



Title	「主体的，対話的で深い学び」とは：英語教育におけるAL型授業の認識調査から見える現状について
Author(s)	呉屋, 英樹
Citation	言語文化研究紀要 : Scripsimus(28): 1-22
Issue Date	2019-10-31
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/45148">http://hdl.handle.net/20.500.12000/45148</a>
Rights	

## 「主体的、対話的で深い学び」とは：英語教育における AL型授業の認識調査から見える現状について

呉屋 英樹

### 1. はじめに

私たちが生きる社会は「知識基盤社会 (knowledge-based society)」とされ(中央教育審議会, 2005), 急速な技術革新のもとインターネット等の様々なテクノロジーを活用し必要な情報を容易に入手できるような「社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す社会」(p. 1)となった。世の中が便利になった反面, 現代社会では何かを知っているということはそれほど重要ではなくなり, むしろこれまでに存在しなかった複雑な課題に対し多数の人々と協働的に関わり合い, それぞれが入手した情報やまとめた見解を積み上げ, 各々の解を導くことが求められている(文部科学省, 2018)。そういった社会の変容に接し教育システム全体に関わる構造的改革が声高に叫ばれてきた。それに呼応して2020年より順次施行される新しい学習指導要領(文部科学省, 2017, 2018)では次世代の学びの目標が告示された。これまで議論の中心となっていた「アクティブ・ラーニング」(文部科学省, 2017)は「主体的・対話的で深い学び」と表現され, 全ての教科を貫く柱となっている。しかし, 新学習指導要領の告示以前より, 外国語学修者(以下, 生徒)の「主体的・対話性で深い学び」を求める授業(以下, アクティブ・ラーニング型授業)とはどういうものかという議論が続いている。本研究では実際の外国語教師(以下, 英語教師)の「主体的・対話的で深い学び」の認識の実態を明らかにすることを目的とし, 公立学校に勤務する英語教師を対象に「主体的・対話的で深い学び」に関するアンケート調査を行った。なお, 本研究では「アクティブラーニング」と「アクティブ・ラーニング」を同義と捉え, 「主体的・対話的で深い学び」を促す授業を「アクティブ・ラーニング型授業(以下, AL型授業)」としている。

## 2. 研究の背景

### 2.1. 近年の学習指導要領における英語教育

英語教育におけるAL型授業について考える前に、高等学校における外国語教育(英語教育)の変遷を学習指導要領改訂の流れに沿って概観する。学習指導要領とは、おおよそ10年ごとに告示される文部科学省が定める社会的な背景や教育課題を鑑みた公的な教育方針であり(松浦, 2018), 「全国のどの地域で教育を受けても一定の水準の教育」を受けるための教育課程の基準である。まず, 1989年に告示された学習指導要領では, 英語教育の目的が「コミュニケーション」にあることが明記された(文部科学省, 1989)。これは多くの授業が依拠した文法訳読(Grammar-Translation Method)からの脱却を目指し, 英語によるコミュニケーション能力育成を重視(Communicative Approach)した英語の公教育の幕開けであった(鳥飼, 2014)。日本の学校教育における英語は, 「コミュニケーションは会話である」という認識のもと英語による会話力の育成が焦点化され(鳥飼, 2014), カリキュラムにも「オーラルコミュニケーション」が設置されることとなり, 英会話を教えれば良いという誤った認識が広まった(鳥飼, 2018a)。

2008年に告示された学習指導要領では, 英語教育の目的は「4技能による総合的コミュニケーション能力の育成」であると記され, 内容中心の学び(Content-based Instruction, CBI)を通じ高等学校においては「英語の授業は英語で行うことを基本」(文部科学省, 2009)とする方針が示された。CBIとは, 目標言語で題材を学ぶことで目標言語の習得を促進させる教授法で, 具体的には, 授業では環境問題について読解をしつつ, 読解中に会う文法項目や語彙の知識を習得させる教え方で, これは外国語の習得は目標言語で学ぶことが効果的であるといった考え方を反映したものである。「状況に応じて英語で行う」と補足された(文部科学省, 2010)が, 文部科学省では, 英語による授業実施率の目標値を設定し, 各都道府県での達成状況の年次報告「英語教育実施状況調査」(文部科学省, 2019)を公表していて, 英語による授業の割合が授業改善の一つであるといった指針を示している。

## 2.2. 新学習指導要領における育成すべき能力

2018年3月に告示された学習指導要領では、引き続き英語の授業は英語で行うものとした上で、「主体的・対話的で深い学び」の実現、ルーブリックを活用したパフォーマンス評価の導入を明記し、「外国語を使って何ができるようになるか」といった学習者中心の達成目標が重視されている。教授法はこれまでの内容中心の学び(Content-based Instruction, CBI)よりも内容言語統合型の学び(Content Language Integrated Learning, CLIL)が焦点化された。CLILとは、ヨーロッパで広がった教授法で、平和を構築するため異文化への敬意と理解を育むことや、全ての学習者が母語とそれ以外の言語を身につける複言語主義を理念とし、「コミュニケーション」、「内容」、「文化」、「認知」を身につけるべき能力としている(鳥飼, 2018a, 2018b)。またその言語能力を測定するために「外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference, CEFR) (Council of Europe, 2001)が用いられ、言語スキル別に「何ができるか」によって初期レベルであるA1から上級者レベルのC2までに分けられている。

