

自律的英語共同学習における聞き手の意義

坪田 康 壇辻 正剛

京都大学 〒606-8501 京都市左京区吉田二本松町

E-mail: {tsubota, www-call}@media.kyoto-u.ac.jp

あらまし 教員の後に続いて学生が復唱するというコーラス・リーディングは、英語の授業の典型的なシーンである。しかし、これだけで英語が話せるようにはならず、実際に実践の場で自分の言葉で話す必要がある。加えて、どこがよくて、どこが悪かったのかという反省を何度も何度も繰り返すしか、英語スピーキング能力の向上にはつながらない。自分自身で考えて話し、フィードバックを得ながら反省を繰り返すというのが肝要である。近年、自律的学習、PBL (Project Based Learning) 学習、協同学習、ピア・レビューなどが注目されている。英語の授業でもさまざまな形で取り入れられ始めており、一定の効果も認められている。(1)[2][3]など)一緒に取り組んでいる学生であるピアが大きな役割を果たしている。英語スピーキング活動においても、聞き手がどのように聞き、コメントするかが重要となってくる。理工系の学生は将来国際的に活躍することが期待されているが、英語発表に対して苦手意識が高いものが多い。今回は理工系の学生を対象とし自律的英語協同学習の導入を試みた。本稿では、第一著者の4日間の集中講義で行ったこの意識を払拭する試みについて報告する。

Significance of audience in autonomous learning of English with peers

Yasushi TSUBOTA Masatake DANTSUJI

Kyoto University Yoshidanihonmatsucho, Sakyo-ku, Kyoto, 606-8501 Japan

E-mail: {tsubota, www-call}@media.kyoto-u.ac.jp

Abstract

Though a chorus reading activity is practiced in a typical English speaking class, further practice such as speaking in their own words in a practical situation is needed for students to speak in English fluently. It is essential for students to receive feedback repeatedly on what their mistakes are and on how to correct them in order to improve their speaking skills in English. Recently, autonomous learning, PBL (Project Based Learning), cooperative learning and peer reviews have received attention even in ESL/EFL research and some studies have provided evidence about their effectiveness to some extent ([1], [2], [3]). Peers seem to play an important role in these activities. In English speaking activities, how peers listen to and comment on their speech or presentations is essentially important. In the present study, we introduced autonomous learning of English with peers to students in the scientific area, who are expected to be internationally competitive but who are self-conscious about their ability in public speaking in English. We report the result of our attempt to curb this self-consciousness in an intensive course provided by the first author.

1. はじめに

国際化が進む現在、日本国内でも英語で話す機会は増え続けており、スピーキング能力の重要性はますます高まっている。大学でも国際化が進んでおり、海外から多くの研究員や留学生が訪れている。海外からの研究員や留学生は必ずしも英語母語話者ではないが、共通して利用できる言語が英語のみであるケースが多く、研究に関する議論、日常的なコミュニケーションが英語であることしばしばである。理工系の場合、学生であっても国際学会での発表も稀ではない。

日本人は英語スピーキング能力が低いと言われて久しく[4]、TOEFLなどの国際的な試験の結果もこの事実を裏付けている。政府もこのような現状を認識しており、2000年に開催された「21世紀日本の構想」

懇談会で小渕恵三内閣総理大臣(当時)は、日本はTOEFLで受験国189カ国中180位であり、2007年には、TOEFLのインターネットベースの試験(iBT)でも点数が低いと指摘されていると述べている。なお、このiBTにはスピーキング試験も含まれている。大学においても、英語に苦手意識を持つ学生や教員は多い。国際学会でのプレゼンテーションで、発表直前になって英語に対する苦手意識からナーバスになる人をよく見かける。口頭発表は原稿を読み上げて凌げても、質疑応答ができないことは少なくない。英語でのコミュニケーションに関してはみな苦勞しているのが現状であろう。

実際、大学での外国語スピーキングの指導は人的・時間的制約から難しく、お手本音声に続いて一斉に読

坪田 康, 壇辻 正剛, "自律的英語共同学習における聞き手の意義,"

むコーラス・リーディング形式がほとんどであろう。この場合、ひとりひとりへのフィードバックは不可能に近い。このような指導だけで、外国語スピーキングができるようになるとは決して言えないであろう。

