

奈良女子大学 夏季英語実学講座
『平成 20 年度 英語の授業実践研究』
— TOEFL[®]のための効果的英語学習法 —

2008 年度 報告書

編 集

小山俊輔 ・ 西堀わか子 ・ 田地野 彰
(奈良女子大学) (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. 新しい学校文法の構築に向けて —英文作成における「意味順」指導の効果検証—	8 田地野 彰
3. 各技能領域の授業実践報告	22
語彙指導について	山田浩 22
リーディング指導について	雪丸尚美 33
ライティング指導について	若林玲奈 44
リスニング指導について	山田浩 49
スピーキング指導について	マスワナ紗矢子 61
4. 【寄稿】語彙学習について—指導者および受験者の立場から—	75 （平成19年度授業担当者） 笹尾洋介
5. 今後の英語学習支援に向けて—アンケート調査結果に基づいて—	81 早川絢子
6. 奈良女子大学夏期英語実学講座 WG 活動記録（平成20年4月～平成20年8月）	94
おわりに	95

はじめに

今回ご報告する「夏季英語実学講座」は、短期・長期の海外留学を目指す学生にとって必須である TOEFL®の成績向上を目指して、その対策を学ぶために開催される特別な授業です。平成 18 年度に誕生し、今年で三年目になります。構想計画の段階から、京都大学高等教育研究開発推進センター兼京都大学大学院人間・環境学研究科外国語教育論講座の田地野彰教授のお力をお借りして、実現されました。TOEFL®を念頭に、ボキャブラリー、リーディング、リスニング、スピーキング、ライティングという五つの領域における能力の育成を目的に実施され、学内募集に応じた学生が参加します。今年の受講者は 19 名、うち文学部が 7 名、理学部が 5 名、生活環境学部が 6 名、人間文化研究科が 1 名でした。

授業の全体構想はコーディネーターである田地野先生によって練り上げられ、実際の授業は、田地野先生をはじめとして、京都大学大学院人間・環境学研究科外国語教育論講座に所属する博士課程の学生である、マスワナさん、山田さん、雪丸さん、若林さんが担当されました。9 月 19 日から六日間にわたり、午前 10 時 30 分から午後 4 時 30 分まで、集中講義形式で熱のこもった授業が続き、その内容は、この冊子において報告されています。

このように最先端を行く実験的な教育法に基づき、熱意にあふれた授業が奈良女子大学で展開され、意欲的な学生たちが学ぶことができたのは、本学にとって大きな喜びです。ここにあらためて、田地野先生とその学生さんたちに心からお礼を申し上げます。

奈良女子大学国際交流センター長
小山俊輔

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。内容は以下のとおりである。

1. 時間割表

	9/19 (金)	9/22 (月)	9/24 (水)	9/25 (木)	9/26 (金)	9/29 (月)
2 限	田地野 ガイダンス	Vocabulary1 (30 分) 山田	Vocabulary2 (30 分) 山田	Vocabulary3 (30 分) 山田	Reading 3 雪丸	田地野
		Listening 1 (60 分) 山田	Listening 2 (60 分) 山田	Listening 3 (60 分) 山田		
3 限	田地野	Reading 1 雪丸	Reading 2 雪丸	Speaking 2 マスワナ	Speaking 3 マスワナ	田地野
4 限	田地野	Writing 1 若林	Speaking 1 マスワナ	Writing 2 若林	Writing 3 若林	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	山田 浩
講座期間中の目標	1. 『茅ヶ崎方式国際英語教本 4000 語』を学習する。 2. TOEFL®に効果的だと考えられる語彙学習法を身につける。
活動内容	活動 1 TOEFL®に効果的な語彙学習法で語彙を学習する（家庭学習）。 (a)各技能で必要な語彙を提示し、それを意識した学習をさせる。 (b)一日に学習する単語数を決め、自分で語彙学習を管理させる。 活動 2 家庭学習で覚えた語彙を試験する。 (a)筆記テストを実施し、語彙の定着の確認、促進を図る。 (b)ペア・ワークを行い、語彙の定着の確認、促進を図る。
教材	活動 1 『茅ヶ崎方式国際英語教本 4000 語』 プリント「技能別語彙・表現リスト」 活動 2 『茅ヶ崎方式国際英語教本 4000 語』 別紙プリント
備考	

担当科目	リーディング
担当者名	雪丸 尚美
夏期実学講座 期間中の目標	① 文章を速く正確に読み取る方法を学ぶ。 ② 英文の文章構成を理解した上で、内容を把握する方法を学ぶ。 ③ TOEFL®の問題形式に慣れ、迅速に解答する方法を学ぶ。
活動の内容	活動1 読解速度向上のための練習を行う（約10分）。 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定する。一分間で200語読むことを目標とする。 (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速く読めるように心がける。 (b) 一分間で読んだ量を記録する。 活動2 英文の文章構成を理解し、内容を把握するための練習を行う（約10分）。 『Longman Preparation Course for the TOEFL® Test: Next Generation (IBT)』のSkill9と10に着目し練習する。 (1) 文章構成のいくつかの様式について説明を行う。 (2) 文章構成についての問題を解く。 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）。 (1) 『Longman Preparation Course for the TOEFL® Test: Next Generation (IBT)』を用い、スキルの説明を行う。 (2) 時間を決め、テキストの練習問題を解く。
教材	活動1 速読用プリント 活動2 文章構成を理解するためのプリント（他技能領域との共通教材） 活動3 『Longman Preparation Course for the TOEFL® Test: Next Generation (IBT)』
備考	昨年はできるだけ多くのスキルを学習することを目指したが、今年は学生が不得意とする問題により焦点を当てて指導する予定である。

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	① TOEFL®ライティングの解答の手順を理解する。 ② 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。
活動の内容	活動1 自分の論点のアブストラクトを作成する。 活動2 リーディングとリスニングの要点を自分の語彙，表現でまとめ なおす。
教材	テキスト『Longman Preparation Course for the TOEFL®Test: Next Generation (IBT)』 プリント
備考	

担当科目	リスニング
担当者名	山田 浩
講座期間中の目標	1. 英語の音を正確に聞きとる練習法を身につける 2. TOEFL®に対応できるノートのとる方を身につける 3. TOEFL®形式の問題に慣れる
活動内容	活動 1 英語の音を正確な聴解力を身につける練習法として、シャドウイングを行う。 (a)各自のペースでシャドウイングを行う。 (b)全体でシャドウイングを行う。 活動 2 ノートテイキングの方法を学ぶ。 (a)英文の論理展開に合わせたノートテイキングの方法を学ぶ。 (b)TOEFL®形式の問題を聞き、ノートをとる。 活動 3 (a) TOEFL®の練習問題を解く。
教材	活動 1 『茅ヶ崎方式英語教本 (2008 年 5 月号)』 活動 2 『Longman Preparation Course for the TOEFL®Test: Next Generation (IBT)』 プリント「英文の論理展開の 4 つのスタイル」 別紙プリント 活動 3 『Longman Preparation Course for the TOEFL®Test: Next Generation (IBT)』
備考	

担当科目	スピーキング
担当者名	マスワナ 紗矢子
講座期間 の目標	1. 英語で話すことに慣れ、自信をつける。 2. TOEFL®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	活動1 考えをまとめて英語で話すことに慣れるために、ペアになりスピーチを行う。 (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)。 (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。 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、実際の問題をペアで解きフィードバックを行う。この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。 (a) 各問題タイプに必要とされるスキルを概観したのちサンプル解答をシャドウイングする。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。 (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)やペアを変えてスピーキングを数回行う。
教材	『Longman Preparation Course for the TOEFL®Test: Next Generation (IBT)』
備考	

新しい学校文法の構築に向けて —英文作成における「意味順」指導の効果検証—

田地野 彰

1. はじめに

固定語順言語 (a fixed-word order language) である英語の指導において語順指導の役割は極めて重要である。そこで日本の教育文法 (とりわけ学校文法) では、一般に「五文型」を用いた指導法 (以下、五文型指導法) により語順指導が行われている (Nakajima 1995)。しかし、五文型指導法には、とくにコミュニケーションの観点から、その妥当性に疑問があることが、安藤 (1983) などにより指摘されている。また、五文型による分類そのものの不備も指摘され、それを補うものとして、たとえば、Quirk et al. (1985) では「七文型」が、安藤 (例 1983, 2008) では「八文型」が提案されている。

このような状況のもと、五文型指導法に代わるものとして、(形式よりも) 意味を重視した指導法が近年注目されつつある。その一例としては、文部科学省検定済中学校英語教科書の一つである、『NEW HORIZON English Course 2』(Unit 2, p.13)が挙げられる。ここでは「だれが、だれに、何を、どうした」を用いた練習問題が提示され、さらに「動詞のあとが、『だれ (人) に+何 (もの) を』の順になっていることに注意する」との記述がある。

本稿では、この意味重視の指導法の代表例 (山岡 1999 参照) として「意味順」(田地野 1995, 1999) による指導法 (以下、意味順指導) を取り上げ、英文作成における同指導法の効果を、とくに学習者の心理的側面に焦点をあてながら検証する。なお、この意味順指導と類似した指導法がその後いくつか実践されている。その代表例として、田尻 (1997) や中嶋 (1999) があり (柳瀬 1998 ; 山岡 1999 参照)、とくに中等教育の現場における成果が報告されている。

2. 「意味順」指導 —だれが/する/だれ・なに/どこ/いつ—

「意味順」とは田地野 (1995, 1999) で提唱された英語の意味 (役割) を重視するものであり、具体的には、「だれが/する/だれ・なに/どこ/いつ」の1パターンを指す。なお、各要素は意味のまとまり (チャンク, chunk) として捉えることができる。

2.1 理論的背景

「人間がコミュニケーションをする場合、話し手と聞き手の約束事といえば、その話の内容を明確にすること、それには「誰が、何を/誰に対して、どのような状況で行ったか」を的確に伝えることではないでしょうか。これこそが、言語の経験的機能を表す最たるものだと言え、まさしくこの3つを具現しているのが、参与要素、

過程中核部，状況要素なのです。」（龍城 2006: 39）

この引用からも分かるように，意味順は機能言語学，とりわけハリディ（例 Halliday 1994）の選択体系機能文法の立場と合致するものである。当該文法におけるメタ機能の一つである「観念構成的メタ機能」について，山口（2000: 18）は以下のように説明している。

「相互作用者は，相手に伝えるべき，物質的には連続的な心的外的経験事象を，非連続的な記号事象として解釈構築するために意味のしかたを必要とする。日常的な言いかたをすれば，「だれが/なにが，いつ，どこで，どんなふうに/なんのために，なにを，どうしたのか」「なにが，なに/どう，であるのか」「だれが，なにを，どのように，知って/ 思って/ 感じているのか」というようにとらえるための意味のしかた（いわゆる認知的意味）などを必要とする。このような意味のしかたにかかわるのが，観念構成的メタ機能である。」

なお，意味順指導の理論的背景について，田地野（1999）は，「母語習得研究」，「第二言語習得研究」，「人間の情報処理能力」および「文型研究」の観点から詳述している。以下では，同書の内容を踏まえ，まず語順の重要性を再確認したうえで，とくに母語習得の観点からみた意味順の理論的妥当性を要約して紹介する。

1) 語順の重要性

英語が固定語順言語であることは周知の事実であり（例 Pinker 1994 参照），つまり英語では，語の順序に意味があり，語順が変われば文の意味も変わるということである（例文(1) 参照）。

- (1) a. The man ate the apple. （その男がそのリンゴを食べた。）
b. The apple ate the man. （そのリンゴがその男を食べた。）

他方，以下の例文(2)のとおり，日本語では，語順よりも，助詞の使用に意味がある。

- (2) a. その男性がそのリンゴを食べた。
b. そのリンゴをその男性が食べた。

英語における語順のこうした重要性にもかかわらず，語順に関する誤りが日本人英語学習者にとっての特徴的な誤りの一つとして挙げられているのも事実である（馬場 2008 参照）。学校英語での語順指導のあり方を考えるうえで，見逃せない事実と言えよう。

2) 母語習得研究

母語話者の英語習得過程においては、幼児が話す 2 語～3 語の発話文においてすでに意味役割の順序体系が構築されていることが示されている (Pinker 1994 参照)。つまり、「動作主 / 動作 / 受け手 / 対象物 / 場所」といった意味役割順序はこの段階ですでに現れる。重要な点は、(文法的未熟さにもかかわらず)、表 1 に紹介されているような幼児の発話を周囲の大人が理解できる点にある。

表 1 意味役割の順序と幼児の発話

動作主 (だれが)	動作 (する)	受け手 (だれ)	対象物 (なに)	場所 (どこ)
Mother	gave	John	lunch	in the kitchen.
I	ride		horsie.	
Tractor	go			floor
	Give	doggie	paper.	

ピンカー (Pinker 1989) では、英語を母語とする 2 歳 8 ヶ月と 3 歳 1 ヶ月の幼児の発話文を紹介しているが、これらについても意味役割の順序で説明できよう。以下の 2 文は文法的には問題であるものの (say は通常間接 (人称) 目的語を伴わない)、2～3 歳の幼児の発話が意味役割の順序に合致している点は興味深い事実である。

- (3) a. Jay said me no (ロス, 2 歳 8 ヶ月)
 b. I said her no. (クリスティ, 3 歳 1 ヶ月)

これらの文を意味順で説明すれば、表 2 のようになる。

表 2 英語母語話者 (幼児) の発話 : 意味順による説明

意味順	だれが	する	だれ・なに		どこ	いつ
ロス (2;8)	Jay	told	me	no.		
	Jay	said	No		to me.	
クリスティ (3;1)	I	told	her	no.		
	I	said	No		to her.	

ここで、<だれ・なに>は<だれ and/or なに>の意味であり、<だれ and なに>の場合は二重目的語構文になる。なお、二重目的語構文について、さらに説明を加えれば、<だれ・なに>の関係は「受領・所有」の関係と捉えることができよう。ここでは、<どこ>は方向性を示すものである。たとえば、表 3 のような英文もこれによって説明が可能となる。

表3 二重目的語構文と意味順

意味順	だれが	する	だれ・なに		どこ	いつ
1 (a)	Dr. Leech	taught	me	English.		
(b)	Dr. Leech	taught	English		to me.	
2 (a) ?	She	sent	London	a letter.		
(b)	She	sent	a letter		to London.	

つまり、1(a)と2(a)では、〈だれ・なに〉の関係に「受領・所有」の関係が期待されるので、2(a)の文法容認性は低いことになる（「場所」であるロンドンが手紙を受け取ることは不可能）。他方、2(b)では、ロンドン（〈どこ〉）に向かって手紙を送ることは可能であるので容認性は高い。同様に、1(b)「リーチ博士が私に（向かって）英語を教えてくれた」は、「私が英語を習得した」ことを必ずしも含意しない。

2.2 五文型指導の問題点

英語教育において語順指導の重要性が認められていることは言うまでもないが、その指導法として、伝統（学校）文法においては以下のような五文型指導が中心である。しかしながら、五文型指導では例文(4)～(6)といった文に対応できないことが（各文中の[カッコ]内の要素を説明できない）、コミュニケーションの観点からの問題点として指摘されている。

(4) Craig lives [in Kyoto].

S V

(5) They put the toys [in the box].

S V O

(6) I was aware [of the danger].

S V C

事実、Quirk, *et al* (1985)ではSVAとSVOA（例文(4)と(5)）を加えた七文型、安藤（1983; 2008）ではさらに例文(6)をSVCAとして導入した八文型が提案されている。

さらに学習という観点からみると、五文型指導では、類似の意味を表す文であっても文型が異なるという問題が生じる。つまり、「星を見ること」に対する積極性の問題は別として、ほとんど意味に違いがない例文(7)の(a)と(b)の文型が通常五文型ではじつは異なってくる。

(7) a. I looked [at the star].

S V

b. I saw the star.

S V O

また、教育的観点からすると、学習者の多くは、look を単独で学習するのではなく、look at を一つのまとまりとして学習しているのではないだろうか（事実、look at を一つの句動詞（phrasal verb）として辞書に掲載する方法はすでに定着している）。

さらに現実の場面で英文を作成するとき、その都度、「S が何で、V が何で・・・」などを考えて英語に置き換えているであろうか。そのようなことをしていたのでは、瞬時に英語で意思を伝えることなどとてもできないであろう。

これに対して、意味順指導では、「だれが/する/だれ・なに/どこ/いつ」という 1 パターンのみを提示する。自分が表現したい内容を意味役割の順序に従って、順次提示することが可能となるので、五つの文型のなかから適切なパターンを選んで S や V や O や C を考えなければならないという問題は解消される。意味順は、以下の表 4（五文型、七文型、八文型との対照表）が示すとおり、八つの文型すべてに対応しうるものである。

表 4 意味順と文型（五文型、七文型、八文型）との対照表

意味順 文型	だれが	する（～です）	だれ ・ なに		どこ	いつ
1 SV	Birds	fly.				
2 SVC	David	is		a teacher.		
3 SVO	They	play		tennis.		
4 SVOO	Dr. Leech	teaches	us	English.		
5 SVOC	We	call	him	Dick.		
6 SVA	Craig	lives			in Kyoto.	
7 SVOA	They	put		the toys	in the box.	
8 SVCA	I	was aware of		the danger.		

注：

- 意味順について
 - 田地野（1995, 1999）は「意味順」（表の上部の 1 パターン「だれが/する/だれ・なに/どこ/いつ」）を提唱。これは意味単位（チャンク、chunk）の順序である。
 - ここでは多くの英和辞典や参考書で見受けられるように be aware of を一つの単位として扱っている（例 松田 1984 『リーダーズ英和辞典』）。
 - たとえば、I think that he is a genius. や I hear that she has gone to London. という文においては、that 以下の内容は意味順の繰り返しである。意味順の「なに」の部分にもう一つの意味順が埋め込まれた入れ子構造になっていると考えられる。
- 文型（五文型、七文型、八文型）について

五文型は上記 1～5 を、七文型は上記 1～7（順不同）（Quirk et al. 1985）、八文型は上記 1～8（順不同）（安藤 1983, 2008）を指す。

3. 研究

3.1 目的 英文作成における意味順指導の効果検証。

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。
(生活環境学部，理学部，文学部の 1 年生～4 年生。受講生の英語力は，語彙力および TOEFL[®]，TOEIC[®]の得点から判断すると初・中級程度。)

3.3 時期 平成 20 年 9 月。

3.4 方法

3.4.1 課題： 文部省（現文部科学省）検定済中学校英語教科書（中学 3 年生対象）
『NEW HORIZON English Course 3』（Lesson 5，東京書籍，1987 年）の内容（対話文）の和文英訳（10 問）。なお，辞書，参考書の使用は一切不可。日本語訳は同教科書教師用解説（Teacher's Manual）を使用。また，受講生に本教科書の使用経験がないことを確認してある。

[問題文： 絵美（Emi）とポール（Paul）の対話文]

絵美： ポール，1 これわたしがバーバラの誕生日パーティで撮った写真よ。

ポール：ヘー，バーバラが赤いドレスを着てとてもかわいいね。

絵美：ええ。2 お母さんが作ってくれたドレスを着ているのよ。

ポール：そう。ねえ，黒い髪のこの女の子知らないけど，日本人なの？

絵美：そうよ。3 彼女とバーバラは 2 年前から文通友達なんだって。

4 先月家族といっしょにアメリカに来たそうよ。

ポール：絵美，5 きみの国では誕生日のお祝いをするの？

絵美：ええ，6 たいい家族でパーティをするわ。 7 わたしが小学生のころは，
バーバラの誕生日パーティとちょうど同じようなパーティをやったわ。

ポール：8 友達からプレゼントをたくさんもらうの？

絵美：ええ，9 両親も何かくれるわ。 10 去年父がわたしにくれたプレゼントは
和英辞典だったわ。

3.4.2 データ収集

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) 第 1 回テスト：上記問題の和文英訳課題（解答時間は 1 問につき 30 秒間）。
まず上記の日本語文章を読み文脈を理解させる（1 分間）。そのうえでテストを実施。テスト終了後直ちに解答用紙を回収。（なお，第 1 回，第 2 回テストとも無記名回答—学籍番号下 4 ケタのみ記入。）
- 2) 受験参考書掲載の例文 10 問を用いて意味順指導を行う（約 10 分間）。
使用した例文はすべて単文の肯定文であり，内容面において上記の問題との関連性はとくにない。

- 3) 第 2 回テスト：第 1 回テストと同様に上記問題の和文英訳を行う（解答時間は 1 回目と同じ 1 問につき 30 秒間）。なお、ホワイトボードに掲示した「意味順シート」は参照可とする。
- 4) 第 2 回テスト終了後、直ちに以下の質問を行い、解答用紙・質問紙を回収。
質問：「第 1 回と第 2 回テストにおける英文作成（和文英訳）を行った際の感想をできるだけ具体的に書いてください。これら 2 回のテストを比較して、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。」
- 5) なお、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によりできるだけ排除するよう工夫した。

3.4.3 データ分析

以下の三つの方法によりデータ分析を行った。

- 1) 学生のライティング総語数（第 1 回テストと第 2 回テスト）
学生のライティング総語数について、第 1 回テストと第 2 回テストを比較した（対応のある t 検定）。なお、ここで総語数に着目するのは、和文英訳を書き進めようとする学生の意欲を総語数から推定するためである。
- 2) 英語母語話者教員による評価（第 1 回テストと 第 2 回テスト）
第 1 回テストと第 2 回テストにおける学生のライティングを 2 名の英語母語話者が文法（構造）と意味の両観点から評価した（1 問＝10 点で、合計 100 点満点）。両評価者とも京都大学でアカデミックライティングの授業を担当する京都大学専任教員であり、両者には本研究の目的、ならびに第 1 回と第 2 回のライティングが同じグループの学生によるものだという事実は知らせていない。また、これら 2 名の教員の評価者間信頼性の検定（クロンバック α ）、およびこれら 2 回のテストでの各学生のライティングに対して各評価者が与えた評価点について有意差検定（対応のある t 検定）を行った。
- 3) 学生のライティング総語数と 2 名の教員による評価との関係

4. 結果と考察

学生のライティング総語数、教師によるライティング評価、および総語数と教師が与えた評価との関係についての調査結果を以下に示す。

4.1 学生のライティング総語数

学生	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
TEST 1	76	69	89	88	62	71	56	49	55
TEST 2	95	87	93	94	68	86	76	86	91
学生	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	平均 語数	標準 偏差
TEST 1	67	72	81	79	88	56	65	70.19	12.67
TEST 2	90	80	89	94	87	89	94	87.44	7.35

