

コミュニケーションを支える文法力の育成 —Processing Instruction (PI) に焦点を当てて—

猫田英伸*

Hidenobu NEKODA
Teaching Grammar for Communication:
Focusing on Processing Instruction

要 旨

中学校、高等学校の外国語科において「コミュニケーション能力の育成」の必要性が叫ばれるようになって久しい。現在では、多くの英語教員が日々の指導の改善を行い、英文法の暗記を偏重していた従来の英語教育を脱却し、言語活動を中心に据えた授業が広く展開されるようになってきている。他方では、中等教育終了後、大学に進学した学生の英語の文法力が低下しているという声も多く聞かれるようになってきている。しかし、「言語活動を中心に据えた授業」が「いわゆる『文法力』を低下させている」と因果関係を推定することはあまりに拙速である。本稿では、(a) コミュニケーションを支える文法力とはどのようなものであるか、(b) そのような文法力を育成するためには具体的にどのような文法指導が有効であると考えられるか、という2点について論じる。その中で、VanPatten (1996) の示すProcessing Instruction (PI) という考え方に基づく文法指導が持つ可能性を示す。

【キーワード：コミュニケーション能力、文法力、Processing Instruction】

1. 今、英語教育に求められていること

文部科学省は平成14年7月に「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」を、またこれに基づいて平成15年3月に「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」を策定した。この行動計画では、平成20年度を目指した英語教育の改善の目標や方向性が示されると共に、その実現のために国として取り組む施策がまとめられた。その中では、具体的な施策の軸として以下が挙げられていた：「英語の授業」、「英語教員」、「モチベーション」、「入学者選抜等」、「小学校英会話活動・ALTの活用」(軸の名称は原文どおり)。そして、これらの五つの軸に沿った施策が共通して目指す大目標として次の2点が掲げられていた。

「英語が使える日本人」育成の目標

- 中・高等学校を卒業したら英語でコミュニケーションができる。
- 大学を卒業したら仕事で英語が使える。

その後、平成22年11月に文部科学省によって外国語能力の向上に関する検討会が設置され、8回の審議が行われた。翌年6月には、政府関係官僚によって構成されるグローバル人材育成推進会議の中間まとめを踏まえつつ、検討会より報告書(「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」)が示され、先の戦略構想、行動計画について以下のような評価をくだしている。

この行動計画の達成状況について検証を行った結果、一定の成果はあったものの、生徒や英語教員に求められる英語力など、必ずしも目標に十分に到達していないものもあり、真に英語が使える日本人を育成するためには、我が国の英語教育についてその課題や方策を今一度見直すことが必要である。

このような現状認識のもと、同検討会は平成28年度の達成を目指し、報告書の中で五つの提言を行っている。

- 提言1：生徒に求められる英語力について、その達成状況を把握・検証する。
- 提言2：生徒にグローバル社会における英語の必要性について理解を促し、英語学習のモチベーション向上を図る。
- 提言3：ALT、ICT等の効果的な活用を通じて生徒が英語を使う機会を増やす。
- 提言4：英語教員の英語力・指導力の強化や学校・地域における戦略的な英語教育改善を図る。
- 提言5：グローバル社会に対応した大学入試となるような改善を図る。

これを受けて文部科学省は、平成25年12月に「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を策定し、平成26年2月に「英語教育のあり方に関する有識者会議」を設置した。9回にわたって審議が行われ、平成26年9月に「今後の英語教育改善・充実方策について 報告 —グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言—」

* 鳥根大学教育学部言語文化教育講座

がまとめられている。その中で示されている改革案は以下の五つである。

- 改革1 国が示す教育目標・内容の改善
- 改革2 学校における指導と評価の改善
- 改革3 高等学校・大学の英語力の評価及び入学者選抜の改善
- 改革4 教科書・教材の充実 (ICT等を含む)
- 改革5 学校における指導体制の充実 (ALT等を含む)

一見して分かる通り、これら五つの改革案は平成15年に示された行動計画の五つの施策の軸および平成23年に示された五つの提言と内容的に重なるものである。このことから、英語教育の現状に対する問題意識や英語教育改革の基本的な方向性は、少なくともここ10年の間、ほとんど変わっていないことが分かる。(逆に言えば、過去10年間行われてきた改革は未だ中途段階にあり、いずれの点も根本的な解決に至っていないとも考えられる。)

現在、このような流れの中で、中学校、高等学校の英語教育においては「CAN-DOリストの形の学習到達目標」(=「(英語で)～することができる」という形の学習到達目標)を設定し、学習者をその目標に到達させるための授業を行うことが求められている。具体的には、目標として中学校、高等学校卒業時の能力、およびそこに至るまでの節目である各学年末の能力を、観点別評価で言うところの「外国語表現の能力」、「外国語理解の能力」の観点について定めることになる。そして、これらの観点には内容のまとめりとして「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」の4技能すべてが関わる。つまり、「外国語表現の能力」の「話すこと」についてであれば、例えば、高校卒業時の目標を「読んだり、聞いたりしたことについて、理由や具体例を含めてその場で自分の考えを論理的に話すことができる」のように設定し、その目標に到達させるための指導を行う。実際の指導に際しては、「読んだり、聞いたりしたことについてその場で意見を論理的に話す話し方」(伝えたい意見をその場で選択・決定し、その内容を順序立てて話す話し方、およびそのために必要な英語表現など)や「理由や具体例の効果的な選び方、提示のタイミング」(自分の意見を肯定する理由や具体例、あるいは消去法的に反対の意見を否定する理由や具体例の効果的な示し方、およびそのために必要な英語表現など)を指導することになる。そして指導後には、各生徒が本当に「読んだり、聞いたりしたことについて、理由や具体例を含めてその場で自分の考えを論理的に話すことができる『かどうか』」を評価する。なお、学習者が持っている純粋な文法知識の量や正確さに関しては「CAN-DOリストの形の学習到達目標」には直接関わらないものの、観点別評価における「言語や文化についての知識・理解」の観点において別途評価される。