新学習指導要領にも育成すべき英語能力については言及がある。高等学校学習指導要領解説の外国語編・英語編(2018)によると、言語能力はCEFRにおけるコミュニケーション能力の構成要素を模倣し、語彙・文法などの知識と技能(Linguistic competence)、社会的文脈などを考慮して言葉を使える力(Sociolinguistic competence)、そして場面・状況・相手などを考慮して言葉を使える力(Pragmatic competence)を英語コミュニケーション能力の構成スキルとしている。第3期教育振興基本計画(2018)ではそのCEFRの指標において、中学校卒業段階でA1レベル相当以上、高校卒業段階でA2レベル相当以上を50%にするとしているが、実態はその目標値には届いていない(文部科学省, 2019)

## 2.3. 「主体的・対話的で深い学び」と英語教育

一方で、外国語の運用能力の向上だけでなくグローバル社会人として必要な汎用的なスキルを学校での英語教育を通じてどう向上させるかといった議論がある。2018年3月告示の学習指導要領では、これまで教育改革の目玉とされて

きた「アクティブ・ラーニング」は「主体的・対話的で深い学び」という表現に置き換えられたが、「主体的・対話的で深い学び」の導入はこれからの社会を生き抜くための「生きる力」を育むためであり、知識伝達型の授業から児童・生徒が主体的に対話的な活動を通じてそれぞれの学びを深める必要性を示した。小中学校に比べて知識伝達型の授業に偏りがちと言われる高等学校教育(中央教育審議会, 2014)では、アクティブ・ラーニングの視点で学習・指導改善に取り組み、講義一辺倒の授業からの脱却により生徒が「何が出来るようになるか」を達成目標とする必要性を述べている。具体的には、学校教育で育成すべき生徒の資質・能力を「何を理解しているか・何が出来るか」(知識・技能)、「理解していること・出来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・世界と関わり、よりよい人生を送るか」(学びに向かう力・人間性等)の3つの柱にまとめ(文部科学省, 2018)、学習の成果を有機的に測定するためのパフォーマンス評価の実施を求めている。実際に各都道府県教育委員会はパフォーマンス評価の実施目標値を設定し、ルーブリックを活用したパフォーマンス評価の実施率の年次報告を行っている(文部科学省, 2019)。しかし、「主体的・対話的で深い学び」を促す授業の結果として、「どの程度、英語によるコミュニケーション能力が向上したか」という観点による実証検証の積み上げは不十分で、パフォーマンス評価の導入と英語力向上の関係が明確に示されていない。表1は平成30年告示の学習指導要領における外国語教育(英語教育)の目標の抜粋である。

表 1.

平成30年告示の高等学校学習指導要領における外国語教育の目標

---

### 第1目標

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動及びこれらを結び付けた統合的な言語活動を通して、情報や考えなどを的確に理解したり適切に表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどの理解を深めるとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて、目的や場面、状況などに応じて適切に活用できる技能を身に付けるようにする。
- (2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で情報や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に理解したり、これらを活用して適切に表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。
- (3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的、自律的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。(p. 15)

---

(高等学校学習指導要領 解説 外国語編 英語編 から抜粋, 2018)

表1によると、『外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方』とは、外国語によるコミュニケーションの中で、どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのかという、物事を捉える視点や考え方であり、『外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築すること』(p. 12)としている。つまりこれからの英語教育は、4つのスキル(聞くこと、読むこと、話すこと、書くこと)の統合的な言語活動を通し、多様な社会

において外国語を使用する文脈に則した対話を行い、既習知識と新しい情報を関連付けてお互いの理解を深め、情報を整理して自らの考えを形成し、直面する問題に取り組み解決していくといった思考力、判断力、論理力を涵養することが求められている。端的に言えば、英語に関わる言語的知識や背景知識を駆使し、他者と協力して情報を整理しながら考え、新たな知識を再構築することが重要となる。具体的には、学修者は書く、話す、発表するといった様々な形態での活動を通じて新しい情報を知り、他者と関わることで得た情報を整理し、そのやりとりによって新たな視点や今まで見えていなかった事実に気がつき、既存の情報を上書きするのである。このように「講義パートとアクティブ・ラーニングのパートの組み合わせ」を「アクティブ・ラーニング型授業」(AL型授業)としている(溝上ら, 2016)。

#### 2.4. 先行研究のまとめと研究課題

アクティブ・ラーニングの理論的基盤と理解は整いつつあり(溝上ら, 2016), AL型授業を通じて学修者が身につけるべき能力も示されている。しかし、学習指導要領が示す外国語によるコミュニケーション能力はいくつかの下部構成要素により構成されるが、それぞれの要素がどういう過程で育成され、もしくは学習され、その前提となる構成知識(語彙や文法知識)の獲得方法や、マクロ的な言語習得論的視点からの理論的基盤、そしてその積み上げの成果としての教授理論の構築はまだまだ脆弱である。特に、達成目標やその使用すべき道具も示しているが、その導入の手立てや時期といった具体性が欠如し、英語教育におけるAL型授業で何を行うかはそれぞれの自治体や教育委員会、学校または教師それぞれに委ねられ、結果として授業実践を行う英語教師間では英語のAL型授業に対する認識はあやふやと推測される。実際、AL型授業では講義形式での授業形態を排除していない(松下, 2015; 溝上, 2014; 溝上ら, 2016; 森, 2016; 文部科学省, 2017, 2018)が、英語教師は「全てのペアワークやグループワークを唯一の方法ととらえがちで、AL型授業、特に「深い学び」を実践しているつもり」(松浦, 2018)といわれる。新しい学習指導要領が示す「主体的・対話的で深い学び」を促すAL型授業の成果をより一層高める

