

レポート構成

- | |
|---|
| <p>I 「高等学校の現場で実施しやすい Speaking 評価方法を探る」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・論文まとめ（論文1、論文2） ・論文を読んだの考察 <p>II 教科書から学んだこと</p> |
|---|

I 「高等学校の現場で実施しやすい Speaking 評価方法を探る」

【論文まとめ】

- | |
|--|
| <p>■ 論文1 SRST（再話によるスピーキングテスト）の質を探る：ストーリーの長さ、理解度テスト、キーワード、意見の役割</p> |
|--|

<p>Hirai, A., Koizumi, R. (2011). Exploring the quality of the story retelling speaking test: roles of story length, comprehension questions, keywords, and opinions</p>
--

1. 序章

生徒のスピーキング力を伸ばすためにはスピーキングテストが欠かせないが、日本の教育現場ではあまりスピーキングテストが行われていない。半直接的なスピーキングテストである SRST (a Story Telling Speaking Test) は教室で実施しやすい実用的なテストである。Hirai and Koizumi (2009) をもとに、本研究では実際にこのテストの結果を用いて、再話に使うテキストの長さ、理解度テスト、キーワード、意見を述べるかどうかの4つの点から SRST のテストとしての妥当性や改善点を探っていく。

2. SRST

SRST とは再話を使って L2 学習者のスピーキング力を測るテストである。スピーキングは録音される。まず2分間でテキストを黙読する。そのあと3つの読解質問を音読し、それに口頭で答える（1問40秒）。次に2分間で再話および意見を述べる。読解質問を設けたのは、テキストのレベルと生徒の英語力が合っているかを見るためである。意見を述べるセクションを設けたのは、意見を述べることは実社会で役立つスキルであり、また意見を述べることによりより深い認知過程を顕在化させ第2言語習得に役立つからである。SRST を使用する利点としては、①録音することにより一度に大人数で実施でき、採点がシンプルである。②指導するタスクとテストする方法が同じであるため生徒がタスクに集中し、また再話に向けて生徒がインプットにより集中するというよい波及効果が見込まれることなどがあげられる。

しかしながら、SRST を行ううえで考えなければならない点がある。一つ目は、再話テストに「暗記力」が影響を与えるのではないかと、という点である。この点に関してはキーワードの使用、およびテキストの長さや再話の量の関係を見ていく。二つ目は、テキストの理解度が再話に影響を与えるのではないかとということである。SRST がスピーキングテストであることを考えると理解度の影響は小さい方がいい。そのため、本研究では使用するテキストは非常に簡単なものにし、どの程度理解できているかを測るために、理解度テストを設けた。

3. 研究の目的

SRST の妥当性を4つの要素（ストーリーの長さ、理解度テスト、キーワード、意見）から見るのが本研究の目的である。そのためリサーチ・クエスチョンを以下のように設定した。

RQ1：テキストが長い方が再話の量は多くなるか。

RQ2 : 受験者はどの程度テキスト内容を理解しているか。

RQ3 : 再話においてキーワードはどの程度使用されているか。

RQ4 : 再話セクションにおいて受験者はどの程度意見を述べているか。

4. 方法

4.1 協力者

日本の大学生 40 人。英語初級レベルまたは中級レベル。

4.2 方法

英検 3, 4 級の過去の問題から 100 語、150 語のストーリー・テキストを 2 つずつ用意した。それぞれのテキストには、理解度を測る質問が 3 つとキーワードが 4 つずつついている。1 人の協力者に対し 4 つのテキストで SRST を行う。

4.3 分析

- RQ1 について : テキストの長さとの再話の量の関係を分析する。再話量については pruned tokens (全発話語数から繰り返しや、言い直しなどを取り除いた語数) で測る。
- PQ2 について : 各質問に対し 0 点から 2 点の 3 段階で測定する。内容に間違いがある場合 : 0 点、内容はあっているが、エラーや繰り返しや言い直しなどの dysfluency markers がある場合 : 1 点、内容があっており流暢で文法エラーのないもの : 2 点。
- RQ3, 4 について : キーワードがいくつ使われているか、また意見が述べられているかどうかを見る。意見についてはほとんどの受験者が *I think* ~ の形で発話していたため判定は比較的簡単だった。また再話のあとに story characters をのべているものは意見を述べているものとして扱った。
- RQ1~4 それぞれの分析において試験者内信頼性を確認してある。有意性テストにおける α は .17 に設定した。

