

外国語科とアクティブ・ラーニングとの接点

—3つの解釈と活動タイプ（試案）—

The Points of Contact Between Foreign Language Education and Active Learning: Three Interpretations and Activity Types (A Tentative Proposal)

湯川 笑子

YUKAWA Emiko

I はじめに

2017年3月に小学校と中学校の学習指導要領が公布され、教育のねらいの3つの観点、つまり、①知識・技能、②思考力・判断力・表現力、③学びに向かう力および人間性が提示された。また、それを実現するために推奨されている、主体的、対話的で深く学ぶ方法（つまりアクティブ・ラーニングの方法、以後ALと表記する）とは何なのかについて、多くの研修会や公開授業の場で議論されている。

DeSeCoや欧州・北米の国の文部行政で定義されたとする教育目標一覧（国立教育政策研究所（編）（2016）『資質・能力【理論編】』の24頁参照）では、外国語は、上の3つの教育のねらいのうちの、「①知識・技能」に対応する範疇に収まっている。（DeSeCoとは、OECD「Organisation for Economic Co-operation and Development：経済協力開発機構」が組織した教育についての理論的研究プロジェクトDeSeCo（デセコ、Definition and Selection of Competencies:Theoretical and Conceptual Foundations コンピテンシーの定義と選択—の理論的・概念的基礎）である。）

外国語教育は言語知識の習得や運用技能など知識・技能的な側面が強い。そのため、外国語科については、3つのねらいの観点のうち、「①知識・技能」については指導のイメージがわかりやすいが、限られた外国語能力を通して、「②思考力・判断力・表現力」を育てる授業を実現するのは難しい。

また、ALの手法を用いて指導せよと言われても、もともと外国語の運用練習には、ペアやグループで情報を伝えあったり言語形式を練習しあったりする場面が多い。対話的な学習の「形態」だけ

に注目するのであれば、英語の授業はペアやグループで「対話」することが多いから、すでにALは実践しているという理屈もたつ。いったい、何をどのように指導すれば、「本当のAL」になるのだろうか？ALは全ての教科で追及すべき手法なのだが、外国語科に関しては、その教科の特殊性のゆえに、実現すべきALが何なのかがはなはだわかりづらいのである。

解釈に迷っているのは、中高の英語教員達も同じらしい。現に、新学習指導要領を先取りする形でたとえば、「ALで教える英語授業」などと銘打った公開授業などを見ても、今までのコミュニケーション型な英語授業と違いがあるように思えないケースが多い。最近、筆者はある教員研修の中で、参加していた現職英語教員にALをどうとらえているかという質問を投げかけたが、「名前は聞かず、ALと銘打った公開授業にも行ったことはあるがよく分からない」という意見が大半であった。

そこで本稿では、「外国語科」という教科と、「主体的対話的な深い学び」を実現するために、適切な指導法であると言われているALとの接点を考察し、現段階で筆者が考える3種類のALの実現の仕方を提案したい。そのためにまず、新学習指導要領でねらいとされる資質・能力について概観する。その上で、それを実現するための方法論として語られるALを定義する。前述のように、外国語教育は対話的な活動がもともと多用される教科である¹⁾ことから、誤解が生じやすい現実を考慮して、何は典型的なALで、何はことさらにALと呼ばなくても、単によいコミュニケーション型な教え方（あるいはよいドリル練習）の一部であると整理しておけばよいのかを例示しながらま

とめたい。最後に、ALはこういう学習を指すと解釈すればよいのではないかという試案を3つ提案する。なお、本稿では、「外国語教育」という教科の特色とALとの関係を、学ぶ言語が何であれ外国語であれば共通なものであると考え論を進める。ただし、現在の日本では、現実的に英語を第1外国語として学習することが通例であることから、以後外国語と英語という表現を適宜文脈に応じて使用していく。

II 新学習指導要領で謳われている教育観

新学習指導要領下で、学校教育で培うべきだと定義されている資質や能力は、新学習指導要領中学校の総則（文部科学省2017 中学校学習指導要領総則 p.4）に、以下のように明記されている。

「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実に努めること。」

①知識・技能、②思考力・判断力・表現力、③学びに向かう力、人間性等の三つの柱は、先に引用したDeSeCo、EU、イギリス、オーストラリア、ニュージーランド、アメリカ他の国で21世紀的教育がめざすべきであるとしている資質・能力とおおむね対応している（国立教育政策研究所（編）、2016、p.24）。