ため、また外国語教育の文脈にてAL型授業の実践を検証可能とするため、英語教師が実際に捉えているAL型授業の構成概念および具体的な授業実践の質的かつ量的な分析調査は必要不可欠である。そこで本研究では「公立学校に勤務する英語教師は新学習指導要領の目標、特に『深い学び』をどのように捉えているか」を研究課題として設定した。

### 3. 本研究

#### 3.1. 研究目的と方法

本研究では、2018年告示の学習指導要領の求めるAL型授業を英語教師がどのように理解しているかを明らかにすることである。具体的な方法として、公立学校に勤務する英語教師に「自らの授業および観察する授業がAL型かどうかを判断する基準」について自由に記述してもらい、その記述を対象としたテキストマイニングによる分析を行い、高頻度で共起する語から英語教師の「英語のAL型授業」に対する認識を映し出そうと試みた。本研究ではテキストマイニングツールとして広く用いられているKH Coder(樋口, 2014)を活用した。

#### 3.2. 参加者

参加者は沖縄県の県立高等学校または中学校で勤務し、アンケート調査当日に行われていた悉皆研修へ各学校を代表し参加した英語教師54名であった。当日は公立の高等学校と中学校から参加があった。参加者の平均年齢は42.5歳で、年齢の幅は29歳から55歳であった。その内訳は55歳以上の参加者は2名、45歳以上55歳未満は20名、35歳以上45歳未満は17名、25歳以上35歳未満は7名、回答なしは8名であった(表1)。

表1.

アンケート調査参加者の年齢 ( $n = 54$ )

25-34 歳	35-44 歳	45-54 歳	55 歳以上	回答なし
7	17	20	2	8



アンケートに参加した英語教師の教員歴の平均は15.4年で、教員歴1年目から30年目までの幅があった。その内訳は25年以上の者が4名、20年以上25年未満が12名、15年以上20年未満が14名、10年以上15年未満が4名、5年以上10年未満が9名、5年未満が4名、無回答が7名であった(表2)。

表 2.

アンケート参加者の教員歴と人数 (n = 54)

25年以上	24～20年	19～15年	14～10年	9～5年	5年未満	回答なし
4	12	14	4	9	4	7

### 3.3. 研究材料

アンケート項目は2部構成で、はじめにAL型授業に対する参加者の考えを自由に記述する形式で、箇条書きで3点あげてもらった。そして参加者の属性(年齢や教員歴)に関する質問にも回答してもらった。自由記述として設定した質問は「研究授業を観察する際やご自身の授業をふりかえる際、『主体的・対話的で深い学び』のある授業かどうかの判断基準は何ですか」や「ご自身が英語で授業を行う際、生徒のどのようなスキルを育てていると考えますか」、及び「ご自身が英語で授業を行う際、どのような点(不安や懸念)に困りますか」で、思いついた順に書いてもらった。本研究では、質問1の「『主体的・対話的で深い学び』のある授業かどうかの判断基準」に焦点を当てて分析した。

### 3.4. 調査手順

悉皆研修の内容は昨今の英語教育を取り巻く動きの説明も含まれていた。研修内容に入る前に調査の趣旨を説明し、参加は任意であることを確認し、アンケート調査の参加に同意してもらった後、自由記述の質問「AL授業のあり方」を回答してもらった。次に回答者の属性を調査するため、年齢や教員歴等の質問に関して回答してもらった。アンケートを回収後、研修を開始した。

### 3.5. 分析方法

本研究では、研修に参加していた英語教師(以下、参加者)の「主体的・対話的で深い学び」に関する記述を分析する為に、KH Coder (Ver.3)を使用した。「研究授業を観察する際やご自身の授業をふりかえる際、『主体的・対話的で深い学び』のある授業かどうかの判断基準は何ですか」(以下、「AL型授業のあり方」)に対しそれぞれ思い当たる事項を3点記入してもらった。無回答1名を除く53名分の自由記述データが得られ、質問1に関する記述を分析対象とした。アンケートは紙媒体で行われたため、複数の研究協力者に電算化してもらい、原本と入力したデータに誤りがないか確認を行った。その後、KH Coderを用いて前処理を実行したところ、53件の段落および144の文が確認された。次にKH Coderの「共起ネットワーク」の機能を用い、「AL型授業のあり方」の自由記述データによる共起ネットワークを描画した。共起ネットワークとは共起性を分析するツールで、抽出語同士の共起傾向を視覚化し意味のあるつながりを読み取ることができる機能である。なお、出現数による抽出語の選択に関しては最小出現数を5回とし、描画する共起関係の絞り込みにおいては描画数を60に設定した。円の大きさは抽出語の出現頻度、線の太さは共起性の程度を表す。

