

英語授業におけるアクティブ・ラーニングの展開研究： 動機づけ・反復可能性・ マイクロ・ティーチングを中心として¹

中村哲子、ナサニエル・フレンチ、西村祐子^{2*}

論文構成

はじめに：「英語習熟度」と「アカデミック・スキル」の乖離

1：マイクロ・ティーチングによる教授法の活性化

2：学生からのフィードバックにみる「動機づけ」と反復練習の効果

3：動機づけ・内省力の増大とアクティブ・ラーニング

終わりに：反復可能なアクティブラーニングとは

はじめに：「英語習熟度」と「アカデミック・スキル」の乖離

人材獲得競争が激化する世界情勢を受けて 2008 年に文部科学省が開始した「グローバル 30」³以降、国内の大学では『国際的に活躍できる人材の養成』を実現することを目的とした「国際化」の動きが加速した。具体的には海外のホーム大学から一定期間留学してくる学生と日本人学生両方にむけた英語による授

1 本稿は平成 31 年度駒澤大学特別研究助成「反復可能な授業のための多様性に富んだ授業運営手法の確立をめざして」(代表研究者：ナサニエル・フレンチ、共同研究者：中村哲子・西村祐子)の研究成果の一部である。記して同助成委員会への謝辞とする。

2 * 主著者 (表記はアイウエオ順)

3 この事業は海外からの留学生を 30 万人日本に呼び込むための国家プロジェクトとして、東京大学をはじめとする全国の 13 大学によって開始された。しかし 2013 年をもってこのプロジェクト自体は終了している。

業（以下 English Medium Instruction, EMI と略）にはじまりすべての単位を EMI によって修得でき、卒業できる「英語学位コース」の設置である。だがグローバル 30 に参加した大学のなかでも学部卒を可能にする EMI による専門科目や教養科目をそろえるのは容易ではなく、多くの大学が現在でも語学授業以外の教養や専門科目ではその一部を EMI で提供するのがせいっぱいである。

このような状況を鑑みても、日本の国際化のスピードは遅く様々な問題があるといえる。だが、EMI の授業を希望する日本人学生の数は年々増えているのも確かである。本稿は学生の EMI による授業への希望が増えつつある現状を目の当たりにしている教員として、学生のニーズが具体的にはどこにあり、そのニーズを満たすためには具体的に必要なものを考察する。

学生からの要望を受け入れ EMI による授業を増やしていくには以下の 3 点が要件となる。

(1) 英語の基礎学力を伸ばす、(2) 英語で英語科目を教える、(3) 英語での専門科目をできるだけ多く取り揃えられるシステムづくりにつとめる。

実際、教育現場からは EMI による授業に関しては様々な問題点も指摘されている。本稿でとりあげるのは上記 (1) から (2) をへて (3) の段階に至る前にもうひとつの段階を設け、(3) を教養科目を英語で講じる (3) a と専門科目を講じる (3) b に移行してゆくゆるやかな EMI によるカリキュラムを提案するものである。

それまで多くの大学で一般的だった英語を母国語とする講師が教える「英会話」に代わり、今日学生の間でのニーズが増えているのは英語を媒介とする授業、すなわち EMI によるアカデミックな内容をもつ授業 CLIL (Content and Language Integrated Learning) である。

英語を語学科目として学び続ける限りアカデミックスキルは足踏みしてしまう。TOEFL や TOEIC で高いスコアを記録しても学生が欧米の大学での授業についていけるとは限らず、後述するように TOEIC や TOEFL のスコアの上昇が

必ずしもアカデミック・スキルを伸ばすことにはつながらないことは明らかとなっている。アカデミック・スキルが深化を遂げることが大学で学ぶことの価値である以上、EMI での専門科目や教養科目の授業の在り方を CLIL として深く検討することが重要となる。

授業の内容を深く理解し議論を展開させる「アカデミック・スキル」を獲得するには日本の実態に即した CLIL による授業を充実させる必要があるが、CLIL を充実させることなく EMI による専門科目として導入しても学生の EMI による理解度が低いままではドロップアウト率も高くなり、学習効果も半減する。すなわち「英語で考える」とはどのようなことかを十分に CLIL のクラスで体験させつつ導入部の間口をひろげて専門科目における EMI の授業をそろえるのでなければ成功はおぼつかない。

また、EMI による授業の進捗度、その学習効果は単に業者テストのスコアによってはかられるべきではない。EMI による教養科目などの授業においては、習熟度テストで CEFR の C2 レベルに達する非常に高いスコアを上げている学生と 100 ポイント程度の差がある B2 もしくは C1 レベルの学生が出現することがあり、往々にして後者に理解度が深い学生が出現したりすることがあるからである(後述)。CLIL のクラスでは B1 から C2 までの学生が混在することが一般的となっており、A2 の学生がまぎれていることもある⁴。

英語の基礎学力が A2 や B2 レベルの学生であっても CLIL の授業を取りたいという意欲は高い。授業の内容理解も難しく語学学習レベルを超える場合でも受講への強い意欲を見せる場合、往々にして強い学習動機(動機づけ)がある。専門知識獲得をしつつ英語のブラッシュ・アップにも役立つからぜひ受講したいという学生が多く、これは他の研究結果(cf. Aizawa & Rose 2018, Kirkpatrick 2014)でも裏付けられている。

4 CEFR とは欧州全体で外国語の学習者の習得状況を示す際に用いられるガイドラインである。TOEIC (国際ビジネスコミュニケーション協会) によれば、CEFR の C1 とは TOEIC スコアで 945 以上、B2 とは 785 以上、B1 は 550 以上、A2 は 225 以上、A1 は 120 以上となっている。したがって TOEIC の A1 から A2 は初級、中級が B1B2 となり、C1 以上が上級となる。

アカデミック・スキルの獲得（良好な学業成績）と英語の習熟度にはあまり関連性はないという研究結果もある。米国の大学における追跡調査によれば、アカデミックな成功を修めた留学生と彼らが就学前にどれほどの TOEFL スコアをとっているかはほとんど関連しない (cf. Hill, K. et. al. 1999)。

筆者(西村)の場合は英語のネイティブスピーカーと準ネイティブスピーカーを対象とした EMI による教養科目の授業を 16 年あまりにわたり某大学において担当した。また、EMI による英語科目の授業は 25 年あまり本学において担当してきた。その結果基礎英語力として最低 650 以上の TOEIC スコアが必要ではあるものの、それ以上のスコアを比較すると、TOEFL や TOEIC で高スコアをだしていても「必ずしも」その学生のアカデミック・スキルと連動しているとは限らないという結論に達している。

理系の学生などで端的に示されるように、専門領域で高い能力を示す学生であっても必ずしも標準的な英語を書いたり話したりするとは限らない。あるいは文系の学生にみられるように、海外で育ったり数年の留学経験のある学生の場合、一見流暢に聞こえるネイティブスピーカーと同等の英語を話しながらもそのアカデミック・スキルがすべて高いとはいえない。EMI による教養科目を英語のネイティブスピーカーの学生たちに教えている場合、英語は問題なくとも優良から可レベルの学生がいるのとまったく同様である。その結果、留学や長期滞在経験はなくとも強い学習への動機づけをもっている場合、英語の流暢さは劣るものの、内省力が深化し、エッセイや発表のなかで披瀝されるアカデミックスキルの深化によって基礎英語力自体も向上してゆくことも少なくない。

類例がみられるのがスカンディナヴィア諸国でのバイリンガル教育下におこなわれている授業である。自国語（スウェーデン語）と英語の 2 か国語での教育を推進しているスウェーデンはバイリンガル教育の成功例として持ち出されることが多い。だが優れたアカデミックな業績をもつ学生が必ずしも英語のネイティブスピーカーのような英語を話すわけではない。アカデミック・スキルにおいて明らかに劣るが「英語をネイティブスピーカーのように話す学生」も日

本同様存在している。

様々なレベルの学習者がいるという実情にあわせ、スウェーデンでは小学校から大学までスウェーデン語と英語のバイリンガル教育が行われている。理系科目はおもに英語をつかいつつ、難解なコンセプトなどはスウェーデン語をつかって随時説明し、歴史や文学などの文系科目ではスウェーデン語で初期教育が行われ、徐々に英語を併用させる授業となっている。役所をはじめとする政府からの通達や文書はスウェーデン語で書かれており、母語の習熟は極めて重要であるものの、国境をまたいで経済活動が頻繁な北欧の国々であれば、英語に習熟することは就職に有利なだけでなくアカデミアにおいては必要不可欠な要請となる。

