

学位(論文博士)申請論文

協同学習・LTD(話し合い学習法)授業モデルによる
英語リーディング授業の改善と成果:
ー英語自己効力感の観点からー

愛知県立大学大学院国際文化研究科
国際文化専攻

和田 珠実

2023年3月

謝辞

本研究にあたり、多くの方々に多大なるご支援、ご指導を頂きました。心より感謝申し上げます。研究活動全般にわたりご指導、ご高配を賜りました愛知県立大学名誉教授の広瀬恵子先生と、外国語学部教授の池田周先生に、深く感謝いたします。また、日本協同教育学会の先生方からは常に熱心なご助言を頂きました。中でも南山大学名誉教授の石田裕久先生と、久留米大学文学部教授の安永悟先生の終始懇切なるご指導のおかげで、研究を実現可能な形にすることができました。中部大学応用生物学部の長島万弓教授と、日本赤十字豊田看護大学の鈴木寿摩講師の格別なる暖かいお言葉と協同の心に満ちたご支援がなければ論文を書き終えることができませんでした。データの分析にあたりましては、一宮研伸大学看護学部教授の石井成郎先生と、長谷川貴子さんに大変お世話になりました。この場を借りて心より感謝申し上げます。また、本論文の調査にご協力いただきました皆様にも深く感謝申し上げます。中部大学人間力創成教育院の方々のご理解とご支援にも心より感謝いたします。長期にわたる多くの方々の支えのおかげで、博士論文を提出することができました。すべての方に感謝致しく思います。最後に、家族に感謝の意を表して謝辞といたします。天国からも見守ってくれてありがとうございます。

目次

1. 序論.....	1
1.1. 本研究の目的.....	1
1.2. 本研究の構成.....	6
2. 研究の背景.....	6
2.1. 協同学習.....	7
2.1.1. 日本の協同学習.....	7
2.1.1.1. 日本協同教育学会.....	8
2.1.2. アメリカの協同学習.....	9
2.1.2.1. ジョンソン兄弟.....	9
2.1.2.2. ケーガン.....	10
2.1.3. 日本とアメリカの協同学習のまとめ.....	11
2.2. 大学英語教育における協同学習.....	13
2.3. 英語リーディング授業.....	14
2.3.1. 日本の英語リーディング授業.....	16
2.3.2. 英語リーディング授業における協同学習.....	18
2.4. 大学英語教育における協同学習の問題点と必要性.....	20
2.5. 英語自己効力感.....	21
2.5.1. 英語学習における自己効力感.....	22
3. LTD (Learning Through Discussion 話し合い学習法).....	23
3.1. LTD の基本過程プラン.....	24
3.2. LTD と協同学習.....	25
3.3. 語学学習における LTD.....	26
3.4. LTD と大学英語リーディング授業.....	27
3.5. 大学英語リーディング授業への LTD 導入の必要性.....	27
3.6. LTD を大学英語リーディング授業に導入することに期待される効果.....	28
3.7. 初年次教育と LTD.....	30
3.8. LTD で賄える協同学習と自己効力感.....	31
3.9. 問題の所在:課題(リサーチニッチ).....	33
3.10. リサーチクエスチョン.....	33
4. 実践研究1.....	34
4.1. 研究の目的.....	34
4.2. 研究方法.....	35
4.2.1. 研究協力者.....	35
4.2.2. データ収集方法.....	36
4.2.3. 倫理的配慮.....	39
4.2.4. データ分析方法.....	39
4.3. 実践内容.....	40

4.3.1. 使用テキストと英文	40
4.3.2. 実践授業 15 回の流れ	41
4.3.3. 協同学習の導入	42
4.3.4. グループ形態.....	43
4.3.5. 各チャプターの学習の流れ	44
4.3.6. 評価.....	46
4.4. LTD 導入.....	46
4.5. 教師からのフィードバック(声かけ、問いかけ)	47
4.6. 結果	48
4.7. 考察と課題.....	69
5. 実践研究 2.....	73
5.1. 研究の目的	73
5.2. 研究方法.....	74
5.2.1. 研究協力者.....	74
5.2.2. データ収集方法	74
5.2.3. データ分析方法	75
5.3. 実践研究授業.....	75
5.3.1. 実践内容	75
5.3.2. LTD の変更	77
5.3.2.1. 過程プランとステップの説明文の変更	77
5.3.2.2. 予習プリントの改訂	80
5.3.2.3. 授業内の話し合いの変更	82
5.3.2.4. 授業ログの変更	82
5.4. 結果	82
5.5. 考察と課題	90
6. 実践研究 3.....	93
6.1. 研究の目的	93
6.2. 研究方法.....	94
6.2.1. 研究協力者.....	94
6.2.2. データ収集方法	94
6.2.3. LTD群と統制群の比較の安定性	96
6.2.4. データ分析方法	97
6.3. 実践研究授業.....	98
6.3.1. 実践内容	98
6.3.2. LTD 導入.....	100
6.4. 結果	101
6.5. 考察と課題	120
7. 全体的考察.....	126
8. 結論と課題	130

8.1. 結論	130
8.2. 今後の課題	131
引用文献	133
参考資料	

図表目次

図の一覧

図 4-1 グループでの話し合いの様子.....	44
図 4-2 各チャプター(前・後半)の流れ.....	45
図 4-3 3時点の英語自己効力感の平均値の変化.....	48
図 4-4 3時点の協同効用の平均値の変化.....	49
図 4-5 3時点の個人志向の平均値の変化.....	50
図 4-6 3時点の互恵懸念の平均値の変化.....	51
図 4-7 3時点のディスカッション=イメージ尺度の平均値の変化.....	52
図 4-8 3時点のディスカッション・スキルの平均値の変化.....	54
図 4-9 3時点のコミュニケーション不安の4因子と全体の平均値の変化.....	56
図 4-10 3時点の思考動機の平均値の変化.....	57
図 4-11 LTD 導入以前の予習例.....	57
図 4-12 LTD 導入後の予習例.....	58
図 4-13 3時点の予習時間の平均値の変化.....	59
図 4-14 3レベルの課題提出率と完成率.....	61
図 4-15 レベル毎に見た1回目(左)と2回目(右)のバブルプロット.....	63
図 6-1 LTD 説明パワーポイントの一部.....	100
図 6-2 LTD 群の共起ネットワーク(英語の理解).....	112
図 6-3 統制群の共起ネットワーク(英語の理解).....	113
図 6-4 LTD 群の共起ネットワーク(グループ内の話し合い).....	116
図 6-5 統制群の共起ネットワーク(グループ内の話し合い).....	117

表の一覧

表 2-1 主な協同学習理念の比較	11
表 3-1 LTD 過程プラン(予習用) (安永, 2019)	24
表 3-2 LTD 過程プラン(ミーティング用) (安永, 2019)	25
表 3-3 LTD で賄える協同学習と自己効力感	32
表 4-1 履修登録者全員の級別プレイスメントテストの平均と標準偏差	35
表 4-2 研究協力者のみの級別プレイスメントテストの平均と標準偏差	36
表 4-3 各チャプターの題	41
表 4-4 各チャプターの文章の読みやすさ (readability)	41
表 4-5 授業 15 回の学習内容	42
表 4-6 授業計画と学習技法の導入法 (安永, 2019)	43
表 4-7 春学期の評価配分	46
表 4-8 3 時点の英語自己効力感の平均値と標準偏差	48
表 4-9 3 時点の協同効用の平均値と標準偏差	49
表 4-10 3 時点の個人志向の平均値と標準偏差	50
表 4-11 3 時点の互惠懸念の平均値と標準偏差	51
表 4-12 3 時点のディスカッション=イメージの 3 因子の平均値と標準偏差	52
表 4-13 3 時点のディスカッション・スキルの平均値と標準偏差	53
表 4-14 3 時点のコミュニケーション不安の 4 因子と全体の平均値と標準偏差	55
表 4-15 3 時点の思考動機の平均値と標準偏差	56
表 4-16 3 時点の予習時間の平均値と標準偏差 (分)	59
表 4-17 1 回目と 2 回目の授業コメントの抽出語と文章の数	61
表 4-18 1 回目と 2 回目の授業ログに書かれた上位 20 語	62
表 4-19 レベル毎の 1 回目と 2 回目の授業コメントに書かれた上位 10 語	62
表 4-20 1 回目と 2 回目の 5 カテゴリーの頻度とその割合	63
表 4-21 3 レベルの時点の LTD の継続について平均値と標準偏差(5 件法)	66
表 4-22 レベル毎の困難な点と改善点のコメント数	69
表 5-1 各回の授業と課題の詳細	76
表 5-2 各チャプターの学習活動の流れ	77
表 5-3 実践研究 1 から 2 への予習用の説明プリントの推移	78
表 5-4 実践研究 1 から 2 への授業用の説明プリントの推移	79
表 5-5 英語自己効力感の変化	83
表 5-6 協同認識尺度の変化	83
表 5-7 ディスカッション・イメージの変化	84
表 5-8 ディスカッション・スキルの変化	84
表 5-9 コミュニケーション不安の変化	85
表 5-10 思考動機の変化	85
表 5-11 英語学習に対する意識の変化	87
表 5-12 毎回のログの結果	88

表 5-13 プレイメントテストの結果.....	88
表 6-1 LTD 群と統制群の各回の授業の詳細.....	99
表 6-2 英語自己効力感の変化.....	101
表 6-3 授業期間の英語自己効力感の変化.....	102
表 6-4 協同認識尺度の変化.....	103
表 6-5 ディスカッション・イメージの変化.....	103
表 6-6 ディスカッション・スキルの変化.....	104
表 6-7 コミュニケーション不安の変化.....	105
表 6-8 思考動機の変化.....	106
表 6-9 課題文の理解度(%).....	107
表 6-10 期末テストの結果.....	107
表 6-11 語彙確認結果の変化.....	108
表 6-12 プレイメントテストの結果.....	108
表 6-13 英語学習に対する意識の変化.....	109
表 6-14 毎回のログの結果.....	110
表 6-15 英語の理解に関する回答(上位 20 語).....	111
表 6-16 グループ内の話し合いに関する回答(上位 20 語).....	115
表 6-17 前回より向上したこと(上位 10 語).....	119
表 6-18 グループ活動中の気分(上位 10 語).....	120

1. 序論

第 1 章を序論として、本研究の目的と本論の構成について述べる。

1.1. 本研究の目的

語学教育では、従来からさまざまな教授法や指導法が提起されてきている大学英語教育においては、授業でリスニング、スピーキング、リーディング、ライティングの 4 技能の習得を目指した指導が行われており、とりわけ 1990 年代以降は、オーラル・コミュニケーション能力の育成が重視される傾向がある。そのために、ペアや小グループを用いたペアワークやグループワークによる学習活動が授業に取り入れられることが多くなってきた。

そうした中で近年、教師による一方向的な教授形式の指導ではなく、学習者の能動的な学修への参加を促すような教授・学習法として、アクティブ・ラーニングが文部科学省によって提起されている(文部科学省, 2012; 2014)。これまで、文部科学省の唱導する教育方針は「指導のあり方」に関するものがほとんどであった。そういう意味ではラーニング、すなわち「学習のあり方」に光を当てた改革が求められるようになったのは、ある意味で画期的なことかもしれない。

しかしながら、「アクティブ・ラーニング」という用語があまりにも多義的であるため、文部科学省は「アクティブ・ラーニング」を「主体的・対話的」な学習と言い換え、深い学びを実現させる学びの形として提言している。いずれにしろ、従来の「教師の教え方をどうするか」という教える側の視点から、「学習者にどう学ばせるか」という学ぶ側へと焦点が移ってきていることはきわめて重要であると思われる。

さて、こうした文部科学省による教育行政の方針とは別に、従前より、学習者の主体的、自律的な学びのあり方について、研究者が教育現場や地域と連携し、理論と実践を積み重ね作られたのが協同学習と呼ばれる教育方法論である。協同学習にもさまざまな立場があるが、大まかには、①主体的・自律的な態度の育成、②共生社会を支える民主的な態度の育成、③確かで幅広い学力の形成、を目指す実践的教育論であるといえる。

協同学習では、できるだけ機会を捉えてペアやグループによる相互活動を活用した授業設計を心がけるが、これはあくまでも前述した①～③の達成を目指したものであって、単に形だけペアやグループを構成して活動させることが協同学習なのではない、とされている。

アクティブ・ラーニングという考え方が浸透するにもなって、教育現場では教師主導による伝統的な板書型の授業から学習者中心の授業が実施されるようになってきている。そしてそうした学習者中心の授業についてまとめられた実践報告には、協同学習の技法が数多く導入されている。協同学習の技法は、仲間との相互作用を効果的に仕組むことにより一人ひとりの学びが主体的、対話的となるよう設計されており、学習者は個人で学習している時よりも他者との活動に従事する機会が多くなる。しかしながら、協同学習の技法を用いた実践であっても、目に見える相互活動がどの程度行われているかという形式的側面ばかりが評価され、それが協同学習の考え方を適切に踏まえた

活動であり、本当に学習者の変容につながっているかといった内的な側面については、留意されていない場合もしばしば起こっている。

しかし、活動性ばかりに注目してしまうことに注意が必要である。松下(2015)はアクティブ・ラーニングを導入しても未解決な問題として次の3点をあげている。第1に、授業時間内で、活動に時間を取られて、知識伝達の時間が減少する点。第2に、構造化されている活動のため、学生の自主的な決定が欠ける点。また、アクティブ・ラーニングはグループ活動が多いため、個人の責任が曖昧になる点。第3に、学習者の学習スタイルの多様性の対応の考慮が希薄な点である。また、アクティブ・ラーニング(溝上, 2014)の定義に、書く・話す・発表するなどの能動的な学習に関与し、そこに生じる認知プロセスの外化を伴うこととある。そのため、多くのアクティブ・ラーニング型の授業は、思考が十分に行われず外化することを要求され、外化に重きをおいた形だけのアクティブ・ラーニングに陥りがちであることが問題視されている(森, 2017)。以上のアクティブ・ラーニングをするために活動に力点が置かれ、学習者の理解や思考が軽減し、受動的な学習になっているという問題がある。以上の未解決なアクティブ・ラーニングに期待される、主体的・対話的で深い学びを、協同学習は具現化する機会を提供することが可能である。しかし、アクティブ・ラーニングの研究においては、問題点がある。指導方法研究の関心が集まり協同学習はアクティブ・ラーニングや主体的、対話的で深い学びを、顕現的で観察可能な行動の側面から測ることも必要ではあるが、学習者個人の外側からは観察できない脳の活動や心の動き、動機への影響で測定する必要はないのであろうか。そのプロセスが学習者にどのような意味づけとなり、他の学習者との交わりが変化向上する誘因となったかを協同学習の研究から探ることが可能だ。松下・石井(2016)は、アクティブ・ラーニングの評価には、学習効果だけでなく、他者や自己との関係を含み、認知・行為システムや人格的・情意的システムを含むことだと指摘している。また、読解力不足が問題視される生徒にとってのアクティブ・ラーニングは、理解や考えることより活動に力点を置く指導を指摘している。そのため、アクティブ・ラーニング型といわれる授業が普及するほど、学生が学習に受動的になる現象を述べている(松下, 2015)。

さらに、プリンス(2004)は、アクティブ・ラーニングを4種類に分類し、その1つに協同学習が含まれている。他の3種類は、近隣の学習者と簡単な活動を行うアクティブ・ラーニング、問題解決型学習(Problem-based learning)、協同学習(Collaborative learning)である。そして、4形態の全てを適切に実施された場合には、学習になんらかの正の効果があることを検証している。アクティブ・ラーニングが4種類あるのであれば、それぞれに異なった定義があり、学習目的や、評価になるのが当然である。

アクティブ・ラーニングと言う言葉に惑わされるあまりに、授業に協同学習を用いた研究の中には、主体的対話的で深い学びを検証することを主目的とする場合、過程を重視しすぎているものが見られる。それゆえに、認知面の研究が希薄である。能動的な参加が要求される語学教育には、アクティブ・ラーニング型の授業が受け入れられやすく、大学の語学授業においても容易に取り入れら

れている。しかしながら、型の導入が学習の定着につながるか否かは疑問である。そこで本論では、英語リーディング授業における協同学習の学習効果を既習内容の定着度から検証する可能性を探る。

本研究の主たる目的は、英語リーディング授業の改善である。アクティブ・ラーニングを目指した英語教育における協同学習がもたらす効果や意義は、これまで多くの研究で、実践による検証や理論的考察で積極的に論じられている(Masuda, 2021, McCafferty, 2006; Slavin & Cooper, 1999; 江利川, 2014; 大場, 2017; 茅野 2015; 和田, 2013)。そして、協同学習の導入によって、学習者の学習意欲や態度は向上し、英語力に良い影響を与えていることが実証されている(Al-Mubireek, 2021; Fushino, 2002; Hayashi, 2009; Pan & Wu, 2013; 佐野, 2021)。

学習意欲や態度の向上には、学習者の動機づけの関与が高い。学習への意欲や動機づけに関わる理論に自己決定理論(Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002)がある。この理論では、動機を促進するには自律性、有能性、関係性の欲求を満たす必要があると説いている。これら想定された 3 つの欲求の中で、アメリカ人学習者が自律性への欲求が高いのに比べ日本人学習者は、有能さ、関係性への欲求が高いとされている(廣森, 2006)。よって、自律性、つまり他から強いられて学習するのではなく、自らの学習に責任を持った学習者の育成が重要だと考えられる。そこで、日本人学生の欲求が高い有能性、関係性の欲求をうまく使いながら、自律性を高める授業展開を検討した結果、協同学習の理念が根底にある予習を奨励できるのではないかと想定する。

さらに、学習者の有能性は自己効力感との関連性が高いという背景から、協同学習の効果を自己効力感で測定した研究が蓄積され、協同学習が導入された指導方法には、有能性、自律性、関係性が育まれる(Cordova & Lepper, 1996; Lepper & Malone, 1987)。自己効力感とは学習者が直面する課題をうまくできるかという信念の程度を表す概念であり、学習活動を首尾よく開始したり、持続的に維持したりすることに強く関与しているといわれる。協同学習の授業を受講することにより、自己効力感が高まり学習者の動機づけの向上につながる場合もある。また、認知的な面においては学習そのものや記憶を促進することが期待される(Brown & Campione, 1990)。

