

## 内省的学習：スピーチクラス

阿部 恵美佳

### Reflective Learning: The Speech Class

ABE Emika

This paper reports on a three-year speech project to improve students' reflective skills and to raise their awareness for a good speech. Students used L1 to reflect on the process on making a speech in L2; the next step was that they were asked to come up with criteria for a 'listener-friendly' speech. They were also asked to use their criteria to make peer and self-evaluation of the second speeches. The evaluation enabled students to reflect on their own performance.

The effectiveness of this reflective learning in three groups was investigated and compared. All groups raised certain amount of awareness for the good speech. The result showed that the novice group got more benefit from this awareness-raising activity than the advanced group did.

#### 1. 研究目的

言語教育研究分野において、授業以外で英語に触れる機会の少ないEFL環境における学習者の動機づけをどう維持していくかが大きな課題となっている。しかし、動機づけと深い関わりあいがある学習者自律の分野での内省的学習の研究はあまりなされていない。本研究の目的は、内省的学習を通して、英語スピーチの意識化を促す活動に対し、「学習効果」と「学年差」にどのよう

な関係があるのかを検証することである。

## 2. 先行研究

動機づけ研究の立場から、Ushioda(1996)は、言語学習において、外的要因によって動機づけされる外発的動機ではなく、学習者自身の中から湧き出てくる内発的動機が重要であると述べている。さらに、中田(1999)は、「語学学習に成功するには、学習者各自が自己の学習法を見つけること（自己学習能力）が必要であり、彼らにそれができるような環境を整えてやることが教師の仕事である」（p. 117）と結論づけている。学習者の動機づけを高めるためには、「自己学習能力」つまり「学習者の自律」が重要であると示唆している。

学習者自律研究の分野では、Benson(2001)が、「学習者自律とは、学習者が自分で学習を管理すること」（p. 109）と定義づけている。ルービン(1999)の定義する「管理」とは、「計画」、「モニター」、「評価」、「問題解決」、「その実施」から成り立っている。これら5つの段階を学習者自身で実行できるようになってはじめて、「学習者が自律している」と言える。学習を管理することができてはじめて、学習者は、5つの段階に決定権を持つのである。つまり、学習者は自分の学習に責任を持つことができるのである。

学習者自律と内発的動機の間には、密接な相互作用がある。学習者が自律することにより、学習者の内発的動機が高まり、学習を継続していくための原動力となるのである。現在まで学習者の学習継続に関する研究として、「学習者自律」も、「内発的動機」も理論としては支持されている。しかし、これらの理論を教育現場でどのように実践していくべきかという研究はあまり多くない。

教師が授業に学習者自律の概念を取り入れる方法として、Scharle & Szabo(2000)が、学習者の自律を促すための3段階：

1. 意識を高める
2. 態度を変えるためにスキルを訓練する
3. 学習者自身が学習に責任を持つ（p. 9）

を提唱している。この方法は、学習者が、一度に自律したという状態になるのではなく、教師の手助けによりこれら3段階を経験させることによって学習者を自律させるのである。つまり、教師は、学習者が3段階を徐々に経験できるように、クラス活動をデザインすることが必要である。

本論文では、自律の第1段階である「意識を高める」という点に焦点をあてたものである。日本の大学の英語クラスを対象に、学年差に起因する学習者の英語スピーチに対する意識化のレベルにどのような差があるのかについての研究を行った。英語スピーチに対する意識を高めるためには、学習者が自ら気づき、ペアワークやグループワークを通して、「気づき」を共有し、意識を高めていくことが大切であると考え、「気づき」を促進させるためには、学習者の学習に対する内省が鍵となる。

### 3. 研究対象

本研究は、1999年度から2001年度まで、日本の大学の英語学専攻学生を対象とした。1999年度は、大学1年生31人、2000年度大学2年生84人、2001年度大学3年生67人である。

