

英語によるオーラル・プレゼンテーションの指導効果の探索的検証

ー学習者の言語産出面の変化に焦点を当ててー

岩井 千秋（広島市立大学）

Abstract The primary objective of this study is to present outcomes of an exploratory attempt by the author, examining whether performance-centered class activities can contribute to developing English learners' language competence. Empirical data concerning learners' receptive and productive skills were collected longitudinally in the class where oral presentation skills (short speech) were taught. Based on its findings, the study discusses theoretical and methodological necessities to promote studies in this research area.

1. はじめに

筆者は5年前に大学英語教育学会（JACET）中国・四国支部に研究会の立ち上げを提案した。研究会の名称はOral Presentation & Performance (OPP)¹である。発端は第47回JACET全国大会（早稲田大学）で関東地区に設置されたOral Communication (OC) 研究会（オーラル・コミュニケーション研究会, 2008）による発表に接する幸運を得たことである。この発表で紹介された活動内容は筆者が関心を寄せてきた学習者による第二言語（L2）のコミュニケーション方略（Communication Strategies: CS）と密接に関わることを予感した。と言うのが、CS研究の創始者であるYule and Tarone (1997) が“Performance creates competence” (p. 29) と論じていることが念頭にあったからである。Yule らのこの主張は方略指導の不要論を唱える研究者たち（例えば Bialystok, 1990）に反駁を加えたものであるが、CS 指導の要・不要を論ずる研究者の大半は、いずれの立場にあっても主観的な持論を展開するあまり、performance, すなわち言語運用を重視した指導が言語能力の育成に貢献するのかどうかの実証的裏付けを十分に行ってきたとは言いがたい（これについては Iwai (2006) で論じた）。OC 研究会の活動はこのYule and Taroneの主張を実践面から具現化したものと解釈され、CS 研究への応用が可能であろうとの思いを筆者は強くした。

前置きが長くなったが、本研究はYule たちの主張する言語運用に重点を置いた授業の取組みが果たして学習者の言語能力の育成に繋がるかどうかを検証することを目的とするものである。対象としたのは筆者が担当した授業で、1, 2分程度の英語スピーチを即興でできるようになることを目標とした。このような英語の運用能力を重視する指導に果たして意味があるのかどうか。これを検

証するため、受講生から縦断的に2年間に亘りデータを収集した。本研究はこの収集データを分析した結果に基づいて、言語運用に重点を置いた授業が言語能力の育成に果たす役割と、データ収集の方法を含むその検証方法について考察するものである。

2. OP の指導効果に関する先行研究

英語による口頭発表技能 (Oral Presentation, 以下 OP) の重要性が我が国の英語教育において以前にも増して重要視され始めていることは、文科省による先の『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』(文部科学省, 2003) や平成 21 年に改訂され平成 25 年度に施行された高等学校新指導要領 (文部科学省, 2009) から明らかである。また、発表技能の養成を目的とする解説書や実践書を挙げれば、枚挙にいとまがなく (例えば上村・内田, 2008; Reinhart, 2002 など), それへの関心の高さがうかがえる。

その一方で、筆者が、国内最大の学術情報サイトである Citation Information by National Institute of Informatics (CiNii, 国立情報学研究所) や教育関係の世界的な学術情報を扱う Educational Resources Information Center (ERIC, 米国教育省機関の教育資源情報センター) などを使って検索した結果からすると、OP に関する学術研究の実績は極めて乏しく、特に OP の実践と L2 習得の関係を実証データに基づいて検証した研究例は未だに見出せていない。しかし、言語習得以外の観点から OP の重要性を論じた研究論文はいくつか得られ、これらは主に以下の3つの範疇に分類することができる。

ひとつは OP 指導が学習者の心理面に好結果をもたらすことを指摘した研究である。例えば、藤田・山形・竹中 (2009) は大学1年生の共通英語で行った OP 指導が学習者の動機づけを高め、かつ自発的な学習を促したことを報告している。一方で OP の実践は学習者に人前で発表する際の不安 (anxiety) を併発することを指摘したのは Neff (2007) で、これが学習動機にも大きく影響することを論じている。

二つ目の範疇は OP 指導が学習者の方略使用や自律を促すことに貢献することを論じた研究である。これには、例えば牧野 (2003) が該当する。この研究は Public Speaking Class という授業で指導が行われたもので、学習者の意識を授業目標に向けることで学習者の自律向上に繋がったことが報告されている。

最後は OP 指導を行うための教育課程や具体的なシラバスを考案した研究である。OP 指導と言っても、学習者の英語熟達度や目的などによって、発表方法や形式、さらには使われる英語表現そのものも多種多様であり、実際の指導には指導法や教材の開発は不可欠である。その実、上に挙げた OP 解説書や実践書に加え、具体的な実践例を盛り込んだ教科書 (例えば Hill & Story, 2000) も市場に数多く出回っている。

このように、OP 指導が学習者に与える言語面以外への影響を論じた研究はすでに実績がある。他方で、本研究が関心を寄せるのはそれが学習者の言語能力にもたらす直接の影響であるが、筆者がこれに該当する論文を渉猟した結果は、残念ながら上述のとおりである。したがって、これを検

