

研究主題「中学生の英語のスピーキング能力を伸ばす指導プログラムの開発 ～方略的能力に注目して～」

東京都教職員研修センター研修部現職研修課
台東区立駒形中学校 教諭 町田智久

研究の背景

文部科学省が発表した「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」をはじめ、英語教育では、コミュニケーション能力の重視が叫ばれて久しい。平成16年に筆者が、所属校で中学生141人を対象に行った調査結果でも、半数以上の生徒が英語を使って話せるようになりたいと願っている。しかし、その一方で「中学、高校、大学と英語を学んでも、話せるようにならない」という批判が聞かれ、国際的にも日本人のスピーキング能力は低く、アジア地域の21か国中17位であるといったテスト結果も出ている(『TSE and SPEAK Score User Guide: 2001-2002 Edition』)。文部科学省が「行動計画」の中で指摘しているように、多くの日本人は、効果的なコミュニケーションを行うスピーキング能力が不十分であるといえる。

そうした現状に対して、完全ではなくても恥ずかしながら英語を話そうという提案は、以前から行われてきた。しかし、長谷川(2002)が指摘するように、それらの提案が既に受け入れられていれば、「英語が使える日本人」はもっと増えていたはずである。さらに、各中学校でも効果的なスピーキングの指導方法が確立しているとはいえない。そのため、これからの英語教育では、不十分な英語でも実際に自分の意志や考えを伝えることのできる、スピーキングの技術を身に付けることが必要になってくる。

研究の目的

生徒に話す態度を促す意味でも、学習者自身が言語能力不足を何らかの形で補いながら、コミュニケーションを続けられる能力(方略的能力)を指導に取り入れることが効果的であると考えられる。和田(1994)は、方略的能力の研究の成果を参考にして「日本の中学校・高等学校での必要な方略の洗い出し」の必要性を述べている。さらに、岡(1994)は方略的能力を、スピーキング指導の中に組織的に組み入れることを強く説いている。しかしながら、そのような指導プログラム例はほとんど無く、方略的能力を構成する1つ1つの方略(Communication Strategy)の使い方を教える教材も少なく(Tarone & Yule, 1989)、実験研究も遅れていることが指摘されている(Dornyei & Thurrell, 1991)。このことから、本研究では中学生が効果的に方略的能力を身に付けながら、英語のスピーキング能力を伸ばすことのできる指導プログラムを開発していく。

研究の方法

1 先行研究の分析

Terrell(1977)が、第二言語学習の初期段階において必須であると述べている方略は、言語能力不足を補ってコミュニケーションを続けられる方略的能力の重要な構成要素である。Savignon(1983)は方略を使うことによって、例えば適切な単語や表現が思い浮かばなかった時などに、状況を打開できると述べている。これらの状況において有効に機能する方略として、Tarone(1984)は次頁に示した5つを挙げている。これらの方略の中で、中学生の実態を踏まえて、スピーキング能力の向上に必要な方略を導き出す必要がある。特に中学生は、英語の学習を始めて間もないため、スピーキングを行なう際に次のような状況を克服すること

Tarone(1984)の分類する方略

Avoidance (回避) [話題回避、メッセージ放棄]
Paraphrase (言い換える) [近似表現、造語、遠回し]
Borrowing (借用) [直訳、言語混合]
Appeal for assistance (助けを求める)
Mime (ジェスチャー)

が求められる。それらは、「日本語では分かるのだが、英単語を知らないため伝えられない」という状況と、「相手の言ったことが分からないため、何と答えて良いのか分からない」という状況である。

そのため、対象物の概念や様子を間接的に述べることを「言い換える」方略と、相手の言った内容を確認することのできる「助けを求める」方略を身に付けることが、中学生には効果的であると考え。さらに、限られた表現を使って自分の考えをまとめる際にも、沈黙してコミュニケーションを切らないようにするために、つなぎ言葉(“Well”, “Ah”)を効果的に使って時間を稼ぐ技術も必要である。そのため、Taroneの分類にはないが、「時間を稼ぐ」方略を新たに加えて、上記の3つの方略を習得するためのプログラムを開発する。

2 指導プログラムの開発

言語能力が不十分な中学生でも、英語で効果的に話す技術を身に付けられるようにするために、指導プログラムは、方略の習得に焦点を当てた。その際、指導プログラムは、より現実に近い状況でのスピーキング練習を目指して、タスク(Task)と呼ばれる言語活動で構成した。「タスクに基づく指導の目的の1つは、学習者の方略的能力を伸ばすことである」(Ellis, 2003)ため、中学生がタスクの中で意識的に方略を使う練習を重視した。その

