

# 同志社大学における英語 CAI 授業の試み コンピュータ・ライティングの実践例と ニュース教材を利用した授業

西 納 春 雄  
岡 田 妙  
山 本 妙

## 序 論

同志社大学の CAI クラスは英文学科を除く全学 2 年次生に開かれており、1 クラスの受講者数は 25 名、毎年約 10 クラスが開講されている。同志社大学における CAI 授業は 1990 年初頭から全国に先駆けて本格的に開始された。当初数年間は大型計算機の端末機を利用した、BASIC プログラムによるドリル型学習を中心に据えていたが、その後 IBM 互換機の導入に加えて、Windows 3.1、Windows 95、Windows NT と、ほぼ 3 年ごとのオペレーティングシステムの更新とネットワーク環境の充実にもなるとともに、読解力、作文力、コミュニケーション力養成等を目標とした授業が計画され、時代の要請と担当者の創意を反映しつつ発展してきている。

CALL ラボは現在キャンパス内に 2 教室があるのみなので、授業は、ヘッドセットから音声出力が可能なコンピュータを配備した通常の情報処理実習教室を利用して行なう場合もある。総合大学であることから、現在すべての実習用コンピュータは汎用性を持った同一仕様に設定され、Windows NT をオペレーティングシステムとしている。CAI クラスにおいても特殊なソフトウェアは利用していない。ドキュメント作成には Microsoft Office 2000、Web ページの閲覧・作成には Netscape、ファイル転送に FFFTP、動画と音声再生用に Real Player と Microsoft Media Player を利用している。

履修生のコンピュータ習熟度は、2001年度より1年次生に「情報基礎」講座の受講が義務づけられたこともあって年々わずかながら向上しているが、授業開始時に英語の文書を定められた書式で作成することのできる履修生はまずいない。春学期の初頭にコンピュータの基本的な操作法から始めて、タッチ・タイピング、ワープロソフトウェアの利用法、インターネット上の情報資源の活用法などを教えながらの英語教授となる。

コンピュータを使う授業の特徴と利点とは何か。まず、岡田に見るように、書くことを中心としたコミュニケーションの道具としてコンピュータを使うということがあげられる。特に「書く」ことが、双方向的なコミュニケーションの手段として学生に実感されるという点が大きな特徴である<sup>1)</sup>。山本と西納は、2001年度より開始した、ニュース教材の視聴を取り入れ、コンピュータを使って聴き、書き、読む能力を伸ばすことを目的とした試みについて報告し、その効果を検証する。

\*\*\*

## CAIライティング授業1995 2003の実践と分析（岡田）

### 指導の基本方針

学習者の書くものは、いわゆる「中間言語」(Interlanguage、以下 IL と記す。)(Selinker 1972, 1992; Davies, et al. 1984; Tarone 1988)、つまり学習者が独自の言語能力として目下、構築途上にある中間的言語能力 (Transitional Competence)(Corder 1981)として捉えられる。それは主として教材と教師によって入力された情報 (Input)(Krashen 1982a, 1985)を基に、学習者が自己の内面に作り上げつつある近似的英語体系 (Approximative System)(Nemser 1971)であるから、母語 (Native Language、以下 NL と記す。)とは全く別の体系であるが、同時に、対象言語である英語 (Target Language、以下 TL と記す。)とも別個の、独立した言語能力と考えられる。IL 理論の出現以降は、それまでの行動主義心理学に示唆された外国語習得理論とは大きく違った指導理論が展開されるようになった。行動主義的な外国語習得理

論の基盤は「刺激と反応」理論であったから、外国語は NL と TL の比較・対照に基づいて習得されるという仮説によって、対照研究が盛んに行われた（例えば Lado 1957）。それに対して、認識心理学的な IL 理論下の外国語習得理論では、人間の本質的な言語能力（Universal Grammar）に働きかけて、IL 体系の創生過程（Creative Construction）を助長するような指導のあり方を模索することになる<sup>2</sup>。

IL 理論の観点からすると、指導者は適切な言語情報の入力（Comprehensible input）に心がけ、学習者自身がよりよい IL を発達させていくように努めなければならない（Krashen 1985; Tarone 1988）。IL 獲得の過程には個人差もあるが共通点も多いこと（Krashen 1982a, 1982b）が実証される一方、習得のスタイルには多様性があり、学習者自身が各自の学習スタイルを認識するような指導に関する研究も続けられている（Reid 1995, 1998; Tarone & Yule 1989）。ライティングに関しては、「書く」側面における IL を育てるため、作業過程を重視した「プロセス・ライティング」の試みが広く行われるようになり、「書く」過程そのものの解明（例えば Sasaki 2000; Seow 2002）を始め、具体的な教授法も数多く提案されてきた（例えば White & Arndt 1991; Beck 2002）。教師によるインプットのあり方は重要である（例えば Panova & Lyster 2002; Truscott 1999）が、「書く」作業に至るまでの準備指導（例えば Reid & Lindstrom 1985; Shi 1998）、教師による改訂指導のあり方（例えば Panova & Lyster 2002; Yates & Kenkel 2002）、「自己改訂」（self-revision）や「自己訂正」（self-correction）の重要性と有効性（例えば Ferris 1995; Masaki 1997）も繰り返し検証されつつある。また、言語は人間の交流手段であり、孤立した個人活動ではあり得ないのであるから、レベルを同じくする学習者間の交流による学習（collaborative learning）の有効性も指摘され<sup>3</sup>、共同改訂（peer revision）指導の試みと検証（例えば奥村 1995; Satillo 2002）も数多く行われている。さらに IL は包括的な言語運用能力であるから、語彙・文法等に偏することなく（例えば Truscott 1999）、伝達能力（Communicative competence）を伴うように、論理展開のあり方（例えば Oi 1999; Reid 2000）や目的にふさわしい表現法（例えば Scarcella et al. 1990; Trosborg 1995）も指導することが求められている。

CAI ライティングの現場においても、これら現段階の外国語習得理論において有効とされている指導方針と教授法を、できる限り多くの場面で取り入れられるよう試行を繰り返している。各自の IL 能力には多かれ少なかれ限界があるが、それを可能な限り発揮して、エッセイや電子メールにふさわしい英語を使って交流する努力を要求し、IL そのものの増進と同時に、英語による意思疎通の体験学習の場を提供することが指導の基本方針である。

### 授業計画の基本方針

大学の第2年次は大多数の受講者にとって英語科目履修の最後の年度である。それを有意義なものにするには、これまでの学習成果を確認し、英語学習を好感して学習意欲を新たにすることが重要である。また、次年度以降も英語履修を選択する受講者のためには、3年間または4年間の履修過程全体の中で、2年次の占める位置を念頭において授業の企画・運営をすることが大切である。そのような考えに基づいて1年次から3、4年次に至る担当科目を年来、運営してきた。

「書く」学習活動としては、文字によって何かを伝達するためのライティングを体験することを通じて、これまでに蓄積した英語力を発揮し、表現する力の増進を目指している<sup>4</sup>。具体的な指標として、1年次では段落を書くことを通じて「書く」作業になじむこと、2年次においては3ないし5段落程度のエッセイを書いて自力に自信をもつこと、3、4年次には要約と意見・主張が書けるようにすることをそれぞれ目標に設定している。また、伝達のために書くのだということを明確に認識するため、書いたものは必ず発表する機会を設けて、質問や感想を交換するなど、教場を共同体として活用する工夫も重ねてきた<sup>5</sup>。CAI ライティング授業の場合にはパソコン使用による共同体作りということになる。このような一連の考え方に基づいて、2年次の CAI 授業を企画・運営している。

### 授業計画

コンピュータ教室における2年次の英語授業を企画するに際しては、読みと書きのコミュニケーション力を引き出すような授業を目指すことにした。

コミュニケーション力と言えば、従来とかく音声の側面を中心に考えられがちであったが、コンピュータ時代には、読み書きのコミュニケーションが重要性を増すと思われたからである。

コンピュータを使えば、一人一人の学生がそれぞれの速度で読んだり書いたりする作業を進めることができる。その意味で学習活動の個別化が可能になると考えた。しかし個別化だけでは十分な成果は得にくい上、パソコン作業の特質として、個人間の連携が希薄になり易いことも考えられた。そこで、パソコンの強みでもある双方向の伝達機能を生かすよう、受講者同士が互いの書いたものを読んでコメントを書く作業を中心に据えることにした。クラスメートの書いたものは、クラス専用のホームページに送り込んで、いつでも読めるようにしておく。それを互いに読み合ってコメント文を書き、電子メールで送受信し、返信文を送る、などの作業を導入する。このような活動を通じて、まず英語による意思疎通を体験する場を作り、秋学期には学外ひいては国外の学生と交信する機会も提供する。国外の学生との交信は、パソコン使用と英語使用の双方の意義を印象付けるという点で、特に有効な学習活動である。

