

アクティブ・ラーニングの手法
ー 共通（教養）教育英語科目における実践報告ー
Active Learning Methods: Classroom Practises in a Japanese
Liberal Education English Course

大藪 加奈
Oyabu, Kana

Abstract

In 2012, Central Education Council of Japan has recommended the introduction of active-learning methods to university education. Following this recommendation, Kanazawa University has decided to introduce active-learning methods to its new liberal arts curriculum, which will be started in 2016. In this paper, the author, discusses the rationale for the introduction of active-learning techniques in her English classes, and reports some classroom practices which she found useful in engaging students in student-entered activities. She argues that assessing the learning objectives of courses to which active-learning methods may be introduced, and deciding appropriate activities to suit the objectives are important. Without such considerations, the introduction of active-learning methods itself will become the goal of introducing active-learning methods.

はじめに

金沢大学は平成 26 年度の文部科学省「大学教育再生加速プログラム」(AP) (テーマ I (アクティブ・ラーニング)・II (学修成果の可視化) 複合型) やスーパーグローバル大学 (SGU) 創成事業 (タイプ B: グローバル化牽引型) に採択され、平成 28 年度から始まる新カリキュラムでは、全学的に学士課程でアクティブ・ラーニングの授業が導入される予定である。今回のアクティブ・ラーニングの導入は、中央教育審議会の「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)」² (平成 24 年 8 月 28 日) を受けてのことであると考えられるが、現在学内ではさかんにアクティブ・ラーニングの説明会や研修会が開かれているので、アクティブ・ラーニングの定義やその有効性に関する議論、一般的なアクティブ・ラーニング手法の紹介などは、それらの研修や、文献等に譲ることとし、本稿では筆者が担当する共通 (教養) 教育英語科目でのアクティブ・ラーニングを使った授業実践について述べる。

1. 科目に応じたアクティブ・ラーニング手法の導入

²http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (2015 年 3 月 10 日アクセス)

アクティブ・ラーニングを取り入れた授業運営をするには、当該科目の特徴に応じたアクティブ・ラーニングの手法を導入する必要があるだろう。アクティブ・ラーニングとは学生が能動的に学習する形態の総称であり、様々な手法がある³。大学での導入例においても、伝統的な講義の合間に取り入れることで講義を聞く学生の興味・関心や注意力・集中力を高める講義補完型のアクティブ・ラーニングもあれば、講義ではなく教員の定めた活動プランに沿って4~6人のグループでリサーチ、プロジェクト、ディスカッション、プレゼンテーションを行うグループワーク型のアクティブ・ラーニングもあり、また学生と教員が協力し、ある程度学生に授業運営のイニシアティブを持たせて、教員がそれをサポートするコラボレーション型のアクティブ・ラーニングもある⁴。そこで、ただ闇雲にアクティブ・ラーニングを導入するために、アクティブ・ラーニングの手法と言われている活動を取り入れるのではなく、カリキュラム開発の段階で当該科目の特徴を分析し、伸ばしたい能力を特定した上で、その能力を伸ばすために有効と思われる適切な手法を導入することが重要と言える。筆者の授業実践はアクティブ・ラーニングの中でも協働学習や、ある程度学生が主体的に授業運営にも関わられる活動を取り入れている。その理由は、筆者が教養教育英語科目で、以下の4つを授業運営の際の重要項目と位置づけ、これらを達成することを念頭に学生主体の能動的活動を取り入れているからである。

- 1) 対面授業では、知識習得よりも運用実践能力の獲得に重点をおく
- 2) 英語力の向上はもとより、コミュニケーション力の養成に重点をおく
- 3) 授業中の活動を、授業外の自律的な学習を促し定着させる役割と位置づける
- 4) 教材や進度の決定、評価などにも主体的に学生が関わられる授業運営を心がける

1.1 対面授業では、知識習得よりも運用実践能力の獲得に重点をおく

金沢大学の教養教育英語科目では、到達言語レベルにヨーロッパ言語標準参照枠 (CEFR) による語学到達レベルを導入している⁵。具体的には、Can-do 表記・Can-do 評価を取り入れ、当該言語を使って実際に何ができるか、という観点で言語習得の目標を設定している⁶。

³ Katharine Isbell, "An Interview with Dr. James Eison." 全国語学教育学会 (JALT), *The Language Teacher* vol.23, No.5. (May 1999) "Special Active Learning Issue" p.4.

⁴ Donald R. Paulson & Jennifer L. Faust, (1998) "Active Learning for the College Classroom" *Journal on Excellence in College Teaching*, 9 (2), 3-24. *Active and Cooperative Learning* p.4

https://www.ydae.purdue.edu/lct/hbcu/documents/active_learning_in_college_classrooms.pdf

⁵ Council of Europe (Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Cambridge U.P., Cambridge:2001)

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp (2015年3月10日アクセス)

⁶CEFRのCan-do表記は、語学スキルとして何ができるか、というよりも、その言語を使って実社会の中で何ができるか、という表記のされ方になっている。平成23年度より施行された高等学校の新学習指導要領による英語教育でも目標設定にCan-do表記が使われているが、こちらは言語スキルとして何ができるか、という教育Can-do表記になっている。金沢大学の現行カリキュラムのCan-do表記も教育Can-doである。金沢大学共通教

もちろん大学の英語科目で、新しい単語を覚えることや、academic reading や academic writing、presentation、discussion など、これまでは高等学校であまり学んでこなかった内容について知識を深めることは大切である。しかし、これらの知識をはじめ、大学の英語科目で取り扱う内容の中には、学生が授業外の時間に自分で学習できることも多い。そこで、筆者の授業では、学生が自分で学べるインプット中心の事柄は、なるべく課題として授業時間外に学ぶ授業設計にしている。そして、対面で行う教室内の時間は、学生が家庭学習等で学んできた内容の確認と、一人では行いにくい対面ペア・グループ活動をとおして、学生が高等学校までに学んだ知識や、予習で勉強した知識を「実際に使う機会」⁷（アウトプットの場合）を提供し、学生が運用実践能力（～できる力）を向上させられるようなアクティブ・ラーニング活動に、多くの時間を費やしている⁸。

