

# 英語授業におけるアクティビティー

## Activities in English Class

梅田 礼子\*

Reiko Umeda

### Summary

This paper shows several activities to memorize English words which the author tried in her English classes, in order to motivate students. Most activities are based on gamification, and some of them are based on Multiple Intelligence. Judging from students' attitude toward classes, the class evaluation questionnaire and the self-evaluation questionnaire done at the end of the course, it seems that those activities motivated some students toward classes, but not to the extent of making them autonomous learners. To study more about Instructional Design and design classes and materials to motivate students as to make them autonomous learners would be our next task.

**キーワード** : アクティビティー、ゲーミフィケーション、マルチプル・インテリジェンス、インスタラクショナルデザイン

**Keywords** : activity, gamification, Multiple Intelligence, Instructional Design

### 1. はじめに

最近大学教育改革に関しよく耳にする言葉に「アクティブラーニング」がある。「アクティブラーニング」＝「課題解決型（プロジェクト型）」というように語られることも多い。例えば、地元の商店街の活性化に経営学部の授業の一環として関わるといったプロジェクトである。そのような成功例も教育改革関係の大会などで報告されている。ただ、こうした大規模なプロジェクト型の課題は実施するためにマンパワーの問題、環境の問題（協力先の有無、継続可能性の有無）、カリキュラムにおける位置づけの問題など、さまざまな問題がある。他大学で成功した例をすぐに自校でも取り入れて実施、というわけにはいかない。また、「アクティブラーニング・プロジェクト型ラーニングはよいことだ、1年のうちから取り入れよう」という意見もある

が、課題解決に向かってさまざまな情報や基礎的知識を応用してゆくのが課題解決型であり、まったく基礎的知識がない段階での導入は不可能ではないにしても、あまり効率がよいものとは言えないだろう。従来の知識伝授型教育への批判・反省から起きたこの課題解決型授業ではあるが、「学生側にまったく知識がない状態で始めても、課題を解決したいという意志が強いので積極的に学生全員が基礎知識や情報を吸収しようとする」と考えるのは、教育現場の現状とやや乖離があるのではないだろうか。また、地域社会に協力を要請している場合、先方に迷惑がかかる場合も考えられ、やはりある程度の知識・情報を備えた段階で、その知識・情報を応用する、さらに知識・情報を収集する、できる段階で導入するのが好ましいと思われる。

アクティブラーニング・プロジェクト型ラーニングを全否定しているわけではない。従来の知識伝授型授

---

\* 大同大学教養部外国語教室

業について反省すべき点もあると考える。知識を蓄え、学校のテストで点数が取れても、学習した内容を実際の場面で使えなければ有用性が低いことになる。プロジェクト型ラーニングの要であるように、問題を解決しようとして得た知識・情報や考え方は、教員から一方的に伝授されることよりも身につくだろう。

ただ、地域社会の協力も得るような大々的なプロジェクト型ラーニングは前述のように導入にあたり様々な解決すべき問題があり、すぐさまどの学校でも、どの学年、科目でも、とはいかない。

教育的長所もちろんあり、否定するものではない。

なので、そのような大々的な形態でなく、もう少し取り入れやすい形で、アクティブラーニングを取り入れて行くのはどうだろうか。広義にはアクティブラーニングとは学生自らが参加する学び、と考えることができる。従来知識伝授型と考えられている科目についても、少しでも学生が参加する活動を取り入れることはできないか、見直してみることはできるだろう。

英語という科目は学生に暗記してもらった内容が大変多く、知識伝授型とならざるを得ないような科目である。実際、筆者の世代くらいまでは中高の科目として「英会話」は無く、英語とはひたすら「勉強」し、「暗記」する科目であった。こうした教育を受けた世代が英語教員となった場合、どうしてもそのような知識伝授型から抜け出せない、あるいは抜け出さなくてはならないと考えもしないのではないだろうか。

ともすれば教員が知識伝授型に安住してしまいがちな英語の授業において、筆者が少しでも学生が参加できる「活動」となるよう工夫してきた点を整理し、紹介したい。

## 2. アクティビティとゲーミフィケーション

英語の授業でなるべく学生が参加できる活動を作りたいと試行錯誤してきた。その際、さらに、少しでも楽しく、興味を持って参加してもらえるよう、「ゲーミフィケーション」という考えも視野に入れた。

