

授業外自主学習プロジェクトの効果

—教職科目に関する協同学習のプロセスと成果—

佐野富士子

抄 録

本学英米語学科で開講されている英語教職課程に3年生から始まる専門科目「英語科教育法Ⅰ～Ⅳ」しかないことに不安と疑問を抱き、実際に学生の勉学の様子を観察して問題点も把握していたため、諸問題解決のため授業外自主学習プロジェクトを立ち上げた。目的は(1)3年次から始まる英語科教育法の予備知識をつけ、(2)教員としての意識を高め、(3)動機づけを維持するため、の3点である。方法は、目的1に到達するために学生にかかる負担を最小限に押えるため、4人1組の協同学習を取り入れた。英語教育学の予備知識がない学生にとって自分たちだけで取り組みやすい教材として、DVD視聴から始め、知識が増え、意見を構築する力がつき始めてから図書講読も協同学習で行った。その結果、英語科教育法を受講する予備知識が付き、教員としての意識と意欲が高まり、その表れとしてTOEICスコアの上昇につながった。最後に今後の課題を提示する。

キーワード：教職科目、自主学習、協同学習、英語科教育法、予備知識

1. はじめに

本学英米語学科では英語教員養成のための教職科目が開講されており、外国語学部の特性を生かして学生の英語力を伸ばしつつ、毎年、英語科教員を輩出している。静岡県においては国立大学と県立大学と本学が主な教員養成大学という状況の中、教員採用試験受験時まで、同等のまたはそれ以上の確かな学力と使える英語力を身につけておく必要がある。

ところが、本学の教育学部や教育系の他大学では教科教育法と並行して開講される科目が本学部では開講されていない。英語科教員を育成している他大学英語科においては、例えば、「英語教育実地研究」などの専門科目への導入科目が開講されたり、1年次に「中等教職入門」、2年次・3年次で各教科の指導法に関する科目「英語科教育法」が開講されたりしている。入門科目から始まる積み重ねが4年前期で「教育実習」、4年後期で「教職実践演習」履修へとつながるカリキュラム構成となっている。同じ教員採用試験を経て将来的に伍していくためには、本学科で開講していない1-2年次における入門的な位置付けの科目の代替措置を講じる必要がある。

加えて、平成29年3月に告示の中学校学習指導要領では主体的・対話的で深い学びを実現することが求められている。まずは教員を目指す学生自身が主体的・対話的

で深い学びを経験し、実体験を通してしっかりと身につける機会が必要である。対話的で深い学びは大学における各科目の中で既に取り入れられているが、主体性やそれに伴う自主性をどう育成していくかは解決すべき喫緊の課題の一つである。

そこでカリキュラム改革を待たずに運用面で何かできないかと考え、2017年度の試行を経て、2018年度、2019年度の英語教職課程2年生に自主的な判断による参加を呼びかけ、授業外自主学習プロジェクトを実施した。英語科の教員を目指す学生たちが対象であるので、英語力も引き続き伸ばしていくという必要不可欠な側面がある。したがって、主体性を高めること、資料を読み解く力をつけること、専門科目の予備知識をつけること、教員としての意識を高めることと並行して英語力の伸びが阻害されないかも確認する必要がある。本稿では、授業外自主学習プロジェクトの理論的背景、実践方法、結果とその分析を示す。

2. 授業外自主学習

2.1 主体的・対話的な学習

自主的、主体的な学習は大変望ましい学習行動である。自主性や主体性を養う必要性は近年、特に強調されるようになり、上述の学習指導要領だけではなく、主体的・対話的で深い学びに関する研究が盛んに行われるようになった。日本におけるアクティブ・ラーニング研究の第一人者である溝上(2019)は主体的な学びを次のように定義づけている。

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動をふり返って次に繋げる学び。

大学生なら自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら見通しを持って取り組むことができるであろう。指導によっては、次につなげる学びもできよう。しかし、いくら学ぶことに興味や関心を持っている大学生であっても、主体的に専門的な知識や技術を学ぶ経験が無いまたは浅い場合は、自己のキャリア形成に向けて何から学んでいけばよいのか、どのように学べばよいのか、どの教材や資料を使えばよいのか、わからないことがあったらどこへ支援を求めたらよいのかなどについて、何らかの指導や支援が必要であると思われる。専門的知識体系をもつ前の人がある専門分野において主体的にテーマを定めることは容易ではないからである。最初から主体的にやり始めて興味や関心を持ち続けて学習に取り組み知識や技能を自ら身につけて、目指した目標を達成して成果を得ることは、学習に慣れている人でなければ難しい。やはり教師による学びの場の提供や支援や助言が必要になる場合があり、学習者自身が動機づけられていなければ自主的学習を行うという行動は起きない。また、学ぼうとする内容が専門的な知識であるなら、一人で学ぶより、同じ目標を持った仲間と対話的な交流をもって学ぶほうが、取り組みは継続しやすいと言えよう。

