

【論文】

資格試験対策講義におけるアクティブラーニング型授業の導入

Introduction of Active Learning to TOEIC-Oriented Courses

大島 彩実*
Ayami Oshima

【要旨】

本稿は、大学共通英語科目である TOEIC 資格試験対策講義における協調学習を活用したアクティブラーニング型授業の実践報告を行う。中央教育審議会（2012）によりアクティブラーニング型授業の実践が幅広く行われている。しかしながら、資格試験対策講義においてはその浸透が遅い。その理由には、科目の特色や学習者および教員のアクティブラーニング実施に対する姿勢が挙げられる（阿川 2008；近田・杉野 2015；橋本 2015）。本稿では、初級英語クラスを履修する学習者 40 名が 13 週に渡り経験した、協調学習の実践報告を行う。具体的には、Mazur（1997）のピアインストラクションにグループ発表を加えることにより、「話し合い」および「学び合い」を主眼に置いた協調学習である。結果として、本手法は学習者たちが資格試験問題の解説と解答を深く考え、学習者の受動的な姿勢が助長されてしまうことを未然に防ぐことに効果があった。本手法は資格試験対策講義においても実施が可能である有益な学習法であると主張する。

Keywords： アクティブラーニング、協調学習、ピアインストラクション、TOEIC

I. はじめに

資格試験対策講義では、教室内学習として学習者が教員の講義を聞き、ノートをとる。そして、教室外では自主的に個人で勉強し、資格試験に臨むのが一般的な受講スタイルである。しかしながら、この従来型の教員中心型授業は、学習者の受動的な授業態度の助長につながり、自主的に行動したり、深く考えたり、仲間と協調したりする行為には結びつかない（村上ほか 2016）。したがって、近年の学習法には、従来型の教授法から脱し、学習者が能動的に学習を進められるような教授法への転換が強く求めている。

この問題を解決するための手法として大きく取り上げられているのが、アクティブラーニングである。アクティブラーニングの先駆者である Bonwell and Eison（1991）は、その特徴を以下にまとめている。

(1) アクティブラーニングの特徴

- a. 学生は聴く以上の行為に関わっていること
- b. 情報伝達よりも学生の能力向上を重要視すること
- c. 学生は高次の思考（分析、総合、評価）に従事していること
- d. 学生が自身の態度や価値の探求をすることを強調すること

そして、その上でアクティブラーニングとは「学生を活動に関わらせ、その活動について考え

*追手門学院大学国際経学部 特任助教 Specially Appointed Assistant Professor, Faculty of International Liberal Arts, Otomon Gakuin University

させること」であると示している。(p.2)

溝上(2014)はそれを受け、アクティブラーニングを以下のように定義付けている。

一方的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。(p.7)

一般的に「聞く」とは、音や声が自然に耳に入ってくることであり、「聴く」は積極的に耳を傾けることを指す。しかしながら、Bonwell and Eison(1991)および溝上(2014)の定義では、講義を聴くだけでは受動的学習であり、アクティブラーニングとは言えない。学習者自身に考えさせ、書く・話す・発表するなどの活動を用いて、他者に伝えることができるように設計されていることがアクティブラーニングであると言える。

加えて、中央教育審議会(2012)は、大学教育におけるアクティブラーニングを以下のように定義している。

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学習者が能動的に学修することによって、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の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、ディベート、グループ・ワークなどによっても取り入れられる。(p.37)

中央教育審議会(2012)は「大学設置基準上、大学での学びは「学修」としている。これは、大学での学びの本質は、講義、演習、実験、実習、実技等の授業時間とともに、授業のための事前の準備、事後の展開などの主体的な学びに要する時間を内在した「単位制」により形成されていることによる」と定めている。(p.2) ちなみに、渡邊(2015)によると、「学修」は大学での学びを指し、その使用は大学教育現場に限られている。一方、「学習」には自らの経験を通し、知識や技術を獲得することを示す。

大学教育においてはアクティブラーニングが浸透してきているにも関わらず、資格試験対策講義においてはその浸透が遅い。その原因として、アクティブラーニングに対する学習者や教員の抵抗を示す姿勢に加え、教員が求める授業運営における効率性と学生中心型授業の重要性やその方法に関するアイデアが欠如している傾向があげられる(村上ほか 2016)。資格試験対策を担当する多くの教員は、学習者の試験スコアを上げる、もしくは合格をさせるために、授業内では数多くの問題数を取り扱えるように講義形式を採用する傾向が強い。しかしながら、講義形式の授業は学生の受動的学習姿勢を助長するばかりでなく、学習に対するモチベーションを下げる要

因になり得る。また、問題解答を個人で行った後に、グループでその解答の根拠を話し合うグループワークを行う授業形式もあるが、それでは教員側に置かれる主体性がまだまだ強く、学習者の主体的な学びが不足していると言える。有意義な学びの場を提供するためには、学習者自身で試験問題解答方法のプロセスを他者に話すなどの活動を用いた能動的学習活動を取り入れることが必要であると考えられる。

本稿では、共通教育英語科目の資格試験対策講義において実践した、協調学習の手法について報告する。具体的には、ピアアセスメント（学習者間評価）を含むピアインストラクションを行った。学習者同士で教え合うことにより、能動的な学習を行い、受動的学習姿勢が助長されることを未然に防いだことと、解答プロセスを深く考えることにつながったと考えられる。また、授業の進度に遅れが生じることもなく、複数の教員が同一科目を担当する共通教育科目においても実施が可能な手法であることを主張する。

