

特集：アクティブ・ラーニング
～主体的・協働的な学びを求めて～

英語教員養成におけるアクティブ・ラーニング

—「異文化理解概論」での理論と実践—

小嶋 英夫 (文教大学教育学部)

Active Learning for Training Pre-Service EFL Teachers : Theory and Practice in 'Introduction to Cross-Cultural Understanding'

KOJIMA HIDEO

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要 旨

今日、文部科学省は、校種を問わずアクティブ・ラーニングを導入して、不断の授業改善を図ることを奨励している。本論文の目的は、大学教員養成教育において、理論と実践の統合を基軸として、英語専修生に主体的・協働的な学びを実体験させながら、専門的資質・能力と実践的指導力を育む専門科目授業のあり方を考察することである。英語専修1年生が、「異文化理解概論」(春学期)の授業で、自律・協働・省察を統合したアクティブ・ラーニングに取り組んだ。データを分析した結果、新しい学びを通して専門的・自律的成長への意識の高揚が認められた。今後とも主体的・協働的な学びを支援し、継続的に授業改善を図る必要がある。

1. はじめに

近年、教員養成教育・教師教育に関わる機関から提言、答申、報告、調査結果等が頻繁に出され、これと併せて学習指導要領・学校教育に関わる審議、「論点整理」がなされている。中央教育審議会による「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について(答申)」(2015年12月)は、戦後70年の教員養成の体系とカリキュラムの大きな改革可能性を示唆し、教員養成に関する改革の具体的な方向性の中で、「アクティブ・ラーニングの充実、ICTの利活用、道徳教育、外国語教育、特別支援教育の充実などの初等中等教育における新たな教育課題に対応するための教員養成や教員研修の支援など」を積極的に進めていくことを奨励している。

日本の教育改革で注目される「21世紀型能力」と軌を一にして、欧米をはじめとする諸外国では、1990年代以降、知識・技能だ

けではなく、人間の全体的能力であるコンピタンスに基づく教育目標を設定し、教育政策をデザインする動きが定着した。すなわち、OECDの「キー・コンピタンス」やアメリカの「21世紀型スキル」のように、21世紀に求められる汎用的な資質・能力を定義してそれを基礎にカリキュラムを開発する動きは、世界の潮流と見なされる。

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 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」と定義される。これに加えて、本授業では説明型の講義などの基本的な学習を宿題として授業前に行い、個別指導やプロジェクト学習など、知識の定着や応用力の育成に必要な学習を授業中に行う教育方法(反転授業・学習)も応用する。授業では主に学生同士が協働で

アクティブ・ラーニングに取り組むが、参加者の内発的動機づけを高めるために、Autonomy（自律性）、Competence（有能性）、Relatedness（関係性）の相乗効果(Deci & Ryan 1985)を配慮する。

一方、外国語教育とりわけ英語教育に関しては、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（2013年12月）で、小学校における英語教育実施学年の早期化、小学校高学年での英語の教科化、小・中・高等学校を通じた一貫性のある英語教育が提唱された。これに続く「今後の英語教育の改善・充実方策について～グローバル化に対応した英語教育改革の5つの提言～」（2014年9月）においては、学習指導要領改訂の方向性ととも、小学校教員及び中・高等学校の英語担当教員に必要な養成・研修のあり方など、学校の指導体制の充実を含めた5つの提言が掲げられた。加えて、英語教員の英語力・指導力の向上に向けた大学教職課程におけるコア・カリキュラムを含むモデル・プログラムの開発も開始されている。

世界の教師教育に関しては、教師教育専門性スタンダードに象徴されるように、養成段階から教員のキャリア全体を通して一貫した理念に基づく専門性の育成が主要な政策課題になっている。英語教育との関連からすれば、言語教師に関するヨーロッパ言語教師教育プロフィール (Profile)、言語教員養成課程履修生のためのヨーロッパポートフォリオ (EPOSTL) が日本でも紹介された。編集に携わったNewby (2011) によれば、こうした文書の導入の成否には、政策立案者、教師教育者、現職教員（メンター役）などがどの程度深く目的・理念を理解しているか、また各国の学習・教育文化の中でどのように文脈化できるかが問われる。

