

## 英語教育におけるアクティブ・ラーニングを支える要因

——アクティブ・ラーニングを学生がアクティブにするための考察——

安藤 則夫<sup>[1]</sup>, 長谷川修治<sup>[1]</sup>

[1] 植草学園大学発達教育学部

(要旨) 大学を中心とした教育現場で、アクティブ・ラーニング (AL) が推し進められてきた。AL には意欲と学習形態の側面があり、意欲があつてこそ形態が意味を持つ。しかし、学生は積極的活動への意欲が乏しいようである。本研究では、AL に積極的に取り組めるための要因について学生にアンケート調査を行い、その結果について考察した。理解できないために積極的に参加ができない学生がいることから、英語が理解できることが重要と考えられた。また、授業で積極的に話すよりは、講義を聞いて考えまとめることを好む学生が多かった。見た目に能動的でない休憩や聞く活動にも能動的側面があるし、短時間で少人数の話し合いにも学習効果があるので、一見能動的でない活動も含め、誰もが参加できる多様な活動を学生に提供し、次第に能動的参加につなげていくことが大切と思われる。

キーワード：アクティブ・ラーニング、意欲、学習形態、理解、多様な活動

### 1. はじめに

#### 1.1 注目を浴びているアクティブ・ラーニング

アクティブ・ラーニング (以下、AL) が、学生の学習に効果があるとして注目を浴びている (Prince, 2004)。中央教育審議会は 2012 年に授業の AL への転換を提起した。2017 年には文部科学省は、「新しい学習指導要領の考え方」を公示し、AL の推進を提唱した (文部科学省, 2017a)。文部科学省が定義する AL とは、用語集 (文部科学省, 2017b) によると、「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」となっている。さらに細かく言うと、「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等の他に、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなど」が AL の形態として存在する。それは、単なる知識習得だけでなく、「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」という効果を狙っているのである。

しかし、英語以外の授業であるが、著者が AL を試みたところ学生はやる気を示さなかった。形は討

論ということでアクティブであったが、学生の心構えはアクティブではなかったのである。佐貫 (2017) は、学生に AL をやらせてみても、根本的に勉強嫌い、学習意欲の欠落があると指摘している。

ベネッセの大学生を対象とした調査 (2018) によっても、「自分で調べて発表する演習形式の授業」(21.3%) より、「教員が知識・技能を教える講義形式の授業」(78.7%) の方が好まれている (p. 14)。この原因として、川嶋 (2018) は、AL が「すべてが大学と大学教員がお膳立てをした『受動的アクティブ・ラーニング』になっているからではないか」と指摘している。

AL のように、学生が学習過程で主体的に取り組んでいた方が、学習したことがよく身につく、後々まで残りやすいと言われている (Bonwell and Eison, 1991)。このように効果があると言われる AL だが、現実問題として、積極的に AL に取り組めない学生がいるということをどうとらえたらよいであろうか。

#### 1.2 意欲と活動形態

新しい学習指導要領 (文部科学省, 2017a) を見

ると、ALを「主体的・対話的で深い学び」と表現している。ところで、「主体的」・「対話的」は異なる意味合いを持つ概念である。すなわち、「主体的」とは、主にやる気・動機づけの問題である。「対話的」とは、学習形態の問題である。先のやる気の無い学生で言うと、「主体的でなく、対話的学習をした」ということになり、これでは「深い学び」は期待できないだろう。

ALのアクティブとは、活動的・積極的・自発的という意味であり、ALをするのであれば、学生のやる気の高まりが必要条件となる。意欲もないのにALをするとしたら、そのアクティブな活動も、ALであるとは言えないだろう。

形だけのALはALではないとすれば、学生が本当に主体的にALをできるようにするためにはどうしたら良いかと考えることが大切と思われる。ただ、学生のやる気を引き出すやり方の中には、ALの形態から入るというやり方も含まれる。

### 1.3 意欲を引き出す要因

筆者らは、小学生のためのデジタル英語教材を作成するとともに、今までの中学・高校の英語教育の振り返りを行ってきた（安藤・長谷川，2018，2019）。今回の研究はその一環として、学生が英語学習でのALに対して意欲的になれるための要因を探ることにある。中学・高校で受けてきた英語の授業を振り返りながら、学生自身が考える授業への積極的参加への要因をアンケート結果を基にして解明したい。

## 2. 目的

### 2.1 仮説の設定

次のような仮説を立て、検証することが目的である。

仮説1。過去英語の授業に積極的に参加してきた学生は、成績が良いのではないかと。根本的に考えて、能動的に授業に参加する方が、消極的な場合より学修の成果が得られると考えるから、能動的参加を推進するわけである。だから、授業への能動的参加は学修に確かに効果があるのか確かめる必要がある。

仮説2。授業への意欲の基本は、「分かること」ではないか。楽しい授業や面白い授業も大切と思わ

れるが、学習ではまず学習していることが理解できなければ、楽しくもないし面白くもないことになる。学校の授業では、楽しさ・面白さの基礎として「分かること」がしっかりと身につくことが大切と思われる。

