

授業（スピーチ・プレゼンテーション）の検証と 入学前教育

— 英語基礎教養教育の充実を目指して —

城 一 道 子*

1. はじめに

中1の二学期になると多くの生徒が英語学習に困難を感じ、学習意欲を失う現象がみられることが以前から指摘されてきた。この時期に学習意欲を失ってしまう生徒は、中学1年の終わりまで学習意欲を維持する生徒と比べて自己効力感が低い(2004, 山森)という指摘や、一度苦手意識を持つと大学まで続く傾向があるという報告がある(Kiyota, 2009)。大学の基礎教養科目の英語を教えていて実感するのは、英語を苦手と感じている学生は実に多いが、英語は苦手だが話せるようになりたい、やり直したいと考える者も少なくないことである。

このようなニーズに応え英語に対する学習意欲を引き出すために、江戸川大学では、2010年度より、基礎教養科目である英語科目(英語IおよびII)にスピーチ・プレゼンテーションを採り入れ、英語による自己表現力を伸ばすことを目標に、英語を使うことが楽しいと思える動機づけを重視した授業を行っている。日本人学習者にとって英語で話すことに対する抵抗感が高いが、むしろ、教室内にできるだけ多く英語を使う環境を作り出し、「英語で言える」という実感を持てるようにすることで、「やる気」を引き出しやすいと考えるからである。スピーチという実践的な活動において、「使いながら学ぶ」ことで英語を苦手と感じる学生でも「やればできる」という期待感が持

てるようになり、スピーチに対する動機づけが喚起されることは予備調査(城一, 2010)で示唆されている。

本稿の目的は、スピーチに対する抵抗感の変化を分析することにより、2010年度に新しく開講されたスピーチ・プレゼンテーションの授業が受講者の動機づけに効果があったかどうか検証し、また、授業が英語が苦手で習熟度の低い学生の学習意欲を引き出す要因について考察することである。加えて、英語基礎教養教育の充実を目指し、スピーチ・プレゼンテーションにつながる入学前教育の中身について検討する。文部科学省は平成23年5月31日付「23文科高第229号文部科学副大臣通知」の中で「入学手続きをとった者に対しては、必要に応じ…入学までに取り組むべき課題を課すなど、入学後の学習のための準備をあらかじめ講ずることが望ましい」(注1)と明記しており、入学後の英語基礎教養教育につながる入学前教育の検討材料としたい。

2. スピーチと動機づけ

2.1 スピーチに対する反応

2010年度の英語Iおよび英語IIの受講者がスピーチに対してどのような反応を示したか、スピーチに対する抵抗感およびスピーチの動機づけに関する質問紙調査結果を分析し、スピーチ・プレゼンテーションの授業が受講者の動機づけに効果があったかどうかについて、まず、検証する。

* 江戸川大学 情報文化学科教授

2.1.1 調査の対象者および方法

2009年度に行った上記予備調査と同様の質問紙調査を行った。調査の対象者は、2010年度前期英語Iおよび後期英語IIの両科目を継続して履修した者で、前期英語Iのみまたは後期英語IIのみしか履修しなかった者は対象から外した。したがって、調査実施日（前期英語Iまたは後期英語IIの最終授業日）に欠席し、データに欠損のある者を除いた3クラス（授業者は異なる）56名である。調査項目（表1および表2の質問項目を参照）は上述の予備調査項目と同じであり、また、前期・後期ともに同じ調査項目を用いた。スピーチに対する抵抗感を測る項目（表1）は、能力認知に関する項目（項目1）、不安に関する項目（項目2,3および4）、話すことを避ける傾向に関する項目（項目5）（磯田, 2008）で、それぞれについて7段階で評定し、「とてもよく当てはまる」を7点、「まったく当てはまらない」を1点として点数化した。また、スピーチの動機づけに関する質問項目（表2）に対する回答は「はい」または「いいえ」の二者択一とした。

2.1.2 結果と考察

調査結果は表1および表2に示す。

スピーチに対する抵抗感の評定の平均値は前期5.23、後期5.13である（表1）。平均値に差があるかどうかを見るために、5項目の内的整合性を α 係数を用いて検討した結果、前期.89、後期.84と内的整合性は高いと判断したので、5項目の平均値を抵抗感の得点として平均値の差の検定（対応のある t 検定）を有意水準5%に設定して行った。その結果、前期と後期の平均値に有意差は見られなかった（ $t(55)=.64, p=.52$ ）。

