

# 英語教育におけるクラスルーム・リサーチ

窪田三喜夫

## 1. クラスルーム・リサーチの概念

英語教師は、良い授業を行うために絶えず「研究」をしなければならない。研究の第一段階として、教材研究といわれる教科書の予習や授業の指導展開を考えるとという計画の段階があり、それは「授業前の研究」である。第二段階として、授業中じっくりと生徒の発話に留意し、授業中の評価をすることが必要であり、この場合生徒一人一人の発話を観察・記録し研究することになる。次に、第三段階として「授業後の研究」も行う必要がある。「予定通りに指導すべき言語材料を扱ったか」、「指導展開に不備はなかったか」などという教師の視点からの分析とともに、「実際に生徒は目標文を理解したのか」、「どのような誤りをしたのか」というような生徒の言語活動に注目する分析が考えられる。図1では、英語授業での研究の3種類に関して、その研究項目の代表例が提示されている。

図1：英語授業における研究の3種類

授業前の研究	→	授業中の研究	→	授業後の研究
<ul style="list-style-type: none"> <li>・教材研究(文法, 語彙, 語法など)</li> <li>・授業展開(教材の時間配当, 前時と次時との関連づけ, 本時の流れと重点項目など)</li> <li>・板書計画</li> <li>・教案の作成</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・各生徒の言語活動の観察</li> <li>・各生徒の言語活動の評価</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・教材の指導法の反省</li> <li>・授業展開の反省</li> <li>・板書の反省</li> <li>・生徒の理解度の確認</li> <li>・生徒の発話と誤りの分析</li> </ul>

クラスルーム・リサーチ (classroom research, classroom-centered research, classroom-based research) は、英語教育学の一分野として、授業を科学的かつ実証的に研究する分野である。授業を主観的に分析する傾向の強い「授業研究」や「授業分析」は以前から行われてきたが、英語授業の改善に向けて経験と印象批評に基づく論議に終始する傾向が強かった。このような授業研究・授業分析と異なり、ここで提唱する「クラスルーム・リサーチ」は、データを重視し、量的・質的に分析し、ある特定の時期に生徒の言語資料を一度に収集する横断的 (cross-sectional) 研究や長期間にわたって同一の学習者の資料を集める縦断的 (longitudinal) 研究を行う。クラスルーム・リサーチの研究方法としては、大別して次の2種類が考えられる (参考：Lightbown 1985, 牧野 1994：201-202)。ありのままの授業を記述・分析する方法は記述研究と呼ばれ、授業中に実験を行う方法は実験研究と言われる。

#### (1) 記述研究 (descriptive research)

学習者の自然な言語行動を観察・記録・分析するのが記述研究であり、自然観察法とも言われる。日常会話の内容を分析したり、授業見学者が授

業を客観的に記録・記述するのが、その代表例である。

## (2) 実験研究 (experimental research)

実験研究とは、目標事項を学習者がどのように理解・産出するのかを測定するために、タスクやテストなどによる実験を行って言語資料を収集するものである。どのような仮説を学習者が立てているのかを明らかにしたり、ある指導法が他の指導法よりも効果があるのかを解明したりする研究である。

クラスルーム・リサーチでは次のような内容を検討することが多い。

- (例)
- ・ どの項目をどのように教師は教えたのか、
  - ・ どのような反応を、またどのような誤りを生徒はしたのか、それ続く教師の反応はどのようなものだったのか、
  - ・ 指導法と生徒の言語習得との関係はどうだったのか、
  - ・ 一つの文法体系 (例：関係代名詞) の中で、どの項目が習得困難であるのか、
  - ・ ある項目の習得過程、習得順序、習得速度、最終到達度<sup>1</sup>はどのようなのか、
  - ・ 習得過程、習得順序、習得速度、最終到達度に対する教室内指導の効果は、どの程度であるのか。

尚、クラスルーム・リサーチの一分野に、「教室内第二言語習得研究」(classroom second language acquisition research, instructed second language acquisition research) と呼ばれる分野がある。これは、特に学習者が授業を受けることによって、どのように言語を習得していくかという点に焦点をしばって研究するものである。

