

英語によるコミュニケーション・ストラテジーが 中学生の英語使用に及ぼす効果についての研究

丹藤永也 弘前市立第二中学校

要旨

英語科の授業でコミュニケーション能力を育成するために、日本語使用が大きな障害になっている現状があり、これを解決するために本研究では、コミュニケーション活動 (communication activities, 以下 CA) の中でコミュニケーションが困難になった場合、Appeal for assistance (援助の要請) を中心にした英語によるコミュニケーション・ストラテジー (communication strategies, 以下 CS) を使用するように指導し、このことが中学生の英語使用にどのような効果を及ぼすのかを検証する。

2 回の実験授業の結果から、英語による CS を明示的に指導することは、全く指導しない場合や暗示的に指導した場合に比べ、CA における英語使用を促進させ、日本語使用を抑制する効果があることと、積極的に英語を使用させる態度を育成することがわかった。

【キーワード】 実践的コミュニケーション能力 CA CS 明示的指導 暗示的指導

1. はじめに

本研究の原点は、コミュニケーション活動 (communication activities, 以下 CA) の中の日本語使用にある。生徒はコミュニケーションが成立困難な場合、その状況を日本語のコミュニケーション・ストラテジー (communication strategies, 以下 CS) を使用して解決しようとする傾向がある。このことは、岩井(1999)が Bialystok(1990)や Kellerman(1991)から引用している「CS は通常に言語処理に伴う認知過程で、L2 (第二言語) 学習者特有の現象ではなく、CS は母語習得の過程で習得されている」という主張を日本人中学生を対象に確認した形になる。逆に、生徒が口にする英語は、その授業で対象となる言語材料だけである。要するに、英語を聞いて理解し、英語で考え発話するという最も肝心の作業が省かれ、コミュニケーション成立のために日本語が使用されるという、非現実的な活動がなされているわけである。

中学校学習指導要領外国語科の目標の中に、「聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」があり、口頭でのコミュニケーション能力がより重視された。CS に関する内容も、「話し手に聞き返すなどして内容を正しく理解すること」や「つなぎ言葉を用いるなどいろいろ工夫をして話が長くように話すこと」が盛り込まれている。

CS の定義については岩井(1999)の中で多くの学者が行っているものが紹介されている(例えば、Corder 1977, Tarone et al.1983, Stern 1983, Færch and Kasper 1983, Ellis 1985, Bygate 1987)が、本研究では「英語の授業における CA の中で、コミュニケーションが困難になった場合の解決方法」とする。

日本での CS 研究を概観すると、中学生対象の研究はあまり見あたらない。梶原他(1996)は日本人の中学生対象に CS を明示的に指導した結果、発表や理解の際のブレイクダウンに対処する方略的技能についての意識は高まり、言い換えの能力がついたとしている。ただ、どうしても表現できない場合には日本語の使用を認めている点で本研究とは目的を異にしており、どの程度日本語が使われたかも明確ではない。

そこで本研究では、CA から日本語を排除し、できる限り英語で解決を図れるようにしたいと考え、Appeal for assistance (援助の要請) を中心にした英語による CS の明示的指導が、中学生の英語使用に有効であることを検証することとする。

2. 先行研究

CS の研究には、その指導に関して二つの立場がある。まず CS を L2 教育に取り入れることを支持する研究としては、岩井(1999)によると、Tarone and Yule(1989)があり、彼らは CS の明示的指導を提言している。さらに岩井(1999)は、Yule and Tarone(1997)が "performance creates competence" とその有効性を主張していることを紹介している。

それに対して、CS の teachability を否定する立場にいる Bialystok(1990)は、「CS は通常に言語処理に伴う認知過程で、L2 学習者特有の現象ではなく、CS は母語習得の過程で習得されており、学習者に教えなければならないのはストラテジーではなく、言語そのものである」と主張していることと、Kellerman(1991)が「L2 学習で CS 練習をしても、それは既に内在化している能力を運用しているに過ぎず、言語能力に変化を与えるものではない」としていることを岩井(1999)が紹介している。

