

第二言語習得研究に基づく授業改善 [中間報告]

Improvements in language classes based on SLA research: An interim report

村上 猛

(東京都立深川高等学校)

Abstract

This report lays out some examples of how the results of SLA research can be utilized within the actual EFL classes. This report lays out some examples of how the results of SLA research can be utilized within the actual EFL classes. While it is admittedly worthwhile to consider how teachers, as classroom practitioners, can make the best use of research findings, i.e. what specific improvements they can make in the way in which they conduct their classes, many constraints such as the class size and the excessive emphasis on grammar in syllabuses and teaching materials, make some of such improvements difficult. Given this situation, what skills and techniques can be used to apply modern SLA findings and cause positive changes within the second language classroom? Some ways to integrate helpful research findings with classroom practice are presented with specific examples of practice which the author has been working on.

キーワード: 英語 I, Focus on Form, 仮説検証, モニタリング, 音読,
form-meaning-function mapping, 意味を類推するストラテジー

| | |
|-----------|---|
| 科目名 | 英語 I |
| 対象者とクラス人数 | 高校 1 年生 (特別進学クラス 1 クラス 42 名、普通科 40 名 × 2 クラス。合計 122 名) |
| 学習の目標 | 読解した文章の内容をもとに、そのテーマに関する自分の意見や考えをもち、それを他者に伝えようとする意欲と英語力を育てる。 |

1. はじめに

この実践報告は、現勤務校で、高校 1 年生を対象に行っている英語 I の授業に基づくものである。伝統的な訳読授業（湯舟, 2004, pp.67-68）を脱却し、第二言語習得研究の成果に基づいて教材や指導法を工夫することで、学習者の英語力を効果的に向上させる授業を展開するには、どのような改善方法が考えられるのだろうか。理論と実践を結びつけることを念頭に実践中の授業の中間報告である。

2. 第二言語習得研究の成果を授業に活かす工夫の実践例

第二言語習得研究で得られた研究成果や教育的示唆を実際の授業で効果的に活用するには、具体的にどのような工夫が考えられるのだろうか。以下では、研究と実践の融合を念頭において、筆者自身が現在実践中の取り組みを紹介する。あくまでも中間報告であり、ここで報告する指導実践が長期的にどのような効果をもたらすのかについては、また別の機会に行いたい。

2.1 英文に何度も目を通させるための工夫

以前の著者の授業：

英語 I の教科書の多くは、1 つの章が 3～5 つのパートで構成されている。分量は教科書によって異なるが、概ね 1 章 300～700 ワード、1 パート 150～250 ワード程度であろう。そこで 1 時間 1 パートのペースで授業を展開し、全体を 5～6 時間程度で終わらせようと計画した。1 時間の授業内では、そのパートに出てくる新出語彙の意味確認・発音練習、新出文法事項の解説・問題練習、和訳（これがなかなかスムーズに進まず時間がかかる）、内容確認のためのクイズ等盛りだくさんのことをこなす。わずか 200 ワード程度のパートにもかかわらず、全体的に様々な要素を詰め込みがちになり、その結果時間が足りなくなることもあった。

第二言語習得研究成果の授業への活用を意図してからの授業：

以前の筆者の授業では圧倒的に生徒が触れる英文の分量が少ない（金谷, 2007, p.14）。1 時間に 200 ワード程度の文章を 1 回丁寧にみんなで一緒に読み、終わりにしていたというのが事実である。さらに、最近では入試で出題される英文もどんどん長文化している傾向にあり、この点から見ても分量が少ないことはマイナス要素とも言えるだろう。

この問題を解決するためには、①教科書のレッスン以外の文章を追加・補充して、授業に取り入れる、②教科書のレッスンを何度も反復して読む、の 2 つの方法があると考えら

れる。①に関しては、詰め込み過ぎという失敗を繰り返すことになる可能性がある。さらに学習者の中には、教科書のレッスン以外の文章を追加的に扱うことで、新規学習内容の多さに飽き飽きしてしまう者も居るかもしれないという懸念がある。そこで①のリスクを解消し、かつ読む分量も増加することができる②の方法で工夫しようと考えた。

