

「話し手」の英語スピーキング力を促す 「聞き手」の育成

—カウンセリング技法, スピーキングテスト技法教授の効果—

東京都／東京大学大学院教育学研究科在籍 関谷 弘毅

概要

本研究は、ペアワークによるスピーキングの学習場面において、聞き手に質問スキルを教授することの話し手のスピーキング力向上への効果とその個人差について、中学生を対象に検討した。質問スキル教授群、事前準備を加えた質問スキル教授群、統制群を設定し実験授業を行った。質問スキル教授の有無、事前準備の有無の対比を用いて検定を行った結果、質問スキルの教授は話し手の発話の複雑さに、事前準備を加えた指導は発話の複雑さ、正確さに効果を持つことが示された。また、学習観を個人差変数とした適正処遇交互作用（ATI）の検討の結果、文法規則を重視する学習者には、事前準備を行った聞き手を相手にした方が発話の流暢さ、正確さ、および知識レベルの文法規則の習得に高い効果が得られた。情緒性格要因に関しては、衝動性が高い学習者にとっては事前準備を行っていない聞き手を相手にした方が、発話の流暢さを高めることが示された。

1 問題と目的

昨今の国際化に伴い、英語教育において実践的コミュニケーション能力の育成が強調されている。しかし、日本人のスピーキング力の低さがしばしば指摘され（坂田, 2006）、スピーキング指導がうまく機能しているとは言い難い。原因の1つとして、学習者一人一人に十分な発話機会が確保できないことが考えられる。英語教育実態調査研究会（1993）によると、中学、高校の英語教師は、授業において効果的な英語の指導を行う上で最も困ることとしてクラ

スサイズを第1に挙げている。このような環境の中、学習者の発話機会の絶対量を増やす方法として、学習者同士のペアワーク活動が考えられる。ペアワークは学習者に多くのコミュニケーションの機会を提供でき（大下, 1996）、クラスサイズに影響されにくいいため、学習・指導を改善していく方向性として有望であると言える。

しかし、ペアワークは実際にはなかなか実行されておらず、その理由の1つとして、生徒のコントロールが難しくなり、活動にまじめに取り組まなくなることが考えられる（静, 1994）。その原因を考えると、1つ目は教材や活動内容に興味を持てない、2つ目は自発的な発話を行うだけの準備が十分ではないという点がまず思い浮かぶ。しかし、その他にも「聞き手」の聞くスキルが十分ではないという原因が3つ目として考えられないだろうか。1つ目、2つ目の原因は、指導者側も十分自覚し日々その改善に努めているものと思われるが、3つ目の原因はあまり着目されてこなかったと考えられる。本研究は、ペアワークによるスピーキングの学習効果を上げるためには、聞き手の聞くスキルの習得・向上が肝要であるとの仮説のもと、具体的な指導法を考案しその効果を検証することを目的とする。

1.1 聞き手への着目の必要性

これまで外国語学習の文脈で聞き手の聞くスキルの重要性を指摘したもの（坂田, 2006）や、聞くスキルを向上させる方法を開発・検証した研究（歌代・吉田・河合, 2008）は見られるが、話し手の外国語スピーキング力向上に与える効果まで検討した研究はほとんど見当たらない。しかし、共同学習研

究や自己説明研究の領域において、聞き手が存在することによって何らかの学習効果が促進されることが数多く報告されている (Loewenthal, 1967; Krauss, 1987; Teasley, 1995; Shirouzu, Miyake, & Masukawa, 2002; Rittle-Johnson, Saylor, & Swygert, 2008など)。このことから、聞き手のどのような具体的行動が相手に影響を与えるかを見ることによって、「話し手のスピーキング力の向上を促すにはどのような聞き手のスキルが必要か」という問題に示唆を得ることができるだろう。以下では、聞き手の行動の影響を検討した研究を非言語的行動と言語的行動に分け概観する。

1.2 非言語的行動の影響に関する研究

大森 (2007) は、面接場面において面接者が被験者の方を見て相づちを打ったりうなずいたりした方が、そうしないよりも被験者の感情状態がよく、瞬目や心拍数が少ないことを実験的に示した。うなずきは話し手に対する傾聴のサインとして働き、話し手の発話量を増大させ (Matarazzo, Saslow, Wiens, Weitman, & Allen, 1964)、聞き手への好意的評価につながると指摘されている (磯・木村・桜木・大坊, 2003)。また、磯他 (2003)、磯・木村・桜木・大坊 (2004) は、視線量や笑顔が相手にとっての感じの良さ、話しやすさなどの快印象と関連があることを示した。

一方、伊藤・垣花 (2009) は、対面で説明する群において聞き手の「はい」、「いいえ」以外の返事を一切制限しても、ビデオを通して説明する群よりも学習成果がよかったことを示した。発話プロトコルを詳細に分析した結果、話し手の「わかった？」などの確認発話後の「いいえ」に加え、返事の1テンポ遅れ、うなずきがないなどの、非言語行動を含む不理解を示す否定的フィードバックが話し手の意味を付与する説明の生成を促したという。

このプロセスは、うなずきや、視線、笑顔などの非言語行動が話し手にとって話しやすい雰囲気を作り、発話量増大に結びつくと思定されるプロセスと一線を画すものであり注目に値する。

