

日米オンライン交流（COIL）における自律学習 — 英語ライティングに関する一考察 —

バンクス 祥恵^{*1} 森 幸穂^{*2}

^{*1} ノースセントラルカレッジ教養学部 ^{*2} 青山学院大学理工学部

Autonomous Learning in COIL (Collaborative Online International Learning) Analysis of an English Writing Project

Sachie Banks^{*1} and Sachiho Mori^{*2}

^{*1} College of Science and Arts, North Central College

^{*2} College of Science and Engineering, Aoyama Gakuin University

要旨：本稿では青山学院大学と米国ノースセントラル大学で行った「オンライン折り紙交流ワークショップ」について報告すると共に、その過程において見られた日本人学生の自律学習、特に英作文の作成について分析する。近年、Collaborative Online International Learning（以下 COIL）の有効性が指摘されているが、その過程における学生の自律的な英語ライティングや、それを促す要因及び動機の分析は少ない。本稿では、ナラティブ探究（Narrative Inquiry）の方法を用いて、本プロジェクトで中心的役割を果たした日本人学生一名の自律型ライティング学習の軌跡を分析し、その効果と課題、及び教育的可能性について論じる。

キーワード：自律型ライティング、グローバル教育、COIL、英作文、異文化理解、学習意欲

1. はじめに

青山学院大学アカデミックライティングセンターは、『自ら書ける力』を養い、世界の舞台で通用できるように、普遍の Writing 能力を磨く」ことを目標にしている（青山学院大学アカデミックライティングセンター，2019）。本研究では、自ら書こうという意欲を促し、その力を世界の舞台で試すことを通して、ライティング能力を高めることを目標に、COIL（Collaborative Online International Learning，以下 COIL）の概念をもとに、日米の大学間で「オンライン折り紙交流ワークショップ」を行った。そして、参加した学生がどのように自律的に学習を進めていったのか英語のライティングに焦点を当てて分析した。

2. 研究背景

COIL は、「オンライン海外学習型協働学習」と呼ばれ、関西グローバル教育イノベーション推進機構（2020）によると、「ニューヨーク州立大学（SUNY）COIL センターによって開発された、オンラインコミュニケーションを用いて2カ国以上の国の間で教育と学習の両方を実現する革新的な教育方法」である。COIL は、「ICT ツールを活用し、海外の学生と様々な分野のプロジェクト型学習をバーチャルに連携しながら実施することで、国内に居ながら海外大学の学生と協働を可能にする」ため、

1. 国際的知識と経験の構築、異文化交流・理解の機会の提供、自己・他者理解への意識の向上
2. 学生の言語能力、リーダーシップ、コミュニケーションスキル、運営能力等の養成
3. 創造性、批判的思考、メディアリテラシーといった能力を涵養

することが、分野を問わず期待できる（関西グローバル教育イノベーション推進機構、2020）。

2020 年のコロナ禍において、世界中の大学で COIL が導入され、研究・実践報告で、その有効性が明らかにされてきた。英語教育では、COIL を取り入れることで、学習者の言語学習に対する学習意欲が向上する（Baildon, 2022; Jeong, 2019; 高木, 2022; 田中, 2015; 山下, 2021）ことが明らかとなっている。また、言語教育分野だけでなく、STEM（Science, Technology, Engineering, Mathematics）分野でも、COIL が実践され、工学（Vasquez & Ramos, 2022）、医学（植村他, 2021; 田中, 2022）、化学（Naicker, et. al., 2022）分野においても、異文化理解とグローバル育成に効果が見られたと述べられている。さらに、様々な分野で COIL が導入されていると同時に、実施方法も一つではない。学期を通して Zoom ミーティングを行い、お互いを知り何かを作り出したり（山下, 2021）、Moodle を介して英語での意見交換をしたり（田中, 2015）、事前に準備したスライドをお互いに発表し合ったり（田中, 2022）、Eメールと LINE 通話で意見交換をしたり（森・野仲, 2018）と様々である。このように COIL の多様性のある活動について、田中（2020）は、「COIL での学習には絶対的な正解はないので、お互いの立場や考え方の違いに気づき、刺激を受けるだけでも十分効果が得られていたと言える」と述べている。

