

奈良女子大学 夏季英語実学講座
『平成 25 年度 英語の授業実践研究』
— TOEFL®のための効果的英語学習法 —

2013 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
TOEFL クラスにおける講師間連携の試み ―リーディングクラスを事例に― ……………細越響子・川西慧・加藤由崇	9
技能統合を意識したライティング指導……………川西慧	21
学習者の自律学習を促すリスニング指導……………細越響子	31
協調学習を活用したスピーキング指導……………加藤由崇	40
今後の英語学習支援に向けて ―平成25年度アンケート調査結果に基づいて―……………松永光代	52
奈良女子大学夏季英語実学講座 Working Group 活動記録 ……………	70
おわりに	71

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 7 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、約 15 名の学生が受講しました。

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、加藤さんが担当されました。9 月 17 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

本講座は、TOEFL[®](以下 TOEFL)の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)の効果的な学習法の指導を目的とした講座である。京都大学大学院人間・環境学研究科外国語教育論講座の院生が、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

	9/17 (火)	9/18 (水)	9/19 (木)	9/24 (火)	9/25 (水)	9/26 (木)
2限	ガイダンス 田地野	Listening 1 細越	Writing 1 川西	Writing 3 川西	Speaking 3 加藤	事後テスト 田地野
3限	授業紹介 田地野	Speaking 1 加藤	Listening 2 細越	Speaking 2 加藤	Listening 3 細越	学習 アドバイス 田地野
4限	事前テスト 田地野	Reading 1 細越	Writing 2 川西	Reading 2 川西	Reading 3 加藤	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>英作文のすすめ』(岩波書店)
ISBN 978-4005006762 (2011)

2. シラバス（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	リーディング
担当者名	細越 響子・川西 慧・加藤 由崇
講座期間中の目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. リーディング力育成のための効果的な学習法を学ぶ。 2. TOEFL の問題形式に慣れ、解答のストラテジーを学ぶ。 3. 産出へとつながる、能動的なリーディングの方法を学ぶ。
活動内容	<p>活動 1 リーディング力育成のための速読演習</p> <p>効果的な読みにつながる速読演習を行う。TOEFL に必要なリーディング速度を知り、チャンキング、スキミング、スキヤンニングの方法を実践する。</p> <p>活動 2 TOEFL リーディング問題演習</p> <p>TOEFL のリーディング問題を本番と同様に受験し、出題傾向を全体で把握する。論理展開・情報の濃淡・学術的語彙に注目した戦略的な読みの重要性を意識化する。</p> <p>活動 3.1 情報、論理展開を意識し、適切な要約を行う力の育成</p> <p>文章の要旨を理解するために、情報の重要度や論理展開を理解し、適切に要約する練習を行う。</p> <p>活動 3.2 受容能力、スピーキング力の総合的な育成</p> <p>「読んで聞いて得た情報をもとに話す」という三つの技能を統合した問題演習を行う。内容・構成ともに充実した発話を行うために必要なリーディング・リスニングの方法を学び、読む・聞く・話すというバランスの良い技能習得の基礎を学ぶ。</p>

担当科目	ライティング
担当者名	川西 慧
講座期間中の 目標	<ol style="list-style-type: none"> 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. 今回の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。 3. 統合問題において、リーディング、リスニングを経た要約作成に必要な技能を理解する。
活動内容	<p>活動1 ジャンルの概念の把握 パラグラフ、エッセイのジャンルについて理解する。</p> <p>活動2 ライティングのプロセスの習得 計画—執筆—推敲のプロセスを学ぶ。</p> <p>活動3 技能統合と要約の作成 リーディング、リスニングの要旨を理解し、メモにまとめる。また、それを利用し、的確な要約を執筆する練習をする。</p>

担当科目	リスニング
担当者名	細越 響子
講座期間中の目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 英語を聴いて正確に理解するために必要な技能を把握する。 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。
活動内容	<p>活動 1 学習計画の作成</p> <p>TOEFL リスニング問題を本番と同様に受験し、解答のプロセスを内省することで個々の学習計画を明確化する。リスニングのプロセスに着目し、正確なリスニングを素早く行うために必要な技能を分析的に把握する。</p> <p>活動 2 リスニング力育成のための学習</p> <p>英語の音声の特徴（リズム、音変化）に慣れ、音声を正確に聴き取るためシャドーイングを行う。また、談話の要点や論理展開に注目した効果的なノート・テーキングの方法を学ぶ。音声面に重点をおいた語彙の学習方法を学ぶ。</p> <p>活動 3 TOEFL リスニング問題演習</p> <p>TOEFL リスニング問題の形式と設問や選択肢の傾向を学ぶとともに、実際に TOEFL 形式と同様の問題を演習する。</p>

担当科目	スピーキング
担当者名	加藤 由崇
講座期間中の目標	<ol style="list-style-type: none"> 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。
活動内容	<p>活動1 ウォームアップ</p> <p>毎回授業の最初に、自己紹介や復習活動等の比較的簡単な英語使用を促す活動を取り入れる。雰囲気創りを試み、英語を話すこと自体への慣れや自信をつける。</p> <p>活動2.1 独立問題</p> <ol style="list-style-type: none"> ①講義—例題や評価基準の説明を通し、各問題に必要とされるスキルを概観する。 ②練習—実際に問題を解き、TOEFLの問題形式に慣れる。 ③振り返り—一人で録音データを聞く、あるいはペアで互いの良い点・改善点等を指摘し合い、今後の発話力向上への示唆を得る。 <p>活動2.2 統合問題</p> <p>基本的に、上記活動2.1に同じ。適宜、リスニング・リーディングの際に必要なとされるノート・テーキングの方法を復習する。</p> <p>活動3 授業後の学習法の検討</p> <p>日本などのEFL環境において、今後スピーキング機会をいかに確保するか等について簡単に話し合い、授業のまとめとする。</p>

各技能領域の授業実践報告

TOEFL クラスにおける講師間連携の試み ーリーディングクラスを事例にー

細越 響子・川西 慧・加藤 由崇

1. はじめに

本稿は、本年度からの新たな試みである講師間連携の取り組みについて報告する。本講座が対象とする TOEFL iBT においては、試験のセクションには技能の名前が冠されているものの、実際には課題遂行のために複数技能の使用が要求される「統合タスク」¹がライティング・スピーキングセクションにおいて採用されている (Educational Testing Service, 2010)。具体的には、学術的な内容を読解し、それに関連した講義を聴解し、両者の関係性を口頭または筆記でまとめて表現するという課題が出題されている。

過年度の受講者からは、このような統合タスクに対応するための各技能の運用の仕方を指導してほしいとの要望が聞かれている。一方、これまでの講座では一技能のクラスを一名の講師が担当し個別の技能育成に特化した授業を提供していたため、ある技能の達成のために別の技能を運用する能力は比較的指導の焦点となっていなかった。

そこで、本年度はリーディングクラスを統合タスク重視の内容に再編し、受容技能・ライティング・スピーキングの各担当講師で共同運営することとした。加えて、講師間の相互理解を高めるためポートフォリオの活用を行った。以下、その実際を詳述する。

2. 本年度の試み

2.1 リーディングクラスの共同運営

本年度は、統合タスク重視のリーディングクラスを三名の講師で共同実施した。統合タスク重視の授業をリーディングクラスにおいて実施した理由は、過年度のリーディングクラスへの満足度が比較的高くないこと、独立タスクとしてのリーディングは学習者が一番多く学習経験のある技能だと考えられることからである。本年度の事前学習者アンケートでも、リーディングは学習者の自信度が一番高い技能であった (松永, 2014, p. 53)。

2.1.1 目的

本授業の目的は、以下の三点である。

- (1) リーディング力育成のための効果的な学習法を学ぶ
- (2) TOEFL の問題形式に慣れ、解答のストラテジーを学ぶ
- (3) 産出へとつながる、統合タスクを意識した能動的なリーディングの方法を学ぶ

¹なお、本稿では、TOEFL リーディングセクションで出題される「文章を読解し内容理解問題に解答する」ような、一技能のみで課題遂行できるタスクについては、「独立タスク」と呼ぶこととする。

授業にあたっては、文章の正確な理解をはじめとする基本的なリーディング力の育成よりも、のちの産出のために使用可能な情報として文章を読解する力の育成に重点を置いた。そこで、全三回のうち、一回目は TOEFL リーディングセクションの問題を扱い、二・三回目はそれぞれ TOEFL ライティング・スピーキングセクションで出題される統合タスクにおけるリーディングの内容を扱うこととした。そして、一回目を細越、二回目を川西、三回目を加藤が担当することで、他技能クラスとのつながりを強化することを目指した。

2.1.2 事前運営

本クラスは複数名の講師が担当したため、講師間の共通理解を進めるべく事前打ち合わせの機会を重視した。初回の打ち合わせでは共同でシラバスを作成し、重点とする指導項目を確認し、その理念に基づき各回の具体的な授業案を各講師が計画した。その際、過年度の教材や今年度使用予定の資料の共有には Dropbox を使用し、作業の過程を相互に参照できるようにした。また、各回における指導内容の重複を避けるため、大まかな指導項目の導入時期を確認した。具体的には、英語の典型的な論理展開やディスコースマーカ、速読などのリーディングストラテジーの導入時期を確認し、以後の授業では既習項目を再度確認することで理解の深化を図ることとした。最後に、以下に詳述するポートフォリオを活用することで、講座開始後も各回の進捗状況を相互に確認し授業計画を柔軟に修正できるようにした。

2.1.3 授業内容

本授業第一回目から三回目の内容は表 1 の通りである。

表 1. 授業内容

授業日	トピック	指導内容
一回目	Reading	(1) TOEFL リーディング事前テストの自己採点 (2) TOEFL リーディングセクションの設問タイプの講義 (3) リーディング学習目標の設定 (4) リーディングストラテジー（速読）の講義と演習
二回目	Reading for Writing	(1) Writing to read / listen メモ作成、素材の情報構成の把握 (2) Reading / listening to write マイニング、修辭的読み (3) 予測と統合
三回目	Reading for Speaking	(1) 統合型発話タスクの概要理解 (2) 演習 1 (campus-related topic) (3) 演習 2 (academic topic)

第一回

初回はリーディングセクションの問題形式を理解し、基礎的なリーディング力育成のための学習法を把握することを目標に授業を行った。TOEFL iBT テストの作成機関である Educational Testing Service (2008) によると、リーディングセクションでは三～五題の文章が出題される。各文章の長さは 700 語程度で大学レベルの教科書を元に作成されている。各文章につき、その内容や構成の理解を試す問題が 12-14 問出題される。所要時間は 60-100 分で、スコアは 0-30 で判定される。Phillips (2007) によると、設問は十種類に大別される (表 2)。なお、表中の要求される下位技能は授業担当者が考察したものである。

表 2. TOEFL iBT リーディングの設問タイプ

カテゴリー	設問タイプと要求される下位技能
語の理解	①語彙の意味を文脈から推測する問題 →キーワード、低頻度語、イディオムの理解
	②代名詞、指示語の理解を問う問題 →代名詞、関係詞の照応関係の理解
文の理解	③文の意味を言い換える問題 →文レベルの情報の正確な理解
	④文章中に文を挿入する問題 →指示語、パラグラフ内の情報展開の理解
詳細把握	⑤文章中で述べられている情報を選択する問題 →詳細な情報についての正確な理解(1)
	⑥文章中で述べられていない情報を選択する問題 →詳細な情報についての正確な理解(2)
	⑦文章中で述べられた情報から推測する問題 →暗示的な主張・考えの理解
全体把握	⑧筆者の意図を問う問題 →論理展開における各情報の機能の理解
	⑨文章全体の要約を表にまとめる問題 →情報の質を検討し、要旨を掴む力
	⑩文章中の情報をカテゴリーごとに表にする問題 →複数の情報間の関係性・相違を把握する力

実際の授業は、TOEFL iBT と同形式の事前テスト²の結果を確認することから始まった。その際、回答の正誤を確認するだけでなく、出題形式をふり返り、文章のトピックや長

² 『Longman Preparation Course for the TOEFL® Test: iBT』 (Phillips, 2007) より、「Reading Diagnostic Pre-Test」を使用。講座初日に実施。

さ、出題される質問の数や種類、さらには正解を導くために要求される下位技能は何かをペアで議論させた。

続いて、表 2 のリーディングセクションの問題タイプに関する講義を行った。特に、全体把握カテゴリーの問題は、局所的な理解に加えてそれらの関係性の包括的な検討が要求されるもので、TOEFL に特徴的な問題タイプであることを説明した。その後、事前テストの設問の問題タイプを分析するタスクを実施し学習者の理解を確認した。

以上、リーディングセクションの出題形式の学習を踏まえて、問題タイプ別に事前テストでの正解率を算出させ、比較的達成度が低かったものを今後強化すべきリーディング下位技能として意識化させた。その際、昨年度の受講者の事前テスト成績を参考として提示し、学習目標を各々設定させた。

授業の後半には、制限時間内で効果的に読解を進めるためのリーディングストラテジーとして速読を導入し、具体的な学習法を実践した。まず、文章一題に対する模範的な時間配分を提示し、制限時間内に完答するには一分間あたり 175-200 語の読解速度が要求されることを指導した。次に、スキミング（流し読み）とスキヤニング（探し読み）を組み合わせ、三ステップからなる速読の学習法を紹介し演習を行った。素材は指定教科書（田地野, 2012）の文章を使用した。ステップ①では一分間でスキミングを行い、読めたところまでの語数を記録させた。ステップ②ではスキヤニングを行い、文章中の語句を無作為に出題し見つけるまでの時間を記録させた。ステップ③では一分間で再度スキミングを行い、語数を記録させステップ①からの伸びを確認した。

以上のように、独立タスクとしてのリーディングは学習者が今まで一番多く経験のある技能であると考えられるため、問題の演習に時間を割くよりも出題傾向の理解や制限時間内の読解の進め方などのテストテーキングストラテジーの指導を重視した。

第二回

第二回のリーディング授業は、統合タスクのためのリーディングとして、統合ライティングのためのリーディングを行った。ライティング授業がすでに二回終了した時点で行ったこの授業では、特に Hirvela (2004) の「読むために書く (writing to read)」活動に焦点を当て、読解の際に適切なメモを作成することが、リーディングの構成や要点を把握し、続くリスニングで得られる情報との統合に備えられることについて指導した。また、「書くために読む (reading to write)」活動についても導入し、メモの作成で要点をまとめる演習とした。素材の統合については、リーディング素材の構成や要点を把握した後にリスニングを行い、二つの素材がどのような関連の情報であるか意識した上で、作成したメモを改訂させた。具体的なステップは以下の通りである。

