

## アクティブラーニングの観点から見た 神経言語学的アプローチ (ANL)

影浦 亮平 KAGEURA Ryohei Université des études étrangères de Kyoto ryohei.kageura@gmail.com	高橋 克欣 TAKAHASHI Katsuyoshi Université des études étrangères de Kyoto katsu.taka0730@gmail.com	武内 英公子 TAKEUCHI Ekuko Université de Kobe VZC05125?nifty.com
---	---	--

### 1. はじめに

日本では21世紀に入ってから、大学における「教育から学習への転換」を促すための教授・学習法としてのアクティブラーニングが注目されている。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的転換に向けて—涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—」での定義によれば、アクティブラーニングとは「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」であり、それによって「認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」とされる。

しかしながら、このようにアクティブラーニングが学習の形態に焦点をあててきたことで様々な問題を引き起こしている事も考慮せねばならないだろう。松下(2015)は(1)知識(内容)と活動の乖離(2)能動的学習をめざす授業のもたらす受動性(3)学習スタイルの多様性への考慮の欠如、という点を挙げ、これらの問題を解決するために、学習の質や内容に焦点をあてるディープ・アクティブラーニングを提唱している。これは「学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、これまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生につなげていけるような学習」と定義されるが、カナダにおけるフランス語教育において広く用いられている神経言語学的アプローチ(ANL)による授業の特徴はまさにこの定義に当てはまっている。

ANLはその理論的基盤を主にParadis(1994, 2004, 2009)、Ellis(2011)の神経言語学、Segalowitz(2010)の認知神経科学、Vygotsky(1962)の社会的相互作用論などに負っているが(Netten & Germain, 2012)、これらニューロサイエンスの知見から導きだされる教授法の原則は(1)「暗示的言語能力」の養成(2)プロジェクト学習の実践、形より内容を重視する(3)オーセンティックな(本物の)会話場面の創造(4)インタラクティブなやりとり(5)リテラシー(言語に関する知識ではなく、言語を使いこなすスキル)の養成(大木, 2015)である。

ところで大学の語学の授業で、教師がたとえ言語はコミュニケーションの一手段であると主張したとしても、点数評価の対象となった語学学習においては、文法規則を習得することが重視されがちである。そして、このような授業は、往々にして教師がトップダウンで説明する文法内容を、学生が受け身のまま、聞き、ノートをとり、覚えるというスタイルになることが多い。本稿では、こうした知的訓練を目指す教科としてのフランス語教育を脱却するべく、口頭での自然なコミュニケーション能力の獲得を目指すANLの具体的な実践方法を紹介し、そのディープ・アクティブラーニングとの接点について論じたい。

### 2. ディープ・アクティブラーニングとは何か

ディープ・アクティブラーニングは、アクティブラーニングを前提にしている。したがってまずはそのことに触れておきたい。この言葉自体は1980年代から1990年代にかけてのアメリカで初めて登場したが、これは元々教育実践の中で用いられてきた用語であって、明確な定義をもたなかった。アクティブラーニングは、アメリカの高等教育改革の中で、現場を中心に草の根的に普及していったが、Bonwell&Eison (1991)は、この一般的な特徴を整理し、「ある物事を行わせることに、そして行っている物事について考えさせることに学生を関与させる」(p.2)と定義している。学生は授業でただ教員の言うことを聞いているだけではなくて、実際に自分で能動的に何かをすること、ただただ活動するだけではなくてそこに思考を介在させること、すなわち能動的な活動と思考の両方が組み合わさった学習がアクティブラーニングだということである。

日本の大学の教育の世界においては、2012年の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的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」を契機に、アクティブラーニングは急速に普及しつつある。この答申において、グローバル人材とは「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」(p.9)であって、そのような能動的な学習者を育成するためには、大学教育にアクティブラーニングを導入しなければならないとされている。本来的には、アクティブラーニングは教育方法論のひとつであって、特定の知識の習得を高めるためには、単に授業を聞いているだけの状態ではなく、学生には能動的に活動と思考をさせるのが望ましいというものであった。しかしここでは、能動的な学習それ自体をひとつの能力ととらえ、そしてその能力はグローバル人材が兼ね備えるべき能力であるととらえ直しされ、グローバル人材育成の議論とアクティブラーニングが結び付けられているところが特徴的である。

しかし、「はじめに」で述べたように、必ずしも期待されているような効果が上げられていないケースが多々ある。この事態について、松下(2015)は次のように述べている。

アクティブラーニングは講義形式の授業、いかえれば「網羅に焦点を合わせた指導」に対するアンチテーゼとして登場してきた。だが、そのアンチテーゼの振り子が、今度は、「活動に焦点を合わせた指導」の方へ振れてしまったというのが現在の状況ではないだろうか。(p.5)

つまり知識と活動が乖離しているという問題が生じているのである。アクティブラーニングは、特定の知識をよりよく習得させるために活動を導入する教育法であったはずなのだが、活動だけで満足してしまっただけで、本来の目標である知識習得の観点が軽視されているという現状がある。これを受けて、知識の深い理解のため、すなわち知識を新しい状況に転移可能にする「永続的理解(enduring understandings)」(McTighe & Wiggins, 2005, p.342)にまで理解を深めるため、活動が必要になるという観点からアクティブラーニングを再構築しようというのがディープ・アクティブラーニングなのである。

