

この論文は『自己表現力と創造的・批判的思考を育むディスカッション教育に関する理論的・実践的研究』平成11年～13年度科学研究助成金研究（基盤研究（A）(1)：研究代表者 丸野俊一）研究成果報告書に掲載された論文（pp. 295－305）である。

## 英語ライティング授業におけるディスカッションの役割

### Collaborative Learning Through a Small-Group Discussion In EFL Writing Class

同志社大学文学部英文学科

赤松信彦

Keywords: Discussion, Writing, Collaborative Learning, Brainstorming, Second Language

#### はじめに

英語圏におけるライティング指導では、クラスでの討論（教師主導型・学習者主導型）や少人数グループによる学習者同士の討論形式で、事前に小論文のテーマや内容について討議する **Prewriting Discussion**（プリライティング・ディスカッション）がよく行われる。英語を第二言語（L2）とする教育環境でも、ライティング授業において、学習者同士がお互いの小論文を評価したり、小論文の内容について話し合うことは、**Collaborative Learning**の一環として考えられ、よく行われる。しかし、プリライティング・ディスカッションの効果に関する研究は数が限られ、そのほとんどが英語を母語とする学習者を被験者とした研究であり（e.g., Meyer, 1980; Sweigart, 1991）、L2 や外国語（FL）におけるプリライティング・ディスカッションの効果を調査した研究は、2, 3 事例しかない（e.g., Bossio, 1993; Shi, 1996, 1998）。

本研究の目的は、日本人大学生の英語ライティング授業において、プリライティング・ディスカッションが英語による小論文（エッセイ）の作成にどのような影響を与えるのかを考察することである。特に、アイデアの創出やエッセイの構成に焦点を絞り、一人で考えて作成した英文エッセイと、グループの中でお互いに話し合った後、作成した英文エッセイを比較することにより、英語ライティング授業におけるディスカッションの役割を考察したい。

#### ライティング授業における学習者同士のディスカッション

第一言語（L1）のライティング授業における学習者同士のディスカッションに関する研究は、互いの小論文を評価する **Peer Review**（ピア・レビュー）に焦点をあて、従来の教師主導型のディスカッションと比較して、その優位性を考察するものがほとんどである。ピア・レビューが学習者のライティング能力の向上に繋がったとする研究は、学習者はお互いのライティングにおける学習方略を学び合い、書くことの意味をより深く理解し、さらに、学習者同士の方が教師主導型のディスカッションよりも学習者の反応が良いことをピア・レビューの利点として挙げている（e.g., Gere & Abbott, 1985）。しかし、一方で、学習者同士でお互いの論文を批評しあう場合、評価基準が一定でなく、適切な教育的効果をピア・レビューに期待することに対して疑問視する研究もある（e.g., Berkenkotter, 1984）。このように相反する結果は学習者のピア・レビューに対する態度にも見られ、学習者は積極的に取り組む傾向にあるという報告がある反面、消極的な学習しか行われないという報告も存在する。これは、学習者の個人特性の影響が原因であると考えられる。す

なわち、人とコミュニケーションが得意な学習者にとっては、ピア・レビューは馴染みやすい方法であり、多くを語り合う中から得ることも多いと考えられるが、内向的な学習者にとっては、相手の論文を批評することを困難と感じるのかもしれない。さらに、ライティング能力に自信があり、文法知識が豊富な学習者は、適切に批評できるであろうし、その批評に対して自信を持つことができるが、文法知識が豊かでない学習者にとっては、自信を持って相手の間違っている箇所を指摘することは容易なことではない。したがって、ピア・レビューを行う場合、学習者に対し十分な訓練を与え、評価する対象や評価基準などを統一し、教育的効果をもたらすための準備が必要であろう。

L2やFLのライティング授業においても、ディスカッションの役割は重要視されているが、その有効性に関しては、L1よりも一定の評価を得ているようである。例えば、Lockhart and Ng (1995)は、ピア・レビューにより学習者は読者の視点をより多く取り入れ、ライティングを通して意志疎通することの意味や意義について学ぶことができると指摘している。また、ピア・レビューを行った学習者はライティングに対してより積極的な態度で望むようになり、学習者同士の評価に関しても、教師による評価と高い相関関係にあることが報告されている (Rothschild & Kilingerberg, 1990)。しかしながら、ディスカッションにおける学習者同士 (学習者主導型ディスカッション) の会話や教師と学習者 (教師主導型ディスカッション) の会話をより詳細に分析した Shi (1996, 1998) の研究によれば、学習者の発言の量は学習者主導型ディスカッションの方が多いが、その内容は教師主導型ディスカッションに比べ、特定の範囲に限られる傾向があった。また、文法的な誤りや適切な語彙の選択など、教師主導型ディスカッションの方が的確な指示が得られた。そして、学習者自身も、学習者主導型ディスカッションと教師主導型ディスカッションの利点が異なることを認識しており、両方のディスカッションを取り入れることによって、互いの利点を活用するような教育環境を望んでいた。

## 本研究の意義と課題

このように、L1によるライティング授業ばかりでなく、L2・FLにおけるライティング授業においても、ディスカッションがどのような役割を果たすのかについて、未だ明らかになっていない。そして、これは、コミュニケーション重視の教育が推進されている外国語教育、とりわけ、スピーキング・リスニング・リーディング・ライティングの4技能を統合的に指導することが求められている日本の英語教育にとって重要な課題である。なぜなら、最近の日本の大学の英語授業では、学習者主導型ディスカッションはよく活用される教育手法のひとつであり、教師主導型に比べ学習者の発言量が多いがゆえに、有効な教育手法であると考えられる傾向にある。

本研究は、Shi (1996, 1998) の研究で使用された「ディスカッションのコーディング・システム」を応用し、学習者主導型のプリライティング・ディスカッションの役割について研究・考察した。Shiのコーディング・システムの理論的枠組みは、Speech Act Theory (Austin, 1962) に基づいており、発話 (表面上の意味) と発話の真の意味 (深層部の意味) を分離することで、より詳細な発話者の意図を探ることを目的にしたコーディング・システムである (Appendix A 参照)。

本研究の研究課題は下記の2つである：

- (1) グループ (4～5名) でディスカッション (Brainstorm) を行った後作成した小論文は、グループの各メンバーが個人で作成したものと比較し、どのような相違があるのか？

- (2) ディスカッションで活発に意見を述べた学生の小論文は、そうでない学生のものと比較した場合、優れているのか？

## 方法

**研究参加者：**研究参加者は上越教育大学・学校教育学部1年生、24名であった。ディスカッションのためのグループ分けは学生の裁量に任せた。その結果、女子4グループ、男子3グループの7つのグループが生まれた。7グループの中で最も活発な討議が行われた1グループ（女子4名）を、本研究の研究対象にした。

**研究手順：**表1の授業計画に従い、前半は英語で文章を書くための基礎的知識構築と小グループにおけるディスカッションの訓練を行った。その後、個人によるブレインストーム・アウトライン作成・小論文作成 (Brainstorming・Outline-making・Essay-Writing) とグループによる同様の作業を行った。英作文の課題は「良い教師・悪い教師」であった。