1.3 言語的行動の影響に関する研究

聞き手の言語的行動の影響を検討した研究分野の1つとして、質問に関する研究がある。カウンセリングの分野でよく取り上げられ、指導応用性の高い

分類 (Tamase & Tanaka, 1988) として、「開かれた質問」と「閉ざされた質問」の2つがある。「開かれた質問 (Open question)」は、比較的長い返答が期待されるような質問であり、「何?」、「どのように?」、「なぜ?」および「～していただけますか」という尋ね方が典型的である (Ivey, 1983)。他方、「閉ざされた質問 (Closed question)」は、「はい」または「いいえ」あるいは一言・二言で返答できるような質問であり、「～ですか」あるいは「～しますか」のような尋ね方が典型的である (Ivey, 1983)。これらの質問は、英語インタビューテストの1つである、SST (Standard Speaking Test) において、目的に応じて被験者の発話を引き出すための試験官のテストング技法として実際に用いられている (ACTFL-ALC Press, 2000)。

Tamase and Tanaka (1988) は開かれた質問が確かに長い返答を引き出すことを実証したが、同時に開かれた質問には答えにくいという反応が多いことを報告している。特に玉瀬 (1995) は、「あなたの思うままに話していただけますか」のように質問が開かれすぎているとかえって発話量が減ってしまうことを指摘している。また、田中 (1994) によると、調査による2つの質問に関する印象評定の結果、開かれた質問はよりの確、技巧的で、閉ざされた質問はよりリラックスした質問であったという。一方、鹿村・田村・金古・関・福田 (2002) は、看護学生の臨地実習における使用コミュニケーションスキルを分析し、経験の少ない学生は閉ざされた質問を多用し、開かれた質問を的確に使用できるようになるためには、指導が必要なことを示した。

以上、開かれた質問は相手の発話を促すにもかかわらず、あまり自発的に用いられていないことから判断すると、外国語教育の見地から考えてその使用を促すための明示的な指導が必要であると言える。

質問の他に聞き手の言語的行動の影響を扱ったものとして、繰り返しが挙げられる。黒川 (2006) によると、繰り返しは強調や言い換えのストラテジーとして用いられる他、相づちや肯定、同意を表現する機能を持つことを示した。

1.4 本研究の目的

以上の知見から、上に挙げた非言語的行動、言語的行動を聞くスキルとして教授することは、話し手の発話の量や質を向上させることにつながると予測

される。しかし、外国語のスピーキング力向上を目的にその教授効果を実証した研究は見当たらない。

そこで本研究はその出発点として、これらの聞き手スキルの教授が話し手のスピーキング力向上に与える影響を検討する。具体的には、視線、笑顔、相づち、繰り返し、否定的フィードバックを含む「カウンセリングスキル」をすべての実験参加者に教授する。その上で、さらにペア活動時に開かれた質問と閉じられた質問を効果的に使用することを教授する「質問スキル群」、それに加えてペア活動前に質問を用意させる指導を取り入れた「準備質問スキル群」、および特に質問スキルを教授しない「統制群」の3つの群を設け、その効果を検討する。

Ivey and Authier (1978) が提唱する、カウンセリングや面接などで用いられる諸技法の訓練プログラムの分類によると、本研究で扱う「カウンセリングスキル」と「質問スキル」は初歩的な技法に分類され、比較的短期間の指導でも一定の効果が得られると期待される。

まとめると本研究の目的は次のとおりである。第1の目的は、聞き手への質問スキルの教授がスピーキング力向上に与える影響を検討することである。第2の目的は、それに加えてペア活動前に聞き手に質問を用意させる指導の効果を検討することである。第3の目的は、そのような効果が個人によって異なるかどうかを検討することである。ペアワークは対人相互作用が多く、質問スキルの教授の効果は個人の持つ学習観、学習動機、および情緒性格要因によって異なると考えられる。そこで本研究ではATI (Aptitude-Treatment-Interaction: 適正処遇交互作用) の考えを用い、これらの個人差要因との関連もあわせて検討する。

2 方法

2.1 参加者

夏休みに都内T大学で行った学習講座に参加した中学2年生を対象とした。大学の付近に住む公立中学校の生徒と国立大学の附属中学校の生徒に郵送で参加を呼びかけ、応募してきた101名を参加者とした。学校の成績、出身校のバランスを考えて統制した上で、統制群34名(男子15名、女子19名)、質問スキル群33名(男子13名、女子20名)、準備質問

スキル群34名(男子21名、女子13名)に割り当てた。

2.2 手続き

2.2.1 事前調査質問紙

実験授業の約1か月前に質問紙を郵送し、個人差変数(学習観、学習動機、情緒性格要因)について尋ねた。以下に質問紙の内容を示す。

2.2.2 学習観

関谷(2009)の英語学習観で用いられた尺度のうち「文法重視」を使用した。「文法重視」は、「英語を話すとき、正しい文法は大切である」など6項目から構成された。1「全く当てはまらない」～5「かなりよく当てはまる」の5件法で回答を求めた。

2.2.3 学習動機

市川(1995)の「2要因モデル」のうち「関係志向」を使用した。「関係志向」は、学習動機のうち他者との関係を重視する志向を表し、「友達と一緒に何かをしていたいから」など6項目であった。1「全く当てはまらない」～5「非常に当てはまる」の5件法で回答を求めた。

