

即興的スピーキング力の土台となる ライティング活動

大場 貴志

1. はじめに

新学習指導要領では、話す領域に「発表」と「やり取り」を設定しており、特に「やり取り」においては、即興的な話す力が要求される。このような即興的な話す力を育成するには、チャットやディスカッションなどフリーに話す活動を繰り返すだけでは、発話の質(言語形式の正確性など)が担保できない。中学校3年生以降では、社会的・時事的テーマ(Sustainable Development Goals: SDGs)を扱い、国内や海外で起きている諸問題を把握し、それについて講じる手立てなど、自身の意見や考えを発信することも求められる。

このような高度なトピックで意見・考えを英語で表現するためには、言語スキルの発達がまだ十分でない中学校・高等学校の指導段階では、即興的スピーキング活動の練習にライティング活動を組み合わせると、産出する英文の質もより高まることが期待できる(新多, 2023)。ライティング活動では、スピーキングで要求される即興性がないため、学習者がアウトプットする内容をじっくり考えることができ、認知的負荷を低くできる効用がある。特に、習熟度が低い学習者にとって、準備なしに即興的に話す活動は、認知的な負荷が非常に高く、英語学習に対する意欲が下がってしまう可能性もある。このように、質の高い発話を引き出すための足場掛け(scaffolding)としてライティング活動を取り入れることで、非常に学習効果が高まることが期待できる。

本稿では、まず第二言語習得論(Second Language Acquisition: SLA)を基に、Swain (1995)のアウトプット仮説を用い、アウトプットすることがもたらす効果を概説し、特にスピーキングの認知メカニズムとして Levelt (1989)のスピーチプロダクション・モデルを説明する。さらに、ライティングのプロセスとその効果を Williams (2012)のモデルを基に説明する。次に、ライティング活動をスピーキン

グ活動に組み込む実践例を3つ紹介し、ライティングが効果的にスピーキング活動を補完する方法を検討する。さらに、ライティングを効果的に指導する手法にも言及する。

2. 即興的スピーキング活動に組み込むライティング活動の効果

Swain (1995)によれば、アウトプットをすることで、学習者は自身が伝えたいことと自身が言えることにギャップがあることに気づくことができる。また自身が伝えたいことを実際にアウトプットすることによって、フィードバックをもとに正しかったかどうかの検証(仮説検証)が可能となる。さらに、アウトプットは、学習者の文法的な言語処理(統語的処理)も促す。このような統語的な側面に意識が向くことは、意味処理が中心となるインプット理解のみでは難しい。さらに de Bot (1996)によればアウトプットを継続して行うことで言語知識に注意を払わず運用できる自動化(automatization)が促進される。即興的スピーキングを行うためには、この自動化されたレベルに言語運用力を高める必要がある。

アウトプットの言語処理をモデル化したものに Levelt (1989)のスピーチプロダクション・モデル(図1)がある。このモデルは言語を話すための認知的プロセスを説明している。まず、伝える内容(概念)を概念化装置(conceptualizer)で形成し、語彙や文法項目など(lexicon など)を用いて、形式化装置(formulator)で文を形づくる。その情報を実際音声として調音化装置(articulator)で発してメッセージを伝えるという流れである(村野井, 2011)。このモデルは第一言語のモデルであるため、Kormos (2006)は、第二言語話者は、母語話者に比べ、形式化装置が自動化(automatization)できておらず、文法的言語化(grammatical encoding)や音韻的言

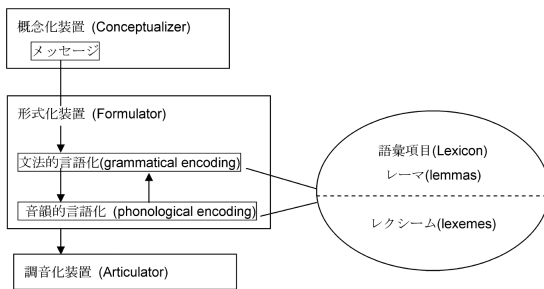


図1：Levelt (1989)のプロダクションモデル略図
(出典 村野井(2011) p.55)

語化(phonological encoding)を自動化させることがスムーズに言語を産出させるために必要であると指摘している。つまり、我々のような英語を母語にしない話者は、英語を母語(日本語)のように即興で話すことは容易ではなく、形式化装置の精度を高めるため、繰り返し言語形式(文法、語彙、音声)に注意を払った練習を行い、知識を自動化させることが必要である(de Bot, 1996)。

そこで形式化装置をより発達させ、言語形式の自動化を促進させるための指導手段の1つとして、新多(2023)はライティング力を先行して発達させる「ライティング駆動型」(p.43)教育の導入を提案している。図2のモデルにあるように、スピーキングが即興性を求められる技能であるのとは対照的に、ライティングでは時間の猶予が与えられ(+Time)、書いた情報は視覚的に認識可能な状態で保存される(+Permanence)。この2つの特徴は、学習者の認知的負荷を減らし、念入りに事前の計画を立て(Planning)、書いた後に自身の作品をフィードバックを元に見直す(モニタリング：Monitoring)ことを可能にする。結果として、ライティングを行いながら、言語形式に注意を払うことで気づきが生まれ(Focus on form)、明示的知識を意識的に運用する機会(Retrieval of explicit knowledge)が増えるため、思考力も深まり、精度の高いアウトプットにつながる事が期待される。したがって、ライティング活動の効果を最大限活かすには、学習者に書かせっぱなしではなく、フィードバックを行い、モニタリングをさせ、書き直しをさせるような機会を授業や課題として与える必要がある。また、既習表現を意図的に使わせるような指示をお題の中に条件として組み込むことも有効であろう。