大学の英語の授業では一般にリスニング、スピーキング、リーディング、ライティングの 4 技能の指導が目指されている。本研究ではそのうちリーディングに焦点をあてた大学における英語の授業を研究対象とする。英語のリーディング授業において協同学習が自己効力感にどのような影響を及ぼすかについては、学生の英語力の高低が関わっていることがわかっている(和田, 2019)。ここでは、大学の初年次の英語リーディング授業を協同学習で実施したところ、指導前において英語力と英語自己効力感が共に低い学習者は、両者ともに向上するという肯定的な結果がみられる一方、大学入学時に英語力が高い学生は、協同学習指導後、英語力と英語自己効力感が停滞していた。こうした背景には、英語力のレベルと協同学習を使用した指導方法の間に何らかの相互作用が存在し、英語力の高い学生への対応が適切でなかったことが原因として考えられる。この問題を解決するための協同学習の効果的な指導法を見いだすことが、本研究の課題の1つである。

大学のリーディング授業に協同学習の考え方を取り入れた場合、英語学習への動機づけが高まるとともに学びに対する意識が前向きになり、学習成果に繋がる傾向があるという一定の見解は得られている。ただ、形式だけの協同学習の技法を用いた英語リーディング授業では、学習者がアクティブに声を出したりしている活動的な授業であってもその学習目的が訳を介しての内容理解で留まっているようなケースもしばしば見受けられる。学習者が主体的にリーディングをすることの中核的な意味は、訳をすることそれ自体ではなく、読み物を自分のものにするにある。

特に大学の英語リーディング授業における主体的で深い学びとは、批判的思考力を伴う言語能力の育成にある。個々の学習者が「主体的・対話的で深い学び」を行い、テキスト内容を自分なりに理解することを、本研究における大学の英語リーディング授業の目的とする。その目的を達成するための協同的な学習法として、「Learning Through Discussion 話し合い学習法」を用いる(Hill, 1962; Rabow, Charness, Kipperman, Radcliff-Vasile, 1994; 安永・須藤, 2014)。LTD 話し合い学習法(以下、LTD と略記する)は、理論的な言語能力の育成を目指す学習法で、協同学習の考え方に依拠した読解法、対話法である。「主体的・対話的で深い学び」とは、学習者一人ひとりが自らテキストの問題点を見つけ、他者やテキスト内容と対話して批判的にそこでの主張に向かいあうことである。日本の LTD を用いた外国語教育についての先行研究は、日本語教育が主であり、英語教育での事例は極めて少ない。従来 LTD は母語の文章を深く読み込むための学習法として実践されることが多かったが、本研究では第 2 言語習得への応用可能性についても論じることとしたい。

言語教育では、聴解・読解などの言語の受容に関する「input(インプット)」と、会話や作文など言語の産出に関する「output(アウトプット)」という言葉がよく使われる。このインプットとアウトプットというのは、言ってみれば、人が話したことや、聞いたことなど外から観察できる産物を示すものである。この過程に大きく関与できるのが LTD である。

スウェイン(2009)はヴィゴツキーの影響を受けたランゲージングという言葉を使用し、言葉はメッセージの伝達だけ方法ではなく、知識・経験や意味形成するプロセスであると述べている。すなわち、人は、言語を通して考え、再考し、知識を構築するのである。よって、言語学習には、単に言葉の意味のみを認識するのではなく、認知面のプロセスが重要である。その認知面の深い理解を促すというのがヴィゴツキーの「最接近発達の領域」(ZPD) (Vygotsky, 1978)である。それは、学習者の自力で問題解決が可能な実際の発達レベルと、指導や仲間との協力を得られれば問題解決可能な潜在的な発達レベルとの距離である。この ZPD における「足場かけ」の効果は、教員から学習者に対してのものよりも、学習者間での「足場かけ」は協同的に実施されると効果が高いのではないであろうか。学習者一人では学習することが不安な時、学習者同士の教え合いや説明によるピアサポート効果は高い。そこで、協同学習の足場かけとなるさまざまな技法を使用しながら、LTD の大学英語リーディング授業への効果を、学習者の内面と学習効果の側面から検証を加える。これまで協同学習を使用した英語リーディング研究では学修成果の検証といった観点からはすでに

数多く行われている。しかしながら、既習リーディングの定着の効果を指導方法の側面から検証する研究はなされていないのが現状である。本研究では、LTD がもたらす効果を、学習定着、自己効力感、学習者変容の面から検証していく。これらのことから、協同学習の考え方にもとづく LTD 話し合い学習法による英語リーディング授業が、大学教育のみならず校種を跨いで広く実践が可能であり、また効果をもたらすことが示唆できるとすれば、本研究の目指す意義が達せられたと考える。

また、2012 年中央教育審議会において学士課程教育の実質化が提言され学生の主体的学修を促すために、授業前、受講、授業後の総学修時間を確保することが不可欠だとされた(文部科学省, 2012)。このような動きから、教育の実質化を目指した取り組みが進められ、増田(2015)は予習、復習の実践を通して授業の理解が促進されたと多くの学生が感じていると報告している。また事前課題が学生の能動的学修姿勢への支援となったとの報告もある(今村・山口・中俣・楠元・松成, 2016)。予習が必然不可欠となる学習方法の LTD を取り入れた英語リーディング授業の検証はほぼ皆無に近い。協同学習理念を用いた英語リーディング授業で、学習者が予習を自ら行い、授業で主体的に学び、学習内容が定着し、さらには、大学での学び、その先社会人として学び続ける有効な手段として、自ら問題点をみつけ、解決する姿勢を養える指導法を示唆したい。

協同学習の理念に関しては、研究者により多少異なるところはあるが、互恵的相互依存、個人の責任、同時進行の相互交流、平等な参加、協同の技能の促進などの理念をベースに本研究では実施する。協同学習の1つの目標は、個々の学習者が強くなることである(Johnson, Johnson, & Holbec, 2009)。そして、学習者を強くするためには、他者を介して主体的で深い学びを実施することである。

学校教育は塾の教育とは異なり、問題を正確に解くだけでは終わらない。英語科の教育では、技能習得(skill acquisition)と人格陶冶(personal enrichment)の側面がある。それらを協同学習では、学習目標(認知的側面・教科)と態度目標(社会的スキル)で示している。技能面の向上と、思考力(批判的考え・感性を含む)の涵養は、語学の4技能のうち、リーディングが担う役割が高いため、本研究はリーディングに着目する。

学習者の自律を育む英語リーディング授業を構築するためには、協同学習の理念が組み込まれた個人と仲間の学びが相互に貢献できるような学習環境づくりが必要だ。さらに LTD が協同学習の効果を引き上げる可能性を備えている。

以上の点から、LTD が英語リーディング授業に及ぼす影響を明らかにすることは、主体的な学習を目指す英語リーディング授業のあり方を考える上で、重要な課題だといえる。以上の先行研究の限界点を踏まえ、本研究の目的は、大学英語リーディング授業で LTD が学習者に学習面と態度面の双方に及ぼす効果を検証し、主体的・対話的に学ぶ方法を示唆することである。

1.2. 本研究の構成

本論文の全 8 章からなる。

第1章では、序論として、本研究の目的を提示する。現代の日本の教育方針に転換をもたらしたアクティブ・ラーニングをはじめ、学習者に視点を置いた理論や指導法を概観し、語学教育にもたらす影響とともにそれらが内包する課題に触れ、本研究に至った背景と研究の目的について述べる。

第2章では、本研究の鍵となる用語の概念を、協同学習、英語教育、自己効力感を中心に整理し、協同学習の先行研究が大学英語リーディング授業にもたらす有効性と課題を示す。

第3章では、まず大学英語リーディング授業改善の解決策として掲げるLTDについて詳述し、協同学習の理念と絡めながらLTDの有効性について論じる。その後LTDを授業に導入する上での研究課題を示す。

第4章では、実践研究1として、LTD を導入した実践授業を詳述し、導入効果の検証を行い、結果を提示する。その結果に基づき、英語自己効力感、協同認識、話し合いについての学習者の意識の観点から、第 1 に、大学英語リーディング授業で LTD の実践が可能か否かを、第 2 に、いかなる英語レベルの学習者に実践導入が適しているかを考察する。

第5章では、実践研究1で得た結果から、研究対象のレベルを絞り行った実践研究2について実践研究1と同様の観点から行った検証について述べる。特に LTD の認知的検証を目的とする実践研究3のために、LTD の方法の改善案の検証について詳細にする。さらに、1 年間 LTD で大学の英語リーディング授業を学んだ学生の変容について述べる。

第6章では、実践研究1と2の結果をもとに、LTDの改善案を用いて行った実践研究3を詳述する。ここでは、認知面を中心に英語自己効力感、協同学習認識の観点からLTDが大学英語リーディング授業にもたらす効果を検証し課題を述べる。

第7章では、全実践研究から得た結果の考察をまとめ、全体的な考察を行う。

第8章では、終章として、本研究の検証結果を基に大学英語リーディング学習への提言を示し、今後の課題を提示して本論文の結論とする。

最後に、参考資料として、調査、実践授業、LTD 導入、LTD 予習、教材、テストなど、本研究に用いた各種関連資料を参照のために付加する。

2. 研究の背景

第2章では、本研究が大学の英語リーディング授業に協同学習を組み込んできた背後にある問題を整理するために、本研究に用いる主な用語の説明をする。そのことにより、現在の日本の高等教育における英語指導、特に協同学習を組み込んだ英語リーディング授業における問題点を特定する。更に、それらの問題に対処するためにはどのような特性を備えた指導法が必要であるかを説明し、本研究の背景とする。

2.1. 協同学習

協同学習とは、特定の条件を満たしたグループ学習の指導法であるが、単なる学習の指導法ではない。むしろ、教育理論となる学校全ての場目における学習支援の基盤にある基本原理に関する理論であり、授業の進め方の技法に関する理論ではない(杉江, 2011)。さらに、協同学習は、民主社会の担い手を育てる教育方法である。以下に協同学習の基盤となる定義を説明する。本研究が依っている日本協同教育学会が紹介している 3 つの定義である。1 つは日本協同教育学会が掲げる定義、2 つ目にはジョンソン兄弟、3 つ目はケーガンによるものである。日本協同教育学会は、ジョンソン兄弟とケーガンのアメリカの研究者が研究し実証した成立条件(定義)の上に、抽象度を上げるために定義の融合を図った。抽象度を上げることは、自由度が上がることである。日本協同教育学会のワークショップでは 3 つの定義を比較することにより、それぞれの定義の理解を促進させることを目的としている。よって、本論でも 3 つの定義を下記に詳述し、比較する。

2.1.1. 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として、1950 年代から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)。もう一つの背景は、「集団学習」と呼ばれる小学校や中学校での集団を介した学校改善である(末吉・信川, 1965)。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への対応として、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学習活動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、確かに幅広い知的習得、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。」と具体的に明記している(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。協同学習は指導技法より教育方法(協同教育)として、教育心理学者や教育社会学者が実施し、研究的担い手となってきた。かれらは、理念・原理と技法を組み合わせた教育方法を実施してきたが、最近では技法にのみ目が向けられがちである

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され、学び合いの授業が増加し始めたのが、2007 年頃からである(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」が多く出てきている。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。

協同学習とは、授業の技法ではなく、教育の基本に「協同」を組み入れた学習指導理論である。さらに、協同学習と総称して呼ぶには、教育における「協同」の可能性を追求する学習指導理念である(日本協同教育学会, 2019)。協同学習の技法のみが提唱されることについて、福嶋(2016)は米国の協同学習の 1 つとしてスレイヴィンの理論が技法中心に日本に紹介されたことを問題視している。

協同学習を述べる際に、日本と米国の教育現場の顕著な違いも見落としてはいけない。日本の教育のあらゆる場面において生徒同士の協力が重視され、学習指導と生活指導の一体化されている。すなわち、認知と態度の同時学習は、米国の教育背景とは大きく異なっている。アメリカの学校では、一人のヒーローが存在し、天才児教育が垣間見えるが、日本の学校では、運動会や学芸会のような学校行事や掃除当番のような係があり、みんなで一緒に行う文化が根付いている。日本の協同学習は親和性の高い協同教育であると言える。

次に、日本における協同学習を成立させるための理念は何かを説明する。協同学習の定義や条件は研究者や団体によって異なるが、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、ジョンソン兄弟、ケーガンによる 3 つの定義があるとしている(日本協同教育学会, 2009)。

2.1.1.1. 日本協同教育学会

まず、日本協同教育学会が掲げている定義である。(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)。これら 4 つの定義に加え、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の学習が高まるように、日本人学習者の学習背景や環境の理解が考慮される工夫が必要であることも述べている。アメリカの協同学習からの学びを基に、日本の協同学習の実践を担保する要点として、日本の教育現場に適した条件が設定されている。

2.1.2. アメリカの協同学習

今日の協同学習の理論は、のちに詳細を述べるジョンソン兄弟とケーガンのアメリカの研究者を重要視しているが、協同学習の先駆けは、産業革命以降の近代化が進むイギリスにおけるランカスターとベルの試みであるとジョンソンら(1990)は述べている。アメリカの協同学習は、進歩主義、児童中心主義の教育哲学を説いたジョン・デューイ(John Dewey)の小集団学習とグループ・ダイナミックスの先人であるクルト・レビン(Kurt Lewin)を応用した。特に、グループ・ダイナミックスを研究したレビンの教えを引き継いだドイチュ(Deutch, M)の紛争解決研究から、ジョンソンたちは多くを学んだ。このようにアメリカにおける人種、経済、社会的な差別が頻繁化している教育現場の問題解決が、かれらの協同学習の研究の基盤である。ケーガンもジョンソン同様に、アメリカの教育現場で言語能力の格差による授業運営の問題解決が彼のストラクチャの開発の源となっている。アメリカの協同学習を年代でまとめておくと以下のようなになる。1950年代までの取り組みは、デューイの影響を受けた協同学習、1960年以降は系統学習に対してグループ学習との差異を強調するために、教育・社会心理学系の研究者が協同学習を操作的に定義し、その学習効果を検証した。その結果、様々な技法の開発と成立要件を吟味し妥当性の検証が行われた。そして2000年代以降、認知・学習科学系の協同学習の研究が盛んになり、指導技法から教育方法・手法へと変化し、普通学級から特別支援学校へ、初等・中等教育から高等・成人教育へと協同学習の適用範囲が拡張した。

2.1.2.1. ジョンソン兄弟

次に、ジョンソン兄弟による定義である。教育心理学者でミネソタ大学名誉教授、元ミネソタ大学協同学習センター長のデビット W. ジョンソンと、同大学でカリキュラム教育の教鞭を執り、同じく元協同学習センター長である ロジャー T. ジョンソンの兄弟(以下、ジョンソンと略す)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, 2009)。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)活動に関するふりかえり(改善手続き)の時間(Group Processing)である。加えてジョンソンらは協同学習の目的を次のように述

べている。

The purpose of cooperative groups is to make each member a stronger individual in his or her own right (Johnson, Johnson, & Holubec, 2002, p. 109).

協同グループの目的は、メンバーひとりひとりが強い個人として成長することである(石田・梅原訳, 2010, p. 115)。

付け加えると、ジョンソンらは、約 80 年間にわたり大学生や社会人を対象として協同学習に関するメタ分析研究を 300 本以上実施している。その結果、学業成績は、個別学習や競争学習と比較して協同学習が有意に高いことを検証した。

2.1.2.2. ケーガン

さらに、臨床心理医の経験を持ち心理学者のアメリカ人スペンサー・ケーガンが考える協同学習定義は 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。ケーガンはこれら 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)。この点から、ケーガンの協同学習はストラクチャ・アプローチと呼ばれる。よって、このストラクチャを使用することにより、あの先生だから上手くいくのではなく、どの先生でも上手くいく方法が可能である。

本研究者は、ケーガンの協同学習の基本のワークショップと、第 2 言語としての英語教授法に特化した協同学習のワークショップに参加している。そのため、授業実践に、ケーガンのストラクチャを多く使用している。ケーガンストラクチャが支持される理由は以下である。教科、学年を選ばず応用の容易さ、指示が明確でありグループ学習が効果的に運用可能、課題や学習者の反応次第でストラクチャを選択する制御性が高い。このようなストラクチャを使用すると、授業での課題に対する従事が高いため、学習者のやらせている感が低いことが報告されている(鈴木・和田, 2014)。しかしながら、ストラクチャの過度な使用は学習活動の形骸化を招き、教員としては、やらせている感が否めない。この点も、本研究の問題の 1 つである。

2.1.3. 日本とアメリカの協同学習のまとめ

上記 3 つの協同学習のそれぞれの理念を表 2-1 で比較した。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、一斉授業よりも協同学習においてむしろ、個人がそれぞれの学習に関与する姿勢を促される。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、学習集団内に互恵的な関係が構築される。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くむことを必要としている。

表 2-1 の抽象的な用語を授業実践に照らして説明する。「互恵的な協力関係」とは、学習者ひとりひとりの努力無しでは、グループの課題・目標達成に不可欠であること。「個人の責任の明確さ」とは、担う責任は個人だけが認識しているのではなく、グループ全員がそれぞれの責任を認識していることである。「参加の平等性の確保」とは、課題設定時に、グループメンバーが平等に担う活動や、発言できる機会を与えることである。例えば、グループ内での話し合いの際、時間配分が平等に与えられていることである。さらに、「活動の同時性の配慮」は、課題に従事している人の割合の高さを表す。例えば、40 名学習者がいる授業で、教員が一人の学習者を指名して音読をさせる場合、活動の従事度は 1/40 である。39/40 は、聞いていることになっている。しかし、ペアの片方が音読をし、もう一方のメンバーが読めているか否かを確認している場合、音読をしている従事度は 20/40 すなわち 2/1 となる。しいていえば、確認している相手も活動に従事しているため活動の同時性は高くなるのである。

表 2-1 主な協同学習理念の比較

ジョンソン	ケーガン	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

ジョンソン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、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、ジョンソン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。ケーガンは、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を目標とはしていない。この点がケーガンの特徴であり、ジョンソンや日本協同教育学会の考えとの違いである。

