

英語スピーキング能力向上のための指導研究

瀧澤典子

1. はじめに

2022年度から順次施行される新高等学校学習指導要領の外国語編において、外国語によるコミュニケーション能力は「聞くこと」・「読むこと」・「話すこと（やりとり）」・「話すこと（発表）」・「書くこと」と5つの領域に分けて記述されている。中でも「話すこと」の領域分別化は新たな変更点として注目に値する。また、あらゆる分野でのグローバル化に伴い、世界共通語としての英語コミュニケーション能力を育むことが、より一層求められている。その一環として、「大学入試センター試験」も「大学入学共通テスト」として内容が大幅に変更される。また、高校生や大学生を対象とした海外留学制度の拡充も進んでいる。これらの影響もあり、とりわけ中等教育および高等教育において、学習者の英語スピーキング能力を向上させるべくさまざまな試みがなされている。

しかし、この努力はおそらく「オーラル・コミュニケーション」が科目設定された20年以上も前から続くもので（文部科学省，1998）、以来、文法・逐語訳中心の授業形態から、英語で授業が行われることを基本とし、学習者が英語を使うための言語活動をより多く取り入れたものへと、教育現場に改善が求められている（文部科学省，2008）。一方、教育現場では、それらを実現させるための英語教員の研修不足や準備にかかる時間的負担等が足枷となり、期待される普及と成果を得られないことが課題となっている。また、全国的に中学生と高校生のスピーキング能力も伸び悩んでいる（文部科学省，2018a）。

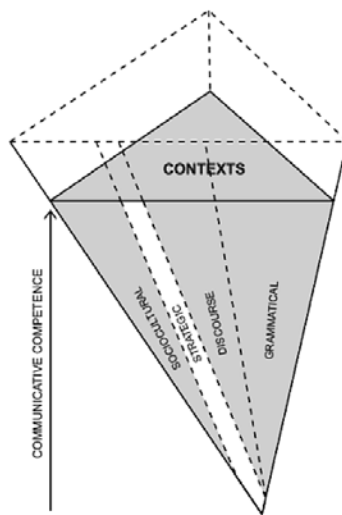
そこで本稿では、言語学におけるコミュニケーション能力の定義とそれに基づくコミュニケーション能力な英語教授法の根本を見直すとともに、「学習者の英語スピーキング・コミュニケーション能力を伸ばす」という観点から、改めて非英語母語話者の日本人英語教師が、時間的・空間的制限の中でも実践可能な効果的指導の手だてについて考察する。その際、筆者が2017年の夏、ティーチング・アシスタント（TA）として働いていたイギリス南東部にある語学学校において実施した、日本人英語学習者と現地担当教師らを対象とした調査結果を参照する。

2. Communicative competence の要素

言語コミュニケーションにおいてコミュニケーション能力（communicative competence、以下CC）を重視する考え方は、Hymes（1972）が、Chomsky（1965）による言語能力（linguistic competence）と言語運用（linguistic performance）の区分概念に対し、文法的に正確であっても、文脈や話し方が適切でなければコミュニケーションは成立しないという社会言語学的観点から異論を呈したことに由来する。Hymes（1972）は、文法的能力に加えて、社会文化的な文脈

に鑑みた要素を提示した。これ以後、言語は実践的コミュニケーションを通して習得されるという考えに基づき、その構成要素と相互関係について繰り返し検討がなされてきた。そして、コミュニケーション型言語教育方法論 (communicative language teaching、以下 CLT) は、Canale and Swain (1980) や Savignon (2002) らがまとめた CC の 4 つの要素、すなわち文法的能力 (grammatical competence)、談話能力 (discourse competence)、社会言語能力 (sociolinguistic competence)、方略的言語能力 (strategic competence) をバランスよく伸ばすことを目的としている (図表 1)。それぞれ、文法的能力とは、発話するための基本的な文法および語彙知識、談話能力とは、話の文脈を理解した上でより効果的な文を作り出す能力、社会言語能力とは、社会的立場などに鑑みて場面や状況に相応しい表現を使う能力、方略的言語能力とは、持ち合わせている言語知識と能力を目的達成のために使いこなす能力と定義されている (Canale and Swain, 1980; Savignon, 2002)。さらに Hedge (2002) は、これら 4 つの能力を円滑に使いこなす流暢さ (fluency) を要素に加えている。

