

# 短期大学の英語授業における協働的ライティングの実践と効果

—英会話文例集「かごしままちかど英会話」作成の取り組み—

## Effects of Collaborative Writing in College English Classroom

: Example of Making “English Conversations in the City of Kagoshima”

吉 村 圭

Kei Yoshimura

鹿児島女子短期大学

本研究では鹿児島女子短期大学教養学科の専門科目「ビジネス英語」において実施している協働的ライティングの活動について、その成果を調査した。具体的には、当該科目において行っている英会話文例集「かごしままちかど英会話」の作成活動に関するものであり、「読む」「聞く」「話す」「書く」「語彙・表現」の英語に関わる5つの能力と、「主体性」「コミュニケーション能力」「実行力」「チームワーク・協調性」「課題解決能力」の5つの資質について、学生の自己評価を元にその成果を測った。その結果、英語に関する能力については全項目で半数以上の学生が能力の向上を実感しており、5つの資質については、コミュニケーション能力とチームワークにおいて極めて多くの学生が成長を実感していることが明らかとなった。

**Keywords** : English Education, Collaborative Writing, Active Learning

**キーワード** : 英語教育, 協働的ライティング, アクティブラーニング

### 1. はじめに

鹿児島女子短期大学（以下「本学」）教養学科の専門科目「ビジネス英語」では、グループワークを中心とした活動型の授業を実施している。この授業では、学生たちはグループでの話し合いを通し、「かごしままちかど英会話」（以下「まちかど」）と「かごしまおしごと英会話」（以下「おしごと」）と題した2つの英会話の文例集を作成する。「まちかど」では、鹿児島県内で生活する上で実際に起こりうる英会話を、「おしごと」では学生たちが就職後に実際に行うであろう英会話を、それぞれシチュエーションを想定し、その具体的な会話例を日本語から考え、英訳する作業を行っている。この授業の目的の1つは、受講生が学生である現在、そして就職後の未来に必要なであろう英会話のシチュエーションを自ら想定し、可能な限り自分たちの知識だけで英会話の文例を完成させることで、そこで必要となる英語表現を新たに学ばせるとともに、その大部分が、実はこれまで中高及び短大の授業で培ってきた知識によって対応できることに気づかせることである。文部科学省（以下「文科省」）は「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」の中で、現在の学生は、異文化の人に対して物怖じをせず「外国語をツールとして円滑にコミュニケーションを図ることができる能力」が重要であるとしている（文部科学省、2011）。特に海外観光客の増加に伴い観光が大きな産業となりつつある鹿児島県においては、簡単にでも英語で会話ができる人材を育成することが急務であり、その際に学生たちにとって必要なのは英語に関する詳細な知識ではなく、まず英語を話すことができるという自信を持つことであると考えられる。そしてもう1つの目的は、活動を通して、学生たちのいわゆる「社会人基礎力」を成長させることである。短期大学に求められる教育は大学とはやや異なり、学校教育法108条では「大学 [短期大学] は、第八十三条第一項に規定 [4年制大学に関する規定] する目的に代えて、深く専門の学芸を教授研究し、職業又は實際生活に必要な能力を育成することを主な目的とする」とされている。つまり短期大学では学術的な専門家の育成ではなく、職業意識を持った学生の育成が強く求められているわけである。とりわけ本研究を行う本学の教養学科は、ほとんどの学生が卒業後は地元である鹿児島県内の一般企業へ就職する。そのため授業の活動を通し、企業から必要とされる資質、すなわち主体性やコミュニケーション能力、協調性といった資質を伸ばすことは、短期大学としての使命を果たす上でも非常に重要であるといえる。<sup>1</sup>

以上の理由から、本研究では、「ビジネス英語」で実施する英会話文例集作成の活動が、学生の英語に対する意識と、主体性等の資質の2点における効果について調査を行う。なお、当該科目は本稿執筆を行っている2016年後期に新たに開講されたものであるため、本研究ではすでに実施が済んだ「まちかど」のグループ発表（第8回授業）までについて論じるものとする。

## 2. 研究の背景

先述した文科省の「提言」では、現在の英語教育における「講義形式の授業」からの転換の必要性が指摘されている(文部科学省, 2011). 特に大学における教育の質的転換については、中央教育審議会(以下「中教審」)による「答申」において、従来の講義形式の授業では「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材」は育成できないとされ、「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要である」とされている(中央教育審議会, 2012). また同様の見解は中教審(2014)においても示されており、その中ではアクティブラーニングの説明として、「主体性を持って多様な人々と協力して学ぶことのできる」教育であるとされている. 溝上(2014)はアクティブラーニングを「一方的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習」のことであり「能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」学習方法として定義する. つまり大学における授業は単なる座学であることを脱し、学生自身が主体的・能動的に学ぶことができるものへと転換されることが求められており、その際には学生は活動を通して学び、その成果物が発表等の形で示されることが望まれているといえる. また、石川・小貫(2015)は、学習者が主体性、充実感、参加感、創造性などの実感を伴うことが重要であるとしており、指導者は「それら感覚の発露を導き出す場をつくる者」となる必要性を述べている. つまりアクティブラーニングを行う上では授業スタイルだけではなく指導者のあり方の転換も必要であり、従来の「教師」から、「ガイド」(小林, 2015)あるいは「ファシリテーター」(石川・小貫, 2015)となることが望まれるといえる.

