

英語授業における小グループでの発表活動の活用

Small-group presentation activities in the English classroom

下 絵津子

1. はじめに

経済産業省は2006年、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎力」として「社会人基礎力」を提唱した。「社会人基礎力」は「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の3つの能力からなり、大学教育においても重要な要素と考えられる。これらは英語の授業においても意識したい能力であり、本稿で報告するような発表活動も社会人基礎力養成の一端を担うと考えられる。「チームで働く力」の能力要素である「自分の意見を分かりやすく伝える力」や「相手の意見を丁寧に聴く力」の促進につながる活動といえよう。

一方、発表には不安がつきものだ。人前で話すことが好きで不安を感じない人もいるだろうが、母語での発表にしても程度に差はあれ、多くの人が不安や緊張を感じるであろう。

学習者が第二言語を学習する際に、学習やコミュニケーションの理解や文法面で大変な思いを重ね、間違いを犯すことが嫌だと感じると状況不安というものが生じる。この状況不安が繰り返し起こると、第二言語を使用する際には不安になるという条件反射的状况を生み出してしまう (MacIntyre & Gardner, 1989, MacIntyre, 1999 で引用)。外国語不安の意味する概念には複数の側面があり、そのため外国語不安と外国語運用結果・達成度の関係は一様ではないと考えられ、学習に否定的な効果をもたらす不安 (debilitative anxiety) と学習に肯定的な効果をもたらす不安 (facilitative anxiety) の役割を指摘する研究もある (Horwitz, 2010)。しかし、多くの研究者は不安をできるだけ解消した学習環境で学習することがより効果的な学習につながるという考えで一致している (Horwitz & Young, 1991 ; Young, 1999)。

「外国語不安」には練習の少なさが関係すると考えられる。日本の英語学習者は一般的に英語で話をする機会が非常に限られている。英語を話す留学生の友達がいる、英会話学校に通っているなどの機会がある学習者は教室以外で英語を話す機会があるかもしれないが、そうでなければ英語で発話するのは英語の教室内だけ、そして、熱心に英語学習に取り組む学生でも、自宅で音源を聞いて繰り返したり音読をしたりするくらいで、人とのコ

コミュニケーションに英語を利用することはほとんどないという場合も多いと思われる。さらに、英語の教室内ではテキストの音読やロールプレイで決まり文句の発話をするかもしれないが、母語の日本語でコミュニケーションをとることに慣れ、人数の多い教室では、英語で発話する機会が限られていることも多いだろう。練習の機会が少ないため「外国語不安」が高まるということも考えられよう。

そのような外国語不安を少しでも解消する、そして外国語を使う機会を少しでも増やすなどの狙いから、筆者のクラスでは小グループでの発表を複数回繰り返す方法を用いて発表活動を行った。本稿では、その活動内容と、活動終了後に質問紙を用いて調べた学生の反応を報告する。

2. 背景：「英語演習 1」の授業内容

ここで報告する発表活動は「英語演習 1」の授業活動の一部として行った。「英語演習 1」のカリキュラム上の位置づけを簡単に説明する。総合社会学部の英語プログラムでは基本的な総合力の育成を目指す「基幹科目」と応用力の養成を目標とした「発展科目」が配置されており、「英語演習 1」は「基幹科目」の一つとして、「英語演習 2」「オーラル・イングリッシュ 1」「オーラル・イングリッシュ 2」とともに一般学生の必修科目となっている（留学生は必修科目ではない）。これらの授業は 1 年次に配置されており、ほとんどの 1 年生が 1 学期に 1 週間 4 コマ（半期計 4 単位ずつ）の授業を受けることになっている。

「英語演習 1」の授業概要は、下記のとおりである。

「近大 Can-Do フレームワーク」に基づいて¹⁾、基礎的な英語総合能力を養う。リスニングや、音読、パラグラフリーディングを徹底する。多読教材等を通して基本的な語彙・文法の定着を図り、速読能力の基礎を養う。また、日本語や英語で意見交換をする、英語で文章にまとめる、英語で発表するなどの活動を通して、発信型スキルを養う。パラグラフライティングへの導入活動も行う。週 2 回の授業の内 1 回はコンピュータ室で、発音ソフトを用いた発音練習、ワードを用いたライティング練習、インターネットを用いて情報収集や英文チェックなどを行う。原則として授業開始時に小テストを毎回実施する。（「平成 22 年度総合社会学部講義要項」p. 48）

授業概要が示すように、総合的な英語能力を養成することが目標として設定され、授業の中では多様な活動を行った。全クラス共通の活動として、ライティング評価ソフト Criterion を利用したエッセイライティングの活動にも力を入れたが、ここでは詳細の記述は割愛する。