結果：両テスト間に有意差あり。 $t(15)=5.81, p<.001$

4.2 教師によるライティング評価

1) 教師 A による評価

学生	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
TEST 1	60	37	68	66	34	46	33	19	31
TEST 2	74	64	81	76	43	62	58	67	71
学生	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	平均 点	標準 偏差
TEST 1	49	38	53	53	80	29	40	46.00	16.49
TEST 2	57	65	61	56	80	74	58	65.44	10.17

結果：両テスト間に有意差あり。 $t(15)=5.30, p<.001$

2) 教師 B による評価

学生	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
TEST 1	73	57	76	77	58	64	51	45	46
TEST 2	87	77	84	87	63	85	69	72	85
学生	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	平均 点	標準 偏差
TEST 1	57	66	62	67	87	55	64	62.81	11.51
TEST 2	74	76	78	82	86	83	78	79.13	7.04

結果：両テスト間に有意差あり。 $t(15)=6.77, p<.001$

なお、これら 2 名の教師間の評価者間信頼性については、いずれのテストにおいても高いことが確認されている（第 1 回テスト $\alpha = .96$ ； 第 2 回テスト $\alpha = .87$ ）。

4.3 総語数と教師の評価点との関係

分散説明率： $r^2 = .89$ （第 1 回テスト） および $r^2 = .49$ （第 2 回テスト）。

4.4 考察

上記のとおり、1) 学生のライティングの総語数、および 2) 英語母語話者教師（2 名）によるライティング評価は、ともに第 2 回のテスト結果が第 1 回のテスト結果を上回っており、1) と 2) のそれぞれにおいて両テスト間に有意差が認められた。すなわち、総語数と教師による評価に関して、意味順指導の教育効果が認められたと言えよう。意味順指導により学生のライティング意欲が喚起されると同時に、意味順に従って書くことにより比較的容易に和文の内容を英語で表現できたものと考えられる。ここで重要な点は、意味順指導によって単に学生のライティングの総語数が増加したというだけでなく、ライティングの質（英文構造）に差が認められたことである（上記結果 4.3「総語数と教師の評価点との関係」参照）。すなわち、総語数と評価点との関係をみると、第 1 回テストではライティング評価点の約 89%が語数によって説明できるのに対し、意味順指導後の第 2 回テストでは、その説明率はわずか 49%に過ぎない。つまり、第 1 回テストでは、2 名の英語母語話者評価者によるライティング評価に語数が与えた影響が大きい、第 2 回テストでは語数が評価に与えた影響は相対的に小さい。この結論を裏付ける証拠として、学生全員からの以下のコメントが参考になるであろう。

<学生のコメント>（下線は筆者による。）

- ・ 2 回目では、1 回目よりもシンプルで英文が出てくるようになったような気がする。また、テンポよく考えられるようになった。書き出した英文もすっきりして分りやすくなったのではないかなと思う。自然と要素を落とすようなことがなくなった。また、気持ちの面で英文の構造に対する苦手意識が少しやわらぐ。
- ・ 1 回目はすごくつまづいてしまいましたが、2 回目になるとつまっていたものがちょろちょろと出るが如く、改善されたように思います。最初は何を主語にすればいいのか、つなげにくい部分もありましたが、正確な主語と動詞のつなげ方、特に疑問文、受動態、完了形を意識するとなかなか進みにくいものだと思います。はじめに疑問文の基礎の肯定文の構造をこれで学べたのがありがたかった。
- ・ 1 回目は関係詞節が瞬時に出て来ずに苦労した。問題で言えば、問題 2 の the dress にかかる **that her mother made for her** の文のようなものが、瞬時に構造が出て来なかった。2 回目は、箱の中に意味のかたまりが入っているイメージが出てきやすかった。また、ホワイトボードの「だれが」etc の構造を聞いた後だと、疑問文の文頭に do など

が来るものも、そのまま（文頭に持って来ずに）にするようになった。（時間的な余裕があれば直していた。）2 回目では、文型が指定されて構造が決まったので、どこに副詞句を入れるかで悩まずに済んだ。私の感覚だと、和→英にする瞬間に、どのように修飾したら良いかに迷ってしまい、それが英訳のスピード低下の原因となっているので、それに慣れることができれば、スピードは上がると思う。

- ・ 気持ちが楽になりました。文の作り方は高校や中学で習っていた方法よりもずっと簡単だと思いました。それと一つ質問ですが、TOEFL などの試験では日本語から英語へ訳す際は逐語訳を心がけるべきなのでしょうか。例えば、日本語で名詞となっているものは英文でも名詞にする方が無難なのかということです。一度目の 10 番の問題を「My father gave us a dictionary・・・」としてしまったのですが、ここは present を修飾する方がいいのでしょうか。英語の文の構成になれるのが目標ですが、英文に慣れてしまうと日本語が複雑に思えてくるような気がします。
- ・ 2 回目は瞬間的に文を作るには分りやすかった。1 回目は主語を何にすれば一番簡単に文が作れるかということが一番先に考えてしまって、それだけで時間が経ってしまっていた。また、構造を意識しすぎていて、とっかかりがつかめなかった。それが 2 回目は与えられた順番でやれば良いと思うと、気が楽になるというか、あまり構えずに取りかかれるようになった。疑問文にするときも、そこまで構造を意識しなくても、文の途中で強調するだけでも通じるというのは、文を作るのがだいぶやりやすくなったと感じた。
- ・ 高校のときに大学受験の英作文対策でこのような話をしてもらったので、まず主語を考えて自分の中で主語、述語など頭で整理して書くように心がけている。今回改めて注意して「だれが」「する」「だれ」・・・と考えたら 2 回目の方が書きやすくなった気がする。中学の頃から第 5 文型は正直ちゃんと覚えていなかったので、この考え方はなじみやすい。修飾が増えると焦るけど全部アレにあてはめてやれば簡単にできるなあと思った。
- ・ 二回目は書きやすくなりました。ただ、主語が何なのかがすぐに分りません。文の構造を教えてもらおうと書きやすくなるので、「だれが」「する」「だれ」「なに」「どこ」「いつ」に入る組み合わせを見つける方法が分ればもっと楽になると思いました。英語圏の子どもが Mike said me no. といって会話をしていると聞き、とにかくこの順に単語を並べる練習をすればいいんだと気持ちが軽くなりました。
- ・ 一回目は表現したいことをなかなか書けなくて（言い出せなくて）もやもやしていましたが、二回目は、型に情報をあてはめて書く（言う）ので、頭の中がとても整理されている状態であり、もやもやした気持ちがなくなりました。一回目と二回目で同じ表現の仕方であっても、“表現したいことを伝えられた”という気持ちは、二回目の方がはるかに強かったです。一見英文になおすのが難しそうな文でも、型にあてはめてみるとスムーズに表現できたので、使いやすかったです。英語の感覚がつかめました。
- ・ 文章によってはもともと構造がわかりやすいものもあって 1 回目でなんとなく書けた

ものもあったけれど、何を主語にしているのか、何をどこまでどの単語にかけて（修飾して）いいのかわからない部分もあったので、2 回目はその部分が明確にされることで書きやすかった。しかし、わからないというか、思い出せなかったり、どんな単語を使うのが適切なのかがわからなくて手間取ってしまったところもあった。

- ・ 1 回目をやったときは、主語を決めるのに（決めるだけで）時間がとられた。しかし、2 回目では主語の決め方に迷いがなくなったため、少しスムーズに書けたように思う。細かな内容は、**that** で説明するというようなことを聞いて、長い文章にも対応できるようになった気がする。順番を教えていただいてかなり英文がつくりやすくなった。あとは前置詞がすぐに出てこないし、またその前置詞が正しいかどうか自信が持てない。
- ・ 文の構造を考えることによって主語の設定がしやすくなりました。1 回目は文を見たまま訳そうとしていた部分があったけど、2 回目は文全体を見て内容をわかりやすく構成しなおして英作することができたと思う。先生に教えていただいた文の構成を理解することで難しいと思っていた英作文も以前よりはスムーズに書けるようになったと思う。S,V,O,C などを使って高校で英語を習っていたこともあったけど、実際よく理解していないままでした。でも、具体的に言葉にすることで私は今回の方がわかりやすいなと思いました。
- ・ 英作文は好きだけど、「30 秒で！」って言われるとすぐには書けなくて焦ったけど、「だれが一」を使うと形（？）を作れるから、書き出しには困らなかった。今回の問題では、5 番の問題以外の問題で、この「だれが一」で書きやすくなった。
- ・ 2 回目から頭の中に公式みたいなものがあって、瞬間的に英語の文章が出るようになった。
- ・ 1 回目は、「だれが」、「する（です）」の部分を意識せずに文を作っていたので、日本語で主語が省略されている文を訳すのに苦労しました。でも 2 回目は「英語の文には必ず主語が存在する」ということを思い出したので、1 回目比べてスムーズに英訳できた気がします。高校で SVOC...とかいろんな文型を学んできて、英語にはたくさんルールがあるなあ！と面倒くさく思っていたけれど、「だれが」「する（です）」「だれ」「なに」「どこ」「いつ」という基本さえ覚えておけばいいんだと思ってなんだか前よりも英語に親しみを感しました。
- ・ 最初はどの言葉から英訳すればいいのかあやふやな感じでしたが、SV をはっきりさせると 2 番目の方は英訳しやすかったです。あと、「だれが・する・だれ・なに」などを 1 回で終わらせようとするのではなく、何回も繰り返せばいいということがわかりました。1 回目は頭の中で文の構造がうまくとらえられてないのに時間がないので焦ってしまいましたが、2 回目はこの順番によってなんとか捉えられました。
- ・ この「だれが」「する」の公式（やり方）を教わってから、日本語を英語の規則にあてはめる作業がはやくなった。とてもわかりやすかったと思いました。

以上、これらの学生のコメントをまとめると、今回の和文英訳において、意味順が学生のライティング意欲を喚起し、英語の枠組みへの日本語変換を助け、結果として、学生が英語母語話者にとって理解可能な意味のある英文を作成することができたと言えよう。とくに半数以上の学生からのコメント―「主語が決めやすくなった（結果として、英作しやすくなった）」―は興味深い。構造にとらわれずに比較的容易に主語を捉えることができたという点は注目に値する。なお、チャンク指導の説明のなかで田中ほか（2006: 241）は、日本人英語学習者の問題点として以下のように指摘している。

『主語を立てる』という基本原則を使いこなせないところに、『英語で考えられない』大きな原因がある。更にいえば、主語を立てる訓練を徹底的にやれば、英語的な発想を身につけることにつながるだけでなく、英語で表現するということが楽になるはずである。」

この意味においても、意味順指導が果たす役割は大きいと言える。

5. おわりに

本稿では、奈良女子大学「夏季英語実学講座」の受講生に文部省（現文部科学省）検定済英語教科書（中学 3 年生対象）を材料とする和文英訳問題を課し、そのデータに基づいて、意味順指導の教育効果を検証した。

学校文法においては、従来から五文型指導が中心であるが、本研究では意味（役割）に焦点を当てた意味順指導を活用した和文英訳課題から得られたデータを定量的・質的観点から分析し、意味順指導の効果について考察した。

本研究結果からは、意味順指導が学習者のライティング意欲、およびライティングの質の向上に影響することが示された。被験者数と練習効果における課題は残るものの、意味重視の指導法の教育効果について、これまでの（とくに中等教育レベルでの）教育実践からの経験知に加えて、新たに高等教育レベルでの興味深い実証データを提供できたことは、大きな意義があると考ええる。さらに、意味順指導の効果を学生の心理的側面から検証する今回の試みは、意味単位（チャンク）を活用した指導を含め、今後の英語教育研究に有益な示唆を提供するであろう。

平成 23 年度から外国語（英語）活動が小学校において全面的に実施される予定である。文法用語の使用を可能な限り避けつつ、活発な英語活動が期待される状況のなかで、意味順指導の理論研究および実践研究の推進がいつそう求められるであろう。本研究がその一助になれば幸いである。

謝辞

奈良女子大学国際交流センター長の小山俊輔先生，前センター長の西堀わか子先生，および早川絢子先生には本研究の実施に際して貴重な助言を賜りました。また，当該講座の受講生の方々には学習者の視点から有益なコメントを提供していただきました。データ分析および本稿をまとめるにあたっては，大木 充，ティモシー・スチュアート，デビッド・ダルスキー，中川勝吾，金丸敏幸，笹尾洋介，高橋豊子，デビッド・ダッチャーの諸氏にご協力いただきました。この場を借りて謝意を表します。

参考文献

- 安藤貞雄 1983. 『英語教師の文法研究』 東京：大修館書店.
- 安藤貞雄 2008. 『英語の文型—文型がわかれば，英語がわかる』 東京：開拓社.
- 馬場千秋 2008. 「大学生英語学習者の英作文に見られる日本語翻訳の影響」『第 34 回全国英語教育学会 東京研究大会発表予稿集』 pp.318-19.
- Halliday, M.A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar (2nd ed.)*. London: Edward Arnold. [山口登・笈壽雄（訳）『機能文法概説—ハリディ理論への誘い—』 東京：くろしお出版]
- 笠島準一ほか 2007. 『NEW HORIZON English Course 2』 東京：東京書籍.
- 松田徳一郎（監修）1984. 『リーダーズ英和辞典』 東京：研究社.
- Nakajima, H. 1995. Sentence patterns. In Imai, K., Nakajima, H., Tonoike, S., and Tancredi, C.D. *Essentials of Modern English Grammar*. pp. 54-68. Tokyo: Kenkyusha.
- 中嶋洋一 1999. 「自己表現力育成のためのライティング指導」松本茂（編著）『生徒を変えるコミュニケーション活動』 東京：教育出版. pp.115-158.
- 太田朗ほか 1987. 『NEW HORIZON English Course 3』 東京：東京書籍.
- Pinker, S. 1989. *Learnability and Cognition: The Acquisition of Argument Structure*. Boston, MA: MIT Press.
- Pinker, S. 1994. *The Language Instinct*. New York: William Morrow. [椋田直子（訳）『言語を生み出す本能（下）』 東京：NHK ブックス, 1995]
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., and Svartvik, J. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- 田地野彰 1995. 『英会話への最短距離』 東京：講談社.
- 田地野彰 1999. 『「創る英語」を楽しむ』 東京：丸善（丸善ライブラリー288）.
- 田尻悟郎 1997. 『英語科自学のシステムマニュアル』 東京：明治図書.
- 田中茂範・佐藤芳明・阿部一 2006. 『英語感覚が身につく実践的指導法：コアとチャンクの活用法』 東京：大修館書店.

- 龍城正明 2006.『ことばは生きている—選択体系機能言語学序説』東京：くろしお出版.
- 山口登 2000.「選択体系機能理論の構図—コンテキスト・システム・テキスト—」
- 小泉保（編）『言語研究における機能主義—誌上討論会』東京：くろしお出版. pp.3-47.
- 山岡大基 1999.「中国地区学会反省およびXバー理論における句構造の記述」
- 広島大学大学院教育学研究科『英語科内容学特別研究』発表資料.
- <http://hb8.seikyou.ne.jp/home/amtrs/tokkenn4.htm>
- 柳瀬陽介 1998.「田尻悟郎さんの授業—98年2月15日達人セミナーin 広島の感想（2）」
- 『英語教育の哲学的研究』<http://ha2.seikyou.ne.jp/home/yanase/essay98a.html>

語彙指導について

山田 浩

1. 本授業の目的

本授業は、TOEFL[®]受験にむけて受講生の英語語彙力を向上するために、効果的な語彙学習方略を身につけさせることと、語彙学習への動機づけを喚起することを目的とする。

2. 本授業の理論的背景

本授業を行うにあたり、以下の理論を参考にした。

- (1) 語彙学習方略に関する理論
- (2) 語彙知識に関する理論
- (3) 語彙習得に関する理論

2.1. 語彙学習方略

語彙の知識は英語における 4 技能の発達において不可欠な要素であるといわれる (例 Nation, 2001)。しかしながら、英語の授業において、語彙が組織的に教えられることは少ないという指摘がある (Oxford & Scarcella, 1994)。そもそも、英語の語彙は膨大であり、存在する語彙の全てを授業中に扱うことは不可能である (Schmitt, 2000)。したがって、学生は自ら語彙を学習しなくてはならず、効果的な語彙学習方略を身につけることが重要となる。さらに、学生は効果的な語彙学習方略を自ら身につけることに困難を感じることも報告されているため、それらの明示的な指導が必要とされている (例 Atay & Ozbulgan, 2007)。

語彙学習方略は、O'Malley and Chamot (1990) の学習方略の定義を参考にすると、「新しい語彙を理解したり、学んだり、保持するのを助けるために学習者が使う特別な思考や行動」と定義することができる。この語彙学習方略は、一般に、認知方略と、メタ認知方略という二つの観点から分類される。前者は、個々の語彙をどのように記憶するかに関する方略であり、「単語を何回も書いて学習する」のような方略が含まれる¹。一方で後者は、語彙学習をどのように管理するかに関する方略であり、「計画的に単語を学習する」のような方略が含まれる。前者は学習環境や学生の特質によって、効果はさまざまであるといわれるのに対し、後者はすべての学生に効果的だといわれる (大学英語教育学会学習ストラテジー研究会, 2005)。したがって、本授業でも受講生のメタ認知語彙学習方略を育成するような授業を行う必要がある。

2.2. 語彙知識

語彙知識にはさまざまな側面が含まれるが、一般に、受容と発表の二つの観点から大きく区分される。ここで、受容語彙とは、出会ったときに単語を認識し意味を思い出せる語彙を指し、発表語彙とは、適切な場面で言うことや書くことができる語彙を指す (Nation, 2001)。そして、語彙知識は受容語彙知識が発表語彙知識へと段階的に変化していくと考えられている (Henriksen, 1999; Melka, 1997)。

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、語彙知識のさまざまな側面の中でも、語形から意味が想起できる能力（受容語彙サイズ）が重要であると言われている。TOEFL[®]で出題されるような学術的な文章を十分に理解するためには、派生形換算で約 7,000 語の語彙サイズが必要であるとの報告がある (Hirsh & Nation, 1992)。したがって、発表語彙サイズ（ある意味を表す語形を想起できる能力）の目標値はまだ明らかにされていないが、語彙知識は受容語彙知識から発表語彙知識へと連続体を成すことを考慮すれば、受容語彙サイズ 7,000 語（派生形換算）という数値を受講生が目指すべき目標ととらえることができる。

2.3. 語彙習得

語彙習得を促す要因にはさまざまなものが考えられるが、ここでは、語彙との遭遇回数、語彙の心的処理の深さの二つを考察する。まず、語彙との遭遇回数について、これまでの研究では、ある単語に 6 回以上繰り返して出会うと習得できるとされている (望月・相澤・投野, 2003)。ところが、一つの教材の中で、ある単語が 6 回以上繰り返し使われることはほとんどないため、リスト形式の単語集などを用いた学習によって、遭遇回数の不足を補う必要がある。このように、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偶発的学習と、語彙学習を直接の目的とする意図的学習とを補完的に用いることによって、語彙習得は促進されるといわれている (望月・相澤・投野, 2003)。

次に、語彙の心的処理の深さについて考察する。Laufer and Hulstijn (2001) は、語彙習得を促進するのは深い心的処理過程であり、語彙を深く処理するためには語彙への関与負荷 (involvement load) を高める必要があると主張する。この関与負荷は必要性 (need)、探索性 (search)、評価性 (evaluation) から構成される。

必要性とは、学習すべき語彙を知りたいと思う欲求の程度のことである。探索性とは、未知の語彙を自ら調べたり推測したりしなければならない程度のことである。評価性とは、語彙どうしの比較を通じた学習機会の程度のことである。学習者はこれらの程度が高い課題に取り組むことによって、語彙への関与負荷が高まり、それが語彙習得を促すとされる。

上記のような語彙習得理論を整理すると、語彙に繰り返し出会うこと、偶発的学習と意図的学習の両方を行うこと、語彙への関与負荷を高めること、の三点が語彙習得を促すと考えられる。したがって、本授業でもこの三点を盛り込んだ授業内容を考える必要がある。

3. 事前調査

授業に先立って、以下のような調査を行なった。

- (1) 受講生はメタ認知語彙学習方略をどのくらい使用しているか
- (2) 受講生の語彙サイズはどのくらいか

3.1. メタ認知語彙学習方略の使用頻度

受講生のメタ認知語彙学習方略の使用頻度を調査するため、語彙学習方略に関する先行研究 (Fan, 2003; Gu & Johnson, 1996; 岡田, 2006) に基づいて作成した質問紙による調査を実施した (付録 1 参照)。表 1 は受講生 (17 名) と、京都大学の学生 (13 名) のメタ認知語彙学習方略の使用頻度を比較したものである (凡例: 5 = 常にそうしている, 4 = そうすることが多い, 3 = 時々そうしている, 2 = あまりそうしない, 1 = まったくそうしない)。

表 1. メタ認知語彙学習方略の使用頻度の比較

質問項目		受講生	京大生	<i>t</i> 検定結果
項目 1: 計画的に単語を学習する	平均	1.59	2.77	$t(16.581)=2.741, p<.05$
	標準偏差	0.71	1.42	
項目 2: 単語学習に関する本を読んだり, 先生や友人に尋ねたりして, よりよい単語の学習方法を探している	平均	1.94	2.38	$t(28)=1.203, p=n.s.$
	標準偏差	0.90	1.12	
項目 3: 単語を学習するために, 十分な時間を確保する	平均	1.94	2.69	$t(28)=1.670, p=n.s.$
	標準偏差	1.09	1.38	
項目 4: どれだけ単語を学習したかを自分で確認する	平均	1.82	2.62	$t(28)=2.025, p=n.s.$
	標準偏差	0.81	1.33	
項目 5: カードやノートを使って単語を学習する	平均	2.12	2.92	$t(18.171)=1.435, p=n.s.$
	標準偏差	1.05	1.80	
項目 6: 単語を学習する目的を持っている	平均	2.71	3.69	$t(28)=2.129, p<.05$
	標準偏差	1.10	1.44	
項目 7: 重要な単語と重要でない単語をみきわめて, 重要な単語から学習する	平均	2.24	2.77	$t(28)=1.254, p=n.s.$
	標準偏差	1.10	1.24	
項目 8: 興味のある単語から学習する	平均	2.53	2.77	$t(28)=0.505, p=n.s.$
	標準偏差	1.33	1.24	