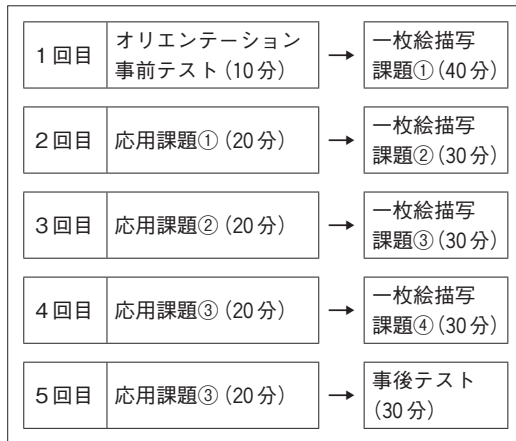
2.2.4 情緒性格要因

情緒性格要因は、「リスクテイキング」、「衝動性」について尋ねた。「リスクテイキング」(risk taking)はMori(1999)を日本語に翻訳したものを使用し、「私はコミュニケーションできるようになるなら、間違いを犯すことを気にしない」など6項目であった。1「全く当てはまらない」～6「大変よく当てはまる」の6件法で回答を求めた。「衝動性」は、滝間・坂元(1991)を使用した。「計画を立てるよりも早く実行したい方だ」など10項目から構成された。1「全く当てはまらない」～4「大変よく当てはまる」の4件法で回答を求めた。

2.2.5 実験授業全体の流れ

実験授業は、全5回、大学の同一の教室で1～3日の間隔で筆者によって実施された。1回の授業時間は50分であった。実験授業の大きな流れ、時間配分を図1に示す。

▶ 図1：実験授業の全体の流れ



2.2.6 事前テスト

一枚絵を描写させた。4分間与え、絵の内容を英語で自由に書くというもので、3群すべて共通であった。

2.2.7 一枚絵描写課題

まず一枚絵（資料1参照）を配布し、描写に必要な語彙の学習、文法事項の学習、スピーキング練習、聞き手スキルの学習、ペアでの描写練習の順に行った。語彙の学習では、左側に英語、右側に日本語の単語を印刷した「単語学習シート」を配布し、意味と発音の確認を行った上で、日本語からすぐに英語が出てくるよう口頭練習を行った。文法事項の学習では、左側に英語、右側に日本語の文を印刷した「表現学習シート」を配布し、意味と発音の確認を行った上で、日本語からすぐに英語が出てくるよう口頭練習を行った。スピーキング練習では、「スピーキング練習シート」を配布し、一枚絵の描写練習を参加者各自で行った。「スピーキング練習シート」には、描写の模範例と日本語訳などが印刷され、学力の低い学習者でも自力で学習できるよう工夫されていた。

続いて聞き手スキルの学習では、「コミュニケーションのコツ」（資料2参照）というハンドアウトを配布し、各群に応じて聞き手スキルの学習を以下のように行った。

統制群の「コミュニケーションのコツ」にはカウンセリングスキルに相当する、視線、表情、相づち、繰り返し、否定的フィードバックに関するコツのみが印刷され、随所に存在する空所を補充することに

よって完成する仕組みになっていた。カウンセリングスキルはこのハンドアウトと授業者からの説明によって学習した。

質問スキル群の「コミュニケーションのコツ」には、カウンセリングスキルに加え、質問スキルに関する説明が印刷されていた。具体的には、開かれた質問、閉ざされた質問に関する定義および実用例が同じく空所補充とともに記載されていた。質問スキルはこのハンドアウトと授業者からの説明によって学習した。

準備質問スキル群では、質問スキル群と同様の活動の他に、扱っている一枚絵に関して、ペアワークの際聞き手として実際に発する質問をあらかじめ用意する活動を加えた。具体的には、開かれた質問と閉ざされた質問をバランスよく少なくとも3つ以上「コミュニケーションのコツ」の当該箇所（資料3参照）に書き込むことを求めた。なお、本研究における聞き手の質問生成は学習者の習熟度を考慮し日本語で行われた。

それぞれの群に応じて聞き手スキルの学習が終了後、ペアでの描写活動を行った。4人グループを作り、話し手、聞き手、評価者A、評価者Bの役割をそれぞれ与えた。話し手は学んだ語彙、文法を使って一枚絵を1分間描写することが求められた。聞き手は群に応じて学んだスキルを使って話し手の発話を聞くことが求められた。評価者A、評価者Bは描写活動に先立って配布した「コミュニケーションチェックシート」（資料4参照）に従って、聞き手の聞くスキルを評価することを求められた。例えば統制群では「笑顔で70%以上話している人の目を見ていたか」などのコミュニケーションスキルに関する項目が、質問群および事前質問群ではそれに加えて、「閉じた質問と開いた質問をバランスよく使えたか」などの質問スキルに関する項目が設けられ、5段階（1「悪い」～5「良い」）で評価するように求められた。「コミュニケーションチェックシート」は1分間の発話終了後、2人の評価者から聞き手に渡された。以上の手順を役割を交代して3回繰り返した。

2.2.8 応用課題

一枚絵描写課題で学習した語彙、文法表現で描写が可能と考えられる類似の一枚絵を1～2枚配布し、描写活動を行った。手順は一枚絵描写課題にお

ける語彙の学習、文法事項の学習、スピーキング練習を省略したものと同じであった。

2.2.9 事後テスト

事後テストとしてスピーキングテストと筆記文法テストを実施した。

スピーキングテストは試験官との1対1の面接形式で、一枚絵の内容について1分間英語で話すことを求めた。用いられた一枚絵は新規のものであった。試験官は参加者の発話に対して「うん」、「なるほど」といううなずき以外は言葉を発しなかった。発話はすべてICレコーダーで録音した。

筆記文法テストは、本実験授業で扱った文法項目が知識レベルでどれだけ定着しているかを測定するためのものであった。問題は10問の文の正誤問題と、3問の和文英訳問題から構成され、4分間で解答を求めた。