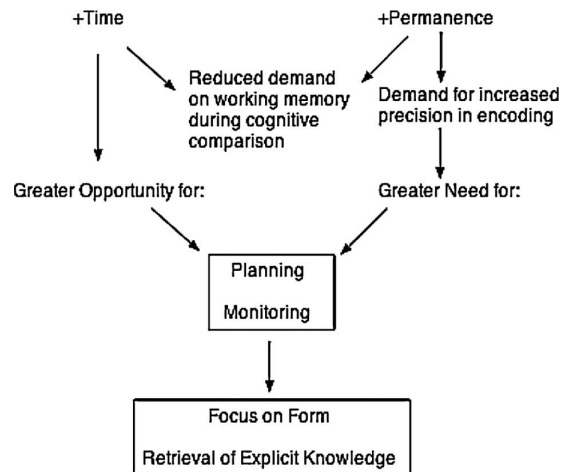


図2：ライティングのプロセスとその効果
(出典 Williams (2012) p.323)

3. 実践例

上記で説明したライティング駆動型の指導方法の実践例をいくつか紹介する。

新多(2023)は、大学1年生の英語の授業においてディベート活動を行う前に、自身の意見を賛成(agree)または反対(disagree)の立場で主張するargumentative writingを毎週実施した。学期の中間と期末に、グループによるディベートと個別のスピーチを実施した。予備的調査結果によれば、ライティングを繰り返すごとに論理的に議論を繰り返すことができた学生が増え、スピーチやディベートでのパフォーマンスの向上を確認できた。さらに新多(2023)は、「効果的にライティング活動を取り入れることで、議論の内容や言語表現について深く考え、自信を持って英語で話すことができるようになる」(p.43)とスピーキング力向上のためのライティング活動(“Writing-to-Speak”)の積極的導入を推奨している。

紺渡(2014)は、意見・考えを表出するための手立てとして、ある命題に対して賛成か反対かの立場を決めて自身の意見・考えを主張するAgree/Disagree Task (AD Task)を提唱し授業で実施した。手順は表1のようになる。

Step 1	Introductory talk (5 分間)
	教科書の題材をもとに賛否を問う命題を提示する
Step 2	Writing a speech memo (2 分間)
	命題に対する自身の立場 (agree / disagree) を決め、理由を 2 つメモさせる (箇条書き程度)
Step 3	Practice (1 分間)
	1 人でメモを元にスピーチ練習をする
Step 4	Speech in pairs 1 (1 分間 × 2)
	ペアで意見交換をする
Step 5	Reflection 1 (1 分間)
	つまづいた表現を辞書で確認させる
Step 6	Speech in pairs 2 (1 分間 × 2)
	ペアを変えて意見交換を行う
Step 7	Reflection 2 (1 分間)
	つまづいた表現を辞書で確認させる
Step 8	Speech in front of the class (5 分間)
	数名の生徒にクラスの前で発表させる
Step 9	Writing an opinion paragraph (10 分間)
	メモと意見交換を元に、意見と理由を 1 段落で書かせる。時間がなければ宿題にする。

表 1：紺渡(2014) pp.331-332 を元に筆者が要約

紺渡(2014)はこの AD Task の効果を測るため、大学生 19 名を対象に 7 週間に渡る調査を実施した。事前と事後にライティングのテストを実施し、流暢性を測定した語数の増加に統計的有意差を確認した。また、作文を holistic 評価(A：5 点, B+：4 点, B：3 点, B-：2 点, C：1 点)を行なったところ、得点が統計的に有意に伸びたことを確認した。さらに、事前と事後に実施したスピーチを分析したところ、流暢性の向上が見られ、主張の構成が論理的になっている生徒が増え、主張内容の成熟度が増したことも明らかになった。

次に著者が勤務校の教職大学院で担当した学生の修士論文の調査を紹介する。上野(2024)は、公立中学校の生徒 111 名(4 クラス)を対象に、「意見を書

く活動(the opinion writing activity)」と名付けた書く活動を各授業の冒頭で実施した。授業開始後、毎回異なる賛否が問われるトピック(例：Live in Japan or other countries)を提示し、10 分間書く時間を与えられた。その後、ペアで意見交換を行い、さらにペアを変えて意見交換を行った。ライティングした作品は回収し添削した後、次の時間に返却された。事前と事後に行った類似の形式のライティングテストをループリックに基づき評価した。分析項目は、①知識・技能 [既習表現の正確さ] (10 点満点)②思考力・判断力・表現力 [文章の整合性、表現の適切さ、論理的・創造的思考力] (10 点満点)③態度 [書くことの流暢性] (5 点満点)の 3 つである。また、ライティングで使用されている表現の質的分析も行った。分析の結果、4 クラスすべてのクラスが、実験後にすべての項目において統計的に有意な伸びを示した。クラス間の差はなかった。質的分析の結果、多くの生徒が、教科書で習った既習表現を活用し、多様な表現で、論理的に意見を表現できる生徒が増加したことが分かった。

