

聞き手を意識したプレゼンテーションの指導実践

—聞き手の理解を得るためのストラテジー指導から—

Speech Presentation Instruction: Through Strategy Training to Enhance Listener's Understanding

佐藤 剛*

Tsuyoshi SATO

要 旨

本稿は、弘前大学教養教育英語（週1回、90分授業）Speakingクラスにおけるプレゼンテーションの指導実践を報告するものである。昨年の実践から、回数を重ねるごとに学生がプレゼンテーションにおいて使用する語彙の難度が上がり、その結果、聞き手の学生がその内容を理解することが困難になる傾向が示された。そのため本実践においては、①繰り返し、②言い換え、③聞き手の理解のモニター、④日本語の使用、⑤ジェスチャー、⑥フィラーの6種類のストラテジーを導入し、授業で継続的に使用させ、その効果を、4回のプレゼンテーションで使用されたストラテジーの頻度と聞き手の学生の理解度の推移から検討した。結果として、ストラテジーの種類によって使用頻度やその推移には差があること、学生にとっては、英語の運用能力に関わらず使用できる「ジェスチャー」が使いやすいストラテジーであること、聞き手の理解モニターの使用頻度も回数を重ねるごとに増加傾向になることが指摘された。

キーワード：スピーキング ストラテジートレーニング 聞き手意識

2020年度に向けて現在の英語教育は大きな転換期を迎えようとしている。小学5・6年で英語が教科化されることや、中学校でも英語の授業は英語で行うことなどが注目されているが、その中でも小学校から大学までの英語教育の在り方を見直す改革をしたのは、日本人学習者の英語教育全体のロードマップをなくしては、それぞれの校種別でどれだけ指導の工夫や改革を行っても、効果が期待できないと考えられている証拠であろう。小学校ではオーラル中心の授業であったのに、中学校で読み書きが導入され、途端に苦手意識を持つ生徒や、アクティビティー中心の中学校の授業から、講義中心の高校の授業にうまく適応できない高校生など、校種間のギャップに起因する問題は例を挙げればきりが無い。また、今回の教育改革の柱の一つとして、大学入試を含めて高校教育と大学教育の在り方を見直す「高大接続改革」が挙げられている。大学の教養教育の英語を指導する上で、目の前にいる学生が、これまでどのような英語の授業を受けてきたのか、少なくとも高等学校の英語の授業ではどのようなことを意識した授業が展開されているのかを吟味した上で、授業の在り方を模索していくことが必要となる。中学校で英語の指導をしてきた経験と、将来英語の教員を志望する学生に、「これからの英語授業の在り方」を指導している立場から教養教育必修科目の英語授業がどうあるべきかを考えさせられることが多い。

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

少なくとも、小中高の英語指導の様子を一切考慮せず、教員個人の独りよがりとも思える指導法を盲目的に実践することで小学校、中学校、高等学校を通した英語学習における学生の学習や、指導されてきた先生方の実践を無駄にすることだけは避けなければならない。

上記のような状況から、これまで、弘前大学教養教育英語必修科目 **Speaking**（週1回、90分授業）のクラスにおいて、自己のスピーチの書き起こしと校正を行わせる活動を通して、学生のスピーチの流暢さと正確さをともに高める実践（佐藤，2016）や、聞き手の学生の理解度を話し手の学生にフィードバックすることによって、話し手の学生に聞き手意識を持たせることをねらった実践（佐藤，2017）を継続的に行い、その効果を検証してきた。その成果として、14回のコースを通して、学生のプレゼンテーションの向上が観察された。特に、使用した語彙の難度に統計的に有意な差が見られた。つまり、学生は回を重ねる度に、より難度の高い語彙を使ったプレゼンテーションをするようになったのである。しかし、語彙の難度が上がったために、聞き手の学生の理解度が有意に低下したことが課題として指摘された。学習者が難度の高い語彙を積極的に活用しようとする意欲や姿勢を持つことや、より高度な表現を使ったプレゼンテーションができるようになることは望ましいことであるが、その結果、クラスメイトの理解が得られにくくなるのでは「聞き手を意識した **Speaking** の授業」という本来のねらいから見ると本末転倒である。

そのため、佐藤（2017）の取り組みを継続しつつ、発表者に聞き手の理解を深めるためのストラテジーの指導を行うことで、その理解度を担保しつつ、話し手の学生のパフォーマンスの向上をねらった指導を行った。本稿はその実践を報告し、その効果について考察するものである。

先行研究

Speaking Strategy の分類

学習者のコミュニケーション能力の育成が英語指導の主たる目的となり、**Communicative Language Teaching (CLT)** が主流である現在の英語教育においてストラテジーの指導は重要視されている。そのため、**ESL・EFL** どちらの文脈においても、ストラテジーに関する多くの研究がなされている。特に、**Lazaraton (2014)** が指摘するようにスピーキングは他の技能と比べて、基礎となるものであり、初級レベルにおいては言語を習得する上でメインの技能であること、一度に聞き手の理解をモニターする、話し手としてどのような貢献ができるかのプランニング、貢献の実行とモニターのような要素が複合的に求められる複雑な技能である。そのため学習者が活動を遂行できずに沈黙してしまうなどの困難に直面することが他の技能と比較して多いと考えられる。また、多くの研究から、**Good learner** は、**Poor learner** と比較して、様々なストラテジーを使用することが明らかになっている（**Oxford, 1990; López, 2011; Nakatani, 2006; Melendez, et al., 2014**）。そのため、ストラテジーの分類を行い、**Good learner** が使用するストラテジーを明らかにしようとする試みは多くなされている。

