

奈良女子大学 TOEFL®対策講座  
『平成 27 年度 英語の授業実践研究』

編 集

横山 茂雄      ・      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
英文構造の理解に焦点を合わせたリーディング指導	坂本輝世 9
文構成を意識したライティング指導—ピア・フィードバックを通して—	
栗原典子	20
Effective instruction for independent speaking tasks	Daniel Pearce 34
寄稿	44
大学英語ライティング授業の設計—ジャンルに基づいた教授法を取り入れて—	
川西慧	45
(平成 22–26 年度授業担当者)	
英語の授業における小集団学習—協同と協調に基づく指導方針の提案—	
加藤由崇	59
(平成 24–26 年度授業担当者)	
奈良女子大学 TOEFL® 対策講座 Working Group 活動記録	69
おわりに	70

## はじめに

今回ご報告する「TOEFL®対策講座」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 9 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 20 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および卒業生である、栗原さん、坂本さん、ピアースさんが担当されました。9 月 23 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  
横山茂雄

## 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および卒業生が、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

	9/23 (水)	9/24 (木)	9/25 (金)	9/26 (土)	9/28 (月)	9/29 (火)
2 限	ガイダンス 田地野	Listening 1 坂本	Listening 2 栗原	Speaking 2 ピアース	Writing 3 栗原	学習診断 田地野
3 限	授業紹介 田地野	Speaking 1 ピアース	Reading / Writing 2 坂本	Writing 2 栗原	Speaking 3 ピアース	学習 アドバイス 田地野
4 限	学習診断 田地野	Reading / Writing 1 坂本	Writing 1 栗原	Listening 3 ピアース	Reading / Writing 3 坂本	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	リーディングおよびライティング（文構造を中心に）
担当者名	坂本 輝世
講座期間中の目標	1. リーディング力育成のために英文構造のとらえ方を確認する。 2. TOEFL の問題に慣れ、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 英語の文構造を理解して読解につなげる リーディング力育成のために英文の文構造を確認し、実際の TOEFL の問題で演習を行う。</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	栗原 典子
講座期間中の目標	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 英文のジャンルについて学び、TOEFL において特徴的なライティングのジャンルを理解する。</li> <li>2. TOEFL に出題されるライティング問題の傾向に沿ったライティングのプロセスに慣れる。</li> <li>3. ライティングと他技能の統合問題において必要とされる要約文作成に取り組み、そのためのスキルを習得する。</li> </ol>
活動内容	<p>活動1 ジャンルの概念の把握</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) パラグラフ、エッセイのジャンルについて理解する。</li> <li>(2) TOEFL 問題に特徴的なライティングのジャンルについて理解する。</li> <li>(3) TOEFL に出題されるライティングの問題の評価基準について理解する。</li> </ol> <p>活動2 ライティングのプロセスの学習</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) TOEFL 問題に特徴的なライティングの構成を学び、議論文の展開に慣れる。</li> <li>(2) TOEFL ライティング独立型問題の演習を行う。</li> </ol> <p>活動3 技能統合と要約の作成</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) リーディング、リスニングの要旨をまとめる際の方略を学ぶ。</li> <li>(2) 要点を英文で要約する演習を行う。</li> <li>(3) 英語要約文を求められる統合型ライティングに取り組む。</li> </ol>

担当科目	リスニング
担当者名	坂本 輝世・栗原 典子・ダニエル ピアース
講座期間中の 目標	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 英語を聞き、正確に理解するために必要なスキルを把握する。</li> <li>2. TOEFL の問題形式に慣れ、実践的な方略を学ぶ。</li> <li>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。</li> </ol>
活動内容	<p>活動1 独立タスク</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 英語の音声の特徴（リズム、音変化）に慣れ、音声を正確に聞き取る演習を行う。</li> <li>(2) 自学自習の学習法を紹介し、実践してもらう。</li> <li>(3) TOEFL 形式の問題を演習する。</li> </ol> <p>活動2 TOEFL リスニング問題演習</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) TOEFL リスニングの形式と、設問や、選択肢の傾向を学び、その方略を理解する。</li> <li>(2) TOEFL 形式の設問を用いた演習を行う。</li> </ol>

担当科目	スピーキング
担当者名	ダニエル・ピアース
講座期間中の目標	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. TOEFL に必要な言語・内容・構成に関する知識を得る。</li> <li>2. 英語で話すことに慣れる、自信をつける。</li> <li>3. スピーキングの学習法を学び、リフレクション能力を身につける。</li> </ol>
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ペア・トークなどを取り入れる。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> <ol style="list-style-type: none"> <li>(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。</li> <li>(2) 演習：実際に問題を解き、TOEFL の問題形式を知る。</li> <li>(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。</li> </ol> <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

## 英文構造の理解に焦点を合わせたリーディング指導

坂本 輝世

### 1. 目的

本授業の目的は、以下の三点とした。

- (1) リーディング力育成のために、英文構造の捉え方を確認する
- (2) TOEFL<sup>®</sup>の問題に慣れ、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

今回筆者が担当したクラスでは、TOEFL ITP<sup>®</sup>テストの Section 2 (Structure and Written Expression: 以下「文法セクション」と略称) および Section 3 (Reading Comprehension: 以下「リーディング・セクション」) の演習を通して、当該セクションの得点力向上のみならず、より広範な英語リーディングに応用可能なスキルとして、「意味順」(田地野, 2011) を基本とした英文構造把握の習得を目標とした。このような指導を試みた理由の一つは、90 分授業×3 回という短い時間でリーディング力の向上を図るためには、読解のストラテジーにつながるスキルの明示的な指導が有効ではないかと考えたからである。同時に、単発的なストラテジーを並べるのではなく、日本語話者が英語という言語を扱う上で必須だと思われる、英文構造の理解につながる指導をめざした。また、英語ライティングにも応用可能であり、受講者がすでに持っている文法知識を包括的に見直す事ができるという意味でも、「意味順」を基本とした指導が適切であると判断した。

### 2. 授業の理論的背景

英語の「意味順」指導が、日本語を母語とする学習者の英語ライティングに対して効果を持つことは、すでに初等教育 (Bolstad, Kanamaru, & Tajino, 2010)、中等教育 (渡 et al., 2012)、高等教育 (田地野, 2008) のレベルにおいて実証されており、その効果としては、グローバル・エラーの減少、ライティングの質の向上、英語ライティングに対する抵抗感の軽減による意欲向上などが挙げられている。それでは、産出面ではなく受容面、とくに英語リーディングにおいても、「意味順」の指導はなんらかの効果を発揮するだろうか。

Grabe (2009)は、第二言語のリーディングを容易にするであろう要因の一つとして、第一言語と第二言語における、文法的に正しいとされる語順の類似性を挙げている。

It is also not clear how to predict exactly what combinations of L1 resources will create facilitation or possibly cause interference for L2 reading, . . . However, aspects of L1-L2 relationships that are similar are highly likely to help the L2 reader . . . Also likely to assist readers are parallel grammatical word ordering in both languages, similarities in the extent to which word order is used grammatically (fixed word order), . . . (p. 131)

周知の通り、日本語と英語の語順は大きく異なっている。その違いが日本語母語話者に対して、英語の産出面だけでなく受容面においても影響を与える可能性は否定できない。言い換えれば、英語の「意味順」を指導することが、日本語母語話者の英語リーディング学習においてもなんらかの効果をもたらすことが期待される。

「意味順」が受容技能の指導に有用である一例として、田地野（2012）は、「意味順」を学ぶことで、主語（「だれが」）と動詞（「する（です）」）の次に来るものを積極的に予想することができることを挙げている。しかし、日本語母語話者にとっては、主語「だれが」と動詞「する（です）」そのものについても想定する力が必要ではないだろうか。「主語と動詞は、命令文を除くあらゆる文の成立にとって必須である」という前提は、英語において自明であっても日本語においてはそうではない。「きれいな花だね」という日本語の文において、動詞は使われておらず、主語（「それは」など）は省略されている。そのため、日本語母語話者が英語を読む時にも、主語「だれが」と動詞「する（です）」の役割を担う句を意識させることが（少なくとも英語習得のある時期においては）大切なのではないかと思われる。

そこで本授業では、「意味順」の指導、とくに文中で「だれが」と「する（です）」に相当する句や節を意識し、特定することを中心とした指導によって、TOEFL ITP<sup>®</sup>の文法セクションとリーディング・セクションの得点に影響が見られるか、また、学習者がそのような指導に対してどのような反応をするかを探ることとした。

### 3. TOEFL ITP<sup>®</sup>文法問題とリーディング問題の概要

ここでは、今回の指導対象とした TOEFL ITP<sup>®</sup>テストの文法セクションおよびリーディング・セクションの概要と特徴を概観する。

#### 3.1 文法セクションの概要と特徴

TOEFL ITP<sup>®</sup>の文法セクションは、2種類の問題から構成されている。前半の問題 ("Structure") は、文中の空欄に入れるのに適切な語句を4つの選択肢から選び、文を完成させるものである。このタイプの問題においては、間違った選択肢を選ぶと「おかしい」英文になってしまうのだが、その「おかしさ」は「内容」ではなく、英文としての「構造」に由来するように選択肢が作られている。そのため、「意味順」を基本とした英文構造の把握によって正答を導き出せるものが多い。次に、後半の問題 ("Written Expression") は、設問の文に下線が4箇所引かれており、その中で誤りが含まれているものを選ぶ形になっている。選ぶべき語句は、品詞、活用、連語、単数／複数などが不適切なものになっている。誤りを見極めるためにも、英文の構造から考えてこの下線部にはどんな語がくるべきかを判断する必要がある。以上の点から、個々の文法事項や単語の意味だけでなく、英文全体の構造も意識することで、正答を導くことのできる問題が多いと言える。

### 3.2 リーディング・セクションの概要と特徴

一方、TOEFL ITP<sup>®</sup>のリーディング・セクションは、400語程度の文章5題を読んで、その内容について四択問題に答えるものである。内容は、英語圏の大学で扱われるような学術的なものであり、文法セクションに比べて難易度の高い語彙が含まれる傾向がある。また、トピックそのものも日本人学生には馴染みの薄いものが多い。そのため、意味が分からない単語をうまく処理して読み進め、大意を取る力も必要になってくる。「意味順」を基本に「だれが」と「する（です）」を同定し、英文構造に着目することで、どうしても意味を捉えたい部分とそうでない部分の区別がつきやすくなり、限られた時間の中で必要なことばをつなぎ合わせて意味を作り上げることが、より容易になると考えられる。

文法セクション、リーディング・セクションのいずれについても、次節において具体的な指導について述べる。

## 4. 授業内容

まず、TOEFL<sup>®</sup>対策講座6日間の流れの中で、リーディングに関する内容のみを表1にまとめた。

表 1. 授業内容

内容	
一日目	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 田地野彰教授による「意味順」についての講義</li><li>・ 受講前アンケート</li><li>・ 受講前テスト（TOEFL ITP<sup>®</sup>タイプの問題①）</li><li>・ 宿題（リーディング・セクションの問題とワークシート）配布</li></ul>
二日目	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 「だれが」と「する（です）」についての解説</li><li>・ 宿題のリーディング・セクション問題の解説</li><li>・ 文法セクション問題の演習</li><li>・ 宿題（リーディング・セクションの問題とワークシート）配布</li><li>・ 多読用の本の紹介、貸し出し<sup>1</sup></li></ul>
三日目	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 宿題のリーディング・セクション問題の解説</li><li>・ 文法セクション問題の演習</li><li>・ 「意味順」のライティングへの応用についての説明</li><li>・ 宿題（リーディング・セクションの問題とワークシート）配布</li><li>・ 多読用の本の貸し出し</li></ul>
四日目	（リーディング授業なし）
五日目	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 宿題のリーディング・セクション問題の解説</li><li>・ 文法セクション問題の演習</li><li>・ 多読用の本の貸し出し</li></ul>

#### 4.1 「意味順」の解説

図 1 に示すのは、「意味順」の説明のためにクラスで実際に用いたスライドの一部である。

だれが／する(です)／だれ／なに／どこ／いつ	だれが／する(です)／だれ／なに／どこ／いつ
<p><b>だれが</b>に入るもの</p> <p>1) 生きもの(もちろん人間も!) または 生きてない物                  「もの」の呼び名 (Masako, My dog, The car, etc.)                  「もの」の言い換え (He, She, You, It, This, Those, etc.)                  修飾することばが、その前にくることも: Many people</p> <p>2) 動名詞 (ex. Building) と不定詞 (ex. To build)</p> <p>3) It (ex. It is raining. / It is easy to bake cookies.)</p> <p>4)* There (ex. There is a big ginkgo tree in the garden.)</p>	<p><b>だれが</b>にならないもの</p> <p>1) 前置詞 (In, Of, At, On, During, Outside, etc.)                  2) 接続詞 (When, Because, As, And, But, etc.)                  3) 副詞 (Often, Yesterday, Here)                  4) 現在分詞 (ex. Building) と過去分詞 (ex. Built)</p> <p>(動名詞)                  Building a log cabin was his dream.                  ログハウスを建てることが ~だった</p> <p>(現在分詞)                  Building a log cabin, he used up all his money.                  彼は 使ってしまった</p>

図 1 「だれが」に入るもの・入らないもの

ここではまず、「だれが」に入ることができるものとできないものをまとめて、明示的に指導した。リーディングにおいて「主語の部分を見つけましょう」という指導は良く行われるが、構造の複雑な長文では、学習者にとって、どこからどこまでが主語（主部）にあたるかを判断することがは必ずしも容易ではない。そこで、「だれが」にならない句や節を明確にすることで、「だれが」（主語）を同定する方法を提示した。

次に、図 2 に示したように、「だれが」と「する（です）」が英語構文の基本であることを、日本語との対比で確認した。

「だれが」「する」: 英語の基本	日本語の基本～英語とのちがひ
<p>だれが／する(です)／だれ／なに／どこ／いつ</p> <p><b>する(です) = 動詞</b></p> <p>* <b>英語の基本</b></p> <p><b>「〇〇が、XXする」</b></p> <p><b>主語 + (述語) 動詞</b></p>	<p>だれが／する(です)／だれ／なに／どこ／いつ</p> <p>日本語の基本</p> <p>「(〇〇が) なんだ」 うちの犬は柴犬だ。                  「(〇〇が) どんなんだ」 人懐っこくてかわいい。                  「(〇〇が) どうする」 よく、わたしのベッドで                  昼寝している。</p> <p>日本語では:                  主語の省略 / 動詞のない文 = ありうる!</p>

図 2 英語と日本語の対比

また、「する（です）」に続く「だれ・なに」については、「する（です）」の動詞が決まれ

ば自ずと来るべきものが決まってくることも説明し、英文における「だれが」と「する（です）」の重要性を強調した。

#### 4.2 文法セクションの指導

その後「意味順」、とくに「だれが」と「する（です）」に注目することで、TOEFL ITP<sup>®</sup>の文法セクションの解答がどのように導き出され得るかを、演習を通して示していった。例えば、次の Structure の穴埋め問題は、事前テストにおいて 22 名中 16 名が不正解であった：

Following the guidelines for speaking and voting established by the book Robert's Rules of Order, ----- during meetings.

- (A) and avoid large decision-making organizations' procedural confusion
- (B) large decision-making organizations avoid procedural confusion
- (C) is procedural confusion avoided by large decision-making organizations
- (D) are avoiding procedural confusion in large decision-making organizations

この問題について、

- 1) 文頭の Following から始まる句は、カンマが入って区切られている ~ing だから、現在分詞。ということは、「だれが」にはなれない。
- 2) 空欄の後の during ... も前置詞とそれに続く句だから「だれが」になれない。つまり、空欄の前にも後にも、この文を英語として成り立たせるための「だれが」と「する（です）」がない。
- 3) ということで、「だれが」と「する（です）」の両方が含まれる選択肢(B)が正解。

という順序で考えることによって、長い文であっても混乱せずに文の構造を考えられることを示した。こうして、すべての単語の意味がわからなくても、英文の構造の成り立ちを確認することで解答が導けることを少しずつ実感してもらえたかと思う。

#### 4.3 リーディング・セクションの指導

リーディング・セクションについては、宿題として各回 1~2 題の問題とワークシート（付録を参照のこと）を渡し、各自で予習をしてきてもらった。ワークシートの内容は、パラグラフごとの内容を要約し（1 回目は日本語、それ以後は英語）、設問に解答し、意味がはっきりしない単語を辞書で確認して、最後に疑問点などを自由に記述するものである。問題の文章を使って、設問に答えるだけでなく、大意の把握、語彙の増強、自分が理解しづらい点の確認などに役立ててもらおうとした。

クラスでは、パワーポイントの画像などによって、リーディングの内容に関する背景知識（「Native American の Anasazi 族の文化」「鉄条網の誕生と変遷」「潜水に関わる危険」など）への関心を高め、前もって回収したワークシートの質問欄も参照しつつ、問題の解説を行った。TOEFL ITP<sup>®</sup>のリーディング問題は、大学で学ぶ専門的な内容に相当するものであるため、複雑な構造をもつ文が少なくない。とくに理解が難しいと思われるものについては、必ず主語「だれが」と述語動詞「する（です）」を確認し、そのことで文全体の構造が明瞭になることを示した。

## 5. 調査とその結果

ここでは、三日間の指導の前と後に、文法とリーディングの力を評価するために行った試験と質問紙調査の結果をまとめる。

### 5.1 文法とリーディングのテスト

受講者の文法とリーディング・セクションのテストスコアが、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 ITP<sup>®</sup>形式の設問を用いた試験を実施した。事前・事後テストの両方を受験した 17 名分の解答を分析の対象とした。

#### 5.1.1 文法テストの結果

文法セクションについての事前・事後テストの記述統計ならびに推測統計の結果は、表 2 のようになった。今回は 17 名という限られた受講者数であったため、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（文法セクション）

事前テスト		事後テスト		$z$	$p$	$r$
平均（標準偏差）	中央値	平均（標準偏差）	中央値			
22.3 (5.8)	21.0	24.9 (4.8)	26.0	1.45	.008 **	.35

注)  $N=17$ ;  $p^* < .05$ ,  $p^{**} < .01$ ; 点の範囲: 0~40.