日本人が英語でのコミュニケーションが苦手な理由についても多くの分析・報告がある。Spielmann & Radnofsky(2001)[5]は下記のように述べている。

近年の第二言語教育におけるESL/EFLの教員が抱える最大の困難は、不安のあまりない、快適な教室環境で、学習者中心の授業をすることである。不安から生じる能力発揮に対する悪い影響が、教室での最適な教育と学習を阻害する可能性があり、言語の教員が環境を構築するのを難しくしている。不安の軽減に対する効果的な対策を述べるよりも先に、いつ、どこで、どのようにして、なぜ学生が不安を感じるのかに対するより深い理解を得ることがESL/EFLの教員である我々がまっさきに取り組むべき課題である。

また、Kota Ohata(2005) [6] は、下記のように述べている。

コミュニケーションに対する危惧は、個人のコミュニケーション環境で経験した不安の種類を一般的には指すが、第二言語/外国語学習環境と関係する[7]。

学習者がコミュニケーションの状況に対してあまり制御できず、パフォーマンスが常に教員と共に学ぶ学生達に監視されている外国語学習の教室では特に[8]、他人を理解したり、自分を理解してもらえなかったりすることによって生じる学習者の否定的な自己知覚によって、コミュニケーションに対する危惧が増長される[9][10]。

第二言語/外国語学習のコミュニケーションの状況が引き起こすそのような危惧の感情は、他人からの否定的な評価への恐れもしくは伴う。Watson and Friend [11] は、それらを“他人からの評価についての危惧、評価される状況に対する忌避、他人が他人を否定的に評価することへの期待” (p. 448)として特徴づけている。

Gardner and MacIntyre[12]は、そのような危惧の感情は、自己を見下すような知覚、危惧の感情、速まった鼓動などの生理学的な反応などによって特徴づけられるとも述べている。

少人数のディスカッションであっても、例えば、その場にいる学生からの否定的な評価に対する恐れを抱き、最初の参加の意思とは裏腹に、結果的に、じっと寡黙にしていることになるであろう。

教室で喋ろうとすることと、他人の前で自尊心を失うまいとすることの第二言語学習者の心理的な葛藤は、第二言語/外国語学習の教室では、共通した現象であ

るように思われる[13][14]。

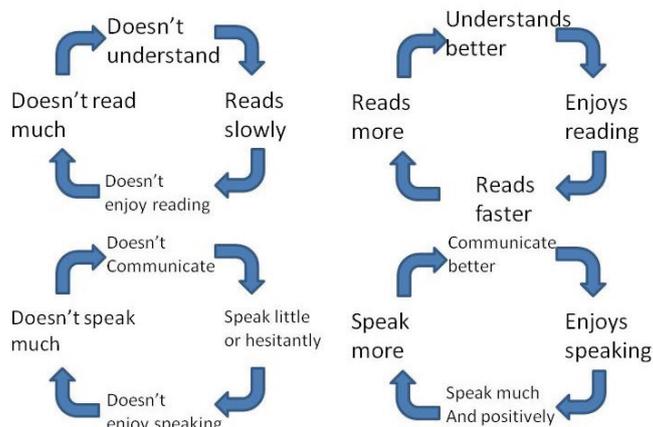


図1 リーディング(上段)とスピーキング(下段)の Vicious Circle (左)と Virtuous Circle (右)

また、Peter(2007)[15]は、非常におどおどした学習者は自分自身と自分の能力に批判的であるため上達しないとも指摘している。Brown(2000)[16]は、self-esteem, inhabitation, language ego を要因として挙げている。

以上、外国語学習における不安について見てきた。本稿では、このような不安に対する解決案の検討及びその実践について報告する。

2. 授業設計

2. 1. 基本指針

英文を作成するにはそれほど苦勞をしない日本人学生が英語でコミュニケーションをとり、プレゼンテーションなどができるようになるためにはどのような授業を実施するのがよいだろうか。Nutall(2005) [17]はリーディングに関する Vicious Circle と Virtuous Circle について述べている。それぞれの学習状態の循環を図1(上段)に示す。Vicious Circle と Virtuous Circle で過程が異なるのは、読書を楽しめず、たくさん本を読まず、よく理解できず、ゆっくりとしか読めない、そのため、やっぱり読書を楽しめないという悪循環を示している。一方、Virtuous Circle では、読書を楽しんで、速く読めるようになって、たくさん読めるようになって、よりよく理解できるようになる、という良い循環を示している。¹これは Extensive Reading の例