まず、読む・聞くためのライティングとして、情報構成を意識したメモの作成について指導した。特に、統合ライティングにおけるリーディングは、続くリスニングとライティングにつながる基礎となる。その後続く素材と、要約執筆を意識し、重要な情報を意識

的にメモするように指導した。例えば、リーディング素材のテーマを把握するだけでなく、テーマについてどのようなことが述べられているのか、それを支持する根拠や、要する特徴など、リーディング素材が伝える情報の役割や種類を意識しながらまとめるよう指導した。

次に、「書くために読む」という活動を行った。このステップでは、リスニング活動も取り入れ、リーディングとリスニング情報の関係を意識させた。例えば、「理論と実践」、「対立する意見」などの関係がある中、リーディング時にどのような情報を読み取っていれば、リスニングの機会に、また、要約執筆の際に役に立つかを意識させた。このように、重要な情報を取り出す、マイニングと呼ばれる活動を行った他、修辭的読み (rhetorical reading) と呼ばれる、素材の修辭的特徴に着目させることでより情報の構造や視点を意識できる指導を取り入れた。例えば、リーディング素材が何らかの現象の定義であり、特徴がいくつか述べられているのであれば、特徴がいくつ、どのようなものか把握するよう指導した。また、リーディング素材があることがらについての意見や立場である素材では、それを支持する根拠を把握するよう指導し、続くリスニングでそれらが覆されたり、否定されたりする可能性を意識するよう指示した。

これらの「読むために書く」、「書くために読む」活動の後に、リスニングを伴ったリーディング活動を実際に行うことで、今回紹介したストラテジーが身に付くよう、技能統合および素材の統合について演習した。

第三回

第三回のリーディング授業では、「読んで聞いて話す」という統合型発話タスクを念頭に、スピーキングへとつながるリーディングを行った。Lee (2006, p. 132) によれば、TOEFL のような学術場面を意識した統合型発話タスクは、「まず学術的な講義や文章を理解した後に、その刺激教材の理解を示す発話を行うこと」と定義され、実際のタスクは以下の流れで進む。これを見ると、限られた時間内で、素早い情報処理と要点をまとめた簡潔な発話が受験者に求められていることがわかる。

● TOEFL integrated speaking (設問 3,4) の流れ

Step 1. リーディング 【45 秒】

Step 2. リスニング 【約 2 分】

Step 3. 発話準備 【30 秒】

Step 4. スピーキング 【60 秒】

この統合タスクで要求されるリーディング力は、45 秒という制限時間内に、文章の要点を素早く読み取り、メモを残す力である。学習者によっては、メモを作成する時間を省き、頭の中で記憶するストラテジーを好む者もいるが、いずれにせよ要点を読み取ることには

変わらない。そこで三回目にあたる本時では、前回までのスキミング・スキヤニングやメモの作成などのストラテジーを十分に駆使しながら、実践形式での問題演習を数多く行い、TOEFL 特有の統合タスクへの慣れを促す授業運営を行った。加えて、同じ産出技能として共通点が多い前時のライティング授業との連携を図りつつ、明瞭な構成で話すことを意識した指導を行った。具体的には、まずは以下の「型」を参考に発話を組み立てる練習を行い、発話に慣れるに従って、徐々に受講生自身が慣れ親しんだ表現や構成で話すよう導くことにした。

● 統合型発話タスクにおける「型」の例（参考：Phillips, 2007）

In this set of materials, the reading passage describes [explains, states, etc.]..., and the listening passage describes [explains, states, etc.]... In the reading passage... In the listening passage,...

このような型を与えることで、受講生はタスクに取り組む抵抗感を軽減させ、認知的負荷の高い統合型タスクにも意欲的に取り組むことができると考えられる。本授業では、学習者の理解度を随時確認しながら段階的な指導を試みた。

2.2 ポートフォリオの活用

2.2.1 目的

講師間連携のもう一つの取り組みとしてポートフォリオの活用を行った。その目的は以下の二点である。

- (1) 各クラスでの学習状況を可視化することで、講師側の講座運営の一助とする
- (2) 自己の学びを記録させることで、学習者の講座終了後の自律学習への一助とする

本年度のリーディングクラス運営では、授業計画や準備は三名の講師全員で行ったが毎回の授業は各一名が担当した。そのため、各回の進捗状況や各学習者の学習項目の習得状況を相互に把握するため、毎回学習者に学習記録をポートフォリオに記入してもらうこととした。その際、リーディングクラスだけではなく全クラスの学習記録を作成することで、他技能クラスでの学びも講師が参照できるようにした。また、継続的なポートフォリオの記入を通じて、学習者の講座終了後の自律学習に向けた動機づけを高めることも目指した。

2.2.2 作成と運用の実際

ポートフォリオの作成に際し講師間で会議を行い、ポートフォリオに含める項目や紙面の構成を検討した。その結果、TOEFL 予想得点や語彙サイズなどの言語評価、学習目標、各回の学習記録などを項目して設定することとした。特に、毎回の学習記録では、「学んだこと」だけでなく「今後の学習計画」も記入させることで自律学習を見据えた具体的な計画を学習者自身に作成させることを狙いとした。また、講師に対する質問の記入欄を各

回設けることに加えて、講座期間の中日には講座全般に対する要望を記入する機会を設け、講座運営に学習者の声を反映することを図った。紙面は A4 両面一枚に収め、講座の全体像を一覧できるようにした（巻末付表）。

ポートフォリオの運用は、各日の最初の時限に出席確認を兼ねて配布し、最終時限後に教室を退出する際に回収する形とした。講師は、ポートフォリオに記入された質問や要望に対して可能な限り次回の授業で回答することとした。講座終了時には学習者にポートフォリオを返却し、講座期間後も適宜参照することを指導した。

3. 分析

以下では、本年度の試みの成果と課題について、リーディングクラスに関するアンケート結果と講師の内省をもとに考察する。

3.1 リーディングクラスについて

本年度実施したリーディングクラスに対する学習者の反応を聞く目的で、最終日の参加者 13 名を対象にアンケートを実施した。

以下の図 1 は、質問 1「本年度のリーディング授業の進め方は、あなたにとって有意義なものでしたか？」に対する回答を表したものである。

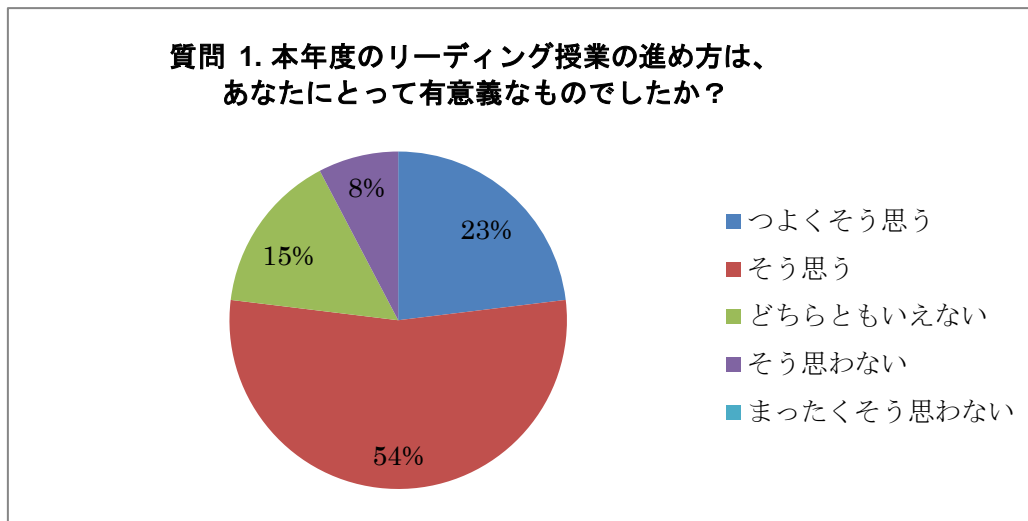


図 1. リーディングクラスの評価

約 77%の学習者がリーディングクラスに好意的な評価を示した一方、否定的な回答も一名（8%）あった。

次に、質問 2 では質問 1 の選択理由を自由記述で求めた。その主なコメントを質問 1 の回答別にまとめる。

「つよくそう思う」の選択理由

- 技能統合型の授業は初めて受けたので、最初は難しかったが、録音したものを聞いて反省を次に生かしながら反復することで徐々にできるようになり、上達が実感できた。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。
- ただ読むだけではなく、特に **integrated task** にも言及した授業だったので、読んだことをまとめたり、比較したりという実際の授業でも役に立つ授業だった。

「そう思う」の選択理由

- 統合問題について多くの知識を得られてよかった。リーディング単体としての授業がもう少しほしかった。
- 初めて見る形式だったので楽しむことができた。最後の高得点の問題が解けないので、いい解き方があれば教えてほしかった。
- 統合型の問題の一部としてのリーディングが多かったのももう少し単体で取り組むものが多くてもよいと思った。
- 語彙の勉強法を教えてもらったことが一番良かった。今後も自分で継続して行きたい。技能統合型の授業は面白かったし、よかったと思う。でも、リーディングのコツはあまりつかめなかった。

「どちらとも言えない」の選択理由

- 問題を解く時間が足りず、問題が理解できないまま授業が次に進んでしまった。解説の時間があればよかった。

「そう思わない」の選択理由

- 難しい **Integrated Task** についてじっくり取り組めてよかった。リーディング単体でやるよりは統合型の問題に触れたいが、**scanning** と **skimming** の練習をもう少ししたかった。

以上のアンケート結果より、統合タスクに対応するためのリーディング指導について一定の評価が得られたことが分かった。一方で、リーディングセクションで出題される独立タスクへの対策に多くの時間をかけたいと学習者が望んでいることが明らかとなった。特に、演習した問題について詳しい解説を求める声が聴かれた。今回はリーディングセクションの問題解説や速読の学習法については、概要の紹介にとどめ演習の機会を多くは設けなかった。しかしながら、知識として得た情報を活用可能にするためには、学習者が納得するまで演習の機会が必要とされるようである。限られた授業時間で知識の深化までを追求すべきかどうか議論の余地はあるが、宿題として演習課題を課すなど、独立タスクの指導のあり方については今後引き続き工夫の必要があるだろう。

3.2 講師の声

最後に、講師間連携を試みて講師自身が考察した成果と課題を挙げる。

3.2.1 講座運営の観点から

まず、講座運営の観点からは講座全体のまとまりが強化されたことが大きな成果として挙げられる。各講師が主担当のクラスだけではなく共同実施するクラスを分担することで、自然と講師間で意思疎通する機会が増えた。また、複数技能の統合という側面が重要視されたことで、講師が授業中に他の授業での学習内容に言及する機会が増えたと思われる。そこで学習者においても、あるクラスで得た知識を別のクラスでの実践に生かそうという意識が喚起されたのではないかと考えられる。講座を通したポートフォリオの運用もその一助となったであろう。

一方、今年度のリーディングクラスの分担方法は全三回の授業を三名の講師が各一回ずつ担当する形をとり、各時限の学習項目は授業担当者が主に計画した。そこで、ある回で導入した学習項目を次の回でも継続して演習することがあまり多くはなかった。しかしながら、速読などの基礎的なリーディング力強化の学習は全三回を通して実施してほしいという声が学習者から聞こえている。今後は、各回に共通した活動を増やすことで学習項目の定着を図る必要があると考える。

また、ポートフォリオの講座運営への活用に関しては、学習者からの質問や要望があまり多く記入されなかったため、期待していたほど授業運営に関するフィードバックを得られなかった。学習者が満足できる講座運営であったのなら幸いだが、今後、忌憚なき意見を推奨する工夫が求められよう。

3.2.2 技能統合力育成の観点から

技能統合という観点からも、本年度の講師間連携を生かした授業運営は一定の成果を挙げた。

特に良かった点は、独立タスクにおけるリーディングのためのリーディングと異なる、統合タスク向けのリーディングストラテジーを紹介できたことである。第一回目の授業において学んだ、スキミング・スキヤニング等のリーディングストラテジーを十分に駆使しながら、第二・三回目の授業では、ライティング・スピーキングにつながるリーディングの方法を指導した。受講者の多くは、産出を意識した統合タスクを遂行する過程において、素早く、適切な情報処理を要求される、より緊張感をもったリーディングを体感することができたのではないかとと思われる。これは、昨年度までの各技能別の授業では提供できなかった指導内容であり、受講者のための貴重な学習機会になったと思われる。

一方で、当然のことながら、統合タスクの指導がすぐに学習者自身の技能向上につながったとは言いがたい。統合ライティングでは、内容に言及することなく抽象的な関係性のみを述べる学習者が増加したが、これは情報構成への意識が高まったと評価できる一方で、抽象的かつ一般的過ぎる情報は読み手に対して多くの情報を伝えない。Oshima & Hogue (2005) は、このような文を改善するための指導案を提案している。今後は、個々の素材の内容を引用しつつも、問題と解決策、理論と実践といった関係性を示せるような道標の

書き方を指導する必要があるだろう。また、統合スピーキングにおいても、その厳しい制限時間ゆえ、時間内に必要な情報をすべて盛り込んだ発話ができない受講者が多く見られた。仮に適切な文章・音声理解によって良いメモが手元にあったとしても、制限時間内に簡潔に整理された発話ができなければ、相手に意図は伝わらず、テストにおいても高い評価は望めない。今後は、素早い発話処理を行うため、受講者個々が慣れ親しんだ語彙・表現の蓄積を増やす指導や学習が必要である。そのため今後の講座には、自律学習や授業外での課題も視野に入れた、総合的な授業運営が求められる。

4. おわりに

以上のように、本年度は新たな試みとしてリーディングクラスの共同運営とポートフォリオの活用を通じた講師間連携を図った。その結果、統合タスクの学習に関して学習者の肯定的な評価が得られた一方、基礎的なリーディング力育成に費やす時間が充分でないことが課題として残った。しかしながら、TOEFLにおいて複数技能の統合を要求する問題が出題される以上、のちの産出の前提としてリーディングを位置づけてその学習法を指導することは不可欠であろう。また、複数技能の統合を意識化することで講座全体のまとまりが強化されることも今年度の試みから示唆されている。今後は、特定技能の学習と複数技能統合の学習の割合を吟味するとともに、ポートフォリオの活用も継続することで、TOEFL iBTのテスト形式に対応した包括的な講座運営のあり方を引き続き追求していきたい。

