

大学教育におけるアクティブ・ラーニングの意義と課題

Significance and Challenges of Active Learning in Higher Education

山田剛史

京都大学

アクティブ・ラーニング推進の背景

予測困難な時代の到来

20 世紀初頭の工業化社会を担う人材を効率的に育成する上で、教授主義的な学習観やそれにもとづく教育（一斉伝達講習など）は相性がよく、高度経済成長を支える役割を担い、一定の成果もあげてきた。しかし、21 世紀に入り、人々の生活は大きく変わり、経済成長だけに邁進する時代ではなくなった。渡部（2015）は以下のように現在の日本社会をとらえ、大学が取り組むべき課題やあり方について議論を展開している。

今後急速に進んでゆく少子高齢化や人口の急激な減少、卒業後の就職や昇進に直接関わる経済成長の低迷、日々の暮らしに大きく影響する社会システムの激しい変化、原子力発電に象徴される科学技術に対する再考、さらには気象変動や巨大地震、火山の噴火などによる様々な大災害、そしてそれらの変化に対応しきれなくなった人々のストレスと深刻な鬱状態など、解決しなければならない大きな課題が山積みしている。(p.ii)

こうした予測困難な時代に山積するさまざまな課題に対し、従来の近代教育を基礎とした大学教育では十全に対応することが難しくなっている。産業構造の変化とインターネットなど ICT（情報通信技術）の革新によって、市場はグローバル化され、力のある若者が国境を越えて切磋琢磨する時代。MOOC（大規模オープンオンライン講座）と呼ばれるインターネット上で誰でも無料で受講できる新たな学習のプラットフォーム

が登場するなど、大学における学びの形も多様化している。ICTの普及によって対面での学びのあり方もあらためて問われている。

人工知能（Artificial Intelligence；AI）に関する研究開発もすさまじい勢いで進んでおり、近い将来多くの職業がコンピュータに取って代わられるといった予測も話題になっている（Frey & Osborne, 2013 など）。世界的には、蒸気機関（18世紀後半）、電気エネルギー（20世紀初頭）、コンピュータによる自動化（1980年代～）を経て、AIやIoT（Internet of Things）を核とした第4次産業革命（2015年～）に突入したと言われている。2045年には、世界はシンギュラリティ（技術的特異点）と呼ばれる領域に到達し、AIが人間の知能を超えるとといった予測も立てられている（カーツワイル、2007 など）。

予測困難な時代において、固定化された知識の有効期限は極めて短く、すぐに陳腐化してしまう。時間をかけて知識を伝達し、記憶させたとしても、数年で更新・刷新され、使えないものになってしまう。もちろん知識が不要という話ではない。知識を習得する過程で、深く思考したり、他者に表現したりする力、粘り強く課題に向き合う態度、世界の見方、世界との関わり方などを身につけることがより重要になる。こうした社会・時代的变化の中で、教育の在り方も大きく転換することが求められている。

大学を取り巻く状況の変化

大学を取り巻く状況も変化している。その一つが、大学入学者選抜の改革を含む高大接続の一体的改革だ。大学の大衆化に伴い、1979年に導入された共通一次試験は、その後、大学入試センター試験に名称を変え、大学入学者選抜の中核としての役割を担ってきた。毎年何十万人という膨大な数の受験生を効果的・効率的に選抜する方法として、一定の成果をあげてきた。その一方、評価の公平性や採点の効率性を重視するため多肢選択や正誤問題など出題方法が限られていること、そのため中学・高等学校では詰め込み型の教育が中心となり、思考力や判断力、表現力といった多面的な能力の育成・評価が十分になされていないこと、1点刻みの判定によってわずかな差で希望大学への合否が決定されることなど、多くの問題点が指摘されてきた。

大学入学者選抜のあり方が大学とそれ以前の教育課程（特に高等学校）との接続のあり方を決定づける。十分に機能してこなかった高大接続を実質化させるべく、文部科学省は半世紀近く続いてきた大学入試センター試験を廃止することを決定した。それに代わる試験として導入が検討されている「大学入学希望者学力評価テスト」では、①内容に関する十分な知識と本質的な理解を基に問題を主体的に発見・定義し、②様々な情報を統合し構造化しながら問題解決に向けて主体的に思考・判断し、③そのプロセスや結果について主体的に表現したり実行したりするために必要な諸能力をいかに適切に評価するかを重視するとしている（高大接続システム改革会議、2016）。同時に、2018年度から幼小中高と年次進行で実施予定の次期学習指導要領の改訂に向けた議論も行われており、そこでは学校教育を通じて身につける資質・能力を、以下の3つの柱に沿って明確化している。

①生きて働く「知識・技能」の習得

②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成

③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性」の涵養

こうした資質・能力の育成のために、アクティブ・ラーニングの視点から学習過程の質的転換を図ることを目指し、具体的には以下のような学びを実現するよう示されている（中央教育審議会教育課程企画特別部会、2016）。

①学ぶ意味と自分の人生や社会のあり方を主体的に結びつけていく「主体的な学び」

②多様な人との対話や先人の考え方（書物等）で考えを広げる「対話的な学び」

③各教科等で習得した知識や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせて、学習対象と深く関わり、問題を発見・解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想・創造したりする「深い学び」

大学教育に期待される能力の変化

このような社会の構造転換に伴い、大学教育も質的に転換していくことが求められている（中央教育審議会、2012）。文部科学省が、その転換の方向性の1つとして取りあげているのが、大学教育を通じて培う能力の明示化とそれにもとづく授業やカリキュラムの体系化だ。具体的には、知識・理解、汎用的技能、態度・志向性、総合的な学習経験と創造的思考力の4つに大別される13の能力で構成された「学士力」なる参考指針を提示している（中央教育審議会、2008）。また、その流れを受けて、以下の4点を育むことがとりわけ重要だと説明している（中央教育審議会、2012）。

- ・ 知識や技能を活用して複雑な事柄を問題として理解し、答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力をはじめとする認知的能力
- ・ 人間としての自らの責務を果たし、他者に配慮しながらチームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担いうる、倫理的、社会的能力
- ・ 総合的かつ持続的な学修経験に基づく創造力と構想力
- ・ 想定外の困難に際して的確な判断をするための基盤となる教養、知識、経験

日本学術会議においても、専門委員会（「大学教育の分野別質保証委員会」）を設置し、大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準を各分野で作成・公表している（日本学術会議 HP「大学教育の分野別質保証委員会」参照）。そこには、各分野の学びを通じて獲得すべき基本的な知識と理解に加え、獲得すべき基本的能力（分野固有の能力とジェネリックスキル）が記載されているとともに、学修方法や評価方法についても記載されている。

次世代を担う若者がもつべき資質・能力に関する議論は、国内のみならず世界的な高等教育ネットワークの中で起こっている。PISA（国際的学習到達度調査）プロジェクトを推進している OECD（経済協力開発機構）は、1997年の発足時に「DeSeCo（コンピテンシーの定義と選択）プロジェクト」を開始し、最終的に大きく3つのコンピテンシー

を「キー・コンピテンシー」としてまとめている（ライチェン&サルガニク、2006）。図1は、その構造と具体的な内容を示したものである。特に、コンピテンシーの中核に「思慮深さ」が位置づけられているところが重要だと考える。これは、社会から一定の距離をとり、異なった視点をふまえながら、多面的な判断を行うとともに、自分の行為に責任をもつ思慮深い思考と行為を指している（松尾、2015）。

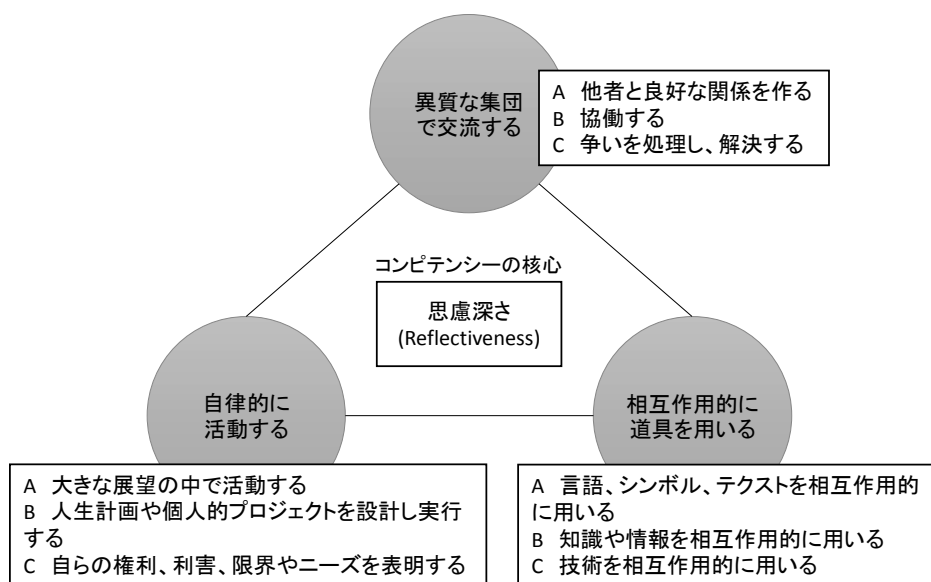


図1 キー・コンピテンシーの構造（松尾、2015を参考に作成）

教授・学習観の転換

上述した社会・時代的背景や大学を取り巻く状況の変化に対応すべく、大学教育は質的に転換することが期待されており、その方策の一つとしてアクティブ・ラーニングの推進が掲げられている。その際に、個々の教員が「教授・学習」という営みをどのように捉えているか（教授・学習観）を認識することが重要である。なぜなら、個々の教員が有する潜在的な学習観が、目指す学習成果（到達目標）や選択する教育方法、学習評価の方法に影響を与えるからである。たとえば、学習とはより多くの知識を記憶し、蓄積することである、という考えをもっているとする（行動主義的学習観）。この場合、目

指す学習成果は知識の量を増やすことであり、教育方法は知識の詰め込みが中心になり、学習評価の方法はその知識の再現性をテストで測る、といった流れになることが想定される。一方、学習とは他者との相互作用を通じて得られる知識・技術・態度の総称である、という考えをもっているとする（構成主義的学習観）。この場合、目指す学習成果として知識の量以外にもさまざまな能力の獲得が想定され、教育方法は他者との相互作用を含むアクティブ・ラーニングが中心になり、学習評価の方法はテスト以外にもパフォーマンスをとらえる評価方法が選択される、という流れが想定される。

また、教授（Teaching）から学習（Learning）への転換（Barr & Tagg, 1995）以降重要性が高まってきている考え方は、「教員が何を教えるか」（教授者中心）ではなく、「学習者が何を身につけることができるか」（学習者中心）であり、学生の学習成果に基づく教育（Outcome Based Education）が推奨されている。行動主義的学習観は教授者中心の考え方と結びつきが強く、構成主義的学習観は学習者中心と親和性が高い。必ずしも、一方の学習観が優れているといったものではないが、アクティブ・ラーニング導入・推進の促進要因・阻害要因の根っこにある問題で、実際にはカリキュラムや設定されている科目の位置づけなどを踏まえて両者を使い分けることが重要となる。WISE（World Innovation Summit for Education）が世界各国の教育専門機関の 15,000 人以上を対象に行った調査（2030 School Survey）において、「（2030 年の学校における）教師の役割は」という質問に対し、「Guide and mentor students」（73%）、「Deliver knowledge」（19%）、「Validate student's online work」（8%）といった回答が得られ、教員は授業を行う講師としての役割よりも、学習環境を整える学習推進役へと進化していくという考え方（教授中心から学習中心へ）を多くの専門家が支持していることが分かる。

アクティブ・ラーニングの定義と特徴

アクティブ・ラーニングは、学習や知識を静的なものとしてではなく相互作用の過程あるいは結果として立ち現れると考える構成主義的な学習観、教員による一方向的な情報伝達から学生による学習成果の獲得に力点を置く学習者中心の教授観と親和性が高い

ことが分かる。ここを押さえた上でアクティブ・ラーニングとはどのようなものとして捉えられるのかを見ていく。

アクティブ・ラーニングの定義

アクティブ・ラーニングは大学改革の中で出てきた用語である。国内で最初に紹介されたのは2008年の学士課程答申で、そこでは「伝統的な教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総体」と説明されていた。溝上（2014）は、この定義を発展させ「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」と定義している。溝上の定義には大きく2つのポイントがある。1つは講義の位置づけである。前者の定義によると、講義形式全般を排除するような意味にも取れるが、後者では「知識伝達型」と講義を限定化し、「乗り越える」と排除的ではない表現を用いている。2つ目は、能動的学習を明文化したことである。ここには2つの活動が含まれている。1つは、何らかの学習活動に関与するという意味での活動。いま1つは、学習活動に関与する過程で内在化されている認知的な営みを産出（外化）するという意味での活動である。つまり、活動→内化→外化というプロセスが内包されている。後にも触れるが、活動を伴わない内化→外化という流れや、活動で終わるパターンなど、外化と内化の組み合わせは様々ではない。いずれにせよ、この（操作的）定義によれば、3点が揃っていることをアクティブ・ラーニングと捉えようとしているところに特徴がある。

また、アクティブ・ラーニングの一般的特徴として、以下の5点があげられており（Bonwell & Eison, 1991；松下訳、2015）、溝上の定義に含まれる点も多い（特に（1）（3）（4））。

（1）学生は、授業を聴く以上の関わりをしていること

- (2) 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
- (3) 学生は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること
- (4) 学生は活動（例：読む、議論する、書く）に関与していること
- (5) 学生が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれていること

アクティブ・ラーニングの目的

改めてアクティブ・ラーニングの目的を確認しておく。アクティブ・ラーニングは単なる教授技法ではない。アクティブ・ラーニングを通じて学生にどのような学習を要求し、その結果として学生がどのような力を身につけることができるのかといった学習論の観点から捉える必要がある。アクティブ・ラーニングを通じて身につける力として、大きくは認知的領域（知識領域）と非認知的領域（態度、技能領域）に分けることができる。

表1 ブルームの学習目標分類（梶田、1983 を一部改変）

6	評価(創造)		
5	統合	個性化	自然化
4	分析	組織化	分節化
3	応用	価値づけ	精密化
2	理解	反応	巧妙化
1	知識	受け入れ	模倣
レベル	認知的領域(知識)	情意的領域(態度)	精神運動的領域(技能)

表1はアクティブ・ラーニングの目的をブルームの学習目標分類（タキソノミー）と重ねたものである。従来の一方向的な知識伝達型の講義が学習目標の主要な対象としてきたのが表中の点線部である。アクティブ・ラーニングが目指す方向性の1つは、知識の記憶といった浅いレベルにとどまらず、知識の応用・分析・統合・創造といったより高次の学習目標を達成しようとするものである。いま1つが、知識を基盤としながら態度や技能といった非認知的領域の獲得を目指そうというものである。アクティブ・ラー

ニングは知識（の習得）を排除したり軽視したりするものではなく、知識習得の過程や習得した知識の活用を通じて様々な力が身につくような学習環境を提供し、学習活動を促進するという役割がある。

アクティブ・ラーニングと深い学習

わざわざアクティブ・ラーニング（能動的学習）と呼ぶ以上、アクティブではない学習（受動的学習）が対置されている。それが従来の伝統的な一方向の知識伝達型授業だということになる。そしてこの受動的学習から能動的学習へシフトしなければならないということがしきりに謳われている。事態はそう簡単ではない。確かに1回90分の授業の中で一方的に教員の話聞くだけで、期待される学習成果を得ることは難しい。人間の記憶のメカニズムから言っても、よほど繰り返しリハーサルを行わない限り、知識が記銘・保持されることは難しい。試験が終われば大抵忘れてしまうような脆いものである。そこで、こうした伝統的な講義法から脱却し、アクティブ・ラーニングを積極的に取り入れる教員が増加している。しかし、そこで新たな問題が生じている。授業中にディスカッションやグループワークを取り入れているものの、基盤となる知識を有していなかったり、有している知識を活用できていなかったり、その学習活動が極めて浅いという問題である。たとえ元気に発言したり、意欲的に仲間と話し合っていたとしても、そこに知識や深い思考が伴わないのである。ウィギンズとマクタイは、指導において「網羅に焦点を合わせた指導」と「活動に焦点を合わせた指導」のいずれもが失敗であるという現象を「双子の過ち」と呼んでいる（Wiggins & McTighe, 2005）。つまり、前者の指導では、知識を網羅的に扱うことで一定の知識獲得は可能になるものの学習に対して受動的で教育効果は低く、逆に後者の指導では活動には積極的だが知識獲得が不十分（手や口は動いているが頭が動いていない状態）になるというものである。

Active か Passive かという二項対立図式では、双方に抱える問題を打開するのは難しい。活動性の有無という観点に、学習の深さという観点を加えて検討することが有効である

う。図 2 は両者の関係を図示したものである。縦軸が学習の形態（能動的か受動的か）で、横軸は学習の質（深い学びか浅い学びか）である。

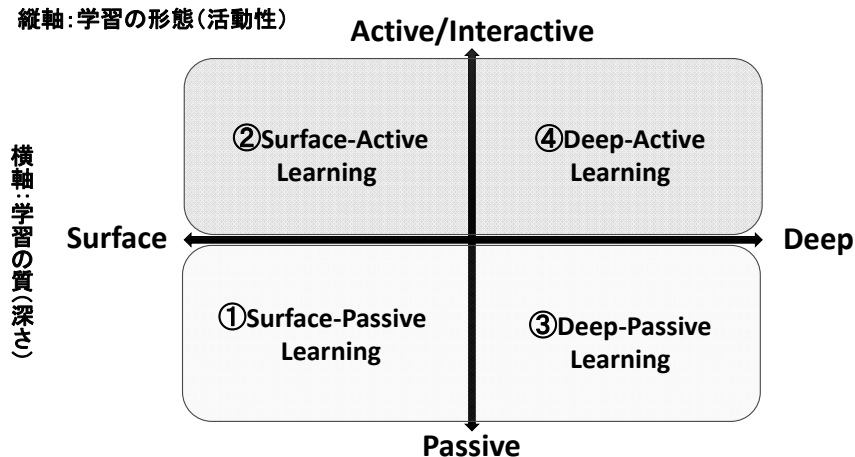


図 2 学習の形態（活動性）と質（深浅）の構図

①の Surface-Passive Learning（浅く受動的な学習）は、伝統的な一方向型の伝達型講義法を中心とした教授・学習を指す。網羅主義と親和性が高い。

②の Surface-Active Learning（浅く能動的な学習）は、能動的学習を取り入れているが学習は表層的な水準に留まっている教授・学習を指す。経験学習や活動主義と親和性が高い。この 2 つが上述した双子の過ちとして表現されるものである。

③の Deep-Passive Learning（深く受動的な学習）は、活動性は低いけれども、学生の中で知識同士や知識と経験とが関連付けられるなど深い学習が可能になっている教授・学習である。アクティブ・ラーニングの定義では何らかの活動を前提としているため、必ずしもこの領域は位置づけられていないものの、大学教育においては重要な領域である。比較的静的な講義形式においても、教材のつくり方や課題提示の仕方、発問の工夫などによって、①から③への移行を促すことが可能となる。

最後に④の Deep-Active Learning（深く能動的な学習）は、活動も取り入れられつつ深い学びを実現するという教授・学習である。次期学習指導要領でも中核となる「主体的・

対話的で深い学び」はこの領域に相当するものであり、小・中・高・大全ての教員が目指すものとして推奨されている。実際、多様な学習履歴を有する学生集団を前に、こうした教授・学習を実現するのは容易ではない。以下に挙げる深いアプローチに相当する学習活動をいかに授業内に埋め込むかを考えていけば、自ずと能動的な環境へと変化していくのではないだろうか。

学習活動	深いアプローチ	浅いアプローチ
<ul style="list-style-type: none"> ・振り返る ・離れた問題に適用する ・仮説を立てる ・原理と関連づける ・身近な問題に適用する ・説明する ・論じる ・関連づける ・中心となる考えを理解する 	↑ ↓	↑ ↓
<ul style="list-style-type: none"> ・記述する ・言い換える ・文章を理解する ・認める・名前をあげる ・記憶する 		

図3 学習へのアプローチ (Marton & Saljo, 1976 ; Biggs & Tang, 2011)

最後に、現在、4つの象限のうち、①から②へ、②から④へといった流れが期待されているが、どれかを排除するのではなく全ての領域が必要であると考えている。覚えなければならない知識が膨大な資格・免許取得への対応や知識が著しく不足している学生には①のようなアプローチも一定必要である。また、初年次教育などで重視されるソーシャルスキルの育成や動機づけの獲得、早期体験実習など体験そのものが重要性を持つ場合、②のような方法もやはり必要となる。無批判に一方向に流れるのではなく、選択肢を増やし、目的に応じて使い分けることがより重要となる。

アクティブ・ラーニングの導入実態

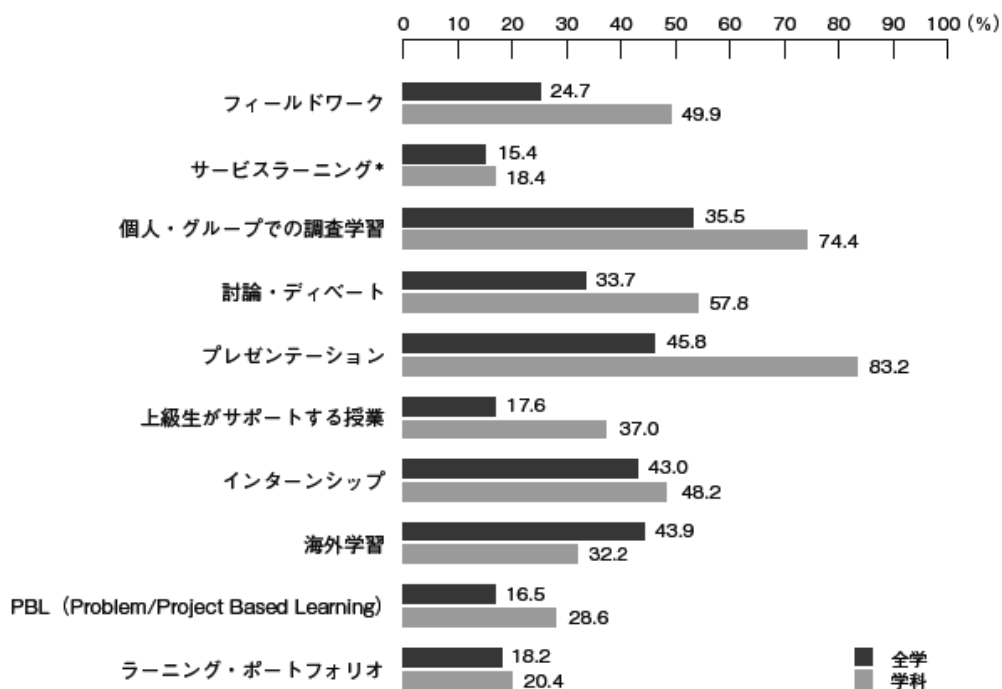
アクティブ・ラーニングはどの程度普及しているのか。個人レベルでの実態把握が難しいということもあるが、組織として掲げる人材養成目標であるディプロマ・ポリシー

の達成のためには、アクティブ・ラーニングを個々人の自主的営みの段階から組織的に位置づけ実践する段階へと展開していくことが求められる。ここではカリキュラム・組織レベルでの導入実態を確認する。まず、文部科学省が毎年実施している「大学における教育内容等の改革状況についての調査」(平成 26 年度、回答数 764 大学、回答率 99%)によると、「能動的学修(アクティブ・ラーニング)を効果的にカリキュラムに組み込むための検討」を行っている大学は、平成 25 年度で 236 校(38.2%)、平成 26 年度で 259 校(42.1%)とおおよそ半数近い大学で組織的な導入が検討されている。

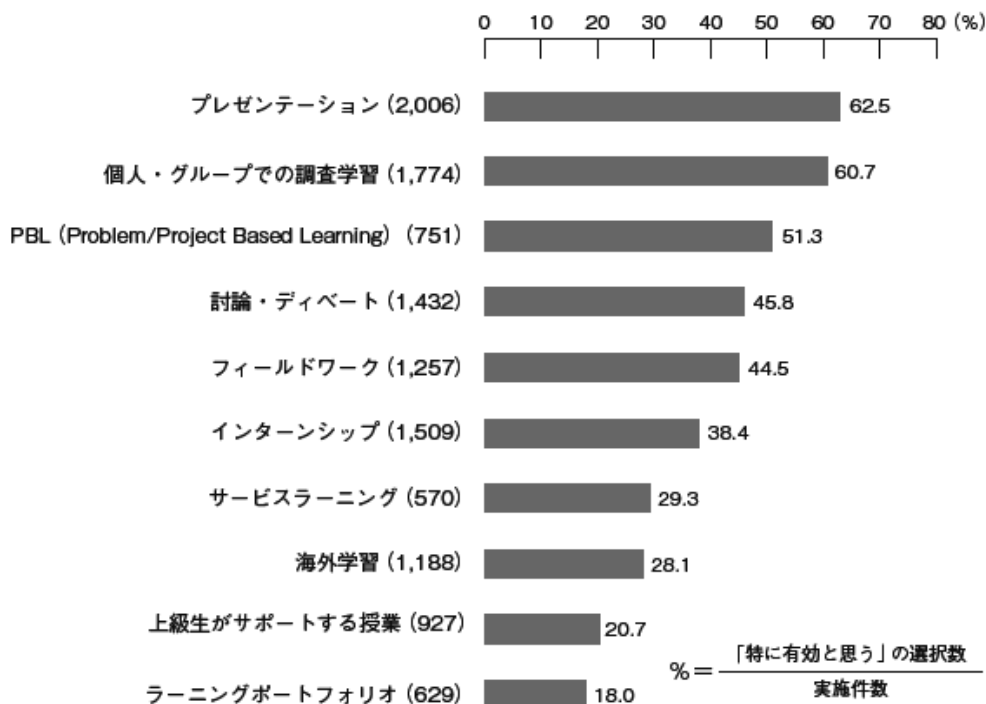
また、日本高等教育開発協会とベネッセ教育総合研究所が行った全国の学科長に対する「大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査」(2013 年 2 月～3 月に実施、回答数 2,376 学科、回答率 45.7%)によると、主体的な学びを促すためのカリキュラムを組織的に導入しているのは「全学、学科とも」(55.3%)、「学科の教育のみ」(26.5%)、「全学の共通教育のみ」(4.6%)の計 86.4%と非常に高い値を示していた。

具体的な方法と実施率を見ると(図 4 上)、全学、学科の両方で最も高かった方法は、「プレゼンテーション」(全学 45.8%、学科 83.2%)、続いて、学科では「個人・グループでの調査学習」(74.4%)、「討論・ディベート」(57.8%)、全学では「海外学習」(43.9%)、「インターンシップ」(43.0%)であった。さらに、実施している中で特に有効だと思うものを 3 つ選んでもらい、選択率の高い順に並べたのが図 4 下である。プレゼンテーション、個人・グループでの調査学習は実施率も高く、有効だと捉えている。特徴的なのは、「PBL(Problem/Project Based Learning)」が 3 番目に高い値を示していたことだ。実施率こそ低いものの、実施しているところでは有効であると認識されており、今後さらに期待されるアクティブ・ラーニングの形態といえる。

大学教育におけるアクティブ・ラーニングの意義と課題



*サービslラーニングとは、大学で学んだ知識を活かして実施する社会奉仕活動



*サービslラーニングとは、大学で学んだ知識を活かして実施する社会奉仕活動

図4 主体的な学びを促す方法の組織的導入実態と有効性認知 (山田、2016)

アクティブ・ラーニングを実践する

アクティブ・ラーニングを設計する

アクティブ・ラーニングは従来の講義と全く別のものとして位置づけられるものではない。実際には、講義の中にどのように取り入れ、講義をアクティブ化するかというバランスの問題として考える。反転学習のように完全に講義（知識伝達）を授業の外側に出し、授業時にはディスカッションや演習など学生の能動性を中心に組み立てる授業もある。しかし、基本的にはカリキュラムの大半を占める従来の知識伝達型講義の中でどう実装していくかを検討することが求められる。決して講義とアクティブ・ラーニングは対置的なものではない。アクティブ・ラーニング科目を置いて特定の教員だけが関与し、他の授業はそのまま、というのは本質的ではない。授業やカリキュラムを効果的に設計し、知識と活動のトレードオフ問題を解消しながらアクティブ・ラーニングを日常化する必要がある。学習活動の配置について、パイク（2008）は以下の三つの

