

リフレクティブ・ティーチングによる授業研究 ——スピーチとディベートを統合した コミュニケーション教育——

Reflective Teaching Practice on A Speech Communication Course:
Integrating Public Speaking and Debate

大川道代
Michiyo OKAWA

はじめに

スピーチ、ディベートをはじめとするオーラル・コミュニケーションは全ての学びにおいて有用である。Cooper and Morreale (2003: ix) は “Competence in oral communication—in speaking, listening, and media literacy—is prerequisite to students’ personal and academic success in life.” と記している。現代社会ではオーラル・コミュニケーションが人生における個人的、かつ学術的な成功には必須であり、コミュニケーション能力とそれを助長する教育が重視されている (Morreale, Osborn and Pearson, 2000)。国際ビジネスコミュニケーション協会が2013年1月に国内上場企業3,254社の人事部門に対して実施した調査によると (回答数304社)、上場企業の75%が業務で英語を使用している。日本経済団体連合会 (2016) が1,331社を対象として実施したアンケート調査によると、企業が新規採用の選考時に重視する項目 (25項目から5つ回答) の第1位は12年連続で「コミュニケーション能力 (85.6%)」であった。これらのことから、卒業後に就労を控えた学生にとって外国語によるコミュニケーション能力の獲得は重要であると言える。コミュニケーション能力とは「外国語や第一言語での言語運用能力に限らず、社会の中で周囲の人と関わりながら生きていくために必要な人としての不可欠な能力 (小林, 2010: 99)」であり、「英語で話すのみならず、効果的な人間関係を作る能力などコミュニケーション向上に関する全ての能力 (飯田, 2012: 123)」を意味する。上田 (1998) は、プレゼンテーションを行うことで言語能力だけでなく、目標言語におけるスピーチの組み立て方、発表の仕方など広い意味でのコミュニケーション能力の向上が期待できる、としている。本稿では、コミュニケーション能力を「相手のメッセージを正確に理解し、相手と議論や交渉する能力」と捉えて論を進めていく。

一方、国際協力事業団では新入職員研修の一部としてディベート研修を行っており、人事院では公務員を対象にディベート的な手法を採用した研修を実施している（堤, 2000: 50-51）。ディベートを体験することでプレゼンテーション・スキルや論理的な思考、傾聴力、説得力などの向上が期待されている。ディベートで培われる批判的思考能力に関して Jensen (2014: 66) は “More and more, critical thinking and communication —written and oral— are demanded among today’s young professionals.” と述べている。これらはディベート教育がもたらす批判的思考、複眼思考、そして論理的思考が認知されている表れである。

上記のようにディベート、スピーチといった技能への社会的ニーズがあるにも関わらず、日本の大学においてスピーチ・コミュニケーション教育が十分な効果を挙げている、とは言いがたい。実際、意識調査ではプレゼンテーションに対して苦手意識を持つ学生が多い。吉澤 (2014) が日本に在住する18歳～23歳の男女学生2,000名に対して実施したインターネット調査において、どの程度スピーチを得意、苦手と感じているか尋ねたところ、「とても苦手」「苦手」「どちらかといえば苦手」のいずれかに回答した割合は72.95%であった。日立ソリューションズ (2016) が2012年4月27日～5月3日に1,000名に対して行なったウェブログイン式アンケート調査において、プレゼンテーションでの発表は得意か不得意かとの質問に対し、不得意と答えた人は77.7%に達していた。これらの苦手意識を克服させるために、何をどうやって教えた方がいいのか議論を重ねていく必要がある。スピーチ場面を多く提供し、自らの意見を述べることにに対して自信を持たせるスピーチ・コミュニケーション教育の拡充が、高等教育において緊急の課題である。

こういった現状に鑑み、本稿ではパブリック・スピーキングとディベートを統合したコミュニケーション教育について、リフレクティブ・ティーチングの観点から内省的に振り返り、自らの授業実践を検証する。まず、スピーチ教育とディベート教育を推進する論理的根拠を提示し、現状における課題を指摘する。次に、それらの改善策としてマルチメディア教室における授業、および authentic materials による教材開発が学習者の動機づけに繋がることを概観する。最後に、リフレクティブ・ティーチングの枠組みに当てはめて、自らが実践するコミュニケーション教育を、より質の高い授業へと昇華させていく方略を自力本願で模索することとする。

1. スピーチ教育とディベート教育に関する先行研究

『応用言語学事典』(2003)によると、パブリック・スピーキングとは「公な場で多くの人たちを前にスピーチをすること（松本、422）」であり、パブリック・スピーキングを学ぶ最も重要な目的は聴き手に分かりやすく、かつ説得力を持って見解を伝達する技術を習得

することである。換言すると、教育者が学習者に効果的な「話法」を学んでもらう、または効果的な「話者」を養成する（板場・柿田、1996）ということである。Cooper and Morreale (2013: 35) はパブリック・スピーキングを通して “critical thinking, clear self-expression, research, audience analysis, and organization” といった教育現場や職場で必須不可欠である技能を習得できる、としている。よって、批判的思考を指導するのは教育の重要な役割であり、一人の話者が大勢の聴衆に向けて話す public communication 全般にプラスの影響をもたらす。この点について Allen, et al (1999: 28) は “The impact of public communication training on the critical thinking ability of the participant is demonstrably positive.” と分析している。Freely and Steinberg (2014: 331) が “To be an effective debater demands that one be an effective public speaker.” と主張するように、スピーチとディベートの両方に取り組むことで、学生は論理的で説得力のある話者に近づくことができる。

一方、松本 (1996) はディベートを「ひとつの論題に対し、2 チームの話し手が肯定する立場と否定する立場とに分かれ、自分達の議論の優位性を聞き手に理解してもらうことを意図したうえで、客観的な証拠資料に基づいて議論をするコミュニケーション形態」と定義した。ディベートする過程において “developing critical thinking skills, building communication skills, promoting interpersonal skills, generating interest in the subject matter, and increasing awareness of social issues (Omelycheva, 2007)” といった能力を高めることができる。ディベートでは特に考える力が養われる点について Colbert (1995: 69) は “The debate-critical thinking literature provides presumptive proof favoring a positive debate-critical thinking relationship.” と説いており、参加者の思考力が養われるという先行研究も多い (Allen, et al, 1999)。ディベートでは参加者が批判的思考を言語運用能力と対人折衝能力に結び付ける必要があるため、授業時に課されるプレゼンテーションなど学術的な場面において、一般的な英会話の授業よりも有益である (Ono, 2015: 35)。学生が建設的に議論する時、彼らは論じているテーマに関する造詣を深めるからである (Watson and Hickey, 2014: 123)。

2. コミュニケーション教育の現状と課題

1980年代半ば以降、教育現場を中心として「ディベート」が各方面で普及してきた。ディベートが社会に広まるにつれ、ディベート能力の向上を目的としたトーナメントなどが数多く行われるようになった。競技ディベートであれば明確なルールが設定され、勝敗が重視され、高度に形式化してくることは避けられない。そのような競技ディベートを推進する教員

の中には、トーナメントで通用する狭義のディベートのみが指導に値する「ディベート」であると考え、その「ディベート」を盲目的に教授しようとする者もある（立山、2002:140）。しかし、広義のディベートには人と人が議論し、相手を説得しようとする試みる言語行為も含まれる。より日常的、かつ自然な意見交換や、賛否が分かれる討論も対象となる。よって「何をもってディベート能力とするか」について、教員は自分なりの概念や教育哲学を明確にしてから授業に臨むべきである。