質問項目 1 (計画的に単語を学習する) と質問項目 6 (単語を学習する目的を持っている) において統計的に有意な差が見られた。さらに、後述の語彙サイズテストを上述の京都大学の学生 13 名にも実施したところ、京都大学の学生のほうが受講生よりも語彙サイズが大きかった²。すなわち、京都大学の学生のほうが受講生よりも語彙学習を得意にしていると

考えられる。したがって、京都大学の学生に比べて、本講座受講生が使用する頻度の低かった質問項目 1 と質問項目 6 のメタ認知語彙学習方略について、明示的な指導が必要であることが明らかになった。

3.2. 語彙サイズ

受講生に対して、Sasao (2008) で使用された受容語彙サイズテスト（付録 2 参照）と発表語彙サイズテスト（付録 3 参照）を実施した。各語彙サイズテストの結果は表 2 に示すとおりである。

表 2. 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	47.8	12.9	3,184.4	5,067	1,467
発表語彙	24.4	9.2	1,627.4	3,200	533

受容語彙サイズの平均（推定値）は 3,184 語であった。前述のとおり、TOEFL®で高得点を獲得するためには、7,000 語程度の受容語彙サイズが必要であることを考慮すると、受講生の受容語彙サイズは比較的小さいと考えられる。ここから、受講生の受容語彙数を増やす必要性が明らかになった。また、発表語彙サイズの平均（推定値）は 1,627 語であり、受容語彙サイズに比べて小さい。したがって、ライティングやスピーキングなどの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。

4. 授業内容

前述の理論的背景や事前調査の結果から、本授業で工夫すべき点は以下の五点である。

- (1) 「計画的に単語を学習する」「単語を学習する目的を持つ」というメタ認知語彙学習方略を育成する
- (2) 受容／発表語彙サイズを増やすと同時に、受容語彙サイズの目標値を伝えて語彙学習への動機づけ高める
- (3) 語彙に繰り返し出会う機会を作る
- (4) 偶発的学習と意図的学習の両方を行う
- (5) 受講生が自ら単語を調べる機会を作る

これらの工夫を凝らした授業を行うために、以下のような教材と方法を用いた。

4.1. 教材

本授業では、単語集として『茅ヶ崎方式 国際英語基本語 4,000 語』（以後、『茅ヶ崎』）を使用した。『茅ヶ崎』は、英語のニュースや論文などでよく使われる 4,000 語の語彙を厳選し、熟語や例文などの用例とともに、アルファベット順にリスト化した単語集である。

本授業内では『茅ヶ崎』に含まれる語彙のすべてを学習することは不可能であるが、本授業終了後も『茅ヶ崎』を利用して語彙を学習していくことにより、受講生の受容語彙サイズが 7,000 語に近づくことを意図した。

また、TOEFL[®]でよく使われる語彙・表現を技能別に整理したプリントを配布した（付録 4 参照）。これは、本講座の 4 技能の授業で使用された教材である『Longman Preparation Course for the TOEFL[®] Test: Next Generation (IBT)』（以後、『Longman』）の中から、4 技能で重要とされる語彙と表現をまとめたものである。リーディングとリスニングについては、『Longman』の各技能の練習問題から高頻度の語彙を中心に抽出した。ライティングとスピーキングについては、各技能の授業担当者に『Longman』の中から各技能に必要な語彙・表現を抽出していただき、それらの意味を添えて学生に提示した。

このようなプリントを用いた学習により、語彙に出会う機会が増えるとともに、偶発的学習と意図的学習の両方を行うことが可能になるだろう。また、リーディングとリスニングで必要な語彙については意味を添えていないため、『茅ヶ崎』を使って受講生が自ら単語の意味を推測したり調べたりする機会を提供することができる。

4.2. 方法

授業の初めに、語彙サイズテストの結果と、目標となる語彙数を伝えた。また、前述のメタ認知語彙学習方略のうち、「計画的に単語を学習する」ことと、「単語を学習する目的を持つ」ことの重要性について、明示的な指導を行った。これらの働きかけは、受講生のメタ認知語彙学習方略を育成することと、語彙学習への動機づけ高めることを意図していた。

さらに、メタ認知語彙学習方略に関して、明示的な指導に加えてそれらを受講生が実践できるように宿題を工夫した。単語を学習する目的を持たせるために、前述の技能別語彙・表現集を技能別に覚えることを宿題とした。すなわち、リーディングに必要な語彙は語形を見て意味を想起できるように学習するよう指導する一方で、リスニングに必要な語彙は発音にも注意して学習するよう指導した。ライティングに必要な語彙・表現は綴りに注目して学習するよう指導する一方で、スピーキングに必要な語彙・表現は適切に発音できるように学習するよう指導した。さらに、計画的に単語を学習できるように、宿題として学習する語彙・表現の数を指定した。

授業中には、筆記テストとペア・ワークによって、宿題として課した語彙・表現の定着を図った。筆記テストでは、受容技能に必要な語彙については、英単語を見て日本語でその意味を答えさせる一方で、発表技能に必要な語彙については、日本語に該当する英単語を答えさせた（付録 5 参照）。このような筆記テストのみでは、リスニングとスピーキングで必要な語彙・表現の練習は不十分であるため、引き続き、ペア・ワークを行った。

ペア・ワークとは、二人（A さんと B さん）一組のペアを作り、所定の範囲の単語を交互に出題して、単語を覚える活動である。出題の仕方は、A さんが日本語で意味を言って B

さんがそれに該当する英単語を答える。その後、Aさんが英語を言ってBさんがその意味を日本語で答える。この方法でAさんが数語出題した後、今度はBさんが出題者、Aさんが解答者となり、同様の活動を行った。このペア・ワークにより、リスニングとスピーキングで必要とされる単語の音声面の定着を図った。

5. 事後調査

授業最終日に受講生 13 名に対し、授業に関する質問紙調査を実施した（付録 6 参照）。調査結果は図 1 に示すとおりである（凡例：5＝つよくそう思う、4＝そう思う、3＝どちらともいえない、2＝そう思わない、1＝まったくそう思わない）。

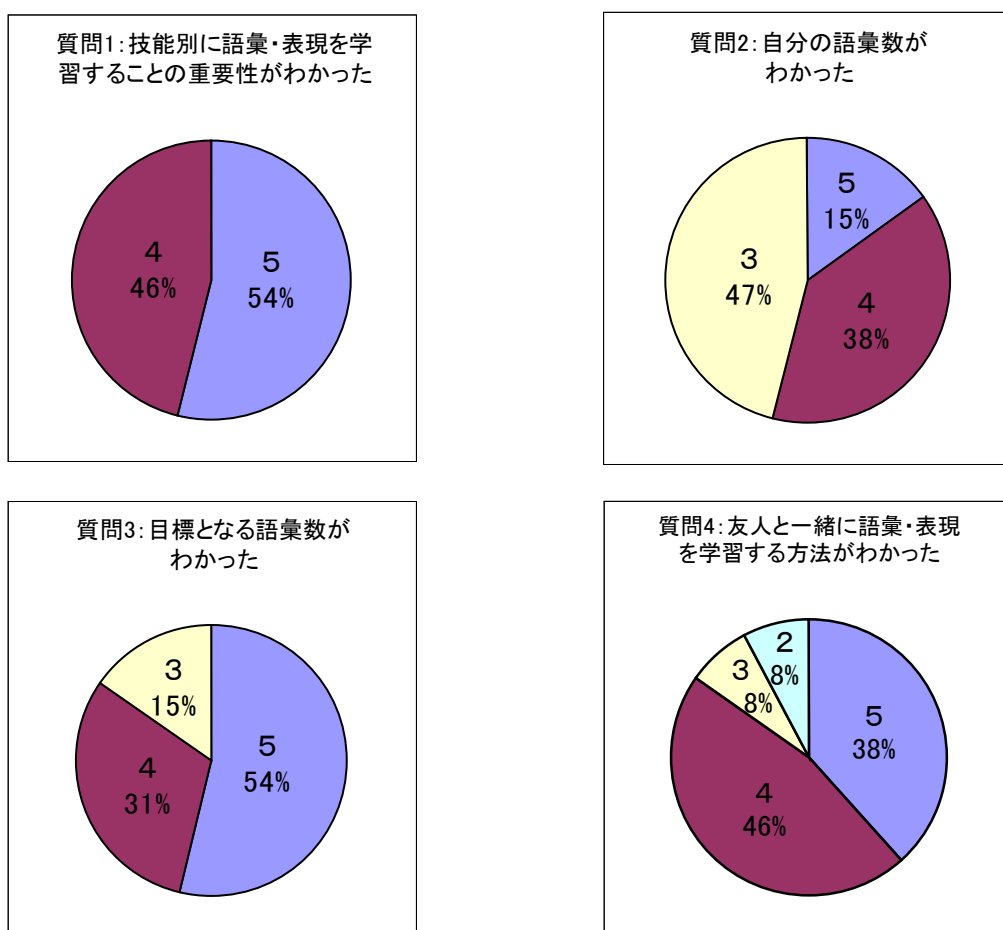


図 1. 授業に関する質問紙調査の結果

質問 1 はメタ認知語彙学習方略の指導について尋ねたものである。すべての受講生が、技能別に語彙・表現を学習することの重要性がわかったと回答している。この原因の一つとしては、「単語を学習する目的を持つ」ことの重要性について明示的な指導を行ったこと

と、技能別に重要な語彙・表現をまとめたプリントを利用した宿題を課したことが考えられるだろう。メタ認知語彙学習方略の明示的な指導の効果は多くの研究が実証しているが、市販の TOEFL®受験用単語集には、技能別に重要な語彙・表現を整理して提示しているものは見当たらない。したがって、質問 1 の結果からは、TOEFL®受験にむけた技能別語彙・表現集のような教材開発の必要性を示唆することができるだろう。

質問 2 と質問 3 は語彙サイズテストについて尋ねたものである。質問 2 については、半数以上の受講生が自分の語彙数がわかったと回答しており、質問 3 については、ほとんどの受講生が目標となる語彙数がわかったと回答している。ここから、本授業内で語彙サイズテストを実施し、目標値とともにその結果を提示したことは、受講生の今後の語彙学習に対する動機づけに一定の効果をもたらしたと考えることができるだろう。ここで、質問 2 に対して、半数近くの受講生が「どちらでもない」と回答したことについては、授業内では受講生全体の平均のみを伝えるにとどまり、個人の結果は授業後に各自で授業者に聞きに来るという方法を採用したことが起因していると考えられる。

質問 4 はペア・ワークについて尋ねたものである。ほとんどの受講生が友人と一緒に語彙・表現を学習する方法がわかったと回答している。EFL (English as a Foreign Language) 環境である日本においては、語彙の音声を開いたり、語彙を発音したりする機会は乏しい。したがって、本授業で用いたようなペア・ワークを通じて語彙を学習する方法を身につけることにより、語彙の音声面に関するインプットやアウトプットの機会の不足を補うことが期待できるだろう。

6. 今後の学習への示唆

本講座期間中に学習した語彙・表現の数は約 350 語であり、受容語彙数の目標値である 7,000 語にはまだ及ばない。したがって、受講生が本授業で行った技能別学習やペア・ワークを通じて語彙力をさらに向上していくことを期待する。

また、本授業では時間を割くことができなかったメタ認知語彙学習方略についても、授業最終日に効果的な語彙学習方略として受講生に紹介し、明示的な指導を行った。したがって、今後の語彙学習においてそれらの方略を使用することによって、受講生は効果的な語彙学習を継続していくことができるだろう。

注

1. 本稿では、「語彙」と「単語」を同義とする。
2. 本講座受講生と京都大学の学生の語彙サイズテストの結果を比較したものは表 3 に示すとおりである。

表 3. 語彙サイズテスト結果の比較

		受講生	京大生	<i>t</i> 検定結果
発表語彙	推定語彙サイズ(平均)	1627.4	2359.1	$t(28)=3.795, p<.01$
	標準偏差	615.1	366.6	
受容語彙	推定語彙サイズ(平均)	3184.4	4194.8	$t(28)=3.553, p<.01$
	標準偏差	858.4	638.6	

発表語彙サイズ、受容語彙サイズの両方において、本講座受講生と京都大学の学生には統計的に有意な差が見られた。

引用文献

- Atay, D., & Ozbulgan, C. 2007. Memory strategy instruction, contextual learning and ESP vocabulary recall. *English for Specific Purposes*, **26**, 39-51.
- 大学英語教育学会学習ストラテジー研究会 2005. 『言語学習と学習ストラテジー——自律学習に向けた応用言語学からのアプローチ——』 リーベル出版.
- Fan, M. 2003. Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal*, **87**, 222-241.
- Gu, Y., & Johnson, K. 1996. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, **46**, 643-679.
- 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.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. 2001. Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, **22**, 1-26.
- Melka, F. 1997. Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp.84-102). 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.
- 岡田 順子 2006. 『Vocabulary learning strategies for Japanese high school EFL students』 アルク.
- O'Malley, J., & Chamot, A. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sasao, Y. 2008. Estimating vocabulary size: Does test format make a difference? *JACET Journal*, **46**, 63-76.
- Schmitt, N. 2000. *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

付録 1. メタ認知語彙学習方略の使用頻度に関する質問紙

このアンケートは、あなたがどのように英単語を学習しているかを調査するものです。下記のそれぞれの質問について、以下の5段階からあなたにもっとも当てはまるものを一つ選び、○印をつけてください。

	常にそうしている	そうすることが多い	時々そうしている	あまりそうしない	まったくそうしない
	5	4	3	2	1
1. 計画的に単語を学習する。(例：毎日決まった数を学習する)	5	4	3	2	1
2. 単語学習に関する本を読んだり、先生や友人に尋ねたりして、よりよい単語の学習方法を探している。	5	4	3	2	1
3. 単語を学習するために、十分な時間を確保する。	5	4	3	2	1
4. どれだけ単語を学習したかを自分で確認する。	5	4	3	2	1
5. カードやノートを使って単語を学習する。	5	4	3	2	1
6. 単語を学習する目的を持っている。	5	4	3	2	1
7. 重要な単語と重要でない単語をみきわめて、重要な単語から学習する。	5	4	3	2	1
8. 興味のある単語から学習する。	5	4	3	2	1

付録 2. 受容語彙サイズテストの一例

次の英単語の意味を日本語で答えてください。

1. face _____ 2. year _____
3. work _____ 4. team _____

付録 3. 発表語彙サイズテストの一例

1. 厚い, 密な t _____ 2. 忙しい, 話中の b _____
3. 結合, 関係 c _____ 4. 市民の, 行政の c _____

付録 4. 技能別語彙・表現リストの一例

➤ リーディングで使われる語彙リスト

1	about-face	2	abrupt	3	absorb	4	acclaim
5	acid	6	adhere	7	affluent	8	aggression

➤ リスニングで使われる語彙リスト

1	acid	2	alarm	3	altitude	4	arbitration
5	astronomy	6	atmosphere	7	attack	8	attorney

➤ ライティングで役に立つ語彙・表現リスト

	英語表現	和訳
1	criticism	批評、酷評
2	nevertheless	それにもかかわらず

➤ スピーキングで役に立つ語彙・表現リスト

	英語表現	和訳
1	augment	増補する
2	sacrifice	犠牲、犠牲にする

付録 5. 筆記テストの一例

リーディング	ライティング
architecture _____	それにもかかわらず _____
chronicle _____	ときどき、かつては _____
リスニング	スピーキング
arbitration _____	恥ずべき _____
attorney _____	適切な _____

付録 6. 語彙授業についての質問紙調査

語彙の授業について、該当するものを一つずつ選んで番号に○印をつけてください。

5	4	3	2	1
つよく思う	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

(1) 技能別に語彙・表現を学習することの重要性がわかった。

5 4 3 2 1

(2) 自分の語彙数がわかった。

5 4 3 2 1

(3) 目標となる語彙数がわかった。

5 4 3 2 1

(4) 友人と一緒に語彙・表現を学習する方法がわかった。

5 4 3 2 1

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2点であった。

- (1) TOEFL®iBT 受験に求められる読解力の育成
- (2) TOEFL®iBT 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することができる。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®iBT 受験のための指導においては、読解速度の向上、文章構成の知識の向上、読解方略の効果的な使用の促進が有効と考えられる。

2.2.1. 読解速度

読解速度の向上のための練習の目的は、英語圏の大学に留学した場合に求められる読みの速さを学習者に体験させ、その重要性に対する気づきを高めることである。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 が読解速度の目標値であると考えられている（高梨・卯城，2000: 290）。昨年度の講座の受講生（10 人）の平均読解速度は、1 回目の授業では約 110wpm で、3 回目の授業では約 200wpm まで向上した。このため、読解速度の向上のための練習にはある一定の効果が期待できる。さらに、昨年度のアンケート結果より（雪丸，2007: 24）、読解速度の向上を実感することが学習に対する学生の動機づけになったことが分かるように、毎回の練習で記録を取り、その結果を比較させることで、学習者が自分の読解速度を認識するとともに、読解速度向上に対する動機が向上することも期待できる。

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。パラグラフ構成に関する知識は、学習者の読解を支える要素の一つと考えられる（Alderson, 2000; Grabe, 2004; Grabe and Stoller, 2002, chap.1; Meyer and Poon, 2001 など）。

日本語と英語の論理展開は異なり、日本語では結論を最後に述べる傾向があるが、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、TOEFL®iBT の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。

2.2.3. 読解方略

読解方略とは、学習者が読解のプロセスにおいて自己の読解について意識的または無意識に内省したり、使用したりできる手だてのことである（Grabe and Stoller, 2002: 17）。例えば、文脈から未知語の意味を類推したり、背景知識を活用したり、文章を批判的に読んだりすることなどが含まれる（Grabe and Stoller, 2002: 17）。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、第二言語学習者や外国語学習者を対象とした読解の指導にお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）方略的な読み方をする場合は、必要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）方略的な読解ができるよう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 3 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回の授業内で三部構成、すなわち（1）読解速度向上の練習、（2）パラグラフ構成の理解のための演習、（3）TOEFL®iBT の読解問題の演習を行った。また、読解方略の指導は、上記の理由により各活動の中で必要に応じて行った。

第1部では、読解速度向上の練習を、各授業内で約10分間行った。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、300語から400語からなる文章を掲載したプリント教材であった（付録1参照）。使用した文章のFlesch Reading Easeのスコア¹は平均43.80、Flesch-Kincaid Grade Levelのスコア²は平均10.83であった。本授業では練習の方法を2種類用意し、授業ごとに1種類目の方法、2種類目の方法の順に行った。どちらの方法でも「できるだけ速く読んでください」と教示して、1分間に読めた文の量の測定と記録をした。1種類目の方法では、鍵となる語の意味や背景情報を与えずに課題文を読ませて、読めた量を記録した。2種類目の方法では、読んでいる文章の鍵となる語の日本語訳を補ったプリントを配布して読ませ、さらに、パラグラフ構成についての説明を行った上で、課題文を読ませて読めた量を記録した。2種類目の方法では、鍵となる語の意味の理解に加え、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、読解を円滑に進めるねらいがあった。毎回の授業でプリントを回収し、読解速度の伸び率を点検した。

第2部では、パラグラフ構成の理解を深める活動を各授業内で約10分間行った。使用した教材は、本講座の各技能領域の授業で共通して使用することができるプリント教材（付録2参照）であった。授業で取り上げたパラグラフの展開法は、「列挙」、「分類」、「比較と対比」の3種類であり、全3回の授業で、それぞれを説明した。また、TOEFL®iBT の読解の目的の一つである「学ぶための読み（reading to learn）」に焦点を当て、パラグラフ構造の知識を活用する分析的な読解の重要性を強調して活動を行った。説明は2段階に分けて行った。最初にパラグラフの展開法についてフローチャートを参照しながら説明し、次に例題文章を用いて実際の文章の流れを解説した。さらに、必要に応じて、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3参照）。

第3部では、TOEFL®iBT の読解セクションの演習を、各授業内で約60分間行った。教材として Deborah Phillips 著『Longman preparation course for the TOEFL test: the next generation iBT (Second edition)』を使用した。開講日に行った指導内容の要望を問うアンケートでは、教材で10種類に分類された読解技能の内、筆者の意図を推測する問題や、与えられた文章から結論を推測する問題、「学ぶための読み」に関する問題など、主に5種類について指導の要望が多かった。そこで、本授業では学生の要望を考慮して、各授業2種

類の技能に焦点を当てて合計 6 種類の技能を扱った。授業では、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、文脈から未知語の意味を決め、意味単位ごとに読むようになること (Stoller, 1986) だけでなく、TOEFL®iBT の読解問題を実践的に解くようになることである。解答時間は、設問の数に 1, 2 分足したものとした (中森, 2007, 私信)。

本授業では、必要に応じて読解方略について指導した。具体的な読解方略は、前後の文からの未知語の推測、背景知識からの類推および予測、飛ばし読みや探し読みと呼ばれる方略であった。

4. 調査

受講生の得点の変化と学習に対する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および質問紙による調査を実施した。

- (1) 調査対象者 11 人 (講座受講者 19 人中有効回答者 11 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 Deborah Phillips 著『Longman preparation course for the TOEFL®test: the next generation iBT (Second edition)』内の mini-test。

事前テスト : 636 語 (Flesch Reading Ease: 40.9, Flesch-Kincaid Grade Level: 12.0)

事後テスト : 599 語 (Flesch Reading Ease: 37.3, Flesch-Kincaid Grade Level: 12.0)

5. 結果と考察

図 1 は、事前テストと事後テストの得点の平均点と標準偏差を示したものである。

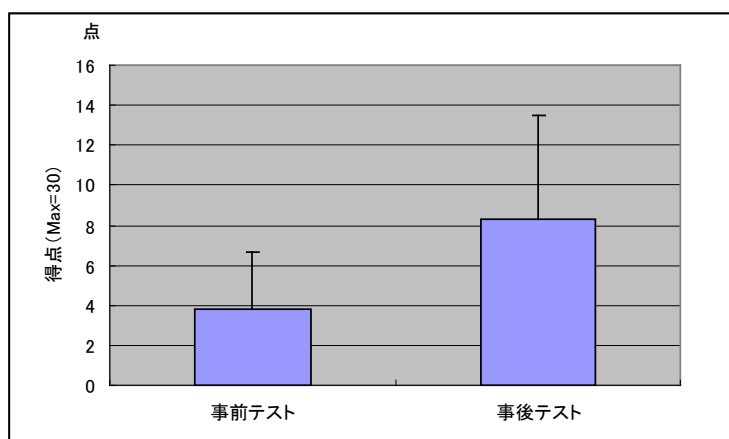


図 1. テストの得点の平均点と標準偏差 (N=11)

