

英語 Speaking の実践

— ICT を活用して学生のモニタリングスキルを高める —

Practice in English Speaking Class: Improving Learners' Monitoring Skills Using ICT

佐藤 剛*

Tsuyoshi SATO

要 旨

本稿は、弘前大学教養教育英語必修科目 Speaking 中級（週一回、90分授業）において、学習者自身によるスピーチの書き起こしと校正を通してパフォーマンスの正確さ（accuracy）の向上をねらったものである。スピーチの流れを遮らず、話そうとする意欲を減退させないため、パフォーマンスの最中、また直後の明示的な修正は行わず、スピーチの様子をウェブカメラで撮影、USBメモリーに保存し、その書き起こしと校正を授業後の課題とすることで、英語の間違いに対するモニタリングスキルの向上を図った。3回の実践の結果、書き起こしと自己校正の活動は、スピーチそのもの間違いの減少につながった。また、教師のフィードバックによって、学生の意識が文法的な間違いだけでなく、スピーチの構成や表現の明瞭さなどより広い観点で英語をチェックし校正する意識の芽生えにつなげることが可能であることが明らかになった。

キーワード：スピーキング指導 書き起こし ICT

1. はじめに

大学で英語を指導するにあたり、右も左もよくわからないまま、日々の授業に追われているのが現状である。大学の求める英語レベル、学生の熟達度、教材の採択基準など、様々な不安を抱えて日々の授業を実践しているが、特に困難を感じたのはスピーキングの指導である。ひとつの理由として、スピーキングにおいて正確さ（accuracy）と流暢さ（fluency）をどのように両立して指導していくかが非常に困難であることが挙げられる。正確に話そうとすればするほど流暢さが疎かになり、また逆も同様というように、一般的にトレードオフの関係にある両者のバランスをとることは非常に難しい。これは英語の指導全般について共通することであるが、正確さと流暢さをどうどのように指導するべきかについては、意見が分かれるところであり、指導者としても頭を悩ますところである。

弘前大学のスピーキングの授業については以下のような点を共通指導項目として留意することとなっている。

- ① レベルに応じた話題を選び、できるだけ抵抗感なく話せるように配慮する。
 - 比較的話しやすい身近な出来事から、多様な語彙や表現を必要とする学問や社会に関する話題ま

*弘前大学教育学部
Faculty of Education, Hirosaki University

でレベルに応じて様々な話題を効果的に取り入れる。

- 自分の意見を人にわかりやすく使えるためには考えをまとめる時間が必要であり、そのための時間を十分に設けるように配慮する。
- ②話す機会を多く設け、様々な場面で話すことができるようにする。
- 一対一の会話、グループでの話し合いや討論、クラス全体でのプレゼンテーションなど、話す機会を多様に設け、様々な場面で話すことができるようにする。
- ③うまく会話を続けるために必要な方略を指導する。
- あいづちなどの効果的な使い方、会話を停滞させないための方法等、うまく会話を続けるために必要な方略を指導する。
- ④必要に応じて他の3技能を取り入れた活動を展開する。
- 実際のコミュニケーション場面では、話す際に他の技能が必要なことも多い。そのため、中核となる話す活動を、読む、聞く、書く、という他の3技能と適宜組み合わせて展開する。(教養教育英語科目での共通指導項目)

総括すると、「学生が進んで話したくなるような適切な話題と場面を設定し、方略を使わせることで学生が表現しきれない点を補完しながら、実際に学生が英語を話す場面をしっかりと保証した指導を実践すること」と解釈した。つまり、意味の伝達を重視した目標と考えられる。英語を発話する際に、有意意味な文脈の中で、伝えるべき内容とそれを伝える相手が明確であること、そして言語形式の正確さではなく、たとえ言語形式に多少不備はあっても、メッセージが相手に伝わったかどうかという点で評価することは非常に重要なことである。しかし、大学教育における英語の授業である以上「伝われば、言語形式はどうでもいい。」「ブロークンでも、ジェスチャーなどを活用して通じることがすべてである」という考え方は容認しがたいと考えるのが妥当である。これは英語を指導する上で、小中高大どのレベルでも指導者が共通して感じているジレンマなのではないだろうか。スピーチの指導において学習者の話の流れや流暢さ、そもそも話したいという意欲を損なうことなく、正確さも保証するにはどうすればよいか。これこそが本稿の出発点になっている。

