

日本の英語教育における「即興性」に関する基礎的考察

—スピーキングにおける即興性の何が問題か—

吉 住 晃*

(令和4年6月28日受付, 令和4年12月13日受理)

A Basic Study on 'Improvisation' in the Japanese EFL Environment : Why Is the Term Often Used in Speaking?

YOSHIZUMI Hikaru *

The purpose of this study is to clarify the meaning of the term 'improvisation' in English education in Japan. The connotations of 'improvisation' are considered not only in terms of 'fluency', but in terms of time and situational constraints. Based on these implications, this paper reviews relevant past practices regarding 'improvisation'. The results can be summarized as follows: (1) 'Improvisation' in L2 refers to a learner's L2 processing ability to deal with three constraints: time, situation, and in particular language. (2) The term 'improvisation' is used to emphasize not only the learner's response to time and situational constraints not well expressed by 'fluency', but also the challenges of language processing with limited L2 linguistic resources. (3) A review of past practices reveals that viewpoints of process and especially L2 processing flexibility have not been sufficiently explored. (4) It is necessary to delve into the area of L2 improvisational speaking from a language-directed attention view.

Key Words : improvisation, fluency, L2 processing ability, L2 processing flexibility, language-directed attention

1. はじめに一問題の所在

全国の英語力調査(文部科学省, 2015⁽¹⁾, 2016⁽²⁾, 2018a⁽³⁾)によると, 高等学校で最も習得が進んでいない技能は依然として「話すこと」である。実際に, CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) (Council of Europe, 2001)⁽⁴⁾のA2レベル(英検準2級程度)に満たない割合は全体の87.2%を占めている(文部科学省, 2018a)⁽³⁾。

ここで, 過去2回のスピーキングテスト(文部科学省, 2016⁽²⁾, 2018a⁽³⁾)から, 具体的にどのような話す力が身に付いていないのか探る。まず, 質疑応答では, 質問に対し即座に返答を迫られる中, 両テストで内容的・文法的な正確さが問われた。その結果, A1レベル(英検3級程度)を中心に無得点率が高く, 加えて文法的な正確さにも大きな課題がみられた。次に, 意見陳述では, 内容的・文法的な正確さに加え論理的に説明する力も求められたが, 話し始めるまでの時間に差がありその分結果が異なった。1分間の準備が与えられた場合は, A1レベルの学習者でさえ「意見と理由を簡単に述べることができている」(文部科学省, 2016, p. 91)⁽²⁾が, すぐに話し始めることを強いられた状況では, A1レベルの約4割が内容的な適切さや論理性を欠いていた。また, 文法的な正確さにつ

いては, ここでもさらに苦手傾向にあった(文部科学省, 2018a)⁽³⁾。

以上のことから, 日本の英語学習者には即座に内容を考え発話に繋げる力に課題がある。頻繁にスピーキングの能力を測定する指標として複雑さ, 正確さ, 流暢さ(complexity, accuracy, fluency)の概念が使用されるが, 前述の課題を, 特に状況に合わせて柔軟に話せる「即興性」のなさとして指摘する研究や, 「即興性」を育成することを目指した実践が多くある(e.g., 萩原, 2019⁽⁵⁾; 林, 2016⁽⁶⁾; 小廣川, 2017⁽⁷⁾; 八島, 2020⁽⁸⁾, etc.)。また, 現行の学習指導要領・解説の中でも, 「…「即興性」を意識した言語活動が十分ではない」(文部科学省, 2019a, p. 6)⁽⁹⁾と指摘されるなど, 「即興性」をスピーキングの代表的な課題として捉えることができる。

これらのスピーキングの能力を測定する指標の中でも, 特に「即興性」に近似した概念として「流暢さ」がある。しかし, 上記の課題を「流暢さ」ではなく, あえて「即興性」という言葉を用いて表すのは, 「流暢さ」では十分に表しきれない何かがあるのではないだろうか。また, スピーキングテスト(文部科学省, 2016⁽²⁾, 2018a⁽³⁾)から, 即座に話すことに伴う難しさが浮き彫りになったが, 「即興性」という言葉を使って, 日本の英語学習者が直面して

* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

いる課題について指摘しているのではないだろうか。

そこで、本研究では、日本の英語教育において「即興性」という言葉が使われる意味を明らかにすることを目的とする。まず、日本の英語教育における「即興性」の扱いについて考察する。次に、「即興性」に関連付けられる時間的制約、場面的制約による観点に加え、類似する概念である「流暢さ」の観点からL2での「即興性」の意味合いを示し、日本の英語教育で広く「即興性」という言葉が用いられる理由を整理する。さらに、この意味合いに基づき、過去の実践において「即興性」がどのように捉えられてきたのかを考察する。最後に、実践から得られた課題を踏まえ、今後の即興スピーキングをどの視点から捉えていくべきかを指摘する。

2. 日本の英語教育における「即興性」の扱い

前章でも述べたように、「話すこと」において、日本人英語学習者が抱える代表的な課題に「即興性」の問題がある。この問題は、過去の研究や実践の中で度々取り上げられているが、本章では、学校の英語教育に大きな影響を与える学習指導要領の「即興性」の捉え方について考察する。

2.1. 記載の背景

平成30年告示の高等学校学習指導要領における「話すこと [やり取り]」の領域において、「…情報や考え、気持ちなどを即興で話して伝え合う活動」(文部科学省, 2019b, p.166)⁽¹⁰⁾ が推奨されており、解説の中で「…「即興性」を意識した言語活動が十分ではない」(文部科学省, 2019a, p. 6)⁽⁹⁾ と指摘されている。このように至った背景には、冒頭で述べたスピーキングテストの結果から浮き彫りになったように、適切な言語活動を通して、即座に内容を考え発話に繋げる力が十分に育成されていない現状があると考えられる。また、このスピーキングテストと同時に実施された言語活動に対する学習者の意識調査から、そもそも即興で話す活動が十分に行われていないと感じる者が多いことが明らかになったことも、その背景にあるといえる(文部科学省, 2016⁽²⁾, 2018a⁽³⁾)。つまり、これまでの日本の英語教育において、即興で話せるようになるための指導や訓練が、質的にも量的にも不十分である現状を踏まえたものと解釈できる。

2.2. 「即興性」の曖昧さ

現行の学習指導要領・解説(文部科学省, 2019a)⁽⁹⁾ で「即興性」が記載されているのは、上記で指摘される一か所のみである。そのため、「即興性」の定義は十分に示されていない。ただし、即興的に行うことがどのような状態か説明したところを確認すると、「…話すための原稿を事前に用意してその内容を覚えたりそのまま読みだりす

る」(p. 25) ことではないと述べられている。また、言語活動に向けた「…事前の準備としては、簡単なメモの作成などにとどめ、事前に書いた原稿を読むだけに終始するやり取りにならないように指導することが重要である」(p.49) と述べられている。つまり、これらの内容を前述の「即興性」に関連付けて読み替えるとするならば、「即興性」とは、「準備を伴わずにその場で話すこと」と解釈できよう。しかし、前半の「準備を伴わずに」の部分に焦点を当てた場合、話すための準備が与えられない「環境」のことを指しているように捉えられるが、後半の「その場で話すこと」に焦点を当てた場合、事前準備がない状況で何とかする話し手の話す「能力」のことを指しているように捉えられる。

以上を踏まえると、学習指導要領における「即興性」が、準備を伴わない環境的な特性を表しているのか、その場面に対応できる能力なのか、あるいは両側面を含意する言葉なのか、解説を読む限り「即興性」が具体的に何を意味するか曖昧且つ不明確であり、賛否が分かると考えられる。したがって、次章では、「即興性」に関わる先行研究を広く概観することを通し、日本の英語教育の中で「即興性」が用いられる理由を整理する。

