

協同学習理念を取り入れた英語リーディング授業

和田 珠 実

1. はじめに

英語教育において、ペアやグループを用いるのは珍しくない。特にペアで会話を練習し発表することは、英語の授業では多く使用され、学習者もペアによる活動を、比較的肯定的にとっていることがわかっている（吉満，2007）。語彙学習への好感度と有効性の違いをペア学習と個人学習との比較をした先行研究では、学習者間の協力関係が育成され、より多くの課題を取り組み、結果的に語彙習得の有効な手段となったという結果が出ている。協同学習では、目的が順位を決めるための競争ではなく、切磋琢磨して皆が向上することが望ましい。よって先行研究のペア学習の実践は、他のペアと競争を行っている点は、協同学習の理論とは多少ずれがあるが、ペアで行って行く次第、励ましあう環境が構築され、学習への動機付けの良い結果となった（茅野，2009）。このようにペアワークやグループワークによる授業展開は、語学にはかかせない手法である。山岸（2003）はペアワークの意義として、学習者の活動量を増加する、自由な発想を促す、実際のコミュニケーションに近くなる、学習者同士の協力関係が生まれることを掲げている。しかし、ペアワークやグループワークは、ただペアやグループという物理的に2人以上で何かを行った実践が多い。学習者が大いに楽しんでいるように思われるという主観的な観察や、協同学習という言葉を使用しているがグループワークを通じて目的を達成するという方法論になっているものもある。

本論は、大学の必須英語リーディング授業に、協同学習を取り入れることにより、学習者の協同学習への反応を調査することが目的とする。一斉授業形式

の英語授業を受けてきた学習者が、協同学習を取り入れた授業を受けた結果、どのような反応をしたかを調査した。協同学習の理念は、主として日本協同教育学会、Johnson & Johnson、Kagan の大きく3つの考えがあるとされている（日本協同教育学会，2005）。最初に、それら3つを概観し、次に、Kagan が考える協同学習理念を取り入れた英語の授業の実践と学習者の反応の報告をする。そして、協同学習を10クラスに導入してわかったことをあげ、今後の課題を述べる。

2. 日本の協同学習

日本の協同学習の歴史は、小集団活動の学習指導法が、1950年代から始まり、バズ学習が実践されるようになったことからである。バズ学習とは塩田芳久が作った学習指導論であり、学習者同士の相互作用を教育的意味に統合したものである（塩田・阿部，1962）。1980年代に入り、教育政策が個別指導・個別学習に移行するが、21世紀に入り個人差を強調する教育文化の中での大きなひずみの対応として、協同的な学びが再び見直されてくる（杉江，2011）。そして、2004年に日本協同教育学会（JASCE）が設立される。協同とはただペアやグループで何かに取り組むことではない。杉江は次のように協同学習の特徴を述べている。

協同学習と言う学習指導の理論は、学び合いをうまく促すための手法を連ねたものを言うものではありません。子どもが、主体的で自律的な学びを構え、確かで幅広い知的習得、仲間と共に課題解決に向かうことのできる対人技能、さらには、他者を尊重する民主的な態度、といった「学力」を効果的に身につけて行くための「基本的な考え方」を言うのです。「グループ学習が協同学習ではない」のです。（杉江，2011，p. 1）

平成19年9月に開催された第4期中央教育審議会大学分科会制度・教育部会の報告は、大学全入時代の学生への対応の教育方法とした「何を教えるか」よりも「何ができるようにするか」に力点を置いている。改革の方策の中で、「学

生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法（アクティブ・ラーニング）を重視し、例えば、学生参加型授業、協調・協同学習、課題解決・探究学習、PBL（Problem/Project Based Learning）などを取り入れる。」と具体的に明記されている（文部科学省，2007）。しかし、協同学習とは何であるかの説明はされていない。

教師中心型でない学び合いの授業は、全国小学校約1,500校、中学校約2,000校、高校200校で行われているといわれ、取り入れた学校の実績が周知し、学び合いの授業が増加し始めたのが、5年ほど前からである（中日新聞2012年9月17日）。1例であるが、中部地区英語教育学会の40年間の紀要の題やキーワードを見てみると、「～合い」は多く出てきている。しかし、その言葉だけでは、実際どれほどの協同学習の理念が埋め込まれているかに疑問は深まる。ペアやグループワークを用いる時、特に話し合いという言葉が使用される。ただ単に「それでは、話し合ってください」では従来のグループ活動と何も変わらない。協同学習理念を取り入れたペアやグループワークを行うためには、適切で明確な仕組みとなる指示が必要である。数人のリーダー的存在の者が話すだけでは、他者との意見の共有、互いの考えを深めることにはならず、協同学習ではない。協同学習を成立させるための理念は何かを次に説明する。

3. 協同学習の理念

協同学習の定義や条件は研究者や団体によって様々であるが、日本協同教育学会では、協同学習理念は、主に日本協同教育学会、Johnson & Johnson、Kaganの3つの定義があるとしている（日本協同教育学会，2009）。