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、理論と実践の統合に基づき、英語専修生に主体的・協働的な学びを実体験

させながら、専門的資質・能力と実践的指導力を育む専門科目授業のあり方を考察することをねらいとする。

2. 研究の理論的背景

1970年代以降、欧米の言語教育における「教え中心」から「学び中心」へのパラダイム・シフトを反映して、Rubin & Thompson (1982) らによる「優れた言語学習者」の学習方法や行動に関する研究がなされてきた。さらには、言語学習をより効果的にする学習方略を理論的に体系化しようとしたOxford (1990)やO' Malley & Chamot (1990)らも注目される。これらは、生涯学習につながる学習者オートノミーへの関心の高まりを示唆している。以下において、本授業でのアクティブ・ラーニングを支える3つのキー・コンセプトとして、「オートノミー（自律性）」・「協働」・「省察」を理論的に概説する。なお、海外文献からの引用の和訳は、全て本研究者による。

(1) オートノミー

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キストで実践・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)は、オートノミーの特徴を以下のように包括的に表現している。

- ① オートノミーは1つの能力である。
- ② オートノミーは学習者が自分の学習に責任を持つとする意欲である。
- ③ 責任を持つことへの能力・意欲は必ずしも生まれつきのものではない。
- ④ 完璧なオートノミーは理想的なゴールである。

- ⑤ オートノミーにはレベル差がある。
- ⑥ オートノミーのレベルは定まらず変化する。
- ⑦ 学習者を誰にも頼れない1人だけの状態にしておけばオートノミーが育つということではない。
- ⑧ オートノミーの育成には省察や意思決定を通じて学びのプロセスへの意識的な気づきが必要である。
- ⑨ オートノミーを促すには単にストラテジーを教えるだけではすまない。
- ⑩ オートノミーは教室の内外で育まれる。
- ⑪ オートノミーは個人的であるとともに社会的な面を持っている。
- ⑫ オートノミーは心理学的にまた政治的に促進される。
- ⑬ 文化が異なればオートノミーの解釈も異なる。

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、特に⑩のオートノミーの持つ社会的なアスペクトが注目される。これは、Dam et al.(1990)の「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つと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あるいは協働的にふるまう能力・意欲である」の定義にも読み取れる。加えて、異文化理解に関わる⑬については、欧米・東アジアなどの異文化圏のみならず、同国内の教師文化・学校文化レベルでとらえた場合でも言えることで、日本国内での解釈も決して一様ではない。

学習者オートノミーに関する小嶋(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」(p.138)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。

一方、言語教師のオートノミーへの関心は、学習者オートノミーを自己体験的に理解し優れた指導者となるために担う役割の重要性が認識されるにつれて、徐々に高まってきている。McGrath (2000)は、教師オートノミーには「自己主導型の専門的成長」、「他のコントロールからの自由」という相互に関連し合う2つの特性があると説く。

教師オートノミーに関する小嶋(2010)の定義では、「自らの言語教授に責任を持ちオートノミーを維持するために要する自由性を保持しながら、省察と実践の往還を通して教育のプロフェッショナルとして自己成長を図ろうとする意欲・能力」(pp.141-142)とされる。これは、学習者とともに学び成長し合い、アクション・リサーチによって継続的に授業を改善し、職場における協働性・同僚性を生かしながら組織的教育力の向上を図ることを伴う。

