

# プレゼンテーション・ディスカッション 一体型の英語授業の実践

川野 泰崇 築道 和明 兼重 昇 池岡 慎 瀬戸口 茂久  
千菊 基司 多賀 徹哉 福澤 健 松尾 砂織 (研究協力者) 田中 秀太郎

**Abstract:** We examined the types of difficulties that Japanese high school students have in English presentation and discussion activities. We conducted factor analysis (principal factor method with promax rotation) on the survey data, which was divided into four stages: (1) the presentation preparation stage; (2) the presentation stage; (3) the listening stage; and (4) the discussion stage. The results showed that students had difficulty with the following skills during each of the four stages: (1) “effective ways of providing information,” “revision,” and “collaborative work” during the presentation preparation stage; (2) “basic presentation skills,” “handling questions,” and “audience management” during the presentation stage; (3) “active interaction” and “active understanding” during the listening stage; and (4) “overcoming communication anxiety,” “adaptation to classroom activities,” “problem solving approach,” and “self-relativization” during the discussion stage.

## 1. 動機と目的

文部科学省が全国の高校生を対象に実施した「平成27年度英語教育改善のための英語力調査」では、現行の高等学校指導要領下における高校生の英語学力は、話すこと、書くことに課題があり、指導実態においても、スピーチやプレゼンテーションを行っている教員は34.8%、ディベートやディスカッションを行っている教員は10.6%と非常に消極的であることが判明した。この結果を受け、次期学習指導要領の改定案では、「統合型の言語活動」、「発信型能力の強化」に重点が置かれたものになっており、プレゼンテーション、ディスカッションなどの言語活動を中心に、生徒が自ら課題を発見し、主体的・協同的に探究し、英語で考えや気持ちを互いに伝え合う学習が求められることになる。

学習指導要領の告示に伴い、教室現場では従来型の指導方法の見直しや授業改善が波及的に進んでいくことが予想される。しかし、上述の調査が示す通り、プレゼンテーションやディスカッションの指導経験のない教員は相当数存在する。そのため、改善の必要性を教員側が自覚していても、求められる授

業の具体的なイメージが持てず、結果、従来型の授業スタイルを続けざるを得ない状況も十分考えられる。

そこで本研究では、平成30年度より周知・徹底される次期学習指導要領に先駆けて、プレゼンテーションとディスカッションを統合した新たなスタイルの授業（以下、一体型授業と呼ぶ）をモデルとして提案・実践し、プレゼンテーション、ディスカッションそれぞれの活動において、高校生が抱える困難点を把握することを目的とする。さらに、本研究によって特定された困難点からプレゼンテーション、ディスカッション活動の指導上の留意点について論じる。

## 2. 授業実践

### 2.1 プレゼンテーション・ディスカッション一体型授業

プレゼンテーションとディスカッションはその目的が異なるため、一体型授業を行うにはまずそれぞれの活動の目的を明確にしておく必要がある。

Seely (2013)では、プレゼンテーションの目的を、伝達、説得、娯楽、交流の4つに分類している。伝

---

Yasutaka Kawano, Kazuaki Tsuido, Noboru Kaneshige, Motoji Sengiku, Shigehisa Setoguchi, Tetsuya Taga, Takeshi Fukuzawa, Saori Matsuo, Shutaro Tanaka (Research Collaborator): An Integrated Approach to Developing Japanese Students' English Presentation and Discussion Skills

達型はオーディエンスが必要とする情報の提供を、説得型は行動・意思決定を促すことを、娯楽型は表現方法に趣向を凝らし相手を楽しませることを、交流型は初対面の相手との人間関係の構築を目的としている。

一方、ディスカッションは、「3人以上の参加者が、学習、情報収集、あるいは問題解決といった目的を達成するために協力しあいながら話し合うコミュニケーションの形態(松本, 2013, p.82)」を指す。

プレゼンテーションとディスカッション、それぞれの目的をどのように設定すれば一体型授業が可能になるのだろうか。さまざまな組み合わせが考えられるが、学習指導要領のねらいとする、「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成」を踏まえて、本研究では、伝達型のプレゼンテーションから問題解決型のディスカッションへと連動する授業を提案する。具体的には、プレゼンテーション活動で、日常生活上の諸問題や社会問題を取り上げそれが起きる原因や問題の深刻さを事実やデータを伝えてクラス全体に問題提起し、その解決策を小グループに分かれてディスカッションを通じて解決策を提案し合い最善策を検討する、という流れである。このようなプレゼンテーションからディスカッションに連動する授業展開を本研究では、一体型授業と呼ぶこととする。

## 2.2 授業参加者

対象となる生徒は、高校2年生5クラス200名である。生徒の英語力は、英検準1級取得者が22名(全体の11%)、2級取得者が123名(61.5%)、準2級取得者が27名(13.5%)、残りの28名が英検3級または取得級を有していない。全体で見るとCEFRのB2レベルに相当し、日常場面におけるやりとりができる程度の英語力を有している。英語によるプレゼンテーション、ディスカッションに関して継続的指導を受けた経験がある生徒はほとんどいないが、スピーキング、ライティング活動は高校1年時より年間を通じて授業で取り組んできており、英語で話すこと、書くことに対して抵抗感を持っていない。

