

聞き手を意識したプレゼンテーションの指導実践

—「話し手」と「聞き手」の相乗効果を得る—

Speech Presentation Instruction:

Focusing on Listener Awareness to Realize Multiplier Effects

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（週一回、90分授業）における、プレゼンテーションの指導・評価方法の実践を紹介するものである。より妥当性の高い Speaking の指導・評価のためには、学生に実際に話させて、それを直接的に評価することが求められる。その際に、指導効率の面で問題となるのが、「聞き手」の学生の役割である。本稿では、聞き手の理解度を、話し手の学習者にフィードバックしながら行う、「聞き手意識を持たせたプレゼンテーションの指導」の効果を、学生のパフォーマンスを、教師の評価、生徒の理解度、語彙の豊かさ、語彙の難易度と複雑さ、流暢さ、複雑さ、正確さの観点から分析することで考察する。結果として、コースの初回と、最後のプレゼンテーションにおいて、学生が使用した語彙の難易度に有意な向上が見られた。しかし、それに伴い、聞き手の学生の理解度が有意に低下する結果が得られた。これらの結果から、Speaking の指導において、「話し手」と「聞き手」を相乗的に高め、互いに育てる、長期的な指導の必要性が明らかになった。

キーワード: Speaking 聞き手意識 評価方法

はじめに

現在、小学校から高等学校において、英語の授業は大きな変革期にある。高等学校卒業時に、コミュニケーション能力を育成することを最終目標として、よりコミュニケーションで、より実践的な指導が展開されている。教育学部の教員という立場上、公開授業の助言や指導を依頼されることが多いが、小学生が、自分で画用紙に書いたリングの絵を示しながら、英語を使って、堂々と青森県の魅力を説明したり、中学生が、現在、人間によってなされている多くの職業が、近い将来AIを搭載したロボットにとって代わられることの危険性について、英語でディベートするなどの授業を見る度に、それを引き継ぐ大学における英語の授業のあるべき姿を考えさせられる。英語を専攻する一部の学生を除く、大部分の学生にとって、教養教育必修科目の英語が、教科科目として、小学校、中学校、高等学校を通じた英語学習の「出口」である以上、これまでの学生の学習や、指導されてきた先生方の実践を無駄にすることは、絶対に避けなければならない。

Negishi (2007) は、指導と評価において、直接できるものは、直接測ることが重要であるとしてい

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

る。つまり、プレゼンテーションを指導し、評価したいのであれば、文法問題や、書かれたスクリプトの正確さなどから間接的に評価するのではなく、実際に学生にプレゼンテーションをやらせて、パフォーマンスそのものを評価するのである。しかし、実際にこれを行おうとすると、以下に挙げるような問題が明らかになる。

まず、「聞き手」の問題が挙げられる。本学教養教育英語必修科目のように、1クラス30人程度のクラスサイズで、個別にスピーチやプレゼンテーションを行わせようとして、ひとりの学生が2分程度のプレゼンテーションをした場合、全体で約1時間の時間が必要となる。しかも、多くの場合、教師が、唯一の評価者であるため、発表している学生以外にとっては、授業時間の大半が、ただ、クラスメイトのプレゼンテーションを聞いているだけの時間である。それでも、クラスメイトのプレゼンテーションを聞いていれば、Listening comprehensionの場面として機能する可能性もあるが、一見耳を傾けているようでも、内容やパフォーマンスが、よほど興味を引くものであったり、発音が極めて優れたものなどでなければ、聞く必然性がない以上、ほとんど聞いていないというのが実際のところであろう。いくら、直接的な指導と評価が必要とはいえ、授業の大半が、学生にとってこのような状況であれば、授業の効率上、何の工夫や対策もなしで、そのまま取り入れることは難しい。

次に、このような状況は、「話し手」の学生にとっても問題となる。本学の、多くの学生は、プレゼンテーションに対して、前向きであり、十分な準備と練習をして授業に参加する傾向が見られる。しかし、英語で多くの学生が思わず聞き入ってしまうようなプレゼンテーションをすることができる学生は、ごく少数である。そのため多くは、自分のプレゼンテーションを真剣に聞いているとは言えない聞き手を前にスピーチをすることになる。そうすると、必然的に用意してきたものを、機械的に吐き出すだけのプレゼンテーションに、終始することが多くなってしまふ。