いずれのテストも、満点は 30 点であった。事前テストの平均得点は 3.82 点、標準偏差は 2.82 であり、事後テストの平均得点は 8.27 点、標準偏差は 5.19 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には有意な差があり、事前テストより、事

後テストの得点のほうが高かった ($t(11)=3.25$, $p<.01$)。3回の指導で TOEFL®iBT で求められる読解力が向上したことで、受講生の得点が上昇したと考えられる。その他の理由として、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。

本調査では、受講生の自己評価の変化についても調査した。図 2 は、事前テストと事後テストの成績に対する受講生の主観的評価による達成度 (%) の平均値と標準偏差である。事前テストの達成度の平均は 19.09%, 標準偏差は 9.00 であり、事後テストの平均得点は 30.91%, 標準偏差は 17.30 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達成度の間には有意な差があり、事前より事後の達成度のほうが高かった ($t(11)=2.28$, $p<.05$)。

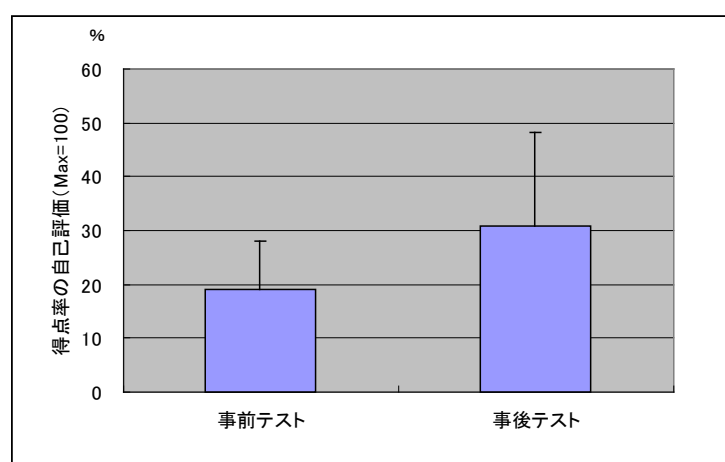


図 2. テストについての学生の主観的評価による達成度の平均値と標準偏差 (N=11)

また、授業に対する評価を、事後アンケートによって調査した。表 1 はその結果をまとめたものである。

表 1. 事後アンケート内の自由記述

- | | |
|----|--|
| a. | 速読の練習によって、英文を読むことにあまり抵抗がなくなったので良かった。 |
| b. | 英語には非常に国語力が必要で、速読しながら内容をつかむのは大変だと思った。 |
| c. | スピードが要求されるので、速読力を付けないといけないと感じた。 |
| d. | 問題を解く効率が飛躍的に上がった。事前テストの時には問題の最後までたどり着けなかったのに、今回はできました。 |
| e. | 自分で問題を解くと、(時間、速読、解く問題数などに関して) どうしても甘えが生じるが、授業では先生がマネージしてくださったので、少しは伸びたと思う。 |
| f. | 文構成を考えたり (パラグラフリーディング)、作成者の意図を考えたりしながら文を読み進めれば良いことが分かった。 |
| g. | 「英文の 3 つの論理展開を知っておけば読みやすくなる」ということを教えて貰い、 |

今後は視点を変えて英文を読むことができそうだった。

- h. 問題の形式ごとの解き方が分かってよかった。
 - i. 普段はこの授業のように実践的に問題に取り組むことをしていなかったもので、とてもためになった。
 - j. TOEFL 独自の出題方法の問題を、実際に先生に解説してもらいながら解けて良かった。
 - k. 問題のパターンに対する解答方法を身につけることができたと思う。後は、単語力や理解力を高めて問題に望んでいけたらと思う。
 - l. 最初は TOEFL の問題形式すら分からなかったけど、今回の講座で大体分かったので、今後テキストを使って自分で頑張って勉強していこうと思う。
 - m. TOEFL の問題形式や特徴を知ることができたのが、とても良かった。今後自分で勉強するときに、どんなことをやればいいのかの指針になった。
-

表 1 より、本授業に対する学生の評価には否定的な意見はなく、肯定的であったことが分かる。表 3 の(a)-(e)は、読解速度向上の練習に関する意見である。これまでに読解速度向上の練習を経験した学生はおらず、多くの学生にとって本授業での読解速度向上の練習は目新しかったようである。また、(c), (d)のように、TOEFL®iBT 受験のための学習にあたり読解速度向上の重要性を認識した学生がいたことは、一定の成果があったと言える。パラグラフ構成を理解するための指導に関しては、(f), (g)で見られるように、パラグラフ構成の理解の重要性に対する認識が高まったことが分かる。TOEFL®iBT の読解問題対策の指導に関しては、(h)-(k)で見られるように、本授業の指導により問題形式や解答方法に慣れたことが分かる。TOEFL®iBT 受験に向けた今後の自宅学習に関しては、(k)-(m)に見られるように、授業で学習したこと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。

6. まとめ

本調査の結果より、多くの学生の TOEFL®iBT の読解テストの得点が上昇したことが明らかになった。またそれと共に学生の自己評価も上昇していた。本授業の一つ目の目的は、TOEFL®iBT の読解に求められる読解力の育成を図ることであった。事前テストに比べ、事後テストでの得点が上昇したことから、本授業の目的を達成したと考えられる。ただし、授業の形態上、調査において統制群を設けて効果の比較をしていないことや、もともと TOEFL®iBT 受験のための勉強に対する動機の高い学生が授業を受講していたことから、必ずしも今回の指導法が万人に対して最善という保証はないことには注意が必要である。

また、本授業の二つ目の目的が TOEFL®iBT 受験に向けた読解力向上のための自主学習の方法を提示することであった。アンケートの結果、本授業で行った 3 種類の指導に関して学生は肯定的に評価しており、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。以上の結果から、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. 今後の学習法への発展

今後の学習への発展として、次の2点が考えられる。1点目は、TOEFL®iBTの読解に必要な読解の速度および精度の向上を意識して学習を行うことである。自学自習の際、授業で行った活動と同様に時間を計って読解問題に取り組むことで、読解および解答の速度が向上することが期待できる。2点目は、読解方略やテストテイキングの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。自学自習の際、授業内で紹介した方略や、今回教材として使用した『Preparation course for the TOEFL® Test: iBT』などの参考書で紹介されている方略を進んで使用することが、方略的な読み方の向上へとつながると考えられる。

注

- ¹Microsoft 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。
- ²Microsoft 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。

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

- 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
- 雪丸尚美 (2007) 「リーディング指導について」 西堀わか子・田地野彰(編) 『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』 (pp.21-30) 奈良女子大学国際交流センター

速読, パラグラフリーディング用教材①

Global Dimming

① “Global warming” has been a familiar word for several decades now. It is widely believed that the earth is growing warmer year by year. However, some scientists have suggested the opposite is happening: the earth is actually cooling down.

② Many scientists have argued that the surface temperature of the earth⁵⁰ has been rising, with a particularly noticeable acceleration in the last two decades. The most likely explanation for this phenomenon is the effect of pollution⁷⁵ caused by human activities. Emissions from industry and fossil fuel-powered vehicles have altered the chemical composition of the atmosphere, resulting in a buildup of greenhouse¹⁰⁰ gases – primarily carbon dioxide, methane and nitrous oxide. Particles of these gases trap the earth's heat within the atmosphere, thus raising global temperatures¹²³.

③ For many years, these hypotheses remained unproven. But by the mid-80s there was undeniable evidence that our planet was getting hotter¹⁴⁴. So when, in 1989, Professor Atsuma Ohmura at the Swiss Federal Institute of Technology first publicized his theory that the earth was in fact cooling, the scientific world ignored.¹⁷³ The effect Ohmura discovered is now called “global dimming.” Records show that over the past 50 years the average amount of sunlight reaching the surface of the earth has been falling at a rate of almost 3% per decade.²¹² Does this mean that the sun's energy is diminishing? Fortunately, no.²²³ In fact, there has been an increase in the overall amount of solar radiation over the past 150 years. Therefore, the fault must lie in our atmosphere²⁵⁰: some change has occurred that prevents sunlight from reaching the earth's surface. Again, the explanation for this could be air pollution.²⁷¹ Tiny particles of soot, or chemical compounds such as sulphates, reflect sunlight and also promote the formation of larger, longer-lasting clouds. This “dimming” works to cool the earth down³⁰⁰.

④ If this trend continues, the potential disastrous effects on human life are obvious. Unfortunately, we don't yet have enough data to be able to confirm³²⁵ whether or not the global dimming phenomenon is still with us. We must wait for the results of further studies. However, we should never forget³⁵⁰ that, whether the earth is warming or cooling, the likely explanation in either case is air pollution caused by us.

(370 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には、大まかに分けて以下の 4 つのスタイルがあります。どのスタイルの文章なのかに着目して問題に取り組むと、理解の手助けになるでしょう。またその際、ディスコースマーカ―(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。

2. 比較と対比(Comparison and Contrast)

2 つ以上のものの違っている点、似ている点を比較したり、対比したりする。

3. 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。

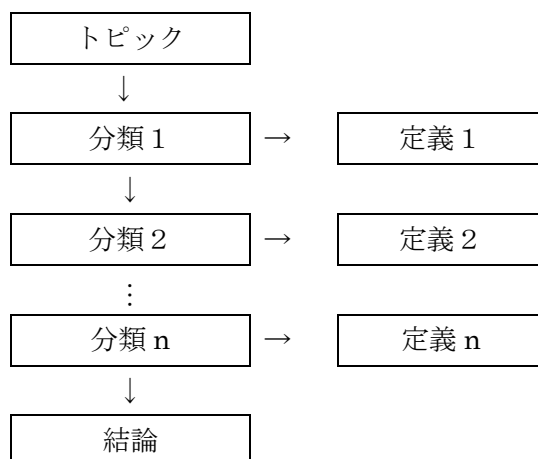
4. 原因と結果(Cause and Effect)

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ある。

*** 次ページからは、各スタイルについて詳しく説明していきます。**

付録 2 の続き

列挙 (2) 分類と定義



ある基準を設け、その基準に従って、何かをいくつかのグループに分類する。この分析的な読みが、TOEFL® Reading skill の 9,10 で問われます！

Political Systems

The world's countries can be divided into four groups according to their political systems.

① In the first group are the countries which have a president. A president is elected by the people. Political power here is based upon 'direct democracy.' America is the prime example of this. France, Russia, Indonesia, the Philippines, Argentina, and Peru, among others, also have a president, although some have a prime minister too. The power the president enjoys varies greatly.

② The second group consists of the countries which have a prime minister. This is called a parliamentary system of government. The prime minister is elected by the members of the lower house of parliament-Japan's Diet, for example. This is called 'indirect democracy.' People elect members of parliament locally and then those members elect or select the country's leader, the prime minister. The UK is the classic example of this style of government. Germany, Canada, and Ireland also belong in this group.

③ The third group is made up of countries which have only one party. The party leader rules the country and is not elected by the people. China, North Korea and Cuba are the members of this group.

④ In the fourth group are the countries which have a monarch with political power. In such countries, the throne is hereditary. Saudi Arabia and Jordan are in this group.

Thus, there are several different political systems in the world. Each political system is the outset of its country's history.

(出典：『Outlook on Society』)

ディスコースマーカ―(Discourse marker)に注意しよう！

ディスコースマーカ―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・セクションの指導であるが、試験対策にとどまらず、英語ライティングの基本指導をねらいとした。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、指導内容、実施したアンケート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 分間) と、230 から 300 語のレクチャー聴解(2 分間)の内容を 150 から 225 語のエッセイにまとめる (15 分間)。	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 テストより導入された問題形式である。解答の手順として、リーディングとリスニングの内容の要点を書きとめ、そのメモに基づき、それらの内容を合わせて要約するライティングを行う。要約する際、リーディングやリスニングに出てくる語彙や表現とは異なるものを使用することが解答のコツとなる。Integrated Task では、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、語彙力や表現力を駆使して、理解した内容を要約する力が問われている。

2.2. Independent task

Independent task は、TOEFL®iBT 導入以前から続くライティング・セクションの問題形式である。代表的な問題として二種類がある：

(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「主張－サポート－結論」の形式に基づいて展開することが求められている。そのため、すぐに書き始めるのではなく、アブストラクトを作成してから、文章にすることが解答のコツとなる。

3. 授業の理論的背景

授業は、プロセス・アプローチに基づいて行った。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、ライティングを仕上げる過程に焦点を当てた指導理論である (Hayes, et al., 1987; Hayes, 1996)。この理論によれば、ライティングの段階には「計画」、「作成」、「推敲」があり、「推敲」において教師や他の学習者からのフィードバックをもらい、学習者が「計画」と「作成」に立ち返って書き直しを行うことで、ライティングは直線的ではなく反復的なサイクルとなる。プロセス・アプローチに基づいた指導は、学習者がライティングの取り組み方への理解を深め、自律的なライティング活動を支援することを目的としている。

4. 授業内容

授業は四回行った。短期間の指導のため、independent task および integrated task の解答の手順とコツを中心に指導した。教材として、Deborah Phillips 著『Preparation course for the TOEFL® Test: iBT』を使用した。また、活動として、自分の論点のアブストラクトを作成すること、リーディングとリスニングの要点を自分の語彙、表現でまとめなおすことに焦点を当てた。なお、本授業ではライティングの評価は行わなかった。

表 2. 授業内容と指導手順

	授業内容	指導手順
一回目 (40 分)	授業の導入	① ライティングプロセス (plan-write-revise) についての説明。 ② TOEFL ライティングについての概要説明。 ③ 自由作文: 「My favorite X」。 (宿題) 教科書の independent task 一問。
二回目 (90 分)	TOEFL® iBT ライティングの概観	④ Independent task のコツについて説明。 ⑤ 例題のモデルライティングを使用し、例題のアウトラインを作成。

		① Integrated task のコツについて説明。 ② 例題のモデルメモを使用し、リーディング、レクチャーリスニングテキストの要点を確認。
三回目 (90分)	Independent task 問題	③ 一回目の宿題の Independent task 問題について、アウトラインを作成。 ④ 教科書の問題二問について、アウトラインを作成。 ⑤ いずれかの問題について、ライティングを行う。
四回目 (90分)	Integrated task 問題	⑥ 教科書の問題二問について、リーディング、レクチャーリスニングのメモをとる。 ⑦ いずれかの問題について、ライティングを行う。 (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 (40 分)

一回目は、英語のライティングのウォーミングアップを行った。まず授業前アンケートにより、各自自分が英語のライティングについて何を難しいと感じているかを考え、回答した。そして、段階的なライティングの取り組み方と TOEFL®ライティングの概要説明の後、「My favorite X」の題で 20 分間の自由作文を行った。自由作文のねらいは、自由を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、現段階の自分の英語のライティングのレベルを確認することである。また、宿題として、教科書の **independent task** 一問を課した。解答方法の指導はせず、自由に解答するよう指示した。

4.2. 二回目： (90 分)

二回目は **independent task** と **integrated task** の解答手順の基本を指導した。**Independent task**, **integrated task** とともに、解答のコツはライティングの「計画」、「作成」、「推敲」のうち、「計画」にあることを強調した。**Independent task** について、解答のコツとして、アウトラインを作成してからライティングを行うことを説明し、アウトラインの基本構成を紹介した。練習として、例題の解答ライティングから例題のアウトラインを作成し、隣の学習者の作成したアウトラインとモデルアウトラインを参考に自分のアウトラインを見直した。**Integrated task** については、解答の型や使用する表現が決まっていること、解答のコツとして、リーディング、リスニングに使用される語彙や表現とは違うもので言い換えることを説明した。練習として、リーディングとリスニングのテキストの中で、例題のモデルメモに対応する部分に下線を引いた。

4.3. 三回目： (90 分)

三回目は **independent task** に取り組んだ。まず、一回目に宿題として取り組んだ **independent task** のアウトラインを作成し、モデルアウトラインを参考に見直した。その

後、教科書の問題二問についてアウトラインを作成し、そのいずれか一つを用いてライティングを行った。

4.4. 四回目：(90 分)

四回目は **independent task** に取り組んだ。教科書の問題二問についてリーディング，レクチャーリスニングのメモを取り，モデルメモと比較した。その後，自分の作成したメモおよびモデルメモを用いて，いずれかの問題についてライティングを行った。

5. 調査

講座の初日と最終日にアンケート調査を実施した。授業前アンケートでは英語のライティングが難しい理由について質問し，一回目に出席していた 17 人の参加者が回答した。授業後アンケートでは二種類のタスクの感想について質問し，最終日に出席していた 10 人の参加者が回答した。

6. 結果と考察

授業前アンケートと授業後アンケートの回答結果を以下にまとめ，考察を加える。

6.1. 授業前アンケート：英語のライティングが難しい理由

英語のライティングが難しい理由として以下の四点が挙げられた。

- (1) 語彙力がない。
- (2) 文章構成ができない。
- (3) 書く内容が思い浮かばない。
- (4) 日本語をうまく英語にできない。

これらの理由について，(1) と (3) は，英語のライティングの難しさを自分の英語力不足に見出していることを示している。また，(4) は，英語の文章を書く際に日本語の文章を考えてから英語に訳す手順を取っていることを示しており，高校までの英作文の影響が伺える。

6.2. 授業後アンケート：TOEFL®iBT ライティング・タスクの感想

Independent task については，主張をサポートする段落構成を考えるのが難しいことが挙げられた。中でも，段落ごとに主張をサポートする理由とその例を述べる際，理由と例が混乱することが多く見られた。例えば，「仕事をするにはグループか個人のどちらが良いか」という問題に対して，「個人でした方が良い」という主張で解答する場合，その理由として「自分のペースで仕事ができる」と述べてから，「例えば高校時代の文化祭で，グループ作業は遅々として進まなかった」というように，理由についての具体例を述べる。しかし，多くの学習者が主張の理由について言及せずに「個人でした方が良い」という主張に

すぐに続けて「例えば、高校時代の文化際で・・・」というように、具体例を述べることで見られた。これは段落構成に基づいたライティングに慣れていないことを示している。

Integrated task については、リーディングとリスニングの要点を自分の語彙や表現でまとめなおすことが難しいことが挙げられた。語彙力不足や要約の訓練が足りないことが考えられる。

7. 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の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。昨年度までの取り組みでは、ピア・フィードバックを導入し、ライティングの「計画」、「作成」、「推敲」の三段階うち、「推敲」に焦点を当てた指導を行ったが、今回はアブストラクト作成の指導に時間を割き、「計画」の段階を重点的に扱った。短期間の指導においては、英語のライティングの手順に焦点を当てるストラテジー指導がより有効であると思われたからである。学習者は、英語のライティングの難しさについて、英語で書くことは日本語ではなく英語で作文することと理解し、問題を語彙力や文章構成力（文法力）に見出しがちである。しかし、フリーライティングとは異なり、アカデミック・ライティングの指導には、英語のライティングを一つの形式、手順として理解できる指導が有効と思われる。そのためには、アカデミック・ライティングの基本を扱う TOEFL®iBT ライティング・セクションは効果的な指導材料と言える。このような指導は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必要な意識変革につながり、英語のライティングの学習は、英語力を高めるという途方もない挑戦ではなく、手順を踏んで形にする手順であると理解させ、学習者のやる気を高めることにつながると思われる。

引用文献

- 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.