本稿の構成は以下の通りである。第2章では共通教育英語科目である TOEIC のスコアアップを主眼とした資格試験対策講義において潜在的な課題について俯瞰し、最適なアクティブラーニングの手法について検討する。第3章では、本学の共通教育英語科目である TOEIC 資格試験対策講義において実施した教育手法について報告する。そして、第4章ではそのまとめと考察について述べる。

II. 先行研究

1. 共通教育英語科目資格試験対策講義におけるアクティブラーニング実施の課題

本節では、資格試験対策講義においてアクティブラーニングを実施する上での課題と資格試験対策講義における実施可能なアクティブラーニングの手法についての先行研究を整理する。

アクティブラーニングの注目は 2000 年以降に始まり、この語がさらに一般化したのが、中央教育審議会（2012）の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—— 一生学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ ——（答申）」である（溝上 2014）。しかしながら、資格試験対策講義においてはまだ一方向の講義型授業が根強い。TOEIC などを始めとする資格試験対策講義においては、一度に多くの人数に情報を伝えることができ、効率的であると考えられているため、講義形式の授業が好まれる傾向にある。学習者は教員の講義や板書に勤しみ、授業内ではノートを取ることが中心的な活動となる。しかしながら、教員中心型授業では、学生の受動的授業態度が助長されてしまい、授業や資格取得そのものに対するモチベーションを下げる要因になり得るだろう。

アクティブラーニングの導入には様々な課題や問題が多く存在する。松下(2015)は、(1) 知識（内容）と活動の乖離、(2) 能動的学習を目指す授業のもたらす受動性、(3) 学習スタイルの多様性への対応、の3点を指摘する。まず、(1) 知識（内容）と活動の乖離とは、活動に重

きを置くがあまり、時間が取られすぎて、知識（内容）の伝達が十分になされないことである。つまり、アクティブラーニングの活動を重視してしまうと、知識（内容）習得に時間をかけられなくなるが、活動からの学習効果を発揮するには知識（内容）習得に時間をかける必要がある。両者のバランスを考えたアクティブラーニングの手法が必要である。次に、（2）能動的学習を目指す授業のもたらす受動性とは、アクティブラーニングの活動は構造化されるが故に、学習者が活動に対する参加の意思決定は行われないうことと、学習者はグループで活動を行うことにより、個人の責任が曖昧になってしまうことである。最後に、（3）学習スタイルの多様性への対応は、学習者がアクティブラーニング型授業に価値を感じず、講義形式など他の授業スタイルを好んだりする場合には、活動にエネルギーや時間を割かないという問題点である。

松下（2015）の指摘を共通教育科目において当てはめると、以下の課題があげられる。（1）に関しては、同一科目を複数の教員が授業を担当するため、授業進度に遅れが生じないように工夫しなくてはならない。授業進度の遅れは、学習者の学習内容や学習成果に影響を及ぼし兼ねないのである。授業外の活動として事前課題を工夫することで問題を防ぐことができるだろう。次節で後述する。（2）に関しては、フリーライダーの出現である。フリーライダーとは、グループ活動に積極的に参加せず、その場をやり過ごそうとする、もしくは他の学生と同等の成績や評価を得ようとする「ただ乗り」のことを指す。グループ活動よりも個人での学習を重視し、他の学習者との共同作業を好まない者もいるだろう。その場合、積極的に活動に参加せず、フリーライダーと化し、周囲のモチベーションを下げる要因にもなり得るだろう（Brooks and Ammon 2003）。そして、（3）に関しては、共通教育科目は一クラスが複数の異なる学部に所属する学生によって構成されている。そして、その学習者たちの入試選抜方法も異なる。例えば、一クラスにスポーツ推薦で入学してきた学生もいれば、センター試験を利用して入学してきた学生が混在していることがある。この二例の学生の学習姿勢、モチベーション、入学時の基礎学力は大きく異なるだろう。その背景には、大学の大量化および少子化による、大学入試方法の基準が緩和されたことに起因する。溝上（2014）によると、入学者の高等教育における認識の違い、学習意欲の低い学生の存在、入試方法の多様化による基礎学力の違いなどが授業運営に影響を及ぼしていると考えられる。

ベネッセ教育研究開発センター編(2013)は4,911名の日本人大学生を対象にアクティブラーニングに対する意識度調査を2008年と2012年に行った。その結果、2008年には82%、2012年には83.3%の学生が「受講に当たっての負担が少ないから」という理由で講義スタイルを望むことがわかった。近田・杉野（2015）は、ベネッセの調査結果を用いて、178名の大学生に学習意識度調査を行った。「学生が学習に対して受け身になりつつある傾向がみられる」という事実に対し、約94%の学生たちはその現状を認識していることがわかった。そしてその理由として、約60%が学習意欲の低い学生の存在が原因であると回答してい

る。しかしながら、約54%の学生は、大学・教員によって心理的抵抗感を取り除く働きかけがあれば、アクティブラーニングに積極的に参加したいと考えていることがわかった。つまり、講義形式の授業を好む学習者は多いが、アクティブラーニングの活動を取り入れた授業に対して嫌悪感を抱いているわけではなく、むしろ周囲のサポートが得られれば、アクティブラーニングに積極的に参加してみたいと考えているのである。