2. 英語教育改革における文法指導の位置づけ

上述のような状況の中、多くの中学校、高等学校教員は英語の授業の軸足を「文法の暗記」から「コミュニケーション能力(英語を運用する能力)の育成」へと確実に移しつつある。しかし、中にはこのような英語授業改革の方向性に危惧を抱いている教員も少なく存在している。以下では、そのような危惧の裏側にある代表的な二つの誤解を整理してみたい。

(1) 「コミュニケーション能力の育成重視＝文法指導軽視」という誤解

英語教員の中には、「コミュニケーション能力の育成を重視することは、すなわち文法指導を軽視することであり、語学の基礎を否定するとんでもない考え方である」という意見を支持する者も少なくない。しかし、これは誤解である。学習者に英語で何かを「できる」ようにさせるためには、それが「できる」ために必要な英語の文法知識を身につけさせる必要がある。例えば、学習者に初歩的な自己紹介をできるようにさせるという場面を考えてみると、be動詞や一般動詞の使い方の基本的な文法知識が必須であることは明らかである。現行の学習指導要領における「コミュニケーション能力の育成重視」とは、英語を「正確に」、「適切に」使用してコミュニケーションを図る能力の育成を目指すものであり、決して文法的な正確さを無視するものではない。

ただし、学習者が実際に自己紹介を行う際に用いているのは「単に暗記した文法知識」のみではないことには注意しなければならない。従来の文法の暗記に焦点を当てた授業においては、教員は文法の明示的な説明を終えると、しばしば不問のうちに学習者にさまざまな機械的練習を課してきた。しかし、実はこのような文法指導は、「ターゲットの文法を暗記させる指導」としては効果的(かつ効率的)かもしれないが、「ターゲットの文法を伝えるようにさせる指導」としてはあまり効果が望めない(詳細は次節参照)。つまり、コミュニケーション能力を育成するためには従来の「文法を暗記させる」ための文法指導のみでは不十分なのである。決して「これまでの文法指導がコミュニケーション能力の育成を阻害する『悪』であるから軽視しても良い」ということではない。むしろ逆に、「これまでの文法指導には偏りがあり、不十分であったので、コミュニケーションを支える文法力を育成するために文法指導を拡充する必要に迫られている」と考えるべきである。

(2) 「文法指導の拡充＝文法の知識を定着させる指導の充実」という誤解

そもそも「文法を暗記させる指導」と「文法の使い方を身につけさせる指導」はその目的が異なる。これらはどちらか一方が重要で、他方が重要ではないという単純なものではなく、英語教員は常に両者のバランスを取って学習者の指導にあたらなくてはならない。

これら二つの文法指導の違いは、指導・学習のターゲットである文法を含む言葉の文脈上の意味や機能（場面・状況、前後の脈絡における意味や機能）に対して、学習者が注意を払う必然性があるかどうかである。「文法を暗記させる指導」のもっとも端的な例としては、新出の文法の導入、説明をした後に、その文法を含むセンテンスを教師の後に続いてリピートさせるような練習が挙げられる。学習者は必ずしも文の意味や機能に注意を払う必要はなく、ただ呪文のように英語を口にすることも可能である。また、いわゆる一問一答的な文法問題を解かせることも「文法を暗記させる指導」と見なすことができる。その理由は、実際に間に答えるためにはセンテンスの一部のみ、さらにはその部分の文法形式のみに着目すれば良く、センテンス全体の意味や機能には注意を払う必然性がないことが多いためである。他方、「文法の使い方を身につけさせる指導」としては、教師がターゲットの文法を用いる自然な場面を作って提示したうえで、学習者にターゲットの文法を用いて何かを表現させる有意味的練習や、学習者同士で自らのことについてやりとりを行わせる伝達の練習などを例として挙げることができよう。このような練習では、学習者にとってみれば、自分が話したいこと（書きたいこと）が先に存在しており、その意味、機能を果たすために文法形式を操作するのである。一見すると、「文法の使い方を身につけさせる指導」はもはや文法指導というよりも文法指導後の言語活動と見なすべきものであり、「文法を暗記させる指導」の後に行うべきものであると考えてしまいがちであるが、ここに落とし穴がある。確かに上で挙げた有意味的練習や伝達の練習は学習者にとって認知的な負荷が高い。しかし、実際にはその主な原因は指導の焦点が産出技能（スピーキング、ライティング）に当てられていることにある。本稿では、文法指導の初期段階から、受容技能（リスニング、リーディング）に焦点を当てた「文法事項の使い方を身につけさせる指導」を行うことで、学習者の負担を最小限にとどめつつ、コミュニケーションを支える文法力を効果的、効率的に育成する方法について示す。

3. コミュニケーションを支える文法力の育成

(1) コミュニケーション能力と文法力

コミュニケーション能力という用語はHymes によって定義されたものであり、その中には“Knowledge”（文法知識）が含まれている。また、その後の議論の展開を見ても、文法知識に相当する要素がコミュニケーション能力という概念から除外されることはなかった。つまり、理論的にも、コミュニケーション能力を育成することと文法力を養う指導を行うことは矛盾するものではない。

実際は、コミュニケーション能力について厳密に議論しようとするならば、Bachman & Palmer (1996) の言うところの、「言語についての知識」(language