ケーガンもジョンソンも協同学習に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、協同学習に取り組む指導者が、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を示している。このために、ケーガン、ジョンソン、日本協同教育学会はそれぞれでワークショップを開催している。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、たとえ学習過程をひとりで行っていても、協同の学習の場が確立しており、メンバーが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。

最後に協同学習での評価について触れておく。評価において、ケーガンはグループ点を加味しないが、ジョンソン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。学習の質の向上に関わる点で評価は重要であるが、本研究の目的からは外れることから、本研究では言及しない。

もう一つ付け加えれば、英語教育と協同学習の研究の一人者であるジェイコブズは、協同学習を、生徒が自分自身と他の学友たちの学びを最大にするために、効果的に一緒に勉強するのを手助けするための原理と技法であり、「協同」は学習方法の1つであるだけでなく、生き方の1つでもあり、学習内容の1つでもあると述べている(Jacobs, Power, & Inn, 2002; Jacobs & Renandya, 2019)。その観点において、協同学習は学習観であると捉えられる。

これらの定義をふまえて、本研究では、日本の大学教育において学習者が学んでいく際の協同学習の定義を下記とする。

「協同学習とは、個々の学生がお互いの存在を認め、個人の責任をもって協力して学び合うことで、学びの内容の理解・習得に向かうとともに、主体的に学ぶ過程で個人とグループメンバーの一人ひとりが自律した学習者に成長することである。更にその過程で協力し合う意義を理解し、社会的技能としての協同を学ぶことである。」

上記を本研究の定義にする理由は、本研究の目的は、英語リーディング授業の改善であり、上記の定義にある「学びの内容の理解・習得に向かうとともに、主体的に学ぶ過程で個人とグループメンバーの一人ひとりが自律した学習者に成長する」という言葉が研究目的と一致するからである。また本研究筆者が信じる教室内での英語教員としての役割は、英語学習に対する興味・理解・習得と共に人としての成長を担保することであり、その点が述べられていることも大きい。すなわち、協同学習とは、学ぶ内容の理解と習得の認知面と、協同の意義に気づき、技能を磨き、その価値を学ぶという態度面とに寄与するものである。認知と態度の同時学習をすることが協同学習であると、本研究では定義する。

2.2. 大学英語教育における協同学習

高等教育において、協同学習が学習面で効果的である教授法であることは多くの研究により、明確である(Halpern, 2000; Johnson, Johnson, & Smith, 1998)。また英語教育においても、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、比較的肯定的に捉え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(和田・鈴木, 2013)では、ペア学習の方が学習者間の協力関係が育成され、より多くの課題に取り組み、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、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、ペアで学習を続けていく過程で、次第に励ましあう環境が構築され、学習への動機付けに好ましい結果をもたらしている(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でも、単に物理的に2人以上で活動を行うのみで、その意義を欠いている実践が多い。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単なる方法論になっている点に問題がある。

一方で、協同学習理念を理解した上での大学の英語の授業における先行研究は少なくはない。ヒロセ・コバヤシ(1991)は、学習者がお互いの学びを最大限に活かせるように、当時ジョンソンが掲げていた「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、ジョンソンとケーガン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キムラ・オオタケ(2006)は、ジョンソンの理念を取り入れながら、ケーガンのラウンド・ロビン(Round Robin)やラウンド・テーブル(Round Table)、Numbered Heads Together等のアクティビティを使用した。ケーガン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という結果も出ている。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。

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には、学習者の背景を考慮することの必要性が捉えられた。

協同学習が英語学習に担う点を伏野(2019, p. 248)の以下の5つとしている。

- 1、協同学習は言語の的確な習得を促進する機会(仲間と一緒に言語を体験する、間違いに気づいたり、英語を磨いたりする)を提供する。
- 2、協同学習の小グループは英語を当たり前のように使用する場となり得る。
- 3、協同学習の小グループで活動することによって、学習者のコミュニケーション・スキルを養成する期待ができる。
- 4、協同学習の小グループは、学習者が一緒に学び、一緒に成長する場となる。
- 5、互いに支え合うことによって学習者が徐々に教師から独立し、自律するのを促すことができる。

本研究では、上記の2以外を協同学習の導入効果とする。2を省く理由は、本研究は、日本の大学の英語リーディング授業、すなわち外国語としての英語(English as a foreign language: EFL)環境での英語学習であるため、学習目標言語のみの使用よりむしろ、母語を介して学習することで、学習の理解度を深めることが目的だからである。久保田(2018)も、母語支援が付加言語習得に有効であることを述べている。本研究は英語リーディング授業で、学習者が母語で話し合うことにより読解を深めるため母語使用を推奨した。母語使用の背景は次の項目で詳細に説明する。

2.3. 英語リーディング授業

本研究は、英語学習の中でも日本のEFL(English as a foreign language)のリーディング授業の改善に絞るため、ここでリーディングについて整理しておく。EFLとは、社会言語学者のカチュル(1985, 1992)が、英語を使用する社会文化的環境を3区分に分けている。言語能力の目標は、カミンズ(1979)が2つ提唱している。1つは、BICS(Basic Interpersonal Communicative Skills)でESL(English as a second language)に適応する。もう一方は、CALP(Cognitive Academic Language Proficiency)であり、EFLに適応する。BICSは音声言語能力であり、CALPは文字言語が中心の学校での教科学習としての言語能力である。日本の英語教育の主流はEFL型に徹するべきだと主張する沖原(2011)は、EFLでは、主たる教師は英語 non-native speakerで、学習方法はL1を使用した英語学習であり、翻訳練習を重視していると述べている。つまり、本研究は、EFLの環境であるため、英語リーディング授業において母語の使用が鍵となる。時はさかのぼるが、1980年代以降、「コミュニケーション能力」育成が主流のコミ

ユニカティブ・アプローチの流れの中、文法や翻訳が排斥されてきた。そして、2002年に文部科学省が『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』と翌2003年のその具体的アクション・プランとしての『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』を発表した(文部科学省, 2002, 2003)。ここでは「コミュニケーション能力」の養成が再考され、英語の授業ではコミュニケーション活動を中心とした指導法が奨励されている。その後、2008年に文部科学省の学習指導要領で「高校の英語授業は英語で行うこと」が提案された(文部科学省, 2008b)。その結果、なんとなく雰囲気理解している傾向が懸念される。このような背景から、沖原(2011)は、大学の現場で観察されている問題点を掲げている。その一部が下記である。

- ・文法がないがしろにされて基本文が定着していない。
- ・オーラル面での反応はよくなったが、リーディングやライティングは弱くなった。
- ・コミュニケーション活動をしていても、意味の伝達になっていない。
- ・少し複雑な構文になると英文が読みとれない。
- ・暗記した文は再生できるが、自分で新しい文が作れない。
- ・英語だけで表面を流すような授業になってしまう。
- ・日本語での説明を少なくすると、基礎力のない生徒は置き去りにされるので、英語の授業がわからないという生徒が増えている。

語学の授業で、学習理解度を測るには母語が大きな役割を果たす。日常会話を超えた深い理解のための話し合いをするには、方略や訓練、練習が必要である。母語でも対話することが困難な学習者が英語で深い考えを表現することは難しい。言い換えれば、浅い考えしかアウトプットできないままで終わってしまうことが懸念される。また、英語で自己表現することに労力を費やされ、本題を考える力が低下することが危惧される。白畑(2022)は、限られた授業時間内での母語を使用し、学修言語である第二言語と母語を比較することにより、第二言語習得には適していない環境を補填できると提案している。さらに、込み入った内容の受け答えや、読解に関しては無意識に母語の表現方法、思考方法に頼る傾向があり、効果的な母語を利用した指導法の工夫を示唆している。また、日本語の使用は授業のどの場面において効果的かについて、本多(2022)は、以下の3点を示唆している。第一に文法事項の確認と説明、第二に課題の説明、第三に教科書本文の内容理解である。さらに、青山(2020, 2022)は、日本の英語授業における英語学習者(上級者)の母語リソースが自主的、創造的に活用されていることを示している。また文法の説明にも母語の使用は効果的であることを言及している。さらに青山は、課題活動中の母語使用から学習者のニーズや人間関係を察知でき、学習者の理解に役立つという興味深い考察を行っている。佐古(2022)も、課題文の構造を考えさせることに日本語を使用することで、批判的思考力を育成することに繋がると検証している。

LTD の話し合いや課題のステップが全て日本語で行われる点を問題とする者がいるかもしれないが、現段階の英語リーディング授業に LTD を取り入れる場合は、上記の背景からも、日本語の使用で実施することが望ましい。よって、本研究では、教員の簡単な指示以外は日本語を使用すると共に、学習者間も母語の使用を奨励する。

2.3.1. 日本の英語リーディング授業

英語リーディング授業の目標は、書かれた文章を、書き手の意図する意味内容を理解することであり、日本語に訳せることではない(天満, 1989)。リーディング力の基礎に単語を見て意味が即座に理解できることも欠かせない(岡, 2011)。本当の意味での「訳す」ことは機械的な訳とは異なり、より深いテキスト分析に基づく読みを伴う作業である(門田・野呂・氏木, 2010)。前述したように英語リーディング授業では、訳読指導、さらに精読が英語リーディング授業の主流である。

リーディング能力とは、「物語のあらすじや説明文の大切な部分などを正確に読みとること」(新学習指導要領)であると定義されている。「PISA 型読解力」では、リーディング能力を、自分の目標を達成し、自分の知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたものを理解し、使用し、熟考することである(卯城, 2012)。

すなわち、正確に読みとることが目標では、真なる読解力とはいいいがたい。しかし、多くのリーディングのテキスト(教科書)は、学習目標の語彙や文法が必ず用意されている。また、読み終わった時点での読解理解のための問題も付随している。これでは英語の能力テストや学校のテストのための学習方略を教えていることになっていないか。同じ教科書を使用する学習者全員が同じ語彙力であることは程遠い。カスタマイズされた教科書でない限り、習得すべき語彙は個人差があつてよいのではないか。ワダ(2016a)は、学習者に習得すべき語彙選択をさせた結果、英語力が高いものは自分で選択することを望み、英語力の低い学習者は教員が選択することを希望したと報告している。一番英語力の低いグループは、教科書に挙げられた語彙をそのまま学習することを選択した。学習者が英語リーディングの読み物を自分の学習にするためには、教科書の問題を解くためだけの情報を取り出すだけでは到底十分ではないが、実際にはそこで終わっていることに問題がある。

コミュニカティブ・アプローチが遍満し、2008 年の学習指導要領で、リーディングは書かれた内容について自分の意見や感想を述べることが付加された(文部科学省, 2008b)。岡(2011)は、学習者の多様化にともなう動機付けや意欲、学習環境の違いから、従来文法訳読式だけの授業展開の困難さから授業方法の選択の必要性を指摘した。同様にコミュニケーション能力育成の中、文法訳読方式が多くの授業で実施され、授業時間のほとんどを全文の和訳と文法説明に費やしている授業が多く、その結果、学習者は訳す必要がないような簡単な文も訳し、指導者の訳を一語一語書き写す作業が行われている。その弊害として、訳して分かったつもりになっている点が指摘される(門田ら, 2010)。この訳読に対しての解決策に、行方(1994)は指導者としての経験から、お

おまかな理解から正確ですっきりとする理解に導くという、学習者が難しいと思う部分や間違っ理解しそうな部分のみを訳させる方法を挙げている。

英文を正しく理解するためには、統語構造や文法の理解が必要になってくる。また日本語とは発想が異なることに自分たちで見つけることが話し合いの過程で育まれることが仮定される。例えば無生物主語や名詞構文では直接的な日本語訳をすると不自然な日本語になる。しかし、大学入学以前に文法訳読方式で学習してきた初年次生には、教員の足場掛けが必要になる。本研究者は、「自分の言葉にしてください」と指示をし、一語一語の訳と自分たちの言葉を比較させ、どちらが理解しやすいかを問い、訳の方法の判断を学習者に委ねることを本研究の指導法に組み入れた。協同学習を導入した大学英語リーディング授業に対して否定的な学習者が抱く教師主導型の一方的な知識伝達の教育観から、大学の授業では学習者が主体的に学ぶものである教育観へのパラダイムシフトの説明を兼ねた体験が必要であるからだ。

しかしながら、こうした体験を実現する中で考慮せねばならないのは、英語の熟達度が訳読に影響を与える可能性があるという事実である。正確な読解には、一定量の語彙や文法知識が必要である。ネイション(2001)は未知語の推測する際に語形成の知識を利用する方略は使用していないと述べる。文章読解が得意な読み手は、目的を理解し、内容を予測しながら読むといわれている(Duke & Pearson, 2002)。習熟度別のクラスでも、英語リーディングが得意不得意な学生が混在する。そこで、LTD を使用しグループ内で話し合いをすることにより、語彙の意味を文脈から推測し、語形成の知識を、他者との学び合いから得ることが期待される。

さらに、字義の理解だけでなく、背景知識や場面など、テーマに即した知識の集合体が必要になる(岡, 2011)。一語一語の訳をしても、それを統語法で適切な日本語にすることが困難なレベルの学習者もいることが危惧される。津田(2015)は、協働学習の問題点に基礎学力を挙げる。仲間から学習の仕方を学び、若干の対抗心が学習動機を向上させ、学習効果が上がることを確認している。英語リーディング授業に LTD の導入をする場合、どのような英語レベルの学習者に適切であるか、あるいは不適切であるかを検証する必要性が捉えられる。特に最近の大学入学者の多様性が教育現場に大きな影響を与えている。同じ大学の学生とは容認しあぐねる学習者が混在する授業が現状である。

以上にあげた問題点をふまえ、英語リーディング授業でのテキストを深く理解するために、LTD の導入により、訳すべき部分を、学習者一人ひとりやグループ内で主体的に見つけることを可能にしたい。指導者に問われたことにのみ答えるのではなく、自ら問題を見つけ深い読解に繋げるのである。また、背景知識や場面に乏しい個人の学習者が、グループ内の LTD のステップで学ぶことにより、読み物を自分たちのものにできることが期待される。これは、杉江(2004)が述べる協同学習を介し「学びはわが事」にする必要性につなげることが期待できる。

2.3.2. 英語リーディング授業における協同学習

大学入学前まで一斉授業を受けてきた様々な英語力の学習者が、大学の必須英語リーディング授業を、ケーガンの協同学習を取り入れたストラクチャベースで 1 年間受講したのち、協同学習へ反応を調査した研究(Wada, 2016a, 2016b; 鈴木・和田, 2014, 2016; 和田, 2011, 2012, 2013, 2015)では、異なる英語力の多くの学習者は協同学習を肯定的に受け入れられるという結果がでた。

文学教材を用いたリーディング授業において、後中(2014)は、ジョンソンらの協同学習理念を取り入れ、学習者が協同学習で話し合いを重ね、理解を深め、文学教材の効果的な学習法の発想を得た。その結果、文学的教材のメリットと協同学習のメリットは、コミュニケーション能力の向上であると報告している。

また茅野(2015)は大学学習熟度クラスで協同学習を取り入れたリーディング授業を実施する際に、協同学習をデシ・ライアン(1985, 2000, 2002)の自己決定理論の観点から概観した。その結果、協同認識における、協同効用と個人志向が有意に上昇し、互惠懸念は変化が見られなかった。また自由記述をコード化し、事前協同学習肯定群と消極群に分類した事後の結果はグループ学習を否定する意見はなかった。

さらに、大場(2017)は、ジョンソン・ジョンソン・ホルベック(1994, 2002)の協同学習の 5 つの基本的構成要素を取り入れて、ジグソー法とストーリー・リテリング活動を行い、協同認識について調査した結果、協同効用は数値が上がったが、個人志向と互惠懸念に関しては大きな変化が見られなかった。しかし、グループ活動が構造化されることにより、建設的な話し合いは有効となり、協同的な活動への認識が高まることに繋がると述べ、最終的には、活動の構造化がなくても協同学習ができるようになるであろうと示唆している。

協同学習の理念を授業に導入する場合、磯田(2012)はシラバスや教材に依存しない指導方法が望ましいと述べている。しかし、和田(2008, 2010, 2012, 2013)の協同学習を取り入れた実践研究はすべて、必須授業は、共通シラバスの下で、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る環境の下で行われており、自由度の低い共通シラバスにも、協同学習の導入は可能であると言える。それを実証したのが以下の研究である。

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を報告している。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、次第に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、ジョンソンの「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。

和田(2012, 2013)は、ケーガンのストラクチャ・アプローチを大学の英語リーディング授業に導入する検証をした。ケーガンの4つの理念を確実に導入することにより、週10クラスの異なった学習集団すなわち様々な英語力の学習者に協同学習を効果的に導入し、学習者に肯定的に受け入れられることが可能であることがわかった。1人で行うとやる気のない学習者は投げ出してしまう。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。研究結果から、学習環境構築の重要性が確認できた。1人ではやる気の起きない学習者も、協同学習では人と話し合い、順番に1つの意見を要求されるため、授業への参加が促された。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。授業内では行っていたが、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い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。英語力に関しては、「英語が出来るような気がしてきた」というアンケートの記述結果はあったが、実際の彼らの英語力の向上に効果があったのか測定できていない。この研究の課題として、ケーガンのストラクチャ・アプローチは構成的過ぎて、学習者の主体性の醸成には及ばない点と英語力の効果測定が残された。

上記の課題を検証するために、和田(2019)は、英語自己効力感に着目し、大学入学時の英語力「文法・語彙力とリーディング力」と英語自己効力感に及ぼす英語リーディング授業の効果を調査した。結果、入学時の英語力に関係なく英語自己効力感が高かった学生は1学期間の英語授業受講後、英語自己効力感が低くなり、一方で、英語自己効力感が低かった学生の英語自己効力感は向上していた。このことから、英語能力の高低にかかわらず、指導前に英語に自信を持っていた学生は授業によって「自分の力はそれほどでもなかった」と思うようになり、一方、自信のなかった学生は授業の結果、「思っていたより自分ではできるのかもしれない」と考えるようになったと推察された。1学期間の指導により、英語力にかかわらず英語自己効力感が低い学生はやればできるという自信が備わってきたことが考えられる。一方、入学時に英語力が高かった学生は、入学時にはある程度の自己効力感をもちながら、実際の授業では自分が思っていたほどの達成感が得られず、自信を失う結果になったことがうかがえる。