しかし、単に何回も読むように指示するだけでは、学習者の集中度やモチベーションは下がってしまうだろう。ではどのようにして教科書のレッスンを何度も反復させれば効果的なのだろうか。熟慮ののち、解決のための工夫として、Focus on Form (Long, 1991; Doughty & Williams, 1998) の発想からヒントを得られるのではないかと考えた。つまり、あくまでも意味中心（この場合は内容理解中心）の活動を行いながらも、フィードバック（この場合は設問など）は形式（この場合は語彙や文法）に向けてみようというものである。あくまでも文章の内容理解を中心としながらも、選択的注意をあらゆる観点に意図的に変化させるように教材を工夫すれば、同じ英文でも、何度も読ませることが可能になるのではないかと思い実践してみることにした。その結果、この方法によって1時間200ワードだった分量を、200ワード×設問数（設問の度に選択的注意の向けどころが変化しているので、再度読み直さざるをえない）と増加させることができていると思う。さらに、意味のはっきり分からない単語や部分が多少あっても、そこで長い間止まって考え込むのではなく、その箇所を飛ばしながらどんどん読み進めていこうとする意識が学習者の中に育っていくという効果も見られるようになってきている。

2.2 学習者が能動的に考える時間を増やすための工夫

以前の著者の授業：

1クラス40人程度の一斉授業のため、個々の理解度や習熟度に合わせて授業を展開することは難しいだろうと考えていた。そこで少しでも40人全員の理解度を均一にしようと、予習・復習の課題を与えたり、そのチェックをしたりすることに力を注いでいた。学習者が主体的に授業を受けているかどうかの判断は、多くをその授業態度に依っていた。内容について全体に質問すれば、答える生徒は毎回ほぼ同じになり、反対に普段あまり答えない生徒を指名すれば、口を開いて回答するまでに時間がかかって、答えがわかっている生徒にとっては力を持て余してしまっていたかもしれない。

第二言語習得研究成果の授業への活用を意図してからの授業：

以前の著者の授業では学習者一人一人が、自らの習熟度や学習スタイルに合わせて能動的に英文理解に取り組むということは実現しがたいように思われる。湯舟（2004）によれば、「英文を真に理解するためには、学習者がその意味を積極的に理解しようとすることが不可欠であり、主体的にその内容・意味にアクセスしようとする能動的な態度が重要であ

る」という。そこで、この問題を解決するための工夫として、Input Hypothesis (Krashen, 1985) → Output Hypothesis (Swain, 1998) → Interaction Hypothesis (Long, 1991) という第二言語習得研究の大きな歴史の推移からヒントを得られるのではないかと考えた。つまり、①理解可能なインプットを大量に取り込むことと、②能動的に自分自身の考え・答えを持ち (= 仮説設定)、それをアウトプットすることで検証し (= 仮説検証)、自分が解した内容と本文との間にある「穴」や「ギャップ」に気づき、それを修正すること (= モニタリング)、という①と②の両方が過不足なく必要であり、この両方の作業を行えるようなタスクを英文読解中に与えることができれば効果的に課題解決できるだろうと考えたのである。すなわち(1)学習者に、自分自身で内容を考えさせ、(2)その産出した事柄へ適切にフィードバックを与え、(3)負荷の小さな課題を少しずつ与えて、(4)生徒一人一人に「気づき」を起こさせた上で修正させるという方法である。この方法によって学習者は、個々に自らのつまずきに気づいた状態で教師の答え合わせと解説を得ることになる。何がわからないのかわからない、といった状態で、一方的に一律の解説を聞く状況とは大きく異なると言えよう。さらに、負荷のあまり大きくない課題が徐々に解決されていくので、着実に英文が理解できるようになってくるという喜びや、教えられてわかったつもりになっている自分 (= 受動的) から、自分の頭で少しずつ内容を理解できるようになっている (= 能動的) という変化による自信も得られると考える。

2.3 音読を効果的に取り入れる方法とタイミングの工夫

以前の著者の授業：

なぜ音読をするのか、という基本的な問いに対する確固たる解答を持たずに実践していた。その解答を持ち合わせていなかったために、授業時数に余裕がなくなってくると、音読を端折ったりすることも度々あった。反対に、授業時間が半端に余ったので、その埋め合わせとして音読をすることもあった。音読を挿入するタイミングについても深く考えたことがなかった。

第二言語習得研究成果の授業への活用を意図してからの授業：

門田 (2007, p.38) は、(シャドーイング・) 音読は、それぞれリスニングやリーディングの知覚段階の処理を自動化する機能を持っており、他方、シャドーイングと音読が共通して持つ機能に、新規学習項目 (新情報) の内在化機能がある、と指摘している。このことから筆者は、授業内で音読を取り扱うことはたいへん重要な要素であると考え方を改めている。取り扱う英文が長くなるほど、音読を端折ってしまうこともあるかもしれないが、リーディングと音読の研究成果を受ければ、長文の要約版を用いて音読するなどの工夫をして、決して省略してはいけないタスクとして位置づけることが大切だろう。さらに、玉井

