式と意味のいずれに焦点を当てるかの度合いによって、3つのオプションに区分することができる (図1)。そして、振り子の振れ幅の両極端の間に、形式と意味のいずれをどれだけ重視するかによって、いくつかの文法指導オプションが並んでいる。

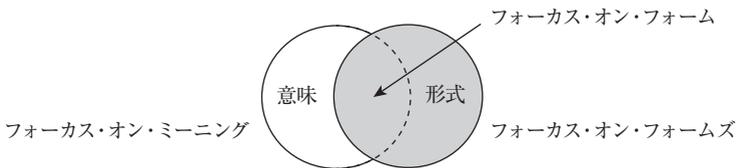


図1：フォーカス・オン・フォームとフォーカス・オン・フォームズ
(Ellis, 2001; Loewen, 2011 に基づく)

文法指導の分類

フォーカス・オン・フォームズとは、伝統的な文法指導をさす。したがって、フォーカス・オン・フォームズでは、明示的に文法規則を事前に提示し、その形式のエクササイズを行う。また、フォーカス・オン・フォームズでは、教える内容が個別の項目に分離していて、その項目が使われる文脈から独立している。これらの項目をブロックのように一つひとつ積み上げることによって文法体系が構築されていくという立場である。この立場は、構造シラバス (structural syllabus)¹を用いるので、取り扱う言語形式は生徒のコミュニケーション上のニーズと直接に関連しているわけではない。

これに対して、言語はコミュニケーションの道具であるという考えに基づき、タスク基盤シラバス (task-based syllabus) を用いて、コミュニケーション活動の中で意味に焦点を当てることを第一義としながらも、必要に応じて言語形式にも注意を向けさせるというのがフォーカス・オン・フォームの考え方である。言語形式に注意を向けさせる必要があるのは、生徒が間違った場合である。教師は、コミュニケーション活動の中で、生徒の間違った発話に訂正フィードバックを与えて形式に注意を向けさせる。したがって、フォーカス・オン・フォームは第一義的には意味に焦点を当ててはいるが、形式への焦点のシフトは必要に応じて起こるといふ、偶発的で (incidental)、随時的な (spontaneous) ものである。表1はフォーカス・

表1：フォーカス・オン・フォームとフォーカス・オン・フォームズの基本的な違い (Ellis, 2012, p. 272 を一部改変)

	フォーカス・オン・フォーム	フォーカス・オン・フォームズ
指向性	コミュニケーションの道具	言語研究の対象
学習の生起	偶発的	意図的
注意の焦点	意味 (message)	形式 (code)
シラバスの種類	タスク基盤シラバス	構造シラバス
指導方法	タスク	エクササイズ

オン・フォームとフォーカス・オン・フォームズの基本的な違いをまとめたものである。

Long (1991) は、もともとコミュニケーション上の問題に対応した訂正フィードバックなどの反動的な (reactive) 指導をフォーカス・オン・フォームとよんでいたが、Ellis (2001) は先行的な (proactive) 指導もフォーカス・オン・フォームの中に含めるようになった。つまり、表2に示すように、フォーカス・オン・フォームは、コミュニケーション活動中の生徒の問題点に対応するために起こった訂正フィードバックのような偶発的なものだけでなく、予測される困難や問題を事前にケアしておくという計画的な (planned) ものも含む。

計画的なフォーカス・オン・フォームでは、問題となると思われる形式を事前に特定し、それをインプットの中に集中的に配置したり、アウトプットの中で特定の形式を産出させたりして気づきをうながすというものである。計画的なフォーカス・オン・フォームでは、目標となる形式は1つで、それが繰り返し何度も出てくる。一方、偶発的なフォーカス・オン・フォームでは、目標となる形式が特に決まっていないため多岐にわたる。したがって、それぞれの形式に注意が向けられる回数は多くはない (Ellis, 2001, p. 16; Loewen, 2011, pp. 583-584)。

計画的であれ、偶発的であれ、フォーカス・オン・フォームは意味に焦

表2：フォーカス・オン・フォームとフォーカス・オン・フォームズにおける注意の焦点と分布 (Ellis, 2001, p. 17 を一部改変)