グループ・ディスカッションの訓練（データ収集する以前の訓練期間）では、「ディスカッションの役割」を周知させ、アイディアの創出、出てきたアイディアの淘汰、整合性のあるアウトライン作成という一連の作業を行うよう指導した。つまり、最終的に作成する英文（プロダクト）にゴールを設定するのではなく、あくまでもアウトライン作成にかかわる過程（プロセス）にディスカッションの焦点を絞るように指示した。なお、グループ・ディスカッションの流れは自然発生的に学生に任せ、教師の介入は避けた。

---

表1 挿入

---

個人によるブレインストーム・アウトライン作成では、まず、教室で小論文のテーマが与えられ、学生は各個人でブレインストームを行った後アウトラインを作成した。翌週の授業では、作成したアウトラインに従って各学生は英語による小論文を作成した。90分の授業時間内に小論文を書き終える学生はほとんどいなかったため、次の授業の前日までに小論文を提出させた。

グループによるディスカッション（ブレインストーム）及びアウトライン作成では、個人で作成した小論文と同じテーマについて討議させた。各グループのディスカッションはテープ録音された。翌週の授業では、グループで作成したアウトラインに従って各学生は英語による小論文を作成したが、90分の授業時間内に書き終える学生はほとんどいなかったため、小論文の提出期限は次の授業の前日とした。

**データのコード化・得点化方法：**本研究の対象データはグループにおけるディスカッションの会話と各学生が書いた英語による小論文である。グループ・ディスカッションの内容はテープ録音し、すべて文字化した。また、小論文は個人で作成したアウトラインによるもの（個人）とグループ・ディスカッションの後に作成したアウトラインによるもの（グループ）の2種類であった。

ディスカッションのコーディングはShi (1996) のコーディング・システムに基づき行った (Appendix A 参照)。英語による小論文は、イギリス政府機関 (British Council)

の英語検定試験のため開発された Hamp-Lyons Scale<sup>1</sup> を活用し得点化した (Hamp-Lyons, 1991) (Appendix B 参照)。ディスカッションのコーディングは筆者が行い、小論文の得点化は英語母語話者の大学教員が行った。

## 結果及び考察

### グループ・ディスカッション

グループ・ディスカッションにおいては、特に学生 B と学生 C が積極的に参加していた (Appendix C 参照)。第一人称自己反映型言及である IISO (Solicited opinion statements) [意見を求められた場面において自分の意見を述べた際の言及] や IIUO (Unsolicited opinion statements) [意見を求められていないにもかかわらず、自分の意見を述べた際の言及] では、学生 B の発言回数の多さ及び発言時間の長さが顕著であった (グラフ 1 参照)。一方、第一人称相互反映型言及である IYI (Interpretation) [相手の言及に対して自己の解釈を述べる際の言及] や IYI (Interpretation) [相手の言及に対して自己の解釈を述べる際の言及] では、学生 C の言及が一番長かった。そして、相手の言及に対して否定的な言及 (IYNF) や相手の言及について確かめるために行う言及 (YYC) に関しては、4 学生とも大差はなかった。しかし、相手の意見を聞き出すための言及 (YYO) に関しては、学生 A の言及時間の長さが目立った (グラフ 2 参照)。これは、学生 A がディスカッションのリーダー役を果たしていたことを示唆している。

---

### グラフ 1 及びグラフ 2 挿入

---

より詳細に調べるため、ディスカッションにおける会話を(1)小論文の内容 (Content)、(2)小論文の構成 (Organization)、(3)ディスカッションの進行 (Procedure) にコーディングし、それぞれにおける各学生の言及について調べた。その結果、Content に関する言及が 1073 秒、Organization に関する言及が 529 秒、Procedure に関する言及が 147 秒であることが明らかになった。

小論文の内容に関する会話における第一人称自己反映型言及では、自発的言及 (IIUO) が全体の約 75 パーセントを占めていた。そして、ディスカッション全般で見られたように、学生 B の言及の多さが顕著であった。特に、自発的な言及 (IIUO) は 248 秒と他の学生の 2 倍以上あり、学生 B の言及は第一人称自己反映型言及全体の約 51 パーセントを占めていた (グラフ 3 参照)。さらに、第一人称相互反映型言及において、学生 B と学生 C の IYI (相手の言及に自分の解釈を加えた場合の言及) が著しく多かった。また、相手の言及に対する否定的な言及 (IINF) や相手の言及に対する批判的な言及 (IYCH) において、学生 B の優位性が現れていた (グラフ 4 参照)。これとは対照的に、第二人称反映型言及では、学生 A の言及が目立っていた。学生 A は相手の言及について確かめるための言及 (YYC) ばかりでなく、相手の言及について正しく理解しているかを確認するための言及 (YYCC) も行っていた。さらに、相手の意見を聞き出すこと (YYO) も一番多く行っていた (グラフ 5 参照)。

---

 グラフ 3・グラフ 4・グラフ 5 挿入
 

---

小論文の構成に関する会話では、意見を求められた場合、学生 B と学生 C の発言が長かったが、自発的な言及に関しては、学生 B が一番少なかった（グラフ 6 参照）。これは、小論文の内容に関する会話とは著しく異なる点である。また、相手の言及に対する解釈に関わる言及（IYI）においても、学生 C の言及の多さとは対照的に、学生 B の言及の少なさが目立った（グラフ 7 参照）。そして、相手の意見を求めるための言及では、小論文の内容に関して一番多く発言していた学生 A は最小の言及にとどまり、学生 B の発言の多さが目立った（グラフ 8 参照）。

---

 グラフ 6・グラフ 7・グラフ 8 挿入
 

---

ディスカッションの進行に関しては、学生 D 以外は大差なく発言をしていた。相手の意見を求める言及は学生 A が最も長かった（グラフ 9 参照）。

### 小論文とディスカッション

**学生 A：**グループ・ディスカッションの後に書いた小論文の得点と、ひとりでブレン・ストーミングを行って書いた小論文の得点は、どちらも全く同じ（14 点）であった。両論文が、採点項目の (1) 読者に対するコミュニケーション能力、(2) 文章構成、(3) 内容、(4) 言語的な正確さのすべてで同得点であったのは、学生 A だけであった。また、本研究参加者 4 名の中で、学生 A の得点が最低であった（表 2 参照）。

ディスカッションにおける学生 A の言及は 88 回、延べ 307 秒であり、特に多くも少なくもなかった。また、ディスカッション全般にわたり、相手の意見を聞き出すための言及（YYO）における学生 A の言及時間の顕著な伸び（グラフ 2 参照）から、学生 A がディスカッションの進行役の役割を果たしていたと推察できる。つまり、学生 A の場合、グループ・ディスカッションで自分の意見を述べ、独自の考えを展開するよりも、グループ全体の討議が円滑に進むことに従事し、相手の意見を引き出すための質問が多くなったと考えられる。しかしながら、相手の意見を聞き出す積極的な姿勢が、学生 A の小論文の内容や構成に対する積極的な取り組みを反映しているとは考えにくい。なぜなら、小論文の内容や構成に関する会話に占める第一人称自己反映型言及において、学生 A 自身の自発的言及（IIUO）が多くなかったからである。

**学生 B：**グループ・ディスカッションの後に書いた小論文の得点（21 点）は、ひとりで書いた小論文の得点（17 点）を上回っていた。そして、採点項目のすべてにおいて、グループ・ディスカッションの後に書いた小論文の得点が小論文の得点より高かったのは、学生 B だけであった。また、本研究対象者 4 名の中で、学生 B の得点が最高であった（表 2 参照）。