### 2.1 ゲーミフィケーション

これは近年話題になっている概念で、梅田（2012）に少し紹介したが、ゲームに人が熱中する要素を主にビジネスの場面にも応用しようとする考えである。例えば、お店に何度も来てもらえるよう来店スタンプを発行し、点数が集まれば商品券や景品を出す、というようなことである。この手法のように決して新しいことではなく、すでに日常生活に浸透しているものもある。現代的なものとしては、飲食店に入り、その店のフェイスブックページを開けて「いいね！」を押す、

あるいはその店を褒める内容をフェイスブックに投稿する、などすると割引してもらえる、などもある。いずれにしても、商品以外の付加価値をつけ、そこに少しゲーム性を持たせている。同じものを売る店が2軒ある場合、消費者としてはそれなら付加価値のある方へ、となるわけである。

### 2.2 ゲーミフィケーションと教育

近年、このゲーミフィケーションが教育の場面でも注目されてきている。日本の大学生は残念ながら講義で伏せて寝ることが多い。一方で、一部の学生ではあるが、ゲームには何時間も熱中する。（そしてその睡眠不足を授業中に解消している。）ゲームがそれほどまでに人を熱中させる仕組みの一つが「フロー状態」である。「今すぐには課題をクリアできないが、あと少し頑張ればクリアできそうだ」という状態、フロー状態を、段階が進んでもずっと提供するものがゲームの仕組みである。初期の課題がクリアできれば、その実力に応じた敵が新たに出現したり、武器を手に入れることができたりする。こうして、どの段階でも「あと少し頑張ってみよう、続けてみよう」という気持ちを維持させる仕組みがゲームにはある。Prensky（2007）はゲームの個別適応の特長を次のように述べている。

（1）ゲームプログラミングには、プレイヤーがストレスを感じるポイントを察知し、タイミングよく適切な形でヒントや重要な情報を提供する。

ゲームデザイナーは難しすぎず、やさしすぎない「フロー状態」にプレイヤーを保つために個別適応を駆使する。フロー状態を生み出すためには、プレイヤーは少しがんばる必要があつて、もう少しやればいずれは成功する気がする状態で、決してプレイヤーを退屈させないのが重要だ。Prensky（2007, pp.130-131）

大学の一斉講義形式の授業、特にそのほとんどが大人数の形態である場合、多くの学生にとって「あと少し頑張ればできそうだ」というフロー状態を常に提供するというのは残念ながら実質不可能に近い。しかし、課題を一義的なものではなく、実力に応じて浅くも深くも取り組むことができるようなものに工夫するという余地はあるだろう。あるいは単に、練習問題も段階を3つ4つに分け、実力に応じて何番まで、というように提供することはできる。

次節以降で筆者が授業で試行してきた活動を紹介するが、こうしたゲーミフィケーションの考えを少しは意識したが、必ずしもフルに応用できているものでもなく、また、完璧な活動であるわけでもない。あくまで試行段階ではある。が、英語の授業に限らず、他科目でも利用できそうな活動もあるので紹介したい。また、導入しての評価も後で述べる。

### 3. 英語授業におけるアクティビティー

24年度より新カリキュラムとなり、1年の「基礎英語グラマー」の授業では文法の教科書と並行して語彙の教科書も扱うこととなった。授業時間配分としては文法学習が60～70分、語彙学習が20～30分である。文法学習については教科書に説明と練習問題があるのでこれを利用し、語彙については説明をしたあと、暗記の手助けになるようなアクティビティーを極力入れるようにしている。それを分類して紹介したい。なお、このカリキュラムでの語彙学習の目標はまず基本語彙を増やすこと、となっており、そのため、まずは一単語につき一定訳を暗記する、一対一対応を覚えることが具体的目標となっている。半期に3回学年共通で行う単語小テストもその一対一対応を問う問題形式である。