2. 先行研究

2.1. 正確さと流暢さ

正確さと流暢さの論争は、Communicative Language Teachingの登場以来、何年にもわたって議論されてきたものである。それは、指導のゴールが意味内容を伝達すること中心 (message oriented) なのか、それとも言語形式中心 (language oriented) なのかという議論に集約されるのであるが (Brown, 2007)、ESL (English as a second language) 環境に関するもので言うと、スピーキングの最終的な目標は、学習者の流暢さを高めることであると考えるのが、現在の主流である (Parrish, 2004; Ur, 2012; Nation, 2013)。よって、間違いの修正は一切不要であるという主張も存在する (Krashen & Terrell 1983)。しかし、Celce-Murcia and Snow (2014) が指摘するように、このような主張は英語を第二言語として学習している、いわゆるESL環境を想定しているものであり、それをEFL (English as a foreign language) 環境である日本にそのまま当てはめることは難しい。ESL環境であれば、教室外でも英語に触れる機会がふんだんにあり、学習者の誤りを授業で訂正しなくても、自分で気がついたり、周囲の誰かに指摘されるなど日常のどこかで訂正される可能性はおおいにある。一方、日本のようなEFL環境では目の前の学生はひとたび教室の外に出ると、日本語ばかりの世界である。授業で犯した英語の誤りを教室外で再び犯し、恥ずかしい思いをしたり、周囲の誰かから正しいインプットを受けて、自分の誤りに気が付くということは期待できないのである。このような状況から考えても、学習者の誤りや間違

いを一切修正しなくてもいいのだという主張は、日本の英語教育にはそぐわないと考えるのが妥当である。

しかしNation (2013) が指摘するように、スピーキングの指導において、スピーチの最中やその直後に誤りや間違いを修正するべきではないとされている。これは、スピーキングを向上させるには、まずはたくさん発話させることが大切であり、学習者が話しているその場での修正は学習者の話す意欲を減退させてしまう恐れがあるためである。Brown (2000) も同様に、フィードバックを与えることによって、学習者の話してみようという思いを揉み消すことだけは絶対にしてはならないことが間違いの修正における基本線だと結論付けている。さらに、現実の言語使用場面においても、発話における間違いの修正は、全体の発話量の中で非常に少ない割合であり、しかもそれは、意味内容の伝達に支障をきたすタイプのエラー (global error) に限られるのである。そしてそれは、話題の変わり目など適切なタイミングでなされることが普通で、話を遮る形では絶対に行われることはないとしている。実際の授業場面を思い浮かべても、学生がスピーチをしている最中に、意味内容の伝達に支障をきたさないエラー (local error) の度にパフォーマンスをストップさせながら、「可算名詞なのに冠詞の"a"がない」、「この場合の時制は過去にするべきだ」など指導を加えていたら、学生の声がどんどん小さくなり、表情が曇っていく様子は想像にたやすい。

2.2. 書き起こし

そこで、話し言葉の正確性を高めるため、意味伝達に重きを置いたTask based language teaching (TBLT) などにおいて学習者の意識を言語形式に向けるための工夫として、その効果が報告されている活動のひとつが「書き起こし (transcribing)」である (Celce-Murcia and Snow, 2014; Lynch, 2001; Stillwell *et al.*, 2011)。Lynch (2001) は、8名の被験者を対象に、以下のような書き起こしを活用した指導を行った。まず、代表学生にローププレイをさせたものを録音し、それをグループで書き起こさせる (Transcript 1)、Transcript 1の英文の間違いをグループで校正させたもの (Transcript 2) を提出させ、教師が校正を加える (Transcript 3)。次の授業において、学生にTranscript 2とTranscript 3を比較させ、その違いを比較・検討させるという指導過程をとり、効果の検証を行った。その結果、Transcript 1からTranscript 2に多くの点で向上が見られ、書き起こしは学習者の意識を、自然な流れで自己のアウトプットの形式に向けることができる。また、ロールプレイを演じた学生とそれを聞いていた学生が、同じように校正することができているという結果から、他者のパフォーマンスの書き起こしと校正も自分のものと同様に効果があると結論付けている。最後に、学生が修正できたエラーは全体の60%であるという結果から、残りの40%、つまり学生が修正しきれない点はやはり教師による介入が必要不可欠であり、それは主に語彙の点であるとしている。その上で、この調査結果は、20人という比較的小さなサイズ、さらに、被験者は自ら進んで調査に参加した意欲が高い学習者である事をリミテーションとして挙げ、通常のクラスでもこのプロセスが同様に機能するのかを検証する必要があると結論付けている。