仮説3。学生の情緒表現型の違いによって、やりたい勉強の学習形態は変わってくるだろう。積極的な参加の仕方に関する好みの違いがあるのではないかと。なお、情緒表現型と性格の関係についての詳細は、安藤・長谷川（2018）、安藤・長谷川（2019）を参照していただきたい。

仮説4。青年期になると、積極的に議論に参加するという活動は、好まれないであろう。特に目立つことを嫌う日本人の特徴から、その傾向が強く現われるものと思われる。議論が好まれない傾向を念頭において、討論や意見発表ができるためにはどうしたら良いかを考える必要があるだろう。

以上のような仮説を確かめることが本論の目標である。仮説の検討を通じて、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための道筋が明らかになれば良いと考える。

## 3. 方法

### 3.1 アンケートの手続き

2019年7月15日、心理学の性格の授業時間に、性格と英語学習の関連を調べ、最適な授業を構築するために行なうと説明し、参加した学生にアンケートを依頼した。

### 3.2 アンケートの内容(英語授業への積極的参加)

1で、年齢と性別について質問した。

2で、中学・高校での英語の授業に積極的に参加できていたか、成績はどうであったかについて聞いた。実際の質問は、「あなたは、今までの英語の授業に積極的に参加できていましたか」である。さらに積極的に参加・不参加(積極的には参加できなかった)の理由について質問し、面白さ、有用さ、興味、理解、その他から理由を選択させた(複数回答可)。また、積極的参加と成績の関係を見るために、成績についても質問した。なお、末尾に実際のアンケートを添付したので参考にしていただきたい。

### 3.3 アンケートの内容 (英語授業への意欲)

3では、授業への積極的な参加ができるための要因を明らかにするために、授業に意欲的に取り組めるための授業内容について聞き、どんな授業の受け方をしたいかを聞いた。また、積極的な参加ができるための道筋を明らかにするために、ALでよく行われている意見発表や議論に参加できるための要因について質問した。

### 3.4 アンケートの内容 (情緒表現型)

さらに「あなたの情緒傾向を調べてみよう」という表題で、10の状況における行動の三択問題を提示した。この部分は、安藤・長谷川(2018)の内容と同じであり、回答の処理の仕方も同様である。

各々の枠の中に、「集中・固さの情緒(本論では緊張性の情緒)」、「注意転換・活発さの情緒(興奮性の情緒)」、「ゆとり・柔軟性の情緒(弛緩性の情緒)」という3つの情緒を基盤とする行動が書かれ、その中から一番自分に合う文を強制的に選ぶという形式である。例えば、最初の枠には「A 読書や勉強、事務的仕事に集中できる。時間の立つことを忘れることが多い」「B 読書や勉強、事務的仕事をする時、飽きやすいし、余分な考えが浮かび集中できない」「C 読書や勉強、事務的仕事をして、何かが分かたりして、満足感を感じる」という3つの文がありどれか一つ選ぶ。10の枠があり、最後に選んだABCの数をそれぞれ合計し、下の枠にその数字を記入する。3つの枠の中で多い数字の枠が、自動的に各自の優勢な情緒表現型を示すようになっている。

10の質問のうちある1つの情緒表現型が他の型よりも2以上多ければ、その特徴を優位な特徴とした。組み合わせとしては、(10, 0, 0), (9, 1, 0), (8, 2, 0), (8, 1, 1), (7, 3, 0), (7, 2, 1), (6, 4, 0), (6, 3, 1), (6, 2, 2), (5, 3, 2)がある。2つの情緒表現型の2つが共に優位である場合は、複合型とした。組み合わせとしては、(5, 5, 0), (5, 4, 1), (4, 4, 2)がある。その他、3つの情緒表現型がほぼ同数である場合は、均衡型とした。組み合わせとしては、(4, 3, 3)がある。学生全体に関する考察にあたっては、各情緒表現型と複合型、均衡型の合計結果を参照した。それぞれの情緒表現型と授業への積極的参

加に焦点を当てる時には、煩雑さを避けるために複合型の学生の結果は省き、単独優位型・均衡型の学生についてのみ考慮した。

### 3.5 倫理的配慮

アンケートを実施するにあたり、その趣旨と用途について学生の了解を得た。また個人情報には一切触れていない。

## 4. 結果

### 4.1 全体のアンケート結果

60名の学生から回答を得たが、2名の学生に記入漏れがあり、不採用とした。なお、緊張性の情緒が優位な学生は緊張型、興奮性の情緒が優位な学生は興奮型、弛緩性の情緒が優位な学生は弛緩型と表現する。また、英語の成績が良かったと答えた学生は(成績)良好型、悪かったと答えた学生は低迷型と表現する。採用した58名の学生の情緒表現型の内訳は表1の通りである。今回は、活発な興奮型の学生が少なかった。

表1 情緒表現型の人数 (全体, n=58)

