



Oral Presentation & Performance (OPP) の取り組み と教育効果 : 英語のスピーキング能力を伸ばすための 指導の方向性

岩井, 千秋

(Citation)

Learner Corpus Studies in Asia and the World, 3:61-73

(Issue Date)

2018-03-12

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81010118>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81010118>



Oral Presentation & Performance (OPP) の取組みと教育効果

—英語のスピーキング能力を伸ばすための指導の方向性—

岩井 千秋(広島市立大学)

iwai@intl.hiroshima-cu.ac.jp

Practice and Effects of an Intercollegiate Oral Presentation and Performance (OPP) Event—Implications to Develop Learners' English Speaking Ability—

IWAI Chiaki (Hiroshima City University)

概要

第二言語の伝達能力や動機づけに関する理論研究には膨大な量の蓄積があるが、こと教育面への実践的応用となると、必ずしもそれに比例しているとは言えないだろう。本研究は、筆者を含む複数の大学教員が連携して行っている Oral Presentation & Performance (OPP) と称する英語の学習活動に関するもので、英語スピーキング能力を育成するための教育実践の事例として紹介するものである。これは大学間連携で行っている英語発表イベントで、2018年に活動開始から節目の10年目を迎える。本稿では、この間に重ねた経験や OPP 参加学生から収集した定量、定性のデータを基に、コミュニケーション方略、動機づけ、そして協働学習の観点からこの取組みの教育効果について論じる。

キーワード

パフォーマンス、動機付け、協働学習、発話能力

“Performance creates competence.” (Yule & Tarone, 1997, p. 29)

1. はじめに

上の Yule & Tarone からの引用は、コミュニケーション方略 (communication strategies: CS) の指導は不要と主張する研究者たち (e.g., Bialystok, 1990) に向けた反論である。いわゆる「CS の指導可能性 (teachability)」についての論争 (岩井, 2010) への意見である。CS の基盤となる方略的能力 (Canale & Swain, 1980) を高めるためには、言語の運用能力 (performance) に重点を置いた学習活動が不可欠である、というのが Yule & Tarone の言い分である。本稿で紹介する Oral Presentation & Performance (OPP) は、まさにこの運用能力の実践を行う学習活動であり、これを始める拠り所としたのが、この Yule & Tarone の名句である。この運用能力という用語は、言うまでもなく Chomsky の言語能力 (competence) に対峙する概念である。言語能力、すなわち言語知識を教師から学生に教授する従来型の教師主導型の外国語教育に比べ、運用能力に重点を置いた学生主体型の指導となると、筆者もその一人であるが、その指導経験の少ない教員にとっては敷居が高く、多くの創意工夫が求められるだろう。後で敷衍するように、OPP は大学生英

語学習者に、英語でパフォーマンスを行う機会を提供するとともに、教師自身もさまざまな指導法を学ぶための場でもある。もちろん、日本人英語学習者のスピーキング能力の育成が、本稿で紹介するような取組みのみで解決できるほど単純な課題では到底ないことは疑いようがないが、この取組みは運用能力に重点を置いた指導のあり方や課題を考える上での事例として、英語教育関係者に供覧するに値すると考えている。

そこで、本稿では、まず OPP の活動そのものについて紹介する。続いて、岩井他 (2016) で検証した OPP の教育効果と、それを説明するために作成した仮説モデルに言及し、さらにこの仮説モデルを作成する際に OPP 参加者に対して行った面接調査から具体的な発言を抜粋し、このモデル構築の論拠を示すこととする。

2. Oral Presentation & Performance (OPP) の活動について

2.1 理論から実践へ

上述の CS 研究のみならず、応用言語学や言語教育に関する多くの研究は、理論構築や言語習得に関わる現象や学習者要因を説明することに主眼が置かれ、必ずしも理論が実践に結びつかないことは、多くの言語教育関係者が指摘するところである(e.g., De Beaugrande, 1997)。言語習得には目標言語を実際に使用できる場面の存在が望ましいことは言を俟たないであろうが、とりわけ日本のように英語が外国語として教えられる EFL (English as a foreign language) 環境にあっては、その確保は容易には解決できない課題である。さらに、読み書きの能力と違い、英語のスピーキング能力の育成となると、教室内に限定されたインプットやアウトプット練習と実際の言語使用場面の乖離が大きく、実際の場面に近づける教師の工夫は一筋縄ではいかない。そうした現実的な世界 (the real world) を想定した課題は、タスク研究では *authenticity* と称されるが (e.g., Willis, 2004)、EFL の環境で英語を教えなければならない我々教師が直面する現実的な課題のひとつは、*authentic* な使用状況をどう確保、あるいは創出するかであろう。

