

# 大学英語教育における 「ワークショップ」型科目での 学習者の学び

釣井千恵

ワグナー エイドリアン

## 1. はじめに

本論文は、大学の英語教育におけるワークショップ型授業で、学習者がどのような体験をしたのか、どのような学びがあったと感じているのかを探究することを目的とする。筆者の勤務する大学では「英語ワークショップ（以下、英語 WS）」という科目が提供されており、筆者が担当した科目の受講生の協力を得て、大学英語教育におけるワークショップ型授業の可能性を考える。「英語 WS」という科目名が示しているのは、学ぶ対象でもなく（例：「ビジネス英語」や「英語科教育法」）、その科目を受講することによって習得することができるスキルでもなく（例：「英語リーディング」や「英語プレゼンテーション」）、授業の形態、授業の手法である。ワークショップは「参加者の能動的な経験から学習が生起する（山内・森・安斎, 2013, p. 7）」経験学習の系譜に連なり、「近代社会の基盤になっている学校教育制度からこぼれ落ちた、さまざまな豊かさ（内容や方法）を

---

キーワード：university English language education, curriculum design, workshop, project-based learning, graded readers

(中略) かなりの部分でカバーしている」(茂木一司編, 2014, p. 4) という。「ワークショップ」という名の授業で、学習者はどのような体験をしたのか、そして、その体験からどのような学びがあったのかを探ることによって、現代の大学における外国語や言語教育について、あらたな知見や今後の指針が得られるのではないかと考える。

## 2. 先行研究

### 2.1 ワークショップ

近年様々な分野でワークショップが行われており、ワークショップとはどのようなものなのか、広く認識されているようである。後に示すように、本研究の参加協力者も英語 WS の履修前に、ワークショップとはどのようなもの(授業形態)なのかを知ったうえで、ワークショップという授業形態に期待をもち、履修を決めている。インターネットで「ワークショップ」という言葉を検索すると、「ワークショップ人気ランキング」や「ワークショップのセミナー・研究会・勉強会」といった、開催予定のワークショップ一覧のウェブページが多数表示される。このように、ワークショップということばは広く使われており、ある程度の共通する意味が広く知られているようではある。しかし、従来の座学でなければ、(例えば、講義が主であるにもかかわらず、それに聴衆自身による何らかの実習がついていれば、その実習の内容や質に関係なくワークショップと呼んでいるように)、何でもワークショップと銘打っているようにも見える。また、茂木ら(2014)は「何でもワークショップでやれば、何となくその場の合意形成ができ、そのためのハウツーがシステム化・パッケージ化されて広まっている」(p. 3)と指摘している。まず、ここでは「ワークショップ」の定義について整理したい。

中野(2001)は、「ワークショップ」という言葉は(出版当時)まだまだ

## 大学英語教育における「ワークショップ」型科目での学習者の学び

だ一般的な言葉ではないこと、様々な世界でそれぞれの歴史や定義があること、人によって異なる意味で理解されていることに言及しつつ、「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイル」(p. 11)と定義している。「体験学習」や「参加型学習」と言われたり(p. i), 「参加体験型グループ学習」と訳されたりする(p. 11)。教育や学習の領域においては、ワークショップは「学校の教育とは(正)反対な学習」(茂木ら, 2014, p. 11)であり、「従来の学校教育を支えてきた客観主義的から社会構成主義(social constructivism)や状況的学習論(situated learning)に基づく学習観への変容の中で、その方法や場として捉えられるのが一般的な定義」であるという(茂木ら, 2014, p. 11)。その後ワークショップは様々な分野で導入され、関心の対象や着眼点によって、様々な方法で定義、分類されてはいるものの(中野, 2001; 堀・加藤, 2008; 水越, 2009; 荒木, 2016参照)、山内・森・安斎(2013, p. 5)がまとめるように、ワークショップの特徴として、ほぼすべてに共通しているのは、「新しいものを生み出すための試行錯誤によって、深く考える活動を生起させようとしている」こと、「何らかの『創る活動』と『学ぶ活動』が含まれているという点」である。本研究では、従来広く行われてきた「講義など一方的な知識伝達」の形態とは異なるもので、学習者自らの「体験」、そして「共同」で何らかの「創る活動」があり、そのプロセスにおいて「学び」があると考えられる学習形態を「ワークショップ」とする。

日本の英語教育(特に、小学校・中学校・高校での英語教育)で行われている、講義形式や一斉授業のような知識伝達のスタイルとは異なる取り組みとしては、「学習者同士が小グループで仲良く学びあい、ともに高め合う協同学習」(江利川, 2012, p. iii)が挙げられる。児童や生徒の学力の低下やコミュニケーション能力の弱体化のような問題、そして日本の競争

主義的な教育制度を根拠とする様々な課題が山積する中、現代の英語教育で求められているコミュニケーション能力の育成に不可欠なものとして、「学習者同士がお互いに学び合い、励まし合いながら、高い目標に向かって切磋琢磨し合う協同学習」(p. iii) を取り入れた授業が急速に広まっている。ただし、江利川が定義しているように、協同学習は「少人数で自分と仲間の学びを最大限に高め合い、全員の学力と人間関係力を育て合う教育の原理と方法」(p. 6) であり、上で定義されたワークショップとは異なるものである。

大学英語教育では、近年、教師主導の指導法ではなく学習者に焦点をあてたアプローチが広く取り入れられるようになり、その教育理念を実践する方法として「プロジェクト型学習 (project-based learning)」が挙げられる。プロジェクト型学習の定義またはパラメータについては、学術コミュニティ内で明確に統一されているわけではないが、Grant (2009, p. 1) は多くの研究成果からプロジェクト型学習の原則を次のようにまとめている。

Project-based learning offers promise as an instructional method that affords authentic learning tasks grounded in the personal interests of learners. While there are a number of definitions of project-based learning, emphasis in the critical components of the model is placed on (a) a driving question or problem and (b) the production of one or more artifacts as representations of learning.

プロジェクト型学習では「学習者にとって明確な問題意識」と「成果物の制作」が、重要な要素である。プロジェクト型学習の定義を歴史的背景とともに概観した西村 (2012, p. 2) は、「学習者が主体的・自律性を発揮する取り組みを中心としている」「明確な目的を持つプロジェクトを完成さ

## 大学英語教育における「ワークショップ」型科目での学習者の学び

せる」「プロジェクトへの取り組み過程で、問題解決能力、批判的思考力、学習についてのメタ認知が養成される」という、これらの要件を満たすものをプロジェクト型学習と定義している。さらに第二言語としての英語教育においては、この三要件に加えて、課題のテーマについての知識や目標言語の習得を目標とし、入念に組み立てられた一連のタスクの中で、情報の収集・処理・報告を含めた諸活動を学習者が行うものをプロジェクト型学習であると説明している。日本の大学教育では英語は「外国語としての英語」であり、大学英語教育で実践されるプロジェクト型学習では、知識やスキルの習得を主な目的とし、その応用や練習に主眼が置かれている。

### 2.2 大学教育におけるワークショップ型授業例

様々な領域で、多様な形態で行われているワークショップであるが、大学教育で取り入れられた例を見たい。外国語（英語）教育以外の分野での実践例と、外国語（英語）教育の分野での例を挙げる。