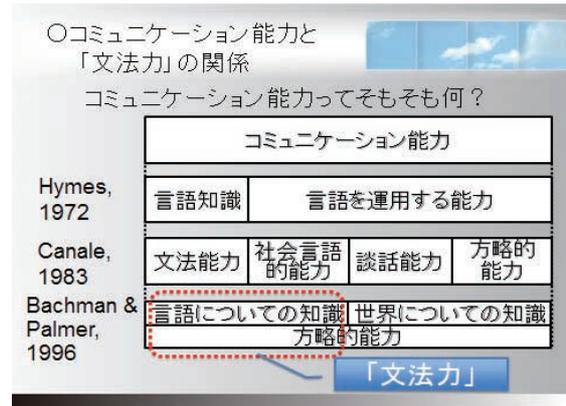


図1 コミュニケーション能力と文法力

knowledge) とそれを運用する「方略的能力」(strategic competence) とを分けて論じる必要がある。また、「言語知識」、「方略的能力」の内実を定義したうえで、さまざまな下位要素に分解して慎重な議論を行わなくてはならない。しかし、本稿ではあくまで英語教師の視点から、教室場面においてこれらの知識、能力を統合的に学習者に身につけさせるための指導方法について包括的に考えてみたい。そのため、あえてこれら二つの概念を大括りのまま「文法力」と名付け、以下で扱うことをここで予め断っておく(図1)。

(2) 文法力の分類

Ellis et al. (2009) によると、文法力は次の二つに分類することができる(図2)。

一つは、「意識的にのみ活用できる文法力」である。このような文法力は「明示的」で「宣言的」な知識に基づいている。明示的知識とは「言葉で説明できるような知識」を指し、宣言的知識とは「英語の文法についての知識」(事実に関する知識)を指す。例えば、学習者がある英文がなぜ文法的に正しくないのかを言葉で説明する場合、その学習者はこのタイプの文法力を用いることになる。例えば、“*The policemen explained Wong the law.”という文が提示され「この文は文法的に正しいかどうか答えなさい」と問われたとき、「explainは二重目的語を取ることはできないのでこの文は非文である」と答える力がこの文法力である(例はEllis et al., 2009, p.13)。

もう一つは「無意識的に活用できる文法力」である。この文法力は「暗示的」で「手続き的」な知識に基づいている。暗示的知識とは「言葉では説明できない知識」であり、手続き的知識とは「英語の文法の使い方に関する知識」(文法処理の流れに関する知識)である。例えば、(ある程度英語に熟達した)学習者が指定された内容を英文で表現するよう求められて即座に文法的な文を話したり、書いたりしているときにはこのタイプの文法力が用いられている。つまり、「私は昨日そこに行ってテニスをしました」という文をその場で英語に訳すように求めたとき、“I went there and played tennis yes-

terday.”とすぐに答える力がこの文法力である。この場合であれば、学習者は脳内で①「過去の動作を表現するためには動詞を過去形にする」、②「goはwentに、playはplayedに変える」といった手続き的知識を無意識のうちに活用していると考えられる。

文法力をこのように区分した場合、前者の文法力（「明示的で宣言的な知識」）を高速で駆使することと、後者の文法力（「暗示的で手続き的な知識」）を用いることに違いはあるのかという点がしばしば議論の対象となる。DeKeyser (2003) など一部の研究者はこれらを「機能的に等価」である (functionally equivalent) としている。ただし、あくまで「機能的に等価」、即ち「どちらでも同じレベルの言語機能を果たすことができる」と述べるに留めていることから分かるように、基本的には上述の二つの文法力は本質的に異なるものであると認識されていることを補足しておく。

文法力の種類	使用する文法知識の性質	
意識的にのみ活用できる文法力 (attentional processing)	「宣言的」 (declarative) 知っている	「明示的」 (explicit) 説明できる
無意識的に活用できる文法力 (automatic processing)	「手続き的」 (procedural) 使える	「暗示的」 (implicit) 説明できない

図2 異なる二つの文法力

外国語（英語）で考えると、これらが異なる種類の文法力であることに気づきにくいかもしれない。しかし、母語で考えてみるとこれらの文法力が異なるものであることは分かりやすい。例えば、友人宅に招かれて「何が飲みたい？」と尋ねられて、とりあえず水を頼みたいとする。その時、実際に言葉でどのように言うかを次の2択で考えてもらいたい。①「まずは水が飲みたい」と応えるであろうか。それとも、②「まずは水を飲みたい」と応えるであろうか。日本語を母語とするものであれば、①、②のどちらでも即座に選んで違和感なく口にすることができるであろう。つまり、「が」と「を」の使い方についての手続き的知識を無意識に活用できているのである。しかし、どちらを選んだにしても、「何故そちらを選んだのか」と改めて問われた場合、文法的にきちんと説明できるであろうか。通常、手続き的知識を有してはいても、その知識は暗示的であるため、「が」と「を」の文法的な違いを説明することは容易ではない。つまり、宣言的知識として「が」と「を」の文法的な違いを知っているわけではなく、意識のレベルで明示的に説明することができないのである。（実際には、「『が』を用いたほうが『水』が強調されているように感じる」といった感覚的な回答はできるであろうが、これは明示的な文法

説明にはなっていない。少なくとも、「算数が好き」とは言えるが、「算数を好き」とは言えないなど、実際には「が」と「を」の文法的な違いは単純なニュアンスの違いではない。）

ほとんどの日本語母語話者は、上述のような日本語についての明示的な知識を持っていないにもかかわらず、日々まったく不自由なく日本語でコミュニケーションを取ることができている。このことから考えると、二つの文法力は、本質的に別個のものであり、少なくとも母語における「コミュニケーションを支える文法力」とは「暗示的」で「手続き的」な知識を無意識に活用できるような文法力であるということが分かる。