さらに、池田（2015）は、「まずは外国語を用いて意思伝達や意見交換を行う場をバーチャルに提供し、そこで求められる語学コミュニケーション能力がどのようなものかを痛感してもらう。… COIL を通してこのような教育的介入を行えば、自律を促す学習を現実化することができる」と述べている。だが、多くの研究は COIL の効果や方法を分析したものが多く、COIL の過程で行われた日本人学生の自律学習を分析したものは少ない。

そこで、本研究では、COIL を通して、「自律」を促す学習を実現することができたか、特に英語のライティングに焦点をあて、学生にどのような変化が芽生えたかを明らかにする。

3. 研究方法

本研究では、オンライン折り紙ワークショップで中心的役割を果たした日本人大学生の経験、及び英語ライティングの自律学習の過程を知るために、ナラティブ探求 (Narrative Inquiry) の手法を用いた。ナラティブ探求は、「語り」を通して個人の体験を総合的に捉え、根底にある感情や動機、考え方や世界観を分析する方法で、外国語学習の分野では、主に個人の言語使用を理解するために用いられている (Bell, 2002)。この個人の主観的視点から構築される「語り」には、語り手本人も認識していないような潜在的概念や、自分自身の捉え方、それに付随する信念が含まれており、それらを総合的に分析することで、その経験が個人に何をもたらしたかを理解することができる (Bell, 2002)。

Clandinin and Connelly (2000) によれば、ナラティブ探求を用いて個人の語りを収集する際には、三つの側面から語りを捉えることが重要である。一つ目は、語り手の個人的及び社会的交流に関する側面で、特に語り手を取り巻く内的・外的要因に注目することが効果的である。内的とは、語り手の内面、つまり感情や希望、モラルを差し、外的とは、語り手の周りにある人や物事、環境のことを意味する。二つ目の側面は、語りの時間的側面及び連続性で、その語りの中で位置付けられた過去・現在・未来に着目することで、語り手が経験した出来事の全体像を把握することが可能になる。三つ目は、語られた経験を位置付ける状況的、場面的側面である (Clandinin & Connelly, 2000)。

ナラティブ探求の方法を用いた語りは、キーワードや関連する要因、パターンの分析およびカテゴリー化によって、整理され、研究資料として再構築される (Ford, 2020)。この過程について、二宮 (2010, p. 39) は、研究者が語り手と共に「ナラティブを探求する存在」として位置づけられること、そして語り手との対話の中で語りを「動体的かつ関係論的」に捉えようとする姿勢があることを指摘している。また、「解釈措置としての中間テキスト」として再構築された語りが、「読者と想定される人々との対話を目指したリサーチテキスト」として執筆されることもナラティブ探求の特長であると述べている (2010, p. 40)。

本研究では、上記のナラティブ探求の概念を踏まえて、オンライン折り紙ワークショップで中心的役割を担った日本人学生一名に約 40 分のインタビューを行った。そして、ワークショップ中に記録したフィールドノートとあわせて総合的に分析し、学生が経験した自律学習の全容を理解し、その動機づけとなった要因を解明することを目指した。本研究で得られた語りは、Halse (2010) が用いた手法を参考に、はじまり、経験、その後という時系列を用いて三段階で提示する。また、各段階で観察された自律学習、特に英語ライティングの動機づけとなった要因に関しては、キーワード及び関連要因ごとに分類し、リサーチテキスト (二宮, 2010) として記述する。

4. 「オンライン折り紙交流ワークショップ」の概要

本稿では、データの匿名性を考慮して、ワークショップを行った日本人学生を学生 A と記述する。また、本研究の二名の執筆者の関係性と役割を明確に記述するため、青山学院大学で英語の授業を担当している教員を筆者 1 とし、ノースセントラル大学で日本語の

授業を担当している教員を筆者2とする。学生Aは青山学院大学の1年生で電気電子工学を専攻し、筆者1の英語の授業を履修していた。筆者1と筆者2は過去にも日米間のオンライン授業交流をしたことがあり、今回もその経験を踏まえて発案及び日程の調整を行った。学生Aと筆者2は今回のワークショップを通して知り合った。