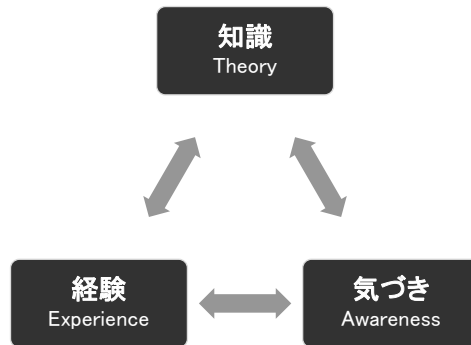


図5 学習活動設計の三要素

考え方を紹介している（佐藤、2016；p.69）。図5はそれを図示したものである。

- ①ETA（Experience→Theory→Awareness）とは、経験をさせた後に、経験を裏付ける理論を提供することで、気づきを促そうとするものである。
- ②EAT（Experience→Awareness→Theory）とは、経験をさせた後に、振り返りをさせて気づきをもたらす。その後に理論を提供するが、再度、経験をさせれば、1回目の経験よりも多くの学習をもたらすことができる。
- ③TEA（Theory→Experience→Awareness）とは、学習者が何らかの情報や経験も持たない場合、理論を先に提示し、体験、気づきに結びつけるものである。

従来の授業やカリキュラムでは、TEA が一般的であり、場合によっては T のみで終わってしまうことも少なくない。この三者のバランスを意識して、クラス（1 回の授業）やコース（1 科目）あるいはカリキュラムを設計することが効果的である。

また、アクティブ・ラーニングの効果的実践において教室環境（ハード）や ICT などのツール（ソフト）は重要な要素である。可動式の椅子・テーブルや自由に筆記したり投影したりできる壁面、すぐに学習教材を共有したり成果を発表したりするためのタブレット端末やソフトウェアなど、授業をアクティブ・ラーニング化するためにはこうした環境の持つ力を活用することが有効である。もちろん、固定式だから、ICT を買う予算がないからといった理由でアクティブ・ラーニングができないという声を擁護するわけではない。ただし、教授・学習環境の刷新が教員や学生に新たな気づきや可能性を提示してくれるのは事実である。

様々なアクティブ・ラーニングの技法

アクティブ・ラーニングには様々な方法や技法がある。図 4 では代表的な方法を挙げたが、個々の授業の中で実践する様々な技法も存在する。表 2 はそうした技法を整理したものである。ここで示しているものが全てではないし、名称そのものが重要なわけでもない。授業を通じてどのような力を身につけさせたいのか、期待される学習成果に基づいて最適と思われる技法を用いることが重要である。

表2 アクティブ・ラーニングの技法の例（中井、2015；p.35）

ディスカッションを導く技法	シンク・ペア・シェア、バズ学習、ディベート、EQ トーク、列討論、ライティング・ディスカッション、トランプ式討論、スイッチ・ディスカッション、ブレインストーミング、ラウンドロビン、親和図法、ポストアップ討議法、特派員、ワールドカフェ、フィッシュボウル、パネル・ディスカッション、ナンバリング・ディスカッション、LTD 話し合い学習法、発言チップ、発言カード
書かせて思考を促す技法	ミニッツペーパー、大福帳、質問書方式、ダイアログジャーナル、リフレクティブ・ジャーナル、キーワード・レポート、BRD（当日レポート方式）、ピア・エディティング、コラボレイティブ・ライティング、クリエイティブ・セッション
学生を相互に学ばせる技法	ピア・インストラクション、ペア・リーディング、ラーニングセル、グループテスト、アナリティック・チーム、ストラクチャード・プロBLEM・ソルビング、タプス、書評プレゼンテーション、ジグソー法、学生授業、橋本メソッド
問題に取り組ませる技法	クイズ形式授業、復習テスト、再チャレンジ付小テスト、間違い探し、虫食い問題
経験から学ばせる技法	ロールプレイ、インプロビゼーション、サービスラーニング
事例から学ばせる技法	映像活用学習、ケースメソッド、PBL（問題基盤型学習）、TBL（チーム基盤型学習）
授業に研究を取り入れる技法	報道番組作成、ルポルタージュ作成、アンケート調査、フィールドワーク、PBL（プロジェクト基盤型学習）、ポスターセッション
授業時間外の学習を促す技法	授業後レポート、授業前レポート、スクラップ作成、反転授業

アクティブ・ラーニングの実践上の課題

アクティブ・ラーニングは万能ではない。従来の一方向型の講義では遭遇しなかった様々な実践上の課題も出てきている。

たとえば、多くの授業で取り入れられているグループでの協同学習場面においては、a.活動に関与しない学生（フリーライダー問題）、b.グループ全体の評価と学生個人の評価の兼ね合い（評価の公平性の問題）、c.ディスカッションや探究の質の問題、d.知識とのバランスの問題などが挙げられる。aのような問題が生じないためには、ピア・インストラクションやジグソー法など学生を相互に学ばせる技法を組み込むことによって、活動への責任が生じ、傾倒が不可避となる。bの問題については、教員評価のみならず、

ピア評価や自己評価を導入したり、最終的に個人でレポートを課したりするなどが考えられる。その際、ルーブリックを用いるのも効果的である。cの問題については、予め議論の方法や探究に必要な事前指導を行ったり、TAやSAによるピア・サポートを組み込むのも良いだろう。もちろんより重要なのは、本質的な問いを含む意味ある課題の設定である。あまりに漠然とした問いかけや課題だと、学生の議論や探究の質は低くなる。時間やコストを無視した高すぎる要求も学習への動機づけを低下させ、結果質は上がらない。dの問題については、他の科目との連携を取り、相互補完的なものになるようにしたり、知識の習得が不可欠になるよう授業外学習時間を促したり、講義パートを映像化し事前学習を前提とするよう設計したりといった工夫が考えられる。

他にも、アクティブ・ラーニングで取り組む学習活動や過程、成果をどう評価するか、通常の成績評価とどう関連づけるかといった評価にまつわる実践的な課題、専門分野の特性による違い、授業規模による違いなど内容や運用にまつわる実践的な課題、障害を持つ学生やアクティブ・ラーニングに不向きな学生への対応など対象者の多様性に関わる課題など様々存在する。これらに回答する紙面の余裕はないが、明確な正解が存在するわけではない。実践知の集積と共有、その過程での深い省察と対話が期待される。

最後に

アクティブ・ラーニングの最終的な目的は、次世代を担う若者が激動の社会変化の中でタフに幸福に生きていくためであり、学校から社会へのトランジション（移行）を円滑に行うための方略の1つである。アクティブ・ラーニングは教員が学生に授業の中で提供するもの（教育方法）として具現化されるが、学生がどのように学び（学習方法）、どのような力を身につけることができるのか（学習成果）といった学習論に立脚して捉えられるものである。さらに言えば、青年期後期にある学生にとって、大学とは社会へ出るための準備期間（モラトリアム期）として様々な経験に傾倒しアイデンティティを確立する重要な場所である。アクティブ・ラーニングはこうした生涯発達における青年

期の成長・発達という文脈の中で捉えられ、位置づけられ、実践されるものである（図6）。

そのことを踏まえ、アクティブ・ラーニングとは、単に「活動」させればいいというわけではなく、知識の定着や活用、汎用的能力の伸長、両者の「相乗効果」を最大化し、ひいては成長・発達を促すために、活動と知識とを「関連づけ」たり、「振り返り」を促したり、外化（言語化等）を通じて「他者と共有」したり、こうした意図や「経験」を組み込んだ教育・学習環境の総体であり、個々の授業のみならず、学部・学科・大学の「特性」も活かしてデザインする教育を質的に転換するアプローチの1つである。

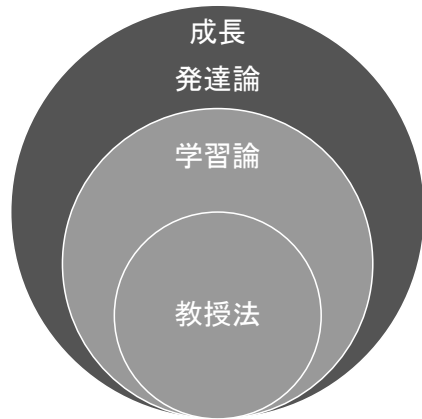


図6 アクティブ・ラーニングの位置づけ

付記

本稿は、2016年6月25日に開催されたJACET関西支部春季大会（於京都ノートルダム女子大学）において、筆者が行った「アクティブ・ラーニングの意義と課題－主体性×深い学び×汎用的能力－」と題する基調講演の内容に基づき、加筆・修正したものである。

引用文献

Barr, R.B., & Tagg, J. (1995) From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12-25.

Biggs, J., & Tang, C. (2011) *Teaching for quality learning at university. 4th ed.* Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.（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』勁草書房、p.108)

Bonwell C.C., & Eison, J.A.(1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*.

ASHE-ERIC Higher Education Reports.

Frey, C.B., & Osborne, M.A. (2013) The Future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation?

(<http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/publications/view/1314>)

Marton, F., & Saljo, R. (1976) On qualitative differences in learning: I Outcome and process.

British Journal of Educational Psychology, 46, 4-11.

Pike, W.R. (1989/2003) *Creative training techniques handbook*. 3rd ed. Amherst, MA: HRD

Press. (パイク,W.R./中村文子監訳 (2008)『クリエイティブ・トレーニング・テクニク・ハンドブック (第3版)』日本能率協会マネジメントセンター)

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005) *Understanding by design (Expanded 2nd ed.)*. Alexandria,

VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (ウィギンズ, G.・マクタイ, J./西岡加名恵訳 (2012)『理解をもたらすカリキュラム設計ー「逆向き設計」の理論と方法ー』日本標準)

中央教育審議会 (2008)「学士課程教育の構築に向けて (答申)」

中央教育審議会 (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～ (答申)」

中央教育審議会教育課程企画特別部会 (2016)「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ (素案) のポイント」

梶田叡一 (1983)『教育評価』有斐閣双書 (2010年に第2版補訂2版が刊行)

カーツワイル, R./井上健・小野木明恵・野中香方子・福田実編 (2007)『ポスト・ヒューマン誕生ーコンピュータが人間の知性を超えるとときー』日本放送出版協会

高大接続システム改革会議 (2016)「最終報告」

(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf)

松尾知明 (2015)『21 世紀型スキルとは何かーコンピテンシーに基づく教育改革の国際比較ー』明石書店

松下佳代 (2015)「序章：ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編『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』勁草書房

文部科学省高等教育局 (2016) 平成 26 年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)

(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2016/12/13/1380019_1_1.pdf)

中井俊樹 (2015)「学習課題を組み立てる」中井俊樹編『シリーズ大学の教授法 第 3 巻 アクティブラーニング』玉川大学出版部 (pp.31-40)

ライチェン, D.S.・サルガニク, R.H.編／立田慶裕監訳 (2006)『キー・コンピテンシーー国際標準の学力をめざしてー』明石書店

佐藤浩章 (2016)「主体的な学びを促すカリキュラムをどうデザインすべきか」日本高等教育開発協会・ベネッセ教育総合研究所編 (佐藤浩章・山田剛史・樋口健編集代表)『大学生の主体的学びを促すカリキュラム・デザインーアクティブ・ラーニングの組織的展開にむけてー』ナカニシヤ出版 (pp.65-71)

渡部信一 (2015)『成熟社会の大学教育』ナカニシヤ出版

山田剛史 (2016)「主体的な学びを促す教育方法の導入」日本高等教育開発協会・ベネッセ教育総合研究所編 (佐藤浩章・山田剛史・樋口健編集代表)『大学生の主体的学びを促すカリキュラム・デザインーアクティブ・ラーニングの組織的展開にむけてー』ナカニシヤ出版 (pp.17-25)

反転授業：アクティブ・ラーニング実現は「問い学ぶ」教育に道（よ）る¹

Flipped Classroom at High School in Japan: a Step toward Proactive ‘Learning and Inquiry’²

中西洋介

近畿大学附属高等学校

はじめに

文部科学省は 2020 年度から次期学習指導要領を改訂し実施する予定であるが、その中で「アクティブ・ラーニング(AL)」が明記されることになっている(文部科学省、2015)。著者が長年教育に携わってきた高等学校においても、AL への関心が高まっている。しかし、その一方で、教える内容が小学校や中学校よりも多くかつ高度になる高校では、効率的に教えるために講義形式の授業が今も尚多く行われている。この形式による授業によって、グローバル化や IT の進展さらには人工知能の向上による急激な社会の変化に対応できる教育ができていれば良いのだが、果たして、そのような授業は変化に対応した学びに繋がっているのだろうか。

政治学者の Lupia は、市民教育(civic education)において市民が政治参加する能力(competence)には、それに関する知識(knowledge)が必要であり、その知識を得るためには情報(information)を得る過程を経なければならないと述べている。しかし、概して政治の情報は市民には届かない、何故なら人の注意力(attention)には限りがあり、政治のことよりも他の情報に向けられるからだ、とも述べている(Lupia, 2016)。

Lupia が指摘した点を学校現場に当てはめて考えると、①「知識の基となる情報に生徒自身が注意を向けているのか?」、②「生徒は能力・スキルを身につけるのに必要な知識を得たのか?」、③「生徒は授業を受けた結果、ある種の能力・スキル(competence / skill)を身につけたのか?」という検討課題が浮き上がってくる。これらの中で看過されやすいのが、教師が教えた(と思っている)知識や情報は、生徒自身が十分な注意を払わな

いと、結局伝わることはないという点である。特に授業に関心が低い生徒に対しては、講義形式の授業はこの状況に陥る可能性が高い。

その事態を避けるために効果的であると考えられる一手法が、反転授業である。これは、①価値のある「情報」を得て、②長期記憶として「知識」にし、③知識を活用して目標を達成するための「能力・スキル」を身につけるという一連の学びの循環を生み出すのに効果的な授業方法である。本稿では、「能力・スキル」を「必要な知識を活用し、ある課題(task)を達成するという成果(performance)を可能にするもの」と定義する。

変化する社会に対応する「能力・スキル」を身につけるために、生徒は「知らないことを知り」、「出来ないことが出来るようになる」学びを続けていかなければならない。本稿では、「学び」を「知識や能力・スキルを得ること」と定義し、この学びを行うための方法として、著者が勤務校で実践している反転授業を紹介する。

反転授業は講義形式の授業よりも効果的な側面が見られるものの、その実践で明らかになったのが、授業方法としての限界である。生徒の学びを伸長させるには、知育の部分に焦点を当てるだけでは十分ではない。感情や意欲をも含む「知情意」を全体的に引き上げる教育が望まれる。「知」のみならず「情」と「意」が密接に関わる主体的で深い学びには、「知情意」を押し上げる「問い」が不可欠になる。それ故、反転授業を十分に活かすのは、新たに「問い」を「学び」に加えた「問い学ぶ」教育の実践であると考えられる。そうして初めて、反転授業が AL の一手法となると言えよう。

アクティブ・ラーニング(AL)と「主体的」の定義

「アクティブ・ラーニング(AL)」とは、文部科学省の用語集(文部科学省、2012)では、「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。」

となっている。その要点は、2016年に中央教育審議会が次期学習指導要領について審議し、発表したまとめの中で言及された、「主体的・対話的で深い学び」の実現である（文部科学省、2016a）。

本稿では、「主体的」「対話的」「深い」学びを表現する英語を、それぞれ‘proactive,’ ‘dialogic,’ ‘deep’ learning とする。「主体的」を表す“proactive”はOxford Dictionary of Englishでの“(of a person or action) creating or controlling a situation rather than responding to it after it has happened”の定義を用いる。さらに、「主体的」をより明確にするために、“reactive”「反応的」、「inactive」 「不活発」を提示する。その定義は、同辞書によると、reactiveは“acting in response to a situation rather than creating or controlling it”、inactiveは“not engaging in or involving any or much physical activity”である。「今後の課題」のセクションでこの3語を取り上げて、反転授業の課題を検討する。

反転授業の定義

「反転授業」(Flipped Classroom)とは、従来の講義を動画にし、それを生徒が自宅で視聴して予習し、教室では予習したことを確認したり応用したりする授業方法である（中西、2014）。従来の講義を動画にするので、知識の伝授を教室外で行うことが可能になる。授業では、伝授にかけていた時間をその代わりに生徒中心の学習活動に使うことができる。例えば、英語科では、扱う英文や英文法などの解説動画を作成し、予め生徒はそれを視聴すれば、授業ではその解説の時間が割愛され、その内容についての理解を確認する活動及び理解した内容をさらに応用する活動の時間を増やすことが可能になる。

すなわち、反転授業の利点とは、ICT(Information and Communication Technology)を利用して、100年以上の間、学校教育では教室内で主に行われてきた「知識の伝授」の部分の激減させ、その部分を教室外で実行しつつ、教室内での学習内容を習得する時間を増し、授業の質を上げることが可能になるということである。この手法を使えば、学びに「主体的な」生徒は、「対話的で」「深く」学ぶより良い環境が整う。それ故、反転授業とALは親和性が極めて高いと考えられる。

反転授業の歴史的経緯と意義

米国では 2000 年代初めより、マルチメディア教材を用いて自宅で学び、教室では協働学習を行うことが実践されていた。同時期に動画の可能性を感じていた著者も、2000 年半ばには独自に解説動画を作成し、学校での補習などに活用を始めた（中西、2014）。

同じように米国でも Salman Khan が遠方に住む親戚に算数を教えるために解説動画を作成し、それを YouTube に投稿した。その動画が親戚だけでなく他の視聴者からも好評を得たことが契機となり、2006 年に Khan は非営利団体である The Khan Academy を設立し、小学生から成人に至るまで幅広い層に対しての学習動画を無料で配信し始めた。Khan はまた学校現場での解説動画の活用を推し、その利用法の一つが反転授業であった（Kahn, 2012）。

Kahn 以外にもほぼ同時期に教師たちによる様々な反転授業の実践が始まっていた。理科教師の Jonathan Bergmann と Aaron Sams は学習内容をあらかじめ動画にしてネット上で生徒に視聴させ、Benjamin Bloom が理論発展させた「完全習得学習」‘mastery learning’（十分な時間とサポートで、いかなる学習内容でもほぼすべての生徒に習得させる学習）を目指す授業(Flipped-Mastery Model)を行った。成果としては、2006 年度と 2007 年度の勤務校での数学のテストの結果において、「厳密的な科学的調査ではないが、数学の学力が低かった生徒群が、高い生徒群に近い成績を出したことを示しているようだ。」と述べている(Bergmann & Sams, 2012)。

2011 年に、米国で流行していた “Flipped Classroom” を「反転授業」と訳し、日本に紹介したのは、東京大学の山内祐平氏である。日本での最初の研究成果は、翌年の 2012 年に小学校教諭である佐藤靖泰氏が行った研究授業である。小学校 5 年生の算数の「比例」の単元において反転授業を実施したところ、テストではクラス平均が 95 点を超えるなどの効果が表れた（毎日新聞、2013）。家庭学習時間が導入前に比べ 1.5 倍になったとの報告をしている（日本経済新聞、2015）。著者の反転授業の実践が可能となったのは、2013 年であった。勤務校で在校生各々がタブレット端末を所有するようになり、動画へ

のアクセスの問題が解決したことが大きな要因である。ICT 環境の向上に伴い、日本では 2013 年以降反転授業の実践が初等・中等・高等教育機関で広がりをみせている³。

ALや反転授業への注目が広がっている状況において、以下にメリット・デメリットを含めた著者の高校での反転授業の実践を述べることで、今後の「主体的・対話的で深い学び」である AL を促す授業デザインの参考になれば幸いである。

英語科の反転授業の目的

著者が反転授業を始めた理由は、勤務校の英語科で、明治時代より百年以上も続いている「文法訳読式」(Grammar Translation Method)の利点を失うことなく、コミュニケーション力を養成する授業が、反転授業によって可能になると考えたからである。文法訳読式の利点とは、英語をまずは母国語を介して理解するということであり、コミュニケーション力とは「相手が伝えたい内容を正確に理解し、相手に自分が伝えたいことを正確に理解させる能力」である。従来の授業では、日本語による理解に使う時間と英語によるコミュニケーション活動に使う時間はトレードオフ関係にあり、十分に両方を行うには授業時間が足りなかった。

2020 年を見据えて文部科学省が推進する英語教育改革の方向は、「聞く、話す、読む、書く」英語の 4 技能をバランスよく向上させる授業への改革である(文部科学省、2014)。しかし、同省の「平成 27 年(2015 年)度英語教育実施状況調査(高等学校)の結果概要」では、「授業における英語担当教員の英語使用状況」の項目で、教員が「発話をおおむね英語で行っている」と「発話の半分以上を英語で行っている」割合は、「コミュニケーション英語Ⅰ」が 49.6%で最も高く、「コミュニケーション英語Ⅱ」46.1%、「コミュニケーション英語Ⅲ」38.2%と学年が上がるごとに減少している(文部科学省、2016b)。このことから「英語で授業を行い、言語活動する」方向性に対して、教育現場では学年が進むにつれて、「日本語による解説と理解」に重きを置く「文法訳読式」に大半の時間を割く授業が行われていると推測される。学校現場においては授業時間の使い方について「日本語による解説と理解」と「英語による言語活動」とのどちらに重点を置くべき

かの葛藤がある。

そのような葛藤やトレードオフを解消する方法としての反転授業では、動画により教室外で「文法訳読式によって理解した知識」を獲得し、教室内では「その知識を活かし、パフォーマンスに変えるスキル」を育成するためのインプット活動とアウトプット活動に時間を割くことができる。要するに、教室外で得た英語の知識を確認し、その知識の活用によるスキルの獲得を目指す授業を教室で行うのが、著者が考える英語科での反転授業の目的である。

反転授業の実践紹介

反転授業は「生徒・科目・目的」に応じて様々な授業スタイルがあるが、本稿では 2015 年度の実践について述べる。英語に重点を置いて学ぶコースではなく、英語についてはそれほど得意としない高校 1 年生の 3 クラスに対して反転授業を行った。反転授業を行っていない他の 6 クラスも同じく英語に重点を特別に置かないコースに所属し、学力面で均等に 9 クラスにクラス分けをされていた。そのため、定期考査においての得点比較が可能となった。

実施時期・科目・評価

年度・期間：2015 年 4 月～2016 年 3 月

科目：英語コミュニケーション I（週に 4 時間：50 分×4 回）

検定教科書 Landmark English Communication I（啓林館）を使用

評価：定期考査年 5 回（1 学期中間、期末、2 学期中間、期末、3 学期期末）

反転授業の参加者・方法

勤務校では、週に 4 時間、高校 1 年生に対して「コミュニケーション英語 I」の授業を、検定教科書を用いて行っており、年 5 回の定期考査で教科書のレッスンの理解や定着の成果を評価している。著者は高校 1 年生 3 クラス 128 名（男 81 名・女 47 名）に対

して反転授業を実施し、他の6クラスは、2人の教員がそれぞれ3クラスずつ担当し、反転授業でない形式の、いわゆる「文法訳読式」を授業内に組み入れた授業を行った。

教員の準備手順

教員の準備は、動画と予習用プリント作成である。

動画作成

解説動画は反転授業の大きな要となる。ワードに打ち込んだ英文をペンタブレットのソフトを用いて記入し、マイクを通して説明をする過程を撮影する。

- ・録画編集ソフト：Camtasia Studio (TechSmith 社)

話すスピード、明瞭さ、声の大きさ・高さなどをチェック。

- ・動画の長さ：10分を目安（生徒がビデオを視聴するのに集中力を維持させるため）
- ・動画本数：40本（教科書の10レッスン×4パート）

定期試験の解説動画などの状況に応じて適宜、追加の動画を作成。

- ・動画内容：各レッスンの1パートの英文解説

家庭学習プリントの作成と提出日の設定

2015年度の生徒は中学時代から英語に対して苦手意識を持つ生徒が多く、学習方法を確実に定着するように導く必要があった。生徒に教室外で解説動画を視聴するように伝えても、それほど簡単に行動に移すわけではない。何故なら、生徒全員が動画の視聴による予習を経験したことがないからである。そこで動画視聴を促すために予習用のプリントを用意し生徒に配布した。それは、左ページにすでに印刷されているレッスンの英文、右ページにはポイントとなる英文や文法項目などをチェックできるようにしたものである。

生徒の家庭学習

解説動画視聴と家庭学習プリント記入

反転授業では、家庭学習を宿題ではなく授業の一部と位置づける。このため、生徒にとっては負担が増し、学習がうまくいかないのではという不安の声がある。しかし、逆にその不安を乗り越え、動画の視聴をうまく習慣づけることができれば、学習時間の質や量は確実に高まる。そのポイントは、授業の学習進度計画表を作成し、生徒とそれを共有することで日々の授業と家庭学習の結びつきを強固なものにするような仕掛けを行うことである（中西、2016）。

計画表には動画を視聴して学習を終えておく日も記載されているので、その期限をめぐに生徒は動画視聴を含めた予習を終える習慣をつけるように導く。解説動画は10分間をめぐに作成しているので、生徒は家庭学習プリントの左側の英文の学習はその時間を起点とし、あとは右側の語彙的及び英文法的ポイントの学習を同程度行うことになる。

生徒が英文の解説動画を視聴し、プリントにポイントを記入して学習するという活動はまさに、教室内で教員が板書を行いながら解説するのを聞き、ノートを取る活動と同じである。授業中の解説と異なる点は、わからない箇所は動画を戻し、何度も視聴できることである。当然、動画を繰り返し視聴する部分があり得るので、生徒の学習時間差は出る。それがまた動画を用いる利点とも言える。

予想される問題点

予想される問題点に「家庭学習の段階で解説動画を視聴しない生徒がいるのでは？」という懸念がある。この問題の解決策は、①家庭で学習する英文に予め慣れさせる（授業中の音読活動を通して）、②家庭学習プリントに取り組むことによって学習の成果を可視化する、③いつまでに学習プリントを終えなければならないかを明確に提示する（授業進度予定表の提示とプリント提出日の設定）ことである（中西、2016）。

プリント未提出の場合、定期考査の得点以外の授業平常点から減点するという外発的動機、それも心理学で言う「損失回避」(Loss aversion)を用いたため、ほぼ全員の生徒が

プリントを提出した。解説動画の視聴に関しては、勤務校が ICT 教育で採用しているプラットフォームに解説動画をアップロードしているので、生徒の視聴確認を行うことができる。この視聴確認により、ほぼ全員が視聴するようになった。

しかし、それらの活動に取り組む学習効果の質は均一ではない。動画で解説した以上のことを自分で調べプリントに仕上げる生徒がいる一方、解説動画に書いてあることをただ単に写している生徒もいる。恐らく、この状況は授業でも同じことが言えるであろう。授業中に解説したことを工夫してノートに取る生徒もいれば、ただ板書したことを何も考えずにノートに写すだけの生徒がいるのと状況はあまり変わらない。

それでも、反転授業が今までの授業よりも有効だと考えられるのは、教室内では英文を理解する確認だけでなく、定着するための活動をより多く行うことにより、英語の文章が生徒の脳内に蓄積される可能性が高いことである。

授業手順

英語が苦手な生徒の多くは、単語の発音や英文の音読が苦手である。一因は、中学時代に音読にそれほど取り組んでいないことが挙げられる。単語や英文を、音声を通して学ぶというより、記号的に学習してきた生徒も多く、日本語訳ができる単語であっても正確かつ流暢に発音することが困難であることが多い。

そのため、生徒が英文の解説動画を視聴する前に英文に対してある種の距離感を抱くのではなく親近感を持つように音読練習を行った。意味が明確に分からなくても、正確に単語を発音し、ある程度なめらかに英文を読むことができるようになれば、家庭学習の際に解説動画を視聴する抵抗感が低くなる。

この音読練習は、次項で述べる「通常の 50 分授業」内ではなく、各レッスンを導入する最初の時間に行った。

通常の 50 分授業

通常の 50 分授業では、定期考査までに 2 レッスン(計 8 パート)を次のように行った。

1 巡目として 1 パートを下記の①から⑤を行い（50 分×8 回）、2 巡目として④と⑤を 50 分授業で 2 パートを繰り返した（50 分×4 回）。そして、最後の 3 巡目は時間短縮した④と⑤を 4 パート繰り返した（50 分×2 回）。つまり徐々に定着レベルに合わせて学習速度を上げながら、各定期考査の全範囲を合計 3 回繰り返し学習させたことになる。