(3) 第二言語習得と二つの文法力

第二言語習得研究の分野でも(2)で触れた二つの文法力は別個のものとして扱われている(図3)。

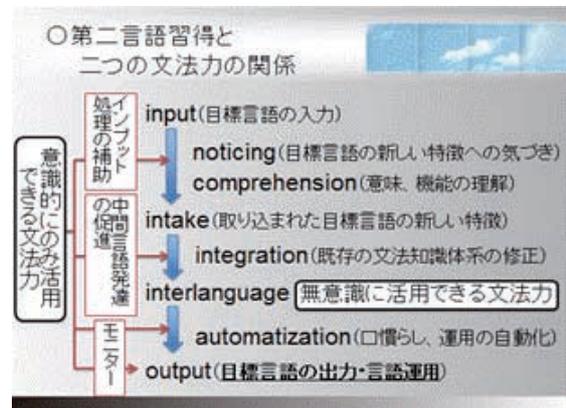


図3 第二言語習得と二つの文法力の関係

第二言語習得のプロセスについては、村野井 (2006) などが示しているとおおり、ある学習者がいるとして、その学習者が外界から目標言語のインプット (input) を受ける (聞く、読む) ことから始まる。インプットの中に未知の文法が含まれていて、学習者がその文法を習得するためには、その形式に気づくとともに (noticing)、場面や前後の文脈などからその文法の意味や機能を理解しなくてはならない (comprehension)。逆に言えば、「気づかれなかった」、あるいは「理解されなかった」文法が習得されることはない。理解されたインプットは学習者の中にインテイク (intake) として取り込まれ、学習者は新しい文法を習得し、使えるようになる。同時に、学習者は新しい文法を習得したことにより、それまでに身につけていた文法力の総体である中間言語 (interlanguage) を部分的に修正することになる (integration)。なお、この中間言語こそが、言語の運用に直接関わる「暗示的」で「手続き的」な知識を無意識に活用できる文法力に相当する。中間言語の修正の例としては、過去形を規則過去→不規則過去の順で学習した場合で考えると、「動詞を過去形にするときには-edをつける」という理解を「動詞を過去形にするときには-edをつけるか、語の形を変える」という理解に発展的に修正する

ことになる。この修正の完了後、一定の練習を行うことにより (automatization), 学習者はその新しい文法を実際の言語運用の中で使うことができるようになる (output)。

他方、「明示的」で「宣言的」な知識を意識的に活用できる文法力については、この第二言語習得のプロセスに直接的には関与しないと考えられている。とは言い、まったく無関係ということでもなく、大別して次の三つの形で第二言語習得に間接的な影響を及ぼすとされている。第一は、インプット処理を補助する働きである。これは、事前にターゲットの文法について明示的な説明を受け、その文法についての宣言的知識を持っておくことにより、外界からのインプットに含まれるその文法への気づき、理解が助けられることを意味する。

第二に、中間言語の発達を速める働きである。ある文法についての「明示的」で「宣言的」な知識がそのまま学習者の中間言語体系に組み込まれることはないものの、そのような知識を持っていることで、当該文法を含んだインプットを十分に浴びた際の学習者の中間言語の発達スピードが速まると考えられている。

そして第三は、学習者が自分のアウトプットの文法的誤りに対して敏感になり、誤りの修正を助ける働きである。つまり、自分が産出する、あるいは産出した言語を第三者的な視点からじっくりと時間をかけて観察、分析する際には、学習者は「明示的」で「宣言的」な文法知識を活用することができると思われる。文法の明示的知識が持つこのような効果に関しては、Krashenのモニター仮説にまで議論の起源を遡ることができる。

以上をまとめると、学習者に「意識的にのみ活用できる文法力」を身につける指導をどれほど行ったとしても、コミュニケーションを支える文法力である「無意識に活用できる文法力」は育たないというのが第二言語習得研究の視点から見た当面の結論であると言えよう。

(4) アウトプット練習とインプット処理練習

それでは、「無意識に活用できる文法力」はどのようにすれば育成することができるのであろうか。普段、英語に限らず、語学を教える教員はほぼ無意識のうちにほとんどの文法指導を「文法説明→アウトプット練習」という流れで構成する傾向がある。また、2(2)でも述べたように、このアウトプット練習が単に「文法を暗記させる指導」になってしまっており、そのような指導を終えてから「文法の使い方を身につけさせる指導」に移るという場合が極めて多い。一概にこのような文法指導の流れが悪いというわけではないが、ここでは文法指導の初期段階から実施できる「文法の使い方を身につけさせる指導」の一つの例としてインプット処理練習 (“Processing Instruction”) を紹介したい (VanPatten, 1996)。

以下では、すでにかかなりの英語の知識を持っている読者にも、初めて言葉の文法を学ぶ学習者の感覚を体験してもらうため、英語ではなく、オランダ語の文法項目を取り上げて説明を行う。まずはアウトプット練習とイン

プット処理練習の根本的な性質の違いについて具体例を示したい。

図4はオランダ語の「○○は～が好きです」という意味の文における、人称による動詞の活用を示している。“houden van”が動詞の原形であり、英語の“like”に相当する。図4から分かるように、主語が複数の際は人称にかかわらず、動詞には原形と同じ形が用いられる。主語が単数の場合、1人称の時は“hou van”, 2, 3人称の時は“houdt van”と活用する。なお、一つ注意が必要なのは、人称代名詞のうち、3人称単数の女性(「彼女」)と3人称複数(「彼ら」)を意味する語が綴り、発音ともに同じ (“zij”) であるという点である。そのため、文頭で“zij”と聞いた(読んだ)だけではどちらか判別ができず、続く動詞の活用 (“houdt van”か“houden van”か)を手がかりにして意味を特定することになる。つまり、“Zij houdt van Nijntje.”であれば、「彼女はミッフィーが好きです」の意味になり、“Zij houden van Nijntje.”であれば「彼らはミッフィーが好きです」の意味になる。以上が明示的な文法説明である。