図表 1 Communicative competence の構成要素 (Savignon, 2002, p. 8)



3. 日本における CLT アプローチの解釈と実践

日本の中学校・高等学校において、コミュニケーション型英語教授法の普及が滞っている現状について多くの調査研究がなされており、教育現場において CLT の理論とその実践方法が必ずしも正しく理解されていないことが実態として明らかになっている。コミュニケーション型活動は正しい文法の知識を定着させた上で行うべきであるという現場教員の声 (Sakui, 2004)、初回の授業をすべて英語で行ったところ、かえってクラスが沈黙してしまったという事例 (O'Donnell, 2005)、また、ディスカッションなどのコミュニケーション型言語活動を行うことを目的としている教材が、日本語で要点をまとめる練習に用いられている事例 (Humphries and Burns, 2015) などからも推察されるように、日本の中学校・高等学校においてコミュニケーション型授業とは、生徒に正確な英文法や語彙知識があることを前提とし、授業は英語で行われ、英語で議論をするなど、段階を踏まずに初めから日常会話レベル以上、つまり CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠) の B2 レベル以上のものが想定されているようにうかがえる。

確かに、英語コミュニケーション能力を伸ばすための教授法について、言語学的、心理学的、

哲学的、社会学的見地等から、研究者の間でも意見は分かれている。実際、Anderson and Larsen-Freeman も、「CLT に唯一の共通認識というものは存在しない」(2011, p.115) と述べており、その教授方法が学習者の CC 向上を助けるものでなければ、CLT の実践にはなり得ないことを示唆している。つまり CLT は、学習対象言語の正確な文法および語彙の知識のみならず、社会生活におけるあらゆる場面や状況に適した言語運用能力を伸ばすことを原則的な目標としている (Mitchell, 1994)。CLT の要素を取り入れた活動例として挙げられるものは、より現実的場面や状況に即したロールプレイやジグソー形式、タスク形式の活動であり、学習者がこうした活動を通して対象言語の規則のみならず語感をも養う機会を十分に設けることが優先される。つまり、文法的要素に偏らない CC の各要素をバランス良く伸ばす意図が根底にある (Anderson and Larsen-Freeman, 2011; Richards and Rodgers, 2014)。

4. イギリス人教師らの CLT アプローチの解釈と実践

筆者は 2017 年の 7 月から 9 月、イギリス南東部にある全寮制の語学学校において TA としてボランティアをしつつ、修士論文作成にあたり調査研究を行った。日本人学生の英語によるスピーキング・コミュニケーション能力向上を助ける効果的な教授法を探ることを目的とし、その語学学校に在籍する日本人大学生 25 名 (①英語教師養成コース 13 名、②一般英語コース 12 名) とその担当教師 4 名 (イギリス人男性教師 2 名、イギリス人女性教師 2 名) を対象に、アンケートと事後インタビューを実施した。調査実施内容の詳細は次の通りである (図表 2)。なお、調査対象の学生の平均的な英語力はクラス①が中級 (intermediate)、クラス②が中級下 (pre-intermediate) であった。

図表 2 調査実施方法の概要

実施日時	対象	方法 (使用言語)
2017 年 7 月 1 日～29 日	クラス①と②	授業観察
2017 年 8 月 3 日、4 日	クラス①と②の担当教師 4 名 (男性 2 名、女性 2 名)	個別インタビュー (英語)
2017 年 8 月 8 日	クラス①と②の所属学生 25 名 (男性 17 名、女性 8 名、年齢層 18～20 歳)	アンケート (日本語)
2017 年 8 月 9 日、11 日	クラス①と②の所属学生から代表者各 3 名 (男性 2 名、女性 4 名)	集団インタビュー (日本語)

教師の教育観 (teachers' beliefs) は、一般的に人の思考が言動を左右するのと同様に、各教師の教育活動において多大な影響力を持っている (Borg, 2001; Nishino, 2011)。そして、それは自身の学習経験や教師経験等の内的要因と、学生や学校の実態等の外的要因が影響し合う中で、心理的变化を遂げつつ構築されていく全容の捉えがたいものであると言われる (Pajares, 1992)。よって、本調査では、対象クラスの担当教師らとのインタビューにおいて、英語によるスピーキング・コミュニケーション能力を伸ばすこととは何を意味するのかという教育観に加え、学生の実態と学校の方針という外的要因の認識を踏まえた上で、どのような指導を心がけているのかという教育的実践に焦点を絞って質問をした。