そこから、Lynch (2007) は、母国語の異なる2,000人の被験者を対象に、13週のプログラムの中で、同様の実践を行い、一般的なサイズの授業環境における書き起こしの実施可能性と書き起こしの活動が学習者のパフォーマンスに及ぼす影響を調査した。学習者がひとり一人自己のパフォーマンスを録画したり、それを聞くための機器などの環境と、90分という時間が確保されれば、書き起こしを授業に取り込むことは十分に可能であると結論付けている。さらに、Lynch (2007) は、被験者を、学習者自らが修正を行うグループ (student-initiated; SI) と教師が修正ポイントを示すグループ (teacher-initiated; TI) に分け比較を行った。その結果、SIの方がより深い言語処理を促し、効果的であるとしている。

Stillwell *et al.* (2011) は、20名の自ら希望して参加してきた大学生を対象にして、自らが行ったプレゼンテーションを録音した音声データをペアで書き起こし、その中の間違いを学生自身が修正するこ

と、その後、学生が修正しきれなかった点を教師が修正する指導過程を2度繰り返し、学習者のパフォーマンスを、正確、流暢さ、複雑さ（complexity）から比較した。その結果、すべての点において学習者に向上が見られたと報告している。さらに、事後のアンケートで、被験者の多くがこの活動自体を有効であったと評価した。

日本人学習者を対象とした実践として、Mennim（2003）は、英語のプレゼンテーションの授業において、リハーサル段階のパフォーマンスを録音し書き起こしをさせ、学習者自身によるものと、教師によるものの2種類の校正を行った。最終段階のプレゼンテーションから3名分を抽出し分析した結果、言語形式の正確さだけでなく、発音、内容、構成の面でも大きな向上が見られた。一方で、教師による修正が73カ所であったのに対し、学習者自身は49カ所であったことを挙げ、教師による最終的な修正が必要であるとしている。

先行研究の結果から、学習者に自己のパフォーマンスの書き起こしをさせ、その校正をさせる活動は、意味内容の伝達を重視したスピーキングの指導において、言語形式の正確さを保証する効果的な手法のひとつであると言える。これを授業に取り入れることで、スピーチやプレゼンテーションを遮ることなく、さらに学習者の意欲を損なうことなく、発話の最中は、意味内容に意識を向けさせることが可能となる。それによって学生はスムーズなパフォーマンスをすることが可能になること、そして、書き起こしと校正の段階では、学習者の意識を言語形式の正確さに向ける、正確さと流暢さを両立した指導が可能になると仮定される。

3. 指導実践

3.1. 受講者と教材

本稿は、弘前大学教養教育英語必修科目 Speaking 中級（週一回、90分授業）において、自らのスピーチの書き起こしと校正の作業によりパフォーマンスそのものを遮ることなく学習者のスピーキングの正確さを向上させることをねらったものである。初回のガイダンスの時間を除き、実質14回の授業を実施する。クラスサイズは、30名（男子14名女子16名）であり、学部は農業生命学部、人文社会科学部、医学部保健学科、教育学部、理工学部などであった。

使用教材は、Present Yourself 2（Gershon, 2008）である。これは、Celce-Murcia and Snow（2014）において、スピーチを指導するための優れた教材として紹介されているものである。全6章で構成されており、ブレインストーミング、プレゼンテーションに必要となる表現の練習、スピーチの構成方法、アイコンタクトやジェスチャーなどデリバリーの練習などを総合的に扱い、学習者のスピーチやプレゼンテーション能力の向上を図っている。また、各章で扱うスピーチのテーマも、Self-introduction, A person to admire, A great vacation idea, Young people today, Let me explain, In my opinion, In the newsなど大学生にとって非常に身近なものであり、それぞれに応じて、「導入で聞き手に質問をする」、「聞き手から質問を受け付ける」、「話すペースやポーズを効果的に使う」などテクニックが紹介されており、学習者はコース全体を通して英語だけでなく、スピーチにおけるスキルを獲得することが可能である。

