

公的領域における言語使用の確立を目指した英語の自律的相互学習

原 田 康 也

1 なぜ教室で授業を行うのか？

筆者が1985年に非常勤講師として早稲田大学法学部で英語の授業を担当して以来、四半世紀が過ぎた。非常勤講師のときから専任講師になってしばらくは、授業配当についても教室配当についてもこれといった希望を述べることもなく、割り当てられたものをそのまま担当していたが、視聴覚教室運営委員会に参加し、LL教室の様子がわかるようになるにつれて大部分の授業をLL教室で実施するようになった。1990年ごろから一部の（英作文の）授業で90分の授業時間の一部または年間の授業のうちの一部の回をコンピュータ教室で実施するようになった。当時は『教科書』ひとつを持って教室に赴く他の英語担当教員に対して、また受講生やその友人たちに対して、英語の授業をなぜLL教室やコンピュータ教室で（わざわざ）行うのか、理論武装が必要であった。その後、コンピュータ・ネットワークの利用が当たり前となった1990年代後半以降は、むしろなぜ授業を（わざわざ）教室で集まって（対面で）進めるのかが問われるようになって来た。本稿の前半では、この問いに対するひとつの回答を示したい。

2 『対話ができる英語』をめざして

早稲田大学法学部では、さまざまな事情からレベル別のクラス分けは実施しておらず、一クラス30人弱の中には英語圏の学校で初等・中等教育を過

して来た学生もいれば、英語が極めて苦手なまま大学に進学してきた学生もあり、たとえば TOEIC スコアで300点弱から900点以上まで、Versant English Test で30点弱から 80 点までの学生が混在している。こうしたさまざまな英語学習経験と到達度の学生に対して、1年次には paragraph writing から始めて400語程度の essay writing の基礎を身に付け、graded readers などを利用して reading fluency の向上を図りつつ、基礎的な語彙が不足している学生には e-learning を活用した自学自習を促し、2年次の授業でグループ活動に基づいて英語で発表を行い、その内容を複数セッションからなる2,000語程度の英文にまとめる活動を無理なく行えるようになるための準備を行っている。

教室に到着した学生は座席配置表に基づいてその日の座席を確認し、PC を起動している間に前回の授業時に借り出した多読用図書を返却し、新たに一冊借り出しエクセルの読書・作文記録を更新してファイルを提出し、宿題として完成・修正してきた400語の英文を Word のファイルとプリントアウトで提出する。

作業がひと段落したところで25分程度の時間を使用して3人一組で応答練習を進める。この応答練習では、担当教員が用意した質問を印刷した名刺大のカードを各グループに10枚渡し、3人のうちの一人がこれを読み上げ、もう一人がこれに回答し、もう一人がタイムキーパーとして進行管理とビデオ撮影を行い、一問回答するごとに相互評価用紙に評点を記入して役割を交代する。応答練習の後30分ほどを使って、その日のテーマについて400語を目指して文章作成を進める作業に費やす。大部分の受講生にとって30分でこれだけの分量の英文を仕上げることは難しく、次の授業までに完成させてファイルとプリントアウト6部を用意してくることが宿題となる。新たな話題について応答練習のあと文章を作成した次の週では、前回と同じ10枚の質問カードで応答練習を進め、6人で相互に英文をチェックし、内容についてコメントを記入し採点をする。戻ってきたコメントに基づいて作文を修正し、次

の週に提出することが宿題となる。

春学期には、文章作成ないし相互チェックのあと、10分ほどの短い時間でweb上のCNNのビデオニュースクリップを受講生が自由に選んでいくつか視聴し、興味を持った話題についてPowerPointのスライド2, 3枚にまとめ、最後の5分ほどの時間で4人ずつのグループで順番に紹介して相互に質問と回答を進める。秋学期には、応答練習のあとPowerPointを使って応答練習でのやり取りを思い出しながらその日の話題について短い発表用のスライドを作成し、4人ずつのグループで発表して質疑応答を行うことを通じて、応答練習と合わせて文章作成に先立つウォームアップ練習としている。

3 『自律的相互学習』への助走

新年度の授業開始直後は授業準備と授業中の支援で忙しい。4月のうちはコンピュータやビデオカメラの使い方も含めて授業の進め方になじめない受講生が多く、教室の中を走り回りながら作業の進め方を説明し、機械の使い方を支援する必要がある。授業の進み方も不十分なため、担当教員も受講生も気持ちの上で余裕がないが、6月ぐらいになると学生も何をすべきか授業の流れが把握できるので、少しは余裕が出てくる。