本研究ではアクティブラーニングを行う上で、協働的ライティング(Collaborative Writing)の手法を用いる. この技法について、中井(2015)は「複数の学生で、一つの下稿を書き上げる技法」であり、「個人ではやり遂げることが困難な課題の場合に適している」と定義している. Storch(2005)はESL(English as a Second Language)の中級のライティング授業において、受講生をペアと個人に分け下稿の解説を行う文章を作成させ、協働的ライティングを行ったほうが、個人でライティングを行う場合よりも文法的に正確で、より複雑な文章を用いることができ、要点をより正確に説明できることを明らかにしている. また、Dobao(2012)はスペイン語の第二外国語学習者を対象に行った実験で、4名のグループ、ペア、個人で作成された文章およびその作成過程での「協働的対話」(Collaborative Dialog)の比較を行い、ペアよりも小規模グループのほうがより課題に対して集中した対話が行われることを明らかにしている. 阿部・山西(2013)は英検準1級の面接試験に用いられるイラスト問題を用い、その説明となる英作文をペアで行わせる取り組みをしており、日本人の学生が母語で協働的ライティングを行なったことによって大きな成果が得られたことを示唆している. 先述した通り、本研究が目指すところは英語のライティング技能の向上ではなく、学生に英語に関する自信を持たせることと、社会人として必要な資質を伸ばすことであるが、その際、グループのメンバーとの話し合いの中で知識を共有することで、個人で行うよりもより高次元の成果に到達できるこの手法は、本研究の目的に最も適したものであると考えられる.

## 3. 協働的ライティングを取り入れた授業実践

### 3.1 実施対象

本研究は本学教養学科の1年次専門科目「ビジネス英語」において実施する. この科目は本論考を執筆している2016年度に新規開講されたものであり、全国大学実務教育協会が発行する「上級ビジネス実務士」、および「上級ビジネス実務士(サービス実務)」の必修科目に指定されている. そのため、受講者が将来一般企業での事務職や接客業等へ従事することを想定し、例えば職場内で同僚と協力して業務を達成する力、接客の際に誰とでも円滑にコミュニケーションを取ることができる力等を育成することが望まれる. 対象となるのは本学教養学科に所属し、これらの資格取得を目指す学生60名である. 当該科目は時間割上クラスごとに分けて実施されており、受講者数はそれぞれ1組が32名、2組が28名である. 本研究では1クラスを6つのグループに分け活動を行わせるため、1つのグループの人数は4名から6名で構成される.

### 3.2 「ビジネス英語」における2つのプロジェクト

本研究の対象となる科目「ビジネス英語」では、プロジェクトとして学生に英会話の文例集を作成させる. その際、全15回の授業を前半と後半に分け、それぞれにゴールとして原稿の提出と発表を行わせる. 作成する文例集の内容は学生にとって身近な題材であることが望まれるため、前半では鹿児島県内での生活における英会話を想定した「まちかど」、後半では卒業後の就職先での英会話を想定した「おしごと」の作成を行う. 関田(2016)は特に学んだ知識をアウトプットさせることがアクティブラーニングの要件であるとし、「取り入れた情報を関連づけ、学んだことを使って問題を解き、

新たな成果物を創るアウトプット作業が前提」にあることで、学生の知識の吸収は促進されるとしている。当該科目における「まちかど」はまさにこの知識のアウトプットの作業に当たるといえる。なお、受講生には英語の得意不得意にばらつきがあるため、まずはやる気さえあれば誰でもグループワークに参加できるよう、文例集は会話の状況設定および日本語の会話から自分たちで考案させる。

### 3.3 授業実践の概要

「ビジネス英語」では表1に示したスケジュールの通り授業を実施する。また、「まちかど」作成に当たっては、学生たちに各回の目標が明らかとなるよう、表2の通り活動を8つの段階に分けワークシートを配布する。なお、時間配分としては「まちかど」の活動に毎回40分から60分程度を用いる。残りの時間は使用教室であるマルチメディア教室に導入されたICT環境（CaLabo LX）を利用し、映画のワンシーンをういた会話フレーズの聞き取りとスピーキングを行う。この活動については詳しくは別の機会に論じるが、映画に出てくる簡単なあいさつを中心にしたものであり、学生たちが作成する「まちかど」作成の手助けとなるよう意図されている。

回	内容
1回	「まちかど英会話」概要・目的の説明
2回	グループ提示・自己紹介、シチュエーション担当決め(Step1)
3回	日本語文例作成開始(Step2,3)
4回	日本語による例文完成(Step4)、英訳作業開始(Step5)
5回	英訳完成(Step5)、英訳ブラッシュアップ(Step6)
6回	英訳完了(Step6)、原稿作成・発音の確認(Step7)
7回	原稿完成(Step7)、原稿清書・リハーサル(Step8)
8回	発表・振り返りシート記入

表1 授業スケジュール

ステップ	内容
Step1	シチュエーション決め
Step2	日本語での会話の想定
Step3	日本語での会話作成
Step4	日本語での会話修正
Step5	作成した会話の英訳(話し合いのみ)
Step6	作成した会話の英訳(本を用いて)
Step7	原稿下書き、発音調べ
Step8	原稿清書、発表リハーサル