リスニング指導について

山田 浩

1. 本授業の目的

本授業は、TOEFL[®]受験にむけて受講生のリスニング力を向上するとともに、TOEFL[®]のリスニング問題に慣れることを目的とする。

2. 本授業の理論的背景

2.1. TOEFL[®]のリスニング問題

TOEFL[®]を運営する ETS (Educational Testing Service, 2007) によると、TOEFL[®]のリスニングの概要は表 1 のとおりである。

表 1. TOEFL[®]のリスニングの概要

題材	時間	出題数	内容	合計時間
会話	3 分程度	2～3 題	①学生と教授との会話 ②学生と職員との会話	60～90 分
講義	5 分程度	4～6 題	①文芸 ②生命科学 ③物理科学 ④社会科学	

TOEFL[®]のリスニングは 60～90 分間であり、題材には会話と講義の二種類がある。会話問題には、以下の二種類の内容が含まれる。一つは、学生と教授との会話で、学生が授業の内容について教授に質問をする場面などが出題される。もう一つは、学生と職員との会話で、学生が大学生活に関わる相談をする場面などが出題される。会話問題は全部で 2～3 題出題され、それぞれ 3 分程度の英文を聞いた後、5 問の設問に解答することが必要となる。

講義問題で出題される分野は、文芸、生命科学、物理科学、社会科学の 4 つである。講義問題は全部で 4～6 題出題され、それぞれ 5 分程度の英文を聞いた後、6 問の設問に解答することが必要となる。

このように、TOEFL[®]のリスニングの内容は多岐に渡るのだが、TOEFL[®]のリスニングの設問で問われることは限定されている。ETS (2007) によると、TOEFL[®]のリスニングの設問には、表 2 のとおり 6 つのタイプが含まれる。

表 2. TOEFL[®]のリスニングの設問タイプ

設問タイプ	必要な能力	学習方法
①話題・目的をつかむ	正確な聴解力	シャドウイング
②情報をつかむ		
③態度をつかむ		
④機能を理解する	展開把握力	ノートテイキング
⑤構成を理解する		
⑥内容を関連づける		

設問タイプ①には、「この会話のテーマは何か」や「この講義のテーマは何か」のように全体的话题を問う設問、「なぜ学生は教授のところに来たのか」や「なぜ講師は〇〇について述べたのか」のように話者の目的を問う設問が含まれる。設問タイプ②には、「〇〇とは何か」のように定義を問う設問、「〇〇の結果どうなるのか」のように因果関係を問う設問、「話者は何をしたいのか」のように話者の希望を問う設問、「話者は何をすべきなのか」のように話者の義務を問う設問が含まれる。設問タイプ③には、「生徒は〇〇をどう思っているのか」や「講師の〇〇についての意見はどうか」のように話者の態度（賛成・反対、好き・嫌い）を問う設問が含まれる。

設問タイプ④には、「どうして学生はこう言ったのか」や「これによって講師（学生、事務員）は何を示唆しているのか」のように発話の意図を問う設問が含まれる。設問タイプ⑤には、「文章全体の構成はどうなっているか」や「〇〇についての情報はどのように構成されているか」のように文章の構成を問う設問が含まれる。設問タイプ⑥には、「もしも〇〇する前に××したらどうなるか」や「話者は〇〇について何を示唆しているか」のように文章に含まれる内容どうしの関係を問う設問、「〇〇について何が推測できるか」や「学生は次にどうすると思うか」のように直接触れられていない内容について推測をさせる設問が含まれる。

上記の 6 つのタイプの設問のうち、タイプ①から③までの設問に解答するために必要な能力は正確な聴解力であると考えられる。一方で、タイプ④から⑥までの設問に解答するために必要な能力は文章全体の展開を踏まえて解答する力であると考えられる。本授業では、正確な聴解力を養うための学習方法としてシャドウイングを行い、展開把握力を養うためにノートテイキングの練習を行う。

2.2. シャドウイング

門田（2007）によると、リスニングのプロセスは音声の知覚と意味の理解という二つの段階に分けることができる。音声知覚の段階では、聞こえてきた音声にどのような音が含まれるかを分析し、音声を心の中で操作可能な音声表象に変換する。そして、意味理解の段階では、この音声表象を、長期記憶内に保存されている音声知識を媒介として、語彙、統語、意味、文脈、スキーマなどに関する知識と結びつけて、音声の意味を理解する。

このようなリスニングのプロセスを考慮すると、音声を正確に聞き取って完全な音声表象を形成することが、音声の確実な理解には不可欠であることがわかる。もちろん、知覚段階で十分な音声表象を形成できなかったとしても、長期記憶内の既存知識によって音声表象が補完され、意味の理解に至ることもある（Flowerdew, 1994; Flowerdew & Miller, 2005; Rost, 2002）。ところが、このようなプロセスを経て行われた意味理解は、思いがけない解釈違いを生むことがある（Buck, 2001; Long, 1990）。したがって、正確な聴解力がリスニング力の土台であると考えられる。

門田（2007）によると、シャドウイングは正確な聴解力を養うために効果的な学習法の

一つである。シャドウイングとは、「耳から聞こえてくる音声に遅れないようにできるだけ即座に声に出して繰り返しながらそっとついていく」学習法である（門田，2007; p. 11）。一般的にリスニングの目的は音声の意味理解であるため、音声が入力されると、知覚段階が不十分であっても理解段階へと進んでしまう。ところが、シャドウイングは、音声を正確に聞いて発話することを要求するため、知覚段階における認知的負荷が高まり、理解段階での処理に当てられる認知資源が減少する。したがって、シャドウイングによって、知覚段階において正確に音声を分析する能力を集中的に鍛えることができる。

以上のような利点から、本授業ではシャドウイングを行う。

2.3. ノートテイキング

TOEFL®のリスニングではノートを取ることが許される。ノートテイキングは、TOEFL®のリスニングのように、聞いた内容を後で再現する課題において効果的な役割を果たすことが報告されている（Chaudron, et al., 1994）。したがって、ノートテイキングの方法を身につけることは、TOEFL®のリスニングでの高得点に貢献すると考えられる。本授業では、他の 3 つの技能との共通教材として使用した「英文の論理展開の 4 つのスタイル」に記載されている英文パラグラフの分類に基づいて、ノートテイキングの指導を行った。英文パラグラフの分類は表 3 のとおりである。

表 3. 英文パラグラフの分類

分類		特徴
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。
② 比較と対比（Comparison and Contrast）		2 つ以上のものの違っている点、似ている点を比較したり、対比したりする。
③ 論理的組み立て （Logical Division of Ideas）	③-1. 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。
	③-2. 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。
④ 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こともある。

本授業では、上記の 5 つの分類ごとにノートテイキングの例を提示した（付録 1 参照）。

3. 事前テスト

授業に先立って、受講生 17 名に対して事前テストを行なった。事前テストの問題は本講座の 4 技能の授業で使用された教材である『Longman Preparation Course for the

TOEFL® Test: Next Generation (iBT)』(以後、『Longman』)の「Listening Diagnostic Pre-Test」を利用した。問題は会話と講義が1題ずつ出題され、それぞれ設問タイプ①から⑥に該当する6題が含まれる(計12題)。事前テストの結果は表4のとおりである。

表4. 事前テスト結果

会話	設問	問1	問2	問3	問4	問5	問6
	設問タイプ	①	②	④	③	⑤	⑥
	正答者割合	41%	18%	41%	41%	41%	24%
講義	設問	問7	問8	問9	問10	問11	問12
	設問タイプ	①	②	④	⑤	③	⑥
	正答者割合	24%	59%	29%	47%	71%	59%

事前テストの結果から判断すると、どの設問タイプも正答者の割合が高いとはいことができない。したがって、本授業ではすべての設問タイプを扱うこととした。

4. 授業構成

4.1. 教材

本授業では、シャドウイング用の教材として『茅ヶ崎方式英語教本(2008年5月号)』(以後、『英語教本』)を使用した。『英語教本』は、20本の英語ニュースを収録したリスニング教材である。英語ニュースは1本2分程度であり、すべてネイティブスピーカーによるナチュラルスピードの音声であるため、受講生がシャドウイングを行うのにふさわしいと考えられる。本授業内では『英語教本』に含まれるすべての英語ニュースを学習することはできないが、本授業終了後も『英語教本』を利用してシャドウイングをしていくことにより、受講生のリスニング力が向上することを意図した。

また、前述の設問タイプに慣れるための練習として、『Longman』のリスニングセクションに含まれるSkill 1からSkill 6のListening Exerciseを行った。さらに、ノートテイキングの練習も『Longman』のListening Exerciseを用いて行った。

4.2. 授業内容

本授業1日目から3日目の内容は表5のとおりである。

表 5. 本授業の内容

授業 1 日目	シャドウイングの練習 (『英語教本』 Unit 15) 設問タイプ①②の学習 (『Longman』 Skill 1 & Skill 2) ノートテイキングの説明 (時系列, 比較と対比, 列举) 設問タイプ④の学習 (『Longman』 Skill 3)
授業 2 日目	シャドウイングの練習 (『英語教本』 Unit 6) 設問タイプ③の学習 (『Longman』 Skill 4) ノートテイキングの説明 (分類と定義) 設問タイプ⑤の学習 (『Longman』 Skill 5)
授業 3 日目	シャドウイングの練習 (『英語教本』 Unit 4) ノートテイキングの説明 (原因と結果) 設問タイプ⑥の学習 (『Longman』 Skill 6) 実践問題演習 (『Longman』 Listening Review Exercise: Skill 1-6)

毎授業のはじめには、シャドウイングを行った。まず、全員にシャドウイングを行うユニットの音声を聞かせ、スクリプトと本文の日本語訳を参考にして、重要単語や本文の意味を確認させた。これは、本文を受講生にとって“i-1”レベルのインプットにすることによって、意味理解に注意を向けることなく、シャドウイングに集中させることを意図していた (Hulstijn, 2003)。次に、各受講生のカセットに録音した音声を用いて、各自のペースでシャドウイングの練習をさせた。

シャドウイングの後は、設問タイプごとの学習を行った。はじめに、各設問で何が問われるかを説明した。そして、設問タイプ①から③までは正確な聴解力を要求するため、問題演習を中心に指導を行った。一方で、設問タイプ④から⑥までは展開を把握する力を要求するため、ノートテイキングの説明の後に問題演習を行った。

ノートテイキングの説明は、今までに聞いた『Longman』の文章を利用しながら、英文パラグラフの分類ごとに、ノートの例を提示して指導を行った。そして、このような指導とともに、ノートテイキングの重要性についても説明した。

授業 3 日目には、今までの授業の総復習として、設問タイプ①から⑥までのすべての設問タイプを含む練習問題を行い、本授業のまとめとした。

5. 事後調査

5.1. 事後テスト

授業最終日に、受講生 12 名に事後テストを行った。事後テストの問題は、『Longman』の「Listening Post-Test」を実施した。問題は事前テストと同様に会話と講義が 1 題ずつ出題され、それぞれ設問タイプ①から⑥に該当する 6 題が含まれる (計 12 題)。事後テストの結果は表 6 のとおりである。また、事前テストと事後テストを比較した結果は表 7 お

よび図 1 のとおりである。

表 6. 事後テスト結果

会話	設問	問 1	問 2	問 3	問 4	問 5	問 6
	設問タイプ	①	④	⑤	②	③	⑥
	正答者割合	42%	75%	25%	50%	92%	58%
講義	設問	問 7	問 8	問 9	問 10	問 11	問 12
	設問タイプ	①	④	②	③	⑤	⑥
	正答者割合	58%	58%	83%	17%	42%	67%

表 7. 事前テストと事後テストの平均点の比較¹

	事前テスト	事後テスト	<i>t</i> 検定結果
平均点	4.94	6.67	$t(27)=1.765, p=.089>.05$
標準偏差	2.44	2.81	

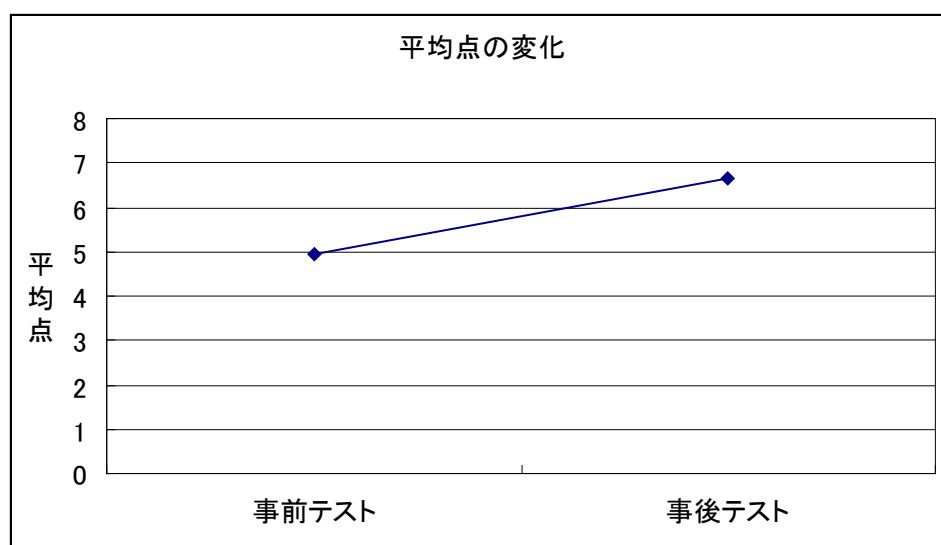


図 1. 事前テストと事後テストの平均点の変化

事前テストと事後テストの平均点を比較すると、事後テストのほうが平均点は高かったものの、両者に統計的に有意な差は見られなかった。

5.2. 授業に関する質問紙調査

事後テスト終了後、受講生 13 名に対し、本授業に関する質問紙調査を実施した（付録 2 参照）。調査結果は図 2 に示すとおりである（凡例：5＝つよくそう思う、4＝そう思う、3＝どちらともいえない、2＝そう思わない、1＝まったくそう思わない）。

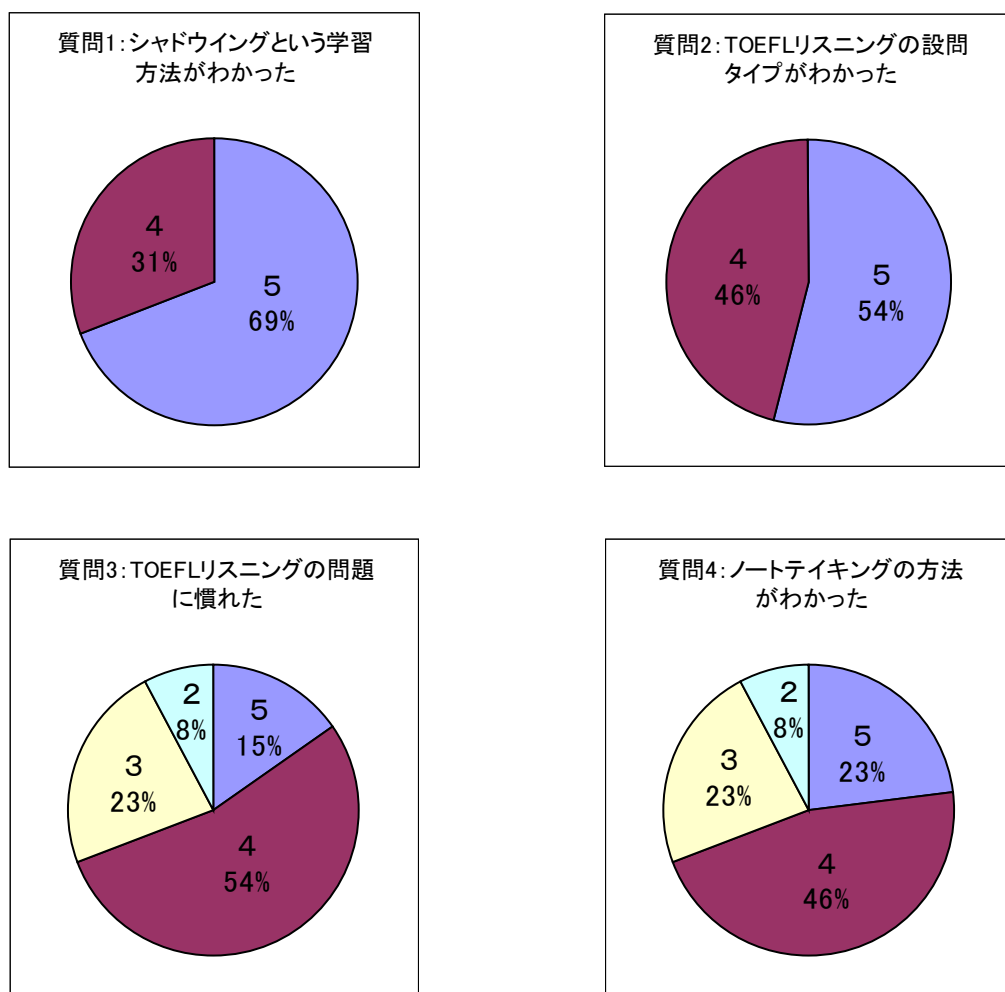


図 2. 授業に関する質問紙調査の結果

質問 1 はシャドウイングについて尋ねたものである。すべての受講生が、シャドウイングという学習方法がわかったと回答している。シャドウイングがリスニング力の向上にどのように貢献するかに関して理論的な背景を説明した上で、毎回の授業でシャドウイングを行ったことが、この結果につながったと考えられるだろう。

質問 2 と質問 3 は TOEFL[®]の設問タイプと問題について尋ねたものである。質問 6 については、すべての受講生が TOEFL[®]の設問がわかったと回答しており、質問 7 については、ほとんどの受講生が TOEFL[®]の問題に慣れたと答えた。ただ漫然と文章を聞いて設問に取り組むのではなく、どのようなことが問われるかを念頭において、積極的に内容を聞き取っていくことによって、より効率的にリスニングをすることができる (Vandergrift, 1999)。したがって、本授業でたくさんの TOEFL[®]形式の問題に触れ、TOEFL[®]の設問タイプを理解したことは、受講生の TOEFL[®]の得点向上に貢献することと思われる。

質問 4 はノートテイキングについて尋ねたものである。ほとんどの受講生がノートテイキングの方法がわかったと回答している。EFL (English as a Foreign Language) 環境で

ある日本では、英語を聞いてノートを取るという機会は乏しい。したがって、本授業でノートテイキングの重要性を説明し、英文パラグラフの分類ごとにノートテイキングの例を紹介したことは、受講生にとって貴重な経験になったと考えられる。

6. 今後の学習への示唆

本授業では、事前テストと事後テストの平均点の間に、統計的に有意な差は認められなかった。したがって、本授業で紹介したシャドウイングを通じて学習を続けていくことによって、受講生が正確な聴解力をさらに向上させていくことを期待する。

また、前述のとおり、EFL 環境である日本では英語を聞いてノートを取るという機会は乏しい。したがって、普段から積極的に英語のニュースや講義を聞く機会を求めて、聞いた内容をノートにまとめるという経験を積むことによって、TOEFL®のリスニングで高得点を獲得するためのノートテイキングの技術を向上させていくことを期待する。

注

1. 授業初日に欠席したため、事前テストは受験しなかったが、他の日の授業には出席して事後テストは受験した受講生や、事前テストは受験し、授業にも出席したものの、授業最終日に欠席したため、事後テストを受験しなかった受講生が存在するため、本稿では対応のない t 検定を行った。

引用文献

- Buck, G. 2001. *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Educational Testing Service. 2007. TOEFL® iBT tips: How to prepare for the TOEFL iBT. http://www.ets.org/Media/Tests/TOEFL/pdf/TOEFL_Tips.pdf
- Chaudron, C., Loschky, L., & Cook, J. 1994. Second language listening comprehension and lecture note-taking. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening: Research perspectives*. (pp. 75-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. 1994. Research of relevance to second language lecture comprehension: An overview. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening: Research perspectives*. (pp. 7-33). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., & Miller, L. 2005. *Second language listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. H. 2003. Connectionist models of language processing and the training of listening skills with the aid of multimedia software. *Computer Assisted Language Learning*, **16**, 413-425.

- 門田修平 2007. 『シャドウイングと音読の科学』 コスモピア.
- Long, D. 1990. What you don't know can't help you. *Studies in Second Language Acquisition*, **12**, 65-80.
- Rost, M. 2002. *Teaching and researching listening*. Harlow: Pearson Education.
- Vandergrift, L. 1999. Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal*, **53**, 168-176.

付録 1. ノートテイキングの例

① 時系列 (『Longman』 p. 131: Exercise 2, Passage 1)

Parking ステッカー

主 student、初、check

~~right~~

form → check → ID → 自分でステッカー → (front、left-side)

blue → staff、yellow → student

② 比較と対比 (『Longman』 p. 128: Exercise 1, Passage 3)

Geography プレゼン 2 日後

lake の form

・ スペリオル freshwater ← glacier

・ カスピ saltwater ← 元は海

・ バイカル deep lake ← earth's crust

③ 論理的組み立て (『Longman』 p. 133: Exercise 2, Passage 3)

③-1. 列挙

未来の教師へ — 生活の変化について

19c.初頭 — strict rule

×colorful 服 ×外出 after 8 ×hair 染め ×町の外へ

×短いスカート ×タバコ、酒 ×bar、アイス shop ×結婚

③-2. 分類と定義 (『Longman』 p. 157: Exercise 5, Passage 1)

Tropism

① photo — light

② geo — gravity

③ hydro — water

④ 原因と結果 (『Longman』 p. 164: Exercise 6, Passage 1)

Math placement test — don't have to

not take → beginning

do well → intermediate / advanced

付録 2. リスニング授業についての質問紙調査

リスニングの授業について、該当するものを一つずつ選んで番号に○印をつけてください。

5	4	3	2	1
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

(1) シャドウイングという学習方法がわかった。

5 4 3 2 1

(2) TOEFL®リスニングの設問タイプがわかった。

5 4 3 2 1

(3) TOEFL®リスニングの問題に慣れた。

5 4 3 2 1

(4) ノートテイキングの方法がわかった。

5 4 3 2 1

スピーキング指導について

マスワナ 紗矢子

1. はじめに

中学校・高等学校英語科の学習指導要領の目標の一つに「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」が掲げられて久しい。一般には、スピーキング能力が「積極的なコミュニケーション」を担う代表格であると考えられている。しかしながら、日本という英語を話す必要がない学習環境に加え、スピーキングは指導方法が確立されておらず評価も難しいという理由などから、当該スキルの理解や指導が遅れている。そもそも、外国語でのスピーキング自体、心理的負担がかかる活動であると考えられている。近年では、スピーキングの客観的な評価基準として英国の **National Curriculum** や欧州評議会のヨーロッパ共通参照枠を取り入れた授業を展開し、具体的な目標を掲げたスピーキング能力向上への取り組みが始められている（東, 2005）。

スピーキングは重要なスキルである一方で、テストでその能力を測定することは非常に難しい。テストの妥当性や信頼性はもちろんのこと、試験官や音声録音の設備などの問題も発生する。2006 年まで TOEFL® にスピーキング・セクションが存在していなかった事実にもスピーキング・テストの困難さが垣間見られよう。しかしながら TOEFL® iBT スピーキング・セクションも 3 年目を迎え、スピーキング測定が近年広く定着してきたといえる。

2. スピーキングに対するイメージ

スピーキング能力は、いくつかの要素（構成、態度、音声など）が互いに関連し合い構成され、各要素に文法や発音などの下位要素が存在していると考えられている（Hughes, 2002）。しかしながら、スピーキングがどのような要素から構成されているのか、スピーキング能力はどのようなものであるかについて統一した見解はない。スピーキングはコミュニケーションへの態度や意欲である、または単に英語の音声にかかわる部分である、と考える人さまざまである。

そこで、本講座の受講生がスピーキングに対して持つイメージを把握するために、スピーキングにおいてどの要素が一番大切だと思うかを第 1 回目の授業にて聞いた（質問：英語のスピーキングを上達するためには何が一番必要な要素だと思いますか。回答 14 名¹。付録 1 参照）。以下が主な回答である。

- ・発音。
- ・語彙です。スピーキングの途中でネタが付きてしまい、他に何か言おうにも何も思いつかず、無言の時間がただただ過ぎていきます。
- ・まず、何をどう話していいかわからないので、思ったことをすぐに話せるようになるということ。

- ・状況にあった語彙の使い方。
- ・多くの語彙を使えるようにしたいです。日本語で思ったことを英語ですぐ口に出せるようになりたいです。
- ・つまってしまうので、スラスラ話せるようになりたい。中学レベルの単語しか焦って出てこないのでも語彙力を伸ばしたい。
- ・文章の構成、内容、45秒話し続けること。
- ・言いまわし、接続語
- ・語彙、時間内にできるだけ多くしゃべる能力。

多くの学生が「語彙」と「発音」がスピーキングの大切な要素であると思っていることが明らかになった。また、語彙が豊富であれば途切れなく話することができるという考えが見受けられた。次に、どのような授業を期待するかという問い（質問：本講座のスピーキング授業にどのようなことを期待しますか。回答 14 名。付録 1 参照）には、以下の主な回答が得られた。

