

JACET 授業学ジャーナル
JACET Journal of Developmental Education
Vol. 4

March 2024

JACET SIG 授業学研究会（関東・中部・関西）

目次

JACET 授業学ジャーナル 第4号

<研究論文>

英語ライティング課題における学習者の ChatGPT 利用状況調査	
古藪 麻里子	
藤城 晴佳	
町村 貴子.....	1

リーディング授業における題材への興味

飯田 毅	22
------------	----

<実践報告>

Peer Assessment Using Google Forms	
MATSUNO Sumie.....	42

CLT に基づく「英問英答」を用いた日本人初級学習者に対するパラ グラフ・ライティング指導の有効性

樋口 晶子.....	56
------------	----

How do Japanese EFL learners sustain their conversations?: A qualitative analysis of communication strategies

YAMAZAKI Ken'ichi.....	75
------------------------	----

オンライン短期語学研修の留学プログラムとしての効果の検証

デイヴィス 恵美.....	93
---------------	----

Table of Contents

JACET Journal of Developmental Education Vol. 4

<Research Paper>

Survey on Learners' Usage of ChatGPT in English Writing Tasks
FURUYABU Mariko
FUJISHIRO Haruka
MACHIMURA Takako.....1

Interest in Reading Materials in Classroom
IIDA Tsuyoshi.....22

<Case Study>

Peer Assessment Using Google Forms
MATSUNO Sumie42

The Effects of “English Question-English Answer” Guided Paragraph
Writing Instruction on the Composition Performance of Japanese Beginner
Students: Based on Communicative Language Teaching
HIGUCHI Shoko.....56

How do Japanese EFL learners sustain their conversations?: A qualitative
analysis of communication strategies
YAMAZAKI Ken'ichi.....75

Assessing the Effectiveness of Online Short-term Language Training as a
Study-abroad Programme
DAVIS Emi.....93

英語ライティング課題における学習者の ChatGPT 利用状況調査

Survey on Learners' Usage of ChatGPT in English Writing Tasks

古藪麻里子（東洋大学）

藤城晴佳（東洋大学）

町村貴子（東洋大学）

キーワード：ChatGPT、生成系 AI、ライティング、ライティング支援ツール

Abstract

This study investigates how learners utilize ChatGPT for English writing assignments in a university department setting where access to the latest version of ChatGPT is provided and encouraged for all students. The survey results revealed that 52% of the students used ChatGPT for their assignments, with 99% of them confirming it was helpful for their assignments. Furthermore, 98% of the students who used ChatGPT expressed an intention to continue using it in the future. Their primary purposes for using ChatGPT were to generate assignment ideas and enhance their essay-writing skills. Additionally, the study uncovers that 13.5% of the students used eight or more round-trip sessions with ChatGPT, suggesting that they used it for purposes beyond machine translation or document proofreading, and instead sought in-depth contemplation through AI interaction. The paper concludes that actively introducing generative AI, including ChatGPT, would be beneficial in foreign language writing. It also offers specific pedagogical implications for the construction of writing instruction using generative AI, based on these survey findings.

1. はじめに

近年、対話型の AI 技術は急速に進化しており、それは特に自然言語を自動生成

する能力において顕著である。2022年11月に公開された OpenAI 社の ChatGPT-3.5 は、公開からわずか2ヶ月でユーザー数が1億人を突破し、「生成系 AI」の存在が広く知れ渡った。さらに、2023年3月にリリースされた最新モデルの ChatGPT-4 は、その性能が米国の司法試験に合格するほどとされ、その精度の高さが明らかになった (Open AI, 2023)。教育現場においても、生成系 AI の適切な使用方法やその教育効果が大きな議論となっている。具体的な例では、英語のライティング課題において、課題の内容を学生が ChatGPT に質問として入力すると高品質なレポートが瞬時に生成される。しかし、剽窃とは異なり、その出力が AI によるものなのか学生が自分で考えて書いたものかどうかを教員が正確に判断するのは困難である (Rudolph 他, 2023)。また出力された内容を、学習の成果物に利用することは、不正行為と捉えられる可能性もある。そもそも生成系 AI の使用を学習の一部と認識し許容すべきかどうかについても、教育界での議論は始まったばかりである。

野村総合研究所 (2023) が実施した日本の ChatGPT 利用動向のアンケート結果によると、回答者の中でも、大学、大学院、専門学校生及び教職員の利用率が一番高く、それぞれが 20%を超えていることが明らかになった。さらに、科学立国のための大学教育変革センターの大学生の ChatGPT 利用状況と能力形成への影響に関する調査研究 研究チーム (2023) は、全国の大学生 4,000 人に ChatGPT 利用状況についてのアンケートをインターネットで実施した。この調査によると、32%の学生が ChatGPT を利用した経験があり、そのうち 14%がレポート等の提出物作成のために使用していた。このように ChatGPT は、実際の教育現場においてすでに少なからず使用されているが、技術の進歩に教育の対応が追いついていない状況である。一方で、ChatGPT を用いることは、情報収集の効率化や AI との対話を通じた思考の深化などの利益ももたらすという指摘もあり、英語教育における生成系 AI の適切な利用方法や指導方法の構築が現代の英語教育に携わる者にとって喫緊の課題といえる (Kohnke 他, 2023)。

本研究は、最新版の ChatGPT へのアクセスが全ての学生に提供され、その利用が推奨されている環境において、ライティング課題での ChatGPT の使用が許可されると、

学生はどのように ChatGPT を活用するのかを調査したものである。この論文では、調査結果の報告と、そこで得られた知見を基に、生成系 AI を活用したライティング指導の構築に向けた示唆を提示していきたい。

2. 先行研究

2.1 ChatGPT 以前の AI によるライティング学習支援

近年のライティング指導研究において注目されてきたのは、Google Translation や DeepL 等の機械翻訳や Grammarly 等の英文校正ツールを用いたライティングの指導、そしてその教育効果であるといえる。ここでは、ChatGPT の普及以前に主流であった、AI を活用した指導方法、特に機械翻訳と英文校正ツールを活用したライティングに関する研究に焦点を当てていく。

弥永（2022）が行った機械翻訳の利用実態調査によれば、9 割の学生が Google Translation や DeepL 等の機械翻訳をライティング支援ツールとして活用していた。この研究では、機械翻訳の有用性が示唆され、機械翻訳の使用は第二言語習得に支障をきたさないとしている。ただし機械翻訳を使う際には、語彙、表現、文法等を学習者自身が修正する必要があると指摘している。さらに、柳瀬・リーズ（2022）は、EGAP (English for General Academic Purposes) におけるケーススタディを行った。大学 1 年生が日本語で書いたエッセイを機械翻訳に入力し、そこから得られた英語翻訳について改訂する活動を行った。しかし、改訂前の機械翻訳は語法面での不備が明らかになった。EGAP ライティングの授業で機械翻訳を導入する場合、教員と学習者の両者が翻訳結果を確認する必要があることを結論づけている。機械翻訳は、出力された訳を人為的に確認する必要があるが、ライティングにおいて実用的であることが分かった（藏屋, 2019 ; Fitria, 2021）。

英文校正ツールを活用した研究については Ghufron・Rosyida（2018）の調査がある。私立大学の英語教職課程を履修している 40 名の学生を対象に、教員による添削のフィードバックと Grammarly を使用したフィードバックのどちらがライティングの誤りを

減少させるのに効果的か検証を行った。その結果、Grammarly を使用したフィードバックの方が、適切な語彙選択、文法、句読点等のライティングのルールの改善に役立つとした一方で、段落の内容や一貫性を判断することは Grammarly では困難であるという結果が得られた。他にも、ライティング後に Grammarly 等を使用することで、特に文法の訂正や表記法に効果があり、英文校正ツールを使った指導は効果的であるという研究結果も報告されている（新美・梅木, 2023）。

2.2 ChatGPT とライティング

上述のように、機械翻訳や英文校正ツールといった ChatGPT 以前の AI の活用は、ライティングにおいてその教育効果が認められてきた。しかし ChatGPT をはじめとする生成系 AI は、翻訳や校正だけでなく、文章の生成や質問への回答など、従来のツールとは大きく異なる性質を合わせ持つことから、その教育効果についても新たに検証を行う必要がある。以下では、ChatGPT を活用した先行研究について取り上げる。

ChatGPT が英語学習の補助ツールとして有効であるとする研究結果は、すでにいくつか発表されている。Schmidt-Fajlik（2023）は、英語の文法理解と向上を支援する手段として、ChatGPT、Grammarly と ProWritingAid の比較研究を行った結果、日本の大学生の英語文法学習のサポートには、ChatGPT が最も有効だということが示唆された。さらに ChatGPT を使用したパラグラフライティングの課題を導入し、文法チェックのためのツールとして ChatGPT をどう思うかについて尋ねるアンケートを行ったところ、学生にとって ChatGPT は使いやすく、また間違いを見つけやすいと感じていることが明らかになった。同様に、Hong（2023）も、ChatGPT は学習者にとって利便性があることを述べている。その理由として、ChatGPT が人間の知能に似た機能を備えていることから、習得したい言語を使用して対話のセッションを行うことで、本物の言語使用場面に似たやりとりができることを挙げている。またライティングで使用する場合には、話題の提供のみならず、書いた内容の訂正や問題点を指摘し、即座にフィードバックを得られる点で有用であるとしている。だがこの研究では、学生の学習ツール及び教員の指導補助

としての ChatGPT の役割に対するさらなる研究の必要性が主張されている。ライティング教育における ChatGPT の活用方法については、Rudolph 他 (2023) による文献調査で、ChatGPT をライティング課題で利用する場合は、アイデアの創出や文章の作成に重点を置くべきであると述べている他、Imran・Almusharraf (2023) は ChatGPT が文章の構築や訂正、課題の話題提供に役立つと提唱している。

一方で、ChatGPT の教育効果に対して否定的な見解を持つ研究結果も存在する。Haque 他 (2022) によると、ChatGPT の利用者の 10,732 件のツイートを質的に分析した結果、学生の課題の盗用検出や質問及び課題に対する質の低い対話になる等、学習の妨げになる可能性があることを懸念している。生成物の内容に関しては、文部科学省 (2023) 「大学・高専における生成 AI の教学面の取扱いについて (周知)」でも注意を促している通りである。さらに、AlAfnan (2023) は、ChatGPT を課題提出のために利用することは、AI への依存を促し、学問への興味や関心を減少させる可能性があることを懸念している。

以上のように、先行研究から、ChatGPT の利用は文章の構築や訂正、課題の話題提供という側面での教育効果を持つ一方、使用方法によっては学習の阻害や剽窃など、教育に悪影響を与える恐れもあることが分かっている。ChatGPT が急速に普及する中、教育関係者と学習者はまだ試行錯誤の段階にあり、ChatGPT の対話能力を活用しながら、独創性の低下などのリスクを抑制するための教授法を確立するための更なる研究が求められている。

3. 方法

3.1 環境的背景

本研究の対象となった東洋大学情報連携学部 (英名: Information Networking for Innovation and Design、以下 INIAD) は、2017 年開設のデータサイエンス系学部である。この学部は、コンピュータ・サイエンス、特にプログラミングを基盤とした教育を実施している。ただし新入生の多くは専門的知識を持たずに入学するため、プログラミング

や人工知能に関する理解度は、一般的な大学1年生と大きな変わりはない。学部教育を通じて、学生は情報分野の専門スキルや、グローバルなコミュニケーション能力、様々な人々と連携してチームで課題を解決する能力を獲得することを目指している。そのため、英語教育はグローバルコミュニケーションの重要なツールと位置づけられ、1年次には合計週3コマの必修科目が設けられている。

3.2 生成系 AI を積極的に取り入れた教育環境

INIAD では、ChatGPT をはじめとする生成系 AI のスキルを獲得することは、これからの AI 時代において学生が社会に出たときに求められる重要な資質であると認識している。また、生成系 AI と適切な対話をすることで、課題についてより深く考える「思考の訓練」ができるため、生成系 AI は学習をサポートする強力なツールなり得るとも考えている。そこで、2023 年度より情報科目だけでなく、幅広い学部教育に生成系 AI の利用を積極的に取り入れる試みが始まった。学生が直接ウェブ版の ChatGPT を使うのではなく、学生と教職員のコミュニケーションプラットフォームとして利用されている Slack（スラック）を通じて、ChatGPT にアクセスできるシステムが整備された。2023 年 4 月からは、使用料がかかる ChatGPT-3.5 Turbo および最新モデルの ChatGPT-4 を大学が費用負担し、全学生が利用できるようになった。2023 年度の新入生については、全員が入学ガイダンスで Slack の利用法と、学期開始直後の情報関連必修科目で ChatGPT の基本操作を学んでいる。

3.3 英語ライティング科目での ChatGPT の使用

ChatGPT が推奨され、利用可能な環境が整備されたため、英語科目においても、学生が生成系 AI を使うことを前提にカリキュラムや教材、成績評価方法を再検討する必要が生じた。生成系 AI は膨大なデータを学習し創造的な出力を行う特性から、特にライティング課題において ChatGPT の利用が増えることが予想された。しかしながら、どの程度の学生がこれを利用し、どのような使い方をするのかは未知数であったため、

1年生の必修科目のひとつ、リーディング・ライティング演習Iでのライティング課題において、「AIが生成した出力をそのまま提出することは許可しない」という基本的なルールを設け、ChatGPTの使用を容認することにした。課題の内容は『実在するAR（拡張現実）の技術をひとつ選び、その技術について1パラグラフのエッセイ(100語以上200語以内)を書く』というものであった。課題終了後、全ての履修生に対してChatGPTの使用状況や、ライティング課題における生成系AIの利用に対する意見を尋ねるオンラインアンケートを送付した。

3.4 質問紙調査

ライティング課題における学習者のChatGPT利用状況を調べるため、課題の返却後、全学生を対象にオンラインにて質問紙調査を行なった。学生は各教員よりアンケートへの協力依頼を受け、各自オンラインにて質問紙に回答した。アンケートの詳細は以下の通りである。

データ収集期間：2023年7月24日～2023年8月16日

調査方法：Google Formsによるオンラインアンケート調査

調査対象：リーディング・ライティング演習I履修者 計303名（有効回答数：226）

3.5 倫理的配慮

本研究は、東洋大学情報連携学部における倫理審査を受け、承認されている（管理番号2023-001）。本調査では、氏名をはじめとする個人を特定可能な情報やプライバシーに関わるような個人情報を尋ねる質問は行っていない。また調査を実施する際には、回答者が特定されることはないこと、回答するかどうかは自由であり調査への参加あるいは不参加による成績等への影響はないことを説明し、了承を得た者のみ回答してもらった。

4. 結果と考察

4.1.1 ChatGPT の使用状況

調査に協力した 226 名のうち、今回の課題で ChatGPT を「利用した」と回答したのは全体の 52%にあたる 117 名であった（図 1.）。つまり約半数の学生が ChatGPT を英語のライティング課題のサポートツールとして利用したということになる。また、今回ライティング課題で ChatGPT の使用が認められたことについての評価は、利用しなかった学生も含めて、全体で 79.7%の学生が「良かったと思う」と回答した。このことから、学生はライティング課題で ChatGPT を利用することについて、肯定的に考えているといえる。

さらに、今回の調査対象である英語の課題ではなく、普段の ChatGPT の利用頻度について尋ねた項目では、週に 1 回以上 ChatGPT を使っていると回答した学生が全体の 87.2%と 9 割近くを占めることがわかった（図 2.）。先行研究では、32%の大学生が ChatGPT を利用しているというデータがあるが（科学立国のための大学教育変革センター, 2023）、本調査では、先行研究の数値よりかなり高い割合の学生が ChatGPT を利用していたことになる。この利用率の高さは、学部として ChatGPT の使用を推奨していることと、ChatGPT がいつでも利用できる環境が整備されていることが影響していると考えられる。ほとんどの学生が日常的に ChatGPT を活用しているという状況を考慮すると、ライティング課題で実際に使用した学生が約半数にとどまったという点にむしろ注目すべきかもしれない（ChatGPT を使用しなかった学生のデータについては、セクション 4.5 で詳述する）。

あなたは課題に取り組む際、ChatGPTを利用しましたか

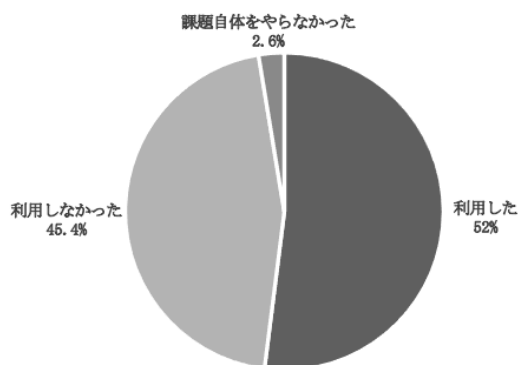


図 1. 授業内課題に対する ChatGPT の利用状況

あなたは普段、どのくらいの頻度でChatGPTを使いますか

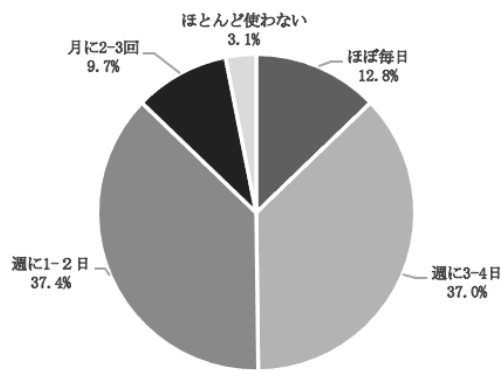


図 2. ChatGPT の利用頻度

4.1.2 英語の習熟度と使用状況との関係

次に、個人の英語の習熟度によって、ChatGPT の利用状況や使用目的に特徴があったのかについて分析を行う。

今回の調査対象の学部では、入学前にすべての1年生に対してJIEM（株式会社教育測定研究所）が開発・運営を行う英語検定試験 CASEC（Computerized Assessment System for English Communication）の受験を義務付けしており、本調査の対象科目ではその得点を基に習熟度別学習を実施している。今回の分析では、調査対象を高得点群（上位3クラス）、中得点群（中位4クラス）、低得点群（下位3クラス）の3群に分けて分析を行った。各群のCASECスコアの詳細は以下の（表1）に示す。

表1 調査対象者の内訳

クラス	n	CASEC 平均点	CASEC 得点範囲	TOEFL 得点範囲
高	70	626.9	572~838	453~558
中	92	524	481~570	417~452
低	64	429.2	203~480	308~417

はじめに、英語力とライティング課題での ChatGPT の利用状況との関連性の有無を検証した結果、英語力と ChatGPT の利用状況に統計的な有意差は認められなかった ($r = .443, N = 226, p < 0.05$)（表2）。英語の習熟度と ChatGPT を使用する・しないの判断との間に相関関係はないことがわかった。言い換えると、学生は英語が得意、あるいは不得意だから ChatGPT を利用した（しなかった）ということではなく、英語力とは関係なく ChatGPT を利用していたことになる。

表2 CASEC 得点と ChatGPT 利用の関連

	CASEC スコア	ChatGPT を利用した/しなかった
CASEC スコア	—	.443
ChatGPT を利用した/しなかった	.443	—

* $p < .05$

4.2.1 ChatGPT の利用目的

次に、学生はどのような目的を持ってライティング課題に ChatGPT を利用したのかに注目する。ChatGPT を「利用した」と回答した学生 118 名に ChatGPT を利用した理由を複数回答可で尋ねたところ、最も多かったのが「テーマのアイデアが浮かばなかった (43.2%)」で、続いて順に「より質の高いエッセイを書きたかった (35.6%)」、「時間を節約したかったから (29.7%)」、「英文を書くのが苦手だから (28.8%)」、「とりあえず使ってみようと思った (23.7%)」となっていた (図 3.)。多くの学生が、課題に対するアイデアの補完やより良いエッセイを書きたいという動機から ChatGPT を利用していたことがわかる。

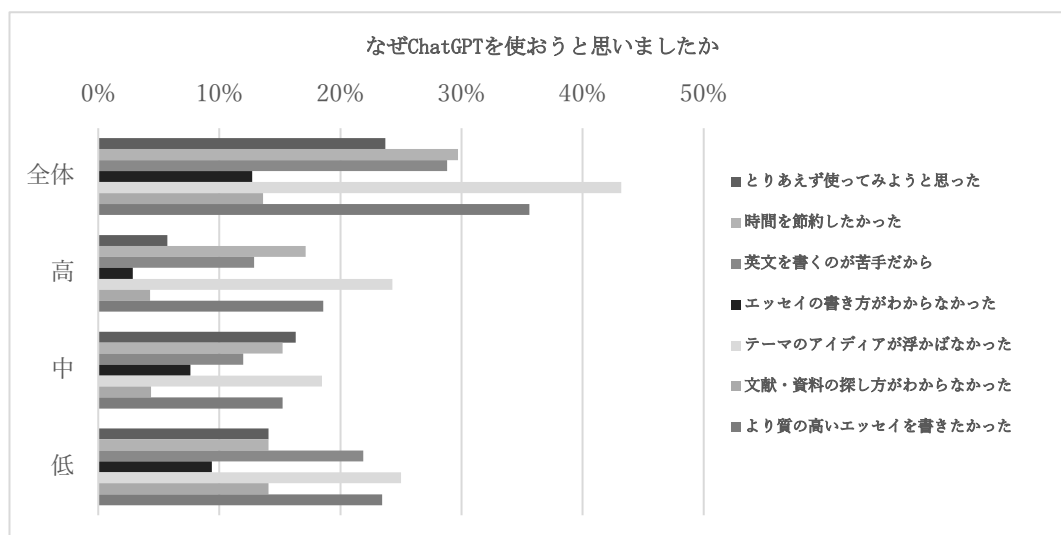


図 3. 習熟度別 ChatGPT の利用理由

利用者が実際にどのような使い方をしたのかを尋ねる「ChatGPT からどのようなサポートを受けましたか？」という設問（複数選択可）でも同じような結果が出ており（図 4.）最も多かった回答が「テーマのアイデアを提案してもらった (50.8%)」が最も多く、続いて多かったのが「書きあがった文章のチェックをしてもらった (44.1%)」であった。一方で、「英文作成を手伝ってもらった」と回答したのは 28.0%にとどまった。このことは、学生が「楽をするために ChatGPT を使うのではないか」という一部の懸念に対して、学生の認識は必ずしもそうではないことを表しているといえよう。

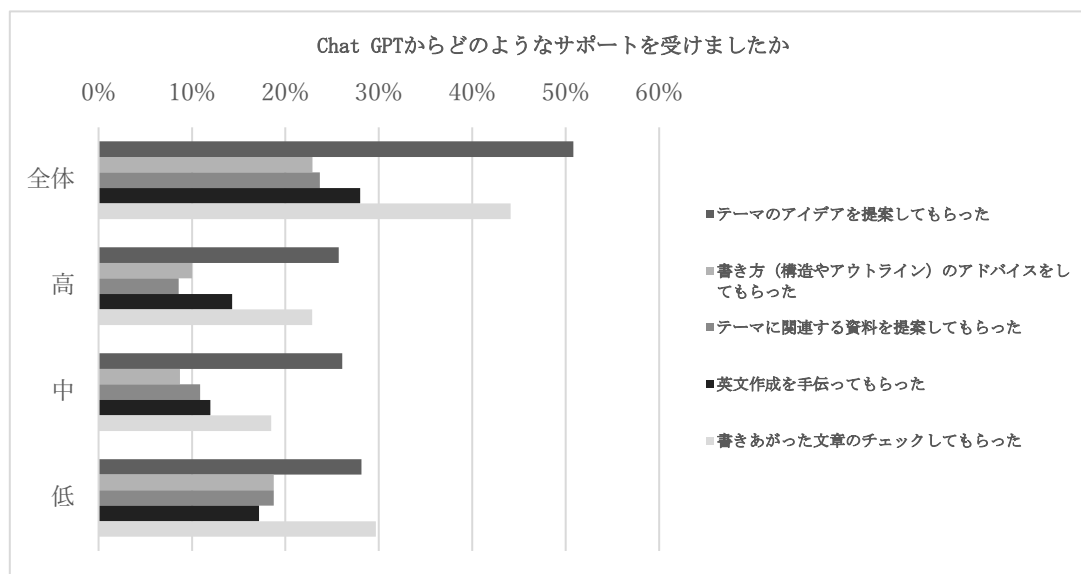


図 4. 習熟度別 ChatGPT から受けたサポート

4.2.2 英語の習熟度による利用目的の違い

続いて、習熟度別に見た場合、ChatGPT の利用目的に違いがあったのかについて考察する（図 3.）。まず特徴的であったのが、高得点群では「とりあえず使ってみようと思った」が 5.7%となっており、これは他の 2 群（全体：23.7%、中得点群：16.3%、低得点群：14.1%）に比べて低い割合となっている。同じく、「エッセイの書き方がわからなかった」を理由として挙げた割合も、2.7%で、他と比較して少なかった（全体：13%、中得点群：7.6%、低得点群：9.4%）。このことから、英語の習熟度が比較的高い学生は、エッセイの書き方や書くために何をしたらいいのかは理解していて AI のサポートは必要としていないが、それ以外の目的で ChatGPT を活用していたことがうかがえる。

次に低得点群に注目すると、「英文を書くのが苦手だから（21.9%）（全体：28.9%、高得点群：12.9%、中得点群：12%）」「文献・資料の探し方がわからなかった（14.1%）（全体：13.6%、高得点群：4.3%、中得点群：4.4%）」の割合が他の 2 群と比較すると高くなっており、高得点群とは対照的に、英語に対する苦手意識や、課題に対して何をどうしたら良いのかわからない状況になっていることが推測できる。この点に関しては、次項で取り上げる、セッションの長さについても低得点群には特徴的な結果が出ている。一方で、「テーマのアイデアが浮かばなかった」「より質の高いエッセイを書きたかった」という質問に対しては、低得点群も他の 2 群と同じような回答傾向となっており、

高得点群・中得点群と同様に ChatGPT を使ってアイデアを得たり、より質の高いエッセイを書くためのサポートを受けたいと考えていることがわかった。

4.3.1 対話セッションの往復回数

対話型の AI の大きな特徴は、AI とユーザーが対話のセッションを繰り返すことで本物の言語使用場面に似たやりとりができる点である (Hong, 2023)。ライティングの例でいうと、文法的な誤りやタイプミスのチェックは従来型の機械翻訳や英文校正ツールでも十分にその役割を果たせるが、対話型の AI の登場によりエッセイの計画段階でのトピックのアイデアや新しい視点の提案、アウトラインに対するアドバイス、書きあがったエッセイのレビューといったより創造性の高いサポートが可能となった。しかし、創造性の高い AI のサポートを受ける場合、「ユーザーが質問する→AI が回答する」という 1 往復のやり取り (セッション) では十分な回答を得ることは難しい。これは同じ課題を AI を使って解こうとしても、設問の仕方や、回答に対してさらに質問を重ねることでより深く考察できるかなどによって、AI のアウトプットの内容、ひいては課題の結果の質が大きく左右されるためである。このため、アイデアの提案や書きあがった成果物に対するアドバイスなどを求める場合、AI との対話を繰り返すことが重要となるが、今回の調査において学生はどの程度の対話セッションを繰り返し、課題に取り組んだのだろうか。

ChatGPT を利用したと回答した人に対して、何回の対話セッションを行ったか尋ねたところ、全体で「1 往復 (7.6%)」「2~4 往復 (52.5%)」「5~7 往復 (26.3%)」「8~10 往復 (5.9%)」「11 往復以上 (7.6%)」という結果であった。2~4 往復と回答した学生が最も多かったが、全体の 13.5%の学生は 8 往復以上の対話を繰り返していた。このことから、一部の学生は AI との対話を繰り返すことで、より考えを深化させたり、良いアウトプットを得ようとしたことがうかがえる。

4.3.2 習熟度別の対話セッションの往復回数

表 3 習熟度別対話セッションの往復回数

クラス	1 往復	2～4 往復	5～7 往復	8～10 往復	11 往復以上
全体	7.6%	52.5%	26.3%	5.9%	7.6%
高	7.1%	28.6%	12.9%	2.9%	1.4%
中	2.2%	26.1%	12%	2.2%	4.4%
低	3.1%	28.1%	17.2%	4.7%	6.3%

