

グローバル・コミュニケーション学部5年間の
授業成果と今後の課題
— 複数授業科目の連携・ICT活用・学習者目線の
シラバス構築に向けて —

The Five-Year Academic Impact of English Lessons
in the Faculty of Global Communication: Implications for
Coordinated Teaching, ICT, and Learner-Centered Syllabi

中西のりこ¹ タム ショウ イン¹ 海老原由貴¹
マスティー ニコラス¹ 大竹 翔子¹ 藤村 敬次²

NAKANISHI Noriko¹ TAM Shuet Ying¹ EBIHARA Yuki¹
MUSTY Nicholas¹ OTAKE Shoko¹ FUJIMURA Keiji²

投稿日：2020年3月31日
受理日：2020年11月5日

1. グローバル・コミュニケーション学部
2. 共通教育センター

(要約)

本学グローバル・コミュニケーション学部では、2015年の学部新設当時から、英語の4技能をバランスよく備えたグローバル人材の育成を目指した授業を実践してきた。本稿では、2015年度から2019年度に入学した学部生が受験した2種類の外部テスト結果を元に、「英語読解」「英語表現」「英語会話」という「基本英語」3科目の授業担当者がこれまでの授業実践の効果と問題点について考察する。さらに、2020年度から導入される新カリキュラムに向け、より効果的な授業実践の方針について提案する。この提案は本学部での英語授業だけでなく、高等教育機関において複数クラスで開講される授業のあり方を組織的・体系的に見直すきっかけとなると考えられる。

(Abstract)

Since the establishment of the university's Faculty of Global Communication in 2015, lessons have been aimed at cultivating global human resources through a careful balance of the four skills of English. This paper reports the results of two types of external tests taken by students who entered the school between 2015 and 2019. Based on these results, the instructors of the compulsory subjects "English reading," "English expression," and "English conversation" considered the effects and problems of their syllabus designs. In particular, suggestions are made towards the introduction of a new curriculum from the academic year beginning 2020 for a more effective approach to learning. These suggestions are not only designed for the purpose of this faculty. Rather, they can provide an impetus for an organizational and systematic method of inter-course cooperation in institutions of higher education.

キーワード：英語4技能、外部テスト、科目間連携、ICT活用、シラバスデザイン

Key words : Four skills of English, External tests, Inter-course cooperation, Application of ICT, Syllabus design

1. はじめに

「国際共通語としての英語力の向上」への取組みが求められる中、文部科学省が高校卒業時の英語力到達目標とする CEFR A2 レベル以上に達する高校3年生の割合は、聞く力 (33.6%)、読む力 (33.5%)、話す力 (12.9%)、書く力 (19.7%) となっている (文部科学省、2018)。一方、2015年に新設された本学グローバル・コミュニケーション学部 (以下 GC 学部) 英語コース ($n = 79$) の場合、入学時の到達率はすべての技能において1~2%であり、全国の高校3年生平均よりもさらに深刻な状況であった (中西・タム・海老原、2019)。GC 学部では3年次生全員が英語圏の提携機関で教育を受ける semester 留学が卒業要件となっており、留学先で充実した研究活動を行うためには、1・2年次の間に十分な英語力をつけておくことが鍵となる。

そこで、1・2年次生が履修する「基本英語」群では、4セメスターにわたる「英語読解 I~IV (reading)」「英語表現 I~IV (writing)」「英語会話 I~IV (speaking & listening)」の3科目 (それぞれ週2コマ授業、計6コマ) を通して、英語の4技能をバランスよく備えたグローバル人材の育成を目指した授業を実践してきた。これらの科目は GC 学部ディプロマポリシーの「1. 実践的で高度な外国語の運用ができる」、「2. 他者と協調、協働できるコミュニケーション力を持つことができる」、「3. 言語の基礎にある多様な社会、文化、歴史、政治、経済などについて幅広い知識や教養を身に付けることができる」、「4. 教育現場で有効な、英語に関する体系的で専門的な知識と指導法を習得することができる」ことを目的とし、留学時に必要となる英語でのコミュニケーション力を向上させるものである (神戸学院大学、n.d.「グローバル・コミュニケーション学部 教育研究上の目的」)。

本稿では、学部開設初年度の2015年度生から2019年度生までが受験した2種類の外部テスト TOEIC® Listening & Reading IP: Institutional Program、以下 TOEIC® IP (国際ビジネスコミュニケーション協会、n.d.) および Versantスピーキングテスト (日本経済新聞社・ピアソン、n.d.) のスコアの推移を受講生の入学年度ごとに比較し、上記3科目の授業実践の効果と問題点を明らかにする。さらに、これらの結果に基づき、それぞれの科目の担当者が授業実践を振り返り、2020年度から導入される新カリキュラムでの「基本英語」3科目におけるより効果的な授業実践の方針について提案する。この提案は、GC 学部生のみならず、本学の FD 活動全体の進展に寄与するものとなると考える。なお、上記の外部テスト結果を授業改善・研究目的のために個人が特定されない形で公開することについては、予め全受講生から書面での了承を得ている。

2. 授業概要

GC 学部英語コース「基本英語」3科目の授業概要について述べる。これらの科目は、入学募集定員が90名であった2016年度入学生までは4クラスずつ、募集定員が120名となった2017年度入学生以降は5クラスずつ開講された。4クラス開講の年次は、英語習熟度に関わらずランダムに (A) ~ (D) の4クラスに受講生が振り分けられ、5クラス開講となった2017年度生以降は入学時の「基礎学力診断テスト」もしくは1年次後期の TOEIC® IP 上位者のみを (Ace) クラス配属とした後で、(Ace) クラスに該当しない受講生をランダムに (A) ~ (D) の4クラスに振り分けた。「英語読解」「英語表現」「英語会話」それぞれの科目の学年ごとに1名の科目コーディネータ教員

がシラバスを取りまとめ、同学年の同科目内で統一のシラバスに沿って授業実践を行った。「基本英語」3科目と並行して、共通教育科目として開講されている英語関連科目を受講していた学生は、2～3割程度であった。

2.1. 「英語読解Ⅰ～Ⅳ」

英語読解力を向上させるために、基本的な英文法、英語構文、語彙、慣用表現を学習し、読解方略を効果的に使用してさまざまなトピック、ジャンルの英文の精読と多読を行う。シラバス上の到達目標は以下の通りである。

- ・ To learn efficient reading skills.
- ・ To build up English vocabulary and expressions as well as knowledge of English grammar.
- ・ To improve reading speed in English.