総合社会学部の3つの専攻（環境系・心理系・社会マスメディア系）のうち、環境系と心理系の学生（271名）は合同で10クラス、社会マスメディア系の学生（227名）は8クラスの習熟度別のクラスが設けられている。テキストについては、各クラスの担当者が授業の趣旨に沿い担当クラスのレベルを考慮したうえで選択した。筆者は環境系・心理系の上位クラス（クラスAとする）と社会マスメディア系の上位クラス（クラスBとする）を担当しているが（レベルと受講者数については表1を参照）、これらのクラスでは三修社出版の“Life in Our Global Village”（Andrade and Andrade, 2009）を採用した。“Cyber World & Technology,” “Globalization,” “Society,” “Environment,” “Helping Ourselves and Helping Others”をテーマに、それぞれのセクションに4ユニットずつ、計20のユニットからなるテキストである。例えば、“Cyber World & Technology”のセクションでは“Unit 1: Cell Phones,” “Unit 2: Online Social Networking,” “Unit 3: Cyber Life Tips and Troubles,” “Unit 4: Vending Machines in Japan”が、“Globalization”のセクションでは“Unit 5: Indian IT Workers in Japan,” “Unit 6: The Global Economy,” “Unit 7: Fair Trade,” “Unit 8: From Test Tube to Table”のユニットが設けられている。前期・後期ともに5つの多様なテーマを扱いたいという趣旨から、前期はUnit 1からUnit 17までの奇数のユニットを扱った（Unit 19まで扱う予定だったが、授業の進行状況により変更した）。後期は偶数のユニットを扱っていく予定である。

授業の評価は、小テスト10%、期末試験30%、多読課題10%、授業の予習などの課題15%、Criterionを利用したライティング試験20%、そしてここで報告する発表を15%とし、計100点満点で行った。

表1. クラスA・クラスBのレベルと受講者数

レベル*	上位の高		上位の低		中位の高		受講者数計		
	男	女	男	女	男	女	男	女	全体
クラスA	0	0	2	3	11	13	13	16	29
クラスB	1	3	15	9	1	1	17	13	30

*レベルは学期初めに実施した「英語運用能力テスト（A. C. E. Placement）」（英語運用能力評価協会）の結果による。

3. 発表課題：内容と形式

学期初め、個人発表とグループ発表を学期中の課題として設定する予定にしていたが、発表以外の課題（ライティングやテキストの予習・復習など）や授業進捗状況を考慮し、当学期の発表課題は個人発表のみとした。

発表活動ではニュースレターまたはパワーポイントの作成を課題とした。「英語演習1」のライティング共通中間試験が終了してすぐの6月中旬（28回中18回目の授業内）に発表課題のガイドラインを説明し、7月第1週目（28回中23回目）の授業でリハーサルを行い、第2週目（28回中25回目）の授業で発表の本番を行うこととした。

発表のツールに2つの選択肢を設けたのは、(1)選ぶという作業によって学生にその活動の取り組みへの主体性を感じてほしい、そして(2)英語能力以外の発表技術の個人差にできるだけ対応したいという理由があった。Glasser（1998）が選択心理学の考え方で指摘しているように、自分で選び行動をコントロールしているという意識が、肯定的な動機づけにつながっていくと考えられる。また、コンピュータソフトの利用技術には個人差があり、その技術取得自体は英語の授業での主な目的ではないことを考慮し、作成する資料は「手書きでもよい」という選択肢も用意した。（実際には手書きで作成した学生はいなかった。）

発表活動の目的は以下の2点を学生に説明した。

- (1) 授業を通して学んだことを再利用し、クラスメートと共有する。
- (2) 授業で学んだことと関連する情報を、インターネットや文献を活用して収集し、クラスメートと共有する。

発表の内容は、授業で扱ったテキストのユニットの中から一つ選び、(1)そのユニットの内容の簡単なまとめと(2)調べた関連情報を含むこととし、資料には出典情報（ウェブサイトのアドレスや本の名前など）を必ず明記するよう指示をした。

ニュースレターとパワーポイントの発表については、図1のような注意事項を学生に提示した。

評価の観点・基準は「資料内容が興味深く充実しているか」が1～5点、「発表の説明は分かりやすいか」が1～5点、そして「発表時間（3～5分）は適切か」が5点満点（2分未満＝1点・2分以上3分未満＝3点・3～5分以上＝5点）とし、これらの観点を意識しながら発表の準備に取り組めるよう、発表課題を説明した際に学生に明示した。

発表は、前述の通り、リハーサル（28回中23回目の授業）と本番（28回中25回目の授業）という形で実施したが、2回とも2人組を基本として発表した。ペアで互いに発表するという形式である。授業出席者が奇数人数の場合は教員がパートナーになったり、発

Task A: Newsletter Creation

- a) ワード等を活用してもよいですし、手書きで作成しても構いません。
- b) B4で1枚以上の分量で、A3で2枚などでもよいです。枚数の制限はありません。ただし、発表時間は3～5分。その時間内で発表できるよう練習しておきます。
- c) 発表日はコピーしたものを2部持ってきます。(ニュースレターを1部提出)