5. 結果と考察

5.1 RQ1 (テキストの長さとの再話量の関係)

ストーリー 1 (短い)、ストーリー 2 (長い) における再話量はストーリー 3 (短い)、ストーリー 4 (長い) の再話量よりも優位に多かったが、テキストの長さの差との再話量の関係性は見られなかった。また再話量に関しては、Koizumi (2009) において、絵を見てそれを説明するスピーキングテストを行ったが、その際の 1 分間における発話量と本研究における 1 分間の発話量はほぼ同じである。ここから、初級~中級学習者には 100~150 語程度のテキストを使用するのが適当だと言えるだろう。

5.2 RQ2 (理解度テスト)

理解度テストにおいて 0 点を取った生徒はほとんどおらず、12 問中 3 問を除いたすべての問題で 2 点を取る生徒が最も多かった。よって、本研究で用いたテキストは受験した生徒にとって簡単なものであり、理解しやすいものであったと言える。そのためテキストの理解度が再話の量に影響を与えていないと言える。

5.3 RQ3 (キーワード)

受験者は必ずしもキーワードを使う必要はなかったにもかかわらず、16 のキーワードのうち 9 のキーワードを全受験者が使用した。また残りの 7 つのキーワードについても 74.42% から 97.67% という高い割合の受験者が使用した。キーワードの種類別に ANOVA で分析したところ、登場人物名は地名よりも有意に多く使用され、テキスト内に多く登場するキーワードはそうでないキーワードよりも有意に多く使用された。このことから、キーワードを決定する際には、(a) テキスト内に頻繁に現れる語にする、(b) 固有名詞では地名よりも登場人物名にする、ことが勧められる。

5.4 RQ4 (意見)

4 つのストーリーにおいて、48.84% から 81.40% の割合の受験者が意見を述べた。この割合の数字自体は決して小さくないが、受験者にとって再話のための時間が足りなかったことは考慮すべき点である。意見を述べ

なかった受験者のなかには、再話自体が最後まで終わらなかった者がいた（ストーリー1で50.00%、2で64.29%、3で38.46%、4で59.09%）。また、意見を述べたとしても、意見のための発話量が少なかった（平均13.91語）。再話をしてさらに意見を述べるためには2分という時間は短すぎるであろう。そこで、SRSTの再話時間を2分半に延長し、再話開始2分で合図を与え、そこから意見を述べるよう促すことが適当であると考えた。

6. 結論

SRSTにおける4つの要素の影響を検証した。ストーリー・テキストの長さについては、100語、150語のストーリーの長さの違いは再話量に影響を与えないことが分かった。ここから、テキストの暗記の影響は深刻でないと言えるだろう。理解度テストでは、ほとんどの質問で受験者が問題なく解答していたことから、使用したテキストの難易度レベルは非常にやさしく、スピーキングテストとして使用するテキストとして適していたと言える。キーワードの使用に関しては、Hirai and Koizumi (2009)の結果とは異なり、ほとんどのキーワードが使用された。意見に関しては半数～大多数の生徒が意見を述べた。

スピーキングテストの実施を考える教師にとってSRSTは実用的なスピーキング評価法と言えるだろう。

■ 論文2 スピーチ・パフォーマンスの生徒相互評価の正当性

Fukazawa, M. (2011). Validity of peer assessment of speech performance. *ARELE 21* 181-190

1. 序章

日本の中学高校の英語教育において実用的なコミュニケーション・スキルを身につけることに重点が置かれるようになった。文部科学省によるSELHi事業や「英語が使える日本人育成のための行動計画」が実施され、2013年からは4技能を統合した新学習指導要領（高等学校）が実行に移される。このような状況で、生徒のコミュニケーション能力の向上が望まれ、その中にはもちろんスピーキング能力が含まれる。しかしながら、スピーキングの評価方法は指導法に比べ注目されていない（Akiyama, 2000）。スピーキングは、客観的な評価が難しく（MacNamara, 2000）、また大人数の教室環境である日本においては最も評価が難しいとされる（Baba et al., 1997）。