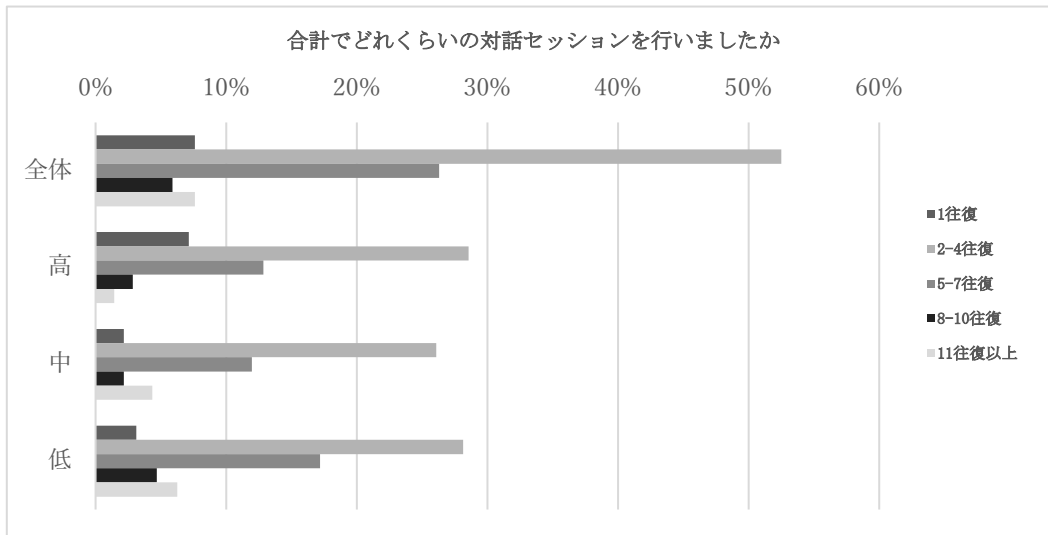


図 5. 習熟度別対話セッションの往復回数

対話セッションの回数を習熟度別にみていくと（表 3、図 5.）、概ね 3 群とも同じ分布となっているが、高得点群の「1 往復（7.1%）」が他の 2 群（中得点群：2.2%、低得点群：3.1%）に比べて高くなっていた。一方で、低得点群は全体的にセッション数が多い傾向にあり、最も多い「11 往復以上（6.3%）」は他の 2 群（高得点群：1.4%、中得点群：4.4%）に比べてやや高い割合となっていた。つまり習熟度が高い学生の方が対話セッションの往復回数が少なく、習熟度が低くなればなるほど対話セッションの往復回数が増える傾向があることが明らかになった。この結果だけを見ると、高得点群は ChatGPT を対話を行わない従来型の機械翻訳や英文校正ツールに近い形で利用する傾向があり、低得点群の方が対話型 AI として活用できているということになるが、単純にセッションの回数からその対話の内容を評価することはできない。例えば低得点群は ChatGPT に対して適切な質問ができなかったため、ひとつの問いに対して何度も質問をし試行錯誤を繰り返した結果、セッション数が増えてしまったという可能性も考えられるため、この現象の原因をつまびらかにするためには、ログのスクリーンショットなど

を活用してその内容を精査するなど、今後より詳細な調査分析を取り入れた研究を行うことが必要である。

4.4 今後の課題での ChatGPT の利用に対する意見

今回 ChatGPT を利用したと回答した人に、ChatGPT のサポートは役に立ったか聞いたところ、ほぼ全員が「とても役に立った (76.2%)」あるいは「役に立った (22.9%)」と大変好意的な回答をした。さらに今後のライティング課題でも ChatGPT を利用すると思うか尋ねたところ「そう思う (76.3%)」「ややそう思う (22%)」とほとんどの学生が今後も利用するつもりであると答えており、学生たちの ChatGPT を使うことに対する意欲の高さを示している。

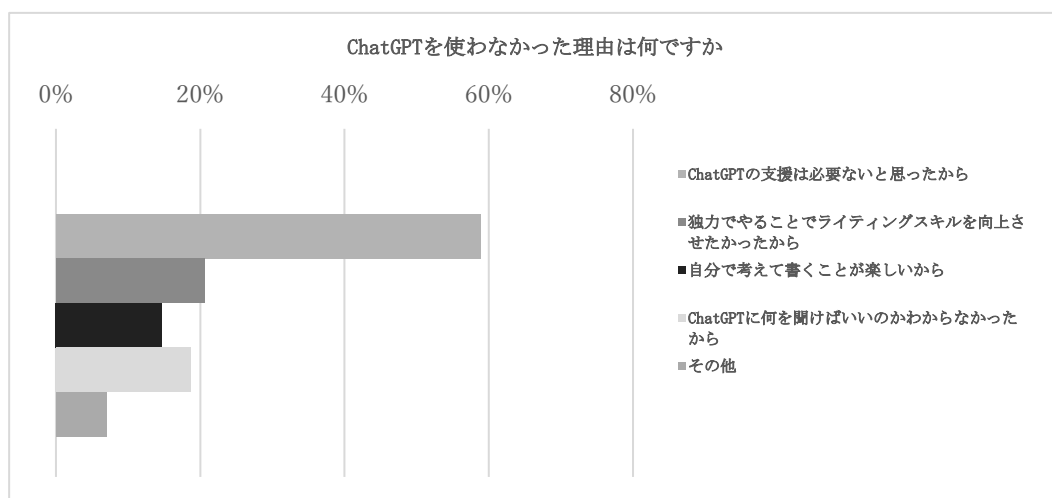


図 6. ChatGPT を利用しなかった理由

今回の課題では ChatGPT を利用しなかったと回答した人に、なぜ ChatGPT を利用しなかったのか尋ねたところ、「ChatGPT の支援は必要ないと思ったから」という回答が圧倒的多数を占めていた(58.8%) (図 6.)。これは、今回の調査の対象となった課題が 1 パラグラフのエッセイという短いものであったことに起因しているかもしれない。今回は使わなかったが、別のより難易度の高い課題が出された際には AI のサポートを必要と考える学生もいると思われる。また、「ChatGPT に何を聞いていいのかわからなかった」と回答した人も 18.6%いて、利用しなかった学生の多くも ChatGPT の利用に対し批判的なわけではないことが考えられる。その裏付けとして、今後のライティング課題で

は ChatGPT を利用すると思うかという質問に対して「そう思う (16.7%)」「ややそう思う (56.9%)」と、7 割を超える学生が肯定的な回答をしており、今回利用しなかった学生も、将来の利用に関しては前向きに考えていることがわかった。

以上のことから、ChatGPT を活用したライティングに対する学生側の期待値は、全体としても非常に高いといえる。

4.5 授業内での ChatGPT の取扱いについて

英語ライティングの課題で ChatGPT を使用することに対しては前向きな意見が多かったが、学生たちはその使い方について授業で説明する事を望んでいるのか、あるいは使用が認められればそれで十分と考えているのだろうか。

ChatGPT を利用した人に対して、授業の中でライティング課題を書く時の ChatGPT の活用の仕方について扱ってほしいと思うか聞いたところ、全体で「そう思う (33.9%)」「ややそう思う (41.5%)」となっており、約 75%の学生がライティング課題を書く時の ChatGPT の活用の仕方について授業で扱ってほしいと考えていることがわかった。

ChatGPT を利用した学生の 9 割超が今後の課題でも ChatGPT を利用すると考えており、さらに約 75%の学生が ChatGPT の活用の仕方について授業で扱ってほしいと考えていることから、今後授業内で ChatGPT について扱う必要が十分にあることが示唆された。言語学習における ChatGPT の利用は、学生の課題の盗用検出や質問及び課題に対する質の低い対話になる等、学習の妨げになる可能性があることが懸念されており (Haque 他, 2022)、否定的な意見も多く存在する。しかしながら、今回の質問紙調査の結果では、学生の ChatGPT の利用は日常化しており、その活用方法を授業で扱ってほしいという要望が多かったことも事実である。

5. 教育的示唆と今後の課題

5.1 教育的示唆

本研究の結果から、ライティングの課題に取り組む際に、約半数の学生が ChatGPT を活用していたことが明らかになった。また、使用しなかった学生もその多くが将来的な利用に対して肯定的な見解を示していることから、学生間での生成系 AI を用いた学習に対する熱意がうかがえる。本研究対象となった学部のように、学生の 8 割が週に 1 度以上、日常的に ChatGPT を活用している環境は、今日では特異な事例かもしれない。しかし、ChatGPT の驚異的な普及スピードを考察すれば、一般的な大学生の中でもその使用率は増大し続けることが予見される。このような動向に対応するべく、学生が生成系 AI を活用することを前提とした教育環境の構築が今求められている。

ライティング学習という枠組みの中では、AI はあくまでもサポートツールとして利用されるべきもので、その利用を強制するようなものではない。しかしながら、今回の調査で ChatGPT を使用した学生のほとんどが「役に立った」「また使いたい」と回答していることから、生成系 AI を積極的に活用したライティング教育に対する学生側の需要は高いといえるだろう。

それでは、生成系 AI をライティング教育にどのように組み込むべきなのか。本研究では、ChatGPT の使用方法について最低限のルールのみを提供し、それ以上の特別な指導は実施しなかった。しかしながら、おそらくこれでは適切で効果的な利用を促進するには不足であると推測される。授業での取り扱いを望む学生が 75%以上存在したという事実を踏まえると、ある程度のガイダンスの提供が必要であるといえるだろう。また、生成系 AI の使用時におけるリスク、例えば剽窃のリスクや創造性の低下といった課題に対しても、使用の際の指針や注意事項を明確に伝えることで対策が可能であると推察される。さらに、ChatGPT を利用しなかった理由として「何を聞いていいかわからない」と回答した学生が一定数いたことから、一般的なルールだけでなく、エッセイライティングの段階ごとに、具体的な活用方法を紹介するなど、実際のライティングのプロセスの中で授業の中で取り上げるのが効果的だと考えられる。

5.2 今後の課題

ChatGPT の認知度が高まってからまだ日も浅く、教育分野における ChatGPT 等の生成系 AI の有効活用について議論を深めるためには、まだ先行研究やデータが相当に不足した状態である。今後、多様な教育現場におけるケーススタディや、より洗練された調査研究が行われることで、英語教育において生成系 AI を効果的に活用する方法が徐々に明らかになることが期待される。例えば本研究では、セッションの回数が質問項目のひとつであったが、なぜ習熟度によって相違が現れたのか、明確な結論を導くことができなかった。学生と AI との対話を記録し分析する、あるいは学習者へのインタビューを実施するというような質的分析を通じて、学習者の行動パターンや理解度を明らかにすることも必要と思われる。

また、今後は効果的な教授法の確立を目指して、対話型 AI を教育内容に組み入れた教材の開発並びにその運用と分析を重ねていくことが重要である。そしてその際には、AI による補助が、人間の思考力を置き換えるものではなく、学習のサポーターとして機能するという視点が不可欠である。対話を重ねることで思考を深化することができるという特徴から、ChatGPT をはじめとする生成系 AI は、学習者にとって「文書校正のアドバイザー」としてだけでなく、考える力を鍛えるための「思考力向上のパートナー」にもなり得る点において、従来のコンピュータ支援学習とは大きく異なっている。また、指導する教員側にとっても、より細やかな指導を行ったり、業務効率を向上させるための優秀なアシスタントとして有効活用できる可能性がある点も、注目に値する要素のひとつであろう。いずれにせよ、言語学習支援ツールとしての生成系 AI の潜在能力を最大限に引き出すための教授法の確立は、今後の研究で重視されるべきトピックの一つといえる。

6. 結論

本研究では、英語ライティング課題に際して学習者がどのように ChatGPT を活用しているかを明らかにすべく、その利用状況について調査を行った。調査の結果、学生の約半数が利用したと回答し、そしてその利用状況と英語の習熟度との間に明確な相

関関係は見受けられなかった。また、ChatGPTを使用した学生の多数が、課題の役に立ったと考えており、将来的にも引き続き利用したいという意向を示した。さらに、利用した理由の多くは、課題に取り組むためのアイデアの提供を受けたり、より質の高いエッセイを執筆するためであり、学生たちはAIに代書をさせることで楽をする目的や、ただの機械翻訳の代替品としてではなく、むしろAIをもっと建設的な方法で活かそうと考えていたことが確認された。加えて、何度もセッションを重ねた学生も一定数存在していて、生成系AIとの対話を通じてより深い考察を行ったことがうかがわれた。

以上の結果を踏まえると、ChatGPTが学習者の思考を促進するパートナーとして機能していたことが示唆され、これらの結果は、ライティング教育において、人間の思考力を活かしつつChatGPTを含む生成系AIを積極的に導入することが有益であるという見解を支持している。

しかし、ChatGPTを筆頭にしたAI技術は驚くべきスピードで絶え間なく躍進を遂げており、その機能と活用方法は今後も進化し続けるであろう。そのため、指導者は最新の技術革新に適応し、定期的な更新と評価が必要となる。そして、生成系AIを最大限に活用するためには、その効果的な利用法に関する研究を今後も続けていくことが不可欠である。

参考文献

- 弥永啓子 (2022). 「日本人大学生の機械翻訳使用の実態調査と今後の英語教育への導入に関する考察」 『京都橘大学研究紀要』 (48), 1-19.
- 科学立国のための大学教育変革センター (2023). 『大学生のChatGPT利用状況と能力形成への影響に関する調査結果 (速報)』 <https://dber.jp/chatgptsurvey/>
- 藏屋伸子 (2019). 「英語ライティング指導における機械翻訳サービスの利用意義-実践に向けた移行準備として」 『国際情報研究』 16 (1), 24-35.
- 坂村健 (2023). 『生成系AIに関するINIADの見解』
<https://www.iniad.org/blog/2023/04/14/generative-ai/>

- 新美德康・梅木璃子 (2023). 「自動ライティング評価ツール Grammarly を援用した英語ライティング指導の探究的実践」『リメディアル教育研究』 1-12.
- 野村総合研究所 (2023). 『日本の ChatGPT 利用動向 (2023 年 4 月時点) ~利用者の多くが肯定的な評価~』 https://www.nri.com/jp/knowledge/report/lst/2023/cc/0526_1
- 古藪麻里子・藤城晴佳 (2023). 「三種類の授業形態を用いたハイブリッド型語学授業の実践報告」『教育実践方法学研究』 8 (1), 33-42.
- 文部科学省 (2023). 『大学・高専における生成 AI の教学面の取扱いについて (周知)』 https://www.mext.go.jp/content/20230714-mxt_senmon01-000030762_1.pdf
- 柳瀬陽介・リーズデイヴィド (2022). 「<実践報告> 日本語 (L1) から英語 (L2) に機械翻訳されたアカデミックエッセイにおけるエラーの分類--京都大学 EGAP ライティングクラスで得られた具体的な結果と一般的な示唆--」『京都大学国際高等教育院紀要』 5, 59-79.
- AlAfnan, M. A., Dishari, S., Jovic, M., & Lomidze, K. (2023). ChatGPT as an educational tool: Opportunities, challenges, and recommendations for communication, business writing, and composition courses. *Journal of Artificial Intelligence and Technology*, 3 (2), 60-68.
- Fitria, T. N. (2021). Grammarly as AI-powered English Writing Assistant: Students' Alternative for Writing English. *Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 5 (1), 65-78.
- Ghufron, M. A., & Rosyida, F. (2018). The role of Grammarly in assessing English as a Foreign Language (EFL) writing. *Lingua Cultura*, 12 (4), 395-403.
- Haque, M. U., Dharmadasa, I., Sworna, Z. T., Rajapakse, R. N., & Ahmad, H. (2022). " I think this is the most disruptive technology": Exploring Sentiments of ChatGPT Early Adopters using Twitter Data. *arXiv preprint arXiv:2212.05856*.
- Hong, W. C. H. (2023). The Impact of ChatGPT on Foreign Language Teaching and Learning: Opportunities in Education and Research. *Journal of Educational Technology and*

Innovation, 5 (1).

Imran, M., & Almusharraf, N. (2023). Analyzing the role of ChatGPT as a writing assistant at higher education level: A systematic review of the literature. *Contemporary Educational Technology*, 15 (4), ep464.

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*, 00336882231162868.

Open AI. (2023). GPT-4 Technical Report. <https://cdn.openai.com/papers/gpt-4.pdf>.

Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit Sewer or the End of Traditional Assessments in Higher Education?. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6 (1).

Shmidt-Fajlik, R. (2023). ChatGPT as a Grammar Checker for Japanese English Language Learners: A Comparison with Grammarly and ProWritingAid. *AsiaCALL Online Journal*, 14 (1), 105-119.

付録

1. ChatGPT の利用に関するアンケート

【Section 1（全員）】

- あなたは普段、どのくらいの頻度で ChatGPT を使いますか？
 - ほぼ毎日
 - 週に 3～4 日
 - 週に 1～2 日
 - 月に 2～3 回
 - ほとんど使わない
 - 一度も使ったことがない
- 今回のライティング課題で、ChatGPT の使用が認められたことについてどう思いますか？
 - 認められて良かったと思う
 - 認められたのは良くなかったと思う
 - どちらともいえない
- あなたは Writing Assignment 2 に取り組む際、ChatGPT を利用しましたか？
 - 利用した → Section 2 へ
 - 利用しなかった → Section 3 へ
 - 課題自体をやらなかつた → Section 4 へ

【Section 2（利用した人のみ）】

- 今回あなたが使用した ChatGPT はどれですか？使用したものをすべて選択してください。
 - GTP4
 - GTP3-turbo
- なぜ ChatGPT を使おうと思いましたか？当てはまるものをすべて選択してください。
 - とりあえず使ってみようと思った
 - 時間を節約したかった
 - 英文を書くのが苦手だから
 - エッセイの書き方がわからなかったから
 - 文献・資料の探し方がわからなかったから
 - テーマのアイデアが浮かばなかったから
 - より質の高いエッセイを書きたかったから
 - その他(自由記述)
- Chat GPT からどのようなサポートを受けましたか？当てはまるものを全て選択してください。
 - テーマのアイデアを提案してもらった
 - 書き方(構造やアウトライン)のアドバイスをもらった
 - テーマに関連する資料を提案してもらった
 - 英文作成を手伝ってもらった
 - 書きあがった文章のチェックをもらった
 - その他(自由記述)

- 合計でどれくらいの対話セッションを行いましたか？
※1 往復=あなたからのリクエストに対し ChatGPT が回答すること
 - (1往復、2～4往復、5～7往復、8～10往復、11往復以上)
- 今後のライティング課題で、あなたは ChatGPT を利用すると思いますか？
 - そう思う
 - ややそう思う
 - あまりそう思わない
 - そう思わない
- 授業の中で、ライティング課題を書く時の ChatGPT の活用の仕方について扱ってほしいと思いますか？
 - そう思う
 - ややそう思う
 - あまりそう思わない
 - そう思わない
- ライティング課題に ChatGPT を使用することについて、どう思いますか？
- 感じたことを自由に記入してください。
例)使うこと自体の是非、使用して気づいたこと(困ったこと・便利だったこと)、授業で扱ってほしいこと

【Section 3（利用しなかった人のみ）】

- ChatGPT を使わなかった理由はなんですか。当てはまるものをすべて選択してください。
 - ChatGPT の支援は必要ないと思ったから
 - 独力でやることでライティングスキルを向上させたかったから
 - 自分で考えて書くことが楽しいから
 - アプリケーションの使い方がわからなかったから
 - ChatGPT に何を聞けばいいのかわからなかったから
 - その他(自由記述)
- 今後のライティング課題で、あなたは ChatGPT を利用すると思いますか？
 - そう思う
 - ややそう思う
 - あまりそう思わない
 - そう思わない
- 授業の中で、ライティング課題を書く時の ChatGPT の活用の仕方について扱ってほしいと思いますか？
 - そう思う
 - ややそう思う
 - あまりそう思わない
 - そう思わない
- ライティング課題に ChatGPT を使用することについて、どう思いますか？
感じたことを自由に記入してください。

リーディング授業における題材への興味¹

Interest in Reading Materials in Classroom

飯田 毅（同志社女子大学）

キーワード：リーディング、興味、題材、リベラルアーツ、学修者本位の教育

Abstract

There have been few studies on the role of interest in reading materials in classroom. This paper examined whether a teacher's selection of reading materials in line with the educational philosophy of the university and the aims of the department rouse students' interest in reading. It also investigated whether interest in those reading materials is different between students with higher English reading ability and those with lower reading ability. A total of 100 female university students participated in the study. They read newspaper articles and book chapters selected by the instructor, discussed contents of the materials, and wrote their opinions on them during class. A questionnaire on students' interest in reading materials and their views on reading activities was conducted at the end of the course. Descriptive statistics, factor analyses, and category analyses were employed for data analyses. The results revealed that students showed keen interest in the reading materials. It also showed that there were no differences in interest in reading or views on reading activities between the two groups with different reading abilities. The results suggest students' interest seems to mark "the annihilation of the distance between the person and the materials and results of his action" (Dewey, 1913).

1. はじめに

2018年11月文部科学省中央教育審議会(2018)は2040年の展望と高等教育が目指すべき姿として、「学修者ⁱⁱ本位の教育への転換」を掲げている。その中で筆者は以下の言葉に注目する。「個々人の可能性を最大限に伸長する教育」(p. 6)「何を教えたかから、何を学び、身に付けることができたのか」(p. 6)「単に個々の教員が教えたい内容ではなく、学修者自らが学んで身に付けたことを社会に対し説明し納得が得られる体系的な内容となるよう構成することが必要となる」(p. 6)。この言葉は日本の大学教育が学修者である学生本位になっていないことを指摘したものである。飯田(2022)はこの指摘に対して大学英語教育、とりわけ英語授業学はどう対処すべきかを議論している。本研究では学修者本位の教育とは何かということについて英語授業学という枠組みの中で、リーディングの授業を通して考察する。教師による大学の理念及び学科の目標に則した題材の観点の選定とそれに合った読み物の選択が、学生の興味を引き出せるのか、またリーディング力によって興味の深さが異なるのか否かを明らかにする。

2. 先行研究

学校教育の中で興味は特別の意味を持つ。古くは内村鑑三が札幌農学校時代のクラーク博士のことを植物学への「インタレストを起こす力を持った人であった」と述べていることに遡る。内村は自らを省み、クラーク博士に植物学を教えてもらうことを通して植物学に興味を見出したのである。これはエピソード的ではあるが、興味の本来の姿を表現している。すなわち、興味は本来学習者の中にあるのではなく、何らかの外界の影響によって学習者自身が内的に持つという点である。教室に置き換えると、興味は学生、教師、題材の間にあると言える。このような興味観を述べたのは J. Dewey であり、興味は Dewey の教育論の中心となる概念である。Dewey(1913)によれば、興味は活動的で投影的で推進的であり、対象的であり、個人的、情緒的であるとしている。彼によれば、興味(interest)の語源であるラテン語の *inter-esse* はあいだにあることであり、「人とその人の行為の題材や結果とのあいだの距離を消滅させる有機的統一体のことで

ある。」(上野、p. 280)。本研究では、有機的統一体(organic union)を教室に置いて学生が教師の選択した題材に興味を抱き、その題材に関する文章を自身の興味の対象として捉え、集中して読み、読んだ後の活動に他の学生と共に積極的に取り組む授業の状態と定義する。その授業を観察すると、読みに集中した静かな状態と活動的な状態が存在する。それは学生が題材の中に自分自身の興味を見出した状態であり、題材に対する興味の深さという点について教師と学生との間の差を無くし、共に学びあっている姿である。それは教室における理想的なリーディングの一つの在り方であり、「学修者本位の教育」のあり方でもある。

興味に関する研究は Dewey 以降一時停滞したが、近年になって教育心理学の分野で盛んに行われ、興味に関するさまざまなモデルも提案されている(例、Hidi & Renninger, 2006; Mitchell, 1993; 田中・市川, 2017)。Hidi (2006)は興味が内発的動機に関係していることを明らかにしている。しかし、英語教育の分野においては興味そのものを扱った研究は少ない。その理由の一つに英語教育は興味よりも動機づけに研究の中心を置いているからである。外国語学習は本来教室という場面ばかりでなく、日常生活を通して学び、習得するのが理想的である。そのため、興味より広い概念である動機づけの方が外国語学習のメカニズムを説明しやすい。国際化によって日本でも英語を使う機会が増えているが、依然として社会生活全般に渡り英語を使う機会は少なく、教室が重要な学びの場である。その意味で教室に置いて学習者がどのように興味を抱いて英語学習に取り組んでいるかを研究することは重要である。

本研究では題材を読み物教材のテーマと定義し、また教材をそのテーマを扱った読み物とする。近年内容重視(CLIL)の英語教育の高まりとともに、英語教育における題材に関する関心は高まってきてはいる。しかし、題材そのものに対する議論は決して深まったとは言えない(森住,2020,p.149)。大学英語教育においては大学生に相応しい知的で考えさせるような内容の題材が求められている。大学英語の教材に関してさまざまな研究が進められている。一例を挙げると、大学の特徴を活かした共通教材の作成(例、大門, 2014; 清水・佐久川・小林,2005)、それぞれの学部・学科の専門英語に対する学生

のニーズ分析(例、野中, 2023)をしたもの、文学教材に関する研究も盛んである(例、中邨, 2021)。しかしながら、「学修者本位の教育」を念頭に置き、大学の理念や学部・学科の目標を基軸にして選んだ題材を学生の興味という視点から分析した研究はほとんどない。そこで、本論では高等教育における「学修者本位の教育」を念頭に置き、題材に対する学生の興味について以下の研究課題を設けることにした。

研究課題

研究課題 1: 学生は大学の教育理念及び学部・学科の目標に基づき選定された題材を興味深く読むのだろうか。

研究課題 2: リーディング力の差によって題材に対する興味は異なるのであろうか。

3. 研究方法

3.1 参加者

本研究の参加者は関西地区の中規模女子大学の学生 100 人ⁱⁱ (2 クラス) である。参加者は留学を義務づけた学科の 2 年次必修科目 (90 分授業、全 15 回) である Extensive Reading (ER) の授業を 2022 年春学期受講した。この学科の学生は 2 年次秋学期から 3 年次春学期まで 2 セメスターの間英語圏の大学への留学が義務付けられている。そのため、1 年次は英語力養成のための科目 (英語スキル科目) が比較的多く、2 年次科目より徐々に英語で実施される内容重視の科目に移行する。参加者の学習意欲ならびに英語に対する興味・関心も全体的に高い。表 1 は 2022 年春学期に実施した TOEIC-R の記述統計量である。

表 1 TOEIC-R 記述統計量

	N	MIN	MAX	M	SD
TOEIC-R	97	70	475	274.8	85.5

3.2 研究対象の題材観と内容

ER の授業は大きく教室内リーディングと教室外リーディング^{iv} の二つに分かれ、本

研究は前者を研究対象とする。教室内リーディングとは、教師が英字新聞記事、物語や本の一部を授業当日に配布し、学生は授業中に予習なしで読む活動を指す。もう一方の教室外リーディングとは、学生個人が各自選択した比較的易しい英語の本をできるだけたくさん読むことを目標とした所謂多読の活動である。

教室内リーディング活動で学生が真剣に取り組むかどうかの鍵は題材に対する学生の興味である。森住(2020)によれば、生徒の興味や関心のある題材の対象は一般に言われるような時間的・空間的に身近なところに収まっていないとし、「青年時代の証でもある『好奇心・反逆・屈折・孤独・連帯・冒険』など、彼らの深層の世界に入り込まなければ、本当に身近だとは言えない」(p. 164)とも述べている。Takao(2023)は、高等学校の女生徒の興味ある題材を「意味のある内容」(meaningfulness)と考え、実際の調査から将来性、適合性、有益性、実用性という概念を引き出している。森住(2020)及びTakao(2023)は学習指導要領における題材、つまり高等学校における検定教科書の題材を対象としている。一方、大学では学習指導要領のようなものがないため、題材の選択は大学の教育方針に任されている。大学では通常学部・学科の方針に沿って題材が選択されていると思われるが、多くの場合経験的に行われているため、明示的に示した上で検証した研究はほとんどない。リーディングの題材として大学生が興味を持って読み、大学生にふさわしい知的で、内容のある題材が求められていることは言うまでもない。なぜならそのような題材でなければ大学生は興味を持って読まないからである。たとえ英語で読む力が弱い学生であっても、いやそのような学生だからこそ知的で興味ある題材を求めているのではないだろうか。しかし、題材論を「学修者本位の教育」という観点から問い直す時、新たな視点が求められる。それは、題材が大学の理念、学部・学科の目標と関連が求められ、それを明示的に示した上でその効果を検証することである。なぜなら、「学修者自らが学んで身に付けたことを社会に対し説明し納得が得られる体系的な内容となるよう構成することが必要」(文部科学省, 2018, p. 6)だからである。「体系的な内容」とは言葉だけの形式的なつながりを指すものではなく、大学の教育理念や学部・学科の目標に実質的に密接につながっているものである。

