

「アクティブ・ラーニングと外国語教育」研究会報告

Active Learning and Foreign Language Education

近藤野里
Nori KONDO

新居明子
Akiko NII

川口裕司
Yuji KAWAGUCHI

鳥越慎太郎
Shintaro TORIGOE

杉山香織
Kaori SUGIYAMA

2017年3月17日、名古屋外国語大学において『外国語教育とアクティブ・ラーニング』研究会が開催された。この研究会は、本学の平成28年度教育・研究推進経費の助成を受けて開催されたものである。研究会は本報告書執筆者の一人である近藤が企画し、新居明子氏(名古屋外国語大学)、川口裕司氏(東京外国語大学)、鳥越慎太郎氏(群馬県立女子大学・東京外国語大学非常勤講師)、杉山香織氏(西南学院大学)に発表者として参加いただいた。当日は学内外から20名ほどの参加者があった。

この研究会の企画は、ここ数年よく耳にするアクティブ・ラーニングを外国語教育にどのように取り入れることができるのか、という疑問からスタートした。特に、初習言語の文法の授業では、ともすると教員が文法事項の説明をするという一方向的な授業になりやすい。学習者が練習問題を解く(知識を再生する)という活動はあるものの、やはり文法知識のインプットを行う要素が強く、文法知識の応用およびそのアウトプットを促すための活動は十分ではないように思える。学習者が授業中にアウトプットを行う機会を増やすために、また授業外で自己学習するためにも、アクティブ・ラーニング型の授業は有効であると考えられる。研究会では、本学および他大学での外国語の授業において、アクティブ・ラーニングがどのように取り入れられて

いるのか、という点を中心に活発な議論および情報交換が行われた。

1. 「アクティブ・ラーニングとは何か？」

本発表では、「なぜ、今、アクティブ・ラーニングなのか？」という問いから出発し、アクティブ・ラーニングの定義とその特徴を説明した。文部科学省の中央教育審議会答申（2012）では以下のようなことが提言されている。

「生涯に渡って学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学修への転換が必要である」(p.9)

グローバル化、少子高齢化、エネルギーや資源、食料などの供給問題など様々な社会問題を抱えた現代社会において、同答申には「このような時代に生き、社会に貢献していくには、想定外の事態に遭遇したときに、そこに存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力」が求められていることが主張されている。そのような社会の変化に適応しながら働いていかなければならない若者に対して、大学教育では卒業後に必要な能力の育成が望まれる。

それでは、アクティブ・ラーニングは一般的にどのような学習方法なのだろうか。溝上（2014）によるアクティブ・ラーニングの定義は以下のようなものである。

「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話

す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。」

溝上（2014：7）

この溝上の定義をさらに詳しく説明しているのが松下（2015）である。

- (a) 学生は、授業を聴く以上の関わりをしていること
- (b) 情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること
- (c) 学生は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること
- (d) 学生は活動（例：読む、議論する、書く）に関与していること
- (e) 学生が自分自身の態度や価値観を探求することに重きが置かれていること
- (f) 認知プロセスの外化を伴うこと

以上に挙げた説明から、アクティブ・ラーニングでは、教員が何をどう教えるかではなく、むしろ学生がどのように学ぶのか、さらに言えば授業で得た知識をどのように活用するのか、ということが重視されていることは明らかであろう。つまり、教員側は授業で自分が持っている知識を話すことだけでは十分ではなく、その知識の応用の仕方を学生自身が試行する機会を与えることが少なからず求められている。よって、アクティブ・ラーニング型の授業では、コメントシート、小レポート、ディスカッション、プレゼンテーションなど、受講者が積極的に知識を活用する機会を設けることが推奨されるわけである。さらに、問題解決型学習法（PBL, Problem-Based Learning）、LTD話し合い学習法（Learning Through Discussion）、反転授業（Flipped Classroom）といった、主体性および協働性が幅広く求められる授業構成が前提となった学習方法も存在する。

それでは、外国語の授業、特に筆者が担当するような初習言語の文法の授業をアクティブ・ラーニング型の授業構成に変えることは可能なのだろうか。一般的な文法の授業は、教員が「文法の説明をする（規則を覚えさせる）」、学生が「練習問題を解く（規則を再生する）」という作業の繰り返しであるこ

