

## 「発表指導」に関する基礎調査：公立中学教員の場合

### An Investigation of “Presentation Teaching”: A Case of a Japanese Public Junior High School

肥田 和樹

早稲田大学 教育学研究科 博士課程

#### Abstract

This paper reports on the results of an interview investigation of Japanese English teachers in public junior high schools in Japan. The study intends to (a) build understanding of how Japanese English teachers plan and conduct teaching presentations in their schools and (b) consider the issues that will require careful investigation in future research. Three Japanese English teachers participated in this study, which included semi-structured interviews with them. They regarded the audience being able to understand what the speaker intended to say as being significant in a presentation. Moreover, they held the opinion that they would like to give their students individual feedback. They believed it best that feedback be given immediately after each student's presentations. However, the teachers provided feedback only after all students had completed their presentations. This interview investigation revealed that the teachers made efforts to remove their students' anxiety toward giving English presentations. Although the teachers felt that they did not have enough class time, they made sure to check their students' scripts and gave opportunities for practice. Based on the findings from the interviews, issues that should be further investigated in future research are discussed in the last part of this paper.

キーワード： 発表指導、プレゼンテーション、公立中学校、教員

#### 1. 公立中学における「発表活動」の実態調査の必要性

英語を外国語として学ぶ（EFL）学習者が持つ「話す能力」に対する関心が高まるにつ

れて、さまざまな教育現場において、EFL 学習者の、「書く・話す能力」を含む、コミュニケーション能力を向上させる必要性が高まってきている (Van Ginkel, Gulikers, Biemans & Mulder, 2017; Tailab & Marsh, 2020)。コミュニケーション能力の中でも特に、意見や考えを公の場で伝えるという「プレゼンテーション能力」が、高等教育の場では重要な能力の1つであるとみなされてきた (Dunbar, Brooks & K, Miller, 2006)。この「プレゼンテーション能力」に対する関心の高さは、日本における英語教育においても同様である。日本の英語教育におけるプレゼンテーション指導に関する研究は、授業内容に関する制約が比較的少ない大学において行われたものが多く、プレゼンテーションを授業に取り入れることで、大学生の英語力が向上し (川内, 2012)、教室内で英語を発話することに対する不安が減少 (飯村, 2016) することが報告されている。中学・高校では、2017年に学習指導要領が公示され、それまで「話すこと」とされてきた項目を「やりとり」・「発表」に細分化し、それぞれの能力をさらに高めようという動きがある。文部科学省は毎年、日本全国における公立中学校・義務教育学校の後期課程及び中等教育学校の前期課程を対象とする「英語教育実施状況調査」を行っている。2020年度には全国から9,340校が参加し、そのうち90%を超える学校がプレゼンテーションを含む、スピーキングテストを行っている、または行う予定であると答えている。この大規模調査の結果をみると、中学校においてプレゼンテーションが幅広い地域で浸透していると考えられる。しかしながら、ブリティッシュ・カウンシル (2019) が行った調査では、中学校英語教育現場において、教員の多くがプレゼンテーション指導に対する指導に自信を持つことができず、さらには生徒のプレゼンテーションに対する指導を十分に行えていないと答えた教員が多いことがわかった。つまり、中学校ではプレゼンテーションを生徒に課している一方で、教員の指導に対する自信の欠如も一因となり、プレゼンテーション、発表活動に対する十分な指導がなされていない、という現状があるのではないだろうか。

以上の現状を改善するためには、中学英語教員が抱える「発表指導」に対する意識を調査し、「発表指導」が充分に行えていない原因を明らかにする必要がある。そして明らかになった「発表指導が充分に行えない」現状を解決するための支援を行う必要がある。そのため本研究は、基礎調査として、中学英語教員が抱える「発表指導」に対する意識をインタビュー調査により明らかにすることを目的とし、今後の大規模調査に向けた調査内容を検討したい。

ここでの「発表」とは、「聞き手に対して一方向で話して伝える」ことを指す (文部科学省, 2017) ため、詳細は本稿の第2節で扱うが、学習指導要領で扱われている「発表」は、「プレゼンテーション」と同義である、と本稿では扱う。

本稿では中学で扱う「発表」活動を「プレゼンテーション」と同義であるとみなすため、

本稿の前半で「プレゼンテーション」の定義、ならびに効果的なプレゼンテーションを行うために必要な要素を(第2節)先行研究を基に考察する。そして日本における発表指導の現状について(第3節)先行研究を概観することで整理する。その後、今回のインタビュー調査で採用した半構造化インタビューについて、ならびに質問内容を報告する(第4節)。第5節では中学教員の発表指導状況についてのインタビュー調査の報告を行い、発表指導の実態について本報告を含めてまとめる。第6節では、今後のアンケートによる大規模調査を行うにあたり、どういった内容を質問項目として含むべきか検討する。