しかしながら、資格試験対策講義においては学習者の授業内活動に対するイメージを改善しなければアクティブラーニングの実施は難しいと考えられる。阿川（2008）は、大学生146名を対象に資格試験対策講義における授業形態のイメージを調査した。その結果、54%の学生は教員と学生及び学生間でのコミュニケーションはほとんどなく、教員が一方的に話す講義スタイルであるというイメージを強く持っていることがわかった。授業に対する固定概念を払拭しなくては、学習者の受動的授業態度の定着がより助長されてしまう可能性がある。

以上をまとめると、共通教育科目および資格試験対策講義においてアクティブラーニングを実施するにあたっての課題は、知識（内容）と活動の時間のバランス、能動的学習を目指す授業のもたらす受動性によりフリーライダーの出現を未然に防ぐこと、学習スタイルの多様性への対応、そして学習者の授業スタイルに対する固定概念を払拭することである。どのようなアクティブラーニングの手法が共通教育科目および資格試験対策講義に適しているのかを次節で述べる。

2. 資格試験対策講義に適した戦略性の高いアクティブラーニングの手法

本節では、戦略性の高いアクティブラーニングの手法と、資格試験対策講義における実施可能なアクティブラーニングの手法についての先行研究をまとめる。

溝上（2014）は、アクティブラーニングの手法の種類と戦略性を4段階に分けて整理している（表1参照）。教員による一方的な知識伝達型の講義形式の授業を受動的学習およびタイプ0とし、それ以外をアクティブラーニング型授業として能動的学習およびタイプ1～3としている。タイプ3が最も能動の程度が強いことを示し、この活動を採用しているアクティブラーニング型授業は「戦略性の高い」授業だと言える。しかしながら、溝上はタイプ2の授業は教員が主体となり、授業を運営するモデルであるが、ディスカッションや発表、体験学習などを用いて戦略性や能動学習の程度を強めることも可能であるとしている。したがって、タイプ2の活動も実施方法を工夫すれば、能動的学習の度合いおよび戦略性を強めることができると言える。

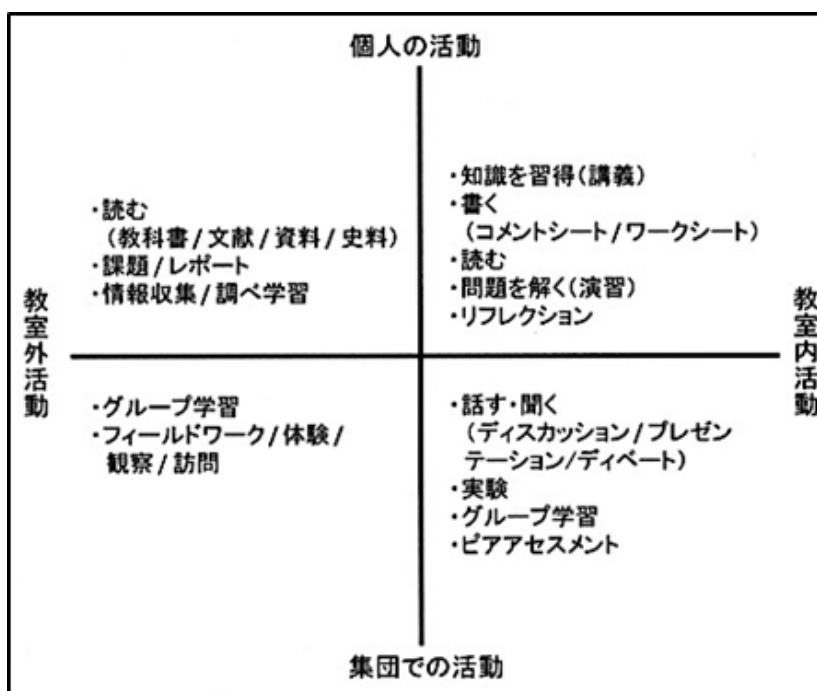
<表1> アクティブラーニング型授業のさまざまな手法と戦略

タイプ	タイプ0	タイプ1	タイプ2	タイプ3
学習の形態	受動的学習	能動的学習	能動的学習	能動的学習
主導形態	教員主導型	教員主導・ 講義中心型	教員主導・ 講義中心型	学生主導型
伝統的講義 に対するアク ティブラーニン グ型授業とし ての戦略性	—	低	中～高	高
手法・戦略	<ul style="list-style-type: none"> ・話し方 (声の大きさや スピード) ・板書のしかた ・パワーポイン トのスライドの 見せ方 ・実物やモデ ルによる提示 	<ul style="list-style-type: none"> ・コメントシート/ ミニツツペーパ ー(大福帳/なん でも帳など) ・小レポート/小 テスト ・宿題(予習/演 習問題/e- learning など) ・クリッカー ・授業通信 	<ul style="list-style-type: none"> ・ディスカッション ・プレゼンテーション ・体験学習 	<ul style="list-style-type: none"> ・協同・協調学習 ・調べ学習 ・ディベート ・LTD 話し合い学習法 (Learning Through Discussion) ・PBL (Problem-Based Learning) ・PBL (Project-Based Learning) ・チーム基盤型学習 (TBL: Team-Based Learning) ・IBL (Inquiry-Based Learning) ・ソクラテスマソッド ・ケースメソッド (Case- Based Teaching/Instruction) ・発見学習 (Discovery Learning) ・ピアラーニング (Peer Learning) ・FBL (Field-Based Learning) ・加速度学習 (Accelerated Learning) ・BLP (Business Leadership Program)