表 2 のように、文法セクションの事後テストにおいて、有意に得点の向上が見られた ( $z=1.45$ ,  $p=.008$ ,  $r=.35$  (効果量中))。わずか三日間という限られた学習時間内であったが、TOEFL ITP<sup>®</sup>文法セクションの解答に対して、今回の指導が効果をもつことが推測される。

#### 5.1.2 リーディング・テストの結果

リーディング・セクションについての事前・事後テストの記述統計ならびに推測統計の

結果は、表 3 のようになった。こちらにも、文法セクションと同様、対応のある二群の検定手法であるウィルコクソンの符号付順位和検定を行った。

表 3. 事前・事後テスト（リーディング・セクション）

事前テスト		事後テスト		z	p	r
平均（標準偏差）	中央値	平均（標準偏差）	中央値			
27.2 (6.2)	28.0	31.6 (7.2)	32.0	1.59	.016 *	.39

注)  $N = 17$ ;  $p * < .05$ ,  $p ** < .01$ ; 点の範囲: 0~50.

表 3 のように、リーディング・セクションの事後テストにおいて、有意に得点の向上が見られた ( $z = 1.59$ ,  $p = .016$ ,  $r = .39$  (効果量中))。こちらにも、わずか三日間という限られた学習時間内であったが、TOEFL ITP<sup>®</sup>リーディング・セクションの解答に対して、今回の指導が効果をもつことが推測された。

## 5.2 質問紙

学習者が「意味順」の「だれが」と「する（です）」を中心とした英文構造についての指導をどのように評価したかを調査するため、講座の最終日に、「今回の TOEFL<sup>®</sup>講座で、Reading に関して何が学べたと思いますか。自由に書いてください。」という質問を行い、最終日出席者 21 名から回答を得た。質問紙の自由記述で学生が記したコメントを抜粋する。

まず、「意味順」と英語の構造については以下のようなコメントがあった。

- ・ 1 日目のときは、何となく単語を追っていたところがありましたが、語順を意識するというのを考えていると前よりかたまりが見えるようになり、読みやすい気がしました。
- ・ 英語の構造が分かったので Section 2 の文法の問題が受講前と比べてスムーズに解くことができるようになったと思う。
- ・ 英文の構造の把握の仕方を学ぶことができました。
- ・ 想像力と構造での解き方は大学受験と全く違ったので力になったと思います。
- ・ 意味順は、私自身家庭教師を（中学英語）していて無意識のうちに使っていたので、面白かったし、特に文法問題をとくときに (Section 2) 使えるなと思いました。
- ・ だれがする、だれなに、どこいつ、はとても便利であった。これからも使っていきたいと思う。
- ・ 穴うめをする上で文章の意味が全て分かってなくても、だれがする～を見つけ出せばとける問題も多くあるんだなと思いました。

以上のコメントからも分かるように、「意味順」を基本とした英文構造を理解し、演習を通してその働きを確かめたことによって、文法、リーディング共に解答するための力がついたことを学生が実感していることがわかる。



また、その結果として、個々の単語の意味がわからなくても全体像を把握する読み方を知った、という声も多かった。

- Reading のラインの引いてある部分の単語や自分がわからない単語を類推するやり方と、効率良く文を読む方法が学べたと思います。
- 長文は全文読めなくても、わかるところから少しずつ考えていけば答えに近づくことができるんだと気づけました。
- 分からない単語が多く出てきたときに分からないなりに読み進めるポイントのようなことを解説中にいくつか教わることができたので良かったと思う。
- 6つくらいか、今回英文をよみましたが、知らない単語ばかりだったので今後の勉強の参考になったのと、推測して読みすすめてパラグラフの大意を把握する力がついたかなと思います。
- パラグラフごとに意味をとらえる方法を学べたと思います。その結果最後のテストでは、問題を見たら、まずいくつパッセージがあるか数えられるようになりました。
- TOEFL の問題形式や、問題を解くときにどこを見ればよいか、何を意識しながら読めばよいか、少しずつコツがつかめるようになってきたと思います。
- 難しい内容の文章であっても解ける問題はあるとわかった。

これらに加え、複数の受講者が、TOEFL<sup>®</sup>リーディング問題の内容について、知的な刺激を受け、学習を楽しんだというコメントを寄せた。

- Reading はなじみのない単語が多数あり難しかったが学術的な文章を英語で読んだことは、今後勉強していく上で役に立つ経験になったと思う。
- 扱われているトピックが、アメリカ人には慣れ親しんだものだけど、日本人にとってはなじみのないものだったり、文化の違いもわかって楽しかったです。
- 少し話はそれますが TOEFL の問題内容もおもしろかったです。日本で普通に大学生をしていたら、分野違いの潜水病や宇宙の話に興味を持つことはなかったです。
- 色んなものにふれて、自分の引き出しをふやすことも、問題をとくカギになることを学びました。
- 授業で先生が「ワクワクしながら読む」ことが大切だとおっしゃっていたので、英語で書いてある文への抵抗をなくすためにも、読みやすいものから手をだしてもっと英文にふれていこうと思いました。

本授業の主たる目的は、リーディング技能の向上と、TOEFL ITP<sup>®</sup>テストの文法およびリーディング・セクションに解答するためのストラテジーを学ぶことにあった。しかし、テストで高得点を取るための「手段」としての言語学習にとどまらず、これらのコメントに見られるように、母語以外の言語が伝える世界を自分の力で読み取るという、リーディング行為そのものを目的とした活動につながったことは、これから英語リーディングを学習し

続ける動機につながるものではないかと思う。大学生の知的好奇心のレベルにふさわしい TOEFL<sup>®</sup>リーディング・セクションは、教材として有効利用できるものであると考えられ、「意味順」などによって学習者が自分の力で読み進められるように指導する方法をさらに追求していきたいと思う。

## 6. まとめ

「意味順」とくにその中心的な要素である「だれが」と「する（です）」に着目して英文の構造を意識し、文法セクションとリーディング・セクションの演習を行った結果、TOEFL ITP<sup>®</sup>の Section 2 と Section 3 のテストにおいて、演習の前と後で統計的に有意な伸びが認められた。また、学習者の質問紙への回答から、英文構造に対する意識が高まったことで、英語リーディングについての自己効能感を高めることができたように思われる。

今回の指導は、自宅学習を除けば 90 分授業×3 回という短時間のものであったにもかかわらず、一定の成果を上げることができた。柳瀬 (2012) は、学習文法 (pedagogical grammar) の目的を「教師が目標言語を、学習者が取得しようとするレベルで解説し、学習者の習得を助けること」と定義し、「学習者が学習文法の理解・活用にかかる労力 (efforts) に見合った習得の効果 (effects) を出すという意味での『教育的妥当性』が大切」と述べている (柳瀬, pp. 54-55)。それぞれの学習者に適切なレベルで用いられれば、「意味順」の指導はリーディングにおいても教育的妥当性の高い指導法の一つであるということが示唆されたのではないだろうか。

本年の講座受講者は、なべて学習意欲が高く、多読用の図書の借り出しや授業後の質問など、能動的に学ぶ姿勢が多く見られた。短い期間ではあったが、今回の指導が、受講者の英語リーディング学習の継続と、それぞれの目的のための英語の活用に資するところがあったとすれば、幸いである。

## 参考文献

- Bolstad, F., Kanamaru, T. & Tajino, A. (2010). Laying the groundwork for ongoing learning: A scaffolded approach to language education in Japanese elementary schools and beyond. *INTERSPEECH 2010 Satellite Workshop on "Second Language Studies: Acquisition, Learning, Education and Technology*.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language*. New York: Cambridge University Press.
- 田地野彰 (2008). 「新しい学校文法の構築に向けて—英文作成における『意味順』指導の効果検証」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』(pp. 8-21). 奈良女子大学国際交流センター.
- 田地野彰 (2011). 『<意味順>英作文のすすめ』東京: 岩波書店.
- 田地野彰 (2012). 「学習者にとって『よりよい文法』とは何か?—『意味順』の提案」大津由紀雄 (編) 『学習英文法を見直したい』(pp. 157-175). 東京: 研究社.

渡寛法・細越響子・加藤由崇・金丸敏幸・高橋幸・田地野彰 (2012). 「母語を活用した英語指導—高校の英作文授業における『意味順』の効果検証」 *Studies in English Teaching and Learning in East Asia*, 4, 33-49.

柳瀬陽介 (2012). 「コミュニケーション能力と学習英文法」 大津由紀雄 (編) 『学習英文法を見直したい』 (pp. 52-65). 東京: 研究社.

#### 注

<sup>1</sup> 多読用の本とは、筆者の私有する *graded readers* や英語絵本などである。今回の授業は短期集中で TOEFL<sup>®</sup> 受験を視野に入れたものであるため、トップダウンの分析的なストラテジー指導を中心としたが、今後も各自が総合的な英語リーディングの力を伸ばすためには、英語を読み続けてもらうことが肝要である。そこで、易しい本を多読する勉強法について紹介し、希望者には実際に試してもらった。

## 付録 リーディング宿題ワークシート（1日目）

TOEFL講座 Reading Homework (1)

Student Number \_\_\_\_\_ Name: \_\_\_\_\_

- 1 Reading問題文をもう一度、辞書を使わずに読んでください。そして読み取れた範囲で、各パラグラフの内容を要約してください。（日本語）

パラグラフ1
パラグラフ2
パラグラフ3
パラグラフ4
パラグラフ5

- 2 Reading問題文の設問を読んで、正しいと思う答えを選んでください。そのとき、問題に解答する上で意味がわからないと困ると思った単語について、辞書で調べて下に記録していきましょう。問2、3、6については、選択肢の単語についても調べること。

単語	品詞	ここでの意味

- 3 今回のReading問題について、よくわからない点、聞いてみたいことなどを書いてください。

## 文構成を意識したライティング指導 —ピア・フィードバックを通して—

栗原 典子

### 1. 目的

本授業の主たる目的は TOEFL<sup>®</sup>受験に向けた英文ライティング力の育成である。まず、TOEFL のライティング問題で求められるジャンルの特徴を理解するとともに、英文産出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、ピア・フィードバックを通して促す。さらには、他者への批判から転じて自己を顧みるセルフ・リフレクションを促し、プロセス・ライティングによる産出の基礎を築くことをねらう。

### 2. 授業構成の理論的背景

ライティング指導は、プロセス・ライティングのアプローチに基づき、その上でジャンル指導を取り入れて実施した。すなわち、従来のプロセス・ライティングのように自由な発想を生み出すことからピア活動を行うのではなく、まず、ターゲットとなるジャンル（ここでは、TOEFL<sup>®</sup>で求められる『議論文』にあたる）について学習し、その上で産出されたものについて、学習者同士が互いに文構成に関するチェックを行い、書き直し作業を行うというものである。

#### 2.1 プロセス・ライティング

Vygotsky (1978) によれば、ピアとのやりとりが学習において基本的役割を果たす。

essential features of learning is that it creates the zone of proximal development; that is, learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers (p.90)

プロセス・ライティングは、Vygotsky(1978)の唱えるこの「社会構成主義」に基いた英語ライティングの指導であり、L1、L2において共に主流となっている(Silva, 1990)。

L1 では Brufee (1998) は“collaboration with peers is essential in writing classrooms because writing is a social artifact” ( p.64)とし、Nystrand (1989)もピアとの協働が学習者の書く過程と書く自信を高めると指摘した。また、L2においてもプロセス・アプローチは幅広く用いられ、多様な利点が研究により挙げられている。例えば、ライティングのプロセスにおけるピアとの相互のやり取りを通して、学習者の認知及びメタ認知、さらには社会的方略が活性化される(Min, 2005, 2006; Villamil & Guerrero, 1996, 2006)、発想が豊かになる(Mendonça, C. O. & Johnson, K. E., 1994)、書き直しの質が向上する(Kamimura, 2006; Min, 2006)、読み手に

に対する意識が高まる(Tsui & Ng, 2000)などである。しかしながら、書き直しに取り入れられる割合が教師などのフィードバックと比べて低い(Connor & Asenavage, 1994; Paulus, 1999)という研究も報告されている。とくに Connor & Asenavage (1994)の研究では、学習者がピアのフィードバックからの書き直し(5%)や教師のフィードバックに基づく書き直し(35%)よりも、自己訂正等による書き直しの方が高比率(60%)であったことも興味深い。

したがって、本授業においては、ピアと自己によるフィードバックを取り入れ、それらに対する学習者の処理と対応を観察する<sup>1</sup>。さらに、学習者のライティング過程においてのピアと自己のフィードバックの影響の有無を調査する。

## 2.2 ジャンル指導

ジャンル・ベースの指導においては、その指導者により、学習者が目標とする職業的、学術的、あるいは社会的文脈において書かねばならぬ種類の文書が特定され、学習者の目的に沿う授業が準備される。Hyland (2014) は次のように指摘する：

The concept of genre enables teachers to look beyond content, composing processes, and textual forms to see writing as an attempt to communicate with readers – to better understand the ways that language patterns are used to accomplish coherent, purposefull prose.(p.5)

また、Hyland (2014)によると、ジャンル指導は個人的、発見志向のライティング指導(プロセス・ライティング)に対する反動としてみなされることもあるが、実際には、多くのL2授業においてジャンル指導とプロセス・ライティングは共存しているのである。TOEFL<sup>®</sup>に於けるライティングは独立タスク・統合タスク共に学術ライティングである。したがって、本授業においてはそのターゲットになる文の特徴を指導することを主な目標とする。

## 3. 授業内容

ライティング授業第1時限目では、TOEFL<sup>®</sup>受験に向けて、まず出題される問題の形式を説明することから始め、次にジャンルという概念について説明した。その後で、TOEFL<sup>®</sup>で扱われているジャンルに注意を向け、統合タスクと独立タスクでは、説明文と議論文という違いはあるものの、いずれにも共通するエッセイとしての文の成り立ちについて説明し、学習者をその文構造に慣れさせるための練習をした。さらに独立タスク練習問題に実際に取り組みさせたあと解説をして方略を示した。第2時限目においては、1時限目に課された宿題エッセイを用いてピア・フィードバックを実施した。ピア・フィードバックは、フィードバック用紙(付録A)を用いて2名1組の形態で行った。引き続いて、書き直しのタスクを実施した後、ピア・フィードバックのなかで採用したものとしなかったもの、及びその理由についてフィードバック用紙に記入させた。第3時限目においてはTOEFL<sup>®</sup>ライティン

グ・タスクの全体に触れるために、統合タスクも導入し、解説を行なった。しかし全体として授業は独立タスクに焦点をおいて進行し、第1時限、第2時限目と同様に、エッセイ及びパラグラフの構成に関する復習をした後で、第2時限目と同様の要領で、宿題のエッセイを用いてピア・フィードバックを実施した。また、第3時限目はピア・フィードバックを始める前に、セルフ・フィードバックを行い、ピア・フィードバックの批判力が自己に向けられるか否かを調べた。

表1. 授業内容

---

第1回	(1) ウォームアップ
	① 3つの英語の質問を考える
	② ペアで、互いに英語で質問し合う
	③ 質問への応答から、ペアの相手の人物について英文を書く
	④ 書かれた英文のジャンルについて確認する
	(2) TOEFL <sup>®</sup> ライティング・テストの形態、得点、評価基準などについて説明
	(3) 英文のジャンルについて説明
	(4) TOEFL <sup>®</sup> ライティングのテストで扱われているジャンル(expository text)について説明
	<expository text の特徴と文の構成要素>
	*パラグラフとその成り立ち
	*トピック・センテンスの書き方
	*支持文と結論文のあり方
	*エッセイ(議論文)の成り立ち
	(5) 練習問題(独立タスク: 問題文に答える形で議論文のエッセイを書く)
	(6) 解説
	① 問題に答えることについて
	② プランニングについて
	③ 要点のまとめ方について
	④ 具体的例として英文を提示
	(7) まとめと宿題指示
	<独立タスクの練習問題>

---

- 
- 第2回 (1) 宿題提出  
(2) ウォームアップ(第1回と同様)  
(3) 復習<expository text の特徴と文の構成要素>  
(4) ピア・フィードバック  
① ピア・フィードバック要領について説明  
② 提出した宿題テキストを用いてピア・フィードバックをする  
③ 書き直し  
④ 提出  
⑤ ピア・フィードバック用紙に採用しなかったものにチェックと理由を書く  
(5) 解説<宿題の独立タスクについて>(第1回と同様)  
(6) まとめと宿題指示  
    <独立タスクの練習問題>
- 

- 第3回 (1) 宿題提出  
(2) ウォームアップ  
(3) これまでの復習  
    <expository text の特徴と文の構成要素>  
(4) 練習問題<統合型タスク>  
① Read a passage (3min)  
② Listen to the text (2~3min)  
③ Prepare (1min)  
④ Write ( 20 min) <150~225w>  
(5) 解説 (第1回と同様)  
(6) セルフ・フィードバック  
    <宿題テキストに、セルフ・フィードバック用のシートを配布し、各自で自分の宿題テキストにセルフ・フィードバックをする>  
(7) ピア・フィードバック  
① 宿題テキストにピア・フィードバックをする  
② 書き直し  
③ 書き直し提出  
④ ピア・フィードバック用紙に採用しなかったものにチェックと理由を書く  
(8) まとめ
- 

## 4. 調査

### 4.1 事前・事後テスト

事前・事後テストとして TOEFL<sup>®</sup>ライティング独立タスクに相当するエッセイ・ライティングを行なった。問題はそれぞれ以下の通り。事前テスト：“Some people prefer to play team



sports, while others prefer to play individual sports. Discuss the advantages of each. Then indicate which you prefer and why.”、事後テスト：“Some people prefer to travel alone, while others prefer to travel in groups. Discuss the benefits of each. Then indicate which you prefer and why.”。この採点に関しては、日本語母語話者の英語教員と外国語教育を専攻する日本語母語話者の大学院生の2人の採点者が、TOEFL® Writing Scoring Criteria (Longman Preparation Course for the TOEFL Test, pp.576-577) を参考に、6つの項目 (Answer to question, Comprehensibility, Organization, Flow of ideas, Grammar, Vocabulary) について“0”～“5”の得点水準にもとづいて行なった。

