

文法意識を高めるインプットを与えることの効果について

～「現在完了形」と「現在進行形」の実践を通して～

高 田 純 子

はじめに

国際化が急速に進む中、平成元年と平成10年の学習指導要領の改訂でますますコミュニケーションを図ろうとする態度の育成、そして実践的コミュニケーション能力の育成が重視されてきたが、その一方で文法指導にはあまり焦点が置かれてこなかった現状がある。

しかし、平成24年度から実施される新学習指導要領では、小学校に外国語活動が導入されることに伴って中学校の目標が「聞くこと」「話すこと」を重視した目標から「読むこと」「書くこと」を加えた4技能の総合的な育成が強調された目標へと改訂された。改訂のポイントには「4技能の総合的な指導を通して、これらの4技能を総合的に活用できるコミュニケーション能力を育成するとともに、その基礎となる文法をコミュニケーションを支えるものとしてとらえ、文法指導を言語活動と一体的に行うよう改善を図る」とも述べられている。コミュニケーションを図るためには、そのための基礎となる言語知識が必要であり、文法指導は欠かせない。しかし、従来の文法訳読式のような文法指導に偏り、使用場面や言語の持つ機能を考慮に入れた練習やコミュニケーション活動を行わなければその知識を運用のレベルに深化することはできない。つまり、コミュニケーション能力の育成とインプットをアウトプットへとつなげるような文法指導の融合を図る必要があると考える。

そこで、第二言語習得研究をもとにインプットからアウトプットへの習得の流れをいかに効果的なものにするのかという視点から、本研究ではプロセスの最初のステップとなるインプットに焦点を絞り、文法意識を高めるインプットを与えることの効果と心理言語的レディネスについて考察し、今後の文法指導への手だてとしたい。

1. 研究の理論的背景（第二言語習得の認知プロセス）

第二言語習得研究とは、近年大きな広がりとし、深みを増してきている応用言語学の一分野であり、一般的にSLA (Second Language Acquisition) として知られている。第二言語運用能力がどのように学習されるのかを明らかにし、その知見を生かして、言語習得理論の構築を図るものである。教室環境での第二言語習得に焦点を当てた研究もクラスルーム第二言語習得研究 (Classroom SLA, Instructed SLA) と呼ばれ、研究が進められている。言語習得のメカニズムについて理解を深め、自分の教授法や教授技術、教室で行うアクティビティーなどが生徒にどのような影響を与えているのか、どの程度第二言語習得に結びついているのかに目を向け、授業改善につなげていくことは第二言語を教える教師にとってとても大切であると考え、本研究の根底となる理論とした。

村野井 (2006) は教室内外で学習者に取り入れられた目標言語のインプットは、気づき、理解、内在化、統合などの認知プロセス (内的変化) を経ることによって、段階的に学習者の言語知識として定着し、最終的にはアウトプットする能力、つまり、第二言語を理解、産出両面で運用する能力がつくとしている。

第二言語習得の最初のプロセスは学習者とその言語項目に気づくことであり、その気づきを通して、言語形式がどんな意味と機能を持つのかという規則性を見つけ、言語形式・意味・機能の間の関係に関しての一種の仮説を立てる。この段階が理解の段階である。

学習者の注意を意識的に言語項目に向けさせることはあまり効果がないとする「非インターフェイスの立場」など文法学習に関する立場はいくつかあるが、本研究は気づき、理解のプロセスにおいて文法学習と学習者の心理言語的レディネス (準備) にタイミングが合致すれば、明示的知識が気づき

を促して、暗示的知識の形成を間接的に助けるという「弱いインターフェイスの立場」を支持している。

2. 問題の所在

上述の「弱いインターフェイスの立場」から、現在完了形と現在進行形を例に考えてみることにする。現在完了形は中学校3年生で習う文法項目であり、継続、経験、完了を意味するそれぞれの用法がある。過去から現在に至るまでの「時」を表すこのような時制は日本語には存在しないことから、特に現在完了時制の完了用法と単純過去時制ではどちらも「～した」という日本語の訳が当てられ、その区別が難しく、生徒にとっては混乱を招く文法項目である。例えば現在完了時制の完了用法の *I've lost my watch.* と単純過去時制の *I lost my watch.* ではそれぞれが表す意味（背景）は異なるが、その訳はどちらも「時計をなくした。」となり、日本語訳の対応に頼るだけでは過去形と現在完了の区別ができないのである。それゆえ、それぞれを疑問文にしたり、否定文にしたりといった形式的操作はできるが、その運用を苦手とする生徒が多い。運用の場面では現在完了時制と単純過去時制を区別して場面にあった表現を用いなければならないからである。従来の指導ではまず継続用法を導入し、その後で経験と完了用法を導入して指導する。その際、*ever*, *just*, *already* などそれぞれの用法のキーワードに焦点を当ててこの三つの用法の形式的操作の練習を中心に指導してきた。つまり、運用に必要な現在完了時制がもつ意味、働きに対する意識を高めるような指導ができていなかったと考える。

