

# 小学校「外国語」において英語の文と文構造の 気づきをどのように促すか

村岡 有香

## 1. はじめに

いよいよ、小学校で本格的な英語教育が開始される。2011年度より英語は5・6年生を対象に外国語活動として導入され、「体験的に慣れ親しむ」ことを目標としてきた。2020年度からは、教科化されて評価の対象となる。英語の授業を通して、子供達の「コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力」を育成しなければならない。小学校学習指導要領(2018)「外国語」の内容をみると、多くの部分が新設され、また中学校から移行された内容を含んでいることがすぐに見て取れる。また、中学校学習指導要領(2018)「外国語」の記述を見ると、新設されている「文・文構造」が複数あることに気づく。今回の英語教育に関する学習指導要領改訂のポイントの一つは、これまで中学校・高等学校の6年間で学んできた内容を、小学校での2年間を含めた8年間に伸ばし、それぞれの学年の負担を減らし、意味のある文脈の中で英語を繰り返し使うことで定着させ、8年間で学ぶ知識の全体量を増やし、技能の質を向上させることである。そうすることで、日本人の英語力レベルを上げることが目標としている。

小学校で教えるべき英語の知識の中で、特に「文及び文構造」の学習については、どのように教えるべきか、悩む先生も多いだろう。小学校高学年では抽象的な思考力が高まるとは言え、まだ抽象的な文法を明示的に理解するための分析力が十分に育っているとは言えない。中学生のように、「文法ルール」を明示的に学ぶ、文法問題を解く、パターン・プラクティスで練習するといった方法は小学生にはそぐわないだろう。小学校学習指導要領(2018)では、「外国語の音声や文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなどについて、日本語と外国語との違いに気づき」(p. 156)との記述があるが、一体どのようにこれらの項目について気づかせる

のだろうか。そもそもなぜ「教える」のではなく、気づかせなければならないのか、気づきとは何か、気づかせるにはどのように指導したら良いのかなどの解説はない。この研究ノートでは、まず、ある言語形式に気づき、使えるようになるまでの認知プロセス(Gass, 1997, 2013)を詳説する。次に、第二言語習得における「気づき仮説」(Noticing Hypothesis)(Schmidt, 1993, 1995, 2001)に言及しながら、「気づき」とは何か、また教室内でどのように文・文構造への気づきを促すことができるかを考察する。

## 2. 第二言語習得の認知プロセス

母語の習得はもちろん、第二言語習得においても、その習得過程に不可欠なものは言語インプットである。子供の言語発達は保育者との意味のあるやりとりの場面で、主にリスニングを通してインプットを受けることで、言語能力が発達する。第二言語習得は母語の習得が完了し、文字が読めるようになってから始まるケースがほとんどで、インプットはリスニングだけでなく、リーディングを通して受けることができる。母語習得の場合は、インプットを受けると、特別な努力をすることなく、4歳くらいまでに自然に基本的な言語能力を身につけることができると言われている(Lightbown & Spada, 2013)。しかし、第二言語習得においては、年齢が上がるにつれて、インプットを受けるだけで言語を自然に身につけるのは困難になる。つまり、第二言語習得においてインプットが不可欠であるのは第一言語習得と同じであるが、前者の場合は、単にインプットを受けるだけではなく、どのくらいのインプットをどのようにプロセスするかによって、第二言語習得レベルの違いが出るということだ。また、インプットを受けるだけでは、第二言語習得は十分に発達せず、

文法規則を学ぶことや、アウトプットする機会を持つことが重要だとされている。

第一言語習得が完了した後の第二言語習得には、一般的な「学習システム」が深く関わっていると言われている。学習システムには様々なモデルが存在するが、第二言語習得学で頻繁に引用されるモデルとして、Gassの認知モデル(1997, 2013)がある。このモデルは、第二言語習得を一種の情報処理プロセスと捉え、ある言語項目が実際のコミュニケーションにおいて素早く、自動的に使えるようになるまでに経なければならない、4つの認知プロセス(気づき、理解、内蔵化、統合)を提案している。