2.2 協同学習

協同学習の概念を紹介している杉江（2011）は「学習集団のメンバー一人ひとりの成長が互いの喜びであるという目標のもとで学習する場合は協同」であると定義づけている（p.19）。さらに上述の杉江は、協同学習では、(1) 促進的相互依存関係、(2) 対面的な相互作用、(3) 個人の責任、(4) 対人技能や小集団の運営技能、(5) 集団改善手続き、の5点が必要であると強調している（pp.36-37）。促進的な相互依存の関係を構築し、学びは対面的かつ相互的に作用し、グループの個人個人が責任を持つことで主体性が求められるのであるから、文科省が推している主体的・対話的で深い学びを行うのに適した学習形態である。また、協同して学習を行なうことから、対人技能を行使する必要が生まれ、小集団として効率よく運営する技能や工夫も互いに提供し合い、多少なりとも不都合や非効率な面を見出したら改善のための話し合いを持つことになる。このように協同学習は将来的な問題解決の予行演習のような役割も果たすことができると考えられる。

協同学習の成果について Johnson, Johnson, & Holubec (2002) は社会的相互依存性に関する利点を次のように述べている。

協同的な学習自体は生徒観の促進的な相互作用をもたらし、・・・<中略>・・・達成への努力、参加者間の関係の質、心理的適応と社会的能力にまとめることができるだろう（邦訳は石田 & 梅原, 2010, p. 89）。

協同学習で互恵的な関係を組み立てるには、教師の役割が欠かせない。上述の Johnson, Johnson, & Holubec は教師の役割を以下の表1のように示している。授業前の決定事項の中でも目標の設定と教材準備は教師の専門知識を基に判断、選択することになる。グループでの取り組みであるので、相互協力が必要となるような教材や情報の与え方が必要である。小グループ内の各メンバーに同じテーマであっても異なる資料を配布し、協同学習を通して各メンバーが得た知識の確認と統合を行う。そのためにはグループ内の各メンバーの役割が重要で、最初は教員が役割を割り当てると効率よく取り組みを進めることができる。例えば、チームリーダー的なまとめ役、連絡係、記録係、提案係、チェック係などである。課題と協同の組み立てについても教師が明確な説明をすることで、学生は協同学習する意義を理解することができ、互恵的な取り組みを始めることができる。また個人の役割責任を認識させることで、一連の取り組みを最後まで継続させ、グループ間で協同して期待される行動を行い、成果を具体化することができる。また、各グループが取り組みを進めている間は、教師が観察とフィードバックを提供し続けられれば、グループ内の相互作用や動機づけを維持できる。授業の中での取り組みであれば、学習を査定、評価することもあろうが、授業外自主学習プロジェクトにおいては、評価は伴わない。グループ構成員への激励と称賛のみである。

表1 教師の役割 [Johnson, et al. (2002) 石田 & 梅原 (訳), 2010, p.31]

<p>1. 授業前の決定</p> <p>目標</p> <p>グループのサイズ</p> <p>役割の割り当て</p> <p>教室の配置</p> <p>教材準備</p>	<p>2. 課題と協同の組み立て</p> <p>教科の学習目標の明示</p> <p>互恵的協力関係の説明</p> <p>個人の役割責任の説明</p> <p>期待される行動の具体化</p> <p>グループ間の協同を仕組む</p>
<p>3. 観察と指導</p> <p>対面しての活動を計画</p> <p>相互作用の促進</p> <p>生徒の相互作用を観察</p> <p>チームワークの改善を指導</p> <p>授業をしめくくる</p>	<p>4. 評価と改善計画</p> <p>生徒の学習を査定</p> <p>適宜、評価を与える</p> <p>グループ活動の過程を組み立てる</p> <p>グループへの貢献を称賛する</p>

2.3 深い学び

深い学びとは、まずは事実を受け入れ理解するレベルの学びがあってから深い学びへと移行するであろうとの考えから「学び」の定義を探すと、様々な説が見つかる。特に、今、最も注目を浴びていて広く支持されている説は、教育を目的とした Bloom による学びの分類 Bloom's taxonomy であり、Anderson & Krathwohl (2001) による改訂版で、学びの次元を以下の表2のように具体的な知識から抽象的知識への連続体を4タイプの知識に分類し、事象に関する知識から概念知識、手続き知識、そしてメタ認知知識へと深まることが明示している。

さらに前述の Anderson & Krathwohl はそれぞれの次元やタイプの知識にも認知度の高低が異なることを表示している(表3)。認識する、思い起こすといった低位の「覚える」レベルの思考から、解釈する、例示する、分類する、要約する、推測する、比較する、説明するといった「理解」するレベル、実行する、取り入れるなどの「応用する」レベルの思考、識別する、組織立てる、因果関係を認めるなどの「分析する」、点検する、批評するレベルの「評価する」思考、創作する、計画する、産出する「創造する」レベルの思考まで一連の高低をカテゴリー別に表示している。この表をみると、文章を読んで要約するという、一見複雑で高度な知識と技能の統合かと思っていた学習行動も、事実を理解したことを示すだけの行動ということになる。さらに知識を使うことは、深く理解した上での知識の利用・活用であると考えられてい