出所) 溝上 (2014) を一部改変

また、溝上は「個人-集団の活動」と「教室内-教室外活動」を基準にアクティブラーニング型授業における学習者の学習活動を整理している（図1参照）。資格試験対策講義においては、問題解答とそのテクニックの習得が必要である。問題解答は「個人の活動」および「授業内活動」に『問題を解く（演習）』が位置付けられているが、本活動自体はアクティブラーニングとは言い難い。一方、テクニックの習得には個人および集団での活動と可能である。例えば、教員による解説を聞いたり、教科書の解説を読んだりすることは「個人の活動」に当たり、グループでディスカッションやプレゼンテーション、そしてその内容をピアアセスメント（相互評価）すれば「集団の活動」に当たる。中でも、表1のタイプ3（戦略性が高い手法）でも数多く挙げられているグループ学習の手法（協働・協調学習、ディベート、LTD 話し合い学習法チーム基盤型学習ピア・ラーニングなど）は戦略性の高いアクティブラーニング型授業における活動であると言えるだろう。

<図1>アクティブラーニング型授業における学生の学習活動



出所) 溝上 (2014) p.73.

したがって、資格試験対策講義においては、問題解答は授業外・個人の活動とし、問題解答に必要なテクニックの習得は授業内・集団の活動とすることが望ましい。事前課題の内容を工夫すれば、授業内活動がより有意義になるだろう。例えば、授業前に問題を解答し、その解説やテクニックを他者に伝えられるように準備しておく。そして授業内では問題解答に至った経緯やテクニックなどを議論することを授業内活動とする。事前課題と授業内活動の内容に一貫性を持た

せることで、活動に従事しすぎ、学習内容に対する理解が軽視されることは防げるだろう。これは、松下（2015）が指摘するアクティブラーニングを実施するにあたっての課題「（1）知識（内容）と活動の乖離」にも対応できると考える。

（1）協同学習と協調学習

資格試験対策講義では問題解答のテクニックの習得は授業内活動として、グループ学習の手法を取り入れることが望ましい。その理由には、知識の定着や深化（溝上 2014；松下 2015）と汎用的知識の育成（中央教育審議会 2012）の成果が見込まれているからである。グループ学習の代表例は、協同学習（Cooperative Learning）と協調学習（Collaborative Learning）である。両者にはよく似ているが、明瞭な違いもある。本節では、協同学習と協調学習の類似点と相違点について述べる

関田・安永(2005)によると、協同学習は「協力して学ぶことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すと共に、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ（内化する）ことが意図される教育活動を指す専門用語である」（p.13）と定義している。そして、この定義を基盤に協同学習の条件を以下の4つにまとめている(pp.13-14)。

- ① 互惠的相互依存関係の成立：クラスやグループで学習に取り組む際、その構成員すべての成長（新たな知識の獲得や技能の伸長など）が目標とされ、その目標達成には構成員すべての相互協力が不可欠なことが了解されている。
- ② 二重の個人責任の明確化：学習者個人の学習目標のみならず、グループ全体の学習目標を達成するために必要な条件（各自が負うべき責任）をすべての構成員が承知し、その取り組みの検証が可能になっている。
- ③ 促進的相互交流の保障と顕在化：学習目標を達成するために構成員相互の協力（役割分担や助け合い、学習資源や情報の共有、共感や受容など情緒的支援）が奨励され、実際に協力が行われている。
- ④ 「協同」の体験的理解の促進：協同の価値・効用の理解・内化を促進する教師からの意図的な働きかけがある。たとえば、グループ活動の終わりに、生徒たちにグループで取り組むメリットを確認させるような振り返りの機会を与えるのである。

一方、協調学習(collaborative Learning)は以下のように定義されている(p.14)。

- ① プロジェクト(一過性のイベント)の形をとる。
- ② メンバーの間で、相手の活動を参照して自分の行動を調整する仕組み(機会)がある。

- ③ プロジェクトの成果物に対して各自が何らかの貢献を期待される。
- ④ しばしばプロジェクトリーダーによって統率される学習活動である
- ⑤ 質の高い成果物が求められる学習活動である。

また、日本教育工学会編の教育工学辞典(2000)には協調学習を以下のように定義づけられている。

協調学習は、従来、教育現場で行われていたグループ活動を協調的な相互依存関係を作り出す基礎的学習形態としてとらえ直すことで、従来の「教える」側からの教育を「学ぶ」側からの学習に移行させる教育理念ととらえられる。すなわち、協調学習とは、学習者がグループ活動の中で互いの学習を助け合い、ひとりひとりの学習に対する責任を果たすことで、グループとしての目標を達成していく、協調的な相互依存学習である (p.463)。

協同学習と協調学習の類似点は、学習者間での競争はなく、グループの活動を通し、理解を深め、個人の学習に恩恵をもたらすことである。しかしながら、双方の相違点は、協同学習は「プロセス」に主眼が置かれる一方、協調学習は「プロダクト」に主眼が置かれるということである(溝上, 2014)。特に教育工学辞典(2000)の定義には「従来の『教える』側からの教育を『学ぶ』側からの学習に移行させる教育理念」とあるように、教授パラダイムから学習パラダイムへの転換に大きな焦点が向けられていることがわかる。つまり、協調学習は、協同学習よりも学習者が「学ぶ」ことを意識した教育の手法なのである。さらに、プロダクトを重視する協調学習には、学習者が基礎的知識を所有していることを前提としたグループ活動であることを表す。一方、協同学習は個人が他者との相互作用を通じて知識を構築するためのグループ活動であることを表す(Bruffee 1995)。