そのような状況下でも完全な英語だけの授業に切り替わるのは大学院レベルであるという。すなわち、それまでは配分差が多様でありながらもバイリンガル教育のシステムをとっているということで、教育効果の上ではそれがもっともストレスの少ない授業形態であることの証左であるかもしれない。スカンディナヴィア諸国のように他地域に比べて一般学生の英語力がきわめて高いとされる地域であってもこのようなバイリンガル教育を続けざるを得ないのは広範なアカデミック・スキルの伸長を助けるには母国語も動員しての教育がきわめて有効かつ現実的であるという知見によるものであろう。

また、「語学を教えているのではない」(I don't teach language)という言葉にみられるように、英語であろうとスウェーデン語であろうと、中身を教えているのであり、教える媒体が何語であろうと関係ない、と主張する科学を教える大学教員にもいる。

「英語」を使えるバイリンガルな人材は生涯賃金が高い

欧州や英語を公用語のひとつとして用いているアジア諸国などではアカデミック・スキルの獲得(すなわち専門分野における習熟度)が直接「望ましい分野への就職」を約束するパスポートである。日本の場合、それらの国々と大きく異なるのは自国語のみでも高度な研究が大学院レベルまで可能である点である。

それにもかかわらず日本の大学で EMI による授業の受講を希望する学生が増加しているのは「英語を学習しながら専門知識も身につけたい」という 2 要素を同時に得たい学生が多いためであり、彼らは英語を使い慣れることによって自分が目指す将来のキャリアの展望が開かれるという期待が強いからである。そして、現実バイリンガルであることは生涯賃金が高いことが統計的にも証明されており、あながち的外れの希望ではないといえる (cf. Rose, H. et. al 2019)。

英語を流暢に話す自分をイメージすることは C1 レベルの学生だけでなく初歩レベルである A1 レベルの学生にとっても「憧れ」である。それは肯定的なセルフイメージに結びつき、英語学習の重要な動機づけとなることも多い。

だがほとんどの教育が日本語のみで済ませられ、流通している文書も日本語であるといった日本の現状にあってはアカデミックな大学ないし大学院の授業がすべて日本語で行われることが多い。そのような現状で学生のニーズを満たすには今後どのように CLIL による教育を強化してゆくかを考える必要がある。

また、この場合多くの学生が獲得を目指している英語とは英語の母語話者が日常的に用いている英語であるよりも非母語話者がコミュニケーションに使う「Globish」(McCrum, R. 2010, Nerriere et. al. 2009) であるといえる。Nerriere によれば、Globish とは母語話者の英語よりも語彙数は限られているものの、*phrasal verb* と呼ばれる熟語の使用が少なく、ラテン語由来の単語が多く使用され、学校でまなんだ英語に近い傾向がある。フランス人ビジネスマンである Nerriere は自分が話す英語のほうがネイティブスピーカーの英語よりも日本人ビジネスマンには理解されやすかったというように、さまざまな文化的背景をもつ非ネイティブスピーカーと交流しビジネスやアカデミックな研究を続けてゆくには抽象的な概念をすみやかに共有できる Globish に慣れておくことのほうが学生にとっては有益である。

理系の研究者などが専門領域の情報交換などにみられるように、教科書的な英語は用途を限定したコミュニケーションにも適しており、ネイティブスピーカーなみの流暢さや固有の表現よりも普遍的なアカデミックなテーマに向いて

おり、ビジネス上の共通言語として用いるのにも適している。従って、教員も EMI で教える場合、必ずしも英語が母語でない教員が教えることも可能である。大方の場合彼らは Globish を使っているといえ、アジア系の教員などがあまりにも強い自国訛りで話す英語がしばしば米国の学生達などにわかりにくいとされながらも教員は「自分は専門知識を教えるのであり、英語を教えているわけではない」と開き直ることもある意味で理解できる (Airey 2012)。

EMI による高等教育の難しさ

しかしながら、現在日本では「大学の非語学科目を完全に EMI で行う」ことは現実的にはきわめてむずかしい。Aizawa らの調査によれば、EMI が教養科目や専門科目に数多く用意されている大学で、高い英語基礎力 (CEFR の C1 の上位から C2 レベル) をもつ学生であっても法学や哲学を学んでいるおりに概念を理解することに多くの困難を感じるという。むしろ概念的に英語で把握するのが難しい部分を「日本語で説明してもらえれば理解が進んだと思う」とも回答している。これは教員の日本語訛りが強い英語などへの苦情ではなく、学生の英語力が高次の概念を直接英語で理解することの難しさを著している。同じ授業を「英語で専門科目を受講したい」という強い動機づけをもつ A2 レベルの学生が受講していることも多く、基礎力が均質的でない学生群が受講していることの教員への負担もある。このため EMI の講義が多く設定されている大学であっても日本人の学生が大多数である場合、すべて英語のみをつかって授業をおこなっている日本人教員は少ないであろうと Aizawa らは結論づけている。

現実問題として、専門科目で A2 から C1 レベルの学生全体を取り込むことはきわめて難しい授業運営となる。Aizawa らによれば、C1 に達していない学生は、「自分は専門領域の知識は十分あるが、EMI での授業で高いスコアを得ることは難しい」と述べている。それにもかかわらず受講をやめないのは最終的にバイリンガルに専門領域をカバーできるという肯定的な自己イメージにむかって学生がすすんでいきたいと考えているからである。だが英語の基礎力

が異なる学生を数多く存在するクラスを運営するのはむずかしい。

結局英語基礎力が高い学生だけでなく中間地帯にいる学生に対しても CLIL のメニューを多様化させ、英語・日本語の配分を状況に応じて変化させてゆくことがもっとも現実的な対応であろう。単なる「外国語としての英語の学習」の先にゆくことで高い運用能力をもつ学生の参加が見込まれるだけでなく、学習意欲がきわめて高い B2 レベルの学生の英語運用能力 (proficiency in English) を引き上げる効果もある。実際のところ、EMI は英語運用能力が高い学生よりも低い学生のほうにより多くの利益をもたらすとする研究もある (Rose, et. al. 2019)。

本稿の目的は基礎力が低位の学生だけでなく運用能力が高い上位の学生にとっても満足できる授業のやり方を考察することであり、そこにアクティブラーニングの手法やその延長線上にあるマイクロ・ティーチングの手法は不可欠であるという点を示すことである(後述)。

どのように低位の学生の基礎英語力を伸ばすか

マイクロ・ティーチングのアプローチは英語基礎力が低位または中位である学生たちの基礎力を効果的に伸ばす授業にも適している。さらに E-learning アプリの使用によって基礎ドリルの部分を機能的にアプリにゆだねることも可能である(後述)。しかし E-learning アプリを導入するにせよ、反復学習を可能にし、積極的に学習するには動機づけが必要である。学生の動機づけを助けるのが教員の授業マネジメントのスキルである。CLIL およびそこに至るまでの英語基礎力増強 (A1, A2 レベルから B1、B2 へ、あるいは B2 レベルから C1 へ) において効果的な動機付けを与える手法を可能にする授業マネジメントの事例を本稿では考察してみる。さらに基礎学力の増強を経て、教養科目レベルで完全な EMI による CLIL がいかにあるべきかについても考察する。そこで、まず 1960 年代から主として理系、医療系などで用いられてきたマイクロ・ティーチングの手法を考察してみたい。

1：マイクロ・ティーチングによる教授法の活性化

冒頭に述べたように、EMIによる授業形態については日本と欧米での英語のニーズが異なり、従って大学におけるEMIの授業体制も大きく異なる。実際のニーズにあわせて開発された欧州諸国などのEMIによる授業と日本の文科省主導によるEMIの授業にも乖離がある。欧米や英語を公用語のひとつとして用いているアジアやアフリカ諸国に比べ、日本の学生全般の英語運用能力はかなり劣っている。それを相殺し、アカデミック・スキルを拡充するには学生が習熟してきた母語（日本語）を使つての授業が一般的な解決策であるとも考えられる。そこでは

- 1) 英語と日本語によるそれぞれの教員によって配分比率が異なるバイリンガルな授業運営、
- 2) 完全な英語のみのEMI

の2つのアプローチがある。後者は多くの場合英語の母語話者が受け持つが、徐々に増えているのが専門領域を利用した日本語（または非英語母語話者）による教養・専門科目の担当である。

