

横浜国立大学
大学教育総合センター
紀要

YNU Journal
of
University Education

2011年第1号

『大学教育総合センター紀要』創刊に寄せて

大学教育総合センター長
教養教育主事
高木まさき

横浜国立大学『大学教育総合センター紀要』の創刊に際しまして、ひとこと、お祝いの言葉を申し述べさせていただきます。

現在、各大学は、教育の改革・改善を図ろうという動きを活発化させております。その背景には、グローバルなレベルでの知識の創造や獲得の競争を前提とする「知識基盤社会」が到来する中で、大学における教育の質を高め、学生の学力を保証することが、たんに各大学の生き残り戦略として重要であるだけでなく、そこに高等教育機関としての社会的責任があるとの認識によるものだと考えられます。それは単に、知識を活用して産業を活性化し我が国の経済的豊かさを維持発展させるための人材が求められているという側面だけでなく、そうした社会をたくましく生きつつも、新たな社会を構想しその実現に向けて積極的かつ粘り強く行動できる人材の育成が社会の深いところでのニーズとして存在しているからだと思われまます。

そんな時代にあって、本学の大学教育総合センターは、平成15年4月に学内共同教育研究施設として、入学者選抜部、FD推進部、全学教育部、英語教育部の4部門からなる組織として発足し、その後、「横浜・協働方式による実践的キャリア教育—『キャリアデザインファイル』をつなぎ手としたキャリア・リーダーシップ力教育の構築」が文部科学省のGP「現代的教育ニーズ支援プログラム」に選定されたことで、平成19年度からはキャリア教育推進部も加わり、現在の5部門からなる組織となりました。そして内外に誇りうる誠実で優秀な専任教員等に支えられ、各部門ごと、或いは相互に連携を図りながら、全学に共通する教育上の諸課題に取り組み、その改革・改善を図る活動を、文字通り、本学教育の「センター」として推進し成果をあげてきました。

本センター紀要は、そうした教育改革・改善のプロセスにおいて、センターの専任教員等により達成された教育・研究の成果等を広く世に問うことで、本学のみならず国内外の大学教育の質の向上に資することを目的としています。

本紀要の創刊は、多忙な業務の合間を縫って、センター専任教員の先生方の入念な準備によって実現しました。ここに感謝を申し上げますとともに、その熱意と努力の成果をよりいっそう意味のあるものとするために、本紀要の大いなる発展を祈念して、お祝いの言葉とさせていただきます。

もくじ / Contents

| | |
|--|----------------------|
| 『大学教育総合センター紀要』創刊に寄せて | |
| 高木まさき | i |
| 本学のキャリア教育に関する活動報告－現代G P採択事業の取組を踏まえて－ | |
| 居郷至伸..... | 1 |
| 学生がカリキュラムの構造を意識化する 「補間」学習コンテンツの提案 | |
| 長谷川 紀幸 | 8 |
| 学生参加型授業コンサルテーションの試行とその効果検証 | |
| 安野 舞子..... | 16 |
| 英語教材としての文学作品の可能性 －ヘミングウェイ作品の場合－ | |
| 関戸冬彦..... | 28 |
| 日米メールプロジェクト | |
| 田島祐規子 | 36 |
| 第 45 回 TESOL 学会参加報告 | |
| 満尾 貞行..... | 45 |
| 横浜国立大学生の英作文上の問題に対応する指導 | |
| 渡辺 雅仁..... | 50 |
| 横浜国立大学大学教育総合センター紀要刊行内規 | 62 |
| 横浜国立大学大学教育総合センター紀要投稿規定 | 63 |
| 編集後記 | 65 |
| | |
| Preface | TAKAGI Masaki i |
| YNU Career Education Report | IGO Yoshinobu 1 |
| Integral Classroom Instruction Proposal | HASEGAWA Noriyuki 8 |
| Assessing Teaching Consultation Services: The Faculty Development Program for the Enhancement of Teaching Skills and Student Motivation | YASUNO Maiko 16 |
| A Study of Using Literary Works as Teaching Materials for English – Hemingway’s Case – | SEKIDO Fuyuhiko 28 |
| US-Japan mail project | TASHIMA Yukiko 36 |
| The 45 th Annual TESOL Convention and Exhibit | MITSUO Sadayuki 45 |
| YNU Students’ Typical Needs in English Composition and the Effective Teaching Methods | WATANABE Masahito 50 |
| Publication Rules | 62 |
| Contribution Rules..... | 63 |
| Editor’s Notes..... | 65 |

本学のキャリア教育に関する活動報告

—現代G P 採択事業の取組を踏まえて—

YNU Career Education Report

横浜国立大学 大学教育総合センター

居郷至伸

キーワード: キャリア教育、キャリアデザインファイル、自律性

Keywords: career education, Career-design File, autonomy

Abstract

The aim of the career education program is to expose students to the diversity of career opportunities in existence so that they may be fully aware of their options and proactively choose a career path. YNU has also been actively promoting it. We have provided a variety of experiences that satisfies students' various needs, both on and off the campus. This report gives an overview of the YNU Career Education Program and an evaluation of its effectiveness.

1. はじめに

横浜国立大学は、平成 19 年度に文部科学省「現代的教育ニーズ取組支援プログラム」(現代G P) のテーマ 5 「実践的キャリア教育の推進」の選定を受け、3 カ年の大学改革推進事業等補助金(大学改革推進事業)により、教育改革事業を推進してきた。本学は教育人間科学部、経営学部、経済学部、工学部(平成 23 年度より理工学部へ改編)の計 4 学部によって構成されており、各学部主導で実践性を重視した高度な技能や知識を学生が習得すべく、教育活動を展開してきた。加えて、新たな知識の創造と活用が社会発展の基盤となる知識基盤型社会に対応した教育を探求すべく、キャリア教育に取り組むことで、各学部が連携協働して学生の問題発見・解決能力や創造性、自律性を涵養していき、時代の要請に応える教育活動を展開する基盤づくりに着手することとなった。

本稿では、現代G P採択期間中の実践および採択期間終了後の自主事業となった平成 22 年度からの活動を踏まえて、本学のキャリア教育に関する取組についてのこれまでの活動報告をする。

2. 現代G P採択事業期間中の活動

本学では、現代G P採択前の平成 18 年度に「キャリアデザインファイル」を開発し、学生が在学期間を通じて自己の能力開発および学習状況を適宜確認しつつ自らの人生設計のあり方を検討し、実行できる力を涵養するためのツールと位置づけた。キャリアデザインファイルは、学生が自律的に育つ手助けとなるように設計したものである。設計上特に力点を置いた点として、自ら問題点を発見し、そしてそれを解決する手段を考えて定め、実行する、PDCA(立案(Plan)―実行(Do)―点検(Check)―行動(Action))のサイクルを実現することにある。キャリアデザインシートの使用に際し大切なことは、学生が自分自身と正直に向き合いながら自己省察を交えながら記すことである。

現代G Pの採択を受けてキャリア教育を推進することを通して教育改革事業を行う目的は、このキャリアデザインファイルを学生に提供しつつ、学生と教職員が一体となった協働方式を通じて、自律的な学生生活形成に向けた全学的仕組みを構築することにあつた。

2-1 採択事業初年度の内容

実施初年度である平成 19 年度は、キャリア教育を体系的に実施するための組織体制を構築し、実践的キャリア教育プログラムを開始する仕組みづくりに力点を置いた。具体的には、学生が自律的に継続して作成するキャリアデザインファイルをツールとして用い、キャリア教育科目の開設や、各学部と全学の協働に基づく学生・教職員・社会を有機的に組み合わせることができる実践的キャリア教育体制を整えることにあつた。

構築した体制としては、大学教育総合センター長（キャリア教育推進部門長）の他、特任教員（本教育改革事業推進のため平成 19 年 12 月 5 日より新規採用）、各学部（工学部、教育人間科学部、経営学部、経済学部）教員から選任された委員、キャリア相談員、教務課・学生支援課スタッフおよび事務補佐員により構成される、キャリア教育推進部を大学教育総合センター内に設けた。そして、各学部の教育活動と全学の活動を検討、調整するため全学の教育に関わる委員から構成されるキャリア教育推進部会を設けた。この推進体制を基盤として、次に示す内容を、学生と教職員の協働により実施した。

まず、新入生にキャリアデザインファイルを配布し、ファイルの活用に関する支援（オリエンテーションで説明、講座開催等）を行い、キャリア教育科目として、「リーダーシップ論」「自己啓発論A（平成 20 年度からは「社会の変化と自己啓発（A）」に科目名変更）」「自己啓発論B（平成 20 年度からは「同（B）」に科目名変更）」の新設の他、学部のキャリア教育科目の整備をはかった。また、キャリア教育履修案内（「私たちのキャリアデザイン」）の作成と改良、キャリア相談の実施、キャリア教育ホームページの開設・運営を通じてキャリア教育に関する情報の発信を行った。これらの取組を通じて、本学のキャリア教育は、全学と各学部の特徴を活かしつつ協働して推進していく基盤を整えていった。

2-2 平成 20 年度の活動内容

初年度は上述した「実践的キャリア教育」の仕組みと基盤を完成させることにあったが、採択 2 年目の平成 20 年度は本教育改革事業の本格的な実施年度に該当し、この事業の実践上の特色である「キャリアデザインファイル」の活用の促進に向けたキャリア教育講座の提供、「キャリア相談週間」の実施および利用実績の向上に向けての工夫、「キャリア教育科目」の新規開講など、学生にとって自律的なキャリアデザインを描いていくための実践および改善に着手した。また、初年度より実施の学部主導方式のキャリア教育（教育人間科学部：チュートリアル教員の決定・チュートリアルの実施、学外実習、特別講演、文化交流の実施。経済学部：キャリア形成プログラムの体系化（「キャリア形成論」「社会との連携講義」などの継続的開講、実践就職イベントなど。経営学部：ビジネス・キャリア教育プログラムの拡充（職業観形成に資する授業の拡大や、マイ・プロジェクト・ランチャー、フィードバックを伴う実践的インターンシップ（専門教育科目として）など。工学部：平成 18 年度開講の先端物理工学概説に加え、物理工学と先端技術の開講、専任教員と企業講師による特別講演、学生との個別面談の定期的な実施を踏まえたキャリアデザインファイルに立脚した独自のキャリア形成指導システムの開発。）を、キャリア教育推進部会を中心として全学的にサポートしていった。また、平成 20 年度は、採択事業の中間年であったので、ここまでの実施状況と自己点検、自己評価を踏まえて中間報告書を作成し、外部評価委員からの中間評価を受けて実践的キャリア教育の実施とその結果に基づく改良点の把握を行った。

2-3 最終年度の活動内容

最終年度にあたる平成 21 年度においては、これまで実施した事柄を継続して行うとともに、上述した外部評価委員からの中間評価と、前年度までの 2 カ年の取組に対する反省を踏まえ、まず、キャリアデザインファイルの活用事例の収集を「キャリアデザインファイル活用コンテスト」を通じて実施した。学生の応募作品の中には、ファイルの具体的な活用事例や学生の目線からの改良に向けての提言もあったが 5 点を奨励賞として表彰し、翌年度のキャリアデザインファイルに掲載することとなった。これらの作品は、本事業が推進している実践的キャリア教育に対する学生からの率直な反応、評価を映し出しているといえるであろうし、本事業が終了した後も継続して取り組んでいくキャリアデザインファイルの促進に向けた有益な情報となる。最終年度においてはまた、キャリア教育関連の案内用看板の複数設置、新聞記者を招いたキャリア教育講演会の実施、キャリア説明会の充実など、キャリア教育推進部主催のイベントが学生にとって身近となるような工夫にも一層の力を注いだ。そして、平成 22 年 1 月 6 日に、11 大学 63 名の参加を得てキャリア教育シンポジウム（「横浜・協働方式による実践的キャリア教育－「キャリアデザインファイル」をつなぎ手としたキャリア・リーダーシップ力育成教育の構築－」）を開催し、学

内外へ本教育改革事業の成果を発信し、併せて外部評価委員からの最終評価を受けた。

3. 採択事業の成果と事業終了後の取組

ここまで述べてきた、現代G P採択事業期間中の本学におけるキャリア教育推進事業の活動を通じて、以下のような成果を見出すことができる。まず、キャリア教育推進部の設置に基づく運営体制のもと、本学教員の本教育改革事業への取組に対する理解と協力を得るための取組みを、全学部の教職員に向けたFD活動や学内シンポジウムでの講演等を通じて展開することで、キャリア教育の充実、学生の個別のニーズを踏まえた働きかけを充実させることができた。そして、このような学内のコンセンサスを基盤にして、新入生にキャリアデザインファイルを配布することで、新入生が自律的に学生生活を送れるような支援が可能となり、キャリア教育履修案内の改良、講座の実施により、学生が自身のキャリアをどのように考えているか、具体的なキャリアデザインファイルの使い方の事例という形で示すことができるようになったといえる。

この推進事業は、採択期間が終了した後の本学におけるキャリア教育の基盤整備という位置づけが与えられており、ここまで記してきた採択事業の実施内容を踏まえ、平成22年度以降も、キャリア教育推進部の専任講師の雇用、キャリアデザインファイルの新年度入学生へ継続配布を行うことで、支援期間中に実施したコンテンツの継続・発展が可能となっている。つまり、キャリアデザインファイルの配布に必要な経費を含め、キャリア教育推進部を束ねる大学教育総合センターに対する財政的措置をすることで、採択事業終了後のキャリア教育推進に向けたハード、ソフト両面での基盤を整えたことを意味する。

平成22年度の事業では、これまでの事業内容を継承しつつも、この基盤体制下で就職指導との連動性を持たせ、入学から卒業に至るまでのスパンのなかで学生が自律的な生き方の探求・形成を促進できるような、多角的な視点と切り口を踏まえたプログラムの提供に努めた。具体的には、「キャリアの学校」、「キャリアデザイン講座」、「キャリア教育講演会」を挙げるができる。

「キャリアの学校」では、就職活動を行う本学の3～4年生の理系、文系それぞれの学生を対象として、株式会社リクルートが本学向けに独自にカスタマイズしたプログラムに基づき、就職活動に向けての準備や、働くということはなにか、といったテーマ設定のもと、参加学生の個人ワークやグループワークを行った（理系学生向けは、平成22年7月10日に工学部講義棟C-301教室に於いて18名参加）、文系学生向けは、同年7月24日に教育文化ホール大集会室にて33名参加）。

「キャリアデザイン講座」は、キャリアデザインファイルを学生が実際に使用しながら、学生が自身の生き方や将来のキャリア展望を考えるようなプログラムを、株式会社毎日コミュニケーションズの提供により2回にわたり実施したものである（参加学生60名）。初回は、平成22年12月20日に教育人間科学部7号館301教室に於いて実施し、担当講師

—現代G P採択事業の取組を踏まえて— 居郷至伸

による講義（「社会で求められる人物像とは？」）および、グループワーク（「社会から知ること」）そして、自己診断テストの受検があった。第2回（平成23年1月17日、会場は初回と同じ）は、自己診断テストの結果の返却、結果の分析の仕方について、「今後身に付けたいスキルとは」、「大学生活で築くことのできるキャリア」という観点を踏まえながら、キャリアデザインファイルの活用の仕方を担当講師からのレクチャー、参加学生のディスカッションを交えて実施した。

「キャリア教育講演会」は、附属図書館と共催で、2回実施している（参加学生は合計で約100名）。まず、平成23年1月19日には、附属図書館メディアホールにおいて、朝日新聞、時事通信社、読売新聞の横浜総局長・支局長、日本新聞教育文化財団NIEコーディネーターを招聘し、なぜ新聞記者という仕事を選んだのか、そこで経験したことは何だったのか、今学生に伝えたいことなどを交えた講演と参加学生との質疑応答が行われた。続けて平成23年1月26日には、教育人間科学部6号館101教室にて、NHK青少年・教育番組部専任ディレクター 宇治橋 祐之氏を招聘し、なぜテレビという世界を選んだのか、テレビ番組の制作とはどのような仕事なのか、そして、その意義とは何か、といった観点を踏まえた講演と参加学生を交えたフリーディスカッションを行っている。

なお、平成22年度はさらに、履修指導と就職指導の連動性を高める活動として、就職情報産業のプログラムも活用しながら、就職支援活動の一環として提供し、教職員向けにもキャリア相談等を通じて収集した本学学生の動向についての情報提供を踏まえた講座を実施している（同年7月20に教育文化大集会室にて28名が参加）。

4. 今後に向けて

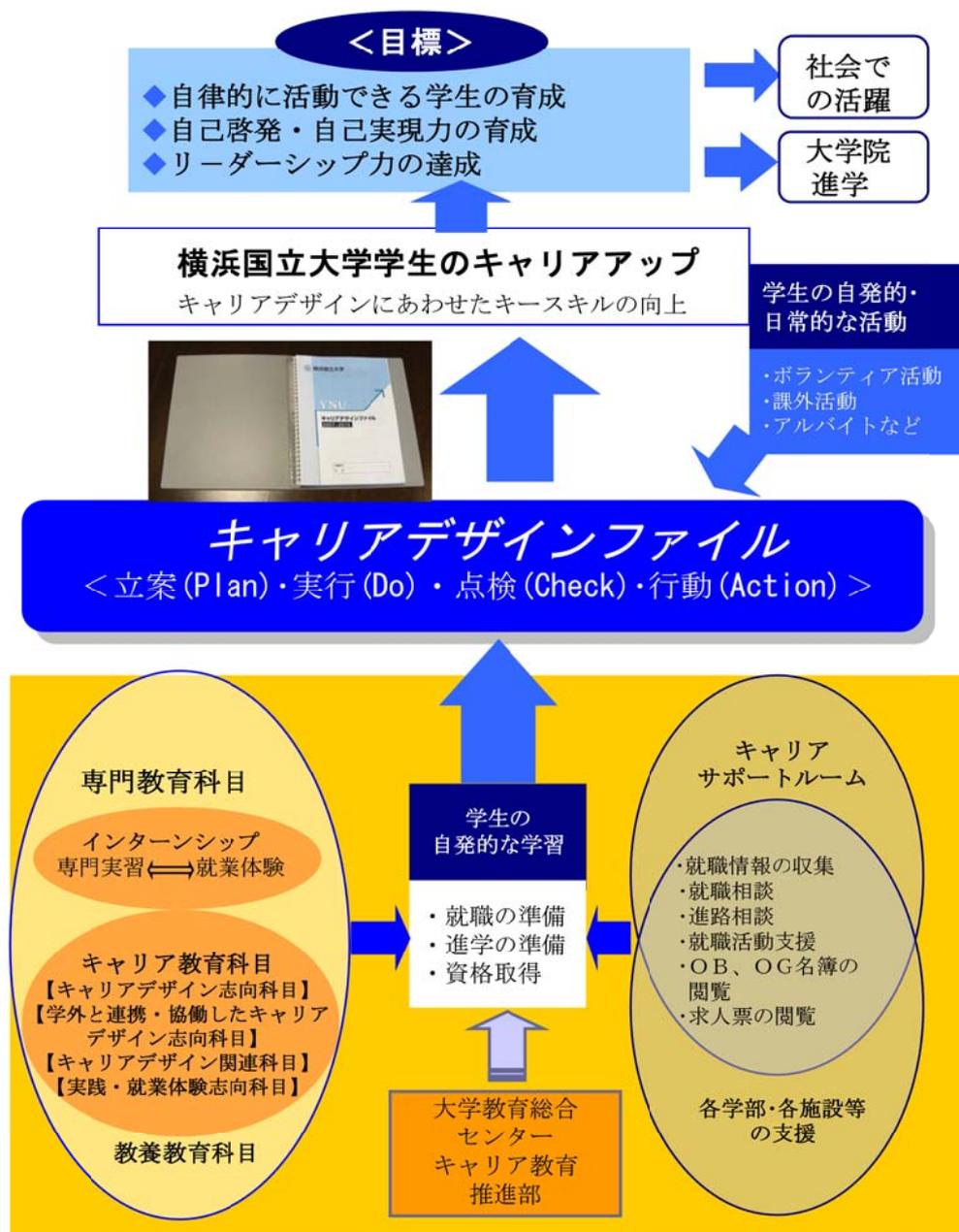
以上、本学のキャリア教育の実践について、現代G Pでの採択事業内容を踏まえて報告をしてきた。学生が学びに意義を見だし、自律的にキャリアをデザインしていくための働きかけを、大学が行っていく仕組みは次頁のような流れとして図示することができる。