その結果、4 名とも共通して、英語によるスピーキング・コミュニケーション能力とは、話す

相手と適切に意思疎通を図ることができるかどうかを意味し、話す力のみならず、聞いて理解する力やCCの要素にもあるような、複数の言語技能が関わり合っていると考えていることが分かった(図表3)。よって授業においては、それらの言語技能を総合的に伸ばすことができるような言語活動を取り入れるとともに、全員が日本人学習者であるクラスにおいて、それらをどのように導入し、いかに英語によるコミュニケーションを図りつつ総合的な言語運用能力を養う機会を増やすべきかということへの十分な配慮がなされていることが明らかになった。また、そのために各教師は、教師間における情報交換や生徒観察から、受け持つコースに何が求められているかについての分析や学生の現状把握に努めていることも分かった(図表3)。

図表3 教師インタビュー結果の概要

教師	コミュニケーション能力の理解	学生の実態理解	実践(活動・教材・配慮等)
教師1 (クラス①教師)	自分の意思伝達ができることを意味し、それは必ずしも文法やその他の点において正確であることにこだわらない	<ul style="list-style-type: none"> ・日本では母語話者と英語で話す機会が少なかった ・英語教師を目指す学生たちであり、多様な会話活動を授業に導入する方法を知っておくことが求められている 	<ul style="list-style-type: none"> ・英会話練習を最優先し、スピーキング以外の知識や技能を身につける学習であっても最終的に会話活動に繋げている ・指定教科書に拘らず必要に応じて教材を選んでいる ・学生がある程度話すことに慣れてきたら正確な文法や発音等を教えている ・英語を話すことへの抵抗を和らげるために話す準備時間を設けるなど、活動の難易度を調整している ・学生が躓いているところは少し多めに時間を割き習得を確認してから先に進む
教師2 (クラス②教師)	あらゆる要素が含まれるが、学生たちの年代ではとりわけ「聴く力」と「話す力」が求められ、文字によるやりとりは就職してから形式的な場面が必要となる	<ul style="list-style-type: none"> ・クラスの数名は特別学習支援を要し、その他の学生も英語学習の土台となる基礎知識が欠如している ・学生たちは授業で学んだ英語表現等を、ホームルームや放課後に設けられている英会話レッスンで使う機会がある 	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーション能力を伸ばす上で欠かせない語彙や文法、自然な発音を身につけるための活動を優先している ・言語活動は学生が飽きないように、さまざまなものを取り入れている ・基本的に指定教科書を使うが、説明が難しい、あるいは内容が複雑であると感じられたときは学生のレベルや興味・関心に合った補助教材を使う ・文法表現を教えた後に、それを用いて身近な共通トピックについて話す会話活動を行っている ・自分よりも話せる学生とペアになると話さなくなる学生が多いため、毎回異なるペアになるよう配慮している ・授業中に日本語を用いたとしても、学生が互いに教え合うきっかけとなるため注意しない ・復習週を設け、普段の机間巡視や小テストから発見した学生の未習得箇所を、クラス全体で復習している ・他コースを教えている教師らと情報交換をする中で、教材を共有したり、学生が興味を持っていることなど教えてもらう