1年次生が履修する「英語読解Ⅰ、Ⅱ」では週1回は高等学校採択用英語教科書副教材『able English Grammar 24 Lessons (第一学習社、n.d.)』、もう1回は *CORE Nonfiction Reading 1* (Alexander, Robinson, & Kim, 2015a) を用いた。2年次生が履修する「英語読解Ⅲ、Ⅳ」では週1回は『Build up your English 2 (山田、2009)』、もう1回は *CORE Nonfiction Reading 3* (Alexander, Robinson, & Kim, 2015b) を使用した。「英語読解Ⅰ～Ⅳ」を通して、週2回授業の曜日ごとの担当者が役割を分担し、英文法を向上させる授業と読解力を向上させる授業の指導に携わった。また、授業内外での課題として多読課題の提出、構文や語彙に関する課題の提出を課した。

2.2. 「英語表現Ⅰ～Ⅳ」

1年次は、さまざまなテーマに沿ったエッセイを執筆することにより、「書く力」を身につけること・文法力を向上させること、2年次は、extensive writing を通してライティングスキルを身につけること・アカデミックエッセイを書く力を伸ばすことを目的とした科目である。また、授業内での指示がすべて英語で行われるため、基本的な指示を英語で理解する力も養われることが期待される。シラバス上の到達目標は以下の通りである。

To be able to

- (1) produce a 250 word essay
- (2) create a coherent essay
- (3) write about various topics
- (4) use proper word order
- (5) use appropriate vocabulary
- (6) produce a logical essay

「英語表現」でこれまでに採用した教科書は *Writing from Within 2* (Kelly & Gargagliano, 2012)、*Research & Write* (Boon, 2015)、*Interactive Writing* (LeBeau, 2015)、*Writing Research Papers*

(Zemach, Broudy & Valvona, 2011)、*Basic Steps to Writing Research Papers* (Kluge & Taylor, 2018)、*Grammar Explorer 2* (Carne, 2015)、*Grammar Explorer 3* (Cooper & Eckstut-Didier, 2015)であった。「英語表現」でも、週2回授業の曜日ごとの担当者がそれぞれのシラバス目標に沿って授業運営を行った。2年次生クラスは1年次と比べてエッセイを書くことに重点を置いた。エッセイ執筆の際には、1) アウトラインを書く、2) ドラフトを作る、3) 教員やクラスメイトのフィードバックをもとに修正するというサイクルを繰り返した。エッセイは1年生の表現クラスと比べて長く、400語程度とした。曜日ごとのクラスそれぞれで5本のエッセイ執筆を課したため、学生は最終的に1 Semesterあたり10のエッセイを提出した。また、別の課題として、学生はwebのチャット上に毎週掲載される質問に答え、お互いに議論するフリーライティング課題に挑んだ。年度によってはGoogle DriveやSlackを用いた執筆課題や、語彙力を養うためのオンライン課題を用いるなど、ICTを利用した授業運営を行った。

2.3. 「英語会話Ⅰ～Ⅳ」

聞く力・話す力に重点を置き、さまざまなジャンルのトピックについて自らの考え方を発信したり議論できるようにし、同時に相手が発信する内容に従って会話をさらに発展させ、効果的に発表できることも含めて練習を行う科目である。リスニング (input 活動) では、次に発話することの準備としてアクティブに音声を聞き取るための方略を身に着けることを目指した。シラバス上の到達目標は以下の通りである。

- ・さまざまなトピックについて自分の考えを英語で表現できるようになる。
- ・さまざまなトピックについて英語で聞いた内容を理解でき、概略を再現できるようになる。
- ・自らの意見を述べるため、自分の議論に必要な部分をしっかり把握して聞くことができるようになる。
- ・対話の相手にとって聞き取りやすい英語で発話できるようになる。
- ・英語で話すべき内容の骨格となる構成をしっかりと把握して口頭表現ができるようになる。
- ・相手が言った内容をパラフレーズして繰り返し、さらに自分の意見を加えることができるようになる。

1年次生は週2回の授業を、日常会話・スピーチ・プレゼンテーションの基礎を学ぶinput中心の授業と、input活動で得た知識を元にdiscussion、pair work、presentationなどを行うoutput中心の授業に分けた。2015年度生から2017年度生までは適宜教員が提示する教材、2018年度生からは教科書『Speaking in Public (仲谷・Pak, 2009)』を用いた。2年次には、現代社会が抱えるさまざまな問題についての知識を得ると同時にリスニング力向上をはかるinput中心の授業とinput活動で得た知識を元にdiscussion、pair work、presentationなどを行うoutput中心の授業を週1回ずつ実施した。2017年度生までは適宜教員が提示する教材、2018年度生からは教科書「Social Issues in a Contemporary World リスニングで学ぶ現代の社会事情 (杉森・杉森・Dauer・ヒルド・吉田, 2007)」を使用した。2年間を通して、プレゼンテーション原稿、プレゼンテーションに対する相互評価、リスニング課題など、非常に多くの提出物を課した。

