

奈良女子大学 夏季英語実学講座

英語の授業実践研究

—TOEFL®のための英語学習法—

2007 年度 報告書

編 集

西堀 わか子 ・ 田地野 彰

(奈良女子大学) (京都大学)

主 催

奈良女子大学 国際交流センター

目次

はじめに（主催者挨拶）	1
1. 本講座の概要	2
2. 各技能領域の授業実践報告	8
語彙指導	笹尾 洋介 8
リーディング指導	雪丸 尚美 21
ライティング指導	若林 玲奈 31
リスニング指導	水野 恵子 50
スピーキング指導	マスワナ 紗矢子 57
3. 英語ライティングにおける専門語彙知識の重要性 —経済ニュース記事の和文英訳を通して—	田地野 彰 67
4. 効果的な英語学習に向けて—アンケート調査結果に基づいて	早川 絢子 74
5. 奈良女子大学夏季実学講座 WG 活動記録（平成 19 年 4 月～平成 19 年 9 月）	91
おわりに	92

はじめに

奈良女子大学国際交流センターは、平成 17 年 2 月に設立されました。センターの任務は、海外の大学などとの交流を通して教育・研究の国際的な連携を促進すること、留学生や海外留学を希望する学生に対し教育、指導、助言を行うことであり、これらの面で奈良女子大学の中心的役割を担うことが求められています。現在、センターは、主に次のような事業を行っています。

- ・教員を海外の協定大学へ一定期間派遣し専門的な指導や授業を行う教員派遣事業
- ・留学生の日本語能力を向上させるための日本語文章作成サポート事業
- ・日本語学習のための e-learning 教材、図書、DVD 等を計画的に収集し利用に供する事業
- ・国際学会などで発表する大学院学生に対し経費の一部を支援する事業
- ・留学などを意識し、TOEFL®の英語力向上を図る「夏季英語実学講座」事業
- ・夏季、春期の休業時期に実施する短期海外語学研修
- ・茶道・華道の稽古、文楽観賞、近隣の先端研究施設などの見学により日本の文化・社会を学ぶ事業
- ・留学生や留学を考えている学生のための「国際交流センター相談窓口」の運営

(詳しくはセンターホームページや News Letter をご覧ください)

今回、報告する「夏季英語実学講座」は、学位や単位取得を目的に海外留学を希望する学生の TOEFL®成績を向上させるためその勉強法を学ぶ講座です。平成 18 年度の立ち上げにあたり、京都大学高等教育研究開発推進センター兼大学院人間・環境学研究科外国語教育論講座の田地野彰教授にお願いしたところ、幸運にも快くお引き受けいただき実現した講座です。TOEFL®の語彙、リーディング、ライティング、リスニング、スピーキングの 5 つの領域について運用力を育成することを目的に講義を行います。受講生は学内で募集し募集人数を越えれば選抜します。平成 18 年度は田地野先生お一人にご担当いただきましたが、19 年度は先生が講座企画責任者として講座全体をコーディネートされ、5 つの領域については田地野先生の指導を受けている京都大学大学院人間・環境学研究科外国語教育論講座の博士課程学生の笹尾さん、雪丸さん、若林さん、水野さん、マスワナさんの 5 名が担当されました。時間割は、午前 10 時 30 分から午後 4 時 30 分まで、7 日間、昼休み 1 時間と途中休憩 10 分を除いて集中講義で実施しました。授業の内容と方法、授業に対する評価などについては、この報告書をお読み願います。

奈良女子大学受講生は、田地野先生の熱意と京大生の誠実な授業方法に導かれ、内容の濃い授業に参加でき達成感を持つことができたことを喜んでおります。あらためて、田地野先生と 5 名の学生の皆様に心よりお礼を申し上げます。

奈良女子大学国際交流センター長 西堀わか子

本講座の概要

講座企画責任者 田地野 彰

本講座が対象とするTOEFL®受験に必要な不可欠である英語の語彙と各技能（リーディング、ライティング、リスニング、スピーキング）の習得に向けた効果的学習法の指導を主目的として、京都大学大学院人間・環境学研究科外国語教育論講座博士課程の院生が、外国語教育研究の研究成果に基づきながら、シラバスを作成した。内容は以下の通りである。

1. 時間割表

	9 / 1 4 (金)	9 / 1 8 (火)	9 / 1 9 (水)	9 / 2 0 (木)	9 / 2 1 (金)	9 / 2 5 (月)	9 / 2 6 (火)
2 限	田地野 ガイダンス	Vocabulary 1 (30分) 笹尾	Vocabulary 2 (30分) 笹尾	Vocabulary 3 (30分) 笹尾	Vocabulary 4 (30分) 笹尾	Vocabulary 5 笹尾	Vocabulary 6 笹尾
		Listening 1 (60分) 水野	Listening 2 (60分) 水野	Listening 3 (60分) 水野	Listening 4 (60分) 水野		
3 限	田地野	Reading 1 雪丸	Reading 2 雪丸	Reading 3 雪丸	Writing 3 若林	Listening 5 水野	田地野
4 限	田地野	Writing 1 若林	Writing 2 若林	Speaking 1 マスワナ	Speaking 2 マスワナ	Speaking 3 マスワナ	田地野 総括

2. シラバス（語彙・リーディング・ライティング・リスニング・スピーキング）

担当科目	語彙
担当者名	笹尾 洋介
夏季実学講座 期間中の目標	① 『茅ヶ崎方式 国際英語基本 4000 語』（以後『茅ヶ崎 4000』）の学習 ② 授業で出てきた英語表現の学習
活動の内容	<p>活動1 自習+ペアワーク+テスト（約 30 分）</p> <p>(a) 宿題の範囲の語彙を復習(5 分)</p> <p>(b) ペアワーク(A さんが B さんに出題, 5 分 → B さんが A さんに出題, 5 分)</p> <p>(c) その範囲のテスト(日本語→英語 10 題, 10 分)</p> <p>活動2 『英語表現リスト』学習</p> <p>(a) 授業で出てきた覚えておきたい英語表現をリスト化</p> <p>(b) 提出後, 教師がまとめたリストを配布し学習する</p> <p>活動3 語彙を覚えるスピードの意識化（40 分）</p> <p>（X 分で Y 語覚えられたのが最速だったので実際にそれでやってみる）</p> <p>(a) 語彙学習（X 分）</p> <p>(b) A さんから B さんに 10 題出題</p> <p>(c) B さんから A さんに 10 題出題</p> <p>（大体の感覚がわかったと思うのもう一回！）</p> <p>(d) 語彙学習（X 分）</p> <p>(e) 語彙テスト</p>
教材	『茅ヶ崎方式 国際英語基本 4000 語』

担当科目	リーディング
担当者名	雪丸 尚美
夏季実学講座 期間中の目標	<p>① 文章を速く正確に読み取る方法を学ぶ。</p> <p>② 英文の文章構成（パラグラフ構成）を理解した上で、大意を把握する方法を学ぶ。</p> <p>③ TOEFL[®]の問題形式に慣れ、迅速に解答する方法を学ぶ。</p>
活動の内容	<p>活動1 文章を速く読み取る力を伸ばすための、速読の練習を行う（約10分）。</p> <p>350～400語程度でほぼ理解が可能な短い文章を、一分間でどの程度の量を読めるかを測る。大まか目標は、一分で200語読むこと。</p> <p>(a) フレーズリーディングや未知語の推測などの練習を通して、回数を重ねることにより多く読めるように心がける。</p> <p>(b) 毎時間、始まりと終わりに活動を行い、どれくらい読めたかを記録する。</p> <p>活動2 英文の文章構成を理解し、大意を把握するための練習を行う（約20分）。</p> <p>(a) パラグラフ構成のいくつかのパターンについて説明を行う。</p> <p>(b) 短い文章を読んで各文の役割を読み解く練習を行う。</p> <p>活動3 TOEFL[®]の問題形式に慣れ、問いに迅速に答える練習を行う（約60分）。</p> <p>(a) <i>Longman Preparation Course for the TOEFL[®] Test: Next Generation (IBT)</i>を用い、スキルの説明を行う。</p> <p>(b) テキストに基づいて練習問題を解く。</p>
教材	<p>活動1 速読用プリント</p> <p>活動2 共通プリント</p> <p>活動3 <i>Longman Preparation Course for the TOEFL[®] Test: Next Generation (IBT)</i></p>

担当	ライティング
担当者名	若林 玲奈
夏季実学講座 期間中の目標	<p>① 自分の主張を論理的に述べる力を伸ばす。</p> <p>② 情報を整理して論じる力を伸ばす。</p> <p>③ TOEFL[®]ライティングの解答に必要なストラテジー（コツ）を学ぶ。</p>
活動の内容	<p>活動1 自分の主張を論理的に述べる／情報を整理して論じる力を伸ばすために、アウトラインから書いて行く練習を行う。</p> <p>活動2 論理的、効果的なライティングのために、見直しチェックシートを用いたペア・グループワークを行う。</p> <p>活動3 ただやみくもに書くのではない、問題の解答に必要なストラテジー（コツ）をステップ・バイ・ステップで練習。</p>
教材	<p>テキスト (<i>Longman Preparation Course for the TOEFL[®] Test: Next Generation (IBT)</i>)、 プリント</p>

担当科目	リスニング
担当者名	水野 恵子
夏季実学講座 期間中の目標	<p>① 英語の音（リズム・イントネーション）に慣れる方法を学ぶ。</p> <p>② 内容を正確に聞き取るための方法を学ぶ。</p> <p>③ Note making の方法を学ぶ。</p> <p>④ TOEFL®形式の問題に慣れる。</p>
活動の内容	<p>活動1 英語の音に慣れ、内容を正確に聞き取るために、parallel reading と shadowing を学ぶ（約20分）。</p> <p>(a) 教材のスク립トを見ながら、テープから流れてくる音声と同時に音読（パラレルリーディング）する。</p> <p>(b) 同じテキストを使い、英文を聞き取りながら、ほぼ同時に復唱する練習（シャドウイング）を行う。</p> <p>活動2 内容を正確に聞き取る練習をする方法として、キーワードに着目して聞き取り、文脈を予測する練習をする（約20分）。</p> <p>(a) スクリプトを目で追いながら聞き取りをし、空欄補充をする。</p> <p>(b) 解答を読み上げ、各自で答え合わせをする。</p> <p>活動3 聞き取った情報を整理する方法として、note taking と note making の練習をする（約20分）。</p> <p>(a) Note taking のワークシートを使いリスニングをしながら、関連がありそうなキーワード、フレーズ、記号、数字などをメモする。</p> <p>(b) 近くの学生同士で内容について確認しあう。</p> <p>(c) もう一度リスニングを行い、ノートをとる。</p> <p>(d) 聞き取った内容をグループごとに日本語でまとめて提出する。</p> <p>活動4 TOEFL®形式の問題を解く（約20分）。</p> <p>(a) ノートテイキングのワークシートを使い、リスニングをしながら、関連がありそうなキーワード、フレーズ、記号、数字などをメモする。</p> <p>(b) 練習問題の形式に従い、問題を解く。</p> <p>(c) 練習問題のスク립トを配布し、今度はスク립トを見ながらリスニングを行う。学生は、どのような単語やフレーズが聞き取れなかったかを確認する。</p>
教材	<p>活動1 プリント（茅ヶ崎方式英語教本 5月号より）</p> <p>活動2と3 プリント（茅ヶ崎方式英語教本 5月号より）と <i>Longman Preparation Course for the TOEFL® Test: Next Generation (IBT)</i></p> <p>活動4 <i>Longman Preparation Course for the TOEFL® Test: Next Generation (IBT)</i></p>

担当科目	スピーキング
担当者名	マスワナ 紗矢子
夏季実学講座 期間中の目標	①英語で話すことに慣れ、自信をつける。 ②TOEFL [®] スピーキングに必要な言語的知識を獲得する。
活動の内容	<p>活動1 英語で考えをまとめて話すことに慣れるために、ペアになりスピーチを行う。</p> <p>(a) 学生は、カジュアルな質問に対し2分ほどで解答をまとめ、ペアになりスピーチを行う(約2分)。</p> <p>(b) パートナーは緩やかな基準に従い評価をし、フィードバックを行う。ペアを変え、違う質問に答える。</p> <p>活動2 TOEFL[®]スピーキングに必要な言語的知識を学習したのち、実際の問題をペア及びグループで解きフィードバックを行う、という一連の活動を通して、スピーキングに対する自信をつける。</p> <p>(a) 各問題タイプ・必要とされるスキルを概観する。そして各問題において有効な英語表現をまず学生自身で考えて発表する。それらに不足があれば担当者が補足説明を行う。</p> <p>(b) スピーキング評価の説明を行う。ペアを作り、問題を解いてフィードバックを行う。評価のポイント(文法、論理性など)を変えて数回行う。</p> <p>(c) ペアよりも大きいグループ(3・4名)をつくり、解答を1回ずつ発表し、フィードバックを行う。</p>
教材	<i>Longman Preparation Course for the TOEFL[®] Test: Next Generation (IBT)</i>

本講座の目的にのっとり、各授業担当者は、講座開講中だけでなくその後の学生の自主的な学習支援という視点も導入してシラバスを作成した。次章より、これらのシラバスに基づいて行った授業の成果について報告する。

語彙指導について —広さと深さの観点から—

笹尾 洋介

1. 目的・目標

本授業の目的は、TOEFL®受検にむけて、学生の英語語彙力を育成するとともに、今後の語彙学習への示唆を提供することである。TOEFL®は英語圏の大学への留学を目的にしたものであるとすると、本授業の目的は、田地野・水光(2005)の英語の目的分類に従えば、学術目的の英語(English for Academic Purposes, EAP)ということもできるであろう。

2. 授業構成の理論的背景

2.1. 語彙知識

語彙知識には様々な側面が含まれると一般的に認められており、Nation (2001)は語彙知識を表1に示す九つの側面に分類している。

表1. 語彙知識の側面

語形	音声
	綴り
	語の構成要素
意味	語形と意味
	概念と指示物
	連想
使用	文法的機能
	コロケーション
	使用時の制約 (使用域, 頻度)

この語彙知識は、一般に、受容と発表の二つの観点から下位区分される。受容語彙とは、リーディングやリスニングにおいて語形から意味が理解できる語彙を指し、発表語彙とは、ライティングやスピーキングにおいて適切な語形を通して意味を伝えることができる語彙を指す。

また、語彙知識は、その測定に際して、広さと深さの二つの観点から分類されることがある。広さとは、様々な側面を持つ語彙知識のうち、ある側面に関する知識がどのくらいあるかという量的な観点であり、広さについて言及するときには、表1に示される語彙知識の側面のうち、語形と意味のつながりに焦点があてられることが多い(Laufer, Elder, Hill, & Congton, 2004 など)。深さとは、ある特定の語をどれくらいよく知っているかという質的な

観点であり、表1に示される語彙知識の側面のうち、連想やコロケーションなど、語形と意味のつながり以外の側面を指す場合が多い。

受容語彙知識と関わりのあるリーディングとリスニングにおいては、語彙知識の広さが重要であると一般的に認められており、テキストの総語数のうち、5%以上が未知語であると十分な理解ができないという報告がある(Nation, 2001 参照)。さらに、学術文献において未知語を5%以下にするためには、ワードファミリー換算で4,000語程度(派生形換算で約7,000語)の語彙知識が必要であるとの主張もある(Hirsh & Nation, 1992)。本授業の目的がEAPであることを考慮に入れるなら、7,000語(派生形換算)という数値が当面目指すべき目標ととらえることができる。

発表語彙知識と関わりのあるライティングとスピーキングに関しては、評価において語彙が最も重要な要因になるという研究がある(Astika, 1993; Luoma, 2004; Santos, 1988)。この二つの技能では、語彙知識の広さだけでなく、実際の使用と関わる深さも重要になると考えられる。

以上より、語彙知識の広さだけでなく深さも育成できるような授業構成にする必要がある。

2.2. 語彙習得

語彙習得を量的観点と質的観点に分けて議論する。まず、ある語に何回繰り返して接すると習得できるのかという量的側面について考察する。これまでの研究は6回以上接すると習得できると示唆するものが多い(望月・相澤・投野, 2003)。Pimsleur (1967)などによると、忘却のほとんどは学習直後に起こり、時間が経つにつれて忘却率は低くなる。これは、忘却が生じる前の学習直後に学習事項を繰り返し、時間の経過とともにより間隔を空けて繰り返すと効果的であるという可能性を示唆しているであろう。次に、ある語にどのように接すると習得できるのかという質的側面について考察する。Hulstijn (2001)は、語彙習得においては、深い心的処理過程が必要であると主張している。深い処理をするためには、単に綴りを眺めたり発音したりするだけでなく、その語の使用例や語源などを推測したり、調べたりすることなどが関係すると考えられる。また、語の意味を覚えようとするときには、語形と意味を同時に見て確認するよりも、語形から意味をもしくは意味から語形を思い出すよう努力することで深い処理に至る可能性がある(Nation, 2001)。

語彙習得は、しばしば、意図的学習と偶発的学習とに大別されることがある。意図的学習とは語彙学習を直接の目的とする学習のことを指し、偶発的学習とは英語使用を目的としながら副産物として語彙を学習することを指す。リスト形式の単語集などに代表される意図的学習は、幅広く必要な語を学習できるが、文脈から切り離された知識は、概して、忘れやすい、もしくは、表面的な知識にとどまることが多いとの指摘がある(望月ほか, 2003)。それに対して、リーディングやリスニングをしながら文脈を通して身につける偶発的学習は、深い語彙知識の習得に寄与し、忘れにくいと言われるが、偶発的学習だけでは必要な語彙を

習得するのにあまりに多大の時間がかかってしまう(Zahar, Cobb, & Spada, 2001)。意図的学習と偶発的学習のどちらが効果的であるかという二者択一的な議論よりも、両者の欠点を補い合うよう工夫することが重要であろう。

以上の理論的背景を踏まえ、授業を行なった。次節ではその授業の内容を描写する。

3. 授業構成

本授業での主な特色は以下の通りである。

- ・授業に先立って事前調査を行ない、指導すべき内容を特定化したこと
- ・目標となる語彙サイズ⁽¹⁾と学習者自身の語彙サイズとを提示し、目標を明確化したこと
- ・ペア・ワークと筆記テストにより、4技能すべてに関連付けた学習ができるようにしたこと
- ・他の授業で出てきた英語表現をまとめさせることにより、語彙知識の深さも身につけるようにしたこと

3.1. 事前調査

授業に先立って、以下の点について調査を行なった（回答者は17名）。

- (1) 語彙学習に対する態度はどのようなものか。
- (2) 普段の語彙学習において、語のどの側面に焦点を当てて学習しようとしているか。
- (3) どれくらいの語彙サイズか。

3.1.1. 語彙学習への態度

図1は語彙学習に対する態度を示したものである（質問項目は付録1を参照）。左側は「単語学習が好きである」、右側は「単語学習が得意である」という項目における回答数の割合である⁽²⁾。

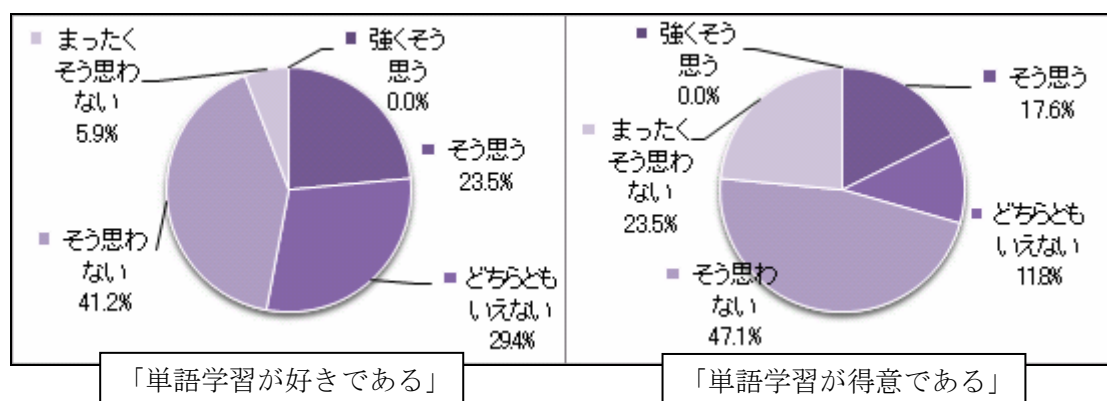


図1. 語彙学習に対する態度

単語学習が好きであるという（「強くそう思う」または「そう思う」と回答した）学生(23.5%)

