

授業内インプットと日本人 EFL 学習者のアップテイク
—学習塾に通う高校生の場合—

In-class Input and its Impact on Japanese EFL Learners' Uptake:
The Case of Senior High School Students Attending a Cram School

藤井里美

Satomi FUJII

上智大学大学院外国語学研究科博士後期課程

Sophia University

Graduate School of Foreign Studies

Doctoral Program in Linguistics

Abstract

A teacher's speech to Japanese EFL students that would contribute to their learning of vocabulary was investigated in this research. It is often said that Japanese EFL learners' input is mainly limited in their language classroom, and the amount of their output tends to be small. Hence, provision of input in class is especially crucial for the learners. Previous research reports that the teacher dominates classroom discourse. It also shows that learner-initiated interactions increase the chances of learning. In the present research, I investigated the characteristics of classroom discourse in Japan. English reading classes at a cram school, which were taught using the Grammar Translation Method (GTM), were audio-recorded and transcribed. Each participant was asked to answer a questionnaire at the end of each lesson, in which they were to write English words they had learned in class. The results showed that the teacher spent much time providing information about a word (e.g. its definitions). The learners' answers to the questionnaire showed that they had learned words whose pronunciation and spelling had been explicitly taught by their teacher. Their answers also showed that nouns and verbs, as well as basic vocabulary drew their attention. The learners did not have many chances to speak; however, their vocabulary learning took place through the medium of the teacher's explanations and/or the in-class interactions.

Keywords

Classroom Discourse, Input, Uptake, Vocabulary Teaching / Learning

1. 序論

外国語の授業中、教師は自分の発話や行動をどれくらい把握できているだろうか。教師

には、教科を教えることの他に学習者を授業に参加させること、授業を進めることなど、様々な役割がある。その間、自分の授業を通じて学習者が求めていること、学びとっていることをどれくらい把握できているだろうか。

教室という特殊空間では、教師は教科の指導のみ行っているわけではない。第二言語習得研究で言われているように、たくさんの外国語のインプットを与え、アウトプットを学習者から引き出すことに集中することは、実は非常に難しいことなのである。そのため、外国語授業特有の教師及び学習者の発話や着眼点を見つめることは不可欠なことである。

2. 先行研究

2.1 外国語授業におけるインプットとアウトプットの重要性

外国語授業における教師・生徒間のやりとりでは、教師の発話量が学習者のそれを上回る傾向がある。Chaudron(1988)は、授業中のやりとりの約3分の2を占めるのは教師の発話であると結論づけている。つまり、外国語学習者にとり、教師の発話は非常に重要なインプットとなる。第二言語習得研究では、学習者は多くの「適切インプット」に触れる必要があると考えられているが(Krashen, 1982, 1985)、外国語を学ぶ者にとり、このインプットを提供してくれるのは、多くの場合、彼らの教師ということになる。

学習者は、授業の約3分の2を聞くことに、残りを話すことに費やす。一斉授業ならばクラスメイトの発言を聞く時間も含まれるため、時には一言も発言せずに授業が終わる日もあるだろう。各学習者のインプット量は多いが、アウトプット量が非常に少ないのである。学習者の学習機会に大きくつながるアウトプットの重要性も忘れてはならない。Swain(1985)は、「適切インプット」だけでなく「適切アウトプット」の大切さを論じている。学習者は、アウトプット時になると、自分が伝えたい意味を正確かつ適切に生み出そうとし、文法にも注意を払うというのである。Long(1996)は、学習者が言わんとすることが明らかになるよう、学習者とネイティブ・スピーカー(あるいは学習者より言語能力の高い者)との間で掛け合いが行われる際、第二言語習得が促進されると主張している。Slimani(1989, 1992)では、「授業中のやりとり」と「学習者のアップテイクした(つまり、彼らが授業中に学んだと主観的に感じた)単語や表現など」の関連性を調査した結果、学習機会が増えるのは彼らが話題を提供した時だと報告している。