採択事業の実施を契機に、横浜国立大学が「キャリア教育」として行うべきことの礎を作り、これから継承、発展させていくなかで、大学教育のあり方も不断に問い直すことが求められているといえるだろう。たとえば、横浜国立大学の教育カリキュラムとして1, 2年時の学生に対して最低限これだけは習得し、以降のキャリア形成につながるベースを構築する方法として教育体制の整備を図ったうえで、専門課程での学び、進路形成につなげていくという流れも、今後検討を要する事柄かもしれない。

教育体制の構築にとって、必要とされることとは、学生を教育体制に適応させつつ、自律的なキャリア(在学中の学生生活および卒業後の進路)形成を促進する働きかけをより充実させていくうえで、十分な物的・人的資源が確保されているか、ということである。これは、本教育改革事業のように学生のキャリア形成に関与する全学的な取組を実施しているからこそ点検しておくべきことでもあり、全学的な取組を通じて効力あるキャリア教育

を推進していくためには、欠かすことのできない視点である。

図 採択事業を踏まえたYNUキャリア教育の全体像



不確かな社会であるがゆえに、状況を打開していくための方途として教育の力に期待が寄せられる。キャリア教育はまさにこれに該当する営みであるといえるが、この営みに関わることで大学教育全般において何が必要とされているのか、教育に対する資源配分と関

—現代G P採択事業の取組を踏まえて— 居郷至伸

わって、教育ではテコ入れできない事柄とは何かについても政策的、学問的な知見を踏まえながら、検討が行われるべきであろう。そして、学生のキャリア形成に働きかけていく教育実践それ自体を客観的に見つめ直し、社会状況のなかでどのような位置づけられ方をされているのか、反省的な振り返りに基づく批判的考察こそが、取組と同時に必要な事柄であるといえるだろう。

学生がカリキュラムの構造を意識化する

「補間」学習コンテンツの提案

Integral Classroom Instruction Proposal

横浜国立大学 工学部電子情報工学科

長谷川 紀幸

キーワード: FD, 学習コンテンツ, カリキュラム構造の意識化

Keywords: faulty development, learning contents, consciousness of curriculum structure

Abstract

This proposal introduces the concept of establishing the existing curriculum being offered at YNU, not as individual courses, but as an integrated system of studies. Once the integrated system is established, it can be presented to students in detail so that they may clearly understand the systemic curriculum connections of courses being offered. Students can then be introduced to the concept of combining specific courses as a more cohesive approach of study that can enhance the benefits of their overall education at YNU. Students will be empowered by the comprehensive information and can arrange schedules accordingly. This curriculum proposal of “Integral Classroom Instruction” will not only benefit the overall experience for the students' studies at YNU, but will also be of great benefit for the participating faculty members as well. It presents an opportunity to collaborate with their fellow educators to maximize the curriculum benefits at YNU as well as the core of their instruction.

1. FD と教員の授業改善

1-1 FD の実質化

中央教育審議会による「学士課程教育の構築に向けて」答申における用語解説では FD を「教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組」としている。その具体例としては「教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会の開催など」となっている。近年、中教審答申や大学設置基準の改定などにより、FD の義務化が始まったことと前後して多くの大学で積極的に組織的な教育改革に取り組んできているが、そうした FD 活動が学生による授業評価アンケートの実施や外部講師による講演会の実施、あるいは授業方法の技術的紹介による「授業の改善」を促進させようとする

学生がカリキュラムの構造を意識化する 「補間」学習コンテンツの提案 長谷川 紀幸

ものが多い。大学設置基準等ではこうした取り組みの実施を求めているが、中教審「学士課程教育の再構築」答申では実際の取り組みが「教員の日常的な教育改善の努力を促進・支援するに至っていない」とも指摘されている。

1-2 教員の日常性

ひとりひとりの教員においては外圧的な教育改革の風潮よりも前から、授業の工夫を重ねてきていることは大学の構成員であれば誰もが知っていることである。自らが担当する授業の内容を学生がより理解できるように、知識を身につけられるようになることに心を砕いてきていることは、直接授業を担当していない大学職員の立場から見ても当然のことながら教員の方々は「教育改善の努力」を日常的に行っていることを強く感じている。大学教員は従来より、学生が授業をより理解しやすいよう授業に工夫を重ねる努力や、学生が単に教科の知識を憶えることだけではなく教員の知見によって教科の知識を活用できる智慧へと変化することを考えて授業を実施してきている。

しかしそうした授業の工夫は個々の教員に任せられ、授業の改善についても個々の教員レベルで行われることが多かったため、学生はひとつひとつの授業科目内の専門知識・能力を修得することにつながっていても、それらの専門分野の知識・能力を整理、体系化することは困難であった。学生が学科やコースなどの専門教育課程で体系化されている専門知識領域を修得するには、学生が自己内で知識領域を体系化することが必要であるがそれがなかなか難しいことは授業で実施する出席票や授業評価アンケートでの意見などだけではなく、期末試験などの解答から見る学生の理解度については必ずしもこうした教員の努力が学生の学習や内容理解に反映しきれていないことも見られる。これらは単に教員個人の工夫や努力が足りないからではなく、図 1、図 2 に示したように学科／課程／コースなどのカリキュラムにおいて授業が体系的に組み立てられているものの、個々の授業の実施は担当教員ごとに独立して実施されているなど、個々の教員、個別の授業だけでは解決できない要因も存在することが考えられる。

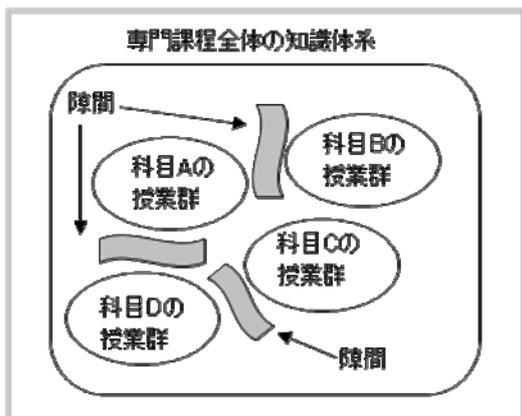
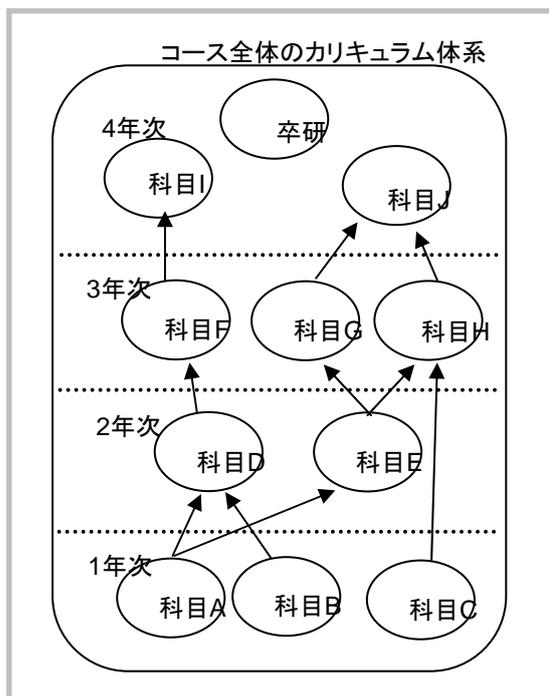


図 1 カリキュラム全体と科目との関係

図 2 学習者から見た科目間の知識の隙間

FD の実質化のひとつとして「教員の日常的な教育改善の努力を促進・支援する」ことを考えた場合、個々の教員の努力はこれまで以上に「促進しなければならない」ものではない。個々の教員の努力をつなぎ合わせることで、個人の授業改善の取り組みを組織としての授業改善の取り組みへと変えていくことである。これにより「教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組」へとつながることによって個々の授業だけでは解決できない問題も解決できるようになると考えられる。

1-3 教員間の目的意識の共有化

個々の教員の努力をつなぎ合わせることは同時に、教員ごとに独立して実施されている授業に対して担当教員の間で授業の目的意識の共有化につながることも期待される。このこと

学生がカリキュラムの構造を意識化する 「補間」 学習コンテンツの提案 長谷川 紀幸

は個々の授業科目がカリキュラム上でどのような位置付けがされているかということと共に、他の関連する授業との関係性を意識して授業を実施することにつながり、カリキュラムを単位とする組織的な授業改善の取り組みへとつながることが考えられる。

特に大学の授業では授業科目の担当教員が長年の研究の知見により得られた専門知識の修得に関する志向性は多様であり、そうした多様性こそが初等中等教育とは異なる大学の高等教育における授業である。しかし、学生が、カリキュラム全体の専門知識・能力を体系的に学ぶためには教員による志向の多様性を守りつつ、カリキュラムとして教育の実施における方向付けとその方向性に合わせた授業の実施も必要であると考えられる。

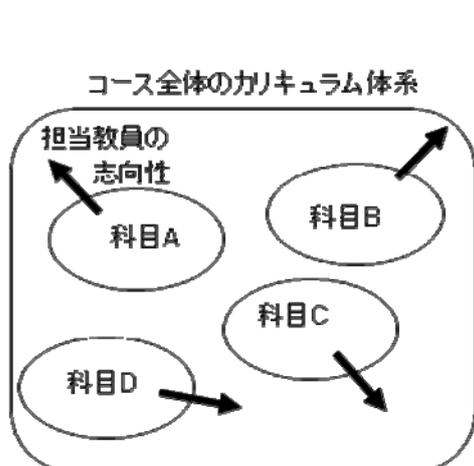


図 3 科目担当教員の授業実施の志向性

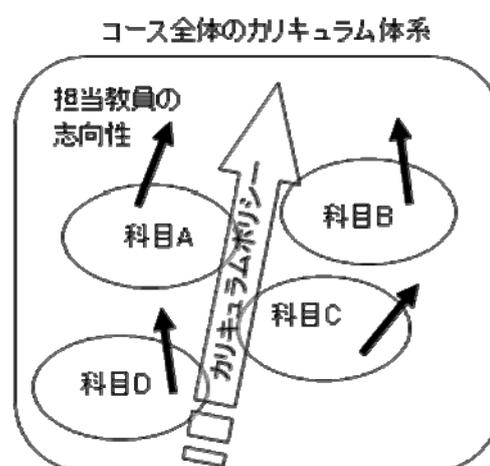


図 4 カリキュラムポリシーによる志向性の方向付け

2. 授業と授業のつながり作り

2-1 シラバスと授業の実施の「隙間」

大学における専門教育課程では専門分野ごとのディシプリンに基づいてカリキュラムが設計され、専門知識・能力を体系的に修得できるようカリキュラムに則して体系的に授業科目が組み立てられている。授業科目に対するシラバスは授業科目の内容と同時にその授業科目の目的及び修得すべき知識・能力の目標を明示することが必要である。そうしたシラバスによって、どの授業科目を履修することでどのような知識・能力が身につけることができるようになるかがわかるようになることが目指されている。しかし、シラバスにはその授業を履修する際に前提となる知識・能力を明示し、その知識・能力を修得することができる授業科目名を記述している。あるいはその授業の目的を果たすことため、及び授業の目標を達成するために有効な関連する他の授業の科目名などを記載することもできる。しかし、その授業科目の内容が他の授業科目のどの授業内容と関連しているかを明示することはシラバスの量が増大することやシラバスの編集が複雑になるなど困難なものになってしまう。一方、最近

学生がカリキュラムの構造を意識化する 「補間」 学習コンテンツの提案 長谷川 紀幸

では授業をシラバスの記述に沿って授業を実施・進行することが求められているが、実際の授業では学生の理解度、学習の環境などの条件によって必ずしもシラバスの記述の通りに授業を実施・進行することができないこともある。このように実際に教室で行なわれている授業の内容はシラバスと異なる場合もあり、そのためカリキュラムを専門分野ごとのディシプリンに基づいて専門知識・能力を修得できるようにその体系的に設計しているが、学生にとってはシラバスを閲覧し複数の授業科目を履修しても自己の内に専門知識を体系的に再構築することが困難なものとなっている場合もある。

2-2 カリキュラムと授業の実施の「隙間」

図1に示したように一般的な学科／課程／コース等の全体のカリキュラムと個々の科目との関係は履修案内やシラバスなどに記載されている。授業を担当する教員が授業を実施する際に手がかりとなるのはこれらの履修案内やシラバスとなるが、これらは授業科目で学習する概要が記載されているが授業計画書や実際の授業記録とは異なる。担当授業科目のカリキュラムの中での位置づけ、カバーすべき知識範囲を意識しつつも他の授業に関する情報を履修案内やシラバスなどで確認している場合には、授業科目と授業科目の間に習得すべき専門知識・能力の隙間が生じることもある。実際の授業で教授されている内容についての情報を持たない場合には、授業科目と授業科目の間に専門知識・能力の隙間が生ずる可能性が高くなってしまう。

長年の研究の知見により得られた専門知識の修得に関する志向性が異なることが大学における授業の特徴と言える。しかし志向の多様性は、図3のように授業科目の担当する教員ごとに学生に期待する授業外学習の知識範囲や授業において教授する知識範囲も多様なものとなる。そのため、カリキュラムと実際の授業科目の間に「隙間」が生じる可能性もある。こうした専門知識・能力の修得に対する隙間は学生が自己学習によって埋める必要がある。しかし学生自身その隙間に気が付くことがない場合には隙間を埋めることが困難である。また、授業担当教員が授業を実施する際に関連する授業科目によって身につける専門知識・能力を前提として担当授業の中で特に関連性に触れずに授業を進めており、学習者その関連性に気が付くことがなかった場合にはその部分に関する知識の隙間が生じてしまうこともある。

そのため実際に行われた授業科目の内容どうしの関連性を明示するような学習コンテンツは、学生がその授業科目の学習や授業の復習をする際にこれまでに自分が受講した科目の授業内容との関わりを知ることによって、より深い理解や授業に対する興味関心を喚起することができると考えられる。また、こうした授業内容と授業内容の関連性の情報は、その授業科目を担当する教員が担当授業の計画や実施の際に役立つだけでなく、担当する授業科目がカリキュラム体系の中でどのように位置しているのかということ意識することにも役立つものと考えられる。そこで、実際に実施されている授業内容の中から他の授業科目との関

学生がカリキュラムの構造を意識化する 「補間」学習コンテンツの提案 長谷川 紀幸

連性を抽出し、他の科目の授業内容とのつながりを学生が意識化することができるような学習コンテンツを作成することが有効であると考えられる。

2-3 授業と授業の間をつなぐ「補間」学習コンテンツ

ここで言う「補間」学習コンテンツとは、教室で実際に行なわれている授業に対して、それらの授業と授業にある関係・関連性に基づき、授業と授業を結びつける間にある知識・情報を補う学習コンテンツのことを指す。その学習コンテンツによって

- (1) 授業科目と授業科目の間の関連性を意識化することによって学習者がカリキュラムに基づいた知識の体系化を構築することを促す
- (2) 個別の授業と授業の間の関連性を意識化することで学習する知識・能力の理解・習得が深まることを促す

ために「授業と授業との関連性を学習者が気付くことを助ける」ことを意図して作成される。そうした学習を可能とするコンテンツをここでは「補間」学習コンテンツと呼ぶ。

カリキュラムやシラバス、あるいは実際に実施されている授業と授業の間に生ずる隙間を上記(1)、(2)のように埋めるためにも「補間」学習コンテンツは実際に実施されている授業に基づいて学習コンテンツを作成することになる。

コンテンツの作成過程は

- (1) 実際の授業が行なわれる教室に入りその授業を記録・聴講する
- (2) その授業を実施する教員の意図に基づきながら、教員の意図を理解するために有用な他の授業との関係・関連性の知識・情報を抽出する
- (3) 抽出したされた知識・情報によって結び付けられるそれぞれの授業の学習コンテンツと授業と授業の間にある関係・関連性の知識・情報を学習する学習コンテンツを作成する

図6に上記の課程で作成する「補間」学習コンテンツの簡略された例を示す。例えば1年生の専門基礎科目として「コンピュータアーキテクチャ」という科目があり、第2回目の授業が「コンピュータの原理モデルの特徴」というテーマで実施された。その授業では、現在のコンピュータの基本的なモデルとして「ノイマン型コンピュータ」の特徴として「逐次処理」について教授された。3年生の専門科目に「オペレーティングシステム」という科目があり、第3回目の授業が「擬似的並列処理環境」をテーマで実施された。その授業では、ノイマン型コンピュータのOSが擬似的な並列処理を必要とする理由と仕組みについて教授されたとする。この2つの授業では「ノイマン型コンピュータ」というキーワードで結び付けられると共に、「ノイマン型コンピュータの特徴」という知識内容の学習とそれぞれの授業の内容にどのような関連を持っているのかを理解することによって、それぞれの授業科目がコース全体の知識体系の中での位置を意識することにつながることを期待される。