3.1. 日本協同教育学会

日本協同教育学会は、(1)互恵的な協力関係が成立していること、(2)学習集団の目標と学習活動における個人の責任が明確であること、(3)生産的相互交流が促進されていること、(4)「協同」の体験的理解が促進されていることの4つの条件が満たされているグループ学習を協同学習と呼んでいる（日本協同教育学会，2009）。そして、日本協同教育学会は互恵的な関係を生み出す工夫を10点

掲げている。それら10点は、(1)目標の共有から生まれる協力、(2)役割分担上の協力、(3)作業自体に埋め込まれた協力、(4)学習資源（道具や教材）の共有による協力、(5)学習情報（知識・情報・経験）の共有による協力、(6)学習空間共有のための協力、(7)ファンタジーの共有による協力、(8)仲間意識による協力、(9)外的挑戦に対する協力、(10)報酬のための協力である。これらは、競争を目的とせず、ある集団において共に学習に携わっている全員が高まるように、日本人学習者の学習背景や環境の理解が考慮された協同学習に必要な工夫である。

3.2. Johnson & Johnson

アメリカの教育心理学者でミネソタ大学教授、ミネソタ大学協同学習センター長の David W. Johnson と、同大学でカリキュラム教育の教鞭を執り、同じく協同学習センター長である Roger T. Johnson の兄弟（以下、Johnson & Johnson と略す）は、5つの基本的構成要素が授業に組み込まれていないと、協同的な学びがうまく機能しないと述べている（Johnson, Johnson, & Holubec, 2002）。その協同学習の構成要素は、(1)肯定的相互依存関係（Positive Interdependence）、(2)グループの目標と個人の責任の明確さ（Individual Accountability）、(3)対面しての活発な（課題に関する）相互交流（Promotive Interaction）、(4)小集団技能活用の奨励および技能訓練（Social Skills）、(5)活動に関する振り返り（改善手続き）の時間（Group Processing）である。彼らは、この5つ以外に協同学習が成功するためのいくつかの仕掛けを掲げている。その1つは、形成技能の KISSES と呼ばれる頭字語である。それらは、課題に集中（Keep on Task）、皆と一緒に（Include Everyone）、静かな声で（Six-inch Voices）、仲間と座って（Stay with Your Group）、皆を励まして（Encourage Everyone）、多くのアイデアを（Share Ideas）となっている。

3.3. Kagan

臨床心理医の経験を持ち心理学者のアメリカ人 Spencer Kagan が考える協同学習は、4つある。それらは、(1)互恵的な協力関係（Positive Interdependence）、(2)個人の責任の明確さ（Individual Accountability）、(3)参加の平等性の確保（Equal

Participation)、(4)活動の同時性の配慮 (Simultaneous Interaction) である。「互恵的な協力関係」とは、それぞれの学習者が互いの学習の促進に関わっていること。「個人の責任の明確さ」とは、自分は何をすればよいのかが、本人にも他の学習者にも明確であること。「参加の平等性の確保」とは、学習者が均等にその活動に取り組んでいること。「活動の同時性の配慮」とは、1つの活動に従事する学習者の割合が多いことを示す。

Kagan はこれら4つの基本理念が保障されたストラクチャを用いれば、自然に協同学習が成立すると述べている (Kagan & Kagan, 2009)。さらに、Kagan の協同学習には、成功させるための鍵となるものが7つある。その7つは、(1)活動の手順と構造 (Structures)、(2)グループ構成 (Teams)、(3)クラス運営 (Management)、(4)クラスの雰囲気作り (Classbuilding)、(5)グループ内の人間関係 (Teambuilding)、(6)社会的スキル (Social Skills)、(7)基本理念 (Basic Principles) を掲げている。よって、Kagan の協同学習はストラクチャ・アプローチと呼ばれる。ストラクチャにも3つの定義がある。(1)教室内の指示をきちんとできる、(2)どんな授業にも対応が出来、何度も行いうることができる、(3)協同学習の基本原則が含まれていることがストラクチャである。現在、そのストラクチャは200以上あり、それぞれに名前が付けられている。

以上で説明した Kagan の基本理念をまとめたものが図1である。Kagan は、基本理念を4つの頭字語から PIES としている。

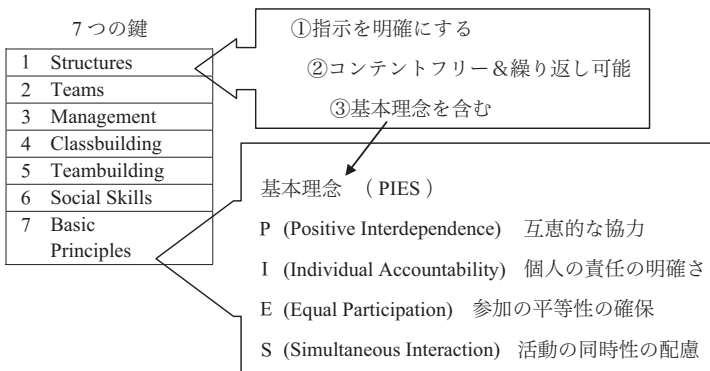


図1 Kagan の協同学習理念

3.4. 3つの協同学習のまとめ

上記3つの協同学習の比較をするために、それぞれの理念を表1にした。3つに共通しているものは、「互恵的な協力関係」と「個人の責任の明確さ」である。一斉授業では個人学習が主となり、ペアやグループでの学習は個人が隠れているように思われがちであるが、3つの協同学習の全てに、個人の責任の重要性がある。よって、一斉授業よりもむしろ、個人がそれぞれの学習に関与する姿勢が促される。さらに、個人が確実に学習に取り込むことにより、ペアやグループ、学習集団が互恵的な関係の構築となる。3つの協同学習の理念は、互いの成長を促進することを育むことを必要としている。