以上の先行研究をみると、学習者を授業中のやりとりに参加させなくてはならないと多くの人が考えるであろう。しかし、学習者の授業中の発話量を観察した研究で、教師の発話量を上回ったというものを目にするのが少ない。例えば、Temmerman(2009)は、ベルギーの小学校高学年の授業を27レッスン録音し、どのように単語の定義(語義)が指導及び学習されているのかを調査した。授業はオランダ語で行われ、調査参加者の約3分の2はオランダ語を母語としない学習者であった。Temmermanによると、語義に関するやりとりは475回行われ、そのうち学習者主導型のやりとりは45回(全体の9.47%)のみで(これらは、教師に単語の定義を尋ねる、あるいは、教師の知らない単語を生徒が教える、といったやりとりであった)、残りは教師主導型であった。Musumeci(1996)は、米国でイタリア語を学ぶ大学生の授業を観察し(異なる3クラスを各50分間録画した。指導教科及び指導方法はすべて同じだが、各クラスの教師は異なる)、誰が・どのくらい・いつ・何について発言する

のかを調査した。その結果、授業時間の28～34%が学習者による発話であった。34%の発話量があったクラスの学習者は、他クラスの学習者よりも教師の「説明力」及び「授業準備のあり方」に不満を感じていたということがアンケート調査で明らかになった。学習者に発話の機会を多く持たせる傾向にある教師は、必ずしも好感を抱いてもらえるというわけではないようである。Fujii (2008)は、東京都内の学習塾に通う高校生を6週間にわたり観察したが(前述、Slimaniの調査方法を参考にした)、彼らの学習機会を促進したやりとりのうち約97%が教師主導型で、残りのわずかに約3%が学習者主導型であった。さらに、Slimaniの言う学習者主導型で学習効果のあるやりとりは少なかったものの、教師主導型であっても効果はあるという結果になった。ところで、約3%という数字は、Temmerman (2009)やMusumeci (1996)の調査結果と比較すると非常に少ない。前述のChaudron (1988)は、授業の約3分の2は教師による発話であると言及しているが、日本の外国語(特に受験対策を狙いといた)授業ならばそれ以下の可能性が高い(Chaudronが参考にした先行研究中には、イマージョン教育の授業観察結果も含まれるため、発話の質や量は日本のそれとは大きな違いがあるはずである)。日本では、教師の発話が学習者の学習機会を促進する重要な役割を果たすため、その発話の特徴を特に慎重に理解する必要がある。

2.2 外国語授業特有の教師の発話

それでは、教師の発話とは具体的にはどのような特徴を持つのであろうか。外国語授業で典型的にみられる教師生徒間のやりとりは、次のようなものであると考えられている。

教師: dotsってなんだ?

生徒: 点?

教師: 点だね。

(筆者のデータより)

まず、教師は生徒の意見を引き出すような発言をし、生徒はそれに反応して答えを述べ、最後に教師がその答えに対応するのである(Sinclair & Coulthard, 1975)。この一例のように、教師が生徒に何かを問うことを皮切りとして一連のやりとりが行われることが多い(Musumeci, 1996)。その背景にある狙いは、学習者の知識・理解(前例ならば、dotsの意味がわかっているか)を確認することのみではない。「質問をする」という行為には、次のような働きもあると考えられている。

- a. 第一に、やりとりへの参加のタイミングを知らせるのに適しており、第二に、相手に参加してもらいたい時、あるいは、参加させる時に効果的な一種のツールとなる(Long, 1981)
- b. 授業に集中させる、興味を持たせる
- c. 鍛錬する
- d. 情報を引き出すというよりも、学習者がグループで行っている作業を継続させる(「君のトピックは何だい」など)
- e. 授業で扱っている内容と学習者の個人体験をつなぎ合わせる(「ヴァチカンに行っ

たことがある人」など)

- f. 情報を引き出したり、丁寧に依頼をしたりする(「やってみる」や「見せてもらっている」など) (b.~f. は, Musumeci, 1996)