は好きではないという（「まったくそう思わない」または「そう思わない」と回答した）学生（47.1%）を大きく下回った。単語学習が得意であるという（「強くそう思う」または「そう思う」と回答した）学生（17.6%）は得意ではないという（「まったくそう思わない」または「そう思わない」と回答した）学生（70.6%）をさらに大きく下回った。単語学習が好きではないが得意であると回答した学生は皆無であった。この結果より、語彙学習を好意的に思っていない学生が多く、不得意に感じている学生はさらに多いことが分かる。語彙学習に対する苦手意識を軽減し、理論に基づいた実際的な学習方法を提供することの必要性を示す結果であるといえよう。

3.1.2. 学習している語彙の側面

表1に示されているような語彙の様々な側面のうち、学生がどのような側面に注意を払って語彙学習しているかをアンケートによって調査した（付録2参照）。それぞれの語彙知識の側面をどれくらいよく注意するかを4件法にて調査した（4＝よく注意する，1＝まったく注意しない）。平均とその標準偏差を表2に示す。学生は、主に、音声、綴り、語形と意味のつながりに注意して語彙学習していることがわかる。もちろん、Laufer, *et al.* (2004)が議論しているように、語形と意味のつながりが語彙知識の中で最も重要であると考えられるが、特にライティングやスピーキングを意識した場合、他の側面にも注意を向けて学習を進めることが重要であろう。

表2. 語彙学習における注意頻度

語彙知識の側面		平均	標準偏差
語形	音声	3.50	0.73
	綴り	3.56	0.63
	語の構成要素	3.06	0.44
意味	語形と意味	3.50	0.63
	概念と指示物	2.94	0.57
	連想	2.88	0.62
使用	文法的機能	2.81	0.54
	コロケーション	2.38	0.72
	使用時の制約	2.00	0.73

3.1.3. 語彙サイズ

授業の初めに、Sasao (2007)に基づき作成した受容語彙サイズテスト（付録3参照）と発表語彙サイズテスト（付録4参照）を行なった。語彙サイズテストの結果は表3に示されている。受容語彙サイズ（リーディングに対応）の平均（推定値）は5,769語であった。前述のように、7,000語程度の語彙の広さが必要とされることを考えると、語彙サイズはやや小

さいと考えられる。それゆえ、さらに語彙を広げる必要がある。発表語彙サイズ（ライティングに対応）の平均（推定値）は 3,067 語であり、田地野（2005）や Sasao（2007）で指摘されているように、受容語彙サイズに比べてかなり小さい。産出技能において使用できる語彙を育成することも重要となるであろう。

表 3. 語彙サイズテスト結果

	平均点 (満点 120)	標準偏差	推定語彙サイズ (平均)	最大値	最小値
受容語彙	86.5	10.9	5,769	7,400	4,533
発表語彙	46.0	12.2	3,067	5,267	2,100

以上の事前調査よりわかったことをまとめると以下の通りである。

- ・語彙学習に対して好ましく思っていない、また、不得手にしている学生が多いため、語彙学習の仕方を理論的に説明し、否定的な思いを軽減することが必要であろう。
- ・語彙知識には様々な側面があり、意味を覚えるだけに終始しないよう説明する必要がある。
- ・受容語彙、発表語彙ともに知識を広げていく必要がある。

3.2. 授業内容

本授業では教材用の単語集として『茅ヶ崎方式 改訂新版 国際英語基本語 4,000 語』（以後、『茅ヶ崎 4000』）を使用した。『茅ヶ崎 4000』とは、時事英語でよく使われる英単語もしくは英熟語を 4,000 語集め、例文とともにアルファベット順にリスト化した単語集である。中学・高校で既習の語に加えてこの 4,000 語を学習することにより、語彙知識の広さを 7,000 語に近づけるのが目的であった。『茅ヶ崎 4000』の所定の範囲を宿題として覚えてきてもらい、ペア・ワークと筆記テストにより定着を図った。ペア・ワークとは、二人（AさんとBさん）一組のペアを作って行なうものであり、本授業では二人のうち一方が単語の出題者となり、他方が回答者となる形をとった。まず初めに、Aさんが出題者、Bさんが回答者となって、所定範囲から、Aさんが日本語（もしくは英語）を言ってBさんがそれに対応する英語（もしくは日本語）を答えるという活動を5分間行なった。その後、Aさんが回答者、Bさんが出題者となり、5分間同様に出题させた。このペア・ワークは、4技能のうちリスニングとスピーキングを意識したものである。つまり、回答者は出題者の英語の発音を聞き取りその意味を考える（リスニングに対応）、日本語の意味を英語で発音する（スピーキングに対応）練習をすることになる。出題者も、出題時に英語を発音する（スピーキングに対応）、回答者の英語の発音を聞き取る（リスニングに対応）、といった練習になると考えられる。次に、同じ範囲から教師が作成した筆記テストを施行した。筆記テストの形式は、(1)英語の例文中の下線部を日本語に訳す、(2)日本語の例文中の下線部を英語に訳す（詳しくは付録5参

照) というものであった。このテストは、4技能のうちリーディングとライティングを意識したものである。つまり、英語の綴りを見てその意味を思い出す(リーディングに対応)、日本語を見てそれに対応する英語を書く(ライティングに対応)練習をすることになる。このテストは英単語を実際の用例の中で提示した。これは単に英語と日本語の対応の有無を確認させるだけでなく、用例を読み、適切な意味を考えさせることにより、深い処理をさせることを意図した。その後、テストの答えをペアで確認させ、わからない語を互いに教えあう時間を設けた。両者ともわからない場合は、単語集や辞書を使って調べさせるようにした。これらもまた深い処理に貢献し、記憶の定着に役立つと考えられる。最後に教師が正答を言って『茅ヶ崎 4000』の語彙学習活動を終了とした。

『茅ヶ崎 4000』に加え、他の技能の授業で使われた覚えておきたい英語表現を、対応する日本語訳とともに技能ごとにリスト化する課題を出した。これは、授業の復習を促すと同時に、文脈の中で語彙を学習できるので、語彙知識を深めるのに有効であると考えられる。このリストを講座の後半に提出させて、教師が特に重要と思う語を50語程度選出した。各技能において重要と思われる語は、その技能を担当した教師に選出してもらった。教師が選出しまとめた英語表現リストを配布後、上記のペア・ワークを行うことにより、定着を図った。

さらに、今後の英語学習のヒントとなるように、2節で述べたような研究成果の話を織り交ぜながら授業を展開した。具体的には、語彙学習の重要性、語彙知識の様々な側面、語彙学習の方法などである。

3.3. 事後調査

最終日に授業に関するアンケートを実施した。質問は語彙指導に関して「あなたにとってもっとも印象に残った内容はどのようなものですか」という自由記述形式で尋ねた。回答は大きく4種類に分けられる。表4はそれぞれの種類の回答をした人の数と全体の割合を表している(回答者は15名、重複回答があるため合計は100%にならない)。

表4. 授業後アンケート結果

回答	人数	割合
語彙サイズがわかった	7	46.7%
勉強法がわかった	6	40.0%
語彙の目標値がわかった	4	26.7%
ペア・ワークがよかった	3	20.0%

「語彙サイズがわかってよかった」と答えた学生が約半数おり、自分の語彙サイズに対する興味がうかがえる。これをうまく活用することにより、効果的に語彙指導ができる可能性を見いだせるであろう。事実、受講者からも、「自分の語彙範囲が知れたので、これから目標をもって語彙学習に取り組めると思う」、「語彙数のテストで自分の語彙力がどのくらいかわ

かり、今後どのようにして学習していくべきかがわかった」との声があった。

次いで、「語彙の勉強法がわかってよかった」と答えた学生が多い。毎回5分程度しか話をしていないにも関わらず、自由記述式の回答において印象に残ったものとして語彙の学習法を取り上げた学生が多かったということは、学習法に対する学生の興味を示しているだろう。たとえば、「リストなどを使う意識的な学習と、教科書などを使う偶発的な学習の両方が重要…という話が印象に残りました」、「語彙の広さと深さそれぞれに対する勉強法…が分かったのがよかった」と回答した学生がいた。

三番目の「語彙の目標値」に関しては、受容技能において派生形換算でおよそ7,000語必要になるのであるが、コンコーダンサー^③を使って、リーディングとリスニングで語彙の使われ方がどのように異なるかを提示した。具体的には、リーディングでは8,000語レベル以上の難しい（低頻度の）語が使われることもあり、文脈からの推測が必要になる可能性があること、リスニングではほとんどが2,000語レベルで、やや難しい語がキーワードとして繰り返される傾向にあること、などを例示した。こうした具体的な数字や特徴が印象に残ったものと推察される。たとえば、「アカデミックな文章を理解するには何語わかる必要がある、などそのような基準を初めて知った」、「トータルには、意外と基礎的な単語が多く使用されているのがわかったので、もっと基礎をしっかりと固めたいと思いました」との声があった。

最後の「ペア・ワーク」に関しては、「ペアで問題を出し合うことで覚えた単語は忘れにくくて、いい方法だなと思った」、「となりの人と問題を出し合うと効果的である」など、その効果を指摘する声があった。

4. 今後の学習への示唆

本授業では、主に、語彙の広さに焦点を当てて学習した。今後、ある程度語彙知識を広げたあとは、語彙知識を深めていくと同時に、自分の専門分野の語彙を学習していくように促したい。それにより、自分のニーズに合った英語運用能力を向上させる基礎となるであろう。

謝辞

本講座で授業を担当する機会を与えてくださり、私をいつも支え励ましてくださった、西堀先生、早川先生、西本様をはじめ、奈良女子大学の関係者の皆様に感謝致します。また、本講座を企画し、語彙指導理論や教授法について、実際的で貴重な助言や示唆を提供して下さった田地野先生にも感謝致します。

注

1. ここでは「語彙の広さ」と「語彙サイズ」を同義とする。
2. ここでは「語彙」と「単語」を同義とする。
3. コンコーダンサーとは、検索の対象となる語をコーパスから抽出し、その語を含む文脈とともにモニター画面の中央に配置して表示する(Key Word in Context, KWIC 形式)機能などを有するソフトウェアのことである。

引用文献

- Astika, G. G. (1993). Analytical assessment of foreign students' writing. *RELC Journal*, 24, 61-72.
- Hirsh, D., & Nation, P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a foreign language*, 8, 689-696.
- Hulstijn, J. (2001). Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and autonomy. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp.258-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B., Elder, C., Hill, K., & Congton, P. (2004). Size and strength: Do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing*, 21, 202-226.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 望月正道・相澤一美・投野由紀夫. (2003). 『英語語彙の指導マニュアル』. 大修館書店.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pimsleur, P. (1967). A memory schedule. *Modern Language Journal*, 51, 73-75.
- Santos, T. (1988). Professors' reactions to the academic writing of nonnative-speaking students. *TESOL Quarterly*, 22, 69-90.

- Sasao, Y. (2007). *Assessing Japanese learners' English vocabulary knowledge: An effect of test format on size estimates*. Unpublished MA Thesis. Kyoto University.
- 田地野彰. (2005). 「大学生の英語学術語彙知識について—京都大学 1 回生の発表語彙知識を中心に—」 『MM News』 8号, 33-41.
- 田地野彰・水光雅則. (2005). 「大学英語教育への提言—カリキュラム開発へのシステムアプローチ—」. 竹蓋幸生・水光雅則 (編) 『これからの大学英語教育』 岩波書店, 1-46.
- Zahar, R., Cobb, T., & Spada, N. (2001). Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness. *Canadian Modern Language Review*, 57, 541-572.

付録1. 語彙学習に対する態度

以下の項目について、該当するものを一つずつ選んで番号に○をつけてください。

(1) 私は単語学習が好きである。

5	4	3	2	1
強くそう思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない	まったくそう思わない

(2) 私は単語学習が得意である。

5	4	3	2	1
強くそう思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない	まったくそう思わない

付録2. 学習している語彙の側面

あなたは普段英単語を覚えるとき、どのようなことに注意していますか。以下の各項目について、該当するものをそれぞれ一つ選んで数字に○をつけてください。

(1) 音声

4	3	2	1
よく注意する	ときどき注意する	ほとんど注意しない	まったく注意しない

(2) 綴り

4	3	2	1
よく注意する	ときどき注意する	ほとんど注意しない	まったく注意しない

(3) 語の構成要素(接頭辞・接尾辞などに分解する。例: impossible は im「否定」と possible 「可能な」に分けられる)

4	3	2	1
よく注意する	ときどき注意する	ほとんど注意しない	まったく注意しない

(4) 語形と意味のつながり(語の形とそのおおまかな意味の対応を考える。例: impossible は「不可能な」という意味である)

4	3	2	1
よく注意する	ときどき注意する	ほとんど注意しない	まったく注意しない

(5) 概念と指示物 (核となる概念をつかむ。例: **water** は水だけでなく湯も含む, **on** は「~の上に」というよりも接触を表す, など)

4	3	2	1
よく注意する	ときどき注意する	ほとんど注意しない	まったく注意しない

(6) 連想 (例: **sorrow** と **grief** は同義語である, **old** と **young** は反意語である, など)

4	3	2	1
よく注意する	ときどき注意する	ほとんど注意しない	まったく注意しない

(7) 文法的機能 (どのような品詞, 文型で使うか)

4	3	2	1
よく注意する	ときどき注意する	ほとんど注意しない	まったく注意しない

(8) コロケーション (どのような語と一緒に使うか。例: **look** は **to** ではなく **at** と, **meat** は **soft** ではなく **tender** と一緒に使う, など)

4	3	2	1
よく注意する	ときどき注意する	ほとんど注意しない	まったく注意しない

(9) 使用時の制約 (地域性の違い, フォーマルさの違いなど。例: 「エレベーター」を英語では **lift**, 米語では **elevator** という, **get** はインフォーマルな場で, **obtain** はフォーマルな場で使われることが多い, など)

4	3	2	1
よく注意する	ときどき注意する	ほとんど注意しない	まったく注意しない

付録 3. 受容語彙サイズテスト（一例）

この語彙テストは①～④の四つの大問から成り、それぞれ 30 問（合計 120 問）あります。各番号の右横に書かれた英語の意味を表わす日本語として適切なものを A～D の中からそれぞれ一つ選び○で囲んで下さい。なお、答えが分からない場合は正直に、右端の「わからない」を○で囲んで下さい。試験時間は 10 分（1 問あたり 5 秒）です。

- | | | |
|--------------|--------------------------------------|-------|
| ① 1. worried | A. 悩まされている B. 公民の C. 耳の聞こえない D. 背の高い | わからない |
| 2. civil | A. 例年の B. 忙しい C. 社会の D. 市民の | わからない |
| 3. image | A. 国民 B. 像 C. 関係 D. 座席 | わからない |
| 4. team | A. 友好 B. 組 C. 賞 D. 文化 | わからない |

付録 4. 発表語彙サイズテスト（一例）

各番号の右横に書かれた意味（日本語）を表わす英語を書いて下さい。ただし最初の英綴りに続けて書いて下さい。分からなければ空白にして進んで下さい。品詞の略号の意味は、v: 動詞, n: 名詞, a: 形容詞, adv: 副詞です。試験時間は 15 分（1 問あたり 5 秒）です。

番号	意味	品詞	英語
1	分ける, 分け前, 分担	n/v	s
2	横たえる, 敷く, 産む	v	l
3	空間, 宇宙, 一定の間隔に置く	n	s
4	重い	a	h

付録5. 語彙筆記テスト（一例）

下線を施した英語を日本語に、日本語を英語に直してください。

1. adopt the new idea
新しい考えを_____
2. He attributed his failure to bad luck.
彼は自分の失敗を不運_____
3. The robber left no clue in the room.
強盗はその部屋に何も_____を残していかなかった。
4. Consequently, he lost his job.
_____彼は仕事を失った。
5. His theory deserves the Nobel Prize.
彼の理論はノーベル賞_____。
6. 沈没した船を見捨てる
a _____ the sinking ship
7. 絶対多数
a _____ majority
8. 人権に基づいて
on the b _____ of human rights
9. その有力紙はその記事を一面に載せた。
The influential daily c _____ the story on the front page.
10. 死に物狂いの努力をする
make d _____ efforts

リーディング指導について

雪丸 尚美

1. 目的

本授業の目的は次の二点である。

- (1) TOEFL[®]受験に求められる読解力の育成
- (2) TOEFL[®]受験に求められる読解力向上のための自学自習法の指導

2. 授業構成の理論的背景

2.1. 読解力とは何か

読解を支えるものとして、Grabe (2004) は、読解のプロセスという側面から、語彙知識や背景知識の活用、文章構造や談話構造の理解、方略的な読解、読解の流暢さや速度などを挙げている。また、Alderson (2000) は、プロダクトという側面から、読解力を文字通りの理解、推測した意味の理解と、テキストの批判的な評価の三段階に分類できると述べている。

一方、TOEFL[®]iBTで求められる読解力として、Educational Testing Service (2005) は、大学レベルの学術的なテキストや文章を理解することができる力であると定義している。具体的には、(1) 情報収集のための読み (Reading to find information)、(2) 基本的な内容理解 (Basic comprehension)、(3) 学ぶための読み (Reading to learn)の三つの目的が挙げられている。情報収集のための読みには、鍵となる事実や重要な情報の探索や、読解の流暢さや速さの向上が含まれる。基本的な内容理解のための読みには、文章の主旨や主要点、代名詞の示すものなどの理解や、文章内で示唆されていることの推測が含まれる。学ぶための読みには、文章構成や目的の理解や因果関係や対比関係などの概念の理解、それらを理解しチャートにまとめることが含まれる。学ぶための読みという概念は、学術的な読解における学ぶための読みの重要性を考慮し、TOEFL[®]iBTから採用されたものである。

TOEFL[®]iBTの読解力は、Grabe (2004) のいう読解を支える要素とおおむね同様である。また、Alderson (2000) の読解の三段階の分類と比較すると、TOEFL[®]iBTで測定している能力は、「文字通りの理解」ならびに「推測した意味の理解」に相当すると考えられる。

2.2. 読解力の向上

読解力の向上のために必要な要素として、Grabe (2004:44)は、語の解読の流暢さ、語彙知識、背景知識の活用、文章構造や談話構造の理解、方略的な読解、読解の流暢さや速度の向上などを挙げている。TOEFL[®]受験のための指導を考慮した場合、読解速度の向上、文章構成の知識の向上、読解方略の使用の促進が考えられる。

2.2.1. 読解速度

速読の訓練の目的は、(1) 学習者にどの程度の速さで読むことが必要なのか体験させること及び(2) 定期的に読解速度を測定してその向上を記録し、速読への動機付けを向上させることである。望月(2003:41)によると、一般的な英語母語話者の読解速度は 300wpm(words per minute)であるという。また、一般的な日本人大学生については 250wpm が速読練習の目標値であると考えられている(高梨・卯城, 2000: 290)。

2.2.2. 文章構成の知識

本授業では、パラグラフをある一つのまとまった内容を持った複数の英文の集合体であると定義した。多くの研究者が背景知識の活性化は読み手の理解を促進すると考えている(Alderson,2000; Grabe, 2004; Meyer and Poon, 2001)。日本語と英語の論理展開は異なり、日本語ではストレートなものの言い方をせず結論を最後に言う傾向があるが、英語ではパラグラフの冒頭に主題文(topic sentence)を持ってきて、それに続く文(supporting sentences)で論を展開させる(高梨・高橋, 1987)。そこで、英文パラグラフ構造の知識を明示的に指導することで、読解における困難を軽減することができると考えられる(小西, 2002)。

2.2.3. 読解方略

英語母語話者を対象とした読解の指導では、方略的な読解を促進することが重要な目的である(Grabe, 2004)。また、英語非母語話者を対象とした読解の指導についてもよく議論され、様々な読解方略の紹介は教科書などにも多く見られるが、その指導は容易ではないといわれている(Alderson, 2001; Grabe and Stoller, 2002)。その理由として Grabe and Stoller (2002: 82)は(1)方略的な読み手はタスクに応じて様々な方略を使い分けられなければならないこと、(2)方略的な読み手になるには長時間を要すること、(3)方略を効果的に使用することは必ずしも意識的な行為ではないことの三点を挙げている。対処法として、母語で使用する方略を転移させるように指導する方法や、読解方略そのものを取り上げて直接指導するのではなく、読解の指導の中で折に触れて取り上げて指導するという方法が考えられる。