## 授 業 運 営

読み書きの内容と量については、受講者の実態を見ながら試行を重ねて、最近ではほぼ以下のような形態をとっている。

- 1) 前年度受講者の最後のエッセイ(一年間の CAI 授業を振り返って次年度生のために書いたもの)を4月に3ないし5本読んで、英語でコメントを送信する。
- 2) 春学期中、特に前半では、平易な話題について一定時間内に段落を書く練習を繰り返す。これはエッセイを書く準備作業の一つとして行うものであるが、ライティング未経験の受講者にとっては欠かすことのできない練習である。
- 3) 以上の2作業の一方でタッチ・タイピングを練習する<sup>6)</sup>。
- 4) A4版1枚、30行前後のエッセイを春学期2回、秋学期3回書く。
- 5) 年間5回のエッセイは各自ftpでクラス・ホームページに送り込み、年度内に随時改訂して上書きする。

- 6) 級友の書いた各エッセイをホームページ上で3ないし5本読み、英語でコメント文を送受信し、返信する。
- 7) 各自の書く電子メールのメッセージは春学期10ないし20回、秋学期15ないし25回程度になる。
- 8) 英語通信文の形式を学んだ後(実際には秋学期)、ESL 学生のための国際メーリング・リストに加入して、学外や国外の ESL 学生と交信する<sup>7)</sup>。
- 9) 易しい英語で書き直した書物(ESL Books)を各学期100ページ分以上読み、英語で読書報告を各期3回以上書く。これは非常に有意義な学習活動であるが、残念ながら過去数年間は受講者の実情に鑑みて、この読書活動を割愛している<sup>8)</sup>。

## 学 習 成 果

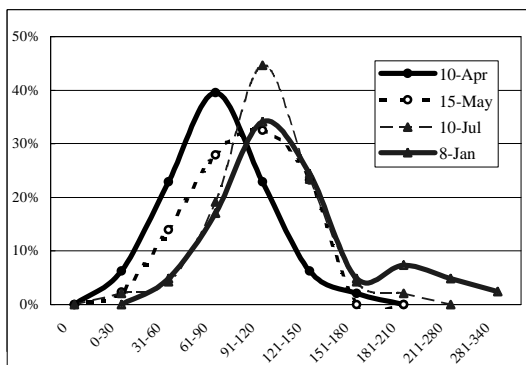
1年次終了までに英文を書いた経験のある受講者は少ないので、練習法の一つとして、春学期の最初数週間は毎週15 - 20分間に身近な話題について、なるべくたくさん英語で書く練習をして、所定の時間内に何単語書けたかを毎回、各自が記録する。4 - 5週間のうちに単語数が増し、書くことに対する抵抗感も減少するので、練習効果を学習者自身も自覚することができる<sup>9)</sup>。表1は2002年度の最初3回の速書き練習と春学期末および学年末の速書きテストの記録である。同じデータを別の観点から見るために、受講者全員を単語数の範疇に分けて、その全受講者に占める百分率を算出したのが図1である<sup>10)</sup>。年度が進むにつれて単語数が伸びていくことが読み取れる。この点に関しては、毎年度ほぼ同ような傾向が見られる。

言語面における学習成果の目安を得るために、年度の最初と各学期末に英語運用力テストとしてCテストとライティング・テストを行っている<sup>11)</sup>。Cテストは語彙、読解、およびライティングの能力を総合的に反映すると考えられている(Ishihara et al. 2003)が、CAIクラスの平均得点は1995-2002年度の平均で28.0%増進した。一方、ライティング・テストは、平易な話題について約20分間に自由に英文で述べるもので、書かれた単語数を端的な評価値として用いるとすれば、年度末には1995 - 2002年度の平均で4月の165.7%

表 1 : 2002年度春学期および秋学期末の20分間作文の単語数記録

実施日	10-Apr	17-Apr	15-May	10-Jul	8-Jan
平均単語数	77.5	80.6	95.1	112.7	125.5

図 1 : 2002年度受講者の20分間作文単語数範疇別百分率



20分間に書いた段落の単語数範疇（1-30語、31-60語等々）ごとに受講者数を数えて、その全受講者に占める百分率を示したもの。年度が進むにつれて、クラス全体が次第にたくさん書けるようになり、曲線が少しずつ単語数の多い方（グラフの右側）へ移行していくのが見られる<sup>10</sup>。

に増加した。英語力の質的向上については、短く記述するのは難しいので稿を改めて扱いたい。なお、1998年度にはコンピュータに加えて秋学期にはLL施設も使用することができたので、スピーキング・テストも行ったところ、スピーキングそのものは全く練習しなかったにもかかわらず、ライティングの経験がスピーキング能力にも反映するらしいことが証明された（Okada 1999）。

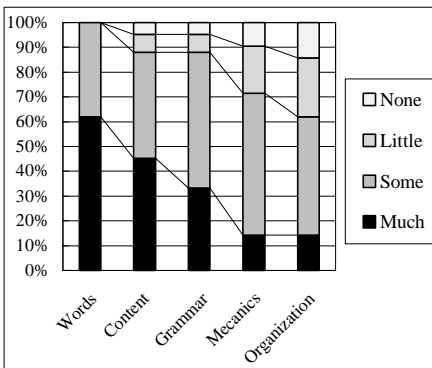
### 受講者による授業評価

年度末に書かれたエッセイから、受講者の授業評価が全般として好意的であることが読み取れるが<sup>12</sup>、次年度の学生はそれを読んで学習への意欲を新たにし、学習内容について好感をもつようで、その趣旨のことが毎年5月の第1エッセイに散見される。また、1996年度末と1998年度末に受講者を対象にアンケート調査を行い、タッチ・タイピング、エッセイ、電子メール、SLリスト等の学習活動のリストを提示して、それぞれ“Useful, Interesting, Challenging”の3項について5段階で評価してもらったところ、全体として

“useful” とする評価が最高位で “interesting” がそれに続くが、エッセイを書くことは “useful” に次いで “challenging” の比率が高かった (Okada 1997)。以後、好評を得たタイピング、エッセイ、電子メール、SL リストを毎年度、授業に取り入れている。各学年末のエッセイには、以上のようなアンケートによる数値的評価をほぼ忠実に反映した科目評価が述べられている<sup>12</sup>。

2002年度末のアンケートで、英文を書く力は向上したと思うかという問に対する回答は、「少し向上した」74%、「かなり向上した」17%「自分ではわからない」7%であり、どんな点で向上したと思うかという問（複数回答）については、「英語を書くことに対する抵抗感が減少した」45%、「段落の書き出しを下げるなど形式を整える習慣が身についた」43%、「限られた時間内に以前よりたくさん書けるようになった」38%、「以前より内容豊かに書けるようになった」21%「何から先に書くかなど文章構成を考えるようになった」17%であった。英文を書くに際して難しいと感じる事柄（図2）は、全体として単語、内容、文法、綴り・句読点、文章構成の順であった。感想欄には「英語は『勉強』であると同時に『言葉』なんだと強く意識した」「最初は和文を用意してから書いていたが、だんだん自分なりの英語で書くようになった」といった感想も見られた。このようなアンケート結果を踏まえた上で、全般的に、授業に対する批判的な意見は出にくいという現実的な事情も考慮に入れつつ今後の授業運営に当たりたいと考えている。

図2：2002年度末調査結果：英文を書くに際して難しいと感じる事柄



「大いに困難を感じる」(グラフの左端)のは単語・表現の選択、次いで右へ順に「内容豊かに書く」、「文法・語法を正しく使う」、「綴り字や句読点を正しく使う」、「段落の区切りや文章全体の組立て」と続く。



\* \* \*

## CD-Rを利用したリスニング教材導入の試み

### 授業計画の基本方針

書くことに加えて聴く能力の訓練を視野に入れた場合、コンピュータを使うことの利点は何か。コンピュータ教室もしくは CALL ラボで、さまざまなメディアが活用できるというのは言うまでもないとして、肝腎な点は、学生が個々にコンピュータを使って作業ができるという特質を活かして、聴取能力に差のある学生がそれぞれのペースで学習できることであろう。これは現在、ほとんどの LL ラボや CALL ラボで既実現可能になっているが（特に音声だけに限れば、例外なくと言ってよいであろう）、山本と西納の CAI 英語クラスでは、海外ニュースの映像と音声をデジタル化したファイルを CD-R に収録し、それを授業中に個々の学生に配布して、学習させるという方法をとった。それにより、CALL ラボの機能がないコンピュータ教室でも、映像と音声を交えた視聴覚教材を、学生が個々に学習することが可能になった。