このように、授業にプレゼンテーションを導入し、直接的な指導と評価を行うには、クラスの大部分を占める、発表者以外の学生に、「聞き手」としての役割を持たせることで、授業時間を「話し手」以外の学生にとっても意味のある時間にすることが必要である。同時に、それによりクラス全員が「話し手」のプレゼンテーションを聞いている環境と雰囲気を作り上げることで、「話し手」に、聞き手意識を持たせた、必然性のある場面文脈での指導及び評価の実践が不可欠である。

先行研究

日本人大学生のSpeakingの指導及び評価

コミュニケーションを重視した英語指導の必要性が高まっている現在、高校生や大学生を対象とした、Speakingの指導や評価に関する研究は多く行われている。そのため、採点者の主観的・全体的な印象点ではなく、より客観的な指標に則って、Speaking評価するための基準が多く提案されている。Sato (2011) は、30名の大学生を対象に、英語のスピーチのパフォーマンスの評価が、日本人教師と英語母語話者の教師とでどのように異なるのかを検証した。その際に、採用した基準は、(a) *overall communicative effectiveness*, (b) *Grammatical accuracy*, (c) *Fluency*, (d) *Vocabulary range*, (e) *Pronunciation*, (f) *Content elaboration/development*である。その結果、日本人の教師は、(b) *Grammatical* と (e) *Pronunciation* をより重視する傾向にある一方、英語母語話者の教師は、すべての基準をバランスよく取り入れた評価を行う傾向にあるという結果を得た。スピーチにおいて、全体的な印象によって評価を行うことや、学習者のパフォーマンスに対して、即興でフィードバックを与えることも必要であるが、特に、同じコースを分担する教員間では基準を十分に共有し、学習者に信頼性のある評価とフィードバックを与えることで、採点者の違いが、評価に大きな違いをもたらすことがないようにすべきであるとしている。

Koizumi & Katagiri (2009) は、高校生を対象に、Speakingのパフォーマンスが、どのように変化するかについて、縦断的および横断的な調査を行った。縦断的な調査においては、39名の高校生を、横

断的な調査においては40名の高校生を対象としている。分析の観点としては、(a)単語の発話量、(b)流暢さ、(c)正確さ、(d)統語的な複雑さ、(e)語彙的な複雑さの5つである。その結果、高校生のパフォーマンスは、まず流暢さが先に向上し、その後、正確さが向上する傾向が観察されたとしている。この結果を反映した、長期的な指導や評価のゴール設定が必要であるとしている。

Yoshikawa (2005) は、35名の大学生を対象に、Speakingが、どのような構成概念からなるのか、2つの異なるタイプのパフォーマンステスト（日常的・身近な内容と、学術的・専門的な内容）と英語の熟達度テスト、および、モチベーション、Willing to Communicate (WTC)、認知スタイルに関するアンケートの結果を比較・分析することで調査した。Speakingのパフォーマンステストの客観的な評価基準として、(a)文法的／統語的正確さ、(b)複雑さ、(c)流暢さ、(d)サポートセンテンスの数、(e)結論部の効果の5つを採用している。日常的・身近な内容のSpeakingにおいては、WTCが大きく影響する一方、専門的・学術的な内容のSpeakingにおいては、文法的・統語的な正確さが大きく影響しているとしている。

Funato & Ito (2008) は、62名の高校生を対象に、Speakingのパフォーマンスと文法と語彙を、それぞれ発表と受容の観点から比較した。その結果、発表文法能力と発表語彙とスピーキングテストとの間に、中程度の相関がみられた。その結果から、日本人学習者が英語のスピーチやプレゼンテーションを苦手としている理由の一つに、英語と日本語の距離の問題があるとし、Speakingの指導には言語形式の指導が必要であるとしている。また、日本人にとって、英語でスピーチをするというニーズ、機会や経験が日常的にないことも、原因であることを指摘し、それにフォーカスした指導が必要であると結論付けている。

上述のように、客観的な指標をもって、学習者のパフォーマンスを評価することは非常に重要であり、研究のねらいや、学習者に課すタスクの違いなどに応じて、様々な種類の指標が提案されている。本研究においては、学生のパフォーマンスを、上記の先行研究で用いられている以下の(a)語彙の豊かさ、(b)流暢さ、(c)複雑さ、(d)正確さの4つから分析する(Funato & Ito, 2008; Koizumi & Katagiri, 2009; Sato, 2011; Yoshizawa, 2005)。