## 2. 「プレゼンテーション」とは知識・技術・態度の組み合わせ

「プレゼンテーション」に関する研究は2000年代から活発に行われるようになり、「プレゼンテーション能力」は様々な研究者、組織（National Communication Association (NCA) of the USA）により定義されてきた(Haber & Lingard, 2001; Morreale, Moore, Sureges-Tatum & Webster, 2007)。その中でも「プレゼンテーション能力」を端的に表し、多くの研究に引用されている De Grez (2009) の定義を本稿では採用する。「プレゼンテーション能力とは、人前で情報を与えたり、自己を表現したり、何かを物語ったり、相手を説得したりするために必要な知識、技術、態度を組み合わせたものである」と De Grez (2009) は述べている (p.5)。

また、NCA は「プレゼンテーション能力」を8つの特徴に分類し、それぞれの項目を示している。優れた発表者が兼ね備えている8の特徴のうち、4つがプレゼンテーションの中身に関わる項目であり、残り4つは発表方法に関わる項目である。プレゼンテーション中身に関わる項目には、適切な発表のテーマに絞れており、発表資料が適切である。そして、選んだテーマ・聴衆・発表場所・発表目的にとって適切な発表の構成を採用している、以上の4項目が含まれている。一方で発表方法に関わる項目には、効果的な発表資料などを聴衆に与え、聴衆に対して適切な言語・発音・文法を使用している。さらに抑揚を付け聴衆を惹きつけており、言語メッセージをサポートするための非言語スキル、例えばアイコンタクトやジェスチャーを発表に取り入れている、以上の4項目が含まれている。つまり、NCAによると、優れた発表者は適切な構成・言語・非言語スキルを身につけている(Morreale, et al., 2007)。このように「プレゼンテーション能力」とはどのように伝えるかという知識だけではなく、それをどのように伝えるかという技術、そして相手に伝えようとする態度、これらすべてが複雑に組み合わせられていることがわかる。

以上のようなプレゼンテーション能力を、公立中学で教員はどのように育んでいるのか、どのような点で苦勞しているのか、次節において先行研究を元に考察する。

### 3. 発表指導の現状

学習指導要領が改定され、発表指導に対する関心がより一層高まっていることは、第1節で扱った文部科学省の調査によって明らかになっている。しかしながら、ブリティッシュ・カウンシルの調査（2019）により、多くの中学英語教員が発表指導に自信が持てておらず、生徒への指導を十分にできていない現状が明らかになった。そこで本節ではブリティッシュ・カウンシルが2019年に行った調査結果について、公立中学における発表指導の現状が大規模調査でどの程度把握できているか詳しく考察したい。

ブリティッシュ・カウンシルが2019年に行った調査により、授業において「発表活動」を生徒に課すだけになっており、教員が生徒に対して「発表指導」を充分に行なえていない現状が明らかになった。さらには自分の「発表指導」に自信を持っていると答えた教員はごくわずかであった。この調査は、スピーキング指導（即興型）に関する意識を調査する目的で、公立中学校の英語教師173名を対象に行われた。スピーキング活動を「よく実施する。時々実施する」と回答した教員は全体の60%を超えている。しかし、「スピーキング活動の準備として、次の活動をどの程度実施しますか。」という問いに対して、「スピーキングで役立つフレーズをクラス全員で練習する」という活動を「いつも行う」と回答した教員は27%に留まり、「教師がモデルとなる対話を話して聞かせる」活動を「いつも行う」と回答した教員はわずか16%だった。これらの結果から、ブリティッシュ・カウンシルはスピーキング活動を生徒たちに課すにあたり「教員による生徒への支援」が十分に提供されておらず、多くの生徒はその活動のゴールやお手本を提示されていないと報告している。多くの研究者たちが、活動のゴールやモデルを提示することで、学習者が新しい技術やふるまいを真似ることができる。その結果、その新しい技術や振る舞いを身につけやすくなると述べている（e.g. De Grez, Valcke & Roozen, 2009, 2014; Okada, et al., 2014; 2017）。しかしながら、公立中学では生徒に十分なゴールやモデルの提示が行われておらず、生徒たちはお手本を真似ることができていない現状が示唆された。