表2 「まちかど英会話」8つのステップ

### 3.4 実施内容

授業の実施については以下に各回の実施内容と時間配分、必要に応じて使用したワークシートを示す。なお、表1に示した全体のスケジュールと合わせ、内容と時間配分についてはパワーポイントを用い毎回授業の冒頭で学生に示しており、制限時間は大型のタイマーで学生に随時知らせている。

#### <第2回授業内容>

実質的な活動開始となる第2回目の授業では、クラスを6つのグループに分ける。小林(2015)はアクティブラーニングを行う際には「安全・安心の場」を作ることが重要として、授業実施の際は「席は自由」としたというが、この授業では、学生がさまざまな人と協力して作業を進められる能力の向上等を目指すことが目的の1つであるため、友人が多い少ないといった授業外での人間関係がそこに関係せず、グループのメンバー全員が等しく面識が薄い者同士であることが理想であると考えられる。そのためグループ構成はあえて学生の自由にするのではなく、可能な限り所属ホームの重複等がないよう、事前に指導者が設定する。

そうすることで、学生はこの授業まで接する機会が少なかった者同士で、協力して「まちかど」の作成作業を進めることになり、その

結果、誰とでも話ができる力、協力して作業を完成させる力の育成が期待できる。また、石川・小貫(2015)が指摘するように、特に面識が薄い者同士でグループ活動を行わせる際には緊張をほぐす「アイスブレイク」を行うことが重要である。そのため授業実施の際は、具体的な活動に入る前にグループ内で自己紹介を行わせる。その際には、「ホーム担任の先生のいいところ」「最近おすすめの〇〇(お菓子、アイドル等)」といった所属や人となりが見えるうで、誰にでも気軽に答えられるトークテーマを設定する。<sup>2</sup>

第2回の授業では、まず10分間グループで話し合いを行わせ、鹿児島県内で実際にありそうな英会話の状況を思いつく限りワークシートに挙げさせる。その後特に気に入ったシチュエーション3つに絞らせ、優先順位もつけさせる。各グルー

時間配分	内容
5分	グループ・席指定
10分	グループ内での自己紹介
10分	シチュエーションの想定(Step1 ワークシート)
5分	シチュエーション決め
10分	シチュエーション担当決定(発表)

表3 第2回授業実施内容

で挙げられた3つのシチュエーションは、グループの代表者に優先順位と合わせて発表させる。その際、第1希望のシチュエーションについてグループ間で重複があった場合は、その場で2希望以下に調整を行う。

<第3回授業内容>

第3回の授業では、日本語の会話例の作成を開始する。学生たちは第2回の授業で決定した会話のシチュエーションを元に、その状況下で起こりうる外国人との会話を想定し、そのタイトルをブレインストーミング式に出し合う。そしてその中から特に作成したい2例に絞り、各グループで決定した2例は代表者が発表する。グループ間で内容の重複があった場合はその場で調整を行う。

その後図1のワークシートを用い、日本語の会話例の作成を開始する。その際、発表の上決まった2例は、2つの会話例のパターンタイトルとなる。本学には英語に対して苦手意識を持つ学生が多いが、このように日本語から考え話し合わせることで、英語の得手不得手に関わらずグループワークへの積極的参加が可能である。また、自分たちが考えた日本語の会話を、その後の活動で英語に訳すことで、自分たちの言いたいことを自分たちの知識で表現する楽しさを感じ、同時に表現できるという自信を持たせる狙いがある。

時間配分	内容
15分	会話のパターン列挙(Step2 ワークシート)
10分	発表
20分	日本語の会話例作成開始(Step3,4 ワークシート)

表4 第3回授業実施内容

図1 Step3,4 ワークシート

<第4回授業内容>

第3回で学生が作成した日本語による会話例は、回収後指導者がチェックを行う。その際、指導者は英訳を想定し、会話の中でのキーワードになりそうな表現が導き出されるよう、コメントを加える。第4回では、学生たちはそのチェックを受け、図1のワークシートの修正欄に変更する日本語の会話文を記入する。また「英語で何とか気になるフレーズ」の欄には、自分たちで考えた日本語の会話の中から、英語ではどのように表現するのか知りたいフレーズを最低2つ記入させる。この箇所には後に英訳作業が完了した際、その訳が追記されることになる。その後図2のワークシートを用い、英訳作業を開始する。なお、この授業で学生に英訳を行わせる際には、ルールとして「絶対に辞書、インターネット(携帯電話・スマートフォン)は使わない」ことを指示する。そうすることで、受講生同士で知識を共有し合う必要が生まれ、必然的にグループでの話し合いの重要性がより高まるものといえる。授業中に学生が行った英訳は、次の回の授業までにチェックを行う。その際は、小林(2015)のいう『「教える人」→『ガイド』』という指導者のあり方を参考に、正誤を示すいわゆる添削を行うのではなく、ヒントとなるコメントを付けるよう留意する。

時間配分	内容
10分	日本語の会話修正(Step3,4 ワークシート)
40分	英訳開始(Step5,6 ワークシート)

