

ISSN 1349-5135

Dialogue

Vol. 23

TALK

Tanabe Applied Linguistics Kenkyuukai

(田辺英語教育学研究会)

Dialogue 23 巻頭言

フィラー

松坂ヒロシ

英語教育において注目されることがあまりない、「フィラー」なるものについて、意見を述べたいと思います。以下は、学習者の方がたへの批判を意図した文章ではありません。むしろ、われわれ英語教師の側の責任を話題にしようとするものです。

フィラーとは、話し手が言いよどむ時に発する短い言葉です。ロングマンの言語教育・応用言語学事典を見ましたら、‘well’，‘I mean’，‘Actually’，‘You know’，‘Let me think’ という例が挙げられていました。緩意表現の‘like’や‘kind of’もしばしばフィラーの役割を果たします。

私は、現役教員時代、学部の授業を英語で行っていましたので、英語による学習者の発言を日常的に聞いていました。当然、学習者が発するフィラーに頻繁に触れてきました。

思い起こしてみると、私がよく耳にした学習者のフィラーは、‘anyway’，‘maybe’，‘so’，‘OK’，‘then’，‘yeah’ などでした。実は、私は、こうしたフィラーに時どき足をすくわれました。

足をすくわれる、とは次のようなことです。たとえば、話し手が、言いよどんでから、‘anyway’ と言う。その瞬間、私は、話し手が「それはともかく」「いずれにしても」と言いたいのだと思う。つまり、その文脈内で、特に重要なポイントは ‘anyway’ の後の内容なのだ、と即断する。しかし、‘anyway’ の先を聞くと、文脈はそうになっていない。ああ、そうか、‘anyway’ は意味のない埋め草だったんだ、とその時初めて気づく――

‘maybe’ についても然り。たとえば、話し手が自分の趣味について述べている。この場面で、話し手の言葉に ‘maybe’ が混じる。おや、そんなあやふやな言い方をすべき場面ではないのに、と私は首をかしげる。この人は本当に自分自身の現在の趣味を紹介しているのだろうか、

と私は自分の理解について一瞬不安になる――

英語として不自然な、自分独自のフィラーが使われると、聞き手の理解の能率は落ちてしまいます。

学習者のフィラーに接し、私は3つのことを思いました。

第一の点は、フィラーのような、言葉の、ごく周近的な、ごく小さな要素に対しても、学習者の上達の過程でわれわれ教師は一度は光を当てる必要がある、ということです。

第二に、われわれ教師は、学習者に対して、「こう言いましょう」という指導を熱心にする一方、「こう言うのはやめましょう」という指導はさほど行っていないように思います。ひょっとしたら、われわれの意識の底に、学習者ががんばって英語を話しているのにその意欲に水を差すようなことをするのは罪だ、という気持ちがあるのかもしれませんが。確かに、言うのをやめさせる指導は、学習者の情意面にマイナスの影響をもたらすリスクをはらむ、という意味で、格別に勇気のいることです。しかし、語学教育においては、ものを言う指導と、ものを言わない指導との両方が必要であり、後者もわれわれの大事な責務です。

第三の点は、言葉に詰まった時にどうするか、ということについて、自分の失敗体験や成功体験の積み重ねを学習者に伝えられる教師でありたい、という、自分の気持ちです。

フィラーは、学習者の実力を垣間見ることができる小窓であり、また、教師の仕事のリマインダーでもあると思います。

TALK 紀要『Dialogue』 査読協力者

査読協力者 森谷 浩士 (岡山大学教育推進機構 准教授)

[敬称略 所属は 2025 年 3 月 1 日現在]

目 次

《研究論文》

An Exploratory Study on Enhancing Oral Presentation Skills through Collaborative Learning:
Insights from Japanese Learners of English

KAZUKI HIDA 1

《書評》

『Rによる教育・言語・心理系のためのデータサイエンス入門』

柳川浩三 著 (2023)

杉内 光成 19

2024 年度 研究会報告 21

規 約 37

投稿規定・執筆要項 41

研究論文

An Exploratory Study on Enhancing Oral Presentation Skills through Collaborative Learning: Insights from Japanese Learners of English

KAZUKI HIDA
Shumei University

Abstract

This study investigated how Japanese English learners improve their oral presentation skills through collaborative learning (CL)—an umbrella term for interactive group work. Previous research has predominantly employed cognitive approaches that emphasize individual development in teaching presentation skills; however, few studies have explored this topic from a sociocultural perspective, considering the interaction between individuals and sociocultural contexts. Eighteen Japanese undergraduate students participated in the study, which involved: a) group presentations of reading assignments, b) CL, and c) project presentations. The CL process comprised three steps: practicing specific presentation skills, receiving peer feedback, and discussing ways to improve these skills. At the end of the semester, students completed an 18-item questionnaire about what they had learned and how they had enhanced their skills. A thematic analysis was conducted on responses to six open-ended questions from the questionnaire, focusing on how students improved through CL. The analysis identified five key benefits: noticing gaps, knowledge co-construction, overcoming weaknesses, behavior modeling, and psychological improvement. These findings highlight the effectiveness of CL in fostering the co-construction of knowledge and skills for oral presentations in Japanese English classrooms.

Keywords: Collaborative learning, Oral presentation teaching, Japanese university students

1. Introduction

As attention to the speaking skills of learners of English as a foreign language (EFL) has increased, educational departments must increasingly foster EFL learners' communication skills, including writing and speaking abilities, and public speaking skills (Tailab & Marsh, 2020; Van Ginkel et al., 2017). In addition, oral presentation competence is considered an important competency of highly educated professionals and is essential for a broad range of academic disciplines, such as Biology, Business, Communication, Engineering, and Healthcare (Dunbar et al., 2006).

Previous studies have found that giving oral presentations aids learners' deeper learning and understanding, fosters linguistic ability, and reduces anxiety regarding oral presentations (Joughin, 2007; King, et al., 2000; Sundrarajun & Kiely, 2010). Moreover, the teaching of oral presentation skills has been studied for almost 30 years, especially in English-speaking countries and Europe, and some researchers have proposed learning cycles to enhance oral presentation skills (De Grez, 2009; Van Ginkel et al., 2015; 2017). Therefore, this study adopts a more holistic approach by taking classroom conditions into account and focusing on learner interactions to gain a comprehensive view of classroom learning (Firth & Wagner, 1997).

In addition to learning oral presentation skills, the importance of collaboration has garnered significant attention over the past two decades (Austin, 2000; Tran, 2021). "Collaboration" has been identified as one of the main "4 Cs" skills—critical thinking, creativity, collaboration, and communication—that all individuals need to succeed in 21st-century society (Ochoa, 2022; Trilling & Fadel, 2009).

However, few studies have investigated collaborative learning's (CL) effectiveness in paired or small group interactions when learning oral presentation skills and techniques. Motivated by this research gap, this study investigates how Japanese English learners can improve their English oral presentation skills through CL. This study examines the effectiveness of teaching oral presentation skills in combination with CL and review previous research on oral presentation teaching and CL. The study design, procedures, and methodology are discussed in the following sections. The limitations and scope for future studies are also presented.

2. Literature Review

2.1 Previous Studies on Teaching Oral Presentation

Oral presentation competence is “a combination of knowledge, skills, and attitudes needed to speak in public to inform, self-express, relate, or persuade” (De Grez, 2009, p. 5). Expressly, this competence involves exchanging messages with an audience (Haber & Lingard, 2001). The skills required to become competent presenters are complex and difficult for learners to master, even in their first language (Morreale, et al., 2007).

Previous studies have found effective procedures for teaching complex and difficult oral presentation skills. Van Ginkel et al. (2015) identified seven design principles in their systematic review, and this study adopted five of these principles to inform its study design: a) setting goals, b) behavior modeling, c) practice, d) self-assessment, and e) feedback. Allowing learners to decide their learning goals and providing challenging tasks or topics motivates them (e.g., Kerby & Romine, 2009; Sundrarajun & Kiely, 2010). Observing appropriate models (e.g., Okada et al., 2017) and extensive practice (e.g., Clark & Jones, 2001) are essential for learners to acquire new skills or knowledge. They can monitor what they have learned and identify strategies to improve their performance and achieve the desired performance in the self-assessment phase (e.g., De Grez et al., 2009). Finally, receiving feedback at the appropriate time can improve their presentation skills (e.g., Smith & King, 2004).