ディスカッションにおける学生 B の言及は 139 回、延べ 682 秒であり、最も長かった。特に、小論文の内容に関する会話に占める自発的な言及（IIUO）は他の学生の 2 倍以上あり、第一人称自己反映型言及全体の約半分を占めていた（グラフ 3 参照）。また、相手の

言及に自分の解釈を加えた発言 (IYI) の多さや相手の言及に対する否定的な発言 (IINF) の多さ、また、相手の言及に対する批判的な発言 (IYCH) から、小論文の内容に関するディスカッションへの学生 B の積極的な態度が伺える (グラフ 4 参照)。さらに、小論文の構成に関して意見を求められた場合、学生 B の発言は多く (9 回)、言及も長かった (99 秒)。そして、小論文の構成に関して相手の意見を求めることも学生 B は多く、発言も最も長かった (20 秒)。ただ、自発的に小論文の構成に関して意見を述べることは少なかった (7 秒) (グラフ 6 参照)。

**学生 C:** グループ・ディスカッションの後に書いた小論文の得点 (17 点) は、ひとりで書いた小論文の得点 (18 点) を 1 点だけ上回っていた。これは、採点項目の (1) 読者に対するコミュニケーション能力において、得点が上がったのが原因である (表 2 参照)。

ディスカッションにおける学生 C の発言は 149 回、延べ 512 秒であり、発言回数は 4 人の研究参加者の中で最も多かった。学生 C は、その発言の特徴から、学生 A と学生 B の中間的存在であったと言えるであろう。すなわち、小論文の内容に関する会話では、意見を求められて発言した延べ時間 (11 秒) は 4 人の中で一番短いものの、自発的な言及 (IIUO) は 27 回あり、その発言時間 (106 秒) は学生 B の次に長かった (グラフ 3 参照)。また、相手の言及に自分の解釈を加えた発言 (IYI) も 14 回 (48 秒) あり、これは、学生 B の発言回数 (11 回) よりも 3 回多かった。さらに、小論文の内容に関する相手の言及について確かめるための発言 (YYC) は 2 回 (5 秒) あり、相手の意見を聞き出すこと (YYO) も、学生 A の 12 回 (33 秒) に次いで多く、6 回 (28 秒) あった (グラフ 5 参照)。

小論文の構成に関して意見を求められた場合の学生 C の発言は 6 回 (91 秒) で、学生 B に次いで長かった。また、自発的に小論文の構成に関して意見を述べることは 4 人の中で最も多く (5 回)、その発言時間 (27 秒) も学生 A の次に長かった (グラフ 6 参照)。そして、学生 C の最大の特徴は、小論文の構成に関して、相手の言及に自分の解釈を加えた発言 (IYI) の長さ (21 秒) に見られる (グラフ 7 参照)。

**学生 D:** グループ・ディスカッションの後に書いた小論文の得点 (20 点) は、ひとりで書いた小論文の得点 (18 点) を 2 点下回っていた。これは、採点項目の (1) 読者に対するコミュニケーション能力において、得点が下がったことが主な原因と考えられる (表 2 参照)。グループ・ディスカッションの後に書いた小論文の得点が、ひとりで書いた小論文の得点を下回ったのは、学生 D だけであった。また、2 つの小論文の構成が大きく異なっていたのも学生 D だけであった。

ディスカッションにおける学生 D の発言は 59 回、延べ 248 秒であり、発言回数は 4 人の研究参加者の中で最も少なく、延べ発言時間も最も短かった。それは、小論文の内容に関する自発的な発言 (IIUO) (15 回・68 秒)、相手の言及に自分の解釈を加えた発言 (IYI) (4 回・10 秒)、相手の意見を聞き出すこと (YYO) (3 回・8 秒) に、顕著にあらわれている (グラフ 3・4・5 参照)。しかしながら、小論文の構成に関しては、意見を求められた場合の発言 (IISO) (4 回・48 秒) や自発的に述べた意見 (IIUO) (2 回・25 秒) に見る限り、学生 A や学生 C よりも消極的である印象はない。また、小論文の構成に関して相手の意見を聞き出すこと (YYO) (2 回・13 秒) に関しても、学生 A や学生 C と同等に積極的であったといえる (グラフ 8 参照)。したがって、学生 D の場合、発言回数の少なさや発言時間の短さは、小論文の内容に関してやや消極的であったが、小論文の構成に関しては、他の学生と同等にディスカッションに参加したと考えられる。

---

 表 2 挿入
 

---

## まとめ

プリライティング・ディスカッションにおいて最も積極的に意見を述べていた学生の小論文は、ひとりでブレン・ストーミングした後に書いた論文よりも評価が高かった。これとは対照的に、プリライティング・ディスカッションで消極的であった学生の小論文は、個人で作成したアウトラインに基づく小論文よりも評価が低かった。これらの結果は、プリライティング・ディスカッションにおける積極性とディスカッションのライティングに対する効果には、なんらかの相関があることを示唆していると考えられる。しかしながら、これはディスカッションにおける言及の質・量がライティング能力向上に繋がるといった因果関係を示すものではない。そして、ディスカッション全般に消極的な態度であった学生が唯一示した顕著な積極性が論文構成に関する場面であり、さらに、この学生が個人で書いた論文の構成とプリライティング・ディスカッションの後に書いた論文の構成に変化があったことを考慮すれば、ディスカッションから論文構成に関して得たものが大きかったことがわかる。しかし、残念ながら、それが「読み手に対するコミュニケーション」という点で評価されるまで洗練されていなかったと思われる。

最後に、本研究で示したディスカッションにおける発言の量的差異は、質的研究の性質上、統計的に有意な差とは限らない点を挙げなければならない。また、研究対象者も4名という少数であり、ケース・スタディの形態をとっているため、本研究結果を一般化するには、さらなる調査が必要である。

## (注)

1. Hamp-Lyons Scale では、(1) Communciative Quality 【読者に対するコミュニケーション能力】、(2) Organization 【文章構成】、(3) Argumentation 【内容】、(4) Linguistic Accuracy 【言語的な正確さ】、(5) Linguistic Appropriacy 【言語的な適切さ】 の5つの採点項目について、それぞれ9点満点で採点をするが、本研究では、採点項目を(5)を除いた4項目にした。

## 引用文献

- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Berkenkotter, C. (1984). Student writers and their sense of authority over text. *College Composition and Communication*, 35, 312-319.
- Bossio, E. (1993). *ESL writing under conditions of reading, group discussion and solitary composing*. Unpublished Master's thesis. University of Toronto, Ontario, Canada.
- Gere, A., & Abbott, R. (1985). Talking about writing: The language of writing groups. *Research in the Teaching of English*, 19, 362-385.
- Hamp-Lyons, L. (1991). Reconstructing "Academic writing proficiency". In L. Hamp-



Lyons (Ed.), *Assessing second language writing in academic contexts* (pp. 127-153). Norwood, NJ: Ablex.

Lockhart, C., & Ng, P. (1995). Analyzing talk in ESL peer response groups: Stances, functions, and content. *Language Learning*, 45, 605-655.

Meyer, G. (1980). Speaking as a pre-writing activity: Its application to teaching community college freshman composition pupils. ERIC ED 185 585.