3. 授業内容

本授業は上記の理論的根拠に基づいて、(1)速読の練習、(2)パラグラフ構成の理解、(3)TOEFL[®]iBTの読解セクションの演習からなる三部構成で行った。また、読解方略の指導は、上記の理由により(1)から(3)の活動の中で必要に応じて行った。

第一に速読の練習を行った。本授業では活動を三段階に分けて行い、各段階で一分間にどれだけ読めたかを測定し記録した。全体の活動時間は10分程度であった。使用した教材は社会学や人文科学分野の入門的な内容で、340語から400語程度の長さの文章を掲載したプリント教材であった(付録1を参照)。第一回目の活動で340語程度の文章を使用したところ、制限時間内に文章を読み終わる学生がいたため、第二回目の活動からは、より長い文章を使

用した。使用した文章のFlesch Reading Easeのスコア⁽¹⁾は平均 43.8, Flesch-Kincaid Grade Levelのスコア⁽²⁾は 11.0 であった。第一段階では鍵となる語や背景情報を与えずに、できるだけ速く読むように促し、一分間の速読及び達成点の記録を行った。第二段階では鍵語の日本語訳を補ったプリントを配布し、読んでいる文章の鍵となる語の把握をすることで理解を深めた上で、一分間の速読を行い、その結果を記録した。第三段階では背景知識としてパラグラフの構成に関する知識を明示的に指導した。鍵語に加え、パラグラフの構成を理解し、情報を整理しながら読むことで速読を円滑に進めるねらいがあった。パラグラフ構成の説明後、三回目の計測を行った。毎回の授業でプリントを回収し、速読の伸び率を点検した。

第二にパラグラフ構成の理解を深める活動を行った。四つの技能領域の授業(リーディング, リスニング, ライティング, スピーキング)で共通して使用することができるプリント教材(付録2を参照)を使用し、各授業約20分の活動を行った。授業の第一回目に英語の文章の段落構成について説明した。三回にわたる授業で取り上げたパラグラフの展開法は「時系列」, 「原因と結果」, 「比較と対比」の三種類であり、三回の授業で各種類説明した。具体的な活動は二段階に分けて行った。最初にパラグラフの展開法をフローチャートを参照しながら説明し、次に例題パラグラフを用いて実際の文章の流れを解説した。また、必要に応じてパラグラフ内の各文の結びつきを示すディスコースマーカー(discourse markers)の説明を行った(付録3を参照)。

最後にTOEFL[®]iBTの読解セクションの演習を行った。各授業60分程度であった。教材としてDeborah Phillips著 *Longman Preparation Course for the TOEFL[®] Test: Next Generation (IBT)* を使用した。本授業では10種類に分類された読解技術のうち6種類(各授業2種類)を扱い、各技能の特徴や設問の形式を解説した後、時間を計って練習問題を解かせた。時間を計って読むことの利点は、(1) 文脈から未知語の意味を決め、(2) 意味単位ごとに読み、(3) 読解後に問題を解くことにより、内容を思い出したり推測したりすることになることである(Stoller, 1986)。解答時間は設問の数プラス1, 2分と設定した(中森, 2007, 私信)。

本授業では折に触れ、読解方略について指導した。具体的な読解方略は、未知語の推測、背景的知識からの類推及び予測、飛ばし読みや探し読みであった。

4. 調査

受講生の学習に対する得点の変化と意識の変化を見るために、講座の初日と最終日に読解テスト及び授業評価アンケートを実施した。

- (1) 調査対象者 15人(講座受講者23人中有効回答者15人)
- (2) 所要時間 30分(読解テスト20分, アンケート10分)
- (3) 使用したテスト *Longman Preparation Course for the TOEFL[®] Test: Next Generation (IBT)*内のmini-test。

事前テスト : 3323語, Flesch Reading Ease : 40.9, Flesch-Kincaid Grade Level : 12.0

事後テスト：3182 語，Flesch Reading Ease：31.3，Flesch-Kincaid Grade Level：12.0

5. 結果と考察

表1は事前テストと事後テストの得点の結果をまとめたものである。

表1. 事前テストと事後テストの得点比較

受験者	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	平均	標準偏差
事前	8	7	3	11	8	2	8	3	4	4	3	6	9	4	3	5.53	2.77
事後	12	10	13	12	7	5	9	8	8	8	7	12	14	8	6	9.26	2.73

いずれのテストも満点は15点であった。事前テストの平均得点は5.53点(37%)，標準偏差は2.77であり，事後テストの平均得点は9.27点(62%)，標準偏差は2.73であった。対応のあるt検定の結果，事前テストと事後テストの得点間では有意な差があった($t(14)=5.80$ ， $p<.01$)。受験者の得点率が上昇した理由としては，三回の指導でTOEFL®iBTで求められる読解力が向上したことが考えられる。その他の理由として，本講座受講前にTOEFL®iBTを受験したことがなかったために練習効果が生じたこと⁽³⁾，本講座の他の授業との相乗効果が生じたことが考えられる。

表2は，最終日に行ったアンケートにおける学生の評価である。

表2. アンケート内の自由記述

- a. 速読の練習ができて大変良かった。時間を計って読むのは効果的だと思った。
- b. 速読の活動が緊張，集中して出来てよかった。説明の後では少しずつ多く読めるようになっていてうれしかった。
- c. いつも自習するときは時間を計らずにすることが多く，速読して問題を解けなかったが，講義を受けて速読の大切さを実感し意識して速く読むようになった。
- d. 速読の練習をしたことがなかったのが良かった。練習をすれば少しずつでも速く読めるようになることが分かった。「時間があれば解けたのに…」と思った問題が多かったので，速読をがんばる。
- e. 多くの英語情報を読むのに慣れていないが，速度して大枠を把握し詳細をつかむトレーニングを今後の自主トレに役立てたい。
- f. リーディングは今まで時間を決めたりもせず，何となくダラダラとやっていた。今回の授業を受けて，これでは実力はつかないと気付いた。これからたくさん問題を解いて速読を心がける。
- g. 速読すると意味が取れなくなって戻ったりしてしまうが，授業でやったように一分間でとか短く区切って読む練習をして，もう少し速く読めるようになりたい。
- h. いつも分からない単語でつまってしまい，先へ進めなかったのだが，パラグラフ

リーディングやディスコースマーカー、文章の性質(対比、因果など)などを学ぶことによって、少しではあるが読みやすくなった気がする。

- i. 今まではあまり意識していなかったパラグラフの分類を、問題を解く上で考えながら読むと分かりやすく、落ち着いて解けるようになったと思う。
 - j. 文章構造やディスコースマーカー等、どの文にも通じる基本的なことをしっかり学べて良かった。
 - k. 問題の形式ごとに解き方を教えてもらえてよかった。今まで自分で買った問題集で解いていたが、問題の主旨に注目したことがなかったので、それを理解して英文を見ていたらぐっと読みやすくなった。
 - l. 授業で「この質問はこのスキルを使って考える」というのを勉強したので、今回のテストは最初にやったときより落ち着いてできた。
-

表2より、本授業に対する学生の評価には否定的な意見などはなく、肯定的であったことが分かる。表2の(a)-(g)は速読に関する意見である。受講生の中でこれまでに速読の練習を経験した学生は2名であり、多くの学生にとって本授業での活動は目新しかったようである。TOEFL[®]受験に向けた自宅学習に関しては、(d)-(g)に見られるように、速読の練習を自主学習に役立てようという意欲につながったようであった。また、パラグラフ構成の知識の指導に関しては、(h)-(j)で見られるように、英文が読みやすくなったという意見があった。TOEFL[®]の読解問題対策の指導に関しては、(k)、(l)で見られるように、問題形式に慣れることでテストに対する意識の変化があったことが分かる。

6. まとめ

本調査の結果より、ほとんどの学生のTOEFL[®]iBTの読解テストの得点は上昇したことが明らかになった。TOEFL[®]iBTの読解に求められる読解力の育成を図ることが本授業の一つ目の目的であった。TOEFL[®]iBTの読解で求められる技能を測定したテストでの得点が増加したことを、読解力が向上したことであると考えれば、目的は達成したのではないかと考えられる。

また、アンケートの結果、本授業での速読練習、パラグラフの知識向上及び読解セクションの演習のいずれに関しても学生は肯定的に評価し、本授業で行った活動が今後の自学自習に役立つと考えている学生がいることが分かった。本授業の目的のもう一つがTOEFL[®]受験に向けた読解力向上のための自主学習の方法を示唆することであったため、少なくともそれらの学生に関しては本授業の目的は達成されたと考えられる。

7. 今後の学習法への示唆

今後の学習への示唆として次の二点が考えられる。一点目は、速読速解に向けて理解を伴った速読の練習を行うことである。本授業では授業時間の関係上、理解を伴った速読についてはその重要性を説明するにとどまったが、自学自習の際、時間を計って読解問題に取り組

むことで、理解を伴った速読が促されると考えられる。二点目は、読解方略やテストテイキング方略をできるだけ多く身につけ、適切な状況で使えるようにすることである。今回教材として使用した *Longman Preparation Course for the TOEFL® Test: Next Generation (IBT)* や他の参考書、教員や友人の協力を得て学習を進めることが期待される。

注

1. Microsoft Office Online によると、Flesch Reading Ease は、最高スコアを 100 として読みやすさを評価している。スコアが高いほど読みやすい文章といえる。
2. Microsoft Office Online によると、Flesch-Kincaid Grade Level は、米国の学校の学年を基準にしている。例えば、スコアが 8.0 の場合は、8 年生であれば文書を理解できることを意味する。
3. 講座受講者 23 人中、PPB (ITP) 受験経験者は 3 人、CBT 受験経験者は 2 人、iBT 受験経験者は 1 人であった。

引用文献

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 44-69.
- Grabe, W., and Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Educational Testing Service. (2005). *TOEFL iBT Tips*. NJ, US.
- 小西正恵(2002)「パラグラフ構造」津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ(編)『英文読解のプロセスと指導』(pp. 102-116) 東京：大修館
- Meyer, B. and Poon, L. (2001). Effects of structure strategy training and signaling on recall of texts. *Journal of Educational Psychology*, 93, 141-159.
- 望月正道(2003)「単語はどう教えたらいいか」望月正道, 相澤一美, 投野由紀夫『英語語彙の指導マニュアル』(pp. 3-30) 大修館書店
- Stoller, F. L. (1986). Reading lab: Developing low-level reading skills. In F. Dublin., D. E. Eskey., and W. Grabe. *Teaching second language reading for academic purposes* (pp. 51-76). MA, US: Addison-Wesley Publishing Company.
- 高梨庸夫, 卯城祐司 (編) (2000)『英語リーディング事典』東京：研究社
- 高梨庸雄, 高橋正夫 (1987)『英語リーディング指導の基礎』東京：研究社

付録 1. 速読用教材の一部

奈良女子大学夏季英語実学講座

2007年9月18日

速読用教材

※影がついているところで 100 語です。各回読み終えたところで「/(スラッシュ)」と①～③の印をつけてください。

How does the brain read sarcasm?

① Dr. Shamay-Tsoory, a behavioral psychologist at the Rambam Medical Center in Haifa, recently conducted an interesting and important experiment. According to newspaper reports, the doctor's team recruited a group of volunteers with the aim of finding out how they understood neutral and sarcastic statements. One sarcastic statement used was⁵⁰: "Joe came to the office and instead of beginning to work, he sat down and rested. Joe's boss noticed what Joe was up and said, 'Don't work too hard, Joe.'" In the neutral vision, Joe starts to work as soon as he arrives. His boss's reaction is the same. As a¹⁰⁰ result of this experiment, the researchers found that there is a three-stage neural pathway in our brains that enables us to understand irony.

② In the first stage of the process, the language center in the brain's left hemisphere interprets the literal meaning of what is said. We initially take¹⁵⁰ a statement like, "Don't work too hard, Joe" at face value. In the neutral version, we detect no contradiction, and the process goes no further.

③ But when there is sarcasm involved, the frontal lobes and the right hemisphere move on to the second stage of the pathway. They process²⁰⁰ the speaker's intention by checking for contradictions between the literal meaning of the statement and the social and emotional context in which it is made. This process allows us to recognize that there is something inconsistent between what the boss says and what Joe is actually doing.

④ In the final²⁵⁰ stage, the right prefrontal cortex-our brain's "sarcasm meter" makes a decision based on our knowledge of the social and emotional situation. Thus, we judge that Joe's boss's statement is sarcasm, because it goes against the facts of the situation.

⑤ The researchers also found that people with damage to the³⁰⁰ prefrontal lobe struggled to understand this sarcasm. This experiment shows how hard our brains work when we encounter sarcasm, and that understanding sarcasm involves a sequence of complex skills in specific parts of the brain.

(337 語, 出典 : 『Outlook on science and technology』)

英文の論理展開の4つのスタイル

英文パラグラフの展開法には、大まかに分けて以下の4つがあります。どの展開法の文章なのかに着目して、問題に取り組みましょう。またその際ディスコースマーカー(Discourse marker)に着目すると良いでしょう。

1. 時系列(Chronological Order)

取り上げられたトピックについて、その時間的変遷や過程を説明する。

導入部でトピックを提示してから時間的に一番早い内容から説明するのが一般的。最終段階として現在の形態・状態で終わる。結論では、その変遷を簡単に振り返るか、以後の展開の予測や現在に与える影響などで締めくくられる。

2. 論理的組み立て(Logical Division of Ideas)

(1) 列挙

自分の言いたいことを最初に述べ、その正当性を示すための根拠となる証拠を挙げる。

(2) 分類と定義

ものごとをある基準に従っていくつかのグループに分類する。この際、言葉の定義やその社会背景等を説明することが多い。

3. 原因と結果(Cause and Effect)

原因から結果へと展開する。結果を先に述べ、後に原因を挙げるという順序で出てくることもよくある。

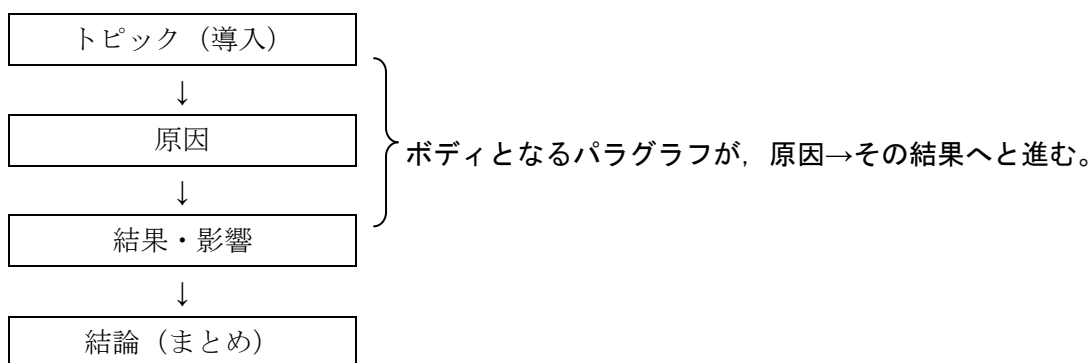
4. 比較と対比(Comparison and Contrast)

2つ以上のものの違っている点、似ている点を比べる内容の文章。

*** 次のページからはそれぞれのパターンを詳しく説明していきます。**

(付録2の続き)

3. 原因と結果(Cause and Effect)



Out of the wild and into the backyard

Bears are moving out of the forests and into the suburbs of New Jersey. Raccoons are making their homes in the parks and backyards of Los Angeles. **Wild animals that once fled from humans now live in closer proximity to them than at any time in United States history.** What is bringing animals out of the wild?

The prime reason is food. Mountain lions, coyotes, wolves, bears, deer, bobcats and other animals have found that cities are excellent places to find food. For wild animals, the ready supply of leftovers in rubbish bins is an irresistible temptation. Many animals are now hunting in rubbish bins just as they would hunt for food in their natural habitats. **As a further contributing factor**, in many cities, suburbs are expanding into areas that once were wilderness.

As a result, wild creatures have become a common sight in urban areas. There are black bears in the suburbs of Boston for the first time in 200 years. In New Jersey the overall bear population multiplied 20-fold in the last three decades to an estimated 3,300. Last month, New Jersey held the state's first authorized bear hunt in 33 years. Bears usually only attack humans that come into what the bears regard as their territory. However, state officials have now had to take action to protect people from these hungry wild animals.

This phenomenon is not restricted to America. In Japan, crows have become urbanized and are affecting our daily lives. They peck at garbage sacks in the mornings, spreading trash all over city streets. Some even attack humans. At first, urbanization reduced contact between city-dwellers and wild animals, but now it is bringing them together again. **How can we learn to live in harmony with those new wild neighbors?**

(302 語, 出典 : 『Outlook on science and technology』)

ディスコースマーカー(Discourse marker)に注意しよう!

ディスコースマーカーに注意しながら読む・聞く・書く・話すと、内容が整理されます。

To indicate sequence or order
(過程を表す)

first, second etc.
followed by
at this point
next, last, finally
previously,
subsequently
after that
first of all
and then
next, before, after
concurrently
at this time
meanwhile
simultaneously
initially

To introduce an example
(例示する)

in this case
for example
for instance
on this occasion
to illustrate
to demonstrate
this can be seen
when/where . . .
take the case of

To indicate time
(時間を表す)

immediately
thereafter
formerly
finally
prior to
previously
then
soon
during
at that time
before, after

To compare
(比較する)

similarly
likewise
similar to
like, just like
whereas
balanced against
by comparison
conversely

To contrast
(対比する)

in contrast
on the other hand
balanced against
however
on the contrary
unlike
differing from
a different view is

To introduce an additional
idea(**アイデアを追加する**)

in addition
also
finally
moreover
furthermore
one can also say
and then
further
another

ライティング指導について

若林 玲奈

1. はじめに

本授業の目的は、TOEFL® iBTライティング・セクションの基本的な解答ストラテジーの指導を行うこと、そして、英語ライティングの取り組み方の示唆を提供することである。TOEFL® iBTは英語圏の大学で必要とされる英語力を検定する試験であり、ライティング・セクションは、アカデミック・ライティングの基本の指導に有用である。全4回の授業は英語ライティングの指導理論に基づいて構成した。指導のねらいは、英語ライティングの段階性と、各段階で必要とされる基本ストラテジーの理解であり、それらの理解を深めるためのタスクを導入した。以下に、TOEFL®ライティング・セクションの概要、授業の理論的背景、授業の実践、そして、調査とその結果をまとめる。

2. TOEFL® iBTライティング・セクション

TOEFL® iBTライティング・セクションはindependent taskとintegrated taskの二種類の問題で構成されている。

表 1. TOEFL® iBTライティング・セクション概要

	Integrated Task	Independent Task
所要時間	20 分	30 分
内容	230 から 300 語のテキスト読解 (3 分) と、230 から 300 語のレクチャー聴解 (2 分) の内容を 150 から 225 語のエッセイにまとめる (15 分)。	与えられたトピックについて、自分の意見を 300 語以上で論じる。

2.1. Integrated Task

Integrated Taskはリーディングとリスニングとの統合技能問題で、TOEFL® iBT テストから導入された問題形式である。解答手順として、解答者はまず3分間で230から300語のテキストを読み、要点のメモを取る。続いてリーディングと同じトピックの2分間のレクチャーを聞き、要点のメモを取る。その後15分間で、リーディングとリスニングの内容を要約する。Integrated Taskは、リーディング力とリスニング力のみならず、ノートテイキングの技術と、読み聞きした内容を自分の言葉で要約する力が要求される。

2.2. Independent task

Independent taskは、TOEFL® iBTへの改訂以前から続くTOEFL®ライティング・セクション

の問題形式である。解答者は、与えられたトピックについて自分の意見を論述することが求められる。主なトピックの形式は以下の二種類である。

- (a) Do you agree or disagree with the following statement? Use reasons and specific details to support your answer.
- (b) Some people believe X. Other people believe Y. Which of these two positions do you prefer/agree with? Give reasons and specific details.