現在進行形においても同じ問題が生じている。現在進行形とは現在進行中の動作を表す表現であるが、現在形と現在進行形の区別を理解していない生徒も多い。その理由として現在進行形の指導においても、「～（し）ている」という意味と形式にのみに注意が向けられ、現在進行形がもっている機能や働きに対する意識が高まるような、形式を運用へと深化させる橋渡しの指導がなされていなかったからである。生徒にとっては *I'm playing tennis.* 「私はテニスをしている」の「～（し）ている」と *I know him very well.* 「私は彼をよく知っている」の「～（し）ている」が同じになってしまっているのである。現在進行形は活動や行為、動作を表し、その動作は過去、現在そして未来にもおよび、ある一定の期間での限られた動きのある表現であるということを理解できていない。ゆえに生徒は日本語の意味でのみ判断したり、「状態」と「出来事」の両方を表す動詞の現在形と現在進行形の区別ができなかつたりするのである。

このような日本語訳との対応に頼る指導ではなく、言語形式・意味・機能に対する意識を高めるようなインプットを与える必要があると考える。

3. 研究の概要

この研究では「文法意識を高めるインプットを与えることの効果について」という主題のもと、まず調査①で現在完了形の導入時に文法意識を高めたインプットを与えた場合とそうでない場合を比較している。調査①の結果、その後のインプットにおける現在完了形と過去形に対する気づきと現在完了形と過去形の使用場面の理解に差はなかった。次に調査②で現在完了形のまとめの段階に文法意識を高めるインプットを与えた場合と与えなかった場合を比較している。この調査②から生徒の心理言語的レディネスは現在完了形のまとめの段階では十分に整ってはいないが、現在完了形と過去形の違いについての意識は高まり、運用についての理解も高まりつつあることが分かった。これらの調査をもとに現在進行形の研究実践として中学校2年生と中学校1年生にそれぞれ同じ内容の現在進行形の運用の意識を高めるインプットを与えてその効果を分析している。現在進行形を習ってほぼ1年が経つ中学校2年生と現在進行形を習って間もない1年生の両方の段階でその後のインプットにおける現在進行形への気づきが高まり、現在進行形の運用に対する理解も高まったことから、生徒の心理言語的レディネスを整える要因として文法項目の違いも考えられることが分かった。最後に現在進行形の

形式的操作と運用の関係から、心理言語的レディネスをキーワードにして本研究をまとめ、今後の文法指導への提案としている。

4. 「現在完了形」の実践

(1) 調査①②の方法

中学校3学年の生徒をA群、B群に分け、どちらにも調査前に一般的な英語の文法に関する理解度を測るプレテストを実施した。そして現在完了形の導入時にA群には文法意識化タスクを用いて、現在完了形と過去形の表す「時」のイメージの違いに対する意識を高めるインプットを与え、B群には現在完了形と過去形のインプットを多く与えて感覚的に現在完了形と過去形の表す「時」のイメージの違いを理解できるよう指導した。そして調査から数日後にその指導の差による効果を見るために現在完了形と過去形の使い分けに関するポストテストとその後のインプットにおける現在完了形と過去形の違いに対する気づきを見るためのポストテストを行った。(1)

さらに、現在完了形のまとめの時期に再度A群には文法意識化タスクを用いて文法意識を高めたインプットを与え、数日後に両群にポストテストを実施した。(調査②)

(2) 文法意識化タスク

A群には文法意識を高めるインプットを与えるために以下のような文法意識化タスクを用いた。
 ①He has worked for the same company all his life. ②He worked for the same company all his life. をはじめとする現在完了形と過去形の例文を用いて、それぞれが表す背景の違いを考えさせた。この2文は現在完了形と過去形の文であるが、述部が少しだけ異なるだけで似たような形をしている。しかし、①は「彼は健在である」ことを含意し、②は「彼はもう亡くなっている」ことを含意する。それぞれが表す背景は全く異なっている場合があることに気づかせることで、2つの時制の区別に対する意識を高めることをねらいとしている。

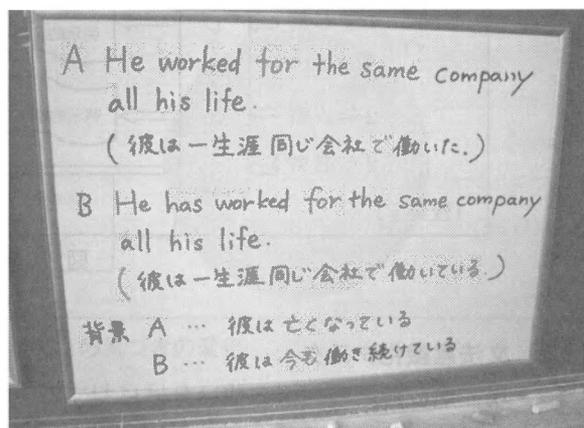


図1 文法意識化タスクでの生徒の様子

(3) 調査①②の結果と考察

調査①では、指導のあとに与えられた英文において、現在完了形に対する気づきのみ高まった。また、指導法の違いによって現在完了形と過去形の使用場面の理解に差が出るのかを二元配置分散分析を用いて分析した結果、両群の平均値の差に統計的有意差はみられなかった。