#### 4.2 アンケート

学習者が本授業受講までにどのようなライティング指導受講の経験(ピア・フィードバックも含めて)があるか、また、本授業でのピア・フィードバックについてどのように感じたか等について尋ねた。アンケートは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 B に示してある)。

#### 4.3 ピア・フィードバックに関する記述

参加者が2度目に行ったピア・フィードバック用紙に、ピアが行ったフィードバックの内容に関して、実際に書き直しに採択したものと、しなかったものについて明記し、さらにその理由を記入してもらった (ピア・フィードバック用紙は付録 A に示してある)。

### 5. 結果と考察

#### 5.1 ライティング問題事前・事後テスト

TOEFL®の独立型ライティング・タスクの形式で実施したテストでは、事前・事後テストとも受験したのは17名で、事前テストの平均が総合点で15.2 ( $SD=3.18$ )、事後テストでは20.3 ( $SD=2.02$ ) であった (表2を参照のこと)。また、評価者2名の信頼度係数は.85 ( $Cronbach's \alpha$ ) であった。

表2. ライティング事前・事後テスト (総合点)

$N=17$	$M$	$SD$
事前テスト	15.2	3.18
事後テスト	20.3	2.02

$t$ 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 ( $t=-10.78, p<.0001, d=1.59$ )。各項目のテストの結果は表3の通りである。6つの項目において、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、全てのテスト項目で

有意であることがわかった。(表 3 参照) いずれの項目においても  $p < .0001$  であった。つまり、テストのそれぞれの項目において、ライティングの指導の事前・事後のテストの結果は有意な差があり、効果量は大きであったということになる (Koizumi & katagiiri, 2007)。

表 3. ライティング事前・事後テスト (項目別)

N = 17	事前テスト		事後テスト		F	d
	Mean	S.D.	Mean	S.D.		
テスト項目						
Answer to Question	2.97	0.93	3.74	0.60	19.74	.80
Comprehensibility	2.47	0.72	3.32	0.51	28.75	1.15
Organization	2.09	0.57	3.26	0.46	75.74	1.98
Flow of Ideas	2.06	0.42	2.94	0.48	76.60	2.05
Grammar	2.82	0.68	3.53	0.53	22.48	1.0
Vocabulary	2.79	0.54	3.47	0.36	41.90	1.22

## 5.2 アンケート

参加者のライティングに関する調査をするにあたり、最初に聞いたのは、ライティングに対する意識である。英文ライティングと日本語ライティングに対してどのように感じているかを聞いた答えが、図 1 に示されている。

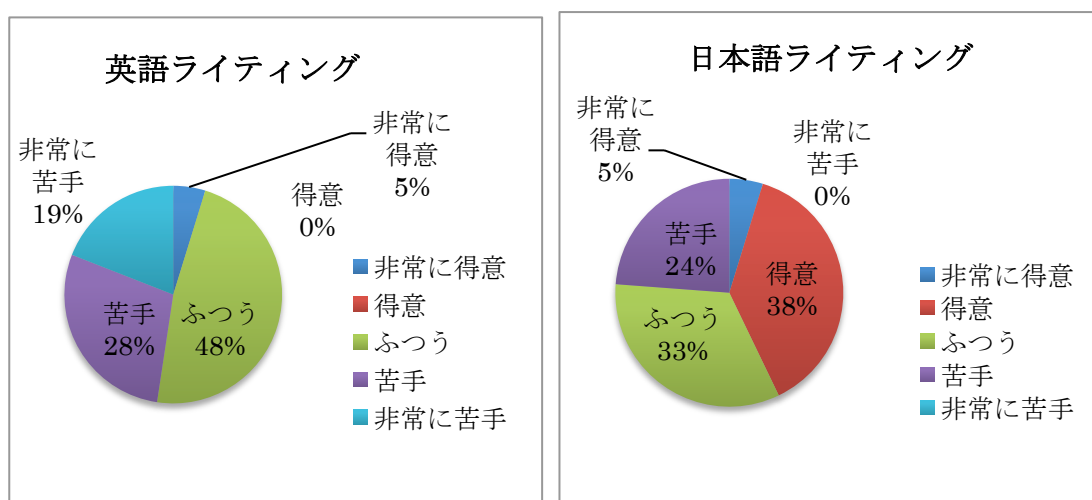
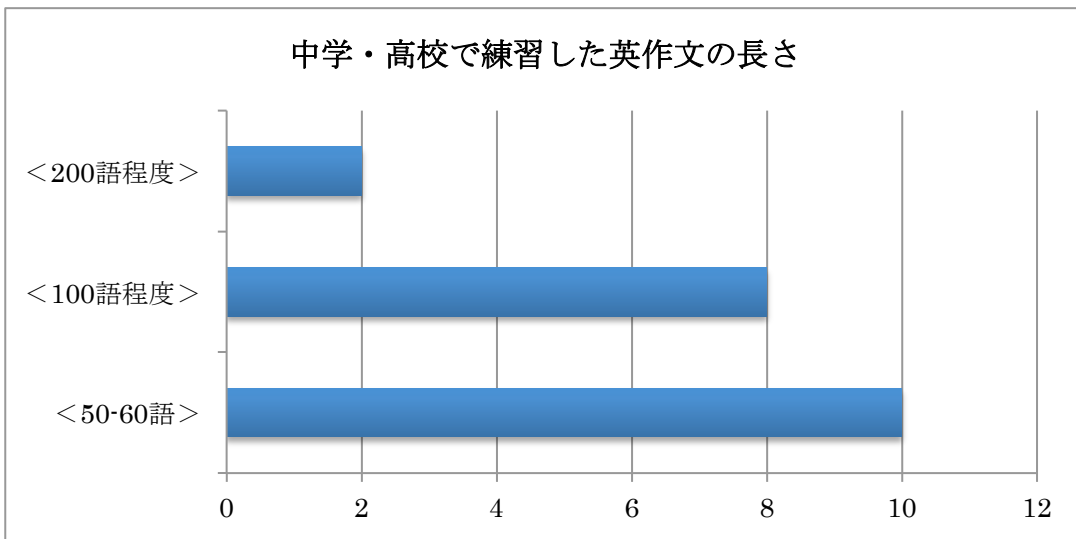


図 1. 学習者の英語および日本語のライティングに対する意識

日本語ライティングに関しては「非常に得意」と「得意」が半数近くおり、「苦手」とするものは4分の1程度であるのに対して、英文ライティングに関しては「非常に得意」が1人いるものの、約半数が「普通」で残りの半数が、「苦手」あるいは「非常に苦手」であった。つまり、参加者の半数が「文章を書く」という行為そのものは困難ではないが、「英文

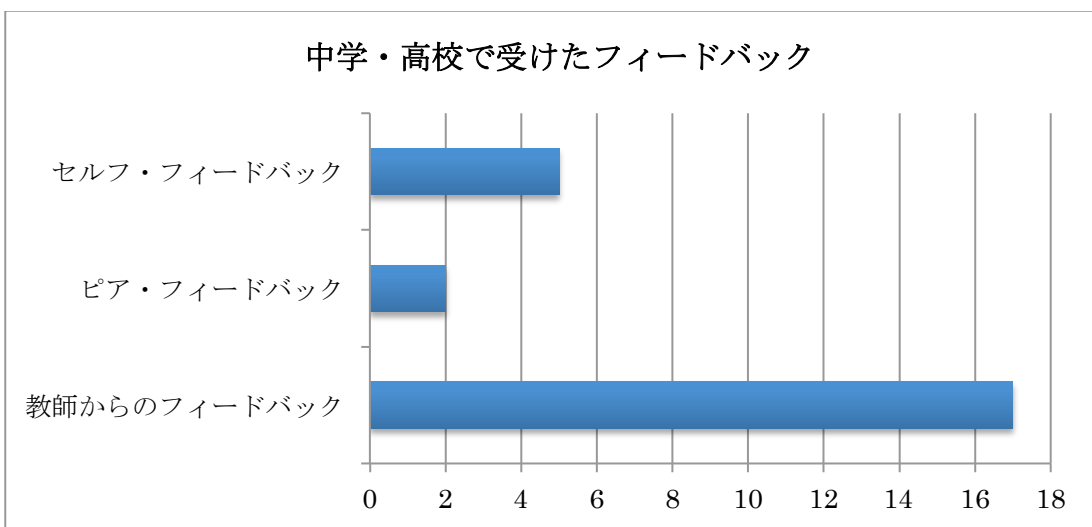
を書く」ことに難しさを感じていたということである。

参加者の英文ライティングにおける経験については、授業中よりも、家庭で学習する課題として扱われていたという学習者が全体の3分の2であった。図2に示してある通り、練習した英文の長さは、大半が50語～100語程度であり、TOEFLのライティング・テストで課される程度の英文ライティングは経験していないことがわかる。また、フィードバックを受けた経験については、図3の通り、ほぼ全員が教師のフィードバックをなんらかの形で受けているが、ピア・フィードバックを経験しているものは9%だけだった。



(注)横軸の単位は人

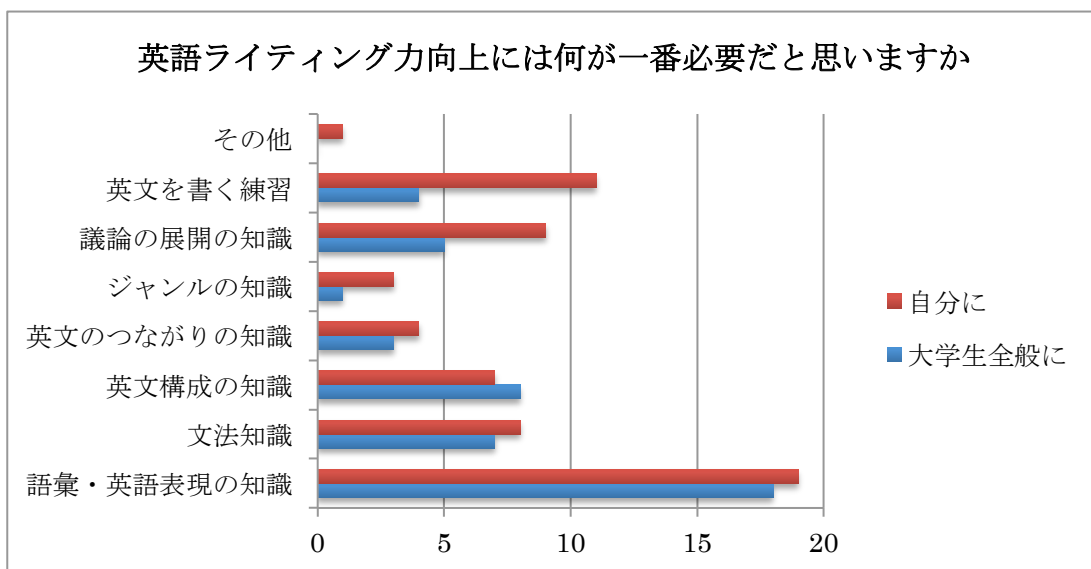
図2. 中学・高校で練習した英作文の長さ



(注)横軸の単位は人、複数回答可

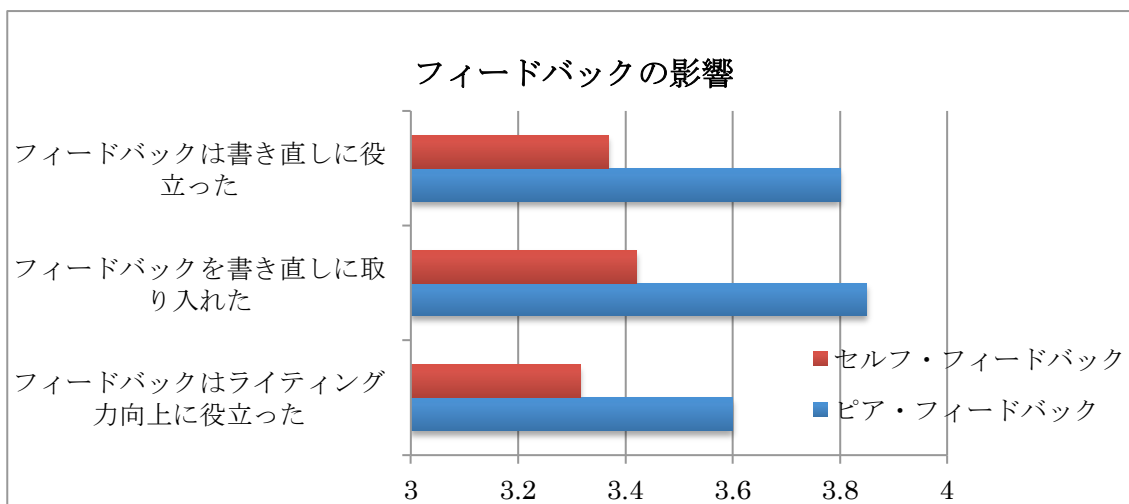
図3. 中学・高校で受けたフィードバックの種類

英文ライティングを書く上で必要と考えられる項目に関しては、表6の通りである。大学生全般に関しても、自分に関しても、最も必要なものは「語彙・英語表現」であると考えている参加者が大半であった。大学生全般にとっては次に「英文構成の知識」と「文法知識」が続くが、自分にとってはそれらよりも、「英文を書く練習」が必要であると答えるものが過半数おり、「議論の展開の知識」がそれに続いた。



(注)複数回答可

図4. 英語ライティング力向上にとって必要なもの



(注)横軸の単位は5点法のリカート尺度

図5. ピア・フィードバックとセルフ・フィードバックの影響

今回の授業で取り入れたフィードバックについてどう考えたかが図5に示してある。セルフ・フィードバックとピア・フィードバックのそれぞれについて、「書き直しに役立った」「書き直しに取り入れた」「ライティング力向上に役立った」か否かについて聞いたが、いずれの項目に関してもピア・フィードバックの方が影響が大きかったことがわかる。これについての理由としては、「自分では気付かないことを（ピアは）気付かせてくれる」という答えが多かった。

### 5.3 ピア・フィードバック

ピア・フィードバックを実施するにあたり、フィードバックの項目をあらかじめ明記している様子を配布していたが、フィードバックに慣れたと考えられる2回目のフィードバックのあとで、書き直しに取り入れたピア・フィードバックと取り入れなかったものについてその理由を記入してもらった（ピア・フィードバック用紙は付録A参照）。実施当日の参加者16名がピア・フィードバック用紙上でピアから書き直しの指示を受けた30件の内容については図6のようになっている。「議論の展開」に関するものが最も多く全体の36.7%、続いて「文章構成」と「文法・語法」がいずれも26.7%であり、「語彙・表現」に関する内容は10%だった。

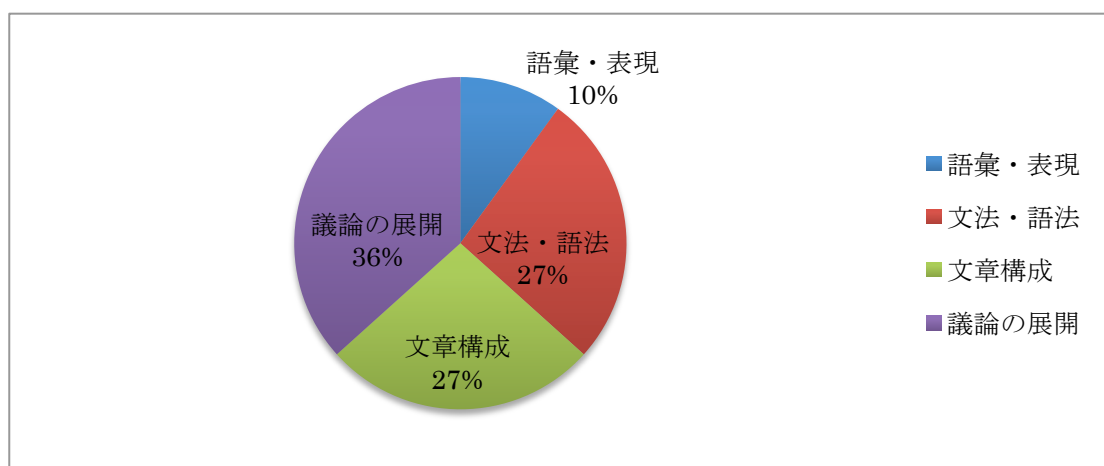


図6. ピア・フィードバックの内容

全体の中で採択された項目は21項目である。採択されなかったものは7項目で、文章構成・内容に関わるものが5項目、文法1項目、表現1項目であった。その内訳は図7の通り。

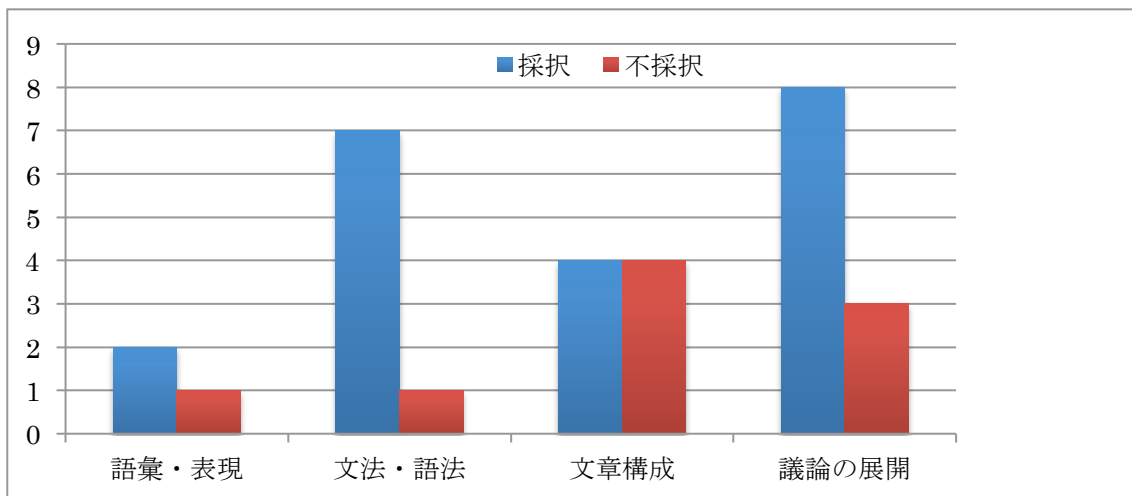


図7. 採択および不採択のピア・フィードバックの内容

「議論の展開」と「文法・語法」は大半が採択されているが、「文章構成」については約半数しか採択されていなかった。いずれの項目においても、採択しない理由は主に「どのように変えれば良いか分からなかった」であった。「文法・表現」の項目では、ピアよりも自分の選択を正しいとする姿勢が見られた。