Rothschild, D., & Kilingenberg, R. (1990). Self and peer evaluation of writing in the interactive ESL classroom: An exploratory study. *TESL Canada Journal*, 8, 52-65.

Shi, L. (1996). Toward a recursive discourse: Dynamics of talking to write in adult ESL classes. Unpublished doctoral dissertation. University of Toronto, Ontario, Canada.

Shi, L. (1998). Negotiated interaction in teacher-led versus peer group adult ESL discussions. *TESL Canada Journal*, 16, 54-74.

Sweigart, W. (1991). Classroom talk, knowledge development, and writing. *Research in the Teaching of English*, 25, 460-496.

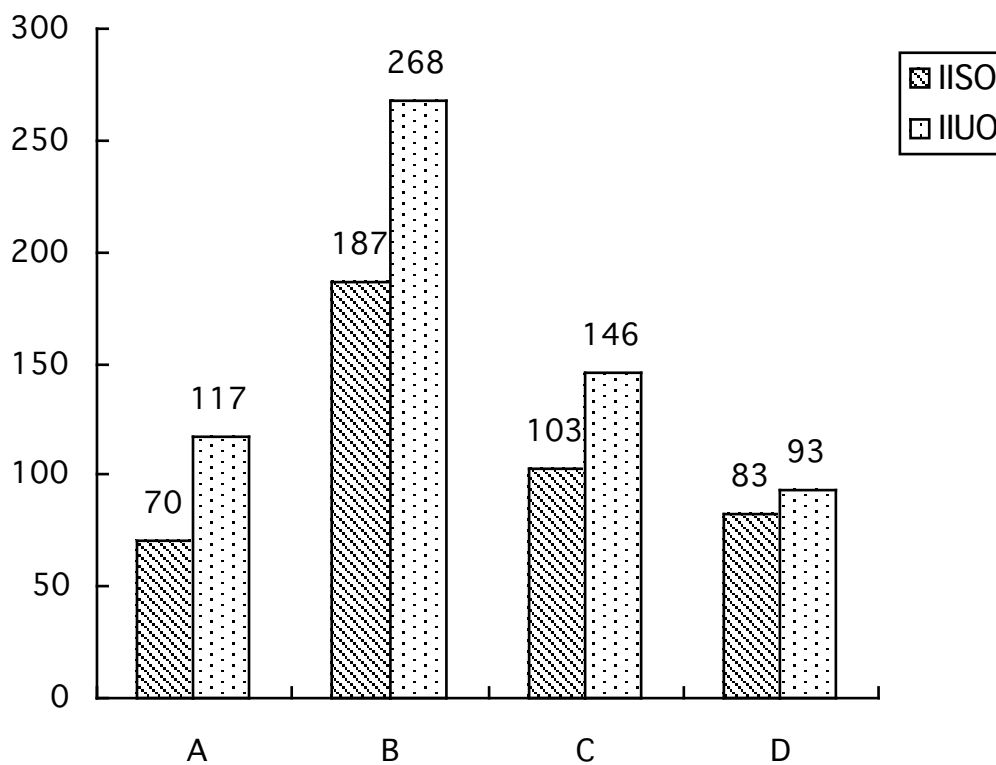
表1：授業計画

	テーマ	授 業 内 容
1	オリエンテーション	コース説明
2	英文の書き方 (1)	英文を書く前の作業 (Brainstorming, Outline)
3	英文の書き方 (2)	英文の構成 (Topic Sentence, Supporting Details, Paragraphing)
4	英文の書き方 (1)	英文の構成 (Fluency, Consistency, Keywords)
5	Quiz & Training 1	英文の書き方に関する小テスト グループによるディスカッション・アウトライン作成・英作
6	Training 2	グループによるディスカッション・アウトライン作成・英作
7	Training 3	グループによるディスカッション・アウトライン作成・英作
8	Writing 1 (Individual)	個人による Brainstorming・Outline 作成
9	Writing 1 (Individual)	Outline に基づき小論文作成
10	Writing 2 (Group)	グループによる Brainstorming・Outline 作成 (英作は宿題)
11	Writing 2 (Group)	Outline に基づき小論文作成

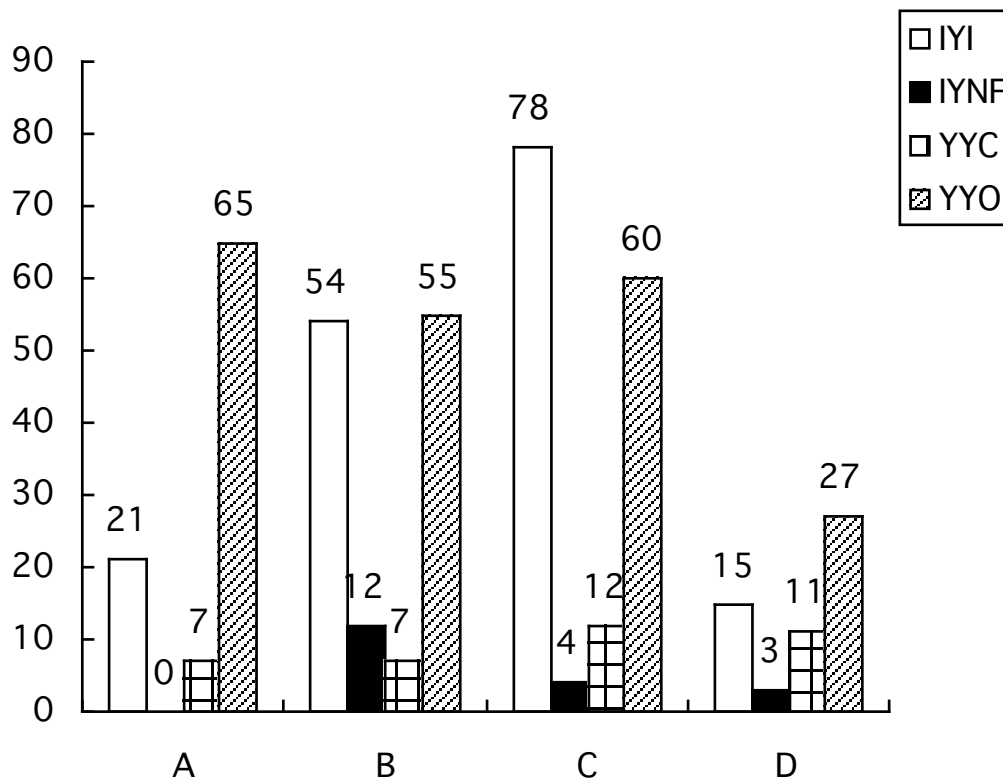
表 2 : 小論文の得点

	学生 A		学生 B		学生 C		学生 D	
	個人	グループ	個人	グループ	個人	グループ	個人	グループ
読者に対する コミュニケーション能力	4	4	4	5	4	5	6	4
文章構成	4	4	5	6	5	5	5	5
内 容	3	3	4	5	4	4	5	4
言語的な正確 さ	3	3	4	5	4	4	4	5
合 計	14	14	17	21	17	18	20	18