近年、我が国の教師は「教職生活の全体を通して学び続ける」存在であることが強調されている。教員志望生は、教員養成課程の多様なプログラムを通して教えることを学び、現職教員も教材、生徒、他の教師、自らの授業の省察などから多くのことを学び続け成長する。Freeman (2001)は、「教えことを学ぶ者は、新人であろうとベテランであろうと、あるいは教職志望者であろうと現職教員であろうと、いずれもteacher-learnersと呼ばれる」(p.72)と説く。またSmith (2000)は、教師オートノミーは、少なくとも部分的には学び手としての教師のオートノミー、すなわちteacher-learner autonomyの視点から定義づけされると示唆する。我が国で今日強調されている。「学び続ける教員像」と符号する発想である。

大学で教員養成教育に従事する本研究者

は、英語教員志望生たちのteacher-learner autonomyを育むために、これまで多種多様な足場かけを実践してきた。足場の内容、かけるタイミングと方法を工夫するとともに、自律のレベルが上がるにつれて、足場を外す配慮もしなければならず、その見極めがむずかしいと感じられる。

(2) 協働

「学び中心」の英語授業へのアプローチとして今日世界的に実践されているのは、社会的構成主義の考え方に基づく協働学習(collaborative/cooperative learning)である。元来グループ志向の文化を持つ日本では、学習者オートノミーの育成を促す潜在力を秘めていると思われる。グループのメンバーが協働し合い、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・エレメントを認識し、協働による達成感を味わいながら一人ひとりの自律的成長を育むように、指導者は支援する必要がある。

今日、学校内外の多様な場面でグループ活動が行われてきていることからしても、一般にグループへの所属意識の強い日本人の性格からすれば、協働学習は比較的受け入れられやすい活動形態と思われる。反面、最近の若者たちに関しては、価値観の多様性からか個人主義的で協調性に欠ける傾向がなきにしもあらずで、グループ活動がかならずしもうまく機能するとは限らない。

アクティブ・ラーニングが広まるにつれて、個人のみならずグループでの協働学習がより重要視されるようになってきている。日本のグループ活動の場合、メンバー相互に「甘え」が見え隠れして個々人の責任感が乏しく、むしろ全体責任もしくはリーダーの責任が強調される傾向がありそうだ。指導者の協働学習に対

する理念も不明瞭で、効果的な支援方法が認識されていない。学習の結果が重視される一方で、協働を通して自律を育むプロセスへの関心が不十分であり、メンバーによる個人・相互評価、協働活動に対する省察的評価に対する配慮も不足しがちと感じられる。

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なければならない。

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える(小嶋2010)。

- 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・サイズを配慮し、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。
- 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、いずれ個人で類似の課題を遂行できる力を磨く。個々人の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。
- 集団の中で人間関係を生かして生きていく社会的スキルが身につく。グループ・ダイナミックスを意識させ、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。
- 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ラクションが持続し、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。

- 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不可欠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がある。多様なやり方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するなどの配慮によって、結果的により高次な認知過程が顕在化する（秋田2007）。

(3) 省察

反省的思考(Dewey 1933)に由来する概念としての省察は、学習者と指導者のメタ認知能力を高めそれぞれのオートノミーを導く。アクティブ・ラーニングで問題解決のための探求を誘う思考を意味する省察は、「行為についての省察」と「行為の中の省察」に区別され(Schön 1983)、個々の状況に応じて瞬時に働く思考を活用して柔軟に対応することが、省察者の力量の特質とされる。本研究で紹介する互惠的な協働を通して学習者オートノミーと教師オートノミーを育成する教育実践に関しては、実践的・批判的省察のレベルに達することを期待したい。

省察を核にした教員の学びと専門的成長の今日的な研究は、分析を構造化するために学際的なフレームワークを用いることが行われている（山住 2004）。さらに、授業の質的研究への関心の高まりを反映し、ケース・スタディ、語り、ライフヒストリー、エスノグラ

フィ、アクション・リサーチ、ポートフォリオなどの多様な手だてが見られる。

3. 本研究：専門科目「異文化理解概論」

大学教育学部で、入学したばかりの英語専修1年生32名が、春学期週1回（90分）受講する「異文化理解概論」でのパイロット的な実践研究である。

(1) 目的

大学教育学部におけるアクティブ・ラーニングの活用を踏まえて、英語専修生の自律的・協働的な学びと成長を促す専門科目授業のあり方を実践的・省察的に考察し、今後の授業改善に資することを目的とする。