筆者は 20 年以上に亘って CS 研究に携わってきており、この研究はこうした EFL における課題の解決、ないしは緩和に多少なりとも役立つのではないかと期待してきた。しかし、CS 研究も多くが理論に偏り、その応用となると具体性に乏しいといわざるを得ない(詳しくは上で引用した岩井 (2010) で論じた)。そうしたジレンマに直面しはじめたころに出会ったのが大学英語教育学会 (JACET) 関東支部で行われているオーラル・コミュニケーション (OC) 研究会 (代表・塩沢泰子氏) の活動である。特に意図して参加したわけではないが、2008 年に早稲田大学で開催された第 47 回 JACET 全国大会でこの研究会による発表を視聴する機会に恵まれた。発表は主に実践活動の紹介で、研究会メンバーの教員によって指導された学生たちによる発表も披露された。その学生たちの英語能力が高かったことも一因かも知れないが、臨場感溢れるパフォーマンスに筆者は釘付けとなり、かつ Yule & Tarone の言うパフォーマンスの効果とはこうことを言うのであろうと実感した。この研究会の活動は現在までにすでに 20 年以上に及び、研究成果は JACET オーラル・コミュニケーション研究会 (2002) や塩沢・野村・大川 (2013) によって上梓、公開されている。

この学会発表を受け、筆者は自身の所属する JACET 中国・四国支部の秋季大会において、同支部でもこうした研究交流活動を行うことを提案した。こうして OPP 研究会が発足したのが 2008 年であり、2018 年度に節目の 10 年を迎える。OPP は、端的に言えば、大学間連携による英語学習活動である。研究会には有志を募り、指導学生と一緒に年に一度の発表イベントに参加して、練習成果を他大学の教員や学生の前で披露する。もちろん、OPP に参加することは手段であり、より重要なのはそれに向けての準備や英語学習への取り組みである（OPP の活動については、毎年報告書にまとめている。この報告書は製本版、または PDF ファイル版で希望者に無料で提供している。希望者は、本稿の冒頭に記した筆者のメールアドレスを使ってお問い合わせ願いたい。）

2.2 OPP の活動目的と基本原則

OPP は言語使用の仮想空間である教室を飛び出し、学習者に英語学習の成果が発表できる本物の場を提供するとともに、教師にとっては自分たちの指導能力や知識を高めことを主目的とする活動である。これを持続可能な活動としていくために、初回の OPP を開催するにあたり、5 項目からなる基本原則を設けることとした。すなわち、「競争しないこと」、「英語を使うことを楽しむこと」、「お互いに尊敬しあい、学びあうこと」、「発表方法や内容に規制を設けないこと」、「できることをする」である。

これらのうち、もっとも重視したのははじめの「競争しないこと」である。OPP は学生にとっても教員にとっても教育実践を通じた互恵が何よりも大切で、大学間で競争することを意図するものではない。競争を目的とすると、英語が得意な学生は参加に前向きになるかもしれないが、そうでない学生は気後れしかねない。また、英語が得意ではない、あるいは好きではない学生を指導する場合ほど工夫を要することを我々は体験的に知っているおり、こうした学生への指導実践も教員にとってはとても参考になる。基本原則の中に、「敬意をもって学びあう」という項目を入れたのも、それを参加者に周知するためである。

さらに、発表形態についても特に制約は設けないこととした。これまでの実践から分かったことであるが、パフォーマンスに向けた指導方法は少し工夫するだけでも、学習者の反応は大きく異なってくる。様々な工夫を引き出し、それらを教員間で共有することもこの OPP の活動で重要視している点である。