最初のプロセスは「気づき (apperceived input / noticing)」で、聴覚・視覚を通して頭の中に入ってきたインプットは、学習者によってまず気づかれなければならない。「気づく」とはつまり学習者が言語インプットの何かに注意を向けて知覚することである。知覚された情報は、短期記憶(ワーキングメモリ)に保持され、更なる分析の対象となる(Schmidt, 1993, 1995; Robinson, 1995a)。

2つ目のプロセスが「理解 (comprehended input)」である。Gassは理解には、単に文の大きな意味を理解するレベルと、構造の理解の2つのレベルがあるとしている。前者の理解は、単語の意味のつながりや一般的な知識を利用して、全体の意味を把握する理解で、必ずしも言語分析を含まない。後者は、深い構造分析を含む。つまり、ある情報がどのような形(スペル、音韻、統語構造)で表現され、どのような意味を持ち、文中でどのような役割を担っているかを深く理解することである。このプロセスは、形式-意味-機能のマッピングと言われる。後者の言語分析を含む理解が次の内蔵化につながる。

3つ目の認知プロセスである「内蔵化 (intake)」は、理解したインプット情報を中間言語<sup>1)</sup>に取り込むプロセスであり、文法構築を伴う。理解されたインプットが内蔵化されるには、仮説形成(hypothesis formulation)、仮説検証(hypothesis testing)、仮説却下(hypothesis rejection)、仮説修正(hypothesis modification)、仮説強化(hypothesis confirmation)、認知比較(cognitive

comparison)などの分析を行う必要がある。例えば、授与動詞を例にとると、インプットの中で“I will give this to you.”と“I will give you this.”という2つの文に出会った場合、学習者は「give+物+to人」と「give+人+物」の2つの形が可能だと仮説を立てる。この仮説に基づいて両方の形を使ってコミュニケーションを取ってみる。コミュニケーションに障害が出なければ、この仮説は強化される。もし間違った仮説の場合、意味が通じない・誤りを指摘されるといったことが起こるので、その仮説は却下される。このような試行錯誤を通して文法形成が進んでいく。更に、これらのプロセスが、中間言語の再構築につながっていく。

最後のプロセスは「統合 (integration)」である。内蔵化された言語知識がアウトプットとして使われるためには、長期記憶の中に保持され、言語知識を発達させながら、同時に自動化されなければならない。主に言語産出を多く行うことで、統合が進むと言われている。

### 3. 気づきとは？

気づきとは、上記の認知モデルの最初の認知プロセスである。Schmidt (1993, 1995, 2001) は、意識的な注意である気づきは、第二言語習得の基盤となる認知プロセスであり、ある言語形式に気づくことなくその習得が起こることはありえないとする「気づき仮説 (Noticing Hypothesis)」を提唱している。気づき仮説は、Schmidt自身のポルトガル語の習得研究に基づいている (Schmidt & Frota, 1986)。ポルトガル語の発達過程を、自身の学習経験を記録した日記とネイティブ・スピーカーとの会話を録音したデータから分析した結果、実際に習得できた言語項目は、インプットで接したのも、授業で学んだものでもなく、Schmidt自身が気づき、日記に記録した項目だった。このことから、第二言語習得においては、ある言語形式に意識的な注意を向けることが必須であるという仮説を立てた。Gassの認知モデルが示すように、「気づき」は第二言語習得の始まりを意味し、習得に結びつく可能性を示唆している。しかし、「気づき」が必ず習得を保証するものではない。

Schmidt (1990) は、気づきを「知覚 (perception)」

「気づき (noticing)」、「理解 (understanding)」の3つのレベルに区別している。知覚は情報・刺激の認知であり、必ずしも意識を伴わないレベルで、気づきの前段階と言える。気づきは、意識的な注意で、気づいたことは、基本的には言語化することができるとしている<sup>2)</sup>。つまり、あることに気づいたか、気づいていないかを調べる方法として、言語化できるかどうかが一つの指標となる。気づきは、解釈・理解・統合など深いレベルの分析は伴わず、あくまでもある特定の項目の学習のみを示す。最も高度なレベルの気づきは「理解」であり、Gassの認知モデルでの2つ目のステージである。