3. 先行研究

日本の英語教育の現場において「即興性」という言葉は、ごく一般的に使われている(e.g., 萩原, 2019⁽⁵⁾; 林, 2016⁽⁶⁾; 市川, 2018⁽¹¹⁾; 小廣川, 2017⁽⁷⁾; 久万・榎葉・松浦, 2017⁽¹²⁾; 文部科学省, 2018b⁽¹³⁾, 2019a⁽⁹⁾; 室伏, 2005⁽¹⁴⁾; 三野宮, 2018⁽¹⁵⁾, 2019⁽¹⁶⁾; 寺尾, 2016⁽¹⁷⁾; 八島, 2020⁽⁸⁾, etc.)。「即興性」の用語でいうと、英語では improvisation (三野宮, 2018⁽¹⁵⁾, 2019⁽¹⁶⁾; Sawyer, 2011⁽¹⁸⁾; 寺尾, 2016⁽¹⁷⁾), impromptu (Lucas, 2007⁽¹⁹⁾; Marrs, 1992⁽²⁰⁾; McCutcheon, Schaffer, & Wycoff, 2016⁽²¹⁾), spontaneity (小林, 2017)⁽²²⁾, immediacy (Tsang, 2007)⁽²³⁾ と捉えられてきた。また、即興的な状況においては、どのような談話においても多少のプランニングや準備が含まれるため、unplanned (プランなし) や unprepared (準備なし) といった表記は避けるべきとする視点や、「即興性」は他者から強えられることがあり、必ずしも発話者が自ら率先して行うとは限らないため、unrehearsed (リハーサルなし) と捉えた方がより適切とする見解もある(Enkvist, 1982)⁽²⁴⁾。さらに、「即興性」の他に即興力(上原・柳川, 2017⁽²⁵⁾; 上原ら, 2018⁽²⁶⁾) や即時性(NIKKEI & Pearson, 2019)⁽²⁷⁾ といった言葉もあり、必ずしも定まった概念やそれを表す共通用語・定訳はないようである。

ただし、強いて言うならば、タスクベースの指導において時間的制約を与えた条件下でのスピーキングや、聞き手の存在を考慮することで生じる場面的制約、あるいは「即興性」に類似する概念と考えられる「流暢さ」に

関する議論 (e.g., 上原・柳川, 2017⁽²⁵⁾; 上原ら, 2018⁽²⁶⁾) の中で、間接的に「即興性」の意味を読み取ることができ。したがって、本章では、時間的制約、場面的制約、「流暢さ」に関わる先行研究から「即興性」の意味合いを考察する。

3.1. 時間的制約を伴う「即興性」

まず、「即興性」は、スピーキングに伴う時間的制約 (time constraints) と強く関連付けられる。通常、発話者は話すことを計画したり (planning)、整理したり (organizing)、実行 (発話の産出) したり (executing) することを限られた時間の中で行わなければならない。そのため、発話をしている最中にも、次に言う言葉を模索したり意図したことを伝えられているか確認したりする。このような特徴は、話者の交替が頻繁に起こるような一言二言のやり取りをする場面 (short turns; 以下やり取り) や、一方的にまとまりのある発話を継続する場面 (long turns; 以下発表) にもみられるが、十分な時間や余裕が与えられる状態で話せる場合と、咄嗟に話すことが求められる状態とでは、話者にかかる負荷に大きな差が生じると指摘されている (Brown & Yule, 1983⁽²⁸⁾; Bygate, 1987⁽²⁹⁾)。

ここで、タスクベースの指導における時間的制約の条件に着目した Ellis (2005)⁽³⁰⁾ によれば、タスクに入る前に与えられるプランニング (pre-task planning) と、タスクの最中に与えられるプランニング (within-task planning) というように、いつプランニングが起こるのかで時間的制約の条件が区別されている。前者は、まったく同一のタスクを繰り返すリハーサル (rehearsal) と、タスクの内容に向けて熟考しその攻略を練るストラテジック・プランニング (strategic planning) とに分かれ、後者は、時間的な縛りがあるのか (pressured)、ないのか (unpressured) に分かれる。プランニングの効果については Ellis (2008)⁽³¹⁾ で述べられており、過去の実践からみられる傾向として、pre-task planning は正確さの向上に比べ、流暢さと複雑さに対してより大きな効果をもたらすとし、within-task planning においては、タスク中の時間的な縛りがない場合、自身の言語産出をチェックできることから、正確さの向上が期待されると述べている。しかし、タスク前のプランニングがなく (pre-task planning の効果が期待されない状態)、タスク中にも時間的な縛りが課せられる場合 (within-task planning の効果が期待されない状態) は、話者への負荷は最も高くなるため、「即興性」が最も顕著に表れる状態といえる。

以上のことから、言語タスクにおけるタスク前・タスク中のプランニングの有無により、スピーキングにかかる負荷を増減させる特徴を持つ時間的制約は、「即興性」の一側面と考えられる。

3.2. 場面的制約を伴う「即興性」

次に、「即興性」に強く関連付けられる制約として、特にやり取りにみられる相互依存性 (reciprocity conditions) (Bygate, 1987)⁽²⁹⁾ が挙げられる。話し手と聞き手の関係性を示す相互依存性により、やり取りのように話し手と聞き手の両方に発言権がある場合と、スピーチなど基本的には話し手だけに発言権がある場合とを区別することができる。やり取りでは、お互いがメッセージの発信者であり、お互いがメッセージの受信者となりえるため、発表と比べ相互依存性はより高くなる。このような場面的制約の中で、話し手は聞き手の存在を考慮しながら瞬時に自身の伝えたいことを調整したり、相手のメッセージに反応したりしながら共に発話を創造する必要がある。つまり、コミュニケーションにおける柔軟さ (an ability to be flexible in communication) が強調される。

一方、やり取りと比べ相互依存性が低い発表では、他者と発話を共に創り上げる要素が少なくなると考えられる。しかし、簡単なメモを参照することさえできない程、瞬時に話さなければならない即興スピーチのような場面では、与えられたトピックに沿って自身の力で発話を組み立てながら、一定時間話し続けることが強調される。そのため、日頃から様々なトピックであらゆる場面を想定しながら、基本的なスピーチ構成のルール (e.g., introduction, body, conclusion) を意識して話す経験を積むことが推奨されている (Lucas, 2007⁽¹⁹⁾; Marrs, 1992⁽²⁰⁾; McCutcheon, Schaffer, & Wycoff, 2016⁽²¹⁾)。

以上のことから、やり取りと発表ではそれぞれから求められる力は異なるものの、相互依存性の観点においては、発表時に比べやり取り時の方がその負荷がより高くなるといえる。このように、スピーキングにかかる負荷を増減させる特徴を持つ場面的制約は、前述した時間的制約と同様、「即興性」の一側面と捉えられる。

3.3. 「即興性」の類似概念としての流暢さ

「即興性」は滑らかに話せる力、つまり、「流暢さ」(fluency) との関連で議論されることがある。例えば、「流暢さ」と「即興性」を育成する言語活動に求められる条件に着目した上原・柳川 (2017)⁽²⁵⁾ では、共通する点として①簡単・既習、②意味に焦点、③スピード、④自動化、⑤継続 (p. 18) を挙げている。さらに、「簡単・既習」の条件についてはその重要性を指摘しており、活動で扱うトピック (内容) や使用する英語表現 (形式) は、学習者の背景知識やその時の言語力に適したレベルで設定することを強調している。これを受け、上原ら (2018)⁽²⁶⁾ は、中学校のEFL学習者全学年を対象に「即興性」に関する意識調査を量的な観点から行い、「即興性」は「流暢さ」と相関関係にある (一方を高めるともう一方も高まる) ことを確認している。以上を踏まえ、本節では、「流