さらに、生徒の発表への指導・フィードバックについても十分に行われていないことが明らかになった。次の活動までに非言語の内容、アイコンタクトやジェスチャーなど、について改善すべき点を必ず伝えると答えた教員は、繰り返し活動を行うと答えた115名のうち17%にとどまり、正しい言い方を伝えると答えた教員はわずか10%であった。さらに、授業でスピーキング活動を行うことに自信を持っている教員は、173名のうちわずか14%にとどまり、11%の教員のみが、生徒に改善すべき点を伝えるフィードバックを与えることに自信を持っていると答えた。フィードバックを的確に与えることは、学習者が現在のパフォーマンスと目標とするパフォーマンスとの違いに気づき、その差を縮める手助

けになる (Shute, 2008)。しかしながら、フィードバックを次回の活動までに与えている教員の少なさや、フィードバックを与えることに自信が持てない教員が多いことから、生徒たちが発表技術を身につける上で非常に大きな問題であることがわかる。

このように、中学英語教育の現場では「発表活動」を積極的に取り入れようとする意識が見られ、実際に授業で「発表活動」を生徒に行わせていることがわかる。しかしながら、何らかの理由で、教員は生徒に対して「発表指導」を充分に行えておらず、自分の指導に対して自信を持つことができていない現状が示唆された。

注目すべきは、見本を示されずに生徒たちは発表活動に取り組んでおり、さらには、発表に対するフィードバックを充分に受けずに、その後の発表活動に取り組んでいることである。しかしながら、このような大規模調査の多くは現状を明らかにすることはできても、その原因を掘り下げ、必要な支援に関する議論は十分にされていない。そこで本稿では、公立中学で英語プレゼンテーションの指導を経験している教員に半構造化インタビューを行い、公立中学で英語発表活動がどの程度の頻度で行われているか、さらにはどのような指導前・後指導、発表評価が行われているか、詳しく調査をした。第4節では、調査の概要を見ていく。

## 4. 半構造化インタビュー調査の概要

### 4.1 調査目的

公立中学に勤務する日本人英語教員3名に「公立中学における発表指導に関する実態調査」を実施し、発表活動に関する4つ項目について調査した。発表活動と指導、そして評価の実施状況を調査するとともに、理想とする発表活動と指導、そして評価について調査した。そこでさらに、理想を体現できない理由も併せて調査することにした。また、教員の教育・学習歴などのフェイスデータとの関連性も考察することにした。このインタビュー調査・分析を通じ、公立中学における発表指導の現状を把握することを目標とする。最初に調査対象者および実施環境と半構造化インタビューについて報告し(4.2)続いてインタビュー内容を報告する(4.3)。最後にデータ処理方法をまとめる(4.4)。

### 4.2 調査対象者および実施環境

本調査は、神奈川県、山口県、愛知県の公立中学で英語教員を務める3名(教員A・B・C)に半構造化インタビューを行ったものである。教員Aは神奈川県で教員を務め7年目であり、筆者とともに修士課程を修了している。教員Bは山口県で教員を務め9年目であり、筆者と同じ文学部英文学科を卒業している。教員Cは愛知県で教員を務め7年目であ

り、教育学部を卒業している。教員 C は友人の紹介であるが、教員 A・B は筆者の友人である。今回の調査の目的は中学英語教員への支援を目的とする研究に対する予備研究という位置づけになるため、無作為に対象者を選ぶことはできなかった。そのため、筆者の友人に調査内容を説明し、参加者を募った。

半構造化インタビューは、ウェブ会議システム Zoom を使用し、1 時間程度行われた。半構造化インタビューとは、教育学に関する研究で幅広く採用されており、あらかじめ決められたトピックに対してある程度の自由度を持って質疑応答を行う手法である (Borg, 2006)。Borg (2006) は著書の中で先行研究をもとに、半構造化インタビューの利点を以下のように述べている。(1)調査対象者と友好的な関係性を築き上げることができる。(2)調査対象者の深層心理を調査することができる。(3)自由回答式質問法を採用することによって、より具体的なデータを得られる可能性がある。(4)質問紙調査より柔軟性のある調査方法であるため、予想していなかった発見をもたらす可能性がある。以上の特徴を踏まえ、本調査では、大規模調査ではわかり得ない現状を調査することを目的に、少人数を対象に自由度が高く、深層心理まで調査できる半構造化インタビューを行った。

半構造化インタビューを行うにあたり、データ収集の趣旨およびデータ収集・処理方法 (匿名性の遵守) を口頭および画面上で調査対象者に説明した。その上で、本調査のデータ使用を望むか否かについて述べてもらった。調査を一旦開始した後でもデータ使用の許可を取り消すことができることも併せて周知した。