これまで競技ディベート推進派が教えるディベートでは審査の際、言語メッセージの内容を判断することが最重要され、周辺言語や表情、身振り、姿勢といった非言語コミュニケーションを構成要素とするデリバリー（発表態度）には重点が置かれなかったことが散見された。松本・板場（1997: 59）は「こうした非言語や周辺言語メッセージの影響は心理的な関心事であっても、ディベート教育においては、よくて周知的、極端な言い方をすれば不要な判断材料である。あくまで言葉によって構築された複数の議論自体を中心的判断材料とする」と主張する。しかし、内容を重視するがゆえにデリバリーを軽視すべきではない。あがり（stage flight）を克服して自信を持って話し、聴衆にとって「分かりやすいプレゼンテーション」を発表者が心がけ、教育者が指導しなければ、どんなに立派な立論であっても相手に伝わらず、ディベートは机上の議論で終わってしまう。ディベートを指導する教員は必ずしも競技ディベート経験者である必要はない。ディベート専門家が唱えるノート・テイキングの細則や立論の構成要素を全て詰め込み、相手を威圧するがごとく早口でまくしたてる話し方が唯一無二のモデルではない。予備知識を持たない一般の聴衆（lay audience）にとって分かりやすい意見陳述であり、滑舌よく明瞭に（articulation）、聞きやすいトーンで内容に合わせて速度を変え、かつ証拠資料に裏付けられたlogosのアピールを目指すべきである。指導者は1人の聞き手として素直に学生の発表に向き合い、ちゃんと聞き取れるか（明瞭性）、伝わってくるか（自己表現力）を判断して学生にフィードバックしながら指導していきたい。その際の考慮点は「1. 声の大きさ、2. ポーズ、3. スピードの変化、4. 音声の高低（ピッチ）、5. アイコンタクト、6. ジェスチャーなど体の動き」という三熊（2002: 61）のスピーチにおけるデリバリー指導を、筆者はディベート原稿の朗読や発表指導時に援用している。自己満足で終わらせない、対戦相手と聴衆にメッセージが伝わる説得力のある話しぶりの指導がディベート教育には欠かせない、と考えるからである。

もう1つの課題は英語会（ESS: English Speaking Society）に所属する高校生、大学生、およびその指導者が、ややもするとディベートを教える人はドラマに興味がない、オーラル・インタープリテーションを教える人はディベートができないといったESS的セクショナリズムに陥ることである（平野、2002: 4）。これはESSがディベート、スピーチ、ディスカッション、ドラマなどセクション別に運営されており、スピーチを学ぶ者はディベートを軽視し、ディベートに取り組む者は人を惹きつけるデリバリーに関心がない、という傾向がある。

この改善策として大川ら(1996: 177)は「レシテーション、スピーチ、ディベート、ディスカッションを個別ではなく、随時組み合わせて指導することも大切である」としており、古田ら(1987: 262)は「発信面においても、平易な日常会話に加えて討論、演説、朗読、演劇などさまざまな形の音声表現力の養成を組織的におこなうことが肝要である」と述べている。具体的には、過去の英語弁論大会の日本人スピーチは主に話者の感動的な経験談に基づいて展開されたethos(話者の人格、人間的な資質に基づくアピール)中心の演説であったが(板場・柿田、1996)、これらを学術的な引用文など証拠資料に基づいた論理的、かつ客観的なlogosのアピールに変えていく指導が一例であろう。

3. マルチメディア教室における指導と教材開発

従来、スピーチやディベートの授業は通常教室で行なわれ、演壇(lectern)の前で学生が発表することが多かった。スピーチの授業では視聴覚資料(visual aids)を用いない即興スピーチや説得を目的とするスピーチ(persuasive speech)が課され、ディベートの授業では紙媒体の証拠資料カードを作成し、それらを引用し、朗読しながら議論するのが慣例であった。これらは価値のある指導法であるがBell(2015)が“*But we live in a 100-percent media-saturated society.*”と指摘するように、情報化が進んだ現代の学生には無味乾燥でドライな印象に映りがちである。実際、動画や音声教材を多用したリスニング授業の方が人前で話すことが課されるスピーチやディベートの授業よりも履修を希望する学生が多い。これにはプレゼンテーションに対する苦手意識もあるが、リスニング・リーディングといったreceptive skillsは指示通りに設問に答え解釈をすれば及第点が得られるが、スピーキング・ライティングといったproductive skillsでは自らの考えをまとめて意見を述べる必要があるため抵抗感があることも否めない。こういった学生気質をプラスの方向に転換し、食わず嫌いになりがちなプレゼンテーションに取り組ませたい。そのために本論文ではスピーチやディベートの授業をマルチメディア教室で実施し、メディアを素材とした教材からディベートの論題を提示し、毎週異なる論題でスピーチを書いて朗読する訓練を積み重ね、最終的にはパワーポイントを用いて証拠資料を提示しながらディベート立論を発表する指導案を提案することとする。

メディア教育は学生主体の指導法であり、学生が建設的に自らの考えや視点を発言する機会を提供する。Cooper and Morreale(2003: 74)は“*Media education is fun and interesting for students while providing them with specific cognitive and critical thinking skills.*”と述べ、批判的思考も養われるとしている。同時に、マルチメディア教室における授業は学習者を動機づける。Sokolik(2014: 412)は“*Various studies show that both student*

motivation and teacher instruction improve with the use of CALL in language learning.”と記している。マルチメディア教室とは“a room containing computers, video players and other equipment designed to help students learn a foreign language (Richards and Schmidt, 2010: 380)”のことであり、近年はCALL (Computer-Assisted Language Learning) に台頭して普及している。メディアを授業で活用する利点について Mollica (1979) は“Research suggests that media provide teachers with a means of presenting material in a time-efficient and compact manner, and of stimulating students' senses, thereby helping them to process information more readily.”としており、Brinton (1991: 456-457) は“By bringing media into the classroom, teachers can expose their students to multiple input sources.”と説明している。

メディアは学ぶ場所を提供するのみならず、学ぶ素材、すなわち教材としても価値がある。Cooper and Morreale (2003: 74) は“Research reveals that students enjoy class more when the teacher uses examples from the media. In addition, students are able to relate to subject matter more intimately when it reflects their everyday experiences.”としている。メディアに表出する動画やインターネット情報を教材として活用することは authentic materials、すなわち「外国語学習用として意図的に作られた教材ではなく、現実存在する事物をテキストや音声教材としたもの (白畑ほか, 2009: 28)」の概念に繋がる。学習用教材だけで受講した者が、現実のコミュニケーションに対応できない事態が起こりうるため、メディアを素材とした生のテキストや音声を教材として取り入れることが帰国子女など上級者の場合、特に重要である。学習者の興味・関心、能力などに応じてオーセンティック教材と、その他の学習教材を効果的に組み合わせて使用すれば「真のコミュニケーション能力が育つ (Cummins and Davison, 2007)」のみならず、学習者の内的動機を高めることができる。内的動機 (intrinsic motivation) とは“enjoyment of language learning itself (Richards and Schmidt, 2010: 378)”のことであり、“integrative motivation, characterized by a willingness to be like valued members of the language community (Richards and Schmidt, 2010: 378)”へと昇華していくものである。Peacock (1997: 144) は“Many writers claim that authentic materials motivate learners because they are intrinsically more interesting or stimulating than materials produced specifically for language learners, e.g. exercises found in coursebooks and supplementary materials.”と記している。

語注のついた型に当てはめる形式のディベート教材が数多く出版されている。筆者はそれらを採用せず、メディアや文学作品を含む出版物から賛否両論に分かれる題材を自ら探し出し、複数の素材を組み合わせて自主教材を開発している。メディアを語学教育に活用する論理的根拠は“Media materials can lead authenticity to the classroom situation, reinforcing for students the direct relation between the language classroom and the outside

world.... Media provide us with a way of addressing the needs of more visual and auditory learners (Brinton, 1991: 456-457).” など枚挙に遑がない。

4. リフレクティブ・ティーチングによる授業研究

授業研究とは教師が自ら担当する授業が教室内で生徒にどのような影響や効果を与えているのかを研究する学問であり、その前提は “...teachers should use their classrooms as laboratories to study the learning process as it applies to their particular disciplines; teachers should become skillful, systematic observers of how the students in their classrooms learn (Cross,1988: 3).” である。

前項で概観した先行研究と理論的根拠から導き出されたコミュニケーション教育のあるべき姿に到達するために、本項では筆者が実践しているスピーチとディベートを統合したコミュニケーション教育について、Farrell (2015) が提唱するリフレクティブ・ティーチングの枠組み、すなわち philosophy, principles, theory, practice, beyond practice の観点から自らの授業実践を内省的に振り返り、より効果的な指導法を探求することとする。

4.1 リフレクティブ・ティーチングとは

Formative feedback from learners

- ・ Five-minute papers
- ・ Teacher assessment surveys
- ・ Questionnaires
- ・ Dialogue journals
- ・ Written assessments
- ・ Student focus groups
- ・ Summative feedback from learners at the end of the course

Self-generated sources of information

- ・ Course descriptions
- ・ Retrospective field notes
- ・ Teaching journals and teaching logs
- ・ Lesson plans and lesson reporting
- ・ Audio or Video-recordings
- ・ Stimulus recall