Task B: Power Point Presentation

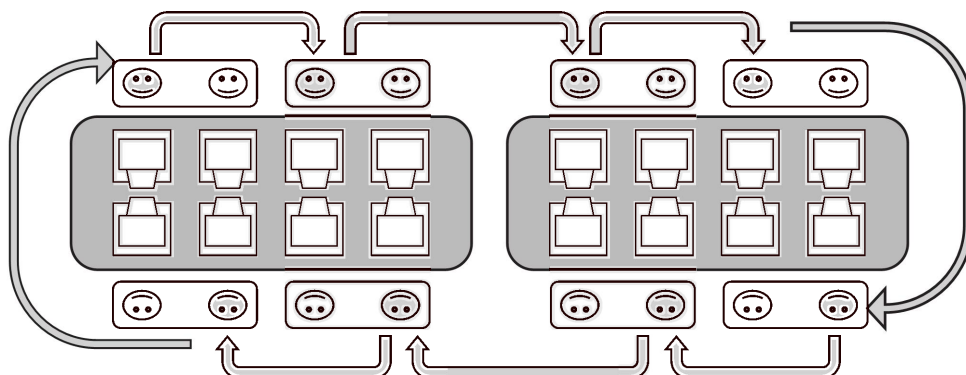
- a) Power Point Presentationのソフトを利用して発表します。
- b) スライド5枚以上(表紙を含む)。スライド数の制限はありません。ただし、発表時間は3～5分。その時間内で発表できるよう練習しておきます。
- c) 発表日は電子ファイルを忘れずに、パワーポイントを「配布資料」で印刷(1ページにスライドが4～9つ入る形式で印刷・枚数が多い場合は裏表印刷)し、それを提出します。

図1. 「英語演習1」で学生へ配布のプリントの一部

表を見る側が1人ではなく2人になったりするなどして対応した。図2にあるように、学生Aと学生Bが互いに発表を終えた後、学生Aが隣の組へ移動し別な学生Bと発表しよう、というパターンを繰り返したが、リハーサルでは3回、本番では4回の発表を行った。この形式をとることで、(1)小さいグループでの発表により緊張感が和らぐ、(2)スペースの限られたパソコン室でより発表が見やすい環境を作り出す、(3)発表を複数回繰り返すことで反省から改善へつなげる機会を増やす、そして(4)英語を使う機会を少しでも増やすという狙いがあった。

発表の際には、学生はサウンド・レコーダーを利用して発表を録音した。最終的に一番よくできたと思う発表の録音を電子ファイルで教員に提出した。録音することで発表時間の長さも一目で分かり、学生にとっては自分の発表の評価の一目安となったようだ。教員はこのサウンド・レコーダーのファイルと別途提出した資料(パワーポイントを配布資料で印刷したものかニュースレター)をもとに前述の評価基準で15点満点の評価を行った。

学生も、1回の発表が終わるたびに、同様の評価基準に15点満点で相手の発表の評価を行った。配布された評価用紙に点数とよかった点、改善が必要だと思われる点を記入し、それを口頭で相手に伝えた。全ての発表を終えた後、自己評価も同じ15点満点で行い、評価用紙に記入した。この評価用紙は回収し教員が確認のうえ返却しており、本稿での分析のデータとしては利用していない。



- ☺ 学生 A：1回の発表が終わるたびに、隣の組へ移動した。
- ☺ 学生 B：発表後、その現場に留まり、新たなパートナーを待った。
- 💻 デスクトップのパソコン

図2. パソコン室での発表時の流れ（イメージ）

4. 学生の反応

発表本番を終えて翌週（28回中26回目の授業）、今回の発表課題に関する学生の反応を知るために、質問紙による調査を行った。教員はそれぞれの学生の発表を15点満点で評価していたが、この質問紙調査は教員の評価結果を学生に知らせる前に実施した。質問項目は(1)発表を10点満点で自己評価すると何点か、(2)2人組での発表形式についてどう思うか、(3)リハーサルで3回、本番で4回の発表をしたことについてどう思うか、(4)発表を通して何を学んだか、そして(5)発表で大変だった点は何かの5項目である。(1)～(5)の記入時間を15分程度とったあと、教員の評価を学生に渡し、(1)の記入欄の横に教員の点数も記入してもらった。クラスAとクラスBの両方で質問紙調査を行い、それぞれ受講者数29名のうち24名、30名のうち25名の計49名が回答した。ここでは質問項目ごとに学生の回答を報告する。

(1) 自己評価と教員評価

自己評価は総合評価で10点満点で、5点以下が「合格ライン以下」、6点が「なんとか合格」、7点が「改善点はあるが、割とよくできた」、8点が「改善点はあるが、とてもよくできた」、9点が「改善点はあるが、非常によくできた」、10点が「完璧だった」という基準で学生自身が行った。上述の通り、学生は教員の評価を知る前に自己評価した。教員の評価は項目別評価となっており、先述の通り、「資料内容が興味深く充実しているか」