## 6. まとめ

今回の授業では、TOEFL<sup>®</sup>ライティング・テストの対策として、そこで求められるジャンルの知識、すなわち『議論文』の構成について、特に独立タスクに焦点を当てて指導した。その知識に基づき実際に書くという作業の後で、ピア・フィードバックを実施し、さらにセルフ・フィードバックも実施することで、ピア・フィードバックの自己の振り返りに与える影響を調べた。事前・事後テストの間では、検査したいずれの項目( Answer to Question, Comprehensibility, Organization, Flow of Ideas, Grammar, Vocabulary )においても有意な差が生じ、効果量も全て大であった。僅か3回の授業を受講しただけでこのような向上が見られたのには、アンケートの結果にもあるように、これまで英文ライティングの授業を受けた経験が、家庭学習中心であったことや、200語以上の長さの英文を書いた経験が十分でないということが関係しているかもしれない。また、同じくアンケートからわかるように、「自分にとって英文ライティング力向上に必要と思われるもの」は、「英文を書く練習」や「議論の展開の知識」が「語彙・表現の知識」に次いで多かったことも、今回の授業が英文ライティングに関する向上に結びついた理由とも考えられる。アンケートの結果から、ピア・フィードバックでは相互のやり取りから学習者が自己のライティングの問題点に気づき、それを書き直しに取り入れることで学びにつながっていると感じていることが分かった。また、ピア・フィードバックの採択理由の記述から、学習者がピアの指摘に追従するのではなく自己判断に基づいて書き直しを行っていることが、明らかとなった。特に、事前・事

後テストの結果、効果量が大きかった項目は“Flow of Ideas”と“Organization”であったが、これらは、「フィードバックの採択・不採択」に関して「不採択」が最も多くみられた「文章構成」に関わる項目である。おそらく、学習者は、「文章構成」に関するフィードバックを受けた時に、指摘された項目について熟考し、採択・不採択を決定したのであろう。逆に、効果量が最も小さかったのは“Grammar”と“Vocabulary”であったが、これらは、ピア・フィードバックによる採択率が最も高かった。おそらくこれらの項目においては自分のミスに気づかされるというという役割を持っていたのであろうが、そこから学習するという点では、それほど大きな影響はなかったと言えるかもしれない。このように、ピア・フィードバックは書き直しに利用されるだけでなく、ライティング過程における影響を学習者に与えていると考えられる。一方セルフ・フィードバックは学習者にとって、ライティング過程における影響が小さいと感じられていた。これについては、実施回数が少なかったことも一因であると考えられる。したがって、この点については、さらに回数を増やすことなどが今後の研究課題となるであろう。

#### 参考文献

- Bruffee, K.A. (1984). Collaborative learning and the “conversation of mankind”. *College English*, 46(7), 63-652.
- Carson, J.G., & Nelson, G.L. (1994). Writing groups: Cross cultural issues. *Journal of Second Language Writing*, 3(1), 17-30.
- Connor, U., & Asenavage, K. (1994). Peer response groups in ESL writing classes: How much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*, 3, 257-276.
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 1, 255-276.
- Hyland, K. (2014). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. London: Pearson Education.
- Kamimura, T. (2006). Effects of peer feedback on EFL student writers at different levels of English proficiency: A Japanese context. *TESL Canada Journal*, 23(2), 12-39.
- Koizumi, R., & Katagiri, K. (2007). Changes in speaking performance in Japanese high school students: The case of an English course at a SELHi. *ARELE*, 18, 81-90.
- Mendonça, C. O. & Johnson, K. E. (1994). Peer review negotiations: Revision activities in ESL instruction. *TESOL Quarterly*, 4, 745-769.
- Min, H. (2005). Training students to become successful peer reviewers. *System*, 33(2), 293-308
- Min, H. (2006). The effects of trained peer review on EFL students’ revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 15, 118-141.
- Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. *Written Communication*, 6(1), 66-85.

- Paulus, T. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 265- 289.
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL. *Second language writing: Research insights for the classroom* (ed. B. Kroll). Cambridge. Cambridge University Press
- Tsui, A., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170.
- Villamil, O.S., & Guerrero, M. (1996). Peer revision in the L2 classroom: Social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, 5(1), 51-75.
- Villamil, O.S., & Guerrero, M. (2006). Sociocultural theory: A framework for understanding the social-cognitive dimensions of peer feedback. *Feedback in second language writing: contexts and issues*. Hyland and Hyland (eds). Cambridge. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yang, M., Badger, R., & Yu, Z. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15, 179-200.
- Zhang, S. (1995). Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing classroom. *Journal of Second Language Writing*, 4(3), 209-223.

## 注

<sup>1</sup> 教師のフィードバックは、学生がピア・フィードバックの後に書きなおしたエッセイに与えられた。

## 付録 A

Peer feedback worksheet (feedback 与え手: feedback 受け手: )

Topic sentence (トピック・センテンス)

1. トピック・センテンスはありますか？あれば、それを下にご書いてください。
2. トピック・センテンスは明確に主題を表していますか？
3. 書き手は明確に自分の立場を示していますか？

Paragraph development (パラグラフの発展)

1. 本論では書き手がトピック・センテンスで示している立場を支持するのに十分な理由が述べられていますか？
2. 書き手が本論で述べている主要な理由を書いてください。
3. それぞれの理由は十分に説明されていますか？
4. トピック・センテンスで示されている主題に関係のないことが述べられている箇所がありますか？



5. 論理的な順に述べられていなかったり、削除されたほうが良い箇所はありますか？

Conclusion (結論)

1. 結論は述べられていますか？ あるなら、それを書いてください。
2. 結論ではトピック・センテンスをもう一度述べたり、要点をまとめて述べるなどされていますか？

Grammar (文法)

大きな文法上の誤りはありますか？もしあれば、その個所を○で囲んでください。

Good points (良い点)

書き手に少なくとも一つ、あなたがこのエッセイで気に入った点について述べてください。

Suggestions for Draft 2 (書き直しに向けての提案)

このエッセイをよくするために気付いたことを全て、できるだけ具体的に述べてください。

## 付録 B

奈良女子大学 夏季集中 TOEFL<sup>®</sup>対策講座 ライティングに関する調査 2015

●大学に入学するまでの英語ライティングに関してあなたが受けた指導について訊きます。

- 中学、高校の何年生の時にライティングの授業がありましたか？  
中学 ( ) 年次 高校 ( ) 年次 その他 ( )
- 英語ライティングは得意でしたか？<非常に得意、得意、ふつう、苦手、非常に苦手>
- 日本語ライティングは得意でしたか？<非常に得意、得意、ふつう、苦手、非常に苦手>
- 英語ライティング力向上には何が一番必要だと思いますか？選んで下の ( ) に書いてください。(複数回答可)

大学生全般に ( ) 自分に ( )

<語彙・英語表現の知識、文法知識、英文構成の知識、英文のつながりの知識、ジャンル  
の知識、議論の展開の知識、英文を書く練習、その他 ( ) >

- どのくらいの頻度でライティング練習がありましたか？  
<週( )回、大学受験の時に1～2か月集中的に毎日、( )日に一回、その他( ) >
- どのくらいの長さの英文を書く練習をしましたか？(指示された形を答えてください)  
<1パラグラフ、2～4パラグラフ><50～60語程度、100語程度、200語程度>
- 中学校及び高校で英語ライティングの指導をどのような形でうけましたか？あてはまるものに○をつけてください。

\*授業中に課題(題目や、条件など)が与えられて、決められた時間で書く練習

\*課題(題目や、条件など)が与えられ、家で宿題として書く \*その他( )

- 中学及び高校で、どのようなフィードバックを受けましたか？

\*教師から<コメント、得点(ABC評価等)、エラーの訂正、エラーの指摘、その他( )>

\*ピア(生徒)から<コメント、得点(ABC評価)、エラーの訂正、エラーの指摘、その他( )>

\*セルフ・フィードバック<フィードバック用紙を用いて、得点(ABC評価)、エラーの訂正、

- 大学に入学してからのライティングの学習について聞きます。  
以下の事柄について当てはまる番号に○を付けてください。  
(5強く思う、4思う、3どちらでもない、2思わない、1まったく思わない)
- 自分の英語ライティング力には自信がありますか？ (5、4、3、2、1)
- 今回の授業で取り入れたピア・フィードバックについて訊きます。  
\*ピア・フィードバックは書き直しに役立った (5、4、3、2、1)  
\*ピア・フィードバックを書き直しに取り入れた (5、4、3、2、1)  
\*ピア・フィードバックはライティング力向上に役立った (5、4、3、2、1)  
どのように？ ( )
- 今回の授業で行ったセルフ・フィードバックについて聞きます。  
\*セルフ・フィードバックは書き直しに役立った (5、4、3、2、1)  
\*セルフ・フィードバックを書き直しに取り入れた (5、4、3、2、1)  
\*セルフ・フィードバックはライティング力向上に役立った (5、4、3、2、1)  
どのように？ ( )
- これまでに大学で受けたライティング指導とはどのようなものでしたか？
- 指導内容： 指導形態：  
\*授業中に課題(題目や、条件など)が与えられて、決められた時間で書く練習  
\*課題(題目や、条件など)が与えられ、家で宿題として書く \*その他( )
- フィードバック( )
- どのくらいの頻度でライティング練習がありましたか？ <週( )回、その他( )>
- どのくらいの長さの英文を書く練習をしましたか？(指示された形を教えてください)  
<1パラグラフ、2~4パラグラフ><50~60語程度、100語程度、200語程度>
- 英語ライティング力をつけるためにどんな事をしていますか？
- 英語ライティング力をつけるためにどんなことをしようと考えていますか？
- 今回のライティング授業でもっとしてほしかったことがあれば書いてください。
- 今回のライティング授業の感想を率直に書いてください。

## Effective instruction for independent speaking tasks

Daniel Pearce

### 1. Objectives

As Japanese EFL learners tend to be weaker in listening and speaking skills than in writing and reading (ETS, 2014), it was assumed that this would also be the case with the participants in this course. As such, the content of this course was designed to capitalize on the participants' receptive knowledge of English, and by maximizing opportunities for output, to develop their speaking ability. Three concrete course objectives were designed as follows:

- (1) to develop confidence in conveying opinions in spoken English
- (2) to introduce the TOEFL<sup>®</sup> speaking test structure, and introduce appropriate methods of study
- (3) to develop a linguistic repertoire for answering TOEFL<sup>®</sup> speaking test questions

As it was assumed that the participants would have relatively low speaking ability or confidence, the objectives above were aimed at maximizing output. For this reason, the course was designed to focus on the TOEFL<sup>®</sup> independent speaking tasks (see section 3 below), to avoid potential difficulties in the reading or listening parts of the integrated tasks.

The assumptions regarding confidence can be assumed to be correct, as the majority of participants disagreed with the statement "I have confidence in speaking" in a pre-instruction questionnaire (see Figure 1, below).

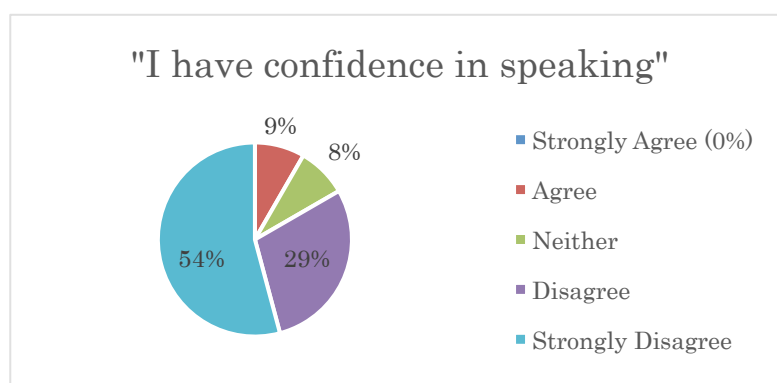


Figure 1. Pre-instruction questionnaire responses  
(translated from Japanese by the author)

### 2. Theoretical Background

Learners cannot be expected to improve their speaking ability without producing output (see

Swain, 1985). Thus the content of this course was designed in order to encourage effective output that would be beneficial to learners.

## 2.1 Formulaic sequences

Formulaic sequences have been thoroughly investigated in previous research, and the instruction of formulaic sequences has been suggested as an effective means of developing linguistic competence in learners (Lewis, 1993; Schmitt, 2004). Here, Wray's (2002) definition of a formulaic sequence has been adopted:

a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar (Wray, 2002, p.9)

Having a selection of (typically memorized) set phrases on hand reduces the cognitive load on learners, which should in turn allow them to focus on developing the content of their responses. Instruction of formulaic sequences has also been shown to increase the oral proficiency of learners as perceived by native speakers of English (Boers et al., 2006). Thus it was assumed that some degree of formulaic sequence instruction should positively affect the TOEFL<sup>®</sup> scores of the learners in this course. Attention was drawn to formulaic sequences during the lessons, and learners were encouraged to remember and apply them in their own responses (for more detail, see section 4 below). Given the limited time of instruction, only a small number of formulaic sequences were introduced. It was hoped that access to these sequences would allow the learners to concentrate more of their effort on topic development, as well as to increase the complexity of their answers

## 2.2 Output through interaction

Allwright (1984) raises several important reasons for involving learners in interaction, including that learners "learn by communicating", and that interaction tasks further deepen learning value. Allwright also suggests that learners receive valuable and personal feedback through interaction with peers, and this can lead to developing confidence by reducing the fear of failure, and increasing willingness to take risks (Allwright, 1984). Dörnyei (2001) also asserts the benefit of interaction activities for increasing and maintaining learner motivation. In the course, therefore, several peer interaction tasks were included, which are explained in detail in section 4, below.

## 2.3 Developing responses through reflection

Previous research has shown that reflection tasks (such as transcribing one's own speech) can lead

to the improvement of speaking skills. Transcription has been well researched, and it is considered to be especially effective in regards to improving accuracy of speech (Lynch, 2007; Stones, 2013). An upcoming paper by Kato (in press) suggests that “proof-listening” (listening to recordings of one’s own speech before revising) may be beneficial in the creation of more linguistically complex responses by learners. In order to encourage both creativity and accuracy in responses, both types of activity were included in the course.

### 3. Characteristics of the TOEFL® Speaking section

#### 3.1 Structure of the TOEFL® speaking section

The TOEFL® speaking section is comprised of six tasks. The first two are “independent tasks,” in which the examinee’s ability to convey opinions on a given topic succinctly is tested. The remaining four tasks are “integrated tasks,” in which the examinee must speak based on reading and listening tasks. It takes about 20 minutes to complete the entire section.

The TOEFL® speaking section has several unique characteristics. Although there is some variety to the topics of the independent questions, the content of the speaking section is generally academic (particularly the integrated tasks, which are based on lectures and accompanying readings, or campus conversations). Unlike the speaking sections in upper levels of EIKEN, or the IELTS™ test, TOEFL® does not test an examinee’s conversational ability, but rather their ability to produce speech. The structure of the speaking section can be seen in Table 1, below.

Table 1. TOEFL® speaking section

Question type	Preparation time	Response time
Independent tasks		
Question 1 (Free choice)	15s	45s
Question 2 (Paired choice)	15s	45s
Integrated tasks		
Question 3 (Listening & Reading)	30s	60s
Question 4 (Listening & Reading)	30s	60s
Question 5 (Listening)	20s	60s
Question 6 (Listening)	20s	60s

Note: s = seconds

Question 1 requires an examinee to give a short speech on a given topic (for example, a recent experience). In Question 2, the examinee is presented with two choices, and must argue in favor of one. Both questions in the independent section require the examinee to include specific details or examples in their responses.

Questions 3 through 6 typically require the examinee to summarize the information they have read or listened to. Examinees may be required to point out contradicting information in the listening and reading passages in Questions 3 and 4.

All questions require examinees to prepare and deliver their answers within a short time (see table 1). While the integrated tasks provide the examinee with content to speak about, the independent tasks require not only the ability to speak, but also the ability to generate content within a very small time. Learners in an EFL context may have had little opportunity to practice this type of speaking, and many examinees are unable to generate content to speak, resulting in long periods of silence during their responses.

### 3.2 Evaluation

The TOEFL<sup>®</sup> speaking section is evaluated based on the TOEFL<sup>®</sup> speaking section rubric, which is freely available on the ETS<sup>®</sup> website<sup>1</sup>. A final, holistic score of between 0-4 points is given for each question, and based on three assessment criteria: delivery, language use, and topic development.

## 4. Class content

The outline of the lessons was designed to achieve the objectives listed in section 1 above. The content of each lesson over the three-day period is shown on Table 2 below.

Table 2. Lesson content

	Content	Objective
Day 1	• Casual talk: Self-introduction	1
	• TOEFL <sup>®</sup> speaking section explanation (structure, evaluation)	2
	• Independent task (paired-choice) explanation & example	2,3
	• Idea generation training	1,3
	• Independent task (paired-choice) practice	1
Day 2	• Casual talk “What’s this?”	1
	• Independent task (paired-choice) practice	1
	• Independent task (free-choice) explanation & example	2,3
	• Independent task (free-choice) practice	1
	• Idea generation training	1,3
	• Independent task (free-choice) practice	1
	• Reflection: Listening	
• Independent task (free-choice) practice	1	

Day 3	• Casual talk “What’s this?”	1
	• Independent task (free-choice) practice	1
	• Reflection: Transcribing	1
	• Independent task (free-choice) practice	1
	• Integrated task (L+S) explanation & example	2,3
	• Integrated task (L+R+S) explanation & example	2,3
	• Integrated task (L+S, L+R+S) practice	1
	• Post-course study suggestions	2

Note: L = Listening, R = Reading, S = Speaking

The course followed a set structure over three days of instruction. The participants began each lesson with a warm-up “casual talk” (adopted from Kato, 2015), relatively simple speaking tasks which aimed to encourage active production of spoken English. The casual talk on day one consisted of each student giving a simple self-introduction to their partner for one minute. The task for day two was “What’s This?”: a simple game in which one participant was given a list of words to describe in English to their partner.

