

「聞き手」からの英語スピーキング指導の可能性

坂田 浩

ABSTRACT

This paper discusses the potential possibility of applying current research findings on listener responses for the development of more effective speaking instructions for the novice Japanese learner of English.

Listener is an active entity in communication and they conjointly construct a conversation with the speaker by sending various backchannel signals (Maynard, 1993) like “uh huh” and “yeah” and by making a variety of listening queries to the speaker (Ross, 1996). Though the listener is sometimes regarded as a passive entity in a conversation, they sometimes take over the speaker’s “floor” (Hayashi, 1996) for a brief moment and take a lead of the local interactions like the speaker.

For Japanese EFL learners, speaking is said to be the most challenging learning issue (ACTFL-ALC Press, 2000), and developing more effective speaking instructions is one of the most urgent issues to be considered. However, looking at the current trends of English speaking instructions in Japanese high schools, many teachers administer such high-risk communication activities (See Bennett, 2003) as speech presentation, debate and direct contact with international students, which can eventually rather decrease learners’ learning motivation.

To avoid this negative possibility of those communication activities, we propose in this paper that teachers should set some introductory classes for learners to learn how to behave in a conversation as the listener, not as the speaker, before starting more speaker-oriented communication activities. Listener responses in a conversation are generally shorter than the speaker’s utterances and learning how to speak as the listener will be more suitable for the novice Japanese learners.

1. はじめに

1-1. 英語が話せない日本人の現状

「日本人は英語が話せない」という批判はこれまでも数多くなされてきたが、それを裏付ける資料が ALC Education Inc. (2006) により提示されている。

同資料は、ALC と ACTFL (American Council on Teaching of Foreign Language) が共同で開発した SST (Standard Speaking Test) ¹ というインタビューテストを電話で実施できるように改良した T-SST (Telephone-SST) に基づくものであるが、その結果を見ると、「十分にネイティブスピーカーと意思疎通が可能」とされる Level 8-9 に相当する被験者が約 2.76%、「非英語母語話者の発話を理解しようと努力してくれるネイティブスピーカーとならある程度の意思疎通が可能」とされる Level 6-7 に相当する被験者が 11.62%、「非英語母語話者の発話を理解しようと努力してくれるネイティブスピーカーとならごく基本的な意思疎通が可能」とされる Level 4-5 に相当する被験者が 62.21%、「ネイティブスピーカーとの意思疎通が非常に困難」とされる Level 1-3 に相当する被験者が 23.01%、となっており、日本人の約 85% (Level 1-5) は英語による基本的な意思疎通が「何とかできる」もしくは「ほとんどできない」状

況にあり、英語による意思疎通が「ある程度」もしくは「十分」可能と思われる日本人 (Level 6-9) はわずかに約 15%に留まっていることが分かる (【表 1】参照)。

また、早稲田大学オーラルコミュニケーション研究所 (2002) による調査でも被験者のレベル別分布はほぼ同じような結果を示していることから、現状における日本人 (大学生を含めて) の英語スピーキングレベルは実用的なレベルには達していないものと推測される。

【表 1】 T-SST におけるレベル分布

レベル		%	概要
上級	Level 9	約 1.00%	ネイティブとの自由な意思疎通が可能
中級 High	Level 8	1.76%	ネイティブとも十分に意思疎通が可能
中級 Mid	Level 7	3.26%	非英語母語話者に理解があるネイティブとはある程度意思疎通が可能
	Level 6	8.36%	
中級 Low	Level 5	23.85%	非英語母語話者に理解があるネイティブとはごく基本的な意思疎通が可能
	Level 4	38.36%	
初級 High	Level 3	19.57%	非英語母語話者に理解があるネイティブであっても意思疎通が困難
初級 Mid	Level 2	3.30%	
初級 Low	Level 1	0.14%	