平均値で見ると、抵抗感は前期・後期ともに高く変化はないように見えるが、データ散布図（図1）を用いて個人における抵抗感の変化について吟味すると、後期に抵抗感が増した者もいるが、軽減されたと感じている者のほうが多い。また、後期に抵抗感が減少している者は前期に抵抗感の評定が4以上と高かった者が多く、逆に前期に抵抗感の評定が低かった者は後期に抵抗感を増していることがわかる。また、動機づけに関する質問紙調査結果（表2）によると、「スピーチに

表1 スピーチに対する抵抗感の評定の記述統計

質 問 項 目	前 期		後 期	
	平 均	標準偏差	平 均	標準偏差
1. 人前で英語で話す自信がない	5.21	1.74	5.36	1.61
2. 人前で英語で話すときは緊張する	5.54	1.79	5.68	1.45
3. 人前で英語で話すことは恥ずかしい	4.96	1.72	4.57	1.73
4. 人前で英語で話すとき、ドキドキする	5.41	1.85	5.32	1.61
5. できれば人前で話したくない	5.02	1.92	4.71	1.90
評 定 平 均	5.23	1.50	5.13	1.30

表2 スピーチの動機づけに関する質問紙調査結果

質 問 項 目	前 期	後 期
1. スピーチの原稿を覚えた	23.2%	17.9%
2. スピーチの原稿を覚える努力をした	76.8%	76.8%
3. スピーチに対する抵抗感は以前と比べて減少した気がする	67.9%	85.7%
4. 練習すればもっとうまくスピーチができる気がする	87.5%	89.3%
5. スピーチにまたチャレンジしたい	55.4%	75.0%

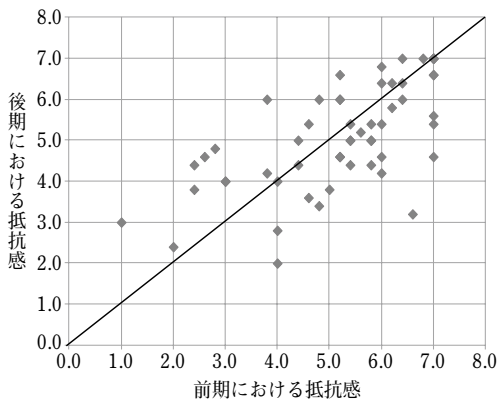


図1 変化量の散布図

に対する抵抗感は以前と比べて減少した気がする」と回答した者の割合は、前期 67.9%，後期は 85.7%である。後期にスピーチに対する抵抗感が軽減されたと感じている者の割合は 8 割を超え、前期に比べ約 18% 増えている。

スピーチに対する抵抗感が減少したと感じている者が増えたとはいえ、抵抗感の評定の数値は高いままであるが、これはある意味で予想通りの結果ともいえる。日本語でスピーチをする場面でも、スピーチをうまくできる自信はない（能力認知）、人前で話すことは緊張する（不安・感情面）、恥ずかしい（不安・認知面）し、ドキドキする（不安・生理面）ということはだれしも経験することである。ましてや、英語で話す場合には、言いたいことがあるのに英語の単語や表現が思いだせない、発音に自信がなくうまく口に出して言えないなど、「外国語不安」と呼ばれる不安がつきまとい、認知や行動面での負荷が高いと言われる。英語習熟度の高い学生にとって英語で話すことの抵抗感が高いのは当然のことと思われる。

「練習すればもっとうまくスピーチができる気がする」と回答した者は前期 87.5%，後期 89.3% とともに高い（表 2）。これは、英語で話すことの抵抗感はあるが、「やればできるという気持ち」を持つようになった者が多いことを示すのであろう。上記で指摘したが、抵抗感に対する評定の数値が後期に高くなるのは、スピーチの回数

を重ねるうちにうまく話したいという気持ちが強くなりかえって緊張感が高まり、評定に影響を与えるのではないだろうか。また、「スピーチにまたチャレンジしたい」と回答した者は、前期は 55.4% であったが、後期は 75.0% に上昇した（表 2）。「やればできる」という気持ちだけでなく、「やりたい」という積極的な気持ちを持つものが増えている。これは、スピーチに対する動機づけが喚起されただけでなく、この動機づけが今後も維持される可能性を示していると言えるであろう。

2.2 動機づけの検証

上記の調査結果は、スピーチ・プレゼンテーションという授業がスピーチに対する動機づけを高めるのに効果があったことを示しているが、その要因について、成功への「期待」と行動の「価値」をどのように認識するか（期待価値論）、成功や失敗の原因を何に帰属させるか（帰属理論）、また課題を遂行するための能力をどのように認識しているか（自己効力感理論）という心理学の動機づけの認知論の枠組みを用いて次に考察する。

