

〔論 文〕

学習者中心アプローチと教員役割

——英語科教員養成課程における課題として——

権

瞳

はじめに

学習についての考え方は20世紀半ばに大きなパラダイムシフトを迎え、いまや初等教育から高等教育におけるまで、グローバルレベルで学習者中心の学びへの転換に向けた取り組みが行われるようになってきた。教員が学習者に知識を伝達する、今では「伝統的」と呼ばれる教員中心のアプローチとは異なり、学習者中心のアプローチでは、教員と学習者がともに知識を構築していくこと、教室の中で、学習者がより主体的に学習に関わることが求められる。「教育」から「学習」への転換は、日本でも急速に進行しており、各教育機関においては、「主体的な学び」、「アクティブ・ラーニング」といった名前のついた研修が行われるようになっただけでなく、実際に、教育現場でもこれまでとは違った授業風景が見られるようになっている。

英語教育に目を向けると、原則授業を英語で行うこと、コミュニケーション能力育成の重視など、すでによく知られている改革が進められてきたために、中学校、高等学校の授業風景の変化はより顕著である。しかし、このような改革に応じていくことは、現場の教員にとっては簡単なものではない。2014年の英語教育の在り方に関する有識者会議でも、「多くの現職教員が、自分が受けてきた英語教育とは大きく異なる方法で指導や評価を行うことが求められ」ており、こうした新たな学びに対応できるような教員養成研修が重要な課題となっていることが指摘されている¹⁾。当然、このような養成の課題は、現職教員のためだけではなく、現在、大学教職課程に在籍する学生たちにとっても重

要である。英語教育改革が進み、教授法が変わりつつあるとはいえ、現在の大学生たちはちょうどその過渡期に中学、高校時代を過ごしたため、現職教員と同様に、新たに求められている英語教育には不慣れである。筆者が阪南大学で担当する「英語科教育法」では、様々な英語教授法や学習理論について、受講生が発表授業を行うのと同時に、マイクロティーチングなど実践の機会を設けているが、授業の初期に受講生たちが行うのは、ほとんどの場合が訳読法と文法説明中心のデザイン、つまりは、伝統的アプローチとして見なされる教授法によるものである。受講生らに尋ねると、中学校、高校時代の英語の授業で学習者中心のアプローチが取り入れられていたことについては、少なくとも自覚はなく、思い出せるのは訳読法と文法説明、アクティブといえは時にALTを交えた会話授業程度、と答える。そうして、授業内でほかの教授法に触れた後でも、なかなか自分たちが慣れた教授法を再現することからは抜け出せない²⁾。

英語教育改革に伴う教員養成に関しては、2015年に文部科学省の委託事業として、学習指導要領の改定や、教員養成と現職教員の研修の一体的モデル・プログラムを開発していくための調査研究が開始され、翌年には、大学教員、指導主事、現職教員を対象にしたアンケート調査結果を踏まえた、小中高の教員養成と教員研修のコア・カリキュラム案が提示されている³⁾。中・高等学校の英語教員養成コア・カリキュラム案では、1)生徒の総合的なコミュニケーション能力を育成するための授業の組み立て及び指導・評価の基礎を身につけること、2)生徒の

理解の程度に応じて英語で授業ができる指導力を身につけること、3) CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠) B2 レベルの英語力を身につけること、が目標とされ、これらの目標の達成に向けた、英語科の指導法と英語科に関する専門科目群の設置が提案された⁴⁾。

このコア・カリキュラム案では、学習者中心アプローチについて直接的に触れられてはいない。だが、新しい学びに不慣れた履修生たちが、今後求められる授業の組み立てや指導・評価の基礎を身につけるためには、学習者中心の視点をより意識的に考慮していく必要がある。そのため、本稿では、学習者中心アプローチについて概観した上で、筆者が担当する授業、「英語科教育法」での問題点を報告しながら、今後阪南大学の英語科教員養成のための授業やプログラムにどのように取り入れていくかについて検討する。

I 学習者中心アプローチ

構成主義的な学習観によると、学習は単なる知識の転移ではなく、学習者が主体的に意味を作り出す過程であり、学習者は、社会における相互作用を通して、自ら知識を構成していく⁵⁾。そのため、伝統的な教室で行われるような講義中心の形態や暗記による学習ではなく、ディスカッション、問題解決、協同学習やピア学習のような共同体における学びが重要視される⁶⁾。学習者を学びの中心として捉える構成主義的な学習観は、古くから教育界で認められるが、その影響や実践は限定的であった。現在のように先進国諸国の学校教育の中で、学習のパラダイムシフトと呼ばれるほどに普及したのは、世界経済の構造、情報通信技術の発達やグローバル化による社会の変化と、それを背景に生じた教育・教授法の改革の必要性の増加、そして学習と教授についての研究の発展によるところが大きい。