To date, previous studies have demonstrated effective procedures for teaching oral presentations. However, they mainly focused on individual development. Therefore, this study takes a more holistic view by considering classroom conditions and focusing on interactions among learners to gain a comprehensive understanding of classroom learning (Firth & Wagner, 1997). For example, a student learns diverse languages in a classroom through textbooks, teacher instructions, and interactions with teachers and peers. To examine the effectiveness of classroom interaction, especially CL, in learning oral presentation skills, the next section reviews the literature on CL.

2.2 Previous Studies on Collaborative Learning

According to Smith and MacGregor (1992), CL has gathered much attention since the 1980s and is defined as “an umbrella term for a variety of educational approaches involving a joint intellectual effort by students, or both students and teachers. Usually,

students work in groups of two or more, mutually searching for understanding, solutions, or meanings, or creating a product” (p. 10). That is, students work in paired or small group interactions to co-construct knowledge.

The effectiveness of CL cannot be clarified in a single explanation; instead, its outcome can be demonstrated through multiple perspectives. CL activities allow learners to explain their thoughts and ideas (Webb et al., 1995) and share their knowledge (Coleman, 1998). Moreover, in CL, talking with other students creates opportunities for learning (Golub, 1988) and new understanding (Smith & MacGregor, 1992). In addition, CL offers opportunities to observe and imitate peer task strategies (Azmitia, 1988).

While most previous studies focused on CL effectiveness in teaching writing (Nguyen, 2013; Smith & MacGregor, 1992), Pattanpichet (2011) found that CL instructions improved English-speaking abilities and developed a positive learning classroom atmosphere for Bangkok EFL undergraduates. The study reported that learners enjoyed and relaxed during the CL activity and shared their knowledge with their peers.

More specifically, Nguyen (2013) examined the benefits of collaborative presentation tasks in EFL learning in Vietnam. During the presentation tasks, learners helped each other overcome challenges such as “lack of ideas, shortage of materials, limited technology skills, and content knowledge” (p. 71) and “developed knowledge, skills (e.g., pronunciation, computer skills, and presentation skills), motivation, and confidence needed to complete the task” (p. 71). While Nguyen (2013) supported the use of CL in group oral presentation tasks in EFL settings, the study did not examine whether CL has a positive effect on improving individual presentation knowledge and skills. Therefore, it is necessary to examine the effectiveness of CL tasks in improving individual presentation knowledge and skills.

Thus, the current study investigated how Japanese English students can improve their English oral presentation skills and knowledge through CL. The methodology used in this study is described in the next section.

3. Study Design

This study employed a qualitative research design with a focus on thematic analysis of open-ended questionnaire responses. It aimed to explore the effectiveness of collaborative learning (CL) in enhancing oral presentation skills among Japanese EFL learners.

The study included 18 undergraduate first-year Japanese students (5 females and 13 males) who were learning EFL in an English education program at a private university in Tokyo, Japan, and whose English proficiency levels were intermediate and estimated TOEIC score 400-450. This study was conducted during a compulsory course in the fall semester of 2021, which aimed to develop students' oral presentation skills in English and consisted of a 90-minute class once a week for 15 weeks. The course comprised a) group presentation of reading assignments, b) CL, and c) project presentations. The course was conducted in English, which is a foreign language for the students; however, during the CL activities, the students were allowed to use their first language, Japanese.

Each student was assigned to a group, and each group was tasked with making a presentation on assigned public speaking skills based on the reading materials. After the group presentation, the instructor provided feedback on the students' presentation skills based on the following criteria: non-verbal, verbal, PPT slides, and presentation content. In addition, the instructor provided general comments on each category.

Table 1 provides an example of the class schedule, which includes both reading assignments and group activities. The pair-group activity incorporated three key elements: practicing specific presentation skills, receiving peer feedback, and discussing strategies for improvement.

Table 1.
Example of Class Schedule

Readings and Presentation	Presentation and Group work
Delivery Skills	Your Favorite XXX Maintaining Eye Contact, Posture
Ending the Speech	Present the Title Slide and Outline (1)-(9)
Effect of Visual Aids	Present the Title Slide and Outline (10)-(18)
	Present the Body and Conclusion (1)-(9)

	Present the Body and Conclusion (10)-(18)
Consultation [Zoom]	If Necessary
Winter Break for Three Weeks	
	Presentation (Final) (1)-(9)
	Presentation (Final) (10)-(18)

For instance, as shown in Table 1, one reading assignment focused on delivery skills, specifically eye contact and posture. Based on what they learned from group presentations and textbooks, students practiced these skills by delivering a one- to two-minute mini-presentation in pairs or small groups. The students selected topics for these mini-presentations, such as students' favorite things, characters, foods, or places. During the mini-presentations, students concentrated on maintaining eye contact and posture while their peers provided feedback on these aspects. Following the feedback, students engaged in discussions to identify ways to enhance their delivery skills.

In the project presentation, the students chose topics related to language, education, and communication. In the middle of the course, they presented their projects as a rehearsal. They had four weeks to prepare for the final presentation. In the rehearsal, they were required to give a presentation on the title slide and outline section on the same day, and then present the body and conclusion sections on another day. However, in the final presentation, they gave the entire presentation. Therefore, it is difficult to compare their performances between the rehearsal and final presentation.

At the end of the semester, the students completed a class evaluation sheet written in Japanese, providing their answers in Japanese. The evaluation sheet comprised four sections: Section 1 included five questions about the general evaluation of the course, Section 2 contained six questions related to presentation skills, Section 3 focused on CL with three questions, and Section 4 addressed project presentations with three questions. In this study, the results from Sections 1 and 2 were excluded from the analysis, as these sections evaluated the course as a whole. Instead, the analysis focused on the results from Sections 3 and 4. An overview of the questions in these sections is provided below.

An Exploratory Study on Enhancing Oral Presentation Skills through Collaborative Learning: Insights from Japanese Learners of English

Section 3 (CL)

- a) Please provide more details on the aspects of CL that you feel are particularly effective.

Section 4 (Project Presentation)

- a) What specific points did you keep in mind during the final presentation?
- b) After rehearsing the Introduction, Body, and Conclusion separately, how did you modify and improve the final presentation?

Thematic analysis of Sections 3 and 4 was conducted using Braun and Clarke's (2006, p. 87) six phases: a) familiarizing with the data, b) generating initial codes, c) searching for themes, d) reviewing themes, e) defining and naming themes, and f) producing the report. Multiple codes were assigned to individual responses.

To summarize our review of the current study design, the participants focused on learning English oral presentation skills. They completed a class evaluation sheet, and the results of the open-ended questions were subjected to thematic analysis.

4. Results

This section presents the results of the thematic analysis. Findings on the effectiveness of collaborative learning (CL), based on responses to Section 3 of the evaluation sheet, are discussed in Section 4.1. The analysis of project presentation performances, derived from responses to Section 4, is detailed in Section 4.2. The students' responses were translated into English by the author for analysis.

4.1 Results of Thematic Analysis on the Effectiveness of CL

The thematic analysis of the effectiveness of CL (Section 3(b)) generated five themes: a) noticing the gap, b) knowledge co-construction, c) overcoming weaknesses, d) behavior modeling, and e) psychological improvement. Table 2 includes the five main themes, their characteristics, and the codes included in each theme. In this section, each result is reported along with some of the students' comments.

Table 2.
Thematic Representation of CL's Effectiveness

Theme	Characteristics	Code
Noticing the gap	Students noticed the gap between their intention and the audience's perception.	Noticing the gap: Nervousness was positive
		Noticing the gap: Eye contact
		Noticing good and bad points from peer feedback Feedback from peers: Presentation materials
Knowledge co-construction	Students co-constructed knowledge of the presentation through CL.	Sharing points to be improved with peers
		Discussing one's presentation knowledge and skills
		Making improvement plans with peers
		Confirming information Receiving feedback from different people
Overcome weakness	Students could overcome their weaknesses by repeating practice within a small group.	Lots of opportunities to practice through mini-presentations
		Overcome weakness by receiving feedback from peers
Behavior modeling	Students learn presentation skills by watching their peers' performances.	Learning from peers' performance
Psychological improvement	Students established relationships with classmates and repeatedly practiced within a small group, which reduced their anxiety and gave them confidence.	Gaining confidence
		Establishing relationships with classmates
		Encouraged by peers to put forth hard work to give better presentations
		Reducing anxiety by repeatedly giving short presentations

Theme 1, noticing the gap, describes how the students observed a gap between their intentions and their peers' perceptions. The most frequently mentioned benefit of CL was receiving objective feedback from peers. The following extract from three students exemplifies this:

An Exploratory Study on Enhancing Oral Presentation Skills through Collaborative Learning: Insights from Japanese Learners of English

Extract 1:

I tried to emphasize the words and make eye contact a lot, but my intention was not being conveyed.