### 4.3 インタビュー内容

5 部構成になっており、第 1 部は教員の教育歴などを含む 5 つの設問からなり (以後、フェイスデータ)、第 2 部は、実際に行っている発表活動・指導・評価に関する 11 設問により構成された。第 3 部では理想とする発表活動・指導・評価に関する、第 2 部と同じ 11 設問により構成された。第 4 部では発表活動・指導・評価を行う上で切望する教育的支援 (例えば、授業計画案、評価表、指導例、など) について、第 5 部では、発表指導を初めて実施する、または発表指導について悩んでいる教員に対する助言について、自由に回答してもらった。以下に、第 1 部、第 2 部、の設問の概要と選択肢を提示する。以下は事前に設定した質問項目だが、実際にはこの順番で質問をしたわけではなく、やりとりの流れに応じて適宜順番を変えてインタビューを行った。

(第 1 部) フェイスデータ

- (1) 教員歴： 教員を務めて何年目か。
- (2) 出身学部： 教育系・文学・外国語学部など

## 「発表指導」に関する基礎調査：公立中学教員の場合

- (3) 発表活動・指導に関する授業 (Oral presentation, Public speaking 等) の履修履歴  
(3-1 履修期間) 半期・1年・2年等  
(3-2 授業内容) 授業で扱われた内容について。発表指導方法の指導を受けたか等

(第2部) 発表活動・指導・評価について、以下の11項目について調査した。

調査項目：

- (1) 発表活動頻度：発表活動を授業・パフォーマンステストとして行う場合
- (2) 発表前指導頻度：活動頻度に対する活動前指導の頻度
- (3) 指導内容：指導する内容 (声の大きさ・目線・発音・文法・構成・評定、等)
- (4) 指導すべき優先順位：内容・言語 (発音やイントネーション等)・伝え方
- (5) 指導方法：①指導方法 (生徒全体・個別等) ②指導媒体 (口頭・紙面等)
- (6) 発表後指導頻度：活動頻度に対する活動後指導の頻度
- (7) 発表後指導のタイミング：生徒の発表に対する指導を行うタイミング
- (8) 発表評価頻度：活動頻度に対する発表評価の頻度
- (9) 評価内容：評価する内容 (声の大きさ・目線・発音・文法・構成・評定、等)
- (10) 評価方法：評価方法 (生徒全体・個別・生徒同士等) 指導媒体 (口頭・評価表等)
- (11) 評価表の種類 (使用している場合)：記述式・数字 (点数) 式・コメント

回答方法：

回答は、全て自由回答式を採用した。全ての質問への回答に加え、理由を質問した。

### 4.4 データ処理方法

本研究は、3名を対象としたインタビューにより、公立中学における発表活動の現状を調査することにある。そのため、調査項目に対する答えと、その理由を同時に考察することにした。その中でも本稿では、以下7項目に対する回答と理由を考察することにした。

- (1)発表活動頻度 (2)発表前指導内容 (3)発表後指導法 (4)発表後指導を行うタイミング (5)理想の指導内容・方法 (6)より良い発表活動のために必要な支援

第5節では、インタビュー調査の結果、ならびに結果の考察を行う。その際に、本文中の回答はインタビューをそのまま書き起こしたものであるが、必要に応じて、調査対象者の発話内容を損なわない範囲で、語尾等を慎重に修正した部分もある。報告の際、教員の誰の発話であるかを理解しやすくするために、回答の冒頭にそれぞれの教員の回答であることを示す「A」「B」「C」のラベルをつけた。これらのアルファベットは、それぞれ教員A・B・Cの回答であることを意味している。

## 5. インタビュー結果・考察

文部科学省（2020）やブリティッシュ・カウンシル（2019）の調査から発表活動を行う頻度が向上していることは明らかになってきたが、インタビュー結果により教科書内容の構成が理由のひとつになると考えられた。公立中学で採用されている検定教科書には発表活動・プレゼンテーションを行う箇所があり、教科書の配列に従って活動を行なっていることがうかがえる。さらには、発表活動・プレゼンテーションを行う箇所ではなくとも、発表活動を行いやすいと判断した箇所で活動を行なっている教員も見られた。中には発表活動を ALT（外国語指導助手）と一緒にいる教員もいた。

### (1)発表活動の頻度について

- A：教科書を進めて、発表って言う活動しやすい単元だった時に授業内で発表をさせる。
- B：教科書の構成を見てるとページの下にプレゼンテーションってあって、でその中でやる位だから学期に一回。または ALT が来たときに発表させるとか。教科書に出てくるタイミング。授業内の 1 つのアクティビティーとして発表の活動。
- C：教科書の配列上にユニットが 3 つ終わったらプレゼンテーションと言う単元があるのでそこでそのそれまでなら単元の内容を使って発表する。1 学期に 1 回～3 回になる。内容にもよると思うんですけど、同じものを繰り返し、繰り返しやってる場合もあるので。

