

奈良女子大学 夏季英語実学講座
『平成 24 年度 英語の授業実践研究』
— TOEFL のための効果的英語学習法 —

2012 年度 報告書

編 集

小山 俊輔	・	松永 光代	・	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）	2
本講座の概要	3
各技能領域の授業実践報告	8
語彙とリーディング技能の育成に向けて	小泉珠代 9
語彙的結束性を意識したライティング指導	川西慧 19
認知処理過程に注目した TOEFL リスニング指導	細越響子 27
タスク反復を援用したスピーキング指導	加藤由崇 36
今後の英語学習支援に向けて —平成24年度アンケート調査結果に基づいて—	松永光代 46
【寄稿】短期海外研修における学びをめぐって	松永光代 64
奈良女子大学夏季英語実学講座 Working Group 活動記録	74
おわりに	75

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 年度にスタートし、今年で 6 回目になります。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との連携により、同センター田地野彰教授のご協力を賜り、実現されました。TOEFL[®]を念頭に、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。本学では、「キャリアデザイン・ゼミナール A(16)TOEFL 対策講座」として開講され、今年の受講申込者は 31 名、うち文学部が 16 名、理学部が 11 名、生活環境学部が 4 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の学生である、細越さん、川西さん、加藤さん、小泉さんが担当されました。9 月 21 日から六日間にわたり、午前 10 時 40 分から午後 16 時 10 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®(以下 TOEFL)受験に必要な不可欠である英語の語彙と各技能（リーディング，ライティング，リスニング，スピーキング）の習得に向けた効果的学習法の指導を主目的として，京都大学大学院人間・環境学研究科外国語教育論講座の院生が，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

	9/21 (金)	9/24 (月)	9/25 (火)	9/26 (水)	9/27 (木)	9/28 (金)
2限	ガイダンス 田地野	Writing 1 川西	Listening 1 細越	Writing 3 川西	Listening 3 細越	事後テスト 田地野
3限	授業紹介 田地野	Reading 1 小泉	Writing 2 川西	Listening 2 細越	Speaking 3 加藤	学習 アドバイス 田地野
4限	事前テスト 田地野	Speaking 1 加藤	Reading 2 小泉	Speaking 2 加藤	Reading 3 小泉	総括 田地野

教科書

- ・『TOEFL ITP®テスト 公式テスト問題&学習ガイド』（研究社）
ISBN 978-4-327-43073-3 (2012)
- ・『「意味順」英語学習法』（ディスカヴァー・トゥエンティワン）
ISBN 978-4-7993-1033-5 (2011)

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

担当科目	語彙およびリーディング
担当者名	小泉 珠代
夏季実学講座 期間中の目標	1. TOEFL に効果的だと考えられる語彙の学習方法を学ぶ。 2. 文章を速く正確に読み取る方法を学ぶ。 3. 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。 4. TOEFL の問題形式を学習し、迅速に解答する方法を学ぶ。
活動の内容	活動 1 語彙の学習 TOEFL に出題される語彙と効果的な学習方法を学ぶ。 活動 2 読解速度向上のための練習 1 分間で短いパッセージ（350～400 語程度）を速読する練習を行う。 読解時に有効と思われるストラテジーを紹介し、回数を重ねるごとに より速く読めるように練習する。 活動 3 読解問題講義 例文を提示し、リーディング問題の形式を学ぶ。文章の構成や展開を 分析し、要点を押さえて内容を把握する方法を学ぶ。 活動 4 問題演習 活動 2 と 3 で学んだストラテジーを用いて TOEFL の読解問題を解く。 解答と解説を行い、今後の学習目標を明確化する。

担当科目	ライティング
担当者名	川西 慧
夏季実学講座 期間中の目標	1. TOEFL に適切なライティングのジャンルの概念をつかむ。 2. 講座終了後の自律学習を見越したライティングのプロセスを身につける。
活動の内容	活動 1 独立タスク ① パラグラフについて理解する。 ② 回答例を分析しながら、TOEFL のライティングや英作文というジャンルについて理解する。 ③ ブレインストーム、アウトライン作りを実施する。
	活動 2 統合タスク ① ノートテキングを学ぶ。 ② パラフレーズを練習する。
	活動 3 フィードバック活動と書き直し ① クラスメートと回答を評価し合う。 ② フィードバックを参考に自らのライティングを見直す。 ③ 上記の活動に基づき、書き直しを実施する。

担当科目	リスニング
担当者名	細越 響子
夏季実学講座 期間中の目標	1. 英語のリスニングを遂行するために必要な技能を理解する。 2. リスニング力育成に効果的な学習方法を身につける。 3. TOEFL の問題形式に慣れ、実践的なストラテジーを学ぶ。
活動の内容	活動 1 目標 1 を達成するため、以下の活動を行う。 ① TOEFL リスニング問題を本番と同様に受験する。 ② リスニングの過程に着目し、正確なリスニングを行うために必要な技能を分析的に理解する。 ③ ①で受験した過程を内省し、個々の学習計画を明確化する。 活動 2 目標 2 を達成するため、以下の活動を行う。 ① 英語の音声（リズム、音変化）に慣れ、音声を正確に聞き取るためシャドーイングを行う。 ② 談話の要点や展開に注目した効果的なノートテキングを学ぶ。 ③ 音声面に重点をおいた語彙の学習方法を学ぶ。 活動 3 目標 3 を達成するため、以下の活動を行う。 ① TOEFL リスニング問題の形式と設問や選択肢の傾向を学ぶ。 ② TOEFL の形式と同様の練習問題を解く。

担当科目	スピーキング
担当者名	加藤 由崇
夏季実学講座 期間中の目標	1. 英語で話すことに慣れ、自信をつける。 2. TOEFLに必要な言語・内容・構成に関する知識を得る。 3. スピーキングの学習法を学ぶ。
活動の内容	活動1 自己紹介ーウォームアップ ① ペアやグループで1分程度の自己紹介を行う。 ② 聞き手は2、3の質問をし、発表者はそれに応答する。 活動2 独立タスク ① 講義一例題や評価基準の説明を通し、各問題タイプに必要とされるスキルを概観する。 ② 分析一回答例を参考に、どのように自分の回答を組み立てればよいか（内容・構成）、またどのような表現が使えるか（言語）を分析し、考える。 ③ 練習一実際に個人・ペアで問題を解き、言語面や内容・構成面についてお互いにフィードバックを行う。 活動3 統合タスク講義 基本的に、上記活動2に同じ。ただし、リスニングやリーディングで聞き取るべき情報・ノートテキング等についての指導も行う。 活動4 授業後の学習法について考える。 日本などのEFL環境において発話機会をいかに確保するか、発音はどのように身につければよいか等々について簡単に紹介・対話を行い、授業のまとめとする。

各技能領域の授業実践報告

語彙とリーディング技能の育成に向けて

小泉 珠代

1. 目的

本授業は、TOEFL 受験に向けて受講生の英語語彙力と読解力を向上するために効果的な受験方略と自学自習法を指導することを目的とする。

2. 授業構成の理論的背景

本授業を行うにあたり、以下の理論を参考にした。

- (1) 語彙知識と語彙学習に関する理論
- (2) 読解方略に関する理論
- (3) 語彙力と読解力向上に関する理論

2.1. 語彙知識と語彙学習に関する理論

語彙は一般的に読解や聴解で用いる受容語彙と、作文や発話で用いる発表語彙に大別される。TOEFL のリーディングセクションで試されるのは前者であり、文字から意味を喚起することができるだけでなく、「関連する単語や表現を喚起することができる」、「連語や定型表現として把握することができる」、「文章中で正しく使用されているかを判断することができる」、「使用場面や適切さを指摘することができる」などの技能が問われる。文章を正しく理解するにはその文章内の 95～98% の語についての知識が要求される (Hu&Nation, 2000; Laufer, 1989; Nation, 2006)。裏を返せば未知語が 5% 以上あるとその文章を把握することができなくなるということでもあり、TOEFL のリーディングテストでいかに語彙力が重要であるかは言うまでもない。日本の中学校や高等学校で導入される英語の総単語数は約 3,000 語であるが (文部科学省, 2012)、TOEFL のような学術的な文章を十分に把握するためには、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)。語彙サイズと TOEFL のリーディングテストとの相関性は Alavi & Akbarian (2012) でも立証されており、語彙サイズが大きいほど文章の大意から未知語を推測することが可能となるため、そのような方略を用いて得点向上につなげることができると述べられている。

語彙の学習は意識的に単語のつづりや文をリストにして暗記するなどの学習形態を指す意識的学習と、無意識的に語彙や表現を習得する偶発的習得に分類される (e.g., Craik & Lockhart, 1972; Craik & Tulving, 1975; Laufer & Hulstijn, 2001)。初級学習段階では基本語彙を定着させる必要があるので、意識的学習で効率的に基本語彙を学習することが早道である。逆に偶発的習得のような自然な語彙接触は語彙の定着に時間がかかり過ぎる上、基本語彙が足りないと文章の把握が困難であるため初級学習者には向かないと言える。語

彙知識には一般に(1) 形式、(2) 意味、(3)使用の 3 つの側面があると言われ、語彙の「広さ」(語彙数)だけでなく「深さ」(品詞や用法)といった側面も含まれる(e.g., Nation, 2001)。特に「深さ」は意識的学習だけでは限界があるため、文脈を伴った語彙学習で適切な語彙の用い方を学ぶと共に、より多くの英文に触れて語彙知識を深めて行く必要がある。本授業ではまず受講生の語彙サイズがどのくらいかを検証し、受講生のレベルに適した語彙学習法を指導する。

2.2. 読解方略に関する理論

Educational Testing Service (2005) を参考によると、TOEFL iBT で求められる読解力には、(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 3 つの目的が挙げられている。具体的には、語彙の意味を文脈から推測する、代名詞、指示語の理解を問う、文の意味を言い換える、文章中で述べられている情報や述べられていない情報を推測する、筆者の意図を問う、文章全体の要約をまとめるなどの質問が問われる。田地野(2012)によると、TOEFL のリーディングでは質問で問われた問題を迅速に本文から探し出し、それぞれの情報を正しく統合して大意を把握する読解力が必要となる。また限られた時間内で行う必要があるため、読解速度を上げることと読解方略の習得が鍵となると述べている。読解速度としては、1 分間に 150 語程度を当面の目標とし、英語力の向上とともに英語母語話者の平均的読解速度と言われる 200~300 語に近づけていくトレーニングが必要だとしている。

本講座の指定教科書『TOEFL ITP テスト 公式テスト問題&学習ガイド』を参考によると、TOEFL の主な読解方略として、全体的な流れをつかんで大意を読み取るスキミングと、文章中から重点となる情報を素早く探し出して読み取るスキニングがある。また、『Longman Preparation Course for the TOEFL test』によると、リーディングで問われる質問の答えは質問となっている語やフレーズの前または周りにあり、設問に解答するために必要な情報も同様にハイライトされたセンテンスの周囲にあると提示している。また、質問の文章中に解答の鍵となる語や情報が含まれているため、それらをスキニングで素早く探し出して削除法で解答を絞っていくことを提唱している。また過去の講座でも強調された英文のパラグラフ構成指導を参考に(雪丸, 2008)、パラグラフの冒頭にあるヘディングや最初のセンテンスをしっかり読むことで後に続く文章(supporting sentences)の内容把握を容易にしていくなどの読解方略を指導に取り入れた。

2.3. 語彙力と読解力向上に関する理論

高瀬(2010)によると、日本人学習者にとって日常生活での英語のインプット量は非常に少なく、英語運用能力向上を図るにはインプット量を大幅に増やすことが最重要課題であると述べている。その有効的手段として多読を推奨している。同書を参考によると、多

読とは学習者が比較的容易だと感じる本を辞書など用いずに全体の内容を把握しながら読み進めて行くことである。大量に読めば読解速度が上がり、速度が上がるによりさらにたくさん文章が読めるようになる。同時に読みの流暢さが養われる。多読の効果は読解力の向上だけでなく、文章の語順や構造を含めた文法力の向上や、語彙の遭遇回数を増やし定着力を高めることで語彙力を向上させる効果もあると報告されている（高瀬，2010）。Williams（2009）が日本人大学生対象に行った研究では、多読と TOEFL スコアに相関性が見られた。1 学期間、1 年間両方の期間で多読を行った学生の方が得点に大幅な上昇が見られ、点数が下がる率も低かったことから学んだ内容を継続的に維持する効果も多読にはあると結論づけている。

講座初日に行ったアンケートでも、「読解力を上げる方法が知りたい」、「語彙を増やす方法が知りたい」など TOEFL 受験に限らず語彙と読解力を上げたいという要望が学生の中で多かった。上記のような語彙及び読解力に関する理論を踏まえて、(1)受講生の語彙サイズがどのくらいあるのかを検証してそのレベルに適した語彙学習を指導する、(2) TOEFL 対策となる読解方略を紹介すると共に、(3)読解速度を上げ語彙や構造などを含めトータルの読解力を伸ばす自学自習法として多読を紹介することを指導内容とした。

3. 事前調査

授業に先立って、受講生の語彙サイズを測定した。使用したのは、Nation & Beglar (2007) の語彙サイズテストである。これは記述された英語の受容語彙を測定することを目的としたもので、記述式の語形、形式と意味の関連性、そして概念的知識などの総合的な語彙力を把握する目安となる。語彙サイズテストの結果は表 1 に示すとおりである。

表 1. 語彙サイズテストの結果

	受験者数	語彙サイズ (平均)	標準偏差	最大値	最小値
受容語彙	24 名	7,841	1,274	10,200	5,200

受容語彙サイズの平均（推定値）は 7,841 語であった。前述のとおり、TOEFL で出題される文章を十分に把握するには 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 (Hirsh & Nation, 1992)、全体的に高い語彙力を持っていると言える。従って、本講座では初級者向けに基本語彙をリスト化して暗記させるような意識的学習ではなく、文脈を伴った語彙学習で適切な語彙の使い方を学ぶと共に、より多くの英文に触れて語彙知識を深めて行く自学自習法を紹介することにした。

4. 授業内容

本授業第一回目から三回目の内容は表 2 の通りである。

表 2. 授業内容

授業日	トピック	指導内容
一回目 (90 分)	語彙	(1) 語彙知識と語彙学習に関する理論 (2) 語彙サイズテストの実施 (3) 語彙サイズテストの解答、語彙サイズの確認 (4) 語彙学習法の紹介
二回目 (90 分)	読解	(1) 速読練習と読解速度向上の指導 (2) TOEFL の問題構成と読解方略の指導 (3) 問題演習と解説
三回目 (90 分)	読解	(1) 読解力向上のための自学自習法 (2) 速読練習 (3) 問題演習と解説

一回目

第一回目の授業では、語彙知識と語彙学習に関する理論を紹介すると共に、受講生のレベルに合った語彙学習を指導するため語彙サイズテストを実施した (Nation & Beglar, 2007)。受容語彙サイズの平均 (推定値) は 7,841 語であった。前述のとおり、TOEFL で出題される文章を十分に把握する 7,000 語程度の受容語彙サイズを全体的に上回っていた。従って、単語リストなどを暗記する意識的学習だけでなく、日頃からより多くの英文に触れて幅広いジャンルにおいて語彙の「広さ」(語彙数) と「深さ」(品詞や用法) を拡張させ深めて行くことを指示した。学内の図書館で洋書や英字新聞を読むことに加えて、TOEFL に出題される学術テーマ (社会科学、歴史、生物、文化等) からキーワードをネットで検索して語彙知識を学ぶ方法を紹介した。例えば、「filibuster (議事妨害)」という未知語を TOEFL の問題集などで発見したら、単に辞書で引くだけでなくネットで検索してその説明を英語で読み背景知識を学ぶという方法である。背景知識を深め、関連語彙を学べる上に読解力を向上させるトレーニングとなる。さらにスマートフォンなどの普及でネット閲覧は学生にとって利用し易く費用と手間が掛からない学習方法となった。その利点を大いに活かすようアドバイスした。その他有効活用できるネットサイトとしてスペースアルク (<http://www.alc.co.jp/>) の英和・和英辞典を紹介した。調べたい単語を入力すると意味だけでなくその語彙が用いられている例文がふんだんに提示される。適切な語彙の使い方を文脈で確認することができるので、ライティングや翻訳などにも活用できる。例文の量も年々増え、ビジネス、政治、医学、技術、言語学など見つからない単語が無いほど語彙数が豊富である。

二回目

第二回目と第三回目の授業の最初に読解速度向上のための練習として、1分間で短いパッセージ（350～400語程度）を速読する練習を行った。本講座の教科書として指定されている田地野（2012）よりリーディング問題の文章を抜粋した。1回目は生物学、2回目は政治をテーマにした出題文章である。受講生全員に「速読記録表」を配布し（付録 1 参照）、1分間測定した後読めた個所までの語数を記録した。さらに未知語がどれくらいあるかを把握するため、ワード文書で作成した文面で意味の分からなかった単語をハイライトしてその数も記録に加えた。さらに反省点を自由記述で書かせて今後の速読向上につなげるようアドバイスをした。テーマによって読み易さの度合いが変わるため、独自で TOEFL の問題演習を行う際もどのテーマにおいて未知語が多いかを意識的に確認してその分野の語彙やリーディングを増やしていくよう指導した。

続いて『Longman Preparation Course for the TOEFL test』からリーディング問題の例文を提示し、英文の文章構成と設問の特徴を解説した。読解時間を短縮するため、英語で記述された質問が瞬時に把握できるように指示した。テストの受け方のポイントとして、まず文章の全体的な内容を把握するため出題文のタイトルとパラグラフの冒頭のセンテンスを注意して読み、その後に続く文章（supporting sentences）をスキミングして全体的な内容を把握するよう指導した。この間分からない単語で止まったり読み返したりして時間を取られ過ぎないように注意した。続いて問題文を読み解答に取り組むが、前述したとおり解答の鍵となる情報は質問となっている語やフレーズの前または周りにあるので、それらを文章中からスキミングで素早く見つけ出して消去法で解答を絞っていくよう指導した。リーディング問題は、「語の把握」、「文の把握」、「詳細把握」、「全体把握」の順に出題され、大体の解答は文章の上から順に見つけることができるため、「全体把握」に至るまではパラグラフを前後して読まないよう指摘した。これらを踏まえて、上記教材より抜粋した演習問題を時間測定して解かせた。

