

話す英語の流暢さと正確さを向上させる高等学校英語科の指導の工夫

—半即興的なプレゼンテーションを活用した筆記ランゲージングと相互分析活動を通して—

長期研究員 亀山 有歌

《研究の要旨》

本研究では、半即興的なプレゼンテーション活動を中心に据えた単元の中に、筆記ランゲージングと英文の相互分析活動を手立てとして取り入れ、学習者が話す英語の流暢さと正確さを向上させることを目指した。その結果、本研究において流暢さの指標の一つとして設定した「各中断時間の平均」において有意な短縮が見られるとともに、正確さも有意に向上し、手立ての有効性が確認できた。

I 研究の趣旨

高等学校学習指導要領解説外国語編には、「高等学校の授業においては、依然として外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組、特に『話すこと』及び『書くこと』などの言語活動が適切に行われていないこと、『やり取り』や『即興性』を意識した言語活動が十分ではないこと、〔中略〕といった課題がある」とある。「平成29年度英語教育改善のための英語力調査」(文部科学省, 2018)によると、高校3年生の英語力は「読むこと」におけるCEFR^{*1}のA1レベル(英検3級程度以下)の生徒の割合が66.5%であるのに対し、「話すこと」では87.2%であると示された。また、「中高の英語指導に関する実態調査2015」(ベネッセ教育総合研究所, 2016)によると、実際に高校の授業では「Q&Aによる教科書本文の内容読解」活動の実施率が86.5%である一方、「即興で自分のことや気持ちや考えを英語で話す」活動の実施率は29.4%にとどまっているとある。高校における英語で話す力の育成は、教員、生徒双方にとって大きな課題である。

研究協力校では、即興的に自分の考えを、まとまった英語で発表することが苦手な生徒が多い。それは、考えをまとめつつ、瞬時にそれを英語に直していくには、高度な認知処理と言語処理が必要であるためだと考える。そこで、短時間の準備の後に、スライドで視覚資料を提示しながらプレゼンテーションを行う形であれば、生徒の負担を軽減しつつ、段階的に生徒の力を伸ばすことができる考えた。これを本研究では「半即興的なプレゼンテーション」と呼ぶこととし、これを活用した筆記ランゲージングと相互分析活動を行うことで、話す英語の流暢さと正確さの向上を目指すこととした。

筆記ランゲージングとは、自分が話したり書いたりした英語を、モデルとなる英語と比較させ、内容や文法・語法等に関する気づきを自由に記述させる手法である。先行研究^{*2}の一つでは、この手法がスピーチの流暢さと

正確さの向上に一定の効果があつたとされている。しかし、その研究では筆記ランゲージングが個人の活動に限定されていたため、自身の文法・語法の誤りに気付けないケースが見られた。そこで、本研究では生徒同士の相互分析活動を設定し、自他の話す英語の誤りに目を向けやすくした上で、正確さをより確実に向上させたいと考えた。単元の中に半即興的なプレゼンテーション活動を計画的に位置付け、手立てを講じることで、話す英語の流暢さと正確さの向上を目指した。

※1 ヨーロッパ共通言語参照枠

※2 江下陣(2020) 「学習者のスピーチとモデルスピーチの比較による主体的な『気づき』を促すスピーキング指導」
EIKEN BULLETIN vol. 32

II 研究の概要

1 研究仮説

英語で自分の考えを発表する授業において、以下の手立てを踏まえ、半即興的なプレゼンテーション活動に取り組ませれば、話す英語の流暢さと正確さを向上させることができるであろう。

【手立て1】流暢さと正確さを向上させるための筆記ランゲージング

【手立て2】正確さを向上させるための相互分析活動

2 研究内容

(1) 【手立て1】流暢さと正確さを向上させるための筆記ランゲージング

個人端末に録画させた自身のプレゼンテーションを、同じトピックでALTが作成したモデルと比較させ、気付いたことを自由に言語化させる。そうすることで、自身のプレゼンテーションにおける流暢さと正確さに意識を向けさせる。