暢さ」の概念から「即興性」の意味合いを考察する。

3.3.1. 狭義の視点から

まず、発話のエンドプロダクトとしての「流暢さ」の定義を概観する。Hartmann and Stork (1972, p.86)⁽³²⁾では、ある言語を流暢に話せる者は、あらゆる文構造を正確に用いながら自然な会話のスピードで話せる状態と捉えられている。Crystal (1987, p.421)⁽³³⁾も滑らかで素早く無理なく言語を使えるレベルと述べ、言い淀み (hesitation) については非流暢な特徴として位置付けた。この言い淀みについては賛否が分かれており、例えば、Hockett (1958)⁽³⁴⁾は母語話者でさえ言い淀みなどによる影響を受けることから、スピーキングが途切れ途切れになると述べている。これを受け、Rivers (1964)⁽³⁵⁾は、言い淀みはL2学習者にも想定されるべき自然な現象だと指摘する。L2を想定したHedge (1993, p.275)⁽³⁶⁾においても、話者は努力せずとも話を容易に繋げられる状態で話すスピードが、「不自然に」遅かったり「過度に」言い淀んだりしないと、一定の不自然さや言い淀みが許容されている。

以上、言い淀みを許容するか否かについては賛否が分かれるが、速さ・滑らかさ・自然さなどは狭義での「流暢さ」として、主に発話のエンドプロダクトの特徴とみられる。これは即興スピーキングを行った結果、産出された発話のプロダクトの特徴としても捉えることができる。

3.3.2. 広義の視点から

上記の特徴に加え、「流暢さ」のより広義な視点から「即興性」に関連付けられる点を指摘する。例えば、Richards and Schmidt (2002, p.204)⁽³⁷⁾から、L2での「流暢さ」には無理なく発話できる力に加え、聞き手の理解の困難さを引き起こすことなく会話を継続させる特徴が示されている。これは、聞き手の存在を意識した視点として読み取ることができる。さらに、Fillmore (1979, pp.92-93)⁽³⁸⁾では「流暢さ」を4つの角度から捉え、1つ目には少ないポーズで話し続けられる力、2つ目にはまとまりがあり筋が通っていて、意味的に密度の高い内容を話せる力を示した。3つ目には様々な文脈 (in a wide range of contexts) で適切に話せる力を挙げ、4つ目には創造的・想像的に話せる力、具体的には駄洒落や冗談を言ったり、音の響きに気を配ったり、あるいは表現スタイルを変えたり、物事を比喩的に表現するなど、発話者の感性を色濃く反映させた視点がみられる。

ここで、Fillmoreが指摘する3つ目の特徴に着目する。この特徴はBrumfit (1984, p.54)⁽³⁹⁾にて、文脈依存性 (context-sensitivity) の特徴と関連付けられており、話し手が聞き手の存在や変化する状況を考慮して、適切に反応できる力と解釈されている。“A person who is not

fluent in this way may be quite at home in certain familiar and intimate settings, but becomes tongue-tied in the presence of strangers or whenever confronted with an unexpected crisis of human interaction.” (Fillmore, 1979, p. 93)⁽³⁸⁾とあるように、親しみのある慣れた相手であれば問題なくとも、初対面の相手を目の前にした時や突然話を振られた際には、思うように話せなくなってしまうことが指摘されている。この特徴は、寺尾 (2016)⁽¹⁷⁾で場面や状況に対応する力として、「即興性」と密接に関わる要素として着目されている。加えて、上原・柳川 (2017)⁽²⁵⁾や上原ら (2018)⁽²⁶⁾も、即興で話す力を培う言語活動の特徴に、臨機応変さ (状況に応じて言い換えたり聞き返せたりできる力) を挙げている。ただし、Fillmoreの3つ目の能力は、言語的な能力 (linguistic abilities) 以外の要素も絡むことが指摘され、非言語的な手段 (聞き手である相手への共感的な表情やジェスチャーなど) を中心に、巧みに表現される場合があるため、必ずしも言語的に流暢であることがすべての場面において必須ではないことは留意しておく必要がある (Brumfit, 1984)⁽³⁹⁾。実際に、即興で行うパフォーマンス (improvisation) の中には、発話を伴う状況が想定される演劇 (theater) 以外にも、楽器を使った演奏 (music) や演舞 (dance) のように、必ずしも発話に重きが置かれるわけではない表現手段が含まれている (Sawyer, 2011)⁽¹⁸⁾。他方、即興で行う演劇の要素を取り入れた言語活動を紹介しているMarrs (1992)⁽²⁰⁾によれば、話す内容 (台詞など) を創り出しながら感情豊かに演じたり、あるいは場面やシーンが進行している中でその場の雰囲気に合わせて台本にない台詞に加え、演技を挟んだりするアドリブ (ad-lib) の要素を含む活動もある。このように、言語的な要素のみならず、非言語的な要素を同時に多く求める言語活動もある。

以上のことから、聞き手を考慮しながら予想・予期できない (unexpected) 環境に対応する柔軟さは、「即興性」と深く関わる時間的・場面的制約 (3.1.と3.2.で述べた即興性の側面) に対応する発話者の能力と捉えることができる。

3.3.3. Cognitive Fluencyの視点から

最後に、L2での流暢さについて、Segalowitz (2010)⁽⁴⁰⁾は発せられた流暢さ (utterance fluency) の特徴のみで判断するのではなく、発話として産出されるエンドプロダクトの素地を構築する上で、大きく影響を及ぼす認知的流暢さ (cognitive fluency) との関係で捉える必要があると述べている。前者は速さ・滑らかさ・自然さなど、前述した「流暢さ」の狭義の視点による発話のプロダクトに該当する。

一方、後者の認知的流暢さは、次の3つの要素で構成されている。

- L2の処理速度 (processing speed)
- L2処理の安定性 (processing stability)
- L2処理の柔軟性 (processing flexibility)

最初の2つの要素は、心的辞書にある語彙アクセス (lexical access) に関わる。1つ目の「L2の処理速度」は、語彙アクセスの速さを指し、例えば、L2語彙とその意味を結び付ける反応速度 (RT: reaction time) を測定することで評価できる。2つ目の「L2処理の安定性」は、語彙アクセスの安定性を指す。この処理能力が高ければ認知資源に対する負荷を回避することに繋がるが、異なる語彙項目ごとにかかる負荷に大きなばらつきがあれば、この力が欠けていると判断できる。例えば、異なる語彙項目におけるアクセススピードのばらつきを、変動係数 (CV: coefficient of variation) の値を基に評価できる。これら2つの要素から、素早く安定して行われる語彙処理の効率性が示されるため、自動化 (automaticity) に関連付けられている。また、認知的流暢さを定義する上で、1つ目の要素は必要ではあるが、安定性を示す2つ目の要素の方がより重要視される。そして、3つ目の「L2処理の柔軟性」についても、認知的流暢さを捉える上で1つ目の要素よりその重要さが強調されている。L2使用の際に、L2の特質、特に文法的な相違が発話者自身の母語と比べて大きい場合、これが負荷となりL2処理に影響を及ぼす。しかし、この柔軟性が培われれば、負荷がかかる文法的な処理をより柔軟に対処できるようになる。

以上、認知的流暢さにみられる3つの要素は、発話のプロダクトの素地を構築するL2話者のL2処理能力に関わることを確認した。これらの要素は、「流暢さ」の言語的なプロセスであるとともに、即興スピーキングを行う場合にも、必然的に求められる能力であると考えられる。

3.4. 先行研究にみるL2での「即興性」の意味合い

これまでの先行研究から、言語活動における「即興性」の意味合いは、「流暢さ」との兼ね合いを踏まえれば、図1のように解釈できる。

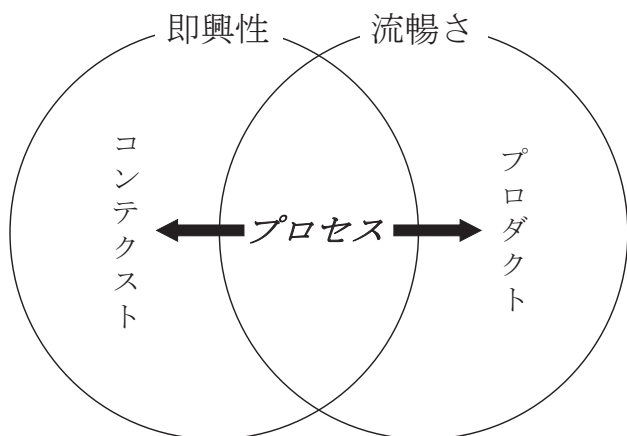


図1 先行研究にみる「即興性」の意味合い

まず、コンテキストとは、タスク前・タスク中のプランニングの有無により発話の質に影響を及ぼす時間的制約や、会話などのやり取りの際に高まる相互依存性が大きな影響を及ぼす場面的制約のことを指す。言語活動が持つコンテキスト、およびそれへの対応能力が概して「即興性」と呼ばれるものと考えられる。一方、プロダクトとは、スピーキングにおける速さ・滑らかさ・自然さなどの発話の産出物を指す。この産出物の特徴、およびそれを産出する能力が概して「流暢さ」と呼ばれるものと考えられる。