Independent task では、自分の考えを時には反証も交えて議論的に論じ、読み手を納得、説得する文を書くことが要求される。

3. 授業の理論的背景

授業は英語ライティングの指導理論であるプロセス・アプローチに基づいて構成した。タスクとして、プロセス・ライティングにおいて広く実践されているピア・フィードバックを取り入れた。

3.1. プロセス・アプローチ

プロセス・アプローチは、最終的に書き上げる文章だけではなく、ライティングのプロセス（過程）に焦点を当てたライティングの指導理論である（Hayes and Flower, 1980; Hayes, 1996）。ライティングのプロセスは大まかに「計画」、「作成」、「推敲」の三段階に分けられる。

「計画」の段階においては、書く内容を練り（brainstorming）、書く内容の要点をまとめて構成を考える（structuring）。「書く」段階では、構成に基づいて文章を作成する（drafting）。最後の「推敲」が重要であり、この段階において、教師や他の学習者に自分の欠いた文章の読み手となってもらい、論理的整合性などの内容面、および文法的誤りなどの言語面においてフィードバックをもらう（teacher/peer feedback）。そして、フィードバックに基づいた推敲（revising）を何回か重ね、最終稿を完成させる。プロセス・アプローチを取り入れた指導は、学習者がライティングのプロセスに対する理解を深め、ライティングの取り組み方を学習することを目的としている。

3.2. ピア・フィードバック

プロセス・アプローチではライティングの推敲を重ねることが強調されており、その際に他者からのフィードバックが重要となる。教師からのフィードバックは、内容面、言語面両方について修正を促し、学習者のライティングの質を向上させる効果が期待できる（Ferris, 1997; Conrad and Goldstein, 1999）。一方、ピア・フィードバックは、主に内容面において推敲の一助となり、ライティングの質を向上させる（Chaudron, 1984; Paulus, 1999）他、学習者のライティング能力の向上に貢献する、一つの学習タスクと見なされている（Mendonca &

Johnson, 1994)。ピア・フィードバックは、他の学習者からのフィードバックを得るだけでなく、自分自身も、相手の文章、さらには自分自身の文章の読み手となってフィードバックを与え、推敲を行う協働作業である。ピア・フィードバックの効果として、①積極的な学びの空間の創造、②対話による学習の相乗効果、そして、③批判的思考能力の育成、などが挙げられている (Ferris & Hedgcock, 1998)。ピア・フィードバックの有効性は、母語としての英語のライティング指導から出発し、現在外国語としての英語のライティング指導においても研究されている (Tsui and Ng, 2000, Min, 2006)。しかし、日本の文脈では、英語のライティング指導におけるプロセス・アプローチは一般的ではなく、ピア・フィードバックの実践、研究もまだ少ない。

4. 授業内容

授業は四回に分けて行われた。プロセス・アプローチに基づき、TOEFL® ライティングで課される二種類のタスクを、アブストラクト作成による「計画」、本文の「作成」、そして「見直し・推敲」の三段階に分けて指導した。見直し・推敲の段階ではピア・フィードバックを実施した。教材としてDeborah Phillips著 *Longman Preparation Course for the TOEFL® Test: Next Generation (IBT)*を使用した。なお、本授業ではライティングの採点は行わなかった。

表 2. 授業内容と指導手順

	授業内容	指導手順
一回目 (35分)	授業の導入	① 授業前アンケート ② フリーライティング
二回目 (90分)	TOEFL® iBTライティングの概観	① TOEFL® iBTライティングの説明 ② Independent Task の解答ストラテジーの説明 ③ Integrated Task の解答ストラテジーの説明 ④ フリーライティングに基づいた Independent Task ライティング ⑤ Integrated Task ライティング
三回目 (90分)	Independent Task 問題	① Independent Task の解答ストラテジーの練習 ② ライティング ③ ピア・フィードバック
四回目 (90分)	Integrated Task 問題	① Integrated Task の解答ストラテジーの練習 ② ライティング ③ ピア・フィードバック (講座全体の最終日に授業後アンケートを実施)

4.1. 一回目： 授業の導入 (35分)

一回目は、授業の導入を行った。まず、授業前アンケートにより、自分のこれまでの英語ライティングの見直し・推敲の取り組み方を振り返った(付録1)。そして、ライティング・プロセスとTOEFL®ライティングの概要説明を行った後、「印象に残ったX(エックス)」の題で20分間のフリーライティングを行った。フリーライティングのねらいは、はじめに自由な形式で量を沢山書くことで、教室でのライティング活動に対する緊張を和らげること、そして現段階の自分の英語のライティングがどのようなものかを知ることである。

4.2. 二回目： TOEFL® iBTライティングの概観(90分)

二回目は、TOEFL® iBTライティングの二種類の問題の説明、および解答の基本的なストラテジーの練習を行った。まず、independent task問題(与えられた議題について論述する形式)の特徴と基本的な解答ストラテジーの説明を行った。中でも、アウトラインの作成と、アウトラインに基づいた本文作成の手順に焦点を当てた。そして、前回のフリーライティングの問題をindependent task問題用に変形し、フリーライティングで作成したライティングを参考にしながら、independent task問題の解答として25分で書き直した。次に、integrated task問題(リーディングとリスニングで得た情報をまとめて論述する形式)の特徴と基本的な解答ストラテジーの説明を行った。特に、リーディングとリスニングで得た情報を使ったアウトラインの作成方法と、一定の形式におけるライティングの作成に関わるストラテジーを強調した。説明後、テキストの問題二問についてリーディング(3分)とリスニング(2分)に取り組み、各自一問を選択し15分のライティングに取り組んだ。以上、二回目はライティング・プロセスの「計画」「作成」に焦点を当てた。

4.3. 三回目： Independent Task (90分)

三回目から、ライティング・プロセスの「計画」と「作成」に加え、「推敲」の段階を導入した。三回目は、independent taskに取り組んだ。まず、解答ストラテジーの詳細を解説し、テキストの問題二問を使って5分でアウトラインを作成する練習を行った(アウトラインモデルは付録2を参照)。アウトラインを作成した二問のうち、各自一問を選択し、本文を25分で作成した(ライティングモデルは付録3を参照)。その後、「推敲」の導入にあたり、ライティングにおける見直し・推敲の重要性について説明し、ピア・フィードバックの説明を行った。その後、三人組でピア・フィードバックを実施し、互いのライティングについて30分間、意見交換を行った。その際、independent taskの見直しの要点を記載したピア・リスponsシート(付録4)を使用した。見直しに基づいた推敲は次回の授業までの宿題とした。

4.4. 四回目： Integrated Task (90分)

四回目は、integrated taskに取り組んだ。まず、解答ストラテジーの詳細を解説し、テキストの問題三問のリーディングとリスニングに取り組み、アウトラインを作成した(アウト

ラインモデルは付録 5 を参照)。 クラス全体で見直しを行った後、各自一問を選択し、本文を 15 分で作成した(ライティングモデルは付録 6 を参照)。その後、二人組みでピア・フィードバックを実施し、互いのライティングについて 25 分間、意見交換を行った。その際、integrated task の見直しの要点を記載したピア・レスポンス・シート(付録 7)を使用した。見直しに基づいた推敲は講座の最終日までの宿題とした。

5. 調査

授業の一回目に行った授業前アンケートに加えて、講座の最終日に授業後アンケートを 20 分間実施した。(付録 8)。 授業アンケートでは、本授業で行ったピアフィードバックタスクについて、学習者の感想および提案をたずねた。ピア・フィードバックは、東アジアの文脈では学習者に否定的に捉えられると考えられている(Mangelsdorf, 1992; Carson & Nelson, 1996)。しかし、文化的な観点のみでピア・フィードバックについて論じるのは不十分である。ピア・フィードバックが一つの学習タスクである限り、学習者の反応も時と場合によって様々であり、課題や学習者のニーズに応じ、工夫した形でピア・フィードバックを導入できるはずである。学習タスクの導入と工夫および発展の観点から、本調査では、学習者のピア・フィードバックに対する感想のみならず、補助教材として問題の種類別に作成し、使用したピア・レスポンス・シートに対する学習者の感想もたずねた。授業前アンケートの回答は、一回目に出席していた 20 人の参加者によるもので、授業後アンケートの回答はアンケート実施時に出席していた 14 人の参加者による。

6. 結果

授業前アンケートの回答(付録 9)より、これまでの英語ライティングの見直し・推敲の取り組み方についての振り返りを、授業後アンケートの回答(付録 10)より、ピア・フィードバックとピア・レスポンス・シートに対する感想を以下にまとめる。

6.1. これまでの英語ライティングの見直しについて

すべての学習者は、英語ライティングに取り組む際にその見直し・修正を行うと回答した。見直し・修正の際の留意点として、「綴りの誤り」、「文法の誤り」、そして「語彙選択の適切さ」がこの順に多く挙げられた。難しい点については、「語彙選択の適切さ」と「文法の誤り」の他、自分で見直しても何が間違っているのか分からない、という自己推敲能力についての疑問も挙げられた。また、今回の授業以前のピア・フィードバックの経験については、半数の 10 人が経験ありと回答し、主に「難しかった」という感想が挙げられた。

6.2. ピア・フィードバックについて

今回授業で行ったピア・フィードバックについては、「役立たなかった」という回答はなく、学習者はタスクに何らかの有効性を感じたことが伺える。感想として、自分のライティング

にフィードバックを得ることの利点だけではなく、自分自身が他の学習者のライティングの読み手となることの利点を見出した回答が見られた。しかし一方で、遠慮してしまい、他の学習者との意見交換がやりにくかった、とする意見も見られた。Independent task と、Integrated task それぞれについて行ったピア・フィードバックの比較については、三人組みで取り組んだ前者の方が二人組みで取り組んだ後者よりも好まれたようである。その理由として、より多くの人数で取り組んだ方がより多くの読み手にフィードバックを得られることと、2 人で対面するよりも3人以上で対面する方が取り組みやすいという情意面の問題が見られた。より多くの学習者との取り組みは、今後の提案としても述べられた。また、今後もピア・フィードバックに「わりに取り組みたい」という回答が大多数で、「取り組みたくない」という回答はなかった。

6.3. ピア・リスpons・シートについて

Independent task 用と Integrated task 用にそれぞれ作成、使用したピア・リスpons・シートについて、次の二点が共通した意見であった。

- ① フィードバックを受ける立場としては、問題点を具体的に指摘するための項目をより多く盛り込んだ方がよい。
- ② フィードバックを与える立場としては、文法的な問題点を指摘する質問項目は困難である。

いずれのピア・リスpons・シートについても、「気に入ったところをほめる」という質問項目についての必要性が問われた。ピア・フィードバックにおけるピア・リスpons・シートの使用自体の必要性については、全員から「必要だ」という回答が得られた。

7. 考察とまとめ

本授業では、プロセス・アプローチに基づき、英語ライティングの段階的取り組みとストラテジー使用に焦点を当てた指導を行った。プロセス・アプローチに基づく指導は、学習者が自分で英語ライティングに取り組む能力を育成するという点において、TOEFL[®]ライティングの指導のみならず、英語ライティングの基本の指導においても有用なアプローチと思われる。

プロセス・アプローチは、英語ライティングを段階的に指導することで、学習者が自分の取り組む英語ライティングについて理解を深めることを目標としている。英語ライティングに対して漠然とした難しさを感じる学習者は、英語のライティングについて、やはり漠然とした理解にとどまっているように思われる。英語のレポートや論文の見直しの方法を問われると、学習者は綴りや文法の誤りなど、言語面の問題に言及する傾向がある。これは、多くの学習者が、英語ライティングのジャンルに区別なく、英語で書くことは自分の英語力で作文すること、と理解しているためである。しかし、フリーライティングとは異なり、アカデミック・ライティングとは一つの形式であり、一つの技術である。TOEFL[®]ライティングも

含めて、手順を踏み、ストラテジーを用いて取り組んで形にするものである。学習者自身がこれから自分の取り組む英語ライティングがどのようなもので、何が求められるのかを理解できる指導は、特に英作文指導からアカデミック・ライティング指導に移行する段階で重要である。自分の取り組むライティングについて理解を深めることで、自分の抱える問題点も整理され、漠然とした苦手意識を抱くこともなくなると思われる。

担当者が以前実施したピア・フィードバックでは、学習者から、文法面の見直しに活用できるピア・リスpons・シートの要望があった。今回の授業では、言語面の問題点についてもピア・リスpons・シートの質問項目に加え、積極的にピア・フィードバックで扱うようにした。先に述べたように、学習者が、言語面の問題を中心に推敲を行うと言うのは、自分の取り組む英語ライティングがどのようなものか理解が足りないまま、漠然と英語の作文と捉えているからだと思われる。これまでの英語ライティングの研究において、言語面の問題を推敲の焦点とするのは「未熟な書き手」のストラテジーとして説明されてきた (Faigley & Witte, 1981)。プロセス・アプローチでも、ライティングの局所的な問題よりも、論の展開などのライティング全体の問題に注意する指導を目指している。確かに、推敲の焦点を論の展開や形式に当てることは、特にアカデミック・ライティングの指導においては必要不可欠である。しかし、文法的な問題にも注意を向けることはアカデミック・ライティングについての理解を妨げるものではなく、むしろ言語面での正確さは重要である。本来は、言語面の問題に注意することではなく、ライティング全体の問題をも考慮しないことが「未熟な書き手」のストラテジーなのであり、言語面の問題についての見直しやフィードバックは排除すべきではない。

学習者中心のタスクは本来、練習を行い、回を重ねた上でその効果が十分に得られるものである。したがって、今回の二回にわたるピア・フィードバックの取り組みはタスクの効果を得るには十分とは言えない。学習者がピア・フィードバックについて困難に感じた点も、練習や回を重ねることによって解消される部分が多いと思われる。今回の取り組みで学習者がピア・フィードバックに対して示した好意的な反応も、それがタスクの目新しさによるのであれば、回を重ねる毎にその面白みが減少することも考えられる。しかし、ただ一度の取り組みであったとしても、他の学習者との対話を通して、自分が抱えるライティング上のつまずきを発見し、解決するきっかけとなることがピア・フィードバックの意義である。段階的にライティングに取り組み、目標とするライティングと自分のライティングの現状に対する理解を深められる指導は、学習者の、ライティング能力の向上に向けた自発的な取り組みに導くと思われる。

引用文献

- Carson, J. G. & Nelson, G. L. (1996). Chinese students' perceptions of ESL peer response group interaction. *Journal of Second Language Writing*, 5(1), 1-19.
- Chaudron, C. (1984). Evaluating writing: Effects of feedback on revision. *RELC Journal*, 15(2), 1-14.
- Conrad, S. M. & Goldstein, L. M. (1999). ESL students revision after teacher-written comments: text, contexts, and individuals. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 147-179.
- Faigley, L. & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-415.
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31(2), 315-339.
- Ferris, D. & Hedgcock, S. J. (1998). Teacher response to student writing: Issues in oral and writing feedback. building a community of writers: principles of peer resource, In Ferris, D., & Hedgcock, S. J.(Eds.), *Teaching ESL Composition*, 123-168, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In Levy, C. M. and Ransdell, S. (eds.), *The science of writing*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1-27.
- Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K. A., Stratman, J. F. and Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In Rosenberg, S. (ed.), *Advances in applied psycholinguistics, Volume 2*. Cambridge. 176-240.
- Mangelsdorf, K. (1992). Peer reviews in the ESL composition classroom: What do the students think? *ELT Journal*, 45, 274-284.
- Min, H. T. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 15, 118-141.
- Paulus, T. (1999) The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 265-289.
- Tsui, A. B. M., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170.

付録 1.
授業前アンケート

英語のライティングについての質問

この質問紙は、今回一緒に TOEFL ライティングを学習するにあたり、皆さんの英語のライティングに対する意識をうかがいます。

皆さんのご回答は今後の英語のライティング指導に活かされますので、率直にお答えください。

なお、この調査の結果が皆さんの成績に影響することは一切ありません。

また、この調査の結果を上記の目的とは無関係の目的で用いることは一切ありません。

(調査者)

京都大学大学院人間・環境学研究科

外国語教育論講座

博士後期課程

若林玲奈

Email: emailaddress@hotmail.com

学生番号下 4 桁 _____

英語のライティングにおける見直し・修正についてお聞きします。

1. 英語でまとめた文章（論述、エッセイ、レポート、論文など）を書くとき、どの程度自分で見直し・修正を行いますか？

すごく わりに 多少 ぜんぜん

2. 見直し・修正を行う際、どのような点に特に気を配りますか？

3. 見直し・修正を行う際、どのような点が特に難しいと感じますか？

4. 英語のクラスで、自分やクラスメートが書いた文章についてクラスメートと一緒に直し・修正を行う授業を受けたことはありますか？

ある ない

(回ぐらい)

5. 4で「ある」に○をした人に質問です。その時の感想を覚えている範囲で述べて下さい。

質問は以上です。ありがとうございました。☺

付録 2.

Independent Task アウトラインモデル

Do you agree or disagree with the following statement?

One should never borrow money from a friend or lend money to a friend. Use specific reasons and examples to support your position.

INTRODUCTION: *I disagree with the statement that friends should never lend money to each other or borrow from each other.*

SUPPORTING *I will carefully consider the situation.*

- PARAGRAPH 1:
- *I will not lend money for a frivolous purpose.*
 - *buying a new TV*
 - *going on a vacation*
 - *It is very easy for troubles to develop.*
 - *different expectations*
 - *different memories*

SUPPORTING *I will loan money to help my friends.*

- PARAGRAPH 2:
- *Rare situations*
 - *help pay a medical bill*
 - *help pay a rent*
 - *help pay groceries*
 - *Smaller examples*
 - *at a deli*
 - *at a restaurant*

CONCLUSION: *This makes it impossible for me to say, "one should never borrow money from a friend or lend money to a friend."*

付録 3.

Independent Task ライティングモデル

INTRODUCTION:

I disagree with the statement that friends should never lend money to each other or borrow from each other.

I disagree with the statement that friends should never lend money to each other or borrow from each other. This statement is a good general rule, and it contains a good idea, but there are too many exceptions to that rule.

SUPPORTING

PARAGRAPH 1:

I will carefully consider the situation.

Of course, I will carefully consider the situation if a friend asks me for money. If he wants money for a frivolous purpose, like buying a better TV or going on vacation, of course I would refuse. Besides, it is very easy for disagreements to develop from deals like this because both sides may have different expectations, and different memories about when the money should be returned, how much, whether it should be returned all at once or little by little, etc.

SUPPORTING

PARAGRAPH 2:

I will loan money to help my friends.

But I will loan money to help my friends if the loan is for a very important thing. There are some rare situations we should consider. If a friend needs some money to help pay a medical bill, I will try to help. If a friend needs money to help pay his rent, or to buy groceries until his next paycheck, I will also try to help. These are rare cases, but when things like this happen, real friends help each other.

There are many smaller examples, too. I was in a deli with my friend the other day. I bought a sandwich and a drink for \$4.01. But I only had a \$20 bill in my pocket. In this situation it's much more convenient if I give \$20.01 to the cashier. I said to my friend, who was with me, "Can you lend me penny?" I don't think it's going to hurt our relationship. At a restaurant, we often say, "Thanks for treating me. I'll make it up to you next time."

CONCLUSION:

This makes it impossible for me to say, "one should never borrow money from a friend or lend money to a friend."

These examples show that there are rare situations, or emergencies, when we must borrow large amounts of money from friends or loan large amounts to them. And there are many trivial situations in which it is OK to do the same. This makes it impossible for me to say, "one should never borrow money from a friend or lend money to a friend." It is a good idea in many situations, but it always creates problems when you say "never."

(377 words)

付録4.

ピア・レスポンス・シート (Independent Task)

TOEFL ライティング independent task コメントシート

ライター氏名 _____ レビュアー氏名 _____

1. このエッセイの主張は何ですか？ 文中に下線を引いてください。
ライターの返事（その通り・ちょっと意図したのと違う・ぜんぜん違う）
2. 主張はどのようにサポートされていますか？（どのような理由・例をあげていますか？）

ライターの返事（その通り・ちょっと意図したのと違う・ぜんぜん違う）

3. 結論は何ですか？ 文中に下線を引いてください。
ライターの返事（その通り・ちょっと意図したのと違う・ぜんぜん違う）
4. このエッセイは説得力がありますか？
はい→ 1 2 3 4 ←いいえ

理由： _____

5. 読んでいて混乱するところがありますか？ 文中に下線を引いてください。
ライターが後で説明します。
6. 気になる文法的なまちがい・不適切な表現があれば教えてください。
7. このエッセイについて気に入ったところは何ですか？
8. このエッセイをよりよくするアドバイスはありますか？

付録 5.

Integrated Task アウトラインモデル

1. Reading

Topic: The Sahara Desert today

- *worlds' largest desert (equal in size to the US)*
- *very dry climate (average rainfall under 10 cm per year)*
- *little surface water (only Nile River and some oases)*

Main point: Characteristics of the Sahara today

2. Listening

Topic: The Sahara in the past

- *10, 000 years ago (wet areas, forests, grasslands, rivers, lakes, large animals: hippopotamuses, prehistoric people: hunting, fishing, farming)*
- *6,000 years ago (began to dry out)*
- *4,000 years ago (a desert)*

Main point: Characteristics of the Sahara in the past

付録 6 .

