

奈良女子大学 夏季英語実学講座
『平成 26 年度 英語の授業実践研究』
— TOEFL[®]のための効果的英語学習法 —

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

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 8 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 30 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、栗原さん、川西さん、加藤さんが担当されました。9 月 22 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

	9/22 (月)	9/24 (水)	9/25 (木)	9/26 (金)	9/27 (土)	9/29 (月)
2限	ガイダンス 田地野	Reading 1 栗原	Listening 2 加藤	Listening 3 川西	Reading 3 栗原	学習診断 田地野
3限	授業紹介 田地野	Listening 1 栗原	Speaking 2 加藤	Writing 2 川西	Writing 3 川西	学習 アドバイス 田地野
4限	学習診断 田地野	Speaking 1 加藤	Writing 1 川西	Reading 2 栗原	Speaking 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	語彙及びリーディング
担当者名	栗原 典子
講座期間中の 目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. TOEFL に効果的だと考えられる語彙の学習法を学ぶ。 2. TOEFL リーディング問題の特徴を理解する。 3. TOEFL リーディング問題の攻略に向けた方略を学ぶ。 4. TOEFL リーディングの問題形式に慣れ、方略を実践する。 5. 産出へとつながる能動的なリーディングの学習方法を学ぶ。
活動内容	<p>活動1 語彙の学習 TOEFL リーディングに出題される語彙と効果的な語彙学習法を学ぶ。</p> <p>活動2 リーディング問題の傾向と対策 TOEFL リーディング問題の形式別の問題を例示し、文章の構成や展開を分析し、それぞれの問題の解法の方略を学ぶ。</p> <p>活動3 問題演習 活動2 で学んだ方略を用いて、リーディング問題を解いていく。解答・解説を通して、今後の学習目標を明確にする。また、リーディングをもとにした産出活動も行う。</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	栗原 典子・川西 慧・加藤 由崇
講座期間中の目標	<p>1. 正確なリスニングのために必要なスキルを把握する。</p> <p>2. TOEFL の問題形式に慣れ、実践的な方略を学ぶ。</p> <p>3. 産出へとつながる能動的なリスニングの学習方法を学ぶ。</p>
活動内容	<p>活動1 独立タスク</p> <p>① TOEFL リスニングの形式と、設問や選択肢の傾向を学び、TOEFL 形式の例題を解く。</p> <p>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スキルを分析的に理解する。</p> <p>③ 談話の要点や展開に注意した効果的なノートテイキングの方法を学ぶ。</p> <p>④ TOEFL 形式の設問を用いた演習を行う。</p> <p>活動2 統合タスク</p> <p>① 要約力の育成 聴き取った情報の重要度や論理展開をふまえた適切な要約のための演習を行う。</p> <p>② 受容能力、産出能力の総合的な育成 「読み聞きした情報をもとに産出する」というスキルを統合した問題演習を行う。内容・構成ともに充実した英語を産出するために必要なリスニングの方法を学び、受容・産出のバランスの良いスキル習得の基礎を学ぶ。</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	<p>1. 英語で話すことに慣れ、自信をつける。</p> <p>2. TOEFL に必要な言語・内容・構成に関する知識を得る。</p> <p>3. スピーキングの学習法を学ぶ。</p>
活動内容	<p>活動1 ウォームアップ</p> <p>毎回の授業の初めに、比較的簡単な英語表現を用いた Casual talk を取り入れる。英語で話すことに慣れ、自信をつける。</p> <p>活動2 独立タスク</p> <p>① 講義：例題や評価基準を学び、必要となる言語スキルを概観する。</p> <p>② 演習：実際に問題を解き、TOEFL の問題形式を知る。</p> <p>③ 振り返り：個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、今後の発話力向上の示唆を得る。</p> <p>活動3 統合タスク</p> <p>基本的な流れは、上記活動 2.1 に同じ。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キングの方法についても学ぶ。</p> <p>活動4 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

統合的タスクを意識したリーディング指導 —英文要約課題を通して—

栗原 典子

1. 目的

本授業の主たる目的は TOEFL 受験に向けた英文読解力の育成である。まず、TOEFL の問題傾向に慣れるとともに、読解の過程における自己の弱点の認識及びその対処法の模索を促す。また、特に TOEFL においては読解に基づく統合タスクが課せられることを鑑みて、英文要約という分析的かつ能動的タスクを通して、英文読解力の向上をねらう。

2. 授業構成の理論的背景

リーディング指導は、リーディング・ライティング・コネクションと英文要約に関する理論に基づき実施した。

2.1 リーディング・ライティング・コネクション

本授業はリーディングとライティングの相補性を認め、この 2 つの技能を「意味形成」において本質的に類似する過程であるとみなすリーディング・モデル (Tierney & Pearson, 1983) に基づいて実施した。すなわち、「リーディングは『書き手の意図に従って意味と情報を読み解く受容的行為』である」という従来の考え方によるのではなく、「読む」という行為を「書く」ということに関連付けてとらえることにより、「読む」行為が、「書く」行為の一部になり、「書く」ことにおける知識が、「読み解く」上での知識をより明解なものにするというものである (Hirvela, 2004)。ここでは短期講座という限られた時間内で可能なものとして、最終的な目標をリーディング・ライティング統合タスクである英文要約作成と設定した。

2.2 英文要約

英文要約というタスクを行うことは学習者にとって多くの利点があるとされている (Fitzgerald & Shanahan, 2000; Hirvela, 2004; Rinehart et al., 1986; Thieda & Anderson, 2003)。母語においては、要約のタスクが主要な内容の識別という読解力を高めることや (Rinehart et al., 1986)、メタ理解の正確さを上げること (Thiede & Anderson, 2003)、批判的思考に役立つこと (Fitzgerald & Shanahan, 2000) などが研究により明らかにされている。また、L2 においても英文要約は読解力を高めると Hirvela (2004) は指摘している。

長文読解に困難を伴いがちな L2 学習者にとっては、分析的な読解を要する要約の行為が、原典を再構築するうえでの道標となるというのである (Hirvela, 2004)。しかしながら、一

方では、要約というタスクの難しさも報告されている (Hidi & Anderson, 1986; Winograd, 1984)。Winograd (1984) は L1 において、8 年生 (中学 2 年) 対象に産出された要約を調べ、読解力の低い生徒は主旨を認めても、それを要約の中に含むことができないことから、要約の難しさは、原典の内容理解と変換の両方にあると結論付けている。したがって、言語能力の不十分な L2 学習者にとり、要約はさらに困難を伴うものであると考えられるが、L2 環境においては、Johns and Mayes (1990) が、学習到達度の異なる EFL 学習者の産出した要約文を調査し、その双方において、原典である本文の要旨の産出に困難を伴うことが明らかになった。Kirkland and Saunders (1991) は、要約を行ううえで求められる L2 技能のレベルは中級の上 (high intermediate) であり、とくに必要とされる技能は、読解力と内容理解力、文法、語彙とライティング力としている。

TOEFL 受験をねらう EFL 学習者とは、まさに上記の条件を満たすものであると考えられる。また、要約というタスクが英文の読解力を高めると期待されるこれらの学習者にとって、TOEFL で出題される傾向の問題のうち、どのようなタイプの問題への取り組みが、産出技能向上へつながりうるかをここで探った。

3. 授業内容

全 3 回のリーディング授業では、TOEFL 受験に向けて、まず出題されるタイプの問題をすべて演習することを主軸に置き、最終的には英文要約を産出することを目標としたうえで、それぞれの問題タイプのどれが産出技能の向上につながったかを見ることを狙う構成とした。したがって、主な分類としては「語の理解」、「文の理解」、「詳細把握」、「全体把握」となり、この順で、問題タイプごとの演習と解説をほぼ同程度の時間を割いて実施した。ただし、「語の理解」においての「語彙」に関する指導は、活用できる web site の紹介と、短時間の演習を実施したのみで、これについては各学習者の主体性に任せ、教室外での学習に期待した。また、各項目の演習においても、授業時間内での実施には時間的制約があるため、教室外で行う課題とした。

第 1 回	<p>(1) TOEFL Reading 問題の特徴、および出題される問題のタイプについて説明し、これらを演習したうえで、リーディング授業の最後には英文の全体把握を要約文として産出するという点について明示した。</p> <p>(2) 文章要約について説明</p> <p>(3) 英文要約テスト（事前テスト）とその解説 * 模範例提示</p> <p>(4) 語彙学習のヒント&ウォームアップ * 語彙学習サイトの紹介</p> <p>(5) 「語の理解」について ① 語彙の意味を文脈から推測する問題演習と解説 ② 代名詞・指示語の理解を問う問題演習と解説</p> <p>(6) 「文の理解」について ③ 文の意味を言いかえる問題演習と解説</p>
第 2 回	<p>(1) 語彙学習のヒントとウォームアップ * 語彙学習サイトを利用して語彙学習</p> <p>(2) 「文の理解」について ④ 文章中に文を挿入する問題演習と解説</p> <p>(3) 「詳細把握」について ⑤ 文章中で述べられている情報を選択する問題の演習と解説 ⑥ 文章中で述べられていない情報を選択する問題の演習と解説</p>
第 3 回	<p>(1) 語彙学習のウォームアップ</p> <p>(2) 「詳細把握」について ⑦ 文章中で述べられた情報から推測する問題演習と解説</p> <p>(3) 「全体把握」について 筆者の意図を問う問題演習と解説 ⑧ 文章中の情報をカテゴリー別表にする問題演習と解説 ⑨ 文章全体の要約を表にまとめる問題演習と解説</p> <p>(4) 英文要約テスト</p> <p>(5) アンケート</p>

4. 調査

4.1 事前事後調査

事前調査として授業に先立ち 2 種類のテストを実施した。1 つは TOEFL の ITP テストの模擬テストで、総合的な読解問題から成り、語の理解、文の理解、詳細把握、全体理解を問う問題から構成されているもので、もう 1 つは英文要約の問題である。総合的な読解問題は、いわゆる一般的な英文読解の技能を測るためのものであり、英文要約は、授業内

容が産出技能に与えた影響を調査するためのものである。英文要約については、「文法」、「言い換え」、「内容」の項目でそれぞれ5点の配点とし、総合点を見た。この採点に関しては、日本語母語話者の英語教員と英語母語話者の英語教員の2人の採点者が、それぞれ基準に従い7名を採点した後、採点基準を確認し、さらに残りの要約文の採点にあたった。同様に、事後調査として前述の2つのタイプのテストを実施した。

4.2 アンケート

学習者がどのように英文要約というタスクを目標としたうえで、リーディング問題にあたる際どのような姿勢で取り組んだか、また、産出に向けた授業の及ぼした影響はどのようなものであったかを調査した。アンケートは要約文の事後テスト終了後に実施した（アンケートの質問項目は付録に示してある）。

5. 結果と考察

5.1 Reading 問題事前・事後テスト

TOEFLの模擬試験形式のリーディングテストの結果では、事前事後テストとも受験した18名の事前テストの平均が総合点で11.06 ($SD = 4.72$)、事後テストでは13.44 ($SD = 3.72$)であった（表1を参照のこと）。

表1 リーディングテスト結果（総合点）

	<i>N</i> = 18	<i>M</i>	<i>SD</i>
事前テスト		11.06	4.72
事後テスト		13.44	3.72

*t*検定の結果、事前テストと事後テストの間に有意な差が認められた ($t = 2.45, p = .025, \Delta = .505$)。また、リーディング問題の中においても、とくに英文要約に関係があると考えられる「文章中の情報をカテゴリーごとに表にする問題」（表では「文章中の情報」と表記）と「文章全体の要約を表にまとめる問題」（表では「文章全体の要約」と表記）についても調べた（表2を参照）。

表2 リーディングテスト結果（問題項目別）

処置	テスト項目	<i>M</i>	<i>SD</i>
事前テスト	文章中の情報	0.94	1.08
	文章全体の要約	0.78	0.85
事後テスト	文章中の情報	0.94	0.78
	文章全体の要約	1.44	1.30

注： *N* = 18

これらの項目において、事前事後テストでどのような変化が見られるかを調べるため、分散分析を行ったところ、交互作用に有意差の傾向がみられた。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、テスト項目のみが有意であることがわかった ($F(1,17)=4.86$, $\Delta=.78$)。これにより、「文章全体の要約」に関する問題に取り組み、その理解を深めることで総合的なリーディング技能が高まったことが推察される。

5.2 要約文事前・事後テスト

与えられた 200 語程度の英文を 10 分間で要約するという課題を事前・事後テストとして行った結果は、表 3 の通りである。

表 3 リーディングテスト結果 (要約文)

<i>N</i> = 14	<i>M</i>	<i>SD</i>
事前テスト	6.68	2.10
事後テスト	7.50	2.11

平均点では向上したが、*t* 検定の結果、事前・事後テストにおいて、有意差は認められなかった ($t=1.44$, $p=.173$, $\Delta=.39$)。要約文産出という課題に関しては、3 日間という短期では十分な影響を及ぼすことはできなかったと考えられる。

5.3 アンケート

リーディング技能の向上に関する問いに対する結果は図 1 の通りである。

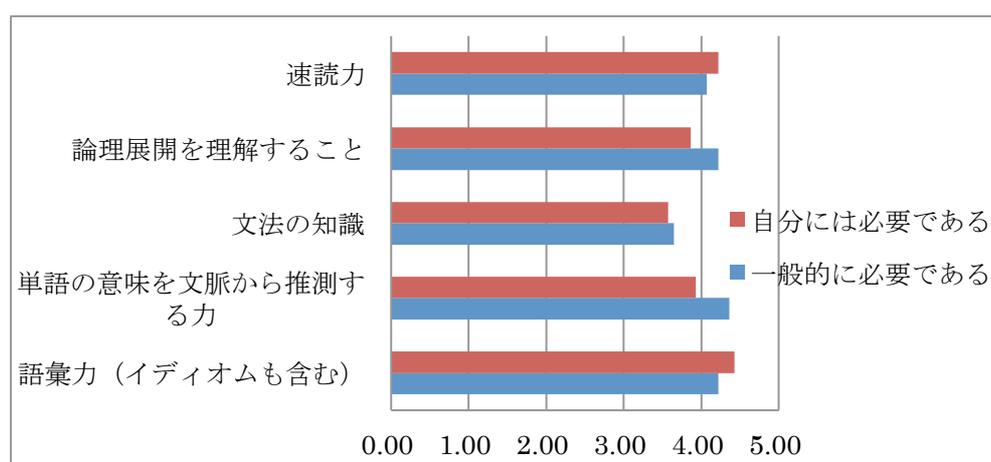


図 1. リーディングのスキルアップに関して

参加者は、一般的には「単語の意味を文脈から推測する力」や「論理展開を理解するこ

と」が最も必要であると考えているが、これらの点について自分にとってはそれほど必要ではないと答えている。同様に、「文法についての知識」も一般的にも自分にとってはそれほど必要であると考えていないことが分る。これはつまり、自分にはこれらの点でほぼ十分な力があると考えていると思われる。これとは逆に、「語彙力」と「速読力」は一般的に必要である以上に自分に必要であるという回答が多い。すなわち、これらの点では十分な自信がないと考えられるが、学習者の自信と深いつながりを持つのが、「困難をおぼえる課題」であろう。