エンゲストローム(1994)が提示した学習活動のプロセスの図式は、アクティブラーニングの現状を把握するのに役に立つ。彼は学習活動のプロセスについて、動機づけ(motivation)、方向づけ(orientation)、内化(internalization)、外化(externalization)、批評(critique)、コントロール(control)という流れで知識の理解が深まっていくという図式を提示した(pp.32-33)。この図式に

従うと、従来の講義型の授業は知識の内化しかなかったため、アクティブラーニングでは知識の外化の重要性が説かれているということになる。しかしながら、知識の内化なしには外化もないのであって、その点が知識の外化ばかりに専心しがちな現在のアクティブラーニングの問題になっているのである。したがって、「ディープ・アクティブラーニングでは、内化と外化をどう組み合わせるかが課題となる」(p.9)と松下(2015)は主張する。

内化と外化の関係は、内化から外化へという一方向的なものではない。いったん内化された知識は、問題解決のために使ったり人に話したり書いたりするなどの外化の活動を通じて再構築され、より深い理解になっていく(内化が深まる)。(p.9)

このように知識の理解を深めるという目的の下、知識の内化から外化へ、そして外化から内化へ、という内化と外化の繰り返しというアプローチを取るのがディープ・アクティブラーニングなのである。

### 3. カナダにおけるANLの実践報告

次に、影浦、高橋、武内の研究チームによるカナダ・ユーコン準州での小学校から高校までのANLによる授業観察と、現場の教師及びユーコン準州でANLによるフランス語教育の導入を決定した政府関係者へのインタビューをもとに、ANLがどのように教育現場に取り入れられているかを紹介したい。

ANLはカナダ以外ではまだあまり知られていないフランス語教授法である。この教授法の考案者であるジェルマンとネッテンによれば、ANLは「学校教育機関における第二言語あるいは外国語学習でのコミュニケーションスキルの効率的な習得のための新しいパラダイムの一つ」(Germain & Netten, 2015, p.3)である。

またカナダでのフランス語の早期教育・バイリンガル教育の歴史や ANL の導入の歴史についても触れておきたい。西山教行/大木充編著『世界と日本の小学校の英語教育』第5章「カナダにおける早期言語教育」(2015, pp.125-151)によれば、カナダの公用語は英語とフランス語で2006年の調査では人口の約57%が英語を、約22%がフランス語を母語としている。カナダでは1969年に公用語法が採択され、この2言語を公用語として、2言語併用政策を正式に取り入れることになった結果、連邦政府は両言語を平等に扱い、その普及に努め、住民は両言語により公的サービスを受ける権利が保証されている。

カナダのフランス語教育には、2008年まで「イマージョンコース」「コア・フレンチコース」の2つのプログラムがあり、どちらかを選択することができ、生徒の約90%は「コア・フレンチコース」、残りの10%は「イマージョンコース」を選択していた。ところが「コア・フレンチコース」では、口頭コミュニケーション能力が伸ばせないとする結果が出たため<sup>1</sup>、また「イマージョンコース」にも問題があったため、この2つのコースの欠点を補うものとして「インテンシブ・フレンチコース」が1998年より実験的に実施されることになった。つまり「インテンシブ・フレンチコース」は他の2つのコースの欠点を研究することによって生まれたのだが、その後効果が認められカナダ全土に広がることになる。この教授法を支えているのが、脳

---

<sup>1</sup> OPI (Oral Proficiency Interview: インタビューによる会話能力テスト) の結果、学習年限の長さに関係なく、OPI レベルが平均 11.4 しかなく、口頭で自然なコミュニケーションができるレベルである 14 以上に達していなかった。

神経言語学などの理論に基づいて考えられた ANL であった。ANL はこれらの理論に基づいて 5 つの教育原理があり、さらにそれに基づいて授業での大枠が図式化され、それぞれの局面で、具体的なストラテジーが使用される。ここで紹介するのは、11-12 歳 (5<sup>e</sup> année) のクラスでのオーラルの部分だが、これにも 8 つのストラテジーが使われている。

マルク・アンドレ Marc-André 先生の授業での、習得すべき構造モデルを持つ文章の質問文は、*Quelle est ta nourriture préférée ?* であった。以下個々のストラテジーに沿ってどのように授業が展開されるのか見ていきたい。

ストラテジー 1 「教師が、テーマや個人的経験に基づいた、事実に基づく文章の一つを、口頭でモデル化する」に沿って、例えば、*Ma nourriture préférée est le chocolat.* と、生徒の求めに応じ、口頭で何度も繰り返す。

ストラテジー 2 「教師は、何人かの生徒に質問し、自分の状況に合わせて答えてもらう」に沿って、何人かの生徒に質問する。質問の意図がわからない生徒がいたら、最初にモデル化した教師自身の答えを再び繰り返す。

ストラテジー 3a 「何人かの生徒が、他の何人かの生徒に質問する」に沿って、何人かの生徒に、別の生徒に聞いてと促す。(名前, *tu va demander la même question à* 名前 ?)