学生がカリキュラムの構造を意識化する 「補間」 学習コンテンツの提案 長谷川 紀幸

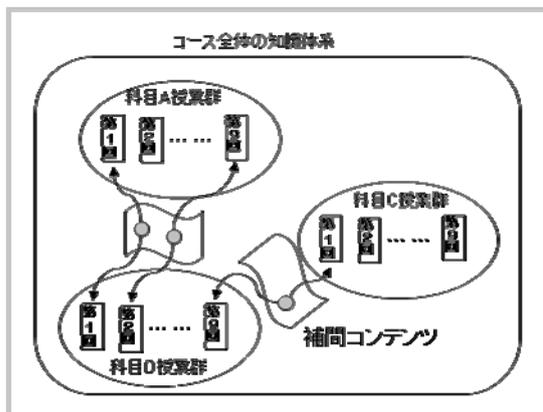


図 5 授業と授業をつなぐ「補間」

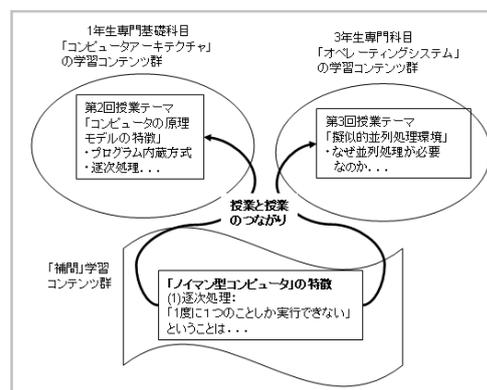


図 6 「補間」学習コンテンツの簡略な例

3. 授業と授業のつながりから教員と教員のつながりへ

こうした科目と科目の関連性を学生が意識化することができるような学習コンテンツを教員にも公開することによって、教員は担当科目授業に関連する他の科目の授業ではどのような内容で授業が行われているのかを知ることができ、担当する科目の授業を実施する際に大いに参考になるものと考えられる。また、こうした授業科目間のつながりを教員も意識できるようになることで、カリキュラム全体の中で担当する授業の位置づけを意識しながら授業を実施することも期待できる。

一方、大学教員は専門分野の特徴や長年の研究の知見、教育の経験によって授業に対する志向性も教員ごとに異なることもある。授業の工夫や教授方法は個々の教員の知見によるため多様であるので、教員の志向性の違いは現実の授業が多様なものとして行われることとなる。こうした多様性は大学の授業の特長と言えるものであるが、志向性の違いが課程としてのカリキュラム全体の方向性を失われることにもなりうる。このような場合においても、ある科目の授業内容と他の科目の授業内容の間の関連性を「補間」コンテンツによって結びつけることによって科目や個別の授業の間のつながりを意識することから、課程としてのカリキュラム全体の方向性を共有し、教員どうしがお互いに意見を出し合いながらカリキュラムポリシーを策定していくようなことになれば、教員の授業に対する志向性がカリキュラムポリシーの方向性に合わせつつ授業が実施されることも期待することができる。今後はこうした授業科目と授業科目のつながりを学生だけでなく教員にも意識されるような学習コンテンツとしくみを作っていくことが課題であると考えられる。

4. まとめと課題

こうして作成された学習コンテンツによって学生は学習コンテンツで授業の予習・復習する際に、その授業に関係・関連性を持つ授業があることを知ることと共に、それらの授業の間にどのように関係・関連性があるのかについても学ぶことができる。このことによって授

学生がカリキュラムの構造を意識化する 「補間」学習コンテンツの提案 長谷川 紀幸

業の内容の理解を深めると同時に、授業科目と他の授業科目との関係・関連性を意識することでカリキュラム体系の構造を理解することに助けとなることが期待される。

また、こうして「補間」学習コンテンツを実際に行われた授業の内容を元に作成することによって、授業を実施する側だけではなく授業を聴く側の立場から観た場合の知識の隙間や関連性を抽出することにもなる。

一方、「補間」学習コンテンツは、「教室で実際に行なわれている授業」に基づいて作成されるため、その作成の人的時間的な資源・コストが大きい。こうした作成にかかる資源・コストの削減が大きな課題である。

参考文献

寺崎昌男（1999）『大学教育の創造』東信堂

清水畏三・井門富二夫（1997）『大学カリキュラムの再編成』、玉川大学出版

沖裕貴、観点別教育（2007）「目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造」、『立命館高等教育研究』、第7号、pp. 61-74

山口大学大学教育センター、グラジュエーション・ポリシーとカリキュラム・マップ、

URL: <http://www.epc.yamaguchi-u.ac.jp/gp.html>。

ガニエ他(著)・鈴木克明他(訳)（2007）『インストラクショナルデザインの原理』、北大路書房

学生参加型授業コンサルテーションの試行とその効果検証

—教員・学生両者の行動変容を促す個別支援型FDの試み—

Assessing Teaching Consultation Services: The Faculty Development Program for the Enhancement of Teaching Skills and Student Motivation

横浜国立大学 大学教育総合センター

安野 舞子

キーワード: 授業コンサルテーション、個別支援型FD、学生参加による授業改善

Keywords: teaching consultations, FD individual assistance, improving classes, active student involvement

Abstract

This paper focuses on the effectiveness of using individual consultations as a tool to improve the quality of classes as well as enhance student motivation in the classroom. The strategy of individual consultation was introduced at Yokohama National University in 2010 for the purpose of enhancing the overall teaching skills and classroom organizational skills of the faculty of YNU.

This new initiative involves one-on-one consultations as well as an in-class interviewing technique which involves all students in the classroom of the participating faculty member (client). The consultations and interviews are conducted during the midterm session, and, therefore, are being referred to as “Midterm Student Feedback” or MSF. The interviews are conducted by the initiating faculty member of the Faculty Development Program. To assess the positive effects, if any, of the consultation, the initiating faculty member conducted a survey of both faculty and students who participated in MSF. The findings indicate that not only were there positive benefits of faculty members teaching skills, but, in addition, the students' attitude toward the instructors and learning improved considerably as well. In fact, some students reported making more effort to become actively involved in the class, and others said that they are now more attentive to the instructors in general.

1. はじめに

横浜国立大学ではこれまで、大学教育総合センターFD推進部（以下、FD推進部）を中心

に、「学生による授業評価アンケート」をはじめ、FDシンポジウム、FD合宿研修会、公開授業といった複数／大勢の教員を対象としたプログラムを通して、全学的な授業改善のための取り組みを行ってきた。しかし、授業とは本来、担当教員個々のオリジナリティに溢れたものであり、「授業の数だけ悩みや課題がある」と言っても過言ではない。そこで、FD推進部では、平成 22 年度より「個別ニーズに対応したFD活動」として「授業コンサルテーション」を導入することにした。

本稿では、FD推進部の専任教員である筆者がコンサルタントとして試行的に行った授業コンサルテーションについて報告すると共に、その試行から得られた知見をもとに、より効果的な個別支援型FDのあり方について考察する。

2. 授業コンサルテーションの概要

授業コンサルテーションとは、授業者が「授業実践を、同僚や研究者とともに対象化し省察することを通して改善することを促す支援システム」（藤江、2004）である。「大学におけるFD」という文脈においては、筆者のようなFD担当者が本定義における「同僚や研究者」と同定できる。

なお、「コンサルテーション」と聞くと、専門的知識とデータ分析結果に基づき指導・助言を行うコンサルタント＝上、コンサルテーションの依頼者であるクライアント＝下といった上下関係がイメージされがちだが、授業コンサルテーションにおけるFD担当者（コンサルタント）と授業者（クライアント）との関係性は、あくまでも互いの専門性を尊重し合い、「異種の専門家同士のパートナーシップの構築」が目指されるもの、と考えられている。また、FD担当者は、授業者が自己の実践を省察し自ら問題解決に向かうことを促す「ツールの存在となる」（藤江、2004）。

授業コンサルテーションは、特に米国においては、「最も時間はかかるが、最も有益な活動」として認知されており、FDの主要な手法の一つとして位置づけられているという（佐藤、2009）。しかし、日本においてはあまり普及されておらず、愛媛大学や徳島大学ほか、数大で実施されているに留まっているのが現状である。

授業者およびFD担当者が「授業実践を対象化し省察する」ためには、相応の「データ」が必要である。そのデータの収集方法は主に以下の通りである。

- ・ 授業者へのインタビュー
- ・ 授業参観
- ・ 授業のビデオ撮影
- ・ 授業評価アンケート
- ・ Midterm Student Feedback (MSF、学生による中間期の振り返り)

これらのうち、筆者が横浜国立大学での授業コンサルテーションで取り入れている手法が MSF であり、以下、MSF について説明すると共に、授業コンサルテーションの試行的な取り組みとその効果検証について述べる。

3. 横浜国立大学における授業コンサルテーションの試行

授業実践の振り返りやよりよい授業づくりを希望する専任教員のための個別支援プログラムとして、FD 推進部は平成 22 年度前期に授業コンサルテーションを試行した。試行にあたって、何故この新規プログラムを立ち上げるのかを明確にするため、次の 3 つを「目的」として掲げた。

- 1) コンサルテーション希望教員が、コンサルタント (FD 推進部専任教員) と共に、自身の教育活動の中で生じる疑問や不安、問題点等について理解を深め、問題解決のための方策を見出す。
- 2) 「横浜国大のあるべき授業の姿」について考える。
- 3) 本事業を通して、より信頼度の高いコンサルテーション・プログラムを構築する。

目的 2) が示す通り、横浜国立大学における授業コンサルテーションとは、個々の教員の授業改善支援にとどまらず、コンサルテーションを通じた専門の異なる同僚教員 (コンサルテーション希望教員、および FD 推進部専任教員) との対話により、横浜国大全体の教育力の向上を模索することも含まれている。これはまさに、前章で触れた「異種の専門家同士のパートナーシップ」に相通ずるであろう。更に、目的 3) が示すように、本試行を皮切りにコンサルテーションの実績を積み上げながら、より効果的な授業改善プログラムを構築することも目指している。

3-1 “学生参加型”の授業コンサルテーション手法 (MSF)

授業コンサルテーションにおける幾つかのデータ収集方法の中で、FD 推進部では Midterm Student Feedback (以下、MSF) と呼ばれる手法を用いている。これは、学期の中間期にコンサルタント (FD 担当者) によって行われる学生に対するヒアリング調査を基本としており、もとは米国で開発され、現在でも広く実施されているものである (なお、1980 年代にワシントン大学で開発されたものは Small Group Instructional Diagnosis (SGDI) と呼ばれており、他大学でもこの名称で行われているケースが多い) (佐藤、2009)。

MSF による授業コンサルテーションの手順は次の通りである。

1. 事前面談

コンサルタントが入る授業の概要、学生の様子、授業について気になっている点等

学生参加型授業コンサルテーションの試行とその効果検証 安野 舞子

について、授業者から話を聞く。授業者は、MSF を行う直前の授業において、次の授業でコンサルタントがヒアリング調査を行うことを告知する。

2. MSF の実施

コンサルタントが依頼を受けた授業に入り（学期の中間期）、個人・グループワーク、および全体討論により学生から「学習を促進・低下させた教員の言動」について聞き取る（「低下させた言動」については、必ず改善案を出してもらう）。この間、授業者は教室を退出する。所要時間は 20 分程度。

3. 事後面談

コンサルタントがヒアリング調査の結果をまとめた「学生のコメントシート」を授業者に手渡し、そのコメントシートの内容をもとに当該授業について意見交換する。授業者が課題解決を希望すれば、コンサルタントは必要な情報を提供し、共に模索しながらその解決に向けて取り組む。

4. 学生へのフィードバック

授業者は、MSF を行った次の授業において、学生からのコメントに対する意見や回答を伝える。

5. フォローアップ

MSF 実施の数週間後に、授業の様子を確認する。

以上のように、授業を受講する学生の当該授業に対する意見や改善要求を基に、教員は自らの授業実践を内省し、課題解決に取り組むので、これは“学生参加型”の授業改善といえよう。

3-2 授業コンサルテーション試行の実際

平成 22 年度前期の試行期間には、6 名の教員が授業コンサルテーションを体験した。ただし、授業コンサルテーションとは本来、希望者から依頼を受けて行うものであるが、今回はあくまでも「試行」であるため、FD 推進部から協力を依頼する形で行った。

6 名の教員のクラスのうち、最も少ない受講者数は 8 名で、最も多くて 40 名程度であった。各クラスにおける MSF は、基本的には授業の冒頭で行ったが、1 クラスのみ教員の希望により授業の最後（終了 20 分前）に行った。

最初の「事前面談」は、およそ 30 分程度であったが、「事後面談」は平均 1 時間ほどかけて行われた。「事前面談」「事後面談」とも、筆者が各教員の研修室に赴いて行った。

4. 横浜国立大学における授業コンサルテーションの効果検証

今回の試行では、授業コンサルテーションの効果を測定するため、前期末の「学生による授業評価アンケート」の実施時期に、MSF を行ったクラスの受講生に対し任意のアンケート（「MSF に対するフィードバック・アンケート」）を行った。更に、そのアンケートの結果に

対する授業担当教員の意見を聞くアンケートも行った。

学生に対する「フィードバック・アンケート」では、次の6項目を質問した。

Q1-1 ヒアリング調査を受けた後で、授業担当者に何か変化はありましたか？

Q1-2 「はい」の場合、どのような変化がありましたか？具体的な言動をお書きください。

Q2-1 ヒアリング調査を受けた後で、あなた自身に何か変化はありましたか？

Q2-2 「はい」の場合、この授業に対するあなたの心情、態度、言動の変化についてお書きください。

Q3 このヒアリング調査を、今後、他の授業でも行うのは良いと思いますか？

Q4 ヒアリング調査の進め方で、改善すべきことがあればお書きください。

一方、教員に対しては、アンケート実施時期（学期末）の繁忙さを考慮して、以下2点の質問項目に絞った。

Q1 「フィードバック・アンケート」の結果をご覧になっての感想・ご意見等をお聞かせください。

Q2 「事后面談」の際にもご意見を頂戴しましたが、今回の「フィードバック・アンケート」の結果をご覧いただいた上で、ヒアリング調査の進め方について改善すべき点や、その他ご意見等があれば、お書きください。

4-1 MSFに参加した学生の反応

MSFに参加した6つのクラスの学生のうち、任意の「フィードバック・アンケート」に回答したのは合計111名であった。

4-1-1 学生から見た教員の行動変容

表1は、Q1-1の結果を全体およびクラス別にまとめたものである。

「授業担当者の変化」については、全体の約半数の学生が「分からない」と回答していたが、次いで多かったのは「変化があった」と認めた学生であった（41%）。ただし、クラス別に見ていくと、「変化があった」と認める学生の割合にはかなりバラツキがあることが分かる。例えば、教員Fの場合は、6割以上の学生が教員の行動変容を認めている。前章で述べた通り、今回の授業コンサルテーションの場合は、基本的にはFD推進部から直接協力依頼を受けた教員が参加しているが、実は教員Fについては、そのFD推進部からの協力依頼を第3者から聞き、自ら志願して参加してくださったのである。故に、他の参加教員より授業改善に対する意識がより一層高かったといえるであろう。

学生参加型授業コンサルテーションの試行とその効果検証 安野 舞子

表 1 Q1-1 の回答結果

| Q.1-1 ヒアリング調査を受けた後で、 <u>授業担当者</u> に何か変化はありましたか？ | はい | いいえ | 分からない |
|---|---------|--------|---------|
| 全体 (回答者数 111 名) | 46(41%) | 9(8%) | 56(51%) |
| 教員Aのクラス (" 29 名) | 13(45%) | 0 | 16(55%) |
| 教員B " (" 24 名) | 4(17%) | 6(25%) | 14(58%) |
| 教員C " (" 21 名) | 9(43%) | 1(5%) | 11(52%) |
| 教員D " (" 19 名) | 11(58%) | 1(5%) | 7(37%) |
| 教員E " (" 10 名) | 4(40%) | 1(10%) | 5(50%) |
| 教員F " (" 8 名) | 5(62%) | 0 | 3(38%) |

一方、教員 B のクラスの場合は、当該教員の行動変容を認めている学生が 2 割弱と最も低い。実は、筆者が本クラスで MSF を行った際、学生から「強制的にこのようなヒアリング調査に参加させられるのは納得できない。参加したい学生のみ対象にやるべきではないか。」との反発を受けた。聞くと、教員 B は学生への事前説明で「FD 推進部に依頼されたので協力してほしい」というニュアンスで話しをされたようで、必ずしも授業改善を「教員自らの意思」として示されたわけではなかったようである。それ故に、学生としても教員の行動変容があまり感じられなかったのかも知れない。

それでは、実際にどのような教員の行動変容が見られたのであろうか。表 2 は Q1-2 (『はい』の場合、どのような変化がありましたか？具体的な言動をお書きください。) で「はい」と回答した学生の記述を抜粋したものである。

表 2 Q1-2 の回答結果

| |
|--|
| 学生から意見を聞き出そうという姿勢が強くなった。 |
| 板書が分かりやすくなった。 |
| ホワイトボードを書く時、後ろの人にも気をつけて頂けるようになった。 |
| 専門用語が分かりにくいという指摘があり、その後より一般的な説明がなされるようになった。 |
| より詳しく説明してくれるようになった。 |
| 授業開始時間をどうするかなど、ヒアリング調査で話題にあがった事に関して議論してくれた。 |
| リクエストしたこと(筆者注:「改善要求」のこと)に出来る、出来ないと理由をつけて説明くれた。 |

なお、表 2 のうち、「リクエストしたことに出来る、出来ないと理由をつけて説明くれた。」という点は、非常に重要な「行動」であったと考える。おそらくこの発言は、MSF を行った次の授業において教員が学生のコメントに対しフィードバックした時(本稿 3-1 で記した「授

学生参加型授業コンサルテーションの試行とその効果検証 安野 舞子

業コンサルテーションの手順」4) になされたものであると思うが、学生はとにかく何でも要求しがちである。しかし、そうした要求すべてが授業に相応しいものであったり、道理に適ったものであるとは限らない。よって、学生からの改善要求のうち、意図があってその要求を受け入れられない時は、何故受け入れられないのか、その理由を明確に伝えることは大切であろう。そうすることによって学生は納得するであろうし、学生との信頼関係も深まるのではないかと考える。

4-1-2 学生自身の行動変容

それでは、MSFに参加した後の学生の行動にはどれだけ、またどのような変化が見られたのであろうか。表3はQ2-1の結果を全体およびクラス別にまとめたものである。

教員の行動の変化と比較すると、「いいえ」と回答した学生、すなわち、「自分自身の行動は変わっていない」と考えている学生は明らかに多い。教員の行動変容では「はい」と回答していた学生が5割以上いるクラスにおいても、軒並み低い値になっている。