るが、この表では知識を取り入れて使う（imprement）という知識の応用レベルである。一方で、デザインすること、特に授業や学びをデザインする場合は、単に感覚的な行動ではなく、創り出す、計画する、プロデュースするといった認知レベルが高く、知識の次元も高い学習知識表出作業であることがわかる。

表2 The Knowledge Dimension – major types and subtypes
(Anderson & Krathwohl, 2001, p.46) に基づく

concrete knowledge -----> abstract knowledge			
factual	conceptual	procedural	metacognitive
Knowledge of terminology	Knowledge of classifications and categories	Knowledge of subject-specific skills and algorithms	Strategic knowledge
Knowledge of specific details and elements	Knowledge of principles and generalizations	Knowledge of subject-specific techniques and methods	Knowledge about cognitive tasks, including appropriate contextual and conditional knowledge
	Knowledge of theories, models, and structures	Knowledge of criteria for determining when to use appropriate procedures	Self-knowledge

表3 The cognitive process dimension – categories & cognitive processes
(Anderson & Krathwohl, 2001, pp. 67-68) に基づく

Lower order thinking skills -----> higher order thinking skills					
remember	understand	apply	analyze	evaluate	create
Recognizing	Interpreting	Executing	Differentiating	Checking	Generating
Recalling	Exemplifying	Implementing	Organizing	Critiquing	Planning
	Classifying		Attributing		Producing
	Summarizing				
	Inferring				
	Comparing				
	Explaining				

さらに前述の Anderson & Krathwohl は知識の抽象度の次元と認知プロセスの次元を縦横にクロスさせた概念を説明している(表4)。学習行動の一覧を詳しくみると、日本の英語教育、特に中学校・高等学校における英語学習はいかに認知度が低いところに止まっているかがよく理解できる。Remember → understand → apply の次元まで高めようと学習指導要領でも強く推しているが、それを実行する現職教員はそれらの次元の学習行動をまずは自らが深く理解した上で経験しなくてはならない。

表4 学習行動を含む学習目標のモデル (Anderson & Krathwohl (2021) に基づく)

D. Metacognitive	identify	predict	use	deconstruct	reflect	create
C. Procedural	recall	clarify	carry out	integrate	judge	design
B. Conceptual	recognize	classify	provide	differentiate	determine	assemble
A. Factual	list	summarize	respond	select	check	generate
knowledge dimension cognitive process	1. Remember	2. Understand	3. Apply	4. Analyze	5. Evaluate	6. Create

深い理解が起こるためには、どのような学習行動を取ったらよいのか、について、教育大学院を併設しているカリフォルニア大学バークレイ校の Center for Teaching and Learning が教育学や認知学の裏付けをもとに公開している web 資料 ‘What is Learning?’ (Berkeley Center for Teaching & Learning, 2020) が参考になる。要約すると、「学習 (learning) とは、1) 積極的に取り組み、2) 事前知識や予備知識の上に構築し、3) 複雑な社会環境の中で起こり、4) 知りたい、知る必要があることに取り組ませる機会を提供することであり、5) 学習者の動機づけと認知作用が必要なプロセスである」と述べている。授業を受けての学びにも、授業外のプロジェクトにおける学びにも当てはまる学びの側面が組み合わさっている。

予備知識 (prior knowledge) についても様々な概念や定義が使われてきたが、Dochy & Alexzander (1995, pp.227-228) がそれらをまとめて、以下のように定めている。

prior knowledge:

- is dynamic in nature;
- is available before a certain learning task;
- is structured;
- can exist in multiple states (i.e., declarative, procedural, and conditional knowledge);
- is both explicit and tacit in nature;

- contains conceptual and metacognitive knowledge components.

予備知識があるとその後の本格的学びの時には効率よく学びが進むという示唆であると理解できる。まさに本研究で取り組んだ授業外自主学習プロジェクトの趣旨そのものである。

以上を踏まえて、本稿の研究課題は以下の3問である。授業外自主学習プロジェクトに参加すると、

- (1)英語科教員になるための予備知識は高まるか
- (2)英語科教員としての意識は高まるか
- (3)英語科教員になる動機づけは高まるか

3. 方法

3.1 プロジェクト参加者

2017年度の予備調査を経て、2018年度から本格的に授業外自主学習プロジェクトを開始した。2018年度教職課程2年生22名（男子7名、女子15名）、2019年度教職課程2年生21名（男子12名、女子9名）が4人1組になって参加した。班の構成は多様性を持たせて協同学習を効果的に引き起こすように留意した。自由参加であるので、途中で進路変更その他の理由による脱退もあり、最終的に上記の人数になった。また、授業外の取り組みであるので、参加する・しないは学生の自由意志であり、プロジェクトを完了しても単位は付与されない。前期と後期とではグループ再編成を促したが、前期で構築したよい人間関係を続けたいという参加者の希望を尊重して、後期も同じメンバーのグループ編成で続けた。

