

ワークショップ型英語教育の実践と理論化 —アクティブ・ラーニングを活性化させる諸条件の検討—

山本 洋平・佐藤 美保・小林 千春

国際コミュニケーション学科

要約

本研究は、大学初年度の英語授業におけるワークショップ型活動の実例を報告し、その授業実践の分析を通じて、英語教育を活性化させるための諸条件を導出することを目的とする。そのために、①英語教育にワークショップの手法を導入するうえで重要と思われる先行研究を概観し、②その理論的枠組みを参照しながら、ワークショップ型英語教育の実践例を報告する。同時に③ワークショップ型英語教育の学習効果を評価する方策を検討する。④以上の授業実践と評価方法の分析から英語教育活性化の諸条件を導出する。

キーワード：英語教育、ワークショップ、アクティブ・ラーニング、ループリック

1. 研究の背景と目的

1.1. 英語教育におけるアクティブ・ラーニング

アクティブ・ラーニングは、授業や特定の課題にたいして学生が主体的に参加するアウトプット型の活動と、個人が主体的に課題に対して知識を獲得するインプット型の姿勢とが組み合わされた学習形態である。美馬・山内(2005)は、知識を一方通行的に教授する旧来型の授業形式との関連で図1のようにアクティブ・ラーニングを位置づけている。¹さらに、山内(2013)は、アクティブ・ラーニングの一形式としてのワークショップを、OECDの提唱に基づき、(1)公式な学習(Formal Learning)、(2)ノンフォーマル学習、(3)インフォーマルな学習の3つの尺度を用いて、中間領域の(2)に位置づけている。

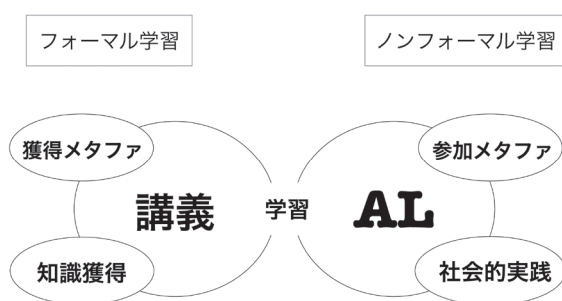


図1：アクティブ・ラーニング（AL）の位置づけ
(美馬 2005、山内 2013 から著者作成)

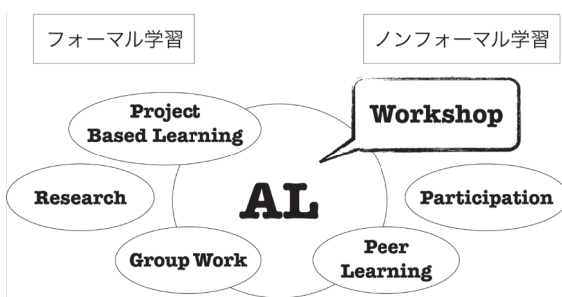


図2：ALの一環としてのワークショップの位置づけ

¹ 図1においては、講義型＝知識獲得を趣旨とする授業スタイルと、AL型＝知識共有を趣旨とする授業スタイルが同じ割合のデザインとなっているが、AL型が1割から2割導入に成功していれば、カリキュラム全体としてかなりアクティブな活動が導入されていると感じられるはずである。また、実際には、講義型の授業とゼミナールなどの参加型授業とが連携して、知識内容を相乗効果的に深める場合がある。知識の獲得と共有とが、互いの領域を好い意味で侵犯しあい、授業間のリンクが学生個人のなかで生起し、ときには授業担当者間でコミュニケーションが促されることを通じて、大学全体の活性化に繋がる場合もある。

公式な学習とは、文部科学省などの国の機関によって認可と構造化がなされている学校教育のカリキュラム内の学習を指す。インフォーマル学習とは、学問分野や学習計画が構造化されておらず、目標が事前に意図されていない学習を指す。友人との交流やアルバイトの経験を通じた学びもここに含まれる。その中間領域に位置するのがノンフォーマル学習であり、ワークショップはここに位置する。ワークショップは事前に目標設定がなされる活動という点でフォーマルな側面をもつが、学習成果や到達目標の偶発性についてはインフォーマル的である。したがって、それらの中間領域であるノンフォーマル学習にワークショップは位置づけられる（図2）。

