

# インプット重視の文法指導

島田 勝正

## 1. 英語教師のビリーフ

教育実習生の模擬授業（英語）を観察していて気づくのは、演繹的な授業展開である。1つの例文に基づいて文法説明を冗長に行って、すぐに産出に移る傾向が強い。このような授業展開が多くみられるからにはそれなりの理由がある。それは、彼らの英語指導モデルの貧困さである。彼らが中学校および高等学校で受けた数名の教師の指導方法がモデルとして模倣の対象となり、そのイメージからなかなか脱却できないのである。ということは、彼らに英語を教えた、彼らの恩師である現場の英語教師もこのような授業展開を行っているということは想像に難くない。したがって、教員免許状を取得し、教員採用試験に合格し、教壇に立ったとしても、産出を急ぐというパターンが修正されるという保証はない。教職はある意味で孤独な仕事である。自ら学校外に研修の機会を求めないといつの間にか自分の授業パターンを固定化してしまう。研修の機会が十分に与えられなければ、自分の授業への自己満足に陥り、授業はマンネリ化する。

本稿ではこのような授業展開パターンが第二言語習得という学習理論にマッチしていないこと、つまり、学習理論と指導方法の mismatch について論述する。第二言語習得研究の第一義的な目的は、第二言語習得の記述とその発達の説明であるが (Ellis, 1997, p. 4)、その知見が外国語教育、特に文法指導に示唆するところは大きい。よって、本稿では、第二言語習得過程を記述し、

---

キーワード：文法指導，インプット，気づき

その過程が促進されるための望ましい文法指導のあり方について、インプット重視の観点から考察する。そして、そこから得られた知見を英語教員を志望する学生や現職の英語教師に提供し、彼らのビリーフ修正に貢献することを目的とする。

## 2. 第二言語習得モデル

VanPatten & Cadierno (1993) や Ellis (1994) は、インプット (input)－インテイク (intake)－アウトプット (output) という 3つの過程から成る第二言語習得過程モデルを提示した (図1)。第二言語習得の最初の段階は、インプットをインテイクに変えるインプット処理過程である。インプットとは、学習者に提供される言語データのすべてを指す。これらは学習者の耳から入る音声や目から入る文字のすべてを含む。インテイクとは調節 (accommodation) とシステム (言語体系) の再構築 (restructuring) を促進する過程である。調節とはシステムに新しい言語形式が入る余地をつくることであり、再構築とは新しい言語形式が入ったことによりシステムの他の部分が変化することである (VanPatten, 2003, pp. 52-57)。インプット－インテイクの過程により、学習者のシステムは常に発展・変化している。ここで注意すべきことは、インプットのほんの一部がインテイクされるという点である。学習者の注意がインプットに向けられ、インプットの形式と意味とが結合した場合 (form-meaning connection), その情報はインテイクされてシステムの中に入る。学習者はインプットに基づいてシステムを自ら創造的に構築していく (creative construction)。既習の規則を過剰に一般化して適用した場合 (over-generalization) や、すでに習得した母語の規則を転移 (transfer) させて第二言語に適用した場合に、誤り (error) が生じる。新しいインプットと既存の文法規則との違いに気づいた場合 (noticing-the-gap) に、中間言語規則体系に再構成が起こる。最後は、アウトプットの過程である。この過程ではシステムに構築された文法規則を使って意味をコード化して産出する。

## インプット重視の文法指導

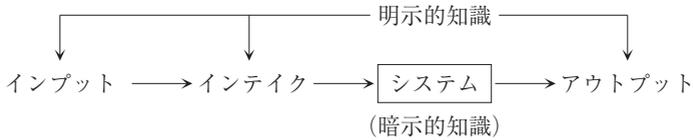


図1：第二言語習得過程 (VanPatten & Cadierno, 1993; Ellis, 1994 に基づく)