リフレクティブ・ティーチングとは teacher-as-researcher が授業改善と自己成長のために教師自ら創り出す理論である。系統だったデータ収集とデータ分析に基づいて (Rodgers 2002)、自分の行った授業を内省することで浮かび上がってきた課題を次の授業に活かそうとする授業研究方法であり、教師は自らの授業を省察することにより成長できる、という考え方に基づいている (白畑ほか、2009: 259)。Richards and Lockhart (1994: 1) は、リフレクティブ・ティーチングを教室で第二言語を指導するアプローチであり教師が “collect data about teaching, examine their attitudes, beliefs, assumptions, and teaching practice, and use the information

Figure 1. Ways of gathering information.

obtained as a basis for critical reflection”と定義する。Farrell (2015: 123) はリフレクティブ・ティーチングを “A cognitive process accompanied by a set of attitudes in which teachers systematically collect data about their practice, and while engaging in dialogue with others use the data to make informed decisions about their practice both inside and outside the classroom.” と定義する。これらの定義で述べられているデータ、すなわち授業に関する情報を集める方法として Murrphy (2014: 619) は *Figure 1* に列挙した手法を詳述している。教師はこれらのデータ収集法から各自の状況に合った方法を取捨選択し、組み合わせて自らの教育実践の内容と効果を分析する。

Farrell (2015: 123) は philosophy, principles, theory, practice, beyond practice という枠組みからリフレクティブ・ティーチングを推奨した。*Figure 2* は、これらの枠組みが相互に作用していることを双方向の矢印で示している。例えば、教師の英語学習に関する考え方に基いて (principles) ⇒ 授業計画を作成し (theory) ⇒ 実践したが (practice) ⇐ 上手くいかなかったので指導案を修正して (theory) ⇒ 翌週の授業に臨む (practice) というサイクルを繰り返す、というように5つの枠組みを横断しながら授業を進めていく過程を図式化している。

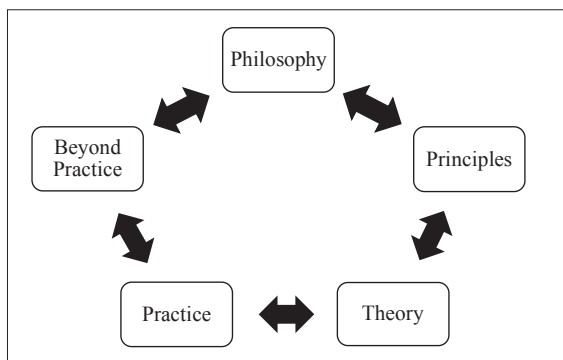


Figure 2. Framework for reflecting on practice.
(adapted from Farrell, 2015, p.23.)

これより5つの段階において、教師は何を検討するかを概観する。

(1) **Philosophy** : 「人としての教師像」は教師が生後、培ってきた人生哲学によって導かれる。教師は自分自身の文化遺産、民族性、宗教観、社会的・経済的背景、家族構成、個人的な価値観などが語学教師である自分に、どのような影響を与えているのかを振り返り、明文化して自己認識を深める。

(2) **Principles** : 教師の授業に関する想定や前提 (事実とみなされる assumption)、信念、教育理念を指す。教師自身の語学学習や語学教育に関する概念を視覚的イメージや比喩、格言を用いて指導日誌に記述することで、自らの principles を再確認し、認識できる。例えば「授業とは私にとって○×のようなものである」と喩えると、抽象的な指導概念を具体的に把握する一助となる。

(3) **Theory** : 指導に用いる理論の詳述であり年間、月間、週間の指導計画を立てる。指導方法、活動例、毎回繰り返す指導の流れ、授業目的、教室設備、評価法、教師と生徒の役割

などが含まれる。教師は自身の授業に関する内省や考え方を授業前と授業直後に記録しておき、自らの授業計画に反映させることができる。

(4) Practice：教師は自身の授業に関する考え方を授業前、授業中、授業直後に記録しておき、それらを客観的に内省することで授業内容の改善を図る。授業記録を振り返るには同僚による批評（peer collaboration）や授業参観（classroom observation）、授業学研究会を主催して教授法を討論するといった方法がある。教師自らがモニターする際は授業を撮影・録音したテープを再生し、発言を書き起こす（audio or video-recordings）、または気づいた点を教師がその場で発言しメモを取ることができる（stimulus recall）。これらの手法はFigure 1に列挙されており、教師は時間的制約、自己の能力などを考慮して実施可能な方法を組み合わせ、自らの教育実践を省察することができる。

(5) Beyond practice：これはcritical reflectionと呼ばれ道徳的、政治的、社会的側面が教室内外の授業実践に、どのような影響を与えているのかを分析する枠組みである。Farrell (2015) は “Consequently, we can begin to contribute to social change for the betterment of our students, our colleagues, our community, and society at large (p.31).” と説明している。授業が修了した後、教室内での学びをどのように教室外の日常生活に結びつけていくか、英語を学び続けて留学や就職といった想定される共同体に近づけていくか、「語彙の増強になった、課題は大変だったが英語運用能力がついた」といった受講生の満足感を、更なる英語学習へ導くのが指導上の最終段階である。

4.2 専門科目「スピーチ・コミュニケーション I」の内省と省察

筆者は勤務校にて2003年より現在に至るまで、選択の専門科目「スピーチ・コミュニケーション I（半期科目、通年開講）」を担当している。授業題目は“Public Speaking and Debate”である。履修定員を25名に設定し、4月の履修登録期間に英語の習熟度を加味しないWEB抽選にて履修生を決めているため、初級・中級・上級者が混在している。履修生のTOEFL ITPの得点は450点～600点前後と幅があり、入学直後の1年生と教養課程を修了した3～4年生が履修しているため、海外居住経験やモチベーション、およびメディア・リテラシーは多種多様である。これより、本授業におけるスピーチとディベートを統合したコミュニケーション教育について、リフレクティブ・ティーチングの枠組みから振り返ることとする。

4.2.1 Philosophy 以下は筆者が英文で記した当該授業に関するteaching journalsからPhilosophyに該当する箇所を一部抜粋した記録である。

Born in Tokyo as the eldest of two daughters in a working-class family, I helped

with my family's business while attending school. Moreover, as a young woman, I was the first in my family to get a college education, and no one in my family had ever been abroad. I was never very religious. My first big break came when I attended a third-rate college with a scholarship. All of the English courses were conducted in the grammar-translation method by elderly teachers who exhibited little enthusiasm about teaching. They served me well as an example of what not to do and how not to behave to motivate first-year students, who are full of hope about learning a foreign language for real-life communication. As the saying in Japanese *han-men kyoshi* goes, "One man's error is another's lesson." Ever since then, I have been determined to become the kind of English teacher who gives inspiring and challenging classes. I strive to manifest drive and creativity in teaching, meeting students' needs, and using cutting-edge multimedia to stimulate their expectations. I want to teach theoretical yet also skill-oriented and practical content so that students feel that their college education serves as a foundation for job hunting and for their lives after graduation. Above all, I want to be a role model for my students, so that they feel ever closer to achieving their goals. As they run to catch up to me, I wish to keep running a little ahead of my students throughout my teaching career.

このような筆者の Philosophy が当該授業の教育理念 (Principles) の礎となっている。

4.2.2 Principles 本項では当該授業に関する想定、信念、教育理念を振り返る。筆者は Littlewood (1992: 97) が挙げるオーラル・コミュニケーション指導における以下の原則を踏襲している: "(1) The classroom atmosphere must be conducive to communication and learning. (2) Learning must be relevant to learners' interests and needs. (3) Processes as well as products are important in the language classroom. (4) Learners must perform active roles in the classroom."