表5 第4回授業実施内容

図2 Step5,6 ワークシート

<第5回授業内容>

第5回では図2のワークシートを継続して使用する。第4回で学生自身が話し合いの中で作成した英訳には、指導者からのヒントとなるコメントが付いている。学生たちはそのコメントを受け、英訳の修正を行う。また指導者は随時各グループの様子を見て回り、適宜質問に答え、アドバイスをする。ステップ5での英訳が完成したグループには、図1の「英語で何とか気になるフレーズ」に記入させた日本語の対訳に当たる英語表現を図2の「この状況で使える表現・フレーズ」に記載させる。この作業が完了したグループからステップ6の作業に移行する。ステップ6では、市販の英会話の書籍を参照し、自分たちが作成した会話にふさわしい英語のフレーズを調べ取り入れる。指導者

時間配分	内容
20分	話し合いで英訳の修正(Step5 ワークシート)
20分	本を参考にして英訳の修正(Step6 ワークシート)

表6 第5回授業実施内容

は各グループに少なくとも2冊は書籍が行き渡るよう、12冊程度の書籍を教室に用意しておく。なお、その際使用する書籍はいずれも本学の附属図書館に所蔵されており、学生たちは授業時間外でも参照可能である。指導者は前回同様、学生のワークシート回収後は次の授業までにチェックし、ヒントとなるコメントを記入する。

<第6回授業内容>

第6回授業では、指導者からのチェックを受け、英会話の書籍を用いた英訳作業が完成したグループから、下書き用紙の記入を開始する。第5回までは学生同士の話し合いが中心であったが、下書き作成以降は1人の記入者に作業が偏る恐れがあるため、グループ内で役割分担をし、全員が何らかの役割を担うよう配慮が必要である。

その1つとして、第8回に予定されるグループでの発表を見据え、自分たちが作成した英会話表現の発音調べを行わせる。その際は音のリンキングなども意識させる必要があるため、単語単位での分離した音ではなく、文章としてどう読み上げられるのかを調べる必要がある。その際にはHOYA サービス株式会社が提供するサイト「VoiceText」が極めて有益である。このサイトでは平成28年11月現在においてテキスト読み上げソフトのデモ版が公開されており、無料で利用することができる。原稿の下書き作成作業を行う学生以外のメンバーは、このサイトを用い自分たちが作成した英語表現が、実際にどのように発音されているかを聞き取る作業を行う。その読み上げられた音声は聞こえたままにカタカナで書き取らせる。原則として作成した英文のすべての音声を分担して調べさせるが、「この状況で使える表現・フレーズ」に挙げた8つの表現については、その欄にカタカナで読みを記入させる。当然のことながら、授業内で学生たちにこのサイトを用いさせることは、学生が自主学習を行う際の情報提供を兼ねている。原稿下書き用紙は授業時間中に提出を義務とし、指導者は用紙回収後、最終チェックを行う。

時間配分	内容
20分	本を参考にして英訳の修正(Step6 ワークシート)
50分	下書き作成, 発音調べ(Step7 原稿下書き用紙)

表7 第6回授業実施内容



図3 英訳作業の様子

「かごしままちかど英会話」ステップ⑤～⑥ タイトル:

シチュエーション1 注文  
キーフレーズ 手羽先

外国人、観光、日本、店員、かごしままちかど英会話

⑤英語 (自分たちの知識で)

外 Excuse me? salad and two beer please.  
店 OK.  
外 What real is it? 何が何ですか?  
店 This is Tebasaki.  
Tebasaki is wing fried chicken.  
Is it delicious?  
外 Yes! It is very good!  
店 Salt taste is very good!  
It is very popular. (人気です)  
外 Oh, I see... this one please.  
店 Thank you. OK!  
Do you want more order?  
「もっとお会計ですか?」  
Yes

⑥英語 (本を使って)

外 Can I order? <good>  
店 OK.  
外 Salad and two beer please.  
店 Sure, <good>  
外 What does that mean? <good!>  
店 Is it delicious?  
外 Of course! Salt taste is very good!  
It is very popular in this pub.  
外 Oh, I see... this one please.  
店 Thank you. OK!  
外 Will that be all?  
店 Yes!  
外 Please, take your time.  
↑  
店

○この状況で使える表現・フレーズ

日本語 / 英語

① 手羽先 fried chicken wings (フライドチキン)

② 手羽先 It is very popular in this pub.

③ 人気です Will that be all?

④ 何が何ですか? What does that mean?

図4 Step5,6 記入後のワークシート

<第7回授業内容>

第7回では最終チェックを受けた原稿下書きを元に、提出用の原稿の清書を行う。また原稿作成作業の担当者以外の学生は、先述した「VoiceText」を用いた発音調べ、および第8回に行う発表の担当決めを行う。提出された原稿は図6のように2クラス分まとめて

時間配分	内容
30分	原稿清書, 発音調べ, 担当分担(Step8 原稿用紙)
30分	発表リハーサル

表8 第7回授業実施内容

1つの冊子にまとめ、互いの成果を示すものとして第8回開始時に学生たちに配布する。発表リハーサルについては表9に示した流れで発表を行うことを学生に指示する。発表では2つの会話文の登場人物を演じる係の他、進行役や語句解説担当が必要である。1グループは4名から6名であるため、発表では必ず全員が役割を果たさなければならない。