緊張型	興奮型	弛緩型	均衡型	複合型
12	5	14	15	12

授業に積極的に参加できていた学生は、全体の三分の一弱であった。積極的に参加した理由としては、面白さ、有用さ、興味が同程度に挙げられた。積極的に参加できなかった学生の挙げた理由としては、理解できないが多く、面白くない、興味がないが次に続いた。時々積極的に参加できた学生は、面白い時に参加した者が多く、興味ある時、理解できる時が次に続いた(表2)。

表2 授業への積極的参加 (全体, n=58)

積極的参加	理由					
	面白さ	有用さ	興味	理解	その他	
参加	17	ある	ある	ある	出来る	
	5	5	4	5	1	2
不参加	20	ない	ない	ない	出来ない	
	7	7	0	5	12	0
時々	21	ある時	ある時	ある時	出来る時	
	13	13	1	9	8	1

英語の成績については、普通だったという学生が全体の半数であった。良好、低迷はほぼ同じくらいであった（表3）。

表3 自己申告による英語の成績（全体，n=58）

良かった	普通	悪かった	不明
12	32	11	3

意欲が出る授業では、面白い授業が一番多く、次に分かる授業であった。さらに役立つ授業と興味ある授業が続いた（表4）。

表4 意欲が出る授業（合計，n=58）

面白い授業	役立つ授業	興味ある授業	分かる授業	その他
26	9	8	14	1

やりたい授業の受け方としては、内容をノートに要約する、考えながら聞く、聞いて知識を得るという受動的な受け方が主流を占め、AL形式の受け方を選ぶ学生は少なかった（表5）。

表5 やりたい授業の受け方（合計，n=58）複数回答あり

聞いて知識を得る	考えながら聞く	内容をノートに要約	考えをノートに書く	意見発表	友達と議論	その他
15	22	26	4	2	5	3

授業で意見を言い、議論できるために自分にとって必要なことは何かを問う質問に対しては、ためになりそうな議論であることが多かった。次いで、議論する時の活気や言いたい意見があることが挙げられた（表6）。

表6 授業への積極的参加の条件（合計，n=58）複数回答あり

議論する時の活気	ためになりそうな議論	言いたい意見があること	話題についての知識と理解	議論する仲間が親しいこと	その他
15	20	15	12	9	0

#### 4.2 成績の優劣による比較

次に、成績が良かったという学生（良好群）と悪かったという学生（低迷群）の授業に対する考え方を比較した。良好群は、多くの学生が授業に積極的に参加していた。一方、低迷群では、積極的に参加できなかった学生が多く、理由として授業を理解できなかったことを挙げる学生が多かった（表7）。

表7 成績良好群・低迷群の授業への積極的参加（成績良好群，n=12，低迷群，n=11）複数回答あり

積極的参加		n	理由				
			面白さ	有用さ	興味	理解	他
参加	良好	8	3	2	1	1	1
	低迷	1	0	1	0	0	0
不参加	良好	1	1	0	0	0	0
	低迷	7	2	0	0	5	0
時々	良好	3	2	0	1	0	0
	低迷	3	2	0	1	0	0

意欲が出る授業としては、良好群も低迷群も考え方は類似しており、面白い授業を挙げる学生が多く、役立つ授業を挙げる学生は少なかった（表8）。

表8 成績良好群・低迷群の意欲が出る授業（成績良好群，n=12，低迷群，n=11）

成績	面白い授業	役立つ授業	興味ある授業	分かる授業	その他
良好	5	1	3	3	0
低迷	6	0	2	3	0

やりたい授業の受け方としては、良好群では、内容をノートに要約するが多く、低迷群では、考えながら聞くがかなり多かった（表9）。両群ともに、外面的に活発な活動を望んでいる学生は少なかった。

表9 成績良好群・低迷群のやりたい授業の受け方（成績良好群，n=12，低迷群，n=11）複数回答あり

	聞いて知識を得る	考えながら聞く	内容をノートに要約	考えをノートに書く	意見発表	友達と議論	その他
良好	3	3	6	0	0	0	1
低迷	0	8	4	1	1	0	1

意見を述べ議論する授業への積極的な参加のために必要な条件としては、成績良好群・低迷群共に突出した意見はなかった。多少「ためになりそうな議論」であることと「言いたい意見があること」が多かった（表10）。

表10 成績良好群・低迷群の授業への積極的参加の条件（成績良好群，n=12，低迷群，n=11）複数回答あり

	議論する時の活気	ためになりそうな議論	言いたい意見があること	話題についての知識と理解	議論する仲間が親しいこと	その他
良好	2	4	4	2	3	0
低迷	1	3	3	3	2	0



### 4.3 情緒型から見た比較結果

授業への積極的参加について見ると、各型の数もともと少ない上に積極的参加に関して3つに分けたため、各項目の人数が少なくなり、決定的なことは言えない結果となった。各型の傾向を多少述べてみたい。

緊張型は、授業に積極的に参加できた学生が、出来なかった学生より少し多かった。積極的参加の理由としては、興味があるが多かった。その他として、「テストで良い点を取りたい」があった。