#### 3.1 語彙と定訳の対応を覚えるアクティビティー

例えば、「机→desk」「desk→机」という式の一対一対応を覚えるためのアクティビティーをいくつか試みた。

##### 3.1.1 カードを用いたフラッシュクイズ

これはペア、6名程度の班、班対抗、クラス全体と異なる大きさでの活動が可能である。

始業時に一人2枚ずつ白紙を取らせておき、その回の学習単語のうち各自好きな2つ、または班で行う場合は分担して2つをカードに書く。英語を書かせて日本語を答えさせる、その逆、どちらも可能なので、クラスレベルに応じて書かせる。これをペアで見せ合って日本語または英語を答えさせる。発音も定着させたい場合は「英単語を読んでから意味を言う」と指定する。フラッシュカードとして利用するのならなるべくテンポよく行いたい。また、授業者がカードを用意してしまうのではなく、学生自身に書かせることもポイントである。自分で書くことでスペルに注意を払うし、書いている間に自分は出題者になるのだから解答（意味）を覚えようとする。

4～6名の班で行う場合は開始点から右回りにカードを見せる、など指定してやるとよい。（学生は意外にこういう手順に戸惑うことが多い。自分たちでルールを決めることはせず、指示を待っていることも多い。）班での正解カードを数えて班対抗とするのもよい。

クラス全体で行うのは、フォークダンスのように大きな二重円を作らせ、外側の学生が1人ずつ右に移動しずれて行く。互いにカードを見せて、発音し意味を言い合えば右に移動する。（昨年度はパーティ形式で自由に行き来して出会った相手と、としたが、参加する学生としない学生の差が大きく成功と言えなかった。こうした活動はある程度手順を指定し機械的に行わせ

ることも必要ようだ。）30～40名のクラス規模であるが、日頃あまり接しない学生同士が会うことになるようで、緊張感を保ちながらも楽しそうに行っていた。また、この活動には弱くではあるが、「運動」「対人」という側面もある。これは従来のIQ測定では測りきれない能力があるとして、ハワード・ガードナーが1983年に提唱した新しい知能のとらえ方、Multiple Intelligence の考えに出てくる。ガードナーは人間の潜在的な能力を測るものとして次の8つの知能を挙げている。

(2) 言語的知能 Linguistic intelligence (word smart), 数学的・論理的知能 Logical-mathematical intelligence (number/reasoning smart), 空間的・視覚的知能 Spatial intelligence (picture smart), 身体的・運動的知能 Bodily-Kinesthetic Intelligence (body smart), リズム・音楽的知能 Musical intelligence (music smart), 対人関係の知能 Interpersonal intelligence (people smart), 内観の知能 Intrapersonal Intelligence (self smart), 自然・環境の知能 Natural-Environmental intelligence (nature smart)

これらのうちどの知能が強いか弱いかという程度と組み合わせが各自の個性となるという考えである。

たとえば、単語の綴りと意味を暗記するという作業においても、絵として捉えて、ぱっと見て覚えられる人もあれば、何度も書くことで覚える人、鼻歌のような覚え歌を作ると覚えやすい人、など人によって得意な覚え方が異なる。授業ではとにかく伝統的な「書いて覚えなさい」という指示や、単に「覚えておきなさい」という指示で終わってしまうことが多いが、授業の中においても様々なアプローチを提示することも大事ではないか、ということが、このマルチプル・インテリジェンスという考えを元に注目されている。

この単語暗記のアクティビティーにおいて、多少だがこれを意識したつもりである。つまり、書いて覚えるやり方だけでなく、教室内を移動しながら（軽いが運動）、人と協力しながら（対人関係）活動を行うことで暗記するということである。

##### 3.1.2 カードを用いた神経衰弱ゲーム

前項同様、学生に書かせたカードを用いて、トランプの神経衰弱ゲームを行う。一人同じ単語を二枚ずつ、学習単語数や班の人数に応じて2単語ずつ程度書かせて用意する。カードを2枚ともめくることが出来ても発音して意味を言えなければカードを取れないという制約がかかる。意味を言えない学生が居て盛り上がりたりした。神経衰弱ゲームは誰でも一度は行ったことのあるポピュラーなゲームなのでほとんどゲームのルール説明が不要なものも授業者には利点であった。ゲームが終わった班で、勝手にババ抜きゲームをやり始め