これらを見ると、学習者とのやりとりのきっかけとなる「質問をする」という行為は、趣旨が多様であるということがわかる。

また、質問の趣旨だけでなく、方法も多様である。代表的な2つの方法がディスプレイ・クエスチョンとレファレンシャル・クエスチョンである。前者は、先のdotsの例のような方法で、教師にとって既知の情報を学習者から引き出す質問形式である。後者は、教師本人にとって未知の情報を引き出す質問形式である。この2つを用いて学習者から情報を引き出す際、前者ならば返答が簡潔になってしまう傾向があり、後者ならば学習者のアウトプットの質と量が向上すると言われている。外国語教師は多くの場合、前者の質問形式を多用すると報告されている(Chaudron, 1988)。前述のMusumeci(1996)の研究では、教師の質問の69~90%がディスプレイ・クエスチョンだった。教師はこのようにして学習者の知識を試す他に、前述のa.~c.を意図しているとMusumeciは述べている(一方、レファレンシャル・クエスチョンならば、d.~f.を意図しているとも述べている)。つまり、教師は自身の計画通りに授業を進めること、授業のペースを落とさないこと(Temmerman, 2009)、学習者の知識・理解を確認すること、などを主たる目的としており、故に、ディスプレイ・クエスチョンを多用しながら学習者に接する傾向があるということになる。

さらに忘れてはならないのは、学習者の返答も多様である点である。例えば、思った通りに答えが返ってこなかったり、即座に答えてもらえなかったりする場合がある。Flowerdew(1991)は、そのような状況では、教師は学習者の面目を保つような行動をとると説明している。

- すぐに答えが戻ってこない場合は、質問を繰り返したり、言い換えたりして、学習者に答えるチャンスをもう一度与える
- 理解しづらい、あるいは、不適切な答えが返ってきた場合は、教師は「もう少しうまく説明しますね」などと伝えてから、答えを自分で言う
- 誰も返答をしてくれなさそうな場合は、自分で答える

これらの他にも、様々なシチュエーション及び対応方法がある。

ここまできると、まず、外国語を指導する教師の発話は、質問形式から始まるものが多く、主にそれはディスプレイ・クエスチョンであるということである。「質問をする」という行為の背景には、教師の様々な狙いがある。学習者の返答は、ディスプレイ・クエスチョンの性質上、簡潔なものが多くなるため、学習機会へとつながり得る質の高いアウトプットは、あまり期待できない。質問の仕方ひとつでやりとりの方向性が変わる。「教師のアジェンダ」、そして、予想通りであったり思いもよらないものであったりする「学習者の反応」などの影響を受け、限られた授業時間でのインプット及び学習機会が異なってくるのである。

3. 研究目的

日本の外国語授業では、インプット及び学習機会の特徴はどのようなものなのであろうか。「2. 先行研究」で述べたように、「質問をする」という行為を多用して指導しているのだろうか。本研究では、国内で文法訳読法を用いた長文読解授業特有のインプットを調査する。また、以上で述べた先行研究であり論じられていなかった学習者の「アップテイク(学習者が授業中に学んだと主観的に感じたこと)」、そして、その主観的な学習機会が果たして本当に授業内容の「理解」へとつながっているのかも併せて調査する。長文読解授業では、語彙・成句・文章セグメント・文法などの指導が行われるが、ここでは、特に語彙指導に着目し、次の2点の研究・クエスチョンに対する結果を模索する。

- RQ1 文法訳読法を用いた長文読解授業特有のインプットとアップテイクはどのようなものか。
- RQ2 文法訳読法を用いた長文読解授業で学習者がアップテイクしたものは理解されているのか。

4. 研究方法

データ収集は、2007年の5月から7月にかけて、都内の学習塾に通う高校生を対象に行われた。生徒は私立高校に通う1年生5名(男4・女1)で、4月から筆者の担当していた長文読解の授業を受講していた。授業では、大学入試過去問題の長文を毎週1問取り上げた。翌週の最初の10分から15分は、前週の長文に関する復習テストを行った。問題には、英単語の和訳・文章並べ替え・英文和訳などが含まれた。

筆者が当学習塾で指導を始めたのは2002年であった。2002年から2006年頃まで、塾講師は一語一句訳すことができ、細かい文法指導も行えなければ生徒に満足してもらえないという固定観念があった。その後、2006年から英語教授法(TESOL)を学び始め、文法訳読法以外の指導法の知識を得たが、実験を行った2007年春にはそれらを未だ実践できずにいた。そのため、当データは、従来の文法訳読法をどうにか脱し、自身の指導法を改善する方法を模索していた頃のデータである。