2.3 OPP の開催場所と活動内容

次頁の表 1 は過去の OPP 発表イベントの参加者数等をまとめたものである。このイベントは 12 月中旬に開催しているが、表にあるように、毎年、7～8 大学から 70 名程度の大学生と 10 名程度の教員が参加し、英語授業等で行ったオーラル・プレゼンテーションの取り組み（以下、発表作品）の練習成果を発表している。参加者の英語力は幅広く、全員が必ずしも高い英語能力を有しているわけではない。実際に調査したことはないので確かな根拠はないが、中級以下のレベルの学生

もかなり含まれているように思われる。発表準備は、早いところは前期のうちから開始するところもあるが、大半は 9 月、または 10 月の後期開始から取り掛かっている。開催場所は参加大学のいずれかの施設を使用させてもらっている。臨場感を持たせるため、過去 9 回のいずれでも、一般教室ではなく、ステージを有する講堂や大型教室でイベントを開催してきた。

発表作品のジャンルはさまざまで、過去 8 年間の発表作品(図 1)の総数は 85 件である。もっとも多いのは、大学生活や地域の観光地などを紹介するレポートで、それ以外

にもドラマ、ミュージカル、チャンツ、リサーチの報告など多彩である。発表作品の約 3 分の 2(58 件)は、発表者たちが独自に英文を作成するなどしたオリジナル作品で、残りの約 3 分の 1(27 件)は OPP 用に既存の演劇作品などに手を加えたものである。

ちなみに筆者の場合は、所属学部 の 3 年生を対象とする専門演習(ゼミ)を受講している学生がこの OPP に参加している。人数は、少ないときで 5 名程度、多いときで 12、3 名である。最初に参加した頃は手探りであったが、回を重ねるうちに、他大学の取組みや発表方法を参考に、創意工夫することができようになってきた。準備に際しては、単に英語で発表するというだけでなく、英語に発表者が気持ちを込め、何らかのメッセージを伝えるということを重視してきた。これを徹底するため、2 年目の取組みから、発表作品中に「平和」のメッセージを必ず含めることを条件として、発表作品を創作してきた。そうして出来上がった作品には、英訳された原爆詩のコーラル・リーディング(2010 年)、反戦歌を取り入れたミュージカル(2011 年)、『はだしのゲン』のアフレコによるストーリーテリング(2013 年)、ノーベル平和賞授賞式の再現(2014 年)、童話『ちいちゃんのかげおくり』

表 1 参加大学数と参加者数の推移

年度	参加大学	参加学生数	参加教員数
2008	OPP 研究会発足		
2009	6	71	8
2010	7	63	9
2011	8	71	10
2012	9	67	11
2013	8	64	10
2014	6	65	10
2015	7	80	8
2016	8	79	10
2017	6	59	10
平均	7.2	68.8	9.6

注 年度によってはひとつの大学から複数のエン
トリーがあり、大学数が必ずしもエン
トリー数とは限らない。

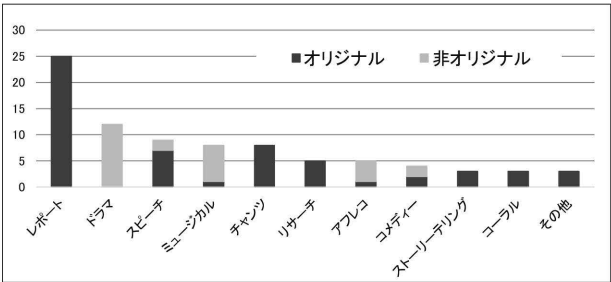


図 1 OPP 2009-2016 の発表ジャンル (発表総数 85 件)

のコーラル・リーディング(2016年)などが含まれる。発表の構成や、発表に用いる英文の準備は学生が行い、最近では企画そのものもすべて学生に任せるようにしている。過去の経験から、参加学生には構想の段階から取組みのテーマや内容を考えさせ、自分たちの作品という意識を持たせて少しずつ作り上げていくことが、何よりも自律した学習者を育てることに役立つと感じられるからである。