境（2015）は、メディアリテラシー教育に実践的ワークショップを取り入れ、それが大学生にどのようなメディア理解と学びをもたらしたのかを検証し、ワークショップの可能性を考察している。デジタルネイティブ世代である大学生にとっては、メディアリテラシーについての講義を一方向的に聞くだけでは、漠然としか理解できない。「腑に落ちる理解へつなげるには、他者と話しあい、作り、自ら体験するワークショップの手法が有効」（p. 86）であり、「『生きる力』を育むためのメディアリテラシー教育」（p. 87）を模索する中で、ワークショップが中心的手法として取り入れられてきた。境は「ロールプレイングゲームの要素を取り入れたワークショップ」を実践し、その導入、制作実践、発表、そしてその後に行われた振り返りの様子から、学生に、メディアの特性について何らかの『腑に落ちる』理解をもたらしていること」（p. 97）、他者の心理や状況を想像した

「注目すべき気づきをもたらしている」(p. 98) こと、そして学生が社会の中で自分とは違う立場を想像できるようになり「全体構造を俯瞰できるようになった」(p. 102) ことを報告している。ロールプレイングでは「受動的に講義を聞いている状態から、行為者に切り替わる必要」があり、この「受動から行為の転換点で、参加者の心理を切り替える効果」(p. 107)、そして「当事者性を喚起する」(p. 109) 効果があると分析している。

英語教育でワークショップ型授業を取り入れた例としては土屋 (2010) がある。英語が苦手な理系学生の「学習意欲が湧かない要因を解消する手段として、ワークショップ型の授業が効くのではないかという仮説」(p. 44) をもとに、基礎的なリーディング力の確立を目指すクラスでワークショップ型の授業が行われ、英語力と意欲の変化が測定された。アンケート調査と英文の読解時間と内容理解の正答率から、学習者の学習意欲と英語力にある一定の効果が見られることが明らかになった。土屋はワークショップ型の授業では、学習者は「自己原因性」(p. 50) を実感することができ、それが良い結果につながったのではないかと考察している。

山本・佐藤・小林 (2013) は、ワークショップをアクティブラーニングの一形式としてとらえ、大学初年度の英語教育で導入したワークショップ型活動の実例を報告、学習効果の評価法を検討、英語教育活性化の諸条件を考察している。山本らはリーディングやライティングの授業での、定着活動や発展活動としての要約作成を、ワークショップ形式で行い、簡単な英語で書かれた絵本の要約をグループ間で取り組むことによって「英文の『訳』ではなく『解釈』を施す作業に入って」おり、これは「英詩を鑑賞する授業と共通点をもつ」と述べている (p. 47)。また、論理展開が明確な論説やニュースを使用して、グループでの精読、日本語での要約、一部の英文解釈の解説を受講生に課した。そして、ワークショップ型活動のメリットとして「リーディングが苦手な学生も、得意な学生の存在に刺激さ

大学英語教育における「ワークショップ」型科目での学習者の学び  
れる点」(p. 48)を挙げている。客観的に測定される英語力とワークショップ型の活動の関係をさらに追究する必要性に言及するとともに、ワークショップ型の取り組みは「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」(p. 55)可能性があるまとめている。

大学の英語教育において、従来の講義形式や一斉授業とは異なった授業形態としてワークショップが取り入れられているが、管見の限り、多くはグループでの活動をワークショップと呼び、必ずしも創作活動を取り入れ、そのプロセスにおいての学びを意図しているわけではない。本研究では、上述したように、共同で何かを「創る」活動(学習や練習のためのものづくりではなく、創作するメッセージの受け手が本物である創作活動、すなわち「真正性(authenticity)のある活動」(上田・中原, 2013, p. 87))であること、そしてそのプロセスにおいて学びがあると考えるものをワークショップとする。

### 3. 英語ワークショップ

#### 3.1 位置づけ

図1は当該学部(英語研究コースを含む国際文化系学部)の英語関連カリキュラムをまとめたものである。当該学部では、「英語学概論」「英語の音声」「英語の意味」「英語の歴史」「アジアの英語」などの講義科目も多数開講されているが、英語に関する、語学としての科目だけを一覧にした。「共通教育科目」の「共通基礎科目・外国語科目」と「共通自由科目」は、全学部共通のカリキュラムで、「学科教育科目」の「学科必修科目」と「学科選択科目」は当該学部にも所属する学生を対象に提供されている科目である。

1年次には指定されたクラスで、必修科目として「英語A」と「英語B」を履修する。「英語A」は『読む』『聞く』といった受容的スキル(receptive

skills) を中心に、コミュニケーションの手段としての実践的な英語運用能力を高める」(桃山学院大学, 2017, p.9) ことを目標とする科目である。「英語B」は「『書く』『話す』といった産出的技能 (productive skills) を中心に、コミュニケーションの手段としての実践的な英語運用能力を高める」(桃山学院大学, 2017, p.9) ことを目標とする科目である。学生は、春学期(4月～)には、「英語IA」「英語IIA」「英語IB」「英語IIB」を履修し、秋学期(9月末～)には「英語IIIA」「英語IIVA」「英語IIIB」「英語IIVB」を履修する。

2年次に履修する「中級英語」の科目も同様に必修科目として、指定されたクラスで履修する。「R(eading)」「O(ral) C(ommunication)」「L(isten-ing)」「W(riting)」の4つのスキルに分けて科目が提供されている。各スキルを2単位ずつ(「中級英語」は1科目1単位である)、つまり、春学期には「R」「OC」「L」「W」のうち、2つのスキルの科目を週に2回(例:「Ra」「Rb」「OCa」「OCb」など、4科目として履修する)、秋学期には春学期に履修したスキル以外の残りの2スキルの科目を週に2回受講する。

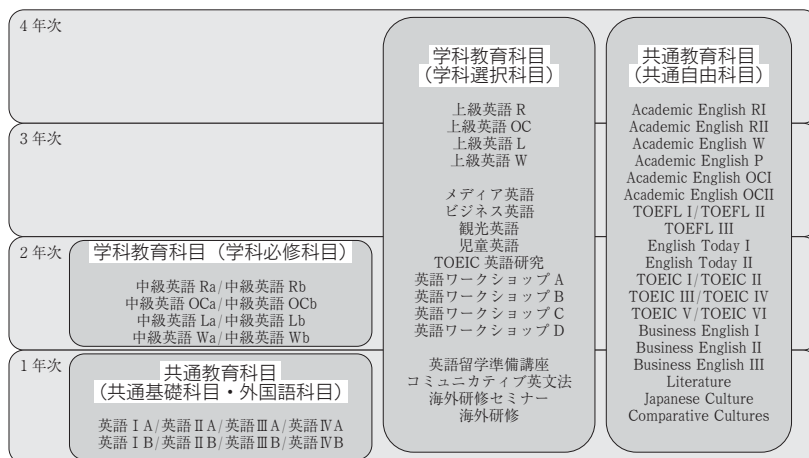
1年次、2年次に週に4科目、スキル別に学習目標を設定された英語科目を必修科目として履修し、それに加えて「学科教育科目」である「学科選択科目」の中から、そして「共通教育科目」である「共通自由科目」の中から、卒業必要単位数を満たすように、または各学生の興味関心や、必要性に応じて科目を履修する。このようなカリキュラムの中で、「英語WS」の科目は「学科選択科目」として提供されている。学科選択科目には他に1年次から履修可能な「英語留学準備講座」や「コミュニケーション英語文法」、2年次から履修可能な「メディア英語」「ビジネス英語」「観光英語」「児童英語」「TOEIC 英語研究」、3年次から履修可能な「上級英語」がある。「英語WS」は2年次から履修可能な科目である。そのため、必修英語でスキルを伸ばすことを主な目標として学習してきた(している)



## 大学英語教育における「ワークショップ」型科目での学習者の学び

学生が受講することになる。1年次の「英語 A」「英語 B」科目は履修済みで、「中級英語」と同時に、または「中級英語」の単位習得後の受講生が多い。そして、「学科選択科目」や「共通自由科目」の他の英語関連科目と同時に、または履修済みである学生が受講していることも考えられる。

