

アクティブ・ラーニングから 「ディープ・アクティブラーニング」へ ——情報検索型社会における創造的な英語授業とは——¹

林 明人, 西村 祐子^(*2)
上田 倫史, ナサニエル・フレンチ

要約：本稿では駒澤大学の英語教育をコンテキストとしてアクティブラーニングの中でも特に重要なコミュニケーション力の向上を促すストーリー・テリング力を養う手法について考察する。英語を滑らかに話す、という行為に含まれるストーリー・テリングの要素は初級から上級のすべてにおいて英語の上達に深くかかわる。さらに英語のスキルが向上するにつれてコンテキストをその「場」から読み取る能力も発達してくる。このような学生の能力の向上を助ける為に教員はどのような授業を組み立てる事が可能であろうか。英語によるコミュニケーション力の増強に深く関わるアクティブ・ラーニングの発展的活動を「ディープ・アクティブラーニング」と位置づけ、その考察を行う。

1 本稿は平成 31 年度駒澤大学特別研究助成による共同研究「アクティブ・ラーニングによる大学英語教育の体系化の試み」(代表：林明人)の成果の一部である。記して駒澤大学特別研究助成委員会への謝辞とする次第である。

2 第一著者。

はじめに：「情報検索型社会」におけるアクティブラーニングとは

林 明人, 西村 祐子, 上田 倫史, ナサニエル・フレンチ

大学におけるアクティブラーニングへの取り組みは2012年に中教審（文部科学省中央教育審議会）が「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」（文部科学省2012）と題された答申が出された時期から活発化した。アクティブラーニングとは「能動的に学修して育成される認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力」と定義づけられている。それは（1）知の伝達・注入を中心とした授業ではなく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の創生、（2）学生が主体的に問題を発見し解を見い出していく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換（*ibid.*）と解説されている。

中規模・小規模の授業スタイルであれば、従来型の授業であっても十分にアクティブラーニングの定義にあったものは提供されていた。だが、21世紀における大学の授業には今や欠くことのできない存在となったインターネットが普及したことによる従来型の知識の獲得手法には昨今大きな変化がみられる。

かつてのように、教員がもっている知識を教室に並んだ学生たちに「分け与える」ことによって授業がなりたっていた状況は完全に覆された。インターネットを検索しさえすれば多くの情報はたちどころに得られるからである。何かを極めたいという意志や強い興味さえあればインターネットの力によって高速道路を走るように非常に速いスピードで効率的に学習ができる。自分が検索したある情報を共有する人々は世界中に何千万と存在している。このような状況にあって現代の知識人には集積した知識を速やかに処理し加工し独自の一步を踏み出してゆく手法を要求される。したがってその検索と探求にかかわる手法を訓練し、実践してゆく「場」が教場であるという状況が生まれている。

だが、インターネットという高速道路を走りきってその道のプロになろうと

いう目前でも多くの参加者が同じ情報をシェアしている。検索による学習で行き着ける場所の間口が広がっているのである。他方、その情報を活用し、さらにその先に行きつくには別の能力が必要とされる。曲がりくねったみちを乗り越え最終目的地にたどり着ける能力、サバイバル能力、情報を積み上げ、それにほんの少し自分のオリジナリティを付け加える時にみせる独自手法、創造性の追求こそがディープ・アクティブラーニングの成果なのである。それは、情報を手に入れ、使い、現実の場で展開させる能力、発信し、それをその「場」において相手とつきあわせ、さらによりよい情報、成果などにする作業である。必要とされるのはコミュニケーション力である。それは交渉力であったり「場」を読む力であったりもする。あるいは情報を加工する力でもある。

知識を持つだけの教養人ではなく知識を使って何かを生み出す教養人が必要とされる。だが、新たな知識を産み出す教養人はあらゆる分野で大量生産されてゆく。より新しいことを探し産み出す方向性を持つのが学問であるが、そこで新たにつくられた知識はインターネットという分散集積装置によってまたたくまに世界に広まるという即時性が今日の特性である。

検索すれば簡単に手に入る「検索型社会」の到来にあって、単に物事を「知っている」ということの価値は下がった。この事実をすべての教員は理解し受け入れなければならない。教場で与える従来型の情報の価値は相対的に下がっている。むしろそれを活用する技術を学生に伝えるのが授業である。得た情報を自分なりに解釈し、自分の中にある既存の知識との関連付けを行う技量を育てるのである。

知識の活用とは、得られた知識を何らかの意思決定の際に役立てたり、分かり易く対外的に説明できることである。それで初めて情報を活用できたということになる。情報のインプット、処理、アウトプットというプロセスを繰り返し回していけば、自分オリジナルの価値あるインデックスが出来上がってゆく。そして、そこに知性のオリジナリティが発生する。語学教育においては従来教員が行っていた繰り返し練習や自習、試験準備などはAIをチューターとして使い、代用出来る。教員は授業ではface to faceの関係を重視し、「その場でな

ければ出来ない活動」によって学生の興味、やる気などを引き出すといった役割分担が可能である。

この場合、教員には授業マネジメントの力量が求められる。それを助けるのがティーチングアシスタントとして利用できる AI 搭載の各種アプリケーションである。

1-1. ICT や AI を活用した授業マネジメントとは

林 明人, 西村 祐子, 上田 倫史, ナサニエル・フレンチ

本学の授業ではすでに 10 年以上前から大学が導入している Moodle をベースにした YeStudy や C-learning を使った授業マネジメントが活用されている。これは出欠だけでなく課題提出やクラス準備、資料アップロードなどの機能があり、課題提出には英作文だけでなく音声提出も出来るようになっている。また、大学の E-mail address に付随したグーグルドライブは容量が無制限なのでそこにクラスごとに共有フォルダーをつくり、自分の英語での発表をビデオクリップにした容量の大きなものもアップロードできる。

