

# 大学英語授業における主体的・協働的な学びに関する一考察

小嶋 英夫\*

## A Study on Self-Directed and Collaborative Learning in University English Language Classes

Hideo KOJIMA

**要旨** 文部科学省は、今後「学力の3要素」を踏まえ、校種を問わず「課題解決に向けた主体的・協働的な学び（アクティブ・ラーニング）」を導入することを奨励している。本研究の目的は、文教大学教育学部における英語教育プログラムの開発に資するために、共通教育としての英語授業履修者に、「内容・言語統合型学習（CLIL）」を応用した主体的・協働的な学びを実体験させ、その教育的効果や問題点を究明することである。授業では、英語で書かれた社会的・教育的問題について批判的思考を促し、肯定・否定の立場に基づくグループ協議・発表につなげ、最後には個人のエッセイ・ライティングとスピーチに発展させた。結果として、教材の内容に関する興味・関心の強化、批判的思考能力・言語能力の向上、協働学習・学びの共同体への認識の深化が認められた。学部全体の授業実践を通して、継続的に研究する必要がある。

**キーワード：**大学英語授業 主体的・協働的な学び 内容・言語統合型学習

### 1. はじめに

1970年代から欧米の教育で見られる「教え中心」から「学び中心」へのパラダイム・シフトが、遅ればせながらようやく日本の教育界に浸透し始めたと感じられる。「予測困難な時代を生き抜くために、生涯学び続け、どのような環境にありながらも答えのない問題に最善解を導くことができる能力の育成」が大学教育の目標とするならば、こうした能力を身につける機会を、大学はどのようにして学生に提供できるであろうか。

教育のパラダイム・シフトをより効果的に展開するためには、大学教員と学生双方の大胆な意識

改革と理論・実践・研究の有機的な統合が必要である。「学び中心」の特徴は、1) 知識を教員が一方的に伝授せず学習者と協働的に構築する、2) 学習者は自己責任を認識し学習方略を活用しながらオートノミーを育む、3) 教員は自律学習促進者としての役割を担い省察的に授業改善を図る、そして4) 指導者・学習者・教材（活動）・学びの場の特性が有機的に統合される（小嶋2010）。

日本の大学教育改革に関しては、中央教育審議会による2008年のいわゆる「学士課程答申」で、育成すべき能力目標としての学士力が提示され、次いで2012年の「質的転換答申」では、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、

\* こじま ひでお 文教大学教育学部学校教育課程英語専修

教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学習（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」としている。

日本で2020年に全面実施となる次期学習指導要領の新しい視点は、「学力の3要素」とされる「何を知っていて何ができるか（個別の知識・技能）」、「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」、「どのように社会と世界に関わりよりよい人生を送るか（主体性・多様性・協働性/学びに向かう力/人間性等）」を、如何に総合的に育てていくかであると思われる。この際、「習得・活用・探求という学習プロセスの中で問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程」、「他者との協働や外界との相互作用を通じて自らの考えを広げ深める対話的な学びの過程」、「子どもたちが見通しを持って粘り強く取り組み自らの学習活動を振り返って次につなげる主体的な学びの過程」が重要とされる。

文部科学省は、学力の3要素を統合的に育む学びへの新アプローチとして、校種を問わずアクティブ・ラーニングの実践を推奨している。これからの時代を見据えた教育内容・方法として文部科学省が強調するアクティブ・ラーニングは、中教審教育課程企画特別部会の論点整理（2015年8月）によると、「課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学び」と定義づけられる。もっとも、この定義は同部会の論点整理（報告）では、「主体的・対話的で深い学び」と改めて示されている。教員は学生の主体的・協働的な学びを支える効果的な足場かけができるように、専門的資質・能力と実践的指導力を磨く必要がある。

一方、ベネッセ教育総合研究所の「第2回大学生の学習・生活実態調査」（2012）では、特に社会で必要な「問題解決力」に関わる15の能力を抽出し、「問題発見・解決力」とその基盤となる「理解・思考のスキル」、「対人関係・自己管理」、「学習意欲」に整理し因子分析をした結果、問題

発見・解決力に含まれる個別能力の二つ、「現状を分析し、問題点や課題を発見する」と「筋道を立てて論理的に問題を解決する」、また対人関係・自己管理に含まれ協働し問題の解を導く高次元の対人関係力である「異なる意見や立場をふまえて、考えをまとめる」に注目し、これらの能力を「協調的問題解決力」と総称している。日本の英語教育は、これまで知識・技能の習得を強調するが、総じて「社会で生きる力となるコミュニケーション能力」の育成となるまでには至っていない。社会で活躍する存在となる人材を育成する大学英語教育については、リテラシーやコンピテンシーと称される汎用的能力との統合により、総合的な人間力を養う教育のあり方が、今後問われるであろう。