①前回の復習 < 5 分>

②本時の単語・熟語の確認と英文音読 < 10 分>

③家庭学習プリントで学習した内容の確認テストと答え合わせ < 8 分>

④本時の英文の定着活動 < 20 分>

⑤確認テスト < 7 分>

①では、前回の授業で生徒がインプットした英語を出来る限り使用することで、習った英語に触れる機会を増やす時間となる。②では、本時に扱う語彙や英文を短時間で復習することにより、英文に対する準備を行う。デジタル教科書の画面をプロジェクターで映し出し、練習する。生徒は顔を上げて音読するため、教師は生徒の顔を見て声を出しているかのチェックが簡単に出来る。③においては、家庭学習の確認作業をする。通常、ワークシートを用いて、家庭学習プリントで学んだポイントの確認テストの答え合わせをする。④が本時の主となる活動で、費やす時間も多し。プロジェクターで映し出した英文の音読や、ワークシートを用いて個人（場合によりペア）の音読活動を行う。音読活動では変化を持たせ、数種類を行う。例えば、スラッシュ・リーディングやリード・アンド・ルックアップ、あるいはオーバーラッピングなどである。同じ英文の音読を繰り返すことによって、インプットの量を増やす。この活動を通して、扱う英文を長期記憶に収めるようにするのが大きな目的である。音読練習の目的は、理解した英文を出来る限り長期記憶に変換し、定着させることである。最後の⑤はインプットした英語を確認するためのテストを行う。

定期考査までの繰り返し学習によるインプットの増加

授業中に日本語での解説時間を大幅に削減し、英語でのインプットの量を増やすことを可能にする反転授業は、定期考査の範囲である教科書の2レッスンを3周して試験に臨むことも可能にする。試験範囲の英文を試験前に間に合うように終えるのではなく、試験の数週間前に一通り終え、残りの期間にあと2周、合計3周して試験を迎える。すなわち、授業単位においてもインプットの量が多いだけでなく、定期考査までに範囲を3周することで英文に触れる回数を増やすことによる繰り返し練習が英語の定着に繋がる。

反転授業の成果

定期考査結果

最終成績は、定期考査が90%に平常点の10%を加えた100点満点で算出された。ここでは比較を容易にするために定期考査の得点を100%に換算した。定期考査5回分に基づき、反転授業の3クラスの年間通しての平均得点率をA、他の2名の担当者それぞれの3クラスの平均得点率を、B、Cとする。その結果は以下の通りである。

A：79.7% （反転授業の3クラス）

B：72.2% （反転授業でない3クラス）

C：70.8% （反転授業でない3クラス）

上記から分かるように、得点率にして、反転授業を受けたクラスが約7%～9%高い結果となった。この数字から教科書の英語の定着度は、通常の訳読式の授業方法に比べ、反転授業の方が高いことが示された。

英検（実用英語技能検定）合格者数

さらに定期試験以外の成果では、英検（実用英語技能検定）の準2級合格者数がある。勤務校は大学附属校であり、ほぼ全員が大学進学を希望する。系列大学に進学する際に、高校での学習成果を示すものとして、英検の取得を勧めている。文部科学省も達成目標

として、高校卒業段階において、英検の2級あるいは準2級に合格する程度の英語力をつけるように推奨し、取得状況を調査している⁴（文部科学省、2016b）。著者が担当した2015年度の生徒には特に英検の取得を奨励したため、2016年1月の1次筆記試験で、1クラス（43名）中30名が希望して英検準2級を受験した。その結果、22名が合格、うち2次試験の面接試験での合格は17名であった。同一コースでは、他のクラスよりも準2級の合格者数は多かった。

生徒の声

反転授業を受けた感想に関して正式なアンケートをとっていないので、正確なデータを示すことは出来ないが、テレビ・新聞で紹介された生徒の声を紹介する。

「（動画で）自分が分からないところを何回も聞き返せるので分かりやすい。」（女子生徒）（フジテレビ、2013）

「予習するからこそ、実用的な英語を学んでいる。」（男子生徒）（読売新聞、2014）

「学校ではたくさん英語を話せるので楽しい。時間が過ぎるのが早く感じる。」（男子生徒）（日本経済新聞、2015）

これらの発言から、動画視聴の利点や教室の様子を垣間見ることができる。

成果の要因と能力・スキルの向上

定期考査での高得点の結果から、反転授業の利点は、教科書の内容の定着度が高いということである。教室内の授業において英語に関する説明を聞く時間よりも英語を自分で使用する時間が、伝統的な授業（本稿では「文法訳読式」授業）よりも遥かに多く、かつ効果的に使えることである。具体的には、反転授業により、定期試験の範囲である教科書の2レッスンを3周して試験に臨むことが可能になったことが大きいと言える。英語が比較的苦手な生徒は、英語のインプットがうまくいかないことが多い。試験範囲の英文を試験前に一通り終えるのではなく、数週間前に一通り終え、残りの期間にあと2周して試験を迎える。試験前の一夜漬けなど全く不要になる。すなわち、授業単位に

においてもインプットの量が多いだけでなく、定期試験までに範囲を3周することで英文に触れる回数を増やすことにより、他の方法で学習した生徒よりも確かな定着ができたのが、成果に繋がった要因だと考える。さらに、Lupia(2016)が述べている「人の注意力(attention)」に関する限界に関しても、生徒の声から、彼らが動画や音読に集中して注意を払っていることが伺える。生徒の注意力を英語学習に向けることができたことも成果の要因である。

英検準2級にチャレンジし、合格した生徒数も多かったことから、「必要な知識を活用し、ある課題(task)を達成するという成果(performance)を可能にするもの」と定義づけた「能力・スキル」を獲得した生徒をより多く育てたと言える。つまり、反転授業により、「知識や能力・スキルを得ること」と定義づけた「学び」の域に達した生徒が他クラスより多かったとも言えよう。

成果を生むための教師の役割

著者は学習の成果を生むには3要素MMTが不可欠だと考えている(中西、2014)。それは、Mindset「心的態度」、Method「方法」、そしてTime「時間」である。①「やる気」「やり抜く力」「自制心」などを持って(Mindsetの部分)、②学習者に合った方法で学び(Methodの部分)、③学習目標を達成するまで時間をかける(Timeの部分)といった、3要素が揃って初めて成果を生むと考える。この3要素から反転授業を考えると、家庭学習及び教室内での学びの形態を変える点でMethodと密接な関係があり、教室外においてTimeに対して影響を及ぼす。しかし、これら3要素の中で反転授業の力の及ばないものが、生徒のMindsetである。

Mindsetに影響を与え学習効果を高める上で、学習者である「生徒」と学習対象である「英語」の間を結びつける役割を担うのが「教師」である。元来、英語学習に対して高い動機を持つ生徒は、学習対象である英語との心理的な隔たりはなくMindsetは問題とならない。MethodとTimeのみが学習成果を出す検討課題となる。一方、それほどの学習動機を持たない生徒は、英語との心理的な距離は遠く、学習成果の鍵を握る「注意

力」(attention)を英語に向けることが困難であり、その注意力の欠如の結果、効果的な学習方法や学習時間を用いても、成果を生み出すことは難しい。いかに生徒の注意力を学習対象に向け維持するのかは、感情や意欲の領域の「動機」と密接に関係する。そこで、生徒の学習動機を高め、注意力を学習対象に向ける刺激や切っ掛けを生む要因となるのが、教師の存在である。

学習対象である英語という世界と生徒を繋ぐ役割として、教師が生徒に伝える言葉や態度は重要になる。特に、生徒の感情に訴えかけ、意欲を喚起する教員からの発問や発言が中心的な役割を担う。授業での発問や発言を通して、ひいては、さらに生徒自身からの発問や発言を通して、将来の目標や希望を教師と生徒が共有し、かつ教師と生徒との相互の信頼関係が Mindset の構築に必須部分となる。

学習者のロールモデルとしての教員は、特に英語に対して心理的距離が遠い生徒への影響力は大きい。真摯に学び続ける姿勢を教師自らが示さずに、生徒にそれを求めることは不可能であろう。今まで行ってきた解説を動画に任せることにより、授業では新たな知見や体験を提供することができる反転授業は、生徒だけでなく教師もともに「学び続け成長する」ことができる授業方法であり学習方法でもある。

今後の課題

「受動的・反応的な学び」から「主体的な学び」へ

著者が実践している反転授業は、教室内で講義による「教師中心の授業」から英語を定着するための活動を行う「生徒中心の授業」展開を意識している。生徒が中心となり授業に取り組む点では、アクティブ・ラーニング(AL)の形になっていると言えるだろう。しかし、本当に AL をしているのかという懸念がある。「生徒全員が主体的・対話的で深い学びを行っているのか？」という観点から著者の実践を検討すると、改善の余地が多く残されている。

AL を考えるに当たって、特にキーワードになる言葉が「主体的」である。本稿では「主体的」を proactive とし、reactive は「反応的」、inactive 「不活発」を passive 「受動

的」の言い換えとする。さらに、これら3語の形容詞にそれぞれの learning 「学び」を考え合わせると、3タイプの学びは、すなわち、proactive learning「主体的な学び」、reactive learning「反応的な学び」、そして inactive learning「不活発な（受動的な）学び」となる。このうち、proactive learning が AL である。

さらにそれらの学びを基にして、learner「学習者」と educator「教育者」のタイプを考えると次のようになる。すなわち、proactive learner(PL)「主体的学習者」、reactive learner(RL)「反応的学習者」、inactive (passive) learner(IL)「不活発（受動的）学習者」、と proactive educator(PE)「主体的教育者」、reactive educator(RE)「反応的教育者」、inactive (passive) educator(IE)「不活発（受動的）教育者」の6タイプに分類することができる。これらの「学習者」と「教育者」の組み合わせは以下の通りとなる。

1. 「主体的学習者」(PL) / 「主体的教育者」(PE)
2. 「主体的学習者」(PL) / 「反応的教育者」(RE)
3. 「主体的学習者」(PL) / 「不活発（受動的）教育者」(IE)
4. 「反応的学習者」(RL) / 「主体的教育者」(PE)
5. 「反応的学習者」(RL) / 「反応的教育者」(RE)
6. 「反応的学習者」(RL) / 「不活発（受動的）教育者」(IE)
7. 「不活発（受動的）学習者」(IL) / 「主体的教育者」(PE)
8. 「不活発（受動的）学習者」(IL) / 「反応的教育者」(RE)
9. 「不活発（受動的）学習者」(IL) / 「不活発（受動的）教育者」(IE)

以上の9パターンの組み合わせから様々なことが見えてくる。本稿では反転授業の有効性に関わる点を指摘する。まず初めに、この組み合わせの中で、1の「主体的学習者」(PL) / 「主体的教育者」(PE)の組み合わせが、反転授業において、最も学習効果を生むと考えられる。学ぶ者も教える者ともに「主体的な学び」‘proactive learning’に関わるので、理想的な状態である。

だが、現実はそのほど甘くない。著者の実践の場合、4の「反応的学習者」(RL) / 「主体的教育者」(PE) 段階だと考えている。著者が担当する学習者の3タイプの割合は、家庭学習プリントや授業中の取り組む態度、さらには定期試験の得点などを考慮した結果、およそ「主体的学習者」(PL)は2割、「反応的学習者」(RL)は7割、「不活発（受動的）学習者」(IL)は1割だと推測される。そのため、いかにして「不活発（受動的）学習者」(IL)を含め「反応的学習者」(RL)である生徒を一人でも多く「主体的学習者」(PL)に引き上げるかが、現在の課題である。この課題を克服するために、前項で指摘した「信頼関係形成」及び「ロールモデル」などの観点で、「反応的学習者」(RL)を「主体的」(Proactive)に変容させる一助となるであろう。しかし、これだけでは十分ではない。

著者は、「主体性」(Proactivity)は「領域限定」(domain specific)であり、「領域が限定されず汎用的」(domain general)ではないと考えている。つまり、誰もが主体的な性格特性を持ち合わせているが、それは全ての場面で発揮することはない。仮に学習に対して主体的でなくてもスポーツや趣味において主体的になることは大いにあり得る。他の場面や領域に向けられた「主体性」を学習に向けることが、「主体的・対話的で深い学び」を実践する上で大きな課題となる。ALを実現するためには、今後「反応的学習者」(RL)あるいは「不活発（受動的）学習者」(IL)の潜在的な学びに対する「主体性」を引き出す実践と研究が期待されるが、著者は「問い学ぶ」教育が重要な役割を担うと考える。

反転授業を通して AL を実現するための「問い学ぶ」教育

生徒の学びをより良くするために反転授業を実践する中で、「学ぶこととは一体何か？」という問いに向き合わされる。この問いは、「何のために学ぶのか？」という問いまで辿り着く。ITの進展による高度情報化に伴い、現代社会は新たな価値が次々に生み出される知識基盤社会に変容していると言われている。将来、人工知能が既存の職を奪っていくという予測もある。このような社会で学ぶこととは一体何であろうか？

『実語教』⁵には「人学ばざれば智なし、智なき者は愚人なり。」という言葉がある。これは、福沢諭吉が『学問のすゝめ』の中で引用している言葉である（福澤、1942）。「智」

とは、辞書には「智慧。物事を理解し、是非善悪を判断する心の働き」とある。その英語の wisdom は “the ability to discern or judge what is true, right, or lasting; insight” としている。両言語に共通するのは、①「物事（の本質）を見極める能力」、②「判断する能力」であると捉えることができる。ここから、学ぶ目的は、「物事の本質を見極め、判断するための智慧を獲得するためである。」と結論づけることができる。

つまり、学ぶこととは、仕事、スポーツ、趣味など何であれ、それぞれの対象の本質を掴み、正しく判断するために、知識を広げ深め、能力・スキルを高めていく行為であると言える。学ぶことによって、知らなかったことを知り、出来なかったことが出来るようになるだけでなく、その先にある本質を掴み、正しく判断できることが、今日の変化の激しい社会で生きる力を身につけることにつながる。

このように考えると、学ぶことは生きることになる。そのような態度を持つことができれば、学びを通して、知識、能力・スキル、そして智慧を獲得しやすくなるだろう。そしてさらに、知識や能力・スキルを獲得する方向に向かわせるものが「問い」である。英語の inquiry が “a seeking or request for truth, information, or knowledge” と定義されているように、「問い」とは「知識を求める」、つまり、「知に向かう」動きである。「問い」によって「学ぶ」ことが促進される。生徒の思考や意欲を活性化し AL を実現するためには、この両者を合わせた「問い学ぶ」、謂わば「問学」⁶ 教育が求められていると考える⁷。

注

1. 『中庸』の著者である子思の学を総括する言葉である（安岡、2006）「君子は徳性を尊んで問学に道（よ）る」（『中庸』第 27 章）に感化され、一部を題に用いた。
2. 「学問」を表す英語は、‘science’や‘learning’ などであるが、「問い」の意味を強調するために ‘Learning and Inquiry’ とした。Zakaria(2015)には ‘a tradition of learning and inquiry’ という表現がある。
3. 大学での反転授業の実践例は、リクルートカレッジマネジメント第 185 号(2014)の「特集：教育×ICT の衝撃」に紹介されている。
4. (文部科学省、2016)では、2015 年度の高校卒業段階で英検準 2 級以上を取得している及び相当の英語力を有すると思われる生徒の割合は、34.3%であった。前年度の 31.9%よりも増加しているが、文部科学省は、50%の割合にすることを目標にしている。
5. 「平安時代の教訓書。1 巻。著者・成立年とも未詳であるが、俗に、空海の著とい

われている。経書の中の格言を抄録し、たやすく朗読できるようにしてあり、江戸時代には寺子屋などで児童用教科書として使用された。」(デジタル大辞泉より)

6. 「学び問う」意味の「学問」ではその多義性のために誤解が生じかねないと考え、本稿では『中庸』での学問の意味を含みつつ、文字通り「問い学ぶ」の意味を表す語として「問学」を用いた。

7. 米国では「問い」に注目し、生徒自ら質問づくりを行い、メタ認知などの思考力を鍛えながら学習を向上させている実践や研究が行われている(Rothsten & Santanam, 2011)。

参考文献

中西洋介・芝池宗克 (2014) 『反転授業が変える教育の未来－生徒の主体性を引き出す授業への取り組み』明石書店

中西洋介(2016)「反転授業と家庭学習」『英語教育』Vol.65 No.7, p13.

日本経済新聞(2015)「学ぶ 「反転授業」で深掘り」7月31日(金)夕刊.

パーマー, J.A. (編)・平岡義之・塩見剛一 (訳) (2012)『教育思想の50人』青土社

福澤諭吉(1942)『学問のすゝめ』岩波文庫

フジテレビ(2013)「めざましテレビ More Seven での特集」(2013年7月18日放送)

毎日新聞(2013)「注目される「反転授業」－自宅で動画の授業を、教室で復習・応用を」
11月26日(火)朝刊

文部科学省(2012)「用語集 アクティブ・ラーニング」

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2012/03/28/1319067_2.pdf

文部科学省(2014)「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm

文部科学省(2015)「学習指導要領などの理念を実現するために必要な方策」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364319.htm

文部科学省(2016a)「次期学習指導要領等に関するこれまでの審議のまとめ 補足資料」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/08/29/1376580_2_4_1.pdf

文部科学省(2016b)「平成 27 年度 英語教育実施状況調査（高等学校）の結果概要」

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/04/05/1369254_3_1.pdf

リクルートカレッジマネジメント(2014)「特集 教育×ICT の衝撃」第 185 号

安岡正篤(2006)『王陽明』PHP 文庫

読売新聞(2014)「教育ルネサンス No. 1928 反転授業 5」5 月 28 日（金）朝刊

Bergman, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student In Every Class Every Day*. Washington D.C.: ISTE.

Hallowell, M.E. (2015). *Driven To Distraction At Work: How To Focus And Be More Productive*. Massachusetts: Havard Business Review Press

Kahn, S. (2012). *The One World School House: Education Reimagined*. New York: Twelve.

Lupia, A. (2016). *Uninformed: Why people know so little about politics and what we can do about it*. Oxford: Oxford University Press.

Rothsten, D. & Santanam, L (2011). *Make Just One Change: Teach Students To Ask Their Own Questions*. Massachusetts: Harvard Education Press.

Zakaria, F. (2015). *In Defence of a Liberal Education*. New York: Norton.

アクティブ・ラーニング最前線：深い学びを実現する学習活動

リメディアル教育におけるアクティブ・ラーニング

—大学生の学びを再考する—¹

村上 裕美

関西外国語大学短期大学部

はじめに

本論では、JACET 関西支部 2016 年度春季大会においてアクティブ・ラーニング (AL) 最前線というテーマのもと開催されたシンポジウムにおいて筆者が紹介した大学における実践例を紙面上で改めて紹介したい。学習効果を促す AL の可能性について、特に大学生に提供する再教育の観点から学習意欲を妨げず、学習効果を高める学びについて考察する。

近年、アクティブ・ラーニング(AL)は一種のブームのように各種研究会やワークショップ等で取り上げられている。その一方で、指導法や実践から生じる疑問や不安を感じている教員も多い。また、AL は本当の学びではないという否定的見解も根強く存在する。特にリメディアル教育において実践報告されている AL を取り入れた諸例の中には、大学教育の質に至らない活動であると非難される例も少なくない。言い換えれば、大学英語教育において AL を導入する際、学習意欲や学習の機会を奪う活動が多くみられるという現状がある。

筆者は AL を「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動型）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) と捉える。知能的な学習が伴わない活動は、たとえ能動的学習の形態であっても AL 活動とはみなせないと考える。

またリメディアル教育に関しては、一般的にリメディアル学習者という基準をどのよ

うに教員が受け止めるかにより提供する教育や学習内容が大きく異なる問題が根底にある。学習者の英語習熟度を TOEIC や英検等のスコアや級により判断せざるを得ない場合があるが、これらの点数や級は学習者の習熟度の一部を計測しているにすぎない。リメディアル教育の定義は諸説あるが、リメディアル教育学会ではその特徴を設立要旨において定義しており以下に抜粋する。

「リメディアル教育は、対象とする学生が多いのですが、段階的な学力に対応した教材で対応することが可能です。リメディアル教育の内容である中学校および高等学校では、カリキュラムが学習指導要領の縛りがあるため学習内容が共通化されています。段階的に積み重ねている学習には e-learning が効果的ですので、今後 e-learning を使ったリメディアル教育が、さらに普及していくものと考えられます。ただ、このような学生は、一般的に中・高であまり熱心に勉強してこなかったため、コンピューターリテラシーが低く、自学習の習慣がない場合も多いことが推察されます。彼らに効果的に学力を付けさせるためには適切な教材だけでなく、教室の確保やメンターの配置等において大学の管理部門との協力が不可欠です。」（リメディアル教育学会、2005）

筆者は、リメディアル学習者とは、英語学習に苦手意識や意欲を失っている学習者で、そのために理解が断片的で既習内容がうまく整理、統合、さらには奇襲学習内容間で接続できていない学習者として捉えている。要旨に見られる「熱心に学習しなかった」学習者とは捉えていない。言い換えれば、既習内容が接続もしくは整理できれば大きく成長する伸びしろを持つ学習者と捉えている。筆者は、本務校以外にこれまで近畿圏のいくつかの大学にて英語非常勤講師を勤め様々な学習者を見てきた。本論において言及するリメディアル学習者とは決して英語習熟度が低い学習者として捉えていない。筆者は、このような学習者が大学入学に至るまで見落とされてきたことに対して英語教員として責任を感じており、大学教育が最後の教育の機会と受け止め様々な方法を試みてきた。

本論では、数多くの学習者の意欲を引き出し、学びを深める工夫を行なってきた実践の中から2例を紹介し学びについて考察する。

アクティブ・ラーニング(AL)活動の功罪

「授業を活発にしたい」、「学習者参加型の授業にしたい」などの希望から一方向の授業でない可能な限り双方向型の授業実現の手法としてペア・ワークやグループ・ワークは取り入れ易い活動である。そしてこの学習形態をALと捉える教員もいる。しかしこれは授業者の視点であり学習者の視点から見た場合も同じであるのか。ペア・ワークやグループ・ワークをすればALという概念は危険である。ペアやグループ内の人間関係、学習定着度、理解度などの差が場合により学習者の学習の弊害となることが考えられるからである。例えば、教員が課題を与え、ペアもしくはグループで考える指示を出した際、一人がすぐに答えを出してしまうと他のメンバーは考える機会を奪われてしまう。このような現象が同じペアやグループ内で複数回起きると、積極的な学習者の陰で消極的な学習者は深い学びの機会を失ってしまう。また、教員がその現状を把握していない場合、学習の機会を失っている学生を見落とすことも考えられる。このような弊害を引き起こさないためには、教員の観察力や丁寧な学習の定着度を確認する授業内外の活動による働きかけも必要となってくる。

この働きかけを行わず、授業内活動を活発で学習者が参加した授業であったと教員が満足してしまうと、能動的学習から認知プロセスの外化となるALの効果逃してしまう結果となる。その反面、ペアやグループにこだわらない演習型の授業でも学習効果が期待できる意義のあるALの実施は可能である。この視点が見逃されがちであるということをAL活動を実施する上で再確認する必要がある。

筆者は決してペアやグループワークを否定するものではない。文部科学省の用語集では、AL活動を、「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。」²としており、筆者もその活動が必要かつ重要であると考

える。ただし、本来の AL 活動は、学習者がペアもしくはグループ内で発言し授業に参加した実感を持つことを目的としていない。つまり単に授業内でペア・ワークやグループ・ワークの活動を行っただけでは AL 活動を行っただけとは言えないし、期待する学習効果や定着の効果を産むとは言えない。たとえペア・ワークやグループ・ワークを取り入れたとしても、深い学びに至らず学習者の意欲を削ぐ結果を招いている場合もある。AL の用語解説に見るその活動に込められた「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」という課題は壮大な課題である。この課題や意義が深いだけに教員がその指導法や活動内容に悩み、苦心している原因となっている。その現状を筆者は各種講演会やワークショップを開催するたびに実感している。特にリメディアル学習者に学習意欲や動機を持ち苦手科目に挑む姿勢に導くことは容易ではない。しかし、指導の工夫や教員と学習者の間で共有する明確な学習目的があれば、学習者の知的欲求を満たし、意欲を示さない学習者が自信を持つ機会を提供することも可能である。

リメディアル学習者の増加という現状に即して、大学の教育現場ではさまざまな「きょうどう学習」³ が取り入れられている。いくつかのグループ内のメンバーを入れ替えてより広く深い学習内容を共有する認識構成型ジグソー法 (COREF; p.14) や、具体的な学習課題を立てグループでプロジェクトを遂行する学習法の Project Based Learning (課題解決型授業 PBL、九州工科大学) など、大学英語教員は種々の教授法を取り入れる努力を日々行なっている。より深い学びに導く指導法の研究が活発に行われている一方で、教員の中には理論やメソッドにのみ注目し、学習内容や教科、授業内における活動に関する目的や意義への視点を見失いがちなものもいる。

アクティブ・ラーニングの有効な方法とされるグループ・ワークを中心としなくても、教員による知識伝達型の演習授業であっても、たとえ学習者が発言しなくても、個々の学習が深ければ、AL と言えるのではないだろうか。ペア及びグループ・ワークを通して学習者が授業内で関わる人数が、AL 活動の効果に関与するのではなく、何を授業内

に学ぶかが重要である。次章において、あえて個々の学習者とクラス全体との関係を中心にし、ペアやグループ・ワークを副次的にして実践した AL 活動を報告し、効果的に実現できた学びの深さを報告する。

個とグループを繋ぐ AL 実践例

基本文法クラス

パワーポイント使用例 筆者は本務校の短期大学部にて専門必修科目である College English Grammar(半期、演習型 2 単位)を毎年担当している。3 年間、32 の習熟度別クラス編成の上位から 8 番目のクラス 8 (28 名 TOEIC でおおよそ 410 点)を担当してきた。この教科では統一シラバスの元で統一教材である *Understanding and Using English Grammar (Fourth Edition)*, Pearson-Longman を使用する。週 2 回開講、半期 30 回の授業で 1~10 及び 13 章を学習する。1 章では be 動詞や動詞の時制、ついで不規則動詞の変化形などから学習が始まるため、クラス 8 の学習者にはなぜ英米語学部に入って中学で学んだ基本的ことを学ぶのか不満に思ったり、場合によっては意欲を損なう学習者も存在する。彼らは、学習内容のレベルが自分たちの理解度を下回っていると判断しているが、実際は 32 クラスの中でも上級に位置するクラスでありながら、学び残しや未習得の部分が多く、謙虚に未習得内容を学ぶ姿勢が求められる。学習者に対してどのように学習意欲と学習の必要性を感じさせ、自発的な学習に導くかは教員の力量が試されるところである。

筆者は、学習者に謙虚に学習の定着度に気づいてもらうことを願い、基本的な例文として教科書に掲示されている英文の日本語版をパワーポイントに作成し、英訳を行う指導を行っている。ケアレスミスとしてやり過ごしてきた種々の誤りに英作のたびに個々の学習者は気づき文法学習の意義をそれぞれが再認識する機会となっている。以下のその 3 例を挙げる。

(例 1) アラスカに雪が降る → It snows in Alaska.

例 1 の英作で It を主語に立てることや snow が動詞の機能を持つこと、三人称単数現在

時制の s をつけることなど簡単だと思っている英作活動から自分の問題点を見出している。誤りの例として”It is snow in Alaska.”が最も多く見られ、snow の品詞に思いが及んでいない。このようなケースが毎回の英作学習で多々見られ、学習者が実際に書いて見て誤りとして気付かない限り、いつまでも同じ誤りを繰り返す典型的な例が多く見られた。

(例 2) トムは毎日テレビを見る → Tom watches TV every day.

例 2 では、頭では十分に理解している三人称単数の現在時制の動詞に s や es をつけることを十分に理解しているにもかかわらず学習者の多くが書き忘れることに気づく機会となる。またどのようなときに、s ではなく、es となるのか再確認できる。

(例 3) トムはすでに食べ終えている → Tom has already eaten.