今回プレゼンテーション発表班を1グループ5名(1クラス合計8グループ)で編成した。グループ人数を5名としたのは、プレゼンテーションの構成要素である、Introduction, Key Message 1, Key Message 2, Key Message 3, Conclusionをメンバー各人が1か所分担できるように配慮したためである。

ディスカッション活動時は、1グループ8名(1

クラス合計5グループ)で編成した。プレゼンテーションで問題提起したグループ5名が、ディスカッションの司会者として5グループそれぞれに一人配置されるように意図した。

なお、プレゼンテーション、ディスカッションのグループの編成方法は、人数と男女比を除いて、英語力、性格、人間関係などのその他の要因は考慮せず、教員側で機械的に割り振り決定した。

## 2.3 指導内容と指導期間

指導は2017年4月下旬から7月中旬にかけて英語授業の時間を割いて継続的に行った。表1は指導の概略をまとめたものである。プレゼンテーション、ディスカッションを個別に同時進行で学習しつつ、一体型授業に向けた学習に取り組ませてきた(表1参照)。

表1 指導計画

	一体型授業に向けた学習活動	プレゼンテーションに関する学習内容(週1回15分)	ディスカッションに関する学習内容(週1回50分)
4月	◆プレゼンテーション・ディスカッションに関するガイダンス ◆発表グループの告知 ◆プレゼンテーション発表トピック決めのための資料収集	◆発表の心構え ・リハーサル的重要性 ・発表前のメンタルコントロール ◆発表全体の構成 ・導入、キーマッセージ1~3, 結論 ◆導入部の工夫	◆議論の作法 ・感情的にならない ・無関係な話をしない ・あらゆる可能性を考える ・当事者の立場に立って考える ・少数派の意見にも耳を傾ける ・情報を鵜呑みにしない
5月	◆プレゼンテーション発表トピック決定 ◆発表分担決め	・注目、聞く価値、信用、方向づけ ◆キーマッセージの構成 ・要点、説明、例示、要点の強調により聞き手を印象づける	・司会者をサポートする ◆トウルミンモデルを用いた立論
6月	◆発表原稿・スライド資料作成・推敲 ◆グループリハーサル ◆発表原稿・ス		・主張・根拠・論拠の提示 ◆論理の誤謬 ・赤ニシン ・人身攻撃 ・あげあしとり

	ライドの提出		論法 ・勝ち馬理論
7月	◆一体型授業の実践 ・クラスプレゼンテーション発表 ・ディスカッショントピックの決定(クラス別投票) ・クラスディスカッション		
	事後アンケート調査		

### 2.3.1 プレゼンテーションに関する学習内容

使用した教材は *Successful Presentations* である。プレゼンテーションに必要な心構えや留意点を、「事前準備」、「発表」、「スライド」、「質疑応答」の四段階を各論で詳しく学ぶ構成を取っていて、実際のビジネス場面におけるプレゼンテーションの様子と専門家によるフィードバックが映像として収録されているため、プレゼンテーション初学者でも具体的なイメージが持ちやすく学びやすい教材となっている。本研究では、高校生向けにワークシートを作り直し学習を進めていった。なお、このプレゼンテーション学習は、週1回のペースで「英語表現」の時間に帯活動として冒頭15分間を充てている。

### 2.3.2 ディスカッションに関する学習内容

ディスカッション学習に関しては、週1時間当校独自科目である「グローバルコミュニケーション」の中で進めていった。

はじめに、映画『12人の怒れる男—評決の行方—』を導入して、英語議論の作法に関して学習していった。映画に登場する陪審員は、ある殺人事件に対する評決を下す過程で、感情のまま意見を言う、話を脱線させる、個人攻撃する、人の意見に便乗するだけで自分の考えを言わないなど、模範的とはいえない議論をしているが、中には論理的に推論したり、与えられた情報を検証したりする陪審員もいるため、「模範的な議論」と「不適切な議論」を生徒に考えさせるのに適した教材と言える。映画を視聴後、グループで気づきを言い合い、その後クラス全体で共有する展開で授業を進めていった。

映画による学習が済んだ後、練習問題を通して論理的に発言・理解する基礎固めを行った。具体的には、トールミンモデルに従って **claim, data, warrant** を用いた立論の練習と、議論で見られる論理的誤謬のうち生徒が陥りそうなものに絞って学習を進めた。前者については、主に **warrant** を補って立論する練習を行った。4月当初、生徒は議論をす

る際に立場の表明のみ、あるいは意見と理由を述べているが両者の関連づけが不十分であるものが顕著に見られていたが、学習を通じて **warrant** の重要性に気づき始めた様子であった。論理的誤謬については、生徒がこれまでの経験上通用してきた論法あるいは直感的に大丈夫そうな論法に論理的瑕疵があることを知り戸惑う様子も一部見られたが、学習を重ねるごとに自他の論法に対してお互い論理的誤謬を指摘し合う場面も見られようになった。

### 2.3.3 一体型授業

一体型授業は、グループプレゼンテーションによって提起された問題のうち、クラスでもっとも関心の高いものについて、後日グループで解決策について論議しあうものである。

プレゼンテーション発表は、1授業時間あたり2~3グループで進行した。プレゼンテーションの発表時間は10分前後であったが、その後質疑応答の時間はオーディエンスの反応に応じて適宜調整した。クラス投票によって決定したディスカッショントピックは、クラス別に「外国人観光客にもわかるピクトグラムの考案」、「捕鯨問題：動物保護か食文化の尊重か」、「大学入試センター試験制度の意義」、「福山市の観光促進には何が必要か」、「全国の中学校・高等学校に給食制度を導入することの意義」となった。