しかし、多くの先行研究や実践報告において、スピーチやプレゼンテーションの評価は、インタビュー形式のSpeakingのテストと同様、学習者と教師（採点者）の対一の関係で行われることが多い。しかし、本学教養教育英語必修科目のような環境で、学生に対してスピーチやプレゼンテーションを指導する際に考慮しなければならないのは、30名のクラスで、1人の学生がスピーチやプレゼンテーションしている場合には、29名の聞き手が存在しているという点である。平成29年度教養教育科目履修マニュアル（弘前大学教育推進機構教養教育開発実践センター, 2017）に、「教養教育としての英語科目では、「国際共通語としての英語」の理念を基本的な枠組みとし、学部を問わず必要となる学術や将来の進路を見通した基礎を育成する。」(p.16)と示されるように、英語授業は、学生の将来的な英語使用場面を想定したものでなければならない。Speakingの授業において、プレゼンテーションを行う際に、教官1名に対してのみ向けられる状況は、一般的な言語使用環境の観点からも不自然であり、自分以外のクラスメイト全体を聞き手として意識させ、自然な場面文脈を作り上げることは、学生の将来的な言語使用の準備や練習という点において重要である。

聞き手意識

Lazaraton (2014) は、プレゼンテーションは、外国語のSpeakingのクラスでよく行われている活動のひとつであると、その実施の際には、熟達度に関係なく、学習者にとって、意味のあるアイデア、経験、情報を選ぶように指導すべきであるとしている。さらに、一般的にプレゼンテーションは、話し手にとっては、緊張を要する活動であるが、聞き手にとっては、非常に退屈な活動になることが多く、プレゼンテーション中に、聞き手にも何らかの責任を持たせるように工夫するべきであると主張している。

Breen (1985) は、Authenticity は、学習目的以外のテキストやロールプレイなどを教室に導入することと考えられがちであるが、それだけでは不十分であるとしている。むしろ、外国語学習環境において、テキストやタスクを活用した学習を通して、学習者が、Authentic なコミュニケーションやメタコミュニケーションを経験することが肝要であり、これが言語学習を促進させるとしている。さらに、学習者が将来、遭遇すると考えられる言語使用に触れさせることが教師の役割であるとし、教室における Authenticity の役割は、将来の言語使用の備えであると結論付けている。Lazaraton (2014) は、Authenticity が、Speaking の指導のポイントであるとし、その際には、誰にとって、何を目的として、どの場面文脈における Authenticity なのかを明確にする必要があり、教師は、授業において、学習者が Authentic な言語使用をするために、有意味な場面文脈を設定することが重要であるとしている。

以上、先行研究から、Speaking の指導や評価においては客観的な基準を用いることと、聞き手を意識させることや、聞き手にどのような役割を与えるかが重要であるということが考えられる。しかし、スピーチやプレゼンテーションにおいて、上記のことを実現するためには、どのような方法があるのかに関する実践報告や、また、それが学習者のパフォーマンスにどのような効果をもたらすのかを検討した実証研究は多くない。そこで、Speaking の指導において、「聞き手」を意識させた活動を日常的に行い、その評価としてのパフォーマンステストの際に、「聞き手の理解度」を評価項目に取り入れてはどうかという着想に至った。以下に、指導実践の詳細を報告する。

指導実践

対象学生

本稿で報告する実践の対象学生は、弘前大学教養教育英語（週1回、90分授業）の受講生、30名（男子14名女子16名）であり、学部は農学生命科学部、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。

じゃれマガを用いた Small picture description と One minute chat

学生の Speaking の向上をねらい、毎回の授業のルーティンワークとして実施した活動が、Small picture description と One minute chat である。その際に使用した教材が、Jarrell (2016) によるメールマガジン（じゃれマガ）である。これは、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、毎朝配信しているものである。学生にはスマートフォンやパソコンに登録し、時間を見つけて読むように指導している。英語ができるようになるためには、少しでもいいから毎日継続して英語に触れることが大切であると説明した。じゃれマガの例を以下の図1に示す。

FRIDAY, October 6

I climbed Mt. Tsubakuro in the Kita Alps in Sept. The weather was good, and the landscape of green plants and white sand was beautiful. I stayed at a mountain hut after a 5-hour climb. The sunrise was beautiful! I descended the mountain safely and took a relaxing bath in the hot spring at the bottom of the trail. After the bath, I asked two men, "Are you waiting for the bus?" They said, "The last bus has gone." It takes one hour to the nearest station, and I didn't know what to do! Luckily, the two men were kind local people and offered me a ride to the station in their car.