最後に福井県立藤島高等学校の三仙真也教諭の論理・表現Ⅱの授業を紹介する。筆者が参観した授業では、“Gentrification has done more harm than good.” という賛否両論あるトピックを扱い、それぞれの立場で理由を論理的に主張し、反対の立場の意見に対して反論を行うという練習を、ペアを中心に繰り返し行われていた。この授業では、三仙教諭と Assistant Language Teacher (ALT)が Team Teaching (TT)でトピックを導入し意見文を作成したのち、追加的なインプットとしてこのトピックに関して専門的な知識を持つ大学教授のレクチャーを聴かせた。それを踏まえて生徒は自身の立場を選択しパラグラフライティングの課題を行なっている。Google Classroom を通じて ALT が添削したものを返却、本授業ではその内容を見ながらリライト(書き直し)に繋げていた。ALT は生徒が書いた良いライティングモデルを提示し、反対の立場に言及しながら自身の立場を支持する理由を述べると説得力が増すことを指摘した。さらに、書き直したものをペアで伝え合いながら反論を行う練習を、ペアを変えて行っていた。最後に、複数の生徒が自身の立場をクラス全員の前で発表する機会を与えられた。生徒の発話にエラーがある場合は、教員が口頭訂正

を行っていた。三仙教論の授業では、検定教科書を用いた通常の授業で、賛否両論のあるテーマについてライティングも併用しながら両面から意見を考え、相手の意見に反論するトレーニングを行っている。話す前だけでなく、話し終わってから自身書いたものを推敲して書き直させるなど、アウトプットの質を高める工夫が随所に見られた授業であった。

これら4つの実践例では、ライティング活動がスピーキング活動の前後に効果的に組み込まれ、スピーキングで産出される英語の質を担保する役割を担っている。新多(2023)や三仙教論の授業では、ディベートやスピーチなどの活動をゴールとし、*argumentative writing* を課し、意見を産出する練習に活用している。また、紺渡(2014)、三仙教論の授業、上野(2024)では教科書の題材を元に賛否を問われるトピックを提示し、自分の立場を決定し議論するスタイルを採用している。こうすることで、教科書の本文で使用されている既出表現の活用に繋がり、言語形式をライティングで意識的に使わせることができています。また、三仙教論の授業や上野(2024)ではライティングした英文へのフィードバックを与え、言語形式に注意を払う機会を増やし、定着を促している。このように、ライティング活動は、深く思考させ、言語形式にも注意を払う機会を与えることができるため、即興的スピーキングで表出される英語の量を増加させ、質を高めることに効果的であると言える。

4. 最後に

本稿ではライティング活動を即興的スピーキング活動に組み込むことで、学習者の認知的負荷を軽減し、アウトプットの量や質を高める効果が期待されることを論じた。スピーキング活動は第二言語話者には負荷が高く、Levelt (1989)のモデルにあった形式化装置を自動化させ発達させていく必要がある。ライティング活動はWilliams (2012)のモデルにあったように、即興的な産出のプレッシャーがないため、事前計画を立て、深く思考することができる。また、文字として残るため、書いたものを見直して再検討したり、フィードバックを得てから修正を施し、書き直したりする機会もある。さらに、既習表現を意識的に使用する機会が増えるため、言語形式への

注意が向きやすく、文法・語彙の正確性も担保しやすくなる。ライティングの指導は、教室での指導では、スピーキング活動の後のまとめや、発展的活動として後回しにされがちである。もしくはライティングまで辿りつかないケースもある。しかし、スピーキング活動と効果的に組み合わせることで、アウトプットの精度を高められるだけでなく、学習者のコミュニケーションへの意欲も高めることが可能となるであろう。日々の授業に、積極的にライティング活動を組み込んでみてはどうだろうか。

参考文献

- de Bot, K. (1996). The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning*, 46(3), 529-555.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. London: Routledge.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to acquisition*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21, 321-331.
- 上野日菜子(2024). *The effects of the opinion writing activity on Japanese EFL learners' writing development*. Unpublished Master Dissertation: Yokohama National University.
- 紺渡弘幸(2014)「意見・考えの表出を促す指導の工夫とその効果」大下監修『意見・考え重視の視点からの英語授業改革』(pp.330-341). 東京：東京書籍
- 新多了(2023)「スピーキング力を伸ばすライティング活動」『英語教育』8月号 p.43, 東京：大修館
- 村野井仁(2011)「アウトプットと第二言語習得」『東北学院大学論集-英語英文学-』第95号, pp.51-64

(横浜国立大学教育学部英語教育講座 専任講師)