参考文献

- Educational Testing Service. (2008). *TOEFL® iBT Tips: How to prepare for the TOEFL iBT*. Retrieved from: http://www.ets.org/Media/Tests/TOEFL/pdf/TOEFL_Tips.pdf
- Educational Testing Service. (2010). *TOEFL® Test Prep PLANNER*. Retrieved from: http://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_student_test_prep_planner.pdf
- Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing in second language writing instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lee, Y. W. (2006). Dependability of scores for a new ESL speaking assessment consisting of integrated and independent tasks. *Language Testing*, 23(2), 131-166.
- Oshima, A., & Hogue, A. (2005). *Writing academic English* (4th Ed.). New York: Pearson.
- Phillips, D. (2007). *Longman preparation for the TOEFL test: iBT*. New York: Pearson.
- 田地野彰（編著）、金丸敏幸・Educational Testing Service（ETS）（著）、国際教育交換協会（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。
- 松永光代. (2014). 「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—」 小山俊輔・松永光代・田地野彰（編）。『平成 25 年度 英語の授業実践研究—TOEFL のための効果的英語学習法— 2013 年度報告書』奈良女子大学国際交流センター. 52-69 頁。

付表：ポートフォリオ

Portrait

Name _____

The pre-test results

Grammar _____
 (PBT 換算 ~ : iBT 換算 ~)
 Listening _____
 Speaking _____
 Writing _____
 Reading _____
 Vocabulary _____

Goal

		今日 1 番学んだこと	今後どのように学習を継続していくか	授業でわからなかったこと (もしあれば)
	(例)	様々なリスニング学習サイトの存在	毎日 10 分間、ネットの無料サイト (VOA) で英語のリスニングをする。	Reading の第 3 段落の説明がよくわからなかった
9/18 (水)	L1			
	S1			
	R1			
			意味順スコア (/10) 点	
9/19 (木)	W1			
	L2			
	W2			
			意味順スコア (/10) 点	

(Week 1) 授業への要望

		今日 1 番学んだこと	今後どのように学習を継続していくか	授業でわからなかったこと (もしあれば)
9/24 (火)	W3			
	S2			
	R2			
			意味順スコア (/10) 点	
9/25 (水)	S3			
	L3			
	R3			
			意味順スコア (/10) 点	

今後の学習計画



技能統合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における適したライティング力の育成である。しかし、限られた授業時間を考慮すると、本講座終了後の自律学習にもつながるようなライティング技能の習得や向上が望まれる。そこで本授業では、以下の三つの目標を掲げた。

- (1) TOEFL ライティングに適切なジャンルのつかむ。
- (2) 講座終了後の自律学習のために、ライティングプロセスに関する知識を身につける。
- (3) 統合問題において、リーディング、リスニングを経た要約作成に必要な技能を理解する。

2. 授業構成の理論的背景

前年度までの夏季集中講座では、独立タスクである自由作文のみに焦点を置いて来たが、近年の統合タスクへの注目を考慮し、本年度のライティング授業では統合タスクの指導にも十分な時間を充てた。独立タスクでは2012年度の報告書の通り、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(川西, 2013)。また、本年度は、Hirvela (2004) に従い、ライティングだけでなく、リーディングの授業時間も利用して、技能統合のための読み方、聞き方、まとめ方についても指導した。本章の調査(セクション5)では、前回言及しなかった統合タスクへの取り組みに焦点を当てることにした。

2.1 独立タスクに関する理論

2.1.1 ジャンルに基づいた教授法

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」のことであるが、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書き方やしきたりを知ることが不可欠である。本講座では、TOEFL ライティングの独立タスクで出題される、アカデミック・エッセイというジャンルへの導入として、Oshima & Hogue (2005)、Tajino et al. (2010)などを参考に、図1のような砂時計型の型を紹介した。具体的には、序論、本論、結論のそれぞれの構成と、それらの構成要素と役割、書き方などを指導した。

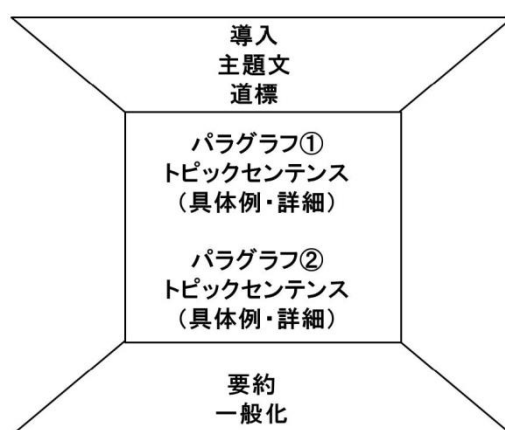


図1. 英語のエッセイの構成要素

2.1.2 プロセス・アプローチ

学習者が書き方やしきたりといったジャンルの知識を習得していることを前提に、内容の発展を目指すための指導法として取り入れられるのが、プロセス・アプローチである (Hyland, 2003a,b)。

ジャンルに基づいた教授法がある目的を持ったライティングの書き方やしきたりなどの社会的側面に焦点を当てる一方、プロセス・アプローチは、書き手の内面的な過程に焦点を当てた理論である。一般に、過程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、新たな発想につな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 技能統合に関する理論

前述の通り、統合タスクは、TOEFL iBT 移行時に、真正性の高い学術技能として、学習者の学術英語の熟達度を測定するのに適しているとして取り入れられた。これは教科書を読み、講義を聴いてまとめるというタスクであり、リーディング、リスニング、ライティングというモードの異なる三つの技能を要する(技能統合)。また、技能の統合 (integration) だけでなく、以下に示すようにライティング統合タスクの定義によると、素材の統合 (synthesis) も含むとされる。

例えば、Knoch & Sitajalabhorn (2013) はライティングの統合タスクについて、以下の六つの要素が必要だと定義している。

- 1) 素材から重要な情報を取り出す (mining)
- 2) 情報を選択する
- 3) 複数の素材からの情報を統合 (synthesize) する
- 4) 言い換え
- 5) 情報の再構成する
- 6) ディスコースマーカーなどを利用してそれぞれの素材からの情報をつなぐ

このことから、本講座の指導には、「読むために書く (writing to read)」, 「書くために読む (reading to write)」といった指導法の他、素材統合の知見も取り入れた。まず、「読むために書く」活動については、理解をする上で重要な役割を担っており、私たちはこれを自然に行っているとされている (Hirvela, 2004)。ここで言うライティングには、読書中もしくは読書後にとるメモや、余白に書き込む注釈も含み、読解を促す方法として、自分用の覚え書きとしての要約を作成することが効果的だとされている (Hirvela, 2004)。これらの覚え書きをすることが、様々な情報を整理し、理解を助ける。

また、「書くために読む」活動では、重要情報の選択であるマイニング（mining）や修辭的読み（rhetorical reading）などが推奨されている。鉱山から鉱物を掘り出す活動に由来するマイニングは、様々な情報の中から重要なものを選び取り出す活動を意味する。一方、修辭的読みは、あるジャンルの特徴を把握していることにより、書き手の目的、文脈、意図などを効果的に予測することである（Hirvela, 2004）。これらの方略を使い、能動的に読むことで、重要な情報を選び分け、再構成できるとされている。

最後に、「書くために読む」活動にもう一つ、素材統合という過程がある。一般に、複数のリーディング素材や、リスニング素材を統合する場合もあるが、TOEFL iBT においては、これがリーディング素材一つ、リスニング素材一つとなっている。TOEFL iBT のライティング統合タスクでは学術的な問題を扱うため、リーディングは、理論や定義を含む教科書のような素材の一節、リスニングはそのトピックに関する講義であることが想定できる。

これらを踏まえると、TOEFL ライティングの素材統合を修辭的読みの観点から考察すると、ジャンルがかなり限定できると言える。教科書の一節と講義だった場合、それらの関係性は「理論と実践」や、「相反する立場からの意見」などであることが考えられる。

リーディングなどのインプットを使った「書くために読む」指導の中では、読んだ素材に対する反応（response essays と呼ばれる）を執筆させることも多いが、TOEFL においては、あくまで客観的に素材を統合し、関係性を述べることに目的がある。

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

	独立タスク	統合タスク
所要時間	30 分	20 分
内容	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。	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)。

3.1 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。そういった声に応えるため、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、すなわち、主張や理由の提示法についての講義を行った。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、読み手を意識したライティングについて紹介

した（詳しくは、川西（2013）を参照）。

3.2 統合タスク

統合タスクは TOEFL が旧コンピュータテスト (CBT) からインターネットテスト (iBT) に移行した際に導入されたタスクである。Educational Testing Service (2007) は統合タスクを取り入れた理由として、実際の（大学留学などで必要となる）学術技能を反映しているからだとしている。ライティングの統合タスクでは、読解、聴解を経て要約を執筆する（表 1）。

4. 授業内容

ライティング授業三回と、統合技能のためのリーディングの授業一回を、表 2 の通り行った。リーディング授業は、ライティング第二回授業と、第三回授業の間に行われた。

表 2. 授業内容と指導手順

	指導手順
Writing 一回目 90 分	TOEFL のライティング、独立タスクのジャンルについて説明 語彙的結束性としてのキーワードの説明
Writing 二回目 90 分	統合タスクの紹介と演習
Reading 90 分	Writing to read: 統合タスクのためのリーディング授業、メモの作成についての説明と演習 Reading to write: マイニング、修辭的読み
Writing 三回目 90 分	プロセス (plan-write-revise) の説明 (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) Reading to write: マイニング、修辭的読み

4.1 第一回授業

ライティングの指導を行うにあたり、まず第一回の授業では、ライティング技能の基礎といえるエッセイに焦点を当て、ジャンルに慣れる活動を行った。エッセイ・ライティングの指導であったため、独立タスクの説明と演習を行った。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を指導した。また第一回目の授業では、エッセイ・ライティングの

指導とともに、効果的な書き方の一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（川西, 2013）。

4.2 第二回授業

第二回の授業においては、独立タスクに関してはペアでの協働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、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。

また、統合タスクの導入として、リーディングとリスニングの情報を統合（synthesize）させるということについて講義をした。具体的には、修辭的読み（rhetorical reading）に基づき、出題されるリーディングが教科書の一節であり、リスニングが講義の一部であることから、想定でき得る関係性について話し合いをさせた。セクション 2.2 で述べた通り、「理論と実践」や、「対立する意見」などであることを学習者にブレインストーミングさせることで導きだした。

4.3 リーディング第二回授業

次に、直接のライティング指導には当たらないが、技能統合について取り上げた第二回のリーディング授業について、記述する。今回の技能統合に向けたリーディング技能育成の一環として、第二回のリーディングの授業では、統合ライティングのためのリーディングを行った。ライティング授業がすでに二回終了した時点で行ったこの授業では、Hirvela（2004）の「読むために書く活動」に焦点を当て、読解の際に適切なメモを作成することで、リーディングの構成や要点を把握し、続くリスニングで得られる情報との統合に備えることについて指導した。また、メモ作成で要点をまとめる演習を行った（詳しくは、本年度リーディング報告書を参照）。さらに、リーディング素材の構成や要点を把握した後にリスニングを行い、二つの素材がどのような関連の情報であるか意識した上で、作成したメモを改訂させた。このように、書くことで理解を整理する演習を繰り返すことで、リーディングの授業では素材の統合を意識させた。また、書くために読む活動（reading to write）として、重要な情報の取り出し（マイニング）や、構成を意識した上での修辭的読みについての導入も行った。

4.4 第三回授業

ライティングの第三回の授業では、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。学習者間のフィードバックに基づいて、プロセスに着目させることで、plan-write-revise というライティングのプロセスに着目させた他、今後の学習につながる発想、計画、推敲の方法を練習した。

一方、統合タスクについては、「書くために読む」というテーマのもと、執筆を目的として素材から重要な情報を取り出す、マイニングと呼ばれる方略の演習を行った。前回のリーディング授業において、「読むために書く」のテーマのもと、メモの作成や、修辭的読み、予測や統合の練習を行ったが、第三回ライティング授業でも引き続き二つの素材の関係性を意識することをさせた。それに加えて、統合を意識し、重要な情報を的確に選択する演習を行った。ペアで読み聞きした情報を共有する活動も取り入れ、情報を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。

5. 調査

本調査では、以前の報告書で紹介していなかった統合問題への取り組みを取り上げる。本講座のライティング事前・事後テスト両方を受験した 10 名の学生のライティングから統合タスクに関する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、20 分間でパソコンを使って執筆するタスクとしたが（表 3）、実際のテストと異なり、リスニング音声は二度流した。

表 3. 事前事後テストの素材

	Reading 素材	Listening 素材
事前	ある食品の効能に関して信じられてきたこと	一部の効能の科学的証拠
事後	問題に対する対処と期待される結果	数年後の期待を裏切る結果

5.1 分析

学習者の統合タスクにおける素材統合の割合や、その他の問題を把握するために、情報源となった素材とその部分に帰属できる情報の識別法として、Plakans & Gebril (2013) を採用した。まず、素材の文章を T-unit に分割し、それぞれの文章の情報が学習者のライティングで再現された際に帰属可能な状態にした。その後、学習者のライティングもすべて T-unit で分割し、それぞれの T-unit がリーディング、リスニング素材のどちらかに帰属できるか、もしくはできないかを判定した。また、帰属できない情報については二種類に分類した。まず、リーディングにもリスニングにも帰属できないものの、誤った情報でないものは、「道標」とした。これらは、パッセージの抽象的な役割に言及しつつも、内容には触れない要素のことであり、例えば、「リーディングが問題を提起し、リスニングは解決策を提案している」や「リーディングは理論を説明し、リスニングは実践を提示している」といった抽象度の高い文章である。また、客観的に要約すべきところに主観を取り入れた T-unit についても別カテゴリの「意見」とした。