図1. ルーティンワークのメールマガジン（10月6日配信分）。学生は前の週配信分の内容を読み、概要を英語で説明できるように準備してることが課されている。

必要に応じて、数名を指名し、どのような英語を使っているのかをチェックした。その際、特に言語形式の誤りや間違いに関しては、明示的な指導はできる限り避けるようにし、リキャストを活用しながら、自然な流れの中で、学生の気づきを促すようにした (Brown, 2007; Celce-and Snow, 2014; Krashen & Terrell 1983; Nation, 2013; Parrish, 2004; Ur, 2012)。以下は Mini picture description における、学生との実際のやりとりの一例である。(S: student, T: teacher)

S: I go to Tsuba...

T: Mr. Jarrell went to Mt. Tsubakuro. He climbed Mt. Tubakuro, right?

S: あ、そうだ、He went to Mt. Tsubakuro.

T: Then? (時計のイラストを指さして)

S: う〜んと... そうそう、He take five hour!

T: Yes, it took five hours for him to climb the mountain.

S: Yes, yes! It took five hours.

その後、1 分間の時間を与え、英文全体の内容について、ペアで英語を用いて会話をする One minute chat を行った。ここまでのルーティンワークにかかる時間は、およそ 15 分間である。その後は、テキストを使って、スピーチに必要な語彙や表現などの言語形式に関する指導や、スピーチの構成や実践などのような、通常の授業を実践している。

Big Picture Description

上述の Small picture description と One minute chat のまとめとして、コースの 5 回目、10 回目、15 回目の授業において、クラス全体の前で、指定された写真について、プレゼンテーションを行う、Big picture description を実施した。使用したイラストは、Inspire 2 (Hartmann *et al.*, 2014) の Big Picture を活用した。

前の週に、学生にイラストと、プレゼンテーションの評価基準を提示し、準備と練習を課題とする。スクリプトを事前に用意することは認めたが、プレゼンテーションの際には、スクリプトを見ることは許可しない。コースを通して 3 回行った Big picture description の写真の内容と、生徒に提示した評価基準は以下の表 1 のとおりである。

教師の評価は 5 点から 1 点の 5 段階で行う。4 つの基準を、すべて満たしたものを 3 点として、内容面や発音など優れた面があるものには加点をした。反対に、条件を満たさないものについては、1 つの条件につき、1 点を減点する。

また、Big picture description の活動は、あくまで意味内容を伝達すること中心 (message oriented) である。そのため、Nation (2013) や Brown (2000) が指摘する、スピーキングの指導において、その最中や直後の修正は、学習者の意欲の減退につながり、話そうという動機や、間違いをおそれずに英語を使用するという意識を揉み消すことにつながるため、行うべきではないという立場に立ち、プレゼンテーションの最中や直後において、語彙や文型など言語形式の誤りやエラーについての減点は一切行わない。上記の評価基準を、オリエンテーションや、前の週の授業内で説明し、学生と共通理解を持った上で、プレゼンテーションを行った。

表1 Big picture description に使用した写真の内容と評価基準

	イラストの内容	評価基準
Big Picture Description 1 (5 回目の授業)	インドネシアの市場	1. 2～3分程度のプレゼンテーションであること 2. イラストの様子を描写すること 3. 自分が市場で買いたいものを述べること 4. 買ったもので、作りたい料理について述べること
Big Picture Description 2 (10 回目の授業)	動物園の飼育員	1. 2～3分程度のプレゼンテーションであること 2. イラストの様子を描写すること 3. 飼育員にインタビューするとしたらどのような、質問をするか述べること 4. 飼育員が、仕事をしながら、どのようなことを考えているのか、想像して述べること
Big Picture Description 3 (15 回目の授業)	マサイ族の伝統舞踊	1. 2～3分程度のプレゼンテーションであること 2. イラストの様子を描写すること 3. マサイ族の伝統舞踊がどのような意味を持つのか、想像して述べること 4. マサイ族の1人が、仲間になどどのような声をかけているのか、想像して述べること

注: 上記の内容と写真をパワーポイントで、プレゼンテーションを実施する前の週に、学生全員に提示する。

聞き手の理解度

Big picture presentation の授業では、学生は、前に出て、1人ずつプレゼンテーションを行う。それぞれのプレゼンテーションの終了時に、聞き手の学生に対し、その内容理解を問う質問を行い、その問題の答えを、以下の図4に示す、ハンドアウトに記入するように指示する。