筆者は大学院生の頃、教授が院生に求めた授業参加態度に関する以下の原則に感銘を受けた: "I am 100% committed to this course, and I expect you to be the same." 大学院留学の初講時、受講生が円形になって床に座り、教授がこう宣言する潔さと情熱に心を打たれたため、自分が大学で教鞭を執るようになってから、この文言を初回に講じている。筆者にとっての100%のcommitmentとは学生に満足感を与える授業を展開するために行なう準備の全てを指す。すなわち学生にとってインパクトがあり興味深い教材を自ら開発し、学生を惹きつけるような説明 (teacher talk) を心がけ、丁寧に英作文を添削し、面談やレポートに手書きで書きこまれたコメントを通して、学生の意見に真摯に耳を傾けることである。学生にとっての100%のcommitmentとは毎回、定刻に出席し、課題をこなし、積極的に自分の意

見を紙面および口頭で表現し、自分自身の英語力を最大限に高める努力を惜しまないことである。教員と学生、お互いがこういった真剣な態度で授業に向き合うことで信頼関係が育まれ、授業が円滑に進行する、と考えている。

本授業を喩えるならば“Students serve as a valuable mirror for our teaching.”であろう。授業が上手くいっている時には、生徒の表情は明るく、理解や賛同を示す頷きが多く、授業後の質問や個人的な相談（進路、英語学習法、留学など）も多い。一方、生徒が授業を楽しんでいない時は、教師の発言への反応が言語的（談笑など）、非言語的どちらでも乏しく、一方通行の静寂な授業となり、学生の授業中の発話は少なく、教室全体に覇気がなく質問もない。筆者は学生が授業を楽しみ、日々の学びの意義を実感することが教育効果を高めると考えているため、学生の反応を見ながら teacher talk の内容や方法を変えるよう心がけている。

4.2.3 Theory 本項では授業実施案を詳細に述べる。

(1) 授業目標 (course objectives)

1. 賛否両論に分かれる論題に関して立場を明確にし自分の意見を述べられるようにする。
2. Debate の理論に基づいたスピーチを毎週、録音し Public Speaking の能力を向上させる。
3. 肯定派・否定派の意見を比較検討することで批判的思考 (critical thinking) を養う。
4. 各自が準備したスピーチ原稿を朗読・録音することで verbal delivery を強化する。
5. PowerPoint や動画など視聴覚資料を駆使したプレゼンテーション能力を身につける。

(2) 指導手順 (teaching procedure)

添削済課題文を OHP で各ブースに提示しながら、

1. Review: 前週に回収した添削済課題文を学生に返却する。添削済課題文を OHP で各ブースに提示しながら、特に良かったスピーチや覚えておくべき役立つ英語表現などを解説する。前週に視聴した動画を英語字幕付きで投影し、課題となっている論題を再提示する。
2. Audio recording of students' speeches: 論題に関して学生が type してきた 300-500 語程度の pros and cons speech を 1 ～ 2 分程度、マルチメディア教室内の CALL ブースで各自、録音し PC 上に保存する。録音後、各自がファイルを再生し自分の朗読を self-monitoring する。
3. Collect the recorded files: 各自が録音したスピーチの音声ファイルを教員ブースで回収し、授業日ごとに保存する。
4. Giving feedback: 数名の音声ファイルを再生し論題について 1) 肯定側 (affirmative) または否定側 (negative) の議論が展開できているか、2) スピーチの内容、構成、文体、英語表現の使い分け (choice of words) といった修辞法 (rhetoric) は適切であったか、3) 内容に相応しい音声表現 (verbal delivery) が出来ているか、等についてコメントする。

5. **Presentation of materials:** 当日の授業内容に関するハンドアウトを配布し動画の概要を説明した後、英語字幕付き動画を視聴する。随時、動画を一時停止しキーワードを各自のMS WORDファイルに入力させ単語リストを作成する。単語リストに記載した新出語彙を英英辞典で調べ、その定義を単語リストに入力し、動画で使われていた文章を例文として記入させる。
6. **Giving an assignment:** 動画の内容に関して賛成か反対か、倫理的に正しいか間違っているかなど意見を問う論題を提示する。学生は自分の立場を明確にした上で終始一貫した意見を展開する英語スピーチをA4版にダブルスペースで印刷する。その際、単語リストに入力した新出単語、および辞書や関連資料で調べた語彙やフレーズに蛍光ペンで印をつけ、この英語表現はどういう意味で使っているかを原稿上に日本語で加筆する。この手順により、教員は学生がどの程度、辞書を引きながらスピーチを仕上げたかが分かる。次の授業の冒頭に2分程度で録音できるよう、人前で朗読していると想定して抑揚をつける、自分が主張したい部分を強調する等、スピーチ原稿の朗読を練習するのを課題とする。

4.2.4 Practice 本項では授業実施後に授業の内容と効果を振り返る (reflection-on-action)。振り返りに用いるのはアンケート調査 (questionnaire)、指導日誌 (teaching journals)、自己観察 (self-monitoring)、課題スピーチを録音した音声ファイル (audio-recordings)、授業直後に記した教員による内省メモ書き (retrospective field notes)、数名の学生達へのグループ単位での聞き取り (student focus group) である。

Observed Lessons Start of Semester: Questionnaire

初講時に以下の項目から成る自由記述式のアンケートを実施し、その結果を出欠簿に転記する：a) 英米文学科必修の英語集中コースIE (Integrated English) スタートレベル、b) TOEFL, TOEIC, IELTSなど資格試験の得点、c) 1年以上の海外居住経験、d) 受講理由、e) 短期目標 (本学学期終了までの目標：資格試験の目標得点など、実現可能性が高い目標) と長期目標 (大学卒業までの目標：留学、就職活動までにTOEIC900点を取得するなど、より高い目標)、f) 授業内容・教材・課題に関する要望や質問、および受講に際して憂慮していること。初回到長期目標を書かせることで授業終了時や卒業後に、なりたい具体像を描かせ、授業に真剣に取り組めば目標に近づくという動機づけとしている。

アンケート結果はマルチメディア教室における座席指定の際、英語力が近い学生が隣同士に座り、会話練習が円滑に運ぶようにするために活用する。また受講理由や不安な要素といった自由記述式の回答内容に応じて学生のブースに向いて個別に声かけをする。その際、学生の名前と顔が一致しており、個別の要望や不安要素に教員が配慮していることを示唆する。

休憩時間中の何気ない会話からも、一人ひとりの学生が授業の重要な構成員であることを認識させる。そのためのデータを、初講時アンケートによって収集している。

Observed Lessons Mid-Semester : Single Stage Reflection

筆者は毎週、異なる出典から成る自主教材を使用している。本授業では3種類の教材を組み合わせ、賛否が分かれる価値を問う論題 (proposition of value) を提示し、writing と speaking の両面からアプローチした。

(1) 使用教材 (teaching materials)

1. *The Handmaid's Tale* [a film adaptation of a novel], Dir. Volker Schlöndorff. Perf. Natasha Richardson and Faye Dunaway. DVD. Universal, 1990.^(注1)
2. Surrogate Mothers. In: Trevor Sather (ed.), *Pros and cons: A debate handbook*. 18th ed. London, UK: Routledge, 1999, pp.170-171.
3. Motherhood for Sale. In: 『ハーバード白熱教室』 (Harvard University's Justice with Micheal Sandel). DVD. WGBH Educational Foundation & the President and Fellows of Harvard College, 2009. NHKエンタープライズ, 2010.

(2) 指導手順 (teaching procedure)

1. *Justice with Micheal Sandel* (DVD) から代理出産に関する episode を英語字幕付きで視聴する。キーワードと講義内容を単語リストに書き出し、surrogacy に関する賛否両論、米国における判例、および依頼人と代理母、各々の主張を概観する。
2. *Pros and Cons* より ” Surrogate Motherhood ” に関する賛成と反対、両方のエッセイを読む。肯定側の以下の箇所に関する意見を述べるよう指示する : “A ban on this kind of surrogacy would be entirely unenforceable. A woman can easily be impregnated in the privacy of her own home by the would-be father's sperm without professional medical intervention (p.171).”
3. *The Handmaid's Tale* (小説に基づく洋画) の英語版予告編を視聴する。英語テロップで表示された語句や文章を単語リストに書き出し、キーワードとあらすじを解説する。その後、本編より受胎と出産のシーンを視聴する。1) The conjugation ceremony: Offred is assigned to the commander and his wife, and is forced to make love with the commander whilst his wife is present (26:35 - 31:35). 2) The birth day: A handmaid gives birth to a baby surrounded by other handmaids, the wives of the commanders, and the headmistress of the Red Center. Immediately after the handmaid gives birth, her baby is passed to the wife of the commander as her own child to name (1:06:10 - 1:10:20). 小説に基づく洋画で描かれている代理出産、すなわち体外受精ではなく、性交