(2009) は、「シャドーイングはリハーサル能力の強化に役立つ」(p.40) と述べているように、あくまでも「意味を理解する段階」にできるだけ注意を向けることなく、ひたすらワーキングメモリ内の音韻ループに取り込んだ英語音声のリハーサルに終始する」(p.44) としている。これらの指摘は、音読（とシャドーイング）は英文の内容理解の最終的ステージ（まとめ）として行うのではないという、タイミングに関する言及であると解することができよう。具体的には、①内容に関する十分な理解 → ②音読・シャドーイング → ③音読した内容に関する理解度チェック、という流れが重要であると解釈できるのである。これらの研究成果を受けて、英語 I の授業への活用を考えた結果、以下の3点が重要な点であると考えた。

- ・音韻ループに取り込んだ音声のリハーサルに終始するのだから、学習者用に平易に編集された音ではなく、ネイティブに近い発音、イントネーション、強弱などで音読練習させること。そのためには発音記号などの指導も必要となるだろう（結果として、発音記号の指導を4月から計画的に実施することにした）。
- ・音読しながら、発音した語彙・チャンク・文を頭の中にできるだけ長く保持するような意識づけ及び練習を行うこと。
- ・音読しながら、発音した情報を頭の中に保持する練習をした後で、その保持情報を意味理解に活用できるような練習をさせること。具体的には T/F クイズや内容に関する Q & A などの理解の程度を問うようなタスクで音読練習を補うこと。

実際の授業では「うちの生徒は声を出さないから、音読をさせるのはむずかしい」というような理由から音読は効果的だとわかっていながらも実践できない（していない）という場合もあるかもしれない。しかしながら、虫食いにしたり形式に注意を向けさせたり、制限時間を設けてゲーム形式にするなどの工夫も可能だろう（田辺, 2009）。上述の音読に関する研究成果も実践に反映させられ、かつ、学習者も楽しく音読できるこの工夫は効果が高いのではないかと考えている。

2.4 語彙や文法を文章の中で扱うことの効果を実践に活かす工夫

以前の著者の授業：

新出語彙に関しては、教科書の下（または脇）に一覧になっているので、それを本時のパートの読解に入る前に意味確認（宿題として事前に調べておくことにしてある）、発音練習をしていた。さらに次回授業の最初に単語小テストをして定着を図っていた。文法に関しては、文章の読解を最初から順番に進めていく中で、新出の文法事項が出てくる度に解説

をして、その該当英文の理解をもって指導ができたものとしていた。教科書準拠のワークブックを持たせているので、そのワークブックの文法練習のページを宿題にして自分で丸つけさせたものを提出させて、それに確認印を押す、という流れで定着を図ろうとしていた。

第二言語習得研究成果の授業への活用を意図してからの授業：

第二言語習得の研究者の中には、以下のような指摘をしている者もあり、課題解決に有効なヒントが得られそうである。

- ・意味が重視され、コンテキストが明確な言語活動の中で、学習者が言語形式の意味や機能を探し求め、それが見つけられた場合には、形式・意味・機能のつながりを把握すること、つまりマッピング (form-meaning-function mapping) が起きることとなる。(村野井, 2009, p.90)
- ・文や文章の中で取り扱うことにより、その前後の文脈から意味を類推するストラテジーを訓練させることができる(中村, 2004, p.132)。

語彙や特定の文法項目を指導する際には、それらを単独で取り出して指導するよりも、コンテキストの明確な文章の中で扱う方が、少なくとも上述の 2 つの示唆から効果的であると考えられる。文章の中ではなく単語帳だけで語彙を学んだ学習者は、人称や時制などはほとんど気にしないかもしれない。しかしコンテキストの明確な文章の中で類推しながら学ぶ機会を得た学習者は、人称や時制だけでなく、この語の後にはどのような語がくるのか、どんな場面でこの熟語を使用するのか、などについても、学習者が明示的あるいは暗示的に気づくことができると考えられる。

2 つめの、文脈から意味を類推する訓練という示唆に関しては、出題形式に工夫を施した。文章をすべて提示し、その中で特定の語句(新出語句が中心)を四角で囲んで出題することで、文章全体を黙読することが必須になるように工夫した。さらに複数の異なった意味をもつ語が出題される場合もあるため、文脈がことさら重要となるように出題した。類推が全く出来ない学習者もいるので、解答を選択式にすることで、そのような学習者もあきらめずに取り組めるよう配慮した。複数の意味をもつ新出語については、あえて 4 択を全てその語の持つ意味にして、文脈から適切なものを選ばせる形式にするという方法も実践している。中村(2004, p.132)は、以下のように指摘している。