これまで先進国の多くで行われてきた伝統的授業は、実証主義に基づくと同時に、工業化

時代のパラダイムに合致しており、すべての学習者が一斉に同じことを、同じ速度で習得することが当たり前とされてきた⁷⁾。こうした伝統的授業は、学習についての科学研究に基づいていないというだけでなく⁸⁾、学校や教員にとっての効率性を最優先することによって、学習者の個人差を軽視し、取り残される子どもたちを産み出してきたとして、次第に批判の対象となった。そもそも、現代の知識基盤社会においては、工業化時代と求められるスキルや能力が異なるといった見解から、経済協力開発機構(OECD)をはじめ、各国で、21世紀に必要なスキルやコンピテンシーが定義され、それに応じた教育改革も行われるようになったが、そこで重視されるようになったのは、創造性、批判的思考、問題解決能力、コミュニケーション能力、チームワークやコラボレーションといったスキルや能力である⁹⁾。そして、こうした能力や技能の育成には、これまでのような標準化されたカリキュラムを中心にした教員主導の一斉授業ではなく、より個人の発達に応じた学習者中心の学びが必要と考えられるようになった。

同時に、認知科学、教育心理学、コンピュータサイエンス、神経科学などの各分野での研究に加え、教授と学習について、基本原理だけではなく実用性を追求した学際的研究を行う学習科学の分野で、教育実践の改善に役立つような理論と実践が示されている¹⁰⁾。学習科学は「人はいかに学ぶか」ということに注目し、そのためによりよい学習環境をデザインし、実践に結びつけようとする。これまでの学習科学の研究成果から、よりよい学習のためには、1) 表面的事実や手続きではなく、より深い概念的理解、2) 特定の教科やクラスに分類された知識ではなく、関連性のある学習、3) 現実と切り離された教室での演習ではなく、実際の状況で利用可能な真正性のある知識の教授、4) 孤立した学習ではなく、協同的な学習が重要とされている¹¹⁾。学習科学の研究から得られるこのような知見は、経済構造の変化にあわせた教育改革を提唱する経済界や各国のフレームワークに合致

し、1990年代以降相乗的に、新しい学習観や方法が急速に教育界の主流言説となったかのようにも考えられる。そのためか、教育現場では、アクティブ・ラーニングや、学習者中心アプローチの推奨が、トップダウンによる押しつけに捉えられることもある。しかし、主体的な学びや、学習者中心のアプローチは、これまでも教室単位、あるいは成人教育機関などで実践され、根強く息づいていたことも留意しておきたい。

たとえば、よく知られている例として、社会構成主義の理論形成にも影響したと見なされるジョン・デューイがあるが、彼は、工業化社会へと急激に移行するアメリカ社会を危惧して、進歩主義教育を提唱した。デューイは当時の教育について、子どもたちを受動的にするもの、機械的に集団化するもの、そして、画一的なカリキュラムや指導法であるとし、これらをまとめて、「重力の中心が子どもたちの外部にある」と批判し、その重力をより子ども中心にすることを提唱し、それをコペルニクス的な革命と見なした¹²⁾。学習者中心、経験主義、探求的で協同的な学習を推進するデューイの教育への取り組みは、当時のアメリカの学校教育の中では革新的な試みであったが、現在のように大きく広がることはなかった。それでも、彼の教育学はその後継承され、米国はもちろん、日本でも幾度となく再評価されてきているのは承知のとおりである。

学校教育から離れた社会教育や成人教育の分野では、ひとつは、批判的教育学による、そしてもうひとつは人間性心理学による観点から、学習者中心のアプローチがより積極的に受容され実践されてきた。ブラジルの識字教育での経験から生まれたパウロ・フレイレの批判的教育学は、特に発展途上国や、先進国での社会教育に強い影響をもたらした。よく知られているように、フレイレは当時の識字教室で行われていた教育を「銀行型教育」と比喻し、教える者としての教員と教えられる者としての学習者の関係が、抑圧者と非抑圧者の関係によって産み出

され、またそれを再構築するものとして批判した。

教員は、現実があたかも不動で、静止していて、明確に分類された、予言可能なものであるかのように語る。さもなければ、かれは生徒の日常生活経験とはまったく無縁な話題を、ことこまかに解説する。かれの仕事は、一方的に語りかける内容で生徒を満たすことである。ところがその内容は、現実から切り離されており、内容を生み出しそれに意義を与えることのできる全体性とも絶たれている。こうして、教員の言葉は具体性を失い、空虚な、疎外されまた疎外する饒舌となる。【中略】一方的語りかけ(それはつねに語りかける人である教員によるものであるが)は、生徒を語りかけられる内容の機械的な暗記者にする。さらに悪いことに、かれらはそれによって容器、つまり、教員によって満たされるべき入れ物に変えられてしまう。【中略】銀行型教育概念にあっては、知識は、自分をもの知りと考える人びとが、何も知っていないとかれらが考える人びとに授ける贈物である。他者を絶対的無知としてみなすのは抑圧イデオロギーの特徴であるが、探究の過程としての教育と知識はそれによって否定される¹³⁾。

このようにフレイレは、伝統的な学習形態は学習者を受け身にし、主体性が育つのを妨げるというだけではなく、実社会から教室に持ち込まれる「抑圧者-非抑圧者」といった権力構造が、教えられる者の人間性を奪い取る様子を描き出した。そして、それに対する概念として課題提起教育を挙げ、「調整者」である教員と学習者が