『リーディング問題で最も難しかったと感じた問題』と、『リーディング問題で最も自分の力がついたと思う問題』については図2に結果が示されている。

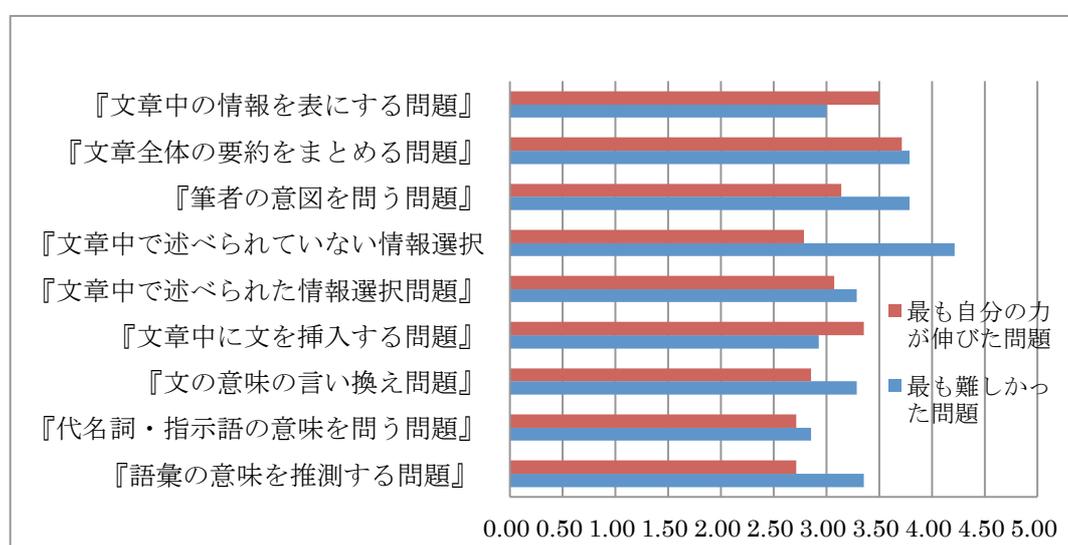


図2. Reading 演習問題に関して

参加者が最も難しいと感じていた問題は「文章中で述べられていない情報選択問題」であった。おそらくこれは、このような形式の問題を、これまであまり解く機会がなかったことと、文章中にキーワードを探せば多くの場合答えられる「文章中で述べられた情報選択問題」と異なり、「文章中に述べられていない情報」を選択するには、より詳細に英文テキストを調べる必要があり、時間と集注力を費やすからであると考えられる。キーワードを探せば答えにつながる「文章中の情報を表にする問題」や「文章中で述べられた情報選択問題」は、比較的容易に対応できていたということがわかる。また、「文章中に文を挿入する問題」と「代名詞・指示語の意味を問う問題」はこの中では最も『容易』な問題と考えられていたということがわかるが、これは、このような問題の出題頻度の高い大学入試対応の指導を受けてきた成果ではないかと推測される。その点では、英文要約の技能に関連していると考えられる「文章全体の要約をまとめる問題」と「筆者の意図を問う問題」は難しいと感じられたていたことも、問題タイプとしてややなじみが薄いという理由が考

えられる。

このような問題タイプに対する受け止め方と、『リーディング演習で自分の力が伸びた』と感じている問題タイプを照応すると興味深いことがわかる。たとえば、比較的容易であると認識していた、「代名詞・指示語の意味を問う問題」や「語彙の意味を推測する問題」、あるいは「文章中で述べられた情報選択問題」に関しては特に演習の効果は感じていないことがわかる。おそらく、容易な問題に対しては特に大きな努力を払わなかったからとも考えられるが、すでにある程度の理解と技能を持っているため、演習による効果とは受け止められなかったのかもしれない。これとは対照的に「文章中に文を挿入する問題」と「文章中の情報を表す問題」では、容易な問題として認識していたが、同時に演習後に「自分の力が伸びた」領域としてとらえている。これは、なじみの薄い問題に取り組んだ成果が表れたとも考えられるし、また、容易であると感じるレベルと、学習者のそれまでの到達度とが一致していたためであるとも考えられるだろう。これに対して、最も難しい問題と考えられていた「文章中で述べられていない情報選択問題」については、演習の効果は実感できない結果となっていたことがわかる。このようなタイプの問題に対しては、さらに十分な演習時間と解説を要するのではないかと考えられる。

しかし、ここで特筆すべきは、「文章全体の要約をまとめる問題」が、最も難しい問題として「文章中で述べられていない情報選択問題」に次いで 2 番目に挙げられていたにもかかわらず、学習者の「自分の力が伸びた」と感ずる問題として最も強く認識されていることである。これは、一つには、なじみのなかったタイプの問題に取り組む演習を行ったからとも考えられるが、また同時に、本授業の目標として「産出技能としての英文要約のスキルアップをねらっていく」と、最初に明言していたことにより、学習者が意識的に「要約」に関する問題に取り組んだ結果であるとも考えられる。このように、英文読解において、ある特定の目的（産出）を意識して種々の演習問題に取り組むことが、能動的な意味でのスキルアップの成果につながるのかもしれない。これは「英文要約」を産出するにあたり、それまでに取り組んだ「どの演習が役立ったか」という問いに対する回答を示す図 3 からも読み取ることができる。最も多かったのは「筆者の意図を問う問題」、次いで「文章全体の要約をまとめる問題」と「文章中の情報を表にする問題」と「文の意味の言い換え問題」が並ぶ。最初の 3 項目はいずれも『全体把握』の指導項目であり、テキストの要旨を捉えることが要約文作成において重要であることから、もっともな結果であると考えられる。

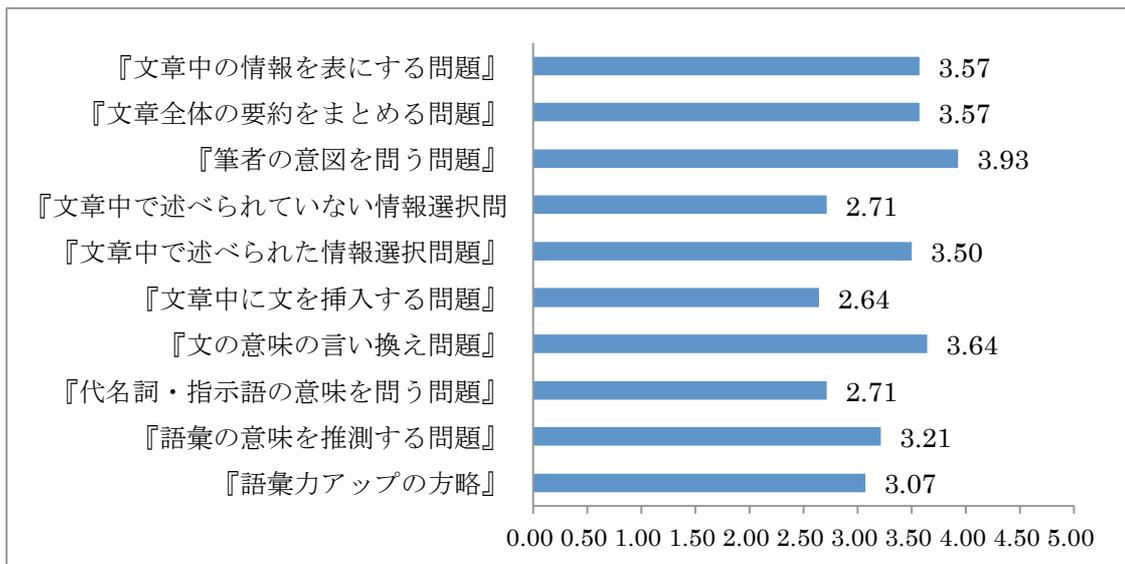


図 3. 英文を書く際に役立つ Reading 演習

また同様に「文の言い換え問題」は、英文要約において『語句等の言い換え』のスキルが必須である (Johns & Mayes, 1990) ことを鑑みれば当然の選択といえるだろう。しかし、とはいえ、それぞれの演習問題で扱われている言語題材は異なるわけであり、それぞれの演習そのものがどれほど有用であるかは、やはり、目標として「英文要約」を念頭に置いた取り組みが学習者によって行われているか否かにかかっているといえるかもしれない。

6. まとめ

「英文要約」という産出形態を意識してのリーディング授業を展開した結果、「英文要約」そのものにおける学習効果は成果として現れなかった。これは、「要約」というタスクが、語彙力や、ライティング力のような短期間では変化の認められないスキルを要することと関係があると考えられる。しかし、短期ではあるが、リーディング力全般を測るテストにおいては、統計的な有意差が正の方向に認められた。特に、「要約」に直接結び付く『文章全体の要約を表にまとめる』タイプの問題における有意差は、読解力向上に向けて、「英文要約」の産出を意識的に進めていった結果であると考えられる。学習者が、読解のタスクに向かいながら、産出に向けた意識を高めることで、読解というタスクが、受容的側面から、能動的な方向に動いて行ったのではないかと考えられる。残念ながら事前事後テスト及びアンケートに回答した参加者は 14 名にとどまるため、この調査結果による示唆には限界がある。しかし、リーディングとライティングという相補的な活動を統合しようという過程そのものに、その一方にとどまらない学習者のスキルアップの可能性が認められたということで、今後の統合タスクの計画を方向づける一助となることを期待するものである。

参考文献

- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Hidi, S., & Anderson, V. (1986). Producing written summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction. *Review of Educational Research*, 56(4), 473-493.
- Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing in second language writing instruction*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Johns, A., & Mayes, P. (1990). An analysis of summary protocols of university ESL students. *Applied Linguistics*, 11(3), 253-271.
- Kirkland, M., & Saunders, M. (1991). Maximizing student performance in summary writing: Managing cognitive load. *TESOL Quarterly* 25(1), 105-121.
- Rinehart, S., Stahl, S., & Erickson. L. (1986). Some effects of summarization training on reading and studying. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 422-438.
- Thiede, K. W., & Anderson, M. (2003). Summarizing can improve metacomprehension accuracy. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 129-160.
- Winograd P. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly* 19(4), 404-425.

付録

奈良女子大学 TOEFL 夏季集中講義

Reading 演習 アンケート

2014 年 9 月 27 日

◎TOEFL 対策の Reading 演習に関して、次の各項目で当てはまる番号を () に書いてください。

5 強くそう思う 4 少しそう思う 3 どちらとも言えない 2 あまり思わない 1 まったく思わない

- ()1 Reading のスキルアップに最も重要なのは語彙力 (イディオムも含む) である
- ()2 Reading のスキルアップに最も重要なのは単語の意味を文脈から推測する力である
- ()3 Reading のスキルアップに最も重要なのは文法の知識である
- ()4 Reading のスキルアップに最も重要なのは論理展開を理解することである
- ()5 Reading のスキルアップに最も重要なのは速読力である
- ()6 Reading のスキルアップのため、自分に必要なのは語彙力である
- ()7 Reading のスキルアップのため、自分に必要なのは単語の意味を文脈から推測する力である
- ()8 Reading のスキルアップのため、自分に必要なのは文法の知識である
- ()9 Reading のスキルアップのため、自分に必要なのは論理展開を理解することである
- ()10 Reading のスキルアップのため、自分必要なのは速読力である
- ()11 Reading 問題で最も難しかったのは『語彙の意味を推測する問題』である

- ()12 Reading 問題で最も難しかったのは『代名詞・指示語の意味を問う問題』である
- ()13 Reading 問題で最も難しかったのは『文の意味の言い換え問題』である
- ()14 Reading 問題で最も難しかったのは『文章中に文を挿入する問題』である
- ()15 Reading 問題で最も難しかったのは『文章中で述べられた情報選択問題』である
- ()16 Reading 問題で最も難しかったのは『文章中で述べられていない情報選択問題』である
- ()17 Reading 問題で最も難しかったのは『筆者の意図を問う問題』である
- ()18 Reading 問題で最も難しかったのは『文章全体の要約をまとめる問題』である
- ()19 Reading 問題で最も難しかったのは『文章中の情報を表にする問題』である
- ()20 Reading 演習で最も自分の力が伸びたのは『語彙力』だと思う
- ()21 Reading 演習で最も自分の力が伸びたのは『語彙の意味を推測する問題』だと思う
- ()22 Reading 演習で最も自分の力が伸びたのは『代名詞・指示語の意味を問う問題』だと思う
- ()23 Reading 演習で最も自分の力が伸びたのは『文の意味の言い換え問題』だと思う
- ()24 Reading 演習で最も自分の力が伸びたのは『文章中に文を挿入する問題』だと思う
- ()25 Reading 演習で最も自分の力が伸びたのは『文章中で述べられた情報選択問題』だと思う
- ()26 Reading 演習で最も自分の力が伸びたのは『文章中で述べられていない情報選択問題』だと思う
- ()27 Reading 演習で最も自分の力が伸びたのは『筆者の意図を問う問題』だと思う
- ()28 Reading 演習で最も自分の力が伸びたのは『文章全体の要約をまとめる問題』だと思う
- ()29 Reading 演習で最も自分の力が伸びたのは『文章中の情報を表にする問題』だと思う
- ()30 英文要約を書く際に Reading 演習で役に立ったのは『語彙力アップの方略』である
- ()31 英文要約を書く際に Reading 演習で役に立ったのは『語彙の意味を推測する問題』である
- ()32 英文要約を書く際に Reading 演習で役に立ったのは『代名詞・指示語の意味を問う問題』である
- ()33 英文要約を書く際に Reading 演習で役に立ったのは『文の意味の言い換え問題』である
- ()34 英文要約を書く際に Reading 演習で役に立ったのは『文章中に文を挿入する問題』である
- ()35 英文要約を書く際に Reading 演習で役に立ったのは『文章中で述べられた情報選択問題』である
- ()36 英文要約を書く際に Reading 演習で役に立ったのは『文章中で述べられていない情報選択問題』である
- ()37 英文要約を書く際に、Reading 演習で役に立ったのは『筆者の意図を問う問題』である
- ()38 英文要約を書く際に、Reading 演習で役に立ったのは『文章全体の要約をまとめる問題』である
- ()39 英文要約を書く際に、Reading 演習で役に立ったのは『文章中の情報を表にする問題』である

以上の項目に関して、選択肢に記述されていない内容を思いつかれた人は、以下にお答えください。

- 1) TOEFL の Reading のスキルアップに最も重要なのは何だと思いますか？
- 2) TOEFL の Reading のスキルアップのため、自分に必要なのは何だと思いますか？
- 3) TOEFL の Reading 問題で最も難しかったのは何でしたか？
- 4) TOEFL の Reading 演習で最も自分の力が伸びたのは何だと思いますか？
- 5) 英文要約を書く際に、Reading 演習で最も役に立ったのは何だと思いますか？

論理性と文法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に適したライティング力の育成であるが、授業時間の限界を鑑み、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を視野に入れ、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概念をつかむ。
- (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

近年の統合タスクへの注目を受け、前年度の夏季集中講座より、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るよう改善をしてきた（川西, 2014）。以前からの流れであるジャンルに基づいた教授法を経てプロセス・アプローチに移行する学習過程（川西, 2013, 2014）はそのままに、授業では統合タスクの演習やフィードバックに時間を割いた。

2.1 学術ライティングと文法

独立タスク・統合タスクともに共通しているのは、TOEFLにおけるライティングが学術ライティングであるということである。ジャンルに基づいた指導法を提唱する Hyland は、文法さえもジャンルの一部として指導する Knapp and Watkins (1994) に賛同している (Hyland, 2004, pp. 68-69)。これは、目的のある文法 (grammar with a purpose) が、学習者に関連あるジャンルで適切に導入された場合、学習者にテキスト生成に必要な言語操作に関する選択肢を与えるという立場である (Hyland, 2004; Knapp & Watkins, 1994)。

具体的に学術ライティングに関連する文法としては、動詞の相や時制に関わる要因として、具体例（事例、証拠、データ）を紹介する際の過去形、一般化や理論・定義の記述に使われる現在形などが主なものとして知られている (Brinton, 1994; Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999; Hinkel, 2001)。また、名詞と動詞の双方に関わる総称表現も、定義や理論などの抽象概念に言及するときに必要不可欠であるとされている (Swales & Feak, 2004)。