表1 3つの協同学習の比較

Johnson & Johnson	Kagan	日本協同教育学会
<ul style="list-style-type: none"> ・ 互恵的な協力関係 ・ 個人の責任の明確さ ・ 対面しての活発な相互交流 ・ 小集団技能訓練と奨励 ・ ふりかえりの時間 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 互恵的な協力関係 ・ 個人の責任の明確さ ・ 参加の平等性の確保 ・ 活動の同時性の配慮 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 互恵的な協力関係 ・ 個人の責任の明確さ ・ 促進的相互交流保障 ・ 協同の体験的理解

Johnson & Johnson と日本協同教育学会は、「対面しての活発な相互交流」、「促進的相互交流保障」と言葉は多少異なるが、お互いの成功のために、助け合い、支え合い、励まし合い、お互いの学びへの貢献を讃え合うことであり、学習場面を工夫して、活発な相互交流が行われなければならないことの必要性を掲げている。

さらに、Johnson & Johnson と日本協同教育学会は、「小集団技能訓練と奨励」と「協同の体験的理解」を掲げ、馴れ合いの関係ではなく、小集団の中で互いを理解し合い、信頼し、建設的に問題に取り組むことが出来る関係を築くことを掲げている。これらは、協同学習を用いることにより、教科のみでなく、グループでの行動も学ぶために必要とされてくる技能のことである。今回の実践は、教科学習が主なる目標であり、協同学習の技法は付随することと掲げたため、この理念の重要度は低くなった。Kagan は、この理念を掲げず、目標課題

への方法に協同学習を取り入れており、協同学習を学ぶことが目標ではない。この点が、Kagan の特徴であり、Johnson & Johnson と日本協同教育学会の考えとの違いである。

Kagan も Johnson & Johnson も協同学習を取り組むにあたって、理念を提示するだけでなく、多くの鍵や仕掛けを提示している。それは、協同学習を取り組む指導者が、理念と共に多くの指導法も習得し熟練し、取り込まなければ、協同学習が成立したとはいえないことである。このために、Kagan、Johnson & Johnson、日本協同教育学会はそれぞれで講座を開催している。協同の理念のないグループワークは、メンバー全員が平等に作業をしない場合が少なくない。しかし、1人で行っている学習過程が、協同の学習の場が確立して、同じ目標に向かっていけば、協同学習と言えることが大切なことである。

また、評価において、Kagan はグループ点は加味しないが、Johnson & Johnson は加味することにより、学習の質をより高めることが可能であると述べている。

3.5. 協同学習を用いた英語教育

協同学習を取り入れた英語教育の実践は、大学の英語授業でも少なくはない。Hirose & Kobayashi (1991) は、学習者がお互いの学びを最大限に活かせるように、当時 Johnson & Johnson が掲げていた「互恵的な協力関係」、「個人の責任の明確さ」と「小集団技能訓練」の3つの基本理念を、大学の英語授業のグループディスカッションに応用した。その結果は、79%の学習者がグループディスカッションのアクティビティに好意的だったと報告されている。

また、Johnson & Johnson と Kagan の理念を両者取り入れた実践例もある。LL 教室を使った大学1年生の英語授業に、協同学習を導入したアクティビティを取り入れた Kimura & Ohtake (2006) は、Johnson & Johnson の理念を取り入れながら、Kagan の Round Robin や Round Table、Numbered Heads Together 等のアクティビティを使用した。Kagan のストラクチャを導入することにより、授業参加度が高まった学習者は、学習言語を使用する機会が増したことを高く評価した。また、協同の技能が身に付いた結果も出ている。しかし明確なスピーキングの力の向上は見られなかった。

日本協同教育学会の原理を取り入れた実践例として、和田 (2008 ; 2010) があり、コミュニケーションが苦手であった大学1年生が、積極的にコミュニケーションを取るようになったことがわかった。その指導を通して、学習者が教員を介して教室内で発表や学習をしていた行程が、学習者同士の横の繋がりが構築され、学習者間で発表や学習を直接行うようになった。さらに、気を使い、反対意見や、批判的な感想が言えなかった学習者が、対立を恐れない意味ある真の意見も発言出来るようになり、コミュニケーションが円滑に行われるようになったことがわかった。これらは、Johnson & Johnson の「小集団技能訓練と奨励」と日本協同教育学会の「協同の体験的理解」の協同の原理の成果であった。さらに、それまでペアで行ってきたことを、最後に1人で行わせ、協同学習の目標は協同のみを促進することではなく個人が成長することを、学習者に実体験させ、個人の成長を検証した。