1.2 英語力はもとより、コミュニケーション力の養成に重点をおく

言語能力は言語にかかわるさまざまな能力の総合体であり、言語知識に関連する能力（linguistic competence 特に語彙、文法、文化や題材に関する知識）と、コミュニケーション方略力にかかわる能力（strategic competence 円滑なコミュニケーションが難しい言語使用者同士の意思疎通や相互理解に関する能力）の間には違いがある⁹。たとえば相手が話した内容を完全に理解するリスニング力（語彙力や文法力、音声に関する知識等）がなくても、話の内容を理解するための方策（聞き返す、再度ゆっくり言ってもらうように頼む、わかりやすく言い換えてもらうように促す、自分が理解した内容を相手に確認する）などのコミュニケーション能力（意思伝達・相互理解のストラテジー）があれば、英語による相互理解はある程度可能になる。

異なる言語能力の習得には、異なる学習方法が必要と言える。英語の場合、言語知識については高等学校までにある程度学習しており、学習のしかたも学んでいるが、コミュニケーション能力については、初等・中等教育ではこれまで扱われてこなかった。平成21年の『高等学校学習指導要領解説』では、外国語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するために、「理解できないことがあっても、推測するなどして聞き続けたり読み続けたりしようとする態度や確認したり繰り返しや説明を求めたりする

育英語科目を含む小学校・中学校・高等学校・大学の英語科目 Can-to 表記実践例については、以下を参照のこと。大藪加奈他「Can-do 表記でつながる英語教育」『外国語教育フォーラム』（金沢大学外国語教育研究センター）8号（2014年）p.3-46.

⁷ 平成28年度には「英語による授業」を受けて、授業で英語を使う機会を得てきた新学習指導要領一期生が大学に入学する。授業を語学体験、語学活用の中とする活動に違和感を持たない学生が増えると思われるので、金沢大学共通教育英語科目でも、より積極的にアクティブ・ラーニングの手法を取り入れた新カリキュラムを導入予定である。「第17回金沢大学共通教育機構全学研究会」記録

<https://www.kanazawa-u.ac.jp/faculty/kiko/lectures/H26zengakukenkyukai.pdf>

⁸ インプット理論とアウトプット理論については、S.Krashen(1982, 1985) と M.Swain(1985, 1993)を参照のこと。

⁹ 方略的言語能力を含む言語能力の分類については、Hymes(1972)、Canale & Swain(1980)、Bachman(1990)、方略的言語能力の教授法については Kasper & Rose(2002)を参照のこと。

態度、自分の考えなどを積極的に話したり書いたりしようとする態度などを育成する」と書かれており、コミュニケーションを円滑に行うストラテジーが盛り込まれている¹⁰。しかし、これらのストラテジーの多くは口頭表現であり、現在の大学一般入学選抜試験の形態では扱われにくいということもあり、入試対策に時間を割く進学校ではこれからもしくは、これらのコミュニケーション・ストラテジーを学ぶ時間は限られると思われる。とは言っても社会に出るまでには学生はこれらのスキルを言語能力の一環として身につける必要がある。このようなコミュニケーション能力は、人と人との関わりの中から学ぶものなので、高等学校まであまり習う時間がなかったからこそ、学生がある程度自習できる言語知識以上に、大学の授業でコミュニケーション能力を実践的に学ぶことに意義がある。

英語能力としてのコミュニケーション能力向上が必要な理由のひとつは、グローバル化した社会の中では、必ずしも母語話者だけが英語を使っているわけではない、という状況がある。お互い母語話者レベルではない英語力の者同士が英語を介して接する機会も多く、完璧な英語力や英語圏の文化知識の習得のみに多大な時間とエネルギーをかけることは、グローバル社会で活躍する人材を養成するためには、必ずしも効率的と言えない。ある程度の英語力に加えて、お互い完璧でない英語による相互理解をも可能にする能力を高める必要があり、筆者の担当科目（英語）で、コミュニケーション能力を重視する理由はそこにある。

コミュニケーション能力の向上を重視するもうひとつの理由に、言葉が通じる者同士であっても、自分からコミュニケーションの機会を持つとしない学生が増えている、という現状がある。本学に限ったことではないかもしれないが、筆者が教養教育で接している大学1年生は、欠席した授業の内容をクラスメートにも教員にも尋ねず、後の授業に支障をきたす、というようなことが年々増えている。また、この1-2年の間に、休み時間はスマートフォンをいじっていて、クラスメートと会話しない学生がクラスの大半を占めるようになった。このように、一般的なコミュニケーションの機会すら減っていると思われる大学1年生に、少なくとも対面授業では学生同士・学生教員間のコミュニケーションの機会をふんだんに与える方策として、英語を使ってお互いの関係を築くアクティブ・ラーニング活動を導入しているのである。

コミュニケーション能力の養成という観点からは、単に英語運用実践能力の向上に重きを置く英語練習だけでなく、授業の内容について英語で友達と話し合い、授業中に積極的に活動することや発言することは、それ自体楽しく意義のある事であると学生に認識させるような活動や、実際に経験を積むことでコミュニケーション力を向上させられるような活動を導入し、大学においても少なくとも教養教育では、初等中等教育の学習指導要領にあるような「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成する」授業を展開することを意識している。

1.3 授業中の活動を、授業外の自律的な学習を促し定着させる役割と位置づける

高等学校の英語授業時間数と、大学の英語授業時間数は大きく違う。高等学校の普通科

¹⁰文部科学省『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』（平成21年）pp.6-7, 37.