2.2.1 結果期待と効力期待

2010 年度の受講者は、「スピーチにまたチャレンジしたい」という気持ちを持つようになった者が後期に大幅に増え、前期 55.4% から後期 75.0% へ約 20% 増加した。その要因について上述の 2009 年度の予備調査結果と比較して検討する。

2009 年度の受講者の場合、「練習すればもっとうまくスピーチができる気がする」という割合は 83.3% であったにもかかわらず、「スピーチにまたチャレンジしたい」という積極的な回答をした者は 33.3% であった。「やればできる」という気持ちはあっても、「やりたい」という気持ちには必ずしも結びついていない。杉浦 (1996) によると、「やればできる」と言う気持ちは Bandura (1997) の自己効力感理論でいう結果期待 (outcome expectancy) を持っていることを意味するが、「やればできる」という気持ちを持っていても、「努力ができない」、「努力の仕方がわからない」と、結果期待はあっても効力期待が失われているとい

う場合があり得るという。効力期待とは「自分の望むような結果をもたらしてくれる行動を実際に行えるかどうかについての予想」, 言い換えると「努力できるという確信」である(上記杉浦)。2009年度の受講者の場合、「やればできる」という気持ちが必ずしも「スピーチにまたチャレンジしたい」という気持ちに結びついていないのは、「努力できるという確信」を持ってないので、結果期待はあっても効力期待を持つに至らなかったと言えることができるのかも知れない。

一方、2010年度の受講者は、上述のように、「やればできる」という気持ちだけでなく「スピーチにまたチャレンジしたい」という「やりたい」という気持ちを持つ者が大幅に増えた。これは、結果期待に加え、効力期待を持つようになった者が増えたことを示すものと言えるであろう。スピーチが授業の一部であった2009年度(注2)に比べ、スピーチ活動を中心とした2010年度の授業では、スピーチを行う回数が多く、原稿の作成や書き直し、発音指導などスピーチの準備にかかる時間が大幅に増えた。スピーチという活動は準備の状態が影響を与えるので十分な準備をさせることで「できる」という成功体験を生み出すことが可能になる。また、スピーチは聞き手の役割も重要で、時間をかけてクラスに「学びの共同体」を作ることによってクラスメートや教員による支援(フィードバック)が得られやすくなり、「やりたい」気持ちに影響を与えたことが考えられる。このような環境の中で、小さくても成功体験の数が増え、成功に対する期待感(結果期待)が高まり、「努力できるという気持ち」すなわち「効力期待」を醸成することができたと言えるのではないだろうか。

動機づけには喚起と維持のプロセスがあるが、2009年度の受講者の多くは、動機づけは喚起されたものの動機づけの維持までには至らず、一方、2010年度の受講者の多くが「スピーチにまたチャレンジしたい」という気持ちをもつようになり、スピーチに対する動機づけが維持される可能性が示されたのは、「効力期待」の有無であると説明できるであろう。

2.2.2 自己効力感と原因帰属

動機づけとは一言で言うと「やる気」である。「やる気」を喚起し、これを維持するには、上記の考察から、「やればできるという気持ち」(結果期待)に「努力できるという確信」(効力期待)がもてるかどうか鍵となることがわかったが、このような効力期待が生まれる要因は何であろうか。

効力期待(efficacy expectancy)とは、言い換えると、「自己効力」(self-efficacy)である。自己効力とは「課題を達成するための自分の能力に対する期待」であり、「この課題ができるだろう」という期待を持つことが努力を持続させるという(三宮, 2008)。

杉浦(上記)は、効力期待が生まれるかどうかを左右するのはクラスの学習目標であることを示唆している。学習目標が成績であると、能力は固定的で変わらないものと考えて、失敗の原因は努力ではもはや変わりようがない自分の能力不足だと考えてしまうことがあるという。これに対し、習熟が学習の目標であると、自分の能力向上に焦点をあて、能力は努力次第であると考えられることができるという。

スピーチ・プレゼンテーションの授業では、達成目標は話す態度におかれ、問われるのは、スピーチの運用(performance)である。たとえば、声の大きさ、アイコンタクト、言葉の明瞭さであり、原稿を書く、声に出して原稿を読むなどの準備状況である。受講者の知識(knowledge)は問われない。スピーチの題材には受講者の興味・関心のあるテーマが選ばれ、言語材料(語彙・文法)は、なじみのあるもの、なじみが薄くても聞いたことのあるものを用いて、英語の苦手な学生でも大きな負荷がかからないよう配慮される。原則は、繰り返し使うことで定着をはかる“learn a little, use a lot”(Nation & Newton, 2009)である。受講者はスピーチの原稿を準備し、発表に向けて練習を行い、教師は個別に支援を提供するが、このプロセスを繰り返すうちにできなかったことができるようになり、習熟が進むことが期待できる。