証するには方法論から検討する必要があると言えよう。以下ではこの本研究で用いたデータの収集・分析方法と併せ、それによって得られたデータの分析結果を提示していく。

3. 本研究

3.1 授業の指導内容

本研究のデータ収集方法と分析結果を提示する前に、まず対象とした授業（2011 年度及び 2012 年度のそれぞれ前期²⁾）について触れておきたい。科目名は Academic English Expression で、3 年次以上の学部生を対象とし、選択科目で教授言語は大半が英語である。受講生は英語非専攻生であるが英語の重視される学部に所属しており、学習意欲は総じて高い方と言えよう。受講生数は、年度によって違いはあるが、25～40 名程度で、2011 年度のクラスの TOEIC[®]平均得点は 650 点 ($SD=99.10$) であった。日本人の 4 年生大学生の TOEIC 平均レベルが 612 点 (Educational Testing Service, 2012) であることからすると、それを若干上回る中級程度の英語学習者と言ってよいだろう。

次に指導内容であるが、本研究用のデータ収集を行った 2 年間はほぼ同じ内容である³⁾。表 1 に示しているように、学期はじめのガイダンス（授業目的、授業活動、評価方法の説明に加え、CALL 教室に設置されたパソコンや使用ソフトの説明など）に続き、前半は主に時間を限定したスピーチ原稿の作成（授業では Impromptu writing と呼称）に取り組んだ。これは与えられたテーマ（例えば “An education problem of Japanese schools and its solution”）について 5 分程度の準備を経て、約 10 分間で原稿を書き上げる練習で、授業が進むにつれて準備時間は 2 分程度、執筆時間は 5 分程度に段階的に短縮していく。原稿執筆の練習と併せ、パラグラフ・ライティングなどでよく指導されるトピック・センテンス (topic sentence)、接続詞や連結詞 (transitions) の効果的な使い方、論旨の一貫性 (coherence)、表現や内容の冗長さ (redundancy) などについて説明を行った。書き上げたスピーチ原稿は、9、10 週の授業で、いわゆるピア・リーディング (peer reading) を行い、受講生同士が互いの原稿を読んで評価し、修正コメントを加えた。ひとつの原稿には少なくとも 3 人がコメントを加えるようにし、得られたコメントを参考に各受講生は自分の原稿を修正した。

表 1 授業活動のまとめ

週	学習活動	指導の要点
1 & 2	Guidance	—
3	Writing a speech draft 1	Logical structures of speeches
4	Writing a speech draft 2	Planning and topic sentences
5	Writing a speech draft 3	Planning and topic sentences
6	Writing a speech draft 4	Logical flow and connecting words
7	Writing a speech draft 5	Different types of speech drafts 1
8	Writing a speech draft 6	Different types of speech drafts 2
9&10	Revision of speech drafts	Peer-reading, self-correction, refinement of contents/form
11	Presentation practice 1	Voice, eye contact, delivery, etc.
12	Presentation practice 2	Voice, eye contact, delivery, etc.
13	Presentation and evaluation 1	Presentation by each student and peer-evaluation
14	Presentation and evaluation 2	Presentation by each student and peer-evaluation
15	Presentation and evaluation 3	Presentation by each student and peer-evaluation

学期の後半は、いよいよ口頭発表の練習である。時間的に受講生が準備したすべてのスピーチ原稿を発表するわけにはいかないため、6題作成した原稿の中からもっとも発表したいものを受講生自身が選ぶこととした。発表練習も学習者同士でペアを組み、交互に発表を行い、問題を指摘し合う作業を何度かペアを組みかえながら行った。学期の最後は受講生一人ひとりが発表を行った。その際、筆者のウェブサイトには準備した評価用のページを使って、受講生は一人の発表が終わるごとにそこにアクセスし、発表の分かりやすさ、デリバリー、オーディエンスへの注意などについて評価を行った。

以上が授業の概要であるが、授業では実践的な指導と並行して学習者の言語の受動面 (receptive skills) と産出面 (productive skills) の変化に関わる実証データを収集した。その際、これらの両方を同時に扱うのは困難と判断し、1年目 (2011 年度) に前者を、2年目 (2012 年度) に後者を調べることにした。具体的には1年目は「学習者の受動面の変化」(他者が行うスピーチの評価) について、2年目は「学習者の産出面の変化」(学習者自身によるスピーチ) に焦点を当てることとした。これらのうち1年目の研究成果はすでに拙稿 (Iwai, 2012) として発表したもので、以下ではその要点をまとめ、本稿では主に2年目の研究成果について報告する。

3.2 学習者の受動面の変化(2011 年度の授業から)

学習者の受動面の変化については、「他者が行うスピーチの評価」によって得られるデータに基づいて検証することとした。データの収集・分析方法、そして主な結果は以下のとおりである。

データの収集は、学期のはじめ (4月中旬) と終り (7月末) に行い、得られたデータを事前・事後で比較した。評価用の他者のスピーチは、筆者の授業を過去に受講した4名分 (すべて受講生の承諾を得て使用) と上述の Hill and Story (2000) の教科書の付録 DVD に収録されたビデオの中から選んだ2名分 (香港の学生によるもので、明らかに上述の4名よりもレベルの高いスピーカー) である。またこれら6名全員のスピーチの書き下ろし資料 (以下、ドラフト) も評価に用いた。以上のスピーチのビデオとドラフトを2つのセットに分け (Set 1 と Set 2 で、各セットに過去の受講生2名分と上級者1名分を配分)、学期のはじめと終わりのデータ収集に使用した。その際、いわゆるカウンターバランスの方法を用い、2つのセットによる違いが評価結果に影響しないようにした。