## 2. クラスルーム・リサーチの重要性

英語授業を「科学する」クラスルーム・リサーチの研究成果を参考にす

ることにより、自分の授業を客観的に見つめ直すことが可能になる。また、自分の授業を自ら研究するという実践研究（action research）を各教師が実施することは、自分の授業を顧みるのに役立つ。実践研究の結果を吟味すれば、自分の英語指導法・指導展開などにおける欠点や改善すべき点が判明できるからである。学習者の言語習得の促進に貢献する授業を行うために、英語教師は、授業に関する研究心をもつ必要があることを肝に銘じたいものである。全国各地で様々な教育環境において実践研究が行われ、その研究結果が蓄積されていけば、日本における英語教育の改善に、クラスルーム・リサーチの研究分野が貢献できるであろう。

最近、「反省に基づく指導」（reflective teaching）の大切さが提唱されている。Richards and Lockhart（1994：1-2）では、次のような質問を教師自らに問いかけるのが、「反省」に含まれると述べている。

- ・ 指導についてどのような信念を私は持っているのか
- ・ 学習についてどのような信念を生徒は持っているのか
- ・ その指導の信念や学習の信念がどのように学習に影響を与えるのか
- ・ 生徒はどのような学習スタイルと学習ストラテジーを持っているのか
- ・ 授業計画の段階で、どんな決断をしているのか
- ・ 授業中、その場でどんな決断をしているのか
- ・ どんな基準で授業を反省しているのか
- ・ どんなインタラクションを授業中行ったのか
- ・ どのように私は言語を修正したのか
- ・ 生徒の発話の機会はどうだったのか

（Richards and Lockhart 1994：1-2 より一部引用）

このような内容に対する答えを検討するために行う実践研究は、自分の授業における指導と学習に関する理解を深め、変化をもたらす役割があると言えよう。実践研究を実施するために、次のステップを踏んでみるとよ

い。

ステップ1：どのテーマを研究するのかを決定する

ステップ2：データ収集法を決める

ステップ3：データを収集する

ステップ4：データを分析する

ステップ5：授業改善に向けたアクション・プランを立てる

ステップ6：アクション・プランを実行し、その効果を見る

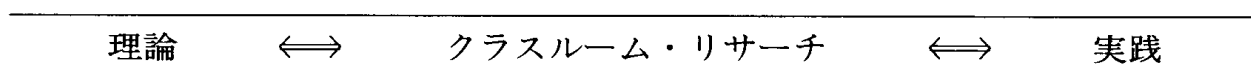
(参考：Richards and Lockhart 1994：12-13)

また、現職教師教育 (teacher education) の一貫としても扱われるクラスルーム・リサーチは、その中でも重要なテーマである。教員養成 (teacher training) という枠組では、「訓練目標そのものの達成が目的となり、実践を個々の技術に分け、スキルの修得により型にはめこめようとする」(深沢 1989：191) が、現職教師教育では「訓練のプロセスをあくまでも目的のための手段ととらえ、個々の技術のように分けられるものではなく、全体として効果的な教授能力を育成し、創造力、判断力、順応性を強調する」(深沢 1989：191)。つまり、現職教師教育としてのクラスルーム・リサーチにおいては、「実践に根ざした理論」と「理論に根ざした実践」の両方を探究し、各教師が問題意識をもちながら、自分の授業を研究し、すぐれた授業実践を生み出すことに努力することが求められる。

### 3. 理論と実践の相互関係

英語教育において、理論と実践は相補的な関係にある。図2のように、この両者の橋渡し役をクラスルーム・リサーチが果たし、理論が妥当であるかを実際のクラスで実験し、逆に授業実践で得られた情報をクラスルーム・リサーチを行うことで確認しながら、理論や効果的指導法などを構築することになる。

図 2 : 理論と実践の関係



Long (1985) は、Reynolds (1971) の提唱した一般的な科学研究における分類を参考にしながら、第二言語習得の研究方法を次の 2 つのアプローチに分類した。1 つは ‘research-then-theory’ approach, もう 1 つは ‘theory-then-research’ approach である。‘research-then-theory’ approach は、まず実際に研究を行ってそのデータを分析しながら、理論的考察を行って理論を構築するものである。一方、‘theory-then-research’ approach は、まず理論を立てて、その理論から実験可能な予測を立てて実験を施す。そして予測が確認されなければ、理論修正をし、予測が確認されれば、新しい予測をテストするというアプローチである。いずれのアプローチも長所と短所がある。‘research-then-theory’ approach は、実験結果に基づいて理論的考察をするので、理論構築の誤りは少ないが、このアプローチの欠点として実験範囲が狭く一般化が難しいこと、また最終的に理論が、実験した現象と無関係になることが挙げられる。一方、‘theory-then-research’ approach は、最終的に最も適切な指導法を見い出すために、理論に基づいた適切な解答を提示し、実験の経過に応じて理論的枠組を変更 (paradigm shift) することができるという利点がある。しかし、研究者がどの段階で理論的枠組を変更・破棄すべきか、その判断が困難であるという問題点がある。クラスルーム・リサーチにおいては、2 つのアプローチを用いながら、多角的な研究を進めていくことが求められよう。扱うトピックによって、アプローチが異なることにもなろう。実践研究においても、この両者のアプローチを用いるのが望まれる。