そこで、本研究では次の7つの題材に関する観点を取り入れた上で検証を試みる。7つの題材とは「女性」「将来性」「国際性」「土着性」「社会性」「時事性」「真正性 (authenticity)」であり、いずれもこの大学の教育理念及び学部・学科の目標を具現化したものである。第一に女子教育がこの大学の教育理念の重要な柱になっていることから「女性」を取り上げた。また、この観点は学科の「グローバル・キャリアデザイン」の目標からも学生が大学卒業後どのように生きるかという課題につながることから「将来性」を取り上げた。次に、この学科の目標の一つが「国際性」である。学生は英語圏の大学に留学することが目標になっており、英語圏の大学ではさまざまな国の留学生と共に学ぶ機会も多い。一方、留学する学生にとって「国際性」は常に日本の場合はどうなのか、と問われる場合が多い。学生の卒業論文のテーマを振り返ってみると、留学によって得られた体験を基に選んでいることがわかる。このことから日本という視点である「土着性」を取り上げた。また「国際性」は過去のものでなく、現在の課題や解決すべき問題が密接に関わっていることから「時事性」を取り上げた。更に、「国際性」「時事性」は学生自身の課題でもあり、解決できなくても考慮すべき社会的課題であることから「社会性」とした。最後に「真正性」という視点も取り上げた。その理由は大学生として書き換えられていない英語が読める、と言う自信を持たせるためでもある。これはこの大学の教育理念である女子教育の中の重要な要素である女性に自信を与えること (empowerment) にも繋がる。上記の7つの題材観によって選択された教材は表2の通りである。表2では、題材と教材とのつながりを強弱と言う2段階で区別されている。授業担当者は7つの題材観を念頭に置きながら、学生が興味深く読めるかどうかと言う基準で実際の読み物を選択した。

では、授業担当者は学生が興味を持つのではないかと判断した読み物をどのように選んだのであろうか。担当者の教材の選択は興味の観点からとても重要なので若干説明を加える。No.1 及び No.2 は、2022年ロシアのウクライナ侵略によって始まった戦争の記事である。授業担当者は平和教育の観点からもこの題材を取り上げている。戦火の中の病院での出産はあまり日本のメディアでは取り上げられない視点であり、同じ女性

表 2 使用された教材と題材観

No.	授業日	教室内リーディング記事の見出し及び本の題名	内容	題材観						
				女性	将来性	国際性	土着性	時事性	社会性	真正性
1	5月4日	Born into chaos and stress: Giving birth under bombardment in Ukraine (NT)*	ウクライナの戦禍の中での出産	◎			○	◎	◎	◎
2	5月11日	Why war's horrors must be photographed (NT)	戦争とその報道のあり方			◎	○	◎	◎	◎
3	5月25日	Lessons from a Vietnamese refugee's journey to citizenship (JT)**	ベトナム人難民の日本市民権取得		◎	◎	◎	◎	◎	◎
4	5月28日	Anne of Green Gables: Anne's Confession	赤毛のアン: アンの告白 (原文)	◎						◎
5	6月1日	Children in Texas called for help. The police waited. (NT)	テキサスの小学校銃撃事件	○		○	○	◎	◎	◎
6	6月8日	「悪かったと」行ってほしかった	附属池田小学校事件, 日本語朝日新聞				◎	◎	◎	◎
7	6月15・22日	The 100-year of life 人生100年	教育・就職・退職後の生き方		◎				◎	◎
8	7月6日	Abortion in Japan hampered by cost and consent (JT)	日本における中絶問題	◎		○	◎	◎	◎	◎
9	7月13日	Women refuse genital cutting (NT)	女性性器切除問題	◎		◎	○	◎	◎	◎
		*The New York Times, **The Japan Times	◎強い関連、○弱い関連							

としては切実な問題である。No. 2 は報道写真家としての豊富な経験から戦争やカルト宗教が引き起こす悲劇を写真として残す重要性を指摘した意見記事である。No. 3 は日本の難民に対する問題を取り上げている。授業担当者は学生に難民認定が極めて少ない日本社会の現実を知らせ、その中で一人の元難民が市民権を獲得した経緯を考える機会の重要性を認識している。また、これから異国で生活する学生とある意味共通点を持つことから、授業担当者はこの読みものを取り上げた。No. 4 は女子学生に人気がある。誰でも一度は耳にしたことがある物語の1章を原文で読むことに意義がある。授業担当者は学生に原文で読む面白さと読めるという自信を持ってほしいと考えている。No. 5 は授業日の数週間前に起こったアメリカ合衆国テキサス州の小学校での銃乱射事件の記事である。単に悲劇的な事件を報道するだけでなく、実際は襲撃された小学生は携帯電話で警察に助けを求めていたが、警察は動けなかったという事実、その悲劇の中でも冷静に行動する女子小学生（他人の血を塗り死んだふりをした等）を描き出している。この記事は同様の事件が過去に何度も報道されることから単に銃社会であるアメリカの怖さを強調するのではなく、実は日本でも同様な事件が起きているということを導き出す役割も持つ。それが No. 6 の記事である。本来なら附属池田小学校の事件を英語で読ませたかったが、授業担当者が見つめることができなかつたため日本語の新聞記事を取り上げるようになった。学生は日本語で読んだので、意見を英語で書くことにした。No.

7は世界的著名な人材論、組織論の専門家 Linda Glatton の著書 *The 100-year of life* の一部を取り上げたものである。著者は教育、就職、定年というサイクルが時代によって変化し、定年後が長くなった現在無形資産 (intangible assets) の重要性を説いている。今後の学生の人生やキャリアを考える上で考慮すべき題材である。No. 8はこの記事が取り上げられた数週間前、アメリカ連邦最高裁は中絶を違法と判断したことを受けて、日本での中絶の問題を取り上げている。日本では中絶は違法ではないが、女性にとっては多くの危険と問題を抱えていることを指摘した記事である。この問題を女性の問題、そして自分の問題として考えて欲しいという担当者の願いがある。最後の No. 9 は性に関するものであり、同性の間でもましてや男性の授業担当者がこの問題を取り上げるのは正直なかなか扱いづらい課題である。しかし、この問題は究極的には慣習をどう捉えるべきかというものであり、日本でも同様の問題が存在する。生命に関する問題であり、危険性が指摘されながらも引き続き行われている原因は何か、ということを経験者が考える上でとても重要な題材である。以上の題材を一言でまとめるとすると、学生が「最も広く深い意識を持って熟考することができるよう、助けること」(デレズウィッツ, 2016, p. 209) である。これはリベラルアーツ教育の究極の目的である(同、p. 209)。リベラルアーツ教育は識者によってさまざまな定義が唱えられ、近年その重要性が改めて認識されているが、本論ではこの定義を採用する。またこのリベラルアーツ教育がこの大学及び学部の教育理念そして目標でもある。

上記の題材を扱う教室内リーディングの活動時間は通常約 60 分である。学生は約 30 分程度かけて約 1000 語程度の記事や本の 1 章を予習なしで当日その場で読み、読んだ後に内容についてグループやペアで議論し、その議論を基に各自自分の意見を書き、その意見を読みコメントし合う。議論の質問は毎回ほぼ同じ “What do you think of ...?” である。一方、教室外リーディング活動は 30 分である。学生は易しく書き直された英語の本を図書館で選び、読み、事前に簡単なレポート (ページ数、内容の要約、面白さ評価、気に入った本文中の 3 文とコメント) をオンラインで提出し、当日はレポートを基にして 4 人のグループ内で発表し合い(一人 5 分程度の発表)、グループ毎に興味深い本

を一冊選び、全体で紹介する活動である。教室内外の両方のリーディング活動は教師中心ではなく、学生が自立的に取り組む活動である。そのためには学生が興味を持って読む題材が是非必要である。学生は興味のない題材は読もうとしないし、読んだ後の活動にも関心を示さないからである。

3.3 本授業の学生評価

学生はこの授業科目をどのように評価したであろうか。表3は大学全体で実施されている「授業アンケート」の結果である。このアンケートは、この大学の全ての科目について同じ項目同じ基準で実施され、授業最終日に無記名で行われた。表3の科目平均が本授業の結果を示し、区分平均は学科の英語スキル科目、全体平均は大学全体の結果を示している。この表からERの授業を学生は肯定的に捉えていることが分かる。

表3 授業アンケート結果

No	設問	科目平均	区分平均	全体平均
Q1	授業内容はシラバスにあっていただけか	4.8	4.8	4.7
Q2	受講生の理解度を確かめながら授業を進めていたか	4.6	4.6	4.5
Q3	授業レベルは自分にあっていたか	4.6	4.5	4.4
Q4	教員からの一方的な授業でなく、教員と受講生または受講生同士の双方向性に工夫されていたか	4.7	4.6	4.4
Q5	フィードバックが効果的に行われていたか	4.6	4.5	4.4
Q6	言葉による説明だけでなく、受講生の理解を促進する工夫があったか	4.6	4.6	4.5
Q7	自主学習を促す工夫がされていたか	4.8	4.6	4.3
Q9	この授業は全体として満足できる内容か	4.7	4.6	4.5
Q10	この授業の予習・復習・自主学習時間は	3.1	2.4	2.1
Q11	あなたはこの授業で積極的に意見や質問したりしたか	4.1	3.8	3.7
Q12	あなたはこの授業の分野や関連分野の学習を深めたいか	4.3	4.4	4.3
Q14	到達目標を達成しやすいように指導がなされていたか	4.7	4.6	4.5
Q16	あなたは到達目標が達成できたと思うか	4.5	4.3	4.3

注: Q10: 5, 3時間以上; 4, 2時間以上3時間未満; 3, 1時間以上2時間未満; 2, 30分以上1時間未満; 1, 30分未満

3.4 データ収集

研究課題1と2については自作の質問紙を用い、教室内リーディングに対する学生の評価を明らかにする。質問紙には授業で使われた題材に対する興味の指標である「面白さ」を評価するものと教室内リーディングの活動の意義及び興味についての評価の二種類に分類される。「面白さ」の評価に関して、学生は授業で使われた全ての教材について評価し、必要であれば教材に対して自由にコメントを書く。活動評価に関しては、

学生は「教材について興味・関心の程度」、「読む意義」、「教材の難易度」、「今後自分で英字新聞を読もうとするか」、「読んだ後に意見を書くこと」、「友人や教師のコメントを読むこと」の6つの観点に関して評価する。評価基準は「全くそう思わない」を1、「そう思わない」を2、「あまりそう思わない」を3、「少しそう思う」を4、「そう思う」を5、「全くそう思う」を6とした6段階の指標を採用した。また題材についてのコメントである自由記述が含まれる。

3.5 分析方法

研究課題1については、それぞれの題材及び活動に関する記述統計量を算出しそれぞれを比較する。また題材に関する自由記述は、最も基本的なカテゴリー化という方法を使って分析する。これはコメントの記述文が上位概念であるどのカテゴリーに含まれるのかをカテゴリーを作成しながら分類し、最終的にはカテゴリーごとに数値化していく方法である。最初に全ての自由記述を表計算ソフト EXCEL に入力する。次に、分析者が個々の記述に目を通しながら、その記述がどのようなカテゴリーに入るのかを試行錯誤を繰り返しながら、より包括的な概念であるカテゴリーを作成する。この作業を数回繰り返し、不適切なカテゴリーを排除し、より適切なカテゴリーを作成する。最後にでき上がったカテゴリーに入る記述文の数を数える。その際に、一つの記述に必ずしも一つの記述文とは限らず、場合によっては複数の記述文数になることがある。分類の信頼性を高めるために日を空けてこの一連の作業を合計で3回繰り返し行い、カテゴリーの精度を高めた。次に、教材及び活動に関する因子分析をそれぞれ実施し、因子を特定する。研究課題2に関しては因子分析した後に因子得点を算出し、それぞれの因子得点をリーディング力が高いA群とそうでないB群に分けて、それぞれの因子得点の平均値を算出し、*t*検定を使って2群間の平均値に統計的有意差があるのかを検定する。リーディング力の2つの群は、2022年6月に受験したTOEIC-Rの得点によって分け、A群(N=43)及びB群(N=53)とした。A群は、270点以上、B群は269点以下とした。分析にはIBM SPSS STATISTICS(Version 29)を使用した。

4. 結果

研究課題 1 の結果を表 4、表 5、表 6 に示す。表 4 はリーディングの教材に対する学生の興味の平均値を高いものから並び替えたものであり、表 5 は教室内リーディングの活動に対する学生の評価を高い順に並び替えたものであり、表 6 は教材に対するコメントに関するカテゴリー化の結果である。表 4 から題材によって平均値や標準偏差に差はあるが、全体として学生の題材に対する興味の平均値が高いことが読み取れる。表 5 からも教室内リーディング活動についての学生の評価も高いことがわかる。学生はこの教材を読むのが難しいと感じながらも($M=4.64$)、読み物に興味を抱き($M=5.07$)その意義を認め($M=4.95$)、意見を書くことの意義($M=4.89$)、友人や教師のコメント($M=5.04$)を認め、今後自分で読もうとする態度($M=4.7$)が読み取れる。

表 4 題材の記述統計量

No.	題材 No.	教室内リーディング記事の見出し及び本の題名	MIN	MAX	M	SD
1	No.5	Children in Texas called for help. The police waited. (NT)	3	6	5.28	0.82
2	No.6	「悪かったと」行ってほしかった	3	6	5.02	0.88
3	No.2	Why war's horrors must be photographed (NT)	2	6	4.95	1
4	NO.8	Abortion in Japan hampered by cost and consent (JT)	1	6	4.94	1.05
5	No.1	Born into chaos and stress: Giving birth under bombardment in Ukraine (NT)*	3	6	4.87	0.88
6	No.9	Born into chaos and stress: Giving birth under bombardment in Ukraine (NT)*	1	6	4.75	1.13
7	No.3	Lessons from a Vietnamese refugee's journey to citizenship (JT)**	1	6	4.47	1.24
8	No.4	Anne's of Green Gables: Anne's Confession	1	6	4.43	1.22
9	No.7	100 year of life 人生100年	2	6	4.35	1.22
		*The New York Times, **The Japan Times				

表 5 リーディング活動に関する記述統計量

リーディング活動に関する評価項目	MIN	MAX	M	SD
Japan TimesやNew York Timesの記事を読むのは興味深い。	3	6	5.05	0.73
意見を書いた後友人や教師のコメントは参考になった。	3	6	5.04	0.83
Japan TimesやNew York Timesの記事を読むことは意義がある。	1	6	4.91	0.94
Japan TimesやNew York Timesの記事を読んだ後、自分の意見を書くことは大切だ。	3	6	4.89	0.81
今後Japan TimesやNew York Timesの記事を自分で読むようにしたい。	1	6	4.7	1.01
Japan Times やNew York timesの記事を読むのは難しかった。	2	6	4.62	0.84

表 6 題材ごとのカテゴリー分析結果

順位	No.1にのコメントカテゴリー	N	%	順位	No.4のコメントカテゴリー	N	%	順位	No.7のコメントカテゴリー	N	%
1	ウクライナの現在の社会的出来事を知り、興味・関心を持つ	15	38	1	難民問題を知ることができ、知識が増える喜びと、考え深まるその他の感情	15	43	1	作品・主人公に対する感情(面白さ)	22	76
2	戦争中の出産という想像を超えたショッキングな内容とリスク	13	33	2	他の授業科目で学び、この授業で読めたことの興味	7	20	2	物語を読む意義・感情(面白さ)	4	14
3	日本のmediaではない視点	6	15	3	日本の難民政策に対するコメント	5	14	3	原文で読む楽しさ	1	3
4	その他	5	13	4	難しさ	5	14	4	映画で見えて理解しやすい	1	3
計		39	100	5	難民問題の発展	1	3	5	レポート要約大変	1	3
				6	わかりやすさ	1	3	計		29	100
				7	その他	1	3				
				計		35	100				
順位	No.2のコメントカテゴリー	N	%	順位	No.5にのコメントカテゴリー	N	%	順位	No.8のコメントカテゴリー	N	%
1	写真の意義と興味、写真に対する考え深まる、感情(怖い)	17	43	1	銃社会の治安と怖さについて学べた、銃規制の問題と疑問	11	27	1	女性としての学び(女性の権利・なぜ同意必要なのか・解決すべき問題)	12	44
2	写真の重要性を理解	12	30	2	留学先での教訓になる	8	20	2	中絶に関する自分の考えを考えるきっかけを与えられ、整理できた	7	26
3	歴史を振り返る大切さ	2	5	3	衝撃的なタイトルと事件の内容、少女の行動に対する感情	7	17	3	日本との対比が良い	3	11
4	難しさ	2	5	4	当時の状況を英語で知れる喜び、自分で調査	6	15	4	日本の現状を知り・女性の問題なので興味深い	2	7
5	戦争に向き合うべき	2	5	5	日本同様このような事件を二度と起こしてはならないという意見	3	7	5	意見交換することで興味が弱く(違った意見)	2	7
6	友人と意見が異なり面白かった	1	3	6	身近でないので興味深い	2	5	6	男性も知るべき問題	1	4
7	伝え方に着目できた	1	3	7	警察の役割を考える	2	5	計		27	100
8	topicが良い	1	3	8	犯人の心情	1	2				
9	原爆が落とされた日本	1	3	9	承認欲求についての解釈が興味深い	1	2				
10	日本規制が多い	1	3	計		41	100				
計		40	100								
順位	No.3のコメントカテゴリー	N	%	順位	No.6のコメントカテゴリー	N	%	順位	No.9のコメントカテゴリー	N	%
1	日本及び自分の将来について考える	13	34	1	事件を知る意義、感情、考える	11	38	1	記事に関する感情(興味・衝撃・センシティブ)と疑問(なぜ存在するのか)	11	42
2	題材のわかりやすさ・人生における意義及びそれに関するコメント	12	32	2	犯人の心理、犯人に対する感情、事件の背景としての日本社会	11	38	2	この習慣を生み出す文化に対するコメント	10	38
3	難しさ	7	18	3	同じ事件が起こる不安	2	7	3	女性として、身近な問題として興味	2	8
4	題材に対する興味	3	8	4	話し合いが活発	2	7	4	事実を知る喜び	2	8
5	不安な気持ち	1	3	5	乱射事件後	1	3	5	難しい	1	4
6	「長い」と思う	1	3	6	事件を知らない	1	3	計		26	100
7	その他	1	3	7	被害者の気持ち	1	3				
計		38	100	計		29	100				

表 6 は、No.1 から No. 9 の題材に対するカテゴリー化の結果を示している。それぞれの題材に対するコメント数は全体のおよそ 1/3 である。この数字はコメント数が少ないように思えるが、質問紙調査が授業最終日に実施されたことを考えると、むしろ学生にとって特に印象に残ったコメントであると解釈できる。それぞれのコメントを分析すると、最も多いものがそれぞれの題材に対する印象や興味・関心を示していることがわかる。例えば、題材に対する平均値が最も高かった No.5 の場合、「銃社会のアメリカ」の

問題についてのコメント数が最も多いことがわかる。また、題材に対する平均値が最も低かった No. 7 において「作品・主人公」に対するコメント数が最も多いことがわかる。つまり、必ずしも授業担当者の狙いとは異なった反応もあるが（例、「難しさ」）、学生は担当指導者が狙った題材観を概ね正確に捉えているのではないだろうか。

次に、特徴的なコメントを直接引用する。一つ目は題材を学生自身の知識と関連付けたコメントである。学生 A は No. 4 を読んだ時 No. 1 の題材と関連付け、「ベトナム戦争とその後の難民の日本での生活を知ることによって、現在日本に避難してきたウクライナの人々の生末が分かったような気がした。また難民の人々には何が大切なのかを理解することができた」（学生 A）と述べている。また、他の授業と関連付けたコメントもあった。No.4 の題材を読んだ学生 B は「ベトナムのみならず、人権問題は他の授業でも学ぶ機会が多く、その一例として知識ができてためになった」（学生 B）と述べている。学生 C は、「全ての内容に共通することですが、どこかで聞いた事があるか見た事あるニュースや内容で、しかしどのトピックも詳しく考えたり、読んだことがなかったため、英語力をつけながら、思考力を増やせるいい機会になりました。」（学生 C）と述べていることから、思考力、英語力について述べ、題材全体を俯瞰している。

表 7 は題材の因子分析結果を示している。アルファ因子法を使い、プロマックス回転によって表 8 の結果が示され、2 つの因子が抽出された。第 1 因子に共通する題材因子はいずれも社会問題を扱ったものであることから、「社会問題」因子と命名した。同様に、第 2 因子は 3 題材から構成されていることから「生き方」因子と命名した。7 つの題材は「社会問題」と「生き方」と言う 2 つの因子に分類できる。

表 8 はリーディング活動に関する因子分析の結果である。アルファ因子法を用い、プロマックス回転によって 2 つの因子を抽出することができた。第 1 因子は、「教材について興味・関心の程度」、「読む意義」、「今後自分で英字新聞を読もうとするか」、「読んだ後に意見を書くことについて」、「友人や教師のコメントを読むことについて」から構成されていることから「リーディング活動の意義」、第 2 因子はリーディングの難易度があることから「難しさ」と命名した。

表 7 題材に関するプロマックス回転後の因子負荷量

教室内リーディング記事の見出し及び本の題名	因子	
	社会問題	生き方
Born into chaos and stress: Giving birth under bombardment in Ukraine	0.78	
Women refuse genital cutting	0.75	
「悪かったと」行ってほしかった	0.74	
Abortion in Japan hampered by cost and consent	0.69	
Why war's horrors must be photograph	0.64	
Children in Texas called for help. The police waited.	0.61	
One hundred year of life		0.85
Lessons from a Vietnamese refugee's journey to citizenship		0.55
Ann of Green Gables		0.49
因子抽出法: アルファ因子法、プロマックス回転		
0.4以下の因子負荷量を削除		

表 8 リーディング活動に関するプロマックス回転後の因子負荷量

リーディング活動に関する評価項目	因子	
	リーディング活動の意義	難しさ
Japan TimesやNew York Timesの記事を読むのは興味深い。	0.87	
Japan TimesやNew York Timesの記事を読んだ後、自分の意見を書くことは大切だ。	0.70	
今後JapanTimesやNew York Timesの記事を自分で読むようにしたい。	0.68	
意見を書いた後友人や教師のコメントは参考になった。	0.66	
Japan TimesやNew York Timesの記事を読むことは意義がある。	0.54	
Japan Times やNew York timesの記事を読むのは難しかった。		0.37
因子抽出法: アルファ因子法、プロマックス回転		
0.35以下の因子負荷量を削除		

次に、題材に対する学習者の興味及びリーディング活動に関する評価はリーディング力の差に関係するのかどうかを検証した。表 9 と表 10 はそれぞれ題材の興味に関する両群の因子得点の平均値と標準偏差及びリーディング活動に関する両群の因子得点の平均値と標準偏差を示している。結果として、題材の興味に関する 2 因子ともに 2 群の間には因子得点の平均値に統計的有意差がないことがわかった(社会問題: $F(1, 68) = .226, n.s.$; 生き方: $F(1, 68) = 1.095, n.s.$)。また、リーディングの活動に関しても 2 群の間に因子得点の平均値に統計的有意差がないことがわかった(リーディング活動の意義: $F(1, 92) = -.092, n.s.$; 難しさ: $F(1, 92) = -.075, n.s.$)

表 9 題材の興味に関する A 群・B 群の因子得点の平均と標準偏差

	社会問題		生き方	
	A 群	B 群	A 群	B 群
N	35	35	35	35
M	-0.0070074	0.053896	-0.1014109	0.1240404
SD	1.00416081	0.91153789	0.9884332	0.71191985

表 10 リーディングの活動に関する A 群・B 群の因子得点の平均と標準偏差

	リーディング活動の意義		難しさ	
	A 群	B 群	A 群	B 群
N	42	52	42	52
M	0.023253	0.041569	-0.0080689	0.7237703
SD	1.06806199	0.86381965	0.0022741	0.61339978

5. 考察

上記の結果からリーディング力の差にかかわらず学生の題材に対する興味とリーディング活動に対する活動の評価が高いことがわかった。この結果は上記の分析ばかりでなく授業担当者の毎時の授業印象からも言える。ここではその原因について題材に対する興味と指導上の工夫という点から考察する。リーディング力を超えた学生の題材に対する興味がこの結果を導いたと言える。Shiefile(1991)は題材に対する興味(topic interest)が学生の授業への積極的な関与、集中、活動、そして理解にも関係していると述べる。

It was found that topic interest was significantly correlated with involvement, enjoyment, concentration, and activation. In addition, there is evidence that these dimensions of experience were also related to the level of comprehension (p. 331).

本授業においても学生の題材への興味の深さがリーディング力を超えて授業全体の肯定的評価につながっているのではないだろうか。7つの題材観は因子分析の結果「社会問題」と「生き方」という2因子が抽出されたことから、7つの題材観は大きく2種類に収斂する。このことは、大学生の社会に対する見方と興味の対象を示していると

える。「社会問題」という題材観は表 2 からわかるようにほぼ全ての題材を含んでいる。学生は No.7 の題材を No.5 と同様に「生き方」として捉えていることがわかる。

「生き方」因子の中で、当初の予想に反して平均値が低かったものは No.7 ($M=4.35$) であった。実は、この授業は授業担当者の都合でオンラインによる補講で実施された。オンライン上に 1 章をアップし、2 日間で 1000 字程度の日本語で内容を要約し、感想を書くという課題であった。数人の学生は「1000 字という課題が大変で十分に楽しく読めなかった」、というコメントを残している。これは題材に対する興味というより、課題のあり方が題材の興味に影響している。

一方、最も高い興味を示したのが No.5($M=5.28$)であった。表 2 からこの題材が「時事性」「社会性」「真正性」に加えて、やや弱い「女性」「国際性」「土着性」にも関わる題材であり、最も多くの題材の観点を持っていることがわかる。これから留学先に出発する学生にとって、この記事は留学先の出来事のため「留学先での教訓になる」(表 6 No. 5 No.2 項目)というカテゴリーは自分の問題として捉えているように思われる。この記事は、時系列に詳細に出来事が整理されているために、また「亡くなった同級生の血を塗って死んだふりをしたという少女が衝撃的だった」(学生 F) と書いているように、事件そのものに興味を持った学生もいた。興味を持った題材は内容理解にも影響を与えるようである (Hidi, 1990)。

...although the empirical evidence to date is inconclusive, attentional factors play an important role in the profound effect that text-based interest has on information processing (p.559).