また、教材に関連したインターネットホームページを参照すること、トランスクリプト取得にオンライン・データベースを利用すること、ニュースの要約を書くことも、英語を使った検索能力の育成と、英語資料の速読を利用した総合的な英語力の養成の両面から、コンピュータ教室でできる重要な学習の要素といえる。授業では、ニュース教材の内容の学習と関連づけて、これらの要素も課題として取り入れた。

### 教材の準備

テレビ番組の英語ニュースは様々なものが入手可能であるが、それらのうち ABC News の World News Tonight に注目した。この番組を選択した理由としては、NHK の BS1 でほぼ毎日放送されること、ニュースの長さが約 3 ~ 4 分と適当であること、アンカーとレポーターの発音やイントネーションが他の局に比較して聞き取りやすいこと、教授者の側に録画の蓄積があったこと、また、後述する LexisNexis データベースでトランスクリプトが容易

に入手できることなどがあげられる。

教材は1998年以降から蓄積した録画から選択した。アナログソースのデジタル化は、ビデオ録画した素材をエンコーダーを用いて MPEG1 の形式に保存することで行った。この際音声は英語のみとした。MPEG1 の形式は、動画ファイルとしては容量が小さいにもかかわらず、十分な解像度と明瞭な音声の質を保っており、ほとんどの再生用ソフトウェアで再生できるなど、汎用性が高く、教材に利用するには最適と判断した。MPEG1 の形式で保存することによって、一つのニュース番組は約20から40メガバイトの動画ファイルとして保存できた。これを CD-R に焼き付け、約20の画像ファイルを一枚のディスクに保存した。これを履修生の人数分作成した。

著作権に配慮して、ニュースの内容を加工することは一切行わず、教材の CD-Rは教室内で授業時間内に配布し授業終了とともに回収する<sup>13</sup>。また、同志社大学がLEXISデータベースをオンライン購入しており、学内の端末からアクセスできるので、これを利用してトランスクリプトを取得する方法を教え、復習に役立てられるようにした<sup>14</sup>。

教材をデジタル化した後、学習を助ける練習問題の作成を行った。これは3部構成で、まず、第一は問題意識を喚起する Preparation Drills ( 固有名詞リスト、主要単語リスト、難解語解説、内容把握設問など)、第二は視聴しながら内容の詳細を把握する Classroom Drills ( Fill-in 型聞き取り、語義についての設問、True/False 型内容把握など)。これらドリルを段階的に学習することによって、より高次の理解に達するように設問を工夫した。第三はアサインメントで、これはニュースに関連した内容についての質問にインターネットを検索して答えるインターネットサーチの部分と、その日視聴した内容についてのコメントないしはサマリーを書く部分の2つの部分から構成される。これらのドリルやアサインメントは Microsoft Word の文書として作成した。

既に述べたように、ビデオ教材の配布には CD-R 媒体を用いたが、その他の教材は、Web サイトを開設し、クラスのホームページを立ち上げた上で、それぞれの教材にリンクを張って履修者が取得できるようにした<sup>15</sup>。学習者はホームページを介して学内外からドリルやアサインメントを入手できるこ

となる。このシステムを管理するサーバは、容量が十分に確保され、ネットワークを経由して自由なアクセスが可能であれば、場所や種類は問わないが、データやハードウェアの保守管理、アップ・ダウンロードの迅速さを求めるならば、できるだけ身近に物理的なアクセスができるサーバが望ましい。山本の場合は言文センターに設置する教材サーバ（ilc2）を用い、西納の場合は研究室で稼働させている個人用の公開サーバ（muse）を利用した。これらのサーバには、HTTP と FTP のサーバプログラムが常時稼働している。

\* \*

## ニュース教材、ドリル学習、ライティングの試み（西納）

### 2001年度の授業運営

西納のクラスは、英語ニュースを教材として、リスニング、リーディング、ライティングの力を総合的に伸長させることを目的としている。また、クラスの運営に Web や FTP、電子メールなどの基本的なインターネットツールを利用すること、アサインメントに情報検索を組み込むことで、英語を使いながら情報リテラシーを体得することも合わせて目指している。最終的には英語のニュースの聞き取り、内容把握、関連情報への関心喚起、自発的な情報収集を通じて英語の聴取や話題の追求を主体的に行う学習者を育てることを目標としている<sup>16</sup>。

西納は、2000年度秋学期に教材を準備し、CAI クラスで部分的に試行した後、2001年度から授業に本格導入した。スケジュールはおおよそ以下の通りであった。

- 第1週 2週：コンピュータとタイピング、基本的なソフトウェア使用のガイダンス
- 第3週 4週：英文による自己紹介文の作成、ニュース聞き取りへの導入
- 第5週 13週：CD-R に収録した教材を中心に学習。情報ソースへのアクセス。情報ソースの評価。ドリルとアサインメント課題を中心に学習。

当初は学生の学習能力と課題の量などについて試行錯誤しながらすすめた。春学期には1授業に2つのニュースを視聴したため、履修者は授業時間内に教材を終えることが難しく、内容の把握が未消化となった。したがってアサインメントの提出が難しい履修者も少なからずいた。そこで秋学期には1授業で1つのニュースを扱い、ドリルを授業中に集中的に学習し、アサインメントを授業終了4日後にFTPで各自のサーバディレクトリに提出させ、採点した後翌週返却するというサイクルで授業を行った。この間指導の力点を置いたのは、ドリルを中心とした教材学習とアサインメントである。

学年末のアンケートにおいて、履修者の授業への満足度は概して高かった。しかし担当者としては、教材の内容把握指導が徹底できなかったこと、教材学習の際に、個々の履修者へのフィードバックが難しかったことが反省された。

## 2002年度の授業運営

上記の反省をふまえ、2002年度春学期では、前年度の授業構成を基本的に用いながら、3つの改善を行った。第一は、フィードバックの効率化をはかるために、これまでWebを介して一方向的に配布していた教材を、Web上のインタラクティブな教材サーバから提供し、履修者が学習後、即座に解答結果を返し、理解の助けとすることを試みた。第二は、リーディングの基礎となる語彙力強化のために、各履修生に授業毎の語彙集を作成させたことである。さらに第三として、学習内容の定着を確実なものにするために、進度をゆるめ、復習のための授業を設けた。スケジュールはおおよそ以下のとおりである。

第1 2週：コンピュータとタイピング、基本的なソフトウェア使用のガイダンス

第3 4週、6 8週、10 12週：CD-R収録教材を利用して、ドリルを中心に学習、課外学習としてアサインメントを課す

第5週、第9週、第13週：レビュー（教材の理解を確認。英文でのサマリー作成の要点を指導。）

第一の試みはインターネット上の語学教材配布システム Quia ( [www.quia.com](http://www.quia.com) )

com)を利用して行った。これまで教室内で行っていたドリル二種類(Preparation Drills, Classroom Drills)を Quia に搭載し、履修者は各自が Quia にアクセスして学習し、解答を送信して即座に結果を得た。このシステムはゲーム感覚を刺激することもあり、好評であった。教授者の側にも履修者個々の学習状況に注意を払うゆとりができた。しかしながら、このシステムに教材を搭載するには、教材を一つ一つ Web 上の作成ページから入力しなければならず、時間と手間のかかる準備を強いられた。しかも結果の集計は予期していたより煩瑣で、個々の学習者の学習結果を算出するには、Quia から得られた結果を表計算ソフトウェアで集計しなければならなかった。この問題を解決するには、WebCT などの全学的な e-learning プラットホームを導入して、クイズやドリルのオンライン学習環境を作成するか、さもなければ、担当者独自のサーバでの学習管理システムの構築が必要と感じた。

第二の試みである語彙リストは、Excel のワークシートに単語・品詞・語義・セッション No. を一行ずつ入力して提出させるもので、当初作成目的がわからず当惑気味であった履修者も、語彙が集積するにもなって、語彙集の結合、単語や品詞によるソートなど、表計算ソフトウェアの特徴を活かした利用ができるようになった。これは、文系の学生にとって、表計算ソフトになじむよい機会をあたえることになり、また、自ら作成した資料をネットワーク上に蓄積して再利用するという、情報リテラシーを体得するという意味でも好評であった。