大学共通教育科目は、高校までの学習の発展型であると言える。特に、資格試験対策講義は学習者が過去に得た学習知識の応用を図る。したがって既存知識を発展させるためのグループ活動の構造であり、その活動に対して成果とより良質な成果が求められる協調学習の方が大学での資格試験対策講義にはより適しているのではないかと考える。

(2) ピアインストラクション

資格試験対策講義における協調学習に適した手法としてピアインストラクション (Peer Instruction) が挙げられる。ピアインストラクションは、物理学者である Eric Mazur (1997) が、学習者の丸暗記などによる「浅い学び」から基本的原理の理解を促す「深い学び」にシフトするために開発したアクティブラーニングの手法である。

その手法の手順は、①概念的問題（Concept Test）を提示する、②個人で解答する、③周りの学習者とディスカッションを行う、③もう一度個別で解答する、④教員による問題解説を行う。本ピアインストラクションは、正答率が高く、多くの学生が正しく理解している時にはディスカッションを省き、次の問題にとりかかる。一方で、正答率が低い時には、ディスカッションを行わず、すぐに教員が問題解説を行う、という点で学習者の学習理解度に応じて、臨機応変に対応できる学習者主体型講義の形であると言える。また、最初の正答率が50～80%の範囲にある時がもっとも効果的であるとされている（松下 2015）。

ピアインストラクションの利点は第一に、他者に伝えようとする姿勢や、プレゼンテーション能力が身につくことである。溝上(2014)は、ピアインストラクションは他者と関わることで自己形成がより深く、複雑化するため、人間形成期である大学生たちにとっては非常に有効な手法であると主張する。第二に、知識の深化が見込まれることである。資格試験対策講義においては単純に正答・誤答を認識する浅い学習だけでなく、各問題の解答根拠を深く理解しなくてはならない。問題に対して理解を深めることで、他の問題への応用性を習得することができる。ピアインストラクションにおいては、情報の整理を行い、伝わりやすい言葉に置き換え、リハーサルを繰り返し、考えを言葉で表す。この繰り返しにより知識が定着すると考えられる。そして、第三に質問しやすい環境を作れることである。「教員対学生」という従来型の授業では、教員に質問しづらい、もしくは全員の前で意見や疑問を発しにくい、などを理由に学習者が「わからないまま放置する」という学習態度を定着させてしまいがちである。しかしながら、ピアインストラクションでは学習者同士でコミュニケーションを用いて協同学習を進めていくので、学習者間で気兼ねなく質問できる。

加えて、ピアインストラクションは、学習者の参加意欲向上にも貢献することが明らかになっている。小椋（2016）は、Mazurのピアインストラクションモデルを大学共通教育化学科目において実施した。一回90分の講義の中で、①講義と出題（10分）、②個人解答、ピアインストラクション、再解答（5分）、③教員による解説（5分）を4回繰り返した。問題解答の際には、クリッカー（小型投票端末）を用いたが、クリッカーの使用はピアインストラクションに必ずしも必要ではない（新田ほか 2014）。受講生92名のアンケート結果からは、ピアインストラクションを用いたことにより、授業に対する満足度が高まり、講義に出席する意義を認識し、学習内容の理解が深まったという回答が得られた。小椋は、ピアインストラクションは学習者同士で教え合う時間を設けるだけで、クラスサイズに制限されることがないので、比較的導入しやすいアクティブラーニングの手法であると結論づけている。

溝上（2014）のアクティブラーニングの手法の種類と戦略性をまとめたもの（表2参照）には、ピアインストラクションは戦略性が高く、学習者を中心としたアクティブラーニング型授業の手法であると定められている。しかしながら、小椋の授業モデルのピアインストラクション

は、教え合う時間が少なく、教員による解説時間と同じである。したがって、教員による説明よりも学習者間で行う活動の方に重点をおいた授業設計が理想のアクティブラーニング型授業であると言える。

以上をまとめると、ピアインストラクションを活用した協調学習は資格試験対策講義に適したアクティブラーニングの手法であると言える。その理由には、他者に伝えようとする姿勢や、プレゼンテーション能力が身につくこと、質問しやすい環境を作れること、そして学習者の参加意欲向上が見込まれるからである。資格試験対策に必要な問題解答は授業外に個人で行い、問題解答に必要なテクニックの習得はピアインストラクションを用いて授業内に集団で行う。これにより、知識の定着・深化・応用が見込まれるであろう。また、ピアインストラクションでは授業進度に遅れが生じることもなく、学習者に有意義な学びの場を提供できると考えられる。しかしながら、戦略性の高いアクティブラーニングにおいては、教員による説明を聴くよりも、それ以上の活動に従事できるよう、時間配分や授業設計を工夫しなくてはならない。次章ではそれらの工夫を適応した授業の実践を報告する。

Ⅲ. 資格試験対策講義におけるアクティブラーニング型授業の実践

本章では、TOEICを対象とした資格試験対策講義である、本学共通教育英語科目において実践したアクティブラーニング型授業について報告する。具体的には、Mazur (1997) のピアインストラクションを応用し、学習者同士で問題の解答と解説を教え合う協調学習を実施した。なお、先に述べたように溝上 (2014) によると、共同学習は学習における「プロセス」を重視し、一方協調学習は「プロダクトを」重視する。本実践モデルでは、ピアアセスメント (学習者間評価) を伴うことから協調学習とする。