オンライン折り紙ワークショップは2022年10月末に、Zoomを用いて行われた。所要時間は約40分で、青山学院大学の学生三名（学生Aがワークショップを行い、他二名は撮影のサポートを担った）、米国ノースセントラル大学で日本語を学ぶ学生七名、ノースセントラル大学で日本語を教える教員二名（うち一名は筆者2）が参加した。本ワークショップを行うに至った経緯は、下記の通りである。

まず、筆者2が担当するノースセントラル大学の日本語中級後半のクラスで、「～の作り方」というテーマで授業が行われた。学生達は、紹介したい物の背景、使い方及び作り方を調べ、日本語で説明するという課題に取り組んだが、その一例として鶴の折り方が教科書で紹介されていた。学生自身が日本語で説明するという課題に取り組む一方で、実際に生の日本語を聞いて、何かの作り方を学ぶ機会を作りたいと考え、筆者2が日本の大学と連携する可能性を模索したところ、筆者1が担当する青山学院大学の英語の授業で、折り紙を世界に広める活動に興味がある学生Aがいることがわかった。

そこで、日米両学生にとっての相互学習の場として、日英両言語を用いたオンライン折り紙ワークショップを企画した。前半25分は学生Aが過去の作品紹介、折り紙の折り方の説明を英語で行い、後半15分ではアメリカの学生が日本語で質問をした。

今回のワークショップへの参加は、日米両学生共に自主的なもので、授業参加度の評価や成績への影響は一切なかった。日程を決めた後、日本人学生は自主的に準備に取り組み、その間の教員の指導は撮影のアドバイス以外には行なわれなかった。一方の米国ノースセントラル大学でも、筆者2が担当するクラス内外から自主的に参加したいという学生が集まった。事前に折り紙を渡し、日時を確認するという作業以外は、ワークショップのための準備や指導は行なわれなかった。

ワークショップに参加した筆者2は、ワークショップ中に気づいたことや話されたことをメモに取りフィールドノートとして記録した。また、学生Aとのインタビューは録音・文字化され、フィールドノートと併せてデータとして分析に用いられた。

5. 結果

学生Aがインタビューで語った、オンラインワークショップという経験、及びそれに対する振り返りを、はじまり、経験、その後という三段階に分類した。そして、その段階で行われた自律学習、特に英語ライティングに関する動機づけと関連要因をキーワードをもとに分析した。

5.1 はじまり：折り紙を世界に伝える

筆者1、筆者2、学生Aの合意のもと、折り紙ワークショップを行うことが決定した後、

日程や内容を調整するために筆者 2 が学生 A に E メールを送り、ワークショップの準備が始まった。この時点で、学生 A の方から事前にリハーサルをしたいという申し出があり、積極的かつ主体的に活動に携わろうという姿勢が見られた。このリハーサルでは、筆者 2 と学生 A が Zoom で会い、具体的な内容について相談し、カメラワークのテストを行った。筆者 2 と学生 A は初対面だったため、お互いについて自己紹介を進める中で、学生 A が折り紙の講師の資格を保有していること、オンラインで折り紙を英語で教える活動は初めてであることが明かされた。

この折り紙に対する熱意に関して、学生 A はインタビューの中で (1) 記憶に残る作品との出会い、(2) コロナウイルスパンデミックという二つのターニングポイントを経て、自分の世界観や周りを取り巻く環境に変化が生じたことを指摘した。また、(3) やりたいことの発信を経て様々な要因が一つにつながり、自律的な英語学習を促す一つの道筋となったことが分かった。インタビューで得られたデータを下記三点に分類し、提示する。

5.1.1 記憶に残る作品との出会い

折り紙との出会いを振り返る中で、学生 A は、幼少期から何かを作ることが好きで、特に砂場遊びに没頭する時間が長かったことを指摘した。その物作りが好きな気持ちが本格化したのは、中学三年生の時に両親に誘われて見に行った「中高生折り紙連盟」主催の折り紙展示会がきっかけだった。同年代の学生達が素晴らしい作品を作り、展示していることに感銘を受けた学生 A は、高校入学後に折り紙クラブを立ち上げたいと思い、折り紙講師の資格を取得することにしたという。しかし、コロナウイルスパンデミックの影響で、活動は思うように進められなかった。高校の先生から地元の幼稚園で折り紙を教える機会を打診されたこともあったが、実行することはできなかった。そして、それをきっかけに折り紙を誰にどのように伝達するかという考え方が変わっていった。