ただし本稿では、単位を認定している英語授業内での取り組み、すなわち公式な学習における活動も含めて、ワークショップ型英語教育と呼ぶ。第一の理由として、近年はアクティブ・ラーニングを取り入れる大学も増え、その活動自体はフォーマル学習に取り込まれつつあり、より高い創造性が要求されるワークショップ型の授業は、他の参加体験型授業のなかでも最もノンフォーマル学習に近い授業スタイルと言えるからである。第二の理由として、ワークショップ型の授業の成功例は、授業内活動が授業外活動へ展開する場合が多いからである。実際、学問への動機づけが必ずしも高くない大学初年度の学生が、内発的にノンフォーマルな学習機会の創発することは想定しづらい。したがって、公式な学習の枠組みでワークショップの楽しさと意義を共有し、将来的にノンフォーマルな学習を促すことが目標の一環となる。

1.2. 英語教育におけるワークショップ



図3：ワークショップの構成要素（美馬・山内 2005）

美馬・山内（2005）は「ワークショップ」の基本要素を「つくる」「語る」「振り返る」としている（図3）。近年、ワークショップは急速に認知度が高まったように見えるが、必ずしも突然変異的に生じたわけではない。「参加者の能動的な経験から学習が生起する」という点において、長年の教育学および社会心理学の理論に基づくものであり、アメリカの哲学者ジョン・デューイが提唱した「経験学習」の系譜に連なる教育方針である（山内 2013）。

大学英語教育へのワークショップの導入は、企業研修などで広く実践されている状況に比して、進んでいるとは必ずしも言えない。²土屋（2010）は学生主体のワークショップ型の授業は、英語に苦手意識をもつ学生にたいして、動機づけおよび英語運用力向上の両面について効果があったと報告している。アクティブ・ラーニングと親和性が深いと考えられる英語教育において、ワークショップ型授業の導入例を蓄積することは有意義であると思われる。

2. ワorkshop型英語教育の実践

2.1. 対象学生

対象とした学生は、基礎学力・英語力・学習への動機づけの観点からしていずれも多様な資質を持つ短期大学の学生である。TOEIC のスコアでは 350～450 点前後に分布しているが、700 点を越える海外在住経験者から TOEIC BRIDGE 受験から始める必要のある初習者にいたるまで、幅広い英語力をもつ学生を対象とする。この事態は、必ずしも極端な事例ではない。専門科目や第二外国語とは異なり、英語という科目は、海外経験の有無や学習環境の履歴が学生の学習態度に大きく影響する。多くの大学と同様に、プレイスメントテストを導入し、習熟度別のクラス分けを行っているが、リスニングやリーディング、ボキャブラリなど、技能毎のばらつきを均一化するには至っていない。英語という科目の特質上、必然的に、文法に基づいた訳読式の活動においても、グループワークのようなアウトプット型の

² 人文系の学会や研究会にはワークショップの名を冠する場があるが、旧来型のパネル・ディスカッションが延々と継続している。この事実は学術界において、真の意味でのワークショップの方法論が導入されるのは今後の課題と言えるだろう。

活動においても、困難を感じる学生と退屈を感じる学生が入り混じることになる。英語力、学習態度双方において多様な質をもつ学生が混在する教室において、どのレベルに照準をあて、どのような授業運営をすればよいのか——この問いは日本の多くの大学英語教員にとって切実な問いかけに違いない。

2.2. リーディング／ライティングの授業への応用

(1) リーディングからアウトプット活動へ

近年のリーディング授業の提案の多くは、アクティブ・ラーニングの原型である経験学習型の手法を援用している。斎藤、中村（2009）は Charles Dickens の *Great Expectations* の最終部を原文で読み、物語理解を深めるための要約やライティング活動につなげている。金谷（2011）は内容の理解を確認したのちに、「定着活動」として、音読や要約作成、ペア活動を続けるモデルを提唱している。和田（2013）は「論理把握」を経て、ライティング、リサーチ、プレゼンテーションへと架橋させる「発展活動」の重要性を説いている。つまり、近年の英語教育において、リーディング活動においても、アクティブ・ラーニング型の活動を取り入れるのが趨勢である。以下では、定着活動や発展活動にあたるポスト・リーディング活動のなかで、ワークショップの手法を用いた要約作成の授業例を報告する。

(2) 絵本を要約する

4～5人のグループとなり、ストーリーを読む。プロットのある物語（Poohさんシリーズなど）や数え歌やマザーグースなど、読解に負荷が少なく、音読を促す英文を用いた。一例として、David Van Buren と Tim Warnes の *I Love You as Big as the World* を用いた実践例を取り上げる。この絵本は下記のように、タイトルと同じ構文が繰り返され、その内容を表現した絵とともに提示される。

I love you as deep as the sea.

I love you as strong as the wind.

I love you as far as a star.