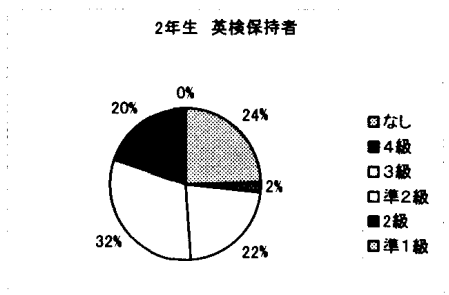


図1

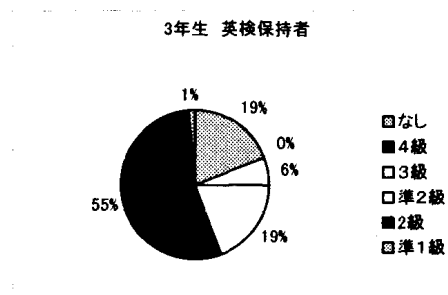


図2

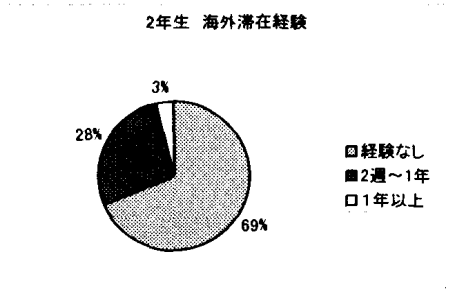


図3

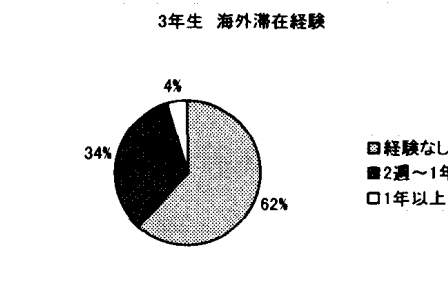


図4

3年間の研究対象としたクラスは、3学年とも入学年次は同じ年である。同学年であるということは、入試の基準は一定であり、入学時の学力差は殆どないと考えられる。2年生と3年生に関しては、年度の初めに英語力に関するアンケートを実施している。その調査結果によると、3年生は英検2級保持者が全体の55%であるのに対し、2年生は全体の20%に過ぎない(図1と2)。3年生の方が英語検定(英検)の取得級の高い学生の割合が多い。つまり、3年生の方が英語力がより高いといえる。さらに、図3と4を比較すると、海外滞在経験も若干3年生の方が多い。特に、1年以内の短期留学者数が増えている。これは、大学主催の夏休みと春休みの短期留学プログラムに参加する学生が多いことから、大学2年の間に休暇を利用して海外研修へ行った学生がいることを示している。このように、英検や海外滞在経験から相対的に見て、3年生の方が英語力が高いといえる。

#### **4. 実験内容**

##### **4.1 スピーチクラスの流れ**

実験対象のクラスでは、自分のスピーチに対する意識を、ペアワークやグループ活動を通して高めることを目的とした。基本の活動は、次の4つである。

##### **A. 英語スピーチ1回目**

2分間のスピーチ。学生に目的を告げずにスピーチをさせる。

##### **B. 評価シート作成**

1回目のスピーチをもとに、「聞きやすいスピーチ」をするための評価基準をグループ活動を通じて学生に評価させる。スピーチ評価項目は、内容：英文、構成、話題。発表：暗記、流暢さ、声の大きさ、態度1(自信、表情)、態度2(姿勢、アイコンタクト)である。

##### **C. 英語スピーチ2回目**

2分間のスピーチ。学生自身が作成した評価表に基づき、学生同士の相互評価を行わせる。また、学生自身のスピーチを録画したビデオを視聴させて、自己評価を行わせる。

#### D. アンケート調査

質問内容は、「2回目のスピーチを書くときに気をつけたことは何ですか。」「2回目のスピーチを発表するときに気をつけたことは何ですか」である。

クラスの活動をさらに詳しく説明すると、学生は、1回目のスピーチを行う。その後「聞き手にとって聞きやすいスピーチとは何か」を学生相互の話し合いによって導き出し、学生自身がスピーチに対する評価表を作成する。クラスメートのスピーチを学生自身が聞き手の立場から客観的に判断するのである。これは、学生自身がよいスピーチとはどういうものなのかという意識を高めるための活動である。次に、学生自身の意識の高まりを踏まえて、2回目のスピーチを作成し、発表する。スピーチ終了後、学生らによる相互評価、教師からの評価をフィードバックする。発表者は、フィードバックされた結果により自分のスピーチに関する評価を認識する。さらに、ビデオ撮影された自分のスピーチを見ながら自己評価をする。最後に教師が実施したアンケート調査を公表することにより、学生の意識を明らかにした。アンケートは、自由回答法とした。プリコード回答法を使うと選択肢そのものが、ヒントになってしまうおそれがあるので、学生に自由に回答させる方法を選択した。