習熟が進むにつれ、よりよい成果を求めて受講者はさらに努力ができるようになるという良い循環を生み、自分の能力に対する期待、すなわち自己効力感を育むと考えられる。また、プレゼンテーションに必要な資料の作成や発表に向けての練習など仲間同士で相互に助け合う雰囲気ができると、これが励みとなり、課題を達成するための努力が続けられると思われる。

成功や失敗の原因を何に帰属させるかは動機づけに大きく影響するが、目標が習熟であることで英語の苦手な学生でも能力が高いことを示す必要がなく、努力を継続させやすい。したがって、努力すればできるという自己効力感を高めやすいと思われる。外国語学習においては、自分には言語適性がないから努力しても無駄だというような固定的で変わらない能力にその原因を帰属させやすい傾向があると言われる。したがって、失敗を能力に帰属させないことは、外国語学習においてはとりわけ重要なのである（ドルニエイ、2005）。

2.2.3 授業が動機づけをもたらす要因

期待価値論、帰属理論、自己効力感理論という動機づけの認知論の枠組みを用いてスピーチ・プレゼンテーションの授業が動機づけをもたらした要因について考察した。その要因をまとめると次のようになる。

- ① 達成可能な目標を設定し、小さくても成功体験を積み重ねることで「やればできる」という期待（結果期待）を持つことができる。
- ② 「やればできる」という期待をもって努力を続けることができると、その過程で自己効力感（効力期待）を持つことができる。
- ③ 目標を習熟におくことで努力帰属を奨励することができる。

英語でのスピーチは、抵抗感の高い困難な活動であるが、課題を一つ一つ達成するために続けられる努力を奨励する雰囲気や支援を提供することで英語が苦手な学生にも自己効力感が生まれ、「やる気」の維持につながる活動となる。努力や粘り強さの量は各学習者の自己評価にかかわる問題と

して残るが、早急に目に見える成果は求めず、自己効力感を育て、まずは動機づけの質を高めることが英語学習に対する内発的な価値を高めることにつながるだろう。

3. 音声教育の重要性

スピーチ・プレゼンテーションの活動において困難な課題の1つに、聞き手に理解できる英語で発表を行うということが挙げられる。学生に英文を読ませると、英語らしくない日本人的発音であるというばかりでなく、英単語1つの発音に時間がかかりすぎたり、間違った読み方をするので意味の伝達がうまくできないことがよくある。スピーキングにまず求められるのが理解可能なレベルの発音で話すことである。スピーチを含む英語によるコミュニケーション能力の基礎を作るには、英語の音声面での足場づくり（scaffolding）は優先されるべき課題である。

3.1 音声の基盤をつくる音読

音声面での土台づくりに音読が有効であることは以前から指摘されてきた。音読の効用としてまず挙げられるのが、単語認知の自動化である。単語認知とは、①文字の塊（単語）を長期記憶内のスペリング情報と照合し、その単語を検索する、②単語を頭の中で発音（音韻符号化）する、③その単語の意味を想起する、という単語処理の過程（鈴木、2009）である。音読は、視覚提示された語を音韻符号化するプロセスを高速化し、このレベルの処理の自動化を図る。つまり、音読は文字の音韻符号化という処理能力を高める活動と言える。

また、音読には普段無意識に利用している学習システムである内語反復（subvocal rehearsal: 音声情報を内的に能動的・意識的に復唱しながら保持する機構）プロセスをはっきりと声を出して実行することで、語彙や語彙チャンク、構文などの言語情報を内在化し、知識として定着させる機能もあることが指摘されている（門田、2007；鈴木、1998）。英語の明示的な文法的知識（いわゆる学習英文法）を知っているからといって英語を使え

るようになるわけではない。英語を使えるようになるには、実際に聞いたり、話したり、読んだり、書いたり、相当の量のリハーサルと経験が必要である。音読はそのリハーサルの機会を提供する。

音読の効用として2点挙げたが、音読はスピーキング能力の土台をつくる活動として、大学の基礎教養教育においてもっと重視されてもよい。英語の苦手な学生の中には知らない単語はローマ字式で読もうとするのでpiratesが海賊に直ぐには結びつかずなかったりする。音読は文字と発音のマッピングを促し、強化し、意味へのアクセスを容易にする。また、音読によるリハーサルは英語らしいリズムとイントネーションを身につけるのみならず、語彙や統語のシステムに関する知識を自動化し、潜在的な知識とすることができるので、自立して自律的に学習を進められるようになるためにも必要不可欠な学習方法である。

