

【論題】

English as a Foreign Language (EFL) 環境下における英語コミュニケーションの基盤を養成するための一方略 ～逐次通訳アプローチの実践とその考察から～

【要旨】

第1章 学習指導要領とその実践コンテキスト

本章では、2017年3月に告示された小・中学校、及び2018年7月告示の高等学校新学習指導要領（文部科学省, 2017a, 2017d, 2018e）を読み解き、英語教育の目的を捉えると同時に、それらを実践する際の問題点を我が国の外国語教育コンテキストとして明らかにした。

小学校新学習指導要領を見ると、2019年度現在、5・6年生で必修となっている「外国語活動」が2020年度から3・4年生に前倒しされ、引き続き必修として年35時間実施される。また、5・6年生では新たに「外国語」（英語）が正式な教科として年70時間行われることとなった。これらの「外国語活動」・「外国語」はそれぞれ、「コミュニケーションを図る素地（外国語活動）・基礎（外国語）となる資質・能力の育成」という目標のもとに展開される。今回の改定により5・6年生の「外国語」では文字指導も導入され、技能統合型の指導が行われることになったが、その主軸はコミュニケーション力の養成に置かれている。実質的な指導責任者となる小学校教員に目を向けると、2018年の現段階で中学校・高等学校教諭一種免許状（外国語）を有する小学校教員は5.9%に過ぎず（文部科学省, 2018a）、英語教育に関与する教務主任及び学級担任4,709名を対象とした調査（Benesse, 2010）でも、その約7割が外国語活動の指導に自信がないと回答している。それ故、ALTを活用する時数の割合も71.4%に達するが（文部科学省, 2018a）、ALTを外委託した場合、ALTに対し「打ち合わせも指示もできない」等、雇用形態から派生する問題点も指摘される（文部科学省, 2005）。

中学校新学習指導要領では、これまで文法・語彙等の知識獲得が偏重されてきた点や、productive skills に関する言語活動が適切に行われていない等の指摘（文部科学省中央教育審議会, 2016）を受け、コミュニケーション力の強化がより一層求められる形となった。その対策として「授業は英語で行うことを基本とする」という文言が新たに盛り込まれた。このようなコミュニケーション力強化の流れの中で、第2期教育振興基本計画（文部科学省, 2013a）では、英検準1級以上（CEFR B2 レベル以上）の英語力を持つ中学校英語教員の割合を50%以上に引き上げることを目標として掲げていたが、2018年現在、その割合は36.2%に留まり、目標値には達していない（文部科学省, 2018b）。

また、Benesse（2016）の「中高の英語指導に関する実態調査」からは、「生徒間の学力差が大きくて授業がしにくい」、「コミュニケーション力の育成と、（従来型）入試のための指導

を両立することが難しい」、「自身の英語力が足りない」等、コミュニケーション中心の英語教育の中で中学校教員が抱える様々な問題も露呈された。

高等学校新学習指導要領では、「論理・表現Ⅰ～Ⅲ」等の科目も新たに設置され、物事を俯瞰的に捉え思考する視座を介し、「スピーチ」、「プレゼンテーション」、「ディベート」、「ディスカッション」など、より高度なコミュニケーション活動が求められることとなった。前回の指導要領から「授業は英語で行うことを基本とする」と謳われているが、「授業における英語担当教師の英語使用状況」（文部科学省，2018e）によれば、教室内での英語使用割合は50.5%に過ぎない。その理由として Benesse（2016）は、「日本語で行った方が効果的な場合がある」、「生徒の学力によって難しい場合がある」、「（従来型）入試に対応できる学力を育成できるか不安である」、「基礎・基本が身につかない気がする」等、EFL（English as a Foreign Language）環境に固有の問題点を指摘する。また、大学などの高等教育機関への進学率が男子52.1%、女子57.3%に達する現在（総務省統計局，2019）、CEFR A2 レベル（英検準2級）相当以上を取得している高校3年生の割合は40.2%に過ぎず（文部科学省，2018e）、「第2期教育振興基本計画」（文部科学省，2013a）が目標とする50%以上には未だ到達していない。