#### 4.2 3年間のクラスデザインの修正点

1999年から行っているスピーチプロジェクト(阿部、2002)から、大まかなクラスデザインは変えていない。ただし、クラス特性にあわせて少しずつ修正を加えている。

1年生は、前述の4.1にあげたスピーチクラスの通りに授業を行った。

2年生には、スピーチの発表慣れしていなかったという前年度の反省から、前期に英文の暗唱課題を出し、発表の練習をカリキュラムに追加した。学生の意識を「発表」に向け、どのような発表が聞きやすいかを説明し、理解させた。そして、後期には、1年生と同様に評価シートを作成し、2回のスピーチ発表

を行った。

3年生は、前期に1回目のスピーチを行い、前年と同様に各自の評価シートを作成した。そして、前期の終わりに2回目のスピーチを行った。しかし、評価シートを用いた評価は行わなかった。その代わりに、後期に夏休みの課題を発表するという形で、情報提供スピーチを行った。これは、英文の記事を1つ見つけ、記事を要約するとともに、それに対する自分の意見を書くというものである。1年生、2年生のスピーチと3年生の前期に行った2回のスピーチは全て下調べがほとんどいらず、自分のことを話すという種類のスピーチであった（例えば、タイトルは「興味のあること」、「みんなに伝えたいこと」など）。それに対し、3年生に課した情報提供スピーチは、スピーチ作成の際、基になる情報を図書館やインターネットで探してくるというスキルが要求された。

3年生の情報提供スピーチの前に、原稿をチェックしている段階で、一部のスピーチ原稿で「英文記事からの丸写し」という問題が明らかになった。日本人学生には、英語を専門に勉強しているものでさえ、盗用に対する意識が低いことが判明した。そこで、盗用を学生になぜ禁止するのかという理由を説明した。さらに、学生へのアドバイスとして、要約する上でのポイントを授業に付け加えた。

## 5. スピーチクラスの考察

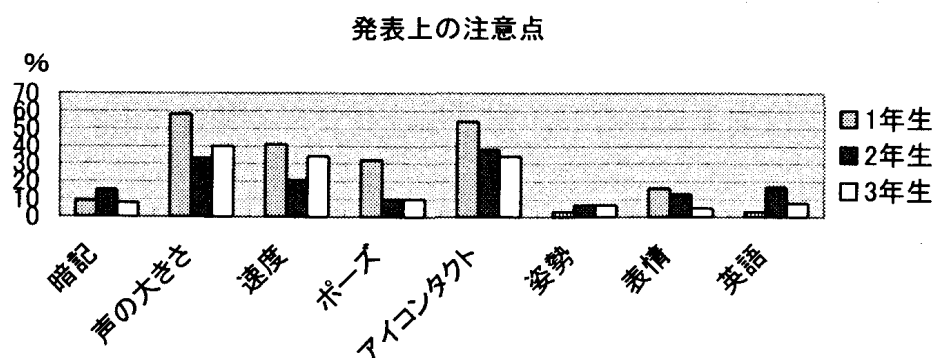


図5 学年別発表上の注意点割合

図5は学年別のスピーチ発表上の注意点をグラフ化したものである。これを分析してみると、「発表上の注意点」では、3学年とも注意する傾向に大きな差がないことがわかる。いずれの学年の学生も、「声の大きさ」、「話す速度」、「アイコンタクト」に注意していた。一方、英文の「暗記」に注目した学生はあまり多くなかった。1年生には、「暗記」することを義務としたが、2年生と3年生には暗記を強制しなかった。これは、高学年になると、英語スピーチに対する意識が高まっているという前提に立ち、「暗記」とその他の発表上の特徴との因果関係を学生自身に気づかせるためである。そこで、3年生には教師が明示的に学生を指導する量を少なくする方法をとったのである。2年生は、一番暗記して発表しようとする態度が見られた。3年生と同様に、暗記について強く指導しなかったが、前期の暗唱発表で暗記の訓練をしていたため、スピーチ発表における暗記の重要性を認識していたのだと考えられる。