### ＜第8回授業内容＞

第8回では、これまでのグループワークの成果をクラスメイトに発表する。発表の内容は表9に示した通りであり、最初に導入のあいさつを行わせ、英語によるパフォーマンス、語句・表現の解説を経て、最後に日本語と英語の対訳を演じさせる。1グループの発表は最大10分とする。発表終了後は「中間振り返りシート」を用い、この授業でのグループワーク活動における自身の評価を行わせる。これは学生の評価に用いるものであり、30分以内で記入を行わせる。なお、「はじめに」で述べた通り、この授業の目的は英語の詳細な知識の向上ではなく、英会話ができるという自信を持ち、かつ主体性等の資質の向上を図ることである。そのためこの授業ではテストによる成績評価は行わず、発表と、活動への参加、そしてその参加への自己評価を元に評価する。

発表内容	
1.	導入のあいさつ
2.	英語のみでパフォーマンス
3.	表現解説・クラスでの復唱
4.	日本語と英語をセリフごとに演じる

表9 発表の流れ

時間配分	内容
60分	発表
30分	振り返りシート(評価用)記入, 中間アンケート

表10 第8回授業実施内容



図5 発表の様子

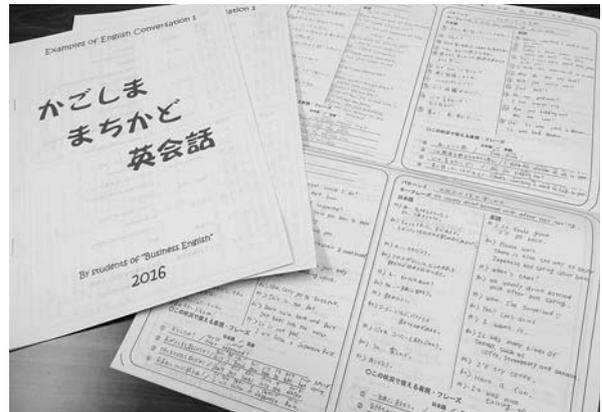


図6 成果物をまとめた冊子

## 4. 結果と考察

### 4. 1 調査項目

「ビジネス英語」受講者60名を対象に、第8回の授業で実施した「振り返りシート」の中で、「1 英語に関する能力」と「2 その他の力」についてその到達度の自己評価を行わせた。「1 英語に関する能力」についてはスピーキング、ライティング、リスニング、リーディングの4技能に加え、語彙・表現の知識の向上についても自己評価を行わせた。「2 その他の力」については、「まちかど」の活動を通して学生が企業に求められる資質を伸ばすことができたかどうかを知るという本稿の目的に深く関わる部分であり、日本経済団体連合会（以下「経団連」）による調査を参考に、主体性、コミュニケーション能力、実行力、チームワーク・協調性、課題解決能力を評価項目として用いた。この調査は2011年に経団連が、大学生の採用に当たって重視する資質について全国の企業を対象に行ったものであり、その順位は主体性（5点満点中4.6点）、コミュニケーション能力（4.5点）、実行力（4.5点）、チームワーク・協調性（4.4点）、課題解決能力（4.3点）であった（日本経済団体連合会、2011）。なお、倉元博美らは鹿児島県内の企業を対象に、地域企業が女性社員に求める資質について調査を行っている。その際、特に責任感・誠実さ（81%）、熱意・意欲（72.2%）、コミュニケーション能力（51.9%）、協調性・チーム力（46.8%）、礼儀・言葉遣い（41.8%）の5つの資質が鹿児島県下の企業から求められていることが明らかとなっている（倉元・有馬恵・有馬利・大重・武田、2012）。本学教養学科の学生のほとんどが地元である鹿児島県内での就職を希望することを思えば、このデータを元に調査を行うべきであるように思われるが、「誠実さ」や「礼儀」等、学生の自己評価に用いるには困難な項目が含まれるため、この研究では経団連の調査結果をアンケート項目として用いた。各項目は5段階で評価させ、1が「非常に力がついた」、5が「力はつかなかった」であり、数字が小さいほど達成度は高いものとした。さらに、「2 その他の力」については、その評価を選んだ理由も記入させた。

#### 4. 2. 1 「英語に関する能力」に関する結果と考察

英語に関する能力についての評価の結果は表11の通りである。この結果はテスト等の実施によって能力値を測定したのではなく、あくまで学生の自己評価によるものである。そのため当然のことながら数値自体が学生の能力の向上を示す