国立教育政策研究所のこのまとめによると、まず第1としてこの国々や機関が挙げている必要な資質・能力は、「基礎的なリテラシー」と総称されるものである。第1言語、外国語、数学、科学技術、情報、記号などに関する基礎知識・資質がこれにあたる。情報収集、思考判断の土台となる基礎能力が必要であることを否定する人は誰もいない。

第2に挙げられているのは、「認知スキル」という表現で代表している力で、DeSeCo、EUや各国の表現を列挙すると、「反省性」「協働する力」「問題解決力」「学び方の学習」「思考スキル」「批判的・

創造的思考力」などとなる。2002年実施の学習指導要領改訂の時に強調され、「総合的な学習の時間」を通して実現すべきと謳われた、自分で課題を見つける力や学び方の学びも、ここに再度登場していると言える²⁾。今学校に通う子どもたちが大人になった時に必要となる職業の多くは、現在存在しない仕事である（教育課程研究会編著2016、p.29）ため、それに必要な知識や技能は現段階でリストアップできない。したがって、学校教育が育むべき能力・資質は、そうした未知の事態に直面しても、協働して思考し問題解決ができるよう、汎用性の広い認知スキルを育くむことであり、それこそ未来を生きる子どもらに必要な教育であるという教育観である。

第3の資質・能力として挙げられているのは、「社会スキル」である。「自律的活動力」や「異質な集団での交流力」など、自分をとりまく社会の中で強調しながら、自分の役割を理解し、人生設計や自己管理ができる力を指している。

こうした資質・能力は確かに21世紀を生きる生徒らに必要なだと筆者も強く感じる。その上で、では、学校教育でどのように指導すればこのような力が身につくのだろうか。特に、上の第2番目に挙げた「思考力・判断力・表現力」といった、学び方の学び、あらゆる場面に汎用性が高いコンピテンシーはどのように指導すれば身につくのだろうか。そのキーになる概念が、「アクティブ・ラーニング（AL）」である。文部科学省は慎重を期して学習指導要領では「主体的、対話的で深い学び」という表現に統一し、ALということばの使用はやめたものの、準備段階ではALを使用し強調していた。本稿では、この第2番目の資質・能力に焦点をあて、ALはそれを実現する手法として不可分の形で結びついたものであるとして、以下の議論を進める。

III 「アクティブ・ラーニング（AL）」とは何か

溝上慎一（2014）著『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』によると、ALは次のように定義されている：「一般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)

この定義によれば、ALは、何かを積極的に読み取ったり聞き取ったりすることや能動的な発信活動が不可欠で、さらにその際に頭の中で進行する認知プロセスを、進行したことだけで終わらせるのではなく、自ら言語化したり省察したりすることでそれを明確に自覚していくこと（＝外化）を指す。そうすると、逆に、何がALではないのだろうか。受動的に講義を聴くことはALではない。また、単にペアやグループで活動をし、そこで認知プロセスの外化を促さずに終わってしまうこともALではないということになる。そもそも高度な認知プロセスを必要としない機械的なドリル練習が、ペアやグループでやったところでALとは言えないということは言うまでもない。

以下は、教育課程研究会（編）（2016）『「アクティブ・ラーニング」を考える』中の、ALの定義に関連する記載を抜粋したものである。ALの正体や属性をさらによく理解するために、これらの記述に触れておきたい。

ALについて：

資質・能力の三つの柱となる、生きて働く「知識・技能」、未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」、学びを人生や社会に活かそうとする「学びに向かう力・人間性等」を育むためには、学んだことと自分の人生や社会の在り方を主体的に結び付けたり、多様な人との対話で考えを広げたり、教科等で身に付けた様々な見方・考え方を通して世の中を捉え、深く考えたりすることが重要となる。こうした学びの在り方が「主体的・対話的で深い学び」である。(p.43)

ALの深い学びについて：

「深い学び」とは、各教科等で習得した知識や考え方を活用して、問いを見だして解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想・想像したりすることに向かう学びのことであると議論されている。(p.46)

ALは活動形態ではないということについて：

「書く・話す・発表する、あるいはグループワーク・プレゼンテーションなどの活動を授業デザインに組み込むこと自体を目的化して、それをもって「活動を入れていけばいいんでしょう」「これでアクティブ・ラーニングやっていることになるんでしょう」というようなことを言う教師がいる。「違う」と言っておきたい。(p.56)