本研究は、上記のような国内外の新しい教育状況を踏まえ、文教大学教育学部の英語教育プログラム開発に向けたパイロット研究として位置づけられる。自ら担当する3クラスでの共通教育の英語授業で、主体的・協働的な学びによる課題解決型のアクティブ・ラーニングを実践した。授業では、英語で書かれた社会的・教育的問題について批判的に考え、肯定・否定の立場に基づくグループ討議・全体討議を経て、最終的には英語で自分の考えを論理的にまとめパブリック・スピーキングに発展させる言語技能統合型の活動を行った。加えて、今日グローバル化に対応した言語教授法として知られるContent and Language Integrated Learning (CLIL) (Coyle & Marsh 2010) も応用し、より深いアクティブ・ラーニングを配慮した。本研究の目的は、こうした試みの教育的効果や問題点を複数のデータに基づいて分析し、新しいプログラム開発を念頭においた授業改善に資することである。

## 2. 研究の理論的背景

大学英語授業での主体的・協働的な学びに関しては、本研究で扱ういくつかのキー・コンセプトを確認する必要がある。

### (1) 主体性・自律性

これからの時代に必要な力として主体的な問題解決力に注目した安西（1985）は、「主体性とは、自分の目標を自分で見出し、実践する力」と考え、具体的に次のような力をもたらすとしている。

- ①主体性は、人の心を感じる力、想像力、臨機応変力、平行処理力、人間としての一貫性をもたらす。
- ②主体性は、学び続ける力、内省する力、創造的に思考し実践する力をもたらす。
- ③主体性は、答えのない問題に挑戦する力をもたらす。
- ④主体性は、チームワーク力をもたらす。

上記に加え、「主体性」の辞書的な定義づけを探ると、「自分の意志・判断によって、みずから責任をもって行動する態度や性質」（大辞林第三版）となる。これは、本研究者が言語教育において理論的・実践的に研究してきた「学習者オートノミー（自律性）」に近い概念である。

言語学習者のオートノミーの育成については、欧州諸国の言語教育改革を目指す欧州評議会が目標の一つとして掲げ、世界の多様な教育的コンテクストで実践・研究が行われてきた。今日、日本の英語教育関係者の間でも、ようやく学習者オートノミーの重要性に対する認識が高まってきている。

Sinclair（2000）によれば、オートノミーには個人的・社会的、心理的・政治的といった多様なアスペクトがあるとされる。社会文化的なアプローチとしてアクティブ・ラーニングを見るとき、オートノミーの持つ社会的な面が注目される。これは、「学習者オートノミーは、学習者が自分のニーズや目的を達成する上で学びに責任を持とうとする意欲的な態度に特徴づけられ、社会的に責任ある人間として自立的あるいは協働的にふるまう能力・意欲である」（小嶋訳）と説く Dam et al.（1990）の定義にも読み取れる。

日本人研究者として長年オートノミーの実践・研究に取り組んできた小嶋（2010）の定義では、「学習者が発達段階に応じて自らの学習に責任を持ち、学習内容・方法の決定及びプロセスに積極的に関わり、学習効果を自ら評価・反省しながら、自己の学習を主体的・自律的に持続・発展させる意欲・能力」を意味する。社会的責任を合わせ持つ存在として他の人と協働できることを含み、共通の目的達成に努めることを通して個々人のオートノミーを育むことがねらいとされる。

### (2) 協働性

アクティブ・ラーニングの成立に欠かせない「協働性」は、一般に集団主義的な傾向を有する日本人にとって、「主体性・自律性」よりもなじみやすいと思われがちだが、果たして現実はどうであろうか。社会的構成主義の考え方に基づく協働学習（collaborative/cooperative learning）は、「学び中心」のアプローチの一つとして今日世界的に実践されている。グループのメンバー同士が協働し合い共通の目的・目標の達成に努めることを通して、「互恵的相互依存」、「個人の責任」、「対面的インターアクション」、「社会的スキル」、「グループの改善手続き」（Johnson, Johnson, & Smith 1991）といったキー・エレメントを学習者に認識させ、協働による達成感を抱きながら一人ひとりの自律的成長を促進するように配慮が必要である。

英語授業で行う協働学習が学習者オートノミーの育成に効果をもたらすとすれば、どのような特徴を持たせるべきであろうか。アクティブ・ラーニングを英語授業に取り入れる場合、学びの主体である学習者の英語使用の機会を増やし、意味のある内容を伝え合う互恵的教授法として協働学習が再評価される必要がある。