1. 学習者と講義概要

2016年度春学期に関西地区の大学において開講されていた大学共通教育英語科目である「初級英語 (TOEIC) I」の受講者40名を対象にピアインストラクションを取り入れたアクティブラーニング型授業を実践した。該当科目は共通教育英語科目であり、1クラス20名程度による構成の少人数制を採用していた。学習者は入学時に行われたプレイスメントテスト (TOEIC Bridge) のスコアにより本学規定のレベル割りで、初級クラスに位置付けられていた。初級クラスは、TOEIC Listening & Reading のテストスコアに換算すると、990満点中300点台である。学習者は、TOEIC 400点以上を取得することを目標としていた。本講義が必修科目であること、TOEIC のスコアが成績評価の一部に含まれていること、また就職活動において TOEIC はとても重要な資格であることは十分に認識していた。学習者の所属学部は表2の通り

である。

当該科目は、週1回90分の授業であり、文法と読解のストラテジーを中心に学習するTOEICリーディングパートの対策講義であった。第2回目から14回目までが講義であった。ちなみに、第1回目はオリエンテーションで、第15回目は総復習回であったため、講義は行っていない。一回の授業では、両教科書の全20単元中3～最大5単元を扱った。授業ルーティンは、①単語テスト、②暗唱テスト、③事前課題確認、④問題演習であった。本稿では、③事前課題確認における教室内活動に焦点を当て、その概要を次節で述べる。

<表2>学習者の所属学部一覧

	人数	(%)
経済学部	7	17.5
経営学部	9	22.5
法学部	10	25.0
外国語学部(英語専攻以外)	5	12.5
理工学部	4	10.0
コンピュータ理工学部	3	7.5
総合生命学部	2	5.0
合計	40	100

出所) 筆者作成

2. 教室内活動

事前課題は、授業で取り扱う単元のウォームアップ問題（各単元5～9問程度）が対象であった。学習者は4人程度のグループにあらかじめ教員により分けられ、グループごとに担当回の授業日にグループで発表を行なった。各グループは1学期の間で2回担当になるように割り当てられた。発表担当者は、発表日までに各自で授業外学習として事前課題の問題解答に取り組んだ。その後、グループメンバーと話し合い、グループとしての答えを用意した。そして、その内容を発表用資料としてパワーポイントスライドを用意したプレゼンテーションを授業内で行った。

各回の教室内活動の時間と活動の種類とその内容は表3の通りである。第一に、発表者たちを除いたクラス全員をグループ分けし、各聴衆グループに発表グループのメンバーが一人ずつ入る。例えば、発表グループが4人であれば、4つの聴衆グループを作ることになる。

第二に、10分間でピアインストラクションを行う。その際に従来型の講義形式のように「教える」のではなく、ディスカッション形式で互いに「学ぶ」事意識した事前課題の確認を行う。発表者は聴衆グループのディスカッションリーダーのように振る舞い、学習理解を促進するように努める。単純に答えを教えるのではなく、その解答の根拠も述べるのが義務付けられている。したがって、発表者は聴衆グループのメンバーから意見を引き出すように解答と解説を含む答え

合せを進めていくのである。なお、発表グループの解答・解説に誤りや矛盾があれば、聴衆グループメンバーから指摘される。それにより、全体発表前に考えを改めることができる。

第三に、発表者は自分のグループメンバーと、ピアインストラクションによって気づいたことを共有する（約3分）。発表者たちは解答・解説に誤りがあった箇所をこの時間内に訂正し、全体発表に備える。また、聴衆グループはピアインストラクション時の話し合いを振り返り、質問や追加説明を考える。

<表3> 教室内活動の時間・活動・内容（90分授業）

所要時間 (分)	活動	内容
5	単語テスト	
3	暗唱テスト	
2	グループ分け	発表担当グループから1人（先生役）＋聴衆グループ3～4人（学生役）に分かれる。
10	事前課題確認 ピアインストラクション	先生役の発表担当者は、発表事前課題の解答を学生役の聴衆グループに「教える」ように確認活動を進める。
3	グループディスカッション	発表グループ：ピアインストラクションでの気づきをグループメンバーに共有する。 聴衆グループ：質問や追加説明が必要な箇所について話し合う。
20	グループ発表 (Q&A含む)	発表グループ：パワーポイントのプレゼンテーションスライドを用いて事前課題の解答・解説をクラス全体に発表する。 聴衆グループ：質問や追加説明を求める。
7	ピアアセスメント	発表グループ：発表に関する自己評価を行う。 聴衆グループ：発表に関する評価を行う。
5	補足説明	
35	知識確認問題演習	

出所) 筆者作成

第四に、全体発表に移る。発表者は制限時間20分以内に事前課題の解答・解説をパワーポイントのスライドを用いて全体に向けて発表する。単純に答えを発表するだけでなく、適切な解説がで

きなれば聴衆グループが追加説明をする。

最後に、担当グループの発表を元に、聴衆グループが評価を行う。評価内容は「発表に向けての準備」「わかりやすい発表内容」「聞き取りやすい発表」「アイコンタクト」「チームワーク」「印象」の6項目で、合計24点満点である(図2参照)。質問に答えることができなかつたり、指摘が入ったりすると、準備不足の減点、聴衆を意識せず原稿を読み上げるような発表だとアイコンタクトの項目より減点が生じた。