第2章 先行研究

前章で触れたように、日本はEFL環境下にあり、そこには外国語習得を困難にさせる様々な要因が存在する。このような我が国の外国語学習コンテキストの中で、どのような方略を用いれば従来型の入試に対応できる力を養いつつ、指導要領で求められる英語コミュニケーション力を高めることができるのか。その答えを探るために、本章では1) Levelt's Speech Production Model、2) Kadota's Sound Comprehension Model、3) Prosody、4) Formulaic Language、5) Reproduction、6) Shadowing の6項目に関する文献を調査し、それらの研究から明らかにされたことを考察した。その結果、シャドーイングとリプロダクション活動とを組み合わせることで、上記Speech Production Model内のgrammatical encodingやphonological encodingを中心にアウトプットに必要な全体的な処理が担保されることが示された。また、リスニングの効果的指導法は未だ存在しないとする指摘（Field, 2002）がある中で、ディクトグロスに基づく再生活動や、未知テキストのシャドーイングにはリスニング力を高める効果があることも明らかとなった。Formulaic Languageについての研究からは、私たちが言葉を発する際、統語知識に基づきその場で文を創作するだけでなく、定型化された語やフレーズの連なりを単に記憶から取り出す側面があることも示された。このような定型表現の蓄積はEFL環境における外国語学習の効率化を高める上で必須と言えるであろう。さらにプロソディーに関する研究からは、英語母語話者が英語音声を理解する上でプロソディーに依存する割合が極めて高い点、英語習熟度の低い学生ほどプロソディーへの依存度も低下する点、そして自然なコミュニケーションにおける意味伝達の少なくない部分をプロソディーが担っている点なども示され、日本語母語話者が英語など音声体系の異なる言語を学ぶ場合、プロソディーの獲得も必須となることが明らかにされた。

第3章 英語コミュニケーション基盤養成のための指導モデル構築

本章では、第2章の理論背景から **The Consecutive Interpreting Approach** (逐次通訳アプローチ) を構築し、その各ステップの詳細について述べた。本アプローチは既存の教室環境を大きく変えることなくコミュニケーションの基盤養成を無理なく遂行できる指導モデルであり、主にプロソディー獲得のためのシャドーイングと、シャドーイングに欠落するアウトプットの意識を補うリプロダクションから構成される。さらに、**Written Reproduction** や **Target Language** との比較活動を取り入れることで、**Oral Reproduction** のみでは気付き難い中間言語上の問題も可視化され、学生たちの英語が **classroom dialect** に陥ることのないよう本アプローチを機能させた。また、本章では、リーディング力が精読と多読という2つの認知活動から構成されることを鑑み、スピーキング力についても「精話」・「多話」という概念化を行った。プロソディーや統語形態を正確に処理し再生活動を行う本アプローチは、それ故「精話」に該当するものと言える。昨今におけるコミュニケーション重視の英語教育を振り返ると、この「精話」活動による音声言語の基盤蓄積が十分でない状態で、インタラクションやディベートなどの「多話」を実践する傾向が見られる。しかし、MacKay (1982) が指摘するように、**higher level automatic skill** がもたらされるためには **lower level example** の練習が欠かせない。本アプローチに基づく「精話」活動を確実にこなすことで、コミュニケーションの基盤が養成され、「多話」への橋渡しが可能になると考えられる。本章ではさらに、リスニングやライティングについても、それぞれ「精聴」・「多聴」及び「精書」・「多書」の概念化を試みた。リスニングとリーディング、及びスピーキングとライティングは **receptive・productive skills** の観点から捉えるとそれぞれ類似性が見られ、違いは音声か文字かという情報の入口及び出口部分の形態に過ぎず、インプット及びアウトプットに係る認知処理は同じ経路をたどる。本アプローチのリスニングは再生を前提としていることから、話の内容理解だけでなく、音声・統語形態をも正確に捉えることが要求され、それ故「精聴」と言える。つまり、「精話」・「精聴」を担保する本アプローチは、先の類似性の観点から「精書」・「精読」にも繋がり、従って4技能を統合させたアプローチと言えるであろう。

第4章 高等学校における逐次通訳アプローチの実践

本章では2つの高等学校(定時制・商業科)において本アプローチに基づく授業を展開し、その結果について考察した。

定時制高校では英語習熟度の異なる生徒が多くいたため、当初実践研究は困難と思われたが、CALL教室での新しい試みということで生徒達は熱心に本アプローチに基づく授業に取り組んでくれた。約5ヶ月間に及ぶ実践研究の結果、以下のa～cが示された。

- a. 語彙・文法に関する事前・事後テスト間には、学年を問わず有意な点数の上昇が見られた。
- b. 3回のリスニングテストにおいて、1学年では指導の効果が見られなかったものの、2・