における英語科目の授業時間数は一週間あたり 300 分 (50 分*6 コマ) 程度、一方本学における必修言語 (ほとんどの場合英語) 科目の授業時間数は週 180 分 (90 分*2 コマ) である。また、高等学校の年間英語授業時間数は平均 245 時間で有るのに対して、本学の必修言語 (主に英語) 科目の年間授業時間数は 90 時間である。学習者が母語環境で学ぶ第二言語は、常にその言語を学習し、使う機会を持ち続けなければ言語能力が衰える可能性が高い¹¹。高等学校時代には、大学受験を目指して授業時間外に補習や家庭学習を行い、生徒によっては塾や予備校にも通って学んでいたことを考えると、大学の授業中だけ勉強した場合、学生の英語力が高校時代のように伸びないだけでなく、格段に落ちることは容易に想像できる。

そこで、学生が十分な学習時間を確保する方策が必要になる。1987年に発表され、現在でも米国で大学学部教育におけるグッドプラクティスの指針とされている「7つの原則」¹²では、課題等にかかる時間を強調することの大切さが述べられている。この7つの原則をアクティブ・ラーニングの実質化に取り入れることを提案している山崎は、「7つの原則」のひとつとして紹介している「学習時間の確保」の項目で、「毎回の予復習課題を明示する」「遅刻や欠席の際の補充課題を出す」「時間管理の仕方を教える」の3つをあげている¹³。ただ、実際に教員が学習時間の確保を指導するこれらの方法は、やや強制的な面もあるので、それに従う学生の授業態度はどちらかといえば受身であるといえる。実際に授業を受けながら、能動的・積極的に活動するためには、学生が主体的に授業時間外で2-3時間の学習をすることが必要であり、授業の中で、学生に予復習の必要性を実感させるような活動を取り入れて授業外の学習を促し、定着させるためには、学生自身の「気づき」を促すアクティブ・ラーニングの手法が有効といえる¹⁴。

1.4 教材や進度の決定、評価などにも主体的に学生が関われる授業運営を心がける

経済産業省が定めた「社会人基礎力」¹⁵ (平成 18 年) では、「前に踏み出す力」として、主体性・働きかけ力・実行力の3つをあげている。本学の学生の特徴として、この「前に踏み出す力」のうち、主体性と働きかけ力が弱いと言える。筆者の授業体験では、本学の学生は自分から主体的に動くことはあまり得意ではないが、指示されたことは辛くても実行する¹⁶。高等学校までの授業では、このような学習態度は「まじめ」で良い、と評価で

¹¹ Schmid, M.S. and T.H.Mehotcheva. (2012) “Foreign language attrition”. *Dutch Journal of Applied Linguistics* 1.1, 102-124.

¹² Arthur W.Chickering and Zeldia F. Gamson, (1987) “Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education” *Viewpoints AAHE Bulletin*, p.3-7.

¹³ 山崎弘起「アクティブ・ラーニングとはなにか」『大学教育と情報』(2014, No.2)

¹⁴ 課題を使った家庭学習の重要性への気づきや、予習すべき学習内容への気づきについては、R.Schmid(1990)を参照のこと。

¹⁵ 経済産業省、社会人基礎力HP <https://www.meti.go.jp/policy/kosoryoku>

¹⁶ たとえば、筆者のリーディングの授業では標準的な学生であれば2-3時間の予習、多読に慣れていない学生であれば学期初めは4-6時間程度の予習が必要となるようだが、これを怠けてやっけない、という学生はほとんどいない。また、辛すぎるので、予習範囲を減らしてほしいと頼む学生もほとんどいない。高校時代の生活についての自由作文からも、とにかく学校でも塾や予備校でも言われたことをひたすらこなしてきた姿が浮かび

きるのかもしれない。しかし、大学では、世界で活躍する社会人を養成する意味でも、自律的・独創的な研究者を養成する意味でも、ただ指示されたことをする、また指示されるのを待つのではなく、より主体的に学び、教員や他の学生にも積極的に働きかけられるような学生を育成するよう、学生の学習方法を転換する必要がある。社会人基礎力を育成する授業のポイントにもあるように、教員は「指示」されたことをやらせる授業だけでなく、授業運営についても、学生がより主体的に考えて関わられるよう、機会を提供することが求められる¹⁷。英語の授業では、「前に踏み出す力」が特に必要となる海外での生活や仕事も視野に入れて、主体性を育成することが、授業目的とも合致する。

アクティブ・ラーニングというと、学生にさせる活動に目が行きがちだが、Bonuwell と Eison は、アクティブ・ラーニングを「学生が活動し、それらの活動について考える」ことを伴う教育法¹⁸と定義している。そして、アクティブ・ラーニングの手法に共通の特徴として、学生が活動の意味や意義について考えることや、分析・評価といったより高度な思考力を使う機会を得ること、自分自身の態度や価値観についても考えること等をあげている。

これらのことから、学生が評価や予習範囲の決定などにも主体的に参加する授業形態として、アクティブ・ラーニングを取り入れることに意味がある、と筆者は考える。

2. アクティブ・ラーニング活動の実践

ここでは、筆者が実際に行っているアクティブ・ラーニングの工夫について述べる。

2.1 学期はじめにおける動機付けの重要性

アクティブ・ラーニングを多く取り入れた授業が成功するかどうかは、学期はじめの授業における動機付けによるところが大きいと筆者が考える。そこで、ここでは筆者が行っている動機付けについて述べる。