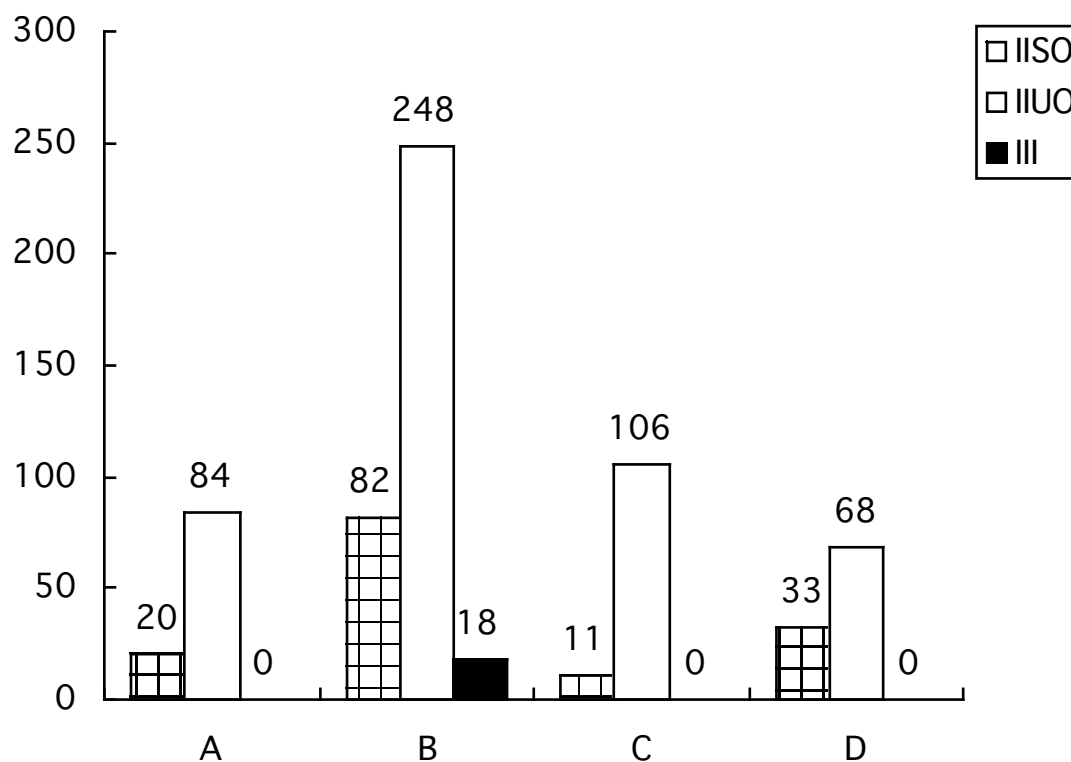
**Note.** 得点は各 9 点満点である。個人：学生がひとりでブレイン・ストーミングを行った後書いた小論文の得点。グループ：学生がグループ・ディスカッションを行った後書いた小論文の得点。



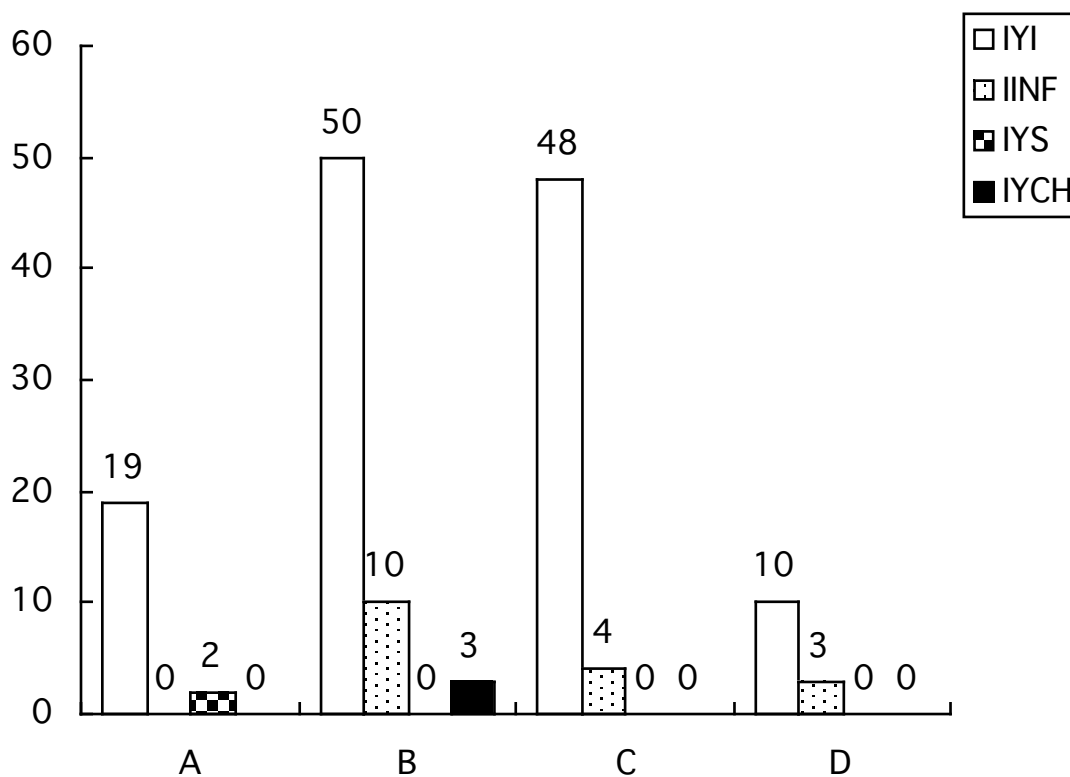
グラフ1：学生別 IISO (Solicited Opinion Statements) 及び IIUO (Unsolicited Opinion Statements) の時間 (秒)



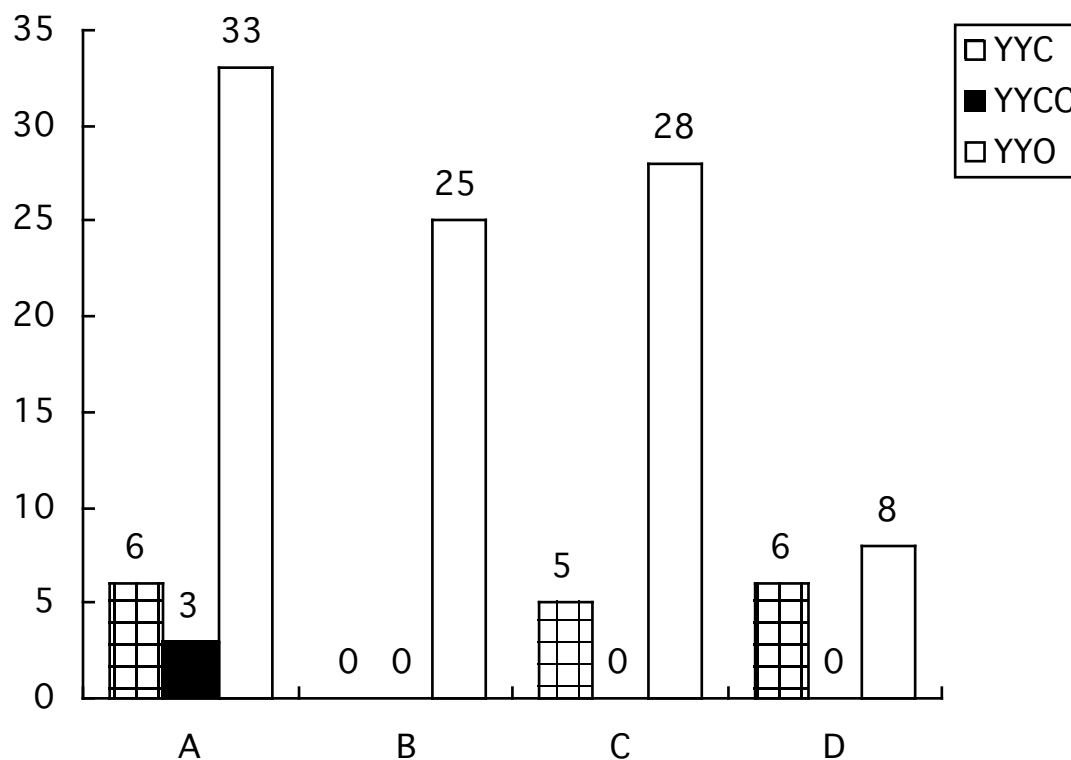
グラフ2：学生別 IYI (Interpretation)、IYNF (Negative Feedback)、YYC (Clarification Requests)、及び YYO (Opinion Requests) の時間 (秒)