平等な関係のもとで対話を行うことで、学習者が自ら問題を意識化し、知識を構築すること、それによって主体的に社会変革と人間化に向かうことを目指したのであった。

マルコム・ノールズのアンドラゴジー・モデルも、成人教育の実践から生まれた学習者中心のアプローチを提唱するものであるが、こちらは、カール・ロジャーズに代表される、個人の主体性や自己実現性に注目する人間性心理学の影響を強く受けている。「アンドラゴジー」は、子どもを対象にした「教育学」に対して「おとなの学習を援助する技術と科学」¹⁴⁾として定義され、成人の自己主導性に注目した学習の方法やプロセスを提示し、北米を中心に、成人教育界での実践や研究に大きな影響をもたらした。ノールズは、学習者として「見過ごされてきた人たち」¹⁵⁾であるおとなの特性を5つ挙げている。1) 人は成熟するにつれて、自己概念が依存的なものから自己決定的になる、2) 人は成長とともに様々な経験をし、その経験が重要な学習資源となる、3) 学習へのレディネスは、社会的発達課題や社会的役割を遂行するために形成される、4) 学習内容については、教科中心ではなく、問題解決中心、課題達成中心となる、5) 学習への動機づけは、自尊心や、自己実現など、内発的要因がより重要となる、である¹⁶⁾。アンドラゴジー・モデルでは、以上のような学習者の特徴をよく理解した上で学習計画が行われることになるが、特に、学習者の自己主導性、自己決定性に重きが置かれ、学習者自身が学習計画や評価に参加することが必要とされる。また、教員の役割は、学習者が自己主導的に学習を行うための環境作り、助言、支援となる。ノールズは、学習者が責任を持って学習を遂行できるよう「学習契約」を作成することを提案しているが、そこでは、学習者と教員が議論の上、協力して、学習のニーズや目標、学習方法、評価など、学習の計画を決定していくことが述べられている¹⁷⁾。

ノールズが示した「おとなの特性」が果たして成人に特有なものかどうかという議論をは

じめ、アンドラゴジーへの批判は多い¹⁸⁾。しかし、1970年代半ば以降、米国でそれまでの学校教育機関での教育活動に収まりきらない、非伝統的、ノンフォーマルな教育活動や場面が増えたことも一端となり、そうした伝統的な教授法がうまく作用しない成人教育や生涯教育の現場で、どのようにより効果的な教育・学習活動ができるかが模索される中、学習者に注目したノールズのアンドラゴジー・モデルはひとつの突破口として受け入れられた¹⁹⁾。

デューイ、フレイレ、ノールズらは、いずれもそれぞれの教育分野での実践家であり、現在の学習科学が提示するような科学研究によってはいないものの、現場に身を置き、学習者に寄り添う中での日常的な経験と知識に基づいて、理論やモデルの構築を試みた。しかし、このような実践的知識から形成された理論には学習科学が提示する学習者中心のアプローチには重なる要所が多数見られ、また次に述べるように、英語教育の分野においても強く影響を及ぼしてきている。

Ⅱ 英語教育と学習者中心アプローチ

外国語としての英語教育の分野においては、1970年代から次第に学習者中心のアプローチに関心が向けられるようになった。ヌナンは『学習者中心カリキュラム』の中で、学習者中心の英語教育の理論的背景に、ノールズをはじめとする成人教育研究の影響と、コミュニカティブな言語アプローチへの移行があるとしている²⁰⁾。このヌナンの研究は、オーストラリアの成人英語教育の文脈で行われたものであるが、多くの英語圏移民国家で、英語が成人を対象に教えられていることを考えれば、成人教育の知見が英語教育関係者に直ちに及ぶのも当然である。アンドラゴジーをはじめ、成人教育における学習者論や成人教育学は、言語学的理論を中心に成り立っていた英語語学教育に、学習者に目を向けることの重要性を示したともいえるだろう。

同時期に、言語学的には、1960年代の構造言語学理論や場面教授法に対する批判が増したことが、そして1970年代のヨーロッパ諸国の相互依存が高まりによって言語教育が重要視されるようになると、言語のより機能的でコミュニケーション能力の育成へと、英語教育における焦点が移行した²¹⁾。現在の英語教育において主流となったコミュニケーション・アプローチは、固定化された具体的な「教授法」というよりは、よく互換的にも使われる「コミュニケーション言語教授法 (CLT)」も含んだ、言語と言語学習の、コミュニケーションの要素を重視する様々な教授法やメソッドの総称である。リチャーズとロジャーズは、コミュニケーション・アプローチの理念に、1) 学習者は言語をコミュニケーションに使うことで学ぶ、2) 本物の、意味のあるコミュニケーションが教室活動の目的であるべき、3) 流暢さはコミュニケーションの重要要素、4) コミュニケーションには異なる言語技術の統合が必要、5) 学習は創造的な構築の過程であり、試行錯誤を伴うもの、という5点が含まれると述べる²²⁾。タスク重視の言語教授法 (TBLT) や内容重視の教授法 (CBI)、協同言語学習法、ナチュラル・アプローチ、内容統合型学習 (CLIL) も、コミュニケーション・アプローチに分類される。このように広範囲にわたって解釈され、応用されているコミュニケーション・アプローチは、上記のような理念に加え、教室での実践としては、学習者にコミュニケーションを目的として、英語を使う機会を設けること、学習者の興味や関心に配慮し、それを持続させる学習内容を考慮すること、学習者のニーズや目的を重視し、「意味のある」コミュニケーション活動を行うことなどが、共通に見られる特徴である。