(1)は日本人教員が教えることが多いが、実際のところ、ふたつの言語がどのような配分で行われているかは授業のレベルや内容によって異なる。教授方法にもよることとなり、語学授業ですらも実態把握は難しい。しかしながら、学習者の満足度をフィードバックで図ったり、あるいは特定のスキルが客観テストのスコアの伸びによって示されたり、学生からの高度な質問が多くよせられたりすることで学習の効果がある程度質的に測定することが可能でもある。質的な成果を現場で確認する際に大きな効果を発揮するとおもわれるのがマイクロティーチングの手法である。この手法では学生の満足度だけでなく教員の授業改善に役立てることが目指されている。

マイクロ・ティーチングに生かされるアクティブラーニングの手法

マイクロ・ティーチングとは医学系や工学系などの理系科目の現場において

1960年代から開発されてきた効果的な教員研修の手法である。授業を5分から15分といった小さなセグメントにして少人数の学生を教える手法を示し、それを評価するためにビデオ収録などをおこなってターゲット化された部分を集中的に改善する範例にしてゆく。それにより授業改善がマイクロレベルから可能であるだけでなく授業全体を改善することがたやすくなり、大きなコースのターゲットであるアカデミック・スキルの獲得と拡充に役立つとされている。

香港大学などアジアでのバイリンガルな状況下で中国語と英語が併用される場合などを研究した Heyworth (1981) の研究によれば、バイリンガルな授業の場合でもマイクロ・ティーチングの効果は十分に検証できる。事例は香港の高校で実施された化学の授業である。マイクロ・ティーチングはアクティブ・ラーニングとオーバーラップしており、教員として訓練されるべき新米の TA などを、より短時間に集中訓練し、自信をもたせる。つまり学生参加型の授業をつくりあげる手法を会得するのにもっとも適している。この結果、教員が話す時間をより少なくし、受動的な学生を減らし、学生の積極的な参加を促す方向にかえてゆく。

学生を積極的に授業に参加させるには学生みずからが発表したり質問を投げかけ、教員だけでなく学生同士がその質問に答えをだしたりすることが具体的な気づきをつくり、学習効果も高い。さらに学生の学習への動機づけをつくりだし積極的に参加させることで授業の目的を明確にする。授業のために規定された特定のタスクを完遂させ、めざすスキルを正しく獲得できるようにするには学生に授業への興味をもたせて参加を促し、さらに達成感を得る授業でなければならない。

抽象的な概念を理解させるためには教員が説明を加えるものの、説明に基づいた学生たちの実験や検証などの具体的な活動によってその概念を学んでゆることが必要である。獲得する知識やスキルはその授業で必要な部分だけに集中させる。その概念を説明できるような具体的な事例などを説明し、言語的、非言語的な説明も加えたりするが、あくまで学生が自主的にその概念を説明できるように自ら探求してみることが重要である。

授業の目的を達成するためにこの研究では学生達の母語である中国語で半分のレッスンをを行い、残りの半分を英語で行っている。授業の半分は受け身なグループを中心に教え、残り半分は積極的な学生を中心に教える。授業のあとで学生にビデオ収録した学習過程をみせ、成果を議論させる。

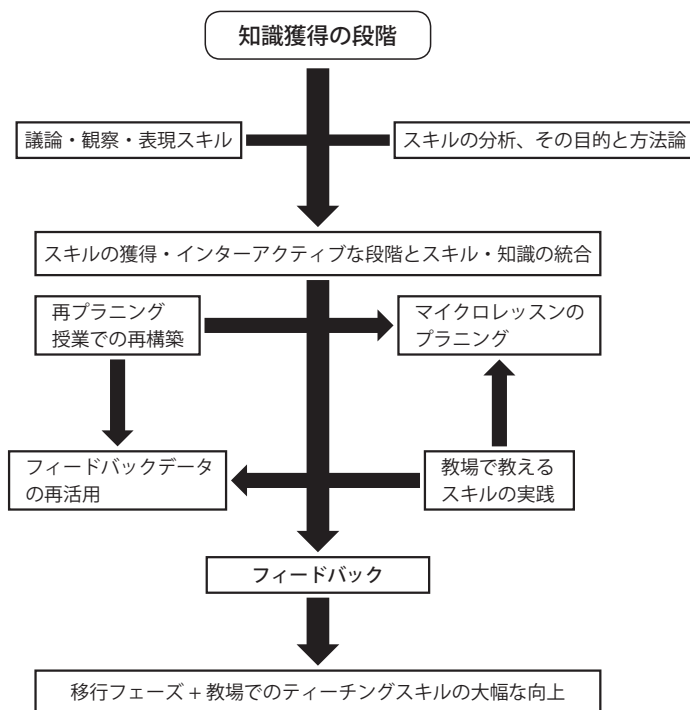
その結果、受身なグループであれ積極的なグループであれ、教員が話す時間がかかり短縮されたという。学生の積極的な参加率が増え、質問の数が多くなったこと、特により高次元の質問が多くなったことが確認された。

重要なのは、消極的な参加をみせていた学生グループの理解が積極的なグループのそれと変わらなくなったことである。教員は受身の学生には簡単な質問を投げかけ、学生が質問に答えやすいようにした。これで受身なグループの学生も議論に参加することができるようになった。特に、英語力が弱く消極的なグループは中国語で説明を聞いているが、そのグループの学生が、より大きな変化をみせ、29.1パーセントの理解度の上昇率をとげた。

この学習成果をみると、初級の英語クラスであれば、学生が答えやすい簡単な英語の質問がくりかえされる場合、学生はより熱心に授業に加わりやすくなり、「自分の英語が通じた」という満足感も得られると考えられる。たとえば海外からのゲストとやさしい質問を繰り返して話すことで「実際に英語を使う」満足感が得られる。

Heyworthの実験に戻ると、英語で行われた化学の授業では、受身なグループに対してはやはり教員が話す時間が長くなる結果となった。学生の英語が流暢さに欠ける場合、学生が英語で話すことにためらいがみられた。それを補うために教員は簡単な質問内容を投げかけ、学生が答えやすいようにした。この結果学生が英語で回答しやすくなったという。

たとえ中国語で教えていても答えにくいような抽象的な概念を含む英語での質問の場合、学生の参加が少なくなってゆく。言葉のハンデよりも、難しい質問内容についての理解が遅くなり、心理的にバリアができて答えにくくなってゆくからであり、英語が流暢な学生の場合でも同様である。そこで中国語での知識の基礎をつくり、その上に英語での対話を重ねてゆくほうがアカデミック



(adapted from Remesh 2013)

図 1：マイクロ・ティーチングを活用したアクティブラーニングのプロセス

な理解は早くなる。

マイクロ・ティーチングによる知識獲得の過程を Remesh (2013) に従って簡略に図式化すると図 1 のようになる。この図はそのままアクティブ・ラーニングによって学生が授業のなかで様々なレベルでの知識を獲得する過程を表すものともなっており、学生と教員相互の知的交流によるアカデミック・スキルの深化の図式ともなる。

上記の事例における化学の授業の場合、議論を重ね、現象の観察や実験を実施しつつ自分が考えていることをまとめる表現スキルを得るのが授業の目的

である。授業に参加しながら参加者（学生および教員）は授業内で獲得がめざされているスキルの分析を行い、それが授業の目的にかなない、方法論としても適切かを相互に検証し続けることになる。その相互作用のなかでマイクロ・ティーチングでは新米教員（もしくは TA など）が学生にコーチングを行うスキルを獲得しつつ学生と教師間および学生同士の間ではインターアクティブな相互学習が行われる。そこで知識の統合が行われる動的な把握が知識獲得の前提となり、授業運営スキルの振り返りを容易にするのがビデオクリップの収録である。

振り返りを容易にするビデオ収録

マイクロ・レッスンには授業を収録したビデオで振り返り、再プランニングを行い次の授業を再構築してゆく。研修を受けている新米教員（あるいは TA）は経験豊富な教員などとともにティーチングの分析をおこなう。授業をいくつかのセグメント（7分、10分、15分、30分など）に分け、内容をシャッフルしつつプランニングをおこなう。授業においてもこのようなセグメント化は有効である。この手法は振り返りやフィードバックを受けるにも簡便である。実際に獲得されたスキルを実践しつつ授業をおこなうなかでも学生からのフィードバック・データ（提出物に書かれたコメント、学生アンケートのなかで得られたコメント、授業のなかで直接表明された意見など）を活用し再度検討を行い授業の改善が可能になる。