調査②では、A群の方が現在完了形と過去形の違いについての気づきが高まり、A群のプレテストとポストテストの間には相関関係があった。しかし、A群と統制群であるB群との平均点の間に明示的指導による統計的有意差が出るほどではなかった。この調査①②から以下のことを考察した。

- ①日本語には存在しない現在完了形と過去形の表す「時」のイメージの違いについて週3時間程度の英語学習環境にある状況の中では、文法意識化タスクなどによってその違いを意識させて明示的に指導することには効果がある。
- ②文法意識を高めるインプットを与えるタイミングによってはその効果に差が生じる。
- ③文法意識を高めるインプットを与えるタイミングは生徒の心理言語的レディネスに関係している。
- ④生徒の心理言語的レディネスは現在完了形の導入段階よりも、インプットを多く取り入れ、ある程度現在完了形に慣れてきたまとめの段階の方が整っているが、その段階でもまだ十分ではない。

5. 「現在進行形」の研究実践

(1) 研究仮説

現在進行形の文法意識を高めるインプットを生徒の心理言語的レディネスが整った時期に与えると、その後のインプットにおける現在進行形に対する生徒の気づきが増加し、現在進行形の理解を促すことができる。

(2) 研究の方法

現在進行形を習ったばかりの中学校1年生の生徒に文法意識化タスクにより現在進行形の運用についての明示的指導を与えた場合と、現在進行形を習って約1年が経った中学校2学年の生徒に同じ現在進行形の運用についての明示的指導を与えた場合を比較し、その後のインプットにおける現在進行形の運用に対する生徒の気づきと現在進行形の習得度合いを分析する。

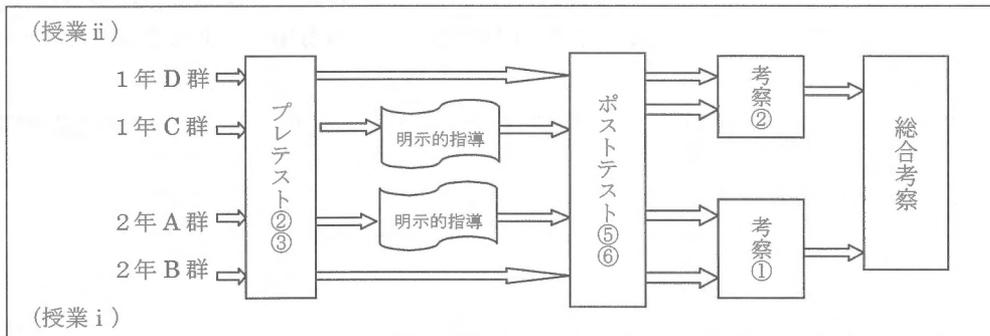


図2 研究の流れ

(3) 文法意識化タスク

現在進行形と現在形の使い分けに対する意識を高め、現在進行形の運用に関する理解を促すことを目的として、現在進行形と現在形を比較しながら、どのような状況で現在進行形を用いるのかという現在進行形の運用の規則を見つけ出すという文法意識化タスクを用いた。まず下の例文を与え、現在進行形を使う場面かそれとも現在形を使う場面かを考えた。そしてこれらの例文を言語データとして比較分析し、現在進行形の運用の規則を生徒自身に考えさせることで、「～(し)ている」という日本語訳に頼るのではなく、「活動」と「状態」の違いに気づかせ、もっと深いところの言語の機能を意識させることをねらった。

- ① I (have) a wonderful holiday. (楽しんでいる)
- ② I (have) a new car. (持っている)
- ③ I (live) in Paris at the moment. (住んでいる)

- ④ I (live) in Paris. (住んでいる)
- ⑤ I (know) her number. (知っている)
- ⑥ I (think) he is right. (思っている)
- ⑦ I (like) him more and more. (好きになっている)

(4) 結果と考察

明示的指導を受けた群の気づきの増加と統制群の気づきの増加を比較した結果、中学校1年生、2年生の両方の段階で、生徒は現在進行形の運用の規則についての明示的知識を持つことで、インプットとして与えられた言語材料の中で現在進行形の意味とその運用に対する気づきを得ることができた。下図は気づきの変化を表している。(緑色が運用への気づきを得た生徒の割合を表し、それ以外は主語とbe動詞の一致や～ingの付け方など、形式的な部分への気づきを得た生徒の割合を表している。)