さらに、コミュニケーション・アプローチでは、学習者オートノミーが重視される。学習者オートノミーは、自分で自分の学習を管理する力²³⁾、または、日本語でいうところの自律的学習といえるが、単に自分の責任で自学自習を行うよう勧めるというのではなく、それは「人が

何らかの理由で何かを学ぼうと思った時に、学習の内容や方法を自分で選択して計画を立て、その計画を実行して成果を評価する力²⁴⁾であり、言語学習においては、これを尊重して教授内容や方法に積極的に学習者の選択を学習の内容や過程に取り入れる、ということを目指す²⁵⁾。成人教育で使われる自己主導性や自己決定学習に類似点を見いだすこともできるだろう。学習者オートノミーを考慮するならば、教員がすべての決定権を持って一方的に授業を行う伝統的教員指導型は成り立たない。未熟な学習者であればあるほど、すべてを自律的に選択し、決定することは困難であるが、だからといってかれらのオートノミーを無視するのではなく、耳を傾け支援を行うことを通して、学習者の語学スキルだけではなく、自律性を育てることも教員の役割となる。

日本においても、特に、文法訳読法中心の英語教育への反省から、コミュニケーション・アプローチへの移行が進んだ。1989年以降、学習指導要領の改訂の度に、コミュニケーション能力の育成が強調されてきているが、次の学習指導要領の改訂に向けた、文部科学省の「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」では、これまでの成果と課題を踏まえながら、さらに、コミュニケーション能力の育成重視とそのための取り組みの提唱が行われている²⁶⁾。そして、明記されていないとはいえ、コミュニケーション重視の英語教育を行う際には同時に、学習者中心のアプローチの理解がより必要となってくるだろう。

Ⅲ 学習者中心アプローチにおける教員の役割

学習者中心のアプローチでの教員の主な役割は、学習者中心の学びの環境をデザインすること、そして学習者が自律的に学び成長することを支援することである。とはいえ、たいていの教員は、伝統的、教員主導的な学習環境であっても、学習者が主体的に学ぶこと、学習者の個

人差に気を配り、それぞれが成長することを目指し、学習者に目を向けた教育を行ってきているのであって、これを否定する者は滅多にいないと思われる。しかし、学習者中心のアプローチでは、より積極的に、「教える者としての教員と教えられる者としての学習者」という構図から脱却し、カリキュラム、シラバス、指導法を見直していくことが求められる。

米国学術研究推進会議がまとめた『人はいかに学ぶか』では、学習科学の研究で得られた知見に基づいた学習環境をデザインするためのフレームワークとして、1) 学習者中心の学校と教室を作ること、2) 知識中心であること、3) 評価中心であること、4) 共同体中心であることが提案されている²⁷⁾。学習者中心の環境とは、教員が、学習者が教室に持ち込む知識や、技能、態度、信念、学習スタイルに対して十分な注意を払い、個々の学習者の発達に応じた学習課題を提供し、それぞれの発達を支援するという環境である。知識中心の学習環境では、何を教えるのか(教科内容)、なぜそれを教えるのか(理解)、学力とは何かということに注意が払われ、事実の記憶だけではなく、「深い理解」を伴った学びが行われるようにする。評価中心の環境とは、教員と学習者ともに、学習過程をモニターし、学習者は自分の思考過程の見直し、教員は学習者の問題点や課題を把握することで、その後の指導計画を再検討することにつなげていくことを指す。最後に、共同体中心の学習環境は、「ともに学び合う仲間意識や規範」のある環境であり、教員の役割はその環境を作り出すよう、率先し、支援することである。このうち、明示的に学習者中心として示されたのは、第一の項目においてのみであるが、その他の項目も構成主義的な学習観の中で、学習者中心の学びと深く関連している。決められたカリキュラムやシラバス内容の伝達ではなく、深い学びを導く学習デザインをすること、学習のための支援という教員役割、学習プロセスを重視した理解の確認、自律的学習、学習デザインの見直しに向けた評価、相互作用を通してとも