1. ガイダンス時の動機づけ

現行の金沢大学教養教育英語科目カリキュラムでは第一週に授業ガイダンスが行われ、学生は同時間帯に複数開講されている授業の説明を聞いて、履修する授業を決める¹⁹。この授業案内の際に、授業貢献が成績評価の一部（多くの一年生が履修する英語 I で 10%）であることや、授業貢献のしかた（筆者の授業では、教員は指名せず、学生が自主的に挙手して発言したり、グループで話し合っただけで考えた答えを発表するなど）について具体的に説明し、履修者には筆者の授業では能動的な学習が求められていることを周知する。発達障害などにより、教室での発言やグループ活動が苦手な学生もいるので、現行のカリキュ

上がる。

¹⁷ 「社会人基礎力を育成する授業 30 選」実践事例集 p.4

https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/25fy_chosa/Kiso_30sen_jireishu.pdf

¹⁸ *Active Learning* p.19

¹⁹ 平成 28 年度にはじまる金沢共通教育新カリキュラムでは、8 週間 1 学期のクォーター制になるので、ガイダンスの時間は取れず、英語科目はクラス指定制になり、授業前に学生は e-learning 教材により授業ガイダンスを受ける予定である。

ラムでは能動的活動が少ない授業も残されており、ガイダンスの説明を聞いて学生が自分にあったクラスを選べるようになっている²⁰。

2. 第一回目の授業における動機づけ

〔席決め活動〕

英語 I の授業では、1 回目の授業で席を決める。席決めの方法は以下のとおりである。

- ・ 授業のはじめに、学生全員が教室の後ろに集まる。教員が英語で質問し、英語で答えられる学生から挙手し、あてられたら答える。答えた学生は定められた範囲の好きなところに座る。
- ・ 質問は「What is your favorite subject?」「What time did you get up?」などの簡単で答えやすい内容にする。答えた学生には、教員は一言ずつ肯定的な言葉をかける。
- ・ クラスの人数が多い等、時間がかかりそうな場合は挙手している数人ずつ答える。
- ・ なかなか答えられない学生が何人か残された場合は、教員は学生の近くに行き、やさしめの質問をすこし小さめの声でして、親密感を出し、答えやすい雰囲気を作る。
- ・ 最後に一人だけ残らないように配慮する。

この席決め活動の目的は、学生に自分の発言が目に見える結果をもたらすことを体験させる事である。早く発言するほど自分の好きな席に座れる可能性が高いことがわかるため、ほとんどのクラスで、3 つめぐらいの質問から学生は積極的に手を上げて答えるようになる。また、ほとんどの場合教壇近くの席が最後まで残るので、結果的に英語を聞き取りにくい学生や、積極的に発言しにくい学生が教員の目の届きやすいところに座ることになり、授業中にサポートしやすいという利点もある。

〔名前の確認活動〕

席名簿を作成するため、履修者の名前を確認する必要があるが、これも能動活動の一環として行う。名前確認の方法は以下のとおり。

- ・ 全員が、自分の名前ともう一文何か英語で言うように指示する。付け加える文の種類は既に発表した人と同じであってはいけないというルールを伝える。(たとえば、ある学生が趣味について述べたら、それ以降に発言する人は趣味については話せない。) 30 秒～1 分ほど時間を取り、つけ足し文をいくつか考える時間を与える。
- ・ 発言したい学生は挙手する。教員は挙手した学生を当てて、発言した学生の名前を席表に書く。付け加えられた一文について、教員は何らかの肯定的なレスポンスをする。
- ・ 全員が発言したら、再度教員が一人ひとりの名前を席表に従って呼び、名前の確認をする。その際、必ず一人ずつの目を見て名前確認する。

²⁰ 実際には人数調整が必要な場合、抽選があるので、学生は必ずしも希望のクラスに入れるわけではないが、少なくとも医師の診断書がある発達障害等の学生の場合は、事前相談により、希望のクラス（または教員が適当と判断するクラス）を受講できる。

この名前確認活動でも、早く発言することが発言者の利益になる（発言できる内容の種類が限られないため）ことがわかるので、学生は積極的に発言する。後から発言する学生は、自分が発言しようとしているテーマが、既に話されていないか、チェックする必要がある、簡単な内容であっても緊張感を持って活動に参加できる。既に発言した学生も、後に発言する学生のテーマがすべて異なっているので、興味を持って聞ける。教員は、学生が安心して発言できる雰囲気を作るように気を配り、クラス全体が自他の発言に関心を持ち、積極的・能動的に活動する素地を作るようにする。

席を決めて活動グループのメンバーを一定期間固定することは、学生同士が協働学習を安定的に行える環境づくりに有効なだけでなく、教員が学生の顔や名前を覚えやすくなるので、学生と教員の心理的距離感が近くなり、発言しやすい雰囲気作り²¹という面でも、「教員と学生のコンタクト」（「7つの原則」のひとつ）という面でも効果的である²²。

〔Study Group の形成〕

上記のように席を決めた後、それぞれ4人一組の学生ごとのグループを作る。隣り合う2人と向かいあう2人で形成されるこのグループを Study Group として、授業中の活動の多くをこのグループ中心の協働活動²³として行っている。学生が Study Group で行っている活動は以下のとおり。

- ・宿題の答え合わせ等、課題の確認
- ・授業内外で行うグループ活動
- ・グループ活動の発表等の授業貢献

発言順を決めて、必ずその順に発言するというルールなので、発言当番が答えられない時は、グループで協力し合って発言当番を助ける。授業貢献したグループには、教員が「授業貢献ポイント」をつける。

- ・欠席者への対応。配布プリント等をグループで保管、欠席学生に渡す。また、欠席した学生は、次回の授業までに欠席した回の授業内容や宿題をグループメンバーに聞く。
- ・課題をする上での協力

「7つの原則」では、「学生間の協働」として「難しい概念を学生間で説明させる」「協力して課題に取り組ませる」「グループワークの振り返りをさせる」の3つがあげられている。これらはアカデミックな協働活動だが、筆者は授業外でも欠席者への対応や課題などで協力する機会を持つことが、グループ活動を実質化することになるのではないかと考える。

評価の方法として、過去には「授業貢献ポイント」をグループではなく個人に与えてい

²¹ *Active Learning*, p.36-38.