Nakatani (2006) は学習者のストラテジー使用状況を調査するための妥当性と信頼性のある調査方法の開発を目的とし、400名の日本人大学生を被験者に、オーラルタスクを遂行する際にどのようなストラテジーを使用しているのかについての調査を行った。試行テストによって得られた70項目のストラテジーの使用頻度に関するアンケートを実施し、因子分析によって以下のような因子に分類した。スピーキングに関しては (1) 社会情意的 (2) 流暢さ指向 (3) スピーキングの意味交渉 (4) 正確さ志向 (5) メッセージ変更 (6) スピーキングの非言語的ストラテジー (7) メッセージの放棄 (8) 英語による推敲の8種類の因子であり、リスニングについては (1) リスニング中の意味交渉 (2) 流暢さの維持 (3) スキャニング (4) 要点の理解 (5) 非言語的ストラテジー (6) 非能動的姿勢 (7) 単語志向の7種類である。また、これをもとに、**High oral proficiency group** と **Low oral proficiency group** に見られるストラテジー使用の違いを調査した結果、**High oral proficiency group** では、社会情意的、流暢さ志向、スピーキングの意味交

渉のストラテジーが有意に高頻度で使用されており、Low oral proficiency groupでは、メッセージの放棄と非能動的姿勢の使用が有意であった。

López (2011) は、スピーキングストラテジーを学習者がコミュニケーションにおける問題を解決するためにとる手段と定義し、142名の大学生英語学習者が多く用いるストラテジーについてアンケートを使用して調査した。その結果、被験者は以下の14種類のストラテジーを使用していることが明らかになった。(1) クラスメイトや教師に質問する、(2) 辞書を使用する、(3) 同意語を活用したり、言いたいことを違う表現で説明する、(4) 母語を使用する、(5) ジェスチャーを使用する、(6) 聞き取れなかったところを繰り返すよう相手に依頼する、(7) 自分が理解している部分と関連付けて考える、(8) うまく表現できない時、自分が知っている単語やフレーズを使う、(9) 話し始める前に自分の考えを構造化する、(10) 時間を作るためにFillerを活用する、(11) 時間を作るために最後の語を繰り返して言う、(12) 話す前にあまり考えすぎない、(13) 理解できないときは、相手に言い換えてもらうように依頼する、(14) 理解できないときは、話し手に理解していないことを伝える。その結果、大学生は非常に多様なスピーキングストラテジーを使用しているとし、その上で熟達度別にストラテジーの使用の違いを比較した。その上で、熟達度の高い学習者はよりメタ認知ストラテジーを使用する傾向にあること、繰り返しを要求する、言い換えや同義語の使用、明確化要求のストラテジーは学習者の熟達度に関わらず使用できるものであるとしている。ストラテジーをより多くの機会を活用していくことが言語学習を促進すると結論付けた。

Razmijoo と Ardekani (2011) は、30名の大学生へのインタビュー調査と、それをもとに作成されたアンケート調査から、7種類のスピーキングストラテジーを抽出した。そのうち (1) 母語の使用 (2) エラーの修正 (3) 正確さの重視 (4) ジェスチャーの使用および言い換えの4種類は実際にスピーキングを行っているときに使用される *On-line strategies* と定義づけ、(5) 教材や学習機会の活用 (6) 暗記や要約 (7) 学習機会の最大化の3種類はスピーキングの準備段階や、スピーキング後にパフォーマンスを高めるために学習者が講じる *Off-line strategies* と定義づけた。その上で、熟達度別にストラテジーの使用に見られる違いについて分析を行っている。その結果、熟達度による有意な違いは見られなかったことから、これらのストラテジーは学習者の熟達度によらずに使用されるものであるとした。また、ストラテジーの使用が、パフォーマンスが向上につながり、それが附随的に学習者の動機づけになる可能性を示唆している。

Speaking Strategy の指導可能性

上述の通り、多くの研究において、ストラテジーの使用が、優れた学習者を特徴づける要因のひとつであること、ストラテジーの使用がパフォーマンスを向上させることが指摘されている。一方で、ストラテジーの指導可能性に関する研究も多く報告されている。Nakatani (2005) は、スピーキングストラテジーの明示的な指導が学習者のスピーキング能力に与える影響を調査するために62名の大学生をストラテジーの指導を継続して行う実験群 ($n=28$) と統制群 ($n=34$) に分け、12週のコースの前後で被験者のパフォーマンスの比較を行った。その結果、実験群のみにスピーキングスコアの有意な向上が観察された。実験群の被験者の発話量・ストラテジーの使用頻度も有意に伸びていること、被験者のプロトコルから得られたデータから、パフォーマンスの向上の要因として、実験群の被験者が明示的なトレーニングを通して、ストラテジーを意識するようになったことを挙げている。結論として、学習者に意識的なストラテジー使用を明示的に指導することがスピーキングタスクにおけるコミュニケーションを向上させることにつながるとしている。