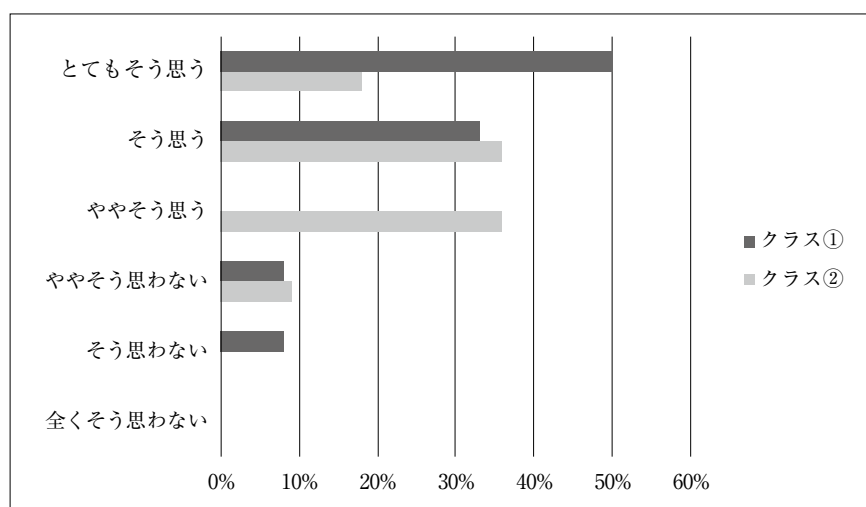
教師3 (クラス①主任)	<ul style="list-style-type: none"> ・言語についての知識も必要だが、それを使いこなす能力や世の中で起きていることについて話題が豊富であることも必要である 	<ul style="list-style-type: none"> ・イギリスの語学学校にいつも周りがほとんど日本人であるため、外出しない限り英語母語話者特有の発音や表現に触れる機会がほとんどない 	<ul style="list-style-type: none"> ・さまざまな場面や状況設定において4技能を使う機会を設けている
教師4 (クラス②主任)	<ul style="list-style-type: none"> ・あらゆる副次的能力が含まれるが、円滑にコミュニケーションを図るには間違いを恐れず伝える意思を持つことが最も重要である 	<ul style="list-style-type: none"> ・訳読や暗記中心の学習スタイルに慣れており、また英語のレベルが不十分なことも相まって自分の意見を述べることができない ・日本語話者が大多数を占める環境において、英語で話す機会を得ることは学生にとって難しい 	<ul style="list-style-type: none"> ・TOEICスコアを上げるという日本の大学側の要望はあるものの、比較的自由に学生の実態に合わせてシラバスやコース内容を決めている ・2ヶ月毎に到達度テストを実施し、各学生と一对一の面談においてこれまでの学習の振り返りと目標確認をしている ・毎週1回の教員ミーティングにおいて、学生の学習状況やクラス内外の問題等、あらゆることを情報共有し話し合っている

5. イギリス人教師らの指導に対する学生の実感

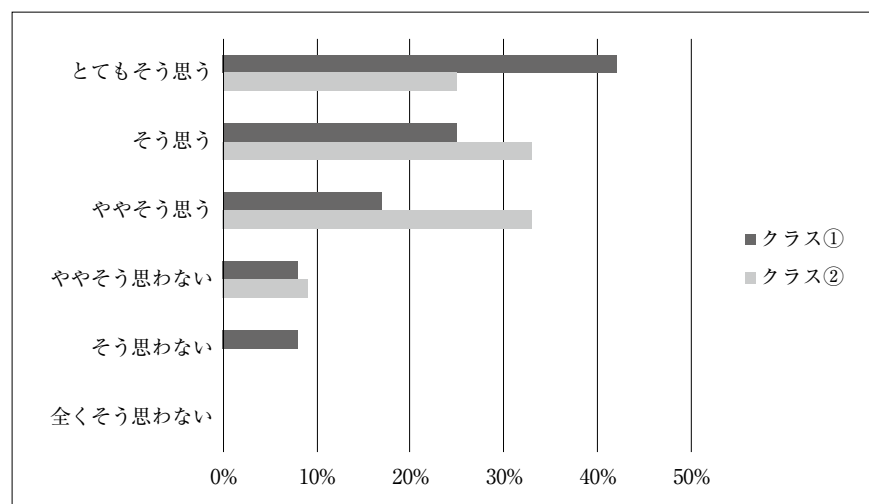
以上の教師の教育観と外的要因の認識に基づく実践が、学生の英語によるスピーキング・コミュニケーション能力を伸ばす上でどのように効果的であったのか、あるいはそうでなかったのかという点に注目し、本調査ではさらに学生の観点からその具体的な効果を探った。調査対象クラスに所属する学生らのアンケート回答から、80% 余りが授業を通して英語でコミュニケーションをとることに対して前向きになったこと、また 70% 余りが英語 4 技能だけでなく、談話能力や社会言語能力等、その他のコミュニケーション能力の向上を実感していることが分かった（図表 4）。