オランダ語講座1
(○○は～が好きです)

	単数	動詞活用	複数	動詞活用
1人称	ik	hou van ~	wij	houden van ~
2人称	jij	houdt van ~	jullie	houden van ~
3人称	男性 hij	houdt van ~	zij	houden van ~
	女性 zij	houdt van ~		

- ・私はミッフィー (Nijntje) が好きです。
Ik hou van Nijntje.
- ・彼らはミッフィー (Nijntje) が好きです。
Zij houden van Nijntje.

図4 オランダ語の動詞活用の例

さて、この「人称に合わせて動詞の現在形を無意識に活用させることができる力」を学習者に身につけさせるためには、あるいは自分が身につけるためにはどのような練習が必要であろうか。自分の過去の外国語学習経験をもとに、“Hij _____ Nijntje.”のような下線を埋める一問一答形式の文法問題をたくさん解いたり、「私はスターバックスコーヒー (Starbucks Coffee) が好きです」, 「彼はマクドナルド (McDonald's) が好きです」といった日本語の文をオランダ語に訳す練習を繰り返したりする練習が頭に浮かんだ人が少なからずいるであろう。あるいは英語教員の読者であれば、「訳す」という形式になんとか抵抗を覚え、図5のような、絵の内容をオランダ語で言ったり、書いたりする練習などを思いついたかもしれない。

文法問題を解くにしても、日本語をオランダ語に訳すにしても、絵の内容をオランダ語で表現するにしても、これらはすべてインプット処理練習ではなく、アウトプット練習に分類される。また、実際にそれらの練習をやっ

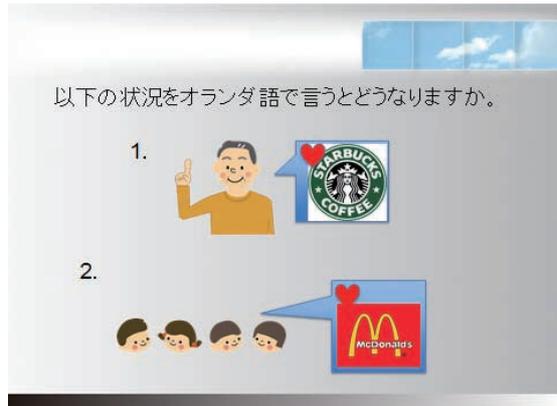


図5 オランダ語のアウトプット練習例

てみると分かると思うが、正しく話そう、書こうという意識が自然に働き、注意は否が応でも文法の形式に向いてしまう。

このような文法練習（教師側から見れば文法指導）は「文法を暗記する練習、指導」として有効であり、「意識的にのみ活用できる文法力」の強化に適していると言える。実際に図5の中の状況をオランダ語で表現しようとしてみてほしい。どのような言語処理を脳内で行うだろうか。問1を例にとると、「絵は男性一人なので主語は“hij”で、動詞の活用は“houdt van”となり、スターバックスコーヒーが目的語なので、“Hij houdt van Starbucks Coffee.”と言おう（書こう）」というような思考の流れを辿ったのではないだろうか。このような練習を繰り返すことは、「『明示的』で『宣言的』な文法知識を用いて、目標言語の出力をじっくりと時間をかけてモニターする練習を繰り返す」ということを意味する。図3に基づいて示すならば図6のような状態である。

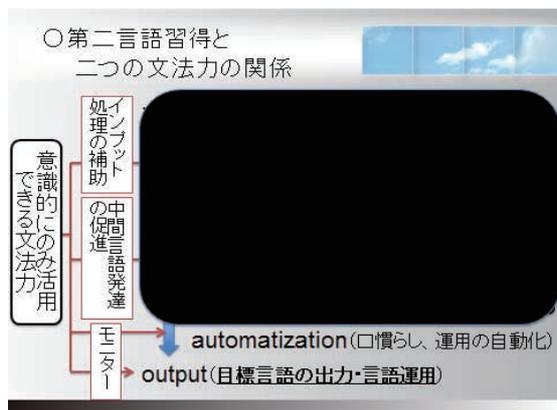


図6 第二言語習得とアウトプット練習

少なくとも、この指導方法が「暗示的」で「手続的」な文法力の総体である中間言語の発達を促すために最適であるとは考えにくいであろう。もちろん、このようなアウトプット練習を継続して多量に行っていけば、自分のアウトプットが目や耳を通してインプットとなり、文法の内在化が起きないとは限らない。しかし、少なくとも効率が良いとは言いがたい。

それでは話を少し戻したい。文法説明に続く練習としてアウトプット練習以外にどのような練習を思いつくであろうか。そもそも、アウトプット練習以外の練習方法が頭に浮かぶであろうか。実はここに、先にも述べたが、文法指導を考える上での大きな落とし穴が潜んでいる。

アウトプット練習に対して、インプット処理練習というものがある。インプット処理練習とは、その名称のとおり、学習者に指導のターゲットである文法を含んだインプットを与え、意味を伴う形で文法形式を処理させる練習である。例えば、教師が図7を学習者に提示しながらオランダ語を読んで聞かせ、学習者にそのオランダ語が意味する絵を選ばせる練習などがこれにあたる。