Melendez, et al. (2014) はスピーキングは学習者にとって習得するのが困難な技能であることから、学習不安を抱えている学習者が多いとし、ストラテジーの指導がその不安軽減につながることを検証するための調査を行った。被験者は10名の大学生であり、明示的なストラテジートレーニングを行い、ス

トラテジーの使用頻度をトレーニングの前後のタスクで比較した。指導したストラテジーは (1) フィーラーの使用 (2) 言い換え (3) 明確化要求 (4) 理解していないことを表現することの4種類である。結果、事前と事後ですべてのストラテジーの頻度が増加した。また、インタビュー調査の結果から被験者はストラテジートレーニングによりスピーキングに対する自信を高め、学習者の動機づけになったことが明らかになった。結論として、ストラテジーは指導可能であり、その指導はスピーキングに対する学習者の前向きな姿勢へつながるとしている。

このように、様々なスピーキングストラテジーが提案・分類され、その指導可能性が示唆されている。これらの先行研究から得られた知見や結果をもとに、本稿は、弘前大学教養教育英語必修科目 Speaking (中級) の14回の授業において、学生がプレゼンテーションを行う際に、聞き手の理解を深めるためにどのようなストラテジートレーニングが可能であるのかについて考察・実践し、その効果を検証するものである。

指導実践

対象学生

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32名 (男子18名女子14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、14回の授業を実施する。なお、指導の効果検証については、以下に示す発表活動である Big picture description すべてに出席した学生のみを対象とした。Big picture description はコースを通して4回実施される。分析の対象となる学生は24名であった。

ストラテジーの指導

聞き手の理解を得るためのストラテジーを以下の手順で継続的に指導する。

- (1) 初回のガイダンスで、スピーチにおいては、より高度な英語を使用しながらスムーズにプレゼンテーションや会話ができるようになることと同様に、聞き手の理解を得ることが重要であることを強調して説明する。
- (2) 昨年の実践から、14回の授業を通して、多くの学生が高度な語彙を用いてプレゼンテーションができるようになったことと、一方で、聞き手の理解が得られないプレゼンテーションが多くなってしまったことを紹介する (佐藤, 2017)。この時、模範となる学生のプレゼンテーションの動画を実際に見せることで、この授業に一生懸命に取り組めば、自分もこのようなプレゼンテーションができるようになるのだという動機づけとする一方、使う英語が難しいものなればなるほど、聞き手の理解を得ることが難しくなるのだということを示し、ストラテジーの必然性や有用性を学生に実感させる。
- (3) 指導するストラテジーは、先行研究で示されている以下の6種類である。
 - ① 繰り返し：同じ表現を繰り返す (e.g., I don't want to try this activity because it's dangerous, dangerous.)。
 - ② 言い換え：異なる表現に言い換える (e.g., Do you know base jumping? Sport of jumping with a parachute from high place, high building, bridge, or edge of rocks, very thrilling sports.)。
 - ③ 聞き手の理解のモニター：聞き手に自分の話していることが分かっているか確認する (e.g., OK? Do you understand?)。
 - ④ 日本語の使用：聞き手にとって難しい箇所を日本語で説明する (e.g., I saw a night view of one million dollars, a night view of one million dollars is 百万ドルの夜景 in Japanese.)。
 - ⑤ ジェスチャー：うまく説明できないときに、身振りなどを使用する。

- ⑥ フィラー：うまく説明できないときに、沈黙せずに言葉をつなげて時間を作る（e.g., The highest jumper is popular with women, popular with women, ahh, umm, you know, ee... like Fukushi Sota umm women say “kyaaa”.)。

初回のガイダンスで大まかな内容を説明した上で、教師がデモンストレーションを行い、ペアとの対話で実践させる。ストラテジーは、数回やってみた程度では身につかないものであり、繰り返し使用することが重要であると伝え、プレゼンテーションの場面だけではなく、授業で実施される、ペアでの会話、教師への応答などの様々な場面を活用して練習するように指導する。

また、いずれのストラテジーも、聞き手の理解が得られていないと話し手が判断した時に使用することを強調した。つまり、聞き手からのフィードバックが重要であり、クラス

メイトの英語を聞く際には、うなずく、首を傾げる、相手の言ったことを繰り返す（e.g., Oh, you went to Tokyo Skytree.）など、自分の理解を話し手に伝えるようなフィードバックをするよう指導する。

