

アクティブラーニング型の文法授業 —授業スタイルと学習者特性との関係

杉 山 香 織

はじめに

たとえ年齢や学習環境が同じ学習者であっても個人差は存在する。フランス語文法の学習者に限っても、文法の理解度のみならず、それぞれが異なる性格、目標、学習スタイルを持っているはずである。このように、学習者の人数だけある個人差を前にして、授業で学習者を一つのグループとして扱うことは不可能である。個人差が考慮され、それぞれの学習者に効果的な授業というものが存在するのであれば理想的であるが、大勢の履修者がいる場合はそのような授業をすることは難しい。

このような状況を改善すべく近年注目されているのが、アクティブラーニングと呼ばれているものである。本稿は、このアクティブラーニングを促進させる文法授業の実現に向け、授業の実践例を紹介し、学習者特性とアクティブラーニング型授業との関係について分析するものである。まず1章で、文法授業は何を育成することを目的に行われているのかについて整理し、言語教育における文法指導のあり方の変遷について俯瞰する。2章では、学習者の側面に焦点を当て、学習者特性の一部である動機づけと言語学習ストラテジーについてまとめる。3章では、近年注目されているアクティブラーニングについて、その特徴や文法授業との親和性を検討する。4章で調査方法や使用アンケートを説明し、5章で結果と考察をまとめる。

なお、本稿の指す文法授業とは、文法シラバス¹に則ったテキストや教材を

¹ 文法項目や語彙といった言語構造の観点から、教えるべき項目が構成されているシラ

使用する授業を指すこととする。また、文法授業以外にもフランス語を運用する授業時間がある、フランス語を第一外国語として日本で学ぶ学習者を想定している。

1. 文法授業とは

1.1. 文法授業によって育成される能力とは

文法授業の目的の大部分は文法能力の育成であることは明らかである。まず文法能力とは言語能力におけるどのような能力なのかを概観する。

文法能力が言語能力の唯一の構成要素であると考えられてきた時代があった。しかし、Hymes (1972) が文法能力を包括したコミュニケーション能力の概念を社会言語学的見地から提唱し、その後、Canale and Swain (1980) によって理論の基盤が築かれ、Bachman (1990) が言語能力の枠組みを精緻化し、今では言語能力はたくさんの構成要素から成り立っていることが分かっている。現在、世界的に外国語能力の参照基準として定着しつつある *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) による言語能力観を見てみると、言語能力は「一般的能力」と「コミュニケーション言語能力」で構成され、さらに多くの下位構成要素から成り立っていることが分かる (Conseil de l'Europe 2001 : 82-101)。

1. Compétences générales (一般的能力)

- 1.1. Savoir (知識：世界に関する知識・社会文化的知識・異文化への意識)
- 1.2. Aptitudes et savoir-faire (技能とノウハウ：実践的な技術とノウハウ・異文化間技能とノウハウ)
- 1.3. Savoir-être (実存的能力：態度・動機づけ・価値・信条・認知スタイル・性格)
- 1.4. Savoir-apprendre (学習能力：言語やコミュニケーションへの意識・音声への意識と技能・学習技能・発見技能)

パスである。また、簡単な項目から難しい項目へと体系的に並べられているのが一般的である。

2. Compétences communicatives langagières (コミュニケーション言語能力)

- 2.1. Compétences linguistiques (言語能力：語彙能力・文法能力²・意味能力・音声能力・正書法的能力・読字能力)
- 2.2. Compétence sociolinguistique (社会言語能力：社会的関係のマーカ―・礼儀的習慣・金言・レジスターの違い・方言や訛)
- 2.3. Compétences pragmatiques (言語運用能力：談話能力・機能的能力)

この通り文法能力とは、(広義の) 言語能力を構成する「コミュニケーション言語能力」の下位構成要素である「(狭義の) 言語能力」の一部である。

しかし、文法授業が扱う範疇は、この文法能力の育成だけではない。たとえ文法シラバスに則った教材のみを使用したとしても、授業内容や授業形態によっては他国・他文化に対する意識や理解をし、それらを理解した上で非言語コミュニケーションを含む行動をおこし、また自己意識を高めたり、学習意識を高めるなどの「一般的能力」が育成されるのは言うまでもない。さらに、「コミュニケーション言語能力」の下位構成要素に注目しても、文法能力以外の言語能力が文法授業の範疇であることはもちろんのこと、社会言語能力に関連する事項が扱われる場合もある。一方、文法シラバスに基づく授業の最大の欠点は、言語運用能力の育成であるとも言えるが、これは「文法能力」の誤解からくるものである。この点については、次節で扱う。

このように、文法授業は文法能力の育成が中心的役割であると認めつつも、多岐にわたる能力の育成と関連している。

1.2. 外国語教育における文法指導の位置づけの変遷

CECRL による文法と文法能力の定義は、以下のとおりである。

ある言語の文法とは、その言語の諸要素の集まりから、有意のラベルが貼られた、まとまりのある一連の鎖(文)を作り出すための規則のセットであるとみることができる。文法能力というのは、このような原理に従っ

² 強調部分は筆者によるものである。

て、句や文を然るべき形に組んだ言い回しを作り出し、またそれを認識することによって意味を理解し、表現する力であり、それらを固定化した形式として記憶し、再生する能力ではない（吉島他 2004 : 139）³。

ここで注目すべきは強調部分である。文法能力は、固定化した形式として規則を記憶し、再生する能力であると誤解されてきた。このような文法能力の誤解から、文法説明、ドリル学習による機械的な反復練習、言語使用活動といった PPP（Presentation-Practice-Production）の流れにしたがって文法を教える Focus on Forms（FonFs）が主流となっていた。1980年代以降はこの FonFs に批判があつまり、外国語教育では実践的コミュニケーション能力の育成に重点が置かれ、コミュニカティブ・アプローチの流れをくむ Focus on Meaning（FonM）が行われるようになった。これは、文法シラバスによる文法授業の対極ともいえる指導法であり、文法の正確性よりも流暢な意味伝達の育成に焦点が当てられている。しかし、森内（2016 : 1）が指摘するように、このような意味偏重型の指導法では、学習者は文法的正確性を身に着けることができず、明示的な文法記述に頼ることもできないため、自律学習を行うことができない。また、日常生活で目標言語を使う機会が少なく、教室活動中心でしか目標言語を使わないような大多数の日本の外国語学習者にとって、「文法を帰納的に学習するための時間的余裕はほとんどない」のが実情である（高島2004 : 18）。そこで近年注目されているのが、Long（1991）の提唱する Focus on Form（FonF）である。これは、意味理解や産出タスクを行いながら形式面への気づきを促す、流暢性と正確性の両面に焦点を当てた指導である。

