

学位論文要約

英語の発話の質を高める指導のあり方
— 複雑さ・正確さ・流暢さに着目して —

広島大学大学院教育学研究科
文化教育開発専攻 英語文化教育学分野

D151057 千菊 基司

第1章 序論

第1章では、第1節において、本研究の背景と目的を述べた。背景として、文部科学省が実施した英語力調査事業により、高等学校教員の「話すこと」に関わる指導の重要性や到達度の認識の低さが明らかになっていることと、新しい学習指導要領が、これまでよりも高い到達目標を要求していることを踏まえ、通常の英語授業で持続可能に行える、シンプルな手順の効果的な指導法が十分普及していないことを指摘した。本論文の目的は、英語の口頭産出能力を高める指導のあり方を探求することである。先行研究を整理し、第2言語での発話の困難を引き起こす要因を低減する指導が、日本の高校生を対象としたスピーキング指導にも有効であることを検証する。スピーキングには、ある程度のまとまりのある分量を一方通行的に話す発話的形態（モノログ）と、二人以上で言葉のやり取りを行う対話的形態（ダイアログ）があるが、それぞれの問題に対応するための指導法を提案し、調査を通じてその効果を検討する。日本の高校生を対象にしたスピーキング指導のあり方を提案する実証的研究は、他の技能に比べ非常に数が少なく、特に、やり取りに関わる指導の効果を検証する研究は少ないことから、本研究の意義を述べた。第2節では、本論文の構成を説明した。

第2章 発話に関する先行研究

第2章では、本論文で提案する指導法を検討するために、指導原理となる考え方、発話の形態の違いによる困難点の違い、発話の質の記述方法、タスクを英語授業で利用するために考慮すべき点、さらに、発話の質的向上と英語授業の関わりについて記述された先行研究を概観した。

第1節では、発話処理モデル（Levelt, 1989）を参照し、発話の質を高めるスピーキング指導には、概念化段階での認知負荷を減じ、形式化段階の文法的コード化の高速化を目指す課題に取り組ませる必要があることを述べた（Kormos, 2005）。そのためには、同じモノログ課題を通じて発話を反復する先行研究から、タスクの反復を指導原理とすることの有用性を述べた。

第2節では、形態の違いによる発話の困難を整理し、学習者間でダイアログに取り組ませる場合に、正確さよりも流暢さが重視されること、相手の反応に柔軟に対処しながら発話できる能力が必要であることを指摘した（Bygate, 1987）。学習者間で目標言語を使わせることで、聞き手の反応から自分の中間言語を改善し、理解可能なアウトプットを産出しようとする努力を促すことができるため（Swain & Lapkin, 1995）、運用力を高めることを目指した授業では、やり取りを含む活動は有益であることを指摘した。特に交渉を伴うタスクでは、交渉の段階性（Koester, 2014）を意識

させ、定型表現の利用を促すことで、発話の困難の克服が可能になると指摘した。

第3節では、本研究での発話の質の記述方法を整理し、Koizumi & Fujimori (2010)を参考に、本研究の対象者である高校生の学習環境を踏まえ、複雑さは発話単位ごとの節の数、正確さは誤りのない節の割合、流暢さは1分間あたりの実発話語数とした。

第4節では、目標言語の運用力を高める英語授業で、既有知識を統合的に用いる機会を作り出す方法としてのタスクの有用性と、その利用の際に考慮すべきことについて、先行研究を概観し検討した。特に、SSARCモデル (Robinson, 2010) が提唱する認知的負荷の大小に関する基準や、the 4/3/2 technique (Maurice, 1983) の有効性 (Lambert et al, 2017 など) と弊害 (Thai & Boers, 2016 など) の検討は、本研究の2つの調査で用いるタスク設計時に参考にした。また、ダイアログ型タスクの反復時に、相互に迷惑をかけることを避けるために、学習者が積極的にタスクに取り組むという先行研究の指摘もあった (Tavacoli, 2016)。

第5節では、英語授業の中で発話がどのように伸びていくのかを、先行研究から検討した。日本の中高生を対象にした縦断的研究を概観したところ、学習の初期には流暢さが伸び、その後、複雑さが伸びていくことが明らかになった (Koizumi & Katagiri, 2007)。指導法の違いによる発話の質の向上の違いを考察した先行研究では、異なるタスクを多く与える指導法よりも、タスク数を絞って反復を取り入れた指導法の方が、流暢さの指標で改善が見られた (de Jong & Perfetti, 2011)。

第6節では、研究課題を述べた。先行研究から、日本の中学校や高等学校で学ぶ学習者を対象とし、発話時に感じる困難に配慮する工夫をしたスピーキング指導の効果を、発話の質の向上の面から実証した先行研究はみられないことと、交渉を目的に行う言語活動など英語教育の到達目標を高めることを目的とした研究や実践報告はなされていないことがわかった。そこで、本論文の研究課題を以下の2点に設定した。