＜リサーチ・クエスチョン＞

専門科目授業の学びのコミュニティにおいて、受講生間の協働によるアクティブ・ラーニングは、英語専修生としての自律的・協働的な学びと成長をどの程度育むか。

(2) 参加者

専門科目「異文化理解概論」を受講する英語専修1年生32名を参加者とする。

(3) データ

授業前・後の課題レポート、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。また、授業での使用テキストは下記の通りである。

塩澤正・吉川寛・石川有香（編）（2010）『英語教育と文化：異文化間コミュニケーション能力の養成』大修館書店。

(4) 授業の流れ

- 受講生は授業前に個別で教材学習に取り組み、疑問点や考えをレポートにまとめる。レポートは毎回提出する。
- 授業では持参したレポートに基づき、小グループで協働学習を行う。各自の問題認識・

アイデアを確認し、グループとしての検討事項を決め話し合う。司会者・記録者・報告者・モニター等の役割を交替で担う。

- グループ討議、発表、全体討議のサイクルで課題解決に向けて主体的・協働的な学びを継続し、最終段階で個人研究レポートを仕上げる。

4. 結果と考察

(1) 質問紙調査：自己評価

<質問項目>

- 1) 英語教育における異文化理解の重要性について、認識を深めることができた。
- 2) これからの英語教育について、異文化理解の多様な視点から考えることができた。
- 3) 異文化理解を踏まえた授業実践について、理解を深めることができた。
- 4) 授業前の個人学習、授業中の協働学習、クラス全体での発表・討議、個人研究といった主体的・協働的な学びに対して、前向きに取り組むことができた。

表 1 授業後の自己評価

	5 (%)	4 (%)	3 (%)	2 (%)	1 (%)	M
1)	18 (56)	14 (44)	0	0	0	4.6
2)	20 (63)	9 (28)	3 (9)	0	0	4.5
3)	11 (34)	15 (47)	6 (19)	0	0	4.2
4)	12 (38)	19 (59)	1 (3)	0	0	4.3

注) N=32 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に関しては、すべての質問項目の平均値が高めであった(M=4.2~4.6)。特に、「英語教育における異文化理解の重要性について、認識を深めることができた」(M=4.6)、「これからの英語教育について、異文化理解

の多様な視点から考えることができた」(M=4.5)の2項目の平均値が高い。

中・高の英語授業においては、多くの学校で「コミュニケーション能力の育成」を目標としながらも、英語の知識・スキルのみが強調される傾向があったと感じる学生が多い。また、「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深める」ことは、学習指導要領で小学校から高等学校までの目標の一つとして言及されているものの、実際の授業では、言語と文化の密接な関係について現職教員から熱く語られることは少なかったようだ。

質問項目4)のアクティブ・ラーニングに対する取り組みも、予想以上に前向きな態度が認められた(M=4.3)。中・高検定教科書の各ユニットには、異文化理解をテーマとするものが入っているが、その内容を掘り下げて討議し合う、あるいは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。

(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: 英語教育における異文化理解に関して、本授業を通じて理解を深めたことは何か」、「問い2: テキスト各章について個人の読みと内容チェック、これを題材にした授業でのグループ討議、さらに各グループから提起された問題点に関する全体討議といった活動の流れに基づくアクティブ・ラーニング型の授業をどう思うか」の2点に答えることが受講生たちに求められた。

問い1の異文化理解に関する代表的な返答は、以下のように集約される。

- 異文化理解・国際理解について大切なことの一つに、文化相対主義の立場から、価値観の多様性を認めることがある。自文化中心に陥らず、異文化を理解し受容する心構

えを形成し、物事を相対的・客観的・俯瞰的に捉える必要がある。しかし、日本は英語のみを外国語として強調するあまり、多文化的な視点に欠ける傾向があるのは残念だ。

(専修生A)