投票によって選出されたグループは、別日に授業冒頭で再度プレゼンテーションを行い、その後5グループに分かれて、20分程度英語でディスカッションを行った。プレゼンテーションの班員がそれぞれのグループの司会者となって議論を進行し、最後に各グループから話し合った内容を報告し全体でアイデアを共有した。司会者役となった生徒には、ディスカッションの進行ができるように予め教師が用意した進行マニュアルに従って議論を進めていった。

## 2.4 アンケート調査

すべての学習活動が終了した後に、プレゼンテーション、ディスカッション活動における困難点を把握するため、アンケート調査を実施した。

当研究グループの教員間で生徒がつまづく可能性のある項目を協議・精選をした結果、質問項目は合計89項目になった。次に質問項目をプレゼンテーション準備段階(31項目)、プレゼンテーション発表時(20項目)、プレゼンテーション聴講時(13項目)、ディスカッション時(25項目)の4つのセクションに

分けて整理した。質問紙は 5 件法の尺度を使用し、尺度別に「1=簡単, 2=やや簡単, 3=ふつう, 4=やや難しい, 5=難しい」と設定した。

### 3. 生徒が認識する困難点に対する分析とその結果

指導対象の高校 2 年生 200 名のうち、アンケート調査当日に欠席した生徒および回答に不備があった生徒を欠損値として扱い除外し、残りの 179 名分の回答を分析に用いた。質問項目から生徒が認識する困難点を推定すべく、SPSS(version21)を用いて「プレゼンテーション準備段階」、「プレゼンテーション発表時」「プレゼンテーション聴講時」「ディスカッション時」の 4 つの学習活動に区切って因子分析を行った。

#### 3.1 プレゼンテーション準備段階における困難点

プレゼンテーション準備段階における困難点尺度 31 項目について得点分布を確認したところ、いくつかの質問項目で得点分布の偏りが見られた。しかしながら、得点分布の偏りが見られた項目の内容を吟味したところ、いずれの質問項目も困難点を測定する上で不可欠なものであると考えられた。そのため項目を除外せず、すべての質問項目を以降の分析対象とした。

次にこの 31 項目に対して主因子法による因子分析を行った。固有値の変化は 9.25, 2.90, 2.20, 1.52, 1.31, 1.21…というものであり、3 因子構造が妥当であると考えられた。そこで再度 3 因子を仮定して主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷量を示さなかった 3 項目を分析から除外し、再度主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。Promax 回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を表 2 に示す。なお、回転前の 3 因子で 28 項目の全分散を説明する割合は 43.45%であった。

第 1 因子は 12 項目で構成されており、「スライドの簡潔化」「文字の大きさ・レイアウト」「説明の工夫」など、オーディエンスに対してどのように情報を提示するかを意識が向かう内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「情報提示の工夫」因子と命名した。

第 2 因子は 8 項目で構成されており、「自他の英語のミス指摘すること」「自他の原稿の内容の評価すること」など、完成した下書き原稿に対してフィードバックする内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「推敲」因子と命名した。

第 3 因子は 8 項目で構成されており、「グループ内でリハーサルすること」「制限時間を意識してリハーサルすること」などグループ発表をメンバーと協力しながら行う内容の項目が高い負荷量を示していた。ここで「協同作業」因子と命名した。

表 2 プレゼンテーション準備段階における困難点の因子分析結果 (Promax 回転後の因子パターン)

	I	II	III
<b>第1因子：情報提示の工夫 (α=.90)</b>			
18. スライドの簡潔化	<b>.84</b>	-.13	.03
17. スライド情報の選定	<b>.81</b>	-.11	.03
20. 文字の大きさ・レイアウト	<b>.74</b>	-.19	.15
21. イラスト・図表	<b>.70</b>	-.14	.11
16. スライド見出し	<b>.66</b>	-.03	.00
19. スライド内わかりやすい言葉	<b>.64</b>	.07	.05
13. 興味を引く言葉	<b>.54</b>	.17	-.10
14. 説明の工夫	<b>.52</b>	.32	-.15
11. わかりやすい言葉	<b>.52</b>	.18	-.05
15. 例示の工夫	<b>.46</b>	.27	-.02
9. 内容選定	<b>.41</b>	.28	.02
12. 興味を引く言葉	<b>.39</b>	.38	-.13
<b>第2因子：推敲 (α=.85)</b>			
23. 校正相手英語	-.16	<b>.91</b>	-.01
25. 校正相手内容	-.03	<b>.74</b>	.08
22. 校正自分英語	-.08	<b>.73</b>	.02
24. 校正自分内容	-.06	<b>.72</b>	.08
10. 英作文	.20	<b>.55</b>	-.05
31. 質問の予想	.02	<b>.50</b>	.14
8. 文章構成	.16	<b>.48</b>	.01
6. ビデオ学習	-.06	<b>.42</b>	.13
<b>第3因子：協同作業 (α=.80)</b>			
28. リハーサルグループ	-.11	.01	<b>.84</b>
26. リハーサル制限時間内発表	.02	-.06	<b>.75</b>
27. リハーサル個人	.05	-.08	<b>.71</b>
29. リハーサル後自分改善点	.14	.10	<b>.55</b>
30. リハーサル後相手改善点	.11	.14	<b>.46</b>
7. 発表分担決め	.09	.18	<b>.37</b>
2. 時間調整	.01	.14	<b>.35</b>
1. グループ割	-.05	.17	<b>.34</b>
因子間相関	I	II	III
	I	-.56	.40
	II		-.23
	III		