1-2. 「英語が使える日本人育成」構想

当然の事ながらこのような状況に対応するために何らかの対応が必要となってくるわけであるが、「英語が使える日本人育成のための戦略構想」(文部科学省, 2002) は英語教育の充実を長期的な国家プロジェクトとして位置づけ、積極的に教育現場での改革を推進していこうとしている点で非常に高く評価できる。同プロジェクトは現在も継続中であるため包括的な評価を行うには時期尚早であると思われるが、①教員間の連携が密になることで、これまで教員個人が作り上げてきた教育実践を他の教員と協同的に展開するなどの変化が現れてきている、②ディベート、スピーチ、ディスカッションなどの多様なコミュニケーション活動や直接的異文化交流などを通して学習者の英語コミュニケーション能力を育成する教育実践を推進している、などの点で大きな効果をあげているようである (Benesse, 2005)。

同プロジェクトでは 2003 年から計 119 の高等学校を「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール (Super English Language School: SELHi)」に指定し (文部科学省, 2006)、実践的な教育研究を推進しているが、2004 年に SELHi の指定を受けた滋賀県立米原高等学校の実践 (山岡, 2005) を見てみると、これまでの入試のみに対応した英語授業から脱却し、①英語コースの新設、②授業の改善、③教師の指導力改善、などの項目に対する改革を行い、英語コミュニケーション能力の育成に重点を置いた英語授業を実現している。特に授業改善に関しては、①発音指導、②文法・語彙・リーディング・ライティングを中心とした基礎力の育成、③ディベートを中心とした 4 技能の統合的な育成、という 3 項目の授業改善策を展開しているようである。

また、2007 年に SELHi 指定校となった徳島県名西高等学校では、英語を用いた直接的異文化交流を通して学習者の英語学習意欲を向上させ、最新のコーパス言語学や CALL システムなどを活用した授業改革を展開している。具体的には、ドイツ、オーストラリア、イギリスなどの高校と協力して国際交流を展開し、そこでの直接的な異文化交流を通して英語学習への動機付けを行った後に、コーパス言語学

に基づく語彙指導やCALLシステムなどを活用した音声教育などを積極的に展開しているようである。

SELHiにおける改革の動向はこれから学校英語教育がどのように変容していくかを占う上での重要な指標となると思われるが、教育実践に直接関わる変化とその方向性に注目した場合、①ディベート、スピーチ、ディスカッションなどのコミュニケーション活動を取り入れた英語コミュニケーション能力育成を主眼とした実践、②異文化交流と英語コミュニケーション能力育成の双方を取り入れ、多文化に対応する能力と英語コミュニケーション能力の相乗的な向上を主眼とした実践、という二つの方向で改革が進められていく可能性が高いと思われる。今後、どちらの方向を模索していくかは各学校により異なってくると思われるが、いずれの方向に進むとしても「英語コミュニケーション能力の育成」は欠かせないものであり、今後も教育現場における具体的な指導方針などを策定していく上でのキーワードとしてあり続けることは確実であると思われる。

1-3. 現状でのスピーキング指導方法と課題

今後、英語コミュニケーション能力を育成していく上で、学習者のスピーキングレベルを向上させることは避けることが出来ない課題であるが、多くのSELHiなどが採用している代表的なスピーキング指導方法としては、①スピーチ、ディベート、ディスカッションなどの英語コミュニケーション活動、②英語を使った直接的な異文化交流、の二つを挙げるができるであろう。それぞれの活動に様々な特色・特徴があるが、スピーキング指導という観点で見た場合、「ある程度のまとまった文章を話させる」ことを意識した活動であるという点ではすべてに共通していると思われる。

たしかに、学習者に英語でスピーチをさせたり、英語で直接外国人とコミュニケーションさせたりするような強制的活動(Pushed Output)はある程度の効果があり(Swain, 1995)、必要不可欠な活動であると思われる。レシテーションコンテストや留学生との交流などを積極的に教育実践の一環として展開し、ある種強制的に英語を使わせる環境を提供することにより、ある程度のまとまった文章を創出する能力を育成できると考えられるからである。