### 3. 暗示的知識と明示的知識

Krashen (1981, 1982) が習得 (acquisition) と学習 (learning) を区別して以来、第二言語学習者の言語知識は、暗示的知識 (implicit knowledge) と明示的知識 (explicit knowledge) の2つの異なる知識を想定して議論されてきた。暗示的知識は、言語形式を直感的に認識するもので、文法規則の手続き的な知識であり、自動的な処理によりアクセスが可能であり、言語による説明ができないとされる。一方、明示的知識は、言語形式を意識的に認識するもので、文法規則の宣言的な知識であり、制御的な処理によりアクセスが可能であり、言語による説明が可能である (Ellis, 2005)。また、明示的知識は準備時間 (planning time) がある、言語形式に焦点が当たっている、規則を知っているという条件下で働くといわれている (Krashen, 1981; 1982)。

暗示的知識は自然なコミュニケーション環境の下で、インプットへの気付きにより文法規則の構成・再構成という過程を経て習得される。一方、明示的知識は教室における文法指導という人為的な学習を通して形成される。したがって、文法指導の第一義的な目的は明示的知識の獲得である。

Krashen (1981, 1982) は、暗示的知識は発話の産出に責任をもつが、明示的知識は産出に対してモニターの機能しか果たさず、練習によって暗示的知識には変化しないという立場をとるが、明示的知識の役割を過小評価していると思われる。一方、Ellis (1994) は、図1が示すように、明示的知識がインプットへの気付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している。

明示的知識が気づきに役立つことを教師の言い直し (recast) の観点から考察してみよう。教師の訂正的フィードバック (corrective feedback) に気づけるか否かは、明示的知識の有無による場合が多い。

(1)

T: What did you eat at breakfast yesterday?

S: I eated rice.

T: Oh, you ate rice at breakfast.

S: Yeah, I eated rice at breakfast yesterday

(2)

T: Where did you go last weekend?

S: I goed to Tokyo last Sunday.

T: Oh, you went to Tokyo last Sunday.

S: Yeah, I went to Tokyo last Sunday.

上記の2つの発話を比較すると、前述した明示的知識がインプットへの気づきに役立つことがわかる。(1)では、教師は生徒の発話の意味を変えずに形式上の誤り eated を ate に訂正して正しい形式をインプットしている。しかしながら、この生徒は動詞 eat が不規則動詞でその過去形が ate と不規則に変化することを知らない。したがって、教師の言い直しは功を奏せず、生徒は誤った形式 eated を繰り返している。eated でも文脈からコミュニケーションが成立してしまうからである。つまり、過去を表す副詞 yesterday が意味理解を助けているからである。一方、(2)の生徒は eat が不規則動詞であり eat-ate と活用変化することをすでに学習している。よって、誤った形式 goed に対する教師の went という言い直しによって気づきが起こり went と訂正したのである。このように、明示的知識は予備知識として気づきに貢献している。予備知識がない場合は教師の言い直しに気づかずに意味的处理をしてしまい、形式的処理をしないので言語的な発達が期待できない。

#### 4. インプット重視の文法指導

従来の伝統的な文法指導は産出の過程に焦点を当ててきた傾向がある。具体的な方法としては、新出事項の文法的な説明の後に、言語形式の正確な産出練習を行う。つまり、産出練習が習得を促進すると考えていたのである。しかし、産出練習は内在化された言語知識の自動化を促進する段階であり、目標言語の文法体系の内在化そのものを目標にしたものではない。このように、言語習得過程は、図1の流れ図でいえば右向きの矢印の方向に進むものであり、十分にシステムが構築されていない段階で、アウトプットの練習を課す文法指導は理に適っていない (Lee & VanPatten, 2003)。まずは正確なシステムを構築することが肝要である。

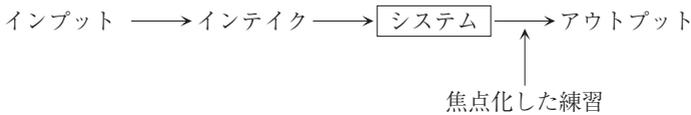


図2：伝統的な文法指導 (Lee & VanPatten, 2003 に基づく)

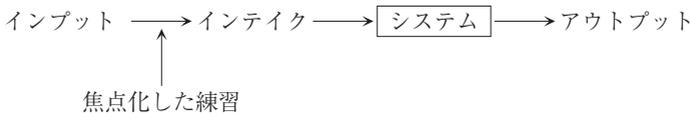


図3：インプット重視の文法指導 (Lee & VanPatten, 2003 に基づく)