Comprehension Check

ID Number

Your name

Listen to the presentation of your classmates and answer the question from Mr. Sato

Name	Answer

図4. 聞き手の学生に配布するハンドアウト。聞き手の学生は発表者の名前と、質問の答えを記入する。

学生のプレゼンテーションと、それに対する内容理解を問う問題の例を以下に示す。全員のプレゼンテーションが終了した時点で、図4のハンドアウトを回収し、採点する。ねらいは、プレゼンテーションの内容を正しく理解しているかどうかであるので、答えの記入は、英語の記入が望ましいとしつつも、日本語でも可とした。また、スペルの間違いについても、減点は行わない。正答者の割合が、70%を合格の基準として、次の週に教師の評価と併せて、学生にフィードバックした。

学生のプレゼンテーション

Hello everyone, please look at this picture. Massai warriors are dancing and jumping with their costume, all red costume, and belt and other accessory. But they have stick and horn. I think they use this stick read spirit or god. I think they live with animals, so I think his dance is pray for safe and happy life, I think he says … he say, “Oh, very high jump, but I can jump higher.” Finally, I think Massai warriors are different from us because they… they wear traditional costume, they do traditional dance, but we do hardly traditional activity. Thank you for listening.

教師からの質問

Question: Why does he think Massai warriors dance?

発表者の学生には、自分のプレゼンテーションの内容が聞き手に理解されることを、意識するように指示した。特に、緊張や、流暢さを意識するあまり、クラスメイトが聞き取れないような速さで英語を話すことや、辞書を引かなければ意味が理解できないような語彙を、説明を付け加えることなく多用したりすることは、よく見られる失敗例であると指導した。さらに、また、言語形式の正確さは、自分の伝えたい内容を正しく理解するためには必要であり、Brown (2000) の指摘する、意味内容の伝達に支障をきたすタイプの誤りや間違い (global error) がないよう、繰り返しスクリプトを確認し、プレゼンテーションの準備をするように助言した。

指導の効果

評価の基準と分析方法

本稿は、プレゼンテーションにおいて、「聞き手を意識すること」を重視した指導実践を報告するものである。毎回の授業の開始 15 分間で、帯活動として実施した、じゃれマガを使った、Small Picture Description と One minute chat と、コースを通して 3 回実施した、Big picture description の効果を以下の観点から検証したい。

上に示した教師の評価と聞き手の理解度とあわせて、学生のプレゼンテーションの書き起こしを行い、先行研究で挙げられている、以下の観点から分析した。(Funato & Ito, 2008; Koizumi & Katagiri, 2009; Sato, 2011; Yoshizawa, 2005)。

語彙の豊かさ：ギロー値 (Guiraud Index)

語彙の難易度 (語彙)：NGSL (New General Service List) の 2nd1,000 の語の割合

流暢さ：WPM (1 分間の平均発話語数)

流暢さ：AS-Unit ごとの平均語数

複雑さ：AS-Unit の平均節数

正確さ：誤りのない AS-Unit

ギロー値は (Guiraud Index)、総語数 (Token) の平方根に対する異なり語 (Type) の割合である。話し手が、より様々な語彙を使ったプレゼンテーションを行えば、この数値が高くなる。語彙の豊かさ・多様さを示す指標として採用する。

語彙の難易度を示す指標として、Browne (2014) が、The Cambridge English Corpus (CEC) から、初級学習者用の語彙リストとして作成した、NGSL の 2nd1,000 の語の割合を採用する。学生のプレゼンテーションで使用された語彙を、NGSL の 1st 1,000、2nd1,000、3rd1,000 に分類し、2nd1,000 に含まれる語

の割合が高ければ、難易度の高い語を多く使用したとする。3rd1,000に含まれる語の割合を指標とすることも可能であったが、実際に分析した結果、学生のプレゼンテーションにおいて使用された語は、1st1,000に属するものが大部分を占め（70%～80%）、3rd1,000のカテゴリーに含まれる語彙を使用したプレゼンテーションはほとんど見られなかった。そのため、本稿では、2nd1,000の語彙の割合を、難易度を示す基準として採用する。