- 日本では経済的な利益を主眼に置いているせいか、言語技能以外の文化的な学習への配慮が欠如している。EUの言語政策では、言語学習者個人に注目し、「母語+2言語」の習得を目指す複言語主義・複文化主義を掲げ、言語学習を通して培った知識・経験を母語と相互作用させ、新しいコミュニケーション能力へと昇華させる点が日本と大きく異なる。経済のみならず、グローバル社会のあらゆる場面で共存共栄できる人材を育成すべきである。

(専修生B)

- 日本人のハビタスを身につけた英語学習者は、異文化間コミュニケーションにおいて、異なる価値観に根ざした行動規範の違いを理解する必要がある。内面化された規範は、意思決定の準拠枠などに違いをもたらす。また、どのように会話を始め、維持するか、議論や交渉を進めるか、といった異文化間での語用論的な課題は、英語教育との関連で重要である。

(専修生C)

- 異文化間でのコミュニケーションでは、一つの単語でさへ一対一の対応を見せず、話者の意図がどれだけ伝わるかは、その言葉・話題・文化について互いにどれだけ同じ背景知識を持つかによる。したがって、異文化を授業で扱う必要が生まれる。文化が言語などのコミュニケーション方法を規定し、言語が人間をつなぎ、文化を成立させる媒体であり、文化と言語は切り離せない。

(専修生D)

- 教師自身が異文化理解を実践する者でなければならず、英語の運用能力が高く、教え

方が上手であること以外に、言語や文化の多様性に敏感で、異質なものにクリティカルな考え方で接し、文化の相互理解に対して柔軟な姿勢を持つことが必須である。

(専修生E)

- 英語教育は国際理解教育との関わりでその役割を拡大し、今後は人間教育という本質的なものへと変わり始めるのではないか。英語を含めた多言語教育の潮流が世界にさらに広がると、言語は単なる道具という役割を超えて、偏見のない民主的な市民の育成や包括的平和教育の基礎を作る役割を担う。英語教師は、教育の究極の目的である平和を希求する人間を育てることを自覚する必要がある。

(専修生F)

- 英語学習者は、英語を母語とする国を知る体験が不可欠としても、グローバル化が進む今日、「日本人のための独自の発信英語」を必要としている。英語使用において日本人らしさを保持する具体的な教授法はまだできていない。日本人が英語の母語話者のみならず非母語話者にも通じる英語を使い、自らの英語で自己の価値観を表現できる能力を持つことが急がれる。

(専修生G)

受講生が寄せた上記のコメントは、いずれも日本人の価値観、文化観、言語観、人間観、教育観などをクリティカルに分析し、将来英語教師になることを踏まえて、異文化理解のあり方を考えたものである。本授業前には語られることが決してなかった内容と思われる。言語表現から推察するに、異文化理解を専門分野とする多くの研究・実践者が執筆した使用テキストが、大きな影響を与えている。また、英語教育における異文化理解の重要性に対する意識の高揚が、受講生の専門的な学びへの志向を促し、深い学びをもたらしたとも理解される。

続いて、問い2のアクティブ・ラーニング型の授業に関しては、次のようにまとめられる。

- アクティブ・ラーニング型の授業を通して、異文化理解に関する新しい考え方を身につけるとともに、書物を批判的に読み深く考えるようになった。主体的・協働的な学びによって、自分の専門性・人間性が広がったと感じる。将来教育の現場で、このような授業を実践できる英語教師を目指して自律的に学びを継続し成長していきたい。

(専修生C)

- グループでの話し合いを通して、自分と他の人は着目する問題点やそれに関する考え方が全く異なる場合があることを気づかされた。主体性を持って多様な人々と協働しながら、異なる問題発見の仕方や解決策を理解し、より深く学ぶ姿勢を育んだ。

(専修生H)