図2は伝統的な文法指導を示したもので、アウトプット活動に焦点を当てて習得を期待するものである。それに対して図3は、インプットをインテイクしてシステムに送る過程に焦点を当てた練習を示している。アウトプット活動は持ち合わせている規則の自動化を促して発話の流暢さを高めるには効果的であるが、アウトプット活動によりシステムの中身そのものは変化または増加しないのである。

さて、2節で説明した言語習得過程を考慮せずに、文法説明のあとすぐに

アウトプットを図ろうとする教師が少なくない。なぜ教師はあんなにも「産出する」ことを急ぐのであろうか。急がば回れである。

## 5. 晒しに基づく指導

ここまでは文法指導におけるインプットの重要性を述べてきた。では、インプットを重視した文法指導はどのように具現化されるべきか。Ellis (2012) はインプットに基づく指導を、まず、晒しに基づく (exposure-based) 指導と反応に基づく (response-based) 指導とに分類し、前者をインプットの増加 (enriched input) とインプットの強化 (enhanced input) に細分類している (p. 285)。前者は頻度 (frequency) に関連し、後者は突出度 (saliency) に関連する。いずれも気づきを促すという点では共通している。

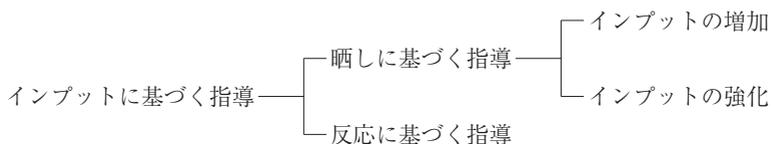


図4：インプットに基づく指導 (Ellis, 2012, p. 285 に基づく)

### 5.1 インプットの増加

気づかれたインプットだけがインテイクされてシステムの中に入る。図5をみればその関係は一目瞭然である。問題はいかにインプットからインテイクへ情報を送るかである。インプットの一部のみがインテイクされることを考えると確率的にインプットの量は多ければ多いほど良い。人為的な教室という環境で英語を外国語として学習している日本人学習者にとって、インプットの機会が少ないことは論を待たない。目標とする文法特性を含むインプットを大量に与えることにより、その文法特性に気づく機会を増やす必要がある。

教室という学習環境においてインプット量を増やす方法として Total Physical Response (TPR) が挙げられる。この指導法は Asher により提唱さ

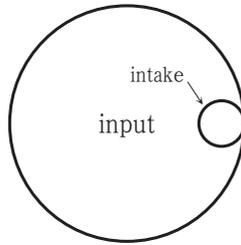


図5：インプットとインテイクの関係

れたもので、言語活動と全身運動とを連合させることにより言語の定着を目標とするものである。生徒はリスニングによって意味を理解し、言語を習得することを目標とする。そして、生徒は教師が発する指示に全身を使って反応することが求められる。その指導法の特徴は、(1) 学習者が話す準備が整うまで産出を遅らせる、(2) 命令文を通して文法的構造を導入することにより言語への晒しを最大にする、(3) 文脈から意味を推論できる上級段階に到達するまで抽象的な言語を先送りする (Ellis, 2012, p. 58)。さらに、この方法では生徒が教師の指示を理解しているか否かを教師が容易にモニターすることができる。教師の指示にしたがった動作ができない生徒は、教師の発話が理解できなかったと解釈することができるからである。この指導法は学習の初期段階に導入されることが多いと言われているが、次の例のように、関係代名詞などの複雑な構文にも適用することができる。

Touch a boy who is wearing a blue shirt.

Give the flowers to a boy that you like.

この指導法をゲームに応用したものが Simon Says である。このゲームの規則は鬼 (it) が “Simon says” と言った場合にはその指示にしたがいがい、言わなかった場合にはその指示にしたがってはいけないという単純なものである。鬼にはどのような命令を出してもよいという選択の自由がある。したがって、鬼以外の参加者は鬼がどんな指示を出すか集中して聞かなければならない。

ゲームでの具体的な指示を次に示す（島田，1986）。

Touch your hair.

Touch your nose.

Close your eyes.

Open your eyes.

Clap your hands.

Raise your hand.