そして、「即興性」と「流暢さ」が重なり合う領域は、コンテキストに対応しプロダクトを産出するプロセス (process) である。図1で矢印がコンテキストとプロダクトの双方に流れているが、まず、コンテキストへと流れる矢印は、時間的制約や場面的制約のように、話者を取り巻く環境、あるいは英語教育の視点では学習者に与えられる言語活動の特性に対応する言語処理を描いている。そして、プロダクトへと流れる矢印は、話者自身が持っている言語資源の範疇 (ここでは言語的制約と呼ぶ) に対応する言語処理を描いている。以上を踏まえると、プロセスとは、時間的制約、場面的制約、言語的制約の3つの制約の中で、何とかやりくりする話者の言語処理であり、「即興性」と「流暢さ」の両概念に含意されるものと考えられる。

ただし、このプロセスについては、図2にあるようにL1とL2でその意味合いが異なる。L1の状況では、より時間的・場面的制約に対応するための言語処理に焦点が当てられるが、L2の状況では、言語的制約に対応するための言語処理に、より焦点が当てられる。つまり、言語処理の自動化が進んでいるL1スピーキングの場合であれば、言語的制約による負荷が軽減されるため、時間的・場面的制約に対応させることに重きが置かれるが、L2スピーキングの場合は、限られたL2の言語資源の範疇で対応する必要性がより顕著に現れる。具体的には、認知的流暢さを構成する3つの要素であるL2の処理速度・安定性・柔軟性 (processing speed, processing stability, processing flexibility) を備え、対応させていくことがより強く求められるといえよう。したがって、L2での「即興性」

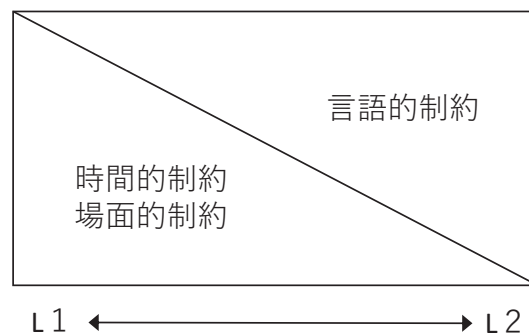


図2 L1とL2でのプロセスの意味合い

におけるプロセスとは、時間的・場面的制約に対応しながらも、特に言語的制約に対応させるL2話者の言語処理を指すと整理できる。

以上を踏まえ、L2での「即興性」とは、プロセスを核としながら、時間的制約、場面的制約、言語的制約の3つの制約に対処する中で、特に言語的制約に対応させるL2話者のL2処理能力のことを指すと解釈できる。

3.5. まとめ—なぜ「即興性」なのか

本章では、「即興性」に関連付けられる先行研究を広く概観することを通し、L2での「即興性」の意味合いを示した。以上を踏まえ、特に類似する概念である「流暢さ」という言葉があるにもかかわらず、日本の英語教育のスピーキングの指導や学習において、広く「即興性」という言葉が用いられる理由を整理する。

まず、「流暢さ」と「即興性」のそれぞれの概念で強調される領域に、再度着目する。Fillmore (1979)⁽³⁸⁾のように、「流暢さ」にコンテキストまで含んだ視点で捉える研究者もいるが、図1にあるように、「流暢さ」の領域ではプロダクトが強調されている。一方、「即興性」に何らかのプロダクトが産出されることを含めて解釈されることがあるが、「即興性」の領域では、コンテキストが強調されている。つまり、広義の視点では、「流暢さ」と「即興性」は互いが重なり合う概念として捉えることができるが、狭義の視点では、それぞれの強調点が異なる。後者の視点から「即興性」が使われる意味合いを考えると、コンテキストに重きが置かれることになるが、果たして、これが多くの日本の英語学習者が苦手とする「即興性」の意味合いなのだろうか。

図1で描かれているように、「即興性」の領域におけるプロセスは、時間的・場面的制約に対応させようとする言語処理を指す。さらに、図2から、これらの制約はL1スピーキングで重きが置かれる部分と捉えられている。一方、L2の場合では、L1で強調される時間的・場面的制約への対応に加え、さらに、言語的制約への対応が求められる。そのため、Segalowitz (2010)⁽⁴⁰⁾が認知的流暢さ(cognitive fluency)と指摘するプロダクトを促すプロセス(図1:流暢さの領域で強調されるプロセス)に重きが置かれるが、ここで、「流暢さ」という言葉を用いると、産出されるプロダクトの特徴が過度に強調されてしまうと、コンテキストへの対応という側面が軽視されてしまう。そこで、日本の英語教育のスピーキング指導・学習においては、コンテキストに対応しながらも、L1話者とは異なり、L2話者自身が持つ限られたL2の言語資源を基に言語処理を行わざるを得ない日本人英語学習者の課題を、「即興性」という言葉に込めているのではなかろうか。

4. 「即興性」の育成を目指した教育実践の特徴

これまで主に、理論的な観点から「即興性」という言葉が使われる意味について考察してきたが、日本の英語教育における「即興性」の育成を目指した教育実践では、実践的に「即興性」がどのように捉えられてきたのだろうか。本章では、図1で示されたL2での「即興性」の意味合い(コンテキスト、プロダクト、プロセス)を基に分析する。その際、操作的な基準を以下の通りに設定した。

- コンテキスト：即興で話す力の向上を目的とした言語活動の時間的・場面的制約の特徴(タスク前・タスク中のプランニングの有無、相互依存性の有無)から判断する。
- プロダクト：実践から得られたデータ分析の対象として、発せられた言語的特徴や表出された非言語的特徴から判断する。
- プロセス：実践から得られたデータ分析の対象として、コンテキスト(上記)による負荷の中で求められる学習者のL2処理能力(L2の処理速度・L2の処理安定性、およびL2処理の柔軟性)の特徴から判断する。

4.1. コンテキスト

表1にあるように、日本の英語教育における「即興性」の育成を目指した活動(主な活動名)は多岐に渡り、学習者の習熟度を考慮しながらも、興味・関心を高める工夫が施されている。ここで、時間的制約(タスク前・タスク中のプランニング)や場面的制約(相互依存性)の有無から、与えられる環境が及ぼす発話者への「即興性」の負荷を確認する。この観点に基づくと、最も「即興性」の負荷が低く位置付けられている実践に、久万ら(2017)⁽¹²⁾が挙げられる。活動として採用されたShow & Tellでは、ある写真を説明する発表型として、相互依存性が低い活動であった。また、タスク前準備としてグループで内容について話し合いを設けたり、予め文章を作成させたりするなど、タスク前の負荷は低いといえる。さらに、タスク中の時間制限について特に言及がなく、タスク中での負荷も低いものと想定できる。他方、最も「即興性」による負荷が高く位置付けられた活動(松原, 2017⁽⁴¹⁾; 寺尾, 2016⁽¹⁷⁾; 上原ら, 2018⁽²⁶⁾)では、タスク前、タスク中、相互依存性のすべてに「○」が付いている。つまり、タスク前のみならずタスク中にも学習者に何らかの時間的負荷がかけられながら、活動時には相手とのやり取りが求められている状態である。