スピーキング評価の問題解決の方法としてPA（Peer Assessment, 生徒相互評価）が考えられるようになった。PAによって、より客観的な評価ができ、教師の負担を減らすことでスピーキング評価をより実用的なものにできる可能性がある。しかし、まだPAは正式な評価方法として確立されているわけではない。そこで本研究ではMFRM（多相ラッシュモデル）を用いて、PAの妥当性を調べていきたい。

2. 先行研究

- Brown (1998): 生徒がほかの生徒の言語または言語パフォーマンスを評価することをPAといい、時間と労力があまりかからないので実施しやすい。しかしながら、主観的な評価方法であるため、期末考査などのhigh-stakeなものには使用しづらい。
- Miller and Ng (1996): 41人の大学生を対象に行った実験ではPAとTA（Teacher Assessment）の間には高い相関関係があり、PAはTAに匹敵する。
- Stefani (1994): PA, TAおよびSA（self-assessment）を比較したところ、PAとTAには高い相関関係が見られた。よってPAはSAと異なり、TA同様に正当である。また、PAの平均スコアはTAの平均スコアよりも高く、標準偏差はTAよりも小さかった。
- Nakamura (2002): ひとクラスから無作為抽出した5人をPAとしたところ、5人中4人はRaschモデルに収まった。PAは効果的に作用する。
- Matsuno (2009): TA, PAおよびSAをwriting classで比較したところほとんどの生徒は内的一貫性があり、TAが最も偏りがなかった。

- Orsmond, Merry, and Reiling (1996): PA と TA には高い相関関係がみられるが、両者の標準偏差には大きな差があるため、PA に正当性があるのかは疑問である。
- Freeman (1995): 大学生 210 人に対する研究を行ったところ、PA と TA の間には中程度の相関関係しか見られず、生徒は高いパフォーマンスを低めに評価し、低いパフォーマンスを高めに評価する傾向があることが分かった。

- リサーチ・クエスチョン

RQ1. 個人レベルで、PA によるスピーチ評価にはどの程度の妥当性があるか。

RQ2. クラス単位で、PA によるスピーチ評価にはどの程度の妥当性があるか。

RQ3. モデルに適合しない評価者 (misfit raters) には特徴や傾向はあるのか。

3. 方法

3.1 協力者

日本の公立高校生 157 人 (1 年生 80 人、2 年生 77 人)。実験は研究者の勤務校で行われたが、学欲的に非常にレベルの高い高校である。10 年以上の経験のある JTE4 人と 3 年の経験のある ALT1 人が本研究に参加している。

3.2 マテリアル

- 英語力テスト: listening comprehension, grammar および grammar の 3 部構成で全部で 50 問から成る。
- 評価トレーニング・ビデオ: 6 レベルのスピーチをリッカート尺度 (6 段階) で評価する方法を見せるもの。Common European Framework (Council of Europe, 2001) に基づいて日本の高校生用に作られたもの。
- 評価規準: pronunciation, accuracy, delivery, fluency および overall evaluation の項目。これに基づき、評価表を作成した。

3.3 方法

2 年生の 2 クラス (A,B 組)、1 年生の 2 クラス (C,D 組) の計 4 クラスで実験を行った。生徒のスピーチは教師だけでなく生徒によっても評価され、両方が成績に反映されることが生徒に告げられる。その後 30 分間の英語力テストが行われる。次に授業時間 1 時間を使って評価トレーニング・ビデオを視聴し、評価練習を 3 回行う。教師評価者も同様の手順を踏んでトレーニングを受ける。トレーニング後、授業時間時間 3 時間を使って生徒はスピーチを行う (1 時間に 13~14 人がスピーチをする)。スピーチをしている生徒以外の生徒は全員スピーチの評価をし、3 または 4 人の教師も評価を行う。