- 授業前の個人学習で、疑問点などを書き出し自分なりのコメントをつける作業は、自身の興味・関心への気づきを高めた。また、ネットでの探索なども加わり、課題への理解を深めることにつながった。これらは自律学習への方略として効果的と思われる。教材のレベルが高く予習はつらかったが、グループ・メンバーに迷惑がかからないように努力した結果、学びが深まり確実に自分の専門的知識が向上した。

(専修生E)

- 異なるグループ同士の発表を聞き全体で話し合いをしたので、より多くの人と意見交換をしていると感じられ、考えの幅が広がり知的な刺激を得て楽しかった。批判的に文章を読み、客観的・論理的に意見を述べるトレーニングの場となった。

(専修生I)

- これまで考えたことがない問題に関しては、テキストに記述された内容をそのまま理解

するにとどまり、自分の体験と照らし合わせて発展的に考えることは難しいと感じられた。日頃から問題意識を持って何事にも取り組まないと、個人の読みも話し合いでの意見交換も深まらない。自己意識や探求心をレベルアップすることが求められる。

(専修生J)

- 授業スタイルが高校までと全く異なり、受け身的なこれまでの自分の授業態度を改める必要があった。大学卒業後にアクティブ・ラーニングを実践できる英語教師になるためには、大学内外で専門的知識や教育学的スキルを磨かなければならないと感じる。また、自律学習や協働学習を効果的に成立させるためにも、同様の学びを省察的に継続する必要がある。

(専修生K)

上記に加えて、本研究者の授業観察と受講生の研究レポートの内容から留意されることは、第1に、留学体験が異文化理解能力の向上に効果があると考えた専修生が多かった点である。日本人高校生が大学入学前に経験する異文化体験はどれ程であろうか。本研究の対象となる英語専修生の場合、数名が1週間から1カ月以内の海外滞在経験を有するに過ぎない。今後、国内外で異文化体験を積み重ねることが期待され、短・長期の留学の活用を希望する者が増えそうだ。

第2に、海外から日本の学校現場に外国語指導助手として採用された Assistant Language Teachers(ALTs)との接触も、予想以上に少ないことに驚かされる。大学進学実績の向上を教育のゴールとして掲げる高校によく見られる現象かもしれない。外国語として英語を学び、一般に英語母語話者との日常的な接触が極めて少ない日本の事情を考えると、ALTたちはオーセンティックな異文化間コミュニケーションの機会を提供できる貴重な存在である。このことが再認識される

べきと考える。

第3に、英語指導者は従来の知識・スキルのみ傾斜した授業内容・方法から脱皮して、異文化理解を含む内容の拡張と自律・協働・省察を統合した新たな教授法を開発する必要がある。技能教科として言語知識・スキルの向上に主力を注ぐ一方で、「生きる力」となるコミュニケーション能力を育んでいるか否か疑問視される。平成32年度に全面実施される新学習指導要領では、「学力の3要素」、すなわち①個別の知識・技能、②これらを活用して自ら課題を発見し、その解決に向けて探求し、成果等を表現する思考力・判断力・表現力、さらに③主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ主体性・多様性・協働性が重視される。特に3番目の要素は、どのように社会・世界と関わりより良い人生を送るかを問うもので、グローバル社会を生きる力に通じる。

アクティブ・ラーニング型の授業スタイルについては、高校段階ですでに経験している者が数名いたが、本研究担当の授業を通して、ほぼ全員がこれまでの「教え中心」から「学び中心」へのパラダイム・シフトを理解し、実践のあり方を模索し始めた。多くの受講生が、アクティブ・ラーニングに対して肯定的な姿勢を示し、そのメリットを指摘している。「授業前の個人学習、授業中の協働学習、クラス全体での発表・討議、個人研究といった主体的・協働的な学びに対して、前向きに取り組むことができた」(M=4.3)との反応がそれを裏づける。