本研究では参加教員（中村）の授業をビデオどりし、収録後にビデオクリップとして部門教員の共通フォルダーに置いて各教員がアクセスして教員へのコメントをつけられるようにした。⁵

このプロセスでは研修を受けている新米教員のティーチングスキルが向上するだけでなく参加している学生自身もフィードバックや授業のプランニングに関与しており、彼らの学びも深まってゆく。

5 ビデオクリップは 2019 年後期に作成した。



写真1：マイクロティーチングによる中村担当授業(バイリンガル方式での初級英語授業風景)

知識獲得を恒常的に行うにあたって不可欠なのが学生や同僚教員からのフィードバックであり、つねにフィードバックと授業プランの再構築を行い続けることによって教場でのティーチング・スキルは大幅に向上する。このプロセス全体がアクティブラーニングである。このコンセプトを活用して英語の授業を実際に考察してみたい。例えば以下のような実際の授業ではセグメント化によって学生の活動頻度が増大してゆくだけでなく、それぞれのペースに応じた反復練習が可能となり、「教員からのテストを受けることができるか否か」についての自己決定権も付与されている。

初級クラスにおける Variable Sentence Response (以下 VSR と略) を用いたアクティビティ⁶

VSR とは英語で書かれた様々な内容の短いセンテンスの問いかけに対して英語で素早く返答する訓練のことである。フレンチが担当するこのクラスでは、ペアワークでのアクティビティを中心としており、ひとつのセグメントが 45

6 この事例はナサニエル・フレンチが行っている授業を範例としている。

分程度となっていて、5分程度でパートナーを変えながらアクティビティを続ける。12文から15文程度で構成されている短いストーリーを学生は練習し、その内容に関する多様な英語で書かれた質問に速やかに英語で回答できるようにする活動である。その練習で学生は会話の流暢さを身につける。授業内でレベルが向上するにつれ難しい内容の文章へと移行する。教員は文章リストを早口で読みあげ、学生は教員の発音をまね、口頭練習する。そのあとペアになって英語の文章のリストからランダムに選んだ問いかけの文章を互いに読み上げあってそれにこたえられるように練習する。この練習はお互いに紙を見ずに英語で話してみることができるようになるまで続ける。

教員は教えるよりコーチとして存在し、この活動の主体性と決定権は学生それぞれにある。「自分は教師の前でテストをしてもらうだけの自信があるか」どうかは本人が決める。まだ十分にその段階に達していなければ他の学生がテストをしてもらっている間でも練習するので時間の無駄にはならない。

練習の後で学生が自信を持って教員のところにいき、英語で問われた質問に回答するタイミングを学生自身が選ぶことは学生に自律性を尊重させることになり、学習動機を強める。漫然とでなく多くの時間をその場で集中して反復練習をすることと、その結果ネイティブ・スピーカーの教員と支障なく話すことが出来ることで得る自己肯定感(満足感)を得ることが強い動機づけとなる。

このマイクロ・ティーチング手法では合格するという自己肯定のプロセスが最終段階として埋め込まれており、授業をマイクロ・ティーチングを基底としてマイクロ・マネージすることで全体的な授業レビューを学生にとっても教員にとっても容易にする。

初級クラスの学生の場合、同じやりかたをするが、使う文章はより簡単になる。英語の情報を統合し、組み立ててコミュニケーションに繋げた経験が不足している。学生は新たにストーリーをつくるわけではないが、与えられたセンテンスのリストから問われた英語の質問に素早く英語で答えることが要求される。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、大きな自信を育む事になる。

基礎力増強を補う E-learning アプリの使用例とオンライン英語力査定テスト⁷

英語の初級学生の場合、基礎的な文法などが理解されていないことが多く、読んだり聞いたりする基礎的な訓練が不十分なことが多い。基礎構文を暗記した経験も不足しているが、それらを無理なく暗記したり発音しレコーディングしたりする活動をオンラインでおこなうことは十分可能である。ここでは必然的に繰り返しが重要であるため、「合格スコア」をあらかじめアプリに設定し、そのラインに達するまで何回でもアプリを相手にクイズに回答することを繰り返すことも効果的である。だが、学生がそれを積極的に行うための動機づけは教員の手法にかかっている。それらの活動それぞれがマイクロ・マネジメントの観点からは 20 分程度で区切られる小レッスンの継続であることが望ましい。

オンラインアプリは数社から発売されており、すでに E-learning アプリを用途別に同時に複数取り入れている京都大学や九州大学の事例もある⁸。京都の場合、2001 年から始まった再履修学生にむけた CALL (コンピュータをつかった自習システム) は現在では文系、理系を問わず必修や選択の科目に導入され、様々なリーディングやリスニング科目へと進展している。それぞれのレッスンは 60 セクションに分かれ、語彙、内容理解、理解度テストの 3 部門によって構成されている。数度の改訂をへて、現在は English for Academic Purposes (EAP, 学術英語) としてリーディング、ライティング、リスニングに特化し、素材は教員が業者とともに開発している。独自教材はオンライン教材 (GORILLA と命名) 化して毎週コンピュータベースのテストをオンラインで受け、成績に反映させる。そのスタンスはコンピュータにできることはコンピュータにまかせ、教員はむしろそのマネジメントや運用でのアドバイザーとしての役割に習熟するというものである (金丸 2020)。

また九州大学の岡本 (2020) によれば、Q-leap2 と名づけられた九州大学の段階的に分けられた英語講読 では一般学術目的の英語から特定学術目的の英語へ

7 以下の部分の授業は西村祐子が担当する初級、中級および上級レベルの授業を範例としている。

8 金丸 (2020)、岡本 (2020) 参照。



(岡本 2020 発表 PPT より)

図 2

のステップ・アップ方式がオンライン上の英語アプリによっておこなわれる。これらの事例をみるように、EMI による語学授業から CLIL の授業に容易に移行できるようにするためのアカデミックスキルを拡張させるためのブリッジングとして、英語 e-learning アプリを効果的に使うことも学習効果を高める方法として評価されている。教員による EMI および CLIL のクラスへの導入を容易に

する手段のひとつとして考えると現状におけるひとつの回答である。E-learning アプリをどのように組み合わせ、学生の反復練習と学習効果を増大させるかは限られた予算を生かす上で今後ますます重要になってくると考えられる。

駒澤大学特別研究助成による本研究では独自教材の開発は行わず、ReallyEnglish© のリスニング、文法、リーディングの素材を教員が取捨選択して使用し、50 レッスンで1年を終えるようにした。

この教材は初級と中級レベルに使用し、前期は15から25レッスンを前期用に組み入れた。学生の滞留時間をみると早い学生は1回を15分～20分程度で終えており、それほど難解なレベルではない。

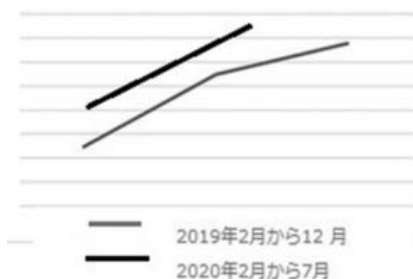
さらに、合格基準である75%で終えている学生はほとんどおらず、むしろ100%に達するまで15分程度で修了したレッスンを再び3～5回繰り返す学生が多かった。つまり「よりよいスコアを得たい」という動機づけはある程度E-learning アプリの使用においても成功しているといえる。

その結果オンラインテスト (CEFR、TOEIC に準拠した CASEC を採用) での基礎点の平均が2か月半ほどで大幅に上昇した (グラフ1～2参照)。西村担当のクラスでは大学でクラス分けのために実施する年2回 (前期始業前と後期終了時) の CASEC テストのほかにも前期修了時のテストおよび後期始業時に同じ CASEC テストを受験させているため、そのスコア上昇が E-learning アプリでの訓練の重要な動機づけのひとつになっている。また、直接基礎力向上の様子が学生自ら基準点を CEFR と TOEIC などの予測点として得られ、かなりの高い精度で基礎力の増強を知ることができる。CASEC の精度は TOEIC との連動率が高かった。実際に TOEIC を受験した学生からの報告によると、いずれも CASEC の予想得点を10ポイント以上上回っていた。ちなみに TOEIC 予測点の最高値は965をマークした学生であった⁹。