小グループの中での役割も最初だけ教員が指示して、あとはできるだけ毎週、役割を交代するように伝えた。4名それぞれに何らかの分担があり、特にグループリーダーは適宜交代することを条件としてプロジェクトを始めた。全員が責任ある行動をとれるようになってもらいたいからグループリーダーは交代すること、と参加者たちに複数回にわたり伝達した。4名グループは、各種の連絡や協議の進行を務めるリーダー役、記録係、発表係、質問係を順番に体験するよう伝えた。

3.2 学習教材

2017年度3年生で試行した前期DVD視聴学習、後期CDによる発音学習を振り返ると、DVDの活用は良かったものの、個人での取り組みには改善の余地があり、発音学習も一定の効果はあり、佐野・相葉・厨子(2020)で報告したとおりであるが、やはり個人学習より小グループの協同学習のほうがさらなる効果が期待できると判断できたので、2018年度からは4人一組の協同学習に切り替え、学習内容も、前期はDVD視聴、後期はDVD視聴による学びの延長としての図書講読に切り替えた。読書の習慣も定着させたい意図もあった。

前期と後期にそれぞれ14週間の学習期間を設け、前期は地域の学校の授業参観の

代替措置になるように、授業の様子を録画した市販の DVD 教材の視聴を行った。参加者は 14 週間にわたって 4 人グループで取り組むための 56 巻 (4 巻×14 週) の DVD リスト (DVD リストの詳細は佐野・新妻, 2021 の付録 2 を参照) を受け取り、視聴する DVD の順番、だれがどの DVD を視聴するかについては、各グループの自主的話し合いによる判断に任せた。

後期には英語教育や英語学習に関する内容の入門的な専門書を選び、全 60 冊 (4 冊×15 トピック) のリストを作成した。参加者は 4 人グループで取り組むための図書リスト (図書リストの詳細は佐野・新妻, 2021 の付録 3 を参照) を受け取り、14 のトピックはどれにするか、どの順番に読むか、について各グループの話し合いで決めるようにした。図書は毎年新しいものが刊行されるため、2018 年度の終わりに見直して、授業改善につなげるために図書リストも改善した。2019 年度後期に配布した図書リストは佐野・小田 (2019) の付録に示したので本稿では詳細を省略する。

授業外の自主参加による学習プロジェクトであり、主体的に興味を持ったトピックを選択してもらいたいため、教材にも自由選択の幅を持たせた。小グループで話し合っ、興味のあるトピックを中心に上げて、図書については丸ごと 1 冊ではなく目次から自分たちで関連が深いと判断した章を選んで取り組む、という自由選択の幅を持たせた。

3.3 協同学習の手順

研究参加者を 2 年生になったばかりの時期に集め、授業外自主学習プロジェクトの意義と手順を伝え、参加したい意思を持つ者だけが参加するプロジェクトであると伝えたところ、2018 年度も 2019 年度も、教職課程を履修することを許可された学生は全員参加の意を申し出たので、以下の手順でプロジェクトを進めた。

Step 1: 4 人 1 組のグループを作る。

Step 2: どのトピックから始めるか、いつどこに集まって協議するか、グループで話し合う。

Step 3: グループ構成員は各自で 1 巻ずつ (または 1 冊ずつ) 課題に取り組み、提出用のフォーマットに必要事項を記入する。

Step 4: 4 人が集まり、それぞれで取り組んだ内容、考察、意見を共有し、協議する。

Step 5: 協議の結果をまとめ、グループレポートを書く。

Step 6: 各自の課題レポートとグループレポート、合計 5 枚をまとめて提出する。

3.4 データ収集と分析方法

統計処理を行うには人数が 20 名前後と若干少な目であったため、アンケートによる質的データ、課題レポートによる質的データ、英語力調査による量的データの 3 種類のデータを用いたトライアングレーション (triangulation) の手法を採った。アンケートは 5 件法リッカート・スケールでの回答と自由記述を併せた。前期後期とも

14週間にわたって動機が維持できていたか、確かな学びが起こったかを探ることが目的である。授業外自主学習プロジェクトに参加したことにより、英語科の教員になるという意識が強まったかを測るため、自己申告のアンケートと併せて客観的な数字で出る英語力調査も利用した。

課題レポートは毎週、自分たちが選択したトピックについてグループ構成員で学び合いの場を作り、各自で読んで学んだ内容を検討し合い、学びを深める協同学習の手法を用いた。したがって課題レポートは各自のDVD視聴または図書講読のレポートと、グループ討議の結果を記したレポートの2種類で、グループ構成員の人数プラス1枚のレポートが毎週提出された。

英語科の教員には高い英語運用能力が求められており、DVDや図書による学びを通じて意識が高まっていれば、自主的に英語力向上にも努力すると考えられるので、意識向上を図る1つの指標として、学科が年に2回実施しているTOEICテストの結果を利用した。また、確かな学びが起こったかどうかを確認するには、毎週、参加者が提出する課題レポートで内容の確認と課題進行状況を確認した。

