

# アクティブラーニング実践と言語教師のビリーフ

村 上 陽 子 (人間福祉学部・研究代表者)  
阪 上 彩 子 (立命館大学)  
田 原 憲 和 (立命館大学)

## 要 旨

大学や高校で言語を教える教師5名に対してアクティブラーニングを授業に取り入れ実践するためのサポート活動を行い、その前後で彼らの言語教育に関するビリーフについてアンケートとインタビュー調査を行った。アクティブラーニング実践の前に行った調査では、「豊かさ志向」のビリーフを強く持ち、「正確さ志向」のビリーフに対して反対の立場を示す教師たちであることが判明した。実践後に行った同じ内容の調査では、「豊かさ志向」のビリーフを強く持っていること、またより強く賛同が示されていたビリーフ項目には変化はなかったが、わずかながら「正確さ志向」のビリーフへの反対姿勢が緩和されていた。インタビュー調査からは、自らの学生時代に受けた言語教育や担当教員の指導がビリーフの形成に影響力を持っていることが明らかになった。

## 1. はじめに

本研究の目的は、アクティブラーニングを授業に取り入れ実践する希望を持つ言語教師がどのような教育観（以下「ビリーフ」と表記）を持ち、そのビリーフはアクティブラーニング実践の前後でどのように変化するのかを明らかにすることである。分析対象は5名の言語教師の持つ言語教育に関するビリーフであり、研究協力者の内訳は、大学で日本語を教える教師2名、高校でスペイン語を教える教師1名、大学でドイツ語を教える教師1名、高校で中国語を教える教師1名であった。筆者らはこの5名の言語教師が授業でアクティブラーニング実践をスムーズに行うことができるようサポート活動を実施し、アクティブラーニング実践の前後にアンケートとインタビュー調査を行い、データを収集した。実施したサポート活動と収集データを分析して得ることができた言語教師たちのビリーフとその変化について報告する。

## 2. 「授業共同プランニング」

この節では、筆者らが5名の言語教師に対して行ったアクティブラーニング実践をサポートする活動「授業共同プランニング」について説明する。

## 2.1 「外国語学習のめやす」とワークショップ

筆者らは公益法人国際文化フォーラムが2013年から3年にわたって開催した「外国語学習のめやす マスター研修」を受講した。「外国語学習のめやす」(以下「めやす」と表記)とは、外国人留学生への日本語教育を含む外国語教育が、単なる外国語の知識とそれが話される地域の文化・社会に関する知識の授与ではなく、グローバル社会を生き抜く力の育成を行う役割を担っているという考えから打立てられた教育指針である。他者と自己の発見、多様な人々とのつながりの構築を教育理念とし、ことばと文化を学ぶことを通して学習者の人間的な成長を促し、これからの世界を生きる力を育てることを教育目標として、総合的なコミュニケーション能力の獲得を学習目標とするアクティブラーニングを取り入れた授業づくりを行う枠組みが提供されている。

研修後、いくつかのアクティブラーニング実践を経て、「めやす」が提案する授業づくりの手法が学習者の言語習得だけでなく、「生きる力」の育成に効果的であることを実感した筆者らは、「めやす」の授業づくりの手法に関するワークショップを開催してきた。アクティブラーニングの重要性や必要性は承知しているけれど、どのように実践したらよいかわからない言語教師たちや、すでにアクティブラーニングを実践してきてさらに腕に磨きをかけるために「めやす」の手法を学ぼうという言語教師たちに対して開催したワークショップをとおして、筆者らも多くのことを学び、様々なことに気が付いた。ワークショップで伝えられる内容には限りがあり、言語学習と同じくアクティブラーニングも、実施を繰り返してはじめて身につくものであると理解していても、実際に実践している人は少なく、ワークショップ後に記入された参加者アンケートには、ワークショップで学んだことを今後の授業運営に活用したいという希望と同時に、実践への不安が浮かび上がっていた。また、アクティブラーニングが学生の学びに与える影響については多くの研究があるが、教師に与える影響については研究されておらず、授業にアクティブラーニングを取り入れようという言語教師がどのようなビリーフを持っており、実践の前後でビリーフに変化はあるのか、あるとすればどのような変化であるかを明らかにすることは、今後の外国語教育研究やFD研究において意義があることだと考えた。そこで、授業づくりからアクティブラーニング実践中の問題解決までのサポートを希望する言語教師に対して行い、彼らのビリーフについて調査することにした。