大部分の学生は、学年はじめの授業でクラスメートに自分を紹介することを主な目的とした応答練習のあと自己紹介の英文を50分程度で行おうとしたとき、1文か2文を書く程度で終わってしまう。近年では、大学入試に向けてパラグラフ・ライティングや5段落エッセーの基本的構成について学んでくる学生も多くいるので、30分という時間で50語から100語近く書ける新生も増えている。英語圏で高校を過ごしたものは200語程度書けるのが通例であるが、こうした学生はまだどちらかというと例外的である。こうした状況の一つの理由は、コンピュータ教室でワープロソフトを用いてキーボードから英文を入力しているため、中学・高校・予備校の英語学習で紙と鉛筆で英文を書いた経験しかない受講生にとっては、英語をキーボードから直接入

力することが容易でないという側面がある。とはいえ、コンピュータの利用やタイピングが最大の問題点ではない。学生の様子を見てみると、少し書いては消し、少し書いては消し、2文ぐらいになると全部消してからまた書き直す、というようなためらいと試行錯誤から抜けられない場合が圧倒的に多い。

毎回の授業で文章作成と相互チェックを繰り返すことで、大部分の受講生は限られた時間であっても、春学期の終わりには300語、学年の終わりには400語程度の文章を書くことができるようになる。応答練習についても、4月の授業では質問が聞き取れず、あるいは聞き取れても何を答えてよいか思いつかず、思いついてもそれを英語で口でできず押し黙っている学生が多いが、毎週の授業で一人3問から4問程度の質問に口頭で回答する練習を続けることで、英語の質問に対して1分近く英語での回答を続けられるようになる。

4 『教室における学習資源』としての『隣の受講生』

受講生をグループでの自律的学相互習活動に組み入れて授業を実施していく中で担当教員だけでなく受講生自身にとって明らかになってきたことの一つが、学習資源としての他の受講生の存在意義である。英語学習が必ずしも好きではなく、大学に入ってもうこれ以上勉強しなくてもよくなったと思っている受講生たちが、1時間から8時間もかけて作文を仕上げてくる最大の理由は、担当教員ではなく他の受講生（のうち少なくとも5名が）自分の書いてきた作文を読むということを予期しているからである。応答練習でカードに印刷された英語の質問を読み上げるとき、始めのうちは棒読みしていた学生も、そのうちどのように読むと相手にとって聞き取りやすく、答えやすくなるか考えるようになる。質問に答えるときも、どのような話題について話をするとグループの中の他の二人に面白がってもらえるか考えながら話すようになる。

この授業が結果的にうまくいっている理由はさまざまにあるが、文章作成にあたっては読み手を提供し、応答練習に当たっては聞き手を提供することができたことが最大の理由であろうと考えている。通例であれば英語運用力の大きく異なる他の受講生とのグループ作業に大きな不満を抱きかねない進んだ習熟度の受講生も、座席配置（とそれに伴ってのグループの組み合わせ）が毎回異なることから、さほどの不満を持たずに一年の授業を終了する模様である。毎回の授業で学習記録の整理に表計算、文章作成にワープロ、発表用にプレゼンテーションソフトなど、コンピュータを筆記具として活用するため、英語の運用能力が高くなくてもコンピュータの利用法に秀でている受講生の活躍する場面が生じることも一つの要因かもしれない。

5 公的領域における言語使用の確立を目指して

2年生のクラスでは、1学期15回の授業のうちはじめの4回ほどは復習と自己紹介とウォームアップを兼ねて授業の流れとしては上記の1年生と比較的同じような作業を行うが、質疑応答練習用の質問の内容はグループでの作業に向けて各自の英語学習に向けての態度・グループ活動に対する構え・授業のテーマに関連してどのような話題についての報告を進めたいかなどについてのやり取りを促すようなものとしている。毎週座席配置を変えながらこうしたやり取りを進め、4週目の終わりには学生たちの自主的な話し合いで各グループ4名程度のグループにわかれ、それぞれ発表テーマを定め、連休明けの授業でグループ間の相互発表を行う。これは、いきなりクラス全体への発表を行うと学生には緊張度が高く、原稿の棒読みとなることが多いためである。グループ間の相互発表の次の週には、クラス全体への発表を行う。原稿を読み上げないように、という注意事項を示すが、一回目の授業ではなかなか徹底しない。とはいえ、多くの学生にとって英語・日本語を問わず、30名程度の人数に向けてまとまった内容を発表する経験が多いともいえず、この段階ではあまり厳しく指示をしなくて、次回には原稿を読み上げないで