3.2. 授業で行う活動と授業の流れ、課題

授業は、大きく2つの構成からなる。教科書を参照しながらプレゼンテーションの構成や必要な言語材料、テクニックを指導する準備の時間と、実際に学生が学習内容を活用してプレゼンテーションを行う実践の時間である。どちらの時間でも毎回のルーティンワークとしてディクテーションの小テストと、それについてペアで1分間止まらずにスピーチをするOne minute chatを実施している。その際に使用するのが、Jarrell（2016）によるメールマガジン（じゃれマガ）である。じゃれマガとは、名古屋大学の教授であるJarrell氏が、日頃の出来事や感じたことを非常に読みやすい簡単な英文で毎朝配信

Title: A person to admire

Time: 2 ~ 3 minutes

Evaluation Points

1. to include 4 points in introduction (greeting, opener, topic statement, preview)
2. to include points in conclusion (signal phrase, review, closer, thanks)
3. to use a note card and eye contact technique introduce in the lesson

上記に示すように、これらはスピーチの構成やデリバリーに関するものであり、言語形式の正確さに関するものは含まれていない。つまり、口頭によるスピーチ発表の際に意味内容の伝達に影響しない誤りや間違い (local error) については、減点対象にしない。例えば発表者がうっかり冠詞をつけ忘れても、減点になることはないが、どんなに正確な英語を話しても、イントロダクションでgreetingを抜かすと減点にするという基準である。これより、口頭での発表の最中、学習者の意識は言語形式ではなく、伝達内容に向くのではないかと考えた。授業のオリエンテーションの際や、発表の直前のリハーサルにおいて、学習者には「準備は緻密に、本番は大胆に」と指導した。学生はそれを踏まえて、自分のスピーチを作り、時間を測りながら練習をしていくのが次の授業までの課題である。

実践の時間は、前時の振り返りから授業を始める。いくら丁寧に指導したといっても、それは1週間も前のことである。教員がもう一度説明したり、ペアでの確認などを通して、インタラクティブに前時の復習を行う。特に重要視したのは、上記の評価基準の確認である。評価基準とは言い換えれば「特に注意して練習してくるポイント」である。これを学習者と指導者が共有できているということは、学習者が意識して練習してきたことを、指導者 (= 評価者) が正当に評価することができるということになる。逆に、学習者と指導者が認識している評価基準が異なる場合、学習者は求められているものとは異なる点を必死に練習してきて、評価者は学習者が努力した部分を評価できないばかりか、十分に努力していない面について評価してしまうという事態が起こる。例えば、学習者は「正しい発音」でスピーチをすることが求められていると判断し、その点を集中して練習してきたのだが、指導者は、多少発音はおそろかになったとしても、「ある程度速さのあるスムーズ」なスピーチを期待している場合、学習者の努力が全く評価されない、学習者にとっては非常に酷な状況を作り出してしまふ。そのため、できるだけ客観的な評価基準を示し、さらにスピーチ本番の前に、ペアで練習する時間を確保し、学生にはペアのスピーチを「よかった」「わかった」という主観的な点ではなく、事前に与えられた評価基準に則ってフィードバックを与えるように指導した。今回の場合であれば、時間に過不足はないか、introductionとconclusionに指定された4つの要素が含まれているか、スクリプトを読まずに、アイコンタクトをとりながらスピーチできているかということになる。

その後、学生は一人ずつ前に出てクラス全体に向けてスピーチを行う。他の技能と比較して、スピーキングの指導において難しいのは学生のパフォーマンスの結果を保存することである。例えばライティングでは、学生の英文が文字として残っており、添削などそれをもとにして学習を進めることが可能である。しかし、スピーキングの活動においては、話した様子を教員や聞き手の学生は評価することや聞くことは可能であるが、話し手本人は観察することができない。そこで、ICTの出番である。

教員は、学生のスピーチをウェブカメラで動画ファイルとしてハードディスクに保存する。学生は、USBメモリーを持参することになっており、教員は、スピーチの動画ファイルを、一人ずつUSBにコピーする。2~3分程度の動画ファイルであれば、必要な時間は30秒程度であり、次の学生がスピーチの準備をする時間でコピーし終えることが十分可能である。授業の進行の妨げになることはない。このようにICTを活用することで、スピーチの動画をまるで自分が書いた英文をまとめたノートのように家に持ち帰り、あとで繰り返し振り返ることが可能である。学生はそれを聞いて、自分のスピーチの書き起こしと校正をしていくのが次週までの課題である。