5.1.2 パンデミックの影響と活動の制限

パンデミックは、意外なところで学生 A の折り紙活動に影響を与えることになった。まず、対面で行う活動が制限されるようになり、身の回りで教える場所や対象者がなくなった。しかし、それが契機となり、日本では既に普及している折り紙という日本文化を、まだ普及していない日本国外の地域の人々のために教えたいという思いが強くなった。そして、旅行ができない、海外に行けないという抑圧が反動となり、より一層日本国外へ行って折り紙の世界進出を進めたいという気持ちが強まった。大学に入学してからもその気持ちは変わらず、オンラインで言語交流のパートナーを探すアプリに登録して日英両言語で会話をしたり、折り紙サークルを設立することを計画したりするようになった。

5.1.3 やりたいことの発信

学生 A の語りの中で複数回言及されたのが、やりたいことを自ら発信し、自分で何かを企画・運営しながら、協力者から情報を得るという経験だ。例えば、中学生の時には、

学生 A の折り紙好きを知っていた両親が展示会に誘ったことで、学生 A の折り紙に対する熱意が一層強まった。また、高校時には、折り紙クラブを立ち上げたいということ自分から発案・発信し、そのための手段や活動方法を教員に相談していた。高校時の経験から、メンバーを集めるためには宣伝と人脈が大事だと学んだ学生 A は、大学入学後もサークルを立ち上げ、折り紙を世界に発信するために、筆者 1 に熱意を語り、そのための手段について相談していた。その過程を経て、筆者 1 と 2 のつながりから今回のワークショップが企画され、学生 A がやりたいと考えていた「折り紙の世界進出」を実現することにつながったと言える。

また、その過程を築き、自ら定めた目標を達成するために、自主的に折り紙講師の資格を取る、英語で折り方を教える方法を学び、英語の原稿を作成し、ワークショップに備えるという一貫した自律学習が見られた。

5.2 経験：英語の自律学習とアメリカの大学生との出会い

ワークショップを行うにあたって、学生 A は、筆者 2 と内容や時間配分について相談しながらも、全ての準備に自発的に取り組んだ。準備の内容は、紹介する折り紙作品の決定、作品の作り方の英語での説明、カメラワークの確認、環境の確保で、特に指導を受けることなく自ら準備を進め、練習に取り組み、本番に備えるという姿勢が見られた。また、アメリカの大学生からの質問に答えられるように、事前に質問を知りたいという依頼も学生 A からあった。筆者 2 が教えるクラス以外からも参加者がいるため事前の質問収集が難しいこと、質疑応答は日本語で行われる予定であり準備しなくても答えられることを理由に、質疑応答の事前準備は行われなかった。しかし、この段階でも、学生 A の積極性及び自主性が見られた。

学生 A は、「非常に英語が苦手である」と自ら認めながらも、なぜこれほど一貫して自律学習、及び準備に取り組むことができたのだろうか。その疑問に対して、学生 A は、インタビューで以下のように答えた。

結構、自分はなんか人に頼るのがそんな得意じゃなくて。あと、普通に、そうですね。自分の性格的にこういうことは一人でやりたいっていうタイプなんです。自分のやり方が一番好きなんで、やっぱ。[...] あと、そういう企画をするのが好きで、結構。高校の時も企業インターンみたいのに出て。授業であって、学校内で選抜みたいな感じで、学校で選抜して、全国大会出るみたいなやつとかも出て、結構なんかそういう自分で作ったりとか、発表したりするのが。まあ、緊張はすごいするんですけど、僕緊張しいで、緊張感はめっちゃあるんですけど、そういう経験をしたりするのが [好きですね]。