三回目

第三回目の授業では、第二回目で行った問題演習の解答を行った。さらに英文の文章構成の特徴を説明し、文の結びつきなどを示すディスコース マーカーを紹介した（付録 2 参照）。学術論文でよく目にするディスコース マーカーを「過程を表すもの」、「例示するもの」、「時間を表すもの」、「比較するもの」、「対比するもの」、「アイディアを追加するもの」にカテゴリ分けしてリスト化したデータを授業で配布した。受講生には各語彙の意味に加え、語彙がどのように用いられているか例文を調べて入力するよう伝えた。入力作業は時間がかかるため行わず、自宅学習でリストを完成させるよう指示した。これらのディスコース マーカーは、比較と対比、原因と結果など英文の文章構成を把握する上で重要である。さらにライティングやスピーキングでも意見を論理立てて伝える上で大いに活用できる。

授業のまとめとして、今後持続的に語彙力と読解力を向上させるよう多読を推奨した。その他、ツイッターなどで国際ニュースを配信しているアカウントを紹介し（例：BBC ニュース）、費用をかけず幅広い情報や学術トピックを英語で読む方法を紹介した。

5. 事後調査

5.1. 事後テスト

授業最終日に、事後テストを行った。事後テストの問題は、Phillips (2007) 著『Longman Preparation Course for the TOEFL test』の「Reading Post-Test」を利用した。授業初日に行った事前テスト（同書「Reading Diagnostic Pre-Test」）と事後テスト両方を受けた受講者 18 名の結果比較は表 3 のとおりである。

表 3. 事前テストと事後テストにおける技能別正答率

区分	技能	事前テスト (正答者割合)	事後テスト (正答者割合)
語の理解	・語彙の意味を文脈から推測する	31%	54%
	・代名詞、指示語の理解を問う	67%	72%
文の理解	・文の意味を言い換える	44%	58%
	・文章中に文を挿入する	39%	44%
詳細把握	・文章中で述べられている情報を選択する	36%	69%
	・文章中で述べられていない情報を選択する	25%	78%
	・文章中で述べられた情報から推測する	64%	47%
全体把握	・筆者の意図を問う	56%	64%
	・文章全体の要約を表にまとめる*	11%	39%
	・文章中の情報をカテゴリごとに表にまとめる*	11%	17%

(注：*箇所で記されている「文章全体の要約を表にまとめる」及び「文章中の情報をカテゴリごとに表にまとめる」の問題は部分正答を省き、全問正解のみ正答率に含んでいる。)

表 3 の結果よりほぼ全ての技能において正答率が上がっていることが見て取れる。特に「語彙の意味を文脈から推測する」、「文章中で述べられている情報を選択する」、「文章中で述べられていない情報を選択する」の設問において大幅な伸びが見られた。これらの問題において授業で指導したスキミング、スキニング、削除法などの読解方略が有効的に活用されたと言える。しかし、「文章全体の要約を表にまとめる」、「文章中の情報をカテゴリごとに表にまとめる」など全体把握の問題は正答率が低いため授業に限らず今後もより多くの英文に触れ、読解速度及び読解力を向上させる試みが必要である。

表 4 は、事前テストと事後テストの平均点と標準偏差を示したものである。

表 4. 事前テストと事後テストの平均点

事前テスト		事後テスト	
平均	標準偏差	平均	標準偏差
8.61	3.80	12.89	4.23

注) $N=18$

いずれのテストも満点は 23 点である。対応のある t 検定を行った結果、事前テストと事後テストの得点間には統計的に有意な差があり ($t(17) = 3.734, p = .001$)、事後テストの平均点の方が高かった。

また、講座最終日にアンケートを実施し、本講座に対しての評価や意見を募った。自由記述の主なコメントは以下のとおりである。

事後アンケートの自由記述

(語彙指導について)

- インターネットなど身近にあるもので学習に使えるものがたくさんあることに驚いた。
- 語彙を増やすために多読が有効であることが分かったので実践したい。
- 未知語が 2～5% があると文章が理解できなくなるということに驚いた。高校から止まっていた単語学習をがんばりたい。
- 語彙サイズテストで高得点が出て励みになった。
- ディスコース マーカーの表を完成させて英文の幅を広げたい。
- 語彙を例文で学習することの大切さが分かった。

(読解指導について)

- 分からない単語にぶつかっても、そこで立ち止まらずに文全体の大意をつかむことが大切だと思った。
- どれくらいの速さで問題を読むべきか分かった。また、大意より推測したりすることで以前より読む速度が速くなったと思う。
- スキミングとスキニングを使うと効果的に読めることが分かって良かった。
- 自学自習では少し難しめの英文を読まないといけないと思っていて挫折してばかりだった。多読では自分の英語力より少し易しめのものを読むという点が新鮮だった。

本授業に対する学生の評価には肯定的な意見が多く、特にネットサイトで気軽に学習で

きる方法、読解方略の活用、多読の実践に対して意欲的な見解が寄せられた。ただ事後テストの結果報告が講座終了後になってしまったのでそれに関する自己評価などの意見がアンケートに反映されなかった。

6. 今後への示唆

本調査の結果より、次の事柄が言える： (1) 受講生は全体的に高い語彙力を持っていた。(2) しかし、読解方略などテストのコツを把握していなかったため事前テストの得点が低かった。(3) TOEFL の文章や出題構成を把握し、読解方略を活用できたことで事後テストの得点が上がった。しかし 3 回の授業で得点が有意に伸びたことは今回の授業だけに限らず受講生が熱心に英語学習に取り組んでいる成果でもあり、今後も継続して読解力を向上していくよう期待を寄せたい。授業で紹介した自学自習法も積極的に実践して TOEFL のスコアアップにつなげて欲しい。受講初日に実施したアンケートでは学校以外で英語を読んだり単語を学んだりする取り組みをほとんどしていないという意見が多かった。本講座で紹介した自学自習法を受講者が日々の学習に取り組んでくれるよう期待する。

参考文献

- Alavi, S. M., & Akbarian, I. (2012). The role of vocabulary size in predicting performance on TOEFL reading item types. *System*, 40(3), 376-385.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Craik, F. I. M., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268-294.
- Hirsh, D., & Nation, P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8, 689-696.
- Hu, M., & Nation, I. S. P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-30.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren, & M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines* (pp.316-323). Clevedon: Multilingual Matters.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82.

- Nation, I. S. P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31(7), 9-13.
- Phillips, D. (2007). *Longman preparation for the TOEFL test*. NY: Pearson Education.
- Williams, D. (2009). Revisiting the extensive reading effect on TOEFL scores. In A. M. Stoke (Ed.), *JALT 2008 Conference Proceedings* (pp. 1168-1179). Tokyo: JALT.
- 高瀬敦子 (2010). 『英語多読・多聴指導マニュアル』 東京：大修館書店.
- 田地野彰 (編著)、金丸敏行・Educational Testing Service(ETS) (著)、国際教育交換協議会(CIEE)日本代表部 (監修) (2012). 「TOEFL ITP®テスト 公式テスト問題&学習ガイド」 東京：研究社.
- 中森誉之 (2009). 『学びのための英語学習理論 – つまずきの克服と指導への提案』 東京：ひつじ書房.
- 文部科学省 (2012). 「小学校、中学校、高等学校、学習指導要領」 文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/a_menu/01_c.htm (2012 年 12 月 24 日閲覧) .
- 雪丸尚美 (2008). 「リーディング指導について」, 小山俊輔・西堀わか子・田地野彰 (編) 『平成 20 年度英語の授業実践研究』, 奈良女子大学国際交流センター, 34-35 頁.

付録

付録 1. 速読記録表 受講生記入の一例

1 回目	
未知語数	3 単語
読解速度	119 wpm
感想 知らない単語で詰まってしまった。丁寧に読みすぎた。	
2 回目	
未知語数	6 単語
読解速度	278 wpm
感想 わからない単語は飛ばして、文脈で意味を考えるようにした。人名や数字もとりあえず飛ばすようにしたら早く読めた。	

付録 2. ディスコース マーカー 記入表の一例

各ディスコース マーカーの意味と例文を調べて入力しなさい。

過程を表すもの	
First, second, etc.	
Firstly, secondly, thirdly	
Next, before, after	
Last, lastly, finally	
Followed by	
At this point, at this time	
Previously	
Subsequently	
After that	
First of all	
And then	
Concurrently	
Meanwhile	
Simultaneously	
Initially	

語彙的結束性を意識したライティング指導

川西 慧

1. 目的

本授業の主たる目的は、TOEFL iBT における適切なライティング力の育成であるが、本講座終了後の自律学習を見越したライティング技能の習得や向上も目標とした。具体的には、以下の二つの目標を掲げた。

- (1) TOEFL に適切なライティングのジャンルの概念をつかむ。
- (2) 講座終了後の自律学習を見越したライティングプロセスに関する知識を身につける。

2. 授業構成の理論的背景

2.1. プロセス・アプローチ

近年、プロセス・アプローチを用いたライティング指導の有効性が数多く指摘されている。これは、書き手の内面的な過程に焦点を当てた理論であり、それに注目することによって、学習者のライティング活動自体への理解が深まり、反復的な推敲を通して自身の議論や思考を見つめ直すことができると言われている (Flower & Hayes, 1981; Zamel, 1983)。言い換えると、プロセス・アプローチの利点は、反復的に自らの議論を見直すことで、より深い理解や、新たな発想に繋がるという点にある。何より過程を知ることによって自らのライティングと向き合いやすくなる。

2.2. ジャンルに基づいた教授法

しかし、プロセス・アプローチのように過程に着目した指導法は、学習者が英語のエッセイの書き方というジャンルの知識を持っていることを前提としている (Hyland, 2003a,b)。ジャンルとは社会的に認識された目的別の文章の書き方のことである。英語を外国語として学ぶ日本人にとって、英語話者の社会で広く認識されているテキストの書き方 (ジャンル) という未知の社会言語的概念をまず知ることは不可欠である。本講座では、砂時計型と呼ばれる英語のエッセイのジャンルを紹介した。図 1 のような序論、本論、結論構成要素を指導した。これを踏まえて、まずジャンルに基づいた教授法を用い、適切な目標やテキストの理解を深めた後、プロセス・アプローチに移行し、下書きや書き直しを重ねて推敲していく過程を指導した。また、プロセス・アプローチは個人の内面を重視しすぎるという批判

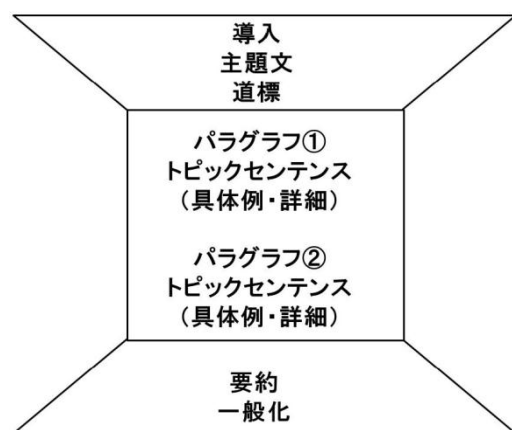


図 1. 英語のエッセイの構成要素

(Hyland, 2003b など) を踏まえ、協同学習としてピア・フィードバック活動を取り入れた授業へと移行した。

2.3. フィードバック

過程重視のプロセス・アプローチにおいては、推敲の段階でフィードバックを取り入れることが学習者の学びに繋がり、推敲の過程を助けると言われている (Berg, 1999; Hyland, 2003b; Mendonca& Johnson, 1994; Tsui& Ng, 2000 など)。これは、発達心理学者 Vygotsky (1978) の最近接発達領域 (Zone of Proximal Development) の枠組みから捉えることができる。一方で、誤り修正の観点からフィードバックには賛否両論ある (例えば Bitchener, 2008, 2009; Sheen, 2007 ; Truscott, 1996 など)。これらを考慮して、本講座では、講師やクラスメートからのフィードバックはエッセイの構成と内容 (特に語彙的結束性, セクション 4 参照) について行い、言語面に関しては意味の通じないグローバルエラーの指摘のみとした。

3. TOEFL ライティングと指導の概要

表 1. TOEFL iBT ライティング概要

	統合タスク	独立タスク
所要時間	20 分	30 分
内容	230-300 語のテキスト読解 (3 分) と、230-300 語のレクチャー聴解 (2 分) の内容を 150-225 語の作文にまとめる (15 分)。	与えられたトピックについて、自分の意見を 300 語以上で論じる。

3.1. 統合タスク

統合タスクは読解、聴解後に、それらの内容を踏まえてライティングを行うタスクである。以前の奈良女子大学夏季英語実学講座における、学生からの「言い換えが難しい」、また「語彙が足りない」という報告 (若林, 2008) を受け、言い換えの練習、英語論文で使える表現提示により重点を置いた内容の授業とした。またピア・フィードバックを取り入れ、聞き取れたこと、読み取れたことを確認し合い、受容した情報を確認させるための活動とした。

3.2. 独立タスク

独立タスクにおいては、与えられたトピックについて自分の意見を論じることが要求される。英語のエッセイの書き方 (ジャンル) に則り論理的に議論を展開する必要があるが、2008 年の奈良女子大学での TOEFL ライティングの報告書では、段落構成が難しい、「理由」

が抜けて自己主張のみになっている（若林, 2008）との報告があり、英語のエッセイの書き方の習得が難しいことが伺える。そういった声に対応するため、本授業ではジャンルに基づいた教授法（Genre-based pedagogy）を用い、エッセイというジャンルと各パラグラフの役割についての講義を行った。学生は毎回課題の作文を執筆し、講師が毎回個々の作文とクラス全体へのフィードバックを行った。その後、この知識を踏まえてプロセス・アプローチについて紹介し、ピア・フィードバックを取り入れた修正や見直しを取り入れることの有用性を紹介した。

4. 授業内容

全三回のライティングの授業は主にライティングの基礎であるエッセイに焦点を当て、独立タスクを主に扱った。エッセイというジャンルに慣れる活動を行い、序論、本論、結論にそれぞれ必要な要素を解説し、作文の一貫性を高めるための語彙的結束性（Halliday & Hasan, 1976）についても紹介した。本講座では、「キーワード」という言葉を使い、各パラグラフで展開する議論をキーワードに上位概念化すること、そしてこのキーワードを序論、本論、結論に渡って使用すること（図2）を指導した。その後、ペアでの協同学習を取り入れつつ、プロセス・アプローチに基づいてライティング活動を行った。具体的には、毎回のライティングの成果物をペアで読み合い、キーワードやトピックだと思われる部分をチェックさせた。これに基づいて、読み手に負荷をかけない書き方について考えるよう毎回指示した。統合タスクについては、必要なノート・テーキングのコツを紹介し、統合タスクで役に立つ言い回しや言い換えについて取り上げた。

まず、第一回目の授業では、事前テストで行ったライティングの分析に基づいたフィードバックを与え、エッセイ・ライティングの指導とともに、効果的な書き方のひとつとしてキーワードを使って結束性や一貫性を高める方法を紹介した。これは、事前テストで学生が執筆した作文においてパラグラフ間の一貫性が低い傾向が見受けられたためである（セクション 6.1 参照）。キーワードは序論では道標（sign posting）、本論では各トピックセンテンス、結論では要約部分で使用するよう指導した。

第一回の指導と課題を受け、第二回目の授業においても概念整理をして書き直す（revise）ためにキーワードやトピックセンテンスを見つけるというペアワークを行った。プロセス・アプローチの plan-write-revise のサイクル（Flower & Hayes, 1981）や、読み手を意識した書き直しを行うための補助活動として取り入れた。また、協同学習を取り入れつつ、新たな例題にも取り組んだ。

第三回目の授業は、独立タスクの作文にピア・フィードバックさせることから始め、ペアやクラス全体で結束性やキーワードについての復習を行った。その後、統合タスク

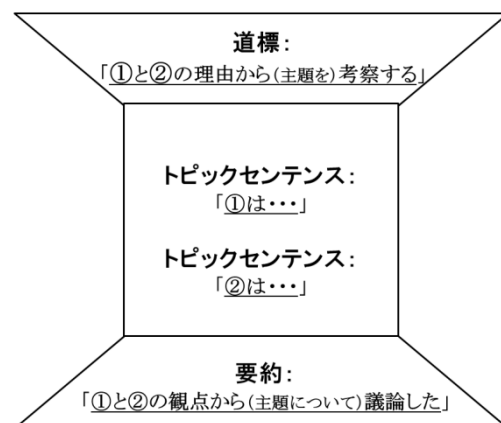


図 2. 語彙的結束性を利用した指導

の紹介と演習を行った。ペアで読み聞きした情報を共有し、補い合った後にライティングに移行することで、不安感や聞き漏らしなどをカバーした。

表 2. 授業内容と指導手順

	指導手順	課題
一回目 90 分	TOEFL のライティング、英語のライティングについて説明 独立タスクの説明 語彙的結束性としてのキーワードの説明	独立タスク一題
二回目 90 分	プロセス（plan-write-revise）の説明 ピア・フィードバックによる意味、構成、結束性のチェック パラグラフ間のつながりについての説明	独立タスク一題
三回目 90 分	統合タスクの紹介と演習	第一回課題 （反対の立場から論じる）

5. 調査

本講座のライティング事前・事後テスト両方を受験した 17 名の学生のライティングから授業の効果を質的に分析した。事前・事後テストは本番の TOEFL 同様、30 分間でパソコンを使って執筆するタスクとした。具体的には、英語のエッセイに適した内容や構成で執筆できているかを判断するために、エッセイの序論、本論、結論の構成要素が書けているかをチェックした。また、本講座で焦点をおいた語彙的結束性を確認するために、「道標 (sign posting)」に書かれた内容もチェックした。事前・事後テストのトピックについては、本稿末尾の付録に記載した。

5.1. 分析

表 3. 分析

分析の観点	分析方法
エッセイの構成要素	講座でエッセイの構成要素として指導した各項目があるか確認した
語彙的結束性	エッセイ序論の道標にそれらの要素が含まれているか確認した
語数	30 分間のテストで執筆したエッセイの語数を比較した

分析対象はエッセイの各構成要素と語彙的結束性、語数とした。構成要素は授業で扱った導入、主題文、道標、トピックセンテンス、要約、一般化とし、その有無を確認した。

語彙的結束性に関しては、序論の中の道標を分析した。本来であれば本論、結論なども調査対象とすべきところだが、時間制限のある作文だったため不完全な作文が多く、すべての学生が事後テストで執筆することができた序論の道標のみを分析することとした。最後に、語数の推移を比較検討した。