とが多いように思える。この一連の流れの中では、教員と学生の間でのみのやりとりがほとんどで、学生同士のやりとり、練習問題を解く以上のより創作的な言語運用の機会が不足していることは確かである。ここでヒントとなるのが、下山（2016：125）が挙げる以下のようなステップであろう。

1. 知識理解のためのAL：ペアでの教え合いでお互いの言語知識を定着させる
2. 知識運用のためのAL：時間制限を設けた練習問題で知識運用の自動化を図る
3. 知識活用のためのAL：ペアやグループで場面の会話文を作成することで言語の知識をシミュレーションする
4. 探求・創造のためのAL：問題や課題を解決・達成するために言語の道具として使うことに慣れる

これらのステップを限られた授業時間内で常に行うことは現実的には難しいだろう。しかし、学生同士が授業中に知識を活用する作業を一緒に行う機会、つまり協働性を促すような活動を加え、知識を運用する具体的な段階を文法のクラスにおいても導入していくことが、よりアクティブ・ラーニング型の授業へと発展させるための鍵となるだろう。（近藤野里）

参考文献

- 下山幸成（2016）。「外国語教育におけるアクティブ・ラーニング」、『外国語教育研究』, 19, pp. 121-128.
- 松下佳代（2015）。「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」, 松下佳代（編）『ディープ・アクティブラーニング』, 勁草書房, pp. 1-27.
- 溝上慎一（2014）.『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』, 東信堂.
- 文部科学省 中央教育審議会答申（2012）.『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』用語集.

2. もっと気軽にアクティブ・ラーニングを：サイレント・ディスカッションを活用したポスト・リーディング活動

教育改革の柱として文部科学省が提言している「アクティブ・ラーニング」は、昨今の教育現場における最も旬なトピックといえるであろう。本発表では、冒頭でアクティブ・ラーニングについての私感を述べた後、「サイレント・ディスカッション」というアクティブ・ラーニング型の協同学習を紹介し、サイレント・ディスカッションを大学の英語リーディング科目におけるポスト・リーディング活動に活用する際の具体的な活動方法やアンケート結果を報告した。

文部科学省の公式文書にアクティブ・ラーニングが初出するのは、2012年8月の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて：生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」である。ここでは、「能動的学修」（アクティブ・ラーニング）として、大学での学びを従来の受動的なものから能動的な学習方法へと転換する必要性が明記されている。（2017年2月に公表された学習指導要領改定案では、多義的に解釈可能なアクティブ・ラーニングという文言は使用されず、「主体的・対話的で深い学び」と表現されている。）アクティブ・ラーニングをまとめると、「主体性」「協働性」「多様性」という3つのキーワードで表すことができる。「主体性」とは、教員が一方的に伝える知識を学習者が受け身で学ぶのではなく、学習者が主体的に自分の言葉で発信する学習方法、「協働性」とは、学習者がペア、グループなど、他者と協力しながら共に学ぶこと、そして「多様性」とは、多種多様な人々の様々な意見に触れながら学びを深めていくものと考えられる。

「主体性」「協働性」「多様性」というアクティブ・ラーニングのキーワードは、授業や教育に限らず、学校、社会、家庭、ビジネス現場等、学習者が日常生活において遭遇するあらゆる場面で必要とされるものである。つまり、アクティブ・ラーニング型学習で身に付けるものは、教科の内容のみならず、他者と関わりながら生活をするうえで必要とされるコミュニケーション・ス

キルであるといえる。そもそも言語は最も重要なコミュニケーションツールのひとつであるため、アクティブ・ラーニングを語学教育に取り入れるという流れは当然かつ必須であると考えられる。

本発表では、英語のリーディング授業に活用可能なアクティブ・ラーニング型の活動として、サイレント・ディスカッションを取り上げた。(この活動についての詳細は、拙著『協同学習で物語を読む：リテラチャー・サークルとサイレント・ディスカッションを活用したリーディング授業』参照。)サイレント・ディスカッションは、全員参加型の、記述形式のディスカッション活動である。主にアメリカの小・中学校のL1(英語)の授業で活用されており、Written Conversation、Silent Seminar、Graffiti Boards、Big Paper等、様々な名称の類似活動が報告されている。また活動形式も一様ではなく、記名の場合もあれば無記名の場合もあり、活動を行う科目も多様で、使用する紙のサイズもA4から模造紙まで活動目的や教室環境に合わせて変更可能である。サイレント・ディスカッションの長所は以下の3点である：(1) 全員参加型の活動であるため、口頭で行う場合に見られるような、一部の学習者のみによる議論を避けることができる、(2) 無記名の場合は、インターネット上の掲示板への書き込みのような感覚で、ストレスを感じることなく気軽に自分の意見を述べることができる、(3) 口に出さずにお互いの意見にコメントし合う形式がゲーム感覚を伴うため、楽しく活動することができる。