流暢さを示す基準として Words Per Minute (WPM) を採用する。これは1分間に何語を発話しているかを示す指標である。さらに流暢さ、複雑さ、正確さの基準として、Foster *et al.* (2000) の AS-Unit (The Analysis of Speech Unit) を用いた基準を採用する。AS unitは、不完全な発話、イントネーションや間、さらには対話における Interruption や Scaffolding など、話し言葉によくみられる特徴を踏まえた分析が可能である。

結果

これらの基準が、Big picture description の1回目と3回目において、教師の評価と聞き手の理解度と、どのように関連し、またどのように変容するのかを分析することで、本稿のねらいである、「聞き手を意識させた Speaking の指導」の効果を考察したい。表2と表3に、1回目と3回目の Big picture description の記述統計量を示す。受講生は合計30名であるが、1回目と3回目の両方に出席した学生25名を本稿の分析の対象とする。

表2 1回目の Big picture description の記述統計量

	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	95%CI
教師の評価	25	3.60 (0.76)	[3.28, 3.91]
生徒の理解度	25	94.45 (6.35)	[91.82, 97.07]
語彙の豊かさ	25	5.09 (0.71)	[4.80, 5.38]
語彙の難易度	25	4.65 (3.07)	[3.38, 5.92]
WPM	25	69.00 (12.70)	[63.76, 74.25]
AS-Unitの平均語数	25	5.35 (0.99)	[4.94, 5.76]
AS-Unitの平均節数	25	1.35 (0.22)	[1.26, 1.44]

注. *n*=被験者数、*M*=平均値、*SD*=標準偏差、*CI*=信頼性区間。

表3 3回目の Big picture description の記述統計量

	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	95%CI
教師の評価	25	3.68 (0.62)	[3.42, 3.93]
生徒の理解度	25	77.33 (15.68)	[70.85, 83.80]
語彙の豊かさ	25	5.50 (0.63)	[5.23, 5.76]
語彙の難易度	25	6.59 (3.21)	[5.26, 7.92]
WPM	25	68.29 (19.15)	[60.39, 76.20]
AS-Unitの平均語数	25	6.28 (1.45)	[5.68, 6.88]
AS-Unitの平均節数	25	1.59 (0.28)	[1.47, 1.71]

注. *n*=被験者数、*M*=平均値、*SD*=標準偏差、*CI*=信頼性区間。

1回目と3回目比較し、教師の評価、語彙の豊かさ、語彙の難易度、AS-Unitの平均語数、AS-Unitの平均節数に向上が見られた。しかし、その一方、生徒の理解度と平均発話語数は、1回目よりも3回目の方が低い結果となった。それぞれの差が有意なものであるか、以下検討を行う。

プレゼンテーションの回（1回目と3回目）と、プレゼンテーションの評価（教師の評価、生徒の理解度、語彙の豊かさ、語彙の難易度、WPM、AS-Unitの平均語数、AS-Unitの平均節数）との関係を、2

元配置の分散分析により検討した。その結果は、以下の表4に示す通りとなった。

表4 2元配置分散分析表

要因	平方和	自由度	平均平方	F値	p値
評価	414343.10	7	59191.87	1157.64	<.001
プレゼンテーションの回	312.13	1	312.13	5.02	<.001
評価×プレゼンテーションの回	3417.80	7	488.25		<.001
誤差	17180.11	336	51.13		

表4に示す通り、プレゼンテーションの回と評価の交互作用、プレゼンテーションの回の主効果、評価の主効果とも有意であった。チューキーの方法による多重比較の結果、語彙の難易度が、1%水準で、1回目よりも3回目の評価が上回った。反対に、生徒の理解度が、1%水準で3回目の評価が1回目の評価を下回った。その他の基準については、1回目と3回目に、有意な差は見られなかった。その結果を図示すると、図5の通りである。