例 3 では、不規則動詞 eat の変化形が未定着であること、現在完了時制の理解度など、個々の学習者が問題点を見出す機会となる。また、学習者から「そもそもなぜ完了時制を学ばなければいけないのか」という疑問が飛び出す。その問いに関して色々な時制の文に書き換え、どのようなメッセージが伝わるかをペアやグループで話し合い、クラス全体で検討する絶好の機会を得た。30 回の授業においてこの指導に加えて、学習者が教材の説明を行うプレゼンテーションや問題を作る活動を取り入れ、文法を多角的に見つめ、触れる機会を提供している。

筆者はこの指導法は同じ科目を指導する 20 名の教員が行っている指導法で特別なことではないと思っていた。本務校では、前期、後期中の 2 ヶ月間が授業公開期間とされ、全授業を公開することになっており、毎学期複数の教員の授業参観の依頼がある。College English Grammar 科目を担当する教員が数名筆者の授業参観に見えた。参観者から上記のパワーポイントを用いた英作形式の指導が参考になり、授業で取り入れておられることを知った。参観者からの言葉に気づいた事として、「学習者が生き活きと学んでおり、活発に質問をする姿が文法学習のクラスにおいてありがちな退屈そうにしている学習者と正反対の姿」という客観的な印象であった。筆者が日常的に学習者と積み重ねている授業活動が、学習者参加型授業である事を発見する機会となった。

絵本作成例 単に教科書の記載内容を学び練習問題を解くだけでは学習者の定着度が低いため、より高い定着度を実現する試みとして3年前から Project Based Learning (PBL)型指導として絵本作成を導入している。学習動機をより強くする狙いを実現するには、学習者にも明確な目的が必要である。単に教科書の内容を学ぶに留まらず、発信する機会を提示することで文法学習の意義を示すことができる。

絵本作成導入の初年時と2年目は既習内容を活用して4名1組のグループで1冊の絵本作成を授業外活動で実施し、授業者は定期的に進行状況の確認と内容の指導を行った。学部で定められた学習スケジュールに添い授業を進める必要から、絵本作成の作業は学習者による授業外活動としている。活動を観察していると4名のメンバー間の人間関係や協調性、作品制作への貢献度など様々な問題が見られた。そのため、2016年度前期のクラスでは負担が大きいことは承知していたが、個々の学習者が絵本を作成する課題にした。ただ、個人で作成する際に生じる精神的および物理的負担を軽減する目的で、4名がグループとなり、お互いにアドバイスや添削をするシステムにした。

指導にあたり、1回の授業で絵本を実際に手に取り、グループでその特徴について検討し、クラス全体で意見交換する機会を設けた。授業のスケジュールが決まっている中この時間を設けることはなかなか困難であるが、学習者の文法の授業に対する姿勢が大きく変わる貴重な時間となっている。絵本で使用される文型や時制、話法、一文の長さ、反復性など多くの発見を通して、文法学習の取り組み方が常に発信時を意識した視点に変わっていくのである。特に完了時制の学習に疑問を感じていた学習者が作文時に込めたいメッセージや意図が完了時制を使うことで実現することを体験し、学びの重要性を再認識し、確実な定着を実現していた。以下に示した表1⁴は、学習内容を使用する課題の実現を確認する目的で開発したシートである。一覧にしてみると半期に学ぶ範疇が広く、確かな目標なしに自発的に学ぶ難しさは明らかである。

アクティブ・ラーニング最前線：深い学びを実現する学習活動
リメディアル教育におけるアクティブ・ラーニング—大学生の学びを再考する—

表 1⁴

2016 年度 絵本に関する必須文法項目確認シート

1 ()	現在時制	9 ()	抽象名詞	17 ()	再帰代名詞	25 ()	否定文
2 ()	過去時制	10 ()	集合名詞	18 ()	不定代名詞 some	26 ()	疑問文
3 ()	未来時制	11 ()	固有名詞	19 ()	不定代名詞 other/ others	27 ()	付加疑問文
4 ()	進行形	12 ()	物質名詞	20 ()	不定代名詞 any	28 ()	等位接続詞
5 ()	完了時制	13 ()	不規則動詞	21 ()	名詞節	29 ()	従位接続詞
6 ()	助動詞 (1)	14 ()	規則動詞	22 ()	形容詞節	30 ()	その他の ()
7 ()	助動詞 (2)	15 ()	人称代名詞	23 ()	話法	使用が実現した項目数 / 30	
8 ()	普通名詞	16 ()	指示代名詞	24 ()	肯定文		
絵本のテーマ（絵本を使って伝えたいこと）							
ストーリー概要							

学習者にとり、とすると退屈で学習の意義が理解できない文法学習を絵本作成というプロジェクトを遂行することによって、学びの意義を認識すると同時に学ぶべき内容の具体化により理解が深まった。ペアまたはグループ・ワークのみに依存しなくとも一人ひとりの学習者が AL を実現できると実感できた。学習者からは、最初は無理だと思ったが、自分が作成した絵本を見て充実感で一杯であることや、自信がついたことなど、感謝の言葉が多く寄せられている。時にグループを組んで作成している英文を読み合ったり、アドバイスし合う機会を設け、個の学習とグループ学習、そしてクラス全体との学習という複数のスタイルを活用して学習した実例である。2015 年度の学習成果物である絵本は、クラス内で読み聞かせ会を行い、本務校の図書館にて 1 ヶ月間展示した。その期間多くの図書館利用者から温かいコメントが寄せられた。2016 年度に同様の成果物をめぐる活動ができなかったことは残念であったが、2017 年度には再度挑戦したい。

個とクラスを繋ぐ AL 活動

基礎英語クラス

Millennium Development Goals(MDGs) 筆者は、京都の A 私立大学にて非常勤講師として 10 年間教壇に立っている。文学部ではない学部の半期開講式で週 1 回開講の 1 年生(18 名)の基礎英語、必修科目で能力別クラスの最上位クラスと最下位クラスを担当している。2 クラスに共通していることは英語が極端に嫌いな学習者が多いことである。クラスレベルが異なるにもかかわらず、英語が嫌いという学習者に共通した理由がある。それは中学校の英語教員が嫌いで、以降の英語の授業が理解できなくなっているということである。このような極端な嫌悪感を抱いている学習者にどのような教材を用い、どのように指導することができるかが筆者の課題であり、毎年様々な工夫を試みてきた。固定した教科書を使用せず、自由な裁量で学習をデザインすることにし、シラバスに計画した学習テーマに沿って英文を選び学習する方法を近年はとっている。2016 年度前期は国連が 2000 年に採択した Millennium Development Goals(MDGs)を用いた。2015 年に達成できなかったこの MDGs の 8 つのゴールについて学習した。この英文の特徴は、

8つのゴール(8 Goals)を極めて短くシンプルな英語でスローガンにして掲載されており、そのスローガンに付随した **Target** として説明の英文がある。また、各ゴールに関する様々な英文のレポートや画像があり、入り口を小さくして深く入って行ける仕組みで多くを学ぶことができるため、かなり上級者の学習者にも活用できる。これらは国連サイトで閲覧できるため、学習者の関心が深まるほどより学習を深めることができる。クラスのレベルにより分量を調整することで、どのレベルに対しても使用可能である。

学習者は英語が嫌いで、英語学習から逃げてきた特徴があるがそれは知能のレベルとは異なることは容易にわかる。しかし、教員の中にはこの特徴を持つ学習者にゲームや知的好奇心を刺激しない教材を使用するケースがよく見られる。筆者は、A 大学が教育理念に掲げる学習者の調査力、協調性、社会への貢献などの基本的理念を授業においても取り入れる趣旨を実現するため、また日本の多くの大学生がこの **MDGs** を知らないことの反省も込め、**MDGs** を教材に選択した。国際的に掲げたゴール、そして 2015 年までに達成できたこと、そして達成できなかったことが明確であることで、学生にとって取り組みやすく、学習者の知的好奇心に応えることができる内容である。**MDGs** の理解から、さらに新しく 2016 年に発表された **Sustainable Development Goals (17 Goals)** への理解を促し、大学卒業後にグローバル人材として活動するための基盤的な知識を得、考えを深めることを期待した。以下に **MDGs** の 8 Goals の 1 つを示す。Goal 1 の表記は極めて短く、**Target A-C** は一見して長く見えるが、一文が短く読み易い。以下、UN のホームページから 8 つの **MDGs** のうち、Goal 1 の一部を引用する。

GOAL 1:

ERADICATE EXTREME POVERTY & HUNGER

Target 1.A:

Halve, between 1990 and 2015, the proportion of people whose income is less than \$1.25 a day

- The target of reducing extreme poverty rates by half was met five years ahead of the 2015 deadline.
- More than 1 billion people have been lifted out of extreme poverty since 1990.
- In 1990, nearly half of the population in the developing regions lived on less than \$1.25 a day. This rate dropped to 14 per cent in 2015.
- At the global level more than 800 million people are still living in extreme poverty.

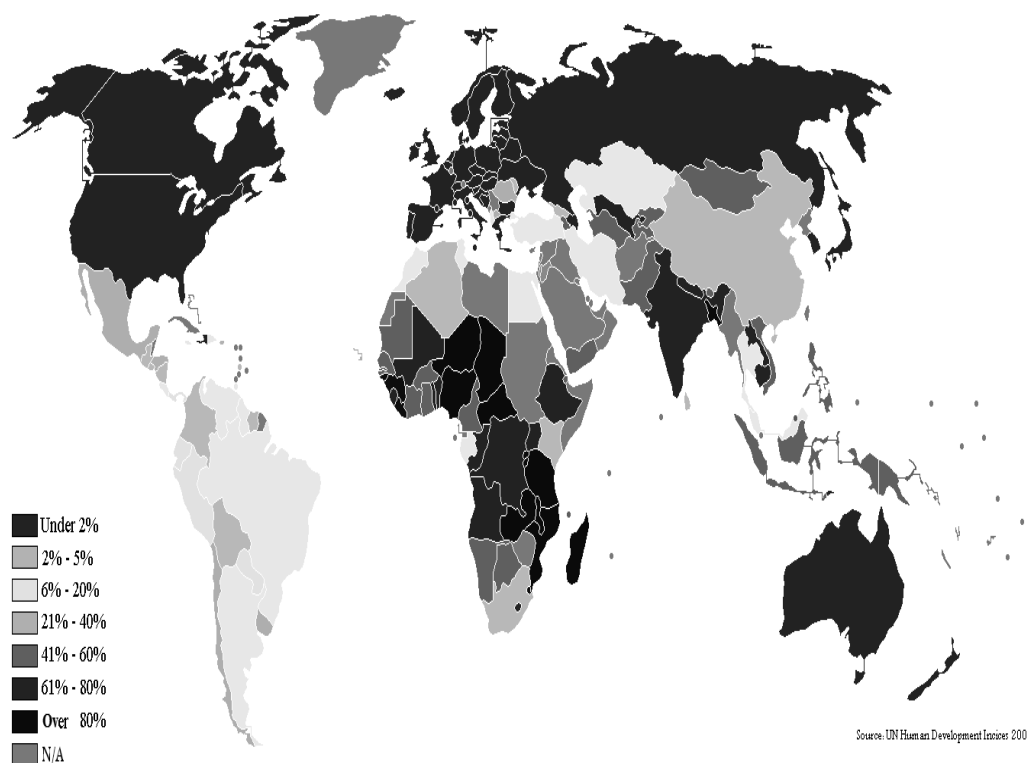
source: <http://www.un.org/millenniumgoals/poverty.shtml>

筆者は、学習者に大きな世界的な問題をいきなり提示するのではなく、知的好奇心を刺激し、関心を持ってもらうことを願い、学習内容に導く足場かけのタスクをまず授業で示すことにしている。まずは導入部として、学習する Goal に出てくる語彙や情報に触れる機会を提供した。以下に示す⁵。

Introduction

The world map is showing the percent of national populations living on less than \$2.00 per day.

UN Estimates 2000-2007. Complete the passage with proper words or colors.



The world map shows the rate of poor countries. The (1) parts, 'Under 2%' means the country is (2) than other parts of the world. 'Under 2%' means in other words, (3) than 2% of people are living under 2\$ a day. On the other hand, the (4) parts, 'Under 6%- 20%' are widely expanding in the (5) America except Republic of Chile. The (6) parts, 'N/A', means (7) in other words, there are no (8) at all.

Is there any country among marked 'Under 6% ~ 20%' countries, where the Olympic Game was held /or is going to be held? (9)

この学習の後に、他の 7 つの Goal をそれぞれ読ませるが、非常に文章が短いため学習者の関心は高まり、意欲的に Target を読む傾向を示した。英語が嫌いな学習者が MDGs の英文にどのような反応を示すか不安であったが、8 つのゴールの内容やそのゴールを設定しなくてはならない世界の様々な諸問題現状、問題の背景や歴史を自分たちで調査するうちに、自身に何ができるのか、どのような解決策があるかなどを授業内で活発に議論するようになった。ペアやグループで相互の考えを交換し、さらにクラス全体に対して英語プレゼンテーションを実施した。英語が苦手な学生にとっても、一つ一つのゴールが考えさせられるテーマであり、関心を持てたばかりでなく、知識が増え、深まったことも学習を通して楽しんできた。

Graded Readers 学習者が英文を読むことに関心を示し、自主的に予習課題を求めたり、辞書で単語を調べて読む楽しさを見出し始めた上に、英文理解が正確になってきたことから、リーディング力がさらに伸びる可能性を感じ、筆者は上記の学習に加え学習者にさらに英語を読む機会を設けるため Graded Readers を週に 1 冊読む課題を出した。出版社や読むレベル、ジャンル等は学習者に自由に選択させ、作品紹介や感想を授業内でクラスメイトに英語で発表させた。非常に熱心に課題に取り組み、しだいに作品紹介や感想の的確さが増し、伝える能力が向上した。

学習者から読むことは楽しいが、多くの種類があるため、毎週図書館で好きな本を選ぶことが大変であるという声が多く聞かれたため、毎週読んでいる本の情報を図書館で Graded Readers を利用する人の役に立つガイドブックとして作成することを提案した。学習者が興味を示したので、ガイドブックのフォーマットを受講者全員で検討し、表 2 を完成させた。

表 2

Guide for Level Books⁵

[illegible]

自分たちが本を選ぶ際に記載されていたら役立つと思われる項目を提案し合い、フォーマットを作成した。毎週、英語で本の紹介をする発表のためにフォーマットに記入し、その際に気づいたことを反映させながらフォーマットの修正を試み、表2が最終版となった。学習者の主体性と発案、英語表現を可能な限り尊重することに徹しているため、筆者が英語の表現に手を加えることを極力控えた。

この活動を取り入れて以降、学習者の本を読む姿勢に変化が現れた。単に自分が読むという行為から、客観的に作品を観察し、読み、伝える姿勢へと変わった。例えば、感想として「難しかった」と表現していた感想が、「単語のレベルは専門用語が出てくる」、「熟語がたくさんあって見た目は簡単だけど意味が理解できないところが多い」など「難しい」と感じる原因を分析して報告するようになった。また、表2の報告内容を意識して読むため、原作や映画化された情報などにも目を向け様々な情報を自主的に調べるようになった。ただ与えられた課題や教材を学習することより、自分の取り組み次第でより深く学ぶことができる楽しさを体感したようである。

半期の学習期間に学習者が各自2冊分の紹介を提出した。それらをA大学の図書館でGraded Readersの利用者に役立てていただけることになり、図書館職員の方の手によりファイルを作成いただき設置されている。この成果物は、学習者の励みとなった上、学習の可視化につながった。個人で読む行為に止まらない工夫としてクラスで英語による作品紹介をすることに加え、クラス全体で成果物を完成させるプロジェクトに全員が参加した。

Graded Readersの活動では、特にペアもしくはグループ・ワークを取り入れたわけではないが、個々の学習者が学習に積極的に関わる自主的な学びを実現でき、クラス全体さらにクラス外までに発信することできた。

おわりに

筆者は英語習熟度が低いとされる学習者であっても、大学生としての知的水準と知的好奇心を刺激する授業の提供が責務と考えている。しかし、単なる指導法の導入だけで

は成果は出ない。指導の成果とは、学習者が学びの目的を理解し、その目的に向けた自主的な学習を学習者自らの工夫のもとで実現することである。その方法や可能性を示すことも指導に伴う内容である。この壮大な教育の責務を果たすには、教員の基本的な資質として5つの要素「か・き・く・け・こ」が必要と捉えている。「か」とは教員の観察力を示し、担当する学習者の学びや授業内活動を観察する力が求められる。この観察力をもとに指導法や教材等を選択するため、極めて貴重な資質である。「き」とは気づきを示す。観察の結果気づいたことを認識する必要がある。観察と気づきは異なる。授業で眠っている学習者を視野に入れることは観察の域である。しかし、その学習者になぜ眠っているのかと声かけをするなど行動に移すことが気づきである。つまり観察したことをなぜそのような行動を取っているのか理由を見出すレベルに引き上げることを示している。その学習者は体調がすぐれないのか、家族の緊急事態のため眠ることができないまま授業に来たのか、アルバイトで朝まで働いたから疲れているのか、朝まで友人と遊んでいたかなどにより、その後にかける言葉や授業内の指示にも違いが出てくる。そうした配慮の有無や教員の姿勢が時に学習者の授業への不参加や単位放棄につながるものが学習者のアンケートから明らかになっている。眠っている学習者に対する教員の言葉掛けや対応を周囲の学習者も観察しており、教員への信頼や人間関係の判断材料となることもある。そのような出来事の積み重ねによって授業がうまく進まないという事態になることもあり、気づきを内省に向けることは重要である。

「く」は工夫を意味する。学習意欲が低くなっていることに気づいた時、どのように指導するかが工夫である。遅刻が多い学習者にどのような工夫をして遅刻をしない学習者に変えるかなども含まれる。「け」は謙虚さである。自分の授業内の言動や指導などに謙虚な姿勢で振り返ることを示す。また、学習者の声に耳を傾ける姿勢も含まれる。「こ」は学習者とのコミュニケーション力である。指示が伝わらない、意図が伝わらない、学習の目的が共有できないなどは教員と学習者とのコミュニケーションが成立していないことが原因である。

これらの5つの要素を総合的に活用して、教員は担当する授業の一つ一つの特徴や学

習者との関係を構築しながら授業を行う必要がある。5つの資質のいずれかが欠けると、学習者との間にひずみが生じる。学習者との関係性が良好でない場や、授業において種々の教育理論や手法を取り入れてアクティブ・ラーニング(AL)を試みても学習者がその活動の意味を見出せない場合、残念ながら教員が期待する成果が得られないことは想像できる。ALには種々の活動の可能性があり、学習者により適切な指導を試みる中からその可能性が生まれると考える。しかし、その可能性は一教員の経験だけでは限界があるため、授業観察や各種研究会で紹介される指導法の研究に参加し、新たな指導の可能性を広げる努力は必須である。筆者はまだ満足できる授業ができない反省から、毎学期、新しい指導法を工夫するようにしている。その新しい指導法を生み出す苦しみと実践する苦勞に四苦八苦しているが、その中から新たな効果的な指導法が生まれている。今後もさらなる学習成果があげられ、学習者を主体とした指導法を学習者と編み出していきたい。

註

1. 本編は、2016年度大学英語教育学会(JACET)関西支部春季大会でのシンポジウムの発表内容に修正・加筆を加えたものである。
2. 文部科学省用語集 「アクティブ・ラーニング」 p.7
3. 「きょうどう」学習という漢字表記には共同、協同、協働など複数にあり、各表記により研究の視点に異なりがある。本論に置いては特に個々の違いについて言及することはないためひらがな表記にしている。
4. 表1は本来は横書きの書式にして学習者に配布しているが、本論集原稿の書式に合わせて縦書きにし、記入に必要なスペースを削減して編集している。また表中の編みかけの文法項目は、絵本作成に必要な項目として授業の余剰時間を利用して学習者と学習した内容である。

5. 本教材は、日本メディア英語学会 メディア英語教授法・教材研究分科会（代表：村上裕美）において MDGs を使用した教材開発で筆者が作成した学習内容の導入のタスクである。教材作成にあたり、国連日本事務局に文章、地図等の使用許可を得た。

参考文献

大学発教育支援コンソーシアム推進機構 (COREF) 『協調学習授業デザインハンドブック—知識構成型ジグソー法の授業づくり—』

http://coref.u-tokyo.ac.jp/wordpress/wp-content/uploads/2015/04/handbook_all.pdf

(2017 年 2 月 14 日参照)

九州工科大学 『PBL(Project-Based-Learning)課題解決型学習を基軸とする工学教育プログラム』 <http://www.mns.kyutech.ac.jp/~nakao-m/pbl/index.html> (2017 年 2 月 14 日参照)

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(2013) 『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～（答申）』 平成 24 年 8 月 28 日中央教育審議会.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm

日本リメディアル教育学会(2005) 「設立要旨」 抜粋.

<http://www.jade-web.org/jade/guidance/substance.html>

United Nations. Millennium Development Goals and Beyond 2015, End Poverty.

<http://www.un.org/millenniumgoals/poverty.shtml>

Investigating the Use of Interactional Strategies in Role-Play Interviews for Oral Proficiency Interviews

Mikako Nishikawa¹, Masafumi Sato², Junichi Mori³
Eiken Foundation of Japan¹, Kyoto Prefectural Toba High-School², Kyoto University
University³

Abstract

Role-play interviews are known to replicate more natural communication than traditional interviewer-led interviews (e.g. Celce-Murcia et al, 1995; Kormos, 1999; Okada, 2010.) The present study is an exploratory study which investigated types of interactive strategies that are commonly used in oral proficiency role-play interviews by testing high-school students in Japan (n=13.) It explored the extent to which the overall assessment was affected by the use of different interactional strategies in a role-play interview by referring to the criterial descriptors for speaking in the TEAP, which used the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) as a reference. In this study, a role-play interview similar to that used in Part 2 of the Test of English for Academic Purposes (TEAP) Speaking Test was used. Six types of interactional strategies were identified in the TEAP Speaking Test rating scale descriptors: interactive footing, back-channeling, clarification, asking for information, paraphrasing, and commenting. These categories were used to classify incidents of interactional strategy use in the language output of students who carried out the role-play interviews. The results showed a statistically significant effect on the number of words produced between pre and post role-play interviews, suggesting that giving instruction in interactional strategies for Oral Proficiency Interviews (OPIs) in the classroom may improve student performance.

Keywords: role-play interviews, interactional strategies, Oral Proficiency Interview (OPI), back-channeling, Test of English for Academic Purposes (TEAP)

Background

The causes of insufficient English communicative competencies among Japanese students and the outcomes of the existing educational system have been the

center of national debate in Japan for quite some time (see Butler & Iino, 2005). To date, the National Center for University Entrance Examinations of Japan still emphasizes reading and listening skills for assessing English ability. Such policies have long been accused of failing young students in helping them to achieve the expected level (B1 level) of English proficiency in speaking and writing. Acknowledging this, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) has implemented plans to reform English education in Japan, including the “Five Proposals and Specific Measures for Developing English Proficiency” (MEXT, 2011). This proposal called for university admission policies to consider all four skills in English to promote students’ learning of English communication. In 2014, the Test of English for Academic Purposes (TEAP) was released to the public by the Eiken Foundation of Japan. The test was designed for university admission purposes and was “intended to evaluate the preparedness of high school students to understand and use English when taking part in typical learning activities at Japanese universities” (Nakatsuhara, 2014, p. 6). Indeed, the initial washback study carried out for TEAP reveals that in Japanese high schools, the amount of time allotted for speaking in classroom instruction is the lowest among the four skills (Green, 2014). This suggests that the use of oral assessment in classroom activities is still a relatively underexplored area of study.

The TEAP Speaking Test has four parts and is designed to measure different aspects of oral proficiency. Parts 1 and 4 are in the form of interviewer-led questions, Part 2 is a role-play interview in which the test taker takes on the role of interviewer, and in Part 3, the test taker gives a monologue on a topic provided. This study focused on role-play interviews similar to those used in Part 2 of the test. Although there are some studies that question the validity of role-play used for OPIs (see Johnson & Tyler, 1998; Ross, 2007), this study attempts to introduce a role-play interview as part of classroom assessment to measure progress in the communicative competency of Japanese high-school students. This paper explores whether the effective usage of interactional strategies can contribute to the improvement of students’ speaking performance in role-play interviews. In the next section, some of the previous studies which discuss the rationale behind choosing role-play interviews as a measurement of communicative competency will be discussed.

Literature Review

One important aspect of communicative competency is the use of interactional strategies by speakers in a conversation. Zengler (1993) reports:

“Leaners can develop and exercise their interactional competency(by) active involvement in conversation where they have the opportunity to produce comprehensible language and to collaborate in the building and maintenance of the conversation” (Zengler, 1993, p. 404).

Indeed, role-play interviews are known to replicate natural communication tasks. For instance, Kormos claims that role-play in OPIs may be “suitable for assessing conversational ability” (Kormos, 1999, p. 164.) This study compared both unscripted interviews and role-play activities during an OPI. Kormos found that interaction in guided role-play activities exhibit characteristics of real-life conversation. Okada (2010) studied 71 role-play activities during an OPI and analyzed role-play interview results using a conversation analytic (CA) methodology. According to his findings, the interactional strategies displayed in OPIs were very similar to those used in normal conversations; thus, the role-play activities seem to be a valid instrument for assessing candidates’ performance of their given tasks (Okada, 2010). In addition, Celce-Murcia et al (1995) also reported that candidates who performed role-play interviews were shown to be more engaged than when they carried out other activities (Celce-Murcia et al, 1995). While these empirical studies support the use of role-play interviews, the present study will focus particularly on investigating the role of interactional strategies in role-play interviews.

Research Purpose

The study employed a single group, pre-post design to investigate the impact of introducing different types of interactional strategies in OPIs. The language output from students was compared to determine whether there was a significant difference in the

number of strategies produced before and after instruction in interactional strategies. The following research questions are therefore addressed:

RQ1. To what extent does instruction in interactional strategies affect both the number of strategies used by students and interview results?

RQ2. What kind of interactional strategies were used by the students?

Methods

The present study is an exploratory case study which combined both qualitative and quantitative data to address the research questions above. There are four subsections to the methodology of this study: Participants, Instrument, Intervention, and Procedure.

Participants

A total of fourteen first-year high-school students in the city of Kyoto voluntarily joined this project, and two sets of thirteen voice-recordings were collected for both pre and post role-play interviews. These high-school students belong to one of the 57 schools selected for the Super Global High School Project (MEXT, 2014). These super global high schools (SGHs) are expected to promote “research and implementation of high-quality curricula collaborating with universities, corporations and international organizations for educating human resources who are able to detect and resolve social issues at the global level, and human resources who are capable actors in global business” (MEXT, 2014). In particular, students at SGHs are expected to conduct either an exploratory or a fieldwork study both domestically and internationally in order to deepen their knowledge and understanding of social issues, improve their communication ability in English, and to enhance their problem-solving skills in English. However, the students have had little opportunity to use English outside of class activities in the past. Given this situation, the current study was conducted in collaboration with one of the universities on the MEXT-led “Top Universities Project of 2014” to promote active engagement in international dialogues between local high-school students and foreign students at the tertiary level.

A survey was conducted to help describe the background of participants and their past English-learning experience. The survey results seemed to suggest that this group of students had little experience of international situations, although one student reported having been abroad a few times. The survey asked the students how they spend their time studying English after school, and the students reported that they spent their time studying the following: “Grammar and Vocabulary” (n=10), “Reading Comprehension” (n=5), “English Composition” (n=3). However, they also reported having little opportunity to communicate in English outside of the classroom. When asked which skill they wished to improve, over 85 percent of the students (n=12) answered “Speaking for Communication.” Their motivation for joining the program was mostly to improve speaking ability which was also reflected in the fact that the majority of students (n=9) wished to go abroad to study English in the near future.

Instrument

The present study uses the Test of English for Academic Purposes (TEAP), which was developed by the Eiken Foundation of Japan in a collaborative project with Sophia University. The test became available in 2014 after validation and impact studies were conducted by the Center for Research in English Language Learning and Assessment (CRELLA) at the University of Bedfordshire in the United Kingdom. The test, which takes into consideration the curriculum guidelines for high schools set by MEXT in Japan and the academic context of universities in Japan, evaluates the preparedness of Japanese high school students to use English for academic purposes at Japanese universities. The target proficiency level is from A2 to B2 based on the levels of the CEFR.

The TEAP Speaking Test has four parts, and Part 2 of the test is in the form of a role-play interview. This section of the test assesses interactional effectiveness in four main areas: (1) initiating interaction, (2) asking for information, (3) asking for opinions and (4) commenting. In the research report on the development of the TEAP Speaking Test, Nakatsuhara validated the rating scales for different parts of the TEAP speaking test. Particularly for the role-play interview section, the report gives some indications of

interactional effectiveness based upon a) lengths of responses (i.e. average words per response); b) number of extra questions asked; and c) number of instances of back-channeling and comments (Nakatsuhara, 2014).

As shown in Table 1, this study employed a pre-post design to compare the numbers of words and the types of interactional strategies used by the students before and after the intervention, which will be explained in the following subsection. Two topic cards similar to those used in Part 2 of the TEAP Speaking Test were developed. Table 2 and Table 3 show the topic cards used for the pre test and the post test respectively. Using these topic cards, the students took part in a role-play interview with the interlocutor, who played the role indicated on each card. Further details are given in the Procedure section (4.4) below.

Table 1. Experimental Design.