## 2.2 サポート活動

これまで行ってきたワークショップに参加した言語教師に対して、「授業プランニング」への参加者を募集したところ、5名の言語教師から応募があった。アクティブラーニングである意識していないケースも含め、全員がアクティブラーニング実践を経験していたが、システマティックなプランニングを行ったうえでの授業づくりに関しては1名を除いて行ったことがなかった。本研究における協力者であり、アクティブラーニング実践者(以下、実践者)の教授言語とアクティブラーニングを行う教育機関、アクティブラーニングのテーマを表1に示す。

教師 A、B、C は2019年春度学期に、D と E は秋学期にそれぞれ表1のテーマでアクティブラーニングを実施した。

サポート活動の内容は、授業づくりのための様々な支援を個人的に行うことに加え、「授業共同プランニング」という名称が示すように、上記5名と筆者ら3名がアクティブラーニング実践

表 1 実践者

教師	教授言語	教育機関	アクティブラーニングのテーマ
A	日本語	大学（台湾）	「ホテルマンになりきって、日本語で接客し動画を撮影しよう」
B	日本語	大学（日本）	「アカデミックライティングスキルに関する自分だけの手引書を作ろう」
C	スペイン語	高校（日本）	「スペインのマドリッドまたはバルセロナのどちらかとサンセバスチャンに行くつもりで旅行計画を作ろう」
D	ドイツ語	大学（日本）	「関西を旅行するドイツ人のためにおすすめスポットやグルメを紹介してみよう！」
E	中国語	高校（日本）	「中国語圏修学（研修）旅行 企画コンペティション」

に関する知恵を出し合い、アクティブラーニングについて広く意見交換を行う機会を提供することであった。実際に行った活動を以下に示す。

### ①授業プランニングサポート

「めやす」の手法に基づき、「授業シナリオ」「3×3+3シート」「目標分解表」<sup>1</sup>「ループリック」を作成することによって授業のデザインをしてもらい、作成の補助を行った。作成された文書を見て、実施に向けた具体的なアドバイスをを行った。

### ②実践サポート

実践者の活動や業績、授業実践に役立つ情報などを掲載するブログを開設し、進捗状況を随時更新した。実践者と筆者らがメンバーとなったメーリングリストを作り、情報共有を行った。月に1回オンライン会議システムを利用してミーティングを開催し<sup>2</sup>、進捗状況の報告や質疑応答、これまでの教育活動を振り返る活動を行った。

### ③実践報告会の開催

実践を振り返る機会となるようにアクティブラーニング実践報告会を2020年2月29日にオンラインで開催し、一般聴衆にも参加を呼びかけ、フィードバックを受ける場を提供した。

これらのサポート活動について、アクティブラーニング実践後に回答を依頼した自由記述方式のアンケートでは、「実践前に授業プランで難しい、不安だと思っていた点は解消されましたか」という項目において「どのように授業を組み立てれば良いか、という漠然とした不安は実際にやってみると解消されました。そこでは目標分解表がとても役に立ったと思います。プロジェクトワークの全体像ではなく、各授業で何をするかを可視化して何をしていけば良いかがわかるとそんな難しいことはないのだと気がきました（教師D）」という回答や、以前から感じていた授業運営上の悩みがオンラインミーティングで解消された、といった肯定的な回答を得た。また、実践後のインタビュー調査では、異なる言語を教える教員で集まって情報共有をしたり、授業のことや学生のことなどを話したりする機会というのはほとんどないので、他言語の事情や共通の問題意識を知ることができ有益であったという意見もあり、サポート活動は成功したと言えるだろう。

### 3. 実践者のビリーフとその変容

この節では、アクティブラーニングの実践前と実践後に行ったビリーフに関するアンケートとインタビュー調査から得たデータを分析した結果を報告する。

#### 3.1 ビリーフに関するアンケート

アンケート項目には、久保田（2006：16-18）に掲載されている、「正確さ志向」と「豊かさ志向」のふたつの視点から作成された教師のビリーフ一覧<sup>3</sup>を使用した。以下にその内容を示すが、番号に囲みのついた項目が「正確さ志向」のビリーフであり、そのほかが「豊かさ志向」のビリーフである。