Integrated Task ライティングモデル

In this set of materials, the reading passage describes some characteristics of the Sahara Desert today, and the listening passage describes what the area was like in the past.

According to the reading passage, the Sahara, the Sahara is the largest in the world with the same size as the Unites States. Moreover, the climate in the Sahara is very dry and the average rainfall is under 10 centimeters per year. The surface water is also little in the Sahara. Although Nile River runs and some oases are there, the rest is dry.

According to the listening passage, about 10,000 years ago, the area of the Sahara had a rather wet climate with forests, grasslands, or lakes. Large animals were living there as well as prehistoric peoples who were hunters, fishermen, and farmers. However, around 6,000 years ago, the climate began to dry out, and by 4,000 years ago, the Sahara had become the desert as it is today.

付録 7.

ピア・レスポンス・シート (Integrated Task)

TOEFL ライティング integrated task コメントシート

ライター氏名 _____ リビュアー氏名 _____

1. ライターより: (コメントがほしいことがらについて・・・セールスポイント、難しかったところなど) (_____) について _____
コメント/アドバイスをお願いします。

2. リーディングの要点はよくまとまっていますか？

残念→0 1 2 3 4 5←完璧

3. リスニングの要点はよくまとまっていますか？

残念→0 1 2 3 4 5←完璧

4. このエッセイは全体的にうまくまとまっていますか？

残念→0 1 2 3 4 5←完璧

理由: _____

5. 気になる文法的なまちがい・不適切な表現 (問題中にある同じ語句・表現の繰り返しなども含めて) があれば教えてください。

6. このエッセイのいいところは何ですか？

7. このエッセイをよりよくするアドバイスはありますか？

付録 8.
授業後アンケート

ペア・グループワークについての質問

この質問紙は、今回行ったライティングの学習活動について皆さんのご感想、ご意見を伺うことを目的としています。皆さんのご回答は今後の英語のライティング指導に活かされますので、率直にお答えください。

この調査の結果を上記の目的とは無関係の目的で用いることは一切ありません。

(調査者)

京都大学大学院人間・環境学研究科

外国語教育論講座

博士後期課程

若林玲奈

Email: emailaddress@hotmail.com

学生番号下 4 桁 _____

今回ライティングのクラスでみなさんが行ったペア・グループワークの感想をお聞きます。

● 一回目に使用した independent task 用コメントシートについて

1. independent task 用コメントシートの中でよかった質問はどれですか？(複数回答可)

1 2 3 4 5 6 7 8

特によかったもの _____ 理由: _____

2. independent task 用コメントシートの中で回答するのが難しかった質問はどれですか？(複数回答可)

1 2 3 4 5 6 7 8

特に難しかったもの _____ 理由: _____

3. independent task 用コメントシートの中であまり必要ないと思った質問はどれですか？
(複数回答可)

1 2 3 4 5 6 7 8

一番必要ないと思うもの ____ 理由： _____

4. コメントシートにあったポイント以外にどのようなコメント、アドバイスをもらいましたか／あげましたか？（思い出せる範囲で）

5. もらったコメントを書き直しにどのように役立てましたか？（思い出せる範囲で）

6. コメントシートにあったポイント以外にどのようなコメント、アドバイスがほしいですか／あげたいですか？

● 二日目に使用した integrated task 用コメントシートについて

7. integrated task 用コメントシートの中でよかった質問はどれですか？（複数回答可）

1 2 3 4 5 6 7

特によかったもの ____ 理由： _____

8. integrated task 用コメントシートの中で回答するのが難しかった質問はどれですか？（複数回答可）

1 2 3 4 5 6 7

特に難しかったもの ____ 理由： _____

9. integrated task 用コメントシートの中であまり必要ないと思った質問はどれですか？（複数回答可）

1 2 3 4 5 6 7

一番必要ないと思うもの ____ 理由： _____

10. コメントシートにあったポイント以外にどのようなコメント、アドバイスをもらいましたか／あげましたか？（思い出せる範囲で）

11. もらったコメントを書き直しにどのように役立てましたか？（思い出せる範囲で）

12. コメントシートにあったポイント以外にどのようなコメント、アドバイスがほしいですか／あげたいですか？

13. クラスメイトとペア・グループワークを行う時に、コメントシートは必要だと思いますか？

必要だ 必要でない

理由： _____

14. ペア・グループワークは役立ったと思いますか？

とても わりに あまり ぜんぜん
役立った 役立った 役立たなかった 役立たなかった

理由： _____

15. 一回目のペア・グループワークと二回目のペアワークと比較して自由に感想を述べてください。

16. 今後このようなペア（グループ）ワークを改良するための提案・要望はありますか？

17. このようなペア（グループ）ワークを今後もやりたいと思いますか？

とても わりに どちらともいえない あまり ぜんぜん
やりたい やりたい やりたくない やりたくない

理由： _____

質問は以上です。ありがとうございました。☺

リスニング指導について

水野 恵子

1. 目的

本授業は、TOEFL®受験に向けた学生の自律学習を促進するために、正確な聴解と論理展開の把握の技術向上を目的として指導を行った。

2. 授業構成

本講座では、リスニングの授業は五回実施した。授業時間の内訳は、四回は 60 分、一回は 90 分であった。授業は次の二部構成で行った。

(1) 正確な聴解力を向上させるための活動

①パラレルリーディング

教材のスクリプトを見ながら、テープから流れてくる音声と同時に音読（パラレルリーディング）をする。

②シャドウイング

①と同じテキストを使い、英文を聞き取りながら、ほぼ同時に復唱する練習（シャドウイング）をする。

(2) 論理展開の把握をするための活動

①ノートテイキング

リスニングをしながら、関連がありそうなキーワード、フレーズ、記号、数字などをメモする。

②ノートメイキング

聞き取った内容を整理する。

3. 授業で使用した教材

本授業では以下の三つの教材を使用した。

(1) 『茅ヶ崎方式英語教本 5 月号』

(2) *Longman Preparation Course for the TOEFL® Test: Next Generation (IBT)*

(3) 自作プリント教材（付録 1～4 を参照）

4. おわりに

本授業では、学生の正確な聴解と論理展開の把握の技術向上を主な目的とした。講座最終

日に行ったアンケートによると、学生の本授業に対する満足度は「つよくそう思う」と「そう思う」という回答が 100%を占めた。また、満足した理由として「リスニング中にメモを取ることの重要性、メモの取り方（ノートテイキング）を学べたこと」、「シャドーイングという勉強方法を知ったこと」などが述べられた（詳しくは、本報告書「効果的な英語学習に向けて ―アンケート調査結果に基づいて―」を参照いただきたい）。

このようなアンケートの結果から、本授業は、TOEFL®受験に向けたリスニング学習対策の一助となったと思われる。本授業で指導した学習法が、今後のTOEFL®受験に向けた自律学習に役立てられることが望まれる。

付録1. オリエンテーションでの配布資料

2007/09/14 奈良女子夏季実学講座配布資料

TOEFLリスニング

1. 問題文と設問の特徴

問題文

形式	時間	長さ	主に必要とされる能力
会話文	3分程度	12回程度のやり取り	正確な聴解力
講義文	3～5分程度	500～800語程度	正確な聴解力 論理的な展開を把握する力

設問

特徴		必要とされる能力
聞き取れば解答可能		正確な聴解力
推測力を要する	狭い範囲の手がかりから推測	正確な聴解力
	広い範囲の手がかりから推測	論理的な展開を把握する力

いずれにおいても、正確な聴覚力と論理展開の把握力が必要となる。

2. TOEFLリスニングセクションで得点するために

正確な聴解力→パラレルリーディング, シャドウイング

論理展開の把握→ノートテイキング, ノートメイキング

3. 夏季講座中の予定

※初日のテストとアンケートに応じて時間配分や練習回数を調整する

パラレルリーディング	教材のスク립トを見ながら、テープから流れてくる音声と同時に音読(パラレルリーディング)する。	20分
シャドウイング	同じテキストを使い、今度は英文を聞き取りながら、ほぼ同時に復唱する練習(シャドウイング)を行う。	
ノートテイキング	リスニングをしながら、関連がありそうなキーワード、フレーズ、記号、数字などをメモする。	20分
ノートメイキング	聞き取った内容を整理する。	

付録2. リスニング教材のスク립ト

2007/09/18 奈良女子夏季実学講座配布資料

Consultation Placement Test

Advisor: Hi, Come on in, how are you today?

Student: Just fine, thank you.

Advisor: You're here to see the results of your placement tests?

Student: Yes, I am. Do you have them yet?

Advisor: As a matter of fact, I do. They just arrived a few minutes ago.

Student: That's great. I'd love to see them, I think.

Advisor: Well, let's see ... let me find yours... Your last name's Martin?

Student: Yes.

Advisor: You're John Martin?

Student: That's right.

Advisor: OK... here are your results...um...let me see...All right now, we should discuss these.

Student: They're not very good?

Advisor: Well, let's talk about them. You have two scores here. See? There are scores in language skills and in math skills. Your score in language skills is 82... That's pretty good, and it means you're ready for the credit class, English 101.

Student: Is that good? Is that a good course for me to take? English 101's the right course to start with?

Advisor: That's just the right place for you to be now. You'll be right on track to graduate on time. Now let's look at the math skills score. This score isn't as high; it's only a 59.

Student: Oh, no, that's not very good, is it?

Advisor: Well, it means you're not ready for Math 101.

Student: So which math course should I take?

Advisor: You'll need to take a remedial math class, which is a non-credit class, and work harder on your math and get a higher score on the math placement test before you can take Math 101.

Student: OK, so you're saying I need to take a remedial math class? Which class is it?

Advisor: It's called Math Review.

Student: And I need to take the Math Review course, and I then I can take Math 101?

Advisor: There's more to it than that. After you take Math Review, you'll have to take the math placement test again before you can enroll in Math 101. And if you don't pass it...get at least a 75...the next time, you'll have to take it another time...take it over again until you pass it.

Student: OK, I think I need to work hard and get at least at least a 75 next time around.

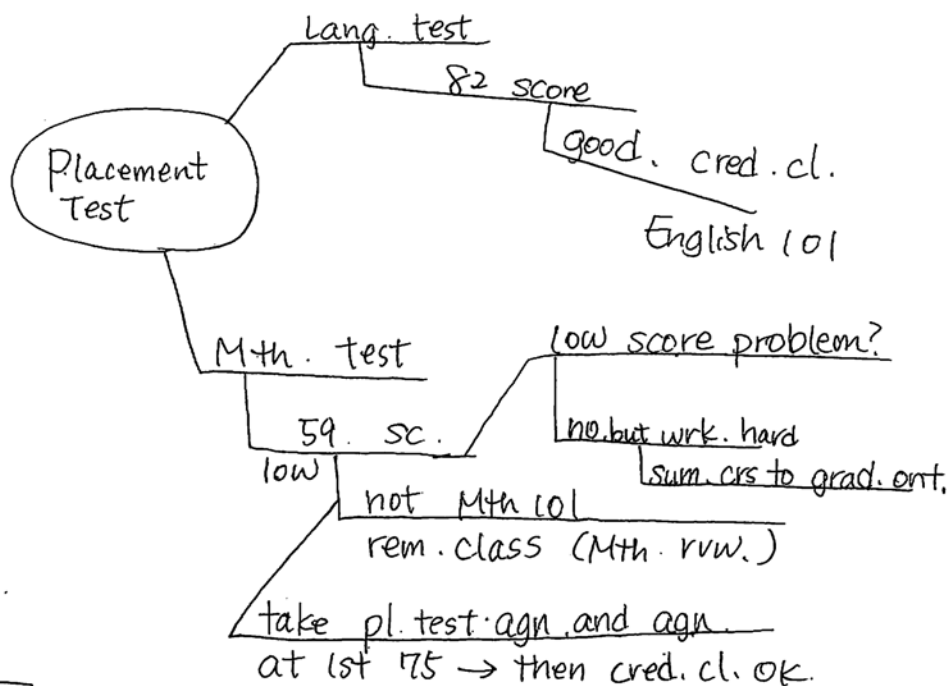
Advisor: After you take the Math Review course.

(付録 2 の続き)

Advisor: It's not too serious, but you really need to do well on the math skills test next time around, so you'll need to work hard in the Math Review class. Because that class is a remedial class, you won't get any credits for it. You'll most likely need to take a summer course or two in order to still graduate on time.

Student: I think I can handle that.

例1



例2

Placement Test

Results

Language

- score 82 → credit class O
English 101
- graduate on time O

Math

- score 59 → credit class X
remedial class (Math review)
- take higher score on pl. test
at 1st 75 or take test again.

Math Tst. problem?

- No. but work hard in Mth rvw c.
no credit
- sm. crs to grad on time

付録4. 自学自習用プリント (9月25日配布)

奈良女子夏季英語実学講座リスニング配布資料

自学自習のために

パラレルリーディングとシャドウイングのときの注意!

- ① 音声に注意を払う。
 - 忠実にまねる。リズムやイントネーションなどもまねるようにする。
 - うまくいかないときほど、音声に集中する。そのときは、意味を理解しようとせず、音だけを意識する。
- ② シャドウイングが難しすぎると感じるときは、自分に合ったテキストを選ぶ。
 - モデル音声のスピードは聞き取りやすいものを選ぶ。
 - テキストはより理解しやすいものを選ぶ。
- ③ ストレスを溜めず、気楽にやる。
 - 聞いた音をそのまま繰り返す作業は、母語でも慣れないものなので、最初はできなくても気にしない。
- ④ 継続して続ける。

*パラレルリーディングは本格的にシャドウイングの練習に入る前にやる。

ノートをとるときの注意!

- ① 記号や略語を使って効率的に書き留める。
- ② 主題, 要点, 詳細を書きとめる。
 - 聞こえた内容すべてを書き留めようとせず, 情報を取捨選択する。
 - 繰り返し, 言い直し, 強調がある部分は要点であることが多いので注意する。
- ③ 予測をしながら聞く。
 - 論の展開やディスコースマーカーを頼りに予測を立てる。
 - 背景知識を括用し, 内容を予測する。
- ④ 紙の使い方を工夫する。
 - 後で書き足せるよう余白を残しておく。

*リスニングが苦手な人は, 同じパッセージを数回聞き, 回ごとに「トピックを聞き取る回」, 「要点を聞き取る回」, 「詳細を聞き取る回」などの目標を設定してみる

スピーキング指導について

— 評価の観点から —

マスワナ 紗矢子

1. はじめに

日本人はスピーキングが苦手であるといわれて久しい。日本では1980年代にコミュニケーション力の育成を目指した「コミュニカティブ・アプローチ」が導入され、スピーキングが身近になることが期待された。しかしながら実際は、結果が数値として出てこないこと、スピーキング研究・教育が、理論的ではなく経験的なアプローチに偏りがちなことなどから、当該スキルの理解や向上が遅れている。

スピーキング能力は、いくつかの要素（たとえば、構成、態度、音声など）が互いに関連し合い構成され、それぞれの各要素に文法や発音などの下位区分が存在しているとされる（Hughes, 2002）。一方で、スピーキングに関連した研究では、スピーキングに限定しない文法や、音声学的アプローチから分析した発音、といった個別要素の研究が多い。

また、スピーキングと同じ産出技能であるライティングとを比較しても、スピーキング研究は少ないといえる（たとえば、学術目的の英語教育の国際誌である *Journal of English for Academic Purposes* において2006年に掲載された論文19本のうち、ライティングが主題である論文が5本であったのに対して、スピーキングに関する論文は1本、そして両者を扱った論文が1本であった）。ここにはやはり、スピーキング能力は数値で表すことが困難であるという問題が根底にあると考えられる。

そもそも、スピーキング能力測定において、学習者に英語で話させることが最大の難問なのではなく、どのように評価するか、ということがより重大な課題である。一人一人の声を録音する、試験官を準備する、といったハード面はもちろんのこと、評価において発話者および採点者の主観性をどう考慮するか、テスト形式の違いによって起こる差異、そして評価の一貫性を保つこと、などが課題として挙げられる（Hughes, 2002）。以上のことは、2006年にTOEFL® iBTが導入されるまでTOEFL®にスピーキング・セクションが存在していなかった理由の一つであると考えられる。

しかしながら近年、大規模な会話コーパスであるCANCODE（Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English）が開発され、さまざまな角度からスピーキングの研究が進められてきた（Carter & McCarthy, 1995）。Luoma（2004）が示唆するスピーキングと語彙の関係といった、スピーキングとほかの要素の関連性の研究も行われている。スピーキング能力測定においても、発話の流暢さと一貫性、語彙の豊富さ、文法の範囲と正確さ、発音などを評価基準として用いることにより、スピーキング能力測定が広く定着してきたケースがある（たとえば、International English Language Testing System : IELTS⁽¹⁾）。

2. アカデミックスピーキング

TOEFL[®]のスピーキングは、英語圏での留學生活に必要なスピーキング能力を測定するものとされる。しかしTOEFL[®]が対象にしていると考えられるアカデミックスピーキングは、学生が授業やセミナーに参加し、実際に発話することを通して学ぶという経験的なアプローチが主流であり (Swales, 2004), 文脈を伴わずにスピーキングを学ぶこと、およびその研究はあまりされてこなかった。また、日本の大学においては、学生の発話がなくても授業が進むこともあり、スピーキングの重要性に対する認識が低いことは否めない。

しかしながら近年、スピーキング研究の見直しと同時に、特定目的の英語 (English for Specific Purposes) 研究の隆盛によってアカデミックスピーキングに対する関心が高まっている。ミシガン大学では、Swalesらが中心となって学術目的のスピーキング・コーパス MICASE (Michigan Corpus of Academic Spoken English⁽²⁾) を開発し、コーパスに基づいたアカデミックスピーキング分析が行われている。

アカデミックスピーキングを考える際、アカデミックスピーキングはアカデミックライティングに近いのか、それとも日常会話に近いのかという疑問が大きなテーマとなる。コーパス研究が明らかにしたところによると、アカデミックスピーキングでは、曖昧な表現やインフォーマルな言葉遣いが多いという特徴が見受けられる。また、使用頻度の高い名詞の比較においても、アカデミックライティングの代表格である研究論文とアカデミックスピーキングでは両者の違いが目立つ一方で、一般英語のコーパスである BNC (British National Corpus) とアカデミックスピーキングを比較すると類似点が多い。同時に、アカデミックスピーキングと日常会話の相違点も存在している。たとえば、日常会話で多く使われるイディオムは、アカデミックスピーキングでは出現しない、といったことが挙げられる (Swales, 2004)。

それでは、TOEFL[®]において、具体的にどのようなスピーキングが求められているのかについて、次節で述べる。

3. TOEFL[®]スピーキング

TOEFL[®]スピーキングが求めるものは、留學生活において必要とされるスピーキング能力とされるが、日常会話および実際のアカデミックスピーキングとも多少の相違点が見られる。たとえば、スピーキングは一般的に、インターアクション (相互作用) がその特徴とされているが、TOEFL[®]スピーキングでは、決められた時間内に発話の内容をまとめ、マイクに向かって一方的に話すことが要求される。また、スピーキングとライティングとの違いとして、スピーキングは一時的なもので、ライティングは永久的なものであるとされるが (Yule & Brown, 1983), TOEFL[®]スピーキングは録音され評価される点において、半永久的であると捉えられる。よって、TOEFL[®]スピーキングに取り組むにあたって、テストの内容を十分に理解し、その特徴に応じた練習を行う必要があると考えられる。このことを念頭に置いて授業が構成された。

3.1. 授業構成

本講座の目的は、普段行う機会の少ない英語のスピーキングを身近にすること、そしてTOEFL®スピーキングの内容を理解することであった。スピーキング・セクションで出題される6つの設問（タスク）は、それぞれが特徴的であるため、各タスクに沿った形で、たくさんのスピーキング練習を行いながら授業を進めた。まず、オリエンテーションでは、スピーキング・セクションを概観してから（付録1）、全タスクに共通する評価ポイントを説明し（付録2）、スピーキングにおいてどのような点に注意を払うべきかについて、あらかじめ学生の意識を向けるようにした。

主な評価ポイントは以下の3つである。

- 1) **Delivery** 話し方：発音、強勢など（必ずしも英語母語話者のような発音が必要ではないが、聞き手が理解困難と感ずる場合は減点対象となる。）
- 2) **Language Use** 言葉の使い方：語彙、文法など
- 3) **Topic Development** トピック展開：論理的な構成