表3 Q2-1の回答結果

| Q2-1 ヒアリング調査を受けた後で、 <u>あなた自身</u> に何か変化はありましたか | はい | いいえ | 分からない |
|---|---------|---------|---------|
| 全体 (回答者数 111名) | 21(19%) | 58(52%) | 32(29%) |
| 教員Aのクラス (" 29名) | 6(21%) | 17(58%) | 6(21%) |
| 教員B " (" 24名) | 2(8%) | 18(75%) | 4(17%) |
| 教員C " (" 21名) | 8(38%) | 7(33%) | 6(29%) |
| 教員D " (" 19名) | 1(6%) | 9(47%) | 9(47%) |
| 教員E " (" 10名) | 2(20%) | 5(50%) | 3(30%) |
| 教員F " (" 8名) | 2(25%) | 2(25%) | 4(50%) |

しかしこれは、ある意味当然の結果といえる。何故なら、MFSでは、教員の授業に対し「良い点」および「改善してもらいたい点」を聞いているのであって、「あなた(学生)自身はどうしたいか? どうすべきか?」とは聞いていないからである。したがって、注目すべきは学生の行動が変化していない割合が大きい、ということではなく、それが低い割合(全体平均で19%)であったとしても、MSFを通して学生の側にも行動変容が見られるケースが「ある」ということである。

それでは、「自分の行動も変化した」と認めている学生には、実際にどのような変化が見られたのであろうか。表4は、Q2-2(『「はい」の場合、この授業に対するあなたの心情、態度、言動の変化についてお書きください。』)で「はい」と回答した学生の記述を抜粋したもので

学生参加型授業コンサルテーションの試行とその効果検証 安野 舞子

ある。

これらの記述にみられるように、MSFを行うことにより、学生は「教員が授業をよくしようとしている」「学生のことを考えてくれている」と感じ、教員に対してよりポジティブな感情をもつようになる場合があることが分かる。また、そうした教員の態度から影響を受けて自らの態度を省み、更には「より集中して」「より能動的に」授業に臨もうという学習意欲の向上がみられる可能性もあるのである。そして、教員が「学生の意見をより取り入れよう」と授業を改善したことにより、「他の学生の意見と自分の意見とを比較して考えることができるようになった」という学習効果がみられたことも報告されている。

表 4 Q2-2 の回答結果

| 対教員 | 対自分 |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・色々と学生のこと考えてくれているのだと改めて思った。 ・教員に対する評価が上がった。 ・改善されたかどうかという視点を持って授業を受けるようになった。 ・先生がどのように変化するのか、注意して授業を聞くようになった。 | <ul style="list-style-type: none"> ・先生に意見するばかりでなく、自分の態度も改めなくてはならないと思った。 ・授業に対する先生の考え方を知れて、この授業は休まず絶対受けようと思った。 ・せっかく、こういう調査を受けて先生がやり方を変えてくださったので、自分もしっかりその態度に応えられるように更に集中した。 ・もっと能動的(積極的)に授業に臨もうと思った。 ・先生が学生の意見をより取り入れていたので、学生の意見と自分の意見を考えることもできるようになった。 |

教員の中には、毎回の授業終わりにコメントシートやミニレポートなどを書かせて、毎回の授業の感想や意見、要望などを聞くという授業の工夫をしておられる方もいるであろう。MSFが「学生の意見を聞く」という手法であることに鑑みれば、このように毎回の授業で工夫をしている教員にとっては、MSFは必要ない、と思われるかも知れない。しかし、毎回のコメントシートやミニレポートで、果たして表4に見られるような学生の行動変容(学習意欲の向上)までみられるであろうか。おそらく、学生にとっては、毎回の授業終わりに「意見や要望を述べる」ことは習慣になっても、それを受けて、「自分はどうか」「どう変わるべきか」という意識の転換にまで及ぶことはほとんどないように思われる。ここに、第3者(FD担当者)が介入する授業コンサルテーションの意義が見出せるのではないだろうか。

4-2 MSF を体験した教員の反応

クラス毎に学生の「フィードバック・アンケート」の結果をまとめ担当教員に報告したが、その結果に対して意見を聞くアンケートには、6名のうち4名の教員から回答があった。

「ほぼ想像したとおりであった」というコメントがある一方で、学期末にFD推進部が全学統一で行っている「授業評価アンケート」と比較しながら、MSFに一定の効果を認める次のような意見もあった。

- ・ 中間期にアンケート結果が来ると、即座に講義へ反映できるのでありがたい。期末のアンケートでは、結果が出てから半年経ってから改善を示さなければならないので、意識が薄れる。特に今回は、評価した学生が目の前にいるのだから、改善しなければいけないという意識があった。(下線は筆者)
- ・ 期末のアンケートと違って、今回は学生からのコメントが多く、学生が何を感じているかが分かった。数字による4段階評価方式より、はるかに内容のある評価が得られた。

このように、学期の中間期にMSFを行うことで、「当該学期中に授業改善ができる」という利点があると共に、学期末に行っても回答した学生に何ら恩恵がない授業評価アンケートと違い、受講している学生に即座に反映できることから、「改善しよう」という意識が高くなる、という指摘があった。また、4段階評価の数値と自由記述からなる授業評価アンケートの結果に比べ、学生からのコメントが質・量共に良い、という意見もあった。

なお、授業評価アンケートについては、沢山の学生が「教員がどれだけ自分たちの回答を読んでいるのか」「どれだけ自分たちの意見が活かされているのか」、と不安や不満、不信感をもっているは事実である。また、授業評価アンケートには自由記述欄もあるが、「成績に響くのではないか」という不安や「どうせ書いても自分が受講した授業には反映されない」という諦め感から本音を書かない、という傾向も学生・教員両者から指摘されている。したがって、MSFに一定の効果を認める教員からの意見は、そういった授業評価アンケートの負の部分の補うことができる可能性を示唆しているように思われる。

一方、MSFの効果を認める理由として、次のように解釈する意見があった：

- ・ 授業に直接関わりがない教員の関与により、学生が客観的に教員の指導の仕方や自分たちの授業の受け方などを振り返ることが出来たことがアンケートの結果や自由記述に現れていて、一定の効果があったと思われる。(下線は筆者)

この指摘にあるように、教員が直接読むことが前提となっている授業評価アンケートの自

学生参加型授業コンサルテーションの試行とその効果検証 安野 舞子

由記述や授業終わりに書かせるコメントシート、ミニレポート等と違い、第3者のコンサルタントが介入すること、更にはグループワークおよび全体討論を通して学生同士が意見を交換し合うことで、学生はより客観的に授業について振り返ることができる可能性がある。

もちろん、MSFにも課題はある。今回のアンケートで教員から寄せられた課題点や改善案については、学生からの意見も合わせて次の節でまとめ、考察したい。

4-3 学生・教員からみたMSFの課題と改善案

横浜国立大学における授業コンサルテーションの実施目的の一つに「本事業を通して、より信頼度の高いコンサルテーション・プログラムを構築する」ことが含まれていることは前章で紹介した通りである。よって、よりよいプログラムづくりのためには、現状の課題を発見し、それをどのように解決していくか考えていくことが肝心である。

学生への「フィードバック・アンケート」では、「このヒアリング調査を、今後、他の授業でも行うのは良いと思いますか?」と尋ねたが、全体の65%の学生が「はい」と回答していた。次に多かったのが「分からない」の35%だが、「はい」と回答した学生であっても、次のような意見を「改善点」として述べていた者が少なからずいた。

- ・ ○○先生はしっかり授業をなさっているのですが、もっとヒアリング調査が必要な人がやるべきかと思う。
- ・ 授業評価アンケートで評価の悪い先生に対してやってほしい。

もっとも、今回の授業コンサルテーションは、FD推進部からの協力依頼のもと行ったので、協力してくださった教員はこうした学生のヒアリング調査を行うまでもない授業をされていた方々であったかも知れない。ともあれ、こうした意見が学生から出ていることから鑑みても、MSF方式の授業コンサルテーションをご利用いただくことで更に魅力的な授業創りができるであろう先生方に、どのように本コンサルテーションについてご理解いただき、ご関心をもっていただけるかが今後の課題と考える。

一方、授業コンサルテーションを受けた教員からは、「MSFに費やす時間」について課題が指摘された。

- ・ 問題は、アンケートに費やす時間だと思う。時間をかければアンケートの内容は密になるはずだが、アンケートを実施する講義が1日に何回も続くと学生の集中力が下がる傾向が現れてくるのではないか。
- ・ 授業時間を割かなければならないのが難点である。同じ授業については4、5年に1

回の調査で十分に効果があると思われる。

この2つの意見が指摘するように、MSFでは最低20分の時間を確保する必要があり、その意味では授業時間を割くことに抵抗を感じる教員がいるであろうし、学生にとっては、それが何度も続くと疲弊感を感じるであろう。したがって、後者の意見にもあるように、一人の教員については数年に1回の割合で利用していただくのが妥当かも知れない。

なお、先に報告したように、今回MFSを行ったあるクラスでは、「ヒアリング調査は参加したい学生だけが参加すべきだ」と一部の学生から反発を受けた。その授業を受講していたであろう学生から、フィードバック・アンケートで次のような意見が寄せられていた。

- ・ 時間を割いてわざわざやるといった態度ではなく、「授業の一環」としてやれば、今回のように学生から反発が出ることもないと思う。

この学生が書いてくれたように、授業改善のための取組み(MSF)は「授業の一環」という思いが学生・教員の共通認識になっていれば、教員にとっては「授業時間を割いてまでやる」という抵抗感は自ずと軽減されるであろうし、学生にとっても「何度もやらされる」という疲弊感が和らぐのではないだろうか。

最後に、教員からの意見に次のような重要な指摘があった。

- ・ 回答をざっと見た感じでは、あくまで学生は、教員の講義態度に対してアクションをする行為だとの受け止めをしているように見える。本質的には、教員と学生双方の義務と責任をある程度明確化する効果を期待したい。

まさにこれは、先に報告した2割弱の学生に見られた行動変容の必要性を指摘している意見であろう。授業改善の「義務と責任」は教員にのみあるのではない。受講する学生の意識・行動にも変化が伴わなくてはならない。MSFを行うFD担当者には学生・教員にその意義をきちんと伝えるスキルが必要であるし、教員もMSF後の「フィードバック」の時間等を使って、学生にそのことを伝えていくことが大切であると考えます。

5. おわりに

授業コンサルテーションは、日本の大学ではまだ開拓途上の取組みといえる。授業コンサルテーションが行われている大学での様子を聞いてみても、利用者はあまり多くないというのが一貫した現状のようである。その理由の一つは「授業コンサルテーション」という名称が醸し出すイメージが関係しているのではないかと筆者は考える。というのも、「授業コン

学生参加型授業コンサルテーションの試行とその効果検証 安野 舞子

サルテーション」と聞けば、「課題が山積した教員の授業に対し、専門的知識を有したコンサルタントが指導・助言を行うもの」という印象を持たれるように思われ、それが故に、利用することを敬遠されたり、「自分には必要のないもの」として考えられてしまう嫌いがあるのではないか、と思われるからである。

しかし、本稿の冒頭で述べた通り、授業コンサルテーションとは本来そのようなものではない。ましてや、近年では「学生参加型授業」、「学生参加（参画）型FD」というように「学生参加」による授業改善の必要性が叫ばれているが、このMSF方式の授業コンサルテーションはまさに「学生参加型授業コンサルテーション」と言えるのではないだろうか。その意味で、授業コンサルテーションとは、ある一部の教員（自らの授業に問題を抱えている教員、教歴の浅い新任教員など）だけが利用するサービスではなく、「もっともっと自分の授業をよくしたい」と思っている教員であれば誰もが利用できるサービスである、と考える。

「授業改善」とは、単に教員の「授業テクニック（話し方や板書、教材の改善等）の向上」といった一方的なものではなく、学生自身が主体的・能動的に自己の学習態度を向上させゆくような双方向のものであることが大切である。その意味で、MSFによる授業コンサルテーションは、「教員・学生両者の行動変容を促すことを可能にする個別支援型FD」といえるであろう。もちろん、MSF方式の授業コンサルテーションには課題もあるが、より多くの教員に利用していただきケースを積み重ねることで、更に効果的なプログラムが構築できると考える。

参考文献

佐藤浩章（2009）「FDにおける臨床研究の必要性とその課題－授業コンサルテーションの効果測定を事例に－」、『名古屋高等教育研究』、第9号、pp.179-198

藤江康彦（2008）「授業コンサルテーションの理論と実践的方法の開発に関する研究」、『関西大学人間活動理論研究センターTechnical Report』、No.7、pp.1-10

英語教材としての文学作品の可能性

—ヘミングウェイ作品の場合—

A Study of Using Literary Works as Teaching Materials for English

— Hemingway's Case —

横浜国立大学 非常勤講師

関戸冬彦

キーワード：ヘミングウェイ、教材、授業方法

Keywords: Hemingway, Teaching Materials, Teaching Methods

Abstract

This study discusses using Ernest Hemingway's works as teaching materials in English classrooms. First of all, it will introduce the current situation of using literature in English classrooms in Japanese universities and prior research related to this topic. Next, a practical strategy and procedure, including detailed class activities, for using Hemingway's short stories will be introduced. Finally, the need for creating new teaching materials using Hemingway's works will be presented.

はじめに

2008年12月に東京女子大学にて行われた日本ヘミングウェイ協会第19回全国大会のシンポジウムタイトルは「ヘミングウェイを教室で教える—『日はまた昇る』の場合—」であった。その際に、「教室で教える」とは作品を「文学教材として教える」のか、「英語教材として教える」のか、どちらなのであろうか、というひとつの疑問を抱いた。シンポジウムの内容は前者であったが、実は筆者の期待は後者にあった。そこで本稿ではその期待に自らが応えるべく、ヘミングウェイ作品を主に大学の語学としての英語の授業内で、昨今の文学教材に対する英語教育界からの逆風の中においてあえて英語教材として使うにはどうしたらよいのか、また今後の可能性を望むならばどのようなことが考えられうるのか、といった点を筆者自らが行った授業実践報告と共に紹介、考察していきたい。

1. 昨今の英語教育の流れ — 現場での経験から —

まず一般論としての昨今の英語教育界の流れを確認しておく。改めて言うまでもなく、

現在の大学の英語の授業では、文学部、中でも英文科や英米文学科を除いては、英語で書かれた文学作品を教材として使用することはあまり好ましく思われていない。むしろ、文学作品を教室で取り上げること自体が敬遠され、使用を極力避けるように、あるいは教科書として指定しないように、ということが暗黙の了解として、あるいははっきりとしたガイドラインとして、ある。いまや、文学作品を扱わないこと、テキストとして使用しないこと、が教員間の常識のようにさえなりつつある。しかしここで一旦立ち止まって、なぜ文学作品を教材にはいけないのかと考え始めると、実はそれは結構難しい問題になる。

それは文学作品を英語の授業で読ませることの「何が」いけないのかという問題をも喚起する。この問いへの明確な答えはあるのだろうか。あるいは、他の視点、文学作品は英語・英文学専攻以外の学生には単語が難しすぎるから避けなければならないのか。単語が簡単ならば英文の理解も簡単かということと必ずしもそうではない。例えば、*It is that that is that which I want to say.* を学生に「高校生にもわかるように簡潔にこの文を説明しろ」というと即座に文法的に解説できる学生はほとんどいない。¹こうした理由を幾つかあげて多角的に考えてみると、文学作品を使用してはいけない理由は実は曖昧であるように思える。

次に考えられる批判は、文学作品を扱った授業のやり方、扱い方がいけないのではないだろうか、という点である。例えば、全員同じテキストの同じページをあけ、一人一人順番に当てて答えさせ、ほかの当たらない学生は寝ている、そして順番に当てるので当たらない日は授業に来ない、といった状況への批判である。しかも授業内容は難しい文学作品の英文を日本語に訳すだけ、試験でも授業で扱ったところを出すので訳文を闇雲に暗記、もしくは翻訳があるならそれを入手し該当部分を暗記するのが試験対策、となれば当然、英語教育ではなく暗記のための暗記力教育と批判されても仕方がない。

しかし、文学作品以外の教材を使ってさえいけばこういう状況が許されるわけでもない。つまり、「文学作品を教材として扱うな」という裏には、一字一句訳すだけの旧態然とした工夫のない授業、という考えがあり、そうした授業は好ましくないという警告に思える。逆に言えば、積極的に英語学習に取り組める教材、授業方法であれば、その素材は文学作品か否かは問題にならないであろう。要は対象の学生のレベルに見合った適切な教材を使用すべき、ということになるのだろう。では、これらの状況を勘案した際に、ヘミングウェイ作品はそうした「適切な英語教材」になりうるのか、という点を次に考察する。

¹ 説明の一例としては、「元の文は *That is what I want to say.* (それが私の言いたいことです。) であるが、その主語(*that*)が強調構文(*It is …that*)によってはさまれ、かつ *what* が同じ機能を果たす *that which* に置き換えられているので *that* が3つも含まれている。意味としては、『私の言いたいことはまさにそれなのです!』、となる。」など。

2. 教材としてのヘミングウェイ作品 — 先行研究など

2-1 学会と既存の大学英語教科書

日本英文学会関東支部英語教育部門ではこうした昨今の文学作品の使用衰退の状況を憂い、文学作品を教育に生かすためのワークショップがさかんに行われている。なかでも2010年5月の例会では日本ヘミングウェイ協会会員である山本洋平と田村恵里による、「雨の中の猫」(“Cat in the Rain,” 1925)を授業でどう扱うか、のセッションが行われた。その際彼らはこの作品が教材として扱われている大学英語教科書を紹介、また参加者自身がこの作品を授業で扱うとしたらどのように扱うのか、これまでどのように扱ってきたのか、をレポートとして準備してきた上でのディスカッションを行った。その際に山本が、なぜ「雨の中の猫」なのか、という問いを立て、それに対し語彙のレベル、長さ、展開、議論のしやすさなどから見て教材として適切なのではないかと回答している。²また他の参加者からも同様の意見が聞かれた。つまり、英語が語彙や文法、構文の観点から見た際に大学1,2年生にとってやさしく、長さとしても短いもので、かつストーリーの展開が面白いものというのは教材になりやすいという結論であった。

事実、当日で紹介された、三修社から2004年に出版された『大学英語演習 リーディング&リスニング what it's about』には「雨の中の猫」が2章にわたって掲載されている。ほかの作品に関しては朝日出版社の『愛の諸相』に「北ミシガンで」(“Up in Michigan,” 1925)が収録されており、これには短篇の全文が掲載、内容把握の問題がついている。