ビデオクリップは英語による発話力などを見るために学生が所持するスマートフォンなどを活用して簡単に作ることが出来る。互いにクリップを作ってそれをアップロードし、教員に見てもらおうようにすれば学生が ICT を使い慣れる手立てにもなる。学生にタブレットを配り、授業で学生が授業が行われているトピックについて情報検索をかけながら写真や動画などで授業で与えられている情報をさらに確かなものにもすることもできる。これらの活動で授業をより楽しみのある活動とすることも可能である。Moodle を基礎に開発された YeStudy にはループリック作成の機能もあり、学生のグループワークの折に互いにループリックをつかって評価し合う活動もできる。

AI 搭載のアプリの語学授業への活用は、E-learning やオンラインベースの英語習熟度テストにもすでに導入されている。本学で英語のクラス分けに使用さ

れている外部英語測定試験 CASEC は AI を用いたオンラインベースの基準テストであり TOEIC や TOEFL, 英検に対応したスコアを表示することができるが、学生の回答によって難易度が自動的に変えられてゆくので比較的短時間で英語の基準値を評価することができる。授業開始前の春と授業が終わる 12 月の 2 回、1・2 年生は受験が認められているが、場合によっては 7 月と 9 月にも実施し、それぞれの得点とコンピュータが出したコメントを見ながら学生が自分の弱点を知り、次回の受験に役立てることも可能である。

このように AI による基礎力判定テストの受験回数を増やして自己点検を行ったり、レメディアル教育として E-learning を取り入れた研究も現在第一外国語部門内で行われている。(その成果については本稿ではなく次年度以降の論文で扱う。)しかしながら、これらの ICT や AI を活用した語学学習活動でもっとも重要なのが学生自身による自己点検能力、いわゆる内省力の深化である。

1-2. ICT, AI などを活用して学生の内省力を育てつつ実力を向上させる

林 明人, 西村 祐子, 上田 倫史, ナサニエル・フレンチ

上記にあげたような ICT や AI の機能を使ったアクティブラーニングにおいて、もっとも重要なのは学生と教員の実際のおきる相互作用の可視化である。例えばループリックであれば、教員だけが学生を評価するのではなく、学生自身が自覚を持って自らの評価を行い、それを実力向上の糧とする。ペアワークなどでお互いに評価点をつけあうことで相手の技法を取り入れたり、自分の気づかなかった長所や弱点に気づいてもらうことができる。

ループリックを活用し、学生に明確な指針を示し、学生が意識して自己研鑽に励みやすい環境を作ることが出来るし、AI を活用したオンラインベースのテストであれば、クラス分けテストとして事前に用いるだけではなく、基礎力判定資料ともなる。スコアがいかにかその後上昇したかを測定し、総合評価の一部に取り入れることもできるのである。AI が出したセクションごとの分析を

使い、学生の自己分析の能力を引き出すこともできる。自ら評価を分析しその結果を教員とのコミュニケーションに充てる効果もある。

レメディアル教育として活用できるのも AI によるオンライン教育である。本学の一部の授業に取り入れられ始めた AI 搭載の E-learning では、オンライン上でリスニング、リーディング、文法などを中心にレベルによって数百種類のリストから担当するクラスのレベルに応じてメニューをつくることができる。現在試験的に一部のクラスで取り入れられている ReallyEnglish では、修了するレッスン数を 50 レッスンとし、それぞれを教員が定めた合格パーセンテージ (例えば 85%、75% など) をすべてのレッスンで超えることにより、修了証を得ることが出来たりする。初級の場合は適切なレベルのレッスンをあらかじめ授業である程度行い、繰り返し教材から作った教員独自の確認テストを教場で رفتり、自宅で復習を行ったりして反復練習をさせることも可能である。

AI が搭載されていることにより、そのサイトに何度アクセスしたかという回数、滞留時間などもカウントしてくれる。YeStudy の場合も最終アクセス時間が記録され、課題提出時間、曜日なども記録される為、教員にとってはティーチングアシスタントを得ているような便利さがある。

学生が学習に能動的であれば、認知的、倫理的、社会的能力が高まり汎用性の高い能力となる。一方、授業改善のマネジメントサイクルとしても役立つ。学生の要望などを把握し、学習の場での実態を把握し、学生へのそれぞれの指導目標の設定や授業全体の年間計画を授業がはじまってからでも改善してゆくことを可能にする。PDCA のマトリクスとしてのプロジェクトの策定—実施—チェック—反省・振り返り—その後の活動 (Plan-Do-Check-Reflection-Action) を一続きのサイクルとして展開し、活動から新たなプロジェクト策定に向かうことを授業の現場の中で容易にするのである。

だが、AI はあくまでアシスタントであり、学生の深い洞察力やコミュニケーション力を育てる原動力や動機づけとはならない。コミュニケーション力はむしろ学生同士や学外の他者と交流する中で育まれるものであり、教員はその場

Figure 1: The Plan-Do-Check-Act Cycle



を提供するコーディネーターのような役割を担うともいえる。だが実際の授業において作りだされる学生の「コミュニケーション力」とはそもそもどのような性質のものであろうか。

2-1. Active Learning から Deep Active Learning へ

ナサニエル・フレンチ

学生数に比して教員の数が多い欧米の大学などでは、従来からじっくりと考えさせたりリサーチをさせたりする時間を多く取ってきた。それゆえそもそもアクティブラーニングとしてあらためて学生と教員との対等な知的交流の重要性を強調することは必要がないようにも思われる。

興味ある授業だけを週に3コマから4コマ程度を取り、その間十分に調査や読書を行ってレポートを2週間に一度出すようなスタイルであれば、「深い考察力を養う授業」となり、アクティブラーニングの効果は十分に達成される。教員と向き合って議論しあうテュートリアルや教員と学生がともに議論しあうセミナーであれば、学生たちの実力は自ずから向上する。

しかし、これらの質の高い授業に対し、大衆化した大教室での授業での詰め込み型授業や、一方的な講義形式の授業では全く違う質の学生が生み出されてし

まう。そのような批判は長らく日本の教育界では聞かれてきたが、この問題への解決策は見出し難かった。しかし 90 年代後半以降の急激なインターネットの普及に伴う ICT 化によってある程度学生一人一人のニーズに答えられる授業が費用的に可能になったともいえる。