このスピーチ評価に参加した受講生は、欠席等ですべてのデータが揃わなかった者を除外した合計24名である。データ分析の際にはTOEICの得点に基づいて受講生を2グループ (高得点群 $N=12$, TOEICの得点で $M=733.33$, $SD=60.20$; 低得点群 $N=12$, $M=567.50$, $SD=43.72$) に分け、学期の前後と併せ、英語熟達度による比較を行った。スピーチとドラフトの評価方法は、リッカート尺度の5件法による選択肢形式 (スピーチについては「速度」、「内容」、「オーディエンスへの注意」など6項目、ドラフトについては「内容」、「論理構成」、「正確さ」などの4項目) と自由記述形式による設問である。

評価の主な結果であるが、まず選択肢形式の評価については、学期の事前・事後と英語熟達度の2要因による統計比較をしたところ、すべての項目において有意差は検出されなかった。他方、自由記述については事前・事後で顕著な違いが得られ（自由記述のコメントは、いわゆるアイデア・ユニット (Crookes, 1990) の方法を用いて、コメント数を数量化した）、統計的な有意差も確認された。まず、受講生全体のコメントの総数を計算したところ、スピーチの評価で約 60%、ドラフトの評価で約 40%と大幅に増加し、この傾向は熟達度による有意差はない結果であった。

コメントの総数が大きくなった原因をさらに細かく分析したところ、スピーチの評価では発音のよさや流暢さといった表面的な特徴からスピーチの論理構成と内容について、ドラフトの評価ではとりわけ論理構成についてより多くコメントされていた。では、論理構成のどのような面についてコメントが増えたかという点、スピーチについては導入や結論の導き方、話の展開の分かりやすさ、さらにそのために用いられた連結詞の使用、分かりやすい例の提示などに対するコメントの増加が顕著であることが分かった。ドラフトについても似た傾向があり、授業で学習した一貫性や冗長さの問題を指摘したコメントもかなり見受けられた。これらは事前データのコメントにはほとんど見られなかったものである。

以上の結果を総括し、Iwai (2012) ではスピーチを通じた言語運用能力の育成を目的とする授業が、少なくとも学習者の受動面については一定の効果をもたらしたと結論づけた。ただし、いわゆる遅延事後 (delayed post) の効果まで検証してはならず、L2 習得という観点からすると、こうした指導が学習者の実質的な意識変化をもたらすのかどうかについては、さらに体系的な調査が必要であるとした。

3.3 学習者の産出面の変化(2012 年度の授業から)

2 年目の授業は産出面、すなわち受講生の行うスピーチそのものを調査対象とした。この年度の受講生総数は 36 名であったが、授業時間中に全員のスピーチを収録することはできないため、授業外で筆者のデータ収集に協力してくれる受講生 (有償) を 6 名 (男子 3 名, 女子 3 名) ほど募った。以下はこの 6 名から 1 学期間に亘って追跡調査した方法と結果である。

3.3.1 参加者とデータの収集方法

6 名の参加者を本稿では便宜上 M1, M2, M3 (男子), F1, F2, F3 (女子) と呼ぶこととする。いずれも自主的に参加してくれた受講生であり、参加者の選出に際しては熟達度や英語使用体験などを意図的に調整はしていない。ちなみに、各参加者の英語熟達度は TOEIC 得点で、男子は M1 から順に、575 点, 500 点, 765 点, 女子は F1 から順に、830 点, 660 点, 655 点である。英語の使用体験という点では、M1 以外は 1, 2 カ月程度から 1 年程度 (M3 と F2) の英語圏での滞在経験があり、日本の一般的な大学生の平均からすると、総じて英語を使った経験は豊かな方と言えるだろう。1 年間の海外経験者のうち M3 については、実際のスピーチを聞いてみると、文法的な誤りが

かなり見受けられたが、流暢さという点では他の参加者を凌駕していた。さらに、女子の参加者のうちの1名(F1)は科目の履修を目的とした社会人学生である。TOEICの得点は参加者中で最高であったが、本人の慎重になり過ぎる性格のためか、後述の英語母語話者によるスピーチの評価という点では必ずしも高くはなかった。

次はデータの収集方法である。本研究は学習者の縦断的变化を調査することが目的であり、参加者には1学期間を通じて3回ほど筆者の研究データ収集に協力してもらった(図1参照)。3回と