用語	注意の主たる対象	対象となる文法項目の分布
フォーカス・オン・フォームズ	形式	特定の項目に集中
フォーカス・オン・フォーム	計画的	特定の項目に集中
	偶発的	広範囲に分散
フォーカス・オン・ミーニング	意味	対象なし

文法指導の分類

点を当てた文脈の中で起こる。この点において形式に焦点を当てたフォーカス・オン・フォームズと異なる。ちなみに、フォーカス・オン・ミーニングでは、意味に焦点を当てており、対象となる文法項目はない。

本稿では、フォーカス・オン・フォームとフォーカス・オン・フォームズの両方を扱う。ナチュラル・アプローチ (Natural Approach) やイマージョン・プログラム (immersion program) などの意味に焦点を当てた指導は、言語形式には注意を向けないので、本稿では取り扱わない。

2. 暗示的指導と明示的指導

前節では、形式と意味のいずれに焦点を当てるかという観点から、文法指導オプションを分類した。本節では、言語形式にどのように焦点を当てるかという観点から、文法指導を分類する。文法指導の方法には明示的指導 (explicit instruction) と暗示的指導 (implicit instruction) の2種類がある。明示的指導は意図的学習 (intentional learning) をうながし、暗示的指導は偶発的学習 (incidental learning) を期待する。

暗示的指導では、言語形式に注意を引きつける (attract) 指導を重視する。生徒の注意を引きつけている主体は言語形式そのものである。生徒が形式に注意を引きつけられるのは、その形式が目立っている (salient) からである。言語はコミュニケーションの道具としてとらえているから、形式に焦点を当てる文法指導は、コミュニケーションの支障とならないように、必要に応じて偶発的に随時行われる。目標形式はコミュニケーション活動といった文脈の中で提示され、自由な使用が奨励される。よって、規則の説明や文法用語の使用はない。

これに対し、明示的指導では、言語形式に学習者の注意を導く (direct)。注意を導いている主体は教師である。注意を「導く」という表現には、教師の強い働きかけが感じられる。明示的指導では、言語は言語学のように

表3：暗示的指導と明示的指導（De Graaff & Housen, 2009, p. 737 に基づく）

暗示的指導	明示的指導
言語形式に注意を引く	言語形式に注意を導く
言語はコミュニケーションの道具である	言語は研究の対象である
偶発的で随時に行われる	計画的で事前に決定されている
コミュニケーションの支障とならない	コミュニケーションの支障となる
目標形式は文脈の中で提示される	目標形式は文脈から分離して提示される
規則の説明や文法用語の使用はない	規則の説明や文法用語の使用がある
目標形式の自由な使用を奨励する	目標形式の統制された練習を含む

研究の対象としてとらえられている。したがって、目標形式は計画的に文法（構造）シラバスによって事前に決められている。そして、目標形式は文脈から分離した単一文として提示される。目標形式の規則の説明があり、その際には文法用語が使用される。その結果、コミュニケーションの流れを止めてしまう場合がある。練習では目標形式の制御された文型練習を含む（表3）。

3. 指導方法による分類

(1) 指導方法による分類

いままでみてきた2つの分類は、どちらかという理論的なもので、そのまま教室における文法指導を分類するために使うことは難しい。そこで、実際の教室における文法指導と密接に関連した、指導方法による分類を次に示す²。

形式に焦点を当てた指導は、図2に示すように、まず、言語形式に注意を向けさせる先行的指導と、生徒の問題に対応する反応的指導に分類される。そして、先行的指導は意識化指導と言語処理指導に大別される。意識化指導は演繹的な文法説明と帰納的な意識化タスクを含む。言語処理指導