- ①. 授業中、学習者の誤りはすぐ直さなければならない。
- ②. 教師はいつも学習者が正しい発音で話すように注意しなければならない。
3. 学習者の意欲を持続させることがことばの学習を成功させることにつながる。
- ④. 教師は授業でくわしい文法説明をする必要がある。
5. 外国語を教えるとき、その外国語が話されている国の文化も教えることが必要だ。
6. 外国語を学ぶことで、自分の国の文化を振り返ることができる。
- ⑦. 学習者には正確さを求めなければならない。
- ⑧. 外国語学習の中で一番大切なのは文法の学習だ。
9. 学習している外国語を話す人たちと練習する機会をつくらなければならない。
10. 教師は学習内容に学習者が興味を持っている内容を取り入れなければならない。
- ⑪. 教科書や教材は外国語の授業に必要なだ。
- ⑫. 教科書に書いてあることはすべて教えなければならない。
13. 外国語教師にはユーモアが必要である。
14. 教師はいつも学習者をはげまさなければならない。
- ⑬. 授業ではできるだけたくさんの知識を与えなければならない。
16. 外国語学習は楽しくなくてはならない。
17. 教師は学習者が達成感を持ったかどうかをいつも確認しなければならない。
- ⑭. 外国語学習では、たくさん読ませたり書かせたりすることが必要だ。

これらの項目に対し、5段階選択肢方式（5「強く同意する」4「同意する」3「同意も反対もしない」2「反対する」1「強く反対する」）で、アクティブラーニングの実践前と実践後に調査を実施した。

#### 3.2 アクティブラーニング実施前のビリーフ

5名の実践者に対して実践前に行ったアンケートの結果と、1から5の選択肢を得点として合計したビリーフの各項目の合計点は表2のとおりである。

表2 実践前アンケート結果

項目番号/教師	A	B	C	D	E	合計点
1	3	3	4	2	4	16
2	3	3	3	3	3	15
3	5	5	5	5	4	24
4	4	3	4	2	2	15
5	5	4	4	4	4	21
6	3	5	3	5	5	21
7	3	3	3	1	3	13
8	2	3	2	1	1	9
9	4	4	2	5	3	18
10	4	5	4	4	4	21
11	4	4	4	4	4	20
12	1	2	2	1	1	7
13	4	4	5	5	5	23
14	3	5	4	3	4	19
15	3	3	3	2	2	13
16	4	5	5	4	4	22
17	3	4	3	2	4	16
18	3	3	2	1	4	13

以下に示すように、18項目のうちより合計点が高かった項目はすべて「豊かさ志向」のビリーフであった。

- 24点 3. 学習者の意欲を持続させることがことばの学習を成功させることにつながる。
- 23点 13. 外国語教師にはユーモアが必要である。
- 22点 16. 外国語学習は楽しくなくてはならない。
- 21点 5. 外国語を教えるとき、その外国語が話されている国の文化も教えることが必要だ。
- 6. 外国語を学ぶことで、自分の国の文化を振り返ることができる。
- 10. 教師は学習内容に学習者が興味を持っている内容を取り入れなければならない。

「正確さ志向」のビリーフで最も高得点だったのは「11. 教科書や教材は外国語の授業に必要なだ」(20点)だった。反対に、実践者たちから最も賛同を得なかったビリーフは「12. 教科書に書いてあることはすべて教えなければならない」(7点)と「8. 外国語学習の中で一番大切なのは文法の学習だ」(9点)だった。

### 3.3 アクティブラーニング実践後のビリーフと前後の比較

5名の実践者に対して実践後に行ったアンケートの結果と、実践前のアンケート結果と同様に1から5の選択肢を得点として合計したビリーフの各項目の合計点は表3のとおりである。