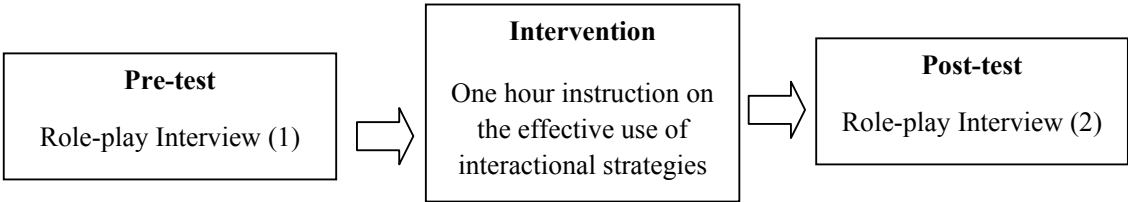


Table 2. Topic Card for Pre-test Roleplay Interview (1).

<p>[Interview a study-abroad advisor]</p> <p>Begin your interview with this sentence: “Hello, may I ask you some questions?”</p> <p>Ask questions about:</p> <ul style="list-style-type: none">• The number of students he/she helps• The countries (destinations) that his/her students visit• Problems with students• Advice for future students who want to study abroad• Any other question you might have
--

Table 3. Topic Card for Post-test Roleplay Interview (2).

<p>[Interview a foreign-exchange student]</p> <p>Begin your interview with this sentence: “Hello, may I ask you some questions?”</p> <p>Ask questions about:</p> <ul style="list-style-type: none"> • The country where he/she was born • The area of study he/she is most interested in • Problems he/she has experienced while living abroad • Advice for students who want to study in Japan • Any other question you might have
--

The rating scale for the TEAP Speaking Test uses band descriptors which were developed with reference to the CEFR. Table 4 shows the descriptors for Interactional Effectiveness from the TEAP Speaking Test rating scale. By referring to these descriptors, we focused on six potential interactional strategies that can be used in the TEAP role-play interviews. The descriptions of the six types of interactional strategies are listed in Table 5.

Table 4. TEAP Speaking Criteria, Interactional Effectiveness.

TEAP Speaking Test Rating Scale Descriptors [Interactional Effectiveness]	CEFR Level
Effective active and receptive communication; indicates communication problems (if any) naturally and effectively; effective use of back-channeling; in Part 2, incorporates what the examiner has said into his/her next question and/or gives relevant comments.	B2
Sometimes dependent on examiner; signals communication problems effectively, but awkwardly; some evidence of back-channeling in Part 2.	B1
Almost entirely dependent on examiner; communication breaks down frequently; does not signal communication problems effectively; limited attempt to carry out Part 2.	A2
Communicates poorly but does not indicate communication problems; very limited (or no) attempt to carry out Part 2.	Below A2

http://www.eiken.or.jp/teap/construct/sp_rating_crit.html

Table 5. *Interactional Strategies.*

Types of Interactive Strategies	Descriptions
Interactive Footing	How to initiate interviews
Back-channeling	How to become an active listener
Clarification	How to clarify unfamiliar tasks, words, and phrases in response
Paraphrasing	How to paraphrase what the interlocutor has said in response
Commenting	How to elaborate what the interlocutor has said and make an effective comment
Asking for Information	How to ask additional information

As noted in Table 4, Part 2 of the TEAP Speaking Test looks for “some evidence of back-channeling.” The use of back-channeling is used as a benchmark to differentiate between A2 and B1 levels for Interactional Effectiveness. Back-channeling is relevant to turns and turn-taking, which signals continued attention, agreement, and various emotional reactions such as “Yes,” “Right,” “OK,” and “I see.” Back-channeling also preserves the flow of conversation, and if the speaker is not given such feedback, the conversation may break down (Pipek, 2007).

Intervention

As an intervention, a one-hour instruction was given to the participants immediately after the first role-play interviews. This had four main purposes: 1. Familiarize students with the role-play interview test; 2. Maximize students’ preparation time to plan interview questions; 3. Learn effective interactional strategies used for role-playing interviews; and 4. Improve students’ communicative skills in English conversation. The use of six different interactional strategies was introduced with exercises presented in the form of hand-outs. Students were encouraged to say something to signal to the interlocutor that they understood the responses in the interview for a smooth transaction in turn-taking.

In the instruction, the students practiced phrases commonly used for back-channeling. In addition, they took part in exercises for applying other interactional

strategies in the role-play interview. For example, they were encouraged to ask additional questions or give comments based on the interlocutor's responses during a mock role-play interview test. Some of these examples are shown in the Table 6 and Table 7.

Table 6. *How to become an active listener (back-channeling).*

Intentions	Commonly used phrases
Continued attention	Yes, Yeah, Hmm, I see, OK.
Agreement	Alright. Fine. I agree.
Surprise	Really? Wow! Oh my! I'm surprised! Very impressive! Amazing!
Disappointment	Oh no! That's too bad. I'm sorry to hear that.

Table 7. *How to clarify unfamiliar tasks, words, and phrases in responses.*

Intentions	Commonly Used Questions
-Unsure about the question -Unclear about the task -Unclear how many questions to ask -Unclear about time limit	-Can you repeat it again? -What am I supposed to do in this task? -Do I ask all five questions? -How much time do I have for the interview?
Unfamiliar words & phrases in the examiner's response	-What do you mean by? -Do you mean.....? -I'm not sure what you mean by xxxx.

After reviewing phrases commonly used for back-channeling, students were given some exercises to practice their responses as below.

(EXERCISE) Use some back-channeling phrases for smooth turn-taking.

Example 1

Suppose you asked: **Q1. How many students do you help to study overseas every year?**

What would your response be if the interlocutor said, *“More than a hundred!”*

Write your response: _____

Example 2

Suppose you asked: **Q2. Which countries do you send your students to?**

What would your response be if the interlocutor said, *“They go all over the world, including some countries in West Africa and the Middle East”.*

Write your response: _____

Example 3

Suppose you asked: **Q3. What kind of problems do you have with your students?**

What would your response be if you did not understand part of what the interlocutor said to you? Suppose you did not understand the part of speech as highlighted below.

*“Well, some of the students have no idea how to get some help when they encounter a problem. They tend to **keep it to themselves** until someone asks them what’s really wrong.”*

Please clarify what the interlocutor meant by *“**keep it to themselves.**”*

Write your response: _____

Procedure

When carrying out the role-play interview, the students were given a topic card which included a situation and points about which they had to form questions (e.g. interviewing a study-abroad advisor or a foreign-exchange student). The topic cards used for our pre and post role-play interviews are shown in Table 2 and Table 3. The students were then given 30 seconds of preparation time and the role-play interview lasted for two minutes. During the interview, the students were allowed to look at the

topic card and use the words on the card to help organize their ideas. They were encouraged to speak for the full 2 minutes to cover all four questions on the topic card. When there was time remaining, the students were encouraged to ask any additional question related to the topic on the card.

In order to answer the first research question (RQ1), this study compared the number of interactional strategies produced in pre and post role-play interviews. To answer the second research question (RQ2), types of interactional strategies produced by the students were coded in order to qualitatively analyze the effects of their usage. Furthermore, a stimulated-recall survey was conducted after the second interview in an attempt to promote student reflection on the improvements they had made on the use of different interactional strategies for the role-play interviews.

Results

A paired sample T-test ($n=13$) was conducted in order to compare the difference in the number of words produced between pre and post role-play interviews. It was found that the students produced a statistically larger number of words ($p<0.000$) in the post role-play interview (mean=74.15 words, $SD=18.17$) than in the pre role-play interview (mean=37.85 words, $SD=26.95$). The 95% confidence interval for the difference is (-50.6, -21.9). As shown in Table 8, the number of interactional strategies employed by the test-takers in the post role-play interview almost doubled. This was also reflected in the scores students received in the pre and post role-play interviews, which were assigned using the TEAP Speaking Test descriptors for Interactional Effectiveness (See Table 4). Although the scores were not official, the voice recordings for the role-play interviews were rated by two people and they were double rated in order to make sure the scores were given according to the descriptors. As shown in Table 9, the number of students achieving a score of B1 increased by 4 in the post role-play interviews.

As detailed in 4.2 above, the utterances used by students in the role-play interview were coded into six types of interactional strategies: interactive footing, back-

channeling, clarification, asking for information, paraphrasing, and commenting, to identify which of the interactional strategies were commonly used. As shown in Table 10 and Table 11, the most commonly utilized strategy for both pre and post role-play interviews was back-channeling. Indeed, the number of times this strategy was used rose from 33 in the pre role-play interview (Table 10) to 58 in the post role-play interview (Table 11). Furthermore, Table 10 and Table 11 show the number of times all interactional strategies were used by the students in the two role-play interviews. In the post role-play interview, the incidence of strategy use in the following four categories increased quite significantly: back-channeling, interactive footing, clarification, and commenting. No commenting was observed in the pre role-play interview. These results suggest that the intervention helped students to learn to apply a variety of interactional strategies in the post role-play interview.

Table 8. *Descriptive Statistics for the Pre and Post Role-play Interviews: Number of Words Produced.*

Paired Sample T-test Sig (p < .000)	Pre-test (n=13)	Post-test (n=13)	Difference (post-test– pre-test)
Mean (Number of Words Produced)	37.85	74.15	36.3
Standard deviation	18.174	26.950	23.379
Number of interactional strategies used	54 times	121 times	67 times

Table 9. *CEFR Scores for Students in Pre and Post Role-play Interviews.*

CEFR	Pre- (n=13)	Post- (n=13)
B2	0	0
B1	0	4
A2	7	7
Below A2	6	2

Table 10. Number of Interactional Strategies Employed in Pre Role-play Interview.

Pre-test	Number of Interactional Strategies Employed	Examples
Interactive Footing	13	Hello. May I ask you a question? Next question.
Back-channeling	33	Mammy. OK. Thank you.
Clarification	2	OK. Second? One more?
Asking for Information	6	How? Did you? Is there in this area? Africa or Middle East. How country is there?
Paraphrasing	0	
Commenting	0	

Table 11. Number of Interactional Strategies Employed in Post Role-play Interview.

Post-test	Number of Interactional Strategies Employed	Examples
Interactive Footing	29	May I ask you some questions about foreign exchange students? Let me move on to the next question. Next question. Can I ask you another question?
Back-channeling	58	Oh, I see. Ahh! Err. Ummm. Ohhh. I see. Oh yes! Sorry... Yes- yes. No. OK. Thank you. See you.
Clarification	16	Tea? Indian tea? Sorry could you repeat it again? Different dialect? Australia. Where is Vienna? Where in Vienna?
Asking for Information	3	Do you know “omotenashi”? Do you know “higashi-nihon?” Is she study Japanese culture excited exciting?
Paraphrasing	0	
Commenting	15	I want to go, My friend is living in Mongolia my friend want to come to Japan please advise her. I haven't been to Tokyo so I want to go Tokyo. Tokyo is very nice and Disney sea is very nice. It is really fun.

Discussion

The findings seem to suggest that the instruction helped the students apply a variety of interactional strategies in the role-play interview with the interlocutor. The scores they received in the post role-play interviews were affected by the number of interactional strategies employed as well as by the number of words produced. These findings would seem to indicate that students can be coached in the use of interactional strategies for role-play interviews.

Furthermore, the study compared the number of strategies employed in pre and post role-play interviews. Back-channeling strategies were most often applied, but the use of clarification and commenting also increased quite significantly. In the example shown in Table 12, long, silent pauses were observed during the pre role-play interview and the student gave just single-sentence questions based on the topic card. This led to a breakdown in the flow of the interview. There was no variation of interactional strategies used in the pre-test, whereas interactional strategies from several categories were used in the post role-play interview, which helped the student better perform in their communication with the interlocutor. In the post role-play interview, some students were able to signal communication problems more effectively, although there was some awkwardness observed, with noticeable errors in vocabulary or grammar and word usage.

Table 12: Example (1).

Role of Student (S) = Interviewer, Role of Interlocutor (I) = Foreign Student

Pre role-play interview (A2)	Post role-play interview (B1)
(S) Hello may I ask you a question?	(S)Hello may I ask you some question?
(I) Yes.	(I) Sure.
----long pause----	(S) Where are you live? Where was you born?
	(I) I was born in India. Northern part of the country.
(S) What the problem in study?	(S) What is good point of India? India.
(I) Excuse me? Could you say it again?	(I) It has many different cultures and many festivals.
---pause---	(S)For example, “ <i>Bukkyo</i> ” (Buddhism)
	“ <i>Kirisuto-kyo</i> ” (Christian)
(S) What is there..... what is there....	(I) “ <i>Bukkyo</i> ” English?
problems in the study?	(S) Christian?

<p>(I) With students. Some students have no idea how to get some help when they encounter some problems. They tend to keep it to themselves until someone ask them what's really wrong.</p> <p>--pause---</p> <p>(S) Next question. “Koko ni naikoto tte kite inndesu ka?” (Can I ask questions that are not mentioned on the topic card?)</p> <p>(I) Well so please try to ask these questions and then if you have no question you can ask an additional questions.</p> <p>(S)The number of students he helps.</p> <p>(I) Well, I think it's probably more than a hundred.</p> <p>(S)..... The... the countries that his student visited.</p> <p>(I) They go all over the place on earth, including some countries in West Africa and the Middle East.</p> <p>(S) How? did you.</p> <p>(I) Sorry?</p> <p>BEEP</p>	<p>(I) Yes. We have Christian. We have Muslim. We have Hindus and different types of festivals. Thank you.</p> <p>(S) Next question. Where is the area of study you is interested in?</p> <p>(I) I am majoring in engineering. I want to study a lot about engineering so that's why I came to Japan.</p> <p>(S) Do you like Japan?</p> <p>(I) I love Japan.</p> <p>(S) Do you like What do you like? What do you like food in Japan?</p> <p>(I) Good?</p> <p>(S) Food!</p> <p>(I) I like tempura, sushi.</p> <p>(S) Me too.</p> <p>(S) What kind of sushi do you like?</p> <p>(I) For me, I think eel. I don't know the Japanese name. They have this eel.</p> <p>(S) Eel? “Ikura”? (salmon eggs)</p> <p>(I) Hhm?</p> <p>(S) Fish?</p> <p>(I) Yes.</p> <p>(S) “Maguro?” (tuna)</p> <p>(I) I like maguro too.</p> <p>(S) Next question. What kind of problems you have experienced in while living abroad?</p> <p>(I) In Japan, because I didn't knew Japanese before coming here and I was studying Japanese in the classes. I had some problem in direct Kansaiben, Kyotoben. “Chotto muzukashi” (It's difficult.)</p> <p>(S) I think so. I lived in Tokushima. The direct is very difficult.</p> <p>(I) OK.</p> <p>(S) What is the advice for students who wants to study in Japan?</p> <p>(I) My advice will be people should not worry before coming to Japan. People are very good here and they are very helpful.</p> <p>(S) These are important.</p> <p>(I) Yes.</p> <p>(S) Next question Can I ask you another question?</p> <p>(I) Sure.</p> <p>BEEP</p>
--	---

Some common mistakes were observed such as subject-verb agreement (e.g. “Where was you born?”). However, the findings suggest that the students had more active engagement in the post role-play interview. Not only did they ask questions based upon the prompts provided on the topic card, they were also able to initiate and ask for additional questions more effectively (e.g. “What kind of sushi do you like?”). Furthermore, they could comment and clarify more effectively (e.g. “Eel?” “Fish?”) in the post role-play interview. It would have been better if the student had used a full sentence, such as “Do you mean a type of fish?” As for paraphrasing, the student in Table 5 was not able to incorporate some information from the interlocutor. For example, the interlocutor answered that he came to Japan because he wants to study engineering. In a real-life conversation, it would sound more natural to comment or elaborate on the information by paraphrasing, such as, “Oh, so you think Japan is a good place to study engineering.” None of this use of strategy was observed among the participants. It could have been due to the time constraints for the interview or it may be due to the levels of language proficiency of the participants.

Limitations of the Study

The study was a case study with a small number of students as participants. Given the time constraints, we were unable to investigate the potential influence of other factors such as the effect of interlocutors, familiarity of topics, and the language proficiency of the participants. A future study might compare both control and experimental groups for the effects of the intervention.

Conclusion

In this exploratory study, students’ use of interactional strategies in role-play interviews was investigated using prompts similar to those in Part 2 of the TEAP Speaking Test. An increase in the number of words produced by the participants in the post test, which followed an intervention on the use of interactional strategies, was observed. It was also found that the students in the post role-play interview were able to

mix a variety of interactional strategies such as interactive footing, back-channeling, clarification, asking for information, and commenting during the role-plays. Paraphrasing, however, was not used. Instruction such as that provided in the study may contribute toward improving the communicative competency of students in international situations. Furthermore, the students reported they had a positive experience overall. The findings also suggest that students can be coached in the use of effective interactional strategies in oral proficiency interviews. It was felt that instruction in interactional strategies helped the students build confidence in speaking and in leading a conversation, which is one aspect of oral proficiency that Part 2 of the TEAP Speaking Test was designed to measure.

Acknowledgements

This research was supported by the Organization for the Promotion of International Relations (OPIR) in Kyoto University, Kyoto Prefectural Toba High-School, and the Eiken Foundation of Japan. It was conducted in the fall of 2015 as part of a collaborative effort to promote global education in secondary education. We would like to thank all our colleagues including our research assistant, Ms. Hikari Komuro, who worked tirelessly to transcribe and code the conversations for analysis. Furthermore, we would like to give special thanks to two colleagues from the Eiken Foundation, Mr. Todd Fouts and Mr. Daniel Joyce of the Test Production Division, for improving the manuscript and for their advice on the mock test. Finally, we would like to express our gratitude to two anonymous reviewers who gave very insightful comments and feedback on an earlier version of the manuscript.

Notes

This study was presented at JACET Kansai Chapter in Fall Conference held at Kobe Gakuin University on November 28th, 2015.

¹ Current correspondence contact: Kyoto University (mikako.nishikawa7w@kyoto-u.ac.jp)

² Head of Super Global Highschool project at Toba High School (selected in 2015 for five years)

³ Visiting Professor, Danang University of Economics, Danang University, Professor Emeritus, Kyoto University

References

- Butler, Y. G., & Iino, M. (2005). Current Japanese reforms in English language education: the 2003 “action plan”. *Language Policy*, 4(1), 25-45.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Applied linguistics*, 6(2), 5-35.
- Elder, C., Iwashita, N., & McNamara, T. (2002). Estimating the difficulty of oral proficiency tasks: what does the test-taker have to offer? *Language Testing*, 19(1998), 347-368.
- Green, A. (2014). The Test of English for Academic Purposes (TEAP) Impact study: report 1-Preliminary questionnaires to Japanese high school students and teachers. Tokyo: *Eiken Foundation of Japan*.
- Kormos, J. (1999). Simulating conversations in oral-proficiency assessment: A conversation analysis of role plays and non-scripted interviews in language exams. *Language Testing*, 16(2), 163-188.
- Johnson, M., & Tyler, A. (1998). Re-analyzing the OPI: How much does it look like natural conversation. *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency*, 27-51.
- Nakatsuhara, F., Joyce, D., & Fouts, T. (2014). A research report on the development of the Test of English for Academic Purposes (TEAP) speaking paper for Japanese university entrants. Tokyo. *Eiken Foundation of Japan*.
- O’Sullivan, B., Weir, C. J., & Saville, N. (2002). Using observation checklists to validate speaking-test tasks. *Language Testing*, 19(1), 33-56.
- Okada, Y. (2010). Role-play in oral proficiency interviews: Interactive footing and interactional competencies. *Journal of Pragmatics*, 42(6), 1647-1668.
- Pipek, V. (2007). *On Backchannels in English Conversation*. (Diploma Thesis). Retrieved from: https://is.muni.cz/th/80205/pedf_m/Diploma.Thesis.pdf
- Ross, S. J. (2007). A comparative task-in-interaction analysis of OPI backsliding. *Journal of Pragmatics*, 39, 2017-2044.
- Selection for the FY 2014 Top Global University Project, MEXT (2014, September 11) Retrieved from: http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/09/_icsFiles/afieldfile/2014/10/07/1352218_02.pdf
- Weir, C. J. (2014). A research report on the development of the Test of English for Academic Purposes (TEAP) Writing test for Japanese university entrants. Tokyo. *Eiken Foundation of Japan*.
- Zuengler, J. (1993). Encouraging learners’ conversational participation: The effect of content Knowledge. *Language Learning*, 43(3), 403-432.

Appendix: Example (2)

Role of Student(S)=Interviewer, Role of Interlocutor(I)=Foreign Student

Pre-test (A2)	Post-test (B1)
<p>(S) How many students ---Errr....how many students---will go foreign?</p> <p>(I) I send over one hundred students overseas.</p> <p>(S) What countries will he... will you go?</p> <p>(I) Well, my students actually go and they visit all over the places on earth including West Africa and the Middle East.</p> <p>(S) Errrr....Are there any problems with these students?</p> <p>(I) Yes, definitely. Some students have no idea how to get some helps when they want to seek some help. They keep it to themselves. That's the problem.</p> <p>-----long pause----</p> <p>(I) You may ask any questions.</p> <p>-----long pause----</p> <p>(S) What...what do your students ...wanted to do in abroad?</p> <p>(I) They want to make some friends from different countries.</p> <p>BEEP</p> <p>(I) OK Time is up. Thank you very much. May I have the topic card back?</p> <p>(S)</p> <p>(I) Thank you. Have a good afternoon and I'll see you later.</p> <p>(S) See you.</p> <p>(I) Bye</p>	<p>(S) Hello may I ask you some question?</p> <p>(I) Sure.</p> <p>(S) Where were you born?</p> <p>(I) I was born in Melbourne Australia but I grew up in Sydney. We moved to Sydney when I was three and my parents are from Taiwan.</p> <p>(S)Taiwan?</p> <p>(I) Yeah.</p> <p>(S)Err.....what area of study you are interested in?</p> <p>(I) I am interested in Japanese and financing, international business so I am here at Kyoto university for one year to study Japanese as well as some business courses.</p> <p>(S)Are there any problems while living abroad?</p> <p>(I) Yeah, there are some problems such as knowing how to organize yourself because living by yourself to doing by yourself. It is my first time to living away from my family so sometime I do get homesick but I am making a lot of friends now so it is getting better.</p> <p>(S)Err...err.... I want to go. My friend is living in Mongolia.</p> <p>(I) Oh nice.</p> <p>(S) My friend want to come to Japan. Please advise her.</p> <p>(I) OK so if she doesn't know any Japanese, I think that ok because people in Japan are very nice so she can learn Japanese while she is here but it is important to know before coming here is to get to know the culture a little bit. And for example, knowing the customs like not talk too load on public transportation, knowing you met person for the first time you bow as a greeting also not just knowing the different things that people doing in Japan, show the respect people living here.</p> <p>(I) Yeah.</p> <p>(S) Thank you.what where did you go places in Japan?</p> <p>(I) Oh I went to Tokyo, when I came to Japan for ten days around Tokyo for a bit. And Kyoto and ever since I came to Kyoto, I went to Heian Jingu and Fushimi-imari. I haven't been to Tokyo so I want to go Tokyo.</p> <p>(S) Tokyo is very nice and Disney Sea. Disney Sea is very nice. It is really fun.</p> <p>(I) Any other question.</p> <p>BEEP</p> <p>(I) Thank you very much for interviewing me.</p>

日本人大学生は TOEIC®の学習に取り組む中でどのような経験をしたのか Exploring Japanese University Students' TOEIC® Learning Experiences

香林 綾子

甲南大学

Abstract

The purpose of this study is to explore Japanese university students' TOEIC® learning experiences and to construct a TOEIC® learning experience model by analyzing their voices. It also aims to consider educational implications through the model. Five interviewees who had learning experiences of TOEIC® participated in the study. Semi-structured interviews were conducted and data were collected. A TOEIC® learning experience model was constructed, using Saijo's (2007) meta-theory for understanding phenomena called Structure-Construction Qualitative Research Method (SCQRM). Through the model, these three learning experiences were obtained: (a) Learners start TOEIC® learning for their future selves; (b) During learning processes, they develop their own learning styles although they face difficulties; and (c) After taking a TOEIC® test, they gain a great deal of awareness as learners. The finding that the thought for future selves affects their learning supports Norton's (2001) argument that language learners invest in language learning to approach their future community. In addition, learners' voices enable us to visualize the learning experiences and the model provides us with a number of educational implications.

Keywords: オートノミー、TOEIC® の学習経験、(想像上の) コミュニティー

はじめに

今、英語は国際語である (Crystal, 2003)。日本の企業は社員に高い英語力を求め、

TOEIC®(トーイック)を昇進の条件に使ったり、新入社員の評価に使ったりしている(ETS, 2015)。TOEIC®とは英語でのコミュニケーション能力を測るテストのことで、アジア圏を中心に社会的に非常に注目されている。日本での 2014 年度の TOEIC®受験者数は 240 万人である。これは、日本で TOEIC®が導入された年の 1979 年の 3 千人の受験数から比べ(ETS, 2014)、800 倍にもなる。日本では、TOEIC®の受験者数は年々増える傾向にあり、2015 年 3 月には、その月だけで、20 万人以上が受験している(ETS, 2015)。2014 年度の 240 万人の受験者の内、学校で行なわれている TOEIC®IP の受験者数は、58 万 9 千人である。2014 年度の大学生数は、約 285 万 5 千人であることを考えると(文部科学省、2015)、おおよそ大学生 5 人にひとりが受けたことになる。

日本人大学生の TOEIC®の平均値は 440 である(ETS, 2014)。このスコアはコミュニケーション能力レベルの Level D、CEFR(Common European Framework of Reference for Language)で言うと Basic User にあたり、準備なしで会話できるレベルではなく、相手が Non-native に特別な配慮をしてくれない場合、コミュニケーションをとることは非常に難しいレベルである(ETS, 2014)。これは英語が国際語になってきている現代社会の中で問題である。ETS (2014)によると、例えば、新入社員であれば、TOEIC®スコア平均値 550、営業部門であれば、650 が求められている。そのレベルに達してから社会に出ていくのであれば、学生は教室外でも自律的に学習しないといけない。なぜなら、大学によっては 90 分の TOEIC の授業が週に一回あるだけで、一年間 30 回授業を受けたとしても、45 時間の(二日間にも満たない)勉強をしたことにしかないからである。そのため、社会が求める英語力まで TOEIC®のスコアをあげるには、TOEIC の授業で英語を教えることに加え、学生の自律性(学習者オートノミー)の育成が大切になると考えられる。しかし、学生がどのように自律的に TOEIC®の学習を学習しているのか、また、どのような TOEIC®の英語教育の在り方が良いのか(自律性をどのように育成すれば良いのか)は筆者の知る限り、あまり考察されているとは言えない。学習者オートノミーの育成には社会のニーズを把握し、学生を知り、何が大切かを考えていくことが重要になる(中田、2015)。自律的に英語学習をしている日本人大学生がどのような学習経験をし

ているのかを理解すれば、自律学習に何が重要なのかが見えてくると考えられる。従って、本研究では、そのような学生を対象に学習経験を探り、彼らの学習経験を構造化し、そこから、学習者オートノミーの育成には何が大切かを考察し、教育的示唆を提供する。

理論的背景

学習者オートノミーとは何か、なぜ大切か

学習者オートノミー (Learner autonomy) (Holec, 1979) は、‘自分の学習に責任を持つこと、その能力’ (拙訳)、と定義される。また、Holec (1979, p. 3) は、次のように述べる。学習者オートノミー (自律性) とは: “[...] 学習のあらゆる局面で決定したことに対して責任を持つ、ということである。” すなわち:

- 目的を決定する;
- 内容と段取りや道のりを定義する;
- 使う方法とテクニックを選ぶ;
- (言語) 習得の進み具合をモニターする;
- 何を習得したのかを評価する (拙訳) (Holec, 1979, p. 3)。

上述のように、学習者オートノミーとは、学習の目的を定義し、その目的の達成に向けて行動し、モニターし、振り返り、責任をとるような力を指す。彼らは学習過程を理解し、自分の学習に責任を持ち行動できる (Little, 1991)。教室外での学習を考えると、目標を設定し、学習過程を理解し、自分の学習に責任を持ち行動するよう力は重要になると考えられる。しかし、このようなオートノミーの定義は西洋的であり、西洋以外の国の教育における学生にそのまま当てはまるものではないという指摘もある。さらに、オートノミーに関しては様々な誤解 (例えば、教員は必要ない、セルフ・アクセス・センターでの活動を指す) や否定的な意見 (例えば、生徒がわがままになる) があることも指摘されている (青木・中田、2011)。一方、教員が学生の学習を管理するというような伝統的なアプローチをとらなかったため、学生は自由を、オートノミーを経験できたというような報告も多い (e.g., Akaranithi & Panlay, 2007; Moreira, 2007)。また、オート