表1 授業の活動と指導過程

準備の時間	実践の時間
(1) ルーティンワーク (帯活動) 小テスト (ディクテーション) と1分間スピーチ	(1) ルーティンワーク (帯活動) 小テスト (ディクテーション) と1分間スピーチ
(2) テキストを使ったスピーチの説明と演習 ブレンストーミング、プレゼンテーションに 必要となる表現、モデルスピーチの分析を通し て構成方法、アイコンタクトなどスピーチのテ クニックなどの紹介と練習	(2) 前回の授業のレビューと評価基準の確認・共有 (3) ペアによるリハーサルと、最終確認 (4) 各自でスピーチ/教員はパフォーマンスを録画 しデータを学生のUSBにコピー
(3) 次のスピーチのテーマと評価基準の提示	(5) 自分のスピーチの書き起こしと校正 (次週まで の課題)
(4) スピーチの作成と練習 (次週までの課題)	

課題として学生に課したレポートは、1行開けで書き起こした英文を書き、その行間に、赤字で校正を書き込むように指示した。学生が実際に提出したレポートの例を以下に示す。

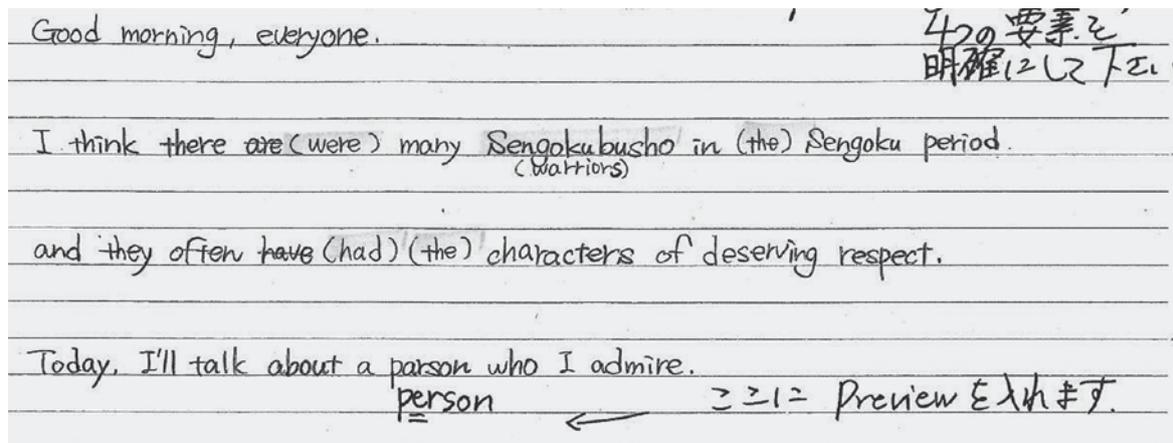


図3. 学生のレポート.

学生の校正の観点は多様である。多くの学生は、前置詞や代名詞、語順など言語形式の正確さに焦点を当てて自己のスピーチを振り返っているが、中にはLとR発音の区別について、また「早口で聞き取りにくい」、「原稿を読んでしまって、アイコンタクトが取れていない」などデリバリーの面について省察している学生もいた。

また、言語形式の間違いについて、すべての間違いを修正し切れていない箇所が多いのも事実である。書き起こしの活動において、学習者がすべてのエラーを修正しきれないため教員の修正が必要不可欠であることは、先行研究においても指摘されている通りである。このような点については、教員がビデオとレポートを照らし合わせ、図3にあるように、IntroductionとConclusion、Topic statementの欠如、不明確さなど構成そのものの不備とあわせて修正し、学生に返却した。

それをもとに、自分が犯しやすい誤りと、校正段階で自分が見逃した間違いについて分析をするように指示し、次のスピーチへ生かすように指導した。

4. 指導の効果

本稿は、書き起こしにより学習者のパフォーマンスの正確さの向上をねらったものである。現在、全15回の授業のうち9回目を終了した段階である。学生は、3回目のトピックである、A great vacation ideaのスピーチを全員が終え、レポートを提出した。つまり、全コースのおよそ半分を終了した段階である。この段階で、学習者のパフォーマンスの正確さがどのように変化しているのかを検証したい。

表2と表3は、Unit 1: A person to admireとUnit 2: A great vacation ideaのスピーチのパフォーマンス際の間違いを教員がカウントしたものと書き起こしの際に学生が修正した間違いの頻度の平均を表したものである。分類方法は、Lynch (2001) で採用されている以下の4つのカテゴリーを採用した。