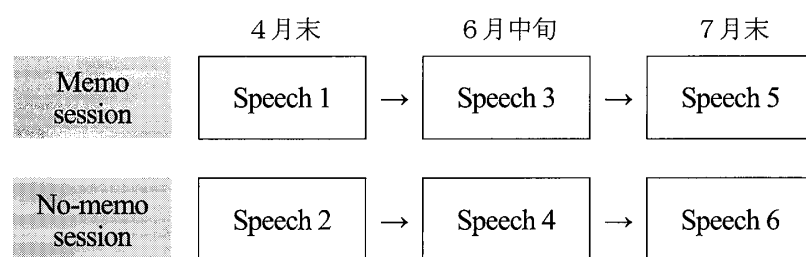


図1 3回のデータ収集

は学期はじめ（4月下旬）、学期中盤（6月中旬）、学期末（7月下旬）で、それぞれを約1.5か月の間隔で実施した。各回で参加者には個別に筆者の研究室に来てもらい、スピーチの実演とスピーチ後の事後面接に臨んでもらった。このうち本稿で言及するのはスピーチの実演から得られた結果である。

スピーチの実施要領は次のとおりである。まず、冒頭でスピーチの持ち時間は1～2分であることを明確に伝えた。その上で、各参加者には毎回2つのスピーチに臨んでもらうことを伝えた。2つの違いは、スピーチ開始前の準備時間（5分間）にメモ用紙上にスピーチの内容や言い回しについてメモすることを許可したか否かである（使用言語は日本語でも英語でも可）。図1に示しているように、本稿ではメモを許可した方をMemo Session (MS)、それを許可しなかった方をNo-memo Session (NMS) と称する。スピーチの際、MSの条件下では必要に応じてメモに目を向けることを許可した。一方、NMSの条件下では、頭の中で話す内容や英語の表現を考え、当然ながらメモなしの状態ですピーチを行ってもらった。

次にスピーチ開始前から終了までの手順であるが、①筆者と英語によるウォームアップを目的とする会話（絵を使ったタスク活動）、②上述の5分間のスピーチの準備、③スピーチの実演（1～2分程度）、そして④2つのスピーチ終了後の事後面接の順に進めた。総時間数は参加者1名につき30分～45分程度である（ただし初回のみは、参加者の英語使用体験や英語レベルを面接形式で尋ねたため、10分程度さらに時間を要した）。

スピーチのテーマは事前に筆者が準備した表2の6つ（学期中3回 x 各2テーマ）の中から指定した。その際、テーマの難度によるスピーチの出来、不出来を相殺するため、カウンターバランスによって各参加者に与えるテーマを変えた（例えばM1に対しては、学期初めにMSのテーマ1とNMSのテーマ2、M2に対してはMSのテーマ2とNMSのテーマ3といった具合）。また学期中の3回のデータ収集で、個人個人に与えられるテーマは必ず異なるようにした。スピーチの状況

はすべてビデオ収録し、スピーチ終了後の事後面接でこれを再生し、スピーチをしている最中に受講生が考えていたことについて尋ねた。本稿にはこの事後面接の結果は含めないで、事後面接についての詳細は省略する。

スピーチデータの収集方法は以上のとおりで、データ収集終了後にビデオ収録した箇所はすべて書き取り（トランスクリプト）を行い分析に備えた。最後に、データ収集上の制約についてひとつ触れておきたい。本研究は実験的にスピーチデータを収集することを目的に筆者の研究室で行ったものである。そのため、聴衆不在という点で不自然であった点は否めないことを明記しておきたい。

表2 スピーチのテーマ

Memo session (MS)	No-memo session (NMS)
1 Meaning of studying history	1 Meaning of studying a foreign language
2 Convenience of using cards	2 Convenience of using a cell phone
3 Necessity of reducing trash	3 Necessity of saving energy

3.3.2 収集データの分析方法

収録したスピーチビデオとトランスクリプトは以下の要領で評価・分析を行った。

1) 収録ビデオの評価

収録した計 36 回分（参加者 6 名 x 3 回 x 2 テーマ）のスピーチビデオを 5 名の英語母語話者（全員が日本で 10 年以上の英語指導経験を有する米国人）に個別に評価してもらった。スピーチのビデオファイルはランダムに並べ替え、3 回のデータ収集のどの時期に行ったスピーチかは分からないようにした。評価に際しては、「流暢さ (fluency)」、「論理構成 (logical structure)」、「内容 (richness of contents)」、「全体の印象 (overall impression)」の 4 項目をリッカート尺度による 5 件法 (very poor, poor, average, good, very good) によって評価してもらった。併せて気付いた点について自由記述形式でコメントしてもらった。

2) トランスクリプトの分析

トランスクリプトの評価・分析はタスクを使った学習の効果の測定（例えば, Gilabert, 2007; Mora & Valis-Ferrer, 2012）や目標言語の習得の度合いを測定する用途でよく用いられる「流暢さ (fluency)」、「正確さ (accuracy)」、「複雑さ (complexity)」の 3 要素 (Skehan, 1998) の指標を使って検証することとした。以下、実例を用いてこれらを説明してみよう。

(例) M3; April, Memo Session; Title: “Necessity of reducing trash”; Time = 112 seconds, 120 words
 | Today I would like to talk about necessity of reducing trash. | ~~a~~ Usually I don’t care about
 reducing trash so much. | But I think :: it’s necessary :: because 2 weeks ago I saw ~~a~~ kind of
 movie in my class. (3.159 a---) | It said like (3.066 a---) it’s a story of developing country, |
 and Japan send ~~a container~~, many container .. to developing country. | But in container, there
 are lots of trash | and (3.360 a----) it’s.. bad for (2.292 a---) environment for developing

country's people. | ~~We can't realize~~ (2.803 ...) we can't realize about these (2.122 a--) condition. (2.044) | But because in developed country we have ~~a-- the lots~~, lots of money, | so someone is cleaning the trash, | but in developing country (2.911 a--) it became .. ba, worth condition :: I think. | And it connects (3.686 a---) human's sick or children's sick. | So I think (2.493...) :: it's necessary :: to a reduce trash. |