Before attempting a response to each speaking question type, the participants were given a lecture on the nature of the question, and provided with an example question and response. The participants’ attention was also drawn to the evaluation rubric (see section 3.2, above). Example responses were displayed on a PowerPoint presentation, and participants’ attention was drawn to key phrases. Participants were encouraged to use similar structures in their own responses. Independent tasks were given priority in the course, so that the learners could concentrate on fluent production of speech without the added burden of needing to comprehend the listening or reading passages of the integrated tasks. Thus independent tasks were covered during every lesson, although the final lesson included an introduction to integrated tasks, which were also covered in the listening lesson conducted by the author.

Between response attempts on days one and two, participants took part in “idea generation training.” In pairs, participants were required to give TOEFL® length responses to several questions in quick succession, before switching roles and listening to their partners’ responses. Pair-work was chosen for two reasons; it was assumed that the presence of a listening partner would encourage speech production (Allwright, 1984; Dörnyei, 2001). Acting as a listener was intended to expose the participant to possible new ideas in crafting responses.

Reflection tasks were also included on days two and three, to encourage participants’ noticing of gaps or errors in their language production (Kato, in press). On day two, participants listened to recordings of their own responses, while on day three the participants transcribed and reviewed their responses, before making a second response attempt.

Finally, a list of resources for further study were provided as a handout to each student, with a brief explanation of each given by the author.

## 5. Investigation

This section will describe the effects of the three-day instruction on participants in the course. Results of the pre- and post-tests will be discussed, as well as participant responses to questionnaires conducted before and after the instruction.

### 5.1 Speaking test

A pre- and post-test were conducted to determine the instruction effects of the course. Both tests followed the structure of the TOEFL® iBT speaking section, consisting of two independent paired-choice questions.

### 5.2 Procedure and materials

Two questions were prepared for the pre-test:

- (1) 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? Use specific reasons and details to support your answer.
- (2) Some people take vacations that are very relaxing and are not filled with many activities. Other people take very exciting vacations where they do many new things. Which do you think is a better way to spend a vacation and why?

A further two questions were prepared for the post-test:

- (1) Do you think it is better to study alone or study with your friends? Use reasons and details to support your response.
- (2) The Internet has made it possible for people to choose the news they watch or read instead of being limited to reading the same news stories in printed newspapers or listening to the same television news reports. Some people believe this is having a positive effect on society, while others believe the effect is negative. Which opinion do you support, and why?

Participants were required to give responses to the questions within the same timeframe as the TOEFL® iBT (preparation time: 15 seconds, response time: 45 seconds). In both the pre- and post-tests, participants were required to record their responses on the Movie Teleco software, part of the CaLabo CALL system (ver. 6.5). 16 participants submitted viable recordings for both pre- and post-tests<sup>2</sup>, which are analyzed below.

### 5.3 Evaluation

Evaluation was based on the TOEFL® Independent Speaking rubric, discussed in section 3.2 above. Unlike the holistic score given in the TOEFL® iBT, individual scores were given for the three



categories of the rubric: Delivery, Language Use, and Topic Development. A score of 0 was given for a non-response, up to a maximum of 4. Scores were evaluated by two native English speaking raters (both New Zealanders), and interrater reliability was calculated using the Pearson Correlation Coefficient. Interrater reliability was calculated at 0.896 for the pre-test, and 0.851 for the post-test.

#### 5.4 Test results and discussion

A paired t-test was conducted on the results of pre- and post-tests for Delivery, Language Use, and Topic Development. All categories analyzed showed a significant difference, with a large effect size ( $.80 \leq$  effect size large, Koizumi & Katagiri, 2007). See table 3 below for a detailed breakdown.

Table 3. Results of pre- and post-tests

	Pre-test		Post-test		<i>t</i>	<i>p</i>	△
	Mean	SD	Mean	SD			
Delivery	1.91	0.52	2.34	0.40	-3.17	0.003**	0.83
Language Use	1.36	0.38	2.13	0.32	-6.65	<0.001***	2.03
Topic Development	1.36	0.44	2.03	0.54	-5.70	<0.001***	1.52

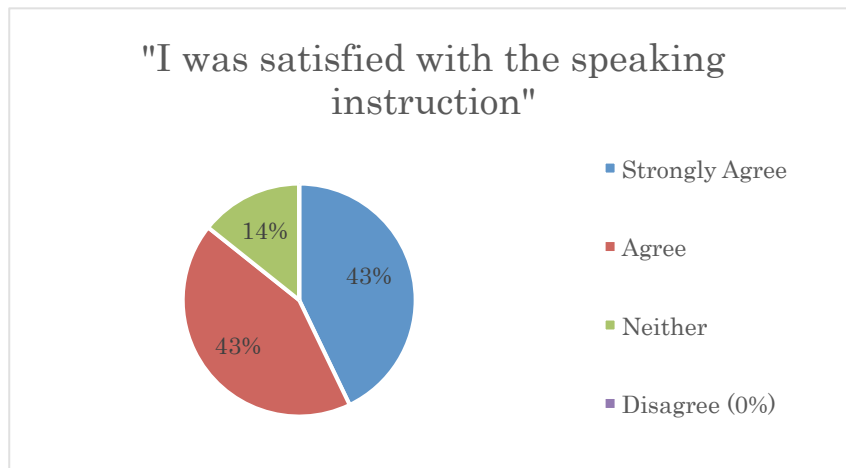
Note:  $N = 16$ ,  $p^{**} = < 0.01$ ,  $p^{***} = < 0.001$

This level of improvement is not necessarily surprising, given the low mean scores of the pre-test. Particularly with regard to Language Use, as the participants were encouraged to use set phrases from the example responses presented in class, simple memorization of these phrases would have helped to increase the complexity of their responses. The significant improvement with regards to Delivery can perhaps be explained by the fact that the participants had little opportunity or experience with this type of test question before the pre-test (as evidenced by responses to the post-instruction questionnaire discussed in section 5.5 below). During the instruction, the participants had many opportunities to practice responses for TOEFL® iBT-type questions, and the subsequent boost in confidence may have helped to raise their delivery scores. As for Topic Development, it seems that practice opportunities as well as the “idea generation tasks” may have been beneficial.

Unfortunately, given the short period of instruction, and the unfeasibility of conducting a delayed post-test, it is impossible to argue the long-term effects of the instruction.

#### 5.5 Participant response

The results of the post-instruction questionnaire will be discussed here<sup>3</sup>. The questionnaires were conducted in Japanese, and any questionnaire items or responses here have been translated by the author. All responses were submitted anonymously.



*Figure 2.* Post-instruction questionnaire responses  
(translated from Japanese by the author)

Participants were asked to rate their satisfaction with the speaking instruction of a 5-point Likert scale (Figure 2). As can be seen from this result, the majority of participants (86%) were satisfied with the instruction, although 14% (3 participants of 24, percentage rounded) indicated that they were neither satisfied nor dissatisfied with the instruction. Of these three neutral responses, one participant in a further question that she had only been present for one of the days of instruction, and therefore felt that she couldn't rate her satisfaction sufficiently. The remaining two neutral responses indicated positive reactions to the speaking instruction in their responses to other questions.

Other relevant items on the questionnaire included: "With regards to speaking, which part of the instruction left the largest impression," and "How do you feel this instruction will benefit your English study going forward?" The latter question was in regard to the program overall, and included reading, writing, vocabulary, and listening instruction. Several responses relevant to the course objectives are presented below:

#### Objective 1: Confidence in speaking

Of the 21 responses to the questionnaire, six participants made positive comments regarding their confidence in speaking. All six remarked the importance of having opportunities to practice, as they had little previous experience with speaking practice.

One participant commented "I had no confidence in my pronunciation, but I was able to make myself understood. I feel that I will be able to speak with more confidence from now on." This response also indicates the value of the pair work tasks conducted in class; having a partner understand her speech allowed this participant to develop her confidence. The pair work seems to have been particularly well received, with seven participants commenting on its usefulness. Other

comments included: “Through sharing responses in pairs, I feel that my negative feelings towards speaking have become weaker”, and “I think that I don’t feel so embarrassed about making mistakes when I speak English now”.

Three participants, however, responded that they still lack confidence in speaking, and require more practice to improve further.

Objective 2: Knowledge of TOEFL® structure and study methods

Six participants mentioned that an awareness of the TOEFL® iBT test structure and evaluation rubric was helpful in guiding their practice.

Objective 3: Linguistic repertoire

Five participants mentioned the value of learning the key phrases from the example answers given during the instruction, and felt that the phrases were useful in producing responses.

Outside of the objectives, several other comments were made about the speaking instruction. Three participants mentioned the usefulness of reflecting on their speech through listening and transcription, while two participants mentioned that they enjoyed the warm-up activities. Finally, four participants mentioned that they would like to use the resources introduced in the final lesson in their future study.

## **6. Discussion**

The instruction over this three-day course was based on theoretical principles in regards to learner interaction, reflection, and the instruction of formulaic sequences. Lessons were carried out in order to provide learners with relevant information about the structure of TOEFL® speaking section, to provide them with a linguistic repertoire for attempting adequate responses to the speaking section, and to develop their confidence in speaking.

While the results of the instruction were promising, with learners showing statistically significant improvement in all areas, it is difficult to prescribe these results to any particular teaching strategy employed during the course. The limited time of instruction also prevents any conclusion about the lasting effect of instruction.

Nevertheless, as both the results and student responses to the instruction were encouraging, it is reasonable to claim that the instruction was successful.

## **References**

Allwright, R. L. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5(2), 156-171.

- Dörnyei, Z. (2001). *Motivation strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ETS. (2014). *Test and score data summary for TOEFL® iBT tests, January 2014 – December 2014 test data* [Data file]. Retrieved from [https://www.ets.org/s/TOEFL®/pdf/94227\\_unlweb.pdf](https://www.ets.org/s/TOEFL®/pdf/94227_unlweb.pdf)
- Kato, Y. (2015). *Gakushusha no kyodo wo ikashita supikingu shido* [Effective instruction of speaking through learner interaction]. *Heisei 26nendo eigo no jugyo jissenn kenkyuu: TOEFL® no tame no kokateki eigo gakushuho*. Nara Women's University International Exchange Center. Retrieved from [http://www.nara-wu.ac.jp/iec/index/reports/toefl\\_14.pdf](http://www.nara-wu.ac.jp/iec/index/reports/toefl_14.pdf)
- Kato, Y. (in press). Transcription and proof-listening: Investigating effective speech reflection. *JACET International Convention Selected Papers, 2*.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lynch, T. (2007). Learning from the transcripts of an oral communication task. *ELT Journal, 61*(4), 311-320
- Koizumi, R., & Katagiri, K. (2007). Changes in speaking performance of Japanese high school students: The case of an English course at a SELHi. *ARELE, 18*, 81-90.
- Schmitt, N. (2004). *Formulaic sequences: Acquisition, processing, and use*. Amsterdam: John Benjamins.
- 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.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

### Notes

<sup>1</sup> TOEFL® Speaking section evaluation rubric:

[https://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl\\_speaking\\_rubrics.pdf](https://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_speaking_rubrics.pdf)

<sup>2</sup> 17 participants took both pre- and post-tests, although there was an error in data transfer for one of the participants' post-tests, and her data has been excluded from the analysis.

<sup>3</sup> The number of responses to the questionnaires (pre-instruction, N = 24, post-instruction N = 21) differ from each other and from the pre- and post- tests (N = 16), due to the fact that a number of participants were absent in either the pre- and post- tests, or on the days in which the questionnaires were conducted. As the questionnaires were conducted anonymously, it was impossible to determine which participants were present for all questionnaires and tests, and thus all responses have been included in the discussion.

寄稿

# 大学英語ライティング授業の設計 —ジャンルに基づいた教授法を取り入れて—

川西 慧

## 1. はじめに

大学における英語教育は高等学校教育の終着点でありながら、また学部（大学院）専門教育への出発点であるという特徴を兼ね備えている（田地野 & 水光, 2005）。とくに、ライティング技能においては、高等学校までのパラグラフライティングや英作文を卒業し、大学によって定められる特定目的に応じて、学術的なレポートや論文、もしくはビジネス文書やE-mailの執筆に向けた技能を学んでいく必要があるだろう。本稿の目的は、京都大学におけるアカデミックライティングクラス担当講師としての著者の取り組みについて、その授業設計を学習者の執筆した成果物とアンケート結果から紹介、報告することである。本稿で紹介する学習者は、平成27年度、著者が担当したアカデミックライティングコース2クラス（それぞれ40名程度）に在籍していた薬学部と工学部の一年生である。

## 2. カリキュラム及びコース設計の背景

京都大学では、全学共通科目としてアカデミックリーディングとアカデミックライティングの授業が一年生にとっての必修科目として定められている。この背景には、英語教育の目的論がある。高等学校までの英語が一般目的（English for general purposes: EGP）であるのに対し、田地野（2004）は、大学英語教育は特定目的の英語（English for specific purposes: ESP）を扱うべきとした。また、ここで言うESPはEGPの対立概念として設け、その細分化として職業目的の英語（English for occupational purposes: EOP）と学術目的の英語（English for academic purposes: EAP）があるという立場（Dudley-Evans & St John, 1998; Jordan, 1997）を採用している。

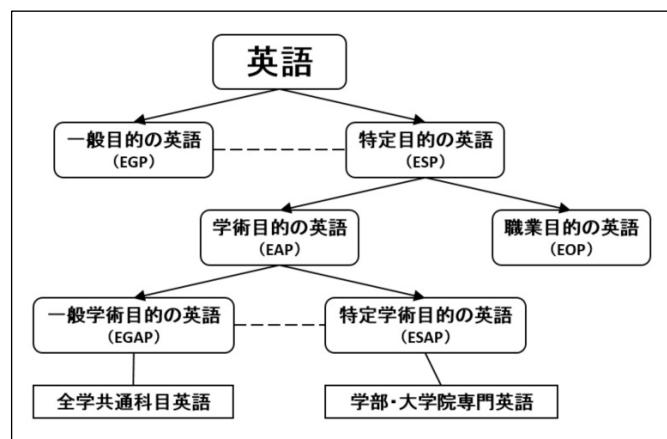


図 1. 英語教育の目的

特に、全学共通科目として一般学術目的の英語 (English for general academic purposes: EGAP) を、三年生以上の専門教育の際に深めるべき英語として特定学術目的の英語(English for specific academic purposes: ESAP) を設定することを提案している。

上記のようなカリキュラム設計を経て設定された EGAP 授業のコース設計をする上で重要となる学術的言語技能の構成概念を定義するにあたり、田地野 (2005)は、Jordan (1997) の6項目のスタディスキルを参考としている。それは、(1) アカデミックリーディング、(2) アカデミックライティング、(3) 講義とノートの取り方、(4) 学術目的のスピーキング、(5) 文献調査・文献研究のスキル、(6) 受験スキルであるが、中でも、アカデミックライティング授業においては、先行研究などの文献を引用し、新たな論文を執筆することから(2)と(5)が大きく関わってくるといえる。

また、授業の目標を論じる上では大学の英語教育は教養目的か実用目的かという議論に触れつつ、指導内容と学術的技能を区別して論じる必要があるとし、「授業で扱う教材や内容の面において、必ずしも学生が専攻する専門分野とは高い関連性はない一方、指導する技能面において当該分野に通じる技能を射程に置く」(田地野, 2004, pp. 18-19)としている。これらを踏まえ、著者が担当した一年生に対しても、専門科目である薬学や工学の論文などを扱わずとも、一般的な学術論文を読み書きする技能を身につけるということを目指した。

### 3. 授業設計の理論的背景

上記のようなカリキュラム、コース設計を経て設定されたアカデミックライティング授業を受け持ち、筆者はジャンルに基づいた授業を設計した。インストラクショナルデザインを紹介する中で稲垣・鈴木 (2011)は、学習指導案や教材とともに「授業パッケージ」を成す要素として評価を挙げ、目標、評価、(教授)方法の3点の整合性がとれていることの重要性を強調している。これを踏まえ、目標と教授方法のみならず、評価ルーブリックに関してもジャンルに基づいたものを作成した。

一般に、ライティングの教授法は過程重視 (process-oriented) の方法と結果重視 (product-oriented) の方法の二つに大別できるが、ジャンルに基づいた教授法はこの後者にあたる。前者は学習者が論考を練る過程や思考を重視するのに対し、後者はあるジャンル (E-mail、論文など) の構造や特徴を学ぶのに適していると言われている。まだ専門性が低く執筆すべきテーマや内容を持たない学部一年生に対し、学術論文や学術的なレポートの書き方やそのしきたりを教授する上では後者の結果重視アプローチの枠組みを用いることが適切であろう。また、結果重視の教授法では他者が執筆したライティングを分析するために読みの活動が必然的に取り入れられることになる。このため、学習者自身のライティング活動自体への理解を深め、思考を見つめ直す機会を設ける (Flower & Hayes, 1981; Zamel, 1983) 目的で、適切な箇所過程重視の教授法を取り入れることにも配慮した。

### 3.1. ジャンルに基づいた教授法を採用した授業設計

ジャンルに基づいた教授法は、明示的な手法をとることで知られている。特に、目的ジャンルがどのように構成され、なぜそのように執筆されているかなどの明示的理解を目指す (Hyland, 2004)。京都大学のEAPカリキュラム、中でもEGAP部分を担うアカデミックライティング授業として、授業作りに際しては、モデル論文をジャンル分析すること、論文の各まとまりで使用される文法や表現の違いに焦点を当て、明示的理解に導くことを意識した授業作りを心がけた (詳細については、5.3 MOVE分析参照)。