和田(2018a, 2018b)は、大学入学時に学生が、英語力に対応した英語自己効力感を備えていたと報告した。この結果は、研究対象の学生は、入学時の英語力を過大または過少評価せず、英語学習に対して軽視したりし過剰な不安を抱いていないと解釈された。さらに英語力に関わらず英語自己効力感は、様々な授業担当者が個々の授業方法の下で上昇したという結果から授業シラバスに問題がないと考えられた。しかし、和田(2019)において、授業に対しての効力感が高い傾向があるかもしれないが、必ずしも英語力に対しての効力感が高い傾向にあることまでは検証できなかった。英語自己効力感が停滞した英語力の高い群の学生には、かれらの英語能力よりも少し

高いレベルのインプットが必要であったと考察される(Krashen, 1982, 1985)。それが不十分であった結果、上級者の指導効果や英語自己効力感を押し下げた可能性があると思われる。もともと自己効力感が高かった学生には学習内容や指導方法が適切でなかった部分がある可能性から、授業改善の余地がある。一方、英語力が高く英語自己効力感が低かった学生の英語自己効力感が向上した点は、やる気を喚起させた指導法の可能性がうかがえる。すなわち、自己効力感の低かった学生の方が高かった学生よりも学習効果が高く、自己効力感も向上した。つまり、協同学習を取り入れた英語リーディング授業を受講することにより、自己効力感が高まり、その結果、効果的な学習ができた可能性を指摘した。

以上の影響が英語学習効果に現れた。入学時に英語力が高い学生が停滞し、英語力が低い学生は向上した。このような結果の背景には、英語力のレベルと指導方法が適切でなかったことが原因として考えられ、ひいてはそのことが自己効力感の変化にも影響した可能性があると思われる。これらの結果をふまえ、入学時に英語力が高い学生への指導法の対応策が課題として残された。

さらに、協同学習を英語リーディング授業に 10 年以上導入し研究して浮上してきた問題がある。それは、協同学習を授業で実践する場合、理念を取り入れるために技法を使用する。それらの技法の多くは構成的である。それゆえに協同学習を適切に導入することを可能にしているのであるが、一方で、学習者の主対性や自律性を欠乏させていることに着目した。この問題点を解決するために、必要な手立てについて次の章で述べる。

2.4. 大学英語教育における協同学習の問題点と必要性

大学教育の英語学習における協同学習の肯定的な側面を述べたが、次に英語学習における協同学習の問題点を述べる。コミュニカティブ・アプローチ(Duff, 2014)を使用し、他者とのコミュニケーションを目的とした英語教育と他者を介した協同学習が、大学英語学習で積極的に使用されてもよいにもかかわらず、実際には活用されていない。その背景を、コーエン・ロタン(2014)は、指導者の協同学習理論の知識と、具体的な活用方法が欠如している点をあげている。ギリース・アシユマン・ターウェル(2008)は、指導者の協同学習に対する学習の機会不足から及ぶ実践に対する不安や、教室環境があると述べている。

本研究者は、ケーガンとジョンソンのワークショップを受講し、日本協同教育学会のワークショップをほぼ 1 年に 1 度は参加している。しかし、継続的に協同学習を学び実践していても、協同学習を否定的にしか捉えない学習者の対応は必ずしも容易ではない。多くの指導者は、自分が学んだ方法や指導法、主に訳読を使用し教える傾向があり(伏野, 2019)、大学入学以前の英語学習歴でグループワークを経験していない学生には協同学習の授業を肯定的に受け止めるには時間がかかる。実際に、高校の英語指導者がグループワークやペアワークを頻繁に使用している割合は、14%である(西野, 2011)。使用割合が低い背景の 1 つとして、ケーガンやジョンソンのワークショップは 4~5 日間、日本協同教育学会のワークショップは 2 日間の参加を求められることが普

通で、日本では、現場の指導者にとってこれらのワークショップを受講することは現実的に困難なことが推考される。

さらに、一斉授業と比較して、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ることから大学の英語授業に導入しづらい点がある。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。しかし、協同学習をより効果的に実践するためには、ふりかえりを行い、改善策を練らなければならない。またジョンソンら(2002)が述べているように、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が必要である。このような背景が、協同学習と英語学習の親和性は高いように捉えられるが、大学の英語教育現場での導入は多くはない原因だと考えられる。

ここで、大学英語教育に協同学習は必要か否かに触れておきたい。小宮・岡戸・吉川(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、言語知識だけではなく、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を述べている。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、強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。大学英語教育の中で、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を余儀なくされる。インターネットに容易につながる昨今、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。学習者は自分と異質なものに対して寛容性の育みが必要になる。ひいては、問題解決をする時に、様々な人々と関与しながら、建設的な方法解決する手助けになる人間力の醸成が社会に出る前の大学教育で期待される。協同学習が担う態度面について、中山(2015)は、協同学習の進行に伴い、学習者たちの関わりが深まるにつれ、他者の意見に着目しようという表面的な態度(関心)から、意見の背景にある学びへの態度(共感)へと変化する可能性があることを検証している。

以上の背景から、大学英語リーディング授業に協同学習を取り組みことは、肯定的な効果があることは立証されているが、次項では内容の理解を深めるための方法として LTD を導入する可能性を検証する。

2.5. 英語自己効力感

自己効力感の定義は「ある具体的な行為の遂行可能性の予測をし、ある結果を達成するために必要な行動を自分がうまくできるかどうかという信念」である(Bandura, 1977)。特定の課題や行動に、どの程度の効力予期を持っているのかを認識した時に、その人には自己効力感があると言う。言い換えれば「出来そう」という気持ちのことで、ある特定の課題や状況における問題を解決するために、自己効力感が役立つ。例えば、恐怖反応、不安反応、喫煙行動などの臨床場面において

自己効力感は行動の変容を予測している。本研究では、英語リーディング授業への LTD の導入の有無により、直面する英語読解の課題に対し、短期と長期の英語自己効力感に違いがあるのかを検証する。短期とは、授業内で行う話し合い直後の英語自己効力感の測定であり、長期とは学期前後の測定値を示す。

バンデューラ(1977)は、自己効力感を育む基礎は、遂行行動の達成、代理体験、言語的説得、生理的状态という 4 つからなり、それが遂行行動の予測値になると説明している。これら 4 情報源を松沼(2006)は、英語学習に次のように応用した。すなわち、学習者自身が授業やテストを通じて成績をフィードバックされることによる達成を「遂行行動の達成」、自分以外の学習者の英語学習の様子を観察することを「代理体験」、教師や親などの言葉による説得を「言語的説得」、授業やテストの最中に経験する生理的反応を「生理的状态」とした。これらの英語学習における 4 つの体験や経験が英語自己効力感を形成していくとされる。

英語の自己効力感は自信の一つの現れとみなすことができ(藤田・山口, 2011; 山口・藤田, 2011)、学習者の自信や学習動機を高めることにつながる可能性がある。

また、自己効力感とはジーマン(2000)の研究結果から、多面的で達成基準があり、未来に言及し、活動成果を説明でき、内発的動機づけ・動機づけの持続・自己調整に良い影響を及ぼすとされている。自己効力感とは学習の過程に大きな影響力を持つことから(Bandura, 1977)、自己効力感の高い学習者は、学業成績も高い(桜井, 1987)。また、自己効力感とは、学習活動の開始と維持に強く関与することが知られており、教育的介入には、教員が自己効力感の高揚にうまく働きかける動機づけの戦略が重要であることが示唆されている(竹内, 2010)。

本研究において英語リーディング授業の個々の学習者に与える効果を測る指標には、松沼(2006)の英語自己効力感尺度(English Self-Efficacy: ESE、下記 8 項目)を使用する。

1. 私は英語が得意だと思う。
2. 私は英語の授業で教えられたことを理解することができると思う。
3. 私は英語で良い成績をとることができると思う。
4. 私は英語の授業で与えられた課題に適切に答えることができると思う。
5. 私の英語の学力は優れていると思う。
6. 私は英語の学習内容についてたくさんを知っていると思う。
7. 私は英語の学習内容を習得できると思う。
8. 私は英語の勉強方法を知っていると思う。

2.5.1. 英語学習における自己効力感

高校 2 年生の語彙学習において、教員による学習者への奨励や勇気づけ、容認が学習者の自己効力感の上昇につながったという報告がある(赤瀬, 2018)。さらに、和田・山本(2014)による結

果では、自己効力感が高いほど学業成績は良いが、試験の結果の差に関係なくその後の自己効力感が高まらなかった。

英語学習での自己効力感を扱った先行研究には、自己効力感に着目した指導を英語教育に取り入れてその有効性を検討したもの(和泉沢, 2007)や、小学校の英語活動における自己効力感と学習の関連性を扱ったもの(大場, 2007)、さらに語彙に関する高校生の自己調整学習に対する自己効力感の影響について調査したもの(水本, 2011)などがある。

大学生を対象に英語自己効力感を調査した牧野(2013)は、英語が苦手な学生に対するリメディアル授業で、英語学習に興味を持たせるために、かれらが体験したことのない方法を取り入れることにより、英語に対する好感度と英語自己効力感が高まり、英語力が向上することを報告している。奥間・ガイエル・テンプリン(2004)は、自己効力感の向上を目指したコースで、自己効力感が高い学生は英語力が向上することを明らかにしている。大学生の英語自己効力感を扱ったこれらの研究の結果、リメディアル授業や自己効力感の向上を目指すという特定の枠組み内での英語自己効力感と英語力の向上は確認されたが、一般教養の英語授業における英語自己効力感と英語力の変化についての報告はみられない。そこで、筆者の先行研究(Hirose & Wada, 2020; 和田, 2018b)では、一般教養の英語授業における大学生の入学時の英語自己効力感と英語力について調査を行った。大学入学時の英語力により群分けをし、入学時の英語自己効力感の違いと一学期間に渡る英語指導後の英語自己効力感の関係と変化を調べた。その結果、英語力の高低にかかわらず、英語自己効力感は高くなることがわかった。

自己効力感を向上させる方法の1つには、目標設定をかかげ、学習の進歩による成功体験により自信や優越感が伴う具体案の構築が今後の課題となる。さらに、学習開始時の自己効力感を高め、それが学習期間維持できるような研究も必要である。それは、牧野(2013)が授業に協同学習を取り入れて学習者の英語学習に対する興味と自己効力感を高めた報告にもあるように、ある特定の状況や行動においての予測を可能とする自己効力感を高めるための具体的な指導方法の研究を深める必要が残されている。

3. LTD (Learning Through Discussion 話し合い学習法)

LTD は、1962年にアメリカのアイダホ大学の社会心理学者のヒルが考案した学習法である(Hill, 1962)。のち、1994年にレイボウ・チャーネス・キッパーマン・R・ベイシル(1994)が大学生を対象に主体的な学習者の育成を目指すために再考した。その学習背景には 1. 大学教育への危機感、2. 学びに対する学生の失望と夢の喪失、3. 学習過程の軽視と受動的な学習態度、4. 記憶中心の学習という 4 つの問題意識がある。そして、学生に真の学ぶ体験をさせ、学びに対する動機づけを高めたいという願いに繋がっている。

アメリカから日本には、1995年に安永が導入した。LTDの実践は、安永以外にも実施され、LTDがアクティブ・ラーニングに及ぼす影響を含み高等教育の授業に採択され、話し合いが活性

化することの効果も検証された(古賀・寺門・古賀・松永・山根・江藤・梅崎・林田・安永, 1997; 高木, 2011; 高橋, 2013; 松崎, 2000; 丸野・安永, 1996; 溝上, 2014; 森・鈴木, 2016; 安永, 1995, 1999a, 1999b)。その後、安永と須藤(2014)が協同学習の理論と技法に依拠した LTD 型授業の効果を検証した。安永(2018)は、LTD 授業モデルの理論と技法は協同学習であり、教育方法・授業実践は LTD を基盤とした授業実践だとデザインしている。その授業実践には主体的・対話的で深い学習、質の高いグループ学習が組み込まれている。さらに、この授業モデルの教育目標は、現場で活躍できる人材の育成であり、常に変化成長できる人材、すなわち協同実践力の育成を掲げている。

3.1. LTD の基本過程プラン

LTD は、予習とミーティングと呼ばれる 2 過程に分かれている。予習が不可欠である。学習者は、読解教材の課題文を、表 3-1 で示した予習用の過程プランに沿って一人で学び、予習ノートを作成する。基本的に、予習は授業外の課題となる。日本の大学教育における単位認定は、標準的に 1 単位あたり 45 時間の学修を必要としている。よって、学修は授業時間内だけでなく、授業外の事前の予習と事後の復習が担保される LTD の過程プランは高等教育に適切である。LTD の両 2 過程プランには、個人プラス集団が基本構造となっている。

予習を前提として、授業内ではグループで、表 3-2 に示すミーティング用の LTD 過程プランに沿って学修を実施する。両プランとも 7 つのステップがあるが、ステップ 1 と 8 は予習とミーティングでは異なっている。レイボウら(1994) は、8 ステップはブルームの教育理論に則っていると説明している。LTD は短縮型や分割型の使用も可能である(井勝, 2014; 河崎・梅澤, 2018; 斎藤 2014; 須藤・安永, 2011; 富岡, 2011; 安永・須藤, 2014)。このアレンジの程度に関して、安永(2019)は、担当教員が LTD の理念と方法に精通し、過程プランに沿った授業計画の上、協同学習の理論と技法に依拠した実践であれば LTD 型授業と呼ぶことが可能だと述べている。

表 3-1 LTD 過程プラン(予習用)(安永, 2019)

段階	ステップ	活動内容
導入	step 1	全体像の把握
	step 2	言葉の理解
理解	step 3	主張の理解
	step 4	話題の理解
	step 5	知識との関連付け
関連付け	step 6	自己との関連付け
	step 7	課題文の評価
評価	step 8	リハーサル

表 3-2 LTD 過程プラン(ミーティング用) (安永, 2019)

段階	ステップ	活動内容	時間 60 分
導入	step 1	全体像の把握	3 分
	step 2	言葉の理解	3 分
理解	step 3	主張の理解	6 分
	step 4	話題の理解	12 分
	step 5	知識との関連付け	15 分
	step 6	自己との関連付け	12 分
関連付け	step 7	課題文の評価	3 分
	step 8	ふりかえり	6 分

ミーティングが授業内で行われる必要性の背景として、オールライト(1984)が授業内での学習者同士の交流について以下のように述べている。交流することは協同学習の要であることから LTD が協同学習に寄与していることが理解できる。

“everything that happens in the classroom happens through a process of live person-to-person interaction” (Allwright, 1984, p. 156)

「教室で起こる全てのことは、実際の人と人との交流の過程からである」

3.2. LTD と協同学習

LTD と協同学習の関わりについて、岡本(2010)は、東アジア地域研究の学生数 100 名以上の授業に、協同学習としての LTD を導入した。導入の背景として、日本の授業では、ディスカッションを行うことの難しさを指摘し、その対策が LTD であった。導入事例のため検証データはないが、事後の評価シートには、圧倒的多数の学生が楽しかった、有意義だったという肯定的評価を記載しており、全体としての満足度の高さを述べている。岡本は安永(2006)の基本ステップ通りで LTD を行い、課題としてグループ分けと話しあいの時間を指摘した。

森・鈴木(2016)は、アクティブ・ラーニングの論点に 5 つ課題をあげる。それらは、「①現実の子どもの対話の指導を論ずるならば、対話の結果(所産)であるソクラテスの「対話」のようなものと比較してはならない。対話の過程を考えねばならない。②対話というものは、特殊な方法である。哲学的思考の小さな一部分に過ぎない。例えば、話し続け、聞き続けているから、わからないことがあっても、調べに行くことも、本を読むこともできない。③思考は、自分自身がするのである。自分が考えればいい。それなのに、なぜ他者と話すことが必要なのか。④文章を書くという技術が私の哲学的思考を鍛えてくれる。対話という技術には、それが無い。文章を書いて鍛えられるような部分、

つまり思考の中心的部分は、対話では鍛えられない。⑤「テーマについての考えを深めていく」のは、メタ対話が要るのである。」である(森・鈴木, 2016, p. 8)。それらを統合的に解決できるものとして、LTD の過程プランを主張している。

安永・須藤(2014)は、LTD を導入する講義で、まず基礎段階として協同による学び方を学習者に体験させる。協同の精神の基礎段階として、傾聴・ミラーリングを話し合いの基本として体感させる。学習者は、傾聴により、理解の深化と効力感の獲得があり、ミラーリングにより、理解の確認と発言、発言内容の確認を得ることができる。さらに両者が受容されることにより、基本的な信頼感とグループ内での支持的風土の醸成へと繋がる。また、協同学習の基本技法であるラウンド・ロビンやシンク・ペア・シェアというラウンド・ロビンのペア版を使用する。このラウンド・ロビンとは、輪番制で自分の意見を均等な時間配分で述べる方法である。これらの技法は、協同学習の基本構造である明確な課題明示、個人思考、集団思考、最後にクラスの全体交流の流れに伴って実施している。

LTD の目的は以下の6つであり、協同学習理念が根底にある。

1. 課題文の深い理解
2. 基本的な学習スキル育成
3. 批判的思考力の育成
4. 自己学習能力の育成
5. 真なる学びの追求、学ぶ喜びの復活
6. 民主・共生社会の実現

本研究の目指すところは、英語リーディングにおいて個々の学習者の主体的・対話的で深い学びを養い、テキストの自分なりの理解を促進することである。すなわち批判的思考力を伴う言語能力の育成である。よって、上記の 1~4 の具体的目的の遂行により、その能力の育成が期待できる。更に理念的である 5, 6 の目的が備わることにより、学ぶ喜びや互恵的協力関係が促進され、英語リーディングを通して学習面だけでなく態度面においても、学生の深い変化成長を導くことが可能となり得る。そして 6 つの目的が備わった LTD を大学英語リーディング授業に導入することが、体系的かつ重層的な授業を展開することにつながるであろう。

3.3. 語学学習における LTD

日本語教育における LTD 基盤型口頭発表練習モデルについて検討(阿部, 2018)した結果、個人思考と集団思考を繰り返すことにより、深い思考に繋がることを示唆している。また、森山(2014, 2015)は中級と上級日本語学習者に対して、LTD 学習法を適用し、活動性が高まった授業実践の報告をしている。