各タスクにおいて0～4点で総合的に評価される。ミスをすれば一点減点ということではなく、全体に影響を及ぼさない程度のミスであれば減点対象にならないとされている。

時間の関係上、1回の授業で2タスクずつ取り上げ、3回の授業で計6タスクを網羅した。各タスクにおいて以下の①～④サイクルで授業を行い、タスクの基本パターンおよび自律学習への道しるべを体得することを目標とした。

表 3.1. 授業構成

	ねらい	方法
① モデル解答の音読	話し方 (Delivery) の学習、論理的構造への気付き <ul style="list-style-type: none"> ・ 声を出すことに慣れる（発音、リズム、制限時間などの確認）。 ・ 構造の確認（Topic-Support sentence の場所、論の組立て方法の確認）。 	モデル解答を2つ、2回ずつ音読（パラレル・リーディング）。
② メモ取りの学習	「理由づけ」「比較」を用いた論理的な展開 (Topic development) の学習 <ul style="list-style-type: none"> ・ 設問を正確に理解し、首尾一貫かつ具体的な解答を制限時間内に行うためのメモ書きのコツをつかむ。 	①で確認した構造を参考に、メモにはどのような内容を含むべきかを提示。 ↓ 試験と同じ制限時間で、メモ取りだけを数問行う。
③ 言語表現の学習	言語表現 (Language use) を正確かつ豊かにする <ul style="list-style-type: none"> ・ つなぎ言葉 (transition) を学習。 	モデル解答などを参考に、使える表現をカテゴリ別に提示する。

	<ul style="list-style-type: none"> ・ アカデミックな表現を学習。 ・ 使える表現をカテゴリ別に学習。 	
④ 実践	①～③で学んだことを実践しながら設問を解く。	②で書いたメモを使い、解答を行う。ペアもしくは自分の解答を採点し、フィードバックを行う ³⁾ 。

オリエンテーションでは、タスク1の問題を使ったプレ・テストを行った。このプレ・テスト評価の一環として、講師が学生のスピーキング解答の書き起こしを行い(付録3)、聞き落としやすい解答の構成や文法・語彙などを意識化することをねらった。プレ・テストの結果から、1)平均は2点前後であること、2)改善点は構成、文法(三人称単数のs、数の一致など、基本的な文法ミスが目立った)、論理性、の3つ、3)高得点を狙うならば、構文・語彙を複雑かつ豊富にする必要がある、ということが判明した。

以下、各タスクの授業内容とポイントを概観する。

3.2. タスク1

タスク1ではまず、モデル解答の音読およびメモ取りの学習を通して、図3.2.が示す解答の基本構成(タスク1・2共通)を学習する必要がある。メモ書きは、解答準備時間15秒のうち、TOPIC SENTENCEを最初の数秒で素早く決定し、残りの時間でその理由を考えることが効果的であると考えられる。すべてのタスクに共通して、メモは簡潔で分かりやすいことが必須条件であり、タスク1・2は特に具体例(個人談)が好ましい。当該タスクでは、TOPIC SENTENCE、理由および付加情報を必ず含むことが大切なポイントである。

表 3.2. 解答の基本構成(タスク1・2)

TOPIC SENTENCE	
理由1	— 付加情報
理由2	— 付加情報

言語表現については、多くの日本人英語学習者に共通する because の多用を避けるため、他の語(for, as, since, one reason is that など)に言い換える、もしくは because を用いる必要のある論理展開であるかを確認することが大切である。タスク1に特徴的な表現は少ないため、全タスクに共通の語を学習し、時に応じてそれらを用いることが可能である(たとえば、for example, however, nonetheless, therefore, as a result, on the other hand)。

3.3. タスク2

タスク2は、二者択一の問題である。設問は、“Agree or disagree?”, “Which do you prefer, A or B?”といった具合で、答えをはっきりと述べやすいタスクといえよう。メモの取り方は基本的にタスク1と同様である。タスク2では、選択肢をまず一つ選ぶことが重要で、理

由および具体例を二つ以上入れるとトピックの展開が容易となる。語句の言い換えや、理由を述べる際にもう一方の選択肢と「対比」させるとより高く評価される。

タスク 2 は、定型表現を使うことができる設問である。学習方法としては、質問のタイプに対応した表現を学ぶことが有効であり、カテゴリ別に学習することができる（たとえば、結論の部分では、For these reasons, I recommend students... など。理由付けの部分では、B is not as/ so ~ as A. A ~, while B... といった比較の表現）。

3.4. タスク 3

タスク 3 以降は、統合型の問題である。タスク 3・4 は、読む+聞く+話すという 3 つの技能を組み合わせた設問である。タスク 3 に関しては、2 人の話者の立場と理由が明確であることが多く、比較的答えやすいと思われる。解答の基本構成は、タスク 1・2 において紹介したものが使えるが、TOPIC SENTENCE の前にリーディング内容の要約を加えることも可能である。

また、タスク 3 以降では、自分の意見は入れないことも多く、リーディングやリスニングの内容を要約・整理することが求められる。よって、メモ書きの重要性がより一層増す。タスク 3 では他の 2 技能が加わるため、解答開始前のメモをまとめる準備時間が 30 秒と長くなる。同時に、リーディング（お知らせ）とリスニング（会話）の内容を正確にメモしないと、話すことがなくなる危険性がある。解答準備時間では、記号や番号などを使ってリーディングとリスニングのメモを統合すると効果的である。

スピーキング・セクションで求められるリーディングは、リーディング・セクションの設問に比べると、速読が必要とされる内容・量ではない。また、タスク 3 に限っては、リーディングを読み終わらなくても会話文でフォローすることが可能である。解答準備時間では、設問文をきちんと把握し、意見と理由を聞かれているのであれば、その 2 つのポイントを抑えたメモ書きが必要となる。

タスク 3 はタスク 2 と同様、定型表現が活用できる。タスク 3 は、会話の後に話者の意見が聞かれることもある。よって、賛成（反対）であれば、冒頭にたとえば The man (woman) supports (opposes) the announcement という表現が使える。どのような設問形式であっても、冒頭に意見を述べ、その理由付けをしっかりとすることが重要である。

3.5. タスク 4

タスク 4 は、アカデミックな内容で、タスク 3 と同様にスピーキングほか 2 技能を含む統合型の問題であり、一番の難関とされる。出題傾向として、リーディングとリスニング（講義）の内容の関係性を問う設問が多い。両者の関係は、1) リーディングの内容を講義で補足する、2) 講義で反論する、3) 講義で新たな情報を追加する、といった三点に集約される。

準備時間はタスク 3 と同じ 30 秒である。アカデミックな内容であるため、リーディン

グの部分が読み終わらず、講義のポイントも見逃す可能性が十分にある。地道にリーディングおよびリスニング力を伸ばすことが当該タスクに有効な対策であるといえる。解答の基本構成は以下のようになる。

表 3.3. 解答の基本構成（タスク 4）

TOPIC SENTENCE: リーディング	
TOPIC SENTENCE: 講義	
ポイント 1	－ 付加情報
ポイント 2	－ 付加情報

リーディングの部分は、講義の背景知識として重要である。タスク 3 と違い、リーディングを最後まで読み、その概要を正確に把握すると同時に、ある程度詳細なメモが必要となる。専門用語などはこのリーディングから引用することができる。定型表現は問題内容によっては使える場合もあり、**According to the passage, …… In the lecture, the professor states that…** などの表現は、必要な場合すぐに発話できるよう練習する必要がある。

授業で実施したスピーキングの評価として、第 2 日目で取り上げたタスク 3・4 では、リーディング内容のみに基づいた解答が多い印象を受けた。リスニングの聞き取りが不十分であり、論述が最後まで展開されていなかった。スピーキングに他の技能が統合されると、解答がより困難になるようである。しかしながら、第 1 日目に行った自己およびピア評価に比べ、改善点が具体的に提案されるようになり、自分たちの課題はどこか、またその課題にどのように取り組めばよいかについて理解が深まったようであった。

3.6. タスク 5⁽⁴⁾

タスク 5・6 は、リスニングをしてからのスピーキングである。タスク 5 は、何らかのトラブルに関する内容が多い。設問の傾向として、その問題点を探る、もしくは会話内容を整理する問題が出題されるようである。問題点を探る設問では、対話中に取り上げられた問題（Problem）とその解決策（Solution）を要約し、解答者はどの解決策がよいと思うかを論理的に説明することが求められることがある。この場合、以下の基本構成が提案できる。

表 3.4. 解答の基本構成（タスク 5）

問題点＋問題の背景
解決策 1
解決策 2
(自分の) 意見
理由

さらに、カテゴリ別にいくつかの表現を使うことが可能である。たとえば、問題点を提示するためには、The man (woman)'s problem is that ..., 解決策の提案には、One is that ..., the other is that, 意見を表明するには、I recommend that he (she) should...そして最後に理由として、This is because...などといった表現方法が有効である。

解答準備時間はタスク5・6ともに20秒である。タスク3・4の30秒の後の20秒であるため、特に短く感じる危険性がある。解答準備時間には、設問を正確に理解し、リスニング中に書きとめたメモをまとめると同時にメモに解答の流れを順序付けておくと効果的である。当該タスクにおいても、はっきりとした理由付けと正確な情報を述べることが注意点として挙げられる。

3.7. タスク6

タスク6は講義を聞いたのちにスピーキングを行う設問である。用語や具体例などを使って、講義を要約することが求められる。まずは設問を正確に理解すること、そして解答では論理を明確にして正確な情報を入れることがポイントである。当該タスクは、まとめる要素が強いため定型表現は使いにくいといえる。

第3日目のタスク5・6に対する学生の解答では、前回のタスク3・4に比べてトピック展開が目立った弱点は見られなかった。タスク3・4で課されるリーディングが求められない分、易しく感じたと言った学生が多かった。

4. おわりに

英語4技能のうち、日本人が最も苦手とするものはスピーキングであると思われる。留学または渡航経験がほとんどない学生にとって、TOEFL[®]においてもスピーキング・セクションに対して一番の苦手意識を持つことが予想される。しかしながら、今回の講座を通して、それは間違いであることを実感した。授業の最後に、学生のスピーキングにおける課題について意見を伺ったところ、「TOEFL[®]スピーキングの答え方に慣れた」、「アウトプット量が増えた」、という前向きな意見が聞かれた。ほかには、「リーディングやリスニング力の向上」、「内容を自分なりに理解してまとめる力の養成」、「語彙力の強化」、といった具体的な課題点が挙げられており、漠然としたスピーキングへの不安や苦手意識はない、もしくは払拭されたように思われた。本講座が、スピーキングの自律学習へとつながり、最終的にはTOEFL[®]の高得点という形で結果が出ることを期待される。

注

1. IELTSは、スピーキングを含めた4技能を測定する英語能力検定試験として17年の歴史を持つ。ただし、スピーキングはTOEFL[®]と違い、試験官を相手に解答を行い、そのスピーチが録音され採点される形式である。
2. データには、アドバイザーとの会話、口頭試問、大学院の授業、セミナー、研究会議、学生発表、学会発表などが含まれている。
3. Lennon (1990) は、聞き手 (TOEFL[®]の場合は採点者) が何をもって流暢だと感じるかについて研究している。本講座もこの点に注目し、ピア・フィードバックや自己採点を行うことによって、流暢であると感じるためには何が必要か (不足しているか) を意識することを目指した。
4. Swales (2004) も、アカデミックスピーキングの効果的な練習の一つとして、フィードバックを挙げている。

引用文献

- Brown, G. & Yule, G. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. A. & McCarthy, M. 1995. Grammar and spoken language. *Applied Linguistics*, 16 (2), 141-158.
- Hughes, R. 2002. *Teaching and researching speaking*. Harlow: Longman.
- International English Language Testing System <http://www.ielts.org/default.aspx>
- 川端淳司 2006. 『TOEFL[®]TEST対策 iBTスピーキング』 東京：テイエス企画
- キム・ビョンウオン 2007. 『TOEFL[®]テスト スピーキング』 東京：旺文社
- Lennon, P. 1990. Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40 (3), 387-417.
- Luoma, S. 2004. *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. 2004. *Research genres: Explorations and applications*. New York: Cambridge University Press.

付録 1.

スピーキング・セクションの概要（参考：川端，2006；キム，2006）

独立型タスク

<スピーキングのみ>

タスク	トピック	内容	準備	解答
1	身近な 話題	提示されたトピックから具体的なものを1つ選び、自分の考えを述べる。	15 秒	45 秒
2		2つの選択肢のうち、自分の支持するものを選び理由を述べる。		

統合型タスク

<リーディング+リスニング+スピーキング>

タスク	トピック	内容	読む	聞く	準備	解答
3	キャンパス 関連	英文を読み、対話を聞いた後、対話中の意見と理由を要約する。	45 秒	60-80 秒	30 秒	60 秒
4		アカデミック		英文を読み、講義の一部を聞いた後、英文と講義の内容を要約・整理する。		

<リスニング+スピーキング>

タスク	トピック	内容	聞く	準備	解答
5	キャンパス 関連	キャンパスでの対話を聞いた後、問題点を説明し、提示された2つの解決策のうち1つを選び、その選択理由を述べる。	60-90 秒	20 秒	60 秒
6		アカデミック	講義の一部を聞いたあと、講義の要点を説明する。		

付録 2.

評価シート（参考：川端，2006）

ポイント	具体的内容
Delivery 話し方 _____/4 点	<ul style="list-style-type: none"> ・ 明瞭で滑らかな話し方である。 ・ 自然な速さである。 ・ 明瞭な発音と自然なイントネーションである。 ・ 詰まりがない。

Language Use 言葉の使い方 _____/4点	<ul style="list-style-type: none"> 文法が正しい。 複雑で豊かな文構造が使われている。 適切で誤りのない基本語彙表現および豊かな語彙表現が見られる。
Topic Development トピック展開 _____/4点	<ul style="list-style-type: none"> トピックから外れることなく、設問に過不足なく答えている。 具体性があり、考えが首尾一貫している。 複数の考えの関連づけが適切である。 解答時間をほぼすべて使用している。

総評 /4

付録 3.

プレ・テスト評価例

****62** (学籍番号下4桁)

Question: Describe a person who has had a great influence on you. Include specific reasons and details in your response.

(学生の解答)

My friend Chiaki has a great influence on me. We met on university, at university, and she is from Shimane prefecture, and I also from... Shimane, so we are soon... became good friends. And she is always positive..., I tend to, I tend to think, think things negative. So, I, I think she is great, she always advised me...

<評価 2点>

人物が最初に述べられていて、彼女の長所（あなたに影響した部分）が明確なスピーチです。構成を少し変え、理由を2つはっきりと述べる、もしくはエピソードを添えるとよいと思います。

例

My friend Chiaki has a great influence on me. She taught me to be always positive. We met on campus and soon became good friends. I tended to think negatively but she was very positive and so happy everyday. I had changed the way I think and I saw the things turned better than before! In addition, she cares about other people and has many friends. Before meeting her, I liked to be alone but now I found a joy to be with many friends...

英語ライティングにおける専門語彙知識の重要性 —経済ニュース記事の和文英訳を通して—

田地野 彰

1. はじめに

外国語学習における語彙知識の重要性は一般に認められている。しかしながら、語彙知識とライティング技能との関係については、あまり知られていない。とりわけ専門分野におけるライティングと専門語彙知識との関係に関しての研究はいまだ乏しい。

そこで本稿では、平成19年9月に実施した奈良女子大学国際交流センター主催「夏季英語実学講座」の受講者を対象とした調査結果をもとに、ライティングにおける専門語彙知識の重要性について考察する。

2. 英語教育における語彙知識の重要性

外国語（英語）教育分野において、リーディング、ライティング、リスニング、スピーキング等の言語技能の育成、および学術研究において語彙知識の役割の重要性が指摘されている（Nation, 2001 参照）。この語彙知識には、一般に、語形や意味、使用の知識が含まれ、受容（リーディングやリスニング）と発表・産出（ライティングやスピーキング）という二つの観点から下位区分される（Henriksen, 1999; Nation, 2001）。

これら4技能における語彙知識の重要性に関しては、たとえば、リーディングの際に未知語の割合が延べ語数の2%を超えた場合、十分な内容理解は困難であり、また学術文献に用いられる95%の語彙を理解するためには4,000語（ワードファミリー換算）が必要であるとされる（Hirsh & Nation, 1992）。さらに、リスニングにおいても同様の主張がある（Hu & Nation, 2000）。ライティングの場合は、書き手の使用する語彙が評価に与える影響は相対的に大きいとの主張があり（Astika, 1993; Santos, 1988）、スピーキングにおいても発表語彙知識の重要性が指摘されている（Luoma, 2004）。

しかしながら、ライティングにおける語彙知識の役割、とりわけ専門分野の内容を対象としたライティングと専門語彙知識との関連性についてはこれまでほとんど注目されていない。そこで以下では、これら両者の関連性について論じる。

3. 調査

3.1. 目的： 経済分野における専門語彙知識とライティングとの関係についての調査。

3.2. 参加者： 国立大学法人奈良女子大学「夏季英語実学講座」受講生16名。
(内訳：学部生14名および大学院修士課程2名。英語力：中級～上級)

3.3. 時期：平成19年9月。

3.4. 方法：『国際英語ニュース』（『月刊英語教本2006年5月号』p.19，茅ヶ崎出版）にある経済の記事「日銀，量的緩和策を解除」（和文）を和文英訳の課題とした。（辞書，参考書など使用不可）。

問題文：

「日本銀行は5年前に導入した超金利緩和政策を解除することを決定した。しかし，景気回復を下支えするために当面は，おおむねゼロパーセントの金利を維持すると述べた。この決定は木曜日（3月9日），政策委員の会合で行われた。日銀総裁は，生鮮食品を除く消費者物価指数が前年比で10月から1月まで4ヶ月連続でマイナス圏を抜け出したとして，金融の量的緩和策を解除する条件が満たされたと述べた。」

3.4.1. データ収集

なお，受講生からは以下の2種類の方法によりデータを収集した。

1) 英作文（和文英訳）

テスト第1回： ヒントはまったく与えられずに和文英訳。

テスト第2回： 提示された専門語句（問題文中の下線部）を参考にして和文英訳。

所要時間： 各テスト10分。

2) 質問紙

質問：「第1回目と第2回目のライティングテストを比較して，あなた自身のライティングに何か違いがありましたか。もし違いがあったとしたら，それはどのような違いですか。できるだけ具体的に感想をお書き下さい。」

3.4.2. データ分析

収集されたデータについては，以下の二つの方法により分析を行った。

1) 総語数の計算

第1回テストの総語数と第2回テストの総語数との比較を行った。なお，第2回テストでは，上述したように，専門語句の提示があったため，両テストとも総語数の計算には当該専門語句の語数は除外した。ここで総語数に着目することは，総語数から和文英訳を書き進めようとする学生の意欲を推定するためである。

2) 英語母語話者による評価

第1回テストと第2回テストの受講者のライティング（和文英訳）を英語母語話者（ニュージーランド出身，応用言語学修士，教員歴7年）が評価を行った。なお，

評価の際には、両テストとも、第 2 回で提供された専門語句の部分を除いて、とくに文法と内容の観点から評価を行った。

4. 結果と考察

調査の結果を以下に示す。

4.1. 総語数

表 1 ライティング総語数

学生	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
TEST 1	44	31	46	41	40	39	52	58	57
TEST 2	68	46	57	42	73	66	61	70	66
学生	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	平均 語数	標準 偏差
TEST 1	37	33	42	58	38	66	47	45.56	10.03
TEST 2	47	39	73	70	45	68	63	59.62	11.85

注： 第 2 回テスト (TEST2) の語数計算においては、ヒントとして提示された専門語句の語数は除外している。

4.2. 英語教師によるライティング評価

表 2 ライティング質的評価 (満点 : 100 点)

学生	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
TEST 1	50	30	15	30	50	40	65	65	65
TEST 2	65	55	55	50	80	85	80	60	65
学生	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	平均 点	標準 偏差
TEST 1	50	35	35	45	40	45	35	43.43	13.99
TEST 2	55	50	70	70	50	60	60	63.13	11.24

上記のとおり、総語数と教師による質的評価、両者とも第 2 回のテスト結果が第 1 回のテスト結果を上回っている。なお、第 1 回テスト結果と第 2 回テスト結果について、対応のある t 検定 (paired t-test) を行ったところ、両テストにおいて、TEST 1 と TEST 2 の結