4. 結果と考察

4.1 全体として

PT、TA の結果を FACETS を利用して分析し、スピーカーの英語力の分散、評価の厳しさの分散 (個人単位)、評価の厳しさの分散 (クラス単位) を出した。その結果、PT の評価平均値は、どのクラスにおいても一貫して、TA よりも高かった。また PA の標準偏差は一貫して TA より小さかった。この結果は Freeman (1995) や Stefani (1994) の結果と合致する。

4.2 リサーチ・クエスチョン 1 について

日本の高校生の PA がどれくらい妥当性があるかを、評価者個人レベルでラッシュモデルに当てはめて調べた。その結果、生徒 117 人中 7 名がモデルに当てはまらない misfit rater となった。117 人中 7 名ということは 6% であり、逆に言うと 94% の生徒の PA には生徒性があると言える。この結果は Nakamura (2002) と合致する。

4.3 リサーチ・クエスチョン 2 について

今回の実験では 1 人のスピーチを本人を除くクラスの全員が評価したので、クラス単位での妥当性も調べた。その結果、クラスごとのインフィット平方平均は 0.87 から 1.06 と受け入れられる範囲内の数値であり、モデ

ルにより期待される数値 1.00 に、TA よりも近かった (TA は 1.16)。よってクラス単位で見ても PA には十分な妥当性があると言える。また、クラス単位での評価の厳しき・甘さの傾向を見たところ、クラス D が若干厳しめ、クラス B が甘目という傾向があったが、4 クラスの PA と TA はどれも互いに値が近く、それぞれに内の一貫性が見られた。ここからも PA には妥当性があると言える。

4.4 リサーチ・クエスチョン 3 について

今回の実験に現れた 7 人の misfit raters を分析したところ、人によって予測しない回答 (unexpected response) をした回数が異なり (1 回～5 回)、厳しすぎる評価、甘すぎる評価の回数をみても傾向は見られなかった。唯一、見られた傾向らしきものは、クラス A,B にはクラス C,D よりも misfit rater が多かったということである。この原因を探るために、クラスごとの misfit speaker を調べたところ、クラス A,B には misfit speaker がクラス C,D よりも多いことが分かった。次に、misfit rater 7 人の英語力を見たところ、上位から下位に均等に分散していたため、英語力が低いと misfit rater になりやすいというような傾向は見られなかった。以上より、misfit raters には特別な特徴や傾向は存在しなかった。

5. 結論

日本の高校における PA の妥当性を調べた本研究では、PA には妥当性があるという結論に至った。PA を使うことによって教室内での speaking activity がより行いやすくなり、新学習指導要領 (文科省、2009) に沿ったコミュニカティブな活動を実施する助けとなるだろう。教室での実施に当たり注意すべき点を 3 つ挙げる。①PA はクラス単位でも妥当性があるが、クラス内に何名かの misfit rater が存在することを考えると、一人のスピーチを評価する生徒評価者の人数は、クラス全員またはなるべく多い方が望ましい。②生徒は極端な評価を避ける傾向があることを心に留めておくべきである。③本研究で受け入れ可能としたインフィット平方平均は 0.36～1.74 であり、これは low-stakes context での使用に適している。よって high-stakes 状況では使用に適さない。

【論文を読んだの考察】

昨年度から新学習指導要領による授業をはじめ、高校の教育現場では、4 技能を統合した力を付けさせる指導、コミュニケーション能力を付けさせる指導を目指して模索をしている。スピーキング力をつけさせることはこれまでに増して重視されている。スピーキング力をつけさせるためには、スピーキング評価が欠かせないが、スピーキングテストは「手間と時間がかかる」などの理由から敬遠されがちだ。実際、私の勤務校でも、昨年度、1 年生では、コミュニケーション英語 I の授業で Speech and Conversation Test を年間に 2 回、英語表現 I の授業でインタビュー・テストを年間に 1 回しか行うことができなかった。授業時間内にスピーキング活動を頻繁に行っているにもかかわらず評価をする機会が少ないと感じた。比較的長時間と手間がかからなくて実施しやすい、そして正確に生徒のスピーキング力を測ることのできる評価方法を探るために、上記の 2 論文を読んだ。