日本語教育にピア・リーディングの提案をしている舘岡(2005)は、読解過程での読み手の問題点に着目した。読む行為にクラスの仲間と対話を組み込み、対話過程を聞こえるように可視化し、読解授業を結果のみでなく過程を重要視した。第 2 言語の読解で、過程を他者と共有することが、

良いズレが生じ、自己が抱く問題の解決方法となる点を述べている。これは、協同学習理念が導入された LTD の仲間との話し合いによって学ぶことに通じる。

徳永(2023)は、第 2 言語としての英語の授業デザインにおいて、学習者が考えたい授業にするためのスモールステップを 3 つ紹介している。第一に学習観の転換である。それは、勉強とは「暗記することである」という観念から、「考えて理解することが楽しくまた学習効果も高いものである」という観念への変換である。第二に学習者が考えたい方法を挙げ、知識の記憶においても、精緻化する過程の必要性を述べている。精緻化するとは、学習内容を自分の感情や経験と関連づけることであり、この過程により内在化や記憶が促進されることを掲げている。第三は魅力的な内容受信が不可欠であるという。中でも特にリーディングにより未知語に向き合い文脈を推測することが、学習者が考えたい授業デザインだと述べている。以上の 3 ステップは、LTD のステップで網羅することができる。

3.4. LTD と大学英語リーディング授業

LTD は、大学生を対象に開発された学習法であり、PISA 型読解力過程で、低次の学習収束的思考、情報の取り出し解釈、関連づけを使用するため、読解の効果が予測される。峯島(2014)の研究が、大学での英語授業に LTD 学習法を導入した唯一のものである。彼は LTD の基本型を教職課程の英語専門科目を受講する 3 年生の学生 23 名に導入した。ハーマー(2007)の *How to Teach English (New Edition)* をテキストに使用し、LTD 学習法でコンテンツを読むという授業であった。ディスカッション・スキル尺度、協同作業認識尺度、思考動機尺度を用い、個人の変化を検証した結果、ディスカッション・イメージの親和性、スキルにおいては 4 因子すべてにおいて有意差が認められた。コミュニケーション不安については、集会のみが有意差が認められなかった。さらに思考動機も統計上有意な差は認められなかった。協同作業認識については、協同効用と互惠懸念に有意な差は認められず、個人志向のみに有意差が認められた。よって、LTD 学習法を使用した協同学習により個人志向が弱まったことが示唆された。LTD の導入効果に、傾聴と受容により自己肯定感が高まり、貢献度により自己有能観が向上したことが明らかにされた。加えて、LTD が内発的動機づけ(Decci & Flaste, 1995)にも効果があることが報告された。

3.5. 大学英語リーディング授業への LTD 導入の必要性

すでに述べたように和田(2018b)では、大学入学当初の英語自己効力感と英語力の高低により群分けし、学習者の 15 週間の英語リーディング授業を、受講後の学習効果と英語自己効力感の変化の観点から考察した。その結果、入学時の英語力に関係なく英語自己効力感が高かった学生は 1 学期間の英語授業受講後、英語自己効力感が低くなり、一方で、英語自己効力感が低かった学生の英語自己効力感は向上していた。英語学習効果に関しては入学時に英語力が高い学生が停滞し、英語力が低い学生は向上した。自己効力感を向上させる方法の 1 つには、目標設定

をかかげ、学習の進歩による成功体験により自信や優越感が伴う具体案の構築が課題として残された。それに加え、学習開始時の自己効力感を高め、それが学習期間維持できるような研究も必要である。それは、牧野(2013)が授業に協同学習を取り入れて学習者の英語学習に対する興味と自己効力感を高めた報告にもあるように、ある特定の状況や行動における予測を可能とする自己効力感を高めるための具体的な指導方法の研究を深める必要がある。学習者は協同学習(グループワーク)を肯定的に捉えているが、能動的、主体的とは言い難い。能動的、主体的に学ぶということは、学生自ら問題を発見し解決できるようにすることであり、そこから学習意欲や動機につながるを考える。このようなことが真の協同学習の理念に基づいた学習である。それを裏付ける1方法として、協同学習理念を導入した際のプロセスの可視化の必要性がある。プロセスを可視化し、学習者に協同学習理念が効果的に導入され、主体的、能動的に学ぶ策がLTDの導入であると仮定する。

3.6. LTDを大学英語リーディング授業に導入することに期待される効果

前述した伏野(2019)が掲げた協同学習の導入効果に照らしてLTDを大学英語リーディング授業に導入する効果を下記のように期待する。1つ目の、「協同学習は言語の的確な習得を促進する機会を提供する」ことは、学習者が自分たちの言葉で説明をすることにより、学習者同士の足場掛けや、小グループ内の話し合いで知識の構築をし、ヴィゴツキーの最近接発達領域を可能にしている(Vygotsky, 1978)。それは、今日は一緒に協力しないとできなかったことが、その後1人でできるようになるという自信に繋げることができる。この自信を本研究では、英語自己効力感で測り、LTDが英語リーディング授業に与える効果の1つとして仮定する。また、学習者がLTDを行う際に、読み取った内容を、グループ内で話し合う。これは、Retelling効果(卯城, 2009)が期待でき、学習したことの定着が期待される。

2つ目の「協同学習の小グループで活動することによって、学習者のコミュニケーション・スキルを養成する期待ができる」については、LTDは話し合いが必須であり、協同学習の理念が導入された方法で、コミュニケーション能力が自ずと備わる。

3つ目「協同学習の小グループは、学習者が一緒に学び、一緒に成長する場となる」と4つ目の「互いに支え合うことによって学習者が徐々に教師から独立し、自律するのを促すことができる」については、LTDが学習者の主体性を重視した授業になることを仮定し、先行研究から問題とした協同学習が構成的過ぎる点の解決策にもなることが期待される。

リーディング授業で新たな文章を読み始める前のプレリーディング・アクティビティは、学習者が読み物に対しての興味関心を高め、その読み物を読みたいと思う動機付けになる(和田・鈴木, 2012)。この行動は、LTDの予習過程プランのステップ1に該当する。

英語のリーディングとは、読み手が文章をどの程度どのように理解しているかに要があり、その理解に必要となる力として、英文読解と語彙知識が大きな割合を占める。それに加え、背景知識が必

要である(卯城, 2009)。この背景知識を補う方法が、LTD のステップに組み込まれている。よって LTD を英語のリーディングに適応することで、これらの必要な力を促すことが期待される。

LTD の実践研究から、複数回 LTD を経験することで、ディスカッション・スキル(安永・江島・藤川, 1988)が改善される点が示唆されている(藤田・藤田・安永, 2000; 安永, 1999a)。本研究は、母語の課題文を読む LTD とは異なり、訳をしながら読解をしていく過程から、ディスカッション・スキルの向上も期待される。英語の読解は、訳をすることで終わりがちだが、本来の読解とは、読み物に対して、自分の考えを巡らせ、読み終わった時点から何かが芽生えなければならないのではないか。読んで終わってしまうのではなく、そこから何かが始まるべきで。そのためには、単に一人で読んでいるよりも、他者を通して意見の交換が大きな役割を果たす。そこで読解力の育成には学習仲間が必要になってくる。それを担うのが協同学習の理論であり、学習方法として LTD が適切だと仮説する。

英語リーディングに LTD を導入する場合、課題文に対していかに従事するかが重要となる。この従事を授業の原理で言い換えるとエンゲージメント(夢中)である。エンゲージメントは 3 つに分類できる。1つは認知的、次に感情的、そして最後に行動的である。特に認知的とは脳動的な反応を意味し、思考を活発に働かせ、課題解決の方策を工夫することでもある。Mercer & Dornei (2020)は、学習者エンゲージメントに必要な土台作りは、学習者の成長マインドセット、教師と学者者の信頼関係、ポジティブな学習者集団と教室文化の3つの観点があると説明している。特に最後のポジティブな学習集団と教室文化の形成とは、学習者同士をつなぐことであり、学習者がクラスの中で大切なメンバーとして受け入れられている感覚が必要だと説明している。これは、協同学習の導入時、このクラスでは、どのような質問をしても大丈夫であるという安心な環境作りから入ることに繋がる。この安心して自己開示ができる環境には、学習者間と教員のラポール・rapport 共感的理解の重要性がエンゲージメントを引き出す授業の工夫の1つでもある(Mercer & Dornei, 2020; 小金丸, 2022)。教師の学習者と繋がる努力、学習者同志を繋げる努力があつてこそエンゲージメントが引き出されるのである(和田, 2022)。自己開示ができる授業環境やポジティブな学習者集団の構築は、協同学習の基本原理に沿うものである。対話型の授業の意義が高まる中、学習者がただ単に対話することを促すのでは意義がなく、知的好奇心が高まり認知的に発達した学習者には、論争的な問いを供給することに意義があると酒井(2022)は述べている。さらに、答が1つに定まらない問いに取り組む過程では、他者の考えに共感し違いに違和感・ズレがあるからこそ、自分の考えが再構築かされ深化され、思考体験がメタ認知を促し、批判的思考力の育成に繋がる。このことを酒井は自身の対話型の英語の授業で確信している。これらのエンゲージメントの理論が示す側面は、すべて LTD のステップに組み込まれており、LTD がもたらす効果の側面でもある。

学習者一人ひとりが、LTD の過程プランを確実にを行うことにより主体的な読解に導かれ、読む意欲が高められ、深い読みを促すことにより下記の点が付随される。

- ・読解力と対話力プラス理論的な言語活動に支えられた思考力の育成
- ・学習過程に深く関与し、受け身でなく活動性の高い学習態度、主体的・積極的に学び合い、教え合う
- ・問題点を自ら探し解決する
- ・語彙、文法、英文内容を学習者それぞれの既習事項と関連づけ学習の必要性を把握できる
- ・英文内容を学習者の知識や自己と関連づけをし、グループの仲間と理解を深める
- ・理解した内容を他の学習場面や日常生活に活用できるようになる
- ・グループ内で批判的な意見も発言できるようになる

3.7. 初年次教育とLTD

本研究を初年次教育の科目に LTD を導入する研究対象とした背景を述べる。初年次教育を中央教育新議会では下記のように定義している。

「高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習及び人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象に総合的に作られた教育プログラム」(文部科学省, 2008a, p. 35)

初年次教育の重要な目的は、「学習動機づけ(学習意欲)」(青野, 2008)であり、「コミュニケーション体験」を考慮することにより有効性があると言われている(水原, 2001)。これら2点をふまえ、石橋(2010)は、大学の初年次春学期に協同学習を、そして秋学期に LTD を導入し、その成果として、学習者たちは、指導者に質問する前にグループメンバーや他のグループに質問することが自然に促され、クラス全体の一体感が促進されたことを報告している。

大学では、新入生の学業的社会的な適応を援助するためにオリエンテーションやガイダンスを実施している。これらは授業とは別に行われているが、1授業において外発的に形成されたグループにおける対人関係への動機づけが、大学初年次の対人適応とそれを介した学業的適応に及ぼす影響が明らかになっている(中山・中西・長濱・中島, 2015)。そして授業内で構築された人間関係は、授業外の時間にも及び、授業を離れてもなお同じグループで集まることも報告されている。また、オカダ(2012)は、対人関係における自律的な動機づけが、学業的援助要請や相互学修を促し、それらを介して友人関係や学習に対する充実感へ影響が及ぶことを述べている。これらの人間関係の構築や学習への好影響は、筆者の授業実践でも観察している。150名を超える学科から約30名が履修している初年次の授業で協同学習を取り入れた英語の授業を実施した時のことであった。高校までのホームルーム制度の授業とは異なり、大学は授業毎に受講者が入れ替わる環境で友達を作るのが困難だったため、グループワークの実施に大層感謝された。協同学習を

経て結束が深まったグループでは、授業外でも更に絆を深め、2年生以降卒業旅行に至るまで長期休暇にグループメンバーと毎回旅行に行く仲にまでなったという例もあった。このグループメンバーたちの授業課題に取り組む姿勢は熱心で、成績も上位であった。そして、4人の内の3人は、多くの企業から内定を受理し、一人は4年間成績優秀者で特別奨学生でもあった。上記の学生の例からも、大学の初年次教育の目的の一つが、対人関係を基盤にする大学適応の促進となっている(Tobolowsky, 2005)ことの重要性が伺える。

また、安永・須藤・松永・徳田(2014)は、初年次教育科目に LTD を取り入れることで、批判的思考態度、協同の認識、ディスカッション・スキルに対する自己認識の向上を認めている。さらに、論理的言語能力の育成を目的に、須藤・安永(2017)は、LTD を教職課程の授業に取り入れ、この授業で作成した2編のエッセイが全国コンテストに入選したという結果を出している。また、平上・安永(2021)は、初年次教育科目に LTD 授業モデルに依拠した二日間の集中講義を実施し、授業事前、事後、遅延(2.5ヶ月後)で、協同認識尺度、ディスカッション・スキル尺度、思考動機尺度、コミュニケーション不安尺度を用いた調査の全てにおいて事後に改善を確認している。そのうえ、初年次の学びの場づくりに協同学習の導入が有効であることも明らかにしている。

高校では、基礎学力、基礎知識の習得に力点が置かれている。一方、大学生は、自分の専門領域に対して関心をもって掘り下げていくことを目指すべきであるゆえに、初年次に、主体的深い学びをいかに学ぶかを身につけるべきである。よって、初年次教育は重要であり、その後のさまざまな教育活動や大学生活の質を高める高い影響力を供えている。そのため、たとえ1科目の授業だけでも、初年次の学習者に対して協同学習や LTD を実施する意義があると信じている。

3.8. LTD で賄える協同学習と自己効力感

以上の本研究の背景から協同学習を使用した英語リーディング授業が盛んであるが、方法・プロセスのみに注視し、形骸化している点が問題であることが特定された。その問題に対処するためには、学習者が自ら問題を抽出し、その問題について深く向き合い、読み物に対して、主体的・対話的で深い学びと繋がる読み方が付随している特性を備えた英語指導法が必要である。このような指導法により、学習者が読み物を自分事とすることを可能にする英語リーディング授業が実践できるのではないか。この問題点を満たすものとして、協同学習が根底に含まれ LTD で賄える協同学習の理念や自己効力感を下記の表 3-3 でまとめる。

表 3-3 LTD で賄える協同学習と自己効力感

	協同学習	自己効力感	LTD
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	○		○
対面しての活発な相互交流	○		○
小集団技能訓練と奨励	○		○
グループの自律性	○		○
協同学習における評価・ふりかえり	○		○
成功体験		○	○
代理体験		○	○
言語的説得		○	○
生理的状态		○	○
自律性	○		○
有能性	○		○
関係性	○		○

LTD に組み込まれる協同学習理念を、以下の 3 点に要約する。

1. 意図的な計画(構造):最も効果的なグループ活動が授業の目的を達成するために意図的、計画的に実践する
2. 公平な取り組み(貢献):個人の学びだけでなく個人とグループ全員の学びを最大にする、個人の貢献が基本
3. 意味ある学習(目的):学習課題の理解

さらに、自立した学習者、自己教育力を育む効果には、ふりかえりが必要となる(石田, 2019)。それらは協同学習の活動のふりかえりの場に上記 2 点を育む機会が組み込まれているからである。認知面と態度面の両方で、学習者に自己評価の必要性を理解させ、その機会を積極的につくることは重要で効果的と言われている。特に、このふりかえりは LTD のステップの 1 つでもある。また自己評価に不可欠な過程として目標設定がある。協同学習の実践でグループが同じ目標に向かっていることは、グループの課題に対する取り組みの効果の大きな鍵となる。LTD を実施することにより、自然とより深く課題文を理解するという目標が共有される。

3.9. 問題の所在:課題(リサーチニッチ)

ここまで述べてきた本研究の背景に加え、長濱・安永・関田・甲原(2009)が課題に挙げた協同学習の具体的な指導法や教授法の研究の必要性から、次の2点に問題の所在がある。第1に、必須一般教養科目の大学英語リーディング授業で、学生の主体性を促す協同学習の効果的な導入を示唆する点、第2に大学英語リーディング授業におけるLTDの研究である。特に、大学入学時に英語力と英語自己効力感が高い学習者が協同学習の指導法で英語リーディング授業を受講し、英語力と自己効力感を停滞させることなく更に高められるような具体的な指導法を示唆することが必要である。

3.10. リサーチクエスション

以上の点をまとめると、グループ学習やペア学習で終わっている表層的な取り組みで終わらず、協同学習を理解して取り入れた具体的な学習過程や明確な話し合いが組み込まれた英語リーディング授業の指導法が必要とされる。さらに協同学習の構成的過ぎる点は学習者の真の主体性や自律性の醸成を阻む可能性があることに問題があると捉える。また、大学入学時に高かった英語自己効力感や英語力が低迷することにも協同学習の問題がみられる。これらの問題を解決する方法として、大学英語リーディング授業にLTDの導入が有用であると推測される。その有用性を明らかにするため、LTDが及ぼす効果を、認知面(英語力)と態度面(ディスカッション・スキル、ディスカッションに対するイメージ、ディスカッションへの不安と英語自己効力感)の2側面から検証することにする。

以上にとりなす研究目的は大学英語リーディング授業にLTD導入が学生にもたらす効果を、①協同認識の観点から調査する ②英語自己効力感の観点から調査する ③スキルとして、話し合いのスキルやイメージ、不安を調査する。この調査により、大学英語リーディング授業に協同学習を導入する効果的な学習方法を示唆することが本研究の目的である。

それらを調査するために以下のリサーチクエスション(RQ)を掲げる。

RQ: ①大学英語リーディング授業にLTD導入後の協同認識にどのような違いがあるか。

②大学英語リーディング授業にLTD導入後の英語自己効力感の差に有無があるか。

③大学英語リーディング授業にLTD導入後のディスカッション・スキル、ディスカッションに対するイメージ、ディスカッションへの不安に変化は生じるか。

上記リサーチクエスションを統括すると、大学英語リーディング授業へのLTDの導入により、学習者の認知、態度、技能に効果的な変化を検証することになる。

研究方法は、次章から詳細を述べる。本研究には、上記のリサーチクエスションを検証するために、実践研究が3件ある。その主なる理由は、LTDを使用した授業実践や先行研究はあるが、英語リーディング授業における研究が極めて少ないためである。次に、実践研究1を実施する理由は、大学英語リーディング授業へのLTDの導入が可能か否かさらには、どのような英語レベル