「グーテンベルグによる印刷機の発明以来」といわれる大規模な社会変化を作りだしたインターネットにより、日本の大規模大学でも大量に生産される大学生に対して AI や ICT の力も借りながら自ら考え行動する授業スタイルを作り出すことが可能になったのである。学生はインターネットにスマートフォンからも簡単にアクセスできる。これまではわざわざ辞書を持っていなければならなかったのが簡単に数秒で検索できる。類例やどのような議論がこれまでなされてきたかも調べられる。

従来は何か月もかかっていた作業が 30 分やそこいらで済んでしまう。「検索基盤型の知識社会」はすでに知識のありようを変えてしまっている。今や教員のなすべきことはいかに知識にアクセスし、それらに関連付けて自己のためのものとするかの方法を教えることである。だが情報が存在するサイトを紹介し、そこを読ませるだけでは足りない。それを要約し、理解し、自らの考えや知識と関連づけて表出出来るように指導してゆくことが教員に求められている。

教員は「教える側」という高みに立った存在ではなく、トレーナー、もしくはコーチの役割を担う。教員が授業という「場」をアクティブに活用してゆく為の手法を様々に工夫しなければならない時代なのである。以下にそのような授業の具体例を考察してみたい。

2-2. VSR を用いた「流暢さ」の獲得とストーリー構築能力の育成

ナサニエル・フレンチ

可変文応答 (VSR) は、英語の母語話者またはそれに近い速度で英語で会話が出来るように学生のスピーキングのスキルを高める活動をいう。学生はこの能

アクティブ・ラーニングから「ディープ・アクティブラーニング」へ

力の向上によってモチベーションが高くなり、教室内外で積極的に英語を学ぶ事になる。

VSR は、他の英語の活動とは若干異なるアプローチでもある (French2018)。文法や語彙に焦点を当てたり、タスクを完了したりする代わりに、主な焦点をペーシング (母語話者のような適切な速度で会話すること) の獲得に集中する。そこには文脈を理解し、そのなかでストーリーを展開するという重要な作業が含まれる。それによって英語で組み立てられる自分の世界を初めて実感し、満足感を得る事になる。ペアワークをしながら学生は与えられた英語の簡単な情報に基づきストーリーを組み立て、それを表現することが出来るようになる。

受講者が VSR の様々な部分をを進める速度は、この活動の最も重要な部分である。テストに合格したり語彙を学習したりするなどの二次的な利点は、正しいペーシングの結果として見られる。ペーシングの重要性から、学生の成績に基づいて、教師がどれだけ速く進むかを判断する必要も生じる。だが、教員にとって重要なのは高い位置から教える側でなくペーシングを獲得してゆく学生たちのコーチとなり、共に活動を楽しむという立ち位置である。

レベルにかかわる教材の選択

現在、駒澤大学において教員 (フレンチ) が行っている VSR には 3 つのレベルがある。初級レベルの学習者に対しては、未知の単語がそれほど多くないテキストを選択する。初級の学生にとって、語られるストーリーの内容、使われる定型文の両方にかかわる単語の 90-95%を知っている必要がある。このレベルは学生にとって簡単過ぎるように思えるかも知れないが、このレベルの学生にとってはそうではない。それを運用するのは十分に難しい作業となる。ちなみに、これら 3 つのレベルはすべて [fluencydriven.com](https://www.fluencydriven.com) で無料でダウンロードできる。

ここでは TOEIC に準拠し、以下のように初級のレベル設定をする。

Friendly Conversations : 300 ポイントからそれ以下、

Traveling Conversations - 300 から 450 程度、

Conversations Abroad : 450 以上。

なお、駒澤大学では1-2年の英語必修クラスは、TOEIC や英検、TOEFL、CEFR に対応した CASEC テストを用いたクラス分けを行っている。大まかな中級レベルとされるのは 500 以上、上級レベルが 600 以上となっている。

以下に示すのは 300 ポイントからそれ以下、300 から 450 ポイント程度の初級クラスで大きな効果を発揮した事例である。これらのクラスの特徴は、中学高校で英語を苦手としていてそのままになっていた学生たちであり、英語を話すのも聞くのも苦手だと考えている学生達が大半だという事である。

英語で話しかけられる恐怖を乗り越える

英語を学んでいる学生全般にとって恐らく最も恐ろしい事の一つは、英語を母国語とする人と話す事である。彼らがあまりにも早く話すので、何を言っているのか理解出来ない。だがレベルにかかわらず、速い英語が理解できないというハードルを乗り越えられないと、英語での外国人との会話には自信が持てない。この問題に直面している学生を支援する為に、VSR はリスニングの流暢さを向上させ、迅速に話しているネイティブスピーカーと関わるのに必要なスキルを開発できるように作成された。VSR は、(1) ストーリー、(2) 文リストで構成されている。

VSR のストーリー セクションは非常に単純なパターンに従い、各章の冒頭でウォームアップの活動として使用される。あらかじめ学習しておいたパターンをつかって話す初動の活動として非常にうまく機能する。また、VSR の章の次の部分で会話のためのストーリーに学生が自らを入れ込んでゆくものにも役にたつ。

重要なのは、ストーリーを教えるための訓練パターンである。教員は 3 回大声でストーリーを読む。ここでは学生のレベルに合った速度で読んでかまわない。学生に質問し、その答えをクラスでチェックする。学生は英語で答えをいう。彼らがストーリーを覚え込むために 3 分から 5 分間を与える。ペアを組んでこのストーリーをお互いに紙を見ずに英語で話してみる。

アクティブ・ラーニングから「ディープ・アクティブラーニング」へ

この活動の際、ペーシングは非常に重要であり、ストーリーを初めて読んでいる間に、教師は学生に質問をし、解答できる数を確認する必要がある。最初のストーリーを読み上げた後にほとんどの学生が解答出来なければ、2回目以降のストーリー読み上げの時点で速度を調節する必要がある。