表1はこれらの文法を機能別にまとめたものである。実際の指導では、学習者のライティングを受け、フィードバックとしてこれらの文法に関する説明を取り入れた。

表 1. 分析した文法項目

機能	文法	使用の場
具体化	過去形	「結果」への言及
	非総称表現	実証データ・事例への言及
一般化	現在形	「考察」の際の一般化
	総称表現	定義や理論への言及

2.2 技能統合に関する理論

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 (Educational Testing Service, 2007)。これは学術書の一説のような文章を読んだ上で、同じトピックの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、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を、以下の六つの要素を要するものとして定義している。

- 1) 素材から重要な情報を取り出す (マイニング)
- 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) 言い換える
- 5) 情報を再構成する
- 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

この枠組みに従い、昨年同様、技能統合 (integration) に対しては「読むために書く (writing to read)」, 「書くために読む (reading to write)」といった指導法を取り入れた。

また、素材の統合 (synthesis) に関しても、TOEFL iBT における統合タスクの特徴を踏まえた指導を行う必要がある。TOEFL ライティングの統合タスクでは、統合すべき素材はリーディング素材、リスニング素材とされている。また、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学術的素材の一節、リスニングはリーディングで扱うトピックに関する講義である。すなわち、リーディングとリスニングの関係性は「理論と実証」や、「理論と反証」などであることが考えられる。

3. TOEFL ライティングと指導の概要

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 (表 2)。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。

表 2. TOEFL iBT ライティング概要

	独立タスク	統合タスク
解答時間	30 分	20 分
内容	与えられたトピックに基づき、自分の意見を論じる (300 語)。	230-300 語のテキスト読解 (3 分) と、230-300 語のレクチャー聴解 (約 2 分) の内容を 150-225 語の作文にまとめる。

こうした問題に答えるため、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 2)。

4. 授業内容

ライティング授業三回と、技能統合のためのリスニング授業一回を行った。リスニング授業は、ライティング第一回授業と、第二回授業の間に行われた。

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として、まず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た。また、学術ライティングに重要な論理についても日本語と英語を使って演繹法・帰納法について触れ、「理由付け」を意識させた。

4.2 リスニング (第二回) 授業

第一回の授業で、独立・統合タスク双方を範疇にした論理に関する解説や、それぞれの

ジャンルに関する紹介を行ったのに対し、産出を意識したリスニングをテーマとした、川西担当の第二回リスニング授業においては、産出のための読み聞きの仕方を解説し、演習を行った。主に、素材を統合 (synthesize) させるためにマイニングや修辭的読み・聞きといった川西 (2014) で紹介した活動のほか、リーディング素材では理論、リスニング素材では実証に関する記述が多いことから、それらに関連する文法形式 (セクション 2.2 及び 5.1 参照) の分析なども行った。

4.3 第二回授業

第二回の授業では、マイニングで取り出した情報を自分の言葉で言い換え、再構築することに重点を置いた。事前テストで学習者が執筆したもののなかから共通して見られた論理を不明瞭にする文法の誤り (詳しくは 5. 調査を参照) を取り上げ、どのように修正すべきかクラス全体やペアの単位で考える活動を行った。

4.4 第三回授業

第三回授業でも、第二回同様に論理に関わる文法への着目の仕方を指導したほか、同様の観点からひとりひとりの課題に対するフィードバックを返し、確認させた。また、統合タスク中心となっていた中、学んだ文法や論理の法則がどのように独立タスクに生かせるかも話し合い、それぞれが今まで執筆した原稿を確認する時間を設けた (これらの授業の概要については表 3 を参照されたい)。

表 3. 授業内容と指導手順

授業	指導手順
Writing 一回目 90分	学術ライティングの特徴としての論理・文法のほか、独立タスクや統合タスクのこのジャンルについて説明
Listening 90分	統合タスクのための聞き方に関する指導 (メモの作成、マイニング、修辭的読み・聞き)
Writing 二回目 90分	統合タスク演習
Writing 三回目 90分	推敲に関する指導 (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

5. 調査

前年度は、講座の前後での統合タスクに関する技能の向上を調査したが、本年度は文法

の誤りに着目し、意味を阻害する文法の誤りを記述することとした。本調査の結果に基づき、授業の際に取り入れる誤用例の決定や、集中的に指導する文法事項の決定などを行った。また、こうした授業内容に関するアンケートを実施し、分析した。

5.1 誤用分析

自由記述のライティングと異なり、統合タスクでは、素材の情報を再構築するという性質は、まとめられるべき理論や事例が予め決まっていることを意味する。今回の分析対象である「超新星」に関する問題においても、定義や事例などの内容を評定者が把握した上で、時制や冠詞といった意味を左右し得る細部の文法の誤用分析を可能にした。

今回の調査においては、誤用が減少するかといった量的比較は目的とせず、事前テストの時点でどのような誤用があったかの質的な分析に集中した。これは、語数やキーワードの使用頻度が学習者ごとに異なる（例：200語中1回～12回等）であろう自由執筆課題の性質を考慮したものである。使用頻度を分母とし、誤用を分子とするような量的分析では、執筆量や学習者の絶対数が乏しい今回の調査から得られる示唆は少ないと考えた。

分析の対象としたのは、「2.3 学術ライティングと文法」で紹介した、名詞句の総称・非総称表現及び動詞の時制に関わる文法である（表1参照）。事前テストの「超新星」に関する統合タスク（表4参照）を完成させ、提出した28名の解答を分析し、当該文法に関わる誤りを含む表現を概観した。素材とその内容は表4の通りである。

表 4. 素材

Reading 素材	Listening 素材
超新星 (supernova) に関する定義、 I 型超新星の定義と具体例	II 型超新星の定義、および 具体例

5.2 アンケート

アンケートでは、指導がどの程度役に立ったかを「役に立つ」から「役に立たない」までの5件法のリッカート尺度で尋ねた。また、詳細なコメントも任意で求めた。アンケートで尋ねた具体的な講義のテーマは

- 論理性に関する講義
- 論理性と文法に関する講義

であり、21名の学習者から返答を得た。

6. 結果と考察

授業前に実施した事前テストにおける誤用分析と、授業実施後のアンケートの分析結果は以下の通りである。

6.1 誤用分析

6.1.1 定義・理論に関する記述

- 冠詞の誤り

- 1) *Supernova* have 2 kind.
- 2) *Supernova* is a star that explodes.

本来ならば、a supernova / the supernova / supernovae のいずれかにすべきところ、無冠詞である 1), 2) の例のように supernova、もしくは Type I/II supernova という句が学習者のライティング中に頻繁に見られた。

- 3) These passages are about a supernova.
- 4) At first, the reading passage illustrates a Type 1 supernova.

その他、a supernova is... といった主語位置では「一般的に超新星というものは」という意味の適切な定義文（総称文）の主題となり得る a supernova という表現も、目的語として使ってしまったために「ある一つの超新星の事例」と読み取られる記述になってしまったものが散見された(3, 4)。

- 時制の誤り

- 5) While the reading passage says about a Type 1 supernova that *was occurred* in a double star system in which one of the stars *has become* a white dwarf...

(連星で起こった、白色矮星になってしまったある超新星についてリーディング素材が触れることに対し・・・)

また、時制の誤りも理論と事例の差異を曖昧にする致命的な誤りであった。例えば、上記 5) の例においては現在形で「超新星とは、連星で起こる・白色矮星になる」と書くべきところが、過去形にしてしまったために「ある超新星が（偶然）連星で起こった・白色矮星になった」といった表現になってしまっている。

6.1.2 具体例に関する記述

具体例に関する記述では、具体的な事例に言及する必要がある。しかし、事例に関する記述においても誤った時制を使用することで事例の紹介か定義なのかが曖昧になるという現象が見られた。

- 時制の誤り

- 6) One of the most famous Type 2 supernova *occurs* in 1054.

7) The most famous Type II supernova *is* recorded in 1054 in China...

現在形は通常、習慣などを意味するが、例えば、6)では1054年に観察された超新星についての記述が「1054年に起こった」とすべきところ、「1054年に起こる」となってしまうものが見られた。また、8)の例のように、過去形を使うべき箇所でも現在完了を使用することも散見された。

8) In 1572 and 1604, two Type I stars *have been* visible to the naked eye in recorded history.

● 冠詞の誤り

9) Type 2 was recorded in China for 23 days.

同様に、冠詞や名詞の欠落により、不正確な表現も見られた。上記9)の例では、a Type 2 supernova とすべきところが Type 2 となっている。

6.1.2 剽窃

分析対象とはしていなかったが、特筆すべきものとして言い換えを全くせずに書き写した剽窃がある。リーディング素材の内容を言い換え無しにそのまま書き写す行為が複数の学習者で見られたが、リスニングは一言一句を聞き取り、記憶する負荷が高いためか剽窃の対象にはなりづらい傾向があるようであった。特に下記のような定義をそのまま書き写す行為が多く見られた。

10) Type I supernova occurs in a double star system when...

6.2 アンケート結果

上記のような、論理性に関わる文法の誤りを鑑みた上で、第二回以降の授業では、論理性と文法の関連に関する指導を行った。以下は、これらに対するアンケートの結果である。

論理性に関する講義では、論理について、主に帰納法に言及しながら指導した。「役に立つ」と感じる者 57%、「まあまあ役に立つ」と感じる者 29%の計 86%が肯定的に捉えたようである(図1)。「今までは、とにかく文章の型を覚え、そこに言いたいことを当てはめていく書き方ばかりしていましたが、そうでない書き方を教えていただいたことが一番勉強になりました。」というコメントや、「具体的に述べる部分と抽象的に述べる部分とのつながりを学んだ」といった肯定的コメントがあった反面、「論理、理論、抽象などの言葉の意味がごちゃごちゃになっていまいち理解できませんでした」といったコメントもあった。大半の学生が理解を示し、役に立つと感じている中、用語の特異さから理解が阻害された

学生がいたことを念頭に、今後改善の余地があると言える。

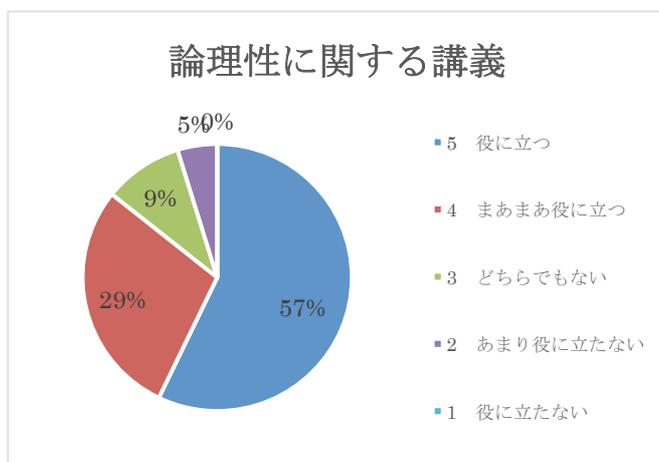


図 1. 論理性に関する講義

論理性に関する講義を受け、6.1 の誤用分析で取り上げたような事例をもとに論理と文法
の関連を扱う講義も行った。こちらは「役に立つ」と感じる者 52%、「まあまあ役に立つ」
と感じる者 38%の計 90%が肯定的に捉えたようだった（図 2）。これに関しては、「今まで
知らなかった内容を学べたのが良かった。これは自分で習得すべき点なのかもしれないが、
そこを今回カバーできたのは収穫だった。」といった意見や、「パワーポイントで、図など
があったので文章の構成が可視的に理解しやすくよかった。」や「図表による補足説明が
非常に分かりやすかった。」という授業で用いたパワーポイントへの好意的なコメントが見
られた。

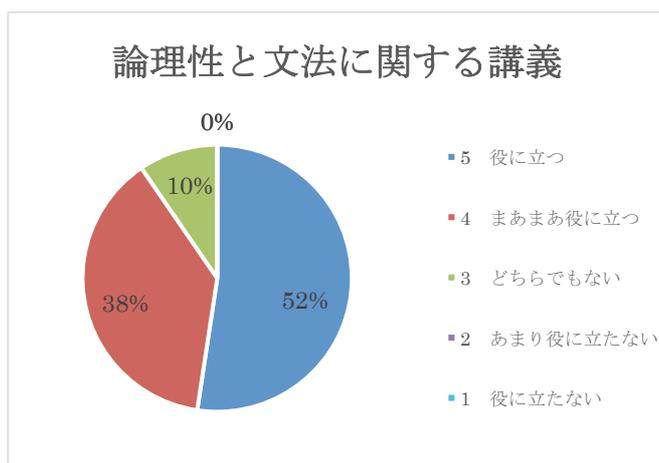


図 2. 論理性と文法に関する講義

何を学んだかという質問については、理論については、「最初に何を言いたいのか、今から
どのような観点で話すかの『抽象的』なことを書くこと。」や「より一般的な名詞、現在形

の動詞を用いるのが良いということ。」といったことが正しく学習され、実証や事例については、「最初に述べたことに沿って、根拠となる具体例を示すこと。」や「より狭義の名詞、また過去形を使うということ。」といった文法に関する正しい学習の跡も見られた。

また、抽象的なこと（理論）と具体的なこと（具体例・事例・実証）の区別や、全体の構成に対するそれらの情報が占めるべき位置に関する記述もあった。例えば、独立タスクで具体例から発想を発展させて執筆するような学習者は、「序論で、これから話す具体例、事実の要点を述べ、道しるべを立てることが大切であるということを読んだ。」や「まずはその具体例の抽象的要素を先に述べてからのほうがわかりやすい文章になる。あまりおおく書きすぎると趣旨がぶれることがあるので注意すること。」などと記述していた。反対に、主張が決まっても具体例の発想に困る学習者は、「具体例を述べるにあたっては、自分の体験や身近なことから昔の偉人など様々な述べ方があり、その事例から抽象的な概念や結論につなぐことができるような選び方が重要だと感じた。」と記述しており、さまざまな執筆過程や発想段階において、指導の効果があつたと考えられる。

7. まとめ

本年度のライティング授業では、独立タスクと統合タスク両方に共通し、学術ライティングの特徴でもある論理に着目した授業を行った。例年通りジャンルに基づいた教授法やプロセス・アプローチの方針を利用したほか、論理的コミュニケーションの阻害につながる文法に着目し、指導とフィードバックに取り入れた。

調査では、学習者の執筆する英語の誤用分析を通して、時制や冠詞の誤りが論理的で効果的な意味の表現を阻害している箇所が実際に多くあること、また、論理と文法に関する講義内容及びフィードバックが知識として習得されていることがわかった。同時に、意図してはいなかったものの、論理と文法に着目した授業を行ったことで、「抽象的な」主題文、「具体的な」事例や支持文といった、概念レベルでの発想や構成にも役立ったというようなコメントも見られた。

しかしながら、用語に難しさを感じ、混同したという声が聞かれたことは今後の指導改善の際に注意すべき点である。今後はパワーポイントなどを利用し、より可視化を図るとともに、理論と事例（実証）、抽象と具体など、二項対立で概念を表すなどの工夫も加えたい。

数日間の集中講座でできることは限られているが、今回得たジャンルの知識やプロセスライティングの経験に基づき、学習者が今後も自律学習に取り組み、ライティングの技能をさらに向上させることに期待したい。

参考文献

Brinton, D. (1994). *Handbook for non-native speakers to accompany psychology in action* (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons.

- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book*. New York: Heinle & Heinle.
- 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>
- Hinkel, E. (2001). Giving Personal Examples and Telling Stories in Academic Essays. *Issues in Applied Linguistics*, 12(2). 149-170.
- 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.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Knapp, P., & Watkins, M. (1994). *Context, text, grammar: Teaching the genres of grammar of social writing in infants and primary classrooms*. Sydney: Text Productions.
- 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.
- 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.
- 川西慧. (2014). 「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—2013 年度報告書』, 奈良女子大学国際交流センター, 21-30 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.

学習者の共同を活かしたスピーキング指導

加藤 由崇

1. 目的

本授業は、以下の三点を目的としている。

- (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

筆者が当該授業を担当するのは、本年度が三年目となる。初年度はタスク支援型言語教育 (Ellis, 2003) の枠組みのもと、タスク反復を援用した授業を試み、前年度は受講者同士の協調学習を生かした授業展開を試みた (加藤, 2013, 2014)。過去二年間のスピーキング授業に共通するのは「学習者が英語を使う機会をできる限り確保する」という点である。日常生活において英語の使用機会が少ない EFL (English as a Foreign Language) 環境の日本において、授業内で学習者自身が英語を話す機会を十分に設けることは、スピーキング技能の向上に向けた最も重要な点であると言える。そこで本年度は過年度の授業経験をもとに、学習者が授業内でより英語を話しやすく、また話したいと思える授業の雰囲気作りに焦点を当て、学習者同士の共同を活かしたスピーキング指導の在り方を検討した。

2. 授業の理論的背景

2.1 スピーキング授業の役割

英語を話す力は、実際に英語を話すことで向上する¹。これは経験則のみならず、アウトプット仮説 (Swain, 1985) やインタラクション仮説 (Long, 1996) などの第二言語習得研究における諸仮説が支持してきた命題である。どれほど流暢な英語を見聞きしたところで、それを産出する機会がなければ産出技能の向上は期待できない。よって、特に EFL 環境におけるスピーキング授業の役割は、まずは「学習者の産出機会をできるだけ確保する」という比較的単純な結論に帰することになる。

2.2 「複雑」な教室

だが、実際の教室におけるスピーキング指導は「単純」とは言い難い (Wright, 2006)。例えば「どのようなスピーキング課題を選ぶか」という問い一つにしても、授業の目的に照らした上で、対象とする学習者の習熟度や興味・関心などをふまえ、個人・ペア・グループなどの学習形態を考慮した課題設定を行う必要がある。実際の授業では、目の前の学習者の取り組みやつまづきに応じて授業展開は様々に変化し得る。同じ課題を用いているにもかかわらず、状況によって学習者の課題への取り組みが異なることがあるのはこのため

である (Coughlan & Duff, 1994; Parks, 2009)。産出機会をできるだけ確保するという一見「単純」な命題を、この「複雑」な教室においていかに実践するかという点を追究する必要があると言える。

翻って本講座の受講者の特徴を鑑みるに、「普段英語を話す機会がほとんどない」「人前で英語を話すことが恥ずかしい」といった受講前の感想を挙げている学生が数多くおり、またクラスサイズが 30 名程度と比較的大きいことから、受講者の英語でのスピーキングを促すには何らかの支援や工夫が必要だと思われる。授業担当者である筆者は、こうした状況を鑑み、受講者が英語を話しやすい、また話したいと思える授業の雰囲気を作り出すことを意識した授業運営を試みた。

2.3 Quality of Classroom Life

授業の雰囲気作りのためには、授業参加者それぞれの“Life”を理解する必要がある。Exploratory Practice (探求的実践) において授業参加者全員の Quality of Life の高まりが優先されるように (Allwright & Hanks, 2009)、教師を含めた関与者全員が「参加してよかった」と思える授業をつくり上げることは、ひいては学習者の技能向上や、授業後の自律学習へと繋がっていくと考えられる。特に本授業は、受講者が四技能の中でも特に苦手意識を抱いているスピーキングを指導対象としているため (松永, 2015)、教師はまずは受講者のスピーキング授業に対する期待と不安に耳を傾け、それに応える授業展開を模索する必要があった。それと同時に、教師自身の学習経験やスピーキング学習への思いを語ることで、受講者にも教師の考えを理解してもらう必要があった。本授業は、こうした双方の歩み寄りが授業をつくり、それが技能向上へと繋がる学習者の言語産出を後押しするという考えのもと、教師と学習者双方の理解を通した Quality of Classroom Life (Gieve & Miller, 2006) の高まりを意識した授業展開を試みた。

2.4 教室内での共同

特に本授業では、話しやすい雰囲気作りを促す具体的な方策の一つとして、学習者同士の協同学習・協調学習を活用した授業展開を試みた。学習者の社会スキル向上を重視する「協同学習」と、学習効果そのものに焦点を当てる傾向がある「協調学習」は区別されることもあるが、両者は共に能動的な学習に価値を置き、教師をファシリテーターとみなすなど、その共通点は多い (Matthews, Cooper, Davidson & Hawkes, 1995)。本授業では、(1)全体授業だけでは補えない学習者による言語産出の機会を確保するとともに、(2)心理的距離の近い受講者同士がペアを組むことでスピーキング活動への抵抗感を減らすという目的のもと、学習者同士の協同・協調 (以下、便宜上「ペア学習」と呼ぶ) を生かした授業設計を行った。

3. TOEFL スピーキング問題の概要

ここでは、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特徴、そして評価方法を概観する。

3.1 試験概要と特徴

TOEFL iBT スピーキングセクションは、全六題から構成される。最初の二題は、受験者の発話技能を単独で測定する **independent task** (独立タスク) であり、残りの四題は、読解や聴解と組み合わせて発話技能を測定する **integrated task** (統合タスク) である (タスクの詳細については、加藤 (2014) を参照)。

TOEFL の試験特徴としては、以下の二点が挙げられる。一点目の特徴は、TOEFL iBT における「スピーキング」が「対話・会話」ではなく「発話」を意味するという点である。IELTS や英検で採用される双方向型の面接試験と違い、TOEFL iBT では受験者が PC に向かって一方的に発話することが要求される。この種の試験では、面接試験以上に、受験者が主体的に回答を組み立て、話さなければならない。もう一つの特徴として、準備・回答時間の制約が挙げられる。15~30 秒の準備、45~60 秒の発話、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、ある程度のタスクへの慣れが要求される。何を話すべきかがまとまらず、ほぼ一言も発話できないまま録音を終わるという受験者も少なくない。Levelt (1989) の発話処理モデルをもとに整理するならば、まず母語で話したいことをまとめる「概念化」ができるか、次にそれを英語の文法・語彙と結びつける「形式化」、そして適切な発音・リズム・イントネーションで話す「調音化」がスムーズに行えるかという点が肝要となる。特に EFL 環境の学習者にとっては、日頃からこうした訓練が必要であることは言うまでもない。

3.2 評価方法

TOEFL iBT の採点基準はホームページ上に公開されており、スピーキングセクションの採点基準もダウンロードすることができる²。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ループリック形式で、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を総合的に判断し、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と言えよう。

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ねらいを記す。本講座は、本稿の最初に記した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 1)。

表 1. 授業内容

	内容	ねらい
一日目	・ 受講前アンケートへのコメント	
	・ 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、解説	目標 (2)
	・ 発想トレーニング	目標 (2),(3)
	・ 独立タスク (paired-choice) 演習	目標 (2)
二日目	・ casual talk (What's this?)	目標 (1)
	・ (復習) 独立タスク (paired-choice)	目標 (2)
	・ 独立タスク (free-choice) 例題	目標 (2)
	・ 学習法紹介 (1) : 発話の書き起こし	目標 (3)
	・ 発想トレーニング	目標 (2),(3)
	・ 独立タスク (free-choice) 演習	目標 (2)
三日目	・ (復習) 独立タスク (free-choice)	目標 (2)
	・ 学習法紹介 (2) : 発話の聞き直し	目標 (3)
	・ 統合タスク (L+R+S) 例題、解説	目標 (2)
	・ 統合タスク (L+R+S) 演習	目標 (2)
	・ 受講後のスピーキング学習法	目標 (3)

注) L = listening, R = reading, S = speaking. casual talk の具体的な活動内容については前年度報告書を参照 (加藤, 2014)。

なお、上記の表に明記されていないが、教師自身の英語の学習法や留学経験を受講者に語る機会を折にふれて設けた。これは、2.3 で述べたように、教師と学習者双方の理解を促すためであった。

5. 調査

ここでは、三日間の授業後、本講座を評価するために行ったスピーキング試験と質問紙調査の結果をまとめる。

5.1 スピーキング試験

受講者の発話が授業前後でどのように変化したかを調査するため、講座初日と最終日に、TOEFL iBT 形式の設問を用いたスピーキング試験を実施した。

5.1.1 素材、手順

試験課題には、TOEFL iBT speaking section に準拠した設問 2 (独立タスク:

paired-choice) を採用した。事前課題には、“Some people prefer to live in a small town. Others prefer to live in a big city. Which place would you prefer to live in?” 事後課題には、“Do you think it is better to study alone or study with your friends?” を採用し、回答は実際の TOEFL iBT と同様の時間制限（準備時間 15 秒、発話時間 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・保存を行わせた。事前・事後課題を遂行した有効回答数は 17 名であった。

5.1.2 分析方法

テストの評価方法は、評価者の主観的な採点をできる限り排除するため、流暢さの側面のみから行った。本研究における流暢さは、“the ability to process the L2 with native-like rapidity” (Housen & Kuiken 2009, p. 461) と定義し、一分あたりの発話語数 (wpm = words per minute) によって測定した。

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の表 2 に記す。今回は 17 名という限られた受講者数ゆえ、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付順位和検定を行った。

表 2. 事前・事後テスト

	事前テスト		事後テスト		<i>z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	平均 (標準偏差)	中央値	平均 (標準偏差)	中央値			
wpm	61.2 (22.5)	58.7	69.8 (19.2)	67.5	-1.97	.049 *	.34

注) $N = 17$; $p^* < .05$.

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 ($z = -1.97$, $p = .049$, $r = .34$ (効果量中))。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が分かった。

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、以下の結果が得られた (有効回答数 21 名)。

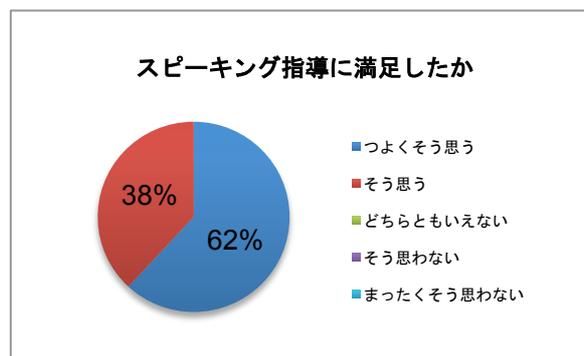


図 1. スピーキング指導の満足度

この結果から、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、本年度の講座で重点を置いた、授業の雰囲気作りから始まる学習者主体の授業という観点から、同じく五段階のリッカート尺度と自由記述から成る質問紙調査を行った（有効回答数 20 名）。

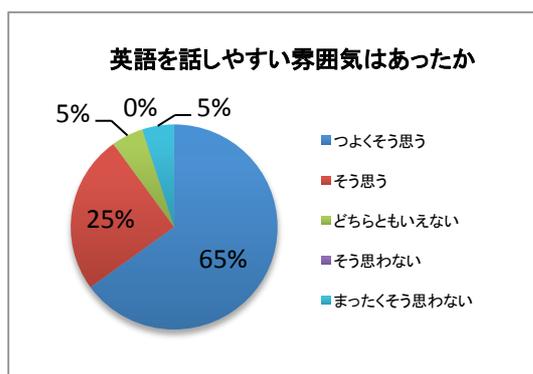


図 2. 教室内の雰囲気

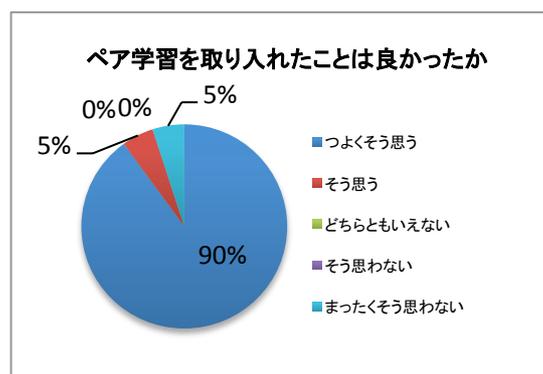


図 3. ペア学習の印象

これらの結果を見ると、スピーキング授業では概ね英語を話しやすい雰囲気が保たれていたと言える³。特に、全体講義や個人学習だけでなくペア学習による発話機会を数多く設けたことは、授業内での受講者同士の積極的な言語使用を促したものと思われる。以下、質問紙の自由記述で学生が記したコメントを抜粋する（下線は筆者）。

- **Speaking** の授業の雰囲気がとても良く、楽しめた。
- 普段、英語を実際に話す機会が少ないので、授業内でペアワーク等で他人と意思疎通を図るのがとても貴重で楽しかったです。先生が授業中に英語を話してくださったのも「次にどういう表現を使うんだろう」とワクワクしながら聞けて面白かったです。
- 拙い英語だからみんなの前で話すのは恥じらいが出てしまいそうだけれども、ペアワークなら自分の意思を相手に伝えようと必死になれた。

- ・ ペア学習があったことによって、周りの人とも仲良くなれ、心折れることなく講習全日程がんばれました。先生方の留学経験や学習法もわかってよかったです。

コメントからも分かるように、三日間の授業を通し、初日の授業当初に漂っていた硬さが徐々に解消されていく様子を授業者自身も感じ取ることができた。下線部の記述からも示唆されるように、授業者自身が英語で授業を始めることで受講者に「スピーキング授業が始まるのだ」という合図を示し、また時折、教師自身の留学や英語学習の経験を語ることで、受講者を効果的に動機付けることができたのではないかと思われる。

これらに加え、質問紙の自由記述欄において、意図せず 20 名中 13 名の受講者の回答の中に「楽しかった」「面白かった」という言葉が見受けられた。これは授業者自身にとっても驚きであった。回答の一部を以下に抜粋する（下線は筆者）。

- ・ スピーキングは、一番苦手意識が強かったが、講義中では楽しく取り組むことができ、受講前からの変化も感じることもできたのでよかったです。
- ・ わかりやすく楽しい授業だったので受けてよかったですと思いました。英語の中で **Speaking** が一番嫌いだったのですが嫌いじゃなくなりました。
- ・ 積極的な学習ができて楽しかったです。クラス全員が **TOEFL** という共通の目的をもって集まっていたからだと思います。

本授業の主たる目的は、スピーキング技能の向上と今後の学習方法を学ぶことにある。だが、授業そのものを楽しみながら受講し、受講後に「参加してよかった」と思える授業であることは、授業者を含め、参加者一人ひとりの **Quality of Life** を高める上で重要な点である (Allwright & Hanks, 2009)。授業の中で受講者たちは実際にスピーキング技能を向上させており (5.1 参照)、学習者の“Life”を理解しようと努めた結果、本授業が目指すスピーキング技能の向上に繋がったことは特筆に値する。

一方で、来年度の授業に関わる重要な課題も見えた。ある受講者は質問紙の中で、「ペアワークの時、話す内容はちょっと簡単すぎではないか」と記述している。確かに、例えば「朝型か夜型か」といった日常的な設問をこなすことだけでは知的満足を得られない学生もいるはずである。こうした反省を踏まえ、**TOEFL iBT** が主たる対象としている一般「学術」目的の英語 (**English for General Academic Purposes**) という点をさらに意識した課題設定を行うことが必要になると気付かされた。来年度以降の授業では、教師と学習者のさらなる相互理解を目指すことが、より良い授業づくりに繋がるとと思われる。