「英語会話」の大きな特徴の1つは、ICT 機器を最大限に活用したことであった（中西・タム・海老原、2019）。授業内外の課題はすべて授業用のポートフォリオ「GCsquare（神戸学院大学、n.d.「GCsquareとは」）」上で提示・回収し、録音音声やプレゼンテーション動画を学生が互いに見たり聞いたりすることにより、授業進捗と学習成果を実感できるよう工夫した。自分の発音が自動音声認識でどれほど正確に認識されるかを web 上で確認しながら発話するための Speech Saver（Nakanishi、2019b）や、その発話を自動的に発音記号に変換し苦手な音素を学習者が把握するための Phoneme Counter（Nakanishi、2019a）などを用いて、音声言語の可視化を目指した。2点目の特徴は、1年次生が受講する「英語会話 I、II」において、曜日ごとの担当者が連携しながら授業進行を行ったことである。前述のように、週2回の授業は input 中心の曜日と output 中心の曜日に分かれていたが、input の授業で学生に提示された内容を output 授業担当者が把握した上で指導に携わることができるよう「コメントシート」を活用した。これは、学習者が各授業回で感じたこと、学んだことを授業終了時に一言書いて提出するシートである。1枚のシートに合計30回分のコメント欄を設けておき、異なる曜日の担当者が同じシートを毎回授業時に配布・回収・確認し、授業担当者は自分が担当していない曜日の授業の進行状況を把握できるようにした。

3. 結果

2015年度入学生から2019年度入学生までが受験した TOEIC® IP と Versant スピーキングテストの実施時期・受験者数を表1に示す。

表1. 外部テスト実施時期・受験者数

	2015年度生		2016年度生		2017年度生		2018年度生		2019年度生	
	T	V	T	V	T	V	T	V	T	V
1年次春	—	—	—	—	—	133	139	133	127	134
1年次夏	—	95	—	103	127	129	134	133	115	126
1年次冬	—	86	—	94	127	122	128	123	118	122
2年次夏	—	82	81	81	114	114	123	114	—	—
2年次冬	77	76	75	80	107	106	93	119	—	—

注. T = TOEIC® IP、V = Versant スピーキングテスト

学部開設時当初は1・2年次生に TOEIC® IP の受験を課していなかったため、2015年度生は2年次夏まで、2016年度生は1年次冬まで、2017年度生は1年次春の外部テストデータが欠損している。また、2016年度生までは別の4技能テストを実施していたため1年次春の Versant 受験実績がない。2017年度以降の受験者数が急増したのは、英語コースの入学定員増のためである。

3.1. TOEIC® IP

TOEIC® IP では、リスニングセクション、リーディングセクションのスコアが、それぞれ配点5～495点の5点刻みで表示される（国際ビジネスコミュニケーション協会、n.d.）。図1に TOEIC®

IPの入学年度ごと・受験時期ごとの平均スコア推移を示す。

入学年度ごとの平均スコアを比較すると、1年次に受験を実施した2017年度から2019年度にかけて、リスニング・リーディングともに年度を追うごとに比較的スコアの高い学生が入学してきていることが分かる。また、どの年度の入学生もリーディングの平均値が低く、2年間の「基本英語」科目を受講しても、リスニングセクションほど顕著な伸びが見られないことが明らかとなった。TOEIC® IPリスニングセクションではリーディングセクションよりも難易度が低い語彙・統語構造が多く出現するため、ビギナーレベルの学習者ではリスニングの方の点が伸びやすいことはよく知られているものの、 Semester留学直前の2年次冬になってもリーディングセクション平均点が200点に届かないという結果は、憂慮すべき事態である。この点については、今後「英語読解」の授業でサポートすべき問題として、本稿「考察」および「今後の授業実践の方針」で後述する。

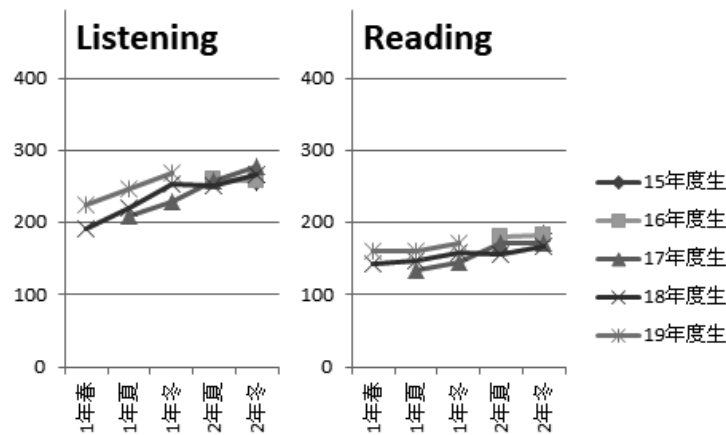


図1. TOEIC® IP 入学年度生別スコア推移

3.2. Versant テスト

Versantスピーキングテストは、リスニング能力とスピーキング能力を測定するテストで、日常的に使用される口頭英語に回答できる能力（自然さ、流暢さ、即時性）に重点が置かれる。スコアは、文章構文・語彙・流暢さ・発音のスキルごとに、20点～80点で採点される（日本経済新聞社・ピアソン、n.d.）。それぞれのスキル測定の基準は以下の通りである。

Sentence Mastery (文章構文)：発言を把握し、それを逐語的に発話する能力。構文力や文章内における適切な単語、句、および節の使用の習熟度によりスコアが判定される。

Vocabulary (語彙)：構文中の日常かつ一般的な単語を理解し、自在に表現する能力。日常的な単語の形式と意味の理解、また関連する発言におけるそれらの用法の熟達度によりスコアが判定される。

Fluency (流暢さ)：文章の組み立て、読み、反復の際のリズム、区切り及びタイミングの取り方の能力。

Pronunciation (発音)：文脈においてネイティブ同様に子音や母音を発音し、強勢を置くことのできる能力。日常単語の音韻構造の知識によりスコアが判定される。