CS の分類もその定義同様、岩井(1999)によって何人かの研究者によってなされている(例えば、Tarone 1977, Færch and Kasper 1983b, Paribakht 1985, Bialystok 1983, Poullisse 1990)ことが紹介されているが、本研究ではわかりやすさから Tarone (1977)を参考にしている。

岩井(1999)によると、Tarone(1977)は CS を、1. Avoidance (a. Topic avoidance, b. Message abandonment)、2. Paraphrase (a. Approximation, b. Word coinage, c. Circumlocution)、3. Conscious transfer (a. Literal translation, b. Language switch)、4. Appeal for assistance、5. Mime の5つに大別している。

本研究では、英語による CS は明示的に指導されるべきだという立場に立ち、Tarone の分類を参考にしながら、検証を進めていく。

3. 研究目的

本研究の目的は、CA の中で Appeal for assistance を中心にした英語による CS を使用することが、日本人中学生の英語科の授業における英語使用にどのような効果を及ぼすのかを検証することである。

本研究の仮説は次の通りである。

Appeal for assistance を中心にした英語による CS を明示的に指導することは、英語による CS を指導しない場合および暗示的に指導する場合に比べ、英語使用頻度を高めるのに有効である。

4. 研究方法

4-1 被験者

弘前市内の中学3年生3学級、合計96名を対象とする。人数は各学級32名である。

学力は、全国標準診断的学力検査(NRT)の学力偏差値(50が全国平均)がA組50.2、B組47.5、C組49.6とほぼ全国平均のレベルである。

この3群のNRTにおける平均得点を一元配置分散分析にかけた結果有意差($F=1.39$ 、 $P=0.25$)はなく、等質で同程度の学力を有する集団であると言える。

第I期では、A組を実験群とし、英語のCSを明示的に指導する。統制群はB組で、実験群と同じCAをさせるが、CSは指導しない。C組にも統制群と同様の指導する。

第II期では、第I期とともにCSを指導しないB組とC組を対象とする。C組を実験群にして、英語のCSを明示的に指導する。統制群はB組で、実験群と同じCAをさせるが、明示的にではなく、教師との会話やモデル場面の観察を通じて暗示的に指導する。

4-2 アンケートについて(Appendix 1 参照)

CS使用をリスニング時とスピーキング時に分類し、リスニングでは20項目、スピーキ

ングでは 15 項目について調査している。これらの項目は Tarone (1977) を参考にしながら、日常の授業でよく観察される CS をもとに作成した。

リスニングの 20 項目だが、Avoidance (回避) に関しては 6 項目で、そのうち英語によるものは 1 項目、Appeal for assistance (援助の要請) に関しては英語によるものと日本語によるものが各 6 項目、Mime (ジェスチャー) に関しては 1 項目、その他「話の流れから理解する」が 1 項目である。

また、スピーキングの 15 項目だが、Avoidance に関しては 5 項目でそのうち英語によるものは 1 項目、Paraphrase (言い換え) に関しては 3 項目、Conscious transfer (母語の影響) に関しては 1 項目、Appeal for assistance に関しては英語によるものと日本語によるものが各 1 項目、Mime に関しては 1 項目、その他、「書く」、「調べる」で 3 項目である。

4-3 実験群で指導するCS (Appendix 2 参照)

Tarone (1977) の分類を参考にしたが、CA の中でコミュニケーションが困難になった場合、日本語による Appeal for assistance が多く使用されているという事前調査の結果から、CA において英語による CS を使用させるには、Appeal for assistance が特に有効であると判断し、それらに関する表現を多く取り入れ、それに Paraphrase に関する表現を加えた。

これらの表現には、日本語に依存する CS である Conscious transfer と Avoidance、Mime に関するものは入れていない。

4-4 具体的な指導

実験群ではあらかじめ CS についての説明をし、CS 文例のハンドアウトを持たせ、いつでも使えるような状態で CA を行わせ、積極的に使用するよう指導した。

第Ⅰ期の統制群には、全く指導しない状態で実験群と同様の CA を行わせた。

第Ⅱ期の統制群には、あらかじめ CS についての説明をしたが CS 文例のハンドアウトを持たせず、教師との会話やモデル場面の観察を通じて英語による CS に触れさせた。