¹ Virtuous circle では、読む速度が重要視されており、技能的な側面から入っているのに対して、Virtuous Circle では、楽しめないという、気持ちの側面が重要視されていると、筆者は見ている。ここでは Nutall の図に従ったが、どちらが先になったとしても、この Circle は正しいと筆者はと考えている。

であるが、これはスピーキングにも応用可能であろう。スピーキングに応用したのが図 1 (下段) である。誤ってもいいから実際に話してみても、コミュニケーションができたという実感を持つことを通して自信をつけ、積極的にたくさん話し、話すことを楽しむようになるという循環である。授業の中で Vicious Circle から Virtuous Circle へ移していくことが重要であろう。無論、話す中で悪いところを発見し修正していくというプロセスは欠かせない。実際、第二言語学習の分野ではインプット、気づき、アウトプットが大事であると指摘されている([18][19][20][21])。羽藤の[22]によれば、“第 2 言語学習者の言語知識の不足や欠陥のために生じたミスコミュニケーションを、学習者が対話者とのやりとりを通して解決していく過程で、第 2 言語の文法習得が促される”ことが大事であると指摘している。

下記に羽藤の説明を引用する

意味交渉は、ネイティブ・スピーカー同士の会話でも頻繁に起こるものですが、話者の一方あるいは両方が第 2 言語学習者である場合には、その人の持つ言語知識の不足や欠陥のために意思の疎通に支障をきたすことも多く、意味交渉の必要性はさらに増します。

しかし、そこで効果的な意味交渉²が行われれば、第 2 言語学習者は最終的には、対話者の意図することが理解できたり、自分の意図することを対話者にわかってもらえたりします。このような過程を経ることによって、第 2 言語学習者の内部で、ミスコミュニケーションの原因となった文法規則の習得が進む、と考えられているのです。つまり、意味交渉をすれば、必然的に、ミスコミュニケーションの原因となった文法規則の「意味」と「形式」との関係が際立ち、そのことによって、第 2 言語学習がその関係に気づいたり、その関係について持っていた仮説を修正したりする、と考えられているのです。

上記の議論を踏まえ、授業の基本指針を“英語で話を聴き、誤りを恐れず英語で話をし、自分で誤りに気づいてさらにアウトプットをする”とした。また、アウトプットの時間を最大限確保することを重視した。

2. 2. 聴衆の役割

一人で話している限り、聴衆に受け入れられているという感覚やコミュニケーションができたという実感を持つことはできない。1 人を相手にうまくできたとしても、別の相手や、大人数の前でできるとは限らな

² 意味交渉とは、会話の中でお互いの発話意図がうまく伝わらない場合に、お互いが理解しあえるまで、聞き返したり、意味を確認したりするやりとりのことである

い。ピアである他の学生の前でできても、英語母語話者とうまくコミュニケーションできるかどうかは分からない。聴く方も聴取態度が悪い場合もある。その場合、話をしている学生はうまく伝えられていないと感じたり、受け入れられていないと感じたりするであろう。頷きや笑顔、発表後の質問、コメントなどに現れる聴く側の反応も一つの大きな要因であると考えている。

Watson and Friend[11]が述べている“他人からの評価についての危惧、評価される状況に対する忌避、他人が他人を否定的に評価することへの期待”を克服するためには、何度も聴衆の前で話す訓練をし、他人に受け入れられる感覚を得、改善のための手がかりを否定的なコメントとして捉えずに受け入れることが鍵となる。また、同じ内容を何回もすると緊張が続かないのも事実である。そこで、聴衆を毎回変えたり、聴衆の数や質を変化させたりすることも必要であろう。

2. 3. 学習手順

2. 1, 2. 2 を踏まえ、下記の形式を採用した。

1. 準備時間 (20分)

原稿を見直す。ひとりで話す練習。

2. ペアワーク (30-40分)

2-3 人で交互に話す練習をする。聞き手は、iPod nano で録画し、聴き終わったら、必ず質問をする。よかったところと改善すべき点も指摘する。教員は適宜、質問や英文の訂正などを行う。

3. 皆の前で発表 + Skype (40分)

皆 (他の学生 6 名 + 教員 1 名) の前に出て発表する。遠隔地にいる英語話者に Skype で接続する。英語話者、他の学生、教員が英語で質問する。英語話者はコメントもする。