ノミーは批判的思考を鍛える、という点においては、全ての学生にとって利点があり、当てはまるという主張もある (Nicoll, 2007)。(教員がオートノミーを育成する環境を整えるといった) これらの実践報告は、オートノミーは社会的に構築されるということを示していると言える。オートノミーは多くの場合、相互作用を通して育成され、オートノミーを持つということは何でも一人できるという意味ではない (Little, 1995)。

社会的文化理論 (Vygotsky, 1978) では、オートノミーは社会的状況に埋め込まれた ‘agency’ で、学習者は (英語を使う) コミュニティーに参加しながら、自己のアイデンティティーを形成すると考えられている (Lave & Wenger, 1991; Toohey, 2007)。コミュニティへの参加の度合いを増すことが「学び」となる。‘Agency’ は行動を伴い、それは活動への参加によって構築され、高められる (Lantolf & Thorne, 2006)。また、私たちが、目標を知覚して捉え、選択し、決定し、結果を評価するとき、‘agency’ は行使される (Little, 2012)。さらに、社会的な環境・状況が彼らの ‘agency’ に制約を置いたり、可能にしたりもする (Toohey, 2007) と考えられている。ここでは、教員は、学生に知識を与えるだけでなく、彼らが徐々に参加度を高めて中心的な役割ができるように足場がけ (手助け) をし、そのあとは、独り立ちできるように足場を外していくことが求められる。教員は学生の意識に働きかけ、これまで見えてなかったことや出来なかったことができるように足場がけすることができる (Bruner, 1986)。例えば、教員が ‘教える人’ というよりも ‘カウンセラー’ の役割を担えば、カウンセリングを通して、学生は自分の学習に関して決定権を持ち、仲間 (教員含む) と、もしくは自分で知識を構築していけるようになると考えられている (Toohey, 2007)。

コミュニティの形成や学習環境を整えることに関しては、教員が力を持っていると考えられるため、学習者オートノミーを高めようとする教員の役割は重要になる (シュヴィーンホルスト, 2011)。シュヴィーンホルスト (2011) は、学習者オートノミーへの三つのアプローチ (内省、相互作用、実験) を再検討し、オートノミーの定義づけを試みている。オートノミーの育成には、教員は相互作用と実験だけを提供するだけでは十分ではなく、内省を伴うことが鍵になると言う (p.112)。学習者も教員も学習する機会

を知覚して捉え、学習環境を無限の学習機会として環境を形成したり、反応していったり、解釈する鋭い感覚を磨いていけば、ヴィゴツキーの発達の最近接領域に入ると言い、これが学習者オートノミーの「技」である (p. 119) と述べる。

学習者が学習する機会を「知覚して捉える」ためには、まず、知覚として捉えるべき機会が提供されることが、学生が学ぶ機会（選択肢）を得ることに繋がると考えられる。また、アイデンティティーが参加を通して社会的に構築されていくように (Lave & Wenger, 1991)、学習者の目標も自己との対話や社会との対話から生まれると考えられる。学習者が卒業した後も、社会の中の‘agent’として自己を捉え、自分の（社会の）目標を達成していく、そのような学習者オートノミーを促進する上で、‘agency’やメタ認知は極めて重要な要素となる。メタ認知とは、一般的に二つの構成要素、メタ認知知識とメタ認知方略で成り立つものである (Schraw, Crippen, & Hartley, 2006)。メタ認知知識には、宣言的知識、手続き的知識、条件的知識が含まれる。宣言的知識とは学習者としての自己、自分のスキルに関する知識を指し、手続き的知識とは方略をどんなふうを使うか、いつ使うかに関する知識のことである。条件的知識とはなぜ方略を使うかに関する知識を指す。一方、メタ認知方略には、目標、計画、モニタリング、評価などが含まれる。

自己調整ができる学習者とオートノマスな学習者

メタ認知の位置づけは研究者によって異なり、自己調整学習の下位概念におくことも、上位概念として位置づけることも可能で (Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006)、動機づけはメタ認知としてみることができる性質を持つ (上淵、2007)。自己調整学習とは、学習者が、学習（主に教科）において、自己のメタ認知、動機づけ、行動において自分自身の学習に能動的に関与していく学習のことである (Zimmerman, 1986)。

自己調整ができる学習者は、夢、ビジョン、目的を持っている (Dörnyei, 2009)。自己調整ができる学習者は‘なりたい自分像’及び‘英語を使っている自己像’を持っており、その将来の自己像が自律的に学習していく上でのモチベーションになり、行動に影響し、自己調整していくと考えられている (Dörnyei, 2009)。この‘なりたい自分像’は

決して個人だけのものではなく、社会の中で生まれると考えられる。目標指向性を伴っているメタ認知は、外国語学習において極めて重要であり（竹内、2010）、生涯学習を追求していくと、学習者オートノミーにとって、この‘なりたい自分像’は目標志向性を伴うメタ認知と深く関連する。‘なりたい自分像’は目標ということもでき、それには想像力も関係する（Dörnyei, 2009）。また、将来の自己像は、想像上のコミュニティ（想像力を通してつながるグループ）の中で存在するので、オートノマスな学習者も自己調整ができる学習者も‘imagined community’（Norton, 2001）が見えていると考えられる。想像力を通してつながるグループも将来の自己像と同じように学習の軌跡に影響を与えるため、オートノマスな学習者の特徴を考える際に大切な概念になると考えられる（Norton, 2001, 2013）。このように、目標志向性を伴うメタ認知の観点からみると、オートノマスな学習者も自己調整ができる学習者も、社会の中で生まれる目標の達成に向かって自己を調整する、という点では同じ特徴を持つと言える。

自律性はどのように育成するか

自律性を高めるためのテクニックや手順としては、1980 年頃から、学習者トレーニングや方略指導などが実施されてきている（Dam, 1995）。学習者トレーニングでは、まず学習者のニーズ分析を行い、学生にはどのようなスキルや能力が足りないかを見極めた後、オートノミーへのアプローチが考えられる（e.g., Dickinson, 1992; Ellis & Sinclair, 1989）。方略指導も同じ様な手順を踏み、どの方略が足りないかを教員が判断し、指導することが一般的である（e.g., White, Schramm, & Chamot, 2007）。ここでは、単にスキルだけを向上すれば良い、ということではなく、教員は、学生が自分で考え、（意志を持って）行動するよう手助けすることが求められる（青木・中田、2011）。

上述したように、オートノミーは、自分に何が足りないかを見極め目標を設定し、目標達成に向けて行動し、モニターし、評価し、という過程の中で、行使される。自分の能力を判断し、目標設定、モニタリング、評価する能力は、メタ認知である。何が足りないかを判断し、目標を設定し、モニターし、評価したり、修正したりする力がメタ認

知であれば、オートノミーは、このメタ認知なしではありえない (Gao & Zhang, 2011)。従って、自律性の育成には、メタ認知に上手く働きかける指導が大切になる (竹内、2010)。

メタ認知は学習者としての自己を理解し、学習過程を理解することに深く関わっている。自律性にとって極めて大切である。しかし、目標を設定する際には想像力も関係するため、学習者のビジョンに働きかける指導も大切になるだろう (Dörnyei & Kubanyiova, 2014)。

自律性を高めるための学習者トレーニング、方略指導、メタ認知指導、ビジョン指導などの共通点は、まず学習者を理解し、彼らのニーズを把握することである。従って、英語を (ある程度) 自律的に学んでいる、とりわけ TOEIC®を学習している学生の声を通して、これまであまり知られていない受験生の学習経験を詳細に見ていき、自律学習への教育的示唆を考えるという本論の目的を踏まえ、次のリサーチ・クエスチョン(RQ)をたてる。

リサーチ・クエスチョン

個人的に、また継続的に TOEIC®を受験している日本人大学生は、どのような経験をし、何を得たのか。ここで言う、「個人的に」というのは、TOEIC®の授業をとらずに、独学で TOEIC®を受験している、という意味ではなく、TOEIC®の試験を個人的に受験している学生を指す。大学によっては、TOEIC®の受験が強制であったり、その結果が大学の授業の成績の一部として扱われたりすることがあるが、本研究の対象者の 5 名 (女 2: 男 3) はそうではなかった。対象者は、授業外で、英語学習を続け、継続受験している、ということからある程度自律性が高いと考えられた。参加者、(T)、(U)、(Z)は男子で、(R)、(S)は女子である (イニシャルは全て仮名)。全員、文系である。T は、編入大学に向けて、TOEIC®に関する教材を購入し、学習に取り組み、頻繁に受験していた。R、S、U は、どんな教材をどのように勉強すればよいかなどのアドバイスを筆者に求め、学習に取り組んでいた。Z は授業前にいつも、先生から勧められたお気に入りの英語の単語帳を見ている学生だった。彼らには、自分の TOEIC®の目標を達成するために、英語学習に取り組

日本人大学生は TOEIC® の学習に取り組む中でどのような経験をしたのか

み、継続受験をしていると言う共通の特徴があった。

調査方法

対象者と基準

半年を超えるような長期留学経験がなく、個人的に、また継続的に TOEIC®を受験してきているということを対象者の基準と条件にした。対象者は筆者の授業を選択で通年もしくは半期受講していた。筆者の授業を受講している学生であれば、ある程度お互いのことを知っていて、信頼関係があったので、インタビューもその後の確認などもしやすい (Duff, 2012) ということからインタビューを実施した。授業中に確認を取ったところ、この 5 名は、TOEIC®を継続受験していることが分かった。インタビューの時点では、研究者の TOEIC の授業を受講していて上述の条件にあう学生は筆者の知る限り 5 名しかいなかった。筆者が担当していたクラス人数が少なかったことが、5 名しかいなかったことの原因であるかと考えられる。半期の受講の学生も通年の学生と同じように一年以上の TOEIC®の学習の経験があった。この 5 名の TOEIC®のスコアは、インタビューの時点で 510 から 620 (自己申告) を保持していた。

分析手順

分析の理論的枠組み。 本研究の目的は、日本人大学生の TOEIC®の学習経験を明らかにし、得られた学習経験から学習モデルを構築し、そこから教育的示唆を提供することである。従って、探索的に学習経験を明らかにするために、西條 (2007) の構造構成主義の理論的枠組みを使い、学習経験を構造化することを試みる。その際は、RQ に答えるために、学習経験をコーディングしたり、グルーピングしたりし、構造化していく。

半構造化インタビュー。 本研究の目的は、既存の理論の枠組みに沿って、学習過程を明らかにするというのではなく、探索的に学習過程、及び学習経験を明らかにし、教育的示唆を考えることである。そのため、学生が自発的に話せるように半構造化のイン

タビューを 2015 年 2 月及び、7 月に行った。インタビューの前に、研究に関する説明書を読んでもらい、同意書にサインしてもらい、同意のもと、インタビューを録音した。インタビューの際は、学生に一年間の TOEIC®の学習過程を振り返ってもらった。その際は、A4 一枚の紙に自分の学習意欲の変化を線で表してもらい、それに基づき意欲の浮き沈みなどに注意しながら、理由や経験について詳細に聞いていった。学生の話しを聞き、タイミングをみながら、学習過程における困難さ、どのように克服したか、どこで、どのように、どのぐらい学習していたかや理由などについて聞いていった。インタビューの時間は一人約 30 分で学生の母語（日本語）で行った。

分析の仕方. 西條（2007）の構造構成主義の理論に基づきインタビュー・データを分析し、学習経験を構造化した。学習過程の図は学習者のインタビュー・データからボトムアップ的に構築した。具体的には、まず、インタビュー・データを一字一句文字起こしをし、スクリプトを何度も読んだ。次に、学習過程における学生の特徴に関するデータをピックアップし、ことばとことばの関係を構造化した。スクリプトをコーディングし、グルーピングした後、**概念**が生成された。以下に生成された概念の一例を示す。スクリプトを見ていると、参加者の TOEIC®学習が始まった動機には、「就職に有利」、「大学の編入に使う」、「留学したい」といった「将来のビジョン」があることが分かった。また、TOEIC®に関する学習目標が学習の原動力になり、やらねばならぬという使命感が学習（学習遂行期中も）を支えていたことが見えてきた。これらのコトバから、「将来の自分の為に TOEIC®受験が始まる」という概念を生成した（図 1 参照）。以下のインタビュー・データで示す(I)は研究者である、インタビュアーを、インタビュー・データの（文字）はインタビュアーの補足の説明や言葉を、下線部は筆者による強調を表す。

結果と考察

下の図 1 は、参加者の TOEIC®の学習経験である。以下では、受験前、受験中、受験後という枠組みで学習経験を学生の声、語りを通して詳しく見ていく。

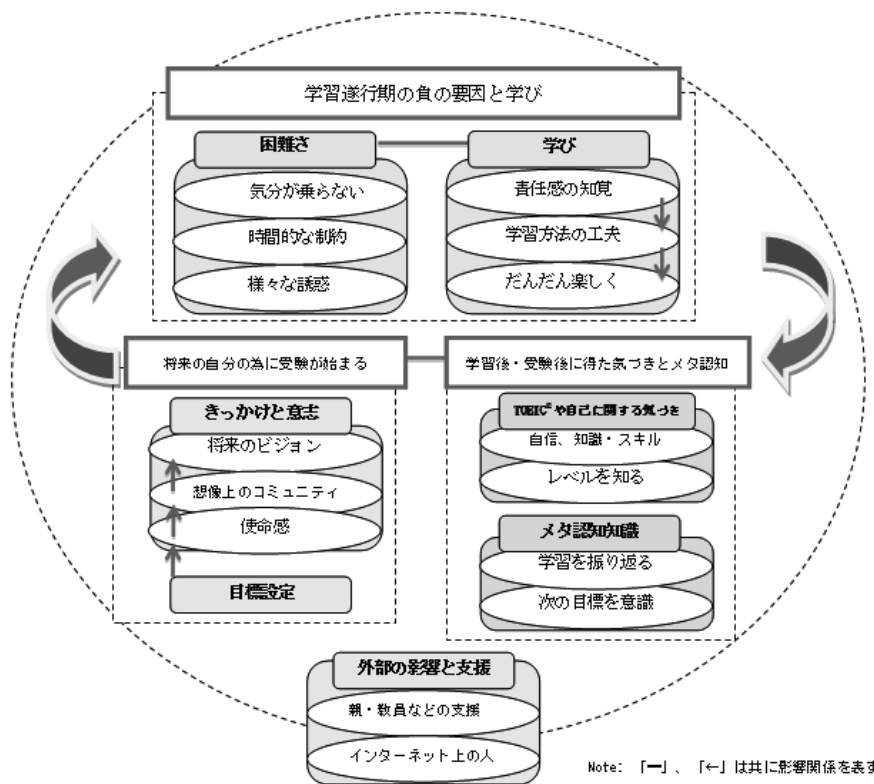


図 1 個人的に、継続的に TOEIC®を受験している学生はどのような経験をしたのか

まず、「卒業・単位のため」、「就職に有利」、「大学の編入に使う」、「資格手当が欲しい」、将来「留学したい」、「海外で働きたい」といった「将来の自分の為」に TOEIC®の学習が始まっていることが分かった。さらに、「目標設定（学習計画）は、やる気の原動力で、行動を引き起こす」ということが分かった。以下は、インタビューからの抜粋例である。スペースが限られているので、数例のみ示す：

例 1. 就職とかにも有利。（中略）後、まあ将来、英語を使う仕事になるかもしれないし、外国で働くかもしれない、まあそれは分からないので、まあいざとなった時、英語を使う時が来るかもしれないので、そういう時に、英語とか TOEIC の勉強を通じてその英語の能力を活かしたりできるメリットがあると思います。（中略）将来は、まだ分からないですけど、まあ、そうなったときに、活かせるんじゃないかなと。（中略）将来の為ですね。（Z）

例 2. 目標があるから、自分を奮い立たせられる（笑）（S）

例 3. 休みの時とか、ずっと家におるときは、2、3 時間ぐらい。ひたすら単語。（中略）必ずこの単語覚えよっていう。（中略）（目標に）従って。（Z）

上述の例 1 に示されるように、学生は、将来自分がそこに入るかも知れない（想像上の）グループ（例えば、外資系企業、留学先、編入したい大学）が見えていて、それが TOEIC®の学習の一番のきっかけになっていることが分かった。また何かしらの困難さや時間的な制約があっても、それが学習中の心の支えになっていることが明らかになった。将来の自分の為といって TOEIC®の学習に向かい努力していた、という結果は、Norton(2001)の学習者というのは将来のコミュニティ（像）に近づくために‘言語学習に投資する’という主張を支持していると考えられる。

加えて、「使命感」に支えられ、TOEIC®の学習が続いていること、「親・教員の存在、サポート、アドバイスがやる気に」、また受験のきっかけになっていることが分かった：

例 4. するのは億劫なんですけど、（中略）使命感じゃないけど、やらなあかんって
というのがずっとあるんで、まあそこに（T）

例 5. 高校の時、先生がこの単語帳いいで、って言ってくれたその単語帳を買って
毎日単語を覚えてました。（Z）

例 6. 意識的には低かったんですけど、まあ、授業を受けて先生がけっこういろいろその TOEIC のテストについて話してくれ、自分でも点数はとらなくてはいけなかったんで、あの～徐々にあの～その気持ち的にはあがっていった。（中略）先生、すごい経験談とか話してくれたり、問題の傾向とか話してくれるんで、TOEIC 自体に興味はすごいわきましたね。面白いて言うか（笑）。ただ、なんか問題やって自分でやるっていうよりも他の人のこういうそういう体験談聞くってことで、あの親近感ではないですけど、あ、いいな～みたいな（笑）感じで面白かったです。（中略）そういう体験だしてくれるのは、ほんとに、よかったです。（中略）先生、やっぱりすごい点数高いじゃないですか。で、あ～すげ～、とりたいな、みたいなあこれれもわいたんで、ちょっと頑張ろうかな～みたいなふうには思います。（U）

学習遂行期は、英語は苦手だから勉強を始めるのはいつも困難である、英語が一番大切な科目ではない、TOEIC®のリスニングは 45 分もあり集中力が持たない、などの「心の葛藤」があったり、テレビみたい、漫画読みたいなどの「様々な誘惑」があったりする中、「気分がのらない」という困難が見られた。また、学生は（バイト、部活動、学校の勉強などの）「時間的な制約」があり、試験週間前になると TOEIC®の学習にばかり時間をかけられない、といった困難さがあることが分かった：

例 7. 英語が、だからほんまに苦手で、高校の時から、中学校の時から、一番苦手
で。受験科目で言ったら、5教科7科目あったら英語が一番低い、みたいな。（中略）だから最近、そうでもないんですけど。ほんまにやり始めたときはめっちゃストレス
でしたね（笑）、英語することが。（中略）最近は、もう慣れって言うか、習慣づい
たんで、そんなに何も思わないんですけど、やり始めたときは結構、めっちゃしんど

かったですね。 (T)

さらに、やらねばならぬという「使命感」は心の中にずっとあるものの、学生は休憩もするし、全然勉強していない状況も続く中、今度は全然していないという焦りも生じ「やっぱりやらないと」、「自分で決めたし」、といった「責任感の知覚」から学習は進み、継続されていた。ほぼ毎日隙間学習をする学生もいれば、定期的にしたたり、週末に一気にまとめてしたりするなど様々であった。個人にあった学習スタイルや「学習方法を工夫」しながら、やる気をあげ学習を上手く進めていることも分かった：

例 8. 知り合いに、あの～、神戸の編入受かった人がいて、その人は、あの～、その人に TOEIC どうしたらいいですかって聞いたたら、とりあえず、Part5 で時間短縮するのが一番効率いい、一番点数あげるのに効率がいいって聞いたんで、特急シリーズの Part5 のところをあの、初級から TOEIC990 点満点のところまで全部買って (T)

例 9. まあ頑張りたいっていう気持ちは大きいんですけど、ちょっと自分に甘くて、まあ寝る前にやればいいものをもう寝ちゃったりとかしっちゃって、まあでもそういう時は TOEIC のことに関して書いてる人のブログみてちょっと (中略) 頑張ろうかな、みたいな (S)

また、受験が近づくと、自然とやる気があがり、学習が進む (だんだん楽しくなる) という傾向も見られた：

例 10. 最初はリスニングもリーディングも苦手やったんですけど、(中略) 難しかったですけど、だんだん、同じことをしてるうちに、シャドーイングとか嫌々やっててもなんか楽しくなってきた、ははは (笑)。(中略) 喋っている内容が、最初分からなかったのが、だんだん分かるようになってきて、その状況とかが頭にパッと思い浮かぶのが すごい嬉しくなって (笑) (R)

上述の例 5、例 6、例 8、例 9 から、英語の先生が存在、他の大学生の存在や彼らの学習経験や学習方法が (勧められた教材を使って勉強してみよう、頑張ってみよう、といった) 動機づけや (学習者としての自己や学習方法に関する知識の) メタ認知に影響するという本調査の結果は、教員や先輩のビジョン (何のために学習していたかや目的を達成するための計画) や指導方法 (学習を振り返らせたり、学習方法を共有したり) は大切でそれらは学生の学習の仕方や (他の人もしているから自分も同じようにしてみるといった) 行動に影響するという Kanno(2003)の主張を支持していると考えられる。

また、インタビュー結果は、学習者は、親、教員、先輩といった周りの学習経験者と相互作用を通して、足場がけ (手助け) を受け、学習に取り組んでいるということをや

く示しており、社会文化論的学習理論（Lave & Wenger, 1991; Vygotsky, 1978）の学習モデル（図2）によく当てはまる。

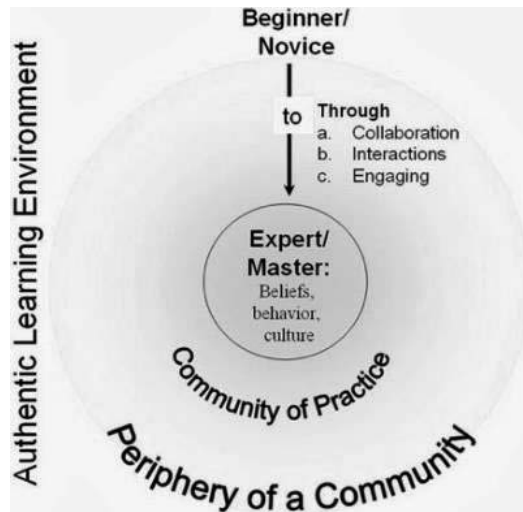


図2 学習モデル（Boguszblog, 2011）

受験後は、一旦「気が抜ける」、という傾向が見られたが、「自分のレベルを知り」、危機感を感じたり、自信がついたりといった「気づき」を得ていることが分かった：

例 11. (全体の) 点数は、そんな変わらなかったですけど (笑) (中略) そうですね、それ (リスニングが伸びたこと) が嬉しくて。(中略) で、実際受験して、その後に、ちょっと留学を決めたんですね。(R)

例 12. U: で、実際に受けて、ヤバイって感じましたから (笑)。(中略) 全然難しいって思って (笑) そこで 危機感は生まれましたはい。(中略)

I: (次の) 結果出たときは？

U: すごい嬉しかったです。なんか友達とかにめっちゃ報告しました。

さらに、学習後や受験後に「学習を振り返る」ことが「次の目標を意識する」ということに繋がっていることも分かった：

例 13. TOEIC の勉強してた方が、TOEIC があがるのか、もう高校までやってたような英語全般の勉強した方が、あがるのかはちょっと悩みましたけどね。(中略) でも、なんかその入門書読んだときに、その時間管理とか、解くスピードとかいうのをみて、いや、やっぱやっとなないと、技術的な面分からはんなと思って。(T)

例 14. 自分ではまあ、目標達成した感じなんで、嬉しかったですけど、最終的な目標は 730 点。(中略) 730 点取りたいってまあ今まで思ってとってきたんですけど、まだまだ、まだまだほど遠かったんで、まあその 730 点の目標は崩さず、

徐々に、近づく（中略）最終的には 730 点っていう漠然とした目標まで、達成しようとするふうに考えています。（Z）

例 15. 具体的な目標設定って結構大事だと思うんですね。（中略）いつまでに何点取るか、っていうのは決めとかなないと、ペース配分できないじゃないですか。そういう意味では有効なんかなって思うんですけど。（中略）（自分の）目標が 700 超すみたいな、8 割目指す、みたいなやったんで、（中略）だからもっと具体的にあげていなかったから、100 点足りなかったんやな～と思って。（T）

上述の例 13 は TOEIC®に対するアプローチの仕方や教材に対する「気づき」を、例 14、例 15 は、自分はまだまだだといった「気づき」を示している。また、例 15 の、学習を振り返り、次の目標を明確にすることは大切だ、といったメタ認知的な知識（意識）が行動に影響する、という結果は、なりたい自分と比べた今の自分とのギャップ、その気づきが行動の原動力になるという Dörnyei（2009）の、また、メタ認知的な知識が行動に影響する、という香林（2014）の主張を支持していると考えられる。

最後に、インタビューをした学生の中には、自分の TOEIC®の目標のスコアがとれたら多分英語学習はやめます、と答えた学生がいたことについて考えたい。この学生のよう
に英語学習を道具的に考えることは問題ないと思われるが、英語が国際語であるという時代においては、このような学生には、英語で自分のことを表現させる機会も大切になると考えられる（Ushioda, 2011）。なぜなら、自分のことを英語で表現し、英語と自分のアイデンティティーの関係性が見え、社会の中の自分がより客観的に見えると英語学習に対する意識や英語学習の価値観も変わってくるかもしれないからである（Lave & Wenger, 1991）。一方で、教員が学生になぜ英語が大切で、なぜ TOEIC®なのかということ
を話し、それが今の自分、そして将来の自分とどう関わっているのかを学生に考えさせたり、話し合わせたりし、学生の英語学習に対する意識をあげることも大切だと思われる。ここから、指導の際に大切なのはバランスであると言える。中田（2015）でも述べられているように、学習の成果が社会的に認知されるかは自律性を育成する上で重要である。例えば、入試などの結果ばかりを重要視する社会では、英語での自己表現の活動などをいくらしてもなかなかオートノミーは育成できないと言われている（中田、2015）。
このように、TOEIC®を教えるにしても、オートノミーを育成するにしても、社会も、学生も教員もそこに価値を見出さないとオートノミーはなかなか育たないということも踏

まえ、やはり教員は社会や学習者と対話しながら、バランスを考え、共に学びオートノミーの育成に携わっていくことが重要になると考えられる（中田、2015）。

教育的示唆

本研究の目的は、日本人大学生の TOEIC®の学習経験を探り、それを構造化し、自律学習に対する教育的示唆を提供することであった。教員や他の学生の語りや学習経験が TOEIC®の学習には非常に影響があるという知見から本研究で提示された学習経験の共有は有効と考えられる。得られた知見を踏まえ、以下では教育的示唆を提案する。

まず、「将来の自分の為」という思いが TOEIC®の学習のきっかけに、また学習中の「心の支えになっている」、という知見からは、将来のコミュニティー像が広がるような活動が大切ではないかと示唆される。また、「先生や他の学生の語りは学生の気づきやメタ認知に、そして学習行動へ肯定的に影響する」、という知見からは、他の学生の（将来の）コミュニティー像を見ることで、自分の（将来のコミュニティー像）が広がり、それが自分のアイデンティティに影響し、行動につながる、ということが示唆される（Norton, 2001）。将来のコミュニティー像が広がるような活動としては、学習経験者（先輩、教員など）のビジョンの可視化、及びそれを共有することが可能である（例えば、なぜ TOEIC®の勉強をしていたかを話したり、普段、どのようなコミュニティーで英語を使い、コミュニケーションしているかを話したりすれば、学生はどのようなコミュニティーが存在し、アクセスすることが可能か見える）。筆者は、TOEIC®の授業において、図 1 を使い、授業の最初の 5 分程を使って、学生に TOEIC®の学習を進めていく際の参考になるように話をしたことがある。その際、インタビューをした学生がどのようなビジョンを持ち、どのような教材を使い（例えば、語彙学習にはこれ、TOEIC®全般には、公式問題集など）、どのように学習していたかなども話した。その結果、紹介した本を買いに行く学生や単語を毎日覚えるようにしてみる、といった TOEIC®に関する具体的な学習目標を設定する学生が増えた。また、無料の英語学習アプリ（例えば、TOEIC 600、BBC、VOA、CNN、Hello Talk など）やウェブサイトを紹介した際も、アプリをダウンロードし、英語のニュ

ースを聞いてみたい、目標にする、実際聞いてみた、聞いている、単語のアプリをダウンロードし、今も学習を続けている、これからも続けて行きたい、先生の話聞いて留学を決めたといった学生が増えた。このような活動は、TOEIC®のテストをこれまで受けたことがない学生にとって、学習を進める際の指針になると考えられる。また、インタビューで、学生が言っていたように、最初から英語学習に対する動機が高いわけではなかった、苦手意識もある、という中、学習を続けていた、という語りは、同じような動機のレベルを持った学生に対して励ましになると考えられる。インタビュー結果は、学生が学習過程の初期は、目標設定をする際にどのように学習をしていったらよいのか「悩む」、学習遂行期は、「気分が乗らない」、「様々な誘惑」に負ける、受験後は「気が抜ける」といった、負の要素も示していた。このように、学生は、自己調整学習の三つのループ（Plan→Do→Review）のどこかで躓く（中田、2015）。TOEIC®の学習を始めたばかりの初級学習者は、上手く内省が出来ず、学習ができていても、「できない自分」を見る傾向がある（シュヴィーンホルスト、2011）。教員は、学習者がどこで躓いているかを相互作用（対話）を通しみることができる。学生に内省を促し、学生が「できない自分」ばかり見ていれば、どんな学習をしたのか聞き出し、学習ができていることを気づかせてあげたり、学生同士、学習が上手く進むように助言させたりすることもオートノミーの育成に繋がると考えられる（Lave & Wenger,1991）。テストスキルの育成に走りがちな TOEIC® のような授業においてはとりわけ、上でみたように、将来のコミュニティー像が広がるよう、学習経験を語り合う機会が大切になると示唆される。

また、インターネット上の他の大学生の語りもやる気に影響するというインタビュー結果は、インターネットのように、教室外での教育的示唆を考えたとき、多くの教育的示唆を含んでいる。学校のインターネットの掲示板（LINE 含む）や校内にセルフ・アクセス・センターなどがある場合、そこで留学生、帰国子女や TOEIC®ハイスコア取得者（元々は低い）などとの交流の場を提供することができれば、学生の将来のコミュニティー像を広げる機会も増えるだろうし、学習方法のアドバイスが可能になる。具体的には、学習経験のある学生（教員含む）は、学習経験のない学生を対象に、カウンセリン

グを持ち、助言することが可能である。学習経験のある学生は、学習経験を語る（その後、質問を受け付ける）といった活動を通して、当時の自分の（留学したい、就職活動でアピールしたいといった）ビジョンや今のビジョンを他の学生と共有することが可能である。経験豊かな学生は、どのような教材があり、どのように学習すれば良いか、やる気の維持に対する助言などもできる。そういった活動を通し、同じ様に学習をしている仲間が見つければ、学習中の動機維持にも繋がると考えられる。

おわりに

以上の知見、自律学習に対する提案は学習経験を詳細に聞いて行くことで得られたものであり、本研究を実施した意義は少なくないと言える。モデルから、自律学習における学習前、学習遂行期、学習後の学習者の困難さが浮き彫りになった。また、自律学習において、周りの人の影響は大きく、学習をサポートしていた、ということが明らかになった。モデルを踏まえて、適切な介入をすれば、より効果的に自律性を育成することが可能になると考えられる。

謝辞

本研究をまとめるに際して、関西大学院の竹内理先生より貴重なご助言を賜りました。また、査読者の方々からは親身なご指導を頂きました。心より感謝申し上げます。

引用文献

青木直子・中田賀之（編）(2011).『学習者オートノミー：日本語教育と外国語教育の未来のために』東京：ひつじ書房

香林綾子 (2014). OC の授業におけるメタ認知指導が日本人大学生英語学習者に与える影響—自律性の育成を目指して— *Language Education & Technology*, 51, 81-110.