また、3つの原理を統合的に使用し独自の協同学習方法を取り入れている伏野 (2006) は、効果的な指導方法を見出すために、協同学習を導入する前に、学生の意識を調査した。学習集団毎のグループワークについての意識の違いを見出し、その結果を効果的な協同学習の指導方法に導いた。この研究では、大学1年生のコミュニケーションコースと言語文化コースの学生が、被験者であった。コミュニケーションコースの学生のほうが、言語文化コースの学生よりも、グループワークに対して前向きな見方を持っている結果がでた。このことから、協同学習を導入する際には、学習者の背景を考慮することも必要であることが伺える。

本研究では、テストによって学力別に分けられた様々な英語力のレベルの学習者に、Kagan の理念を導入した協同学習を取り入れて一定期間、英語学習を行った際、学習者は協同学習にどのような反応をするかを調べることである。Kagan の理念の特徴であるストラクチャは、コンテンツフリーで繰り返しが可能という点に着目し、Kagan を導入した。英語の教科書がユニットやチャプターから構成され、その1つ1つの内容や流れが同様である側面が、Kagan のストラクチャと適切であると考えた。

また、磯田 (2012) はシラバスや教材に依存しない指導方法が、協同学習の

原理の応用授業に望ましいと述べている。しかし、今回実施した必須授業は、共通シラバスで、教科書、学習ユニット、テスト、評価等が詳細に設定されていた。このような自由度の低い共通シラバスにも、協同学習の導入は可能かを検証した。

4. 授業内容

今回実践した学習集団は英語を専攻せず、英語の授業は履修科目に欠かせないため、ほとんどの学生の目標は、単位をとることであった。そのため、彼らの学習意欲と授業参加度を高めるために、授業の課題行程に「参加の平等性の確保」と「活動の同時性の配慮」は欠かせなかった。3つの協同理念の中から Kagan を実践に導入した理由は、これら2つの理念が Kagan にはある点でもある。活動性の高い授業をつくることが目的であり、協同学習を授業に導入することが目的ではないと安永（2012）が述べるように、実践した授業は学習者主体の授業運営が目的で行った。

4.1. 1年生対象クラス

従来のペア学習やグループ学習と違いをつけるために、授業中行うリーディングストラテジー、単語学習、音読、日本語訳、内容確認、小テストの勉強の際に、Kagan のストラクチャ（Timed Pair Share, Quiz-Quiz-Trade, Timed Round-Robin, Think-Pair-Share 等）を使用した。

プレリーディング活動を、教科書を開ける前に必ず行い、グループで1枚のプリントを、皆で書き込むという予測をグループで話し合いながら行った。今まで、同じようなプレリーディング活動を行うことを、個人で行わせていたが、学習意欲や動機の低い学生はなかなか取り組まない姿が多かった。また、学習意欲や英語力の高い学習者でも、点数に直接関係のない授業過程には、積極的に参加しない者も少なくはなかった。しかしながら、4人グループの中で順番に意見を1つずつ言っていく Round Robin というストラクチャや、言う代わりに書くストラクチャの Round Table を導入することにより、1人が黙ったり、書いたりしないと課題達成に支障が伴うため、「互恵的な協力関係」と「個人

の責任の明確さ」が発生し、全員が参加するようになった。一斉授業では、教員が1人を指名することが多いが、4人グループで取り組めば、クラスの4分の1の学習者が課題に同時に取り組んでいることもわかった。これがKaganの基本理念の「活動の同時性の配慮」に匹敵することであった。さらに、「参加の平等性の確保」の理念のために、ここでは、英語力の差に関係のないことと、どの学習者も気軽に意見が言える問題を準備した。多くの学習者は、授業を静かに受講してきた経験から、1人で授業を受けている場合は、予測し正解しても、感想や反応を声に出すことはない。無反応なことが比較的多いのが日本の大学の授業風景である。しかし、グループで共に行うだけで、お互いの意見や予測が気になり、正解がわかった時に、反応が湧き上がった。学生は早く答えを知りたいため、テキストを開きたくなり、スキミングを自ら行っていた。この観察から、学習者は無意識にグループの仲間と一緒に、テキストとの距離を縮めていき、学習の動機付けが促進されていたと考えられる。

自分のプリントに書いた単語を見ながら発音練習を行う際には、ペアで教師役と生徒役を行った。「互恵的な協力関係」、「個人の責任の明確さ」と「参加の平等性の確保」を確保するために、順番で単語を読んで行き、不確実な単語は教え合った。両者が間違っては学習に支障が伴うため、教員に確認することも2人の責任とした。またこの行程を学習者は立って行い、終了したペアから着席することとした。飛ばし読みや他の話をするペアは皆無であった。相手に迷惑をかけないようにしなければならぬと個々の学習者は責任を感じ、着実に行っていた。その背景には、単語のテストもあるため、この発音過程が自分たちの学習に有意義であるとわかっていたことが大きな役割をしていた。協同学習を杉江(2011)が仲間と共に課題解決に向かうことのできる対人技能と述べていたが、実践した学習者たちは、テストに合格するという課題のために切磋琢磨している姿が伺えた。また、「活動の同時性の配慮」はクラスの50%の学習者が声を出している点で、導入されていた。