発表者は、サイレント・ディスカッションを、アクティブ・ラーニングを意識したグループ形式で行った。また、学習内容の定着のために行うポスト・リーディング活動に活用した。学習者が主体的、能動的にディスカッションを行うためには、前提としてその土壌となる事前知識や共有情報が必要となる。リーディングの授業の場合は、まずテキストを読み、その内容を理解したうえでディスカッションを行うことで、より深い読みを導くことができると考えられる。活動の準備段階として、(1) サイレント・ディスカッションのスタディガイドを配布、(2) テキストからの引用文選択・決定、(3) 自宅で引用文に対する自分の意見を準備した。活動当日の流れは、(4) 活動内容を確認、(5) ミニプレゼンテーション用タスクシート配布、説明、(6) ディス

カッションシート（模造紙）配布、(7) 選択した引用文記入、(8) 引用文に対する自分の意見を記入、(9) グループ単位で隣のシートに移動、(10) 隣のグループのシートに各自で意見を追加した。そして (9) (10) を繰り返した後、最初のシートに戻り、(11) シート内容を確認、(12) ミニプレゼンテーションの準備、(13) グループごとにミニプレゼンテーションを行った。

本発表では、上記の活動方法を説明した後、活動を英語で行った2012年度と、日本語で行った2015年度のディスカッションの内容の一部を、実際に使用した英語版と日本語版のディスカッションシートとともに紹介した。また、2012年度と2015年度の活動後に実施したアンケート結果の一部を報告した。アンケート結果からは、学習者の大半が、サイレント・ディスカッションを英語の授業に相応しい楽しい活動だと考えていること、その一方で、本活動がほとんど知られていないことがわかった。アンケートの自由記述欄には、アクティブ・ラーニングの3つのキーワードである「主体性」「協働性」「多様性」に関係する、「無記名で行うため意見が書きやすかった」「皆の意見を知ることができて興味深かった」「自分の意見に対する皆のコメントを見ることができて良かった」「クラスメートとのつながりが体感できてよかった」という意見が寄せられた。

本発表の最後に設けた質疑応答の時間では、「2012年度と2015年度では、活動内容にどのような違いがあったか」「活動は作品背景の理解にどの程度効果があるか」等の質問が複数寄せられた。（新居明子）

引用文献

新居明子. (2016). 『協同学習で物語を読む：リテラチャー・サークルとサイレント・ディスカッションを活用したリーディング授業』. 名古屋外国語大学出版会.

3. Moodleを用いたアクティブ・ラーニング —実践紹介—

3.1. はじめに

文部科学省中央教育審議会2012年8月28日の答申に添えられた用語集によると、アクティブラーニングとは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」という。なかでも重要視されるのが、①一方的な講義形式ではないこと、②能動的な学修への参加であること、③発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習などが含まれること、④グループ討議、討論、グループワークなどを含むことである。

ここでは①～④の観点から、筆者が実践しているアクティブラーニングらしきものを紹介し、その課題について考える。

3.2. 導入の経緯

筆者が勤務する大学ではアクティブラーニングは学年暦の改革とともに導入された。TUFSクォーター制が実施され、授業回数が見直された結果、シラバスにもアクティブラーニングによる学修の記載が追加され、半ば強制的にアクティブラーニングなるものが実施されるに至った。多くの教員は、アクティブラーニングに関するスクーリングもないままに導入しなければならず、いろいろな不具合とプレッシャーを感じるようになった。筆者もアクティブラーニングを導入して3年目になる。ここでは比較的うまく機能していると思われるいくつかの実践例を述べるに留める。