協働学習のメリットについては、次のようなことが挙げられるが（Johnson, Johnson, & Smith 1991）、それぞれの効果を十分に発揮するために留意すべき点も合わせて考慮する（小嶋2010）。

- ①学びの共同体としてより豊かな知識を共有できる。互いに質問・説明を行うことで不明確な点が明らかになり課題に対する理解が深まる。グループ・サイズを考え、特性の異なる学習者同士の互恵的な相互依存が助長されるように配慮する。
- ②課題解決への参加意識や自己責任感が高まる。協働を通して自律的になることを保証し、将来個人で類似の課題を遂行できる力を磨く。各メンバーに果たすべき役割を与え、任務を通して依存関係を実感させ成功への責任を分担させる。個人の貢献度を記録し評価する。
- ③集団の中で人間関係を生かすことができる社会的スキルが身につく。グループ・ダイナミクスを意識させ、質の高い協働ができるように社会的スキルを訓練する。相手を理解し信頼し合うことで、対立があっても建設的に解決することを学ばせる。
- ④対面的で直接的なコミュニケーション能力が磨かれる。相手と情報や意見を交換し合い、深い洞察と質の高い意思決定を導く。コミュニケーション方略を生かしながらインターアクションを持続し、協働作業が改善されるように思考力・判断力・表現力を鍛える。
- ⑤グループの改善手続きにより協働作業を省察・評価することで、オートノミーの育成に必要なメタ認知能力が高まる。到達目標の達成に向けていかにグループが機能しているかをモニタリングさせ修正すべき点を協議させる。活動のプロセスや結果を振り返り評価することの意義を理解させ、そのための時間と場面を配慮する。

協働学習の成立には、メンバー同士が言語上のやりとりで説明し合う必然性を要する。多様な様式で認知過程を把握し合い、認知的葛藤を解決するために相互調整を配慮することで、結果的により高次の認知過程が顕在化する(秋田, 2007)。

### (3) CLIL

Content and Language Integrated Learning (CLIL) は、教科科目などの内容を学びつつ言語知識・技能などの語学力を高める学習法である。またCLILは、学習者が能力を身につけ、動機づけられ、必要なことばを使い、自律的学習者として総合的に成長するプロセスをサポートすることをねらいとする。笹島(2011)によると、意味内容(content)が、文化(culture)と大きく関わり、個人的・社会的プロセス(community)を通じて形成されるのと同様に、新しい知識や技能は、個人や他の人との共同による省察／分析(cognition)やコミュニケーション(communication)活動を通じて発達すると考えられる。

CLILでは、内容と言語のみならず、思考と他者との学びも統合され、以下の「4つのC」が構成要素となる。

- ①Content (内容)：新しく得られる知識、スキル、理解のことで、教科やテーマなど内容のあるものを学習の中心に据える。
- ②Cognition (思考)：LOTS (低次の思考：新出内容の理解や暗記)と HOTS (高次の思考：学んだ内容を自分の経験と結びつけ、批判的に考察)から成る。
- ③Communication (言語)：Language of Learning (文法、重要語句)、Language for Learning (学びに要する表現、学習スキル)、Language through Learning (言語材料を使用する中で身につける言語)から成る。
- ④Community (協学)・Culture (文化)：グループワークを利用した学びの共同体における協働学習、文化理解・地球市民意識の促進を含む。グローバル化に対応した言語教授への新しいアプローチとして、本研究の参加者たちが将来的にCLILを授業で活用する可能性があることを踏まえ、本研究での授業実践を通して実体験をさせることを配慮した。

### 3. 本研究

大学教育学部において、英語専修生を含む1・2年生が、春学期週2回(90分)受講する共通科目「英語」クラスでのパイロット的な実践研究である。教育学部と比較するために、人間科学部2年生も本研究の参加者とし、データ分析に反映させている。

#### (1) 目的

本教育学部生は、卒業後に学校教育現場に入り、「グローバル化に対応した英語教育改革」を担い、小・中・高を通じた一貫性のある新しい英語教育を推進することを期待されている。本学部生が、外国語活動あるいは教科として英語を教える可能性が高いことを考えると、指導者自身の英語能力の向上、自律的言語学習の継続的経験は、時代を生きる優れた英語学習者を育成する効果的な授業実践を支える力となるであろう。よって、教育学部における共通英語教育の新しいプログラム開発は喫緊の課題である。英語の知識・統合的言語スキル、異文化理解力、批判的思考力、論理的表現力、自律的学習力など、時代を生きる存在としての総合的人間力を育むために、主体的・協働的に学ぶアクティブ・ラーニングとCLILを同時に取り入れた教育的効果を、本研究者担当の1学年と2学年のクラス間で探り、今後のプログラム開発に資する示唆を得ることを目的とする。