(1～5点)、「発表の説明は分かりやすいか」(1～5点)、そして「発表時間(3～5分)は適切か」(2分0未満=1点;2分以上3分未満=3点;3～5分以上=5点)という観点から15点満点で行った。

学生の自己評価と教員評価は評価の基準と規準が異なることから単純な比較はできないが、学生の自己評価の全体の平均値は10点満点で6.35点(63.5%)、教員の評価の全体の平均値は15点満点中12.13点(81.0%)と、自己評価の低さが印象的である(表2・表3)。一方、図3・図4のグラフが示すように、学生の評価と教員の評価の傾向が似ているのは興味深い。しかしピアソンの積率相関係数は0.29で相関の度合いは強くない。クラスAの学生Bや学生P、クラスBの学生Oのように教員評価は低い而自己評価は高いという学生(それぞれ教員評価・自己評価は10.5点・8点;10点・8点;10点・8点)や、逆にクラスAの学生Vのように教員評価は高い而自己評価が極めて低いという学生(教員評価・自己評価は14点・2点)もいる。これらの回答を「外れ値」として除外して同様に相関係数を求めると、0.64となり、やや強い相関が示される。

教員評価が低い而自己評価が高い学生について、その原因は明らかではないが、教員の提示した評価項目を意識していなかった可能性が考えられる。例えば、パワーポイントのアニメーションなどに非常に力を入れており、自己評価ではその点を非常に高く評価したが教員側の評価ではその点は評価に反映されていなかったり、発表時間が2分程度で基準値に満たなかったために減点になったりしたということが考えられる。逆の場合についてもその背景は明らかではないが、前者・後者とも、学生と個別に面談をして学生の意識と取り組みを把握したり、発表後に評価項目ごとに振り返りの時間を確保したりするなどでできれば、学習をより効果的に支援できたかもしれない。

表2. 自己評価 (10点満点)

	クラス A (n=24)	クラス B (n=25)	全体 (n=49)
平均点数 (点)	6.21	6.81	6.35

表3. 教員評価 (15点満点)