- ・問題の 45 秒間話せるくらい、内容をすぐ思いつけるようにしてほしいです。
- ・なんとか外国人と会話できるくらいに、流暢に自然に話せるようになりたいです。
- ・語彙を増やしたい。
- ・“スピーキング”という授業を今までしたことがなかったのでまずスピーキングの基本的なことを教わりたいと思います。そして、これからの有効的な勉強法も教わりたいです。
- ・論理的に、まとまりのある文章をスラスラ話せるようになりたい。
- ・どんな構成で話せばよいかや、内容のふくらまし方などを教えてほしい。
- ・頭ではわかっていて、ライティングであれば出来るのに、スピーキングになると全く出来なくなってしまいます。話慣れていないということもありますが、なんとか話せるようになりたいです。スピーキングの学習法なども教えてほしいです。
- ・これからの勉強の仕方を知りたいです。
- ・上手な人の例を知りたいです。
- ・きれいな構成でしゃべれるようになりたいです。時間を有効に使える speaking ができるようになりたい。

以上の回答から、本講座では 1 分弱の制限時間を有効に使ったスピーキングができるようになることを最終目標の一つに据えた。本講座では、特に TOEFL®のスピーキングに対応した授業内容を行った。

3. TOEFL®スピーキング

3.1. アカデミックスピーキングと TOEFL®スピーキング

はじめに、TOEFL®のスピーキングとはどのようなものなのかを理解する必要がある。TOEFL®のスピーキングは、英語圏での留学生活に必要なスピーキング（アカデミックスピーキング）能力を測定するものとされる。アカデミックスピーキングは日常会話とは全く同じではないものの、曖昧でインフォーマルな表現が多いことをコーパス研究²が明らかにしている。また、使用頻度の高い名詞の比較では、アカデミックスピーキングと研究論文では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）とは類似点が多いことが明らかになった（Swales, 2004）。

しかしながら、TOEFL®スピーキングが求めるものは、実際のアカデミックスピーキングとも多少異なる。スピーキングは一般的に、interactional なスキルを含むとされているが、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 transactional な能力が要求される。また、通常のスピーキングとは異なり、TOEFL®スピーキングは録音され評価される。よって、TOEFL®スピーキングに取り組むにあたっては、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を構成した。

3.2. 授業構成

本講座の目的は、英語のスピーキングを身近にすること同時に 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六つの設問（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全タスクに共通する評価ポイントを説明し、スピーキングにおいてどのような点が構成要素として評価されるかに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三つである。各タスクにおいて0～4点で総合的に評価される。

- 1) 話し方：発音、強勢など
- 2) 言葉の使い方：語彙、文法など
- 3) トピック展開：具体性、論理的な構成など

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表1が示す①→④サイクルで授業を行った。解答のモデル構成や定型表現を明示することでスピーキングを促した。学生の要望が多かった語彙学習については、語彙の授業にてスピーキングで使える表現リストを扱った（「語彙指導について」の章参照）。以下、各タスクの授業内容とポイントを概観する。

表1 授業構成

	ねらい	方法
① モデル解答	話し方の学習、論理的構造への気付き ・ 声を出すことに慣れる（発音、リズム）	モデル解答を2回ずつ音読（パラレル・リーディング）。

の音読	ム、制限時間などの確認）。 ・ 構造の確認。	
② メモ取りの 学習	論理的な展開の学習 ・ 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 に含むべき内容を提示。 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	言語表現を正確かつ豊かにする ・ 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。	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。
④ 実践	①～③で学んだことを活かして設問を 解く。	②で書いたメモを使い、解答を行 う。ピア・フィードバックを行う。

3.3. タスクの概要

3.3.1. タスク 1

タスク 1 は独立型の問題で、好きなものや行きたいところなどを述べる設問が出される。タスク 1・2 は、トピック・センテンスを述べた後に理由と付加情報を述べるのが大切である。解答準備時間 15 秒のなかでトピック・センテンスを素早く決定し、残りの時間でその理由を考えることが効果的である。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。言語表現については、タスク 1 に特徴的な表現は少ないため、全タスクに共通して使える表現を必要ときに用いることが可能である。

3.3.2. タスク 2

タスク 2 は、タスク 1 と同様に独立型で二者択一の問題である。タスク 2 では、選択肢をまず一つ選び、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。タスク 2 は、定型表現を使うことができるので、カテゴリ（結論、理由付けなど）別の学習が効果的であろう。

3.3.3. 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 つのスキルを組み合わせた設問である。タスク 3 は、会話をしている 2 人の意見が分かりやすく比較的答えやすい。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、トピック・センテンスの前にリーディング内容の要約を加えることが可能である。

タスク 3 以降は、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ため、メモ書きがより重要である。タスク 3・4 では他の 2 技能が加わるため、解答準備時間が 30 秒と長くなる。タスク 1・2 とは異なり、リーディングとリスニングの内容を正

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、リーディングとリスニングのメモを、番号などを使って整理すると効果的である。タスク 3 はタスク 2 と同様に定型表現が活用できる。

3.3.4. 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）の内容の関係を問う設問が多い。アカデミックな内容であるため、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最も有効な対策であるといえる。解答の基本構成はタスク 3 とほぼ同じである。

リーディング理解は、講義の背景知識として大変重要である。タスク 3 と違い、ある程度詳細なメモが必要となる。専門用語などは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るため、必要な場合に発話できるよう表現リスト等を使って練習する必要がある。

3.3.5. タスク 5

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 の設問の傾向として、話者が話している問題点を探る、もしくは会話内容を整理する問題が出題される。タスク 5・6 はまとめの要素が強い設問である。問題点を探る設問では、対話中に取り上げられた問題点とその解決策を要約し、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。ここでは、カテゴリ（問題点の提示、解決策の提案など）別にいくつかの表現を使うことが可能である。構成は、トピック・センテンスの後にリスニングの要約をポイント 2 つほどに絞って解答する。解答準備時間はタスク 3・4 から短くなり 20 秒であるため注意が必要である。

3.3.6. 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、そしてポイントを明確にして正確な情報を入れた解答にすることが重要である。当該タスクはまとめの要素が強いので、定型表現は使いにくい。

3.4. ピア・フィードバック

本講座では、練習問題を解いたのち、録音された解答をまず自分で聞いてからペアで評価を行った。評価は、前述したように話し方、言葉の使い方、トピック展開の 3 つの観点から行った。通常は全体的評価であるが、学生の評価を容易にするために、各観点を 4 点満点で採点してから全体の採点を行った。分析的評価と全体的評価の統合型といえよう。

また、フィードバックの一環として評価シートに評価者のコメントを記入させた。そこには、評価項目に照らし合わせた具体的な改善案および良かった点などが記入されていた。はじめは自分の録音された声を聞くことやペアでの評価に戸惑いを感じていた学生も多かったが、次第に抵抗なく作業をこなしていた。

3.5. 発音指導

発音については、時間的な制約から授業では取り上げない予定であったが、授業前アンケートにおいて発音をスピーキングの重要な要素であると捉えていた学生が多かったため、休憩時間などを利用して個別に発音指導を行った。モデル解答を音読した場合と、著者が持参したプリントを音読した場合があった。

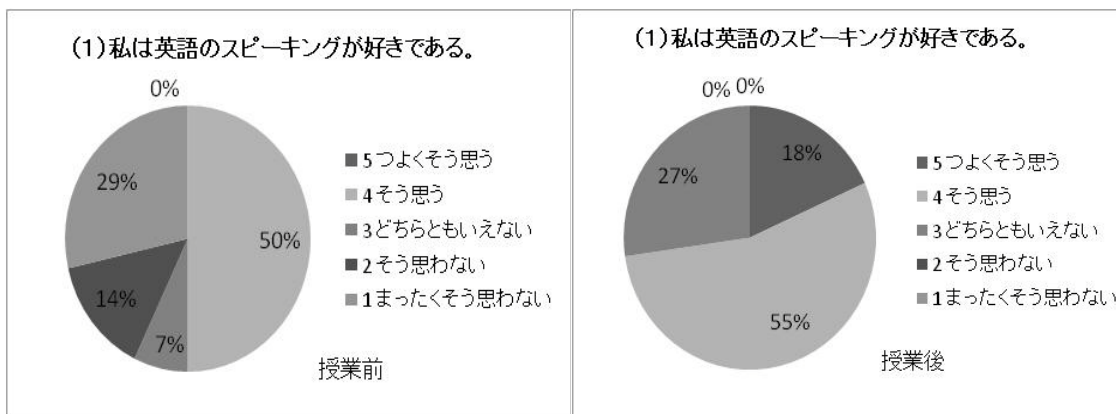
北（1994）が指摘したように、日本語のように英語の音節が均等に発音され単調で強弱のないスピーキングが多かった。個々の音素の発音が不正確であるというよりも、リズムなどの超分節音素の誤りが目立った。何を言っているのか分からない箇所もあれば、言っていることは分かるが、たどたどしさが強く印象に残ってしまう場合があった。このような解答は、内容が優れていても高得点は難しいと考えられる。英語のリズムを身につけるためには、リスニング練習の一環として行われているシャドウイングやパラレル・リーディングなどが効果的であろう。

また、発音指導の時のみならず、練習問題を録音した際にも、声が小さくこもっている解答が多かった。これはスピーキングに対する自信のなさからくるものと推測されるが、発音が悪いと評価される危険性があるのみならず、意欲的な解答でないとみなさるので注意したい。

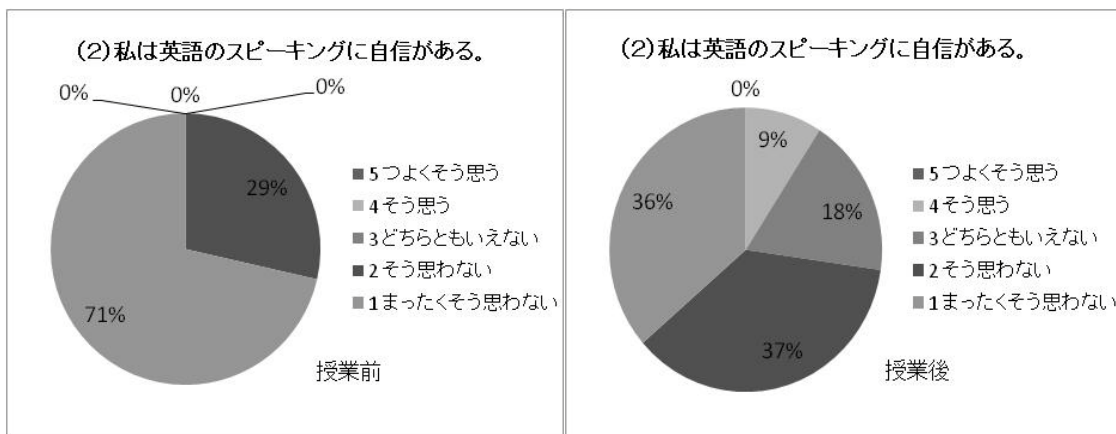
4. 授業の効果

本講座を受けたことによって、受講生のスピーキングに対する態度や能力に変化があったかを知るために、アンケート（付録1参照）およびプレ・テストとポスト・テストの比較を行った。まずアンケート結果について概観する³。

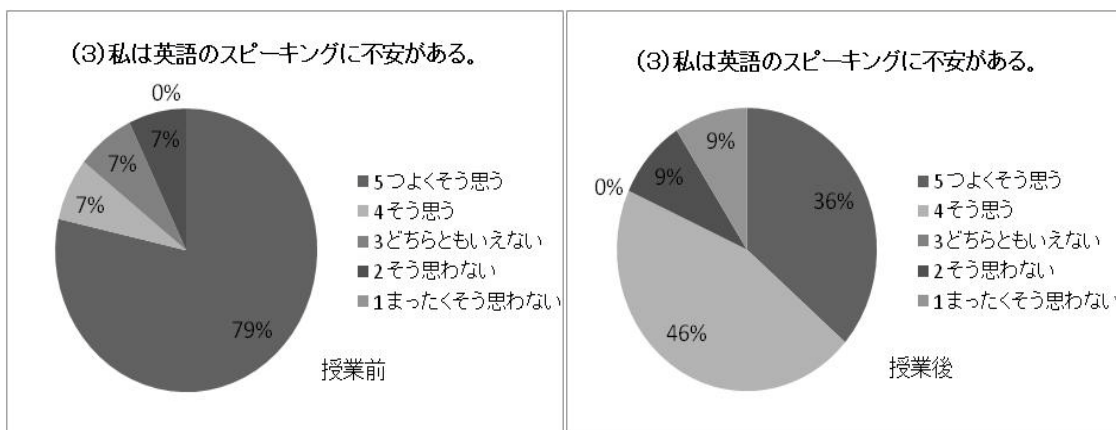
4.1. アンケート結果



授業前ではスピーキングが好きであると答えた学生が 50%であった。一方で、好きでないと答えた学生も半数近くいた (43%)。授業後は、スピーキングが好きであると答えた学生が 73%にも達し、そう思わないと答えた学生はいなかった。



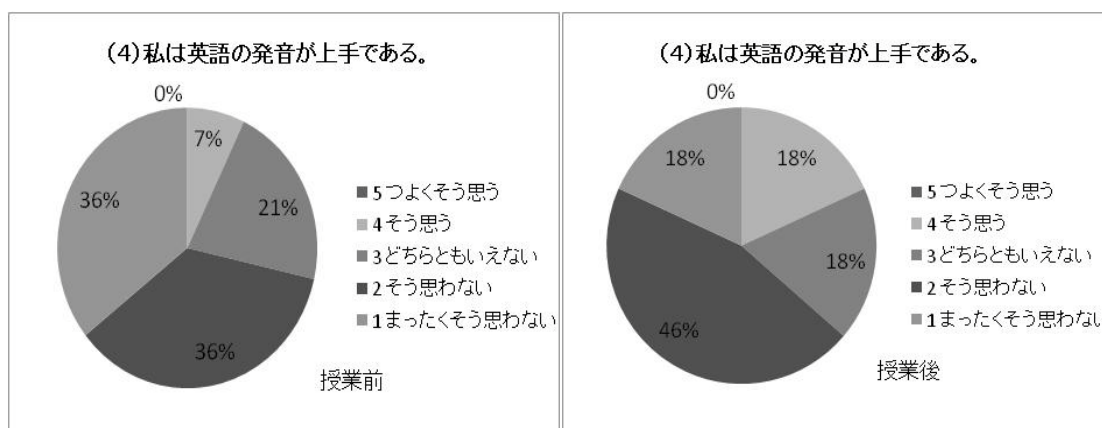
次に、スピーキングに対する自信について尋ねた。授業前は、自信があると思わない学生が 100%を占めたが、授業後にその割合は 73%に減少した。特に、まったくそう思わないと答えた学生の割合が 71%から 36%に減少したこと、そして自信があると答えた学生が 9%になったことは特筆すべきであろう。



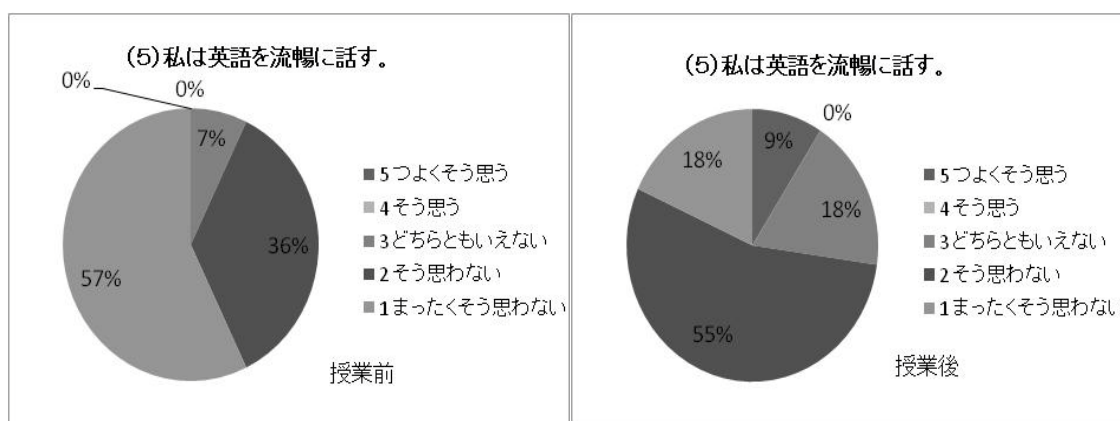
スピーキングに対する不安について、授業前ではつよくそう思うと回答した学生が 79%に

上ったが、授業後にその割合は 36%に減少し、まったくそう思わないという学生が 9%あらわれた。外国語におけるスピーキングでは、不安という要素の影響が特に大きいといわれている (Horwitz, et al., 1986)。この不安という要素は、コミュニケーションへの意欲や態度という大きな観点から考えられることも多い (MacIntyre, et al., 1998)。授業後も不安を感じている学生は多いが、授業前と比べその不安の質に変化があったとも考えられる。不安の中に、学習を促進する不安 (facilitating anxiety) と学習を阻害する不安 (debilitating anxiety) があるため、今後はその質についても検討する必要があるであろう。

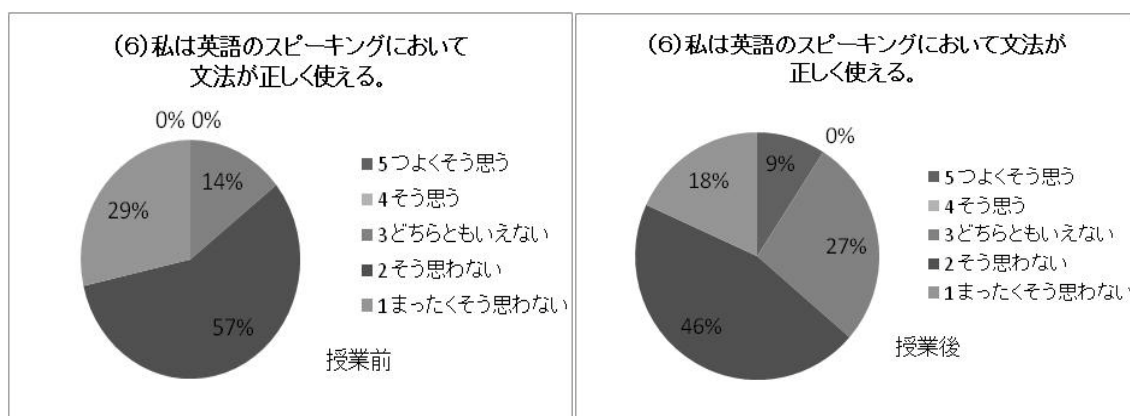
次に、個別の要素についてどのように感じているかを調査した。



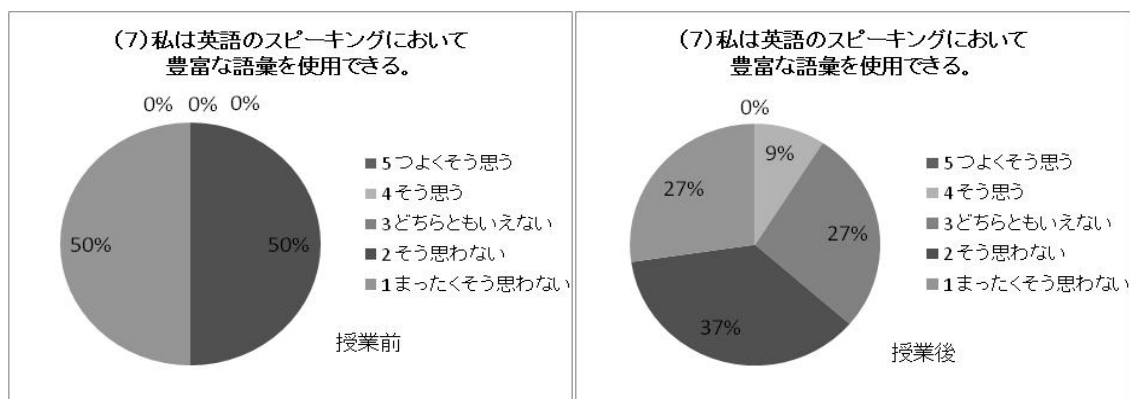
まず発音に関して、授業前では発音が上手であると思うと答えた学生が 7%であったのに対し、授業後にはその割合は少し上昇し 18%となった。



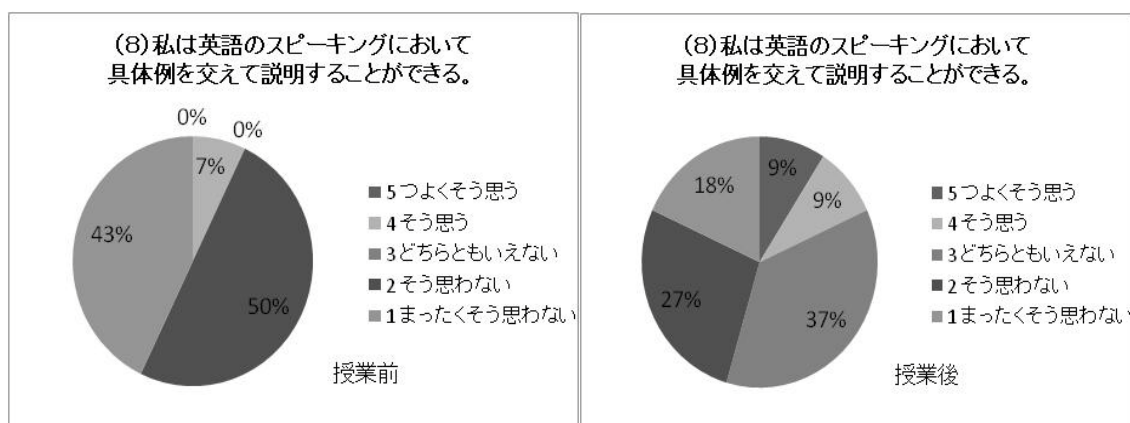
流暢さにおいては、流暢に話すと思わない学生が授業前は 93%であったのに対し、授業後にその割合は 73%となっている。