まず「流暢さ」の測定方法についてである。これにはスピーチの時間、総語数、そして2秒以上のポーズの回数を用いた。上の例ではスピーチ全体の長さは112秒である。語数を数える際には、まずトランスクリプトから繰り返し、言い淀み、言い間違いなどをすべて除外した。上例では二重線で消してある個所である。これらを除外した総語数は120語である。次にポーズ（filled pause と unfilled pause の両方を含む）の測定である。ポーズと言えばLennon (1990) や Willis (1996) などの研究がよく知られるが、本研究の参加者の場合、1秒以下のような短時間のものまで含めると a-- のように有声ポーズなのか、それとも冠詞が伸ばされて発音されたものなのかなどの区別が正確にできない場合が多かった。そこで、2秒以上の有声、無声の空白個所をポーズと見なすこととした。ポーズの判定にはオープンソースの Audacity 2.0.2 (<http://audacity.sourceforge.net/>) を用いた。上の見本では () 内に記した個所がこの条件を満たすすべてのポーズである。以上から、このスピーチ話者の流暢さを1分間あたりの総語数（word per minute: WPM）とポーズ回数（disfluency）で判断した。上例の場合は $120 \text{ 語} \div 112 \text{ 秒} \times 60 = 64.3 \text{ WPM}$ 、ポーズ回数10回ということになる。

次は発話の「正確さ」と「複雑さ」についてである。これらには Foster et al. (2000) の Analysis of Speech unit (AS-unit) を適用した。AS unit は発話データを分析するために考案されたもので、従属節や関係代名詞節などを含む独立節（independent clause）を1 AS-unit とすると同時に、その中に含まれる従属節または節に準じる句（sub-clausal unit と呼び to-不定詞句や分詞句などが含まれる）の数をカウントする方法である。上の例では | の記号が AS-unit の境界を、:: の記号が従属節などの境界である。これらの単位を使って、「正確さ」には全ての AS-unit 中で文法的誤りのない AS-unit（error free AS-unit）の割合を算出した（ただし、有声ポーズの a-- との区別が難しい不定冠詞は誤りに含めなかった）。文法的誤りの特定は筆者が行った判断を英語母語話者に確認してもらい、判断が異なる場合は両方で協議して決定した。上例では下線部が誤りの部分を示している。全体では13 AS-units のうち文法的誤りのない AS-unit が5つなので、このスピーチの「正確さ」、すなわち error-free AS-unit の割合は38.5 % (5/13) となる。一方「複雑さ」については全体の AS-units の中に含まれる従属節等の複雑な節または句を含む (:: を含む AS-units 数) の割合を算出した。上例では13 AS-units 中に :: を含む AS-unit が4つなので、30.8 % (4/13) という計算になる。

3.3.3 分析結果

以上の評価、及び分析方法によって得られた結果を以下にまとめる。

1) 英語母語話者による収録ビデオの評価結果

図2～5に英語母語話者5名による収録ビデオの評価結果（参加者6名の平均）をまとめた。す

すべての項目がほぼ若干の右肩上がりで、かつメモ取りを許可した MS 条件の方が総じて結果が良好である。参加者が6名と少ないため、3回のデータ収集時期、及びMS-NMS 条件間の違いは統計的に検証していないが、それほど大きな違いがあるようには見受けられない。その実、学期中の伸びは個人差もかなりあったようである。例えば、M1 の MS 条件におけるスピーチは学期期間中に継続して伸びを記録しているが（図6）、F1 の NMS の条件によるスピーチは逆に学期が進むについで下降している（図7）。原因の特定には至っていないが、スピーチのテーマによる難易度の違い、あるいは受講生の関心や学期を通じての動機の変化などが関係していることが考えられる。