I felt nervous, but my partner did not notice.

I understood my strong points and weaknesses, which I did not notice myself through the CL activity.

In the second theme, knowledge co-construction, the students' co-constructed knowledge of delivering oral presentations. In other words, they learned and improved their presentation skills and knowledge by themselves and with their peers. They shared the points that had to be improved and discussed improvement plans. Furthermore, they attempted their own plans. Moreover, peer discussions were beneficial for students, as the following examples in Extract 2 show:

Extract 2:

We shared our difficulties and points to be improved. Then, I practiced my weak points repeatedly in delivering mini-presentations in the CL activity.

Discussing the way to improve our difficulties and weaknesses was beneficial for me.

In the third theme, overcoming weaknesses, the students felt that they could overcome their weaknesses through CL activities. Practicing mini-presentations with peers was particularly beneficial for becoming acclimatized to delivering formal oral presentations.

Extract 3:

I practiced a lot and received feedback through CL activities, which enabled me to overcome my weaknesses.

In the fourth theme, behavior modeling, students learned to deliver oral presentation skills by watching peer presentations and engaging in discussions with them.

Extract 4:

When we showed presentations to each other in the CL activities, I noticed that each presenter had different intentions and ways of emphasizing important points. Thus, I could apply what I learned from my peers.

The last theme, psychological improvement, describes how students establish relationships with their classmates, which allowed them to reduce their anxiety and gain more confidence in giving presentations. In addition, their peers encouraged them to make efforts to deliver better presentations.

Extract 5:

*I could get closer to my classmates emotionally and gain more confidence in delivering a presentation to them.
I was stimulated by my peers' high-level presentations.*

4.2 Results of Thematic Analysis of the Project Presentation Performance

The subject for the analysis of this theme can be seen in Section 4 (a) and (b), however, the students were confused by the two questions and were unable to distinguish between the preparation stage before the presentation and the things to be conscious of during the presentation. Therefore, the answers to these two questions have been combined. The thematic analysis generated five themes: a) improving slide content, b) improving manuscript content, c) improving non-verbal skills, d) enhancing verbal skills, and e) establishing rapport with the audience. Table 3 includes the five main themes, their characteristics, and the codes included in each theme. In this section, each result is reported along with some of the students' comments.

Table 3.
Thematic Representation of Project Presentation

Theme	Characteristics	Code
Improving slide content	Improving slides: more persuasive, capture the audience's attention, and convey content clearly.	Clearly conveying the argument
		Delivering a persuasive presentation
		Ensuring a compelling presentation
		Improving the slides

An Exploratory Study on Enhancing Oral Presentation Skills through Collaborative Learning: Insights from Japanese Learners of English

Improving manuscript content	Improving the manuscript: Using expressions that are easy to understand.	Delivering a presentation that is easy to understand
		Using clear and comprehensible language
		Utilizing a collection of phrases effectively
Improving non-verbal skills	Utilizing effective gestures, eye contact, and posture to enhance the audience's understanding of the presentation content.	Gesture
		Being conscious of conveying the message
		Posture
Enhancing verbal skills	Being mindful of emphasizing key points, and appropriate voice volume and speaking pace for the audience's clarity of comprehension.	Eye contact
		Intonation
		Emphasis
		Emphasis: Pause
		Volume
Establishing rapport with the audience	Establishing a good rapport with the audience by adopting a conversational tone and speaking with a cheerful and engaging attitude.	Speaking slowly and clearly
		Fluency
		Using a conversational tone when addressing the audience
		Being mindful of starting the speech with a cheerful and engaging tone

The first theme in Section 4.2 on improving slide content means that students improved their presentation slides to make arguments more persuasive, capture the audience's attention, and convey the content clearly. Extract 6 presents some examples from students' experience with improving slide content.

Extract 6:

I aimed to enhance the credibility of my presentation by incorporating results and data from reliable sources such as government institutions' surveys.

For this presentation, I focused on memorizing the entire script to increase eye contact with the audience. Additionally, I made sure to include animations in the slides to keep the audience engaged and prevent boredom.

The second theme, improving manuscript content, indicates the improvements in manuscript content. Extract 7 presents students' efforts to promote the audience's understanding.

Extract 7:

I placed emphasis on speaking fluently and using clear and understandable language from my script. My goal was to deliver a presentation that would be easily understood by everyone.

To ensure that my key points were conveyed effectively, I tried to incorporate phrases from phrasebooks and relied on statistics and information. I researched to create a persuasive presentation on the content side.

The third theme, improving non-verbal skills, focused on students' efforts to reinforce the audience's comprehension of the presentation content by employing impactful gestures, maintaining eye contact, and adopting a confident posture.

Extract 8:

I was conscious of facing the audience without looking back at the screen. I made sure not to memorize the script but only took minimal notes to "communicate" with the audience.

I consciously emphasized eye contact and gestures towards the audience by not creating a script and having only key phrases as notes at hand.

The fourth theme, enhancing verbal skills, meant that the students were attentive to accentuating important points and adjusting their volume and speaking pace appropriately to ensure clarity among the audience.

An Exploratory Study on Enhancing Oral Presentation Skills through Collaborative Learning: Insights from Japanese Learners of English

Extract 9:

I was conscious of approaching the presentation with ample composure to avoid speaking too fast and maintain an appropriate pace.

I gave a presentation with the intention of effectively communicating with the audience. Even if I experienced minor deviations from the script or moments of forgetfulness, I quickly composed my thoughts on the spot and made sure to speak slowly and clearly. As I gained confidence during the presentation, I incorporated ... emphasizing essential keywords with deliberate pronunciation,

The last theme, establishing rapport with the audience, shows that students created a positive connection with the audience through a friendly and interactive tone, while delivering the presentation with enthusiasm and an engaging attitude.

Extract 10:

I made a conscious effort to maintain eye contact and use a conversational tone, minimizing my reliance on the script.

At the beginning of the speech, I focused on speaking with a bright and high-toned voice, considering the flow of the entire presentation.

Thus far, we have discussed the thematic analysis results of the effectiveness of CL on learning English oral presentation skills and knowledge, and project presentation performance. The results on the basis of these themes are discussed in the following section.

5. Discussion

The main findings of this qualitative survey suggest that CL activities (in this case, practicing focused presentation skills, receiving feedback from peers, and discussing ways to improve presentation skills) are beneficial for learning English oral presentation skills and techniques in the Japanese context. The Japanese freshmen noticed the gap between their intentions and the audience's perceptions and amended their performances by watching their peers' presentations and receiving feedback from their peers. Additionally, they shared their weaknesses and problems and

co-constructed ideas to improve their performance with their peers. Moreover, their anxiety about delivering presentations reduced and they established friendships with their peers. These findings are consistent with studies in other related areas that support the idea that CL includes benefits, such as sharing knowledge (Coleman, 1998), creating opportunities for learning (Golub, 1988), constructing new understanding (Smith & MacGregor, 1992), and observing and imitating peers' strategies (Azmitia, 1988).

Furthermore, the students utilized what they had learned through CL in their project presentations, and noticed the gap between their intentions and the audience's perceptions, thus receiving immediate feedback on ways to improve their presentation performance. As shown in Table 2 and 3, the students discussed ways to improve their presentation in terms of both content and performance and learned from each other's performance through CL. Subsequently, they tested their assumptions regarding improving their presentations in small sections. Eventually, they reported that they utilized what they had learned through CL for their final project presentations.

This study suggests the potential benefits of CL activities in improving English-speaking skills in Japanese EFL situations, especially English oral presentation knowledge and individual students' skills. However, there is still scope for further research. The current study only investigated students' perceptions toward CL to improve their oral presentation. Therefore, further studies need to compare students' presentations at the beginning and end of the course and examine the effectiveness of the CL activity in improving their performance.

In addition, the students answered a questionnaire at the end of the course, which meant that they had to remember what and how they thought during the activity. Therefore, we heavily relied on students' memory and could not precisely gauge how CL was performed. Moreover, in the future, it will be necessary to record students' thoughts during the CL activity and examine what they have done during the activity.

6. Conclusion

The findings support the idea that teaching presentation skills combined with CL activities is potentially beneficial for learning English oral presentation skills and techniques in the Japanese context. However, it remains unclear whether this activity

has effectively improved Japanese EFL students' oral presentation performance. Further studies are needed to compare students' presentations at the beginning and end of the course and examine the effectiveness of CL activities in improving their performance.

Acknowledgments

This work was supported by JSPS KAKENHI, Grant Number JP21K20274, and a Waseda University Grant for Special Research Projects (Project number: 2022C-599).