しかしながら、これらの活動が期待したような効果をもたらしてくれると楽観視するのは早計かと思われる。例えば、その主な理由としては、①【表1】に示すT-SSTの結果では約80%の学習者がLevel 3-5に分類されており、英語での意思疎通が非常に困難(もしくはごく基本的な意思疎通であれば可能)なレベルであることから、比較的まとまった文章を口頭で発することに対する心理的負担は非常に大きいと推測され、結果として学習者の学習動機を引き下げてしまう可能性がある、②日本人全般に不確実性を回避する傾向があり(ホフステード, 1995)、スピーチやディベートなどの英語コミュニケーション活動や、英語による直接的な交流活動といった「結果がどう出るかわからない」活動を強制した場合、学習自体を拒否してしまう可能性もある、などの理由を挙げるができる。

先に挙げた英語コミュニケーション活動や英語を用いた直接的な異文化交流は、学習者のスピーキング能力を向上させる上で非常に有効な手段であると思われる。しかし、同時にこれらの活動は学習者にとって大きな心理的負担となってしまう可能性がある、学習指導上かなりのリスクがあることも十分に考えられる。従って、このリスクをどのように軽減し、効果的なスピーキング活動へと繋げていくかが現状での課題と言えるであろう。

2. 本稿の目的

学習者の学習意欲や学習動機を高めながら学びを効果的に支援していくためには、最初から学習者に過度な心理的負担を与えるような内容および活動を選択するのではなく、徐々に内容と活動を高度化していくような手法を選択すべきである(Bennett, 2003)という指摘は非常に的を射ていると考える。

本稿では、この指摘を基に、年間計画の上でスピーキングの授業を行う前に、まずは「聞き手として英語コミュニケーションに参加することを指導する」という方針を提唱する。ともすれば「話し手として会話に参加すること」が中心となりがちな指導方針を逆に捉え、「聞き手として会話に参加すること」の重要性と可能性を学習者に提示することで、リスクを軽減した形でのスピーキング活動を展開できるとともに、学習者に「英語で話せた、会話に参加できた」というポジティブな成功体験を提供することが可能になると考えられるからである。

以降、①コミュニケーションにおける「話し手」と「聞き手」の位置づけを「会話の場 (Floor)」を中心に概説し、②スピーキング活動の全体的導入部として「聞き手として会話に参加する」ことがどのような可能性を有するものかについて言及することにする。

3. コミュニケーションにおける「聞き手」

3-1. 会話における「聞き手」の位置づけ

3-1.1. 「話し手」と「聞き手」の混在

対人間コミュニケーションにはメッセージの送り手 (Sender) と受け手 (Receiver) が存在することは自明のことであろうが、日常会話を分析していくと、必ずしも「メッセージの送り手=話し手」、「メッセージの受け手=聞き手」という図式が当てはまらないケースを数多く見いだすことができる。まずは、【会話例1】を参照してもらいたい。

【会話例1】人力車の車夫が、商売敵となった巡航船を石ころで襲撃した話

- A: いやそれなもーあんた / 四つ橋のどこ / (1)
深江橋のどこでな / (2)
B: ああ / (3)
A: あの一 / (4)
なにが巡航船つぶしに行きよった / (5)
B: そーそーだんが / (6)
A: 車屋が / (7)

(杉藤, 1993, p.12 を筆者が修正)

会話自体が1976年に収録されたものであるため表現が古めかしいものとなっているが、ここで注目してもらいたいのは3行目と6行目に現れてくる二つのあいづち、「ああ」、「そーそーだんが」(現代語の「そうなんだ」)である。