Versantスピーキングテストのスコア推移を図2に示す。2017年度生から2019年度生にかけてFluency 得点平均値が年を追うごとに高くなっている傾向が見られる以外は、入学年度による平均値に大差はなかった。つまり、主に「話す力」が求められるこのテストで測定すると、入学時まで身に付けてきた文章構文・語彙・発音の力に大きな違いがないと言える。4つのスキルごとのスコア平均に注目すると、Sentence Mastery と Vocabulary については入学当初から一定の力を有しており、入学後もスコア平均の伸びが見られる。つまり「発言を把握し、それを逐語的に発話する能力」や「構文中の日常的かつ一般的な単語を理解し、自在に表現する能力」のように、リスニングの後で、聞き取った内容に対して何らかの反応をするというスキルは大学入学までにある程度習得できており、入学後の2年間の授業を通してさらに伸ばすことが可能であったと考えられる。また、Fluency については入学時点で非常に低い平均スコアであったが、Sentence Mastery や Vocabulary とほぼ平行な形で伸びが見られた。つまり、リズムよく区切りやタイミングをはかって話すスキルは入学後に向上させることが可能であったといえる。一方、Pronunciation については入学当初からの2年間、平均スコアがほぼ横ばいとなった。上記にあげたスキル測定の基準のうち「ネイティブ同様に」という部分が国際コミュニケーションにおいてどれほど重要かという別の議論も起こり得るが、Versant スコア 30～35はCEFRに換算すると「発音は、外国語特有のなまりが非常に強く残る」というA1レベル（日本経済新聞社・ピアソン、n.d.）となっており、GC学部生が3年次の留学先でさまざまな言語を母語とする話者とやり取りをする際に大きな弊害となると考えられる。そこで、スピーキング力のうち「発音」については、「英語会話」授業における今後の課題点として「考察」および「今後の授業実践の方針」で取り上げる。

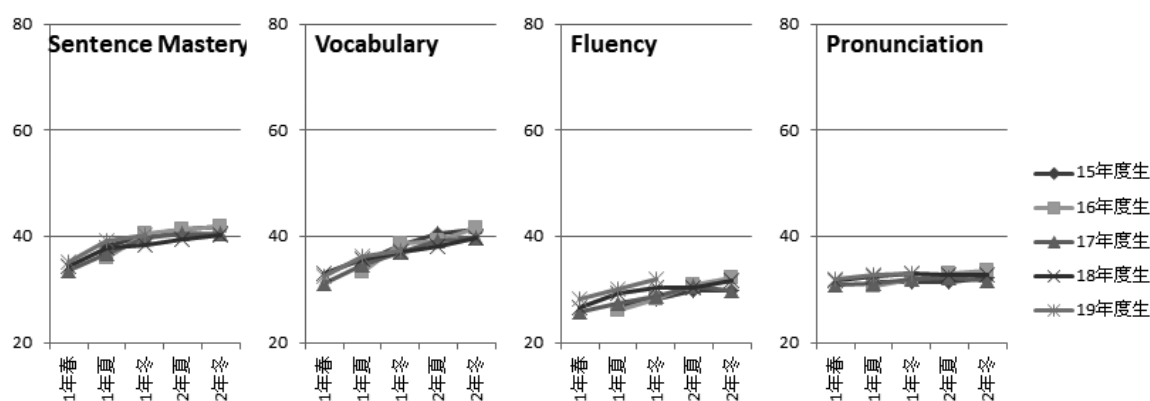


図2. Versantスピーキングテスト入学年度生別スコア推移

4. 考察

以下では、FD活動を通して、それぞれの科目担当者がこれまでの授業実践の様子を踏まえ上記の結果について考察する。

4.1. 「読む力」

これまで「英語読解」で使用してきた教科書については、授業担当者から好意的なコメントが寄

せられた。内容は多方面にわたるアカデミックな分野をカバーし、学生達も興味を持ちやすいものが選ばれており、構成にも工夫が凝らされている。学生の興味をひくトピックとそうでないトピックの温度差があるときには、それに合わせて活動を工夫しているとの声も聞かれた。しかし、前章3.1で明らかとなったように、学生の TOEIC® IP スコアはリーディングでの伸びが芳しくない。教科書の内容や構成は教員から見て満足のいくものであるにも関わらず、その効果が外部テストのスコア上昇に直結していないことが示唆された。この点についての考察を、1) リーディング量の不足、2) 多読教材の内容、3) 読解の質、4) 複数文書の関連付け、5) 批判的なリーディング、6) 授業時間の制約の6点にまとめる。

問題点の第一に、教科書各ユニットのパスセージが300語前後ととても短いため、読む量が不足していることが指摘された。不足を補うために「英語読解I、II」では授業外課題として多読を課したが、その方法が有効であるかが懸念される。学期末に駆け込みで語数・冊数をとりあえず稼ぐという学生が多く、読書の質よりも量が優先される傾向を招いている。また、読んだ多読教材を「てくてくノート」に記録し図書館でチェックを受けるという方法では、本当にきちんと読んでいるかどうか確認ができない。この活動が成績評価の20%を占めていることに対しても、科目担当者から疑問の声があがった。

二点目に、多読教材の内容について述べる。McClean and Poulshock (2018) では、授業外課題として週に2,500語を読む活動を8週間にわたって続けたことが報告されている。しかし物語文ばかりではなく、より多様な内容のリーディング教材を読むことが望ましい。図書館に配架されている多読教材は学術的なトピックを扱ったものではない。Gough (2019) が提案するように、若者向けの科学雑誌 Scholastic Science World のような教材も取り入れ、2年次生が履修する「英語読解III、IV」においてより多様で知的な内容の多読活動を継続することが望ましい。