第三の点は、進度調整と要点の確認に効果的であった。教材の消化の遅い学生にとっては、この機会を利用して追いつき、速い学生には作文の表現や構成上の要点を指導する機会を持つことができ、学習者と担当者間の双方方向のコミュニケーションを促進する機会にもなった。

### 学生による授業評価

同志社大学では2002年度の秋学期終了時、全学規模で「学生による授業評価アンケート」を行った。担当した CAI クラス2クラスでアンケートを実施した結果からこの科目の学生による評価が見えてくる。ほぼすべての項目で全体平均値を大きく上回る結果が得られた。項目を抜粋して、英語科目全

体と、担当した2つのクラス(452/460)の集計結果を示す。有効回答数はそれぞれ23名と17名であった。なお、図3は英語科目全体の平均値とそれぞれのクラス全員の平均値、図4は、英語科目全体の平均値と、「この授業によく出席し、この授業を適切に評価できる」と回答した学生から得た数値の平均値を示している。また、横軸の問いの内容は以下の通り。

- 問2 「あなたは毎日平均どれぐらいこの授業の予習復習を行いましたか」  
(5 = 2時間以上 0 = 0時間)
- 問10 「この授業の内容に興味が持てた」  
(5 = 強くそう思う 1 = 全くそう思わない 以下同様)
- 問11 「この授業の目的が理解できた」
- 問12 「この授業から知的刺激を受けた」

図3：学生による授業評価1

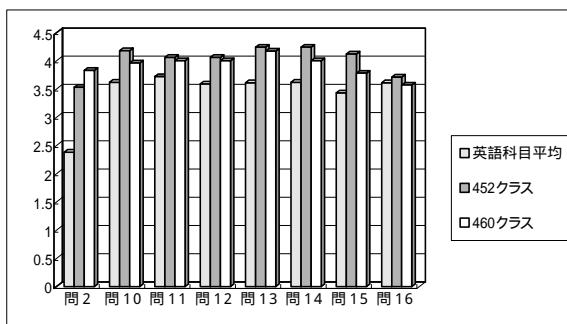
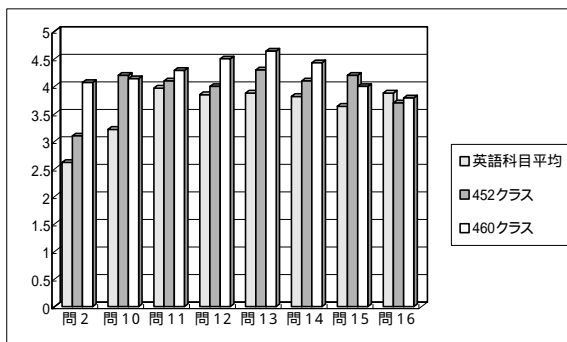


図4：学生による授業評価2



問13 「この授業に満足した」

問14 「この授業のテキストや教材は適切でしたか」

問15 「この授業の進む速度 / 分量は外国語の力を伸ばす上で適切でしたか」

問16 「この授業のレベルは、あなたにとって適切でしたか」

予復習時間を問う項目では、大多数の学生が1時間半以上を予復習に費やしたとしている。しかしながらこれは、「毎日」と「毎週」の取り違いがあるのではないかと推測される。全体に好ましい結果が出ているといえるが、問16の結果からは、教材のレベルを必ずしも適当とは感じていない様子が推測される。教材のレベルを易化するか、理解を促進する何らかの方策をとる必要があると考えられる。

西納は担当クラスの総合的な英語力の伸長を計測するために秋学期初めと終わりにCテストを実施した。その結果をグラフ5と6に示す。452クラスは少人数でクラスのまとまりもよく、突出した学力を示すものはいなかったが、低学力のものも少なかった。他方、460クラスは、高学力のものも散見できたが、意欲に欠ける学習者、基礎力に欠ける学習者が少なからずおり、クラス全体の学習意欲は高くなかった。結果として、学習結果には明らかな差があった。この結果は、近似した Pre-Test の平均スコア (52.2 / 52.3) と、差が開いた Post-Test のスコアに明らかである (62.7 / 59.1)。

アサインメントの提出状況・内容と Pre-, Post-Test のスコアとの相関関係については今後分析を試みたい。得られた結果から判断すると、現在の CD-R を利用した CAI 授業は、個別学習を可能にして、全体としては受講者の英語力の向上を計ることに成功しているが、教材の理解度を増すことが必要なことが課題であることがわかる。また、授業時間内の学習のみでは英語力の向上を望むことはできず、課外に効果的な課題を課して実力の伸長を計ることが必要であることが確認できる。

なお、西納は、機器やソフトウェア操作指導に費やす時間と労力を軽減するために『大学生のための情報リテラシーブック』を副読本として編集し CAI のクラスで利用している。この副読本の編集意図と効果については稿を

図 5 : Pre-, Post-Testスコア比較 (452クラス)

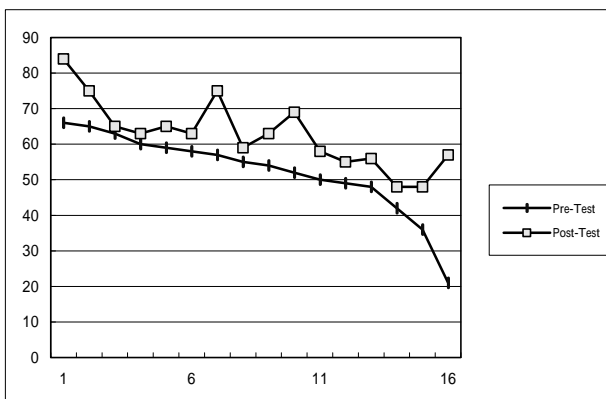
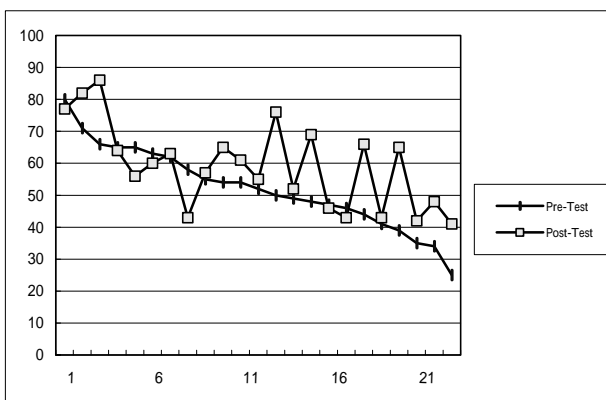


図 6 : Pre-, Post-Testスコア比較 (462クラス)



改めて議論したい。

### 今後の課題

以上、ライティングを取り入れた CAI クラスの実践について検証してきた。現在 CAI クラスは上限25名という比較的恵まれたクラスサイズで運営されており、また、ライティングの要素を取り入れていることから、担当者と学習者の間に双方向的なコミュニケーションがとりやすい状況にある。コンピュータとインターネットを組み入れた環境にあって個別の要求にこた



えることも可能であるし、効果的でもある。しかしながら、西納のクラスに見るように、クラスの学習意欲を高めるような雰囲気作りが難しいときには、思うような効果を上げにくいのも事実である。その意味で、基本的なクラス運営の大切さは、授業においてどのような機器を用いても変わるものではない。

今後の課題としては、以下のことが考えられる。1) 著作権の交渉を行い、CD-R をストリーミングビデオに変更して、学習の便を図ること。2) ドリルをさらに洗練すると共に、インタラクティブなプログラムとして、キャンパス内のどこからでも学習できる環境を作成すること。3) 上記を実現するための e-learning のプラットフォームを早急に導入すること。また、CAI 授業で得られた知見をもとに、課外での学習を促進するためのシステムを導入することも必要である。これは、CAI 科目だけの問題ではなく、大学全体で取り組まなければならない問題でもあることを指摘しておきたい。

＊ ＊

## 2001年度・2002年度の授業報告

### リスニングとライティングを組み合わせる試みとその成果（山本）

山本は2001, 2002の二年にわたって、CD-R に収録したニュース教材を使ってCAIの授業を行った。その経過と2002年春学期までの報告は、2002年度10月、JALT 大会において行ったが<sup>17</sup>、本稿では2002年度秋学期末に行ったアンケート結果を加えて、これまでの経過の説明を補足しつつ報告し、主にリスニングとライティングの要素の配分と成果を巡って、二年間の試みを終えた時点での考察を行いたい。