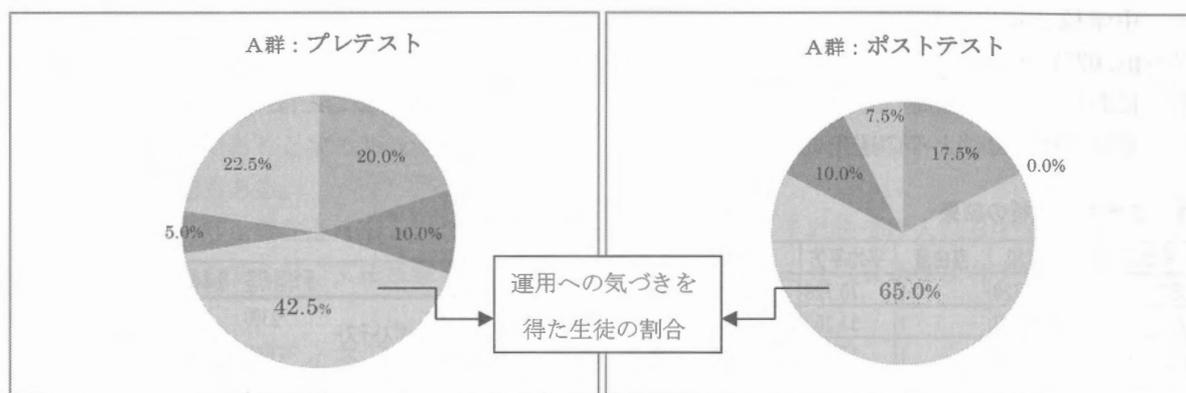


図3 A群: 明示的指導 (2年生) の気づきの変化

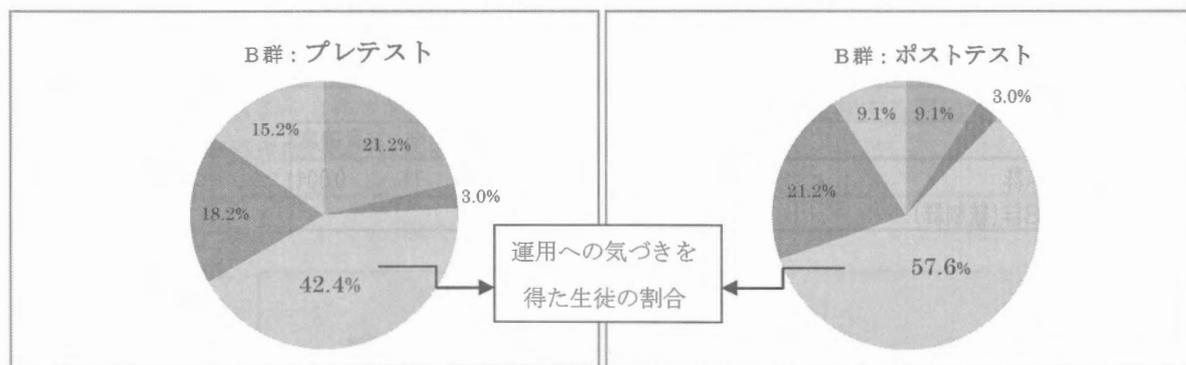


図4 B群: 統制群 (2年生) の気づきの変化

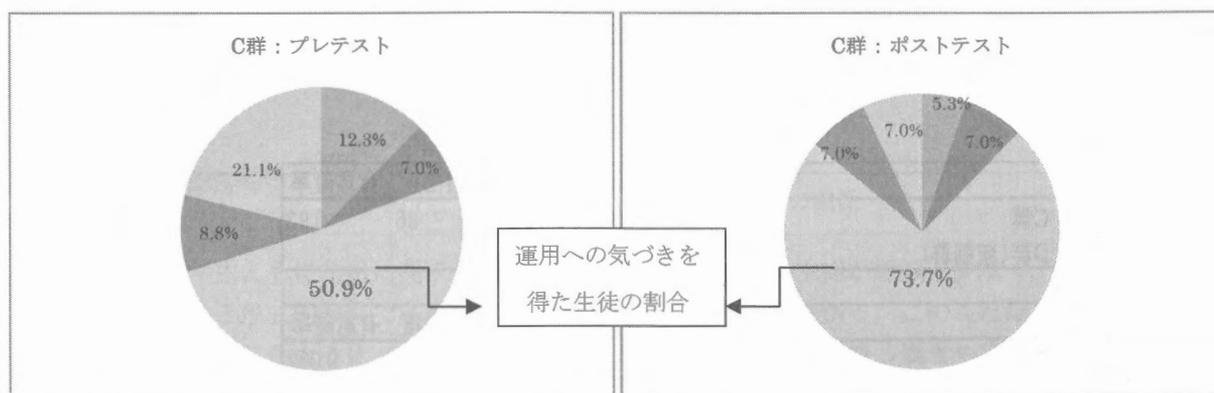


図5 C群: 明示的指導 (1年生) の気づきの変化

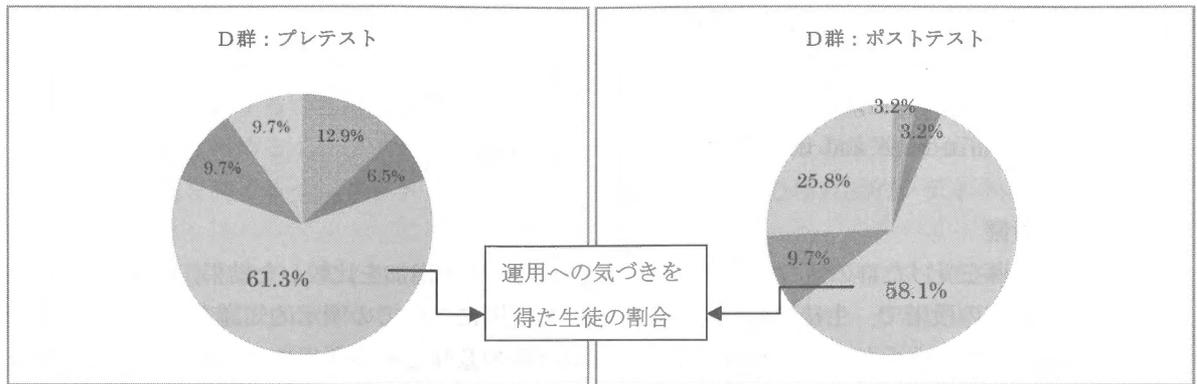


図6 D群：統制群（1年生）の気づきの変化

また、明示的指導を受けたことによる現在進行形の運用に関する理解に関して分析した結果、中学校2年生は ($t(39)=5.785, p=0.000, p<.025$), 中学校1年生は ($t(56)=7.259, p=0.000, p<.025$) となり、どちらにも統計的有意差が見られた。つまり、1年生、2年生のどちらの段階においても、現在進行形の運用の規則についての明示的知識を持つことは、生徒の現在進行形の意味の使い分けとその運用に対する理解を促す効果があった。

表1 2年生の分析の結果

変動因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率							
TEST	70.729	1	70.729	31.726	0.000							
介入	53.267	1	53.267	4.954	0.029							
TEST×介入	17.797	1	17.797	7.983	0.006							
							平均値の差	標準偏差	t値	自由度	有意確率	
						A群						
						B群(統制群)						
							プレテスト	ポストテスト				
							-2.100	2.296	5.785	39	0.000	
							-0.667	1.915	2.000	32	0.054	

		平均値	標準偏差	t値	自由度	有意確率
プレテスト	A群	12.30	2.681	0.816	71	0.417
	B群(統制群)	11.79	2.655			