	クラス A (n=24)	クラス B (n=25)	全体 (n=49)
平均点数 (点)	12.04	12.20	12.13

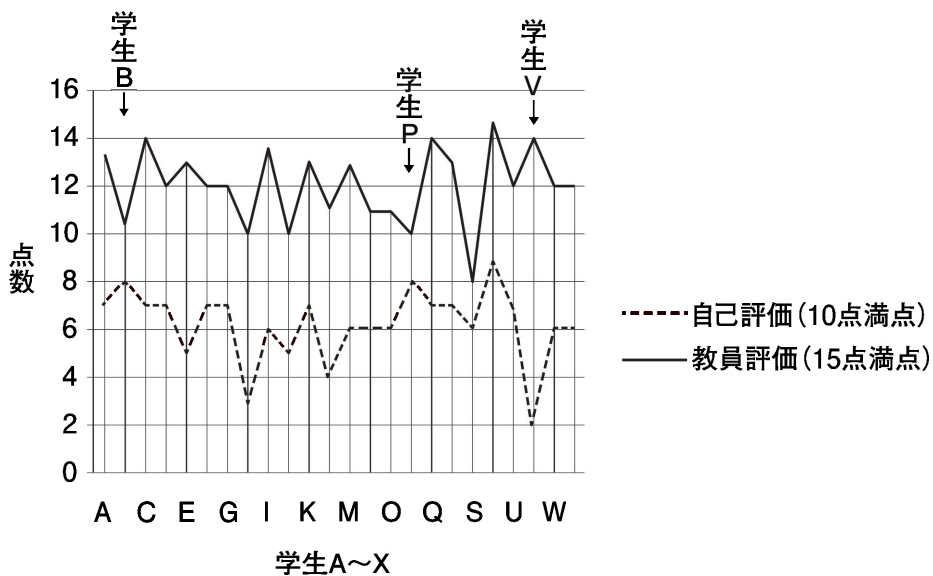


図3. クラスAの自己評価と教員評価

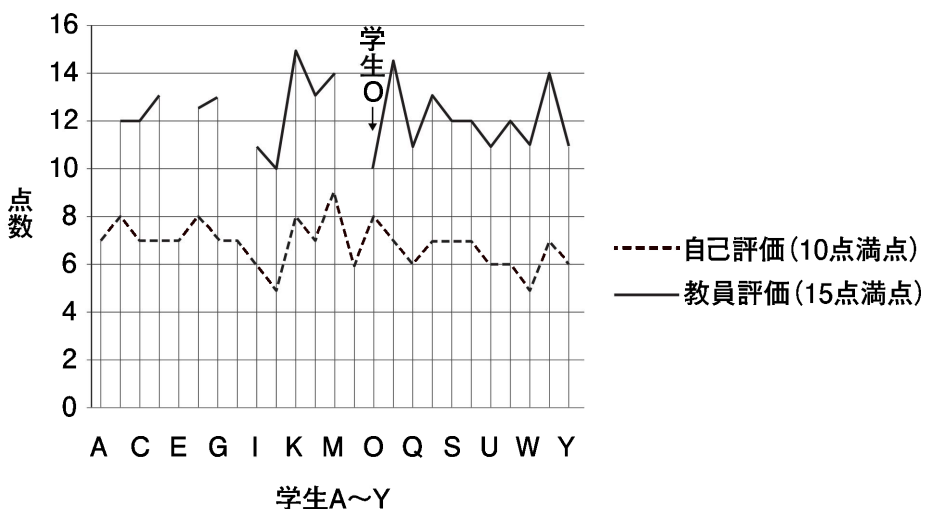


図4. クラスBの自己評価と教員評価

(2) 発表形式

発表形式については、大多数の学生が2人組を基本とする発表形式がよかったと評価した(図5)。聞き手がもう少し多いほうがよかったと回答した学生3人はそれぞれ、2人・4人・5人程度の聞き手がいるとよかったとし、その理由は、それぞれ無回答、「2人だと、あまり「発表」とか「プレゼンテーション」という感じがしなかったので」、「2人き

りでは少し気まずいと思った」としている。「クラス全体の前で発表したかった」と回答したものはないが、「2人組とクラス全体の前での両方をしたかった」と回答したのは3名、理由は「両方でやって点をつけた方が1人に発表するのと29人に発表するのでは違うの

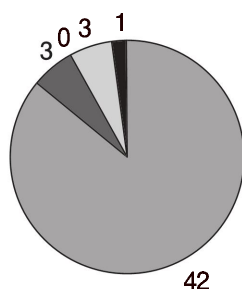


図5. 発表形式に関する回答 (N=49)

でよかったと思う」「power point ってそういうもんかと」「発表を聞けなかった人がいたから」と挙げている。「その他」と回答した学生は「2人組でやって、上手な人はみんなの前でやる。上手な人の発表を今後の参考にしたかった。」と説明している。(回答は学生の記載通り。以下も同じ。ただし筆者の加筆は〔 〕で示すこととする。)

2人組での発表がよかったとした理由は主に次の1)~5)に分けられる。それぞれ、他の項目と重なる部分もあるが、学生の回答例を挙げる。

- 1) あまり緊張せずに落ち着いて発表できる。
 - 2人だとあまり緊張しなかったから。
 - 緊張せずに、伝えたいことを伝えやすかった。
- 2) 相手の反応を意識しながら発表できる。
 - 相手の反応が分かりやすいから。
 - 相手の目を見て発表できるから。
 - 落ち着いて発表できたし、1人の人に伝えようと思えたから。〔1)とも関連〕
- 3) 互いの発表へのフィードバックがしやすい。
 - お互いに細かい内容まで知ることができるから。
 - リラックスして出来たし、細かいアドバイスも、もらえたから。〔1)とも関連〕
 - 相手に改善点を教えてあげなければならないので真剣に集中して聞いたから。
- 4) 発表が見やすい、聞きやすい。
 - 声がききやすい。質問がしやすい。〔3)とも関連〕
 - 2人組だとその人に聞こえやすいだろうから。
 - ニュースペーパー〔=ニュースレター〕なので〔聞き手が多くなると〕皆に見てもらえなくなると思うから。〔5)とも関連〕²

5) 相手が自分の発表へ注意を向けてくれる。

- 集中できるし、してもらえるから。
- 1対1だったら、ちゃんと聞いてくれるから。
- 大人数の前で発表だと自分のが聞いてもらえてないだろうなという不安感に襲われる。

下記の(4)発表を通して学んだこと、(5)発表で大変だったことで報告する通り、多くの学生が相手に分かりやすく伝えることを学んだ、それが大変だった、と回答している。2人組の発表では聞き手が集中して聞いてくれるという意識から発表側は相手の注意を引く工夫をしなくてもよいと考えるといった消極的な傾向は見られなかった。むしろ、聞き手の反応が分かりやすい状況であるだけに、相手に伝わっているか、相手が理解してくれているか、そして相手が内容に興味を持ってくれているか、という点をより意識したのではないかと考えられる。ある学生は、発表を通して学んだこととして、「クラスの前での発表だと、何人がしっかり聞いてくれているかわからない分楽だが、二人組だと確実にしっかり聞かれているので、大勢の前で発表するのは違った難しさがあることを知った。」と回答している。

ただし、大人数の場合での発表の場合と比較研究はしておらず、向学心の高い学生はどちらの状況でも同じように熱心に取り組み、低い場合はどちらの場合でもあまり熱心に取り組まない、ということも予想される。しかし、大多数の学生が2人組での発表を評価しており、よりリラックスした状態で、相手の注意を引くなどの発表の基本技術を学ぶことは、今後様々な発表形態を体験することが見込まれる学生たちにとって、効果的な発表学習のステップといえるのではないか。