FonF の重要性やその学習効果を認めつつ、文法授業における運用面での問題点を指摘する。本学において、フランス語を第一外国語として学ぶ学習者のほぼ全員が大学からフランス語を学ぶ学生であり、初級学習者である。VanPatten（1990）は初級学習者のインプット時に起こる問題点について、以下のように述べている。

[A]ttention to form in the input competes with attention to meaning
(ibid. 296)

³ 強調部分は筆者によるものである。

つまり、学習者は意味が分からないインプットに接したときには、形式を内在化することができない。実質的に、フランス語の文法体系を1年強で学ばなくてはならない学習者に向けて、意味の分かるインプットをたくさん与え、言語形式へ注意を向ける時間を設けるといった FonF 形式の授業は不可能である上、非効率的である。また、文法授業以外にもフランス語を運用するための授業もある⁴。

そこで、文法授業の役割を整理したい。Fotos (1993) は、formal instruction (正規の教授) という用語を使用し、いわゆる文法シラバスに基づくような文法授業の役割を以下のように述べている。

[O]ne function of formal instruction is to raise learner consciousness of a particular grammatical feature, which is then noticed by learners in subsequent meaning-focused input.

(ibid. 387-388)

このように、文法授業では教室内外で起こるインプットに接した時に言語形式に注目できるようになるための指導、つまり気づきの基礎を築くことが重要であるといえる。また、気づきが起り言語形式を内在化できれば、その後のアウトプットにもつながる (Schmidt 1990)。

気づきの基礎を築くには、メタ言語能力の育成が不可欠となる。本稿では、大津 (2009) によるメタ言語能力の定義を採用したい。大津 (2009) はメタ言語能力を「言語 (知識) を意識化 (客体化) し、ことばのおもしろさ、豊かさ、怖さ」に学習者が気づく能力であると定義している (ibid. 28-29)。言語に関する全ての側面が気づきの対象となりうるが、文法に最も関連するのは形態・統語に関する気づきである。フランス語文法の授業では、形態・統語における知識の意識化を通して、フランス語文法への理解やフランス語学習への動機づけを促すことが重要であるといえる。

⁴ 例えば、1年次では「フランス語基礎文法」の授業のほかに、「フランス語会話」の授業が通年で週2コマ、「フランス語基礎総合」の授業が前期に週2コマ、後期に週3コマが必修である。

2. 学習者特性

ここまでは、指導の観点から文法授業を概観してきたが、本章では学習者の側面に焦点を当てたい。学習者には個人差があることは言うまでもない。外国語学習における個人差について、Skehan (1991) は年齢や知力、性格などの他の多くの要因を挙げているが、主に4つの点を強調している。それは、言語適性、動機づけ、学習ストラテジーそして学習スタイルである。Carroll (1965) によると、言語適性は音素符号化能力、連想記憶、文法への敏感さ、帰納的言語学習能力の4つの要因で構成されている。言語適性は生得的なものであると考えられるため、本稿では扱わないとする。また、学習スタイルも生得的なものであるとされているが、Ehrman, Leaver and Oxford (2003) は、学習ストラテジーの使用が学習スタイルとも大きく関わっていると指摘している。そのため、本稿では学習者特性として動機づけと学習ストラテジーに焦点を当てたい。

2.1. 動機づけ

外国語学習の動機づけに関する先駆的研究は Gardner and Lambert (1972) の研究である。Gardner and Lambert (1972) は、動機づけを統合的動機づけ (integrative motivation) と道具的動機づけ (instrumental motivation) とに分類し、統合的動機づけが高い学習者の方が目標言語の習得に成功する可能性が高いとした。以降この分類が「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」の分類に再編成され、様々な研究が行われてきた。たとえば、Deci and Ryan (1985) は動機づけの認知的側面に焦点を当てた研究を行い、Deci and Ryan (2002) で「外発的動機づけ」から「内発的動機づけ」へと動機づけが段階的に発展していくという考えに基づく「自己決定理論」を提唱した。自己決定の度合いが低い方から、「無動機」、「外的統制」、「取り入れの統制」、「同一化統制」、「統合化統制」、「内発的動機づけ」の連続体となっている。また、Eccles and Wigfield (1995) と Eccles (2005) は動機づけを「期待」と「価値」によって算出する「期待一価値理論」を提唱している。「価値」には、「達成価値」、「内発的価値」、「実用価値」、「コスト」の4つの要因が想定されており、動機づけは「期待」×「価値」(「達成価値」+「内発的価値」+「実用価値」-「コスト」) で計算さ

れる。

日本の高等教育におけるフランス語学習者の動機づけ調査についても、これらの理論の枠組みを使った動機づけ研究が行われている (Koishi and Nakajima 2001、松井 2007、Ohki et al. 2009、堀 2014)。これらの4つの調査結果をまとめると、以下のことが言える：1. フランス語学習はコストが高いと学習者が考えている；2. 内発的動機づけは、学習初期段階では高いが持続せず、学習が進むにつれて外発的動機づけもしくは無動機へと向かう；3. 実用価値は、他言語よりも有意に低く評価されている。

このように、学習者の動機づけは様々な要因と関連し、要因によってはプラス方向にもマイナス方向にも変化するのである。

2.2. 言語学習ストラテジー

言語学習ストラテジーに関する研究は70年代から始まった。これは「優秀な学習者」の研究に端を発したものであり、Oxford (1990) も優秀な学習者は学習ストラテジーを多用していることを指摘している。なお Oxford (1990) は、学習ストラテジーを「学習をより簡単に、より早く、より楽しく、より自主的に、より効果的に、新しい状況により対応できるよう、学習者がとる具体的な行動」であると定義している (ibid. 8)。学習者のストラテジーの分類は70年代から90年代にかけて数多く行われてきた⁵が、本稿では Oxford (1990) が英語学習者の学習ストラテジーを調査するために作成した SILL (The Strategy Inventory for Language Learning) について触れることとする。