6. 結果と考察

6.1. エッセイの構成要素

表 4. 事前・事後テストにおけるエッセイの構成要素 (N=17)

	序論			本論			結論	
	導入	主題文	道標	TS ①	TS ②	TS ③	要約	一般化
事前	1	8	1	17	10	3	1	0
事後	11	17	17	17	16	4	9	8

注) TS = トピックセンテンス

・事前テスト

表 4 の TS ①から見てとれる通り、事前テストにおいては、すべての学生がトピックセンテンスを含む一つのパラグラフを満足に書くことができた。しかし、二つのパラグラフを書くことや、ある主題のもとに関連のある複数のパラグラフを書くこととなると満足にはできなかった。例えば、あるエッセイには主題文が欠落したまま独立したパラグラフが二つ執筆されていた。主題文については、主題文を含んだライティングをした学生が 17 名中 8 名いたことから、学生の一部はその概念を知っていることがわかったが、一方で主題文一文の後に二つのパラグラフを構成するようなエッセイが 7 篇見られた。時間的制約のせいもあるが、導入から一般化まで、30 分で書かれた満足なエッセイはなかった。また、一般化に関しては、学生のエッセイは一般性に欠ける感想文的なエッセイか、一般論しか述べない具体性に欠けるエッセイに二分された。特に、パラグラフ①で「良い教師とは〇〇な者だ」という一般論を述べ、続いてパラグラフ②で「私の出会った教師」といったテーマで具体的に記述するエッセイが見られた。主題との関連性は読者が推測するしかない、読者に負荷をかける構成であった。

・事後テスト

これらの分析に基づき、第一回目のライティングクラスでは従来のジャンルに基づいた教授法によるエッセイの執筆方法のほか、より語彙的結束性に焦点を置いた授業を行い、講師からのフィードバックと学生間のピア・フィードバックを取り入れることで読み手に伝わりやすい効果的なライティングを目指した。

3 日間の授業と課題実践の後、事後テストにおいては分析対象のすべてのエッセイにおいて、主題文、道標、トピックセンテンスが見られた。また、およそ半数が導入、要約、一般化を含んだエッセイを 30 分で執筆することができた (表 4)。

6.2. 語彙的結束性

また、適切な構成と情報整理の訓練の成果として、序論における道標 (sign posting) の改善を概観する。事前テスト時、唯一道標を含んだ作文の序論には、“There are some reasons for my opinion.”と書かれていた。これは Oshima & Hogue (2005) が「宣言 (announcement)」と呼び、改善を求める情報の少ない文である。「宣言」タイプの道標には、これから議論をする、理由を述べるといった一般的な情報は含まれるものの、議論の内容や観点に関する情報が含まれず、読み手にとって今後の作文の展開に関する情報がほとんど得られないものである。しかし、図 2 のように指導し、フィードバック活動を取り入れたところ、同一の学習者の事後テストでは、“I will discuss about my opinion from two points; one point is remembering classes well and another is find fun in studying.”と、今後の展開を予告する情報の多いものになった。その他、事後テストの 5 篇の作文においては道標があまり情報を含まない「宣言 (announcement)」タイプのものであったが、その他 12 篇においては序論以降で展開する議論を予告し、主題文の補足となるよい道標が書けていた。

6.3. 総語数

また、副次的ではあるが、総語数が平均 150.88 (標準偏差 56.02) 語から 219.47 (標準偏差 70.56) 語へと大幅に増加した。これは、3 日間の課題による練習効果の他、概念整理の練習やエッセイというジャンルの知識がもたらした利点であると思われる。

7. まとめ

本授業ではジャンルに基づいた教授法とピア・フィードバックを取り入れたプロセス重視の教授法を組み合わせることで、ライティングに対する理解をより深め、技能の習得や向上を目指した。

以前の報告書で指摘されていた「ライティングを一つの形式、手順として理解できる指導」(若林, 2008) を心がけ、ライティングのプロセスの解説に入る以前に、TOEFL iBT に適切なアカデミック・ライティングの議論の展開や構成などを紹介し、回答例を分析させることで、この種類の作文の特徴を理解させた。

また、プロセスに着目して作文を改善する段階では、ピア・フィードバックという協同学習を取り入れ、読み手を意識させ、クラスメートの書く作文に触れられる機会を提供した。事後アンケートにおける「仲間がいると学習しやすい」などの反応は、取り組み方がわからず、苦手意識を持たれがちなライティングの授業に協同学習を取り入れることの意義を反映していると思われる。

8. 今後への示唆

調査から読み取れるように、執筆と書き直しを続けた結果、学生のエッセイには総語数の

増加だけでなく、結束性が見られるようになり、よりアカデミック・エッセイらしい構成で執筆できるようになった。今回初めて行った語彙的結束性の指導と、それを意識したピア・フィードバックの方法が効果的であったと思われる。今までの講座では plan-write-revise の形をとること、また、planning の指導、revision の指導として内容や構成について指導していたが、そのプロセス・アプローチ的指導の中で語彙的結束性という観点に着目させたところ、学生は道標やトピックセンテンスにおける明確な指針を持って書くことができるようになった。概念整理と構成をするにあたって、キーワードという言葉を使って中心的概念、上位概念が何であるかを問い、まとめ直す学習は効果的であったように思われる。このことから、今後も語彙的結束性に意識を向けさせる指導を心がけ、上位概念から下位概念に展開する英語のアカデミック・ライティングの構成について指導をしたいと考えている。

参考文献

- Berg, E. C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 215-241.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.
- Bitchener, J. (2009). Measuring the effectiveness of written corrective feedback: A response to "Overgeneralization from a narrow focus: A response to Bitchener (2008)." *Journal of Second Language Writing*, 18, 276-279.
- Flower, L., & Hayes, R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-87.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hyland, K. (2003a). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Hyland, K. (2003b). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mendonca, C. O., & Johnson, K. E. (1994). Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, 28(4), 745-769.
- Oshima, A. & Hogue, A. (2005). *Writing academic English* (4th Ed.). New York: Pearson.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *RELC*, 41, 255-283.
- Tajino, A., Stewart, T., & Dalsky, D. (Eds.). (2010). *Writing for academic purposes: 英作文を卒業して英語論文を書く*. Tokyo: Hitsuji Press.

- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Tsui, A. B. M., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 17(2), 165-187.
- 若林玲奈. (2008). 「ライティング指導について」, 小山俊輔・西堀わか子・田地野彰 (編). 『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』, 奈良女子大学国際交流センター, 44-48 頁.

付録

事前テスト課題

What are the characteristics of a good teacher?

Use reasons and examples to support your response.

事後テスト課題

Some people learn best when a classroom lesson is presented in an entertaining, enjoyable way. Other people learn best when a lesson is presented in a serious, formal way. Which of these two ways of learning do you prefer? Give reasons to support your answer.

認知処理過程に注目した TOEFL リスニング指導

細越 響子

1. 目的

本授業の目的は、以下の三点である。

- (1) 英語のリスニングを遂行するために必要な技能を理解する
- (2) リスニング力育成に効果的な学習法を身につける
- (3) TOEFL の問題形式に慣れ、実践的なストラテジーを学ぶ

授業を進めるにあたっては、TOEFL 対策に直結したテストテークングストラテジーの指導にとどまらず、TOEFL の出題範疇である、一般学術目的の英語（English for General Academic Purposes : EGAP）としてのリスニング能力の育成を目指した。具体的には、論理展開に注目したノートの取り方やリスニングの認知処理過程に注目した学習法の紹介を通して受講生の今後の学業にも資する包括的なリスニング能力の育成を目標とした。

2. 授業構成の理論的背景

2.1. リスニングの認知処理過程

Anderson (1985) によると、リスニングの処理過程とは、周囲の音声刺激のうち自己に必要な入力資源に選択的に注意を払い音声心象を形成する段階（音声知覚：Perceptual processing）、入力された情報の統語情報を解析する段階（言語分析：Parsing）、解析した情報を様々な既存知識と関連づけて意味を予測・検証する段階（活用：Utilization）の大きく三つの段階からなる。第二言語のリスニングにおいては、音韻・語彙・統語的特徴、社会文化的既存知識など目標言語に関する学習者の知識が不足しているため、認知処理の過程で困難を呈することが指摘されている（Field, 2008）。

そこで、本授業ではリスニングの処理過程の各段階に焦点をあてた学習法を導入することで、受講生のリスニング能力を分析的に育成することを目指した。具体的には、音声知覚の段階に焦点をあてた学習法としてシャドーイングを、言語分析の段階を訓練する手段として意味順トレーニングを、活用の段階に資する学習法として音声ボキャブルを行った。

2.2. シャドーイング

リスニングを遂行するためには、まず音声知覚において必要な音声情報を正確に聞き取って完全な音声表象を形成することが不可欠である。この段階に着目した学習法として、本授業ではシャドーイングを採用した。シャドーイングとは、「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も出して繰り返しながらそっとなついていく」学習法である（門田, 2007, p. 11）。この活動を通して、リズムやイントネーションなどの英語の音声的特徴に慣れ、TOEFL と同程度の発話速度に対応できるようになることを目標とした。

2.3. 意味順トレーニング

次に、時間的制約がある中で即座に言語分析を行うための学習法として、「意味順」にしたがって母語を目標言語に変換する活動を行った。意味順とは、田地野（1995）によって提唱された、英語の基本的な意味役割に対応した「意味のまとまり」の順序（「だれが／する（です）／だれ・なに／どこ／いつ」）のことである。田地野（2011）は、この意味のまとまりの順序に注目することで意思伝達を阻害するグローバルエラーを避けることが可能となり即時的な英語産出につながると述べている。本授業では、時間的制限を設けて「入力ー出力」の処理の効率化を図ることで受講生の言語分析速度の向上を目指した。

2.4. 音声ボキャブル

最後に、活用の段階で手掛かりとなる既存知識の拡張を目的に音声面に焦点をあてた語彙指導（以下、音声ボキャブル）を行った。語彙の学習法は様々あるが、語彙リストを使用した語彙学習は、目標語彙に焦点を絞った明示的学習が可能である一方、リストの順番が固定化されていることや、語彙の綴りと意味のつながりのみに注目がおかれ音声面への意識が欠けているという課題があった。本授業で使用したオンライン語彙学習サイト Quizlet (<http://quizlet.com/>) は、目標語彙について、品詞、発音、綴り、意味を確認できるだけでなく、学習機能を用いて「発音を聞いて綴りを書く」など音声を紹介した学習が可能である。また学習履歴を記録でき出題順序も任意に変更できるため、長期記憶に結びつく語彙学習法として期待できる。

3. TOEFL のリスニング問題の概要

3.1. TOEFL のリスニング問題

TOEFL iBT テストの作成・実施機関である ETS (Educational Testing Service, 2010, 2012) によると、TOEFL iBT では、英語圏の大学で学生生活を遂行するために必要なリスニング能力を評価するため、表 1 に示すように二種類の問題が出題される。試験時間は 60 ～90 分程度で、スコアは 0～30 で評価される。

表 1. TOEFL iBT リスニングの概要

題 材	長 さ	出題数	問題数	内 容
講義	3～5 分 (500～800 語)	4～6 題	6 問	①文芸 ②生命科学 ③物理科学 ④社会科学
会話	3 分 (12～25 回のターン)	2～3 題	5 問	①学生と教授との会話 ②学生と職員との会話

内容は文系から理系までのあらゆる分野から出題されるが、基本的に EGAP の範疇を超えることはなく、一般的な教養と適切な英語運用能力があれば専門的な知識がなくとも対応可能な問題で構成されている。

また、ETS が公開している TOEFL iBT リスニングの設問タイプは表 2 の通りである。

表 2. TOEFL iBT リスニングの設問タイプ

カテゴリー	設問タイプと注目すべきポイント
内容理解	①全体のテーマ・目的をまとめる問題 →全体的に重要な点：会話の目的、講義の主題
	②詳細な情報の聞き取りを問う問題 →詳細な情報：キーワードの定義、具体例（名称、数値）
	③発言の意図・目的を推測する問題 →間接的な表現：語調、比喻、言外の意味
	④話し手の態度を理解する問題 →主観的な態度：感情、賛成・反対、主張の確実性
情報構造	⑤会話・講義の構成を問う問題 →全体の論理構造：論理展開、ディスコースマーカー
	⑥複数の情報の関連性を問う問題 →情報間の関係：事実、理由、結論

以上のように、TOEFL では出題の内容や意図が明確に設定されているため、それに沿った対策をすれば効果的なスコアの向上が見込まれる。

3.2. 事前テスト

授業に先立ち受講生 23 名に対して事前テストを行なった。問題は、Phillips (2007) の『Longman Preparation Course for the TOEFL® Test: iBT』（以下、『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、それぞれに設問タイプ①から⑥に該当する 6 問（各 1 点）が含まれる（計 12 問）。事前テストの結果は図 1 の通りである。それぞれの数値は得点の平均を示す。

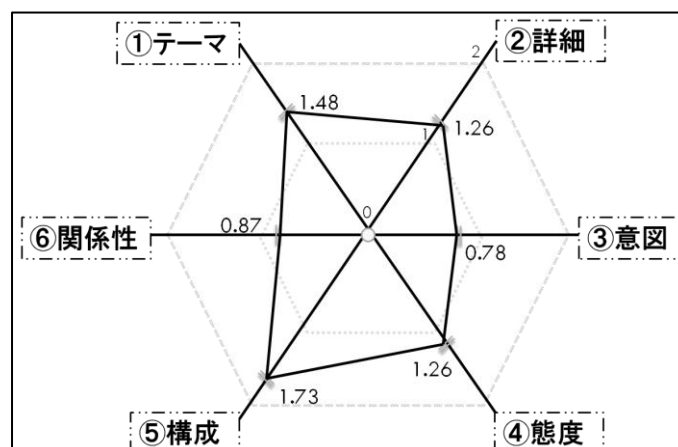


図 1. 事前テスト結果

事前テストの結果から判断すると、講義や会話の全体的な概要把握と構成理解は比較的優れている一方、語調などから話者の態度を推察する問題に困難を抱えていることがわかった。そこで、本授業ではすべての設問タイプを扱うことに加え、話者の態度問題に対応するためスピーチの「ストレスやイントネーション」に注目した活動を行うこととした。

4. 授業内容

4.1. 教材

まず、TOEFL 形式の問題の演習を行うため『Longman』を使用した。また、ノートの取り方やストレスとイントネーションの把握など、TOEFL 対策のリスニング演習には『Propell® Workshop for the TOEFL iBT® Test』から素材を選定し利用した。

基礎的なリスニング力を養成する目的で行ったシャドーイングには、『茅ヶ崎方式英語読本（2010年5月号）』を使用した。また、意味順トレーニングの問題は『「意味順」英語学習法』から採用した。音声ボキャビルで使用したオンライン学習サイトは「Quizlet」である。

4.2. 授業内容

本授業は、A. 基礎的なリスニング力育成、B. リスニングストラテジー育成、C. TOEFL 問題演習、の三パートで構成されている。第一回から第三回の内容は表3の通りである。

表 3. 本授業の内容

第一回	(1) リスニング過程に注目した学習法の講義 -A. (2) シャドーイングの導入・演習 -A. (3) 意味順トレーニングの導入・演習 -A. (4) 音声ボキャビルの導入・演習 -A. (5) TOEFL 設問タイプの講義 -C. (6) TOEFL 事前テストの自己採点、学習目標の設定 -C.
第二回	(1) シャドーイングの演習 -A. (2) ノートの取り方の講義・演習 -B. (3) TOEFL 形式の問題演習 -C.
第三回	(1) 意味順トレーニングの演習 -A. (2) 音声ボキャビルの演習 -A. (3) ストレスとイントネーションの講義・演習 -B. (4) TOEFL 形式の問題演習 -C. (5) 自律学習サイトの紹介 -A.