#### 4. インプット・インタラクション・アウトプットの3要素

口頭によるコミュニケーションは、インプット・インタラクション・アウトプットの3要素から成り立つ。

図3：インプット・インタラクション・アウトプットの相互関係

インプット	インタラクション	アウトプット
・教師発話 ・他生徒による発話	・教師と生徒による意味 交渉	・生徒発話

インプットは、学習者が教師の発話ないし他生徒の発話を聞くことによって得た情報を意味する。インタラクションとは、理解度を高めるために教師と生徒の間で、あるいは生徒間で、話の内容を確認したり明確にするように要求したりすることである。この言動は、意味交渉 (negotiation of meaning) と呼ばれる。アウトプットは、生徒による発話を意味する。ここでは、学習者の言語発達を、このインプット・インタラクション・アウトプットの3項目を中心に考えていく。

まず、インプットがそのままアウトプットに直結するのではない点に留意したい。というのは、あらゆるインプットの中で、すべてのインプットが処理されるのではなく、ただ単に耳を通過するだけのインプットもあるからである。更に、理解可能なインプット (comprehensible input ; Krashen 1982, 1985) は、言語習得の必要条件であるが、十分条件ではないという立場をここでは取りたい。たとえインプットが豊富に与えられてもアウトプットを行う機会がなければ、文法的に正確で、かつ社会言語上適切な発話の機会が保証されないからである (Swain 1985)。

Gass (1988) に基づき Gass and Selinker (1994 : 298-307) は、インプットからアウトプットへ至るプロセスを次の図4のように、5段階に分けた。

図4：インプットからアウトプットへ至る5段階のプロセス

---

意識的に知覚されたインプット → 理解されたインプット → 吸入 → 統合 → アウトプット

---

第1段階の「意識的に知覚されたインプット」(apperceived input)は、既存の知識に新しいデータを関連づけることによって、理解するプロセスを指し、全体の(ambient)データの中で知覚されたデータである。インプットが知覚されるかされないかは、頻度(frequency)、情意(affect, 例：動機付け、態度、目標とする言語共同体からの社会的・心理的距離など)、既存のL1知識・L2知識・一般的知識(prior knowledge)、選択的注意(selective attention：既存のL2知識とインプットとの違いに気付くこと、参考 Wesche 1994：244)などの要因に影響される。

第2段階の「理解されたインプット」(comprehended input)は、理解可能なインプットの中で実際に学習者が理解したインプットを指す。意味交渉による母語話者の修正(NS modification)が、理解度に影響を及ぼす。インプットの理解度がインプットを与える者によって左右されるという「理解可能なインプット」は、理解可能か不可能かという二分法(dichotomy)であるが、「理解されたインプット」では、インプットを与えられる者によりインプットの理解度が異なり、例えば、意味情報の理解や統語上の理解というように理解レベルは連続体(continuum)となり、さまざまな理解の段階が存在する。また、既存のL1・L2・他言語の言語知識(prior linguistic knowledge)と言語普遍性(language universals)が理解の基礎となる。

第3段階の「吸入」(intake)は、理解されたインプットの中で、処理され、中間言語体系に送り込もうと試みられたインプットのことである。吸入で起きる主なプロセスは、仮説の構築・検証・却下・修正・確認(hypothesis



formation/testing/rejection/modification/confirmation)である。Faerch and Kasper(1980)は、吸入を「コミュニケーションとしての吸入」(intake as communication)と「学習としての吸入」(intake as learning)に分類した。前者は、ある会話のやりとりの際に、即座に意味を通じさせるために使われるインプットを指し、後者は学習者の文法体系に組み込まれるインプットを指す。前者の「コミュニケーションとしての吸入」は表面的で一過性のものになりがちであるので、ここでは後者の「学習としての吸入」のみを扱う。L1・L2の言語知識・言語普遍性が分析の質(quality of analysis)に影響を与え、特にL1の言語知識と言語普遍性が、より深い分析につながり、インプットが吸入されることになる。