図1 英語関連科目のカリキュラム



## 3.2 授業内容

### 3.2.1 「英語ワークショップ」の特徴

学習目標や授業内容を設定するにあたって、当該学部の英語科目に関するカリキュラム全体の中での位置づけ、さらに他の専門科目も考慮に入れ、英語 WS は、外国語学習の四技能の伸長を主な目的とした英語科目と、専門科目や3年次以降の演習科目の間に位置する科目であると考えた。単に外国語のスキルを教授したり、練習したりするだけの場にならないようにする必要があると考え、学生参加型の活動を中心とすること、テーマ中心のプログラムであること、四技能を伸ばす活動を取り入れながらも産出的

活動（創作活動）に重点をおくことを英語 WS の特徴とした。学生にとって「英語 A」「英語 B」「中級英語」をはじめとする他のスキル習得を目標とした授業で育成された力を総合的に発揮して「創造と学習を生み出す場」（堀・加藤, 2008, p. 10）となるよう授業内容や目標を設定した。

英語 WS では産出的活動（創作活動）に焦点をあて、そのための情報収集として英語で資料を読んだり、聴いたりする。しかも、英語の練習のために作られた活動ではなく、学生が産出することに対して意義を見出すことのできるテーマや活動を取り入れることとした。学生たちは、自分たちの興味関心や問題意識、すなわち「探究することに社会的意義のある課題（中略）、『真正の課題（Authentic problem）』」（上田・中原, 2013, p. 31）に従って、作品を制作する。実際に発信するメッセージに受け手がいれば学生の動機づけも強くなり、情報収集やその理解、英語の産出、作品制作に真摯な態度が求められる。制作した作品に受け手がいることを確実にするため、作品をウェブサイトに掲載し、それを次年度以降の英語 WS の受講生や他の英語科目の受講生が閲覧できるようにした。

作品制作の手法として、多読本の創作を取り入れた。英語力育成の観点からの多読本制作の効果については後述するが、活動の「真正性」を高めるにも多読本制作がよいのではないかと考えた。本学では前述の通り全学共通のシラバスで必修科目として「英語 A」と「英語 B」の科目が1年次に提供されている。その「英語 A」の科目で、課外（または担当教員によっては授業内）活動として多読が履修生全員に課されている。英語 WS の受講生は「英語 A」科目の履修時に多読を行っており、多読本がどのようなものなのか、そして本学で多読本がどのように利用されているのかを理解している。自分が作った多読本がウェブサイトに掲載され、それが他の学生に読まれるかもしれないという状況が、学生にとって「本番」（上田・中原, 2013, p. 87）となるのではないかと、また、これまで、多読本を

## 大学英語教育における「ワークショップ」型科目での学習者の学び

読むという受動的な活動で英語を学んできたが、多読本を制作するという能動的な体験や表現活動から、これまでの学習形態とは違った学びがあるのではないかと考えた。

また、ワークショップ型の活動を行うことにより「本を読んで知識を蓄えたり、頭の中で概念操作することでは得られないタイプの理解や了解を体感していく」（水越他，2009，p. iv）ことができるという。（大学の）英語教育では、英語（運用）力をつけるため、そして、英語力を測るとする英語検定試験を採用、それを偏重しているためか、各スキルが切り離され、授業内の様々な活動は単なるスキル習得のための訓練の場となる傾向にある。しかし、ワークショップ型の学習形態、そして「表現」という活動を取り入れることで、ことばの本来の機能を意識した外国語（英語）教育につながるのではないかと考えから、真正性を重視した本の制作を取り入れることにした。

### 3.2.2 当該年度の授業内容

当該年度（本研究のデータを収集した授業年度を記すと、本研究への協力が特定されてしまうため、「当該年度」としたい。筆者が英語 WS の科目を担当しはじめた2017年以降のデータである）の、15回（1回90分）の授業内容は、図2のとおりである。英語 WS は A, B, C, D の4科目が開講されているが、便宜上科目名が違っているだけで、レベルの差などを示すものではない。しかし、担当者ごとに異なったシラバスで運営されている。図2は、筆者が担当した科目の授業内容である。

上述したような英語 WS の特徴を中心に授業内容を設定したが、多読・多聴のような受容的技能の育成を目標とする活動も導入する必要がある。外国語として英語を学習している日本の大学生にとって、学習言語のインプット量はあまりにも少ない。科目の位置付けから分かるように、1年次

図2 「英語ワークショップ」の授業内容

	授業内活動	課外学習			
1回目	各種書類の記入・シラバスの配布と説明 「外国語の学習方法」についてのオリエンテーション				
2回目	SSRL*1とレポート作成・ 要約口頭発表	多読・多聴 実践と レポート 作成			
3回目			英語学習法 について書 かれた資料 (門田, 2015) を読む*2		
4回目				レポート (SSRL, 多読・ 多聴)の英文 要約の講評	
5回目					英語論文 (Slatter, J., Lloyd, C., and King, R. (2012)) の 講読
6回目					
7回目	英語論文 (Slatter, J., Lloyd, C., and King, R. (2012)) の 講読				
8回目		SSRLとレポート 作成・要約口頭 発表			
9回目			英語論文 (Slatter, J., Lloyd, C., and King, R. (2012)) の 講読		
10回目				SSRLとレポート 作成・要約口頭 発表	
11回目					英語論文 (Slatter, J., Lloyd, C., and King, R. (2012)) の 講読
12回目	ビデオの視聴と内容理解の確認*4				
13回目	多読本制作				
14回目	多読本制作				
15回目	多読本の発表				
		多読本の修正			

\*1 SSRL: Sustained Silent Reading/Listening (授業内読書/リスニング)

\*2 門田修平. (2015). 英語上達12のポイント. 東京: コスモビア.

\*3 Slatter, J., Lloyd, C., and King, R. (2012). Homelessness and companion animals: More than just a pet? *British Journal of Occupational Therapy*, 75(8), 377-383.

\*4 リンダ・ホーランド. (n.d.). 捨て犬の里親探し. 動物と人とのふれあいから英語を学ぼう. DVD. ノーム.

## 大学英語教育における「ワークショップ」型科目での学習者の学び

の必修英語科目を修了したばかりの学生が受講することも考えられる。そのような学生にとっては、受容的技能の習得学習を継続する必要がある。そのため英語 WS は産出的活動（創作活動）に重点を置く科目ではあるが、多読・多聴も、主に学期の前半の授業内活動と課外学習として取り入れることにした。同時に、目標言語のインプット、多読本制作に向けてのテーマの導入、英語表現の学習、今後の専門的な英語学習にむけての橋渡しを目的として、英語で書かれた論文の精読も取り入れた。「ホームレスと伴侶動物」の関係について調査をした論文で、専門家が読むものではあるが、それほど難解な概念を議論したものではないので、比較的阅读しやすい。

このように、目標言語のインプットとして多読・多聴・精読を行い、それを創作活動につなげるという構成である。受講生は精読した英文の内容をもとに、制作する多読本のテーマを決め、多読・多聴活動で触れてきたような易しい英語で表現する。そして、制作した多読本をウェブサイトで公表する。公表された作品は今後の英語 WS 受講生の教材となる。また、それを蓄積していくことにより本学の他の英語科目（「英語 A」や「中級英語」など）の受講生の教材としても使うことができる。そして、制作した多読本を他の受講生の前で発表することによって、発表者自身には、英語力向上に加えて、聞き手を意識した言語活動を含めたコミュニケーション力育成の効果が期待できる。また、アウトプットを意識しながらインプット活動をすることにより、外国語習得を促進することになる（白井, 2008, 2012）。そして、聞き手にとっても、さらなるインプットとなり、新たな学びにつながる。