表3 実践後アンケート結果

項目番号/教師	A	B	C	D	E	合計点
①	3	3	2	3	3	14
②	2	3	2	3	4	14
3	5	5	4	5	5	24
④	3	3	2	3	3	14
5	4	4	5	4	4	21
6	3	5	3	4	5	20
⑦	4	3	2	2	4	15
⑧	2	3	2	2	2	11
9	4	4	2	5	4	19
10	4	5	4	4	5	22
⑪	4	4	4	4	4	20
⑫	1	3	1	2	2	9
13	4	5	4	5	5	23
14	3	4	3	2	3	15
⑮	3	2	2	4	2	13
16	4	5	5	4	4	22
17	4	5	2	3	5	19
⑱	3	2	3	2	3	13

表4は、合計点が高かった項目の比較を示している。

表4 実践前後の高得点項目の比較

	実践前	実践後
24点	3. 学習者の意欲を持続させることがことばの学習を成功させることにつながる。	3. 学習者の意欲を持続させることがことばの学習を成功させることにつながる。
23点	13. 外国語教師にはユーモアが必要である。	13. 外国語教師にはユーモアが必要である。
22点	16. 外国語学習は楽しくなくてはならない。	16. 外国語学習は楽しくなくてはならない。
		10. 教師は学習内容に学習者が興味を持っている内容を取り入れなければならない。
21点	5. 外国語を教えるとき、その外国語が話されている国の文化も教えることが必要だ。	5. 外国語を教えるとき、その外国語が話されている国の文化も教えることが必要だ。
	6. 外国語を学ぶことで、自分の国の文化を振り返ることができる。	
	10. 教師は学習内容に学習者が興味を持っている内容を取り入れなければならない。	

実践前と同様に、高得点を獲得したのはすべて「豊かさ志向」のビリーフであり、実践前に21点だった「10. 教師は学習内容に学習者が興味を持っている内容を取り入れなければならない」は22点に、21点だった「6. 外国語を学ぶことで、自分の国の文化を振り返ることができる」は表中にはないが、20点を獲得しており、実践の前後で彼らが賛成を示したビリーフには大きな変容はうかがえない。

実践前に「正確さ志向」のビリーフで最も高得点だった「⑪. 教科書や教材は外国語の授業に必要だ」(20点)は、実践後も20点を獲得して最高得点であった。さらに、実践後、実践者たちから最も賛同を得なかったビリーフに関しても実践前から変化はなく、「⑫. 教科書に書いて

あることはすべて教えなければならない」(9点)と「[8]. 外国語学習の中で一番大切なのは文法の学習だ」(11点)であったが、得点は12が7点→9点、8が9点→11点と、若干ではあるが得点に変化がみられる。教師別に分析してみると、

表5 教師別項目12, 8の回答

項目番号/教師		A	B	C	D	E	合計点
[12]	実践前	1	2	2	1	1	7
	実践後	1	3	1	2	2	9
[8]	実践前	2	3	2	1	1	9
	実践後	2	3	2	2	2	11

12に関しては、教師Cは「反対する」から「強く反対する」へと変化し、反対の度合いを強めているものの、他の教師については12, 8とも「反対する」から「反対でも賛成でもない」へ、あるいは「強く反対する」から「反対する」へと変化しており、これらの「正確さ志向」のビリーフについては実践後も依然反対の傾向はあるものの、その度合いが減少していた。

次に、実践者個人のビリーフの変化について分析を行った。5つの選択肢のうちの1「強く反対する」と2「反対する」をまとめて「反対」、3「賛成でも反対でもない」を「どちらでもない」、4「賛成する」と5「強く賛成する」をまとめて「賛成」とした場合、実践の前後で「賛成」あるいは「反対」の意見に転じた実践者がいたビリーフとその実践者の選択は以下のとおりである。

- [2]. 教師はいつも学習者が正しい発音で話すように注意しなければならない。
- [7]. 学習者には正確さを求めなければならない。
- 9. 学習している外国語を話す人たちと練習する機会をつくらなければならない。
- [15]. 授業ではできるだけたくさん知識を与えなければならない。

表6 教師別ビリーフの変化 網掛けは変化の観察される箇所

項目番号/教師		A	B	C	D	E	合計点
[2]	実践前	3	3	3	3	3	15
	実践後	2	3	2	3	4	14
[7]	実践前	3	3	3	1	3	13
	実践後	4	3	2	2	4	15
9	実践前	4	4	2	5	3	18
	実践後	4	4	2	5	4	19
[15]	実践前	3	3	3	2	2	13
	実践後	3	2	2	4	2	13