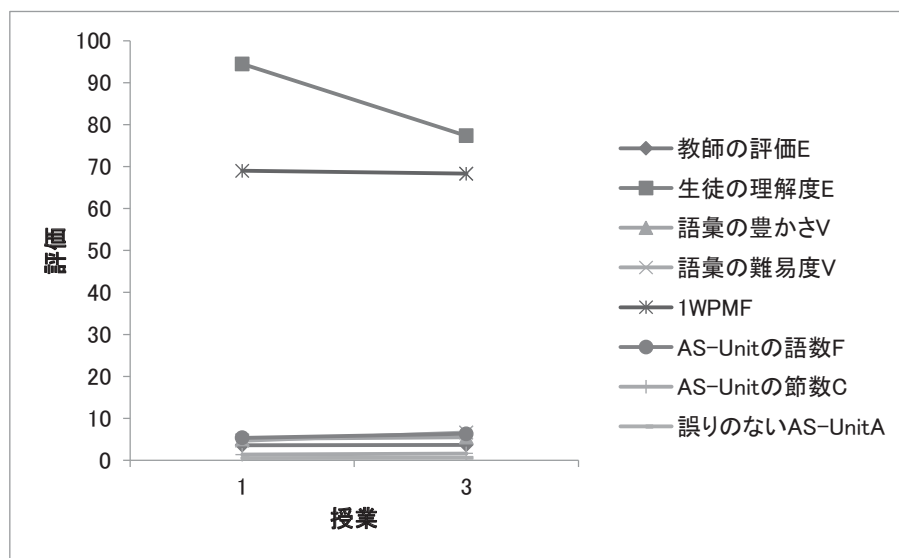


図5. 評価×プレゼンテーションの回の交互作用

考察

この結果から、1回目のよりも、3回目のプレゼンテーションにおいて、話し手の学生は、より難易度の高い語彙を多く使用していること、しかし、それによって、聞き手の学生は、クラスメイトのプレゼンテーションの内容を理解しにくくなっていることが分かる。以下は、この結果を、顕著に示す学生の1回目と3回目のプレゼンテーションを書き起こしたものと、その語彙の難易度および、教師の評価を示したものである。

1回目のプレゼンテーション

Hello every one, please look at this picture. This is a very big shopping market. Many people buy a various thing. For example, banana and colorful dish, if I can go this market, I'm willing to go. I want to buy banana, and I want to cook choco banana because I like it. And this picture, I'm interested this

pictures left side like tatami. We can imagine Japan. That's all. Thank you. (語彙の難易度：1.3、聞き手学生の理解度：100%)

3 回目のプレゼンテーション

Hello, please look at this picture. Five Massai warriors are standing, two Massai warriors are jumping. They wear red clothes and check or border scarf. I think this place is savanna because trees are high. And I think is Massai dance mean is appreciation to God. Appreciation means kansha. And I think he says, "This horn is cool, but I am more cool than it." I want to be Massai warriors because I want to jump very high. Thank you for listening. (語彙の難易度 6.1%、聞き手学生の理解度 85.15%)

1 回目のプレゼンテーションは、「チョコバナナを買いたい。豊が日本をイメージさせる。」という内容的にも、使用語彙からも、聞き手の学生には理解しやすいものである。この時の、私の評価は5段階中4を付けた。一方、3 回目のスピーチは、写真の描写が非常に詳細なものになっている上、「後ろに見える木の背が、高いから、ここはサバンナであると考え。」のように根拠を示した上で自己の意見を述べている。さらに、授業で指導されたように、聞き手を意識し、聞き手にとって、*appreciation* は難しいと判断し、「感謝」であるという説明を付け加えている。言語形式の間違いは見られるが、大学生のスピーチとしては、十分であると判断し、私の評価は5であった。今回は、授業担当者である私一人による評価であるが、上に示す1 回目より、3 回目のプレゼンテーションの方が、多くの指導者・評価者から見ても、よいものであることは、妥当な評価であると考え。

このような傾向は、多くの学生のプレゼンテーションに見られた。日常的な *Small picture description* と *One minute chat* と、計3 回の *Big picture description* によって、学生は、難易度の高い語彙を使ってプレゼンテーションができるようになっていく。しかし、その一方で、そのスピーチを理解できないクラスメイトの人数が増えることは、非常に皮肉なものである。

ただし、この結果の解釈には、指導期間の要因を考慮しなければならない。半期15 回の時点は、話し手が用いる語彙の難易度の伸長に、聞き手の理解が追いついていない段階であり、さらに継続して指導した場合には、それに引きずられる形で、聞き手の理解が向上する可能性も否定できない。また、Koizumi & Katagiri (2009) が、3 年間にわたる縦断的な調査を行った結果から、学習者の流暢さが先に伸長し、その後、正確さが向上するとしているように、本稿では有意な伸長が見られなかった、流暢さや複雑、正確さなど他の要因も、長い期間をかけて指導することにより向上することも考えられる。本実践のような、短期間では、単語を難易度の高いものに置き換えるのが精一杯であったとも考えられる。本学学生の英語運用能力向上のためにも、実証研究に基づくさらなる実践と、そこから得られたデータを基に改善を繰り返しながら、効果的な教養教育英語必修科目の在り方を模索していく必要があると考える。