### 3.2.3 ワークショップの進行方法

半期15回の授業内で多読、精読、絵本の制作を行ったため、図2に示すように、創作活動としてのワークショップは「多読本制作」の3回だけで

ある。第1回目から11回目の授業は、50名程度の学生が講義を受けるように設計された語学教室で行った。「多読本制作」の授業は、通常の語学教室ではなく、本学付属の外国語教育センター内にある Language Commonsで行った。Language Commons には可動式のテーブルおよび椅子が設置されており、テーブルと椅子を移動させることによって目的に合わせた大きさや配置にすることができる。また、パソコンを借りることができるので、各受講生が必要なときにいつでも自由に調べ物ができる。数個の机を組み合わせ、その上に各自のパソコン、多読本の原稿やイラストを広げて作業をした（図3）。

図3 多読本制作の様子



進行方法については教員からは特に指定はせず、受講生自身が話し合っ

## 大学英語教育における「ワークショップ」型科目での学習者の学び

て、必要なものを準備し、作業を進めた。教員自身も多読本を制作し、受講生からの質問が出たときに、適宜制作途中の多読本を提示しながらモデルを示すようにした。英語表現に関する質問については、正解としての英語表現を提示するのではなく、インターネット上で使える数種の辞書を提示し、使い方や適切な英語表現の探し方を説明した。受講生は、教員の説明に合わせて、自分のパソコンで同じように検索することによって、徐々に的確な表現の探し方を習得したようで、途中からは自分自身で検索を重ねて正確な英文を書けるようになった。

多読本制作の時間が限られていたため、受講生が行った作業は、ストーリーの組み立て、英語での作文、そしてイラストの作成とワードでのファイル作成だけである。受講生から提出期限にメールで送られてきた本文とイラストのファイルを、教員が編集した。そのため、英語表現の修正や、「本作り」そのものに関する細かい作業（フォントの種類や大きさ、ページのレイアウトの選定など）は教員が行った。このような点も受講生が協働で行うように設計できれば、さらに多様な学びが期待できただろう。

## 4. 方 法 論

### 4.1 データ収集

本研究の目的である「ワークショップ型の英語科目で、学習者はどのような体験をし、どのような学びをしたのか」を追究するために、授業を受講した学生から直接聞きとり調査をすることにした。受講生が2名で、数が多くなかったことと、受講生の体験や学びについて、より深く探究したことから、アンケートなどの手法ではなく、半構造化面接を行うこととした。全15回の授業終了後、受講生は教員による英文の添削案をもとに最終原稿を作成した。そして修正した最終原稿を使って、読み聞かせ発表会を行った。面接は、この読み聞かせ発表会の直後に、第一筆者の研究

室で行った。ひとりずつ個別に面接をすることも考えられたが、受講した二人の学生は、もともと仲のよい友人同士で、英語 WS の履修前に二人で相談した後に履修することを決めたことが、日々の会話から窺えたので、同時に二人に質問を投げかけて答えてもらうほうが、より深く彼女たちの語りが聞けるのではないかとの判断から、二人同時に面接を行った。面接時間は1時間5分である。

半構造化面接では、あらかじめ質問（一問一答とならないような、できるだけオープンな質問）を準備していたが、その質問に対する返答にさらに質問を投げかけるようにして、参加者が思いつくことを自然に語ることができるよう心掛けた。最初に準備しておいた質問は、「英語 WS を履修しようとした理由」「実際に受講してどう感じたか」「多読について感じたこと」「論文の精読について感じたこと」などである。しかし、それぞれの質問への回答を基に、さらに深めて聞くために、準備していたものと違う質問が続いたり、参加者の二人が仲のよい友人同士であったため、筆者を含めた3人で会話をしているようになっていたりすることも多く、非構造化面接に近いものであった。

面接前に、調査研究への参加同意書を提示し、本研究の趣旨と、参加者との実施に関する約束についての説明を行った。参加者との実施に関する約束には、面接参加・中断などは参加者の自由であること、面接音声データは適切に取り扱われること、データ削除の申し出は自由であること、研究データの使用の範囲などの項目が含まれ、明記されている。面接への参加とデータ使用などへの同意を得られたため、その後、引き続き、面接を行った。

#### 4.2 データ分析

半構造化面接の様子を IC レコーダーで録音し、それを文字化したもの



## 大学英語教育における「ワークショップ」型科目での学習者の学び

をデータとする。文字化したデータの Word ファイルは質的データ分析ソフトである NVivo に保存し、Attride-Stirling (2001) に従ってテーマ分析を行った。

まずデータテキストを読み、参加者の発言部分から解釈できる概念をすべてコード化した。あらかじめ設定しておいたコードはなく、発言の各部分から概念を解釈し、コード化した。下の図の□にあたるものである (themes)。その後、それぞれのテーマのテキストデータの該当部分を再確認しながら、関連のあるテーマをまとめグループに分けた。下の図の■にあたるものである (Basic Themes)。さらに、Basic Theme ごとの関連性などを解釈し、Organizing Themes に再配置した。下の図の○である (Organizing Themes)。そして、テーマとその関係性を図示したものが下の図 4, 「テーマネットワーク」 (Attride-Stirling, 2001) である。Attride-Stirling (2001) では、themes や Basic Themes を楕円や四角で示し、それらを線で結ぶようにして、themes と Basic Themes とのつながりを図示している。本論文では英語 WS という授業の中の複雑なテーマネットワークをひとつの図にまとめたく、多数の複雑な概念を示すため、各要素の重なりで関連性を示すこととした。

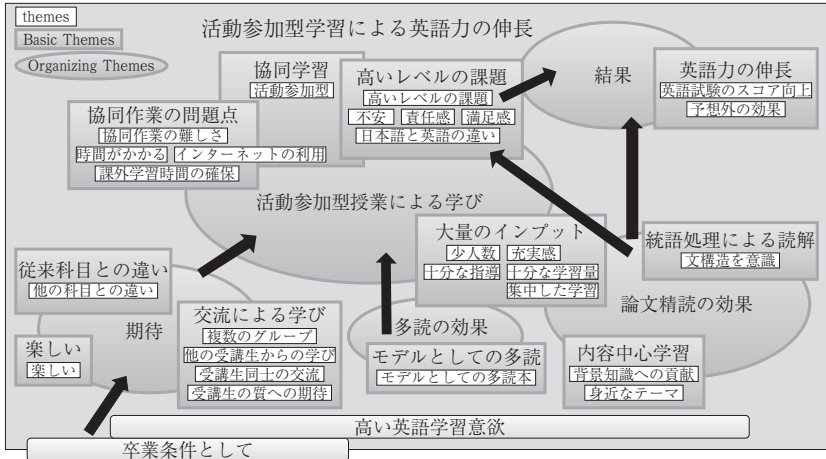
分析結果の質を担保する方法として、まず第一筆者がデータ全体をコード化、分析し、テーマネットワークを作成した。それと同時に、第二筆者も独自にコード化を行い、第一筆者の作成したテーマネットワークを確認し、大きく解釈の異なる部分がないかを確認した。第一著者と第二著者の解釈に大きな差はなかった。