2.3 従属変数

2.3.1 スピーキングテスト

録音された発話は、「書き起こし・基本談話タグ付与ガイドライン ver. 2.1.3」(伊佐原・内元・和泉, 2004)に基づいて書き起こされた。発話に含まれる内容に直接関係ないつなぎ言葉や繰り返し、言いよどみなどもそのまま書き起こした。スピーキングの指標には、三大要素と言われる、「流暢さ」(fluency)、「正確さ」(accuracy)、「複雑さ」(complexity) (Croker & Gilfert, 1999)を用いた。「流暢さ」、「複雑さ」、「正確さ」の各指標については、杉田 (2007)を参考にそれぞれ「総語数」、「1 C-unit 当たりの平均語数」、「エラーフリー率」を用いた。

「総語数」(90秒間当たりの総発話語数)は、フィラー、繰り返し、言い直し・自己訂正、中断した発話、日本語の部分を除いて数え上げた語数を得点とした。

「1 C-unit 当たりの平均語数」は複雑さを表す指標として用いられた。C-unit とは、「独立節+独立節に接続したり埋め込まれた従属節」と定義される T-unit を、話し言葉の分析用に改良したものである (Loban, 1966)。すなわち、T-unit に加えて、動詞を伴わない独立した句も含む。例えば、(a) I like birds., (b) I like movies we saw yesterday., (c) If it rains tomorrow, I will go to see a movie., (d) At the museum. はすべて C-unit が 1 つの文であるが、(e) I

have a bird and his name is Pupu. は、等位接続詞 and で独立節が 2 つつながっているため、C-unit は 2 つとカウントされる。「1 C-unit 当たりの平均語数」は、総語数を総 C-unit 数で割ったものを得点とした。

「エラーフリー率」は発話中、文法、語彙選択において誤っていると判断した箇所を数え、それを「総語数」で割ったものを、1 から減ずることによって得点化した。誤っている箇所の判断には、伊佐原他 (2004) の「脱落型エラー」、「置換型エラー」、「余剰型エラー」の 3 つの基準を用いた。脱落型エラーとは必要な語が抜けているエラー、置換型エラーとは誤った語を使っているエラー、余剰型エラーとは余分な語が挿入されているエラーである。

2.3.2 筆記文法テスト

筆記文法テストは、文の正誤問題10問、和文英訳問題3問から構成された。配点は文の正誤問題については1問1点、和文英訳問題については1問2点で16点満点であった。和文英訳問題は、誤りが1箇所の場合には1点、誤りが2箇所以上ある場合には0点とした。

3 結果

3.1 分析について

全日程出席できなかった参加者を除外した結果、統制群28名、質問スキル群23名、準備質問スキル群24名が分析対象となった。事前テストの文字データに関して上記の方法で「総語数」、「1 C-unit 当たりの平均語数」、「エラーフリー率」を算出し、それぞれ分散分析を行った結果、すべての指標において条件間に有意な差は見られなかったことから条件の等質性が確認された。

本研究では、質問スキル教授の効果を検討し、さらに聞き手に質問を事前に準備させることの効果を検討するため、2つの直交対比(高橋・大橋・芳賀, 1989)を用いて分析を行った。1つ目の対比は質問スキル教授の有無の対比であり、統制群、質問スキル群、準備質問スキル群にそれぞれ-2, 1, 1の係数を割り当てた。2つ目の対比は質問スキル教授における事前準備の有無の対比であり、3群にそれぞれ0, -1, 1の係数を割り当てた。

3.2 スピーキングテストと筆記文法テスト

「総語数」, 「1 C-unit 当たりの平均語数」, 「エラーフリー率」, 「筆記文法テスト」について, 2つの直交対比を用いた検定を行った。各群の平均値, 標準偏差, および検定結果を表1に示す。

「1 C-unit 当たりの平均語数」において, 事前準備の有無対比が有意傾向 ($t(72) = 1.91, p < .10$) となった。すなわち, 事前質問スキル群の方が質問ス

キル群よりも得点が高かった。また, 「エラーフリー率」において, 質問スキル教授の有無対比が有意傾向 ($t(72) = 1.80, p < .10$), 事前準備の有無対比が有意 ($t(72) = 2.89, p < .01$) となった。すなわち, 質問スキル2群が統制群よりも, 事前質問スキル群の方が質問スキル群よりも得点が高かった。「総語数」, 「筆記文法テスト」については, 2つの対比ともに有意な差は見られなかった。

■ 表1: 各条件の指標の平均(標準偏差)と検定結果

	条件			t(72)	
	統制群 (n = 28)	質問スキル群 (n = 23)	準備質問スキル群 (n = 24)	質問スキル教授の有無対比	事前準備の有無対比
総語数	26.86 (10.56)	23.78 (10.19)	25.79 (11.61)	-0.80	0.64
1C-unit 当たりの平均語数	4.88 (0.63)	4.63 (0.65)	5.00 (0.69)	-0.44	1.91+
エラーフリー率	0.874 (0.080)	0.875 (0.100)	0.944 (0.065)	1.80+	2.89**
筆記文法テスト	11.79 (2.87)	11.17 (3.41)	11.71 (2.61)	-0.49	0.62

+ $p < .10$ ** $p < .01$

3.3 ATI の検討

まず, 個人差変数の内的一貫性を調べるため, 「文法重視」, 「関係志向」, 「リスクテイキング」, 「衝動性」の α 係数を算出した。「文法重視」は α 係数を著しく低下させる項目が1つ存在したため, その項目を分析より除外した。また, 「リスクテイキング」は α 係数が0.29と低く, 項目削除によっても内的一貫性の改善が難しかったため, 分析より除外した。尺度ごとに項目得点の平均を求め, それを尺度得点として使用した。表2に各尺度の α 係数と各条件における平均値および標準偏差を示す。各尺度得点について分散分析を行った結果, すべての尺度において条件間に有意な差は見られなかった。