さらに、深いALの学びが起こりうる学習活動のタイプを、活動を表現する動詞を使ってリスト化したものがある。溝上慎一（2014）はp.108で、Biggs & Tang, 2011を参照して、学生の学習に対する活動の認知活動の深さ（学習への「浅いアプローチ」対「深いアプローチ」）を示している。たとえば、「記憶する」「認める・名前をあげる」「文章を理解する」「言い換える」「記述する」などは、浅いアプローチの学習だとする。英語授業では、単語を覚えたり、本文テキストの読解を促したり確認したりする活動が授業の多くの部分を占める。それらは、外国語の授業として必要不可欠な要素ではあるが、必ずしも深い認知活動を要する学習活動ではないということになる。

また、テキストの前半と後半にわけて、異なる生徒に渡し、それを異なる部分を読んだ生徒どうしがペアになって、英語で伝えあうことで、テキストの全容を知るといふ、jigsaw readingという活動がある。これも、ペアワークで協働する作業ではあるし、若干のパラフレーズ（言い換え）作業は伴うが、基本的に読んだままの内容を口頭で伝えているだけ（retellingという活動）なので、さほど深いアプローチが必要な学習ではない。

また、英語の授業でよく行うコミュニケーション型の指導法の中に、information gap活動というものがある。ペアや、グループの中の、構成員一人一人に、他の構成員とは異なる情報を与えておくことで、メンバー間に情報の食い違い（information gap）を生じさせておく。そのことで、必然的に自分に欠けている情報を集めるニーズが生まれ、英語でコミュニケーションが起こるといふしくみを伴った活動である。これも、欠けている情報が、名詞、数、短い文で表せる程度の

情報である場合には、認知活動としては「文章を理解する」「言い換える」「記述する」の範囲にとどまり、これも jigsaw reading と同様、コミュニケーションではあるが、深い学びではない。

上記の例で何が深い学びだとは言えないかについては明らかになった。次に、何が深い学びなのかについて、事例を見ていこう。溝上慎一（2014）は前述の p.108 の表で、深いアプローチの学びに関する動詞を挙げている。これを最も深いものから順に見ていくと、「振り返る」「離れた問題に適用する」「仮説を立てる」「原理と関連づける」「身近な問題に適用する」「説明する」「論じる」「関連づける」「中心となる考えを理解する」となっている。

たとえば、偉業を成し遂げた人物（King 牧師、マザーテレサ、写真家の星野道夫氏、南アフリカ共和国初代アフリカ人大統領のネルソン・マンデラ氏など）の活動や、特色のある文化事象や自然現象（ナスカの地上絵、ローマのコロセウム、ハトの卓越した視覚能力など）についてテキストを読み、その内容を別の人物や別の事象と比較対照することを、ポストリーディングの活動として行えば、「原理と関連づけ」たり、読み物の中からくみ取った原理や特徴を他のコンテキストに「適用」する活動となる。読み物が意見の分かれる主張（環境問題の解決法、平和維持活動、人工知能の使用等）を扱っていた場合には、「仮説を立て」たり、「論じる」など、第2言語でも可能な深いレベルのAL活動が様々に考えられる。

以上、「思考力・判断力・表現力」を育てる深い学びとはどのようなものかがおおよそ想像できた。では次に、新しい学習指導要領が、外国語科やその他の教科で教科の特性を考慮して、思考や判断を伴う深い学びの観点目標をどのように定義し、説明しているのかを第IV節と第V節で見よう。

IV 学習指導要領から見る深い学び

2017年3月に公布された中学校の外国語科の指導目標について、以下のように記載されている。

(1)外国語の音声や語彙、表現、文法、言語

の働きなどを理解するとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする。

- (2)コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。
- (3)外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

前節までで確認してきた、3つの観点（「知識・能力」、「思考力・判断力・表現力」、「学びに向かう力、人間性」）のうち、特に、学んだ知識・技能をどう使うかを目標化した観点(2)に注目すると、上の学習指導要領の記載では、通常のコミュニケーション能力を育てることの他に「目的や場面、状況などに応じて」という但し書きを加えている。しかし、そもそも、本来コミュニケーションを成立させるためには、メッセージを伝える相手や場面、状況を考えるのは当然のことである。

たとえば、コミュニケーション言語指導法として、20-30年ほど前から大いに脚光を浴びている方法にタスクベースの指導法がある³⁾。タスクベースの授業では、どのようなことを言語を使って達成したいのか、言い換えれば、どのような「タスク（＝課題）」を達成したいのかを基軸にして各学習ユニットが構成される。このようなカリキュラムにおいては、場面設定があり、誰が誰に向かってどのようなことを言語を使って成し遂げたいかが明確である。「コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて」言語使用の練習をするのは、こうした指導法の観点に照らしてみると当然のことであると言える。