学生が興味を持って読む題材には注意の要因(attentional factors)が関与しているのではないだろうか。表 6 のコメント全体を読むと、学生は題材について読んだ後にさまざまな事柄について考えていることがわかる。また、リーディングの活動を通して考え続けていることがわかる。つまり、題材に興味を持つという現象は読み手の注意が題材

に強く結び付けられ、そこに思考が発生するからではないだろうか。このように興味と思考は密接に関連していると言えるのではないだろうか。このことはリベラルアーツ教育の実践には、学生が「最も広く深い意識を持って熟考することができるよう、助けること」(デレズウィッツ, 2016, p. 209)が必要であり、学生の読むべき題材に配慮することを意味しているのではないだろうか。

この結果を導くもう一つの原因として授業担当者による指導上の工夫がある。ERの授業の特徴は教室外リーディングと教室内リーディングのそれぞれの特徴である質の異なる「多読」を活かしている点にある。教室外リーディング活動は学生自身が読む本を自分で選択し、自分のペースで読み、レポートをまとめ、話し合うという学生が主体となる活動になっている。一方、教室内リーディングには学生は読む記事や本に関して選択権はないが、題材について読み、自分が感じたことを自由に話し合い、意見をまとめる活動である。1000語程度の新聞記事や本の1章を30分かけて読む活動は精読(intensive reading)ではない。全体として何が書いてあるかを把握するという読み方は、出来るだけたくさんの本を読むという多読ではなく、細部にはこだわらずまとまった英文の概要を捉えるという意味の多読である。この2種類の多読がリーディングの差を超えて興味深く取り組んでいる原因ではないだろうか。

第2にこの授業では学生は教室内リーディングの30分間は続けて読んでいるのではなく、パラグラフや見出しごとに簡単にクラス全体で意味を確認しながら読み、ペアや4人のグループで解らない部分を話し合っ読むように配慮している。次に、学生ができるだけ読みの活動に興味を持って取り組むように配慮されている。一例を上げれば、いきなり読みの活動に入るのではなく、読む前の活動として事前に授業担当者が題材に関する短いビデオを見せ(例、No. 2の題材でベトナム戦争の映像の一部を切り取った Saigon Execution^V) (NHK, 2016)、題材のテーマについて事前にディスカッションを入れ(例、No.4の題材で難民、移民、留学の共通性を考える)、題材の中心となるテーマについてディスカッションをさせた上で読みに入る(例、No. 8の題材 What do you think of abortion in Japan?) ようにしている。第4に読み物教材としての新聞記事や本に

は学生にとって難解と思われる語句や表現に注がつけられている。最後に、教室内リーディングは単に読むだけでなく、読んだ後のディスカッションや自分の意見を自由に表現する活動が設けられ、友人や教師のフィードバックが得られる活動が含まれている。表5から、学生は読み以外の活動にも意義を見出していることがわかる。以上の授業の工夫が、難解ではあるが、真正性の高い題材をリーディングのレベルを超えて興味深く読む要因ではないだろうか。

6.結論

本研究の結果として2点が明らかになった。学生は、授業担当者が大学の教育理念に基づいて選択した題材及びリーディング活動に対して興味を示した。扱った題材からは「社会問題」と「生き方」の2因子が抽出され、リーディング活動からは「リーディング活動の意義」と「難しさ」の2因子が抽出された。次に、学習者はリーディング力の差にかかわらず教師が選んだ題材に興味を示しながら読んでいる。この結果は、ERの授業が有機的統一体に近い状態を示しているのではないだろうか。授業観察からも静かな集中した状態と活発な活動状態が存在する。これは「学修者本位の教育」の一例を示しているように思われる。

本研究はあくまで一つの事例であり、この結果を一般化するには今後リーディングにおける興味の役割についての研究が必要である。また、英語教育における興味の役割について更に深める必要がある。本研究の教育的示唆として、学修者が所属する大学の理念や学部・学科の目標と関連づけながら、学修者の興味を喚起する題材を吟味し、選択することの大切さが指摘される。学修者のニーズ分析を通して学修者の題材に対する興味を調査することや授業担当者の専門分野を活かしながら題材を作成することも大切である。それに加えて、大学の教育理念及び学部・学科の教育目標に合ったリーディングの題材の選択、特に学修者が興味に配慮した題材の選択が重要である。興味ある題材は、学修者のリーディング力の多少の差にかかわらず学修者自身で題材との関わりを見出し、最終的には題材の中に自分自身を見出すからである。

注

- ⁱ 本論文は 2023 年 8 月 20 日全国英語教育学会第 48 回香川研究大会にて発表した内容に加筆したものである。
- ⁱⁱ 文部科学省では大学生の学びを「学修者」として他の教育機関との学びを区別している。本論では一般の大学生の学びを指す場合に「学修者」とする。
- ⁱⁱⁱ 授業の欠席、アンケート実施日、TOEIC-R のテスト受験により参加者人数が変化した。
- ^{iv} この活動については飯田(2022)を参照。
- ^v ベトナム戦争時、南ベトナムの軍人が捕虜にしたベトコンの士官を銃で射殺した映像。

参考文献

- 大門正幸(2014).「大学英語教育のあり方について ～一般学術目的の英語に焦点を当てた教材の作成を通して」『愛知県立大学高等言語教育研究所年報』6号, 121-135.
- デレズウィッツ, W. (2016).『優秀な羊たち』三省堂.
- 飯田毅(2022).「授業研究 Extensive Reading-学習者中心の授業と主体的 reading の要因」『研究論集』授業学(関西)研究会 2号,3-20.
- ジョン・デューイ、上野正道(訳者代表)(2019).『明日の学校、ほか、デューイ著作集 7 教育 2 明日の学校、ほか』東京大学出版会.
- 三上傑(2019).「報告研究活動を意識付けた英語リーディング授業の実践」『東北大学高度教養教育・学生支援機構言語・文化教育センター紀要』5号, 215-227.
- 森住衛(2020).『日本の英語教育を問い直す 8 つの異論』桜美林大学出版会.
- 文部科学省中央教育審議会(2018).「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン。(答申)」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm.
- 中邨早希(2021).「文学教材を用いた Reading 指導の検討 —大学英語学習者の反応を中心に—」『長崎外大論叢』25号(別冊), 163-175.
- NHK(2016).『NHK スペシャル デジタルリマスター版映像の世紀 第9集ベトナムの衝撃アメリカ社会が揺らぎ始めた [DVD]』NHK エンタープライズ.
- 野中泉(2023).「東北医科薬科大学医学部低学年における医学英語ニーズ分析」『東北医

科薬科大学教養教育関係論集』 36号, 31-48.

田中瑛津子・市川伸一(2017). 「学習・教育場面における興味の深化をどう捉えるか — 鼎様相モデルによる諸研究の分析と統合 — 」『心理学評論』 60巻,3号,203-215.

清水雅子・佐久川肇・小林春男(2005). 「福祉系大学・短期大学における英語教材調査とリーディング教材開発研究」『川崎医療福祉学会誌』 14巻,2号,215-227.

内村鑑三(2011). 『後世への最大遺物・デンマーク国の話』 岩波文庫.

上野正道(2022). 『ジョン・デューイー民主主義と教育の哲学』 岩波新書 1945.

Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Houghton Mifflin Company.

Glatton, L. (2017). *The 100-year of life*. Bloomsbury Business.

Hidi, S. (1990). Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning Author(s):
Review of Educational Research, Winter, 60(4), 549-571.

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development.
Educational Psychologist, 41(2), 111- 127.

Mitchell (1993). *A multifaceted model of situational interest in the secondary mathematics classroom*. Unpublished doctoral dissertation, University of California at Santa Barbara, Santa Barbara, CA.

Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist, 26(3 &4), 299-323.*

Takao, M. (2023). *Japanese high school students' perception of content in an authorized English textbook: what are elements of meaningfulness?* [Unpublished master's thesis]. Doshisha Women's College of Liberal Arts.

Peer Assessment Using Google Forms

Sumie Matsuno (Aichi Sangyo University College)

Keywords: Google Forms, University students, Presentations, Peer assessment

Abstract

This research aims to demonstrate the effective utilization of Google Forms for peer assessment within a communication class comprising 24 university students. At semester-end, each student delivered a 7-minute presentation. Following each presentation, the students accessed their peers' presentations using smartphones to evaluate them. The Google Forms included 6 categories: Eye contact/No script, Voice (volume/inflection), Clarity (pronunciation/fluency), Visuals, Content, and Organization. Prior to the presentations, each student received a printed sheet containing their unique URL and QR code for accessing the evaluation form. Once all presentations concluded, the students completed a questionnaire regarding their experience with peer evaluation using Google Forms. The questionnaire comprised five sections: rating satisfaction levels (very good, good, fair, bad, very bad), identifying positive and negative aspects (such as viewing results in graphs, reading classmates' comments, and scanning QR codes), stating preferences between Google Forms and traditional paper evaluations, and providing open-ended comments. The results revealed that 100% of the students favored using Google Forms over traditional paper evaluations. Furthermore, their satisfaction was notably linked to smartphone usage and the absence of printed papers. Despite some identified drawbacks, the consensus supports the beneficial nature of using Google Forms for students.

Introduction

Since the onset of Covid-19, the use of Information and Communication Technology (ICT) has become widespread. Among the various ICT tools utilized in educational settings, one notable system is the learner response system (LRS), a tool for classroom feedback. Electronic devices like computers, cellphones, and iPads are employed to offer immediate responses during classes. Students can promptly answer teachers' questions using their respective devices. Some prominent examples of LRS include:

iClicker (<https://www.iclicker.com/>),
Kahoot(<https://kahoot.com/>),
Nearpod (<https://nearpod.com/>),
Poll Everywhere (<https://www.polleverywhere.com/>),
Slido (<https://www.sli.do/>),
Socrative (<https://www.socrative.com/>),
Turning Technologies (<https://www.turning-technologies.ca/>),
Quiz Socket (<https://github.com/kwappa/quizsocket>),
Verso (<https://versoapp.com/>),
Google Forms (<https://docs.google.com/forms>), and
Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/>).

These systems have been implemented across various educational settings, offering an array of benefits. One significant advantage of LRS is its capacity to foster classroom interactivity, leading to sustained attention from students and enhancing their participation in class discussions (Stowell & Nelson, 2007). It has been noted to invigorate students' thinking (Collins, 2007). Additionally, LRS enables teachers to gauge students' comprehension of course material promptly and

deliver immediate feedback (Caldwell, 2007; Martyn, 2007; Tress & Jackson, 2007). Research by Matsuno (2022) utilizing Mentimeter revealed that employing LRS actively engages students in learning, while allowing teachers to capture responses from all students during class, a feat not achievable without LRS.

Kim and Park (2012) suggested that the use of Google Forms led to improved performance, notably benefiting males more than females. Anderson (2019) highlighted that Google Forms effectively motivated students to complete assignments necessary for mastering the course material. This was achieved by collecting students' feedback on their difficulties and readings. Ha, Eryn, Heidi, and Tuyin (2018) proposed various advantages of Google Forms in the classroom environment, learning, and assessment. It was found useful for surveying students outside of class to better understand their individualities, engaging them actively during class by gathering immediate responses, and collecting self-reflections post-class. Additionally, it enhanced students' foundational knowledge, helped identify misunderstandings, and fostered engaging discussions. Moreover, it facilitated real-time feedback for both students and instructors. In a study by Cho (2018), students were tasked with completing online homework and submitting incorrect responses through Google Forms. In subsequent classes, instructors focused on these questions, leading to high student satisfaction with using Google Forms for homework submissions.

From the reviewed literature, Google Forms appears to offer substantial benefits for both teachers and students in educational settings. However, interactions often primarily involve teachers and students. Hence, this study aims to investigate student-to-student interactions to discern the benefits and challenges associated with the use of Google Forms within student interactions.

Procedures

A communication class comprised 24 freshman university students with English proficiency ranging from 470 to 550 on the TOEFL PBT score. They were in the Faculty of Arts. The objective was to enhance communication skills and acquire academic speaking proficiency. During each session, they engaged in impromptu presentation practice. The course spanned 15 classes. At the end of the semester, each student delivered a presentation lasting approximately 7 minutes. The students had the freedom to choose their own topics. After each presentation, students accessed evaluation forms via Google Forms on their smartphones, with a 2-minute allocation for completion. The Forms covered six categories and provided space for open-ended comments.: Eye contact/No script, Voice (volume/ inflection), Clarity (pronunciation / fluency), Visuals, Content, and Organization. Evaluation utilized Likert scales from 1 to 5, with 5 representing excellence and 1 indicating poor performance. Each student received a printed paper displaying their URL and QR code (see Figure 1) beforehand.

Figure 1

Example of the Handout.



After completing all the presentations, I, as the teacher of this class, requested each student to provide their email address. After adding their email addresses to

Google Forms, each student acquired co-editor status, providing access solely to the results related to their individual presentations. Distributing the URL allowed them to review their evaluations independently without accessing others’.

The students conducted their presentations over a two-week period, and at the conclusion of the second week (the 15th week in this course), after all presentations were completed, the students were asked to complete a questionnaire regarding their experience evaluating peers using Google Forms (see Appendix A). On that particular day, two students were absent, resulting in 22 responses to the questionnaire.

The questionnaire consisted of five categories. The first category required the students to rate their experience as either very good, good, fair, bad, or very bad. The subsequent categories prompted the students to identify positive and negative aspects. These aspects included utilizing a smartphone, reviewing classmates’ comments, viewing results in graphs, assessing classmates’ presentations, having no printed papers, and scanning QR codes. Additionally, positively noted was the attentive listening to classmates’ presentations, while negatively noted were the requirements to submit an email address and connect to Wi-Fi. Moreover, under an ‘Others’ section, the students had the opportunity to add further positive or negative points expressed in Japanese. They were also asked to express their preference between Google Forms and traditional paper-based evaluations. Finally, they were encouraged to provide free-form comments in either English or Japanese. They were allotted approximately 5 minutes to complete this questionnaire.

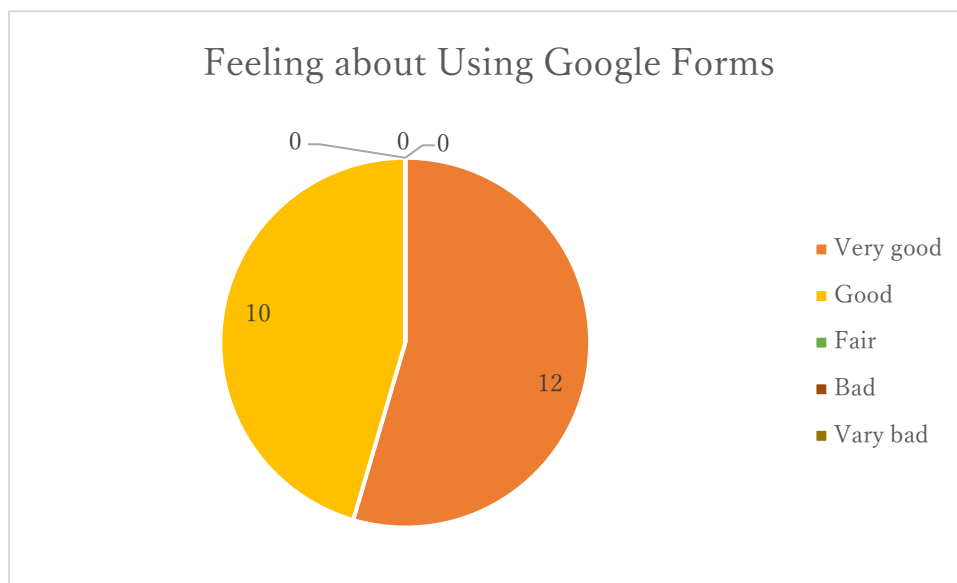
The results and Discussions

The first question was how the students felt about using Google Forms to assess their classmates’ presentations with response options including ‘very good,’

'good,' 'fair,' 'bad,' or 'very bad. Figure 2 displays the outcomes: 54.4% of students regarded it as 'very good,' while 45.6% labeled it as 'good.' Notably, no students selected 'fair,' 'bad,' or 'very bad.' This outcome suggests a high satisfaction level among students regarding the utilization of Google Forms for assessment purposes.

Figure 2

The Students' Feeling about Using Google Forms



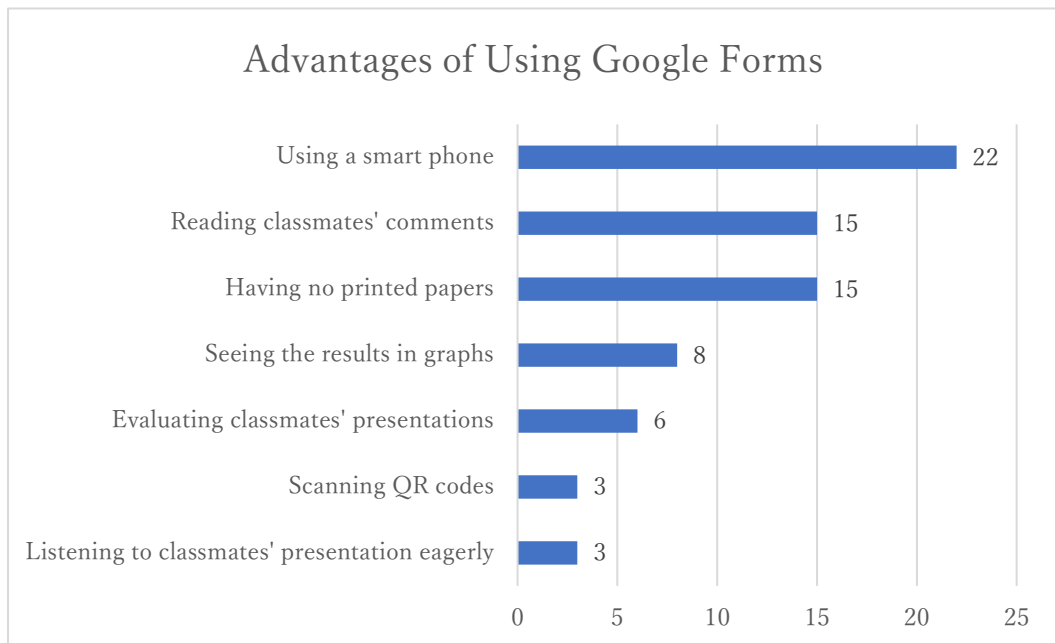
The second question aimed to identify the advantages of utilizing Google Forms to evaluate classmates' presentations. In Figure 3, it's evident that accessing classmates' presentations via a smartphone was regarded as the most significant advantage. Considering the Ministry of Education, Culture, Sports, and Science and Technology's (MEXT) statistics indicating that 99% of high school students possess smartphones, it was assumed that all Japanese university students have their own smartphones and typically bring them to school, making this research method highly accessible. Indeed, in my class, all students owned smartphones, eliminating any hindrances in conducting this research and likely making it convenient for them to

engage.

Moreover, the students expressed satisfaction in reviewing their peers' comments. This likely stems from the fact that presenters often receive feedback solely from their teacher, and Google Forms provided a valuable avenue for receiving comments from their classmates. Another positive aspect highlighted was the absence of printed papers. Utilizing Google Forms eliminated the need for numerous assessment sheets, aligning with environmentally friendly practices, which some students appreciated. Additionally, eight students acknowledged the benefit of viewing results in graphical form. This likely facilitated easier and clearer identification of strengths and weaknesses, aiding in understanding the feedback provided through graphs.

Figure 3

Advantages of Using Google Forms

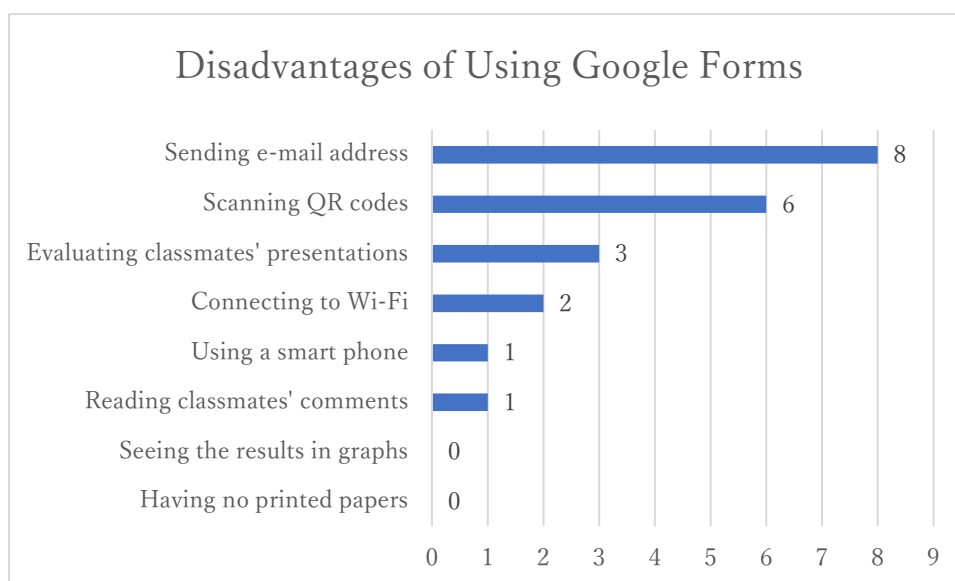


The third question was to identify the disadvantages of using Google Forms to

evaluate classmates' presentations. As illustrated in Figure 4, eight students highlighted 'Sending email address' as a concern. In practice, to share students' results, it was necessary to add each student's email address in Google Forms to grant them co-editor status and access to the results. Consequently, I requested each student to provide their email address, a process that some found bothersome. This inconvenience likely stemmed from the fact that in the current era, some students do not actively use email or may not possess an email address, necessitating the creation of an email account solely for this class, which might have added an extra burden for some.

Figure 4

Disadvantages of Using Google Forms



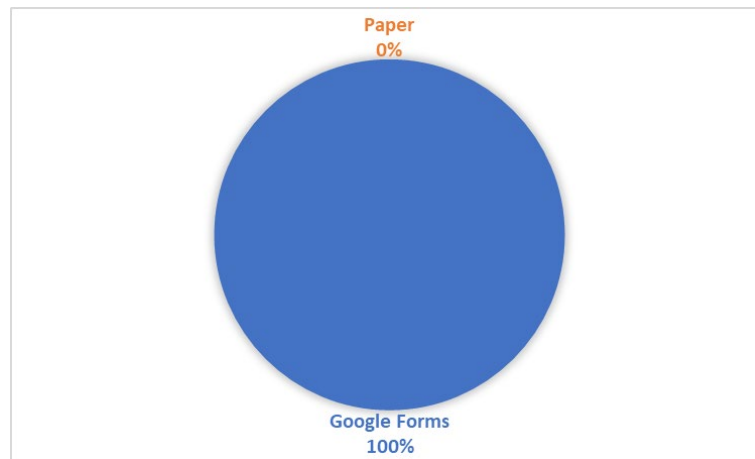
Additionally, some students encountered difficulties scanning QR codes, which could possibly be attributed to issues with their smartphones. The reasons behind these difficulties remain unclear and might have been linked to technical problems with their devices. Furthermore, while six students identified evaluating classmates'

presentations as a positive aspect, three students identified it negatively. They might have hesitated to evaluate others or found the evaluation process bothersome.

The last question was which the students preferred using paper or Google Forms when evaluating their classmates' presentations. The results (Figure 5) showed that all students, accounting for 100%, favored using Google Forms for evaluations over traditional paper-based assessments.

Figure 5

Students' Preference



The following are students' open-ended comments regarding Google Forms. Their comments are divided into three categories: Easy to use & Enjoyment, Convenience & User-friendliness, and Anonymity & improvements. Most of the comments were written in Japanese and were translated into English as follows.

Table 1

Comments from the Students

<p>Easy to use & Enjoyment</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Google Forms is easy to answer, making it enjoyable. • It's easy to input data on Google Forms, allowing for better
------------------------------------	--

	<p>focus during presentations.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Google Forms makes the process smooth, which is a fantastic system. • Using Google Forms was less tiring and more enjoyable. • Working on Google Forms is seamless, and the graphical representation is incredibly easy to understand. Personally, I think sticking to Google Forms format is good.
Convenience & User-friendliness	<ul style="list-style-type: none"> • The functionality of Google Forms is excellent. Personally, I think continuing with this format is a good idea. • Due to its convenience and user-friendliness, using Google Forms for the upcoming year seems ideal. • Google Forms saves the hassle of writing and collecting papers, making evaluation easier. It's good to continue using it. • Google Forms facilitates easy evaluation, which I believe is beneficial. • Google Forms is an excellent method overall.
Anonymity & improvements	<ul style="list-style-type: none"> • It enables comfortable evaluation without hesitation. • I liked how easily one can vote anonymously on Google Forms. It's beneficial to see evaluations listed. • It was good that one can write without others knowing on Google Forms. However, I'd like improvements on the readability of the QR code.

In general, every student conveyed satisfaction with the utilization of Google Forms for peer presentation evaluations.

Conclusion

In conclusion, all students expressed satisfaction with using Google Forms for peer presentation evaluations, largely attributed to the ease of smartphone use, access to classmates' comments, and the elimination of printed papers. They particularly enjoyed the automatic generation of graphical results by Google Forms. However, some students expressed discomfort in providing their email addresses to the teacher, finding it bothersome.

As a teacher, I also found it burdensome to collect and input each student's email address into Google Forms and then send them their respective URLs. This was the only negative aspect for teachers. Nevertheless, the convenience of avoiding printed assessment sheets and streamlining data aggregation is undeniable.

Overall, despite some noted drawbacks, I firmly believe that Google Forms benefits both students and teachers due to its paperless nature, ease of evaluation, and graphical result display. In this study, only peer assessment on presentations was considered, while Google Forms could be utilized for writing assessments as well. I highly recommend its continued use in the classroom.

(This paper was presented in the 62nd JACET international convention in 2023.)

References

- Anderson, J. (2019). "Frequent Feedback through Google Forms." *Resources & Issues Mathematics Undergraduate Studies*, 29 (2): 124-137.
- Cho, H. (2018). "An online survey tool as a learner response system : Use of Google Forms in University TOEIC courses." *Multimedia-Assisted Language Learning*, 21(2): 11-34.

- Caldwell, J. E. (2007). "Clickers in the Large Classroom: Current Research and Best-Practice Tips." *CBE Life Sciences Education*, 6(1): 9-20.
- Collins, L. J. (2007). "Livening up the classroom: using audience response systems to promote active learning." *Medical Reference Services Quarterly*, 26(1): 81-88.
- Ha, N., Eryn, M., Heidi, E., Tuyin, A. (2018). "Using Google Forms to Inform Teaching Practices." *Proceedings of the Interdisciplinary STEM Teaching and Learning Conference (2017-2019)*, 2 (10): 74-79. DOI: 10.20429/stem.2018.020110
- Kim, D., & Park, C. (2012). "Gender Differences in the Effectiveness of Google Forms in Class." *Journal of Instructional Pedagogies*, 7: 1-9.
- Matsuno, S. (2023). "Utilization of Mentimeter in English writing classes. (英語ライティング授業における Mentimeter の活用)" *Bulletin of Aichi Sangyo University College* (35), 51-62.
- Martyn, M. (2007). "Clickers in the classroom: An active learning approach." *EDUCAUSE Quarterly*, 30(2): 71-74.
- Nguyen, H., Stehr, E.M., Eisenreich, H., & An, T. (2018). "Using Google Forms to inform teaching practices." *Proceeding of the Interdisciplinary STEM Teaching and Learning Conference*, 2(10): 74-79.
- Stowell, J. R., & Nelson, J. M. (2007). "Benefits of electronic audience response systems on student participation, learning, and emotion." *Teaching of Psychology*, 34(4): 253-258.
- Trees, A. R., & Jackson, M. H. (2007). "The learning environment in Clicker classrooms: student processes of learning and involvement in large university-level courses using student response systems." *Learning, Media and Technology*, 32(1): 21-40. doi:10.1080/17439880601141179

Appendix A

The Google Forms Questionnaire

Google Forms で行う相互評価

①Google forms で行う相互評価について

- ・ Very good
- ・ Good
- ・ Fair
- ・ Bad
- ・ Very bad

②Google Forms での相互評価についてよい点は？（複数回答可）

- ・ スマートフォンを使う
- ・ 他の学生からの意見を知る
- ・ 印刷物の配布がない
- ・ 結果がグラフで分かる
- ・ QR コードを読み取る
- ・ まじめに発表を聞く
- ・ クラスメートの発表を評価する
- ・ その他:

③Google Forms での相互評価について悪い点は？（複数回答可）

- ・ スマートフォンを使う
- ・ 他の学生からの意見を知る
- ・ 印刷物の配布がない
- ・ 結果がグラフで分かる
- ・ QR コードを読み取る
- ・ クラスメートの発表を評価する

- ・ Wi-Fi につなげる
- ・ e-mail アドレスを送る
- ・ その他:

④ 今後同じような相互評価を行うならば？ どれがいいですか。

- ・ Paper
- ・ Google Forms

⑤ Google Forms での相互評価についてのコメントをお願いします。

CLTに基づく「英問英答」を用いた日本人初級学習者に対する
パラグラフ・ライティング指導の有効性

**The Effects of “English Question-English Answer” Guided Paragraph
Writing Instruction on the Composition Performance of Japanese
Beginner Students: Based on Communicative Language Teaching**

樋口晶子（四日市大学）

キーワード：CLT, ライティング指導, 制限作文, 誘導作文, 英問英答

Abstract

Getting beginner-level students to write with less hesitancy and fewer errors is a goal for which all teachers strive. However, it is a difficult and daunting task for these students to write in paragraphs, especially when they feel they have little to say. One way to start them at an earlier stage is through guided (or controlled) composition which has potential for raising motivation and reducing errors.

This paper specifically explored the effects of a “Question-Answer” (Q and A) method of guided composition as a preliminary step to paragraph writing for 28 Japanese university students. All the participants were beginner-level students, and none of them were English majors. The teacher conducted four classes with paragraph structure instruction and Q & A practice. After this course, 80 percent of students said in a survey that Q and A made the task easier, and 70 percent said they felt less nervous about writing a paragraph. In addition, comparing specimens before and after the four classes, students typically extended their paragraph length by around ten words.