4項目中1項目のみ「豊かさ志向」のビリーフ(9)であり、教師Cのみ実践の前後で変化なく反対を表明しているが、残り4名は賛同を示していた。残り3項目は「正確さ志向」のビリーフであり、3項目に共通しているのは、実践前には全員あるいは過半数が賛成でも反対でもないと考えていたが、実践後には賛成あるいは反対のどちらかの意見をもつに至った実践者が複数いた、という点である。いずれも意見は割れているが、2と15に関しては実践後にわずかに反対の立場を、7に関してはわずかに賛成の立場を示す傾向が観察された。

### 3.4 インタビュー調査と教師のビリーフ

選択方式のアンケートとともに、オンライン会議システムを使用したインタビューによる調査も実施した<sup>4</sup>。インタビュー内容の概要は以下のとおりである。

#### アクティブラーニング実践前

- (1) 教授歴
- (2) これまで自分が受けてきた外国語教育や印象に残っている教師
- (3) 授業プランの詳細と不安な点
- (4) 共同プランニングへの参加動機とサポートに期待している点

#### アクティブラーニング実践後

- (1) 実践前に想像していたよりできたこと、よかったこと
- (2) 実践前に想像していたよりできなかったこと、よくなかったこと
- (3) 実践前にいただいていた不安な点の解決の是非
- (4) 実践により学習者が学んだこと

インタビュー時間は実践前が約50分、実践後が30分から40分程度であった。録画したインタビューは文字おこしを行い、KH コーダを使用して頻出語句と特定語の出現文脈について分析を行った。

5名の実践者のインタビュー内容に共通して頻出していた語句は、アクティブラーニング実践前のインタビューでは、各教師が学び、教えている言語やそれが話されている国などの地名、「先生」「学生」「生徒」「(学生や生徒の意味で)子」「学校」「大学」「授業」といった言語教育の場やその構成員を表す語句であった。実践後のインタビューでは「学生」「授業」「先生」など実践前にも頻出していた語句に加え、「発表」「プレゼン」「レポート」「スライド」「パワーポイント」「原稿」「提出」「フィードバック」などアクティブラーニング実践の成果物やそれに関連する語句や、「グループ」「チーム」といった学習活動形態にまつわる語であった。

これらの語句の中で「先生」という語の表出文脈を見ると、実践前のインタビューではビリーフの確立に影響を及ぼしたと考えられる経験が語られている。(太字は筆者による)

アメリカで出会った先生は外国人に英語教えるのがもうずっとされている語学学校の先生だったので。同じ英語で英語を説明されてるのにわからない事があまりないなっていうのと、あと「わからない」っていうのをうまく拾ってくれるなっていうのが。(中略)できない事があった時もすごく明るく元気に励ましてくれるというか。「大丈夫、一緒にやってみよう！」っていうも言ってくれてたので。なんかこう、モチベーションをキープしてくれる**先生**だなっていうのがすごく印象に残ってます。(中略)元気でいようっていうのは多分その先生の印象が多分強かったので、(中略)私はある程度一定の元気さというかパワーを持って授業、前に立つようにしようっていうのは思っています。(教師B)

僕が習った、まあ僕もう今年で39になるんですが、もう20年前になると大体もうなんでしょう、講義形式が多かったというか。ひたすら**先生**が教科書を解説するという。で、覚えて来いっていうような。講義式だったので、そうですね。あんまり今の授業のスタイルについて



は参考になるところはほとんどなかったですかね。(教師 E)

ドイツ語を学び始めて、ネイティブの先生とかドイツでドイツ語教育とかの理念を持った**先生**たちに学んだ時にああ、私はこっちの方が性に合ってるなと思って。(中略) それこそ1年間でドイツ語文法全部終わらせる、みたいな典型的な大学の授業だったので、うちは。全然楽しくなくて。(中略) ヨーロッパとかはやっぱ実際運用するっていう力をすごい重視してはるというか、そっちもちゃんとやるから。そっちの方が本来は大切やなって思ったので。まあ、基礎ではあるとは思いますが、そこに固執するものではないかなと思って。(教師 D)