図表 4 学生アンケート結果の概要①

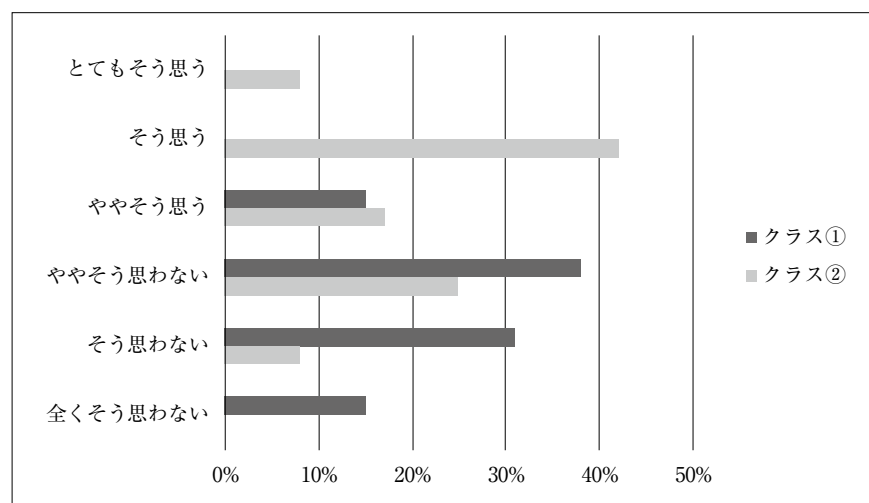
質問内容 1：授業を通して英語を話すことに對し積極的になることができたか。



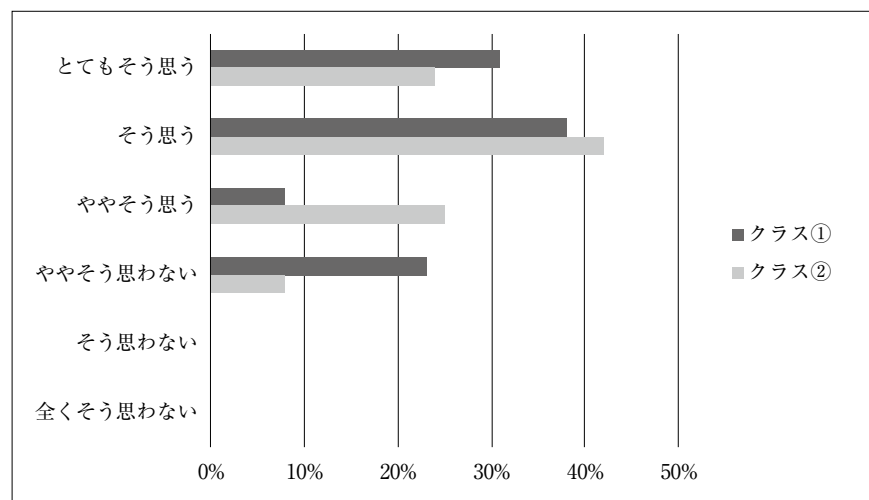
質問内容2：授業において新しい英語表現は、実際に使われている文脈で教えられるので、明確に理解できる。



質問内容3：授業時間の多くが文法解説に費やされている。



質問内容4：授業は実際の場面において英語をどのように使うかに重点が置かれている。



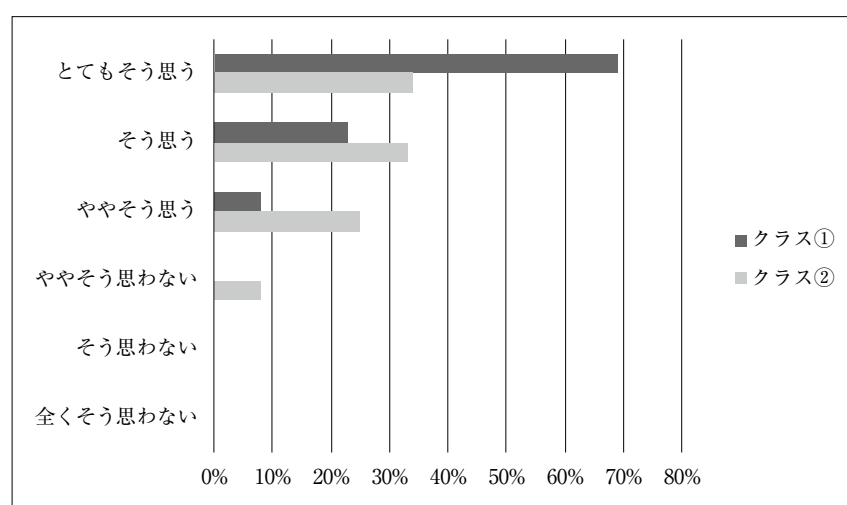
一方、教師2がインタビューで述べていた通り、クラス②の約80%の学生らが、授業時間の多くが文法解説に費やされていたと回答しているものの、それらの内容が実際の場面でどのよう