学生が自信を持って発言する事を学ぶのは非常に重要である。教師が初めて英語で質問すると、誰も答えないかも知れない。しかしあきらめずに続けなければならない。

学生がペアワークでも最初にどちらが話すかを定める時、英語で「じゃんけんぽん」のやりとり (rock, paper, scissors) を教えることも重要だ。遊びのなかで自然に英語を話す抵抗が無くなる。VSR 全体の多くの場面で使用出来る遊びである。

ストーリーを語りながら、ストーリーを聞いているパートナーは、それが正しいことを確認し、相手が立ち往生した場合、彼らのパートナーにヒントを与えるためにストーリーをチェックすることが出来る。ストーリーを語っているパートナーは、そっくり書かれたまを完全に伝える必要はない。ストーリーの要約が正しい限り、文法や語彙の間違ひはさほど気に掛ける必要はない。ストーリーの伝達が出来ていることが重要である。

学生にそれぞれ2回話すチャンスを与える為、話す時間を調整することも大切である。時間がなくなる前に、より速く話すインセンティブを与え、より速く終わる学生が退屈しないようにする。

文章リストは、比較的簡単な語彙を持つ10から15の文章のリストに過ぎない。だが、おそらく学生がこれらの文章を習得し、教員がその場で行うテストに合格する為に90分の授業時間全体を使うことになる。学生はリストにある文章を使用して適度に快適に会話出来るようになる必要がある。この部分を教える為のパターンは次のとおりである。

- 学生がリストの全ての単語を知っていることを確認する。
- 自分で練習会話をする機会を与える。教場内を歩いたりしてもよい。

- 学生たちにペアを組んでもらう。文章を使って練習し、答えてもらう。しかし、学生に練習の質問を見せてはならない。彼らは文章のリストだけを見る事が出来る。
- 練習がある程度のレベルに達すると、文章に答える学生が文章リストを見る事が出来なくなった事を伝えて、難易度を上げる。
- 練習会話をしながら、簡単なルールを守らせる。文に答えるときは、少なくとも 2 語以上でなければならない。(つまり、単に Yes, No だけでは答えては不十分である。) 教場内を歩き、練習している間、文章リストと同じ順序ではなく、ランダムな順序を試してみる。

学生の約 50-60%が自分一人での練習を一通り終えるのを待って、ペアワークをおこなう。ペアで練習を始めるときには、会話を書いた紙を見ないことが大切である。あまりにも多く書いたものに依存しがちになるからである。学生は 2～3 分後にはパートナーと話すのに飽きるので、パートナーを変え、リストをもう一度練習するように伝える。新しいパートナーに対して、これらの手順を必要な回数まで何度でも繰り返しおこなわせる。

文章リストにいくらか慣れてきたら、以下のステップに進む。各文の適切な速度での発音を教え、学生がグループとして、英語のネイティブスピーカーの速度ですべての文リストの文章を正しく繰り返すことができるまで練習させる。学生をペアにして、新しい発音と速さで文章リストの文章を使って答える練習をする時間を与える。必要に応じて、新しいパートナーと同じ手順を繰り返す。学生が自分ですべての文章リストの文章をできるだけ速く読む「スピードチャレンジ」を行ってもよい。

最後に教員が学生それぞれのパフォーマンスをチェックする。文章を素早く言う練習をし、ネイティブ・スピーカーの話す英語のスピードに慣れてきたものの、テストを受ける前に、準備ができているかどうかクラスで手をあげさせる。彼らの過半数が手をあげている場合、テストは開始される。まだテストを受ける状況にないとクラスの大半が判断した場合、新しいパートナーを見つ

け、数分間練習させる。数分後もう一度手をあげさせ、準備ができた学生が多くなっていることを確認する。準備ができた学生から列に並び、教員との一対一の英語による会話のテストをうける。

テストでは、学生たちはすでに覚えている文章からリードイン文を言い、教員が文章リストからピックアップした文章をネイティブ・スピーカーの普通のスピードで言い始める。受講者が5つの文章をタイムリーに理解し、適切な英語で対応できれば合格となる。不合格であれば、列の後ろに移動し、それができるようになるまで再試行を続ける。すべての学生が合格したら、教師は次の章に進む。

ここでは学生自身がテストのタイミングを選ぶことが非常に重要である。テストを何度も遅らせることも可能である。これは、学生が自分で自分自身の教育をある程度コントロールしているように感じさせ、自律性を尊重することになる。彼らが真剣に練習をしている限り、「まだテストは適当でない」とクラスが判断している限りは決してマイナスではない。ただ単に英語を漫然と勉強するより、ずっと多くの時間をその場で集中して真剣な練習にかけていることを意味しているからである。また、何度受験してもよい。それよりもクラスが100%の合格率を得ることも非常に重要である。この活動は、モチベーションと自信を高める活動であり、パフォーマンスのレベルに基づいてクラス内で優劣に基づいたさらなるグループ分けなどをする事はむしろ有害である。グループによって明らかな差を作り出し、授業の深度がまちまちになるからである。

教員は学生との交流により成功体験を作りだす

本授業ではアクティブ・ラーニングのコンセプトの根幹である、学生のやる気を引き出すことに十分な配慮をしている。初級クラスでは成功体験が重要な鍵となる。ネイティブ・スピーカーと話す時に成功する方法を教え、ネイティブ・スピーカーの教員と話して合格するという「成功体験」をそれぞれの学生に体験させる。この事が更なる自信を生み、学習意欲を掻き立てる。現状では、授業時間の半分はVSRを使用し、残りの半分を他のアクティビティで埋めてい

る。授業では、VSR に 90 分の授業を 45 分ずつ使うことを目指し、通常は 3 時限を使って一つの章を終える。だが、全てのクラスが異なるペースで進む為、これはかなり異なる場合がある。1 章で 2 時限から 4 時限分を使うこともある。

VSR はモチベーションと自信を高める活動を行えるように設計されているので、学生と一緒に教員も楽しむことが必要である。チームスポーツのように、彼らのコーチになることが目指される。従来型の教員＝知識を与える側、学生＝知識を得る側、というハイエラルキー的な関係ではなく、教師はコーチとして選手をトレーニングするという交流型、関係は平等型となる。学生が上手になるのをプッシュし、それらを応援し、彼らがそれぞれの成功体験を作り続けることを支援するのが教員の役割なのである。