グラフ 3 : 小論文の内容に関する会話に占める IISO (Solicited Opinion Statements) 、IIUO (Unsolicited Opinion Statements)、及び III (Self-imagination) の時間 (秒)

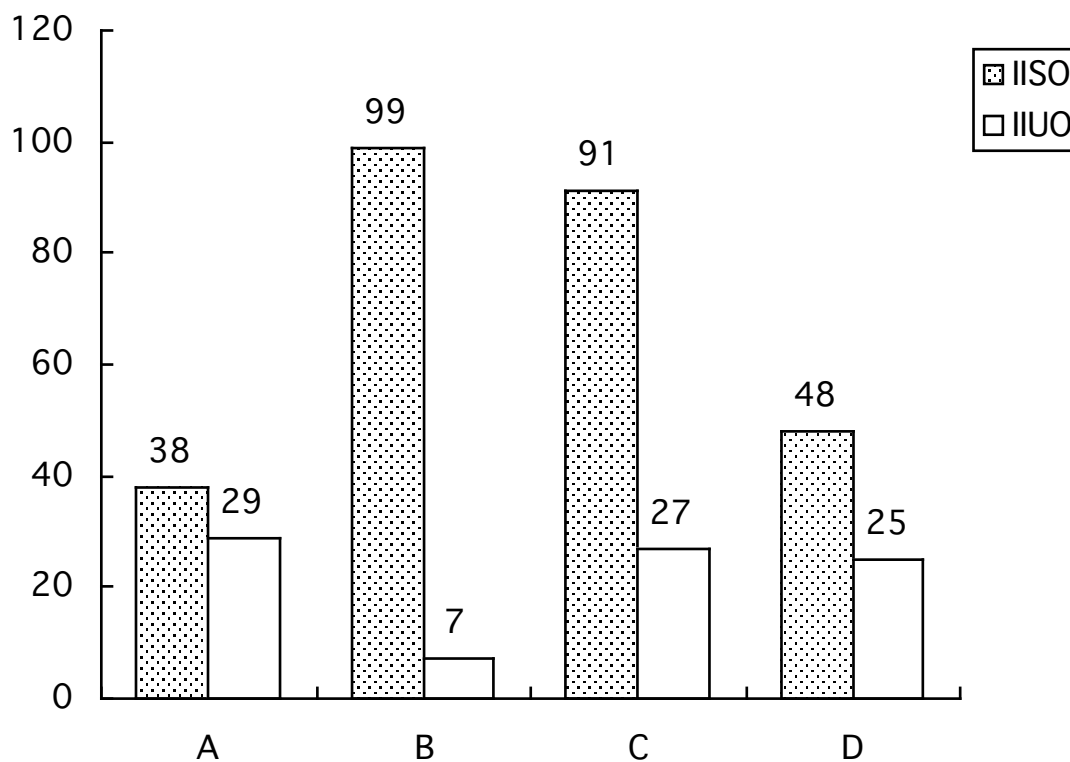


グラフ 4 : 小論文の内容に関する会話に占める IYI (Interpretation)、IYNF (Negative Feedback)、IYS (Supposition)、及び IYCH (Challenging Remarks) の時間 (秒)

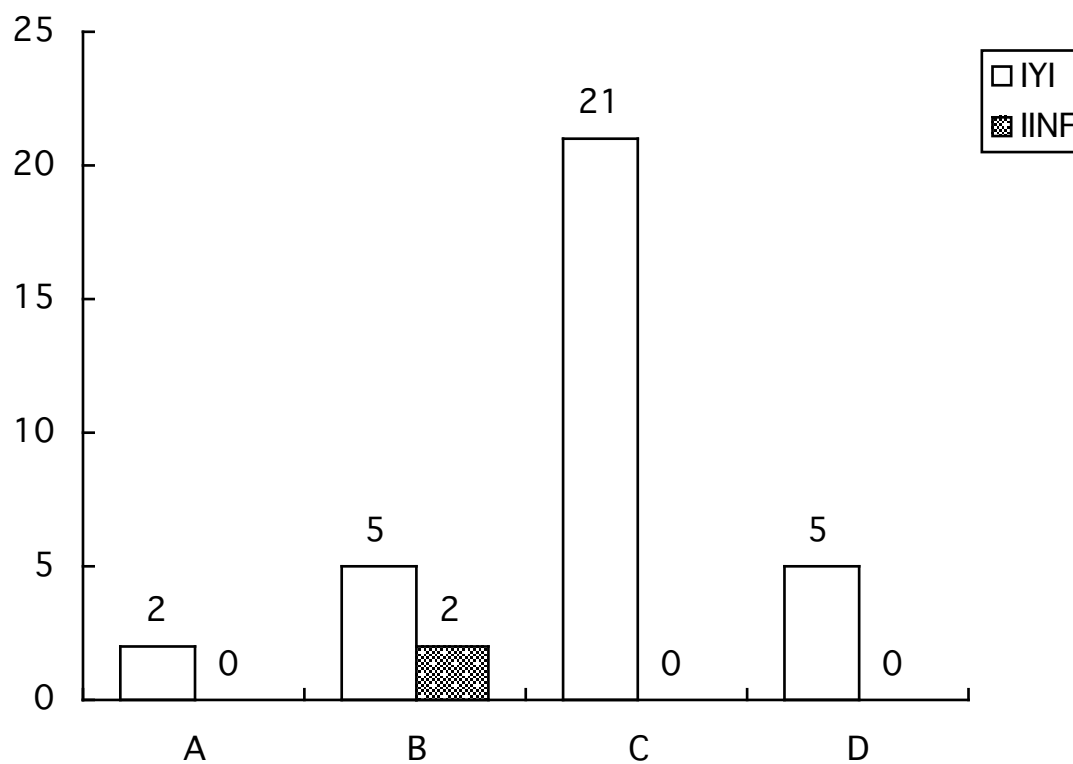


グラフ 5 : 小論文の内容に関する会話に占める YYC (Clarification Requests)、YYCC (Confirmation Checks)、及び YYO (Opinion Requests) の時間 (秒)