そして、この自ら企画をし、動き、経験を得たいという意欲が、苦手だとする英語の学習及び自律的英語ライティングの原動力になっていたことが明らかになった。また、その過程において、過去の経験との連続性が重要な役割を果たしていたことも分かった。

5.2.1 苦手意識と自律学習

英語が非常に苦手だと認めながらも、その苦手意識を克服するために、高校二年生の頃から海外のランゲージパートナーと話せるアプリに登録して、英会話の練習を継続的に行っていた。そして、その経験があったからこそ、今回のワークショップでも英語で自分の作品を紹介すること、折り方を説明することに抵抗なく取り組めたという。ワークショップ中に筆者2が記録したフィールドノートによると、ワークショップ中も、躊躇うことなくプレゼンテーションを始め、折り方の説明を行い、積極的にアメリカの学生の名前を聞いたり、質問に耳を傾けたりする様子が見られた。そして、序盤にインターネットがうまくつながらず、学生Aの声が聞き取れないというハプニングがあったにもかかわらず、落ち着いて対応する様子が見られた。

そのワークショップ中の様子に関して、学生Aは振り返りの中で、「外国の方と英語で話す」という行為そのものではなく、「オンラインでワークショップを行う」ことへの難しさを指摘した。例えば、数名のアメリカからの参加者はビデオカメラが使えない環境でワークショップに参加しており、顔が見えないまま学生Aは質疑応答をしなければならなかった。また、折り紙の折り方を説明している間も、全員がサイレントモードで説明を聞いていたため、説明を理解して手順についてきているのかどうか、どの程度の早さで進めたら良いかの判断が難しかったという。日頃からアプリを使ってランゲージパートナーと英語での会話練習に取り組んでいるため、英語を話すことには躊躇いはなかったが、オンラインという特別な環境の中で緊張が一層高まったようだ。

学生Aの語りとワークショップ中に記録したフィールドノートを統合すると、英語の自律学習そのものは学生Aの中では付随的な経験で、英語が折り紙を日本国外の人に伝えるという目的を達成するための手段として用いられたことが分かる。そして、「英語が苦手だから」ということを理由に行動を制限するのではなく、自らその苦手意識を壊し、自主的に英作文の作成及び会話練習に取り組み、活動に参加する様子が見られた。それは、今回の経験が高校生の時からパンデミック期を経て待ち続けた「夢の舞台、またはそれに通じる第一歩」であり、それを成功させるために、努力を惜しまなかったからだと考えられる。次に、一連の自律的な英語ライティング及びその背景について分析する。

5.2.2 自律型英語ライティングと過去の経験の連続性

ワークショップでは、学生Aによる自己紹介、作品紹介、作品（カエル）の作り方の説明が約25分間英語で行われた。この間は主に学生Aの独壇場であり、筆者2からの簡単な質疑はあったものの、学生Aを中心に進められた。その準備のために、学生Aは教員（筆者1）からの助言や、その他のサポートを求めるのではなく、自ら英文の原稿を作成し、それをもとに自主的に発話練習を行っていた。それに関してAは、「自分でやりたい性格」を指摘したが、その際に参考としたものは、折り紙講師の資格を手に入れる時に得た、外国語で書かれた折り方の説明書（指導案）だった。そこで使われていた単語やキーフレーズ、文法をもとに、ワークショップで紹介するための「カエルの折り方」の英語ラ

イティングに取り組んだ。その一例を下記に記す。

Today I would like to introduce you to some easy and playful origami.

Please prepare a square piece of paper.

Fold in half horizontally.

Fold the corner down.

Crease this fold well and then open it.

Fold the other corner down.

Turn the paper back.

Fold the top down at the spot where the diagonal creases match.

Open it.

Flip over.

Fold along the creases.