【会話1】における主たるメッセージの送り手がAであり、Bはメッセージの受け手であることは明らかであろう。しかしながら、「ああ」、「そーそーだんが」という二つのあいづちも了解や承認などのメッセージを有しており(メイナード, 1993)、これらのあいづちが有するメッセージに焦点を当てるとBがメッセージの送り手となってしまふ。つまり、主たるメッセージの送り手であるAを「話し手」として認定するのであれば、メッセージの受け手であるBのあいづち(「ああ」、「そーそーだんが」)は「聞き手」の発話として認定されるであろうが、各発話レベルにおけるメッセージの送り手を「話し手」として認定するのであれば、3行目、6行目に現れるBのあいづちも何らかのメッセージを有しており、最終的にはこれら二つのあいづちも「話し手」の発話として認定することになる。

このように、「主たるメッセージの送り手」と「発話者」のどちらを話し手として見るかにより、話し手と聞き手の判別は大きく異なることになるのである。

3-1.2. 「会話の場 (Floor)」と「話し手」、「聞き手」

一見したところ、上記のような話し手と聞き手の混在は分析上の問題として捉えられやすいが、普段の日常会話においてもしばしば問題となることがある。例えば、おしゃべりな部下と上司の会話で、上司が「うん、うん」とあいづちを打ちながら会話に参加しているのを見て、おしゃべりな部下が「この上司は自分の話を聞いてくれているんだ」と思い込んでしまい、延々と自分の話のみを続けてしまった結果、失礼な事を何も言っていないのに、会話が終わった後に上司が急に不機嫌になってしまったといったケースは我々の日常生活でも時折体験することであろう。

上司が発した「うん、うん」という発話すべてがあいづち (メイナード, 1993; 水谷, 1988) として機能しているわけではなく、そのうちのいくつかは「発話の順番取りシグナル (Turn-taking Signal)」(Sacks, Shegloff & Jefferson, 1974) として結果的に機能していたことが原因の一つとして考えられるが、客観的に見ても進行中の会話に現れる「うん、うん」という短い発話が果たして「あいづち」なのか「発話の順番取りシグナル」なのかを判別するのは非常に困難である。そして、このような困難さを克服していくためには、相手の視線・表情などの非言語メッセージのみならず「場の流れ」にも敏感であることが求められ、先のおしゃべりな部下の場合はこの「場の流れが読めなかった」ことが主な原因となっていると考えられる。

この場合の「場」は会話の雰囲気やムードなどと言い換えられるであろうが、Hayashi (1996, p.31) は Floor という用語を用いて “a cognitive entity [or a cognitively oriented interactional space] that the interactants jointly create during the course of a conversation (「会話の参加者同士が共同して作り上げる認知的な相互作用の場」)” と説明している。言い換えれば、会話の「場」(Floor) は会話に参加している者同士の協力によって形成されるある種の認知的バーチャル共同体のようなものであり、参加者間の合意や承認によって「誰が会話をリードし、誰がその会話をサポートするのか」という会話の主導権にかかわる基本的な役割を決定する枠組みとなるものである。従って、たとえある参加者がその場の中心的存在 (Floor Taker) として立候補したとしても、他の参加者からの賛同や協力が得られなければその会話の中心的存在として主導権を発揮することはできないし、たとえ無理矢理会話を進めていったとしても、最終的には先のおしゃべりな部下のように「場の流れが読めない人」という否定的な評価を受けることになるのである。

このように、会話の「場」(Floor) は「誰が会話をリードし、誰がその会話をサポートするのか」という会話の主導権にかかわる基本的な役割分担を決定する枠組みとなるものであるが、主導的な立場で会話の「場」を支配している参加者を「話し手」として、会話の「場」をサポートしている参加者を「聞き手」としてみなしていくことにより、【会話例1】に見られる「話し手と聞き手の混在」という問題は大きく解消される。【会話例2】を基に解説を行うことにする。

【会話例2】人力車の車夫が、商売敵となった巡航船を石ころで襲撃した話

- A: いやそれなもーあんだ / 四つ橋のどこ / (1)
深江橋のどこでな / (2)
(B: ああ / (3)
あの一 / (4)
なにが巡航船つぶしに行きよった / (5)

車屋が / (B: そーそーだんが /) (6)
 (7)

(杉藤, 1993, p.12 を筆者が修正)