3.2 音読の導入と入学前教育

最近では外国語の学習においてのみならず、日本語で声に出して読むことの効用も指摘されるようになり(斎藤, 2001, 川島, 2004など)、音読ブームである。このブームを好機ととらえ、人前で声を出すことにためらいや恥ずかしさを感じずる大学生にも英語学習における音声習得の重要性や音読の意義や効果をあらためて認識させたい、また、スピーチ・プレゼンテーションの授業において一人ひとりの学生が、自分のスピーチの原稿である英文テキストを自信をもって読めるようになることは、学生自身のスピーチに対する自己効力感をより高めることになる。このような理由により、2011年度のスピーチ・プレゼンテーションの授業に音読によるスピーキング活動を取り入れることにした。これに先立ち、2011年度新入生のうちAO・推薦入試合格者の一部の者に対し、國弘正雄・千田潤一監修『英会話・ぜったい・音読 続・入門編』(講談社インターナショナル)(CD付き)に音読トレーニング・メニュー(付表)を添えて郵送し(2010年12月)、また、希望者に対し、音読指導もかねて音読トレーニングの方法についての説明会を開いた(2011年2月17日お

よび2月23日)。英語学習における音読の意義を理解し、入学後の英語学習につなげるねらいがあった。英語の入学前課題として、問題集の配布やe-learningは広く行われているが、音読課題は珍しい試みであろう。

2011年度新入生が音読という入学課題にどのような反応を示したか、また、音読の意義を理解し、音読の重要性・必要性を認識することができたかどうかを知るために質問紙調査を行った。その調査結果をもとに入学前教育としての音読の試みを検証する。

3.3 音読に関する質問紙調査

3.3.1 調査の対象者

2011年度英語Iの受講者のうち入学前に上記のテキストを受け取った52名を対象に、音読への取り組みや音読の意義の理解、重要性や必要性の認識に関する質問紙調査を行った。このうち音読課題に取り組んだと回答した者は48名(92.3%)である(図2)。以下の調査結果はこの48名を対象としている。調査実施日は第1回目の授業日(2011年4月13日)である。

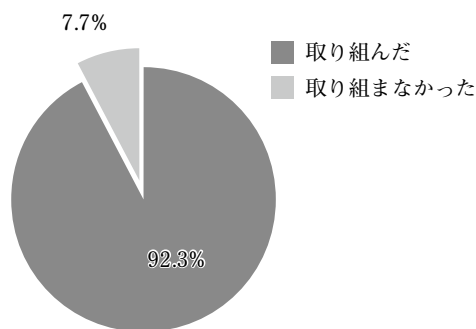


図2 音読課題

3.3.2 結果と考察

まず、テキストに関する項目について、テキストの解説『英語習得の王道は「音読」』を読んだかについては、97.9%の者が「読んだ」と回答し、

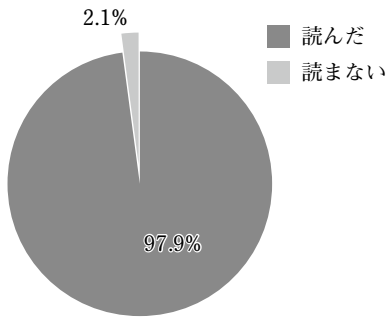


図3 「英語習得の王道は音読」

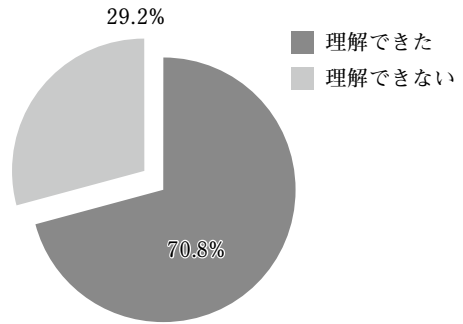


図4 音読の効用

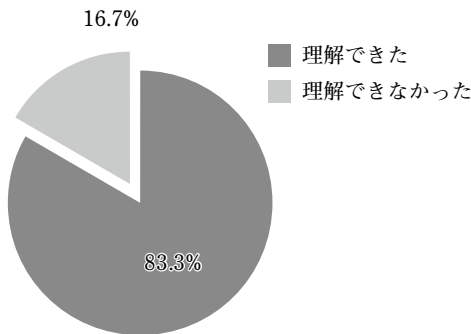


図5 トレーニングの方法

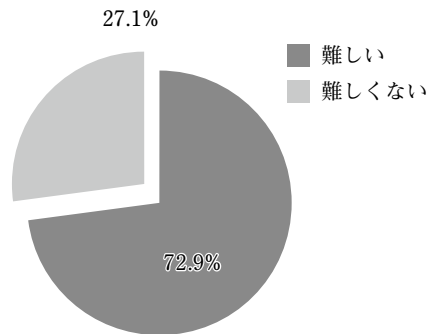


図6 テキストの英語レベル

70.8%が「音読の効用を理解できた」と回答している（図3・4）。テキストに書かれている音読のトレーニングの方法については「理解できた」という割合は、83.3%（図5）であったが、72.9%がテキストの英語のレベルは難しいと回答している（図6）。