#### 〈リサーチ・クエスチョン〉

共通科目「英語」の学びのコミュニティにおいて、主体的・協働的な学びのアクティブ・ラーニングとCLILの実践は、受講生の英語の知識、統合的言語スキル、異文化理解力、批判的思考力、論理的表現力、自律的学習力などを統合した総合的人間力をどの程度育むか。

#### (2) 参加者

共通科目「英語」を受講する英語専修1年生31名、教育学部2年生14名、人間科学部2年生28名

を参加者とする。

#### (3) データ

グループ及び個人課題の英語エッセイとスピーチ、学期末の意識調査、本研究者の授業観察などを量的・質的に分析する。授業で使用した下記のテキストは、3クラス共通である。

Motegi, H., Suzuki, K., & Hesse, S. (2000). *Taking Sides: Critical Thinking for Speech, Discussion and Debate*. Tokyo: Kinseido.

#### (4) 授業の流れ

##### 〈Review〉

教師：前回の授業のテーマについて、争点を復習するとともに、学生各自が肯定・否定のいずれかの立場で考えを英語でまとめてきたかどうかを確認する。4人グループで互いの英文を紹介し合い討議をするように促す。

学生：グループ内で発表し合い各自のアイディアについて意見を述べ合う。全体討議の際に、グループ代表となる発表者を決める。

教師：グループ代表に英語で発表させ、全体討議を導く。その後英文課題を回収する。

##### 〈Conversation〉

教師：テーマについての基本的な知識や争点を知るテキスト中の英会話を、リスニング・スピーキング活動として行わせる。

学生：テープで会話の流れを聞いた後に、ペアで話し合い、comprehension checkの問題の答えを合わせる。

教師：会話の内容に関して意見を問いかけ、comprehension checkを全体で確認する。

##### 〈For and Against〉

教師：テーマに関するテキスト中の賛否の議論をテープで聞かせる。

学生：テープを聞きながら、それぞれ肯定・否定いずれの議論かを判断させ、グループで確認する。

教師：答えが大方一致したグループに発表させ、  
難しい議論の内容を全体に理解させる。

〈Data Analysis〉

教師：テーマについて論理的な議論の展開の仕方を学ばせるために、5個のパートを各グループに割り当て、メンバーが協力して内容を解説し、答えを発表するように指示する。

学生：与えられたパートの英文をグループで討議し、発表する際のお互いの役割を決め、全体に対してプレゼンテーションをする。

〈Making Speeches〉

教師：各章のテーマに関して、肯定・否定の側から作成したスピーチ例をテープで紹介する。

学生：英語表現・論理展開の仕方を参考にしながら、グループで肯定・否定の立場を決め、協働で3つの理由を入れたスピーチに仕上げ、代表が教室の前で発表する。

教師：各グループの発表後、効果的な論理構成と内容深化についてアドバイスをする。個人課題として、テキスト内から自分の好きなトピックを選び、英語300語程度 of 原稿に基づき、クラスの前で一人ひとりスピーチをすることを確認する。

り、批判的思考力、英語表現力、学びの力などを育むことができた。

授業の最終日に、上記の質問項目について受講者の意識調査を行った。教育学部英語専修1年生、教育学部他専修2年生、人間科学部2年生の各クラスに関する結果を、5段階毎の人数、パーセントで以下に示す。

表1 授業後の自己評価：教育学部英語専修1年

	5 (%)	4 (%)	3 (%)	2 (%)	1 (%)	M
1)	10 (32)	19 (61)	2 (7)	0	0	4.3
2)	10 (32)	14 (45)	7 (23)	0	0	4.1
3)	9 (29)	15 (48)	4 (13)	3 (10)	0	4.0
4)	4 (13)	15 (48)	1 (3)	1 (3)	0	3.7

注) N=31 M=Mean  
5：非常にそう思う 4：そう思う  
3：どちらともいえない 2：そう思わない  
1：全く思わない

表2 授業後の自己評価：教育学部他専修2年

	5 (%)	4 (%)	3 (%)	2 (%)	1 (%)	M
1)	8 (43)	6 (43)	2 (14)	0	0	4.3
2)	5 (36)	6 (43)	3 (21)	0	0	4.1
3)	5 (36)	7 (50)	2 (14)	0	0	4.2
4)	1 (7)	9 (64)	4 (29)	0	0	3.8