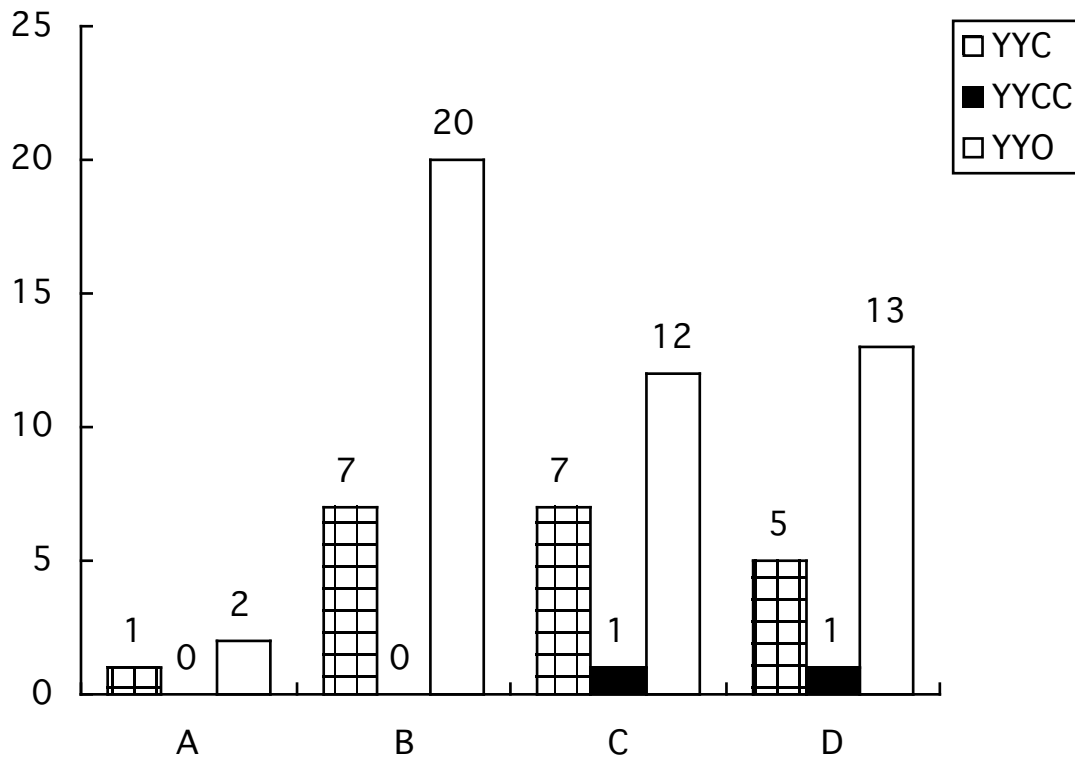




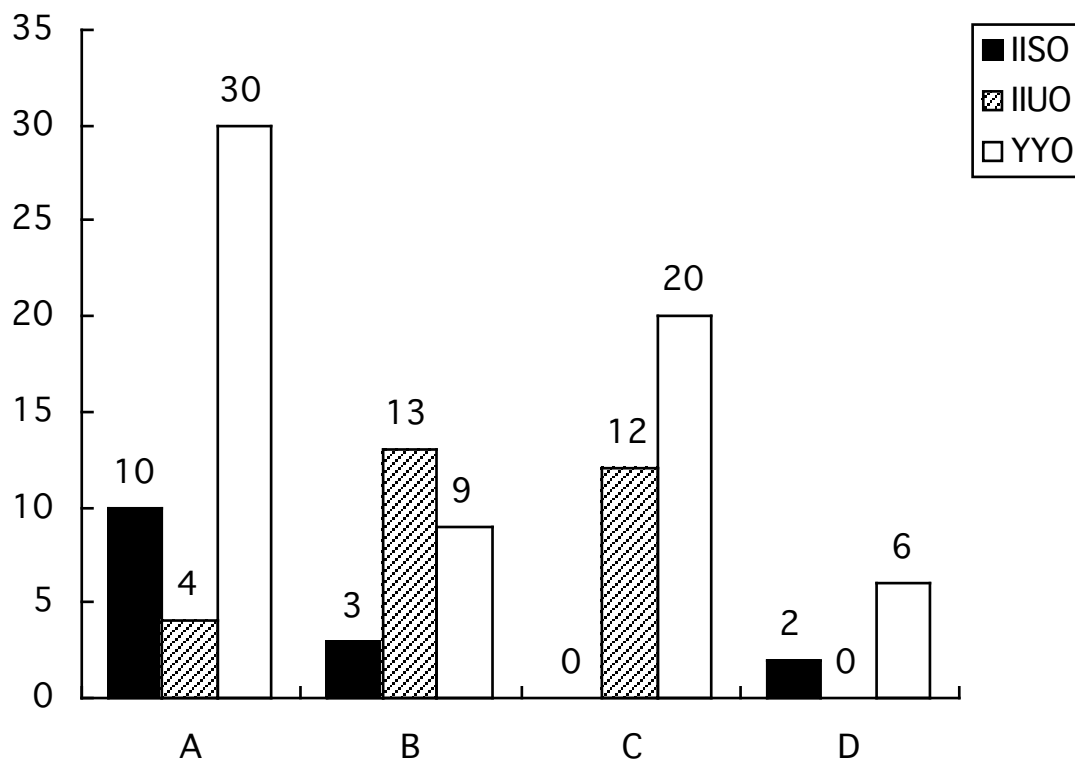
グラフ6：小論文の構成に関する会話に占める IISO (Solicited Opinion Statements) 及び IIUO (Unsolicited Opinion Statements) の時間 (秒)



グラフ7：小論文の構成に関する会話に占める IYI (Interpretation) 及び IINF (Negative Feedback) の時間 (秒)



グラフ 8 : 小論文の構成に関する会話に占める YYC (Clarification Requests)、YYCC (Confirmation Checks)、及び YYO (Opinion Requests) の時間 (秒)



グラフ9：ディスカッションの進行に関する会話に占める  
IISO (Solicited Opinion Statements)、IIUO (Unsolicited Opinion Statements)、  
及び YVO (Opinion Requests) の時間 (秒)

## Appendix 1: Shi (1996)のコーディング・システム

### 【大きなカテゴリー】

**Content (C)** : 小論文のテーマや内容 (what to write) に関する言及  
**Organization (O)** : 小論文の構成 (how to write) に関する言及  
**Procedure (P)** : ディスカッションの進め方や進行状況に関する言及

### 【サブ・カテゴリー】

#### A. 第一人称自己反映型言及 (First Person Self-Reflection: What I think I think [II])

- (1) **Solicited opinion statements (IISO)** : 意見を求められた場面において自分の意見について言及した場合
- (2) **Unsolicited opinion statements (IIUO)** : 意見を求められていないにもかかわらず自分の意見について言及した場合
- (3) **Self-repetition (IIR)** : 自分の言った言葉をもう一度繰り返して言った場合  
 (例) 「あの先生、イヤなんだよね。イヤなんだよね。」
- (4) **Self-assurance (IIA)** : 自分の言及に対してもう一度確かめるような言及をした場合  
 (例) 「あれはやばかった。ほんと、やばかったよ。」
- (5) **Self-correction (IICR)** : 自分の言及を訂正するためにもう一度言及した場合  
 (例) 「あれは中学校の時だった。ごめん、中学校じゃなくて、高校の時だ。」
- (6) **Self-imagination (III)** : 自分を他人やある状況において (想像して) 言及した場合  
 (例) 「例えば、今、自分が小学校の先生だったら、考えちゃうよ。」