第4段階の「統合」(integration)は、中間言語体系に送り込まれた情報である。

従って、以上の第1～4段階までをまとめると、インプットに関して次の4種類が考えられる。

- (1) 吸入段階での仮説の確認・棄却の結果、統合されたインプット
- (2) インプットが既に中間言語体系に組み込まれている場合、仮説の再確認によりインプットが再構築(restructuring)され、吸入段階で処理された結果、統合されたインプット
- (3) 吸入の結果、新しい情報は貯蔵(storage)されたが、統合に利用されるのを待っているインプット
- (4) 理解できないため、無使用のインプット

統合が起きたかどうかは、アウトプットで表れる規則体系の変化や、アウトプットではなく基底部での規則体系の変化により判明できる。基底部での規則体系の変化という現象では、規則の再構築(再分析)により新しい言語形式で正しいアウトプットが行われる可能性がある(例: orange juice と1語として学んだ単語を後に orange juice と2語に再分析し、apple juice などの新しい形式に利用可能となる)。また次の疑問文(a)が

定型表現として使用される場合、統語レベルにおいて(b)や(c)とアウトプットの変化はほとんど見られないが、基底部での規則体系に注目すれば、その変化が明らかになる。(a)の定型表現では、‘Do you’が疑問文を示す標識として分析・使用されたが、(b)(c)の5～6ヵ月後では疑問文の形成の規則として再分析が起こっている。

a. [5才のデータ収集1ヵ月目] Do you know?/Do you want this one?

b. [5才のデータ収集5ヵ月目] How do you break it?

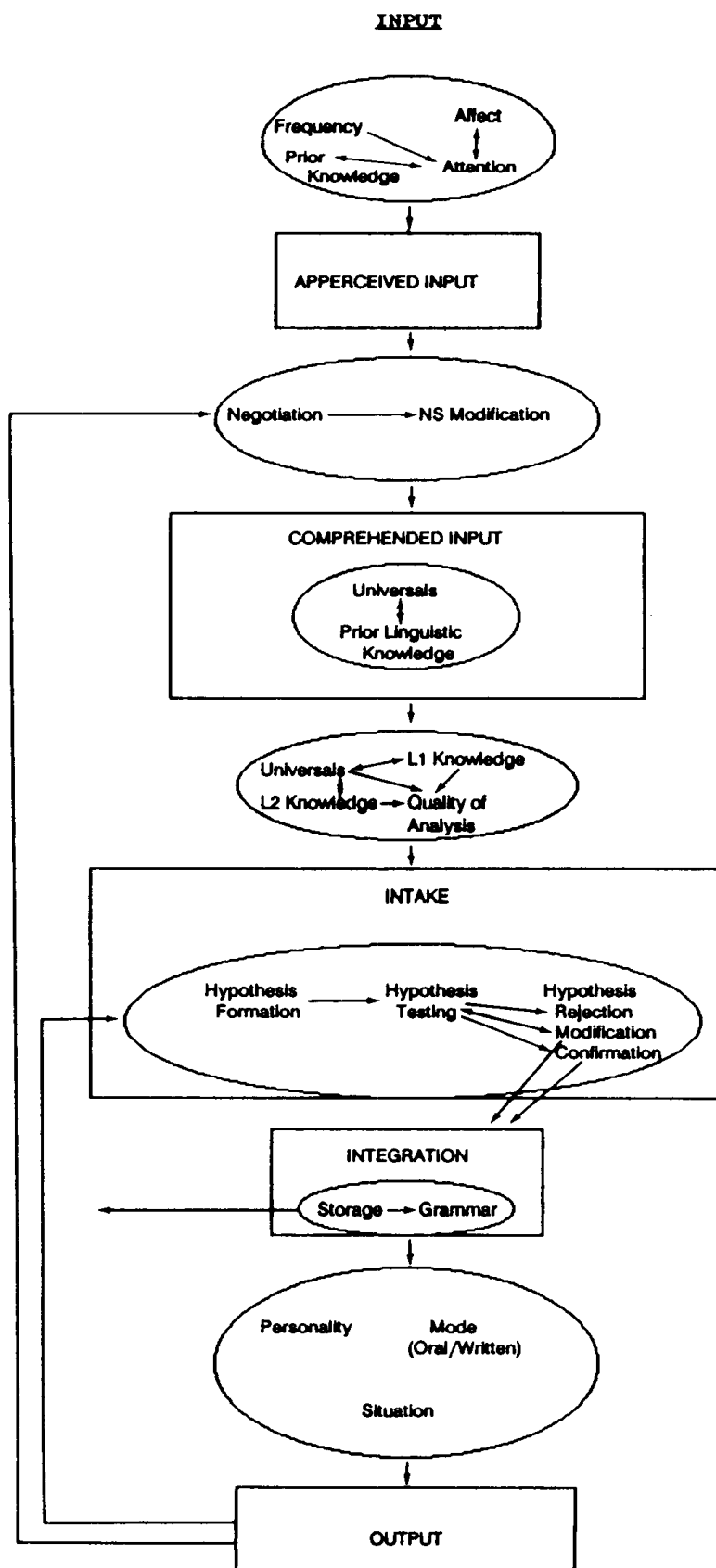
c. [5才のデータ収集6ヵ月目] Do you put it? (Gass 1988: 211)