## 5. 結果と考察

### 5.1.1 参加者の特性

まず、本研究の参加者の特徴として、多くの学生と同じく「卒業条件と

図4 「英語ワークショップ」受講生の体験のテーマネットワーク：  
活動参加型学習による英語力の伸長



して」履修しているが、「高い英語学習意欲」を持っていること、英語学習に対して高い意欲があったからこそ英語WSを受講しようとしたことが挙げられる。「なにか英語を勉強したくて」<sup>1)</sup>、や「1年生と2年生の時は必修があったので、3年生からなくなったので、なんか英語の授業を入れたいほうがいいかなと思って」のような発言からわかるように、本研究の参加者は自身の英語力向上を意識している学生である。本論はこのような学習者を対象として得たデータをもとに議論をするが、別のケースでは、参加者の科目履修への動機の違いや、英語学習に対する意識の違いにより、ワークショップ型学習の認識や感想、結果などが変わることが考えられる。

### 5.1.2 期待

本研究の参加者は英語WSを受講するにあたって、シラバスや他の学生から得た情報などをもとに、同時限に開講される他の科目と比較し、履修を決定したようだ。【従来科目との違い】(本文中ではBasic Themesを

大学英語教育における「ワークショップ」型科目での学習者の学び

【1】、太字で示す）、【交流による学び】があると考え、そして【楽しい】ものであろうとの『期待』（Organizing Themes を『』、太字で示す）があったという。

「他の科目との違い」（themes を「」、太字で示す）で大きなものは、教科書を使って問題を解くのか、そうでないのかという点であるようだ。「今までの、もう、ずっと全部教科書を使って、ただひたすら解いてっていうのがほとんど」という発言に見られるように、参加者は問題を解くことが中心である授業とは違うものであると期待していた。特に TOEIC のスコアを伸ばすことに関心があり、同時限に開講される他の科目には TOEIC に関連したものがあったので、それらの科目の履修も検討したという。しかし、最終的に英語 WS を履修することにしたのは、「TOEIC は、『解く』系」であるうえ、「TOEIC（の授業）は、書かれているものを解いて、話して、みたいなんじゃないですか。それだったら家でも出来るかな」と考えたからだという。

ワークショップ型の授業に期待していたことの中でも、「複数のグループ」があること、そして「他の受講生からの学び」や「受講生同士の交流」があるということが大きかったようだ。また他の「受講生の質への期待」もあったようだ。本学カリキュラムでの位置づけから、他の必修科目とは違って、「予備登録、ちゃんとやろうと思う子が来る」と考え、他の受講生の英語学習に対する意識についても、ある程度期待し、そういった受講生との交流を通じた学習を期待していたようだ。本英語 WS での具体的な活動内容がわからなかった授業開始時までは、「全く知らない人がいて、何かいろいろしゃべったり、何が好きなの？<sup>2)</sup>みたいなのを英語でしゃべったり」するのだろうと思っていたという。今回は受講者数が少なく、ひとつのグループしか作ることができなかったが、そのことに対して「全然知らない人が書く本とか見たら、多分面白かった」や「他の人のも（中略）

何組かも見てみたかった」という発言があり、一つの導かれるべき答えを探し出す学習ではなく、構成主義的な学びに関心があることが窺える。

### 5.1.3 多読の効果

多読活動に関しては、課外学習として課した多読をしなかったり（毎週行うように課した課題を、受講生は授業最終日までにする課題と思い込んでいたため）、想定以上の英語力のある受講生であり、授業内教材として使用した多読本のレベルが低すぎたりしたため、当初期待していた効果はそれほどなかったようである。しかし、多読本作成課題の際に与えられた物語の総語数に近い語数の多読本を「読んでみたかった」との発言から、**【モデルとしての多読本】**の機能が考えられる。

### 5.1.4 論文精読の効果

論文を精読したことにより、参加者に**【大量のインプット】**を与えることができた。また、**【内容中心学習】**であること、精読を通して**【統語処理による読解】**の機会を与えることになり、それが**【英語力の伸長】**という結果につながったようである。

授業内で講読した論文は *British Journal of Occupational Therapy* に掲載された論文 ‘Homelessness and companion animals: More than just a pet?’ (Slatter, Lloyed, and King, 2012) である。全7ページの論文で、方法論の説明部分で研究法に関する専門的な用語が使われているものの、それ以外の部分では難解な専門用語は出てこない。引用文献リストを除くと6ページの長さで、学術論文としてはそれほど長くなく、ホームレスの人へのインタビューデータを扱っているため、本文中に多くの話し言葉の引用が含まれており、初めて学術論文を読む学生にとって比較的読みやすいと考えられる。授業内で英文講読を始める数週間前に印刷したものを手渡し、発

## 大学英語教育における「ワークショップ」型科目での学習者の学び

表担当箇所を指定した。授業では一文ごと（またはチャンクごと）に英語を読み、その意味を日本語で発表することを求めた。

毎回の授業内では、多読本を使った活動（リーディングと要約）ののち、およそ1時間程度を論文の講読に費やした。担当学生が英語を読み、その意味を日本語で説明する、いわゆる訳読式で読み進めた。日本語での意味を言うタイミングは、発表担当学生の統語解析方法に合わせた。短い文は一文全体を読んでから日本語にすることが多かったが、長くて複雑な構造や内容の文の場合は、短いチャンクに分けて英語を音読し日本語の意味を言うことが多かった。英文を続けて一文読み、意味を発表しても、学生自身が自分の理解に疑問を感じて、教員の解説を求めることがあった。または、正しく理解できていないのではないかと思われる時もあった。そのような場合には、より短いチャンクごとに意味を言うように促した。一文の意味を発表し終わった時点で、英語の意味の解釈間違いや、文構造の取り間違いがあれば、教員が説明しながら修正した。また、英文の理解には問題がないが、背景知識の補足説明が必要な場合もあり、適宜、教員が説明を補足した。

上記のように、それほど専門性の高い内容でもなく、難解な英語表現が使われているわけではないが、フォーマルな書き言葉で書かれた論文を、日本語への訳（翻訳ではなく、文頭から意味の塊ごとに日本語で内容を発表する訳）をとおして精読することにより、「文構造を意識」するようになったようである。

「精読をやったから、しっかり読む、読む、内容理解して、あーそうなんだ、で、文法もちゃんとこうだからこっちにかかって、みたいな、ちゃんとそういうのを考えるようになったから、TOEICの長文も結構、それで、よく眠くならずにできたのかなって。」

この発言から、英語のフレーズごとに意味をとらえ、その理解が正しいのかどうかを確認し続けることによって、「**文構造を意識**」するようになり、それが TOEIC などの英語試験でのスコアの伸びにつながったと参加者は実感していることがわかる。ある程度の長さの英文を読んだ後に内容理解確認問題を解くことや、要約をすることだけでは、なかなか「**文構造を意識**」させることにはつながらない。この参加者は、飛躍的に TOEIC のスコアが伸び、また大学生としては比較的高得点を短期間で取得したことから、他の授業でもその理由を聞かれたというが、論文の精読以外に理由が思い当たらないと語った。

論文講読と多読本制作に何らかのつながりがあったかとの問いには、多読本制作では簡単な語彙で書くことが求められたため、読んだ論文の英語表現そのものを使うことはなかったが、「**背景知識への貢献**」はあったという（「バックグラウンドっていうか、その、こういう事実があるからこう、みたいな。話にはたぶん貢献できたと思う」）。また、授業で扱う教材は「**身近なテーマ**」であることを望んでおり（「(TOEIC でよく出る) 環境問題とか、ああいう、出てくるのはそもそもが分からないから」）、授業で使用したものは興味のあるものであったという（「テーマは、でも結構興味がある」、「読んだら関心わいてくるなって思った」）。論文講読を取り入れることにより、上記の「**文構造を意識**」させる効果が期待できるとともに、【**内容中心学習**】がうまく導入できたのではないだろうか。