このように、英文自体は短いものの、ビデオで折る状況を見せながら折り方を説明するという目的を達するには十分な内容で、ワークショップ中もカメラで手元を映しながら淡々と説明していく様子が見られた。どうしても英語での説明の仕方がわからなかった箇所については、日本語なら説明できるという内容ではない（実際に折っているところを見ないと聞いている人は理解できないだろう）と判断したため、言葉を最小限にして、映像で実際に折り方を見せながら説明することにしたそう。

筆者2が記録したフィールドノートによると、アメリカの大学の参加者は、学生Aの説明を聞きながら全員がスムーズにカエルの作成に取り組むことができていた。ミュートにしていた、声は出さなかったものの、学生Aの呼びかけに応じてOKサインを見せたり、作成できたところをカメラに大きく映して、説明を理解していることをアピールするような動作が見られた。

学生Aによれば、授業の課題などで英文を書く機会はあるものの、自分から日常的に英語ライティングに取り組むことはほとんどなかったという。ワークショップを実現するための準備として自主的に英語ライティングに取り組むことができたのは、「折り紙を世界に伝える」ための講師としての自覚が原動力となり、講師になる過程で得られた過去の学習経験を現在の活動に生かすことができたからだと推察できる。

5.3 その後：今回の経験は学生Aに何をもたらしたのか

ワークショップに参加したノースセントラル大学の学生からは、学生Aの折り紙のスキルの高さに驚いたという声と、折り紙が学べて楽しかった、日本にいる誰かとつながることができて嬉しかったという声が多く挙がった。特に、学生達は学生Aが提示したような大掛かりな折り紙作品を目にしたことがなく、その緻密さと構造の美しさに感動したという感想が寄せられた。また、参加者の一人は、青山学院大学への留学を予定している学生で、学生Aと留学前に知り合えたことは、留学する上での心のサポートになったと

述べていた。

そのようなフィードバックを学生 A にワークショップ後のメール及びインタビュー中の会話の中で伝えると、学生 A 自身にとっても貴重な経験であり、またこのようなワークショップをやりたいという返答があった。そして、インスタグラムをフォローし合うことで、このワークショップで生まれた学生同士の繋がりを維持していきたいという希望も打ち明けてくれた。

上記のことから、学生 A が述べる「貴重な経験」とは、高校の時から抱いていた「折り紙を世界に伝える」という目標を達成できたことだけではないことが読み取れる。「貴重な経験」を通して、学生 A は「伝える」という一方的な方法ではない、折り紙という枠組みを超えた双方向型の交流を獲得しており、そこから得られた相手からの感想や意見をもとに、さらに活動を続けたいという意欲や自信を培うことができたと言える。

インタビュー中には、「英語で言おうと思っていたことが飛んでしまった」「インターネット回線の予備も準備しておけばよかった」と自ら内省する場面も見られ、今回の経験で得られた意欲や自信を原動力に、次の経験に活かしていこうとする姿勢が観察できた。そして、その経験をより良いものにするために、今後も過去の経験と連携した自律学習を進めていくことが予測できる。

6. 考察

インタビューで得られた学生 A の語りとフィールドノートを分析した結果、COIL における自律型英語ライティング学習には、以下の三つの主要因が関連し、動機付けとなっていることが明らかになった。

まず一つ目は、英語学習を促す要因となる長期的な到達目標の存在である。例えば、学生 A には、折り紙を日本国外で伝えたいという自ら定めた目標があり、それを達成するための手段として、アプリを用いて日常的に英会話の練習を行い、ワークショップで話したいことの原稿を英語で書き、発話練習をするという自律学習に取り組んでいた。この目標は、高校生の時から長期的に抱き続けていたもので、パンデミックによる挫折を経て、実現への意欲が一層高まっていたと言える。学生 A の事例に関しては、英語力を伸ばしたいから COIL に参加するのではなく、COIL を通して実現したいことがあるから英語を学習するというように、英語学習という枠組みの外に位置づけられた長期的な目標があり、それが自律学習の大きな動機付けとなっていた。

二つ目は、過去の経験と現在の経験を結びつけ、それを学習に生かそうとする姿勢である。学生 A は自分で英文を書く習慣はなかったにもかかわらず、ワークショップで使用する原稿を自分一人の力で完成させていた。この過程においては、折り紙の講師の資格を過去に取得した時に得た知識を、今回のワークショップのためのライティングに活かせる気づいたこと、そして、既存の構文や文法を分析し、それをどのように新しい場面で活かせるかを自ら発見したことが重要だったと言える。