4.2.1. 基礎的なリスニング力育成

初回は、リスニングを遂行するために必要なことをクラス全体で話し合うことから授業

を始めた。その後 Anderson (1985) のリスニング過程の三段階を図示し、各段階に焦点をあてた学習として以下の三つの活動を導入した。

シャドーイングでは、初めに重要単語の音声を聞かせながら意味をペアで確認させた。その後全員で一度スクリプトを見ながら課題音声（1 分半程度）を聞き、意味のまとまりをスラッシュで区切らせた。その後 CALL システムを使用して各自の PC に音声を転送し、各自のペースで 5 分間シャドーイングの練習をさせた。全員でもう一度スクリプトを見ずにまとめのシャドーイングをした後、各自でスクリプトを見直し、1. 未知語を赤色で、2. 既知語だったが意味や発音が不明瞭であった語を青色で色分けさせた。最後にもう一度、各自の色分けに注意しながら全員で本文を聞き復唱した。

次に、意味順トレーニングでは、高校レベルまでの文法事項を含む日本語文（例：「お金があれば、その車を買うのに。」－仮定法過去）を一題ずつモニターに提示し、スピーキングであれば 10 秒、ライティングであれば 30 秒以内に適切な英文に変換させた。その際、産出の目的を「意図の伝わる英文を考えること」とし、冠詞や名詞の数などのローカルエラーに拘泥するよりも意味伝達に重要な要素を確実に復元することを強調した。その後、解答を提示し各自のエラーを意志伝達上の重要度から内省させた（エラーなし＝○、ローカルエラーあり＝△、グローバルエラーあり＝×）。この活動を通じて、目標言語を即時に処理する能力の向上と、エラーの質に焦点をあてながらまずは意志伝達を阻害するエラーを意識化させることを意図した。

最後に、音声ボキャビルではオンライン語彙学習サイトを利用した（図 2 参照）。このサイトでは、TOEFL 頻出語彙の綴り、品詞、意味、発音を学習ページで確認できる。まず、単語リストを見ながら発音と意味を確認させた後、スペラー機能を使用しリストの中からランダムに表示される語彙の発音を聞き正しくスペルを綴る練習をさせた。綴りを誤った場合は正しい綴りと発音がフィードバックとして表示されるため、正しい綴りを入力できるまで学習を継続させた。15 分経過した後、各自で学習をふり返り自分が頻繁に誤る綴りの規則を五つ記録させた。

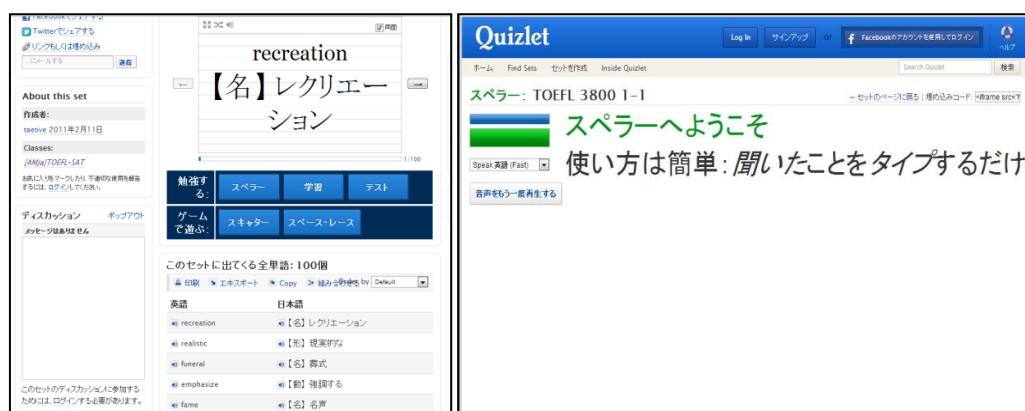


図 2. 音声ボキャビル 操作画面例

4.2.2. リスニングストラテジー育成

本授業では、TOEFL 形式のリスニングに取り組む上で特に有効なストラテジーとして、ノートを取り方、ストレスとイントネーションに注目した聞き方に焦点をあてて指導した。

TOEFL iBT ではノートを取りながら課題に取り組むことが認められている。そこでまず、事前テストでのノートを取り方を内省させた後、ノートに取るべき内容（What）と効果的な取り方（How）について講義を行った。具体的には、5W1H に注目することや記号や略語を使用して効率的に記録することを説明し、三種類のノート形式（アウトライン型、マッピング型、対比型）を紹介した（図 3 参照）。その後、実際に TOEFL 形式のリスニング問題を題材にそれぞれの形式を用いてノートの取り方を演習した。

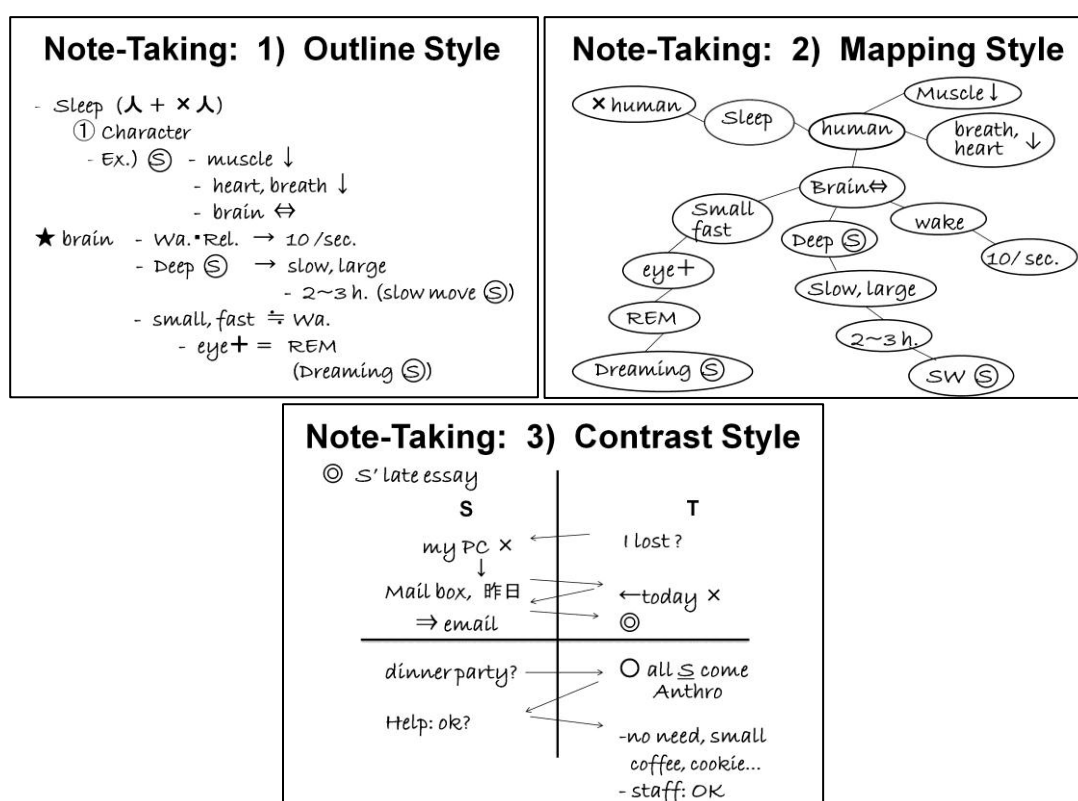


図 3. ノート形式例

(左上：アウトライン型、右上：マッピング型、中央下：対比型)

次に、ストレスとイントネーションに注目した聞き方を取り上げて指導を行った。語調から話者の意図を把握する問題は TOEFL iBT に特徴的な形式であり、受講生にとって困難な問題であることが事前テストから明らかになっている。そのため、授業ではまずペア学習を行い、“I know how to make pizza.” などの課題文をストレスの位置を変えて発話させることで相手に自分の意図を適切に伝える練習を行わせた。同時に、話者の意図問題に対応するため話者の心情や自信度を表すキーワードや発話の機能を示す表現をまとめて提示した。最後に、TOEFL 形式のリスニング問題を演習し、スクリプトを見ながら話者の態度を判断する基準となった表現に下線を引かせ、その音変化の特徴を意識化させた。

4.2.3. TOEFL 問題対策

TOEFL iBT の問題形式に慣れるため、先の表 2 にまとめた六つの問題タイプを初回の授業で説明した。その後、事前テストの自己採点を実施し、図 1 と同様のレーダーチャートに重ねて結果を図示させて各自の得意または苦手な問題タイプを明確化させた。

毎回の授業の後半では様々な問題タイプを網羅した TOEFL 形式の問題演習を実施した。演習にあたっては、ノートの取り方を意識することや各設問の出題の意図を意識し戦略的にリスニングを行うことを指導した。

5. 調査

本授業の終了後、受講生 20 名に対し本授業で扱った内容が有益であったかを問う質問紙調査を実施した。調査結果は以下に示す通りである（凡例：1＝とても役に立った、2＝どちらかという役に立った、3＝どちらともいえない、4＝どちらかという役に立たなかった、5＝まったく役に立たなかった）。ここでは、各項目の回答の内容をさらに詳細に検討するため、最終日に行った受講後質問紙調査のリスニング部分の自由記述の内容も適宜引用しながら調査結果の検討を行う。

5.1. 基礎的なリスニング力育成

以下の図 4 は、基礎的なリスニング力育成を目指して行った、シャドーイング、意味順トレーニング、音声ボキャビルの各活動に対する受講生の反応である。

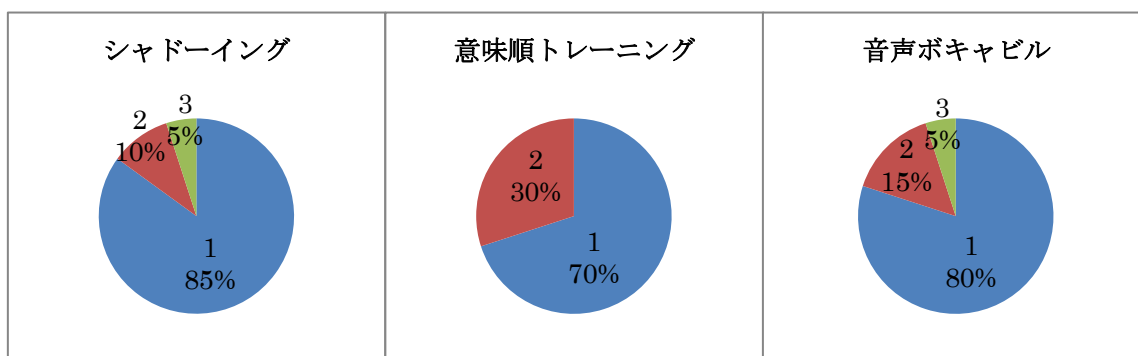


図 4. 基礎リスニング力育成

この結果から、受講生は上記三つの活動に概ね満足していたと言える。特にシャドーイングは三つの活動のうち最も満足度の高い活動であったことが伺える。受講生の反応をふり返ると、

- シャドウイングが楽しかったです。でもリスニングは（他のセクションもそうだと思いますが）家での学習、毎日続けることが一番大事かなと思いました。
- シャドーイングがリスニング学習に役立つとこれまであまり意識したことがなかったので、これからの英語学習にどんどん取り入れていきたいと思います。

という回答が見られ、リスニングの初期段階である音声知覚のトレーニングとして、また英語特有の音変化に着目して復唱することからスピーキング能力育成の一助として、シャドーイングが高く評価されていることがわかった。

5.2. リスニングストラテジー育成

以下の図 5 は、リスニングストラテジーに注目した活動である、ノートを取り方およびストレスとイントネーションの学習に対する受講生の反応である。

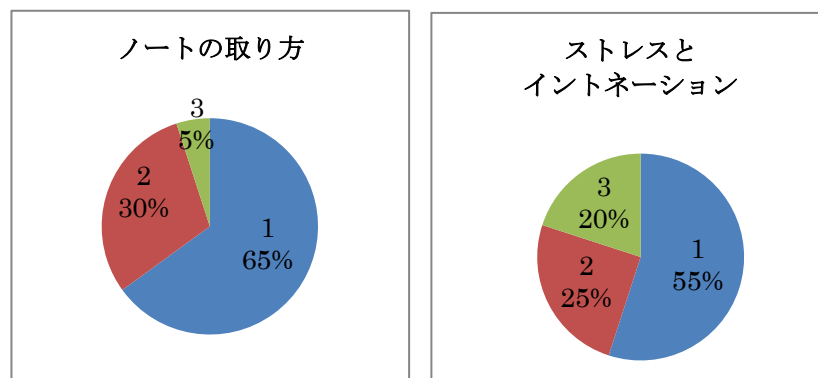


図 5. リスニングストラテジー育成

この結果から、受講生はリスニングストラテジーの着目した活動に概ね満足しているものの、ストレスとイントネーションについては比較的有效性を感じていなかった受講生も一定数いたことが明らかとなった。受講生の声に耳を傾けると、

- 話者の意図を問う問題がとてもニガテだったので、そこに注目した講義があつて、とてもありがたかったです。
- ペアになってアクセントによって意図が分かるというのも、すごく分かりやすかったです。

というように、話者の意図問題（問題タイプ④）に苦手意識を抱えていた受講生にとっては有効であったようだが、受講生によっては他の問題タイプの対策となる学習も取り上げてほしいという思いがあった可能性が考えられる。

5.3. TOEFL 問題対策

最後に TOEFL 問題対策の講義および演習への反応を図 6 に示す。グラフから読み取れるように、受講生は概ね問題概要を理解し問題演習に満足していたと言える。受講生の質問紙の自由記述をふり返ると、

- TOEFL のリスニングがどのようなものかもよくわかりました。

との声が聞かれたものの、TOEFL 概要説明や演習に関しては他の活動に比べて感想があまり多く述べられていなかった。限られた授業時間の中で TOEFL 形式の問題演習に多くの時間を割くことは容易ではないが、今後は自主自習などの形式で演習の機会を増やすことも検討すべきであろう。

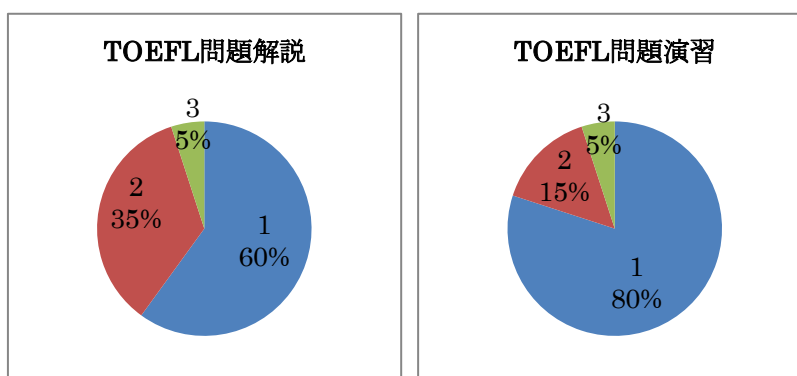


図 6. TOEFL 問題対策

6. 今後への示唆

本授業では、TOEFL 対策に直結したテストテーキングストラテジーの指導にとどまらず、TOEFL の出題範疇である EGAP リスニング能力の育成を目指した。そこで、継続的な自律学習につながるよう、リスニングの過程を分析的に捉え各受講生の学習目的に応じた様々な学習法を提案した。しかしながら、授業時間は全三回と限られていたため、TOEFL を受験するにあたって必要な能力を確実に育成するためには、講座終了後の継続した学習を講座期間中にいかに方向づけられるかが重要であろう。今後の講座運営に当たっては、TOEFL の概要解説と効果的な学習法の紹介は勿論であるが、講座期間中に TOEFL iBT 受験という目的を同じくする学習者コミュニティの創出を目指し、学習支援サイトの運用など受講生の学習意欲を継続的に維持する取り組みを行うことで長期的な英語能力の育成を図ることが望まれる。

参考文献

- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications (2nd Ed.)*. New York: Freeman.
- Educational Testing Service. (2010). *TOEFL® Test Prep PLANNER*.
- Educational Testing Service. (2012). *Propell® Workshop for the TOEFL iBT® Test*.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillips, D. (2007). *Longman preparation for the TOEFL test: iBT*. New York: Pearson Education.
- 門田修平. (2007). 『シャドウイングと音読の科学』, 東京: コスモピア.
- 月刊英語教本編集委員編. (2010). 『茅ヶ崎方式月刊英語教本 No. 158』 東京: 茅ヶ崎出版.
- 田地野彰. (1995). 『英会話への最短距離』, 東京: 講談社.
- 田地野彰. (2011). 『「意味順」英語学習法』, 東京: ディスカヴァー・トゥエンティワン.

タスク反復を援用したスピーキング指導

加藤 由崇

1. はじめに

2007 年実施の大学英語教育学会実態調査によれば、大学で最も学びたいことは「話すこと」であり、学生による回答の実に 68%を占めている（富田他, 2011）。このデータが示す通り、兼ねてから日本人英語学習者にとって流暢な英語を話すことは大きな目標の一つであった。その一方で、実際には多くの学習者が産出技能、特にスピーキング¹に対する苦手意識をもっているのも事実である。外国語教育研究においても、スピーキングは四技能の中で最も複雑な技能であると言われ（Mackey, 1965）、基礎研究が遅れている分野でもある。

特に、学習者のもつ発話能力の適切な測定・評価は容易ではなく、その困難性こそが、これまでの外国語教育におけるスピーキング指導を妨げてきたという側面も否定できない。Luoma（2004）等で議論されてきた通り、スピーキング評価は、スピーキング能力の構成概念に関わる妥当性の問題、また試験官や録音設備等に関わる実行可能性の問題等が絡み、適切な評価試験を行うことが難しいとされてきた。しかしながら近年では、本稿で取り上げる TOEFL iBT のように話し方（Delivery）、言語の使い方（Language Use）、トピックの展開の仕方（Topic Development）というスピーキングの三側面から妥当な評価を試み、またコンピュータに録音するという形で大規模な試験実施を可能にした例もあり、日本においても様々な形式でのスピーキング試験が徐々に定着しつつある。

このような背景のもと、本稿では奈良女子大学の夏季英語実学講座での指導とその後の学習成果やアンケート結果をもとに、スピーキング指導のあり方について考察することを目的とする。今や北米圏を主とした留学には避けては通れない代表的な英語能力試験となった TOEFL iBT のスピーキングセクションに主眼を置き、短期間の指導でも可能な限り受講者のニーズに応え、能力伸長に寄与する指導法を検証する。

2. 授業の目的

授業開始日に行った事前質問紙調査（マスワナ（2008）を基に作成）によると、「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」という質問項目に対して、受講者から率直な意見を聞くことができた。それを集約した結果、以下の四点に関する本講座への期待が明らかになった。

- (1) TOEFL iBT 対策（スピーキングの内容面・論理面・正確さの向上）
- (2) 英語スピーキングへの慣れ、自信
- (3) スピーキングの学習方法
- (4) 明瞭な発音

本講座は TOEFL iBT を主眼に置く集中講座であるため、(1)のような回答が多く見られ

たことは当然とも言える。しかしながら、特に印象的だったのは、以下に抜粋するように(2)、(3)に関する受講者の期待が多く寄せられたことである（下線は筆者）。

- スピーキングは英語の学習において一番苦手としている分野です。苦手意識が強いせいか、自信が持てず、話すことができません。本講座では、少しでも自信を持つことができることを期待しています。
- スピーキングがとても苦手なので、少しでもできるようになればいいなと思っています。
- ハイスコアを取るコツと、そのための勉強法が学べたらいいなと思います。
- スピーキングのコツを知り、今後の英語学習において役立てたいです。

これらのコメントは、本稿冒頭で述べた日本人英語学習者が抱くスピーキングに対する苦手意識とそれを克服したいという願いを色濃く反映したものである。また同時に、集中講座後も自分で学習を進めていくための学習法を知りたいという受講者の願いが表れていると言える。こうした受講者の期待を受け、本講座のスピーキング授業では以下の三点を目標として掲げることにした。

（目標 1）TOEFL に必要な言語・内容・構成に関する知識を得る

（目標 2）英語で話すことに慣れ、自信をつける

（目標 3）スピーキングの学習法を学ぶ

また、数名の学生が本講座への期待として挙げた「(4) 明瞭な発音」についても授業内で適宜扱うこととした。詳細は第 4 章に記す。

3. TOEFL iBT スピーキングテスト

本章では、今回筆者が担当した TOEFL iBT スピーキングセクションの概要とスピーキング理論から見た試験特徴をまとめた後、その評価方法について概観する。

3.1. TOEFL iBT スピーキング(1)―試験概要とスピーキング理論から見た特徴

3.1.1. 試験概要

TOEFL iBT (Test of English as a Foreign Language, Internet-based Test) は、主に大学の講義やキャンパス・教室等での伝達行為を含む、学術場面で必要とされる英語力を「読む」「聞く」「話す」「書く」の四技能から総合的に測るテストである。日本では 2006 年 7 月の導入後、教育機関等での単位認定や、入試優遇、海外派遣選考の目安として利用されている。