2-2 文体論としての研究対象

こうした日本の教材作成事情とは別に、ヘミングウェイ作品を言語学的な研究対象、特に文体論として分析した論文もある。先の「雨の中の猫」に関しては、日本では東大出版会から出ている『文学の方法』の中で斎藤兆史が「テキストと文体」という項目のもとに文体論の検証例として解説をしている。この論文では英文をよりよく理解するための手がかりとしての文体論の解説を試み、その具体例として「雨の中の猫」を用いている。もちろん、文体論に言及したからといって即英語教育的アプローチとは言えないだろう。しかし文章を読んで字義通り解釈して終わりなのか、それともその先まで考えてみるのか、は文学的かつ教育的問いであるのと同時にどの深さまで英語の授業として英文を追求するのか、という考察点をも示唆している。

海外のものではロナルド・カーター(Ronald Carter)の論文、“Style and interpretation in Hemingway's 'Cat in the rain'”, 1982がある。斎藤によるとマイケル・スタップ(Michael Stubbs)の“Stir until the plot thickens”, 1982という論文もあるが、この論文はカーターの論文と共にアンソニー・ジェニングス(Anthony Jennings)の論文、“Against Stylistics”,

² 当日の詳細は以下のウェブサイトにて議事録して掲載されている。
http://www.elsj.org/gakushu/_userdata/2.pdf

1989 の中で仮説の立て方に問題があるとして厳しく批判されているという。教材ではなく教室、という言葉からはロバート・スコールズ(Robert E. Scholes)の『テキストの読み方と教え方：ヘミングウェイ・SF・現代思想』(*Textual power: literary theory and the teaching of English*, 1985)における、『われらの時代』(*In Our Time*, 1925)の間章(第7章)を用いた「教室の中のテキスト」が連想されるが、スコールズの場合は文体論以上に文学自体をいかに教えるかに力点がおかれているので、英語力向上の観点から見た場合には英語の授業のやり方としての参考にはならない。ポール・シンプソン(Paul Simpson)は *Language through Literature* の“Exploring narrative style: patterns of cohesion in a short story”, 1997 において、スコールズと同様に『われらの時代』の間章(第5章)を用いて文章の整合性を論じている。間章をピリオドごとの一文一文に区切り、それをランダムに並べて提示し、作品を読んだことのない学生に並べ替え完成させてみるという実験のもとに書かれた実践報告的な論文である。それによると、学生が言語的に適切になるようにと代名詞などの手がかりを探しながら並べ替えたとしても、オリジナルのようにはならない、という点を指摘している。

このように、ヘミングウェイの作品、特に短編、は言語学的な研究対象としても扱われてきた。これらの論文の数が他の作家を対象とした文体論研究と比べて多いのか、それとも同等なのかどうかは別途詳細な研究が必要ではあるが、文学作品の英文を解釈する以上の次元へと導いているという点において、ヘミングウェイ作品に見られるユニークさが文体論研究者の目をひいてきたことは確かであると言えるだろう。

3. 授業実践例 — どう使ったのか？

では執筆者の授業実践例を紹介する。流れとしては主にシンプソンの論文で紹介されている活動を踏襲しつつ、具体的クラスとしては **Writing** の授業(1年生クラス)で使用した。本活動はナラティブ的な書き方を教える際の応用演習として行った。ここでヘミングウェイ作品(シンプソンの論文、活動)を用いた理由はナラティブすなわち物語文にはいろいろな種類のものがあり、それを実際に検証してみようという狙いがあったからである。実際にこの活動に用いた時間は1授業内、約45分であった。以下にその手順を紹介する。

3-1 並べかえ用の用紙を配布

まずは論文中で紹介されている並べ替えの部分を A5 サイズの紙にコピーして配布する。

- (a) All the shutters of the hospital were nailed shut.
- (b) When they fired the first volley he was sitting down in the water with his head on his knees.
- (c) There were pools of water in the courtyard.
- (d) They tried to hold him up against the wall but he sat down in a puddle of water.

- (e) One of the ministers was sick with typhoid.
- (f) Two soldiers carried him downstairs and out into the rain.
- (g) There were wet dead leaves on the paving of the courtyard.
- (h) Finally the officer told the soldiers it was no good trying to make him stand up.
- (i) They shot the six cabinet ministers at half past six in the morning against the wall of a hospital.
- (j) It rained hard.
- (k) The other five stood very quietly against the wall. (Simpson, 104)

3-2 個人、グループで順序を検討

最初は個人で 10 分弱考え、自分なりの正しいと思える順序を整えてもらう。その後、4～6人で1グループを作るよう指示し、グループとしての共通の答えを話し合っただけで考えるように伝える。最初は制限時間 15 分と決めて始めるが、学生たちはグループ内での議論に夢中になっていくので結果として大抵 25 分近くかかる。こうしたグループ活動の利点は、学生たちが夢中になって英文を読むようになることである。

3-3 クラスで答えを比較

議論し疲れた頃合いを見て、グループのリーダーを決めてもらい、そのリーダーは黒板に自分のグループの答えを書く。そして、各グループが出した答えを全員で比べてみる。以下はそうした議論の末に出された、黒板に書かれたよくある回答例である。

回答例 1 (j) (c) (i) (a) (e) (k) (b) (d) (h) (f) (g)

回答例 2 (j) (i) (c) (g) (e) (a) (f) (k) (b) (h) (d)

これらからわかるように、先頭を(j)とするグループが圧倒的に多く、基本的にその時点で全員オリジナルとは異なる見解を示したことになる。

3-4 論文の回答例と比較

その後、論文にある2つの例（ひとつは論文中の学生グループのサンプル、もうひとつはオリジナル）を掲載したプリントを配布する。

学生サンプル (i) They shot the six cabinet ministers at half past six in the morning against the wall of a hospital. (j) It rained hard. (e) One of the ministers was sick with typhoid. (f) Two soldiers carried him downstairs and out into the rain. (d) They tried to hold him up against the wall but he sat down in a puddle of water. (g) There were wet dead leaves on the paving of the courtyard. (k) The other five stood very quietly against the wall. (h) Finally the officer told the soldiers it was no good trying to make him stand up. (b) When they fired the first volley he was sitting down in the water with his

head on his knees. (c) There were pools of water in the courtyard. (a) All the shutters of the hospital were nailed shut. (Simpson, 110)

オリジナル (i) They shot the six cabinet ministers at half past six in the morning against the wall of a hospital. (c) There were pools of water in the courtyard. (g) There were wet dead leaves on the paving of the courtyard. (j) It rained hard. (a) All the shutters of the hospital were nailed shut. (e) One of the ministers was sick with typhoid. (f) Two soldiers carried him downstairs and out into the rain. (d) They tried to hold him up against the wall but he sat down in a puddle of water. (k) The other five stood very quietly against the wall. (h) Finally the officer told the soldiers it was no good trying to make him stand up. (b) When they fired the first volley he was sitting down in the water with his head on his knees. (Simpson, 112-113)

数分読む時間を与えた後、今度はどちらがオリジナルかを予想してもらおう。これは二択なので、適当に答える学生も含め、意見は大抵半々程度に分かれる。その後正解を発表し、あわせて日本語訳を紹介する。

3-5 正解発表後の活動

最後に、この作品の作者は誰か、と問う。ヒントして、アメリカの作家、と言うのだが、シェイクスピアや夏目漱石といった珍回答となることが多い。「正解はヘミングウェイ」というと、「ああ」という反応になる。その反応から察するにヘミングウェイという名前そのものは認知度が高い。実はヘミングウェイという名前は作家や作品以外にも使われることがあり、例えば、歌手・今井美樹は「太陽とヘミングウェイ」というアルバムを発表、全日本空輸(ANA)のCMでは俳優・本木雅弘の写真の脇に「ヘミングウェイだったら何ていうだろう?」というキャッチコピーが書かれるなど、文学とは別のきっかけで知っていたのかもしれない。

3-6 実践を通して

授業実践はここまでで、これ以上授業内にて作品の解釈などは行わない。この実践では、まずナラティブというスタイルの紹介、その一例としての文学作品の存在を紹介、そしてそれを実際に読み考えることを体感する、ということがポイントであった。学生たちの並べ替えの手順と見ていると、常日頃は意識していないかもしれないが、論理的に考えようとしていることがよくわかる。おそらくそれは、高校までの英語教育、例えばセンター試験での並べ替え問題など、においてこうした問題を解く際は必ず論理、指示代名詞や接続詞の整合性、をもとにして回答するよう学んできたからであろうし、それは当然正しいやり方である。

よって、この作品のようにそうした論理で成り立っていない文章を並べ替えろと問うこ

と自体が無理なのかもしれないが、そうではない文章も存在することを示すことは決して無意味なことではない。また、この作品で並べ替えをさせたのにはもう一つ理由がある。例えば、宿題としてこの短編を読ませても、おそらく読まないだろうし、読んだところで大して興味も持たないであろう。しかし、このように並べ替えさせ、かつグループで議論させることにより、何度も本文を読み考えているので、結果としてそれは自発的に精読していることになる。学生の様子を見ていても、意味を考えようと競うように辞書を引くし、自分の考えがいかにか正しいか説得しようとする者もいる。また、最後に2つのサンプルを比較することで再度読み返し、どちらが正しいか内容を考え、議論することになる。

このように、切り口はある種のライティングの書き方を知ることだが、その過程において自然な精読を伴うという、ライティングとリーディングの相乗効果を狙った活動としてヘミングウェイ作品の教材としての使用を試みたのである。

4. 今後考えられうる教材化 — どうすれば使えるのか？

最後に、今後ヘミングウェイ作品を英語教材として用いるための幾つかの提案をしたい。要点は「アプローチを変える」、すなわち原書をそのまま読ませ訳させるだけが作品の教材としての価値や教育の方法ではない、にある。例えば、プレゼンテーション形式でストーリーテリングのように作家、作品の紹介をする、などは十分スピーキングの授業に取り入れられる。また、同様の方法でライティングの授業でも使える。ただし、素材がヘミングウェイでなければならない理由はないので、こちらからサンプルの一例として示す、候補のひとつにする、が限度であろう。リーディングの授業では、先の「雨の中の猫」の際に言及したように、英語がやさしく、短く、かつストーリーが面白いものならば、学生からも歓迎される。それは近年台頭してきている Graded Readers を使った多読ともつながる。しかし残念ながら、ヘミングウェイ作品の Graded Readers は現時点では存在しない。³しかし、海外の学習補助サイトなどでは作品の要約や概要を紹介したものがあるので、先の作品を簡単な英文で紹介するという活動にあたっては十分に資料として活用できるし、そうした英文自体を速読教材として取り上げることも活動として考えられうる。

また、Timed Reading という英語教材がある。これは 400 ワードで書かれた英文を読み、その時間（制限時間は4分間が目安）を記録し本文を読み返さず 10 問の設問に答えるという教材である。その中には Timed Reading in Literature という文学作品限定のシリーズもあるが、取り扱っているマグローヒル社によると、Graded Readers とほぼ同じ理由により残念ながらヘミングウェイ作品はシリーズ 10 巻中の全 500 題の中に1つも取り上

³ 2010年現在没後50年を経過していないということもあり、著作権問題の関係で不可能になっていると思われる。マクミランUKにヘミングウェイ作品の Graded Readers の有無を確認した際の回答は “I’m afraid the Hemmingway estate always decline all offers to adapt his work - hence no Reader.” だった。

げられていないという。しかし、このような教材を参考に独自のリーディングテキストを作ることは可能であろう。

リスニングならばオーディオブックでのリスニング活動が考えられる。iTunesなどでダウンロード用に販売されているものあれば、ペンギンブックスのように本とCDのセットもあるので、音声ファイルと朗読されているオリジナルテキストさえ入手できれば、リスニングの選択問題やディクテーションのプリントを作ることは通常の教材作成と同様のプロセスとなり、そう特別難しくもない。

よってこれらを統合、吟味すればヘミングウェイ作品を扱った英語教材集も作成されうる。もちろん著作権の問題もあるが、教室で扱うプリントとして、あくまで教育のための素材加工であるのならば、著作権侵害には当たらないだろう。大切な点はよい教材を作ってよい授業をし、学生の英語学習への興味を喚起することであり、その素材が奇遇にもヘミングウェイ作品であるならば、それは作品の新たな価値をも見出すことになると言える。

おわりに

本稿では昨今の英語教育の流れを概観したあと、ヘミングウェイ作品を用いたワークショップや研究を検証、そして執筆者の実践例を紹介した。また今後の教材化に向けての提案をすることでその可能性についても言及した。現在の大学英語教育における、ある種の縛りの中であえてヘミングウェイ作品を教材という視点から見ることで、もしかしたら個々の作品の、あるいはヘミングウェイという作家全体の、新たな価値を、英語教材化を通してあわせて発見することが出来るかもしれない。

参考文献

Carter, Ronald (1982). Style and interpretation in Hemingway's 'Cat in the rain' In R. Carter (Ed.), *Language and Literature : an introductory reader in stylistics* (pp.65-80). London: G. Allen & Unwin : Unwin Hyman.

Simpson, Paul (1997). *Language through Literature*. New York: Routledge.

斎藤兆史(1996).「テキストと文体」川本皓嗣, 小林康夫編『文学の方法』東京大学出版会

日米メールプロジェクト

US-Japan mail project

横浜国立大学 大学教育総合センター

田島祐規子

キーワード: ライティング授業 海外協働プロジェクト

Keywords: writing-class in General education, international cooperative project

Abstract

This article reports on an email-based project carried out in the spring semester of the 2010 academic year between the US and Japan. The participants are eighty-eight freshmen in three English as a Foreign Language writing classes at Yokohama National University and forty-six third-year Japanese learners in two Japanese as a Foreign Language classes at Portland State University in Oregon, the United States. In this project, the Japanese students were asked to exchange e-mails with team members in the US and furthermore to revise Japanese-language essays written by the US members. After the project, a questionnaire was conducted to assess the Japanese students' views on the usefulness of the project. The questionnaire also asked the students to write feedback in English on the project. Responses to the questionnaire indicated a broad range of views on the project, both positive and negative, while the written feedback provided information on the students' (i) integrative motivation, (ii) self-evaluation of English proficiency, and (iii) recognition of the difficulties involved in learning Japanese as a foreign language. The survey results and feedback are expected to enable this e-mail-based project to continue into the future via enhanced opportunities for students to understand English writing as a tool for communication in real contexts.

1. はじめに

米国ミネソタ大学で日本語講師をする友人かから数年前に一本の電子メールが届いた。アメリカ人大学生の日本語チェックをするボランティアの大学生を紹介してほしいという依頼だった。数日後、大学周辺地域で現地日本人ボランティアがすべて確保できたということで学生を紹介することはなかった。しかし、2010年度前期にライティング授業で行うプロジェクトの考案中に、その時の依頼内容が本プロジェクト計画へと結びついた。早速

プロジェクトの具体計画を立案して、米国オレゴン州ポートランド州立大学外国語学部日本語学科の教授に参加協力の打診を行った。その結果、メールプロジェクトが実施可能となった。プロジェクト参加者は、主として上記米国大学の日本語クラス 3 年生 46 名と横浜国立大学 1 年生 88 名である。

この実践報告書は、日米の大学生によるメール交換および日本語作文添削の取り組みを課題とした日米プロジェクトの結果報告を行うものである。

2. ポートランド州立大学について

オレゴン州ポートランド市は米国西海岸にあり、シアトルとサンフランシスコのちょうど中間点に位置する米国主要都市の 1 つである。そのポートランド市を拠点とするポートランド州立大学は同州では唯一主要都市部に位置する大学として有名で、米国大学情報専門紙 Princeton Review 紙は"Best in the West" という格付けをしている。大学応用言語学部と直結する英語クラス(ESL)があるため、語学留学生を多く受け入れている。日本の大学との交流も活発で、北海道大学や早稲田大学とは相互の交換留学制度を設けている。East Asia Center や Japanese Center のような教育機関においてアジア研究が盛んに行われている一方、外国語学部における日本語教育は米国西海岸においてトップランクに位置している。尚、これ以降 ポートランド州立大学を PSU, 横浜国立大学を YNU とする。

3. プロジェクト計画

プロジェクトは PSU と YNU 双方の学生にとって有意義なプロジェクトであることは当然として、YNU 側からの協力依頼である以上、PSU の学生にとってもより有益なものなくてはならない。そのため、単なる交流目的のメール交換に終わらせるのではなく明確な課題を課すプロジェクトにしたいと考えた。そこで、PSU の日本語クラス必修課題である「sakubun (作文)」の添削をプロジェクトに組み入れることにした。PSU 日本語クラスの「sakubun (作文)」は、800-1200 文字の日本語作文の課題であり、内容・言語量においてライティング授業での英文エッセー課題に相当すると判断した。学期中後半に英文エッセーライティングに取り組む YNU 生にとっては良い刺激になると考えた。一方、PSU の学生にとっては、「日本語母語話者である日本人大学生」による添削は、日本語の実力を試す絶好の機会になると同時に、より完成度の高い課題を仕上げる手助けになる。この双方の利点を考慮しつつ両大学の学生が取り組む課題を具体的に表 1 のようにまとめて参加協力の依頼を行った。尚、YNU 生についてはプロジェクト終了後のまとめとして、表 1 右欄の課題 1) から 3) と、後述 6 にあるアンケート回答をすべて揃えて提出することを課して、この課題提出を全体成績評価の 15% に組み入れることにした。

表 1 : プロジェクト課題

| 米国 PSU 側の課題 | 日本 YNU 側の課題 |
|-------------------------|------------------------|
| 1)挨拶と自己紹介文(日本語 E-mail) | 1)挨拶と自己紹介文(英語 E-mail) |
| 2)添削を受ける課題 (日本語作文) 送信 | 2)日本語作文添削とコメント (英語) 返信 |
| 3)添削への御礼メール(日本語 E-mail) | 3)返礼メール(E-mail 英語) |

4. 実施計画と学生割り当て

プロジェクト開始にあたり、1)学期中の授業日程の違い 2)両大学での参加学生数の差が問題となった。そのため、米国側の担当教授と連絡を取り合い最終の実施計画案を作成し、学生のチーム編成を実行した。

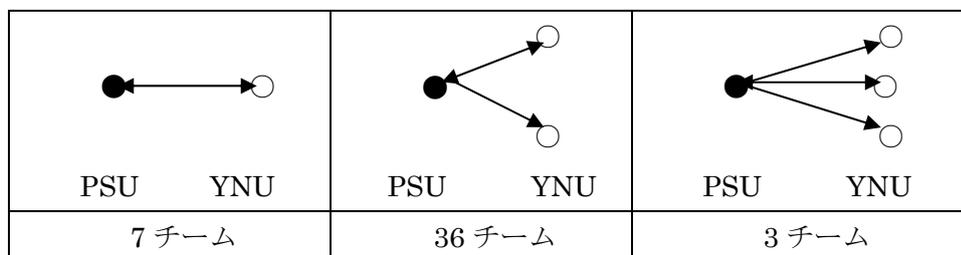
4.1. 実施計画について

プロジェクト開始は4月下旬となった。この時点において、PSU はすでに quarter 制(4 学期制)の半ばにあり、一方 YNU は semester 制(2 学期制)の開始直後であった。そこで、双方の授業シラバスを比較検討し、原案に数回修正を加えた後に最終の実施計画案を作成した。(資料 1)