果の間に有意な差が認められた（総語数: $t(15)=5.76$, $p<.01$; 教師によるライティング評価: $t(15)=5.69$, $p<.01$)¹⁾。このような結果に至った原因を考える際に、以下の学生の感想が参考になるであろう。

4.3. 受講生の感想・コメント

受講生全員の感想を、以下の観点ごとに示す。なお、コメントが複数の観点に関わる場合は、いずれか一方にまとめる。

4.3.1. 言語的側面

- ・英単語が分からないと、文章全体の組み立てが思い浮かばなくなってしまう。
- ・「超金融緩和策を解除する」というところで、以前どこかで見た「lift 超金融」を思い出すことができた。（あっているかどうかわかりませんが）。
- ・2回目の方が文章を完成までもっていきやすい。内容や正確さまではいかないが、一応文章を形にすることができた。1回目のヒントがないときは、どうにかして分からない部分を表そうとしてしまい、それにばかり気をとられてしまった。
- ・ヒントがあると単語にとらわれすぎず、文法全体を考える方に意識をもっていけるので書きやすいと思った。でも、私は[ヒントとして提示された]名詞よりも副詞などがわからない時の方が多かったので、ヒントがあっても書きづらいところは変わらなかった。
- ・英単語のヒントがあると、日本語からあてはまりそうな単語を探したりそれを組み合わせたりしなくていいので楽だった。わからない単語がたくさんあると、それをどう表現するかで大変になってしまう。
- ・専門用語の提示があると、単語が分からないという問題にばかりにとらわれず、文全体の構成や語順に目を向けることができた。（焦点の転換）。

4.3.2. 方略的側面

- ・英単語が書けないと、そこで止まってしまっても進めなくなる。ヒントがあると、その語を当てはめて書き進めることができた。
- ・第1回目は、難しい単語を別の単語で置き換えて先に進もうとしましたが、その単語すらでてこなくて、空欄のまま次の文に取り組んでしまいました。第2回目は、難しい単語があり分かったので、やりづらさが緩和されて作文の意欲が少し上がった気がします。
- ・ある動詞がわからないとき別の表現を探したりしますが、専門用語がわからないときは考えてもわからないのはわかっており何も書けなくなってしまう。そこで止まってしまい文をどのように続ければよいか迷うことがあります。専門用語があらかじめわかっていたらそのようなストレスがなくなるので、別の分からないとこ

ろに意識を向けることができたととても書きやすかったです。

4.3.3. 心理的側面

- ・英単語がわかると、問題が簡単になったように感じ、気分が楽になった。
- ・これら専門の単語があったので、思い出せない語がふっと思い出せたりした。(これって、あまり関係ないのでしょうか?)
- ・2回目は英文がすっきりとしたような気分になった。いつも単語がわからないと、**thing which**~と **which** 以下で **thing** を説明してその単語の意味にするように置き換えていたのでそれがない分すっきりした感じだった。
- ・専門用語が分かると書きやすくなりスムーズに書けるようになった。
- ・難しい単語は知らないで、1回目は遠回しに言うことしかできなかったのも一つの文をつくるのに時間がかなりかかってしまったが、2回目は難しい単語は書いてくれてあったので、それを使えば良かったため、短い時間で英作できて楽だった。
- ・2回目は1回目に比べてずっと書きやすくなりました。単語ヒントがあると、どのように、どんな文を書こうか、頭に思い浮かびやすくてはやく書けました。難しい単語が載っていたので、“あとはきつと書けるはずだ”と思えて、良い心理作用が働いたと思います。
- ・英単語のヒントがあった方が、ない時よりも英文を上手に書けている気がして、英文を書く勢いが増したと思う。ヒント以外にもわからない言葉があったけど、自分の知っている単語の中で、意味が似てそうな単語で補ってみようとしたり、なんとかして文章を完成させたいという気持ちが強くなった。
- ・英単語のヒントがあると、ないときよりも自信をもって文が書けた。
- ・ヒントがあると、心に余裕が生まれる。
- ・書き始めて「できない!」と投げ出しがちであったが、[第2回目テストでは]ともかく最後まで文意を伝えようと、文を完成させることをあきらめずにすんだ。(心理的プレッシャーの軽減)。

受講生からのこれらのコメントをまとめると、今回の和文英訳において英語専門語句の知識の有無の影響については、少なくとも以下の点が特徴的である。

- ①文法面への影響
- ②言い換え等の方略的能力の使用の必要性
- ③文を完成しようとする動機づけ、心理的余裕の有無

なお、ライティング評価を行った教師からは、①わずか一部の語句であってもその専門性から他の語句を使った言い回しは難しかったようである、②ヒントとして語句の提示が

あった第 2 回目テストの方が文の構成，文法面においても出来がよい，とのコメントを得た。これらは，まさに学生の感想と合致する点である。

5. おわりに

本稿では，奈良女子大学「夏季英語実学講座」受講生に経済ニュースの和文英訳を課し，そのデータに基づいて，専門分野におけるライティングと専門語彙知識との関係を考察した。

語彙知識は，一般に，リスニング，スピーキング，リーディング，ライティングのいわゆる 4 技能の基盤といわれているが，本研究では，経済ニュースという特定の専門分野におけるライティングに焦点を当てながら，質的，量的，両観点から調査データを分析し，専門語彙知識の重要性について論じた。

本調査結果からは，専門語彙・語句の知識が専門分野における英語ライティングの成否に影響することが示された。被験者数や練習効果など，今後の研究課題も残るものの，ライティングと語彙知識との関連性について，専門性という新しい視点の導入と興味深いデータを提供できた点は意義があると考えられる。高度な学術研究・専門教育を目指す大学の英語教育の充実には，学生のアカデミックライティング技能の育成がきわめて重要となる。この点において，本研究成果は，各専門分野における語彙教育の重要性を示唆するものである。今後は，どの段階で，どのような語彙教育を各大学の英語教育のなかで実施するか，つまり英語カリキュラムの観点から語彙教育のあり方を検討することが求められるであろう（田地野ほか，印刷中参照）。

最後に，本研究で扱った経済ニュース記事の内容は，経済学の研究者や専門家でなくとも理解できる内容であり，ESP（特定目的の英語）研究の観点からは，専門性はかならずしも高くない（田地野，2004；田地野・水光，2005 参照）。今後は，本研究の研究手法や研究結果を参考にしながら，より専門性の高い ESAP（特定学術目的の英語）や ESOP（特定職業目的の英語），また他の専門分野における両者の関連性についての研究が必要となるであろう。

注

1) 第 1 回テストにおけるライティング経験が第 2 回テストに及ぼす練習効果（practice effect）については，第 1 回テスト用紙の即時回収，およびテスト結果の未提示などによりできるだけ排除するよう工夫した。

謝辞

本研究を行うにあたって、奈良女子大学国際交流センターの西堀わか子先生、早川絢子先生には貴重なご助言を賜りました。また、当該講座の受講生の方々には貴重なデータ・コメントをご提供いただきました。さらに、データ分析では、京都大学大学院人間・環境学研究科の笹尾洋介、マスワナ紗矢子、水野恵子、雪丸尚美、若林玲奈、フランシス・ボルスタッド、山田浩の各氏にご協力いただいた。この場を借りて謝意を表します。

参考文献

- Astika, G. G. 1993. Analytical assessment of foreign students' writing. *RELC Journal*, **24**, 61-72.
- Henriksen, B. 1999. Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, **21**, 303-317.
- Hirsh, D., & Nation, P. 1992. What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a foreign language*, **8**, 689-696.
- Hu, M., & Nation, I. S. P. 2000. Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a foreign language*, **13**, 403-430.
- Luoma, S. 2004. *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos, T. 1988. Professors' reactions to the academic writing of nonnative-speaking students. *TESOL Quarterly*, **22**, 69-90.
- 田地野彰 2005. 「大学生の英語学術語彙知識について—京都大学1回生の発表語彙知識を中心に—」 『MM News』 8号、33-41頁.
- 田地野彰・水光雅則 2005. 「大学英語教育への提言—カリキュラム開発へのシステムアプローチ—」 竹蓋幸生・水光雅則(編) 『これからの大学英語教育』 岩波書店、1-46頁.
- 田地野彰、寺内一、笹尾洋介、マスワナ紗矢子 印刷中. 「総合研究大学における英語学術語彙リスト開発の意義—EAPカリキュラムデザインの観点から—」 『京都大学高等教育研究 第13号』 京都大学高等教育研究開発推進センター.

効果的な英語学習に向けて —アンケート調査結果に基づいて—

奈良女子大学国際交流センター 早川絢子

1. はじめに

夏季英語実学講座の受講者を対象に、今後の英語学習支援に役立てることを目的として、受講前と受講後にそれぞれアンケート調査を行った。このアンケート調査結果に基づいて本講座の内容を吟味し、学生にとっての効果的な（主にTOEFL®に向けた）英語学習方法を検討し、来年度以降の英語学習支援事業の参考としたい。以下に、今回のアンケート調査の概要を記す。

実施日：2007年9月14日及び26日

実施対象：夏季英語実学講座を全日程受講した15名（学部生13名，院生2名）

アンケート形式：五択式及び記述式（使用したアンケート用紙は末尾に添付）

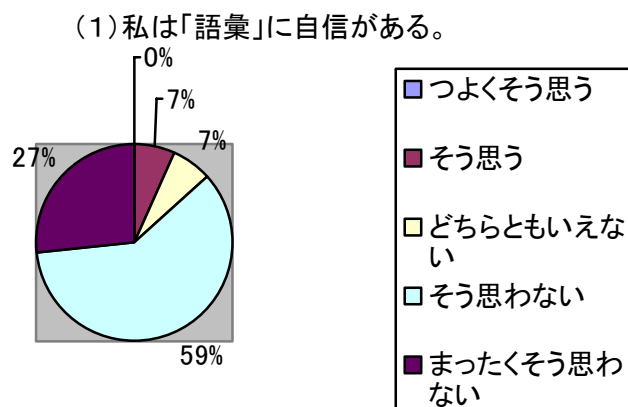
実施方法：講座初日と最終日の授業時間内にそれぞれ配布し，その場で記入してもらい回収した。

2. 集計結果

以下にアンケートの各質問の集計結果を円グラフで示す。2.1は受講前アンケート集計結果のまとめ，2.2.では受講後アンケート集計結果をまとめてある。

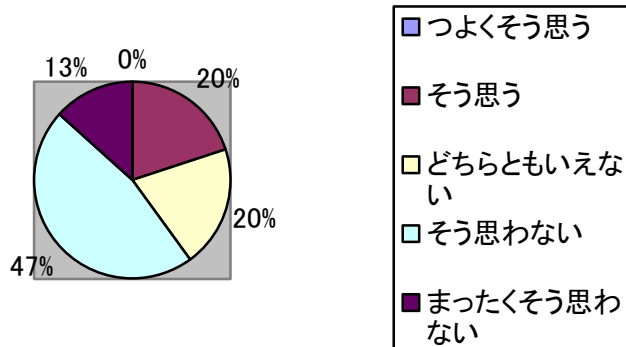
2.1. 受講前アンケート集計結果

質問1) (1) - (5)



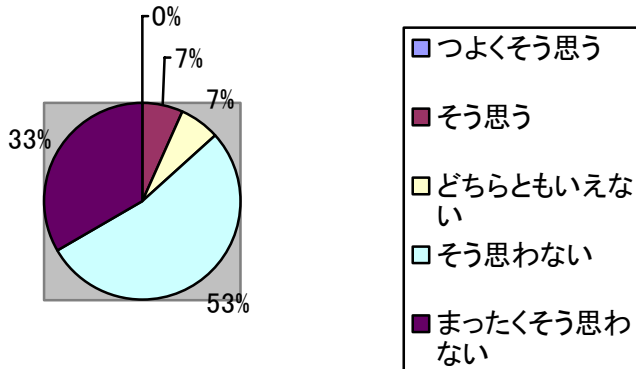
「そう思わない」と「まったくそう思わない」が大半を占める結果となった。殆どの学生が自分の語彙力に自信を持っていないことが分かる。

(2) 私は「リーディング」に自信がある。



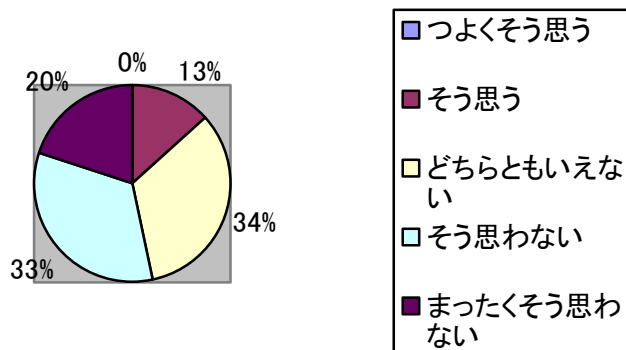
全体的に控えめな回答が多い中で、「そう思わない」「まったくそう思わない」が 60%に留まっていることから、苦手意識を持っている受講者が比較的少ない分野と言える。

(3) 私は「ライティング」に自信がある。



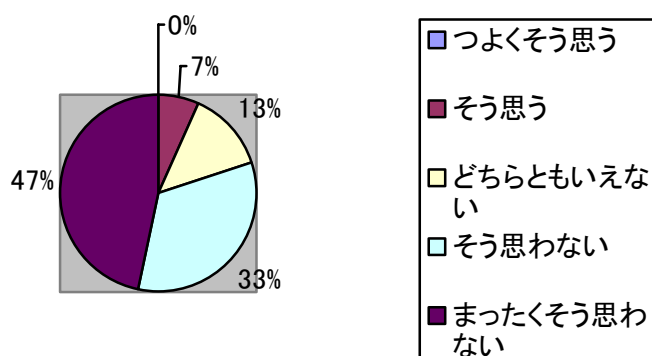
「そう思わない」「まったくそう思わない」の回答が大半を占め、語彙と同様、殆どの学生が自分のライティング力に自信を持っていないことが分かる。

(4) 私は「リスニング」に自信がある。



「そう思う」「どちらともいえない」が約半数で、他と比べると割合得意に感じている学生が多い分野であるようだ。

(5) 私は「スピーキング」に自信がある。



「そう思わない」「まったくそう思わない」が回答の大半を占めており、苦手意識を持っている学生が多い分野だと言える。

受講前に実施したアンケートということで控えめに答える学生が多かったのか、全体的に自己の英語能力に対する自信が非常に低い結果となった。その中でも「語彙」「ライティング」「スピーキング」の分野では特に自信の無い学生が多い。「ライティング」「スピーキング」に関しては、比較的苦手意識を持っている学生が少ない結果となった「リーディング」「リスニング」に比べ、学生がこれまで受けてきた英語の授業、試験等であまり取り上げられてこなかった分野だということが関係しているのではないかと推測される。「語彙」に自信を持っている学生が少ないことも注目すべきことで、今回の講座で行ったようなペアで単語を覚える時間を持てるよう、学生が集まって学習する機会を大学側で設けることも重要となってくるだろう。

質問2) 本講座の受講目的と期待について。(回答まとめ)

- ・ 将来の留学や大学院受験に備えてTOEFL®の効果的な学習方法を知りたい。
- ・ TOEFL®がどういうものなのかを知りたい。
- ・ TOEFL®のスコアを伸ばしたい。
- ・ 一人で勉強するより、先生に教えてもらって勉強をしたい。
- ・ 今後勉強を始めるきっかけとしたい。

質問3) 普段どのように勉強していますか。(回答まとめ)

<語彙学習について>

- ・ 単語帳を見る。

- ・ 分からない単語が出てきたときにメモをする。
- ・ アルクの英語学習コース『Power Words』をやる。
- ・ 特に何もしていない。

<リーディング学習について>

- ・ インターネットの英文ニュースページを見る。
- ・ 英字新聞を読む。
- ・ 簡単な洋書を読む。
- ・ 授業に関する文献を読む。

<ライティング学習について>

- ・ 特に何もしていない（半数以上が回答）。
- ・ 時々日記を書く。
- ・ アルクの **writing** コースで学習する。
- ・ 海外の友人にメールを書く。
- ・ 大学で **writing** の授業を取っている。

<リスニング学習について>

- ・ 教材 CD を聞いてディクテーションやシャドーイングをしている。
- ・ NHK ラジオ講座を聞く。
- ・ 映画やニュースなどテレビを見る。
- ・ 特に何もしていない。

<スピーキング学習について>

- ・ 特に何もしていない（三分の一ほどが回答）。
- ・ 英会話学校に通っている。
- ・ 英語学習のテレビ番組を見る。
- ・ CD でシャドーイング。
- ・ 大学でオーラルコミュニケーションの授業を受ける。

質問 4) TOEFL[®] の受験対策について具体的にどういった学習をしていますか。(回答まとめ)

<語彙学習について>

- ・ 特に何もしていない（ほぼ全員が回答）。
- ・ 今回の講座で使用した『国際英語基本 4000 語』で単語を覚えている。

<リーディング学習について>

- ・ 特に何もしていない (大半が回答)。
- ・ TOEFL[®]対策用の問題集をする。
- ・ BBC や ABC の Web サイトを見る。

<ライティング学習について>

- ・ 特に何もしていない (ほぼ全員が回答)。
- ・ TOEFL[®]対策用の問題集に沿って文章を書いてみるが、それで良いのかどうか分からない。

<リスニング学習について>

- ・ 特に何もしていない (全員が回答)。

<スピーキング学習について>

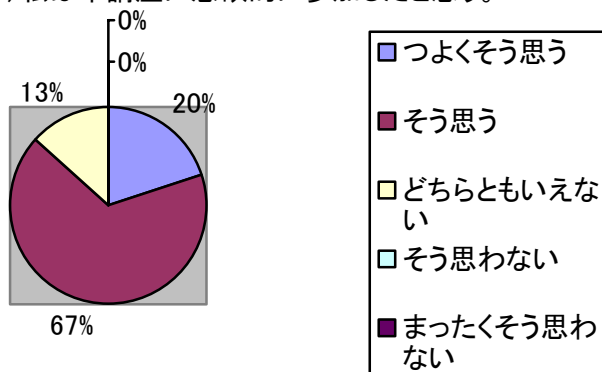
- ・ 特に何もしていない (全員が回答)。

質問 5) その他 (回答は省略する。)

2.2. 受講後アンケート集計結果

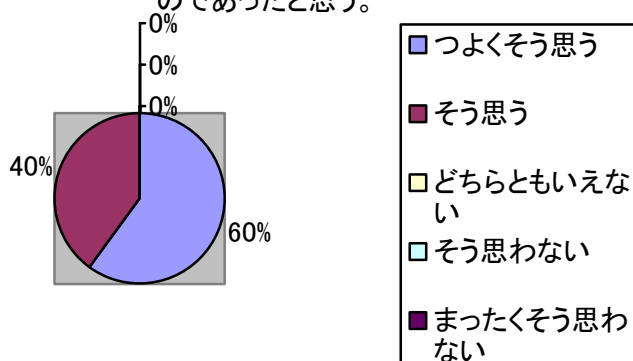
質問 1) (1) - (5)

(1) 私は本講座に意欲的に参加したと思う。



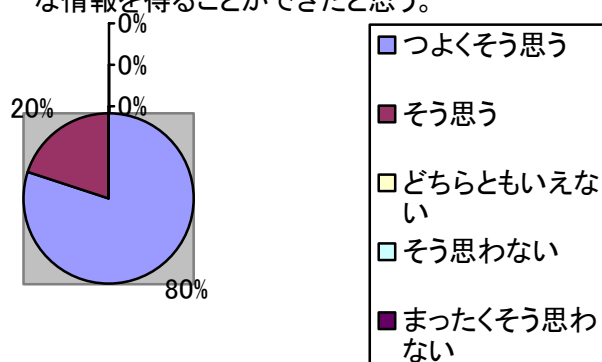
大方の受講生が意欲的に参加したと答えた。今回のアンケート調査の対象は、本講座に最初から最後まで参加した学生であるので、これは当然と言えるかもしれない。