【会話例2】ではAが主たるメッセージの送り手であり、同時に「場」の中心的な存在（つまり「話し手」）として会話を主導的にリードしていることが伺える。03行目と06行目に現れているBの発話は、いずれもAの発話を了解・承認していることを表す発話であり、中心的存在であるAの主導権を脅かすような発話ではない。従って、Bはメッセージの受け手として、そして「場」の周辺的存在（つまり「聞き手」）として会話をサポートしており、3行目と6行目の発話はそれぞれ「聞き手」であるBが発したあいづちとして捉えることができるのである。

3.2. 多様な「聞き手」の発話と「話し手」、「聞き手」の入れ替わり

確かに、「うん、うん」や「そうそう」などの短いあいづちは、聞き手が話し手の発話をサポートする代表的な手段の一つであると思われる。しかしながら、Clancy, Thompson, Suzuki & Tao (1996) が述べているように、聞き手の発話にも、①「ええ」などの単純なあいづち (Backchannels)、②「いいなあ」などのより反応性の高い発話 (Reactive Expressions)、③話し手の発話を聞き手が先取りして述べる発話 (Collaborative Finishes)、④話し手の発話の繰り返し (Repetitions)、⑤聞き手が自らの発話の開始を知らせる発話 (Resumptive Openers) というような多様性が認められ、時としては聞き手が一時的に「話し手」のように振る舞い、より積極的に話し手の発話をサポートする場合もある。まずは、【会話例3】を基にその事例を見てみることにしたい。

【会話例3】 K. Miller でのエスカルゴについての話

A: Don and I were walking past (?) going to that little shop/ (1)
 past its' open only three days or something./ (2)
 (B: Um hum) (3)
 You know the one I bought my uh/ (4)
 dice bag/ (5)
 (B: Yeah I think I know what you mean./) (6)
 Yeah/ (7)
 and we were going there and this guy came out of (8)
 K. Miller because he notices us looking at the menu (9)
 and he goes/ (10)
 Hey, Babe, want a drink? (11)
 Come on inside I'll pay for you./ (12)
 (B: LAUGH) (13)
 And we were like "Oh, go away."/ (14)
 (B: Weird./) (15)
 Yeah./ (16)

(メイナード, 1993, pp.155-156 を筆者が修正)

【会話例3】ではAが「場」の中心的存在（つまり話し手）としてエピソードを展開しているが、そのエピソードをBが「場」の周辺的存在（つまり聞き手）として様々な方法を用いながらサポートしていることが読み取れる。3行目に現れている“Um hum”というあいづちを使ってAの発話をサポートしていることはこれまで述べてきた通りであるが、この会話例ではあいづち以外にも、6行目（“Yeah I think I know what you mean”）に見られる同意表現や、13行目に見られる笑い、15行目（“Weird”）に見られる同意・感想を表す発話を使ってより積極的に話し手Aの発話をサポートしていることが伺える。

特に、6行目および15行目に見られるBの発話（“Yeah I think I know what you mean” および “Weird”）は、一時的に話し手の主導権を奪う働きをする（つまり、聞き手であるBに「話し手」の役割を付与する）ものとして考えられ、その結果一時的に主導権を奪われたAが聞き手となり、7行目および16行目で“Yeah”というあいづちを発しているものと思われる。言い換えれば、この会話例においては、聞き手（B）が話し手（A）から一時的に奪取した主導権をすぐさま話し手に返すことにより、聞き手B自身には会話の主導権を取る意志が無いことを暗に示し、その結果、話し手Aの会話における中心的存在をより確固たるものとして位置づける効果を生み出していると考えられるのである。

無論、この会話例で提示された以外の表現も十分考えられるわけであり、例えば“I don't know that word”というような話し手に対し付加的情報を婉曲的に要求する発話や、“Can you speak more slowly?”といったメタ言語的な要求を行う発話も、聞き手が主導権を一時的に取ろうとする発話として考えられる（Rost, 1996）。特に英語学習者の場合には、繰り返し（Repetitions）や確認要求の質問（Confirmation Questions）などを用いて一時的に聞き手が主導権を取ることが多い点で特徴的であると思われる。次の【会話例4】を基に見てみることにする。