3.3. 実践紹介

筆者が実施しているアクティブラーニング課題は、その多くがMoodleを利

用したものである。教員にはMoodleを知らない者もまだ多数いる。2012年度から本格的にMoodleが大学に導入され、年毎に登録されるコースの数は増えているものの、利用している教員が限られており、授業等での利用はあまり進んでいるとは言えない。

3.3.1. フランス語1B

この授業は、フランス語を専門とする1年生を対象として、初級文法と基本語彙を学習し、基礎的な四技能の習得を目指すものである。到達目標はヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) のA1-A2レベル、フランス語技能検定試験の3級レベルである。

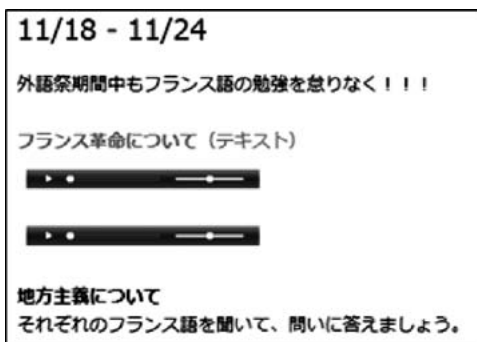


<http://www.coelang.tufts.ac.jp/mt/fr/>

この授業では、主に発音とつづり字の関係、アクセントやイントネーションの学習のためにアクティブラーニング課題を設定している。毎年5月の連休中に、右のサイトにある「発音モジュール」の「実践編」と「理論編」を自習させる。いずれのモジュールにおいても、練習問題を通して、発音が学べるようになっている。初級の段階では、まずつづり字と発音の関係に慣れることが重要であると考えられるため、こうした課題を課している。

3.3.2. フランス語2B

フランス語を専門とする2年生の目標は、フランス語技能検定試験の2級、CEFRのB1-B2である。通常、文法項目については、学生はそれなりのレベルに達していることが多い。それに対して、聴解能力の向上が望



まれる。そのため2年生のフランス語では、Moodleを用いた聴解練習をアクティブラーニング課題にしている。さらに語彙力を育成するために、仏検2級単語集を自習教材に位置づけている。また年によっては、特定のテーマについてフランス語でのグループ発表をアクティブラーニング課題としている。

3.3.3. フランス語学概論

以上のような言語能力を伸ばすための授業とは異なり、より内容に重きをおいた授業では、適切なアクティブラーニング課題を考えることが、しばしば困難である。

筆者が実践している課題をあげると、フランス語学概論の授業では、音声分析ソフトを用いて、自分自身の発音を分析させ、簡単な分析レポートを作成させたり、フランス語による講演会を実施し、それに参加して内容のまとめと意見を書かせたりしている。

3.4. 結論にかえて

アクティブラーニングは未だ試行錯誤の状況であるという観が否めない。その原因の一つは、導入に際して、大学の授業としてのアクティブラーニングの位置づけや教員に対するスクーリングが欠けていたことがあげられる。大学は学年末に、その年度のアクティブラーニングの実施内容をアンケート調査している。しかしながら、そうした調査は表面的なものであり、アクティブラーニングによって学修がどのように変化したか、アクティブラーニング自体をどのように評価すべきか、アクティブラーニングによって能動的な学修が本当に進んだのかどうか、調査能力や問題解決能力が身についたのかどうか等、質的面の調査は全く行われていないと言える。学習者のレベルに合ったアクティブラーニングとはどのようなものなのか、授業外での実施という時間的な制約をどのように克服できるのか、教師が授業外のアクティブラーニングをどのようにコントロールできるのかなど、様々な課題が残る試みであるように思える。(川口裕司)