4-5 実験授業の時数

実験授業は第Ⅰ期、Ⅱ期ともに 7 時間を計画した。授業の流れは両群とも同じで、テキストを学習した後、15 分程度の CA を取り入れた。

5. 事前調査の結果と分析

5-1 第Ⅰ期実験授業の実験群 (A組) と統制群 (B組) のリスニングについて

事前調査でのリスニングにおける CS の使用度の t 検定の結果は、20 項目すべてにおいて有意差はなかった。

CS の使用頻度の平均値から分析すると、英語に関するものは「聞き返し」(両群とも 1.2) など、ほとんど使用されていなかった。逆に日本語に関するものは「聞き返し」(実験群 4.3、統制群 4.4) など、その多くが半分程度あてはまる「3」を超えている。

これらの結果から、両群ともに CA の中でうまく聞き取れない場合、日本語が頻繁に使用されていることがわかる。また、「黙ってしまう」(実験群 3.0、統制群 2.6) も比較的高く、コミュニケーションが成立していない状況もうかがえる。

5-2 第Ⅰ期実験授業の実験群 (A組) と統制群 (B組) のスピーキングについて

事前調査でのスピーキングにおける CS の使用度の t 検定の結果は、15 項目すべてにおいて有意差はなかった。

CS の使用頻度の平均値から分析すると、英語に関するもので「質問する」(両群とも 1.1)

など、ほとんど使用されていなかった。

逆に日本語に関するものは「説明した」(実験群 3. 4. 統制群 3.2) など、ほとんどが半分程度あてはまる「3」を超えている。

これらの結果から、両群ともうまく発話できない場合、日本語で困難な状況を解決するなど、日本語が頻繁に使用されていることがわかる。また、「黙ってしまう」(実験群 2.5、統制群 2. 3) も比較的高く、コミュニケーションが成立していない状況もうかがえる。

5-3 第Ⅱ期実験授業の実験群(C組)と統制群(B組)のリスニングについて

事前調査でのリスニングにおけるCSの使用度のt検定の結果は、「ジェスチャーで伝えた」で実験群が統制群を上回り有意差が見られた(実験群 1.3、統制群 1.1、 $t = 2.81$, $p < .01$)。これは、言語以外でのコミュニケーションも積極的に認めていた前年度の英語教師の影響であると考えられる。残りの19項目では有意差はなかった。

CSの使用頻度の平均値から分析すると、英語に関するものは「聞き返し」(実験群 1. 3、統制群 1.2) など、ほとんど使用されていなかった。

逆に日本語に関するものは「聞き返し」(実験群 4. 0. 統制群 4. 4) など、その多くが半分程度あてはまる「3」を超えている。

これらの結果から、両群ともにCAの中でうまく聞き取れない場合、日本語が頻繁に使用されていることがわかる。また、「黙ってしまう」(実験群 2. 4. 統制群 2. 6) も比較的高く、コミュニケーションが成立していない状況もうかがえる。

5-4 第Ⅱ期実験授業の実験群(C組)と統制群(B組)のスピーキングについて

事前調査でのスピーキングにおけるCSの使用度のt検定の結果は、「すぐ調べた」(実験群 2. 3. 統制群 3. 4、 $t = 13$, $p < .01$)で統制群が実験群を上回り、「ジェスチャーを使う」(実験群 2.2、統制群 1.5、 $t = 2.53$, $p < .05$)で実験群が統制群を上回り有意差が見られた。これらは、言語以外でのコミュニケーションも積極的に認めていた前年度の英語教師の影響であると考えられる。残りの13項目では有意差はなかった。

CSの使用頻度の平均値から分析すると、英語に関するもので「同じ意味の言い換え」(実験群 2. 3. 統制群 2. 4) は「2」を超えているが、その他はほとんど使用されていない。