		平均値	標準偏差	t値	自由度	有意確率
ポストテスト	A群	14.40	1.997	3.365	71	0.001
	B群(統制群)	12.48	2.852			

表2 1年生の分析の結果

変動因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率							
TEST	63.962	1	63.962	21.183	0.000							
介入	38.317	1	38.317	2.653	0.107							
TEST×介入	43.121	1	43.121	14.281	0.000							
							平均値の差	標準偏差	t値	自由度	有意確率	
						C群						
						D群(統制群)						
							プレテスト	ポストテスト				
							-2.298	2.39	7.259	56	0.000	
							-0.226	2.57	0.488	30	0.629	

		平均値	標準偏差	t値	自由度	有意確率
プレテスト	C群	10.26	3.154	0.088	86	0.93
	D群(統制群)	10.32	2.797			
		平均値	標準偏差	t値	自由度	有意確率
ポストテスト	C群	12.56	2.81	3.14	86	0.002
	D群(統制群)	10.55	2.987			

当初、中学校1年生の段階は現在進行形に対する生徒の心理言語的レディネスは十分に整っていない段階であり、そのような時期に文法意識を高めるインプットを与えてもその効果は見られないであろうと推測していたが、今回の研究実践の結果から、中学校1年生の段階においても現在進行形の運用に対する理解を受け入れる生徒の心理言語的レディネスは整っており、文法意識を高めるインプットを与えることには効果があることが分かった。

そのレディネスを整える要因の一つに言語項目の違いが考えられる。現在完了形は日本語には存在しない時制の概念であることから、そのインプットを理解し、内在化にもっていくまでにはある程度の期間、ある程度の量のインプットにさらされる必要があり、第二言語学習者にとっては習得の難しい文法項目であると考えられる。