日本人学習者については、「文脈から意味を推測する」ストラテジーの使用割合が、中学生で 47%、高校生で 69%、大学生で 93%と学習年齢を重ねるごとに増えている

(Schmitt, 1997)。(途中略)日本の中等教育機関では通常、「文脈から意味を類推する」戦略は教えられていない (Kitao & Kitao, 1995) という指摘を考慮すると、(途中略)偶然に左右されないで文脈から意味を推測できるように教室で訓練することが必要になろう。

この指摘からも、単に単語帳を作らせて暗記させるだけではなく、文脈を十分に考慮して、未知語を類推する練習の機会を意図的に与えることも効果的であると考えられるだろう。

2.5 「和訳先渡し授業」の長所を「和訳先渡さない授業」で得るための工夫

以前の著者の授業：

英語 I などの 1 つの科目を複数の教師が担当する時、毎年度初めに議題にのぼってはもめるのが和訳の取り扱いについてであった。和訳先渡し授業の実践報告を元にしてぜひ先に配布しましょうと主張する教師もいれば、先に和訳を配布されたのでは困ると声を荒げ、真っ向から反対する教師もいた。さらに、和訳は配布するべきではないと主張する教師もいるなど、なかなかまとまりをみない。結局長時間の議論を経て、配布はするけれど最初に配ってしまうのはダメにしましょう、というあたりの折衷案で落ち着くのが常だった。

第二言語習得研究成果の授業への活用を意図してからの授業：

上述のように、英語 I などの英文読解が関係する授業では和訳の扱いが大きな課題となることが多い。1 つの科目を複数の教師で分担している場合などはなおさらである。この課題解決のヒントとなったのが和訳先渡し (金谷, 2007, p.31) という方法である。これは直接第二言語習得研究の成果と呼ぶことは出来ないと思うが、和訳を先に渡すこの方法は課題解決のヒントを得るのに有効であった。金谷はこの和訳先渡しを発想するきっかけとして、

- ①和訳を先に渡すことで、英語そのものを読むという作業が、授業の中心になる可能性があること
- ②読解作業の負荷がほぼゼロになり、それによって生み出された余力を、他の活動に振り向けられるということ

という 2 点を挙げている。とても魅力的に聞こえてくるが、著者自身は和訳を先に渡してしまうことにどうしても抵抗があった。さらに同じ科目を担当している他の教師から和訳を先に渡すことに対し賛同が得られないという現実も重なった。そこで和訳先渡しのねらいを、和訳を先に渡すこと無く得られないものかと熟考を重ねた。その結果、上述の 2.1

を実現するための1つのタスクとして活用すれば一石二鳥ではないか、という考えに辿り着いたのである。このアイディアは和訳先渡しの人々想定した効果を実現し、さらにこのタスクを音読の前に取り入れることによって、与えられた英文に最後まで不明瞭な点を抱えている学習者も、一応の内容理解を経て、音読活動へ移行することが可能になるという利点（上述の2.3参照）も生み出すことにつながっているのである。学習者にとっては、教師が早口で言う和訳を書き取る苦労も無く、和訳として1枚プリントを配布されたわけでもないのに、設問を解いているうちに正確な内容が頭に入っているという状況となっていることになろう。結果的に、習熟度の高い学習者にも低い学習者にも対応でき、個々の学習スタイルに合わせて活用できるタスクとして和訳の位置づけが改善されたと言えるかもしれない。和訳を言う度に「もう1度言ってください」という学習者の要求に何度も和訳を繰り返すという無駄な時間・作業が解消されるだけでも有益な方法と言えるであろう。

2.6 新出文法事項は明示的説明＋問題練習の時間を設けるという工夫

以前の著者の授業：

扱っているパートの中で新出文法項目が出てきた場合、その文法項目について明示的に説明する。比較的時間を長めに割り、解説する事柄も少なくなかった。その後ワークブックなどを宿題として与え、生徒はその解答を持っているので、自分で丸つけをして、提出期限までに提出するように指示した。提出されたワークブックの取り組み状況を確認し印を押すという流れで定着を図っていた。

第二言語習得研究成果の授業への活用を意図してからの授業：

文法事項に関して、文脈の中で意味理解を中心に取り扱うという方法を上述（2.4参照）したが、新出文法事項に関しては、単独で取り上げ、明示的説明およびワークブックなどを使って問題練習をする時間を確保している。これは以下の2つの研究成果に依るものである。