文法指導の分類

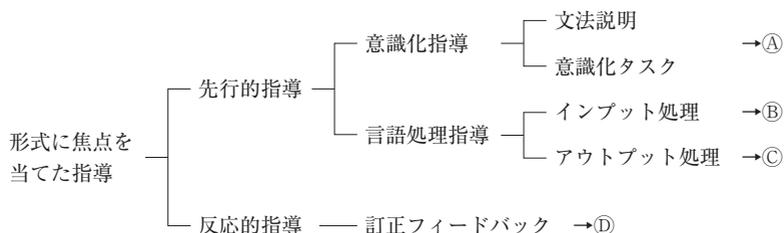


図2：指導方法による分類（Ellis, 2012, p. 277 を一部改変）

はインプット処理とアウトプット処理を含む。反応的指導は訂正フィードバックを含む。

(2) 指導方法と第二言語習得過程の関連

図3はこの指導方法による分類に基づいて、それぞれの指導方法が、第二言語習得の過程のどの部分に関与しているのかを示したものである。

図3が示すように、第二言語の習得過程に関わる指導方法には、大きく分けると、意識化指導 (A)、インプット処理 (B)、アウトプット処理 (C)、そして、訂正フィードバック (D) の4つがある。矢印 (↑) はどの指導方法がどの習得過程 (→) に関連しているかを示している。インプットをインテイクするためにはインプット処理 (B) が必要であることはいう

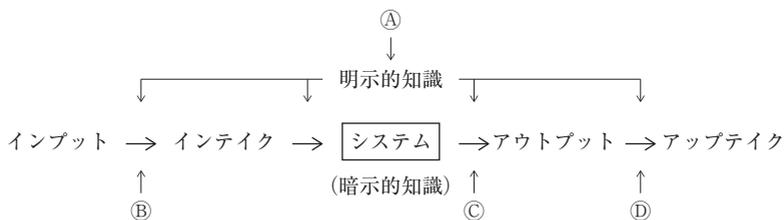


図3：第二言語習得過程と指導方法（Ellis, 1998, p. 43 を一部改変）

までもない。そして、システムである暗示的知識に基づいてアウトプット処理 (C) が必要であることもいうまでもない。特記すべきは意識化指導 (A) により修得した明示的知識が、訂正フィードバック (D) としてアウトプットをモニターしているだけでなく、インプットをもモニターしていることである。つまり、明示的知識はインプットからアウトプットに至るすべての段階でモニターの役割を果たしている。

4. 各指導方法の下位分類

本節では、第二言語習得過程のそれぞれの局面において、どのような指導方法がどのように関わるのかをその下位分類を試みる中で明らかにする。

(1) インプット処理

言語習得はインプットから始まる。まず、学習者はインプットをインテイクしなければならない。Ellis (2012) はインプットに基づく指導を曝露に基づく (exposure-based) 指導と反応に基づく (response-based) 指導に分類し、さらに、前者をインプットの増加 (enriched input) とインプットの強化 (enhanced input) に分類した (図4)。前者はインプットの量、つまり、目標とする言語形式に触れる頻度 (frequency) に関連し、後者はインプットの質、つまり、目標とする言語形式の目立つ度合い (saliency) に関連する。さらに、反応に基づく指導はTPR (Total Physical Response) とインプット処理指導 (Processing Instruction)³ に分類される。いずれもインプットの刺激に反応する点では共通しているが、前者は全身を使って、後者は選択肢から適切なものを選ぶなどして反応する。

文法指導の分類

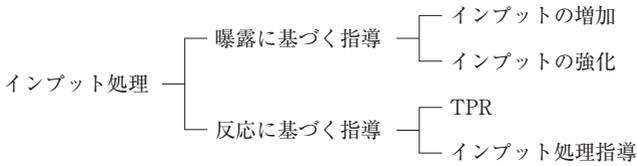


図4：インプットに基づく指導（Ellis, 2012, p. 285 を一部改変）

(2) アウトプット処理

アウトプットが流暢さを高めることはいうまでもない。アウトプットをすることは、暗示的知識へのアクセススピードを上げて、発話の流暢さを促進する。しかし、アウトプットの役割は流暢さを高めることだけではない。アウトプットは文法項目への気づきをうながし、正確さの向上にも貢献する。

アウトプットの指導方法にはモデル先出しとモデル後出しが考えられる（図5）。モデル先出しの具体例として、反復、置換、変換の機械的な文型練習（pattern practice）や文脈化ドリルは特定の文法項目の流暢化を図ることに貢献する。また、作文の指導では、モデル文を与えてその一部を変えて自己表現につなげようとするもの、モデル文を与えてそれを参考にして作文させるものなどがある。しかし、これらのモデル先出し型の指導は、いずれも習った表現の復習の範囲を超えず、自分の弱点に気づく機会が与えられないという問題がある。