さらに、個人で解いた問題をグループで確認する際に、最初の頃は自分のプリントにしか目をやっていた学生が、「大丈夫？書けている？」、「次、行って良い？」、「produce のスはSじゃなくてCだよ」、「Vegetable はベジとテ

「グループで覚えると良いよ」というような他者を意識した言動を、発するようになってきた。このような学習者の反応から「互恵的な協力関係」が構築されていたことがわかった。また、書き間違いや写し間違いが多いことが、学習者間のやり取りを見ていて、確認できた。それぞれの学習者が自分の学習に責任を持ち、相手と比較して訂正を自ら行い、教員中心の授業から学習者主体の授業に移行した様子が伺えた。

4.2. 2年生対象クラス

毎回の授業で、Kaganの4つの基本理念が導入されたアクティビティを行った。その中の、1例を紹介する。学習した約300語程度の長さの文章の内容、語彙、文法の間違ひを見つける課題である。まず1人で行い、グループの人と確認時間を与えた。4つの理念が確保されるように、1人が1つずつ意見を言っていくKaganのTimed Round RobinとNumbered Heads Togetherのストラクチャを導入した。また、プリントをグループの真ん中に黙って置くようなことは、不正行為とみなした。自分が貢献出来ないと、グループの他のメンバーも自分も困る状況を提供した。最後に、グループでの確認の後は、個人でリスニングをすることを課した。これは、協同学習は、1人でやっているとは自信を失う時がある学習者に、協同しあうことにより、自立を促せることが出来ることが理想であり、個人が成長できなければならないという観点から行った。Johnson, Johnson, & Holubec (2002) は次のように述べている。

“The purpose of cooperative groups is to make each member a stronger individual in his or her own right.” (p. 110)

上級クラスの授業の1例は、500語ほどの文章の中から、各グループに5～6文を割り当て、その中からランダムに学習者を指名し、1～2文の説明をクラスの人みんなにOHCを使用し単語、文法、意味の説明する方法であった。予習段階で、グループ毎に、意味や内容の確認と発表の練習を行った。1人でも欠けると文章の流れが途絶えてしまうため、「互恵的な協力関係」が成立し、

「個人の責任の明確さ」もグループ毎にどこが担当するか、明確であった。また教員は、文をグループに割り当てる際に、各文の長さや構造の複雑さを配慮し、「参加の平等性の確保」を考慮した。「活動の同時性の配慮」は、準備段階では導入出来たが、1人の学習者が発表しているときは一斉授業となったため、導入が困難であったが、各自の予習したことと、発表者の説明を比較しなければならぬプリントを提供することにより、聞いている学習者も真剣に聞き、メモを取っていた。

前述の1例で、1人では出来なく無理だと諦めてしまう学習者も、グループでの確認の時間を適切な指示と共に与えることにより、全員が学習に従事した。この適切な指示とは、確認の時間では、人の答えをただ写すものではないことであった。この指示の明快さは、Kaganのストラクチャが意味する3つの内の1つである。上級クラスの発表は、1人が全員のために全員が1人のためにとという「互恵的な協力関係」が成立していた。その背景は、困難な英文を理解したいという同じゴールに向かっていたことが、大きな役割を占めている。この一斉授業のようにみえる1人が発表をしている形態でも協同学習の理念が備わっていたため協同学習とよべた。

5. 調査方法

本研究は、2011年度の後期15週間、大学で、週1回、Kaganの協同学習理念を取り入れた英語リーディング授業を履修した学習者が、協同学習にどのような反応を示すかを調査するものである。また、共通シラバスでも、協同学習の導入が可能かを検証することである。

学習者集団は、私立大学1年生と2年生以上の再履修者クラスで、1年生対象5クラス(A~E)170名と2年生対象5クラス(F~J)174名、合計10クラスであった。10クラスは、学期が始まる前のテストで英語の学力別に分けてあった。クラスサイズは約25人から約60人と差があった。全員が非英語専攻学生であった。調査方法は、授業終了後の15週目の授業時間内に、A4サイズ1枚の質問紙を配布し、リカート・スケールを用い4件法と、理由を自由記述で、記名式で行った。記名式で行った理由は、学生の成績との関連性を調査す

るためであった。質問紙は全10問からなった。紙面の関係上、本論では、その中から質問10「グループ形式での授業形態はどうでしたか。」を(1)大変良い、(2)良い、(3)あまり好きではない、(4)まったく好きではないという4択から選ばせ、その理由を書かせた結果を報告する。

5.1. 調査結果

質問紙の結果は以下である。質問10「グループ形式での授業形態はどうでしたか。」に対して「大変良い」と「良い」を合計し、図2と3に表した。なお、第一の目標は英語学習であることを軸にしたため、学習者には協同学習という言葉を使用せず、グループ形式での授業形態という言葉を使用した。