4.2. チーム編成(matching)

PSU の学生数に対し YNU には約 2 倍の学生が在籍していた。さらに 1 つのクラスに 10 人の再履修学生が遅れて追加された。そのため、予想外にチーム編成 (matching) に時間がかかってしまった。そのため、YNU の履修登録者が完全に確定する第 4 週目がプロジェクト開始の週となった。チーム編成 (matching) は、授業内で「くじ引き」で決めたところ、予想外に面白いイベントとなった。チームによっては、交換相手となる PSU 学生の性別が英語名からでは判別できない場合もあり、最初の自己紹介メールを非常に楽しみにする学生もいた。すべてのチーム編成 (matching) の結果、参加者 88 名、総計 46 チームが取り組むプロジェクトとなった。(図 1)

図 1 : チーム編成 (matching)



5. 日本語クラスの課題作文について

プロジェクトの課題の1つは日本語課題作文の添削である。PSUの「sakubun(作文)」は、通常、明確な規定に基づいて、日本式原稿用紙に鉛筆で書いて提出する課題となっている。また、その課題の添削および内容評価をするのは日本語の指導教育を受けた正規の日本語教師である。しかし、このプロジェクトでは、母語話者というだけで特に日本語の教育指導の訓練を受けたことのないYNU生が作文添削をする。以上の2点について、プロジェクトでは以下のような方法を取り指導を行った。

5.1. 「sakubun(作文)」の受け渡し方法

日米双方の学生には、教室や自宅で手書きの作文課題を自由自在にPDFに加工・添付・印刷できる環境は必ずしも保証されていない。そのため、このプロジェクトにおいては、PSU側からの了承のもと、「sakubun(作文)」はすべてWord文書に仕上げた電子文書としてメールに添付して受け渡すことにした。

表2：課題の受け渡し方法

| | |
|---------------|--|
| PSU 課題文書の送り方 | 課題添削の依頼をメール本体に日本語で書き、Wordで作成した課題作文を添付にして送付 |
| YNU 添削文書の返送方法 | 添削後の感想をメール本体に英文で書き、添削を加えた課題作文を添付にして返送 |

5.2. 課題添削の方法について

YNU生の添削の出来・不出来は、後の課題の完成度に影響することになる。そのため、添削の方向性を明確にしたいと考えた。まず、下記のPSUの作文評価基準の「規定」と「評価項目」のうち、原稿用紙使用に関する規定および評価項目の1) 4)を添削対象からは外した。次に、母語話者が母語の文法や用法について正しい知識を持っているとは限らない。そのため、評価項目の2)「文構造・語彙選択の適格さ」については母語話者としての直観を重視し、3)「課題テーマに対しての内容充実度」については読み手の視点から書き手の創造性を楽しむことに焦点を置くようにと学生に指示をした。また、YNU生にはPSU日本語クラスで実際に配布されるプロジェクト説明資料(英文)を提示して、課題添削に責任をもって取り組むように指導した。

表3：作文評価項目（英語部分は原文説明資料からの抜粋）

| | |
|------|---|
| 規定 | Use "genko-yoshi" and write sentence vertically without leaving a line between each line. The length should be 2-3 pages or 800-1200 letters. |
| 評価項目 | 1) Mechanics' & penmanship ←書法、筆跡 |
| | 2) Structure (grammar & vocabulary) ←文構造・語彙選択の適格さ（日本語話者としての直感重視） |
| | 3) Content (creativity, originality, organization) ←課題に対する内容充実度（書き手の創造性を楽しむ） |
| | 4) convention (indentation, use of genkooyoshi, etc. ←規定の原稿用紙への書き方 |

6. 実施後の学生のアンケート

プロジェクト終了後に YNU 学生にアンケートを実施した。欠席者が 2 名あったので、回答者は 86 名であった。アンケートの内容は、1)プロジェクト全体に対する 5 段階評価 2)プロジェクトへの英文感想の 2 種類とした。回収率を高めるために回答自体を英語で記述する提出課題とした。(資料 4)

6.1. プロジェクトに対する 5 段階評価

全体の評価についてはプロジェクトが英語学習に役に立ったかどうかを 5 段階評価で問う質問のみとした。回答結果として、プロジェクトに対する肯定的評価（「a lot (大いに)」と「very much (非常に)」) は参加者の約 7 割(67.4%)となった。一方、それ以外の否定的な回答は、約 3 割(32.6%)となった。しかし、後者の英文記述回答を読むと下の例にあるように、ほとんどの場合自分自身の英語産出力への反省や、作文課題のやり取りが成功しなかったことを否定的理由として記述していた。そのためプロジェクトへの全体評価はほぼ肯定的なものであると判断できる。(学生の英文記述は原文のまま)

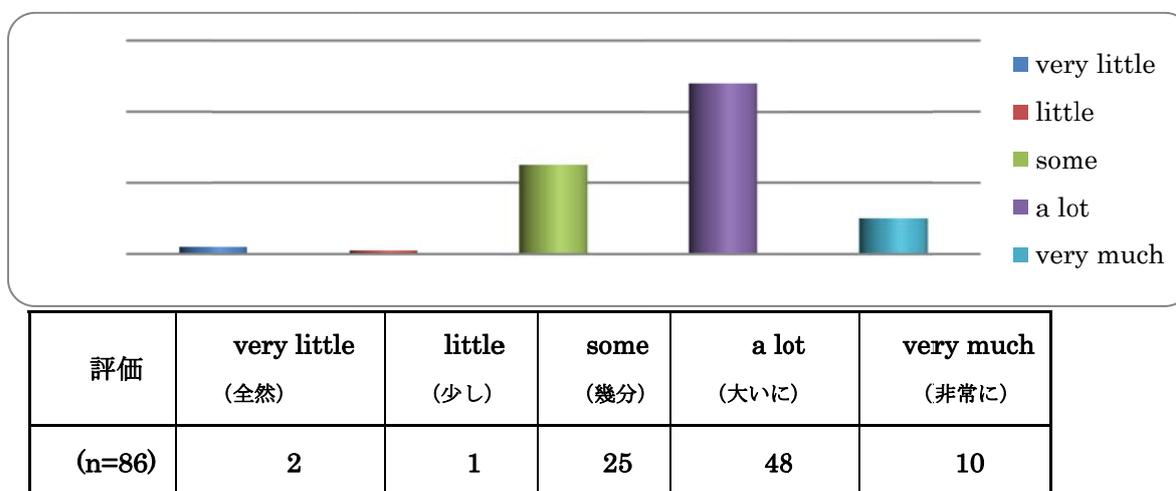
Student A (some の評価者)

My English is simple and not interesting. I must (want to) study English more.

Student B (very little の評価者)

I thought this project is very good for me. Because I have been interested in international interchange. But I couldn't accept the assignment. So, I can't find good points and not-good points. I was disappointed not to accept that. I learned international interchange is not sometimes easy.

図2：プロジェクトに対する評価 (問) プロジェクトは役に立ったか？



6.2. プロジェクトに対する英文感想

英文感想の中で重要と思われる箇所にカラーペンでマークをつけ、次に5段階評価のグループ別にそのコメントを整理した。感想には、学習言語の文化や母語話者に関心を示す「統合的動機付け」(Gardner & Lambert, 1972)に関するものや、適格に表現できない自分の英語力を客観的に分析評価している記述が非常に多く見られた。マークした回答記述を大まかに次の4つにまとめ、回答者数を表4としてまとめた。(学生の感想は原文のまま)

表4：記述回答のまとめ (注：一人の学生が複数の感想を記述している場合もある)

| N (=人数) | 2 | 1 | 25 | 48 | 10 | 85 |
|--------------|-------------|--------|------|-------|-----------|----|
| 評価別 Group | very little | little | some | a lot | very much | 合計 |
| (1)統合的動機 | 2 | 2 | 20 | 48 | 10 | 82 |
| (2)英語力自己評価 | 2 | 2 | 19 | 55 | 7 | 85 |
| (3)日本語に対する意識 | 0 | 0 | 5 | 17 | 4 | 26 |
| (4)その他 | 0 | 0 | 3 | 1 | 2 | 6 |

(1)統合的動機付けへの認識 (=学習言語母語話者と直接かかわることへの関心)

Student C: I was happy to make myself understood in English.

Student D: I felt the pleasure of communicating with foreigners.

Student E: I was able to learn the happiness of touching to the different culture

(2)自分の英語力に対する自己評価 (英語による産出力不足への反省)

Student F: My English is full of easy sentences and easy grammar.

Student G: My ability to express myself in English is poor.

Student H: I would like to strengthen my vocabulary.

(3)日本語母語話者としての自覚

Student I: When I correct Japanese sentence, I wonder if we could speak Japanese properly.

Student J: I thank this E-mail project for giving a good chance to reconsider our way to speak

(4)その他

①プロジェクトへの改善提案

Student K: I wanted to have my English composition corrected.

Student L: I wish I had exchanged more e-mails.

②日本語学習者から得た英語学習への刺激など

Student M: I am surprised my partner's Japanese is perfect.

Student N: I understand that the PSU students also were studying foreign language harder than us. It encourages me very much.

7. 反省点

プロジェクトにおいて反省点がいくつかある。まず、作文課題のやり取りが成功しなかったチームがあった。その一因は、日米の学期の「ズレ」にあった。プロジェクト最終段階の5月末は米国では夏学期直前時期であり、一部の PSU 生が夏期授業スケジュールにすでに入ってしまうために最後までプロジェクト取り組むことが有耶無耶になってしまった。次に、コンピュータ上でのやり取りに問題があった。両大学ともにキャンパス内のパソコンを使用すれば問題なくメール交換ができたものの、学生個人の PC でやり取りの場合にいくつかの不具合が生じた。これにより、日程計画通りに進まないチームがあった。また、当初の計画案ではお互いが学習言語でメール書くことを目標にしていたが、これが途中からすべて英文メールとなってしまった。しかし、双方が異なる学習言語でメールのやり取りをすることは不自然であり、最終的にすべて英文メールに落ち着いたのはむしろ当然のことだったと反省する。また、PSU の学生からもプロジェクトに対する感想も聞くべきだったが、短期間における立案・実施であったため準備が間に合わなかった。

8. 最後に

経済のグローバル化やインターネットの普及により「書き言葉によるコミュニケーションの需要は顕著」(Matsuda, 2010)で、この結果、日本の英語教育においても文章レベルのライティングの重要性が高まってきている。また、このような傾向から「ライティングそのものを学習することから、ライティングを活用して学習すること」に流れが変わりつ

つある(Weigle,2002)との指摘も多く聞かれる。本プロジェクトに対する感想において、多くの学生が英語母語話者とメール交換することへの強い興味関心と、同時に英語での確に自分の考えを発信(output)する難しさを指摘している。英語をコミュニケーションのために実用したがゆえに表出した興味深い感想である。今後は、複数の反省点を改善点に変え、このプロジェクトの継続に取り組んでいきたいと希望している。また、このようなプロジェクトで得た学習経験が学生自身のライティング学習にどのような影響をあたえるのかを今後の研究課題の一つとしていきたいと考える。

最後にポートランド州立大学・外国語学部・日本語学科の渡辺教授に心から感謝したい。渡辺教授とはプロジェクト実施中に100通を超えるメールのやり取りをする結果となった。米国では学年度末の多忙な時期にあったにも関わらず、惜しみなく時間を割いてくれたことに心から感謝したい。渡辺教授の一貫した理解と協力なしには、このプロジェクトは実現しなかったと思われる。

参考文献：

Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*: Rowley, MA: Newbury House.

Matsuda, P. K. (2010). English writing in Japan: Toward integration. *JACET Journal*, 50, 15-20.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

日米 E-mail プロジェクト： 日本とアメリカ

プロジェクトの流れ

PSU (Portland State University) & YNU(Yokohama National University)

| PSU 時間 | | YNU 時間 | |
|---|--|-------------------------|--|
| 4/17 (土) 23:59p.m.まで | PSU 担当教員がメールアドレスのついた参加者リストをYNU田島にメールで送る | 4/18(日) 16:59p.m.まで | YNU田島教員が参加者リストを受け取り、PSU学生に対してYNU学生1ペア・グループ作文添削担当の割り振り計画を作る |
| | | 4/22~4/28 授業にて | YNU学生は担当のPSU学生に、英語による挨拶メールを送る。それぞれ以下の授業日の23:59までに送信を完了する 4/22 (木曜グループ) 4/27 (火曜グループ) 4/28(水曜グループ) |
| 4/27 (火) 23:59p.m.まで | PSU学生にYNU学生からメールが届く | | |
| 5/4 (火) 23:59p.m.まで | PSU学生が自分担当のYNU学生に直接以下の内容のものを送る [内容] ・日本語による挨拶と簡単な自己紹介(日本語) メール本体に書く ・クラスの課題(作文)を添付する。 | | |
| | | 5/5(水) 16:59p.m.まで | PSU学生からYNU学生に課題(作文)が添付されたメールが届く。 |
| | | 5/6~5/12 | YNU学生は課題の添削作業を開始する。 5/6 (木クラス) 5/11(火クラス) 5/12 (水クラス) |
| | | 5/14(金) 深夜 23:59 まで | YNU学生は自分担当のPSU学生に以下の内容のものを送る [内容] ・挨拶メールと本体に課題作文の感想(英語) ・加除修正したクラスの課題(作文)の添付 |
| 5/14(金) 6:59a.m.まで | 左記の時間までに加除修正のついたメールが届く | | |
| 5/16(日) 深夜 23:59 まで | ・YNUの添削担当学生にお礼のメールを送る (日本語) | 5/17(月) 16:59p.m. まで | お礼メールが届く |
| | | | YNU学生は以下の日時までに返礼メールを送る 5/18(火クラス) 5/19 (水クラス) 5/20 (木クラス) |
| E-mail project は、ここまでとする。これ以降について、もっとメールでやり取りしたい場合には各学生が自主的に行う。 | | | |

The 45th Annual TESOL Convention and Exhibit

第 45 回 TESOL 学会参加報告

YNU Education Center

Sadayuki Mitsuo

キーワード: 他言語話者に対する英語教授法 学会 授業研究 日記研究 観察

Keywords: TESOL, convention, classroom research, diary studies, observation

要旨

平成 23 年 3 月にニューオーリンズで開かれた第 45 回 TESOL 学会に参加した。その目的は、主に授業研究に関連するセッション、ワークショップに出席することであった。特に 2 つのワークショップに関して報告をする。

1 つは、ダイアリー・スタディズである。授業研究は、大きく分けると実験研究と民族誌学にみられる観察等によるデータ収集と分析がある。これらの課題の一つは、学習者や教師の内面研究が難しいことであった。この課題解決のために注目を浴び始めているのが、ダイアリー・スタディズである。ワークショップでは、この手法で長い間研究に携わってきた Dr. K. Bailey による事例発表等があった。時間と継続的な努力が被験者と研究者に要求されるが、費用もかからず、個々の教員で実行が可能であることから、今後本学における授業研究にも参考になると考える。

もう 1 つは、大学や義務教育における授業の改善 (FD) を目的とした観察手法のワークショップであり、観察をする者は主に FD 関係者や教育委員会関係者である。観察をされる授業者への心配り、観察の目的や意義、観察方法の具体的なステップを示し、その手法で授業をビデオ観察し、その結果等を話し合った。海外の大学関係者、教育委員会関係者によるワークショップであり、様々な着眼点からの話し合いは有効であった。

The 45th TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.) convention and exhibit were held in New Orleans, Louisiana, USA on March 17th, 18th and 19th in 2011. In addition to this conference, preconference institutes and postconference institutes were held on the 15th and 19th, respectively. The TESOL convention boasts more than 700 engaging presentations and workshops annually.

I arrived in New Orleans on the evening of the 15th. I attended K-12 Dream Day¹ on

¹ K-12 is a designation for the sum of primary and secondary education. It is used in the United States, Canada, and some parts of Australia. K-12 Dream Day on March 16th offered various lectures and workshops from morning to evening, mainly for K-12 teachers.

the 16th, and four academic sessions² and four workshops³ on the following three days. I would like to introduce two of the workshops where classroom research was discussed and activities were undertaken based on real-life situations. In Section 1, I will first discuss classroom research in general, and then introduce these two workshops.

Classroom research

Classroom research is being conducted through the use of a wide range of research methods, each chosen for its particular ability to illuminate particular aspects of classroom language learning and teaching. In classroom observation, one of the major methods used in classroom research, researchers observe what occurs in classrooms in order to relate the major features of teacher and student behavior to learning outcomes.

Researchers can develop a database of classroom activities by direct observation, note-taking, and video- and/or audio-recording classroom behavior and interactions. Verbal interactions that are recorded can be transcribed and notes concerning nonverbal behaviors can be added to the transcripts. However, other means of classroom research must be used in order to investigate aspects of the classroom that cannot be observed directly. For example, if the aim is to investigate learners' anxiety, one alternative to direct observation is to interview the students about what has occurred in class and how they feel about it or to administer written questionnaires. A problem with observation systems and questionnaires is that the researcher must prejudge the classroom in order to select criteria for inclusion on the observation instruments. While observation instruments and questionnaires can yield valuable data, an alternative approach to data collection is to use an open form of self-reporting. For example, learners' diaries can reveal aspects of the classroom experience that direct observation might miss and that researchers would not have thought of including as questionnaire items. These limitations of observation schedules and questionnaires have led some researchers to use ethnographic methods to collect and

² I attended four lectures: Research on EFL Classroom Interaction: Conversation Analysis by Donna Fujimoto, et al.; English for Specific Purposes (ESP): Imagine the Possibilities!; Assess without Distress: Authentic Assessments of EFLs in Classrooms (for K-12) by Trish Morita Mullaney, et al.; Providing a World-Class Education for America's English Learners (for K-12) by Thelma Meléndez de Santa Ana.

³ I attended two workshops in addition to those two mentioned in this report: 'Drama's for Your Mama?' No Way! It's Perfect Pronunciation for ELLs (for K-12) by Anne Burns; and Storybook Project: Integrating Language Learning and Teaching for NNS Trainees by Bonny Tibbitts and Patricia Pashby.

interpret classroom data. The use of ethnographic methods has received support from many researchers in general education for over three decades (van Lier, 1988; Erickson, 1977; Wilson, 1977). The value of ethnographic approaches was pointed out by van Lier, who stated that researchers must attempt to understand the meanings given to the classroom events by the participants themselves.