また、リーディングとリスニングに帰属できる T-unit でも、情報が正確なものと不正確なもの割合を計算した。

6. 結果と考察

6.1 素材統合

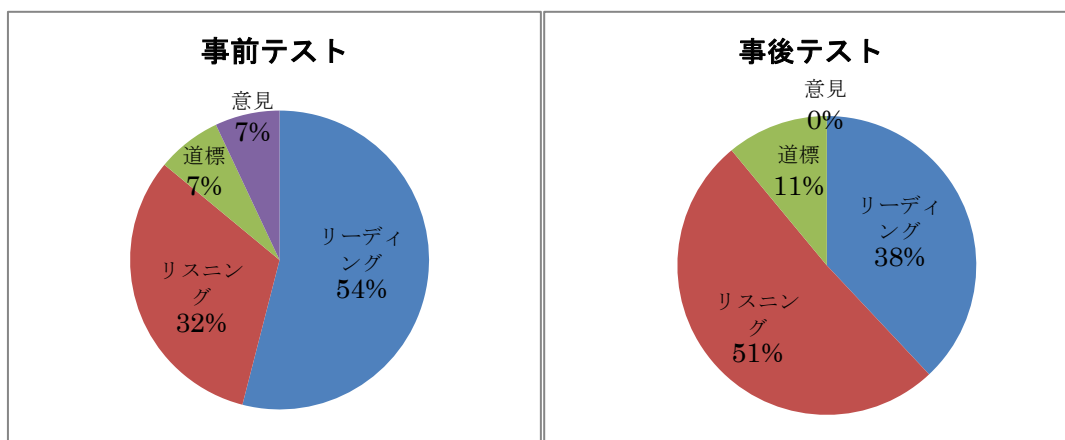


図 2. 事前テスト再現割合

図 3. 事後テスト再現割合

図 2 と 3 は、素材の再現割合のグラフである。実際の T-unit 数および語数については表 4 を参照されたい。全体的に、事後テストに向けて語数が増加したこと、また、リスニング素材からの情報再現率が増加したことが見て取れる。ライティング指導前に行った事前テストでは、リスニングに関する情報の再現が 32%と低いが、これには、リスニングに基づいた情報を全く書けなかった学生二名も含む。これは、リーディング素材が手元に残り、常に閲覧可能であったことに対し、リスニング素材が二度しか再生されなかったことに起因している可能性がある。しかし、「読むために書く」、「書くために読む」の枠組みから、マイニングや統合、修辭的読み、予測などを指導した後の事後テストでは、リスニング素材に基づいた情報の平均再現率が 52%へと増加しただけでなく、10 名全員がリスニング素材に言及することができた。

表 4. 平均語数および T-unit 数 (N= 10)

	語数	T-unit	T-unit内訳			
		総計	リーディング	リスニング	道標	意見
事前	98.92(46.96)	8.00(3.30)	4.25(2.14)	2.58(1.83)	0.58(0.79)	0.58(1.16)
事後	117.33(46.10)	8.33(3.08)	3.17(1.75)	4.25(2.26)	0.92(0.79)	0(0)

注) カッコ内の数値は標準偏差

一方、主観的意見についても、事前テストで要約作成の課題に主観的意見を表していた三名の学生も（一名当たり 1～3 T-unit）含め、全員が客観的な要約を作成することができた。

主観的意見が減った一方、情報の中にリーディングにもリスニングにも帰属できない「道標」が占める割合が 7%から 11%へ微増した（五名→八名）。これらの道標とは、例えば「リーディングが問題を提起し、リスニングは解決策を提案している」といった、素材のテーマ

に触れない抽象的な文であった。このような文が増えることは当初想定していなかったが、これはリーディング素材とリスニング素材の関係性を把握しようという学生の意識の現れなのかもしれない。修辭的読みや、素材の関係性への意識が身に付いたとも言える。しかし、これらの文は、素材同士の関係性（例：問題と解決策、理論と実践）こそ明確にわかるものの、素材が扱うテーマそのものへの直接の言及がないため、情報の抽象度が高すぎるように感じた。このような問題について、Oshima & Hogue (2005) は、「～つの理由を述べる」といった道標を「宣言 (announcement)」と呼び、その使用について改善を提案している。宣言タイプの道標は、「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。このことから、今後の指導では、素材の関係性のみならず、それらが扱うテーマをも含めた、より具体的情報が伝わる示し方をさせる必要があるかもしれない。

6.2 再現情報の正確さ

表 5. 再現情報の正確さ

	リーディング	リスニング
事前	92%	87%
事後	97%	84%

セクション 6.1 では、素材統合の際の使用情報の純粋な割合を、その正誤に関わることなく提示した。しかし、素材に帰属可能な情報でも、再現の際に誤っているものもいくらか存在した。そのため、再現された情報を正誤でわけ、正確なもの割合を表 5 に示した。20 分間の執筆時間中、手元に残るリーディング素材に関する情報は、事前、事後ともに正確に再現されていた。しかし、リスニング素材に関する情報の正確さは、それぞれ 87%、84%とある程度の誤りを含んで再現されていた。6.1 において、事前テストでのリスニングの再現率が事前、事後で上昇したことと合わせると、リスニング情報は一名当たり 2.58 T-unit の低い再現率から、4.25 T-unit へと増加したものの、正確性に関しては上昇していないばかりか、多少低くなったことがわかる。このことから、事前テストでは聞くこと、再現することが難しかったリスニングが、事後テストでは聞くこと、再現することは試みられたものの、誤った理解によって正確な再現が妨げられているといえる。指導した修辭的読みや、予測、マイニングなどの方略がある程度身に付いた可能性があるとともに、根本的なリスニング力や、英語力の向上の必要性が示唆される結果となった。

7. まとめ

本年度のライティング授業では、例年よりも統合タスクにあてる時間を増やし、リーディングの授業も含めて技能統合を意識したものにした。独立タスクに関しては、例年通りジャンルに基づいた教授法とプロセス・アプローチ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。

統合タスクでは、「読むために書く (writing to read)」活動として、メモの作成や「書くために読む (reading to write)」活動として、マイニング、修辭的読み、予測についての演習を取り入れた。また、素材の統合の際には、二つの素材の関係性を示せるよう演習した。

調査の結果、指導前には素材の統合、特にリスニングの情報再現が難しい様子であった。指導後には、語数が増えただけでなく、困難としていたリスニングの情報の再現の割合が上昇した。これは、読むために書く、書くために読むといった活動の中で、読み方や、聞く前の心構えが出来たからだと言えるかもしれない。また、リーディングとリスニング素材の関係性を述べる努力も見られた。ただし、こういった道標の使用や、情報の正確さにおいては多少の問題も見られた。

8. 今後への示唆

例えば、素材の関係性 (例：問題と解決策、理論と実践) が伝わるものの、直接的に素材のテーマに言及しない、抽象度が高すぎる道標が見られた。これらに関しては、議論の内容や観点に関する情報が含まれておらず、読み手にとって情報がほとんど得られないものであるため、改善の余地があると言える。今後の指導では、素材の関係性のみならず、それらが扱うテーマをも含めた、より具体的情報が伝わる示し方をさせる必要があるかもしれない。

また、リスニングの情報再現の割合が上昇したにも関わらず、正確さが減少したことについては、指導した方略の効果が再現の割合に現れたが、根本的なリスニング力や、英語力の向上の必要性が示唆される結果となった。数日間の集中講座では、このような根本的な能力に変化をもたらすことは困難であるが、今回取り上げた技能統合に関する方略が本講座の目標の一つであった自律学習を促進することに期待したい。

参考文献

- Educational Testing Service. (2007). *TOEFL® test and score data summary for TOEFL® Internet-based test: September 2005 - December 2006 test data*. Retrieved from: <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/TOEFL-SUM-0506-iBT.pdf>
- 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.
- Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing in second language writing instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- 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.

- Knoch, U., & Sitajalabhorn, W. (2013). A closer look at integrated writing tasks: Towards a more focused definition for assessment purposes. *Assessing Writing, 18*, 300-308.
- Oshima, A., & Hogue, A. (2005). *Writing academic English* (4th Ed.). New York: Pearson.
- Plakans, L., & Gebril, A. (2013). Using multiple texts in an integrated writing assessment: Source text use as a predictor of score. *Journal of Second Language Writing, 22*, 217-230.
- 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: Hituzi Syobo.
- Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly, 17*(2), 165-187.
- 川西慧. (2013). 「語彙的結束性を意識したライティング指導」, 小山俊輔・松永光代・田地野彰 (編). 『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』, 奈良女子大学国際交流センター, 19-26 頁.
- 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.

学習者の自律学習を促すリスニング指導

細越 響子

1. 目的

本授業の目的は、以下の三点である。

- (1) 英語を聴いて正確に理解するために必要な技能を把握する
- (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

授業担当者は当該講座でのリスニングクラスの担当が三年目となる。そこで、今年度は基本的に過年度の授業計画を継承しつつ、前年度（細越, 2013）に課題として示された、講座終了後の自律学習に資する授業運営を成立させるための改善を加えた。本稿では、前年度の報告書を参照しながら今年度の改善点を述べ、学習者アンケートの結果をもとに授業設計の成果と課題を検討する。

2. 授業の理論的背景

授業構成にあたっては、前年度と同様にリスニングの認知処理過程に着目し、聴解の遂行に必要な下位技能を部分的に強化する学習法を取り入れた。具体的には、Anderson (1985) のリスニングの三段階に基づき、(1) 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）、(2) 入力された情報の統語情報を解析する段階（言語分析：parsing）、(3) 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）にそれぞれ対応する学習法として、シャドーイング、意味順トレーニング、音声ボキャビルを導入した。

2.1 音声知覚過程のためのシャドーイング

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に出して繰り返しながらそとついていく」学習法である（門田, 2007, p. 11）。Rost & Wilson (2013) では、聞こえた情報をすべて繰り返すフル・シャドーイングをはじめ、キーワード・シャドーイングやパラフレーズ・シャドーイングなど多様な手法が提唱されている。本授業では、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音声知覚の下位技能を育成するためフル・シャドーイングを実施した。また、前年度までは音声素材の内容理解は明示的に行っていなかったが、内容を理解した素材で練習した方が学習効果は高いという Hamada (2013) の研究成果¹に基づき、本年度は素材の内容を理解する時間

¹ Hamada (2013) は、リスニング力育成のためには素材の内容確認をシャドーイング活動の前後どちらで行うべきかを検証した。その結果、内容を事前に把握した素材でシャドーイング活動をした群が半期後の TOEIC リスニングスコアの伸びは高いことがわかった。

を設けたのちにシャドーイングの活動を行うこととした。

2.2 言語分析過程のための意味順トレーニング

次に、「だれが／する(です)／だれ・なに／どこ／いつ」からなる「意味順」(田地野, 1995)の枠組みを活用した言語分析のトレーニングを実施した。意味順とは、英語の基本的な意味役割に対応した「意味のまとまり」の順序であり、これにしたがって母語を目標言語に筆記または口頭で変換する活動を行った。即時的かつ不可逆の音声インプットを聞き、限られた時間でメッセージを理解する能力が要求されるリスニングに対応するため意味順トレーニングによる言語分析速度の向上を図った。

2.3 活用過程のための音声ボキャブル

最後に、活用の段階を支える既存知識の拡充のため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。特に、本年度は語彙のクラスが設定されていないため、学習者の学術的な英語運用能力の根幹をなす語彙知識を伸長する学習法を本授業で重点的に指導することとした。

Nation (2001)によると、語彙知識には、語形、意味、使用の知識が含まれる²。リスニングにおける語彙知識の重要性は先行研究で指摘されており(例: Nation, 2006; Zeeland & Schmitt, 2013)、リスニングの十分な内容理解には音声中の95%の語彙が既知語であることが必要との目安も提示されている(Bonk, 2000)。一方、講座初日の事前アンケートによると、学習者の主要な語彙学習方法は、単語カードや単語帳を使用したものである。このような文字重視の語彙リストでは、未知語や重要語など目標語彙に焦点を絞った明示的学習が可能である反面、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るという課題がある。

そこで本年度は、オンライン語彙学習サイト Quizlet (<http://quizlet.com/>)を使用し、目標語彙の「語形」や「意味」に関する知識を、音声を介した学習機能を用いて習得することを目指した。同時に、重要語彙については4.2.1で詳述する語彙リストに記録することで、類義語やコロケーションなど「使用」に関する知識の定着を図り、語彙知識の「深さ」を総合的に伸長することをねらいとした。

3. TOEFL のリスニング問題の概要

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 では大きく二種類の問題が出題される(表1)。試験時間は60-90分程度で、スコアは0-30で評価される。

² 語彙知識の側面として、「語形」には音声・綴り・語の構成要素、「意味」には語形と意味・概念と指示物・連想、「使用」には文法的機能・コロケーション・使用時の制約(使用域、頻度)に関する知識がそれぞれ含まれる(Nation, 2001)。

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、英語圏での大学で学生生活を遂行するために必要な英語能力を評価するという目的に則り、一般的な教養と相応の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。

次に、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。なお、表中の「注目すべきポイント」は授業担当者の独自の考察による。

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）
発話機能	③発言の意図・目的を推測する問題 →間接的な表現：語調、比喩、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

このうち発話タイプ③と④は、ストレスやイントネーションなどの韻律的特徴から発話の機能を判断する問題であり、TOEFL に特徴的なものである。本授業では、この形式に対応するため、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。また、TOEFL のリスニングではメモを取ることが許可されているため、効果的なノート・テーキングの手法を学習する時間を設定した。

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 Philips (2007) から問題を使用した。また、ノート・テーキングの手法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 Educational Testing Service (2012) から素材を選定し利用した。

今年度の改善点として、シャドーイングの素材は市販の教材ではなく、The Japan Times などの無料オンライン学習サイトから選択した。これは、講座終了後の自律学習で使用可能な教材を提案して欲しいとの学習者の声を反映したことによる。一方、意味順トレーニングと音声ボキャビルには、前年度と同様に『「意味順」英語学習法』(田地野, 2011) とオンライン学習サイト Quizlet を使用した。

4.2 授業内容

本授業は前年度の授業計画を継承し、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、の三段階で構成した。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・テーキングの講義・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 - C.