一方、現在進行形は「～(し)ている」という日本語訳との対応を中心に指導され、日本語の「状態」と「活動の継続」を表す「～(し)ている」の区別ができていない現状があるが、その区別を意識させるようなインプットにより、母語である日本語への気づきも合わせて認識すればその内在化は容易に進むのではないだろうか。

以上は2つの文法項目の概念的な考察であるが、統語的にも第二言語学習者のaspectual be+V-ingの習得の方がtenseより早い時期に見られ、現在進行形は第二言語学習者にとって習得しやすい文法項目であるとするDulay and Burt (1973, 1974), Andersen (1978), Stauble (1984)などの先行研究もある。

現在完了形と現在進行形という文法項目の違いによって、それを受け入れる生徒の心理言語的レディネスも変わり、文法意識を高めるインプットを与えることの効果も左右すると考察する。

6. 心理言語的レディネスについて

心理言語的レディネスが整った状態とはどんな状態なのか、中学校1年生と2年生の現在進行形の習得状況をもとに生徒の現在進行形に対する心理言語的レディネスについて考えてみる。現在進行形の形式的操作と運用の問題に分けて実施したプレテストで、形式的操作に関する問題でのみ7～8点を取った生徒を形式高得点群、運用に関する問題でのみ7～8点を取った生徒を運用高得点群、どちらに関する問題でも7～8点を取った生徒を両方高得点群、どちらに関する問題でも6点以下を取った生徒を両方低中得点群として表したのが図7である。

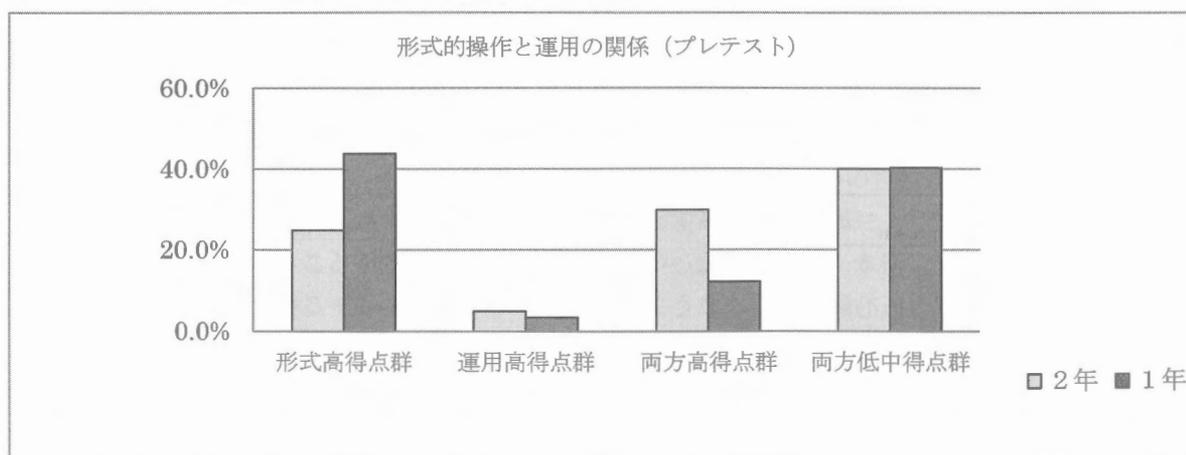


図7 A群, C群の形式的操作と運用の関係

1年生, 2年生ともに運用に関する問題でのみ高得点を取った生徒が極端に少なく, 両方高得点群も併せて考えると形式的操作で高得点を取った生徒が多いことが分かる。このことは本研究の問題の所在でも明らかにしたように, 形式的操作にのみ焦点をあてて言語が持つ働きや意味を融合して指導してこなかったことにも原因があることが考えられる。しかし, このような現在進行形の習得状況の

中で、運用に関する明示的指導を行った結果、両方低中得点群が減り、2年生では両方高得点群が全体の60%以上を、1年生でも他のどの群よりも多い割合を占めるような状況へと変化した。