2-3. 考察：ストーリーを組み立て、語る力の醸造は学生自身がつくる

林 明人, 西村 祐子, 上田 倫史, ナサニエル・フレンチ

上記の事例では VSR を組み立てる為の重要なエレメントとして基礎的な文章を読み、暗記してナチュラルなスピードで語ることができる訓練のなかにストーリー・テリングの手法を磨くことが入れ込まれている。

そして、教員が管理する時間内の中で「自分が出来るようになったかどうか」を自ら決める決定権を与えられている。まだ自信がなければ時間を作って必死にその枠の中で自分で訓練を続けるという自由があり、それが個人の裁量権となる。これらがモチベーションを高める行為となり、ネイティブ・スピーカーの教員と話すことが出来れば自分にとって合格であるという自己肯定のプロセスを経る。この体験を通じて自信を深めるというシステムが最終段階として埋め込まれており、これ自体が授業マネジメントとして機能している。

この場合のストーリーはごく基礎的なものだが、それを自ら展開させることにより、「英語で話している」という満足感をさらに体現出来る。

初級の場合、基礎的な文法などが理解されていないことが多く、基礎構文を

暗記した経験も不足しているため、それらをどのようにして統合し、コミュニケーションに繋げるかが理解できていない。それを如何に簡単なストーリーを作らせる中で主体的な行動として組み込むかが教員にとっての試練である。そして、教員は教える側ではなく「コーチ」として伴走する事が逆に学生の自律性を育み、ますます大きな自信を育む事にもなる。自分で組み立てた簡単な英語でのストーリー・テリングによって自分の世界を英語で構築することが出来れば、授業の外であっても英語で何らかのコミュニケーションを図ろうとする意思が芽生えてくる。

3-1. 「解釈し、説明できる力」としてのコミュニケーション力

西村 祐子

コミュニケーション力とは、溝上(2014)によれば、課題(知識)を共有して初めて関係性が成り立つ「公共圏他者」とのコミュニケーションを指す。Habermas(1989)によれば、公共圏(public sphere)とは親族や家族などによって構成される私的な領域(private sphere)と対をなすものであり、共同体や国家、職場、官公庁あるいはメディアなどの政治的・社会的に外在化された領域である。そこに位置する人々が「公共圏他者」であるといえる。

子供が成長するにつれて、このような「他人」あるいは外界と交渉する機会が増えてくる。クラスメートや友人などは厳密に言えば親族や家族ではなく、私的な領域に属するものではない。だが子供にとって密なコミュニケーション領域をつくっているという点では準私的な領域に属するといえる。

だが成長するに従い、全く面識のない人々に会い、相手から知識や情報を得ることが不可欠になってくる。知的訓練とは外部者に対していかに自己を説明し、相手の情報を得られるような交流関係を作り上げる事象でもある。これが長じてビジネスなどにも関わるコミュニケーション力、交渉力ともなるので、生活レベルの上昇や生存圏の確保に際しても重要な技能でもある。

ただし、公共圏コミュニケーションにおいては第二言語を用いて話している場面だけではなく、たとえ母語で会話している同志であっても齟齬は起こりえる。両者が共通の認識を持っているとは限らないからである。それでも共有する課題を達成する為、あるいは会社や組織で共に働くプロジェクトを完遂させる為、そこに共通の場を作る事が必要となる。母語を共有する人々の間でのグループだけでなく、母語が多様化しているグループを纏めたプロジェクトが組まれることは増えている。即ち、グローバル化が進むと、より一層、様々な他者や異文化を持つ他者と交流せざるを得なくなってくるのである。

このような状況では共通言語としての英語は地域的な偏りがある英語の母語話者による英語よりも、むしろグロービッシュ (Globish) (Nerriere 2009, McCrum 2010)としての英語を使うことが多い。グロービッシュはネイティブ・スピーカーが話す英語と完全に同定されることはなく、より普遍的に理解され得る限られた語彙と用法を持つ英語である。母語として話されている英語であれば、当然ながら背景とする文化が異なり、用法も異なる。ニュージーランドの英語話者と米国アリゾナ州の英語話者が互いに理解出来ない表現もある。これに対し、グロービッシュは極力特有の文化を捨象し論理的に表現出来る点を優先する。相手に対し簡便な英語を用いて話を要約し、その後で自分の考えもしくは疑問点、質問点などを簡便に表現し、文化や言語が異なる人びとが交流するのには極めて便利な英語である。

だがたとえ英語母語話者であってもそのトピックに習熟していなければ対話に入ることは難しい。むしろそのような場面で成果をあげられるのは知的に訓練された、英語を母語としない人々であったりする。例えば“Globish”の著者 Nerriere はフランス人ビジネスマンであるが、彼の英語のほうが日本人ビジネスマンにとっては英語のネイティブ・スピーカーの英語より分かり易く、意思疎通もうまくいったという。

英語を異文化間のコミュニケーションに使う事によって、敢て相手との差異を認識し、自分の立ち位置を理解する大きな助けにすることも出来る。相手が自らの立場や視点を英語という共通語を用いて説明する事によって、相手と

自分の周囲や文脈を「大雑把に」理解することが可能となる。それが「コミュニケーション」であり、互いのスタンスの違いのなかでの歩み寄り、あるいは「折り合いをつける」事を可能にする。そこでは語られる言語的なメッセージだけでなく語られることのないメッセージを読み、相手の仕草、身に纏っているもの、彼らが置かれている職場や社会的状況などの周辺への理解力、その「場」の雰囲気や空気を読む能力なども必要である。これらの行為の総体を文化の「越境」(boundary crossing)と呼ぶこともできる。

