

ESL 環境の英語授業の EFL 環境への応用の可能性

岩本 祐樹

〈キーワード〉 TESOL ESL EFL Student-Centredness 英語の授業は英語で

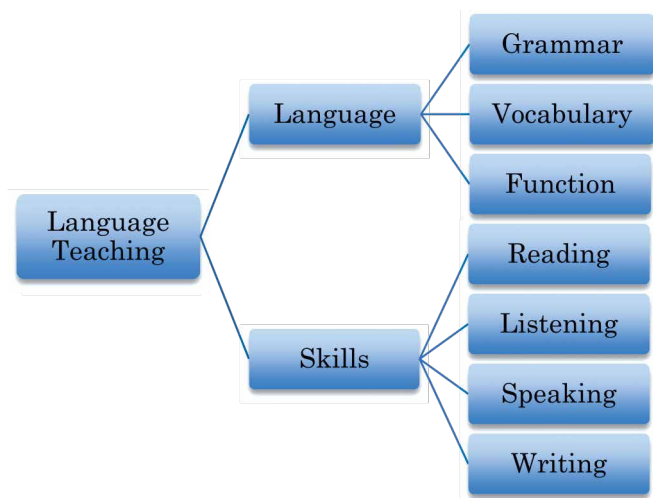
0. はじめに

筆者は、2016年11月28日（月）から2017年1月27日（金）にかけて、オーストラリアのシドニーにあるインターナショナルハウスシドニー¹にて、8週間の TESOL（英語教授法）コースを受講した。本研修は、東京都私学財団による私立学校外国語科教員海外派遣事業費助成事業による援助を受け実施された。本 TESOL コースは、前半の4週間で方法論を学び、後半の4週間で、実際の生徒に授業を行い、指導教員や同じ TESOL コースの受講者からフィードバックを受けるという2つの面から構成されている。本稿では、本コースで学んだ方法論を概説し、その中でも特にどの部分が日本の英語教育の場に応用できるかを報告する。

1. 授業の種類と特徴

本コースでは、英語を指導する際の授業の組み立て方と、実際の指導の際に注意すべき点が体系的にまとめられている。まず、授業の種類は、以下のように分類される。

図1：言語の授業の分類



¹ 学校の詳細については、<http://ihsydney.com.au> を参照のこと。

図1に示されるように、言語の授業（Language Teaching）は、言語（Language）に焦点を置いた授業と、技能（Skills）に焦点を置いた授業の2つに大別される。Languageは、言語知識の獲得を目指した授業²であり、Skillsは、その言語知識を実生活において運用できるようにすることを目指す授業である。Languageは、Grammar, Vocabulary, Functionの3つに、またSkillsは、Reading, Listening, Speaking, Writingの4つに分類される。LanguageとSkillsは、それぞれ授業の方法が異なる。以下にそれぞれの方法論を示す。

1.1. Language

Languageの中のGrammarは文法項目、Vocabularyは語彙、Functionは日常生活の中の特定の場面で使用すべき表現を指導項目とし、授業を実施する。どの授業であってもLanguageの授業には、2つの指導方法がある。Text baseとTest-Teach-Test (TTT)の2つである。

図2に、現在完了形を指導項目としたText baseのGrammarの授業の計画案を示した。この中で特徴的であるのは、指導項目である文法事項（現在完了形）の習得を目指した授業であるものの、それを導入するためのReading活動を実施し、またそのReadingのためのLead in（導入部分）において、Reading Textの内容について、オーラルイントロダクションを行なうという点である。その後、Reading Textから、指導項目が含まれる文をピックアップし、その項目が表す意味を確認し、その後、形式を確認する。この「意味を確認した後、形式を確認する」という順序はVocabularyやFunctionの授業でも同様である。図に示した現在完了形の場合であれば、現在への継続性や過去形との違いを確認³した後に、形式（have + 過去分詞）、そして発音の確認が続く。穴埋めなどで定着活動をした後、最後に、指導項目をターゲットとしたOutput活動を実施する。