たところもあり、トランプならではだと感じた。暗記項目があれば他の科目でも応用しやすいゲームである。

### 3.1.3 連想クイズ

これは授業者が用意するが、単語にまつわる画像を1～4個検索し、パワーポイント画面に張り付ける。それを見せて、該当単語を答えさせる。これはクラス全体で行い、最多正解者に簡単な文具など景品を用意して表彰した。しかし学生は景品目当てではなく、むしろクイズにチャレンジする精神で活発に答えていた。(景品を見て不要だ、と返却した学生も居た。)盛り上がる活動でもあるが、参加しようとしなない学生も出ることはマイナス点ではある。

### 3.1.4 リズムに乗って言うゲーム

筆者が小学生の頃遊んだ、「社長、部長ゲーム」とでも呼ぶべきゲームの応用。5, 6名で輪になって、手を叩いてリズムを取りながら、開始者が「係長、課長」と言い、誰かを指さず、指された者は「課長、部長」と別の誰かを指し、指された者は「部長、社長」と言いつつ誰かを指す、ということを繰り返す。リズムに乗って言えなかった者が負け、というゲーム。これを、例えばその回の学習単語約12個で「brain, 脳」(単語、訳)、「脳、brain」(送られたきた訳と単語)「brain, tail」(送られてきた単語に新しい単語を追加)「tail, 尻尾」(送られてきた単語とその訳を言う)「尻尾、tail」(繰り返し)「tail, polite」(送られてきた単語に新しい単語を追加)「polite, 礼儀正しい」(新しい単語と訳)と、練習のため重複を入れながら進む、というルールで行いかけた。しかし、送られてきた語に新しい語を付け加えて言う順に当たる学生にとって、その、作業としての難易度が高かったようで、うまくできたチームがほとんどなかった。自分の番が来たら言う単語を2つ心に決めておくよう指示したが、ルールが煩雑すぎたようだ。こうした失敗も今後のアクティビティー設計のために重要であるのでここに記した。

このアクティビティーは失敗したが、リズムに乗って言う、という作業も英語学習では大切であるので、今後また何かアクティビティーを考えたい。

## 3.2 スペルを覚えるアクティビティー

語彙と定訳も覚えるが、主眼がスペルを意識することにあるアクティビティーも行った。

### 3.2.1 語彙探しパズル

これは授業者が用意する。当該学習単語を適度に縦・横・斜めとバラバラに配置し、間を適当に文字で埋める。(j, v, x, w, q など頻出しなない文字で埋めるとよい。頻出する a, s, e など埋めてもよいが偶発的に単語が二重に出来てしまう可能性がある。頻出しなない文字で埋めるとつくりやすい。)これをプリントし、配布して、

一斉に開始し、最初にすべて見つけた学生を表彰したりする。通常のパズルにある縦・横・斜めだけでなく、途中で折れ曲がり、や右から左への語を混ぜておくと難易度とおかしみが増し、楽しい。習熟度の異なる2段階3クラスで行ったが、どのクラスでもかなり熱中していた。終業時間前には普段なら帰り支度を始める学生が多いが、このパズルは授業が終わっても、見つからない、悔しい、と続ける学生が多かった。

### 3.2.2 語彙探しパズルを作らせる

前項の語彙探しパズルを学生に作らせて、ペアで用紙を交換してパズルを解く。これは作らせているところで終了時間になってしまい、交換して解くところまで至らなかった。作るのは少しハードルが高い学生も居る。クラスによってはうまく行くだろう。

### 3.2.3 単語つなぎパズルの作成

前項・前々項と似ているが、クロスワードパズルのように単語をつなげるパズルも作らせた。a, i, s, t, などよく出る文字を共通項として縦、横、斜めに単語を書き足してゆく。書き足した単語も用いて、次の単語をどこかでつないで書いてゆき、その日の学習単語を全部書ければ終了、という単純なもの。単純だが意外に難しく、学生は熱中していた。最初に長い単語を縦か横に書いて始めることがコツで、これはクラスによっては教えてから始めるとよい。