Diary Studies: Using Teachers' and Learners' Journal Entries as Data

Introspective methods of data collections are think-aloud protocols, stimulated recalls, (auto) biographical research, and diary studies. Dr. K. Bailey from Monterey Institute of International Studies, USA, gave a lecture and workshop on diary studies. In her lecture, she first introduced procedures for gathering journal entries as data and next she provided us with some journal entry data for us to practice analyzing.

The procedures she suggests we should take are: (1) provide a context for the study by giving an account of your personal language teaching and/or language learning history; (2) keep regular, uncensored accounts of the teaching or learning experience, trying to be as candid as possible; (3) analyze the account for patterns and significant events; (4) revise the 'raw' account for public consumption; (5) document and discuss the factors that appear to be important in language teaching/learning (Nunan & Bailey, 2009).

Next, we were provided with some data to analyze. Before starting the analytical practice, we were given more instructions for '(3)'. They were to look for: (1) patterns (for example, repeated themes/comments, paralleled/connected comments); (2) metaphoric uses of language (for example, "I can't keep up."); (3) salient events or turning points; (4) natural divisions in the longitudinal data; (5) contrast, inconsistencies and/or unanswered questions.

Before and After Classroom Observations: Communication that Encourages Teacher Growth

This workshop was organized by Ms. Suzanne House, a language specialist of the Applied English Center of the University of Kansas. She first gave us a brief overview of effective classroom observations and then all of us pretended to be supervisors focusing on observation announcements and pre-and post-observation discussions so that participants could practice useful skills for encouraging teachers' development.

First, the following subtopics were introduced and discussed: purposes of teacher evaluation (summative evaluation, formative evaluation), purposes of classroom observation (regular review, employment decisions, increased student learning, and teacher growth), positive aspects of classroom observations (teacher reflection and growth, increased student learning, observer growth, opportunities for collaboration), and negative aspects of classroom observations (emotions such as anxiety, powerlessness, and vulnerability, pressure, relationships, objectivity, and resentment about mandatory observations).

Second, our focus was shifted on to procedure for observation. Essential communication elements of an observation are the observation announcement/permission, pre-observation discussion, classroom observation, and post-observation discussion.

The number of attendants for the workshop was 12, who were divided into 4 groups, with each group discussing viewpoints we could have at each step of the procedure.

The first step was pre-observation discussion. Before starting to discuss this matter, we discussed considering teachers' experience, knowledge, skills, and attitude as well as the most effective type of supervision and discussion (directive, collaborative, or non-directive) in cases in which observers are supervisors. The underlying focus was increased student learning and teacher growth. The elements included in the discussions were the purpose of observation, observation time and location, classroom context, teacher's concerns, teacher's desired focus, supervisor's desired focus, follow-up discussion time and location, and preview of the follow-up discussion.

The second step was classroom observation. Instead of observing a class recorded on videotape, we discussed 13 scenarios. For example, "The class was technically OK, but there was no spark or enthusiasm on the part of the teacher."

The third step was follow-up discussions. The elements we discussed were to review observation goals and agreed-upon focus, to look at data using observation tool, teacher's voice, supervisor's voice, and to review and plan for the future.

Summary

In recent years, teachers have been encouraged to analyze their own teaching in the classroom. Many lectures and workshops for classroom research were provided to teachers of English. In the program of K-12 Dream Day, a workshop for classroom

research was provided to attendees. Bridging gaps between research and practice is often advocated. It is time for the English Education Section to which I belong, to encourage teachers of English to introduce classroom research methods. Diary studies is one method, as Dr. K. Bailey introduced at the workshop. This method may be time-consuming and can be subjective, but can be conducted at no expense and no help is necessary (though you need to buy a notebook to record your teaching). If the data teachers gain from their diaries can be compared with other kinds of data, such as questionnaires and interviews, their reliability would increase.

The workshop for observation was not for researchers to learn how to gather data and analyze it, but for supervisors. Overall, as the participants held different positions within an educational context, such as a member of an education board, a lecturer of an intensive English program of a university, and an academic director of the English language program of a university, we were able to discuss various issues from different angles. Most of the participants had experiences of observing teaching and/or being observed for evaluation as part of their annual evaluation. Through the workshop, I as a researcher and a teacher of English was able to obtain more viewpoints for classroom observation. It is a good idea that people with different social positions discuss teaching and learning occurring in classroom.

Reference

Erickson, F. (1981). Some approaches to inquiry in school-community ethnography. In H. T. Trueba, G. P. Guthrie, & K. H. Au (Eds.), *Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography* (pp. 17-35). Rowley, MA: Newbury House.

Nunan, D., & Bailey, K.M. (2009). *Exploring Second Language Classroom Research*. Boston: Heinle Cengage Learning.

van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and second language classroom research*. London: Longman.

Wilson, S. (1977). The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research*, 47(1), 245-265.

横浜国立大学生の英作文上の問題に対応する指導

YNU Students' Typical Needs in English Composition and the Effective Teaching Methods

横浜国立大学 大学教育総合センター

渡辺 雅仁

キーワード: 英作文指導 流暢さ 正確さ エッセイライティング

Keywords: teaching composition, fluency, accuracy, essay writing, authenticity

Abstract

English Practice 1W, an English course for the freshman students of YNU, aims at reviewing the English grammar they have learned in junior and senior high school English classes, and achieving compositional skills for short essays. You can see their typical needs are classified into five categories, i.e., 1) the need for language fluency, 2) the need for the basic intra-paragraph organization skills, 3) the need for logical arrangement of paragraphs, 4) the need for communicative writing, and 5) the need for autonomous writing. I'd like to propose three types of adjustments for these five categories, i.e., 1) evaluation based on the number of both *outbound* and *inbound* messages written, 2) content-based teacher guidance, and 3) self-management of composition based on the checklists before and after the draft.

1. はじめに

横浜国立大学の英語実習 1W は「高校卒業までに学習した英文法の知識に基づいた、正確な作文力の養成」を授業の目的とし、より具体的には、「文レベルの作文が適切に行えるだけの文法知識を身につけるとともに、複数の文をまとめて、基本構成を含むパラグラフやエッセイも適宜作文できるようになる」ことを到達目標としている。

¹本稿では本学の経営学部の1年生を対象とした英語実習 1W の指導を通して、学生の英作文力について分析を行い、指摘された問題点に対応する具体的な指導法に関する活動報告を紹介する。

¹ 英語教育部作成「英語実習 1W 統一シラバス」より。

2. 横浜国立大学生の英作文の問題点

2-1 発信する数と量の不足

日本人英語学習者について、文法訳読式の授業を通じ、英文の正確さ (accuracy) はある程度達成されているものの、状況に合った適切な英文を短い反応時間で発信する流暢さ (fluency) が不十分であることについて、これまで幾度となく指摘されてきた。間違えることを恐れずコミュニケーションの目的を英語で達成しようとする語学力の養成はコミュニケーション的アプローチの根幹をなす考え方だが、和文英訳式の英作文の授業を積み重ねてきた大半の日本人学習者にとってなかなか到達することが難しい。

コミュニケーションを目的とした英作文活動を目指し、この問題を改善すべく、2000年から導入しているのが、Project Ibunka という、異文化交流プロジェクトである。²これは、海外の英語教育諸機関と連携し、さまざまなトピックについて、インターネット上に設置した、専用の掲示板システム (電子掲示板) を用いて異文化交流を行うものである。システムでは、学習者が作成した作文を掲示板に投稿すると、参加者全員が閲覧できるよう、掲示板に実名および顔写真付きで表示される。また、参加者間の交流が進むようそれぞれの投稿についてコメントの投稿もできる。

2008年度実施の Project Ibunka 2008 は、以下のように 8ヶ国から 722名の参加者があった。表はこの参加者の国別の割合を示している。

(1) Project Ibunka 2008 国別参加者数と全体に占める割合

| 国名 | 参加者数 | % |
|----------------------|------|--------|
| ブルキナファソ ³ | 38 | 5.3% |
| デンマーク | 27 | 3.7% |
| インドネシア | 158 | 21.9% |
| 日本 | 347 | 48.1% |
| 韓国 | 11 | 1.5% |
| 台湾 | 95 | 13.2% |
| アラブ首長国連邦 | 33 | 4.6% |
| 米国 | 13 | 1.8% |
| 合計 | 722 | 100.0% |

Project Ibunka 2008 では3ヶ月間に4,362の投稿があった。その中で、投稿数の数が多い者を順に21名まで抽出して並べ、出身国を調査したのが次表である。21名の中でインドネシアからの参加者の割合が際立って高いことがわかる。(1)が示すように、日本人参加者は全体の約半数を占めるが、投稿数の数では上位21名中に3名しか登場していない:

² Project Ibunka の詳細については、Watanabe (2006)およびWatanabe (2008)を参照のこと。

³ 西アフリカ内陸部の国家。首都はワガドゥガー。

(2) Project Ibunka 2008 個人投稿数

| 順位 | 投稿数 | 国名 |
|----|-----|--------|
| 1 | 89 | インドネシア |
| 2 | 60 | デンマーク |
| 3 | 50 | インドネシア |
| 4 | 37 | インドネシア |
| 5 | 36 | インドネシア |
| 6 | 30 | インドネシア |
| 6 | 30 | インドネシア |
| 8 | 25 | インドネシア |
| 9 | 24 | インドネシア |
| 10 | 23 | 日本 |
| 10 | 23 | インドネシア |
| 12 | 22 | インドネシア |
| 13 | 21 | インドネシア |
| 13 | 21 | 日本 |
| 13 | 21 | デンマーク |
| 16 | 20 | デンマーク |
| 16 | 20 | インドネシア |
| 18 | 19 | 日本 |
| 18 | 19 | デンマーク |
| 18 | 19 | 台湾 |
| 21 | 18 | 日本 |

上記のような国際的な比較は、日本人英語学習者の流暢さの養成が如何に急務であるかを物語っている。

2-2 段落の基本構成の理解が乏しい

エッセイライティングにおいて、通常、1つの段落（パラグラフ）には1つの主張や考えが完結するように複数の文がまとめられている。そのため、「トピックセンテンス—指示文—まとめ文」のように文を構成する手法がよく用いられる。しかし、実際には、この段落の基本構成を尊重せず、思い浮かんだことを羅列して段落を構成してしまうことが多い。

以下は本学1年生の作文例である：

(3) 作文例3

People in the city do not have much communication. For example, we can live without knowing about any neighbors around us. Life in the city is difficult. There are a lot of crimes which we can see on TV news every day. City life makes people lazy because city life is too convenient. There are a lot of people who do not exercise enough. A lot of buildings around us are dangerous. For example, if we have a pretty strong earthquake, a lot of people will be killed. Also, the air in the city life is polluted.

都会生活の問題点を指摘したい、という書き手の意図はわかるものの、1つのパラグラフの中に、「コミュニケーションの不足、犯罪の多発、便利すぎることもたらす弊害、高層

ビルの地震時の危険、大気汚染」等々、多くのトピックを盛り込み過ぎている。パラグラフの最初の1文から、このパラグラフ全体は、都市のコミュニケーション不足について述べられているのかのように読み手は予測するが、実際には、都市のさまざまな問題がリストされているだけで、パラグラフには、トピックセンテンスも支持文もまとめ文もない。

2-3 段落を論理的に配置できない

入学してくる学生の大半が、日本語においても、複数の段落を適切に配置して論理的に文章を構成する練習を十分に積み重ねてきていない。「起承転結」に代表される、文章の論理的な構成は、説得力のある文章を作成する際に欠かせない。以下は本学1年生の作文例である。⁴

(4) 作文例 1

Masuzushi and Ekiben

1)

In this article, I'd like to introduce Masuzushi and Ekiben to you.

2)

First, Masuzushi is one of the specialty products of my hometown, Toyama Prefecture, Japan. "Masu" means trout and "zushi" means sushi. Thus, Masuzushi is a kind of sushi that has sliced pickled trout on the top of sushi-rice. When you have it for the first time, you'll be surprised at bamboo leaves surrounding the sushi and its round shape.

3)

Masuzushi consists of three major ingredients: rice, trout, and vinegar. Rice is one of the most important ingredients of Masuzushi. It should be the locally-grown Koshihikari. Toyama prefecture is famous as a production center of nice rice. Clean melted snow water from Tateyama Mountains is inevitable in order to grow this high quality rice. The fish is important, too. Skilled chefs single the most fresh trout out from others with deliberation. It should contain plenty of fat and firm flesh. The vinegar and the bamboo-leaves are also important.

4)

By the way, Masuzushi is also known as Ekiben. Ekiben is a boxed meal that are sold at stations in Japan. Many stations offer Ekiben with local specialties. For example, Masuzushi of Toyama, Ika-Meshi of Hokkaido, Touge-no-Kamameshi of Gunma, Tako-Meshi of Hieoshima, Huku-meshi of Fukuoka and so on. Eating local Ekiben makes the journey even more enjoyable and memorable. Why don't you take Ekiben when you visit Japan?

この作文のテーマは「海外の人に日本文化を紹介する」であった。やや例が極端ではあるが、第1段落は1文のみからなり、論理的段落構成の基本となる「段落」について、理解していないことがわかる。また、タイトルが示すように、*Masuzushi* と *Ekiben* という2つのトピックを取り上げている。*Masuzushi*については、第1段落から第3段落を用い

⁴本稿に登場する作文はすべて本学の英語実習1Wにおいて学生が実際に作成したものをもとに、本稿の趣旨に添うように著者が改編したものである。

て、それなりの論旨が展開するが、*Ekiben* については、第 4 段落でようやく登場し、しかも、各地の *Ekiben* の名称を羅列に終始し、第 3 段落までの内容と関連してこない。

2-4 読み手を意識して内容を構成できない

読み手にわかりやすい文章は、読み手を正しく意識しなければ作りえない。同じ文化を共有する者同士であっても、コミュニケーションの目的を十分達成するには、テーマを絞り込み、わかりやすい解説を段落ごとに積み重ねる必要がある。ましてや文化の異なる海外の読み手を対象として発信する際には、書き手の持つ背景知識に依存しないよう注意しなければならない。

以下は、本学 1 年生の作文例である：

(5) 作文例 2

Kawaii culture

1)

I'd like to try to introduce about Kawaii movement, which is one of the characteristics of young Japanese culture. I'm going to tell you about why Kawaii attitude grows in Japan.

2)

The word, Kwaii, is used in variety of ways. It means "cute," "cool," or even "funny" depending on the situation. We can find some positive sense in it. Japanese girls love to say Kawaii when they find something good to see. The Kawaii movement is deeply related with Japanese animation Manga culture. For example, maybe there are no girls who don't know about "Hallo Kitty". She is one of the representatives of Kawaii figures. She has everything that can be regarded as Kawaii. She doesn't complain to anyone. She is always smiling to us. We want to protect her like a small girl.

3)

As the Kawaii movement grows bigger, girls try to be more Kawaii. The big business chances open up here. The success of Tokyo Girls Collection (TGC) represents this well. The TGC is a one of the biggest fashion shows in Japan. Popular models and actresses perform on TGC. Girls from all over Japan come to Yokohama Arena to see the latest Kawaii fashions. This movement is getting more attention from European fashionista.

4)

So in the future, this movement will spread all over the world soon. The new generations who are sensitive to the international fashion movement have already noticed how Kawaii is wonderful. Consumers, not designers, create this movement. They are ordinary girls who love to dress themselves up in Kawaii clothing. Why don't you create Kawaii culture with us?

作文例 1 と同様に、この作文のテーマは「海外の人に日本文化を紹介する」であった。全般的にはよく書かけている。文法上の誤りはほとんどなく、文章の構成力もそれなりに認められる。しかし、*Hello Kitty* や *Tokyo Girls Collection* といった事柄について十分理解していることを前提としているため、海外からの参加者にわかりやすい文章を書く、という視点は持っていない。

2-5 学習の自律性の欠如

教員の指導の強さに反比例するように学習者の自律性は損なわれてしまう。授業が終わった後でも、自分の英作文に対し客観的に問題点を把握し、教員の指導を待たずにこれを改善できるような自律性を学習者に持たせたい。文レベルの和文英訳主体の授業しか受けてこなかった本学の1年生に対し、エッセイライティングを指導しても、なかなか自律性の涵養には至らない。

3. 問題点を克服する指導

上述した横浜国立大学生の英作文上の問題点はどのような指導によって克服されるのだろうか。学生の英作文に教員が惜しみなく赤い色で添削を行うことを英作文の指導とする考え方は今も根強く存在している。過去にもさまざまに指摘されてきてはいるが、このような添削指導には以下のような問題点がある：

(6) 教員の赤入れによる添削指導の問題点

- 1) 前章で指摘した数と量の問題の解決策にならない。数と量の問題は「誤りを恐れずに」作文することを前提としているからである。誤りのない正しい形を追求しすぎると、学習者の流暢さが損なわれてしまう。
- 2) すぐれた作文はおおまかに、「全体の構成の検討—下書きの作成—推敲—仕上げ」のようなプロセスを経て作られる。作文にはプロセスに応じて、抑えるべき点を明確に限定した指導が必要で、全体の構成がうまくできていない作文について、細かな文法や綴りの誤りを指摘しても効率の良い指導にはならない。
- 3) 学習者が自分の作文について客観的に評価、検討を行い、問題点を自律的に修正する訓練とはならない。

前章で指摘した横浜国立大学生の作文上の問題に対応しつつ、以下に具体的な指導方法をいくつか提案する。

3-1 投稿数に基づく評価

2010年度後期、担当の英語実習1Wでは、以下のA, Bを単位取得のための必要条件とした：

(7) 単位取得のための必要条件

A. 3つのテーマに関する作文本体の投稿の完了

- 1) School Life (学校生活, 3段落構成): 200語以上
- 2) Cultures (日本文化を分かりやすく海外の人に紹介する, 4段落構成): 300語以上 [1回以上の添削を受け, 1回以上書き直しを行う]
- 3) Social Issues (社会問題とその解決方法, 5段落構成): 400語以上 [作文の計画表,

点検表を添付する]

B. 3つのテーマのそれぞれに自分以外の投稿を読み、100語以上のコメントを少なくとも2つずつ投稿

活動Aの3つの作文については、教員として指導を行ったが、Bについては一切指導を行わなかった。これにより、コメント作成を学習者が自己の裁量のみで自由に行えるようになった。文法上の誤りのある文でも、言いたいことが十分伝わらなければ、他の参加者からコメントはもらえない。こうして、作文がすぐれたものであるかどうかの評価は、教員のみならず、他の参加者からのコメント投稿の数によっても示されることになった。