Oxford (1990) は、言語学習のストラテジーを「直接ストラテジー」と「間接ストラテジー」の二つに分類した。さらに直接ストラテジーは、「記憶ストラテジー」、「認知ストラテジー」、「補償ストラテジー」で構成され、間接ストラテジーは、「メタ認知ストラテジー」、「情意ストラテジー」、「社会的ストラテジー」で構成されている。SILL は、これらのストラテジーをさらに50の項目に分類したアンケートである。たとえば、「I think of relationships between what I already know and new thing I learn in English (英語に関する知識と新しく

⁵ Rubin (1975), Bialystok (1981), O'Malley and Chamot (1990), Ellis (1994) など

学習したことの間の関係について考える)」という項目は、記憶ストラテジーの細分化された項目の一つである。このような項目について、学習者は「ほとんどしない」から「ほとんどいつもする」までの五段階で回答する。Ellis (1994) はこれらのストラテジーの中でも、上級者による使用が顕著にみられるメタ認知ストラテジーの重要性を指摘している。つまり、外国語を学習するための方法や習得するための方法を客観的に認識でき、実行できる能力のことである。

3. アクティブラーニング

前節で概観したように、学習者はそれぞれが異なる特性を持つ。その特性と指導法には交互作用があり、特性に応じた指導法を行えば学習効果が期待できる。このような、学習者の特性と指導法との交互作用は適性処遇交互作用と呼ばれている (Cronbach 1967)。適性処遇交互作用を考慮した授業を行うことで、様々な学習効果が期待できる。しかし、大人数で行われる授業においては、一人ひとりの学習者特性を把握することは難しい上に、授業内で一人ひとりの特性に合わせた授業を行うことは不可能であろう。このような矛盾を解決する一つの方法は、アクティブラーニングである。

大学教育においてアクティブラーニングの重要性は認識されつつあるが、この流れを作る一端となったのは、2012年8月に出された中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」である。そこには、以下のような一節がある。

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要である (p.9)。

以降、アクティブラーニングという用語が普及したが、この用語自体が包括的であるため、コンセンサスが得られる定義を行うことは不可能である (溝上 2015: 31)。その点を踏まえて溝上 (2015) は、アクティブラーニングを以下のように定義している (ibid. 32)。

一方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。

この定義についてわかりやすく整理されているのが、松下（2015）である。松下（2015）は Bonwell and Eison（1991）があげた5つの点（以下の（a）から（e））に1点追加し、以下の6点をあげている。

- (a) 学生は、授業を聴く以上の関わりをしていること
- (b) 情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること
- (c) 学生は高次の施行（分析、総合、評価）に関わっていること
- (d) 学生は活動（例：読む、議論する、書く）に関与していること
- (e) 学生が自分自身の態度や価値観を探求することに重きが置かれていること
- (f) 認知プロセスの外化を伴うこと（ibid. : 1-3）

アクティブラーニング型の授業として大学教育を中心に注目を集めているのが、問題解決型学習法（PBL : Problem Based Learning）、プロジェクト型学習法（Project Based Learning, GI : Group Investigation）、反転学習（Flipped Learning）、TBL（Team Based Learning）、LTD 話し合い学習法（Learning Through Discussion）、ジグソー学習法（Jigsaw）などである（安永 2016 : 5）。

伝統的な文法授業とアクティブラーニング型の授業は、親和性が低いといえる。なぜなら、伝統的な文法授業において、学習者による文法項目の知識の獲得が授業の目的であり、その結果教室では、教師が文法項目を説明し、学習者が問題を解き、教師が解説を行うという「知識伝達型の講義を聴くという受動的な学習」が中心に行われているからである。しかし、文法授業の目的をメタ言語能力の育成とすれば、アクティブラーニング型の授業の導入は可能である。学習者同士の話し合いを通して、学習者が形態・統語における知識の意識化の過程やその結果を共有することで、先の松下（2015）によるアクティブラーニングの定義のすべてをクリアするアクティブラーニング型の授業が可能となる。また、学習者は教師から知識を享受されるのではなく自らが率先して学ぶことで、各々の特性に合った勉強法で学習することができる上、主体的に学ぶことにより動機づけが高まることが期待できる。

4. 研究手法

2016年度に西南学院大学で開講された1年生を対象にした文法授業の1コマと2年生を対象にした文法授業の1コマにおいて、アクティブラーニング型の文法授業を行った。次節では、アクティブラーニング型の教室活動の一例を紹介する。

4.1. アクティブラーニング型の答え合わせ

従来型の授業で行われる文法練習問題の答え合わせの方法と比較しながら、アクティブラーニング型で行った答え合わせの方法を説明する。

従来型の文法授業では、教師が一方的にメタ言語的解説を行いながら正答を提示し、学習者はそれを聞いて自分の解答を確認するという方法が一般的である。しかし、この方法では解説を聞いて分かったつもりになってしまうこともあり、メタ言語能力が育成されない可能性もある。また、メタ言語能力が育成されないだけでなく、松下（2015）が定義するアクティブラーニングが全く起こらない可能性もある。つまり、学生は授業を聴く以上の関わりをせず、メタ言語的分析も行わず、活動に関与せず、自分自身の態度や価値観を探求せず、認知プロセスの外化も行わない、という学習者が現れることが危惧される。

一方、アクティブラーニング型の答え合わせは、まずグループでの話し合いを通して学習者が形態・統語における知識の意識化の過程やその結果を共有するという形をとる。つまり、学習者自身がその解答に至る理由についてメタ言語的に説明を行い、その説明が正しいか否についてグループメンバーと協議をして、グループで正答を導いていくというものである。さらに、文法項目のメタ言語能力を定着させるため、ジグゾー法を使った活動も行った。これは、1) グループごとに解説の担当個所を決め、その部分の解説方法をグループで話し合う；2) グループメンバーの一人ひとりが解説担当部分のスペシャリストとなる；3) グループメンバーを入れ替えて、別のグループのメンバーに責任をもって担当部分を解説するという活動である。これらの活動のあとには、振り返りとして全体で解答を確認する時間が設けられている。

また、このようなアクティブラーニング型の文法授業では、事前学習をはじめ

めとした主体的な学習が重要となるため、ルーブリック評価表⁶で学習の指針を示し、学習者が自己評価を毎回行う。また、学習の振り返りをするためのポートフォリオも授業の一環として行う。