一つ目の論文で研究されている SRST は、生徒の発話を録音して行うため、一度にクラス 40 人全員の試験を行うことが可能で、スピーキングテストは時間がかかるという問題点をすぐに解決してくれそうだ。また、英検 3, 4 級の問題から 100 ワード、または 150 ワードの話を取り出して使うという点も、非常に実行に移しやすく、たいいてい高校でレベル的にも実行可能だと思う。また、生徒が自分の意見を述べるセクションがあるのも魅力を感じる。論文内で波及効果について述べられている通り、試験に自分の意見を言うセクションが含まれることで、普段の授業内で行う意見を言うタスクに生徒がより集中できるという波及効果が見込まれる。また、録音形式であるため、生徒の精神的負担も小さい。論文の中では、実際に再話と意見を述べる部分をどのように点数化するかが書かれていなかった。複数のクラスで複数の教員が関わって評価する場合、評価規準が明確になっていることが必要である。また、本論文の実験では生徒の発言を書き起こして token を数えることをしていたが、実際のテストで何百人分の発言を書き起こして数えるのは不可能に思われる。実際の

評価方法については、前後の論文も読んで勉強していきたい。

二つ目の論文では生徒同士のスピーキング評価の妥当性について実証していた。クラス単位で見たとき、PAのほうがTAよりもモデルに近い評価をしていたのは驚きであった。PAを取り入れることで、教員だけが評価を行う時よりも、もっと頻繁にスピーキングテストを実施できるだろう。また、PAの良い点は、生徒がほかの生徒のスピーチを真剣に聞く機会を与えることにもある。同じクラスの生徒が行うスピーチを聞くことで「自分も頑張ろう」という気持ちになって学習動機づけが高まるかもしれないし、同じレベルの生徒のスピーチであれば語彙レベルなども同じで理解しやすいだろう。また、今後の社会で求められる英語力は、ネイティブ・スピーカーとコミュニケーションがとれる力だけでなく、ノンネイティブ同士が英語でコミュニケーションをとれる力である。その点でも、生徒が他の生徒のスピーチを真剣に聞き評価する機会を持つことは、それ自体が英語力を向上させるのに役立つ。ただ、生徒がクラスの全員の前でスピーチを行うということは、生徒の精神面での負担が大きいかもかもしれない。この負担が大きすぎて本来持っているスピーキング力を発揮できない生徒がいるかもしれない。少なくとも、普段からのクラスの雰囲気作りなどが必要だ。また、論文の実験が行われた高校は、茨城県内でトップクラスのいわゆる進学校である。英語力が高く、学習意欲の高い生徒が揃っている学校と、そうでない学校とではPAの妥当性は違ってくるかもしれない。

McCartyとCarter(1995)は、言語学習用のテキストで取り上げられているwritten grammarのほかにネイティブ・スピーカーが話をしているときに使用しているspoken grammarが存在していることを指摘し、教室内でL2学習者のスピーキング力の向上のためにspoken grammarを取り上げる必要性を強調している。今後は、スピーキング力を向上させるためにspoken grammarを用いた教材や指導法、学習法が改善されていく必要があるだろうし、それに伴って、評価の仕方も変わってくるだろう。評価に関しては、spoken grammarがミス、省略、曖昧さ、改編に対する寛容性を有していること(Levelt, 1993)を考えると、文法的正しさが評価の中心にならないように評価規準の作成に気を付けなければならないと思う。

今回の論文で学んだことを、現場の授業と評価に生かしていきたい。

参考文献

Hughes, R. (2010). Materials to develop the speaking skill. *English language teaching materials: theory and practice*. Cambridge university press

Levelt, W. J. M. (1993). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: The MIT Press

McCarthy, M., Carter, R. (1995). Spoken grammar: what is it and how can we teach it?. *ELT journal*. 49. 207-218.