渉によって受胎を強いられる状況について賛成、または反対の意見を述べる。

4. 洋画と小説で描かれた架空の世界における現実、*Pros and Cons*で述べられている医療によらない代理出産に賛成する意見への異論・反論、および「ハーバード白熱教室」で学んだ先進医療による代理出産の判例を比較・検討し、代理出産の価値を問う論題“Resolved: that Surrogacy without professional medical intervention is justified.”について賛成か反対か、自分の立場を明確にして首尾一貫したスピーチを課題として準備する。
5. 翌週にCALLブースで2分程度、課題スピーチを録音した後、座席の近い学生2～3人で代理出産について英語で討論する。

(3) audio-recordings and self-monitoring

課題スピーチを録音し、自らが朗読した音声ヘッドフォンで聞くことで学生は自分のスピーチを自己観察 (self-monitoring) する。音声ファイルを聞く際、学生は課題スピーチで述べた自分の考えが妥当であるか、メッセージが伝わるように流暢に抑揚をつけて朗読できているか、感情を込めて話しているか、自らのイメージが伝わるように声色を使い分けているか、人前で話していることを意識した語りができているか等について、聴衆の立場から客観的に自己分析をする。上手くできていなかった点をメモ書きし、翌週の朗読の際に改善するよう毎週、課題スピーチをCALLブースで録音し、その場で再生する。自分の朗読をヘッドフォンで聞くと、上手に話せていると思っていたが実際は言いよどみがある、自信なさげに話している、声が小さいといった自らの欠点に気づく。これらを教員から指摘されるのではなく、学生自らが発見し、毎週の積み重ねにより自分の力で改善する自主性を培うことができる。これより指導手順5.で録音された学生スピーチを書き起こしたデータを一部抜粋する。

- ・ The movie reminded me that impregnating women could be happening in some countries around the world. In addition, I thought that impregnating women is a difficult issue to solve since surrogate mothers choose to be impregnated for economic reasons. I am completely against impregnating women even if it is the only way to escape from life-threatening situation.
- ・ I was actually shocked by the scene where the commander was making love and the handmaid was on the wife's lap trying not to say a word. I think it is totally insane and inhumane to do such a thing. I know it is a fiction, but the world should not accept this "ceremony."
- ・ Nowadays, there is a different way to have a baby other than actually having sex with a fertile woman. I am glad that the medical technology has improved. But if the film's

way of having a baby is still happening somewhere in the world, it would make me sad and angry.

(4) retrospective field notes

ハンドアウトによる文字情報のみならず小説に基づく洋画と、ハーバード大学の講義動画を組み合わせることにより、学生は複眼的な視点で問題を捉えることができた。課題スピーチのトランスクリプトから、意思に反して代理母として強制的に受胎させられる女性の苦悩について、学生が自らの問題として捉え、賛成・反対の立場を明確にして私見を述べているのが咀嚼できた。本テーマでは多くの学生がスピーチの質、分量ともしっかり書けているのが音声ファイルを再生して理解できた。テーマに関心がない週はスピーチの分量が短くなり、内容も当たりさわりのない上辺だけの一般論になりがちである。しかし、自分が興味を持ったテーマであれば辞書を引きながら丁寧にスピーチを仕上げ、物事を深く掘り下げて考えているのが分かった。

反省点としては*The Handmaid's Tale* [motion picture]は1990年にリリースされたため英語字幕入りDVDは日本では販売されておらず、洋画の台本（screenplay）は国内外とも絶版であり、日本の図書館にも蔵書がなく海外の図書館から取り寄せる必要があった。授業で議論する場面の該当箇所を小説で探したが見当たらなかった。これは小説が1人称で回想するlyric modeで記されているのに対し、台本は登場人物が直接、対話するdramatic modeで書かれているのも一因であろう。文字情報としてこの教材を配布できなかったため、洋画の英語版予告編を一時停止しながら再生し、表示される英語テロップを単語リストに入力させた。また、あらすじや場面説明で使われている英語表現を筆者が解説して、学生の語彙の増強に繋がるよう配慮した。これは両刃の剣である。英語字幕や対訳本が出版されている洋画や動画は教材化しやすいが、スクリプトや英語字幕が表示される動画に限定してしまうと教材の選択肢が限定されてしまう。また、それらの文字情報を探すために教員が疲弊し、肝心の指導手順や学生を惹きつけるteacher talkを準備する余裕がなくなってしまう。毎週、異なる種類の自主教材を使う場合は100%の完成度を求めず、手元にある題材で学生の想像力を最大限に掻き立てる臨機応変さと創意工夫が必要であろう。

Observed Lessons End-Semester

(1) Student Focus Group

本来は同僚にグループ討論に参加してもらい聞き取り調査をすることが望ましいがMurphy (2014:620)によると、履修生全体の20-25%の回答者ボランティアを集い、授業者本人が数名の学生グループから個別に意見聴取することも可能である。筆者は後者の手法を採り入れ学期中に数回、一緒に帰宅している2～4名の学生グループをアトランダムに選択

し、授業直後に教室内で30分程度、日本語で聞き取り調査を実施した。仲のよい学生同士でグループを組むことによってアットホームな雰囲気をつくり、忌憚のない意見を聴取することができた。Murphy (2014: 620) が例示した質問リストのうち、学生から回答が得られた項目を抜粋する。

・ What are their least favorite things?

留学経験のない1年生で中級程度の英語力がある学生から「課題スピーチを仕上げるのに毎週2時間ばかり負担になっているが、どうしたらいいか?」という相談が数件あった。1年次前期の場合、未だ英作文の授業を履修しておらず、英語で意見を書いたり、スピーチ原稿を朗読するのを意識して spoken English で書くことに慣れていない。これらの学生には以下の助言をした: 1) 日本語で意見を書いてから一字一句、英訳するのではなくアウトラインを書いて最初から英語でスピーチを一通り書く、2) 分からない語彙は日本語のまま表記して最後まで書き終わってから和英辞典→英和辞典で用例を引用しながら加筆する、3) 自分が即興で話しているように30分など制限時間を設けて書きあげた後、自らの原稿を辞書を使いながら添削する。助言の後、徐々に当該学生のスピーチは聴衆に語りかけるようなシンプルで分かりやすい英文で書かれるようになった。「コツがつかめて以前よりも短時間で書けるようになった」と学期が進むにつれて、本人も効果を実感していた。

・ What are some characteristics of the teacher's instructional style that work well?

返却されたコメント入り課題スピーチを級友と見せ合い、書いてあるコメントの量で英語力を競い合っていた。「私のスピーチ、ほとんど直されないんだよね」と添削原稿を見せられた隣の学生の課題文には、英文法修正のコメントがびっしり書かれていた。添削済み課題文を互いに見せ合うことで、級友との間に良い意味でのライバル心が芽生えた、と意見聴取した学生は発言していた。このように履修生同士が切磋琢磨しながら英語力のみならず、質の高いスピーチを仕上げようとする中で批判的思考を高めることができた。

・ Are there other teacher characteristics that students find to be less helpful?

授業時は教師卓パソコン上で動画を再生し、一時停止しながら英語字幕やテロップの英語表現を学生がCALLブースで入力している。その際「英語字幕を再表示するためにビデオを何回も止めずに、もう少し一気に見たかった」という学生からの意見があった。この原因は、リスニングが得意な学生は英語字幕なしで理解できることが多いため字幕再表示のために動画を巻き戻すことを好まないという学力格差、および教師卓パソコンで動画を再生する際ブルーレイ再生機リモコンのような10～15秒のみ巻き戻すボタンがないため同じ箇所を繰り返し表示するのが難しいという技術的な問題であった。ブルーレイディスクが販売されていない動画も多く、当日のニュース番組を授業で使うなど英語字幕が付いていない動画を教材として使う際には、提示方法に工夫が必要であると再認識した。

(2) dialogue journals

学生の課題スピーチは毎週回収し、添削して翌週の授業開始時に返却した。提出時に学生は英語で書けなかった部分は一部分、日本語で提出する、スピーチの内容や英語学習全般に関して質問や相談がある際は随時、レポートの余白に鉛筆書きするよう指示した。添削する際は英文法の間違いを指摘するのみならず、文脈に沿ったより相応しい英語表現や語彙を提案し、学生が書いた内容に関する反応や感想、全体的な印象 (overall impression)、スピーチの質が週ごとに向上しているか否か、などを行間や余白に手書きで記載した。これはある意味、学生と教員間の交換日記の要素を持っている。