ものではない。むしろこの項目は、「まちかど」の活動を通し、英語のどの能力に関して自信を持つことができたのかを知る判断材料になるものといえる。

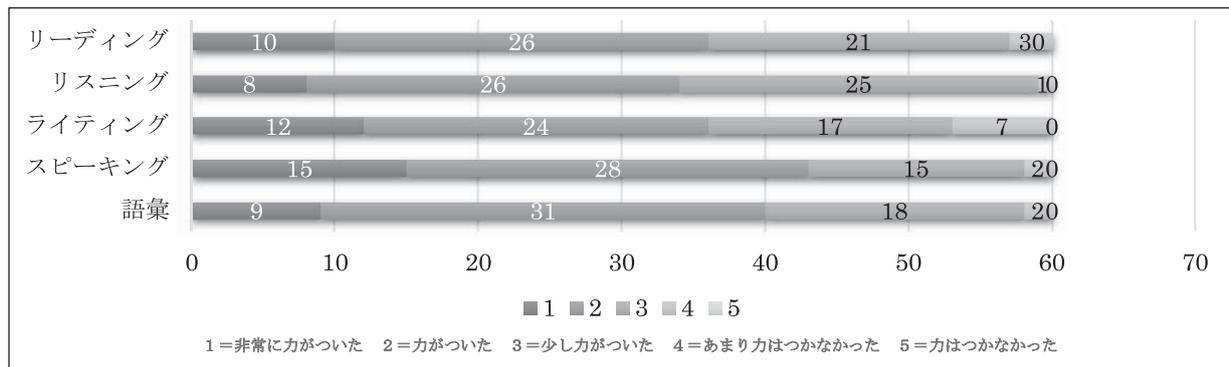


表11 アンケート結果（英語に関する能力）

いずれの項目も半数以上の学生が、「非常に力がついた」および「力がついた」を選んでいる。最も良好な結果が得られたのはスピーキングにおいてである。学生たちが授業を通し行っているのは協働的ライティングの活動でありやや不思議に感じられる点であるが、自分たちが想定した会話を日本語から考え英語に訳す作業を行ったことで、英語を話す（言いたいことを英語で表現する）ことへの自信が持てたものと思われる。一方、特に学生の自己評価が低かったのがリスニングにおいてであった。リスニングに関しては、「まちかど」の活動の中では「VoiceText」を用いた発音確認作業と、他のグループの発表においてのみであり、明らかにその機会が不足していたといえる。<sup>3</sup>

ところで、別枠で寄せられた学生からのコメントの中には、ワークシートに関する改善を求めるものがあった。現状では本稿に示したワークシートはいずれもA3サイズで印刷をし、必要な回に各グループに1枚配布しているのだが、そのために記入者が1人に限定され作業が進みづらかった、というものであった。この活動では4名から6名が意見を共有して英訳作業を行うことが重要であるため、話し合い段階では現状を維持する必要があるように思われる。しかし例えばステップ7の原稿作成以降の段階では決定した内容を用紙に書き写すだけの作業になるため、用紙自体を2つに分離し、グループ内で分担して記入させる方が効率的であるといえる。そうすることで、空いた時間を不足していたリスニングの活動、あるいは作成した会話の読み合わせに充てるなどの改善が可能である。

#### 4. 2. 2 「その他の力」に関する結果と考察

先述した通り、ここでは経団連の企業へのアンケート結果によって導き出された、採用の際に重んじられる5つの資質を学生の自己評価項目に用いた。その際、学生には「その他の力」としてこれらの項目を示し、各評価についてはその評価にした理由も述べさせた。結果は表12の通りである。