ストラテジー 3b 「二人の生徒に、次のタスクをモデル化してもらう」に沿って、生徒の中から二人選んで、モデルを見せてもらう。(名前, *tu va demander la même question à* 名前 ?)

ストラテジー 4 「ペアになった生徒でお互いに質問し合う」に沿って、ペアとなる相手を見つけて質問しあってもらう。(Vous allez trouver votre partenaire et demander la même question à votre partenaire.)

ストラテジー 5 「教師が、何人かの生徒に、自分のパートナーに質問する」に沿って、何人かの生徒に、あなたのパートナーの好きな食べ物を聞く。(Qui est ton/ta partenaire ? 名前, *quelle est la nourriture préférée de* パートナーの名前 ? - *La nourriture préférée de* パートナーの名前 est ...)

ストラテジー 8 「教師が、不意打ちで、ある生徒に質問する」に沿って、誰々の好きな食べ物は何かと聞く。(名前, *quelle est la nourriture préférée de* 名前 ? - *Sa nourriture préférée est...*)

これらの活動を行う際、マルク・アンドレ先生は、ストラテジー 6 「教師は、単語でなく完全な文章を産出する」、ストラテジー 7 「教師は常に生徒の誤りを修正し、修正された文章を使わせる」にも留意していた。

このように、同じ構造を持つモデルフレーズをオーセンティックな (現実の) 状況で、インターアクションの中で何度も使わせること (réutilisation) が ANL の大きな特徴である。

#### 4. ディープ・アクティブラーニングと ANL による授業実践

2 節においてすでに指摘したように、ディープ・アクティブラーニングの特徴は、知識の内化と外化の繰り返しというアプローチを取る点にある。これは、まさに 3 節で詳述した ANL による授業実践に見られる特徴でもある。具体的に言うと、ストラテジー 1 に沿って習得すべき構造モデルを持つ文を口頭で何度も繰り返し、ストラテジー 2 に沿って教師の質問に答える段階では「内化」が生じる。その後も各ストラテジーに沿った一連の学習活動を行うことで、次第に「内化」の度合いが深まっていくと考えられる。

ここで重要なことは、ストラテジー 6 の「教師は単語でなく完全な文章を産出する」、そしてストラテジー 7 の「教師は常に生徒の誤りを修正し、修正された文章を使わせる」に沿った学習活動を実践する中で、生徒は学習のどの段階においても必要に応じて習得すべき構造モデルを認

識することになり、その結果として「外化」も生じるという点である。つまり、内化と外化のいずれかが個々の学習活動に特化した形で逐次的に生じるのではなく、ANLによる授業実践におけるあらゆる学習活動において、内化と外化は繰り返し同時進行的に生じるのである。

このように、ANLは明確なストラテジーにもとづく一連の言語活動の連鎖による「パッケージ化」されたアプローチであるため、ANLの研修を受けた教師であれば誰でも、深い理解、深い関与にもとづく深い学習の過程を生徒たちが自然に体得できる授業を行うことができる。これは、日々の授業実践にすぐに活用できるという意味において、教師にとっても望ましいことである。

### 5. まとめ

ディープ・アクティブラーニングの目指すものは、(1) 深い学習 (2) 深い理解 (3) 深い関与であった。とりわけ、ANLのように神経科学や認知心理学の裏付けがある(3)「深い関与」を促す3つの条件は、(1) 課題は適度にチャレンジング (2) コミュニティの感覚 (3) 学生がホリスティックに学べるよう教えること、であった。本稿で紹介したANLによるフランス語の授業は、まさにこれらの条件に合致していると考えられる。

### 参考文献

- Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991), *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1.
- Ellis, N. (2011). *Language acquisition just Zipf's right along*, conférence donnée à l'université du québec à montréal.
- Engeström, Y. (1994), *Training for change. New approach to instruction and learning in working life*, Paris: International Labour Office.
- Germain, C. & Netten, J. (2015). Approche neurolinguistique (ANL) Introduction (Version Adultes). [http://francaisintensif.ca/media/INTRO\\_ANL\\_-\\_ADULTES\\_-\\_10\\_mars\\_2015\\_coquilles\\_corrigees\\_28\\_mai.pdf](http://francaisintensif.ca/media/INTRO_ANL_-_ADULTES_-_10_mars_2015_coquilles_corrigees_28_mai.pdf)
- 松下佳代 (2015). 『ディープ・アクティブラーニング』 勁草書房
- 西山教行/大木充編著 (2015). 「カナダにおける早期言語教育」『世界と日本の小学校の英語教育』 明石書店
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2005). *Understanding by design: Professional development workbook*, Expanded 2nd Edition, Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Netten, J. & Germain, C. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach, *Neuroeducation*, 1(1).
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism. in Ellis N. (dir.), *Implicit and Explicit Learning of Second Languages* (pp.393-419). London: Academic Press.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphie: John Benjamins.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam/Philadelphie: John Benjamins.