

やり取りにおける流暢さを向上させるスピーキング指導の工夫

—ディベートで用いられる手法を使った言語活動を通して—

長期研究員 太田 由香里

《研究の要旨》

本研究では、英語で即興のやり取りをすることにおいて、流暢に話す力を育成することを目指した。そこで、ディベートで用いられる質疑応答や反論などの活動を入れた、「ペア・ディベート」を授業で実施した。このことにより、事後テストを事前テストと比較した結果、発話率と修正の合計回数において有意な向上が見られ、流暢さの向上において効果が認められた。

I 研究の趣旨

次期高等学校学習指導要領解説外国語編では、高等学校外国語科において「やり取り」や「即興性」が重視されている。しかし「高1生の英語学習に関する調査（ベネッセ教育総合研究所，2020）」によると、「その場で考えながら、先生や友だちとやり取りする」ことを授業で行っている割合は45.8%にとどまる。「平成29年度英語力調査（文部科学省，2018）」によると、高校3年生の英語力として、8割以上がA1レベル*1（英検3級程度）にしか達しておらず、上位層が少ないのが実態である。

また、教員側の課題もある。「英語教育のスピーキング指導状況調査（ブリティッシュ・カウンシル，2020）」によると、話す力の指導に自信がある外国語科の教員は全体の1割程度であった。英語でやり取りする力の効果的な指導法の確立が課題である。

ディベートでは、自分の考えとその理由を、具体例や反論に言及しながら、聞き手に分かるよう説明することが求められ、さらに相手からの質問や反論に臨機応変に対応していく必要がある。そのため、やり取りする力の育成に効果的な言語活動の一つとして考えられる。しかし、「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、ディベートが高等学校外国語科の授業で行われている割合は、5.3%と低い。

研究協力校においても、事前アンケートによると、全員の生徒が英語を流暢に話せるようになりたいと希望している一方、ディベートで求められるような、自分の考えを英語で説明することは慣れていない生徒が多い。

以上を踏まえ、4技能5領域を活用する統合的な言語活動の一つであるディベートの手法を活用し、情報を整理しながら即興で伝えることを繰り返す行うことで、やり取りする力と、やり取りにおける流暢さを同時に高めていきたいと考えた。

*1 CEFRL（ヨーロッパ共通言語参照枠）の基準

II 研究の概要

1 研究仮説

英語で意見をやり取りする授業において、以下の手立てを踏まえ、ディベートで用いられる手法を使った言語活動に取り組みせれば、流暢さを向上させることができるであろう。

- 【手立て1】「立論構成シート」の活用
- 【手立て2】立論を繰り返す活動の計画的な配置
- 【手立て3】スピーチを自己評価する場の設定
- 【手立て4】「ペア・ディベート」の実施

2 研究内容

(1) 【手立て1】「立論構成シート」の活用

話したい内容を相手に分かりやすく伝えるための手立てとして、浜野(2020)、河野(2021)を参考に作成した、「AREA」*2の型に沿ってスピーチを考えるための「立論構成シート」を配付し、活用する(図1)。

*2 スピーチの際に、Assertion「主張」、Reason「理由」、Example「例」、Assertion「主張」の順に話すこと。

| | |
|---|----------------------------------|
| "Studying alone is better than studying with friends. Do you think so?" | |
| <input type="radio"/> | Assertion (主張) |
| <input type="radio"/> | Reason (理由) |
| <input type="radio"/> | Example (理由をよりわかりやすくするための具体例や説明) |
| <input type="radio"/> | Assertion (主張を繰り返す) |

図1 「立論構成シート」

(2) 【手立て2】立論を繰り返す活動の計画的な配置

流暢さを高めるための手立てとして、スピーチ時間や相手を変えて、同じ立論を発表する機会を単元の中に計画的に複数回配置する(図2)。



図2 単元全体における立論の発表回数

(3) 【手立て3】スピーチを自己評価する場の設定

自らのスピーチを振り返り、改善できる点を自己認知するための手立てとして、自らのスピーチを録音させ、**図3**の評価の項目に基づき、主張と流暢さの観点から定められた手順で自己評価を行う（**図4**）。

| 観点 | スピーチの自己評価の項目 |
|-----|---|
| 主張 | <input type="checkbox"/> 自分の考えを伝えるように述べている。 |
| | <input type="checkbox"/> 考えをサポートする理由を述べている。 |
| | <input type="checkbox"/> 考えをサポートする理由を具体例や説明とともに述べている。 |
| | <input type="checkbox"/> 自分の言いたいことをすべて述べている。 |
| 流暢さ | <input type="checkbox"/> およそ60秒間、最後まで時間いっぱい話し続けることができる。 |
| | <input type="checkbox"/> 不自然な沈黙をせずに話ができている。 |
| | <input type="checkbox"/> 不自然な繰り返しをせずに話すことができる。 |
| | <input type="checkbox"/> 言いよどみなく話すことができる。 |