### 4. 結果

KH Coderを用いたテキストマイニングの結果、分析に使用する語として1,748語の抽出語を得た。そのうち異なり語の数は318語あり、そのうち出現頻度6回以上の後は全部で24語あった。50回以上の語は「生徒」(74回)と「活動」(56回)で、20回以上の語は「自ら」(22回)であった。10回以上の語は「グループ」(18回)、「同士」(17回)、「授業」(16回)、「ペア」(15回)、「教師」(14回)、「英語」(13回)、「話す」(13回)、「意見」(12回)、「内容」(10回)、「量」(10回)であった。残りは10回未満の出現に留まった。表3は「AL型授業のあり方」についての自由記述における頻出語、特に出現回数6回以上の頻出語(24語)を表している。

表 3.

「AL 型授業のあり方」についての自由記述における頻出語

頻度順位	語	出現回数	頻度順位	語	出現回数
1	生徒	74	13	量	10
2	活動	56	14	学ぶ	8
3	自ら	22	15	取り組む	8
4	グループ	18	16	多い	8
5	同士	17	17	学習	7
6	授業	16	18	他者	7
7	ペア	15	19	話	7
8	教師	14	20	個人	6
9	英語	13	21	考え	6
10	話す	13	22	考える	6
11	意見	12	23	質問	6
12	内容	10	24	話し合い	6

次に、抽出された語を用い共起ネットワークを描画した。共起ネットワークでは共起性の高い抽出語の上位60組を選択した。抽出語同士の共起性の強弱によって抽出語間を結ぶ線は濃さが異なり、関連性が高くなるにつれ線は濃くなっている。また出現頻度が高い抽出語ほど円が大きくなり、低い語ほど小さくなっている。図1は「英語教師が考えるAL型授業の活動」についての記述に関する共起ネットワークを示している。

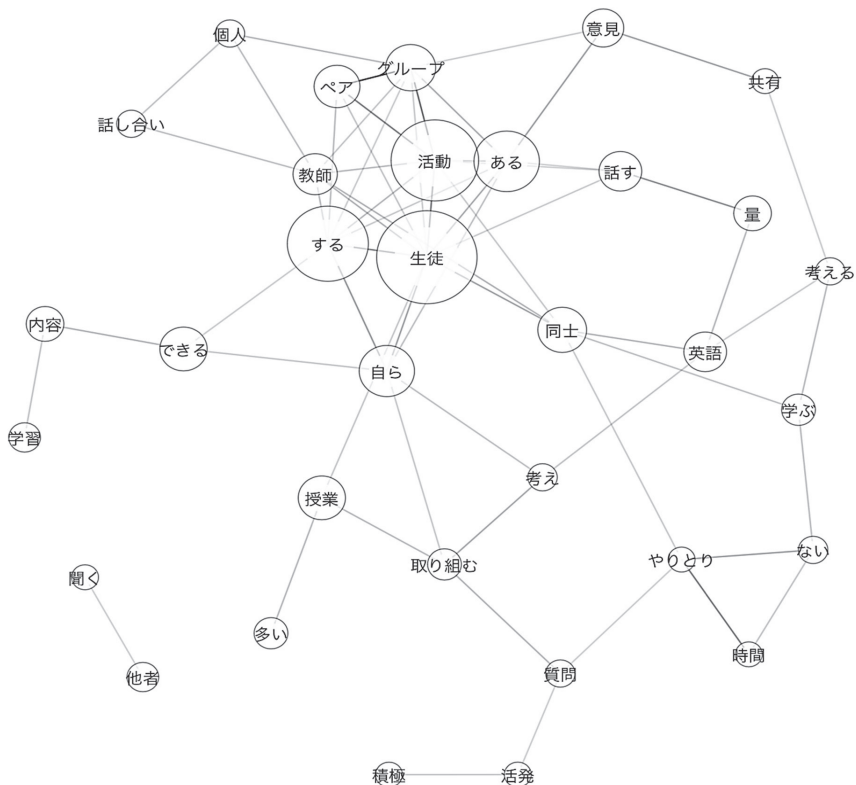


図1. 「AL型授業の活動」についての記述に関する共起ネットワーク

### 主体性および協働性

図1の中央部より、相対的に「生徒」、「活動」、「ペア」、「グループ」、「自ら」といった抽出語が高い頻度で共起していることがわかる。これら抽出語をKH Coderのキーワード検索(KWIC)を使って掘り出してみると、「生徒が自ら知りたいと思って取り組んでいるか」や「ペア活動で他の生徒に自らの話を話し、他者の話を聞く、それに反応しているか」、そして「題材に対する意見、自らならこうするというような意志を、他者と共有できていて、互いの意見を尊重できているか」といった記述があり、研究授業の観察や自らの授業がAL型か