以上、実践では工夫された言語活動において、時間的制約や場面的制約の負荷を調整させることで、「即興性」の負荷を高くしたり低くしたりする特徴を読み取ることができる。

表1 「即興性」の育成を目指した教育実践の概要（コンテキスト、プロダクト、プロセスで分類した）

| 著者（年） | 対象 | コンテキスト | | | ***プロダクト | ***プロセス |
|--------------|-----------|---|-------|-------|----------|-----------------------------------|
| | | 主な活動名 | *タスク前 | *タスク中 | **相互依存性 | 言語・非言語 |
| 久万ら（2017） | 中学生 | Show & Tell | — | — | — | 発話内容、正確さ |
| 林（2016） | 中学生 | 会話 | — | — | ○ | 発話量、質問数 相づち、身振り手振り |
| 澤田（2017） | 中学生 | インタビューショー | — | — | ○ | — |
| 萩原（2019） | 高校生 | Short Speech | — | ○ | — | — |
| 室伏（2005） | 中学生 | One Minute Chat | — | ○ | ○ | 発話量、発話内容、正確さ |
| 市川（2018） | 高校生、高等専門生 | ミニディベート | — | ○ | ○ | — |
| 三野宮（2018） | 高校生、大学生 | 問題解決ゲーム （やり取り型） | ○ | — | ○ | 発話のまとまり |
| 三野宮（2019） | 大学生 | 即興パロディ | ○ | — | ○ | 流暢さ、正確さ、複雑さ、 身振り手振り、ポーズ |
| Fujita（2011） | 高等専門生 | Story-telling, Narrative （プランニング無し時） | ○ | ○ | — | 流暢さ、正確さ、複雑さ |
| 尾関・廣森（2016） | 大学生 | 絵の描写 | ○ | ○ | — | 流暢さ、正確さ、複雑さ |
| 小廣川（2017） | 中学生 | Impromptu Speech | ○ | ○ | — | 発話内容・構成 |
| 八島（2020） | 高校生 | 質疑応答 | ○ | ○ | — | 応答数、正確さ 質問への反応速度、 反応し続ける持続力 |
| 松原（2017） | 中学生 | 会話 | ○ | ○ | ○ | 相づち、不適切な間 |
| 寺尾（2016） | 中学生 | 会話 | ○ | ○ | ○ | 発話量、相づち |
| 上原ら（2018） | 中学生 | Topic Talking | ○ | ○ | ○ | 流暢さ |

*「—」＝負荷が低い、「○」＝負荷が高い
**「—」＝発表型、「○」＝やり取り型
***「—」＝該当なし

4.2. プロダクト

ここでは、学習者によって発せられたプロダクトの特徴に着目する。実践の中には、流暢さ、正確さ、複雑さといったスピーキングの質全体の向上を目指した実践もある（Fujita, 2011⁽⁴²⁾；尾関・廣森, 2016⁽⁴³⁾；三野宮, 2019⁽¹⁶⁾）が、総じて、「即興性」に類似する「流暢さ」の特徴に焦点が当てられる傾向がある。例えば、話者の発話量（林, 2016⁽⁶⁾；室伏, 2005⁽¹⁴⁾；寺尾, 2016⁽¹⁷⁾）や発話の回数（松原, 2017⁽⁴¹⁾）、質問数や応答数（林, 2016⁽⁶⁾；松原, 2017⁽⁴¹⁾；八島, 2020⁽⁸⁾）といった特徴は、「流暢さ」に関連付けられる。また、発話内容の充実（小廣川, 2017⁽⁷⁾；久万ら, 2017⁽¹²⁾；室伏, 2005⁽¹⁴⁾）や発話のまとまりや構成（三野宮, 2018⁽¹⁵⁾；小廣川, 2017⁽⁷⁾）、あるいは話を継続させるつなぎ言葉（松原, 2017⁽⁴¹⁾）に着目した実践もあり、これらの特徴も「流暢さ」の向上に寄与する内容と捉えられる。

さらに、「流暢さ」に寄与すると考えられる非言語的に表出された特徴に着目した実践もある。例えば、林（2016）⁽⁶⁾は中学生を対象に、与えられたトピックについてやり取りを行う活動にて、非言語的コミュニケーションの重要性を意識させた。活動の様子から、学習者が相づちや身振り手振りを用いて相手を意識するなど、会話に前向きに取り組む姿勢がみられたと報告している。三野宮（2019）⁽¹⁶⁾は大学生を対象に、物語を口頭で話すグループと、その内容を演じるグループ間で、協力し合いながら物語を創り出す即興パロディを実施した。試行錯誤しながら英語を話す中で表出されたポーズや、演じることに徹したグループが、全身を使って多彩に表現していたことについても

着目している。松原（2017）⁽⁴¹⁾は中学生を対象に、ペアで2分間話す会話練習の際に、会話を発展・持続させる方略指導を行った。会話の際の相づちの使用や不適切な間の有無について分析した。その結果、より多くの相づちを使えるようになっただけでなく、不適切な間が減り、会話のやり取りが長い時間継続するようになったと述べている。寺尾（2016）⁽¹⁷⁾は中学生を対象に、ペアで行う計5回のスピーキング活動を実施し、回数をこなす中で会話を続ける方略を意識させた。実践後のアンケート調査では、会話の際に相手に相づちをうつことができるかどうか質問し、8割以上の学習者が肯定的な回答を示したと報告している。

以上、プロダクトの視点から、「即興性」の育成と「流暢さ」の向上は、実践からも深く関連付けられることを読み取ることができる。

4.3. プロセス

最後に、実践においてプロセスの視点から捉えた特徴を整理する。表1にあるように、コンテキストに対応させながらも、認知的流暢さの最初の2つの要素であるL2の処理速度とL2処理の安定性（Segalowitz, 2010）⁽⁴⁰⁾に関連付けた八島（2020）⁽⁸⁾が挙げられる。八島は、以下の2つの観点から79名の高校生の「即興性」を調査した。まず、日常的な内容の質問（e.g., How do you come to school? How long does it take to come to school? What time do you usually leave from school? など計14の質問）に回答し始めるまでに何秒要するか測った（2秒以内3点、3～4秒以内2点、5秒以上1点、答えられない・パス0点）。次

に、一分間に回答できた質問数についても探った（最高14点）。その結果、話し始めるまでにかかった時間が最高の3点を出した者がいる中、全体の56%が平均の1.6点（約4.5秒要した）を下回っていたことや、最大8問まで答えられる者がいる中、全体の57%が4問以下にとどまったことを踏まえ、十分に「即興性」が育成されていないことを指摘した。この実践では、与えられた質問に回答する反応速度と、なるべく多くの質問に反応し続ける持続力に着目していることから、SegalowitzのL2の処理速度と安定性に関連付けることができる。

以上、プロセスの視点から捉えると、八島（2020）⁽⁸⁾による実践のみではあるが、認知的流暢さの2つの要素（処理速度・安定性）に関連付けられることを確認した。

4.4. まとめ—教育実践から得られる可能性と課題

本章では、「即興性」の意味合い（図1）に基づき、「即興性」の育成を目指す過去の教育実践をコンテキスト、プロダクト、プロセスの3つの視点から整理した。ここで、教育実践から得られる可能性を指摘する。

最初に、コンテキストの視点から参考になる点を挙げる。まず、実践で採用された言語活動の種類は多岐に渡ることから、目の前の学習者を考慮しながら、興味・関心を高めることが重要であることがいえる。そして、時間的制約や場面的制約を調整させることは、「即興性」の負荷のかけ方を工夫することに繋がる。今後、言語活動に「即興性」の要素を取り入れてデザインする際に参考になる。

次に、プロダクトの視点から、即興スピーキングを行った結果、発話として産出された言語的な特徴や、表出された非言語的な特徴を確認したが、特に「流暢さ」の特徴に関連付けられる傾向がみられた。この点は、本研究で理論的な観点から提案した図1を実践的な角度から裏付ける意味で参考になる。

最後に、プロセスによる視点から、学習者のL2の処理速度やL2処理の安定性に関連付けられる教育実践を確認した。これらの自動化に関わる要素は、即興スピーキングにおけるプロセスの特徴を実践的に捉える意味で参考になる。