コミュニケーションを図りながら、人間は知識の組み換えを行うこともある。その上で重要なのは、「完璧に正確に言葉や文章を聞き取った」、ということ自体が「どの時点での正確さか」「どこから見た正確さか」といった疑問を呼び起こすことにもなり、現実の「場」においてはあまり役に立たないこともあり得る。あるいはより広い文脈を読み取る力は、TOEICやCASECなどでの聞き取り力としては表れにくい部分もある。それらのスコアが高くとも現実の社会での英語運用能力が高いとはいえないこともある。TOEICスコアが高い人材を率先して雇った企業がその後彼らが「あまり実践力をもたない」ことに気づき、スコア優先をやめたのも同様の理由からであろう(村上 2107a, b)。

場数とは何か

実践的な英語力とはどのようにして磨かれるのだろうか。それは「場数」を踏むこと、という人もいる(村上 2017b)。TOEICなどのスコアに依存し過ぎるのは危険であると警鐘を鳴らしているのは海外で活躍する人材を求める大企業である。それらを取材した村上(2017a, b)や寺岡(2017)によると、TOEICが高得点でも会話が苦手な人が多い。又、TOEICは高得点でも英語を仕事に生かせない人が多いという。その理由は、日本人には心理的な壁があり、うまく話せなかったという失敗体験があるとそれを克服出来ずに英語で話すことをためらうからだという。

英語を使うビジネスでの現場経験者は、TOEICは基礎固めができている標準を600点程度として、むしろ限られた語彙でも十分使いこなせるようにす

ることが大事だと述べる。基礎的だが多彩な意味をもつ限られた動詞（例えば take, have, get, be 動詞など）を徹底的に活用した表現力を磨くことが必要だとするビジネスマンもいる（村上 2017）。

英語を母語にしない人々が英語を実践的に使うには、英語以外の言語や経験で得られている知識を総動員し、論理的な構成力を強化することが必要である。基本的に A は B である、A は B ではない、といった簡便な文章として整理が出来ることも必要である。そして何より実践する「場」を意識させることでありと第一線で働く人々という（寺岡 2017）。実践する場を多数与えること、それが「場数を踏ませること」である。

3-2. 暗記された知識は興味に応じて獲得した知識と連関させる必要がある

西村 祐子

暗記された情報、知識は基礎的な訓練とはなるものの、それらを一旦分解し、自分なりに組み立てることによってのみ運用能力が身につく。3歳以降、子供は言語学習によって知識を得てゆくが、大部分の知識はまず聞き取ることのプロセスの中で学ばれる。新しい意味は質問することや、古い概念と新しい概念の比較、幾つかの命題の間にある関係を質問しながら明確にしてゆく事でさらに展開される。具体的な経験や提案、発見した知識を咀嚼し外界からの学びを取り入れることによって知識と行動力が展開されてゆくのである。

Ausubel (1978) は rote learning と meaningful learning を区別し、前者が「暗記」を基礎としているのに対し、後者は学習者が興味に応じて自らが統合的に学ぶことが出来る学習であるとする。後者は事前知識に関連づけたり見知っている事例に基づいて提示される学びである。暗記して学んだ知識であっても連動し得る適切な事前知識や学習者にとって意味がある事象と結びつけることで相互に関わり合う生きた知識となる。

言われた通り、あるいは教わった通りの定義や表現描写が思い出せないこと

がある。それは意味のある学びから遠ざかっている為に起こる現象であり、テストに頼る横暴さ *Tyranny of Testing* として Hoffman (1962) が指摘している点でもある。それ故評価指標としては学生に意味のあるやり方での学習パターンを奨励することが正しいとされる (Novak&Gowin1984)。

Novak (2006) によれば、人間の記憶は単一的な入れ物ではなく、相互に関連した記憶システムによって成り立つ複雑な組み合わせである。記憶のなかでも一時的な記憶があり、今使っている記憶、長期的な記憶などもある。新たな知識が受容される過程においてこれらを一続きの関連するトピックとして組み立てる時に知識は統合的に活用される。プロジェクトにすれば、階層的なコンセプト・マップとしてそれらを一続きに活用し、表象することが出来るが、暗記中心の勉強しかしていなければ組み立てるのが難しくなる。

コンセプト・マップは非常に身近なところから得る領域から始める。まずは使用するテキストの一部や実験室の活動、本人が解決しようとしている問題や理解しようとしている事象などのリストアップである。明示されて初めてそれらが互いに関連している事を深く理解するようになる。これらの活動を関連づける体験が第一次資料に触れる機会である。第一次資料に触れる機会をつくることにより、動機付けが行われ、それまでの要素が統合されてゆく。

第一次資料は、誰かに直接意見を聞いたり自分で資料を調べたりすることで作られる。誰かが教科書として作ってしまったものであれば大幅に改変され、その過程で編集者の意図によって加工されているので望ましくない。なるべく要約されていないオリジナルなものであるべきである。直接相手に尋ねたり、事象について書かれたオリジナル文献を読んだり、ある事象についてのビデオクリップを見たりすることで、より新鮮で直接的な情報に触れることができる。

第一次資料を得るには授業内でのフィールドワークや資料収集活動も可能である。指導する教員は学生が興味を持つ事象に対してある程度の知識を持っていることが必要だが、それほど専門的な知識である必要はない。要するにフィールドワークや資料収集の場を学生に提供するのが教員の役割であり、フィールドワークをする主体は学生だからである。学生が直接インタビューし

てみることは本やインターネットで読むことでは得られない衝撃がある。本や資料で読んだだけでは知ることのない現実の世界と自分の世界を交差させる体験だからである。これによって学習意欲が掻き立てられるが、たとえ少しであってもインタビュー前の下調べも効果的に作用する。下調べによって自分の質問がぐっと深化することを体験するからである。そして学習者達によれば、事後の学習時間は事前時間よりも長くなる。体験を反芻しながら英語の文章にしてゆくことで新たな発見を自分のなかで内省化することになる。以下の事例はテレビ会議システムを活用して学生にそのようなフィールドワークの体験を獲得させている授業の一例である。