授業は、毎週1回80分間行われた。授業中の音声は、ICレコーダー(オリンパス Voice-Trek DS-40)で録音された。最終的に約480分の音声データが収集され、すべて文字に起こされた。当レポートでは、そのうちの320分(4週間分)のデータを分析した(学習者の音読時のデータは、分析対象に含めなかった)。

授業の残り10分程で、学習者に毎回アンケートに回答してもらった。アンケートは Slimani(1989, 1992)のアップテイク・リコール・チャートを参考にした。Slimani(1992)は、アップテイクを「学習者自らが、ある授業を受けて学んだと感じた事柄」(p.197)と定義づけている。アップテイクを調査する方法として、アンケートに次の3点の質問を記した。

- ① 今日の授業で新たに学んだことを書き出してください。
- ② その理由も詳しく書いてください。
- ③ 特に印象に残ったものに○してください。

この3点の質問の後には、1から5の数字があり、1には単語、2には文章、3には綴り、4には発音、5にはその他、というように、学んだ事柄をそれぞれ順番に記入できる欄が設けられた。②の質問では「理由」を尋ねているが、正確には、「今日の授業で新たに学習したことの中で、①で書き出したことを特に学習したと感じた理由」を学習者に書いてもらった。回答時に授業中のノートやプリントを見ることは許された。

RQ1では、音声データの文字起こしを参考にした。そして、授業内容とアンケート回答の関連性を検討した。RQ2では、授業内容とアンケート回答、さらに、生徒の試験結果を参照し検討した。

5. 結果・考察

5.1 長文読解授業特有のインプットとアップテイクはどのようなものか

音声データを書き起こし、「指導された語彙インプット」及び「学習者のアップテイク」の質と量を調べたところ、表1と表2のような結果になった。

表1 「語彙インプット」と「語彙アップテイク」の品詞別単語数 (語)

	品詞					計
	名詞	動詞	形容詞	副詞	他	
インプット数 (%)	96 (37.1)	78 (30.1)	40 (15.4)	23 (8.9)	22 (8.5)	259 (100)
アップテイク数 (%)	23 (54.8)	8 (19.0)	6 (14.3)	4 (9.5)	1 (2.4)	42 (100)

表2 「語彙インプット」と「語彙アップテイク」の JACET8000 語彙レベル別単語数 (語)

	語彙レベル									計
	1	2	3	4	5	6	7	8	なし	
I (%)	125 (48.3)	50 (19.3)	21 (8.1)	5 (1.9)	12 (4.6)	11 (4.2)	6 (2.3)	4 (1.5)	25 (9.7)	259 (100)
U (%)	7 (16.7)	9 (21.4)	3 (7.1)	1 (2.4)	6 (14.3)	4 (9.5)	4 (9.5)	1 (2.4)	7 (16.7)	42 (100)

表中の「I」とは、インプット数を意味する。「U」とは、アップテイク数を意味する。

教師は、259 語の単語を明示的に説明していた。一番多く指導していた品詞は名詞で 96 語であった(表1)。そして、語彙レベルは、JACET8000 の語彙レベル(相澤他, 2005)で『レベル1』(中学の英語教科書に頻出する基本単語)や『レベル2』(高校初級レベルの単語)の単語が多数みられた(表2)。

一方、学習者かというと、全5名の語彙アップテイク数を合計すると 42 語であった。そのうち約半数は名詞で 23 語だった(表1)。語彙レベルをみると、『レベル1』や『レベル2』の基本単語に関心を寄せていた。『レベル5』(難関大学受験、大学一般教養に相当)の単語も多数アップテイクされていた(表2)。

語彙指導時の解説内容はどうであろうか。教師の発話を調べてみたところ、30種類の指導方法を用いて解説をしていたことがわかった。表3では、語彙指導時の30種類の指導方法とその解説例(筆者のデータより)を示した。

表3中で、教師が特に活用していたものは、「定義を伝える」であった。使用回数が多かった指導方法、上位5位までを次に示す。

- 第1位 「定義を伝える」(207回)
- 第2位 「訳や概念を知っているかを問う」(33回)
- 第3位 「身近な事柄に近づけて説明する」(32回)
- 第4位 「新たに例文や複合語等を提供する」(27回)
- 第5位 「難易度・使用頻度を伝える」(23回)