中学校の検定教科書にも、単元のあちこちに人物や町の紹介など、いわゆるパフォーマンス課題

(=英語運用課題)が設定されており、これらも聞き手や目的を意識せずに取り組むことは考えにくい。さらに、学んだ英語を使って大学にいる留学生や他国から招待したゲストと交流することを企画する学校も多く、筆者の勤務校である立命館大学の国際課では、留学生にボランティア参加の呼び掛けをしてほしいといった小中高のあらゆる学校からのリクエストに常時応えている。

このように考えると、本節（第IV節）の外国語科の目標を見る限り、従来から英語教育で追及すべきであるとされているコミュニケーションな英語授業をしていれば、新学習指導要領の3つのねらいにそった英語授業はおのずからできるということになる。だからこそ、第1節「はじめに」で述べたように、ALを取り入れたとされる英語授業が、従来からあるコミュニケーション主体の授業と何ら変わらないという印象を受けることが多かったのだと、謎が解ける。

ただ筆者は、たとえ外国語という言語能力の限界はあっても、もう少しALの「主体的、対話的で深い学び」のうちの「深さ」を追及したり、認知プロセスの「外化」の部分を実現することで、外国語科としての「思考力・判断力・表現力」を育くむやり方があるのではないかと考える。次の節で、外国語だけでなく、他の教科の新学習指導要領の目標をつき合わせ読みながら、外国語科でも取り組めるALの在り方を考えてみたい。

V 他教科におけるALの在り方

同じ言語学習でも生徒の母語を扱う国語科では、中学3年の目標として、「思考力・判断力・表現力」の観点で、「論理的に考える力や深く共感したり豊かに想像したりする力を養い、社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする。」とある（文部科学省中学校学習指導要領2017、p.20、下線は筆者付記）。ここでは、メッセージを状況に応じて伝えるという言語の機能の他に、他者との言語使用を通して、情感や思考を広げ深める、つまり新たなレベルへと生み出す機能もねらいとして掲げている。これこそ、対話的で協働的な学び方が得意とする高度

な学びであり、認知プロセスの外化へとつながる活動である。言語は通常、自分がすでに脳内で形成済みの概念やメッセージを盛って伝える器だが、時には、まだ明確な形を成していないメッセージが、あえて言語化して聞き手とやり取りする中で、「深め」られ、話し手にもはっきりと自覚されていくことがある。応用言語学ではこうした言語の機能をMerril Swainという学者がLanguagingという造語を使って説明している（Swain & Suzuki, 2010, p.565）。このような「外化」による思考力や判断力の形成、そして最終的に概念を表現する力は、ALならではの学びのプロセスであろう。

社会科では、各分野と学年を包括した目標のうちの「思考力・判断力・表現力」の観点で、「社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考察したり、社会に見られる課題の解決に向けて選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。」とある（文部科学省中学校学習指導要領2017、p.26、下線は筆者付記）。

このような、社会事象や社会的な課題について情報を集めて課題解決に向けて思考、判断するといった高度な認知活動は、基本的には、年齢相応の認知能力相応に発達した母語でしかできない。したがって、ここに挙げられた目標は、社会科の目標であり、同時に、それを母語の力が十分担えなければならないという、母語力のねらいでもある。

ただ、第2言語においても、力が伸びてくれば、テーマによっては、かつ、狭い領域に限定すれば、母語に近いレベルで、情報の批判的解釈をしたり思考や判断をしたりする時のツールとなりえる場合もある。

ことに、ヨーロッパなどの、英語力の高い国の高校生対象に採用されることが多いCLIL（Content Language Integrated Learning、内容・言語統合学習）と呼ばれる外国語教授法では、まさに、このようにコンテンツと外国語を統合的に教えようとする。社会、理科、数学といった、他教科の内容を教えるというねらいと、外国語をさらに向上させるというねらいを両方1つの授業時

間内に行おうとする教授法である。

同様に、北米の移民児童・生徒に対して、英語を教えると同時に、同年代の子どもが習う教科内容も遅れないように一緒に教えたいという理由で2者を組み合わせる教授法があり、こちらは、content-based language teaching（内容ベースの言語教育）という風に呼ばれている。

どちらの場合も、母語には及ばない第2言語で教科内容を教える難しさがあるため、教える際には、意図的に、主たる教授言語ではない言語（児童・生徒の母語など）を戦略的に組み込むことで、最大の効果を生み出せるとする考え方もある。これは、応用言語学では、「トランスランゲージング（translanguaging）」という概念として語られている（Garcia and Wei, 2014）。