文 部 科 学 省 (2015). 文 部 科 学 統 計 要 覧 （ 平 成 27 年 版 ）

http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1356065.htm (2015 年 11 月 7 日)

中田賀之 (2015). 「学習者オートノミーとは何か」 中田賀之 (編)

『自分で学んでいける生徒を育てる：学習者オートノミーへの挑戦』

pp. 17-54 東京：ひつじ書房

西條剛央(2007). 『ライブ講義：質的研究とは何かスクラムベーシック編』 東京：新曜社

シュヴィーンホルスト・クラウド(2011). 「即興の技」 青木直子・中田賀之 (編) 『学習者オートノミー：日本語教育と外国語教育の未来のために』

pp. 91-122 東京：ひつじ書房

竹内 理 (2010). 「大学英語教育への応用」 小嶋英夫、尾関直子、廣森友人 (編者) 『成長する学習者：学習者要因と自律学習』 pp. 213-215. 東京：大修館書店

上淵 寿 (2007). 「メタ認知と自己制御学習」 『心理学評論』 50、227-242.

Akaranithi, A., & Panlay, S. (2007). Tensions in policy and practice in self-directed learning.

In A. Barfield & S. H. Brown (Eds.), *Reconstructing autonomy in language education* (pp. 43-55). New York: Palgrave Macmillan.

Boguszblog (2011, February 14). Apprenticeship: A model of effective learning. Retrieved from <http://www.boguszblogs.blogspot.jp>

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Boston: Harvard University Press.

Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik

Dickinson, L. (1992). *Learner training for language learning*. Dublin: Authentik

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.),

Motivation, language identity and the L2 self (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duff, P. A. (2012). How to carry out case study research. In A. Mackey & S. M. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition* (pp. 95-116). Oxford: Blackwell.

- Ellis, G., & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ETS (2014). TOEIC Program: Data & Analysis 2014. Retrieved November, 1, 2015, from http://www.TOEIC.or.jp/library/TOEIC_data/TOEIC/pdf/data/DAA.pdf
- ETS (2015). プレスリリース
Retrieved May, 31, 2016, from <http://www.toeic.or.jp/press/2014/p036.html>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development enquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Gao, X., & Zhang, L. J. (2011). Joining forces for synergy: Agency and metacognition as interrelated theoretical perspectives on learner autonomy. In G. Murray, X. Gao & T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation, and autonomy in language learning* (pp. 25–41). Bristol: Multilingual Matters.
- Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, UK: Pergamon.
- Kanno, Y. (2003). Imagined communities, school visions, and the education of bilingual students in Japan. *Journal of Language, Identity & Education*, 2, 285–300.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23, 175–181.
- Little, D. (2012). Two concepts of autonomy in language learning and their consequences for research. In L. Anglada & D. L. Banegas (Eds.), *Views on motivation and autonomy in ELT selected papers from XXXVII FAAP conference* (pp. 20–26). Bariloche: APIZALS.
- Moreira, M. A. (2007). On democracy and learner autonomy in initial teacher education:

- Guerrilla warfare? In A. Barfield & S. H. Brown (Eds.), *Reconstructing autonomy in language education* (pp. 56–70). New York: Palgrave Macmillan.
- Nicoll, H. (2007). Seeking autonomy in a lecture course. In A. Barfield & S. H. Brown (Eds.), *Reconstructing autonomy in language education* (pp. 120–130). New York: Palgrave Macmillan.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 159–171). Harlow, England: Pearson Education.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111–139.
- Toohey, K. (2007). Conclusion: Autonomy/agency through socio-cultural lenses. In A. Barfield & S. H. Brown (Eds.), *Reconstructing autonomy in language education* (pp. 231–242). New York: Palgrave Macmillan.
- Ushioda, E. (2011). Why autonomy? Insights from motivation theory and research, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5, 221–232.
- Veenman, M. V. L., Van Hout-Wolters, B., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3–14.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- White, C., Schramm, K., & Chamot, A. U. (2007). Research methods in strategy research: re-examining the toolbox. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies* (pp. 93–116). Oxford: Oxford University Press.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key processes? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307–313.

大学での英語リメディアル教育における協同学習の有効性の検証

A Study on the Use of Cooperative Learning in Remedial English Education

中野三紀

大阪大学大学院博士後期課程

Abstract

The purpose of the study is to investigate remedial learners' motivational changes in college-level English as a foreign language (EFL) classroom in Japan. The present study demonstrates that cooperative learning can be an effective tool as an educational intervention and examines remedial EFL learners' motivation subdivided on the basis of the questionnaire for Self-Determination Continuum and cooperative learning in order to clarify the learners' affective alterations in time. The questionnaire was supplemented with open-ended questions on cooperative learning so as to identify aspects of cooperative learning, which have positive/negative impacts on students. The participants were 74 first-year students from two different departments. The result shows that (1) cooperative learning affects students' affection especially in competence and relatedness, (2) most of the students see the cooperative learning as a useful method of studying. Since motivational research is gaining increasing importance in the field of remedial EFL learning, the findings of this study will benefit future studies of remedial EFL learners.

キーワード：動機づけ、リメディアル教育、協同学習

はじめに

近年、日本の高等教育は大学全入時代を迎え、大きなパラダイムシフトを余儀なくされている。大学の入学選抜試験は、かつて学生にとってどの大学が自らのレベルにあっていのかを決める重要な役割を担っていた。しかしながら、少子化にともない大学の

入試形態が多様化され、どのようなレベルの学生でも大学に入学できるという事態をもたらした。このような社会的、教育的環境において、高校卒業までに身につけているべき学習の基本的な知識や技術が不十分である学生が増加している。そのような学生に対応するためにリメディアル教育が必要とされる事態となっている。これは、現在日本の多くの大学が直面している大きな教育問題のひとつであり、日本の高等教育はリメディアル教育という早急に取り組まなくてはならない課題を抱えている。

先行研究

リメディアル教育について

リメディアル教育の定義について合田 (2011) は、学生や生徒に必要とされる基礎的な学力を身につけさせるために、補修的、治療的に行う教育であると述べている。リメディアル教育は日本の大学などにおいて補修的に行われるクラスのことを指すが、授業外で行われる補修授業もあれば正規のクラスにおける基礎学習など、そのあり方は多様であり明確に定められてはいない。しかしながら、山本 (1999) は日本の大学のリメディアル教育は4つのパターンがあることを指摘している。それらは、A. 高等学校までの教科教育復習型—：未履修・学力不足と判断された高等学校教育過程での教科・科目について大学が保管授業を行っている型、B. 大学での学習活動の入門型—：専門教育での活動に必要な手法を教授する型、C. 入学前教育—：入学手続きをした合格者を対象に入学前に大学が実施する教育、D. 大学での講義の補修・復習型—：大学の前期試験等の結果から、基準点不足の学生に対して行われる教育、である。C は明らかに他の3つとは異なっており同等に扱えるのか疑問であるが、パターンの違いについてここでの議論は控えておく。奥羽・福元 (2013) は現在注目されているのは、A. 高等学校までの教科教育復習型であることを指摘している。

英語リメディアル教育について

英語リメディアル教育も同じく大学入学までに習得しているべき基本的な学習内容

を扱う教育を指す。合田 (2011) は、英語リメディアル教育に関する議論の中心とは、中学英語を理解しているか否かといった基礎的な学力についてであると説明しているが、彼らは、習熟度が低いという学習面だけでなく、学習意欲が低いという情意面においても困難さを抱えている。清田 (2010) は英語リメディアル学習者を教えることの困難さを、学習意欲を失った者を相手にしないといけないうことであると主張しており、彼らを指導する場合には、英語力向上を目標とする指導だけではなく、過去の英語学習を通して形成された、学生の低い学習意欲や動機に対して適切に対応しなくてはならないと指摘している。つまり、英語リメディアル教育とは、習熟度が低だけではなく、学習動機や学習環境なども含め多岐にわたる問題を抱えた学習者を対象として行われている教育であると言える。英語リメディアル教育の領域において、動機づけを扱った研究は増加しつつあるもののまだその数は少ない。

協同学習について

近年、動機づけの分野で協同学習を扱った研究は増加しつつあり、英語リメディアル教育でも協同学習が注目されている。酒井 (2016) は勉強が苦手な者や初学者は、個人での学習が進まない場合が多いことを指摘し、彼らをうまく学習させるには協同学習が効果的であると述べている。しかしながら英語リメディアル教育を対象としている研究の蓄積はまだ十分とは言えない。前述したように英語リメディアル教育を必要とする学生は基礎的な学力が乏しいだけでなく、英語学習に対しても意欲を失っていることが多い。したがって、大学の授業において英語の習熟度が低い学生を指導する際に、教員は従来とは異なる方法で基礎学力の養成を目指す一方で、学生の学習意欲を高め自主性を育むような授業の取り組みが必要になってくる。このような学習者に有効な指導モデルのひとつに協同学習がある。協同学習はあらゆる学びには、常に他者が内包されており、他者とのコミュニケーションを通じて社会的、協同的に学びが生じるという Vygotsky (1971) の社会構築主義的学習論に影響を受けたものである (岩田、2011)。協同学習はプロジェクト型学習や問題解決型学習とも呼ばれ (森川、2010) ており、その概念に関

しては様々な見解があり明確に定められているわけではない。また、共同学習や協調学習、協同学習など呼び方も様々でその意味も微妙に異なる（関田・安永、2005）。

関田・安永（2005）は、一般的なグループ学習（共同学習）と協調学習、協同学習の違いについて、共同学習とは、人々が集まりグループを形成し何らかの学習活動を一緒に行う学習であり、学習活動に際して共同作業が求められるところからそのように呼ばれ、協調学習や協同学習はグループでの協力的な活動が求められるため、共同学習という包括概念の中に含まれると説明している。また他に「協働学習」という表現もあるが、関田・安永（2005）は、協働学習を協調学習や協同学習から区別する定義づけは困難であると述べながらも、協働という言葉自体はボランティア活動などを含め、特定の教育理念や価値観を抜きに共に力を合わせて働く状態あるいは実態を純粹に指し示すものであるとしている。

Johnson, Johnson, & Holubec (1993) は協同学習について “Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other’s learning.” (p.6) と述べており、お互いの学びを最大限に発揮させることであると説明している。また杉江（2011）は協同学習とは主体的で自律的な学びの構え、確かで幅広い知的習得、仲間と共に課題解決に向かうことのできる対人技能、他者を尊重する民主的な態度、といった「学力」を効果的に身につけていくための「基本的な考え方」のことであるとしている。関田（2004）は学習者の相互依存性に注目しており、個々のグループメンバーがひとつの目標を達成するために、共になくてはならぬ存在として活動し合っていく学習であるとしている。このように、協同学習の定義は研究者の間で異なる。しかしながら、共通する条件として、関田・安永（2005）は次の4つを挙げている。（1）互惠的な相互依存関係の成立：クラスやグループで学習に取り組む際、その構成員すべての成長が目標とされ、その目標達成には構成員すべての相互協力が不可欠なことが了解されている、（2）二重の個人責任の明確化：学習者個人の学習目標のみならず、グループ全体の学習目標を達成するために必要な条件をすべての構成員が承知し、その取り組みの検証が可能になっている、（3）促進的相互交流の保障と顕在化：学習目

標を達成するために構成員相互の協力が奨励され、実際に協力が行われている、(4)「協同」の体験的理解の促進：協同の価値・効用の理解・内化を促進する教師からの意図的な働きかけがある。たとえば、グループ活動の終わりに、生徒たちにグループで取り組むメリットを確認させるような振り返りの機会を与える。

本研究では、課題の遂行だけではなくグループ活動を通じて協同の意義や技能を学んでいくことを意図しているため「協同学習」という語を使用することにする。また、協同学習の定義は、グループ内の相互依存関係をもとにしてひとつの目標に向けてグループの全員が協同的に活動しあうこととする。

協同学習の意義

授業で協同学習を行うことは学習の促進だけではなく、社会性の育成においても意義がある。まず学習の促進面において、Sharan & Sharan (1992) はグループプロジェクトで学んだ学習者の成績と、教師主導型の授業で学んだ学習者の成績の伸びを比較した研究を行い、難易度の高い課題についてはグループプロジェクトで学んだ学生の成績の伸びのほうが大きかったことを指摘している。そして、江利川 (2012) はプロジェクト型授業とリスニング授業を行い、プロジェクト型授業では映画制作を通じて学生の達成感が高まることを示している。リスニング授業においては、グループでの学び合いにより、気づきが生まれ、自律的に学んでいく姿勢が育つことを紹介している。グループでの学び合いという点について橘・藤村 (2010) は、学習者間の相互作用が学習成果を促進させる理由について3点挙げている。それらは、(1) 相互作用の中で社会的認知的葛藤が生じる場合に認知的変化が促進される、(2) 相互作用における説明活動の効果、(3) ひとりが課題を遂行し、もうひとりがモニターするという役割交替の効果、である。そして橘・藤村 (2010) はこれらに共通しているのは、他者が個人の思考を活性化し、個人の説明を精緻にする役割を果たすことを示している点にあると指摘している。

また協同学習は社会性を育成できるとの報告もある。Slavin & Cooper (1999) は、協同学習を通じた8つの活動が文化や人種が異なる背景をもつ人々の関係性を向上させるこ

とを証明した。Johnson et al. (2002) は協同・競争・個別の学習活動が、対人魅力や精神健康、自尊心に与える影響を比較した多数の研究に対してメタ分析を行い、その結果、競争や個別よりも協同の方が、個人間の好意度、社会との適応的な関係などの精神的健康、肯定的な自尊感情を促進することを示した。つまり、協同学習はある課題に対して、他者との相互作用により学びを促進し、学習への理解を深めるとともに、仲間との良好な関係を構築させる点で効果的な学習法である。

動機づけの面から Dörnyei (2001) は、協同学習は精力的な学びへの力強い動機を生み出すと説明している。また、阿川 (2012) はデジタル・ストーリーテリングを用いて協同学習を実践し、学習者の動機づけの変化を測定した量的研究を行った。その結果、学習者の英語学習に対する動機づけが高まったことを示した。酒井 (2016) は低評価しか受けられない学習者は自己肯定感が低いと述べているが、学習集団をうまく作ることで、学習者たちは自分たちで遊びながらも勉強をし、仲間と一緒に勉強するうちに勉強に対して自己効力感を高めることができると指摘している。したがって、習熟度が低く英語を苦手とする学習者であっても、協同学習を取り入れることにより、英語学習に対して動機づけられるのではないだろうか。

自己決定理論

Deci & Ryan (1985) は社会心理学の分野で自己決定理論 (SDT) を提唱した。この理論では、動機づけは内発的動機づけと外発的動機づけの二元論的なものではなく、外発的に動機づけられている行動であっても、自律的な行為に変化する可能性があると仮定する。つまり、自己決定理論は個人の行動が自己決定される度合いに焦点をあてており、外発的動機づけを自己決定度合いに応じて4つ（外的調整、取り入りの調整、同一視的調整、統合的調整）に分類している。Deci & Ryan (2000a) によると内発的動機づけとは本能的な満足のために何かを行うことであり、人が内発的に動機づけられた状態にあるとき、その人は外圧や報酬といったものより、楽しみのために行動を起こしている。一方、外発的動機は、その活動とは関係のない結果を獲得するために活動を行うことであ

り、単に活動自体に喜びを感じている内発的動機づけとは対照的である。また Deci & Ryan (2000b) では活動のための動機や意思がまったくない状態を無動機の状態であるとするとともに、自律性、有能性、関係性の欲求という内発的動機づけを高める3つの生得的な基本的心理的欲求を提案している。自律性は自身の活動の意思選択を自己決定したいという欲求で、有能性はある活動をやりとげる自信を示す機会を持ちたいという欲求である。そして関係性は他者と相互に友好的に関わってほしいという欲求である。内発的動機づけを促進するためには、自律性、有能性、関係性の欲求を満たすことが必要になる。

日本の動機づけ研究について

日本の EFL 環境においても多岐にわたって動機づけ研究が行われてきた（廣森 2005, Hayashi 2005, Hiromori 2006, 廣森・田中 2006, 吉野 2008, Yashima, Noels, Suzuka, Takeuchi, Yamane & Yoshizawa 2009, 田中 2010, Nishida 2013）。廣森・田中 (2006) は大学2年生 113 名を対象に、田中・廣森 (2007) では大学2年生 78 名を対象に英語によるグループプレゼンテーション活動を取り入れ、英語学習における内発的動機について調査した。廣森・田中 (2006) は自己決定理論における3つの心理的欲求と内発的動機づけとの関係性を全体的なレベルから調査している。つまり、学習者集団の一般的な傾向を分析しているのである。田中・廣森 (2007) では個人差に焦点をあて、学習者の動機づけ状態に応じて内発的動機づけを高める3つの欲求の働きが異なるという点を明らかにしている。低動機群では3欲求のすべてが内発的動機づけの上昇に重要（特に自律性と有能性の欲求）であることがわかり、中間動機群にとっては関係性の欲求はほとんど内発的動機づけの上昇とは関係がないという結果であった。高動機群は自律性が重要であり、関係性はほとんど関連せず、有能性は負の関連がみられていた。そして、内発的動機づけが高まる上で自律性の欲求が最も重要な役割を果たすという自己決定理論を支持する結果になっている。

このように日本の大学英語教育においても盛んに動機づけ研究が行われているが、こ

れまでの研究ではその対象が比較的英語の習熟度が高い学生であることが多く、英語リメディアル教育を必要とする学生の動機づけを扱ったものは少ない。

研究目的

前述したように、英語リメディアル教育の対象となっている学生の動機づけは低く、近年、英語リメディアル教育の分野においては、特に動機づけ研究はますます重要になってきている。先行研究から協同学習は動機づけに有効であると示されているものの、その研究対象者はリメディアル学習の対象学生ではないため、その結果をそのままあてはめることは難しい。したがって、本研究では協同学習を通じたグループプレゼンテーションを教育的介入として、Deci & Ryan (1985) の自己決定理論を基盤に英語リメディアル教育学習者の英語学習に対する動機づけがどのように変化するのかを明らかにする。英語リメディアル教育を対象とする学生の動機づけを調査することは、日本の高等教育において急速に高まる英語リメディアル教育のこれからの研究に有益であると考えられる。具体的には以下の点を調査した。

- (1) 協同学習は自己決定理論における3つの心理的欲求を満たし、学習者の内発的動機づけを高めることができるのか
- (2) 学習者はプレゼンテーションを中心とした協同学習に有効性を見出しているのか

まず、(1) 協同学習は自己決定理論における3つの心理的欲求を満たし、学習者の内発的動機づけを高めることができるのか、という点について、協同学習を通じたグループプレゼンテーションが英語リメディアル教育対象学生の情意に有効に働きかけていることが証明されることでこれからの英語リメディアル教育対象学生への授業方法のあり方を再考する一端を担うと考えられる。また、(2) 学習者はプレゼンテーションを中心とした協同学習に有効性を見出しているのか、についてはこの点を明らかにすることにより今後の協同学習を用いた授業改善へとつながっていくと考えられる。

研究方法

質問紙と自由記述

調査方法は質問紙を使用した (Appendix 参照)。質問紙項目はいくつかの文献を参考に今回の調査に必要なと思われる項目を使用している。自己決定理論を用いた内発的動機づけ、外発的動機づけに関しては、(岩居・西田、2014) を参考にして、廣森 (2006) から採用した。また、協同学習については「協同学習理論をいかしたペア・グループ活動の試み」(盛岡、2014) と「協同学習場面における社会的動機づけ尺度作成の試み」(中西他、2014) を基に採用した。評定尺度は 6 件法で、学習者は ID を記入し質問紙に答えた。表 1 は質問紙の項目数とクロンバックの α 係数を示している。また 6 件法の質問では捉えきれない学生の協同学習への有効性を明らかにするため自由記述の設問を含めた。

表 1

質問紙の項目数と信頼性係数

	1 回目 (4 月)	2 回目 (6 月)	3 回目 (7 月)
自律性 (4 項目)	.55	.52	.62
有能性 (4 項目)	.75	.72	.79
関係性 (4 項目)	.82	.87	.91
内発的動機づけ (4 項目)	.88	.93	.91
外発的動機づけ (12 項目)	.84	.87	.86
無動機 (4 項目)	.76	.74	.80
協同学習 (11 項目)	.90	.95	.96

研究対象者と実施時期

調査対象者は関西にある医療系の私立大学 1 回生 100 名のうち、欠損値を除いた 74 名 (理学療法学科 (以下 PT) 37 名、作業療法学科 (以下 OT) 37 名) である。両学科の学生は英語を苦手とする学生がほとんどであるが、特に OT は英語が嫌いな学生が多く、

中学 1 年生で実質的に英語の学習を放棄した学生もいる。一方 PT は将来英語の資料を読む機会もあるため、苦手ではあるが学習したほうが良いと考えている学生がいる。調査時期は 2015 年 4 月から 7 月までで、その間に 3 回のアンケート調査を実施した。

授業内容

授業内容に関しては表 2 のように実施した。準備では、グループ内で代表者を選び、そのあと各自の役割（情報収集、パワーポイントの作成など）を決めた。また各自で原稿作成を行うが、英文作成に困難さを感じている学習者はメンバーに聞くなど協力して準備をすすめた。教員は机間巡視し、プレゼンテーションのアイデアが浮かばない、英文作成が難しく発表準備が滞っているなど問題を抱えているグループのサポートに努めた。プレゼンテーションの模擬では、いくつかのグループが日本語でプレゼンテーションを行ったが、その理由は 2 つあり、ひとつは学生の精神的負担を和らげるためであり、もうひとつは英語のプレゼンテーションを聞く学生の理解を助けるためである。

プレゼンテーションは異なるトピックで半期 2 回行い、受講人数の関係でプレゼンテーションの時間を 2 時間（1 回目と 2 回目）もうけた。プレゼンテーションの時には、発表するグループ以外の学習者は発表を聞きながらプレゼンテーション評価シートを記入した。発表グループは、他のグループからのコメントに目を通し、今回の発表の感想を「準備シート」に記入して教員に提出した。後日、教員のフィードバックを行った。なお、質問紙による調査はプレゼンテーションの前後に行った。

分析方法

分析方法については、R を使用し質問紙の項目についてクロンバックの α 係数をもとめ、記述統計量を算出した。また学生が協同学習に有効性を見いだしているのかという点については、学生の回答を階層クラスター分析（平方ユークリッド距離、Ward 法）にかけてふたつのグループを作成した。そして、ふたつのグループごとに、学生の回答をカテゴリーごとに分類した。

表 2

授業内容

3 週目 (アンケート実施)	前半：テキストリーディング 後半：プレゼンテーション準備
4 週目	前半：テキストリーディング 後半：プレゼンテーション準備
5 週目	プレゼンテーション準備、プレゼンテーション模擬（日本語）
6 週目	プレゼンテーション 1 回目
7 週目 (アンケート実施)	プレゼンテーション 2 回目
8 週目	前半：テキストリーディング 後半：プレゼンテーション準備
9 週目	前半：テキストリーディング 後半：プレゼンテーション準備
10 週目	プレゼンテーション準備、プレゼンテーション模擬（日本語）
11 週目	プレゼンテーション 1 回目
12 週目 (アンケート実施)	プレゼンテーション 2 回目

結果と考察

質問項目の信頼性係数は表 1 のとおりである。自律性の信頼性係数が特に低い値を示している。信頼性が低いということは、その項目の設問が再現性や安定性を持っていないため、同じ学生に同じ条件で質問をしても同じ回答が得られる可能性が低いことが考えられる。実際にアンケート後に何名かにインフォーマルにインタビューを行ったところ、今回の信頼性係数が低かった原因はひとつの質問項目でも、ひとりひとりが多様な解釈をしていることであるとわかった。例えば「英語の授業で勉強することは教師が決めていると思う」という項目に対し、学生は次のような意見を持っていた（表 3）。アンケート実施において、毎回学生に不明な項目はないか確認をとっていたため、意味がわからないままアンケートを記入していたという意見はなかったものの、今回のインタビューで明らかになったように、ひとつの項目でも学生の理解にはばらつきがある（一貫性が低い）ことがわかった。したがって、今後は研究者が意図したように解釈がされる

ようにリメディアル教育対象学生に対して質問の記述を変える必要があるのではないだろうか。次に、(1)協同学習は自己決定理論における3つの心理的欲求を満たし、学習者の内発的動機づけを高めることは可能かという点については表4のとおりである。

表 3

自律性の項目に対する学生の意見

学生 A	教師も決めていると思うけど、国がおもに決めているから。
学生 B	特に先生が決めてないと思う。英語を聞きたくなかったら、別に自分で聞かないから、自分で決めていると思う。
学生 C	予定表が配られていたので、先生が決めていると思った。
学生 D	自分の好きなことを話したりするのは、教師じゃなく自分で決められるから。
学生 E	レッスン、内容、プレゼンなど先生が決めている。
学生 F	僕たちが決められるものではないから。
学生 G	先生が決めていることが多いなと（スピーチ、プレゼンテーション）。
学生 H	将来的に英語を使用する機会があると思うので自分できめていけないといけない。