音読に関する質問項目とその結果は表3に示すとおりである。「音読の大切さを理解できる」と回答した者は「よく当てはまる」と「当てはまる」を合わせて81.3%（図7）（表3との数値が異なるのはエクセルの自動計算による四捨五入によるため）、「音読は英語学習に必要である」と回答した者も83.3%（図8）を占めた。この結果は、音読の意義、声に出して読むことの重要性や必要性を理解するという入学前教育の目的がほぼ果たされていることを示している。

音読の意義を理解し、重要性や必要性も理解しているが、一方、音読の練習を自分の力で進めることの困難さも見えた。自由記述欄には、「難しかった」、「読めない単語が多かった」、「知らない単語が多すぎてだめだった」、「前半は易しかったけど、後半はかなり難しく、あまり理解できなかった」などの感想が述べられており、単語認知を含むリーディングの理解に問題を抱えていることがわかる。また、「読んでいる途中でつかえたり、イントネーション・発音を間違えたりして大変だった」、「CDの英文の読み方が早すぎて一緒に読めなかった」など、CDの音声について読むことの難しさを感じている記述が見られる。英文を読む際の単位は単語ではなく、たとえば、that pen, next dayなど、語と語の間に音変化（脱落、同化など）が起り、これらは2語のようにでは

表3 音読に関する質問項目と調査結果

質問項目	4	3	2	1	無回答
1. 音読は好きである	2.1%	27.1%	62.5%	6.3%	2.1%
2. 音読は易しい	0.0%	29.2%	56.3%	12.5%	2.1%
3. 音読の大切さを理解できる	20.8%	60.4%	16.7%	0.0%	2.1%
4. 音読は英語学習には必要であると思う	35.4%	47.9%	10.4%	2.1%	4.2%
5. 音読のトレーニング・メニューはわかりやすい	4.2%	52.1%	37.5%	4.2%	2.1%
6. 音読に興味を湧いた	4.2%	37.5%	50.0%	6.3%	2.1%

4「よく当てはまる」；3「当てはまる」；2「あまり当てはまらない」；1「当てはまらない」

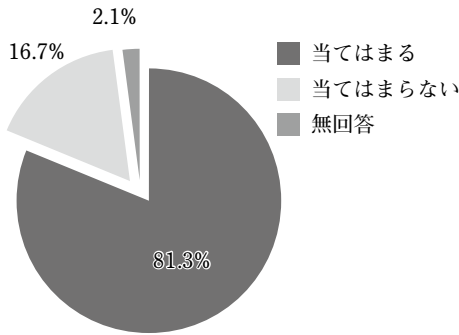


図7 音読の大切さを理解できる

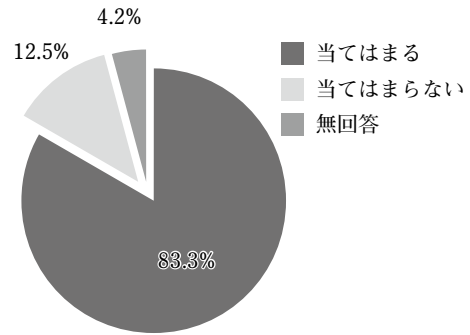


図8 音読は英語学習に必要

なく1語のように発音される。音読の単位は意味的または構造的にまとまりをもったチャンクなので、CDの速さについていくには、単語を1語ずつ読んでいては間に合わないで、単語認知に時間がかかるとCDについていくのは容易ではないであろう。

「音読はどちらかというと好き」は29.2%（「よく当てはまる」＋「当てはまる」を合わせた割合）であり、逆に「どちらかというと好きでない」割合は68.8%になる。「音読は易しい」と回答した者は29.2%（「当てはまる」と回答した割合）であり、「音読は大事だと思うが難しい」（自由記述）と感じており、中には、「あきらめて投げ出した」（自由記述）者もいる。

一方、「苦手だが克服したい」など音読の必要性を感じ、取り組む意欲を示す記述もあった。「音読に興味を湧いた」と回答した者は、「よく当てはまる」と「当てはまる」を合わせて41.7%である。「発音がよくなった」、「慣れるとすらすら