Grammatical：動詞の時制や冠詞の選択などに関する間違い

Lexical：語彙の選択についての間違い

Editing：不必要な表現、繰り返し、吃音などの削除

Reformulation：より分かりやすい表現への置換、補足説明などの挿入 (Lynch, 2001, p. 129)

この分類方法は、文法的な正確さだけでなく、スピーチの構成や、聞き手にとってより分かりやすい表現などを自己評価する観点が含まれており、スピーチ力やプレゼンテーションスキルなどの育成をねらっている本実践に適していると考えた。表2のSpeechは学生がプレゼンテーションで犯した誤りを教員がビデオを見ながらカウントしたものである。学生による書き起こし際の修正については、間違いを正しく修正できたもの (e.g., a eraser → an eraser) を (+)、逆に正しいものや修正する必要がないものを不適切に修正したもの (e.g., the school → the my school) を (-) との2つに分類した。つまり、Speechの頻度とTranscription (+) の数値が同じであれば学生はパフォーマンスにおける間違いをすべて自己修正できたということになる。

表2 Unit 2 A person to admireのスピーチの際の間違いと書き起こしの自己修正の頻度の平均

Types	Speech	Transcription (+)	Transcription (-)
Grammatical	6.00	4.66	0.45
Lexical	2.90	0	0
Editing	1.90	0	0
Reformation	3.00	0	0
Total	13.80	4.66	0.45

表2から、学生は主に文法的な間違いの修正に意識が向いており、語彙の使用や、スピーチの構成などについての校正はまったく見られないことが分かる。授業においては、英語の正しさだけでは評価はしないこと、スピーチやプレゼンテーションの構成やテクニックなどを練習し、使えるようになるために練習するのだと、折を見つけて指導しているのであるが、Introductionで、Topic statementがないものや、Conclusionで、Reviewがない、不要な繰り返しがあるなどをレポートで校正した学生は一人もいなかった。この点は、現在の英語教育の現状を鋭く反映している点であると考えられる。つまり学生に「自分の英語のスピーチを書き起こし、校正してきなさい」と漠然と指示した場合、ほとんどの学生は、それを文法的なミス修正というように捉えてしまい、その他について考えが及ばないことを示唆している。

そこで、学生のレポートに、「ここにイントロダクションが必要です」や「何についてスピーチするのかtopic statementをより明確に述べてください」のようなコメントを記入し返却した。その後、学

生は3回目のスピーチとなる、A great vacation ideaを、スピーチ→書き起こし→添削のプロセスで行った。表3はそのエラー頻度と、学生による修正の平均を示したものである。

表3 Unit 3 A great vacation ideaのスピーチの際の間違いと書き起こしの自己修正の頻度の平均

Types	Speech	Transcription (+)	Transcription (-)
Grammatical	3.81	2.54	1.08
Lexical	1.90	0.20	0
Editing	0.88	0.75	0
Reformation	1.94	0.08	0
Total	8.55	3.57	1.08

表3から、次のことが観察される。まず、スピーチの段階において、Grammatical、Lexical、Editing、Reformulationすべてにおいて、間違いの頻度が減少していることである。これは、これまでのスピーチと、書き起こし、さらには校正という一連の作業により、学生のスピーチそのものの質が向上していることを示していると考えられる。特に、Unit 2のスピーチの際に、学生が犯した文法的な間違いで頻度が高かったものとしては、冠詞の脱落、時制の選択であり、それを書き起こしと校正の段階で自ら修正できた学生は非常に少なかった。その結果、教員が添削したものを学生は受け取るのだが、自分が思っていた以上のミスが多さと、書き起こして、繰り返しチェックしたはずなのにそれを修正しきれなかったことは、学生にとって、こちらが想像する以上に悔しかったようである。また、このことが学生それぞれにとっての「自分が犯しやすい間違いのポイント」を明らかにし、Unit 3のスピーチでは原稿作成、練習の段階から、そのポイントにフォーカスすることにつながったと考えられる。スピーチの際には、うっかり冠詞を抜かしてしまっても、発話の直後に、「あっ！ I'm sorry.」と正しく冠詞をつけた形で言い直す様子が見られるようになった。これを継続していくことで、学生のモニタリングスキルが向上すること、また、最終的には上記のような言い直しをすることなく、流暢に文法的な間違いの少ない英語を話すことができる学生の育成へとつながっていく可能性を示す結果である。