参考文献・資料

- 海野多枝, 川口裕司. 2010. 「ウェブ対応多言語マルチメディア教材と言語教育:『TUFS 言語モジュール』の開発事例」, *Japanese Studies Journal*, 27.1, Thammasat University, 20-34.
- 川口裕司. 2007. 「外国語教育への視座—言語教育学・応用言語学の立場から—」, 情報科学技術協会, SIG ターミノロジー部会第22回会合.
- 川口裕司他. 2007. 「より良い言語教育に向けて」, 『外国語教育研究』10, 83-116.
- 川口裕司. 2006. 「コンピュータ技術に基づく言語学と言語教育学の連携の可能性—東京外国語大学21世紀COEの試み—」, TALK (田辺英語教育学研究会), 早稲田大学.
- 川口裕司他. 2006. 「検定試験と外国語教育」, 『外国語教育研究』9, 外国語教育学会, 100-136.
- 野田哲雄他. 2004. 「外国語教育のIT化 現状と課題」, 『外国語教育研究』7, 105-132.
- 川口裕司, 芝野耕司, 峰岸真琴 (編). 2004. 『言語情報学研究報告1 TUFS 言語モジュール』, 21世紀COEプログラム言語運用を基盤とする言語情報学拠点, 東京外国語大学大学院.
- 黒澤直俊他. 2015. 「外国語教育における学習者のニーズと動機づけ」, 『外国語教育研究』18, 144-171.
- 佐藤玲子他. 2016. 「外国語教育におけるアクティブラーニング」, 『外国語教育研究』19, 119-150.
- 結城健太郎, 川口裕司. 2005. 「既存CALL教材のモニター調査とその分析—スペイン語・中国語・ドイツ語・フランス語・ポルトガル語—」, 『インターネット技術を活用したマルチリンガル言語運用教育システムと教育手法の研究』, 科学研究費補助金 基盤研究 (B) (2) 研究成果報告書, 19-70.
- 吉富朝子, 根岸雅史, 海野多枝 (編). 2004. 『言語情報学研究報告5 第二言語の教育・評価・習得』, 21世紀COEプログラム言語運用を基盤とする言語情報学拠点, 東京外国語大学大学院.

4. 東京外国語大学におけるアクティブラーニングの実践例と意識調査

本発表では東京外国語大学で実践される「アクティブラーニング」について、その概要と実践例、そして非常勤教員を対象とした意識調査の結果をまとめた。

4.1. 東京外国語大学における「アクティブラーニング」

東京外国語大学では2015年度より4学期制を導入し、毎学期の授業が従来の15回から13回に削減されたことに伴い、不足する2回分の授業を補足する

ために「アクティブラーニング」を導入した。これは言わば授業外自主学习であり、本来の教育学におけるアクティブラーニングの定義（溝上 2014、中井 2015）と照らし合わせると、かなり狭い学習活動である。特に、溝上（2014）が強調する「書く・話す・発表するなどの活動への関与」や「そこで生じる認知プロセスの外化」の達成は疑問である。また、「アクティブラーニング」の導入は唐突なもので、特に非常勤教員には全体研修などがなく、実施方式、分量、評価方法などは個々の講師に委ねられている。そのため、現場の教員の間では戸惑いの声が多く聞かれた。

4.2. 東京外国語大学非常勤教員の「アクティブラーニング」実践事例

発表者は東京外国語大学では語学科目（ポルトガル語）のみ担当しており、各授業の「アクティブラーニング」では復習小テストを行った。ある授業では学習した内容を、別の授業では授業時間内で扱わなかった内容を学習させ、期限内にMoodle上に公開したテストを受験させるというものであった。これは溝上（2014）によるアクティブラーニング活動の分類のうち教室外個人学習に過ぎず、「能動的な学習」であるとは言い難い。

また、発表者個人ではなく専攻科全体で行った事例として、学内外での講演会に強制的に出席させるという例もあった。授業外の集団学習ととらえることができるが、これも溝上（2014）が定義するような「受動的学習を乗り越え」、「認知プロセスの外化」がなされるような活動であるとは考えにくい。

一方で、発表者は「アクティブラーニング」実践以前に、グループワーク型の授業を実践した経験がある。この授業では多読を目的とし、個々の学生が短時間でテキストを読んだのち、4、5人からなるグループに分かれて理解できなかった点を確認し合い、最後にテキストの精訳をグループごとに分担して発表するというものであった。こちらの実践事例の方が上述の2例よりも「受動的学習を乗り越える（中略）能動的な学習」であり、「書く・話す・発表するなどの活動への関与」がなされ、「そこで生じる認知プロセスの外化」を伴い得る学習であると言える。

以上のような実践事例を通じて以下のような疑問が生じた。

- (1) 東京外国語大学の「アクティブラーニング」はアクティブラーニングと呼ぶべき活動なのか
- (2) 教員はアクティブラーニングを理解して実践しているのか
- (3) どのようなアクティブラーニングが実践されているのか
- (4) アクティブラーニングはすべての授業のデザインに適しているのか
- (5) 学生はアクティブラーニングをどのようにとらえているのか
- (6) アクティブラーニングは教員、学生ともに負担が大きすぎるのではないか