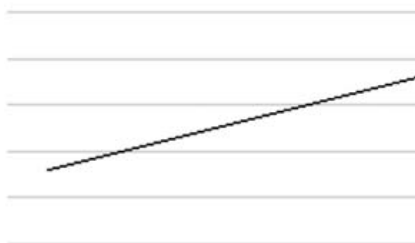
9 CASEC の場合、英検の予測は検証データが不足しているせいか不正確である。ここで2級相当とされていた学生が TOEIC では885程度となり、実際は英検1級の一次をパスした。また、TOEIC 予測点が945でないし965あまりでも準一級というレベルとなっており、TOEIC700余りから TOEIC980あまりの広いレベルが準一級とされていて、実情にそぐわずきわめて不正確である。

英語授業におけるアクティブ・ラーニングの展開研究

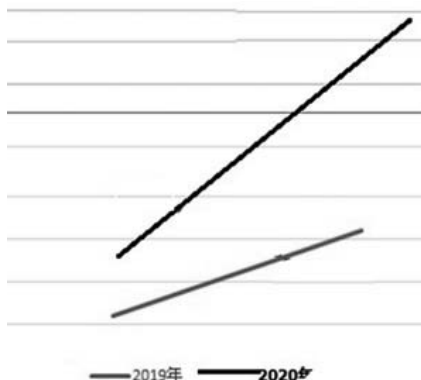
初級Aクラス：平均値の推移



グラフ1：初級A 1年次クラス（A1 から B1 へクラス平均で 40%スコアが向上）
2019年2月と2019年12月、2020年2月から2020年7月上旬



中級A2年次クラス（A1 から B1, B2 へクラス平均で 25%スコアの向上）
2019年12月と2020年7月上旬の変化比較



グラフ3：上級選択クラス（B2 から C1 へ平均で 3 - 7%クラス平均スコアが向上）
2019年度2月から12月、2019年度12月から2020年度7月

総じて初級レベルで 200 ポイント以上の上昇を遂げることは 2 か月半あまりでも可能であり、それ自体は難しいことではない。ちなみに日本の IT 関連企業などが新入社員をインドやフィリピンなどに派遣し、英語を学ばせながらプログラミングも学習させる研修の場合、3 か月程度の研修期間となるようである。請け負っている現地企業によれば、開始時点でほとんどの研修社員は TOEIC のスコアが 450 程度であるものの、3 か月で 300 ポイント程度上昇するという。だが、このスコアの上昇が帰国後も続くわけではなく、英語を使う

チャンスがなければ基礎力も維持できるとはかぎらない。研修のコストが必ずしも低廉ではないことも勘案すると、海外留学を「異文化体験」のフィールドワークとしては有益であるが、語学研修としてとらえる場合、この程度のスコアの上昇を遂げる為であれば日本において E-learning アプリなどをつかう方が安価で手軽である。海外とつないで行う英語での交流体験なども多用すればこのレベルのスコアの向上は十二分に可能である。

しかし一定以上の基礎力のスコア上昇を遂げた学生の場合、さらなるスコアの上昇を遂げるのは難しい。また、短期間で上昇したスコアをそのまま維持することも難しい。さらに前述したように、上級レベル (CEFR の C1 から C2 レベル) では 50 - 100 ポイント以上の差があっても授業理解度やアカデミック・スキルの優劣とはかかわりがなくなる。

西村担当の上級クラスは全体的に B2 から C1 上位の学生が多い。なかにはわずか 2 か月半で 50 から 100 ポイント近く上昇した学生もいるが、クラス平均での上昇となると、せいぜい 3 パーセントから 7 パーセント程度である。だが、内容把握をはじめとするアカデミックスキルの伸長度に関しては数字では語られにくい大幅な進展がみられ、学生の発表や英語のサマリーにその効果があらわれる。

上級クラスでは E-learning アプリを使わず英語での発表と内容についてのディスカッション、および授業内容のサマリーとコメントを授業後課題としており、これらを根気よく行った学生は 50 ポイントから 150 ポイント以上のスコアの伸びを示した。だがアカデミックスキルの伸張にはこれらの課題による英語表現空間の拡張が必要であり、それには繰り返しと英語による内省が不可欠であるものの、スコアに反映しないこともある。スコアが 860 の学生と 900 の学生では前者のアカデミックスキルの到達度が高いことがよくみられる。

一方、クラスの学生フィードバックによると、Zoom で録画したクラスビデオを授業後に入手し毎回復習で視聴しそれで課題をおこなったことが効果的だったという。オンラインのコンピュータベースの英語力テストについては肯定的な意見が多く、否定的な意見は皆無であった。以下に学生の授業アンケート

トからひろったフィードバックを記述してみる。以下の授業アンケートの内容は、E-learning アプリやオンラインテストだけでなく、Zoom による英語でのプレゼンテーションに対する肯定的な反応も含まれている。以下は学生からのフィードバックである。

2：学生からのフィードバックにみる「動機づけ」と反復練習の効果

オンラインでおこなうコンピュータテストは自分の英語力を数値として把握でき、良いことだと思う。ぜひ今後も実施してほしい。何回も受けさせてもらえてうれしい。自分の英語能力の上達が目に見えると思うので良い。英語力の伸びを自分の目で確かめることができるのでとても良い。自分の英語力を測れる機会はなかなかないので非常にありがたい。E-learning アプリを100点になるまで繰り返しつづけて100点にすると達成感がある。

上級クラスでは英語で授業中に見聞した発表やディスカッションの内容をサマリーして提出する課題が出ており、必ずしも提出率は高くはなかった。だが毎回必ず提出する学生の場合、スコアがかなり伸びたことで自分の達成したことについての満足感が高かった。

オンライン授業は学習環境が十分に整っていない中で、分かりやすい。充実した授業が出来ている。社会問題を考えて、自分の言葉で意見を述べるきっかけになったので良かった。自分の好む話題について話せるだけでなく、プレゼンの能力も鍛えられるのでどの授業も導入するべきだ。特に新入生にとってはいい。学生たちの発表は心に残っている。差別問題についても話し合いができた。プレゼンの力なども身につくので、いいことだ。私は英語が堪能でないためパワーポイントがあると振り返ることができ、助かっている。

その日の英語でのまとめの提出は自分の考えや感じたことを先生に伝えることが出来るし、何より自分の中で整理することが出来るので、この課題（英語で授業のサマリーとコメントを書いて提出すること）は良い。今まで自分の興味がなかったことについて調べる機会になっており、自分の知識が深まったと感じている。英語のサマリー提出はその授業をちゃんと聞いていたのかなどの確認にもなるので、さぼり防止にもなって良い。時間がかかるが、英語で書く練習はできる。英語力をつけるために文章にして可視化することは大事であると思う。

コロナ禍のなかで行われる授業である関係から、Zoomの機能を利用したブレイクアウトセッションに対する評価も高かった。学生同士のブレイクアウトセッションなどでのコミュニケーションが「気づき」や「ブレイン・ストーミング」になっていることが確認された。

クラスメートと近い距離感で話すことも大事だと思う。良い効果は出ている。自分の中でなかなか意見がまとまらないこともあり、ブレイクアウトルームで他の人の意見をみんなの前で言うより先に聞いたのはすごく助かった。様々な人たちと会話ができて、お互いの考えをまとめることができ、自分の考えの更なる発展が期待できる。ブレイクアウトセッションをもう少し増やしてもいい。このご時世で会えない中、こういった機会があることで話すことができ嬉しい。

EMIによるCLILへのステップとしての海外ゲストとの交流

西村担当の上級クラスでは過去10年ほどにわたり、月1度から2度の頻度で海外のさまざまな地域からのゲストを招聘し、クラスに参加してもらう手法を用いている。それは学生の発表や質問だけでなく、相手の社会や文化についての情報を直接学生が現地の人々から得る手段となる。特にその月のクラスで取り上げたテーマに即したゲストを迎えて話を聞くのは社会人類学などでよく使

われるフィールドワークの手法を援用したもので、「異文化との遭遇」であったり「全く考えたことがなかった未知の領域についての知識」を得られるきっかけづくりとなっている。このため学生にはおしなべて好評であった。

これらの授業はEMIでおこなう CLIL を深化させるための手法でもあり、海外の大学に留学するためのアカデミックな専門知識を英語で直接獲得し研究したり海外で働くための英語による情報発信の第一ステップと位置づけている。コロナ禍が数年蔓延すると思われる為、海外への渡航は難しくなる時期が一定期間続くが、この数年間学生が大学時代に足踏みせずに海外との交流を行いアカデミック・スキルを伸ばすためにはきわめて有効である。