#### 3.1.1. ジャンルに基づいた文法

ジャンルに基づいた文法 (genre-based grammar) を提唱する Knapp and Watkins (2005) は、MOVE 分析などの構造パターンに重きを置きすぎる教授法に批判的である。本当に大切なのは文法であり、ジャンルの構造と文法のパターンを分け、(ある文法を使用する)「目的」と切り離してしまうのはよくないとしている (Knapp & Watkins, 2005)。“It is at the level of grammar that much generic variation occurs. Teachers need to address this...” (pp. 79-80) という部分からも読み取れる通り、ジャンルによる差が見られるのは文法レベルであり、教師はこれを取り上げるべきだとしている点が、構造パターンのみを焦点化しやすいジャンルに基づいた教授法の中にあって特徴的なところだろう。

シラバス設計をする中で、特に前期はテキストタイプに特有の文法機能に焦点を当てるところから始めた。これはまず、一文を作成するためとして学習者が学習してきた文法から、まとまったテキストを織り成す際の機能的な文法的特徴に焦点を移すためである。前期には物語文、描写文、定義文、議論文、説明文を扱った。また、これらのテキストタイプを複雑に組み合わせる必要のあるエッセイ (前期) や学術論文 (後期) についても授業で取り上げた。

#### 3.1.2 ジャンルに基づいた評価

上述した通り、稲垣・鈴木 (2011) は、学習指導案や教材とともに「授業パッケージ」を成す要素として評価を挙げ、目標、評価、(教授) 方法の整合性の重要性を強調している。そこで、毎回の授業で目標とするものがジャンルに関連する本授業の設計に際して、評価の仕方についても教授法と合わせ、ジャンルに基づくことが適切であろうと考えた。Macken and Slade (1993) は効果的な言語評価プログラムについて以下のように述べている “linguistically principled, explicit, criterion-referenced, and must inform different types of assessment...” (p. 206)。キーワードを抜き出してみると、言語学的原理に基づいていること (linguistically principled)、明示的であること (explicit) の他、目標準拠 (criterion-referenced) という言葉がある。これは、目標が達成されたか否かの絶対評価をすることを意味しており、課題ごとにルーブリックを作成することで、原理、明示、目標準拠という点をすべて満たすことができる。これらの事柄に基づき、特にジャンルが複雑になる後期の課題に



については、課題ごとにルーブリックを作成した。

ルーブリックを作成する上では、言語学的原理として選択体系文法 (systemic-functional grammar) を採用し、ジャンルに関する明示的な到達目標を盛り込んだルーブリックを作成した (5.4 参照)。

### 3.2. 過程重視の教授法

過程重視の教授法では、計画、執筆、推敲 (Plan-Write-Revise) という段階に沿って、ブレインストーミング活動や教師や学習者間でのフィードバックが取り入れられる。今回の授業はジャンルに基づいたシラバス構成としたが、学習者自身が思考を深め、執筆過程を印象づけるためにフィードバックを取り入れ、Microsoft ワードの校閲モードを使用して推敲を行うなど、適宜過程重視の利点を取り入れた。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、過程重視の教授法の利点は、より深い理解や、新たな発想に繋がるという点にある。本授業においては、ジャンルに基づいた枠組みでコースや授業の設計をしつつも、計画や推敲など、過程重視の教授法の利点も取り込んだ。

### 3.3. 真正性の高い教材

英語教育の分野では、教師が教材を自作したり選定したりする際に、真正性の高い (authentic) 教材を選ぶということもひとつの選定基準となっている (Peacock, 1997)。今回の実践では、京都大学のカリキュラムに基づき、EGAP のライティングを指導することが必要とされた。これに従い、本授業では特に学習者が所属する薬学や工学分野専門の内容を扱わず、過去の同大学一年生にとっても読みやすかった生物学 (動物行動学など)、古生物学、心理学などの論文を選択した。

## 4. シラバス

インストラクショナルデザインに従い、事前・事後テスト(学習診断と期末試験)に挟まれた、課題達成型のシラバスを以下のように作成した。

前期

- (1) 学習診断(1週)
- (2) アカデミックライティングの特徴 (1週; 5.1 ジャンル比較)
- (3) 物語文と描写文 (2~3週; 5.2 テキストタイプ: 物語文)
- (4) 定義文、説明文と議論文 (2~3週)
- (5) 要約(統合型タスク)(2~3週)
- (6) エッセイライティング (3~4週)

- (7) まとめ (1週)
- (8) 期末試験 (1週)

後期

- (1) 学習診断 (1週)
- (2) 学術論文の特徴 (1週)
- (3) MOVE分析 (4～5週;5.3 MOVE分析; 5.4 ルーブリック)
- (4) 論文選択と執筆作業 (3～4週)
- (5) プレゼンテーション (2～3週)
- (6) まとめ (1～2週)
- (7) 期末試験 (1週)

## 5. 事例紹介

ここでは、ジャンルに基づいた教授法に沿って作成した、教材、評価方法などの一例を紹介する。

### 5.1 ジャンル比較

まず、初回の授業ではディスコースコミュニティや言語使用域といった概念を導入し、異なるディスコースコミュニティ向けに異なる言語使用域で書かれたものに触れる活動を行った (前期シラバス(2) アカデミックライティングの特徴)。授業の目標としては、ジャンルという概念の理解や、ジャンルに基づいた教授法において重要とされる、聴衆 (読み手、または audience)、目的 (purpose)、媒体 (medium) といった観点への気づきを促すことであった。

実際の授業では、初回の時間を使い、論文とそのニュース記事のジャンル比較を行った。学習者は隣の席の学生とペアになり、ニュースサイトで配信された「正しいネコの撫で方を研究者が発見した (拙訳)」という記事 A (Stallard, 2015)、「からだの部位、撫でる人との親密性、撫でる順がイエネコの反応に及ぼす影響 (拙訳)」という学術論文を記事 B (Ellis, Thompson, Guijarro, & Zulch, 2015)とし、比較した。

特に、聴衆、目的、メディアといった観点からそれぞれの文章を比較させ、記事 A・B 全体を作り上げる個々の部分が担う機能や役割についても尋ねた。

## A

It's no secret that cats are picky pets. They can be perfectly content with you stroking their soft fur and then suddenly WHAMMO! You get a paw full of claws to the hand. Of course, the temperament of your furry friend influences if and when this happens, but researchers at the University of Lincoln decided to investigate if there is a surefire way to "properly" pet your cat. (Stallard, 2015)

## B

The domestic cat is now one of the most common pet species in the Western world. As part of its role as a pet, cats are expected to not only tolerate but enjoy being touched. This study consisted of two experiments, with the first investigating the influence of body region touched and the second, handler familiarity on the domestic cat's behavioural response to being stroked. Both handler familiarity and body region stroked significantly influenced negative behavioural responses. (Ellis, Thompson, Guijarro, & Zulch, 2015)

図 2. ジャンル比較

上記記事Aは、こうしたニュースをインターネットで読む一般の聴衆に対し、科学の新しい発見を伝える目的があると言えよう。

これに対して、記事Aのもとになった学術論文である記事Bは、同じ分野、つまりネコや動物行動学を研究する研究者を相手に、新たに明らかになったことを伝える目的で、電子及び出版された雑誌というメディアで聴衆の手元に届く。

また、言語的特徴を挙げさせる前には、学習者にそれぞれの記事の印象を尋ね、Aを「くだけた」、Bを「堅い」と感じていることを確認した上で、「くだけた」印象に感じる原因となっている言語的特徴、「堅い」文章だと感じる根拠になっている言語的特徴を挙げさせた。例えば、記事Aに見られる“it's”などの短縮形、“you”といった二人称で読み手に語りかける文体、“WHAMMO!”といった擬音語などを「くだけた」印象をつける原因、記事Bに見られる無生物主語、ディスコースマーカー (two experiments, first, second) などが挙げられた。また、上記の抜粋部分にはないが、記事Aでは the tail (しっぽ) と呼んでいた部位を記事Bでは the caudal region (尾の部分) としてあるなど、語彙的な差への気づきもあった。

### 5.2 テキストタイプ：物語文

各テキストタイプを取り上げた授業では (前期シラバス(3) 物語文と描写文)、何らかの刺激に基づいて自分なりの文章を書く活動から始めた。例えば、物語文では動画配信されたニュースを使用し、描写文ではグラフを渡してその説明をさせた。テキストタイプを扱った授業の目的は、各テキストタイプに特徴的な文法、つながり、まとまりに対する気づき

を促し、それに基づいて学習者自身が執筆した原稿を推敲することであった。川に落ちた少女 2 人を通りがかりの男性とペットの犬が救出したというニュースに関する動画 (<http://www.ctvnews.ca/canada/dog-helps-rescue-two-girls-from-icy-river-in-edmonton-1.1218989>) を視聴し、執筆した課題では、執筆後、実際のニュース記事で物語文の文法を分析した後、Microsoft ワードの「校閲モード」を使用して推敲を行った。

### 5.3 MOVE 分析

後期の授業では、実際の学術論文を分析することで、その構造や各部分の目的や特徴などを学んだ。MOVE分析と呼ばれる手法を用いて学術論文ジャンルを分析した(後期シラバス(3) MOVE分析)。MOVEとは、「テキストの構成要素で、テキストの展開において特定のコミュニケーション機能や目的を果たすまとまりを指す」(金丸・マスワナ・笹尾・田地野, 2010)。このムーブごとの特徴を機能や目的別に分析し、ジャンルの全体像をパターンとしてあぶりだしていくことをMOVE分析という。

このとき採用した論文 (Longrich & Field, 2012)のトピックは、恐竜の化石から種や属に関して推論し、系統図作成に関する競争仮説を扱ったものである。具体的には、トリケラトプスとトロサウルスは同属かという問題に関して、トリケラトプスとトロサウルスは同属の恐竜の幼体と成体という立場(ヒヨコとニワトリのような個体発生)であるTED動画 (Horner, 2011) を視聴し、論文を読む際の前提知識を与えた。実際に読んだ論文では、この立場とは反対に、トリケラトプスとトロサウルスは異なる恐竜であるという立場(ヒトとチンパンジーのような系統発生)のものであった。

この論文の選択の背景には、科学分野に不可欠な根拠から一般化するという帰納的推論が見られ、なおかつ学習者にも親密性の高い恐竜というテーマを持ち、比較的短い論文だったということが挙げられる。

この論文を分析したあと、学習者はTED動画と論文をまとめて要約する課題に取り組んだ。特に、この課題においては、論文の分析で学んだ学術論文ジャンルを真似て書くことが必要とされ、この後に続いた要約課題やプレゼンテーションにおいても、学術ジャンルを意識し、まとめることが必要となったため、能動的なリーディングを主とした学習とでありながら、MOVE分析は後期の学習の軸となった。

### 5.4 ルーブリック

ジャンルに基づいた教授法に基づくシラバス及び授業設計を意識した今回の取り組みでは、それらとの整合性を高めるため、評価もこうした理論に基づく必要があった。そのため、ジャンルやその背景にある選択体系文法 (systemic functional grammar) に基づいた評価指標作りを心がけた。例えば、上記の要約課題の際(後期シラバス(3) MOVE分析)は下記のようなルーブリックを使用した。ルーブリックの作成にあたり、Hyland (2004) や Butt, Fahey, Feez, and Spinks (2000)を参考にし、同様のアカデミックライティング授業を担当している教

員ら複数名に相談をした。その結果、学术论文の MOVE パターンを活かし、背景から結論、示唆への情報の流れを保ちながら、各パラグラフで書くべき内容や言語的特徴に言及した以下のようなものを作成した。内容は随分と詳細であるが、授業中に数回、また宿題を経て第一稿から第三稿まで書き直す中、以下のようなループリックでの評価は適切であったと考える。

Rubric: Ontogeny or Phylogeny

構成・内容			Score	out of
背景	課題達成	TED lectureとresearch paperで扱われている恐竜の分類というトピックが適切に述べられている		2
	表現	伝達動詞 (state, provide) や "according to" などで情報源を明記しながら要約している		2
論争	課題達成	個体発生か、系統発生かという競争仮説について適切に述べられている		2
	表現	比較や対比の表現やディスコースマーカ (on the other hand, in contrast) が適切に使用されている		2
TED	課題達成	個体発生について、適切に情報を精査しながら述べられている		3
	表現	①伝達動詞 (state, provide) や "according to" などで情報源を明記しながら要約している ②研究手法 (切断法等) と根拠 (骨密度) について適切に述べられている		2
論文	課題達成	系統発生について、適切に情報を精査しながら述べられている		3
	表現	①情報源を明記しながら要約している ②先行研究の限界点 (手法・根拠) を適切に示している ③本研究の研究手法の手順や数を表す順序・分類の談話標識 (firstly など)		2
結論示唆	課題達成	2つの競争仮説と2つの研究から得られた根拠を適切に比較・調整できている。方法やサンプルデータサイズに言及し、妥当なアプローチで得られた根拠に基づき仮説に照して現在どのような結論が導きだせるか示している		2
	表現	①仮説と根拠の関係を示している ②要約の表現 in sum, in summary, to summarize などが適切に使えている		2
引用参照		引用と参考文献のリストが適切にできている		3
合計				/25

情報の流れは主にこの順であるが、効果的に執筆された差異は認める

図 3. ジャンルに基づいたループリック

## 6. 調査

今後のために、授業評価・振り返りの一環として、学習者のライティングの変遷と授業に関する事前事後のアンケートの結果を調査した。参考までに、授業の総合成績は不受験を除く受講者 71 名中、平均点は 81.94 点、標準偏差は 9.43 点、単位取得に至らない「不可」は 0 名であった。

学習者の執筆したライティングの変遷を確認するため、特に上記 5.2 と 5.4 で紹介した課題に対する解答を分析するが、無作為に抽出した学習者のライティングの変遷を確認したい。

また、受講者全体の受講前後での授業に関する主観的感想を分析した。事前事後にとったアンケートへの回答を、KH コーダーを用いてテキストマイニングした。

### 6.1 学習者のライティングの変遷

図 4 は、ある学習者による第一稿への書き直しである。校閲モードを使って学習者自身

が書き足した部分、削除下部分が色づけされている。

It was very fine day. A man, ~~named his name is~~ Adam, was walking along the river with his wife and dog, Rocky. Then, he saw one young girl was in the running river and her sister ~~was trying~~ *tried* to pull her out of the river. ♪

Two young girls were screaming. So, ~~Adam~~ *he* thought they were playing. But, he noticed that they were drowning. Then, he decided to help them. ♪

First, ~~Adam~~ *he* pulled the girl who was near the ~~shore~~ *coast* from the river. Second, ~~Adam tried to help the drowning girl but then~~ he and Rocky ~~fell~~ *got* into the river. ~~and try to help her. But water of the river was too cold to swim. So,~~ ~~Adam~~ *he* and Rocky returned to the ~~shore~~ *coast*. ~~Adam thought that water of the river was too cold to swim, so~~ ~~Next,~~ ~~Adam~~ *he* made Rocky get into the river with leash and swim to the girl, ~~and~~ ~~Then,~~ ~~he~~ told the girl to catch Rocky's leash. When he saw the girl do so, he pulled Rocky's leash and got ~~out~~ the girl and Rocky ~~out~~ from the river. ♪

図 4. ある学習者の物語文の自己修正

修正の痕跡をたどると、一行目の A man, his name is Adam, was... と途切れ途切れになっていた文が、A man *named Adam* was... というように、流れるようなつながりに修正されている。その他、7~9 行目の単文の連なりであったところを、Adam thought that the water of the river was too cold to swim so Adam made Rocky get into the river... のように so でつなぎ因果関係のわかりやすい重文に修正することなどにも成功している。

また、多くの学習者に見られた相の問題がこの学習者にも見られた。第一稿では過去形の多様とそれ以外の相 (過去進行形、現在完了) の欠落が多く見られたが、この学習者においても修正後は and her sister *was trying* to pull her out of the river など、進行相を使用してそのとき、姉が何をしていたかを適切に伝えられる文に書き換えることもできている。

指示 (reference) に関しては、一行目に Adam と書いた後ずっと he という代名詞で受けていたところを、話題や出来事の変わり目で再度 Adam という固有名で指示する自然なスタイルに修正できている。

また、上述した通り、物語文、描写文などの細かなテキストタイプを前期に、それらを組み合わせた複雑なジャンルを後期にとわけ、集中的な指導を行った。後期には、論文の MOVE 分析を経て、二つの競争仮説について、論理的かつ簡潔な要約を執筆できるようになった。以下は 5.3 で挙げた教材に基づき、5.4 で挙げたルーブリックによって評価した作文の例である。25 点満点のルーブリックで採点をしたところ、学習者のスコアの範囲は 14~24 点の平均は 20.58 点 ( $SD = 2.72$ ) であった。以下は、平均的なスコアである 20 点を取った学習者の作文からの抜粋である。

トリケラトプスとトロサウルスという恐竜が、現在それぞれの名が示すように異なる系統なのか、それとも幼体と成体の差にすぎないのかという難しいトピックについて、第一段落では適切な導入を行っている。現在完了の使用も適切である。第二、第三段落においては、Horner (2011)と Longrich and Field (2012)を引用しながら、読者にわかりやすくするよう、**個体発生 (ontogeny)**、**系統発生 (phylogeny)**という語の定義をすることにも成功している。続く第四段落においては、Horner (2011)の手法を明確にしながらか、いかに個体発生を主張するに至ったかの根拠について執筆している。もちろん、より厳密な目で評価すると、引用方法に名以外が使われていたり、年号が略されたりといったことや、第四段落の内容にもう少しまとまりを出すためのトピックセンテンスを入れることなど指摘出来る点はいくつか残る。しかしながら、このようなトピックのプレゼンテーションを視聴し、論文を読み、初めてまとめた要約として非常に良く執筆できていると評価できるだろう。

#### Ontogeny or phylogeny: the controversy surrounding Triceratops and Torosaurus

Recently, it has been believed that some of dinosaurs named differently are in fact the same species in different stages of growth, because dinosaurs' features that identify them change with age, so classifying them is difficult. Now there is also a proposal that Triceratops is Torosaurus in terms of this idea, which is causing a controversy between the hypothesis of ontogeny and one of phylogeny.

According to Jack Horner (2011), Triceratops is Torosaurus in a period of growth, so they are the same species through ontogeny.

In contrast, according to Nicholas R. Longrich and Daniel J. Field (2012), Triceratops and Torosaurus are different species, so their development can be regarded as phylogeny.