ATIを検討するため一般線形モデルを用いて分析を行った。従属変数はスピーキングの3つの指標と筆記文法テスト得点, 独立変数は2つの直交対比の係数, 個人差変数, 質問スキル教授の有無対比の係数と個人差変数との積, 事前準備の有無対比の係数と個人差変数との積の5つであった。従属変数と個人差変数は1つの分析につき1つずつ指定した。2つの対比の係数と個人差変数の積の項が交互作用項である。

■ 表2: 事前調査における各尺度の α 係数と各条件の平均(標準偏差)

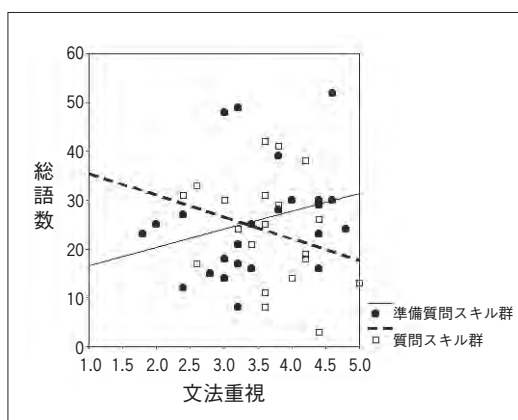
	α 係数	条件		
		統制群	質問スキル群	準備質問スキル群
文法重視	.74	3.79 (0.76) n = 28	3.63 (0.64) n = 23	3.47 (0.86) n = 24
関係志向	.81	2.38 (0.90) n = 28	2.54 (0.71) n = 23	2.42 (0.78) n = 24
衝動性	.84	2.63 (0.57) n = 28	2.33 (0.48) n = 23	2.50 (0.48) n = 24

「総語数」において, 事前準備の有無対比と「文法重視」の交互作用が有意傾向となった ($F(1, 68) = 3.33, p < .10$)。「エラーフリー率」および「筆記文法テスト」において, 事前準備の有無対比と「文法重視」の交互作用が有意となった ($F(1, 68) = 4.39, p < .05$; $F(1, 68) = 10.05, p < .01$)。図2~4が示すとおり, これら3つの指標には同様のATIパターンが見られる。すなわち, 「文法重視」の低い学習者にとっては質問スキル教授にあたって事前準備を行わない方が得点を高めるが, 「文法重視」の高い学

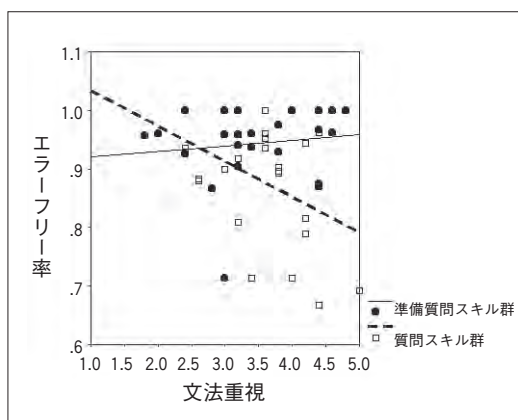
習者にとっては事前準備を行った方が得点を高めることが明らかになった。

「総語数」において、事前準備の有無対比と「衝動性」の交互作用が有意傾向となった ($F(1, 69) = 2.93, p < .10$)。図5が示すとおり、「衝動性」の低い学習者にとっては質問スキル教授にあたって事前準備を行った方が「総語数」を高めるが、「衝動性」の高い学習者にとっては、事前準備を行わない方が「総語数」を高めることが明らかになった。

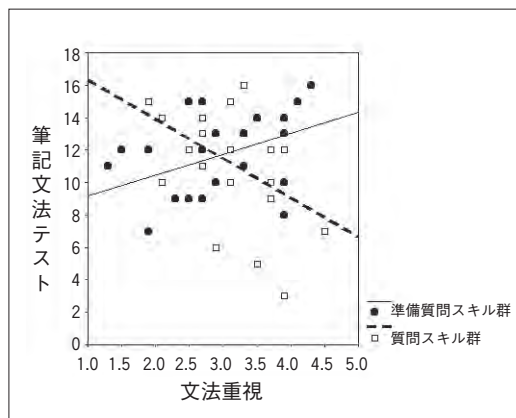
▶ 図2：流暢さにおける事前準備の有無と文法重視の交互作用



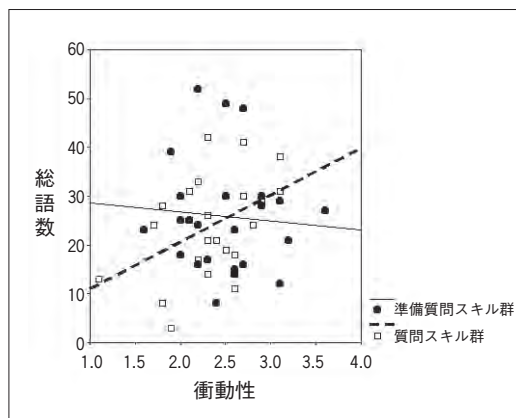
▶ 図3：複雑さにおける事前準備の有無と文法重視の交互作用



▶ 図4：筆記文法テストにおける事前準備の有無と文法重視の交互作用



▶ 図5：流暢さにおける事前準備の有無と衝動性の交互作用



4 考察

4.1 質問スキルの教授と事前準備の効果

第1の目的は、聞き手への質問スキルの教授が話し手のスピーキング力向上に与える影響を検討すること、第2の目的は、それに加えてペア活動前に聞き手に質問を用意させる指導の効果を検討することであった。表1が示す検定結果を見る限り、質問スキルの教授は話し手のスピーキングの正確さにおいていくらかの効果があることが示された。さらに、事前準備を行い質問スキルの教授を強化させた場合、正確さにおいてより一層の効果が、また複雑さにおいてもいくらかの効果が見られた。ではなぜこのような効果が得られたのであろうか。