そこでコロナ禍にみまわれた 2020 年度はこの海外ゲストとの交流のチャンス必修から選択のすべてのクラスに月 1 回程度導入し、その反響をみた。初級から選択クラスの上級に至るまで、ゲストは多彩であり、教員は授業全体の流れを統括するディレクターとして授業をヴァーチャル空間につくりあげることが要求された。1960 年代から活発化したブレンディド・ラーニング(対面授業とヴァーチャルな空間で行われる授業を適宜ブレンドしたもの)が昨今ではデフォルトとなりつつあり、COVID-19 禍のなかで、外界との交流をかなり制限されている学生達に海外の人々との交流の機会をあたえる手段となっている。それが安価にしかも最も効果的な手法でつくりあげられるのは教員にとっても重要なスキルである。この手法が学生に英語学習への強いインセンティブを与えることにもなり、スキルのさらなる精錬化は教員のコーディネーターとしてのスキルの獲得と定着化でもある。

招聘されるゲストは特に英語のネイティブ・スピーカーに限らず、ロシア人、インドネシア人、フィリピン人、イラン人、メキシコ人など多彩な国籍を選び、年齢も性別もばらばらとした。初級のクラスではあまり高度な内容ではなく答えやすい内容、聞きやすい内容を自分で考えることに習熟させ、辛抱強く対応してくれそうな人びとを選んだ。上級クラスでは専門知識にやや重点を置き、社会的、政治的なトピックについての話ができる人々を選んだ。

相手の文化や社会についての簡単な質問や自分についての紹介、あるいは初

級、中級のクラスでは自分の故郷や「日本文化」についての簡単な紹介などをさせることで「自分の英語が使える」という自信を獲得させることにも大きな効果があった。

海外ゲストを授業に Zoom で参加させることは授業をマイクロ・レベルで切り替える効果もある。初級や中級の英語科目では日本語を使うことが多くなってしまいが、海外ゲストが参加する場合すべてが英語となるため、学生も英語に切り替えやすくなり、そのための準備体制としてペアやトリプルワークの活動を英語にしやすくなる。全員が英語で話さなければならず、自分の英語が分かってもらえたという体験が「場数を踏む」訓練となる。また、「まったく知らない国や文化について現地の人から直接話を聞いた」という話を友人や家族に自慢しすることにもなったという。この結果、初級クラスでは英語学習についての肯定的なコメントがならび、「特にマイナスなところは思い浮かばない」というコメントすらついた。

英語が簡単だとおもわしてくれる。生の英語を学べる。英語で話す機会ができた。外国人の先生がたまに来て会話してくれる。グループワークをオンラインで出来るととても楽しい。海外のゲストを呼んでもらえ、深く英語を学べる。実際に発音や英語力を鍛えられた。自分の英語力が上がるのを実感できるからいいと思う。普段できない体験なので難しいが楽しい。ZOOMでの授業は楽しい。自分の実力がよく分かって良い。貴重な経験が出来ている。タニヤさん(ゲストの名前)が印象に残っている。オンライン授業だが、友達が出来るととても嬉しい。効率よく勉強出来るからいい。海外ゲストは全員心に残った。心に残ったゲストはリーゼル(ゲストの名前)。ZOOMを利用した授業は他にないので新鮮。高く評価する。今のご時世海外の人と話せる機会はなかなかないので、自分の英語の勉強や文化の学習に非常に役に立つ。実際に海外の方と、ゆっくり時間を設けて話す機会もないので、毎回貴重な経験をしている。

中級クラスでも同様の肯定的反応がみられた。

毎回貴重な経験だった。実際に外国に行くことも大事だがビデオ通話で簡単に話すことができるので良い。自分の意見や考えを海外の方に正しく伝えることはとても難しかったが、自分の英語力のかけている点や、逆に良い点を発見することができたので、これからの学習に繋げる良い経験になった。また、自分の発音は海外の方にどれだけ伝わるのか、ということも実際に試すことができたのでとても良かった。全員心に残るゲストだった。普段できない体験なので難しいが楽しい。他の国のことを知ることができるのでいい。外国人の方と話す機会はないのでうれしい。海外のゲストの方とのコミュニケーションは、自分で頑張って相手に伝えようとするので、英語の難しさを実感できる。海外からのゲストが来てくれて、話す力が少しづつついていくので良い経験になっている。英語を実際に使う場面はなかなかないのでそのような機会を設けるのは良いことだ。外国人とのトークは、経験することが滅多にないので緊張したがとても勉強になる。海外の方とお話できる機会には本当に嬉しかったし自分のためにもなった。今のようなコロナ禍の状況ではなかなか海外の方と触れ合う機会がなくて自分の英語力に自信がなかった。少しでも話せる機会が増えて嬉しかった。日ごろ経験することのできない時間を過ごすことができ、楽しく英語を学習することができた。

上級クラスでも普段交流すら考えられない国々のなかで様々な暮らしを送っている人々への高い関心を示すコメントがみられた。昨今では留学生だけでなく国際結婚の増加や海外からの移民による定住化によって日本で生まれながらに二重三重のアイデンティティをもっていたり、海外で育つ学生も増えつつあり、ほぼ英語のネイティブスピーカーと同じ程度の英語を話す学生も増えている。彼らにとって英語を学ぶことより CLIL によるアカデミック・スキルの獲得のほうが優先順位が高いと思われる。この場合でも海外の人々との交流は自己のアイデンティティを内省する上でも強いインパクトがある。

リビアのアナスさんとのディスカッションや質疑応答が1番印象に残っている。リビアという国にあまりなじみがなかったためイスラムのことや文化のを知ることが出来て嬉しかった。海外からのゲストの国での生活など今まで考えたこともなかったケースについてディスカッションが行えるのでとてもすばらしい。まさにオンラインの有効活用。面白い。いろいろな海外のことを勉強した。モロッコ人のオスマンさんが印象に残っている。アラブ人で同時にユダヤ人だという二重のアイデンティティが自分の場合と重ね合わされて興味深かった。

英語を流暢に話すこと (fluency) への「憧れ」を動機づけに

前述したフレンチによる初級英語授業ではネイティブスピーカーとそつなく簡単な会話の受け答えができることが学生の満足感に繋がっていた。ネイティブスピーカーに近いペイシング (話しの速度) によって行われることで「合格」点を毎回もらうことができることが学生の充足感を与え、強い動機付けになっていた。だが英語を「ネイティブスピーカー並みに」流暢に話すことへの憧れは日本の学生だけではない。英語を不自由なく使いこなしているかにみえる北欧諸国の学生達にも存在する。他方、「ネイティブスピーカーのような発音やイントネーションで話すこと、高い聞き取り力をもつこと」自体はアカデミック・スキルとは直結しないというデータもある。

スウェーデンでのバイリンガルな授業形態での英語学習について研究した Kuteeva によれば、母語がスウェーデン語であるスウェーデンの学生達にとっても英語をネイティブスピーカーのように流暢に話すことはひとつの成功指標でもあるとされる。だが、流暢さは必ずしも深い知識や習熟度とは一致しない。前掲の (Hill, K. 1999) が論じているように、米国留学前の TOEFL のスコアとその後アカデミックアチーブメントとは関連性がないという報告もある。Kuteeva がインタビューしたスウェーデンのある学生はネイティブスピーカー並みの流暢さで英語を話すことができる自分の兄弟よりもアカデミック・スキルは自分のほうが高いといいきった。この学生はドイツ語とフランス語を

話しラテン語を学び、それぞれの言語で読み書きができるために語彙力は自分の方が兄弟よりも上であるという自己評価だった。

多言語で読むことが日常化しており、語彙が多岐にわたって増加し、アカデミックな英語にふれる授業が多い環境におかれている学生であれば、例え英語圏で5年以上生活してきた兄弟と比べても自分のほうが上だという自信をもつことができる。しかしながら、全般的にいつてスウェーデンの学生もまた英語を話すときにネイティブスピーカーなみの「流暢さ」で話せることに憧れるという (Kuteeva 2013:340)。