に使われるかに重点が置かれていると回答している（図表4）。インタビューにおいても、クラス②の学生は「日本ではただ黒板に書いて説明するだけだが、ここでは説明は少なく、自分たちに英語を話す機会を与えてくれる」と述べている。ペアやグループ活動等を通して、言語材料を実際に使われている文脈の中で導入する教授法は、前述の通り CLT の一つの大きな特徴であり、これにより言葉の意味だけでなく語感をも教授することが可能となる。授業で行われている具体的なコミュニケーション活動について、両クラスのほぼ全ての学生が、英語を用いたペア活動やゲーム、プレゼンテーションが自身の英語スピーキング・コミュニケーション能力向上に役立ったと感じている（図表5）。

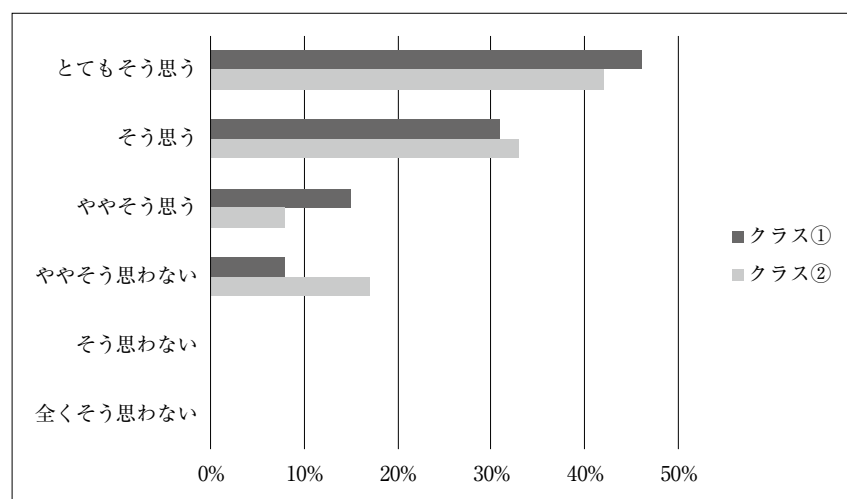
図表5 学生アンケート結果の概要②

質問内容：次の活動は英語コミュニケーション能力の向上に役立ったか。

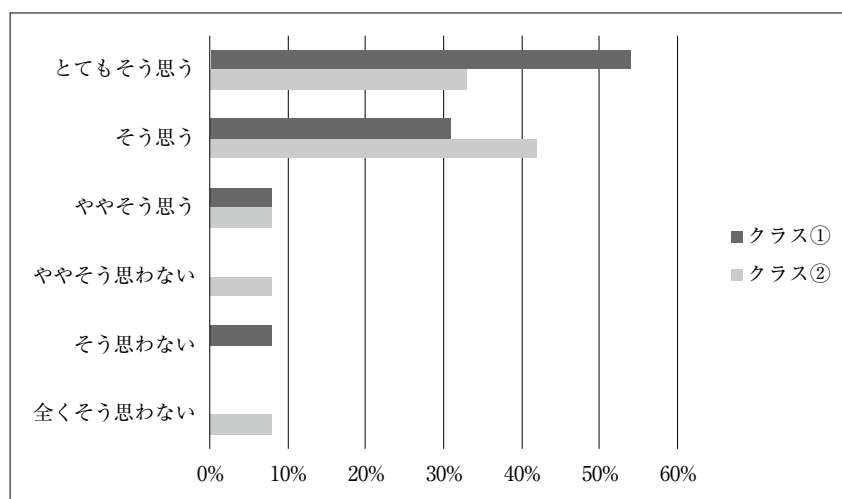
(a) ペアもしくはグループワーク



(b) ゲーム



(c) プレゼンテーション



図表5で言及されているようなコミュニケーション活動は、日本の中学校・高等学校においても導入されているものの、先の事例からも察するに、必ずしもこの研究対象となったクラスほどの効果が得られているわけではない。確かに英語を学んでいる環境がイギリスであることや、教師が英語母語話者であることは、状況が異なる点として指摘されるべきかもしれない。しかし、前述のとおり、この語学学校ではクラス全員が日本人学習者であり、外出は週末のみ許されているだけで、英語母語話者と日常的に話す機会とはごく稀である。それに加えて、学生の英語能力レベルも日本の平均的な学生のそれと差異はほとんどなく、むしろこのような日本の英語教育現場でよく見受けられる外的要因を、この語学学校のイギリス人教師らも共有していると考えられる。

このように、日本の英語教育現場と類似する外的要因を抱える中で、現地のイギリス人教師らは、どのようにして学生らにコミュニケーション活動に対する肯定的な認識を抱かせたのであろうか。筆者は、各クラスの代表者たちとの集団インタビューを実施し、具体的に教師のどのような指導が、英語によるスピーキング・コミュニケーション能力を伸ばすことに役立ったのかを中心にさらに詳しく話を聞いた。すると興味深いことに、活動の内容自体というよりは、活動の導入の仕方やクラスの雰囲気づくり等、つまり授業内外における教師の細やかな心遣いや声かけが、コミュニケーション活動に対する学生たちの肯定的な認識と関係していることがわかった(図表6)。さらには、授業外における自主学習においても良い変化が表れていることもうかがえ、英語によるスピーキング・コミュニケーション活動に対する肯定的な認識が、語学学習に必要な自立的学習意識をも高める相乗効果も垣間見られた(図表6)。