興奮型では、積極的に参加した学生は少なかった。

弛緩型は、授業に積極的に参加できた学生とできなかった学生は、同数であった。面白い授業の時に参加したという学生が多かった。参加した学生のその他の理由として、「面白くもなく興味もないが努力したから」があった。

均衡型は、積極的参加をした学生よりしなかった学生の方が多かった。

積極的に参加できなかった理由として、興奮、弛緩、均衡の3群は、理解できなかったからという理由を挙げていた(表11)。

表11 情緒表現型から見た授業への積極的参加  
(緊張型, n=12, 興奮型, n=5, 弛緩型, n=14, 均衡型, n=15) 複数回答あり

積極的参加		理由					
		面白さ	有用さ	興味	理解	他	
参加	n	ある	ある	ある	できる		
	緊張	5	0	0	3	1	1
	興奮	1	0	1	0	0	0
	弛緩	4	0	2	1	0	1
	均衡	4	2	2	0	0	0
不参加		ない	ない	ない	できない	他	
	緊張	3	2	0	1	0	0
	興奮	2	1	0	0	2	0
	弛緩	4	2	0	0	3	0
	均衡	6	1	0	3	3	0
時々		ある時	ある時	ある時	できる時	他	
	緊張	4	2	0	2	2	0
	興奮	2	2	1	2	1	0
	弛緩	6	5	0	1	1	0
	均衡	5	3	0	4	1	1

英語の成績については、数は少ないが興奮型が、低迷である傾向が見られた(表12)。

表12 自己申告による情緒表現型別の英語の成績

	良好	普通	低迷	不明
緊張型	3	7	1	1
興奮型	0	2	2	1
弛緩型	4	8	2	0
均衡型	3	8	4	0

意欲が出る授業を見てみると、興奮、弛緩、均衡型は、面白い授業を挙げていたが、緊張型の学生は、分かる授業や役立つ授業を挙げていた(表13)。

表13 情緒表現型から見た意欲が出る授業  
(緊張型, n=12, 興奮型, n=5, ゆとり型, n=14, 均衡型, n=15)  
(成績良好群, n=12, 低迷群, n=11)

成績	面白い授業	役立つ授業	興味ある授業	分かる授業	その他
緊張型	1	4	1	6	0
興奮型	4	0	0	1	0
弛緩型	9	0	2	3	0
均衡型	7	2	3	3	1

やりたい授業の受け方を見て見ると、緊張型は、「聞いて知識を得る」と「内容をノートに要約」が多かった。興奮型は、数が少なく、どれが多いとは言いがたい。弛緩型は、「考えながら聞く」と「内容をノートに要約」が多く、「聞いて知識を得る」を選ぶ学生がいた。均衡型は、「内容をノートに要約」が多く、その次に「友達と議論」、「考えながら聞く」が続いた(表14)。

表14 情緒表現型から見たやりたい授業の受け方  
(緊張型, n=12, 興奮型, n=5, ゆとり型, n=14, 均衡型, n=15)

	聞いて知識を得る	考えながら聞く	内容をノートに要約	考えをノートに書く	意見発表	友達と議論	その他
緊張	6	2	6	1	0	0	1
興奮	2	2	1	0	0	1	0
弛緩	4	7	6	1	0	0	0
均衡	0	3	8	2	1	4	1

意見を述べたり議論したりするといった授業への積極的な参加のために必要な条件としては、緊張型は、「ためになりそうな議論」であることが挙げられた。次に、「議論する友達が親しいこと」「話題についての知識と理解」が挙げられた。興奮型は、数が少なくどの条件が多いとは言えなかった。弛緩型は、「言いたい意見があること」、「話題についての知識と理解」が多かった。均衡型は、「話

題についての知識と理解」が多かった。次に「議論する友達が親しいこと」、「言いたい意見があること」が挙げられていた（表 15）。

表 15 情緒表現型から見た授業への積極的参加の条件  
(緊張型, n=12, 興奮型, n=5, ゆとり型, n=14, 均衡型, n=15)

	議論する 時の活気	ためにな りそうな 議論	言いたい 意見があ ること	話題につ いての知 識と理解	議論する 仲間が親 しいこと	その他
緊張	2	6	2	3	4	0
興奮	1	2	2	0	0	0
弛緩	1	2	8	6	2	0
均衡	3	2	3	5	3	0

## 5. 考察

### 5.1 学生の成績から見た積極的参加の要因

過去英語の授業に積極的に参加してきた学生は、成績が良いのではないかと、という仮説 1 は、積極的に授業に参加した学生が成績が良かったと答えることが多く、積極的に参加しなかったという学生が成績が良くなかったと答えることが多かったことから、正しいと言える。しかし、英語が良く分かっていた（成績が良かった）から、授業に積極的に参加したとも考えられる。