4.2. アンケート

アクティブラーニング型の活動を含む文法授業を1学期間受けたフランス語専攻1年生と2年生を対象に、アンケート調査を行った。リサーチクエスションは以下の2点である。

- 1) アクティブラーニング型による文法授業によって学習効果が促進されたか
- 2) アクティブラーニング型授業はどのような特性を持つ学習者に効果的なのか
- 3) アクティブラーニング型授業の長所と短所は、学習者によってどのように認識されているか

アンケートは1) 動機づけ、学習ストラテジー、学習効果に関するリッカート尺度を使用したアンケート；2) 自分に合う文法授業について選択するアンケート；3) 「アクティブラーニング型」授業の長所と短所に関するアンケートの3種類から構成されている。

リッカート尺度を用いたアンケートは「4. とても当てはまる」「3. どちらかという当てはまる」「2. あまり当てはまらない」「1. まったく当てはまらない」の4段階から選択するものである。質問項目は、以下のとおりである。

⁶ 参考資料

動機づけに関する項目	
1. 仏語の文法を勉強するのは楽しい 2. 自分にはできるかどうか分からない文法問題でもやってみたくなる 3. 仏語の文法を勉強するのが好きだ 4. すでに習った仏語の文法項目は習得できている 5. 仏語の文法には自信がある 6. どの様に仏語の文法を勉強したらいいのかよくわかっている 7. すでに習った文法項目は自由に用いることができる 8. 私には仏語の文法は簡単だ 9. 私は仏語の文法をマスターできる 10. 適切な教材があれば教師に説明してもらわなくても仏語の文法は理解できる 11. 仏語の文法は独力でマスターできる 12. 仏語の文法をマスターできるかどうかは私の努力しだいだ 13. 適切な教材があれば教室外でひとりで仏語の文法は学習できる 14. 授業以外の時間にも、仏語の文法を学習している 15. 仏語の文法を勉強するための環境が人的にも物的にも整っている 16. 先生から文法の指導を十分にしてもらっている 17. フランス人と同じ様に文法的に正しい仏語が使える様になりたい 18. 仏語の文法をマスターすることは重要だ 19. 授業以外の時間にも仏語の文法を学習したい	内発的 内発的 内発的 有能感 有能感 有能感 有能感 有能感 有能感 自律性 自律性 自律性 自律性 関係性 関係性 肯定意識 肯定意識 肯定意識
学習ストラテジーに関する項目	
1. 今まで学んできた知識と照らし合わせて新しい文法項目を理解する 2. 文の中で使いながら文法項目を覚える 3. 使う場面を想定しながら文法項目を覚える 4. 文法項目を自分でまとめる 5. 活用や問題を繰り返し行い、よく復習をする 6. 文法項目を覚えるときは、どのページのどこにあったのか等、書かれていた場所も一緒に覚える 7. 決まった言い回しや文型はテキストに出てきたまま覚えて、使用する 8. 知っている文法事項を使って、文章を作ってみる 9. メモや手紙を仏語で書いてみる 10. 日本語や英語など、自分の知っている言語と比べて文法を理解する 11. 構文や品詞を考えて訳したり、書いたりする 12. 分からない文型や文法項目があったら、自分の知識を使って推測する 13. 仏語でどう表現するかわからなくなったら、自分なりの別の言い方を考える 14. なぜ文法問題を間違えたのかの理由を自分で気が付くことができる 15. 文法の勉強時間を確保できるよう、スケジュール作りをする 16. 文法を勉強する目的がある 17. 文法が分かるようになったかどうかを振り返る 18. よく頑張ったと思うときは、自分をほめたり、自分にご褒美をあげる 19. 文法を勉強しているとき、ストレスを感じたり、不安を覚えている 20. 文法を勉強しているときの苦しみや楽しみを他の人に話す 21. 授業中、文法についてわからないことがある時は、教師や友達に質問できる	記憶 記憶 記憶 記憶 記憶 記憶 認知 認知 認知 認知 認知 認知 認知 認知 認知 認知 認知 認知 補償 補償 メタ認知 メタ認知 メタ認知 メタ認知 情意 情意 情意 社会
学習効果に関する項目	
1. いつもより学習により積極的に取り組んだ 2. グループメンバーへ説明しなければならないため、個人で勉強するよりも解答の理由をより深く考えるようになった 3. より授業に参加しているという実感がわいた 4. グループメンバーとの話し合いは、自分にやる気をもたらした 5. 前よりも文法への理解が深まり、知識が定着した 6. グループメンバーとの話し合いによって、知識や理解の幅が広がった 7. 解答理由を自分の言葉で文法的に説明できる力が付いた 8. 小テストや復習を行うとき、グループで話し合った議論や説明を思い出した 9. 宿題や授業中に間違えた問題を復習するとき、話し合いで行われた議論や説明を思い出した	積極的関与 積極的関与 積極的関与 動機づけ メタ言語 メタ言語 メタ言語 方略 方略

動機づけに関する項目は、松井（2007）によって行われたフランス語文法学習に対する「内発的動機づけ」、「有能感」、「自律性」、「関係性」、「肯定的意識」に関する質問項目を本調査用に改編したものである。また、学習ストラテジーに関する項目は、Oxford（1990）による SILL のうち、文法学習に関連しているもののみを取り出し、改編したものである。そして、学習効果に関する項目は、アクティブラーニング型授業で期待される効果について筆者が設けた質問項目である。

自分に合う文法授業について選択するアンケートは、「従来型」の文法授業か「アクティブラーニング型」の文法授業かのいずれかを選ぶ2択のアンケートである。そして、「アクティブラーニング型」による文法授業の長所と短所を答えるアンケートは自由回答式である。

以上のアンケートを Moodle 上でを行い、1年生22名、2年生12名、計34名が回答した。

5. 結果と考察

「従来型」の授業を好む学習者と、「アクティブラーニング型」の授業を好む学習者とに分けて、回答を分析する。分析を始める前に、学習者がどのように分布したのかを確認する。