教師が、授業で明示的に指導した259単語のうち207単語(79.9%)に関しては定義を伝えていた(「machineで機械だよね」など)(第1位)。第2位、第3位は、学習者の知識を確認したり(「vacuumっていう単語、知ってる?」など)、学習者が単語に親しみを感じられるよう身近な事柄に近づけて説明したりしていた(「upright、アップライトピアノって言うよね」など)。その他には、例文や複合語等を提供したり(「condenseって、コンデンスミルクとか……」など)、単語の難易度・使用頻度を伝えたり(「この単語はよく出ます」)することが多かった。2位以降は、1位に比べ使用回数が減少し23から33単語に関してのみ使用していた。学習者に質問をする行為は、2位の「訳や概念を知っているかを問う」のみであった。

学習者にアップテイクされた各単語を教師はどのように指導していたのであろうか。同じく表3を参考にし、上位5位までを調べた。

- 第1位 「定義を伝える」(37回)
- 第2位 「身近な事柄に近づけて説明する」(10回)
 - 「新たに例文や複合語等を提供する」(10回)
 - 「発音(誤り・アクセント位置)を指摘する」(10回)
- 第5位 「綴りを伝える」(9回)

表3 語彙指導時の指導方法とその一例

指導方法	解説例
1. 具体的な使用場面を伝える	ready はマラソンの時などでも使われる
2. 覚えるようにと促す	この単語は今のうちに覚えると良いよ
3. 生徒の誤解を指摘する	意味を誤解しているかなって思って……
4. 訳や概念を知っているかを問う	vacuum っていう単語, 知ってる?
5. 定義を伝える	machine で機械だよ
6. 品詞にまつわる説明をする	bob は人名以外に動詞があって……
7. 綴りを伝える	discussion は S が2つね
8. 辞書に関する言及をする	condense を辞書で引いてもらえる?
9. 身近な事柄に近づけて説明する	upright, アップライトピアノって言うよね
10. 難易度・使用頻度を伝える	この単語はよく出ます
11. 自身の誤り・誤解を訂正する	「衝動」は人偏ではなかったね……
12. 自身の感想を交える	queerly は, 私もあまり使ったことがない
13. 同義語・反対語・同音異義語を伝える	bare はクマではなくて……
14. 別語とのニュアンスの違いを説明する	sip は drink とは少し違って……
15. 動詞説明時に主語を確認する	sipsなのは主語が he だから……
16. 活用形・比較級・原形・複数形を示す	left の元の形が leave……
17. カタカナ読み・日本語影響を説明する	tube, カタカナでチューブ
18. 新たに例文や複合語等を提供する	condense って, コンデンスミルクとか……
19. 日本語の定義・概念を説明する	「博物学者」は生物学とか扱っている人
20. 定義外の意味をくみ取らせる	この pot は, ポットでなく, こう丸い空間……
21. 過去の指導内容を振り返る	vapor, 蒸気, さっき出てきたよね
22. 代名詞が指す名詞を確認する	この they は垂木, they だね
23. 単語が属するカテゴリーを説明する	noun は名詞。形容詞, 名詞とかの品詞
24. 発音(誤り・アクセント位置)を指摘する	ache[エイク]って読みます
25. 意味・定義を予想させる	turn into a vapor, どんな感じだと思う?
26. 文脈に適する訳の選定を行う	take out, 「持ち帰る」ではなく「取り除く」
27. 長文の設問・注釈に関して説明する	pressure cooker, 注に出ているけど……
28. 派生語・接頭尾辞・冠詞等を説明する	naturalist, natural というと「自然な」……
29. 図解・描写する	beak ってここの部分(図を指しながら)
30. 作文をさせる	I want to become で将来の夢を入れて……

学習者がアップテイクした 42 単語のうち 37 単語(88.1%)に関しては教師が定義を伝えていた(第1位)。第2位以降をみると、「身近な事柄に近づけて説明する」と「新たに例文や複合語等を提供する」の2つは教師の結果でもみられた指導方法である。その他の方法は、教師の結果には現れなかったものである。学習者は、教師が発音(誤り・アクセント位置)に関して言及したり(「ache[エイク]って読みます」など)、綴りを伝えたり(「discussion は S が