References

- Austin, J. E. (2000). Principles for partnership. *Leader to Leader, 18*(2), 44–50. <https://doi.org/10.1002/ltl.40620001808>
- Azmitia, M. (1988). Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one? *Child Development, 59*(1), 87–96. <https://doi.org/10.2307/1130391>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Clark, R. A., & Jones, D. (2001). A comparison of traditional and online formats in a public speaking course. *Communication Education, 50*(2), 109–124. <https://doi.org/10.1080/03634520109379238>
- Coleman, E. B. (1998). Using explanatory knowledge during collaborative problem solving in science. *Journal of the Learning Sciences, 7*(3–4), 387–427. <https://doi.org/10.1080/10508406.1998.9672059>
- De Grez, L. (2009). Optimizing the instructional environment to learn presentation skills. Ghent University.
- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2009). The impact of an innovative instructional intervention on the acquisition of oral presentation skills in higher education. *Computers & Education, 53*(1), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.01.005>
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F., & Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education, 31*(2), 115–128. <https://doi.org/10.1007/s10755-006-9012-x>

- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, *81*(3), 285–300. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x>
- Golub, J. (1988). *Focus on collaborative learning: Classroom practices in teaching English*. National Council of Teachers of English.
- Haber, R. J., & Lingard, L. A. (2001). Learning oral presentation skills: A rhetorical analysis with pedagogical and professional implications. *Journal of General Internal Medicine*, *16*(5), 308–314. <https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.2001.016005308.x>
- Hida, K. (2022). A cognitive approach to oral presentation teaching in Japan. *Gakujutsu Kenkyu: Jinbun Kagaku/Shakai Kagaku*, *70*, 181–190.
- Joughin, G. (2007). Student conceptions of oral presentations. *Studies in Higher Education*, *32*(3), 323–336. <https://doi.org/10.1080/03075070701346873>
- Kerby, D., & Romine, J. (2009). Develop oral presentation skills through accounting curriculum design and course-embedded assessment. *Journal of Education for Business*, *85*(3), 172–179. <https://doi.org/10.1080/08832320903252389>
- King, P. E., Young, M. J., & Behnke, R. R. (2000). Public speaking performance improvement as a function of information processing in immediate and delayed feedback interventions. *Communication Education*, *49*(4), 365–374. <https://doi.org/10.1080/03634520009379223>
- Morreale, S., Moore, M., Surges-Tatum, D., & Webster, L. (Eds.). (2007). *The Competent Speaker Speech Evaluation Form*. National Communication Association.
- Nguyen, M. H. (2013). EFL students' reflections on peer scaffolding in making a collaborative oral presentation. *English Language Teaching*, *6*(4), 64–73. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n4p64>
- Ochoa, X. (2022). Multimodal systems for automated oral presentation feedback: A comparative analysis. In S. Buckingham Shum, R. Martínez-Maldonado, & X. Ochoa (Eds.), *The multimodal learning analytics handbook* (pp. 53–78). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08076-0_3
- Okada, Y., Sawaumi, T., & Ito, T. (2017). Effects of observing model video presentations on Japanese EFL learners' oral performance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, *14*(2), 129–144.
- Pattanpichet, F. (2011). The effects of using collaborative learning to enhance students'

An Exploratory Study on Enhancing Oral Presentation Skills through Collaborative Learning: Insights from Japanese Learners of English

- English speaking achievement. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 8(11), 1–10. <https://doi.org/10.19030/tlc.v8i11.6502>
- Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning. Washington Center for Improving the Quality of Undergraduate Education.
- Smith, C. D., & King, P. E. (2004). Student feedback sensitivity and the efficacy of feedback interventions in public speaking performance improvement. *Communication Education*, 53(3), 203–216. <https://doi.org/10.1080/0363452042000265168>
- Sundrarajun, C., & Kiely, R. (2010). The oral presentation as a context for learning and assessment. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4(2), 101–117. <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.504286>
- Tailab, M. M. K., & Marsh, N. Y. (2020). Use of self-assessment of video recording to raise students' awareness of development of their oral presentation skills. *Higher Education Studies*, 10(1), 16–28. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n1p16>
- Tran, T. Q. (2021). Social networking: a collaborative open educational resource. *International Journal of TESOL & Education*, 1(2), 148–157.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass/Wiley.
- Van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H., & Mulder, M. (2015). Towards a set of design principles for developing oral presentation competence: A synthesis of research in higher education. *Educational Research Review*, 14, 62–80. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.002>
- Van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H., & Mulder, M. (2017). Fostering oral presentation performance: Does the quality of feedback differ when provided by the teacher, peers or peers guided by tutor? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 953–966. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1212984>
- Webb, N. M., Troper, J. D., & Fall, R. (1995). Constructive activity and learning in collaborative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 406–423. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.406>

書 評

『Rによる教育・言語・心理系のためのデータサイエンス入門』

柳川浩三 著 (2023)
オーム社 304 ページ

杉内 光成
獨協埼玉中学高等学校

本書は、数学に苦手意識を持つ大学生・大学院生や現職の中高教員などが、自分で集めたデータを使って自分の立てた問いに答えを見つけ出すために、どのように統計分析をしていけば良いのかを示したものである。ここで紹介されている統計分析はRというフリーソフトで、日々アップデートされているので基本的な統計処理から最新のものまで幅広くカバーされている。本書はRの準備編に続いて、第1部では2変量の量的分析、第2部では質的分析、第3部では多変量解析を扱っている。本書は、Rを使いながらそれぞれの統計分析の仕方を説明しているだけでなく、類題とその解答が紹介されているので、統計分析の練習を十分に行うことができる。さらに、よくあるトラブルとその解決方法が表にまとめられて紹介されている。統計分析やコンピュータに対して強い苦手意識を持っている人も安心して統計処理の練習ができるのだ。

準備編では、Rのインストールの仕方から丁寧に紹介されている。インストールをしたあとは、「とにかくRをイジッてみよう」ということで四則計算をしてみたり、関数と代入をしてみたり、行列データの作成をしてみたりと、コマンド(コンピュータに対する指示)を打ち込むことに慣れるために、本書を見ながら、基本的な統計処理を行なって実際に手を動かす。第1部は、実際にRを使った2変量のデータ分析を練習する。ヒストグラム・箱ひげ図・散布図のようなグラフを描いて記述統計量を出すことから始まり、標準化と統計的仮説検定、t検定、等分散性の検定、U検定、ピアソンの相関係数などを学ぶ。第2部では質的変数(名義変数)間のデータの関係性を数量化する方法、自由記述のアンケートやインタビューのプロトコル(発話)の分析の仕方が紹介されている。第3部では、ANOVA、Holm、回帰分析(単回帰分析、重回帰分析、ロジスティック回帰分析)、因子分析、クラスター分析など本格的な統計分析の手法を学ぶことができる。

本書の内容を箇条書きにしていくと統計分析の名称が並ぶので、統計に苦手意識を持っている人には敷居が高いように感じてしまう。しかし、本書はそんな読者のことを考慮し

て、いくつかの工夫をしながら無理なく読者を統計の世界を道案内してくれる。

特筆すべき点はいくつかあるが、1つ目は各 Chapter が統計分析の名称ではなく、リサーチクエスチョンを解決するためにどのような統計手法を使うべきかという流れで書かれていることである。例えば、「高校時代に好きだった科目と進学先大学の所属学科に関連はあるのか」という研究課題があるとしよう。この課題に対して、統計分析を用いてどのようにして解決すべきであろうか。本書では、分析の手順として、データの読み込みとクロス集計表の作成→可視化→連関係数の算出→カイ2乗検定→残差分析を紹介している。このように、統計が苦手な学生や教員はリサーチクエスチョンを立てることは出来ても、そのリサーチクエスチョンを解決するためにどのような統計手法が有効であるかが分からない。よって、本書の内容と自分の抱える問題と照らし合わせながら読むことで、適切なデータ分析の手法を選択することができるようになることが期待できる。

2つ目は本文がコマンドとその説明が交互に書かれており、1つ1つのコマンドを理解しながら、読み進めてRを操作することができることである。統計に関する説明のみを書かれても、どのようなコマンドを打ち込めばよいのかが分からなければ統計処理をすることはできない。また、コマンドを紙面に所狭しと書かれても、どのような意味を持つコマンドなのかが分からなければ、「豚に真珠」のような状態になってしまう。本書を読み進めることで、Rのスキルとその理論をつなげることが出来るようになるだろう。