に知識を構築していくための環境作りの各局面で、「学習者がいかに学ぶか」という視点が置かれているのである。

学習者中心の環境における教室でも、伝統的教室の場合と同様、授業ごとに学習目標が置かれるが、「この文法項目をカバーしたい」、「このユニットを終えなくてはいけない」という教員や学校が定めたカリキュラムのスケジュールが中心でなく、「この授業で学習者が何ができるようになるか」、「どのようにすれば深い理解を伴う学びにできるか」などの質問を念頭に置きながら、授業構成を検討するという点で違いがある。学習者中心アプローチを採る上で、「カバーすべき内容」をどうすればよいか、ということは常に問題となる。しかし、教科書をカバーすること、計画通りに進めることで、教員の目標は達成されるが、学習者の理解は二の次となり、理解が不十分な場合は学習者の努力不足として評価されることもある。あるいは、学習者は授業で取り扱われた内容を試験までは記憶することはできるが、深い学びが伴わないために、すぐに忘れてしまうということも生じる。学習者中心の授業の中では、取り扱う内容については、量ではなく、内容が果たす役割に注目し、当該科目の知識の基盤を作ること、そしてメタ認知の発達につながるような学習スキルを身につけること²⁸⁾と見なす。そして、学習目標を達成するために、取り扱う内容をどのように利用するか、教科書のどの部分をどのように用いるか、それらをうまく活用するために、どのような教授・学習方法や学習活動をどのように配置していくかを考えていくことになる。

また、教員主導型では、知識を伝達することが教員の役割であったが、学習者中心の教室では、自分の発話量や説明の量を減らし、その代わりに、デザインした学習活動がうまく遂行されるよう、学習者に助言を与えたり、適切なりソースを提示したり、自らも学びの参加者として加わることなどが、教員の役割となる。そのため、伝統的な教室での役割とは異なり、学習者中心の教師における教員の役割として、学び

の「ファシリテーター」、「支援者」ということばがよく使われる²⁹⁾。つまり、教員の役割は、その授業内での学習活動が円滑に、よりよく進むよう促進していただくだけでなく、学習者のニーズ、スタイル、理解度などを確認したり、評価する、あるいはフィードバックをしたり、励ましたりといった支援を行うということになる。

ウェイマーは、教員がファシリテーターや支援者としての役割を意識し、授業内でその役割に徹することで、講義や説明など、受動的に話を聞くだけであった学習者が、学習課題に意識的に取り組める時間が増えること、示された解答を単に暗記するだけでなく、学習者自身が発見できるようになるという学習者にとってのメリットが増えることなど、学習への利点を挙げている。また、教員にとっては、学習者や学習に取り組む様子を観察することで、かれらの理解やスキルを確認し、それによって授業計画や内容を見直すことができると指摘する³⁰⁾。学習者中心であるというのは、伝統的アプローチと比べ、学習者にとって自分の学習により責任を持つこと、より自律的であること、自律的になることが求められ、また、教室では協同での学びが促進されるような学習環境を築き、それを維持するために協力することも必要になる。したがって、教員の役割としては、学習者がそれを自覚し、適切な学習環境を実現できるように努めることも要求される。

英語科の教員としては、教科としての英語についての知識とスキルはもちろん、様々な英語の教授法を知り、実践できることは必須である。学習者中心の教室では、それに加えて、主体的な学習を支援するために、どのような英語教授法やメソッドをいつどこで使うかを、状況に応じて決定し、適切に応用すること、あるいは、独自の方法を作り出して対応することが、これまで以上に重要となる。そもそも、現在の英語教育では、「ポスト教授法時代」といわれるように、ある英語教授法が言語教育の成否を分ける要因となるという見方をすることはなくなっている³¹⁾。第二言語習得の研究が進み、そ

れに伴って、様々な教授法が提案されてきているとはいえ、すべての状況において万能な教授法などなく、ある教授法が優れているとする力関係の影響や、流行廃りがあることも否定できない。英語科の教員としては、これまでに提唱されてきた主流の教授法やアプローチを知り、また使えるように学ぶことは大切であるが、こうした知識を応用し、それぞれが担当する、現場の状況にあわせて、適宜、応用していくことが肝要となる。

このように、学習者中心アプローチにおいては、従来からの目的であった英語の基礎的知識や技能の修得に加えて、学習のプロセス自体に意味を持たせ、生徒がより主体的、協働的に学ぶ授業をデザインし、そして授業において、教員がかれらの学びを促進、支援していくことがその役割となる。しかし、こうしたアプローチが推奨されている一方で、実際の学校教育においては、学期間など一定の期間内にカバーしなくてはいけない教科内容、定められた評価方法、入学試験への対応など、教員が教室で実行可能な範囲を超えた課題もまだまだ多い。そのためにも、学習者中心の環境は、一教員による実践だけではなく、学校単位や社会全体での取り組みに変えていくことが期待されている。

Ⅳ 英語科教員養成課程における学習者中心アプローチと課題

言語教育における「アプローチ」は、リチャーズとロジャーズが述べているように「言語指導の基盤として使われる一連の理念や原則」³²⁾であり、具体的な言語指導方法までを細かく提示しているわけではなく、原則の適用について様々に解釈できると考えられる。同様に、学習者中心の「アプローチ」についても、固定化した指導方法を示すものではなく、「指導の基盤となる一連の理念や原則」であるがゆえに、教員養成課程においては具体的な技能として修得させにくい項目である。