上記の英文は大学生にとって簡単な構文だが、英

文で要約するとなると、内容が抽象的なぶん、より深い分析と表現力が必要となる。まず、グループのなかから、I と you は誰を指すか？という問いかけがなされ始める。もし、書かれた英文をそのまま反復するだけの要約をしていたら、What is the most important point in this book? と問いかけ、Look at the pictures more carefully. と促す。そうすると、この絵本が表現しているのは、例えば、母親のクマが子グマに抱いている深い無償の愛情であることに気づく。この時、学生たちは、グループ間で相談しつつ、自然発生的に、意味を噛み締めながら音読を繰り返し、英文の「訳」ではなく「解釈」を施す作業に入っている。この活動は英詩を鑑賞する授業と共通点をもつと言っても言い過ぎではない。

以下は、同じクラスのグループが、Poohさんシリーズの絵本で作成した要約文と Buren と Warnes の絵本で作成した要約文との比較である。

[A] Pooh visits Rabbit. He has a trouble there.

[B] This book describes that a mother bear expresses her affection for her child as much as possible.

（英文の基本的な文法ミスは著者によって修正）

[A]の例はプロットが明快なストーリーの要約文である。SとVの単文を繰り返し、やがてSV and VやSV and S' Vのような重文へと展開する。[B]の例は、教員がファシリテーターとしてよりメタレベルから要約するように促した結果、複文を用いた要約が見られた例である。that節を用いるような複文構造への展開は、メッセージ性や象徴性のある絵本を要約する際に見られる傾向であり、リーディングとライティングが相乗効果的に促進される活動となる。³

³ 絵本を教材に選び、グループで読む活動は、教室の男女比が大きく成否に関わっている場合が多い。本稿は女子短大での実践であることを前提として論述しているが、教室内でのジェンダー・バランスがどの程度、英語教育の教材選択において考慮されるべきかについては、稿を分けて論じる価値があると思われる。

- ・ So he was very hungry...
- ・ The German boss at the tailor shop saved...

C. 接続詞と代名詞を効果的に使う。

- ・ When he found the roast goose at his corner, ...Rosicky ...
- ・ Rosicky ate up it because he was hungry...
- ・ Although he would eat one little bite of the goose, he unconsciously ate it too much.

2.3. 英語プレゼンテーションへの応用

様々なアクティブ・ラーニングの活動のなかで、最も学習効果を上げたのは、パワーポイントなどスライド式プレゼンテーションをグループで作成し、発表する活動である。最終的な目標は、パワーポイントやキーノートを始めとするスライド式の発表用ソフトを用いて、英語によるプレゼンテーションを行うことである。そのこと自体は、すでに多くの大学で取り組みをしているが、ここで強調したいのは、英語力向上のみに焦点をあてた活動に限定しないほうが、学生の動機づけを継続的に向上させるという点である。多様な質をもつ学生に、様々な役割が発生する参加型プロジェクトにするため、英語の基本4技能に加えて、対人コミュニケーション力とITスキルを含めたソーシャルスキルを涵養するという視点が肝要である。英語プレゼンテーションを<つくる>という準備段階を含めた取り組み全体が学びであることを学生には事前に伝えておく必要がある。

(1) Show&Tell ワークショップ

学期の序盤に行う。学生は各自1枚の写真を持参し、その写真について1分のスピーチを行う。これだけであれば、通常のプレゼンテーションと変化はないが、この活動を<つくる>過程と<語る>過程をペアか3人組で行い、ワークショップ型にする。まず、学生たちは思い入れが深い写真や学校では見せない一面を示す写真を持ってくるので、その写真

について日本語で<語る>時間をとる。続いて、お互いの話をどのように提示すればいいか、話す順番や表現などを検討する。このプロセスは学生たちの英語力に応じて、使用言語を自由に選択させると、学生たちは自己表現を自然な形で行うことに慣れ始める。お互いの写真に感心したり、関心をもったり、質問したりする学生同士の反応は、その後の「クラス作り」にかなり多くの好影響を及ぼす。

山地・川越（2012）はアクティブ・ラーニング運用の成功事例の調査結果を「自由に自己表現ができる場や意見交換の基本的な型を学ぶ機会があると、言語コミュニケーションの意義が体感されてより動機づけられる」と集約している。ここで述べられている「自己表現」を促す教室の雰囲気的重要性は、ワークショップを活性化させる条件となる。とりわけ、言語化の作業を通じて意見を共有する活動は、まず日本語で行い、その後、英語に変える流れが進めやすい。言語を英語に指定する場合は、慣れないうちは部分的な英語の使用を許容する。こうすることで、逆に英語のほうが素直に感情表現ができることもあると気づく学生も出てくる。

(2) 異文化理解ワークショップ

学期のまとめのプレゼンテーションとして、ペア

表2：映画ワークシート

戸部女子短大 国際コミュニケーション学科
Student No. _____ Name: _____

映画で学ぶ
英語力・表現力・思考力

■ワークシート

★Setting (物語の場所や時間? 英語で書いてみよう)
This is American fantasy romantic comedy and produced by Walt Disney Pictures. This movie is story in New York and London world. It is for 10 minutes.