- (4) Nakatani (2005) が指摘するように、ストラテジーの指導は、1週間や2週間などの期間ではなく、より時間をかけて系統的に実施することが必要である。14回という限られた時間を有効に活用するため、授業時間内の使用言語は教師も学生も英語とする。言いたいことがあるが、どのように英語にしたらよいか分からない状況や、教師やパートナーの話す英語が理解できない状況を作り出すことで、導入したストラテジーを使う必然性を生み出すような授業を構成し展開する。
- (5) Big picture descriptionの前の回の授業において、図1に示すようにストラテジーの使用を促すスライドを提示し、学生はこれをもとにプレゼンテーションの準備を行う。

実際の授業では、テキストに見られる質問（e.g., Which of the qualities below do you admire most?）についてのペアトークや、問題の答え合わせなど、様々な場面においてストラテジーの指導・練習を行っているが、本稿のテーマである、『聞き手を意識したプレゼンテーションの指導』に直接関連するものは以下の2点である。

じゃれマガを用いた Small picture description

じゃれマガとは、名古屋女子大学文学部教授の Douglas S. Jarrell 氏が日ごろ感じたことや考えたことを毎日短い英文を用いて配信するメールマガジンである。授業ではこの英文を活用し、佐藤（2017）に示す Small picture description をルーティンワークとして継続して実施した。じゃれマガの例を以下の図2に示す（Jarrell, 2018）。

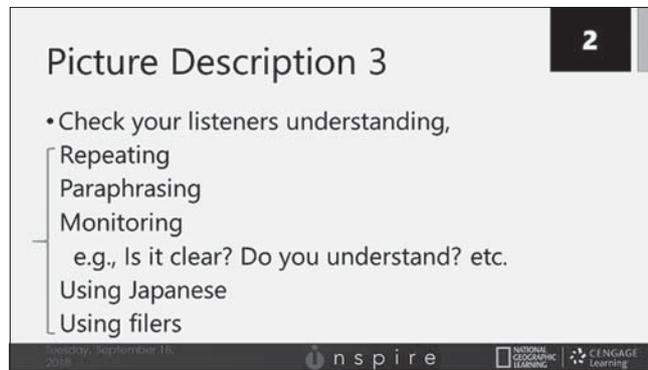


図1. 第3回の Big Picture Description の際に学生に提示したスライド。一方的に話すのではなく、聞き手の理解を得る工夫をしながらプレゼンテーションをすることを意識させる。

Monday, January 15th

My wife and I went out on Saturday night. As we were walking to the subway station, we saw high school students leaving the nearby university campus. The first day of the Center Test was over, and they were going home. When we got to the station, the platform looked like the morning rush hour. We were just able to get on the train. As the doors closed, we saw that there were still people waiting on the platform. The students in the train were talking and laughing. It was the noisiest subway train I have ever been on in Japan! After 8 hours of tests, it must have felt great to relax.

図2. ルーティンワークのメールマガジン（1月15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くることが課されている。

佐藤（2017）に示す通り、授業が始まると、前週配信分からディクテーションの小テストを実施する。これが出席の確認を兼ねている。その後、Small picture descriptionとして、スクリーンに、図3に示すような、キューとなる画像やキーワードを提示し、それをペアでお互いに説明し合う活動を行う。



図3. Small picture descriptionの際に提示するスライド。一度に提示せず、場面ごとに区切って提示する。アニメーションを使用して、左の写真から右の写真へと1枚ずつ提示する。

本稿のねらいは、聞き手の理解を得るためのストラテジー使用であるので、上述の通り、話し手の学生にはストラテジーの使用を通して、聞き手の理解を確認しながら進めること、聞き手は自分の理解を話し手の学生へフィードバックする指導を毎回繰り返し行った。学生の会話の例を以下に示す。

S1: Jarrell go to subway station. OK?

S2: OK, OK!

S1: えっと、he see some high school students near the campus, high school students, OK?

T2: OK, OK, high school students.

S1: う〜んと… The day was Center Test, student go home. Many students in platform. Many many.

S2: OK.

S1: They were talking and laughing, very noisy. Do you understand? OK?

S2: OK.

この活動のねらいは、ストラテジーを使用しながらメッセージを相手に伝えることである。意味の伝達に支障のない言語形式のエラーやミスは訂正せず、相手の理解が得られていると判断した場合はスピーチを継続するように指導した。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 のまとめとして、コースの3回目、6回目、9回目、12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のプレゼンテーションを行う、Big picture description を実施した。使用した写真は、以下の図4に示す Inspire 2 (Hartmann et al., 2014) の Big Picture である。

前の週に、学生にスピーチのテーマとなる写真を、表1に示すスピーチの評価基準とともに提示する。この活動は、あくまで意味内容を伝達すること中心 (message oriented) である。このような活動においては、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、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されるのが一般的である (Brown, 2000; Nation, 2013)。また、本実践では、学生にストラテジーを指導することで、表現したいことをうまく伝えられない状況を、自身の力で乗り越えさせることが重要である。言語形式の正確さは英語学習の上では重要であるが、それを過度に要求し、学生が意識しすぎることで、間違いをおそれず英語を使おうという意欲を失ってしまうことは避けなければならない。よって冠詞や、三人称単数の s (es) の脱落などを訂正したくなる気持ちをこらえて、意味内容の伝達に使用のないミスやエラーの訂正や減点は行わないこととし、その旨を学生にも使えた上で活動を実施した。