4.2.1 基礎的なリスニング力育成

初回は、Anderson (1985) のリスニング過程の三段階を図示しながらリスニングを遂行するために必要な技能を確認することから授業を開始した。その後、包括的なリスニング能力を育成する学習法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、はじめに The Japan Times のサイトにある短い英文ニュース記事から、各自素材を選択させた。シャドーイングに先立ち速読を行い、タイトルの日本語訳や重要語彙の意味を確認させた。続いて全員で一度スクリプトを見ながら課題音声 (30 秒一分程度) 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ペースで五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のち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。まとめに、も

う一度、各自の色分けに注意しながら本文を再生し復唱した。

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を一題ずつモニターに提示し、スピーキングであれば 15 秒、ライティングであれば 45 秒以内で適切な英文に変換させた。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確認させ（エラーなし=○、ローカルエラーあり=△、グローバルエラーあり=×）、得点をポートフォリオに記録させた。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、まずは意志伝達を阻害するエラーを減らすことを試みた。

音声ボキャビルではオンライン語彙学習サイト Quizlet を利用した。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のち、スペラー機能を使用しリストの中から無作為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。同時に、学習の過程で TOEFL 対策に特に有効と思われる新出語彙を五つ以上選択し、図 1 の語彙リストに記録させた。語彙リストでは、語彙の意味だけではなく、類義語や派生形、共起表現を記録する欄を設け、語彙知識のさまざまな側面に注意を向けることで学習語彙の習得を図った。毎回の授業で前回分の語彙リストの定着をペアで確認する機会を設け、学習した記憶の維持に努めた。

Vocabulary List								名 前
	Target語彙	品 詞	意 味	concept (類似一般語彙)	word family (派生形)	Collocation (共起表現)	ワンポイント	☆
例	employ	動	用いる、雇う	use	emoloyer, employment	be employed by~	employer⇒employee	
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								

図 1. 語彙リスト (抜粋)

4.2.2 リスニングストラテジー育成

本授業では、TOEFL リスニングに対応するストラテジーとして、ノート・テーキング、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た指導を行った。

ノート・テーキングの学習では、はじめに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、アウトライン型、マッピング型、対比型など様々な形式を紹介し、TOEFL 形式の音声題材にノート・テーキングを演習した。

ストレスとイントネーションの学習では、課題文をストレスの位置に従って適切な話者の意図を選択する練習を行った。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。その後、TOEFL 形式のリスニング問題を演習し、ペアで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、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、初回の授業では六つの頻出問題タイプを説明したのち、事前テストの自己採点結果を踏まえて、レーダーチャートに得意または苦手な問題タイプを図示し、各自が重点とする学習目標を明確化させた。また、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、効果的なノート・テーキングを意識することや各設問の出題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。

また、自律学習サイトの紹介では、学術目的の英語リスニング能力の育成に有効と思われるオンラインの無料英語学習サイトを紹介した。具体的には、シャドーイング学習に向けて時事問題を題材とし音声やスクリプトがある、日本の新聞社提供の The Japan Times ST (<http://st.japantimes.co.jp/news/>) や Asahi Weekly Digital (<http://asahiweekly.com/>)、アメリカの Voice of America Learning English (<http://learningenglish.voanews.com/>) を紹介した。また、TOEFL のリスニング問題対策としては、大学の講義を元にしたサイト Nova Science Now (<http://www.pbs.org/wgbh/nova/sciencenow/>) や英語のスピーチをまとめたサイト TED (<http://www.ted.com/>) を紹介した。

5. 調査

本授業の終了後、受講生 13 名に対し本授業で扱った内容や時間配分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=どちらかというと役に立った、3=どちらともいえない、4=どちらかというと役に立たなかった、5=まったく役に立たなかった、無回答=無回答）。

5.1 基礎的なリスニング力育成

次頁の図 2 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。これらの結果から、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、前年度に引き続き、シャドーイングが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わかった。シャドーイングの活動には速読（リーディング）、新出語彙の学習（語彙）、リスニング、スピーキングと複数の技能が含まれるため、総合的に英語能力を強化する学習法として評価が高かったことが伺える。

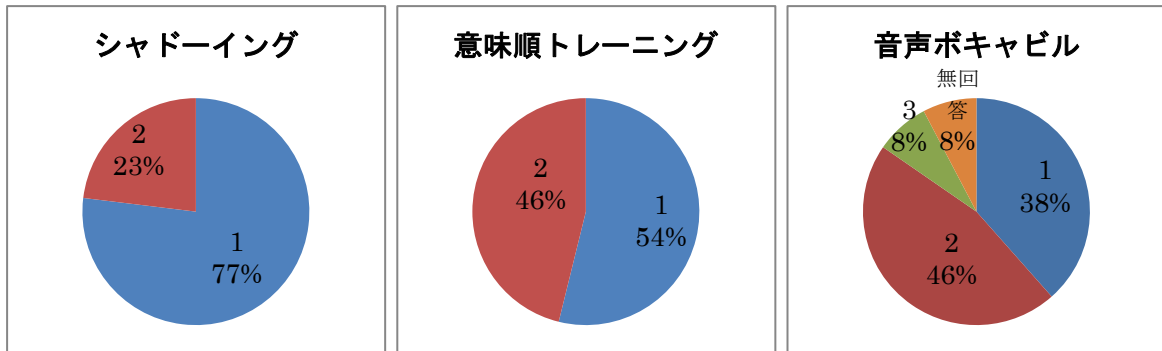


図 2. 基礎リスニング力育成

次に、三つの活動の配分に関して受講生の反応をふり返ると、

- シャドーイングはもう少し時間をかけて完璧になるまでやってみたかった。逆に Quizlet などは手順も簡単で、家でもできることなので紹介だけでもよかったと思う。
- 意味順トレーニングは、集中して取り組めて楽しかったので、20 問くらいあってもよいと思った。

という回答が見られた。満足度グラフと総合すると、シャドーイングや意味順トレーニングは毎回の活動として実践する意義があるが、語彙学習は手続きの紹介にとどめ演習は授業時間外学習で行えばよかったかもしれない。

5.2 リスニングストラテジー育成

以下の図 3 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・テーキング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。

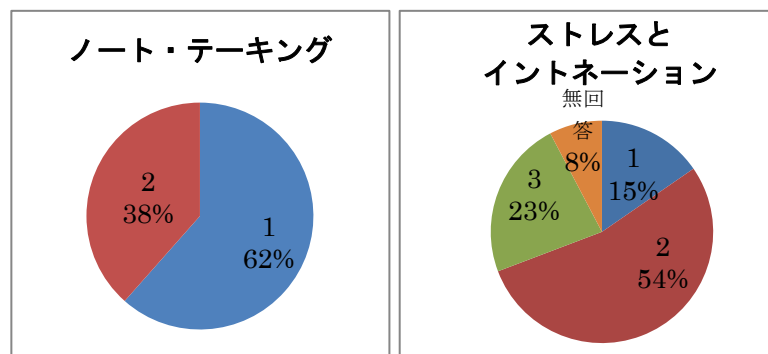


図 3. リスニングストラテジー育成

この結果から、受講生はノート・テーキングの指導には概ね満足している一方、韻律的特徴に着目した活動に比較的有效性を感じていなかったことが明らかとなった。韻律的特徴の指導に対する受講生の声に耳を傾けると、

- ストレスとイントネーションは簡単すぎた気がする。
- ストレスとイントネーションは、何度か授業で聞いたことがあったので、短時間でもよかったかと思った。

- ストレスとイントネーションは授業に入れるのであればもう少し詳しくしたほうが良いと思った。

などと、既習のため明示的な指導は不要という声と丁寧な指導を求める声に分かれた。本講座は全学から多様な学習履歴をもつ学習者が集まるため全員が満足する内容を提供するのは容易ではないが、次回以降の韻律指導のあり方は注意深く検討すべきであろう。

5.3 TOEFL 問題対策

最後に、TOEFL 問題対策の講義および演習、学習サイト紹介への評価を図 4 に示す。

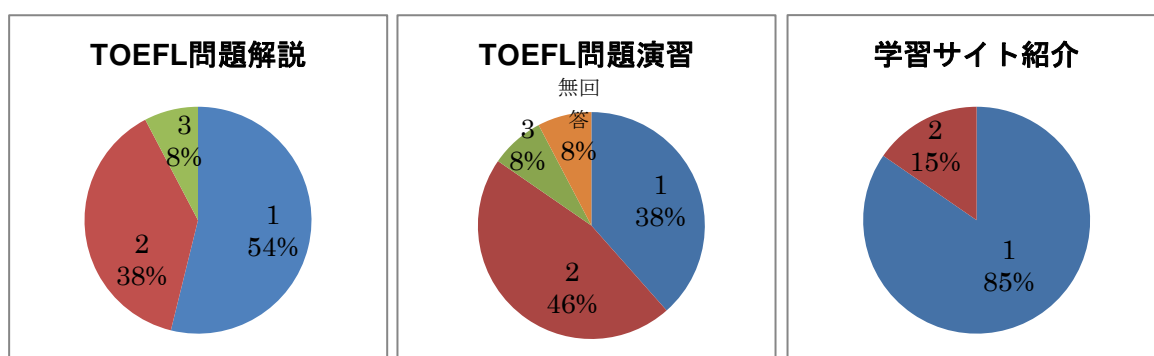


図 4. TOEFL 問題対策

受講生の質問紙の自由記述をふり返ると、

- リスニング問題とタイプについての分析がそれぞれの問題の意図もわかりとてもよかった。その対策をもう少し具体的に説明してほしい。
- TOEFL の問題をもう少し多く解きたかった。その他の活動は大変良かったです。
- 授業内で一番いろいろなことを教えていただいたので面白かった。自主学習の仕方や、シャドーイング、学習サイトなど、すべてが自分にとっては新鮮な勉強法だったので有意義でした。

と、TOEFL 概要説明や自律学習に向けた学習サイトの紹介に概ね満足していたことがわかる。一方、演習の時間をより多く求めていることも示唆された。この点は過年度の講座でも指摘されていたことである。リスニングは音声教材の配布の著作権上の問題もあるため、演習を宿題にまわすことが比較的難しい。この問題を補うため今年度は自律学習サイト紹介を充実させることに努めたが、今後も、限られた授業時間で学習者を TOEFL 問題形式に慣れさせる工夫が必要であると考えられる。

6. 今後への示唆

以上、本年度は講座後の自律学習に資する授業を提供することを目指し、TOEFL リスニングの出題形式の講義やパブリックドメインのオンライン学習サイトの紹介などを行った。その結果、事後アンケートでは授業内容に一定の評価が得られた。今後は、TOEFL リスニング問題演習の時間を確保する工夫が必要となるだろう。加えて、本年度リーディングク

ラスで試行したように、リスニングクラスにおいても統合タスクにおけるリスニングに対応するための指導の導入を考える意義はあるだろう。学習者の自律学習に資する授業を提供するためにも、限られた授業時間で知識として紹介した様々な学習法が、講座終了後も活用可能な方法として習得されるような指導のあり方を引き続き検討することが望まれる。

参考文献

- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications (2nd Ed.)*. New York: Freeman.
- Bonk, W. J. (2000). Second language lexical knowledge and listening comprehension. *International Journal of Listening*, 14(1), 14-31.
- Educational Testing Service. (2010). *TOEFL® Test Prep PLANNER*. Retrieved from: http://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_student_test_prep_planner.pdf
- Educational Testing Service. (2012). *Propell® Workshop for the TOEFL iBT® Test*.
- Hamada, Y. (2013). The effectiveness of top-down and bottom-up shadowing. *Proceedings of the 39th Annual Conference of Japan Society of English Language Education* (pp. 82-83).
- 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.
- Phillips, D. (2007). *Longman preparation for the TOEFL test: iBT*. New York: Pearson Education.
- Rost, M., & Wilson, J. (2013). *Active listening*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Zeeland, H. V., & Schmitt, N. (2013). Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension: The same or different from reading comprehension? *Applied Linguistics*, 34(4), 457-479.
- 細越響子. (2013). 「認知処理過程に注目した TOEFL リスニング指導」小山俊輔・松永光代・田地野彰 (編) . 『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』奈良女子大学国際交流センター. 27-35 頁.
- 松永光代. (2014). 「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—」小山俊輔・松永光代・田地野彰 (編) . 『平成 25 年度 英語の授業実践研究—TOEFL のための効果的英語学習法— 2013 年度報告書』奈良女子大学国際交流センター. 52-69 頁.
- 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.
- 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.

協調学習を活用したスピーキング指導

加藤 由崇

1. 目的

英語を外国語として使用する日本では、日常生活における英語のスピーキング機会は限られている。講座に先立つ事前の質問紙調査では、大半の受講者がスピーキング対策の学習は「特に何もしていない」と回答し、四技能の中で最も苦手意識を抱いていることがわかった。一方で、受講者は「一人では難しいスピーキング対策がしたい」といった受講動機を述べるなど、スピーキング学習に関して高い学習意欲を抱いていることも同時に伺えた。このような受講者の期待に応え、また集中講座後の受講者自身による自律学習を促すため、本講座は以下の三つの授業目標を設定した。

- (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

授業では、まず比較的平易な英語でのスピーキング練習を行うことで、話すこと自体の壁を破る授業の雰囲気創りを試みた。その過程では、受講者同士による協調学習を多用した。その後、本講座の主眼である TOEFL iBT の発話タスクを重点的に扱いながら、一人あるいは友人同士でいかに協力し、効果的なスピーキングの練習機会を確保するか、という観点から授業運営を行った。

2. 授業の理論的背景

2.1 タスク支援型言語教育

日常生活において英語の産出機会が少ない EFL 環境（外国語として英語を使用する国や地域）に属する日本の英語教育では、教室場面において意味を重視した言語活動である「タスク」を取り入れ、英語のスピーキング機会を確保することが肝要となる（言語産出の重要性は、第二言語習得研究においても主張されている（Swain, 1985; Long, 1996））。こうしたタスク支援型の言語教育（task-supported language learning; Ellis, 2003）では、原則的に発話¹の形式面よりも、その内容や意味面に重きを置いた指導が行われる。

現在、タスクを用いた指導法は多くの研究者や実践者の関心を集めているが、その中でも最も単純なタスク活用例の一つが、「同じあるいはわずかに改変されたタスク（の一部あるいは全部）を繰り返す」というタスク反復（Bygate & Samuda, 2005, p. 43）という方法である。一連の反復研究をまとめた Ellis（2009）や Ahmadian & Tavakoli（2011）によれば、タスク反復によって学習者の発話の流暢さや複雑さを向上させることはできるが、