スピーキングセクションの問題は全六題から構成され、受験者の「話す」力のみを扱った independent task（独立タスク）二題と、「読んで聞いた後に話す」あるいは「聞いた後に話す」という統合的な技能を測る integrated task（統合タスク）四題に大別される（以下の表 1 参照、川端（2006）を参考に作成）。

表 1. TOEFL iBT スピーキングの出題形式

設問	タスク	準備 時間	回答 時間	トピック	設問の指示
1	独立タスク (S)	15 秒	45 秒	一般的、日常的	好みと理由を問う (free-choice)
2					支持する意見と理由を 問う (paired-choice)
3	統合タスク (R + L + S)	30 秒	60 秒	キャンパス関連	会話・講義を要約し、その 関連性や、内容に関する 自分の意見を述べる
4				学術的	
5	統合タスク (L + S)	20 秒	60 秒	キャンパス関連	会話・講義を要約し、その 関連性や、内容に関する 自分の意見を述べる
6				学術的	

注) R = Reading, L = Listening, S = Speaking

● 設問 1, 2

設問 1, 2 は、スピーキング能力のみを測る独立タスクである。設問 1 は **free-choice question** (自由選択問題) とも呼ばれ、好きなものや行きたいところなどを 45 秒で話すことが要求される。一方、設問 2 は **paired-choice question** (二択問題) とも呼ばれ、例えば「一人で勉強するか友人と勉強するか」といった問いに対し、まずどちらの選択肢を選ぶかを決め、理由および具体例とともに回答することが要求される。これらの設問対策として重要なことは、自分の考えを簡潔に表現する主題文を素早く決定し、15 秒という短い準備時間の中で主題文の根拠や具体例をどれだけ考えることができるかという点にある。メモは簡潔で分かりやすく取り、「主題文→サポート文 (根拠・具体例)」という明瞭な展開で話すことが肝要である。

● 設問 3, 4

設問 3, 4 は、「読んで聞いて話す」という三つの技能を組み合わせた統合タスクである。設問 3 ではキャンパス関連の話題、設問 4 では学術的な話題について、最初の読解に関連した会話・講義を聞き、読解・聴解内容の関連性や内容に関する自分の意見を述べることが要求される。これらの設問対策として重要なことは、(1)読解・聴解の正確さと、それを支えるメモ取りの力、また(2)メモをもとに一連の回答を組み立てるスピーキング力にある。短時間での読解・聴解に関わる情報処理能力と、それをもとにしたスピーキング力の両方が求められるという点で、高度なタスクだと言える。

● 設問 5, 6

設問 3, 4 と同様に、設問 5, 6 も「聞いて話す」という 2 つの技能を組み合わせた統合タスクである。設問 5 ではキャンパス関連の話題、設問 6 では学術関係の話題について、会話・講義を聞き、内容の要約や、それをふまえた自分の意見が求められる。これらの設問対策として重要なことは、設問 3, 4 と同じく、聴解時の的確なメモ取りと、それをもとに回答を組み立てる総合力育成にある。本講座ではリスニング授業と連携をとりつつ、統合タスクへの効果的な対策・学習法を教授する。

3.1.2. スピーキング理論から見た試験特徴

上述の出題概要に加え、スピーキング理論から鑑み、TOEFL の試験特徴として特筆すべきことを以下の二点にまとめる。

一点目はスピーキング形式の変化である。IELTS や英検で採用されてきた従来の面接形式での試験と違い、コンピュータのマイクに向かって話し、音声を録音するという形式を採用した TOEFL iBT スピーキングは、大量の受験者が一斉に試験を受けることを可能にした一方で、「会話力」ではなく受験者単独での「発話力・独話力」を測る試験となった点に大きな特徴がある。富田他 (2011) によるタスク分類では、TOEFL iBT 形式のタスクは「一方向・オープンタイプ」の、プラン時間が非常に短い「即興スピーチ」型タスクとして分類される。つまり、従来の面接形式の試験と比べ、受験者にはより一層主体的に回答を組み立て、話す力が要求されるようになったと言える。

二点目の特徴は、準備・回答時間の制約である。準備時間 15 秒~30 秒、発話時間 45 秒~60 秒という限られた時間内にスピーキングを行うことは、恐らく英語を母語とする話者でさえある程度の慣れが必要なタスクだと言える。Levelt (1989) のスピーキングモデルを参照するならば、スピーキング過程としての「概念化」「形式化」「調音化」のうち、話したいことをまとめる「概念化」に集中する余裕がなければ、こうしたタスクに対応することは非常に困難である。文法・語彙といった技能を支える基礎的な言語力（形式化段階）がある程度自動化され、それらを適切な発音・リズム・イントネーションで発すること（調音化段階）を自然に行う余裕がなければ、内容・構成に意識を集中して回答を組み立てることは難しい。

3.2. TOEFL iBT スピーキング(2)―評価方法

次に、TOEFL iBT で採用されている評価方法について簡潔に紹介する。採点基準は HP 上に公開されており、スピーキングに関しては以下の URL からダウンロードすることができる (http://www.ets.org/Media/Tests/TOEFL/pdf/Speaking_Rubrics.pdf)。スピーキングの評価には様々な形式があるが (Luoma, 2004)、TOEFL iBT が採用しているのはルーブリック形式で、話し方 (Delivery)、言語の使い方 (Language Use)、トピックの展開の仕方 (Topic Development) というスピーキングの三側面について、それぞれ 0~4 点で採点

される。こうした評価方法についてあらかじめ知っておくことは、高得点獲得への最短経路をより明確にする上でも、効果的なスピーキング学習を考える上でも大変有益である。

4. 授業内容

本章では、実際の夏季英語実学講座でのスピーキング授業の内容とその狙いを簡潔に記す。

前述した本講座の三つの目的を達成するため、以下のような三日間の授業シラバスを作成・遂行した（表 2 参照）。このシラバスは、近年注目を集めるタスク支援型言語教育(Ellis, 2003 他)を理論的基盤に作成し、とりわけ Bygate (2001)に代表される「タスク反復学習」理論の援用可能性について考察することで、日本における効果的なスピーキング指導法を探ることを目的とした。

授業の中心は TOEFL iBT 対策であった。紙面の都合上、各設問の扱いに関する詳述は避けるが、基本的な授業展開としては、例題を一題と回答方法を確認した後、制限時間に合わせて数題の練習問題に取り組み、模範回答例との比較検討や、回答上の注意点についてクラス全体で考えを深めた。各日の授業内容の補足は以下の通りである。一日目の授業では、事前テストと質問紙の結果をもとに、一人ひとりの学習者に発話の内容面・言語面に関するフィードバック用紙を配布した後、事前調査を受け、再度本講座の目的について確認した。二日目の授業では、質問紙での要望があった発音指導について取り上げた。発音指導教材は、深澤（2000）を参考に、英語に特徴的な母音・子音の発音やイントネーション・リズムについて講義・実践演習を行った。また三日目の授業では、スピーキング学習

表 2. 授業内容

	内容	ねらい
一日目	・事前テスト・質問紙へのフィードバック ・TOEFL iBT スピーキングの概要、評価法 ・ウォームアップ（ペアで自己紹介） ・独立タスク（設問 1, 2）	目標 (1) 目標 (2) 目標 (1)
二日目	・一日目の復習 ・発音について ・統合タスク（設問 3, 4）	目標 (2) 目標 (1)
三日目	・一、二日目の復習 ・統合タスク（設問 5, 6） ・スピーキング学習法について ・授業まとめ	目標 (2) 目標 (1) 目標 (3)

法について、ペアでの意見交流後、教師側からいくつかの学習法を紹介した。具体的には

EFL 環境としての日本で「話す機会をいかにつくるか」という観点から、問題の回答例等を利用した音読・シャドーイングと、正確さ向上等への効果が実証されている、録音した後の書き起こしを含む振り返り学習法（Lynch, 2001 他）を紹介した。他にも、近年注目を集めつつある Skype による割安な英会話サイトの紹介や、大学の施設利用やサークル活動についても言及した。

5. 調査

本講座の受講を経て、受講者のスピーキング能力やスピーキングに対する態度に変化があったかを調査するため、事前・事後テストの比較と、事後質問紙調査を行った。まずはテスト結果について概観する。

5.1. 事前・事後テスト

三日間の授業を経ての、受講者のスピーキング能力の変化を調査するため、授業初日と最終日に実際の TOEFL iBT の問題を用いたテストを実施した。課題として、独立タスクの自由選択問題を設定し、実際のテストの時間制限（準備時間 15 秒、回答時間 45 秒）で、受講者に PC 上の Movie Teleco を用いて録音・保存を行わせた。有効回答数は 15 名²であった。

5.1.1. テスト課題

前述のとおり、事前・事後テストには設問 1（独立タスクの自由選択問題）を用いた。事前タスクには (a) Describe a trip that you have taken recently and explain why you liked it. を、事後タスクには (b) What is your favorite thing to do in your free time and why? を採用した。

5.1.2. 評価方法

テストの評価方法は、評価者の主観的な採点を避けるため、TOEFL iBT スピーキングで用いられるルーブリック方式の採点はあえて行わず、近年タスク研究等で妥当性をもった測定法として利用されることが多くなった、流暢さ（fluency）・正確さ（accuracy）・語彙的複雑さ（lexical complexity）・統語的複雑さ（syntactic complexity）の四側面からの評価法を採用した。本研究における、各側面の概念・操作定義は以下に示す通りである（Ellis, 2009）。指標の選定基準は、主に Housen & Kuiken (2009) や Koizumi (2005) 等のスピーキングタスクの評価に関する先行研究を参考に定めた。

- Fluency = the capacity to use language in real time
→ 一分あたりの発話語数（wpm = words per minute）
- Accuracy = the ability to avoid error in performance

→ 1 AS-unit³あたりの誤りの数

- Lexical complexity = the capacity to use more lexically advanced language
→ (語彙的) ギロー指数 (異なり語数(type) ÷ $\sqrt{n}$ 延べ語数(token))
- Syntactic complexity = the capacity to use more syntactically advanced language
→ (統語的) 1 AS-unitあたりの平均発話語数

5.1.3. 結果

事前・事後テストの記述統計ならびに推測統計の結果を以下に記す (表 3)。今回は 15 名という限られた人数の受講者ゆえ、流暢さ等のデータに正規性が期待できなかった。そこでノンパラメトリック検定として、対応のある二群の検定手法であるウィルコクソンの符号付順位和検定を行った。

表 3. 事前・事後テスト

指標	事前テスト		事後テスト		<i>p</i> 値	効果量 <i>r</i>
	平均 (標準偏差)	中央値	平均 (標準偏差)	中央値		
流暢さ	59.85 (18.58)	60.0	71.53 (20.47)	67.5	.044 [*]	.37
正確さ	0.60 (0.47)	0.67	0.65 (0.49)	0.57	.722	.07
語彙的複雑さ	4.07 (0.87)	3.97	4.59 (0.48)	4.47	.023 [*]	.42
統語的複雑さ	6.84 (1.73)	6.75	10.16 (2.52)	9.71	.001 ^{**}	.60

注) $N=15$; $p^{**} < .01$, $p^* < .05$

その結果、事後テストにおいて、スピーキングの流暢さ、語彙的・統語的複雑さの点でスピーキングの向上が見られた (流暢さ; $z = -2.02$, $p = .044$, $r = .37$ (効果量中)、語彙的複雑さ; $z = -2.27$, $p = .023$, $r = .42$ (効果量中)、統語的複雑さ; $z = -3.29$, $p = .001$, $r = .60$ (効果量大))。一方で、正確さについては事前・事後ではほとんど変化が見られず、統計的な有意差も見られなかった ($z = .36$, $p = .722$, $r = .07$ (効果量なし))。

一連のタスク反復研究をまとめた Ellis (2009) によれば、「スピーキング反復により、流暢さ・複雑さにおいてはスピーキングに顕著な伸びが見られるが、正確さにおいては議論が分かれている (pp. 476-477)」と言われている。今回の結果はまさにこの点を支持するものとなった。つまり、三日間の夏季英語実学講座受講を通して、スピーキングの流暢さ・複雑さの面での受講者の伸びが見られたのに対し、正確さについてはよりきめの細かい指導やフィードバックの必要性が再確認された (Ellis, 2009)。今回行った教師側からのコメントの使用だけでなく、ペア同士で互いのスピーキングを指摘し合う活動を取り入れたり、

自分のスピーキングをじっくりと聞き直す時間を設けることで、正確さにおいてもスピーキング力向上が十分に期待できる。もちろん、伸びの見られたスピーキングの流暢さや複雑さに関しても、今後更に洗練させる必要がある。したがって、一朝一夕にはいかないが、主題文だけでなく、具体例・詳細をもより適切に表現できる発表語彙・文法の蓄積が肝要である。こうした点については、今後の課題として受け止めたい。

だが本稿で特筆すべきは、わずか三日間という限られた学習時間内でも、確実に受講者一人ひとりのスピーキングレベルが高まったという点である。今後受講者には、更に学習を続けていくことで、より豊かな言語表現でより充実した内容を伝えるスピーキング力を獲得していくことが期待される。

5.2. 質問紙

次に、授業後の質問紙調査による結果を示す。五段階のリッカート尺度を用いてスピーキング指導の満足度について受講者に尋ねたところ、以下のような結果となった⁴。

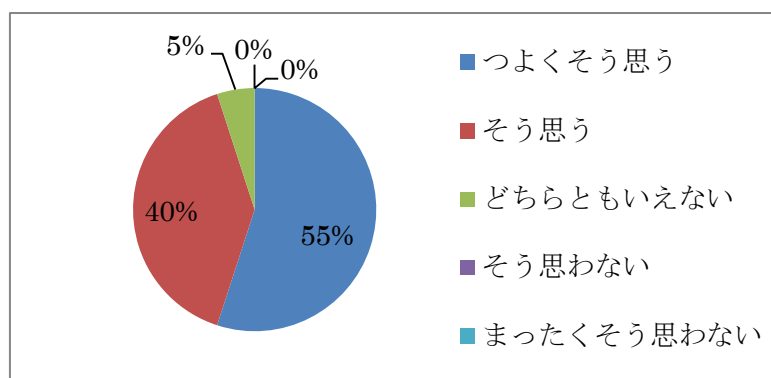


図 1. スピーキング指導の満足度

この結果からは、多くの受講者が講座内容に満足したと言える。次に、質問紙の自由記述から見た授業に対する受講者の感想を、三つの授業目標に沿って概観する。

授業目標(1): TOEFL に必要な言語・内容・構成に関する知識を得る

- ・スピーキングがどんなものかもまったく分かっていなかったのですが、様々なテスト形式を説明してもらえたので、よく分かりました。
- ・一日目に受けたプレテストの際より確実に発話量が増えた。解答例などを讀んだり、解説していただいたことで何を話すべきかが少しずつつかめるようになった。

授業目標(2): 英語で話すことに慣れ、自信をつける

- ・間違っても、とにかく話してみるのが良いというのは、常々感じるのですが、授業を受けてますますそうだなと思いました。少しだけ、話すことへの抵抗がなくなったかなと思います。

- ・何よりも良かったのは、スピーキングに対するネガティブなイメージが消えたのが、この講義を受けて一番良かったことです！

授業目標(3): スピーキングの学習法を学ぶ

- ・スピーキングの学習方法などが全く分からず、何を勉強していいか、また、どう対策をするべきかなど全く分かっていなかったのですが、今回の講座を受講して、その点について良いお話を聞けたため、とてもためになりました。
- ・これまで日本でどのようにスピーキング学習をすればよいのかわかりませんでしたが、自分の音声を録音して話すというのは確かに有効な学習法だと思います。自分の声を聞くのも最初は恥ずかしかったのですが、だんだんと慣れてきました。

(1)に関しては、本講座の主眼である TOEFL iBT の様々な問題形式について理解を深め、授業で学んだ「話し方・答え方」を自分でも使えるように発話を行う姿が印象的であった。また(2)に関して、短期間では実際のスピーキング力向上が実感できなかった受講者でも、話すことに対する心理的負担が軽減されたと述べていた。受講者の中には、初めてスピーキングの授業を受けたという学生も多く、まずは話すことそのものに対して抵抗感を減らすことが最初の課題となっていた。その点で本講座は、受講者の今後のスピーキング力向上につながる重要なステップを担うことができたと思われる。最後に(3)の学習法に関しては、発話を録音して聞き直すという学習法に対する受講者の反響が思いのほか大きかった。日本において英語を話す機会を確保することは依然として容易なことではなく、また他人と英語で話すことに恥ずかしさを覚える日本人も多い。個人でできるスピーキング学習法という点で、この学習法は受講者の要望に応えるものであったと思われる。最近ではスマートフォン等を使った音声の録音が容易に行える環境が整ってきたことに加え、この学習法は多くの研究者(e.g., Lynch, 2001)がその効果を実証している方法であるため、実際の会話場面に備える為の準備として、受講者にはぜひ今後もこの学習を続けてほしい。

6. おわりに

本稿にて示したとおり、本講座は三日間という短い指導期間ではあったものの、受講者は TOEFL iBT スピーキング問題に対する理解を深め、発話能力を向上させ、話すことに対する心理的負担を軽減させただけでなく、今後の学習法についても知識を得ることができた。今後の学習は、受講者一人ひとりに委ねられる。受講者が今後も TOEFL iBT を含めたスピーキング学習を続け、日常会話にとどまることのない、国際社会で十分に使える英語力を身に付けていくことが大いに期待される。本講座の受講が、そうした継続的な学習の一助となれば、この上ない喜びである。改めて、本講座のすべての受講者と、このような機会を与えてくださった先生方に心から感謝の意を表し、本稿の締めくくりとする。

注

¹本稿では、「話すこと」「Speaking」を同義として用いる。

²本講座の受講者は 20 余名であったが、欠席者を除くと、事前・事後テストの両方を受験できた学生は 15 名であった。

³AS-unit とは、Foster et al. (2000) が創案した、発話分析用の単位 (The Analysis of Speech Unit) であり、「時に従属節を伴う独立した節 (independent clause)、または独立した副節 (independent sub-clause)」と定義される。詳しくは Foster et al. (2000) を参照されたい。

⁴有効回答数 20 名。

参考文献

- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production. *Applied Linguistics*, 30(4), 474-509.
- Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21(3), 354-375.
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461-473.
- Koizumi, R. (2005). Speaking performance measures of fluency, accuracy, syntactic complexity, and lexical complexity. *JABAET Journal*, 9, 5-33.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, T. (2001). Seeing what they meant: Transcribing as a route to noticing. *ELT journal*, 55(2), 124-132.
- Mackey, W. F. (1965). *Language teaching analysis*. London: Longmans.
- 川端淳司. (2006). 『TOEFL® TEST 対策 iBT スピーキング』 東京: テイエス企画.
- 富田かおる・河内千栄子・小栗裕子. (2011). 『リスニングとスピーキングの理論と実践—効果的な授業を目指して (大学英語教育学大系)』 東京: 大修館書店.
- 深沢俊昭. (2000). 『英語の発音パーフェクト学習事典』 東京: アルク.
- マスワナ紗矢子. (2008). 「スピーキング指導について」小山俊輔・西堀わか子・田地野彰 (編). 『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』 奈良女子大学国際交流センター. 61-74 頁.