3つ目は、各 Chapter の最後に「結果の書き方」という小見出しがあり、どのように研究結果を学術的な形式で発表すべきかについて紹介されている点だ。せっかく適切な統計処理をすることができても、その結果を分かりやすく他の研究者などに紹介しなくてはならない。そのひな形を参照することができるので、短い時間で正確な結果の報告をすることができる。

類題の難度が適切であることと、その模範解答がコマンドの形で丁寧に紹介されている点も忘れてはならない。多くの専門書では、類題は設けられているが、その難度が高すぎるが多い。また、模範解答が提示されていないこともある。これだと、一人で勉強を進めていきたい読者にとっては、類題に取り組みたくても、取り組むことができない。しかし、本書では、Chapter で紹介されている研究課題と類題の難度が同じで、研究課題のコマンドを少し変えれば類題を解くことができる。たとえ自力で解くことができなくても、模範解答のコマンドを読み解くことで、統計分析の理解を促すことができる。

英語教育の研究をより発展させていくために、統計分析のスキルは大きな武器になる。本書を通して、R というソフトの使い方を学び、統計分析の難解さに振り回されることなく、統計分析というスキルを身につけていくことが、日本の英語教育の未来を創り出すことになるだろう。

研究会報告

L2 リスニング指導の理論と実践 一意見交換 Part 2ー

コーディネーター： 山口 高領 氏 [秀明大学]
望月 真帆 氏 [早稲田大学本庄高等学院]
日 時： 2024年5月11日(土) 17:15~19:00
会 場： ハイブリッド開催（早稲田大学3号館710教室及びZoom）

【概 要】

教育現場でカジュアルに交わされる「リスニングをやらせている」という言葉は、実は多様な目的や手段を包括しているのではないのでしょうか。

たとえば、中学や高校などで同じ科目を担当する教員間で交わされるなにげない会話、

A：「1単元あたりのコマ数足りませんよねー。教科書のこの部分使っていますか？」

B：「そこはリスニングでやらせています。でも練習問題のパートは宿題にしちゃいました。」

のBさんのセリフ部分は、「リスニング活動」であっても本当のターゲット・アプローチ・outcomeは多様と思われれます。

今回の研究会ではこの点をみなさんでshare & reviewし、「L2リスニング指導の理論と実践」について改めて意見交換をしてみようと考え、TALK TIMEとして企画いたしました。前半ではTALK 役員の数人の話題提供者から、以下の5点を軸に実践報告をいたします。

- ①リスニング活動の目的
- ②対象学習者
- ③対象授業および時間帯
- ④一番紹介したい点（内容、工夫など）
- ⑤学習者の反応、または学習者の変化など

後半はTALK TIME ならでの、ご参加のみなさんとの意見交換の場です。話題提

供者の実践に対するコメントや、ご自身または英語教育に携わる方々の実践例について、大いにご発言ください。みなさまとのディスカッションを楽しみにしております。

【司会者後記】

「リスニングをやらせている」の内容が年間のシラバスデザインから特定のリスニングスキルに焦点を当てたスモールステップまでの多岐にわたることを再認識した TALK TIME となった。山口さんが日頃実践しているリスニング活動は、小学校教員養成という目的が明確な講座で、近い将来に教壇に立つ学習者が自信を持って英語らしい発話ができる力ができるためのインプットである。久保さんからは、ディクテーション活動を通じて上級の学習者が Accuracy をさらに磨く講座のシラバスデザインの報告があった。学習体験を今後の自主学習でも活かしてほしいという願いのこもった講座の作り方が紹介された。望月は、山口さんと久保さんが授業内で実践されている段階的支援を、高校生対象に更に細分化させた工夫の例を紹介した。3つの報告の要点は後述する。

3人の話題提供のあとのディスカッションでは、参加者の方々からリスニング活動とアウトプット活動をつなげる実践例や中学生対象の段階的支援の例などのご紹介があった。

◆報告者1：山口高領氏

①リスニング活動の目的

(1)文字に頼らず音声のみから聞く体験の充実。

(2)小学校の授業での教師の英語発話に最終的につながるインプット活動

・音声面：発話の強弱のリズム・イントネーション・音の連結が英語らしいものになるように。

・パフォーマンス：自分の話し方やジェスチャーをコントロールしつつ児童の様子を観察できるまでの自信と余裕をもてるようになってほしい。

②対象学習者：

教員養成課程の大学学部生（1年生から3年生がほとんど）。

③対象授業および時間帯

「初等英語科教育法」（小学校免許に必要な科目）の毎回の授業

④一番紹介したい点（内容、工夫など）

・教材：使用教科書にある、小学校の教室での先生と児童との対話。

・工夫：学習者がリスニング活動に飽きないようにねらいと活動内容を多様にする。

・活動内容：教科書準拠の CD 音声のリスニング、教師からの発問や英語発話の実演、ペア練習（ロールプレイ）、小学校教師の「なりきり」練習等。

⑤学習者の反応、または学習者の変化など

英語力自体が大きく上がっているとは思えないが、学習者は楽しそうに意欲的に取り組んでいる。

◆報告者 2：久保岳夫氏

聞き取り中心の授業作り-TED-Ed を活用した授業-

①リスニング活動の目的

(1) TED-Ed の細部まで正確に聞き取る学習体験を積むことで、この方法の長所を理解し英語の自主学習の際に活用する力をつける。

(2) 正確な聞き取りには音声の知識・語法・文法・文脈の知識すべてが必要であることを体得する。

(3) 授業での「正確な聞き取り」は正確なディクテーションができるレベルを達成目標とする。

②対象学習者

大学生の「英語上級コミュニケーション」受講生 30 人

③対象授業および時間帯

14 回の授業。うち TED-Ed のリスニング活動は 8 回。

④一番紹介したい点（内容、工夫など）

・1 回の授業のメインのリスニング活動はディクテーション（各自で 20～30 分）。

・ディクテーションをさせる部分は 6 箇所、すべて文レベル。

・ディスカッションタイムを段階ごとに設定し、自力で「解答」にたどり着けるよう計画する。

・段階ごとに「正確な聞き取り」のためのヒントを出して支援。最後に語法や音声の特徴などを解説。

・最後の 4 回の授業はグループプレゼンテーションに充て、自分が興味を持ったアカデミックトピックについて既習事項を活かしながら英語で説明させる。

◆報告 3：望月真帆氏

①リスニング活動の目的

(1) 各単元のテーマおよび主要表現を音声で導入する（教科書準拠の活動）。

(2) Gist Listening で文脈概要を把握させ、Detailed Listening で主要表現に触れさせる。

②対象学習者

高校1～3年生 約40人の普通クラス

③対象授業および時間帯

高校必修科目「論理・表現」Ⅰ～Ⅲ 各単元のテーマおよび主要表現の導入時

④一番紹介したい点（内容、工夫など）

教科書では新しい話題の導入時は対話形式のリスニング教材が用意されている。対話自体は内容も表現も緻密に工夫された良いものであり、教師用のデジタル教材(PPT スライド)もすぐに授業で使えるようになっている。しかし **Listening skills** を育てる観点から見ると、指示は“**Listening for gist**”とあっても教科書とスライド上ではキーワードを数カ所の空欄に書き取らせる活動 (**Listening for detail**)として提示されている。

1 ラウンド目の **Gist listening** では学習者が概要把握に集中できるように、スライドを編集してメインポイントに関する包括的な問い (“Where did they go?” / “Does Speaker 1 like her job?” など)を2つのみ記載した。次のラウンドは **Detailed Listening** とし、既製のスライドを使った。リスニングのラウンドごとにペアで話す時間をとり、把握したことを相互で確認させながら進めた。

⑤学習者の反応、または学習者の変化など

既製のままの教材では学習者は空欄を埋めることのみ集中し、習熟度の低い生徒は「わからない」と言って取り組みを最初から放棄する様子も見られた。**Gist Listening** と **Detailed Listening** を明確に分けると、相互確認のやり取りが「教え合い」として機能する様子が見られた。

【文責：望月眞帆】

知の共有を可能にするナレッジベースアプリを用いた リーディング指導

講演者： 鬼頭 和也 氏 [国際基督教大学]

司会者： 久保 岳夫 氏 [国際基督教大学]

日 時： 2024年7月6日(土) 17:15~19:00

会 場： ハイブリッド開催（早稲田大学3号館710教室及びZoom）

【概 要】

リベラルアーツ教育において、リーディング指導に携わる教員は多くの課題に直面していると思います。本発表では、実践的な授業準備する際のステップと授業での活用例を紹介し、ナレッジベースアプリの活用を提案します。近年、海外の研究者は、リンクベースのメモアプリを用いて知識の蓄積、管理、そしてアウトプットにつなげる試みを行っています。このアプローチを応用して、教員の授業準備から授業中の実践に至るまで、創造的な知の共有と発展を可能にすると考えています。デジタルホワイトボードのように活用しつつ、発展的な知の再利用が期待できます。このようなアプリを活用したリーディング指導における将来的な可能性について考察します。