1. ストーリーテリング言語活動を繰り返し行えば、モノログ型の課題において、高校生の英語発話の質は上がるか。
2. 合意形成の言語活動を繰り返し行えば、ダイアログ型の課題において、高校生の英語発話の質は上がるか。

第3章 モノログ型タスクの繰り返しを中心としたスピーキング指導が高校生の英語の発話の質に及ぼす効果の検証 (調査1)

第3章では、発表形態の発話への、ストーリーテリングを行うモノログ型タスクを反復させる指導の効果を検証するための調査を行った。高等学校2年生67名から、トピック発話課題とストーリーテリング課題を用い、事前、事後、遅延テストでそれ

それぞれ異なる課題を用い、CALL 設備を使って録音して得られた発話のうち、1 分間分の発話を分析することで指導の効果を検討した。調査には、トピック発話課題とストーリーテリング課題を用いた。後者は絵の補助があり、前者よりも認知負荷が軽い。

実験群は、10 週間にわたる 16 回の授業の一部（1 回分は約 20 分間）を利用して、指定された表現を用いて行動や心情を描写する活動に取り組んだ後、ストーリーテリング課題を用いて、類似したタスクの反復によるスピーキング活動に取り組んだ。ペア活動の形態をとって聞き手の存在を意識させたが、モノログでの発話が活動の中心であった。The 4/3/2 technique の指導原理を応用し、1.5/1.5/1 の長さで、毎回異なる相手を聞き手として各課題を反復した。統制群は、同期間の英語授業において、教科書を用いた通常の授業で行うスピーキング活動以外には、スピーキングに直接関わるような活動には取り組んでいない。得られた発話は、複雑さ・正確さ・流暢さを指標に用いた平均値と、ストーリーテリング課題のカードに文字で与えられた情報が、出来事の描写の発話にどのように取り入れられたかで分析した。

ストーリーテリング課題で得られた発話の分析の結果、実験群の発話の向上が、事後テストの流暢さの指標において確認された。また、文字情報がどのように取り込まれているかを分析したところ、指導の効果と考えられる変化が、使用される語彙使用や、情報構成において現れた。相手にとってわかりやすいメッセージにする工夫が、実験群の事後テストでの発話により多く見られ、遅延テストでも維持された。これらは正確さや複雑さの指標における変化であると考えられる。それゆえ、モノログタスクを反復させるスピーキング活動時に、複雑さ・正確さ・流暢さの観点でバランスよく質が確保された状態で、発話が繰り返されていたと判断できる。

第 4 章 交渉を伴う対話タスクの繰り返しを用いたスピーキング指導が高校生の英語の発話の質に及ぼす効果の検証（調査 2）

第 4 章では、対話形態の課題において、交渉を行う役割練習タスクを反復させる指導の効果を検証するための調査を行った。高等学校 3 年生 57 名を対象に、事前、事後テストでそれぞれ異なる課題を用いて試験者とやり取りを伴うスピーキングテストを行い、録音して得られた 6 分間のやり取りのうち、前半（開始から 3 分後）と後半（それ以降）の、それぞれ 1 分間分の高校生の発話を分析することで、指導の効果を検討するものである。

実験群は、8 週間にわたる授業の一部（1 回分は約 20 分間）を利用して、交渉に特有の表現に慣れるための活動に取り組んだ後、交渉を行う役割練習課題の反復によるスピーキング活動に取り組んだ。役割練習課題は合計 9 個で、最初の 3 週間は課題を

事前に与えて準備させ、その後は短時間の準備の後、役割練習に臨ませた。調査1と同様、The 4/3/2 technique の指導原理を応用し、3/3/2.5 の長さで反復した。統制群は、同期間の英語授業において、教科書を用いた通常の授業で行うスピーキング活動以外には、スピーキングに直接関わるような活動には取り組んでいない。

テストで得られた発話は、テスト前の準備の影響を考慮し、テストの前半と後半の両方において、その質を検討した。それぞれ、複雑さ・正確さ・流暢さを指標に用いた平均値の変化と、交渉の進展に寄与している発言回数の変化で分析した。その結果、テストの前半と後半のどちらにおいても、実験群の発話の向上が、流暢さの指標において現れた。また、交渉の進展への寄与という観点では、事前調査では、両群とも、主張した論点を試験者に攻撃されて「やり取り」の進展が行き詰まると、それまでの主張を繰り返すか沈黙を続け、試験者が別の発言を引き出す展開ばかりであったのに対し、事後調査では、相手の意見へ意義を唱える前に発言の意図を確認して心情に配慮するようになったり、意見交換が行き詰まった時でも、対話の進展の主導権を相手に渡さず、他の論拠を示して発言を続けたりする様子が観察された。複雑さと正確さについては、はっきりとした効果が見られなかったが、対話型タスクでは、ターンの維持や獲得に傾注するあまり、それらを伸ばそうと意識する発話になりにくいと解釈できる。