### 3.2.4 スペルミスクイズ

1人2枚のカード、あるいは1枚の両面を用いて、2つ単語を書くのだが、1か所だけスペルミスをおぼせと入れる。ミスの仕方は文字を一つ削る、加える、または入れ替える、と作り方のヒントを与える。クラスによっては実例を出す(cake → cak (削る), caike (加える), kake (入れ替える))。ペア、または班でお互いのカードを見せて、答えを言い合う。r と l の入れ替えや i の追加など、気づきにくいミスを入れている場合があり、盛り上がっていた。上手に作った学生に「うまい！」など声掛けをするのもよい(大切)。

### 3.2.5 スペル抜き単語クイズ

授業者が用意するもので、パワーポイント画面に、単語のスペルの数か所を抜いたものを表示し、学生に当てさせる。すぐに出なければ日本語訳のヒントを出す。(パワーポイントの「めくり」を入れたりするとテレビのクイズ風でよい。)これも3.1.3 語彙の連想クイズと同じく、一部の得意な学生が次々答えてしまうこともあり、全員が積極的に参加するとは限らないが、大多数は「当てたい！」という感じで次の画面を待っていた。通常のペーパーテストに比べ、気楽なクイズ形式にすることで参加しようという気持ちになりやすいように思われる。テレビ番組でクイズも多いので慣

れているのかもしれない。そこを利用して、パワーポイントのアニメーションなどを利用したクイズ（文字がくるくる回って出てくる間に単語を当てる）などの応用も考えられる。（が、作成にかかる時間と手間もあり、程よいところがよいだろう。凝り過ぎるのは本末転倒になりかねない。）

### 3.2.6 マグネット貼りつけゲーム

アルファベットのカラフルマグネットを1人2個ずつ程度配布し、5～6名の班で持ち寄らせて、その回の学習単語を作れないか相談させる。足りない文字は板書で補って構わない。代表者が前に出て黒板にマグネットを留める。ただそれだけの単純なゲームであるが、学生は意外に熱中する。中には即興で他の班が留めた文字を利用してクロスワードのように留める者が出たり、Wを逆さにして無理やりMとして利用したり、と笑いが起きることもある。マグネットがカラフルなので視覚的に印象に残りやすい。また、作業自体が楽しい。

これには3.1.1節で述べた Multiple Intelligence のうち、視覚知能が絡んでいる。

## 4. アクティビティーについての評価

1年生3クラス担当しているが、対照群を設定してアクティビティーを導入・非導入し事前・事後の語彙テストで差を測るということには行っていない。（実際進行中の授業であるので道義的に比較実験を行えない。）なので、客観的な結果比較、評価はできない。授業者の感想および、学生による授業評価アンケートで振り返ってみるにとどまる。

### 4.1 授業者による評価

前半の文法解説・練習問題の時間、語彙の説明の時間に比べ、アクティビティーになると顔が上がり、また、興味を持っている様子うかがえた。特に、文法の練習問題の時間に「わからん！」などと発してすぐにあきらめてしまう学生が興味深そうに取り組んでいる。全クラスで輪になって単語を言い合う活動では、終業時間が近づき、「止め」の号令をかけてもまだ何組も取り組んでいるほどであった。ゲーム性が学習者にとってちょうどよい程度だったのかと思われる。授業者が他授業や会議等で多忙のためアクティビティーを準備できなかった回に「あれが楽しみで来てるのに！」という声が上がったこともあった。

J.M.ケラー・鈴木（2010）で紹介されている ARCS モデルの4つの構成要素「注意、関連性、自信、満足」のうち、注意（Attention）「学習者の関心を獲得する。学ぶ好奇心を刺激する」をおおむねクリアできたのではないかと思われる。単語をただ「覚えなさい」と指

示するのではなく、クイズやパズル形式にしたりすることで「答えたい」「答えを見つけたい」という探究心を喚起している。また、英語の授業は通常難しく一方的な解説と単調な練習問題の繰り返しになりがちなところに、「自分たちが参加する活動の時間」という変化性を与えることで、好奇心を刺激している。中には授業者が用意するクイズもあるが、答えようとする意識が芽生える。また、単語カードを授業者が用意するのではなく、学生に書かせることも参加意識を高める工夫であった。

また、簡単なクイズやパズルでもやり終えることによる達成感があり、自信や満足感につながるだろう。

ただ、この、活動自体についての自信・満足感が、授業の目標である「課題とされた語彙と訳の1対1対応を暗記する」についての自信・満足感に直結するとは限らないので注意が必要である。この点については後の4.3で述べる。