2.4 OPP の経験的 自己評価

活動概要は以上のとおりであるが、OPP そのものは特段ユニークなものではなく、インターネットやeラーニングを使った外国語学習が脚光浴びる昨今にあつては、むしろアナログ的で古いタイプの活動と言える。しかし、地味ながらも10年に亘り続けてこられたのは、この活動が参加者に何らかの利益をもたらしていることの証しであろう。OPP では参加教員が年に2,3回程度集まり、研究会(OPP 研究会)を開催しているが、通常の授業では考えられないほどの盛り上がりや、学習者の高い連帯意識、他大学の発表から得られる示唆、取組みによる達成感などを指摘する意見が多い。各大学の取組みの内容が異なることから、発話量の変化などの基準を用いて参加者のスピーキング能力への影響を検証することは難しいが、OPP 研究会では、学習者の心理面からその教育効果を検証することは可能であろうし、意味のあることだろうと判断した。

3. OPP の教育効果

3.1 検証方法

OPP で発表される作品は、学習者個人によるスピーチもないわけではないが、大半はグループによる取組み、すなわち協働学習の成果である。前節で述べた経験則から、協働学習が学習者のやる気、すなわち動機づけを引き起こしているのではないかと予測した。そこで、教育効果を検証する際に参考にしたのが田中(2014)の研究である。この研究では動機づけが、「授業活動レベル」、「英語授業レベル」、「特性レベル」の順で、低次から高次の3つのレベルに段階的に進むことが実証的に示されている。平たく言えば、個々の授業活動に熱心に取組む段階(「授業活動レベル」)から、強い内発的動機に支えられ自律的に学習に取組む段階(「特性レベル」)へと進むというわけである。さらに、田中(2014)では、動機づけ研究でよく知られる心理的3欲求(自律性、有能さ、関係性)と、この3つのレベルの動機づけの関係が実証的に考察されている。

この田中(2014)の論文には31問からなる調査紙も公開されており、OPP 研究会では文言の一部をOPP用に改変し、アンケート調査を行った。これにOPPの活動について尋ねる自由記述形式の問題4問を含め、2014年度OPPの事前、事後に調査を行った。調査の結果、事前調査で57名、事後調査で63名から回答が得られた。次頁の表2は、自由記述の設定を除く、Likert形式による5件法の質問項目を定量的に分析した結果をまとめたものである(無記名による調査で回答の事前、事後の照合ができなかったため、*t*-検定は対応のない場合の検定を適用)。

定性データの分析結果の要点をまとめると、次の4点に集約される。すなわち、1) OPP への参加を目標に定めた学習は、授業活動レベルの動機づけには繋がっているが、より高次の特性レベルにまでは至っていない、2) 他のメンバーとの協働作業がうまく進めば心理的3欲求がかなり満

表 2 動機づけと心理的 3 欲求の分析結果 (岩井他 (2016) から再掲)

調査内容	Pre-Post	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> -value	<i>p</i>	
授業活動レベルの動機付け*	Pre	57	5.29	0.89	2.012	0.046	
	Post	63	5.60	0.79			
英語授業レベルの動機づけ†	Pre	57	5.56	0.97	1.697	0.092	
	Post	63	5.86	0.96			
特性レベルの動機づけ	Pre	57	5.86	0.79	1.19	0.236	
	Post	63	6.03	0.77			
3 欲求	自律性†	Pre	57	5.81	1.05	1.866	0.064
		Post	63	6.11	0.71		
	有能さ*	Pre	57	5.57	0.91	2.251	0.026
		Post	63	5.92	0.78		
	関係性†	Pre	57	5.83	0.95	1.954	0.053
		Post	63	6.16	0.94		
その他†	Pre	57	5.31	1.08	1.942	0.055	
	Post	63	5.70	1.08			

注 * $p < .05$, † $p < .10$, 自由度はすべての項目において $df = 118$ 。

たされるようであり, 3) 特にグループのメンバーとの「関係性」が重要で, さらに, 4) 本番での成功体験が, 強い自信とまでは言えなくても, 自分たちでもやればできるという有能感をもたらしている可能性が高い。

一方で, 紙幅の都合から詳細は省略するが, 自由回答の設問からは協働学習への積極的な参加や練習方法の工夫, さらには実際の OPP に参加して他大学の発表に接することの意義を指摘する回答が数多く得られた(詳細は岩井他 (2016) 参照)。定量的な研究手法は大量のデータを短期間で収集するには好都合であるが, OPP のように発表内容も練習環境も異なる学習者の変化状況を把握するには, むしろ定性的な方法を用いて, より深く学習者の状況を探る方が適していることが考えられる。その理由から, 上述のアンケート調査に続いて, 2015 年度には OPP 参加大学のうち, 6 大学の教員が, それぞれの大学の参加者から 2 名ずつを選出し, 計 12 名の参加者に対して, 半構造化面接の手法を用いて OPP の事前, 事後で調査を行うこととした。