図5：アウトプットに基づく指導

モデル後出し型の一例として、エッセイライティングの際に、モデル文を示さずに、まず、書かせることが挙げられる。この時に、生徒は自分が書きたい (want) ことと書ける (can) こととのギャップに気づき、知らないこと、あるいは部分的にしか知らないことを認識する (Swain, 1995)。したがって、まず、アウトプットすることによって、自分の問題点(弱点)に気づかせることが重要である。言いたいことがあるのに言えない、伝えたいことがあるのにその言い方がわからないといった自分の弱点に気づくこと (noticing-the-hole) が、インプットの形式に注意を向ける動機づけとなる。さらに、それが正しい言語形式に気づく (noticing-the-form) きっかけとなる (Swain, 1998)。そして、生徒が正しい言語形式と自分の誤りを含む言語形式との違いに気づいた (noticing-the-gap) ときに、再構築 (restructuring) が起こる。このように、アウトプットの重要性は、結局、インプットの重要性へと回帰する。

(3) 訂正フィードバック

生徒の産出する発話はすべて正しいものであるとは限らない。したがって、アウトプットした間違った発話を訂正してやる必要がある。この訂正フィードバックに対する反応をアップテイク (uptake) といい、訂正フィードバックがうまくいくと、誤りは修正 (repair) される。

Lyster & Ranta (1997) が特定した6種類の訂正フィードバック方略は、表4が示すように、何を与えるかに関して、インプット提供 (input-providing) とアウトプット誘発 (output-prompting) に分類できる。また、どのように与えるかに関して、明示的な方法と暗示的な方法に分類される。そして、インプット提供・アウトプット誘発と明示的・暗示的とを組み合わせることにより、4つのタイプに分類できる (Ellis & Shintani, 2014)。

これらの4つのタイプの訂正フィードバックの使い分けに関しては、原

文法指導の分類

表 4：訂正フィードバックの分類（Ellis & Shintani, 2014, p. 265 に基づく）

	暗示的	明示的
インプット提供	言い直し	明示的訂正
アウトプット誘発	繰り返し 明確化要求	メタ言語的解説 誘出

則として、誤った項目が未習であればインプット提供、既習であればアウトプット誘発で対応する。また、訂正フィードバックは最初は暗示的に与えて、生徒がそれに気づかなければ明示的に与えるのがよい（Aljaafreh & Lantolf, 1994, p. 471）。

(4) 意識化タスク

前述したように、意識化指導により修得した明示的知識は、訂正フィードバックとしてアウトプットをモニターするだけでなく、インプットをもモニターする。つまり、インプットからアウトプットに至るすべての段階でモニターの役割を果たしている。つまり、アウトプットをモニターするために、または、インプットをインテイクするために、間接的に役立つのが明示的知識である。明示的知識の修得には、帰納的に規則に気づかせる意識化タスクが効果的であり、意識化タスクには形式志向と意味志向のタイプがある（図 6）。いずれのタイプもデータと操作から構成される。

形式志向型の意識化タスクは、データの整理・分類により、場合や条件に応じて異なる言語形式を見いださせる、つまり、規則の使い分けに気づ

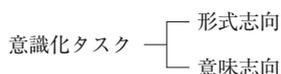


図 6：意識化タスク

かせるタスクである。しかし、文法項目によっては、その言語形式の違いにどのような意味があるのかまではわからない場合がある。意味志向型の意識化タスクは、認知文法（Cognitive Grammar）を援用して、意味の違いが形式の違いにどのように反映されているのかを見つけさせる。

5. まとめ

本稿では、文法指導を3つの視点から整理・分類した。まとめると、

- 文法指導には、形式に焦点を当てたフォーカス・オン・フォームズと、コミュニケーションの中で意味に焦点を当てながら、必要に応じて形式に焦点を当てるフォーカス・オン・フォームがある。
- フォーカス・オン・フォームには学習者が直面する困難点を事前に予測してケアしようとする計画的な指導と、生徒の間違いに応じて訂正などのケアをする偶発的な指導がある。
- 文法指導には言語形式に注意を導く明示的指導と、注意を引きつける暗示的指導がある。
- 形式に焦点を当てた指導は、先行的指導と反応的指導に分類できる。さらに、先行的指導は明示的知識をつけるための意識化指導と、暗示的知識をつけるためのインプット処理とアウトプット処理を含む言語処理指導に分類できる。
- 指導方法は第二言語習得のインプットからアウトプットに至る各プロセスと密接に関連している。