今後の英語学習支援に向けて ―平成24年度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 松永 光代

1. はじめに

夏季英語実学講座の受講学生を対象に、英語学習に関するアンケート調査を行なった。受講前には受講学生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・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： 2012年9月21日及び28日

実施対象： 21日…夏季英語実学講座受講学生 22名

28日…夏季英語実学講座受講学生 20名

アンケート形式：五択式及び記述式（使用したアンケート用紙は末尾に添付）

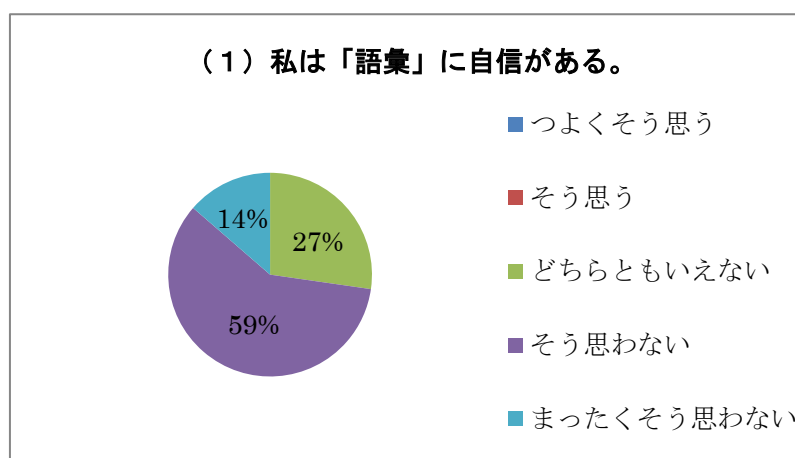
実施方法： 講座初日と最終日の授業時間内にそれぞれ配布し、その場で記入してもらい回収した。

2. 集計結果

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

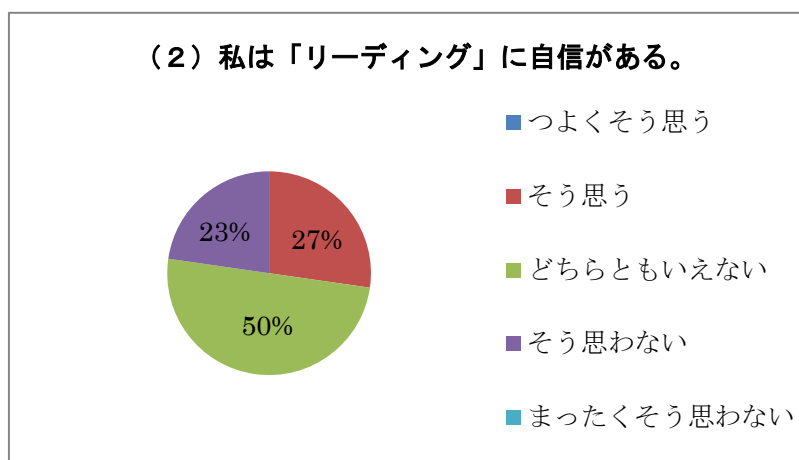
2.1. 受講前アンケート集計結果

質問1) (1) — (5)

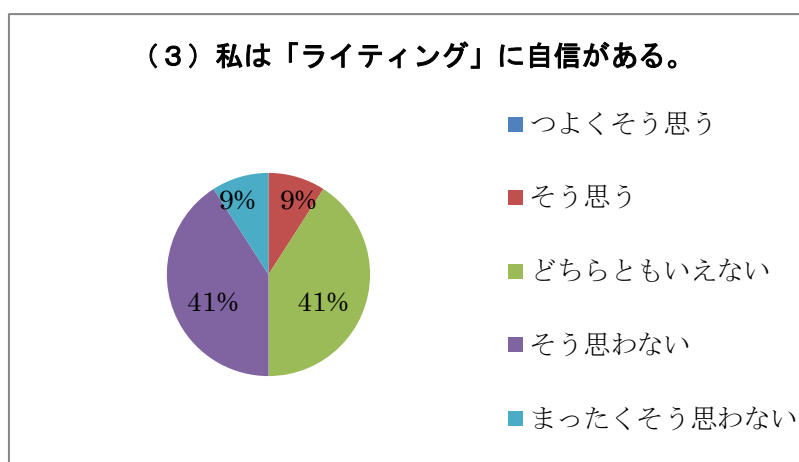


「そう思わない」と「まったくそう思わない」が約7割を占める結果となり、殆どの学

生が自分の語彙力に自信を持っていないことが分かる。

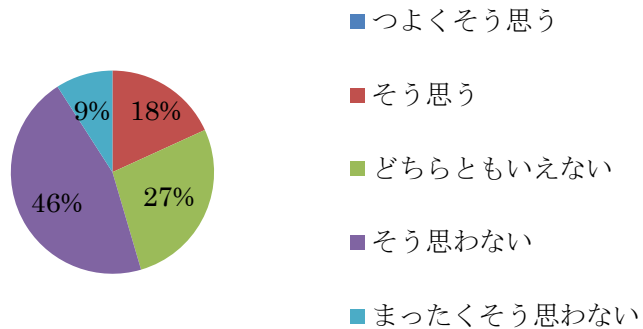


「どちらともいえない」が半数、「そう思う」が約3割、「そう思わない」が約2割という結果であった。各個人により自信度に差があるものの、全体的に見ると苦手意識を持っている学生は少ないといえる。



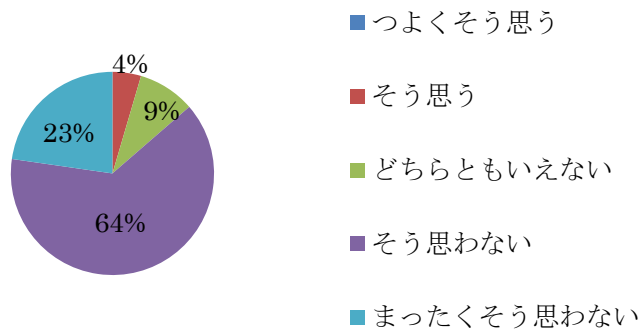
「そう思わない」「まったくそう思わない」が半数、「どちらともいえない」が4割、「そう思う」が1割という結果であった。半数の受講生が苦手意識を持っているが、「どちらともいえない」と回答した者も多く、「リーディング」には劣るものの比較的苦手意識の少ない領域であるといえる。

(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」の回答が半数を上回ったが、約 3 割の受講生は「どちらともいえない」、約 2 割の受講生は「そう思う」と回答している。

(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 8 割以上である。

質問 2) 本講座の受講目的と期待について具体的に教えてください。(回答まとめ)

- ・ 留学や大学院入試の為に TOEFL 受験が必要なので、その勉強法を知りたい。
- ・ TOEIC と TOEFL で、より高いスコアを出したい。
- ・ 一人では難しい Speaking や Writing 対策が出来るため。
- ・ 短期語学研修の準備として、英語力を高めたい。
- ・ 英語の授業が少ないので、学習機会として利用したい。

質問3) 普段どのように勉強していますか。(回答まとめ)

<語彙学習について>

- ・単語帳を利用する(付属のCDを聞く、音読する)。
- ・授業で単語があったら意味を調べ、ノート等にまとめる。
- ・特に何もしていない。

<リーディング学習について>

- ・TOEICなどの問題集を活用する。
- ・授業でテキスト、論文、文献等を読む。
- ・英字新聞を読む。
- ・文章の和訳をする。
- ・特に何もしていない。

<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。
- ・英語の授業で書く練習をしている。
- ・友人(外国人)と英語でメールのやりとりをする。
- ・特に何もしていない。

<リスニング学習について>

- ・TOEICの問題集を解く。
- ・洋楽を聴く。
- ・海外ドラマや洋画を観る。
- ・映画やドラマを観て、シャドーイングをする。
- ・NHK語学学習講座や海外ニュースサイトを聞く。
- ・特に何もしていない。

<スピーキング学習について>

- ・NHKのラジオ講座を利用する。
- ・サークル(ESS)の活動として会話する機会を作っている。
- ・CDやDVD教材を用いてシャドーイングをする。
- ・ネイティブ(大学の先生、知り合い等)と会話する。
- ・特に何もしていない。

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>

- ・ TOEFL テスト対策の単語集を活用する。
- ・ ケータイのアプリを利用する。
- ・ 特に何もしていない。

<リーディング学習について>

- ・ TOEFL 対策用のテキストを利用する。
- ・ 特に何もしていない。

<ライティング学習について>

- ・ TOEFL 対策用のテキストを利用する。
- ・ 特に何もしていない。

<リスニング学習について>

- ・ 問題集を解く。
- ・ メモをとる練習をする。
- ・ NHK ラジオを活用する。
- ・ 特に何もしていない。

<スピーキング学習について>

- ・ 話すパターンを覚える。
- ・ メモをとる練習をする。
- ・ 特に何もしていない。

質問5) その他(回答は省略する。)

質問1) の回答のうち「そう思わない」「全くそう思わない」の合計を項目別に高い順に並べてみると「スピーキング(86%)」「語彙(73%)」「リスニング(55%)」「ライティング(50%)」「リーディング(23%)」という結果であった。因みに昨年は「スピーキング(94%)」「語彙(82%)」「リーディング(76%)」「ライティング(76%)」「リスニング(59%)」である。

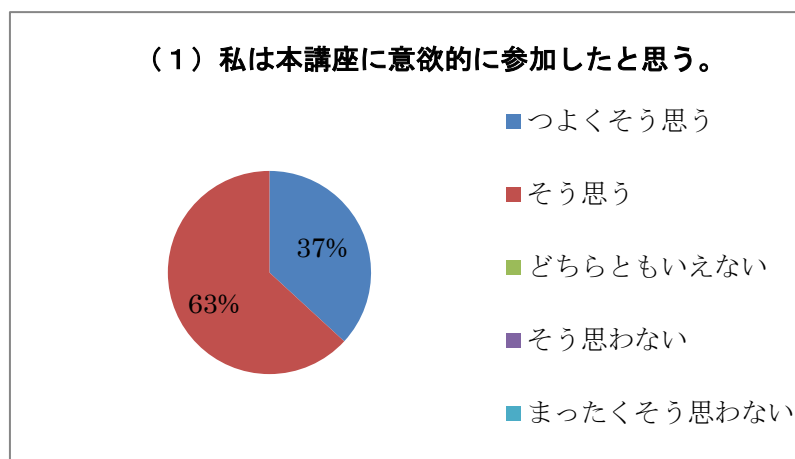
今年の学生に関しては、「スピーキング」「語彙」に対する苦手意識が特に強かった。昨年も同様の結果であったことから、概して「リーディング」「リスニング」といった受容技能に比べると「ライティング」「スピーキング」といった産出技能に対する苦手意識がより

強いと言える。

また、各項目における日頃の学習状況のうち、「特に何もしていない」の項目をえらんだ数を並べてみると、「ライティング(59%)」「スピーキング(50%)」「リスニング(31%)」「語彙(31%)」「リーディング(18%)」となる。つまり、学生にとって苦手意識の高い産出技能（「スピーキング」「ライティング」）については、日頃から学習している学生は比較的多くなく、受容技能（「リーディング」「リスニング」）については比較的学习機会を持っている学生が多いということになる。これについては、大学の講義において他の技能よりも「リーディング」の機会が多いことや、就職活動対策の一環として TOEIC を受験する学生が多いこと等が要因として考えられる。質問 2) の本講座の受講目的を記述する部分や、質問 5) の自由記述欄にも「一人では Speaking や Writing 対策をするのが難しい」と回答している学生がおり、学習を始める前の段階で問題を抱えていることが窺える。一方「語彙」に関しては、「特に何もしていない」と回答したのは 31 パーセントであり、残りの学生は何らかの学習を日頃から行っている。それにも拘わらず、学生の苦手意識は高く、今年のアンケートでも 7 割以上の学生が苦手であると回答している。

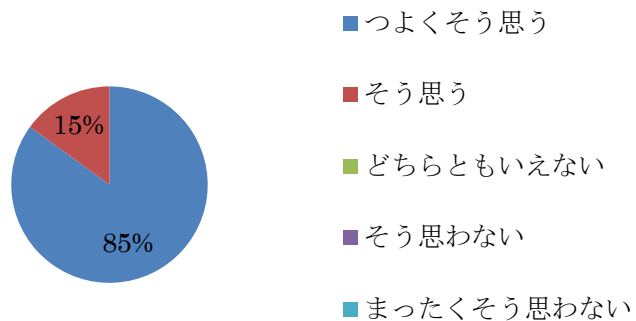
2.2. 受講後アンケート集計結果

質問 1) (1) — (5)



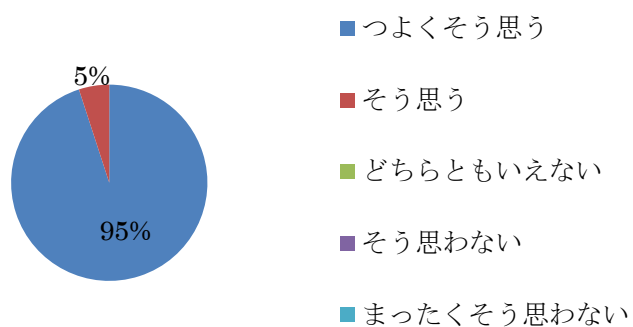
大半の受講学生が意欲的に参加したと答えた。今回のアンケート調査の対象は、本講座に最後まで参加した学生であるので、これは当然と言えるかもしれない。

(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。



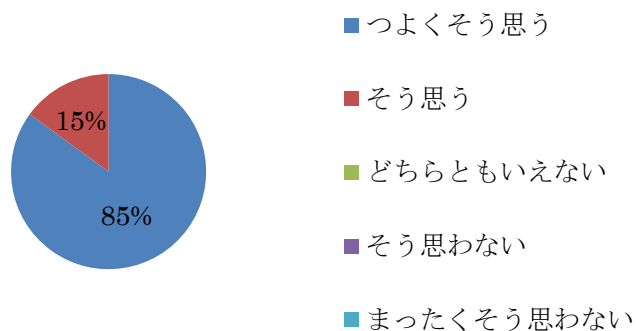
全員が本講座は役立つものであったとの感想を持っている結果となった。

(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。

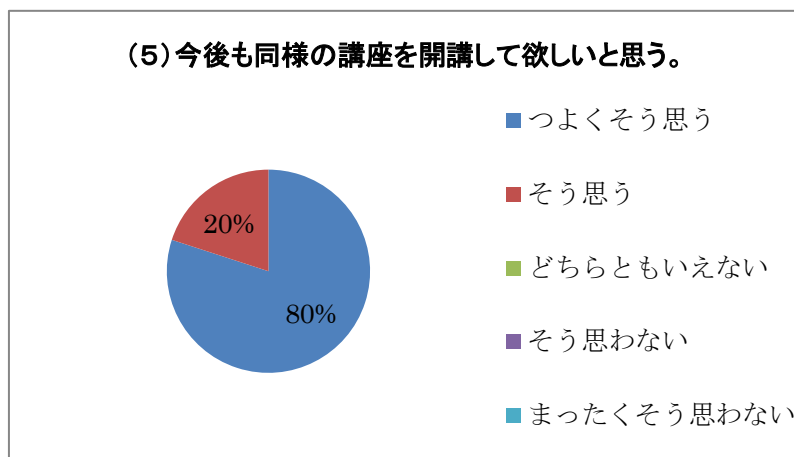


ほぼ全員が、有益な情報を得ることが出来たとつよく思っている。

(4) 本講座を受講して良かったと思う。

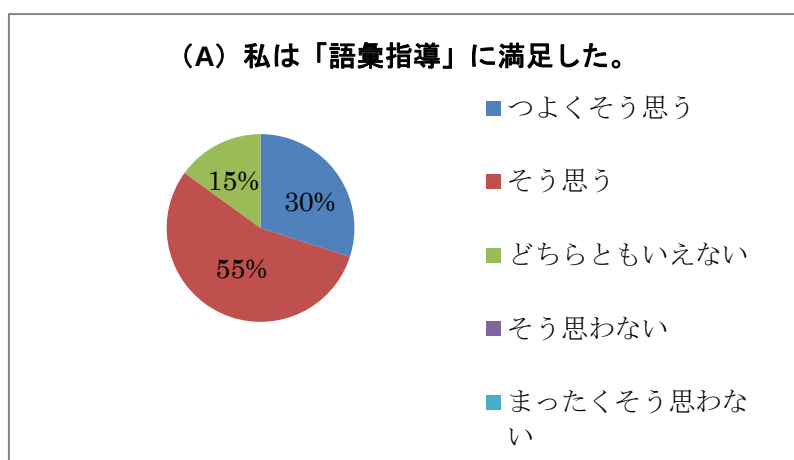


全員が今後の英語学習についての有用な情報を得ることができたと感じており、うち 8 割以上は強くそう感じている。



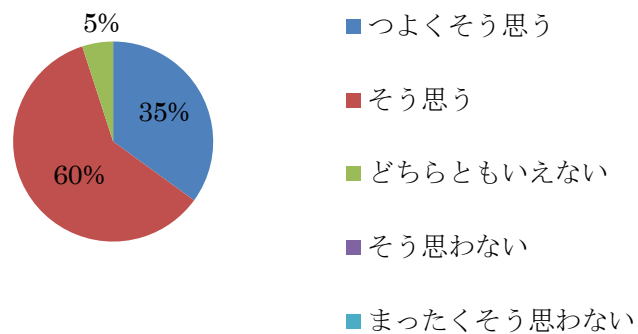
全員が今後も同様の講座の開講を望んでいることが分かる。

質問 2) (1) 各分野における満足度について (A) - (E)