例えばhazingをテーマにした週は、*TIME.com*に掲載された記事で^(注2) 米国大学友愛会 (fraternity) における入寮儀式において強制的にアルコールを飲ませたために新入生が死亡した事件、および友愛会の男子寮における死者数の統計を概観した。その後、米国のテレビドラマ*Law and Order*の1話で、米国大学友愛会において同性愛者であるために身体的いじめを受け自殺した男子学生の事件、その復讐として殺人の罪を犯した大学生被告の法廷シーンを視聴した^(注3)。論題は“Resolved: Hazing should be Restricted at Fraternities.”であり、自己体験談を書くか否かは学生の自由意思に任せた。その際、多くの学生は自分自身が中学校時代にいじめにあい、それをどうやって乗り越えたかをスピーチで取り挙げ、自己体験と授業時に視聴した動画を比較して意見を展開していた。

*Death with Dignity*がテーマの週は46歳の弁護士であるシングルマザーが不治の病を患い、20歳の一人娘が自分の看病で辛い思いをしないですむよう元気なうちに当時は違法だった尊厳死を選ぶ、そのために法律を変えるための訴訟を起こすという実話を母親と大学生の娘へのインタビューを盛り込んだ動画で視聴した^(注4)。論題は“Resolved: Death with Dignity should be Legalized.”であった。学生の自己体験をスピーチに盛り込む必要がないと説明したが、多くの学生が自分の家族が癌を患い、看取った経験から母親と娘、両方の心情が咀嚼できる、動画を見ていて涙が出た、自分もシングルマザーに育てられているので身につまされた、など自己体験と視聴内容を比較するスピーチを提出した。この際、教員は英文法のみならず情意的な側面に関して私的な感想コメントを書いた。このようなテーマが毎週、課されるため、スピーチの内容とコメントを通して学生と教員は人生の様々な場面に関して自己体験に基づく価値観を語り合うことになり、お互いの距離が縮まり身近に感じるようになる。これは「人は自分と近い人に親近感を覚えサポートする」という説得理論のidentification (同一視) がスピーチの添削過程において機能した表れである。Freely and Steinberg (2014: 374) によると、同一視はコミュニケーションに不可欠の機能であり“*We support those whom we perceive to be like us, those who share our values, life experience, and perceptions.*”である。教室が演説会場であるとするならば、動画に出てきた実在の登場人物は話者であり、それを視聴した学生は聴衆である。同一視を導き出すため

に教員は“I feel close to the mother, since we are in the same generation. It would be devastating to leave her beloved daughter all by herself. You are college students like the daughter in the video clip. How would you act if you were her? Would you support the mother’s decision?”といった問題提起をすると、学生は自分と話者であるビデオ上の娘を同一視し、共感しながら視聴できるだろう。

4.2.5 Beyond Practice

(1) Feedback from learners: Written Assessment

スピーチ原稿を添削したり録音スピーチを聞き到達度を観察する過程において、本授業に関する学生の意見や感想を知ることができた。ハーバード大学の講義や洋画のみならず、ドキュメンタリーやニュースといった報道番組の映像資料を教材として提示することで、履修生が自らの英語力向上のために課題スピーチに取り組むという自主性を育み、動機づけに繋がった。以下は最終授業日にCALLブースで録音した学生による授業評価スピーチである。

- ・ Before taking this speech communication class, I had no confidence in using my English. I was afraid of making mistakes and giving a clear opinion on essays. Thanks to weekly assignment and all kinds of topics we came in touch with have changed the way I feel about English.
- ・ The topics we had talked about was the most interesting part for me. Since these were delicate, important and unavoidable topics to discuss, it made me think deeply and make a strong opinion. Preparing a speech and recording it aloud every week made me use English frequently.
- ・ The teacher assigned a discussion partner whom we had never spoken to and nominated us at random to give a speech in front of the class. These build up my strength to write and give my opinions in public. It made me confident and motivated me to study English. All of the works we did in class affected me in many ways, so I want to absorb more ideas and information.

近くの人とテーマに関して英語で討論する際、論題が毎回、価値観や倫理観が分かれるものであり語彙も難しいため、事前に準備していないと発言できない。そうすると討論相手に迷惑をかけてしまうため、しっかり準備して授業に参加しているのが学生による授業評価コメントから分かった。

以下は筆者が独自に行った授業評価アンケートの自由記述欄に記入された学生からのフィードバックである。

- ・ 毎回レポートを書くので、文章を書くことに慣れていった。
- ・ 英語集中講座（IE）が終わった後も、英語に触れることが出来てよかった。

- ・『ハーバード白熱教室』など授業で使われる動画の内容はとても興味深く、英語を勉強するのが楽しかった。新しい単語を使ってスピーチを書くことで単語が頭に残りやすかった。
- ・英語があまり得意でないので教材が難しく大変だったが、丁寧に指導してもらえた。内容が難しい分、ためになった。
- ・教材が私の興味とは別の内容だったので少し残念だった。もう少し幅広く、様々な分野のテーマについて考えを深める事ができたらよかったと思う。

「自分の興味とは異なる内容だった」というコメントへの対応策は、オンライン・シラバスの授業計画欄に毎週の論題や教材を詳細に記載することだろう。そうすれば学生は各自のニーズに合った授業内容か否かを履修登録前に判断できる。

(2) Teacher Assessment Surveys

教育効果と学生の満足度を図るため、最終授業日である2016年1月22日にアンケートを実施した。質問項目と実施要領はMurphy (2014: 629) を参照し、本授業に合わせて一部、改編した。教室内でアンケート用紙を配布し、無記名で記入する形式で実施した。以下に結果を要約する。被験者は25名の履修生であり欠席2名、取り止め者3名のため有効回答数は20であった。

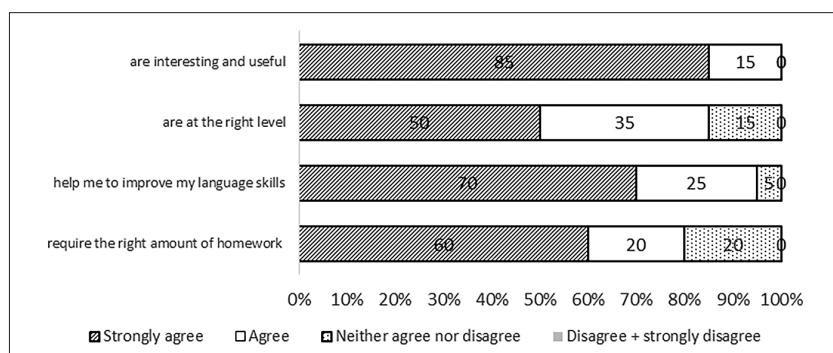


Figure 3. Opinions about textbooks, materials, and assignments. [Values represented as percentages. There were no responses for “disagree” or “strongly disagree.”]

1. 教材と課題に関する評価

Figure 3は使用教材とスピーチ課題に関するアンケート結果をまとめた図表である。「教材は興味深く役に立ったか」には85%がstrongly agreeと回答しており、最新のmediaから自主的に開発したauthentic materialsは学生の学習動機を高め授業内容に関心を持つ道標となったようである。「教材は適切なレベルだったか」に対してはagree 35%, neither agree or disagree 15%と回答していた。脚注や解説が付いていないオーセンティックな素材は英

語を第一言語として使用する人々向けに報道されたものから収集しているため語彙のレベルが高い上級者向けの教材である。よって、履修生の英語レベルが中級程度の場合、日本語字幕のない動画は難解であったのが垣間見られる。しかし、自分にとってchallengingな教材に毎週、取り組むことで実力がついたのを実感するという自由記述式の回答もあり、「教材と課題は英語力向上に役立ったか」には70%がstrongly agreeと回答していることから、教材の難易度と語学力向上に関する項目は学生の受講理由や気質により評価が分かれるものと思われる。

「適切な時間で課題を遂行できたか」にはagree 20%, neither agree or disagree 20%と評価が分かれた。英語力が初級・中級レベルの学生はスピーチを書くのに2時間かかる場合もあり、他の授業との兼ね合いで時間がかかるという印象を持つ。一方、帰国子女など上級レベルの学生はスピーチを書くのに、さほど時間はかからないが、日常会話レベルから更にレベルを上げてacademic speakingのレベルに仕上げる、英英辞典を引いて語彙のレベルを上げて提出することが課されることから「時間がかかる」という評価が多くなる。この授業を通してacademicな英語力を高めたい、英語が使いこなせるようになりたいといった受講理由がある学生、遅刻・欠席が少ない学生は時間はかかるが自己の成長に繋がる、とポジティブに捉えていた。一方、writingの課題は面倒である、辞書を使わず自分の知っている語彙の範囲でそれなりに意思疎通ができれば問題ない、現状維持でいい、という考えの学生にとっては毎週のスピーチ課題はdemandingだった、という評価であった。