#### 3.2 プレゼンテーション発表時における困難点の分析と結果

3.1 同様、プレゼンテーション発表時における困難点尺度 20 項目について得点分布を確認した。いずれの質問項目も困難点を測定する上で不可欠なものであると考えられた。そのため項目を除外せず、すべての質問項目を以降の分析対象とした。

次にこの 20 項目に対して主因子法による因子分析を行った。固有値の変化は 7.27, 1.60, 1.34, 1.12, 1.03…というものであり、3 因子構造が妥当であると考えられた。そこで再度 3 因子を仮定して主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷量を示さなかった 4 項目を分析から除外し、再度主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。Promax 回転後の最終的な因子パ

ターンと因子間相関を表 3 に示す。なお、回転前の 3 因子で 16 項目の全分散を説明する割合は 46.07% であった。

表 3 プレゼンテーション発表時における困難点の因子分析結果 (Promax 回転後の因子パターン)

	I	II	III
<b>第1因子：基本的な発表技術 (α=.82)</b>			
37. 堂々とした振る舞い	<b>.84</b>	-.17	.11
34. 声量	<b>.67</b>	-.05	.04
35. 沈黙のとり方	<b>.57</b>	.00	.19
32. メンタルコントロール	<b>.48</b>	-.11	.15
45. 手元原稿なしでの発表	<b>.46</b>	.11	-.18
38. キーメッセージ	<b>.45</b>	.18	.14
33. 英語発音	<b>.44</b>	.28	-.07
40. アイコンタクト	<b>.40</b>	.17	.20
44. 発表機器の使用	<b>.33</b>	.26	-.05
<b>第2因子：即興での質疑応答 (α=.81)</b>			
48. 質問内容の理解	.04	<b>.78</b>	.01
49. 応答者の決定	-.17	<b>.77</b>	.16
51. 想定外の質問への応答	-.14	<b>.75</b>	.14
50. 想定した質問への応答	.15	<b>.59</b>	-.07
46. 質問呼びかけ	.38	<b>.42</b>	-.26
<b>第3因子：オーディエンスマネジメント</b>			
42. 発表ペース	.01	.02	<b>.94</b>
41. インタラクション	.11	.09	<b>.52</b>
因子間相関	I	II	III
I	—	.57	.47
II		—	.40
III			—

第 1 因子は 9 項目で構成されており、「堂々とした振る舞い」「声量」「沈黙の取り方」など、オーディエンスに効果的に発表内容を伝える上で必要な項目が高い負荷量を示していた。そこで「基本的な発表技術」因子と命名した。

第 2 因子は 5 項目で構成されており、「質問内容を正確に理解すること」「質問に対してグループの誰が答えるかその場で決めること」「想定外の質問に対してその場で答えること」など、質疑応答時におけるオーディエンスとのやりとりに関する項目が高い負荷量を示していた。そこで「即興での質疑応答」因子と命名した。

第 3 因子は、「オーディエンスが理解しているか確認しながらペースに緩急をつけて発表すること」と「オーディエンスとのインタラクションの機会を設けること」の 2 項目で構成されており、オーディエンスに合わせて発表する内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「オーディエンスマネジメント」因子と命名した。

### 3.3 プレゼンテーション聴講時における困難点の分析と結果

3.1 同様、プレゼンテーション発表時における困難点尺度 13 項目について得点分布を確認した。い

ずれの質問項目も困難点を測定する上で不可欠なものであると考えられた。そのため項目を除外せず、すべての質問項目を以降の分析対象とした。

次にこの 13 項目に対して主因子法による因子分析を行った。固有値の変化は 4.87, 2.67, 0.86, 0.74, 0.70… というものであり、2 因子構造が妥当であると考えられた。そこで再度 2 因子を仮定して主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。その結果、すべての項目で十分な因子負荷量が認められた。最終的な因子パターンと因子間相関を表 4 に示す。なお、回転前の 2 因子で 11 項目の全分散を説明する割合は 50.81% であった。

表 4 プレゼンテーション聴講時における困難点の因子分析結果 (Promax 回転後の因子パターン)

	I	II
<b>第1因子：相互交渉 (α=.85)</b>		
59. 率先して質問すること	<b>.85</b>	-.16
62. 授業中複数回質問すること	<b>.81</b>	-.27
61. 同一グループへの追質問	<b>.72</b>	.00
64. わからないことを伝えること	<b>.68</b>	.10
57. 発表中に質問を考えること	<b>.65</b>	.23
60. わかりやすい質問をすること	<b>.62</b>	-.04
58. 即興で質問を考えること	<b>.59</b>	.19
<b>第2因子：能動的な内容理解 (α=.82)</b>		
52. 集中力	-.13	<b>.81</b>
54. スライド&発表内容の同時理解	.01	<b>.77</b>
55. 興味を持って聞くこと	-.05	<b>.71</b>
56. 発表内容の理解	.31	<b>.65</b>
53. 発表順を意識しないこと	-.17	<b>.62</b>
63. 発表グループへの配慮	.19	<b>.39</b>
因子間相関	I	II
I	—	.32
II		—