成績が良く積極的に参加した学生は、その理由として、理解できていたことを挙げることがない反面、成績が悪く積極的に参加できなかった学生は理解できなかったことを理由に挙げることが多かった。よくできる学生にとっては英語が分かることは当たり前で意識にも上らないのかもしれない。一方、できない学生にとっては、分からないことは切実な問題と感じられたのであろう。それほど、分かることは、根本的なことかもしれない。分かるからこそ、面白いと思えるし、興味も持てるようになるだろう。

### 5.2 情緒表現型と授業の参加

緊張型の学生は、積極的参加が多い傾向にある。また、分かることで意欲が高まり、聞いて知識を得、ノートに要約する授業を好むようである。真面目に勉強することが向いていると言えるのではなかろうか。

興奮型の学生は、数が少なく、決定的なことは言えない。勉強を苦手としている。面白い授業によっ

て意欲が出る。

弛緩型の学生は、面白い授業によって意欲が高まる。「考えながら聞く」「ノートに要約」の授業の受け方を好む。緊張型よりも、考えることを重視している。「言いたい意見があること」「話題についての知識と理解」が積極的参加の条件と考えていることから、知識を持ち自分なりの意見があれば、積極的になれると思っているようである。

均衡型は、面白い授業で意欲が出る。「内容をノートに要約」することを好むが、友達と議論することも望んでいる。積極的参加のためには、「話題についての知識と理解」が必要と考えている。

要約すると、こつこつ勉強するタイプ（緊張型）は知識の増加を重視し、ゆとりがあるタイプ（弛緩型）は考えることを重視していると言える。仮説 3 の情緒表現型によって学習形態は異なっているは、ある程度正しいと言えるだろう。

このように個性をもった学生に対処するためには、様々なやり方を提供し、学生が自分に合った学習法を見つけていくことが大切と思われる。ALには、様々な技法があり、ALを授業に導入することは、一つの技法を学生に強いるということではなく、むしろ学生に多様な学習の活動を提供することになると考えた方がよいであろう。そう考えると、様々な個性を持った学生を含めて教育するインクルーシブ教育の趣旨にも合致するものと思われる。

### 5.3 分かることと意欲

意欲に関する結果を見てみると、面白い授業であることが大切のようである。また、分かること、興味あることも意欲に寄与している。このように「分かる」ことが意欲のために重要とはそれほど考えられていない。このことから、仮説 2 の『授業への意欲の基本は、「分かること」ではないか』は、証明されたとは言えない。

しかし、成績低迷の学生にとっては、分かることが必要であることから、意識はされないが、分かることが意欲に対して重要な役割を果たしていると考えてよいのではないだろうか。

英語は、日常的に使わない言語であるため、初期の段階で確実に習得しないままに進むと、分からない状態が続いてしまう危険性がある。初歩的なこと

は考えなくても聞き取れる・言える・読める・書けるようにすることで、その後の英語学習がスムーズに進むことになるだろう。だから、始めの段階では、急いで先に進まず、簡単な文をいくつか組み合わせで反復練習し、身に付けさせることが重要である(山本, 2006)。

#### 5.4 能動的参加への意欲

学生が、やりたい授業の受け方を見ると、それほど積極的ではなく、「内容をノートに要約」「考えながら聞く」「聞いて知識を得る」が多かった。学生はいわゆる「受動的な参加」を望んでいる。特に成績の良くない学生の多くが、「考えながら聞く」ことを望んでいるのは印象的である。授業に積極的に参加する前にまず理解したいという気持ちが働いているのではないだろうか。

このように「受動的参加」を望むことが多いのは、仮説4で想定したように目立ちたくはないという青年期の特徴とも考えられる。ベネッセの2015年の調査によると、「考えたり調べたりしたことをいろいろ工夫して発表する授業」を好きだとする学生は、小学生で66.3%、中学生で47.0%、高校生で38.3%と高学年になるにつれて減少している。これは、学校教育が子どもの意欲を無くしているとも考えられるが、青年期に近づくほど落ち着いた学習を望むようになることを表しているとも言える。こう考えると、能動的活動を無理に学生に強いるのではなく、学生に合った授業への参加の仕方考えた方が良いように思える。

#### 5.5 どの活動にもある主体的側面

聞く活動を「受動的参加」と述べたが、どの学習形態にも能動的側面がある(Bonwell and Eison, 1991)。例えば、「聞く」活動も、頭の中では聞いたことを整理したり批判したりしながら聞いている。聞くことは、受け身的であると言い切ることはできない。

極端な話だが、睡眠時にも能動的に情報処理が行われている(Payne and Nadel, 2004)。睡眠も能動的学習の一端を担っているのである。

休憩も能動的学習と言える。Dewar et al. (2012)は、学習の合間に休憩を入れた方が、記憶が定着すると

述べている。一見何もしていなくても、頭の中では知識の整理や貯蔵がアクティブに行われているということである。むしろ、見た目にはアクティブでない方が、内面ではアクティブになれるということを示しているように思われる。