★Characters (出てきた人をすべて挙げてみよう)
ジゼル (Giselle) (18世紀、フランス) パーピ (Pip) (19世紀、イギリス)
ロバート (Robert) (19世紀、イギリス) エドワード (Edward) (19世紀、イギリス)
マギー (Maggie) (19世紀、イギリス) マギー (Maggie) (19世紀、イギリス)

★Writing your Summary (映画で要約を書いてみよう。作品をよく読みなおす。引用してもいいが、できるだけ自分なりに書き換えてみること)
Giselle once lived in a world of animated happily. She likes to sing a song. Edward fell in love with Giselle. And they promised to marry only while a day. But she died. It was a curse that Giselle's ghost was summoned. So she died. And she drove Giselle to reality world. And she was surprised about many kinds of things. When she met a girl, she met Robert and Maggie. Robert and child. And she was surprised about Giselle's wonder. And they spent up to each other. And she and Pip and Edward came running after Giselle. But Giselle did not want to go. And Edward can't find Giselle easily. Finally, Giselle understood how to live the difference between real world and enchanted land. And she was at a loss about it. And she fell in love with Edward.

★Writing 3 questions about this story. (不読語は、あいまいな点、意味不明な点、なんでもOK!)
1. Place the Giselle came reality world. New York to very far.
2. When Pip arrived New York, Pip can't speak.
3. Why Edward and Giselle fall in love.

か3人組で行う。課題は「教科書で扱ったトピックに基づいてリサーチを行い、理解を深めた内容についてプレゼンテーションをせよ。」表2に映画を素材に国際文化についてリサーチした学生のワークシートを示した。使用言語は全て英語が理想であるが、部分的に英語を使用するということも許容する。例えば、イントロと結論のみ英語にする。あるいは、キーワードやキーフレーズのみ英語にすることを許容する。そうすることで、英語力が十分でない学生も、プレゼンテーション内容に関するリサーチやパワーポイントで補うことができる。次節で詳述するように、その部分も評価に入れることがアクティブ・ラーニングを活性化させる条件だからである。

3. ワークショップの評価

3.1. ワークショップ導入期

大学の英語教育にアクティブ・ラーニングおよびその一形式としてのワークショップを導入するうえで大切なことは、適切に評価することである。しかし、アクティブ・ラーニングは字義通り、積極性や主体性に基づく学習であるから、本来は、評価対象とされていない活動に積極的に取り組むことを促すプログラムであるはずである。ところが、現場の教員のほとんどは、学生たちが特定の活動を行うにあたり、それが評価対象とされているか否かという点に動機づけられていることを直感的に知っている。その傾向はとりわけ、自らの専攻分野と直接的に英語学習が関与していない学生に顕著であり、単位修得に関与しないと思われる活動には消極的である。では、アクティブ・ラーニングの一環としてのワークショップ型英語教育をどのように評価すればいいだろうか。

西岡(2010)は「真正の評価(authentic assessment)」、すなわち従来型の筆記試験のように日常の時間と切り離された特殊な状況下で測られる評価方法ではなく、社会生活や個人の日常生活のような「文脈」での測定的重要性を説いている。とりわけ「リアルな文脈において実際に知識やスキルを活用する」能力を測る方法として「パフォーマンス評価」の重要性を挙げている。この評価方法として、西岡が重視するのはポートフォリオ評価である。

学習の成果物をその過程を含めて学習者自身が管理し、その全体を評価する方法はワークショップ活動では最も適切である。

ポートフォリオを適切な基準で評価しようとするとき、事前に目標を具体的に定め、提示しておく必要がある。安斎(2013)はワークショップを企画するにあたり、下記の二つの目標を相互影響させながら立案することを提唱している。

活動目標：非日常かつ内発的な楽しさを持つもの

学習目標：参加者にとって日常に意味をもたらすもの

この目標の二分法は、英語教育におけるワークショップ・デザインにおいても有効である。前節2.2で紹介した絵本のストーリーを要約させる「サマリー・ワークショップ」においては、プーさんの絵本を読むという活動そのものは、ボキャブラリや文法の負荷がないため、英語学習としては負荷の少ない活動であるが、学生にとってストーリーや絵などへの視覚情報に親しみがあると「内発的な楽しさ」が発生する。英文の絵本を読むという活動目標をこなしながら、英文で要約するという英語コミュニケーション力向上という学習目標へのつなげる活動であると分析できる。