この過去の経験との連続性は、英語の自律学習のみならず、実際に行われたワーク

ショップの中でも活かされていた。例えば、高校生の時からオンラインで英会話練習を行ってきたからこそ初対面のアメリカの学生を相手に躊躇うことなく会話が始められていたし、折り紙を教えようとした経験があるからこそオンライン環境でも理解しやすい作品の作り方を、理解しやすい英語で説明できたのではないかと推測できる。

最後に、英語ライティングの自律学習を促した三つ目の要因として、今回の COIL において、学生 A の役割が学生から講師へとシフトしたことが挙げられる。特に、英文の添削や書き方の助言を筆者 1 に求めることなく、自ら完結させた背景には、「自分でやりたい」という性格だけでなく、学生から講師としての自覚と責任感が芽生え、「学ぶ側」から「教える側」へと意識転換が行われたことが影響していると考えられる。そして、その講師としての役割を実現する上で、講師としての資格を取り、外国語で折り紙を教える方法を学んだ過去の経験が活かされており、過去と現在の自律学習に持続性が見られた。

そして、学生 A が講師として参加した COIL という経験の中でアメリカの学生からフィードバックをもらい、双方向型の交流が生まれ、自ら改善点を発見したことによって、新たな目標を立て、次の経験に活かそうとする姿勢が見られた。この点は、Baildon (2022) が指摘する、COIL を導入することで言語学習に対する意欲が増加するという研究と合致した結果だと言える。

Knowles (1975) は、学習者自身がイニシアティブをとる自律的な学習は、受動的な学習より、より多くのことをより上手く学ぶことができる上、学習意欲の向上と効果的な学習に繋がると述べている。このように、本研究で行った COIL による「オンライン折り紙交流ワークショップ」が、学生 A の自律的な英語ライティング学習を促し、自律的な英語ライティング学習が学習意欲に繋がったと考えられる。

7. 教育的提言

本研究では、日米の大学間で行った「オンライン折り紙交流ワークショップ」の中でどのように自律学習が行われ、何がその自律学習を促す動機付けとなっているかを分析した。その結果、(1) COIL の中で学生が講師という役割を担うことで、学生自らが英語で原稿を書いて準備するという自律的な英語のライティングに繋がったこと (池田, 2015)、(2) 実際に折り紙を英語で教えることを通して、もっと英語を勉強したいという英語学習への学習意欲が向上したこと (Baildon, 2022; Jeong, 2019; 高木, 2022; 田中, 2015; 山下, 2021)、(3) 過去の経験との連続性が、自律学習の中で重要な役割を果たしていること、(4) 長期的な目標設定が、自律学習の動機づけになっていること、(5) 異なる背景を持つ学生と話す経験を通して異文化理解が促進できたこと (Vasquez & Ramos, 2022; 植村他, 2021; 田中, 2022; Naicker, et, al., 2022) が明らかとなった。

以上のことから、COIL において自律学習を促進するには、学生が主体的に取り組めるような役割を与え、その内容を明確に提示すること、日常的に大学内外で行われている英語学習及び過去の経験と COIL との継続性を学生自身が認識することが重要だと考えられる。例えば、教師主導で活動の全てをお膳立てするのではなく、企画の段階から学生が主

体的に取り組める環境を築くことができるように、学生自身がテーマの設定や活動目的の考案に携わることができるのではないだろうか。そして、その活動目的を実現するための責任と役割を学生自らが認識する中で、既存の知識や過去の学習をどのように活かせるかを内省する機会を教師が与えることが効果的だと考えられる。

日本国内外の大学と連携して COIL を行う場合、日時の設定や参加者の人数調整、グループ分けには教員が決定に携わることが多い。しかし、この段階においても学生の役割と活動の期間が明確に提示されていれば、学生同士がコミュニケーションを取り合い、相談・協働し、決定に携わることができるのではないだろうか。その際、既習の英語を活かして英文の E メールを書いたり、企画書をまとめたりする機会があれば、自律学習の新たな動機づけとなり、更なる英語学習に繋がる可能性もある。

本研究で得られたデータは、学生一名の視点と経験を分析したもので、他の学生や場面に一般化できるとは言えない。しかし、本研究で明らかになった自律型英語ライティング学習の軌跡と動機づけを一つの可能性として捉え、COIL を計画する際に自律学習を促すヒントとして活用することができるのではないだろうか。