- ・明示的説明を受けて、その後問題練習で確認するという文法学習スタイルを学習者自身が望んでいる (Fotos, 2002, p.136; Ellis, 2002, p.20)。
- ・日本の高校生を対象とした実験により、新出文法項目の指導手順としては最初に明示的に説明をし、その後で練習をさせる方が、その逆の順番で指導するよりも、筆記テスト、スピーキングの流暢さ、正確さのいずれもが有意に伸びることがわかった (村上, 未発表)。

英語 I の教科書は1つの章で2～3の新出文法項目が学習されるように編集されているも

のが多い。さらに、章末にその解説や練習問題を付していることが多い。実際の授業では、本文の読解に多くの時間が奪われてしまい、新出文法の解説と問題練習まで時間が回らず、宿題として手早く答え合わせをして終わってしまっていることも少なくないかもしれない。しかしながら、上述の 2 つの研究成果を踏まえると、新出文法の指導には、明示的説明を前もって十分に与え、その後に問題練習及びその解答・解説の時間を設けるという指導法が効果的だと予想される。ただし、英文読解の本来の目的を、その文章の内容を正確に深く読み取り、自分の意見や考えを拡張する機会とする、こととするのであれば、新出文法事項の理解・定着はこの場合の主たる目標ではないとも言える。文法知識の学習に目的を置いている他の科目に、詳しい指導は委ねるという、担当者間での役割分担も念頭に置いておくことは不可欠であろう。

3. 終わりに

以上、簡単ではあるが、第二言語習得研究の成果をいかに授業に取り入れるか、その工夫について、著者が実践している工夫のいくつかを紹介した。1つ1つのタスクにおいて、第二言語習得研究の成果や教育的示唆を基とすることで、タスクや授業全体のねらいが明確になっていると感じている。第二言語習得研究の報告の中には、直接日々の授業実践に活用できそうな研究成果も数多くあるが、具体的にどのように授業に取り込んでいけば良いかすぐには判断できないような成果も少なからずあるだろう。我々教師の役割は、これらの数多くの第二言語習得（特に教室第二言語習得）研究の成果をできる限り学ぶだけではなく、それを実際に学習者への指導として還元することであると言えるだろう。その反面、学校の英語の授業には多くの制約が存在する（Mochizuki & Ortega, 2008, pp.11-12）のも事実である。「こんなにたくさんの縛りがあるのでは、どんなに研究成果が示されるとしても実現可能性が低い」と嘆く教師も少なくないだろう。しかしながら、今回この実践報告で紹介したように、様々な制約が存在する中でも諦めずに研究と実践の融合について模索し続ければ、わずかながらでも光は見えてくるはずである。その努力こそ、研究者とは異なった現場の教師たちの仕事であり、力の発揮のしどころではないだろうか。自分自身の授業の1つ1つのタスクについて、何のために、どんなことをねらいとして、なぜこのタイミングで学習者に取り組みさせているのか、その答えを理論的に自問自答して回答しながら授業を実践していくことを、これからも大切にしていきたい。そして、そのような姿勢で取り組んでいけばこそ、その授業の成果についても、具体的・理論的に反省することができるだろう。それはすなわち自分自身の指導方法の効果的な修正・改善につながると思う。

この度の実践報告は中間報告である。この実践について、具体的・理論的に反省し、適切に修正・改善を繰り返していけるように努力し、長期的実践を経て、次回報告したい。

参考文献

- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty and J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.197-261). New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2002). The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. In E. Hinkel, & S. Fotos (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp.17-34). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fotos, S. (2002). *Structure-Based Interactive Tasks for the EFL Grammar Learner: New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp.135-154). Eli Hinkel.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp.39-52). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Mochizuki, N., & Ortega, L. (2008). Balancing communication and grammar in beginning-level foreign language classrooms: A study of guided planning and relativization. *Language Teaching Research*, 12(1), 11-37.
- 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.
- 門田修平 (2007) 『シャドーイングと音読の科学』 コスモピア.
- 門田修平・玉井健 (2009) 『決定版 英語シャドーイング』 コスモピア.
- 金谷憲 (2007) 『和訳先渡し授業の試み』 三省堂.
- 田辺博史 (2009) 「高校における音読指導実践」 第12回実践英語教育研究会資料(pp.19-29)
- 中村太一 (2004) 「語彙の習得」 小池生夫 (編) 『第二言語習得研究の現在』 (pp.123-142). 大修館書店.
- 村野井仁 (2007) 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』 大修館書店.
- 湯舟英一 (2004) 「語彙の意味理解と記憶を促す視覚教材としての映画の利用」 『Dialogue』 3, 67-77.