従って、クラスルーム・リサーチにおけるデータの分析では、アウトプットで表れる規則体系の変化を表面的に分析するだけでなく、基底部での規則体系の変化にも注目しなければならない。

アウトプット (output) の第5段階では、仮説を検証する上で理解可能なアウトプット (comprehensible output; Swain 1985) が大切であり、吸入段階へ戻ったり意味交渉へ戻ったりすることもある。また、理解可能なアウトプットは、統語上の分析を必要とする。そしてアウトプットは、学習者に組み込まれた文法体系とは異なる点にも注意する必要がある。つまり、アウトプットを行う際に、正確に発話する自信のある性格 (personality) であるか、話し言葉であるか書き言葉であるか (oral/written mode), どのようなジャンル (genre) またはどのような状況 (situation) の話しであるかなどの要因によって、アウトプットが異なるからである。

以上の5つの段階をまとめると、次の図5のようになる。

図 5 : 第二言語習得モデル (Gass and Selinker 1994 : 297)



クラスルーム・リサーチのデータ収集をする時、どの段階におけるデータを引き出そうとしているのかに留意しながら、研究を進めることが重要である。

## 5. まとめ

日頃、指導計画を立てる時に、クラスルーム・リサーチの研究成果に基づいて提唱されている指導法・指導技術・指導展開などを利用したいものである。授業中は、生徒の発話・反応に絶えず注目しながら授業を進め、授業中簡単にメモをしたり、時々録音・録画してみてもいいだろう。時間的に余裕のある場合には、研究心を持って「研究者としての教師」(teacher as researcher ; Stenhouse 1975) の立場で自分の授業を実践研究していくのがよい。

学習者の立場に立って、言語習得のプロセスを見ることが、英語教師として求められる。どんな学習者でも(例：L1がどの言語であっても、ESL環境でもEFL環境でも)通過する普遍的プロセスなのか、ある特定の学習者が犯すエラーなのかに注目する姿勢が問われる。

教師は、ややもすると、各自が体験したこれまでの指導法や指導技術、各自がもつ英語教育の信念に影響を受けやすく、なかなか「授業を変える」ことは難しいであろう。そこで、クラスルーム・リサーチの研究成果を利用することにより、授業改善への突破口を切り開いていきたいものである。

次時の英語授業を行う時に、どのような指導法を採用しても、教師は次のような項目に関して決定を下さなければならない(参考 Richards and Lockhart 1994 : 29) :

- (1) どのような項目(例：文法項目、教材内容、発音・イントネーション)を指導目標にするか、
- (2) 指導目標の項目を、どの段階でどのように提示し、どのくらいの量を練習させるか、

- (3) 4技能の中で、どの技能に焦点を置くか、あるいは全技能をバランスよく扱うのか、
- (4) どんな言語活動を行うか（例：ペア活動かグループ活動か、一方向コミュニケーションか双方向コミュニケーションか）、
- (5) 新教材の導入法はどのようにするか、
- (6) 教師発話の量と生徒発話の量のバランスをどうするか、
- (7) 質問の仕方はどうか、
- (8) 生徒の理解度をどのようにチェックするか、
- (9) 練習ドリルをどう展開するか、
- (10) 生徒のエラーにどのように対処するか、
- (11) 新教材を提示する前に、復習（review）の段階を設けるのか、設けるならば、どの項目を扱い、どのような活動をさせるのか。