¹ 本稿での「発話」は、原則的にモノログあるいは産出された話し言葉を意味する。一方、「スピーキング」は、モノログとダイアログの両方を含む概念として用いる。

発話の正確さ向上に関しては先行研究で議論が分かれていることが指摘されている。言い換えれば、タスクを反復するだけでは、発話の意味面における向上が見られても、形式面、特に正確さに関してはいわゆる化石化 (Selinker, 1972, p.215) が生じる可能性が残ることになる。これは意味面を重視するタスク支援型言語教育の特徴とも言える。しかし一方で、例えば学会発表等の正式な場においては、言語の正確さにも注意を払った言語使用が求められるのが一般的である。つまり、流暢さや複雑さの向上を促すタスク反復だけではなく、正確さや適切さの向上も視野に入れた指導方法の工夫・改善こそ、タスク支援型言語教育の一つの課題点だと言える。

2.2 発話の処理モデル

では次に、意味的・形式的にバランスの良いスピーキング技能の育成に向け、その理論的支柱となる人間の発話処理モデルについて概観する。発話過程の理解には、Levelt (1989) が提案した第一言語の発話処理モデル (図 1 参照) や、後にそれを第二言語に応用した De Bot (1992) や Kormos (2006) らの研究が参考になる。これらの研究では、発話過程での三つの重要な要素として、

- (a) 概念化 (conceptualization) : 言いたいこと (メッセージ) を創出する段階
- (b) 形式化 (formulation) : 語彙・文法・音韻的にメッセージを符号化する段階
- (c) 調音化 (articulation) : 実際に音として発話する段階

を挙げており、概念化、形式化、調音化の順に発話が処理されると述べている。つまり、上述のタスク反復の処理過程を例に挙げるならば、反復によってメッセージの創出と符号化の速度が上がり、そのために発話量自体が増え (流暢さの向上)、また言語的に豊かな発話をする (複雑さの向上) 余裕が生まれるというメカニズムが、このモデルで説明できる。

一方、この発話処理モデルでもう一つの重要な要素は、自分の発話の正確さをモニターする「自己モニタリング (self-monitoring)」と呼ばれる処理過程である。基本的に、スピーキングは即時処理を要求される言語活動であるため、発話を行いながら絶えず自分の発話をモニターし、誤りに気付いた際にすぐに訂正処理を行うことは容易ではない。また、話者自身の語彙・文法知識が不安定であればあるほど、適切な訂正が行われる可能性は低い。そのため、タスク反復を行っても発話の正確さ向上が見込めない場合があるのは、ある程度納得がいく結果だと言える。従って、タスク遂行においては、学習者のモニター力を補うための教師あるいは学習者同士によるフィードバックが肝要となる。そこで本年度の講座では、特に学習者同士による協調学習を活用することで、意味的・形式的に調和のとれたスピーキング技能の育成を目指すことにした。

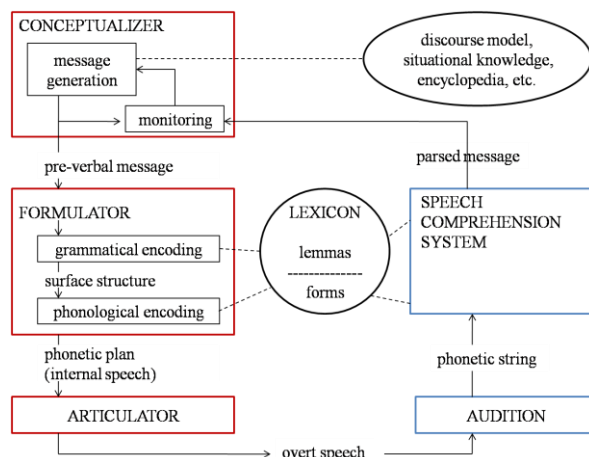


図 1. 発話の処理モデル (Levelt, 1989)

2.3 協調学習²

上述の通り、本年度は、タスク支援型言語教育を行う過程で、学習者同士の協調学習を活用したスピーキング指導を導入した。その目的は、互いの発話への指摘を通じたバランスの良いスピーキング力の育成に加え、受講者の学習への動機づけを高めることにあった。ここでの「協調学習 (collaborative learning)」とは、小集団を活用した指導法であり、学習者同士が協力して取り組むことによって互いの学習を最大限に高めようとする活動を指す (Johnson & Johnson, 1999)。これは、単なるペア・グループワークではなく、学習者間の互恵的依存関係や責任の明確化など、協調学習成立のための諸条件を満たした活動を意味している。

本講座には、夏期休業期間中の開講であるにもかかわらず、英語学習に対して高い意欲をもった学生が毎年数多く受講している。学年や学部は違えど、こうした比較的動機づけの高い受講者同士が互いに刺激を与えながら協調的にスピーキング学習を行うことの利点は大きい。先行研究でも、教師による一方的な教授よりも、学習者自身が共に学んだ学習は保持されやすいという結果が出ている (e.g., Slimani, 1989; Stones, 2013)。よって本講座では、受講者全員での協調的な学習を通し、意味的・形式的に調和のとれたスピーキング力の育成を目指した。

3. TOEFL スピーキング問題の概要

本章では、実際の授業内容を紹介する前に、本講座が指導対象とした TOEFL iBT スピーキングセクションの概要とその特徴や評価方法を概観、整理する。

² しばしば「協同学習」と呼ばれることもあるが、本研究は実際の教室導入への柔軟性を重視しており、必ずしも教育学などで用いられる厳密な意味での「協同学習」に準拠している訳ではない。よって、関田・安永 (2004) に従い、比較的緩やかな意味での「協調学習」という用語を採用した。

3.1 試験概要と特徴

TOEFL iBT 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 (表 1 参照、川端 (2006) をもとに作成)。

表 1. TOEFL iBT スピーキングの出題形式

設問	タスク	準備	回答	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

TOEFL の試験特徴として特筆すべきこととしては、以下の二点が挙げられる。

一点目は、スピーキング形式の特異性である。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、英語の母語話者でさえ、ある程

度の慣れが必要なタスクであろう。Levelt (1989) の発話処理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話すこと（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 評価方法

次に、TOEFL iBT で採用されている評価方法について述べる。採点基準はホームページ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、TOEFL iBT が採用しているのはこのルーブリック形式で、話し方 (delivery)、言語の使用 (language use)、トピックの展開 (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。こうした評価方法を予め知っておくことは、高得点獲得のための最短経路を知る上で有益なことである。本講座でも、この評価規準を意識したペア活動を積極的に行った。

4. 授業内容

ここでは、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記す。

本講座は、前述した本講座の三つの目的を達成するため、以下のような授業シラバスを作成、遂行した (表 2 参照)。このシラバスは、前述の通り、近年注目を集めるタスク支援型言語教育 (Ellis, 2003 他) と協調学習 (Johnson & Johnson, 1999 他) を理論的背景として作成され、意味的・形式的に調和のとれたスピーキング力の育成を目的としたものである。ただし、本講座の主眼はあくまで TOEFL iBT スピーキングセクションの対策にある。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を行った。さらに、回答上の注意点についてクラス全体で考えを深めた。

本年度のシラバスの作成・遂行過程で特に意識したのは、学習者同士による協調学習である。以下に示す通り、本授業実践においては計四回の協調学習を行った。これらの目的は、学習者自身がつもつ英語のスピーキングへの心理的な障壁をできる限り取り除いて動機づけを高め、受講者同士の協力を通して意味・形式的にバランスの良いスピーキング技能を向上させることにあった。

【協調学習①】 Casual talk (自己紹介)

講義初日の固さを和らげるため、隣の受講者同士でペアになり、英語での自己紹介活動を行った。名前、所属、出身や趣味、サークル活動等について述べた後、その内容に

ついて互いに質問をし合うという一分間の活動を二度行った。

【協調学習②】発想トレーニング

TOEFL speaking は準備・回答時間が短く、設問が提示された後、すぐに自分の話したいことをまとめる力が必要となる。そこで授業では、隣同士でペアになり、与えられた二つの選択肢から一つを選び、その理由を英語で述べるという「発想トレーニング」を行った。その際、英語での表現がわからない時には、ペアの相手に尋ねても、辞書を使っても構わないこととした。

回答の型) “○○ is better because...” / “I would choose ○○ because...”

回答例) “Living in a small town is better because it’s safer than living in a big city.”

【協調学習③】What’s this?

これは二日目の warm-up 活動として、また TOEFL speaking で必要となる描写力を鍛える活動として行った。具体的な手順としては、隣の人とペアを組み、じゃんけんをした後、勝った人は前を向き、負けた人は後ろを向く。勝った人は、前のスライドに出されたお題を、相手がわかるように英語で描写・説明し、負けた人は答えが分かった時点で回答する。この活動を繰り返し、二分以内で何問正解できるかを競い、楽しみながら英語での描写力を鍛えた。

例) “It is a yellow fruit, which monkeys enjoy very much.”

“OK! Bananas, right?”

【協調学習④】Peer feedback

協調学習の効果は、単に学習者の動機づけを促すだけでなく、実際にスピーキング技能を向上させることにもある。例えば Sato & Lyster (2012) では、自分一人では気付かなかった誤りを指摘してもらい、あるいは相手の発話の誤りを指摘することで、発話のモニター力を鍛えることができ、結果として協調学習によって発話の正確さが向上したと報告している。そこで本授業では、この peer feedback を取り入れた協調学習を行い、その効果を検証することにした。その際、協調学習の理論で言われている、活動中に一人ひとりに責任を与えることが肝要であるという「個人責任の明確化」を考慮し、互いの発話の得点を評価シート(付録参照)に記入、回収するという形で活動を進めた。

こうした一連の活動を行った後、三日間の授業の最後には、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、今後のスピーキング学習について話し合った。具体的には、学習者同士で意見を出し合った後、教師からは、問題の回答例等を利用した音読・シャドーイング、録音した後の書き起こしを含む振り返り学習法等を紹介した。また他にも、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後、授業のまとめを行った。

表 2. 授業内容

	内容	ねらい
一日目	・【協調学習①】 Casual talk (自己紹介)	目標 (1)
	・ TOEFL の概要、特徴、評価法の解説	目標 (2)
	・ 独立タスク (paired-choice) 例題	目標 (2)
	・【協調学習②】 発想トレーニング	目標 (1),(2)
	・ 独立タスク (paired-choice) 演習	目標 (2)
二日目	・【協調学習③】 What's this?	目標 (1),(2)
	・ (復習) 独立タスク (paired-choice)	目標 (2)
	・ 独立タスク (free-choice) 例題	目標 (2)
	・ 一人のできる学習法の紹介	目標 (3)
	・ 独立タスク (free-choice) 演習	目標 (2)
	・【協調学習④】 Peer feedback	目標 (2)
三日目	・ (帯活動) 意味順トレーニング	目標 (1)
	・ 統合タスク (listening) 例題	目標 (2)
	・ 統合タスク (listening) 演習	目標 (2)
	・ スピーキング学習法、まとめ	目標 (3)

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報告する。

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。

5.1.1 テスト課題

事前・事後テストの課題には、設問 1 (独立タスク: free-choice) を用いた。事前課題には、“Describe a trip that you have taken recently and explain why you liked it.” 事後課題には、“What is your favorite thing to do in your free time and why?” を採用した。回答は、実際のテストの時間制限 (準備時間 15 秒、回答時間 45 秒) で行った。また、CALL システム (CaLabo EX ver.6.5) の Movie Teleco という録音ソフトを使い、受講者自身に発話の録音・保存・提出を行わせた。有効回答数は 13 名であった。

5.1.2 評価方法

テストの評価方法は、できる限り評価者の主観的な採点を避けるため、流暢さ (fluency) の側面のみから行った。本研究における流暢さの定義、測定方法は以下に示す通りである。

fluency = the capacity to use language in real time

→ 一分あたりの発話語数 (wpm = words per minute) によって測定

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表 3 に記す。今回は 13 名という限られた人数の受講者ゆえ、発話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		p値	効果量r
	平均 (標準偏差)	中央値	平均 (標準偏差)	中央値		
流暢さ	53.4 (18.2)	58.7	64.6 (15.1)	62.8	.033*	.42 (中)

注) $N=13$; $p^* < .05$

その結果、事後テストにおいて、スピーキングの流暢さにおける向上が見られた ($z=-2.13$, $p=.033$, $r=.42$ (効果量中))。もちろん正確さや複雑さを含めた観点からの詳細な分析は行っておらず、安易な結論付けはできないものの、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発話量が増えたことは事実である。今後受講者には、更に学習を続けていくことで、より正しく豊かな言語表現で、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

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、図 2 の結果が得られた (有効回答数 13 名)。

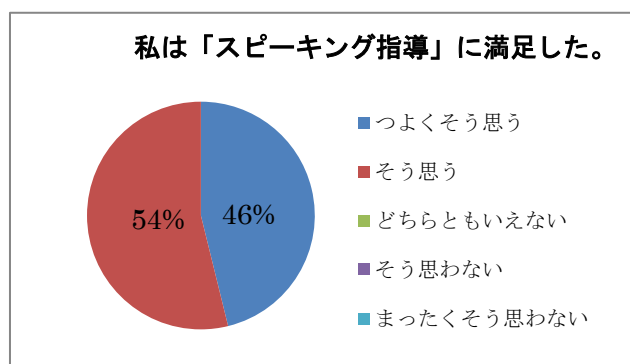


図 2. スピーキング指導の満足度

この結果から、基本的にすべての受講者が講座内容に一定の満足を示したことがわかる。次に、本年度の特徴的な取り組みとして行った協調学習に対する学習者の感想をまとめる(図 3, 4 参照)。