行動的に活発な活動がかえって認知的学習過程を妨げる(Clark and Mayer, 2008)結果になることもある。静かにすることで、知的能力が、適切な情報の選択や知識の組織化の方に使われるのである。最初に、静かに学んだ後で、学んだことを活かす活動をした方が良いと考えられる。

Rowe (1986)は、「待ち時間 (Wait Time)」という授業方法を考案し、小学校から大学までのその効果について概観している。「待ち時間」とは、通常、教師と学生の対話はテンポが速い(1秒以内)が、教師が質問してから学生が答える時間と学生が答えてから教師が話し始める時間を3～5秒と長くすることである。このように授業をゆっくり進めることで、学生の思考力や積極性、学生間の対話などに改善が見られたという。学生に何かさせるのではなく、間を置くことで学生の能動性が増したのである。

また,Ruhl et al. (1987)は、間を置く手続き(Pause Procedure)の効果について報告している。これは、講義の間に2分の休みを3回挿入するものである。この手続きによって特別支援教育を学ぶ学生の成績が向上した。2分の休みの間に学生は、議論したりノートをまとめたりする。休みの間に講義で得た知識が組織化され記憶されると考えられている。一方、休み時間にパズルをやると、記憶が妨げられる(Di Vesta and Smith, 1979)。長期記憶のためには、記憶定着化のための時間が必要なのである。

以上のように、一見、何もしていないか、受け身的なことが、精神的に能動的な働きを促すことになる。Pillay (2017)は、さらにぼんやり状態(非集中モード)によって無意識的に脳が働き始め、脳力が活かされると主張している。

#### 5.6 対話的形態は効果があるのか

さらに、対話的形態は、本当に効果があるのだろうか。例えば、グループ討論は効果があるのかと考えると、参加者一人一人の効果ではないが、全体としての効果に疑問がもたれている。例えば、ブレー

ン・ストーミングは、革新的なアイデアを生み出すために有効であると言われてきた。しかし、実際には、一人で熟考した方が独創的なアイデアが生まれるという (Cain, 2013)。Mullen et al. (1991) の研究では、グループの人数が増えると生産性が低くなることが分かった。個人的にアイデアを産みだす場合とグループ (4 人) で産みだす場合を比較した時、個人で思考した方がアイデアが生まれやすいことが分かった。グループでの発言は、批判をしない条件でも制限される可能性が示唆された (Dunnette, Cambell and Jaastad, 1963)。

学生同士の議論は、議論の方向性が明確に示されなければ、成果は得られない (Drake, 2012)。何でも議論すれば良いというものでもないのである。

### 5.7 より積極的に参加できるための条件

「授業で意見を言い、議論できる」ための条件を見てみると、「ためになりそうな議論」であることが多かった。遠い将来役に立つ議論であるのか、今学べそうな議論であるのか明確ではないが、議論することで分かるが増えると思えることが重要ではないかと思われる。

また、多数のグループでの議論を好ましく思わない学生には、まず、2 人による話し合いから始めると良いと思われる。2 人による質疑応答は、ユダヤ民族の伝統的な教育法で、ハブルータ (Havruta) と呼ばれている (Chung and Lee, 2019)。ユダヤ人から優秀な人材が輩出されるのは、このハブルータにあると言われていた。

AL とは言っても様々な活動があるのであり、学生の参加しやすいやり方で導入していくことが望ましいと言える (Prince, 2004)。

また、受身的な授業であっても、学生に十分に動機づけがなされていれば、学生は授業に積極的に関与できる (Drake, 2012)。

### 5.8 教育現場に多様化と柔軟性を

授業への積極的参加と成績の良さには関連があり、その根底に英語が分かることが寄与しているものと思われる。英語が分かることを基本として、学生の学習意欲を高めることが重要と思われる。

AL の導入は、AL 自体に様々な形態があり (Prince,

2012)、教育現場に多様性をもたらすのではないかとと思われる。それが、学生の個性や学力に合わせて柔軟に適用されれば、学生の多様なニーズ、インクルーシブ教育に適った形となるものと思われる。

## 6. 謝辞

本研究は、植草学園大学令和元年度共同研究費の助成から補助をいただきました。ここに記して謝意を表します。

## 文献

- 安藤則夫. 長谷川修治 (2018). 「英語学習における弛緩性の情緒の役割—大学生における英語学習評価と情緒表現型の関連性からの検討—」, 『植草学園大学研究紀要』第 10 巻, 63-72.
- 安藤則夫. 長谷川修治 (2019). 「英語学習における学習スタイルと適合性—英語教育に対する大学生の適合感と好感度, 効力感に基づく検討—」, 『植草学園大学研究紀要』第 11 巻, 17-28.
- ベネッセ教育総合研究所 (2015). 『第五回学習基本調査: 25 年間で子どもの学びはどう変わったか』
- ベネッセ教育総合研究所 (2018). 『第三回大学生の学習・生活実態調査報告書』
- Bonwell, C. C., and Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Reports*.
- Cain, S. C. (2013). Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking. Penguin Books.
- Chung, E., and Lee, B. (2019). The effects of a havruta Method on the self-directed learning and learning motivation. *Journal of Problem Based Learning*, 6(1), 3-9.
- 中央教育審議会 (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)」
- Clark, R. C., and Mayer, R. E. (2008). Learning by viewing versus learning by doing: Evidence-based guidelines for principled learning environment. *Performance Improvement*, 47(9), 5-13.
- Dewar, M., Alber, J., Butler, C., Cowan, N., and Sala, S. D. (2012). Brief wakeful resting boosts new memories over