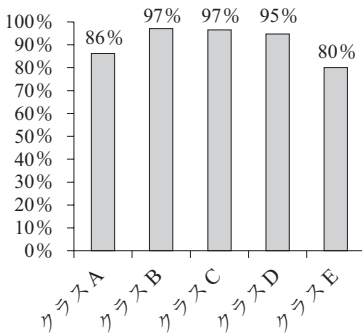


図2 協同学習への反応

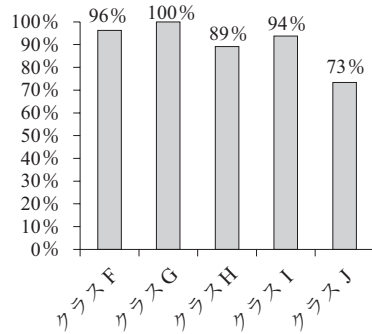


図3 協同学習への反応

グループ構成は色々であるが、今回紹介した3者の協同学習理念は共通して、異種異質な者同士の集まりを提唱している。よって、実践の学習集団にも、なるべく知らない者同士のグループを構成した。クラスEとIは、再履修クラスであり、学年や学科が様々で、初回の授業で、自由に着席させたときは、ほぼ全員が3人列の固定式の椅子に1人で座っていた。しかし、知らない者同士がグループ学習に抵抗があるということは、結果に顕著に現れなかった。クラスFの96%の値は、英語上級クラスであった。このクラスは、1人では課題達成に困難で、協力し合わなければ出来がたいややハードルの高い課題の提示があ

ったことが、協力し合うことを肯定的に捉えた結果に結びついた。また、クラスGの100%という高い値の結果から、学科の特徴が伺えた。この学科は講義形式の授業より実習が多かった。他の授業でも、協同学習の理念の皆無はわからないが、グループ形式での取り組みを行っている学科であった。またクラスJは英語以外の語学専攻の学科と非語学専攻学科が混在したクラスであり、語学学習に対しての姿勢にかなりの差があった。図2と3からわかるように、クラス毎の人数や英語力に差がある10クラス全体で、大多数が協同学習に肯定的な値が出た。この結果、協同学習の導入は様々な英語力の学習者に共通シラバスを用いても適応出来ることがわかった。また、1人の教員が、協同学習の導入を10クラス、350名に近い学習者にも比較的成功的に運営が可能であることもわかった。

次に、質問紙の質問10「グループ形式での授業形態はどうでしたか。」の理由を自由に記述した結果を、Kaganの「互恵的な協力関係」「個人の責任の明確さ」「参加の平等性の確保」の3つの理念の観点から報告する。

学習者の「カード学習がたまには厄介だなくても思ったけれど、みんなで力を合わせて、小テストの平均点を上げるために努力し合うのが、とても楽しくて、力もついたから」、「グループで行うことにより、授業をサボりたい時でも友達もいるし行こうと思って、頑張れた」、「みんなで協力して、単語や内容を考えたりできたから」、「教えてもらったり教えたりで、対人感覚がある分緊張感を持てた」、「もっと自分に知識があったら貢献できるのに、って悔しくなるくらい、自分に危機感もくれる良いグループだったから」、「わからない時に相談しやすいし、グループみんなで頑張っている感じがあって良かった」、「自分が分からないところは他のメンバーに教えてもらえるし、その逆もできるから」、「今まで1人で勉強していたので、他人と教えあうことで、ここまで自分のためになると思っておらず、良い収穫ができたと思ったから」という協同学習へ肯定的な回答への理由から、学習者が責任感を持ち授業を受けた態度や、グループに貢献しようとしたことが伺える。また、協同して学習することの意義を体験していたことも見えてきた。

さらに、「それぞれの責任が明確であり、自分が行わないと他の人に迷惑が

かかるため、授業に出席する」、「お互いに確認しあえるし、説明をしたり、されたりする事で勉強になる」、「1人のときより考えるから」という回答から「個人の責任の明確さ」や「互恵的な協力関係」が効果的に運用されていたことも理解できた。

また、「参加の平等性の確保」の効果が「ただ静かに授業を聞くという授業でないため、この授業は話ができるから出席している」、「協力してやることで1人でやるよりもスムーズに頭に入って来た」、「みんなでやるのは大変だけど、みんなでやるのは楽しいから」と学習者の授業参加度が高まったことに繋がった。さらに授業参加度の高まりは「活動の同時性の配慮」の理念を取り入れた結果でもあった。「1人だとわからないと黙ってしまう」、「相談できるから、わからないまま授業が進んでいくことがなくなって勉強しやすかった」という回答からもわかるように学習者の授業参加度は増加した。

学習態度への効果も「みんなで意見を出し合って勉強した方が集中できるし頭に入る」、「さばらなくなる」、「分かりやすいし、眠たくならない」、「話し合えるから、記憶に残る」、「みんなで一緒に考えるのは安心感もあるし楽しい」 「英語が苦手な自分にとっては、今までのような堅苦しいような英語の授業ではなかったので、気楽に英語に取り組むことが出来て、英語でも授業を楽しむことができた」という回答としてでてきた。