従来型	アクティブラーニング型 (AL型)
11	23

3分の2の学習者が「アクティブラーニング型」の授業を好むが、「従来型」の授業を好む学習者も一定数いることが分かった。

次の節では、リサーチクエストン「1）アクティブラーニング型による文法授業によって学習効果が促進されたか」について、両グループ間の比較を行う。

5.1. 学習効果が促進されたか

学習効果に関する質問項目の平均値は以下の通りとなった。また、両グループ間の差に有意差があるかどうかを調べるため、マン・ホイットニーの検定を行った。

学習効果に関する項目	平均	従来型	AL型	有意確率
1. いつもより学習により積極的に取り組んだ	2.88	2.82	2.91	.828
2. グループメンバーへ説明しなければならないため、個人で勉強するよりも解答の理由をより深く考えるようになった	2.79	2.64	2.87	.468
3. より授業に参加しているという実感がわいた	2.91	2.73	3.00	.403
4. グループメンバーとの話し合いは、自分にやる気をもたらした	2.79	2.18	3.09	.007*
5. 前よりも文法への理解が深まり、知識が定着した	2.91	2.91	2.91	.800
6. グループメンバーとの話し合いによって、知識や理解の幅が広がった	2.94	2.82	3.00	.383
7. 解答理由を自分の言葉で文法的に説明できる力が付いた	2.82	2.64	2.91	.517
8. 小テストや復習を行うとき、グループで話し合った議論や説明を思い出した	2.62	2.18	2.83	.038*
9. 宿題や授業中に間違えた問題を復習するとき、話し合いで行われた議論や説明を思い出した	2.56	2.00	2.83	.034*

*<.05で有意差あり

両グループ間でともに肯定的に評価されていたのは、メタ言語化の訓練による効果（「6. グループメンバーとの話し合いによって、知識や理解の幅が広がった」、「5. 前よりも文法への理解が深まり、知識が定着した」、「7. 解答理由を自分の言葉で文法的に説明できる力が付いた」）や、アクティブラーニング型授業の目的の一つである、授業への積極的な関与（「3. より授業に参加しているという実感がわいた」、「1. いつもより学習により積極的に取り組んだ」）に関する側面である。

一方、グループ間で有意差がみられたのは、アクティブラーニング型授業による動機づけ（「4. グループメンバーとの話し合いは、自分にやる気をもたらした」）や、記憶ストラテジー（「8. 小テストや復習を行うとき、グループで話し合った議論や説明を思い出した」、「9. 宿題や授業中に間違えた問題を復習するとき、話し合いで行われた議論や説明を思い出した」）に関する側面である。いずれも、アクティブラーニング型授業を好む学習者のほうが、これらの点について高く評価している。

以上から、アクティブラーニング型授業を好む学習者も好まない学習者も、メタ言語能力の向上や、積極的な授業態度といった一定の学習効果を感じているが、アクティブラーニング型授業を好む学習者のほうがより多くの効果を感じているということが分かる。

5.2. どのような学習者にアクティブラーニング型授業が効果的か

次に、動機づけと学習ストラテジーという要因と、授業スタイルの好みとの関係を分析する。動機づけに関する項目の回答の平均値およびマン・ホイットニーの有意確率は以下のとおりである。

動機づけに関する項目	平均	従来型	AL型	有意確率
1. 仏語の文法を勉強するのは楽しい	2.82	2.82	2.83	.885
2. 自分にはできるかどうか分からない文法問題でもやってみたくなる	2.71	2.64	2.74	.744
3. 仏語の文法を勉強するのが好きだ	2.88	2.91	2.87	.913
4. すでに習った仏語の文法項目は習得できている	2.59	2.82	2.48	.326
5. 仏語の文法には自信がある	2.47	2.73	2.35	.383
6. どの様に仏語の文法を勉強したらいいのかよくわかっている	2.65	3.27	2.35	.005*
7. すでに習った文法項目は自由に用いることができる	2.41	2.64	2.30	.403
8. 私には仏語の文法は簡単だ	2.59	2.64	2.57	.942
9. 私は仏語の文法をマスターできる	2.29	2.36	2.26	.800
10. 適切な教材があれば教師に説明してもらわなくても仏語の文法は理解できる	1.94	2.09	1.87	.744
11. 仏語の文法は独力でマスターできる	1.88	2.00	1.83	.971
12. 仏語の文法をマスターできるかどうかは私の努力しだいだ	2.59	2.55	2.61	.856
13. 適切な教材があれば教室外でひとりで仏語の文法は学習できる	2.12	2.00	2.17	.490
14. 授業以外の時間にも、仏語の文法を学習している	2.71	2.73	2.70	1.000
15. 仏語の文法を勉強するための環境が人的にも物的にも整っている	2.56	2.00	2.83	.017*
16. 先生から文法の指導を十分にしてもらっている	2.85	2.73	2.91	.561
17. フランス人と同じ様に文法的に正しい仏語が使える様になりたい	3.03	2.91	3.09	.744
18. 仏語の文法をマスターすることは重要だ	2.88	2.91	2.87	.971
19. 授業以外の時間にも仏語の文法を学習したい	3.09	3.00	3.13	.612

*<.05で有意差あり

両グループともに動機づけが高い項目は、フランス語文法学習への肯定意識（「19. 授業以外の時間にも仏語の文法を学習したい」、「17. フランス人と同じ様に文法的に正しい仏語が使える様になりたい」、「18. 仏語の文法をマスターすることは重要だ」）や、内発的動機づけ（「3. 仏語の文法を勉強するのが好きだ」、「1. 仏語の文法を勉強するのは楽しい」）に関するものであった。一方で、両グループともに動機づけが低い項目は、「11. 仏語の文法は独力でマスターできる」、「10. 適切な教材があれば教師に説明してもらわなくても仏語の文法は理解できる」、「13. 適切な教材があれば教室外でひとりで仏語の文法は学習できる」といった自律性に関する項目であった。

有意差がみられたのは、「6. どの様に仏語の文法を勉強したらいいのかよくわかっている」という項目である。従来型の授業を選択した学習者の平均値の

ほうが高いことより、自己の文法学習スタイルが確立している学習者は、グループで活動するアクティブラーニング型授業よりも従来の講義型の授業スタイルを好むことが分かる。また、「15. 仏語の文法を勉強するための環境が人的にも物的にも整っている」という点にも有意差がみられた。これは関係性に関する項目であるが、従来型の授業を選択した学習者のほうが低い評価を与えている。このことより、従来型の授業スタイルを好む学習者は、アクティブラーニング型授業に物足りなさを感じているということが分かる。一方で、同じ関係性に関する項目である「16. 先生から文法の指導を十分にしてもらっている」の評価は比較的高い。このことよりクラスメイトという同じ立場の学習者から学ぶということに抵抗があると推察できる。