導入期においては、アクティブ・ラーニングの定義とは矛盾するが、活動にたいする積極的な参加や成果物に対して、一定程度の評価を行うこととした。これは、学生によって大学入学までの教育体験が様々であるからである。入学当初は、中学や高校においてアクティブな総合学習を経験してきた学生から、講義型の授業を中心に学んできた学生まで多様である。さらに、アクティブ・ラーニング型の教育手法に対して、過程の大切さを理解している学生もいれば、すでにグループワーク的な取り組みに失望している学生さえおり、旧来型の評価方法を好む学生もいる。したがって、旧来通りの筆記試験やレポートなどの評価方法は部分的に残しつつ、参加してつくる過程も評価対象になることを次第に意識づけることが肝要である。アクティブ・ラーニ

ングを活性化させるうえで、大学側の役割は学習環境を整えるだけでは必要条件を満たしただけであり十分条件を満たしたとは言えない。成功している教育プログラムはやりがいある目的や楽しさを感じさせる工夫が内在し、継続的に学生に動機づけを促進する仕掛けを提供している。⁵

3.2. ワークショップ適応期：ループリックの作成

前節では、目標を明示した形でワークショップを行い、その都度の成果物がポートフォリオとして評価されることの重要性を説明した。ワークショップに慣れてきた3～4週目の適応期においては、ループリック評価のようなチェック項目を設けることで、活動の目的理解を定着させることができる。教育学、教育工学などの分野で、到達目標を明示化するループリックの重要性が評価軸として定着しつつある。鈴木（2011）はループリックの提示によって、学習者に肯定的な影響が与えられるメカニズムを検討している。これまで学習評価は評価者つまり教員の側に一方的に委ねられていたが、学習者の側に評価基準を明示することの効果が明らかになっている。

牧野（2003）はプレゼンテーションの評価軸を表3のようにまとめている。多くの学生はワークショップの楽しい側面のみを見ている場合があるので、ここで示されているような項目をループリックの軸に落とし込むことで、ワークショップが一定程度構造化された学習体験であることを理解させることができる。

表3：プレゼンテーションに不可欠な視点（牧野 2003）

段階	カテゴリー	
場面の分析	①目的	②聞き手
準備1：情報選択	③内容	④情報
準備2：組み立て	⑤構成	⑥流れ
準備3：発表計画	⑦原稿消化	⑧時間配分
口頭発表	⑨音声効果	⑩視覚効果

協働で＜つくる＞ことで学ぶワークショップにおいては、活動目標と学習目標が意識されているかが大切であるため、教員が提示した数種類のループリックを体験したのちに、学生たちにループリックを作成させた。学生Aが作成したループリックが表4である。このループリックを作成した学生は、英語プレゼンテーションにおける評価は、プレゼンの中身とプレゼン・スキルであること、つまり内容と形式の両面であることに気がついている。そして、その項目を用いて、クラスメイトの評価をする。藤原・加藤（2012）は、この「相互評価」を行う意義として、①客観的な評価が得られる点、②他者評価を通じて学習者自身の内省が促される点を挙げている。他方、注意点として①一定程度の小集団でおこなう点、②評価者の評価対象に対する「一貫性」、③評価者と被評価者との間の人間関係（公正性）④評価の甘さ、厳しさなど、評価者の特性（公平性）などを挙げている。

表4：ループリック・ワークショップ

No	Name	＜コンテンツ＞		＜プレゼン＞		トータル	
		分析	英語表現	パワーポイント	発表	発表	総計
1.	■■■■■	4	4	5	4	4	4
2.	■■■■■	4	4	5	3	3	3.5
3.	■■■■■	4	4	5	3	3	4
4.	■■■■■	4	5	5	3	5	4.5
5.	■■■■■	5	5	5	5	5	5

英語能力を含めたワークショップを評価するうえで、学習途上の学生が適切な評価能力を有しているかは慎重に判断する必要がある。学生Aの作成したループリックに見られる評価軸は、多角的かつ網羅的である一方、このままでは、藤原らが述べた相互評価での留意点である「一貫性」と「公平性」が担保されづらい。そのため、ループリックを相互評価形式に用いる場合、学生の作成したループリックを教員がより具体的な項目に作成し直す必要がある。一貫性と公平性において大きな差が出ないように、表5では説明文を併記した。

⁵ 『未来の学びをデザインする』の著者の勤務校、公立はこだて大学や東京大学をはじめ、立教大学経営学部、同志社大学、大阪大学、専修大学、敬愛学園前橋国際大学などの取り組みを参照。