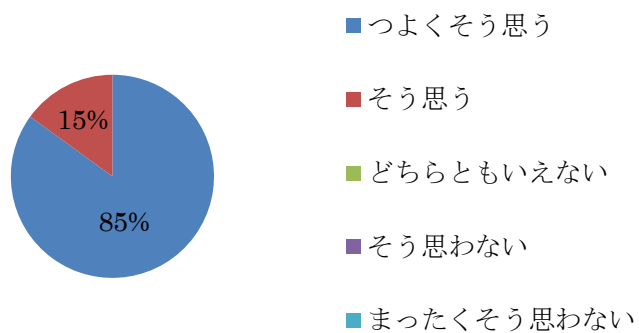
8 割以上の学生が指導に満足しているとの答えだった。

(B) 私は「リーディング指導」に満足した。



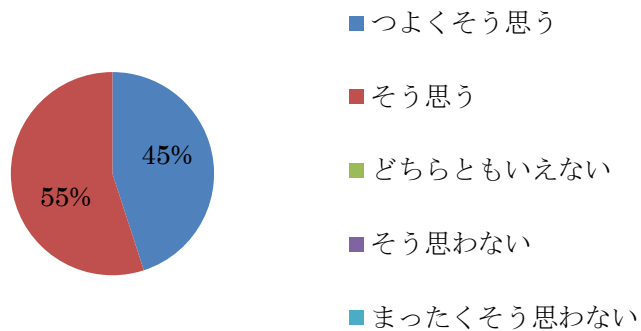
ほぼ全員が指導に満足したと答えている。

(C) 私は「ライティング指導」に満足した。

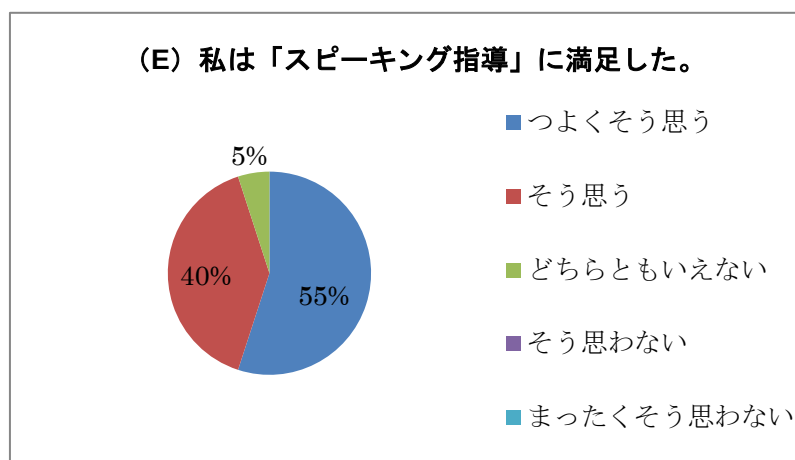


全員が満足したと答えており、うち 8 割以上の学生がつよくそう思っている。

(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。



ほぼ全員が満足したと答えている。

全体的に肯定的な回答がほとんどで、否定的な回答は見られなかった。受講した学生にとって本講座は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はどのようなものですか。(回答まとめ)

<語彙学習について>

- ・自分の語彙レベルを知ることが出来てよかった。
- ・短時間で集中した方が覚えられるということが分かった。
- ・語彙を増やすために多読が有効であることが分かったので実践したい。
- ・インターネット等を学習に利用できると知り、びっくりした。
- ・文章のうち分からない単語がたったの 2～5%でも、文章全体の内容がつかめないという情報に驚いた。
- ・単語のスペルや意味だけでなく、例文の中で一緒に覚えることで定着が図られると分かった。
- ・単語単独の意味は知っていても、それをうまく使えないということが多かったが、「使う」ための語彙学習が別に必要なのだとわかった。

<リーディング学習について>

- ・読み方（トピックセンテンスから読んでスキミングする）の指導がとてもよかった。
- ・スキミングやスキニングの方法。
- ・分からない単語が出てきても、立ち止まらずに読み進んで文章の大意を掴むことが大

切だと分かった。

- ・速読が思った以上のスピードで読まなければならないと分かったこと。
- ・沢山の有益なウェブサイトを紹介してくれたので、自宅での勉強法が分かりよかった。

<ライティング学習について>

- ・毎回の宿題は大変だったが、300語書けるようになってきた。
- ・導入や主題の例を挙げて説明してくれたので分かりやすかった。
- ・日本語のレポートにも応用できる方法を知ることが出来た。
- ・砂時計型のエッセイを書くこと。
- ・読み手を意識して書くこと。
- ・書き方の順序やコツがわかった。

<リスニング学習について>

- ・シャドーイングをこれからも続けたい。確かに少し聞き取れるようになってしまった。
- ・上手なメモの取り方がわかった。
- ・便利なウェブサイトをたくさん知ることが出来た。
- ・リスニングでも語彙が重要だとわかった。
- ・TOEFLのリスニングがどのようなものか分かった。

<スピーキング学習について>

- ・間を開けないということ。
- ・英語はリズムが大切だとわかった。
- ・話すことに対する抵抗感がなくなったように思う。
- ・話すことを沢山思いつかなくても、一つを深く話せばいいと分かった。
- ・主題→例（理由）→まとめという型にあてはめる話し方を覚えられたのでよかった。
- ・自分の声を録音して聞く練習。

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と思いますか。

(回答まとめ)

- ・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。
- ・英語学習に役立つウェブサイトや留学経験のお話を聞くことが出来、これからの参考にしようと思った。
- ・各分野の効果的な学習方法を知ることが出来てよかった。
- ・英語の学習意欲が湧いた。

3. 総括

最終日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、約 7 割が初日アンケートにおいて「TOEFL 対策のため / 海外留学のために講座を受講した」と回答しており、受講生のニーズに合った講座を提供出来たと考えている。一方「英語力そのもの」の向上を目的として参加した受講生においても満足度は高く、TOEFL 対策を通じて四技能の学習方法を知ることが出来た為と察せられる。また、昨年度より導入した CALL システム : CaLabo EX ver.6.5 を活用することで、今年度も実践的できめ細やかな指導をしていただくことが出来た。マイクに向かって英語を話し、その音声を自分で聞くこと等を初めて経験した受講学生が多く、当初は戸惑っている様子も見受けられたが、日が経つにつれて慣れ、各自の成果に繋がったようだった。

国際交流センターでは、英語の学習機会提供の充実を推進し、昨年度より「英会話フリートーク」「プレゼンテーション講座」等を開始した。本講座を含め、いずれの企画も学生の高い満足度を得ることが出来ている。依然として学生の「内向き志向」が話題となるものの、昨今の就職事情や円高の影響もあり、英語学習や留学に対する学生の関心はむしろ高まりを見せているように感じる。今年 10 月に行なった交換留学生の応募に際しても、英語圏の大学には人気が集まり、競争率も高かった。ただし、本学の派遣基準が TOEFL iBT79 点以上であるのに対し、このスコアを満たしている学生は多くはなかった。交換留学の場合、就職活動に差障らず、かつ 4 年で卒業する為に 2 年生の秋から 3 年生の 6 月の期間での留学を希望する学生が多い。その場合、1 年生の 10 月の選考で派遣枠を獲得する必要がある。これは学生にとって容易なことではない。また、一年延ばして 2 年生の 10 月の選考に合格すると考えても、大学入学直後からの計画的な学習が必要となるであろう。なお、今年度の受講生 22 名中 12 名が 1 年生であり、早い時期から英語学習に取り組もうという学生が増えているのかもしれない。ただ、本講座の趣旨はあくまでも「学習方法の紹介」であり、英語力の向上や TOEFL の目標スコア獲得は各学生の今後の努力次第である。最終日アンケートの感想にあったように「今回教えてもらった勉強法やインターネットサイトなどを活用してこれからの英語学習に力を入れて」もらいたい。

最後に、本講座は京都大学の田地野先生をはじめ、同研究室の細越先生、川西先生、加藤先生、小泉先生のご指導なしには開講出来ないものであった。ここに感謝の意を記したい。

平成 24 年 9 月 21 日

奈良女子大学 夏季英語実学講座 アンケート調査（お願い）

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

- A) 学部・研究科名： _____ 学部・研究科
B) 学 年 : _____ 回生
C) 学籍番号（下4ケタ）: _____
D) 英語検定試験結果： 1.TOEFL (_____ 点) 2.TOEIC (_____ 点) 3.英検 (_____ 級)
E) 海外留学・渡航経験： 1.国名* (_____) 2.時期 (_____ 年 _____ 月～ _____ 年 _____ 月)

*複数の場合は代表的な英語圏の国をお書きください。

【質 問】

1) TOEFL に必要なスキルについて

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

(1) 私は「語彙」に自信がある。

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

(2) 私は「リーディング」に自信がある。

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

(3) 私は「ライティング」に自信がある。

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

(4) 私は「リスニング」に自信がある。

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

(5) 私は「スピーキング」に自信がある。

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

2) 本講座の受講目的と期待について（できるだけ具体的に答えて下さい。）

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

<語彙学習について>

<リーディング学習について>

<ライティング学習について>

<リスニング学習について>

<スピーキング学習について>

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

<語彙学習について>

<リーディング学習について>

[illegible]

平成 24 年 9 月
京都大学大学院 人間・環境学研究所
外国語教育論講座 田地野 彰
および、大学院生

平成 24 年 9 月 28 日

奈良女子大学 夏季英語実学講座 アンケート調査（お願い）

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

A) 学部・研究科名： _____ 学部・研究科

B) 学 年： _____ 回生

C) 学籍番号（下 4 ケタ）： _____

【質 問】

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

(1) 私は本講座に意欲的に参加したと思う。

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

(2) 本講座は私の英語力を高めるために役立つものであったと思う。

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

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

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

(4) 本講座を受講して良かったと思う。

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

(5) 今後も同様の講座を開講して欲しいと思う。

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

2) 本講座の講義内容について (今後の指導改善のために伺います)

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

(A) 私は「語彙指導」に満足した。

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

(B) 私は「リーディング指導」に満足した。

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

(C) 私は「ライティング指導」に満足した。

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

(D) 私は「リスニング指導」に満足した。

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

(E) 私は「スピーキング指導」に満足した。

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

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

<語彙学習について>

<リーディング学習について>

<ライティング学習について>

[illegible]

平成 24 年 9 月
京都大学大学院 人間・環境学研究所
外国語教育論講座 田地野 彰
および、大学院生

短期海外研修における学びをめぐって

奈良女子大学国際交流センター 松永 光代

1. はじめに

近年、若者の「内向き志向」が話題となっている。日本人の海外留学者数の推移（平成24年1月文部科学省集計）によると、2004年の82,945人をピークに2009年には59,923人にまで落ち込んでいるという。一方、学位を取得しないで留学する日本人留学生の割合は、過去3年間の推移によれば、増加傾向にある（2008-09年 13.6%、2009-10年 17.4%、2010-11年 20.1%）という日米教育委員会の調査もあり、一概に数字のみで「内向き志向」云々を判断することは出来ないだろう。グローバル人材の養成が社会的にも喫緊の課題とされる中で、「グローバル人材育成推進会議中間まとめ」においては「今後約10年間の間に若い世代では、同一年齢の者のうち約10%（即ち約11万人程度）が20歳代前半までに1年間以上の留学ないし在外経験を有することを目指す」としている。大学についても、入試における語学力、海外経験の評価や共同学位をはじめとした教育の国際化への要求が高まりを見せており、今後学生を取り巻く状況にも一層の変化が見られるであろう。しかし現段階において（そしておそらくこれからも）海外経験を全く持たない学生のワンステップとして大きな役割を担っているのが、短期海外研修である。短期海外研修における学びを考察することは、より多くの学生がグローバル人材たりうる可能性を考察することに繋がるものであり、非常に意味のあるものだと考えられる。本稿では、奈良女子大学が実施した平成23年度リンカーン大学 English Language Centre 短期英語研修に参加した学生のレポートを内容分析し、研修による学びについて考察するとともに、その多岐に渡る学びをいかにして評価するのか、可能性の一例を紹介したい。

2. 短期海外研修における学びの考察

2.1. 研修概要

奈良女子大学では、平成20年度よりリンカーン大学（ニュージーランド）で約1か月に渡る春休み短期英語研修を実施している。平成23年度は21名の学生が参加した。参加者内訳は、1回生4名、2回生13名、3回生1名、4回生3名である。

本研修は①ネイティブの教員から1か月間（計78時間）にわたる集中的な英語教育を受講し、英語運用能力の向上を図ること ②現地学生との交流を通じて、相互理解を図ること ③クライストチャーチ地震、東日本大震災を題材とした実地研修を行うこと を目的としている。学生の滞在形式はホームステイである。リンカーン大学におけるクラス分けは研修初日のプレースメントテストによるレベル別の多国籍クラスであった。また、リンカーン大学の正規課程に在籍する学生と交流する機会もプログラムの一環として設けた。

学生には、研修前の事前アンケート提出、研修後の「研修全般」と「震災プログラム」

に関する事後レポート提出を課した。なお、今回は参加者 21 名中 20 名のアンケートおよびレポートを調査対象とした。

2.2. 事前アンケート

研修参加に際して、学生は申込書と語学力の証明書（TOEIC550 以上）を提出し、選考を受けた。申込書には「研修に参加を希望する理由を出来るだけ詳しく記入してください」と題した自由記述欄を設け、学生に研修への参加理由を問うた。学生の記述には様々なものが見られたが、意味のあるまとまりごとに切り分け、内容別に大きく分類した上で記述の確認できた人数をカウントすると表 1 のような結果になった。

表 1. 事前アンケートにおける記述内容の分類結果

英語	英語力の向上	16 名
	自分の英語力を試したい、 英語学習のモチベーションにしたい	3 名
就職	就職に役立てたい	5 名
留学	長期留学の前段階として	1 名
異文化理解、自己成長	異文化に触れてみたい、視野を広げたい、 自己成長したい	16 名
震災プログラム	震災プログラムに興味あり	6 名

英語に関しては計 19 名（95%）の学生が参加希望理由としており、うち 16 名（80%）は「英語力の向上」を挙げている。また「異文化理解、自己成長」を挙げた学生が 16 名（80%）という結果であった。これらの理由が多くなるであろうことは予測していたが「震災プログラム」6 名（30%）、「就職」5 名（25%）なども一定の割合を占めていること、ほぼ全ての学生が二つないしは三つ以上の参加希望理由を挙げていることから、学生の研修への参加動機には様々な要因が含まれていることが分かった。

2.3. 事後レポート

事後レポートとしては、「研修全般」と「震災プログラム」を課した。「震災プログラム」は、大学が用意したプログラム（事前学習、クライストチャーチ市内における地震被害箇所の見学、カンタベリー博物館の地震に関する展示の見学等）への参加と、各自の行動計画に基づいた調査を踏まえて「地震に対する備えー日本とニュージーランドの地震保険ー」や「震災後のニュージーランドと日本ー観光の観点からー」など、各学生が個別テーマを定めて執筆した。今回は、研修全体を通じた学びについて把握するため、「研修全般」について記したレポートを表 1 同様の手法で内容分析し、項目ごとに分類した。分類結果は表 2 のようになった。

表 2. 事後レポートにおける記述内容の分類結果

英語	英語力が向上した、 英語力に変化は感じない	6 名 3 名
	今後の学習のモチベーションにしたい	11 名
	困ったらジェスチャーでも通じる、 話そうとする姿勢が大切だと思った	9 名
	共通語としての英語	4 名
就職	就職に役立てたい	0 名
留学	長期留学してみたい	6 名
	また留学（期間は記述なし）してみたい	10 名
異文化理解、自己成長	ニュージーランドの環境、生活、 ニュージーランド人の性質について	17 名
	他国の留学生からの刺激	15 名
震災プログラム	震災に関して現地で学んだ事に関する記述	6 名

2.3.1. 英語力

英語力に関しては、事前アンケートでは 16 名（80％）の学生が「英語力の向上」を参加希望理由に挙げていたが、実際に「向上した」と記述した学生は 6 名（30％）に留まった。本研修では、研修の前後 2 週間のうちに TOEFL - ITP テストを実施し、参加者の英語力を探ることにした。研修前の平均点は 477.35 点、研修後の平均点は 495.15 点であった。これらの平均点の差が統計的に有意であるか確かめるために、1％水準で片側検定の t 検定を行ったところ、研修前後の平均点の差は有意であることがわかった。英語力に関する検証については更に詳しく行う必要があるが、リンカーン大学における授業やニュージーランドでの生活を通じ、はっきりと自覚した学生数はそれほど多くなかったとはいえ、英語力の向上に確かな効果があったと考えられる。加えて「今後の学習のモチベーションにしたい」と記述した学生も 11 名（55％）いたことから、研修後の更なる学習の継続が期待される。また、「困ったらジェスチャーでも通じる、話そうとする姿勢が大切」と記述した学生が 9 名（45％）おり、いわゆる英語力そのものではないものの、外国語でコミュニケーションを図る際の基本姿勢を体得した学生もいたと捉えることが出来る。「（クラスメイトの中国人、韓国人、ベトナム人と）それぞれ母国語だと全く会話が出来ないのに、英語だと理解しあえるというのがとても興味深く、貴重な経験になりました」など「共通語としての英語」について言及した学生も 4 名（20％）おり、様々な国籍の学生と共に学ぶ中で得たことも大きかったようだ。これらのことから、英語力に関しては、研修前に学生が期待していた以上に様々な種類の効果があったと考えられる。

2.3.2. 就職

就職については、研修前のアンケートでは 5 名（25%）の学生が「就職に役立てたい」と記述していたが、研修後のアンケートでは就職と結びつけた記述をした学生は見られなかった。