どうか判断するには生徒の主体性、協働性、活動性が最も重視されていることがわかる。またその下には「自ら」といった抽出語があり、「できる」や「考え」、「取り組む」、「できる」といった抽出語とネットワークを構築していることから、「生徒」「同士」が何かを「できる」ようになることや「考え」て「取り組む」ことが大事だと考えていることがわかる。また「活発」に「積極的」に「質問」し、「やり取り」をする「時間」も重視されていることがわかる。それぞれをKWICで検索すると、「生徒自らの考えを自らの言葉、特に英語で述べている」や「生徒自ら課題を見つけ、それに向けとり組む活動」、「生徒が自らの考えや気持ちを表現している」、「生徒が相互に話し合いができていのかどうか」といった記述が目立ち、アンケートに参加した英語教師は「主体性、協働性、できるようになる内容」のようなキーワードでAL型授業を捉えていることがわかる。

#### 他者への傾聴

図1の周辺部では、頻度は少ないながらも結びついている抽出語がいくつか認められる。例えば、左下では「他者」と「聞く」が結びついている。KWIC検索で実際のコメントを確認すると、「題材に対する意見、自らならこうするというような意志を、他者と共有できていて、互いの意見を尊重できているかどうか」や「学んだことをペア活動、グループ活動、全体で他者と共有する」とあり、自ら意見を発するだけでなく、他者の意見にも耳を傾けることも重要であるという考えを示している。同様に図1の右上部では「意見」や「考え」が「共有」と結びついており、アンケートでは「学習内容をツールとして他者と意見を交わすことができる」や「題材に対する意見、自分ならこうするというような意志を、他者と共有できていて、互いの意見を尊重できているかどうか」とある。ここでも他者との関わり合いの中、傾聴することの重要性が広く認識されていることがわかる。

#### 英語産出の機会

頻出度、共起度は上記2つよりも低いながら、他の特徴も確認できる。図1の右側部には「英語」という抽出語があり、「同士」や「量」、「考える」また

は「考え」、そして間接的に「話す」や「学ぶ」と共起していることがわかる。KWIC検索で実際のコメントを確認すると「生徒が自らのことを英語で表現する場面があるか」や「生徒自らの考えを英語で書いた量」とあり、AL型の英語の授業としてやはり英語で話したり考えたりする作業が伴う必要があると認識していることがうかがえる。その他にも僅かながらに共起性が認められるが、上記3点、つまり「主体性、協働性」、「他者への傾聴」そして「英語産出の機会」が主な分析の結果として挙げられた。

## 5. 考察

本研究では、学習指導要領が求める「主体的・対話的で深い学び」を促すために、公立学校に勤務する英語教師がどのようにAL型授業を認識し、実践に取り組んでいるかを明らかにするため、任意によるアンケート調査を行った。KH Coderで描画した「AL型授業のあり方」に関する共起ネットワークには、学習者の「主体性と協働性」を示す共起性が確認された。このことより、公立学校に勤める英語教師は、今回のアンケート調査を行なった時点(2018年8月)では、英語の授業に主体性や協働性を育成しているかどうかが重要であると考えていることが分かった。また、協働性と重複する点が多いが、他者に耳を傾けるといった「他者への傾聴」も描画されたことから、教師およびクラスメートとの対話が含まれているかどうか、英語のAL型授業では大事だと考えていることが分かった。

上述の2点は特に驚くべきことではない。学習指導要領の解説(2018)にも「母語でコミュニケーションを行うときと同様に、外国語で行う場合にも、読んだ情報を他の情報と比べるなど、目的に応じて情報を精査したり、相手に応じた話の内容、構成、表現などを選択するとともに、伝える内容を自らが的確に理解し、自分の言葉として表現したりできるようにする必要がある。このように、「目的や場面、状況など」に応じた言語の運用を考えることで、「思考力、判断力、表現力等」が育成される」(p. 14)とあり、外国語をツールとして活用し、自らの思考を整理した上で、他者と自らの思考の結果を共有することが重要であるといったことを適切にとらえていると言える。

本調査におけるKH Coderを用いた分析では、抽出語リストや抽出語間の共起性から英語教師のAL型授業に対する認識を観察したが、特筆すべきは、観察できなかった点にあると思われる。広く認識されているが「アクティブ・ラーニングは目的ではなく手法」なので（溝上，2014），AL型授業の捉え方は実に多様である。加えて、英語という教科の特性として、授業では生徒が目標言語を使う活動は必須で、この点を踏まえると本来英語の授業はAL型でなくてはならない（安河内，2017）といわれる。また、新しい学習指導要領では英語でのやりとりを行う場合には、単に情報のやり取りだけではなく、他者の考えを理解した上で、自らの考えや知識を変容させることが重要と説明している。しかし、今回の結果と同様、授業実践に関する書物の多くは、Learning Through Discussion（安永・須藤，2014）やTandem Language Learning（佐々木，2018）といった協働学習の導入のための解説や、アクティブ・ラーニング型授業でのスキルやタスクの紹介（西川，2015）、プロジェクト型学習法（Project base Learning）や反転授業などのカリキュラム紹介（溝上，2016）、教えない授業（山本，2015）や教え合い授業（小林，2015）といった、生徒の主体性や対話性、そして協働性による授業の紹介にとどまっており、グループ活動とアクティブ・ラーニングを同一視した誤解も散見される（松浦，2018）。AL型授業は導入すれば必ず学びが深まるのではなく（竹内，2015）、「学びを関連づける主体的な理解」で既習事項と関連させる必要がある（紺田，2017）。つまり、AL型授業に求められるのは、知識の内化（知識を獲得）から気づきを促す外化（知識を活用）の活動、さらに再内化（理解が深まること）である（松下，2015；溝上，2016；森，2016）。学びが深まるのであれば、必ずしも毎回の授業で「ふりかえり」や「グループ活動」を取り入れる必要はなく、既知事項と新出事項を結びつけさせるような、もしくはその違いに気づかせる作業が伴うような指示、もしくは発問があれば、既知事実新たな視点を加え、知識の変容が生み出されるのである。その点を考慮するならば本研究のアンケート調査に参加した英語教師は、深い学びについての認識は希薄であると言わざるを得ない。これは、松浦（2018）が指摘するように、ペアワークやグループワークを行えば深い学びにつながるといった短絡的な理解が原因なのではないか。前述したように、深い学びは自主的で