1つは外国語学習におけるワーキングメモリの注

意資源 (Takano & Noda, 1995) から説明できる。外国語を話すときは通常、どのようなことを話すかという内容に対する注意と、どのような構文・文法を用いて表現するかという形式に対する注意を払う必要がある。聞き手からの質問がなく、一枚絵を描写するという課題のみ与えられた場合、内容と形式の両方に注意資源を払わなければならない。一方、相手からの具体的な質問がある場合、内容を考える負荷が減り形式に対して注意資源を集中できる。すると複雑な構文や正しい文法に意識が行き、学習効果が高まるのである。

もう1つは、質問生成を経験すること自体が直接自身の発話に影響するプロセスである。本実験授業では学習者は聞き手と話し手の両方を経験する。したがって、質問生成を聞き手のときに経験することによって、話し手になったときに、どのような質問が来るかを予測しながら発話するという、自己質問効果ともいえるべき効果が現れた可能性がある。これによって発話の形式が精緻化し、正確さ、複雑さを向上させるのである。

本研究では、流暢さに関して質問スキルの教授、および事前準備の効果は見られなかった。原因の1つとしてカウンセリング技法との組み合わせによる効果の消失が考えられる。すなわち、質問スキルの教授自体には流暢さを向上させる効果があるにもかかわらず、カウンセリング技法と組み合わせると、カウンセリング技法のみを教授した場合と比較して差が見られなくなるという交互作用の可能性である。質問スキルの適切な使用によって、発話量が増加することは先行研究からも示唆されており、英語スピーキングにおいて質問スキルの教授が流暢さの向上に効果がないと断定するのは早計であろう。今後多様な条件の下で検討を重ねる必要がある。

4.2 質問スキル教授効果の個人差について

本研究の第3の目的は、質問スキルの教授効果の個人差を検討することであった。まず図2～4から、文法規則を重視する学習者にとっては、事前準備を行った聞き手を相手にした方が流暢さ、正確さ、および知識レベルにおける文法規則の習得に効果が高いことがわかる。ワーキングメモリの注意資源の考え方に従えば、文法規則を重視する学習者はそうでない学習者よりも多くの注意資源を文法規則に使

うと考えられる。そういう学習者にとっては、事前に準備を行い、より精度が高くて確かな質問ができる聞き手を相手に話した方が、内容に注意資源を配分する必要がなく容量オーバーに至りにくいのである。その結果、十分に形式に注意資源を集中することができ、知識レベル、運用レベル両方の正確さを高めたと考えられる。また、流暢さにも同様の効果が見られたのは、文法規則を重視する学習者にとっては自分の発話の正確さに対して十分な注意資源を向け、正確さに対して自信を持つことによって発話が促されるというプロセスが働いた可能性が考えられる。

また、図5が示すように衝動性が高い学習者にとっては事前準備を行っていない聞き手を相手にした方が、衝動性の低い学習者にとっては事前準備を行った聞き手を相手にした方が流暢さを高めた。1つの可能性は、衝動性が高い学習者は頭の中で発話することを考えずに反応的に口に出す傾向が高いため、事前準備を行った聞き手による頻繁な質問によって話題が絞られてしまいかえって話しづらくなることが考えられる。逆に衝動性が低い慎重な学習者は、頻繁な質問によって話題を誘導された方が話しやすいのかもしれない。

4.3 本研究の意義と今後の展望

本研究は、スピーキング学習においてこれまであまり着目されてこなかった聞き手に焦点を当て、聞くスキルを教授することによって話し手のスピーキング力を高めることを実証した。本研究で行われた実験授業は、研究目的のため要因を統制しつつも、実際の中学校とかなり近い状況で授業が行われており、生態学的妥当性が高いと言える。

また、介入や自助努力によって変容可能性の高い学習者においてATIを示したことも注目値する。一般的にATIの結果から得られる教育的示唆は、個人に合わせて指導を柔軟に対応させることであるが、現実の教育場面ではさまざまな制約からそれは難しいことが多い。そこで、外部環境である指導法に合わせて適切な個人特性を作っていくという視点が必要になってくる。また、それは学習者が自身を見つめ、学習環境に合わせて自らを変容させていくプロセスを伴うものであるから、学習者の自己学習力の養成にもつながる。そのように考えた場合、学習者という変容可能性が高い要因においてATIが見

られたことの教育実践的意義は大きい。

最後に本研究の限界と今後の展望について述べる。1つはなぜ質問スキルを教授するとスピーキング力向上に効果があったのか、そのプロセスまでは検討できなかった点である。先にも触れたが、本研究では純粋に聞き手のスキルの向上によって他者である話し手のスピーキング力の向上に効果があったのか、聞き手としての質問生成の経験が直接自分自身のスピーキング力向上を促したのかは不明である。これらの可能性については、今後スキル教授からスピーキング力向上に至るまでの細かいプロセスの検討によって明らかにしていくことが望まれる。具体的には、聞き手にスキルを教授することによって聞き手の行動がどのように変容するのか、またその結果として話し手の発話がどう変化していくかを、時間を追って検討することが必要であろう。その際、使用される語彙や表現にも着目し、より質的