次に、表2では全く見られなかった、文法的な間違いについて以外のLexical、Editing、Reformulationについてもごく少数ではあるものの、校正している学生が現れ始めていることが挙げられる。Unit 2の書き起こしと校正の段階において、学生の意識は文法的な間違いの修正に終始してしまっており、教員から語彙の選択やスピーチの構成などについても校正をするようにというフィードバックを与えたことは先に述べたとおりであり、これが学生の書き起こし及び校正に対して影響を与えていることを示している。これはNation (2013) が提唱するTime-on-task Principalと合致している。Time-on-task Principalは、ある指導項目にたくさん時間を配当すれば、そのことがよりよくできるようになることを表している。「たくさん英語を読めばよりよく英語が読めるようになる」ことについて異論を唱えることはできない。「あたり前」のことであるかのように思えるが、英語の指導を考えたときに、意外と疎かにされている点であるように感じる。例えば、速読の力をつけさせたいと言いながら、延々と逐語訳の授業を展開し、1時間で1段落しか進まない。また、パラグラフライティングの力をつけさせたいという授業でありながら、単文単位の和文英訳の活動がメインであるなどである。書き起こしと自己校正も同様で、「正確に自分の英語を書きとること」と「自分の英語から間違いを洗い出して修正すること」は教員の指導助言のもと、時間をじっくりかけて学生がその活動に繰り返し取り組む中で少しずつ身につくものであると考え継続して指導することが必要である。

最後に、grammaticalにおいて、正しいものや修正する必要がないものを不適切に修正したもの (e.g., the school → the my school) Translation (-) が増加している (0.45から1.08) ことが分かる。具体的な例としては、以下のようなものがある。

If you are interested in soccer, you will enjoy the powerful atmosphere. → If you were interested in soccer, you would enjoy the powerful atmosphere.

For example, eating delicious food... → For example, eating delicious foods...

I'm going to introduce Okinawa. → I'm going to introduce about Okinawa.

当然このような修正をしてきた学生に対しては、教員による添削の際に正しいものに置き換えたり、コメントを記入したり、必要であれば授業後に学生を呼び出して、個別に指導することが必要である。しかし、このこと自体は、むしろ歓迎されるべきであると考えている。学生は自分なりに仮説を立て、それをもとに自分の英語を修正し、仮説検証としてレポートとして提出しているわけである。最後に教員からフィードバックを得て、仮説修正の段階が確実に保証されているのであれば、一時的に不適切な修正の頻度が増えることは、むしろ言語習得として自然なプロセスであると考えている。一切の間違いを許さず、モデル文の代入や置換などのような教員に与えられた枠の中で正確な英語だけを使うということは、初級学習者ならまだしも、大学生を対象とした授業にはそぐわないと考える。今後、指導を継続し、最後のスピーチと書き起こし、校正を終えた段階でこれらの数値がどのような変化するのか、指導者としても非常に興味深い。

表4は、スピーチのパフォーマンスで教員が指摘したすべての間違いの中で、書き起こしと自己校正の際に学生がどれだけ自力で見つけ出し、正しく修正できたかの割合、言い換えれば修正率を示したものである。教員が指摘した間違いのすべてを学生が自力で校正することができれば、この修正率は100%になる。

表4 修正率の比較

Types	Unit 2 : A person to admire	Unit 3 : A great vacation Idea
Grammatical	77.66%	66.66%
Lexical	0 %	10.52%
Editing	0 %	85.22%
Reformation	0 %	4.12%
Total	33.76%	41.75%

まずは、grammaticalについてであるが、修正率が77.66%から66.66%と減少している。これは学生の修正率が60%前後であるという先行研究の結果とも一致する結果である (Lynch, 2001)。2回目よりも3回目の修正率が下がったことは上述のとおり学生が、修正する必要がないものまで、間違いであると判断し、修正してしまったことが原因である。積極的に間違いを修正しようという姿勢を生かしつつ適切な指導を継続することで、この修正率を向上させていく必要性を示したものである。

次に、その他のLexical、Editing、Reformationであるが、Unit 2のスピーチではこの観点の校正を学生が全くしなかったため修正率は0%である。しかし、Unit 3のスピーチでは、学生が文法的な間違い以外についても修正を試みている様子がうかがえる。特にEditingに関して修正率は85%であり、ほとんどすべてを自己修正できていることが分かる。言い間違えたり、読み飛ばし、不必要な繰り返し、いいよどもみなどは、ビデオを見ると一目瞭然であり、学生にとっては修正しやすいものであることが分かる。レポートにも「swimming, swimmingと繰り返しがあがる」「言い間違えたときに、I'm sorry.と繰り返した」というようなコメントがみられる。反対に、LexicalやReformationについては学生が自分自身で修正することは難しいことが分かる。学習者にとって語彙の修正は困難であることはLynch

