

東京の女子短期大学の全学共通英語 必修科目における授業改善の歴史

—アクティブ・ラーニングアプローチに基づく
国際プロジェクトベーストラーニングに至る取り組み—

A History of Curriculum Development of a Compulsory English Course at a
Women's Junior College in Tokyo
—An Active Learning Approach Aimed at Global Project-Based Learning

MITA, Kaoru

三 田 薫

英語コミュニケーション学科教授

KURITA, Tomoko

栗 田 智 子

英語コミュニケーション学科非常勤講師

SHIMODA, Atsuko

霜 田 敦 子

英語コミュニケーション学科非常勤講師

抄録：

短期大学1年生対象の英語必修科目の授業改革の歴史を振り返る。文法力強化のための自律学習プログラムは学生の動機づけと文法テスト結果に貢献したが、コミュニケーションの授業でない、英作文でエラーが改善されない、教師が指導しにくいという3つの問題が生じた。それらを克服し、国際教育ネットワークに学生の英文を投稿する活動が中心の授業展開になった過程を紹介する。また授業内容をアクティブ・ラーニングの視点から分析する。

Abstract：

The reform history of a compulsory English course for all first-year students in a junior college is reviewed. An autonomous learning program for strengthening grammatical knowledge was conducted, and it contributed to students' motivation and grammar test results. However, there were three problems: 1) it was not a communication class, 2)

grammatical errors still occurred in writing tests, and 3) instructors found the way of teaching difficult. To solve the problems, a global education network was introduced and the students' main activity became the posting of essays on the site. The class activities will be analyzed from the perspective of Active Learning.

キーワード：全学共通英語必修科目，アクティブ・ラーニング，国際教育ネットワークアイアーン，国際協働学習，異文化コミュニケーション，論理的思考，習熟度別クラス，非同期型コンピュータ・メディア・コミュニケーション，直接・間接修正フィードバック，ディプロマポリシー

Keywords：Compulsory English course for students of all faculties, Active Learning, iEARN (International Education and Resource Network), Global project-based learning, Cross-cultural communication, Logical thinking, Class division based on the degree of academic achievement, Asynchronous Computer Mediated Communication (ACMC), Direct/indirect corrective feedback, Diploma policy

1. はじめに

大学における全学共通英語教育については、日本の各大学で様々な取り組みを行っている。授業内容については、コミュニケーション重視、プレゼンテーション重視、アカデミックライティング重視、文法重視、検定試験対策重視など、各大学で特徴を打ち出している。また共通テキストの開発、ICTやソフトウェアの導入、検定試験やプレイスメントテストの導入も行われ、それに伴うコストも大学でカバーされることが多いため、一般科目よりもスケールの大きい教育活動が展開できる可能性を持ち合わせている。

その一方で、全学共通英語必修科目は当然のことながら履修者が多く、クラス数や授業担当者も多くなるため、教員同士の打ち合わせや意思疎通が難しくなりがちである。学生については、学科の違いのみならず、習熟度の違い、メタ認知の違い、モチベーションの違いが大きく、担当教員はその違いに応じた授業運営を余儀なくされる。

本稿では、日本の高等教育における全学共通英語教育の意義と可能性について、東京の女子短期大学における全1年生対象の英語必修科目の5年半の改革の歴史を振り返ることによって考察する。本学の全学共通英語必修科目は、授業実践を通して明らかになった課題を翌年度の授業改善に生かすプロセスを5年間継続し、最終的に「英文を作成し海外サイトに実際に投稿する」というゴールに向けた授業を展開するようになった。ここに至るまでの本学英語教育の変遷を振り返り、その教育的意義について、アクティブ・ラーニングの視点から問い直したい。

第2節では、本学の全学共通英語必修科目が現体制となるまでの歴史を振り返る。第3節では、本科目を特徴づけている世界最大の国際教育ネットワーク iEARN (アイアーン) を概説

し、またこのサイトへの英文投稿が本学学生の英語学習にどのような影響を与えているかについて、学生のコメントと共に紹介する。第4節では、iEARNへの英文投稿を到達目標としている本学の英語教育を、アクティブ・ラーニングの視点から分析する。第5節で考察し、第6節でまとめる。

2. Integrated English の歴史

2.1. 2010 年度から 2013 年度

本学の全学共通英語必修科目 Integrated English は、併設の4年制大学も含めた大短共通の1年生対象英語必修科目として、2010年度に開講した。開設当初は大短共通の授業内容であったが、2014年度に外国語教育を担当する短期大学部の組織（短期大学部言語文化教育研究センター）が併設大学から独立設置されて以降、短期大学独自の授業改革を段階的に進めるようになった。本科目は週2回半期15週の科目として開講されており、2019年度に通年化するまでは、短期大学部2学科のうち、前期は英語コミュニケーション学科、後期は日本語コミュニケーション学科の学生が受講していた。¹⁾ 週2コマのうち1コマは日本人教師、もう1コマはネイティブ教師が担当するという授業体制は、2010年度当時から現在まで続いている。クラス分けについては、短期大学部では2015年度以降、業者プレイスメントテスト（ELPA）による習熟度別クラス分けを行っている。

2.2. 学生の動機付け調査（2014年度）

短期大学部言語文化教育研究センターが設立された2014年度には、短大生のニーズに応える英語教育を施すため、短大生の英語学習の信念とモチベーションを調査した（Mita, Isticioaia-Budura, & Lavey, 2015）。Integrated Englishの前期履修者である英語コミュニケーション学科の学生を対象として、アンケート調査データの因子分析を行った結果、次の5つの因子が抽出された：内発的・道具的・統合的動機づけ（F1）、英語学習の決意（F2）、外発的・道具的動機づけ（F3）、読み書き学習の信念（F4）、聞き話す学習の信念（F5）。「英語学習の決意（F2）」で負荷量の最も高い項目は「英語力を高めるには文法が重要だと思う」、F2で負荷量が3番目に高い項目は「短大では特にライティングの力をつけたい」であり、学生が文法の重要性を認識し、またライティング力を伸ばしたいと感じていることが分かった。

同学期に行った事前・事後のライティングテストの結果、1名のネイティブ教師の担当したクラスで、事後のライティングテストの語数が大幅に伸びたことがわかった。このことにより、半期でも指導方法次第でライティングの fluency を高めることが可能であることが確認された。この年度以来、本科目でライティングテストを事前・事後に実施するようになった。

2014年度授業では、授業担当者間で学生の文法理解が不十分であるという認識が共有された。そのため、それを改善しつつ、学生のモチベーションを高めて自律学習者の育成を目指す方法を翌年度から取り入れることになった。

2.3. 文法力向上プログラム (2015年度以降)