だが流暢さへの過度の傾斜は時としてアカデミック・スキルの深化を妨げることにもなる。B2 から C2 の上級クラスを担当する西村による長期の観察によれば、英語圏に数年居住したことによる現地訛りの習得と流暢さの獲得はスピーカーとしての学生の自己意識を高め、自信を醸造するが、必ずしもその流暢さはアカデミック・スキルを深化させることにはつながらない。英語のレポートの内容をみると、流暢ではない英語を話す学生のレポートのほうが高いアカデミック・スキルを示す場合もある。また、ネイティブスピーカーなみの流暢さで話すクラスメートのあとで発表する学生は、待っている間「パニックになった」という。「自分はそれほど流暢ではない」と思い、コンプレクスを抱くあまり、平均的な学生からみて流暢な英語を話す学生であってもしばしばネガティブな体験をすることになるのである。発表する内容がよく、教員やクラスメートに賞賛される場合、そのようなコンプレクスをはねかえすこともできるが、それは学生の積極的な努力にかかっている。

3：動機づけ・内省力の増大とアクティブラーニング

ELA (English for Liberal Arts Program) とは EMI での授業を受けた経験がない学生で「英語を外国語として学んだ語学学習から EMI へのステップを踏むための英語による導入教育の総称である。Azuma(2019) らがインタビューした日本で EMI による授業を受けている学生の場合、C2 という CEFR でもトップレベル

の高い英語力をもっていたとしても ELA の授業においてしばしば困難を感じている。抽象的な概念や専門用語では日本語ミディアムでの説明があるとよいと思ったと述べる学生もおり、教員のなかでも ELA として登録されている科目のなかでもしばしば簡便に概念を説明するために半分程度日本語を使う教員もいる (Aizawa & Rose 2019:1135)。

学生の授業内容に対する理解を深める手法としてこのようなニーズに応じたバイリンガルスタイルの授業はあながち否定されるべきではない。この Aizawa と Rose の指摘は 2. で言及した Heyworth の香港における調査でも学習効果の点から肯定的に考えられるべきであり、授業の内容を深く理解するために学生の母語を使って説明し、その後英語に切り替えることは否定される手法ではない。むしろどのようにバイリンガルな授業を行い、どの程度母語を混ぜるべきかを現実的に考えることも専門科目の EMI 化には必須である。

Aizawa らの調査において、高い英語習熟度を示すスコア (CEFR や TOEFL, TOEIC) をもっていないくとも授業の内容を深く理解することに努め、よい成績を収めた学生もいる。Aizawa らの調査が行われた東京近郊の私立大学では伝統的に授業がバイリンガルで行われ、留学生が多いものの、日本人学生の英語のレベルは決して一様ではない。C2 レベルに混じって A2、B1 の学生もおり、それは他の大学の場合でも事情は同様である。「どの程度英語と日本語ミディアムの配分度に関する詳しい説明はない。筆者が EMI と ELA をつなぐ手段として用いた Zoom や Skype などを通じて海外のゲストと簡便に交流するミニ・フィールドワークの手法はそれらを解消するステップを提供するひとつであり、ELA へのブリッジングを果たす機能をもつ。

学びの可能性を広げ、深化させる「境界領域」をつくる

学生を海外へのフィールドワークに連れてゆく事が難しくなってきた今、Web 会議システムを用いればより簡便にかつ効果的に授業内に多文化地帯を醸成することができ、IT とインターネットの長所を生かした授業をつくりだすことができる。教員自身がつ海外の多様なネットワークを用いさまざまな地域

と多様なジェンダー、年齢層から多様な英語を話す話者をゲストとして招聘し、「英語で語る経験」を積ませている。すでにこの授業形態は数年前から学生に周知されつつあり、そのような多文化的な授業をめざして受講登録する上級レベルの学生が増えている。しかしながら、受講を希望する学生は TOEIC や TOEFL のスコアが高くともほとんど英語で話す訓練ができていなかったり、アカデミックな授業を英語で受けた経験がなく、初動でかなり遅れる場合が多い。

たとえ TOEIC で 700 点台を取っていても英語で話す力が初歩的なままで聞き取り力も弱く、意思疎通も十分できない学生もいる。だが、彼らに「英語会話」クラスを受講するようにすすめても拒否する場合が多い。学びたいのは「会話」ではなく、大学レベルの内容がある ELA のクラスだからである。ELA の授業をとりたいという動機そのものが「教養科目を受講しながら同時に英語力もブラッシュアップさせたい」という二兎を追うことにあるからで、そのような学生の場合、アカデミック・スキルが日本語では高い場合もあり、一様に英語会話を勧めることは得策ではないとも思われる。

マイクロティーチングの技法を生かす上級者向けの授業

英語基礎力を伸ばすだけでなくアカデミックスキルを拡張させるための方策のひとつが E-learning アプリを活用した *graded reading* であることは前述した。学生のアカデミックスキルをさらに実用に耐えるように伸ばすには教場やリアルタイムでのオンライン授業であっても学生を積極的に授業に参加させることも重要である。これまでみてきたようにそれにはマイクロ・ティーチングの手法が適切であることが示されているが、それをどのようにして英語基礎力上級者のクラスで展開するのがよいのであろうか。その課題をもって、以下に英語で教える教養科目 I から IV の場合について論じてみたい¹⁰。

これらの授業において教員は導入部の 2 回程度に概論的なレクチャーを 25 分ほど行い、その内容から教員はいくつかのトピックをあげ、そのトピックの

10 この授業は西村担当の *Culture & Society* の 1 から 4 を参考にしている。

なかで興味を惹かれた点について学生は次の 15-20 分間でグループ内でディスカッションをし、クラス全体でその内容を反映させながら自分の意見をいう準備をする。授業は EMI でおこなわれているので学生は聞き取った内容のなかで自分が関心を寄せやすいトピックを選んで英語で話をするのが少なくとも 2 回求められる。その間に内容をサマリーする技能が磨かれるだけでなく他の学生の意見を聞き、一部を取り入れやすくなる。

レクチャーが 2 - 3 週続いている間に学生はトピックを自ら選定し、発表の日程をクラス内でアナウンスする。各回 1 名ないし 2 名の発表が行われ、その内容に基づいた学生のディスカッションが続く。教員は発表が少ない回を見計らって概論的なレクチャーを 20 分程度入れつつその内容についての学生のディスカッションも取り入れる。概論はシラバスで予告した内容を踏まえたものでありながら、学生の発表やクラスでのディスカッションの内容を踏まえ、適宜そのテーマが内包されるような概論として展開される。それによりレクチャーとディスカッション、発表がリンクすることとなる。

適宜そのテーマに緩くリンクした背景をもつゲストを海外から招聘し、そこで学生の発表を聞いてもらいながら意見を述べてもらったりそのテーマをさらに展開させるディスカッションをおこなってゆく。ゲストと学生との話し合いを重視する場合はゲストが 60 分滞在した場合、学生は全員が質問するチャンスを与えられ、それらに応じて要旨を英語でまとめることが課題となる。

これらの「現実におこった対話」により、学生が考えているテーマが拡張され、学習意欲も高まる。それは課題の英語のまとめをみることで確認できるようになる。教員のレクチャーはあくまでも学生の動機づけを促しアカデミック・スキルを拡充するためのものであるため、あまり長い時間をとらないようにする。また、学生の興味から乖離しないように学生の持ち込むテーマにリンクした内容にする。

「実践的な英語力」と「アカデミック・スキル」は矛盾しない

英語を使って職場で優位なポジションを獲得したいと考える学生は英語運用能

力の証明書として TOEIC や TOEFL のスコアを上げようとすることは多い。だが前述したように TOEFL の高いスコアが必ずしもアカデミック・スキルの高さを証明しない。また、現実のビジネスの場ではこれらの証明書が役に立たないこともある。広い文脈を読み取る力や発信力は、TOEIC や CASEC などでの発話力や聞き取り力としては表れにくく、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必ずしもいえない。

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、英語試験のスコア優先をやめたという記事もある(村上 2017a, b)。実践的な英語力とはむしろ「場数」を踏むことであるというビジネスマンもいる(村上 2017b)。アカデミック・スキルであれビジネス上の実践力であれ、スコア以上の現実社会への対応力、実践力がもとめられる。海外で活躍する人材を求める大企業を取材した村上(2017a, b)や寺岡(2017)によると、TOEIC が高得点でも会話が苦手な人もおり、英語資格試験のスコアが仕事に結びつかない現実もある。

TOEIC は基礎固めができている標準を証明する程度の物差しであり、600 点程度あれば十分であるともいうビジネスマンもいる。限られた語彙でも十分使いこなせることができれば、ビジネスにおける実践の場での対応力も増すはずである。単にスコアを上げ続けることがアカデミック・スキルをのばすことにはならないように、実践的なビジネス力と連動する訳でもない。