【司会者後記】

本発表では、リベラルアーツ教育における英語リーディング指導の一環として発表者が活用している Obsidian, Google NotebookLM と呼ばれる2つのナレッジベースアプリの利用方法が具体的に紹介された。発表者が所属するリベラルアーツ英語プログラムでは、すべての授業が英語で行われ、予習ベースの反転型のリーディング授業が行われている。授業は基本的に学生間でのディスカッションを中心に行われるため、教員はディスカッションを促し、話し合いの結果をまとめていくことが求められている。本発表で紹介されたナレッジベースアプリは、提示されている情報を流動的に展開できるので、ディスカッションを終えたばかりの学生にとって直感的に内容の展開を追いやすいものになっていると感じた。板書やスライドなどを使う伝統的なやり方に慣れている教員にとっても、より効

果的な情報の提示方法とは何かという問に向き合うよい機会となる発表だったのではないかとと思われる。

参考 URL :

- Obsidian. <https://obsidian.md/>
- Google NotebookLM. <https://notebooklm.google/>

【文責 : 久保岳夫】

TALK 夏合宿

司会者： 肥田 和樹 氏 [秀明大学]
日 時： 2024年8月31日(土) 10:00～16:00
会 場： 早稲田大学 11号館 504教室

【概 要】

課題図書：『議論学への招待—建設的なコミュニケーションのために』 フランス・H・ファン・エイムレン， A・フランシスカ・スヌック・ヘンケマンズ（著）、松坂ヒロシ，鈴木健（翻訳）2018.大修館書店.

10:00～10:50 : 1章～5章
10:50～11:10 : Coffee Break
11:10～12:00 : 6章～10章
12:00～13:30 : Lunch Break
13:30～15:30 : 松坂ヒロシ先生によるワークショップ
15:30～16:00 : 片付け・撤収

【参加者後記】

Amazon のレビューには、「教育的効果の高い論証重視型ディベートのテキストがほとんど出版されていない中、本書は貴重な道しるべであり、学生にとっても教員にとっても最適な良書」とあります。まさにそう感じました。

私がさらに驚いたのは、原著者が、従来の単純化された議論構造の紹介をするだけでなく、現実社会での議論のはじまりから終わりまでを射程に入れているその網羅性でした。わたしたちは実社会で議論を立ち上げることや終えることに躊躇うことがあります。本年度の夏合宿では、こうした点まで考えるためのヒントを与えてくれる本書に出会えました。

【文責：山口高領】

児童生徒の自己表現力を育む 5 ラウンドシステムの英語授業

講演者： 西村 秀之 氏 [玉川大学]

司会者： 中村 優香 氏 [玉川学園]

日 時： 2024 年 9 月 28 日(土) 17 : 15 ~ 19 : 00

会 場： ハイブリッド開催（早稲田大学 3 号館 605 教室及び Zoom）

【概 要】

第二言語習得理論などを踏まえ考案された、教科書を 1 年で 5 回繰り返す「5 ラウンドシステム」についてお話しします。横浜の公立中学校で始められた取り組みが現在では把握しているだけでも全国で 100 校を超える小中高等学校で実践されるまでになっています。今回は、各ラウンドの展開やウォームアップの活動など授業の具体についてワークショップ形式で体験してもらおうと共に、現在行われている実践からその成果についても例示しながら、参加者の皆さんと授業改善について考えていきたいと思います。

【司会者後記】

本講演では、玉川大学の西村先生に、横浜市の公立中学校で英語教員としてご勤務されていた際に編み出された「5 ラウンドシステム」の英語授業についてお話しいただきました。

西村先生は、「中学 3 年生になったら自分の思いや考えを自分の言葉で語れる生徒を育成したい」という目標のもと、第二言語習得理論に基づき、言語材料に何度も触れられるスパイラル型の学習を実践したいという思いから、このシステムを考案されたそうです。

5 ラウンドシステムの授業は、最初に 15~20 分の「帯活動」を行い、その後 30~35 分かけて教科書の学習を進める構成となっています。後者の活動は、音声のみの内容理解、複数のリスニング活動、さまざまな形態の音読活動、そしてリテリングといった緻密なプロセスに分かれています。

このシステムのポイントは、児童生徒が最大限英語を活用し、意味のある繰り返しを行うことにあります。さらに、「生徒の活動量を増やす」という、教員の役割に関する発想の転換も重要な点として挙げられました。

また、帯活動では、生徒と教師がチャットやスモールトークを積み重ねることで、最終的には生徒たちが「話したことを書く」力を育むプロセスが説明されました。

講演を通じて、西村先生の生徒たちへの熱い思いが、5ラウンドシステムの根底にあることが伝わってきました。現在、このシステムは多くの学校で採用されていますが、今後は他の学校での実践についてもお話を伺い、生徒たちの英語力がどのように伸びているのか知る機会があればと感じました。

【文責：中村優香】

*Teaching Languages to Adolescent Learners:
From Theory to Practice.*
Erlam, R., Philp, J., & Feick, D. (2021).

司会者： 望月 眞帆 氏 [早稲田大学本庄高等学院]

日 時： 2024 年 12 月 21 日(土) 17 : 15~19 : 00

会 場： ハイブリッド開催 (早稲田大学 3 号館 605 教室及び Zoom)

【概 要】

今回の輪読会では Chapter Four と Chapter Six を取り上げ、それぞれの要旨を踏まえてご参加のみなさんと意見交換をしていきたいと思ひます。

■Chapter Four “Opportunities for Language Output” PDF では pp.64-88

Introduction

The Importance of Output

The Benefits of Output

Pushed Output

Communicating with Language Output

Supporting the Learner

Supporting Students to Write as Well as Speak

Scaffolding Learners to Communicative Success

■Chapter Six “A Place for Practice in the Language Classroom”

PDF では pp.113-134

Introduction

Why Practice?

How to Practice?

[1 Mechanical Drills 2 Meaningful Practice 3 Communicative Practice]

Ortega’s Optimal Practice

And What Did the Students Think?

【司会者後記】

Teaching Languages to Adolescent Learners: From Theory to Practice の2回目の読書会は、この本の秀逸さを改めて認識する会ともなった。表現は平易ながら外国語学習の基本的な知識の再確認がしやすい構成で編集されており、特にオンライン版は引用文献の情報にも簡単に参照できる作りになっている。また、タイトルにもあるように Adolescent Learners の心理や人間関係の機微への配慮が要所所で言及され、教室内の「あるある」事例も思い起こさせられる読書体験ができる本である。

今回の輪読で扱った Chapter 4 と Chapter 6 の概要を、3人のコメントーターの発表内容に沿って以下に整理する。

◆ Chapter 4 “Opportunities for Language Output” 概要 （発表担当：久保岳夫氏、山口高領氏）

この章では Nation’s (2007) バランスの良い授業が備えるべき4つの Strands のうち、Meaning-focused output に焦点を当てる。

Output は、伝えたい内容と自分が使える言葉とのギャップに気付き、試しに何とか表現してみることで体験となることで、言語習得上では重要なステップになる。また、学習者の潜在能力への信頼をおいて行う Pushed Output は、今使えるレベルよりやや高めの話をするよう仕向け（られ）ることで能力向上のために効果があるとされる。ただし、特に思春期の学習者に対しては情意面の配慮が欠かせない。安心して Output ができる環境を整え、個々の興味関心や知識を活用しつつ学習コミュニティの良き人間関係構築にも利するよう、教師は授業を運営していく必要がある。授業作りでは学習内容やタスクが足場架けのプロセスとなるように吟味するだけでなく、授業内の教師と学習者間のやり取りそのものが学びを促進させることも理解して計画する。授業中は相手の発言にしっかり関心を払い、対話が続くように励ましつつ必要なフィードバックを与えることで、Output から得られる学びが充実していく。

◆ Chapter 6 “A Place for Practice in the Language Classroom” 概要 （発表担当：湯舟英一氏）

この章では授業内の Practice の重要性について “Why practice? How to practice? How much practice?” の3つの基本に沿って吟味する。特に EFL の環境下では教室外では機会が乏しい speaking の練習に焦点を当てる。