そもそも、教員の教育実践は、個々人の教育

についての理念や価値観が強く影響するといわれている。「信条」や「ビリーフ」とも呼ばれる、このような教育や学習についての考え方は、様々な経験を基に構築されるものの、自らの教育経験の影響がもっとも強く影響し、教員養成プログラムなどの短期間の教育では、表面的な変化は見られても、ビリーフそのものが容易に変化するものではないことを示す研究報告の方が多い³³⁾。若干ではあるが、教員養成プログラムがビリーフの変化に影響したという研究もある³⁴⁾。日本の例でも、大学の「英語科教育法」の授業において、担当者である静が、自らが設定したビリーフを用いた質問用紙による調査を実施し、その結果として、受講生が授業での体験を通して、授業開始時に持っていたビリーフに変化が生じたことを報告している³⁵⁾。ただし、これらの先行研究が取り扱う教員養成プログラムの内容や期間にばらつきがあることや、研究方法もインタビュー調査、質問用紙、観察など様々なものがあること、授業担当者に対する回答者の配慮の可能性など、結果についての解釈や研究の再現が難しいことが課題となっている³⁶⁾。

筆者は、阪南大学において、2015年度から3年にわたって、高等学校英語科教員養成のために置かれた「英語科教育法」を担当しており、授業改善を目的に、授業の開始時や終了時に実施する自由記述のアンケート、ディスカッション、模擬授業の観察と記録によって、受講生の変化や課題を明らかにしようと試みている。毎年度の授業開始直後に行われる、受講生による模擬授業は、訳読や文法説明といった伝統的方法が用いられ、説明や板書に多くの時間が費やされる。初めての体験で緊張もしており、自分がすべきことで頭がいっぱいになって、生徒役に目が向かないのは十分理解できるが、本人たちに、どのように指導計画や方法を選んだのか尋ねると、「これ(自分が行った模擬授業)が英語の授業で、自分がやろうと思っていた先生のイメージだから」、「訳読中心の授業は自分がそうやって勉強してきたし、それでためになった

と思っているから」、というようなことが述べられた。

この授業では、その後、コミュニケーション・アプローチに基づく教授法について学び、学習者中心のアプローチを取り入れていくような指導案を作成し、受講生らは、学んだことを取り入れたマイクロティーチングを実施する。具体的にインタラクティブな要素やタスクを入れるように指示されるので、模擬授業は一見すればコミュニケーションで学習者中心であるかのようにも見える。しかし、授業の終了時の全体のふり返りを兼ねたディスカッションや、最終時に提出されるリフレクションペーパーに記載されたコメントを見ると、授業では「やむを得ず」提示された方法を取り入れたものの、本来はこうした教え方は高校ではふさわしくない、難しい、あるいは自分の好みではない、と考えている様子が読み取れる。受講生らの意見の例としては、コミュニケーション・アプローチや学習者中心アプローチについて肯定的なコメントがある一方で、「学習者中心アプローチでの先生の役割はわかったが、予測不可能な答えや質問がでてきたら困るので、やはり伝統的な教授法がやりやすい」、「自分は訳読法が好きだったし、日本の高校生には訳読法の授業の方がよいと思う」、「学習者を無視して、先生がしゃべるだけの文法解説による英語の授業はつまらないと思っていたが、大学でもやっぱり同じような英語の授業が多いし、それに慣れきってしまって、なかなか他の発想ができない」、「(英語圏に)留学している時は、確かに学習者中心で、日本と全然違って、本当に授業が楽しいと思ったが、日本の生徒相手には、そういった授業はそぐわない気がする」といった回答があった。また、学習者の目線から答えたものとしては、「先生の話の話を聞いているだけの授業だと眠くなるので、生徒中心は大事だとわかった」、「文法の説明だけはつまらない」、という一方「生徒中心でペアワークやグループワークをする授業は楽しいが、生徒は聞いている方が結局は楽と思う時もある」などという意見が述べられた。

インフォーマルなものにすぎないが、このような回答や観察の結果は、養成プログラムでは、表面的な変化は見られても、教育や学習についてのビリーフはほとんど変化しないという先行研究に沿うものと推測できる。ビリーフが授業作りや運営に深く影響するのであれば、大学の教職課程で教育法を受講する程度では今後もやはり伝統的教授法から抜け出せないということにもなる。しかし、教育や学習についての信念を無理に変えることを強いることが目的ではないが、コミュニケーション能力を伸ばし、学習を促進するのだという信念、あるいは理解がないと、実践になかなかこれを導入することができないままになる。また、たとえば、教師中心で文法中心の英語学習がより英語力を伸ばす、という信念が、自ら検討した後にもたらされたものであればそれも尊重されるべきであるが、単に自分の教育歴による経験から身につけているという場合には、代案に十分触れることが、教員としての可能性を広げることになるのではないだろうか。

リチャーズらは、教員が新たなビリーフを受け入れるに至る方策として、1) 哲学的あるいはイデオロギー的な根拠を提示することによる説得、2) 新たな方法が優れているという研究成果や理論を提示すること、3) 学習成果の成功例を提示すること、4) その分野の権威的存在やエキスパートからの訴え、という4つを示している³⁷⁾。現在の「英語科教育法」の受講生にとっては、圧倒的にコミュニケーション言語教授法や学習者中心アプローチによる学びの実体験が不足しており、テキストなどで理論や研究成果を聞かされても、実感を伴った判断ができないのがなよりの問題である。前述の静の成功事例から学ぶとすると、より学生が体験を通して利点を実感できる機会を設けることが、筆者の喫緊の課題である。ただし、そのためには週1コマの「英語科教育法」の授業でできることは時間的に限られている。また、受講生が非常に少ないことから、模擬授業やマイクロ