それほど長くない論文とはいえ、「**少人数**」でひとつの論文を担当したことにより（「二人で半分ずつやったから、(中略) 家で訳したりとかで英語に触れる時間が今まで以上に多くて」）、「**十分な学習量**」が確保でき（「自分のやる範囲が多かったじゃないですか」）、その上「**十分な指導**」を受けられたという（「ひとりに割いてくれる時間が長かったから」）。論文というフォーマルな書き言葉を大量に精読することによって、「**集中した**

大学英語教育における「ワークショップ」型科目での学習者の学び

学習」ができ（「たぶん、がっつりやったのは精読かなって」）、それが英語力の伸長を実感する結果を伴って「充実感」を感じているようだ（「実際 TOEIC を受けてみて、点数上がったから。上がったのが分かったから、やってよかったなあって」、「（少人数だったのは）むしろラッキーだったなあとって」）。【大量のインプット】に関連する発言は、論文講読だけではなく、他の活動についても見られたので、テーマネットワーク図では『活動参加型による学び』、『多読の効果』、『論文精読の効果』につながる形で【大量のインプット】を示している。

#### 5.1.5 活動参加型授業による学び

英語 WS では、【高いレベルの課題】を【協同学習】することにより様々な学びにつながったことが、受講生へのインタビューからも窺える。大多数の科目が講義型の授業である大学カリキュラムで、他に履修すべき科目が多く、学生の時間割構成に時間的ゆとりがないため、活動参加型授業の利点を最大限に活かせる学習環境ではなく、それに伴う問題点がある。参加者はそういった問題点を感じながらも、『活動参加型授業による学び』を経て、【英語力の伸長】という『結果』を感じたようである。

参加者にとっては、従来型の授業は教科書の問題を解くことが主なタスクであり、英語 WS はそのような授業とは違ったもので楽しかったという。

A<sup>3)</sup>：なんか問題集を解くとかは、好きじゃなくて、何か答えがない、勉強？論文、論文を訳すとかも、答えがないじゃないですか。ちゃんと自分で調べながら、自分で日本語で形にしていってというのが、しんどかったんですけど、なんか私的には楽しくて、で、それで力もついたから、よかったなっていう。

Q<sup>4)</sup>：答えがない、なんか活動による勉強

A：うんうん，が好き。

(中略)

A：今までの，もう，ずっと全部教科書を使って，ただひたすら解いてっていうのがほとんどだったんで。

この発話から窺えるのは，問題を解いて知識を増やし，正しい知識があるかどうかを試す学習法ではなく，論文講読や多読本制作で，自分なりの日本語や英語の形にしていくという「活動参加型」の学習に楽しさと充実感を感じたということである。そして決まった答えのない活動だからこそ，他の受講生がどのようにして形にしていくのか，そこから学べるものがあると感じている（「ほかの人の，何組か見てみたかったかな」，「同じ論文から，こんな話になるんだ，みたいなの」）。

しかし，同時に，協同で活動を行うことの【協同作業の問題点】もあったようだ。ひとつの活動を協力して進めていくので，自分ひとりの決定で物事を進めるわけにはいかない。そのため「時間がかかる」という（「二人でやったら『どうする？』から始まるから，で，結構その絵も，結構最後まで，どうするどうするってなってたんで，みんなでやると時間がかかる」）。また，達成すべき目標にむかって話しあっていく中で「協同作業の難しさ」もある（「『なににする？』って難しくなってきたと思う」）。多読本制作に関する作業の中には，授業時間内では終わらず課外時間にしたもの（または授業時間内に行うよりも，課外時間にしようがよいもの）があるが，「課外学習時間の確保」も難しかったという（「集まるとかも，あまり時間がなかった」）。そのような問題に対しては，解決法として「インターネットの利用」が挙げられた（「本を書くとかは，メール送りあったり，LINEで話しあったりとかができるから，方法次第では多分ちゃんとできる」）。しかし，課外のタスクとして課したのは，本文の作成ではなく，イ



## 大学英語教育における「ワークショップ」型科目での学習者の学び

ラストの作成である。本文の作成を課外活動として課し、授業内の活動としてイラストの作成をすることが英語 WS の活動導入方法として妥当なのだろうか。授業内、授業外でどのような作業を課すのが妥当、かつ効果的なのか、綿密に計画する必要がある。

協同学習の導入にあたって、成立させるための要因の一つとして、江利川（2012）は「ハイレベルな教材やタスクの設定」（p. 13）を挙げている。易しい教材やタスクではなく「一人の力では到達できないような高いレベルの課題を設定し、目標達成のためのコミュニケーション力と、助け合いによる人間関係力を必要とするような課題設定が大切」（p. 13）であるという。英語論文の精読に関しては、想定通りの難度であったようだ。受講生にとって高いレベルの教材や活動であり、また少人数で取り組むことから各自の負担が大きくなり、不安や責任感を感じたが、手に負えないほど難しいものではなく、達成することで充実感も感じたようであった。

Q：[論文の] テーマはどう？テーマはどうだった？

A：テーマは、でも結構興味があると言えば、あるもの読んだから、まあ、まあ、よかったかな。

A：読んだら関心わいてくるなって思った、なんか、若干は。

Q：若干は。最初は

A：でも、やっぱり英語の論文初めて読んで、だから、こんな、こんななんなんだって思って、結構ビビっちゃって、で、量も

A：むっちゃ文字数

Q：あーそうなの。

A：これをふたりでするんだ。

Q：まあ、こんななんなんだーって。

A：日本語しか読んだことなかったから。そもそもびっくりでっつい

う。

論文講読のタスクそのものは、個人の課外学習として課したので、受講生は協同で英文理解に取り組んだわけではない。協同作業として取り入れた多読本制作では、扱う言語素材そのものは易しいものであるが、多読本制作という課題そのものは適度に高度なレベルであったのだろうか。

多読本とは、「学習者が自分にとってやさしい英語の本を楽しく読んで、読書速度を上げ、読書を流暢にできるようにすること」(The Extensive Reading Foundation, 2011)を目的とした多読学習で使用される教材のことである。第二言語または外国語としての英語教育で行われている多読指導では、おもに Graded Readers (英語学習者向けの段階別に書かれた本、「語彙や統語構造を制限して書かれた教材」(門田・野呂・氏木, 2010))を指すことが多い。Leveled Readers と呼ばれる、英語を母語とする児童向けの段階別学習絵本も使われることも多い。両者に共通した特徴は、易しい英語で書かれていることである。学習者は自分のレベルや学習段階を考慮して、より易しいものを選択して読むよう指導されることが多い。このような多読本を制作するので、扱う言語材料そのものは易しいと言える。

しかし、提示された言語材料を処理してその意味を理解する(リーディング)のと、表現したいアイデアを学習外国語でどのように表すのかを考え、産出すること(ライティング)は、必要な英語力も、処理プロセスの複雑さも異なる(門田, 2015)。特に多読本の制作となると、表現したいアイデアを、知っている表現で産出するのではなく、読み手により分かりやすく、平易な表現で表現したい内容を的確に伝える必要がある。読み手を考慮した、緻密な推敲が必要な種類の外国語でのライティングでは、辞書などで表現を調べることが不可欠であるが、辞書に書かれていて言いたいことを正確に表す表現だったとしてもいつも使えるわけではなく、難解

大学英語教育における「ワークショップ」型科目での学習者の学び

な語彙を別の表現で言い換えることが必要になってくる。そのため、「易しい英語で物語を作る」課題だからといって、容易に書けるものではない。

Q：多読本を作るっていうのを見てどう思った？

A：その、本を作るっていうのが、もともと、話を作るのが好きって言う。

Q：あーそうなの。

A：なんか、わかんないですけど、やったことがあって。自分で、好きで、で、じゃあ楽しそうかなって。

Q：それはその思った通りだった？

A：いや、そんな、そんな甘っちょろいもんじゃなかった。

Q：そうなの？どんなふうに思った？最初は。

A：最初は、なんか、自分で物語が書けるのは、何か楽しいなって思ってたんですけど、その、テーマがあって、で、テーマが、結構、あの、論文で読んだ難しいやつやったじゃないですか。だから、どう書いたらいいんだろうと思って。