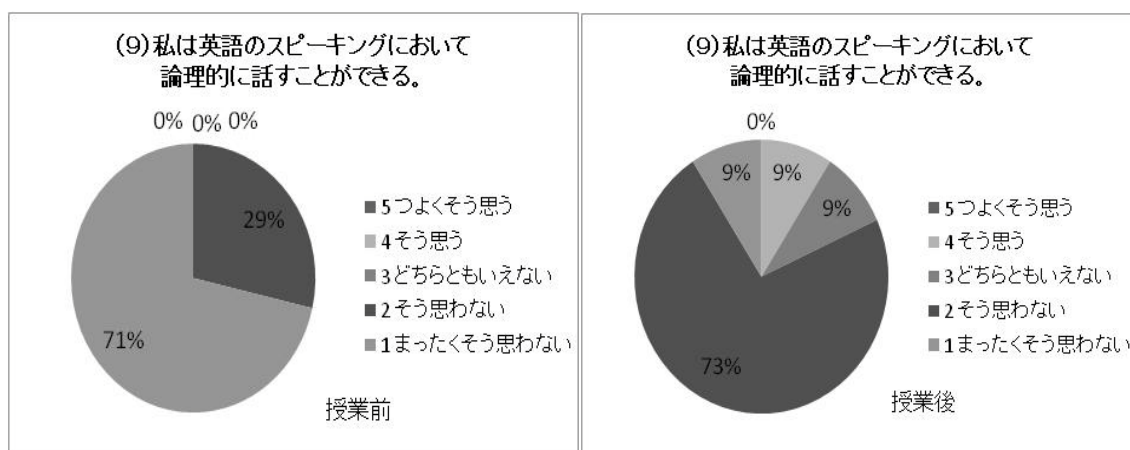
日本人は文法が得意であると一般にいられていても、スピーキングにおいて文法が正しく使えると思わない学生が授業前では 86%に上った。授業後はこの割合が 64%に減少している。



語彙については、豊富な語彙使用ができると思っていない学生が授業前は 100%であったのに対し、授業後は 64%に減少した。



具体例を交えたスピーキングに対して、できないと思うと答えた学生が授業前は 93%であったが、授業後はその割合が 45%へと減少した。



最後に、論理的なスピーキングができないと思っている学生が授業前は 100%であったのに対し、授業後はその割合が 82%となった。まったくそう思わないと答えた学生が 71%から 9%へと減少したことは注目に値する。以上、アンケート結果を概観した。すべての項目において授業後にはいくらかの改善が見られたといえる。

4.2. テスト結果

次に、オリエンテーションで行ったプレ・テストと最終日に行ったポスト・テストを比較した。両テストともタスク 1・2 各 1 問ずつで構成されたが、質問内容は異なるものを使用した。録音されたスピーキングの書き起こしを筆者が行い、発話語数を測った。

4.2.1. 発話語数の変化

発話語数の比較では、繰り返しや誤りも含む単純な発話語数について注目した。発話語数が多いことはスピーキング能力が優れていることを必ずしも示さないが、評価者の主観的判断を避けることができること、そして今回の授業においては発話語数が多い学生ほど高い評価を受けていたため、スピーキング能力の指標の一つになると考えた。

表 2 プレ・テスト、ポスト・テストの発話語数

	PRE-TEST		POST-TEST	
	設問1	設問2	設問1	設問2
平均(語数)	31.6	31.3	51.9	47.5
標準偏差	14.4	14.6	14.8	11.4

表 2 が示すように、プレ・テストに比べ、ポスト・テストでは両問題において発話語数が増えているので、講座の効果がある程度みられたと考えられる。

4.2.2. 考察

発話語数が伸びた理由の一つとして、本講座では解答の基本構成や定型表現を提示したことが挙げられる。しかしながら、45 秒の制限時間で時間が余っていた解答が多く見られた。ポスト・テストを通して明らかになった今後の課題 3 点を述べる。

1) 解答に具体性を持たせる。

発話語数がやや少なく感じられた点については、トピック・センテンスに次いで述べられた理由の詳細情報が少なく、具体性に欠けた解答であったことが原因として考えられる。例えば、教員になりたい理由として「教えることが好きである」だけを述べ、その後に詳細情報（例えば、今までに教えた経験について）を加えることができていなかった。トピック・センテンスとその理由（ポイント）という基本構造は習得されていたので、今後は理由に対する具体的な文章を付け加える練習が必要であると思われる。

2) 文法の間違いをなくす。

スピーキングは、ライティングよりも文法は緩やかであるという主張がある（Brown & Yule, 1983）。実際に、英語や日本語の会話で正しい文法を使っていないことが多い。しかしながら、45~60 秒という短いスピーキング解答時間での基本的な文法ミスは、間違いが強く印象に残ってしまうので注意が必要である。また、文法の間違いを減らす努力と同時に、高得点を狙う場合は、関係代名詞や条件節などの複雑な構造を使う練習が必要であろう。今回のテストではそういった構造の **avoidance** が顕著に見られた。

3) 流暢に話す。

話す内容が瞬時に思いつかず、途中でスピーキングが止まってしまう解答が多かったことが、発話語数が期待されたほど伸びなかった理由の一つとも考えられる。“uh...”などの間つなぎや同じ語の繰り返しが多く見られた。発音がよくても途切れの多いスピーキングでは流暢さを感じることは少ない。この課題に対して、あるトピックに関連する内容を木の枝のように書き出す **mapping** という練習を行うと効果的であろう。

5. おわりに

英語でのスピーキングの機会がほとんどない日本人学生にとって、TOEFL®スピーキングは苦手だと感じる事が容易に予想される。スピーキングに対する不安といった情意要因がスピーキングの阻害要因であると考えられていることも多い。もちろん情意的な側面は否定できないが、本授業のアンケートやテスト結果から推測すると、スピーキングへの不安は単なるスピーキング指導や練習の不足の結果であるとも考えられる。そもそも、中学・高校ではスピーキング指導がされていなかった場合が多い。本講座でも絶対的な授業時間が不足していたが、受講生が今後も継続して本講座で行ったようなスピーキング練習を行うことによって、スピーキングへの苦手意識を克服し、スピーキング・スキル向上へとつながることが期待される。

注

- ¹ 回答者の記述をそのまま記載した。
- ² ミシガン大学の 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) を開発した。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、学生発表、学会発表などが含まれている。
- ³ 有効回答数は、授業前アンケート 14 名、プレ・テスト 15 名、授業後アンケートおよびポスト・テスト 11 名であった。

引用文献

- Brown, G. and Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language: An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 東麻子 (2005). 「スピーキングをテーマにしたアクション・リサーチ」佐野正之 (編)『はじめてのアクション・リサーチ』(pp. 71-95). 大修館書店
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Hughes, R. (2002). *Teaching and researching speaking*. Harlow: Longman.
- 北弘志 (1994). 「スピーキング指導法」片山嘉雄・遠藤栄一・佐々木昭・松村幹男 (編)『新・英語科教育の研究』(pp. 221-226). 大修館書店
- MacIntyre, P. D., Clement, R., Dornyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. New York: Cambridge University Press.

【質 問】
スピーキングについて

この質問紙は、今回一緒に TOEFL®スピーキングを学習するにあたり、皆さんの英語のスピーキングに対する意識をうかがうものです。皆さんのご回答は今後のスピーキ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

マスワナ 紗矢子

学生番号下4桁 _____

I. 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) 私は英語のスピーキングが好きである。

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) 私は英語の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

(3) 私は英語のスピーキングに不安がある。

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) 私は英語の発音が上手である。

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) 私は英語を流暢に話す。

つよく思う	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

(6) 私は英語のスピーキングにおいて文法が正しく使える。

つよく思う	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

(7) 私は英語のスピーキングにおいて豊富な語彙を使用できる。

つよく思う	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

(8) 私は英語のスピーキングにおいて具体例を交えて説明することができる。

つよく思う	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

(9) 私は英語のスピーキングにおいて論理的に話すことができる。

つよく思う	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

II. 英語のスピーキングを上達するためには何が一番必要な要素だと思いますか。

III. 本講座のスピーキング授業にどのようなことを期待しますか。

以上です。ありがとうございました。

語彙学習について —指導者および学習者の立場から—

笹尾 洋介

1. はじめに

本稿の目的は、2007年度奈良女子大学 夏季英語実学講座において語彙指導を担当し、また実際にTOEFL®¹⁾を受験した筆者が、TOEFL®のための語彙学習について、指導者としての観点から、および学習者としての観点から述べることにより、今後の英語学習への示唆を提供することにある。本稿における語彙指導・学習の目的は、TOEFL®が英語圏の大学への留学を目的にしたものであることを考慮すると、学術目的の英語ということができるであろう(田地野・水光, 2005)。

2. 理論的背景 — 指導者としての観点から

本節では笹尾(2007)に基づき、語彙学習に関する先行研究を概略する。これらはTOEFL®対策としての語彙学習にも参考になるはずである。

2.1. 語彙知識

語彙知識は、リーディング、ライティング、リスニング、スピーキングの4技能の基盤となり、重要な役割を担っていると一般に認められている(Nation, 2001 参照)。その意味で、語彙力を強化することはTOEFL®受験において肝要であるといえるであろう。

Nation (2001) によると、語彙知識には表1に示されるような様々な側面が含まれ、これらをバランスよく学習することが望まれる。

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)

リーディングやリスニングといった受容技能は、特に語彙の広さ(語形とその意味に関す

る知識がどれくらいあるか)と関係が大きいことが一般的に認められており、テキストの総語数に対する未知語の割合が 5%を超えると理解が難しくなるとの報告がある (Laufer, 1989)。前述のように、TOEFL®を学術目的の英語のテストととらえると、学術文献においてテキストの総語数の 95%のカバー率を得るためには約 4,000 語(ワードファミリー換算)が必要であると報告されている (Nation, 2001)。これは派生形換算では 6,000~7,000 語に相当する。よって、TOEFL®受験に際し、語彙の広さを 7,000 語にすることが大きな目標となるであろう。

ライティングやスピーキングといった産出技能に関しては、その評価において語彙が最も大きな要因になるという研究がある (Astika, 1993; Luoma, 2004; Santos, 1988)。これらの技能では、語彙知識の広さだけでなく、深さ(語彙知識のうちコロケーションや連想など、語形と意味のつながり以外の側面)も重要になると考えられる。

2.2. 語彙学習

語彙の定着には、繰り返しある語に接すること、またその際に深い処理をすることが大きく関係すると考えられている (望月 他, 2003 参照)。Pimsleur (1967) などによる、忘却のほとんどは学習直後に起こり時が経つにつれて忘却率は低くなるという報告を参考にすると、学習直後に学習事項を繰り返し復習し、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ろう。深い処理をするためには、単に語の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調べて学習することなどが関係すると考えられる。このように語彙学習に意識的に焦点を当てた学習(意図的学習)に加えて、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偶発的学習によっても語彙学習は可能であろう。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という利点があるものの、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 他, 2003)。それに対して、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, *et al.*, 2001)。意図的学習と偶発的学習を組み合わせ、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。

3. 語彙学習の実際 — 学習者としての観点から

本節では、2 節で述べた語彙学習の理論的側面を受けて、筆者がどのように学習を進めたかを紹介する。

3.1. 語彙の観点からの分析

TOEFL®でのリーディングとリスニングの課題で要求される語彙力は実際にはどれくらいなのかを調査するために、2007年度の本講座で使用したテキスト「Longman Preparation

Course for the TOEFL[®] Test: Next Generation (IBT)」(Deborah Phillips著, 2006年)の語彙レベルを分析した。このテキストに付属のCD-ROMのうち、リーディングは、「Reading Skills」, 「Reading Tests」, 「Reading Complete Tests」の各セクションの本文を、リスニングは、「Listening Skills」, 「Listening Tests」, 「Listening Complete Tests」の各セクションの本文をそれぞれ分析対象とした(リーディング総語数18,513語, リスニング総語数20,227語)。語彙レベルの指標としては、JACET 8000を用いた²⁾。分析ソフトとして、清水伸一氏の開発した「JACET 8000 Level Marker」を使用した。これにより、本文で使用されている語を、1,000語レベルごとに8段階のレベルに分けることが可能となる。この分析結果は表2と表3に示されている。

表2 語彙構成比率(リーディング)

語彙レベル	比率	累積比率
固有名詞・数字	2.9	2.9
1000 語レベル	73.4	76.3
2000 語レベル	8.1	84.4
3000 語レベル	3.9	88.3
4000 語レベル	3.6	91.9
5000 語レベル	1.7	93.6
6000 語レベル	0.9	94.5
7000 語レベル	1.0	95.5
8000 語レベル	0.9	96.4
8000 語レベル以上	3.6	100.0

表3 語彙構成比率(リスニング)

語彙レベル	比率	累積比率
固有名詞・数字	2.7	2.7
1000 語レベル	82.0	84.7
2000 語レベル	5.8	90.5
3000 語レベル	2.5	93.0
4000 語レベル	2.0	95.0
5000 語レベル	0.9	95.9
6000 語レベル	0.8	96.7
7000 語レベル	0.8	97.5
8000 語レベル	0.6	98.1
8000 語レベル以上	1.9	100.0

表2より、リーディングにおいて、最低限の理解に必要な95%のカバー率を超えるためには、上述のように6,000~7,000語が必要とされることがわかる(固有名詞・数字は既知語として扱う)。流暢なリーディングのためには未知後の割合を2%以下にする必要があるとの主張を考慮に入れると(Hirsh & Nation, 1992), 8,000語以上の語彙が必要となる。つまり、最低限必要な7,000語を達成しても、語彙学習をさらに進めていく必要性があるであろう。リスニングにおいては、表3が示す通り、95%のカバー率を得るためには、約4,000語でよいということになる。また、98%のカバー率は8,000語で達成されうる。しかも、8,000語レベル以上の語彙のほとんどは繰り返し出現する重要語となっている場合が多く、本文で丁寧に説明されることが多い。つまり、リスニングでは、リーディングに比べて語彙レベルはやや易しくなり、難しい語は本文から推察可能な場合が多いといえるであろう。

3.2. テスト対策としての語彙学習

意図的学習に力点を置いて語彙学習するために、市販の語彙集を購入し語彙力の増強を図った。繰り返し同じ語彙に接することが重要であることを考慮し、一日のうち語彙学習のための時間というのを設けず、ちょっとした細切れの時間を利用して、一日何度も同じ情報に接するようにした。付属の CD を活用することで、移動中に音声で語彙の確認が繰り返しできるのも効果的であったと思われる。上述のように、忘却の大半は記憶直後に起こるという報告を参考にして、とりわけ新出語は何度も見たり聞いたりするよう心がけた。深い処理が記憶の定着に有効であるとの知見に基づき、既存の知識と関連付けるようにしたり、語源を調べたり、用例やコロケーションをまとめて覚えるようにした。

さらに、深い処理を行うために、問題演習の際に出てきた覚えておきたい英語表現とその和訳を技能別に表計算ソフトに打ち込んで、英語表現集を作成した。具体的には、リーディングとリスニングに関しては、知らなかった表現だけでなく、ライティングやスピーキングで使えるような表現もリスト化し、英語の意味を覚えるだけでなく和訳から英語を想起できるよう復習するようにした。また、ライティングとスピーキングに関しては、リーディング課題とリスニング課題を比較し関係性を述べる問題があるので、二者の関係を論じる表現(反論している・支持している・詳述している・不足を補っている・新たな観点を提供している・証拠を提供している、など)ごとにまとめた。

4. TOEFL®受験後の感想

テストは、リーディング 3 ないし 5 題、リスニング 6 ないし 9 題、休憩 10 分、スピーキング 6 題、ライティング 2 題で構成されており、所要時間は 4 ないし 4.5 時間である。このテスト時間の長さから明らかなように、英語力だけでなく、かなりの集中力が要求される。実際、筆者が受験した時はいずれの回もリーディング 3 題 (1 題 20 分と 2 題 40 分) とリスニング 9 題 (3 題×3 セット) であり、とりわけリスニングの最後の 3 題で、集中力を持続させるのが難しく感じた。

リーディングにおいて苦労したのは、コンピュータの画面上で課題に取り組むことであった。具体的には、紙媒体のテストと異なり、文中の重要な箇所に下線をひいたり丸で囲ったりといった印をつけることができないこと、また一覧性がないことに戸惑った。これを克服するために、コンピュータ媒体の練習問題を数多く解いて、この形式になれるようにした。課題の内容は、語彙や指示語の確認から主旨を選択するものまでバラエティー豊かであるが、それほど難しくはないであろう。リスニング課題は、たいていの TOEFL®対策用の教材よりも難度が高かったように感じた。理由としては、話す速さが速いこと、より現実の状況に近いこと(言い直しやポーズがあること)などが考えられる。設問は、会話や講義の主旨や重要な論点など大筋を理解できれば解決するものが多く、また話者の意図や態度に関する問題などは声の抑揚や語調といった言語以外の情報も参考になる。

スピーキングとライティングは、時間の不足に苦勞した。スピーキングの場合、出題傾向がほとんど固定なので、どのように解答するかという型をあらかじめ覚えておいて、それに当てはめていくようにしなければ、内容と構成と英作文をすべて同時に 15～30 秒で作るのは難しいであろう。また、考えたことを 45～60 秒の制限時間内に収めて話すのも大変である。秒単位の時間感覚と論理的な解答ができるよう、数多くの練習を積むと同時に、この表現はスピーキングやライティングで使えるかもしれないという視点で、リーディングやリスニングの課題に取り組むのが効果的であろう。こうした産出技能を意識した勉強をしておかないと、時間が制限される場合は特に、とっさに英語が出てこないということに気付かされる。ライティングの統合型の課題は、リスニング課題を、リーディング課題との関係を踏まえた上で要旨を把握できるかが最大のポイントであると考えられる。リスニング課題の冒頭部分から、リーディング課題との関係を捉えて内容をある程度予測して聞くことが重要であると思われる。ライティングの独立型の課題では、30 分で 300 語以上のエッセイを書くことが要求される。これは時間を測って練習しておかないと難しいであろう。

テストを繰り返し受験することによる得点の上昇（練習効果）もあると考えられる。筆者は月 1 回の間隔で TOEFL[®]を受験し、毎回 5・8 点の上昇を見た。試験の雰囲気や特徴が実体験を通してわかれば、自分なりの対策も立てやすく、心理的な余裕も生まれる。

最後に、テストの波及効果について言及する。自分の専門の学術雑誌で読んだり書いたりするのに必要な語彙以外はかなり忘れてしまっていたが、これを機会に以前学習した（はずの）語彙を思い出すと同時に新たに覚えることもできた。語彙力が増えれば、単語同士の関連性に気づくことも多く、語のより深い理解へと至り、記憶の定着に役立つと感じる。語彙力が増えれば増えるほど、語彙学習は楽しいものになるかもしれない。

5. おわりに

以上、指導者として、および学習者としての立場から、語彙学習について述べてきた。これまでの研究の知見をもとにして、学習目的を明確化し、達成すべき目標の設定をし、それにむけて努力を重ねることで、より効果的・効率的な学習が行えるであろう。本稿が今後の学習において、少しでも役立てば幸いである。

注

1. 本稿では、TOEFL[®]は TOEFL iBT (Test of English as a Foreign Language Internet-based test)を指す。
2. JACET 8000 とは、約 1 億語の英語コーパスである British National Corpus における頻度を基準に、独自に開発したコーパスと照合して、教育的観点から調整された語彙集であり、頻度順に 8,000 語が収録されている。

謝辞

本稿を執筆する機会を与えてくださった、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、本稿をまとめるにあたり、貴重な助言や示唆を提供してくださった田地野先生にも感謝致します。

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.
- Laufer, B. 1989. What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In Lauren, C., & Nordman, M. (Eds.), *Special language: from humans thinking to thinking machines* (pp.316-323). Clevedon: Multilingual Matters.
- 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.
- 笹尾洋介 2007. 「語彙指導について—広さと深さの観点から」西堀わか子・田地野彰(編)『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』 奈良女子大学国際交流センター, 8-20 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.
- Zahar, R., Cobb, T., & Spada, N. 2001. Acquiring vocabulary through reading: effects of frequency and contextual richness. *Canadian Modern Language Review*, **57**, 541-572.