1. はじめに

コミュニケーション能力を伸ばすことを重視する外国語教育（CLT: Communicative Language Teaching）において、自分の意見を示す内容のまとまった文を書くパラグラフ・ライティング練習は、いわゆる自由英作文に到達する橋渡しとして有効である。ある程度まとまった文を書くためには、その内容を英語で伝えようとする意欲が必要であることは言うまでもないが、それに加えて英語の語彙・文法力、さらに、母語の能力、自分の意見をまとめる思考力やテーマに関する情報収集力など多岐にわたる能力が求められ、特に思考力は、書くという活動に強い影響を与えるこ

とが指摘されている（山田，1985，pp. 47-48）。パラグラフ・ライティング練習を行うことで、書く力のみならず思考力や情報収集力などコミュニケーション能力の向上に関連する複数の能力を伸ばすことが期待できるため、これを初級段階の指導から取り入れることが望ましい。

パラグラフ・ライティングを、初級レベル学習者に対する指導において取り入れることの効果も報告されている。Hirose（1998）は、22人の大学2年生にパラグラフ・ライティングの知識を身につけさせる12週間の授業を行い、対象者が授業前後に書いた作文を比較した。対象者のうち「熟練した書き手（“strong” writers）」7人と「熟練していない書き手（“weak” writers）」7人を選んで内容、語彙など5項目を評価した結果、「熟練していない書き手」のほうが「熟練した書き手」を総合評価で上回ったことがわかった。この結果からHiroseは、「熟練した書き手」より「熟練していない書き手」のほうが指導を受けたメリットがあったと結論づけ、石川（2016）も、これを支持する研究結果を報告している。

しかし、かつての英語教育の現場では、一定の語彙や文法知識がつくまではパラグラフ・ライティングの指導を控えるべきであるという考え方もあった。その大きな理由は、英語でまとまった文を書く活動は、特に初級学習者にとっては難しいということである。さらに、大学生など大人の学習者で英語レベルが初級段階である場合、学習者の日本語運用能力と英語運用能力には大きな差があり、いきなり自由に書くことを指示されれば、難度の高い内容を英語で書こうとすることになる。必然的に、内容を正しく伝える英語を書くことが難しくなり、学習者は英語で伝える意欲が萎え、できない自分に自信を失い、学ぶことへのモチベーションを削がれることが懸念される。

加えて日本の大学生は、大学入学前にライティングの練習を十分に行っていないことが多く、彼らがライティング活動を行うときの問題点として、パラグラフの意識がないことや、文章の展開ができないことなどが挙げられている（馬場，2020）。この問題は、指導者側にも原因がある。CLTの立場から言えばコミュニケーションの目的は伝達したい内容を相手に伝えることであり、これが真の評価基準になるべきであるが、ライティングの指導において指導者の注意は文法的正確さに向きがちである（Johnson, 1981, p.95）。加えて、日本の大学入試で文法や語彙の正確性を求める傾向が高く、高校までの英語教育においては自分の言いたいことを英語で伝える指導を後回しにせざるを得ない。

従って、日本の大学生に対してパラグラフ構造の教授なども含めた適切なパラグラフ・ライティング指導を行うことは、彼らが正しくパラグラフを書くための重要な手助けとなる。正しいパラグラフの書き方を身につけさせることにより、学生が伝えたい内容が正しく伝わる英文を書ける力を少しずつ高め、英語で伝えようとする意欲を引き出すことができれば、ライティング指導の最終目標であるいわゆる自由英作文に

つながる指導として有効である。

ただし、たとえパラグラフ構造などの知識を得たとしても、語彙・文法力が十分でない初級学習者が、まとまった量の英語の文をいきなり書くことは容易ではない。そこで、書く量に加えて、書く作業の内容・形式をコントロールすることが必要である。統制・制限された作文（以下「制限作文」）は、自由英作文につながる前段階の練習として効果が見込める方法の一つである。

パラグラフのようなまとまった文を書く場合、沖原（1991）はその指導を行うときの2つの原則を挙げている。一つは「学習者が書く英語の量」であり、これは次第に書く量を拡大することを指す。もう一つは「書く作業に加えられる統制・制限（control）」であり、「学習が進むにつれて、書く内容と形式（用いる言語表現）を統制された（controlled）練習からより自由（free）な練習へと次第に移っていく」ことを指す（p. 25）。

その統制の度合いとライティングの学習段階の関係を、概略的に示したものが図1である。ただし、各段階の順序はそれほど厳密ではない（沖原，1991，p.26）。この図に示すような段階的な練習であれば、難度を調整して教材を作成することによって、初級学習者であっても比較的心理的な抵抗が少なく取り組めることが期待される。

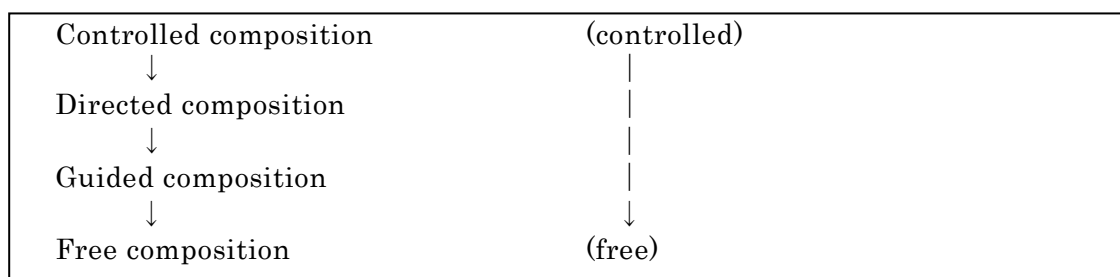


図1 統制の度合いとライティングの学習段階（沖原，1991，p.26より引用）

制限作文と言っても、人によって思い描くものは様々であり、用語の定義も確定していない。Byrne（1979）や Finocchiaro and Brumfit（1983，pp. 152-153）は、コントロールの重点が主として形式に向けられるものを「コントロールド・コンポジション（Controlled Composition）」、主として内容に向けられるものを「ガイドド・コンポジション（Guided Composition）」と呼んで区別している。形式と内容は密接に関係しており、どちらか一方だけをコントロールすることは考えにくいいため、相対的にどちらにより重点を置いてコントロールするのかということである。一方、Paulston（1972，pp.36-37）、Robinett（1978，p.233）や Bascoff（1981）は、そのような使い分けをしていない。

さらに、制限作文に対する評価も一定ではなく、作文練習としての効果に疑問を呈

する意見もある。Raimes (1976, p. 186; 1983, p.259) は、制限作文を「作文」であると考え、自体に問題があり、この指導法は第三者が書いた文の模倣や手直しをさせるだけのものであると主張する。また Allen (1978) は、制限作文の必要性を認めながらも、学習者が創造的に書く力を養成しないと述べる (p. 407)。また Taylor (1976) は、作文の練習であるとしながら実際には文法の練習問題として使用されていることを指摘する (p. 310)。さらに Buckingham and Pech (1976) は、コントロールの度合いを徐々に緩めて自由作文への移行を目指すとしても、そのコントロールの度合いを決定する方法や基準が定まっていないことや、教師や教材作成者のねらいに沿って書くことを強いられ、学習者の意志がおろそかにされやすいことなどの問題点を指摘している (p. 55)。

次に、制限作文の利点を挙げる。特に、初級学習者を教室授業において指導する際に利点であると言えるものを以下に取り上げる (Paulston, 1972, pp.37-39; Owens, 1970, pp.125-126)。

- (1) 学習者の犯す誤りを減らし、学習者が達成感を感じることができるため、学習への動機づけとして効果的である。
- (2) 学習者に、正しい文法構造を強化・定着させることができる。
- (3) 学習者個々の進歩の度合いに応じて指導することが可能であり、また既習の範囲内で自由に作文を書かせることもできる。
- (4) 教授・学習のポイントが明確で、学習者の注意をそこに向けさせることができる。
- (5) 一つの教材を、コントロールの度合いを変えて、様々なレベルで使用することができる。

Paulston (1972) は、この中でも特に (1) の動機づけを強調する (p. 38)。これが初級学習者に自信を持たせる要因であることは言うまでもない。さらに、(2) の文法構造の強化・定着の意義も初級学習者には特に重要である。また個々にはレベルが異なる多数の学習者を同時に教える形態をとることが多い。したがって (3) から (5) に挙げた 3 点は教室授業において効果的である。

これらの利点からも、制限作文練習は短文を書く練習としてだけでなく、初級学習者を対象とするパラグラフ・ライティング練習の一つとしても有効である。用語の定義が確定していないことや批判的な意見があるものの、英語教育の現場において制限作文は様々な形で利用されており、書くことの指導方法として一定の評価を得ている。制限作文が文法の練習問題として使用されていることは事実だが、コントロールの重点を意味に向けることにより、初級学習者を対象とするパラグラフ・ライティング指導において活用することは十分に可能である。

作文練習の一つとして制限作文を取り入れるに当たり、学習者に創造的に書く力を身につけさせるために、英語の語彙や文法だけでなく、作文の内容構成に学習者の注意を向けさせることが必要である。まとまった文を書くためには、パラグラフの構成を教授することも求められる。指導者はこれらの状況を鑑みて、数多くの制限作文練習方法の中から、どの方法を指導に導入するのかが選択する。

制限作文のタイプについて、北内（1991, pp.139-170）は Paulston（1972, p.42）のモデルを参考に、(1) コピー（Copying）のタイプ、(2) 置き換え表（Substitution Table/ Frame）を利用するタイプ、(3) 書き換え（Rewriting）のタイプ、(4) 完成（Completion）のタイプ、(5) 不可拡充（Addition）のタイプ、の5つに大別した。

本研究で導入した「英問英答（Question-Answer）」は、北内のモデルでは「(4) 完成のタイプ」に分類される。この「完成のタイプ」では、教師が与えた文の空欄を補充したり、不足している情報を補うことでパラグラフ等を完成するタイプの指導・練習方法が挙げられている。「英問英答（Question-Answer）」では、発問はコントロールの有効な手段のひとつであり、これを作文に適用した場合、作文の内容が質問に対応するよう方向づけられるために、学習者の *what to write* という苦悩が軽減される（北内, 1991, p. 164）。「*what to write*（何を書くか）」に対する負荷の軽減は、学習者が英語で伝えようとする意欲の促進につながる事が期待できる。学習者が意味に意識を向けられるような発問・応答を提供する教材を準備し、学習者の意識を意味に向けることにより、創造的に書くことの前段階としての練習効果も見込まれる。

本研究の目的は、制限作文を用いることで見込める効果を踏まえ、制限作文を初級学習者を対象としたパラグラフ・ライティング授業に取り入れることにより、書くことを通じて英語で伝えようとする意欲を学習者から引き出せるかどうかを明らかにするものである。

2. 研究の概要

2-1 研究の仮説

本研究では、CLTに基づくパラグラフ・ライティング授業において、まずクラス全体に「パラグラフの構成」を明示的に教授する。その後、制限作文練習の一つである「英問英答」を行う。この2つの手法を取り入れることにより、初級学習者から英語で伝えようとする意欲を引き出すことができるという仮説を置く。

馬場（2010）は、パラグラフのようなまとまった文を書くための指導と効果についてのこれまでの研究は、上級レベルの学習者を対象にしたものが多いことを指摘し、「学力格差が広がり、二極化が進んでいるため、今後、下位層を対象にした研究が望まれる」と述べる（p. 133）。加えて、制限作文は日本の英語教育の中では和文英訳と

同様によく用いられるが、その学習効果についての実証研究は少ないことを指摘する (pp. 122-123)。本研究はこれらの点で有効であると言える。

2-2 調査期間，調査協力者

本研究の調査期間は、2022年9月～11月である。

調査には、初級レベルの英語学習者で、日本語を母語とする大学生（非英語専攻）28人の協力を得た。全員が同じ大学に所属し、内訳は1年生20人、2年生8人であった。1年生は「基礎英語Ⅱ」（必修科目）の受講者であり、2年生は「英語コミュニケーションⅡ」（選択必修科目）の受講者である。

調査協力者の英語力については、学内のプレイスメントテスト（100点満点）において、2年生8人の成績は29点～51点で平均点は32.3点、1年生20人は2点～27点で平均点は16.7点であった。2年生グループの方が英語力が高いという推測は可能だが、公的な英語能力測定試験の結果ではないため、1・2年生グループの英語力についてはこれ以上触れない。ただし、学年、クラス人数、科目の種類（必修・選択）など、グループの属性として異なる要素が複数あるため、集計はグループごとに行った上で全体を分析した。

2-3 研究方法

授業は、1年生グループ、2年生グループのそれぞれに同じ内容で行った。各グループに対してまず授業前アンケートと、テーマを指定したパラグラフ・ライティングの課題を課した。テーマは「自分で選んだ東京オリンピック 2020 のメダリストを紹介する」とした。次に各グループ全体に対して4回の授業を行った。内容はパラグラフ構成の教授と英問英答の指導方法を使った作文練習である。最後に、授業前とは別のメダリストを選んで紹介するパラグラフ・ライティングを課し、授業後アンケートを行った。

授業前アンケートは質問紙を配布し、授業後アンケートは Microsoft Forms を用いて、どちらも授業時間内に回答してもらった。アンケート調査は成績とは無関係であること、無記名式であるためいったん提出した回答は撤回できないこと、回答意思がある設問だけに回答すればよいことを伝えた。

質問内容は大谷・ミューリ（2021）、松崎（2021）、古谷・桜井（2014）などを参考に執筆者が作成した。授業前アンケートでは、学習者の英語全体に対する意識や「書くこと」に関する9項目を質問した。授業後アンケートでは授業前アンケートと同じ9項目に、パラグラフ・ライティングの授業を受けた感想について7項目（うち2項目は自由記述式）を追加した。自由記述式以外の質問は「とてもそう思う」「そう思う」「あまり思わない」「まったく思わない」の4段階のリッカート尺度を使用した。

分析は、調査協力者から提出された授業前後のアンケート結果と、各学生が書いたパラグラフを対象に行った。上述の理由により1年生グループ、2年生グループを別々に集計した。アンケート結果は、授業前後の回答を比較することで意識の変化を考察した。また学生が書いたパラグラフは「総語数」、「所要時間」、「T-unit 当たりの語数」「所要時間1分当たりの語数」の4項目について授業前後で比較した。パラグラフの分析にはウィルコクソンの符号付き順位検定を用いた（有意水準5%、両側検定）。両グループとも小標本であったため、T値を検定統計量としてウィルコクソンのサインランク表から読み取った棄却値と比較した。

2-4 授業計画

本研究では、1年生、2年生に対して各4回ずつ授業を行った（表1）。

表1 授業の流れ

第1講	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 授業前アンケート ◆ パラグラフ・ライティング（授業前）
第2講	<ul style="list-style-type: none"> ◆ パラグラフ構成の指導 ◆ 「英問英答」を用いた作文練習
第3講	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 「英問英答」を用いた作文練習の続き
第4講	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 復習 ◆ 「結論（まとめ）」の文の書き方の指導 ◆ パラグラフ・ライティング（授業後） ◆ 授業後アンケート

第1講では、最初に授業前アンケートを行った。次に、特に指導は何もせずに「東京オリンピック2020のメダリストを紹介する」というトピックで学生に自由作文を書いて提出することを求めた。語数は35語以上とした。第2講は、パラグラフ構成の指導後、英問英答の教材を使用して作文練習を行った。指導の詳細は「2.5 教材」の項で詳述する。学生は教材に記載された設問に沿って空欄を埋め、パラグラフを構成する7つの文を作成した。第3講で、学生は第2講で作成した7つの英文をつなげて書き、自分が選んだメダリストを紹介するパラグラフになっていることを確認した。第4講では、それまでの復習に加えて、「結論（まとめ）」の文の書き方について、いくつかのバリエーションを指導した。その後、別のメダリストを選んで紹介するパラグラフ・ライティングを書き、最後に授業後アンケートを行った。

なお、表1には示していないが、第5講として再度、簡単な復習を行うと共に学生からの質問を受け付けた。また学生が課題を授業時間中に終わられなかった場合は宿題として持ち帰り、次の授業の際に提出することを求めた。授業や添削においては、指導の重点が形式に偏らないように注意した。

2-5 教材

授業で使用した教材は、Oshima and Hogue (2006), 沼田 (2006), 石谷 (2020, 2022), Eichler (1981)などを参考にした。

<p>1 トピック・センテンス Who will you introduce? <あなたはだれを紹介しますか> (例) I would like to introduce Mima Ito, a top athlete in the world. (私は、世界のトップアスリートのひとりである伊藤美誠を紹介したいと思います)</p> <p>I would like to introduce (), a top athlete in the world.</p> <p>2 サポートイング・センテンス① What does he/she do? <彼/彼女は何をする人ですか> (例) She is a Japanese table tennis player. (彼女は日本の卓球選手です)</p> <p>He/ She is a/an () ().</p> <p>3 サポートイング・センテンス② When and where was he/she born? <彼/彼女はいつ、どこで生まれましたか> (例) She was born in Shizuoka in 2000. (彼女は2000年に、日本の静岡で生まれました)</p> <p>He/ She was born in () in ().</p> <p>4 サポートイング・センテンス③ When did he/she start playing the sport? <彼/彼女はいつそのスポーツを始めましたか> (例) She started playing table tennis at the age of two. (彼女は2歳で卓球を始めました)</p> <p>He/ She started () at the age of ().</p> <p>5 サポートイング・センテンス④ How old was he/she when he/she competed at the Tokyo Summer Olympic Games in 2021? <彼/彼女が、2021年の東京夏季オリンピックに出場したときは、何歳でしたか> (例) She was twenty when she competed at the Tokyo Summer Olympic Games in 2021. (2021年の東京夏季オリンピックに出場したとき、彼女は20歳でした)</p> <p>He/ She was () when she competed at the Tokyo Summer Olympic Games in 2021.</p> <p>6 サポートイング・センテンス⑤ Which medal did he/she win then? <そのとき、彼/彼女は、どのメダルを勝ち取りましたか> (例) She won a gold medal in the Mixed Doubles event then. (そのとき彼女は、ミックスダブルスの部で金メダルを勝ち取りました)</p> <p>He/ She won () medal in () then.</p> <p>7 まとめ (結論) What do you think about him/her? <彼/彼女についてあなたはどのように思いますか?> (例) Mima Ito is definitely a great athlete. (彼女は、まちがいに偉大なアスリートです)</p> <p>() is definitely a/an () athlete.</p>
--

図 2. 教材として配布した「英問英答」の内容

指導するパラグラフ構成は、いわゆる3部構成と言われる「トピック・センテンス」「サポートイング・センテンス」「まとめ(結論)」の構成を指導した。この形式は多

くの初級者向け英語パラグラフ・ライティングのテキスト（静，2019；石谷，2020，2022）などで紹介されており，基本的なパラグラフ構造のひとつとして広く認識されている。

また，単なる文法練習ではなく学習者が意味に注意を向けられるように工夫した。たとえば，質問に答えるために学習者自身による情報収集が必要であること，その情報をインターネットなどで容易に入手できること，学習者が興味を持てるテーマであることなどに留意した。それらの条件から，「自分で選んだ東京オリンピック 2020 のメダリストを紹介する」というテーマを指定した。

図 2 は，学生に教材として配布した英問英答の内容である。例文の網掛け部分と空欄が一致するように記述し，実際の教材には学生の参考になるような英単語や英語表現をヒントとして記載した。これらは学生が英問英答の質問に答えるときの負担を少しでも軽減するためである。質問数は，「トピック・センテンス」1 つ，「サポーティング・センテンス」5 つ，「まとめ（結論）」1 つとした。学生は例文を参考に，空欄を埋めて合計 7 つの文を作り，それらをつなげて自分が選んだメダリストを紹介するパラグラフになっていることを確認する。ほかにも学生の理解を助けるための教材を作成し，計 7 種類の教材を配布した。

3. 結果

3-1 アンケート結果

(1) 授業前後のアンケート結果の比較

授業前後で行った同じ内容の設問について，1 年生グループと 2 年生グループに分けて集計した。結果を図 3 及び図 4 に示す。

アンケート結果は次のとおりである。「Ⅰ 英語についてどう思うか（好きか嫌い）」については両グループとも授業前後であまり変化がない。「Ⅱ 一番得意（まし）なこと」を尋ねた設問では，授業後に両グループとも「書く」が増えた一方で，「Ⅲ 一番苦手なこと」でも両グループで「書く」が増加した。また「Ⅳ 意味が通じれば，多少間違ってもよいか」については，若干であるが「あまり思わない」という回答が減り，意味が通じることにやや意識が傾いたと考えられる。「Ⅴ 努力すればうまく書けるようになるか」という設問に対しては，授業前後で大きな変化は見られなかった。「Ⅵ 書けるようになりたいか」という設問については，1 年生は「そう思う」，2 年生は「とてもそう思う」が増えた。「Ⅶ 書く練習をしたいか」という設問に対しては，2 年生グループは「あまり思わない」が増えた。「Ⅷ 英語の知識があれば書けるか」という設問に対して，1 年生は「そう思う」が増え，2 年生は「まったく思わない」が増えた。

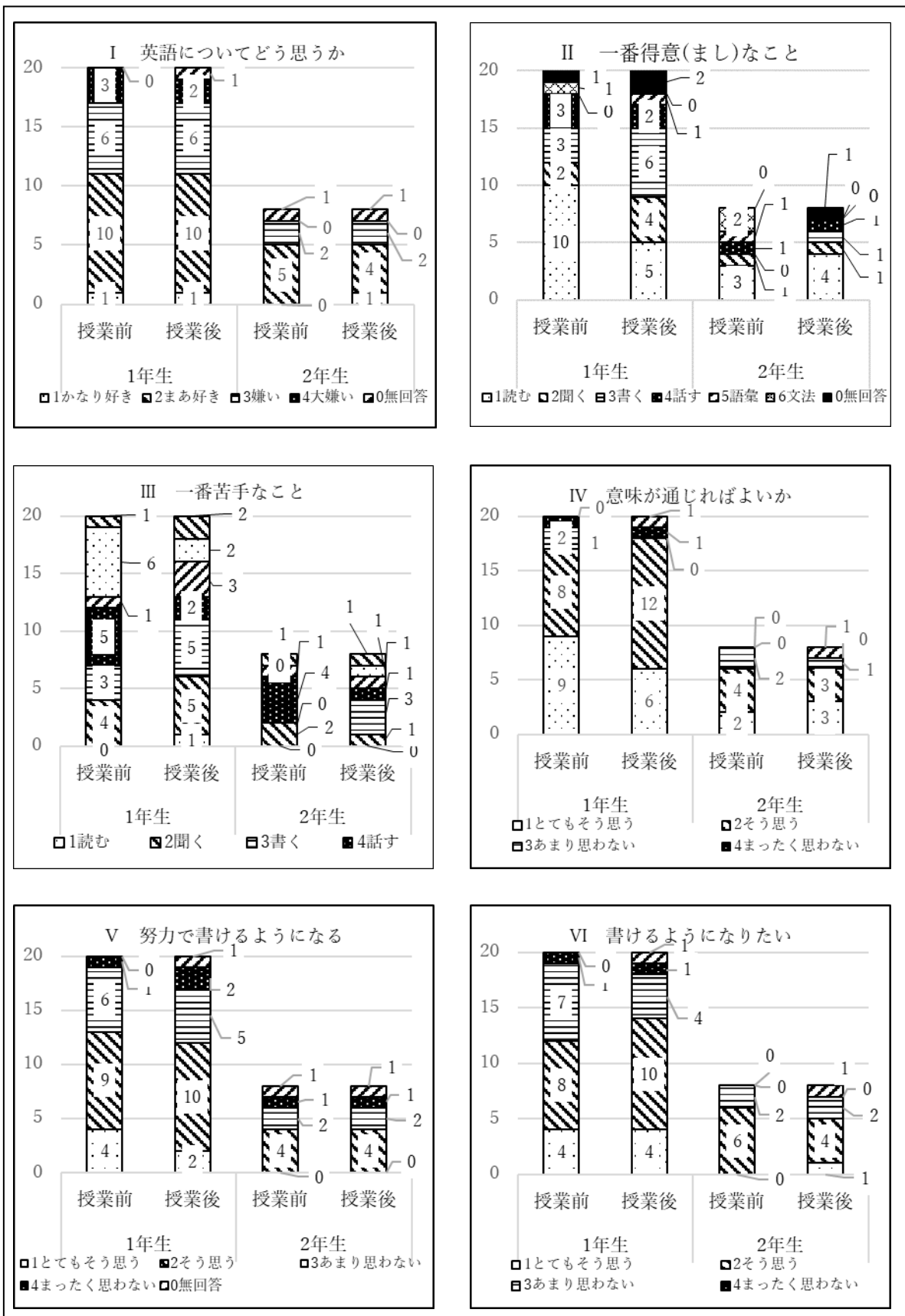


図 3. 授業前後のアンケート結果比較 (1)

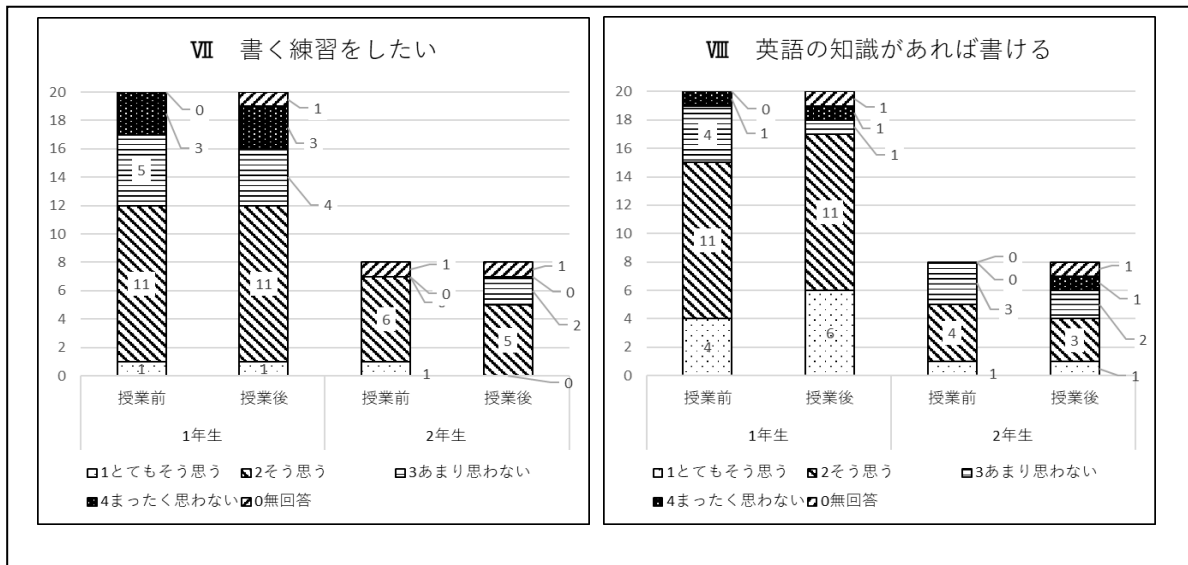


図 4. 授業前後のアンケート結果 (2)

(2) 授業後の意識についてのアンケート結果

図 5 は、パラグラフ・ライティングに関する授業を受けてみて、授業後にどう感じたかを尋ねた結果を示したものである。

まず、「Ⅰ 質問に答えて文を作る方がわかりやすいか」という質問に対し、「(とても) そう思う」と回答した学生が、1・2 年生の両グループとも 85%以上を占めた。また「Ⅱ パラグラフの作り方がわかったか」に対しては1年生の 75%が「(とても) そう思う」、2年生の 63%が「そう思う」と回答した。「Ⅲ 英語でパラグラフを作ることに気分が楽になったか」に対しても、1・2年生の両グループで 75%が「(とても) そう思う」と回答した。「Ⅳ 質問形式のまま自由テーマを決めたいか」については、1年生グループの 50%が「(とても) そう思う」と答えたことに対し、2年生グループの 88%が「あまり/まったく思わない」と回答した。1・2年生合計では「(とても) そう思う」が 36%、「あまり/まったく思わない」が 53%であった。さらに「Ⅶ テーマも内容も自由に決めたいか」という質問について「あまり/まったく思わない」と答えた割合は、1年生グループで 55%、2年生グループでは 76%を占めた。