3 学年には有意な聴解力の向上が観察された。

- c. **Written Reproduction** 活動から、中間言語上の誤り傾向が抽出され、指導の精度を高めるためのデータが得られた。

さらに、商業高校においては、L.L.教室における 4 ヶ月間の実践研究から以下の a～e が明らかにされた。

- a. リスニングに関する事前・事後テスト間で有意な得点の伸長が見られ、習熟度別に結果を分析すると、下位群の伸び幅が大きかった。
- b. 定期試験（中間・期末テスト）でクラス間の比較を行ったところ、中間テストでは実験群と統制群の間に有意差は見られなかったが、期末テストでは統制群が有意に点数を下げる中、実験群のみが点数を維持した。この期末テスト問題を分析すると、教科書本文からの出題は全体の 47%に過ぎず、残りは文法を扱う補助教材からの出題であった。従って、定時制高校の結果 a と同様に、本アプローチは文法力を定着させる効果があることが示された。
- c. 寛容採点を用いて **Written Reproduction** の再生状況を計測したところ、実験群である 1 学年 39 名は、93 語から成る **Target Language** の約 8 割を平均的に書き出していた。また、3 学年 36 名においても 204 語の平均再生率は約 6 割に達した。寛容採点とは綴り誤り等を考慮しない採点方法であり、その値は **Oral Reproduction** の再生率に極めて近い。従って、1 学年は教科書本文の約 8 割の口頭再生に成功したことが示唆される。同様に、3 学年も 204 語から成る教科書本文の約 6 割を口頭再生したことが窺え、このような再生活動による言語項目の蓄積が、b の定期試験での結果を導き出したと言える。
- d. 中間言語分析から、ローマ字規則を転用して単語を綴り出す例が散見されたが、口頭再生を中心に捉えた場合、これらは軽微な誤りと言える。本アプローチでは言い換え等の現象も見られ、コミュニケーションを継続しようとする努力の兆しも見られた。
- e. 本実践終了後のアンケート調査から、協力者は概ね本アプローチを肯定的に捉えていることが示された。

第 5 章 大学における逐次通訳アプローチの実践

本章では医学部・看護学部 に在籍する学生を対象に、逐次通訳アプローチの改編版に基づく活動を展開した。改編版では **Target Language** の文字情報は最終段階まで開示されず、学生たちは音声情報のみで **Sound Comprehension** や **Speech Production** に係る各処理を行い、再生活動を実践しなければならない。このような負荷の高い再生活動の中、**accuracy** と **complexity** に着目しつつ再生率の変化を追った。また、前章では CALL や L.L.教室における実践であったのに対し、本章では普通教室での活動となった。そのため、本アプローチの汎用性についても検証することとした。その結果、以下の a～c が示された。

- a. 本アプローチにより、普通教室においてもリスニング力の向上が図られた。

- b. 学生による授業評価から、シャドーイングとリプロダクションを中心に授業を展開することで、学生達のやる気を喚起させた状態で本アプローチが運用できる点が示された。
- c. 本アプローチの改編版による活動から、語数や複雑さが徐々に増加するパッセージにおいてもその完全一致再生率に向上が見られ、本アプローチによる「精話」活動が **fluency** の基盤となる **accuracy** や **complexity** の養成を担保することも示された。

上記 a 及び b の結果から、本アプローチの汎用性を高めるための視点が得られ、今後多様な教育現場においても本アプローチを効果的に機能させる方略が示唆された。

また、本研究からは「多話」活動を継続しても、その過程で文法力と語彙力の蓄積が図られなければスピーキング力が伸張しない例があることも明らかにされた（根岸・加藤・森下・鹿島田, 2017）。しかし上記 c の結果により、本アプローチによる「精話」活動を指導要領で謳われる「多話」活動に組み入れることで、このような問題も回避されることが示唆された。

第 6 章 逐次通訳アプローチに基づく授業が外部英語検定試験に与える影響

前章までの研究では、その効果測定範囲を、事前・事後テストや再生率の変化など、教室での活動に留めていた。しかし第 1 章の我が国の英語教育コンテキストで指摘したように、英語運用力を重視した授業が入学試験問題など、外部の試験にどのような影響をもたらすのかについて懸念する教員も多い。そこで本章では、「全商英検 1 級合格者を増やすための技能統合指導の実践」という目的のもと、本アプローチに基づく研究活動に着手し、それが外部試験となる全商英検 1 級に与える影響について検証した。全商英検とは（公益財団法人）全国商業高等学校協会主催による商業高校生用の英語検定試験であり、1 級から 4 級までの 4 段階に区分され、9 月と 12 月期に年 2 回実施される。全商英検 1 級は大学への推薦要件の 1 つに設定され、多くの商業高校生がその合格を目指しているが、当該研究年度から 5 年を遡る全 10 回分の平均合格率は 9.7% となり、難易度の高い試験と言える。今回の研究では、G 県南西部にある商業高校で全商英検 1 級の受験を希望する 2 学年 30 名の生徒を対象に、本アプローチに基づく授業を約 5 ヶ月間展開した。その結果、協力者 30 名のうち 20 名が 2 年次に全商英検 1 級の合格を果たし、協力者の平均合格率は約 66.7% に至った。また、その後の追調査により、翌年度の 3 年次には新たな 1 級受験者も加わり、さらに 13 名の合格者を当該学年から輩出したことが報告された。よって研究介入時から卒業までの間に、当該学年からは合計 33 名もの生徒が全商英検 1 級に合格したことになり、当該校における過去の合格状況から鑑みても特筆すべき結果となった。今回の研究結果により、先に述べた教員側の懸念も本アプローチによりある程度払拭されたと言えるであろう。