逆に日本語に関するものは「説明した」(実験群 3. 7. 統制群 3.2) など、半分程度あてはまる「3」を超えている。

これらの結果から、うまく発話できない場合、両群ともにCAの中で日本語が頻繁に使用されていることがわかる。また、「黙ってしまう」(実験群 2. 0. 統制群 2. 3) も比較的高く、コミュニケーションが成立していない状況もうかがえる。

6. 第Ⅰ期実験授業後の調査結果と分析

6-1 リスニング

第Ⅰ期実験授業において、「英語を聞いて理解できなかった」時、どのように解決していたかを質問している。

表1にあるように、第Ⅰ期実験授業後のリスニングにおけるCSの使用度のt検定の結果は、英語使用に関しては5項目で実験群が統制群を上回り、日本語使用に関しては5項目で統制群が実験群を上回り有意差が見られた。残りの7項目では有意差はなかった。

これらの結果から、「聞き返し」や「ゆっくり、大きい声で」、「書いて」、「質問する」、「待つ」などの表現について、英語による明示的なCSの指導は、英語使用を促進し、日本語使用を抑制する効果があると言える。

また、「ジェスチャーで伝えた」で実験群が統制群を上回り、「黙ってしまった」で統

制群が実験群を上回り有意差が見られ、情意面でも積極性を促す効果があると言える。

つまり、実験群は「英語を聞いて理解できなかった」時、日本語使用や黙ることを回避し、より積極的に英語やジェスチャーを使用して解決しようとしていることがわかる。

表1 第Ⅰ期後 A組とB組 リスニングにおけるCSの使用度のt検定の結果

質問事項		N	M	SD	df	t (両側)
英語で聞き返した	実験群(A組)	32	3.7	1.16	62	6.82**
	統制群(B組)	32	1.8	1.03		
日本語で聞き返した	実験群(A組)	32	2.4	1.16	62	5.87**
	統制群(B組)	32	3.8	0.98		
ゆっくり大きい声で、英語で頼む	実験群(A組)	32	1.8	1.23	62	1.91*
	統制群(B組)	32	1.3	0.79		
ゆっくり大きい声で、日本語で頼む	実験群(A組)	32	1.2	0.53	62	2.42*
	統制群(B組)	32	1.8	1.27		
書いてもらうよう日本語で頼んだ	実験群(A組)	32	1.2	0.51	62	2.08*
	統制群(B組)	32	1.0	0.17		
ジェスチャーで相手に伝えた	実験群(A組)	32	1.8	1.24	62	3.01**
	統制群(B組)	32	1.1	0.38		
英語で質問した	実験群(A組)	32	2.6	1.64	62	4.60**
	統制群(B組)	32	1.2	0.44		
日本語で質問した	実験群(A組)	32	1.5	0.83	62	7.32**
	統制群(B組)	32	3.6	1.37		
ちょっと待ってと日本語で言った	実験群(A組)	32	1.1	0.38	62	6.91**
	統制群(B組)	32	2.5	1.06		
Just a minute.等と英語で言った	実験群(A組)	32	1.4	0.89	62	2.49**
	統制群(B組)	32	1.0	0		
黙ってしまった	実験群(A組)	32	1.3	0.63	62	4.45**
	統制群(B組)	32	2.4	1.22		
I don't understand.等と英語で言った	実験群(A組)	32	1.9	0.78	62	4.68**
	統制群(B組)	32	1.1	0.54		

*p<.05 **p<.01

6-2 スピーキング

第Ⅰ期実験授業で「話したい表現が出てこなかった」時、どのように解決していたかを質問している。

表2にあるように、第Ⅰ期実験授業後のスピーキングにおけるCSの使用度のt検定の結果は、英語使用に関しては3項目で実験群が統制群を上回り、日本語使用に関しては3項目で統制群が実験群を上回り有意差が見られた。残りの5項目では有意差はなかった。