読めた」、「最初はうまく読めなかったけどだんだん読めるようになった」、「最初は分らない単語がたくさんあったけれど音読するにつれて、だんだんと読めるようになったので、読む大切さを知ってよかった」、「だんだんについていけるようになったときに、「ああ、自分は英語言えてる！」と思えて嬉しかった」など、音読の効果を実感し、効力感を感じていると思われる記述もあった。

3.3.3 入学前教育の課題としての問題点

音読の重要性・必要性は音読課題に取り組んだ者のうち約8割の学生に認識されており、音読の意義は理解されているものの、入学前教育の課題としての問題点も見えた。それは、①英文テキストの英語レベルの難しさ、②CDの音声モデルの速さのコントロールの難しさである。英文のテキスト自体は中学1、2年の英語教科書から採用されており、単語の意味やレッスン毎に日本語による要約も載っているにもかかわらず、テキストの

英語レベルは難しく感じられており（72.9%）（図6）、上述のように自ら音読課題に取り組むのは容易ではない（68.8%）。英文の理解や音声モデルの速さという問題に対処するには、直接指導の必要があると思われるが、入学前の高校生の指導には日程の設定など制約がある。音読指導を兼ねた説明会に出席した人数は第1回8名、第2回7名と非常に少数であった。

入学前教育は自学自習が基本であるが、困難と思われる課題に自主的に取り組ませるのは容易ではないであろう。音読課題に取り組んだという者は多かった（92.3%）が、どの程度やりおさせたかは調査しておらず不明である。課題の取り組みやすさの工夫、定期的な支援（フィードバック）など学習を続けさせるための措置も必要であろう。入学前教育の一つの目的はAO入試や推薦入試により早く入学が決まった者の学習習慣の継続を図ることでもあるからである。

4. おわりに

AO・推薦入試により早く入学が決まった者に対し行われる入学前教育は広がりを見せている。大学が大衆化し、高校での履修歴も様々な学生が入学してくる中、大学の教育課程での学士レベルの資質能力の養成が各大学で重要な課題となっているからであろう。入学前教育は一般に高校までの学習内容が未修得の学生に対する教育上の配慮を求めるものと理解されているが、一方で、学生の「基礎学力の不足」、「自発性の不足」、「学習意欲の低下」が多くの大学で問題となっており、動機づけや高校までに学ぶべき事項の補習を目的としたリメディアル教育の必要性も高まっている。

英語が苦手な学生を多く抱え、本学の英語基礎教養教育では英語に対する学習意欲の向上を目指す授業づくりを始めているが、その一つが、スピーチ・プレゼンテーションにおける実践的なスピーキング活動である。この取り組みは学生の動機づけの喚起・維持を促す可能性があることを本稿で検証することができたが、実際、スピーチ・プレゼンテーションをとおして、学生自身が達成感を

感じ、少しずつ効力感を持てるようになる過程を見て来た。音読を含むスピーキングの土台をつくる音声教育の充実が英語学習に対する意欲を再び生み出し、英語の苦手な学生を救うリメディアル教育の有効な手立てとなるような気がしている。音読は、入学前教育として取り組むには課題もあることが分ったが、音読で伸ばせる力は大きく、入学前教育を含む英語基礎教養教育全体の取り組みの中で位置づけたいと考えている。

《注》

- (1) 平成24年度大学入学者選抜実施要項
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afildfile/2011/06/06/1282953_4.pdf
- (2) 2009年度においては、スピーチはテキストに関連した題材を用いて前期1回、後期2回行ったのみで、スピーチが授業の目的ではなかった。

参考文献

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- ゾルタン・ドルニエイ(米山朝二・関昭典訳)(2005).『動機づけを高める英語指導ストラテジー 35』大修館書店.
- 磯田貴道(2008).『授業への反応を通して捉える英語学習者の動機づけ』溪水社.
- 城一道子(2010).「英語でのスピーチに対する抵抗感」『江戸川大学語学教育研究所紀要』8, 15-25.
- 門田修平(2007).『シャドーイングと音読の科学』コスモピア.
- 川島隆太・安達忠夫(2004).『脳と音読』講談社現代新書.
- Kiyota, Y. (2009). Motivation of Remedial EFL Learners (A Case Study of Japanese College EFL Learners). *Journal of the Japan Association for Developmental Education*, 4(2), 41-47.
- Nation, I.S.P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. New York and London: Routledge.
- 齋藤孝(2001).『声に出して読みたい日本語』草思社.
- 三宮真智子(編著)(2008).『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房.
- 杉浦健(1996).「クラスの学習目標の認知が原因帰属と期待・無気力感に及ぼす影響について」『教育心理学研究』44, 269-277.
- 鈴木寿一(1998).「音読指導再評価—音読指導の効果に関する実証的研究」『外国語教育メディア学会関西支部研究集録』7, 13-28.