Practice は学習者が、自分が使っている言葉を理解している時に最も効果が高まる。

従って練習内容は学習者の既習事項を扱うべきであり、また思春期の学習者には協働しながら学べるやり取り練習が推奨される。PracticeにはMechanical Drills（発音や動詞の変化など、特定の形になじむための反復練習）、Meaningful Practice（L2でやりとりされる内容をきちんと理解することで成立する練習）、Communicative Practice（パートナーとの知識のギャップを発見し意味交渉を行う練習）がある。Meaningful PracticeとCommunicative Practiceが学習項目に習熟し使いこなしていくためには有効だが、Mechanical Drillsも特定の項目に焦点を当てたものであれば行う価値がある。Fluencyを向上させるPracticeも授業内で一定時間確保されるべきで、Nation（2007）は授業時間の4分の1を使うことを推奨している。

要旨発表後のディスカッションタイムには、学習者の発話を支援する工夫の例として山口さんと参加者の三村修さんから話題提供があった。山口さんは「初等英語科教育法」で扱われている教師と児童の対話サンプルから、教師が文の途中まで言って児童の発話を引き出し、児童が表現できたらほめるシーンを紹介された。三村さんは学習者間の対話を支援する自作教材を2点紹介・共有された。『いつどこでだれと何を』では学生の日々の生活に密着した話題と表現を意味チャンクごとに日英対訳でリストにしてある。『Reflecting on the school festival』では学園祭の振り返りをテーマにした表現活動で使えるように、具体的な例文（「家庭クラブが体育館でドーナツを販売した」「来場者に対して、写真や動画の撮影とデータの取り扱い方について、アナウンスがあった」など）を文法項目ごとに例示されている。

Teaching Languages to Adolescent Learners: From Theory to Practiceの各章の末尾にはReflection and Discussionと題した質問のリストが用意されている。このリストの問いのいくつかを取り上げるだけでも1回の勉強会が企画できる問いである。この本は折々に読み返したい。

【文責：望月眞帆】

私と英作文

— 半世紀の学習、指導、研究から得られたもの —

講演者： 高路 善章 氏 [元下関市立大学]

司会者： 山口 高領 氏 [秀明大学]

日 時： 2025年1月11日(土) 17:15~19:00

会 場： ハイブリッド開催（早稲田大学3号館703教室及びZoom）

【概 要】

私は英語の学習者として半世紀、指導者、研究者として三十年以上、英語と関わってきましたが、三月末で大学を定年退職いたしました。この間に学んだこと、気づいたことなどを、自分が専門にして来た「英語で書く」ということを中心に、お話しできればと考えています。若い先生方に多少なりともヒントとなるようなことがあればうれしく思います。具体的には、私が行ってきた授業実践、その成果の評価に用いたテキスト分析の方法、よりよい書き手に関する考察などをご紹介できればと思います。また、最近、自分自身が英語で韻文(俳句)を書くということに挑戦しており、長年、自分が英語作文学習者として身につけて来た **genre knowledge** を、俳句の作成のプロセスにも応用していることに気がつきました。さらには、俳句の背後に存在する **intertextuality** (間テクスト性)が、散文としての英作文だけでなく、あらゆる分野の作文の習得に深くかかわることも実感しています。このような気づきについてもお話しできればと思います。

【司会者後記】

高路先生は、留学される前に田辺先生にご相談をした経緯から、長らく TALK 会員でいらっしやいました。退職を機に会員を卒業されましたが、先日はお話をいただける機会を得られました。

特に印象に残ったのは、L2 Writing の Focus の変遷です。Hyland (2003)に基づき、6つの Focus をご紹介されました。それらは、Language structure、Text function、Creative expression、Writing process、Content、Genre です。そのうち、Creative

expression と Content 以外について教育では中心に行ってきたそうです。

講演の後半では、近年取り組まれている英語俳句のお話を頂きました。このお話を通じて、高路先生が creative な表現者であると感じました。

英語教育での writing は、「授業だから仕方なく参加」という学習者も少なくないと感じます。上手な教師は学習者を鼓舞し、意欲を高めると考えます。6つの focus はそのための視点であると感じました。

Reference

Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

なお、高路先生の TALK での論文 (Dialogue No.8) は、以下でご覧になれます。
<https://talk-waseda.net/past-dialogue/>

【文責：山口高領】

Reflection on Learning in Student Speech Instruction: Through Review Sheets

講演者： 千葉 菜穂子 氏 [杉並区立井荻中学校]

司会者： 肥田 和樹 氏 [秀明大学]

日 時： 2025 年 3 月 29 日(土) 17 : 15 ~ 19 : 00

会 場： ハイブリッド開催 (早稲田大学 3 号館 606 教室及び Zoom)

【概 要】

This study reports on English speech instruction at a public junior high school, guided by the principles of Proactive, Interactive, and Deep Learning outlined in the national curriculum guidelines. Research has highlighted challenges in developing speaking skills in Japanese junior high schools, including limited opportunities for speaking, lack of confidence, and excessive concern over mistakes (Oka, 1996; Kaneko, 2004; Izumi, 2016). Despite instruction on linguistic knowledge, practices often prioritize accuracy over practical communication, resulting in limited effects on motivation and confidence (Sugita, 2021). This study aimed to explore how self-reflection and collaborative dialogue could enhance students' speaking skills. Over the course of five lessons, students created 40-second speeches about memories from the past three years. Data were collected through reflection sheets completed by students in each lesson, providing insights into their progress and peer learning experiences. The analysis suggested that students engaged in self-reflection and incorporated collaborative feedback, which deepened their understanding of and approach to speech. The findings suggest that integrated, student-centered speech instruction, aligned with the goals of Proactive, Interactive, and Deep Learning, can help students confidently deliver speeches in a loud and clear voice by repeatedly practicing in front of their peers and exchanging opinions with one another.

Keywords:

English speech instruction, self-reflection, collaborative dialogue, junior high school, Proactive Learning, Interactive Learning, Deep Learning

【司会者後記】

今回の例会では、杉並区立井荻中学校の千葉菜穂子先生をお迎えし、「Reflection on Learning in Student Speech Instruction: Through Review Sheets」と題して、公立中学校における英語スピーチ指導の実践についてご報告いただきました。

ご発表では、「主体的・対話的で深い学び」の理念に基づき、生徒が過去3年間の思い出を題材に40秒間のスピーチを構築していく5時間の授業実践が紹介されました。特に印象的だったのは、各回のリフレクションシートを通して、生徒が自らの学びを振り返り、仲間からのフィードバックを積極的に取り入れる姿でした。スピーチ活動が単なる言語運用の訓練にとどまらず、自他との対話を通じた内省的な学びの場となっていたことが丁寧に描かれていました。

「声が大きく、はっきり話せるようになった」「自信をもって発表できた」といった生徒の言葉からは、反復練習と仲間との協働が、言語面のみならず感情面にも良い影響を及ぼしていることがうかがえました。スピーキング指導において課題とされてきた「自信の欠如」や「間違いへの恐れ」に対して、千葉先生の実践は、実際の生徒の声をもとに、有効な一手を提示して下さったように思います。

質疑応答では、参加者から多くの問いや共感が寄せられ、参加者それぞれの現場と照らし合わせながらの深い対話が展開されました。実践を通して見えてきた課題と手応え、その双方を丁寧に共有いただいたことで、参加者一人ひとりにとっても、これからの授業を見つめ直す大きなヒントとなったのではないのでしょうか。

改めまして、貴重な実践をご報告くださった千葉先生、そして全国からご参加いただいた皆さまに、心より感謝申し上げます。

【文責：肥田和樹】

規 約

TALK 規約

[2015.4.18 改訂]

1. 名称： TALK (Tanabe Applied Linguistics Kenkyuukai)
(田辺英語教育学研究会)
2. 目的： ・英語教育及び関連分野の理論と実践
・日本の英語教育の改善・進歩発展・方法の開発
3. 理念： (a) 自己の研究発表を通し，その研究内容を再確認する研究活動をする
(b) 自己の研究に対する各会員の専門分野からの意見を聞き，討論を重ねることによって新しい知見を得る研究活動をする
(c) 各自の専門分野での知見や新情報を会員相互に伝える活動をする
(d) さまざまな研究分野の会員が自分の持てるものを生かして研究を重ね，併せて会員の知識を増やし見識を深める一助とする研究活動をする
4. 会員： ・一般会員（本研究会員及び趣旨に賛同する者）
・名誉会員（顧問経験後の退職者。名誉会員は会費不要）
5. 会費： 年会費：3,000 円
会計年度は4月1日から翌年の3月31日までとする
6. 組織： 各部署の担当者には1名の責任者を置く。任期は1年。再任は妨げないが、持ち回りが望ましい