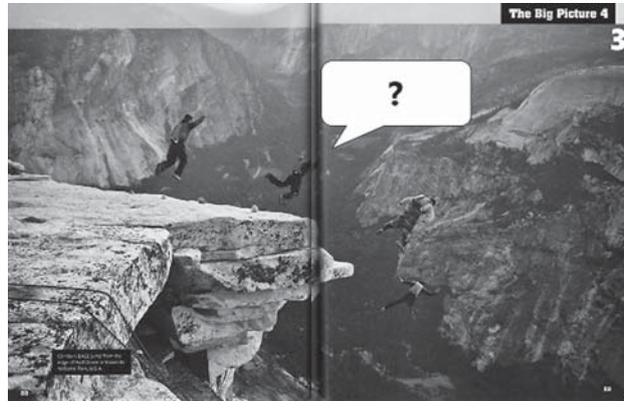


図4. 第4回の Big Picture Description のテーマとしたスライド。前の週の最後に時間に、評価基準とともに学生に提示する。

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、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されるのが一般的である (Brown, 2000; Nation, 2013)。また、本実践では、学生にストラテジーを指導することで、表現したいことをうまく伝えられない状況を、自身の力で乗り越えさせることが重要である。言語形式の正確さは英語学習の上では重要であるが、それを過度に要求し、学生が意識しすぎることで、間違いをおそれず英語を使おうという意欲を失ってしまうことは避けなければならない。よって冠詞や、三人称単数の s (es) の脱落などを訂正したくなる気持ちをこらえて、意味内容の伝達に使用のないミスやエラーの訂正や減点は行わないこととし、その旨を学生にも使えた上で活動を実施した。

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

	写真の内容	評価基準
Big Picture Description 1 (3回目の授業)	インドネシアの市場	<ol style="list-style-type: none"> 2～3分程度のプレゼンテーションであること 写真の様子を描写すること 自分が市場で買いたいものを述べること 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 (6回目の授業)	動物園の飼育員	<ol style="list-style-type: none"> 2～3分程度のプレゼンテーションであること 写真の様子を描写すること 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 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 (9回目の授業)	マサイ族の伝統舞踊	<ol style="list-style-type: none"> 2～3分程度のプレゼンテーションであること 写真の様子を描写すること 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 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
Big Picture Description 4 (12回目の授業)	クリフジャンプ	<ol style="list-style-type: none"> 2～3分程度のプレゼンテーションであること 写真の様子を描写すること 自分はクリフジャンプに挑戦したいか、これまで行ったことのある最も高い場所はどこか、その時の気持ちを説明すること ジャンパーの一人が飛び出しの瞬間に叫んでいることを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、ひとりずつクラス全員の前で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、教師は、聞き手の学生に対し、発表者のプレゼンテーションの内容理解を問う質問を行い、学生はその答えをハンドアウトに記入する。この活動のねらいは、話し手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、“You're not mannequin listeners.”を合言葉として、うなづくことや首を傾げること、繰り返しや笑いなどを使って、話し手に自分の理解を常にフィードバックするように指導した。

発表者の学生には、聞き手の理解を細かくモニターし、聞き手の学生が上に挙げたような、理解していないと思われるリアクションをした場合には、そのままスピーチを進めることなく、授業で導入された、上記のストラテジーを使用し聞き手の理解を得ながらプレゼンテーションを進めるように指示した。

指導の効果

評価の基準と分析方法と結果

本稿は、佐藤（2017）が指摘する課題である、学生のプレゼンテーションが使用する語彙の面でより高度になれば、聞き手の理解を得ることが難しくなることに対する対策として、14回の授業を通して実施した、①繰り返し、②言い換え、③聞き手の理解のモニター、④日本語の使用、⑤ジェスチャー、⑥フィルターの6種類のストラテジー指導の実践報告である。指導の効果の検証を以下の観点から検証したい。

学生のプレゼンテーションをビデオ録画し、書き起こしを行い、ストラテジーの使用頻度をカウントする。ジェスチャー以外のストラテジーの使用頻度のカウントは、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。ジェスチャーに関しては、動作の種類をカウントし、同じジェスチャーを繰り返しても、頻度は1とした。4回にわたる Big picture description において、それぞれのストラテジーの使用頻度と聞き手の理解度がどのように変化しているのかを Two-way ANOVA を用いて分析する。

結果

表2に、1回目から4回目の Big picture description における6種類のストラテジーの使用頻度と聞き手の理解度の記述統計量を示す。受講生は合計32名であるが、1回目から4回目のすべての Big picture description を行った学生24名を分析対象とする。

ストラテジーの使用頻度については、種類によってその推移が異なっていることが分かる。「繰り返し」や「言い換え」の使用頻度は1回目から4回目にかけて増加傾向にあるが、「フィルターの使用」の頻度は、反対に減少傾向にあることが分かる。また、「ジェスチャーの使用」と「聞き手の理解のモニター」の使用頻度は3回目までは上昇しているが4回目のプレゼンテーションでは減少していることが分かる。