Task 1: 「時間を稼ぐ」方略 (Well, Ah, Let's see を会話で意識的に使わせる)								
Task 2: 「助けを求める」方略 (Excuse me?, Pardon?, You mean ~, right? を会話の中で意識的に使わせる)								
Task 3: 「言い換える」方略 (未知の英単語を、言い換えて説明する手順を練習させ、その後にタスクを行う中で活用させる) 例) キリン(giraffe)								
<table border="1"><thead><tr><th>種類</th><th>場所</th><th>特徴</th><th>動き</th></tr></thead><tbody><tr><td>An animal</td><td>In Africa</td><td>A long neck</td><td>It runs fast. Brown & yellow</td></tr></tbody></table>	種類	場所	特徴	動き	An animal	In Africa	A long neck	It runs fast. Brown & yellow
種類	場所	特徴	動き					
An animal	In Africa	A long neck	It runs fast. Brown & yellow					
Task 4~9: 3つの方略をミッションの中で活用させる ミッション: 日常生活で起こるトラブルを題材に、未知の英単語も言い換えながら状況説明をして、トラブルを解決する活動をする 例) Tシャツを買ったのだがサイズが合わない。領収書は無いが、お店に行って何とか説明して交換してもらおう。								

図1. 指導の手順

際、使用する方略の具体的な表現については、数種類の中学校の教科書から抽出した。

指導の手順については、図1に示したように、表現の易しいものから順に「時間を稼ぐ」「助けを求める」「言い換える」と指導し、その後は各方略を統合させながら、繰り返し練習できるタスクを配置した。例えば「言い換える」方略では、キリンという英単語が分からなかった時には、どのようにして「言い換える」のかという方法を練習し、その後のタスクの中でより複雑な物や場面を「言い換える」練習を行なう。その中では、日常生活で起こるトラブルを設定し、未知の英単語や表現がある時でも、方略を駆使していかに自分の意思や状況を伝えるか、という練習を繰り返し行なうこととした。初めは、英語を話すことへの心理的なプレッシャーを少なくするために、生徒同士でのペアワークを多く行なわせ、慣れてきたところでALTや日本人教師とのペアワークを増やしていく構成とした。今回は検証授業の都合上、3回の授業で完結する内容とした。さらに、指導プログラムは、英語を話さなければならないという緊迫感のある状況を演出するため、「スパイ学校」での訓練とし、各タスクをミッションと呼びながら方略を使ってトラブルを解決していく構成とした。

3 検証授業

目的...作成した指導プログラムの効果の検証
 対象...中学校第3学年の生徒14名(A~N)
 指導方法...中学校の教室で、ALTとTT形式で
 週1時間の授業を3週間連続で実施
 効果測定...初回の授業前(事前)と最終の授業後
 (事後)のスピーキング・テスト及び、
 毎授業後のアンケート結果を分析

スピーキング・テストは、14名の生徒が日本の伝統的なものを、1人ずつ英語でALTに説明する形式で実施した。スピーキング・テストに要した時間は、各生徒が説明を始めてから沈黙の時間も含めて、ALTが「I understand.」と言うまでの

時間をすべて計測した。そして、発話はすべて録音し、文字起こしして分析した。また、アンケートは毎授業後に行い、生徒のスピーキングに対する心理的な変化を分析した。

結果と考察

1 スピーキング・テストとアンケート

表1は、事前と事後のスピーキング・テストの結果をまとめたものである。生徒が説明に要した時間と、使用した英単語数はそれぞれ異なっているため、次の計算を行い「各生徒の1分間あたりの発話語数」=「発話量」を求めて比較した。

$$\text{英単語数〔語〕} \div \text{説明時間〔秒〕} \times 60 = \text{発話量〔語/分〕}$$

さらに、各生徒の事前・事後テストにおける「時間を稼ぐ」「助けを求める」「言い換える」という、3つの方略の使用の有無についても「」で示した。事前テストと事後テストを比較すると、生徒A~Nの平均発話量は、12.4〔語/分〕から24.9〔語/分〕へと増加した。また、生徒の発話量を事前と事後で比較し、t検定を行ったところ、 $t(13)=4.3$, $p=.0004<.01$ となり、事前テストと事後テストにおける生徒の発話量に1%水準で有意差が見られた。

また、スピーキング・テストの中で3つの方略を使用した生徒の人数は、「時間を稼ぐ(6人 9人)」「助けを求める(3人 4人)」「言い換える(5人 9人)」となり、事後テストではそれぞれの人数が増加した。

表1 スピーキング・テストの結果及び使用した方略の種類

事前テスト	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	平均
テーマ	浴衣	風鈴	扇子	招猫	剣玉	羽子板	雑祭	浴衣	風鈴	扇子	招猫	剣玉	羽子板	雑祭	
説明時間(秒)	145	70	90	60	100	47	145	227	130	170	65	176	165	160	125.0
生徒の語数(語)	11	12	11	5	32	23	52	44	71	25	12	13	13	6	23.6
生徒の発話量	4.6	10.3	7.3	5	19.2	29.4	21.5	11.6	32.8	8.8	11	4.4	4.7	2.3	12.4
ALTの発話量	42.2	44.6	41.3	47	57	37	33.1	40.7	56.8	35.3	56.3	45.3	56.4	26.3	44.2
時間を稼ぐ															6
助けを求める															3
言い換える															5
事後テスト	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	平均
説明時間(秒)	105	30	75	62	208	83	40	95	74	75	39	40	55	55	74.0
生徒の語数(語)	21	14	13	27	67	38	34	32	45	18	23	12	33	12	27.8
生徒の発話量	12	28	10.4	26.2	19.3	27.5	51	20.2	36.4	14.4	35.4	18	36	13.1	24.9
ALTの発話量	51.4	68	41.6	67.7	44.1	34	61.5	51.2	47	43.2	52.3	46.5	46.9	27.3	48.8
時間を稼ぐ															9
助けを求める															4
言い換える															9