4. 全体レビュー (30分)

すべての発表が終わった後、ひとりずつ自己評価と他者による評価を行う

自主性を高めるため、学習者が発言するように心がけ、教員は学生の発言の補足にとどめた。

同じ内容を繰り返して話すことになるが、毎回、同じ聞き手ではないため、緊張感も持続しやすい。同じ内容を何度も話すために、徐々に話すことに慣れてくる。回を追うごとに、聴衆の数や質を変化させ、難易度を上げるというのも効果があると考えている。

自分が聞き手の場合は、よかった点と改善すべき点を指摘するように指示した。学生はほっておくとなかなか褒めるコメントをしないが、良い点、改善点を義務付け繰り返しコメントし続けることで、コメントの

質・量ともに上がると期待している。また、他人へのコメントを考えることで、自然と自分の発表について内省することになり、自分自身の発表の改善へとつながっていくと考えられる。他の学生から褒められることで、他の学習者から受け入れられているという感覚を得ると期待している。

日本人は英語母語話者を前にすると萎縮してしまったり話せなくなってしまうことがある。情報ギャップのほぼない学生同士での発表では説明を省略してしまったり、同じ学生同士ということで真剣に話さなくなったりする可能性もある。そこで、大学教員や他大学の教員にアドバイザーとして参加してもらった。また、皆の前で発表する際に、遠隔地にいる英語話者に Skype 越しで参加してもらった。

iPod nano による録画は、後で学習者自身によるレビューを可能にするためと、現場にいない英語話者に後で送って評価してもらうために利用した。

3. 授業実践

上記を基本指針として、2011 年 2 月に東京工業大学で“情報工学英語プレゼンテーション”の授業を行った。受講者は 6 名であった。本来は学部向けの授業であるが、受講生補充のため、大学院生にも参加してもらった。内訳としては、研究室配属前の学生 2 人、卒論直前の学生 1 人、修士の学生 2 名、博士の学生 1 名である。筆者達が担当するのはこの年が初めてで、日程調整がうまくいかず、4 年生が卒業論文提出直前の開講となった。結局、毎日来たのは 4 人であった。また、研究室配属前の学生は研究をしたことがないという問題もあった。

授業は集中講義であり、初日のみ 3 コマ(90 分 x 3)、残りは 4 コマ(90 分 x 4)である。授業シラバスを下記に示す。

表 1 授業シラバス

日程	1 日目	2 日目	3 日目	4 日目
授業内容	全体説明 プレテスト 自己紹介	聴解 (TED) 口頭発表	聴解 (TED) ポスター 発表	スピーチ ポストテスト

種々の形式のスピーキングを経験させるため、自己紹介(資料なし)、口頭発表(PowerPoint 資料)、ポスター発表(PowerPoint 資料 1 枚)、スピーチ(資料なし)のアクティビティを実施すると共に、科学的な内容のプレゼンテーションの動画を視聴する時間も確保した。日を追うごとに、内容を自分で考えたり、話す時間が長くなったりと、難易度が高くなるように設計した。

以下、それぞれのアクティビティについて紹介する。

3. 1. スピーキング・アクティビティ

3. 1. 1. 自己紹介

自己紹介は学会に行ってもどこにいてもほぼ必ず行う頻度の高いものである。自分の専門分野について軽く触れながら説明するように指示した。人の発表を聞く場合は、必ず質問をするように指示した。学生同士もほぼ初対面であったので、まずは日本語で自己紹介をしてもらった。お昼を挟んで午後から英語で自己紹介をしてもらうので、休み時間の間に英語でどのように表現したらよいか考えておくように指示した。英語による自己紹介の際も、聞く場合は必ず質問するように指示した。初日はネットワーク環境の確認がまだであったため、Skype は利用せずに電話を使って英語話者と話をさせた。

日本語による自己紹介は、学生同士が打ち解ける機会にもなったようである。また、学部生と大学院生が研究や研究室について話をする貴重な機会ともなったようである。英語で話をするためのウォームアップの日と位置づけていたため、最初に日本語で話しをさせ、英語で話すという手順を実施したが、これはこの日のみの手順である。