しかしながら、専修生J・Kのコメントが示唆するように、指導実践者の立場としては、授業改善の余地が多いと実感する。授業前の個人学習の取組も、まだまだ不慣れで充実しているとは言い難い。授業での協働学習を楽しむ姿勢は見られるが、「積極的な相互依存」、「個人の責任」、「グループの改善手続き」の点で、グループによっては不満を残すコメン

トが見られ気になった。グループ討議が盛り上がる一方で、トピックによっては、全体討議が期待したように展開できなかったこともあった。異文化の自己体験を通して実感のこもった発言ができないことが一因であろう。本研究者が体験談を語る際は、トピックへの認識を深めるように、あるいは多様な事例を引用し理解を促す手法を取り、最終の個人研究課題に取り組む段階で、各自がより深く学ぶように促した。専門的・自律的成長への支援については、今後の創意工夫が重要となる。

5. おわりに

「異文化理解概論」の授業担当者としては、シラバス作成に際して、扱う教材のレベルが高く、英語専修1年生の理解力に疑念を抱いた。しかし、授業終了の時点では、自律的英語学習者としての視野の拡大、将来英語教師を目指す者としての専門的意識の高揚に貢献できたと感じる。

専門的な学びの充実をもたらした大きな要因は、アクティブ・ラーニング型の授業スタイルである。最終課題となる研究レポートからは、テキストの内容を表面的に理解しているのではなく、本人なりに深く思考し、自分自身の今後の学びのあり方につなげ、独自の解釈を施した内容が予想以上に多かった。もちろん、異文化体験の不足などから、解釈の信憑性が危ぶまれ、今後変わる可能性があり得ることに留意を要する。しかしながら、日本の英語教育の現状をクリティカルに分析し、自分の立ち位置を現時点でどのように決めるべきか、真摯に考える姿勢が芽生えたことは歓迎したい。

本授業と並行して、同じ対象者の別の授業で、社会的テーマに基づくより深い学びを誘導するために、ヨーロッパで広がりを見せている内容・言語統合型学習Content and Language Integrated Learning (Coyle & Marsh, 2010)を応用した。これは4つのC

(Content、Cognition、Communication、Culture/Community)を構成要素としており、アクティブ・ラーニングと同様に、主体的・協働的に課題解決を図ることになる。このアプローチとの相乗効果が、「異文化理解概論」に臨む姿勢をより前向きにしたと言えるかもしれない。アクティブ・ラーニングの効果を高めるためには、多様な授業での実践がより効果的なトレーニングの場となり、受講生の成長を育むことに貢献すると理解される。

教員養成教育における自律・協働・省察の統合は、大学内外で実施されるプログラムの中に生かされるべきである。本研究によるこれまでの実践研究からすれば、英語専修3・4年生が行う教育実習の中でも充実した成果が得られたと考える。よって、教育学部生には、実習生として学校の教育現場に入り授業を担当する前に、自律・協働・省察を統合したアクティブ・ラーニング型の授業に慣れ親しんでおくことが奨励される。一般教養教育・専門教育のあり方を再考し、組織的に改善することが課題となろう。

引用・参考文献

- 秋田喜代美(2007)『授業研究と談話分析』日本放送出版協会。
- 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.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. MA: Houghton Mifflin Company.
- Freeman, D. (2001). *Second language teacher education*. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (72-79). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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。
- 文部科学省(2013)「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」(12月13日)
- 文部科学省(2014)「今後の英語教育の改善・充実方策について～グローバル化に対応した英語教育改革の5つの提言～」(9月26日)。
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A-B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (Eds.). (2007). *European portfolio for student teachers of languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.
- O' Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Newbury House.
- Rubin, J., & Thompson, I. (1994). *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- 塩澤正・吉川寛・石川有香(編)(2010)『英

語教育と文化：異文化間コミュニケーション能力の養成』東京：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.

Smith, R.(2000). Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning. In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp.89-99). London: Longman.

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(2015)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)」(12月21日).

山住勝広(2004)『活動理論と教育実践の創造—拡張的学習へ』大阪：関西大学出版部。