事例1：イランの女子学生との交流

世界の民俗宗教研究をテーマとする英語メディアムによるクラスで、ある女子学生はイスラムと女性という発表テーマを選んだ。テレビ会議前の発表において、この学生は何点かの英語の記事をもとに英語による発表を行った。そこで学生は、アラブ圏での女性の地位が極めて低く人権が守られていないという感想をもらした。女性達がブルカと呼ばれる顔から全身を覆う黒いコートを着け、自由な社会活動が出来ない。外出時も親族男性に伴われていなければならない点などが自分達と比べて極めて異常であるという。授業の中では発表した女子学生だけでなく参加した学生全員が、享受出来る行動の自由の大きさについて様々な側面から話し合った。その話し合いにより、学生達の自己認識が高められたという効果があった。

だが、イスラム圏といっても様々であり、従って女性の地位も様々である。必ずしもイスラム圏であるからといって女子学生が発表したことがすべて現実にあるわけではない。そこで、同じくイスラム圏でありながら女性の権利がかなり認められているイランから女子学生をゲストスピーカーとして招聘しテレビ会議システムを用いて授業に参加してもらうことにした。

この女子学生は21歳で大学に通うが、特にイスラム教について専門的な知識があるわけではない。授業を受けている駒澤大学の学生達と同じ年頃であ

り、学生からの「話しやすさ」を優先し、イランの一般市民が考えるイスラム教文化を学生達が学べる事に配慮した。授業内では学生達があらかじめイスラム教について少しだけリサーチをしていた。ある男子学生はスンニ派とシーア派の違いについて尋ね、別の学生がペルシャ文化とアラブ文化の違いについて質問した。サウジアラビアなどのアラブ世界とイランやイラクでは文化圏が大きく異なり、イスラム教の解釈も異なるのではないかと学生は考えたのである。イラン人女子学生はスンニ派とシーア派の違いは「恐らく祈りの回数が違うのではないか」と言い、「ペルシャ文化圏に属するイランの方がアラブ世界より文化的だ」という見解を表明した。

この女子学生によると、イランはサウジアラビアなどと異なり、文化的であるという。ブルカなどを被る必要はなく、女性が一人で街を歩くことも、仕事を持つことも問題がない。これを聞いて学生達は一様に驚いた。授業内での学生の発表とは大きく異なるからである。「イスラム世界には女性の自由がない」という思い込みはどうやら事実と異なっているらしいと思い始めた。

次第にイスラム教以外の質問が出てきて、ある男子学生がイランとアメリカの対立の理由を質問した。イランの女子学生は1986年の「イスラム革命」について自分が知る範囲で出来るだけ簡単に説明を試みた。「それまではアメリカとイランは仲が良かったのだが、イラン革命が起こり、パーレビ国王が追放され、ホメイニ師がフランスから帰国して国の中枢に坐った」。それ以来、イランはパーレビ国王を支持していたアメリカと敵対するようになったという。そして、「今はアメリカは敵だ」と言い切る。学生達はこの言葉に大いに驚き、後で「なぜアメリカとイランが敵対しているか」をもっと詳しく調べたいと課題になっている英語のサマリーに書き込んでいた。

最後に男子学生が質問した。イランの女子学生がスカーフを巻いて頭を隠しているので、「スカーフはいつもしていなければならないのですか」と尋ねる女子学生は、「外を歩くときには必ずスカーフが必要よ」と答える。男子学生が「何枚もっているのですか」と尋ねると、「30枚以上」という。学生達からは一様に驚きのため息がでたのだが、「外に出るときは必ずスカーフをしていなければ

ならない」「それはルールだから」とイランの女子学生はいい、「ルールだから」と繰り返す。学生たちは「ルールだから？」とオウム返しにいい、互いに顔を見合わせて無言で苦笑する。言外にある微妙な文化的差異を感じとり、それを日本人の学生同士で共有したのである。

この交流はわずか 30 分だったが、それでもイラン人の女子学生を通してイランの今日の姿の片鱗がリアリティとして見えてきたようであった。「それはルールだから」とイラン人の女子学生に言われた時、そこに隠されたニュアンスを自分達の文化のフィルターを通して解釈する事の興味深さと重要さに気づいてゆくのである。

このような対話では、特に難解で高度な英単語を使わずとも興味深い情報を得ることが出来る。更に、短い会話を通じて喚起された興味が原動力となって、その後詳しく調べたいという希求をつくりだす。テレビ会議の後でオンラインの YeStudy を通じて提出された英語の要約を見ると、スンニ派とシーア派の違いやペルシャとアラブ世界の歴史的な対立、イランと米国の現在の対立の歴史などを少し調べた形跡があり、それらに強い興味を示し、さらに調べたいという欲求もみられた。たとえ英語のサマリーを提出しなくともその場に居合わせ、対話に参加した事で学生の中に重要な変化がみられるようになる。参加した学生達は、テレビ会議で得たリアルな話について友人や知人などに話す。そこで自らが引き起こす友人や知人達からの反応によってその国際交流に参加していた自分を意識し、更に興味が喚起され、内省を重ねる契機ともなる。

テレビ会議を行った次の週にはグループ・ディスカッションを行い、自分の感想を英語で述べる。このようにしてグループ内での英語による反復と反応の増幅効果が期待出来るだけでなく、授業内での「文化の越境」を実際に体験してゆくことで内省化が進行し、成長することを自ら意識することになる。

事例 2. ナイジェリアの大学院生との対話

数週間後、当該クラスでは今度はテレビ会議でアフリカのヨルバ族出身の経営学を学んでいるナイジェリア人の若い男性と会話することになった。ナイジェ

リアは宗教の坩堝であり、キリスト教とイスラムが共存し、両者の習合宗教であるクリストイスラムと呼ばれる土着宗教を信仰する地域もある。政治的には中国の存在感が増している。大型投資をしている中国に比べると日本の存在観は薄い。

自己紹介をする中でこのような情報を語ったナイジェリア人の男性だが、学生の一人が質問してみた。「中国はスリランカやマレーシアなどでもお金で縛って土地をとりあげたりしているようですが、どう思いますか？」ナイジェリア人男性が答える。「ナイジェリアは大丈夫だと思う。かつてヨーロッパの植民地支配を受けたから他国に支配される事がどれ程ひどいことになるのをよく知っているから。」この回答について会議の後で疑問を呈した学生もおり、スリランカやマレーシアがかつて英国の植民地だったことをインターネットで調べた学生もいた。