参考文献

- IIGE 関西大学ホームページ (Last accessed: 2022.11.10) <https://www.kansai-u.ac.jp/Kokusai/IIGE>.
- 青山学院大学アカデミックライティングセンターホームページ (Last accessed: 2022. 11. 10) <https://www.agulin.aoyama.ac.jp/writingcenter/>
- 池田桂子 (2015). 「アウトバウンド促進授業実践としての COIL (オンライン国際連携学習) 世界のピアと協働学習を通して生まれる外向き志向」 <https://www.j-agce.org/wp-content/uploads/2016/04/9IKEDA.pdf>.
- 池田桂子 (2020). 「ICT を活用し海外の学生と行う国際連携型の協働学習 (COIL) の教育効果と課題」『JUCE Journal』2, 20-25.
- 植村友香子, 和田健司, 田村啓敏, 徳田雅明 (2021). 「ブルネイダルサラーム大学との連携による COIL (Collaborative Online International Learning) 型 Global Classroom の実施と BEVI (Beliefs, Events, and Values Inventory) テストによる学習効果測定の試み」『香川大学インターナショナルオフィスジャーナル』12, 25-38.
- 高木香織 (2022). 「英語基礎演習科目における COIL の取り組み」『麗澤レビュー』28, 53-58.
- 田中直樹 (2022). 「次世代の学び・国際協働オンライン学習 (COIL)」『信州医誌』70 (3), 195-197.
- 田中直子 (2015). 「日本と台湾の大学間における英語によるオンライン共同学習の考察」『北星論集 (短)』13, 39-45.
- 二宮祐子 (2010). 「教育実践へのナラティヴ・アプローチ: クランディニングらの『ナラティヴ探求』を手がかりとして」『学校教育学研究論集』22, 37-52.

- 森幸穂, 野仲香代(2018). 「英語教育および日本語教育における Telecollaboration の可能性」『青山スタンダード論集』13, 191-218.
- 山下美樹 (2021). 「オンライン国際連携学習 (COIL) の実践と考察: 海外パートナー校の大学院生による学習支援」『麗澤大学紀要』104, 105-111.
- Baildon, M. (2022). Implementation of COIL programmes for English courses in tertiary education: An instructor's perspective for participation. *Academia. Literature and language* 112, 151-166.
- Bell, J. S. (2002). Narrative inquiry: More than just telling stories. *TESOL Quarterly*, 36(2), 207-213.
- Clandinin, J., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. John Wiley & Sons, Inc.
- Ford, E. (2020). Tell me your story: Narrative inquiry in LIS research. *College and Libraries*, 81(2), 235-247.
- Halse, J. (2010). A process of (un) becoming: Life history and the professional development of teachers. In A. Bathmaker & P. Harnett (Eds.), *Exploring Learning, Identity and Power through Life History and Narrative Research* (pp. 35-38). Routledge.
- Jeong, K. (2019). Online collaborative language learning for enhancing learner motivation and classroom engagement. *International Journal of Contents*, 15(4), 89-96.
- Knowles, M. S. (1975). *Self directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Naicker, A., Singha, E., & Genugten, T. (2022). Collaborative online international learning (COIL): Preparedness and experiences of South African students. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(5), 499-510.
- Vasquez, E., & Ramos, E. (2022). Can the COVID-19 pandemic boost collaborative online international learning (COIL) in engineering education?: A review for potential implementations. *American Society for Engineering Education*, Paper ID 37889.

Abstract : This study analyzes a Japanese student's autonomous actions while preparing a script written in English for an online origami workshop. This workshop was conducted as a Collaborative Online International Learning (COIL) activity between a Japanese and an American university. While many scholars have discussed the effectiveness of COIL, there is little research which has analyzed students' autonomy in regards to English composition assignments. This study utilizes the Narrative Inquiry approach and explores the autonomous learning experiences of one Japanese student who took the main role as "teacher" in the workshop. The factors that promoted this student's autonomous learning and the educational implications of COIL are also discussed.