【会話例4】リゾートプランへの誘い

- | | |
|--|------|
| A: Ah but we would like you know we would like your/ | (1) |
| your participation, if you're able to come./ | (2) |
| And the second/ | (3) |
| event that we have scheduled/ | (4) |
| (B: Yes/) | (5) |
| is a an overnight trip/ | (6) |
| (B: Overnight trip?/) | (7) |
| Overnight trip, | (8) |
| uh huh/ | (9) |
| to a hot spring resort./ | (10) |
| (B: Hot spring resort./) | (11) |
| Yes/ | (12) |
| To a hot spring resort to Beppu/ | (13) |
| (B: Beppu./) | (14) |

【会話例4】はアメリカ人（A）と日本人大学生（B）の会話を録音したものである。この会話では、アメリカ人（A）が会話の中心的存在（つまり話し手）として会話を展開しており、日本人大学生（B）は会話の周辺的存在（つまり聞き手）として会話に参加していることが分かる。

聞き手（B）は5行目であいづち（“Yes”）を用いて話し手（A）の発話をサポートしているが、7行

目で確認要求の質問 (“Overnight trip?”) を、11 行目で繰り返しによる婉曲的内容確認 (“Hot spring resort”) を用いることで一時的に話し手 (A) の主導権を取っていることが伺える。一方、一時的に主導権を取られた話し手 (A) は、B の発話に対し一時的な聞き手として繰り返しのあいづち (“Overnight trip, uh huh”) や単純なあいづち (“Yes”) を発しているものと思われる。

7 行目と 11 行目に見られるこれらの確認要求は、基本的に確認が終了すればその役割を全うするものであるため、確認要求自体が長く続くということはありません。そして、7-9 行目ならびに 11-12 行目に見られるごく短い時間の主導権の委譲は、先の【会話例 3】と同じように、聞き手 (B) 自身には会話の主導権を取る意志が無いことを婉曲的に示し、最終的には話し手 (A) の主導権を強化し、話し手 (A) の会話における中心的な位置づけをより確固たるものとする効果を生み出していると考えられるのである。

このように、実際の会話では「聞き手」が「話し手」のように振る舞ったり、「話し手」が「聞き手」のように振る舞ったりする場面が数多く見られるが、会話の「場」と主導権との関連でこれらの現象を見た場合、話し手と聞き手の会話における役割は固定されたものではなく、むしろお互いの主導的・支援的な立場を一時的に入れ替えていくことにより会話の「場」を構成しようとしていることが伺えるであろう。

4. 「聞き手」からのスピーキング活動の可能性

ここまで述べてきたように、聞き手はただ漫然と話し手の発話を聞いているのではなく、あいづち、同意、承認、質問などの様々な発話を用いながら会話に参加しており、時によっては話し手から主導権を一時的に取りながら会話構成していると考えられ、実際の会話における聞き手の役割は「相手の発話を受信し理解する」だけでなく、「話し手と共に会話を構築していく」という非常に積極的なものであることが伺える。

「話し手と共に会話を構築する」ということは、言い方を変えればより積極的な主体として会話に参加・貢献していくということであり、「相手の発話を聞きながら、会話の参加者として発話する」ということである。ともすれば、リスニングは受動的な活動であると思われがちであるが、Field (1998) が述べるようにリスニングは意味を理解し、内容を把握するという積極的な活動であり、会話の参加者という視点から見ても、あいづち、内容確認、質問などの発話を駆使しながら話し手と共に会話を構築するという積極的な活動として捉えることができる。そして、このように聞き手を積極的な主体として再認識し、「聞き手は潜在的な話し手である」と理解した上で具体的な学習指導を組み立てていくことがスピーチ指導の初期段階では求められると考える。