表5：英語プレゼンテーションのループリック例

1:Good 2:Very Good 3:Excellent

A analysis 1・2・3	B construction 1・2・3	C originality 1・2・3	A Power Point 1・2・3	B English 1・2・3	C eye contact 1・2・3
A: テーマが適切なリサーチに基づいて分析されていたか B: イントロ、本論は適切な長さか。メッセージが効果的に伝わったか。 C: 一般的な意見と自分の意見との違いが明示されていたか。聴衆を引きつける内容であったか。			A: 効果的な発表スライドであったか B: 発音、アクセント、スピードの面で伝わりやすい英語であったか C: アイコンタクトや姿勢は、オーディエンスの興味を引きつけていたか。		

3.3. ワークショップ応用期：自己評価をする

前節においては、学生が自らループリックを作成することで作業過程における学習目標に＜気づき＞を得ることの重要性を説いた。この作業は、ワークショップで最も重要な過程である＜振り返る＞活動でもある。ここでは、グループワークで対話や共感を重視してきた活動から一時的に離れ、自分が＜場＞にどのような貢献ができたか、どのような反省点があるかという自問自答を行う。この段階においては、ワークショップ・デザインの過程で定めた学習目標以外の学びを獲得している学生も少なくない。そのため、特にフォーマットで縛らない形での自由記述を評価に取り入れた。

また、この自由記述による自己評価を取り入れる際、この時期に外部講師による講義や体験ワークショップなど、日常的な授業とは異なった雰囲気を意図的につくりあげる必要がある。応用期（半期授業15回の内、10回目前後）では、予算の問題などをクリアできれば外部の経験豊かな講師を招いたり、社会人が参加するようなワークショップ体験をしたりすることで、教室内での活動が社会的な活動であることが意識されやすい。外部のワークショップに適応してくると、流れや目的を明確に認識し、より多くのことを学ぼうとする学生が出てくるからである。また活動中にこれまでとは異なった、クリエイティブな方法やアイデアを積極的に採用したり、いつもとは異なったメンバーと協働したりすることを欲するようになるからである。

この外部からの、言わば「新鮮な風」の成功例として、2013年秋に戸板女子短大で開催した特別講義シリーズを紹介する。今村楯夫氏（東京女子大名

誉教授）、和田玲氏（高校教諭）、安斎勇樹氏（東京大学大学院博士課程）、西森英行氏（劇作家、演出家）の4名の特別講義シリーズを（1）参加学生による授業レポート、（2）学生による自己評価を通じて報告する。

（1）報告書を書く

下記では学生による授業レポートを抜粋する。

①特別講義シリーズ第一回のゲスト講師は、今村楯夫先生です。今回の授業は、文学教材を通して英語を学ぶことの魅力を再発見できた貴重な時間でした。ヘミングウェイの作品“The Indians Moved Away”を読み進め、人物、時、場所、物に着目して考察することで理解を深める方法をお教えいただきました。文学教材を学ぶことの楽しさとは、作品の背景や描写されている心情などを深く洞察することであると再認識することができ、大変有意義な時間でした。今回の授業を通して、より英語のスキルを高めたい、そして多くの文学教材に触れてさらに知識を深めたいという意欲が高まりました。ぜひ今後の学びに活かしたいと思います。

②特別講義シリーズ第二回のゲスト講師は、和田玲先生です。今回の授業では、CNNのニュースを題材に、リスニングスキル向上のためのプロセスをお教えいただきました。実際にニュースを聞いてみると、やはりネイティブスピーカーの話すスピードは速く、聞き取るのが難しいと感じる最大の要因はそのスピードでした。そこで、ニュースのスクリプトを見ながら内容を理解し、実際に

ネイティブスピーカーより速いスピードを意識して繰り返し音読してみることをアドバイスしていただきました。その音読のプロセスが本当にアクティブでした。今回お教えいただいたプロセスを実践し、さらに英語スキル向上に向けて励みたいというモチベーションが高まりました。

③特別講義シリーズ第三回のゲスト講師は、安斎勇樹先生です。今回の授業では、「他人の創造性を盗む方法」と題するワークショップを体験させていただきました。「他人の創造性を盗む方法」として、面白いヒト・モノ・コトに多く触れ、その面白さの要因を探り、意識的にそれを生活の中で活用すること、そして自分に合った分析方法を身につけることが重要であると教えていただきました。ワークショップでは、様々に変えられたある絵本の表紙を各々が思うテーマに沿って分類するという作業をグループごとに行いました。その作業が本当にアクティブで、「面白い」と感じる物事を分類・分析することにより考えが整理され新しいアイデアが次々と生まれること、そして他の人の視点を知ること、自分自身の視野がさらに広がり、多角的な視点から考えることができることを改めて実感しました。