以上、教育実践から得られる可能性を示したが、以下に教育実践から得られる課題を2点挙げる。

- プロセスによる視点の不十分さ
- L2処理の柔軟性（processing flexibility）による視点の不十分さ

1つ目は、プロセスによる視点の少なさである。「即興性」の育成を目指す上でコンテキストを調整したり、あるいはプロダクトの特徴から「即興性」を捉えようとしたりする実践は多いものの、プロセスによる視点は必ずしも十分に検討されているとはいえない。したがって、今後の「即興

性」の育成を目指す上で、プロセスによる視点を強化していくことは重要なポイントになると考える。

2つ目は、プロセスの中でも、特にL2処理の柔軟性による視点の少なさである。Segalowitz（2010）⁽⁴⁰⁾が指摘するように、発話者の言語処理能力に関わる認知的流暢さには、L2の処理速度やL2処理の安定性だけでなく、第3の要素として挙げられるL2処理の柔軟性も求められる。しかし、表1にあるように、日本の英語教育における「即興性」の育成を目指した実践では、この視点による分析が見当たらない。今後は、L2処理の柔軟性に関連付けた議論が必要である。

5. L2処理の柔軟性について

「即興性」の育成を目指す教育実践から得られた2つ目の課題を踏まえ、本章では、Segalowitz（2010）⁽⁴⁰⁾を中心にL2処理の柔軟性（processing flexibility）について詳しく整理する。

5.1. Segalowitzによる注意モデル

認知的流暢さの3つ目の要素であるL2処理の柔軟性は、注意制御（attention control）の能力と密接に関連付けられている。そこで、Segalowitz（2010）⁽⁴⁰⁾は「注意」の概念を操作的に位置づけるため、言語使用における注意の特質の観点から、次の2つに分類している。

- 発信型注意（attention-to-language）
- 受信型注意（language-directed attention）

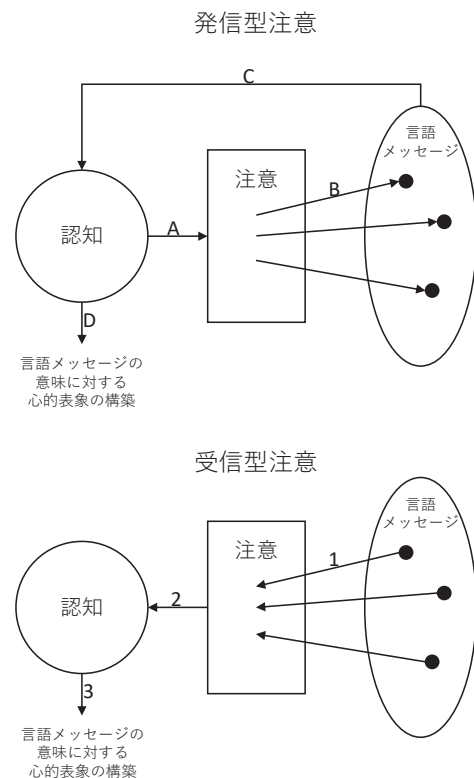


図3 Segalowitz（2010, p.96）の注意モデル（日本語訳は筆者による）

まず、注意を言語に向けて注ぐ発信型注意では、言語メッセージが注意の対象となる。図3（上部）にあるように、長方形で示された注意を引き起こす刺激（stimulus）は、丸で示された認知から生じ注意を活性化させる（矢印A）。そして、その注意は、楕円で示された言語メッセージの中にある特定箇所へと向けられる（矢印B）。そこで得られた情報は、フィードバックされ（矢印C）、結果として意味の心的表象が構築される（矢印D）。このように、注意制御は言語の外側で行われ、注意は言語メッセージの表層部分に向けて注がれる特徴がある。例えば、話の中で重要な意味を持つ単語や、発せられた音の特徴に注視する状況などが考えられる。この注意制御の能力は、L2におけるスピーキングを含むあらゆる技能を効果的に運用する上で必要になるが、注意力が高く求められる状況になればなるほど、注意制御の能力の必要性も高まることが指摘されている。

一方、注意が言語から導かれる受信型注意（図3下部）は、Segalowitz (2010)⁽⁴⁰⁾ が認知的流暢さに必要不可欠な要素として指摘する視点である。これは、attentional competence in language (Talmy, 2008)⁽⁴⁴⁾ や linguistic attention (Talmy, 2008⁽⁴⁴⁾; Taube-Schiff & Segalowitz, 2005a⁽⁴⁵⁾) といった用語で示されることもある。図3にあるように、まず、注意を引き起こす刺激が言語メッセージそのものに含まれる特徴があり、これが注意を誘発させ（矢印1）、認知プロセスへと繋がる（矢印2）。その結果、意味の心的表象が構築される（矢印3）。ここで着目すべきは、注意制御が言語の内側で行われる点であり、前述の発信型注意とは大きく異なる。また、L2処理の柔軟性には、受信型注意における注意制御の能力が特に重要であり、具体的には、言語の文法的な特徴が関係することが指摘されている。

以上、「注意」の概念から、特に受信型注意がL2処理の柔軟性に深く関連付けられることと、言語の文法的な特徴が関わることを確認した。

5.2. 文法的な特徴から喚起される受信型注意

言語メッセージにある顕著な特徴により、注意が強く（または弱く）導かれることを8つのドメインから説明したTalmy (2008)⁽⁴⁴⁾ を参考にすると、例えば、その中の一つ（factors involving properties of the referent）に以下のような表現（下線は筆者による）(p.32) が挙げられている。

① He walked to the store.

② He hopped to the store.

①と②の両方において、主語である「彼」(He) が目的語の「店」(store) へ行ったことが表現されているが、ここで下線部に着目すると、①ではwalked, ②ではhopped（軽やかに跳ねた）が使われている。一般的な規範意識から離れるほど、その顕著さが増すことが指摘されており、

よりありふれた表現としてwalkedを捉えた場合、hoppedが稀な表現として受け取られる。つまり、稀な表現として使われたhoppedの方が、より注意を生じさせることを説明している。

上記とは異なり、文の中で同じ語彙が使われているにもかかわらず、現れる場所によって注意の度合いに変化を生じさせる例（factors involving morphology and syntax）もある（下線は筆者による）(Talmy, 2008, p.30)⁽⁴⁴⁾。

① I can't stand this kind of music right now.

② Right now I can't stand this kind of music.

③ This kind of music I can't stand right now.

まず、①を基本文とした場合、②では時間に関わる下線部「今」(right now) が文頭に現れ強調されるため、「今」ではなく他の時であれば問題がないということになる。一方、③では、下線部「このような音楽」(this kind of music) が文頭に現れ強調されるため「このような音楽」でなければ問題がないということになる。つまり、②や③の例から、通常現れる（であろう）場所に現れていない場合、それがより顕著に映ることで、その特徴がより多くの注意を生じさせることをここでも説明しているのである。

以上、Talmy (2008)⁽⁴⁴⁾ による英語の例をいくつか取り上げたが、これらは英語に限定されるものではなく、あくまで他の言語にもみられる一般的な特徴である。ただし、すべてが言語間で同様の形や程度で再現されるわけではないことを留意しなければならない。例えば、文中のある語彙をより強く発音することで、その部分を引き立たせることは英語ではよく起こりえることであるが、フランス語ではあまりみられない。また、日本語のように話題化（topicalization）がよく起こる言語もあれば、英語のような言語では必ずしもそうではない。このように、言語間で異なるレベルの文法的な要素の違いにより、L2使用が容易にいかないことが指摘されている。

5.3. 受信型注意に関連付けられる先行研究

L2での受信型注意の能力に着目した研究では、どのようにその力を捉え分析しているのだろうか。例えば、Taube-Schiff and Segalowitz (2005b)⁽⁴⁶⁾ は、英語（L1）を母語としながら日常的にフランス語（L2）を使用するバイリンガルを対象に、これら二言語における注意制御の能力を調査した。その際、注意制御の概念を交替タスク遂行時に伴うシフトコスト（shift cost）で捉えた。文法的要素の多い英語の表現には、例えば、上・下の方向を判断させるAbove-Belowタスク（e.g., above the, under the）と、近さ・遠さを判断させるNear-Farタスク（e.g., near the, far from the）を用い、それぞれの表現を含む5～8語から成る文の一部を被験者に提示し、できる限り素早く且つ正確に判断させた。その中で、各タスクを2回繰り返す。