に適切を検証する必要性からである。さらに、LTD を英語の文章を課題文として実施する際、LTD の基本過程プランの使用継続かまたは、アレンジ型を使用するかを決定する。実践研究 1 で LTD が実践できる学習集団が確信された後、アレンジ型 LTD の検証を実施する必要があるため、実践研究でアレンジ型 LTD を実施する。そして、最後に、LTD を大学英語リーディング授業に導入する効果を認知面から解明するために実践研究 3 を行う。

最終的に、以上の 3 つの実践研究を実施することにより、本研究の協同学習の定義に含まれる以下の 4 点を、LTD が網羅可能か否かを確認することにより、LTD の有効性を見いだすことが目的である。

- 1、協同学習は言語の的確な習得を促進する機会を提供する。
- 2、協同学習の小グループで活動することによって、学習者のコミュニケーション・スキルを養成する期待ができる。
- 3、協同学習の小グループは、学習者が一緒に学び、一緒に成長する場となる。
- 4、互いに支え合うことによって学習者が徐々に教師から独立し自律するのを促すことができる。

4. 実践研究1

第 4 章では、実践研究 1 について説明する。本研究者は、自らが LTD を学び、数年にわたり、ワークショップで LTD を学んできたが、授業実践を行うことは初めてである。よって、本実践研究1 は極めて学習者の反応を検証するために極めて重要である。学習者の反応を反映させて、その都度説明を加え、配布資料を修正した。

4.1. 研究の目的

実践研究1では、協同学習が組み込まれた初年次の大学の英語リーディング授業の改善手段として、LTD の導入が、LTD 学習法未経験者に有効かどうかを探索する。本研究では、LTD の導入は、どのような英語レベルの学習者に可能か否かを探索的に検討することを目的とする。

まず、LTD が英語リーディング授業にもたらす効果を、英語自己効力感を指標として明らかにする。また、英語学習以外の LTD の先行研究で実施されている学習者の話し合いについてのイメージとスキル、コミュニケーション不安、思考動機について、様々な英語のレベルの学習者間で探索する。LTD を初体験する学習者の反応から、学習者の主体性と変容を探る。これらの結果から大学英語リーディング授業への LTD 導入の有効性を探索的に検討したい。結果から、LTD の基本過程プランを英語リーディング授業に導入することの可能性を探索する。以上の点をふまえ、以下のことを実践研究 1 のリサーチクエスチョン(RQ)とする。

RQ1: LTD 導入有無によって、異なった英語レベルの学習者の英語自己効力感に変化はあるのか。

RQ2: LTD 導入有無によって、異なった英語レベルの学習者の協同作業認識は変化するのか。

RQ3: LTD 導入有無によって、異なった英語レベルの学習者の話し合いイメージ・スキル、コミュニケーション不安、思考動機は変化するのか。

RQ4: LTD を体験することによって、学習者に変容はあるか。

RQ4-1: 予習時間に影響を及ぼすか。

RQ4-2: 学習者の批判的思考を醸成させるか。

RQ5: LTD の導入は、あらゆる英語レベルの学習者に可能か。

RQ5-1: LTD の課題をどのレベルの学習者も行えるか。

RQ5-2: LTD を体験して学習者の反応はどのようなものであるか。

RQ5-3: LTD を体験した学習者は LTD 学習法を継続希望するか。

RQ6: LTD 初学者にとって LTD の利点は何か。

RQ7: LTD 初学者にとって LTD の困難な点と改善する点は何か。

4.2. 研究方法

4.2.1. 研究協力者

私立大学非英語専攻の1年生の必須英語リーディング授業履修登録131名である。大学入学時に受験する大学所定プレイスメントテストにより上級(63名)・中級(39名)・初級(27名)に分けた。使用したプレイスメントテストは、マークシート方式で、全問題数50問、配点各2点の合計100点で、構成内容は、会話文空欄補充問題2セット10問、文法・語彙問題20問、空欄補充問題5問、リーディング問題5セット15問である。クラス数は、上級が2クラス、中級と初級がそれぞれ1クラスずつである。131名の中から、本調査に関するすべてのデータを収集できた学生は、上級(34名)・中級(28名)・初級(5名)の合計67名である。上級クラスは文系理系が混在し、初・中級クラスはそれぞれ理系と文系の単科クラスである。67名全員は他の英語授業を受講していない。履修登録者全員と分析対象者のプレイスメントテストの結果は以下の通りである(表4-1&4-2)。

表 4-1 履修登録者全員の級別プレイスメントテストの平均と標準偏差

級	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
初	27	32.30	6.46
中	41	52.49	11.57
上	63	82.32	5.33
全体	131	62.67	21.70

表 4-2 研究協力者のみの級別プレイスメントテストの平均と標準偏差

級	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
初	5	34.40	4.78
中	28	52.79	11.31
上	33	82.97	5.57
全体	66	66.48	19.03

本研究で分析対象とするデータの妥当性を確認するために、各級間のプレイスメントテストの結果を、1 元配置分散分析した。全履修登録者の3級間の主効果に有意差 ($F(2,128)=417.53$, $p<.001$) が確認された。同様に実践分析対象者間の主効果に有意差 ($F(2,63)=134.54$, $p<.001$) が確認された。事後検定の多重比較をチューキ法により行った結果、両データ分析共、各級のプレイスメントテストの結果は有意に異なっていることが確認された ($p<.05$)。なお、分析対象者 67 名のうち上級 1 名がプレイスメントテストを欠席したため全体人数は 66 名になっている。

4.2.2. データ収集方法

それぞれのリサーチクエストのデータ収集を下記に記す。RQ1~3は、英語リーディング指導前(学期始め・1 回目)、LTD 導入直前時(8 回目)、LTD 導入後(学期最後・15 回目)の 3 時点で収集した。

RQ1 に関しては、英語リーディング授業の効果を、自己効力感を指標として捉えるため、英語自己効力感の調査は松沼(2006)による英語自己効力感尺度(English Self-Efficacy: ESE、8 項目)を使用した。松沼(2006)では 6 件法だったが、本研究では 5 件法(全くそう思わない~とてもそう思う)に修正のうえ 1 点から 5 点を与えて得点化した。理由は、松沼(2006)は高校生を対象にした研究であり、大学生を対象に行った牧野(2013)の結果との比較を可能とするためである。また、自己効力感は包括的に使用されるため中間値が必要であった。1 因子性が確認されているため(松沼, 2006)、8 項目の合計点を英語に対する自己効力感という1次元尺度とみなした。この英語自己効力感の尺度の信頼性は係数.91 で、再検査信頼性係数による安定性は.91($p < .1$)であった。内的整合性はクロンバックの α 係数.96 で、本研究における英語自己効力感尺度の信頼性係数は 4 月、7 月のいずれも.93 であった。さらに、因子分析を行った結果、松沼(2006)と同様に一因子であることが確認された。

RQ2 の協同作業認識は、協同作業認識尺度(長濱ら, 2009, 資料 2)を使用し変化をみた。協同認識尺度を使用する理由は、全授業に協同学習理念を導入したため、学習者の協同に対する意識の変化を捉えるためである。長濱ら(2009)の協同認識尺度は、協同する際の相互作用や相互依存を肯定的に互恵的に認識し、個人の協同への認識の変化を計測するものである。この尺

度は3つの因子から構成されている。個人では成し遂げられないことが、他者との協同することにより可能になるという肯定的な効果を測る「協同効用(9項目)」、他者との協同よりも個人で行動するほうを好む側面を測る「個人志向(6項目)、そして、協同に対して否定的な側面を測る「互恵懸念(3項目)」の3因子である。この尺度は、5件法で、全く当てはまらない～とても当てはまるまで1点から5点として得点化し、それぞれの因子の平均値を使用する。

以上の回答方法は、コンピュータ入力(グーグルフォーム)と紙媒体での記入(A3裏表の質問紙)のいずれかを研究協力者が選択した。

RQ3の話し合いについての学習者の意識変化は、下記の尺度で捉える。

LTDは話し合いを介する学習法のため、話しあいに対する意識を調べるために以下の尺度を使用した。話しあいに対してのイメージは、ディスカッション=イメージ尺度(安永・藤川, 1998, 資料3)を使用した。この尺度は、ディスカッションに対する情緒的意味を「活動性」、「親和性」、「重大性」から捉える。「活動性」(7項目内逆転項目3)は、ディスカッションをどれほど活発な活動として捉えているか。「親和性」(4項目内逆転項目2)は、ディスカッションをどれほど身近に感じているかである。また、「重大性」(3項目内逆転項目1)は、ディスカッションをどれほど大切な活動と見なしているかを測るものである。

また、イメージだけでなく実際の話し合いのスキルの変化を捉えるために、ディスカッション・スキル尺度(安永ら, 1998, 資料3)を使用して調べた。この、ディスカッション・スキル尺度(安永ら, 1998)は、ディスカッションに必要なスキルを自分自身がどれだけうまく使えると思っているかで、4つの側面から測定される。1つ目の「場の進行と対処」(7項目)は、話し合いの流れを的確に把握しながら運営できることである。2つ目の「積極的関与と自己主張」(7項目)は、話し合いに積極的に関与し、自分の意見を述べることができるかを測り、3つ目の「他者への配慮と理解」(7項目)は、他者の状態を正しく理解でき、適切に対応できるかを測る因子である。最後の側面は「雰囲気づくり」(4項目)で、参加者が話し合える場面づくりができるかの側面を探るものである。ディスカッション=イメージとスキル尺度はともに7件法であり、それぞれの因子毎に平均値で測定する。

さらに、LTDは話し合いをグループ内で行うため、他者とのコミュニケーションが不可欠である。そのため、コミュニケーション不安に対しても調査する。それには、コミュニケーション不安尺度(McCrosskey, 1978, 資料4)を使用した。コミュニケーション不安尺度(McCrosskey, 1978)は、「小グループ」、「集会」、「会話」、「スピーチ」の各場面で話すことに対してどれだけ不安を感じるかを測定するものである。コミュニケーション不安尺度は5件法で、場面毎の平均値と全体の平均値から測定する。

最後に、LTDは授業内での話し合いのために、学習者が、予習時に個々に考えることが大きな役割を占める。LTD導入による「考えること」への効果を調べるために、思考動機尺度(安永・甲原・藤川, 1999, 資料4)を使用した。これは、考えることに対する動機づけの強さを表す。思考動機が高い人ほど、解決に必要な認知課題を自発的に試み、楽しむことができる。「考えること」に

対する内発的動機づけが高いことが測れる。この尺度は5件法を用い1因子であり、その平均値で処理をする。「考えること」を捉える理由には、協同学習の効果には個々の成長が掲げられる。学習者は、与えられた課題を受動的に考えるだけでなく、自ら問題を見つけ考えられるようになっていくかをこの尺度で捉えることにより、LTDが主体性の効果にあることを期待するからである。

以上の英語自己効力感と協同作業認識は、コンピュータ入力(グーグルフォーム)を使用しディスカッション=イメージ、ディスカッション・スキル、コミュニケーション不安、思考動機については、紙媒体での記入(A3サイズ用紙で裏表の質問紙)式を用いた。全ての回におけるアンケート調査用紙とグーグルフォームを送付するメールに、調査目的、成績には無関係であること、任意回答であり、いつでも協力を辞退できること、本人は特定されずプライバシーは守られること、収集するデータ管理の扱いについて記載し、口頭でも説明した。

RQ4 の学習者の変容を RQ4-1 で、予習時間から学習者の主体性を捉えるために、予習時間の変化を LTD 実施時と未実施時のそれぞれの平均値で比較した。予習時間は初回を除く全14回の授業開始前に学習者が授業ログ(安永・須藤, 2014, pp. 157-158, 資料5)に自己申告した数値を使用する。

また RQ4-2 の学習者の批判的思考の醸成は、LTD の期待する導入効果の1つに、英語リーディング授業で学習者が訳読で終わらないことを仮定している。この効果を捉えるために、LTD のほとんどのステップは課題を受容することであるが、唯一課題に対して批判的な意見を学習者が言述できるステップ7の「課題の評価」の記述から批判的思考が醸成されているか否かを捉える。

学習者が初回 LTD 予習時に記入したものを第3者がマイクロソフトオフィスエクセルに入力した。

RQ5 の LTD は、どの英語レベルの学習者でも導入可能であるかを3つの側面から調査する。1つ目に、LTD の課題をどのレベルの学習者も行えるかについて、安永・須藤(2014)の LTD に沿った予習プリントを学習者に課した(資料11)。この予習プリントの提出率、完成度をレベル毎に調査し、どのレベルの学習者にも LTD は適切に導入することが可能であるか否かを検討した。さらに、学習者が授業後に授業ログに記入した自由記述をデータとした。自由記述の形式は安永・須藤(2014, pp. 157-158)の LTD ミーティング記録紙(資料5)を使用した。2回の LTD 時に学習者が書いたコメントから LTD に対する反応を掴む。また、RQ5-3 に対して、学期末に学習者に「後期の授業にも LTD を取り入れたい」を5件法(1全く当てはまらない～5とても当てはまる)で聞いた。この学習者の反応から大学英語リーディング授業への LTD の導入の適切さを捉える。

RQ6 については、初めて LTD を経験した学習者が感じたその利点について学期末の質問紙調査で聞いた。これは「LTD の良かった点を書いてください」という問いに対する自由記述で、学習者がグーグルフォームに直接入力した。

RQ7 は、LTD を経験して、学習者はどのような点が困難であり、改善するべきだと思うか

を「LTD の改善点(難しかったこと、困ったこと等)を書いてください」に対して自由記述で問うことにより探索した。

4.2.3. 倫理的配慮

全ての調査の実施にあたり、本研究者が、学期開始時に研究目的、実施方法、個人情報の管理について口頭で説明した。さらに、毎回の調査時に、調査協力は任意であり、評価基準には一切関係がないことをグーグルフォーム上に文章を加え、調査の承諾および同意書(資料 2)に署名を得た。

4.2.4. データ分析方法

それぞれのリサーチクエストに対して、下記のようにデータを分析した。

RQ1,2&3: 3 時点(学期始め・1 回目、8 回目、学期最後・15 回目)の英語自己効力感の 8 項目の評定値の合計点の変化量の 3 レベルの比較を 2 元配置分散分析で 3 レベル(対応なし: 上・中・下)×時期(対応あり: 1・8・15 回)で行った。同様に協同認識尺度の協同認識尺度の 3 因子(協同効用、個人志向、互惠懸念)、ディスカッション=イメージ尺度の 3 因子(活動性、親和性、重大性)、ディスカッション=スキル尺度の 4 因子(場の進行と対処、積極的関与と自己主張、他者への配慮と理解、雰囲気づくり)、コミュニケーション不安尺度の 4 因子(小グループ、集会、会話、スピーチ)と全体、そして、1 因子の思考動機尺度のそれぞれの平均値の変化量の 3 レベルの比較を 2 元配置分散分析で 3 レベル(対応なし: 上・中・下)×時期(対応あり: 1・8・15 回)で行った。全ての分析は SPSS 25.0 J for Windows を使用した。

RQ4: RQ4-1 の予習時間の比較は、予習時間の 3 群(レベル)の比較を 2 要因分散分析: 3(レベル: 上・中・初)× 3(平均時間: 2~7 回・8~9 回・10~12 回)でおこなった。8 と 9 回目が LTD 初回時である。

RQ4-2 の学習者の批判的思考を醸成については、研究対象者が予習時に記入したステップ 7 の「課題の評価」を筆者がマイクロソフトオフィスエクセルに入力し、各レベル(上・中・初)の傾向を捉えるために、第 3 者と筆者でカテゴリー分けを行った。

RQ5: RQ5-1: LTD の課題をどのレベルの学習者も行えるかについて、レベル毎の LTD 予習プリントの提出率をマイクロソフトオフィスエクセルで確認した。さらに課題の完成度をそれぞれのステップの記入で評価した。RQ5-2: LTD を体験して学習者はどのような反応をするかについては、LTD 実施時の学習者の記述をマイクロソフトオフィスエクセルに入力し、質的データである文章を計量的に分析するために開発されたデータマイニング・ソフト KH Coder (樋口, 2014)を援用し、探索した。2020 年 2 月現在、KH Coder は 3500 件以上の研究で使用されている。このテキストマイニングを使用し、自由記述の文章から自動的に言葉を抽出することにより、データの探索に分析者の主観的偏りを避け、信頼性の向上に繋がる。形態素解析により、分析する自由記述のメン

トの文章を単語の単位に区切る。その単語を頻出分析し、出現回数を捉え、それぞれの単語の結びつきを理解するために、共起ネットワーク分析を行った。RQ5-3: LTD の継続希望調査を、学期末のアンケートで「後期の授業に LTD を取り入れたいか」という問いの回答を SPSS 25.0 J for Windows を使用し分析した。

RQ6&7: 学期末に、学習者がグーグルフォームのアンケートに直接入力したものを、マイクロソフトオフィスエクセルを介し第3者と筆者でカテゴリ分けをして分析した。

4.3. 実践内容

本実践は、2018 年春学期の「英語スキル I」である。英語スキル I は、1 年生の必須科目であり、90 分週1コマ×15 回、行われる。大学共通の同一シラバスのもと、読解に重点を置いた科目である。

4.3.1. 使用テキストと英文

使用テキストは、実践大学の科目担当者が執筆した共通テキストである。使用語彙は、大学英語教育に適した学術目的の英語(English for Academic Purposes)と特定学術目的の英語(English for Specific Academic Purposes)に焦点を当ててある。構成は 2 部に分かれている。第 1 部は、解説編で基本的な文法と読解方略についての説明である。学期末に大学共通の到達度確認テストがあり、それらの問題は第 1 部の文法と読解方略の応用問題である。第 2 部は、実践編で 12 章から構成され、24 の英文が記載させている。シラバスには春学期 6 章のうち最低 3 章を学習することになっている。よって、共通シラバスではあるが、学習章や指導方法は、各授業担当者の裁量に委ねられている。それぞれの章の文章は、同じ話題について、上級向けと初・中級向けの 2 種類が書かれている。各チャプターの題と文章の読みやすさを表 4-3 と 4-4 に示す。なお、安永・須藤(2014)は LTD を使用する学習課題文章を「課題文」と呼び、その「課題文」は、領域や内容、用途に制限はないと述べる。適切な課題文にするためには、学習目的に沿った学生の興味・関心・言語能力や LTD の習熟度などを考慮することである。本実践での、使用テキストの英文(資料 14~16:分析該当英文のみ)は、級で分かれている点と、実践大学が文・理系の学生の興味を考慮し、英語専攻以外の全学部学科で使用可能なことを前提に作成した点から、LTD で取り扱う「課題文」として適切だと判断する。

表 4-3 各チャプターの題

チャプター	題
1	Playing games to Manage Pain
2	Which Name Should Come First, Family or Given?
3	Culturally-Colored Spectacles
5	Are You Misunderstood?