表2 1回目のBig picture descriptionの記述統計量 (n=24)

	1回目 M(SD)	2回目 M(SD)	3回目 M(SD)	4回目 M(SD)
繰り返し	0.00 (0.00)	1.25 (1.56)	0.75 (1.39)	1.25 (1.85)
言い換え	0.04 (0.20)	0.33 (0.76)	1.08 (1.44)	0.83 (1.47)
モニター	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	2.13 (1.96)	1.17 (1.09)
日本語	0.00 (0.00)	0.08 (0.28)	0.08 (0.28)	0.04 (0.20)
ジェスチャー	5.08 (4.34)	7.21 (4.75)	7.21 (2.28)	5.87 (4.09)
フィルター	2.13 (2.85)	1.88 (3.01)	1.17 (2.28)	1.12 (3.68)
聞き手の理解	8.66 (1.29)	7.35 (1.42)	7.23 (1.85)	8.01 (1.56)

注. n=被験者数、M=平均値、SD=標準偏差

聞き手の理解は、1回目から2回目と3回目と減少しているものの、4回目のプレゼンテーションでは上昇していることが分かる。それぞれの差が有意なものであるか、統計的な検討を行う。

プレゼンテーションの回（1回目～4回目）と、ストラテジーの使用頻度、聞き手の理解度との関係を、Two-way ANOVAにより検討した。その結果は、表3に示す通りとなった。

表3 Two-way ANOVA分散分析表

要因	SS	df	MS	F	p
ストラテジー使用頻度と聞き手の理解度	493046.30	6	82174.38	2204.65	<.001
プレゼンテーションの回	268.33	3	89.44	2.03	0.115
ストラテジー使用頻度と聞き手の理解度× プレゼンテーションの回	3372.12	18	187.34		<.001
誤差	20574.77	552	51.13		

注. SS=平方和、df=自由度、MS=平均平方

表3に示す通り、プレゼンテーションの回とストラテジー使用頻度と聞き手の理解度の交互作用、ストラテジー使用頻度と聞き手の理解度の主効果が有意であった。チューキーの方法による多重比較の結果1%水準で有意な差が見られたものは以下の通りであった。

- 聞き手の理解のモニター（3回目）>聞き手の理解のモニター（1回目）
- 聞き手の理解のモニター（3回目）>聞き手の理解のモニター（2回目）
- ジェスチャー使用（2回目）>ジェスチャー使用（1回目）
- ジェスチャー使用（3回目）>ジェスチャー使用（1回目）

つまり、学生は、3回目のプレゼンテーションにおいて1回目のプレゼンテーションと2回目のプレゼンテーションよりも有意に多く聞き手の理解のモニターを行っており、1回目よりも、2回目と3回目のプレゼンテーションにおいて多くのジェスチャーを使っていることを示している。

聞き手の理解度について、1%水準で有意な差が見られたのは以下の通りである。

- 理解度（1回目）>理解度（2回目）
- 理解度（1回目）>理解度（3回目）
- 理解度（1回目）>理解度（4回目）

理解度（4回目）＞理解度（2回目）

理解度（4回目）＞理解度（3回目）

聞き手の学生の理解度の変化については、1回目のプレゼンテーションの理解が、2回目、3回目、4回目の理解度よりも有意に高く、4回目のプレゼンテーション理解が2回目、3回目よりも有意に高いという結果となった。つまり、聞き手の学生の理解は、1回目のプレゼンテーションの理解が最も高く、2回目、3回目と一度低くなった後、4回目のプレゼンテーションにおいて再び向上していると見なすことができる。