To prove his hypothesis, Horner cut the bones of Triceratops and Torosaurs, analyzed the bones' composition and compared them. As a result, the bone's composition of Triceratops turned out to be like sponge, which meant they were not mature, and that of Torosaurs turned out to be a high density, which suggested that they were mature. Furthermore, he found that some Triceratops' frills have small holes like Torosaurs' frills. Horner insists that these results suggests that Triceratops are Torosaurs in a period of growth.

図 5. ある学習者の要約

## 6.2 アンケート

学習者の期待や大学の英語教育に対する意気込みや感想をアンケートで調査した。学習

者に対しては、前期は「大学での英語の授業について、(興味や不安など)今の思いを率直に教えてください」という質問に、後期は「本英語授業について、1年を通して学習した率直な感想を教えてください」という質問に自由記述で回答してもらい、アンケート結果をKHコーダーでテキスト分析した。任意のアンケートだったため、前期の回答者数70人、後期の回答者数は39人であった。図6と7において、色の違いは文脈やテーマの違いを意味するクラスターを表す。左下の緑の箇所から時計回りに参照すると、まず、「英語」が「苦手」だという主張が見えてくる。「得意」という肯定的な語が挙げられているものの、文脈を調べると「ではない」といった否定に繋がるものばかりであった。特に、書くことをはじめとした技能に対する苦手意識とともに、そうした能力を「授業」を通して「身」につけることの必要性を感じていることが浮かび上がる。

また、黄色のまとまりからは、「読み書き」は「ある程度」出来ても、「話せる」英語や語彙が少ないといったテーマが見られ、その下のピンクの箇所からは、英語「能力」が「落ちる」ことを心配する様子が伺える。右側の青、紫、黄緑の箇所ではそれぞれ、「京大」の英語についていけるかといった不安や、「将来」必要であろう英語力を見据え、特に「リスニング」と「スピーキング」を伸ばしたいという希望、学术论文を読み書きする「方法」を学びたいという意気込みが見られた。また、受験を終えた日本人大学生特有のものかもしれないが、赤の箇所では「受験」英語しか出来ない、勉強してこなかったことに対する不安と、「表現」するための(産出)能力を伸ばしたいという希望や、「研究」のために必要な英語力へ変えることが必要だとのコメントがあった。

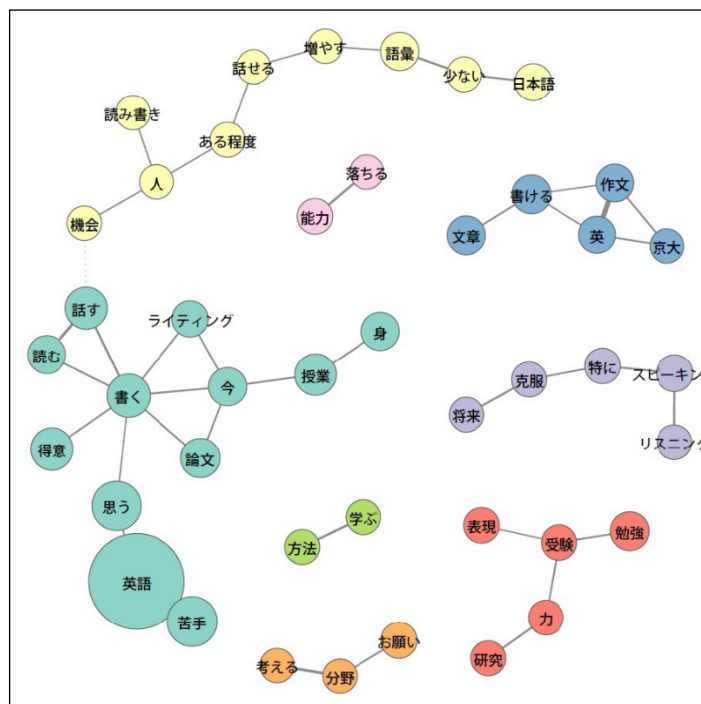


図 6. 事前アンケート結果



1年間の授業を経て、学習者の主観をアンケートで再度調査したところ以下のような図が浮かび上がった。「高校」までの「英語」とは異なる「実用的」な英語を学べたとの声の他、「単語」テストが面倒だったとの声も上がった。また、黄色の箇所では、「論文」の「読み書き」を学び、「文献」の「引用」の仕方などを身につけたことに関する満足の声がまとめられている。論文という語が出てくる文脈を調べると、「論文の構成を教わることが出来て良かった。この先必ず役に立つと思います。」という意見や、「正式な形式に沿った論文をパーツごとに分解して読み取るのは理系的で親しみやすかったです」といった MOVE 分析の有効性に関する肯定的な意見があった。また、読む活動を取り入れたライティング授業についても、「高校のときは評論文のような文章を受動的に読むことしかしなかったが、大学で論文を読む基礎を学ぶとともに能動的に論文を執筆することも学べたので実用性のある英語運用能力が多少であるが身についたと思う」との肯定的意見が見られた。

その他、青の箇所などで「授業が役に立つ」との声が聞かれ、「慣れる」、「上がる」、「基礎」、「身につく」、「楽しい」、「頑張る」といった肯定的な声がある反面、緑の箇所では、「課題」の「大変」さや課題への「苦手」意識がまとめられている。苦手という言葉の文脈を調べると、苦手だったが頑張った、今後役に立ちそうだという立場の他、「Listening がまだまだ苦手で integrated task が毎回悲惨だったのでそこをこれから重点的に伸ばしていきたい」という展望を語るものもあった。

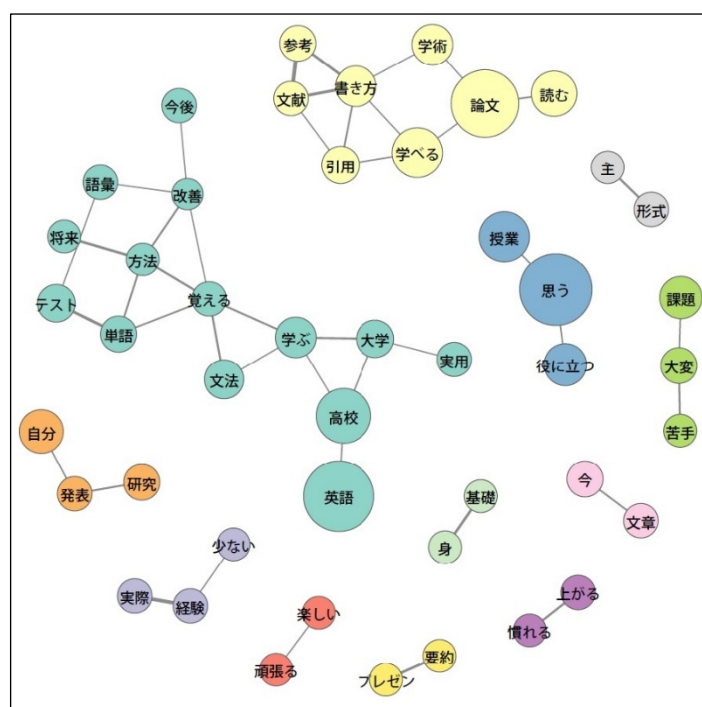


図 7. 事後アンケート結果

学習者が役に立つと感じた実用的側面が多々ある反面、課題の多さや語彙テストに対する否定的な意見もいくつか見られた。学習者のスコアの範囲を鑑みても現在の授業設計に大きな問題が見受けられたわけではないが、語彙の項目を実際に授業内容と合わせる努力は教師側に必要かもしれない。また、学習者が大変だと感じた課題についても、説明やステップわけをすることで対処したいと考える。

## 7. まとめ

本稿では、ジャンルに基づいた教授法を取り入れたアカデミックライティング授業の設計について、事例を通して紹介してきた。大学一年生向けの共通教育の英語は、高等学校までの一般目的の英語教育の終着地点として、学術目的の英語教育の出発地点として機能すべきであるとの大前提のもと、テキストタイプから順に複雑になるジャンルに基づいたシラバスを組み、課題と評価の整合性を高めるよう努めた。その結果、実際に学習者が執筆できるものが、パラグラフレベルの課題から、数ページにも及ぶ要約に至るまでになった。特に、ジャンルに基づいた教授法を取り入れ、評価方法を示したことで、構成や内容だけにとどまらず、言語的特徴の学習にも焦点が置かれたのではないかと考えている。これは学習者の主観にも反映され、授業を役に立つと感じ、実用的な英語運用能力を身に着けたと感じるものが多かったのが結果からも見て取れる。

今後の課題としては、課題が多い、大変だと感じる学習者に、いかに苦手意識や否定的な気持ちを持たせない授業にしていくかというところであろう。そのためには、大きな課題などは今まで以上にその執筆過程に着目し、こまめに何度も教師のチェックを経て完成へ導くことが考えられる。また、今後は学期の初めと終わりといった極端な時期だけでなく、学習者が課題についてどのように感じているかなどを定期的に尋ねていく必要性もあるかもしれない。

## 謝辞

本稿の執筆機会を下さり、また長きに渡り奈良女子大学での夏季講座にてご指導いただきました前センター長の小山俊輔先生、松永光代先生、田地野彰先生に感謝申し上げます。

## 参考文献

- Butt, D., Fahey, R., Feez, S., & Spinks, S. (2000). *Using functional grammar: An explorer's guide*. Sydney: Macmillan Education Australia.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, S. L. H., Thompson, H., Guijarro, C., & Zulch, H. E. (2015). The influence of body region, handler familiarity and order of region handled on the domestic cat's response to being stroked. *Applied Animal Behaviour Science*, 173, 60-67.

- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Horner, J. (2011, November). Jack Horner: Where are baby dinosaurs? [Video file]. Retrieved from [https://www.ted.com/talks/jack\\_horner\\_shape\\_shifting\\_dinosaurs](https://www.ted.com/talks/jack_horner_shape_shifting_dinosaurs)
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*: Cambridge University Press.
- Knapp, P., & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Longrich, N. R., & Field, D. J. (2012). Torosaurus is not Triceratops: ontogeny in chasmosaurine ceratopsids as a case study in dinosaur taxonomy. *PLoS One*, 7(2), e32623.
- Macken, M., & Slade, D. (1993). Assessment: A foundation for effective learning in the school context. In B. Cope, & M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy : A genre approach to teaching writing* (pp. 203-230). New York: Routledge.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156.
- Stallard, B. (2015). Researchers determine the ‘right way’ to stroke a cat. *Nature World News*. Retrieved from <http://www.natureworldnews.com/articles/13397/20150313/researchers-determine-right-way-stroke-cat.htm>
- Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 165-187.
- 稲垣忠・鈴木克明. (2011). *授業設計マニュアル Ver.2 : 教師のためのインストラクショナルデザイン*. 京都 : 北大路書房.
- 金丸敏幸・マスワナ紗矢子・笹尾洋介・田地野彰. (2010). ムーブ分析に基づく英語論文表現データベースの開発—京都大学学術論文コーパスを用いて—. *言語処理学会発表論文集*, 16, 522-525.
- 田地野彰. (2004). 日本における大学英語教育の目的と目標について—ESP 研究からの示唆—. *MM News*, 7, 11-21.
- 田地野彰. (2005). 一般学術目的の英語 (EGAP) のコース設計に向けて. *MM News*, 8, 52-60.
- 田地野彰・水光雅則. (2005). 大学英語教育への提言, 竹蓋幸生・水光雅則 (編.), (2005). *これからの大学英語教育 : CALL を活かした指導システムの構築*. 東京: 岩波書店.

# 英語の授業における小集団学習 —協同と協調に基づく指導方針の提案—

加藤 由崇

## 1. はじめに

学習者や教師は、なぜ教室に集うのか。外国語教育における授業研究の第一人者である Dick Allwright 氏は、彼の論考において以下のように述べている。

“everything that happens in the classroom happens through a process of live person-to-person interaction” (Allwright, 1984, p. 156)

教室におけるあらゆる事象は、いわば、参与者同士の相互行為 (interaction) によって紡がれている。その相互行為のうち、特に学習者同士の学び合いは、外国語を学習する教室において、具体的にどのような形で表出し、またどのような教育的意義を有しているのだろうか。

本稿では、特に英語の授業における小集団学習<sup>1</sup>に関して、従来の議論の整理と再検討を試みる。具体的には、今なぜ、英語の授業において小集団学習が注目を集めているのかを概説した後、小集団学習が含意する「協同 (学習)」と「協調 (学習)」という2つの理念・指導法の比較検討を行う。そして最後に、その具体的活用に向けた「協同から協調へ」という1つの指導方針を提案する。

なお、本来、英語授業における“live person-to-person interaction”には、学習者同士、教師同士、学習者と教師、による3つの関わり合いが含まれるはずである。こうした教室の参与者が共有の価値観 (values) に基づき有機的にチームを構成し学びを創出する Team Learning (Tajino & Tajino, 2000; Tajino, Stewart, & Dalsky, 2016) の理念は魅力的であるが、本稿では議論の焦点化のため、特に学習者同士による小集団学習に関して考察する。

## 2. 今なぜ、小集団学習なのか

### 2.1 求められる教育の変化

2000年代以降、日本では主に大学教育を中心として、アクティブラーニング (Active Learning, 以下AL) を中心とした教育改革による「教育から学習へ」「教員から学生へ」の転換が叫ばれるようになった (松下, 2015; 土持, 2013 他)。高度情報化社会、知識基盤社会の到来により、「伝統的な授業形式である『知識の注入』よりも、学習者が自ら学び、創造性を開発するよう指導する学習支援が重視」(井上, 2010, p. 193) されるようになり、また e-learning や open education (梅田・飯吉, 2010 他) の発展と、それに伴う反転授業 (バーグマン・サムズ, 2014 他) 等の新たな授業形態の登場によって、従来の教育・教室の価値や

意味付けが大きく変わりつつある。こうした変革の流れを汲む AL は、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習」（溝上, 2015, p. 32）と定義され得る。2008 年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」では、

「学習の動機付けを図りつつ、双方向型の学習を展開するため...（中略）...学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法（アクティブ・ラーニング）を重視し、例えば、学生参加型授業、協調・協同学習、課題解決・探求学習、PBL (Problem/Project Based Learning) などを取り入れる。」中央教育審議会（2008, p. 24）

という記述が見られるなど、日本においても今後より一層、AL の導入と進展が期待されていることが伺える<sup>2</sup>。もちろん、これは教育全体に関わる話でありながら、外国語教育においても一定の影響力を有する議論である。今、英語教師にも、知識を活用し、交流させ、創造・発展させる授業の在り方が問われていると言える。

## 2.2 学習観の変遷

学習者同士の関わり合いを重視する動向の背景には、求められる教育の変化に加え、それに関連した学習観の変遷に依るものも大きい。以下の表は、筆者が、Brown (2000, p. 12) をもとに、構成主義を認知・社会構成主義に分派させる形で、第二言語習得における学習理論の変遷をまとめたものである。

表 1. 学習理論の変遷

1900-50s	構造主義・行動主義
1960-80s	認知主義
1980s-	構成主義
	- 認知構成主義 (Piaget を中心とする)
	- 社会構成主義 (Vygotsky を中心とする)

この変遷の中で注目すべき点は、「個人的な営み」として捉えられていた学習が、徐々に「社会的な営み」として捉えられるようになったということである。本論文では紙面の都合上、各学習理論についての詳述は避けるが、冒頭の Allwright 氏の引用にもあったように、参与者同士の相互行為が学びを創り出すという考えが、近年の言語学習観として浸透しつつあると言える。

中でも、ロシアの心理学者 Lev Vygotsky を中心とした社会構成主義の隆盛は、教室における学習者同士の関わり合いの意義を捉え直すきっかけを与えた。その代表的な理論の一つである「発達の最近接領域 (Zone of Proximal Development: ZPD)」について、Vygotsky は

以下のように述べている。

“[ZPD] is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.” (Vygotsky, 1978, p. 86)

教育の役割は、この「発達の最近接領域」をいかに創出するかという点にあるという（ヴィゴツキー、2003）。そこで鍵となるのが、学習者同士の相互行為を活かした指導である。この指導は、第二言語習得研究における認知的相互作用主義者（cognitive-interactionist）と社会文化主義者（socioculturalist）の双方から支持されており（Ellis & Shintani, 2013）、こうした点からも、現在の外国語教育における小集団学習の重要性を伺うことができる。

### 2.3 過去の実践報告より

上記の理論的背景のもと、筆者はこれまで奈良女子大学における夏季英語実学講座（TOEFL<sup>®</sup>対策講座）において、主にスピーキング授業における小集団学習の意義を検討してきた。授業分析にあたっては、質問紙調査の結果と指導前後の発話データの比較から、その成果と課題を記述した（加藤、2014, 2015）。その結果、英語学習への動機付けとスピーキング技能の向上の両側面において、小集団学習を用いた指導による一定の貢献を確認した。同時に、小集団学習によってクラス内の学生同士の交流が促進されることで、「参加してよかった」と思える学習者が増え、Quality of Classroom Life（Gieve & Miller, 2006）が高まる可能性を見出した。

もちろん、小集団学習には多様な「変数」が複雑に絡み合い、その効果の記述に関しては慎重な議論が必要である。しかし、これまで論じてきょうに、理論面・実践面の両側面から支持される小集団学習が、現在の英語教育において一定の注目を集めていることは、ある程度納得のいくことだと言えよう。

### 3. 小集団学習の定義－協同学習と協調学習

このように、様々な観点から注目を集めている小集団学習であるが、その意味合いはこれまで実に多様な解釈を伴い使用されてきた。実際、外国語教育においては、前述の「アクティブラーニング」に加えて、「ペアワーク」や「グループワーク」、「共同（学習）」、「協同（学習）」、「協力（学習）」、「協調（学習）」、「協働（学習）」など、実に多様な表現によって「きょうどう（学習）」に関する議論が展開され、本来は異なるはずの概念が混在して用いられてきた（e.g., Kato, Bolstad, & Watari, 2015; Oxford, 1997）。

そこで本セクションでは、まず、学習者同士の小集団学習には大きく分けて 2 種類の意味合い、つまり cooperation（協同・協力）と collaboration（協調・協働）が内包されている