表 4-4 各チャプターの文章の読みやすさ (readability)

	級	上級				初・中級			
		Ch.1	Ch.2	Ch.3	Ch.5	Ch.1	Ch.2	Ch.3	Ch.5
	チャプター								
語数	単語数	452	552	469	533	359	376	296	338
	文字数	2317	2835	2534	2447	1751	1896	1587	1548
	段落数	5	7	6	7	4	7	5	7
	文章の数	21	18	21	33	18	16	16	31
平均	段落内の文章の数	4.2	2.5	3.5	5.5	4.5	2.2	3.2	5.1
	文章内の単語数	21.5	30.6	22.3	15.6	19.9	23.5	18.5	10.7
	単語内の文字数	5.0	4.9	5.2	4.4	4.7	4.8	5.1	4.3
読み易さ	受身形の文章	19%	38%	4%	0%	27%	31%	12%	0%
	Flesch Reading Ease	52.8	28.8	37.8	68.2	65.4	41.6	42.8	74.4
	Flesch-Kincaid Grade Level	11.2	16.8	13.5	7.6	9.0	13.2	11.8	5.5

4.3.2. 実践授業 15 回の流れ

LTD の導入有無による英語リーディング授業について探索するために、それぞれの読み物の指導に充てる時間を等しくする。また、全授業に協同学習の理念を取り入れるため、初回の授業で協同学習について説明をした(表 4-5 参照)。

表 4-5 授業 15 回の学習内容

回	内容
1	オリエンテーション(協同学習とは)
2~4	Chapter 1
5~7	Chapter 2
8	LTD・練習
9~11	Chapter 3
12~14	Chapter 5
15	到達度確認・期末テスト

4.3.3. 協同学習の導入

授業第 1 回での、オリエンテーションでの協同学習の説明をする。そして、まず大まかな授業のシラバス(授業目標、評価、授業のルール、進み方)を指導者が説明をする。まずは一方的に説明をするには理由が 2 つある。1 つは、誰とも話さず、じっと人の話を聞いている時の聞き手(学習者)の表情の確認である。もう 1 つは、その後、グループ活動を行う際に、1 人 1 人が解釈した説明について説明または感想を述べる機会を与えるからである。グループ活動が効果的に実施されない要因の一つに、「いきなりグループで話してください」という指導がよくある。これを避けるためと、同じ説明を聞いても人によって解釈の仕方が異なることをグループで体感させることである。

また、第 2 回の授業からはグループ内で係を担うことになる。それらの係は、ファシリテーター(進行、まとめ、発表)、マネージャー(メンバー・時間・教材・騒音管理)、レコーダー(記録)、質問・っこみ(理由、再確認)である。ただし、発表は必ずしもファシリテーターが行わず、ランダムでグループ内の番号を当てることがある。それはどの学生も協同学習理念にそった個人の責任を担い、活動に従事することに繋げるためである。協同学習では、技法は重要な役割を果たすが、技法の先にある目的を確実にしなければならない。

LTD の授業をする際に協同学習での学びの喜びを体感することがその後の LTD への取り組み姿勢に大きくかかわっていく。そのため、安永・須藤(2019)は、初年次教育への適用として、LTD コアパッケージの展開方法として、表 4-6 が示すように、実際に LTD を実施するまでに、半数以上の講義を使用している。安永のこの授業科目は、「教養演習 I」であり、新入生の大学生活への円滑な移行の援助が目的であるから、半数以上の講義の使用が可能だが、本研究は、英語学習が目的であるため、協同学習の様々な方法を使用しながら英語学習を行う。

表 4-6 授業計画と学習技法の導入法(安永, 2019)

1 - 2 講	協同学習 (理論・方法)		傾聴・ミラーリング	
			TPS・RR	
3 - 5 講	授業の受け方 (ノート)			↓
			特派員	↓
6 - 8 講	言語技術 (聴・話・読)		↓	↓
			ジグソー	↓
9 - 11 講	LTD 話し合い学習法	LTD	↓	↓
		↓	↓	↓
12 - 14 講	言語技術 (書)	↓	↓	↓
		↓	↓	↓
15 講	振り返り、まとめ	↓	↓	↓

4.3.4. グループ形態

グループは、教員指定の基本 4 名構成の固定グループで全回 (15 回) 同じである。初回の授業に入室した際、座席は指定せず、学生は好きなところに座る。次にあらかじめ用意していたグループ構成をパワーポイントで提示し、グループで固まって座る。その際に、授業開始時に一緒に着席していた人や、すでに知り合い友人である人が同じグループにいる場合は挙手させ、グループメンバーを変更する。それは、LTD のグループ編成には 2 点の重要な点があるからである。1つは異質性、もう一つはグループの人数である。安永・須藤(2014)の大学生を中心とした実践から LTD を実践するグループの適切な人数は 4~5 人だと述べている。協同学習のグループ編成は異質性に富んだほうが、学習効果に効果がみられるのは多くの先行研究(北田, 2009; 金城, 2015; 飛田 2014; 安永, 2009; 和田, 2015)にある。特に LTD における異質性のグループ編成の利点は、「異質なメンバーが集まれば、同じ課題文の捉え方も多様になります。メンバーの発言内容にズレが生じやすく、その解消にむけた話し合いが活発になります。」(安永・須藤, 2014, p. 38)ということである。よって、本実践のグループ編成は、未知の人、男女比、学籍番号が近くない人とした。学科が混在するクラスでは、学科が偏らないことも留意した。

グループ内でいつも同じように着席していると、ペアがいつも同じになるため、グループ内で席を移動し、毎回違うペアになるようにした。それぞれのクラスに 7~10 のグループがあり、グループで固まって着席するのだが、教室内で毎回同じ位置にならないよう配慮した。すなわち、授業回毎に、教室内の前・中・後方に移動することである。教室は、CALL教室であり、固定式の机、卓上にはコンピュータとモニターが置かれている。一般的なグループ学習には向かない教室であるが、この環境ゆえに学習者が強くなる協同学習の理念の背景も組み込まれている。

着席する前に誕生日が来るのが授業日に一番近い人から 1 番になるようにグループ内で着席させる。(図 4-1 参照)グループ内の番号が同じ場所に着席するかには、協同学習が効果的に実施する仕掛けの1つである。それは、ある活動をグループ内で順番に行う際、どの位置の学生が活動に従事しているかによって、グループの動きを理解するのに効果的である。指導者は常にグループの動きを把握することが協同学習には必要である(杉江, 2019)。また年齢を言わず、誕生日の

みを使用することは学習者の負担がほぼなく、時間がかかる行動でもない。協同学習の実践で懸念されることの1つに時間がかかることがよく掲げられる。その回避策でもある。さらに、もし誕生日が近いことが発覚した場合、明確な異質性の中に同一性を見つけることができ、安心感につながる(安永, 2009)。

本研究の教室環境を説明する。研究の比較の信憑性確保のために、全ての授業を同じ教室使用で行った。グループ活動をする際に、椅子や机が可動式の教室が好まれるが、大学の教室配置上、語学教室の使用となった。この語学教室は、CALL (Computer Assisted Language Learning)教室であり、各机には、2 台のコンピュータとモニターが設置されている。立って話すようにという指示をしてはいなかったが、図 4-1 が示すように学生たちは、工夫してグループの話し合いに取り組んでいた。課題設定が適切であれば、学習者は自発的に活動することの現れであった。安永・須藤(2014)によると、可動式の机や椅子が準備されている教室が LTD の話し合いに理想である。参加者ができるだけ接近して車座になることが LTD の話し合いの成功のポイントだと述べている。一方、机や椅子が固定された講義室でもわずかな工夫で実践可能になると付け加えている。

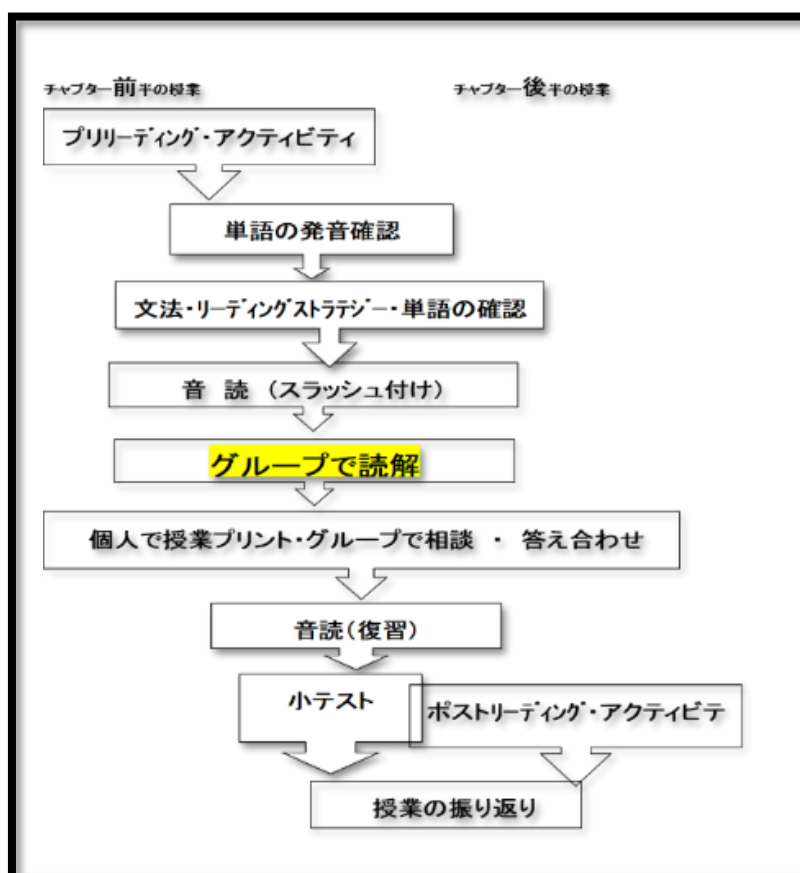
図 4-1 グループでの話し合いの様子



4.3.5. 各チャプターの学習の流れ

それぞれのチャプターの文章を、語彙、音読、内容理解をカバーして学習する。教科書の第一部にある文法と読解方略もチャプターに該当するところをチャプター毎に学習する。各チャプターの学習の流れを図 4-2 で示す。各チャプターの主な授業の流れは LTD 導入前後に違いはない。

図 4-2 各チャプター(前・後半)の流れ



LTD の導入有無の学習方法の違いは、予習に関する点とグループでの読解である。あらかじめ、グループで本文理解をするために個人が責任をもって予習を行ってくることにしてある。LTD が未導入の予習の形態は自由であり、多くの学生は語彙を調べて、訳をしていく程度であった。しかし、LTD を導入した際の予習では何を予習するかの明確なステップがある。LTD 未使用の時は、単語を調べるためのプリントを配布しただけであった。よって学習者に予習の方法は委ねた。ほとんどの学生は単語を調べてくるだけであったが、中には、ノートに訳を書く学生や、教科書にスラッシュを引いてくる学生もいた。

グループでの読解ステップが、協同学習の理解が最も必要になってくる学習活動である。ここで、協同の様々な技法(代わり番こに、順番に話そう、お話タイム、ちゃんと聞いていたよ、代表がんばれ、特派員など)を使用する。これらの技法については、協同の技法の章で説明する。

ステップの中にある授業プリント(資料 17~21)とは、読解問題で本文理解を支援、確認するためのものである。語彙、指示語の質問、必要な情報収集、文構成、訳などから構成されている。初回チャプターでこの授業プリントを解いたため、学習者の中には次回の予習からこの問題を意識して予習してくるものもいた。個人で授業プリントを解くことと授業の振り返り以外のステップは 4 人グループの中のペアかグループで行う。

ステップの最後にある授業の振り返りとは、毎回授業の終了時に自分を振り返ることである。安

永・須藤(2014)の LTD ミーティング記録紙を使用した(安永・須藤, 2014, pp. 157-158, 資料 5)。

4.3.6. 評価

4 クラス(3 級)とも、評価基準は同じである(表 4-7 参照)。なお、到達度確認テストは、英語スキル I を受講している学生が受験する共通テストであり、成績の 2 割加味することになっている。

表 4-7 春学期の評価配分

授業プリント(読解問題)	30%
予習・課題(単語・文法プリントなど)	25%
音読	5%
期末テスト	20%
到達度確認テスト	20%

4.4. LTD 導入

安永(2012, pp. 92-95)の LTD の説明文(資料 8)と安永・須藤(2014, pp. 147-152)の課題文「大学での学び方」と予習ノート例(資料 9 & 10)と、手順が記載されたプリントとを照らし合わせながら LTD の説明をした。方法の説明が目的であるため、課題文は日本語を用いた。加えて、この学習法を使用するか理由、背景の説明もした。

配布プリントと口頭説明だけでは、理解困難であるため、予習の練習を授業内に実施した。限られた時間のため、下記の短い英文を扱った(Ushiro・Nakagawa・Le Pavoux, 2009, p. 6)。しかし、多くの学生は語彙を調べることに多くの時間を費やすことで終わっていた。

Toys, Toys, Everywhere!

CD 02

Japanese children today have too many toys. On average, a child has about 700 to 1000 toys. Also, they are given a toy of some sort every three days. But who are the people buying these toys? Their parents, of course, but especially their grandparents, who are always willing to please their lovely grandchildren. The children know that
5 their grandparents are the most likely ones to give them toys. But why do they have to keep on buying new toys?

In fact, it is very difficult for any parent or grandparent to avoid the daily flood of commercials that attract children. They successfully make the children think that they must have new toys because the ones they already have are no longer new and
10 attractive. Shops and restaurants are also very good at drawing children's attention to toys by displaying them on lower shelves where the children can see them.

To avoid this, parents must go to desert islands for family holidays. (165 words)

第 1 回目の LTD の予習を学生の主体性に委ね、動向を観察することにした。予習プリントは A3 サイズ用紙 1 枚である(資料 11)。初回の LTD プリントの取り組みには学生間に著しい差があった。指導者にとっても初めての導入説明であったため、この差に対しては想定内のことであった。そのため、グループ内で、自分たちが準備してきたプリントを見せ合い、どのステップが理解できていなかったか説明プリントを読み、自分たちの力で理解させた。幸い、たいいていのグループの中に最低 1 人は完成度の高い予習がなされている学生がいた。このことが学生間の大きな刺激になり次回への再予習に良い効果を与えた。しかし、残念ながら、このプリントを埋めてきたクラスは中・上級だけであった。初級の学生には単語の意味を調べるだけが限界であった。語彙の意味を理解してもそれらを繋げるまでの英語力が満たされていなかった。しかし、初級の中にも数人は努力してきた学生もいた。成績に加味させるにもかかわらず、LTD 予習プリントを提出した学生の割合は、約 5 割であった。さらに、提出プリントの完成度を見ると、5 名(約 2 割)しかすべてのステップを記入していなかった。このような背景から、初級クラスでの LTD の導入は 1 章しか実施しなかった。

さらに、本研究では、課題文が母語でないため、ステップ 2 を 2 段階にした。2-1 に、語彙、2-2 に文の理解を導入した。これが、母語で LTD を実施する際と大きな違いである。2-1 のステップは、Step2-1 語彙の理解【意味を確認した単語・熟語・キーワード】単語を調べ日本語にするだけでなく、自分の言葉で他の人に説明できるように調べておくこと。Step2-2 文の理解【文の構造が理解できない、意味が分からない、不安な文、部分】全体を理解するのに重要な文を選ぶ=この文、部分を理解できないと全体理解ができない文を説明できるようにまた何がわからないか書くことご予習プリントに記載した。

4.5. 教師からのフィードバック(声かけ、問いかけ)

実践者兼本研究者という立場から LTD 実施に際して以下のことを特に注意した。グループワークの話し合い中は、メモを取りながら机間巡視し、直後に良かったグループの話し合いでの質問や表現をフィードバックした。学習者は自分のことばが拾われていることがわかると、必ずと言ってよいほど、教員と目を合わせた。

田中・田中(2009)は、読解指導において、学習者の力で読み解いていく楽しさを感じさせる仕掛けが、教師の発問の工夫に必要だと述べる。これは、LTD を実施のステップにすでに組み込まれているが、指導者が LTD を実施する際の個人、グループ、クラスそれぞれに適切な足場架け、言葉かけが必要である。

4.6. 結果

各リサーチクエスチョンの結果を以下に記す。

RQ1: LTD 導入有無によって、異なった英語レベルの学習者の英語自己効力感は変化について、3時点の英語自己効力感の平均値と標準偏差を図4-3と表4-8に示す。

図4-3で明確なように、初・中レベルは非常に近い値と変化であった。上レベルのみ、8回目にもかかわらず減少していた。これらの変化について、レベル(上級/中級/初級)と回答時期(1回目/8回目/15回目)の2要因混合計画の分散分析を行った結果、レベルの主効果($F(2,64)=18.79, \eta^2 = .37, p < .001$)および回答時期の主効果($F(1,87,119.83)=10.64, \eta^2 = .14, p < .001$)に有意な差が見られた。テューキー法による多重比較の結果、レベルに関しては、初級・中級よりも上級クラスのほうが5%水準で有意に得点が高いことが確認された。また回答時期に関しては、1回目・8回目よりも15回目のほうが5%水準で有意に得点が高いことが確認された。