#### B. 第一人称相互反映型言及 (First Person Mutual-Reflection: What I think you think [IY])

- (7) **Other-repetition (IYR)** : 相手の言葉を繰り返して言った場合
- (8) **Other-completion (IYC)** : 相手の言及をさえぎってその言及を終わらせたり、相手の言及に付け加えて言葉を述べた場合  
 (例) 「さてと、どこから」「始める?」
- (9) **Other-correction (IYCR)** : 相手の言及を訂正するために言った場合
- (10) **Interpretation (IYI)** : 相手の言及に自分の解釈を加えた場合  
 (例) 「あの時止めとけばよかったよ。」「じゃあ、後悔してるんだ。」
- (11) **Supposition (IYS)** : 相手の立場から言及した場合  
 (例) 「もしかしたら、Bちゃん (あなた) は問題ないって思ってるかもね。」
- (12) **Affirmative feedback (IYAF)** : 相手の言及に対して肯定的な反応をした場合
- (13) **Background feedback (IYBF)** : 相手の言及を聞いていることを示すために言及した場合  
 (例) 「あの時止めとけばよかったよ。」「うん。」
- (14) **Negative feedback (IYNF)** : 相手の言及に対して否定的な反応をした場合

(例) 「え～そうかなあ～。」

(15) **Challenging remarks (IYCH)** : 相手の言及に対して批判的な反応をした場合

(例) 「それって違うんじゃないの。」

C. 第一人称他者反映型言及 (**First Person Other-Reflection: What I think he/she/it thinks [IYH]**)

(16) **Referent (ISHR)** : 他者 (話題の人・物) の観点から言及した場合

(例) 「あの子はきっと後悔していると思うよ。」

(17) **Topic writer (ISHT)** : ディスカッションのテーマを決めた人 (先生) の意図について仮説的な言及をした場合

(例) 「ここまで書かなくてもいいんじゃない。」

D. 第二人称自己反映型言及 (**Second Person Self-Reflection: What you think I think [YI]**)

(18) **Misunderstanding remarks (YIM)** : 自分の言及に対して相手が誤解していることを示すために言及した場合

(例) 「僕の言いたいことはそうじゃなくてさ。」

(19) **Comprehension checks (YIC)** : 自分の言及に対して相手の理解を対しかめるために言及をした場合

(例) 「わたしの言ってること、わかる？」

(20) **Feedback requests (YIF)** : 自分の言及に対して相手の反応を求めるために言及した場合

(例) 「本当にそう思ってくれる？」

E. 第二人称相互反映型言及 (**Second Person Mutual-Reflection: What you think you think [YY]**)

(21) **Clarification requests (YYC)** : 相手の言及について確かめるために言及した場合

(22) **Confirmation checks (YYCC)** : 相手の言及を正しく聞き取ったか、正しく理解しているかを確認するために言及をした場合

(例) 「高校の時、いい先生ひとりもいなかった」「えっ？ひとりもいなかったの？」

(23) **Opinion requests (YYO)** : 相手の意見を聞き出すために言及した場合

(24) **Completion requests (YYCR)** : 相手に自分の言及を終わらせてもらうために、意図的に途中で話を止めた場合

(例) 「高校の時の・・・」「体育の先生」

## Appendix 2: Hamp-Lyons ライティング評価スケール (9段階)

得点	読者に対するコミュニケーション能力	文章構成	内 容	言語的な正確さ
1	全く英語能力なし			
2	読者に対するコミュニケーション能力なし	構成なし意味不明	意味がわかる箇所は少々あるが、内容的に無関係	語彙、綴り、文法に関して全く不正確
3	意味が通じる箇所は時々あるが、読者との意志疎通能力は見られない	構成と呼べるようなものはなく、何を言おうとしているのか分からない	いくつかの情報は提供されているが、議論は展開されていない	語彙、綴り、文法に関して間違いが多く見られる
4	分かりにくい箇所は多く、読者との意志疎通能力は限られている	ハッキリとした構成はなく、何を言おうとしているのか分かりづらい	議論は展開されているが話題と無関係である	語彙、綴り、文法に関して不適切な使い方がしばしば見られる
5	しばしば分かりづらい箇所はあるが読者との意志疎通能力を示している	だいたい何を言おうとしているのか分かるような構成がある	議論は展開されているが、明瞭さに欠ける	語彙、綴り、文法に関して間違いが多少見られる
6	時々解りづらい箇所はあるが読者との意志疎通能力を示している	意味が全体的にわるような構成が見られる	議論は展開されているが、topic sentence と supporting detail の違いが分かりづらい	語彙、綴り、文法に関して間違いが時々見られる
7	解りづらい箇所はほとんどなく、読者との意志疎通能力を示している	全体的に意味が分かる良い構成をしている	著者の主旨がわかるような展開が見られる	語彙、綴り、文法に関して間違いが見られるが、気になるほどではない
8	解りづらい箇所は全くなく、読者との意志疎通能力を示している	論理的な良い構成で、内容も理解しやすい	効果的な、おもしろい論点から議論が展開されている	語彙、綴り、文法に関して大きな間違いは見られない
9	読者が絶対的な満足を抱くような意志疎通能力を示している	読者が努力しなくてもわかるような完璧な構成をしている	著者の主旨もハッキリ述べられ、効果的な手法で議論が展開されている	語彙、綴り、文法に関する間違いが全くない

## Appendix 3 : グループ・ディスカッションにおける会話のコード別回数と時間 (秒)

		A		B		C		D	
		回数	時間	回数	時間	回数	時間	回数	時間
I	IISO	13	70	28	187	12	103	11	83
	IIUO	26	117	35	268	35	146	17	93
	IIR			2	3				
	IIA	1	1	4	9	1	2		
	IICR					1	2		
	III			1	18				
II	IYR			2	2	5	10	2	3
	IYC			5	14				
	IYI	9	21	12	54	19	78	5	15
	IYS	1	2						
	IYAF	4	8	10	17	8	18	4	4
	IYBF	8	8	14	17	37	44	3	5
	IYNF			4	12	1	4	1	3
	IYCH			1	3				
III	ISHR					1	4		
IV	YIC					1	6		
V	YYC	3	7	2	7	3	12	4	11
	YYCC	2	3	1	11	1	1	1	1
	YYCR	1	1			3	7	2	2
	YYO	18	65	15	55	15	60	8	27
VI	FS	1	1	2	2	3	6		
	UID	1	3	1	3	3	9	1	1
	合計	88	307	139	682	149	512	59	248

Note. Solicited opinion statements (IISO); Unsolicited opinion statements (IIUO); Self-repetition (IIR); Self-assurance (IIA); Self-correction (IICR); Self-imagination (III); Other-repetition (IYR); Other-completion (IYC); Interpretation (IYI); Supposition (IYS); Affirmative feedback (IYAF); Background feedback (IYBF); Negative feedback (IYNF); Challenging remarks (IYCH); Referent (ISHR); Topic writer (ISHT); Misunderstanding remarks (YIM); Comprehension checks (YIC); Clarification requests (YYC); Confirmation checks (YYCC); Opinion requests (YYO); Completion requests (YYCR); False start (FS); UID (Unidentified)