三点目に、読解の質、つまり、内容理解が浅いまま読み進むことが習慣化している点が指摘された。TOEIC® IP リーディングセクションのように限られた時間内で効率よく文章を読む訓練も必要ではあるが、精読の意義が軽視されているとの指摘があった。この点の解決策として、選択科目の「英米文学」である程度カバーする案や上級者のための「英文精読講座」を新規開講するという案も出された。1・2年次生必修科目の「英語読解」の中でも、大まかな理解を問う活動と精読の力を問う活動の両方が必要である。

四点目は、異なった文書を関連付けて読む力を養うことの必要性である。TOEIC® IP リーディングセクションでは Double passage や図表とパスセージを見比べる形式の問題が出題される。複数の文書を同時に見比べ、それらを関連付けてコンテキストを理解する力は、留学中に日常生活、大学生活を送るために必要とされる力であると同時に、GC 学部が目指すディプロマポリシーにも直結する。これまでの「英語読解」では、教科書で提示されたパスセージと授業外課題として課される多読活動の関連性が乏しく、いわば細切れの英文をその場限りで読む活動に終始していたという問題点が明らかとなった。

五点目に、上記と関連して「批判的に読む力」の育成について提案がなされた。学生が読む英文の語数についてのノルマを課すだけでなく、読んだ英文の背景を理解した上で批判的に思考する力を養う必要がある。批判的思考では、自分が信じるべき主張や取るべき行動を理解するために推論に焦点をあてる (Ennis, 1985)。例えば、同じ出来事についての異なった見解を読み比べたり、

書き手が特定のことがらを述べる際になぜそのような描写の仕方をしたのかを考えるような読書が、批判的思考力の育成につながる。このような力は国外の大学においてしばしば重視されるが、Sato and Hodge (2015) はアメリカ留学を経験した日本人学生へのインタビュー結果を紹介し、日本の大学で教育を受けた大学生は批判的思考の概念を理解しづらいと指摘している。

最後に、授業時間の制約について述べる。例えば「英語読解」の時間内に音読活動も取り入れたいが丁寧に音読を指導する時間はないという意見があがった。リーディング活動を音声指導と切り離さざるを得ないという現状は、英語の4技能をバランスよく備えたグローバル人材の育成というGC学部が掲げる目標に反するものであり、見直しが必要である。

4.2. 「書く力」

TOEIC® IP リーディングのスコア推移はほぼ横這いであったが、Versant では Sentence Mastery と Vocabulary においてややスコアが伸びがあった。この違いの一因は両テストの性質に関係すると考えられる。TOEIC® IP では input (人の書いていること、話していること) を見たり聞いたりしながら選択式問題を解くが、Versant の場合、受験者自身が回答の内容を組み立てて発話をする output に重点を置いている。「英語表現」では output (エッセイ) に重点を置いていることが、output ベースの Versant スコアの伸びにつながった可能性がある。また、ライティング活動時に、同じ語やフレーズを繰り返し使うことを避けるため言い換え表現の指導をしていることや定期的に単語テストを実施し語彙力を養ったことが、Versant の Sentence Mastery と Vocabulary スコア上昇に貢献したとも考えられる。一方、今後の課題としては、1) 授業課題の関連付け、2) ライティング内容の充実、3) ライティング校正プロセスの明示化、4) 剽窃の防止、5) 基本的なアカデミックライティングの知識、という5点について考察し、その対応策も踏まえ、以下に述べる。

第一に、授業課題の関連付けについて取り上げる。先述のように「英語表現」ではライティング力・文法力・リスニング力・語彙力を身につけることを目指し、各曜日の担当者がそれぞれのシラバス目標に沿って授業運営を行った。そのため、エッセイ執筆に向けたフリーライティング課題、web上で実施されるチャット課題、文法力や語彙力を養うオンライン課題のように、学生は異なる種類の課題に取り組んだ。しかし、これらの課題の間に関連がないため、学生に大きな認知的負担をかけていたと考えられる。例えば文法力や語彙力を養うオンライン課題は、ライティング課題の文脈とは関連が薄いものであった。同時期に課したライティング課題の内容に沿った文法力や語彙力のチェックに活かすことができるようオンライン課題の内容を修正することが望まれる。また「英語表現」クラスと「英語読解」クラスの両方で文法指導を扱いながらも、これらの科目間での連携がなく、同じ時期に別の文法項目を扱っていたため、かえって混乱を招いた可能性がある。この点の対応策としては、文法指導をする際には「英語表現」と「英語読解」で連携をとり、同一時期に「英語表現」では英語で「英語読解」では日本語で同一項目の指導を行うという方法が考えられる。

二点目に、「英語表現 III、IV」において400語のエッセイを完成させる際に、具体的アイデアを膨らませることができない学生が多いことが指摘された。例えば、「宿題は大事だ」という主張をするエッセイ課題が課されたときに、その裏付けとして「宿題はアカデミックスキルを伸ばす」という表面的なことは書いても、それ以降、具体的に議論を発展させることができる学生が少ない。「どのような宿題を前提としているのか」「アカデミックスキルとは何か」「どのように伸びること

が期待されるのか」など、内容を深めるよう指導しても、それが浮かばないため、400語に到達するのに苦勞する学生がいる。このようにライティング内容を充実させる力は、文部科学省が推奨してきた「深い学び（文部科学省、2017）」を経て、本来は大学入学までに備わっているべき力である。この点の解決策としては、一人で書くエッセイの他に、グループワークで書くエッセイ提出を課すことが考えられる。学生それぞれが持つ経験をもとに、お互いに意見交換してアイデアを膨らませる活動を取り入れることにより、学生がエッセイ内容を充実させることが期待される。