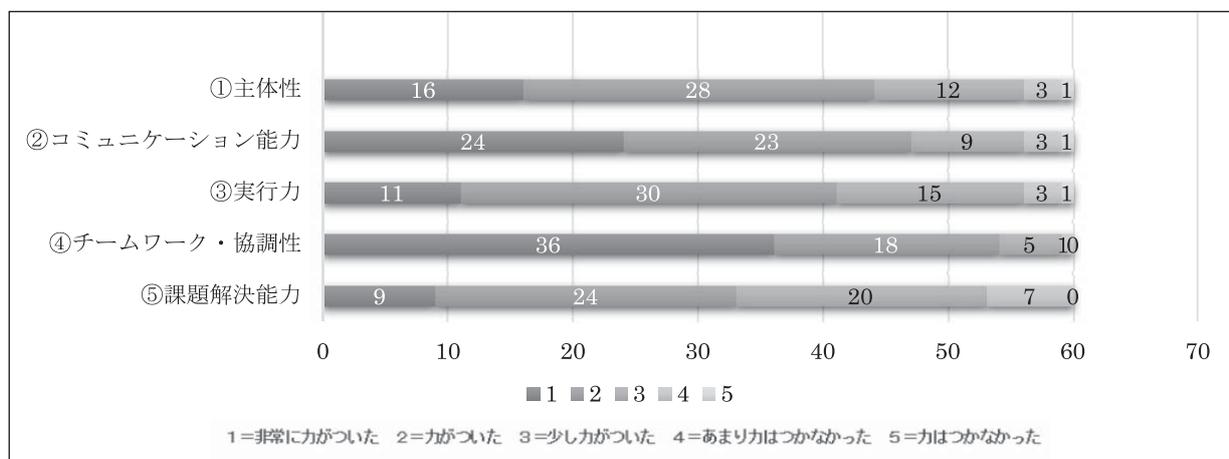


表12 アンケート結果（その他の力）

## ①主体性

「主体性」のままでは表現がやや抽象的であったため、この項目には「物事に進んで取り組む力（やるべきことを自ら見つけて取り組む等）」という説明を付けた。60名中44名の学生が「非常に力がついた」または「力がついた」と回答しており、全体の73.3%が大きく成長できたと感じている。高評価を付けた学生の振り返りとしては、「まず誰かが発言しなければ始まらないと考え、自分がその役割を担ったり意見をうながしたりした」「英語が苦手な原稿を書くのは人に任せきりだったが、その分わからないフレーズなどを調べて案をだせた」「英語が得意ではなく、考えても中学生レベルなので、書き物等皆が嫌がることをした」「書記と司会の仕事をやりたがる人がいなかったため、話が進みやすいように自主的にその仕事をした」などがあり、進んでグループ内での役割を探ることができた学生がこの項目において自信を持ったことがわかる。また、「やる事がなくなったときでも、他に表現の仕方はないかなど探した」「黙って何もしないことがないように、自分の考えや思ったこと、気づいたことを積極的に話せた」「何もしない時間を作らないように、わからない単語や表現を調べるように心掛けた」など、手が空いた際に進んでやるべきことを探すことができた学生もポジティブな評価をしている。一方評価を低くつけた学生は「何もすることがなくなったときに、ぼーっとしていたことが多かった」「『自分から』は何をすべきか考えることができなかった」と振り返りをしており、自分から進んでやるべきことを探さなかったことがその評価につながったことがわかる。

## ②コミュニケーション能力

コミュニケーション能力の向上については5項目中2番目に数値が良好であり、78.3%の学生が「非常に力がついた」または「力がついた」と回答している。高評価をつけた理由としては「違うホームの人や先輩もいたけど、みんなで話し合いに参加できていろいろな人の性格がわかった」「留学生の子と少ししか会話をしたことがなかったが、今回の取り組みで多くのことを話すことができた」「ほとんどの人が初めて話す人ばかりだったが意見交換や話し合いも全員で楽しんできた」「グループの人とはほぼ初対面だったが、自己紹介やグループ活動を通して仲が深まり、グループ活動がスムーズにすすんだ」などの意見があった。グループ編成の際にあえてメンバーをアトランダムに設定することで、これまで接点なかった同級生や上級生、留学生と話すきっかけとなり、ともにグループワークを行うことで交友を深めたことがわかる。一方低めの評価をつけた学生の中には「5人中4人は知っている人だったから普通に意見を出し合っていたけど、1人初対面の人がいってなかなか話しかけることができなかった」などの意見があり、グループ内にもともと仲の良いメンバーが多いことが、この項目に関してはネガティブに影響したことがわかる。

高評価をした学生の意見で別の傾向としては「人見知りな人では自分から話に行けなかったが、活動を通してグループのメンバーが意見を聞いてくれたおかげで初回に比べどんどん自分から案を出せるようになった」「人見知りだけど自分から全員に話しかけることができ、その中ではっきりと自分の意見を述べることができた」といった声もあり、これに類似するものとしては、低評価をつけた学生の中にも「最初のほうは全然話せなかったが最後のほうはコミュニケーションが取れるようになった」という振り返りがあった。これらの学生の声から、自分から人に話しかけることを苦手とする学生も、「まちかど」作成の活動を通して次第に積極的になれた様子がうかがえる。

## ③実行力

この項目も「主体性」同様表現が抽象的であるため、学生には「目標を設定し確実に行動する力（目標達成の手順・方法を考え、確実に進められる等）」と説明した。結果は68.3%の学生が「非常に力がついた」または「力がついた」と回答している。これは他の項目に比べやや低い数値であるといえる。高い評価を付けた理由としては「時間内に終わらせるように気を付け、タイムキーパーのような役割を果たした。優先順位をつけて行動した」「期限が決まっていたから早めに行動することができた」「時間内に終わらず少し慌てることもあったが、毎時間こまめしようと決めて仕上げることもできた」「先生に指定された時間に終わらなかったとき『来週はこまめにやろう』と決めてテキパキ行動でき、目標達成できた」などが挙げられた。本稿の「2.4 授業の実施」で示したように「まちかど」作成活動時には、各活動の制限時間を冒頭で示し、経過時間は常にタイマーで学生に示した。このように時間管理を厳密にすることがこの項目の成長に大きく関係しているように思われる。一方で、必ずしも低評価ではなかったが、数名に見られた振り返りの傾向として「この日の達成目標はこれですと先生から言われてその日に目標達成できるように、それぞれの役割を決めて進めることができた」といった内容のものがあった。時間配分と同様、毎回その日に進める内容はパワーポイントを用いて学生に示していた。その結果として、学生自身が目標設定を行う機会を奪っていた可能性が感じられる。

#### ④チームワーク・協調性

本調査において、この項目に非常に多くの学生が成長を実感しており、90%の学生が「非常に力がついた」または「力がついた」と回答している。また高評価をつけた学生の理由としては「自分のわかることはみんなに伝え、わからないことはみんなの意見を聞いて全員で作業を進めることができた」「ふとした言葉を言ったことにみんなが賛同したりして、そこから広げていくことができた」「全員が話し合いに参加し、意見を出し合うことができた。自分の意見を言うだけでなく、周りの意見もしっかり聞くという点で伸びた」「1人では大変な作業ばかりだったので、6人でそれぞれ作業を分けて取り組むことができたと思う。講義の回数が増えるごとにみんなと積極的に意見を出し合い活動することができたと思う」などがあった。「まちかど」において、自分が考えたセリフを英訳するという、学生にとってやや困難が伴う活動を行ったことで、グループのメンバーで協力して意見を共有する必要性が生まれたことがうかがえる。