図3 スピーチの自己評価の項目

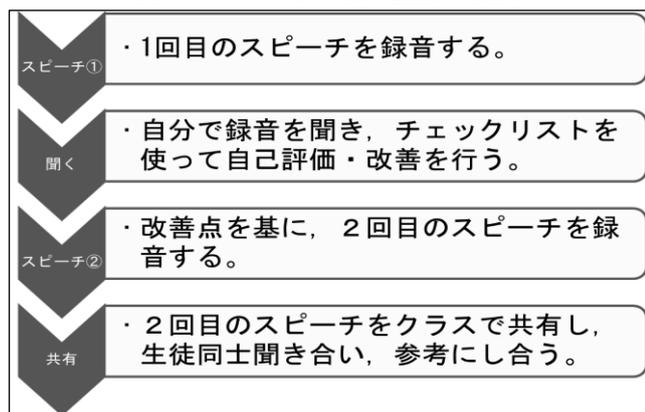


図4 スピーチの自己評価の手順

(4) 【手立て4】「ペア・ディベート」の実施

単元の終わりに、「ペア・ディベート」を行う（**図5**）。「ペア・ディベート」はHENDA方式^{※3}を基にしているが、50分の授業の中で、初めてディベートを行う生徒にも取り組みやすい活動になるよう、スピーチ時間を短くし、役割を少なくして実施する。また、4人グループで行い、2人がスピーカー、2人がジャッジの役割をする。グループのメンバーは固定して、役割は試合ごとに交代することとする。

スピーカーは、肯定派または否定派の立場から、一人です立論、質疑応答、反論の三つを担当する。立論では自分の考えをまとめ、発表する内容と英語での表現方法を吟味して選択し、作成したメモを基に相手に伝えるよう口頭で発表する。また、相手のスピーチを聞き取り、すべき質問を考え、反論で相手の意見を踏まえて自分の考えを再主張する。思考力・判断力・表現力を働かせ、英

語の4技能5領域を活用させながら取り組む。

ジャッジは、すべての議論のメモを取り、試合後に議論の流れを要約しフィードバックする。スピーカーの話の聞き取り、再構成して発表するため、ジャッジも思考力・判断力・表現力を活用しながら取り組む。

※3 All Japan High School English Debate Association (HENDA)の試合で用いられているスタイル。4人1チームで、立論、アタック、ディフェンス、サマリーの4つの役割を、それぞれ1人が担当する。2チームが肯定派と否定派に分かれて試合を行う。



図5 「ペア・ディベート」（一試合）の手順

3 研究の実際

授業実践

対象学年 総合学科第2学年161名（4学級）
授業実践 コミュニケーション英語Ⅱ（10時間）
単元名 Lesson3:How Good Is Your Memory?

この単元では、「記憶力アップの秘訣」についての授業を行った。単元の中で、10回の授業を行い、計3回、「ペア・ディベート」を実施した（**図6**）。当該単元で学んだ「記憶力」というテーマと関連し、学習に関する内容で、肯定派・否定派どちらの立場からも意見が述べやすいものとして、“Studying alone is better than studying with friends.”をディベート・トピックとした。

| 時間 | 授業で行った内容 |
|----|--|
| 1 | 事前テスト、事前アンケート |
| 2 | Part 1 内容理解 |
| 3 | Part 1 音読、ディベートの立論を考える、ペアで立論を聞き取りメモを取る練習 |
| 4 | Part 2 内容理解 |
| 5 | Part 2 音読、立論の内容整理、反論を考える、反論の練習 |
| 6 | Part 3 内容理解 |
| 7 | Part 3 音読、立論の最終調整、「ペア・ディベート」1回目 |
| 8 | Part 4 内容理解 |
| 9 | Part 4 音読、「ペア・ディベート」2回目、3回目 |
| 10 | 事後テスト、事後アンケート |