3.2 定性データの検証結果

個々の面接は録音し, 終了後に書き取りを行った。こうして得られた記述データ(以下「面接データ」)は, グランデッド・セオリー・アプローチの考えに基づき, 初期コード化(initial coding)と焦点コード化(focused coding)の 2 段階によるコード付与(Charmaz, 2006)を行い, 定性分析を試みた。初期コード化は鍵となる語句や文などを基にコードを付与するもので, 焦点コード化は初期コードを束ねて, データを統合し, 定性データに内在する概念を抽出するための方法である。OPP 研究会では, この分析結果を基に, OPP の教育効果を説明する仮説モデル(図 2)を作成した。

この図は上, 中, 下の 3 層で構成される。上層部は OPP 参加決定から取組み開始までの準備

期間を、中層部は発表に向けた練習段階を、そして下層部は OPP 本番への参加を表している。詳細は岩井他(2016)で説明しているが、概略を説明すると次のとおりである。

まず OPP への参加が決まると、参加者は教員と一緒に取組みの企画を検討する。その際、個人として、あるいはグループとしてどのようなことができるかを念頭に入れ、取組みを具体化させるための準備が開始される。これには、調査や物語の作成、演劇用の英文の読解と理解、発表に用いる素材の準備などが該当する。準備段階を経て、次は発表を意識した英語そのものの練習に移行する。これが図の中層部である。面接データの中には、練習を通じて、発音や文法面に気づいたとする証言はもちろん、練習方法やその計画を自分たちで考えること(自律)や練習方法や声を出すことの重要性などについて証言が数多く寄せられた。また、協働作業による他者との連携や他者への気遣いなどといった証言も数多く見出された。程度のほどは定かではないが、図の左右に「自律」や「関係」の概念を入れているのは、OPP 参加に向けた練習がこうした意識変化や気づきを誘発したと考えられるからである。さらに、この中層部の下には「有能性」が小さく入れられている。これは、練習過程を経て、自分たちの英語力の向上、すなわち有能性を実感したという発言が、僅かではあるが、得られたことによる。そして、最下層部は本番の OPP に参加することで得られる成

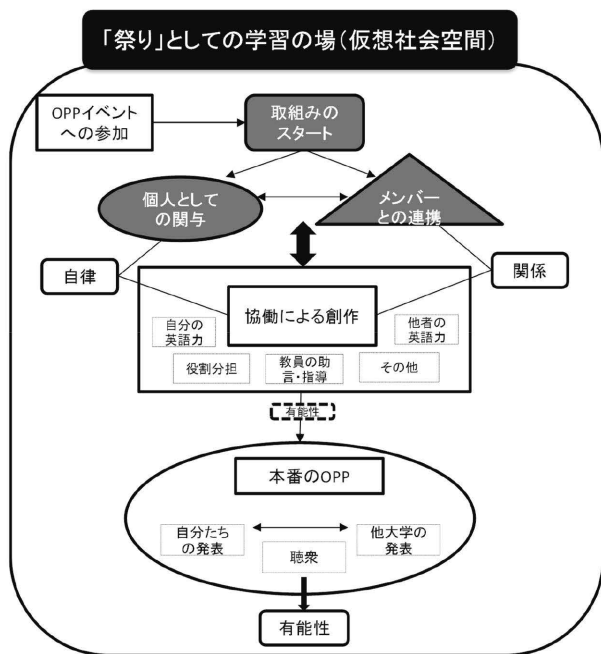


図2 OPPの教育効果を説明する仮説モデル(岩井他(2016)から再掲)