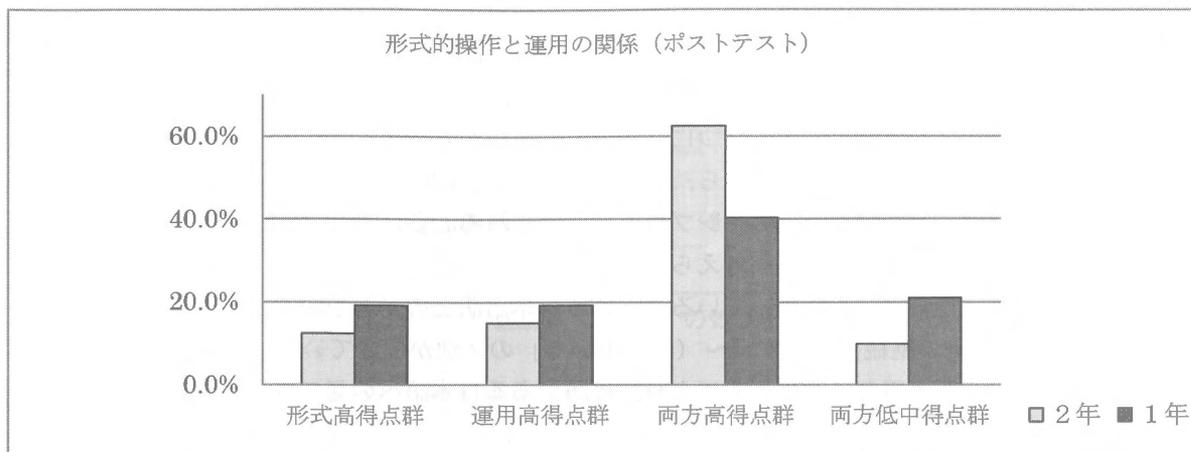


図8 運用に関する明示的指導を受けたあとのA群、C群の形式的操作と運用の関係

現在進行形の運用に関する生徒の心理言語的レディネスに何の関係しているのか。図7、8をもとに再び考えてみると、形式的操作で高得点を取った生徒が多いことが関係していると言えそうである。主語とbe動詞の一致、～ingのつけ方、疑問文や否定文の作り方などの現在進行形の形式的操作を習得している生徒は現在進行形の運用についての気づきを得て、その理解を内在化に向ける心理言語的レディネスが整っていると言えるのではないだろうか。

7. ま と め

最後にA群(2年生)とC群(1年生)の文法意識化タスクを行う前後の現在進行形の習得状況をヒストグラムを用いて示し、心理言語的レディネスの観点から文法意識を高めるインプットを与えることの効果を確認する。

下の図(図9)は1年生のヒストグラムである。プレテストよりポストテストの方が学級全体の習得状況は良くなっているが、ポストテストにおいても依然として5点以下の生徒もいることが分かる。この生徒たちにとっては今回の文法意識化タスクは効果的に働いていないことが分かる。この低得点群の生徒は現在進行形の形式的操作の習得も不十分で、心理言語的レディネスが整っていなかったと考えられる。これらの生徒の心理言語的レディネスが整うには現在進行形のインプットをもっとたくさん受ける必要があり、レディネスが整う時期は個々の生徒によって異なることも事実である。