二人で制作する多読本は700語程度の長さになるよう指示をした（下のインタビューデータでは「700字」と発言しているが、「700語」の意味で使っていると考えられる。指示は語数で与え、受講生も語数を意識して書いていた）。700語の英文というのは、それほど長いものではない。リーディングの素材としては、難易度によっては1回の授業で扱える長さであるし、ライティングの授業でも、内容や推敲の要否によってはすぐに書ける長さである。しかし、多読本を作成するという課題の中で「700語の作文」というのは、難しい課題であったようだ。

A：二人でやった700字，すっごい多くて，「まだ書かなあかん」

A：想像以上に，倍以上書いた・・・

A：そうそうそう

(中略)

Q：で，結局700字書いてみて，どうだった？書き終わって。

A：えー，でも，読んだら一瞬じゃないですか。

Q：うんうん。

A：あ，こんなもんなんだと思って。こんなに一生懸命書いたのに，一瞬で読めちゃうから。

A：体感的にはそんなもんじゃないから。読む以上に作るっていうのが，しんどいから。

(中略)

Q：そうか，体感，ライティングの体感。ライティングの体感。どんな感じだった？書いてる時の。

A：ゼロから言葉を選ぶのは，難しい。

Q：今までの，ライティングの授業でも，ライティングはしたよね。

A：なんか，今までは，自分のことを書くから，自分に合った言葉を選べばよかったんですけど。でも話を作るってなると，ニュアンスとか色々考えて

多読本の制作課題では，まず日本語で物語を書いてから，それを英語に翻訳するという手順で進めた。翻訳の段階に入ったばかりのころ，受講生からどのような表現を使えばよいのかを問う質問があった。そのときに，日本語の文・熟語・単語に対応する英語表現を探すのではなく，日本語と英語の違いを考え，伝えたい内容を熟考し，それを英語ではどのように表現

## 大学英語教育における「ワークショップ」型科目での学習者の学び

するのか、その方法を示した。数種の辞書（和英辞典・英和辞典・英英辞典・シソーラス・コーパス）の使い方を説明し、複数の辞書を確認しながら作文をするよう指導をした。書き手を育てることが外国語教育では重要である（小坂，2017）。教員が英作文（または日英翻訳）のプロセスを示し、受講生は自分自身で日本語と英語の違いを考え、英語表現を熟考、選択することによって、自分自身で「ゼロから」創りあげる体験となったのではないだろうか。出来上がった多読本では平易な表現が使われているが、そこに至るプロセスが協同作業にふさわしい難度となり、そして創り上げる体験を生んだのではないかと考える。

本研究では、受講生は、ワークショップという学習形態に『期待』をして科目を履修し、その活動のなかで『多読の効果』や『論文精読の効果』を感じ、高いレベルの課題に他の受講生と協同で取り組むことにより『活動参加型授業による学び』を得て、そして、【英語力の伸長】という『結果』を実感している様子が浮かび上がってきたのではないだろうか。

### 5.2 プロジェクト型学習の視点からの考察

本研究では、大学英語教育において、具体的に何かを創作する場としての「ワークショップ」、そしてスキルベースの科目とは異なる実践的カリキュラムを導入する意義を証拠に基づいて考察してきた。英語 WS で取り組んでいるコースデザインは、受講生の協力による面接から明らかになったように、学習者の英語力と自律性を高めることに成功したという点で、プロジェクト型学習（PBL）の実践として分類することができる。

一見したところ、PBL はアウトプットに重きを置いた教授法に見える。しかし、Beckett (2002, p. 52) が述べているように、Krashen (1981) のインプット仮説の不適切さに対応した形で第二言語（L2）教育に導入されたものである。当初、PBL は、言語習得において、理解可能なインプッ

トへの注目を理解可能なアウトプットへの注目に変えるのに効果的であると考えられていたが、最新の PBL の実践研究から示唆されているのは、学習の成果を最大限にするためには、インプットとアウトプットのバランスが重要だということである。

理想的には、PBL では「学習者が理解可能なインプットが与えられ、理解可能なアウトプットを行う場を提供する」(Beckett & Miller, 2006, p. 4, 筆者による訳) べきである。本研究で取り上げた英語 WS のコース設計は、インプットとアウトプットの両方の重要なバランスを明確に意識したものである。受講生は、多読に加えて研究論文の精読（および翻訳）を行った。そしてこれらが、最終的なアウトプット活動のための言語インプットとなり、実際に制作する作品の文脈を形作り、そして制作活動に関連するモデルを提供し、700語の多読本制作、そしてウェブサイト上での公表につながっている。

PBL の利点は、動機付け、学習者の自律性、メタ認知、協力、問題解決のスキルと結びつけて議論されることが多い。まず、インタビューデータから、参加者にとって英語 WS は、これまでに履修した科目と比べて、より課題が多く、学習者主体であり、非常にやりがいのあるものであったということがわかる。また、学生にとって700語の多読本制作も予想以上に困難なものであったようだ。活動の性質や授業内容によって、授業内での責任が教員から学習者に移った（「学習者中心」となった）と言える。

PBL の重要な点は、学習者の自律性とそれにつながる動機付けを促進することである。重要なのは、学習者自身がプロジェクトや関連する素材のテーマを選択する必要があるということである。

「論文を選ぶ前まで、テーマはたぶん自分で決めたほうが、その、論文にもとっつきやすいかと思うんですけど。TOEIC とかって、あの

大学英語教育における「ワークショップ」型科目での学習者の学び

長文あるじゃないですか。環境問題とか，そういう，ちょっと意味わからないのは面白くないと思うから，身近なものでなんか興味も持ちやすいものかな。」

論文に基づいてという条件付きではあるが，多読本のテーマを自分自身で考えることによって，参加者は，自分自身の興味と努力を維持し，授業内容とのつながりを感じることができたのではないだろうか。Holec (1983) と Leni Dam (1990) によって定義された学習者の自律性に関する重要な点を要約し，Thanasoulas (2000) は，自律した学習者は「目標と目的を自主的に選択し，到達目標を設定し，教材，方法，およびタスクを選択する。また，選択したタスクの計画や実行において選択や目的を遂行する。そして評価基準を選択する」(p. 38, 筆者による訳) と述べている。このような側面は，本研究での英語 WS のコースそのものの設計にも，学生の反応にも見られたのではないだろうか。

コースの最後には，学生は自分たちの制作物をウェブサイトで公式に共有した。そうすることによって，プロジェクトの当事者意識をもち，そして最終的な作品を創りあげる動機付けとなり，誇りを感じることができたと考える。制作物をインターネット上で公開することで，学生は自分たちの作品を単なる「学校の課題」ではなく，本物の作品，そして現実（インターネット上の）世界に存在する作品として再認識することになる。

学生は自分の払った努力と達成した成果により，この科目に個人的なつながりを感じたと言える。この点は，英語 WS の今後の受講生によって制作される作品を見たいと語る参加者の発言に最もよく示されている。