II 教科書から学んだこと

スピーキング力はL2学習者が4技能のうちで最も身に着けたいと思っている技能であるにもかかわらず、日本の教育現場ではなかなかうまく指導が行われてこなかった分野だと思う。英語科教育学Ⅷの授業を通して、スピーキング指導の計画・実行のヒントがたくさん得られた。その中で特に役に立つと思った何点かをまとめる。

1. The Two “Languages”---IN the Task versus FOR the Task (pp.22-26)

スピーキング・タスクを行うに当たって教師は2種類のlanguageが必要であるということを意識しなければならない。ひとつはlanguage IN the taskであり、もう一つはlanguage FOR the taskである。前者はタスクの中でターゲットとなるlanguageで、後者はタスクを実行するために必要なlanguageである。例えば、language IN the taskには、geography, rank, populationというようなそのタスクによ

って身に着けさせたい語彙や、the smallest/biggest: the_____est というような指導のターゲットになる文法項目があげられる。それに対し、language FOR the task には、I think that_____. / I'm sure_____. / I don't agree with you.のような、タスクで身に着けさせたい項目ではないけれども、タスクを実行するために必要な language だ。ほとんどの教師は前者をきちんと指導するが、後者を教えないために、タスクの際に生徒が黙ってしまったり、母国語を使ってしまったりすることになる。

上記の内容は非常に勉強になった。これまでの自分の指導を振り返ると、やはり language IN the task は教えるが、language FOR the task は十分に行ってこなかったと思う。タスクの計画を立てる際に気を付けなければならないのは、ターゲット項目である language IN the task が新出項目であっても、language FOR the task は既習項目であり、しかも十分に処理できる項目であるように組み立てることだと思ふ。そのうえで、さらに、language FOR the task として明示的に指導することでスムーズにタスクが実行できるだろう。

2. Comprehensible Input (pp.34-40)

「理解可能なインプット」という考え方は Krashen(1985)の「第二言語習得に必要なのは理解可能なインプットのみである。」という仮説からきている。ここでいう「理解可能なインプット」というのは $i+1$ であらわされる。 i というのは学習者の現在のレベル、 $+1$ というのは現在のレベルをほんの少し超えたレベルである。教室において教師が生徒に与えるのはこの $+1$ であり、これがないと生徒は現在のレベルで止まってしまう。筆者は「理解可能なインプット」を与えるための6つのヒントを挙げてくれている。

①はっきりと発音すること。(例えば、Do you want to~?を「ドゥユワナ」のように発音するのは避けるべきである。特に初心者レベルでは紛らわしい発音は避けるべきだ。) ②生徒が母国語や英語の綴りによって発音を間違えたり聞き取れなかったりすることに注意すべき。③生徒がどんな文法項目につまずいたり知らなかったりするのかわか、L2 Grammar に精通すべき。④語彙の使用に注意し、どんなレベルの生徒がどんな語彙を知っているのかわか把握すべき。英語では phrasal verb は特に難しい。⑤生徒が教師の発することを理解できなかったときに、すぐに言い換えたりせず、2 度目は同じことをいってあげるべき。1 回目ではまだ頭の中で process していて、理解しようと努力している最中なのだ。

教室で教師が生徒に与えるものが $+1$ なのだという点がとても勉強になった。 $+1$ を与えずに生徒の「化石化」を起したり、逆に、 $+2$ や $+3$ を与えてしまったりしたことがあるかもしれないと反省した。③や④の通り、文法や語彙について L2 学習者の習得段階について確認したい。また常に目の前にいる生徒をよく観察する必要がある。また、英語の phrasal verbs について、教科書筆者は「英語学習を困難にしているもの」と述べている。それに対し、平井先生の、「使用頻度の低いイディオムを教える必要はないが、よく使う phrasal verbs は必ず教えずにはならない」という授業中の指摘は大変勉強になった。

Krashen の仮説については、L2 においてはインプットだけでは言語習得はできないという反論がされ (Swaine, 1985)、アウトプットの必要性が主張されている。第二言語習得には大量のインプットに加えて、アウトプットも必要ということだ。アウトプットをすることによって、さらなるインプットがえられ、間違いに気づいたり、言い直しによって発言を reconstruct したりすることもできる。スピーキングというアウトプットは学習者が身に着けたい技術であると同時に、第二言語習得を促進する一つの要素ということができる。Swaine は Pushed Output が必要だと言っている。Pushed Output とは現時点の生徒のレベルでは発言するのが難しいかもしれないことを少し含んだ、 $i+1$ のスピーキングのことで、生徒に「伝えたいことどうにかこうにかを伝える」体験をさせ、それによって第二言語習得が進む、ということである。先ほどの、language IN the task と language FOR the task でいえば、language IN the task で生徒がもがきながらも伝えたいことを伝えられるようなタスクを組み立てられるとよいと思う。(language FOR the task の方でも生徒が苦勞するようでは、生徒の負担が大きすぎて、 $i+1$ とは言えないのではな