²² 「7つの原則」では、教員と学生のコンタクトとして「できるだけ学生の顔と名前を覚える」「授業への感想や意見を聞いて対処する」「学習状況をモニターして必要な支援をする」の3つがあげられている。

²³ 協働活動を中心に行う学習（Cooperative Learning）については、Johnson, D. W. & Johnson R. T. (1999)を参照のこと。

たことや、グループに与える場合でもグループ内での発言順は決めず、誰が答えてもそのグループにポイントが与えられるシステムにしていた。しかし、これらの方法では、英語が得意な特定の個人が発言しがちであり、何週間も発言しない学生が出てきた。そこで、2013年度より発言順を決めて当番制にした。当番はグループのために発言しようとし、グループは協力して当番を助けるので、学期中発言しない学生は皆無となり、グループ間の発言回数の差も小さくなった。

筆者の授業では、グループメンバーと合わない学生がいることも考慮し、多くのクラスで学期中一度グループ替えをしている。また、時々グループ以外の学生とのペア活動や、グループメンバーがそれぞれ別のグループに出向いて行う活動なども取り入れている。

3. 学期初め数週間の動機づけ

〔授業貢献ポイントの発表〕

上記のようなグループ活動により付与した「授業貢献ポイント」を、学期はじめの数週間は、授業の最後または次の授業のグループ活動前に、知らせている。どのグループの得点が一番高いか、というような競争的要素をたまに加えると、活動をゲーム感覚で行うことができ、グループのやる気を引き出すにはよい。しかし、毎週同じグループが上位であると、他のグループのやる気がだんだん下がるので、他のグループとの比較による順位より、それぞれのグループがその授業でどのくらい授業貢献したかをフィードバックすることに重点を置いた。具体的には、「今週の授業貢献回数は〇回なので、授業貢献評価は100%達成です」、「今週は60%の達成率です」、というように数値を入れて伝えている。成果率をこまめにフィードバックすると、どのグループも努力次第で特定のレベルを達成し、成果につながれることが実感できるので、グループのモチベーションを維持しやすいだろう、という意図で、ポイントを公表している。

「7つの原則」では、「迅速なフィードバック」として「単元毎に小テストを行いフィードバックする」「提出物にはコメントをつけて翌週返却する」「試験終了後すぐに答え合わせと必要な復習を行う」の3つがあげられている。これらのテストや提出物へのフィードバックについては後述するが、積極的に発言する人が多い欧米の学生と違って、日本人大学生は通常あまり積極的に授業貢献しないので、テストや提出物だけでなく授業中の発言についても、貢献度に応じた「授業貢献ポイント」を導入することで、発言への動機づけをはかっている。

3, 4週間授業貢献ポイントを発表していると、どの学類の学生も、やがて獲得ポイントを伝えなくても、自然にモチベーションを保って、挙手・発表するようになる。よって、学期を通じて授業貢献ポイントは授業毎に記録し、最終評価に反映してはいるが、ポイント通知は、学期半ば以降は行わない。

〔教室の形〕

Study Groupが決まると、授業中の多くの活動はこのグループ内で行う。そのため、教室内の机・椅子の配置は、全員が教卓の方を向いているスクール形式よりも、向かい合って4人1組の「島」を形成するグループワーク形式の時間が長くなる。スクール形式では、

学生は皆教員の方を向いているので、教員が授業の中心となるが、グループワーク形式では、学生同士がディスカッションをしたり、授業貢献の準備をしたり、ロールプレイをしたりするグループ活動拠点の周りを教員が歩き回る形になり、学生が授業の中心となる。教員は学生が活動しやすいようにサポートするファシリテーターの役割をすることになる²⁴ので、教室の形からも教員中心の授業から、「学生間の協働」を中心とした学生同士の主体的な学びの形態へとシフトすることができる。

2.2 授業時間外の学習を促す活動

前述したように、授業時間外の学習の動機づけをいかに行うか、という観点から、筆者の授業では以下のような活動を行っている。

[単語テスト、穴埋めテスト]

習得すべき語彙の確認や予習範囲の詳細内容の確認には、単語テストや穴埋めテストを行っている。これらのテストは伝統的で、あまり能動的活動とはいえないかもしれないが、これらのテストを能動的活動とするために、筆者が工夫している点について以下に述べる。

- ・語彙は、英英辞典を調べて、内容を英語で説明できるようにしておくよう指示する。
- ・語彙テストは、学期初め、学期半ば、学期終わりで徐々に難易度を上げる。
学期初めには、単語リストを前もって学生に渡し、そのリストのすべての単語を問題用紙に書いてテストに出す。時間がある者はその単語を使った例文も書くように指示する。学期半ばは、単語リストを前もって学生に渡し、そのリストからいくつか選んで口頭で発音し、その単語を書き取って解答するよう指示する。また、例文を書くように促す。学期終わりには、単語リストを渡さず、学生に自分でテストに出そうな単語を選んで学習するように伝え、口頭で問題を出す。全員単語の説明に加えて、例文を組み合わせる文脈的にまとまった内容の作文を書くように指示する。
- ・単語テストはグループごとに答案を集めて、他のグループの答案と交換し、定義については、学生が採点しあう。
- ・穴埋めテストの範囲を指定し、その範囲を何度もよく読んでおくよう指示する。
- ・穴埋めテストは、文脈的に合っていれば必ずしも本文と同じ文言でなくてもよいことを伝える。
- ・穴埋めテストは、文脈をしっかりと理解していれば解答できるような箇所を問題に出す。
- ・穴埋めテストは、ペアで話し合い、協力して解答するよう指示する。
- ・答えが仕上がったら、既に解答し終わっているペア同士答案を交換して、採点しあう。
- ・答案が返されたら、採点をチェックして、他の解答でも得点できそうな場合は教員に質問するよう指示する。

²⁴ Maryellen Weimer, *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice* (2002) San Francisco: John Wiley & Sons, Inc. p.73-76.