2.3.1. 「グラマーマラソン」の導入

2015年度に、文法力向上の取り組みとして、「グラマーマラソン」を開発・実施した。テキストにはMurphy, R. and Smalzer, W.R. (2010)による*Basic grammar in use: Self-study reference and practice for students of North American English (3rd ed.)*. Cambridge University Press.を採用した。¹⁾「グラマーマラソン」とは「自己調整学習」の研究を参考にしたもので、学生が自分で計画を立て文法事項を学ぶよう設計された学習法である。具体的にはテキストの5ユニットを1区間として扱い、1区間ごとに実施する「区間テスト」に合格したら次の区間に進めるというルールの下、学生自身が決めた目標ユニットまで、グループの仲間と助け合いながら自学自習するという方法である。学生の「グラマーマラソン」参加を支援するため、毎回の授業の最後に学習を振り返る「プログレスカード」や、達成区間ごとに色を塗る「ぬりえマップ」を用意する等の工夫も行った。

この学習法は学生のやる気を引き出し、多くの学生がテキストを最後のユニットまでやり遂げた(完走した)。また事後文法テストの結果は事前に比べて統計的に有意に上がっていた。フルマラソン完走者とハーフマラソン完走者を合わせると、前期3クラス全体で85.96%、すなわち114名中98名の学生が完走したことになる。注目されるのは、調査対象の学生中でフルマラソン完走者、すなわち*Basic Grammar in Use*の全ユニットの問題を解き、区間テストにすべて合格した学生の割合が最も多く、114名中54名(47.37%)であったという点である(三田, 栗田, マウラー, 2016)。

グラマーマラソンについての自由回答で最も多かったのは、以下の3点であった。第一に「目標のために努力できた、やる気がでた、達成できた」といった目標設定により意欲や達成感があった点、第二に「自分のペースででき、計画通りに進められた」という進捗が自由に計画できた点、そして第三に「良い復習になった、基礎から理解できた」という文法の学び直しのできた点であった。さらに、授業以外で自主的に勉強した学生が、全体の87.61%を占めた。このような成果が上がった一方、以下の3つの課題も明らかになった。

課題1: コミュニケーションの授業になっていないことに上級クラス学生が不満を抱く

課題2: 文法テストでは成績が有意に上がっても、英作文で文法エラーが改善されない

課題3: 教員が指導しにくい(ファシリテーターに徹することが難しい)

これら1つ1つの課題を克服するため、翌年度以降段階的に行った授業改革を次節以降紹介する。

2.3.2. 課題1「コミュニケーションの授業でない」とその解決

グラマーマラソンの第1の問題点は、コミュニケーションの授業になりにくいということである。習熟度別のトップクラスと一般クラスでは、グラマーマラソンに対する評価で違いが観察さ

れた。それはトップクラスの学生の方が、よりコミュニケーション活動を希望しているという点である。授業についての否定的意見が一般クラスではほとんど見られなかったのに対し、トップクラスでは37.8%が「あまりよくなかった」「全然よくなかった」と回答している。その理由として、「テキストを解いてテストをすることは自分で家でもできることで、もっと学校でしかできないこと、実用的なことをしたかった」という意見が際立っていた。文法問題を解くだけではなく、それを応用した英語学習がしたかったということである。

この課題の解決への取り組みを2016年度に開始した。2016年度授業（文法テキスト使用2年目）では、本科目で同一クラスを担当する日本人教師とネイティブ教師が連携して、教員ペアごとに自由な試みを行う方針を立てた。ある教員ペアのクラスでは、日本人クラスで学生がネイティブ教師に向けて学習管理システム（LMS）を通じて英文メッセージを送り、ネイティブ教師がそれについて分量が多めのメッセージを送り返すという取り組みを行った。その結果、そのクラスの事後ライティングテストの語数が事前に比べて有意に増え、英文を実際に送る相手がいることが、学生のモチベーションやライティング力を高めることが確認された。そのため2017年度より、英文を送る相手を海外に広げる試みへと舵を切ることとし、世界最大の国際教育ネットワーク iEARN のプロジェクトへの英文投稿（第3節参照）を本科目に導入することとなった。

2.3.3. 課題2「英作文で文法エラーが改善されない」とその解決策

第2の課題は、文法テストの成績が上がっても、実際に英文を書かせると日本語的な癖が修正されていないという点である。2015年度の文法テストのスコアはどのクラスでも事前に比べて事後で有意に上がっていた。しかし事後ライティングテストで基本的な文法エラーが修正されていないという問題があった。そのため詳しくライティングテストの英文を点検したところ、エラーの多くが日本語の影響によるものであると判断された（Mita, Kubota, & De Vera, 2018）。

Mita, Kubota, and De Vera は特に以下の4つのエラーについて調査を行った。第1にbe動詞を一般動詞と混同するエラー（e.g., The place is a lot of visitors. / My hometown is many mountains.）、第2にHeavy-subject（e.g., Ryugasaki City has very cute character is "Mairyu." / I like Yokohama Places is MinatoMirai.）、第3にbe動詞と一般動詞が連続する例（e.g., Takeshi was lived in Nerima. / People who wearing nice kimono are often enjoy site seeing weekend.）、第4に接続詞becauseの断片的使用（e.g., Because I want to study English there. / Because I like food in Hokkaido.）である。

これらのエラーについて上位クラスと下位クラスで比較した結果、5つの特徴が明らかになった。1) 習熟度によってエラーの分布が異なる、2) ライティングテストのトピックの違いがエラーの分布の違いに影響する、3) 論証的文章のトピックではbecauseエラーが習熟度別のどのクラスでも多い、4) 説明的文章のトピックでは、習熟度が上がるにつれてbe動詞の間違いが減る、5) 下位レベルの学生はライティングで限られた表現しか使わない。

これらの分析結果を受け、4年間続けた文法テキストの使用は、2018年度末で終了した。2019年度からは、日本語の文を英語らしい文に置き換える「英語発想」の指導を中心に、ライティン

で発生しやすい文法エラーの改善を促すことになった。

2.3.4. 課題3「教員が指導しにくい」とその解決策

グラマーマラソンの第3の課題は、教員が指導しにくいという点である。グラマーマラソン実施中、授業時間はテキストの自習および「区間テスト」受験の時間と位置づけられ、教師はファシリテーターとして学生の質問に答えたり解説をしたりして、学習を助ける役割を担うこととした。学生の文法理解力を把握するための区間テストを、最初はプリントで実施したが、進度が異なる30名以上の学生の区間テストのチェックを教員1名で行うことは困難であることが判明し、その時点で学習管理システム(LMS)が導入された。具体的には5月の連休明け(5回目授業)頃から日本人教師授業の教室をすべてコンピュータ設置教室に変更し、学内で提供されている学習管理システム(manaba course)を用いた区間テストのコンピュータ受験体制を整えた。学生各自が自分の終了したユニットについてmanaba上で区間テストを受け、合格すれば次のユニットに進めるということにした。また事前・事後の文法テストについてもコンピュータで実施するようになった。これを皮切りに本科目はICT化を進めていくことになる。

ICTの導入により進度の異なる学生指導の課題はある程度克服された。しかし学生によって進度がばらばらでは、授業内の文法指導が行き届かなくなるという教員の声があったため、2016年度から1回ごとに授業でカバーする範囲を限定していくことになった。それに伴い、グラマーマラソン初年度に見られた学生の意欲の高まりは見られなくなっていった。