2.3.3. 留学

事前アンケートでは 1 名（5%）が「長期留学の前段階としてこの研修に参加したい」と書いていたに過ぎなかった。海外へ行くこと自体が初めての学生も多く、次の留学にまで想像が及んでいなかったことは十分考えられる。事後レポートでは、16 名（80%）の学生が「また留学してみたい」と記述しており、うち 6 名（30%）は長期の留学を希望している。このことから、本研修の満足度が非常に高かったこと、一度海外体験を積むと、また行きたくなる学生が非常に多い、ということが分かる。その後の学生の動向について 2012 年 12 月に調べたところ、把握出来た 13 名のうち 2012 年 4 月から 2012 年 12 月までの期間に次の留学を開始した者 1 名（6 か月間：語学＋専門）、次の留学を具体的に計画中の者 4 名（2 名は短期：語学、1 名は短期：専門、1 名は 1 年間：語学＋専門）、漠然とではあるが検討中の者 4 名（うち 1 名は大学院正規留学）という結果であり、留学から一定期間を経た段階でも高い割合で次の留学に意欲を持っていることが分かった。

2.3.4. 異文化理解、自己成長

異文化理解、自己成長に関しては、事前アンケートでは 16 名（80%）の学生が参加希望理由に挙げており、期待値の高い項目であった。事後レポートを見ると全員の学生が何らかのことを書いている。さらに数名の学生は「英語力以上の収穫」という趣旨の表現をしており、やはり 1 か月の海外研修の中で学生にとって大きなウエイトを占めるものであったことが伺える。

この項目の記述を内容で大別すると「ニュージーランドの環境、生活、ニュージーランド人の性質について」が 17 名（85%）と最も多かった。内容は多岐に渡るものであるが、以下に一例を引用する。

日本にいる間は、人から聞く話に納得するだけで、直接肌で違いを感じることはできなかった。今回の研修では、ホームステイという現地の生活に入り込めた。朝食はセルフサービス、主食がじゃがいも、母親と父親の家事の分担、時間に対する意識など、例を挙げだしたら止まらないほどの生活習慣の違いや文化の違いを感じた。

知識として知っているという段階に留まらず、実際に体験することは学生にとって大変貴重な学びであり、これこそが海外生活を経験する醍醐味、と言えるだろう。この項目に

については、多くの学生がホストファミリーに関することを記述しており、ホームステイという滞在形式の長所をここに見出すことが出来る。

次に 15 名（75%）もの学生が指摘したのが「他国の留学生からの刺激」である。配属されたクラスにおいて、中国、韓国をはじめアジアを中心とした様々な国籍の仲間と授業を共に受けるなかで「（他国の）学生は流暢に英語を話しており、授業中もよく発言する。私達日本人は彼らの積極性をもっと見習わなければならない」と感じたようだ。日本の授業では、教師からの指名を受けて答えるスタイルが一般的であるが、リンカーン大学の授業では教師の問いに対して学生は自由に発言をする。そのような形式に対する戸惑いとともに、積極的に発言を行う他国からの留学生をみて刺激を受けたのである。

また授業態度だけではなく、更に踏み込んで以下のようなことを書いた学生もいた。

授業である歌を聴いたとき、歌詞中の“**You**”とはだれを指すかという話になり、中国の友人や私は「恋人など大切なひと」と感じたのに対し、ムスリムのサウジアラビアの友人は「神ではないか」と考えており、宗教の違いを感じて興味深く思いました。それまでは教科書や新聞、テレビ等でしか知らなかった他国について、国民と直接話してお互いに考えてることを話し合ったり異文化に触れることができて、二次元の中にしか存在しなかった異文化が急に身近なものになり、私自身のものの考え方もおおきな影響をうけました。

事前アンケートにおいて 16 名（80%）の学生が「異文化理解、自己成長」を挙げていたものの、それはあくまでもニュージーランド人、あるいはニュージーランド文化を想定したものであり、それ以外の国の人々との触れ合いについて記述した者はいなかった。その意味で、この項目における収穫は学生にとって「想定外」であったといえるだろう。筆者の日頃の経験から言うと、欧米あるいはオセアニア地域での短期語学研修を希望する学生は、英語ネイティブかどうかに関わらず欧米人との触れ合いを求めたがる傾向にある。本学の受入留学生の 90%以上がアジア人であるという日常的な環境も影響しているのかもしれないが、「クラスメイトはアジア人が多いと思う」と伝えると残念そうな様子を見せる学生が時々いるのは事実である。しかし、本研修におけるクラスメイトもほとんどがアジア人であったものの、日頃大学にて机を並べている、いわば日本の「郷に従っている」アジア人留学生とは全く別の—ニュージーランドの「郷に従っている」—彼らの姿を見、大きな刺激を受けたのである。また、二つ目の引用例のように授業中のやりとりをきっかけとして各国の文化や宗教についても考えを巡らせる事例もあり、多国籍のクラスにおいて学ぶことの効果を改めて知ることとなった。

2.3.5. 震災プログラム

本研修においては、「研修全般」のレポートとは別に「震災プログラム」に関するレポー

トを提出することになっていたが、「研修全般」のレポートにも震災関連の事を記述した学生が6名（30%）いた。学生によると研修期間中の2月から3月にかけて、ニュージーランドでは二つのドキュメンタリー番組が放映されたようだ。一つ目は2011年2月22日に起きたカンタベリー地震に関する番組、二つ目は同年3月11日の東日本大震災に関する番組である。共に地震発生から1年という時期がちょうど研修期間に当たったためであり、多くの学生がホストファミリーとともにこれらの番組を見ていた。

その際、ホストファミリーから地震の際の状況を聞く、また実際に一緒に町へ行った時にも当時のその場所の様子について詳しく説明を受けるなど、学生とホストファミリーの間で、地震は共通の話題となっていたようだ。学生にとっても、身近なホストファミリーからそのような話を聞いたことで、震災というテーマに対してより深い関心を寄せることが出来たのではないだろうか。また、東日本大震災の番組に関しては、「ニュージーランドで見た東日本大震災のドキュメンタリーの方が、日本で普段放映されているよりも、より生々しく、リアルな感じがし、ニュージーランドと日本の報道の違いを感じた」という内容をレポートに書いている者、あるいはレポートには記述しなかったものの直接話してくれた者が数名いた。「こんなに離れている国で、自分の国に起こったことを見ることで、その被害の大きさや地震の恐ろしさを改めて考えることができ、また被災地に対して自分は何か行動を起こしたのだろうかと思うと、すごく情けない気持ちになった。」と記した学生もいた。

個別の「震災レポート」についてはここでは詳しく触れないが、震災というテーマに関して、学生は大学が用意したプログラム以外にもホストファミリーからの話や町の様子などから、積極的な学びを得たと言えるであろう。地震から1年後のクライストチャーチ近郊を研修地とし、「震災プログラム」を研修の柱の一つとすることは、いささかチャレンジな取り組みであったかもしれないが、この時期だからこそ、という要素が含まれていたことは確かであり、結果的に学生にとっては大変貴重な経験になったと考えている。

3. 豊饒な学びの評価をめぐって

3.1. 評価の対象としての学び

事後レポートの分析により、学生は自らが期待したもの、想定外のものも含め、様々な学びを経験したことが明らかになった。最大公約数のキーワードを挙げるとすれば「英語」「留学」「異文化理解、自己成長」「震災プログラム」であろうか。だが、レポートには記述されなかった、あるいは学生本人にすら認識されていない学びも存在するはずであり、このような研修における成果や効果—特に、学生の内的な変化—を可視化し、評価することは、どのようにベンチマークを定めるかを含めて非常に難しい問題である。グローバル人材の養成が喫緊の課題であるとされる今日において、本研修のような1か月程度の短期海外研修も、その一端を担うものと思われる。グローバル人材については、「グローバル人材育成推進会議中間まとめ」の中で以下のような要素を含むものとされている。

要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力

要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感

要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー

また、この他に「幅広い教養と深い専門性」「課題発見・解決能力」など幾つかの資質を挙げた上で「グローバル人材の概念に包含される要素の幅広さを考えると、本来、その資質・能力は単一の尺度では測り難い。しかし、測定が比較的に容易な要素Ⅰ（「道具」としての語学力・コミュニケーション能力）を基軸として（他の要素等の「内実」もこれに伴うものを期待しつつ）、グローバル人材の能力水準の目安を（初歩から上級まで）段階別に示すと…」という形で語学力について言及している。半年ないしは1年など、ある程度の期間に渡る研修であれば、語学力を切り口とした評価も有効であるかもしれない。今回の研修において TOEFL - ITP テストにおける有意差は認められたとはいえ、それを実感している学生は少ないのであり、1か月の研修を経て上記「グローバル人材の能力水準の目安」にて育成が望まれている上級レベルに達した学生が出てきたとは残念ながら考えにくい。では、教育効果の検証・評価が一段と求められるようになった今日において、短期海外研修の評価はどこによるべきなのだろうか。長期留学への促進などはその一つであり、すでに様々な考察がなされている。ただ、研修そのものから学生がいかに学んだのかを考えるうえで、測定の難しい要素Ⅱおよび要素Ⅲに関する評価を避けるわけにはいかないだろう。これこそが、学生の事後レポートにあるように、短期海外研修の学びの中心をなすものである。

3.2. 変容的学習理論の可能性

海外研修における学生の内的な成長に関する評価については、すでに様々な取り組みがされており、その一つとしてメジローの変容的学習理論に依拠しようという試みがある¹。門外漢が恐縮ではあるが、変容的学習理論について、その骨子をごく簡単に紹介する。子ども期における学習が、社会化を通じて、または学校教育を通じて行われる「形成的学習 (formative learning)」であるのに対し、「変容的学習 (transformative learning)」は（個人差はあるにせよ）「形成的学習」において既に一定の価値観や判断の枠組み（意味パースペクティブという）を獲得した成人を対象としたものである。何か新しい出来事や知識に遭遇した時、成人はまず、それらの出来事や知識を既存の意味パースペクティブに当てはめ、その妥当性を批判的に検討する。その上で、新しい知識や出来事が既存の意味パースペクティブと合致する場合、それは正当化される。相反する場合、否定されて終わることもある。また、その知識や出来事が既存の意味パースペクティブに当てはまらないだけでなく、どのような判断していいのか分からない時、成人は既存の意味パースペクティブへの問い直しを行うとともに、新たな意味パースペクティブの生成を追及する。それが、変容的学習である。これらの学習のきっかけとしては「転職、退職、配偶者との死別、転居、

離婚のような人生の危機の結果として起こることもある。しかしまた、人（教育者を含む）との活発なやりとりによって生まれたり、あるいは入念に企画された演習や活動への参加や、読書や視聴覚教材によってもまた、突然、生じるかもしれない。（クラントン 2006, p.204）」とされている。また、パースペクティブ変容プロセスの局面は以下のように示されている（メジロー 2012, p.235-6）。

1. 混乱するジレンマ
2. 罪悪感や恥からの自己検討
3. 認識的前提、社会文化的前提、あるいは精神的な前提についての批判的アセスメント
4. 自分の不満と変容プロセスが共有できるものであり、その人たちも同様の変化を乗り越えたことに気づく
5. 新しい役割、関係、行動の選択を探る
6. 行動の策を練る
7. 自己の計画を実行に移すための知識と技能を習得する
8. 新しい役割を暫定的に試行する
9. 新しい役割のなかで能力と自信を身につける
10. 自己の新しいパースペクティブに基づいた条件を土台にして自分の生活を再統合する

このパースペクティブの変容プロセスは、必ずこの流れを経て進むわけではなく、どのような過程を経るかについては一人一人異なると言われている。また、この変容プロセスは長期に渡るものであり、短い期間における変容は期待できない、とクラントンは述べている（p.242）。ただ、本研修における学生のレポートを分析するにつけ、変容プロセスを経験した（あるいはそのきっかけを得た）学生が少なからずいたのではないかと、いう気がしてならない。例えば、以下のような学生の記述である。

今から考えてみると、私は最初ニュージーランドと日本の違いに対し日本の常識に沿って物事を考えていた。例えば、欧米は家の中に入る際靴を履きかえないことはすでに知っていたことだが、実際靴についた土などの汚れを気にせず自由に出入りしている人々を目の当たりにして、床が汚くなるな、などマイナスの思考で考えていた。また、ニュージーランドの人々は基本的に時間にうるさくなく、ホストマザーが言う時間よりも必ず 15 分以上は遅れることは日常茶飯事であったし、時間に遅れてきても謝るより言い訳を述べる態度にイライラしたこともあった。しかし、だんだんとニュージーランドで生活しているうちに、これも一つのあり方なのか、と物事を違う側面から考えるようになった。靴に関しても、時間に関しても、ニュージーランドの人々は概して小さなことは気にしておら

ず穏やかに生活しているのであって、むしろ私の方が神経質になって気にしすぎなのではないか、と考えるようになった。物事を一方の側面からではなく、両方の側面をより高いところから考えられるようになったのだと思う。

「時間」についてはこの学生以外にも数名が取り上げていた。素人レベルの推測の域を出ないのだが、この記述からは学生が「変容的学習」を経たと捉えることが出来るのではないだろうか。「時間をきっちり守る」ことが当たり前だと教えられてきた学生にとって、このニュージーランドでの体験は今までの価値観に当てはまらないことであり、その意味づけには新たな意味パースペクティブの生成が必要だったと思われる。また、別の学生はホストファザーとのやりとりを通じて次のようなことを書いている。

私は彼に人見知りについて相談した。(中略)するとファザーは私のカタコトの英語を真剣に聞いてくれて、気楽にすればいいと言ってくれた。答え自体はありきたりかもしれないが人柄に説得力があった。つまり私はニュージーランドに来て初めて家族を感じ、くつろぎを覚え、リラックス出来たのである。それほど彼は心から優しく他人を受け入れてくれたのである。実際にこの家庭の中で、私はストレス性とされてきたあらゆる病気が改善したのである。

この学生の変容に関しては、記述されていないこと（渡航前までの人との関わり方をどのように考えていたのか、ホストファザーとの出会いによりどのような段階を経たのか、等）に対する考察が必要であり、簡単に結論づけることは出来ない部分がある。ただ、「ニュージーランドに来て初めて家族を感じ、くつろぎを覚え、リラックス出来た」という学生の内面に、人生レベルでの大きな変化があったことは想像に難くない。小池・志々田（2004）は、変容的学習は非常に生起しにくいものであることを指摘しており、実際に本研修においてどの程度の学生にどのような変容があったのかを探るには、さらにきめ細やかな調査・分析が必要となる。それは別の機会に譲ることとするが、上記の二つの引用は、学生が本研修を通じて意識変容を遂げた可能性を示唆していると言えるであろう。また、批判的なふり返りの結果、元のパースペクティブに戻ったとしても、その前提に立ち返り、一度再検討を行うというプロセスを経ている為、元の状態と同一視することは出来ず、これも変容的学習となりえるのではないかという指摘もある（堀・三輪 2006, p.139）。この意見に賛同するならば、学生レポートからは更に豊かな学びが浮き上がってくるだろう。そのような学びの評価を探ることは、今後我々が語学力以外のスケールでグローバル人材を捉えるにあたり、非常に役立つものとなるだろう。

4. おわりに

本稿を通じて、短期海外研修における学びの内容、その評価方法をめぐる一つの可能性について紹介した。加えて考えなければならないことは、参加学生に変容を促すためにどのような仕掛けを作るか、ということであり、それこそがよりよい短期海外研修の内容開発における両輪となるであろう。クラントンをはじめ、変容を促すための学習方法の提案は既になされており、今後活用していきたいと考えている。短期海外研修の運営に関わる者として、学生とともに大いに学び、成長していきたい。

注

1. 2012 年度研究大会「海外体験学習がもたらす『変容』とは何か—Transformative Learning の可能性」大学教育における「海外体験学習」研究会 2012 年 11 月 10 日（於 国際基督教大学）

参考文献

- クラントン、パトリシア、A. 2006.『おとなの学びを拓く：自己決定と意識変容をめざして』（入江直子・豊田千代子・三輪建二訳）東京：鳳書房.
- グローバル人材育成推進会議「グローバル人材育成推進会議中間まとめ」2011 年 6 月 22 日 経済産業省ホームページ.
http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_kyodo/sanko1-1.pdf
(2012 年 12 月 11 日閲覧)
- 小池源吾・志々田まなみ 2004.「成人の学習と意識変容」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部 第 53, 11-19 頁.
- 奈良女子大学国際交流センター(編) 2012.『平成 23 年度リンカーン大学 English Language Centre 短期研修事業報告書』, 11-66 頁.
- 日米教育委員会「アメリカ留学の基礎知識 (大学・大学院)」
<http://www.fulbright.jp/study/res/t1-college03.html> (2012 年 12 月 11 日閲覧)
- 日本人の海外留学状況 (平成 24 年 1 月文部科学省集計)「日本人の海外留学者数」及び「外国人留学生在籍状況調査」並びに「外国人留学生の 10 月渡日状況」について 2012 年 1 月 20 日 文部科学省ホームページ.
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/01/_icsFiles/fieldfile/2012/02/02/1315686_01.pdf (2012 年 12 月 11 日閲覧)
- 堀薫夫・三輪建二(編著) 2006.『新訂生涯学習と自己実現』東京：放送大学教育振興会.
- メジロー、ジャック 2012.『おとなの学びと変容：変容的学習とは何か』（金沢睦・美和建二監訳）東京：鳳書房.

2012 年度奈良女子大学夏季英語実学講座 Working Group 活動記録

(平成 24 年 4 月～平成 24 年 9 月)

月 日	活 動 内 容
4 月 12 日	田地野彰先生と授業担当者との打ち合わせ
5 月 21 日	奈良女子大学国際交流センター松永先生と，田地野先生打ち合わせ
5 月 24 日	講座時間割および教材について打ち合わせ
6 月 7 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
6 月 14 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
7 月 4 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
8 月 23 日	シラバスの最終確認
9 月 18 日	時間割及び参加者名簿の確認

おわりに

以上で 2012 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。本講座の Working Group 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。

2013 年 2 月 1 日

本講座 Working Group 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

松永 光代 奈良女子大学国際交流センター（特任助教）

京都大学

（講座企画責任者）

田地野 彰 京都大学教授，

高等教育研究開発推進センターおよび人間・環境学研究科 外国語教育論講座

（授業担当者）

細越 響子 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

川西 慧 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

加藤 由崇 京都大学大学院人間・環境学研究科 外国語教育論講座 修士課程

小泉 珠代 京都大学大学院人間・環境学研究科 外国語教育論講座 修士課程