単語テストや穴埋めテストは、どちらかというとならアクティブ・ラーニングにそぐわない従来型の知識習得の方策に見えるが、少しの工夫で、学生の能動的活動要素を加え、学生が楽しいと思える活動にすることができる。また、学生同士でピア採点することにより、テスト終了後すぐ成績がわかるので、「迅速なフィードバック」（「7つの原則」のひとつ）という面からも、学生の授業外学習のモチベーションを保ちやすい。ペアテストについては、「コミュニケーション能力の向上を促す活動」で更に述べることにする。

〔Q+A 活動〕

筆者の授業では、教員による学生への問いかけと、学生による答えという Q+A 活動が授業の中心となる。この活動を家庭学習促進の一環として行うために、以下の点に注意している。

- ・前週に、予習範囲とやってくるべき内容を学生に明確に伝える。
宿題のページ数、具体的に、何をどこにどのようにやってくるのか伝える。（ノートにまとめる、教科書に直接記入する、パソコンに保存して PC 携行、提出できるよう A4 に印刷など）
- ・授業のはじめに、グループ内で宿題や予習箇所を理解を、確認し合う時間を作る。
- ・予習していればすぐに答えられる質問や、グループ内で意見をまとめて答えるような質問、答えがいろいろ出てくる質問など、様々なレベルの質問を教員は用意する。
- ・複雑な問題は、質問の後グループ・ディスカッションの時間を作り、話し合ってから答えるよう指示する。
- ・更に複雑な問題は、予習箇所の短いグループプレゼンテーションを課し、その後 Q+A を行う。
- ・教員はよい答えを板書し、最後のまとめに使う。

この活動においては、予習範囲の明確な指示と、どのレベルの学生も答えられるような多様な質問が成功の鍵となる。宿題の確認や、予習を前提にはしている内容が中心となるが、予習していない内容についても Q+A 活動は可能である。教員が一方的に説明するよりも、学生と教員が協力して学習内容を作り出しているような臨場感があり、学生が興味を持って知識の理解や確認、定着をはかれる活動と言える。

〔内容理解テスト活動〕

上記の活動よりも複雑な予習内容の科目（特にリーディング）では、内容理解についての記述式小テストを毎週行っている。この授業実践については、既に発表しているので、ここでは授業運営上、気をつけている点について述べる。

- ・前週に予習範囲を明確に伝える。学期初めは5ページぐらいからはじめ、徐々に予習量を増やす。（週平均 15-20 ページ程度）一学期かけて1冊読む、という大枠は教員が決め、学期半ばからは、学生に予習範囲を決めさせる。（いくつか選択肢を示す）
- ・さまざまなレベルの問題を用意する。（たとえば、教科書を読めば答えられる簡単な内容理解のもの、教科書の内容について学生の意見を問う問題もの、各週の予習範囲で

扱うテーマに関する自由記述問題など)

- ・授業のはじめに学生同士で教科書の内容を確認する時間を取る。(学期が進むと各グループで自発的に内容確認を行うようになる。)
- ・質問・解答のしかたは、学期初め、学期半ば、学期終わりで徐々に難易度を上げる。(たとえば、学期初めは質問の書かれた問題用紙を配り、グループで協力して解くように指示する。学期半ばは、教員が質問を口頭で読み上げ、学生はそれを書き取ってお互いに質問を確認し、それぞれ解答した後答えを確認し合う、学期終わりには学生は一人で質問を書き取り、一人で解答する)
- ・各グループが授業貢献しながら、クラス全体で答えあわせをする。(テスト後、解答用紙をグループごとに集めて、他のグループの解答用紙と交換する。答えあわせが出来たら答案を返し、各グループは返ってきた答案の採点を確認する。)
- ・答えの正否にかかわらず、授業貢献したグループに内容に応じたポイントを付与する。
- ・教員または TA やラーニング・アドバイザーが答案を確認し、学生同士では採点が難しい長い記述箇所を採点して翌週返却する。

この活動においては、予習しないとテストに答えられないことを学生はすぐに理解するので、予習範囲の学習を促すことができる。予習範囲のテスト準備のしかたについては、**Study Group** で考えて自分たちが決めた方法で行うように指示しており、グループによって、それぞれ分担箇所を決めて担当部分をしっかり予習し、テスト前にお互いに内容を伝え合うグループもあれば、全員が予習範囲をすべて読み、お互いに内容確認するグループもある。ただ、学期終わりには一人ですべて答えなければならないことを伝えてあるので、多くのグループが後者を選択している模様である。この活動の成功の鍵は、予習範囲の明確な通知と、テスト後すぐに採点活動を行うことで、予習の成果がすぐにフィードバックされる状態にすること、そして質問の内容をある程度統一して、どのような予習をするか予測できるようにすること、そしてその予測に従って勉強してきた学生が、得点できるようにすることであろう。