今後の英語学習支援に向けて —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、英語学習に関するアンケート調査を行なった。受講前には受講者の英語の学習状況を問う項目を、受講後には本講座に関する満足度や感想を問う項目をそれぞれ設け、学生の普段の英語学習に対する姿勢と、本講座を受講したことで何を得たか等を調査した。このアンケート結果の概要を以下に記し、本講座の内容と効果を吟味することで、来年度以降の英語学習支援事業の参考としたい。

実施日：2008年9月19日および29日

実施対象：19日...夏季英語実学講座受講学生17名（学部生17名）

29日...夏季英語実学講座受講学生11名（学部生10名，院生1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）

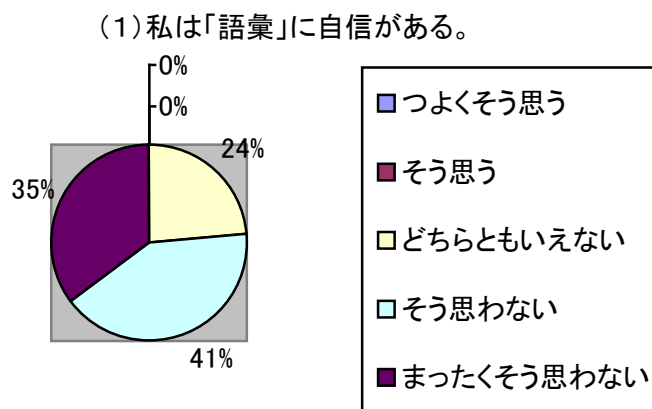
実施方法：講座初日と最終日の授業時間内にそれぞれ配布し、その場で記入してもらい回収した。

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のまとめである。

2.1. 受講前アンケート集計結果

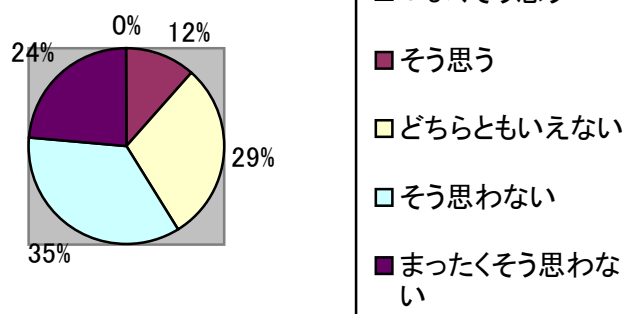
質問1）（1）－（5）



「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り、殆どの学生

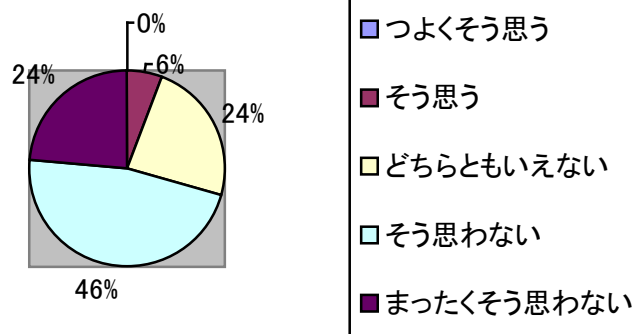
が自分の語彙力に自信を持っていないことが分かる。

(2) 私は「リーディング」に自信がある。



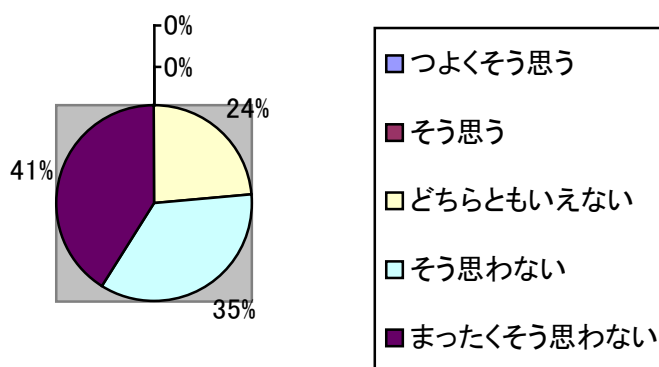
全体的に控えめな回答が多い中で、「そう思わない」「まったくそう思わない」が 60%に留まっていることから、苦手意識を持っている受講者が比較的少ない分野と言える。

(3) 私は「ライティング」に自信がある。



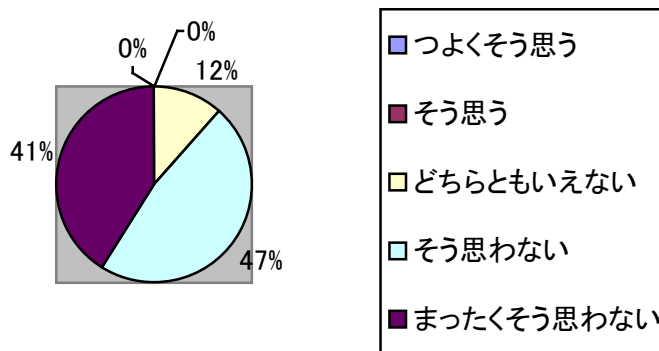
「そう思わない」「まったくそう思わない」の回答が大半を占め、殆どの学生が自信を持っていないことが分かる。一方で自信を持っている学生も存在する。

(4) 私は「リスニング」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、殆どの学生が自信を持っていないことが分かる。

(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」が回答の殆どを占めており、苦手意識を持っている学生が最も多い分野だと言える。

受講前に行なったアンケートだということもあってか、全体的に自己の英語能力の評価は非常に低いものとなった。中でも「語彙」「リスニング」「スピーキング」の分野が特に自信の無い学生が多いようだ。昨年の同様の調査では「リスニング」よりも「ライティング」の方が苦手意識が強いという結果となったのだが、今年の学生に関して言えば、人の言っていることを聞き、自分で発話をする、実践的なコミュニケーションを取るのに必要となる分野に自信がなく、机に向かってするいわゆる「読み書き」の方がまだ苦手意識が薄い学生が多いと言える。いずれにせよ調査人数が少ないため一概には言えないが、「語彙」と「スピーキング」の分野に対する苦手意識が非常に強いという点では共通しており、実際そのような学生が多いと言うことはできるだろう。

質問 2) 本講座の受講目的と期待について。(回答まとめ)

- ・ 将来に向けて TOEFL[®]受験が必要だが、適切な勉強法が分からないので教えて貰いたい。
- ・ 英語のスキルアップを図りたい。
- ・ 普段の授業では英語と触れる機会がないので、取り戻したい。
- ・ この講座をきっかけにして英語の学習をがんばりたい。
- ・ TOEFL[®]の試験内容、レベル等を知りたい。
- ・ TOEIC[®]の対策にもなりそうと思った。

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>

- ・ 単語帳を繰り返し読む。
- ・ 英語の授業内で出てきた単語を覚える。
- ・ ひたすら書いて覚える。
- ・ 分からない単語があったらその都度メモし、意味を調べる。
- ・ DVD を使って学習する。
- ・ 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>

- ・ 授業でテキスト，論文，文献等を読む。
- ・ ペーパーバックで原書を読む。
- ・ 英語の問題集等を利用し，段落ごとに意味を掴みながら何度も文を読む。
- ・ 文に一度ざっと目を通してから，辞書を引きながら再度詳しく読む練習。
- ・ 特に何もしていない（三分の一ほどが回答）。

<ライティング学習について>

- ・ 問題集等を利用し，自分で文を書いて解答を読む。
- ・ 決まったフレーズ，イディオムを覚える。
- ・ 英語の授業内で書く練習をしている。
- ・ 特に何もしていない（半数以上が回答）。

<リスニング学習について>

- ・ 教材 CD を聞いている。
- ・ 洋楽を聴く。
- ・ 洋画を字幕で観る。

- ・ CNN ニュースを副音声で聞く。
- ・ NHK 語学学習講座を聞く。
- ・ シャドーイングをしている。
- ・ 英語サークルで会話文を聞いて穴埋めをする練習をしている。
- ・ 英語の授業内でリスニングの練習をしている。
- ・ 特に何もしていない。

<スピーキング学習について>

- ・ 英語サークルで話をする。
- ・ オーラルコミュニケーションの授業内で話をする。
- ・ 毎週大学のネイティブの先生と世間話をしている。
- ・ NHK 語学学習講座で勉強。
- ・ 英語の本を音読し、発音が分からないものは辞書で調べて確認している。
- ・ 特に何もしていない（半数以上が回答）。

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）。
- ・ TOEFL[®]対策用の語彙の本で勉強している。
- ・ アルクの英語学習コース「Power Words」をやる。

<リーデ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[®]対策用の問題集をやってみたが、難しくて中断。

<ライティング学習について>

- ・ 特に何もしていない（全員が回答）。

<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>

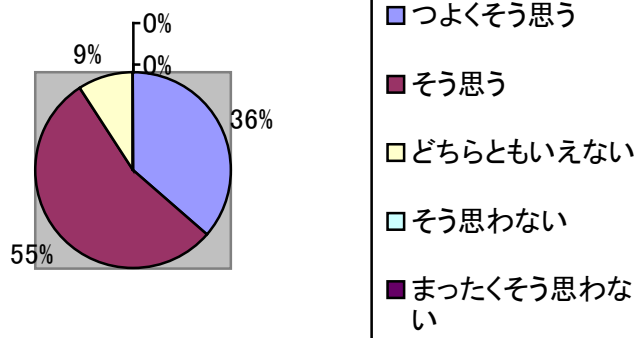
- ・ 特に何もしていない（全員が回答）。

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

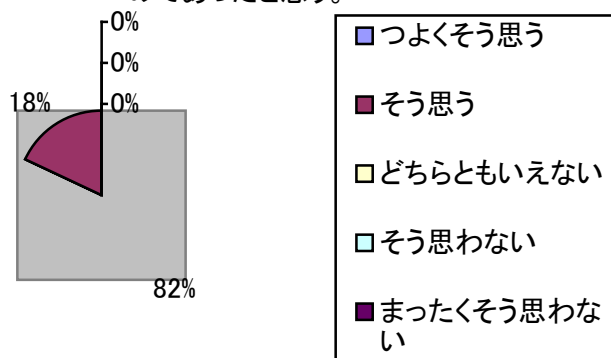
質問 1) (1) - (5)

(1) 私は本講座に意欲的に参加したと思う。



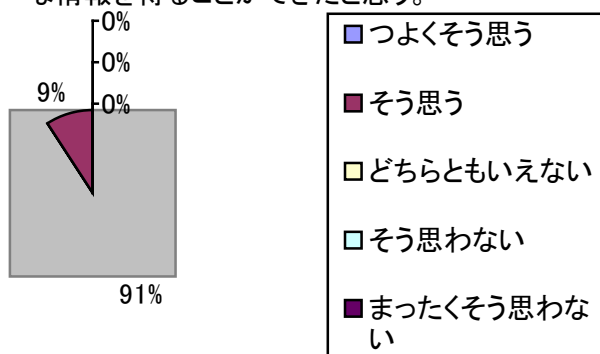
大方の受講生が意欲的に参加したと答えた。今回のアンケート調査の対象は、本講座に最後まで参加した学生であるので、これは当然と言えるかもしれない。

(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。



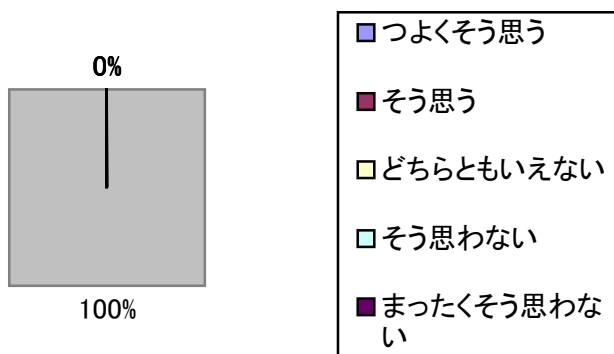
全員が本講座が役立つものであったとの感想を持っている結果となった。

(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。



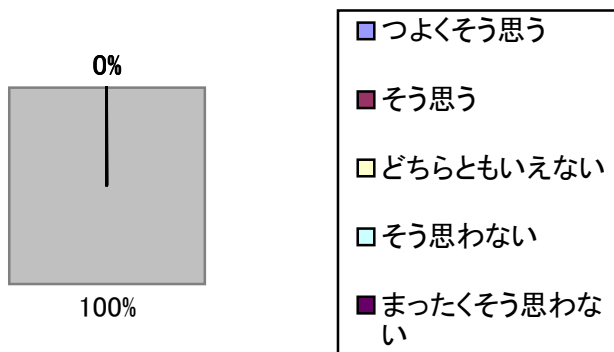
全員が今後の英語学習についての有用な情報を得ることができたと感じており，うち 9割は強くそう感じている。

(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強く思っている結果となった。

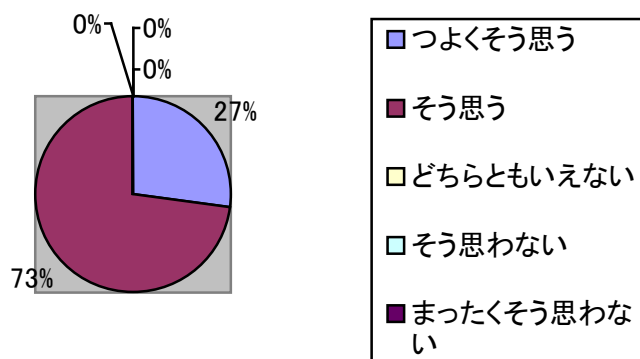
(5)今後も同様の講座を開講して欲しいと思う。



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。

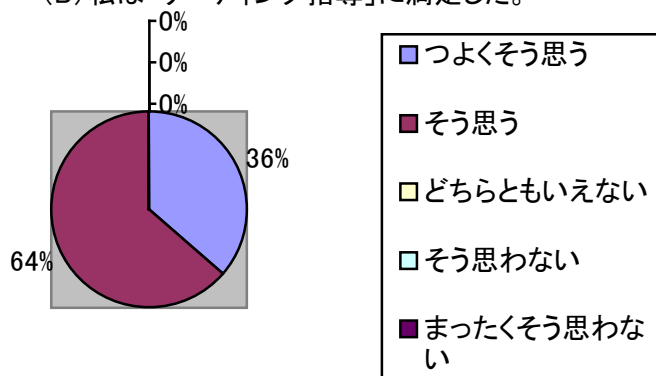
質問 2) (1) 各分野における満足度について (A) - (E)

(A) 私は「語彙指導」に満足した。



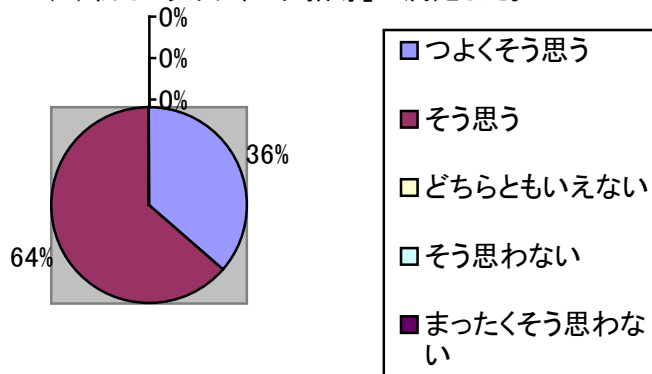
全員が指導に満足しているとの答えだった。

(B) 私は「リーディング指導」に満足した。



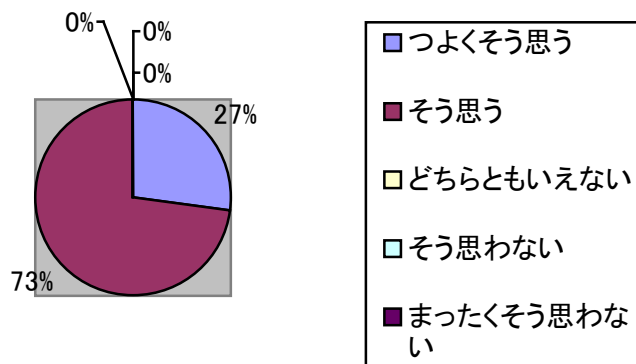
全員が指導に満足したと答えている。他と比べると「つよく思う」が少なめなのは、もともとリーディングは今までの英語の授業等でもよく学習し、苦手意識を持っている学生が少なかったことが関係しているのではないかと考えられる。

(C)私は「ライティング指導」に満足した。



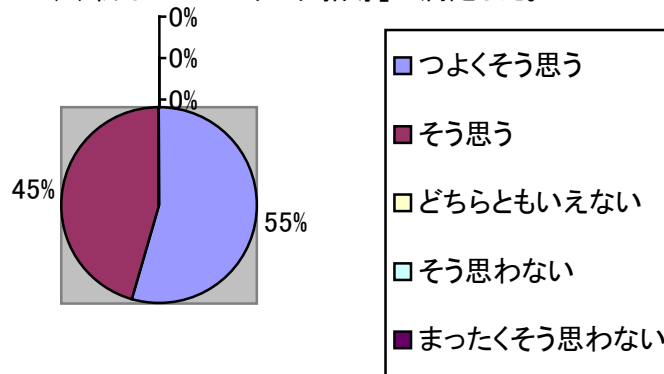
全員が満足したと答えている。「つよくそう思う」が多いのは、受講前アンケートで「ライティングの学習はしていない、学習の仕方が分からない」と答えた学生が多かったことから（特に TOEFL®対策のライティングの学習に関しては全員がしていないと答えた）、今回の指導で初めて具体的な学習方法を知った受講者が多かったためではないだろうか。

(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。

全体的に肯定的な回答ばかりで、否定的な回答は全く見られなかった。受講した学生にとっては本講座は非常に満足できる内容だったといえる。

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>

- ・ 隣の人と交換しての語彙学習は覚え易く、意外なところで自分の欠点を見つけることができたこと。
- ・ 各分野ごとに異なる語彙学習をした方が効率的であるということを初めて知った。
- ・ 今まで一度に 100～200 の単語を覚えたことはなかったが、意外とできるものだったことを知ることができた。
- ・ TOEFL®のどのセクションにおいてもまず単語力が必要だということが分かった。
- ・ 毎日の語彙テストがとてもしんどかったが、その分しっかり身についた。
- ・ 自分の書ける日→英と英→日の単語の語数にこんなにも差があることを知ったこと。

<リーディング学習について>

- ・ 文構成を考えたり (パラグラフリーディング)、作成者の意図を考えたりしながら文を読み進めれば良いことが分かった。
- ・ 速読の練習ができたこと。
- ・ TOEFL®独自の出題方法の問題を、実際に先生に解説してもらいながら解けて良かった。
- ・ 「英文の三つの理論展開を知っておけば読みやすくなる」ということを教えて貰い、今後は視点を変えて英文を読むことができそうだった。

<ライティング学習について>

- ・ 文の構成を考えてから作文をしなければならないことが分かった。
- ・ 英文にはパターンがあって、その構成通りに書くとスムーズに作文ができることがわかった。
- ・ 作文に入る前にプランを立てる際のメモの書き方を詳しく指導してもらえてありがたかった。
- ・ 短時間で書く内容を考えて文章に仕上げることの難しさが分かった。
- ・ **Integrated task** に初めて取り組んで、難しかったが良い経験になった。
- ・ 自分の書いたものを添削してもらえて良かった。

<リスニング学習について>

- ・ リスニング中にノートテイキングを上手くすることが重要だということが分かったこと。
- ・ 難しかったが、やっていけば少しずつ慣れるということが分かったこと。
- ・ 今までシャドーイングの意味をあまり分からずにやっていたが、何のためにやってその成果が何なのかを知ることができた。
- ・ シャドーイングは毎日短時間でも続けることで効果が出るということが分かった。これからも続けたい。
- ・ シャドーイングを今までやったことがなかったことが後悔されるほど、有効なものだということを実感した。メモの取り方を時間をかけて教えてもらえて助かった。
- ・ 設問タイプが色々あって、それによって解答方法も違っているということに慣れることができた。
- ・ 問題の意図が分かった。

<スピーキング学習について>

- ・ 構成を考えることが重要だということが分かった。
- ・ 設問のタイプとそれに対する解答の仕方が分かって良かった。
- ・ 慣れが重用だということが分かった。
- ・ 英語を話す機会が全くなく、話すこと自体に抵抗があったが、何度もやっているうちに少し自信がついた。
- ・ 初めてスピーキングの練習をしたが、やっていくうちに少しずつ喋れるようになって良かった。
- ・ 限られた時間の中で自分の考えを言葉で表現することの難しさを知った。
- ・ 問題文を見てから 15 秒でメモを書く練習を何度もしたのがとても良かった。

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)

- ・ 自分がいかにできないかを実感した。刺激が大きかった。
- ・ TOEFL®受験に向けての勉強方法がとてもよく分かった。今回教えていただいたことを活かし、今後も継続していきたい。
- ・ 英語学習に対する意欲が湧いた。TOEFL®勉強を頑張ろうというやる気が出た。
- ・ これだけ毎日頑張ったのだから、この先も何とかやっていけるという自信がついた。
- ・ LONGMAN のテキストは全てが英語で分厚いので、一人で始めるのは抵抗を感じるが、皆でやったので何とか頑張ることができた。
- ・ TOEFL®の概要や、各セクションごとの対策やポイントが分かった。
- ・ お奨めの英語教材やサイトなどの情報も教えていただいたので、そういうものも上手く活用しながら勉強していきたい。
- ・ 今まで分野ごとにバラバラに学習していたものが、この講座のおかげでひとつに繋がっているものなのだと実感した。

3. 総括

受講後アンケートの五択式回答や記述回答の結果を総合すると、本講座は全体として非常に好評であったと言える。今回の受講学生は、昨年と比較しても、TOEFL®は勿論TOEIC®も受験していない、あるいはしたとしてもまだある一定のスコアを取得するには至っていない、英語学習初心者が特に多かった。そして殆どが TOEFL®受験のための学習をしたことさえもない学生であった。しかし本講座の趣旨は「TOEFL®の勉強法を教える」であることから、そのような学生が受講者だったことは、趣旨に沿ったものであったと言えることができるのかもしれない。受講後アンケートの記述回答でも、本講座を受講したことで、「自分の英語力の至らなさを認識した」「勉強法やコツなどが分かった」「これから勉強していく意欲が湧いた」などの回答が多く見られた。初心者が自分のレベルを知り、勉強法を習得し、今後の学習に対する意欲を向上させたということで、目指していたものを行なうことができたと言えるのではないだろうか。

今回アンケートを実施するに当たってひとつ残念だったことは、受講登録者は 19 名だったにもかかわらず、全日程に参加した学生はそのうち 10 名程度で、最終日に行なった受講後アンケートは 11 名分のものしか取れなかったことだ（特に最終日だけ出席しなかった学生が数名いた）。アンケートの有用性を高めるに、なるべく多くの受講者にアンケートに答えて貰いたかったので、その点は心残りであった。

授業の内容に関しては、昨年と同様、語彙、リスニング、リーディング、ライティング、スピーキングの各分野の学習法を、分野ごとに詳しく指導するというものであった。受講学生は、受講後アンケートでも、分野ごとに自分が得ることのできた事柄をひとつひとつ記しており、それぞれが非常に有益なものであったことが窺える。そして、各分野の学習

法がバラバラにあるのではなく、それらは全て繋がっているのだということを、この短期間の集中講義の中で理解することができたことは非常に良いことだった。

最後に、本講座は TOEFL®の勉強法を教えるというものであったが、事前アンケートを見ると、交換留学や大学院進学等具体的な目標のために TOEFL®のスコアが必要で受講した学生も勿論いるが、そうではない、ただ英語能力をアップしたい、または TOEIC®の受験にも役立つのではないかと思ったという理由から受講した学生も多くいたようである。来年以降、講座を実施するに当たっては、TOEFL®だけに特化した講義を行うのが本当に良いのかももう少し検討する必要がある。

2008 年度奈良女子大学夏季英語実学講座 WG 活動記録

(平成 20 年 4 月～平成 20 年 8 月)

月 日	活動内容
4 月 3 日	田地野彰先生と授業担当者との打ち合わせ
4 月 18 日	奈良女子大学国際交流センターの西堀わか子先生，早川絢子先生と，田地野先生打ち合わせ
4 月 21 日	今後の日程について打ち合わせ
6 月 4 日	講座時間割および教材について打ち合わせ
6 月 13 日	TOEFL [®] に求められる各技能領域の分析・報告および教材の検討
7 月 15 日	各技能領域のシラバスの内容検討および講座時間割の検討
8 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，授業アンケート(全体)の質問内容等について討議

お わ り に

以上で 2008 年度奈良女子大学夏季英語実学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昨今、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ますます高まっている。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 5 ヶ月にわたり授業準備に取り組んできた。その際、昨年度と同講座での経験に基づき議論し、より質の高い授業を目指した。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。

2008 年 12 月 1 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

小山俊輔 奈良女子大学教授，同国際交流センター長

西堀わか子 奈良女子大学国際交流センター特任教授

早川絢子 奈良女子大学国際交流センター助教

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および大学院人間・環境学
研究科外国語教育論講座

（授業担当者）

山田 浩 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

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

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 博士後期課程