発表できるようにしようと目標を示すにとどめている。ここ数年は筆者が担当する Theme 各クラスの受講希望者が比較的多いため、一回の授業では全部のグループの発表が終わらず、次の授業まで続く場合も多いが、それぞれの発表に際して、スライドの仕上がり具合、グループの中での打ち合わせ、発表態度などいくつかの項目について5点満点で採点するための Excel のファイルと発表内容の簡略なまとめと疑問点・コメントなどを記載する Word のファイルを配布して、発表を聞きながらクラス全体がさまざまな作業をまとめつつ発表内容に注意を払うような工夫をしている。2005年度のこの経験では、自分たちの発表で精いっぱい、他のグループの発表に注意を払って聞いているとは言い難い受講生も多かったが、近年の受講生は他グループの発表の方法や内容からさまざまな啓発を受けている模様である。口頭での発表だけだと表現の訓練としては不十分なので、発表内容をある程度まとめた文章として整理して提出することを求めている。口頭発表の前に文章を整理する考え方もあるが、筆者は自分自身の学会・研究会などでの活動を振り返ったとき、まず思いついたことを何度か発表して考えの整理が付き始めたところで文章化するという経験が多いことから、学生に対してもまず口頭で発表し、その後に文章化することを求めている。口頭発表に先立って文章化してしまうと、学生はその文章を読み上げるだけになりがちであるという問題点もある。理想的には、比較的口頭表現を多用する口頭発表と、きちんとした文章語で整理された発表概要とを明確に文体的に区別して用意できるのが理想だが、受講生の現状からするとこれはなかなか難しいところである。

文章化に際して最も大きな課題は、大学生のレポート作成についてここ30年ぐらい話題になっていることであるが、自分で考えた内容と他者の考えた内容の区別、自分で作り出した表現と他者の作り出した表現の区別がつけられないという点である。これは、いわゆる著作権的な問題も孕んでいるが、それ以上に、公的領域での言語活動の訓練が不足している、という日本の学

校教育全体の大きな問題点の一つの表れであると考えられる。日本語でレポートを書いても、自分の考えを述べた地の文であるのか、他者の考えを紹介した文であるのか、他者の表現をそのまま引用しているのか区別がつかない感想文のようなものを提出してくる学生の現状からすると、一つの話題についてインターネットや図書資料で調べて、その内容を整理して、口頭発表した内容を英語で文章化すると、こうした点が極めて大きな問題となる可能性が高い。実際、英語の授業に限らず、一般教育科目の授業などでも、口頭発表そのものが苦手な学生が多くみられる一方で、口頭発表に際して Wikipedia の内容をそのままスライド化して得意げに話をする学生が毎年一定数見られる。Theme の授業を開始した前後には、こうした課題を解決する方策が十分用意できていなかったが、1年生の授業で相互チェックによって文章の形式について学生たちが自律的に相互学習を進める様子が明らかとなったことから、こうした点についても相互チェックによる自律的相互学習を目指すこととした。

各グループはクラス全体への発表の二週目までに発表内容の概要とグループでの活動状況の報告をそれぞれ Word のファイルにまとめて提出することとなっている。集めた発表概要はそれぞれ2000語程度と、大学2年生の多くにとってこれを読みとすだけでも一定の負荷のかかる分量となっている。すべての受講生に全グループの発表内容概要を読んでこれについてコメントする作業を課すことは負荷が大きすぎるので、それぞれの学生が自分の属していない少なくとも3つのグループの発表概要に目を通してコメントすることを求めている。

コメントの内容であるが、相互チェックというと学生は英語のチェックと勘違いしがちであるが、英語としての表現の適切性を受講生が相互にチェックするというのは実はそれほど期待できない部分である。むしろ、論理的な連関性や文章構成の首尾一貫性など、個々の語彙や文レベルではない構成について注意を払ってもらうことが相互チェックの目的の一つであり、これは