大人数の前での発表を練習する必要もあろう。今後の大学生活の中で、そして卒業後企業に就職したり大学院へ進学したりするなかで学生が経験する発表は、主に複数、ときには大人数の前での発表と考えられる。そのような発表の機会に慣れることも大切だ。2人組とクラス全体の前での発表の両方を体験したかったという学生のコメントにもあったように、それぞれの発表形式で求められる技術は同じではない。1年生後期、そしてそれ以降の英語の授業の中で様々な発表形態を学生が体験できるよう配慮したいと思う。

(3) 発表回数

学生は、前述の発表形式に従って(図2)、リハーサルの日に3回、本番の日に4回発表を繰り返した。その発表回数に関して、49名中36名が「ちょうどよい」と回答している(図6)。下記のように、何度か繰り返すことで発表に慣れるということと、回を重ね

る中で改善していったということが挙げられた主な理由である。

- 場慣れと、原稿を覚えることができると思うから。
- リハーサルで3回やったら慣れてきて、発表もスムーズにいったから。

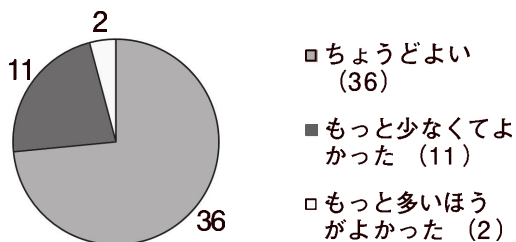


図 6. 発表形式に関する回答 (N=49)

- 回を重ねるごとにスピーチがよくなっていったから。
- ちょうど慣れてくる回数だから。
- 友達のを見て、自分の改善点などが分かり、改善する時間があった。
- 改善しながら発表の練習ができたから。
- 1回の発表の間に訂正とかできるから。
- 毎回言われた反省点を次に活かして、多くも少なくもなく、ちょうどよかった。
- 回数を重ねることで、改善点などが見えてきたから。

また、毎回サウンド・レコーダーで発表を録音し、最後に一番良くできたと思うものを選んで教員に録音の電子ファイルを提出したが、「より一番良いのを選んで提出できるから」という点を理由として挙げた学生もいた。

さらに、2名の学生は発表回数が「もっと多いほうがよかった」と回答し、1人は「改善点を何度も直す事が出来るから。」とコメントしている。もう1人は「いや、せっかくなつくたし」と回答したが、この学生は発表を2人組とクラス全体の前と両方したかったとも回答しており、力を入れて作った作品を多くの人に見てほしいという気持ちは背ける。

一方「もっと少なくてよかった」としたのが11人、5人に1人程度の割合である。同じことを繰り返しても意味がない、つまらない、飽きるということが挙げられた主な理由である。

- 同じ文をよみすぎてつまらなくなった。
- 読むことに疲れた。
- 何回かやっているとだれてくるから。
- 何回もやるとマンネリするし、慣れてくると早口になってしまったりする。
- 同じ内容ばかり言うのは飽きるし、聞き手も新鮮味がなくなる。
- 同じ日に何回やっても同じ。本番でも3回でよかった。
- 1日に多くしても、言われた改善点をすぐには直せない。

発表の聞き手は毎回異なるパートナーから違う内容の発表を聞くので、「聞き手も新鮮味がなくなる」というのは、単に発表者側の気持ちが反映したものと考えられる。パソコン室での発表では移動する側は毎回ログオフ・ログオンを繰り返したこともあり、「移動がめんどくさかった」と回答した学生もいた。

以上の回答を比較すると、回を重ねることで何かしらの改善を行えた、感じられたという学生は繰り返しの発表がよかったと評価し、改善がうまく行えず毎回同じ内容を繰り返した学生は繰り返しの発表に意義を見いだせなかったといえる。発表では原稿を準備しそれを読む学生も多かった。回を重ねる中で「原稿を読むのではなく内容を覚えて話せるように」と学生に口頭で伝えはしたが、実際に原稿をもとにメモを用意する時間を与えるなどの改善を手助けするステップを設けていればより効果的であっただろう。リハーサルと本番の日を別に設けていたので、リハーサルで改善点をしっかり洗い出し、本番では原稿の読み上げではなくメモを利用した発表をするといったように明確な段階を踏み、各学生が改善を実感できる繰り返し作業ができればよかったと考える。また、発表後、発表回数や形式（聞き手グループのサイズ）についての感想を含めたリフレクションをクラスメートと共有する機会を持てば、学習への肯定的な態度育成に役立ったのではないと思う。