返す場合と、タスクを交替する場合（Above-BelowタスクからNear-Farタスクへと切り替わる場合、またはその逆）での反応速度の差を基にしたシフトコストを測った。上記以外にも、名詞のように文法的な要素の少ない語彙の場合も調査した。その結果、文法的な要素の強い表現を判断させる際には、L1使用時に比べ、L2使用時の方がより高いシフトコストが生じることが浮き彫りになった。つまり、L2での受信型注意の能力に課題があることを指摘したのである。

他にも、英語（L1）とフランス語（L2）のバイリンガルを対象としたSegalowitz and Frenkiel-Fishman（2005）⁽⁴⁷⁾による類似の先行研究がある。ここでも、前述のようなシフトコストに着目しているが、有生名詞（e.g., a dog）・無生名詞（e.g., the table）を判断させるタスク（animacy judgement task）を行い、L2語彙の処理速度（RT：reaction time）と安定性（CV：coefficient of variation）についても調査した。その結果、L2語彙の処理速度ではなく、あくまでL2処理の安定性が高い者ほど、L2処理の柔軟性（注意制御の能力）も有意に高くなる傾向が浮き彫りになった。また、L2での安定性と柔軟性に相関関係がみられるとしながらも、それぞれが独立した能力であることも指摘している。

Segalowitz and Frenkiel-Fishman（2005）⁽⁴⁷⁾での調査を参考に、城野（2012）⁽⁴⁸⁾は日本の高校生を対象に、最大5語から成る規則動詞句の現在形（e.g., play the piano, help the man）と過去形（e.g., planned a trip, opened the mouth）との間にシフトコストが生じるか調査した。その結果、現在形から現在形（または過去形から過去形）とタスクが繰り返される場合より、現在形から過去形（または過去形から現在形）と文法的な要素が大きく交替する場合の方が、被験者の反応速度が有意に長くなることを確認した。この結果を受け、城野（2017）⁽⁴⁹⁾は、シフトコストが生じる現在形から過去形、または過去形から現在形へタスクが移行する場合には、それぞれ異なるレベルの負荷が生じるのではないかと考え、句・文レベルのタスクを高校生に与え、シフトコストの違いを調査した。その結果、句・文レベル両方において、現在形から過去形に交替する際に、有意なシフトコストを確認したが、過去形から現在形での交替では確認されなかった。また、文レベルより句レベルでの場合の方で、より高いシフトコストが確認された。この主な理由として、被験者は、文レベルの表現からその意味理解に焦点を当てていたと考えられるが、句レベルの表現では、文法的な処理（時制）に重きが置かれていたのではないかと推察している。

5.4. 受信型注意とスピーキング

最後に、受信型注意に関連付けられる視点を、スピーキングとの関連で捉えたSlobin（1996）⁽⁵⁰⁾を確認する。

異なる母語（ヘブライ語、ドイツ語、英語、スペイン語）を話す子ども（3～5歳、9歳）や大人を対象に、物語に出てくる絵を描写させた結果から、それぞれの母語にみられる異なる文法的な範囲の中で絵の特徴を捉えていることを説明した。Slobinは“I suggest that, in acquiring each of these languages, children are guided by the set of grammaticized distinctions in the language to attend to such features of events while speaking.”（Slobin, 1996, p.89）⁽⁵⁰⁾と、母語を習得する中で、子ども達はその言語の文法的特徴に導かれ、話しながらその特徴で物事を捉えることを指摘している。このように、異なる概念として捉えられる「思考」(thinking)と、「話すこと」(speaking)の結び付きに着目し、話すプロセスの中で言語と密接に結びついた特殊な思考、話すための思考（thinking for speaking）を提案したのである。人は幼少の頃から、話すという行為を通して、自身の母語ルールに基づく特定の視点を持つように訓練される。つまり、L1の視点、いわゆるL1「レンズ」を通して物事を捉えるようになる。そのため、これまで培われてきたL1での感覚から離れ、L2「レンズ」で捉え直そうとすることは容易ではないことが指摘されている。

この「レンズ」問題は、本研究で指摘した時間的・場面的な制約が伴う即興スピーキングにも深く関わると考えられる。そのため、前述したように、L2話者がコンテキストに対応させながらも、特に発話のプロダクトを滑らかに産出させることを促す「即興性」の核（プロセス）を鍛えることが容易にはいかないことを物語っている。しかし、これは同時に、即興スピーキングを目指す上で、L2話者に必須となるL2処理能力として捉えていかなければならないということであろう。

5.5. まとめ—即興スピーキングの視点から

以上、本章では、「即興性」を育成することを目指した過去の教育実践から得られた課題を受け（第4章）、L2処理の柔軟性について詳しく整理した。そこから受信型注意が深く関わることや、L2特有の文法的な特徴の違いが強く影響することを確認した。また、L2での受信型注意に関連付けられる先行研究を概観したが、そこから、読み取られる最大の特徴は、実践では、被験者に単語や句あるいは文が与えられ、それらを読ませた上で反応させた点である。これは言い換えるならば、リーディングの領域における受信型注意を扱った研究として捉えることができ、本研究で着目する即興スピーキングの領域では、まだ不明瞭な部分が多い。さらに、スピーキングにおけるL1・L2「レンズ」問題を踏まえると、限られた時間の中で文法的な要素の多い・少ない様々な表現が、スピーキングの際には、複雑に絡むことが考えられるため、あらゆる場面において流動的にシフトコストが生じることが想定できる。つまり、話し手と聞き手が同時に参加す

るやり取り型のスピーキングであれば、話し手に加え聞き手の存在も考慮する必要があるため、双方のスピーキングでみられる注意制御の能力を総合的に捉えなければならぬ。また、話し手がある一定時間話し続ける発表型のスピーキングであっても、単文レベルに留まらず、複数の文レベルでの注意制御の能力の特徴を捉えていく必要があると考える。

6. 最後に

本研究では、日本の英語教育において「即興性」という言葉が使われる意味を明らかにすることを目的とした。その成果は、次の4点にまとめられる。

1. L2での「即興性」の意味合いを、プロセス（process）を核としながら、時間的制約、場面的制約、言語的制約の3つの制約に対処する中で、特に言語的制約に対応させるL2話者のL2処理能力のことを指すと整理した。
2. 「流暢さ」では表しきれない時間的・場面的制約への対応に加え、自身の持つ限られたL2の言語資源を基に言語処理を行わざるを得ない日本人英語学習者の課題を、「即興性」という言葉に込めて使われていると指摘した。
3. 「即興性」の育成を目指した過去の教育実践から、プロセスによる視点やL2処理の柔軟性（processing flexibility）による視点が、必ずしも十分に検討されていないことが浮き彫りになった。
4. これからの日本の英語教育における即興スピーキングの領域において、L2処理の柔軟性に深く関わる受信型注意に関する議論を進めていく必要性を指摘した。

上記の成果を踏まえ、即興スピーキングの領域におけるL2処理の柔軟性に関連付けた視点を、実践的に探究していくことが求められるが、いくつか事前に整理しておかなければならない課題がある。

既に述べたように、即興スピーキングには流動的で複雑なシフトコストが想定されるが、その中で、時間的・場面的制約に対応しながらも、話者はどのように伝えたい内容を考え、それを言語化し、発話に繋げるのだろうか。今後は、「即興性」のプロセスによる視点を充実させるためにも、即興スピーキングの言語処理プロセスにみられる特徴を整理する必要がある。