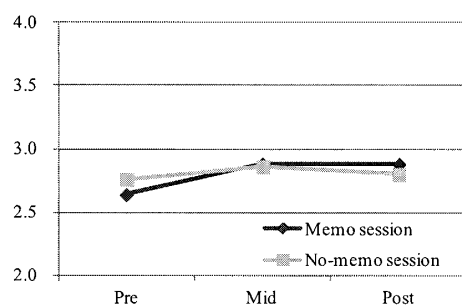


図2 Fluency

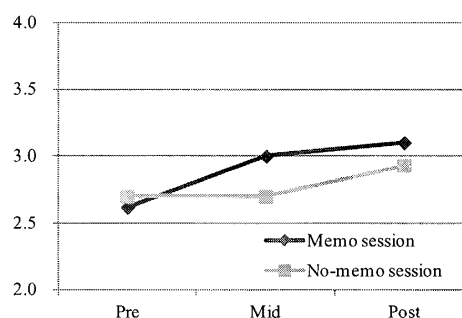


図3 Logical structure

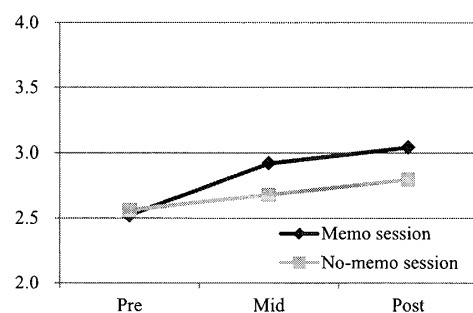


図4 Richness of contents

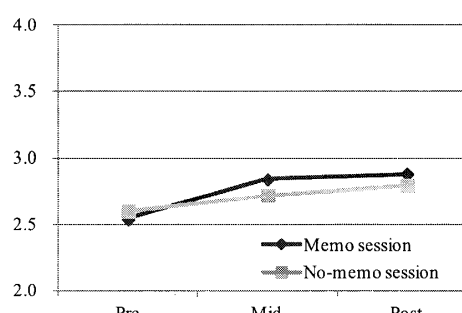


図5 Overall impression

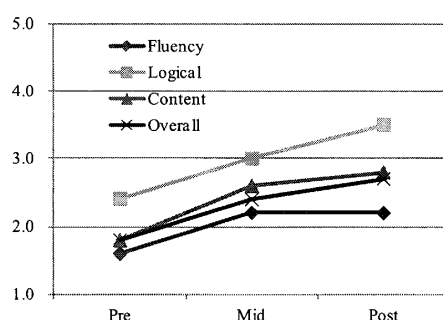


図6 M1 Memo session

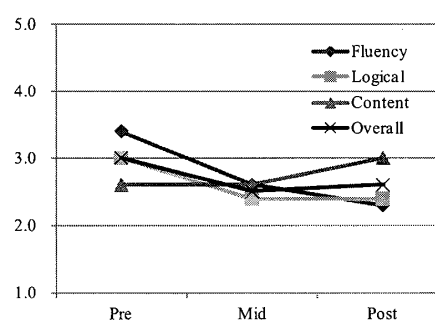


図7 F1 No-memo session

2) トランスクリプトの分析結果

では参加者の行ったスピーチは言語面ではどのように変化したのだろうか。これを上述の3つの指標で検証してみたのが、図8～10（流暢さ）、図11（正確さ）、及び図12（複雑さ）である。

①「流暢さ」

まずスピーチ全体の長さ(図8)は、学期中盤(Mid)での NMS 条件の場合の例外はあるが、平均で 10~20 秒程度長くなっている。しかもこれは単にスピーチに要する時間が長くなったということだけではなく、2秒を超えるポーズの回数が減少し(図9)、かつ1分間あたりの語数(図10)も10語程度増加している。ただしポーズ数と WPM の結果は学期中盤と学期末を比較すると若干悪くなっているが、この原因は特定できていない。いずれにしても、「流暢さ」という点では語数の伸び、長時間のポーズが減少していることから判断して、指導効果があったと言えそうである。

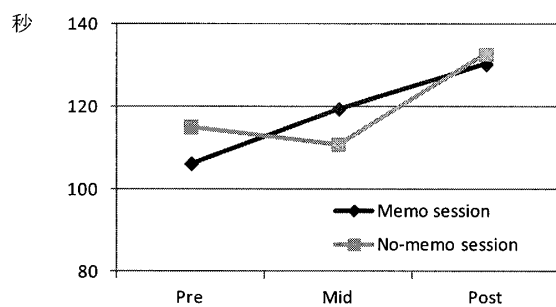


図8 Mean time length (in seconds)

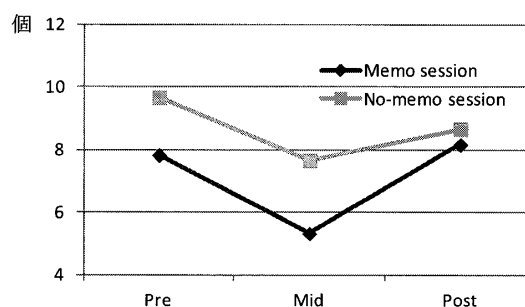


図9 Mean pause counts

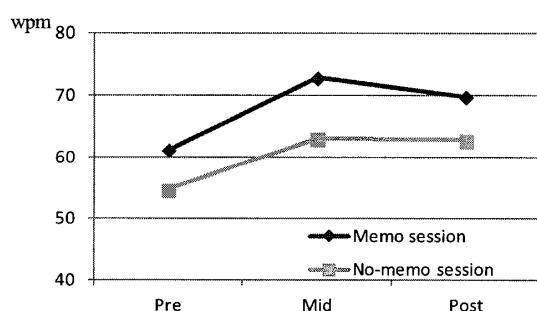
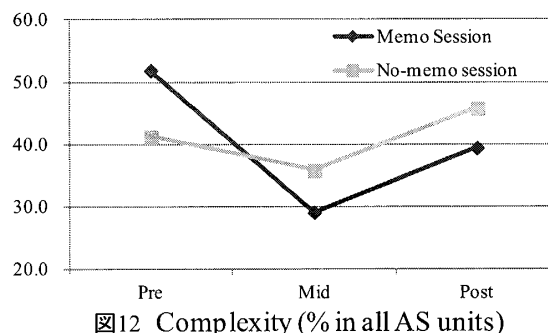
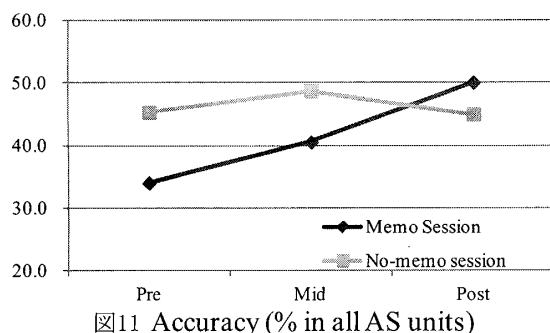