1年次の400語から500語程度の作文の場合と同様である。さらに重要なのが、文書作成における地産地消ならびに原産地呼称統制法とでも呼ぶべき出典の明示と引用の明示に関わるチェックである。受講生に対する指示としては、コメントすべき発表内容概要を読みながら、一つ一つの文について以下の3つに分類することを求める。(1) 著者たち(受講生のグループ)が自ら直接調査した内容・経験した事柄・または考えたこと(2) 第三者が調査した内容・経験した事柄・または考えたことについて、著者たち(受講生のグループ)の表現で紹介・要約したこと(3) 第三者が調査した内容・経験した事柄・または考えたことについて、第三者が用いた表現のまま引用している部分の3種類に分類して(1)はそのまま(2)は緑のマーカー(3)は赤のマーカーで色を塗る、という作業を進め、分類に迷う部分があったらそれは書き方が適切でないので、そのようにコメントする、というものである。〈事実〉と〈意見〉の区別もさせたいところであり、2009年度からは〈意見〉の部分をイタリックとするよう求めている。これはかなりの時間を要する作業であるが、学期に二回繰り返すことで学生は少しずつ引用や出典の明記ということについて意識が向くようになる模様である。

こうしたコメントを次の授業で持ち寄り、これに基づいて発表内容概要を修正して最終版に仕上げていく。学生のグループ発表を2回行った後、最後の3回ほどの授業で、今学期の成果についてExcelのチェックリストに記入して提出したち口頭で発表しこれを相互評価するとともに500語程度の文章にまとめて提出する。

学期を通してほぼ毎回なんらかの宿題が課され、特に初め4週については隔週で400語程度の作文、その後は発表準備・グループ対抗での発表・クラス全体への発表・発表内容概要と活動報告の提出・発表内容概要に対するコメント・コメントに基づく発表内容概要の修正と作業が続く、これを4週間単位で2回繰り返し、学期の最後に自己評価・受講生一人ずつの学期の成果報告と相互評価・成果報告の文章化の提出とかなり手間暇のかかる宿題が続

くことになるため、法学演習など他の授業との兼ね合いで受講をためらう学生も多いが、春学期に引き続いて秋学期も受講する学生もそれなりの数に上る。とはいえ、1年のうちに400語ないし500語程度の英作文を毎週宿題として作業を進めてきた学生にとっては1年のときと比較してそれほど極端に負荷が高まるわけではないが、1年のとき文章作成の練習を十分に進めず、あるいはコンピュータを使って文章をまとめるような経験がないまま2年生になってしまった学生にとっては、この授業の毎週の課題がかなり大きな負担と感じる傾向があるように見受けられる。

6 今後の課題

2004年度からの法学部の新しいカリキュラムが実施され、2005年度に新8号館で新2年生のThemeの授業が始まって以来、自己の言説と他者の言説を区別し、表現・内容の双方についてその出所を明示するという公的領域における言語使用の基本をどのように身に付けるか、試行錯誤を進めてきた。現状の方式は、2000年ごろからの試行錯誤の一定の成果を反映しており、15回という限られた授業回数の中で一定の成果を上げていると考えているが、未解決の課題も残っている。

7 参考文献

[1] 原田康也、「自律的学習を促す学習者主体の英語学習環境の構築に向けて」、大学英語教育学会第45回全国大会要綱、pp.135-136、大学英語教育学会、2006年9月8日。

[2] 原田康也、「第二言語ライティングの産出と評価：自律的相互学習を促す学習環境構築に関わる言語倫理的省察の試み」、学習者コーパスに基づく英語ライティング能力の評価法に関する研究：平成17年度～平成19年度科学研究費補助金（基盤研究（C））研究成果報告書、pp.71—89、2008年6月。

[3] 原田康也、「コラム：基礎体力増強のための『サーキット・トレーニング』」、英語教育2008年10月号、第57巻、第7号、pp. 22—23、株式会社大修館書店、2008年10月1日。

[4] 原田康也、「自律的学習を促す学習者主体の英語学習環境をめざして」、人文論集、No. 47、pp. 61-84、ISSN 0441-4225、早稲田大学法学会、2009年2月20日。

[5] 原田康也、「オーディエンス（聞き手・読み手）としての立場を重視した英語の自律的相互学習」、第16回大学教育研究フォーラム発表論文集、pp 126-127、京都大学教育研究開発センター、2010年3月18日。