ティーチングの機会が増えるのはよいが、生徒役となるクラスメートが不十分であるため、授業デザインを工夫して実施してそのふり返しを行ったり、ファシリテーターとしての教員役割を疑似体験するのに、あまり適しているとはいえない授業環境という問題もある。その対策として、2016年度より教職課程を履修する学生の準必修としつつも、教職課程以外の学生が履修できる授業科目を「特殊講義3, 4」として配置し、学習者中心のアプローチも含めた、様々な英語教育法の理論や研究成果を学び、こうした学習法に体験的に触れる機会を設けている。

また、リチャーズとロジャーズが例示する、英語教員の間に見られる個人的実践知識の項目を用いて、受講生が指導案を考える際、またマイクロティーチングの後に自分の授業のふり返し際の参考資料として利用している(表1)。個人的実践知識とは、明確に定義された指導法ではないが、教員が実践を通して形成した個人的で、暗黙的専門知識、原則、または信条を意味する。特に学習者中心アプローチに関する原

表 1 英語教員の個人的実践知識の例

- | |
|----------------------|
| ① 学習者全員を授業に参加させる |
| ② 教員ではなく学習者を授業の中心にする |
| ③ 学習者が参加する機会を最大限に高める |
| ④ 学習者の責任感を育成する |
| ⑤ 学習者の誤りに寛容になる |
| ⑥ 学習者に自信を持たせる |
| ⑦ 学習ストラテジーを教える |
| ⑧ 学習者の困難に答え、それを活用する |
| ⑨ 学習者同士の活動をできるだけ多くする |
| ⑩ 学習者同士の協力を促す |
| ⑪ 正確さと流暢さ両方の練習を行う |
| ⑫ 学習者のニーズと興味に焦点を当てる |
| ⑬ 学習を楽しいものにする |

出所) Richards, Jack C. & Theodore S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, 3rd edition, Cambridge University Press, 2014, pp.353-354. 訳出のために原書の2nd edition (2001) の和訳版から一部引用した。アントニー・アルジェイミー & 高見澤孟監訳『アプローチ&メソッド 世界の言語教授・指導法』東京書籍, 2007, pp.309-310.

則とされているわけではないが、リストを見ると、構成主義的で、学習者中心のアプローチにたった項目が並んでいることから、授業を計画する上で、具体的に留意点を与えるものとして活用できると考えている。

リチャーズらも述べるとおり、これらはあくまでも例であるので、授業デザインにすべてを含める必要はないが、授業計画の際に、意識的に学習者の視点を取り入れるためには、わかりやすい指標になることから、授業計画とふり返りの段階でこのリストを利用し、どの項目をどういう場面に取り入れるか、どのような成果や問題があるか、どの程度含めることができたか、それによって生じた成果や困難は何かなどを検討するツールとしている。

こうした試みは2016年度、2017年度に開始したばかりであること、また当該科目の履修者数が非常に少ないことから、効果測定のための研究を行うまでには至っておらず、したがってそれに基づいた結果を述べることはできないが、今後、継続して研究課題とする予定である。

おわりに

学習者中心のアプローチを身につけていくためには、現場での経験を積むことが不可欠で、大学の教職課程で行えることには限界がある。しかし、現在の教職課程で学ぶ学生らは、教育実習においても、自らが受けてきた英語教育とは大きく異なる方法で教壇に立つことを要求されるようになってきている。このような過渡期に置かれた学習者たちは、単にいくつかの教授法を知っているだけでは、パラダイムシフトともいわれる学習への転換に対応して行くことは難しい。本学の英語科教員養成課程では、構成主義的な学習観やその学習観に根ざした学習者中心のアプローチなどについて学び、マイクロティーチングなどを通して具体的にそのアプローチを試し、省察を行うことを行ってきているが、今後は、実際にそのような授業が行われている現場の見学や観察、あるいは学部英語

教育の授業においてそれを体験することで、学生たちが自身の中学校・高等学校で慣れ親しんだ授業方法以外に触れることができるようにしたい。教育や学習についての理念や信条は簡単に変わるものでもなく、また、押しつけることがあってはならないが、多様な理念を知ることや、経験と省察を通して、学習者である学生自身が、将来、現場の状況に応じて、柔軟かつ適切に授業をデザインすることができるようリソースを十分に提供しておくことは、最低限の責務と考えている。学習者中心のアプローチを授業活動に取り入れていくためには、シラバスの作成や、評価方法、なにより学習者自身をどのように参加させていくかという課題があるが、これについての議論は次稿で検討したい。