(2) 【手立て2】正確さを向上させるための相互分析活動

録画した自身のプレゼンテーションの音声を繰り返し聞きながら、話した英語の文字起こしをさせる。文字起こしした英文に対し、文法・語法の観点から、パート

ナーが明らかな間違いと感じたものには「○」、抜けている語には「△」、曖昧なものには下線を記し、改善を図る。この手立てを繰り返すことで、間違いやすい文法・語法に意識が向くようにする。

3 研究の実際

対象生徒	普通科第1学年80名(2学級)
授業実践Ⅰ	英語コミュニケーションⅠ
単元名	Lesson2: Hold On, Anzu! (11時間)
授業実践Ⅱ	英語コミュニケーションⅠ
単元名	Lesson5: Canned Bread to Feed the World (11時間)

本稿では、実践Ⅱの実際を中心に述べる。この単元では、「パンの缶詰の商品開発」を題材として扱った。本単元は四つのパートで構成され、各パート第1時を教科書の内容理解活動、第2時を表現活動の時間とし、その表現活動として単元内で計4回、半即興的なプレゼンテーション活動を実施した。生徒は10分間の準備時間で考えを整理しつつ、個人端末を用いてスライドを作成した。スライドは写真かイラストのみ使用可、文字や文を書くことは不可とした。その後パートナーに対して1分間でプレゼンテーションを行い、その様子を個人端末に録画した。トピックはそれぞれのパートと関連する内容で、生徒が様々な意見を述べやすいものを提示した(図1)。

パート	プレゼンテーションのトピック
1	What kind of canned food do you want to eat for lunch?
2	Please explain how to cook your favorite food, such as rice and curry, to your partner.
3	"You should buy only what you can eat." Do you agree or disagree with this idea?
4	"People in developed countries should donate much money to developing countries." Do you agree or disagree with this idea?

図1 Lesson5 各パートのトピック

(1)【手立て1】について

生徒は、自身のプレゼンテーションをALTのモデルと比較し、「筆記ランゲージングシート」に気付いたことを自由に記述した(図2)。教師からは、自分とモデルの話した英語の違いについて気付いたことを、特に視点を指定することなくなるべくたくさん書くよう指示した。

【筆記ランゲージングシート】	No.	Name
自分のプレゼンと 先生モデルプレゼンとを比べて、気付いたことを自由に書こう(日本語可)。		
<p>気づいたこと</p> <ul style="list-style-type: none"> • 最初はいいけど、この意見は自分から言いたくない • 1分間で、先生のプレゼンが短い • 先生のプレゼン(2分)は、7分間でいい • 出しにくいプレゼン • Tend to ... • It is difficult to ... problem is 		

図2 「筆記ランゲージングシート」

生徒は語彙や文法、文の構成、音声面など様々な気づきを記述し、その内容についてパートナーと意見交換をし

た。意見交換では、「語順を気にして流暢に話せなくなってしまった」という流暢さに関することや、「モデルは自分と異なる立場の意見も認める言い方だった」という文の構成に関するなどが話題として出ていた。

この後、2回目のプレゼンテーションに向けて改善の視点を焦点化するために、「筆記ランゲージングシート」から個人の改善目標を「振り返りシート」に一つ書き出した(図3)。生徒Aの記述では、最初は「ゆっくり話す」など話しぶりに向けられていた意識が、回を重ねるごとに「詳細」や「具体的な案」、「説得力のある説明」など、プレゼンテーションの構成に向けられるようになった。この意識の変化により、生徒はプレゼンテーションの型を認識し、その型に沿ってスムーズに英語を話すことができるようになり、流暢さの向上がうかがえた。