三点目に、学生が書いたものをそのままにせず、システムティックに校正作業を行う方法が必要である。特に2年次生は書く量が増えるため、提出した課題を見直して校正をする作業にまで手が回らなかった。授業担当者のこれまでの経験から、ライティング課題は授業外よりも授業内で行う方が高い成果が上がることを示唆されたため、授業内で校正作業を行う手順を提案する。まず、同一トピックのライティング課題は基本的に2回提出することとする。1回目に提出された原稿は、チェックリストの基準に従い学生本人・学習者間で校正を行う。2回目に提出される原稿はこの校正作業の過程で指摘された問題点をすべて解決したものとなる。チェックリストには、パラグラフ構成に関する項目やその時点で焦点を当てる文法項目を含める。この作業を授業内で取り入れ学生が課題に向き合うプロセスを明示することは、前述の「ライティング内容の充実」にもつながると考えられる。

ただし、これまでに上記のシステムを取り入れ学習者間での校正作業を試行した教員からは、剽窃の危険性が指摘された。学習者間でお互いのライティング課題を閲覧できるよう Slack を用いたところ、学生同士で英文を剽窃し合ったり、web上のどこからか英文をコピーペーストする学生が増えたとの報告があった。実際に2019年度にはアメリカの提携機関から、GC学部生の剽窃行為が目につくという指摘があった。今後の対応策として、Turnitinのような剽窃チェッカーを利用することについて検討の必要がある。ただし、剽窃チェッカーは犯人を見つけて罰を与えるためのシステムではなく、剽窃行為について学生の自覚を促し、自分で剽窃を回避するための教育的システムとして利用することが望ましい（Stapleton, 2012）。この点については以下五点目の課題として取り上げる。また、エッセイを書く作業の負荷が高すぎることで剽窃行為の一因であるという意見も寄せられた。学生の作業負荷の軽減については先に第一点目「授業課題の関連付け」で述べた通りである。

五点目は、無自覚な剽窃行為を防止するため、アカデミックライティングの基本的な事項を「英語表現」授業で扱うことである。学生が剽窃行為を現状どう捉えているのかを把握するためインタビュー調査を行ったところ、剽窃をしてしまった場合の解決策として「謝罪する」「すべて削除してエッセイをやり直す」などの意見が多く見受けられた。「参考文献をつける」という策が学生から出なかったことから、まずは、学生に対して、引用した文言には必ず参考文献を提示すること、正しい手順に沿って引用すれば全削除する必要がないことを指導することが最優先であることが明らかとなった。さらに、仮に参考文献を提示しても「エッセイすべてが他人から借りたものであってはいけない」という指導を徹底し、自分の意見を中心にまとめたエッセイを執筆する習慣づけが重要である。現在「英語表現」クラスで使用しているテキストの代わりにAPA styleに関する書籍をテキスト指定するという案もあげられた。

4.3. 「聞く・話す力」

「英語会話」で扱っているリスニングとスピーキング力に関しては、本稿3.1および3.2で取り上げたTOEIC® IPリスニングセクションの得点やVersantにおけるSentence MasteryとVocabulary得点の伸びだけでなく、学部開設当時実施していたProgressテスト（ピアソン・ジャパン、n.d.）のリスニング・スピーキングでも目覚ましい伸びが見られた（中西・タム・海老原、2019、神戸学院大学、2020:138-144）。「英語会話」授業実践の効果が学生のリスニング力・スピーキング力につながったと考えられる点についてまず取り上げる。

第一に、前述のように「英語会話」では、GCsquare、Google Forms、Google Translate、Grammarly、YouTube、Phoneme Counter（Nakanishi、2019a）、Speech Saver（Nakanishi、2019b）、Academic ExpressのようなICTをふんだんに取り入れたことが大きな特徴である。人間の教員にしかできない指導や学習者間の対面コミュニケーションの利点を重視しながらも、人と人のコミュニケーションをサポートするツールとしてこれらの技術を用いてきた（Nakanishi、Tam、& Ebihara、2020）。特に、音声言語を可視化するためのツールとしてICTは有効である。例えばYouTubeアップロード用に撮った動画を自分で見直すことにより、学生は具体的に自分の話し方や発表の内容や構成の改善点を見つけることができる。また、自分の発話内容を録音したり、自動的に文字起こししたり、それをさらに発音記号に変換したりすることにより、通常なら時間とともに消えてしまう音声の状態を自分自身で振り返ることが可能となる。

第二に、出勤日・担当クラス・担当学年が異なる教員間の信頼関係と協働意識が学習者に安心感を与え、つたない英語であっても自由に発言できる教室環境を構築することにつながったと考えられる。学生は授業内外でのoutputの機会を多く与えられたが、前回の授業で別の教員から学生が何をinputされたのかを各教員が把握し、学習者に寄り添う指導をしなければ発話活動が成り立たない。例えば1年次生が年間平均12回行った学生ペアによる口頭発表では、発表準備段階（input）担当の教員と、発表（output）担当の教員がお互いの授業内容を尊重しつつ授業運営をすることが不可欠であった。このような教員同士の信頼関係は、学生同士がお互いの発言内容を尊重する姿勢を促したと考えられる。学生による口頭発表は準備段階ではパートナーを決めず、発表当日にくじでペアを決定した。この即席ペアで10～15分の打ち合せの後、発表本番ではそれぞれが準備してきた内容について会話する形で、クラス全体に向けて発表した。当日にならなければパートナーが分からない状態で口頭発表を実施するには、学生が安心して発話できる教室環境が確保されていることが前提となる。担当曜日や担当クラスが異なる教員同士がお互いを信頼する姿勢を学生に見ることが、学生と教員の間での信頼関係を生み、さらには学生がペアで取り組む発話活動時の安心感につながる事が感じられた。