果である。これには自分たちの発表と他者の発表を比較することによる自己評価、他者の発表に触れることによる発見、さらには実際の発表を体験することによって得られた自信(有能性)などが含まれる。最後に、社会構成主義的な見地から、全体を「祭り」として概念化しているのがこのモデルの特徴である。「祭り」は一過性のイベントであるが、神輿を担ぐ主役もいれば、祭りを見学する客もいる。主役・脇役が一体となって祭りの準備を進め、本番に向けて、普段では考えられないほど準備に熱中する。祭り本番はほんの束の間であるが、人々はその興奮が忘れられず、また翌年の祭りを楽しみに待つ。OPP の活動はまさにこうした「祭り」の効果を彷彿させる、というのが OPP 研究会の出したこれまでの結論である。

3.3 面接による証言

では、OPP 参加者は、面接で具体的にはどのような証言をしたのであろうか。上述のとおり、面接は 2015 年度 OPP 参加者のうち 12 名に対して行ったが、これは OPP 研究会メンバーが手分けして行ったものであり、筆者ひとりではこれを使うことはできない。そこで、本稿では筆者が面接した 2 名(以下ではインフォーマント A とインフォーマント B とし、それぞれイ A、イ B と略記)に絞り、特に OPP の事後に行った面接から具体的な発言を紹介することとする(面接に際しては同意書で詳細を説明するなどし、倫理面への配慮を行った)。面接での質問は多岐に亘るため、仮説モデルの上層部、中層部、下層部の 3 箇所に向けて絞りを、それぞれに対して 1~3 つの発言場面を取り上げる。記述に際しては、個人や所属先の特定に繋がりがかねない情報は○や□などの記号を用いることとする。

<図 2 の上層部に関する発言>

まずは OPP の参加が決まってからの準備段階についてのコメントである。イ A もイ B も準備の難しさを指摘しつつも、グループに分かれて効率的に作業できた点を評価している。また、イ B は先輩参加者から助言をもらったこともよかったと述べている。次はイ A からの抜粋である(T は面接者)。

①準備段階

T OPP に向けての準備はどういうふうにした?

A OPP の準備はもうアイデア出しのところから結構、テーマはすぐすんなり決まったんですけど、そこから進めていくのが本当に難しかったなと思いました。

T 良かったことは何かあった? 準備していく段階で。

A 良かったことは班で分かれて分担して作業していった良かったなと思いますね。効率的に進められたので、他は...

T 他に何か OPP の準備ということで良かった点で何かあれば...

A 良かった点、ほか、週 2 回調べる時間作ったのは大きかったと思いますね。

T はい、じゃあ今度は問題点、課題、問題点というか課題というか難しかったこととか

A 難しかったこと、難しかったこと思いつかないですね。全部難しかったんで。

＜図 2 の中層部に関係する発言＞

連携して練習に取り組むことも、参加者にはかなり刺激になったことが、次のイ B の証言から伺える。

②協働学習の効果

- T この OPP で一他の人達と一緒に練習したり準備したわけだけど、それについてはどう思った？
- B でも何かちょっともめたりするのかなと思ったんですけど、もめずに、誰かが意見出したら賛同する人もいれば、いや私はこう思うって言ったら、そっちの方がいいかもってなったりとか。何かもめたりするの心配してんですけど、なかったから。
- T あまりそういうことはなかった。
- B はい良かったなど。
- T 意外と。
- B 意外と。
- T [グループによって] だいが早いところもあれば遅いところもあったりしたじゃない。
- B はい、自分らが結構一番遅かったので、いろいろと...
- T 言われるかも、しれない方だと思ってた。
- B 思っていました。なんか皆すごい着々と進んでいるけど、3人ずつ、どうしよう、どうするみたいな
- T ああそうなんだ。
- B とりあえずじゃあ分けようか、ゆっくり...
- T やっぱり1人でやるよりも良かった。
- B 良かったです、それは全然。分担とかできたんで。
- T またそう言う、仲間関係とかそういう意味では良かったと感じてる。
- B はい良かったです。

③有能性：英語への影響

では、練習による英語そのものへの影響はどうかと言うと、強いて言えば、発音を意識したとか、特定の単語の使い方が分かったといった発言はあったものの、効果を強く断定するような証言は、少なくともこの 2 名については得られなかった。特にイ B は、次のようにこれを明確に否定している。

- T OPP を通じて英語っていう面に絞って考えると、こういうことが出来るようになりたいとかこういうことが参考になったとかっていうのはある？
- B 他のところを見て参考になったのはあるんですけど、自分がやってみて、何か成果があったかって言われると、それはなかった。
- T それは感じていない。