注) N=14 M=Mean  
5：非常にそう思う 4：そう思う  
3：どちらともいえない 2：そう思わない  
1：全く思わない

4. 結果と考察

(1) 質問紙調査：自己評価

〈質問項目〉

- 1) 今日の社会における多様なテーマについて、肯定・否定の立場からクリティカルに考えることができた。
- 2) パラグラフ・ライティングによって、自分のアイデアを論理的に組み立て表現することができた。
- 3) 授業でのグループ課題と発表及び個人課題と発表を取り入れたアクティブ・ラーニングに対して、前向きに取り組むことができた。
- 4) 4つのCを統合したCLIL型の英語学習によ

表3 授業後の自己評価：人間科学部2年

	5 (%)	4 (%)	3 (%)	2 (%)	1 (%)	M
1)	10 (36)	16 (57)	2 (7)	0	0	4.3
2)	5 (18)	16 (57)	7 (25)	0	0	3.9
3)	7 (25)	16 (57)	5 (18)	0	0	4.1
4)	2 (7)	15 (54)	11 (39)	0	0	3.7

注) N=28 M=Mean  
5：非常にそう思う 4：そう思う  
3：どちらともいえない 2：そう思わない  
1：全く思わない

上記の表1～3において、項目毎の平均値を比べてみると、質問項目2)に関して人間科学部がやや低めの結果となっているが、その他の項目の平均値には特に差が見られない。また、英語専修1年生とその他の2年生の学年間で、平均値の差は感じられない。ただし、表1の英語専修生の中に、質問項目3)「授業でのグループ課題と発表及び個人課題と発表を取り入れたアクティブ・ラーニングに対して、前向きに取り組むことができた」で、3名が「そう思わない」と回答している。加えて、質問項目4)「4つのCを統合したCLIL型の英語学習により、批判的思考力、英語表現力、学びの力などを育むことができた」についても、1名が「そう思わない」と反応している。アクティブ・ラーニングやCLILは、英語専修1年生のほぼ全員が大学入学前に体験したことがない。学習者が思考力を高めエッセイや研究レポートで自分の考えを表現するような授業は、一般に行われていないようだ。よって、教師主導の教え込み中心型に慣れ親しんできたこれまでの学習意識を、どのようにして変革するかが一人ひとりの学生に問われることになる。英語能力のみならず、課題解決に向けた思考力・判断力・表現力に自信を欠く学生が、前向きになれなかったと理解される。幸いにも、2年生には否定的な回答が見られず、授業の目的や授業者の意図が理解されたかと思われる。

## (2) 質問紙調査：自由記述

表1の5段階の自己評価に加え、自由記述型の問いとして、「問い1：主体的・協働的な学びを活用して課題解決を図るアクティブ・ラーニング型の学びをどのように理解したか」、「問い2：社会的・教育的な内容(Content)、思考力(Cognition)、統合的英語力(Communication)、学びの共同体・協働的な学び(Community・Collaboration)を統合したCLIL型の学びをどのように理解したか」の2点に答えることが受講生たちに求められた。

問い1：主体的・協働的な学びを活用して課題解決を図るアクティブ・ラーニング型の学びをどのように理解したか。

アクティブ・ラーニング型の学びに関する肯定的な返答は、以下のように集約される。

- これまで中学・高校の授業ではほとんど討論をする機会がなかったので、新鮮味があり楽しかった。多面的に物事を見つめ、多面的な価値観を持つことが大切と思われる。何よりも今まで英語を勉強し知識を蓄えてきてよかったと思えた。

(英語専修1年生A)

- グループとして肯定・否定の立場を決めてから課題について討議する作業は、今まで身近だが考えることがなかった社会的話題への自分の思いを確認し、他の人の考え方を学び、協働的に議論を深めることができ、主体的に判断できるようになれてよかった。

(英語専修1年生B)

- ライティングの課題は大変だったが、自分の考えを英語で書いたエッセイを、クラス全員の前でプレゼンすることは、とてもよい経験になった。これまでのような受け身の姿勢ではなくなり、自信が生まれてきたように感じる。

(英語専修1年生C)

- これまで級友と真面目な話題で意見交換できる環境がなかったので、これが大学の授業なんだとうれしかった。もっと知りたい、学びたいという意欲がわいてきた。時間を見つけて調べ考えることができています。

(英語専修1年生D)

- 自分はグループ活動が得意だと思っていたが、メンバーや状況によっては苦しいことがあること、自分と反対の意見を持つ人やより説得力のある意見を述べる人がいること、人それぞれの適性を生かして協働で作業することを学び、とても刺激的だった。

(英語専修1年生E)

- 今までほとんどやってこなかった授業方法なので最初は難しいと感じたが、徐々に慣れていった。他の人と意見交換することでよりよいアイデアが生まれる。他の授業でも積極的に取り入れることができれば、思考力・判断力・表現力や主体的・協働的に学ぶ態度も磨かれると思う。

(英語専修1年生F)