とりわけ、(4)、(6)、(7)、(8)、(9)、(10)は、クラスルーム・リサーチの重要な研究テーマである。特に、(6)の教師発話の量と生徒発話の量のバランス、(7)の質問の仕方、(8)生徒の理解度のチェック方法については、毎時間熟考する必要はなく、1課単位やセクション単位などの区切りで検討すればいいだろう。(6)は、教師中心の (teacher-centered) 指導と学習者中心の (learner-centered, student-centered) 指導の分類に関連する。生徒の言語習得を促進させるには、教師中心の指導だけでは不十分であり、学習者中心の指導も重視する必要がある。学習者中心の指導は、学習者が積極的に言語活動に参加し、生徒発話量を十分保証する指導でなければならない。

データに基づく実証的な研究であるクラスルーム・リサーチの意義が、日本の英語教育界で認識され、第二言語習得研究の枠組の中で、クラスルーム・リサーチが広まっていくことが、日本における英語教育の改善につながると期待したい。

## 注

1. 習得過程 (acquisition process) は、母語からの転移・指導からの転移・過剰一般化・簡素化・化石化などのことであり、習得順序 (acquisition sequence) は、どのような順序で習得が行われるかを意味する。また習得速度 (rate of acquisition) は、学習者がその英語力をどのようなスピードで向上させるのかを指し、学習者が最終的にどの英語力レベルまで到達したのかは最終到達度 (level of ultimate attainment) で示される (参照 Long 1988)。尚、習得順序に関して、Ellis(1985)は acquisition order と acquisition sequence を区別した。acquisition order は学習者の第一言語や学習状況などの要素によって変化する特定の文法素性 (例：形態素) の習得順序を意味する。一方、acquisition sequence は第一言語などの要因の影響を受けない普遍的な習得順序 (例：疑問文、否定文に関する習得順序) を示す (参照 牧野 (訳) 1988 : 307&309)。

## 参考文献

- Beebe, L. M. (ed.) 1988. *Issues in second language acquisition : multiple perspectives*. New York : Newbury House.
- Ellis, R. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- [牧野高吉 (訳). 1988. 『第2言語習得の基礎』東京：ニューカレント インターナショナル.]
- Faerch, C. and Kasper, G. 1980. Processes in foreign language learning and communication. *Interlanguage Studies Bulletin*, 5, 47-118.
- 深沢清治. 1989. 英語科授業構成力を育てるための教材開発の試み. 『中国地区英語教育学会研究紀要』, 19, 191-196.
- Gass, S. M. 1988. Integrating research areas : a framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 2, 198-217.
- Gass, S. M. and Madden, C. G. (eds.) 1985. *Input in second language acquisition*. Cambridge, MA : Newbury House.
- Gass, S. M. and Selinker, L. 1994. *Second language acquisition : an introductory course*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gallaway, C. and Richards, B. J. (eds.) 1994. *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. London : Pergamon.

- Krashen, S. D. 1985. *The input hypothesis*. London : Longman.
- Lightbown, P. M. 1985. Great expectations : second-language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics*, 6, 2, 173-189.
- Long, M. H. 1985. Input and second language acquisition. In Gass, S. M. and Madden, C. G. (eds.), 377-393.
- Long, M. H. 1988. Instructed interlanguage development. In Beebe, L. M. (ed.), 115-141.
- 牧野高吉. 1994. 第二言語習得研究の方法. SLA 研究会(編), 199-214.
- Oller, J. (ed.) 1983. *Issues in language testing research*. Rowley, MA : Newbury House.
- Reynolds, P. D. 1971. *A primer in theory construction*. Indianapolis : Bobbs-Merrill.
- Richards, J. C. and Lockhart, C. 1994. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SLA 研究会(編). 1994. 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』東京 : 大修館書店.
- Stenhouse, L. 1975. *An introduction to curriculum research and development*. London : Heinemann.
- Swain, M. 1985. Communicative competence : some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. M. and Madden, C. G. (eds.), 235-253.
- Wesche, M. B. 1994. Input and interaction in second language acquisition. In Gallaway, C. and Richards, B. J. (eds.), 219-249.