な検討を加えることが望まれる。もう1つは、本研究の扱ったスピーキング活動が、絵の描写という言語機能に限られていた点である。言語が使用される場面や機能には、依頼、苦情、謝罪など他にも多々ある。今後はこうしたさまざまな場面や機能に着目し、結果の一般性を高めていく必要があるだろう。

謝 辞

本研究をこのような形で発表する機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会と選考委員の皆様、特に助言者の小池生夫先生、さらに研究計画過程においてご指導いただいた東京大学大学院の市川伸一先生、データ分析についてアドバイスをくださった東京大学大学院の南風原朝和先生に厚くお礼申しあげます。また、本実験授業に参加いただきました中学生の皆さんに心より感謝申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * ACTFL-ALC Press. (2000). *SST Standard Speaking Test Manual*. ACTFL ALC Press.
- * Croker, R.A., & Gilfert, S.M. (1999). *Fluency, Accuracy and Complexity in Oral Communication Tasks*. 『金城学院大学論集 英米文学編』40, 43-70.
- * 英語教育実態調査研究会. (1993). 『21世紀に向けての英語教育』. 東京: 大修館書店.
- * 市川伸一. (1995). 「学習動機の構造と学習観との関連」. 『日本教育心理学会第37回総会発表論文集』. 177.
- * 伊佐原均・内元清貴・和泉絵美. (2004). 『日本人1200人の英語スピーキングコーパス』. 東京: アルク.
- * 磯友輝子・木村昌紀・桜木亜季子・大坊郁夫. (2003). 「発話中のうなずきが印象形成に及ぼす影響—3者間会話場面における非言語行動の果たす役割—」. 『電子情報通信学会技術研究報告』103(410), 31-36.
- * 磯友輝子・木村昌紀・桜木亜季子・大坊郁夫. (2004). 「視線行動が印象形成に及ぼす影響—3者間会話場面における非言語的行動の果たす役割—」. 『対人社会心理学研究』4, 83-91.
- * 伊藤貴昭・垣花真一郎. (2009). 「説明はなぜ話者自身の理解を促すか—聞き手の有無が与える影響—」. 『教育心理学研究』57, 86-98.
- * Ivey, A.E. (1983). *Intentional Interviewing and Counseling*. Monterey, CA: Brooks / Cole.
- * Ivey, A.E., & Authier, J. (1978). *Microcounseling: Innovations in Interviewing, Counseling, Psychotherapy, and Psychoeducation* (2nd ed.). Springfield, Ill.: Thomas.
- * Krauss, R.M. (1987). The role of the listener: Addressee influences on message formulation.

Journal of Language and Social Psychology, 6, 81-98.

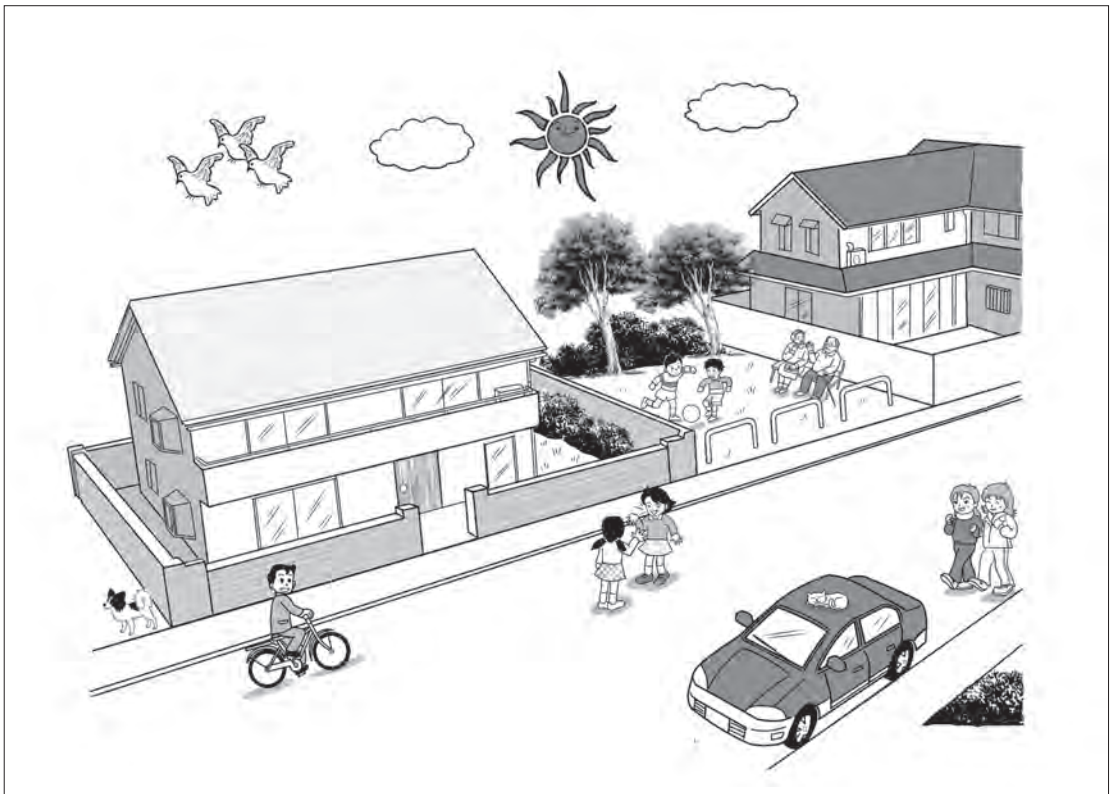
- * 黒川直子. (2006). 「日本語の談話における繰り返しの考察」. 『ICU 日本語教育研究』3, 65-79.
- * Loban, W. (1966). *Language ability: Grades seven, eight, and nine*. Washington DC: Government Printing Office.
- * Loewenthal, K. (1967). The development of codes in public and private language. *Psychonomic Science*, 8, 449-450.
- * Matarazzo, J.D., Saslow, G.W., Wiens, A.N., Weitman, M., & Allen, B.V. (1964). Interviewer head nodding and interviewee speech durations. *Psychology: Theory, Research and Practice*, 1, 54-63.
- * Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? *Language Learning*, 49(3), 377-415.
- * 大森慈子. (2007). 「面接者の態度が被面接者の瞬目と心拍に与える影響」. 『仁愛大学研究紀要』6, 31-39.
- * 大下邦幸. (1996). 『コミュニケーション能力を高める英語授業』. 東京: 東京書籍.
- * Rittle-Johnson, B., Saylor, M., & Swygert, K.E. (2008). Learning from explaining: Does it matter if mom is listening? *Journal of Experimental Child Psychology*, 100, 215-224.
- * 坂田浩. (2006). 『『聞き手』からの英語スピーキング指導の可能性』. 『徳島大学留学生センター紀要』2, 1-11.
- * 関谷弘毅. (2009). 「スピーキング学習における英語学習間尺度と性格・情緒尺度の開発」. 『東京大学大学院教育学研究科紀要』48, 147-154.