### 4.2 受講者による評価

大同大学で学期ごとに実施している「授業評価アンケート」での学生の評価を見ると、「授業者は授業を行うに当たって工夫や配慮をしていたか」の項目が5段階評価で平均4.1ポイント（英語科目平均より上回っていることがグラフからうかがえるが、平均は3.8ポイントくらいだろうか、正確に読み取れない。）、「4」（だいたいなされていた）が56%、「5」（極めてなされていた）が27%であった。2年のコミュニケーション英語（総合英語）ではリスニング文法読解のTOEIC対策型テキスト、単語集、一般常識・時事用語英文の3本立での授業で、教える内容が多く、あまり工夫を凝らす時間的余裕がない。こちらの「工夫」評価は3.9ポイントであったので、わずかであるが、1年生の語彙学習にアクティビティーを入れた授業の「工夫」度評価が高いことが分かる。

もちろん、文法と語彙両方を行う授業で、総合としての質問なので、分けられない、活動のみの評価ではないが、多分にその影響があるように思われる。

また、自由記述の欄があり、3クラス計約100名中合計20名が記述していた。その内7件が単語のアクティビティーについてのもので、プラス評価が5通、マイナス評価が2通であった。現在の授業形態となる前、3年前までの、文法のみを解説とドリルで行っていた頃は自由記述欄に記入する学生が毎期3クラス合計で3、4名であったので、去年度今年度の、語彙活動を入れた授業について、プラス・マイナス両評価があったが、少なくとも関心が高いことがうかがえる。

プラス評価としては「ミニゲームで単語が知らないうちに覚えられた」「とても楽しかった」「オリジナル

な方法で英語を身につけさせようとしていた」などがあった。

マイナス評価としては「最後のアクティビティーは不要に思える。小学生の英語教室に近い」「アクティビティーは要らない」というものがあった。おそらく、この学生たちにとっては課題となっている語彙が既知のもの、あるいは習得にさほど困難を感じないレベルのものであるか、暗記が得意でわざわざ活動を行わなくてもすぐに覚えることができると推測される。また、精神的習熟度からしてアクティビティーが幼く感じられ、積極的に取り組む気になれなかったのかもしれない。(授業評価アンケートは担当者には無記名として渡されるので、授業成績との照合ができず、推測である。)

つまり、こうした学生にとってはアクティビティーが「フロー状態」を生み出すものとなりえていないということだ。ゲームと同じで、努力しなくても課題がクリアできてしまえばつまらないのである。アクティビティーを複雑にして、2段階くらい課題を内包できればよいのだが、そこまで準備考察する時間が取れていないのが現状である。今後の課題としたい。

#### 4.3 単語テストの結果

平成25年度前期学年共通3回の単語小テストの結果を見ると、1問0.5点20問、10点満点の小テストで、平均点は各回順にAクラス9.3、9.3、9.1、Bクラス9.6、8.9、8.7、Cクラス8.0、7.1、7.3であった。AクラスとBクラスは入学時プレイスメントテストで上位とされたクラス、Cクラスは中位以下のミックスクラスであり、文法の基礎や語彙量が不足している学生が多い。3回とも9点以上だった学生の割合はそれぞれ62.2%、45.7%、32.2%であった。合格点は6点、6点未満は不合格として単語を3度ずつ書く課題が与えられる。3回とも6点未満だった学生の割合はクラス順に0%、2.9%、16.1%であった。この数字を見る限りでは、あいにく一部の学生は課題語彙の習得が小テスト時点では完了していなかったことになる。授業でのアクティビティーは一方向的な講義の時間よりも楽しんで積極的に参加したが、それが語彙の暗記と確実には結び付かなかったということになる。

本学で半期ごとに実施している「学習到達度評価」の自由記述欄の、「評価が低かった理由」に、「英語は元々苦手だから」という記述が毎回ある。多少授業で楽しい時間が出来ても、やはり苦手意識が強く、自宅学習を継続的に行う気になれないということだろうか。この期(25年度前期)には「元から英語が苦手で、やる気もないので、到達度が上がることはない」とはっきり書いていたコメントもあった。