教員が指導しにくいという点については、2017年度に向けてさらに新たな課題が持ち上がった。同年度から全習熟度別クラスで国際教育ネットワーク(iEARN)のプロジェクトにエッセイを投稿することになったため、担当教員の大幅な負担増が予想された。なぜなら、学生の英文を意味が正しく伝わる文章にするためには、添削作業に膨大な時間を費やす必要があることが予想されたからである。その課題の克服方法については、次節で紹介する。

2.4. 国際教育ネットワーク iEARN の授業への導入 (2017 年度以降)

2017年度以降、国際教育ネットワーク iEARN を通じて海外の生徒たちにメッセージを送るという取り組みを行うことになった。海外のリアルオーディエンスにメッセージを発信するという機会を設けることにより、学生の英文ライティング力と発信する自信を養うことを目標とした。iEARN のプロジェクトをどのようにカリキュラムに取り込むかについて教員ミーティングを重ねた結果、2017年度は iEARN の4つのプロジェクトを導入することになった。しかし実際に行ってみると、習熟度別の全クラスが半期で4つの英文を投稿するのは困難であることが判明したため、2018年度からは3つのプロジェクトにエッセイを投稿することになった(第3節参照)。

iEARN 導入後の最大の課題は、学生の英文を、海外に発信できるレベルまでどのように修正していくかということであった。学生のライティング力を伸ばしつつ、同時に科目担当者の英文添削の負担を分散する方法として、以下の3種類の訂正フィードバックを導入することとした。以下、直接添削とは、文法エラー箇所について正しい英語表現を提供すること、間接添削とは、

文法エラー修正ためのヒントを与えることである。²⁾

1. 文法チェックアプリの間接添削
2. ネイティブ教師の直接・間接添削
3. 英文添削サービスの直接添削

日本人授業では学生に内容を考えさせ、英文を文法チェックアプリ（機械作文評価ソフトウェア）でチェックさせるところまでをカバーし、ネイティブ教師授業で直接・間接の英文添削を行い、その後英文添削サービスで直接添削するという三段階の英文添削体制を整えることにした（図1）。

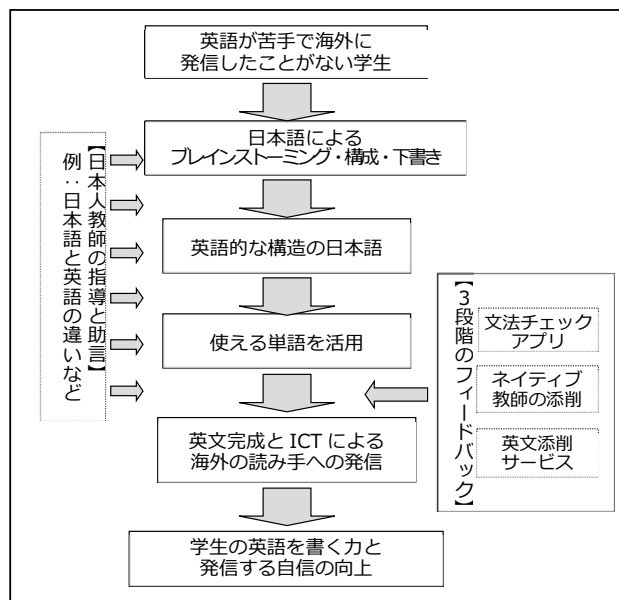


図1 英文発信力向上プログラムの流れ

英文添削サービスの学校教育への導入については、見解が分かれるところであるが、本学に関して言えば、同サービスの導入は習熟度別上位クラス、下位クラス共に、学生評価が高かった。習熟度別上位クラスの学生は、自分の書いた英文についてネイティブ教師の添削英文と英文添削サービスの英文の2種類の修正英文が得られるため、表現のバリエーションが学べることを評価していた。一方下位クラスの学生は、自分たちの英文が海外に発信される前に二重のチェックを受けるため安心して発信でき、なおかつ英文添削サービスの日本人添削者によって添削結果とともに提供される文法解説がわかりやすく役に立つと評価していた（Mita, *et al.*, 2018）。

2.5. 通年実施科目・複数学科混成クラスへ（2019年度）

本学では全学英語教育強化の一環として、2019年度より全学共通英語必修科目のコマ数を倍

増した。具体的には、半期科目 Integrated English を、前期科目 Integrated English a、後期科目 Integrated English b として実質的に通年開講にしながら、週1コマは日本人教師、もう1コマはネイティブ教師という体制は維持することとなった。またクラス編成については、従来の学科別から両学科混合クラスに変更し、全1年生が7段階の習熟度別クラスで受講することになった。通年開講に伴い、授業内容については、前期はインプット中心、後期は2018年度同様のアウトプット中心の授業を展開する方針を立てた（第4節参照）。

3. iEARN（アイアーン）と Integrated English

3.1. iEARN の概要

Integrated English で導入した iEARN（International Education and Resource Network）は、世界140の国と地域、3万以上の学校・団体が参加する国際教育ネットワークの団体である。日本では、iEARN の日本センターである JEARN（ジェイアーン、特定非営利活動法人グローバルプロジェクト推進機構）を通して、2003年より iEARN の国際協働学習が実施されている。

歴史を辿ると、1988年、アメリカとソ連の間で行われた NYS-MSTP（New York State-Moscow Schools Telecommunications Project）という協働学習の成功がきっかけとなり、iEARN が設立された。冷戦時代の危機感の中で、創立者のピーター・コーペン（Peter Copen）は、アメリカとソ連の生徒たちが協働学習を行えば、相互理解と相互受容の精神をもち、地球市民として地球規模の問題を平和的に解決できると考え、ニューヨーク州の12の学校とモスクワの12の学校をつなぎ、協働学習をスタートさせたのである（福井、2009）。その後、iEARN の活動は世界中に広がり、現在、教育者5万人と生徒200万人が参加するネットワークに成長している。本来、iEARN の国際協働学習は、K-12（幼稚園生から高校生）を対象としているが、昨今では、教職課程所属の大学生の参加も見られ、彼らのために大学生専用のページを用意するプロジェクトもある。

iEARN の展望と目的は、iEARN 憲章の序章にあるように、「地球および人々の健康と福祉に有益な貢献をするようなプロジェクトを若者が行えるようにする」ことである。iEARN の提供するプロジェクトは、健康、環境、食料安全保障、市民教育、平和教育、リテラシーと教育、社会的起業、女子のエンパワメントのように多岐にわたる。それらは21世紀の実世界で解決すべき課題を扱っており、プロジェクトの数は100を超える。また、これらすべてのプロジェクトは、SDGs（持続的開発目標）と連携している（*iEARN Teacher's Guide to Online Collaboration & Global Projects*）。

iEARN の国際協働学習とは、主にインターネットを用いた地球規模のプロジェクトベースの学習（Project-Based Learning: PBL）である。PBL においては、そのプロジェクト達成への意志、プロジェクトの目標や成果物の共有が重要である。この点が、目標や成果物の共有がなく、海外の生徒とメッセージのやり取りをするだけの交流活動と区別される点である（栗田、2019）。iEARN のプロジェクト活動には以下の4つの主要な要素がある（*iEARN Teacher's Guide to Online Collaboration & Global Projects*）。