(4) 学んだこと

質問紙の4つ目の質問は、「今回の発表を通してどのようなことを学びましたか。」であった。学生の回答はさまざまであるが、ある一定の傾向が明らかになった。回答は、1) 内容に関するもの、2) 発表の仕方に関するもの、そして3) 英語で発表することに関するものの3つに大別できる。下記に回答例を挙げる。

1) 内容に関するもの

- 環境問題 [について学んだ。]
- フェアトレードに関して発表したもので、フェアトレードでどのようなものが売られているのか、どういう経緯をたどってきたのか学ぶことができた。
- 教科書でやった内容がもっと身近に起っていることがわかった。
- 自分の調べた内容について今まで知らなかった事まで知れて良かった。

2) 発表の仕方に関するもの

- 伝えることの難しさ。
- 発表の仕方、まとめ方。
- 発表時の工夫の仕方、スライドのまとめ方と、相手に伝わりやすいような工夫

などで、他の人の発表がとても参考になった。

- わかりやすく伝えるには、どうしたらいいか考えさせられた。
- もっとはっきり話さない相手は上手く伝わらないことがわかった。(発音やテンポなど)
- どういう工夫をしたら相手は興味をもって聞いてくれるかということ。
- 発表する力が「つ」いたと思う。言語は違えど英語のプレゼンを通して発表のスキルを磨くことができたし、他の人のプレゼンから見習うこともあった。
- 面白くない発表をしても聞いてもらえないこと。準備は事前にしっかりしておかないといけないということ。
- 相手が理解しているか気をつけながら話すこと。話の強弱によって自分の主張を伝えること。発音の大切さ。相手を評価しないといけないので、きちんと話をきくこと。

3) 英語で発表することに関すること

- 人前で英語の発表をする難しさ。
- 相手の知らないことを英語で伝えることは難しかった。
- Wordで英語を打つのもだいぶ慣れてきました。発表するにはしっかり原稿もつくらなあかんと思った。
- 英語で発表するのは難しい。日本語でも難しいのに、少し難しすぎた。3分という時間が、長く感じた。
- 人に英語で情報を伝えることの難しさ。いかに聞き手にわかりやすいように内容を伝えるかを学んだ。
- 全て英語でのスピーチは難しいと感じた。

「学んだこと」として大変だった点、難しいと思った点を挙げている学生も少なくない。質問紙調査の最後の項目、「大変だったこと」と関連するところだ。

(5) 大変だったこと

質問紙最後の項目は、「今回の発表でどのような点が大変でしたか。」という質問であった。今回の発表課題を通して学んだことは、裏返せば大変だったポイントとして印象に残っていたのであろう。(4)で報告した「学んだこと」と同様の回答を書いている学生も少なくない。ある学生は「学んだこと」への回答として「聞く人によって文章量が多いとか、もうちょっと内容が濃い方が良くとかとらえ方が違うのだなと思いました。人それぞれ感じ方が違うのでみんなに分かりやすくするのは難しいと思いました。」と述べてい

る。

(4)でコメントの多かった発表の仕方については、大変だったこととして次のようなことが挙げられた。

- 時間を気にしながらしゃべること。相手が理解しているかどうかを注意して話すこと。
- わかりやすく伝える点。見やすくてふざけすぎないスライドを作ること。
- 長い文章をコンパクトにまとめること。どこまでを Power Point にのせて、どこまでを口頭で話すか。〔の配分を考えること〕
- パワーポイントのシートに見やすくわかりやすくまとめるのが難しかった。また話すスピードや話し方によっても相手の理解度が変わってくるので調節しづらかった。

英語での発表については、聞き手に伝わる英語を考えるのが大変だったようだ。難しい日本語をそのまま英語にすると、自分でも分からないような文章ができたり単語が出てきたりする。主語の省かれた日本語の文や曖昧な表現を、まずは英語にしやすい日本語で表現してみる、つまり「中間日本語」(荒木、1994)を利用して英文を作ることも大切だ。下記のようなコメントから、聞き手に分かる英語を考える点で苦労した様子が見えてくる。

- 〔大変だったのは〕英語で人に分かりやすく伝えること。
- 調べて出てきた日本語の情報を英語に訳すのが大変だった。
- インターネットのサイトでは日本語で色々明記されていたので、それをわかりやすい英語にするのがとても苦〔し〕かった。それを説明するための文を考えるのも大変だった。どのようにしたら相手に伝わるのか、どうしたら面白く感じてくれるかなど色々考えた。
- はじめに日本語で土台を作るけど、英文にしようとしたら、「英文にできる日本語」を考えなあかんのが大変やった。
- 英文法をいかに簡単にするか。発音をキレイにする意識ができなかった。
- 文章を英語にかえて、なおかつ相手にわかりやすい文にしなければいけない点、説明する文も、わかりやすく簡潔にしなければいけないということ。
- 日本語のようにうまく人に伝えることができなかった。むずかしい単語をできるだけつかわないようにしようとするのが大変でした。