Oral Method の代表的な技法に口頭導入 (oral introduction) がある。口頭導入では、教師が教科書の本文の内容を易しい英語で生徒に語りかけながら、新出単語・語彙や文法項目などを導入し、実際の本文のリーディングへとつなげていく。口頭導入によって、目標とする文法項目を繰り返し使用し、気づきを促進することができる。

次は、教科書の本文 ('I Have Never Seen You Before' (Part 1) *Orbit English Reading*. 三省堂 2006. pp. 76-77.) の概要を紹介する際に、本時の目標である過去完了形を繰り返し使って、本文の内容を言い換えた実例である。教科書本文では過去完了形の使用は1回に過ぎないが、口頭導入で4回にその使用頻度を増やしている。

This is a story of a safebreaker, Jimmy. As soon as Jimmy left the prison, he came back to his house to get his tools for breaking safes open. Two weeks later, a safe in Jefferson City was robbed. Nobody knows who broke the safe open. However, when the safe in Jefferson City was robbed, Jimmy had left the prison. He moved to a small town called Elmore and fell in love with a young lady. He started a shoe store in Elmore. When he started the business, he had decided to live in the town. Soon he changed his name from Jimmy Valentine to Ralph. D. Spencer. He made a lot of friends. One of his friends introduced him to the lady,

Annabel. Jimmy and Annabel gradually became friendly. When they were engaged, the shoe store business had worked well. Jimmy had firmly resolved to give up breaking safes open. (島田, 2012, p. 113)

## 5.2 インプットの強化

インプット増強は、目標項目の出現頻度を増やすことにより気づく機会を増やそうとする量的な手段であるが、インプット強化は、目標項目の突出度を上げることにより気づきを促そうとする質的な手段である。具体的な方法としては、文字を太字体や斜字体にしたり、下線を引いたり、色を付けるなど目立たせることによって学習者がより気づきやすくすることである。音声面においては、生徒に気づいてほしい部分をゆっくりと、あるいは強く発音したりするのもこの考えを具現化したものである。

## 6. 反応に基づく指導

インプット処理 (input processing) 活動では、形式と意味を結合させ、インプットをインテイクさせることを目的とする。インプット処理活動は、まず学習者のインプット処理上の問題点を明らかにすることからスタートする。つまり、学習者が形式を処理する際に用いる不適切な方略を特定し、それを是正する。このインプット処理を具現化した指導法が構造化インプット活動 (structured input activities) である。

Ellis (2003) は構造化インプットの段階 (structured input stage) が焦点化タスク (focused task) の使用を含むとして、この種の焦点化タスクをデザインする一般原則を次のように述べている。

- (1) 解釈タスク (interpretation task)<sup>1</sup> は学習者が反応しなければならない刺激を含む
- (2) その刺激は口頭または文字によるインプットの形態をとる
- (3) その反応は様々な形態をとる。例えば、正誤を指摘する、ボックスにチェックを入れる、正しい絵を選択する、図を描く、行動で示すなど。しかし、い

ずれにしる、その反応は全くことばによるものではないか、最低限のことばによるものとする

(4) その活動は、まず意味に焦点を当てたもの、それから文法構造の形式と機能に気づかせるもの、最後に誤りを特定するもの、という順になる

(5) 学習者はインプットを自分の生活に関連させる、個人的な (personal)<sup>2</sup> 反応を示す機会を与えられなければならない (p. 160)

解釈タスクの要点は学習者に目標構造の産出を要求しないことである。そして、Lee & Vanpatten (2003) は構造化インプット活動を開発するためのガイドラインについて、次のように述べている。

- (1) 一時に1項目を提示せよ
- (2) 意味に焦点を当て続けよ
- (3) 文からディスコースへと移れ
- (4) 口頭と文字の両方のインプットを使え
- (5) インプットを使って学習者に何かをさせよ
- (6) 学習者の処理方略を常に念頭におけ (pp. 154-158)

では、構造化インプット活動が従来の文法指導とどのように異なるのかを、関係代名詞、過去形、受動態を例に、上記の原則と手順を参照しながら考察することにする。

- (1) Combine the two sentences into one using a relative pronoun.
  - a. Sarah is a girl. Paul loves her.
  - b. Sarah is a girl. She loves Paul.
- (2) Who loves whom?
  - a. Sarah is a girl that Paul loves.
  - b. Sarah is a girl that loves Paul.
  - a. (     ) loves (     ).
  - b. (     ) loves (     ).