図2：Text baseに基づく、Grammar（現在完了形）の授業計画

内容	目安の時間	
Lead in	5分	Readingの内容に関する導入
Reading	6分	現在完了形を含むtextのReading
Clarification of Meaning	8分	現在完了形の意味の確認
Clarification of Form	5分	現在完了形の形式の確認
Clarification of Pronunciation	5分	現在完了形を含む文の発音の確認
Controlled Practice	8分	穴埋めなどの練習問題
Freer Practice	8分	現在完了形を用いた自発的なoutputを促す活動

一方、TTTでは、授業の始めに指導項目に関する知識を問うテストを行なう（生徒には

² ただし、後述するように、Languageの授業においても、必ずReading, Listening活動を実施する。

³ 指導項目の確認（Clarification）の方法についての詳細は、2章。

テストとは言わない)。問題を解いている間に、生徒を Monitor することで、学習者が苦手とする箇所や理解していない箇所を見つけ出し、その日の指導につなげるという方法である。この Monitoring によって、授業で何を中心に教えるか判断することが TTT の 1 つの特徴と言える。TTT の場合、指導項目は、全くの初見の内容というより、ある程度既知の内容を含んでいる方が適切であり、語彙などの理解を深めたり、定着させたりする際に特に有効である。Reading や Listening 活動の代わりに、始めに Test を実施するという点以外は、Text base と大きな差異は無い。

1-2. Skills

一方、Skills の授業は、それぞれの技能に応じて授業を展開する。ここでは、受容スキルとして Reading を、産出スキルとして Writing の授業をそれぞれ例としてその特徴を述べる。図 3 に、Reading を、図 4 に Writing の授業計画案をそれぞれ示した。

まず、受容スキルで特筆すべきは、Reading や Listening 活動を課す際、必ずその目的を明確にして Input を促すという点である。Input する際の目的は、Gist, Specific information, Detail の 3 つに分類され、読む深さ、聞く深さを変える。Gist は、そのテキストのテーマは何か、タイトルは何か、といった概要を掴むための Input 活動であり、Reading で言えば、Scanning と呼ばれる。Specific information には、英問英答などで特定の情報を探し出す活動などがあり、Reading で言えば、Skimming のことを指す。最後に、Detail は、より詳細な質問をすることで、テキスト理解につとめる Input 活動である。また、タスクにかかる時間も、それぞれに応じて設定する。このように、目的と時間を設定することで、実際の使用場面により近い状況を作り出し、そのスキルを発展させることを目指している。

次に、図 4 に示した産出スキルの指導では、Output を促せるように、発話のためのモデルを示すことと、Output の時間を十分にとることが何より大事な点となる。モデルの提示は、Language の授業における、指導項目の導入と同様に、モデルとなりうる Reading か Listening の活動を行なうことで実施する。提示したモデルを、意味、形式、発音の面で確認することで、このモデルの提示が Output につながる Input となり得る。また、授業のプラクティカルな面として、しっかりと学習者自身の Output 活動の時間を設けることが重要となる。

図3：Readingの授業計画

内容	目安の時間	
Lead in	5分	Readingの内容に関する導入
Reading for Gist	5分	全体のテーマなど大まかな内容の確認(タイトルや要旨を選ぶ課題など)
Reading for Specific Information	10分	Readingの中の特定の情報の聞き取り(主に、日付や時間、固有名詞など特定の情報を問う質問など)
Pre-teach Vocabulary	7分	Detailを聞き取るのに必要な語彙の確認(意味や発音の確認)
Reading for Detail	10分	テキストの内容の詳細を確認(True or Falseなど)
Post Reading Activity	8分	Readingの内容を広げるための活動(WritingやSpeakingを含むOutput活動)