- the long term. *Psychological Science*, 23(9): 955-960.
- Di Vesta, F. J., and Smith, D. A. (1979). The pausing principle: Increasing the efficiency of memory for ongoing events. *Contemporary Educational Psychology*, 4, 288-296.
- Drake, J. R. (2012). A critical analysis of active learning and an alternative pedagogical framework for introductory information systems courses. *Journal of Information Technology Education*, 11, 39-52.
- Dunnette, M. D., Campbell, J., and Jaastad, K. (1963). The effect of group participation on brainstorming effectiveness for two industrial samples. *Journal of Applied Psychology*, 47(1), 30-37.
- 川嶋太津夫 (2018). 「教育改革の四半世紀と学生の変化」ベネッセ教育総合研究所『第三回大学生の学習・生活実態調査報告書』7-16.
- 文部科学省 (2017a). 『新しい学習指導要領の考え方』
- 文部科学省 (2017b). 『新しい学習指導要領の考え方 用語集』
- Mullen, B., Johnson, C., and Salas, E. (1991). Productivity loss in brainstorming groups: A meta-analytic integration. *Basic and Applied Social Psychology*, 12(1): 3-23.
- Payne, J. D., and Nadel, L. (2004). Sleep, dreams, and memory consolidation: The role of the stress hormone cortisol. *Learning & Memory*, 11(6): 671-678.
- Pillay, S. (2017). *Tinker Dabble Doodle Try: Unlock the power of the unfocused mind*. Penguin Random House LLC, 千葉敏生訳 (2018). 『ハーバード×脳科学でわかった究極の思考法』ダイヤモンド社, 東京.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(4), 223-231.
- Rowe, M. B. (1986). Wait Time: Slowing down may be a way of speeding up! *Journal of Teacher Education*, 37, 43-50.
- Ruhl, K. L., Hughes, C. A. and Schloss, P. J. (1987). Using the pause procedure to enhance lecture recall. *Teacher Education and Special Education*, 10(1), 14-18.
- 佐貫浩 (2017). 「「アクティブ・ラーニング」の批判的検討：真にアクティブでディープな学びの条件を考える」『生涯学習とキャリアデザイン = 生涯学習とキャリアデザイン』14 (2), 59-79.
- 山本昭夫 (2006). 「外国語学習における反復練習と多読再考—アフォーダンス理論と熟達化研究が示唆するもの—」『学習院大学人文』5, 81-100.

## 性格と英語の勉強の仕方の関係に関するアンケート

2019. 7. 15

私の考える3つの情緒に基づく性格と英語学習の感じ方に関するアンケートにご協力ください。名前・学籍番号は書かなくてもいいです。紀要執筆や英語学習プログラムの作成、教員への助言に活用します。個人的に不利になるようなことはありません。(裏もあります)

安藤

### 1. 年齢、性別についてお答えください。

( ) 歳, どちらかに○をつけてください。( 女性 男性 )

### 2. 中学・高校での英語の授業・勉強が平均してどうだったか思い出して、回答してください。

① あなたは、今までの英語の授業に積極的に参加できていましたか。

また、最も当てはまる理由・活動に○をつけてください。

( ) できていた, 理由 ( ) 面白かったから, ( ) 役に立つから, ( ) 興味があったから,  
( ) 分かったから, ( ) その他 ( )

( ) できていなかった, 理由 ( ) 面白くなかったから, ( ) 役に立たなかったから,  
( ) 興味なかったから, ( ) 分からなかったから, その他 ( )  
( ) 時には積極的だったこともあった。どんな活動?

( ) 面白い活動, ( ) 役に立つ活動, ( ) 興味ある活動, ( ) よく分かる活動,  
( ) その他 ( ) ,

② 英語の授業の成績はどうでしたか。最も当てはまるものに1つに○をつけてください。

(良かった, 普通だった, 悪かった)

### 3. 英語の授業・勉強についてのあなたのご意見は何ですか。

① 英語の授業についての意見です。最も当てはまるもの1つに○をつけてください。

( ) ゲームなど面白い活動を増やせば, 勉強に対する意欲が出てくる。  
( ) 将来に役立つ内容が多ければ, 勉強に対する意欲が出てくる。  
( ) 感動する物語など興味深い内容が多ければ, 勉強に対する意欲が出てくる。  
( ) もっと分かるように教えてくれれば, 勉強に対する意欲が出てくる。  
( ) その他, ( ) が増えれば, 勉強に対する意欲が出てくる。