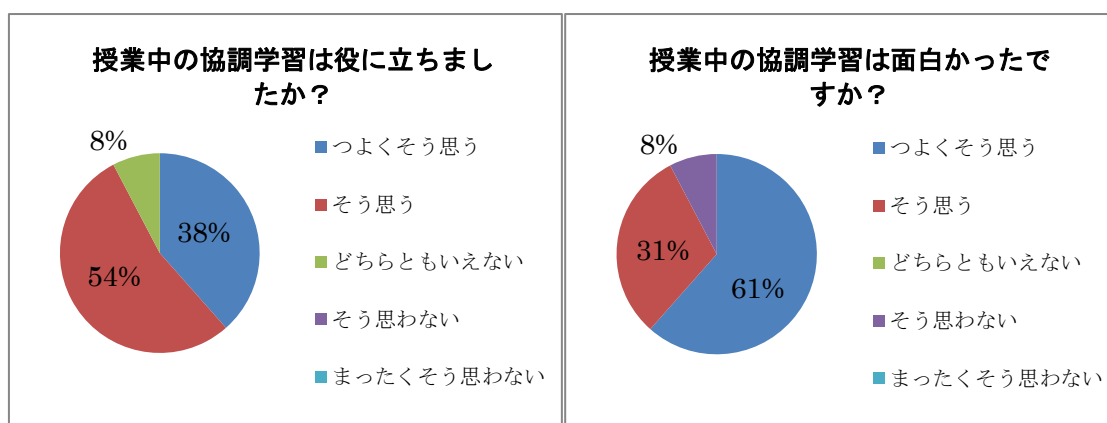


図 3. 協調学習は役立ったか

図 4. 協調学習は面白かったか

ほとんどの学生が、協調学習に好意的な態度を示していることがわかる。

さらに、質問紙の自由記述をまとめた結果、協調学習は主に、学習への動機づけ、スピーキング技能の向上、クラス内交流の促進の三点において有効だということが示唆された。

●協調学習は、動機づけを向上させる

- ・ 実際に対面して話すことに恥ずかしさはあったが、何回かやってるうちに慣れてきた。伝えることができたときや相手がうなずいてくれた時には話すことの楽しさを感じた。
- ・ 普段一人で勉強しているとどうしても自己完結してマンネリ化しまうが、ペアと意見交換をすることで違う発想力も生まれてスピーキング内容を考えるのにもとても有意義だった。

●協同学習は、スピーキング技能を向上させる

- ・協同学習することで、他の人の解答からうまい表現が学べ、切磋琢磨できて楽しかった。
- ・相手が自分の気づけていない欠点や良さを指摘してくれたのでよかった。
- ・一人で自分のペースで落ち着いて話すのと、相手がいるのとでは全然違う。相手を待たせないように、しかも伝わるように話そうと思うと、とても練習になった。

●協同学習は、クラス内での交流を促進する

- ・他学部の人とも友達になれたし、TOEFL の受験や留学について考えている人と、交流するきっかけがつかめてよかったです。また、他の人と比較する中で、それぞれの技能についての自分のレベルをイメージすることができ、モチベーションが上がりました。

このように、本年度取り入れた協同学習は、スピーキング学習においても、またその後の受講者同士の交流や自学自習の促進という点でも、学生から概ね肯定的な回答が得られた。しかし実際の授業を行うにあたっては、受講者の多くはこうした学習形態に慣れがないうこと、また他学部・異学年の受講者と交流することに抵抗を感じる学生もいることなどから、協同学習の導入には段階を経た慎重な姿勢が求められることもわかった。今後は、受講者の性格や特質を鑑み、どのような場面で協同を促すかという点を臨機応変に授業運営に反映させていく必要があるだろう。

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、多くの受講者が TOEFL iBT の設問に対する理解を深め、話すことに対する動機づけを高め、また技能を向上させた。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、国際社会で十分に通用す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。

参考文献

- Ahmadian, M. J., & Tavakoli, M. (2011). The effects of simultaneous use of careful online planning and task repetition on accuracy, complexity, and fluency in EFL learners' oral production. *Language Teaching Research*, 15(1), 35-59.
- Bygate, M., & Samuda, V. (2005). Integrative planning through the use of task repetition. In R. Ellis. (Ed.), *Planning and task performance in second language*. Amsterdam: John Benjamins.

- De Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted. *Applied Linguistics*, 13(1), 1-24.
- 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.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. J. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-68). New York: Academic Press.
- Sato, M., & Lyster, R. (2012). Peer interaction and corrective feedback for accuracy and fluency development: Monitoring, practice, and proceduralization. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(4), 591-626.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231.
- Slimani, A. (1989). The role of topicalization in classroom language learning. *System*, 17(2), 223-234.
- Stones, T. P. (2013). Transcription and the IELTS speaking test: Facilitating development. *ELT Journal*, 67(1), 20-30.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden. (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-256). Rowley, MA: Newbury House.
- 川端淳司. (2006). 『TOEFL® TEST 対策 iBT スピーキング』 東京: テイエス企画.
- 関田一彦・安永悟. (2005). 「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』1, 10-16 頁.
- 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.

付録:

Peer feedback で用いた評価シート

Evaluation Sheet: Independent task		
From [] to []		
Category	Score	Comment
話し方 Delivery	(速さ) 不自然な間合いや詰まりがなく、自然な速さで話している (発音) 明瞭な発音・イントネーションで話している	/2.0
言語 Language use	(語彙1) 基本的な文法が正しく使えている	/2.0
	(語彙2) 複雑で豊かな文構造が含まれている 例) 関係詞、従属節 (文法1) 基本的な語彙が正しく使えている (文法2) 幅広く豊かな語彙が含まれている	/2.0
内容・構成 Topic Development	(設問) Questionに対して完全に答えている	/2.0
	(時間) 回答時間のほぼすべてを上手く使えている (中身1: 全体) 回答に一貫性がある (中身2: 例・詳細) 適切な例示や具体化ができています	/2.0
TOTAL SCORE [/ 10.0]		
Message for your partner		

※このシートは後ほど回収します。
※相手のために、遠慮せずにコメントをしましょう。

今後の英語学習支援に向けて ―平成25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

TOEFL 対策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： 2013年9月17日及び26日

実施対象： 17日…TOEFL 対策講座受講学生 16名

26日…TOEFL 対策講座受講学生 13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）

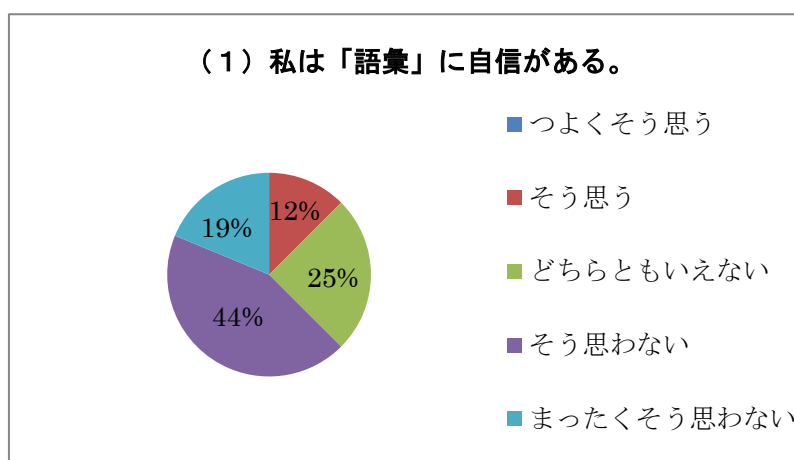
実施方法： 講座初日と最終日の授業時間内にそれぞれ配布し、その場で記入してもらい回収した。

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。

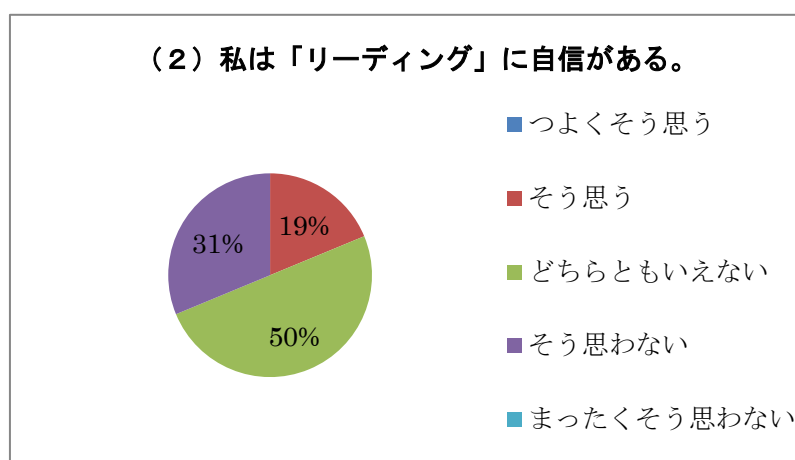
2.1 受講前アンケート集計結果

質問1) (1) — (5)

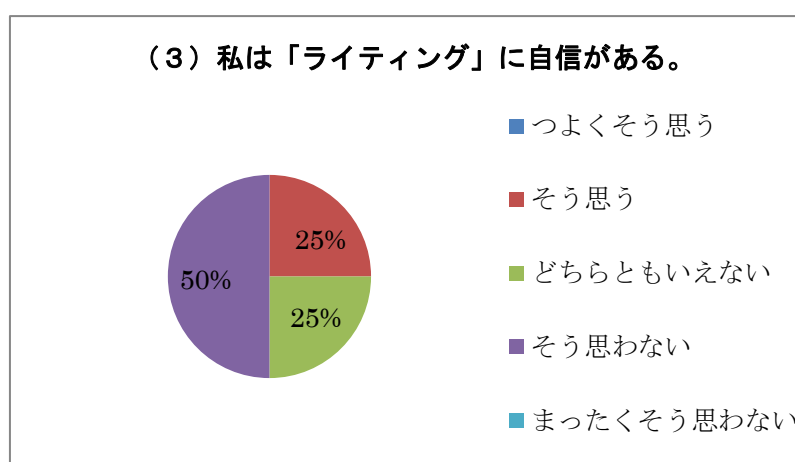


「そう思わない」と「まったくそう思わない」が約6割を占める結果となり、半数以上

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。

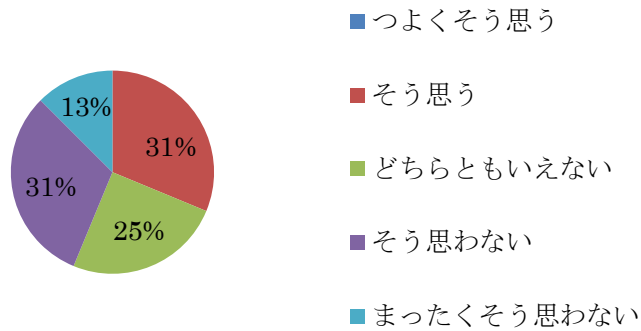


「どちらともいえない」が半数、「そう思う」が約2割、「そう思わない」が約3割という結果であった。各個人により差があるものの、自信を持っていない学生は、他分野と比べると少ないといえる。



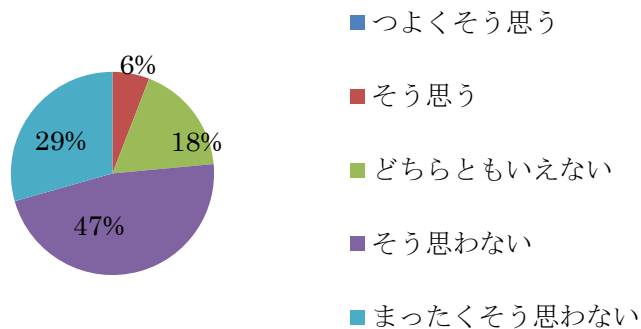
「そう思わない」が半数、「どちらともいえない」と「そう思う」が4分の1ずつという結果であった。

(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」の回答が約4割、4分の1の受講生は「どちらともいえない」、約3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」が約8割であり、最も自信を持っていない学生が多いが分野であるといえる。

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。
- ・ 一人では難しい Speaking や Writing 対策が出来るため。
- ・ 英語論文を読んだり、ネット配信されている海外の大学授業を受講できる英語力をつけるため。
- ・ 総合的な英語力をつけるため。

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>

- ・単語カード、単語帳を利用する。
- ・分からない単語の意味を調べ、ノート等にまとめて覚える。
- ・特に何もしていない、無回答(3名)。

<リーディング学習について>

- ・TOEIC、TOEFL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。
- ・音読している。
- ・雑誌、洋書などを読む。

<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。
- ・友人(外国人)とFacebookなどを通じて交流する。
- ・特に何もしていない、無回答(9名)。

<リスニング学習について>

- ・TOEICやTOEFLの問題集を活用する。
- ・洋楽を聴く。
- ・海外ドラマやニュースを観る。
- ・シャドーイングをする。
- ・無回答(1名)。

<スピーキング学習について>

- ・サークルの活動として、外国人と会話する機会を作っている。
- ・外国人(大学の先生、知り合い等)と会話する。
- ・特に何もしていない、無回答(10名)。

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テスト対策等の単語集を活用する。

- ・特に何もしていない、無回答（8名）。

<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。
- ・洋書や論文を読む。
- ・特に何もしていない、無回答（11名）。

<ライティング学習について>

- ・外国人の友人に書いたものを見てもらう。
- ・特に何もしていない、無回答（14名）。

<リスニング学習について>

- ・TOEIC、TOEFL 用の問題集を活用する。
- ・インターネットで海外大学の講義等を聞く。
- ・特に何もしていない、無回答（11名）。

<スピーキング学習について>

- ・ネイティブの先生と会話する。
- ・英語プレゼンテーションができる機会があれば応募する。
- ・特に何もしていない、無回答（14名）。

質問5) その他（回答は省略する。）

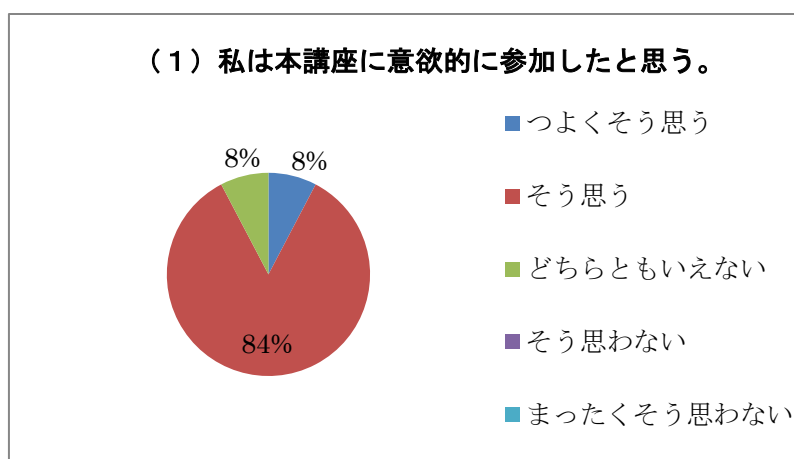
質問1) の回答のうち「そう思わない」「全くそう思わない」の合計を項目別に高い順に並べてみると「スピーキング（76%）」「語彙（63%）」「ライティング（50%）」「リスニング（44%）」「リーディング（31%）」という結果であった。ちなみに昨年の結果は「スピーキング(86%)」「語彙(73%)」「リスニング(55%)」「ライティング(50%)」「リーディング(23%)」である。今年の学生に関しても、昨年同様「スピーキング」「語彙」に対する自信がないようである。また、概して「リーディング」「リスニング」といった受容技能に比べると「ライティング」「スピーキング」といった産出技能に対する自信度が低いと言える。