「気づき」をより正確に定義すると、記憶システムにおける注意のことであり、幾つかの特徴がある。まず、人間の注意資源 (attentional resources) は有限であり、一度に注意を向けて処理できるインプットの量には限りがある。次に、人間が何に注意を向けるかは選択的 (selective) である。通常のコミュニケーションにおいては、意味理解が優先されるため、言語項目 (例えばtheやaなどの冠詞) に注意を向けることはあまりないとされる。しかし、スピーキングとライティングなどの言語産出や文法問題を解くなど正確さに気をつけなければならない場面では、統語処理が必要なため、文法的な側面に注意が向きやすい。コミュニケーションを中心にした小学校外国語のような授業で、どのように特定の言語形式への「気づき」を促すかについては、次節で更に考察する。

#### 4. 「気づき」を促す英語の指導方法

学習指導要領に記述されている「気づく」が厳密にどのような意味を示しているのかははっきりしないが、「気づく」が「コミュニケーション能力を身につけること」につながるという前提でこの言葉を使用しているのは明らかである。そこで、本節では、どのように「気づき」を促すか、そして「気づき」をどのように「コミュニケーション能力」に結びつけるかについて詳説したい。第二言語習得では、気づきを促す方法がすでに研究されている。主なものとして、インプットに関するもの、アウトプットを中心にしたもの、タスクを中心としたものがある。

#### 4.1. インプット

インプットは言語習得において必要不可欠なものであるが、リスニングやリーディングを通して得たインプットの処理においては、単語の意味分析が優先され、文法などの統語処理が必ずしも伴う訳ではない (VanPatten, 2010)。更に、Vanpattenは、文・文構造への気づきは、意味処理が自動的に、認知的に負担なくできるようにならないと、起こりづらいと論説している。しかし、第二言語習得研究では、インプットの処理過程の特性を生かし、インプットに含まれる特定の言語項目を認知的に目立つようにして、気づきを喚起させるための方法が考案されている (Sharwood Smith, 1993)。最もよく知られている方法は「インプット強化」 (input enhancement)、そして「インプット洪水」 (input flood) である。

インプット強化とは、学習のターゲットとなる言語形式をインプット中で視覚的・聴覚的に目立たせる方法である。“Tom played baseball yesterday” という文を例にすると、この文の中で、過去の意味を示す「形態素-ed」は、文中に yesterday という過去を表す語がすでにあり、意味的に重複するため、気づきが起こりにくい。視覚インプット強化では、「形態素-ed」の部分に下線を引く (“Tom played baseball yesterday”)、太字、斜体、フォントのサイズを大きくする (“Tom played **baseball** yesterday”, “Tom played *baseball* yesterday”, “Tom played baseball yesterday”)、またはこれらのコンビネーションを使用することで、学習者の注意を特定の言語項目に向けさせる。注意してほしい単語を強く発音する、ポーズを空けるなどすると、聴覚インプット強化になる。

インプット洪水はターゲットとする言語形式を大量に含んだインプットを提供して、気づきを促す方法である。通常のインプットでは、特定の言語形式が何度も繰り返されて出てくることはないが、意味のある文脈の中で同じ単語や表現に何度も繰り返し接することで、その形式に気づき、意味を理解するだけでなく、用法まで理解できるようになると考えられている。インプット洪水は、学習者にとっては不自然なインプットであるが、気づきを喚起し、記憶を強化することで、内蔵化

や統合の認知プロセスを促進できる。

インプット強化使用の際、注意しなければならないことは、このような外的なインプット操作は、あくまでも教育者側の試みであり、学習者が何に気づくかという内的操作は行えないということだ。インプット強化を通してターゲットとする言語項目に必ずしも注意が向くことは保証されていない。更に気づくことが必ずしも習得に結びつく訳ではないことも指摘されている (Han, Park, & Combs, 2008)。