発表前指導については、「発表する」ことについて意識をしたコメントが多く、「声を大きく」「アイコンタクトを意識させる」「言っていることが伝わるようにジェスチャーを工夫させる」のようなコメントが多く見られた。伝え方に関する指導のほかに、聴衆に発表内容をしっかりと伝えるために、自分が書いた英文をしっかりと読めるか、まとまった内容を作れるか、そして英単語を正しく発音することの重要性も併せて指導していることがうかがえる。

### (2)発表前指導内容

- A：まずは自分の書いたものがちゃんと伝わるようにってことなので。もちろん読めることが大事。アイコンタクトをする。自分のことを常にわかってもらうためにジェスチャーを入れたほうがいいよとか。3 つの観点。



- B：まとまって英文を作ることを優先して指導すべきだ。内容的な指導を優先。  
発表において伝わらないと意味ないから、声の大きさも大事。
- C：1番は聞こえる声でボイス。その次が英単語を正しく発音する。その言ってる単語を聞こえやすいようにするためにfluency入れて、最後にアイコンタクト。原稿をただ読むとか、原稿なしだとしてもただ言うだけにならないようにしましょうと。

指導方法については、生徒全体への指導が多く行われていることがうかがえる。教員が独自で指導教材を作成し、生徒が発表活動の目標を把握しやすくしたり、普段から英語を話す機会を授業に組み込んだり、モデル文を元に発表内容を作成させたりと、意識的に発表活動に対する支援を授業内で行なっていることがうかがえる。さらに教員Aの場合、事前に評価基準・モデルを提示しており、教員Bは評価する内容を事前に伝えている。「見本・ゴールの提示」を行うことで、生徒の発表技術の習得を促進する効果があることが予想される（e.g. De Grez, et al., 2009; De Grez, Valcke & Roozen, 2014; Okada, Sawaumi, & Ito, 2014; 2017）。教員Bが日頃から英語を話す活動を取り入れていると述べていたが、授業中に即興スピーチをペアなどで練習を繰り返すことで、学生の英語を話すことに対する不安が減少したと報告する研究（磯田，2009）もあり、生徒の心理面への支援も行えていることが予想される。

### (3)発表前指導法

- A：実際に聞いてみてわかってそれを生かす練習。全体指導が多い。モデルを先生自身が見せる。スライドに写して、冊子を独自に作り、中に評価基準も含める。全部まとめて書いてあるので、だいたい内容を示すんですけど。スライド関係と紙。
- B：日頃からしゃべる場面を増やすこと。常日頃からちょいちょいしゃべる場面を作っておいてとそうゆうスピーチとかの場面できるようにはしてる。まず全体にこういうことをこういう評価をすると伝える。
- C：原稿の内容については全体で指導する。モデル文があってそのモデル文を元に考えていきましょうって言ったときには全体で指導します。知らない単語とかがあったときにはその単語を使ってもいいけどその結局クラスの子たちに伝えようってなったときにそのことをその単語が知ってる子もいれば知らない子もいるので、きちんと伝わるようには指導します。

発表後指導するタイミングに関して、教員 3 名とも悩みながらも全員の発表を終えてから全体にコメントを行っていることが明らかになった。教員 A・B は、一人一人にコメントや評価を行いたいとしながらも、教室指導を行う上で、他の生徒との発表に与える影響を考慮しながら、全体への指導を全員が終えた後に行っているようだ。教員 C は ALT と共に発表活動を行う場合、ALT がコメントを書き、それを生徒に与える方法を採用している。授業時間にゆとりがあれば、生徒たちに項目ひとつひとつに対する感想を聞き、さらに教員自身からのコメントを与えたいという理想を持っていることが明らかになった。今回の調査対象の教員 3 名とも、理想とする発表指導を行えていない現状があることが示唆され、その要因のひとつに授業時間の確保が難しい、ことがあげられる。