【Lesson5 振り返りシート】	No.	Name
※2回目、3回目のプレゼンテーションでは自分の目標を立てよう		
Day 19/18	<Part1> (筆記ラ) 相手の聞き取りやすいようにゆっくり話す。	<p>《文字起こし》 Third, it will be useful in winter or disaster. 今日の授業でできるようになったこと・まだできないことについて書こう。ABCの自己評価 冠詞が忘れがちになるのを気をつけた。</p>
Day 19/18	<Part1> (筆記ラ) どのくらいのサイズか時間かなどの詳細を伝える。	<p>《文字起こし》 Third, I mix paste and chopped vegetables and meat. 今日の授業でできるようになったこと・まだできないことについて書こう。ABCの自己評価 が詞の使い方を気をつけると、冠詞を忘れずにつけた。</p>
Day 19/21	<Part1> (筆記ラ) 具体的な案などを交えて意見を話していた。	<p>《文字起こし》 We should eat food close to the basket before bore. 今日の授業でできるようになったこと・まだできないことについて書こう。ABCの自己評価 2回目のときに自分の意見を交えて話していた。</p>
Day 19/25	<Part1> (筆記ラ) 現状などから、説得力のある説明をする。	<p>《文字起こし》 So I think we should spend our money on those people. 今日の授業でできるようになったこと・まだできないことについて書こう。ABCの自己評価 1つの理由に詳しく付け加えることができた。</p>

図3 「振り返りシート」

(2)【手立て2】について

【手立て1】で立てた目標の達成を目指し、生徒は同じトピックで再びパートナーに対して1分間でプレゼンテーションを行い、個人端末に録画した。その2回目のプレゼンテーションを文字起こしし、パートナーと共に相互分析、改善作業をした(図4)。

【プレゼン文字起こしシート】	No.	Name
自分のプレゼンで話した英語を聞いて、文字に書き起こそう。パートナーの文字起こしには、赤ペンで間違いに○、疑問点にはアンダーラインを引こう。		
<p>Hello. I want to eat canned soup for lunch.</p> <p>I have two reasons.</p> <p>First, (1st) we can carry ^{easy} because (1st) it's its small. so, so, we can eat ^{anywhere}.</p> <p>(2nd) Second, (1st) canned soup (2nd) many kind ^{has} of soup.</p> <p>So, we can enjoy to eat ^{every day}.</p>		

図4 「文字起こしシート」

実践Ⅰでは、文法・語法面での誤りを指摘するという漠然とした視点で分析をしたため、文字起こしした英文のどこに誤りがあるかを指摘できない生徒が多く見られた。そこで実践Ⅱの開始時に、実践Ⅰにおいて頻出した文法の誤りの中から「可算名詞の単数形は無冠詞では使えない」などの3点を取り上げ、相互分析活動の際に確認できるよう一覧にして配付した。また、実践Ⅰではパートナーとの協働作業で満足してしまい、自己の振り返りが十分ではなかったため、繰り返し同じ誤りをする様子が見られた。そこで実践Ⅱでは相互分析活動の後、「文字起こしシート」から誤りを含む一文を選び、最後に自分自身で修正することで自己の振り返りの機会を確保し、改善点を焦点化できるようにした。その結果、回を重ねるごとに「また冠詞を付け忘れた」という発言が出たり、事後アンケートに「文字起こしすることで、何ができなかったのかが分かるようになった」という記述が見られたりするようになった。他者との協働作業によって互いの誤りに気づき、その後、自分で誤りを振り返って修正するという段階的な活動を繰り返したことで、自分の間違いやすい文法・語法のパターンを捉えやすくなり、プレゼンテーションの最中に誤りを修正する姿が多く見られた。その結果、正確さの向上がうかがえた。

Ⅲ 研究のまとめ

1 検証

(1) 検証方法

授業実践Ⅰ前後と実践Ⅱ後の計3回、1分間のスピーキングテストを実施した。テストは各自が個人端末のカメラに向かって一人でプレゼンテーションを行い、それを録画したものを、音声分析ソフトPraat^{※3}を使って分析した。トピックは図5のとおりである。

事前テスト	“High school students should join a club activity.” Do you agree or disagree with this idea?
中間テスト	“High school students should wear school uniforms.” Do you agree or disagree with this idea?
事後テスト	“High school students should clean their classroom by themselves.” Do you agree or disagree with this idea?