また、発表課題ではテキストから選んだユニットの要約とそれに関連する情報を収集することになっていたが、情報収集なども大変な点として挙げる学生もいた。

- 自分で発表する内容を探してこなくてはならなかった点
- 要約するところと情報を探してきてまとめるところ

(4)の学んだことへの回答として、「元々ある情報+ a 自分の意見を入れることの大事さが改めて分かった」と述べている学生もいる。情報収集力は基本的なアカデミック・リテラシーと考えられ、今後の大学生活、そして大学卒業後にも重要な能力である。英語で読む活動が教科書にある準備されたテキスト内で完結するのではなく、さらに知識を広め、深めるため、そして自ら発信する情報を入手するため、今後の授業の課題にも情報収集課題を取り入れていきたい。

最後に、物理的な問題点を挙げる学生もいた。

- 家にパワーポイントがなかったこと。
- 時間を測らなければいけないところと、終わったらすぐにログオフして移動しなければならなかったこと。

教室の利用制限や学習環境の改善は教師が考慮すべきところだが、何かしら限りのある学習環境になってしまうことは避けられず、与えられた環境を上手に利用していくことも学習ストラテジーの一つとして習得を促したいところだ。

5. まとめ

本稿で報告した小グループでの発表活動は、学生の評価は比較的良好であった。大多数が2人組の発表をよかったとし、複数回の発表回数も改善につながったと評価している。授業活動の目的を理解し、その活動に意義を見出した場合には、学習者はその活動を肯定的に評価し、そこから学ぶ内容も充実すると考えられる。発表回数について、「ちょうどよかった」とした学生はそこから学んだ、パフォーマンスの改善につなげた、という意識があったが、「もっと少なくてよかった」とした学生はそこに学びを見いだせなかったようだ。今回は利用したデータ数が少なく、肯定的回答者数と否定的回答者数のグループ間で母数に差があるため統計的比較分析を行っていないが、実際のパフォーマンスの評価点数と質問紙調査の回答結果との相関関係を分析してみると、活動への意識とパフォーマンスの相関関係もさらに具体的に明らかになるだろう。³

授業活動については学生がその目的を理解し、意味深い取り組みができるよう、支援していく必要がある。学生の自己評価と教員評価の相関関係算出において外れ値と判断された回答などは、教員と学生の発表への認識の違いを示唆する値と考えられる。活動を最大限に活用するために教員と学生、そして学生同士での対話の機会を持ち、学習への取り組みを促したい。発表の形式によってはビデオを撮ってリフレクションを行うなど、改善の

取り組み方も工夫したいところだ。

最後に、学生の発表のピア評価と教員評価との相関関係についても言及したい。今回は学生の自己評価と教員評価の相関関係を算出した。外れ値を除くと相関性がやや強いが示されたが、評価の基準や規準が異なるものの比較であったので、同じ基準・規準で出た点数の比較をするとより強い相関性が見られるかもしれない。さらに、学生は自分自身の評価だけではなく、クラスメートの評価をしているので、その数値と教員評価との関係を分析すると、学生の視点と教員の視点の差異や共通要素がより明らかになると期待される。今後の研究の課題である。

注

- 1 ヨーロッパ言語共通参照枠組み（Common European Framework of Reference for Languages）を参考に、近畿大学語学教育部カリキュラム委員会で検討し（平成19～20年度）、リスニング、スピーキング、リーディング、ライティング、文法と語彙の分野についてそれぞれ5つのレベルに分けてそのレベルでできることを記述した言語能力の枠組み。
- 2 ニュースレターをクラス全体の前で発表する場合には、実物映写機を利用する、あるいはクラス人数分のコピーを用意するなどの対応ができる。
- 3 発表回数について「ちょうどよい」あるいは「もっと多いほうがよかった」と回答した38名と「もっと少なくてよかった」とした11名の自己評価（10点満点）と教員評価（15点満点）の平均はそれぞれ、6.47点と12.14点、6.73点と12.10点であった。数値上はあまり差が見られなかったが、分析用のデータ数は少なく、各グループの人数にも差があるため比較ができない。

参考文献（英語）

- Andrade, M., & Andrade, H. (2009). *Life in our global village*. 三修社
- Glasser, W. (1998). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. New York: HarperCollins.
- Horwitz, E. K., Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Upper Saddle River, New Jersey, Prentice-Hall.
- Horwitz, E. K., (2010). Foreign and second language anxiety, *Language Teaching*, 43 (2), 154-167.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, (pp. 24-45). Boston, Massachusetts: McGraw-Hill.
- Young, D. J. (Ed.) (1999). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston, Massachusetts: McGraw-Hill.

参考文献（日本語）

- 荒木博之（1994）『日本語が見えると英語も見える—新英語教育論』中公新書
- 経済産業省「社会人基礎力」トップページ～社会でいきいきと活躍する若者の育成を目指して <<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.htm>> 平成22年8月9日アクセス