図4：Writingの授業計画

内容	目安の時間	
Lead in	5分	Readingの内容に関する導入
Preparing to Write 1 - Reading for gist	5分	最後に実施するWriting TaskのモデルとなるReadingの実施。Readingの目的を与えるため全体把握(Gist)の課題を与える
Preparing to Write 2 - Useful language	8分	Readingテキストの中から、学習者自身のWritingにおいても役に立つ表現を抜き出し、意味と形式の確認を行なう
Preparing to Write 3 - Paragraph	5分	モデルであるReadingテキストのパラグラフの分析を行い、学習者のWritingにつなげる
Writing Task	15分	学習者自身のWriting活動の時間
Feedback	7分	学習者同士でそれぞれのWritingを読み合うことでfeedbackを受ける

2. 授業の方法論

前章では、Language Teachingの種類分類と、それぞれの授業に応じてどのように授業を計画すべきか概観した。本章では、その授業計画をどのように実施していくかに焦点をあてる。授業実施において、留意すべき1番の原則が、Student-Centrednessである。「生徒中心の授業」という意味であるが、授業の各構成要素において、これを常に念頭に置く必要がある。この原則に基づいた授業実施において重要となる方法論を以下に詳述する。

2-1. Clarification

Languageの授業では、指導項目は、「意味⇒形式⇒発音」の順に確認をする。確認はClarificationと呼ばれ、Student-Centrednessの原則に基づき、教員が一方的に提示するので

はなく、生徒が主体となるような方法で行なう。特に、意味の確認は重点を置く必要があるが、Clarification には、以下の5つの方法がある。

- (1) Concept Checking Questions (CCQs): 指導項目の概念を確認するための質問
- (2) Visual: イラストや図など、視覚情報を提示する方法
- (3) Timeline: 特に時制の指導で、時間軸を提示する方法
- (4) Example: 例となる文や表現の提示
- (5) Personalized Questions: 指導項目を用いて、学習者自身について質問をする

主に、この5つのテクニックを用いて、文法や語彙の意味を確認していく。この中のいくつかについて説明を加えると、まず、CCQs は、現在完了形の指導を例にとれば、“I have finished homework”. とした文を提示し、“Does this sentence show the past or the present?”, “Did this action finish or not?” のような質問を生徒に考えさせるものである。Timeline は、時制の指導で主に有効であり、時間軸を提示することで、「ある行為が、いつ行なわれたのか」などを視覚的に示すことができる。学習者がその指導項目の知識を構築し始めたら、“Have you ever been to Japan?” などの質問をすることも効果的で、これが Personalized Questions である。このように、視覚情報を参考にしたり、質問に答えたり、また学習者同士で話し合ったりさせるような Student-Centredness を意識した Clarification を実施することで、意味の概念を構築することを目指している。

形式の指導も同様である。教員が、「“have + 過去分詞” で現在完了形をつくる」と言うような説明をするのは好ましくない。例文を提示し、その中でどのような言語形式が用いられているかを発見させ、形式を確認していく。例えば、Pair Workなどで、現在完了形の文から文法規則を発見させたり、仮定法であれば、各語(句)を正しい語順に並べせたりする活動などである。

2.2. Peer-Teaching and Peer-Checking

Student-Centredness の実践は、練習問題の答え合わせなどの面でも実現される必要がある。その中で、授業中、頻繁に取り入れられるべきなのが Peer-Checking と Peer-Teaching⁴ である。学習者は、それぞれ習熟度が異なり、学習背景なども異なることが想定されている。教員 1

⁴ Long(1996)は、自身が提案した Interaction Hypothesis を修正する中で、Interaction における、“Negotiation for meaning” (意味理解のための交渉)が言語習得を促進させる、としている。Peer-Checking や Peer-Teaching を目標言語で行なうことは、“Negotiation for meaning” の機会を提供することができ、答えの確認や、項目をお互いに教え合うという本来の目的以外に、間接的に言語習得に貢献していると考えられる。なお、授業における Interaction の実証研究には、Mackey(1999)や MacDonough(2004)などがある。

人が教えるよりも、Peer-Teaching を取り入れることで、Student-Centredness が実践されるだけでなく、効果的な Feedback が同じ学習者から得られるというメリットもある。