2つね」など)した単語をアップテイクしていた。このように、単語の響きや視覚的特徴に関する指導をした単語が目立った。

教師と学習者それぞれの上位5位までを比較すると、教師がある行為を多用すれば、その分だけ学習者もその行為に関心を寄せるという結果にはならなかった。教師は、「訳・概念」や「難易度・使用頻度」の確認に重きを置くことや、参考になる例文などを示すことが多かったが、学習者は、教師が比較的強調していた箇所とは異なる箇所(発音や綴りなど)に関心を寄せアップテイクすることも多かった。

5.2 長文読解授業で学習者がアップテイクしたものは理解されているのか

アップテイクされた語彙のうち 26 単語 (61.9%) を試験問題に含め、学習者がそれらを理解できているかを確認した。そのうちの3単語は信憑性に欠けるため、正確には 23 単語に関する結果をここでは示すことにした(表4)。語彙は、単語和訳・英文和訳問題などに出題された。

表4 試験にて確認したアップテイク語彙の理解度

単語	受験者数 (名)	正解者数 (名)	本人結果	単語	受験者数 (名)	正解者数 (名)	本人結果
liquid	4	3	欠席	servant	4	4	○
vapor	4	3	△	impulse	4	3	○
evaporate	4	2	○・△	commotion	4	0	空欄
tip	4	3	○	commanding	4	0	×
upright	4	1	×	take out	3	2	欠席
naturalist	2	1	○	mother	3	3	○
marble	2	2	○	cobra	4	3	○
bare	2	2	○	attend	3	3	○
rafter	2	2	○	equipment	3	3	○
discussion	2	2	欠席	over	3	2	○
ounce	2	2	欠席	painkiller	3	3	○
sewing machine	3	2	○				

表4では、各単語が含まれた試験問題を解いた「受験者数」、問題に正しく答えられた「正解者数」、アップテイクした学習者本人の解答結果(表中、「本人結果」の欄)を示した。例えば、liquid という単語が出題された試験を受験した人数は4名で、そのうち、正解者は3名だった。liquid をアンケートに記入した本人は試験日に欠席したため、本人の理解度は確認することができなかった。「本人結果」欄の○はアップテイク者の答えが正解だったことを示す。×ならば不正解、△ならば正解に近いがケアレスミスで減点があったことを示す。その他に、何も書かなかったアップテイク者もいたので、「空欄」と示した。evaporate に関してのみ、○及び△があるが、これは evaporate をアップテイクした学習者が2名いたことを示す。試験では、そのうちの1名が正解で、もう1名にはケアレスミスがあった。

表4をみると、受験者の解答には正解が多い(受験者数と正解者数の数字が一致するか、近いことが多い。また、「本人結果」欄も正解が目立つ)。「本人結果」欄をみると、アップテイクした本人の解答内容が不正解あるいは空欄だったケースは23問中3問だった (upright, commotion, commanding)。なぜ、これら3つの単語に関しては、理解度が低かったのでしょうか。ここでは、2つの単語 (upright, commotion) を指導した際の実際の解説を次に示す¹⁾。さらに、表2の語彙レベル、表3の指導方法、生徒がアンケートで実際に記した学習したと感じた理由も提示する。

- (1) Into an upright position…アップライトピアノって言うよね…直立? …した体勢に戻る…良いかな? そして……。

(表2:レベル5, 表3:5・9・17・18, アンケート回答: 平面の方向を表している感じなのに直立を意味するから)

- (2) しかし…but he knows the commotion would frighten the cobra into striking…しかしながら…彼にはわかっている…何をかっという…the commotion…commotion…この単語はあまり見たこと無いけど…騒動なのね…この騒ぎ立てて…ざわざわさせること…この commotion would frighten the cobra…。

(表2:該当なし, 表3:5・12・19, アンケート回答:suddenly と commotion と commanding は同じアルファベットが2つ入っている)

(1), (2) の2例をみると、前者は解説が唐突過ぎること、後者は高度な英文を強引に前から順に訳していることがわかる (commotion に関しては、板書せずに口頭で説明していた)。upright をアップテイクした学習者は、興味深い感想をアンケートに記入していたが、試験当日は不正解だった。commotion をアップテイクした学習者の感想をみると、単語のビジュアル面に着目していたといえる。

一方、表4中、impulse や painkiller といった単語は語彙レベルが高いにもかかわらず正答率が高いのはなぜだろうか。上記と同じく、各単語の解説内容を以下に示す。

- (3) ……his first impulse is to jump back and warn the others, but he knows the commotion would frighten cobra into striking…ここ難しいね…このアメリカ人の最初の impulse…この単語…私も何回も引くんだけどもどうも覚えられない…impulse っていうと衝動だね…。

(解説を終えた数分後、生徒同士が電子辞書を見ながら話し合っていたため、教師が解説を止めた。その際の教師生徒間のやりとりは次のようなものであった。)

教師: 大丈夫[笑いながら]?