図表6 学生グループインタビュー結果の概要

質問1: 授業を通して英語コミュニケーション能力が向上したか。	
クラス①	クラス②
<ul style="list-style-type: none"> ・最初の頃は先生に質問されても考える時間が長かったが、今はとにかく頭に浮かんだことをすぐ英語で言うことができるようになった ・自分のプライドを捨てて間違っても良いから話そう、伝えようという気持ちが強くなった 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業で発音の練習をする機会が多かったので、スペルが分かっても発音できない単語が減り、新出単語を自力で読めるようになってきた ・最初の頃は自分の言いたいことを友人に説明してもらっていたが、最近は自力で伝えるようになった

質問2：教師のどのような指導が英語コミュニケーション能力の向上に役立ったか。

クラス①

- ・英語が誤っていても何か発言すると、必ず肯定的な反応を示してくれるので、気楽に先生に話しかけることができる
- ・英語の誤りは、少し間を置いてから学生と一緒に考えながら直してくれる
- ・学生たちの表情を見ながら言葉を選んで説明してくれる

クラス②

- ・先生がいつも明るくて元気で優しく、自分たちが言いたいことを察して必ず反応してくれるので、遠慮なく先生に話しかけられる
 - ・先生が学生に積極的に意見を求めてくれる
 - ・英語の誤りは理解するまでとても分かりやすく教えてくれる
-

質問3：授業外では自主学習をしているか。

クラス①

- ・2週間ごとに出される課題レポートを書くために多くの時間を費やした。500語から徐々に語数が増していった
- ・語彙を増やすために、単語の意味と派生語を書いた自作の単語帳や過去に使っていた市販の単語帳で勉強している
- ・地元のニュースを見て、最近はその内容についてメモがたくさん書けるようになった

クラス②

- ・日本から持参したリスニング教材を毎日聴いている
 - ・インターネットで外国映画を見ながらすでに習った文法や慣用表現などを復習している
 - ・授業で習った新出単語を単語帳にまとめて復習に使っており、他の授業で同じ単語に出会うと嬉しい
 - ・授業で使っているテキストを時々復習している
-