図10 Mean Word per Minute

②「正確さ」と「複雑さ」

「正確さ」(図11)については、学期末の NMS で若干下降するという例外はあるが、全体的には右肩上がりである。特に MS の条件下でこの傾向が顕著で、学期始めと学期末を比較すると、6名の平均は16%の伸びを示している。他方、「複雑さ」(図12)については、学期中盤で MS と NMS のいずれの条件の場合も下降し、学期末でまた学期始めの水準に戻っている。学期中盤で下降した原因は定かではないが、この評価項目についてはあまり効果があったようには思われない。



4. 考察

収集データの分析結果は以上のとおりであるが、その結果と筆者の授業実践に基づいて、その授業の評価、オーラル・プレゼンテーションを介して言語の運用能力の育成を目指す授業の評価方法、そして運用能力の育成を重視した授業の3つの点から筆者の管見を交えて考察を行う。

まず筆者による2年間の授業実践であるが、データの分析結果からすると、受動面、産出面のいずれにも一定の効果が認められたことにまずは安堵した。ただし、本研究は複数の指導法を比較することを目的としたわけではなく、筆者の授業での取組みが最善などと主張する意図は毛頭ない。むしろオーラル・プレゼンテーションの指導法は、さまざまな実践を通じて、本研究で実施したようなデータの収集や分析のような手法を用いて、言語面でより効果の期待できる方法を模索していくべきである。

もうひとつ、本研究の結果からすると、筆者の実施したような授業では言語の産出面よりも受動面の方がより早く効果が表れるように感じられる。特に産出面については個人差が大きいことと、また流暢さに比べて、正確さや言語の構造そのものへの影響は本研究のように1学期程度の短期間で直ちに表面化することはあまり期待できないようである。発話の正確さやそれに用いられる言語の複雑さの2つは、学習者の使用する語彙と併せ、言語能力に直結する要素であり、言うまでもなく、冒頭の Yule and Tarone (1997) の主張を裏付けるにはさらに研究を重ねる必要がある。

次はオーラル・プレゼンテーション (OP) によって英語の運用能力の育成を目指す授業の評価についてである。OP を対象とした研究が行われていないわけではないが、OP 指導が学習者の言語習得に影響するかどうか、また影響するとすればどんな面にどの程度貢献するのかなど、第二言語 (L2) 習得と関連づけた研究は未開の領域であるらしいことを本稿の先行研究の節で述べた。しかし、これはまさに *easier said than done* である。そもそも指導効果の測定と言っても、効果は一元的ではない。先行研究で概観した動機づけや方略使用なども重要な効果であるし、これ以外にも他者を交えた協働学習への関心、コミュニケーション意欲の向上なども見逃せない効果である。とは言え、OP 指導が言語教育の一環として行われる以上、学習者の言語能力面での変化を不問にすることはできないだろう。問題はその方法である。本研究の特に2年目の授業では、自主的に名乗りを上げてくれた6名の受講生のみを的絞ってデータの収集を行った。僅か6名とは言え、実際にデータを集

めて分析してみるとかなりの時間と労力を要する作業であった。通常の授業で受講者全員を対象に同じようなデータ収集や分析が容易に行えるとは思えない。学習者の言語能力の変化をどのように捉えていけばよいか、また実際の授業でこれをより短時間、かつ効率的に進める方法はないか、方法論的な面からの検討が望まれるところである。

最後に運用能力の育成を重視した授業について、本稿の冒頭で紹介した OPP 活動と関連づけながら私見を述べて本稿を閉じたい。近年の英語教育ではその教育成果が問われるあまり、外部の標準テストなどを用いた評価が一般化した。そのための教材は市場に溢れ、大学の英語科目名にもそれが明示されたものを多く見かける。いずれも学習者の英語能力を重視した試みであり、実際の英語の運用能力を保証するものではない。一方で筆者が他大学の先生方と連携して取組んでいる OPP やそれに向けた授業活動は、学習者に習った英語を人前で発表して見せようとするもので、英語の運用能力を重視した取組みと言えよう。上述のようにこうした学習活動は評価が難しく、また市販のテキストなどを使えば済むというものではなく、教師側にも学習者側にも創意工夫が求められる。その実、我々英語教師は外部テストの対策に向けた指導や伝統的な英語指導についてのノウハウは詳しくとも、いざ運用能力の育成を目的とする授業と言われても多くはその知識も経験も十分に持ち合わせていない、というのが実際のところではないだろうか。筆者の本研究での些末な取組みをもって、そのような授業の必要性や正当性を直ちに主張するものではないが、大学の英語教育の振り子はもっとそちらに関心の方向が振れてもよいのではないだろうか。