④特別講義シリーズ第四回のゲスト講師は、西森英行先生です。今回の授業では、自分の思いを「伝える力」を向上させるプロセスをお教えいただきました。自分の思いをより効果的に伝えるために、アイコンタクト、表情や視線といった非言語コミュニケーション、そして声のベクトルを意識することをアドバイスしていただき、スピーチトレーニングのなかで実践しました。これらのことを意識して練習を重ねていくうちに、ふとした時の表情や声の出し方ひとつで相手への伝わり方が変わってくることや、伝えたいという心からの思いを持って話すことがとても重要であることを改めて実感しました。実際に声に出して練習をすればするほど、効果的な伝え方を徐々に身につけることができ、大いに自信となりました。加えて、コミュニケーションの基本は相手への思いやりの

心であり、その心は相手とのより一層良い関係を築くうえで非常に大切な要素であると再認識できました。

(2) リアクション・ペーパーを書く

以下は学生の自己評価シートである。括弧内は著者の分析を示す。

①今村楯夫先生の文学ワークショップ

学生 A：先生自身が楽しそうにしていたので、聴いている私たちも自然といろんな考えや発見をする事ができた。(➡楽しく取り組む姿勢と学習とが関連している)

学生 B：講義が終わったあとは、気づいたら頭も心も満足感でいっぱいだった。(➡ワークショップにおける夢中になることの大切さ)

学生 C：物語は現実とフィクションをまぜることでワクワク感や想像力が強くなる。(➡ワークショップ・デザインにおける現実とフィクションのバランスに通底する)

学生 D：知識というものは、どの分野でも無意味なものではなく、あらゆる方向から物事をみることによって、更にその一点がよく解り理解できる。(➡ワークショップの実学的な側面に気づいている。)

②和田玲先生の英語ワークショップ

学生 A：はじめに楽しいゲームのようなことをして、英語を学ぶ上で楽しめた。また、声を発するので緊張も解けた気がする。

学生 B：一人で勉強するよりも楽しく学べた。(➡「楽しさ」や協同学習が効果的な学びの動機になるということに気づいている。)

学生 C：(英文を読むスピードを競う活動について) 競争したので負けず嫌いな自分はとても楽しかった。(➡ワークショップの学習プログラムは、「楽しさ」と「競争」が共存することが大切。)

③安斎勇樹先生のクリエイティブ・ワークショップ

学生 A：研究のヒントとして、0 から 1 を創るのではなく、1 から別の 1 を創ることもクリエイティブということを知った。(⇒創造性は、身近なものを参考にして生み出すことができるという視点を獲得している)

学生 B：方略（原因・理由を考えたいうでの方法）を考えて行動すれば、次につながる。（ワークショップを一回性の体験としてではなく、内発的に法則を導いている）

学生 C：今まで日常生活の中で面白さを追求しながら生活してこなかったのが、ちょっと見方を変えるだけで何倍も学べて楽しいんだなと思った。(⇒ワークショップを通じて、新しい視点を獲得している。)

学生 D：安斎先生の言ったことは実行していた部分もあるけど、きれいなことばにしてくれたのですっきりした。(⇒ワークショップを通じて学んだことを＜振り返り＞言語化して定着することの重要性に気づいている)

④西森英行先生の自己表現ワークショップ

学生 A：自分の伝えたいことは、自分が思ったよりも伝わっていないことを理解した。そのうえで気持ちからくる目や表情、声のベクトルの大切さを知った。(⇒言語と非言語のコミュニケーションの相違を理解している)

学生 B：やっぱりアイコンタクトは恥ずかしいと感じてしまい、避けてしまうことが多かったのですが、心がけようと思います。(⇒次の行動へ活かそうとしている)

学生 C：自分が伝えたいつもりになっていることは自分が思っているより相手に伝わっていないから、もっと感情を込めて発信する。(⇒次の行動へ活かそうとしている)

学生 C：自分が「言ったのに！」と思ったということは自分も反省するということ。相手に伝える気持ちで伝えなくてはダメ。(⇒対話の齟齬の原因を自らに求める自省的な反応

を得ている)

ワークショップ応用期においては、学生自身が、どのような内的な成長があったか、どのようなく気づき>があったのか、自己評価することが大切である。慣れないうちは、上記のようにワークショップの目標を学生に想起させるために、教員がコメントを付す。この自己評価と教員のコメントの往復を数度繰り返すことで、学生は自ら到達した目標を適切に言語化できるようになる。