現実の世界では必ずしも英語の教科書で扱えるような簡単な事例だけではない。たとえ英語がたつたなくとも、異文化の人々が抱えるリアルな問題に遭遇することで現実の重みを理解する行動の一步を踏み出すことができる。この結果、多くの学生が抱えているような「英語を使った華やかな職業」に就いて順当な人生を送ることが出来るという単純な図式からはずれ、思考様式が深化し、視野が広がる。そこで世界の多様性に強い関心を持ってゆくことになり、深い学びを体験する。英語を使った異文化圏でのインタビューを通じ、社会の複雑さを体験するには、ある程度の英語の基礎力(例えば TOEIC で 600 以上)が必要ではあるが、それ以上は本人の意思と興味によって熟達してゆくものであるといえる。

二次資料である本や新聞記事などを読んだり教員の講義を漫然と聞くよりも、現実に体験している人々の口から聞く事は大きなインパクトを与える。教員ではなく、自らが質問するという主体的な行為の影響力は計り知れない。そこで興味をもって調べようとする事により、インターネットなどを通じた英語による検索と調査が欠かせなくなる。それらの情報を簡便に纏めるサマリー力に加え、自分の意見を書く力も必要とされる。英語でノートを取っている

間に聞き取り力だけでなく構成力もついてくる。これらがすべてアクティブ・ラーニングの柱となってゆくのである。

終わりに：コミュニケーション力と内省化

林 明人, 西村 祐子, 上田 倫史, ナサニエル・フレンチ

Akkerman (2011) によると、越境 (Boundary Crossing) とは教育分野のなかで問題の同定化、コーディネーション、内省を踏まえて自己変革を起こす現象をいう。それらは上記のような自分とは異なる文化に属する人々との対話の中から起こってくる。その対話の衝撃の中で、学習者が自分の成長を自ら興味深く見守り、肯定的に捉えられる内省力をもつ機会となる。

今日のグローバル社会では例え英国や米国などの英語圏に住む人々であっても英語の母語話者とは限らない。また、英語の母語話者自体がそもそも様ではない。様々なアクセント (訛り) で話し、教養や教育の度合いも異なり、地域文化も大きく異なっていたりする。今後社会に出て活躍する学生達にとっては英語の母語話者よりもアジアやアフリカ、中南米、中東圏出身の人々と会話する機会のほうが多いことでもあろう。国際語、すなわち Globish としての英語はビジネスなどで使われる頻度が高く、商談や調査を英語で行わねばならない機会は増えている。

英語の母語話者でなくとも英語力に不足がなく、むしろ一般の英語母語話者よりも深い教養を備えた知識人も多い。学生の立場からすると、自分の持つ現在の英語力でもかなりの興味深い情報を獲得することが出来るのを体験することで強い満足感を得、それが学習意欲を引き出してゆく。

対話した非英語圏の人々の多くは英語以外に 3 言語から 5-6 言語を話す人々もあり、まさに多文化圏を日々生き抜いている人々である。彼らが生き抜いてゆくために多言語を駆使しなければならないという状況下で英語を駆使することで得た知識をどのように整理し自分の成長の糧とするかは自らが決めな

なければならない。

情報検索型の社会では人々は多くの情報に晒されている。それらを如何に整理し編集し、展開させるかは各自の資質にかかっている。他方、世の中は常に過程そのものであり、完璧な情報はありえない。社会の変化に応じて獲得した情報はオープンエンドであり、「永遠に編集され続ける」。

たとえ英語の初級者であっても英語を学ぶことによって様々な情報を手に入れ、成長の糧とすることは可能である。少しの英語でもそれを駆使することで生存をかけた戦いで優位にたつ情報を得ることになるかもしれない。英語で語った自分のメッセージが相手に理解されたと確信した瞬間、学生は英語の話者としての自信を獲得する。

「英語はずっと苦手だったはずなのに、いつのまにか英語で話していることに気づいた」と初級の学習者は教員(フレンチ)に語った。まずはその体験をすることが次のより深い体験に繋がる。それによっではじめて次のステップが見えてくるであろう。

参考文献

- Akkerman, S., & Bakker, A. (2011) 'Boundary Crossing and Boundary Objects'
<https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Ausubel, D. (1978) 'Educational Psychology: A Cognitive View (2nd Ed.)', New York: Holt, retrieved from '<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED247712.pdf>
- French, N. (2018) 'Instructions on How to Use Variable Sentence Response,' in 『英語教育ブックレット 2018 アクティブ・ラーニングの観点から英語教育を考える』、駒澤大学第一外国語部門。
- Habermas J. (1984) Theory of Communicative Action, (translated by Thomas McCarthy), Beacon Press.
- 駒澤大学総合教育研究部外国語第一部門編 (2019) 『英語教育ブックレット 2018 アクティブ・ラーニングの観点から英語教育を考える』駒澤大学第

一英語研究部門。

McCrum, R. (2010) *Globish: How English Became the World's Language*, Penguin.

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.

村上富美 (2017 a) 「脱 TOEIC 至上主義 本当に使える英語力」

<https://business.nikkei.com/atcl/NBD/15/special/11280084/>

日経ビジネス 12 月 1 日。

_____ (2017b) 「英語公用化の虚実—厚切りジェイソン「Why 英語を話せない？」—出世のために英語を勉強しても絶対に上達しない」

<https://business.nikkei.com/atcl/report/16/113000186/113000001/?P=2>

日経ビジネス 12 月 5 日。

文部科学省 (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)’

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

Nerriere, J.P. & Hon, D. (2009) *Globish The World Over*, W Norton & Co Inc.

Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984) *Learning how to learn*, Cambridge University Press.

寺岡篤志 (2017) 「楽天は英語公用化でどう変わった？担当者に直撃」

<https://business.nikkei.com/atcl/report/16/113000186/113000002/>

日経ビジネス 12 月 4 日。