図5 各テストのトピック

※3 音声进行分析・変換・合成することができるフリーソフト。本研究ではPraat ver. 6.2.12を利用した。

① 流暢さ

Tavakoli & Wright(2020)^{※4}を参考に、速さ(発話速度)、中断(各中断時間の平均・言いよどみ回数)、修正(繰り返し回数・言い直し回数)の3観点から対象生徒の平均値等を算出し、分析した。

ア 速さ

発話速度=発話語数^{※5}÷発話時間^{※6}とし、小数点第三位を四捨五入した。時間の単位は秒である。

イ 中断

各中断^{※7}時間の平均=総中断時間÷総中断回数とし、小数点第三位を四捨五入した。時間の単位は秒である。言いよどみの回数=総中断回数+2秒に満たないum…uh…などのつまずきの回数とした。

ウ 修正

繰り返し^{※8}、言い直し^{※9}を修正と定義し、それぞれの合計回数を算出した。

※4 Tavakoli, P. and Wright, C. (2020) *Second Language Speech Fluency*. Cambridge University Press.

※5 発話時間内に発音した意味を成す単語の数

※6 1分間のテスト時間内に実質的に言葉を発音した時間で、最初の語を発してから最後の語を言い終えるまでの時間から、2秒以上の有音・無音の中断時間を除いたもの

※7 本研究では対象が高校1年生であることを鑑み、2秒以上の単語レベルで意味を成さない有音・無音の中断を中断と定義した。

※8 I think… I thinkのように同じ語句を繰り返して発話すること

※9 I think… I thoughtのように前述の語句を言い直すこと

② 正確さ

Skehan(1996)^{※10}を参考に、話し言葉の英語の規範的な文法・語法のルールに則っているかどうかを分析し、基本統計量を算出した。本研究では、一組の主語と動詞を含み、2語以上の意味のかたまりをなす節を1単位として、文法・語法の誤りのない節の割合を算出した。これを本研究では正節率^{※11}と呼ぶこととした。

いずれの項目においても、平均値に有意差があるかをt検定により確認した(p<.05)。

※10 Skehan, P. (1996) *Second language acquisition research and task-based instruction*. In J. Willis and D. Willis(Eds.), *The Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.

※11 正節率=(正節数÷全節数)×100

(2) テスト及び検定の結果

① 流暢さ

ア 速さ

発話速度の平均値に有意差は認められなかった(図6)。

観点	速さ		
	発話速度(語/秒)		
指標	事前	中間	事後
テスト			
平均値	1.26	1.26	1.31
最大値	1.72	1.73	1.86
最小値	0.78	0.83	0.91
標準偏差	0.20	0.18	0.19
有意差	無		無
	無		

図6 速さの検定結果(n=71)

イ 中断

観点	中断					
	各中断時間の平均(秒)			言いよどみ回数(回)		
指標	事前	中間	事後	事前	中間	事後
テスト						
平均値	4.38	3.11	3.24	3.59	4.25	4.49
最大値	21.05	13.23	5.86	9	13	13
最小値	0.00	0.00	0.00	0	0	0
標準偏差	3.01	1.60	1.03	1.87	2.58	2.49
有意差	有(t=3.17)			有(t=-1.92)		
	有(t=3.24)			有(t=-2.85)		

図7 中断の検定結果(n=71)

各中断時間の平均値は有意に短くなった。一方、言いよどみの回数の平均値は有意に増加した（図7）。

ウ 修正

観点 指標	修正					
	繰り返し回数 (回)			言い直し回数 (回)		
テスト	事前	中間	事後	事前	中間	事後
平均値	1.55	1.76	1.70	0.79	1.00	1.15
最大値	7	7	8	3	4	5
最小値	0	0	0	0	0	0
標準偏差	1.76	1.56	1.83	0.99	1.06	1.10
有意差	無		有 (t=-2.19)	無		有 (t=-2.19)
	無			有 (t=-2.19)		

図8 修正の検定結果 (n=71)

繰り返しの回数の平均値に有意差は認められなかった。一方、言い直しの回数の平均値は、事前・中間テスト間で有意差は認められなかったものの、事前・事後テスト間では有意に増加した（図8）。