注・引用・参考文献

- 1) 「今後の英語教育の改善・充実方策について報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」平成26年9月26日英語教育の在り方に関する有識者会議、文部科学省初等中等教育局国際教育課外国語教育推進室、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm (2017.11.4).
- 2) 同様の例は他大学の教員養成課程担当者によっても報告されている。たとえば田尻悟郎「田尻悟郎のWebsite Workshop 読書の部屋」<https://www.benesse-gtec.com/fs/tajiri/guidance/textbook/01.htm> (2017.11.4)、島田勝正「英語学習・指導に関するピリーフ修正の質的分析」『桃山学院大学総合研究所紀要』第28巻2号、2002、pp.17-24.
- 3) 文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成28年度報告書東京学芸大学、2017.
- 4) 同上書.
- 5) 久保田賢一『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部、2000.
- 6) Stage, Frances, Patrucua Muller, Jillian Kinzie and Ada Simmons, "Creating Learning Centered Classrooms. What Does Learning Theory Have To Say? ASHE-ERIC Higher Education Report. No.4," Washington, DC, Clearinghouse on Higher Education and the Association for the Study of Higher Education, 1998.
- 7) Charles M. Reigeluth and Alison A. Carr-

- Chellman, *Instructional-Design Theories and Models, Volume III*, Taylor & Francis, 2009.
- 8) Sawyer, Keith.R. ed., *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 2nd edition, University of North Carolina, Chapel Hill, 2015.
 - 9) Griffin, Patrick, McGaw Barry, and Esther Care, eds., *Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Methods and Approach*, Springer, 2012.
 - 10) 前掲書, Sawyer, 2015.
 - 11) Sawyer, Keith. R., *Optimizing Learning: Implications of Learning Sciences Research*. OECD/CERI International Conference, "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy". Paris, France OECD Conference Centre, 2008, p.9.
 - 12) John Dewey, *The School and Society*, University of Chicago Press, 1915. 和訳参照, ジョン・デューイ『学校と社会・子どもとカリキュラム』市村尚久訳, 講談社学術文庫, 1998, p.96.
 - 13) パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』小沢有作, 楠原彰, 柿沼秀雄, 伊藤周訳, 亜紀書房, 1979, pp.65-67.
 - 14) Knowles, S. Malcolm, *The Modern Practice of Adult Education From Pedagogy to Andragogy*, 2nded, New York: Cambridge Books, 1980, p.43.
 - 15) Knowles, S. Malcolm, *The Adult Learner: A Neglected Species*, Gulf Publishing Company, Book Division, 1978.
 - 16) Knowles, S. Malcolm and Associates, *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
 - 17) Knowles, S. Malcolm, *Using Learning Contracts: Practical Approaches to Individualizing and Structuring Learning*, San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
 - 18) Jarvis, Peter, "Malcolm Knowles" in P. Jarvis (ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Routledge Kegan & Paul, 1987. Tennant, Mark, *Psychology and Adult Learning*, Routledge, 1988.
 - 19) 権瞳「Self-Directed Learning 概念についての一考察～アメリカ合衆国の成人学習論における諸研究から～」『プール学院大学研究紀要』第37号, 1997, pp.293-308.
 - 20) Nunan, David, *The Learner-Centered Curriculum: A Study in Second Language Teaching*, Cambridge University Press, 1988.
 - 21) 同上書.
 - 22) Richards, Jack C. and Theodore S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, 3rd edition, Cambridge University Press, 2014, p.105.
 - 23) Holec, Henri, *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon Press, 1981.
 - 24) 青木直子「特集 自律的学習者を育てるための教師の役割-学習者オートノミーを育てる教師の役割」『英語教育』56 (12), 10-13, 大修館書店, 2008, p.10.
 - 25) 前掲書, Richards & Rodgers, p.332.
 - 26) 前掲書, 文部科学省, 「今後の英語教育の改善・充実方策について」.
 - 27) National Research Council, *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. Washington, DC, The National Academies Press, 2000. 和訳参照, 森敏昭, 秋田喜代美監訳, 21世紀の認知心理学を創る会訳 米国学術研究推進会議編著『授業を変える 認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房, 2002.
 - 28) Weimer, Maryellen, *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*, 2nd edition, Jossey-Bass, 2013.
 - 29) 前掲書, Weimer, Sawyer (2015) など.
 - 30) 前掲書, Weimer, p.63.
 - 31) 前掲書, Richards & Rodgers, p.304.
 - 32) 前掲書, Richards & Rodgers, p.302.
 - 33) Borg, Michaela, "A case study of the development in pedagogic thinking of a pre-service teacher", *The Electronic Journal for English as a Second Language*, Vol.9, No. 2, 2005. Gutierrez, Almarza, G., "Student foreign language teachers' growth," in D. Freeman and J.C. Richards (eds), *Teacher Learning in Language Teaching*, Cambridge University Press, 1996.
 - 34) MacDonald, Malcolm, Richard.G. Badger and Goodith White, "Changing values: What use are theories of language learning and teaching?" *Teaching and Teacher Education*, Vol.17, Issue8, 2001, pp. 949-963.
 - 35) 静哲人「ビリーフの変容から見る英語教員養成授業の効果：ふたつの大学の比較」『大東文化大学紀要 社会科学』(54), 2016, pp. 83-101.
 - 36) Borg, Simon, *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice* (Bloomsbury Classics in Linguistics), Bloomsbury Academic, 2015.
 - 37) 前掲書, Richards & Rodgers, p.348.

(2017年11月24日掲載決定)