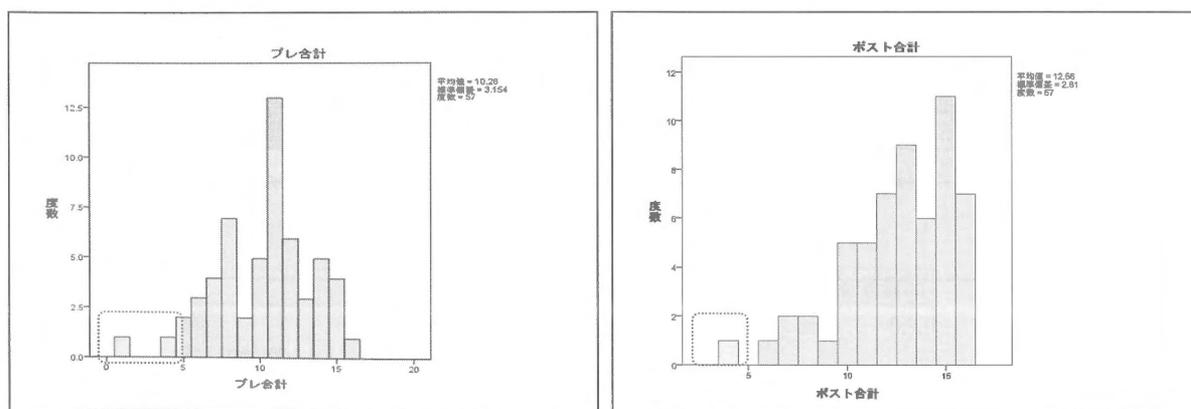


図9 C群ヒストグラム

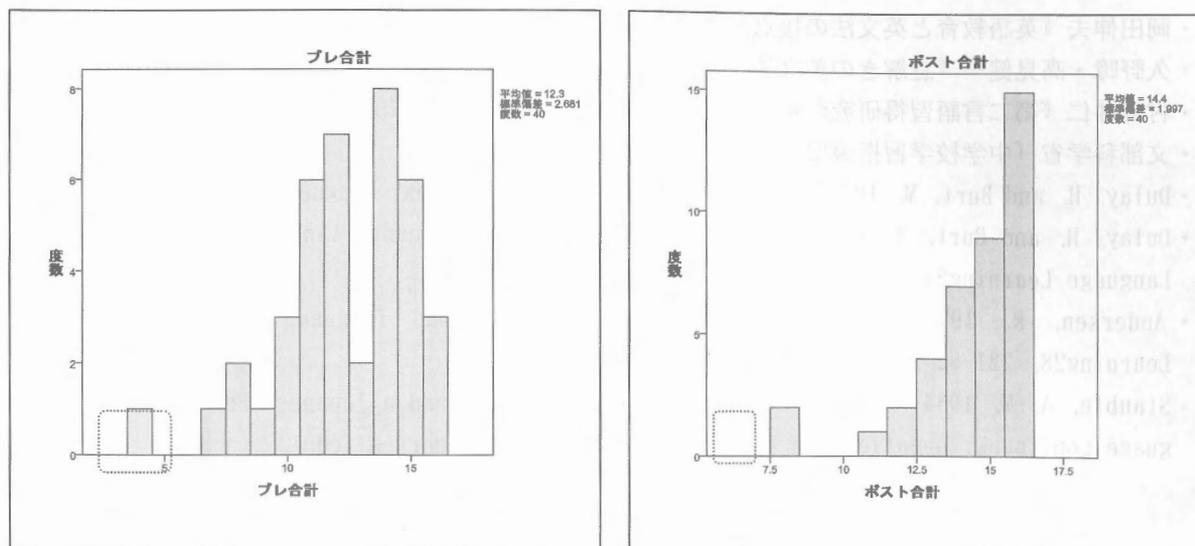


図10 A群ヒストグラム

また、図10のA群のヒストグラムから2年生段階においても現在進行形に対する心理言語的レディネスが十分に整っていない生徒がいることが分かる。1年生から現在進行形に対するレディネスが整っていない生徒であるとも考えられるが、いったん整ったはずのレディネスが時間の経過によって再び整っていない状態へと戻ってしまった可能性もある。しかし、ポストテストではこれらの生徒の習得状況は向上している。

A群、C群2つのヒストグラムから文法意識を高めるインプットを繰り返し螺旋的に与えることの意義がうかがえる。すでに学習したはずの文法項目をその時の指導で終えるのではなく、さらに学習の進んだ段階で再び文法意識を高める指導をすれば、最初の段階でその項目に対する心理言語的レディネスが整っていなかった生徒や文法を忘れてしまっている生徒のレディネスも整い、その項目に対する気づきを得て、それが理解へとつながるのである。その際に文法項目の違いによって生徒の心理言語的レディネスは異なり、それを見とるカギとなるのがその項目に対する形式的操作の習得状況である。例えば三人称単数現在の-sを指導するとき、教師は三人称単数現在の-sは中学校の1年生という早い段階で教える内容だが、日本語を母語とする話者にとっては習得が難しい文法項目であることを考慮に入れ、形式的操作の指導にける時間を増やすべきである。しかし上述したようにすぐには生徒の心理言語的レディネスは整わないことから、一度の文法指導で終えるのではなく、学習が進んだ段階で生徒の心理言語的レディネスを考慮に入れながらタイミング良くスパイラル的に指導する必要がある。形式的操作を実際の場面で運用できるまで深化させる橋渡しの役目をする指導については、本研究で用いたような文法意識化タスクなどをはじめとする明示的指導により文法意識を高めるようなインプットをあたえることが効果的であることが分かった。しかし、本研究では現在完了形の指導に適した文法意識を高めるインプットの与え方はどのようなものか、現在進行形にはどのような文法意識を高めるインプットを与えるとより効果的かなど、その文法項目に適した文法意識を高めるインプットの与え方については検証をしていない。よって、今後は文法項目ごとにどのような文法意識を高めるのか、どのような方法で高めるのかを研究し、その文法項目に適した文法意識を高めるインプットを与える必要があると考える。

参考文献

- ・和泉伸一『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書、2009
- ・大西泰斗・ポールマクベイ『NHK 3か月トピック英会話 ハートで感じる英文法』NHK出版、2006

- ・岡田伸夫『英語教育と英文法の接点』美誠社, 2001
- ・久野暲・高見健一『謎解きの英文法 (文の意味)』くろしお出版, 2005
- ・村野井仁『第二言語習得研究からみた効果的な英語学習法・指導法』大修館書店, 2006
- ・文部科学省「中学校学習指導要領解説外国語編」
- ・Dulay, H. and Burt, M. 1973: Should we teach children syntax? *Language Learning*23, 245-58.
- ・Dulay, H. and Burt, M. 1974: Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*24, 37-53
- ・Andersen, R. 1978: An implicational model for second language research. *Language Learning*28, 221-82
- ・Stauble, A.-M. 1984: A comparison of a Spanish-English and a Japanese-English second language continuum: negation and verb morphology. In R. Andersen (ed.).

(たかた じゅんこ 英語科 j.takata@edu.shimane-u.ac.jp)