B はい。

(中略)

T 英語の勉強という意味ではどう。

S うーん、英語の勉強？

T 気持ちの変化はそれはない。

S ない。

T いいよ、素直に言ってくれて、特に大きな変化はない。

S 大きな変化はないです。

④有能性:英語以外への影響 (1)

一方で、英語以外の面への効果となると、何が出てくるか予測することは難しいが、これについての発言は数多く得られた。次のイ A の発言からは、視聴者を意識した準備や練習が印象に残っていることが伺える。

T 英語のためという感じがする？それともうちちょっと他のところに焦点があるように感じた？

A 他のところかもしれないです。

T 例えばどういうところ、それは...

A あのう、英語うんぬんではなくて、楽しませる、飽きさせないようにする、そういうエンターテインメントのところがどの学校でも強かったのかなと思います。

T やっぱり 1 つの作ることの面白さもあるんだけど、大変さも味わったんじゃないかな？どうだった、その辺は？

A ほんとに [与えられた発表時間が] 20 分という時間なんですけど、ほんとに、自分が作ったビデオでも 3 分なんですけど、本当に何回も何回も繰り返し見直したりして、すごい時間かかるなと思いました。

⑤有能性:英語以外への影響 (2)

イ B はさらに踏み込んで、次の発言をしている。

T なるほどね。こういう OPP を通じてね、自分で何か企画したりすることはどうだった。それは自分たちで色々考えながら進めることができたと思ってる？(名前)自身がね

B そうですね、色々考える機会にはなったなと...

T どんなことを考えた？

B 将来的には会社に入ったとして、そういうグループ分じゃないですけど、そういうこととするじゃないですか。何かそういう時に、こういう意見を出す人もおるってことは、自分はどのようなポジションに立てばいいのかな、その人の意見をもっとたたせるというか、サポートする役にまわるのか、自分がリーダーシップをとる役なのか、盛り上

げる役なのか。何か自分はどのようなポジションになるのかなって考え...

T それは英語学習というよりも人間関係とか仲間内でどういうに進めたらいいかとか
そういうことの勉強に...

B になりました。

<図の下層部に関係する発言>

面接から得られた証言のうち、多くのインフォーマントに共通していたのは、他大学の発表を目の
当たりにすることによる効果である。過去の OPP では、発表イベント後に毎年簡単なアンケートを
実施し、その結果を報告書にまとめてきたが、この簡易調査でもその傾向が伺えた。そのため、一
連の面接でもこれについての証言が得られるだろうと予想していたが、結果はその通りであった。こ
れについてのイAとイBのそれぞれの発言をとりあげてみよう。

⑥他大学の発表に接して (1)

T 他に何か参加して成果、効果というよりも良かったことっていうことになるんかもしれ
んけど...

A 他の大学が思った以上に英語に力を入れているというか。〇〇大学さんとかは、ほん
とに日頃から繰り返し△△を覚えていたりして、そこはほんとに意識が高いなと思い
ました。しかも普段接することのない英語の内容、(中略)あとは□□大学さんの劇と
か、そういう発表の仕方もあるんだなと勉強になりました。

⑦他大学の発表に接して (2)

T 例えば、[他大学の発表で] なるほどと思ったのはどんなものがあつた？あるいは知
らんかったと思ったのは。

B 知らなかったと思ったのはやっぱり◎◎大学。

T ◎◎大学。

B あそこは本当に何か全然全く知らない領域だったので、こういうことしてるとか、あ
あこういう人達がいるんだと思ったのもあつたし、あと▽▽大学の一番最初に発表し
た人達の...

T あれは◇◇学科ね。

B すごい学科の特徴とか出てるし、こういうことやってるんだなと思ったのもあるんで
すけど。あと凸凸大の劇やったとことかは前期から練習してたと聞いて、一年かけた
らあそこまでの完成度になるんかと思つたら...

T やっぱり驚きだった？

B すごいびっくりしました。本当に。何か英語力もすごいと思つたし、発音とか演技力
もすごいし、何かミュージカル見てみたいで。完成度が...