1. 教員や生徒によってデザインされ、始められる。
2. 国際的なパートナーとの結びつきによって構築される。
3. 世界の同世代の聴衆との交流を通して行われる。
4. 協働の成果物の創造によってすすめられる。

(p.15, 筆者抄訳)

つまり、iEARNの会員である現場の先生や生徒が、プロジェクトをデザインし、世界のパートナー校と協働し、成果物を創造するPBLを行っている。具体的には、ある学校の教員または生徒の独自の発想によるプロジェクトを、iEARNが運営するウェブサイト上のコラボレーション・センターに登録し、それを見た世界中の興味を持った教員や生徒が、オンライン上で学習に参加するというシステムである（文部科学省国立教育政策研究所& JICA 地球ひろば共同プロジェクト, 2014）。世界中の若者からのコメントやプロジェクトの成果物の共有は主に英語で行われており、会員であればいつでもその交流に参加することができる。

3.2. Integrated English に導入した3つのプロジェクト

Integrated English は、授業に導入するプロジェクトとして、iEARNの数あるプロジェクトの中から、Holiday Card Exchange プロジェクト、Global Food Show & Tell プロジェクト、そして Girl Rising プロジェクトの3つを選択した。テーマが学生の興味と大きく乖離しない点、ライティングのジャンルが偏らないという点、またプロジェクトにかかる時間を考慮した。

Holiday Card Exchange プロジェクトは、自国のホリデーカードを様々な国の学校と交換し合うことで、自国と他国の文化を学び、異文化理解を深めることを目的としている。このプロジェクトは、毎年9月から1月までの期間に行われている。このプロジェクトを立ち上げたまとめ役（グループファシリテーター）が、世界各国の参加校を、1グループ8校に分け、それぞれのグループ内の学校がカードを交換し合うシステムとなっている。2018年度のIntegrated Englishでは、学生はグループ単位で日本の祝日や伝統行事を一つ選び、それについて紹介する英文をつけたオリジナルカードを作った。それらのカードは、地元の小・中学生が書いたホリデーカードと合わせて郵便でパートナー校に送られた。学生は、英語を使うだけでなく、カードに絵を描いたり、折り紙を折ったりする過程を通して、創造力を活かすことができた。

Global Food Show & Tell プロジェクトは、自国料理のレシピをiEARNサイトのフォーラムに投稿し、料理と食事について、互いに学び合うプロジェクトである。交流期間は決まっておらず、いつでも参加および投稿が可能である。2018年度授業では学生はグループ単位で日本料理を1つ選び、材料・作り方・料理にまつわる話を調べ、英文を作成して写真付きでフォーラムに投稿した。このフォーラムでは世界中から投稿されたレシピを読み、それについてコメントを書き込むこともできる。

Girl Rising プロジェクトは、教育の男女平等について考えるプロジェクトである。アフガニスタン、インド、ペルー、カンボジア、ハイチ、エジプト、エチオピア、ネパール、シオラレオネ

の9カ国に生きる女の子9人の物語をビデオで視聴し、女子の教育の現状と解決策を考え、英語で意見をフォーラムに投稿する。このプロジェクトも、時期を問わずいつでも参加できる。またすでに投稿された海外からの感想や意見を読むことができる。2018年度授業では、グループごとに担当国を決め、その国のビデオを視聴して、女子教育について考え、意見を英語でフォーラムに投稿した。このプロジェクトには、大学生専用のフォーラムが用意されている。

3つのプロジェクトのうち、Holiday Card Exchange プロジェクトだけ、パートナー校7校と郵便でカードを交換し合う現物交換型のプロジェクトである。他の2つは、iEARNサイトのフォーラムに投稿された文章を読む活動（インプット活動）、日本の情報や自分の意見を書く活動（アウトプット活動）を、サイト上で行うことができるプロジェクトである。

3.3. iEARN 導入が学生の英語学習に与える3つのメリット

授業へのiEARN導入が学生に与えるメリットの一番目は、海外に実在する相手に対する言語使用の機会が提供されることである。このような機会を技術的に可能にするのが、コンピュータ支援言語学習（computer-assisted language learning/ CALL）である。CALLでは、インターネットを使って「ライティング・コミュニティ」を立ち上げ、様々な人と学習者が英語で意見を交換する試みを可能にする（村野井、渡部、尾関、富田、2012）。iEARNは、まさにこの技術を使って世界140の国と地域を結びつけるネットワークである。iEARNは、世界の様々な国に住む生徒とコミュニケーションの体験ができるライティング・コミュニティを作り出していると言える。

実在する相手に対する言語使用の機会提供は、言語学習者の動機付けを高めるという観点からも、利点がある。iEARNの学習は、Dornyei (2005)の動機付けストラテジーとも重なり合う。例えばiEARNは「生徒が楽しみそうなL2学習の側面を強調」(p.62)し、「L2使用者との触れ合い」(p.65)を可能にし、「世界におけるL2の役割を認識」(p.66)し、「L2学習が役立つと感じさせる」(p.66)ものとなり得る。

その上iEARNは、ライティング・コミュニティとしての安全性が高い。なぜなら、iEARNへのアカウント登録は、会員の教師のみの登録で済むためである。生徒は会員の教師に紐づけられるだけでログインでき、生徒のメールアドレスや個人情報を登録する必要がない。また、投稿フォーラムは、会員であるファシリテーターが常に見守っている。

iEARNを授業に導入する2番目のメリットは、自分と異なる文化を持つ相手の立場を意識したコミュニケーションを、学生が主体的に行うようになることである。iEARNのプロジェクトは、他国の生徒とのインターネットを通じた交流を通して行われる。そのため学生は、自ずと異なる文化や考え方を持つ聴衆を意識することとなる。そのことが、学生のライティング活動に及ぼす影響は大きい。以下の学生アンケートのコメント（三田、2019）からも、学生が聴衆をより意識したライティングを行い、多くの気づきを得ていることがわかる。

- ・「このような経験は初めてだったのでとても新鮮でした。自分達の思いが伝わればよいな

と、それからもっと日本について知って欲しいなと思います。英語力の向上にも繋がりが一石二鳥だなと感心し、とても楽しい経験でした。」

- 「いつも英文を作るときは、自分で作って自分で満足するだけだったけど、iEARNは世界の人々が見るということで、いつもとは違った神経を使いました。」
- 「ホリデーカードを作ったり、日本食の紹介をするときに、私たちが日本のことを発信するのに私たちの当たり前が外国の人から見たらわからないことなんだと思わせる瞬間がいくつもありました。外国の人からの視点を今まで意識してなかったことに気づきました。」
- 「(ホリデーカードは) 海外の方が実際に見るので、いつも以上に文法を間違えていないか、失礼なことや不快になるようなことを書いていないかについて、確認するようになりました。」
- 「さまざまな国の人に見られる文なので、わかりやすい文にしたり、適切な表現を使っているか確認することで、理解しやすく、他国の人に失礼のない文を作ることができるようになったので、英語力、また異文化理解にも役立った。」