＜図2＞グループ発表の評価フォーム

__年初級		採点者名: _____		
<u>Presentation Assessment</u>				
発表グループの発表を聞いて当てはまる項目に(✓)を入れなさい。また、コメント欄に「良かった点」と「改善点」両方を記入しなさい。				
発表者名 (_____)				
	Not Very Well (1)	Okay (2)	Well (3)	Very Well (4)
Preparation (発表に向けての準備は十分だったか)				
Content (発表内容はわかりやすくまとめられていたか)				
Speech Clarification (発表は聴きやすかったか)				
Eye contact (原稿に頼らず聴衆に目配りをしていたか)				
Teamwork (チーム一丸となり発表に取り組んでいたか)				
Impact (印象に残る発表だったか)				
Comments:				
TOTAL:				/24

出所) 筆者作成

本手法は、ピアインストラクションおよび発表というアウトプットの活動が伴うため、各学習者が責任を持って活動に参加した。また、発表は回を重ねるごとにパワーポイントスライドの工夫が見られたり、文法項目の説明が充実したり、印象を与えるための反復発音練習を促すなどの自発的かつ積極的な取り組みが見られた。各グループが独自の発表方法を取り入れ、回を増すごとに盛り上がりが見えた。学習者たち自身で学習の舵を取り、授業運営を行っていった。

教員は、時間の管理、発表者が困った時のアシスト、そして聴衆の学習者たちに気づきを高めるような質問を投げかけるなどのファシリテーター役として務めた。しかしながら、全体に向けての補足が必要だと判断した場合のみ数分の時間を取り、文法の追加説明などを行った。したがって、本活動中に教員は講義を行わず、学習者たちが自力で解答・解説を導き出す、協調学習を行った。

IV. まとめと考察

本稿は、大学共通教育英語科目である資格試験対策講義（TOEIC）におけるアクティブラーニング型授業の取り組みについて報告した。具体的には、Mazur(1997)のピアインストラクションの手法を発展させた新たな協調学習法である。第1章では、アクティブラーニングの定義と中央教育審議会（2012）の主張するアクティブラーニング型授業の実施の必要性を強調し、第2章では資格試験対策講義においてアクティブラーニングを実施する上での課題と資格試験対策講義における実施可能な手法についての先行研究を整理した。そして第3章では、TOEICのスコアアップを主眼に置いた資格試験対策講義において実施した強調学習を用いた学習法について述べた。

一般的に資格試験対策講義においてのアクティブラーニングの浸透は遅いとされている理由は、科目の特性や教員の考えなどが起因する。しかしながら、本稿に挙げたTOEICクラスは、大学共通教育科目であるがゆえに、大学生に必要な社会適応能力や汎用能力などを育成することも視野に入れた授業の取り組みを行わなければならない。したがって、戦略性が高く、有意義な学びの場を提供できるような授業の工夫が必要である。その一例として、ピアインストラクションを用いた協調学習の実施を行った。

Mazur (1997)のピアインストラクションは、数分の「ディスカッション」に限られていることから、学習者が十分に考え、話し合う時間が与えられているとは考えにくい。したがって、「話し合い」および「学び合い」を主眼に置いた協調学習にピアインストラクションを応用させることにより、個人の学習理解促進や学習者および中央教育審議会(2012)などを始めとする社会のニーズに即した学びの場を提供した。本手法は、比較的、体系化しているため、教員と学習者の双方がルーティンを認識すれば、軌道に乗る。したがって、導入しやすいアクティブラーニングの手法であると主張する。本手法のようなアクティブラーニング型授業の展開は、学習者の受動的な姿勢が助長されてしまうことを未然に防ぐことに効果が見込まれる。また、本稿で紹介した手法が、教員の環境・意識・専門性に関する諸問題の解決の糸口になると、今後さらに充実した教育手法が展開されるだろう。

先述した松下(2015)が指摘するアクティブラーニング導入における課題と本手法を照らし合わせる。まず、(1)知識（内容）と活動の乖離とは、活動に重きを置くがあまり、時間が取られすぎて、知識（内容）の伝達が十分になされないことである。つまり、アクティブラーニングの活動を重視してしまうと、知識（内容）習得に時間をかけられなくなる。活動から得られる学習効果を最大限に発揮するためには、知識（内容）を十分に習得することは必要不可欠である。したがって、知識（内容）と活動の両立および関連づけは大きな課題である。本稿で用いた手法でも、学習者が事前課題を行うことで知識（内容）の習得ができるが、知識習得に関しての講義の

時間は少ないと言える。しかしながら、知識（内容）習得の場として、講義ではなく、学習者同士のピアインストラクションを採用した。学習者同士で話し合い、教え合い、「話しやすい」環境を作ることでコミュニケーションを通じて学習知識の深化を図った。また、事前課題の答え合わせを授業内活動としていたため、授業内外の活動が一貫することにより、知識（内容）と活動の両立および関連づけを行った。