② どんな授業の受け方をしたいと思いますか。あてはまるものに○をつけてください。(複数回答可)

( ) ただ講義を聞いて知識を得る, ( ) 講義を考えながら聞く, ( ) 講義の内容をまとめてノート  
に書く, ( ) 講義に対する考えをノートに書く, ( ) 講義に関する意見をみんなに発表する,  
( ) 講義に関して友達と議論する, ( ) その他 ( )

③ あなたが「授業で意見を言い、議論できる」ために自分にとって最も必要と思うことは何ですか。

( ) 議論する時の活気, ( ) ためになりそうな議論と感ずること, ( ) 言いたい意見があること,  
( ) 話題についての知識と理解, ( ) 議論する仲間が親しいこと, ( ) その他 ( )

4. あなたの情緒傾向を調べてみよう。各枠内で最もあてはまる文(A,B,C)に○をつけてください。

A.	読書や勉強，事務の仕事に集中できる。時間の立つことを忘れることが多い。
B.	読書や勉強，事務の仕事をする時，飽きやすいし，余分な考えが浮かび集中できない。
C.	読書や勉強，事務の仕事をして，何かが分かったりして，満足感を感じる。
A.	失敗すると腹立たしくなり，いつまでも原因をくよくよと考える。同じ失敗はしたくない。
B.	失敗すると腹立たしくなり，歩き回ったり他のことをするなど落ち着きがなくなる。
C.	失敗すると悲しくなるが，気を取り直しじっくりと考えて失敗しないようにがんばる。
A.	自分の得意分野の時は，調子よく持論を話す，それ以外の話題では静かにしている。
B.	人の話を聞いていろいろ思いつき，気軽に思いつきを喋る。にぎやかな会話を好む。
C.	話すときは，相手の気持ちを考えながら，感心したり共感したりして，会話を楽しむ。
A.	部屋は，きちんと整理整頓するのが好きで，散乱したモノや汚れが気になる。
B.	部屋は，たくさんのモノが乱雑においてありまとまらない。片付けなさいとよく言われる。
C.	部屋は，大雑把に用途別に分類してモノを置いてある。ときどきは整理して満足する。
A.	1人でコツコツと好きなことをするのが好きで，人とのつきあいで疲れを感じやすい。
B.	いつもと違うことをするのが好きで，知らない人が来てもテキパキと対応できる。
C.	休憩を間に入れながら物事に取り組む。親しい人とのなごやかなつきあいを好む。
A.	これはきちんとしたい，徹底してやりたい，とこだわる活動がある。
B.	様々な活動を，いろいろ思いを膨らませながら，楽しむ。計画通りにはできない方だ。
C.	好きなことは，いくつか工夫したこと，いいと思うことをしみじみと感じながら行う。
A.	雑音は，何かに集中していると気にならないが，気になり出すとイライラする。
B.	雑音で気が散りやすく，立ち歩いたり，他に何か面白いことはないかと考える。
C.	雑音は聞こえても，気にならない。騒音の場合には，何か対策を考える。
A.	人から，マイペースだとか自己中心的だと言われることがある。
B.	人から，元気だねとか，社交的と言われることがある。
C.	人から，おだやかだねとか，ほがらかだねと言われることがある。
A.	仕事が次から次と与えられると，どれもきちんとできなくてイライラしたり，停滞する。
B.	仕事が次から次と与えられると，この程度でいだろうと考えたり，人にやってもらう。
C.	仕事が次から次と与えられると，優先順位や重大性に応じて重みづけをして行う。
A.	「～はこうしなければいけない」と原則や真の目的を固く守る方である。
B.	「これがだめなら，あれ」と一つの考え方にこだわらない。順調にできればいいと思う。
C.	自分の考えを活かしながら，人と協調したり一致できる点を見出したりする。

それぞれの数を書いてください。

A 集中・固さ	B 注意転換・活発さ	C ゆとり・柔軟性

ご協力ありがとうございました。

## Abstract

### **Factors that make Active Learning Effective in English Education: Helping students become active in Active Learning**

Ando Norio<sup>[1]</sup>, Hasegawa Shuji<sup>[1]</sup>

[1] Faculty of Child Development and Education, Uekusa Gakuen University

Active learning (AL) has been promoted recently in Japanese schools, especially in University classrooms. AL has both motivational and activity form aspects. Although motivation of students is important, college students lack motivation for AL. The authors attempted to clarify factors for enhancing student motivation by administering a questionnaire asking university students about active participation in AL. Results showed that lack of English comprehension was preventing students from active participation in AL and therefore needed promotion. It was also found that many students prefer listening to lectures and taking notes to speaking actively. As seemingly passive learning and rest time have active aspects and discussion in small groups can be effective, it was thought that students should be offered various learning activities including seemingly passive activities in order to help them participate in classroom activities. Various activities can be fitted for individual student needs despite large class sizes. By participating in these easy activities, students can be led to more active learning.

**Keywords:** Active learning, motivation, learning forms, English comprehension, various kinds of participation.