(pp. 37-38)

ハイコンテキストの文化に生きる日本語母語話者が、英語で発信する場合、言葉足らずで曖昧な英文を書き、相手に通じないという問題がしばしば生じる。他国の聴衆に自分の書いたものが見られるという経験は、学生たちの「相手にとって、よりわかりやすく」書くモチベーションを高める。上記学生コメントからは、通じるかどうかを意識しながら英文を懸命に書いた様子が伺われる。このように、iEARNを導入したライティング活動では、生身の相手を意識した言語使用をすることで、文法的に正しく意味のある英文を作成するための英語能力に加え、読み手を想像し、相手が理解しやすい言葉を選んで書く意識を高める効果も期待できる。

iEARNを授業に導入する3番目のメリットは、「アクティブ・ラーニング」が可能になることである。アクティブ・ラーニングによる学習については、従来の受動的な学習より、学生がより多くを学ぶという研究結果がある(Deslauriers, McCarty, Miller, Callaghan, & Kestin, 2019)。iEARNは、国際的なPBLを推進している。学生たちはプロジェクトの成果物の作成に向け、学習に主体的に取り組み、様々なフェーズで、自分で考え、選択することになる(栗田, 2019)。例えば、教員から与えられたテーマについてライティングを行うのではなく、主体的に調べ、グループで話し合い、プロジェクトを遂行し、そのための手段として英語を使うことになる。三田(2019)は、iEARNプロジェクトのHoliday Card Exchangeプロジェクトの成果物としてのカード作りについて、下位クラスの中で英文ライティングのfluencyを高めた学生がグループでのカード作りを楽しむコメントを多く寄せていたことを取り上げ、グループでのカード作りのような一見英語力向上に関係ない活動が、特に習熟度の低い学生の学習意欲を高めている可能性を指摘している。

以上のように、iEARNのメリットは、実在する海外の相手に対する安全な英語使用の機会を

提供し、異文化を背景にもつ聴衆に理解されるよう書くことを学生に意識させ、主体的で協働的なアクティブ・ラーニングの機会を提供することであると言える。

4. iEARN を導入した Integrated English と「アクティブ・ラーニング」

第4節では、iEARN を導入した Integrated English が「アクティブ・ラーニング」の定義に即した学習方法となっているかについての検証を行う。

4.1. 「アクティブ・ラーニング」の意図と意義

本節では、多義的になりがちな「アクティブ・ラーニング」の定義に立ち戻り、その背景と意義を再確認する。

「アクティブ・ラーニング」は、学生の能動的な学習を推進する次世代型の授業形態の総称である。文部科学省（2015）の資料では、学習指導要領改訂の視点を次のように説明している。

子供たちが「何を知っているか」だけではなく「知っていることを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」ということであり、知識・技能・思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力や人間性など情意・態度等に関わる物の全てを、いかに総合的に育んでいくかということである。

（文部科学省，2015，(3) 2. 学習活動の示し方や「アクティブ・ラーニング」の意義等）

こうした目的のために子供たちが「どのように学ぶか」を示したのが、課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（いわゆるアクティブ・ラーニング）である。「大学教育における「アクティブ・ラーニング」は2012年8月に中央教育審議会による「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学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（答申）」で提唱された。答申の中で「アクティブ・ラーニング」は次のように言及されている。

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）

さらに、授業の「アクティブ・ラーニング」への転換は、「個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し」「学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが」可能となり、主体的学修の体験を重ねることが、生涯学び続ける力の推進力となるとしている（p.9）。この答申を受けて、現在日本の大学では「アクティブ・ラーニング」をキーワードに大学教育の質的転換が試みられている。

4.2. 「アクティブ・ラーニング」を支える学習活動

本節では Integrated English の授業展開に含まれる「インプット学習」, 「アウトプット学習」, 「フィードバック」の各段階で「アクティブ・ラーニング」がどのように行われているか紹介する。

2019年度の前期授業 Integrated English a では、後期授業で行う iEARN での3つのプロジェクト (Holiday Card, Food, Education) への英文投稿において相手に伝わる英文を書くための基礎英語力養成のために、数々の学習活動を取り入れている。³⁾

1. ディクテーションアプリ：身近な会話から、日常使われる表現を学ぶ。
2. 10-keyword reading：英文の要点をつかみ、仲間に英語で伝える。
3. 英語発想：日本語と英語の違いを知り、英文作成に応用する。
4. 論理：読む人にわかりやすく書くための論理的に説明する力をつける。
5. iEARN の記事を読み単語を単語学習アプリに入力することで、関連する語彙力を強化する。

「4. 論理」とは、海外に発信するメッセージが論理的に破綻しないようにするため、2019年度より導入された。論理的思考力のトレーニングとして、授業中に基本的な論理（抽象化・対比・因果関係）を学ぶ時間を設けている。後期はこの論理を生かして、iEARN に投稿するドラフトを日本語で徹底的に考えさせた上で英文にするように指導している。

こうした英文作成のための基礎知識を強化する前期の活動は、後期の iEARN でのアウトプット活動に向けたインプット活動として位置づけられる。「2. 10-keyword reading」以外の活動は後期授業でも継続される。こうしてインプット活動とアウトプット活動が両輪となって学習されていくことが、Integrated English の「アクティブ・ラーニング」としての学びを支えている。

4.3. Project-Based Learning としての iEARN プロジェクト学習

本節では iEARN を活用したアウトプット活動である Project-Based Learning の活動プロセスを、学習指導要領の提案する「アクティブ・ラーニング」の学習形態である探求的学習に照らして考察し、iEARN プロジェクト学習が探求的学習の概念と一致することを確認する。

Integrated English が「アクティブ・ラーニング」として機能している根拠は、柱となる iEARN のプロジェクト活動が Project-Based Learning (PBL, 課題探求型学習) に基づいている点にある。PBL は「アクティブ・ラーニング」で提案されている学習方法の一つで、学生が主体的に課題を設定し教科横断的な視点から課題解決の活動を繰り返していく一連の学習活動である。これまでの英語教授法の中には、この PBL と目的や形態に近いものがいくつか挙げられる。Communicative Language Teaching (CLT), Task-based instruction, Content and Language Integrated Learning (CLIL) はいずれも教室を言語運用能力を伸ばす場とし、テーマを決めて調べる力・考える力や協同的に学ぶ姿勢を養うことを意図した指導法である。しか