表2 第Ⅰ期後 A組とB組 スピーキングにおけるCSの使用度のt検定の結果

質問事項		N	M	SD	df	t (両側)
日本語で説明した	実験群(A組)	32	1.3	0.48	62	8.29
	統制群(B組)	32	3.1	1.11		
英語を書く	実験群(A組)	32	1.5	1.09	62	2.52
	統制群(B組)	32	1.0	0.17		
ジェスチャーを使う	実験群(A組)	32	1.8	1.27	62	2.35
	統制群(B組)	32	1.2	0.65		
日本語で待つ	実験群(A組)	32	1.1	0.33	62	3.22
	統制群(B組)	32	1.8	1.17		
英語で待つ	実験群(A組)	32	2.4	0.90	62	8.69
	統制群(B組)	32	1.0	0		
英語で周りにきく	実験群(A組)	32	1.9	1.12	62	3.90
	統制群(B組)	32	1.1	0.24		
日本語で周りの人に聞く	実験群(A組)	32	1.5	0.66	62	7.29
	統制群(B組)	32	3.4	1.30		
黙ってしまう	実験群(A組)	32	1.2	0.78	62	2.20
	統制群(B組)	32	1.8	1.30		

*p<.05 **p<.01

英語使用に関しては、「待って」、「書いた」、「質問した」の3項目で、また日本語使用に関しては「説明した」、「待って」、「質問した」の3項目で有意差があり、これらの結果から、英語による明示的なCSの指導は、英語使用を促進し、日本語使用を抑制する効果があると言える。

また、「ジェスチャーで伝えた」で実験群が統制群を上回り、「黙ってしまった」で統制群が実験群を上回り有意差が見られ、情意面でも積極性を促す効果があると言える。

つまり、実験群は「話したい表現が出てこなかった」時、日本語使用や黙ることを回避し、より積極的に英語やジェスチャーを使用して解決しようとしていることがわかる。

7. 第Ⅱ期実験授業後の調査結果と分析

7-1 リスニング

第Ⅱ期実験授業において、「英語を聞いて理解できなかった」時、どのように解決していたかを質問している。

表3にあるように、第Ⅱ期実験授業後のリスニングにおけるCSの使用度のt検定の結果は、英語使用に関しては2項目で実験群が統制群を上回り、日本語使用に関しては5項目で統制群が実験群を上回り有意差が見られた。残りの6項目では有意差はなかった。

表3 第Ⅱ期後 C組とB組 リスニングにおけるCSの使用度のt検定の結果

質問事項		N	M	SD	df	t (両側)
英語で聞き返した	実験群(C組)	32	3.8	1.06	62	5.04**
	統制群(B組)	32	2.3	1.27		
日本語で聞き返した	実験群(C組)	32	1.3	0.59	62	10.09**
	統制群(B組)	32	3.7	1.18		
ゆっくり大きい声で、日本語で頼む	実験群(C組)	32	1.1	0.24	62	3.26**
	統制群(B組)	32	1.9	1.34		
別な表現で、と日本語で頼んだ	実験群(C組)	32	1.1	0.38	62	2.27*
	統制群(B組)	32	1.5	0.90		
ジェスチャーで相手に伝えた	実験群(C組)	32	2.1	1.42	62	2.72**
	統制群(B組)	32	1.3	0.81		
英語で質問した	実験群(C組)	32	2.7	1.47	62	2.80**
	統制群(B組)	32	1.8	1.02		
日本語で質問した	実験群(C組)	32	1.3	0.56	62	6.60**
	統制群(B組)	32	3.3	1.59		
ちょっと待ってと日本語で言った	実験群(C組)	32	1.2	0.51	62	6.15**
	統制群(B組)	32	2.7	1.26		
黙ってしまった	実験群(C組)	32	1.1	0.24	62	3.83**
	統制群(B組)	32	2.0	1.29		
笑ってごまかした	実験群(C組)	32	1.2	0.86	62	1.99*
	統制群(B組)	32	1.7	1.10		
分かったふりをした	実験群(C組)	32	1.1	0.38	62	3.34**
	統制群(B組)	32	1.8	1.10		
話題を変えた	実験群(C組)	32	1.0	0	62	3.01**
	統制群(B組)	32	1.4	0.74		
話をやめた	実験群(C組)	32	1.0	0	62	2.32*
	統制群(B組)	32	1.4	0.96		