6. 考 察

以上のように、アンケートおよびインタビューによる調査結果から、日本人学生に英語を教えるにあたり、英語母語話者である現地のイギリス人教師らも非英語母語話者の日本人英語教師らが抱いているような問題意識を共有していることが分かった。しかし、それを理由に指導が制限されることはなく、それぞれの教員が、CCの要素をバランスよく伸ばすというCLTの基本方針に沿い、コース内容を熟慮しつつも、日常的に生徒観察をし、教師間で情報交換や学生との定期的な面談をする中でそれぞれの目標やニーズに合った授業づくりをしていることが明らかになった。とりわけ、学生の英語によるスピーキング・コミュニケーション活動に対する苦手意識を克服するために、典型的CLTの教授法に囚われない創造的で多様な活動を盛り込み、さらにそれらをどのように導入するかという点に留意し、学習者の目線で細かな配慮と工夫をしていることは特筆すべき点である。これらの実践の積み重ねが、学生たちの英語によるスピーキング・コミュニケーション能力向上のための指導につながっているだけではなく、自立的学習意識を高めていることも認められた（図表6）。

7. 今後の課題

学習者の目標やニーズを日々の授業づくりに反映させる方法として、ESP（English for specific purpose）のコース・デザインと教材開発が一つの参考として挙げられる。この研究はもともと理工系や医学系、法律系、商業系等、ある専門領域に特化した英語学習者を対象とするものであるが（深山，2000）、少なくとも学習者あるいは学校の目的や状況に応じてコースを展開させていくという点において、EGP（English for general purposes）、つまり一般教養英語を教えるための授業づくりにおいても応用が可能である（Hutchinson and Waters, 1987）。調査研究対象

となった語学学校のクラス①（英語教師養成コース）とクラス②（一般英語コース）どちらのコースにおいても担当教師らは、コース目標や扱う教材のみならず、学習者のニーズや教育現場の事情等あらゆる手段で情報収集・分析し、それを自身の教授スタイルに合わせて反映させていた。このように自身の教育観あるいは固定観念の枠外に視点を持つことで、本当の意味で学習者のニーズに合ったCLTを実践できるのではないかと考える。従って、ESPのニーズ分析がいかにEGPに応用可能であるのか、また、その分析をいかに教育実践に反映することができるのか、その可能性を探ることが今後の課題である。

参考文献 ※鉤括弧内の訳はすべて筆者による

和書

深山晶子編集（2000）『ESPの理論と実践——これで日本の英語教育が変わる』、三修社。

文部科学省（2018年a）『平成29年度英語力調査結果（中学3年生・高校3年生）の概要』。

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_01_1.pdf
（アクセス：2019年8月31日）

文部科学省（2018年b）『高等学校学習指導要領比較対照表【外国語】』。

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407085_12.pdf（アクセス：2019年8月23日）

文部科学省（2008年）『高等学校学習指導要領解説』。

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf（アクセス：2019年8月24日）

文部科学省（1998年）『高等学校学習指導要領』。

<https://www.nier.go.jp/guideline/h10h/chap2-8.htm>（アクセス：2019年8月24日）

洋書

Anderson, M. and Larsen-Freeman, D. (2011) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Borg, M. (2001) 'Teachers' beliefs'. *ELT Journal*, 55 (2), pp. 186-188.

Canale, M. and Swain, M. (1980) 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'. *Applied Linguistics*. Basingstoke: Palgrave, pp. 200-219.

Chomsky, N. (1945) *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: MIT Press

Hedge, T. (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Humphries, S. and Burns, A. (2015) "In reality it's almost impossible", CLT-oriented curriculum change'. *ELT Journal*, 69 (3), pp. 239-248.

Hutchinson, T. and Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, D. (1972) 'On communicative competence', in Pride, J. B. and Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.

Mitchell, R. (1994) 'The communicative approach to language teaching', in Swarbrick, A. (ed.) *Teaching Modern Languages*. New York: Routledge. pp. 33-42.

Nishino, T. (2011) 'Japanese high school teachers' beliefs and practices regarding communicative language teaching'. *JALT Journal*, 33 (2), pp. 131-155.

O'Donnell, K. (2008) 'Japanese secondary school English teachers: negotiation of educational roles in the face of curricular reform'. *Language, Culture and Curriculum*, 18 (3), pp. 300-315.

Parajes, M. F. (1992) 'Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct'. *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307-332.

Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2014) *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd edn. Cam-

bridge: Cambridge University Press.

Sakui, K. (2004) 'Wearing two pairs of shoes: language teaching in Japan'. *ELT Journal*, 58 (2), pp. 155-163.

Savignon, Sandra J. (2002) *Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice*.

<http://videa.ca/wp-content/uploads/2015/08/Communicative-language-teaching2.pdf>. (Accessed: 24 August 2019)