注

- 1 構造シラバスは、文法シラバス（grammatical syllabus）ともよばれている。
- 2 「指導方法」は指導技術（techniques）や指導手順（procedures）を含む。ちなみに、「指導法（method）」は、指導方法の上位概念で、アプローチ、デ

文法指導の分類

ザイン、指導手順で構成される。アプローチは言語や言語学習理論を含み、デザインはシラバス、教材、生徒や教師の役割を含む (Richards & Rodgers, 1986)。

- 3 インプット処理指導は、Lee & VanPatten (2003) によれば、構造化インプット活動 (structured input activities) により具現化される。Ellis (1993) は、この活動を解釈タスク (interpretation task) とよんでいる。

引用文献

- Aljaasfreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *Modern Language Journal*, 78, 465-483.
- Brumfit, C. J., & Johnson, K. (Eds.), (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford University Press.
- De Graaff, F., & Housen, A. (2009). Investigating the effects and effectiveness of L2 instruction. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *Handbook of language teaching* (pp. 726-755). Blackwell.
- Ellis, R. (1993). Interpretation-based grammar teaching. *System*, 21, 69-78.
- Ellis, R. (1998). Teaching and research: Options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32, 39-60.
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. In R. Ellis (Ed.), *Form-focused instruction and second language learning*. Blackwell.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Wiley-Blackwell.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- Lee, J. F., & VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Loewen, S. (2011). Focus on form. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2, pp. 576-592). Routledge.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching meth-

- odology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). John Benjamins.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Richards, J.C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge University Press.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle & practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. (pp. 125-144). Oxford University Press.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. William (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Cambridge University Press.

A Classification of Grammar Instruction

SHIMADA Katsumasa

Linguistic knowledge can be categorized into implicit knowledge and explicit knowledge. To explain the relationship between implicit knowledge and explicit knowledge, there are three different positions: (1) the non-interface position, in which explicit knowledge cannot directly transform into implicit knowledge, (2) the strong interface position, in which explicit knowledge can transform into implicit knowledge through practice, and (3) the weak interface position, which sees explicit knowledge as contributing indirectly to the acquisition of implicit knowledge by assisting in the noticing of gaps and insufficiencies in the learner's knowledge. In this article, I will attempt to make a classification of grammar instruction from the position of the weak interface.

Grammar teaching, or Form-focused instruction (FFI), can be classified into three types: Focus on Form (FonF) vs. Focus on Forms (FonFs), implicit instruction vs. explicit instruction, and methodological options regarding approaches to implementing the techniques and procedures involved.

FonF instruction is an approach that involves an attempt to induce incidental learning through instruction by drawing learners' attention to linguistic forms while they are communicating. FonF contrasts with FonFs, which involves intentional learning on the part of the learners, and the primary goal of which is to help learners to master grammatical features listed in the structural syllabus, and the primary focus of attention is code as opposed to message.

As for the second type of classification, it is possible to make a distinc-

tion between implicit instruction and explicit instruction. The key difference lies in whether the instruction attracts or directs attention to form. Implicit instruction attracts learners' attention to examples of linguistic forms with the aim being the inferring of rules without conscious awareness on the part of the learners. On the other hand, explicit instruction directs learners to attend to grammatical forms and develop metalinguistic awareness of their rules and constructions.

As both FonF vs. FonFs and implicit vs. explicit instruction distinctions are of theoretical interest and abstract, they are not adequate as a basis for classifying FFI at the classroom level. The final type of classification, which appears to be more concrete than the others, is a methodological option-based framework, in which FFI can be divided into proactive FFI and reactive FFI. Proactive FFI can further be categorized into consciousness-raising tasks which are directed at developing learners' explicit knowledge, and input-based and output-based language processing which have the aim of fostering implicit knowledge. It should be noted, as the weak interface position claims, that explicit knowledge can perform the function of working as monitor at all the stages from input through output during language learning processes.