1年生：n=20, 2年生：n=8

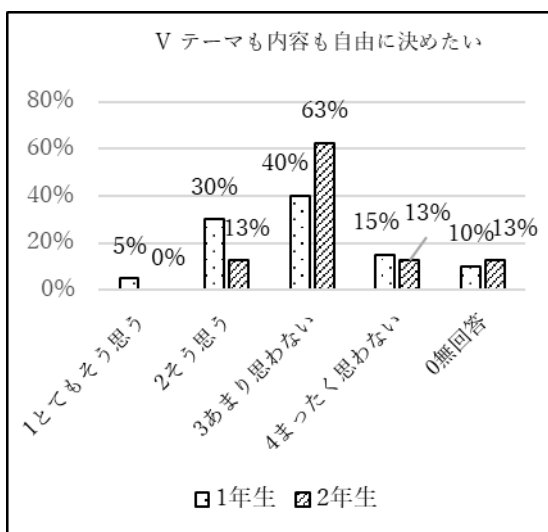
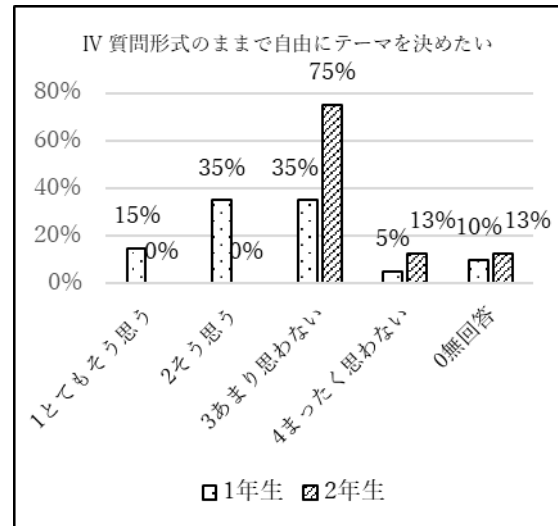
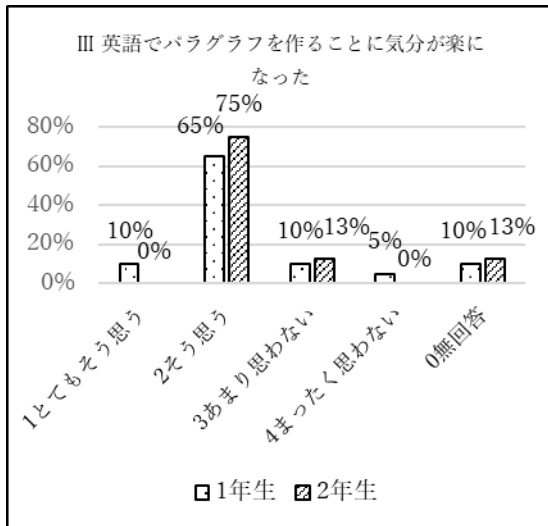
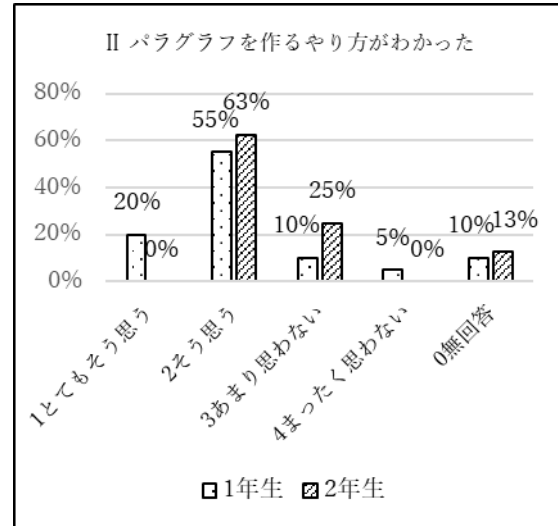
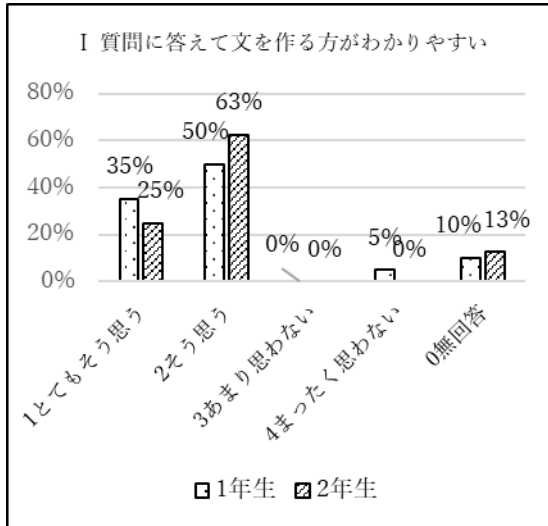


図 5. パラグラフ・ライティングに関する授業を受けてみてどう感じたか

(3) アンケート結果（自由記述部分）

授業後アンケートでは、自由記述部分を設けた。その結果を表 2 に示す。1 年生グループは執筆者が回答内容に沿って分類したものを記述したが、2 年生グループは対象者数が少ないため、原文どおりに記載している。両グループのコメント内容はよく似ており、大きな違いはなかった。

表 2. 授業後アンケート（自由記述部分）

1 年生：パラグラフ・ライティングの授業を受けて（n=20, 複数回答）		
よかったと思うこと	文の作り方（パラグラフ構成）が理解できた	5 名
	英語ライティングに対するハードルが下がった	2 名
	モチベーションが上がった	1 名
	質問形式が楽だった	1 名
	（英語に関して）確認できた，良くなった	4 名
	テーマ（トピック）に関する知識を増やせた	2 名
悪かったと思うこと	質問形式でないと書けない	1 名
	自分の英語力の不足	5 名
	トピックについて調べることが大変	2 名
	翻訳アプリを使ったら意味がない	1 名
	構成が決められていて詳しく書けない	1 名
	オリンピックに興味がない	1 名
	特に悪いと思うことはない	4 名
2 年生：パラグラフ・ライティングの授業を受けて（n=8, 複数回答）		
力がついたと思うこと	基本的な文章の作り方が上手くなったように感じる	
	単語を知れた	
	少し覚えられるようになったこと	
	長文を書こうと取り組むことができる力が身についた	
	文章の順序とパラグラフの組み立て方	
	情報収集力と文章力	
力がつかなかったと思うこと	英語の文書構成やパラグラフの書き方を身につける	
	英単語に関する能力は正直微妙に感じる	
	単語を正しく書くこと	
	特に思いつかない	
	なし	
	発想力	

よかったこと・力がついたと思うことについては、「パラグラフ構成の理解向上」、ライティングに対する抵抗感の減少、「モチベーションの向上」など、パラグラフ構成（スタイル）の理解と書くことに対するモチベーションの向上に関することが多く挙げられた。また、「情報収集力や知識の獲得」や「トピックに対する関心」など、書く力に関連するコメントも複数見られた。

一方、悪かったこと・力がつかなかったと思うことについては、質問形式でないと書けないことを心配する意見や、構成が決められていて詳しく書けない、発想力がつ

かない、などの意見があった。これらは、英問英答という指導法が抱える根本的な課題である。また、授業改善を求める意見ではなく、自分の英語力が十分ではないことを述べた学生も複数あった。

(4) 授業前後のパラグラフ・ライティングの分析

最後に、授業前後に行ったパラグラフ・ライティングの比較を表 3、表 4 に示す。授業前後の両方に作文を提出した学生が対象であるため、データ数は上述のアンケートの人数とは異なる。表 3 及び表 4 は、「総語数」「所要時間」「T-unit 当たりの語数及び所要時間 1 分当たりの語数」についてまとめた。検定統計値 (T 値) と限界値を比較し、1 年生の「総語数」「所要時間」「所要時間 1 分当たりの語数」は有意差があった。2 年生の「所要時間」は検定に必要な大きさのサンプルサイズが得られなかった。それ以外は有意差がなかった。

表 3. 授業前後のパラグラフ・ライティングの比較 (1)

	1年生 (n=12)			2年生 (n=6)		
	平均値	中央値(四分位範囲)		平均値	中央値(四分位範囲)	
	授業前⇒授業後	授業前	授業後	授業前⇒授業後	授業前	授業後
総語数	39語⇒54語	38(32-46)	52(44-63)	60語⇒71語	52(48-70)	66(53-90)
所要時間	46分⇒32分	44(39-60)	30(20-51)	55分⇒61分	55(46-60)	40(26-58)
T-unit当たりの語数	7.9語⇒8.5語	7(6-9)	9(6-9)	8.6語⇒8.5語	8(7-10)	9(8-10)
所要時間1分当たりの語数	1.0語⇒2.1語	1(1-1)	2(2-3)	1.4語⇒1.7語	1(1-2)	2(2-3)

表 4. 授業前後のパラグラフ・ライティングの比較 (2)

	1年生 (N=12)		2年生 (N=6)	
	検定統計量 (T)	サンプルサイズ (n)	検定統計量 (T)	サンプルサイズ (n)
総語数	0	11	4.5	6
所要時間	7.5	10	5	4
T-unit当たりの語数	21	11	9	6
所要時間1分当たりの語数	2	12	8	6

($p=0.05$)

表 5 は、総語数を詳しくまとめたものである。1 年生は授業前におおむね 20 語から 60 語程度書いており、平均すると約 40 語 (38.8 語) であった。最も語数の多い学生

は 71 語書いていたが、最も語数の少なかった学生は 20 語しか書いておらず、まとまりのある文として十分な語数であるとは言いきれない。授業後はおおむね 30 語から 70 語書いており、最大値は 82 語、最小値は 32 語であった。増加語数に差はあるが 12 人のうち 11 人が授業後の総語数の方が高く、1 名は語数が同じだった。標準偏差の数値から、授業後は授業後よりもややばらつきが大きくなったことがわかるが、顕著な開きであるとはまでは言えない。

2 年生は授業前におおむね 50 語から 60 語程度書いており、2 名は 90 から 100 語程度書いた。平均値は約 60 語 (60.3 語) で、総語数から考えて 1 年生よりも 2 年生の方が書く力が高いことが示唆される。授業後の平均値は 70 語程度 (71.3 語) に増え、最大値も 120 語となった。ただし、総語数の減った学生が 1 名あり、標準偏差の数値から授業前よりも授業後のばらつきの方が大きかった。

表 5. 授業前後のパラグラフ・ライティングの比較 (3)

1年生総語数		授業前	授業後	2年生総語数		授業前	授業後
人数		12	12	人数		6	6
平均		38.8	53.8	平均		60.3	71.3
最大値		71	82	最大値		90	120
最小値		20	32	最小値		45	31
標準偏差		12.2	14.1	標準偏差		16.7	29.3
分布	20 語以下	1	0	分布	40 語以下	0	1
	30 語以下	2	0		50 語以下	2	1
	40 語以下	5	3		60 語以下	2	0
	50 語以下	3	3		70 語以下	0	2
	60 語以下	0	1		80 語以下	1	0
	70 語以下	0	4		90 語以下	1	0
	80 語以下	1	0		100 語以下	0	1
	90 語以下	0	1		110 語以下	0	0
	合計	12	12		120 語以下	0	1
				合計	6	6	

4. 調査結果からの示唆

本研究は、制限作文練習の一つである「英問英答」を CLT に基づくライティング授業に取り入れ、パラグラフ構成の明示的な教授と組み合わせることにより、初級学習者から英語で伝えようとする意欲を引き出すことができるという仮説を立証することを目的とした。調査から得られた主な結果は、以下の点である。

- (1) 授業前後で、英語についての好き嫌いは変化がないが、「書くこと」に対する意識は「得意 (まし) である」と感じる学生と「不得意である」と感じる学生の両方が増加した。

- (2) 書けるようになりたいと意識向上は見られたが、書く練習をしたいというモチベーションにはつながらなかった。
- (3) 8割以上の学生が、質問に答えて文を作る方がわかりやすいと回答した。
- (4) 7割以上の学生が、パラグラフ構成を理解したと感じると回答した。
- (5) 7割以上の学生が、英語でパラグラフを作ることに気分が楽になったと回答した。
- (6) 5割以上の学生が自由にテーマを決めたいと思わないと回答し、約6割の学生がテーマと内容を自由に決めたいと思わないと回答した。
- (7) 授業前後のパラグラフ・ライティングでは、ほぼ全員の総語数が増加した。平均値で10語程度の増加であった。
- (8) 授業前後のパラグラフ・ライティングでは、平均値で所要時間1分当たりの語数が増加した。

これらの点を、表2の自由記述回答と合わせて考察する。

上記(1)および(2)から、本研究で行ったライティング授業の内容は、英語そのものに対する好き嫌いには影響を与えなかったが、「書くこと」に対する「得意意識」を学生に強く感じさせた一方で、「苦手意識」も強く感じさせたことの両方が示唆される。書けるようになりたいという気持ちを高めることはできたが、練習をしたいという動機づけにはつながらなかった。

しかし(4)および(5)の結果から、学生はパラグラフ構成を理解し、英語でパラグラフを作ることに気分が楽になったことが明らかになった。大井(2008)が「英文構成法の第一歩はパラグラフの構成を教えることである」(p.177)と述べているとおり、まとまった文を作るための第一歩であるパラグラフ構成を教授したことは、学生の気持ちを楽にする点でも有効であったと考えられる。

学生の気持ちという点では、英問英答を用いた質問形式の作文も有効であったことが(3)の結果からわかる。ただし、自由記述回答から、質問形式がなければ書けない、構成が決められていて詳しく書けない、発想力が見つからない、などの不安や不満を持った学生があったことも明らかになった。これは Buckingham and Pech (1976) が指摘した制限作文の問題点の一つである、「学習者の意思がおろそかにされやすいこと (p.55)」を支持していると言える。これに加えて(6)からは、半分程度の学生が、質問形式に頼る気持ちが強く、自らテーマやトピックを考えることに腰が引ける傾向があることが明らかになった。これらの点については、前述の沖原(1991)が掲げた指導の原則のとおり、段階的に統制・制限を徐々に緩めていくことが必要である。引き続き英問英答の手法を使用する場合は、たとえば学生が自分で質問を作りそれに答える形式で練習させるなど、学習者の意思を生かす形式に変えていく工夫が考えられる。

授業前後のパラグラフ・ライティングを比較した (7) については、総語数が増えれば伝えられる内容は増えると考えられるので、学生が英語で伝えようとする意欲が高まったことが示唆される。

所要時間に関する結果である (8) からは、同じ時間内に、授業前よりも多くの英語を書けるようになったことも考えられる。しかし、ある程度まとまった文を書く場合、最初から最後まで一定のスピードで書くわけではないので、このことが何を意味するかはさらに検証する必要がある。書く内容について調べる時間も所要時間に含まれていることから、テーマに関する情報収集に慣れたことも考えられる。

これらの結果から、初級学習者であっても、パラグラフの構造を明示的に教授し、その上で制限作文を用いたパラグラフ・ライティング指導により、パラグラフを書くことに対して気持ちが楽になり、書けるようになりたいという気持ちを促すことに役立ったことがわかった。また、質問に答える形式はわかりやすいという意見が得られ、授業後に書いたパラグラフでは授業前よりも多くの量の英語が書けた。本研究の調査協力者において、英語で伝える意欲が促されたと考えられる。

5. 今後の課題

本研究の結果から、初級学習者に対する英問英答を用いたパラグラフ・ライティング練習の効果が示された。しかし本研究は対象者の人数が少ないために一般化が難しく、1年生グループと2年生グループの結果の差異についても検証が困難である。また、今回の調査協力者について、母語であれば論理的に思考し、書くことが得意だと感じているのかどうかの検証は行わなかった。語彙・文法力を含む英語によるコミュニケーション能力の養成に加えて、クリティカル・シンキングという観点からも引き続き調査する必要があると考えられる。今後さらに多くの調査協力者を得て、考察を重ねることが必要である。

注

本稿は、第38回(2023年度)JACET中部支部大会(2023年6月10日)における口頭発表「誘導作文による初級学習者に対するコミュニケーション・ライティング指導の有効性」の内容を加筆修正したものである。

参考文献

- Allen, Virginia G. (1978). "Using the Written Language Creatively," *The Modern Language Journal*, 62, 8, 407-410.
- Bascoff, Florence S. (1981). "A New Look at Guided Writing," *English teaching forum: facts and ideas for the teacher of English as a foreign language*, Vol. 1,

- no.1 (Mar. 1963) , vol.19 no.3, 2-6, ETF.
- Buckingham, Thomas and William C. Pech. (1976) . “An Experience Approach to Teaching Composition,” *TESOL Q*, Vol. 10, No. 1, 55-65.
- Byrne, Donn. (1979) . *Teaching Writing Skills*. Longman.
- Eichler, Marie Hutchinson (1981) . *Developing Basic Writings Skills in English as a Second Language*, (PITT Series in English as a Second Language, 11) , The University of Pittsburgh Press.
- Finocchiaro, Mary and Brumfit, Christopher. (1983) . *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford University Press.
- Hirose, Keiko. (1998) . “The Effects of English Paragraph Writing Instruction on Japanese University Students,” *JACET Bulletin*, Japan Association of College English Teachers, 51-63.
- Johnson, Keith. (1981) . “Writing,” 93-107, Johnson, Keith. and Morrow, Keith. (Ed.) , *Communication in the Classroom: Applications and Methods for a Communicative Approach*, Longman.
- Oshima, Alice and Hogue, Ann. (2006) . *Writing Academic English*, Fourth Edition, Longman.
- Owens, R. J. (1970) . *Teaching English Composition, RELC J*. Volume 1, Issue 1. 119-126.
- Paulston, Christina Bratt. (1972) . “Teaching Writing in the ESOL Classroom: Techniques of Controlled Composition,” *tesol Quarterly*, Vol. 6, No. 1, 33-59.
- Raimes, A. (1976) . “Composition: Controlled by the teacher, free for the student,” In J. F. Fanselow & R. H. Crymes (Eds.) , *On TESOL '76*, 183-194, TESOL.
- (1983) . "Anguish as a second language? Remedies for composition teachers." In A. Freedman, I. Pringle & J. Yalden (Eds.) , *Learning to write: First language/second language*, 258-272 , Longman.
- Robinet, Betty Wallace. (1978) . *Teaching English to Speakers of Other Languages: Substance and Technique*. The University of Minnesota Press.
- Taylor, Barry P. (1976). “Teaching Composition to Low-Level ESL Students,” *tesol Quarterly*, Vol. 10, No. 3, 309-319.
- 馬場千秋. (2010) . 「第9章 ライティング指導でもとめられているもの」. 木村博是・木村友保・氏木道人 (編集) . 『英語教育学体系第10巻リーディングとライティングの理論と実践』. 119-134. 大修館書店.
- (2020) . 「特集② 英語を不得意な学習者対象のライティング指導の第一歩」. 『ELEC 通信』 (2020.10.10) . 一般財団法人英語教育研究会 ELEC .

<https://www.elec.or.jp/teacher/communication/criticism/baba_ronko.html>

(2023年5月20日アクセス).

- 古谷聡, 桜井千佳子. (2014). 「英語に関する大学生の意識調査と英語コミュニケーション能力育成についての一考察」, 『The Basis : 武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』, 4号, 29-50, 武蔵野大学.
- 石川希美. (2016). 「英語ライティングの変化: 前期と後期を比較して」. 『札幌大谷大学社会学部論集』. 第4号. 17-31. 札幌大谷大学.
- 石谷由美子. (2020). 『Skills for Better Writing <Basic> 構文で書く英文エッセイ〈初級編〉』, 南雲堂.
- (2022). 『Skills for Better Writing <Intermediate> Third Edition 構造で書く英文エッセイ<初級編>』第3版, 南雲堂.
- 北内薫. (1991). 「第3章 ライティングの教授・学習 VI 制限作文」. 『英語のライティング (再版)』. 垣田直巳 (監修)・沖原勝昭 (編集). 130-170. 大修館書店.
- 松崎久美. (2021). 「大学生初年次の英語に関する意識調査—名古屋芸術大学における全学共通科目「英語1」受講生に対するアンケートより—」. 『名古屋芸術大学研究紀要』, 第42号, 319-327, 名古屋芸術大学.
- 沼田弘二. (2006). 「中学校における自由英作文指導の効果: ライティングスキルと学習者意識に与える影響」, 『岩手大学以後教育論集』第8号, 1-19, 岩手大学
- 大井恭子. (2008). 「思考力育成の試み: 中学生の英語ライティング指導を通して」, 『千葉大学教育学部研究紀要』, 第56号, 175-184, 千葉大学
- 沖原勝昭. (1991). 「第1章 ライティングの原理」. 垣田直巳 (監修)・沖原勝昭 (編集). 『英語のライティング (再版)』. 1-42. 大修館書店.
- 大谷杏, ミューリ真紀子. (2021). 「大学生の英語授業と英語学習に関する意識調査」, 『福知山公立大学研究紀要』, 5 (1), 福知山公立大学.
- 静哲人. (2019). 『Writing Facilitator Revised Edition 構造から学べるパラグラフ・ライティング入門』改訂版, 南雲堂.
- 山田純. (1991). 「第2章 ライティングの能力・学力 I. 書く能力の位置づけ」. 垣田直巳 (監修)・沖原勝昭 (編集). 『英語のライティング (再版)』. 43-48. 大修館書店.

How do Japanese EFL learners sustain their conversations?

A qualitative analysis of communication strategies

YAMAZAKI Ken'ichi (Akita Prefectural University)

Abstract

This study was intended to examine the educational effects of speaking activities to improve Japanese college students' English conversation skills. The research participants were from two groups of Japanese college students: Group A and Group B. Group A students took ordinary English classes for approximately one year. Group B students were members of an English-speaking extracurricular activity group at a Japanese university. The researcher conducted the extracurricular activities. In order to measure the development of the students' communication skills, the participants conducted the task of free pair conversations for three minutes with no topics. The collected data were analyzed quantitatively and qualitatively. The results showed that Group B students used recasts and topic initiations more frequently and they got higher motivation. The findings demonstrated that the extracurricular activity was effective; however, this case study was not aimed to prove the predominance of extracurricular activity. The main aim was to make clear that speaking practice at Japanese colleges could develop Japanese students' capabilities.

Keywords: conversation instruction, communication strategy, qualitative features,
extracurricular activity

Introduction

In 2019, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) established the new Course of Study for upper secondary schools. In the altered policy, engaging

in actual communication using English is regarded essential for Japanese students. Teachers of English are currently expected to improve English-speaking communication skills of students in classrooms. However, there has been no clearly authorized teaching method to develop Japanese students' speaking skills effectively. Teachers of English in Japan still have to use the traditional grammar-translation method in classrooms, so many of them think it hard to conduct conversation classes (O'Donnell, 2008). Although it is hard to define highly effective teaching methods for communicative language teaching, English teachers should enhance students' communicative competence (Anderson and Larsen-Freeman, 2011). To find effective teaching techniques and to try to establish teaching methods for Japanese teachers of English, researchers should accumulate a lot of research studies of various features and future possibilities of Japanese students' English-speaking skills. The current study focuses on some qualitative aspects of English conversations conducted by Japanese college students who frequently practiced speaking English for a long time. The main aim of this study is to examine Japanese students' actual potential capability in developing their speaking skills.

Literature review

Monologue and conversation analyses

Numerous studies in the domain of second language acquisition (SLA) have attended substantially to three aspects of the speaking skills of English as a foreign language (EFL) learners: fluency, accuracy, and complexity (Skehan, 1998). Foster et al. (2000) took particular note of the Analysis of Speech Unit (AS-unit) to measure the fluency of EFL learners. Examining error-free T-unit (EFT) has been considered as a valid, useful method to measure the development of English ability. These indexes are sometimes adopted in investigating speaking skills and writing skills, rather than communication skills. Researchers generally select test styles encompassing monologues to measure the performance in such studies. However, research interests are not vested only in quantitative aspects of test results. Many studies have started to

address certain real aspects of dialogues or conversations of EFL learners, and in many cases, they follow the method of conversation analysis (CA). The research style of CA was mooted in the 1960s as a research subject by sociologists at the University of California, primarily Harvey Sacks. Later, an increasing number of sociolinguists and linguists began analyzing conversations and dialogues, or communicative actions. Hymes (1972) first used the term ‘communicative competence,’ highlighting the importance of rules in speaking. Later, Hammerly (1982) classified linguistic, communicative, and cultural competence. In addition to the sociolinguistic disciplines, many SLA researchers have investigated the real nature of the communication of EFL learners.

In investigating the research participants’ communication skills, researchers usually examine the participants’ dialogues and conversations. The study of Storch (2002) is one of the remarkable works that were conducted by carefully analyzing the conversations. Ellis and Barkhuizen (2005) have used the terms ‘interactional analysis’ and CA. The CA approach has become increasingly predominant. Compared to quantitative studies, the qualitative approach of CA focuses on the more concrete nature of conversations between EFL learners. Symbolically, Lazaraton’s (2009) study on CA encompasses a book chapter on qualitative research. Along with quantitative studies, the number of scholarly investigations using qualitative analyses and mixed qualitative-quantitative methods is increasing (Tarone, 1984; Storch, 2002; Lazaraton, 2003). Other researchers have also discussed further tangible facets of the communication skills of EFL learners. The CA domain considers some conversation strategies as essential for communication to continue, for instance, topic initiation, reformulation, and expansion (Gan, 2010), or substantive topical talk (Jefferson, 1993). The qualitative approach is an effective method in conducting CA studies, and this approach has attracted due attention in the studies investigating the nature of corroborative interactions between EFL learners. Researchers of such studies are becoming increasingly focused on communication strategies.

Communication strategies and qualitative approach

In the early stage of research of communication strategies, Pica & Long (1986) introduced some strategies known as negotiation of meaning. For example, they took attention to comprehension check, confirmation check, and others. Tarone (1984) posted other examples of strategies used by EFL learners in their conversations: Paraphrase, Transfer, Appeal for Assistance, Mime, and Avoidance. These tactics remain beneficial for teaching English communication to EFL learners, however, the definition of communication strategies have been considered vague in details. So some researchers devised other types of strategies, such as Johnstone (1989), who listed achievement strategies: Code-switching and gesticulation, Literal translation and foreignizing, Word coinage, Simplification, Generalization, Paraphrase, Restarts and approximation, Establish foreign identity, and Appeal for repair and confirmation. In addition, Davison (2007) postulated school-based assessment criteria for group interactions, including detailed examples of communication strategies. In many cases, communication strategy is treated as ‘capacity,’ (Bachman, 1990) or more concretely, as ‘communication method.’ As for research studies in Japan, Nakatani (2005) produced highly detailed lists of classified categories of communication strategies used by Japanese EFL learners. Although it is difficult to define all the strategies and there have been several negative opinions about communication strategies (Bialystok, 1997), the notion is still useful in the field of SLA. In this paper, referring to the previous studies, some communication methods to keep conversation, such as ‘maintenance strategy,’ will be examined, because it is sometimes really hard for Japanese students to have a conversation for a long time in English, and because after all, most of communication strategies are used for the purpose of make our conversation more fluent.

Qualitative studies in Japan

Also in Japan, the demand for a clearer understanding of the qualitative aspects of Japanese students’ speaking interactions has continually increased. Some researchers have

evaluated qualitative aspects of communication strategies used by Japanese research participants. Watanabe and Swain (2007) and Watanabe (2008) have produced fascinating research on interactions among Japanese EFL learners. They investigated the patterns of pair interaction and made clear the educational benefits of pair-work and the importance of collaborative motivation, rather than the importance of partners with high proficiency. Aubrey's (2018) study attended to LREs appearing in the tasks of Japanese students. Nakahama (2005) analyzed the results of 30-minute semi-structured interviews between two Japanese students. She examined three qualitative features of their conversation: Topic change initiations, Question initiations, and Question/Answer sequences. In the same year, as mentioned above, Nakatani (2005) conducted a qualitative study where he paid attention to some communication strategies used by 62 Japanese students, such as Achievements Strategies and Reduction Strategies. Although several researchers have started to investigate some qualitative aspects of Japanese EFL learners' English communication strategies, the number of research initiatives dealing with the real communication skills of Japanese EFL learners remains scant. That is why the current study was planned. Investigations of the real nature of conversation strategies adopted by Japanese EFL learners are necessary to accrue knowledge about how they can corroboratively sustain conversations for a long time.

The current case study offers two unique aspects: the research participants took long-term speaking lessons in extracurricular activities, and the data were qualitatively analyzed with a special focus on communication strategies used by Japanese EFL learners.