関係代名詞を導入する際によく用いられる手法は、(1)にみられるように2文結合練習 (sentence combining exercise) である。この例では2つの文を関係代名詞を用いて1つの文にする産出練習を課している。一方、(2)においては、産出を強いることはせず、関係代名詞を含む文の意味的な理解に焦点を当てている。関係代名詞の主格と目的格では ( ) 内の人名 (Paul, Sarah) が入れ替わることに注目したい (島田, 2011)。

(3) Transform the sentence using the word in the parenthesis.

- a. Tom plays soccer. (yesterday)
- b. You watch TV for two hours. (last night)
- c. Mike studies English hard. (last week)

(4) Read the following activities and check off the ones that you did yesterday.

- a. I played soccer. ( )
- b. I watched TV for two hours. ( )
- c. I studied English very hard. ( )

(3)のような書き換えは問題集の練習問題としてよく見られる機械的ドリルの典型例である。一方、(4)は個人的活動に該当する。この文には過去を表わす副詞がない。従来は副詞は当該の文が過去の出来事を表すという意味解釈を容易にすると考えられてきたが、その副詞の存在が言語形式への気づきを阻害することになる。過去の接尾辞 -ed はそれ自体機能的な意味をもたないので、学習者は意味処理を副詞で行ってしまう。-ed は機能的な存在価値がないのである。過去の形態素 -ed を導入する場合、(3)のように、副詞とともに導入すれば、学習者は副詞によりこの文が過去の出来事を示すことを認識してしまい、冗長でコミュニケーション上の価値を持たない言語形式 -ed には注意を向けない。(4)のように、副詞を削除した文を与え、当該文が過去の出来事かそれとも現在の出来事かを判断させれば、学習者は過去の -ed に注意を向けるようになる (Lee & VanPatten, 2003; Wong, 2005)。

(5) Change the voice.

Hanako loved Taro.

(6) Who loves whom?

- a. Taro loved Hanako.
- b. Taro was loved by Hanako.

(5)は能動文を示しそれを受動態に変換する機械的なドリルであり、今も文法の授業では一般的に用いられている方法である。(6)は、例えば、愛情の表現として花子が太郎に花束を捧げている絵と、太郎が花子に花束を捧げている絵を示し、その絵に一致する文を a, b から選択させるタスクである。これは、最初の名詞が動作主であると解釈してしまう方略を是正する活動である。例のように、2つの文の意味の違いを解釈させて、能動態と受動態の違いに気づかせることができる。学習者が何に気づくかという、「違い」に気づくのである。形式の違いは意味の違いである。どうすれば気づくのかというと、対比、比較すれば気づきやすくなるのである。Ellis (1993)にも同様の活動が紹介されている。( )内の数字は正解の絵の番号を示す。

(1) 絵1：船が沈みかけている、絵2：氷山に当たって船が沈みかけている

- a. The ship sank on its maiden voyage. (1)
- b. The ship was sunk on its maiden voyage. (2)

(2) 絵1：男がベッドで死んでいる、絵2：男がベッドで死んでいてドアからナイフを持った女が出ていく

- a. The man was killed in his bed. (2)
- b. The man died in his bed. (1)

(3) 絵1：棚からコップが落ちた、絵2：棚からコップが落ちてその横には女の子が立っている

- a. The glass was broken when someone knocked it. (2)
- b. The glass broke when it fell. (1)

(4) 絵1：洗濯紐にシャツが吊って干してある、絵2：洗濯紐に女の人がシャ

ツを干している

- a. The shirt dried in the sun. (1)
- b. The shirt was dried in the sun. (2)

(5) 絵1：テーブルに牛乳がこぼれている，絵2：テーブルに牛乳がこぼれていて女の子が横に立っている

- a. The milk was spilt over the table. (2)
- b. The milk spilt over the table. (1) (pp. 74-75)