学生の反省には、「アイコンタクト」がうまくできないというのが多かった。学生が、「アイコンタクト」をうまくできないのは、下を向いて原稿を読んでいるためである。さらに、スピーチの発表で、話すスピードが速くなるのは、原稿を読んでいるからであり、声が聞こえにくくなるのは、下を向いているからである。学生が注意点としてあげていた「声の大きさ」、「話す速度」、「アイコンタクト」の妨げになっているのは、スピーチにおける「暗記」不足である。クラスメートを観察し、ビデオで自分の姿を確認し、「アイコンタクト」の必要性を実感しているにもかかわらず、行動に移せないのは、「アイコンタクト」を妨げている大きな原因である原稿の「暗記」を重要視していないからであると考えられる。このように、学生の気づきと、それに基づく学生の態度の変化を期待するのは、難しい場合がある。このような場合には、自律の手助けとして、学生に教師の方から助言を与えるべきである。教師は、学習者の内省や自律を促すために、できるだけ学習者自身により気づき、改善してもらいたいと願っているのである。しかし、学生の状況により、教師がもっと学生の学習に介入する必要がある。阿部(2002)の課題であった、教師がどのように学習者の「気づき」の過程に介入するかは、教師の判断に委ねられている。介入の

度合いを適切に判断するために、教師が学習者の自律度をしっかりと把握することが重要となってくる。

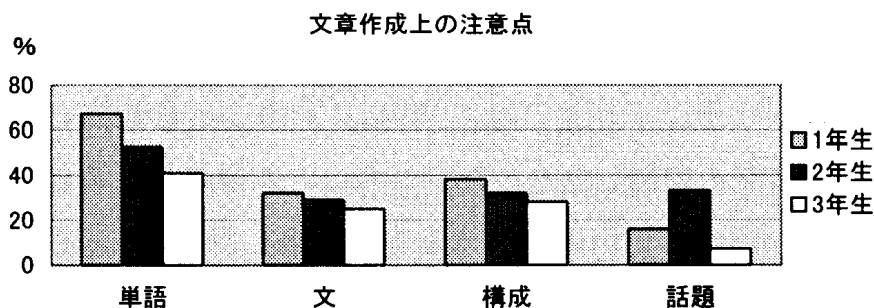


図6 学年別文章作成上の注意点割合

学年別の文章作成上の注意点に関するアンケート調査の結果は、図6の通りである。「文章作成上の注意点」では、「単語選択」に注意を払った学生が、1年生、2年生、3年生ともに多かった。これは、阿部(2002)でも指摘したように、他人のスピーチを聞いて単語がわからなかったという経験により、自分のスピーチのときは難しい単語を使わないように努力したのである。難しい、難しくないの判断基準は、クラスメートが聞いてわかるかどうかである。

「文」では、関係代名詞や長い複文を使わないように、できるだけ、単純な文を書くようにしている。これは、読んでわかる文と聞いてわかる文の相違を意識し始めたからである。また、「構成」では、文章の流れがないと聞き手の内容理解度の妨げになるということが共通認識され、「主張をはっきりさせる」、「接続詞などを効果的に使う」などいろいろな試みがなされていた。

「話題」に関しては、2年生は話題の選択に注意を払った学生が他のグループより多かった。これは、授業で「聞いていて面白いスピーチ」にすることを強く強調したためであると思われる。3年生は、情報提供のスピーチであり、授業で扱った6話題の中から関連記事を選んでスピーチするというものだった。そこで、学生自身が自ら話題を自由に選んだという意識が低かったためであると思われる。

全体的に見ると、学年があがるにつれて、注意項目の数が減少している。



これは、大学1年生では、スピーチ活動が全くの初めてという学生が多く、自分やクラスメートのスピーチを内省し、スピーチに対する意識を高めるという活動が効果を発揮したようである。しかし、2年生、特に3年生では、作文やその他の授業で、英文の書き方等について学ぶ機会が多く、内省し、意識を高めるという活動だけでは、あまり満足しなかったようである。3年生は、初めて気づく段階ではなく、知っていたことを再認識するという段階であったと思われる。これは、Scharle & Szabo(2000)が提唱する学習者の自律を促す3段階のうち、3年生は、1番初めの「意識を高める」の段階を終了し、2番目の「態度を変えるためにスキルを訓練する」という段階へ到達していると推測される。学生からの要望には、スピーチの機会をもっと増やしてほしいという意見が多かった。つまり、訓練の機会を期待していたのである。