これらの引用から、これまで受けてきた教育や関わりを持ってきた教師の存在がビリーフの形成に大きな影響を及ぼしていることが分かる。出会ってきた教師の授業方法に必ずしも賛成できず、まさに「反面教師」となってビリーフに反映されている場合もある。山田(2014)は教師となった初期段階に獲得された「原初ビリーフ」は変化しにくいと述べているが、分析結果から、学生として外国語を学んでいるときの学習経験や教師からの影響がビリーフの形成と定着に関係していることが分かる。

また、「授業」という語は大きく分けて次の四つの種類に分けられることが分かった。

- (1) 実践者が受けてきた、あるいはアシスタントなどとしてかかわってきた授業
- (2) 実践者が担当している授業、アクティブラーニングを行うあるいは行った授業
- (3) 実践者が実施したいと考えている授業や取り組み、あるいは実施したくない授業
- (4) 教育機関で提供されている一般的な授業

このなかの(1)と(3)に分類される発言の多くにおいて、ビリーフに関わる内容が自分の言葉で語られている。以下に一部を引用する。(太字は筆者による)

こうやってたまに文化をボンと入れる、そのまったく関連性がないような**授業**じゃなくて、この単元でどういう文化を入れて考えてみよう、という、で、学生からもこう、インプットを出してもらおうような教材が書きたいな、という意識は変わってました。(教師 A)

「もう少しスペイン語やってみようか」「面白い」と思わせるような**授業**をまずしたいなと思うんですね。(教師 C)

結局学生の進捗とか関係なくとにかくカリキュラムを終わらせる事しか考えてないような**授業**は多分意味ないなっていうのは結構大学院とか入ってから思ったんですけど、(中略) この教科書のここまできなさい、とか1年間の間にこれ終わらせなさいとかっていう。多分それが裏では決まってるんですけど、でも実際学生が理解してないのにぶわーってもう進めても全然意味ないなっていう(略)。(教師 D)

さらに、実践後のインタビューで用いられた「授業」という語の周辺には今後、ビリーフに変

化をもたらす可能性のある気づきが語られている。

初めはうまくいっていないと感じていましたが、ログに書いてくれた質問やコメントを**授業**の冒頭でクラス全体でシェアするようにしてから、少しよくなったように思いました。(中略) 他の学生の意見や質問は共感したり理解したりしやすいようで興味を持って聞いていたり、それ以降のログが詳細なものになった学生もいました。(教師 B)

一人女の子で**授業**中ほとんど寝てる子がいるんですね、**授業**。(中略) 今回これに関してはすごく張り切ってやってるんですね。で、どうもその子はパワーポイントの、その書いたり、ちょっとイラスト風に描いたりっていうそういうのがものすごくまい子で。(中略) だから私にしたらね、「え！ やっぱり好きな事やらせるとしっかり起きて調べるんだ！」みたいなすごく発見したんですね。(教師 C)

普通の教科書使った**授業**なら聞いてこーへん事を発表しないといけないから (中略)。普段やったらやっぱり聞かないような項目の質問をいっぱいしてくれたので。あと教科書とかの文法課題とかワークブックの宿題とか出しても、やっぱり答えに書いてる事しか正解やと思わへんから。(中略) そこがプレゼン課題になると答えがない分ちゃんと考えてくれたから、それはすごく良かったなと思いました。(教師 D)

「授業」という語が表出していた箇所では語られているビリーフは、アンケート調査で高得点だった「豊かさ志向」のビリーフである「5. 外国語を教えるとき、その外国語が話されている国の文化も教えることが必要だ」「16. 外国語学習は楽しくなくてはならない」「10. 教師は学習内容に学習者が興味を持っている内容を取り入れなければならない」が、実践者の言葉で表現されたものである。さらに、実践後のインタビューからは、アクティブラーニング実践以前から持っていたビリーフである上述の10や「3. 学習者の意欲を持続させることが言葉の学習を成功させることにつながる」というビリーフがより強まったことが分かる。