第5章 結論

第5章では、本研究の総括を行い、教育的示唆及び今後の課題を述べた。第1節では、研究課題への結論を述べた。

1. ストーリーテリング言語活動を繰り返し行えば、モノログ型の課題において、高校生の英語発話の質は上がるか。

指導の結果、高校生は、流暢に話せるようになっただけでなく、語彙や情報構成という観点から、聞き手にとってわかりやすいメッセージを作れるようになった。話し手にとっては形式面での誤りを生む可能性があったにもかかわらず、聞き手への配慮から、適切な言語材料を検索して使う努力を行った結果であると考えられる。実験群の受けたスピーキング指導に含まれる、形式面への指導やタスクの反復によって、容易に引き出して使えるようになった言語資源が増えたことが要因であると考えられる。

2. 合意形成の言語活動を繰り返し行えば、ダイアログ型の課題において、高校生の英語発話の質は上がるか。

指導の結果、高校生は、テスト前に準備した内容に基づく発話場面でも、テスト中

に発話内容を調整する必要がある発話場面でも、流暢に話せるようになっただけでなく、交渉を進展させることを意識し、相手の意見を引き出すことを意図した発言をするようになった。また、会話が行き詰まった時に主導権を取って、事態の解決に乗り出そうとする発言も見られるようになった。実験群の受けたスピーキング指導に含まれる、形式面への指導やタスクの反復によって、発話中に受ける認知的負荷が軽減し、対話の流れに自分の発言を噛み合わせることに必要な注意資源を確保して練習することが可能になったため、発話の質を向上させることができたことが理由であると考えられる。しかもそれは、合意形成に向けて積極的に関与するための言語使用の中で達成されていて、役割練習課題の反復が、基本的な交渉戦術の定着にも役立ったことも明らかになった。

第2節では、本論文から得られた教育的示唆を提示した。内容を考える段階での認知負担を軽減した課題に複数回取り組ませることで、学習者の意識を、内容を言語化することに向かわせることが可能になり、教室外で発話機会の無い日本の高校で学ぶ学習者が対象であっても、比較的短期間に、英語の口頭産出能力を高め、モノログ課題とダイアログ課題のどちらでも発話の質を向上させることができる。学習者がその場面を実際に体験したことがあるような身近な話題であれば、描写の要点の理解や当事者が感じる気持ちの想像は容易で、また、既習の知識の活用という位置づけにもなり、学習者に受け入れられやすいであろう。ただし、同じ課題を繰り返す時には、話す相手を変えたり、制限時間を前回よりも短く設定したりするなどの工夫が必要である。やり取りを含む課題では、相手の発言に合わせて自分の発言を調整することは、高校生にとって容易ではないが、ただ役割練習を反復させるだけでなく、方略的な発話で時間を稼ぐ練習をさせたり、概念化を助けるために交渉の段階性を意識させたりすることによって、目的に合った発話内容を引き出すことが可能になるのである。

第3節では、本研究に残された課題を次の6点にまとめた。

1. 発話を引き出すために用いるスピーキングテスト課題の難易度の違いの検討
2. 発話の引き出し方が発話時の心理状態に与える影響の検討
3. 発話の分析指標の検討
4. 課題の反復時に学習者の動機づけを維持・向上する方法の検討
5. 発話の質の向上における表現の学習の貢献度の検討
6. 指導者や学習者の条件を変えた追試験の検討

引用文献

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- de Jong, N., & Perfetti, C. (2011). Fluency training in the ESL classroom: An experimental study of fluency development and proceduralization. *Language Learning, 61*, 533-568.
- Koester, A. (2014). "We'd prepared to do something, like if you say ...": Hypothetical reported speech in business negotiations. *English for Specific Purposes, 36*, 35-46.
- Koizumi, R., & Fujimori, C. (2010). An exploration of the measures to detect changes in speaking performance: A case study based on picture description. *JACET Journal, 50*, 81-91.
- Koizumi, R., & Katagiri, K. (2007). Changes in speaking performance of Japanese high school students: The case of an English course at a SELHi. *ARELE, 18*, 81-90.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. New York: Routledge.
- Lambert, C., Kormos, J., & Danny, M. (2017). Task repetition and second language speech processing. *Studies in Second Language Acquisition, 39*, 167-196.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Maurice, K. (1983). The fluency workshop. *TESOL NEWSLETTER, 17*(4), 29.
- Robinson, P. (2010). Situating and distributing cognition across task demands: The SSARC model of pedagogic task sequencing. In M. Putz & L. Sicola (Eds.), *Cognitive processing in second language acquisition: Inside the learner's mind* (pp.243-268). Philadelphia: John Benjamins.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics, 16*, 371-391.
- Tavacoli, P. (2016). Fluency in monologic and dialogic task performance: Challenges in defining and measuring L2 fluency. *International Review of Applied Linguistics, 54*, 133-150.
- Thai, C. & Boers, F. (2016). Repeating a monologue under increasing time pressure: Effects on fluency, complexity, and accuracy. *TESOL Quarterly, 50*, 369-393.