また、質問3) の各項目における日頃の学習状況について、「特に何もしていない」あるいは無回答だった学生数は、「語彙（3名）」「リーディング（0名）」「ライティング（9名）」「リスニング（1名）」「スピーキング（10名）」であった。無回答＝学習していない、と断定は出来ないが、「語彙」「リーディング」「リスニング」に比べて、学生の自信度が低い「ライティング」「スピーキング」は日頃の学習機会が少ないことが推測できる。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

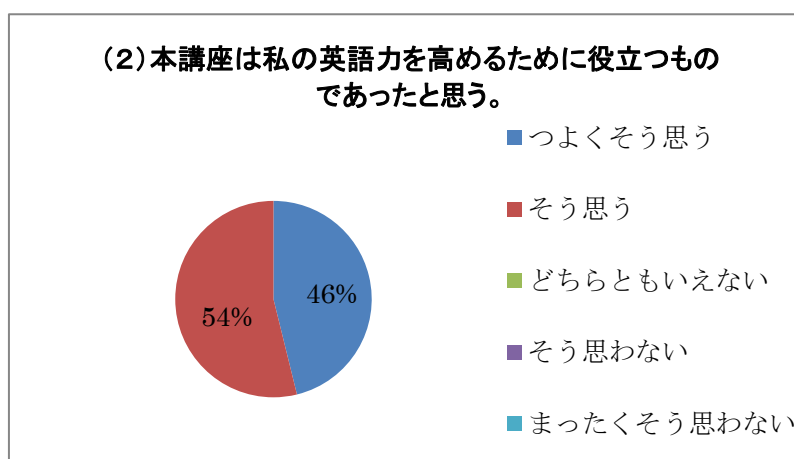
対策の一環として TOEIC を受験するため「リスニング」対策をしている学生が多いこと等が要因として考えられる。質問 2) の本講座の受講目的を記述する部分や、質問 5) の自由記述欄にも「一人では Speaking や Writing 対策をするのが難しい」と回答している学生がおり、学習を始める前の段階で問題を抱えていることが窺える。一方「語彙」に関しては、13 名の学生が日頃より何らかの学習を行っているとは回答したものの、自信のない学生が多いようである。また、質問 4) では、各自の TOEFL 対策について質問したが、「特に何もしていない」や無回答が多数であった。「この講座を契機に始めたい」と記入している学生も多く、TOEFL 対策のスタートとして本講座が利用されていることがわかる。

2.2 受講後アンケート集計結果

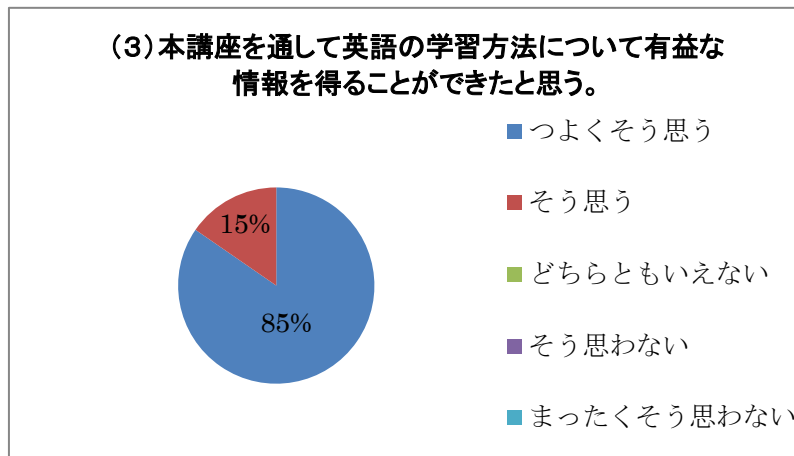
質問 1) (1) — (5)



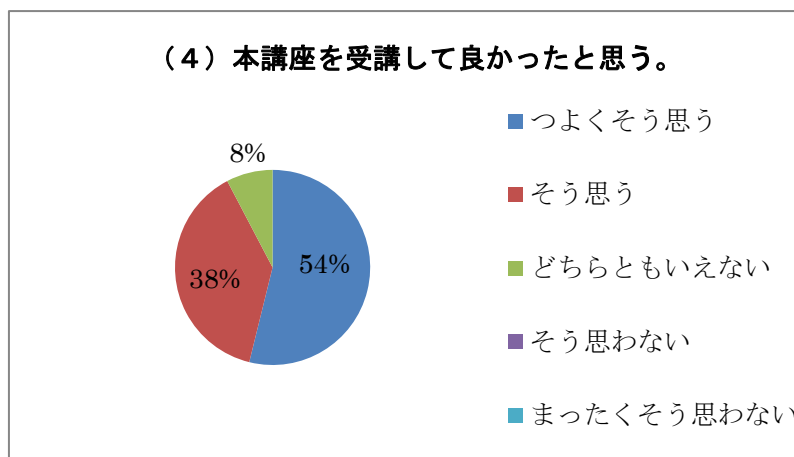
大半の受講学生が意欲的に参加したと答えた。今回のアンケート調査の対象は、本講座に最後まで参加した学生であるので、これは当然と言えるかもしれない。



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。

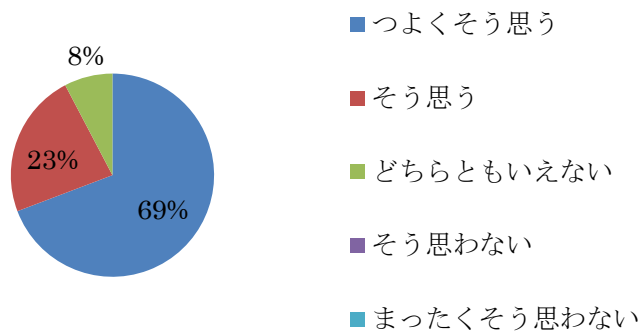


全員が、有益な情報を得ることが出来たと思っている。



ほぼ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、うち半数以上は強くそう感じている。

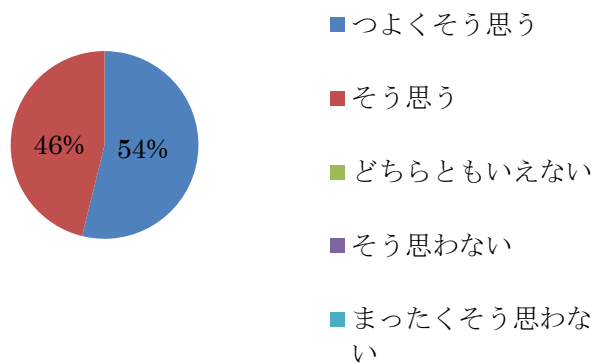
(5) 今後も同様の講座を開講して欲しいと思う。



ほぼ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。

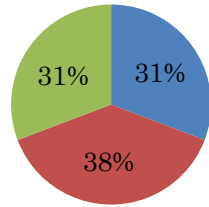
質問2) (1) 各分野における満足度について (A) - (E)

(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。

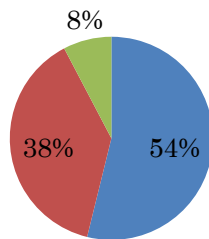
(B) 私は「リーディング指導」に満足した。



- 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

約7割が指導に満足したと答えている。

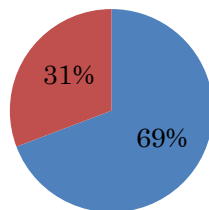
(C) 私は「ライティング指導」に満足した。



- 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

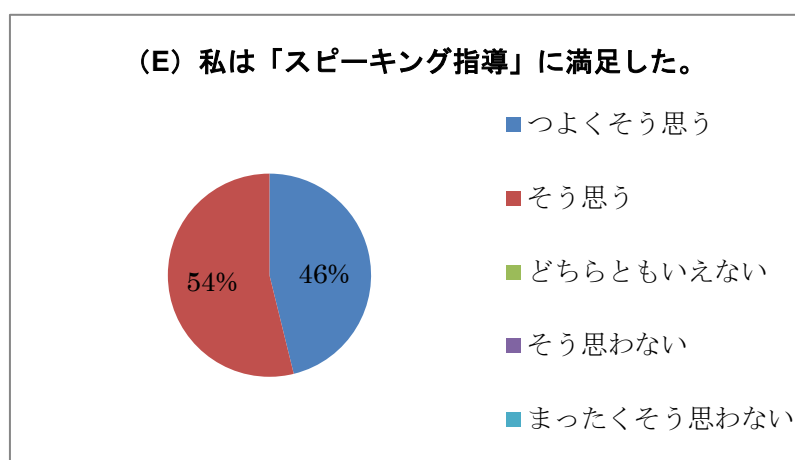
ほぼ全員が満足したと答えている。

(D) 私は「リスニング指導」に満足した。



- つよくそう思う
- そう思う
- どちらともいえない
- そう思わない
- まったくそう思わない

全員が満足したと答えている。



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ことができる。

(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>

- ・インターネットのサイトを使っでの学習。
- ・単語帳の作り方が参考になった。
- ・隣同士で問題を出し合って覚えたこと。
- ・語彙を覚える際は、関連情報も同時に覚えるのが良いということ。

<リーディング学習について>

- ・ **integrated task** について、各技能の観点から分析し、解き方を教えてもらったこと。
- ・ 時間を計って読める単語数を調べてみると思ったよりも少なく、もっと早く読めるように練習する必要があると分かったこと。
- ・ 速読の大切さを実感した。
- ・ リーディングでメモをとったことがなかったので、とり方を教わって有益だった。
- ・ スキミングやスキニングの方法。

<ライティング学習について>

- ・ 隣の人のものを見せてもらうことで、勉強になった。

- ・文章の構成の仕方やキーワード法が分かった。
- ・ある程度、型に当てはめた英作をすることで、時間が有効に使えること。
- ・書く前の計画が大切だと思った。
- ・読み手を意識して書くこと。

<リスニング学習について>

- ・シャドーイングを色分けするのが、自分の苦手も分かってよかった。
- ・上手なメモの取り方が分かった。
- ・インターネットのサイトを使つての学習。
- ・読み方、ストレスの置き方による読み手の心情について。
- ・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>

- ・ペアになって単語を説明し合うという練習が、自分の持っている限られた単語を工夫して使うことが出来たのでよかった。
- ・話す内容の構成について分かった。
- ・インターネットのサイトを利用してできる学習について。
- ・思ったよりも準備時間が短く、発話時間が長い。時間内に、できるだけ多くの情報を話すことや、型を利用して話すことを意識するにつれ、段々話せるようになってきた。
- ・録音して、自分の間違いを見つける方法がよかった。

(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)

- ・今後の学習に役立つサイトをたくさん教えてもらったので、継続して頑張りたい。
- ・自分のどこが苦手で、どのような練習をしたらよいのかが分かった。
- ・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。
- ・英語以外の外国語でも活用できる学習法もあったので、応用していきたい。
- ・英語の学習意欲が湧いた。
- ・意味順を意識できるようになり、英語が話しやすくなった。

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。昨年より引き続いて参加した学生や、昨年参加した友人のクチコミで参加した学生などもおり、本講座が学生から高い支持を得ていることが分かる。

また、今年度も CALL システム：CaLabo EX ver.6.5 を活用することで、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、各種留学や英語の試験に関する情報提供を行うとともに、英語の学習機会提供の充実を推進し、本講座のほかに「英会話フリートーク」「TOEFL-ITP テスト」「春休みリンカーン大学語学研修」等を実施している。昨今の留学に対する関心の高まりを背景に、本学でも交換・私費問わず留学に興味を持っている学生は増えているようである。今年度の「春休みリンカーン大学語学研修」に関しては、昨年度参加人数 17 名に対して 26 名（予定）となっており、私費留学に関する問い合わせや相談も以前と比べて多い。また、学生が留学の為にを行う準備について考えると、本講座の受講者がほぼ 1 回生か 2 回生であったことから、大学入学後の比較的早い時期より留学や TOEFL に目を向けられている傾向にあることが窺える。受講生には、本講座で学んだ学習方法を日々実践し、英語力の向上や TOEFL の目標スコア獲得、留学を目指して努力してもらいたい。

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、加藤先生のご指導なしには開講出来ないものであった。授業終了後も、学生からの質問に熱心に対応して頂き、きめ細やかなアドバイスを頂いた。ここに感謝の意を記したい。

参考文献

小山俊輔・松永光代・田地野彰（編）（2013）.『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』，奈良女子大学国際交流センター.

平成 25 年 9 月 17 日

奈良女子大学 TOEFL 対策講座 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>

平成 25 年 9 月 26 日

奈良女子大学 TOEFL 対策講座 アンケート調査 (お願い)

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

A) 学部・研究科名： _____ 学部・研究科

B) 学 年： _____ 回生

C) 学籍番号 (下 4 ケタ)： _____

【質 問】

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

(1) 私は本講座に意欲的に参加したと思う。

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

(2) 本講座は私の英語力を高めるために役立つものであったと思う。

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

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

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

(4) 本講座を受講して良かったと思う。

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

(5) 今後も同様の講座を開講して欲しいと思う。

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

2) 本講座の講義内容について (今後の指導改善のために伺います)

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

(A) 私は「語彙指導」に満足した。

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

(B) 私は「リーディング指導」に満足した。

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

(C) 私は「ライティング指導」に満足した。

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

(D) 私は「リスニング指導」に満足した。

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

(E) 私は「スピーキング指導」に満足した。

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

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

<語彙学習について>

<リーディング学習について>

<ライティング学習について>

(裏面につづく)

2013 年度奈良女子大学夏季英語実学講座 Working Group 活動記録

(平成 25 年 4 月～平成 25 年 9 月)

月 日	活 動 内 容
4 月 9 日	田地野先生と授業担当者との打ち合わせ
4 月 30 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の打ち合わせ
5 月 14 日	講座時間割および教材について打ち合わせ
6 月 4 日	TOEFL に求められる技能分析, および教材検討
7 月 16 日	各技能領域のシラバスの内容検討
7 月 30 日	講座時間割の確認, シラバスの具体的な内容検討
8 月 27 日	シラバスの最終確認
9 月 12 日	講座時間割及び参加者名簿の最終確認

おわりに

以上で 2013 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、英語学習に関する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。

2014 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 博士後期課程