#### (4)発表後指導を行うタイミング

- A：難しいところ。一人ひとりに言いたいことたくさんあるんですけどそうすると終わらない。ビデオ撮ればいいんですけど。それもチェックしてもすぐにフィードバックはあげられない。ひとりが終わった後にフィードバックしちゃうと後半の生徒が有利。今は全体に終わった時に多く見られて共通することを次の課題にするとか。だけど時間が空いてしまいます、点数もあるので、紙。ルーブリックにまるをして。細かいコメントとかはなかなかできない。全体の発表を通した先生のコメントであったり、対話形式でアドバイスみたいな形。  
1 対全体。
- B：全体です。一人ひとりにやっていると後の人のほうが差ができちゃうから。  
1 人の子が終わったらお疲れ様ーで次に行く。教室全体に口頭でフィードバック。理想はそれはもう完全、全員に対して個別でフィードバックを与えたいけどね。
- C：フィードバックは全部終わってからかな。生徒は全員終わってからフィードバックをされる。誰々さんの発表がここよかったですね。という形でコメントで返したり。ALT がコメントを書いているのでそのコメントを子供たちに与える。その生徒一人ひとりの発表に対して ALT のコメントが届いていると。自分がコメント言う事はあってもそのコメントを書いてあげるって事はあまりしない。持ち時間があるのであれば良い所に対して今発表どうだった、例えば今日の項目 4 つあげてるんだったらその項目いっこいっこに対しても生徒の反応聞いて、で自分のコメントも言えるってのは 1 番いいかな。

次に、理想の指導内容・方法について詳しく掘り下げる。(4)発表後指導を行うタイミン

グに関するコメントにもあるが、授業時間の確保が難しく、理想とする生徒個人への指導を行えていない現状があるようだ。さらに、教員の多くは生徒の発表に対して個別にコメントをしたいと述べていた。特に教員 A はコメントを個別にすることで生徒への動機付けにつながると考えている。教員 C は発表評価を生徒同士で行わせることで、生徒が達成感を感じることができるのではないかと述べていた。教員 B は生徒が英語で話すことへの抵抗感を減らすための指導・活動を行いたいと述べていた。今回の調査対象者となった教員 3 名には、生徒への心理面のサポートを行いたいという気持ちが共通して見られた。

#### (5)理想の指導内容・方法

A：コメント一人一人、そんな感じでまあ長い文章なくても一言コメントをさらにつけるといいな。数字の評価だけじゃなくて、+α でコメントがあると。コメントは動機付けになる。併用だと思います。短く簡潔に書いてあるものだったらあれば記述式+数字の方がベスト。子供も分かりやすいと思う。+コメント。個別指導が理想。1人の発表が終わったらその発表について自由に言い合う。ビデオにとって、見ながら、発音や発表方法など細かく指導したい。リスニング指導もできる。4 観点 5 領域。

B：それはもう完全、全員に対して個別でフィードバックを与えたい。理想の指導はまず、人前でしゃべることに対する抵抗感なくすこと。それが発表をやる上でのこっちで持ってるゴールかな。抵抗感が無くなること。

C：生徒のリアクションが自然に出てくるようになってほしい。聞いている生徒が発表に対してコメント、リアクションできるようになって欲しい。持ち時間があるのであれば良い所に対して今発表どうだった、例えば今日の項目 4 あげてるんだったらその項目いっこいっこに対しても生徒の反応聞いて、で自分のコメントも言えるってのは 1 番いいかな。原稿の内容についても自分の中ではうまく言えたかもしれないけど 1 番大事なその内容が伝わってるかどうか。理想はその発表した自分が質問するね。それを答える。あーちゃんと理解できてるねって確認もできる。

最後に、今後の発表活動に向けた、より良い発表活動・指導・評価を行うために必要な支援について考察する。教員 A は具体的に、普段使用している検定教科書の内容に沿った発表活動ワークブックがあると助かると述べていた。その中には評価基準・指導内容・フィードバック項目も全て入っており、それを使用すれば教員の授業準備時間が格段と減るような教材が欲しいと述べていた。さらにこの教員は、生徒に家でも発表の練習を行って欲

しいと思っており、生徒が発表を自学習できる仕組み（QRコードなど）も、そのワークブックに含まれていると、さらに良いと述べていた。教員 B は、(2)発表前指導内容の項目でも述べていたが、生徒たちがまとまった内容を話せるようになって欲しい、そしてそれを即興性を持って発表できるようになって欲しいと考えていた。そこで今後の支援として、「即興性を持って、まとまった内容を話せる」ようにどのような指導を行えば良いか、指導法を知りたいと述べていた。教員 C からは、具体的に今後の発表活動に向けた支援についての言及はなかった。