*p<.05 **p<.01

これらの結果から、「聞き返し」や「書いて」、「質問する」の表現は、英語使用と日本語使用でそれぞれ有意差があり、また、日本語に関しては「ゆっくり、大きい声で」、「別な表現」、「待って」、などでも有意差があり、英語による明示的なCSの指導は、英語使用を促進し、日本語使用を抑制する効果があると言える。

また事前調査で有意差があった「ジェスチャーで伝えた」は、同様に実験群が統制群を

上回り有意差が見られた。「黙った」、「ごまかした」、「わかったふり」、「話題を変えた」、「話をやめた」で統制群が実験群を上回り有意差が見られ、情意面でも積極性を促す効果があると言える。

つまり、実験群は「英語を聞いて理解できなかった」時、日本語使用やコミュニケーションを中断したりごまかしたりすることを回避し、より積極的に英語やジェスチャーを使用して解決しようとしていることがわかる。

7-2 スピーキング

第Ⅱ期実験授業で「話したい表現が出てこなかった」時、どのように解決していたかを質問している。

表4にあるように、第Ⅱ期実験授業後のスピーキングにおけるCSの使用度のt検定の結果は、英語使用に関しては1項目で実験群が統制群を上回り、日本語使用に関しては3項目で統制群が実験群を上回り有意差が見られた。残りの7項目では有意差はなかった。

英語使用に関しては、「質問した」の項目で、また日本語使用に関しては「説明した」、「待って」、「質問した」の項目で有意差があり、これらの結果から、英語による明示的なCSの指導は、英語使用を促進し、日本語使用を抑制する効果があると言える。逆に暗示的なCS指導は日本語の抑制にはあまり効果がないと言える。

また、「ジェスチャーで相手に伝えた」が事前調査同様、実験群が統制群を上回り、「話を終わらせる」、「黙ってしまった」で統制群が実験群を上回り有意差が見られ、情意面でも積極性を促す効果があると言える。

また「すぐ調べた」も事前調査同様、統制群が実験群を上回り有意差があった。これは学習活動上は好ましい反応だが、口頭表現を促進する上では、回避行動と捉えられる。

つまり、実験群は「話したい表現が出てこなかった」時、できる限り日本語使用や黙ったりコミュニケーションを中断することを避け、より積極的に英語やジェスチャーを使用して解決しようとしていることがわかる。

表4 第Ⅱ期後 C組とB組 スピーキングにおけるCSの使用度のt検定の結果

質問事項		N	M	SD	df	t (両側)
日本語で説明した	実験群(C組)	32	1.4	0.96	62	5.30**
	統制群(B組)	32	3.0	1.38		
調べる	実験群(C組)	32	1.6	1.06	62	2.25*
	統制群(B組)	32	2.3	1.37		
ジェスチャーを使う	実験群(C組)	32	2.0	1.42	62	2.48*
	統制群(B組)	32	1.3	0.66		
日本語で待って	実験群(C組)	32	1.1	0.70	62	4.95**
	統制群(B組)	32	2.5	1.41		
英語で周りにきく	実験群(C組)	32	2.0	1.38	62	2.50*
	統制群(B組)	32	1.3	0.73		
日本語で周りの人に聞く	実験群(C組)	32	1.3	0.56	62	7.70**
	統制群(B組)	32	3.3	1.33		
話を終わらせる	実験群(C組)	32	1.0	0.17	62	2.04*
	統制群(B組)	32	1.3	0.80		
黙ってしまう	実験群(C組)	32	1.1	0.24	62	2.34*
	統制群(B組)	32	1.6	1.17		