3. 1. 2. 口頭発表

国際学会での研究発表を志向した実践を考えると、専門的な内容を発表するのが望ましい。しかし、教室の学生の専門分野が多岐に亘る場合、お互いに意思疎通ができない可能性がある。また、各自が発表資料を用意すると、内容の指導も必要となる。モデル音声を用意することも困難である。以上の理由から、専門的になりすぎない内容で、語彙の程度が難しすぎないものとして、木村他(2007) [23]の「Glocal Studies」を利用した。

「Glocal Studies」は筆者等の所属する京都大学 学術情報メディアセンター 語学教育システム研究分野と京都府立城南菱創高校が、高大連携の一環として、共同で開発したマルチメディア教材である。杉本他(2009) [24]は、高校のCALL教室でリスニング・シャドーイング等のプラクティスで実践的に利用した。英語で日本の伝統・文化を紹介できるように設計されており、大学生でも楽しめる内容となっている。本授業での利用にあたり難しさも適当であると考えた。口頭発表の練習として使うにあたり、幾つかのバリエーションを作成した。表2に教材の種類とそれを使った練習内容を示す。

表2. PPT教材の種類と練習内容

	字幕なし	冒頭のみ 字幕あり	字幕あり
自動再生あり	シャドーイング	メモあり シャドーイング	パラレル・リーディング
自動再生なし	フレーズ単位 シャドーイング	メモあり シャドーイング	フレーズ単位 パラレル・リーディング
音声なし	原稿なし 発表練習	メモあり 発表練習	原稿あり 発表練習

スピーキング練習手順

下記 1. ～ 4. の練習を組み合わせて、練習計画を立てさせた。内容を段落毎に分け、発表箇所（全 4 段落のうちの一つ、7－8 文程度）を指示し、各自で練習させた。

1. 全文を見ながらモデル音声に合わせて練習
原稿を見ながらプレゼンテーションをするのを想定したものである。全文呈示されるため、記憶するための負荷は低い。1. から 3. の中でもっとも易しい。（表中の“字幕あり”、“自動再生あり”を利用。パラレルリーディング）
2. キーワードを見ながらモデル音声に合わせて練習
メモを見ながらプレゼンテーションをする場合を想定したものである。また、1. から 3. の中間の難しさである。安木(2009)[25]のクローズ音読に相当する。厳密ではないが、字幕ありリスニング 1（キーワードのみ）で空欄にしたところのみが表示されているものに相当する。主には、前置詞、Be 動詞などが空欄になっている。（表中の“冒頭のみ字幕あり”、“自動再生あり”もしくは“自動再生なし”を利用。シャドーイング）
3. 字幕なしでモデル音声にあわせて練習
原稿やメモなしでプレゼンテーションする場合を想定したものである。1. から 3. の中で一番難しい。完全に覚えていないと練習は難しい。（表中の“字幕なし”、“自動再生あり”もしくは“自動再生なし”を利用。シャドーイング）
4. 文字だけ見て練習
1. から 3. はモデル音声にあわせたシャドーイング練習が主であり、自分のペースで喋るのは難しい。自分のペースでの学習を可能にするため、文字だけを見て練習することも可能とした。（表中の教材ではなく、文字だけ書かれたものを利用）

この日から、皆の前で発表する際に Skype で英語話者をつないだ。3-4 分程度で、自己紹介より少々長い内容であったが、既にスクリプトがあったので内容面に不安はなかったようである。その分、覚えるのに苦労している学生もいた。スライドを使った練習やアイコ

ンタクトなどについて学んだようである。

3. 1. 3. ポスター発表

口頭発表では、話す内容が固定化されていたり、専門的な内容でなかったりしたので、ポスター発表の資料は自分の専門の内容に関して自分で作成させた。過去に自分で発表した内容を持ってこることも許可した。研究をしたことがない学部生で、どうしても作成が難しい場合は、好きな内容でよいのでポスターを 1 枚作って持ってこるように指示した。内容がよくわからないものを持ってきてあまり話せないという事態になるよりは、ポスター形式での発表を経験させることを優先したためである。

発表の際は、3-5 分程度で全体の概要を説明するように指示し、特にどこを説明しているかを指すなど、ジェスチャーもするように指示した。ポスター発表ではインタラクションが多いので、分からない時に聞き返すために、言い回しに関する資料も配布した。

本来であれば、ポスターを印刷・掲示して発表練習するのが望ましいが、印刷できる場所や掲示可能な場所が少なかったため、PPT 1 枚でポスターを作成させた。ペアワークの際は、各自の PC のディスプレイを利用して、皆の前で発表する際はプロジェクターで投影して発表させた。