Research questions

The present study posed two research questions:

RQ 1. Is an extracurricular activity effective in improving the conversation skills of Japanese EFL learners?

RQ 2. What strategies do Japanese EFL learners use during their English conversations?

Research method

The data were collected from two groups of Japanese college students: Group A and Group B. Group A students attended ordinary English classes twice a week from April to January. In January, they participated in the task of engaging in three-minute free-form paired conversations. As for the conversation task, the researcher followed Toth (2008). Group B students were members of English Club, an extracurricular activity group at a Japanese university. Members of this group met twice every week and practiced speaking English. Group B students conducted the same task of free three-minute pair conversations after they had participated in the club's activities for around eight months. The tasks were tape-recorded and transcribed and the data were thereafter carefully and comprehensively analyzed. The researcher primarily adopted the qualitative approach in attempting to elucidate the real nature of the conversations between Japanese EFL learners and to determine the communicative strategies they adopted.

Research participants

Twenty Japanese college students majoring in engineering participated in the present research. Group A comprised first-year college students enrolled in regular English classes held twice a week. During these classes, the students had occasional opportunities to engage in English-speaking, which typically lasted for five to 10 minutes per session. The focus of these English classes was primarily on listening and reading skills, with minimal emphasis on speaking. Specifically, the students practiced fundamental skills such as greeting each other and asking questions. Notably, before participating in the task in January, the researcher verified that none of the Group A students had obtained private English-speaking lessons since entering the university. Group B students were also all first-year college students who practiced speaking English in the English Club for eight months, interrupted for around two months by their summer vacation. They gathered twice a week for their English Club, where they spoke English for 90 minutes at every session. Thus, almost all club members practiced for around 5000 minutes over

the eight months.

Speaking practice

All students assigned to Group B honed their conversational skills through pair work sessions in the English Club. The researcher curated diverse conversation topics for each club meeting, facilitating practice opportunities twice a week. The researcher actively participated in these English Club meetings, providing dedicated worksheets to the students. The worksheet contained 12 topics, each supplemented with approximately 10 reference words and expressions. The topics were classified into three categories (see Appendix A). For Category 1 topics, the students engaged in free-form discussions for five minutes. For category 2 topics, the club members accomplished pair work. This two-minute speech practice was akin to two monologues: Person A spoke about the topic for two minutes followed by person B, who also spoke about the same topic for two minutes. After this initial turn, both students engaged in a free conversation on the same topic for two more minutes, which represented their pair conversation practice. Category 3 topics focused on question practice, where individuals posed topic-related questions to their partners for three minutes, reciprocated by the partner in a subsequent session. While first-year members were granted one minute of initial idea preparation before each practice, other members typically did not receive preparation time.

The practice method of two-minute speaking has been integrated into the researcher's English class for third-year students, where the researcher frequently uses the topics created for the English Club activities (see Appendix B). The topics in Appendix A and Appendix B have been used mainly in the English classes for third-year students.

Results

Quantitative results

The two collected data sets from two groups were compared for the current study. This

study referenced the previously conducted studies mentioned above and primarily investigated four strategies: self-recast, mutual support, conversation question, and topic initiation. Self-recast signifies actions taken on one's own to modify one's speech. Mutual support alludes to helping one's partner by indicating an appropriate word, offering an example, or paraphrasing the partner's expression. The present study considered the conversation question as an interrogative statement initiated to change the topic or expand the conversation. The existing SLA studies frequently mention these three elements. Topic initiation is similar to a conversation question in that it is used to change the topic. One difference between the two constructs is that the topic initiation does not involve an interrogative statement; rather, it is articulated as a declarative sentence. Topic initiation enables students to begin a completely new conversation; it can also introduce a new viewpoint or idea about the conversation to the partner.

Table 1

Mean number of words, self-recasts, support, conversation questions, and topic initiations in the two groups

	group	mean	SD	t-test
words	A (n = 5 pairs)	148.8	34.79	.0114*
	B (n = 5 pairs)	213.6	34.91	
recasts	A (n = 5 pairs)	0.6	0.49	.0021**
	B (n = 5 pairs)	4.2	0.75	
supports	A (n = 5 pairs)	1.2	0.40	.1079
	B (n = 5 pairs)	2.6	1.02	
questions	A (n = 5 pairs)	3.8	2.23	.8605
	B (n = 5 pairs)	3.6	1.02	
topic initiations	A (n = 5 pairs)	0.8	0.4	.0217*
	B (n = 5 pairs)	2.8	0.98	

** $p < .01$ * $p < .05$

Table 1 presents the mean number of all words produced by the students of both groups, and displays the mean numbers for the four strategies. Group B students who represented the members of the English Club could speak much more words. There was a clear difference and the gap between the two groups was significant. In terms of the four communicative strategies, the gaps between self-recast and topic initiation were clearly significant. In particular, Group B students used the tool of recast much more than Group A students: all Group B dyads employed the strategy of recast; however, only three of the five Group A dyads used this technique.

Qualitative results

What types of topic initiation did the participants deploy during the task of free conversation? As Table 1 demonstrates, Group B students used topic initiation 2.8 times during their three-minute conversations. This section will cite some notable examples from the conversations between Group B students, whose names are disguised in the reproduced excerpts. In Excerpt 1, Nick and Dennis are talking about term exams. Dennis changes the topic in line 19, which denotes an example of a conversation question, a popular means used by students of both groups. Dennis changes the topic differently without questioning in line 23. After this shift, the two students share their opinions about the number of exams in their respective courses.

Excerpt 1. Dyad 1: Nick and Dennis

16 N: It looks really hard. How many exams did you take?

17 D: About five.

18 N: Five.

19 D: How about you?

20 N: In my case, it's six.

21 D: Six.

22 N: Six, yeah.

23 D: I think first grade students have a lot of number of exams.

In Excerpt 2, Bill and Tom talk about when to return to their hometowns for the spring vacation. Bill adds new information in line 10, going skiing. They could have continued their conversation about their schedules for returning home; however, they can now talk about skiing because Bill expands the scope of their conversation.

Excerpt 2. Dyad 2: Bill and Tom

6 B: Yes, maybe, February, yeah,

7 T: Tomorrow?

8 B: Tomorrow, or

9 T: Yes.

10 B: Yes, I go hometown, I'll go hometown. And I, I'm looking, I'm looking forward to go skiing.

By developing their conversation topic, the two students can subsequently segue into a conversation about their skiing experiences.

The examples cited in Excerpt 1 and Excerpt 2 present topic initiations through which a speaker adds new information following a pair conversation sequence. However, speakers were also found to introduce a completely new topic in some instances: for instance, in Excerpt 3, which showcases a conversation between Meg and Stacy.

Excerpt 3. Dyad 3: Meg and Stacy

16 M: He is so kind.

17 S: Yeah. Today is very, very, it is not busy today.

18 M: Yeah. This week we had tests.

19 S: Tests?

20 M: School tests. How about this week I yesterday, no before yesterday.

21 S: Test, so I had education club, no education class. It' test is very easy.

Meg suddenly starts speaking about the term tests they took. Before this, the topic concerned the part-time workplaces of the paired students. Meg changes the topic without notice in line 18, and Stacy confirms Meg's intentions in the next line. It is a quick transformation; however, the pair continues to talk about the tests until the end of their conversation.

Excerpt 4. Dyad 4: Rosie and Lucy

16 L: How was that?

17 R: It was good taste, yeah.

18 L: We joined empowerment program...

19 R: Yesterday?

20 L: How was it?

21 R: It was very good, and it became a good experience for me.

In Excerpt 4, Lucy changes the topic quite suddenly. This shift is also quick; however, Rosie does not hesitate at all. She knows what Lucy is saying and the pair can subsequently continue their sequence after a short confirmation in line 19.

The next example is rather different from the four topic initiations mentioned above.

Excerpt 5. Dyad 5: Hans and Ralph

15 H: OK. In my case, I also do part-time job.

16 R: Yeah.

17 H: I'm working at a fast-food restaurant.

18 R: Oh.

19 H: Yes. My restaurant is two, my restaurant has two positions, cashier, and cooker, cook, making food. Cashier and making hamburger. I, my position is making hamburger. Yesterday, I, I did part-time job. I, yesterday, I had a mistake.

20 R: Oh.

Hans is still following the sequence of the conversation and is talking about his part-time job in line 17. In line 19, however, Hans starts using long sentences to explain the circumstances of his job at a hamburger cafe. Line 19 marks the longest turn in the pair's conversation. Remarkably, Hans can initiate a new sequence without being asked anything about his job and expands his story by uttering as many as five sentences in line 19. He can now narrate a full story in his second language.

Group B students used the technique of self-recasting 4.2 times on average. The gap between the two groups was significant; in addition to the number of instances, another feature was noted in the self-recasts employed by Group B students. In this interaction, Hans finds that Ralph has some trouble understanding his question, so he alters his question in line 9 to make it much easier for Ralph. Here Hans is not necessarily correcting his grammatical errors. Rather, he manages to make his partner understand his question and can sustain their conversation by recasting his statement.

Excerpt 6. Dyad 5: Hans and Ralph

7 H: What working..., sorry. What do you do in the bookstore?

8 R: Sorry?

9 H: What do you do..., what are you doing? Ah, when you are working?

10 R: Oh, my job is a cashier.

Excerpt 7 shows another interesting self-recast. Lucy employs two recasts in lines 7 and 11; both recast instances are intended to make her speech more specific and understandable.

Excerpt 7. Dyad 4: Rosie and Lucy

7 L: What did you eat for lunch, today's lunch?

8 R: Actually, I didn't eat lunch.

9 L: Really?

10 R: How about you?

11 L: I ate soba, Japanese soba.

12 R: Oh, at home?

Lucy is not rectifying errors in this example. Rather, she attempts to help Rosie understand her words more correctly and to avoid misunderstanding. Six self-recasts out of the 21 employed by Group B students were produced for the sake of partners, and not to correct errors. On the other hand, the Group A students never produced such attempts to self-recast.

Discussion

The study's result that Group B students used topic initiations more frequently than Group A participants signifies that Group B students attained higher communication skills through their extracurricular speaking practice sessions in the English Club. The category 2 practice method appeared to quite effectively foster the skills of conversation in the English Club because this practice methodology required students to speak for two minutes without any sample speech form. They did not ultimately find it difficult to engage in long conversations with their partners because they could develop their narratives on their own without relying on their partners to ask them questions.

As for self-recasting, Group B students could use this technique to make the conversation

smoother and more understandable. Rather than indicating fluency, these results demonstrate their motivation. Group B students demonstrated the advantages of being able to consider the feelings of their partners and of being able to adapt to the narratives and conversation sequences of their partners. The speaking practice in the English Club appeared to motivate them more to communicate along with inculcating communication skills within them.

Conclusion

The present study posed two research questions. First, is an extracurricular activity effective in improving the conversation skills of Japanese EFL learners? In conversation tasks, the Group B students who represented the members of an English Club could produce more self-recasts and topic initiations. These results show that the extracurricular activity was effective.

The second research question queried the strategies used by Japanese EFL learners in their English conversations. Group B students could sustain their pair conversation by selecting easier and more understandable expressions, and by starting new stories. They adopted the strategies of self-recast and topic initiation. Also, noteworthy, they could change topics by narrating new stories and not through the usual means of asking questions.

The results demonstrated that the extracurricular activity was effective to foster Japanese students' communication skills, however, the current study has certain limitations. First, the English Club members joined the club and practiced English-speaking on their own. Conversely, Group A students were not highly interested in English. There was a clear difference in their motivation. The main aim of this case study was not to prove the predominance of extracurricular activity. The main aim of this project was to show that speaking activity at Japanese universities are highly practical and that Japanese students have a high potential acquiring practical communication skills. Second, the study narrowly focused on recasts and topic initiations. Future studies should examine more aspects of Japanese L2 learners' communication strategies.

References

- Anderson, M., & Larsen-Freeman, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Aubrey, S. (2018). The impact of intra-cultural and inter-cultural task repetition on interaction. In M. Bygate (Ed.), *Learning Language through Task Repetition* (pp. 117-142). Amsterdam: John Benjamins.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second-language use*. Oxford: Blackwell.
- Davison, C. (2007). Views From the Chalkface: English Language School-Based Assessment in Hong Kong. *Language Assessment Quarterly*, 4(1), 37-68.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21, 354-375.
- Gan, Z. (2010). Interaction in group oral assessment: A case study of higher- and lower-scoring students. *Language Testing*, 27(4), 585-602.
- Hammerly, H. (1982). *Synthesis in Second Language Teaching*. Blaine: Second Language Publications.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride, and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Jefferson, G. (1993). Caveat speaker: Preliminary notes on recipient topic-shift implicature. *Research on Language and Social Interaction*, 26(1), 1-30.
- Johnstone, R. (1989). *Communicative Interaction*. London: CILT.
- Lazaraton, A. (2003). Evaluative Criteria for Qualitative Research in Applied Linguistics:

- Whose Criteria and Whose Research? *The Modern Language Journal*, 87(1), 1-12.
- Lazaraton, A. (2009). Discourse Analysis. In L. Heigham, & R.A. Croker (Eds), *Qualitative Research in Applied Linguistics* (pp. 242-259). London: Palgrave Macmillan.
- Nakahama, Y. (2005). Emergence of conversation in a semi-structured L2 English interview. *Studies in Language and Culture*, 27(1), 133-147.
- Nakatani, Y. (2005). The Effects of Awareness-Raising Training on Oral Communication Strategy Use. *The Modern Language Journal*, 89(1), 76-91.
- O'Donnell, K. (2008). Japanese secondary school English teachers: negotiation of educational roles in the face of curricular reform. *Language, Culture and Curriculum*, 18(3), 300-315.
- Pica, T., & Long, M. (1986). The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers. In R. Day (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 85-98). Rowley, MA: Newbury House.
- Skehan, P. (1998). Task-based instruction. *Annual review of applied linguistics*, 18, 268-286.
- Storch, N. (2002). Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning*, 52(1), 119-158.
- Tarone, E. (1984). Teaching strategic competence in the foreign language classroom. In S. Savignon, & M. Berns (Eds.), *Initiatives in communicative language teaching* (pp. 127-136). Reading, MA: Addison Wesley.
- Toth, P.D. (2008). Teacher- and Learner-Led Discourse in Task-Based Grammar Instruction: Providing Procedural Assistance for L2 Morphosyntactic Development. *Language Learning*, 58(2), 237-283.
- Watanabe, Y. (2008). Peer-peer interaction between L2 learners of different proficiency levels: Their interactions and reflections. *Canadian Modern Language Review*, 64, 605-635.
- Watanabe, Y., & Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 11(2), 121-142.

Appendix A

An example of the worksheets used in English Club

2023/7/10

★1-1. [5-minute conversation] What did you do this weekend?

◆1-2. [2-minute monologue] What should college students do while they are students?
get more knowledge, way of the world, structure of our society, importance of money,
communication skills, keys to working in an effective way, foreign languages

◆1-3. [2-minute monologue] Why are there so many drugstores in Japan?

clean up, keep clean, take a bath every day, do laundry every day,
a lot of items, cheaper than supermarket,

▲1-4. [3-minute interview] What were you doing this time last year?

I was living an ordinary life, nothing special, I was crazy about ~, every day I did ~
I thought I would ~, I don't want to regret next year, so now I'm doing ~ very hard

★2-1. [5-minute conversation] About the coming summer vacation.

◆2-2. [2-minute monologue] If you express your room / house in a word, which word will you choose?
Why is that?

I think the word will be ~,

◆2-3. [2-minute monologue] Why do Japanese people work so hard?

low salary, traditional custom, men should work, like working, no hobbies,
women should be housewives, basically serious, do everything carefully

▲2-4. [3-minute interview] Tell me the story of your favorite animation or comic.

volumes, movie version, TV version, separate volume / book, author, reader, audience
ending, storyline, main character, sad / happy / funny / SF / mysterious / detective story

★3-1. [5-minute conversation] About the coming summer vacation.

◆3-2. [2-minute monologue] A: Advantages of cram school.

B: Disadvantages of cram school.

better grades, meet rivals, learn effective ways, more homework, keep regular schedule
late time, higher cost, care about their grades too much, only study, enough time,

◆3-3. [2-minute monologue] Should Japan have more national holidays, or less holidays?

good for our economy, use money, make a trip, buy luxury items, make more profit
enough time to study, parents are busy on holidays, have to work on weekdays

▲3-4. [3-minute interview] Question practice.

How often do you ~? I like ~, how about you? What is your favorite ~?

When was your first time to ~? What do you think of ~? What type / kind of ~ do you~?

Note. The marks, ★, ◆, and ▲ represent category 1, category 2, and category 3, respectively.

Appendix B

Examples of the topics used in English Club and English classes

- What did you do this weekend?
- What is your plan for this weekend?
- How was your spring break?
- How was this semester for you?
- How was this year for you?
- Tell me about your hometown.
- Tell me about one member in your family.
- Tell me about one of the school routes you took.
- Tell me about your favorite place around here.
- Tell me about good points and bad points of your university.
- Tell me about your best friend.
- What do you enjoy your college life the most?
- Which is better, Yurihonjo or your hometown?
- Which is better for young people, living in a big city or living in a rural city?
- Which is better for Japanese people, working in Japan or working in a foreign country?
- What I'm into now.
- Let me tell you about my secrets.
- Let me tell you about my high school days.
- Let me tell you about my favorite smartphone app.
- Let me tell you about my plans for summer break.
- Let me tell you about my goals for this semester.
- One advantage and one disadvantage of part-time job.
- One advantage and one disadvantage of online shopping.
- One advantage and one disadvantage of cram school.
- One advantage and one disadvantage of club activity.
- Comic books in my life.
- Movies in my life.
- Music in my life.

Note. All the topics were originally come up with by the researcher.

オンライン短期語学研修の留学プログラムとしての効果の考察

— Considering the Effectiveness of Online Short-term Language Training as a Study-abroad Programme

デイヴィス 恵美（大阪成蹊大学）

キーワード：COVID-19, 短期海外留学, オンライン語学研修, オンライン留学体験

Abstract

After several postponements due to the unprecedented global threat posed by the spread of COVID-19, the short-term study abroad program in Canada for students entering in the university in 2020 had to be cancelled. The purpose of this paper is to present an overview of the online language program that the Department of International Tourism and Business implemented during the summer holiday of 2021 as an alternative to studying in Canada. The aim is to report on the results of the programme and to identify areas for improvement. Given the continuing unpredictability of the study abroad situation, it is worth considering the possibility of developing a sustainable online study abroad experience through collaborative partnerships with relevant partner institutions. It would also be a valuable addition to educational institutions if flexible study abroad programs could be offered in order to contribute to the development of students with a global perspective, without the need for actual travel in the post-corona era. This study examines the possibility of a new kind of study abroad experience, one that does not simply involve online language training but that adds an element of substantive experience through activities that meet the needs of learners.

1. はじめに

2020年度に拡大した新型コロナウイルス感染症は、社会不安を高めると同時に、全ての教育機関において常識を根底から覆す契機となった。日々の授業において当初は休講が相次ぎ、続いて

オンライン授業が徐々に増えていったが、実際に行動の規制がある中で、評価や単位認定をどうするのかといった問題も浮き彫りになった。また、オンライン授業の運営面においても、各教育機関におけるインフラ体制や、学生のみならず、教員のICTスキルの格差も問われ直した。これらの問題は現在でも解決しきれておらず、今後の課題として山積している（稲葉・高比良・田口・辻， 2022）。

このような情勢の中、留学プログラムを抱える教育機関はその実施の方策をめぐってさらに奔走した。2020年度は事実上ほぼ全ての留学プログラムが暗礁に乗り上げざるを得なかった。留学生教育学会を母体に大阪大学国際交流教育センターが実施したアンケート調査では、7月末時点で約48%の教育機関が留学生の送り出しを全て中止し、その他は決定を先送りしたままの状態であった（中野・石倉・近藤， 2020）。この調査では、今後の留学プログラムについて、オンライン化をどのように各教育機関が見ているのかについての意見がまとめられていたが、回答数の約75%が今後の派遣留学のオンライン化については肯定的な意見を持っていることがわかった。これらの回答の理由の中にはオンライン留学プログラムを検討する上で非常に参考になる意見が多く見られたが、「オンラインで経験できること」と「実際の渡航を伴う経験で得られること」の両方の要素を組み合わせたプログラムを実現していくことが重要であることがうかがえる。具体的には、オンラインが貢献する部分として、費用・交通・安全の面からこれまで留学に興味を持たなかった、もしくは断念してきた学生にも広く門戸を開くことができ、コロナ禍の状況のいかんに関わらず、「機会の提供」が学生の意欲の喚起となることは注目すべき点であると考えられる。一方で、街並みに溢れる空気や匂い、食事、直接の人々との触れ合いといった現地での日常から学ぶことについてはやはりオンラインでは乗り越えられない壁であり、また、現代ではSNSなどで海外の状況が個人でも容易に把握できるので、大学が交流を主導する意義についてはさらに一層十分な検討が重ねられなければならない。

本稿では、2021年夏期に実施したオンライン語学研修の概要と結果を示し、その効果と意義について考察する。その上で、ポストコロナ時代において、渡航を伴わずとも海外との交流を図ることができるオンライン語学研修を、単に語学の面だけではなく、様々な経験を得ることのできる新しい形での留学体験として持続的に提供する有用性について考察を加える。

2. カナダ短期海外研修を目標設定にした英語授業の効果

2.1 COVID-19以前

国際観光ビジネス学科では、2018年の学科設置から2年間、夏期休暇中に全員が3週間のカナダ短期留学を経験してきた。入学時に受けるGTECテストでレベル別のクラス配置がなされ、学生はそれぞれ自分のレベルにあった英語の授業を毎日受講し、このカナダ研修に向けて語学力の向上に努めてきた。さらに帰国後に2度目のGTECを受験し、入学時からの伸びを確認してきたが、4技能全てにおいて着実な伸びが見られ、その傾向は2年間同様であった（表1参照）。特に産出スキルであるスピーキングとライティングの伸びが顕著であった。スピーキングは学科に専属で4人のネイティブ講師を配属しており、生の英語を聞く機会は他学部よりも多分に確保されているため、学生は英語でコミュニケーションを取ろうとする姿勢が身に付いている。また、ライティング力も向上する傾向にあるが、将来観光産業で各地の魅力を発信していける人材になるために、異文化においても自分の意見を積極的に表出できるように主体的に書くことに取り組んできた。これら全ての取り組みは学生自身の動機付けがなければ効果は出ないが、その意味でもカナダ研修は動機づけという点において非常に効果的であったと言える。

2.2 COVID-19以降

カナダ研修による学習への動機付けは確認できたが、2020年に拡大したCOVID-19の影響を受け、2020年生の渡航研修は中止、また、2021年度生は延期となっていた現状を考察する。この2学年に関しては、入学からの半年間はオンライン授業が多く実施され、先行する2学年とは全く異なる学びのベースであったため、単純に短期留学の動機付けだけに焦点を当てた比較はできないが、この2学年の学びの構成の違いを詳細に見ると、興味深い示唆が含まれている。

2020年度生は、入学から夏期休暇までの半年間において、カナダ留学が延期（その後中止）になるというシナリオがまだ見えていない中で学習に取り組んだ。しかも、英語の授業はオンラインとはいえ、全てGoogle Meet³⁾を使った同時双方向型授業であり、十分にインタラクティブな環境で実施することができた。その結果、若干の遜色は否めないにしても、2020年度生の英語力の伸びは先行する2学年とほぼ同様の傾向を示していた（表2参照）。言い換えると、2020

年度生に関してはカナダ留学の動機付けが一部の不安を伴いつつも機能していたと考えられる。一方で、2021年度生はコロナ禍2年目の入学生となり、カナダ留学については2020年度生もまだ渡航できていないことが周知されていた中で、延期はある程度予測されていたと言える。さらには、前期の多くの授業がオンデマンドでの実施となり、2020年度生よりも格段にコミュニケーションの機会が希薄であった。このような条件の下に、2021年度生の前期終了時点での伸びを概観すると、オンデマンド環境という間接的な学習環境と、カナダ留学が不透明であったことが、強みであった産出スキルの伸びが相対的に低調に止まったことにつながっていた可能性がある（表2参照）。

表1

2018年度生と2019年度生の英語力の伸び率（GTECスコア平均値）

	2018年度生			2019年度生		
	入学前	留学後	伸び率	入学前	留学後	伸び率
リスニング	77.8	84.1	108%	87.1	90.0	103%
リーディング	57.6	63.3	110%	71.3	75.9	106%
スピーキング	94.5	110.5	117%	94.1	111.9	119%
ライティング	77.9	102.8	132%	87.4	105.0	120%

表2

2020年度生と2021年度生の英語力の伸び率（GTECスコア平均値）

	2020年度生			2021年度生		
	入学前	1年夏	伸び率	入学前	1年夏	伸び率
リスニング	89.9	87.5	97%	81.4	81.1	100%
リーディング	69.9	73.3	105%	62.8	66.8	106%
スピーキング	96.0	110.6	115%	90.6	99.2	109%
ライティング	84.3	99.9	119%	80.2	88.5	110%

3. 研修成果

3.1 オンライン語学研修の概要

COVID-19 の感染拡大の影響の下、カナダ海外研修の実施可能性については定期的に検討し、3度延期を行ってきた。しかし、2021年春、最終的にプログラム自体を断念することを決定し、代替案としてのオンライン語学研修の実施に切り替えた。この代替案は2021年度夏期休暇中に、協定校であるアイルランドのダブリンシティ大学附属語学学校（DCULS）において、8月26日から9月3日の2週間に毎日3時間の英語レッスンと、隔日1時間の特別レッスンをオンラインで受講し、合計36時間の語学研修を行うものであった。これらのレッスンに加え、学内での事前学習を3回（計5時間）、自宅学習を毎日1時間（計10時間）合わせ、総学習時間51時間で2単位相当のプログラムである。研修にあたっては事前にDCULSからのガイダンスがあり、研修の受講に必要なZOOM⁴のアプリケーションを受講生は全員インストールすることが求められた。2021年度生に関しては、まだ2022年度下記に渡航を伴う研修実施の可能性が残っていたため、プログラム代替案というわけではなかったが、暫定案として1週間のみ同様の研修を実施した（表3参照）。

表3

研修内容一覧

実施期間	8月23日（月）～9月3日（金）
研修時間・方法	<p>General English course 日本時間18:00～21:00 期間中の平日毎日 自宅でオンライン受講 2週間で30時間（2020年度生）・1週間で15時間（2021年度生）</p> <p>Closed lesson 日本時間16:45～17:45 8/23, 8/25, 8/27, 8/30, 9/1, 9/3 「アイルランド文化について」「イギリス&アイルランドでの就職活動」「英語でのプレゼンテーション」「アイルランド観光業界からゲストスピーカー招致」「現地大学生との会話セッション（2回）」</p>
研修条件	<p>様々な国の学生が混じったインターナショナルクラス 1クラス最大15名、レベルに合わせた4技能レッスン 教材 デジタルコースブック（受講1週間前に配信）</p>

3.2 オンライン語学研修の成果

まず初めに、研修の参加人数と修了状況に関して表4に示す。2020年度生は、カナダ研修の代替として2単位の認定があることにより、在籍生76名中74名が本研修に参加し、97.3%という高い水準で全員が修了証を受け取ることができた。ただし74名のうち2名は家庭の都合上、夜間の参加が難しく、午前中実施の別プログラムに参加した。このプログラムはカナダの語学学校であるILACが提供する語学研修であったが、表3に示すプログラムの特別レッスンに相当する内容は実施されなかった。

一方で、2021年度生は在籍生74名中73名が参加したが、最終的には約38%もの学生が研修を修了できなかった。この原因を探るため聞き取り調査を行った結果、ほとんどの学生が研修開始直前にコロナワクチンの接種を受け、体調不良のため授業に参加できなかったことがわかった。本プログラムの実施計画は3月以前には決定しており、4月以降学生への周知、参加手続きの開始がなされていたが、長引く新型コロナウイルス感染症への対策状況は日々刻々と変化していた。そのような状況下で、本学におけるワクチンの集団職域接種の開始が8月末にずれ込み、結果として1年生である2021年度生がワクチン接種を受け始めるタイミングと、本プログラムの開始が重なったことが修了率に影響した。

表4

研修の修了状況一覧

	研修先	実施期間	申込人数	修了人数	修了達成率
2020年度生	DCULS	8月26日～9月3日	72名	71名	97.3%
	ILAC		2名	1名	
2021年度生	DCULS	9月6日～9月10日	73名	45名	61.6%

全体的には今回の語学研修において、英語力の向上という点において非常に顕著な成果が達成されたと言える。まず、研修機関であるDCULSでは受け入れ時のレベルチェックテストがあり、その結果によってクラス配置がなされた。次いで、研修修了時にも同様のレベルチェックテストを受験し、最終のスコアレポートに反映される。このスコアレポートは、CEFR（外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠：Common European Framework of Reference

for Languages) に基づくレベルで示されているが、2週間という短期間の間に2020年度生のうち約10%の学生(A2からA2+/2名, A2からB1/5名)がレベルをあげたことがわかった。2021年度生においては15名の学生が最終的なレベル判定がでなかったが、終了証を受け取った58名の学生のうち12%にあたる7名の学生(A2からB1)がレベルをあげた(表5参照)。

表5

研修前後のCEFRレベルの伸び

	2020年度生(人)			2021年度生(人)		
	A2	A2+	B1	A2	A2+	B1
開始時	55		17	70		3
終了時	48	2	22	48		10

(注: A2 (Basic user) TOEIC 225点~549点 / B1 (Independent user) 550点~784点)

残念ながらDCULSからのレポートはレベルの記載のみであるため、統計的に伸び率の検証をすることはできない。しかし、実際に一定の英語力がついたということを確認するため、本学で実施しているGTEC試験のスコアをオンライン研修直前(前期終了時)と、後期が終了した翌年2月に受験したものを比較した(表6参照)。ただしこの確認のために使用した該当学生データは2020年度生で終了証を受け取った72名のみとした。理由としては、終了証を受け取った2021年度生54名のうち、後期のGTECを受験した学生が31名しかいなかったことと、彼らの研修は1週間しかなかったことから、2020年度生と同等に統計処理の結果に含めることには問題があると感じたためである。さらには当然のことながら、GTECスコアにはオンライン研修の結果のみが反映されているとは言えない。そのため、本データに関しては参考程度に提示するにとどめるが、対応のあるt検定を行った結果、研修前後で有意な差が得られた($t(71)=-3.084$, $p=0.003$, $d=-0.363$)。このことから、DCULSでの学習成果は、先に述べた研修直後のフィードバックによるレベル向上と併せて考えると、一定程度肯定的に評価することができるといえる。

表 6

記述統計 (2020 年度生 GTEC スコア)

	N	Mean	SD	SE
前期終了時	72	360.764	57.287	6.751
後期終了時	72	379.042	76.858	9.058

3.3 研修実施校からのフィードバック

研修実施校であるDCULSからは、全体的に好意的なフィードバックを受け取った。コロナ禍の影響は世界中で様々であったが、特に渡航制限がある中で、アイルランドをはじめ欧米各国への留学経験を求めている国はアジア圏が中心であった状況から、DCULSにおいても中国や韓国からの学生が多かったようである。加えて本学からの参加人数が非常に多かったこともあり、一部の学生が参加したクラスでは、実際本学の学生ばかりであったこともあるようだが、講師のレッスン運営と学生の前向きな取り組みにより、英語を話す環境はしっかりと確保されていたと報告を受けた。さらに、本学の学生は秩序を守り、他への配慮を忘れずにレッスンに取り組んだというフィードバックを受けた。このような外部教育機関からの学生に対する客観的な評価は、本研修成果の一部として非常に意義が大きいと言える。以下にDCULSからのフィードバックの全文を示す。

In terms of the groups from OSU, we believe that students were attentive, respectful and engaged for the classes. Though the period of attendance for each group was short (1 week and 2 weeks) we believe that the students had a positive and stimulating language experience, and that they depart our programme with enhanced language skills. It has been a pleasure to facilitate the students online, though we hope that next year's cohort can travel to Ireland to take the lessons in person.