いかと思うので、やはり IN と FOR をしっかり把握しておく必要がある。)

3. The Solution to the Task: Open versus Closed Task (pp.50-57)

タスクには open task と closed task がある。open task は答えや結論の決まっていないもので、学習者も決まった答えがないことが分かっている。(例: 'What kind of car do you think is best for a university student?' / 'What would you do if you had ten children?') それに対し closed task はある想定された答えや結論があるもので、学習者はタスクを始めるときから、決まった結論があることが分かっている。(例: 新聞や雑誌の人生相談欄のようなものを使って、生徒にグループで回答を考えさせる。自分の考えを述べさせるのではなく、実際の回答を当てさせる。) 大人の学習者の場合、open task よりも closed task のほうが、活動が活発になり発言が多くなる傾向がある。Long (1989)は、closed task では open task に比べて、より多くの language recycling が行われ、他の生徒からのフィードバックも多く、フィードバックを統合して使ったり、言い直しをしたりということがより多く行われると言っている。Duff (1986)は、中国人 L2 学習者と日本人 L2 学習者に closed task (問題解決型) と open task (ディベート) を行わせる実験をした。その結果、中国人も日本人も closed task の時の方が、明らかに多くのやり取り (negotiation of meaning) を行っていた。また、中国人と日本人を比較すると、中国人の方が発言量が多く、活発に質問をしており、民族的な傾向の違いが見られた。日本人は自己主張が苦手とよく言われるが、中国人と比較して、そのような傾向が見られたのかもしれない。

英語教育学Ⅷの授業で実際に closed task を行った。いくつかの県名をあげ、「どの県の人口が多いか」を順序づけるタスクで、指導対象言語材料 (language IN the task) は比較級だった。最終的にはっきりとした解答がある (closed) ことで、それに向かってグループ内で活発な話し合いができた。比較級を使うことはもちろんだが、グループ内のメンバーを納得させるための理由づけなどもする必要があり、また、それに対する再反論も起こり、発言が多くなったように思う。これが、例えば「どの県が好きか」という open task だった場合、グループで話し合っても、結局は意見を一つにまとめる必要がなく、話し合いはこれほど活発にならないかもしれない。特に、日本人のような、比較的相手の意見を受け入れる傾向のあるメンバーの場合は、open task では相手に反論する必要もなく、発言しづらかもしれない。メンバー間でのやり取りを活発にし、発言量を増やすという面で、closed task は優れている。しかし、open task にも自分の意見をまとめるなど、高い認知活動を必要とし、それによって言語習得を促進するというような良い点があると思うので、closed task ばかり行うのではなく、時には open task も行って、両方やっているとよいと思う。同じタイプのタスクばかりでは生徒は飽きてしまう。また、逆に、タスクを作成する際に、open task の方が作るのが簡単だからといって open task ばかりに偏らないように気を付けたい。

4. Appendix B Twelve Things You Should Know about Teaching ESL/EFL Pronunciation (pp.235-244)

L2 において、ネイティブ・スピーカーのような完璧な発音ができるのはほんのひとにぎりの生徒だけである。生徒のゴールは「通じる英語」の獲得であるべきで、そうであれば、発音の間違いの訂正は、その間違えがコミュニケーションを阻害しているときだけにしなければならない。間違いはいつでも訂正しなればいけないわけではなく、教師はどの間違いを訂正すべきかよく見極めなくてはならない。例えば、日本人生徒は /l/ と /r/ の発音の間違いをよくするが、英語学習の初期の段階では、これを訂正するよりも、語彙の指導などに力を入れるべきである。ドリルなどで練習したとしても、初期の段階ではこの発音をマスターすることは期待できないからだ。また、教室で発音の訂正をする際は、個人の生徒の個別の発音を訂正するのではなく、何人もの生徒が発言やタスク実行をしたあとで、そこで共通して見られた間違いを指摘し、訂正すべきである。そして、実際に生徒たちが正しい発音ができるように、ミニマル・ペア・ド