おわりに

本稿は、弘前大学教養教育英語（週一回、90 分授業）*Speaking* クラスのプレゼンテーションの指導において、話し手に聞き手意識を持たせること、そして、発表の時間、クラスの大部分を占める「聞き手」の学生に必然的な役割を与えることを目的として、「聞き手」の学生の理解度を、話し手にフィードバックする実践を報告し、教師の評価、生徒の理解度、語彙の豊かさ、語彙の難易度、WPM、AS-Unit の平均語数、AS-Unit の平均節数の観点から、その効果を検討したものである。

その結果として、語彙の難易度が、1 回目と3 回目のプレゼンテーションにおいて有意に向上した。その一方で、生徒の理解度は、1 回目と3 回目のプレゼンテーションを比較した際に、有意に低下する

結果となった。15回のコース全体を通して、学生のプレゼンテーションが、難易度の高い語彙を使用したものになることによって、周囲の学生が、話し手の学生のプレゼンテーションの内容を理解しにくくなるのが、結果として示された。現在の英語教育においては、技能統語型の指導の必要性と効果が強く叫ばれているが、それを裏付ける結果となった。どんなに素晴らしいプレゼンテーションをしたとしても、聞き手の理解が得られないのでは本末転倒である。Speakingの授業においては、「話し手」の学生の発表能力の養成に意識が向きがちであるが、それだけでなく、「聞き手」の生徒の、Listeningに代表される理解の力を養成し、「話し手」と「聞き手」をバランスよく、伸ばしていく指導が必要である。

また、英語のSpeechをする際、学生は緊張のあまり、分かってはいても、ついつい聞き手の理解まで意識が向かず、用意したスクリプトを読み流すことが多い。Speakingの指導の継続により、学生のプレゼンテーションにおいて、使用する英語が高度になればなるほど、プレゼンテーションの要所ごとに、聞き手の反応や表情などから、その理解をモニターし、必要に応じて、繰り返しや、言い換え、質問を受け付けるなどの、英語の使用についての指導も必要である。このように考えた場合、Speakingの授業は、もはや言語形式の正確さだけにとどまらないものになる。

15回の限られた時間の中で「話し手」と「聞き手」のバランス、「言語形式」と「言語使用」のバランスなど、長期的な視点からバランスのとれた英語授業を構成することが求められている。

引用文献

- Breen, M. P. (1985). Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*, 6, 160–168.
- 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.
- Browne, C. (2014). A new general service list: The better mousetrap we've been looking for? *Vocabulary Learning Instruction*, 3(1), 1–10.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., & Snow, M. A. (2014). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: National Geographic Learning.
- Foster, P., Tonkyn, A. & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics* 21, 354–375.
- Funato, S., & Ito, H. (2008). An empirical study on basic requirements for Japanese EFL learners to achieve oral fluency in English. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 19, 41–50.
- Hartmann, P., Douglas, N., & Boon, Andrew. (2014). *Inspire 2*. Boston, USA: National Geographic Learning.
- Jarrell, D. (2017). Jaremaga. Retrieved October 6, 2017, from Catch a Wave Web site: <http://catchawave.jp/jm/>
- Koizumi, R., & Katagiri, K. (2009). Changes in speaking performance of Japanese high school students: Longitudinal and cross-sectional studies at a SELHi. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 20, 51–60.
- Krashen, S. & Terrel, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Lazaraton, A. (2014). Second language speaking. In Celce-Murcia, M., Brinton, D., & Snow, M. A. (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language*. (pp. 106–120). Boston: National Geographic Learning.
- Nation, P. (2013). *What should every ESL teacher know*. Seoul, Korea: CompassPublishing.
- Negishi, M. (2007). *A Practical Guide to Communicative Testing*. Toyo: Sanseido.
- 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.
- Sato, T. (2011). Japanese and native English-speaking teacher's perspective on learners' oral English performance. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 22, 17–32.
- Yoshikawa, M. (2005). Structure of Japanese EFL learners' speaking ability: An empirical approach. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 16, 51–60.
- 弘前大学教育推進機構教養教育開発実践センター (2017) 『平成29年度教養教育科目履修マニュアル』 弘前大学