#### 4. 今後の課題

今回実行した「授業共同プランニング」に参加し、授業にアクティブラーニングを取り入れた実践者5名に対し、アクティブラーニング実践前に実施したアンケートの結果を分析すると、もともと「正確さ志向」よりは「豊かさ志向」のビリーフをより強く持つ言語教師たちであったことが判明した。実践後のアンケートは、事前に授業をプランニングするという過程を経て実践を行い、実践をとおして新たな経験を得たあとに実施されたが、ビリーフの傾向には変化が見られないという結果となった。わずかながら「正確さ志向」のビリーフへの反対意識が薄れている現象も観察されるが、調査人数が5名と少なく、有意と言えるほどの差は見られず、実践後のインタビューのなかにもその理由を表すような発言はなかった。しかし、アクティブラーニング実践ののちに「正確さ志向」のビリーフが強まることがあるとすればどのような理由によるものかというテーマは大変興味深く、今後の課題としたい。

実践前後に行われたインタビューを「先生」「授業」という特定語の使用文脈で分析した結果、実践者のビリーフ形成にはこれまで受けてきた教育やその教師が大きな影響を及ぼし、アクティブラーニング実践によって「豊かさ志向」のビリーフがより強まっていることが分かった。どの実践者も今回のアクティブラーニングが学習を成功に導いたと感じていたが、アクティブラーニングによる学びをどう評価するか、ということについては様々な議論がなされ、現場の言語教師によって多様な考え方が存在している。評価の視点から言語教師の持つビリーフについて明らかにすることを第2の今後の課題としたい。

## 謝辞

本研究は、2019年度関西学院大学高等教育推進センター共同研究助成をうけて実施されたものです。ここに記して感謝いたします。

## 注

- 1 「授業シナリオ」とは、アクティブラーニングで行う学習活動の目標や内容などを書いた計画書、「3×3+3シート」とは学習活動を「わかる」「できる」「つながる」の3つの能力、「言語」「文化」「グローバル社会」の3つの領域の点から分析・分類し、「学習者の関心」「他教科の内容」「教室外の人・モノ」の3分野との連携について記述した表、「目標分解表」は学習活動の目標を細分化することで授業中に行うタスクを明確化させた逆向き設計書である。詳しくは田原（2019）参照。
- 2 実際には、2019年5、6、7、10、11、12月に毎回約1時間のオンラインミーティングを行った。
- 3 この一覧は久保田（2006）における質問項目の中から選択され掲載されたものである。「正確さ志向」とは「言語の構造や発音の面での『正確な』算出をめざし、そのために授業では文法の詳しい知識を与え、練習においても正確さを求め、学習量を重視し、教師自身にもできるだけネイティブに近い『正確さ』を求める傾向」を意味し、『豊かさ志向』とは「ことばの知識を教科書通りに与えるのではなく、ことばの背景にある文化を重要と考え、教養として日本語の学習、言葉を学ぶことやコミュニケーションの楽しさを学習者に体験させることを重要だと考える傾向」を意味する（久保田（2017））。
- 4 インタビューの実施日時は次のとおりである。（実践前）A：2019年2月23日、B：2019年3月11日、C：2019年3月1日、D：2019年3月2日、E：2019年2月26日（実践後）A：2019年7月30日、B：2019年8月7日、C：2019年7月31日、D：2020年2月3日、E：2019年12月26日

## 参考文献

- 久保田美子 2006 『日本語教師の役割／コースデザイン』 ひつじ書房
- 久保田美子 2017 「ノンネイティブ日本語教師のビリーフと学習経験」 国際交流基金日本語教育紀要第13号 pp.7-22
- 瀬尾匡輝、青山玲二郎、橋本拓郎、山口悠希子、米本和弘 2013 「教師のやり取りから生まれる教育観の見つめ直し」 細川英雄編『私はどのような教育実践を目指すのかー言語教育とアイデンティティー』 第7章 春風社 pp.199-215
- 田原憲和編著 2019 『他者とつながる外国語学習をめざして「外国語学習のめやす」の導入と活用』 三修社
- 坪根由香里、八田直美、小澤伊久美 2017 「タイ人日本語教師 A のビリーフの形成と変容 PAC 分析による縦断的調査から」 海外日本語教育研究 第4号 pp.1-22
- 樋口耕一 2020 『社会調査のための計量テキスト分析 ―内容分析の継承と発展を目指して― 第2版』 ナカニシヤ出版
- 山田智久 2014 「教師のビリーフの変化要因についての考察―二名の日本語教師への PAC 分析調査結果の比較から―」 日本語教育157号 pp.32-46