### 2001年度の授業運営と授業評価

山本は2000年度まで、メーリングリストへの参加、ウェブページでのエッセイの掲示と Peer Review 等を取り入れた、ライティングを中心とした CAI 授業を行っていた。CAI の授業は、学生が自由に選択してとれるため、例年、

英語運用能力においても、コンピュータ操作の熟練度においても、受講生のあいだで著しく差がある。しかし、自由英作文を書かせて、添削をしながら発表するというを行っていくと、運用能力に差のある学生達であっても、それぞれに力を伸ばすことは実感してきた。ただ、英語やコンピュータの習熟度に差のある学生を指導する場合、個別に添削や指導をする必要が生じ、仕事の速い学生を待たせてしまうという事態が生じるなど、授業の運営面においてはいくつかの問題もあった。2001年度の授業は、従来のライティング指導の枠組みを残しながら、ニュース教材のリスニングを組み込む形で行ったのだが、リスニングを取り入れることで従来の運営上の問題を解消するというねらいがあった。期待したのは、次のような点である：1) CD-R 収録教材を使うことで、能力差のある学生が自分のペースで学習できる、2) リスニングの課題を早く済ませられる学生にも、ライティングでどんどん力を発揮させられるので時間を持て余さない、3) 個々に指導する必要がある場合、リスニング教材を使って教室で各自が学習している時間に個別に対応できる。運営にあたって教える側として目標としたのは、英語運用能力に差のある学生が退屈せず、それぞれに進歩すること、毎週、授業時間と同等の課外学習時間を学生に課すこと、の二点であった。

春学期のスケジュールは次のようなものである。

第1週 2週：コンピュータ使用の基本的な説明、日本語の自己紹介文作成

第3週 4週：英文による自己紹介文の作成・リスニングの導入

第5週 10週：CD-R 収録教材を中心に学習

この間、アサインメントとしてサマリーやジャーナルを書かせる。随時ホームページの作成やFTP 使用法を指導、自己紹介やジャーナルを掲載させる。

第11週 13週：最終プロジェクトとしてエッセイを書き、ホームページに掲載

教え始めると、常にもまして学生の英語運用能力に差のあるクラスで、ニュース教材の学習に予想以上に時間がかかったことと、エッセイライティングとの二段構えが学生にも負担であったことから、毎回一個のペースが保てず、

ニュース教材の数は多くこなせなかった。そうなると、ニュース教材に付随するサマリー作成などのアサインメントの数も減るので、ジャーナルを書くことを奨励するなどして、教材の消化の早い学生も遊ばせないようにする工夫がいった。秋学期には、エッセイを三本書く予定であったが、負担が多そうだったので変更し、次のようなことを行った。

10月 12月半ば：リスニング教材の学習。平行して、

10月：エッセイ一つ（夏休み中一番心に残ったこと）作成、ウェブに掲載。

11月：オプションのリスニング教材を進度の速い学生に与えて進度調整。その代わりにジャーナルは廃止。インターネット上でニュースを読み、コメントを書く自由課題を課した。

12月後半 1月：ファイナル・エッセイ（自由テーマ）を書き、ウェブに掲載。

エッセイについては、構成や英語の正確さ、トピックの面白さなどの5段階評価と質問・コメントなどを記した Peer Review をさせ、執筆者にメールで送りあった。両学期とも、評価は、日頃のドリルとアサインメント、エッセイ、期末のリスニングテストの結果を総合して行った。

2001年度春学期末に行った授業評価の結果を見る限り、目標の二点はかなりの程度まで達成できたといえると思う<sup>18</sup>。毎週の課外学習時間にはばらつきがあるが、そこそこの時間が確保できている（図7）。

図7：学習時間（2001年度春学期）

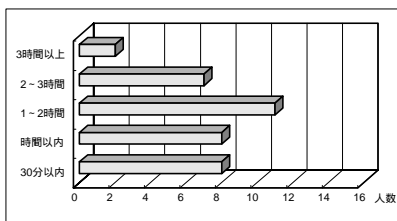
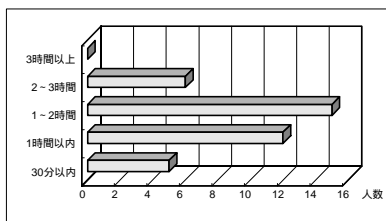


図8：学習時間（2002年度秋学期）



学生はコンピュータの使用（Wordの使用、ホームページ作成など含む）、ニュース教材の視聴、インターネットを通じての情報検索、エッセイ、サマリー・コメントの作成など授業の諸要素に好感を示し、役に立たないというものはあまりなかった。年度初めに書いた文章と比べると、学年末のエッセイではほとんどの学生が進歩の跡をみせ、学生自身にも達成感があったようだ。受講生には海外での生活経験の長い学生も複数いたが、コンピュータを使っただけのタスクや自由英作文などで、「退屈しない」「やりがいがある」などの評価があった。

ただし、リスニング教材をこなすスピードと量が少なかったことが、学生による進捗度の自己評価の平均値に反映している。三技能について「とても伸びた」から「あまり伸びなかった」まで5段階でこたえさせたところ、ライティングは2が、リスニングは3がピークになった（表2参照）。授業でよかった点についての自由記述でも、「コンピュータ操作、ライティング、リスニングができる」といった評価も複数あったが、「書くことが苦にならなくなった」など、ライティングが伸びたことに関する肯定的なコメントの方が多く、リスニングの効果については懐疑的な意見が見られた。ライティ

表 2：2001 2002年度アンケート結果

		1	2	3	4	5	あまり伸びていない
2001 年度春学期	リスニング	2.8%	33.3%	47.2%	8.3%	8.3%	
アンケート結果	ライティング	13.9%	44.4%	27.8%	11.1%	2.8%	
(回答者 36 名)	リーディング	0%	22.2%	50.0%	13.9%	13.9%	
2002 年度春学期	リスニング	6.7%	62.2%	24.4%	6.7%	0%	
アンケート結果	ライティング	2.2%	33.3%	44.4%	17.8%	2.2%	
(回答者 45 名)	リーディング	4.4%	20.0%	46.7%	22.2%	6.7%	
2002 年度秋学期	リスニング	2.7%	54.1%	27.0%	13.5%	2.7%	
アンケート結果	ライティング	5.6%	61.1%	30.6%	0%	2.7%	
(回答者 37 名)	リーディング	2.8%	38.9%	36.1%	19.4%	2.7%	

ングとリスニングのドリル学習等の比率について希望を尋ねると、ライティングは評価するものの、リスニングをもっとやりたいと望む学生が多かった。教師としても、せっかくのリスニング教材が十分活かせなかったという反省があり、また授業で課す作業と宿題のバラエティがありすぎ、学生にも把握しにくいという点が問題であった。

## 2002年度春学期の授業運営と授業評価

2001年度の結果をふまえて、2002年度では授業内容をスリムにしてニュース教材を中心に構成し、一週一教材のペースをできるだけ守りながら進めつつ、ライティングの指導はサマリーの作成を中心に行うことにした。春学期のスケジュールは次の通りである。

第1 2週：コンピュータの説明、ワープロの訓練を兼ねた英語の自己紹介文の作成

第3 4週、6 8週、10 12週：ニュース教材の学習

第5週、第9週、第13週：レビュー（作文やサマリー作成上の注意、ホームページ作成やFTP使用の指導、ただしリスニングの学習がずれこむこともあった。）

三週目以降の授業は基本的に、タイピング ニュース教材の視聴 ドリルの答えあわせ、内容と聞き取りにくい点などについての解説 アサインメントとしてサマリーを課す、と流れる。自己紹介文は短いもので、一度朱を入れたが、それ以上の改訂は要求していない。毎週のサマリーをきっちり書くよう指導することに力をいれ、A - C 判定をして返し、共通の間違いや問題があれば指摘し、よくできたものを OHC で紹介した。このサマリーの指導は、レビューの回や、普通の授業でニュース教材の合間に随時行った。

2001年度と2002年度の春学期終了時で、アンケートにあらわれた学生による学力伸長度の自己評価を比べると、リスニングとライティングに関する自己評価が逆転した（表2、図9、10）。ライティングに対する評価が予想したほど落ちなかったのは、サマリーとその添削の効果の評価であろう。ただ、昨年に比べると、自由記述部でライティングへの評価は少なかった。また、役に立たないと思う要素を尋ねた問いでは、2001年度に続き、無記入か「な