第 1 因子は 7 項目で構成されており、「率先して質問すること」「複数回質問すること」「追質問すること」など、相手との関わりを踏まえて発表を聞くという内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「相互交渉」因子と命名した。

第 2 因子は 6 項目で構成されており、「発表を集中して聞き続けること」「スライド内容と発表内容を同時に理解すること」「興味を持って聞くこと」など、オーディエンスとして最低限求められる行動に関する項目で高い負荷量を示していた。そこで「能動的な内容理解」因子と命名した。

### 3.4 ディスカッション時における困難点の分析と結果

3.1 同様、プレゼンテーション発表時における困難点尺度 25 項目について得点分布を確認した。いずれの質問項目も困難点を測定する上で不可欠なも

のであると考えられた。そのため項目を除外せず、すべての質問項目を以降の分析対象とした。

次にこの 25 項目に対して主因子法による因子分析を行った。固有値の変化は 10.66, 1.72, 1.64, 1.40, 1.00, 0.85, 0.77, 0.77 … というものであり、4 因子構造が妥当であると考えられた。そこで再度 4 因子を仮定して主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。その結果、すべての項目で十分な因子負荷量が認められた。最終的な因子パターンと因子間相関を表 5 に示す。なお、回転前の 4 因子で 25 項目の全分散を説明する割合は 54.68%であった。

表 5 ディスカッション時における困難点の因子分析結果 (Promax 回転後の因子パターン)

	I	II	III	IV
<b>第1因子：コミュニケーション不安(<math>\alpha=.91</math>)</b>				
73. 率先して発言すること	<b>.74</b>	.21	-.10	-.03
89. 疑問点の共有	<b>.72</b>	.04	.25	-.14
70. 議論への積極的参加	<b>.71</b>	.33	-.15	-.05
88. 相手の発言の意図を確認	<b>.66</b>	-.12	.27	-.06
72. 相手の反応を恐れず発言すること	<b>.55</b>	.37	-.12	.03
86. 相手へ発言を促す	<b>.48</b>	-.34	.33	.20
71. 発言時の声量	<b>.48</b>	.29	-.18	.11
87. 相手の発言の要約	<b>.47</b>	-.24	.40	.13
75. 反対意見を述べる	<b>.39</b>	.16	.31	-.01
74. 賛成意見を述べる	<b>.35</b>	.22	.10	.23
<b>第2因子：授業スタイルへの適応(<math>\alpha=.85</math>)</b>				
66. 生徒運営の議論	-.06	<b>.76</b>	.10	-.09
67. 英語での議論	.03	<b>.65</b>	.23	-.11
65. 投票によるトピック決め	.23	<b>.64</b>	-.13	.00
68. グループ規模	.14	<b>.56</b>	.11	-.08
69. 雑談なしでの議論	.04	<b>.45</b>	-.05	.20
80. 自他の発言を掘り下げて考える	-.15	<b>.43</b>	.39	.17
82. 主張の一貫性	-.10	<b>.33</b>	.33	.30
<b>第3因子：問題解決アプローチ(<math>\alpha=.83</math>)</b>				
78. 折衷意見の提案	.01	.02	<b>.87</b>	-.18
79. 新しい考えを述べる	.11	.08	<b>.63</b>	-.06
76. 建設的意見や代案を述べる	.06	.31	<b>.53</b>	-.01
77. 複眼的視点で考える	-.10	.22	<b>.50</b>	.14
81. 議題の舵取り	.33	-.03	<b>.43</b>	.03
<b>第4因子：自己相対化(<math>\alpha=.79</math>)</b>				
85. 感情のコントロール	-.03	-.13	-.10	<b>.93</b>
84. 先入観の排除	-.08	.12	.02	<b>.73</b>
83. 主張の変更	.19	.02	-.05	<b>.61</b>
因子間相関				
	I	II	III	IV
I	—	.57	.60	.48
II		—	.54	.48
III			—	.55
IV				—

第 1 因子は 10 項目で構成されており、「率先して発言すること」「疑問点を共有すること」「議論に積極的に参加すること」など、活発な議論を行う上で不可欠な対人コミュニケーションに関する項目が高い負荷量を示していた。そこで「コミュニケーション不安」因子と命名した。

第 2 因子は 7 項目で構成されており、「生徒だけで議論を運営すること」「投票によってディスカッ

ションのトピックを決定すること」「英語で議論をすること」など、教員が設定した活動形態に関する項目が高い負荷量を示していた。そこで「授業スタイルへの適応」因子と命名した。

第 3 因子は 5 項目で構成されており、「折衷意見を提案すること」「新しい考えを述べること」「建設的意見や代案を述べること」など、話し合った内容を発展させて問題解決に向けてより良い考えを創出する項目が高い負荷量を示していた。そこで「問題解決アプローチ」因子と命名した。

第 4 因子は、「反対意見に対して感情的にならないように自己コントロールすること」「先入観をできるだけ排除し中立的な立場で物事を考えること」「相手の意見が合理的だと判断したときに自分の立場を撤回すること」の 3 項目で構成されており、自己の感情、価値観、経験などを絶対視せず相手の意見の良い部分を受け入れる内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「自己相対化」因子と命名した。