6. おわりに

本講座は、三日間という短い指導期間にかかわらず、多くの受講者が話すことに対する

動機付けを高め、TOEFL iBT で要求されるスピーキング技能を向上させた。受講者が今後もスピーキング学習を続け、各々が目指す英語力を身につけることを切に願う。本講座の受講が、そうした継続的な学習の一助となれば幸いである。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の謝意を表し、本稿の締めくくりとする。

注

¹ 本論文では便宜上、「話すこと」と「スピーキング」を同義として用いる。青谷 (2012) に従えば、この「話すこと」は、(1)発音・発声、(2)発話、(3)会話、(4)コミュニケーションに分類される。本授業が主な指導対象としたのは、TOEFL iBT speaking section で要求される発話であった。

² https://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_speaking_rubrics.pdf から、2014 年度版の speaking section ルーブリックをダウンロードすることができる。

³ なお、一人の学生は両質問項目において「まったくそう思わない」を選択しているが、自由記述においては肯定的なコメントを残していた。これは恐らく、五段階の尺度を逆にとらえて選択したことに起因すると思われる。

参考文献

- Allwright, D., & Hanks, J. (2009). *The developing language learner: An introduction to exploratory practice*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Coughlan, P., & Duff, P. (1994). Same task, different activities: Analysis of a SLA task from an Activity Theory perspective. In J. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian perspectives on second language research* (pp. 173–193). New Jersey: Ablex.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gieve, S., & Miller, I. K. (2006). What do we mean by ‘Quality of Classroom Life’? In S. Gieve & I. K. Miller (Eds.), *Understanding the language classroom* (pp. 18–46). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461–473.
- 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. 413–468). New York: Academic Press.
- Matthews, R. S., Cooper, J. L., Davidson, N., & Hawkes, P. (1995). Building bridges between cooperative and collaborative learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(4), 35–40.
- Parks, S. (2009). Same task, different activities: Issues of investment identity, and use of strategy. *TESL Canada Journal*, 17(2), 21–28.
- 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.
- Wright, T. (2006). Managing classroom life. In S. Gieve & I. K. Miller. (Eds.), *Understanding the language classroom*. (pp. 64–87). Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- 青谷正妥. (2012). 『英語学習論—スピーキングと総合力—』朝倉書店: 東京.
- 加藤由崇. (2013). 「タスク反復を援用したスピーキング指導」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, 36–45 頁.
- 加藤由崇. (2014). 「協調学習を活用したスピーキング指導」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, 40–51 頁.
- 松永光代. (2015). 「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 26 年度 英語の授業実践研究—TOEFL のための効果的英語学習法』奈良女子大学国際交流センター, 50–68 頁.

寄稿

統合型タスクにおける事前タスクの役割について

細越 響子

概要

本稿の目的は、TOEFL iBT のスピーキングおよびライティングセクションでも採用されている統合型タスクを学術目的の英語 (English for Academic Purposes: EAP) 授業で実施するにあたり、学習者の学びを促すための事前タスクの役割を考察することにある。筆者は 2013 年度の奈良女子大学夏季英語実学講座において統合型タスクの指導を担当した (細越・川西・加藤, 2014)。その経験から、課題遂行のために複数技能の運用を要求する統合型タスクに学習者が対応できるよう、事前タスクとして足場がけ (Scaffold) を提供する必要性を感じた。

そこで本稿では、講義視聴と筆記要約作成からなる統合型タスクを設定し、事前タスクにおける足場がけの内容が学習者の学びに与える影響を検証した研究結果を報告する。同研究では、大学学部 1 年生を対象とした EAP 授業において、事前タスクとして講義の構成学習群と低頻度語彙学習群を設定し、講義視聴 (主タスク) 後に作成した筆記要約 (事後タスク) の内容に差異が見られるかを検討した。その結果、講義の主情報の再生率について講義の構成事前学習の優位性が明らかとなった一方、低頻度語彙の事前学習は講義全体の理解を阻害する可能性があることが示された。

1. はじめに

大学生を対象とした EAP 教育においては、学術場面の要求に対応できる高度な英語運用能力、すなわち、英語で文献を読み、講義を聴き、論文を執筆し、文献調査を行う能力の育成がとりわけ重要とされている (Flowerdew & Peacock, 2001)。本研究が焦点をあてるアカデミックリスニングを例にとると、その下位技能として、講義の主題や目的の把握、講義の構成の把握 (ディスコースマーカー)、主題に関連するキーワードの認識、主題に対する話者の態度の把握などが必要であると指摘されている (Richards, 1983)。従って、EAP に資するリスニング指導では、インプットの基本的な聴解力の向上のみならず、情報間の関係性や階層性の分析を含むより能動的な聴解力の育成が重要であると考えられる。

一方で、このようなアカデミックリスニングの高い要求と学生の英語習熟度にはしばしば乖離が見られることが報告されている (Ferris & Tagg, 1996)。そのような学習者が講義視聴など実際の学術場面に即した高度なタスクを行う場合には、タスクを学習可能にするために適切な足場がけを提供することが有効であろう (Vandergrift & Goh, 2012)。

本稿で報告する EAP 授業では、リスニングを「講義を視聴し筆記要約を作成する」という統合型タスクの構成要素の一つとして位置づけることで能動的な聴解力の育成を図った。具体的には、タスク重視型言語教育 (Task-Based Language Teaching : TBLT) における

タスクの枠組み (Skehan, 2014, p. 5) に従い、主タスク (during task) として英語講義の視聴を設定し、その事前タスク (pre-task) として講義に関する情報の事前学習と、事後タスク (post-task) として視聴した講義の筆記要約作成を位置づけた。そして、事前タスクにおける足場かけの効果进行分析するため、講義の流れを学習する群と講義中の低頻度語彙を学習する群を設定し、事前タスクの種類により事後タスクで作成される要約の質に影響が見られるかを検討した。

2. 先行研究

2.1 統合型タスク

統合型タスクとは、課題の遂行において四技能のうち複数の技能の統合的な使用が要求される学習タスクの一形態である (Knoch & Sitajalabhorn, 2013)。EAP 場面での言語使用を反映した真正性の高いタスクであるとして、近年、TOEFL をはじめとする英語能力標準テストおよび言語教育の現場において高い注目を集めている (Plakans & Gebрил, 2013)。例えば、TOEFL iBT ではスピーキングおよびライティングセクションにおいて採用されており、英語で情報を読解または聴解し、その内容を踏まえて口頭または筆記で表現するような設問が課せられている (Educational Testing Service, 2009)。また、実際の英語教育の現場においては、要約 (Summarizing) タスクや統合 (Synthesizing) タスクなどが実践されている (Hirvela, 2004; 卯城, 2011)。前者は、読解または聴解した内容の主要な情報について口頭または筆記で表現するタスクで、後者は、読解または聴解した内容を踏まえて、自分の主張を口頭または筆記で展開するタスクである。これらは実際の EAP 場面に即した文脈での学習を通じた四技能の総合的な育成をねらいとしている。

Knoch and Sitajalabhorn (2013, p. 306) は、統合型タスクの一種である、統合型ライティングタスクに着目し、先行研究を概括した上で、同タスクを遂行するために要求される下位技能を以下の 6 つの要素にまとめている (これらの要素は統合型スピーキングタスクにも該当すると考えられる)。

- (1) 資料の情報を検索する技能 (mining the source texts for ideas)
 - (2) 情報を取捨選択する技能 (selecting ideas)
 - (3) 1 つまたはそれ以上の資料からの情報を統合する技能
(synthesizing ideas from one or more source texts)
 - (4) 資料中の言語を転換する技能 (transforming the language used in the input)
 - (5) 情報を構成する技能 (organizing ideas)
 - (6) 文体の規範に則して情報の連結や情報源の明示などを行う技能
(using stylistic conventions such as connecting ideas and acknowledging sources)
- (Knoch & Sitajalabhorn, 2013, p. 306)

以上のように、統合型タスクは受信技能と発表技能の総合的な運用を促すものであり、その継続的な学習は EAP に必要不可欠な諸言語技能の育成につながると期待できる。

2.2 統合型タスクにおける事前タスクの使用

これまで、アカデミックリスニングの文脈における事前タスクが統合型タスクに及ぼす影響に関しては、リスニング処理のうちトップダウン処理とボトムアップ処理の大きく 2 つの側面から、足場がけとしての効果が検討されている。Vandergrift and Goh (2012) によれば、トップダウン処理とは文脈や事前知識などの大まかな情報を手がかりにインプットの意味を解釈する方法であり、ボトムアップ処理とは個々の音など小さな単位を組み上げることで意味を構築する方法である。

トップダウン処理に関連する足場がけとしては、事前構造化 (Advance Organizer) の事後タスクへの影響が検証されている。事前構造化とは、教育心理学者 D. P. Ausubel (1968) により提唱された考え方で、「認知構造内に現存する概念をよびさましてつなぎとめ概念の役を果させたり、つなぎとめ概念として新しい高いレベルの概念を導入したりする」(オーズベル・ロビンソン, 1984, p. 185) 働きかけを意味する。第二言語教育の文脈においては、Chung (1999) や Sarandi (2010)、Jafari and Hashim (2012) らの研究において、講義視聴タスクにおける事前構造化として、講義の大まかな流れを事前指導することの教育効果が検証されている。一方、ボトムアップ処理に関連する足場がけとしては、講義中に出現する重要語彙の事前指導の影響が Chang (2007) や Jafari and Hashim (2012)、Hidaka (2012) において検討されている。これらの先行研究では、重要語彙の音と意味のつながりに関する事前指導を通して、単語という小さな単位の理解の強化が全体的な理解の促進につながるかが研究課題となっている。

これまでの先行研究では、事前タスクが事後タスクに及ぼす教育効果について見解の一致をみていない。まず、Jafari and Hashim (2012) は、講義視聴タスクにおいて、講義の構成事前指導と重要語彙事前指導、統制群の 3 群間で内容理解テストの結果を比較したところ、統制群と比較して事前タスク実施群のスコアは有意に高く、事前タスクの種類の間には有意差が見られなかったと報告している。一方、構成事前指導について、Sarandi (2010) は、講義の主情報の理解を問うテストでは統制群と比較して成績が良かったものの、詳細理解テストにおいては指導の有意な効果は確認されなかったと結論づけている。また、Chang (2007) は、語彙事前学習に着目し、講義中の重要語彙を事前学習させた場合、語彙テストの成績は有意に伸びたが、内容理解テストの成績については有意な効果が観察されなかったと述べている。この語彙事前指導に関連して、Hidaka (2012) は事前指導語彙の質的特徴に着目し、一般学術語彙 (English for General Academic Purposes: EGAP 語彙) と特定学術語彙 (English for Specific Academic Purposes: ESAP 語彙) を比較した。その結果、内容理解テストの結果に有意差は見られなかったものの、学習者は ESAP 語彙、すなわち低頻度語彙の指導に有用性を強く感じていることが示された。

以上、概括した事前タスクの種類に関する先行研究では、足場がけとしての教育効果の比較がなされているものの、その検証は多肢選択式の内容理解テストの結果に基づいている。しかしながら、先述したように実際の EAP 場面においては、学習者は講義で理解した

情報をもとにレポートをまとめるなど、受容技能を発表技能の前提として運用する能力が求められている。そこで、統合型タスクにおける事前タスクの効果も、同様にタスク遂行の結果産出された筆記要約の出来に基づいて検証される必要があると考える。また、先行研究におけるもう一つの課題として、事前タスクとして指導する重要語彙が研究者により任意に選定されており客観的な基準が設定されていないことも挙げられる。

そこで、本研究では、EAP 授業において講義視聴と要約作成からなる統合型タスクを実施し、発表技能の前提として受容技能を位置づけた課題を設定した上で、事前タスクの役割を検討することとした。また、事前タスクにおける指導語彙の選定においては、学習者にとって未知語である可能性が高い、低頻度語彙に焦点をあてることで客観的な基準の設定を目指した。

本研究の研究課題は以下に示すとおりである。

研究課題：事前タスクの種類により、講義視聴後に作成する筆記要約の内容や構成に差異は見られるか。

調査対象とする事前タスクには、講義の構成事前学習と講義中の低頻度語彙事前学習を設定した。次節以降では、この研究課題を検討するために行った調査の方法と結果を詳述したうえで、統合型タスクにおける事前タスクの役割について考察する。

3. 研究方法

3.1 調査協力者

本研究は、国立大学学部 1 年生 2 クラス 63 名を対象に行われた。このうち、全てのデータを満たす 46 名（A クラス 23 名、B クラス 23 名）を分析対象とした。調査に先立って協力者の英語習熟度を確認した結果、TOEFL PBT 形式のリスニングテスト（Educational Testing Service, 1997）の平均スコアは 470（TOEFL PBT 換算、満点 677）であり、クラス間に有意な差は見られなかった。

3.2 素材

3.2.1 講義素材

本調査で使用した講義映像は、OpenCourseWare または TED Talk より選定した。トピックは、「課題 1: 食糧問題を世界的視点で捉える（Food environment）」及び「課題 2: 世界の諸問題の解決法（Global problems）」であり、それぞれの講義の長さは 1 分半程度、スクリプトの長さは約 300 語であった。

3.2.2 事前タスク

事前タスクで学習する情報は以下の基準で設定した。課題 1 では A クラスが講義の流れを、B クラスが低頻度語彙を学習し、課題 2 では、B クラスが講義の流れを、A クラスが低頻度語彙を学習した。

(1) 講義の流れ (Organization)

講義の流れについては、「導入→具体的な内容→まとめ」の順に 5~6 文で講義の展開を説明する文を日本語で提示するスライドをパワーポイントで作成し提示した (図 1)。図 1 のように、講義の主題は提示するもののそれに対する話者のコメントは含めず、講義の大まかな展開のみを提示することをねらいとした。

- 1) 導入
 - 話者は、講義の主題 (世界の問題) について理想と現実を対比しながら導入する。
- 2) 具体的な内容 (事例、理由など)
 - 話者は、主題を考えるため条件設定 (金額と時間) をしながら、ある命題を提示する。
 - 話者は、命題を考えるための 10 の事例を列挙する。
 - 話者は、命題を考える際に注意すべき点として問題に焦点をあてすぎること挙げている。
- 3) まとめ
 - 話者は、命題に取り組む際のポイントは、「〇〇ではなく△△だ」と述べることで講義をまとめている。

図 1. 講義の流れの提示内容 (課題 2: 「世界の諸問題の解決法」)

(2) 低頻度語彙 (Vocabulary)

低頻度語彙については、Web Vocabprofile (Cobb, 2008) を使用し、講義中の単語のうち 3000 語レベル (ワードファミリー換算) 以上の語彙を 11~16 語選定した。依拠したコーパスは British National Corpus であり、固有名詞は除外した。選定した語彙は、日本語の意味を併記した上でアルファベット順にパワーポイントを使用して提示した (図 2)。

barrier (障壁)、billion (10 億)、climate (気候)、corruption (汚職)、encompass (含む)、governance (統治)、malnutrition (栄養失調)、migration (移民)、sanitation (衛生)、subsidy (補助金)

図 2. 低頻度語彙の提示内容 (課題 2: 「世界の諸問題の解決法」)

語彙の選定基準は、Zeeland and Schmitt (2013) の研究に基づいて設定した。同研究では、聴解を十全に遂行するためには、出現語彙のうち 95% の語彙が学習者にとって既知語であることが前提条件として提示されおり、一般的な聴解素材の 95% の語彙をカバーするには平均して 2,000~3,000 語 (ワードファミリー換算) 程度の語彙サイズが必要であると主張されている。そこで本研究では、学習者にとって未知語である可能性があると予測される、講義中に出現する 3,000 語レベル以上の低頻度語彙について事前指導を行うことにより、聴解素材におけるカバー率を補うことを試みた。