以上の肯定的な回答の理由は、1人で授業を受けるような一斉授業では、活発に自発的に英語を学ぶことが困難な学習者だけでなく、英語力のある学習者も含む10クラス全てで、同様の回答を得ることができた。

しかし、肯定的な理由の中に、「悪いところはグループの誰かが補ってくれた」、「話し合えるので楽しい」、「頭に入るだけじゃなく、仲間と協力しあいながらコミュニケーションもとれるので」と言うものや、学習面と直接関係のないことだが、人との繋がりを述べるような回答が以下のようにあった。「知らない人とも仲良くなれる」、「友達がつくりやすい」、「色々な人とコミュニケーションがとれた」、「関係の和が広まるためによい」。これらの回答は特に、質問紙だけから結果を判断することの難しさを把握した。よって今後は、質問紙調査後、引き続き個別インタビューのような調査が必要なことがわかった。

また、否定的に捉えた学習者の理由は、「自分としてはどちらでも勉強方法は変わらないので、どちらでも良いと思う」、「個々の学力はそれぞれ違う、自分は自分のペースで行いたい」とあり、協同学習導入の様々な学習者に適応させる難しさが理解できた。

6. まとめ

今回、様々な英語力の学習者にも協同学習は肯定的に受け入れられるという結果がでた。Kaganの4つの理念を確実に導入したことが効果の背景だと考えられる。また、共通シラバスの授業にも、協同学習は比較的効果的に取り入れることが出来ることが、わかった。ただ、量的に調べた結果であり、質的に授業の側面をもっと見なければならぬ。

必須授業10クラスを1人の教員が、協同学習を効果的に導入することも可能であることがわかった。そこには、Kaganのストラクチャは、コンテンツフリーで、繰り返しが可能という点が大きいの。学習者は数回いくつかのストラクチャをユニットやチャプターで経験すれば、内容構成が繰り返されることから、すぐにそのストラクチャを覚えることができた。このことは、授業運営において、時間の効果的な使用と学習効果に繋がった。

最初の授業が開講された時、学習者たちは黙って1人で座ることが多く、教室は静かであった。しかし、グループで自己紹介をKaganの4つの理念を導入して行い、授業毎にグループでの話し合いを取り入れたことにより、挨拶を交わすようになり、教室に活気が湧いてきた。学習者が前向きに授業に出席し始めたことが、感じ取れた。今回の実践学習者の英語力はクラスにより様々で、異種異質な者同士で授業を受講させたが、どの学習者にも協同学習に対して高い評価を得ることができた。しかし、今回の調査を記名式で行ったため、学習者は、成績評価への心配が入り回答したことは無視できない。また、筆者1人が授業の準備と運営に携わっただけであるため、教室や学習者の雰囲気判断が主観的になりがちである危険性もあった。

1人で行うとやる気のない学習者は投げ出してしまふ。競争社会では、最初から土俵に立たない状態を作りがちである。今回の研究結果から、学習環境構

築の重要性を確認した。1人では、やる気の起きない学習者も人と話合い、順番に1つの意見を強制されるため、授業に参加した。電子化された学習環境では、効率的な授業が展開することは確かだが、学習者が自分で考える時間は奪われがちである。時間はかかってしまうが、学習者は自分で考える時間が十分に与えることはできた。

語学学習に協同学習は必要なのか。小宮他（2010）は、2001年に公開された欧州言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: CEFR）では、言語知識だけでなく、学習能力や異質なものに対する寛容性を涵養することが1つの目標であること。学習者は社会的行為者であり、その行為と結果を評価し、修正、教化できるような学習能力を含むことをコミュニケーション能力と捉えるとしている。英語教育の中で学習者が、社会性を養うことの重要性が伺える。協同学習の中には人との交わりがあり、コミュニケーション能力の養成は余儀なくされる。個人の能力を伸ばし、測るだけならば、学習の場は必要でなくなるだろう。今回行った学習者の反応を見ると、学習者が異質な能力に対する寛容性の育みは十分ではなかったが、少しは大学の教室で行っていることが、実社会で多くの問題が解決される時に、複数の人々と関与しながら、解決する手助けにはなっていることに繋がったと観察された。

本研究で、さらに一斉発音では、把握しづらい、個人個人の発音の弱点も把握しやすくなったことがわかった。個々の学習者が責任を持ち、授業に参加している様子や、質問紙の結果から学習者が協同学習に前向きに取り組み、参加度の高い授業運営が構築されたこともわかった。これらは、Kaganの協同理念を取り入れた効果であると解釈する。

しかし、一斉授業と比較して、今回実践した協同学習を取り入れた授業は、準備も授業運営にも多大な時間がかかった。堀内（2010）は、グループ活動の事前の準備が膨大、授業のコントロールが困難な点を指摘しており、その解決策にグループ活動時間の短縮化を試みている。協同学習をより効果的に実践するためには、振り返りを行い、改善策をねらなければならない。指導の専門性の向上には、教員たちの協同や、協同学習を継続的に改善し、専門技能を徐々