② 正確さ

事前・中間テスト間では、正節率の平均値が有意に低下した。事前・事後テスト間では、平均値は有意に上昇した（図9）。

観点 指標	正確さ		
	正節率 (%)		
テスト	事前	中間	事後
平均値	38	27	50
最大値	80	80	100
最小値	0	0	0
標準偏差	24	21	22
有意差	有 (t=3.41)		有 (t=-3.31)
	有 (t=3.41)		

図9 正確さの検定結果 (n=71)

(3) 検証の考察

① 各中断時間の平均値の短縮

事後アンケートの自由記述欄には、「英語を話していくと段々頭の中で英文のテンプレートのようなものができていくのが分かった」、「文を構成する力がついた」などの記述があった。また、「間違えてもいいから」という記述もあった。手立てを繰り返し講じたことで、プレゼンテーションの型を認識でき、考えをまとめるため、沈黙することがなくなったこと、また、間違いを恐れずに話そうと考えるようになったことが、各中断時間の平均値の短縮につながったと考える。

② 言いよどみ回数の平均値の増加

認識した自分の誤りのパターンを思い浮かべ、自分の考えをどのような英語で表現すべきか考えながら話したこと、無音の時間を作らないよう、沈黙ではなく発声を選択したために起きたと考える。

③ 言い直しの回数の平均値の増加

事後アンケートで「文字起こしをすることで何ができなかったのかが分かるようになった」など、手立てを通して文法・語法上の誤りに気付いた記述が見られた。徐々に自分の間違いやすい文法・語法上の誤りが焦点化され、自分の誤りに気付くことができるようになり、修正を試みた生徒が増えた結果と考える。

④ 正節率の上昇

事前・中間テスト間での低下は、考えをまとめつつ瞬時にそれを英語に直すという言語処理の負荷が高く、同時に正確さも意識することが難しかったために起きたと考えた。そこで実践Ⅱでは、【手立て2】に調整を加えたことにより、誤りを修正する生徒が増えた。そのため、事前・事後テスト間では上昇したと考える。

二つの手立てを通して、まずは英語を話すことの土台を構築し、その手立てを繰り返すことで話す英語の流暢さと正確さの向上が図られた。とりわけ正確さの向上には、長期にわたる多面的なアプローチが必要であると分かった。

2 成果と課題

(1) 研究の成果

実践の結果、流暢さの指標の一つである、各中断時間の平均の有意な短縮が見られ、流暢さの向上において一部効果が認められた。また、正確さの向上にも効果が認められ、手立ての有効性が確認できた。一方、言いよどみと言い直しの回数は増加した。流暢さと正確さの指標間にはトレード・オフ効果^{※12}（一方を改善するには他方を犠牲にせざるを得ない現象）が生じるとされ、今回の結果は第二言語習得の過程から、妥当なものと言える。

※12 Foster, P. and Skehan, P. (1996) The influence of planning and task type on second language performance. In *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.

(2) 今後の課題

① 事後アンケートでは、「言葉が詰まってスムーズに話せなかった」など、流暢さを意識した記述は全体の8.0%にとどまった。一方、相互分析活動について、「自分の英語を話す力の向上に役立った」とする回答は98.7%にのぼり、協働的な活動への有用感是非常に高い。今後は、自らの課題やその改善策について考えたり、課題が改善されたかどうかを互いに確認したりするなど、協働的な活動を通して流暢さの向上を目指したい。

② 本研究の手立てを2年生、3年生と継続する場合には、生徒の話す力の伸びに合わせ、活動をより高度なものにする必要がある。プレゼンテーションの時間を長くしたり、賛成・反対の二項対立だけでは論じられないようなトピックにしたりと、生徒により深い思考を促す活動にしたい。さらに、固定のパートナーだけではなく、いろいろな生徒たちとの協働的な活動をすることで、自分の表現の幅を広げられるようにしていきたい。活動の単位をパートナーからグループに広げ、課題が改善されたプレゼンテーションを、最後はクラス全体に対して行うなどの発展性をもたせたい。