#### (6)より良い発表活動のために必要な支援

A：教科書の内容に沿ったワークブックじゃないけどもその発表活動に特化したワークブック。準拠したワークブックみたいなのがあってそれに沿ってそれに乗っていけばうまくいく。評価基準表もある、指導したい項目も入っている。フィードバック内容も入ってる。プリントでも。その準備の時間も減る。子供に持たせればさえすれば何やればいいのかもわかってくると思うので、できるようになるといいと思います。本当は生徒に家でも練習してほしい。学校では週に50分を4コマしかないし、他のこともやらなきゃいけない。新しい教科書を見るとそのQRコードがあるので、音声を聞いて自分で練習してもできるし、スマホやタブレットで録音して聞いてみるとかっていうのも授業でやれたら、やり方もわかると思うから、いいなあと思う

B：どれが理想か俺まだわかんないかな。どんな指導をすれば生徒がまとまった内容を話せるようになるか、まだ自分の中でははっきりしてないかあな。即興性を持ってという発表するみたいなことをやっている人って多分全然いないと思うから。もしこんな風なことをやってる人がいるんだったら俺も知りたい。

これまで、3名の調査協力者からの回答を、質問内容と併せて考察してきた。発表活動を行うタイミングは、教科書の配列を元に決定している場合が多く、ALTのサポートを受けながら発表活動を行なっていることが明らかになった。

発表活動において、「相手に伝わること」が大事だと3名が共通して考えていたが、指導で優先すべき内容は「声の大きさ」「発表内容」「アイコンタクト」と3名とも異なった。発表に必要な能力とは、第2節で見たように「人前で、情報を与えたり、自己を表現したり、何かを物語ったり、相手を説得したりするために必要な知識、技術、態度を組み合わせたもの」である (De Grez, 2009)。そのため、どれか1つの要素だけが重要とはまとめ難く、3名の調査協力者がそれぞれ違った要素が重要であると述べたと考えられる。

## 「発表指導」に関する基礎調査：公立中学教員の場合

生徒の発表活動前には、モデル文や実際に活動の見本を示し、繰り返し生徒同士で練習させるなど、活動目標を明確に伝えながら、生徒の英語を話すことへの抵抗・不安感を和らげる活動を取り入れていた。調査協力者 3 名の教員は、忙しい教員のスケジュールにもかかわらず、生徒に対する精神的・知識的支援を積極的に行っていることがわかった。

発表後指導・評価では、3 名とも生徒全員が発表を終えてから全体にコメントを行っていることが明らかになった。しかしながら、理想としては生徒個人へ指導を行いたい、クラス全体で項目 1 つ 1 つについて意見交換を行いたいと述べており、発表後指導・評価に対する支援が特に必要であると感じられる。

以上のインタビュー結果をもとに第 6 節では、今後の大規模調査において調査の必要がある内容の精査を行う。

## 6. 大規模調査に向けて

これまで、3 名の調査協力者を対象としたインタビュー結果を考察してきた。ここでは、3 名の回答をもとに、公立中学における発表指導の現状を整理するとともに、さらなる調査が必要な項目を検討する。

3 名へのインタビューを通じて、発表後指導・評価に対する難しさを感じている教員が多い現状が考えられる。特に、発表後の指導について、生徒個別が発表を終えた直後に、個別指導を理想としている一方で、他の生徒への影響を考慮して、生徒全員が発表を終えたあとに全体指導を行なっている現状が見られた。個別指導を行えない理由として、「授業時間が足りない」という意見があったが、この「授業時間」について詳しく調査をする必要があると考える。「授業時間が足りない」とは、例えば 50 分授業において「授業時間」が足りないのか、1 レッスンを終えるために費やす授業実施時間、つまりコマ数としての「授業時間」が足りていないのか、について詳しく調査する必要がある。この結果によって考えうる支援が異なる可能性があるためである。例えば、50 分授業における「授業時間」の不足が問題であれば、授業時間をどのように分配するか、短い時間で有効な発表後指導・評価方法を提案することが必要になる。一方で、コマ数としての「授業時間」の不足である場合、一つのユニット、またはレッスンを合計何コマで終えるのか、その中で発表活動・指導・評価に充てるコマ数はいくつなのか、について理想とするコマ数などを提案する必要がある。このように支援の内容が異なるために、不足している「授業時間」について詳しい調査が必要と考える。

「発表指導」を行うにあたり指導が優先される項目について、「声の大きさ」「発表内容」「アイコンタクト」3 名とも異なったことは既に確認済みである。今回のインタビュー調

査では全ての質問に自由に回答してもらったため、回答の幅が広いように感じられる。例えば、「声の大きさ」については、単純に声のボリュームなのか、イントネーションや強勢についてなのか細かくは理解できない。「発表内容」においても、単純に語彙やフレーズについてなのか、発表の構成について言及しているのか定かではない。今後の大規模調査では、選択肢として指導内容を細く提示する必要がある。合わせて理由を伺い、どのような理由で、どの項目の指導を優先するか、を詳しく調査したい。