生徒: 衝動って漢字違わないですか?

教師: 漢字間違えてた? こう? (辞書を)引いて引いて。

生徒: え? 違ったっけ?

教師: あ, 本当だ[自分の電子辞書を見ながら]…ごめん…これ「働く」
って字じゃない[自分が板書した漢字を見ながら]?

生徒: 働くは「にんべん」です。

教師: 人偏だよね…交ざってきた…間違っていたら言ってね…衝動…
impulseね…ちなみに pulse って引いてみってくれる…pulse って
多分…脈って出ると思う…ここ[自分の左手首を押さえながら]…
血液の脈…pulse…それと関係して impulse っていうのかわかん
ないけども…pulse…。

(表2:レベル5, 表3:5・11・12・28, アンケート回答:インポーズ。同じ名前の芸能人
がいるから。)

- (4) 次の painkiller だね…pain って…ええと…この(単語)リストの中の一番最後…
pain ってあるけれども…これ痛みって意味ね…pain…painkiller で kill するのね
…痛みを kill するから…ええと…鎮静剤って訳になります…painkiller…痛み止め
とか…painkiller…なので…これ…薬になるよね…painkiller…。

(表2:該当なし, 表3:5・23, アンケート回答:痛みを殺すから痛み止め *当単語
をアップテイクした3名中, 1名だけ理由を記入していた。)

(3), (4)の2例をみると, 前述の(1)と(2)の例とは異質な指導であることがわかる。(3)
に関しては教師が漢字を間違えたことがきっかけで, 普段とは違うやりとりが起こっている。
また, アンケート回答をみると, ある芸能人と結びつけている様子がわかる。(4)に関しては,
教師は, pain と killer に単語を分解し「○○を△△するから□□」(痛みを kill するから痛
み止め)と解説している。

これら(「5.1」及び「5.2」)の結果は, 第二言語習得研究における語彙研究で論じられてい
ることに関連する。Ellis & Beaton(1993)は, 語彙学習を促進する要因は, (1)第一言語
の綴りとの近似性, (2)第一言語の発音との近似性, (3)単語の長さ, (4)品詞, (5)概念
の想像のしやすさ, などであるとしている。本研究結果をみると, 第一に, 学習者は, 名詞を
最もアップテイクする傾向にあった。Ellis & Beaton(1993)は, 名詞は, よりイメージがし
やすいため動詞よりも学習することがはるかに簡単であると述べている。第二に, 学習者は,
発音・綴りに関する指導に影響されアップテイクしていた。これは, 第一言語の綴り及び発
音の近似性という点からすると, 日本語と英語は関連づけが難しいため, 授業中の指導や
やりとりが関連づけを助けたと考えられないだろうか。日本人学習者は, 第一言語がドイツ
語やスペイン語などの学習者とはまったく違った視点で英語を学ばざるを得ないだろう。
(3)の例にみられるように, impulse という単語を芸能人の名前と関連づけて覚える方法な
どが必要だろう。

学習者自身が, キーワードを介して目標単語を学ぶテクニック(Ellis & Beaton, 1993)
などを駆使し積極的に学習していくことは重要だが, キーワードを生み出す余裕のない状
況では, 教師による指導や授業中のエピソードなどからヒントを得て, 母国語とは見た目も
音も異なる英単語をアップテイクしていくと考えられる。

6. 結論

教師の発話を分析したところ、そのほとんどが情報提供型(伝える, 説明する, 提供する)であった。唯一「訳・概念を問う」方法が多用されたが、ディスプレイ・クエスチョンの性質上、生徒の発話量には限りがある。先行研究では、教師は質問をすることが多いとされているが、今回の文法訳読法を用いた長文読解授業では、先行研究とは異なる傾向がみられた。