- 社会的トピックについて自ら進んで調べ、その結果を班員と話し合い、どちらが正しいのかを協議し、その後に全体に向けて発表する授業スタイルは、主体性と協働性が強く感じられた。男女が均等に混じった班は、発想的にもバランスが取れていると感じた。

(教育学部2年生G)

- ある課題について、あえて肯定・否定の立場で真剣に考える機会はこれまで経験なく、批判的思考力を磨く上で勉強になった。日本語で質問されても難しい内容ばかりで、今の日本や社会・文化について考えさせられた。3つの理由を組み立てて述べるやり方は、自分の考えの整理、相手の意見の理解をより促した。

(教育学部2年生H)

- 学習指導要領の改訂で、今後積極的に取り入れることが奨励されているアクティブ・ラーニングは、様々な授業で耳にする学習方法なので、実際に体験できたことはよかった。最後に一人で自分の考えを英語で組み立て、発表することで、自律学習の成果を感じた。

(教育学部2年生I)

- 最初は自分一人で背負ったと感じていたが、授業を重ねるうちに班員が積極的に解説や発表をするようになって驚いた。自分が体調を崩し授業中にダウンしていた時、自分の分までフォローしてくれてありがたかった。難しい英語表現をお互いに協力して解決できたことも、この授業法の魅力と思う。

(人間科学部2年生J)

- 内容的に一概に肯定・否定を決められず理由づけが難しいトピックは、普段避けてしまう傾向があるので、知的な訓練になった。自分で賛否を考えてからグループで話し合うことで、新たな考えに啓発されてよかったと思う。役割を分担し合い協力的にできた。英文でのエッセイ・ライティングは、将来英語の論文を読み取る際の強い武器になると思う。

(人間科学部2年生K)

上記の内容から推察するに、こちらが期待した以上に、アクティブ・ラーニング型の授業スタイルを前向きに受け止めた傾向が認められる。英語専修1年生に比べ、教育学部2年生と人間科学部2年生は、英語能力においてやや劣る傾向があるにしても、1年間文教大学での学びを積んだことで、より深い理解と大人の判断力を身につけている学生が多いと思われる。

時代を生きる力となる言語コミュニケーション能力を、日本語・英語両方で訓練することは、現代の大学生にとって極めて重要な課題である。同時に、社会的なトピックに関して、知的な議論のやり取りができるように批判的思考の訓練も不可欠である。本学生はこれまで授業を通してこのような訓練を受けたことがなかったが、慣れるにつれて幸い興味を示し始めた。自分の立場を立証するために、情報を批判的に分析し論理的に組み立てることができるか否かは、個人差が大きく時間のかかる作業であり半期の授業では不十分である。継続的な指導を要すると思われる。

次にエッセイ・ライティング能力は、日本人大学生に不可欠な基本的能力の1つである。初心者への配慮として、授業の最初にフォーマットを紹介し、パラグラフ構成、トピック・センテンスなどを解説した。さらに、毎回ミニ・エッセイを書かせ、次の授業のスピーチ原稿作りとして活用させることで、回を重ねる毎に進歩を見せる学生が増えた。日常的に自己訓練をさせること、また大学の授業全体で日本語での応用を重ねることが必要であると感じる。

本授業に対して受講生から指摘された否定的なコメントも見逃すわけにはいかない。学年を問わず共通した点が多く、箇条書きにまとめると以下のようなになる。

- 性格的に発言に積極的な人とそうでない人がいる。よって、グループ内の役割分担は、順番を変えることを明確にするべきである。
- 顔を向かい合わせての活動のために、馴れ合いになって、時には授業に関係のない話をするのがあった。
- この手の作業が得意な人が、どんどん一人で進めてしまうことがあったので、席替えをもっと配慮した方がいい。
- 人によっては、他の人の意見を認めないことがあり、グループとしての意見というよりもその人一人の意見という場合があった。
- グループ発表のために代表者が教室の前に出ていく際に、交替で請け負うという原則ながら、誰がやるのか押しつけ合いになることがあった。
- アクティブ・ラーニングを生徒がしっかりできるように、成立するための環境づくりや工夫について、指導者側の人間がよく考えることが大切と思う。
- 教師も生徒も親しみのない教授法をどうやって授業に取り入れていけるかが不安である。今の日本に定着するのかわからない。
- グループのメンバー間で、興味・関心、英語力、思考力、発言力などに関して個人差が大きい場合、どのように調整するかよくわからない。
- グループ作業では対応できても、一人で課題に挑戦する時に、相談することがままならず、一人だけでやることの難しさを感じた。
- グループのメンバーに、自分と性格が合わない人がいる場合、話す相手が限られてしまうことがあった。