#### ⑤課題解決能力

この項目が5項目の中で最も低い数値であり、「非常に力がついた」または「力がついた」と回答した学生は55%にとどまっている。高評価を付けた学生の理由としては「パターン1・2ともに行き詰まったところがでてきて、みんなの手がとまったおきに、私のこれまでの知識をふりしぼって英作文を完成させた」「何といえいいのかつまづいているとき、英会話の本か自分の知っている英語を思い出して意見を言えた」「英訳するときに難しそうな日本語があったら、わかりやすく言いかえるなど工夫ができた」など、グループの中で自分が果たせた役割について述べる例が多くみられた。一方「あまり力はつかなかった」と回答した学生の意見としては「作業が行き詰った時こそ、みんなで話をしないといけなかったけど、個人で考えすぎて話し合いがあまりできなかった」「[個人名]ちゃんにほとんど頼ってしまった」「良いものが見つからず、結局人任せになってしまった」などが挙げられており、話し合わずに個人で考えこんだことや英語を得意とする個人に任せてしまったことなど、グループでの協力によって行き詰まった状況を解決できなかったことが反省として述べられている。

### 5. おわりに

本研究では、本学教養学科の専門科目「ビジネス英語」において実施している「まちかど」作成について、その成果を知るための調査を行った。英語の能力は「読む」「聞く」「話す」「書く」の4技能に加え「語彙・表現」の知識について質問項目を作り、それぞれに自己達成度を示させた。その結果、いずれの項目においても半数以上の学生が成長を感じていることが明らかとなった。この結果は学生の自己評価によるものであるため実際の能力の向上を示すものではないが、少なくとも半数以上が能力の向上を実感できたという点は、この活動の大きな成果であるといえる。一方、学生の資質については、経団連が2011年に行った調査を元に、「主体性」「コミュニケーション能力」「実行力」「チームワーク・協調性」「課題解決能力」の5項目をについてその成果を測った。その結果、「チームワーク・協調性」「コミュニケーション能力」の2項目において数値が高く、特に「チームワーク・協調性」においては90%の学生が大きな成長を実感したことが明らかとなった。これらの結果は、グループでの話し合いを通して知識を共有し、協力して個人ではなしえなかったものを作り上げたという学生の自信を示すものであり、「まちかど」作成の中で協働的ライティングを行った成果の表れとしてとらえることができるだろう。

ところで、「まちかど」作成作業の際には、学生たちの間では英語の表現、あるいはその元となる日本語そのものについて、グループでの議論が盛んになされていた。これは筆者が担当する他のいわゆる講義型の授業では見られなかった光景である。例えば Storch (2005) や Dobao (2012) らが行ったように、学生がグループでの話し合いを通して行ったその「協働的対話」を詳しく調べることは、「まちかど」の活動を行う上で非常に意義のあることである。そうすることで、講義では得られない学生たちの協働的な「気づき」へのプロセスが明らかになるように思われるためである。この点については、この研究の今後の課題とする。

#### 注

- <sup>1</sup> 学生の資質に関する評価項目については「4. 1 調査項目」にて詳しく述べる。
- <sup>2</sup> 本学教養学科では1クラスを4つのホームに分けており、担任はホーム毎に担当を持つことになっている。
- <sup>3</sup> なお、当該授業内では後半に映画のセリフ聞き取りの作業を行っているが、この調査は「まちかど」に限定して行ったものであるため、ここからは除外される。

## 引用文献

## &lt;文献&gt;

- 阿部真・山西博之 (2013). 「大学英語教育における協働的ライティング学習の可能性—グラウンデッド・セオリーアプローチに基づいた分析の試み—」. 『Language Education & Theory』, 50, 93-117.
- Dobao, Ana Fernandez (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21, 40-58.
- 中央教育審議会 (2012). 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』, 文部科学省.
- 中央教育審議会 (2014). 『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について』, 文部科学省.
- 石川一喜, 小貫仁(編著) (2015). 『教育ファシリテーターになろう!』, 弘文堂.
- 小林昭文 (2015). 『アクティブラーニング入門』, 産業能率大学出版部.
- 倉元博美, 有馬利加子, 有馬恵子, 大重康雄, 武田輝章 (2013). 「鹿児島県内企業における人材活用の状況と求める人材像」. 『南九州地域科学研究所報』, 29, 31-50.
- 溝上慎一 (2014). 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』, 東信堂.
- 中井俊樹(編著) (2015). 『アクティブラーニング』, 玉川大学出版部.
- 日本経済団体連合会 (2011). 『産業界の求める人材像と大学教育への期待に関するアンケート結果』, 日本経済団体連合会.
- 文部科学省 (2011). 『国際共通語としての英語力向上のための五つの提言と具体的施策』, 文部科学省.
- 関田一彦 (2016). 「アクティブラーニングを支えるグループ学習の工夫—共同学習の視点から見える実践の留意点」. 安永悟・関田一彦・水野正朗 (編) 『アクティブラーニングの技法・授業デザイン』, 24-44.
- Storch, N (2005). Collaborative writing: Product, process, and Students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153-173.

## &lt;サイト&gt;

- 『学校教育法』 <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S22/S22HO026.html> (最終確認日2016年11月25日)
- VoiceText <http://voicetext.jp/> (最終確認日2016年11月25日)

(2016年12月2日 受理)