第 7 章 教員研修会参加教員からのフィードバックとその考察

本章では、筆者がこれまでに全 9 回担当した ELEC 英語教育研修会からのフィードバックを振り返り、本アプローチを教員側の視点から考察した。筆者による本研修会の累計受講者数は 181 人に及び、受講者出身県も全国 28 都道府県にわたる。従って、自由記載の全 112

のフィードバックを分析することで、全国的な指導現場における課題等も抽出されることが見込まれた。そこで AI テキストマイニングで全体の傾向を捉えたところ、本アプローチを受講者所属校で取り入れたいとする傾向が見られ、その割合は 6 つのフィードバック分類項目中、一番高い値を示した。本来、指導要領で謳われるコミュニケーション重視の英語教育が主流であるとするならば、本アプローチに基づく「精話」活動よりも「多話」活動に関する指導法のほうが需要は高いことが見込まれた。しかし、フィードバックを見る限り「多話」活動を示唆するコメントは全体の 6%程度に過ぎず、このことから、受講者の抱える生徒たちの多くが今でも「多話」に至るまでの基礎的な部分で苦戦している様子が示された。また受講者の約 9 割が本アプローチに基づく研修会に満足できたと回答していることから、生徒たちの実像が改めて浮き彫りにされ、同時に本アプローチの汎用性についても支持されたことが窺える。

第 8 章 本研究のまとめと今後の展望

当該章では本研究の各章を振り返るとともに、今後の展望として、「精話」・「多話」間の接続を円滑にするための paraphrasing 活動や縦断的研究の可能性についても言及した。

【参考文献一覧（要旨用）】

- Benesse. (2010). 『第 2 回 小学校英語に関する基本調査（教員調査）』 . Retrieved from https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/syo_eigo/2010_dai/dai_11.html
- Benesse. (2016). 『中高の英語指導に関する実態調査 2015』 . Retrieved from https://berd.benesse.jp/up_images/research/04_Eigo_Shido.pdf
- Field, J. (2002). The changing face of listening. In J. Richards & W. Renandya (eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 242-247). Cambridge: Cambridge University Press.
- MacKay, D. G. (1982). The problems of flexibility, fluency and speed-accuracy trade-off in skilled behaviour. *Psychological Review*, 89, 483-506.
- 総務省統計局 (2019). 『第 25 章 教育 進学率と就職率』 . Retrieved from <https://www.stat.go.jp/data/nihon/25.html>
- 根岸雅史, 加藤由美子, 森下みゆき, 鹿島田優子 (2017). 『スピーキング力を伸ばしている学校はどんな学校か？-GTEC 4 技能のスコア分析から-』 . Retrieved from http://www.arcle.jp/research/edu_english/data/pdf/pdf1_201708.pdf#search=%27GTEC+speaking+data%27
- 文部科学省 (2005). 『外国語指導助手の契約形態について（別紙）』 . Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1304118.htm
- 文部科学省 (2013a). 『教育振興基本計画』 . Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/06/14/

1336379_02_1.pdf

文部科学省中央教育審議会 (2016). 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)』 . Retrieved from

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf#search=%27平成28+中央教育審議会答申+中学校外国語%27

文部科学省 (2017a). 『小学校学習指導要領 (平成29年告示)』 . Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/09/05/1384661_4_3_2.pdf#search=%272017小学校学習指導要領%27

文部科学省 (2017d). 『中学校学習指導要領 (平成29年告示)』 . Retrieved from

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1384661_5_4.pdf#search=%27平成29年中学校学習指導要領%27

文部科学省 (2018a). 『平成30年度英語教育実施状況調査 (小学校) の結果』 . Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415043_02_1.pdf

文部科学省 (2018b). 『平成30年度英語教育実施状況調査 (中学校) の結果』 . Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415043_03_1.pdf

文部科学省 (2018e). 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示)』 . Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661_6_1_2.pdf#search=%272018+高等学校学習指導要領%27

(西暦以降の a～e の文字は、学位論文中使用された文献に準ずる。)