学習ストラテジーに関する項目の回答の平均値およびマン・ホイットニーの有意確率は以下のとおりである。

学習ストラテジーに関する項目	平均	従来型	AL型	有意確率
1. 今まで学んできた知識と照らし合わせて新しい文法項目を理解する	2.94	3.09	2.87	.717
2. 文の中で使いながら文法項目を覚える	2.82	3.00	2.74	.586
3. 使う場面を想定しながら文法項目を覚える	2.71	2.55	2.78	.445
4. 文法項目を自分でまとめる	2.53	2.82	2.39	.308
5. 活用や問題を繰り返し行い、よく復習をする	2.74	2.64	2.78	.717
6. 文法項目を覚えるときは、どのページのどこにあったのか等、書かれていた場所も一緒に覚える	2.50	2.64	2.43	.586
7. 決まった言い回しや文型はテキストに出てきたまま覚えて、使用する	2.59	2.73	2.52	.561
8. 知っている文法事項を使って、文章を作ってみる	2.44	2.55	2.39	.856
9. メモや手紙を仏語で書いてみる	2.26	2.45	2.17	.490
10. 日本語や英語など、自分の知っている言語と比べて文法を理解する	2.59	2.55	2.61	.800
11. 構文や品詞を考えて訳したり、書いたりする	2.47	2.82	2.30	.201
12. 分からない文型や文法項目があったら、自分の知識を使って推測する	2.85	3.00	2.78	.586
13. 仏語でどう表現するかわからなくなったら、自分なりの別の言い方を考える	2.47	2.91	2.26	.077
14. なぜ文法問題を間違えたのかの理由を自分で気が付くことができる	2.56	2.91	2.39	.123
15. 文法の勉強時間を確保できるよう、スケジュール作りをする	2.44	2.45	2.43	1.000
16. 文法を勉強する目的がある	2.74	2.73	2.74	.942
17. 文法が分かるようになったかどうかを振り返る	2.56	2.36	2.65	.513
18. よく頑張ったと思うときは、自分をほめたり、自分にご褒美をあげる	2.44	2.55	2.39	.690
19. 文法を勉強しているとき、ストレスを感じたり、不安を覚えている	2.56	2.73	2.48	.490
20. 文法を勉強しているときの苦しみや楽しみを他の人に話す	2.47	2.27	2.57	.612
21. 授業中、文法についてわからないことがある時は、教師や友達に質問できる	2.88	2.73	2.96	.612

両グループ間の学習ストラテジーの有意差は、どの項目にも見られなかった。つまり、授業スタイルの好みと、使用する学習ストラテジーとの間には関係性がないということが分かった。

学習ストラテジーの使用が高いものには、メタ言語能力と関連するストラテジー（「1. 今まで学んできた知識と照らし合わせて新しい文法項目を理解する」、「12. 分からない文型や文法項目があったら、自分の知識を使って推測する」）や、アクティブラーニング型授業によってもたらされる教室の雰囲気づくりが影響したもの（「21. 授業中、文法についてわからないことがある時は、教師や友達に質問できる」）が含まれていることが分かる。一方、学習ストラテジーの使用が少ないものの中には、文法知識を実践に移すストラテジー（「9. メモや手紙を仏語で書いてみる」、「8. 知っている文法事項を使って、文章を作ってみる」）が含まれていた。

5.3. アクティブラーニング型授業の長所と短所

同日に調査を行ったが、学習者はアクティブラーニング型授業による学習効果のアンケートに回答する前に、アクティブラーニング型授業の長所と短所を自由記述した。したがって、学習効果のアンケート項目による影響はない。アクティブラーニング型授業を好むグループと、従来型の授業を好む学習者グループの解答を比較し、分析していく。なお、回答は学習者が答えたままにしてある。

5.3.1. 長所

回答内容を分類すると、主に「理解共有による相乗効果」、「よい教室の雰囲気」、「記憶の定着」、「主体的な学びの促進」に分けられる。

従来型	AL型
理解共有による相乗効果	
<ul style="list-style-type: none"> ● 分からないことがあればお互いに教え合い、教えた方も改めて理解でき、教えられた人も理解することができる点 ● お互いに教え合うことで お互いが見えるものがある点 ● 説明ができることで、自分の理解度を確かめることができる ● 友達と確認したり、アドバイスし合ったり出来るからミスもお互いに気付けるから良い ● 自分たちで相談して考えるので、身につきやすい点 ● お互いにわからないところを教えあい、自分の理解力がさらに深まる ● 自分が相手に解説することによって理解が深まる ● 相手の考えを知ることで、自分にはなかった発想を得られるからです。また、お互いの考えを深めることが出来るからです ● 答えを教えてもらうだけでなく、自分たちで答えを考えていくということがより自分のためになっていると思うし、より浸透した ● いろんな人の考えや発想を知ることができる ● 私は文法が苦手どころか、フランス語が苦手です。周りにもそのような人がいると、お互いに共感しあいながらも解説できたところが利点だと思いました ● 自分と相手の回答に至った理由を確認しあえる。その周辺知識も確認しあえる ● 自分が友達に教えることでより理解が深まる 	<ul style="list-style-type: none"> ● 自分の分からないところを共有できる点。また、友達に説明してあげることで自分の理解にも繋がる点 ● 話し合うことで、自分とは違う考え方や知識を得ることができる点です ● 自分がわからないと思ったらわかるまで細かく質問できるし、友達がわからなかったら教えることで逆に自分が知識を整理できる ● 自分の考えた答え以外にも、友達の答えと解説を聞くことで、自分の知らなかった文法も知ることが出来る ● わからないところを教えあうことができる ● 他の人の考えや、間違い方も知ることができる ● 友達とわからないところを分かち合える ● 他の人がどのように問題を解いているのかが分かること ● 人に説明することによって、身につく
よい教室の雰囲気	
<ul style="list-style-type: none"> ● 友達の方が気軽に意見を言いやすい点 ● わからないところがあれば気軽に聞きやすい ● 分からないところをすぐに解決できる点 ● 先生に聞きづらいことでも友達であれば簡単に聞くことが出来る点 ● 分からない点があればすぐ聞くことができる ● 自分の答えがあっているか確かめられるので不安が減る 	<ul style="list-style-type: none"> ● すぐに友達に聞けること
主体的な学びの促進	
<ul style="list-style-type: none"> ● 自分達で解決する力が身につくという点 ● 自分たちで解決しなければならぬということは、それなりの理解が必要になるため、自ら積極的に勉強し、理解しようとする姿勢が身につく点 ● ただ予習するだけではなくわからない部分はどこか、この答えはどうしてこうなるのかまで考える必要があるから ● 自分で考える力がつく 	<ul style="list-style-type: none"> ● 自分たちで考えながら授業を受けることができる ● 他の人に解答理由を伝えることで説明する能力が鍛えられるし、自分の理解度も上がると思います