もとより、発話能力に限界がある英語学習者が会話中にある程度まとまった発話を継続することは非常に困難であり、スピーチなどの指導において「まとまった発話ができるようになりましょう」とはじめから学習者に求めていくことは、「無理難題を押しつけることと同じ」であり、学習者にとっては非常に負担となってしまわれる。【表 1】で提示した T-SST の分布を見ても約 62% の日本人が Level 4-5 に相当し、and や but などの等位接続詞を用いて文章をある程度連鎖させていくことはできても、because や when などの従属接続詞を用いて文を構成することには困難なレベルにあると考えられる (ACTFUL-ALC Press, 2000)、ある程度のまとまった発話を継続していくことは難しいと想定される。さらに、対象が中・高校生ともなれば、スピーキングレベルが更に下がることも十分に考えられることから、スピーキング指導の当初から「まとまった発話を期待する」ことはあまり適切ではないと思われる。

スピーキング力が低いということは、話し手として会話に貢献することが難しいということであり、同時に実際のコミュニケーションでは聞き手として会話に参加する可能性が高いということの意味するものでもある。そして、実際の会話においては、先に提示した会話例からも伺えるように、概して聞き手の発話は話し手よりも短くなる傾向にあり、例えば“Pardon?”や“No way”などの短い発話や話し手の発話を一部繰り返す発話、内容確認の質問などの単発的な発話を組み合わせながら会話に参加することとなると考えられる。

しかしながら、これらの単発な発話もある種のスピーキングであり、聞き手の発話を中心においた活動はスピーキング指導の初期段階としては十分有意義なものになると思われる。まとまった発話を学習者に最初から期待することは無理であるとしても、聞き手が利用する短い発話を最初に提示しておき、その後ALTとの会話で実践させてみることにより、「会話に参加できた」や「何となく話せた」という実感をその場で感じさせることが可能になり、ひいては学習者のスピーキングに対する自信やこれからの英語学習に対する意欲を高めることにもつながると考えられる。

また、スピーキング活動にありがちな「何かを話すことを常に求める」という重圧から学習者を解放させるという点でも効果があると思われる。多くの学習者が「話したくても話せない」レベルにあるにも関わらず、指導者が常に「何かを話しなさい」と求めていくことは学習者の学習意欲を引き下げてしまう可能性があり、注意を要するであろう。無論、「話せないことを実感させることでスピーキング活動への学習意欲を高める」ことも可能であろうが、学習者は多様であり、「話せないからスピーキングはイヤだ」という反応を示す学習者がいる可能性を盲目的に排除して学習計画を立案するのは危険である。むしろ、聞き手が用いる様々な表現をできるだけ会話の中で活用することで「話し手と共に会話を構成すること」に重点を置き、「少しでも英語が使えた」、「会話に参加できた」という達成感を感じさせる方が初期段階では望ましいであろう。

5. おわりに

本稿では「聞き手」の発話を中心に英語スピーキング指導の可能性を探ってみたが、今回の提言はなにも聞き手の短い発話のみに焦点を当てたものではない。聞き手の発話は多様であり、例えば“Yes, I see what you mean”や“I’m sorry, I can’t figure out what you mean”といった長めの発話を次の段階で提示し、より高度な了解発言や婉曲的な確認要求などの学習も可能になると考えられる。このように考えれば、スピーキング指導の初期段階で聞き手の発話に焦点を当てることも学習指導計画を立案していく上での有効な選択肢となるであろう。

しかしながら、本稿で提唱している指導方針にも多くの課題があると思われる。例えば、英語ネイティブスピーカーなどに話し手として学習活動に参加してもらえなければ、聞き手として参加する十分な機会を学習者に提供することができないということを考えると、今回提唱している「聞き手の発話を中心にスピーチ活動を展開する」という考えは、スピーチ、ディベート、ディスカッションといった特定のコミュニケーション活動よりも、むしろALTとの直接的な会話や留学生との直接的異文化交流活動、それに海外英語研修といった英語を直接使うような教育活動に限定されてしまうことになる。無論、今回の提言をそれら直接的コミュニケーション活動に限定するものであると考えても構わないだろうが、スピーチ、ディベートなどのコミュニケーション活動にも汎用的に活用できる枠組みが今後必要になると考えられる。