つまり、テーマやトピックの絞り方、他教科との統合的な扱い方、さらに、母語の戦略的な使用などを組み合わせれば、外国語である英語であっても、深いレベルのALが可能になってくる。

保健体育科では、各分野と学年を包括した目標のうちの「思考力・判断力・表現力」の観点で、「運動や健康についての自他の課題を発見し、合理的な解決に向けて思考し判断するとともに、他者に伝える力を養う」とある（文部科学省中学校学習指導要領2017、p.100）。

保健体育科のうち、特に体育科は、外国語科と同様、実際に運動し各種技能の上達を目指す部分が多い。したがって、上にあるように、「思考力・判断力・表現力」の観点では、その運動技能を客観的に眺め分析する、いわば「メタ運動」的思考をするとある。たとえば、外国語科においても、コミュニケーションの場で試してみた英語運用技能を、自らメタ言語的、メタコミュニケーション的に分析をするという活動が考えられる。このプレゼンテーションでは、このスライドよりも別の画像（あるいは文字情報）を先に出した方が伝わりやすいのではないかと、書いた作文の説得力や英語としての正確さなどを、ペアで、もしくはグループで検討するなどといった活動が考えられる。

以上、他の教科における新指導要領下の目標を概観してきた。これらをもとに、以下に、外国語

科において「思考力・判断力・表現力」、つまり深い認知スキルを育むために行うことのできるALを、3つのタイプの活動にまとめてみる。あくまで現段階の試案であるが、これからの新学習指導要領の実現にむけて、参考になれば幸いである。

VI 外国語科におけるAL

【AL実現のための考え方1】

外国語科におけるALの在り方の一番目に挙げられるのは、新学習指導要領の目標にも明記されているように、相手や状況を十分に踏まえ、コミュニケーションの目的を達成できる言語運用を体験的に学び、その運用力を深化させていくことである。言語学では、このように状況や相手を踏まえてTPOに合わせた言語使用ができる能力を語用論的能力と呼ぶ。また、社会の階層や地域など、社会的な状況を踏まえた発話ができる能力を社会言語学的能力と言い、どちらも広い意味でのコミュニケーション能力のうちの一部である。したがって、このような語用論的・社会言語学的な英語力を体験的に学び、試行錯誤しながら自分の今持ち合わせている能力やアイデンティティに合った発信ができるようにしていく。今までから実践されていたコミュニケーション能力を今まで同様に実践的に深め、実社会での様々なタスクが実行できるコミュニケーション能力をALを通して取得していくことを目指す。

通常、このような語用論的・社会言語学的能力を高めるには、場面設定をしたロール・プレイや、目的、参加者の立場を定義した（たとえば模擬国連など）シミュレーション活動などの手法がある。また、学校によっては、実際に外国人高校生や日本在住の留学生と交流し、共に学ぶ活動を設定する場合もある⁴⁾。

このような、柔軟でありしたがって成果としてのコミュニケーションの実現の仕方が個人ごとに分かれるパフォーマンスは採点がしにくいので、これまであまり入試問題などに取り上げられることがなかった。しかし、昨今は大学によっては、状況や目的を設定した上で、非常に自由度の高い作文を書かせる問題が出現している。

たとえば、東京大学の理科系の問題として、2017年には、次のような問題がでてくる。マーレーという余命いくばくもない老人が突然、ジュンという少年に、自分はジュンの祖父であり、遺産をジュンに残したいが、その条件として、ジュンがその遺産を何に使いたいと考えるか、そしてそれはなぜなのかを知らせてほしい、それが有益な使用法ならば遺産を譲るといふ。出題はそういった意味の80語程度の英語を読ませたあと、自分がジュンだと考えて60-80語でおじいさんに返事を書きなさいとしている。

【AL 実現のための考え方2】

外国語科におけるALの在り方として2番目に挙げられるのは、メタ言語的、メタコミュニケーション的活動（＝自分の産出した英語の文章や、まとまったテキスト・談話、自分がかかわったインタラクションを客観的に見つめなおすこと）である。これは、先に示した語用論的・社会言語学的能力とも重複してくる部分があるが、まずは分けて考えて頭を整理しておく方が、授業プランを考える時にも考えやすい。

たとえば、授業でいったんルールとして教師から学んだが、実際のところ、コンテキストの中で自分で考えてみないと身につかない文法事項が英語には多々ある。完了形と過去形の区別、接続詞や接続関係を示す副詞、冠詞、代名詞などはその典型的な例である。そうした文法項目を、コンテキストの中で、正しく使えるかどうかを生徒に問い、生徒どうしで、自分の回答をどうしてそれが正しいと思うのかを、再度ルールに基づいて話し合わせる。こうした活動は、先の学びの深さを動詞で表現した表に照らして言うと、ルールの「適用」となるし、回答をペアやグループで話し合わせることで、ルールの理解の外化をしていることになる。以下は、中学校で現在完了形を学んだあとに、過去形との対比の中でそれが正しく運用し分けられるかどうかを、生徒に回答させ、その後日本語で話し合わせると想定したワークシートである。（実際に公開授業で使用されたものをもとに筆者が作り直したものの。）

（ ）内の適切な動詞の形に○をつけよう。

Ken: Hi, Yumi

Yumi: Hi, Ken.