対話的な認知活動や言語活動を通じ、自らの理解や技能が変容もしくは深化するもので、実際に行なっている活動から2次的な内化(再内化、もしくは再構築)が含まれているか確認する必要があるが、本研究の分析による抽出語および描画された共起ネットワークからは、参加した英語教師の間ではそのような理解が進んでいないと結論づけられる。

しかしながら、出現回数が多くても共起性が低い抽出語は表示されず、そもそも出現回数が低くて抽出されない語も多く存在することを勘案する必要がある。また、複合語はそれぞれの単語に解体されて処理され、分析者がある程度主観的に分析するので、アンケート参加者は実際にはAL型授業の「深い学び」について認識できている可能性も排除できない。もう少し詳しく述べると、KH Coderによる共起ネットワーク分析はあくまで抽出語、つまり5回以上出現した単語同士の共起性を観察しているため、5回未満の語、及びあまり他の語との共起が見られない語らは分析の対象となっていない。その点を確認する為、「深い学び」を連想させる語、語句、表現について、改めてテキストデータ内の検索を行ったところ、「ペア活動、グループ活動、生徒と教師の間で活発な話し合い、学び合いがあること。その後、生徒自らが変わること」と再構築を示す回答があり、溝上らが強調する「主体的・対話的な活動」としてのペア活動およびグループ活動が、「知識の再構築」を導くための手段として示されていた。いずれにしても全体として頻出度や共起性が見られないため、アンケートに参加した英語教師には新学習指導要領が求める「深い学び」についての認識が具体的かつ明確ではないと言える。引き続き「見方・考え方」といった抽象的な表現から一步踏み込み、英語教育に携わる英語教師に対して「深い学び」の概念への理解、特に「主体的・対話的」な言語活動を行うことが外国語教育の枠組みにおいての「深い学び」につながる事、及びその仕組みとしての理論について実証的な検証も踏まえ、より丁寧な説明を行うことが求められるであろう。

今回の調査において明らかになったもうひとつの点は、今回アンケートに参加した英語教師は、AL型の英語の授業において実際に英語を使用する活動は必須と認識していることである。特に、調査では「英語産出の機会」の認識が



見られ、英語コミュニケーション能力を育成するためには実際に目標言語を使用するタスクを設け、英語で題材を学びつつ目標言語の習得を促進させる狙いを意識していることがわかる。しかし、新しい学習指導要領では、

外国語教育における学習過程としては、1 設定されたコミュニケーションの目的や場面、状況などを理解する、2 目的に応じて情報や意見などを発信するまでの方向性を決定し、コミュニケーションの見通しを立てる、3 目的達成のため、具体的なコミュニケーションを行う、4 言語面・内容面で自ら学習のまとめと振り返りを行うといった流れの中で、学んだことの意味付けを行ったり、既得の知識や経験と、新たに得られた知識を言語活動で活用したりすることで、「思考力、判断力、表現力等」を高めていくことが大切になる」(p. 15)

とあり、必ずしも生徒の英語による言語活動を通じてどの知識(つまり、言語的知識なのか、題材を通じ形成する自らの考えなのか)を深化させるべきか明記されていない。これまで述べてきたように、認知力が高まると汎用的な能力が高まるといった理論的説明は整いつつあるが、外国語習得に関わる検証可能な理論的な基盤は必ずしも備わっているとは言えず、あくまでも汎用的な能力が高まれば外国語の習得(特にスピーキング力)が促される、といった盲目的な前提が英語教師の意識の中に存在すると思われる。もし学修者の主体性や自律性を伴う活動が外国語習得につながるなら、過去に隆盛を極めた学修者の自立性を高める教授法、例えばサイレントウェイなど(Gattegno, 1963)も学校現場でもっと盛んに用いられるべきである。そうでない現実があるということは、つまり、外国語習得の成否においては学修者の要因によるところが大きく様々な学習スタイルが存在する(石川, 2017)ので、常に活発で自律的な学修を求める教授法は次第に敬遠され、多くの教授的文脈では複数の教授法と折衷的に、より統合的に用いられている。つまり、サイレントウェイのような学習者要因を鑑みない自律性に依拠する外国語教授法では、元々自律性の高い学習者はより一層自律して言語活動に勤しむであろうが、自律的な教授法に馴染めない学修者にとっては知識を形成・整理・統合する機会は敬遠されてしまい、ますます自律性を求める外国語学習に背を向けてしまうのではないか。英語という教