2-3. Eliciting

授業を運営するにあたって、もう1つ重要であるのが Eliciting⁵ という要素である。日本語では「引き出す」といった意味だが、Clarification や練習問題の確認、生徒からの質問に答える際に、Student-Centredness を実践する上で、重要なテクニックとなる。単純に言えば、答えを直接教えない、と言うことである。先に述べた CCQs は、Eliciting を利用した意味の確認であると言える。例えば、“elicit” という単語を指導する場合、Eliciting の考えに基づけば、“The teacher elicited the answer.” という例文を提示し、“Did the teacher give the answer quickly?”、“Did the teacher give some clues?”、“Did the student find the answer by himself?” と言った質問を投げかけ、徐々に“elicit”の意味を身につけさせることを目的⁶とする。もちろん Eliciting は、CCQs だけではなく、問題の答え合わせなどでも必要とされる。Reading の内容理解を例に挙げると、問題に学習者が間違えたとき、学習者自身で答えにたどり着くように質問を投げかけたり、答えとなる部分を本文から探させたりすることで、Eliciting が実現される。学習者同士に話し合わせる時間を与えるもの Eliciting の1つである。

3. EFL 環境への応用

以上に、TESOL プログラムで学んだ授業形式と授業実施の際に必要なコンセプトを述べたが、これらすべてが日本の英語教育の場で応用可能な訳ではない。これは、本プログラムが English as a second language (ESL) の環境を想定して構築された授業計画であるためである。ESL は、教室外でも英語使用の場面がある学習環境のことを指し、一方、日本在住の英語学習者の環境は、English as a foreign language (EFL) と呼ばれる。いくつかの点で、この2つには大きな違いがある(図5)。

⁵ SLA (第2言語習得) 研究の中でも、Feedback 研究において Elicitation の効果が研究されている。Feedback における Elicitation は、1. 目標とする文を途中まで教師が発話し、生徒の発話を促す、2. 質問をすることで間違いに気づかせる、3. 学習者の発話を正すために、誤った箇所直前まで教師が発話し、訂正を促す、の3種類があるとされている。

⁶ ただし、筆者自身もこの研修の模擬授業で、オーストラリアに語学留学に来た ESL 学習者に Vocabulary の導入をこの方法で実践したが、その時の生徒は CCQs から意味を帰納することを好意的に受け取らず、辞書を使用して意味を確認していた。

図5：ESL と EFL の違い ※沖原 (2011) を元に作成

	ESL	EFL
学習の目的	話し言葉	文法・書き言葉
教室外の言語使用	あり	ほぼなし
学習方法	L1 から切り離された学習	L1 を通した英語学習
主たる教師	Native speaker	Non native speaker
習得様式	自然の習得	意識的な習得

今回の研修のプログラムは、この ESL 環境を想定しており、学習者の L1 は異なることが予想されるので、英語を使って英語を指導するのは大前提である。また、学習者同士の会話も英語でないと成立しない。こうした環境だからこそ、Peer-Teaching や Peer-Checking も指導項目の理解だけでなく、Output の練習になるという効果を持つ。このような副次的な学習効果が期待できるために、ESL 環境では 45 分の授業の中で教える指導項目自体の量は、EFL より少ない。例えば、Vocabulary の授業では、その日に導入する単語数（新出単語）はせいぜい 10 個である。しかし、この 10 個の語彙を教える中で、教員と学習者、また、学習者同士の Interaction の時間が十分にとられ、ターゲットとなっている語彙の獲得という授業のメインの目的だけでなく、Speaking や Listening の流暢さが同時に促進される。日本のような EFL 環境では、基本的に学習者は同じ母語（日本語）を持つ者であるので、クラス内で、学習者同士で英語を使うこと自体が困難⁷となる。

このような違いが ESL と EFL ではあるが、しかしながら、今回の TESOL プログラムで学んだ ESL における指導方法は、日本のような EFL の英語学習環境においても応用すべきであり、特に、英語で授業を行なう際に有益な方法論であると言える。上記に概説してきた内容の中でも、特に重要な観点であると考えられる 3 点について、以下に説明する。