図 9 : 2001年度自己評価

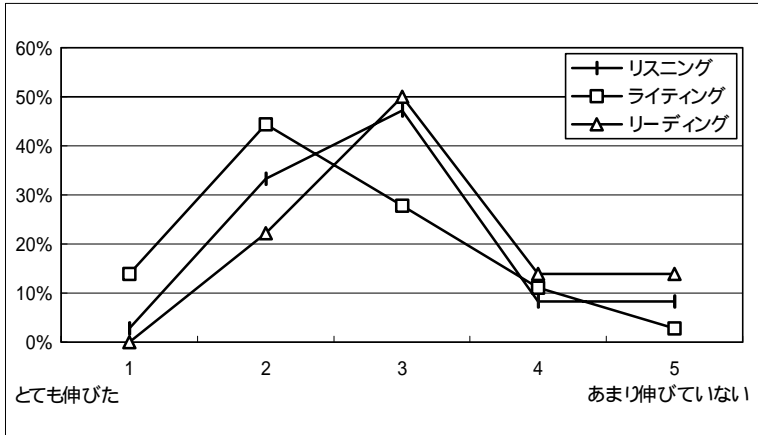
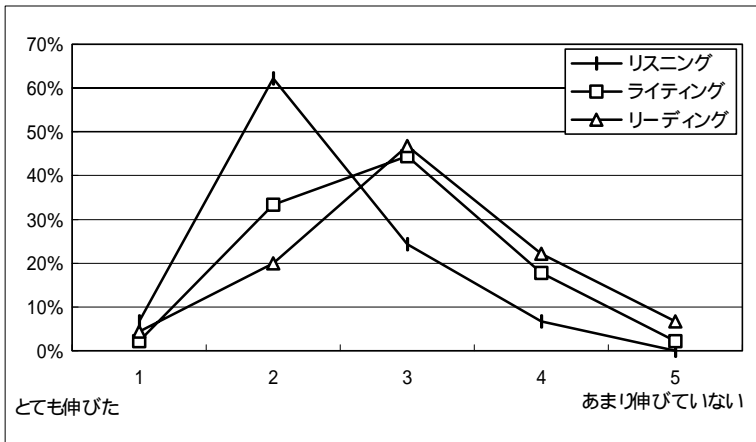


図10 : 2002年度自己評価



し」の記述が多かった一方で、タイピング（3名）、コンピュータ使用（ただし、どれを指すのか不明）（2名）、インターネットを通じた情報検索（4名）、サマリー・コメントの作成（4名）、エッセイライティング（5名）などが挙げられていた。学生がこのクラスをリスニング中心のクラスととらえ

て、アサインメントのサマリーやインターネットの情報検索にあまり意義を見ていないということであろうと思われた。

一方、秋学期でどのような授業内容を望むかという問いでは、リスニング・ライティング・コンピュータを使いこなす力の三点に、それぞれ同じくらいの票が集まった。クラスの気に入った点に関する自由記述では、コンピュータを使用すること（16名）、ニュースのリスニング（5名）、インターネット情報検索（2名）、英語とコンピュータの両方や英語の複数の技能が伸ばせる（3名）、斬新な授業内容（2名）などの他は添削、ドリル、課題などを挙げたものが各一名ずつという具合で散発的な感想であった。改善すべき点では、課題がきつい、進むペースが速いという指摘があった。

## 2002年度秋学期の授業運営と授業評価

秋学期では、このリスニングのペースを保ちながら、サマリーライティングの指導を続け、それをエッセイにつなげることを目指した。10月初めに、夏休みの思い出についてエッセイを書かせ、一度添削して書き直し、ホームページに掲載した。その後は、春学期と同じく、リスニング教材 サマリーチェックと添削、OHCで見せながら解説、というペースで授業を進めた。これを続けるうち、全体がまとめられず、一部をスクリプトからはりつけることしかできなかった学生のサマリーにも向上が見られるようになった。12月後半に、自由にテーマを選ばせ、冬休みから1月にかけてファイナル・エッセイを書き、ウェブに掲載した。学生は課題が多いとぼしつつかこなし、概ね授業中の反応は良好だったが、最後に HTML ファイルの作成方法を十分指導する時間がなく、慌しくなったのが教師の反省点であった。Peer Review も今回は行わなかった。

秋学期末に、前の二回とほぼ同一の質問内容でアンケートを行った。週の平均学習時間は、2001年度春の結果とほぼ同じであった（図8）。三技能の伸びの自己評価では、秋学期でのサマリーとエッセイの成果が反映したと思われる（表2：2002年度秋学期分）。リスニングとライティングの比率について尋ねた問いでは、「どちらもあった方がよい。比率はこんなものでよい」という回答が圧倒的に多く（77.8%）、二位の「リスニングをもっとやった

方がよい」(22.2%)を引き離した(「ライティングをもっとやった方がよい」は0%)。授業内容でもっとも役に立つものを上位3点選ばせた問いで、集まった答えを点数化したところ、コンピュータ使用(Word、HTML 文書作成、FTP を含む)(34点)、ニュースのヒアリング(20点)、サマリー作成(19点)、タイピング(18点)、エッセイ(11点)、情報検索(8点)、ドリル(1点)の順に並んだ。逆に、役に立たないと思うものでは、タイピング(4名)、情報検索(4名)サマリー、コメント作成(5名)などの指摘があった。授業で気に入った点の自由記述では、コンピュータを使用する(HTML、FTP を含む)(10名)、自分のペースでできる、ニュースが聴ける(6名)、教師の毎回の説明や英作文指導(3名)、総合的に学べた(2名)、授業の雰囲気(5名)などに回答が集まり、春学期末の物珍しさの混じった評価から、自分のペースでの視聴や添削などの評価へと収斂していったのかと推察された。改善すべき点では、授業が時間内に終わらない、予定どおり進まずに尻切れトンボで終わることがあるという声があり、これは教授者として大いに反省するところであった。また、ニュースの内容が難しく聴き取れず、面白くないという声があったのも、無視できないことであると思う。

### 考察と今後の展望

2002年度末のアンケート結果では、学生はリスニングとライティング双方の能力が伸びたと感じ、授業に概ね満足しているようであるし、教えていても楽しいクラスであった。しかし、この試みに関して反省点や問題点がないわけではない。

確かに学生のリスニング力はある程度向上したし、Pre-test・Post-testを行わなかったので数値化はできないが、最後のエッセイを見ると、長さ、語彙力、構成力、文法などにおいて、最初の頃よりも進歩している。しかし、一部の学生では、最後のエッセイを書くとなると気負ってまず日本語を書き、それを一生懸命英語に直そうとして意味の通じない文章を書く、という傾向も見られた。こうした事態は、前年度までのCAIのライティング授業や、身近なことについて短い文章を何度も書かせる1年次の英語文化事情のクラスでは、もっと早い時期に解消しているのが普通である。ニュースのスクリ



プトを学習して一つのパラグラフに纏め上げるという作業は、有意義であるし、「パラグラフの構成を学ぶのに役立つ」といった記述もアンケートにあった。しかしその文章はかなり凝っていて難しいものであるから、学生によっては、それを練習したからといって、自分の考えや身の回りのことを自然な英語で書く力の向上にはつながりにくかったのだろう。

指導の煩雑さと、学生の指導の効率（Efficiency）という点も問題である。学生の満足度は個々人への指導にかなり負っていると授業評価からわかるのだが、毎週出てくるアサインメントやエッセイを見るというのは、サマリーのほうが自由英作文よりやりやすいとはいえ、かなりの負担であるし、クラスで使うホームページの整備や教材の準備もある。従来一教員が二クラスを担当してきたが、このような形では現行の一クラス25人が限度である。この教材は広く学生にアピールし、応用のきくものであると思うが、運営方法をわかりやすくしてもっと人員を投入しない限り、受講生を増やせないで、教材のもつポテンシャルを活かせない。

教材のもつポテンシャルという点では、受講生との関係も考えねばならない。前述した通り、現行の CAI では、非常に英語の得意な学生と、英語は苦手だがコンピュータなら何とかなるだろうと思って登録する学生が入り混じって受講する。一部の学生にとっては、この教材と授業で要求することが難しく、「全員がそれなりに伸びるように」指導に工夫したつもりであるけれども、それだけ指導に苦労もあるし、進み方も遅くなった。かといって、私は「できる」学生だけ教えるほうがよい、と言いたいのではない。過去二年間では、学生の習熟度に差のあるクラスであったからこそ、よく書ける学生の作文を見て他の学生が学ぶこともできたし、それで伸びてくる学生もいるので、やりがいもあったのである。しかし、ニュース教材の英語が難しくてあまりわからないので、楽しめなかったという声もあったことは無視できない。海外のニュースを聴き（我々の作った教材では、穴埋めのディクテーションが一部あるだけで、スクリプトは初めから学生に与えられない）、サマリーやコメントを書くというのは、かなり高度な授業内容で、やる気のある中級程度以上の学生の自負心と「やる気」をさらに刺激する教材である。その特徴を前面に押し出して、Upper-intermediate の学生のためのクラスと