(2001)の研究結果とも一致する。これらは、「文法的、意味的には問題ないのだけれど、一般的にはそう言わず、違う表現のほうが自然である。」または、「ここに挿入句を入れて補足説明しないと聞き手は理解できない。」のようなもので、これを修正するには英語にかなり熟達していることが求められる。前者の不自然な語彙の使用については、翻訳ソフトを使ってスクリプトを作成していることに起因するケースが多いようである。実践を継続し、LexicalやReformationの修正率がどのように変化するか検証することで、学生がより適切な語彙選択をすることや、挿入句などを活用し補足説明をしながらより明確なスピーチするための指導可能性について模索していきたい。

5. おわりに

本稿は、弘前大学教養教育英語必修科目Speaking中級（週一回、90分授業）において、ICTを活用したパフォーマンスの記録と、その書き起こしにより学生のモニタリングスキルを高め、スピーキング活動における正確さの向上をねらったものである。3回目の発表終了した中間段階での検証ではあるものの以下のような効果が観察された。まず、スピーチの段階ではミスなどを指摘しないことで、学習者はパフォーマンスに集中することが可能となり、言い淀みなく自分のスピーチを発表することができている。また、正確さに関しては、事後の書き起こしと校正の作業が、それぞれの学習者にとって犯しやすい文法的な間違いの傾向をつかむことと、その傾向に意識を向けながらスピーチの準備と練習を行うことにつながっている。結果として、その後のスピーチそのものの正確さの向上に貢献することを示す結果となった。また、一般的には学生にとって「間違い」と言った場合、それは「文法的なもの」を指し、スピーチの構成や語彙や表現の選択、補足的な説明の追加などには、なかなか意識が向かないこと、しかし教員によるフィードバックと指導によって、文法的な正確さだけでなく、それ以外の観点からも英語のスピーチをモニタリングするスキルの向上が起り得る可能性を示す結果となった。特に不要な表現の繰り返し、言い淀みなどの校正は、そこに意識が向きさえすれば学生にとって容易なものであることが結果として示された。

一方で、LexicalやReformationについてはなかなか学生が自分自身で修正することは難しいことが示唆された。この点に関しては、英語を指導する立場にある我々が十分に考えなければいけない問題である。多少不自然であっても流暢にスピーチができれば良しとするのか、または、社会言語的に適切な表現を求めるレベルまで指導をするべきなのか、非常に悩ましいところである。この点に関しては、目指す授業のねらいと、学生の実態、教材のレベルなど様々な要因を多角的に吟味し、柔軟に対応していく必要がある。本稿を通して得られた示唆を、今後の授業における指導や学生へのフィードバックなどに反映させ、実践を継続していくことで、学生のスピーキングの向上に貢献していきたい。

参考文献

- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Brown, H.D. (2007). *Teaching by principals: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., & Snow, M. A. (2014). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: National Geographic Learning.
- Gershon, S. (2008). *Present Yourself 2: Viewpoints*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Jarrell, D. (2016). Jaremaga. Retrieved November 23, 2016, from Catch a Wave Web site: <http://catchawave.jp/jm/>
- Krashen, S. and Terrel, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.

- Lynch, T. (2001). Seeing what they meant: Transcribing as a rout to nothing. *ELT Journal* 55(2), 124–132.
- Lynch, T. (2007). Learning from the transcripts of an oral communication task. *ELT Journal* 55(2), 311-320.
- Mennim, P. (2003). *Rehearsed oral output and reactive focus on form*. *ELT Journal* 57(2), 130–138.
- Parrish, B. (2004). *Teaching adult ESL: A practical introduction*. New York, N.Y: McGraw Hill.
- Ur, P. (2012). *A course in language teaching: Practice and theory* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2013). *What should every ESL teacher know*. Seoul, Korea: Compass Publishing.
- Stillwell, C., Curabba, B., Alexander, K., Kidd, A., Kim, E., Stone, P., and Wyle, C. (2011). Students transcribing tasks: Noticing fluency, accuracy, and complexity. *ELT Journal*, 64(4), 445–455.