図7 インプット処理練習の例

この場合、学習者はどのような言語処理を行うことになるであろうか。まず、“Zij houdt van McDonald's.”というひとまとまりの音とそれに相当する文字情報が同時に提示される。学習者はそれらをインプットとして受け取り、先ほどの文法説明から得た「明示的」で「宣言的」な文法知識を手がかりにしながら、そのインプットの意味を理解する。そして、意味に合うほうの絵、この例であれば、オランダ語は「彼女はマクドナルドが好きです」という意味なので右の女性の絵を選ぶ。

一見すると、アウトプット練習もインプット処理練習も、「明示的」で「宣言的」な文法知識を活用する練習であり、大差が無いように感じるかもしれない。しかし、インプット処理練習は、アウトプット練習と以下の3点において大きく異なっていると言える。

①インプット処理練習では、学習者は意味を中心として文法形式を処理する。

図7のような練習問題を解くときに学習者に求められるのは、「与えられたオランダ語の一文の意味を理解すること」である。これに対して、図5のような練習問題を解かせる場合では、学習者に「与えられた状況に対応する文法形式を選ぶこと」を求めていると言える。より具体的に言えば、インプット処理練習では“Zij houdt van McDonald's.”の一文全体の意味に焦点が当てられるのに対して、アウトプット練習では主語“hij”に対応する形式“houdt van”に焦点が当てられることになる。

②「無意識に活用できる文法力」を持たない状態の学習者に、無理に言語運用をさせない。

インプット処理練習においては学習者にアウトプットをさせない。インプットが理解できたかどうかは絵の選択という非言語的な形でのみ確認されるため、学習者への負担は認知的な側面だけではなく、心理的な側面においても少ない。この心理的な負担が少ないということはKrashenの言う情意フィルター (affective filter) を下げることにもつながり、結果としてインプットがインテイクとして学習者に取り込まれやすくなる。特に、新しい文法を初めて学ぶ学習者にとってはこの点は極めて大きな効果が期待できる。

③学習者には正しいインプットのみが与えられる。

インプット処理練習においては、学習者は正しいインプットのみを目にしたり、耳にしたりする。アウトプット練習では、当然のことながら、学習者が誤答を口にしたり、目にしたりすることがある。そして、それらはそのまま学習者にとって誤ったインプットとなる。もちろん、それらの誤ったインプットがそのままインテイクとして取り込まれるとは考えにくい、インプット処理練習では学習者はそもそもそのような誤りを含むインプットに触れることはない。

(5) インプット処理練習と第二言語習得

それでは、インプット処理練習を繰り返すことは第二言語習得のプロセスの中で考えると、何を行おうとしているのかを考えてみたい。



図8 第二言語習得とインプット処理練習

前述のとおり、インプット処理練習では学習者にアウトプットを求めないので、図8のようにアウトプットのための処理に関する部分が省かれていることになる。そして、先行して与えた「明示的」で「宣言的」な文法知識にはあくまでインプット中のターゲットである文法への気づきとその意味、機能の理解を促すことのみを期待しているのである。これにより、学習者には新しい文法をインテイクとして取り込み、中間言語を発達させることが期待されていると言える。繰り返すが、この中間言語こそが「暗示的」で「手続的」な文法知識を無意識

に活用できる文法力、即ちコミュニケーションを支える文法力である。

それでは実際に読者にまとまった量のインプット処理練習を体験してもらいたい。Appendixに図7と同じ形式のインプット処理練習体験用のスライド (計12問) を掲載しているので、それらをすべて解いてもらいたい (問の答えはAppendixのページ下に付している)。その後、もう一度図5のアウトプット練習の問題を解いてみてほしい。おそらく頭の中での文法処理の流れ (手続き) が先ほどとは異なることが感じられるはずである。

あくまで感覚的な表現になってしまうが、一定量のインプット処理練習を行った後に図5のアウトプットを行ってみると、何かしらの内的な文法力を用いて「ひとまとまりの文」を構成しようとしなかったであろうか。少なくとも、先ほど文法説明を読んだ直後にアウトプットを求められた場合のように、図4の動詞の活用表を参照して一語ずつ選択するという思考の流れを辿ることは無かったと思われる。もちろん、言語をアウトプットする際の脳内の情報処理は非常に複雑であり、「文法説明→アウトプット練習」と「文法説明→インプット処理練習→アウトプット練習」という練習の流れの違いがそのまま「意識的にのみ活用できる文法力」、「無意識的に活用できる文法力」のいずれかのみを育成することにつながるわけではない。事実、アウトプット練習であっても、意味の処理を伴うようなアウトプット練習にはインプット処理練習と同様、「無意識に活用できる文法力」の育成に効果があるとする研究結果が存在している。また、逆にインプット処理練習のみでは完全な言語習得が難しいであろうということも、Swainのアウトプット仮説から推測できる。つまり、意味を伴うアウトプット練習は、学習者が自分の文法知識の正しさの仮説検証を行い、正確な言語知識を身につけるために別途必要になると思われる。

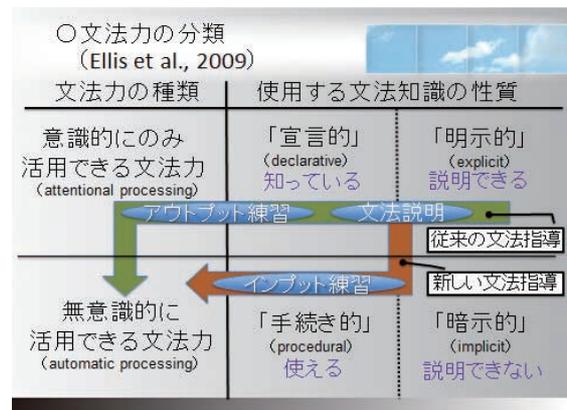


図9 インプット処理練習とアウトプット練習

以上のことから、必ずしも単純にインプット処理練習がアウトプット練習よりも中間言語を発達させるために優れた練習方法であるとは断言できないことが分かる。ただし、インプット処理練習には上でも述べたように、意味を伴うアウトプット練習と同様、学習者に文法の意