また、授業外学習時間について、「平均して毎週どれくらい授業に関連した学習を行ったか」という質問で、選択肢1の「30分以内」を選んだ割合が3クラス合計では72%であった。これには「0分」も含まれている。また、習熟度別で見ると、習熟度の高いクラス順に65%、73%、79%であった。学習しないからテストで得点ができない、ということと、苦手だから・嫌いだから学習したくない、という気持ちの表れだろうか。語学学習は学習者の暗記作業に負うところが多い。もう少し授業外学習時間を増やしてもらえよう、教員側もさらに工夫が必要であるようだ。

また、授業評価アンケートの「この授業は知的興味・関心を引き起こすものでしたか」「この授業の満足度はどうでしたか」という設問について、3クラス平均の結果が5段階でそれぞれ3.2、3.5ポイントであった。ほぼ英語科目の全体平均の数字である。英語嫌いの学生が多い本学においては教員がそこそこ健闘していると言えるが、このアンケートは授業の最終回またはその前の回に行うもので、試験や成績評価についての評価は含まれないことになる。その意味ではJ.M.ケラー・鈴木(2010)で紹介されているARCSモデルの4つの構成要素「注意、関連性、自信、満足」のうちの、「自信」「満足」については自己の学習結果についてものであるが、授業評価アンケートでの興味関心、満足度は授業についてのものであり、試験・成績結果も含まれていないので、つまりは「英語の授業としてはこんなものだろう」といった満足感と推測される。自己の学習評価については「学習到達度アンケート」があるが、到達目標5つのうち2つがやや学習態度についてのもので、もう1つは「標準的な文章の主語と動詞を正しく指摘できる」(3.8ポイント)とやや目標として低い。残る2つは「基本的な文法項目を理解したうえで練習問題を解き、英語の語法に慣れることができる」(3.6)、「文法上の意味のまとまりに注意しながら文章を訳す力を身につけ、長文読解能力向上のための基礎力とすることができる」(3.4)であった。英語が苦手な学習者が多い中ではある程度のポイントであるが、学生の自己評価であり、単語テストや文法についての定期試験という客観指標によると、学生が十分に学習事項を習得し、満足できるレベルに到達したとは言い難い。

学習・授業についての動機づけを行うことと並行して、今後は授業外学習の習慣をつけさせるための動機づけ、仕組みづくりが重要となってくる。

## 5. まとめと今後の課題

単語学習という一見地味で単純な分野に、楽しみな

から覚えるアクティビティーを取り入れることで、学生の学習への動機づけとした。実際に授業評価アンケートの点数や自由記述に見られたように、一部の学生にとって、少しは英語、単語学習に興味を持たせることができたようだ。しかし、それが授業外学習時間の少なさや、一部の学生の単語テストの点数が低いことに表れているように、必ずしも全員の授業外学習までの動機づけとはなっていない。つまり、自律的な学習者とするところまでは至っていない。

今後も、ARCSモデルによるインストラクショナルデザインなどをさらに研究し、特に英語が苦手・嫌いという学生が自律的な学習者となれるような授業や教材設計を行いたい。

### 参考文献

- 1) 梅田礼子、2012、シリアスゲームと教育、大同大学紀要第48巻、pp.31-38、大同大学.
- 2) Mark Prensky 著、藤本徹訳、2007、テレビゲーム教育論、東京電機大学出版局.
- 3) 藤本徹、2007、シリアスゲーム：教育・社会に役立つデジタルゲーム、東京電機大学出版局.
- 4) 井上明人、2012、ゲーミフィケーション〈ゲーム〉がビジネスを変える、NHK 出版.
- 5) Birmingham City Council, Birmingham Grid for Learning, 2002-2013、Multiple Intelligences, [http://www.bgfl.org/custom/resources\\_ftp/client\\_ftp/ks3/ict/multiple\\_int/what.cfm](http://www.bgfl.org/custom/resources_ftp/client_ftp/ks3/ict/multiple_int/what.cfm)
- 6) J.M.ケラー著、鈴木克明監訳、2010、学習意欲をデザインする——ARCSモデルによるインストラクショナルデザイン、北大路書房.
- 7) 鈴木克明著、2002、教材設計マニュアル、北大路書房.