して位置付けることが可能であれば、聴く・書く・読むの三技能を伸ばすために、この教材をフルに活かす授業ができよう。もちろん、この教材と授業形態が上述のような学生にしか向かないわけではないことは、繰り返し強調したい。ただその場合には、リスニングとドリルに重点をおくとか、課題を変えるなど、使い方に工夫するべきであろう。

最後に、コンピュータのもつポテンシャルをどう活かすかという視点から、この教材の使い方と、これからの CAI の授業のあり方との関係について考えてみたい。私は、コンピュータの利点を最大限に活かすのは、学生が好きなときに自習できるプログラムと環境を作り上げるか、逆に、双方向性を活かして、教室でコミュニカティブに使うといった使い方ではないかと考えている。この教材のリスニングとドリルの部分は、条件と設備さえ整えば、少し手を加えるだけで、Upper-intermediate の学生向けの、質の高いリスニングの自習用プログラムになるであろう。それがまだ実現できていない現在、教室で行っている授業のメリットは、やはり、アサインメントを出して見せ合ったりし、教師によるライティングの指導があるところというべきである。しかし、上述のように、ニュース教材中心にテンポを落とさずに授業を進めていこうとすれば、ライティングの指導の部分はせいぜい OHC を使って見せる程度にして、HTML ファイルの作成や FTP の指導、Peer Review などを削っていかないと負担が大きくなる（そもそも、各人の自由な作文でなく、同じ記事のサマリーでは、ウェブに掲載して読みあう面白味もない）。いいかえれば、ライティングの指導に関しては、従来の、コンピュータ教室での指導ならではできない双方向的な側面が減ってしまう。教室で「マルチ」の授業をやるとうることが、コンピュータの性能を「ある程度」までしか活かせないという皮肉な事態を生むのである。この二年間の授業は学生にも教師にとっても実りのある試みであったと思うが、Upper-intermediate の学生向けにマルチ教材として使う方向性を別とすれば、今後コンピュータでしかできない授業を追求していくとすると、CAI は、一方でリスニングを中心とした汎用性と指導効果の高いプログラムを作っていく、他方で創造性と双方向性を重視したライティング等のクラスは別個に発展させていくという風に、分化していったよいのではなかろうか。

入学時までにはコンピュータ使用に習熟してきている学生に大学でどう対処するかが叫ばれ、コンピュータを授業で使っていれば物珍しかった時代は過ぎたように見える。その一方で、授業履修以前にはワープロで英語の文章を書いた経験もなく、コンピュータを使えて英語も勉強できてよかった、と喜ぶ学生がまだまだ多いのも、我々が抱える現実である。タイピングの基本や英語の文章の作法、コンピュータを使った文書作成のノウハウなどは、全ての学生に教えるべきことであって、10クラス程度のCAIの授業を取った学生だけが知っていればいいことではないが、この大規模な大学では、全ての学生に授業で随時コンピュータを使わせるような環境を作るのも難しい。ドリルから始まった同志社大学の英語CAI授業は、教員が創意工夫を凝らして、対面授業の中でコンピュータを活かした授業をするという方向で主に進んできた。だが、より多くの学生がコンピュータをより必要とするようになった今日、どのようなかたちでコンピュータを使っていくことが英語カリキュラムにもっとも利することになるのか。それを考える、CAI授業の岐路ともいべき時に、我々はさしかかっているのかもしれない。

## 注

本稿は、2002年10月に行われた、全国語学教育学会（JALT）京都支部年次大会（同志社大学京田辺校地）での研究発表の予稿集に収録された論考をもとに、その後を得られた資料と考察によって加筆訂正したものである。年次大会成功に尽力された北尾謙治先生と、本稿の匿名査読者による建設的なコメントに、この場を借りて御礼申し上げたい。

- 1 コミュニケーションを中心とした英語教育は、インターネットに代表されるネットワーク環境の本来の意義を生かしたものである。朝尾（1996）は早くからこの環境の重要性を指摘しているが、とくにコミュニケーション中心の教育における評価のあり方についての指摘には参考になる点が多い。
- 2 Atkinson（2000）は「ライティング指導に関する主要な入門書（the three main introductions to teaching L2 writing）」として、Ferris & Hedgcock（1998）、Leki（1992）、Reid（1993）の3著を挙げているが、いずれもIL理論以降のライティング指導の試行と成果を踏まえた著作である。

- 3 Bruffee 1984 の提案も発端の一つになった。
- 4 伝達目的で英文を読んだり書いたりした経験のある大学生は少ない。「書く」に関しては多くの場合、文法項目や語彙・語句等の学習を主たる目的にした単文の和文英訳練習を多かれ少なかれ経験しているが、それは伝達活動とは言えない。Writing Research Group (1995および2003) 参照。
- 5 クラスで相互に読んでコメントし合ったり、クラスの性質によっては書いたものを口頭発表してコメントや評価をし合ったりする。評価やコメントに際しては、非常な無理のない限り英語を使う。
- 6 これは必要上やむを得ず取り入れたのであるが、教師側の意に反して、受講者には学習項目として最も高く評価されている。
- 7 Tom Robb 氏 (京都産業大学) 他によって運営されている外国語としての英語学習者のためのメーリングリスト SL-Lists を利用している。http://www.kyoto-su.ac.jp/people/teacher/trobb を参照のこと。
- 8 Nation (2001) は、この種の extensive reading が「書く」力を増進することを証明した論文4篇 (1989から1996にわたる) を紹介し、易しいものをたくさん読むことによって、「読む」能力のみならず、特に「書く」力に顕著な効果があると述べている (pp. 154-156)。
- 9 Brumfitt (1979/91) は “Classrooms are always concerned with both [fluency and accuracy].” とする一方、“language teaching needs to concentrate far more on the concept of ‘fluency’ in order to restore a genuine educational perspective to its aims [of promoting communicative competence].” と述べている。Allwright (1979/91) も同様の結論を出している。「できるだけたくさん書く」指導はこの種の考えに基づいて効果を挙げている。
- 10 図1では、線が交錯して読み取りにくくなるのを避けるために、4月17日の第2回作文データを除外した。
- 11 Cテストは1981年に Raatz と Klein-Braley が提唱した外国語の総合力テストで、文中の空白を埋める cloze 形式のものである。数編の短文中、一語おきに単語の後半を被験者が補充する。TOEFL、CELT、STEP、MEPT との関連も繰り返し証明されており、簡便な実用性が特徴。作成法については Raatz & Klein-Braley (1996) を参照のこと。信頼性等の検証については Klein-Braley & Raatz (1984)、Klein-Braley (1985, 1997) をはじめ非常に多くの資料がある (Grotjahn)。日本人学習者に関する資料については Ishihara, et al. (2003) に最近の論考が紹介されており、日本人大学生の英作文力と C テスト得点との関連については Writing Research Group が、1995年と類似の調査を1999年に繰り返して「作文を評価する場合に、その単語数と C-test の得点を勘案することによって、かなりの確度をもって妥当な評価ができることを再確認」(p. 55) できたとしている。

- 12 2002年度生の学年末エッセイは <http://ilc2.doshisha.ac.jp/users/tokada/2003cai> の “Messages from CAI Class 2002” の項に提示している。
- 13 教育の現場における著作権については、岡本薫（2002）を参照。
- 14 LexisNexis データベースの、英語教育への応用については、西納春雄（1992）を参照。
- 15 現在西納はこの方法をとっていない。教室内で学習者が教材を個々に印刷するために時間をとられること、また、学習した印刷物が散逸しやすいからである。2002年の秋学期からは、あらかじめ印刷したものを、配布後は所定のバインダーに綴じることのできる形に加工して配布している。
- 16 コンピュータやインターネットを学習・研究など知的活動の道具として利用することは、“electronic literacy” と呼ばれ、様々な方面でその体系化が試みられている。Shetzer and Warschauer (2000) は、ESL クラスでの理論と実践を簡潔にまとめている。
- 17 岡田、西納、山本 (2002), pp. 7-12参照。
- 18 2001年度秋学期には、大学で一斉に行ったアンケートを実施したので、このクラス独自のアンケートは行わなかった。