味に注意を向けさせることに加えて、指導・学習のターゲットである文法の学習初期段階での認知的負荷を軽減し、誤ったインプットに触れさせられることを防ぐという利点がある。文法指導の段階によってこれらの練習を組み合わせる用いることが最も有効な文法指導であると言える（図9）。

4. インプット処理練習問題の作成ガイドライン

本節では、VanPatten (1996) に基づき、教員が実際にインプット処理練習を作成するときの注意点をまとめる。ここでは、英語の現在進行形のインプット処理練習の作成を例に取って示す。なお、このインプット処理練習の前に教師はターゲットの文法事項の導入（例えば、オーラルイントロダクションと若干の文法説明）を終えている想定であることを予め断っていく。

注意点 1 文法規則を細かく分割して練習させる。

通常、現在進行形の指導を行う際には、人称の変化によるbe動詞の形の変化、一般動詞の現在形および三単現のsについては既習事項である。そして、既習である現在形と現在進行形の形式、意味、機能の違いについて指導を行うのが一般的であろう。そうすると、一言で「現在進行形の指導」と言っても、実際には「現在形と現在進行形の使い分け」を教えることになり、それには「人称に合わせたbe動詞の形の変化」と「人称に合わせた一般動詞の三単現のsの着脱」という文法的な言語操作が関係してくる。つまり、① “He plays soccer.”, ② “He is playing soccer.”, ③ “They play soccer.”, ④ “They are playing soccer.” などがすべて指導内容に含まれている。このようなときは、指導のターゲットを絞り込むことが必要であるとされている。図10はターゲットを上記のうち①と②に絞り込んだインプット処理練習の例である。



図10 インプット処理練習の例1

教師は問ごとに2枚の絵と英文を学習者に見せながら英文を読み上げる。学習者は教師が読み上げるのを聞いて・読んで、左右どちらの絵の人物のセリフかを答える。問1を例とすると、左の絵では有名なサッカー選手がサッ

カーをしている状況がテレビに映っており、人物はそれを指差して何か言っている。右の絵では同じサッカー選手が記者会見を受けている場面の写真がホワイトボードに貼られており、人物はそれを指し棒で指して何かを言っている。学習者が聞く・読む英文は “He is playing soccer.” であるので、左の絵が正解となる。問2の “He sings in Japanese.” は「ある人（外国人演歌歌手）が恒常的に日本語で歌を歌っている」という事実を述べている英文であり、右の絵の人物のセリフとして適切である。

このように、まずは “He/She+Vs.” と “He/She+is Ving.” といった特定の形式の対比のみを用いて、十分に練習を行うことが大切である。その後に “They+V.” や “They+are Ving.” についても同様の練習を行い、最終的にはこれらを含めた図11のような練習へと展開していくことが望ましい。



図11 インプット処理練習の例2

また、そもそも現在進行形は「進行中の動作」のほかにも、“He is working in Saudi Arabia at the moment.” のような「一時的な行動や状況」や、“What are you doing tomorrow evening?” のような「近い未来」を表すためにも使われる。この点からも、上の図10、図11は指導対象とする現在進行形の意味、機能を絞り込んで扱っていると見える。因みに、各問で現在形の英文に対応するほうの絵の写真（ホワイトボードに貼られた写真）の人物はいずれもプロのスポーツ選手、歌手、ピアニストであり、進行形の「一時的な状況」（「最近は・現在のところ～している。」）の解釈が当てはまらないように配慮している。

注意点 2 学習者にインプットの意味を処理させる。

学習者に必ず意味に注意しながらインプットを処理させる練習でなくてはならない。例えば、図10のように、左側に現在進行形を、右側に現在形を表す絵を提示し続けた場合、学習者は言語の意味に注意を払わず、言語の形式（“be動詞+Ving” の形）のみを見て左を選択し始めるかも知れない。これを防止するためには、図11の問13のように絵を左右逆転したもの（左が現在形、右が進行形）を混ぜるなどが有効である。

注意点 3 インプットに対して学習者に反応させる。

これは練習の際に学習者に「何をさせるか」に関係する注意点である。例えば、教室内でプロジェクターを用いて図10、図11のような画面を映し、各問について教師が英文を読み上げた後、学習者を指名して答えさせたとする。この場合、指名された学習者以外は必ずしもインプットに反応する必要がない。すべての学習者にインプットに対する反応を求めるためには、例えば、小さな紙を配布しておき、各問に対して、L（左）かR（右）かを次々に書いて答えさせるなどが考えられる。単に、挙手させたり、指さしさせたりすることも考えられるが、他の生徒の解答傾向を見て真似るだけの学習者ができることも考えられるため注意が必要である（この点は注意点2にも関連する）。

注意点 4 oral, written両方のインプットを与える。

学習者によって、音声によるインプットと文字によるインプットのどちらを好むか、またどちらのインプットの処理に優れているかが異なることが知られている。そのため、すべての学習者のニーズに対応するためにも、音声と文字の両方のインプットを同時に提供することが望ましいとされている。