原稿がない状態での専門的な内容の発表であったにも関わらず、みな堂々と発表していた。ただ、専門用語の説明に苦労していたようである。特に英語話者は英語教育が専門であるため、そのままでは専門用語が通じず、言い換えなどの重要性を痛感したようである。配布した資料の言い回しを活用している場合も頻繁に見られた。前日の口頭発表の際にうまく英語が出てこなかった学生たちにとって、よい資料となったようである。

3. 1. 4. スピーチ

多様な形式でのスピーキングを体験してもらうため、椅子を円状に並べた状態で自分の好きな内容について話すように指示した。

最近気になっていることを話したり、国際学会に初めて参加したときのことなどについて話したりしていた。ときどき、単語やフレーズが出てこないことはあったが、楽しそうに話をしており、英語を話すことに対する恐れが払拭されているように見受けられた。特に原稿もなく、3-5 分程度の話を英語でできるようになっており、インタラクションもスムーズであった。

3. 2. その他のアクティビティ

理工系の英語ということで、スピーキングの練習だけでは十分ではないと考え、下記の活動を行った。

3. 2. 1. 聴解(TED)

英語プレゼンテーションのモデルにもなり、学生が興味を持つような内容で聴解の教材となるものを探した。TED (Technology Entertainment Design) Conference(<http://www.ted.com>)では、学術・エンターテインメント・デザインなど様々な分野の人物が講演を行なっている。講演会の内容がインターネット上で無料で動画配信されており、有志により字幕も付与されている。3~20分程度の長さのプレゼンテーションであり、内容も工学部の学生が興味を引きそうなものが揃っている。本授業では、5分程度の比較的短めのものを利用し、最初は字幕なしで、続いて英語字幕付きで視聴した。ネット上で公開されているので、授業終了後に復習のために視聴するようにと伝えた。

3. 2. 2. 即時応答の訓練

高度な数式を扱うであろう理工系の学生が、簡単な暗算でとまどっているようでは先が思いやられる。そこで ALC 社の英語[3秒速答]スーパートレーニング[26]を利用して、即答の訓練を行った。この本のCDには、加減乗除の問題が音声で流れてきて、2-3秒で答える問題や、流れてくる音声を否定文にして答える問題などが収録されている。この種の問題に答えるためには、英語で聞いて、計算をして、英語で話す、を短時間でこなす必要がある。日本語であったり、筆記であったりすれば正答できる問題であるが、聞き取りが難しかったり、日本語に直してから計算し、英語に直すというのを意識的に行っていたのでは間に合わない。即時応答の速度を高めるには、このような実践的な訓練を積み重ねるしかないものと思われる。

3. 2. 3. 理系語彙の強化

専門的な内容の場合、専門用語や、数学や物理、コンピュータの用語が必要となる。ALC社の理系たまごの英語40日間トレーニングキット[27]では、そのよう単語の説明及び練習問題が含まれている。授業に参加している学生は情報工学が専門であったので、数と式、単位・化学式・実験、線・図形・表・グラフを利用した。また、2011年2月に東工大英単[28]が出版された。これは東京工業大学が構築した理工系の英単語データベースから、学術語彙を整理したものを書籍として出版したものであり、今回の学生に最適と思われるが、授業実施日にはまだ販売されていなかった。今後の授業で活用したい。

3. 3. 評価

授業評価のために、プレテスト、ポストテストを実施した。また、授業終了時にアンケートを実施した。それぞれについて報告する。

3. 3. 1. プレテスト、ポストテスト

授業前後の学生の英語能力の向上を計測するため

に CASEC と Versant for English³を実施した。CASECは、個人の能力に合わせてテスト問題を変化させていく、適応型のテストシステムを採用しており、従来のペーパーテストに比べて短時間で、正確な測定が可能とされている。また、試験終了後、すぐにスコアが呈示される。試験時間が短く、その場でスコアが呈示されるので、今回の授業で採用した。一方、CASECには、語彙・文法、リスニングのみで、スピーキングの試験がない。そこで、スピーキング能力の評価として、Versant for Englishを実施した。これは音声認識を活用した電話による全自動英語リスニング・スピーキング試験である。この試験では、総合点の他、文章構文、語彙、流暢さ、発音の評価も呈示される。