## 4 考察

一体型授業を効果的に行うには何が必要か。ここでは各活動段階において抽出された因子について考えられる原因と指導上の留意点について論じていく。

### 4.1 プレゼンテーション準備段階における指導上の留意点

プレゼンテーション準備段階では「情報提示の工夫」、「推敲」、「協同作業」の 3 因子が見出された。

「情報提示の工夫」については、教員側からのモデル提示がなかったことが一因として挙げられる。過去に生徒が作った模範例を教材リソースとして持ち合わせておらず、生徒に発表用原稿やスライドを比較・検討させることができなかった。そのため、どのような工夫をすれば効果的に伝えられるのか生徒自身で考えなければならず苦労したと考える。また生徒側から見ると、文法ミスに対しては意識が向きすぎて、効果的に伝えることまで気が回らなかったように思われる。これまでの授業で表現の幅を広げるべく同一内容に対して様々な書き換え練習を行ってきたが、個々の表現が与える印象やニュアンスの違いにまで授業で取り扱っていなかったため、授業で身に付けた知識が実践レベルで活用できていないことが分かった。

「推敲」に関しては、生徒が時間をかけて作成した原稿・スライドに対して、自他ともに手を加えづらいことがわかった。グループ内で推敲作業を行っ

たが、用語の一貫性のため一部語句を修正したり、分担したパート間の自然な移行を心がけ、自分の発表の前後に1~2文追加したりは見られたものの、パラグラフあるいは文章構成を修正するという様子は見られなかった。大きな変更をしてしまうとその分修正に労力がかかるため、消極的な推敲となってしまったようである。日ごろの授業で、何をどう推敲すればよいか学習経験もなく生徒任せに推敲作業を行わせたことが一因と言えるだろう。

「協同作業」では、メンバーの人間関係、英語力、一般教養に関係なくグループ割を行ったため、相互に協力して作業が難しかったように思われる。ただし、こうした差を考慮してグループ編成をするのは現実的に難しく、均等に人数を割り振ることができたとしても膨大な時間と労力がかかることは間違いない。普段話をしない相手に対しても上手にコミュニケーションが図れるように、社交スキルを教科横断的に伸ばす必要性があるだろう。

#### 4.2 プレゼンテーション発表時における指導上の留意点

プレゼンテーション発表時では、「基本的な発表技術」、「即興での質疑応答」、「オーディエンスマネジメント」の3因子が困難点として見出された。

「基本的な発表技術」については、リハーサルの設定について留意する必要があると感じた。人前で発表することを想定して、実際の状況に即したリハーサルの方が提供できなかったことが原因ではないかと考える。授業時間を割いてリハーサルの時間を取ったもののグループ内でリハーサルをしたため、実際の発表では、目線の配り方や声量といった初歩的なレベルでつまづいたり、緊張で身動きが取れなかったりする生徒がいた。発表前日、放課後の時間を使ってリハーサルをしている生徒も見られたが、自分の机に着席したまま、つぶやくかあるいは頭の中でリハーサルをしている様子だった。発表の仕方は、オーディエンスの規模、部屋のレイアウト、発表する位置、機材などによって変わってくるため、授業でリハーサルを行う場合は、できるだけ実際の発表環境に近い状態にしておくとういだろう。また日ごろの授業でも人前で発表する機会をできるだけ設けておくとうい。

「即興での質疑応答」では、英語力と内容面の双方で負荷の高い言語活動となる。トピックの抽象度や専門性に比例して、情報や考えを英語で表現するのが難しくなる。

即興でのスピーキング活動は、高校1年時より継続して行ってきてはいるが身近な話題のみ扱ってきたため、今回のような高度な話題に対応できなかったようである。長期的解決策として、日々の授業で時事問題やアカデミックな話題について情報や考えを伝え合う活動の場を確保する必要がある。一方、短期的解決策としては、オーディエンスからどのような質問がくるか先取りして予想しておくことで対応することができる。自分の発表原稿とスライドを客観的に見直したり、個人で難しい場合はグループメンバー同士で交換して見直すことも大切である。可能であれば、リハーサル段階で第三者に発表を見てもらい感想を求めるとよいだろう。

「オーディエンスマネジメント」については、プレゼンテーションは発表者主体でなくオーディエンス主体で行うことが大切であることを認識させる必要がある。たしかにプレゼンテーションは一对多数の形態で一方向的に行うスピーキング活動であると言われているが、上手なプレゼンターはオーディエンスを発表者が期待する反応へと導くために、大切なポイントはゆっくり語気を強めて話したり、間延びしそうなところは軽快に進めたり、疑問に持ちそうなところは疑問文を用いて一緒に考える間を置いたりと緩急をつけながら臨場感のある発表する。ところが今回生徒がした発表では、暗唱した内容を一定のペースで機械的に言い続けるものが顕著であった。どの程度の発表を教員が生徒に期待しているか示していなかったことが一因として考えられるため、評価ルーブリックを作成し、生徒に事前にモデルと基準を提示しておく必要があると感じた。