記憶の定着	
<ul style="list-style-type: none"> ● どうしてこの答えになったのか、どこがどう違うのかなど意見を口に出すことによってより記憶に残りやすい点 ● わからない問題でもすぐに答えを与えられるわけではなく、みんなで相談し、悩み、答えを導き出すことでより頭に残ると感じた ● ただ先生の解説を聞き続けるより、友達と一緒に悩んで教えあって話す方が印象に残り、記憶に残りやすい 	該当する回答なし

両グループともに、学習者は話し合いを通じた理解の共有によって、理解の定着につながっているということを実感しているということが分かる。また、授業へ積極的に参加しようという態度、つまり主体的な学びの姿勢が育成されたといえる。

従来型の授業に比べて質問がしやすい雰囲気である点は、アクティブラーニング型授業を好む学生によって多く指摘されていた。

5.3.2. 短所

短所として挙げられた点は「誤答の共有や理解の不一致」、「時間」、「なれ合い」、「他者との関係性」の4点であった。

従来型	AL型
誤答の共有や理解の不一致	
<ul style="list-style-type: none"> ● 皆で間違った答えを共有してしまう場合がある点 ● もしみんなが間違った答えにいつってしまった場合でも、それで1回理解してしまう点 ● グループの全員が分からなかったら、理解が難しい ● みんなわからなかったら進まない ● 間違った説明をしてしまう場合がある ● 正しい答えが分からないときがある ● 自分たちだけではどうしても理解が不十分な部分もある ● 完全な答えははっきりしない ● 不正確な知識まで身につけてしまう ● 難しい問題は解決できない ● 友達同士でわからないことがあったらそのまま間違ったまま納得してしまう ● お互いがわからない時なんの解決にもならない ● いろんな人の考え方を聞くので、少し頭の中がごちゃごちゃしてくる点 	<ul style="list-style-type: none"> ● 例えば4人のうち3人が間違った解答をしていて残り1人が正しい解答をしていた場合、その後その1人は間違った解答に意見を変える可能性が高くなると思います。自分が少数の立場にいたとき間違った方向に進むかもしれないというのが私が思う欠点です ● スムーズに正確な解き方を知れない時がある点 ● お互い間違った答えだったら、間違えて覚えてしまう ● 友達がわからない時がある

時間	
<ul style="list-style-type: none"> ● 話し合いによって時間がかかる点 ● グループ全員が分からないと答えを見つけることができなまま時間だけが過ぎてしまう点 ● みんなが分からなければ、結論に至らずただ時間が過ぎていくだけです ● 時間がかかる ● まったく答えがわからない時やすぐに終わってしまった時は手持ち無沙汰な時間ができてしまう 	<ul style="list-style-type: none"> ● 時間がかかるため細かい解説などが出来なくなる点 ● 生徒の知識のレベルが低いと、誰も分からないという無駄な時間が流れる ● 時間が無駄である
なれ合い	
<ul style="list-style-type: none"> ● 授業中に私話が増える点 ● 宿題をやって来て居ない人がいたら困る ● 忘れる人もいるという点 ● 一人一人の予習が大事で、そこで差が出てしまう ● 友達と距離が近いので気が緩みやすくなる 	<ul style="list-style-type: none"> ● 他の人の正解を見て安心してしまうこと ● 課題をやらない人が多い気がします・・・
他者との関係性	
<ul style="list-style-type: none"> ● グループということで、話に混ざれていない人もいたもので、ちゃんと答えがわかったかどうか不安な時もありました 	<ul style="list-style-type: none"> ● 仲良くない人や、先輩と同じグループになると無駄に気を遣う ● 人と関わるのが苦手な人は辛い ● 友達が少ないことを実感する

アクティブラーニング型授業では正答をはじめから提示しないため、話し合いの時間内に必ずしも学習者が正答にたどり着けない場合もある。また、一人が正しく説明できた場合でも、グループメンバーとその正答が共有されないこともある。最後に全体で解答を確認する振り返りの時間が設けられているものの、アクティブラーニング型の活動中心では正しい理解につながらないと不安を抱く学習者がいることが分かる。さらに、アクティブラーニング型の答え合わせをする場合、グループによる確認の時間と、振り返りの時間と、2度の解答確認の時間を持つこととなる。誰も正答が分からないといった場合は、アクティブラーニング型の活動時間は有効に使われない場合が多く、そうでない場合も授業進度の遅さに不満を持つ学習者がいた。また、長所では教室の雰囲気の良いさが挙げられていたが、一方でなれ合いの環境を作ることにつながる場合も指摘されていた。緊張感が欠け、授業中の気の緩みで私語をする人や宿題を行わないという人も出てきたようだ。最後に、アクティブラーニング型の活動ではグループワークが中心になるが、グループワークを行う際にうまくメンバーと活動できないという学習者も少なからずいた。特に、この短所に関しては、従来型の授業を好む学習者にみられたため、他者との関係性を築くのが不

得手な学習者にとっては、アクティブラーニング型の活動に抵抗を持つ者もいるということが分かる。

6. おわりに

以上の結果をリサーチクエスションと照らし合わせると、以下の通りとなった。

1) アクティブラーニング型による文法授業によって学習効果が促進されたか

授業スタイルの好みに関わらず、アクティブラーニング型文法授業を受けた学習者は授業の目的であったメタ言語能力の向上を実感していた。また、学習者は従来型の授業よりも積極的な態度で授業に参加していると感じていることも分かった。ただし、アクティブラーニング型授業を好む学習者のほうが、動機づけや記憶ストラテジーに効果的であるとより高く評価していた。

2) アクティブラーニング型授業はどのような特性を持つ学習者に効果的なのか

文法学習スタイルが確立していない学習者は、学習者同士で学びあう授業を好む傾向にあるという点に有意差がみられた。しかしその他の側面に関しては、授業スタイルの好みと学習者特性にはあまり関連がみられなかった。

3) アクティブラーニング型授業の長所と短所は、学習者によってどのように認識されているか

長所として「理解共有による相乗効果」、「よい教室の雰囲気」、「記憶の定着」、「主体的な学びの促進」、短所として「誤答の共有や理解の不一致」、「時間」、「なれ合い」、「他者との関係性」が挙げられた。