プレテストは授業評価のために利用したが、学生に自分自身の英語力を確認させるという効果もあった。また、Versantには、単語やフレーズ入れ替え問題やサマリーなどがあり、学生は言いたいことがあるのに言葉にならないという経験を味わった。恥ずかしくて言葉にならないわけではなく、言語化できない体験をしたり、時間制限があるといくつかの細かい部分が抜け落ちたりする経験をしたようである。これは Swain[19]の Output Hypothesis や Schmidt[20][21]の Noticing Theory で主張されている状況であったと思われる。自分に何が足りていないか、何を勉強したらよいかの自覚できたのではないかと考えている。

表3に Versant と CASEC の成績を示す。CASEC、Versant 共に、成績が向上したもの、下がったものの両方があり、一般的な傾向は見られなかった。プレテストの Versant で比較的成績の低かった学生2名は、Fluencyの向上が著しく、ひとりでは27から30へ、もうひとりでは23から27となっていた。Versant for Englishは非常に難しく、なかなか点数が向上しないと言われている。VersantTM English Test Test Description & Validation Summary[29]によれば、標準誤差は2.9点であり、2.9点を超える変化がないと客観的に能力が向上したとは言えない。今回行った授業では語彙・文法の指導はほぼ行っておらず、英語を話すこと、インタラク션을続けることを重視した。効果があるとすると流暢さに一番現れると考えられる。流暢さがもともと低い学生には即時効果があったようである。

元々、4日間という短い期間の集中講義であり、成績の向上自体は望めないと考えていたが、予想していた以上の変化を得られたと考えている。

³ Versant for English は現在 Versant English Test として販売されている。

表3 Versant/CASEC の成績

Versant	A	B	C	D	E	F
Pretest	36	33	49	45	32	38
Posttest	38	36	50	47	36	37
Δ	+2	+3	+1	+2	+4	-1
CASEC	a	b	c	d	e	f
Pretest	629	539	602	705	463	627
Posttest	629	543	631	679	511	688
Δ	0	+4	+29	-26	+48	+61

3. 3. 2. アンケート

特徴的なコメントを以下に引用する。

学生A：人前や、それに限らず英語を使うことへの抵抗が少し薄らいだ。

学生B：プレゼンをどうするか、プレゼンのどこを見るか、人のプレゼンのいいところはどこか、そしてそれをどう盗む（共有する）か、というのを学べたと思う。

学生C：英語をしゃべることに対する抵抗が少なくなったこと。

学生D：前を向いてしゃべることや、ジェスチャーなど、英語を堂々としゃべられるようになったこともよかったです。

学生E：英語のプレゼンやスピーチを実際に行った点がよかった。

集中講義を通じて、協力的な雰囲気が醸成され、お互いに楽しみながら学んでいたのが、アンケートからも見てとれる。ある学生は、英語を話すのが苦でなくなったので、研究室の留学生を節分祭に連れて行き、説明することができたと伝えてくれた。

上記は主なものだけだが、教員の観察と総合すると、全ての参加者の意識に変化がもたらされたと感じた。4日間という短い期間での目標としては、英語スピーキングに対する意識の変化がむしろ重要であろう。その意味で、十分な成果が挙げられたと考えている。

4. まとめ

理工系の学生向けに適した英語プレゼンテーションの授業について、主に不安と聴衆との観点から、考察・分析を加え授業設計を行った。その設計に基づき、東京工業大学の情報工学英語プレゼンテーションの集中講義で実践を行った。プレテスト・ポストテストで差は見られなかったが、授業観察及び学生へのアンケートから学生の英語に対する苦手意識は払拭できたことが分かった。学生やアドバイザーの方々から頂いたご意見を元に、スピーキング能力向上にさらに効果のある授業へと改善していきたい。

謝辞 アドバイザーとして参加し、貴重なコメントを頂いた一橋大学 前坊香菜子さんに感謝致します。実践の場を提供頂き、授業の内容に関して種々の貴重なアドバイスを頂きました東京工業大学 徳永健伸教授、早稲田大学原田康也教授に深謝致します。