し、「アクティブ・ラーニング」の中に位置づけられるPBL、文部科学省の提唱する「探求的学習」は、学生がグループで協働作業をしながら一つの成果物を創り出すというプロジェクト学習が、「単発」ではなく「連続」という点において、ほかのアプローチとは異なる。以下の図2は、文部科学省（2008, p.16）の「探求的な学習における児童の学習の姿」の図であり、そのPBLの探求的学習における連続性のイメージを表している。

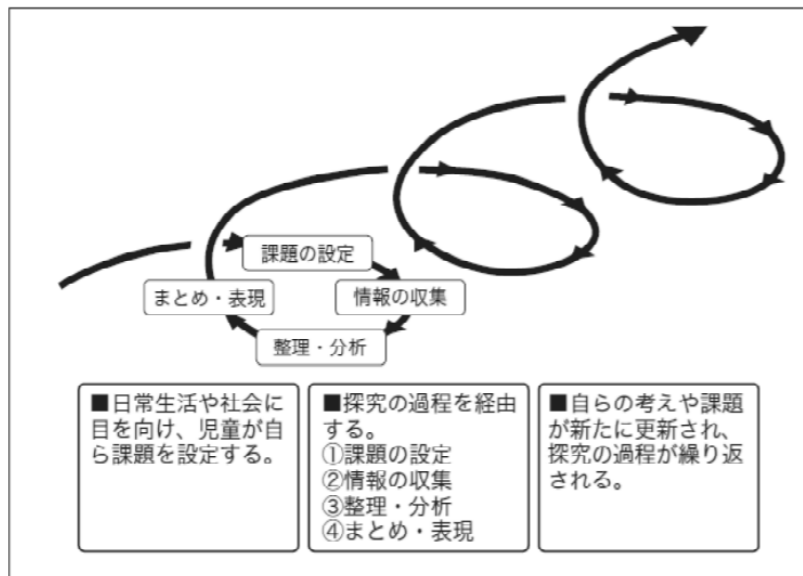


図2 探求的学習における連続性（文部科学省（2008, p.16）より転載）

図2のループ1つ1つには経由すべき探求の4つの過程が含まれる。

1. 課題の設定：体験活動などを通して、課題を設定し課題意識を持つ
2. 情報の収集：必要な情報を取り出したり収集したりする
3. 整理・分析：収集した情報を、整理したり分析したりして思考する
4. まとめ・表現：気付きや発見、自分の考えなどをまとめ、判断し、表現する

学生は、1つのループに含まれる4つの過程を協働学習で達成していく。そして1つ目のループが終了すると次の「探求の過程」のループに進む。このスパイラルの学習プロセスが、文部科学省の提唱するPBLの特徴である。

iEARNの3つのプロジェクトを図2の「探求の過程」に対応させると、以下表1のようになる。

表1 課題探求的学習に含まれる「探求の過程」とiEARNプロジェクトの過程

探求の過程	Holiday Card	Food	Education
①課題の設定	紹介する日本の伝統行事を選ぶ。	紹介する和食を選ぶ。	Girl Rising を観て意見を投稿する国を選ぶ。
②情報の収集	その行事について調べる。	その材料, 作り方を調べる。	その国の課題とその背景を調べ, 解決策を考える。
③整理・分析	カードに書くべき内容を取捨選択する。	その料理についての説明, コメントを考える。	エッセイの型に合うように, 意見の根拠を取捨選択する。
④まとめ・表現	カードと英文を作成し, 相手国に送る。	材料, 作り方, コメントを英文にし, 投稿する。	意見文エッセイを英文にし, 投稿する。

Integrated English では, iEARN の3つのプロジェクト, すなわち日本の伝統行事の紹介カードを作り海外に送る (Holiday Card Exchange), 日本食のレシピの説明を投稿する (Global Food Show & Tell), 世界の困難な状況にある少女たちの映像を観て意見エッセイを投稿する (Girl Rising) というプロジェクトに参加して活動を行う。それぞれのプロジェクトは、「探求の過程」の①から④までの一連の学習過程を含むループとなっている。学生はこのループをスパイラル状に3回体験していき, それぞれのループで Holiday card 作成, レシピの説明文作成, 社会問題への意見文作成という成果物を授業内で創り出す。これにより「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ」活動, いわゆる「アクティブ・ラーニング」として学生が深い学びを行うことが期待される。成果物となるそれぞれの英文は「説明文 (explanation)」, 「手順の説明 (process)」, 「意見文 (personal opinion)」の3つのジャンルにまたがり, 学生はエッセイライティングの型も併せて学ぶ機会を得る。

4.4. ICT を活用したフィードバック

本節ではライティングにおけるフィードバックの重要性を検証し, Integrated English で活用する多彩な修正フィードバックを紹介する。

iEARN への英文投稿を到達目標に置くプロジェクト学習は, アウトプット (話す, 書く) 活動を重視しており, これは第2言語習得の促進につながることを示されている。Swain (1993) は, 目標言語を話したり書いたりすることで言語習得が促進されるとし, 第2言語習得のプロセスにおけるアウトプットの重要な役割を以下のように述べている。

1. アウトプットは学習者の自動化されていない言語能力に対し意義のある実践の場となり, 流暢さを伸ばす。
2. アウトプットは学習者の意味的言語処理より統語的言語処理に注目させ, 知らないことに気づかせる。

3. アウトプットは学習者が自分の話したこと、書いたことが正しいのかどうか試す機会となる。
4. アウトプットは学習者が自分の話したこと、書いたことが理解可能か文法的に正しいのか相手に反応を返してもらうことができ、そのフィードバックが自分のアウトプットを修正したり再度言い換えたり書き換えたりする機会となる。

(pp. 159-160, 筆者抄訳)

こうしたアウトプットの持つ重要な役割を見ると、学生にはインプットとともに多くの「話す」「書く」という言語産出活動の機会が必要であることが再認識される。英語教育における具体的なアウトプット活動としては、読解や聴解後の内容要約、ストーリーテリング、自由作文、プレゼンテーション、ディスカッションなどの表現活動が挙げられる。iEARNを導入したIntegrated Englishでは、投稿用の英文を書くことと、ネイティブ教員クラスで英文のプレゼンテーションを行うことが、主なアウトプット活動となっている。

しかし、言語習得に重要な「話す」「書く」というアウトプット活動は、「聞く」「読む」というインプット学習に比べ多くの課題がある。上記Swainのコメントの4番目にある「理解可能か文法的に正しいのか相手に反応を返してもらう」ことを実現するためには、「相手」が必要となる。一般的にはその「相手」として学生の英文を修正したり添削したりすることになるのは教師であり、その負担は非常に大きい。こうした問題が現在の英語教育の中で「話す」「書く」という重要な発信の機会を少なくしている要因の一つとなっていることが考えられる。