#### 4.3 プレゼンテーション聴講時における指導上の留意点

プレゼンテーション聴講時では「相互交渉」と「能動的な内容理解」の2因子が抽出されている。

まず「相互交渉」に関しては、質疑応答がその場面にあたる。発表後、プレゼンターからオーディエンスへと発言のターンが回るが、実際多くの生徒がturn rejectingする様子が見られた。そうした雰囲気の中で率先して発言することがいかに難しいか容易に想像できる。また、自分の質問に対して相手がどんな応答をするか予想できないため、即興でのやりとりも必然的に発生する。実際に質問をしても、発表者側からの不十分な回答に対して追求しようとはせず、質問・応答の1ターンで相互交渉を中断する場面が多く見られた。こうした困難点に対して、

質問しやすいクラスの雰囲気づくりも必要だが、質問すること自体が大変負荷の高い活動となっているため、質疑応答時の運営方法についても見直す必要がある。例えば、グループ単位で質問を考える時間を確保したり、質問に対する応答についてグループ内で検討し合い、満足のいく応答出なかった場合、グループの別のメンバーが追質問するなど、個人レベルの負荷をグループ単位で分散したりすると運営がスムーズになるかもしれない。

「能動的な内容理解」については、オーディエンス・発表者双方に原因があると考えられる。オーディエンスのリスニングスキルが不十分であることが一因であることは疑いの余地はない。長めの文章に対して集中を切らさずに継続してリスニングする練習や、馴染みのない話題に対して関心をもって聞く練習や、トピックに対する背景知識をつけておく必要があったことは言うまでもないが、それ以上にわかりづらさの原因は発表者側にもあった。発表者の声が小さい、スライドをじっくり見る時間を与えない、発表のペースが一定で内容を消化できないまま次の話に移行する、オーディエンスへの興味づけを行うことなく淡々と情報を伝えるなど、相手を意識しない発表が目立った。

日本語では、内容が理解できないと聞き手・読み手側に責任があると思われがちだが、英語では話し手・書き手側に責任がある。能動的な内容理解を行いやすくするには、発表者への指導も大切であることを教員側が認識しておく必要があるだろう。

#### 4.4 ディスカッション時における指導上の留意点

ディスカッション時では、「コミュニケーション不安」、「授業スタイルへの適応」、「問題解決アプローチ」、「自己相対化」の4因子が抽出された。

まず「コミュニケーション不安」では、口頭によるディスカッションをグループ単位で生徒のみで25分間継続するというタスク難度に加えて、そうしたタスクを遂行するのに自分には能力が足りていないと認知し、自分が発言しても他のメンバーに足を引っ張るのではないかという好ましくない結果ばかりを考えることがパフォーマンスを妨げる原因となっていると推察する。お互いが自分以外の誰かが発言してくれるだろうと人任せにすると、その分沈黙が長引き、ますます発言を切り出しにくい状況が発生してしまう。生徒の議論を見ても、発言しているのは英語力あるいは英語学習に対する動機づけが高い生徒か、言語に関わらず外交的な人柄で自分の

考えや気持ちを遠慮せずに言える生徒が中心となって発言しているが、その他の生徒はうなずきや沈黙が多く、指名されてようやく一言、二言発言する様子であった。

では、発言に積極性を持たせるためにどうすればよいだろうか。先述の通りコミュニケーション不安は、タスク難度と自己効力感の低下が起因していると考えられているため、タスク難度を下げることで、そして生徒に自信をつけさせることが重要である。

ディスカッションと聞くと、「何だか難しそう」、「何か高尚な発言をしないといけない」という印象があるため、ディスカッションそのものに対する抵抗を減らす必要がある。これについては、映画『12人の怒れる男—評決の行方』でディスカッションに対する抵抗をできるだけとってきたつもりだったが不十分だったと言える。ディスカッションでどんなパフォーマンスを教員が求めているのか評価ルーブリックや実際に過去に同学年の生徒が行っている活動風景を見せながら抵抗感を軽減していく必要があるだろう。また、今回の一体型の授業では、クラス投票によってトピックが絞り込まれてから1週間も経ずにクラスディスカッションへと進めたことと、生徒には事前準備は必要ないことを伝えておいたため、時間的・心理的余裕がない状況を作ってしまったことも一因と言えるだろう。予め生徒に準備しておくように連絡するか、ディスカッション用に補足資料を教員側から配布するなどするとよい。自己効力感を高めるためには、日ごろの英語授業において達成感を与えるようなタスク設定や教師によるフィードバックが重要な役割を担う。仮に教師が期待するパフォーマンスができなかったとしても、肯定的なフィードバックと次に達成できそうな目標を示してあげるなど支援が必要である。

次に「授業スタイルへの適応」については、口頭による議論、生徒独自の授業運営、長時間議論を続けることは、生徒にとって初めての授業スタイルであり、戸惑いを覚える生徒が出たのは間違いない。こうした授業スタイルに適応していくには、回数をこなして慣らししていくアプローチも可能だが、口頭でのやりとりよりも即興性が低く発言内容を確認しやすい文字チャットからはじめたり、スピーキング活動の時間を少しずつ延ばしたりするなど、活動負荷を徐々にかけてながら本来教師が望む授業形態へ移行していくなどの工夫が必要である。

「問題解決アプローチ」因子は、一体型授業のディスカッションの目的である問題解決に向けた議論運



びに関する困難点を指す。ディスカッション活動が単なる話し合いの場で終わるのではなく、問題に対して責任感をもって取り組む姿勢と、問題解決に必要な柔軟な思考と複眼的な視点などが必要となる。問題解決スキルをつけるには、教科横断型の取り組みが求められるものであり、指導効率を考慮するとカリキュラムマネジメントにも関わってくる問題である。