さらに、発表後指導・評価方法についてもさらなる調査が必要である。発表後指導では、発表をまだ行っていない生徒への配慮もあり、生徒全員の発表が終わった後に全体的に良かった点、改善が必要だった点を伝えている教員が多くみられた。しかしその場合、生徒の発表が終わってから時間が経っていれば、生徒自身も自分の発表について覚えておらず、具体的な改善策がわからないまま次回へ向けて練習をせざるを得ない状況に陥ってしまう。教員の多くが理想としてあげている個別フィードバックを行うためには、生徒へ評価表を返却する方法が考えられる。その評価表に次回へ向けたアドバイスや良かった点などが記載されていれば、評価だけではなく指導にまで発展させることができる。インタビューの中で評価方法について質問した際に、必ず教員は「評価表を使用している」と述べていたが、そこで踏み込んだ質問ができていなかった。そのため、教員がどのような評価表を使用しているのかについて詳しく調査をする必要がある。

## 参考文献

- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Continuum.
- De Grez, L. (2009). *Optimizing the instructional environment to learn presentation skills* (Doctoral dissertation, Ghent University, Ghent, Germany). Retrieved from <https://biblio.ugent.be/publication/7051516/file/7051518>
- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2009). The impact of an innovative instructional intervention on the acquisition of oral presentation skills in higher education. *Computers & Education*, 53(1), 112-120. <https://doi.org/10.1007/BF03174762>
- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2014). The differential impact of observational learning and practice-based learning on the development of oral presentation skills in higher education. *Higher Education Research and Development*, 33, 256-271.
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F., & Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115.

<https://doi.org/10.1007/s10755-006-9012-x>

Haber, R. J., & Lingard, L. A. (2001). Learning oral presentation skills. *Journal of General Internal Medicine*, 16(5), 308–314.

<https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.2001.00233.x>

Morreale, S.P., Worley, D., & Hugenberg, L. (2009). Follow-up to the NCA Basic Communication Course Survey VII: Using learning objectives in the course. *Basic Communication Course Annual*, 21, 99-133. Boston: American Press.

Okada, Y., Sawaumi, T., & Ito, T. (2014). Different effects of sample performance observation between high and low level English learners. In Aishah M.K., Bhatt, S.K., Chan, W.M., Chi, S.W., Chin, K.W., Klayklung, S., Nagami, M., Sew, J.W., Suthiwan, T., Walker, I. (eds.), *Knowledge, Skills and Competencies in Foreign Language Education* (394-413). NUS Centre for Language Studies.

Okada, Y., Sawaumi, T., & Ito, T. (2017). Effects of observing model video presentations on Japanese EFL learners' Oral performance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 14, 129–144.

Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Education Research*, 78(1), 153-189.

Tailab, M. M. K., & Marsh, N. Y. (2020). Use of Self-Assessment of Video Recording to Raise Students Awareness of Development of Their Oral Presentation Skills. *Higher Education Studies*, 10(1), 1-16. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n1p16>

Van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H., & Mulder, M. (2017). The impact of the feedback source on developing oral presentation competence. *Studies in Higher Education*, 42(9), 1671-1685. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1117064>

飯村文香(2016)「日本人英語学習者のプレゼンテーションと不安—プレゼンテーションコンテンツの効果検証—」『関東甲信越英語教育学会誌』30, 71-84

磯田貴道(2009)「英語でのスピーキングに対する抵抗感の軽減」『JACET journal』48, 53-56

川内智子(2012)「学生によるプレゼンテーションをリスニングの授業に導入する意義」『成蹊大学一般研究報告』46(4), 1-19.

初等中等教育局情報教育・外国語教育課「令和元年度公立中学校における英語教育実施状況調査」『文部科学省ホームページ』2020年10月22日アクセス

〈[https://www.mext.go.jp/content/20200715-mxt\\_kyoiku01-000008761\\_5.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200715-mxt_kyoiku01-000008761_5.pdf)〉

ブリティッシュ・カウンシル「スピーキング指導(即興型)に関する実態調査」『ブリティッシュ・カウンシルホームページ』2020年10月22日アクセス

〈<https://www.britishcouncil.jp/sites/default/files/ees-speaking-survey.pdf>〉  
文部科学省（2017）「中学校学習指導要領(平成 29 年告示)」『文部科学省ホームページ』2020  
年 10 月 22 日アクセス 〈[https://www.mext.go.jp/content/1413522\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1413522_002.pdf)〉