一方、図2では、毎回の授業後に行った4段階評価のアンケート結果を示した。各生徒が選んだ評価を授業毎にまとめて、平均値を出した。「Q1:今日の授業は楽しかったですか?」では、タスクを中心とした授業に、生徒が楽しんで取り組んでいたかを尋ねた。その結果、

各回の平均は4点満点で 3.9 3.8 3.9 と推移した。また、「Q2:今日の授業では色々な活動を通して積極的に英語を話すことができましたか?」という質問に対しては、平均値が初回の授業に比べて、第3時の授業後では0.3ポイント上昇した。さらに、第2時と第3時の授業後にのみ実施した質問「Q3:先週に比べて、英語を話すことに対して進歩や心理的な変化がありましたか?」でも、平均値が3.0から3.2へと0.2ポイント高まった。

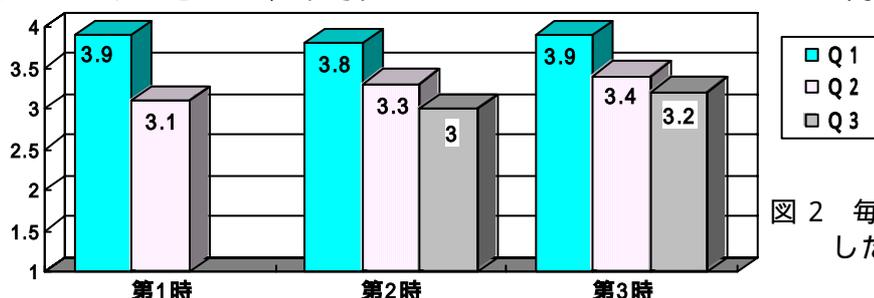


図2 毎回の授業後に実施したアンケートの結果

2 考察

事後のスピーキング・テストでは、生徒の平均発話量が、12.4〔語/分〕から24.9〔語/分〕へと倍増した。これは生徒が説明を行う際に、身に付けた方略を効果的に使った結果、沈黙の時間が大幅に減り、コミュニケーションがスムーズに行われたからだといえる。ALTの発話量に有意差はないが、生徒の発話量はその変化に有意差があり、生徒のスピーキング能力は伸びたといえる。また、事後テストにおいて、3つの方略の使用人数が増加したのは、指導プログラムを通して、生徒が各方略を身に付けたためだといえる。しかし、生徒の使用する方略が変化したことについては、発話量とは直接関係がないと考えられる。また「助けを求める」方略については、その使用者が少ないため、指導プログラムの改善が求められる。

一方、授業後のアンケート結果で、授業を楽しみと思う生徒の割合が高水準で推移したことから、生徒がタスクを中心とした授業を好意的に捉えていることが分かる。また、積極的に英語で話すことができた生徒の割合が高まったことから、生徒のスピーキングに対する関心・意欲が高まったことが考えられる。具体的な生徒の感想からは、「話すことは楽しい」や「恥ずかしがらずに相手に言えば、分かってもらえる」など、Q3での伸びを裏付ける心理的な変化を示す意見が見られた。これは多様なタスクを通して、生徒自身が方略を使いながら英語で意思疎通を繰り返した結果、間違いを恐れることなく、英語のスピーキングに自信がもてるようになったからだと考えられる。

まとめ

以上のことから、タスクを用いて、方略的能力を育成することに焦点を当てた指導プログラムは、中学生のスピーキング能力を高める上で、有効であるといえる。そのため、言語能力が不十分な中学生には今後一層、方略的能力を身に付けることが必要になってくるといえる。また、今後の課題としては、今回提案した3つの方略の強化と、方略を配置した年間の指導プログラム案の作成が挙げられる。特に今回使用者の少なかった「助けを求める」方略の改善を進めながら、各方略を指導する際の具体的な時期や場面を示した年間の案を提示する必要がある。

(文献)

Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*.: Oxford University Press.

Tarone, E. 1984. "Teaching Strategic Competence in the Foreign-Language Classroom." In Savignon, S.J. and Berns, M.S. (eds.) *Initiatives in Communicative Language Teaching*.: Addison-Wesley.

長谷川芳典 2002. 「『英語が使える日本人』再考」http://www.okayama-u.ac.jp/user/le/psycho/member/hase/articles/2002/_212Hasegawa/_212Hasegawa.html

和田 稔. 1994. 「学習指導要領と言語習得」 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館書店

岡 秀夫. 1994. 「L2-キソクとオラル・コミュニケーション」 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館書店