本研究ではディスカッション活動を 20 分程度行ったが、活動時間として短すぎたのも生徒が難しいと感じた要因ではないだろうか。そもそも時事問題について、短時間で解決策を打ち出すことは現実的でなかったと捉える。複数の解決策を比較検討したり、折衷案を出しあったり、情報収集して現実的な解決策を提案するには、ディスカッション活動を複数回繰り返すべきであった。授業時数の都合、どうしてもディスカッション活動に時間が割けない場合は、一体型授業におけるディスカッション活動を問題解決に向けたブレインストーミングの場として捉え、後日改めて自分のアイデアを英文でレポートにまとめさせるとよいかもしれない。

最後に、「自己相対化」については、同質集団内での生活が起因していると考えられる。年齢、社会的立場、興味・関心が同質の仲間との人間関係が続くと、相手も自分と同じ考え方をしているように錯覚し始める。同質性を求めようとするあまり、自分と異なる意見が出たときにそれが正論であっても容易に受け入れられなかったり、いらだちを覚えたりしてしまうことすらある。自己を相対化して考えることで、相手の意見も尊重できるようになるのだが、そのためには異文化交流や異学年交流など価値観や考え方の異なる相手との交流を学校行事や学年行事の中で企画・実施する必要があるだろう。

## 5. おわりに

本研究の課題と今後の展望について三点挙げておく。

一点目は、本研究で判明した結果の一般化に関する課題である。本研究では英検準 2 級から 2 級レベルの高校 2 年生を対象としたものであった。因子分析によってさまざまな困難点が抽出されたが、プレゼンテーション・ディスカッション活動に対する生徒のとらえ方は、対象となる生徒の英語力やパーソナリティ、クラスの雰囲気や人間関係、学校の教育方針、指導教員と生徒の関係性など様々な要因によって変わるため、本研究で示した困難点を一般化

するには、同様の研究を、対象を変えて追調査する必要がある。

二点目は、困難点の変容についての把握である。前章では一体型授業の困難点を受けて指導の改善案について論じてきたが、これを踏まえて 2 回目の一体型授業を実施したとき、困難点がどの程度解消されるのか明らかにする必要がある。2 回目の一体型授業にも今回と同一のアンケートを行い、Wilcoxon の符号付き順位検定を用いて 1 回目と 2 回目の困難度の差を分析する。差の比較によって、短期的な取り組みによって解消される困難点とそうでないものとの差別化ができるかもしれないし、学習を進展させることで 1 回目よりもさらに困難に感じる項目も出るかもしれない。こうした認識の変化を知ることにより具体的な指導方針が打ち出せると期待する。

三点目は、実際のパフォーマンスの変容の把握と授業での実用化に向けた評価ルーブリックの作成が課題として残る。本研究では、一体型授業における生徒の認識を扱ったもので、実際のパフォーマンスについては十分論じきれていない。指導の効果を把握する上で評価は不可欠なものである。プレゼンテーション、ディスカッションそれぞれで評価ルーブリックを作成し、教員間で試行し運用可能なものになるように修正を加え完成する必要がある。続いて 2 回目の一体型授業を行い、1 回目と 2 回目でのパフォーマンスがどのように変化したか対応のある  $t$  検定を用いて検証する必要があるだろう。

プレゼンテーション、ディスカッションに対して、具体的な指導内容と評価ルーブリックの提案、そして生徒が認識する困難点と実際のパフォーマンスに影響を与えているか今後も検証を続け、次期学習指導要領に十分対応する授業づくりに取り組んでいきたいと思う。

## 参考文献

- 1) 福澤一吉 (2010). 『議論のルール』東京：日本放送出版協会。
- 2) 松本茂 (2013). 「ディスカッションとディベート」石氏敏・久米昭元(編)『異文化コミュニケーション事典』横浜：春風社, 82-83.
- 3) 松本茂・鈴木健・青沼智 (2009). 『英語ディベート理論と実践』東京：玉川大学出版部。
- 4) 文部科学省 (2017). 『平成 27 年度英語教育改善のための英語力調査事業報告(高等学校)』初等中等教育局 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/1377767.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1377767.htm)(2017

年4月14日引用)

- 5) 横山雅彦 (2006). 『高校生のための論理的思考トレーニング』 東京：筑摩書房.
- 6) Bluedorn, N. & Bluedorn, H. (2002). *The Fallacy Detective: Thirty-Eight Lessons on How to Recognize Bad Reasoning*. Iowa: Christian Logic
- 7) Friedkin, W (Director). (1997). *Twelve Angry Men* (『12人の怒れる男—評決の行方—』) Twentieth Century Fox Home Entertainment Japan.
- 8) Gula, R.J. (2007). *Nonsense Red Herrings, Straw Men and Sacred Cows: How We Abuse Logic in Our Everyday Language*. Virginia: Axios Institute
- 9) Hughes, J. & Mallett, A. (2012). *Successful Presentations for Professionals who Use English at Work*. Oxford: Oxford University Press
- 10) Seely, J. (2013). *Oxford Guide to Effective Writing & Speaking (3<sup>rd</sup> ed.)*. New York: Oxford University Press.
- 11) Swatridge, C. (2014). *Oxford Guide to Effective Argument & Critical Thinking*. New York: Oxford University Press.