Yumi: Ken, how are you?

Ken: I'm a bit tired. I had so much homework to do today.

Yumi: Are you still doing it?

Ken: No. I (finish / finished / have just finished / will finish) it. Why?

Yumi: Well, John, Hiromi, and I are going to see a movie at ABC Movie Theater this afternoon.

Would you like to join us?

Ken: Sure. I (leave / left / have just left / will leave) now. I will see you there.

メタ言語的、メタコミュニケーション的活動は、上の例のように一つの文法事項のレベルでも行うことができるが、もう少し大きな単位で行うことももちろん可能である。グループでの何等かの発表を準備する際に、どういう順番で、どういう画像などと一緒に伝えると最も伝わりやすいかを、事前に、 magari ハーサルをしながら話しあうことを通してメタ言語、メタコミュニケーションの分析ができるからである。ただ、このレベルでは、もしその分析が、単に文法・語法的、また談話的な視点からのみではなくて、語用論的、社会言語学的な分析も含むことになると、先の1番目のALの考え方と一部重複してくる。

【AL 実現のための考え方3】

外国語科におけるALの在り方として3番目に挙げられるのは、上であげた国語科、社会科、保健体育科のねらいにあったように、「論理的に考え」、「自分の思いや考えを広げたり深めたり」するために言語を使用し（言語機能のうち、発見的機能、heuristic function）、「課題の解決に向けて選択・判断」したり、それを伝えたりすることである。英語が好きで中学校時からたっぷりと学習してきた高校生ならば、おそらく高校2～3年

生くらいになれば比較的高度な認知作業を要する活動もできるようになってくる。その際に、数分間日本語にスイッチするなどの方法も混ぜたり、読ませる資料の中に日本語のものも入れたりするなど、戦略的に工夫をすれば、外国語である英語であっても、生徒の認知能力のレベルに見合った高度な内容の議論、発表、作文などが可能となる。

以下にあげる例は、公立中学校の3年生の討論の授業である（2017年2月に実施された、宇治市立黄檗中学校、永島春香教諭による3年生の公開授業事例）。中学生であることから、討論のテーマは生活の中の身近なこと（中学校と小学校のうち、どちらがより楽しいかという対比）を取り上げているが、50分の授業内で、テーマの提示から討論と作文までこなし、効率のよい授業例である。最初にテーマを提示し、マインドマップを使用してブレインストーミングをした後、内容の足場かけ（scaffolding）のために、まずは日本語で3人の異なる相手に1分間ずつ話す。その後、先生が議論のための言語的足場かけのために議論の出だしのフレーズなどを与えた後、生徒はペアの相手に対して2分間で自分の主張を述べる。（「足場かけ」とは、学習者が自力ではできない、一段階高度なレベルのことをさせるために与える援助を指す。）これを、相手を変えて3回行う。その後、自分の主張を個人ごとに書き、書いた作文をペアで交換し合って、フィードバックしあう。以下にこの授業の手順の詳細を示す。

- ① 先生がテーマを与える。テーマスキーマを活性化するためにスライドを見せて先生が英語で話す。この公開授業では、「小学校より中学校の方がより楽しい」という陳述文に賛成か反対かがテーマであった（英語使用）。
- ② 生徒は日本語で何が違うとかどっちがよいなどについてをペアで話しあう。（1分）
- ③ 何が違うかについて、先生がまとめ、スライドでアイデアを網羅して説明する。これは、英語でどう表現するかを紹介（言語的足場かけ）にもなる（英語使用）。
- ④ 生徒は、自分の意見を、まず agree と disagree のどちらなのかを紙に書いて、そ