第三に、より高度な発話活動が求められる2年次生の「英語会話 III、IV」では1つの発表準備に約6週間を割くことによって、発表内容を深く掘り下げることを目指した。発表内容を準備する段階では学生間でスクリプトのチェックやリハーサルに対する相互フィードバック活動を実施した。このような協働学習では学生の母語使用を奨励し、表面的な英語でのやり取りではなく、発話内容について学生間で深い議論ができるよう活動形態を工夫した。このことが刺激となり、複雑な内容であっても発表時に英語で伝えようという意欲を維持することができたと考えられる。

一方、今後より良い授業実践を行うための問題提起の第一に、発表準備に費やすことができる時

間的余裕の不足があげられる。発表形態が即席の会話であれ6週間かけて準備されたスピーチであれ、発表する内容について各学生が予め調査し、内容を掘り下げることが必要である。さらに、英語力がさほど高くない学生にとっては、即席スピーチに対応できるような定型表現を身につけておく必要がある。しかし、現状の週2回授業でinput、output活動を繰り返す中ではその時間の確保が困難である。その結果、自分で書いたスクリプトでの発話練習をする際に、日本語話者同士でしか通じない英文や発音のまま発話しているケースが見られる。学習者の発話意欲を阻害しない範囲で、教員が文法や発音の誤りを指摘する時間をより多く確保するとともに、リスニング教材を増やす必要がある。

最後に、教員が常に個人的に学生の発音やアクセントの問題点を指摘し、どうすれば正しく発音できるのかを適切に指導するように心がけているにもかかわらず、Versant テスト Pronunciation スコアが伸び悩んでいることに関しては、今後さらなる指導方法を考える必要がある。何とか語彙を駆使して文を組み立てて発話はできるが、Pronunciation がなかなか向上しない現状を打破するため、まずはICTの一層の活用を試みる。

5. 今後の授業実践の方針

本稿では、本学GC学部における「基本英語」の授業実践を振り返るために、TOEIC® IP および Versantスピーキングテストという2つの外部試験の平均スコアを入学年度ごと、テストで測られるスキルごとに比較した。2020年度から新カリキュラムが導入されることを機に、FD活動の一環として、各科目の担当教員がそれぞれの授業実践について振り返りつつ外部テスト結果についての考察を行った。その結果、すべての科目担当者の共通認識として、以下の三点が今後の授業実践のために必要とされていることが明らかとなった。この実践を通して明らかとなった問題を提起することにより、本研究が、高等教育機関において複数クラスで開講される授業のあり方を組織的・体系的に見直すきっかけとなることが期待される。

1) クラス間・科目間・学年間の連携

基本英語科目3科目は合計で540時間(90分×週6コマ×30回×2年間)あるにも関わらず、すべての科目担当者が「授業時間が足りない」と感じていることが明らかとなった。これは、それぞれの科目内で多くのスキル習得を完結させようとしていたためである。例えば、時間の制約により「英語読解」の授業内で扱うことができなかつた音読練習は「英語会話」の担当教員と連携、「英語会話」の授業内で満身に準備できなかつた発表原稿作成は「英語表現」の担当者と連携するなど、科目間の連携が望まれる。各科目の担当者が協力することにより、学習者の認知的負荷が軽減される分、これまで伸ばすことができなかったスキルに時間を割く余裕が生まれると考えられる。

2) ICTの活用

上記のような科目間連携を行うためには、各科目で共通のプラットフォームが整備されていることが前提となる。GC学部英語コースではGCsquareという学部独自のオンラインシステムを活用し、学習成果の蓄積を行ってきた。今後はさらに、各科目担当者が利用しているICTの利点について

の情報交換を密に行い、新カリキュラムでのシラバスに沿って、学習者の学びを最大限にサポートできる授業実践に取り組む予定である。

3) 学習者目線のシラバス構築

すべての科目の担当者が、活動内容を深く掘り下げることの必要性について言及していた。しかし学生側から見ると、週3科目6コマ開講されている「基本英語」科目で扱われるトピックそれぞれにおいて議論を深めようとする、認知的過負荷に陥る。同時期に開講される「基本英語」科目で扱うトピックの足並みを揃え、学習者目線のシラバスを構築する必要がある。例えば「宿題は大事だ」という主張をするエッセイ課題を「英語表現」で課すのならば、同時期に「英語読解」では関連する文書の読解活動、「英語会話」では「何のために宿題をするのか」「なぜ大事なのか」といったトピックで議論するようシラバスを調整すれば、学習者の認知的負荷を下げつつ、深い学びを得られることが期待される。つまり、各教員が担当する科目の中で何を行うかという視点だけでなく、学習者がどの時期にどの科目で何を学んでいるかという視点でのシラバス構築が望まれる。また、1年次に習得したことを踏まえて2年次にステップアップできるよう、複数授業科目間・複数年次間で学生がムラなく学びを深め、年間を通して学習意欲を保ち続けられる、流れのあるシラバスデザインが必要とされる。

GC学部「基本英語」に限らず、「英語の4技能をバランスよく備えたグローバル人材の育成」を目標として掲げている英語関連科目は多い。科目名称が直接的に示している技能のみを指導しても、その技能のみが伸びるとは限らない。同時に、ある技能が伸び悩んでいることの原因がひとつの授業科目のみにあるとは限らない。便宜的に分けられている技能やスキルを科目担当者が自分の授業内だけで育成しようとするのではなく、FD活動を通して担当者が連携を取り、授業内でカバーできない部分はICTで補いつつ、学習者目線のシラバス構築を目指していくことが重要である。

参考文献

- [1] Alexander, S., Robinson, L., & Kim, K. (2015a). *CORE Nonfiction Reading 1* (Student Book and Reading Fluency Workbook). Compass Publishing.
- [2] Alexander, S., Robinson, L., & Kim, K. (2015b). *CORE Nonfiction Reading 3* (Student Book and Reading Fluency Workbook). Compass Publishing.
- [3] Boon, A. (2015). *Research & Write*. MacMillan.
- [4] Carne, P. (2015). *Grammar Explorer 2*. Cengage.
- [5] Cooper, A., & Eckstut-Didier, S. (2015). *Grammar Explorer 3*. Cengage.
- [6] 第一学習社. (2014). 『able English Grammar 24 Lessons』 第一学習社.
- [7] Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43, 44-48.
- [8] Faul, F. (2019). G *Power Version 3.1.9.4. Bonn, Germany: Universität Bonn.
- [9] Gough, W. M. (2019, September). *Introducing Science Content with Science World Magazines*. Poster session presented at the College and University Educators ESP Symposium, Osaka, Japan.