3.3 手順

本調査は CALL 教室で実施され、学習者は 1 台ずつ割り当てられた PC を使用して学習を行った。まず、事前タスクとして各群の条件に従って講義の全体的な流れまたは低頻度

語彙を 5 分間学習した。続いて、主タスクとして英語の講義を各自のペースで 10 分間視聴した。最後に、事後タスクとして講義の内容に関する筆記要約を英語で 18 分間作成した。

3.4 分析方法

学習者の作成した要約の分析に先立って、元の講義に含まれる情報の重みづけを行った後に、学習者の要約における元情報の再生率を重みづけした基準に沿って分析した。

まず、Kim (2001) の要約分析手順を参考に、評価基準を設定するため元の講義スクリプトを情報単位 (*t-unit*) で分節した。続いて、各情報単位を「講義の主題に対する重要度」という観点から重みづけを行い、(1)主情報、(2)補助情報、(3)付加情報のいずれかに分類した¹⁾。以上の操作の結果、課題 1 では全 19 ユニット (主情報 4 ユニット、補助情報 4 ユニット、付加情報 11 ユニット)、課題 2 では全 23 ユニット (主情報 5 ユニット、補助情報 5 ユニット、付加情報 13 ユニット) の情報単位が得られた。

要約の分析は、量的観点と質的観点から行った。まず、量的分析として、一人あたりの要約に含まれた情報単位の数を群間で比較した。分析には、対応のない *t* 検定を用い、効果量 *r* を算出した。次に、質的分析として、情報単位の重要度ごとに要約における再生率を算出し、群間で比較した。同じく分析には、対応のない *t* 検定と効果量 *r* を用いた。その他、各群の要約において特徴的に観察された誤解や無関係な情報について個別に分析を加えた。

4. 結果

4.1 量的観点：要約に再生された情報単位の総数

以下の図 3 は、各課題について、一人あたりの要約において再生された情報単位の総数を示す (上段の数字が平均を、下段の数字が標準偏差を示す。以下同様)。統計的分析の結果、課題 1 においては有意差が見られなかったが、課題 2 においては、講義の構成事前学習群が、低頻度語彙学習群に比べて有意に再生した情報単位の数の多いことが分かった (課題 1: $t(44) = 1.81, p > .05, r = .26$; 課題 2: $t(44) = 3.23, p < .01^{**}, r = .44$)。

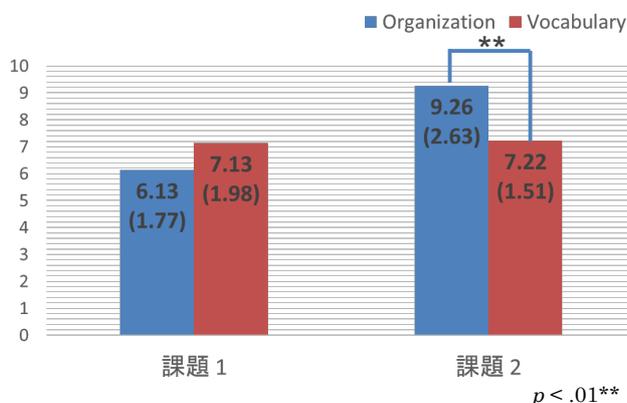


図 3. 再生された情報単位の総数

4.2 質的観点：要約における情報単位の重要度別再生率

以下の図 4 と図 5 は、各群の要約で再生された情報単位の割合を、講義における当該情報の重要度ごとに示したものである。図 4 は課題 1 の結果を、図 5 は課題 2 の結果を示す。統計的分析の結果、課題 1 においては、両群の傾向に有意差は見られなかったが、課題 2 の主情報及び補助情報に関して、事前構成学習群が低頻度語彙事前学習群に比べて情報の再生率が有意に高いことが明らかとなった（課題 1：主情報： $t(44) = 1.15, p > .05, r = .17$ ；補助情報： $t(44) = 1.21, p > .05, r = .18$ ；付加情報： $t(44) = 0.42, p > .05, r = .06$ ；課題 2：主情報： $t(44) = 3.71, p < .001^{***}, r = .49$ ；補助情報： $t(44) = 2.04, p < .05^*, r = .29$ ；付加情報： $t(44) = 0.78, p > .05, r = .12$ ）。

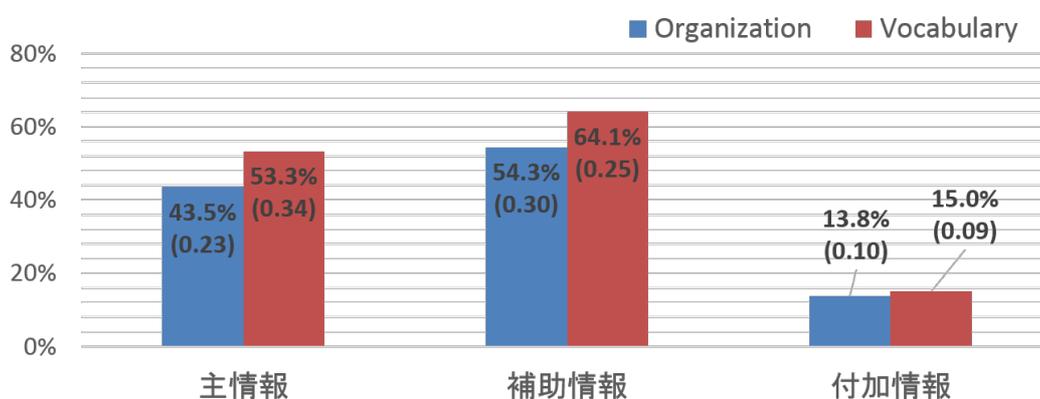


図 4. 情報単位の重要度別再生率（課題 1）

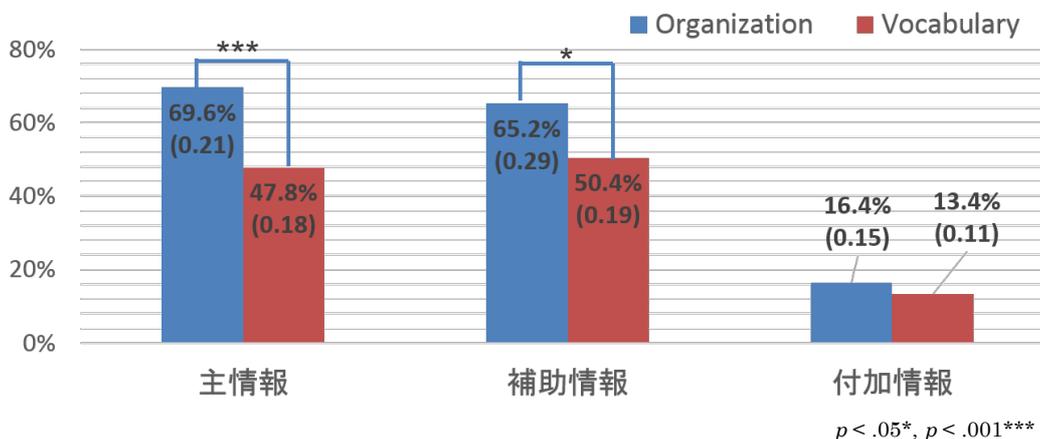


図 5. 情報単位の重要度別再生率（課題 2）

5. 考察

5.1 講義の流れを学習する事前タスクの効果と課題

まず、要約における元の講義情報の再生率の分析から、講義の大まかな流れに関する事前指導は、学習者が主情報に注意しながら講義の展開を把握するトップダウン処理の助けとなる可能性のあることが示唆された。具体的には、量的分析から、講義の展開の事前学

習により要約の内容が充実し、その質についても、主情報が関連する補助情報とともに適切に再生されていることが明らかとなった。

一方で、講義の流れを事前学習した群の要約に含まれた誤解や無関係な情報に目を向けると、それらは、講義中の単語と発音の似た別の単語の誤用など、全体の解釈を阻害しない程度の限定的なものにとどまっていた。例えば、課題 1 では、講義中の“subsidy”という単語を“*subcities*”と誤って理解し要約に含んでいた場合や、課題 2 で列挙された“*corruption, education*”という表現を、“*complex education*”と誤って聴き取ったことにより、元の内容とは異なる要約をまとめていた場合が観察された。ただし、これらの誤解が全体の要約の適切性に影響を与えていることは比較的少なく、講義の流れを事前学習した群では、論理展開の比較的明瞭な要約を産出できていた。

講義の流れを学習する事前タスクの課題としては、事前学習したトピックに関する話者のコメントを聴き取れず、提示された骨子は含むものの内容を伴っていない要約をする場合が見られたことである。

(例 1) “*Therefore, he says that the main point... we should argue it isn't A but B.*”
上に示した例 1 は、課題 2 の事前タスクの指導内容 (図 1 参照) に影響を受けて産出されたものと考えられる。

5.2 講義中の低頻度語彙を学習する事前タスクの効果と課題

他方、本調査の結果からは、ボトムアップ処理を促進することが期待された低頻度語彙の事前学習は学習者の当該語彙への注意を引きつける一方で、全体の理解を阻害する危険性のあることが明らかとなった。要約の量的分析から、学習者にとっての未知語を事前指導することが要約の産出量の向上に必ずしもつながるとは言えず、また質的分析より、学習者は事前指導された語彙を要約において使用する傾向が高いものの、特に講義の核心となる主情報および関連する補助情報の再生率は低いことが示された。

要約に含まれる誤解や無関係な情報の傾向を分析すると、低頻度語彙事前学習群では、事前タスクにおいて指導された低頻度語彙を講義の核となる重要情報であると誤解し、要約で多用する場合が観察された。

(例 2) “*The lecture is about an agricultural problem around the world.*”

上に示した例 2 は課題 1 に対する要約である。課題 1 では、“*agriculture*”が低頻度語彙の一つとして事前指導されたが、元の講義の主題は農業問題ではなく食糧問題であった。低頻度語彙は、学習者にとって未知語である可能性が高い単語の意味を事前に補う意図で提示されていたが、学習者の中には当該語彙を講義の主題につながる重要語彙と誤解し、その前提で講義視聴に臨んだ場合があったのかもしれない。

また、低頻度語彙事前学習群では、事前に学習した無関係の語彙を不適切に結びつけて構成された、元の講義の情報とは全く内容の異なる文を産出する場合も見られた。

(例 3) “*10 global challenges...subsidy, barrier, encompass and Davos.*”

上記の例 3 はその最も極端な例である。この課題 2 では下線の 4 つの表現を含む低頻度語彙が事前指導されていた (図 2 参照)。下線を付した 4 つの表現は、元の講義では独立して説明された無関係の情報であり品詞や意味役割も異なる語彙であった。

以上、例 2 や例 3 のような事例から、学習者は事前学習した低頻度語彙を講義の重要情報であると誤認する場合があります、局地的な情報に必要以上に注意を集中した結果、全体的な要旨の誤解につながる可能性が示唆された。

6. おわりに

本研究により、事前タスクで学習する情報の種類によって、講義視聴後に学習者が作成する筆記要約の内容に差異は見られることが結論として導かれた。具体的には、講義の大まかな流れを事前学習することで、主情報と関連する補助情報が適切に再生された要約の作成につながるということが分かった。この結果から、講義の流れに焦点をあてた事前タスクは学習者が主情報に注意しながら講義の展開を把握するトップダウン処理の助けとなる可能性が示唆された。一方で、低頻度語彙を事前学習した群では、学習した語彙を要約において使用する割合が高く、誤った情報を関連づけた結果生じた誤解が観察された。これらの結果から、学習者の未知語に焦点をあてた事前タスクは、ボトムアップ処理を促すよりも、指導した語彙への学習者の注意を必要以上にひきつけ、全体の理解を阻害する場合のあることが明らかとなった。

今後の展望として、事前タスクで語彙知識に関連した指導を行う際の、語彙の選択基準や提示順序についてさらに検討することが挙げられる。本研究では、ボトムアップ処理を促進することを意図して未知語に関連する事前タスクを設定したが、明示的に指導した未知語に学習者の注意が必要以上に集中してしまうことが課題として残った。そこで、同様に語彙に関する指導を行う手立てとして、講義の主題につながる重要語彙を指導する事前タスクを新たに設定し、講義の流れ指導と低頻度語彙指導との効果の異同を比較検討したい。同様に、今回はアルファベット順に語彙を提示したが、講義における出現順に沿って提示した場合の効果もさらに検討したいと考えている。

本研究の結果が示すように、事前タスクの内容や形式を工夫することにより、実際の EAP の使用場面を反映した処理負荷の高いタスクも学習可能になるよう足場がけを提供できると言えよう。今後はさまざまな習熟度、学習目的を持った学習者へと研究の対象を広げることにより、EAP 教育に資する足場がけのあり方を引き続き検討していきたい。

注

¹Kim (2001) では、重要度の分類を Level 1 (主情報) と Level 2~4 (補助情報) の 4 尺度で設定している。しかしながら、Kim の研究では 800 語程度と情報量の多い素材を用いていたが、本調査は 300 語程度と短い素材を使用していたため、分類項目を一部簡略化して、3 分類で重要度を設定することとした。

謝辞

本稿を寄稿する機会を与えてくださった、小山先生、松永先生をはじめ、奈良女子大学の関係者の皆様と、田地野先生をはじめ、奈良女子大学夏期実学講座の授業担当者の皆様に感謝の意を表します。

参考文献

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Chang, A. C-S. (2007). The impact of vocabulary preparation on L2 listening comprehension, confidence and strategy use. *System*, 35, 534–550.
- Chung, J. (1999). The effects of using video texts supported with advance organizers and captions on Chinese college students' listening comprehension: An empirical study. *Foreign Language Annals*, 32(3), 295–308.
- Cobb, T. (2008). *Web Vocabprofile* [accessed 7 May 2013 from <http://www.lex tutor.ca/vp>], an adaptation of Heatley & Nation's (1994) Range.
- Educational Testing Service. (1997). *TOEFL practice tests vol. 2*. Princeton: Educational Testing Service.
- Educational Testing Service. (2009). *The official guide to the TOEFL test (3rd ed)*. New York: McGraw-Hill.
- Ferris, D., & Tagg, T. (1996). Academic listening/speaking tasks for ESL students: Problems, suggestions, and implication. *TESOL Quarterly*, 30, 297–317.
- Flowerdew, J., & Peacock, M. (2001). Issues in EAP: A preliminary perspective. In J. Flowerdew, M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 8–24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hidaka, Y. (2012). *Towards the development of academic listening comprehension: An investigation of effective pre-learning vocabulary tasks* (Unpublished master's thesis). Kyoto University, Japan.
- Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing in second language writing instruction*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Jafari, K., & Hashim, F. (2012). The effects of using advance organizers on improving EFL learners' listening comprehension: A mixed method study. *System*, 40, 270–281.
- Kim, S. A. (2001). Characteristics of EFL Readers' summary writing: A study with Korean university students. *Foreign Language Annals*, 34(6), 569–581.
- Knoch, U., & Sitajalabhorn, W. (2013). A closer look at integrated tasks: Towards a more focused definition for assessment purposes. *Assessing Writing*, 18, 300–308.