表 4

1 回目から 3 回目の記述統計と Welch の t 検定の結果

	1 回目		2 回目		3 回目		t	df	p	差の 95%信頼区間		
	M	SD	M	SD	M	SD				下限	上限	d
自律性	3.42	0.68	3.49	0.65	3.95	0.67	4.77	145.96	<.01	0.45	1.12	0.79
有能性	2.89	0.98	3.40	0.88	3.58	0.89	4.48	144.66	<.01	0.40	1.07	0.74
関係性	3.58	0.79	4.25	0.86	4.42	0.91	5.99	143.17	<.01	0.64	1.33	0.99
内発的動機	3.34	1.17	3.60	1.09	3.88	0.99	3.03	142.10	<.01	0.17	0.83	0.50
外発的動機	4.04	0.75	4.03	0.72	4.03	0.72	0.083	145.75	.93	-0.34	0.31	0.01
無動機	2.92	0.95	3.13	0.82	3.12	0.81	1.378	142.44	.17	0.55	0.23	0.10

p の値については Holm¹ の方法で判定した。1 回目と 3 回目の動機の変化を見ると、自律性 ($t= 4.77$, $df= 145.96$, $p= <.01$, $d=0.79$)、有能性 ($t= 4.48$, $df= 144.66$, $p= <.01$, $d=0.74$)、関係性 ($t= 5.99$, $df= 143.17$, $p= <0.1$, $d=0.99$) と内発的動機 ($t= 3.03$, $df= 142.10$, $p= <0.1$, $d=0.50$)、外発的動機 ($t=0.083$, $df=145.75$, $p=.93$, $d=0.01$)、無動機 ($t=1.378$, $df=142.44$, $p=.17$, $d=0.10$)であった (表 4)。特に、有能性と関係性が上昇する傾向を示しており、どちらも 1 回目から 2 回目の調査の間に上昇が見られる。関係性については新学期に入りクラスメイトと親しくなっていく中で、クラス内での個々の関係性が徐々に形成されたためであると考えられる。有能性については、英語でグループプレゼンテーションをやり終えたという充足感がこの結果につながったのかもしれない。また内発的動機も同じく上昇する傾向を示し、田中・廣森 (2007) の研究結果 (低動機群は 3 欲求のすべてが内発的動機づけの上昇に重要 (特に自律性と有能性の欲求) である) を支持するものであった。一方、外発的動機に関してはほとんど変化が認められなかった。無動機については 1 回目よりも 2 回目、3 回目の方が上昇する傾向を示している。この原因は定かではないが、協同学習に有効性を見出せない学習者が少なからず存在していた可能性もある。しかし、本研究では短期の調査であるため明確に結論づけることは難しいため、今後長期的な調査が必要になってくるであろう。また次に (2) 学習者の協同学習に対する態度について、質問紙と自由記述によってその有効性を検討するという点については、今回は質問紙では測定することのできない学習者の声を聞くため、質問紙の他に自由記述を使用した。自由記述は「協同学習を用いたグループプレゼンテーションはあなたにとって役に立つものでしたか」という質問で「はい」「いいえ」とともにその理由を記述してもらった。質問紙の回答は、階層クラスター分析 (平方ユークリッド距離、Ward 法) を行い、その結果 2 つのグループに分けた。その後、使用されている単語をもとに各グループの自由記述の回答をカテゴリーで分類し、学習者の協同学習の捉え方にどのような傾向があるのかを調査した。表 5、6 がその結果である。グループ 1 には PT の学生は 6 名、OT の学生は 29 名であり、グループ 2 には PT の学生は 24 名、OT の学生は 6 名であった。表 5、6 を見ると、今回はクラスの特徴が反映される結果になった。グループ 1 は協力す

ることにグループプレゼンテーションの有効性を感じていると回答しているのに対して、グループ2は将来自分の仕事ややりたいことに対して役立つ活動であると感じ、自分の意見を述べたり、相手の意見を聞いたり、コミュニケーションを図れたことに有効性を見出したと回答している学生が多い。どちらのグループも活動を通してコミュニケーションがとれたことについて評価しているが、グループ1の学生はこの活動により他者との関わり合いに影響を受けており、グループ2の学生は将来の自己像を形成しはじめているといえる。他者と協力することに有効性を感じているグループ1にはOTの学生が多いため、このクラスの指導にはペアやグループで活動するタスクを授業に組み込むことにより、学生の積極的なクラス参加がはかれるのではないだろうか。またグループ2にはPTの学生が多いため、このクラスの指導には学生が将来の仕事に関係した内容を取り扱ったり、議論の場を持つことで授業の活性化につながると考えられる。

また、今回の活動に意味を見いだせなかったと回答した学生はグループ1では4名、グループ2では2名であった。グループ1の学生は、「人の発表を聞いてもよくわからない」という意見があり、グループ2の学生は「自分が知りたいと思う英語を勉強したほうがいいから」といった意見があった。グループ活動に意味を見いだせない学生の多くは、その原因を自分の総合的な英語力、つまり、他グループの発表を理解出来る語彙・リスニング力、自分の伝えたいことを英語で表現できる文法知識などの欠如であるとしている。プレゼンテーションの準備では、英語の表現など疑問点を教員に質問する時間を設けていたが、その時間を十分に活用できていなかったのかもしれない。

今回は、自由記述により学習者はグループプレゼンテーションの主に、1. ひとりではなく協力してタスクを行える点、2. 自分と異なる視点をもつメンバーと意見交換ができる点、3. 将来の仕事に役に立つ点、に有効性を感じているのが明らかになった。これは、英語リメディアル教育対象学生を指導する際にはグループの相互依存関係をもとに彼らの将来につながるような実践的なタスクを行うことが効果的であることを示しており、今後の指導に役立つと思われる。

表 5

グループ 1 の自由記述

	人数	コメント
将来	4 名	将来のグループワークで必要になると思う。
協力	15 名	自分は英語で作文するのが苦手なので、どう表現したら良いか分からないとき、すぐ聞くことが出来た。
インタラクション	7 名	グループで話すことによって互いの色々な考えが分かったから。
英語学習	3 名	ちょっとでも英単語をしれた。
責任	1 名	自分の苦手なこともするようになった。

表 6

グループ 2 の自由記述

	人数	コメント
将来	11 名	理学療法士になってプレゼンするとき。
協力	7 名	みんなでひとつのことについて協力するのはいいと思った。
インタラクション	11 名	グループ活動を行うと、色々な意見があり自分の視野も広がるからです。
英語学習	7 名	積極的に英語に向き合い、取り組めるようになりました。
責任	2 名	グループの人とも仲良くやれるし、グループだと一人の失敗がみんなの失敗になってしまうので責任感が生まれるから。
知識の獲得	1 名	知識（グループ発表した題材）が増えた。

まとめと今後の課題

まず、本研究の限界として質問紙調査の項目があげられる。質問紙の項目で自律性の信頼性係数が低かった。つまり、この項目は再現性や安定性を持たないということになる。今回使用した質問項目は大学生を対象にしているが、リメディアル教育対象学生に

にとって適したものではなかったのかもしれない。したがって、彼らに適した質問項目を作成するか、または質問紙では測りきれない要因は質的な側面から分析する必要がある。また英語の授業という点を考えると、本来ならばグループの話し合いの場では英語を使用することが理想ではある。しかし、英語を苦手とする学習者にとって、英語で意思疎通をはかるだけでも精神的負担がかかるため、英語を使用した話し合いの機会をもうけると拒否反応を示す可能性が高い。したがって、今回の活動により彼らが英語に対する嫌悪感を軽減し、少しでも英語を使用して何かを成し遂げたという経験を得たことは彼らにとって意義のあるものではないだろうか。

今回の調査により、(1)協同学習を用いた今回の活動は、英語リメディアル教育対象学生であっても英語学習への内発的動機を高めるという効果が示された。また(2)学習者はグループプレゼンテーションを中心とした協同学習に有効性を感じており、クラスによって有効性を感じる側面が異なることが判明した。したがって、今後はグループプレゼンテーションのアプローチ方法をクラスごとに変えていくことによって、それぞれの学部に適した指導が可能になり学生の積極的な授業参加を促すことにつながるのではないだろうか。しかしながら、英語学習に対する内発的動機は高まったものの、それが直接英語力の向上につながったのかは明らかになっていない。今後は学習者の学習面にも焦点をあてて調査していく必要がある。また、グループプレゼンテーションの活動は役に立っていないという学生からの指摘もあるため、今回の活動に意味を見出せなかった学生の自由記述を参考にしながら授業方法を修正していく必要があるだろう。

注

*本論文は、2015年度 JACET 関西支部秋季大会（11月28日、神戸学院大学）において行った発表を改題し、加筆と修正を加えたものである。

1. Holmの方法は、 p の値が一番小さいものは Bonferroni と同じで、6回検定ならば $0.05/6$ で、そのあと 5、4、3 で割っていくという形である。したがって、小さい方から n 番目の p の値は $0.05/(6-(n+1))$ ということで判断した。

参考文献

- 阿川敏恵 (2012). 「デジタル・ストーリーテリングを使用した大学生の協同的英語学習—学習者の動機づけに注目して—」. *The Language Teacher*, 36(1), 11-16.
- 岩居弘樹・西田理恵子 (2014). 「ドイツ語学習者における動機づけと情意に関する縦断調査—iPadを用いたアクティブ・ラーニングを教育的介入として—」. 『外国語教育メディア学会 (LET) メソドロギー研究部会報告論集』, 6, 31-45.
- 岩田好司 (2011). 「外国語教育と協同学習—原理と援用」. 『久留米大学外国語教育研究者紀要』, 18, 1-33.
- 江利川春雄 (2012). 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』, 大修館書店.
- 大場浩正 (2006). 「英語スピーキング能力の伸長を目指したインタラクシオン活動における協同学習の有効性」. 『協同と教育』, 6, 92-94.
- 奥羽充規・福元広二 (2013). 「大学英語リメディアル教育再考」. 『鳥取大学地域学論集』, 9 (3), 105-122.
- 清田洋一 (2010). 「リメディアル教育における自尊感情と英語学習動機」. 『リメディアル教育研究』, 5 (1), 37-43.
- 合田美子 (2011). 「リメディアル教育と自己調整学習：自分の学習を振り返るところからはじめてみる！」. 『英語教育』, 59 (12), 16-19.
- 酒井志延 (2016) 「ヨーロッパ統合を支える協同学習」, 『国府台経済研究』, 26(1), 107-123.
- 杉江修治 (2011). 『協同学習入門—基本の理解と 51 の工夫』, ナカニシヤ出版.
- 関田一彦 (2004). 「協同学習のすすめ—互いの学びを気遣い合う授業を目指して—」. 杉江・関田・安永・三宅編著『大学授業を活性化する方法』, 玉川出版部.
- 関田一彦、安永悟 (2005). 「協同学習の定義と関連用語の整理」. 『協同と教育』, 1, 10-19.
- 橘春菜・藤村宣之 (2010). 「高校生のペアでの協同解決を通じた知識統合過程—知識を相互構築する相手としての他者の役割に着目して—」. 『教育心理学研究』, 58, 1-11.
- 田中博晃 (2010). 「英語の授業で内発的動機づけを高める研究」. *JACET Journal*, 50, 63-80.

田中博晃、廣森友人 (2007). 「英語学習者の内発的動機づけを高める教育実践的介入とその効果の検証」 *JALT Journal*, 29, 59-80.

中西良文・中島 誠・大道一弘・益川優子・守山紗弥加・下村智子・長濱文与・中山留美子 (2014). 「協同学習場面における社会的動機づけ尺度作成の試み」. 『三重大学教育学部研究紀要』, 65, 347-353.

廣森友人 (2005). 「外国語学習者の動機づけを高める 3 つの要因：全体傾向と個人差の観点から」. *JACET Journal*, 41, 37-50.

廣森友人 (2006). 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』東京：多賀出版.

廣森友人・田中博晃 (2006). 「英語学習における動機づけを高める授業実践：自己決定理論の視点から」. *Language Education and Technology*, 43, 111-126.

森川由美 (2011). 「大人数授業に協同学習を組み入れる有効性」. 『大学教育研究開発センター年報 2010』 73-86.

山本以和子 (1999). 「日本の大学が捉えているリメディアル教育とは？」. 『ベネッセ教育研究開発センター』 http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/kyoikukaikaku/2000/kaisetu/nihon_remedial.html(閲覧日: 2015 年 11 月 24 日)

盛岡貴昭 (2014). 「協同学習理論を活かしたペア・グループ活動への取り組み」. 『大阪商業大学論集 人文・自然・社会編』, 9(4), 123-135.

文部科学省「3.大学入学者選抜、高等学校教育と大学教育の連携」.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2013/11/11/1341292_5. (閲覧日: 2015 年 11 月 24 日)

吉野康子 (2008). 「外国語としての英語学習者の動機づけー自己決定理論の視点からー」. 『実践女子大 FLC ジャーナル』, 3, 63-81.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.

- Hayashi, H. (2005). Identifying different motivational transitions of Japanese ESL learners using cluster analysis: Self-determination perspectives. *JACET Bulletin*, 41, 1-17.
- Hiromori, T. (2006). The effects of educational intervention on L2 learner's motivational development. *JACET Bulletin*, 43, 1-14.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1993). *Circles of Learning: Cooperation in the classroom (4th ed.)*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T., Holubec, E. J (2002). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom (5th ed.)*. Interaction Book Company.
- Nishida, R. (2013). The L2 Ideal self, intrinsic/extrinsic motivation, international posture, willingness to communicate and Can-Do among Japanese University learners of English. *Language Education and Technology*, 50, 47-63.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000a). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sharan, S. & Sharan, Y. (1992). Expanding cooperative learning through group investigation, Teachers College, Columbia University, New York.
- Yashima, T., Noels, K. A., Shizuka, T., Takeuchi, O., Yamane, S., & Yoshizawa, K. (2009). The interplay of classroom anxiety, intrinsic motivation, and gender in the Japanese EFL context. *Journal of Foreign Language Education and Research*, 17, 41-64.

謝辞

本稿の執筆にあたりご指導をいただきました大阪大学大学院の日野信行教授ならびに今尾康裕准教授には心より感謝いたします。また査読者の先生方には貴重なご意見をいただきました。厚くお礼を申し上げます。なお、本論文における不備は筆者の責任です。

Appendix

このアンケート調査は成績など個人的な影響は一切ありませんので正直に回答してください。

学籍番号

性別

男 女

全然思わない

すごく思う

1	英語の授業の課題内容(例:プレゼン)は、選択の自由がある。	1	2	3	4	5	6
2	教師は英語の授業の進め方などを相談してくれる。	1	2	3	4	5	6
3	英語の授業でどんなことが勉強したいか述べる機会がある。	1	2	3	4	5	6
4	英語の授業で勉強することは、教師が決めていると思う。	1	2	3	4	5	6
5	英語の授業での自分のがんばりに満足している。	1	2	3	4	5	6
6	英語の授業では、教師や友人からほめられることがある。	1	2	3	4	5	6
7	英語の勉強はやればできると感じている。	1	2	3	4	5	6
8	英語の勉強は、良い成績がとれると思っている。	1	2	3	4	5	6
9	英語の授業を一緒に受けている友達とは、仲がよいと思う。	1	2	3	4	5	6
10	英語の授業では、友達と協力して勉強できていると思う。	1	2	3	4	5	6
11	英語の授業では、友達同士で学びある雰囲気があると思う。	1	2	3	4	5	6
12	授業でのペアやグループ活動には、協力的に取り組んでいると思う。	1	2	3	4	5	6
13	英語を勉強するのは楽しい。	1	2	3	4	5	6
14	英語を勉強して新しい発見があると嬉しい。	1	2	3	4	5	6
15	英語の知識が増えるのは楽しい。	1	2	3	4	5	6
16	英語の授業は楽しい。	1	2	3	4	5	6
17	将来使えるような英語の技能を身につけたい。	1	2	3	4	5	6
18	英語を学習することは自分にとって必要なことだ。	1	2	3	4	5	6
19	外国語を少なくともひとつは話せるようになりたい。	1	2	3	4	5	6
20	自分の成長にとって役立つと思う。	1	2	3	4	5	6
21	英語を勉強しておかないと、後で後悔すると思う。	1	2	3	4	5	6
22	英語で会話ができると、なんとなく格好がよいから。	1	2	3	4	5	6
23	英語くらいできるのは、普通だと思うから。	1	2	3	4	5	6
24	英語を勉強しなければ、気まずいと思う。	1	2	3	4	5	6
25	英語では良い成績をとりたいと思う。	1	2	3	4	5	6
26	英語を勉強するのは、決まりのようなものだから。	1	2	3	4	5	6
27	英検やTOEICの資格をとりたいと思う。	1	2	3	4	5	6
28	英語を勉強しなければならない社会だと思う。	1	2	3	4	5	6
29	授業から何を学んでいるのか、よくわからない。	1	2	3	4	5	6
30	英語は勉強しても、成績が上がらないような気がする。	1	2	3	4	5	6
31	英語を勉強する理由をわかろうとは思わない。	1	2	3	4	5	6
32	時間を無駄にしているような気がする。	1	2	3	4	5	6
33	ペアやグループ活動は役に立つと感じる。	1	2	3	4	5	6
34	助け合うことで喜びや充実感を味わう。	1	2	3	4	5	6
35	グループ活動に積極的に参加している。	1	2	3	4	5	6
36	グループ活動の結果、英語が好きになった。	1	2	3	4	5	6
37	グループ活動を通じて今まで気がつかなかった自分を発見できるようになった。	1	2	3	4	5	6
38	グループ内のメンバーが頑張ると自分も頑張ろうと思う。	1	2	3	4	5	6
39	グループの人が困っていたら助けてあげたいと思う。	1	2	3	4	5	6
40	メンバーから頼られたいので頑張ろうと思う。	1	2	3	4	5	6
41	グループ全体で教員から高い評価を得たいので頑張ろうと思う。	1	2	3	4	5	6
42	グループで満足できる成果を得たいから頑張ろうと思う。	1	2	3	4	5	6
43	他のメンバーのために出来る限りのことをしたいと思う。	1	2	3	4	5	6

Appendices

『JACET Kansai Journal (JACET 関西紀要)』刊行規定

(2008 年 12 月制定、2015 年 3 月 7 日改定)

1. 刊行趣旨・刊行物の名称

JACET 関西支部は支部会員に研究発表の機会を提供し、もって支部の研究活動の活性化に資するべく、研究紀要を刊行する。本紀要の名称は『JACET 関西紀要』(JACET Kansai Journal) とする。

2. 刊行日程

本紀要は年刊で発行する。発行までの日程は原則として次のとおりとする。

9 月 30 日 (必着)	投稿原稿締め切り
12 月 15 日	審査結果通知
1 月 10 日 (必着)	修正原稿締め切り
3 月末	刊行

3. 掲載論文の種類

本紀要に掲載する論文は下記の 3 種類とする。

- (1) 委嘱論文
- (2) JACET 関西支部大会および全国大会における口頭 (ポスター) 発表に基づく投稿論文
- (3) 一般投稿論文

なお、(1) の委嘱は紀要編集委員会の判断によって行う。また、(2) は投稿締め切り日を起点として過去 1 年以内に開催された大会における口頭 (ポスター) 発表に基づく論文を対象とする。すべての掲載論文は、投稿者の情報を隠した上で、該当専門分野に近い 2 名の査読者によって厳密に査読される。

4. 投稿論文の種別と内容

投稿論文は下記の 3 種とし、投稿時に投稿者が論文種別を申告する。ただし、審査の結果、異なる種別で採用する場合がある。

- (1) 研究論文
- (2) 実践論文
- (3) 研究ノート

5. 投稿論文

審査すべての投稿論文は、紀要編集委員会が原則として JACET 会員から委嘱した複数の審査員によって匿名方式で審査される。紀要編集委員会は、審査結果をふまえて採否の最終決定を行う。なお、審査結果は下記の 3 種とし、紀要編集委員会より投稿者に電子メールで通知されるものとする。

- (1) 採用
- (2) 修正条件付き採用
- (3) 不採用

6. 規定の改廃

本規定の改廃は支部役員会において行う。

JACET Kansai Journal

Publication Policy

Revised March 7, 2015

1. Journal name and reason for publication

JACET Kansai Journal (JKJ) is published by JACET Kansai Chapter to serve as a medium for publication of research by its Chapter members and thus promote research activities.

2. Publication schedule

The journal will be published annually according to the following schedule (subject to revision by the Editorial Committee).

Deadline for manuscripts: September 30

Announcement of editorial decision: December 15

Deadline for receipt of revised manuscripts: January 10

Publication: March 31

If revision of the manuscript is requested as a condition for publication, the revised manuscript must be received by January 31 or it will be considered to have been withdrawn.

3. Types of papers

Three types of papers will be published: (1) invited paper, (2) paper based on a presentation at a JACET Chapter or National Convention, (3) submitted paper (see 4). An invited paper can be requested by the Editorial Committee. A paper based on a JACET presentation (oral or poster) can be submitted if the presentation was made within one year prior to the submission deadline. All papers will be subject to peer review.

4. Types of submitted papers

All manuscripts submitted must have been authored by JACET Kansai Chapter members in good standing. Three types of submitted papers will be considered for publication: research article, application report, research note.

5. Review of manuscripts

All manuscripts submitted will be subject to review by the JKJ Editorial Committee. The decision of whether or not to accept a manuscript for publication will be based on peer review by reviewers, who will be JACET members selected by the editorial committee. The final decision by the JKJ Editorial Committee will be (1) accept, (2) accept if revised, or (3) reject.

6. Amendment

Amendment of this Publication Policy (Japanese version) will be subject to approval by the JACET Kansai Chapter Executive Committee. The English version will conform to the Japanese version.

『JACET Kansai Journal (JACET 関西紀要)』投稿規定

(2016 年 2 月 24 日改定)

1. 投稿資格

投稿者は投稿時において JACET 関西支部会員でなければならない。ただし、他支部に所属する JACET 会員が、関西支部会員を筆頭著者とする論文の連名執筆者となることは妨げない。なお、投稿者および連名執筆者に学会費の未納がある場合、投稿は受理されない。また、筆頭著者としての複数投稿、他誌に投稿中もしくは他誌に掲載済みの論文の投稿は認めない。各種学会等での口頭（ポスター）発表に基づく論文は審査対象となるが、論文末尾に口頭（ポスター）発表の事実を正確に記載するものとする。

2. 投稿論文の内容と種別

投稿論文は、大学における英語教育およびその関連分野の研究に関わる内容のものとする。また、投稿論文は下記の 2 種類とする。

- (1) JACET 関西支部大会および全国大会における口頭（ポスター）発表を経た投稿論文
- (2) 一般投稿論文

なお、(1) は投稿締め切り日を起点として過去 1 年以内に開催された大会における口頭（ポスター）発表に基づく論文を対象とする。

3. 使用言語・体裁・書式・分量

使用言語は英語または日本語とする。また、すべての投稿論文は、紀要編集委員会が作成した当該年度の投稿論文用テンプレート、およびフォーマットチェックリストを使用して作成し、引用書式・参考文献書式等は APA の最新版に準じるものとする。字体は英文 Times New Roman でタイトルが 14p、それ以外は 10.5p、日本語論文はタイトルが MS ゴシック 12p、それ以外は MS 明朝で 10.5p とする。図・表内のフォントは 9p 以上とする。論文の分量はタイトル、概要、キーワード、本文、参考文献、図表などをすべて含めて 10 頁以上 20 頁以内とする。

4. 投稿方法

指定のテンプレートに従って作成された MS Word® ファイルを当該年度の紀要編集委員会事務局宛に電子メールで送信すること。添付する論文ファイルには、氏名・所属・本人が特定できる謝辞などは記載せず、これらが入るべき場所に同等分量の空行を挿入しておく。また、メールの件名は「JACET 関西紀要投稿：氏名（所属）」とする。メール本体には下記内容を記載する。

- (1) 氏名
- (2) 所属・職名（非常勤や大学院生などの別も含む）
- (3) 投稿論文種別（大会発表済論文／一般投稿論文）
※前者の場合は発表大会名・日時・題目を明記。
- (4) 論文種別申告（研究論文／実践論文／研究ノート）
- (5) キーワード（※キーワードの数は 3～5 とし、執筆言語で記載）

なお、審査の結果、採用ないし修正採用となった場合は、紀要編集委員会の指示に従い、期日まで

に修正原稿の電子ファイルを添付ファイルで送信すること。再提出期限に遅延した場合は投稿を辞退したものとみなす。

5. 著作権について

投稿者は、投稿論文が採用・掲載された場合、以下の事項を了承したものとみなす。

- (1) 関西支部紀要に掲載された論文等の著作権は本学会に帰属し、著者等が複製あるいは転載する場合は、本学会の承認を受けることとする。
- (2) 関西支部紀要掲載論文等が、CiNii及び著者所属の機関レポジトリ等を通じて公開が求められた場合は、発行後1年経ったものは原則これを認めることとする。尚、この場合は無料とする。
- (3) 機関レポジトリ等を通じて公開する論文は関西支部紀要掲載稿とする。
- (4) 著者等が、自身の論文等を公開する際には、本学会に事前に承認を得なければならない。尚、「本論文の著作権は一般社団法人大学英語教育学会に帰属する」ということを必ず明記する。

6. 規定の改廃

本規定の改廃は紀要編集委員会において行う。

2005 年 6 月制定

2007 年 6 月改定

2008 年 12 月改定

2009 年 7 月 25 日改定

2011 年 6 月 5 日改定

2014 年 3 月 8 日改定

2016 年 2 月 24 日改定

JACET Kansai Journal **Submission Guidelines**

Revised February 24, 2016

1. Qualifications for manuscript submission

Papers can be submitted by Kansai Chapter members in good standing who have paid their dues for the current year. Each member can submit only one paper as a first author for each issue. If the first author is a Kansai Chapter member, coauthors can be JACET members of other chapters. All papers must be original and not have been published elsewhere nor be under consideration for publication (including overseas journals). If the research has been presented orally or as a poster and this is so indicated, the paper can be considered for publication.

2. Papers accepted for submission

Papers should be related to research on college/university English education or relevant areas. Two types of papers will be accepted for submission:

- 1) A paper that reports the content of an oral or poster presentation at a JACET Kansai Chapter Convention or a JACET National Convention
- 2) A paper submitted by a Kansai Chapter member

A paper based on a JACET presentation (oral or poster) can be submitted if the presentation was made within one year prior to the submission deadline.

3. Language, format, style and length

Papers should be written in English or Japanese. All manuscripts should be prepared using the current template and format checklists prepared by the *JACET Kansai Journal (JKJ)* Editorial Committee. The reference format should conform to the most recent edition of the Publication Manual of the American Psychological Association (APA). Use font type Times New Roman, size 14 point for the title, 12 point for body text, and 9 or bigger point for Tables and Figures. Papers must be more than 10 and no more than 20 printed pages, including the title, references, figures and other material.

4. Submission

Manuscripts should be submitted by e-mail to the *JKJ* Editorial Committee. Prepare the manuscript without the author name(s) or affiliation(s) or information in the Acknowledgments that can reveal the author(s) but leave the equivalent amount of space to allow the information to be added. Send the manuscript as an MS Word® document to the *JKJ* Editorial Committee. Use the following subject line template for the e-mail message: Paper submission to *JACET Kansai Journal*: Corresponding author name (corresponding author affiliation). The e-mail cover message should include the following information: (1) Author name(s), (2) author affiliation(s) and position(s), (3) type of submission [conference-presentation paper (give conference name and date) or submitted paper], (4) type of paper (research article, application report, research note), and (5) three to five keywords in the language used for the paper. If the manuscript is accepted for publication, a complete manuscript, including the author name(s) and affiliation(s), and a final camera-ready copy should be sent as an e-mail attachment to the *JKJ* Executive Committee office with the Attention note “*JACET Kansai Journal* manuscript.”

5. Copyright

If the manuscript is accepted for publication in *JACET Kansai Journal*:

- (1) JACET will hold the copyright of the articles published in *JACET Kansai Journal*. Anyone, including the author(s), who wishes to reproduce an article, must obtain permission from JACET.
- (2) When a request is made for an article in *JACET Kansai Journal* to be published through CiNii or the repository of the author's institution, permission shall be granted one year after the issue of *JACET Kansai Journal* has been published, at no cost.

- (3) The institutional repositories are to use the versions as they are published in *JACET Kansai Journal*.
- (4) Anyone, including the author(s), who wishes to republish an article must obtain permission from JACET and clearly state that JACET holds the copyright.

6. Amendment

Amendment of these Submission Guidelines (Japanese version) made by the Kansai Chapter Editorial Committee will be subject to approval by the Kansai Chapter Executive Committee. The English version will conform to the Japanese version.