## 7. アウトプットの役割

ここまで文法指導におけるインプットの重要性について述べてきた。しかし、アウトプット指導に意味がないわけではない。アウトプットの役割は流暢性の向上であることは言うまでもない。正確なシステムが確立したあとで、アウトプットをすることは、暗示的知識へのアクセスをスピードアップし、発話の流暢性を促進する。反復、置換、変換の機械的な文型練習 (pattern practice) は、流暢性の向上に効果的である。

たしかに、アウトプットの機能として流暢性の向上は重要であるが、アウトプットを重視する立場は、他にも3つの機能があると主張する。その一つが気づきの促進である。目標言語を産出するときに、学習者は言いたいことと言える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ようになると主張する (Swain, 1995)。つまり、アウトプットを重視する立場は、まずアウトプットさせることにより自分の問題点 (弱点) に気づかせることを重視する。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り、正しい言語形式に気づく (noticing-the-form) ののである (Swain, 1998)。そして、学習者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、再構築が起こるのである。このように、アウトプットを重要視する主張は、結局インプットの重要性へと回

帰する。

## 8. ま と め

本稿では文法説明の後すぐに産出を課すという授業展開パターンが第二言語習得という学習理論にマッチしていないことを指摘した。そして、第二言語習得過程を記述し、その過程が促進されるための望ましい文法指導のあり方について、インプット重視の観点から考察した。インプットに基づく指導は晒しに基づく指導と反応に基づく指導とに分類され、前者はインプットの増加とインプットの強化に細分類される。インプット増加の具体的な方法としてTPR、口頭導入の例を示した。反応に基づく指導に関しては、構造化インプット活動の原則とガイドラインを示し、関係代名詞、過去形、受動態を例にとって、従来の文法指導との違いに言及しながら具体的な活動を示した。本稿が英語教員を志望する学生や現職の英語教師のピリーフ修正に貢献することを期待する。

## 注

1. Ellis (1993)では解釈タスク (interpretation task) と呼んでいるが、これは Lee & VanPatten (2003) が提唱する構造化インプット活動 (structured input activities) とほぼ同義である。
2. Lee & VanPatten (2003) は情意的 (affective) という用語を用いている。

## 引用文献

- Ellis, R. (1993). Interpretation-based grammar teaching. *System*, 21, 69-78.
- Ellis, R. (1994). A theory of instructed second language acquisition. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. (pp. 79-114). London: Academic Press.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 141-172.

- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lee, J. F., & VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen (Second edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle & practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford: 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: Cambridge University press.
- VanPatten, B. (2003). *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*. New York: McGraw Hill.
- VanPatten, B., & Cardierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-243.
- Wong, W. (2005). *Input enhancement: From theory and research to the classroom*. New York: McGraw-Hill.
- 島田勝正 (1986) 「Communicative Language Teaching の理論と実践」 三重大学教育専攻科学研究論文
- 島田勝正 (2011) 「インプット処理に焦点を当てた文法指導」 2011年度桃山学院大学英語教員夏季ワークショップ配布資料
- 島田勝正 (2012) 「タスク支援型の構成」 青木昭六 (編著) 『英語科教育のフロンティア』 (pp. 108-116). 大阪: 保育出版社

## Input-based Grammar Instruction

**SHIMADA, Katsumasa**

In second language classrooms, some teachers are likely to have their students produce the newly learned target structures immediately after introducing the items. It seems that there is a mismatch between how teachers teach and how students learn a second language. The purpose of this paper is to examine how a second language is learned, and to discuss how teachers should teach grammar on the basis of the second language acquisition (SLA) process. In the SLA process, input comes first and then output; therefore, learners should not be required to produce the new target structures as soon as they are introduced.

Input-based, as opposed to output-based, grammar instruction can be divided into exposure-based and response-based instruction. Exposure-based instruction can be further classified into input enrichment and input enhancement. Total Physical Response and oral introduction are effective ways of enriching input. Frequent inputs cause learners to pay attention to the target structures. Using bold text, underlying and highlighting are ways of enhancing inputs so they are likely to be noticed.

Structured input activities are good response-based ways of teaching grammar, which do not require learners to produce the target structure; instead, they involve a stimulus to which learners must make some kind of response. Principles of response-based instruction are discussed in comparison with traditional grammar teaching, using examples of relative pronoun, past tense, and passive voice.