5. 結論

本稿は即興的に英語でのスピーチを行うことを念頭に行った筆者自身の授業を通じて2年間に亘り収集したデータを分析し、このような指導が学習者の受動面と産出面にどのような変化をもたらすかを検証したものである。受動面についてはすでに過去の拙稿 (Iwai, 2012) で報告したため、本稿は産出面により重点を置いて結果をまとめた。受動面に比べ産出面への効果はあまり顕著とは言えなかったが、産出言語の流暢さと正確さという点では、一定の効果が認められた。ただし、本研究は方法論も含め探索的な試みであり、また研究参加者も6名と少なく、本研究から得られた結果は極めて制約が多い点を強調しておかなければならない。こうした言語の運用能力を重視した授業の実践方法や評価方法には課題が多く、今後の研究の発展が望まれるところである。

注

- 1 OPP については専用のウェブサイト (<http://chiaki.intl.hiroshima-cu.ac.jp/Bulletin/07OPP/>) を準備し、過去のイベントの成果などを公表している。
- 2 この授業は後期も開講されているが、後期は主にリサーチ・ペーパーの書き方について指導しているため、本稿の内容とは異なる。
- 3 表1は授業の概要をまとめたものであり、授業の進展具合によっては必ずしもこの表のとおり

授業が進んだわけではない。また本稿の本文中で「2年間はほぼ同じ内容」と述べたが、2011年度は受講生全員を対象に、「他者が行うスピーチの評価」(3.2 節参照)を学期初め(第3週)と学期末(第15週)に実施した。2012年度はこのデータ収集は行っておらず、この点は2年間で異なる。

謝辞

本研究は科学研究費補助金(2010-2013年度, 基盤研究(C), 研究課題「英語による発表技能を高めるためのコミュニケーション方略指導」, 課題番号 60176526, 岩井千秋(代表者))の助成を受けて行った研究の一部です。本研究のデータ収集に際して協力してくれた筆者の担当クラスの受講生に心から感謝いたします。また本稿の論文審査に際し、貴重なコメントをいただいた2名の査読者にも深謝いたします。

参考文献

- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second- language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Crookes, G. (1990). The utterance and other basic units of second language discourse analysis. *Applied Linguistics*, 11, 183-99.
- Educational Testing Service. (2012). 一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会(編集・翻訳)「TOEIC テスト Worldwide レポート 2012」Retrieved from http://www.toeic.or.jp/library/toeic_data/toeic/pdf/data/Worldwide_2012.pdf
- Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21(3), 354-375.
- 藤田玲子, 山形亜子, 竹中肇子 (2009). 「学生の意識変化に見る英語プレゼンテーション授業の有用性」『東京経済大学人文自然科学論集』第128号, 35-58.
- Gilabert, R. (2007). The simultaneous manipulation of task complexity along planning time and [+/- Here-and-Now] effects on L2 oral production. In M. P. Garcia Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal language learning* (pp. 44-68). Multilingual Matters Ltd.
- Hill, M., & Story, A. (2000). *Speakeasy! Oral presentation skills in English for academic and professional use*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Iwai, C. (2006). Linguistic and pedagogical values of teaching communication strategies: Integrating the notion of communication strategies with studies of second language acquisition. *Unpublished PhD dissertation*. Available at <http://harp.lib.hiroshima-u.ac.jp/handle/harp/9527>
- Iwai, C. (2012). Enhancing critical assessment ability through oral presentation. In A. Stewart & N. Sonda (Eds.), *JALT2011 conference proceedings* (pp. 241-250). Tokyo: JALT.

- JACET オーラル・コミュニケーション研究会 (野村和宏, ホーランド萬里子, 塩沢素子, 大川美千代). (2008). 「メディアを統合したスピーチコミュニケーションの新しい可能性」『第47回 JACET 全国大会要項』, 224-225.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: a quantitative approach. *Language Learning*, 40 (3), 387-417.
- 牧野由香里. (2003). 「プレゼンテーションにおける自律的学習のための学習環境デザイン(<特集>第二言語学習とその支援に関する教育工学研究)」『日本教育工学雑誌』 27(3), 325-335.
- 文部科学省. (2003). 「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/04031601/005.pdf
- 文部科学省. (2009). 「高等学校学習指導要領解説—国語編・英語編」 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf
- Mora, J. C., & Valis-Ferrer, M. (2012). Oral fluency, accuracy, and complexity in formal instruction and study abroad learning context. *TESOL Quarterly*, 46(4), 610-641.
- Neff, P. E. (2007). The roles of anxiety and motivation in language learner task performance. *Doshisha Studies in Language and Culture*, 10(1), 23-42.
- Reinhart, S. M. (2002). *Giving academic presentations*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- 上田和美・内田充美. (2008). 『プラクティカル・プレゼンテーション』東京：くろしお出版.
- Willis, D. (1996). Accuracy, fluency and conformity. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 44-51). Oxford: Heinemann.
- Yule, G., & Tarone, E. (1997). Investigating communication strategies in L2 reference: Pros and cons. In G. Kasper & E. Kellerman (Eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (pp. 17-30). London: Longman.