図6 Lesson3単元内容

(1) 【手立て1】について

「立論構成シート」を活用し、AREAに沿って意見を述べる練習を行った。繰り返して行うことで、流暢さを向上させることができるよう促した(図7)。



図7 「立論構成シート」に書く様子

(2) 【手立て2】について

立論は、各生徒が肯定派・否定派どちらの立場からも作成し、単元を通じて、同じ立論を発表する機会を数回ずつ設定した。発表する相手は毎回替え、スピーチ時間は90秒から始めた。時間は段階的に短くし、最終的に60秒に収まるようにした。回数を重ねるごとに流暢に話せるようになった生徒が多く、「ペア・ディベート」では自信をもって立論を発表する姿が見られた(図8)。



図8 ペアで立論を発表する様子

(3) 【手立て3】について

スピーチの自己評価は、事前テスト後と事後テスト後に行った。その場で初めて与えられたトピックで、1回目のスピーチを録音し、その録音を聞いて、自己評価をした。2回目のスピーチでは、自己評価から課題を見だし、より流暢に考えを述べるよう促した。録音されたデータから、どの生徒も2回目の方が考えを詳しく説明しており、流暢さも向上していた。

4 検証

(1) 検証方法

授業実践前と実践後に、60秒間のモノログ^{※4}のスピーキングテストを実施した。対象生徒の161名のうち、分析対象は音声分析の可能な範囲で2クラス(2年2組と2年3組)とし、テストの欠席者を除く合計68名とした。テストはタブレット端末に各自でスピーチを録音する形式で実施した。トピックは図9のとおりである。

生徒の音声データを、音声分析ソフトPraat^{※5}を使い、流暢さを以下の3観点から分析し、基本統計量を算出した。流暢さの観点については、Tavakoli & Wright(2020)を参考にして、速さ(発話速度・調音速度)、休止(発話率・休止の長さの平均)、修正(修正の合計回数)を算出した。また、音声データの構成面での変化を分析し、基本統計量を算出した。

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

| | |
|-------|---|
| 事前テスト | “Studying alone is better than studying with friends.” |
| 事後テスト | “Electronic dictionaries are better than paper dictionaries.” |

図9 各テストのトピック

※4 相手なしに一人で話すこと。

※5 音声を分析・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. 6.1.15を利用した。

① 流暢さ

ア 速さ

発話速度と調音速度を算出した。算出の仕方は以下のとおりで、それぞれ小数点第二位以下を四捨五入している。時間の単位は秒である。

発話速度 = 発声語数 ÷ 発話時間

調音速度 = 発声語数 ÷ (発話時間 - 休止の長さ)

イ 休止

Tavakoli & Wright(2020)を参考にして、本研究では1秒以上の有音休止または無音休止を休止と設定した。発話率と1回当たりの休止の長さの平均を算出した。算出の仕方は以下のとおりで、それぞれ小数点第二位以下を四捨五入している。時間の単位は秒である。

発話率 = (発話時間 - 全ての休止の長さ) ÷ 60

1回当たりの休止の長さの平均 = 全ての休止の長さ ÷ 休止の回数

ウ 修正

言いよどみ、繰り返し、言い直しを修正と定義し、その合計回数を算出した。

② 構成

「考え」「考えを支える理由」「理由の具体的説明」の項目のうち、いくつの項目について述べているかを分析し、その項目数に応じて1~3点に数値化した(図10)。

| 配点 | 構成 |
|----|---------------------------------|
| 3 | 「考え」「理由」「具体的説明」を述べている。 |
| 2 | 「考え」「理由」を述べている。 |
| 1 | 「考え」を述べている。 |
| 0 | 発話なし、または与えられたトピックと関連のない発話をしている。 |

図10 構成の採点基準

(2) テスト及び検定の結果及び検証

① 流暢さ

ア 速さ

| 観点 指標 | 速さ | | | |
|----------|------|------|-----------|------|
| | 発話速度 | | 調音速度 | |
| テスト | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 |
| 平均 | 0.65 | 0.69 | 1.30 | 1.10 |
| 最大値 | 1.48 | 1.24 | 2.91 | 2.07 |
| 最小値 | 0.17 | 0.25 | 0.55 | 0.56 |
| 標準偏差 | 0.27 | 0.20 | 0.43 | 0.26 |
| 有意差 | 無 | | 有(t=3.51) | |

図11 速さの検定結果 (n=68)

発話速度を算出したところ、平均値に有意差は見られなかった。調音速度は、低下した。調音速度の標準偏差が小さくなっていることから、事後テストでは事前テストと比べて、全体的にゆっくり話す傾向が見られている。原因として考えられるのは、その場で考えて話そうとしている生徒が増加したことである。