に上達することと Johnson & Johnson (2002) は述べている。時間を効果的に利用した授業展開が行われるように、改善する必要がある。

今回の学習者は比較的肯定的に協同学習を取り入れたが、学習者は様々な個性、背景を持っており、協同学習に対する抵抗の差は多大であり、指示通りにいかず、リーダー的存在が現れてしまうことも、歪めない。よって、協同学習を取り入れれば、学習者全員が参加し、成績が向上することは、容易ではないということが今回把握された。時間をかけながら協同学習の改善を試みなければならない。学習者は、覚えるだけでなく本当に考えることができたのであろうかにも問題点がある。実際のところ、テストの役割が大きな彼らの学習動機になっていることは、テストに対する態度で強く伺えた。

今回の実践中、教員は学習者との距離が縮まり、学習態度が把握しやすくなった。しかしこれは教員側の利点だけに終わってしまい、学習者の英語力向上に効果が現れたかを測れなかったことは、今後の課題としたい。

英語が苦手な学習者にとって、学習を1人で行うという負担が軽減され、前向きに授業に向かう姿勢が表れてきていたが、学習も協同もその場しのぎのところが多い。多くの学生は、人と力を合わせることやコミュニケーションの大切さを授業で学んだと記述した。しかし、授業内では行えていたが、授業外ではどうであったのであろうか。教員が細かく指示をしなるとなかなか動けない学生が多かったことも確かであった。週1時間、15回だけでは、習得にまでなっていないことが実情ではなかったか。この点を学習者に学期後にもインタビューや質問紙調査を行い、何か生活に変化をもたらしたかを追っていきたい。また、学生が小テストのコメントに、「英語が出来るような気がしてきた」と書いていたが、実際の彼らの英語力の向上に効果はあったのか測れなかった。また、協同で行う事が時間削減の弊害にかえってなり、逆効果を上げたのではないかの考察の必要性も残された。また、学生のグループ学習の経験や抵抗を詳細に調べ、協同学習の効果差の関連性を考察することも、課題である。

協同の先には何があるか。真の協同学習が学生に育まれるように授業の改善と研究が課題である。そのためには、協同の理念を効果的に活用した授業展開の構成を構築していかなければならない。

*本稿は、2012年8月5日に愛知学院大学（日進キャンパス）で開かれた全国英語教育学会（JASELE）第38回研究大会にて「協同学習理念を取り入れた英語リーディング授業」と題して口頭発表したものをもとにしている。

引用文献

- Hirose, K., & Kobayashi, H. (1991). Cooperative small group discussion. *JALT Journal*, 13, 57–72.
- 堀内ちとせ (2010). 「Group Activity による英語学習者の意識変化」『中部地区英語教育学会紀要』39, 291–296.
- Jacobs, G. M., Power, M. A., & Inn, L. W. (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. [伏野久美子・木村春美訳 (2005). 『先生のためのアイデアブック——協同学習の「基本原則とテクニック」』日本協同教育学会]
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002). *Circles of learning: Cooperation in classroom* (5th ed.). Edina, M. N.: Interaction Book Company. [石田裕久・梅原巳代子訳 (2010). 『学習の輪：学び合いの協同教育入門』二瓶社]
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kimura, H., & Ohtake, M. (2006). Promoting spoken output in LL interactive activities: Implementation of cooperative learning principles. *ACADEMIA Humanities and Social Sciences*, January, 82, 319–342.
- 小宮富子・岡戸浩子・吉川寛・石川有香・河原俊昭・徳地慎二・榎木蘭鉄也(2010). 「多文化共生社会における英語教育と言語アセスメント」『JACET 中部支部紀要』第8号, 33–50.
- 文部科学省 (2011). 『外国語能力の向上に関する検討会第6回・議事録』
- 日本協同教育学会 (2009). 『協同学習法ワークショップ初級用』日本協同教育学会
- 塩田芳久・阿部隆 (1962). 『バズ学習方式：落伍者をつくらぬ教育』黎明書房
- 杉江修治 (2011). 『協同学習入門・基本の理解と51の工夫』ナカニシヤ出版
- 和田珠実 (2008). 「ペアで一緒に英語を学ぼう」『新英語教育』, 第470号, 17–19. 東京：三友社出版
- 和田珠実 (2010). 「第16章 協同学習に基づく授業実践事例」山岸信義・高橋貞雄・鈴木正浩 (編) 『英語教育学大系第1巻 英語授業デザイン——学習空間づくりの教授法と実践』, 197–218. 東京：大修館書店
- 山岸信義 (2003). 「グループワークとペアワーク」小池生夫 (編) 『応用言語学辞典』

研究社

安永悟 (2012). 『活動性を高める授業づくり 協同学習のすすめ』医学書院

吉満たか子 (2007). 「外国語授業におけるペアワークの有効性：ドイツ語授業での実践を基に」『広島外国語教育研究』10, 169-195.

ワークショップ：

茅野潤一郎 (2009). ALC Net Academy 2 ワークショップ, 福岡

ウェブサイト：

文部科学省 (2007). 「学士課程教育の再構築に向けて (審議経過報告) (案) 第3章 改革の具体的な方策」 http://www.mext.go.jp/http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/018/gijiroku/08022508/002.htm