4. まとめと展望

以上では、ワークショップ型の英語教育の可能性を探るべく、暗中模索をしながら行ってきた授業実践報告を述べてきた。その度に理論化に繋がるような分析を逐一、本文においても論述してきたが、ここであらためてアクティブ・ラーニングを活性化させる諸条件を整理しておきたい。(1) ディスカッションやグループワークを活発に行うクラス作りを日頃から心がけること。ここでいう「クラス作り」とは、学生と教師、あるいは学生間での友好的（時に葛藤を含む）人間関係を構築することである。(2) 学生の個々の能力に応じた参加形態を選択できるような活動であること。(3) 学生の習熟度に応じた評価システムを可視化させること。他者評価と自己評価を通じて、学生自身が自己の成長に気づくプログラムを構築すること。以上の3点が今回、アクティブ・ラーニングを活性化させる活動の一環としてワークショップ型の英語授業を実践してきて得られた条件である。この条件は 90 分授業においても、半期や通年のシラバスの観点においても、カリキュラムの観点においても、共有されていることが望ましい。

以上の条件を満たした活動を進めていくと、正規のカリキュラム内での取り組みが、本来のワークショップの位置づけである「ノンフォーマル学習」へと発展する場合がある。ワークショップを行うことに慣れてきた参加者は、企画・運営・評価というワークショップ・デザインを意識するようになる。このサイクルに意識的になることは、教師にとっても授業案を再帰的に改訂するうえで有効な仕組みとなる。その意味でも、授業自体も授業の企画と運営

それ自体もワークショップ型の取り組みと言える。

今後は、量的なデータを揃え、ワークショップ型の活動が具体的にはどの程度、英語力向上に寄与しているのかを測る必要がある。今回の取り組みは、英語がきわめて苦手な学生に対しても一定の評価を与える余地を創出することを重視したため、客観的な英語力測定そのものを意図的に評価基準から外した。しかしながら、授業活動がどの程度学力向上に寄与したのか統計的に示さねばならない社会的な要請がある限り、効果と効率性を実証せねばならない側面はある。

だがやはり、英語力はコミュニケーション力と不可分なものである。筆記試験やコンピュータ・ベースの試験で測る「英語力」が実感としての英語運用力と乖離していることはつとに指摘されてきた。他方、オーラル・コミュニケーション重視の英語教育に限界が来ていることも明白である。コミュニケーションの「力」は決して一元的に測られるものではなく多様な基準で多角的に向上していくものだからである。その意味で、学生が自ら考える要素と他者と意見交換する要素を相乗効果的に向上させるワークショップ型の取り組みは、今後注目されるべきである。今後は実践例とその効果を測る評価基準について、より具体的な形で共有される必要があるだろう。

謝辞

戸板女子短期大学のアクティブ・ラーニング研究会の特別講師をつとめてくださった山内祐平先生、授業実践をしてくださった今村楯夫先生、和田玲先生、西森英行先生、安斎勇樹先生より多大なる示唆を頂いた。また、戸板女子短期大学国際コミュニケーション学科の学生たち、とりわけ寺嶋千鶴佳さんには特別講義シリーズの授業報告ならびに運営でサポートを頂いた。記して感謝の意を表したい。

参考文献

- 1) 金谷憲編著 (2011) 高校英語授業を変える！訳読オンリーから抜け出す3つのモデル。アルク、東京
- 2) 斎藤兆史、中村哲子 (2009) English Through

Literature—文学で学ぶ英語リーディング。研究社、東京

- 3) 関戸冬彦、石井潤、和田玲、山本洋平 (2013) 英語教育における<文学教材>の意義と実践—リーディング指導法の検討を中心に。日本英文学会関東支部第8回大会。11月2日(土)日本女子大学目白キャンパス。口頭発表
- 4) 土屋麻衣子 (2010) 英語が苦手な理系学生を対象としたワークショップ型英語授業の効果。工学教育 58 (3), 44-50
- 5) 西岡加名恵 (2010) 学力評価。教育目標・評価学会編、「評価の時代」を読み解く(上)—教育目標・評価研究の課題と展望。(日本標準, 東京): 54-63
- 6) 藤原康弘、加藤浩 (2012) 学習評価の多様性相互評価。永岡慶三、植野真臣、山内祐平編。教育工学における学習評価。(ミネルヴァ書房、東京): 143-158
- 7) 牧野由香里 (2003) プレゼンテーションにおける自律的学習のための学習環境デザイン。日本教育工学雑誌 27 (3), 325-335
- 8) 美馬のゆり、山内祐平 (2005) 「未来の学び」をデザインする—空間・活動・共同体。東京大学出版会、東京
- 9) 山内祐平、森玲奈、安斎勇樹 (2013) ワークショップ・デザイン論—創ることで学ぶ。慶應義塾大学出版会、東京
- 10) 山地弘起、川越明日香 (2012) 国内大学におけるアクティブラーニングの組織的实践事例。大学教育機能開発センター紀要 3, 67-85
- 11) 和田玲『アクティブ・リーディング Super』アルク、2013.