2.3 コミュニケーション能力を高める活動

自習で学べることを授業外の予復習で行い、授業では臨場感を持って実践的に言語を学ぶ機会を提供するには、授業でのやりとりをなるべく本物らしい (authentic) コミュニケーションにすることが必要になる。そのようなコミュニケーションを演出する方策として、筆者は意外性 (予測できない人とのコミュニケーション) と、協働的創造性 (共に作り出す喜び)、そして必要性 (コミュニケーションしなければ成り立たない状況) を重視している。

意外性の演出として取り入れているのが、「臨時ペア」によるペアテストである。臨時ペアテストは、筆者の授業の中で特に人気が高い活動である。テスト自体は、上記の穴埋めテストなどの簡単なものである。やり方を以下に述べる。

- ・授業のはじめに **Study Group** と関係なく、学生を 2 人ずつのペアにする。その際、た

例えば服装の色や模様が似ている学生同士、髪の毛の長さが対照的な学生同士、朝ごはんを食べたものが似ている学生同士、など、前もって予測できない基準によってペアリングする。

- ・ペアが決まると、教室の好きなところとなり同士座る。その際、広い教室ならば、なるべく他のペアと離れて座るように指示する。
- ・テスト用紙をペアに1枚配る。
- ・ペアは他のグループに聞こえないように、小声で相談しながら協力して解答する。

授業アンケートなどで、この活動を楽しかったと答える学生は多い。いつもと違う人と行うこの活動は、誰とペアになるのかという興味と、ペアとなった人と小声で話しながら協力して何かを達成する、という非日常的なセッティングが人気なのではないかと思う。

協働的創造性を促す活動として取り入れているのが、ワークシートを使った概念図や図表の作成である。この活動では、**Study Group** で協力して、予習して来たことを **Concept Mapping** などにまとめる。みんなでお絵かきをする楽しさと、グループメンバーが話し合っていて、それぞれ絵を描く、言葉を選ぶ、予習箇所を確認する等の役割分担をしながら、1枚のワークシートを仕上げるので、成果が目に見え、達成感がある活動と言える。

この活動では、教員が前もって準備するワークシートのでき具合がグループ学習の質を左右する。扱う項目としては、概念図（外枠作成）、論理構成（抽象説明と例示、因果関係、対比等）、見出し・要約欄、ナンバリング、要旨などが考えられるが、筆者が工夫している点は、学期の進み具合に合わせて、以下のようにワークシートのレベルを徐々に上げてゆくことである。徐々にレベルを上げることで、学生は無理なくより創造的な協働作業に取り組めるようになる。

第一段階：仕上がっている概念図から言葉などを抜いて、いくつか空欄にしたものを宿題・教室外活動として課し、学生がゆっくり仕上げられるようにする。

第二段階：徐々に書き込みの少ないワークシートを使い、教室で時間を決めて記入するように指示する。

第三段階：白紙・ボードなどに、与えられた時間内で自由に内容をまとめるよう指示する。

2.4 学生に主体性を持たせる活動

前述の「前に踏み出す力」にも関係するが、学生に主体性を持たせるためには、学生がただ教員の指示で動くのではなく、自分から自信を持って活動することが大切になる。そこで、筆者が学生に主体性を持たせるために行っているのは、学生にある程度授業運営のイニシアティブを持たせること、そして、学生が授業で安心してコミュニケーションできるような雰囲気を作る事である。

授業運営のイニシアティブを持たせる活動としては、学生に評価する力をつけさせる活動がある。たとえば、小テストなどの評価を教員がすべて行うのではなく、授業の一環である活動として、学生に参加させる。語彙テストや穴埋めテストなどの簡単なものであれ

ばピア採点が可能であるし、作文やプレゼンテーションでも、教員が評価項目表を作成するか、評価項目表の作成も活動のひとつとして学生に参加させて行い、その評価表に沿って、学生がピア点検、ピア評価できるようにする事が可能である。学生が評価したものは、教員やTAなどが点検し、学生の評価自体も評価の対象にすることができる。

授業運営のイニシアティブを持たせるもうひとつの手段として、学生に進度を決めさせることもできる。たとえば、一学期に扱う範囲という大枠は教員が決めて、毎週の予習範囲は学生が決める、というふうに、学生に決定権の一部を譲ると、学生の「やらされ感」は減る。もちろん学生によって学習進度に差がある場合もあるので、学期はじめは教員が進度を決め、連休や冬休みなど比較的時間に余裕があって、進度の遅い学生でもあまり大きな負担にならないような時に、いろいろな選択肢を出す、などの工夫は必要である。

最後に、学生の主体性を高めるために、学生に自信をつけ、学生が安心して授業に参加できるようにするために筆者が気をつけているのは、授業のはじめや終わりになるべく学生の顔を見て、明るく挨拶すること、学生がグループで活動している時に肯定的な声かけして、学生が後で発表しやすい雰囲気をつくること、発表した学生には必ず肯定的なコメントをすること、席表に従って、学生を名前で呼び、できれば名前を覚える、などである。

アクティブ・ラーニングでは教員中心の授業から、学生中心の授業への転換が必要となる。しかし、学生が主体的に活動するためには、ファシリテーターとしての教員が、授業の雰囲気作りや、学生参加の評価の実施など、様々なレベルで仕掛けを作り、主体的な活動に適した環境作りをする事が求められているのである。

3.おわりに

平成28年度から実施される金沢大学共通（教養）教育の新カリキュラムでは、英語科目は共通シラバスとなり、アクティブ・ラーニングの導入も計画されている。これまで個人々の授業実践として行われてきたアクティブ・ラーニングであるが、新カリキュラムの実施に向けて、英語担当教員が協力して、より実質的なアクティブ・ラーニングが導入できるよう、努力したい。

参考文献

アクティブ・ラーニング主要文献等

Bonwell, Charles C., and James A. Eison. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No.1. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.