文 献

- [1] 磯田貴道, "共同学習を応用した英語授業の効果検証", 広島外国語教育研究 (15), 65-73, 2012
- [2] 原田康也, "オーディエンス(聞き手・読み手)としての立場を重視した英語の自律的相互学習", 第16回大学教育研究フォーラム発表論文集, pp. 126-127, 京都大学教育研究開発センター, 2010年3月18日.
- [3] 阿川敏恵, "デジタル・ストーリーテリングを使用した大学生の協同的英語学習 -学習者の動機づけに注目して-", The Language Teacher, 36(1), pp.11-17, 2012
- [4] Georgiou Georgios, 坪田 康, 平岡 斉士, 壇辻 正剛, "ICTを活用した字幕付き自己紹介ビデオの作成の試み", 日本教育工学会第25回全国大会 講演論文集, p. 255-256, 2009.
- [5] Spielmann, G., & Radnofsky, M. . Learning language under tension: New directions from a qualitative Study. The Modern Language Journal, 85, 259-278. 2001.
- [6] Kota Ohata, "Potential Sources of Anxiety for Japanese Learners of English: Preliminary Case Interviews with Five Japanese College Students in the U. S. ", TESL-EJ, Vol. 9 No. 3, 2005.
- [7] McCroskey, J. C. . Willingness to communicate. In J. C. McCroskey & J. A. Daly (Eds.), Personality and interpersonal communication pp. 129-156. Thousand Oaks, CA: Sage. 1987.
- [8] Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. . "Foreign language classroom anxiety". Modern Language Journal, 70, pp. 125-132. 1986.
- [9] MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. . "Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. Language learning", 39, pp. 251-275. 1989.
- [10] MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. . "Methods and results in the study of anxiety in language learning: A review of the literature". Language Learning, 41, pp. 85-117. 1991.
- [11] Watson, D., & Friend, R. . "Measurement of social-evaluative anxiety". Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33, 448-451. 1969.
- [12] Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. . A student's contribution to second language learning: Part O, Affective Factors. Language Teaching, 26, 1-11, 1993.
- [13] Bailey, K. M. . "Competitiveness and anxiety in adult second language acquisition: Looking at and through the diary studies". In H. W. Seliger & M. H. Long, (Eds.), Classroom oriented research in second language acquisition, pp. 67-103. Rowley, MA: Newbury House. 1983.
- [14] Cohen, Y., & Norst, M. J. . "Fear, dependence and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults". RELC Journal, 20, 61-77. 1989.

- [15] Peter E. NEFF, "The roles of anxiety and motivation in language learner task performance", *Doshisha Studies in Language and Culture*, 10(1), 23-42, 2007.
- [16] Brown, H. D.. *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). New York: Longman, 2000.
- [17] Nuttall, C. "Teaching reading skills in a foreign language". Oxford, UK: Macmillan Education, 2005.
- [18] Krashen, S. D. *The input hypothesis*. New York: Longman, 1985
- [19] Swain, M. *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House. 1985.
- [20] Schmidt, R. *The Role of Consciousness in Second Language Learning*. *Applied Linguistics*, 11, pp.129-158, 1990.
- [21] Schmidt, R. *Attention*. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press., 2001.
- [22] 羽藤由美, "英語を学ぶ人・教える人のために「話せる」のメカニズム", 世界思想社, 2006.
- [23] 木村 博保, 壇辻正剛監修, GLOCAL STUDIES, 『文化探求』並びに付属教材 Audio CD. 京都府立城南高等学校・京都大学学術情報メディアセンター語学教育システム研究分野の高大連携による共同作成, 2007.
- [24] 杉本喜孝, 木村博保, 坪田康, 平岡齊士, 壇辻正剛, "高校生向けマルチメディア英語CALL教材の開発とその利用—高大連携の一環として—", 日本教育工学会第25回全国大会講演論文集, pp. 267-268, 2009年.
- [25] 安木真一, "バランスのよい英語力育成のための音読指導法とその順序", 英語教育, 大修館書店, 2009.
- [26] 晴山陽一, "英語3秒速答スーパートレーニング", アルク, 東京, 2008.
- [27] アルク企画開発部(編), "理系たまごの英語40日間トレーニングキット", アルク, 東京, 2006.
- [28] 東京工業大学, "東工大英単—科学・技術例文集", 研究社, 東京, 2011.
- [29] Versant™ English Test Test Description & Validation Summary
http://www.pearsonpte.com/SiteCollectionDocuments/Versant_English_Test_Test_Description_and_Validation_Summary.pdf