以上の結果を図示したものが、図5である。

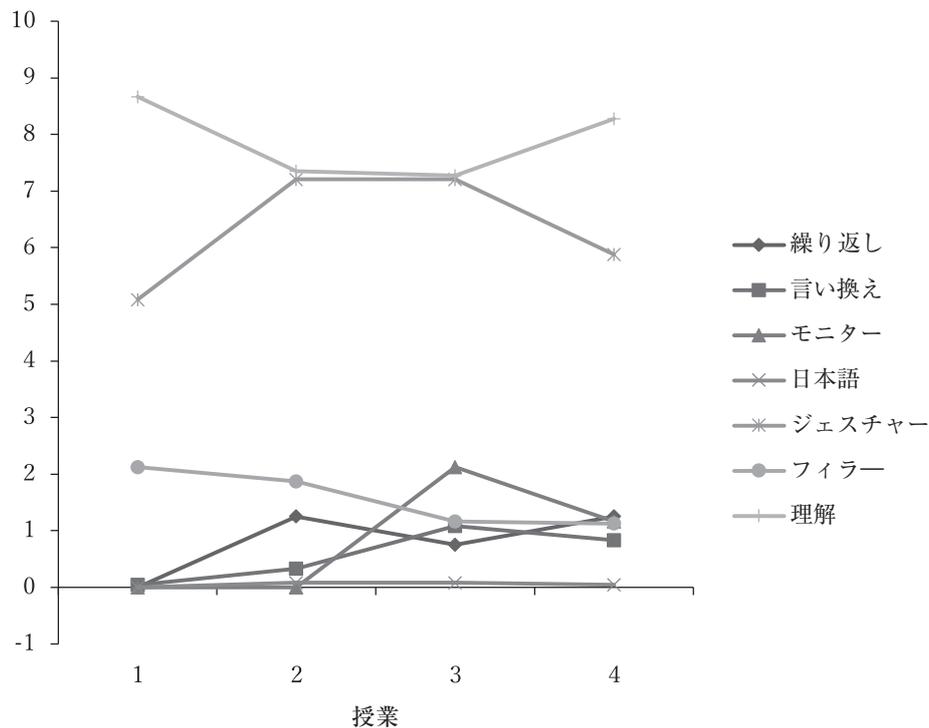


図5. 評価×プレゼンテーションの回の交互作用

考察

上記の結果から、話し手の学生のストラテジー使用と、聞き手の理解度の関連について、以下のような考察を行った。まず、学生のストラテジー使用頻度には種類によって差があることである。図5に示すように、学生は「ジェスチャー」をもっとも多く使用している。ジェスチャーは“Look at this picture.”のような発話の際に対象物を指でさすなど、英語の運用能力に関わらず使用可能であり、言いたいことをうまく表現できないときに使用することができる最も手軽なストラテジーであることがその原因であろう。反面、日本語の使用はすべてのプレゼンテーションを通してほとんど見られない。これは、上述の通り、「英語の授業なのだから日本語に頼らず、基本的に英語を使おう」というルールを徹底したところが大きい。そのため、多くのプレゼンテーションにおいて、学生が言葉に詰まった際、以下のように日本語を使用せずに、ジェスチャーで乗り切る場面が多く観察された。

発表者：I like high place, thrilling, you know rollercoaster.

聞き手：(数名が首を傾げる)

発表者：Do you know rollercoaster?

聞き手：(数名が首を傾げる)

発表者：Umm, rollercoaster... OK, (手を使ってジェットコースターの動きを表しながら) プシュー、シュ〜〜。This is rollercoaster. OK?

授業においては、発表者も聞き手も同じ日本人であるので、日本語の使用が聞き手の理解を得るための最も容易な手段である。しかし彼らが将来実際に英語を使ってコミュニケーションをする相手の多くは日本語を話さない話者である。コミュニケーションストラテジーにおいて「母語の使用」は、うまく表現できないことが原因で、コミュニケーションそのものがブレークダウンするのを避けることを目的としたものである。本実践から、学生は日本語を使うことなく、聞き手の理解を得る工夫をしていることが観察された。日本人同士の英語使用が主となる教養教育の英語の授業ではあえてこのストラテジーを導入する必要がないのではないだろうか。日本語を使用する場合には、関係詞などを用いて、それを英語で説明するように指導すべきであろう。

次に、ジェスチャー、聞き手の理解のモニターの使用頻度が3回目において有意に向上していることから、プレゼンテーションの回数を重ねることで、これらのストラテジーをより多く使用するようになっていくことが伺える。3回目のプレゼンテーションの動画を観察したところ、説明する対象をしっかりと指し示す、動作を使って表現する、聞き手に“Is it OK?”と確認をとりながらプレゼンテーションを進めるなどの場面が多く見られた。

さらに、ジェスチャーと聞き手の理解のモニターとも最後のプレゼンテーションの頻度に有意な向上が見られないことにも言及したい。図5からも分かるように、4回目のプレゼンテーションにおけるこれら2つの使用頻度が3回目の頻度よりも減少している。この理由として、以下の2つを挙げたい。ひとつは普段の授業の活動及び4回のプレゼンテーションを通して学生がストラテジーの使用に慣れたことで、本当に必要な場面でのみストラテジーを使用したことである。プレゼンテーションの動画を確認すると、ストラテジーを導入して間もない段階である2回目では、必要以上にジェスチャーを使用するものや、1つ話す度に“OK?”を繰り返すプレゼンテーションが多くみられた。一方4回目のプレゼンテーションでは、自分が強調したい箇所や、上で挙げたように聞き手から首を傾げるなどのフィードバックを得た場合を中心にストラテジーを使用している学生が多く、精練した印象を受けるパフォーマンスが多くみられた。ふたつ目としては、2回目、3回目と比較して4回目の理解度が有意に向上していることが原因となっている可能性がある。つまり、聞き手が発表者のプレゼンテーションをより理解できるようになったために、ストラテジーを使う場面そのものが減少したとも考えられる。ただ、聞き手の学生のリスニング能力の伸長や、それがストラテジーの使用頻度に影響しているのかを裏付けるためには、本学で導入している外部試験のリスニングパートのデータなどを活用したより詳細な分析が必要となる。