このように、授業スタイルの好みに関わらず、ほとんどの学習者はアクティブラーニング型の文法授業を肯定的に評価している上、メタ言語能力の向上をはじめとした学習効果も感じているようである。また調査を通して、アクティブラーニング型の文法授業を受けている学生は、フランス語文法学習への肯定意識や内発的動機づけが高いことが分かった。つまり、アクティブラーニング型の文法授業は一定の成果を上げているということがいえる。

しかし、学習者は実際に文法知識を生かして言語産出練習を行うなどの、文法学習を超える自発的学びの段階には至っていない。また、解答を提示するタ

イミングに問題があったり、グループワークが間延びするなどのタイムマネジメントに関しての問題が明らかになった。この点は授業運営上の問題であるため、今後は言語産出練習を促すようなタスクをより多く与えたり、グループワークの時間配分をより厳密に設定するなどの授業改善を行いたい。

参考文献

- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal*, 65 (1), pp.24-35.
- Bonwell, C.C. and Eison, J. A. (1991). Active learning - creating excitement in the classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 1.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- Carroll, J. B. (1965). The prediction of success in foreign language training. In Glaser, R. (ed.) *Training, Research, and Education*. New York : Wiley, pp.87-136.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues - apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Editions Didier.
- Cronbach, L. J. (1967). How can instruction be adapted to individual differences? In Gagne, R. M. (ed.) *Learning and Individual Differences*. OH : Charles Merrill, pp.23-39.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York : Plenum.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2002). *Handbook on Self-determination Research*. New York: The University of Rochester Press.
- Eccles, J. S. and Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement, task values and expectancy-related-beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, pp.215-225.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. in Elliot, A. and Dweck, C. (eds.) *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, pp.105-121.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. (2nd Ed.) London: Sage publications.
- Ehrman, M., Leaver, B. and Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, pp. 313-330.
- Fotos, S. (1993). Consciousness raising and noticing through Focus on form: grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14 (4), pp.385-407.
- Gardner, R. and Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In Pride J. B. and Holmes,

- J. (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth: Penguin, pp.269-293.
- Koishi, A. and Nakajima, S. (2001). *Pour une meilleure politique linguistique éducative : études des motivations chez les apprenants japonais à l'université*. Université Keio-SFC.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In De Bot, K. and Huebner, T. (eds.) *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam, John Benjamins, pp.39-52.
- Ohki, M., Hori, S., Nishiyama, N. and Tajino, A. (2009). Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français. *Revue Japonaise de Didactique du Français*, 4-1, pp.71-87.
- O'Malley, J. M. and Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies - What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), pp.41-51.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, pp.129-158.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, pp.275-298.
- VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp.287-301.
- 大津由紀雄 (2009) 「戦略構想」、「小学校英語」、「TOEIC」—あるいは、ここが正念場の英語教育」大津由紀雄 (編) 『危機に立つ日本の英語教育』大修館書店, pp.14-61.
- 高島英幸 (編) (2000) 『英語のタスク活動と文法指導』大修館書店.
- 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)』文部科学省.
- 堀晋也 (2014) 「フランス語学習の動機づけ—他言語との比較および教育・学習環境との関連について」科学研究費補助金 基盤研究 (A) 『新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究』研究成果報告書, pp.5-11.
- 松井沙矢子 (2007) 「初級フランス語学習者の動機づけに関する研究—フランス語学習に対する意識の変化」 *Revue japonaise de didactique du français*, 2 (1), pp.180-195.
- 松下佳代 (2015) 「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代 (編) 『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房, pp.1-27.
- 溝内慎一 (2015) 「アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」松下佳代 (編) 『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房, pp.31-51.
- 森内悠佳子 (2016) 「外国語学習者のメタ言語能力についての考察」『フランス語フランス文化研究 22』獨協大学大学院外国語学研究所, pp.1-9.
- 安永悟 (2016) 「共同学習による授業デザイン: 構造化を意識して」安永悟, 関田一彦, 水野正朗 (編) 『アクティブラーニングの技法・授業デザイン』東信堂, pp. 3-23.
- 吉島茂・大橋理恵 (訳・編) (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社.

date /	Norm	Prénom		
到達目標	4. 目標を上達成	3 目標を達成	2 目標までと少し	1. 目標達成まで努力が必要
	1. 本文の知らない単語や熟語をきちんとノートにまとめることができる。	知らない単語や熟語を辞書で調べ、意味とともに書いた。	知らない単語や熟語を辞書で調べ、意味をノートに書きこんだ。	意味調べをやっていない。
	2. アップされたpptを見て勉強した課題を復習し、知識を定着させる。	moodleからpptを開き、勉強した課題を復習し、理解を深めた。グループメンバーにしっかりと教えることができる。	moodleからpptを開き、勉強した課題を復習し、理解を深めた。グループメンバーにしっかりと教えられるため、質問を用いた。	moodleからpptを開いていない。
宿題	3. 問題を解くことができる。	解説ページを全く見ずに問題を解くことができる。	解説ページをほぼ見ずに問題を解くことができる。	問題をやっていない。
	4. 問題を解きながら、言語化することができる。	なぜその解答へ至ったのかを、グループメンバーにわかりやすく説明することができる。	なぜその解答へ至ったのかを自分なりに説明できる。	解答に至っていないので、言語化もできない。
	5. 訳がない部分には、訳を与えることができる。	適切な日本語にすべて訳すことができる。	分からないところ所もあるが、大方訳すことができる。	全く訳すことができない。
	6. グループワークへ貢献することができる。(問題)	予習をしっかりしてできたため、解答を提示するだけでなく、わからないメンバーにもきちんと説明することができる。	予習をしてきたため、解答を提示することができるが、わからないメンバーへ教えることはできない。	全くグループへ貢献することができない。他のメンバーの解答を聞き、写しているだけだった。
授業中	7. グループワークへ貢献することができる。(例文訳)	予習をしっかりしてできたため、訳を提示するだけでなく、わからないメンバーにもきちんと説明することができる。	予習をしてきたが、訳に自信がなく、グループへ貢献することはできない。	全くグループへ貢献することができない。他のメンバーの訳を聞き、写しているだけだった。
授業後	8. 課題の復習	間違えたところは、なぜ間違えたのかを言語化できた。	間違えたところは、なぜ間違えたのかを分なりに理解した。	復習をしていない。