この必要条件を満たした学習者の活動について以下のように評点を行った：

(8) 評点

A. 内容に基づく評価 75点満点

1) School Life 20点満点

2) Cultures 25点満点

3) Social Issues 30点満点

B. 投稿数に基づく評価

1) コメントを含むすべての掲示板への投稿1つにつき1点

2) 他の参加者から自分あてに来た投稿1つにつき1点

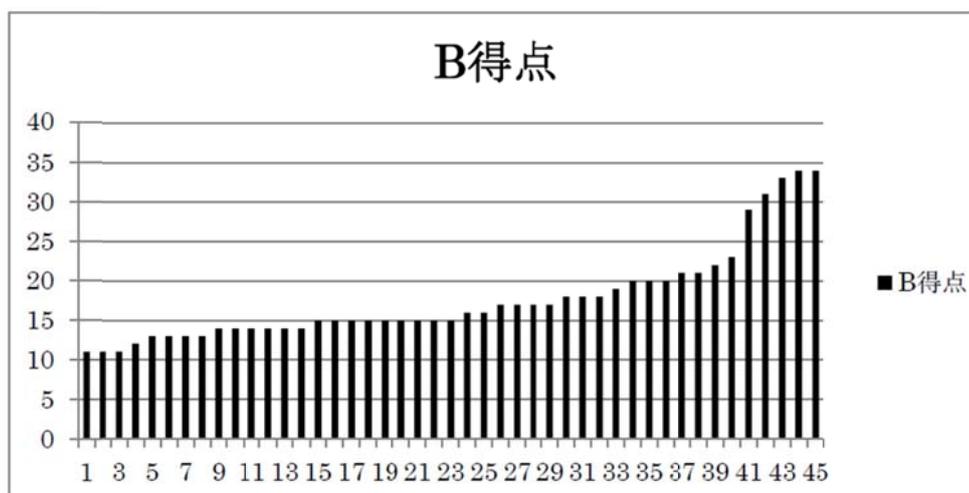
このように授業では、学習者にコミュニケーション活動をより意識させるため、成績の評価を、学習者自身が作成した作文⁵のみならず、この学習者が他の参加者からもらったコメント⁶の数も考慮して行った。こうすることで、他の参加者からより多くのコメントがもらえるよう、読み手を意識した投稿を行うようになる。

2010年度後期は2クラスで45名の単位取得者がいた。その全員について「B. 投稿数に基づく評価」を算出し、得点の下位の者から上位の者へと並べてグラフ化すると以下のようになる：

⁵便宜上、inbound message のように言及される。

⁶便宜上、outbound message のように言及される。

(9) B 得点



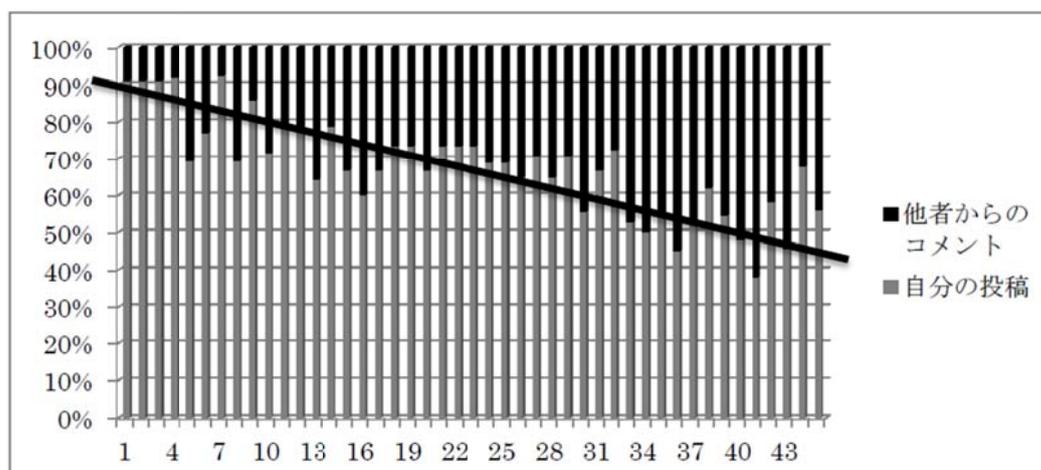
平均: 17.8 最小値: 11 最大値: 34 標準偏差: 5.97

投稿数平均: 11.4 コメント取得数平均: 6.3

単位取得のための必要条件には、他の参加者からのコメント数は含まれていない。必要条件のみを満たすのであれば、B得点は(7)のAおよびBの投稿により、9点が最低の得点となる。グラフの下にまとめた投稿数、コメント取得数に関する数値は、大半の学生が必要条件に加えて自発的に投稿を行い、他の参加者からも何らかのコメントを取得していることを示している。

(9)のB得点のグラフにおける45名に対応するように、全体の投稿数の中で、自分の投稿と、他者からのコメントの数について、パーセンテージで比較すると以下ようになる:

(10) 他者からのコメントと自分の投稿の全体に対する割合



調査した45名はB得点順に並べている。グラフに重ねた黒い直線が示すように、B得

点の高い学生ほど、効率よく他者からのコメントを取得し、コミュニケーション活動がより活発化していることがわかる。

3-2 内容に焦点を当てた添削指導

前章で見たように、日本人英語学習者は大学生のレベルでも段落を論理的に配置する訓練が不足している。担当の英語実習 1W では、以下のように、全体の総語数の目安とともに、基本的な段落構成を最初に示すことにしている：

(11) 総語数と基本的な段落構成

1) School Life 200 語以上

第一段落：簡潔な自己紹介。今日、取り上げたい場所はどこなのかを最後に記す

第二段落：その場所はどのような場所なのかを記述する

第三段落：その場所と自分とのかかわり

2) Cultures 300 語以上

第一段落：これから何について書くのか、なぜこのことについて書きたいのかを簡単にまとめる。

第二段落：紹介したい日本文化についての全般的な記述。

第三段落：その日本文化と自分との関わり。具体的なエピソードを記述する。

第四段落：全体のまとめ。これからこの日本文化はどうなっていくと考えられるか。

3) Social Issues 400 語以上

第一段落：取り上げる社会問題とは何か。概略の説明

第二段落：その解決策 1 First, ...

第三段落：その解決策 2 Second, ...

第四段落：その解決策 3 Third, ...

第五段落：まとめ

教員による作文の添削および評価は、あらかじめ指定した段落構成に沿っているかどうかに関心を持って行う。

以下は、(4)の学生の作文に対する添削の指示例である。指示は、どの部分をどのように書き直すかについて具体的に述べている：

(12) 添削指示例

全体的に良くできています。加点 5 点

「かわいい文化」を紹介する過程で、ハローキティまではよくできていますが、Tokyo Girls Collection になると、これがどのように「かわいい文化」と結びつくのかがわかりにくくなっています。今回は、Tokyo Girls Collection をメインにして、その解説を通じて最後のまとめで Kawaii 文化を述べるように書き直してください。

タイトル: Tokyo Girls Collection

第一段落: Tokyo Girls Collection とはどのようなファッションショーか。写真を用いて概略を解説する。Tokyo Girls Collection について書きたい。その理由。

減点 5 点

第二段落: Tokyo Girls Collection の特徴を 3 つくらいに絞り、First, ... Second, ... , Third, ... のようにまとめる。パリやニューヨークのファッションショー

とどのように異なるのか。減点 5 点

第三段落: Tokyo Girls Collection に対する自分の考え。この企画から何を学んだか。何に感動したか。どのような点で共感できるのか。この企画の成功の裏にある Kawaii 文化とは何なのか、自分の視点でまとめる。減点 5 点

第四段落: Tokyo Girls Collection から見えてくる Kawaii 文化の今後についてまとめる。減点 5 点

持ち点 20 点, 減点 15 点, 加点 5 点 評価 10 点

上で「減点」となっている部分については指示通り書き直せば減点は取り消される。指示に基づいて書き直した文章が最終的な評価点となる。

3-3 計画表と確認表による作文の自己管理

最終の作文テーマである Social Issues (社会問題とその解決方法, 5 段落構成) については, 1) 作文計画表, 2) 作文本体, 3) 作文確認表, 4) 投稿, のようなステップを経て作文させている。これは, 先に指摘した「全体の構成の検討—下書きの作成—推敲—仕上げ」というプロセスに沿って, 教員に依存することなく, 自主的に作文活動を行わせることを目指したものである。

作文計画表は実際に英語で書き始める前に, それぞれの段落の内容について, 以下のよう
に, 日本語で 100~150 字程度で概要をまとめさせる活動である。

(13) 作文計画表

- ★タイトル: 全体をまとめるような効果的なもの (日本語)
- ☆第一段落: 取り上げる社会問題とは何か.
- ☆第二段落: その解決策 となる取り組み 1
- ☆第三段落: その解決策 となる取り組み 2
- ☆第四段落: その解決策 となる取り組み 3
- ☆第五段落: まとめ

作文計画表はブレインストーミングを行うように, 日本語による概要作成のプロセスを通じて, 作文の骨格が定めることを目的としている。計画表を完成させてから, 実際に作文本体に取り掛かる。作文が完了した後, 作文確認表より適切に作文が行われているかを確認する。作文確認表は自己採点できるよう, 項目ごとに採点の基準が与えられている。今回はことに, 「トピックセンテンス—指示文—まとめ文」のような段落の基本構成について理解が行われているかについて, 自己点検できるよう確認項目を作成した。(14)は第一段落の確認項目で, 同様の確認をすべての段落で行う。

(14) 作文確認表

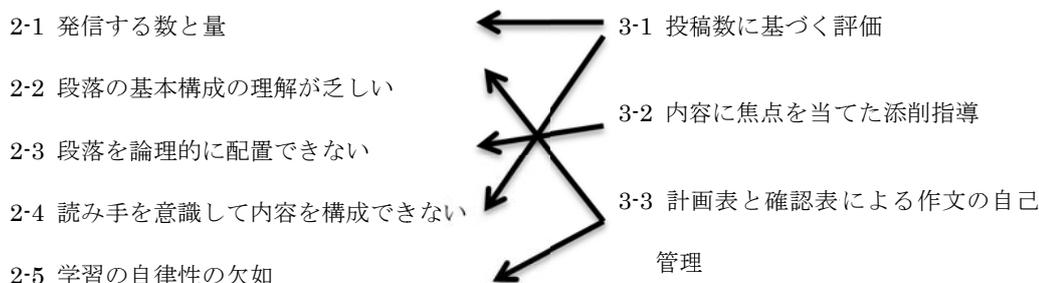
- ☆第一段落: 取り上げる社会問題とは何か.
- トピック文(英語。段落の最初の文をそのまま抜き出す。1 文のみ)
- まとめ文(英語。段落の最後の文をそのまま抜き出す。1 文のみ)
- 確認! トピック文の方がまとめ文より (短い・長い) [長い場合: -2 点]
- 確認! トピック文とまとめ文はほぼ (同じ内容・異なる) [異なる場合: -2 点]

抜き出したトピック文とまとめ文について長さと内容を比較し、減点の対象となることが明らかな場合、作文を改編しなければならない。学習者は全体の持ち点 25 点から、減点された得点の合計を減じ、課題に対する評価点を自ら算出して、作文確認表を提出する。課題 Social Issues は全 5 段落構成であるため、5 つの段落で繰り返し段落の基本構成を確認しなければならない。教員は、提出された確認表を基に、学習者が正しく自己採点を行っているかを検証する。行われていない場合には適宜、学習者による自己採点を修正することもある。

4. まとめ

「2. 現代G P 採択事業期間中の」で指摘した問題点と「3. 採択事業の成果と事業終了後の取組」で提案した解決策とは次のように関係づけられる:

(15) 問題点と解決策



矢印が示すように、提案した 3 つの解決策により問題点が全般的に解消あるいは改善されうる可能性が伺える。

しかし、現実には以下のように、依然として未解決であったり、解決策によって新たに生じたりした問題点も指摘できる:

(16) 更に改善が必要なことから

- 1) 全般的に細かな評価基準を設定しすぎていて、学習者が「書きたい」という内面の欲求からではなく、「減点されたくない」という思いから学習が行われる
- 2) 他者からのコメントがもらえないために動機付けを失う
- 3) コメント数を増やそうとして親しい友人の間のみでしか交流しようとししない
- 4) すべての課題について、教員が段落数とその論理構造をあらかじめ指定している
- 5) 全体を大きく書き直す変更は学習者の負担が大きい
- 6) 計画表を日本語で作成させたため、日本語に強く依存した英文となる
- 7) 確認表の自己採点では大きな問題はないものの、内容の掘り下げ方が不十分な英文がある

学習者の興味や関心に制限を加えないオーセンティックな活動が、学習の活性化には欠

かせない。一方、学習者のニーズに対応するように、教員が指導上の効率を上げようとすると、オーセンティックな活動は制限されてしまう。上記の問題点は両者のバランスが学習のさまざまな場面で崩れることから生じている。半期 15 回の授業では多くを期待することは難しい。しかし、問題が改善されるよう、今後も学習者のニーズ分析と新しい解決策の模索を継続して行きたい。

参考文献

Watanabe, Masahito. (2006) Better E-moderation for OET and Project Ibunka. 千葉県浦安市: 明海大学外国語学部論集第 17 集. pp.33-66

一. (2008) Project Ibunka: An International Collaborative Online Project. 福岡市: World CALL 2008 Proceedings. pp. 205-207

横浜国立大学大学教育総合センター紀要刊行内規

第1条 横浜国立大学大学教育総合センター紀要（以下「紀要」と言う）の刊行等については、本内規の定めるところによる。紀要の英文名は、YNU Journal of University Education とする。

第2条 刊行の目的

紀要は、横浜国立大学大学教育総合センター（以下「センター」と言う）の専任教員（以下「専任教員」と言う）及びセンター教員とともに共同で教育研究活動等に従事する者の教育研究活動等に関連する研究論文或いは活動報告等を内外に公表することを目的とし、年一回刊行（5月）するものとする。

第3条 投稿資格

センターの専任教員及びセンター教員とともに共同で教育研究活動等に従事する者。なお依頼原稿等はこの限りではない。

第4条 編集委員会

紀要の編集及び刊行等に関する業務は、センター専任教員及びセンター教員とともに共同で教育研究活動等に従事する者の中から編集委員会を組織して行う。

投稿された研究論文或いは活動報告等については、別に定める規定により、編集委員会が委嘱する学内外の複数の論文審査委員によって匿名式で査読され、編集委員会が査読結果に基づいて掲載の可否を決定する。

第5条 電子化等に関する権利等

紀要に掲載された研究論文・活動報告等の出版、翻訳、抄録、複写、デジタル化及びネットワーク上への提供、その他紀要の利活用に係る全ての権利はセンターに帰属する。

紀要は、横浜国立大学附属図書館において学術情報リポジトリコンテンツとして公開する。

第6条 投稿規定

投稿規定は別に定める。

横浜国立大学大学教育総合センター紀要投稿規定

1. 投稿資格

センターの専任教員及びセンター教員とともに共同で教育研究活動等に従事する者。なお依頼原稿等はこの限りではない。

2. 提出するもの

- (1) 打ち出し原稿（タイトル、キーワード、外国語要旨を含む完全原稿）
- (2) 別紙に(a)論文・報告タイトル・(b)執筆者名・(c)メールアドレスを明記したもの。
- (3) 上記(1)(2)のデジタル版（Eメール添付ファイル、CDR、USBスティック等）。

3. 書式

- (1) ワードプロソフトはMicrosoft Wordをご使用ください。
- (2) 研究論文については、A4判・横書き40字×35行10頁程度、活動報告等については、A4判・横書き40字×35行4頁程度を目安とする。図表等を多く含む場合には、その限りではない。図、写真、表などが必要な場合は、該当個所に適切な大きさに挿入したものであること。
- (3) 章立ては原則的には1.（見出し）2.（見出し）（2-1（見出し）2-2（見出し）……）といった形式で統一すること。但し、分野によって事情が違えば、各分野の慣習に従っても良い。
- (4) 査読時に執筆者が特定できないように、投稿の際は、執筆者を特定できる情報は***等で示すこと。最終稿では、執筆者を明らかにして提出すること。

4. 注

本文内に通し番号をつけ、論文末にまとめて示す。

5. 参考文献

著（編）者名、発行年、論文名、著書名（雑誌名）、頁を明記すること。

6. キーワード

5項目以内のキーワードを使用言語でつけること。

7. 外国語要旨

邦文論文には英語（または最も関係の深い外国語）、英語（またはその他の外国語）の論文には日本語（400字以内）の要旨を付すこと。タイトル、キーワードにも英語等の外国語訳を付けること。外国語要旨の校正は執筆者が行うこと。

8. 提出期限 原稿の提出は、3月末日とする。

9. 査読 投稿された研究論文或いは活動報告等については、編集委員会が委嘱する学内外の複数の論文審査委員によって匿名式で査読され、編集委員会が査読結果に基づいて掲載の可否を決定する。

投稿する原稿については、研究論文については、先行研究を適切に踏まえ、研究の目的を明らかにし、当該研究分野の進展に資するものであること。また活動報告については、センターの教育研究活動等の業務を適切にまとめ、当該業務の推進と広報に資するものであること。

査読者は、採択、修正採択、修正再審査、不採択などの判定とともにコメントを付し、執筆者に返却する。修正採択、修正再審査の判定を執筆者は、適切な修正等を加えて原稿を再提出し、編集委員会において採択の可否を決定する。

編集後記

大学教育総合センターが発足して 8 年。ようやく、紀要の刊行に着手することができました。専任教員は未だ両手で数える程の人員ですが、センター各部門兼務教員や非常勤講師と力を合わせながら、それぞれの部門で精一杯、教育・研究活動に勤しんでいます。その日ごろの成果を、今回は「第一号」として収めることができました。

なお、表紙の写真は、当センターの近くに生い茂る「モミジバフウ」です。フウ（楓）属の落葉高木で、モミジによく似ているのでこのような名前が付いたそうです。丸くてトゲトゲしたユニークな実が特徴です。

このように、横浜国立大学には沢山の緑が生い茂っています。この緑豊かなキャンパスで教育・研究活動に更に励みつつ、我がセンターの紀要も今後益々「青々とした葉」を茂らせ、「豊かな実」をつけていければと思っています。

横浜国立大学 大学教育総合センター 紀要 第一号

編集：横浜国立大学 大学教育総合センター 紀要編集委員会

平成 23 年 7 月発行

発行：横浜国立大学 大学教育総合センター

問い合わせ先：横浜国立大学 大学教育総合センター

電話：045-339-3135

e-mail: kyomu.kyoiku@ynu.ac.jp 横浜国立大学学務部教務課大学教育係