全体的なフィードバックに加えて、特に現地講師の印象に残った学生についてコメントを依頼した。その結果、2年生17名、1年生19名に関する個別フィードバックを受け取った。これらの学

生は本学における授業においても優秀な取り組みをしている学生もいれば、本学の教員にとっては意外な一面であった学生もいて非常に興味深い資料となった。一例を示すと、'*Really tried hard even if it was a struggle. (Student ID: 42506)*'というフィードバックを受けた学生については、普段の授業も熱心に取り組んではいるが、常に受け身的な印象を受ける学生であった。しかしこのコメントからは、自分の限界に挑戦し乗り越えようとしたことがうかがえた。

4. アンケート調査成果

今回のオンライン語学研修の成果を可視化するため、Google Classroomを通して参加学生に事前と事後のアンケートを実施した。事前アンケートは「英語授業に関するアンケート」「事前研修に関するアンケート」、事後アンケートは「オンライン研修に関するアンケート」「英語授業に関するアンケート」「プログラムサポートに関するアンケート」となっている。アンケートは無記名の任意回答とした。2020年度生の有効回答数は事前アンケートが55名（76.4%）、事後アンケートは45名（62.5%）、2021年度生の有効回答数は事前アンケートが44名（60.3%）、事後アンケートは49名（67.1%）であった。

4.1 英語力における自己効力感

まず、学生が自分の英語力についてどのように認識しているのかについて、語学研修の前後で変化があるかどうかを検証するため、20項目の「英語授業に関するアンケート」を作成し実施した（資料1参照）。ベースとなるアンケートは、日本人大学生の英語使用不安及び英語授業不安を測定するために大塚（2008）が使用したものを参考にした。今回のアンケート調査は無記名で行ったため、被験者内での心理的変化の様相が統計的に有意であったのかどうかは提示できないが、質問項目ごとに事前と事後で顕著な変化が見られたものを抽出していく。本分析に当たっては学生の英語力に関する自己評価の傾向を知るために、それぞれの質問項目について回答した学生の割合を否定的回答（回答スケール1-3）と肯定的回答（回答スケール4-6）に分けてパーセンテージの比較を行った。全回答の結果は資料2に示す。

まず質問項目1「英語を話さなくてはならない状況になったら緊張するだろう」に対し、2020年度生も2021年度生も169%の変化率で否定的回答が増えている。質問項目3「英語を使うように要求された時も気楽な気分で見られるだろう。」に関しては、2020年度生が157%、2021年度生に至っては363%という高い変化率で肯定的回答が増加した。これらの2つの質問項目から、多くの学生が英語を使うことに対する抵抗感が低減したことがわかる。

次に、質問項目6「どのような状況でも英語を話すことは気楽ではない」はそれぞれ271%、213%の否定的回答が得られ、質問項目8「英語で話すことは全く私を悩ませない」はそれぞれ2020年度生、2021年度生の順に122%、210%の肯定的回答を示したことから、どちらの学年においても英語を話すことに対する自信が大きく向上したことが見て取れる。

興味深い回答として、2020年度生のみ、質問項目9「電話で英語を話さなければならない状況になったら悩むだろう」に171%という高い変化率で否定的回答が増えており、これはこの語学研修期間中に並行してインターンシップなどを体験していた2年生が、より具体的にキャリア上での英語使用を意識した結果ではないだろうかと推察される。

次に、質問項目10「英語のネイティブ・スピーカーと日本人とが集まっている授業で英語を話すことは快適である」に対し、2020年度生は否定的回答が増えている一方で、2021年度生は肯定的回答が増えているという真逆の反応を示した。この原因としては、不本意ながらも本学からの参加学生が大半を占めてしまった学習環境において、お互いをより知っている上位学年の方が英語を話している姿を見せ合うことに抵抗を感じてしまった可能性があったのではないかと考える。しかし、質問項目11「英語の授業で質問に答えなければならない時不安になることは普通ない」に対してはどちらの学年も292%、350%という高い比率で肯定的回答が増加しており、質問項目13「他の学生の方が自分より英語をうまく話せるといつも感じている」に対しては113%、450%の比率で否定的回答が増加している。これらの結果を見ると相対的には授業内での英語使用に対しては自信がついたことが見て取れる。

このアンケート調査による結果を概観すると、全体的には2年生よりも1年生において本プログラムが学生の自己効力感を高めた様子がうかがえる。一考察として、これまで授業においてもオンデマンド型ばかりでアウトプットの機会が限定されてきた1年生にとって、同じくオンラインで

のレッスンとはいえ、環境の変化と相まって刺激的な学習を促進したのではないかと考える。以上の考察に関しては、学生の特質をよく知る教員視点からの推測的考察に過ぎないかもしれないが、事前・事後において何倍もの変化率を示した項目も多々あり、多くの学生にとって自信につながる心理的变化が少なくともあったことが示唆される。今後同様のアンケートを実施する機会においては、記名での調査を行うことでより個別具体的な内的変化の過程を探ることができるよう改善を加えたい。

4.2 語学プログラムについて

今後、実施したオンライン語学研修をさらに発展させ、留学体験として位置付け直すにあたり、本プログラムにおける満足度を測定する必要がある。そのため、自己決定理論をベースに、3つの心理的欲求を満たす授業実践が学習者の内発的動機づけを高めると予測した廣森・田中(2006)を参照し、事後アンケートでは22項目からなる「オンライン研修に関するアンケート」を実施した。質問項目に関しては資料3に示す。回答の中で特筆すべきものとして、「この英語の授業では、先生は私たちの授業に関する意見を尊重してくれていたと思う」という質問は、2年生(89%)、1年生(91.9%)が肯定的に捉えた。また、「この英語の授業では、「よくがんばった」という満足感が得られたと思う」は、2年生(91.2%)、1年生(85.7%)、「この英語の授業では、同じ教室の仲間と仲良くやっていたと思う」という質問には2年生(91.1%)、1年生(89.8%)、「この英語の授業でのグループ活動・ペアワークでは、協力し合う雰囲気があったと思う」は2年生(93.3%)、1年生(89.8%)が肯定的な回答をした。一方で、「このプログラムでは、宿題をすることが難しかった」という質問には、62.2%の2年生がそう思うと答えたのに対し、1年生は63.2%がそう思わないと答え、全く反対の傾向を示した。この原因としては、2年生の多くがインターンシップや検定試験を同時進行で進めていたこと、また、期間も2週間と負担が大きかったことが考えられる。また、質問項目19番から22番にかけて、他の国籍の学生との交流をとることが難しかった、という質問内容になっており、これに関しては多くの学生がそう思うと回答している。アンケート作成時の意図に反し、これらの回答は実際に多国籍の学生がクラ

ス内に存在しなかったという実質的な問題に起因する回答と考えられる。全回答の結果は資料4に示す。

4.3 事前研修について

今回のオンライン語学研修を実施するにあたり、学内で事前研修の機会を3度設けた。1回目は研修先であるアイルランドの文化について、ネイティブ教員が事例を交えたアクティブラーニングの授業を通して紹介した。2回目もネイティブ教員により、欧米文化と日本文化におけるマインドセットの違いなどをクイズ形式で解説し、理解を深めた。最終回では、実際のプログラムの運営について、日本人教員が研修先から送られたウェルカムビデオなどを使い説明した。その中ではレッスンを休む際の連絡の仕方などを、雛形となる英文を紹介しながら学生の心構えを喚起した。これらの事前学習については、2年生57.8%、1年生59.2%と概ね役立ったというアンケート結果が得られた。

4.4 プログラム全体の感想について

最後に、今回のオンライン語学研修の経験を振り返り、自由記述によるフィードバックを求めた。これらのコメントからは、オンラインであったとしてもリアルな英語学習環境があったことがうかがえ、その結果英語学習への動機づけが高まったことがわかった。また、実施した時期が夏期休暇中であったことは、自主学習習慣のついていない学習者にとっては非常に効果的であったこともわかった。さらには、オンライン研修を受けたことで、まず自分の英語力不足を認識するという、本来であれば渡航して一番に受ける困難を慣れ親しんだ環境において克服することができ、その上でさらに現地に行ってみたいという気持ちが高まったことがわかった。これらの内容は今後オンラインによる留学プログラムを考える上で、渡航を伴わず得られる有用性の大きな要素であると言える。以下に具体的な自由記述の一部を抜粋する（原文ママ）。

英語学習への動機づけの高まり

- 最初はすごく不安でしたが、何とか2週間クラスのメンバーで乗り越えられたと思います。本

音を言うと実際に留学には行きたかったけれど、先生も優しい人で英語をもっと学ぼうと思うことができました（2020年度生）。

- 夏休みの間に英語の勉強が疎かになっていたけど、夏期オンライン語学研修プログラムがあったことによって英語を勉強する機会ができて良かった（2021年度生）。
- 普通の授業とは違い、全く日本語が通じないので英語で話す努力ができました。つたない英語でも good や well done などと褒めてくれたことが自信につながり、自ら沢山発言できるようになりました（2021年度生）。

現地への志向性の高まり

- 私はこのオンライン語学研修の初日に他の学生さんがあまりにも英語がペラペラと話せていて、心が折れました。これからやっていけるのか、すごく不安でした。しかし、日を重ねていくごとに頑張ろうという気になれました。この研修のおかげで実際に現地に行って英語を学びたいという気持ちが大きくなりました（2020年度生）。
- 難しく理解できない時でも簡単な英語に置き換えて説明してくれたり、理解してくれたりやりやすかった。すごく緊張はしたけどこういう会話のメインが英語の授業を受けることは自分のためになるのだと感じた。早くコロナがおさまれば実際に対面で外国人と交流してみたいという気持ちが高まった（2021年度生）。

5. おわりに

今後ポストコロナの環境において、すでに教育環境の一部として浸透しているオンラインプラットフォームを活用し、「留学体験」としてオンライン留学を提供する意義があるかについて、本稿のアンケート調査結果に基づき考察をする。そもそも渡航が可能であれば実体験に勝るものはないと考えてしまいがちであるが、アンケート結果から、オンラインであったとしても海外とつながることで、学生は普通の授業では得られない体験を得て自信をつけたことがわかった。また、渡航を伴う留学はその初期段階における環境への適応や、言語上の困難を乗り越えるために、一定期間を要する。そのこと自体が学びであることは間違いないが、短期海外研修などにお

いては研修期間の短さを考えると、現地においてよりスムーズな導入ができることは、メリットであると言える。さらには、金銭的・物理的原因により、渡航を断念しなければならない学習者も多数存在する。これらのことを総合的に考慮すると、今後ますます多様化する学生のニーズに柔軟に答えていくためには、やはりオンライン留学は加えていくべきオプションであると考えられる。本学科生の参加状況を振り返ってみても、オンラインでの研修は日常との共存にその価値があると同時に、両立の難しさを内包していると言える。しかし、本プログラムのように単位と結びついた大学主導の留学プログラムにおいては、多くの学生にとって一緒にやり遂げようとするお互いの存在が支えになっていたことが示された。留学に限ったことではないが、困難を乗り越えてやり遂げることはやはり自己肯定感を高めるが、一人では乗り越えられない学生も存在することを考えた時に、大学主導のプログラムであることも教育的戦略であると考えられる。さらには、オンラインで実施する語学研修を、4年間の大学生活のどの時期に配置することが効果的であるか、また期間はどのくらいが適切かということについては、本プログラムが対象とした2学年の効果の違いが参考になると考える。総合的に振り返ると、オンライン研修は修学中の他の負担が重くなる前の、なるべく早い学年に位置付けることが適切であり、また期間も出来るだけ短く設定することが望ましいのではないかと考える。そしてそのようなプログラム設計の中で、語学的な成果を十分にあげることができた参加者も一定数いたことも、本稿を通して示すことができた。本プログラムは、コロナ禍という特殊な状況の中で、やむなくという選択肢ではあったが、改めて考察してみると、多くの学生にとって有意義な学びにつながっていたことが確認できた。ポストコロナの時代において、オンライン留学をカリキュラムデザインの一部として位置付けることは、一定の意義を有すると考える。

注

1 本稿は2023年3月5日（日）に開催された言語教育 EXPO2023 において「オンライン短期語学研修の留学プログラムとしての効果の検証」として口頭発表した内容に加筆修正を加えたものである。

2 本研究は大阪成蹊大学「人を対象とする研究倫理審査委員会」において承認され、実施した（承認番号：大 2021-47）。

3 Google Meet とは， Google が提供するオンライン会議システムのことである。

4 ZOOM とは， ビデオ通話やオンラインミーティングを行うためのウェブ会議プラットフォームである。

参考文献

稲葉利江子・高比良美詠子・田口真奈・辻靖彦（2022）「コロナ禍のオンライン授業における大学教員の授業効力感に影響する要因の検討」『日本教育工学会論文誌』46(2), 241-253.

大塚賢一（2008）「2週間の海外語学研修が学生の英語コミュニケーション能力と英語学習不安に与える影響とその期間」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』22, 35-46.

中野・石倉・近藤（2020）「留学交流へのCOVID-19の影響－7月調査の回答を中心に－」『ウェブマガジン留学交流』9(114), 26-42.

廣森友人・田中博晃（2006）「英語学習における動機づけを高める授業実践：自己決定理論の視点から」『Language Education and Technology』43, 111-126.

資料 1

英語授業に関するアンケート

1. 全く違う 2. 違う 3. やや違う 4. ややその通り 5. その通り 6. 全くその通り

- 1.英語を話さなくてはならない状況になったら緊張するだろう。
- 2.英語で自分の言っていることを確かだと思えるだろう。
- 3.英語を使うように要求された時も気楽な気分で見られるだろう。
- 4.誰かに英語で何かを聞かれたら不安になる。
- 5.英語を話す状況になると悩む。
- 6.どのような状況でも英語を話すことは気楽ではない。
- 7.英語で質問しなければならぬ状況でもリラックスして見られるだろう。
- 8.英語で話すことは全く私を悩ませない。
- 9.電話で英語を話さなければならぬ状況になったら悩むだろう。
- 10.英語のネイティブ・スピーカーと日本人とが集まっている授業で英語を話すことは快適である。
- 11.英語の授業で質問に答えなければならぬ時不安になることは普通ない。
- 12.授業で英語を話すとき緊張し、混乱することがある。
- 13.他の学生の方が自分より英語をうまく話せるといつも感じている。
- 14.英語の授業に参加するときは自信がある。
- 15.英語の授業で進んで答えることは自分にとって恥ずかしいことである。
- 16.英語の授業で扱ったことについてたずねられたとき不安になることはない。
- 17.英語の授業中に緊張するというのは単なる言い訳である。
- 18.授業で英語を話すときに自分の言っていることが確かだと感じることはない。
- 19.英語を話すとき他の学生に笑われるのではないかと思う。
- 20.他の学生がなぜ授業中に英語を使うことに神経質になるのか理解できない。

資料2

英語授業に関するアンケート結果

		回答割合 (%)			
		2020年度生		2021年度生	
		否定的回 答	肯定的回 答	否定的回 答	肯定的回 答
1. 英語を話さなくてはならない状況になったら緊張するだろう。	事前	11.8	88.3	18.1	81.8
	事後	20.0	80.0	30.6	69.4
2. 英語で自分の言っていることを確かだと思えるだろう。	事前	74.5	25.5	91.0	9.0
	事後	60.0	40.0	67.3	32.7
3. 英語を使うように要求された時も気楽な気分 でいられるだろう。	事前	70.6	29.4	86.4	13.6
	事後	68.9	31.2	69.4	30.6
4. 誰かに英語で何かを聞かれたら不安になる。	事前	13.7	86.3	25.0	75.0
	事後	31.1	68.9	34.7	65.3
5. 英語を話す状況になると悩む。	事前	11.7	88.2	22.7	77.3
	事後	19.9	79.9	34.7	65.3
6. どのような状況でも英語を話すことは気楽で はない。	事前	9.8	90.2	18.2	81.8
	事後	26.6	73.3	38.8	61.1
7. 英語で質問しなければならぬ状況でもリラ ックスしていられるだろう。	事前	68.7	31.4	79.5	20.5
	事後	60.0	39.9	63.3	36.8
8. 英語で話すことは全く私を悩ませない。	事前	74.5	25.5	86.3	13.6
	事後	68.9	31.1	71.4	28.6
9. 電話で英語を話さなければならぬ状況にな ったら悩むだろう。	事前	7.8	92.2	15.8	84.0
	事後	13.3	86.7	14.2	85.7
10. 英語のネイティブ・スピーカーと日本人と が集まっている授業で英語を話すことは快適で ある。	事前	51.0	49.1	61.3	38.6
	事後	60.0	40.0	55.1	44.9
11. 英語の授業で質問に答えなければならぬ 時不安になることは普通ない。	事前	72.5	27.4	79.5	20.4
	事後	19.9	80.0	28.6	71.5
12. 授業で英語を話すとき緊張し、混乱するこ とがある。	事前	9.8	90.2	38.6	61.3
	事後	6.6	93.3	34.7	65.4
13. 他の学生の方が自分より英語をうまく話せ るといつも感じている。	事前	21.6	78.4	6.8	93.1
	事後	24.5	75.6	30.6	69.4
14. 英語の授業に参加するときは自信がある。	事前	66.6	33.4	72.7	27.2
	事後	62.2	37.7	63.3	36.8
15. 英語の授業で進んで答えることは自分にと って恥ずかしいことである。	事前	41.2	58.8	61.4	38.6
	事後	44.4	55.6	59.1	40.7
16. 英語の授業で扱ったことについてたずねら れたとき不安になることはない。	事前	58.9	41.2	65.9	34.1
	事後	60.0	40.0	73.4	26.6
17. 英語の授業中に緊張するというのは単なる 言い訳である。	事前	50.9	49.1	77.3	22.8
	事後	57.8	42.2	65.2	34.7
18. 授業で英語を話すときに自分の言っている ことが確かだと感じることはない。	事前	29.4	70.6	40.9	59.1
	事後	26.7	73.4	36.7	63.3
19. 英語を話すとき他の学生に笑われるので はないかと思う。	事前	39.1	60.7	59.1	40.9
	事後	42.2	57.8	59.1	40.8
20. 他の学生がなぜ授業中に英語を使うことに 神経質になるのか理解できない。	事前	60.8	39.2	84.0	15.9
	事後	66.6	33.3	85.7	14.3

資料3

オンライン研修に関するアンケート

1. 全く違う 2. 違う 3. やや違う 4. ややその通り 5. その通り 6. 全くその通り

- 1.この英語の授業では、クラスサイズは適切であったと思う。
- 2.この英語の授業では、先生は私たちの授業に関する意見を尊重してくれていたと思う。
- 3.この英語の授業では授業の進め方の希望などを先生に伝える機会が与えられていたと思う。
- 4.この英語の授業では、プレッシャーを感じずに勉強をすることができたと思う。
- 5.この英語の授業では、「できた」という達成感が得られたと思う。
- 6.この英語の授業では、先生や仲間から「よくできた」と褒められるなど、良い評価をしてもらえたと思う。
- 7.この英語の授業では、「よくがんばった」という満足感が得られたと思う。
- 8.この英語の授業では、自分の努力の成果が実ったという充実感が得られたと思う。
- 9.この英語の授業では、同じ教室の仲間と仲良くやっていたと思う。
- 10.この英語の授業でのグループ活動・ペアワークでは、協力し合う雰囲気があったと思う。
- 11.この英語の授業では、和気あいあいとした雰囲気があったと思う。
- 12.この英語の授業では、同じ教クラスの仲間同士で学び合う雰囲気があったと思う。
- 13.この英語の授業では、授業中英語を聞き取ることが難しかった。
- 14.この英語の授業では、授業中自分の意見を述べるのが難しかった。
- 15.この英語の授業では、授業中ディスカッションをするのが難しかった。
- 16.この英語の授業では、授業中プレゼンテーションをするのが難しかった。
- 17.この英語の授業では、授業中質問をするのが難しかった。
- 18.このプログラムでは、宿題をするのが難しかった。
- 19.クラスが一緒になった他国の学生に授業外で話す機会を作るのが難しかった。
- 20.クラスが一緒になった他国の学生に授業外で自分の趣味について話すのが難しかった。
- 21.クラスが一緒になった他国の学生に授業外で自分の専門分野について話すのが難しかった。
- 22.クラスが一緒になった他国の学生に授業外で日本の文化や社会について説明するのが難しかった。

資料4

オンライン研修に関するアンケートの回答結果

		回答 1-3 (N)	回答 4-5 (P)
1.この英語の授業では、クラスサイズは適切であったと思う。	2020	28.8	71.1
	2021	12.2	87.7
2.この英語の授業では、先生は私たちの授業に関する意見を尊重してくれていたと思う。	2020	11.1	89
	2021	8.1	91.9
3.この英語の授業では授業の進め方の希望などを先生に伝える機会が与えられていたと思う。	2020	28.9	71.1
	2021	46.9	53
4.この英語の授業では、プレッシャーを感じずに勉強をすることができたと思う。	2020	37.8	62.2
	2021	32.6	67.3
5.この英語の授業では、「できた」という達成感が得られたと思う。	2020	26.6	73.3
	2021	16.3	83.6
6.この英語の授業では、先生や仲間から「よくできた」と褒められるなど、良い評価をしてもらえたと思う。	2020	11	88.9
	2021	14.2	85.7
7.この英語の授業では、「よくがんばった」という満足感が得られたと思う。	2020	8.8	91.2
	2021	14.3	85.7
8.この英語の授業では、自分の努力の成果が実ったという充実感が得られたと思う。	2020	13.2	86.7
	2021	22.5	77.5
9.この英語の授業では、同じ教室の仲間と仲良くやっていたと思う。	2020	8.9	91.1
	2021	10.1	89.8
10.この英語の授業でのグループ活動・ペアワークでは、協力し合う雰囲気があったと思う。	2020	6.6	93.3
	2021	10.2	89.8
11.この英語の授業では、和気あいあいとした雰囲気があったと思う。	2020	15.5	84.4
	2021	32.6	67.3
12.この英語の授業では、同じ教クラスの仲間同士で学び合う雰囲気があったと思う。	2020	6.6	93.4
	2021	10.1	89.8
13.この英語の授業では、授業中英語を聞き取ることが難しかった。	2020	22.2	77.8
	2021	50.9	49
14.この英語の授業では、授業中自分の意見を述べるのが難しかった。	2020	22.2	77.8
	2021	40.9	59.2
15.この英語の授業では、授業中ディスカッションをすることが難しかった。	2020	26.7	73.3
	2021	49	51
16.この英語の授業では、授業中プレゼンテーションをすることが難しかった。	2020	28.8	71.1
	2021	51	49
17.この英語の授業では、授業中質問をすることが難しかった。	2020	26.6	73.3
	2021	42.9	57.1
18.このプログラムでは、宿題をすることが難しかった。	2020	37.7	62.2
	2021	63.2	36.8
19.クラスが一緒になった他国の学生に授業外で話す機会を作るのが難しかった。	2020	24.4	75.6
	2021	36.7	63.3
20.クラスが一緒になった他国の学生に授業外で自分の趣味について話すのが難しかった。	2020	20	80
	2021	53.1	46.9
21.クラスが一緒になった他国の学生に授業外で自分の専門分野について話すのが難しかった。	2020	17.7	82.3
	2021	51	49
22.クラスが一緒になった他国の学生に授業外で日本の文化や社会について説明するのが難しかった。	2020	17.8	82.2
	2021	42.8	57

査読委員（アルファベット順・2024年3月現在）

馬場	千秋	（帝京科学大学教授）
林	千代	（元国立音楽大学教授）
飯田	毅	（同志社女子大学教授）
板垣	信哉	（尚絅学院大学特任教授）
木村	友保	（名古屋外国語大学名誉教授）
小西	瑛子	（常磐大学助教）
松家	由美子	（静岡大学准教授）
森	明智	（愛知工科大学准教授）
佐藤	雄大	（名古屋外国語大学教授）

編集後記

JACET 授業学ジャーナル 第4号が完成いたしました。今回、研究論文3本、実践報告6本、計9本の応募がありました。厳正なる審査の結果、研究論文2本、実践報告4本、計6本が採択されました。なお、掲載については、研究論文、実践報告の順とし、それぞれの種別内においては、投稿順としております。

関東、中部、関西の3支部の授業学研究会が開催する授業学研究大会もオンラインで開催しております。是非、ご発表いただき、その内容をジャーナルにご寄稿ください。

(C.B.)

JACET 授業学ジャーナル 第4号

2024年3月31日 発行 （出版地：東京都足立区千住桜木）

編集兼発行：一般社団法人大学英語教育学会 授業学研究会（関東・中部・関西）

代表：佐藤 雄大（名古屋外国語大学）

編集委員長：馬場 千秋（帝京科学大学）