*この分野の論文等でよく引用される主要文献。アクティブ・ラーニングの定義、過去の研究結果、アクティブ・ラーニングを使った様々な授業方法を紹介している。

Paulson, Donald R. and Faust, Jennifer L. "Active Learning for the College Classroom",

*大学で使えるアクティブ・ラーニング活動を種々紹介している。講義を全く否定するの

ではなく、講義を補完するものとして、伝統的な講義を行っている大学教員でも取り入れることができる活動を多く載せている。

Prince, Michael. "Does Active Learning Work? A Review of the Research," (2004)
Journal of Engineering Education (July) p.1-9.

*アクティブ・ラーニングに関する実験や調査に関する文献をまとめた論文。協働活動は、講義式の授業や個人競争を促す授業よりも学習効果が高いことを、多くの文献を使って明らかにしている。

アクティブ・ラーニングに関するウェブサイト

Learner Centered Teaching <https://www.ydae.purdue.edu/lct/hbcu/>

Module 4 : Designing Learning Experiences Using Active Learning

<https://www.ydae.purdue.edu/lct/hbcu/Module4.html> (2015年3月10日アクセス)

Learner Centered Teaching に関する教員研修サイト内にある、アクティブ・ラーニングページ。e-learning 教材 (ビデオ、音声)、Web 上の主要文献へのリンク、手法の紹介、他の有益なアクティブ・ラーニングサイトへのリンクなどがまとめられている。

日本の学会誌におけるアクティブ・ラーニング特集

全国語学教育学会 (JALT) , *The Language Teacher* vol.23, No.5. (May 1999) "Special Active Learning Issue"

ウェブ版 URL http://jalt-publications.org/tlt/issues/1999-05_23.5 (2015年3月10日アクセス)

*言語教育では既に1997年教育課程審議会の提案を受けて、アクティブ・ラーニングへの取り組みが始まっている。これはその当時のアクティブ・ラーニング特集号である。

私立大学情報教育教会『大学教育と情報』2014年 No.1/No.2 特集: アクティブ・ラーニングの実質化にむけて

<http://www.juce.jp/LINK/journal/1403/mokuji.html>

<http://www.juce.jp/LINK/journal/1404/mokuji.html> (2015年3月10日アクセス)

*アクティブ・ラーニングに役立つグループ活動が簡潔にまとめられている他、様々な学部の取り組み例が紹介されている。

その他の文献

大藪加奈他「Can-do 表記でつながる英語教育」『外国語教育フォーラム』(金沢大学外国語教育研究センター) 8号 (2014年) p.3-46.

経済産業省、「社会人基礎力HP」(2015年3月10日アクセス)

<https://www.meti.go.jp/policy/kosoryoku>

「第17回金沢大学共通教育機構全学研究会」記録 (2015年3月10日アクセス)

- <https://www.kanazawa-u.ac.jp/faculty/kiko/lectures/H26zengakukenyukai.pdf>
中央教育審議会「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）
- http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf（2015年3月10日アクセス）
文部科学省「社会人基礎力を育成する授業30選」実践事例集（2015年3月10日アクセス）
https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/25fy_chosa/Kiso_30sen_jireishu.pdf
文部科学省『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』（平成21年）pp.6-7, 37.
山地弘起「アクティブ・ラーニングとはなにか」『大学教育と情報』（2014, No.2）pp.2-7.
http://www.juce.jp/LINK/journal/1403/pdf/02_01.pdf（2015年3月10日アクセス）
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press
- Canale M. and Swain, M. “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”, *Applied Linguistics*, 1 (1980) pp.1-47
- Chickering, Arthur W. and Gamson, Zelda F. (1987) “Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education” *Viewpoints AAHE Bulletin*, p.3-7.
- Council of Europe (Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Cambridge U.P., Cambridge:2001)
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp（2015年3月10日アクセス）
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In: J.B. Pride & J. Holmes (Eds). *Sociolinguistics: selected readings* Harmondsworth: Penguin. pp. 269–293.
- Isbell, Katharine (1999) “An Interview with Dr. James Eison.” *The Language Teacher* vol.23, No.5. (May) 全国語学教育学会 (JALT) “Special Active Learning Issue” p.4.
- Johnson, David W., Johnson, Roger T. and Smith, Karl A. (2013) “Cooperative Learning: Improving University Instruction By Basing Practice On Validated Theory” *Journal on Excellence in University Teaching* (April)
- Johnson, D. W. & Johnson R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Kasper, G. & Rose, K.R. (2002). “Pragmatic Development in a Second Language” *Language Learning* 52 Supplement 1.
- Krashen, Stephen D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition* University of Southern California
- Paulson, Donald R. & Faust, Jennifer L. (1998) “Active Learning for the College Classroom” *Journal on Excellence in College Teaching*, 9 (2), pp.3-24. Active and Cooperative Learning p.4
https://www.ydae.purdue.edu/lct/hbcu/documents/active_learning_in_college_classrooms.pdf（2015年3月10日アクセス）
- Schmid, M.S. and T.H.Mehotcheva. (2012) “Foreign language attrition”. *Dutch Journal*

of Applied Linguistics 1.1, 102-124.

Schmid, M.S.(2012) “Language attrition and multilingualism” *The Encyclopedia of Applied Linguistics* Oxford:Blackwell Wiley.

Schmidt, R. (2010). “Attention, awareness, and individual differences in language learning”. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, December 2-4 pp. 721-737. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.

<http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf> (2015年3月10日アクセス)

Swain, M., (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S., Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House, Rowley, MA, pp. 235–253.

Swain, M., (1993). “The output hypothesis: just speaking and writing aren’t enough.” *The Canadian Modern Language Review* 50, 158–164.

Maryellen Weimer, (2002) *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice* San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.