Levelt(1989)によれば、発話の生成は、話すべき内容を形成し(概念化)、適切な語彙や文法を選択しながら言葉にし(形式化)、適切な音に調音して発話する(調音化)という一連のプロセスを経て行われるとされる。事後テストにおいては、話したい情報量が増え、話す意欲・自信も向上した結果、特に概念化と形式化に多くのリソースが割かれた結果、調音速度が低下した可能性があると考えられる。

イ 休止

| 観点 | 休止 | | | |
|------|------------|------|----------|------|
| | 発話率 | | 休止の長さの平均 | |
| 指標 | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 |
| テスト | | | | |
| 平均 | 23% | 46% | 3.46 | 3.48 |
| 最大値 | 65% | 84% | 17.9 | 7.91 |
| 最小値 | 7% | 14% | 1.05 | 0 |
| 標準偏差 | 0.12 | 0.19 | 2.43 | 1.57 |
| 有意差 | 有(t=-9.72) | | 無 | |

図12 休止の検定結果 (n=68)

発話率の有意な上昇が見られた(図12)。休止の長さの平均については、有意差は見られなかった。発話時間の伸びに伴い、話しながら思考する時間が必要になると、休止は長くなると予想していたが、事前・事後での変化は見られず、標準偏差も小さくなっていた。

ウ 修正

修正の合計回数の平均は有意に低下した(図13)。発話時間が長くなっているが、修正の合計回数が減少していることから、【手立て1】で学んだAREAや定型表現が身に付いている生徒が増えたと考えられる。ただし、定型表現だけでスピーチを終えている生徒に対しては、考えや理由を話すための新たな手立てが必要である。

| 観点 | 修正 | |
|------|-----------|------|
| | 修正の合計回数 | |
| 指標 | 事前 | 事後 |
| テスト | | |
| 平均 | 3.84 | 2.06 |
| 最大値 | 14 | 8 |
| 最小値 | 0 | 0 |
| 標準偏差 | 3.01 | 2.04 |
| 有意差 | 有(t=6.42) | |

図13 修正の検定結果 (n=68)

② 構成についての検証

平均値の有意な上昇が見られた(図14)。【手立て1】により、英語のスピーチの構成を理解し、実践することができた生徒が多かったと考える。

| 観点 | 構成 | |
|------|------------|------|
| | 項目数 | |
| 指標 | 事前 | 事後 |
| テスト | | |
| 平均 | 1.71 | 2.18 |
| 最大値 | 3 | 3 |
| 最小値 | 1 | 1 |
| 標準偏差 | 0.52 | 0.64 |
| 有意差 | 有(t=-5.09) | |

図14 構成の検定結果 (n=68)

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

- (1) 実践の結果、発話率が向上し、修正の合計回数にも有意な変化が見られた。これらのことから、本研究で講じた手立ては、流暢さの向上に一定の効果があつたと考える。
- (2) 事前テスト、事後テストの後にアンケートを行った結果、「思うように話すことができた」と、肯定的な自己評価をした生徒の人数は、事前テスト9名(13%)から事後テスト45名(66%)まで上昇した。このことから、今回の手立ては、生徒のスピーキングへの自信の向上に一定の効果があつたと考える。

2 今後の課題

- (1) 調音速度の低下は、スピーチ中の思考によって起きたと考えられる。即興でのスピーキング活動を継続することにより、調音速度が向上するか、さらなる実践・分析が必要である。
- (2) 平均的には発話時間と発声語数に伸びが見られているが、標準偏差も大きくなっている。このことから、伸びが見られない生徒への新たな支援が必要である。
- (3) 様々なトピックで意見を述べ、話し合うことで、多様な語彙や表現を用いて繰り返しやり取りをする機会をもつことができ、流暢さも高まる可能性がある。そのため、対象とする学年の高校入学時または年度始めに単元指導計画を練り、計画的にディベートを取り入れていくことで、より効果的に話す力を育むことができると考える。

〈参考・引用文献〉

- 1) まったく話せない高校生が半年で話せるようになり1年で議論できるようになる英語習得法 浜野清澄 (実務教育出版 2020年)
- 2) 中学・高校英語ディベート入門 河野周 (三省堂 2021年)
- 3) Tavakoli, P. and Wright, C. (2020) *Second Language Speech Fluency*. Cambridge Applied Linguistics