- 鈴木寿一(2009).「音読こそがすべての基本—音読指導で生徒の英語力を向上させるための Q&A」『英語教育』58(9), 10-12.
- 山森光陽(2004).「中学校1年生の4月における英語学習に対する意欲はどこまで持続するのか」『教育心理学研究』52, 71-82.

付 表

トレーニングの方法（具体的なスケジュール）

1 周目		2 周目		3 周目		4 周目		5 周目	
1 日目	Lesson 1	13 日目	Lesson 1	25 日目	Lesson 1	37 日目	Lesson 1	49 日目	Lesson 1
2 日目	Lesson 2	14 日目	Lesson 2	26 日目	Lesson 2	38 日目	Lesson 2	50 日目	Lesson 2
3 日目	Lesson 3	15 日目	Lesson 3	27 日目	Lesson 3	39 日目	Lesson 3	51 日目	Lesson 3
4 日目	Lesson 4	16 日目	Lesson 4	28 日目	Lesson 4	40 日目	Lesson 4	52 日目	Lesson 4
5 日目	Lesson 5	17 日目	Lesson 5	29 日目	Lesson 5	41 日目	Lesson 5	53 日目	Lesson 5
6 日目	Lesson 6	18 日目	Lesson 6	30 日目	Lesson 6	42 日目	Lesson 6	54 日目	Lesson 6
7 日目	Lesson 7	19 日目	Lesson 7	31 日目	Lesson 7	43 日目	Lesson 7	55 日目	Lesson 7
8 日目	Lesson 8	20 日目	Lesson 8	32 日目	Lesson 8	44 日目	Lesson 8	56 日目	Lesson 8
9 日目	Lesson 9	21 日目	Lesson 9	33 日目	Lesson 9	45 日目	Lesson 9	57 日目	Lesson 9
10 日目	Lesson 10	22 日目	Lesson 10	34 日目	Lesson 10	46 日目	Lesson 10	58 日目	Lesson 10
11 日目	Lesson 11	23 日目	Lesson 11	35 日目	Lesson 11	47 日目	Lesson 11	59 日目	Lesson 11
12 日目	Lesson 12	24 日目	Lesson 12	36 日目	Lesson 12	48 日目	Lesson 12	60 日目	Lesson 12

1 日のメニュー（トレーニングの方法）

A：1 周から 3 周（ここまでは必ず実行しましょう。）

- ① テキストを見ないで CD を聴く。(2 回)
- ② テキストを見ながら CD を聴く。(1 回)
 テキストを見ないで聴くのが難しいときはテキストを見ながら 3 回聴いてください。
- ③ テキストを黙読して意味を理解する。(2 回)
 黙読して意味がわからないときは巻末の大意を参考にしてください。
- ④ CD を聴きながら、1 文ずつ音読する。(1 回)
- ⑤ CD に合わせてテキストを音読する。(1 回)
- ⑥ 仕上げの音読をする。(2 回)

B：4 周から 5 周（ここからはできる人は是非やりましょう。）

- ① テキストを見ないで CD を聴く。(1 回)
- ② テキストを見ながら CD を聴く。(1 回)
- ③ テキストを黙読して意味を理解する。(1 回)
- ④ CD に合わせてテキストを音読する。(1 回)
- ⑤ テキストを筆写する。(1 回)
- ⑥ 仕上げの音読をする。(2 回)

(注意) テキストでは 3 周目から B の方法に移るようになっていますが、無理をせず、A の方法を続けても構いません。

Motivating University Students with Low English Proficiency

A case Study of Speech Presentation

JOICHI Michiko

Abstract

Based on data derived from questionnaires on language anxiety and on speech experiences, this paper investigates how speech presentation can be an effective way of motivating university students with low English proficiency to develop self-efficacy in speaking. There is evidence that anxiety influences learners' willingness to communicate in a foreign language. It is, therefore, particularly important that learners have successful, low stress learning experiences. This study shows that the mastery goal in the classroom is influential in developing the students' efficacy expectancy as well as their outcome expectancy in speaking. Paying attention to maintaining their interest, avoiding overloading them with too much unfamiliar language and content, and creating a friendly, safe, cooperative classroom environment contribute to supporting the mastery goal.

This paper also explores the possibility of reading aloud exercises in English language learning for university students. Reading aloud is recommended not only for establishing the sound-symbol relationship but for improving fluency as well as pronunciation. It is, therefore, worth considering reading aloud practice as pre-admission self-study assignment.