2年次生は大学入学後の英語力を引き続き伸ばす重要な時期でもあるので、2年生を制する大学生になってもらいたく、教職課程を履修している2年次生が英語力をどのくらい伸ばすかを測定した。総合的な英語力が英語教師に求められているので、スピーキングを中心とする発信力も測定項目の中に入れるべきではある。しかしスピーキング力の測定のためには妥当性と信頼性が高いスピーキングテストは実施可能であるが、経済性の点を考えると、評価者を複数用意する必要があることや評価に関わる時間的負担を考えると、スピーキングテストを毎年繰り返すのは現実的ではないと判断した。その代替措置として簡便に点数を入手できるのは、学科で毎年2回ずつ行っているTOEICテストである。総合的な英語力の測定になっているかは、疑問の余地があるものの、世間一般にTOEICテストはTOEFLテストと並んで英語力の指標として受け入れられているので、次善の策として採用した。

4. 結果

4.1 アンケート（2018年度実施）

2018年9月に2018年度2年生22名にDVDを使った学習について無記名で紙ベースの質問紙調査を行った。集計した結果、1点目は英語科教職に関する知識の増加、2点目は協同学習による良い体験、3点目は自分の英語科教員としての力不足の認識と意識の向上、の3点に集約できた。

教職に関する知識として、新しい教え方やコツなどを知ることができた（11名）、アクティビティの数が蓄積された（11名）、授業の雰囲気をつかむことができた（6名）、自分の知らないスタイルの授業を見ることができた（1名）、活動のバリエーションが提供されたので現場で使いたいと思った（1名）、自分が受けてきた英語指導の意図を知ることができた（1名）など、前向きで肯定的な意見が出た。

協同学習についても、肯定的な意見が多く出た。多い順に挙げると、人の見方・教

育観・異なる意見を聞くことができた（4名）、他の人に分かりやすく伝えることを考えながら発表したので説明する力・文章を構成する力がついた気がする（3名）、グループディスカッションで友達の意見を聞いて自分の主観的意見と友達の客観的意見を比較できた（3名）、4人組で行うことで時間の効率化ができて意見交換がスムーズにできた（3名）、集まる時間も場所も確保できた（2名）、あまり接点のなかった良い学友とも関わられた（1名）グループメンバーが皆真面目で最後までやり切ることができた（1名）、有意義な話し合いができた（1名）、と肯定的な意見が多く出た。

将来教員となることに対する意識向上についても、肯定的な意見だけが出た。教職を取っているという意識の向上につながり、自分のモチベーションが上がった（3名）、自分に必要な力を再確認し、学習につながられた（3名）、自分の英語力の低さに気づいた（3名）、現代の英語教育がどれだけアクティブなのか自分の目で見る事ができた（2名）、とメタ認知的な意見が出た。

逆にグループで学ぶことに関する問題も浮き彫りになった。誰かが決められた曜日・時間までにやってこないことがあった、グループに他学部の人がいると時間を合わせることが難しい、グループ討議のまとめを書くのが難しかった、DVDの長さがそれぞれで違うので他のメンバーより時間が多く取られてしまった、など。

運営面では、DVDは図書館利用の規則により、図書館内でしか視聴することができない点に不満が集中した。1名だけ単位が欲しかったという意見が出た。建設的な意見として1名から、双方にフィードバックが形として残るシステムだったらよかった、という意見が出た。毎週の活動の報告は紙で提出され、たまたま本プロジェクト担当者（著者）が在室していれば口頭でコメントすることができたが、当時（2年前）は課題の提出がデジタル化されておらず、Teamsのようなツールを活用できていなかったことに加え、それぞれのグループで異なるテーマのDVDを見ているので、e-mailでフィードバックや補足説明を一斉配信できにくい状況であった。

4.2 アンケート（2019年度実施）

2019年度実施の授業外自主学習プロジェクトに関するアンケートは2020年7月に参加者21名に対してFormsで行った。1年上の学年と同様、回答は内容別に分類すると、3種類に分けることができた。

教職に就くための基礎知識の獲得については、自分の担当するDVDでなくても見る価値がある・役立つ（3名）、DVDだから実際の教室内の生徒または生徒役の人たちの様子を見ることができた（2名）などの全般的な事柄だけでなく、具体的な学びを挙げた回答も多く出た。例えば、4技能のメカニズムと効果的な学習方法・指導法（2名）、英語を話すための場づくり（1名）、視聴補助教具の使い分け（1名）、授業のバリエーション（1名）、意欲付け（1名）、生徒の意識を集中させるキーポイント（1名）、生徒の発話を引き出す方法（1名）、実践授業で取り入れたい点（1名）を学んだとの回答が得られた。

協同学習については、意見は多くは出なかったものの、積極的に自分の考えを伝え

ることは自分のためにもなるから率先してプロジェクトに取り組むとよい、という意見（1名）が出た。

意識についてはDVD視聴で大きく衝撃を受けたという趣旨の回答が出た。どのように指導したらよいかを教師が学んでいる動画があり、教師になるとはこういうことなのだ実感させられた（1名）、広島市の中学は衝撃的だった、ほぼ英語で授業を行い、恥ずかしがっている生徒もいない、こんな授業ができれば素晴らしいと思った（3名）、と英語による授業に衝撃を受けた内容の回答が得られた。