本発表ではこれらの点について、非常勤講師と学生にアンケートを実施して実態や意識を可視化することを目指した。

4.3. 東京外国語大学非常勤教員と学生の「アクティブラーニング」への事例及び意識調査

東京外国語大学の非常勤講師約300名にアンケート調査を行い、43名から回答を得た。アクティブラーニングを導入以前から知っていたか、実施に先駆けてアクティブラーニングについての事前研究をしたか、同僚の教員に相談をしたかの質問三点についてはそれぞれ「はい」と「いいえ」の回答が22対21と拮抗した。一方で、大学から指示を受けたかについては9名のみ「はい」と回答し、約4分の3が具体的な指示を受けないままアクティブラーニングを実施していたことが分かった。具体的なコメントを見ると、「本来のアクティブラーニングではない」、「何をしてよいかわからない」、「教師、学生ともに負担が大きい」、「設備が不十分」といった意見が見られた。

実践事例に関するアンケートでは61授業分の回答中、課題発見・レポート作成(28)、予習・復習(25)、作品鑑賞(15)が多数を占めた。また、授業との相性については、「非常によい」(15)「良い」(21)「普通」(19)と肯定的な評価が多かった。一方で、通常授業と比べての負担は「普通」(30)から「通常より大きい」(17)という評価が多数となった。特に言語科目で、予習

復習 (8) や課題発見型タスク (11) において負担が大きいという意見が多かった。

加えて、学生 (ポルトガル語専攻47名) を対象にしたアンケートも実施した。学生の取り組み状況は非常によく、全58授業分の回答中51授業で毎回課題を提出していた。一方で、アクティブラーニングから得る達成感は「通常授業とほぼ同じ」(34) から「達成感がやや高い」(13) という意見が多かった。また、授業との相性については「普通」(24) から「よく合う」(19) という回答が多いが、「あまり合わない」(11) という回答も目立ち、教員ほど肯定的な評価にはならなかった。加えて、学生への負担については「通常と同じくらい」(19) から「負担がかかる」(16)、「非常に負担がかかる」(16) と、負担の大きさに比重がかかっていた。これに関連し、アンケート外ではあるが「すべての授業で一斉にアクティブラーニング回が重複することがあり、大変負担が大きい」という意見を複数受けた。

4.4. 結論に替えて

東京外国語大学で実践される「アクティブラーニング」は本来のアクティブラーニングとは異なる、一面的なものである。それでも、従来の講義型の授業と比較すると、教師と学生の双方が高い達成感を感じていることが明らかになった。一方で、従来の授業と比較しての負担の大きさが課題となっている。また、すべての教師が教育学、教授法に精通しているわけではなく、戸惑う声も多く確認できた。これを踏まえ、アクティブラーニングを導入、実践するうえでは以下の点を提案する。

まず、アクティブラーニングの定義と、導入する意義を教員、学生、職員で全学的に共有することが重要である (cf. 溝上 2014: 12, 38)。特に非常勤教員や新任の職員、新入学生には研修を行うなどして体系立った方針を継続して提示する必要があるだろう。

次に、全授業に一斉導入するのではなく、アクティブラーニングと相性の良い授業を選別した上で導入、実践していくことも検討するべきであろう。導入に先立って試験的に実施し、フィードバックを得ることも重要である。

また、実施後の学生への即時フィードバックの体制も整備されるべきである。東京外国語大学ではMoodleによるオンラインフィードバックが可能であるが、Moodleを利用している授業に限られる。また、履修者が多いと採点、フィードバックに定期試験並みの時間と労力がかかってしまう。また、アクティブラーニング型学習の改善のため、学生から教員へのフィードバックも可視化されるべきであろう。(鳥越慎太郎)

5. アクティブ・ラーニング型の文法授業と学習者特性との関係

2017年3月17日に名古屋外国語大学で行われた『外国語教育とアクティブ・ラーニング』研究会において、報告者は『アクティブ・ラーニング型の文法授業と学習者特性との関係』のタイトルで発表を行った。本発表は、アクティブ・ラーニングを促進させる文法授業の実現に向けた授業の実践例を紹介し、学習者特性とアクティブ・ラーニング型授業との関係について分析したものである¹⁾。