T そうか、じゃあある意味刺激的だった？

B はい。

最後に、自分たちの取り組んできたことを実際にステージに立って発表することができた成功体験も参加者にかなりのインパクトを与えているようである。これには参加者自身がそう感じているだけではなく、他者による評価も強く影響しているようである。次はそれを物語るイ B の証言である。

⑧発表を体験して

T [発表終えて感じたことは] 例えばどういうところだと思う？

S 何かエンターテイメントじゃないけど、でも基本的にあの中で自分たち（の発表）が一番って思ってたんで、（自分の名前）は、だから...

T どういうところで一番？

S どういうところ？

T それ言ってよ。

S どういうところ、でもすごい何だろ、楽しく見えるだろう、いちばん、なんかこうまとまって見えるっていうか、みんなが仲いいんだな、楽しそうなぜミなんだなっていうふうに見えるだろうなって思って。もう 1 人司会してた人がいたじゃないですか。私たちの発表の前に。その子が横に来たときに、すごい楽しいそうでした、勉強になりましたって言ってくれて、ああそう見えただって思って。

T あれは凸凸大の学生？

S はい凸凸大の人で、ゼミ楽しそうだねって言ってくれて。

4. まとめ

以上、本稿では過去 10 年に亘って取り組んできた英語発表イベント OPP の活動内容等について紹介し、かつ、OPP 参加学生の証言を紹介するなどして、この活動の教育効果を検証した結果を述べてきた。前述の図 2 がこれを視覚化したモデルであるが、これはその後、さらに精緻化に努めている。本稿執筆までにまだ改良モデルは論文として発表しておらず、これは今後の課題である。また、上の仮説モデルは参加者側（英語学習者）にのみに焦点をあてたものであるが、OPP の教育効果は教師側にもあると考えられる。そうしたことから、OPP 研究会では教師側への効果も検証しようとしているところであり、これも今後の課題である。

はじめにも述べたとおり、英語の使用環境に恵まれていない我が国のような状況で、学習者のスピーキング能力、とりわけ運用能力を育成することは決して容易ではなく、筆者は OPP がこれの万能薬などと考えているわけでは決してない。また、冒頭でも述べたように、研究者にとっては有益な学術的研究が、教師にとって必ずしも役に立つとは限らない。OPP は、理論を実践に転換する試みの一つとして始めたものであるが、ひとつのモデルケースとして読者の皆さんに参考にしてもらう価値が多少なりともあるのではないかと考えている。その判断を読者に委ね、本稿を閉じたい。

引用文献

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- 岩井千秋 (2010) 「コミュニケーション能力育成のための方略指導」 大学英語教育学会(監修) 小嶋英夫・尾関直子・廣森友人(編著)『成長する英語学習者: 学習者要因と自律学習(英語教育学大系第6巻)』(pp. 104-132), 大修館.
- 岩井千秋, 三熊祥文, 平本哲嗣, 二五義博, 三宅美鈴, 山中英理子, 吉本和弘, 堀部秀雄 (2016) 「Oral Presentation & Performance (OPP)のイベントを通じた協働学習活動とその教育効果の理論化」『大学英語教育学会中国・四国支部紀要』, 13, 1-18.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second-language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- De Beaugrande, R. (1997). Theory and practice in applied linguistics: Disconnection, conflict, or dialectic? *Applied Linguistics*, 18(3), 279-313.
- JACET オーラル・コミュニケーション研究会. (2002). 『オーラル・コミュニケーションの理論と実践』. 東京: 三修社.
- 塩沢泰子・野村和宏・大川道代編著. (2013). 『オーラル・コミュニケーションの新しい地平』. 東京: 文教大学出版事業部.
- 田中博晃 (2014) 「特性レベルの内発的動機づけを高める授業と有能性の欲求」 *JALT Journal*, 36(1), 91-124.
- Willis, J. R. (2004). Perspectives on task-based instruction: Understanding our practices, acknowledging different practitioners. In B. L. Leaver & J. R. Willis (Eds.), *Task-based instruction in foreign language education: Practice and programs* (pp. 3-44). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Yule, G., & Tarone, E. (1997). Investigating communication strategies in L2 reference: Pros and cons. In G. Kasper & E. Kellerman (Eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (pp. 17-30). London: Longman.