DVD視聴の運営面では、前年度の課題であるDVD視聴可能なパソコン台数の不足については、稼働台数を増やしていたため、図書館内だけの視聴という点については苦情は出なかった。むしろ、DVD視聴を通して教員としての資質を高めたという主旨の回答が得られた。例えば、視聴する際に自分が行ってみたい活動を考えながら見ると自分の行き届いていなかった点などが見える（1名）、DVDの中で先生がたが話されている内容が後々他の教職授業で出てきたり、自分の教育観などを考えるときに役立ったりするので吸収しようと思って取り組んだら自分のためになる（1名）、といった意見が出た。また、DVD視聴のストラテジーについて、他の科目で課題が出た時に慌てないよう、日ごろから空き時間に早めに進めておくとうい（1名）、という意見も出た。

4.3 課題レポート

課題の提出状況は良好であった。ほぼ全グループが毎週、規則的なペースで課題に取り組み、課題とグループ討議の結果を記述した紙を提出できた。毎週の課題レポートの裏面に、感想と卒業までにやるべきことを自由記述してもらったところ、自分自身の英語力向上に関する決意表明が最も多かった。例を付録1に示す。

4.4 TOEIC スコア

2年生授業外自主学習プロジェクトを終えた3年生前期の結果は図1に示す通り、教職の学生は常に学科全員の平均より上回っていた。特に注目したいのは、2018年度、2019年度、2020年度の3年生の学科の平均点との差、および教職の学生の平均点である。授業外自主学習プロジェクトに参加して、熱心に学びを続けても、TOEICスコアの平均点は下がらず、高いままを維持できている。むしろ学部との差が開く傾向にある。2018年度の試行期間のおいても、学科全体の平均点が下がった年ではあったが、教職の学生の平均点は高かった。試行期間も含め、3年間の授業外学習プロジェクトを行った期間は、学科の平均がどうであれ、教職の学生の平均点は恒常的に高得点であった。さらに3年生後期になっても同じ傾向が保たれた（図2参照）。