ことを論じる。その後、この両概念が協同学習 (Cooperative Learning) と協調学習 (Collaborative Learning) の理念の根幹を担っていることを確認し、両学習法の比較、検討を行う。

### 3.1 Cooperation と Collaboration

まずは両者の相違を、Oxford Dictionary of English (ODE)の定義をもとに考える。

Cooperation: the action or process of working together to the same end

Collaboration: the action of working with someone to produce something

(ODE, 下線は筆者による)

この記述から分かるように、cooperation は共通の目的・目標の達成のために「協力する」という意味合いが読み取れる一方で、collaboration は互いに関わり合う中で「何かを生み出す」ことに焦点が置かれていることが分かる。なお、両者の日本語訳に関しては様々な議論があるが、関田・安永 (2005) は種々の辞典・事典を参照した上で、cooperation を「協同」、collaboration を「協調」とする訳の統一を提案しており、本稿でも主にこの訳語を使用することにする<sup>3</sup>。

では次に、両用語の相違について述べた論文を参照する。Roschelle and Teasley (1995) や Kozar (2010) は、次のように述べている。

“cooperative work is accomplished by the division of labor among participants, as an activity where each person is responsible for a portion of the problem solving. We focus on collaboration as the mutual engagement of participants in a coordinated effort to solve the problem together.” (Roschelle & Teasley, 1995, p. 70, 下線は筆者による)

“cooperation can be achieved if all participants do their assigned parts separately and bring their results to the table; collaboration, in contrast, implies direct interaction among individuals to produce a product and involves negotiations, discussions, and accommodating others’ perspectives.” (Kozar, 2010, pp. 16–17, 下線は筆者による)

これらの記述からは、協同 (cooperation) が分業 (division of labor) による個人の責任を重視し、パズルのピースを組み合わせるように互いの協力を促す行為であるのに対して、協調 (collaboration) は参与者同士の直接的なやり取り (mutual engagement, direct interaction) によって生まれる比較的ダイナミックな行為を指す言葉であることが読み取れる。

### 3.2 Cooperative Learning と Collaborative Learning

では次に、上記の議論をもとに、協同学習 (Cooperative Learning) と協調学習 (Collaborative Learning) の相違について議論する。なお、本稿では基本的に、協同学習は学習者同士の「協同」を志向した学習、協調学習は学習者同士の「協調」を志向した学習、という見方を取るが、当然ながら協同学習で「協調」が、あるいは協調学習で「協同」が学習者間で生まれることは十分に予想できる (例えば、協調学習で学習者同士の分業が行われるなど)。この点に留意した上で、以下、議論を進めることにする。

まず協同学習は、主に社会心理学の分野で発展し、

“the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other’s learning” (Johnson & Johnson, 1999, p. 5)

のように定義されることが多い。その対義語は、競争学習 (competitive learning) あるいは個人主義学習 (individualistic learning) であり、John Dewey を中心とする民主主義的な教育観に基づく指導法であるとも言われる (杉江, 2011)。しかし、単に協同学習といっても、Learning Together (Johnson & Johnson, 1999) や Student Teams Achievement Divisions (Slavin, 1978), Jigsaw (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes, & Snapp, 1978) など、様々な形態が存在する。だが、一般的に協同学習は、肯定的相互依存関係 (positive interdependence) と個人の責任 (individual accountability) という、2つの原則を共有した指導理念・手法と考えて良いと思われる (Jacobs & Ball, 1996; McCafferty, Jacobs, & DaSilva Iddings, 2006; Millis & Cottell, 1998)。両原則についての詳述は他稿に譲るが (McCafferty et al., 2006, 江利川 (2012), 安永 (2012) 等を参照のこと)、協同学習は比較的構造度の高い課題の遂行を通して、学習者同士の関係性を構築し、協同のためのスキルを習得させることに重点を置く活動だと言える (Kato et al., 2015)。

一方、協調学習の定義はさらに多様であり、以下のように、広義の意味で使用されることが多い。

“a situation in which two or more people learn or attempt to learn something together” (Dillenbourg, 1999, p. 1)

学習者各々による分業 (division of labor) の過程を含む傾向がある協同学習とは異なり、協調学習では参与者同士の直接的でダイナミックな話し合いや作業が重視される。一般に、協調学習におけるタスクの構造度は低く、学習者はより積極的な関与が求められる (Oxford, 1997)。その背景には、協調学習を行う学習者は、ある程度自律した“responsible participants”であるという前提がある (e.g., Matthews, Cooper, Davidson, & Hawkes, 1995)。

以上のように、協同学習・協調学習は似て非なる指導法である。上記の議論から推測されるように、協同学習は3.1で論じた「協同」の理念に、協調学習は「協調」の理念に裏打



ちされた指導法であることが分かる。

両者の違いは、主に、(a)タスクの構造化の度合いと、(b)学習者に与えられる主導権の程度、によって規定され得る (Kato et al., 2015)。研究者によって立場は異なり、容易な一般化は避けるべきであるが、一般的には「タスクの構造度が高く、より教師への依存度が高い学習理念・学習形態」のことを協同学習と呼び、「タスクの構造度が低く、より学習者への依存度が高い学習理念・学習形態」のことを協調学習と呼ぶ傾向がある。もちろん、両者を明確な二項対立で語ることはできず、両者を連続的な関係性にあると捉えることが妥当であろう。

#### 4. 小集団学習の活用に向けた提案：「協同から協調へ」

ここまで本稿では、学習者同士による小集団学習には、主に協同と協調の理念・手法が含意されていることを論じてきた。しかし、実際の教育場面を考えた時、果たして両者の区別はどれほどの重要性を有しているのだろうか。実際、研究者の中には、両者の区別はさほど重要ではなく、両者の共通項に着目することの重要性を訴える見方もある (Jacobs, 2015; Matthews et al., 1995 他)。筆者は、こうした主張に部分的に同意しながらも、両概念のより正確な理解が互いの利点を際立たせるという立場を取る。その最大の理由の一つとして、本セクションでは、今後の英語授業における小集団学習の具体的活用に向けた「協同から協調へ」という指導方針の提案を行う。研究者だけでなく、外国語を指導する教師自身が両者の区別をより明確に理解することで、教室における小集団学習の指導指針を議論することが可能になることを論じたい。

##### 4.1 「A or B」か「A and B」か

教室での協同学習・協調学習の活用を考える際、まず議論すべきは「協同学習 or 協調学習」か「協同学習 and 協調学習」のどちらの考え方を採用すべきかという点である。前述した Matthews et al. (1995) が協同学習・協調学習の区別は重要ではないと主張するのは、「協同学習 or 協調学習」の議論の不毛さを訴えたためであった。こうした議論は、しばしば互いの立場を考慮しないまま、各々の正当性を主張し合うことで結論を得ない。その点を鑑み、Matthews らは、両者の相違点よりも、むしろ共通点（例えば、受動的な学習より能動的な学習が良いという前提、講義・個人学習と集団学習のバランスが重要だという主張など）に着目する可能性を述べた。実際、協同学習・協調学習の区別を重視する立場を取る Bruffee (1995) も、両者の相違に関して、“The principle remains substantially the same. The emphasis changes.” (p. 16) と述べていることから、「A and B」という選択肢を取る可能性を否定はしていないと考えられる。したがって、本稿では、以下、双方の利点を活かした「協同学習 and 協調学習」という立場から、小集団学習活用の可能性について論じる。

##### 4.2 「A→B」か「A←B」か

「協同学習 and 協調学習」を前提とした際、次に議論すべきは、どちらを先に用いるべきか、つまり「協同学習→協調学習」か「協同学習←協調学習」か、という点である。結論から述べるならば、本稿では前者の考え方を採用する立場を取る。

この主張には、2つの根拠がある。1つは、協同学習・協調学習それぞれの導入時期に関する議論が関連している。Bruffee (1995) は、従来、協同学習は主に小学校で、協調学習は高等教育で用いられることが多かったと述べている。この記述をもとに考えると、学習者の発達段階や自律性を考慮すれば、徐々にタスクの構造度を低くし、学習者中心の活動に移行する「協同学習→協調学習」という展開が妥当だと言える。また、2点目の根拠として、協同学習で習得した他者との関係性作りのための社会スキルは、学習者同士の直接的な関わり合いを重視する協調学習の効果をより高め得るという点が挙げられる。Panitz (1999) が “The underlying premise of collaborative learning is based upon consensus building through cooperation by group members.” (p. 4) と述べる通り、協同学習で培われた協同の精神や技術は、協調学習のより円滑な遂行に役立つ。協同(学習)から協調(学習)への移行は、両指導法の利点を共に活かすことに繋がるのではないかと期待される。これらの議論をふまえると、以下の図1のような指導方針が浮かび上がってくる。

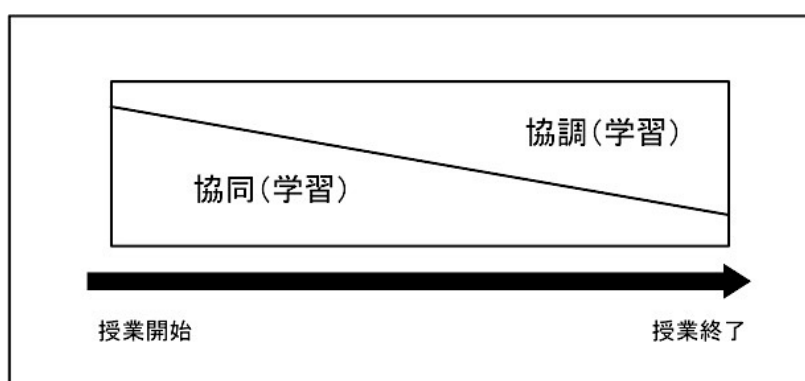


図1. 協同学習・協調学習を活用した授業設計

この指導方針をふまえれば、例えば、小学校から大学までの一貫したカリキュラムを考える場合には、小学校・中学校の英語授業では教師が具体的に活動の指示を与え、学習者同士の分業を中心とした協同学習を行い、高校から大学に進むにつれ、学習者のより自由な相互行為を促す自由度の高い協調学習へと移行するという長期的な授業設計が可能である。また、より短期的に大学の春学期(4月～7月)の授業を考える場合には、4, 5月は協同学習を中心に、6, 7月は協調学習を中心にした授業設計が可能である。場合によっては、ある90分の授業内でも、協同(学習)から協調(学習)へという授業展開を考えることができるかもしれない。このように、「協同から協調へ」という軸をもつことで、実践者の置かれた教育状況に合わせて柔軟な指導の在り方を考えることができる<sup>4</sup>。

## 5. おわりに

本稿では、英語の授業における小集団学習に関して、協同学習と協調学習の理論に基づく指導方針を提案した。AL等による教育の変革が叫ばれる中で、言語教師は、漠然と学習者に能動的な活動を促すのではなく、長期的な目標と視野をもった指導方針の在り方を模索する必要がある。本提案のみでは、依然としてその抽象的な提案の枠を出ぬものの、従来の協同学習・協調学習の手法を論じた書籍や論文と併せて参照されることで、教室における小集団学習のより具体的な指導指針を立てる上での一助となれば、幸甚である。

## 謝辞

本稿は、2014年12月13日に西南学院大学において開催された、第148回 東アジア英語教育研究会での発表をもとに原稿化したものです。発表当日、非常に建設的なご意見をくださった皆様に、この場を借りて謝意を表します。また、奈良女子大学での貴重な指導機会とこの度の執筆機会をくださった、前センター長の小山俊輔先生、横山茂雄先生、松永光代先生、そして田地野彰先生に、心より感謝申し上げます。

## 参考文献

- Allwright, R. L. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5(2), 156–171.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Brown, D. H. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). New York, NY: Longman.
- Bruffee, K. A. (1995). Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(1), 12–18.
- Dillenbourg P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1–19). Oxford: Elsevier.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2013). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London: Routledge.
- 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.
- Jacobs, G. M. (2015). Collaborative learning or cooperative learning? The name is not important; flexibility is. *Beyond Words*, 3(1), 32–52.
- Jacobs, G. M., & Ball, J. (1996). An investigation of the structure of group activities in ELT coursebooks. *ELT Journal*, 50(2), 99–107.

- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Kato, Y., Bolstad, F., & Watari, H. (2015). Cooperative and collaborative learning in the language classroom. *The Language Teacher*, 39(2), 22–26.
- Kozar, O. (2010). Towards better group work: Seeing the difference between cooperation and collaboration. *English Teaching Forum*, 48(2), 16–23.
- 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.
- McCafferty, S. G., Jacobs, G. M., & DaSilva Iddings, A. C. (2006). *Cooperative learning and second language reaching*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Millis, B. J., & Cottell, Jr., P. G. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty*. Phoenix, Arizona: American Council on Education and The Oryx Press.
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), 443–456.
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. Cape Cod Community College, MA. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>
- Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In O'Malley, C. (Ed.), *Computer supported collaborative learning* (pp. 69–97). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Slavin, R. E. (1978). Student teams and achievement divisions. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 39–49.
- Tajino, A., Stewart, T., & Dalsky, D. (2016). *Team Teaching and Team Learning in the Language Classroom: Collaboration for innovation in ELT*. New York, NY: Routledge.
- Tajino, A., & Tajino, Y. (2000). Native and non-native: what can they offer? Lessons from team-teaching in Japan. *ELT Journal*, 54(1), 3–11.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 井上真琴. (2010). 「大学図書館の学習支援」(平成 22 年度大学図書館職員長期研修配布資料)  
Retrieved from <http://www.tulips.tsukuba.ac.jp/pub/choken/2012/17.pdf>
- 梅田望夫・飯吉透. (2010). 『ウェブで学ぶ—オープンエデュケーションと知の革命』東京：筑摩書房.
- ヴィゴツキー, L. S. (2003). 土井捷三・神谷栄司 (訳). 『「発達の最近接領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達—』三学出版.
- 江利川春雄. (2012). 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ—英語教育 21 世紀叢書』東

京：大修館書店.

- 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, pp. 40–51.
- 加藤由崇. (2015). 「学習者の共同を活か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 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, pp. 29–37.
- ジョナサン・バーグマン, アーロン・サムズ. (2014) 『反転授業—基本を宿題で学んでから, 授業で応用力を身につける』 東京：オデッセイコミュニケーションズ.
- 杉江修治. (2011). 『協同学習入門—基本の理解と 51 の工夫』 京都：ナカニシヤ出版.
- 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』 (pp. 10–16). 日本協同教育学会.
- 中央教育審議会. (2008). 『学士課程教育の構築に向けて』 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/080410/001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/080410/001.pdf)
- 土持ゲーリー法一. (2013). 「パラダイム転換—教員から学生へ, 教育から学習へ」 教育学術新聞 2543 号.
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター. (編). (2015). 『ディープ・アクティブ・ラーニング—大学授業を深化させるために』 東京：勁草書房.
- 溝上慎一. (2015). 「アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター. (編). (pp. 31–51.) 『ディープ・アクティブ・ラーニング—大学授業を深化させるために』 東京：勁草書房.
- 安永悟. (2012). 『活動性を高める授業づくり：協同学習のすすめ』 東京：医学書院.

## 注

- 1 本稿での「小集団学習 (small group learning)」とは、ペアワーク (pair work) とグループワーク (group work) を含む、「2 人以上の学習者が共に活動する学習方法」という緩やかな定義を指している。
- 2 この答申のように、後述する協同学習と協調学習等の小集団学習は、AL の一種の形態として分類されることが多い。
- 3 「共同」という訳語に関して、関田・安永 (2005) は、ペアワーク (pair work) とグループワーク (group work) を含む最も広義の概念と定義している。これは、本稿での「小集団学習」とほぼ同義と捉えて良いと思われる。
- 4 ただし、1 つ注意すべきこととして、教室の活動すべてを協同学習や協調学習などの小集団学習にする必要はなく、講義や個人学習とのバランスを取ることが肝要だという点については留意されたい。

2015年度奈良女子大学 TOEFL®対策講座 Working Group 活動記録

(平成 27 年 5 月～平成 27 年 9 月)

月 日	活 動 内 容
5 月 13 日	田地野先生と授業担当者との打ち合わせ
5 月 21 日	奈良女子大学国際交流センター松永先生と田地野先生の打ち合わせ
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 13 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 18 日	機器確認
9 月 21 日	講座時間割及び参加者名簿の最終確認

## おわりに

「はじめに」で述べられていたように、奈良女子大学「TOEFL<sup>®</sup>対策講座」の目的は、海外の大学・大学院への留学を目指す学生の皆さんに対して、TOEFL<sup>®</sup>受験に向けた効果的な英語学習法を指導することにあります。しかし、今すぐ TOEFL<sup>®</sup>受験や留学を考えていない人にとっても、学術目的の英語学習の重要性を実感してもらう良い機会となったのではないかと思います。グローバル化は日々進行し、世界共通語の一つとしての英語の重要性も高まっています。とくに学問の世界においては、学術論文を読み、また自分でも書き、学会発表を聞き、議論に参加するために、多くの分野において英語力は必須となってきました。このような時代において、TOEFL<sup>®</sup>受験を目指す英語学習は、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」の豊かな世界につながる扉を開ける鍵としての価値を持っているのではないのでしょうか。

本講座は同時に、授業担当者にとっては、専門分野として取り組んでいる外国語教育の理論や研究成果に基づいた授業を実践する、またとない学びの場ともなりました。本講座の目的・目標の達成に向けて、これまでの同講座での経験の蓄積を活かしながら、より質の高い授業を提供できるよう努力するとともに、今回の授業実践が受講生の英語力と学習意欲の向上に与えた影響について量的及び質的な手法によって調査し、その結果をここに報告しました。研究から実践へ、さらにまた研究へというサイクルの中で、教師と学習者が学び合う貴重な機会を与えられたことに対し、心より感謝いたします。今回の講座運営、研究への参加、報告書の作成等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、改めて謝意を表します。

2016年3月31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

横山 茂雄 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・環境学研究科

（授業担当者）

栗原 典子 京都大学非常勤講師 外国語教育論講座 2015年度博士課程研究指導認定退学

坂本 輝世 京都大学大学院 人間・環境学研究科 外国語教育論講座 修士課程

ピアース・ダニエル 京都大学大学院 人間・環境学研究科 外国語教育論講座 修士課程