科の中でのAL型授業の展開においては、この点は特に留意されるべきである。

文部科学省が強調している3つの柱はこれからの社会に必要な知識・技能・能力ではあるが、外国語教育に関しては学習者要因も含め様々な特性を考慮した上で、学修者の認知的成長を触発する教授法を実践する必要がある。本調査にもみられたように、英語担当教師の「主体的・対話的で深い学び」を促す授業のあり方の認識が明確でない以上、英語のAL型授業を教授法として再定義する必要があるのではないか。昨今の英語という教科におけるAL型授業の実相は、英語教授法としてにわかに注目を集めた1980年代のコミュニカティブアプローチ(CA)の認識に類似する。当時の学習指導要領によって言語能力はコミュニケーション力であると明記され、CAの考えに従って授業をどのように行うべきかといった議論があった。当時は、授業では「読み書きよりも英語で話しさえすればよい」といった認識があったといわれる(鳥飼, 2018a)。しかし、CAは教授法ではなくあくまでも理念であり、その具体的方法は個々の英語教師の実践によるものが大きかった(鳥飼, 2018a)。同様に、AL型授業をあくまでも「認知的能力を育むことで外国語を分析、運用、獲得する能力を育成する」理念として捉え、英語のAL型授業を新たな教授法、Active Learning Based Teaching (ALBT)として具体的な構成要素やその活動の手順を構築していく必要があるのではないか。理念に基づく具体的なメソッドが欠如したままAL型授業が展開している現状のままでは、英語教師の「深い学び」の授業の具現化に対する暗中模索はこれからも続く懸念される。

このように、AL型授業には外国語習得理論に基づく授業過程というものとは存在せず、抽象的な理念・哲学として受け入れられ、経験主義的に様々な研究者・実践者によって独自に解釈・実践されていると考えられる。しかし、いくら学修者の主体性や対話性および協働性の重要性が強調されようとも、外国語能力は複合的かつ相互依存的であるので知識獲得のための活動や工夫は省くことはできない(鳥飼, 2018b)。新しい学習指導要領の言語能力観はCanale and Swain(1980)を根拠としているようだが、その定義にしたがって指導を行うのであれば、言語学的知識の向上(語彙や文法)に関し、外国語学習者が語彙を幼児が母語を習得するよう暗示的に、そして偶発的に学習することは非効率かつ

非現実的であり(Nation, 2001), 単語帳等を利用した暗記学習の段階を学習の早い時期に行う必要がある。その上で、「会話的文脈などを考慮して言葉を使える力」や「場面・状況・相手などを考慮して言葉を使える力」も育む必要がある(文部科学省, 2018, p.7)。留意すべきは, 各スキル(能力や知識)の育成に適したタイミングは学修者それぞれの発達段階によるところが大きく(鳥飼, 2018b), 階層的な学びは下位の認知スキルをもとに累積的に達成される(Anderson & Krathwohl, 2001)ので, 学習指導要領が定義する言語能力の育成には膨大な時間が掛かることは容易に推察できる。毎回の授業において「主体的・対話的で深い学び」の全てを実践するというよりも, 高校3年間の英語学修期間だけでなく小学校・中学校・高校・大学において, 授業もしくは教育課程上のどこに学びを深める機会を設けるか, どこで対話的な取り組みを組み入れて気づきを促すか, どの程度の時間をかけ知識の変容を促すのかについて, より一層の連携を強め各段階で慎重に指導を計画する必要がある。

以上のように, AL型授業を英語の授業で行うためには「知識及び技能」, 「思考力, 判断力, 表現力等」, 「学びに向かう力, 人間性等」の三つの資質・能力をバランスよく伸ばせるよう「主体的・対話的で深い学び」の因果関係を有機的に示し, 獲得知識・技能の外化だけでなく内化, もしくは再構築を伴った教育課程上の再内化の工夫が必要である。また英語教育における新しい教授理念と教授法を, 自らの知識・信条・慣習と照らし合わせて評価・検討できるようにこれまでの教授法についても改めてふりかえる機会を設ける必要があるだろう(Richards & Rodgers, 2014)。

## 6. まとめ

英語という教科におけるAL型授業の実践はまるで雲をつかむようである。「主体的・対話的で深い学び」の実現といった新たな英語教育に関する課題に対し, 多くの英語担当教師がそれぞれの視点による具体的な活動例を示し, 学修者の学びを深める努力や実践を行っている。いずれの取り組みにおいても「主体的・対話的」な活動を行うことが主眼であり, 英語授業の学びの成果としての視点, 特に「深い学び」の具現化は不十分といえよう。本研究で明らか

になったように、英語教師が捉えている「主体的・対話的で深い学び」の授業（AL型授業）には、再内化（再構築）させる取り組みや再内化を生み出す手立ての意識が見当たらない。「主体的・対話的」活動の帰結として知識の変容や再構築、つまり「深い学び」が促されるための更なる実証検証や教育現場への周知が今後は期待される。流行りの真新しい実践、とくにすぐに導入できそうな言語活動や著名人に支持された言語活動が、「深い学び」との関連性の十分な調査、分析、検討など理解なく紹介され、次々と注目を集めてはもてはやされる現状（Lange, 1990）では、せつかくの新学習指導要領の教育理念が達成されることはない。2020年からの「主体的・対話的で深い学び」の完全実施に際し「大山鳴動して鼠一匹」とならぬよう、英語のAL型授業を新たな理念として捉え、体系的な指導や実践を蓄積し、より具体的な教授法を確立していくことが急務である。