(2)本講座は私の英語力を高めるために役立つものであったと思う。



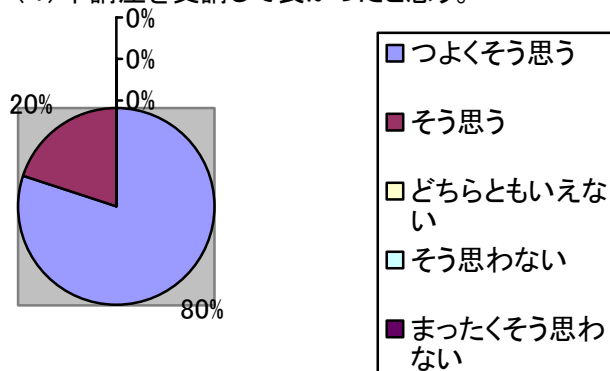
全員が、本講座が役立つものであったとの感想を持っている結果となった。

(3)本講座を通して英語の学習方法について有益な情報を得ることができたと思う。



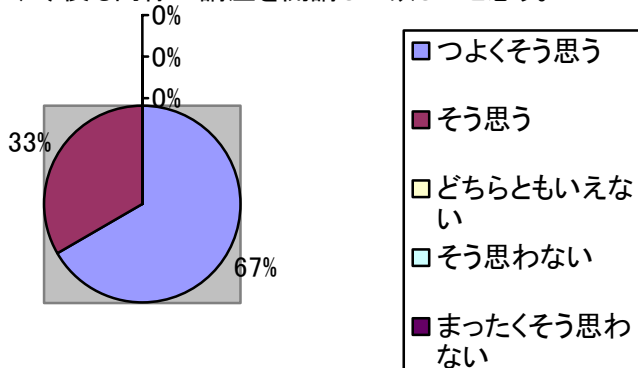
全員が今後の英語学習についての有用な情報を得ることができたと感じており、うち 8 割は強くそう感じている。

(4)本講座を受講して良かったと思う。



全員が本講座を受講して良かったとの感想を持っている。

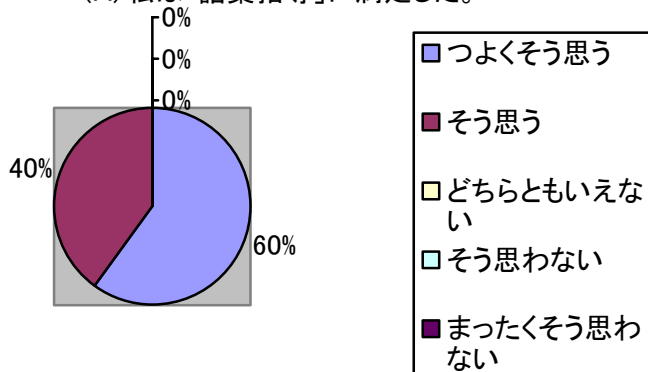
(5) 今後も同様の講座を開講して欲しいと思う。



全員が今後も同様の講座の開講を望んでいることが分かる。

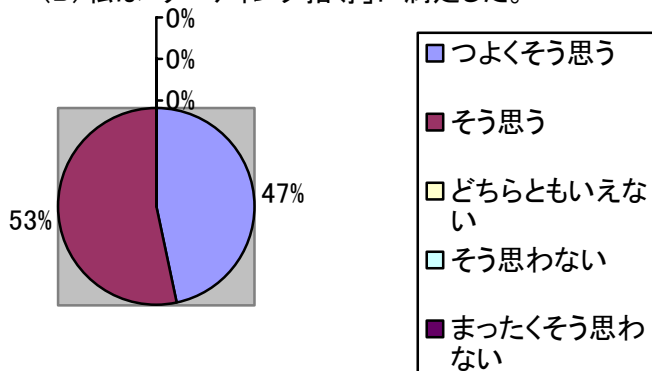
質問2) (1) 各分野における満足度について (A) - (E)

(A) 私は「語彙指導」に満足した。



全員が指導に満足しているとの答えだった。

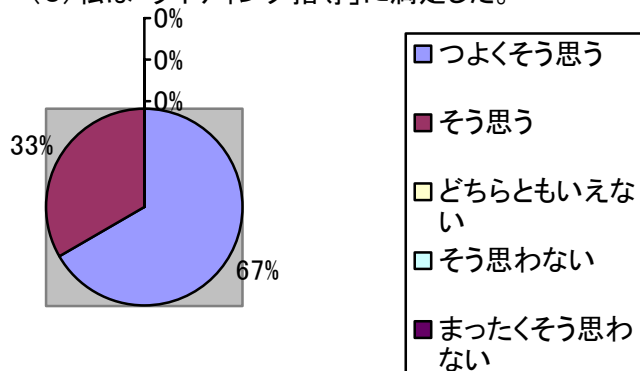
(B) 私は「リーディング指導」に満足した。



全員が指導に満足したと答えている。他と比べると「つよくそう思う」が少なめなのは、もともとリーディングに関して苦手意識を持っている学生が少なかったことが関係してい

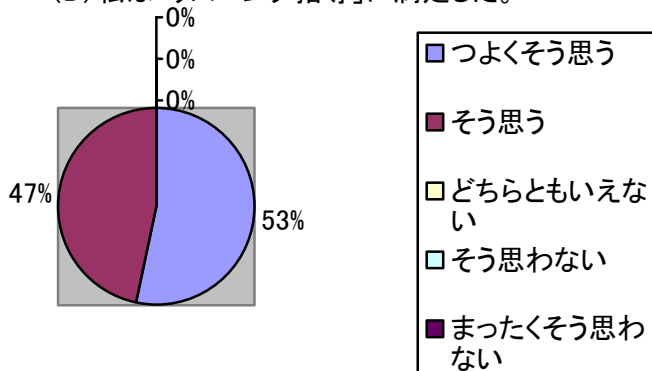
るのではないかと考えられる。

(C) 私は「ライティング指導」に満足した。



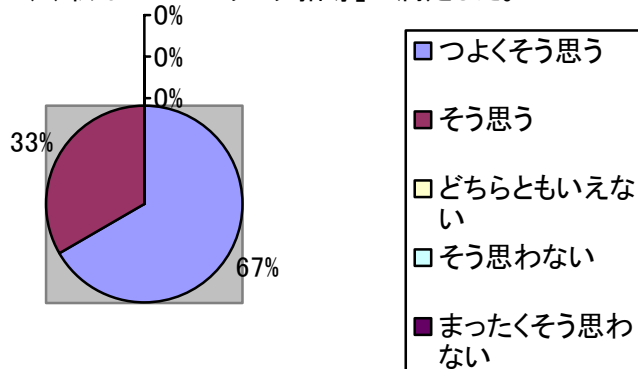
全員が満足したと答えている。「つよくそう思う」が多いのは、受講前アンケートで「ライティングの学習はしていない、学習の仕方が分からない」と答えた学生が多かったことから（特に TOEFL®対策のライティングの学習に関してはほぼ全員がしていないと答えた）、今回の指導で初めて具体的な学習方法を知った受講者が多かったためではないだろうか。

(D) 私は「リスニング指導」に満足した。



全員が満足したと答えている。

(E) 私は「スピーキング指導」に満足した。



全員が満足したと答えている。「つよくそう思う」が多いのは、ライティングと同様、スピーキングの学習をしていない学生が多いことが影響していると考えられる。

全体としてポジティブな回答が大半を占め、本講座に対する受講者の満足度の高さを窺わせる結果となった。今回の受講者は、TOEFL[®]受験経験者がごく僅かで、また、受験していても思うように点の取れなかった学生ばかりなので、TOEFL[®]受験対策に特化した本講座で得るものは大きかったと思われる。

質問2) (2) もっとも印象に残った内容とは。(回答まとめ)

<語彙学習について>

- ・ 自分の現在の語彙サイズを知ることができたこと。
- ・ TOEFL[®]で高得点を取るために必要な語彙数が分かり目標ができたこと。
- ・ 語彙を記憶に留めるにはどのような覚え方が良かったこと。
- ・ 語彙学習の重要性を認識できたこと。

<リーディング学習について>

- ・ 時間を計って英文を読むことの大切さを知ったこと。
- ・ 速読の仕方が分かったこと (パラグラフリーディング、文の構造を捉える、ディスコースマーカーに注目する)。
- ・ TOEFL[®]の出題パターンを知ることができた。

<ライティング学習について>

- ・ 書く前のアウトラインの作り方や書く形式を知ることができたこと。
- ・ 口語的ではなくアカデミックなディスコースマーカーを使うと良いことが分かったこと。
- ・ 使える語彙の少なさを実感したこと。

- ・ ペアとなった人に自分の文章を評価して貰うことで意外な表現方法を学ぶことができたこと。

<リスニング学習について>

- ・ リスニング中にメモを取ることの重要性、メモの取り方（ノートテイキング）を学べたこと。
- ・ シャドーイングという勉強方法を知ったこと。

<スピーキング学習について>

- ・ 話す内容のアウトラインの作り方や話す順番などを知ることができたこと。
- ・ 自分のスピーキング力の無さを実感したが、やり方を教えて貰い、これから練習していこうと思えたこと。
- ・ テープに自分の声を録音して聞くという勉強方法を知ったこと。

質問 2) (3) 本講座はどのような点で今後の英語学習に役立つか。(回答まとめ)

- ・ 勉強の「やり方」の重要性を知った。今まで知らなかった学習方法を次々と紹介してもらえたので、自分に合うものはどんどん取り入れていきたい。
- ・ 各分野における問題の内容やそれに対する自習の方法を実践的に学ぶことができ、これからの学習がしやすくなった（特に普通の大学の授業で触れられないライティングとスピーキング）。
- ・ 自分の能力不足を実感した。分野ごとに学べたことで、自分に不足しているものは何であるかをより具体的に知ることができた。今後の学習ではそこに重点を置いていきたい。
- ・ TOEFL[®]はただ難しそうだと思って敬遠していたが、今回の講座で実際の内容や勉強の仕方を教えてもらい、かなり身近に感じられるようになった。せっかくなので受験してみたいと思う。
- ・ 練習すれば確実に伸びることが分かったので、今後少しずつでも毎日欠かさず勉強しようという意欲が湧いた。
- ・ 今までの学校教育（リーディングが殆んど）では学ぶことのできなかつたことをたくさん学ぶことができた。今回教わったポイントを押さえて効果的に学習していきたい。
- ・ 先生が皆熱心で魅力的なので、英語の学習に限らず、刺激を受けた講義だった。

3. 総括

アンケート調査結果から、本講座の内容は全体的に非常に好評で、受講者にとって満足度の高いものであったことが分かる。学生がTOEFL[®]受験に向けて効果的に英語を学習す

るには、今回のように、必要な要素を分野ごとに分けて、それぞれの方法で学習していくやり方は有効である。学生のアンケートの記述回答にも見られたように、分野別に学習することで、自分の得意とする分野、苦手とする分野が分かり、今後より時間を割くべき箇所も自ずと見えてくるようになる。アンケート調査によると、これまで、リスニングやリーディングに関してはある程度の時間を割いて学習を行ってきた学生が多いが、ライティングやスピーキングの分野は授業で取り上げられることが少ないこともあり、学習方法が分からず、全く手をつけていない学生もいたようだ。今までは、それらの分野にまで手が回っていなくても、リスニングやリーディング学習を行うことで、一括りに英語を学習したという気分になっていた部分もあるのではないだろうか。今回個別に学習を行ったことで、学習してこなかった分野の学習の取り組み方を学べたことが、受講者にとって非常に意義のあることだったように思う。また、これまである程度リーディングやリスニングの学習をしてきた学生でも、TOEFL[®]に特化した学習をしている者は少なく、自分の学習方法が本当に良いのかどうか自信の無い学生が多かった。本講座で学習方法を習得し、それを基に今後学習をしていく段階に上がったことは非常に良いことだった。

また、個々の分野に目を向けることも大切であるが、同時に、ひとつの分野を学習することは、他の分野の学習にも繋がっているということを理解することもできた。文の構成を捉えたり、アウトラインを考えたりといった、リーディング、リスニング、ライティング、スピーキング全ての分野に共通して必要となることも多くある。特に語彙学習は、全ての分野に取り組む上で非常に重要となってくることは、今回の講座で受講者も痛感したようだ。

そして、何よりも、今後学習を続けていく上での指標を示して貰い、やる気を引き出された学生が多かったことが一番大きな収穫ではないかと思う。重要なのはそれを如何にして持続させるかということだが、学生にとっては、教えて貰った学習法を活かして地道に学習を続けていけば必ず上達するとの話を講師の方々からして頂き、大きな励みになったことだろう。さらに、共に学習する仲間がいるということもやる気を持続させる重要な要素となるだろう。今後、奈良女子大学国際交流センターでは、奈良女子大学の大学院生の手を借り、本講座のフォローアップを行っていく予定である。毎週時間を決めて希望者が集まり、皆でリーディングやリスニング学習、単語テストを行うというものである。その場が学生たちの英語学習意欲の継続に寄与することになれば幸いである。

付録 1. アンケート調査 (初日)

平成19年9月14日

奈良女子大学 夏季英語実学講座 アンケート調査 (お願い)

本調査は、あくまで英語学習支援を目的とした研究のためのものであり、それ以外の目的で本調査結果が利用されることはありません。また、大学における皆様の成績評価に影響することはありません。ご協力いただければ幸いです。

- A) 学部・研究科名： _____ 学部・研究科
B) 学 年 : _____ 年生
C) 学籍番号 (下4ケタ) : _____
D) 英語検定試験結果： 1. TOEFL (点) 2. TOEIC (点) 3. 英検 (級)
E) 海外留学・渡航経験： 1. 国名* () 2. 時期 (年 月 ~ 年 月)
*複数の場合は代表的な英語圏の国をお書きください。

【質 問】

1) TOEFL に必要なスキルについて

次の項目について、該当するものをそれぞれ一つ選んで番号に○をつけてください。

(1) 私は「語彙」に自信がある。

つよくそう思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない	まったくそう思わない
5	4	3	2	1

(2) 私は「リーディング」に自信がある。

つよくそう思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない	まったくそう思わない
5	4	3	2	1

(3) 私は「ライティング」に自信がある。

つよくそう思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない	まったくそう思わない
5	4	3	2	1

(4) 私は「リスニング」に自信がある。

つよくそう思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない	まったくそう思わない
5	4	3	2	1

(5) 私は「スピーキング」に自信がある。

つよくそう思う そう思う どちらともいえない そう思わない まったくそう思わない
5 4 3 2 1

2) 本講座の受講目的と期待について (できるだけ具体的に答えて下さい。)

3) 普段どのように英語を勉強していますか。(スキルごとに答えてください。)

<語彙学習について>

<リーディング学習について>

<ライティング学習について>

<リスニング学習について>

<スピーキング学習について>

4) TOEFL の受験対策について具体的にどういった学習をしていますか。(スキルごとに答えてください。)

<語彙学習について>

<リーディング学習について>

<ライティング学習について>

<リスニング学習について>

<スピーキング学習について>

5) その他（英語学習方法について質問・コメント等，自由にお書きください。）

ご協力ありがとうございました。

平成 19 年 9 月
京都大学大学院 人間・環境学研究科
外国語教育論講座 田地野 彰
および，大学院生

付録2. アンケート調査（最終日）

平成19年9月26日

奈良女子大学 夏季英語実学講座 アンケート調査（お願い）

本調査は、あくまで英語学習支援を目的とした研究のためのものであり、それ以外の目的で本調査結果が利用されることはありません。また、大学における皆様の成績評価に影響することはありません。ご協力いただければ幸いです。

A) 学部・研究科名： _____ 学部・研究科

B) 学 年： _____ 回生

C) 学籍番号（下4ケタ）： _____

【質 問】

6) 次の項目について、該当するものをそれぞれ一つ選んで番号に○をつけてください。

(1) 私は本講座に意欲的に参加したと思う。

つよくそう思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない	まったくそう思わない
5	4	3	2	1

(2) 本講座は私の英語力を高めるために役立つものであったと思う。

つよくそう思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない	まったくそう思わない
5	4	3	2	1

(3) 本講座を通して英語の学習方法について有益な情報を得ることができたと思う。

つよくそう思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない	まったくそう思わない
5	4	3	2	1

(4) 本講座を受講して良かったと思う。

つよくそう思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない	まったくそう思わない
5	4	3	2	1

(5) 今後も同様の講座を開講して欲しいと思う。

つよくそう思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない	まったくそう思わない
5	4	3	2	1

2) 本講座の講義内容について (今後の指導改善のために伺います)

(1) 各分野における満足度について該当するものをそれぞれ一つ選んで番号に○をつけてください。

(A) 私は「語彙指導」に満足した。

つよくそう思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない	まったくそう思わない
5	4	3	2	1

(B) 私は「リーディング指導」に満足した。

つよくそう思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない	まったくそう思わない
5	4	3	2	1

(C) 私は「ライティング指導」に満足した。

つよくそう思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない	まったくそう思わない
5	4	3	2	1

(D) 私は「リスニング指導」に満足した。

つよくそう思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない	まったくそう思わない
5	4	3	2	1

(E) 私は「スピーキング指導」に満足した。

つよくそう思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない	まったくそう思わない
5	4	3	2	1

(2) あなたにとってもっとも印象に残った内容はどのようなものですか。(上記の(A)~(E)の各分野の指導について答えていただいても結構です。)

<語彙学習について>

<リーディング学習について>

<ライティング学習について>

<リスニング学習について>

<スピーキング学習について>

(3) 本講座はどのような点であなたの今後の英語学習に役立つと思われますか。

ご協力ありがとうございました。

平成 19 年 9 月
京都大学大学院 人間・環境学研究科
外国語教育論講座 田地野 彰
および、大学院生

奈良女子大学夏季実学講座 WG 活動記録（平成 19 年 4 月～平成 19 年 9 月）

月 日	活動内容
4 月 20 日	奈良女子大学国際交流センターより西堀わか子先生，早川絢子先生が京都大学を訪問。京都大学教授田地野彰先生と授業担当予定者と打ち合わせ
5 月 11 日	TOEFL®に求められる各技能領域の分析・報告，教材についての検討
5 月 18 日	教材の選定(第 1 回)およびシラバス作成についての検討
6 月 9 日	教材の選定(第 2 回)および各技能領域のシラバスの内容検討
6 月 22 日	講座時間割の作成および各担当のシラバスの具体的な内容検討
6 月 26 日	授業研究を目的とした田地野教授の京都大学のリーディングクラスとライティングクラスに参加，授業見学。
8 月 22 日	共通教材についての調査検討
9 月 11 日	共通教材の確認
9 月 12 日	授業アンケート(各技能領域)の質問内容等についての討議
9 月 13 日	授業アンケート(全体)の質問内容等についての討議，最終打ち合わせ

お わ り に

以上で 2007 年度奈良女子大学夏季実学英语講座の報告を終える。

冒頭で述べたように、本講座の目的は海外の大学・大学院への留学を目指す学生の TOEFL®受験に向けた効果的英語学習法の指導を行うことであった。グローバル化が進む現代において、大学という学問の場において英語での学術論文の執筆や学会発表等に求められる学術目的の英語学習の重要性は、今や周知の事実である。TOEFL®受験は、このような時代において、海外の大学や大学院への留学に向けた第一歩であると同時に、学術目的の英語の諸技能について学生自身の自覚を促す良い機会でもある。

本講座の目的・目標の達成に向けて、講座企画責任者及び授業担当者は、外国語教育理論・研究成果に基づいた質の高い授業を提供すべく、約 6 ヶ月にわたって授業準備に取り組んできた。今回の授業実践が受講生の学習意欲や TOEFL®受験に向けた意識の変化に与えた影響については、量的及び質的な手法により調査し、その結果を実践報告としてここに報告させていただく。さらに、この報告書には、英語学習に関しての貴重なデータも含まれている。ここに一応の成果を収めることができたと言えよう。

本作業部会は、今後も必要に応じて大学間での連携を図りながら、学生の自主的な英語学習を支援していきたいと考える。

最後に、今回の講座運営ならびに報告書の作成に快くご協力いただいた奈良女子大学の教員、職員、受講生の皆様に改めて感謝の意を表する次第である。

2007 年 11 月 30 日

本講座作業部会メンバー（講座企画関係者、授業担当者）

奈良女子大学

西堀わか子 奈良女子大学教授、同国際交流センター長

早川絢子 奈良女子大学国際交流センター特任助教

京都大学

（講座企画責任者）

田地野 彰 京都大学教授、高等教育研究開発推進センター及び大学院人間・環境学
研究科外国語教育論講座

（授業担当者）

笹尾洋介 京都大学大学院人間・環境学研究科 外国語教育論講座 博士後期課程

雪丸尚美 京都大学大学院人間・環境学研究科 外国語教育論講座 博士後期課程

若林玲奈 京都大学大学院人間・環境学研究科 外国語教育論講座 博士後期課程

水野恵子 京都大学大学院人間・環境学研究科 外国語教育論講座 博士後期課程

マスワナ紗矢子 京都大学大学院人間・環境学研究科 外国語教育論講座 博士前期課程