2. 教師に関する評価

Appendixに教師に関するアンケート結果を集約した図表を提示する。Strongly agreeと回答した比率を挙げながら分析する。「上手に構成された授業だった」は85%であった。課題スピーチを朗読する(speaking)、翌週の課題に関する文献を読む(reading)、文献に関連するauthentic materialsを視聴する(listening)、課題として賛否が分かれるディベート論題について意見を書く(writing)といった4技能を統合する授業内容は概ね好評だった。「分かりやすい話し方だった」は56%であった。これはteacher talkが早口になりがちであること、および上級レベルの教材を扱っており、英語で解説したりモデルスピーチを披露することが多く、履修生はよく考えながら聞かないと理解できないため、と推察される。「授業で扱う主題について教師は知識豊富であった」は65%であった。これは筆者が自分の専門分野に関する教科書を採択しておらず、毎週、異なるテーマで自主教材を作成しており、履修生と一緒に調べ学習をすることもあるため、と思われる。この授業は教員が知識を与える講義ではなく、教員と学生が共に調べ考えて結論を討論するcollaborative teachingであるのが一因であろう。「私の質問に丁寧に答えてくれた」は83%であった。授業に積極的に参加して初めて質問が出てくるものである。授業後に個別に質問に来る学生には時間をかけて対

応したため **strongly agree** の回答率が高かった。「授業時間を有効に活用していた」は85%であった。これはCALLブースで各々のスピーチを録音するなど授業中に **multimedia** を使うタスクが次々と与えられるため、学生は注意力散漫にならず集中できるためと思われる。

「必要な時に個別に支援してくれた」は72%であった。これは学生が自ら助けを求めて来た場合に限定され質問に来ない、支援を必要としなかった学生は該当しないため **neither agree nor disagree** の回答率が11%であった。「最前を尽くすよう支援してくれた」は80%であった。これは授業中に筆者がクラス全体に向けて「成績評価のためではなく初講時の自分よりも成長するために、自分自身のために授業に取り組み課題をこなすことが大切である」と何度も語りかけた結果だと思われる。「学生に上手く順応している」は75%であった。設問である“**relates well to students**”をどう解釈するかによって回答率が異なるとと思われるが、ここでは「英語学習のニーズに教材を関連づける」、「机上の学問ではなく授業内容を学生の日常生活に結びつけて解説する」と捉えて回答してもらった。「授業に参加できるよう適切な機会を与えてくれた」は83%、**neither agree nor disagree** 6%であった。スピーチを録音する際、全員が一斉に朗読しており、一人ずつ指名して発表する形式ではないため、教員から授業参加を促されたという認識がやや低かったと思われる。人前で話すことに抵抗感や「あがり (**speech anxiety**)」がある学生を考慮して、慣れるまでは一斉に録音し、自分の声はヘッドフォン越しに自分しか聞こえないという安心感を与えるのが指導の目的であった。80%以上の学生が授業参加を促進されたと回答しており、スピーチに対する苦手意識を克服する第一歩として、一定の成果があったと思われる。

5. まとめと考察

本稿ではスピーチとディベートを統合した指導法をリフレクティブ・ティーチングと呼ばれる授業研究の観点から内省的に振り返り、コミュニケーション教育のあるべき姿を追求した。まず、スピーチとディベートの定義と、それらを大学で指導する論理的根拠を概観した。次に、現状における課題として①人前で話す需要が社会的に高まっているにも関わらず学生はスピーチに苦手意識を持っている、②ディベート指導が専門分野ごとに細分化されスピーチとディベートを統合した指導が普及していない、③ディベート授業は通常教室で行なわれ、**index card**に書かれた引用文を読み上げる形式で実施されることが多い点を挙げた。それらの解決策としてメディアを素材とした **authentic materials** を多用し、マルチメディア教室でスピーチとディベートを組み合わせて指導する提案をして、その利点を詳述した。その後、Farrell (2015)が提唱するリフレクティブ・ティーチングの枠組みに沿って自らの授業実践を振り返り、その成果と問題点を学生への聞き取り調査、およびアンケート調査の結果を基に分析した。

リフレクティブ・ティーチングを通して、自らの生い立ちや大学教員を志した契機、および指導理念を書き記し、客観的に振り返る機会を得た。「私は学生のニーズに合った授業が展開できているだろうか」、「初めて教壇に立った頃の情熱を忘れてはいないだろうか」を自分自身に問いかけ、より望ましく効果的な指導法を熟考する好機となった。現状に慢心することなく、知的に興味深く現代的かつchallengingなメディア教材を提供し、学生の心に響くteacher talkと話しぶりを心がけたい。毎週の授業で学生に良い意味で驚きと小さな感動を与え、学期末には「この授業を履修して人前で話したり、物事の賛否両論を考えることに少し慣れた」、「課題は大変だったが履修してよかった。今後の英語学習の指針となる」といったコメントがもらえる、学生の長期的なintegrative motivationを高めるコミュニケーション教育に取り組んでいく決意を新たにした。

レトリック批評理論の1つに「発言者と聴衆の間に共通の絆を形成する同一視(identification)」がある(鈴木,2004:160)。教室では授業内容を解説する話者(教員)と、それを聞く聴衆すなわち学生の上に共通の絆が生まれれば説得力が増し、授業効率が高まると考えられる。よって筆者は授業時に賛否両論に分かれる論題を提示する際、できるだけ学生にとって身近な事例を挙げ、学生が自己体験に結び付けながら考えられるように指導したい。学生が教員である筆者を同一視し、自分と教員の上に共通点を見出し、親近感を覚え前向きに授業に取り組めるようにしたい。同時に3つのE、すなわち受講するのが楽しく(entertaining)、受講生を啓蒙し(enlightening)、弱者に生きる力を与える(empowering)授業を展開したい、と自身の授業実践を振り返りながら、新たに指導目標を設定することができた。

リフレクティブ・ティーチング(伊勢野、2015: 17)とは、教員が自らの経験を客観的に観察し自己理解を深化させ、自己の長所や弱点を認識し、より効果的で質の高い授業に向けてまい進する授業研究である。真に指導力の向上を目指すならば、教員⇄学生⇄担当科目の全てに目をむけ、自分の経験から各々の過程に意味を見出し、必要に応じて授業を改善し、自力本願で教員自身が状況に合わせて順応し、学生と共に成長し続けることが肝心である。フレクティブ・ティーチングは、そのための道標となる。

(注)

注1 : The original novel, *The Handmaid's Tale*, written by Margaret Atwood (London: Vintage, 1986) won the 1985 Governor General's Award and the first Arthur C. Clarke Award in 1987.

注2 : "Fraternity Bans Initiations After Hazing Deaths," *TIME.com*, March 7, 2014, retrieved October 20, 2015, <http://time.com/16378/sigma-alpha-epsilon-frat-bans-initiations/>

注3 : "Brotherhood," *Law & Order: Special Victims Unit*, Season 5, Episode 12, aired December 23, 2009.