次に、(2) 能動的学習を目指す授業のもたらす受動性とは、アクティブラーニングの活動は構造化されるが故に、学習者が活動に対する参加の意思決定は行われないうことと、学習者はグループで活動をすることにより、個人の責任が曖昧になってしまうことである。本手法では、活動に参加することは評価の一環に含まれていたため、学習者全員が参加した。参加者は、グループで事前課題の解答・解説を協力して考えることができたが、ピアインストラクション時は一人で解答・解説を行うので、個人の責任が問われる。その時の活躍が次の全体発表時で、聴衆グループの学習者から答えられないような質問をされてしまったり、追加説明をされてしまったりすると、グループで行う全体発表に影響する。したがって、グループ活動でありながらも個人が活動の意義を理解しながら、責任を持って活動に取り組まなくてはならない。本手法は、個人の責任が明確にされていたため、(2) の課題に対しての工夫は十分にされていると考える。

最後に、(3) 学習スタイルの多様性への対応は、学習者がアクティブラーニング型授業に価値を感じず、講義形式など他の授業スタイルを好んだりする場合には、活動にエネルギーや時間を割かないという問題点である。特に、資格試験対策講義においては、グループ活動よりも個人での学習を重視し、授業では解答・解説の講義を好む学習者も多いだろう。しかしながら、大学共通教育英語科目における学習者は、英語関連の学部には所属している者はおらず、比較的英語学習に対するモチベーションが低いことから、アクティブラーニング型授業を好む傾向にあり、概ね反応も良い。一方、学習者の中には共同作業を好まない者もいるだろう。その場合、フリーライダーと化し、周囲のモチベーションを下げる要因にもなり得るだろう (Brooks and Ammons 2003)。ちなみに、フリーライダーとはグループ活動に積極的に参加せず、その場をやり過ごそうとする、もしくは他の学生と同等の成績や評価を得ようとする「ただ乗り」のことを指す。したがって、個人作業を好む学生にも対応できる代替案も考えておかななくてはならない。

加えて、今回の試みは TOEIC 試験結果などの客観的データによる成果報告が含まれていない。協調学習は、英語を苦手とする学習者に特に有益なものである (cf. 土屋 2010) ことから、本学の共通教育英語科目において、本手法は学習者の英語力向上に効果的であると見込まれる。協調学習を用いた場合とそうでない場合の資格試験結果に見られる学習効果の違いについては今後の研究としたい。

【参考文献】

- 阿川敏恵 (2008) 「学習者中心型の資格試験対策講座: グループワーク導入の提案」『恵泉女学園大学紀要』 20, 293-311.
- ベネッセ教育研究開発センター編 (2012) 「第 2 回大学生の学習・生活実態調査報告書資料編」 http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku_jittai/2012/hon/pdf/data_20.pdf (参照 2018.02.02).
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No.1. George Washington University, School of Education and Human Development, Washington, DC.
- Brooks, C. M., & Ammons, J. L. (2003) Free riding in group projects and the effects of timing, frequency, and specificity of criteria in peer assessments. *Journal of Education for Business*, 78(5), 268- 272.
- Bruffee, K. (1995) Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning. *Change*, 27(1), 12-18.
- 近田雅博, 杉野竜美 (2015) 「アクティブラーニング型授業に対する大学生の認識－神戸大学での調査結果から－. 大学教育研究」 23, 1-17.
- 文部科学省中央教育審議会答申 (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～生涯学び続ける力を育成する大学へ～」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (参照 2017.11.27)。
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター (編著) (2015) 『ディープ・アクティブラーニング』 勁草書房、東京。
- Mazur, E. (1997) *Peer Instruction: A User's Manual*. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- 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、東京。
- 村上彩実・伊藤恵一・臼杵岳 (2016) 「大学英語教育における Learner-Centered Approach の導入: 少人数制 TOEIC クラスでの実践」 『高等教育フォーラム』 6, 41-48.
- 日本教育方法学会 (編) (2000) 『教育工学事典』 実教出版。
- 新田英雄・松浦執・工藤知草 (2014) 「ピア・インストラクションを導入した物理入門講義の実践と分析」 『科学教育研究』 38(1), 12-19.
- 小椋賢一 (2016) 「ピアインストラクション: 大人数クラスにおけるアクティブラーニング」 『石川県立大学年報: 生産・環境・食品: バイオテクノロジーを基礎として 2015 年度』 58-63.
- 関田一彦・安永悟 (2005) 「協働学習の定義と関連用語の整理」『協働と教育』 1, 10-17.

土屋麻衣子 (2010) 「英語が苦手な理系学生を対象としたワークショップ型英語授業の効果」
『工学教育』 58(3), 44-50.

渡邊ゆかり (2015) 「教育政策に揺れる日本語, 「学習」 vs. 「学修」 1 - 「学習」「学修」を前
部要素とする合成語-」 『広島女学院大学論集』 63, 23-39.

【Abstract】

Although active learning has been gaining attention in higher education, it remains infrequently used in courses that focus on studying for certification exams. Factors that have been blamed for preventing active learning from becoming more prevalent in certification courses are: students' preferences of learning attitude and learning method (Agawa 2008; Chikada and Sugino 2015) as well as instructors' working environment, awareness toward teaching methodologies, and their expertise (Hashimoto 2015). This article argues for a pedagogical method of active learning, namely collaborative learning, in TOEIC-oriented courses. Furthermore, active learning is necessary for university students to support their learning by building their social skills that will be necessary after graduation. A total number of 40 learners in two elementary TOEIC-oriented courses experienced peer instruction developed by Mazur (1997) over 13 weeks in a semester. The collaborative learning method resulted in offering learners a successful and meaningful learning opportunity. This article concludes that implementing active learning in TOEIC-oriented courses has a great possibility and advantage in reinforcing learners' English ability through collaborating with others.