リルなどを行うのが有効である。

上記の、「発音の訂正はコミュニケーションを阻害するときのみおこなう」、「発音の訂正は個人ではなく、生徒に共通する、起こりやすい間違えとして訂正する」という指摘は、非常に勉強になった。筆者が言っているように、教室内で教師はすぐにすべてを指導したがりがちだ。しかし、授業の目標によって指導項目を絞ることで、生徒にも目標がしっかりと意識されるようになるはずだ。コミュニケーションを阻害するときのみ発音を訂正させる生徒たちは、「スピーキングにおいて一番大事なのはコミュニケーションが取れることである」ことや、「相手に通じる発音をすることが大切であること」を学んでいこう。逆に、常に繰り返し訂正を受けていると、発言するのを恐れたり、「一番大切なのは正確に話すことだ」と思うようになってしまうだろう。2つ目の点は、生徒の自尊心を保ちながらも、発音の向上を促すことができる大切な点である。誰でも他人の前で自分の発音が訂正されるのは気分がよくないだろう。しかし、間違った発音のまま相手に通じなくては意味がない。数人の共通する間違えは、きっとほかの生徒にとっても起こりやすい間違えであり、クラス全体にとって有益であると思う。もしも、ある生徒の発音の間違いが明らかに個人的な間違いの場合は、他の生徒の前ではなく、授業後にそっと本人にだけ指導することができるだろう。

英語教育学Ⅷの授業で発音の指導について話し合ったときに、発音記号の指導をすべきかというディスカッションをした。全体的には、初期段階では発音記号を教える必要はないこと、またカタカナで表記するのではなく、実際の音で指導すべきであると考えている人が多いようであった。私も、基本的には同じように考える。発音記号を使うことによって日本語にない発音を区別することができるため、カタカナでは果たせない役割を発音記号は持っている。また、発音記号を知ることによって、耳だけで聞き分けるのが初めは難しいような音も、別の音として意識して発音したり聞いたりすることができる。ただ、英語の綴りと発音の関係が全くつかめていないような初期の学習者にとっては、新たに発音記号を習って覚えていくのは負担が大きすぎるだろう。初期の学習者は、たくさんの語彙に出会い、その発音を聞き、「こういう綴りはこういう発音なのだ」というのが少しずつ分かっていくとよい。そのうえで、後から発音記号を学ぶことで、発音の注意すべき点が分かっていくと思う。

スピーキングは、L2 学習者が最も身に着けたいと思っている技能である。高等学校でも新学習指導要領によって、英語の授業はコミュニケーション能力を身に着けさせる場であると明示された。教師は、生徒にスピーキング力を身に着けさせるよう、努力していかねばならない。現時点で、スピーキング指導がうまくいっていない原因のひとつは、教師が指導法に精通していないことだと思う。自分が学生時代にあまり受けてこなかったスピーキングを指導するのは難しい。私は、今回の英語教育学Ⅷの授業で学んだ、スピーキングについての理論や具体的な指導法を今後の指導に役立てていきたいと思う。また、英語教師自身のスピーキング能力が高くないことが、指導がうまくいっていない最大の原因だと思う。スピーキング力に自信のない教師がスピーキングを積極的に教えるだろうか。英語教師の英語スピーキング力の育成が急務であることを実感している。英語教師が個人でスピーキング力を伸ばしていく努力を常にするのは当然のことだが、教員になる前の、大学や大学院でのスピーキング指導は足りていないと思う。実際、私が大学院に入学して以来、授業が英語で行われているのは、この英語教育学Ⅷの授業だけであり、それ以外で英語を話す機会は全くない。ほかにも英語力を磨きながら指導法や理論も学ぶ機会が欲しいと思う。将来、英語教育に携わる者にスピーキング力を身に着けさせることは、今、他のどの技能よりも必要だと思う。