従来型の文法授業では、教師が一方向的にメタ言語的解説を行いながら正答を提示し、学習者はそれを聞いて自分の解答を確認するという方法が一般的である。しかし、この方法では解説を聞いて分かったつもりになってしまうこともあり、メタ言語能力が育成されない可能性もある。また、メタ言語能力が育成されないだけでなく、学生は授業を聴く以上の関わりをせず、メタ言語的分析も行わず、活動に関与せず、認知プロセスの外化も行わない、というアクティブ・ラーニングとは真逆の学習態度で授業に臨む学習者が現れることが危惧される。

一方、アクティブ・ラーニング型の答え合わせは、まずグループでの話し合いを通して学習者が形態・統語における知識の意識化の過程やその結果を共有するという形をとる。つまり、学習者自身はその解答に至る理由についてメタ言語的に説明を行い、その説明が正しいか否についてグループメンバーと協議をして、グループで正答を導いていくというものである。さらに、

文法項目のメタ言語能力を定着させるため、ジグゾー法を使った活動も行った。これは、1) グループごとに解説の担当個所を決め、その部分の解説方法をグループで話し合う；2) グループメンバーの一人ひとりが解説担当部分のスペシャリストとなる；3) グループメンバーを入れ替えて、別のグループのメンバーに責任をもって担当部分を解説するという活動である。これらの活動のあとには、振り返りとして全体で解答を確認する時間が設けられている。また、このようなアクティブ・ラーニング型の文法授業では、事前学習をはじめとした主体的な学習が重要となるため、ルーブリック評価表で学習の指針を示し、学習者が自己評価を毎回行う。また、学習の振り返りをするためのポートフォリオも授業の一環として行う。

このようなアクティブ・ラーニング型の活動を含む文法授業を1学期間受けたフランス語専攻1年生と2年生を対象に、アンケート調査を行った。

アンケート調査結果をもとに、アクティブ・ラーニング型の授業を好む学習者と好まない学習者との2グループを比較したところ、授業スタイルの好みに関わらずアクティブ・ラーニング型文法授業を受けた学習者は授業の目的であったメタ言語能力の向上を実感していることが分かった。また、学習者は従来型の授業よりも積極的な態度で授業に参加していると感じていることも明らかになった。ただし、アクティブ・ラーニング型授業を好む学習者のほうが、動機づけや記憶ストラテジーに効果的であると高く評価していた。

また、授業スタイルの好みと学習ストラテジー間の関係について分析したところ、文法学習スタイルが確立していない学習者のほうが、学習者同士で学びあう授業を好む傾向にあるということが分かった。

最後に、学習者によって挙げられたアクティブ・ラーニング型授業の長所と短所を分析をしたところ、長所として「理解共有による相乗効果」、「良い教室の雰囲気」、「記憶の定着」、「主体的な学びの促進」、短所として「誤答の共有や理解の不一致」、「時間」、「なれ合い」、「他者との関係性」という点が認識されているということが分かった。

このように、授業スタイルの好みに関わらず、ほとんどの学習者はアクティブ・ラーニング型の文法授業を肯定的に評価している上、メタ言語能力

の向上をはじめとした学習効果も感じているようである。また調査を通して、アクティブ・ラーニング型の文法授業を受けている学生は、フランス語文法学習への肯定意識や内発的動機づけが高いことが分かった。つまり、アクティブ・ラーニング型の文法授業は一定の成果を上げているということがいえる。しかし、学習者は実際に文法知識を生かして言語産出練習を行うなどの、文法学習を超える自発的学びの段階には至っていない。また、解答を提示するタイミングに問題があったり、グループワークが間延びするなどのタイムマネジメントに関しての問題が明らかになった。この点は授業運営上の問題であるため、今後は言語産出練習を促すようなタスクをより多く与えたり、グループワークの時間配分をより厳密に設定するなどの授業改善を行いたい。(杉山香織)

注

¹ 杉山香織氏の発表の詳しい内容は以下の論文を参照のこと。

杉山香織 (2017). 『アクティブラーニング型の文法授業—授業スタイルと学習者特性の関係』, 「西南学院大学フランス語フランス文学論集」60号, pp. 47-70.