(1) Student-Centredness

Student-Centredness⁸ は、どのような形式の授業であっても、学習環境に関わらず考慮すべき点である。研修の後半の 1 ヶ月で行なわれた実習では、少しでも教員の説明が長くなると“Too much teacher talking time”, “Teacher-Centred”という Feedback を受けた。Peer-Teaching や

⁷ 例えば、Motivation, Anxiety などが大きな要因として挙げられる。

⁸ 日本の英語教育の場でも頻繁に行なわれる Pair work も Student-Centredness を意識した活動と言える。Pair Work は、2 人の学習者が友好的に Interaction を行なう場合(collaborative interaction)と、一方的に発話する者どうしの Interaction (dominant-dominant interaction), 一方的に発話する者と相手の意見に迎合する者 (dominant-passive interaction), そして、一方が上級者でありお互いのレベルが異なる場合 (expert-novice interaction) の 4 つがあるとされている。この中でも、collaborative interaction と expert novice interaction が他に比べて、文法知識の獲得が有意に時間を経て維持されたという実験結果がある (Storch, 2002)。この結果を踏まえると、Pair を組み合わせる際に、教師は注意が必要であると言える。

Peer-Checking の際に、英語を使用することは難しいかもしれないが、Grammar や Reading を教える際は、可能な限り、学習者が中心となる授業を展開することは可能である。具体的には、Clarification の際に多くのテクニックを用いることである。Visuals や例 (文)、多くの CCQs を用意しておくことで、学習者の授業への取り組みはアクティブになっていくだろう。

(2) Eliciting

Student-Centred な授業にするためには、一方的に教員が答えを与えるのではなく、生徒自身がそれを発見することが重要である。言語獲得においては、注意 (Attention)⁹ の重要性が指摘されているが、Eliciting は学習者の言語形式への注意を促すという点で有効な指導であると言える。Eliciting を多用することで、授業での Interaction の数も増える。時間を多くとってしまうというデメリットもあるが、特に Grammar の授業では、生徒から引き出すことは必要である。

英語の発話を引き出すことも Eliciting と言える。図 5 にもあるように、L1 を通じて英語学習をするのが EFL では通常であるため、授業内でも、L1 の使用頻度が高く、学習者の自信も高くないので、英語の発話を引き出すに工夫が必要である。従って、学習者が発話に困難があるときに、話すべき内容をそのまま教えても、記憶力に頼るだけの Output になってしまうので適切ではない。単語を与えたり、簡単な表現をするよう促したりすることで、より自然な発話につながると考えられる。

(3) 実際の使用場面を想定した授業

Language の授業では、どの授業タイプであっても必ず最後の 8 分から 10 分は、Freer Practice の時間が作られる。Freer Practice は、その日の指導項目を使った自由度の高いアクティビティーである。多くの場合、Writing か Speaking の向上を目的としてタスクを作成する。日本であると、確認問題は、Closed Questions でありがちなので、毎回の授業で Open Questions によるタスクを課すことは、学習者の英語使用を促す上でも重要である。

以上が、今回のプログラムで学習した方法論とその実践である。ESL 環境で実施される方法論を EFL 環境で実施した際の効果を測定した実証研究、および生徒の Motivation の変化などに関するデータも今後必要であると言える。このような研究課題も含め、この研修で学んだことを念頭に置きながら、今後の授業を作り上げていきたいと考えている。

⁹ Schmidt (1990) を参照のこと。

参考文献

- 沖原 2011. 「英語教育における EFL と ESL の違いについて」 : *Bulletin of Kyoto Notre Dame university* 41: 69-80.
- Long, M. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition in W. Ritchie and T. Bhatia (eds.) : *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press: 413-68.
- Mackey, A. 1999. Input, interaction and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition* 21/4: 557-87.
- McDonough, K. 2004. Learner-Learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System* 32: 207-24
- Schmidt, R.W. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11/2: 129-158.
- Storch, N. 2002. Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning* 52/1: 119-58.