Integrated Englishではこの問題の解決のために3種類のフィードバックを実施し、学生が自分の英文の誤りに気づくための十分な機会を確保している(3種類のフィードバックの詳細は2.4節参照)。学生は自分の英文をエラーチェッカー、ネイティブ教師の添削結果、英文添削サービスの添削結果と比較することにより、自分の書いた英文の間違いに気づき、正しいものとの違いを比較し分析することができる。Integrated Englishではインプット活動同様、3種類のフィードバックを含むアウトプット活動でも積極的にICTを活用しており、それが「アクティブ・ラーニング」としての学生の「能動的」な学習を支えている。

英文の海外サイトへの投稿というハードルの高いゴールを達成するために、結果としてインプット活動もアウトプット活動も授業に組み込ませることになるiEARNの導入は、Integrated Englishを「アクティブ・ラーニング」として機能させることに大いに貢献している。入学者全員が受講する本科目は、「アクティブ・ラーニング」の原点である「何を知っているか」だけではなく「知っていることを使ってどのように社会・世界と関わるか」を学ぶ最良の機会を、まもなく社会に出ていく学生に提供するという点においても、その全学共通英語教育としての意義は大きい。

5. 考 察

2014年度より進めてきた授業改善により、Integrated English は、以下の図3のような3層構造のトレーニングを含む授業となった。

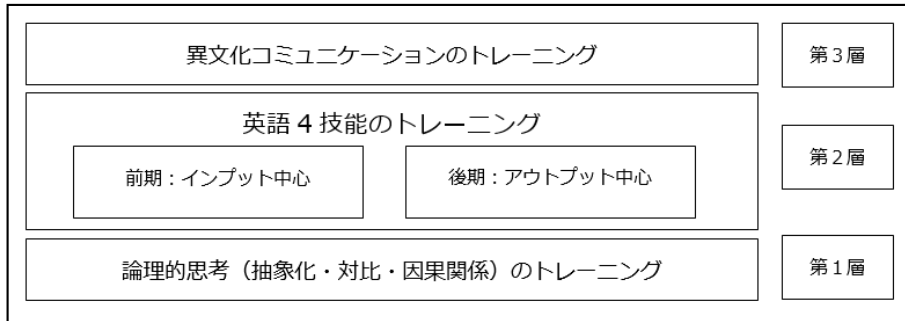


図3 Integrated English の学びの三層構造

サッカーやラグビーなどの競技スポーツのトレーニングとして、3層構造のトレーニングが推奨されている。第1層は「基礎体力」、第2層は「スキル」、第3層は「戦術」のトレーニングである。本科目の学びに当てはめると「基礎体力」はどの領域の学習にも必要な「論理的思考」、「スキル」は実際に英文を書いて発信するための「英語4技能」、そして「戦術」は異文化の人たちに理解されるエッセイを作成するための「異文化コミュニケーション」のトレーニングとみなすことができる。

これら3つのレイヤーを、学生の習熟度や所属学科に関わらず、全1年生が学習できるよう、本科目を整えていった。第2層の英語4技能については、学生の習熟度に合わせ、教材や進度を変えて指導している。しかし第1層と第3層については、習熟度にかかわらず、どの学生にも習得させることが、本科目が全学共通英語必修科目として目指しているところである。

英語教育科目であるにもかかわらず、第2層の「英語4技能」だけではなく、「論理的思考」や「異文化コミュニケーション」のトレーニングを行うという科目特性は、授業活動の中に、海外の实在の聴衆に英文を発信する機会があることに起因する。海外の読者に実際に英文を送るためには、英語の技能だけではなく、第1層の「基礎体力」や第3層の「戦術」に相当する学習が欠かせない。

「基礎体力」に相当する「論理的思考」のトレーニングは、2019年度より日本人教員クラスで本格的に導入されることとなった。日本語でiEARNに投稿する内容を徹底的に考えさせ、それを日本語のドラフトにまとめさせるためのベースとなるのが論理的思考力である。日本人クラスで「論理的思考」のトレーニングが導入されることになった第1の理由は、学生に英文エッセイを書かせたところ、論理展開ができていないエッセイが多く出てきたためである。第2の理由としては、ライティングテストの結果、習熟度別上位クラスでは、ある程度論理展開を要する「論証的文章」(argumentative essay)のトピックでも事後テストで語数を伸ばせるのに対し、下位クラスの学生は、「説明的文章」(narrative essay)のトピックでは語数を伸ばせるが、「論証的

文章」では語数が伸びないことが明らかになったためである。⁴⁾

上記図3の第3層、「戦術」に該当する「異文化コミュニケーション」については、学生たちは、海外の人たちに何かを伝えるためには、異文化コミュニケーションの知識が必要であるという意識を持っている。三田(2019)で、学生がSNSを通じて海外の人に英文を発信する際に何に不安を感じるかについて調査した結果、「異文化の人に誤解されないか不安だ」という意見が多かった。iEARNのプロジェクトはこの「異文化コミュニケーション」のトレーニングの絶好の機会を提供している。

iEARNの1つ目のプロジェクト Holiday Cardで日本の祝日について紹介する際、「日本ではお正月にはお雑煮を食べます」という文は日本人には通じるが、「お雑煮」自体を知らない外国人には通じないため、それを補う説明が必要となる。iEARNの3つ目のプロジェクト Girl Risingでは、発展途上国の女子教育の厳しい現状を学んだ上でエッセイを投稿する。その際、「私たちはこのような国の女子に比べて非常に恵まれていることがわかりました。」と書いたら、それを讀んだ発展途上国の女子たちはどのように感じるだろうかという観点で指導することができる。このような指導を可能にするのが、iEARNのプロジェクトを通じた異文化コミュニケーションのトレーニングである。

コンピュータ媒体コミュニケーション(Computer Mediated Communication, CMC)は、「同期型(synchronous) CMC」(SCMC)と「非同期型(asynchronous) CMC」(ACMC)に分けられる。例えばリアルタイムのチャットやインスタントメッセージは同期型、メールやブログは非同期型ということになる。これら2種類のうち、iEARNは「非同期型」のコミュニケーションのプラットフォームとなっている。習熟度にかかわらず、どの学生にも図3の3層構造の学びを提供しようとする場合、「同期型」よりも、じっくり準備する時間を確保できる「非同期型」の方が適している。iEARNのような安心・安全な海外のプラットフォームに英文を投稿する活動は、とりわけ全学共通英語必修科目で、学生の英文ライティング力と発信する自信を身につけさせるために、きわめて有効な方法であると言える。

Integrated Englishの授業改革の歴史を支えてきたのは、習熟度別の上位クラスの学生にも下位クラスの学生にも、等しく達成感や英語を学ぶ喜びを得させるという目標である。この目標に基づく毎年度の授業改革と体制づくりを可能にしたのは、以下の2点であると考えられる。

1. 効果的な授業方法を翌年度以降の授業改革に生かす
2. 教員の指導負担を分散して全体で支える体制を作る

上記1.の実現のために、可能な範囲で担当教員ミーティングを行い、また授業について毎年度調査研究を行ってきた。また上記2.の実現のために、様々な「相互補完」の体制を整えていった。日本人教師とネイティブ教師の相互補完体制、エラーチェッカーとネイティブチェックと英文添削サービスの相互補完体制を確立し、またそれらをサポートするためICTの活用を行ってきた。さらに全受講生への指導徹底のため、各種アプリの使用法やiEARNのホームページ