こから派生してくる概念をマインドマップとして書く。日本語でも英語でもOKとする。（5分）

- ⑤ それを手に、生徒はペアとなり、1人1分で、日本語で語る。1分経過後、話し手を交代する。ペアを変えて再度話す。3サイクル行う。これは討論の中身のバリエーションをひろげ、自分の主張をはっきりと自覚する目的のために行う。
- ⑥ 英語で語る時の文章の出だしなどの表現を先生が与える（英語使用）。（言語的足場かけ）
- ⑦ 生徒はペアとなり、1人2分で、英語で自分の主張を語る。2分経過後、話し手を交代する。ペアを変えて再度話す。3人相手を変える。
- ⑧ 各自、自分の主張を英語で書く。（10分）
- ⑨ 自分の作文をペアの相方に渡して言語的な訂正やコメントを書いてもらう。（使用言語自由）（5分）

この実践では、②⑤⑦で、生徒たちは対話を通して自分の考えを広げたり整理したりしてまとめている。④と⑧では個人で自分の考えをまとめ、⑨では、メタ言語能力を発揮して出来上がった主張の作文にコメントを返している。この実践は、本稿で提案したALの3つの活動タイプのすべてを含んでいる。まず、⑦では、コミュニケーションの相手、目的、制限（制限時間）を意識して、自分の意見を述べている。（「AL実現のための考え方1」）。さらに、⑨では、メタ言語能力を発揮している（「AL実現のための考え方2」）。そして最後に、②⑤⑦で、「自分の思いや考えを広げたり深めたり」するために言語を使用し、最終的に⑦で思考の結果を表現している（「AL実現のための考え方3」）。

教師は中学生という外国語能力の限界を、内容的足場掛け（①②④⑤の活動）と言語的足場掛け（③⑥の活動）および、②⑤における短時間の母語使用とで乗り越え、1授業時間内で与えられたテーマについて自在に英語で意見交流をする授業が成立している。さらに加えて、作文にまでまと

めさせ相互評価をさせるなど、ALの手法を非常にうまく取り入れたよい授業例である。

高校生の場合には、英語科を設置している学校やSuper Global High Schoolの指定を受けている学校を始め多くの学校で、英語で社会問題について議論をし、共同で意見をまとめ提言として発表をしたり、海外からのゲストと交流したりしているケースがある。また、立命館大学の附属校のうち、立命館高校のSuper Science High Schoolのクラスでは、10年以上にわたって、自らの科学の研究発表を行い、招聘した海外からの高校生やその指導者の先生方からのフィードバックや質問に答え、さながら学会のような活動を行っている。こうした実践にも、ALの活動タイプのすべての要素が含まれているが、特に、共同で意見をまとめてグループとして発表するという活動を組み入れているSuper Global High Schoolのクラスでの取り組みの過程では、英語を通じて、「考えを広げたり、深めたり」してグループとしての意見を生成しているという意味で、ALの在り方の3番目のタイプの活動が含まれていると言える。

IV 現在の到達点と今後の課題

本稿では、外国語科という教科の特殊性のために、ALとは何をさすのかがわかりにくいことから、整理を試みた。まず新学習指導要領の教育観を概観し、3つの教育目標のうち特に、どのような状況でも汎用性を持つことから、培うことが不可欠とされている「思考力・判断力・表現力」に注目した。そしてそれを育むための教育方法であるALを、外国語科において、次の3つのタイプの活動として実現できるのではないかと提言した。

タイプ1：新学習指導要領の目標にも明記されているように、相手や状況を十分に踏まえ、コミュニケーション目的を達成できる言語運用を体験的に学び、その運用力を深化させていくこと

タイプ2：メタ言語的、メタコミュニケーション的活動

タイプ3：論理的に考え、自分の思いや考えを広げたり深めたりするために言語を使用し、課題の解決に向けて選択・判断したり、それを伝えたりすること

この3つのタイプの活動は、全てのタイプが小学生から高校3年生まで、誰にでも同じように取り組めるというわけではない。タイプ1は文部科学省が深い学びを外国語科で実現するために定義・設定したねらいであり、かつ、もともとコミュニケーション活動ならば実現すべきことでもあるので、すべての学校種で実現が可能である。しかし、タイプ2はメタ言語的な分析を伴う活動なので、個人差はあるものの、そうした認知活動が発達段階として可能になってくる中学生以降にふさわしい。タイプ3については、英語での表現力が、生徒の認知能力の上限に位置するような高度な事柄を伝えられるというレベルに達していなければ不可能なので、どれだけ足場がけをうまく構築できるかにもよるが、中学3年生から高校生の段階に達するまで実践はまたねばならないのではないかと考える⁵⁾。