#### 参考文献

- Allwrite, R. (1979/1991). Language learning through communication practice. In Brumfit, C. J. & Johnson, K. (Eds.) *The communicative approach to language teaching*. Oxford University Press. 165-182.
- Atkinson, D. (2000). On Robert B. Kaplan's response to Terry Santos et al.'s "On the future of second language writing." *Journal of Second Language Writing*, 9 (3), 317-320.
- Beck, A. (2002). Writing strategies worksheet. *TESOL Journal*, 11 (1), 34-35.
- Bruffee, K. A. (1984). Collaborative learning and the "conversation of mankind." *College English*, 46 (7), 635-652.
- Brumfit, C. (1979/1991). Communicative language teaching: an educational perspective. In Brumfit, C. J. & Johnson, K. (Eds.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford University Press. 183-191.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, A., Criper, C., & Howatt, A. P. R. (Eds.) (1984). *Interlanguage*. Edinburgh University Press.
- Ferris, D. R. (1995). Teaching ESL composition students to become independent self-editors. *TESOL Journal*, 4 (4), 18-22.
- Ferris, D., & Hedgcock, J. S. (1998). *Teaching ESL composition: Purpose, process and*

- practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Grotjahn, R. ([www.slf.ruhr-uni-bochum.de/biblio/ctbib.html](http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/biblio/ctbib.html)) The electronic C-Test bibliography.
- Ishihara, K., Hiser, E., & Okada, T. (2003). Modifying C-test for practical purposes. 『言語文化』 5-4, 539-568.
- Klein-Braley, C. (1985). A cloze-up on the C-test: A study in the construct validation of authentic tests. *Language Testing*, 2(1), 76-104.
- Klein-Braley, C. (1997). C-Tests in the context of reduced redundancy testing: an appraisal. *Language Testing*, 4 (1), 47-84.
- Klein-Braley, C. & Raatz, U. (1984). A survey of research on the C-Test. *Language Testing*, 1(2), 134-146.
- Krashen, S. D. (1982a). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982b). *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London and New York: Longman.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Leki, I. (1992). *Understanding ESL writers: A guide for teachers*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Masaki, M. (1997). Peer feedback in a Japanese EFL classroom. 『大学英語教育学会 (JACET) 関西支部ライティング指導研究会紀要』 第 2 号、43-54.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, 9: 115-123.
- Oi, K. (1999). Comparison of argumentative styles: Japanese college students vs. American college students—An analysis using the Toulmin Model. *JACET Bulletin* 30, 85-102.
- Okada, T. (1997). A computer-assisted writing course: A practical report. 『大学英語教育学会 (JACET) 関西支部ライティング指導研究会紀要』 第 2 号、1-11.
- Okada, T. (1999). From writing fluency to speaking fluency: A report on a CAI writing course. In Writing Research Group, JACET Kansai Chapter. (Ed.) *Teaching Writing in Colleges and Universities: Practical Reports* (3), 1-11.
- Panova, I., & Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36 (4). 573-595.
- Raatz, U. & Klein-Braley, C. (1996). Introduction to language testing and to C-Tests. In Coleman (Ed.). *University language testing and the C-Test*. (University of Portsmouth Occasional Papers in Linguistics). または<http://uni-duisburg.de/FB3/ANGLING/>

FORSCHUNG/HOWTODO.htm

- Reid, J. (1993). *ESL writing*. Englewood Cliffs, NJ: Regents/Prentice-Hall.
- Reid, J. M. (Ed.) (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Reid, J. M. (Ed.) (1998). *Understanding learning styles in the second language classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Reid, J. & Lindstrom, M. (1985). *The process of paragraph writing*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Reid, J. (2000). Comments on “local coherence and its limits: A second look at second sentences” –Another look. *Journal of Second Language Writing*, 9 (1), 77-88
- Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing processes: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 9 (3), 259-291.
- Satillo, S. M. (2002). Constructivist and collaborative learning in a wireless environment. *TESOL Journal*, 11 (3), 16-20.
- Scarcella, R. C., Andersen, E. S., & Krashen, S. D. (Eds.). (1990). *Developing communicative competence in a second language*. Boston, MA: Heinle & Henle
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209-31.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- Seow, A. (2002). The writing process and process writing. In Richards, J. C. & Renandya, W. A. (Eds.). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, 315-320.
- Shetzer, H. & Warschauer, M. (2000). An electronic literacy approach to network-based language teaching. In Warschauer, M. & Kern, R. (Eds.) *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. 171-185
- Shi, L. (1998). Effects of prewriting discussion on adult ESL students' compositions. *Journal of Second Language Writing*, 7 (3), 319-345.
- Tarone, E. (1988). *Variation in interlanguage*. London: Edward Arnold.
- Tarone, E., & Yule, G. (1989). *Focus on the language learner: approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage pragmatics: requests, compliments, and apologies*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Truscott, J. (1999). The case for “The case against grammar correction in L2 writing classes”: A response to Ferris, *Journal of Second Language Writing*, 8 (2), 111-122.
- White, R. & Arndt, V. (1991). *Process writing*. London and New York: Longman.
- Writing Research Group, JACET Kansai Chapter. (Ed.) (1995). 大学英語教育学会 (JACET) 関西支部ライティング指導研究会編 『大学における英作文指導のあり方: 英作文実態調査の報告』.

- Writing Research Group, JACET Kansai Chapter. (1999). Pre-test and post-test materials. 『大学英語教育学会 (JACET) 関西支部ライティング指導研究会紀要』第4号、81-87.
- Writing Research Group, JACET Kansai Chapter. (2003). 『大学英語教育学会 (JACET) 関西支部ライティング指導研究会紀要』第6号.
- Yates, R. & Kenkel, J. (2002). Responding to sentence-level errors in writing. *Journal of Second Language Writing*, 11 (1), 29-47.
- 朝尾幸次郎 (1996). 「授業評価」朝尾幸次郎・斉藤典明編 『インターネットと英語教育』(大修館書店). pp. 144-148.
- 岡田妙、西納春雄、山本妙 (2002) 「同志社大学における CAI 授業の試み：コンピュータ・ライティングの実践例とニュース教材を利用した授業」『ITを利用した外国語教育の改善：2002年 JAL 京都支部年次大会論文集』, pp. 7-12.
- 岡本薫 (2002). 『教育関係者のためのインターネット時代の著作権：もうひとつの「人権」』(東京：全日本社会教育連合会).
- 奥村清彦 (1995). 「英作文のフィードバック 相互批評の指導を中心に」大学英語教育学会 (JACET) 英作文指導研究会編 『大学における英作文のあり方』27-40.
- 西納春雄 (1993). 「オンライン・データベースへのアクセス」『英語教育』(東京：大修館) 42巻3号. p. 81.
- ライティング指導研究会 (1999). 「C テストとライティングの評価」『大学英語教育学会関西支部紀要』第5号、51-55.



## English CAI Classes at Doshisha University: Incorporating Writing into Class Work

Haruo NISHINOH, Tae OKADA, Tae YAMAMOTO

Key words: English, writing, CAI, CALL, ESL, Student Lists, multi-media, TV news

This paper reports three attempts to incorporate writing in sophomore English CAI/CALL classes at Doshisha University.

Okada has been using computers in her sophomore CAI classes mainly as writing tools. She sees her students to be in an important transitional stage where they learn to write to communicate. In her classes, students are asked to review their English skills and develop them further to write several three- to five-paragraph essays. Successful completion of the class work leads them smoothly to the next stage where they write longer persuasive essays in junior or senior years. In these classes Okada creates a virtual community using WWW pages and email messages. In this community, students peer-review their essays and exchange views and opinions. She also uses international Student Lists to give them a chance to communicate “for real” with their peers around the world.

Nishinoh and Yamamoto have created a multi-media English learning environment using TV English news reports. Both incorporate writing as an important part of the class work. A simple WWW page serves as a launch pad and provides necessary instruction and handouts. Digitized American TV news reports are provided individually on CD-Rs as main teaching materials. The class work is carefully structured so that as students work on teacher-created preview quizzes, in-class drills, and assignments, they come

to grasp the main idea and then understand the details. Assignments consist of on-line search activities and short-essay writing. In doing so, students are encouraged to learn how to gather pieces of relevant information, sort them out, and use them for their own creative writing processes. Students upload their assignments and essays to their designated server directory and create their own Web pages. Nishinoh has been encouraging the students to write short essays of one to three paragraphs every week on the topic studied, while Yamamoto asks her students to write several longer essays. They will assess the effectiveness of this learning environment and discuss its advantages and disadvantages. They will also make suggestions as to the effective way of using networked environment for language learning in general.