また、本稿では具体的な指導方法や評価方法などを提示していないために、極めて概念的な方向性のみを提示するに留まっている。例えば、年間のどの時期に聞き手の指導を展開するのか、何をポイント

に指導を行うのか、評価はどのように行うのか、などの点は今後の大きな課題となるであろう。

引用文献

- ACTFUL-ALC Press. (2000). *SST Standard Speaking Test Manual*
- ALC Education Inc. (2006). 「英語スピーキング能力：データが証明するもの」,
(<http://alc-education.co.jp/business/goal/speaking.html>)
- Benesse, (2005). 「変わり始めた高校の英語教育：SELHi 事業の成果と課題」
(http://benesse.jp/berd/center/open/kou/view21/2006/sp/01selhi_talk_01.html)
- Bennett, J. (2003). *Intercultural Training Design: Seminar for Cross-Cultural Training Services, Ltd., Japan*. Tokyo: Cross-Cultural Training Services, Ltd.
- Clancy, P. M., Thompson, S. A., Suzuki, R. & Tao, H. (1996). The conversational use of reactive tokens in English, Japanese, and Mandarin. *Journal of Pragmatics* 26, 355-387.
- Hayashi, R. (1996). *Cognition, Empathy, and Interaction: Floor Management of English and Japanese Conversation*. New Jersey: Ablex Publishing.
- Rost, M. (1996). *Listening in Language Learning*. New York: Longman.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation. *Language* 50, 696-735.
- Swain, M. (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. In G Cook & Seidlhofer, B. (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics* (pp.125-144). Cambridge: Cambridge University Press.
- ホフステード ヘルルト. (1995). 『多文化世界—違いを学び共存への道を探る』(岩井 紀子, 岩井 八郎 訳). 東京: 有斐閣.
- メイナード 泉子 K. (1993). 『会話分析』. 東京: くろしお出版.
- 水谷 信子. (1988). 「あいづち論」 『日本語学』 12 (7), pp. 5-11.
- 文部科学省. (2002). 「英語が使える日本人育成のための戦略構想」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/soshiki/daijin/020714.htm)
- 文部科学省. (2006). 「平成17年度スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール指定校一覧」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/04/05040502/001.htm)
- 杉藤 美代子. (1993). 「効果的な談話とあいづちの特徴及びそのタイミング」 『日本語学』 12 (4), pp.11-20.
- 早稲田大学オーラルコミュニケーション研究所. (2002). 「SST 受験者のレベル分布」 東京: 早稲田大学オーラルコミュニケーション研究所.
- 山岡 憲史. (2005). 「無からの英語教育改革」
(http://www.taishukan.co.jp/gcdroom/yamaoka_ronbun.htm)

¹ SST (Standard Speaking Test) は ALC と ACTFL の共同研究により作成されたインタビューテストである。ACTFL が作成した OPI (Oral Proficiency Interview) を非英語母語話者でも実施ができるように改良しており、様々な企業などで現在活用されている。OPI が初級 (上・中・下)、中級 (上・中・下)、上級 (上・中・下)、超級という 10 段階に分かれているのに対し、SST では OPI の中級 (中・下) を細分化し、上級と超級を一つにまとめている【表 2】。

【表 2】 SST と OPI の関係

SST	OPI
Level 9	超級
	上級 上
	上級 中
	上級 上
Level 8	中級 上
Level 7	中級 中
Level 6	
Level 5	中級 下
Level 4	
Level 3	初級 上
Level 2	初級 中
Level 1	初級 下

SST のレベルならびに資格取得に関する詳細については「アルクの英語スピーキングテスト」(下記 URL) を参照して頂きたい。

(URL: <http://www.alc.co.jp/edusys/>)