## 4.2. アウトプット

インプット処理と異なり、アウトプットにおいては、どの単語を使うか考えるだけでなく、その単語の使い方や単語をどのようにつなげて文を構築するかといった統語処理が必要となる。Swain (1993, 1995, 1998) は、この統語処理が様々な気づき、第二言語習得を促すと提案している。

コミュニケーションの場面で言いたいことを表現しようとする際、自分の言いたいことをうまく言語化できない、つまり、「言いたいこと」を表現するための十分な言語知識が自分の中間言語にないと気づく (noticing the hole) ことがある。この気づきは、大まかな気づきであり、具体的な言語形式にフォーカスをしていない状態と言える。または、自分が何かを表現したとき、使用した言語表現が、ネイティブ・スピーカーや自分よりも上級レベルの学習者の使用した表現と何か違うと気づく、つまり自分と相手の表現方法の違いに気づく (noticing the gap) こともある。このような気づきが起こると、自分の中間言語における穴やギャップを埋めるために、すでに持っている言語知識やインプットを通して新たに得た言語知識を使って仮説を立てる (hypothesis formation)、その仮説に従って言語を産出し実際のコミュニケーションで試してみる (hypothesis testing) などといったプロセスを促進する。このような仮説形成や仮説検証は、上述したGassの認知モデルの内蔵化や統合を促し、中間言語の再構築 (第二言語システムの発達) につながる。つまり、アウトプット活動に参加すること自体が、文・文構造への気づきを促進するということだ。

アウトプット活動も、インプットと同様に、必ず気づきが促される訳ではない。もし言いたいことを完璧に表現できれば、自らの中間言語の穴には気づかない。また、自分と相手の言語表現方法のギャップに気づいたとしても、そのギャップを埋めるための関連したインプットや、適切なフィードバックを受けなければ、ギャップを埋めることができない。つまり、言語への気づきを確実に喚起するには、「言いたいことが言えない」というコミュニケーション上のトラブルを多少含むアウトプット活動の提供、気づきを埋めるための十分なインプット、適切なフィードバックが提供されなければ、厳密な意味では第二言語習得には繋がらない。

## 4.3. タスク

言語形式への気づきは、タスクを通して高めることもできると提案されている。タスクは、コミュニケーション・アプローチの考えに基づいており、タスク課題の実行を授業の中心として行う教授法は「タスク中心教授法」(task-based language teaching) と呼ばれている。タスクとは、「特定の目的を達成するために行う活動」(和泉, 2009, p. 90) のことで、タスクの目的を現実に起こる状況と近いものにするので、タスクを通して使用した言語表現ややりとりを、実際のコミュニケーションでも使えるようになる。

タスクには様々な種類があるが、幾つかの共通した特徴がある (和泉, 2009; 松村, 2017; Skehan, 1998)。まず、タスクは、現実に起こり得る解決すべき問題を含む課題解決型であるため、個人ではなく、ペアまたはグループで行うことが多い。そのため意味のやりとりや、意味交渉が中心になる。更に、タスクには、情報のギャップを伴う。例えば、インフォメーション・ギャップ (information gap) タスクにおいては、ペアで違う情報を持ち、情報のギャップをお互いに埋めてゆく。オピニオン・ギャップ活動 (opinion-gap activity) では、それぞれ違う意見を出し合い、意見の食い違いというギャップを埋めながら、ある社会的問題の解決方法などについて結論を出す。最後に、タスクの最終目標はそのタスクを遂行して「達成」させるこ