これらのタイプを意識することで、外国語科におけるALを、活動のみがあって深い認知プロセスやその外化のない「疑似AL」から区別することができるであろうと考えた。またその際に、今まで同様行うべきであるコミュニケーション言語学習を、ALではないものはすべて悪者であるかのように否定する必要はないことも例を挙げながら明示した。ALの手法を、教師の説明、練習ドリル、基礎的なコミュニケーション活動と共存させ、必要な局面でALを活用できるようにという願いを込めて、ALの定義や輪郭を浮かび上がらせようとした。

本稿は、新しい指導要領の移行期を中学校英語では来年度に（高校ではその翌年）に控えた現段階（2017年9月）で、実践の「試行期」に考えた試案である。今後、観点別の評価についても具体化しながら、さらにより実践や考察がALを取り入れた教授法として生まれてくることを期待したい。その結果として、本稿の提案にも修正を加える必要が将来生じてくることを期待して拙文を

閉じることにする。

【註】

- 1) ここでは、日本語のみで訳読中心に進める英語授業については、近い内に消滅するものとみなし議論の対象外とする。中学や高校の英語授業は、教師が授業の多くの部分を英語で進め、言語形式のドリル練習やメッセージを伝えあうコミュニケーション活動を適宜行う授業であるという前提に立つ。
 - 2) 1998年（平成10年）の改訂時に設置された「総合的な学習の時間」についての評価や趣旨については、文部科学省2008年（平成20年）公布の学習指導要領解説「総合的な学習の時間」を参照されたい。
 - 3) タスクベースの言語教授法については、松村2017、van den Branden, Bygate, & Norris, 2009などを参照されたい。
 - 4) 大学生を対象にした例であるが、異なる文化を背景にした学生と一緒に科目を履修し、共に学ぶ「共修」の実践と意義をまとめたものに、坂本他（編著）の『多文化間共修—多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する』がある。
 - 5) 今回の学習指導要領の改訂の説明の中に、各教科の「見方や考え方」を駆使するようにとある。外国語的な見方や考え方が何を指すのかは、実際のところ指導要領の「解説」にある簡単な説明では明瞭とは言えない。したがって、おそらくこういうことであろうという筆者なりの外国語的「見方や考え方」についての想像と、本稿で提案した3つのタイプのALとの関連を考えると次のようになる。まず、母語でのコミュニケーションでも語用論的知識とそれを適切に駆使する力は問われるが、外国語でのコミュニケーションは異なる文化・習慣を持つ人々とのコミュニケーションなので、同じ文化を持つ人々以上に、場面、目的、コンテキストを意識したやりとりが問われる。そういった意味で、外国語的なものの「見方や考え方」に触れ、それと自分の文化や習慣とをつき合わせて最善のコミュニケーションを実践し、振り返る学習であるという意味で、タイプ1の活動は外国語の見方・考え方と深く関わっている。
- さらに、メタ言語についての気づきや思考は、国語（＝母語学習）と同様に、外国語という教科で特に育むものの「見方や考え方」の一側面である。したがって、メタ言語活動、つまりタイプ2の活動も、外国語の見方・考

え方と不可分の関係にある。最後に、自分の表したい概念を言語化することで発見していく活動、即ちタイプ3の活動は、外国語の見方・考え方を駆使するというよりは、自分の持つ言語能力の限界に対峙し、それを乗り越える経験をする活動である。もし、学習者が自分の表したい概念と自分の言語能力との間の乖離に気づき、意識的にその差を埋めようと言語を使うならば、言語と言語使用者に関するもの見方を認識した活動であるということもできる。もし学習者が「まとまっていないのだけれど」とか、「話しながら考えているのだけれど」といった前置きを置いて議論できるならば、そうした認識があるといえよう。

【引用文献】

- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. Palgrave Pivot.
- 国立教育政策研究所（編）（2016）『資質・能力【理論編】』東洋館出版社
- 教育課程研究会（編）（2016）『「アクティブ・ラーニング」を考える』東洋館出版社
- 坂本利子・堀江未来・米澤由香子（編著）（2017）『多文化間共修—多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する』学文社
- 松村昌紀（2017）『タスク・ベースの英語指導—TBLTの理解と実践』大修館
- 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
- 文部科学省（2008）学習指導要領解説「総合的な学習の時間」
http://www.mext.go.jp/component/_a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2011/01/05/1234912_013.pdf
- 文部科学省（2017）学習指導要領中学校「総則」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1356251.htm
- Swain, M. & Suzuki, W. (2010) Interaction, output, and communicative language learning. In B. Spolsky and F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics*. Blackwell. (pp. 557-570).
- van den Branden, K., Bygate, M., & Norris, J. M. (2009). *Task-based language teaching: A reader*. John Benjamin.