## 謝辞

本研究は科学研究費（基盤研究C：16K02847）の助成を受けて行ったものである。

## 参考文献

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- 中央教育審議会. (2005). 「我が国の高等教育の将来像（答申）」. 文部科学省.
- 中央教育審議会. (2014). 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」. 文部科学省.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gattegno, C. (1963). Teaching foreign languages in schools : the silent way. Reading: Educational Explorers.
- 樋口耕一. (2014). 社会調査のための計量テキスト分析 ―内容分析の継承と発展を目指して―. ナカニシヤ出版.
- 石川慎一郎. (2017). ベーシック応用言語. ひつじ書房.
- 小林昭文. (2015). アクティブラーニング入門(アクティブ・ラーニングが授業と生徒を変える). 東京:産能大出版部.
- 紺田広明. (2017). アクティブラーニング効果検証の中間成果報告. アクティブラーニング型授業 高校と大学による事例報告会.
- Lange, (1990). Priority Issues in the Assessment of Communicative Language Abilities. Foreign Language Annals, 23, 403-407.
- 松下佳代. (2015). ディープ・アクティブラーニング. 勁草書房.
- 松浦伸和. (2018). 中学校外国語科における「主体的・対話的で深い学び」の学習指導の改善と充実, 研究紀要第47号. 公益財団法人 日本教材文化研究財団, 8-13.
- 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.
- 溝上慎一, 森朋子, 紺田広明, 河井亨, 三保紀裕, 本田周二, 山田嘉徳. (2016). Bifactorモデルによるアクティブラーニング(外化)尺度の開発. 京都大学高等教育研究第22号, 151-162.
- 文部科学省. (1989). 高等学校学習指導要領.
- 文部科学省. (1999). 高等学校学習指導要領.
- 文部科学省. (2009). 高等学校学習指導要領.
- 文部科学省. (2010). 高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編
- 文部科学省. (2017). 中学校学習指導要領.
- 文部科学省. (2017). 中学校学習指導要領解説 外国語編.
- 文部科学省. (2018). 高等学校学習指導要領.
- 文部科学省. (2018). 高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編.
- 文部科学省. (2018). 教育振興基本計画.
- 文部科学省. (2019). 平成30年度英語教育実施状況調査.

- 森朋子. (2017). 「わかったつもり」を「わかった」へ導く反転授業の学び, 森朋子・溝上慎一(編)『アクティブラーニング型反転授業の学び 理論編』, ナカニシヤ出版, pp.18-27.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 西川純. (2015). *すぐわかる!できる!アクティブ・ラーニング*. 学陽書房.
- Richards, J.C. & Rogers, T.S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 佐々木顕彦. (2015). アクティブ・ラーニングとしてのタンデム言語学修. TEACHING ENGLISH NOW 31, 10-11
- 竹内理. (2015). 英語授業におけるアクティブ・ラーニングの実質化を目指して. TEACHING ENGLISH NOW 31, 2-3.
- 鳥飼玖美子. (2014). *英語教育論争から考える*. みすず書房.
- 鳥飼玖美子. (2017). *話すための英語力*. 講談社.
- 鳥飼玖美子. (2018a). *子供の英語にどう向き合うか*. NHK出版新書.
- 鳥飼玖美子. (2018b). *英語教育の危機*. ちくま書房.
- 山本崇雄. (2015). *はじめてのアクティブ・ラーニング! 英語授業*. 学陽書房.
- 安河内哲也. (2017). *アクティブ・ラーニングで授業を楽しく演出しよう。「教科書を使ったアクティブ・ラーニング 主体的、対話的で深い学びの実現のために」*. 三省堂高校英語教育 SANSEIDO, pp.2-3.
- 安永悟・須藤文. (2014). *LTD話し合い学習法*. ナカニシヤ出版.

# **“Proactive, Interactive, and Deep Learning” in English Lessons : Survey Results of English Teachers’ Perception of Active Learning Based Teaching in EFL**

Hideki Goya

## **Abstract**

According to the new Course of Study (2017, 2018) in Japan, promoting learners’ autonomous learning through Active Learning in English lessons has been gaining much attention these days. In general, pair-work or group-work application in a classroom setting is frequently utilized in actual English language teaching practices, and deeper learning outcome is expected to happen as a result of such collaborative activities. However, a simple employment of such teaching framework does not guarantee pedagogical benefits as much as expected. The present study aimed to construe how English teachers serving at public high schools perceived a principle of active learning. More specifically, the study surveyed 53 in-service English teachers to clarify how they interpreted the principle of deep learning stated in the new Course of Study, how they reflected the principle in their actual practices, what concerns they had when converting the principle into the form of teaching practices. The results gained from KH Coder indicated that despite much concern about the autonomous as well as interactive behavior of high school students, the teachers’ responses showed a lack of clear interpretation of deep learning. With the finding in mind, the study discusses a necessity of awareness-raising activities so that ALBT can further develop theoretically and pedagogically in an EFL context.