- 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.
- Richards, J. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly, 17*(2), 219–240.
- Sarandi, H. (2010). Content related support and listening comprehension: Some limitations. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 5605–5611.
- Skehan, P. (2014). The context for researching a processing perspective on task performance. In P. Skehan (Ed.), *Processing perspectives on task performance* (pp. 1-26). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening*. New York: Routledge.
- 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.
- 卯城祐司（編著）. (2011). 『英語で英語を読む授業』, 東京: 研究社.
- オーズベル, D. P.・ロビンソン, F. G. (著), 吉田章宏・松田彌生 (訳) . (1984). 『教室学習の心理学』, 愛知: 黎明書房.
- 細越響子・川西慧・加藤由崇. (2014). 「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—」 小山俊輔・松永光代・田地野彰 (編) . 『平成 25 年度 英語の授業研究—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. 9–20 頁.

今後の英語学習支援に向けて ―平成26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： 2014年9月22日及び29日

実施対象： 22日…TOEFL対策講座受講学生28名

29日…TOEFL対策講座受講学生21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）

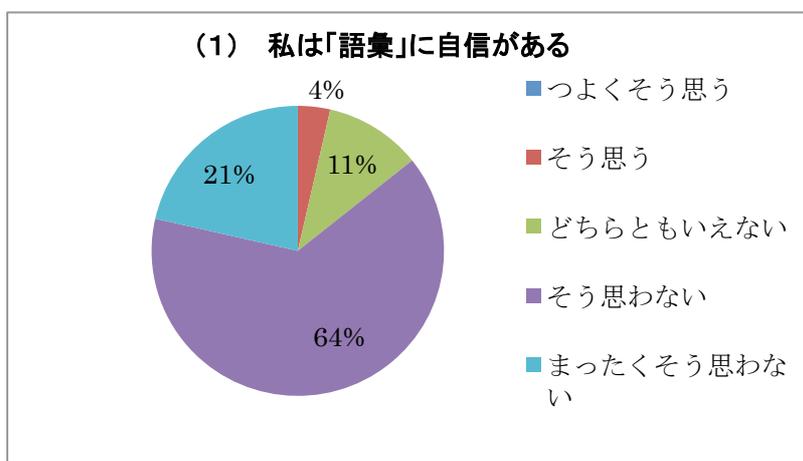
実施方法： 講座初日と最終日の授業時間内にそれぞれ配布し、その場で記入してもらい回収した。

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。

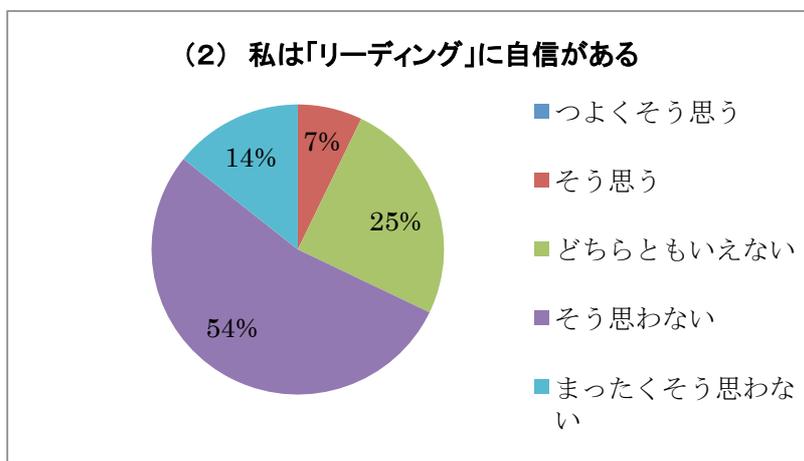
2.1 受講前アンケート集計結果

質問1) (1) — (5)

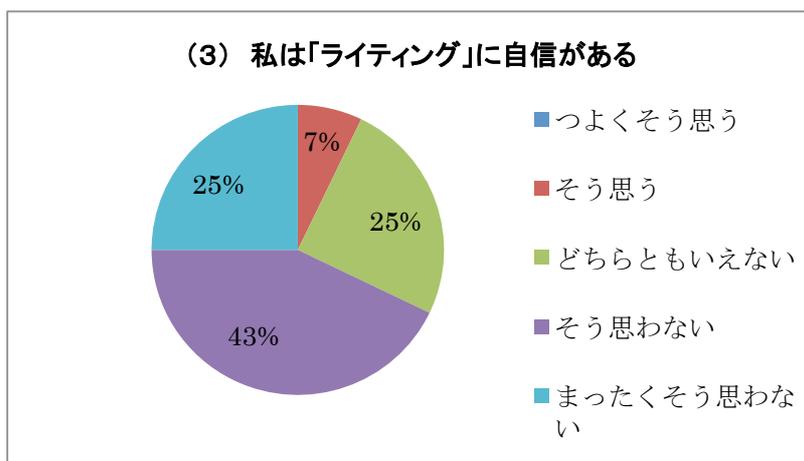


「そう思わない」と「まったくそう思わない」が85%を占める結果となり、本講座の参

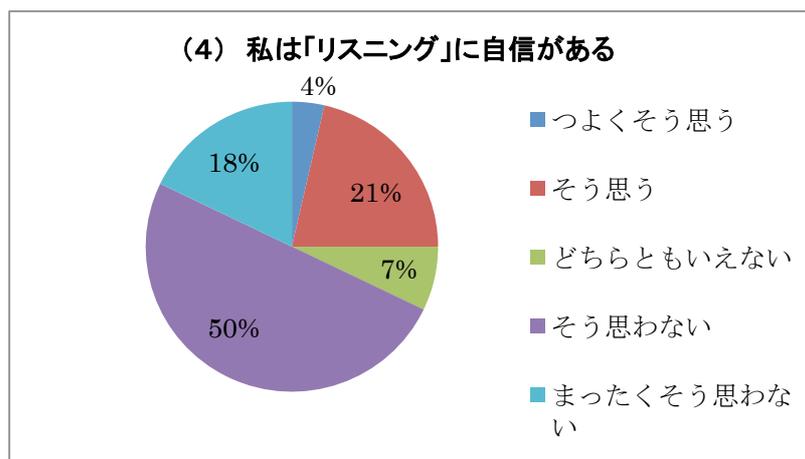
加学生がもっとも自信をもっていない項目である。



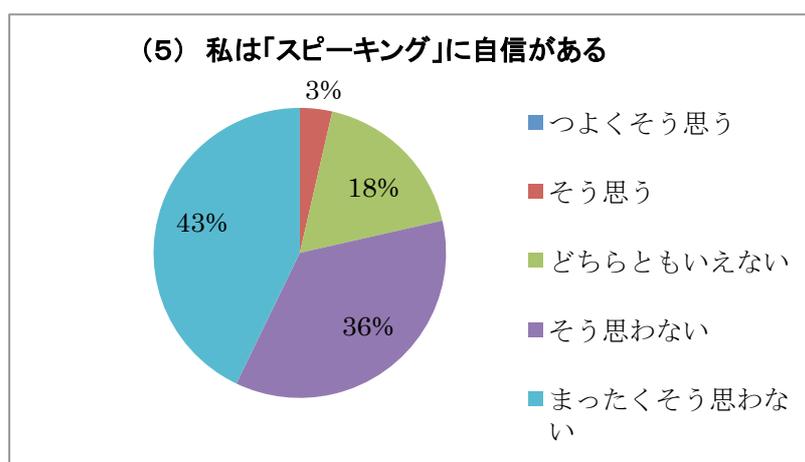
「そう思わない」「まったくそう思わない」が計 68%、「どちらともいえない」が 25%であった。



「そう思わない」「まったくそう思わない」が計 68%、「どちらともいえない」が 25%であった。



「そう思わない」「まったくそう思わない」が計 68%、「つよくそう思う」「そう思う」が計 25%であった。自信のない学生の割合はリーディング、ライティングと変わらないものの、「どちらともいえない」は 7%しかおらず、得意なのか苦手なのかが、比較的はっきりしているようである。



「そう思わない」「まったくそう思わない」が 79%であり、語彙の次に自信のない学生が多い項目である。

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)

- ・ TOEFL の問題の傾向や解き方のコツなどを知りたい。また、自分で勉強する際に効果的な学習法を教えてほしい。
- ・ ライティング、スピーキングの勉強の仕方が分からないため。
- ・ 英語力の向上。
- ・ 留学に興味があるため。

- ・就職活動に利用したい。
- ・将来、海外で働くことを考えているため。
- ・大学院入試の対策として。
- ・将来的に国際学会で議論や質問が出来るようにするため、海外の研究者とコミュニケーションがとれるようになるため。
- ・友人の勧め。
- ・京都大学の先生に教えてもらおうという期待がある。

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。
- ・スマートフォンの英単語学習アプリを利用する。
- ・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。
- ・大学の授業のみ。
- ・特に何もしていない、無回答 (5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。
- ・授業や自分の研究でテキスト、論文、文献等を読む。
- ・音読している。
- ・海外児童向け図書、新聞記事、ニュース記事をスマートフォンで読む。
- ・ラジオ講座を利用している。
- ・特に何もしていない、無回答 (3名)

<ライティング学習について>

- ・書いたものを先生にみてもらう。
- ・友人(外国人)とSNSなどを通じて交流する。
- ・大学の授業のみ。
- ・特に何もしていない、無回答 (16名)。

<リスニング学習について>

- ・TOEIC の問題集やリスニング用 CD を聞く。
- ・大学の授業のみ。
- ・TED、海外ドラマ、映画、ニュースを視聴する、英語字幕にする。
- ・洋楽、NHK ラジオ講座を聞く。

- ・シャドーイング、ディクテーションをする。
- ・特に何もしていない、無回答（2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。
- ・英会話スクールに通っている。
- ・アルバイトで時々使う程度。
- ・シャドーイングする。
- ・特に何もしていない、無回答（17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やアプリを活用する。
- ・分からない単語を書き出して覚える。
- ・特に何もしていない、無回答（15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。
- ・特に何もしていない、無回答（22名）。

<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、無回答（26名）。

<リスニング学習について>

- ・TOEFL対策用のテキストを利用する。
- ・TEDやBBC、映画などを見る。
- ・特に何もしていない、無回答（18名）。

<スピーキング学習について>

- ・TOEFL対策用のテキストを利用する。
- ・ネイティブの先生と会話する。

・特に何もしていない、無回答（26名）。

質問5) その他（回答は省略する。）

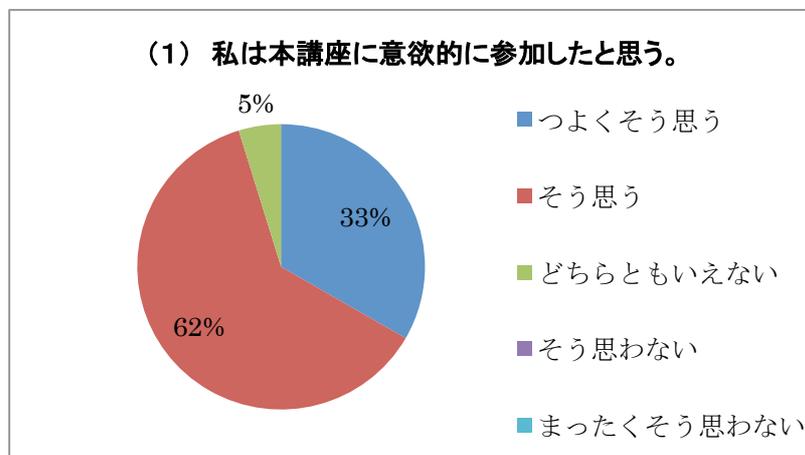
質問1) の回答のうち「そう思わない」「全くそう思わない」の合計を項目別に高い順に並べてみると「語彙（85%）」「スピーキング（79%）」「リーディング、ライティング、リスニング（68%）」という結果であった。ちなみに昨年の結果は、「スピーキング（76%）」「語彙（63%）」「ライティング（50%）」「リスニング（44%）」「リーディング（31%）」、一昨年の結果は「スピーキング(86%)」「語彙(73%)」「リスニング(55%)」「ライティング(50%)」「リーディング(23%)」である。「語彙」「スピーキング」に対する自信がない事は例年同様であったが、今年度は各技能の自信度に比較的ばらつきがなく、どの項目もあまり自信がないと感じている学生が多かったようだ。

講座の受講目的や期待することを問うた質問2) については、例年と比べて具体的な記述が増えたように感じる。もちろん、留学や大学院入試を目的とした学生が主な対象であることに変化はないが、「海外で働きたい」「語学を生かした仕事をしたい」「国際学会で議論できるようになるため」など、将来に向けた動機を挙げた学生もいた。社会全体がグローバルに活躍できる人材の養成を後押しする気運の中で、受講生が、より明確な理由のもとTOEFL対策に臨もうとしていることが垣間見える。

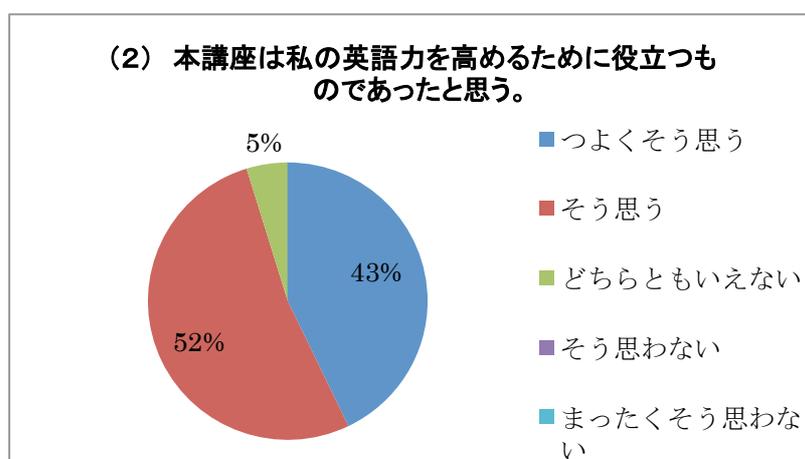
また、質問3) の各項目における日頃の学習状況について、「特に何もしていない」あるいは無回答だった学生数は、「語彙（5名）」「リーディング（3名）」「ライティング（16名）」「リスニング（2名）」「スピーキング（17名）」であった。無回答＝学習していない、と断定は出来ないが、「語彙」「リーディング」「リスニング」に比べて、産出技能である「ライティング」「スピーキング」は日頃の学習機会が少ないことが推測できる。質問2) の本講座の受講目的を記述する部分や、質問5) の自由記述欄にも「一人ではSpeakingやWriting対策をするのが難しい」と回答している学生がおり、学習を始める前の段階で問題を抱えていることが窺える。一方「語彙」に関しては、23名の学生が日頃より何らかの学習を行っている」と回答したものの、自信のない学生が多い。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」や無回答がほとんどであり、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

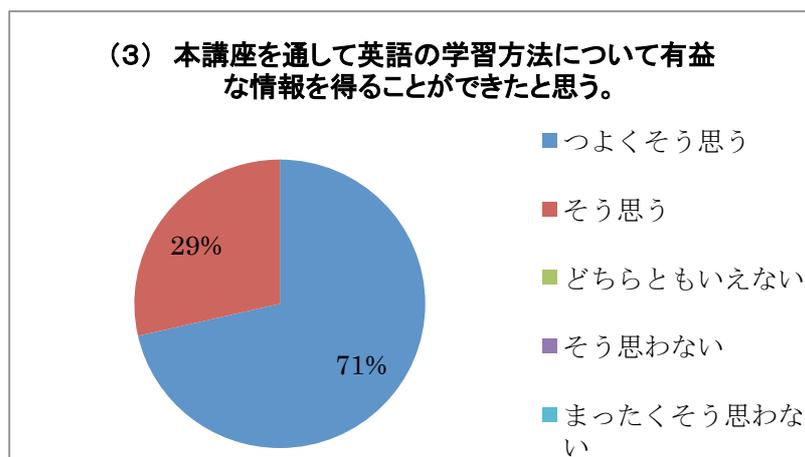
質問 1) (1) — (5)