5. 考察

研究課題の1は毎週の課題提出で、随時確認できていた。提出用の紙の両面にたくさん書き込んであり、熱意が溢れていた。感想や卒業までにやるべきことと認識した

授業外自主学习プロジェクトの効果 〈研究論文〉

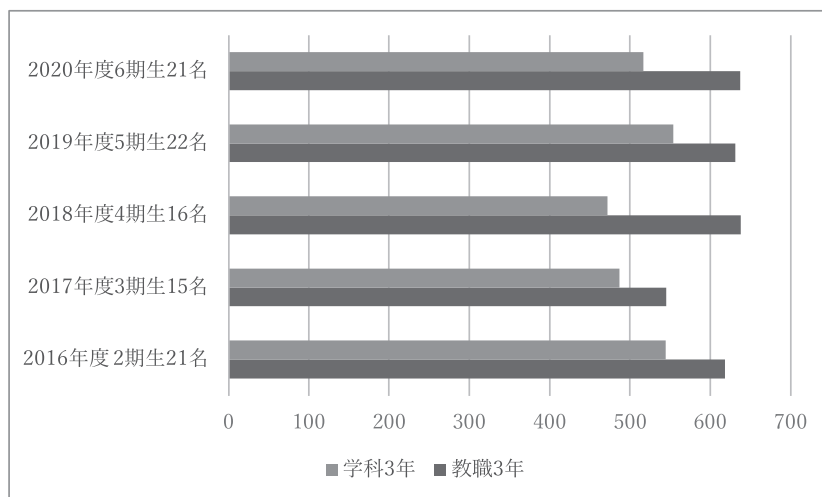


図1 3年生前期の TOEIC スコアの年度ごとの比較

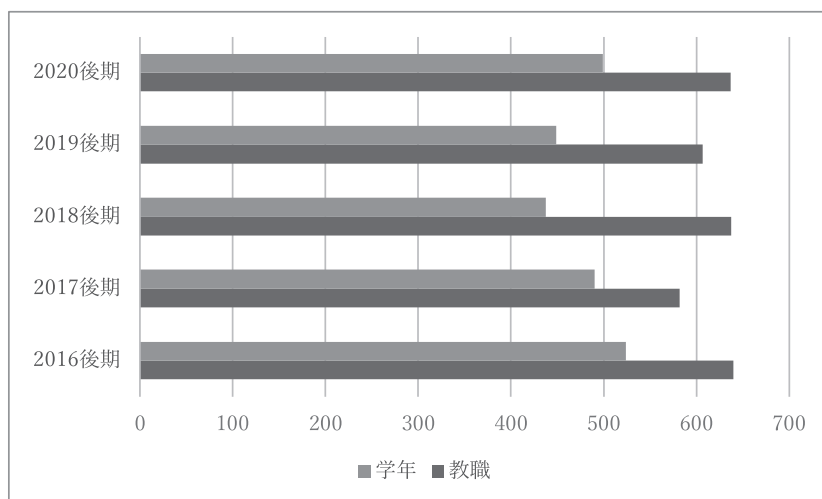


図2 3年生後期の TOEIC スコアの年度ごとの比較

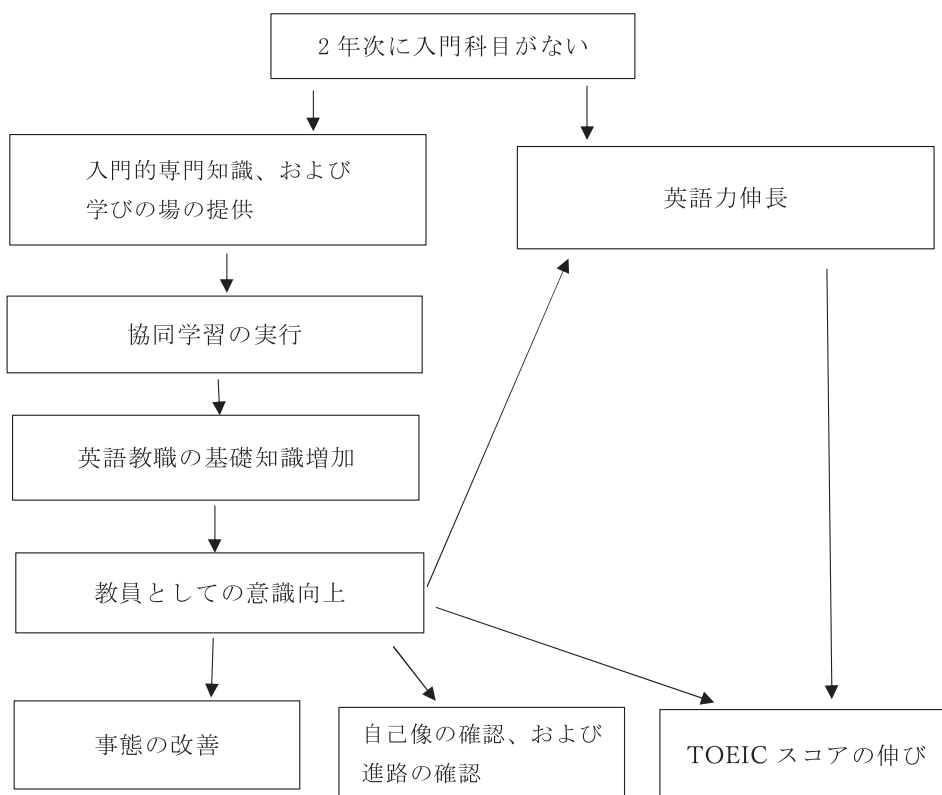


図3 結果から得られた要因の影響

事柄も、具体的であり、将来の生徒のためを思う気持ちに溢れていた。さらに、今までで中学高校で受けてきた授業に先生方はこれほどの準備をして、これほどの思いが込められた授業を受けてきたことが理解でき、中高の先生方への感謝の念を表す学生も少なからずいたことは一つの成果である。

研究課題の2点目は、知識が増えれば意識は高まるとの第二言語習得の一般的現象と同じ現象が表れた。こういう授業をやりたい、卒業までに同士がいる間にアイデアを交換して自分の引き出しの中身を増やしたいなど、意欲に溢れた記述が多かった。それと同時に大変多かったのは付録1に挙げたように、学生自身の英語力の向上に対する強い意欲であった。ほぼ全員がこの動機づけがなされたと言っても過言ではない。

研究課題3点目は意識の高まりにより、英語力向上という決意をを実行に移した学生が多かったことを示すスコアが出た。思ったこと、考えたことを実行に移して成果を出すという実行力、成果達成力がついたと言えよう。知識が増えたから意識が上がり、意識が上がったことで自らの英語力を高めなくてはいけないという思いが高まり、英語力向上のための学習に対してなおいっその動機づけがなされた。それがTOEICスコアにも表れていた。2017年度と2018年度の3年生前期のTOEICスコア

の平均を比べると、学科全体がやや低下した時期ではあったため、2017年度教職3年生のTEOIC平均点も下がっていた。しかし授業外学習プロジェクトを試行ながらも始めた2018年度は、学科全体はさらに若干の低下がみられたが、教職の学生は大きく平均点を伸ばした。これは英語教職に関する基礎知識をつけたからこそ、英語科教員としての意識が高まったことの現れであると言えよう。

6. 結論と今後の展望

教職2年生に大学2年次の生活を引き締めってもらうこと以上に、今回の取り組みでは主体的・対話的な学習に取り組むことで、英語科教職のキャリア形成の方向性に関連付ける学びが前進し、学生の将来に向かって向上をもたらす効果があることがわかった。今後は2年生対象の授業外自主学習プロジェクトを継続すること、Teamsを活用してフィードバックを提供し続け、4年次科目「英語科教育法III, IV」の必修化を実現すれば、このプロジェクトの効果はさらに大きく発揮できると期待する。