以上の事から、学年別の意識を高める活動は、1年生には有効であるが、3年生にはあまり有効でないことが判明した。「よいスピーチ」を意識化する活動は、あまりスピーチの経験のない大学1年生にとっては新鮮であるが、スピーチ関連の活動を過去に経験したことのある大学3年生には、あまり有効な活動ではなかった。「気づき」は自分で無意識であったことを意識化することであるが、既に知っていると学習者が思っていることはあまり役に立たないのである。このように高学年の授業を担当する場合、学習者への意識化の活動は、短時間に抑え、次のステップである「態度を変えるためのスキルの訓練」に時間を多く割くべきである。

## 6. 内省的学習の課題

3年間の継続的な研究を行ったが、研究対象はクラス全体の意識化を対象としたものである。Barfield(2002)が指摘しているように、筆者のクラスデザインはクラス全体の調査である。

3年間の研究でペアワークやグループワークを行ったことにより、学生の「よいスピーチ」の特徴に対する意識をクラス全体としては高めることができたのは、アンケート結果により実証されている。しかし、学習者の意識化に対

する研究として学習者個人の意識の度合いについてはあまり調査されていない。個人レベルの意識化を高めるために、個人レベルで内省をする機会を増やすべきだったと考えられる。例えば、スピーチ活動を前期から始めて、前期のうちに採点基準をつくり、2回目のスピーチを終わらせる。その後、引き続き学生に相互評価、教師評価、ビデオでの自己観察に基づいて、意識化を内省させる。後期に、Scharle & Szabo(2000)のいう第2段階の「態度を変えるためにスキルを訓練する」という活動に入るべきであると考えられる。静(1999)が提唱しているように、スピーチ発表を1回のクラス発表で終わらせるのではなく、「ペア発表」、「グループ発表」、「クラス発表」というように、学習者に同じ内容について発表を何度も行わせて、発表に対する苦手意識を克服させることが必要である。この方法により、学習者自身の意識化を高められるのではないかと考えられる。

スピーチ発表能力向上には学習者自身の練習が不可欠である。「良いスピーチ」の特徴を学生が意識化しただけでは、劇的な進歩がみられない。学生の動機づけを高め、自律を促すためには、学生に進歩したという達成感を与える必要がある。クラスデザインに、スピーチ練習を取り入れることにより、教師が学生の気づきを「スキル」として訓練することができる。教師はスピーチ能力向上の訓練を通して、学生に新しいスキルを習得するための方法を示すことができるのである。これが、Voller(1997)のいう教師の *facilitator* としての新しい役割ではないかと考える。

3年間行ってきた実験クラスを通じて、授業に内省プロセスを導入することにより、スピーチ活動におけるクラス単位の意識を高めることはできた。スピーチスキルの訓練を学年ごとにどのようにクラスデザインの中に組み入れていくか、また個人の意識化をどのように高めていくかが今後の課題である。

(注) 本稿は、2001年11月、北九州 JALT 国際大会での発表をもとに、加筆したものである。

## 参考文献

- 阿部恵美佳(2002)「学習者の意識を高めるスピーチプロジェクトの研究」『語学教育研究論叢』第19号、89-102.
- Barfield, A.(2002). Goals, genre, autonomy. *Learning Learning*. 9(1), 25-27.
- Benson, P.(2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, England: Pearson Education.
- 中田賀之(1999)『言語学習モチベーション：理論と実践』リーベル出版
- ルービン、J.(1999)「学習ストラテジーの教授」宮崎里司・J.V.ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習：学習ストラテジー論にむけて』(pp. 209-221)くろしお出版
- Scharle, A. & Szabo, A.(2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 静哲人(1999)『英語授業の大技・小技』研究社出版
- Ushioda, E.(1996). *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Dublin: Authentik.
- Voller, P.(1997). Does the teacher have a role in autonomous language learning? In P. Benson & P. Voller (Eds). *Autonomy and independence in language learning*. Harlow, England: Pearson Education.