ジへのアクセスと投稿の方法、エッセイのサンプルや書き方の注意点を盛り込んだハンドブックの受講生全員への配布も2017年度から行っている。

全学共通英語教育の中で、iEARNを導入することは、本学のディプロマポリシーの方針にも合致する。本学の「卒業認定・学位授与の方針」の5項目の1つである「国際的視野」は、「多様性を受容し、多角的な視点を以って世界に臨む態度」と定義され、具体的には以下の3つの態度を身につけることを目指している。

1. 多様な価値観を持つ国内外の人々との交流を通して、相互の理解と協力を築こうとする態度。
2. 国際感覚を身につけて、世界に踏み出し社会を動かそうとする態度。
3. 日本の文化・精神を知り、世界に発信しようとする態度。

本学のディプロマポリシーとiEARNの理念とは矛盾するものではない。iEARNの授業への導入により、全学共通英語教育の中で、「国際的視野」の育成が可能となる。この導入は英語コミュニケーションスキルの向上だけでなく、グローバル社会で生きるために必要な態度の育成にも貢献できると考える。

6. 終わりに

短期大学生の多くにとって、短期大学の英語授業は学校で英語を学ぶ最後の機会となる。この機会に英語が以前より好きになり、英語で自分の考えを伝える自信が得られるよう、今後も授業改革を続けていきたい。また全学共通英語必修科目の意義と可能性について、さらに考察を深めていきたい。

注

1. 2年目からは同書の日本語版である『マーフィーのケンブリッジ英文法（初級編）』（ケンブリッジ大学出版）を使用した。
2. 直接添削とは、直接修正フィードバック（direct corrective feedback）、間接添削とは間接修正フィードバック（indirect corrective feedback）のことを指す。
3. 2019年度授業では、スマートフォンのディクテーションアプリとしては「ディクトレ」、単語学習アプリとしては「クイズレット」を使用した。
4. 「論証的文章」のライティングテストトピックとしては、「自分の行ってみたいところ、あるいは行きたくないところについて、その理由を3つ書いて下さい。」を用いている。「説明的文章」のトピックとしては、「自分の故郷について英語で説明してください。例えば地元の人々、食べ物、祭り、有名な場所などを紹介してください。」を用いている。

参考文献

- Dornyei, Z. (2005). *Motivational strategies in the language classroom* 動機付けを高める英語指導ストラテジー (C. YONEYAMA & A. SEKI. 米山朝二・関昭典, Trans.). Tokyo: Taishukan-shoten 大修館書店.
- iEARN Teacher's Guide to Online Collaboration & Global Projects. Retrieved October 15, 2019, from https://iearn.org/assets/resources/32498_iEARN-Teachers-Guide.pdf

- Deslauriers, L., McCarty, L.S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *PNAS*, *116* (39), 19251–19257. Retrieved October 15, 2000 from <https://www.pnas.org/content/pnas/116/39/19251.full.pdf>
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, *50* (1), 158–164.
- Mita, K., Isticioia-Budura, A., & Lavey, R. C. (2015). Factors that influence English learners in a Japanese women's junior college—Beliefs and motivations. *実践女子大学短期大学部紀要 = The Bulletin of Jissen Women's Junior College*, *36*, 1–21.
- Mita, K., Isticioia-Budura, A., Kurita, R., Kurita, T., Maurer, Y., Lavey, R. C., & Baldwin, D. (2017). Exploring integrated teaching in a general English class at a junior college in Tokyo: Advantages and challenges. *実践女子大学短期大学部紀要 = The Bulletin of Jissen Women's Junior College*, *38*, 1–25.
- Mita, K., Kubota, Y., & De Vera, L. (2018). Analyzing L1 traces in the errors of Japanese EFL learners' written English. *Jissen English Communication*, *45*, 25–44.
- Mita, K., Kubota, Y., Kurita, T., Maurer, Y., Baldwin, D., De Vera, L., & Lavey, R. C. (2018). The effect of three-way corrective feedback in EFL writing in a Japanese junior college setting. *実践女子大学短期大学部紀要 = The Bulletin of Jissen Women's Junior College*, *39*, 23–49.
- 栗田智子. (2019). 「アイアーンの国際協働学習」とは何か—国際協働, プロジェクト学習, 主体的・対話的で深い学び, グローバル・コンピテンスの視点から—, *国際協働学習 iEARN レポート*, 2–7. https://www.jearn.jp/japan/icarn-report/ISSN24340049_2018.pdf (2019年10月15日閲覧)
- 高橋豪仁, 伊藤剛和, 神谷友久, 古田壮宏, 赤沢早人, 津本幸雄, ... 望月紫帆. (2016). 課題探究型学習 (アクティブ・ラーニング) の構想と展開: 平成27年度FD交流会における発表内容より. *次世代教員養成センター研究紀要 = Bulletin of Teacher Education Center for the Future Generation* (2), 335–346.
- 溝上慎一. (2015). 「アクティブラーニング論からみたディープ・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: 大学授業を深化させるために』 (pp. 31–51). 勁草書房.
- 三田薫, 栗田智子, マウラー裕子. (2016). 短期大学必修英語教育科目における自己調整学習プログラムの実践—メタ認知能力を高めて自律した学習者を育てる英文法学習指導. *実践女子大学短期大学部紀要 = The Bulletin of Jissen Women's Junior College*, *37*, 15–44.
- 三田薫. (2019). 日本の短期大学授業において学生の英文ライティング力を高めるためのプログラムの探索的研究. *実践女子大学短期大学部紀要 = The Bulletin of Jissen Women's Junior College*, *40*, 19–42.
- 村野井仁, 渡部良典, 尾関直子, 富田祐一. (2012). 『統合的英語科教育法』. 成美堂.
- 文部科学省国立教育政策研究所・JICA 地球ひろば共同プロジェクト. (2014). 『グローバル化時代の国際教育のあり方国際比較調査 最終報告書第2分冊』. 独立行政法人国際協力機構地球ひろば・株式会社国際開発センター (IDCJ). https://www.jica.go.jp/mobile/hiroba/teacher/report/prmiv10000002sqn-att/comparative_survey02_01.pdf (2019年10月15日閲覧)
- 文部科学省. (2008). 『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2009/06/16/1234931_013.pdf (2019年10月5日閲覧)
- 文部科学省中央教育審議会 (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)』 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (2019年10月5日閲覧)
- 文部科学省. (2015). 「2. 新しい学習指導要領等が目指す姿」『中央教育審議会初等中等教育分科会 (第100回) 配付資料1』 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364316.htm (2019年10月5日閲覧)
- 福井良子. (2009). 『国際協働学習の普及におけるNPOの課題と役割』. 2009年度修士論文, 神戸大学大学院人間発達環境学研究所.