聞き手の理解度について、昨年の実践において、プレゼンテーションの回数を重ねるごとに、発表者の使用する語彙の難度が上がり、その結果、聞き手の理解度が有意に低下することが指摘された(佐藤, 2017)。それと同様に、本実践においても1回目のプレゼンテーションから2回目と3回目の理解度が低下する結果となったが、着目すべきは、4回目のプレゼンテーションの理解度が、2回目と3回目のプレゼンテーションの理解度よりも有意に向上していることである。これはストラテジーを指導する上で、指導の効果はすぐに現れるものではないことを示唆していると考えられる。2回目、3回目のプレゼンテーションにおいてみられるように、聞き手の理解が得られにくくなった場合、話し手の学生は、不安を覚える可能性がある。この場合、指導者が、話し手の成長に比べて聞き手側は遅れて成長す

るといふ一種のタイムラグがあるということを知した上で、それを学生に伝えることができれば、発表者の学生はあえて容易な内容や表現を使ったプレゼンテーションを行うのではなく、ストラテジーを活用しながらより高度な表現を使ったプレゼンテーションに挑戦することができるであろう。また、教師として指導する側に立つと、指導の効果をすぐに期待するあまり「なぜ先週教えたばかりことができないのか？」と苛立ちを覚えることが少なくないが、ストラテジーをはじめ英語の習得そのものには、時間が必要であることを改めて認識させられる結果となった。

おわりに

本稿は、弘前大学教養教育英語（週1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ために、①繰り返し、②言い換え、③聞き手の理解のモニター、④日本語の使用、⑤ジェスチャー、⑥フィラーの6種類のストラテジー指導を行った実践を報告し、その効果をストラテジー使用頻度と聞き手の学生の理解度の推移から検討したものである。結果として、ストラテジーの種類によって使用頻度やその推移には差があることが観察された。学生にとっては、英語の運用能力に関わらず使用できる「ジェスチャー」が使いやすいストラテジーであること、聞き手の理解モニターの使用頻度も回数を重ねるごとに増加傾向になることが指摘された。また、聞き手の学生の理解は、1回目から2回目3回目と一度低下するものの、4回目に向上がることが観察された。この理解度の向上が、ストラテジー指導によるものであると断定することはできないが、学生がストラテジーを使用することにより、発表内容を聞き手に何とか分かってもらおうとする発表者の姿勢と、自分の理解度をうなずきや表情などを使ってフィードバックしながら、発表内容を何とか理解しようという聞き手の姿勢が、授業の様々な場面で観察された。回数を重ねる度に、発表者は自分のメッセージが伝わっているのかを気に掛け、聞き手の表情や行動を観察し、OK?と問いかけながらプレゼンテーションをすすめる、聞き手は顔をあげ、その問いかけにうなづくなどの反応を示すような状況が多くみられるようになり、一般的には話し手から聞き手への一方向的な活動と考えられがちなプレゼンテーションが、インタラクティブなものになっていく様子が伺えた。

多くのストラテジーに関する研究において、より長期的なトレーニングとその効果検証の必要性が指摘される。本実践も14回の限られた時間の中で行った4回のプレゼンテーションのデータを分析した結果を報告したものである。4回目のプレゼンテーションで向上した聞き手の理解度や有意な差が観察されなかったストラテジーの使用頻度が今後どのように変化していくのかは、効果的な授業を設計し実践していく上で非常に興味深いところである。平成30年度教養教育科目履修マニュアル（2018）に示されているような、『「国際共通語」としての英語の理念を基本的な枠組みとし、学部を問わず必要な学術や将来の進路を見通した英語力の基礎を育成』のためには、担当する指導者個人による授業改善のようなミクロなレベルでの取り組みも重要であるが、前期・後期を担当する教官同士の連携や互いの指導法や教材の理解・共有など、長期的な視点からマクロで系統的な観点からの授業改善が重要であることもまた事実である。

参考文献

- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Foster, P., Tonkyn, A. & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics* 21, 354—375.
- Hartmann, P., Douglas, N., & Boon, Andrew. (2014). *Inspire 2*. Boston, USA: National Geographic Learning.
- Jarrell, D. (2018). Jaremaga. Retrieved January 15, 2018, from Catch a Wave Web site: <http://catchawave.jp/jm/>

- 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.
- López, M. M. (2011). Speaking Strategies Used by BA ELT Students in Public Universities in Mexico, *MEXTESOL Journal*, 35(1), 1–22.
- Melendez, R. A. M., Zavala, G. G. Q, & Mendez, R. F. (2014). Teaching speaking strategies to beginners, *European Scientific Journal*. 1, 548–554.
- Nation, P. (2013). *What should every ESL teacher know*. Seoul, Korea: CompassPublishing.
- Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use, *The Modern Language Journal*, 89, i, 76–91.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory, *The Modern Language Journal*, 90, ii, 151–168.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley: Newbury House.
- Razmjoo, S.A. & Ardekani, S.G. (2011). A model of speaking strategies for EFL learners. *The Journal of Teaching Language Skills*, 3(3), 115–142
- 佐藤剛 (2016) 「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」『弘前大学教養教育開発実践ジャーナル』 1, 109–118.
- 佐藤剛 (2017) 「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」『弘前大学教養教育開発実践ジャーナル』 2, 61–73.
- 弘前大学教育推進機構教養教育開発実践センター (2018) 『平成30年度教養教育科目履修マニュアル』弘前大学