- [10] Hwang, J. A. (2010). A case study of the influence of freewriting on writing fluency and confidence of EFL college-level students. *Second Language Studies*, 28 (2), 97-134. Retrieved from <http://www.hawaii.edu/sls/wp-content/uploads/2014/09/Hwang.pdf>
- [11] Kelly, C. & Gargagliano, A. (2012). *Writing from Within 2*. Cambridge University Press.
- [12] Kluge, D. E. & Taylor, M. A. (2018). *Basic Steps to Writing Research Papers*. Cengage.
- [13] 国際ビジネスコミュニケーション協会. (n.d.). 「TOEIC® Listening & Reading Test の受験制度」. <https://www.iibc-global.org/toeic/corpo/guide/toeic.html> (2019年9月22日閲覧)
- [14] 神戸学院大学. (2020). 『地域と繋がる大学—震災から何を学んだか』. 中公新書ラクレ.
- [15] 神戸学院大学. (n.d.). 「GCsquare とは」
<http://gcsquare.kobegakuin.ac.jp/manual/index.html> (2019年9月22日閲覧)
- [16] 神戸学院大学. (n.d.). 「グローバル・コミュニケーション学部 教育研究上の目的」.
<https://www.kobegakuin.ac.jp/faculty/global/> (2019年7月13日閲覧)
- [17] LeBeau, C. (2015). *Interactive Writing*. MacMillan.
- [18] 文部科学省. (2017). 平成 29 年度小・中学校新教育課程説明会（中央説明会）における文科省説明資料.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf (2020年3月31日閲覧)
- [19] 文部科学省. (2018). 平成 29 年度英語教育改善のための英語力調査 事業報告.
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1403470.htm (2019年6月17日閲覧)
- [20] M-Reader. (n.d.). Retrieved from: <https://mreader.org/mreaderadmin/s/index.php>
- [21] McLean, S., & Poulshock, J. (2018). Increasing Reading Self-Efficacy and Reading Amount in EFL Learners with Word-Targets. *Reading in a Foreign Language*, 30 (1), 76-91.
- [22] Nakanishi, N. (2018). Development of Phoneme Counter: Open Software for Calculating Phoneme Counts in English Texts. *Language Education & Technology No. 55*, 199-216.
- [23] Nakanishi, N. (2019a). Phoneme Counter (Ver 5.0) [computer Software]. Kobe, Japan: Kobe Gakuin University.
<https://noriko-nakanishi.com/phoneme/lang/ja> (2019年5月20日閲覧)
- [24] Nakanishi, N. (2019b). Speech Saver (Ver 1.0) [Computer Software]. Kobe, Japan: Kobe Gakuin University. <https://noriko-nakanishi.com/speech/> (2019年5月20日閲覧)
- [25] 中西のりこ・タムショウイン・海老原由貴. (2019). 「ICT 教室の特性と音声認識ソフトを活かした 英語リスニング・スピーキング活動の可視化」. 私立大学情報教育協会 2019 年度 ICT 利用による教育改善研究発表会 発表論文.
- [26] Nakanishi, N., Tam, S. Y., & Ebihara, Y. (2020). Spotting English Pronunciation Errors: Comparison Among Teachers and with Automatic Speech Recognition. *LET Kansai Chapter Collected Papers*, 18, 125-146.
- [27] 仲谷都・Pak, J. (2009). 『Speaking in Public プレゼンテーションのための基礎英語』. 成美堂.
- [28] 日本経済新聞社・ピアソン. (n.d.). 「Versant test サービス詳細」.
https://www.versant.jp/versant_test.html (2019年7月13日閲覧)

- [29] ピアソン・ジャパン . (n.d.). 「Progress」 .
https://www.pearson.co.jp/products_services/assessment/progress/ (2019年7月13日閲覧)
- [30] Sato, T., & Hodge, S. R. (2015). Japanese exchange students' academic and social struggles at an American university. *Journal of International Students*, 5, 208–227.
- [31] Stapleton, P. (2012). Gauging the effectiveness of anti-plagiarism software: An empirical study of second language graduate writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 11, 125–133.
- [32] 杉森直樹・杉森幹彦・Dauer, H.・ヒルド麻美・吉田信介 . (2007). 『Social Issues in a Contemporary World リスニングで学ぶ現代の社会事情』 . 成美堂 .
- [33] 山田雄一郎 . (2009). 『Build up your English! 2 英語基礎力養成ビルダー』 . 金星堂 .
- [34] Zemach, D. E., Broudy, D. & Valvona, C. (2011). *Writing Research Papers*. Macmillan.

謝辞

本研究「英語会話」で用いた ICT ツールは、以下の研究助成を受けて開発されたものである。

- ・ 科研費基盤研究（C）26330321 言語音をもたらすイメージ：その普遍性と文化的特性 2014年度～2016年度
- ・ 神戸学院大学教育改革助成金 英文テキスト音素比率算出システム「音素カウンター」の構築 2015年度
- ・ 科研費基盤研究（C）17K02914 英語の音韻体系を意識させる理論的・自律的発音学習の効果実証研究 2017年度～2021年度

原稿を注意深くお読み頂き適切な助言を頂いたことに対して、二人の匿名査読者および「教育開発ジャーナル第11号」編集委員に感謝する。