*p<.05 **p<.01

8. 実験授業後における生徒の意識調査の結果

実験授業後にとった実験群の生徒のCSに対する意識調査から、「会話が進み、楽しい」「便利だ」「"Pardon?"を使ったら次に理解できた」など好意的で、CSの効果を示す反応が多かった。これは、Dörnyei(1995)やIwa(1998)の「学習者がCSを好意的に受け止めた」

という結果を日本人中学生でも確認した形になる。授業の最後では「英語を使うのに慣れてきた」という反応もあり、時間的な要因も関係することがわかる。ただ学力が低位の生徒の中には「わからないと日本語になってしまう」「日本語の方が質問しやすい」「"Pardon?"を使っても理解できない」という反応もあり、必ずしも全員に効果があったとは言えない。また、「互いにわからない時、話をやめた」は、タスクに問題があったことを示している。

9. 結論

本研究では、2回の実験授業において、Appeal for assistanceを中心にした英語によるCSを明示的に指導する実験群と全く指導しない、または暗示的に指導する統制群とを比較した結果、英語による明示的なCS指導が、中学生の英語使用を高めると同時に、日本語使用を抑制するのに有効であるという結果が出た。また同時に、コミュニケーションを続けようとする態度の育成にも有効であることがわかった。

これまでのCS研究で明らかになっている「第2言語学習が進むと回避よりも達成CSを、またL1-basedよりもL2-basedのCSを使用するようになる」(高塚:2000)から考えると、中学生は初級の英語学習者であるため、英語によるCS使用は、英語学習の環境を整え、英語により多く触れさせるためにも有効であると言える。

英語による明示的なCS指導が中学生にとって有効であると考えられるもう一つの理由には、CSで使う表現自体が学習対象レベルの表現であるということもある。英語によるCSを使用することが、直接学習効果をあげることにつながると考えるからである。

英語によるCSを全く指導しない場合はもちろんだが、本研究の実験授業から、暗示的な指導は、生徒に英語によるCS使用の意識づけを図るには使用頻度が低く、日本のような環境下ではその定着に時間がかかると考えられ、この点からも、明示的な指導の有効性が示唆できる。

10. おわりに

本研究の課題もいくつかある。1つ目は、2つの統制群の差が曖昧な点である。暗示的な指導をより明確にする必要がある。2つ目は、本研究は集団全体を対象にしており、全体的な傾向はある程度把握できたが、生徒個人についての指導の効果を調査していない点である。3つ目は、CS間の使用の割合が不明という点である。生徒の使用傾向が把握できれば、今後の授業にも生かすことができる。

また、本研究ではCAの難易度と特徴がCS使用に大きく影響するということがわかった。適したCA選択は重要な課題となる。実践的コミュニケーション能力の育成という観点からすれば、CSを使用しながら解決が図れるレベルが適当であり、中学生の英語力からすれば、片方が英語情報(文や単語)を持ち、もう片方が活動する「一方通行」の活動が妥当である。互いに英語情報を持たずに双方で会話を作り上げていく「双方通行」の活動は、中学生には難しい。この場合、相手の英語も自分の発する英語も正しいのかどうか判断できず、コミュニケーションが成立しにくくなるからである。

学力が上がるにつれての表現の冗長という問題もある。野呂(2002)は、「CSの明示的指導が、学習者の反応に過度に不適切なCSや「つなぎ言葉」(pause filler)を使用させる」とし、効果的なコミュニケーションの観点から問題点を指摘している。

このようにいくつか課題はあるが、本研究を日本人中学生を対象としたCS研究の基礎研究と位置づけ、今後さらに実証的な検証を重ねていくこととする。

参考文献

岩井千秋.(1999).「第二言語使用におけるコミュニケーション方略」. 広島: 溪水社.