とである。そして、タスクを目的に合わせてどのくらい達成できたかによって評価される。

タスクを行う際、その目的を達成させるために、色々な言語表現を使って意味交渉が行われる。意味交渉する際、自分の言いたいことを言葉に直すアウトプットを伴うため、前節で記述したように、様々な気づきが生じると考えられる。言いたいことが言えないという、単純に自分の英語知識が十分ではないことに気づく、自分が使用した英語表現と教員や自分よりも高いレベルの話者が使用する表現との違いに気づくなどである。タスクでは、「何に気づかせるか」ということを事前に設定し、特定の言語形式に注意を向けさせることも可能である。例えば、Loschky & Bley-Vroman (1993) は、タスクを、特定の言語項目の使用を必須とするタスク (task-essentialness)、役立つタスク (task-usefulness)、自然となるタスク (task-naturalness) の3種類に分けている。言語形式への気づきを最も起こすことができるのは、その使用を必須とするタスクだが、そのようなタスクを考案するのは難しいと言われている (和泉, 2009)。

以上、文・文構造への気づきを高める方法として、インプット、アウトプット、タスクについて解説したが、タスクを含むコミュニケーション活動には情報を理解すること、言いたいことを表現すること、つまりインプットとアウトプット処理の両方が含まれるため、それぞれ独立したものではなく、相互補完関係にある。第二言語習得の中心となる「気づき」という認知プロセスを、3つの要素が互いに密接に結びつき合いながら強化する。

## 5. まとめ

本研究ノートでは、小学校外国語活動での「文・文構造への気づき」をどのように促せるかというテーマに基づき、第二言語認知プロセス、気づきの定義と特徴、気づきを促す3要素 (インプット、アウトプット、タスク) について論述を試みた。これらの内容は、主に大人の学習者を対象に行われてきた研究をベースにしたものである。英語を外国語として学ぶ日本の小学生に教えるという文脈で応用する際には、認知レベル、日本語や日本文化の影響、教育環境の違いなどを考慮しなければ

いけないことは多々ある。しかし、「気づき」という認知プロセスは、人間の学習システムの基盤であるため、比較的文化的な要素の影響を受けにくいとも考えられる。実際に小学校外国語のクラスにおいて、どのように「気づき」を高め、気づきがどのように習得に結びつくかについて、更なる理解を深めるためには、今後の現場での実践と研究が不可欠である。

## 注

- 1) 中間言語とは、Selinker (1972) によって提唱され、第二言語学習者が長期記憶の中に発達・構築させる言語システムで、システムの中身は再構築され、常に変化して、徐々にターゲットとなる第二言語システムに近づいてゆく。母語と習得対象となる第二言語との中間の言語という意味。
- 2) 二つの飲み物の味の違いなど、気づいたとしても言語化できないこともある。

## 参考文献

- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. (2013). *Second language acquisition: An introductory course (4th ed.)*. New York: Routledge.
- Han, Z., Park, E. S., & Combs, C. (2008). Textual enhancement of input: Issues and possibilities. *Applied Linguistics*, 29 (4), 597-618.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned (4th ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Loschky, L., & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In G. Crookes & S. M. Gass (Eds). *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 123-167). Clevedon UK: Multilingual Matters.
- Robinson, P. (1995). Review article: Attention, memory, and the "noticing" hypothesis. *Language Learning*, 45 (2), 283-331.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63).

- Honolulu, HI : University of Hawaii's Press.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). New York : Cambridge University Press.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in second language : A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn : Conversation in second language acquisition* (pp. 237-322). Rowley, MA : Newbury House.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10 (2), 209-231.
- Sharwood Smith, M. (1993), Input enhancement in instructed SLA : Theoretical bases. *SSLA*, 15, 165-179.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis : Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*. 50 (1), 159-164.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.) *Principles & practice in Applied Linguistics* (pp. 125-144). Oxford : Oxford University Press.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). New York : Cambridge University Press.
- VanPatten, B. (2010). *Processing instruction : Theory, research, and commentary*. New York : Routledge.
- 和泉伸一 (2009) 『『フォーカス・オン・フォーム』を取り入れた新しい英語教育』大修館書店
- 松村昌紀 (編) (2017) 「タスク・ベースの英語指導-TBLTの理解と実践」大修館書店
- 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 文部科学省  
中学校学習指導要領 (平成29年告示) 文部科学省
- (むらおか・ゆか 聖学院大学人文学部欧米文化学科准教授)