- * 鹿村眞理子・田村文子・金古さつき・関妙子・福田春枝.(2002).「コミュニケーションスキルの習得に関する研究」.『群馬保健学紀要』23, 85-88.
- * Shirouzu, H., Miyake, N., & Masukawa, H. (2002). Cognitively active externalization for situated reflection. *Cognitive Science*, 26, 469-501.
- * 静哲人.(1994).「オーラル・コミュニケーション悩み事相談 Q&A」.『現代英語教育』4月号, 16-19.
- * 杉田由仁.(2007).「DLS 英語学習法 (Dynamic Listening and Speaking Method) を応用したトレーニングによるスピーキング指導の効果」.『山梨県立大学看護学部紀要』9, 55-65.
- * 高橋行雄・大橋靖雄・芳賀敏郎.(1989).『SAS による実験データの解析』.東京大学出版会.
- * Takano, Y., & Noda, A. (1995). Interlanguage dissimilarity enhances the decline of thinking ability during foreign language processing. *Language Learning*, 45, 657-681.
- * 滝間一嘉・坂元章.(1991).「認知熟慮性一衝動性尺度

- の作成一信頼性と妥当性の検討」.『日本ダイナミックス学会第39回大会発表論集』.39-40.
- * 玉瀬耕治.(1995).「応答内容に及ぼす開かれた質問の限定性の効果」.『日本教育心理学会総会発表論文集』37, 282.
- * Tamase, K., & Tanaka, K. (1988). A fundamental study on open and closed questions in microcounseling. *Bulletin of Nara University of Education*, 37(1), 125-138.
- * 田中寛二.(1994).「質問技法の印象に関する基礎的研究一開かれた質問と閉ざされた質問の比較一」.『琉球大学法文学部紀要・社会学篇』(36), 23-36.
- * Teasley, S.D. (1995). The role of talk in children's peer collaborations. *Developmental Psychology*, 37, 207-220.
- * 歌代崇史・吉田努・河合剛.(2008).「聞き手反応の能力を高める CALL 教材開発と教授方法」.『日本教育工学会論文誌』32(1), 67-78.

資 料

資料 1：授業で使った一枚絵の例



コミュニケーションのコツ No. 2

B2 Date Name

この前は上手な聞き手になる練習をしましたね。どうでしたか？初めは恥ずかしいかもしれませんが、でも、相手が上手に聞いてくれるとリラックスして話しやすくなったのではないのでしょうか。今日はさらに上手な聞き手になることを目指しましょう。

☆視線

（ ）％は話している人の目を見よう。

表情は（ ）で。

☆あいづち

（ ）種類のあいづちを使おう。

コツは（ ）。

☆興味を示す

相手の言ったことを（ ）。

聞き取れない、わからないときは（ ）。

☆質問

2種類の質問を使い分けよう。

・（ ）質問：予想される返事が短い質問

例）「それは海の絵？」－「そうだよ」

「何人いる？」－「4人」

・（ ）質問：予想される返事が長い質問

例）「その人たちは何をしているの？」

「夏は何をするのが好き？」

「どうして冬の方が好きなの？」

「この部分をもっと説明してよ」

資料3：授業で使った質問準備用のシート（事前質問スキル群のみ）

☆質問準備 ①

- ・
- ・
- ・
- ・
- ・
- ・

☆質問準備 ②

- ・
- ・
- ・
- ・
- ・
- ・

資料4：授業で使ったコミュニケーションチェックシート（質問スキル群、準備質問スキル群）

コミュニケーションチェックシート B2

() から () さんへ

☆笑顔で70%以上話している人の目を見ていたか

悪い (1 2 3 4 5) 良い

☆3種類以上のあいづちをタイミングよく使っていたか

悪い (1 2 3 4 5) 良い

☆相手の言ったことを繰り返して興味を示したか

悪い (1 2 3 4 5) 良い

☆わからない、聞き取れないときはそう伝えたか

悪い (1 2 3 4 5) 良い

☆閉じた質問と開いた質問をバランスよく使えたか

悪い (1 2 3 4 5) 良い

☆その他コメント一言