引用文献

- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). Longman.
- Berkeley Center for Teaching and Learning. (2020). What is learning?
<https://teaching.berkeley.edu/resources/learn/what-learning>
 retrieved on October 1st, 2020.
- Dochy, F. J.R.C., & Alexzander, P.A. (1995). Mapping prior knowledge: a framework for discussion among researchers. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 3, 225-242.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002). *Circle of learning: Cooperation in the classroom*, 5th ed. Interaction Book Company. [杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤(訳)(2010)『[改訂新版]学習の輪—学び合いの協同教育入門』二瓶社]
- 溝上慎一(2019)「(理論) 主体的な学習とは—そもそも論から「主体的・対話的で深い学び」まで」v2.1 [http://smizok.net/education/subpages/a00019\(agentic\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00019(agentic).html)
- 佐野富士子・相葉吉輝・厨子真由美(2020)「英語教職課程の学生の発音矯正の試み」『常葉大学外国語学部紀要』第36号 pp.49-61.
- 佐野富士子・小田寛人(2019)『授業力アップのための英語教師必携自己啓発マニュアル』開拓社
- 佐野富士子・新妻明子(2021)「短期型授業外自主学習プロジェクトのための教材精選の試み—英語科教育法受講のための予備知識獲得を目指して—」『常葉大学外国語学部紀要』第37号 pp.97-117.

杉江修治 (2011)『協同学習入門：基礎の理解と 51 の工夫』ナカニシヤ出版

付録 1

課題レポートに記された自身の英語学習に関する感想の例（番号はデータ番号）

- 1 卒業までに自分の単語力、文法力を伸ばす。
- 2 生徒に発音指導を行うためにも、自身の発音をよくしていく必要がある。
- 3 会話での生徒の気持ちを上げる表現方法を考える。
- 4 教師として生徒の前で英語の授業をする時、発音が悪かったらかっこ悪いと一番に思いました。
- 5 英語力がこのままでは授業に通用しないと感じさせられました。スラスラ話せるくらいにならないと。
- 6 この大学の先生がたのように、私ももっともっと英語力を上げていかなければならないと強く思いました。
- 7 「自身の英語力 up!」これが自分のしなければいけないことだと思った。やはり英語力の向上は欠かせないと思った。
- 8 まずは私がいい発音をすること、それと同時にいいスピードで読み上げることが生徒の音読練習をやるうえで必ず出来ていなければならないと思った。発音とスピードを身につけることに限ると考える。私も CD や洋画、ニュースを見て、正確に伝える力をつけたい。
- 9 指導者になる上で学力の不足や自信の欠如はあってはならないことなので、しっかりと自分の英語に自信をつけることができるようにもっともっと英語の学習に励み、自信をつけることができるようになりたい。
- 10 私がやるべきことは、まずは、発音、イントネーション、強弱、アクセント、リズム感を直す必要がある。
- 11 英語を使った授業をやり通せるスピーキング力をつける。
- 12 生徒に「英語を話してみたい!」と思わせるには、教師がまず授業内で英語を積極的に話すことが大切なのだと感じた。
- 13 ALT と会話する時は生徒にとってもモデルとなるので、きちんと英語力をつけないといけないと思う。
- 14 生徒に教える以上、自身も正しい知識を持てるよう努力していこうと思う。
- 15 今の発音のままでは自分の発音に自信が持てず、生徒の手本になるような発音をすることはできないので、今後英語を使う場面を多くし、積極的に発音する場面が必要だと感じた。
- 16 一つ一つの単語の正確な発音を身につける。
- 17 英語を教える上で正しい発音を身につけていることは重要なことであると感じた。正しい発音をするために、外国のドラマや英語、またはネイティブの人の YouTube をみるなど、英語の音を聞く時間を常にもつようにしたい。
- 18 先生の発音がいかに大切かを改めて感じた。

- 19 事前の知識も先生がしっかりと予習し、準備しておかなければならない。
- 20 個の先生の授業は使う素材が自然だし、勉強というよりも英語という言葉を使って楽しむ活動を行っているような印象だった。まず教員の英語運用能力が高いので、私も英語力を高めていきたい。
- 21 CDばかりに頼っていることもできないので自分の発音で dictation などの活動を行う際にしっかりとした発音ができないと支障があるので音声学等できちんとまなびたい。
- 22 日常会話程度であれば、先生が簡単な英語で話すことも、生徒が音読をする上でもいい効果が得られると思ったので、私たちも英語を正しいイントネーションとリズムで発音することを心がけて、学習していこうと思った。
- 23 教師はやはり発音がいいに越したことはないなあと思ったので、英語音声学をもっとかんがります。
- 24 まず評価をする立場になるのだから、先生自身がまちがえないようにする。
- 25 英語力向上。
- 26 文法は英語を使う上で最も大切だと思うからもっと文法の勉強に力を入れようと思った。
- 27 自分の言いたいことを簡潔に言えるようになりたい。

(2021年1月12日 受理)