- 梶原他. (1996). 英語で積極的にコミュニケーションを図る生徒を育てる指導法の研究－方略的技能の指導を通して. 「岡山大学教育学部附属中学校研究紀要」. 第 27 号 pp.243-266.
- 高梨庸雄・高橋正夫・Carl R. Adams. (1994). 「教室英語活用事典」. 東京：研究社出版.
- 高梨庸雄・緑川日出子・和田稔. (1995). 「英語コミュニケーションの指導」. 東京：研究社出版.
- 高塚成信. (1995). コミュニケーション方略の指導－「方略的シラバス」の構想. 「岡山大学教育学部研究集録」. 第 98 号 pp.171-185.
- 高塚成信. (1997). コミュニケーション方略の指導－文法的問題の回避と解決－. 「岡山大学教育学部研究集録」. 第 106 号 pp.119-131.
- 高塚成信. (2000). コミュニケーション方略研究の現状と課題－Kasper and Kellerman (eds.) (1997) が示唆するもの－. 「岡山大学教育学部研究集録」. 第 114 号 pp.81-90.
- 千田正三. (1996). 高校生におけるコミュニケーション方略の指導効果に関する実証的研究. 「上越教育大学大学院学校教育研究科言語系コース(英語)研究論集」. pp.97-111.
- 野呂徳治. (2002). 英語科における「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」の評価に関する一考察－評価対象としての情意スキーマと自己動機づけ方略－. 「弘前大学教育学部研究紀要クロスロード」. 第 6 号. pp.55-67.
- 文部省編. (1999). 「中学校学習指導要領(平成 10 年 12 月)解説－外国語編－」.

Appendix 1

リスニングにおける CS の質問事項 「英語を聞いて理解できなかった」時

質問事項
英語で聞き返した
日本語で聞き返した
ゆっくり話して、大きい声で話して、を英語で頼む
ゆっくり話して、大きい声で話して、を日本語で頼む
書いてもらうよう、英語で頼んだ
書いてもらうよう、日本語で頼んだ
別な表現で、と英語で頼んだ
別な表現で、と日本語で頼んだ
ジェスチャーで相手に伝えた
話の流れから理解しようとした
英語で質問した
日本語で質問した
Just a minute.等を英語で言った
待って、と日本語で言った
黙ってしまった
I don't understand.等を英語で言った
笑ってごまかした
分かったふりをした
話題を変えた
話をやめた

スピーキングにおける CS の質問事項 「話したい表現の表現が出てこなかった」時

質問事項
同じ意味の英語表現に換えた
日本語を混ぜた
勝手に新語を作った
日本語で説明した
英語を書いた
日本語で書いた
すぐ調べた
ジェスチャーを使った
待って、を英語で言った
待って、を日本語で言った
周りに英語で質問した
周りに日本語で質問した
話題を変える
話を終わらせる
黙ってしまう

なお、本研究で実施したアンケートの回答の基準は、下記の通りである。

- 1～全然、あるいはほとんどあてはまらない
- 2～通常あてはまらない（半分もあてはまらない）
- 3～いくらかあてはまる（ほぼ半分あてはまる）
- 4～通常あてはまる（半分以上あてはまる）
- 5～常に、あるいはほとんどあてはまる

Appendix 2

指導する CS 例

相手にもう一回言ってもらいたい場合
I beg your pardon ? / Pardon ? What did you say ? Speak slowly, please. / More slowly. Repeat it again. / Please repeat. / Once more, please. / One more time. In a big voice. / Speak up, please. / Louder. Please speak more clearly.
ヒントを求めたり内容や表現について質問する場合
What's that ? / What's it ? Is it ~? / Does it have ~ ? Teach me about ~. / I want to know about ~. What does this word mean ? / Please explain about ~. More hints. / One more hint / Another hint please. / Give me a hint Write it in English. / Please write it. / How do you spell that word ? How do you read this word. / How should I express in this case ? Does this have ~ ? Who ~ ? / When ~ ? / Where ?
確認する場合
Right ? / Is this right ? / Really ? ex. Richard ? / Pen ? / America ? / Thing ? and so on. You see ? / Do you understand ? / Are you sure ?
言い換えてほしい場合
Another expression, please. / Another word, please.
言い換える場合
It is like ~. / It has ~.
間を取る場合
Just a minute. / Wait. / I'm still thinking / Let me think. / Let's see. / Let me see.
許可を求める場合
May I use Japanese / gesture ? / Can I ask a question ?