注4: “Dying Single Mom Led Suit Asserting California Law Allows Aid in Dying,” Compassion And Choices.org, July 1, 2015, retrieved November 6, 2015, <https://www.compassionandchoices.org/research/legal-resources/odonnell-v-harris/>

引用文献

- 飯田依子. (2012). 「プレゼンテーションはコミュニケーション能力向上に役立つか？」 *The JASEC bulletin*, 21, 123-132.
- 伊勢野薫. (2015). 「リフレクティブ・ティーチング・プラクティス—教師としての成長を続ける枠組み」『宮崎大学教育文化学部紀要（人文科学）』32, 1-20.
- 板場良久・柿田秀樹. (1996). 「パフォーマンス学の一領域としてのスピーチ・コミュニケーション教育」『パフォーマンス研究』3, 7-15.
- 上田孝子. (1998). 「大学英語教育にスピーチ、プレゼンテーションを取り入れる試み」『ことばと心理の学習』東京：金星堂.
- 大川道代・立山利治・長澤邦祐. (1996). 「スピーチ・コミュニケーションの意義と展開（その1）」『茨城大学教育学部紀要（教育科学）』45, 171-191.
- 国際ビジネスコミュニケーション協会. (2013). 『2013年一上場企業における英語活用実態調査報告書』1-15.
- 小林葉子. (2010). 「コミュニケーション教育と英語コミュニケーション教育」『岩手大学人文社会科学部紀要』86, 95-105.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則. (2009). 『改訂版 英語教育用語辞典』東京：大修館書店.
- 鈴木健. (2004). 『大統領選を読む！』東京：朝日出版社.
- 立山利治. (2002). 「ディベート教育の意義と展開」JACETオーラル・コミュニケーション研究会（編）. 『オーラル・コミュニケーションの理論と実践（pp.139-164）』東京：三修社.
- 堤征秀. (2000). 「ディベート研修導入の実態」『ジェトロセンサー』50 (594), 48-51.
- 日本経済団体連合会. (2016). 「2015年度 新卒採用に関するアンケート調査結果の概要」2016年2月16日掲載、2016年9月30日アクセス、http://www.keidanren.or.jp/policy/2016/012_gaiyo.pdf
- 日立ソリューションズ. 「心を動かすプレゼンテーション術 ～資料作成編～」2016年7月22日掲載、2016年9月30日アクセス、<http://www.hitachi-solutions.co.jp/column/tashinami/presentation/>
- 平野道代. (2002). 「はしがき」JACETオーラル・コミュニケーション研究会（編）. 『オーラル・コミュニケーションの理論と実践（pp.3-5）』東京：三修社.
- 松本茂. (1996). 『頭を鍛えるディベート入門』東京：講談社.
- 松本茂. (2003). 「パブリック・スピーキング」小池生夫ほか編. 『応用言語学事典』東京：研究社. 422.
- 松本茂・板場良久. (1997). 「パフォーマンス教育におけるディベートの意味についての観察」『パフォーマンス研究』4, 53-60.
- 三熊祥文. (2002). 「パブリック・スピーキングの実践と知的昇華」JACETオーラル・コミュニケーション研究会（編）. 『オーラル・コミュニケーションの理論と実践（pp.41-73）』東京：三修社.
- 吉澤英里. (2014). 「青年期男女のスピーチに対する意識調査」『青山学院大学教育人間科学部紀要』5, 139-147.
- 吉田暁（監）. 石井敏・岡部朗一・久米昭元. (1987). 『異文化コミュニケーション』東京：有斐閣.

- Allen, M., Berkowitz, S., Hunt, S. and Loudon, A. (1999). A meta-analysis of the impact of forensics and communication education on critical thinking. *Communication Education*, 48, 18-30.
- Bell, C. (2015). Bring on the female superheroes! *TED.com*, filmed in October, 2015, retrieved September 20, 2016, https://www.ted.com/talks/christopher_bell_bring_on_the_female_superheroes#t-3430.
- Brinton, D. (2001). The use of media in language teaching. In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd edn). Boston, MA: Heinle & Heinle, pp.459-476.
- Colbert, K. (1995). Enhancing critical thinking ability through academic debate. *Contemporary Argumentation and Debate: The Journal of the Cross Examination Debate Association*, 16, 52-72.
- Cooper, P. and Morreale, S. (eds) (2003). *Creating Competent Communicators*. AZ: Holcomb Hathaway.
- Cross, K. (1988). In search of zippers. *Bulletin of the American Association for Higher Education*, 40, 3-7.
- Cummins, J. and Davison, C. (eds) (2007). *International Handbook of English Language Teaching*. NY: Springer.
- Farell, T. (2015). *Promoting teacher reflection in second language education*. New York, NY : Routledge.
- Freeley, A. and Steinberg, D. (2014). *Argumentation and Debate*. (13th edn). Belmont, CA: Wadsworth.
- Jensen, S. (2014). Selling what should sell itself: Rhetorical and program management strategies for acclaiming and shaping forensic programs. *Journal of The Speech and Theatre Association of Missouri*, 44, 66-77.
- Littlewood, W. (1994). *Teaching Oral Communication*. Oxford: Blackwell.
- Mollica, A. S. (1979). Print and non-print materials: Adapting for classroom use. In: J. Phillips (ed.), *Building on Experience: Building for Success*. Skokie, IL: National Textbook Company, pp.157-198.
- Morreale, S., Osborn, M., and Pearson, J. (2000). Why communication is important: A rationale for the centrality of the discipline. *Journal for the Association of Communication Administration*, 29, 1-25.
- Murphy, J. M. (2014). Reflective teaching in ELT. In: M. Celce-Murcia, D. Brinton and M. Snow (eds), *Teaching English as a second or foreign language* (4th edn). Boston, MA: National Geographic Learning, pp.613-629.
- Omelicheva, M. (2007). Resolved: Academic debate should be a part of political science curricula. *Journal of Political Science Education*, 3, 161-177.
- Ono, T. (2015). Aoyama standard (English IIA) : How to teach academic debate classes. *The Aoyama Standard Journal*, 10, 27-37.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *EFL Journal*, 51/2, 144-156.
- Richards, J. and Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. and Schmidt, R. (2010). Multi-media laboratory. *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics* (4th edn). Harlow, UK: Pearson.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teacher*

College Record, 74 (4), 842-866.

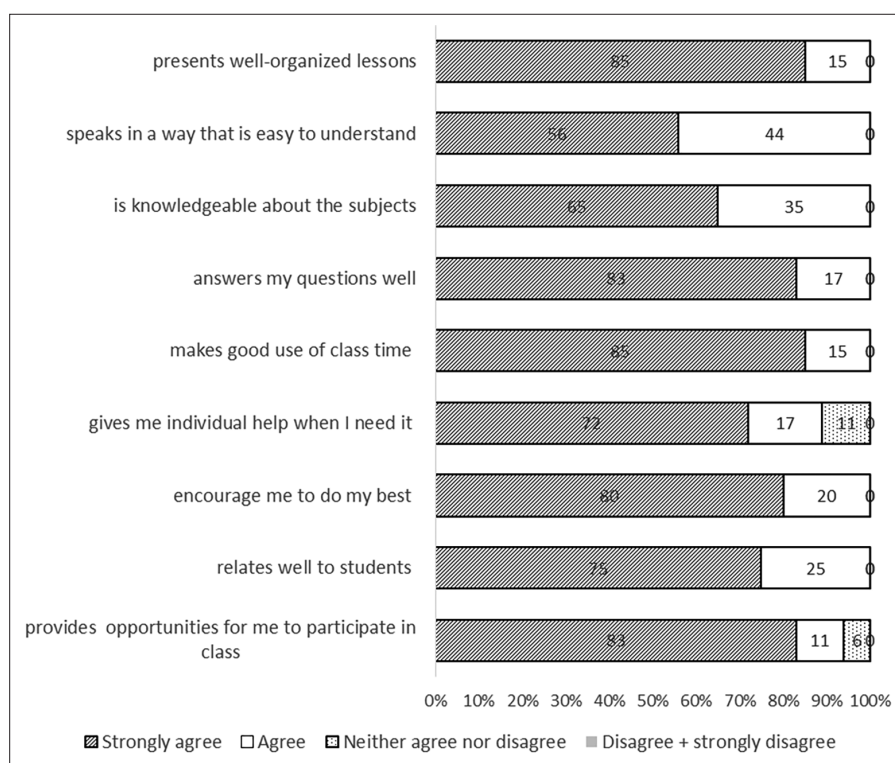
Sokolik, M. (2014). Digital technology in language teaching. In: M. Celce-Murcia, D. Brinton and M. Snow (eds), *Teaching English as a second or foreign language* (4th edn). Boston, MA: National Geographic Learning, pp.409-421.

U.S. Department of Labor. (1995). Career projections to 2005. *Fastest Growing Careers*. Chevy Chase, MD: National Certification Commission.

Watson, T. and Hickey, P. (2014). Lingua anglia: Bridging language and learners. *English Journal*, 104.2, 121-123.

Winsor, J., Curtis, D. and Stephens, R. (1997). National preferences in business and communication education: A survey update. *Journal for the Association of Communication Administration*, 3, 170-179.

APPENDIX: ASSESSMENT SURVEY ON TEACHER CHARACTERISTICS (2016)



[Values represented as percentages. There were no responses for “disagree” or “strongly disagree.”]