上記のようなアクティブ・ラーニングに対する消極的な意見は、英語専修1年生と人間科学部の2年生に多く見られた。1年生については、大学

に入学したばかりの立場でお互いによくわからない者同士が、いきなり協働の学びをすることになった戸惑いを感じられる。その点、教育学部の2年生とは状況が大きく異なる。人間科学部の2年生についても、見知らぬ者同士が多いことと、学生の持つ性格要因の傾向が影響しているかと推察される。共通の課題解決のために、メンバー間の個人差を互恵的に補い合って、個人の知識やスキルを生かし合うことができるように訓練することが目的の一つであるが、半期の授業で完成度を高めることは楽観的過ぎるかと思われる。徐々に慣れ親しませることが必要である。

学生の自己反省からも伺われるが、自分の考えを論理的に英語で書けたとしても、日本人学生にとって公的なスピーチを堂々とできるかは別問題であると実感される。また、小グループ内のみならずクラス全体で意欲的に自己表現できるようになるためには、内発的な動機づけを刺激する訓練が必要である。2週連続で行なった最終スピーチの状況から判断すると、原稿内容の優れた学生が多く授業の成果が感じられる。今後パブリック・スピーキングの特別プログラムを要すると思う。

問い2：社会的・教育的な内容 (Content)、思考力 (Cognition)、統合的英語力 (Communication)、学びの共同体・協働的な学び (Community・Collaboration) を統合したCLIL型の学びをどのように理解したか。

CLIL型の学びに関する肯定的なコメントは、下記のようにまとめられる。

- CLIL型の授業では、今までの授業に比べて考える力が大幅に身につくと思った。内容においても社会に関する知識が得られるし、まさに活用・探求型学力が身につく、これから生きていく上で必要とする力を吸収できると感じた。教師側には生徒に十分な情報を与えるだけの事前準備が必要になると思うが、生徒側もそれを

理解できるだけの能力を持っていることが求められる。よって、生徒の発達段階に見合うか否かの見極めが大切となる。

(英語専修1年生L)

- アクティブ・ラーニングに似ているようで、4つのCにこだわるあたりは異なると思われ興味深く感じた。あるテーマに関して調べたり話し合ったりするので、教科書に載っていることだけを表面的に教わるようなこれまでの授業と違って、より深い知識が身につく、英語力も高まると思った。私は将来的に授業で実施してみたい。

(英語専修1年生M)

- Content (内容) として、社会的・教育的な内容をやることで、実際に日常生活の中で同じ話題に触れた時に、自分の関心の高まりを感じた。全員が興味・関心のある話題とは限らないので教室で扱う際に注意を要する。また、英語で中身のある文章を考え表現する機会が増えたので、思考力や統合的英語力が向上した。

(英語専修1年生N)

- アクティブ・ラーニングのディープ・バージョンかもしれない。受験英語と呼ばれるような浅く広い英語ではなく、社会的・教育的な内容を掘り下げて迫っていく授業は、これからの社会を生きる者にとっては大切と思う。中学・高校の英語こそ、この型で行われればいいのではないか。積極的に広めてほしい授業スタイルと思う。

(教育学部2年生I)

- 知識・スキル中心の普通のテキストよりもこちらの方が実践性のある表現や単語を自然に学べるのでよいと感じた。自分の文章として書いたものは、手元に残して繰り返し目を通すことで、「あの時の自分はこんなふうに思っていたんだな」、「今の私ならこういう表現を使うな」などと考えることができ、人として思考力を高めることができた。

(人間科学部2年生J)

- これまで考えつかなかった話題について、思考力を育むのにふさわしいテキストで、近い将来にも役立つと思う。学びの共同体における協働的な学びは、一人ひとりがまず自分の意見を持ち、英語に書き起こし、それをグループ内で発表することで、英語力も身につくと思う。

(人間科学部2年生L)

- この授業では、思考力や総合的な英語力が協働的な学びを通して育まれたと感じる。また、暗記型の試験ではなく、英語でのエッセイ課題は、時間をかけて努力したことが確実に反映されるし、調べることで教養が深まったのでよかったと思う。

(人間科学部2年生M)

上記の内容からすれば、大学で初めて体験した言語学習法ながら、CLILは受講生たちに受け入れられる可能性が高いアプローチと見なすことができそうだ。テキストのトピックの内容が、大学生が社会的・教育的に成長することを促し、深い高度な学びにつながるものであったことが主たる要因であったことは、学生の生の声から理解される。アクティブ・ラーニングをよりディープにした学習形態であると見た教育学部2年生Iの指摘は鋭い。