【会 長】 本研究会の代表者

【顧 問】 本研究会の協力者

以下の各部署の担当者には1名の責任者を置く。任期は1年。再任は妨げないが、持ち回りが望ましい

【幹 事】 発表者や司会者の依頼を含む，研究会の行事・運営に関わる調整，および会全体のまとめ役

【事 務 局】 会に関わる諸行事の連絡・出欠確認，名簿作成・更新を含む事務一般

【会 計】 予算決算の報告，一般会計，諸行事の会計

【庶 務】 諸行事の会場確保，会当日の鍵や機材の管理 等

【研 究 企 画】 月例会（研究発表・読書会 等）・合宿等の企画案作成および運営

【年次大会】年次大会(夏合宿)の企画および運営

【紀要編集委員会】各研究会の後記および研究会誌の原稿依頼・校正・編集

【ネットワーク】ホームページ・メーリングリストの管理・運営

7. 活動内容：
- ・原則として月1回研究会を開く
 - ・発表者は発表要旨を、司会者は司会者後記を執筆する
 - ・各活動内容を月刊報告としてホームページ上で公開する
 - ・定期的に研究会誌『Dialogue』を発行する。『Dialogue』には、「年度活動報告」、および投稿規定（別に定める）に従って「研究論文」「実践報告」「書評」を載せることとする
 - ・研究書の出版，教材の開発
8. その他の活動：
- ・夏期休暇中の研究会は合宿の形をとることとする
 - ・年1回4月に総会を開く
 - ・本研究会の目的に沿った外部の行事にも，必要があればTALKとして参加する

以上

■上記規約に基づき、2024年5月～2025年4月「組織」の担当者（TALK運営委員）が2024年5月11日の総会で以下の通りに承認されました。（敬称略 ○は責任者）

【会長】	松坂 ヒロシ				
【顧問】	折井 麻美子	澤木 泰代	中野 美知子	原田 哲男	
	森田 彰	矢野 安剛			
【幹事】	○山口 高領				
【事務局】	○安田 明弘	望月 真帆			
【会計】	○北野 功祐				
【研究企画】	○望月 真帆	浅利 庸子	小林 潤子	久保 岳夫	
	残間 紀美子	中村 優香	山口 高領	湯舟 英一	
【年次大会】	研究企画で検討				

【紀要編集委員会】○杉内 光成 柳川 浩三 山口 高領

【ネットワーク】○久保 岳夫

投稿規定・執筆要項

『Dialogue』 投稿規定・執筆要項

■投稿規定

1. 発行回数：年1回、発行する。
2. 投稿資格：TALKの会員。(共著の場合には全員が会員であること)
3. 内容：「研究論文」「実践報告」「書評」「年度活動報告」等を掲載する。
4. 分野：英語教育学、応用言語学、およびこれらに応用できる分野。
5. 使用言語：日本語または英語。
6. 論文の著作権：本会に帰属する。
7. 査読・選考：
「研究論文」の採否は、研究会の定める査読委員が専門に応じて審査した後、TALK 紀要編集委員会が決定する。「実践報告」の採否は、TALK 紀要編集委員会
が決定する。「研究論文」「実践報告」「書評」の採用原稿についても、分量の圧縮や一部書き直しを求めることがある。
8. 抜き刷り：希望者には有料で行う。
9. 期日：当該年度の12月末日(必着)までに投稿する。(投稿数が少ない場合は締切日を延長する場合がある。その際は会員メーリングリストで通知する。)
10. 原稿の制限：原稿は未刊行のものに限る。

■執筆要項

1. 原則：
この執筆要項は、TALK が作成したものである。ここに記述がない事項についてはAPA 第7版に従う。ただし「研究論文」以外は、編集委員会が認めれば、その分量や性質上、必ずしもこれに準じなくともよいものとする。

2. 構成内容：

1) 「研究論文」

論文題目、著者名、所属、要約、キーワード、本文、(注)、参考文献、(付録)の順とする。()内は随意。

2) 「実践報告」

題目、著者名、所属、要約、キーワード、実践現場情報、本文、(注)、(参考文献)、(付録)の順とする。()内は随意。

3) 「書評」

紹介する書名・論文名、書・論文の編者・著者名、出版年、出版社名、著者名、所属、本文、(注)、(参考文献)、(付録)の順とする。()内は随意。

3. 分量：

「研究論文」は、20枚以内、「実践報告」は2枚から10枚程度、「書評」は1枚から4枚程度とする。この分量には、上記「2. 構成内容」をすべて含むものとする。

4. 書式：

※研究論文・実践報告・書評とも、TALKのホームページ (<http://talk-waseda.net/dialogue/>)にあるテンプレートを用いること。

以下、テンプレートの設定内容を記述する。

- (a) Microsoft Word® を使い、B5版(縦)の横書きで作成のこと。
- (b) 余白は、天地25ミリ、左右20ミリに設定する。
- (c) 1ページの行数は、33行に設定する。(文字数は設定しないこと。)
- (d) 英文原稿の場合、「Century」フォントを用い、題目・大見出し・小見出しには太字を用いる。日本語原稿の場合、題目・大見出し・小見出しには「MS Pゴシック」、その他は「MS明朝」と「Century(括弧と数字の場合)」を用いる。
- (e) 題目は、3行目から中央寄せで書き、14ポイントを用いる。「書評」の場合は、紹介する書名・論文名を題目として書く。研究論文・実践報告を日本語で書く場合は、題目の英文表記もつけること。
- (f) 著者名・所属は11ポイントを用い、題目の下に1行空けて中央寄せで書く。それぞれ各1行ずつ用いること。複数の著者がいる場合は、第1著者・第1著者の所属・第2著者・第2著者の所属…の順に記載する。また、「書評」の場合は、紹介する書名・論文名、書・論文の編者・著者名、出版年、出版社名と記載したのち1行空けて書き始める。
- (g) 要約は9ポイントを用い、所属の下に1行空けて200 words以内で書く。本文の言語を問わず英文とし、研究論文・実践報告の場合は必須とする。
- (h) キーワードは9ポイントを用い、要約の下に1行空け、5つ以内で記載する。

英語表記・日本語表記を併記する場合には、1 キーワードと数える。

- (i) 実践報告の実践現場情報は 9 ポイントを用い、「科目名」「対象者とクラス人数」「学習の目標」を記載する。
- (j) 本文の大見出しは 12 ポイントを用い、上下に 1 行空ける。算用数字で番号をつけてから大見出しを記載すること。(e.g. 1. -----)
- (k) 本文の小見出しは 10.5 ポイントを用いる。上に 1 行空けるが、下は 1 行空けずに書き始めること。(e.g. 1.1 ----- / 1.1.1 -----)
- (l) 本文は 10 ポイントを用いる。英文原稿の場合は各段落前に半角 3 文字分空け、日本文原稿の場合には各段落前に全角 1 文字分空ける。日本文原稿の句読点は「、」「。」を用いる。文中でイタリック体にすべき箇所はイタリック体にしておくこと。
- (m) 注 (Notes) は 9 ポイントを用い、脚注ではなく、すべて本文の末尾にまとめて記載する。
- (n) 参考文献 (References) は、10 ポイントを用い、本文・注などで言及したもののみ記載する。英文原稿の場合は、著者名のアルファベット順に一括して記載し、日本文原稿の場合は、英語文献をアルファベット順に記載した後、日本語文献を五十音順に記載する。
- (o) 外国の人名、書名などを日本語で表記する場合、原則として初出の箇所で原名を示す。
- (p) 図・表は本文中に貼り付けること。「表 1」(Table 1)、「図 1」(Figure 1) のように、算用数字で通し番号を記入する。表のタイトルは表の上に、図のタイトルは図の下に記入する。

5. 送付方法 :

投稿締切日までに、Microsoft Word® で作成したファイルと、それを PDF に変換したファイルを、メールで送信する。

注 : 最新の執筆要項は必ず TALK のホームページ (<http://talk-waseda.net/dialogue/>) で確認すること。

TALK 紀要『Dialogue』第 23 号

発行年月日 2025 年 3 月 31 日
編集・発行 TALK (田辺英語教育学研究会)
代 表 者 松坂ヒロシ
印 刷 所 株式会社リーブルテック
発 行 所 TALK 紀要編集委員会本部
〒169-8050
東京都新宿区西早稲田 1-6-1
早稲田大学商学部 浅利庸子研究室内
編 集 委 員 杉内光成 柳川浩三 山口高領

事 務 局 e-mail : office@talk-waseda.net

ホームページ <http://www.talk-waseda.net/>

ISSN 1349-5135