一方、学習者は様々なインプット中、発音や綴りなどに関する解説が付随したインプットを、アップテイクする傾向があった。また、学習者が興味を示した単語は名詞が目立ち、語彙レベルは基礎的なものが目立った。試験で測ったアップテイク語彙の正答率も比較的高く、語彙指導時に「身近な事柄」・「発音」・「綴り」などに関する解説が付け加えられると効果的であった(単語の訳を唐突に提供するのではなく)。日本人学習者にとって、英語は日本語の綴りや発音形式と大きく異なるため、明示的な指導や授業中のエピソードが記憶を助ける重要な役割を果たすということがわかった。

本研究の参加者が語彙指導を受けていた際、学習者主導型の発話やアウトプットを行える機会があまり設けられていなかった。第二言語習得研究では、学習者が自主的にやりとりを開始したり、アウトプットをしたりする時に学習機会がさらに増えるとされているが、文法訳読法を用いた長文読解授業では、それが難しい場合がある。しかしながら、彼らのアップテイク及び理解度の調査結果をみてもわかるよう、インプットがメインとなる授業においても学習機会があるということが確認できた。調査時の参加者は高校1年生1学期の段階だった。そのため、習得を促進する名詞や動詞、基礎単語を特にアップテイクしやすい傾向にあったのではないかと考えられる。一方、語彙レベルが高い単語をアップテイクするケースもみられたが、授業中のやりとりが通常とは異なっていたり、母国語を媒介にして単語の理解が深まったりした時に学習が助けられた可能性があると言える。

7. 今後の課題

当結果を解釈する際、注意しなくてはならないのは、第一に、アップテイクするきっかけが授業中のやりとりや教師の発話のみとは言いきれない点である。扱った長文問題の内容などがアップテイクを促進した可能性も大いに考えられる。あるいは、授業外や前週の授業で無意識に触れていた単語がアップテイクされた可能性もあるだろう。しかしながら、学習者のアンケート回答をみると、授業中の出来事に関する言及をしているものが目立っていた。長文内容自体に関するコメントや「以前、この単語をどこかで見た」といったコメントは少なかった。

第二に、アップテイクした単語は試験での正答率が高かったが、これも、授業中のやりとりや教師の発話が影響したからとは言いきれない。当然、学習者の能力や個性などが影響しているとも考えられる。今後は、これらの問題点を踏まえて新たな方法論を導き出していく必要がある。

謝辞

本研究にご協力頂いた生徒の皆様、そして、英語科主任には心より感謝申し上げます。また、いつも示唆に富む御指導を下さる、吉田研作教授に深謝申し上げます。

注

- 1) 解説例中、「…」は、解説時に沈黙があったことを表し、「……」は、解説内容を筆者が一部省略したことを表す。

参考文献

- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N., & Beaton, A. (1993). Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning. *Language Learning*, 43, 4, 559-617.
- Flowerdew, J. (1991). Pragmatic modifications on the 'representative' speech act of defining. *Journal of Pragmatics*, 15, 253-264.
- Fujii, S. (2008). *Factors Affecting Japanese EFL High School Students' Awareness in Classroom Settings*. Unpublished master's thesis, Tokyo: Sophia University.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition. Language Teaching Methodology Series*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Long, M. H. (1981). Questions in foreigner talk discourse. *Language Learning*, 31, 1, 135-157.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Musumeci, D. (1996). Teacher-learner negotiation in content-based instruction: Communication at cross-purposes?. *Applied Linguistics*, 17, 3, 286-325.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Slimani, A. (1989). The role of topicalization in classroom language learning. *System*, 17, 2, 223-234.
- Slimani, A. (1992). Evaluation of classroom interaction. In J. C. Alderson & A. Beretta (Eds.), *Evaluating Second Language Education* (197-221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass. & C. G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Temmerman, M. (2009). Communicative aspects of definitions in classroom interaction: Learning to define in class for first and second language learners. *Linguistics and Education*, 20, 126-144.
- 相澤一美・石川慎一郎・村田年 他 2005. 『「大学英語教育学会基本語リスト」に基づく JACET8000 英単語』 桐原書店.