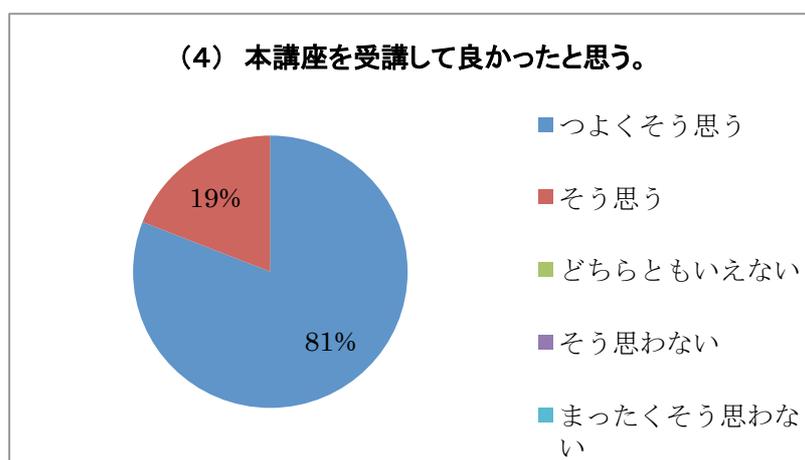
ほぼ全員が意欲的に参加したと答えた。今回のアンケート調査の対象は、本講座に最後まで参加した学生であるので、これは当然と言えるかもしれない。



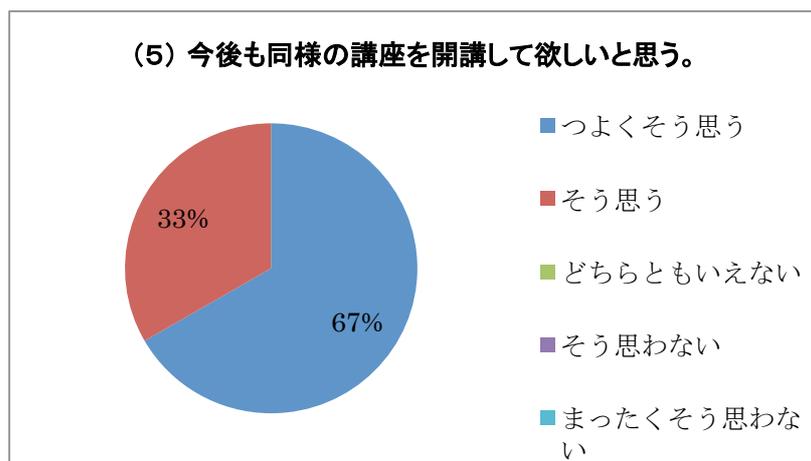
ほぼ全員が本講座は役立つものであったとの感じている。



全員が、有益な情報を得ることが出来たと思っている。

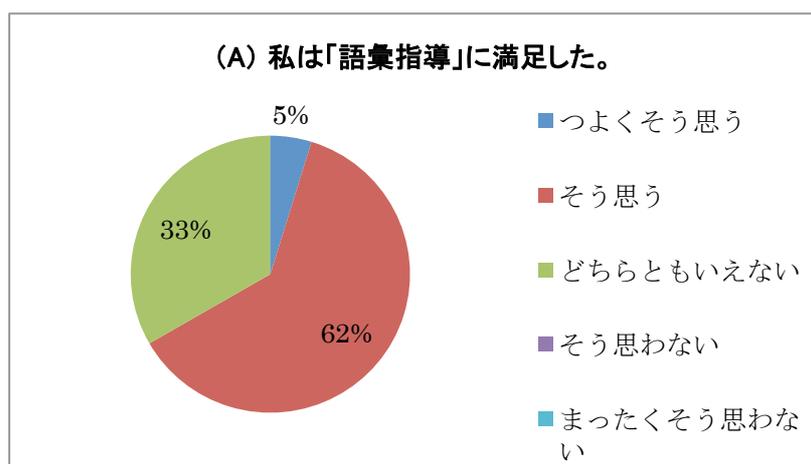


全員が今後の英語学習についての有用な情報を得ることができたと感じており、うち8割以上は強くそう感じている。

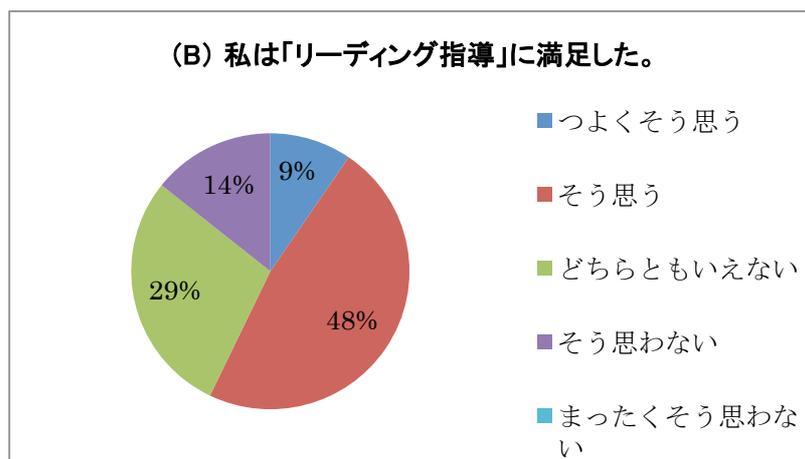


全員が今後も同様の講座の開講を望んでいることが分かる。このような講座は学生のニーズが非常に高いと考えられ、今後新たな企画も含めて検討していきたい。

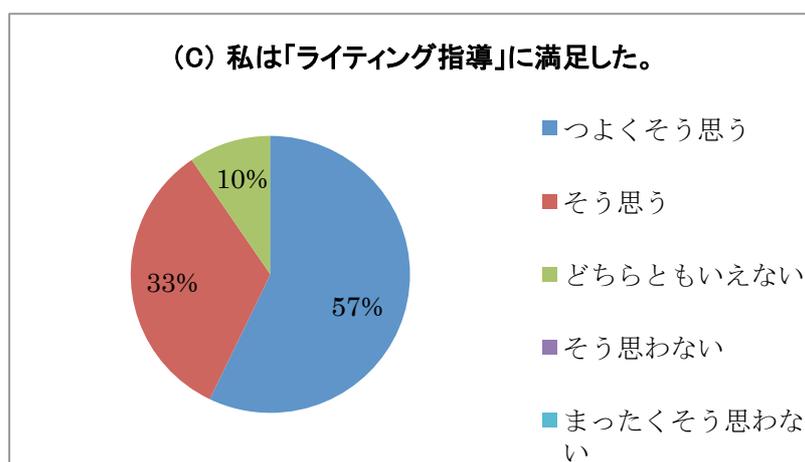
質問2) (1) 各分野における満足度について (A) - (E)



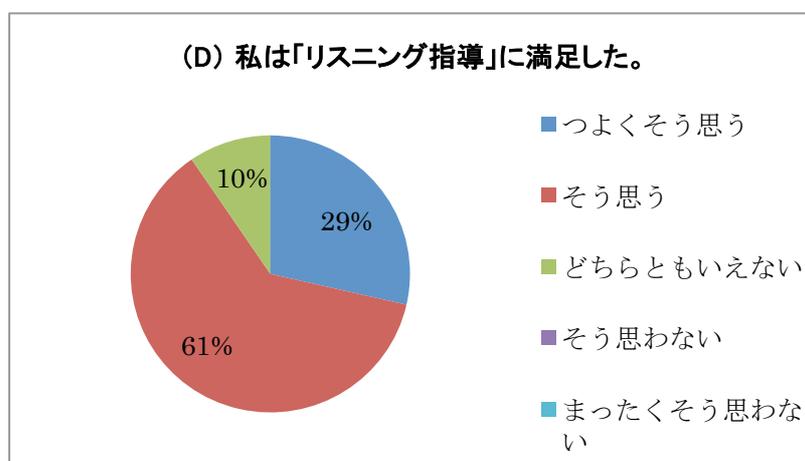
7割程度の受講生が指導に満足していると回答している。



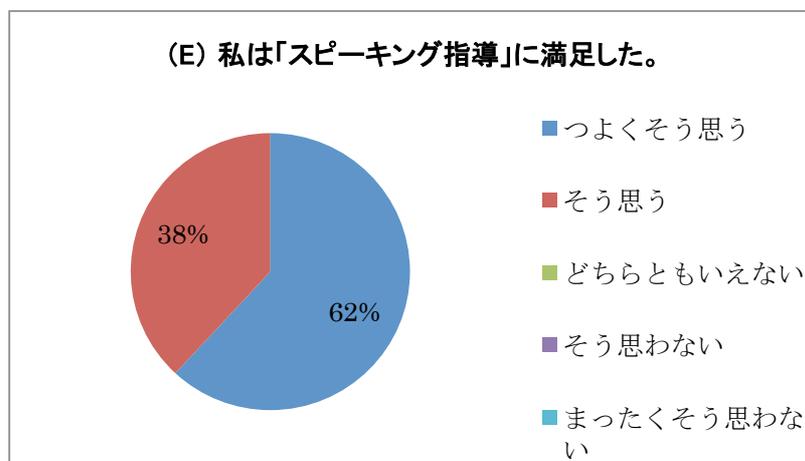
約 6 割が指導に満足したと答えている。



ほぼ全員が満足したと答えている。



ほぼ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。

ほぼ全てが肯定的な回答であり、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。

(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。
- ・覚えた単語をアウトプットすることで身に付くということが分かった。

<リーディング学習について>

- ・どのようなところに目をつければ問題を解くことが出来るのかが分かった。
- ・英語の文章が論理的な構造になっていることを利用して、先を想像しながら読むこと。
- ・語彙力が必要だと強く感じた。
- ・TOEFL 独特の問題形式に慣れることが出来た。
- ・パターン別に問題を解くことが出来たのがよかった。

<ライティング学習について>

- ・書くときのポイントを教えてくれたのがよかった。
- ・普段自分が書いている英文は、口語的なものだということが分かり、論理的な文章を書こうと思った。
- ・聞いて書くという、読んで聞くという総合的タスクをしたのは初めてだった。リスニ

ングやリーディングの際のポイントを教えてくれたのがよかった。

- ・論理的な文章を書くための表現や構造の組み立て方が分かった。

<リスニング学習について>

- ・スピーキングやリーディングなど、他の技能と統合的に学べたこと。
- ・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。
- ・毎日続けていかなければと感じた。

<スピーキング学習について>

- ・意味順を学び、実際に話す練習が出来たこと。
- ・話すことに抵抗がなくなった。
- ・自分の話した英語を録音したため、自分の英語の特徴が分かり勉強になった。
- ・話し方のポイントを教えてもらったのがよかった。
- ・決まった型にはめて話すことが出来て、最初よりは話せるようになった。
- ・クラスが話しやすい雰囲気、ペアワークなども楽しかった。

(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)

- ・クラスでは、(ペアワークなど)他の人と関わることが多かったので刺激になり、学習意欲が高まった。
- ・講師の先生方の英語学習に対する考え方、経験談などを聞く機会もあったので、英語に対する苦手イメージが薄れてきた。
- ・TOEFLを受験する人だけでなく、英語力を上げたい人にはとても役立つ。特に、産出能力を上げたい人にはお勧めだと思う。
- ・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。
- ・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。

3. 総括

アンケート結果を総合すると、本講座は全体として非常に好評であった。昨年より引き続き参加した学生や、友人からの勧めで参加した学生などもおり、高い支持を得ていることが分かる。受講人数も昨年より増加した。今年度は具体的な目的を持って受講した学生が多いようだと言及したが、非常に積極的な態度で講座に臨んでいる印象を受けた。特にスピーキングでは、例年自分の声を録音して聞いたり、マイクに向かって英語を話したりといったことに当初は戸惑いを覚える学生もいるようだが、今年は始めからよく声が出ているように感じる。最終日アンケートの感想を見ても「〇〇を学んでよかった」といっ

た学習内容に関する感想だけでなく、「楽しかった」という声が多く寄せられていた。全体の感想でも、すでに挙げた以外に「院試に役立てたいと思って受講したが、今回の講座を受けて、純粹にもっと英語を勉強して専門留学できるレベルになりたいと思った」「講師の先生方が若くて、お兄さんお姉さんといった感じがして、自分も将来はあんな風に英語をすらすら話せるようになりたいと思った」という声もあった。TOEFL 対策のポイントや今後の学習方法だけでなく、英語を学ぶモチベーションや自分の将来像にまで、様々な刺激を受けた学生がいたことが察せられ、とても充実した講座になったと考えている。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。

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」「グローバル女性人材養成プログラム（ニュージーランド）」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だ。今年度の「グローバル女性人材養成プログラム（ニュージーランド）」に関しては、これまでで最大の 30 名が参加する予定となっている。また交換留学の選考においても、英語圏の大学を希望する学生が大半であり、競争倍率は非常に高かった。学外の動きとしては、官民が協力して留学生送り出しを進める「トビタテ！留学 JAPAN 日本代表プログラム」がスタートし、本学も含め、留学に興味のある学生の関心を集めている。現在は第二期生の選考が進んでいるところであり、本学学生 3 名も審査を受けている。留学や英語学習サポートに対するニーズは、これからもますます高まるばかりであろう。国際交流センターとしても、更なる学習機会の提供を検討したい。

最後に、本講座は京都大学の田地野先生をはじめ、同研究室の栗原先生、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。初日のアンケート結果や学生の要望を授業に反映して頂いたり、授業終了後も、学生からの質問に熱心に対応して頂いたり、きめ細やかなご配慮のもと、講座を実施して頂いた。また、今年度の学生が積極的な態度で受講できたのも、学生の意欲だけでなく、参加しやすいクラス作りを工夫して下さったからこそである。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）（2014）.『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.
- 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 26 年 9 月 22 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 : _____ 年生
C) 学籍番号 (下 4 ケタ) : _____
D) 英語検定試験結果： 1.TOEFL (点) 2.TOEIC (点) 3.英検 (級)
E) 海外留学・渡航経験： 1.国名* () 2.時期 (年 月 ~ 年 月)
*複数の場合は代表的な英語圏の国をお書きください。

【質 問】

1) TOEFL に必要なスキルについて

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

(1) 私は「語彙」に自信がある。

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

(2) 私は「リーディング」に自信がある。

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

(3) 私は「ライティング」に自信がある。

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

(4) 私は「リスニング」に自信がある。

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

(5) 私は「スピーキング」に自信がある。

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

2) 本講座の受講目的と期待について (できるだけ具体的に答えて下さい。)

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

<語彙学習について>

<リーディング学習について>

<ライティング学習について>

<リスニング学習について>

<スピーキング学習について>

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

<語彙学習について>

<リーディング学習について>

平成 26 年 9 月 29 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)

2014年度奈良女子大学夏季英語実学講座 Working Group 活動記録

(平成 26 年 4 月～平成 26 年 9 月)

月 日	活 動 内 容
4 月 24 日	田地野先生と授業担当者との打ち合わせ
5 月 20 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 29 日	講座時間割および教材について打ち合わせ
6 月 12 日	TOEFL に求められる技能分析, および教材検討
7 月 26 日	各技能領域のシラバスの内容検討
7 月 27 日	講座時間割の確認, シラバスの具体的な内容検討
9 月 11 日	シラバスの最終確認
9 月 19 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2014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。

2015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講師

京都大学

（講座企画責任者）

田地野 彰 京都大学教授，

国際高等教育院・国際学術言語教育センター／人間・環境学研究所

（授業担当者）

栗原 典子 京都大学大学院人間・環境学研究所 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・環境学研究所 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・環境学研究所 外国語教育論講座 博士後期課程