注意点 5 文単位のインプット処理練習から談話単位のインプット処理練習へと展開する。

学習者に一度に与えるインプットの総量を文から談話（複数の文で構成されるひとまとまりの言葉）へと段階的に増やしていくことが肝要である。言うまでもなく、インプットの量が増えると、学習者は中心的な学習対象である文法の形式に気づき、意味を理解することが難しくなる。また、次の注意点6との関連で考えると、学習者の文法力が限られている状況では既習の文法事項のみで談話を構成すること自体が難しく、インプットに対する学習者の注意が複数の文法に分散してしまうという問題も発生する。

注意点 6 学習者が頭の中でインプットをどのように操作するかを正しく予測し、コントロールする。

この注意点を守ることは、実際にはかなり難しい。しかし、この注意点をきちんと守っていなければインプット処理練習がインプット処理練習として機能しなくなってしまうため、極めて重要なものとなっている。

例えば、図12を見てほしい。図10とほぼ同じであり、異なっているのは進行形を含む英文の最後に“now”という単語が入っているという点のみである。しかし、これが学習者のインプット処理の流れを大きく変えてしまい得る。そもそも、学習者がインプットを処理するときには文法よりもまずは語彙から意味を抽出する傾向があるとされている。そのため、学習者はターゲットである現在形、現在進行形の部分には目もくれず、“now”という単語の有無に着目し、「“now”があればテレビの絵」という反応をしてしまいかねない。つまり、インプッ

ト処理練習を作成するにあたっては、教師はインプットの英文の一語一語に至るまで精査し、徹底して学習者の頭の中で生じる言語処理を先読みすることが求められる。



図12 インプット処理練習の例3（悪い例）

5. まとめ

これまで、コミュニケーション能力を育成するための英語授業づくりを論じる際には、単元の指導の最終段階において生徒に取り組みさせるコミュニケーション活動のあり方（指導内容・タスクの設定、指導方法など）に焦点が当てられることが多かった。確かに、指導目標を立てて具体的な指導計画を練っていくためにはこのような「出口の言語活動・タスク」を検討することは大切なことである。特に、近年叫ばれているように「CAN-DOリスト」の形で学習到達目標を設定し、生徒をその目標に到達させるための指導（～できるようにさせる指導）を行うためには、単元末付近で質の高いコミュニケーション活動（伝達的練習および評価機会）を提供することが必須である。

しかし、実際に単元の指導内容を検討する際には、生徒が単元末のコミュニケーション活動に取り組むことができるようにするための指導を組み立てることが求められる。つまり、生徒にコミュニケーション活動を行わせるためには、彼らにさまざまな「話す、書く練習」（アウトプット練習）をさせることが必要であり、さらにその前段階として、生徒に指導目標に関わる言語材料（文法や語彙など）を理解させたうえで、十分な「聞く、読む練習」をさせることが必要なのである。VanPatten (1996) が示すインプット処理練習という考え方はコミュニケーションを支える文法力を育成するための「聞く、読む練習」の意義を見つめ直し、文法指導のあり方全体を再考するための大きなヒントを与えてくれると考える。

【引用文献】

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Shanghai: Oxford University Press.

DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. In C. Doughty and M. Long (eds.) *Handbook of second language acquisition* (pp.313-348). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J., & Reiders, H. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters.

村野井仁. (2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』東京：大修館書店.

VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Appendix インプット処理練習体験用スライド

○インプット処理練習とは
どのようなものか
以下のオランダ語に合う絵に丸をつけてください。

1. Zij houdt van McDonald's.

2. Zij houden van Starbucks Coffee.

○インプット処理練習とは
どのようなものか
以下のオランダ語に合う絵に丸をつけてください。

3. Hij houdt van Giants.

4. Zij houden van AEON.

○インプット処理練習とは
どのようなものか
以下のオランダ語に合う絵に丸をつけてください。

5. Hij houdt van Shimanekko.

6. Zij houdt van Ichiban-shibori.

○インプット処理練習とは
どのようなものか
以下のオランダ語に合う絵に丸をつけてください。

7. Zij houdt van Giants.

8. Zij houden van AEON.

○インプット処理練習とは
どのようなものか
以下のオランダ語に合う絵に丸をつけてください。

9. Hij houdt van McDonald's.

10. Zij houden van Starbucks Coffee.

○インプット処理練習とは
どのようなものか
以下のオランダ語に合う絵に丸をつけてください。

11. Hij houdt van Shimanekko.

12. Zij houden van Ichiban-shibori.

写真・ロゴマークの出典(最終閲覧日2014年10月30日)
 ・<http://www.asahi.com/worldcup/column/theroad/TKY201204110368.html>
 ・<http://matome.naver.jp/odai/2138736565164846301>
 ・<http://www.susi-paku.com/pakupost-130.html>
 ・<http://www.us-lighthouse.com/ustrend/e-11344.html>
 ・<http://www.kanshin.com/keyword/74645>
 ・<http://plaza.rakuten.co.jp/tsurugikazuwo/10024/>
 ・http://doremifaso.at.weby.info/200902/article_1.html
 ・<http://jjsin.jp/serial/%E3%82%A8%E3%83%B3%E3%82%BF%E3%83%A1%E6%AD%8C%E5%A7%AB/3082>
 ・<http://www.nsk-eki.com/shop/shop01.php?id=7070107>
 ・<http://hack-space.com/sh.php?shno=1320>
 ・<http://www.nikkansports.com/baseball/professional/team/giants/top-giants.html>
 ・<http://official-blog.line.me/ja/archives/22272628.html>
 ・<http://www.kankou-shimane.com/blog/event/1189.html>
 ・<http://matome.naver.jp/odai/2139981144113802901/2139981860619875203>

インプット処理練習要問題の解答
 1 右, 2 右, 3 左, 4 右, 5 左, 6 左,
 7 右, 8 右, 9 左, 10 右, 11 左, 12 右