終わりに：反復可能なアクティブラーニングとは

コロナ禍のなかで大学教育は急速な変貌を遂げることを余儀なくされつつあり、その変化はすでにはじまっている。本来大学で身に着けるはずのアカデミック・スキルとは授業へのアクティブな参加とクラス内の学生や外界との交流によって展開されてゆくものである。アカデミック・スキルの拡張を客観的に図る指標としては成果物であるエッセイ、論文、あるいは外部での客観テストなどがあげられる。しかしながら、英語に関して言えば「英語習熟度」の到

達度を測る外部テストはあくまでも基礎力の向上を図るものさしのひとつにすぎず、大学がもつめるアカデミック・スキルの到達度を測るものではない。

- 1) 本稿では、あくまでも基礎力を増強する手段として、英語基礎力を測る物差しとしての外部テストが有効であり、それを活用し、初級、中級、上級のレベルの学生の基礎力の拡充状況を把握した。初級、中級の学生においてはE-learning アプリを使用し、それが使い方によってはかなりの成果をだした事例を初級・中級にわたって検討した。
- 2) 大学におけるアカデミックスキルを伸ばすには学生の学習への動機づけがもっとも重要であり、反復練習をおこなうためにも重要である。学生からのフィードバックにおいても英語学習の強い「動機づけ」が学習効果を高める。
- 3) アカデミックスキルの拡充には教員がアクティブ・ラーニングの延長線上にあるマイクロ・ティーチングの手法を生かした授業マネジメントが有効である。
- 4) 上級クラスにおいては学生のアカデミック・スキルを向上させるための「語学としての英語」学習から「EMIによる教養・専門科目の受講」の間に横たわるギャップを埋めるためにEMIによる「語学科目としての英語の授業」ではなく、EMIによるCLIL (Content and Language Integrated Learning) へと移行する必要がある。解決法のひとつはE-learning アプリをもちいた専門領域の段階的なリーディングやライティングのオンライン・ラーニングである。それらを伴走させながらEMIによる教員の講義、学生自身のテーマによるプレゼンテーションやディスカッションなどが授業のなかに生かされる授業は不可欠である。そこではマイクロ・ティーチングの手法に基づき、テーマに応じた海外からのゲストとの話し合いによるフィールドワークなどの手法も併用されることが望ましい。

今やICTを使いこなすことは様々な反復可能性を高め英語学習にとって不可欠な要素ともなっており、現在の問題はそれらをいかに効果的に使い、対面

授業のよさをひきだすかである。対面授業とオンライン授業の組み合わせによるさまざまなブレンディドラーニングがポスト・コロナ禍時代の大学ではデフォルトになろうとしている。

将来はティーチングコストを抑えつつ最大限の学習効果を引き出すという観点から、対面授業は「教員でなければできないもの」に限定されてゆくことは不可避であろう。その意味で一層のブレンディド・ラーニングが進行する時代がすでに到来している。本稿でもみたように、すでに多くの反復練習を必要とする英語教育の分野が E-learning アプリによって担われる時代となってきた。学生と教員とのライブでの交流が学習の動機づけを支え、教員でなくともできる部分は ICT をいかに効果的に組み合わせ、活用してゆくかが鍵となる。ライブの教員による授業であっても E-learning であっても、効果的な学びには「反復練習」が必要である。これを学生がすすんでおこなうためには動機づけが必要である。

本稿で検討した「英語習熟度」と「アカデミック・スキル」の乖離を埋め合わせ、日本の実情にあったものにしてゆくには教員は授業におけるコーディネーション力やプロデュース能力が必要である。ブレンディド・ラーニングを不可欠と考え、どのように活用し学生に最小のコストで最大の教育効果がえられるようにするかを考えるにはマイクロ・ティーチング手法が適している。

本稿のもととなった駒澤大学特別研究助成においては、反復可能な授業とするための多様性に富んだ授業運営手法の確立を考えてきたが、その答えはひとつにはマイクロ・ティーチング手法にみられるような繰り返しのフィードバックや授業検証作業の有効性である。学生にとってもっとも重要な英語学習の動機付けのひとつが「英語の流暢さ」の獲得（フレンチ）であったり、「英語力の増大と EMI による専門的な授業における知識の獲得」であったりする。それらを獲得できる簡便な手法を教員がプロデュースし、それらに習熟すべきである。

大学における EMI が学生や教員の喫緊のニーズによってつくりだされ、バイリンガル教育が小学校課程から定着した北欧の国々と比べると日本の EMI はまだ端緒についたばかりである。現在もさまざまな試行錯誤がおこなわれつ

つ修正を重ねているかねばならない。

だが多くの英語教育研究者が日本の英語教育における問題として指摘するのは、大学や高校における EMI が学生や教員のニーズではなく「外国人留学生の増大計画」や「グローバル人材養成」を急務として掲げた国家政策によって作りだされたものであるという点である。

ヨーロッパの研究者や学生が研究活動や就職活動を国家の境界を超えて現実に行き来しなくてはならない場合とそれから一步退いた環境で教育環境をつくりだしてきた日本の現状とはあまりにも事情が異なっている。今後の日本の大学における EMI の在り方については日本の学生が自身のキャリアデザインなどに役立つようにそれぞれの環境のもとで練り上げられるべきであり、海外からの留学生の受け入れはその延長線上に無理なく収まるように配慮することが望ましい。そのような視点から今後の日本における大学教育における EMI、ひいては CLIL による ELA 授業の整備がすすめられてゆくべきであろう。

参考文献

- Airy, J. 2012 ‘I Don't Teach Language’: *The Linguistic Attitudes of Physics Lecturers in Sweden*, AILA Review, vol. 25 pp.64-79.
- Aizawa, I. & Rose, H. 2018 ‘An analysis of Japan’s English as a medium of instruction initiatives within higher education: the gap between meso-level policy and micro-level practice,’ in *Higher Education*, 77: 1125-1142.
- Heyworth, R. 1981 ‘Microteaching: a bilingual approach,’ *CUHK Education Journal*, vol. 9, No.2, pp.45-56.
- Hill, K., Storch, and Lynch, B. 1999. ‘A comparison of IELTS and TOEFL as predictors of academic success’, in Tulloh R. (Ed.), *IELTS research reports* (Vol. 2, pp. 62-73). Canberra: IELTS Australia.
- 金丸敏幸 2020 「再履修科目におけるオンライン教材の活用—京都大学での取り組み— 京都大学国際高等教育院」 ReallyEnglish 主催 Web セミナー「再

履修科目におけるオンライン教材の活用」2020年7月24日。

Kuteeva, M. 2013 'The parallel language use of Swedish and English: the question of 'nativeness' in university policies and practices,' *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 20:4, vol. 35, no. 4, 332-344.

Kirkpatrick, A. 2014 'The language(s) of HE: EMI and/or ELF and/or multilingualism?' *The Asian Journal of Applied Linguistics*, Vol. 1, No. 1, pp.4-15.

Manfred B. Steger (2003), *Globalization: A Very Short Introduction*, Oxford University Press.

McCrum, R. 2010 *Globish: How English Became the World's Language*, W W Norton & Co Inc.

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/112800842/> 日経ビジネス 12月1日。

_____ 2017(b)「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」日経ビジネス 12月5日。 <https://business.nikkei.com/atcl/report/16/113000186/113000001/?P=2>

文部科学省 2014『今後の英語教育の改善・充実方策について』

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/attach/1352317.htm

_____ 2017『グローバル30とは?』

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/03/30/1383779_01.pdf

Nerriere, J.P & Hon, D. 2009 *Globish The World Over*, International Globish Institute.

岡本太助 2020「再履修科目におけるオンライン教材の活用：九州大学の事例」ReallyEnglish 主催 Web セミナー「再履修科目におけるオンライン教材の活用」2020年7月24日。

Remesh, A. 2013 'Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching,' *Journal of Research in Medical Sciences*, Feb; 18(2):158-163.

中村哲子、ナサニエル・フレンチ、西村祐子

Rose, H. , Curle, S., Aisawa, I., & Thompston, G. 2019 ‘What drives success in English medium taught courses? The interplay between language proficiency, academic skills, and motivation.’ *Studies in Higher Education*. DOI: 10.1080/03075079.2019.1590690.

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。