A：でも，なんか，次のワークショップの子たちが作った物って

Q：あ，それは，見れる見れる，もちろん。

A：それは見たいな。

参加者は、この科目は大学での他の英語科目とは異なり、そしてかなりの時間と労力と個人的な関わりが必要であると感じた。しかし、その見返りとして、彼らはまた、自身の全体的な英語力の向上と個人的な達成感を感じていると報告した。慎重にコース設計をすることと、学生を適切にサポートすることにより、ワークショップ型の科目、およびPBLが大学の英語教育カリキュラムの有効な構成要素となり得ることを示せたのではないかと考える。

## 6. お わ り に

本稿では大学英語教育におけるワークショップ型科目で、学習者はどのような体験をし、学習者にとってどのような学びがあったのかを考察してきた。しかし、全カリキュラムでの英語WSの位置づけから、半期(15週間)という短期間にスキル習得のための活動と、ワークショップとしての活動を取り入れたため、ワークショップ型の活動としては、多読本の制作という表現活動だけで終わってしまった。活動の真正性やことばの本来の機能を意図した学習をもとめて「多読本の制作」を取り入れたのにもかかわらず、表現を公表することによって得られる読み手の反応や評価を振り返る機会を持つことができなかった。コミュニケーションはメッセージの送り手と受け手が存在して成り立つものであり、受け手の反応や評価からも大きな学びがあるはずである。本研究では、制作物を公表した後の学習者の体験、そして学びの機会が欠けているので、この点を考慮した授業設計が今後の課題であろう。

また、本研究は、受講生が2名であった科目を対象に行った。受講生が2名だったので、複数のグループを構成することができなかった。異なっ



## 大学英語教育における「ワークショップ」型科目での学習者の学び

たグループが複数存在すれば、その科目での受講生の体験は本論文とは違ったものとなるだろう。しかし、2人という限られた人数で行われた授業であったからこそ、見えてくることもあるはずだと考え本論をまとめた。複数のグループが存在しなかったのだから、複数のグループが存在することから生まれる学びそのものはなかった。しかし、本論でも考察したが、受講生は「ワークショップでみんなとやった方が楽しいかな」（と思ったので履修した）、「TOEIC（の授業）は書かれているものを解いて、話して、みたいなんじゃないですか。それだったら家でも出来るかなって思って」と回顧する。茂木ら（2014）が論じている「学校教育への反学び的学び」（p.4）を求めている姿が垣間見えたのではないだろうか。「学びが人の序列化の装置になってしまっている状態から、学びを救い出し、学びの喜びという原点に立ち返らせる可能性」（茂木ら, 2014, p.4）のあるワークショップという手法をさらに追究することによって、外国語教育（英語教育）のみならず、大学での学びそのものを再考し、現代の大学生に有効な教育法についての知見も得られるのではないかと考える。

### 謝辞

本稿の草稿に対して、境真理子先生（桃山学院大学）より、大変きめ細やかなご助言をいただきました。心より御礼を申し上げます。

### 注

- 1) 参加者の発言をできる限り忠実に文字化し（ただし「ええと」や「なんか」といった言いよどみは省略する）、それを本論で引用するので、言い間違いや、文法間違い、口語や方言（一部、口語は修正している）なども含まれる。
- 2) 問いかけるような上がり調子の発話を「？」で示す
- 3) どちらの参加者の発言であるか、判別できない発話が多いため、参加者の発言を区別せず、二人の発話をすべて「A:」で示す
- 4) 「Q:」筆者による質問、または発言を表す

文献

- 荒木寿友. (2016). ワークショップの構造からみた新しい類型化の試み—連続した取り組みとしてワークショップを展開するために—. 立命館教職教育研究 (特別号), 3-13.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research, Vol. 1* (3), 385-405.
- Beckett, G. (2002). Teacher and student evaluations of project-based instruction. *TESL Canada Journal, 19*(2), 52-66.
- Beckett, G. H., & Miller, P. C. (Eds.). (2006). *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future*. USA: Information Age Publishing.
- 江利川春雄. (2012). 協同学習を取り入れた英語授業のすすめ. 東京: 大修館書店.
- The Extensive Reading Foundation. (2011). 山中純子・高瀬敦子・古川昭夫 (訳). 多読指導ガイド. 国際多読教育学会.
- Grant, M. (2009). Understanding projects in project-based learning: A student's perspective. *Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA*, 1-21.
- 堀公俊・加藤彰. (2008). ワークショップ・デザイン—知をつむぐ対話の場づくり. 東京: 日本経済新聞出版社.
- 門田修平. (2015). シャドーイング・音読と英語コミュニケーションの科学. 東京: コスモビア.
- 門田修平・野呂忠司・氏木道人 (編著). (2010). 英語リーディング指導ハンドブック. 東京: 大修館書店.
- 小坂敦子. (2017). 書き手・読み手を育てるワークショップ—ライティング／リーディング・ワークショップがEFL教室に提示する視点—. 中部地区英語教育学会紀要, 261-268.
- 水越伸 (編). (2009). メディアリテラシー・ワークショップ—情報社会を学ぶ・遊ぶ・表現する. 東京: 東京大学出版会.
- 茂木一司 (編). 協同と表現のワークショップ—学びのための環境デザイン—第2版. 東京: 東信堂.
- 桃山学院大学. (2017). 履修要項 2017年度. 桃山学院大学.

大学英語教育における「ワークショップ」型科目での学習者の学び

- 中野民夫. (2001). ワークショップ—新しい学びと創造の場—. 東京：岩波新書.
- 西村月満. (2012). プロジェクト課題による大学英語教育：その背景と実践. 北里大学一般教育紀要, 17, 1-21.
- 境真理子. (2015). メディアリテラシー教育におけるワークショップの可能性. 人間文化研究, 第3号, 85-119.
- 白井恭弘. (2008). 外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か. 東京：岩波新書.
- 白井恭弘. (2012). 英語教師のための第二言語習得論入門. 東京：大修館書店.
- Thanasoulas, D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered. *The Internet TESL Journal*, 6(11), 37-48.
- 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.
- 上田信行・中原淳. (2013). プレイフル・ラーニング—ワークショップの源流と学びの未来. 東京：三省堂.
- 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—. 東京：慶應義塾大学出版会.

# **University Students' Perceptions of Achievement and Learning Outcomes in a Workshop Style English Language Class**

Chie TSURII

Adrian WAGNER

The purpose of this study was to learn about students' perceptions of learning outcomes and reactions to studying English in a workshop style class over one semester at a university in Japan. The English Workshop classes were added to the English curriculum to supplement the compulsory, standard skills-based English classes. In principle, English Workshop classes are envisioned to have a content or thematic base, and culminate with some form of project work. In this particular English Workshop class, the culminating project was for students to produce a graded reader of 700 words based on an academic article for intensive reading. As the number of participants was small, qualitative research methods were utilised. Data was collected through a semi-structured interview with the participants, conducted upon completion of the course of study. This data was subjected to thematic analysis with the aid of NVivo software. According to the data, the students felt there was a significant difference between the English Workshop class and other English classes that they had taken at the university. They felt that overall, the class required a lot more time, effort and engagement on their behalf, both in and out of the classroom. From their responses, it could also be concluded that they felt their English ability had improved as a result both of the challenging nature of the class, which focused on fostering syntactic processing ability, and of the combination of input and output-based activities. Furthermore, as they were actively involved with the production of authentic reading materials, their

大学英語教育における「ワークショップ」型科目での学習者の学び

sense of personal involvement and awareness of the process of second language acquisition also increased. Besides reported benefits in language learning, students also asserted that the aspects of working cooperatively and solving problems necessary for the successful completion of the assigned tasks were valid learning experiences. Finally, the fact that their graded readers would be published online led to a sense of responsibility to ensure that they could produce a final project in which they could feel a sense of pride and accomplishment.

Keywords: university English language education, curriculum design, workshop, project-based learning, graded readers