さらに、スピーキングのL1・L2「レンズ」問題より指摘されたように、日本人英語学習者の即興スピーキングに焦点を当てる際には、ターゲット言語である英語の産出に影響を及ぼす日本語の介入についても議論しておく必要がある。これは、上記の言語処理プロセスにも関わる視点として、母語である日本語を通して培われてきた感覚が、英語で即興的に話す際の言語処理プロセスにどのような影響を及ぼすか検討するものである。

以上のことから、L2処理の柔軟性に関連付けた実践研究の前段階として、今後は、日本語の介入を踏まえた即興スピーキングがどのような言語処理プロセスを辿るか、そのメカニズムを明らかにすることが課題である。

一文 献一

- (1) 文部科学省「平成26年度英語力調査（高校3年生）結果の概要」http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/07/03/1358071_01.pdf, 2015
- (2) 文部科学省「平成27年度英語教育改善のための英語力調査事業(高等学校)報告書」http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/12/16/1375533_1.pdf, 2016
- (3) 文部科学省「平成29年度英語力調査結果(高校3年生)の概要」http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf, 2018a
- (4) Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press, 2001
- (5) 萩原ゆか「即興的Speaking能力を高める英語授業研究」『日本私学教育研究所紀要』55, 77-80, 2019
- (6) 林秀多「中学校英語科において即興性を高める指導の工夫―学習の中で、基礎・基本の習得と即興的なコミュニケーション活動を行う学習シート『Hello』の活用を通して―」群馬県総合教育センター長期研修員研究報告書, 1-13, 2016
- (7) 小廣川和恵「即興で話す力を育成する中学校外国語科学習指導の工夫―英語のキーワードを基に話す内容を構成する“impromptu speech”活動を通して―」広島県立教育センター平成29年度教員長期研修（全・後期）各研修内容, 1-8, 2017
- (8) 八島光希「高等学校外国語科における、英語の即興力と会話持続力を向上させるSmall Talkの活用」『教師養成研究紀要』12, 244-257, 2020
- (9) 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年の告示）解説 外国語編 英語編』開隆堂, 2019a
- (10) 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』東山書房, 2019b
- (11) 市川裕理「“即興で話す”力につなげるディベート実践」『中部地区英語教育学会紀要』47, 149-156, 2018
- (12) 久万瑞帆・檜葉みつ子・松浦伸和「話す力を伸ばす指導とその効果―口頭で写真や絵を説明する力を例として―」『中国地区英語教育学会研究紀要』4, 53-62, 2017
- (13) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年の告示）解説 外国語編』開隆堂, 2018b
- (14) 室伏秀元「PC教室で行う中学生のスピーキング指導―デジタル映像を利用した即時フィードバック―」

- STEP Bulletin, 17, 152-168, 2005
- (15) 三野宮春子「即興的発表型と即興的やりとり型のアクティビティー問題解決ゲーム SOLVERS の開発とコミュニケーション分析」『関西英語教育学会紀要』 41, 21-40, 2018
- (16) 三野宮春子「即興, すなわち, 意味と表現の共時的創造—インプロを応用した模擬ワークショップ—」『関西英語教育学会紀要』 42, 47-56, 2019
- (17) 寺尾順子「中学校における即興性と流暢さを向上させるためのスピーキング指導に関する研究」高知県庁教育政策課大学院派遣教員研究報告書, 1-16, 2016
- (18) Sawyer, R. K. What Makes Good Teachers Great? The Artful Balance of Structure and Improvisation. In R. K. Sawyer (Ed.) (2011). *Structure and improvisation in creative teaching* (pp. 1–24). Cambridge: Cambridge University Press, 2011
- (19) Lucas, S. E. *The art of public speaking* (9th ed.). McGraw-Hill, 2007
- (20) Marrs, C. *The complete book of speech communication: A workbook of ideas and activities for students of speech and theatre*. Meriwether Publishing, 1992
- (21) McCutcheon, R., Schaffer, J. R., & Wycoff, J. R. *Speech*. McGraw-Hill Education, 2016
- (22) 小林敏彦『口語英文法入門 (再改定版)』フォーインスクリーンプレイ事業部, 2017
- (23) Tsang, N. M. Orality and literacy. *Journal of Social Work*, 7 (1), 51-70, 2007
- (24) Enkvist, N. E. Impromptu speech, structure, and process. In N. E. Enkvist, (Ed.), *Impromptu speech: A symposium* (pp. 11-31). Abo Akademia, 1982
- (25) 上原景子, 柳川祥恵「英語教育における学習過程の改善と充実に向けて: 日々の授業での流暢さと即興力の育成」『群馬大学教育学部紀要』 16, 11-24, 2017
- (26) 上原景子, 山田敏幸, フーゲンブームレイモンドB., 遠藤直哉, 岩崎秀平, 宮崎洋人, 柳川祥恵, 林尚子「英語教育における流暢さと即興力の育成—中学生の話すことにおける意識の一考察—」『群馬大学教育学部紀要』 67, 177-196, 2018
- (27) NIKKEI and Pearson. Versant. https://www.versant.jp/versant_test.html, 2019
- (28) Brown, G., & Yule, G. *Teaching the spoken language*. Cambridge University Press, 1983
- (29) Bygate, M. *Speaking*. Oxford University Press, 1987
- (30) Ellis, R. Planning and task-based performance: Theory and research. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp.3-34). John Benjamins Publishing Company, 2005
- (31) Ellis, R. *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press, 2008
- (32) Hartmann, R. R. K., & Stork, F. C. *Dictionary of language and linguistics*. Applied Science Publishers, 1972
- (33) Crystal, D. *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge University Press, 1987
- (34) Hockett, C. F. *A course in modern linguistics*. Macmillan, 1958
- (35) Rivers, W. M. *The psychologist and the foreign language teacher*. University of Chicago Press, 1964
- (36) Hedge, T. Key concepts in ELT. *ELT Journal*, 47 (3), 275-277. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/47.3.275>, 1993
- (37) Richards, J. C., & Schmidt, R. *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics* (3rd ed.). Pearson Education, 2002
- (38) Fillmore, C. J. On fluency. In C. J. Fillmore, D. Kempler, & W. S. J. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 85-101). Academic Press, 1979
- (39) Brumfit, C. *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge University Press, 1984
- (40) Segalowitz, N. *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge, 2010
- (41) 松原夏紀「自分の考えや気持ちを即興で伝える力を育成する中学校外国語科学習指導の工夫—フォーマットを用いた会話の方略指導を取り入れた単元づくりを通して—」広島県立教育センター平成29年度教員長期研修 (前期) 各研修内容, 1-8, 2017
- (42) Fujita, T. Does planning time improve learners' spontaneous performance? *ARELE*, 22, 329-344, 2011
- (43) 尾関直子, 廣森友人「L2スピーチ・プロダクションの発達研究: ダイナミックシステム理論からのアプローチ」『明治大学人文科学研究紀要』 79, 1-28, 2016
- (44) Talmy, L. Aspects of attention in language. In P. Robinson & N.C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp.27-38). New York: Routledge, 2008
- (45) Taube-Schiff, M., & Segalowitz, N. Linguistic attention control: Attention shifting governed by grammaticized elements of language. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 31 (3), 508-519, 2005a
- (46) Taube-Schiff, M., & Segalowitz, N. Within-language attention control in second language processing. *Bilingualism: Language and Cognition*, 8 (3), 195-206, 2005b
- (47) Segalowitz, N., & Frenkiel-Fishman, S. Attention control and ability level in a complex cognitive skill: attention-shifting and second language proficiency. *Memory & Cognition*, 33 (4), 644-653, 2005

- (48) 城野博志 「屈折形態素の Attention Shift Cost と自動化:
動詞の時制の変化を認知する能力は読解に影響を及ぼ
すか」『中部地区英語教育学会紀要』 41, 241-248, 2012
- (49) 城野博志 「屈折形態素の切り替えコストにおける非
対称性に関する考察」『名古屋学院大学論集』 54 (1),
61-70, 2017
- (50) Slobin, D. From “thought and language” to “thinking
for speaking.” In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.),
Rethinking linguistic relativity (pp. 70-96). Cambridge, UK:
Cambridge University Press, 1996