CLIL型の授業に問題意識を感じた学生については、全体的に少数派ながら、意見をまとめると以下ようになる。

- 他のメンバーに比べて、文法力や語彙力が不足している自分としては、どちらかという学びづらさを感じた。
- 資料を活用する段階において、図書館の活用などをもっと積極的に行わせることができるのではないかと。
- 参加者同士が英語で意見を述べ合うことは、期待されることではあるが難しいと感じた。得意な人が一人でやってしまうことがあった。
- クラス内に英語力の個人差があるし、内容と英語の両方を指導できる先生の数は多くはないと

感じる。

- 同じグループでやり続けることも意味はあるが、マンネリ化傾向が出るのも気にかかる。役割交替とともにグループのメンバー交替も適度にした方がいい。
- グループ代表としての発表に自信がなく、ついつい同じ人に頼りがちになることがあった。英語での会話表現をもっと入れてほしかった。

学生によっては、CLIL型の授業はハードルが高いと感じる者がいるのは当然であろう。内容理解にも個人差が大きいグループがあり、作業効率にも影響が見られたことも確かである。こうしたことがカバーできるようになるためには、個人による準備学習への責任感も強調されなければならない。また、これを支援する指導者側のアドバイスが欠かせない。

家庭学習では個人型の学習が中心となるが、将来社会集団の中で自律的に生きていけるように、大学の授業では協同学習のルールを明確に認識させる必要がある。共通のゴール達成に努めながら、最終的には個人のオートノミーと人間的な成長を遂げることができるよう、グループ・ダイナミックスの促進者となる指導者側の力量が問われる。内容に関する知識・情報とともに、多様な学習ストラテジーに通じていて活動の中に盛り込むこと、また教室の限られた条件の中で4技能を統合したコミュニケーション活動を工夫することも指導者の役割である。

英語専修1年生は、本授業と同時に「異文化理解概論」を履修しており、こちらでは日本語中心で教材を深読みしてグループや全体で討議を重ねている。これを通じた母語能力や思考能力の向上が、CLILの授業にも効果的であると思われる。トピックの内容に関して日本語での背景知識を蓄えておくことは、この種の授業効果を高めてくれる。母語による日常的な学びの継続が、英語力の向上に役立つと考える。

## 5. おわりに

本研究では、「学力の3要素」の統合を図る学習形態・指導方法であるアクティブ・ラーニングに加えて、内容・言語統合型学習のCLILを応用した共通教育としての英語授業実践をリサーチした。この取り組みが、英語の知識、統合的言語スキル、異文化理解能力、批判的思考力、論理的表現力、自律的学習力などから成る総合的人間力をどの程度育むかを研究の問いとしている。英語専修1年生、教育学部2年生、人間科学部2年生の3クラスに関しては、最終的な質問紙調査（自己評価）によれば、人間科学部にディスコース能力がやや低めの傾向が見られるものの、量的データ結果はほとんど変わらなかった。質問紙調査（自由記述）がさらに質的データとしてこれを裏づけるのに役立った。アクティブ・ラーニングとCLILのいずれも、受講者にとっては初めての体験であり、特に難度の高い後者については、理念を理解できても実践的に慣れるには時間を要すると判断された。また、受講生の性格要因が影響して、協働学習においてはいくつかの課題が指摘されてもいる。しかしながら、アクティブ・ラーニング共々総じて予想以上に前向きに挑戦する姿勢が感じられ、今後の可能性が示唆された。CLIL自体がアクティブ・ラーニング型であり、両者の相乗効果が、大学生としての学びへの意識の高揚に功を奏したと見なされる。今後は、教育学部英語教育プログラム開発に資するために、本研究者の担当クラスのみならず、教育学部全体に教育的効果を拡張できるか否かを探り、組織的な教育力の向上に努める必要がある。

## 引用・参考文献

- 安西祐一郎 (1985) 『問題解決の心理学—人間の時代への発想』 東京：中央公論新社。
- ベネッセ教育総合研究所 (2012) 「第2回大学生の学習・生活実態調査」
- Coyle, D. P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge:

Cambridge University Press.

Dam, L., Eriksson, R., Little, D., Miliander, J., & Trebbi, T. (1990). Towards a definition of autonomy. In T. Trebbi (Ed.), *Third Normadic workshop on developing autonomous learning in the FL classroom* (pp. 102-114). Bergen: University of Bergen.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.

小嶋英夫・尾関直子・廣森友人（編）英語教育学体系第6巻『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』大修館書店

Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: The next phase? In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp.4-14). London: Longman.

中央教育審議会大学分科会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」（4月10日）

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）」（8月28日）

中央教育審議会教育課程部会教育課程企画特別部会（2015）論点整理（8月26日）

中央教育審議会教育課程部会教育課程企画特別部会（2016）論点整理（報告）（8月26日）