一方、交互作用には有意な差は見られなかった($F(3.75,119.83)=.76, \eta^2 = .023, n.s.$)。

表4-8 3時点の英語自己効力感の平均値と標準偏差

レベル	1回目		8回目		15回目	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
初	16.80	7.60	17.60	9.45	19.80	9.20
中	17.36	4.76	17.75	3.56	19.96	4.46
上	25.85	7.46	25.62	7.60	29.65	6.90

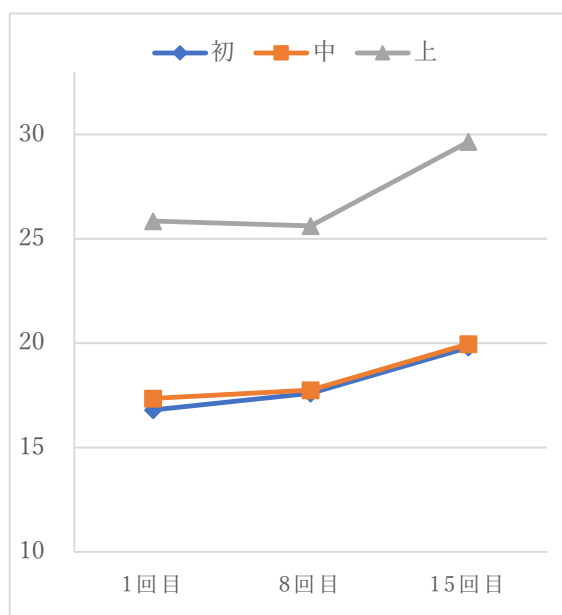


図4-3 3時点の英語自己効力感の平均値の変化

RQ2: LTD 導入有無によって、異なった英語レベルの学習者の協同作業認識は変化について、3 時点の協同効用の平均値と標準偏差を図 4-4 と表 4-9 に示す。

図 4-3 が示すように、どのレベルも値に差はあるが、指導前が一番高い値で、中間時に下がり、学期末に上昇する傾向が見られた。これらの変化について、レベル(上級/中級/初級)と回答時期(1 回目/8 回目/15 回目)の 2 要因混合計画の分散分析を行った結果、回答時期の主効果に有意な差が見られた($F(2.00,127.79)=7.35$, $\eta^2 = .10$, $p < .001$)。テューキー法による多重比較の結果、1 回目よりも 8 回目・15 回目のほうが 5%水準で有意に得点が低いことが確認された。一方、レベルの主効果($F(2,64)=.87$, $\eta^2 = .026$, n.s.)および交互作用($F(4.00,127.79)=.18$, $\eta^2 = .006$, n.s.)には有意な差は見られなかった。

表 4-9 3 時点の協同効用の平均値と標準偏差

レベル	1 回目		8 回目		15 回目	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
初	3.96	.74	3.60	1.57	3.76	.98
中	4.20	.40	3.96	.63	4.08	.48
上	4.25	.39	3.92	.57	4.06	.57

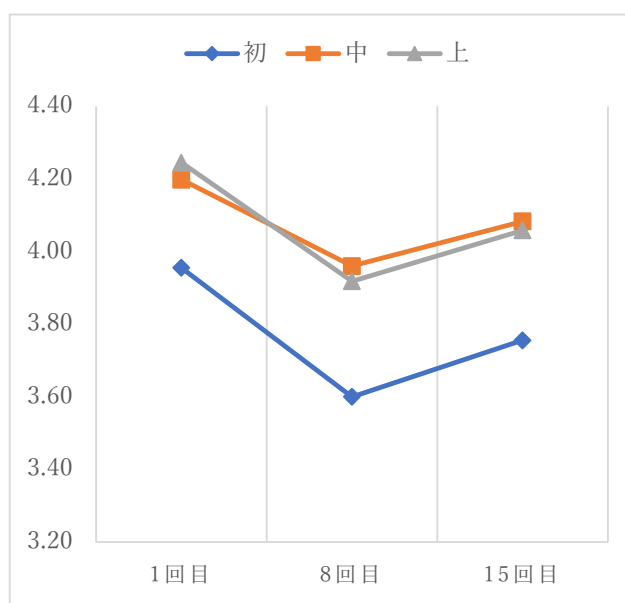


図 4-4 3 時点の協同効用の平均値の変化

次に、協同作業認識尺度の 2 因子の個人志向についての結果を示す。図 4-5 と表 4-10 は、3 時点の個人志向の平均値と標準偏差である。

図 4-4 より、どのレベルの値も指導前が最も低く、中間時に上がり、指導後に減少する傾向があ

ることがわかる。これらの変化について、レベル(上級/中級/初級)と回答時期(1回目/8回目/15回目)の2要因混合計画の分散分析を行った結果、レベルの主効果($F(2,64)=.87, \eta^2 = .026, n.s.$)、回答時期の主効果($F(2.00,127.79)=7.35, \eta^2 = .10, p < .001$)、交互作用($F(4.00,127.79)=.18, \eta^2 = .006, n.s.$)のいずれにも有意な差は見られなかった。

表 4-10 3時点の個人志向の平均値と標準偏差

レベル	1回目		8回目		15回目	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
初	3.47	.59	3.27	.93	3.33	.49
中	2.73	.49	3.10	.54	2.90	.64
上	2.78	.51	2.88	.68	2.84	.62

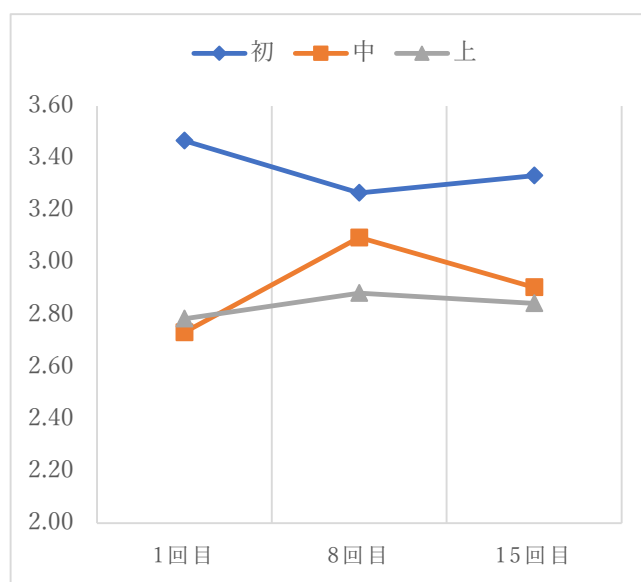


図 4-5 3時点の個人志向の平均値の変化

協同認識尺度の3因子目の互惠懸念の3時点の平均値と標準偏差を図4-6と表4-11に示す。図4-5より、互惠懸念は時レベル共に有意差はないが、レベルにより異なる傾向がみられた。上レベルは時を追うごとに向上し、中レベルは中間時に下がり、指導前後はほぼ同じ値であった。これらの変化について、レベル(上級/中級/初級)と回答時期(1回目/8回目/15回目)の2要因混合計画の分散分析を行った結果、レベルの主効果($F(2,64)=3.16, \eta^2 = .090, n.s.$)、回答時期の主効果($F(1.97,125.81)=.81, \eta^2 = .012, n.s.$)、交互作用($F(3.93,125.81)=1.17, \eta^2 = .035, n.s.$)のいずれにも有意な差は見られなかった。

表 4-11 3 時点の互惠懸念の平均値と標準偏差

レベル	1 回目		8 回目		15 回目	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
初	2.67	.56	2.67	.82	2.80	.76
中	1.79	.65	2.04	.87	2.15	.81
上	2.14	.76	1.99	.75	2.13	.70

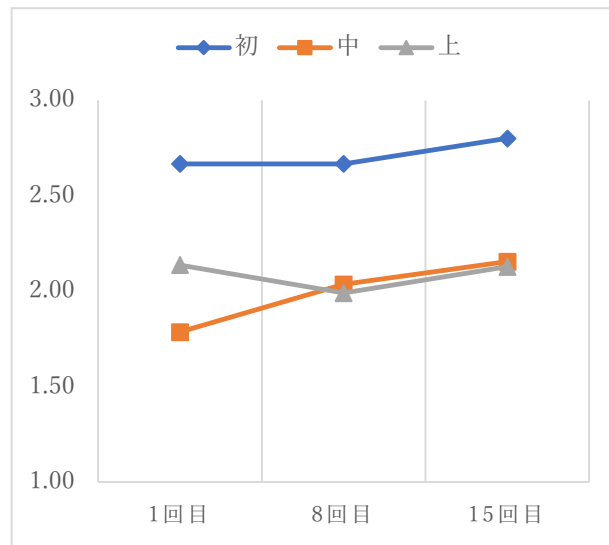


図 4-6 3 時点の互惠懸念の平均値の変化

RQ3: LTD 導入有無によって、異なった英語レベルの学習者の話し合いイメージ、スキル、コミュニケーション不安、思考動機は変化について、ディスカッション=イメージ尺度の 3 因子の 3 時点の変化を表 4-12 と図 4-7 で示す。各因子について、レベル(上級/中級/初級)と回答時期(1 回目/8 回目/15 回目)の 2 要因混合計画の分散分析を行ったが、いずれの因子もレベルおよび回答時期の主効果と交互作用に有意な差は見られなかった。

イメージ(活動性・親和性・重大性)は、顕著な差は確認されなかった。しかし、スキルにおいては上レベルの向上が確認された。

ディスカッション=イメージの活動性、親和性、重大性ともは中間時に初級以外は下がった。しかし、ディスカッション・スキルの場の進行と対処は、上級クラスのみ中間時に下がった。積極的関与と自己主張は、特に初・上級クラスが回を重ねるごとに上昇した。LTD の構造化された予習により、自分の意見を前もって準備されているために、積極的に意見を述べることはできなかった。他者への配慮と理解は、初・上級クラスは中間時に下がり、学期末には向上した。前述同様、LTD での話し合いを初めて行ったため慣れない点が多かったのであろう。雰囲気づくりは、特に上級クラスで学期末に著しく上昇した。コミュニケーション不安は全体で見ると中級と上級クラスのみが

学期最初からLTDの導入時を経過し、学期末に下がった。思考動機は、中・上級が学期最初からLTD導入時を経過し最後に上昇した。

表 4-12 3時点のディスカッション=イメージの3因子の平均値と標準偏差

レベル	1回目		8回目		15回目	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
活動性						
初	3.34	.67	3.97	.63	3.86	.36
中	4.59	.86	4.29	.36	4.24	.37
上	4.33	1.04	4.23	.37	4.25	.36
親和性						
初	3.15	.84	3.65	.98	3.95	.45
中	4.72	.79	3.94	.49	3.92	.31
上	4.38	.92	3.96	.29	4.04	.30
重大性						
初	3.53	.80	3.93	.64	4.53	.51
中	4.63	.85	4.23	.46	4.31	.70
上	4.27	.74	4.18	.66	4.24	.51

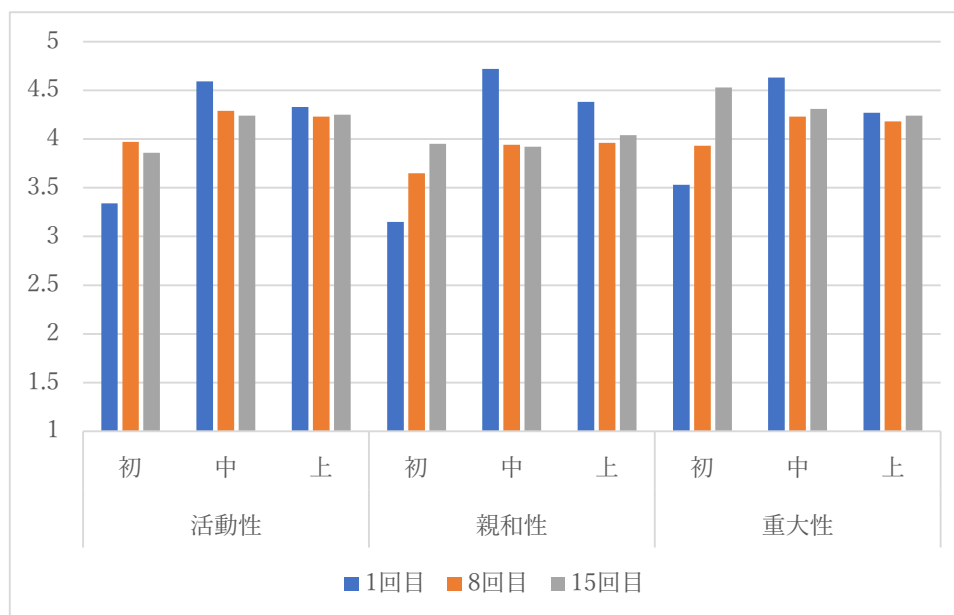


図 4-7 3時点のディスカッション=イメージ尺度の平均値の変化

次に、ディスカッション・スキルについての結果を表 4-13 と図 4-8 で示す。ディスカッション・スキルの 4 因子（場の進行と対処、積極的関与と自己主張、他者への配慮と理解、雰囲気づくり）について、レベル（上級／中級／初級）と回答時期（1 回目／8 回目／15 回目）の 2 要因混合計画の分散分析を行ったが、いずれの因子もレベルおよび回答時期の主効果と交互作用に有意な差は見られなかった。

表 4-13 3 時点のディスカッション・スキルの平均値と標準偏差

レベル	1 回目		8 回目		15 回目	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
場の進行と対処						
初	2.91	1.00	3.37	1.49	3.00	.82
中	3.88	.84	3.52	1.07	4.14	.86
上	3.67	1.23	3.94	1.00	3.98	1.01
積極的関与と自己主張						
初	3.37	1.14	3.40	1.44	3.60	.74
中	4.57	1.04	4.65	1.24	4.65	1.10
上	4.01	1.21	4.15	1.22	4.36	1.01
他者への配慮と理解						
初	4.06	1.47	3.92	1.97	4.51	1.55
中	5.11	.77	5.22	.89	4.97	.87
上	4.98	.66	4.91	.89	5.02	.69
雰囲気づくり						
初	3.35	1.38	3.55	1.47	3.55	1.23
中	4.21	.76	4.41	1.13	4.34	.89
上	3.58	1.33	3.54	1.37	4.03	1.33

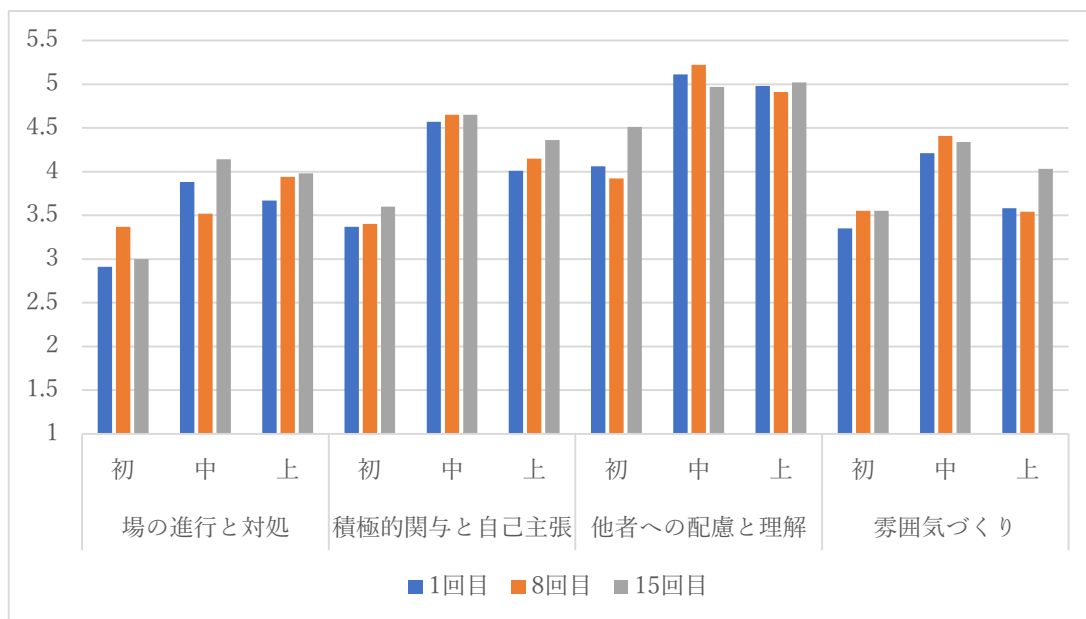


図 4-8 3 時点のディスカッション・スキルの平均値の変化

コミュニケーション不安の結果を表 4-14 と図 4-9 で示す。コミュニケーション不安の 4 因子（小グループ、集会、会話、スピーチ）について、レベル(上級/中級/初級)と回答時期(1 回目/8 回目/15 回目)の 2 要因混合計画の分散分析を行った結果、会話因子の回答時期の主効果に有意な差が見られた($F(1.92, 122.55) = 9.72$, $\eta^2 = .132$, $p < .001$)。テューキー法による多重比較の結果、1 回目よりも 8 回目・15 回目のほうが 5%水準で有意に得点が低いことが確認された。

一方、レベルの主効果($F(2, 64) = .87$, $\eta^2 = .069$, n.s.)および交互作用には有意な差は見られなかった。また、会話以外の 3 因子(小グループ、集会、スピーチ)および全体に関しては、レベルと回答時期の主効果および交互作用のいずれにも有意な差は見られなかった。

表 4-14 3 時点のコミュニケーション不安の 4 因子と全体の平均値と標準偏差

レベル	1 回目		8 回目		15 回目	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
小グループ						
初	3.03	.18	2.87	.30	3.13	.14
中	2.94	.42	3.00	.35	3.06	.38
上	2.97	.38	2.93	.31	2.95	.25
集会						
初	3.03	.52	2.93	.50	3.20	.36
中	3.01	.30	3.22	.40	3.05	.32
上	3.06	.25	3.17	.40	3.08	.27
会話						
初	3.50	.33	3.07	.35	2.93	.30
中	3.21	.32	3.17	.38	3.04	.28
上	3.23	.30	3.23	.28	3.04	.25
スピーチ						
初	2.97	.70	2.97	.08	3.17	.20
中	3.07	.32	3.10	.39	3.01	.38
上	3.22	.30	3.13	.29	3.08	.40
全体						
初	3.13	.27	2.96	.20	3.11	.20
中	3.06	.18	3.12	.25	3.01	.21
上	3.12	.22	3.12	.18	3.04	.16

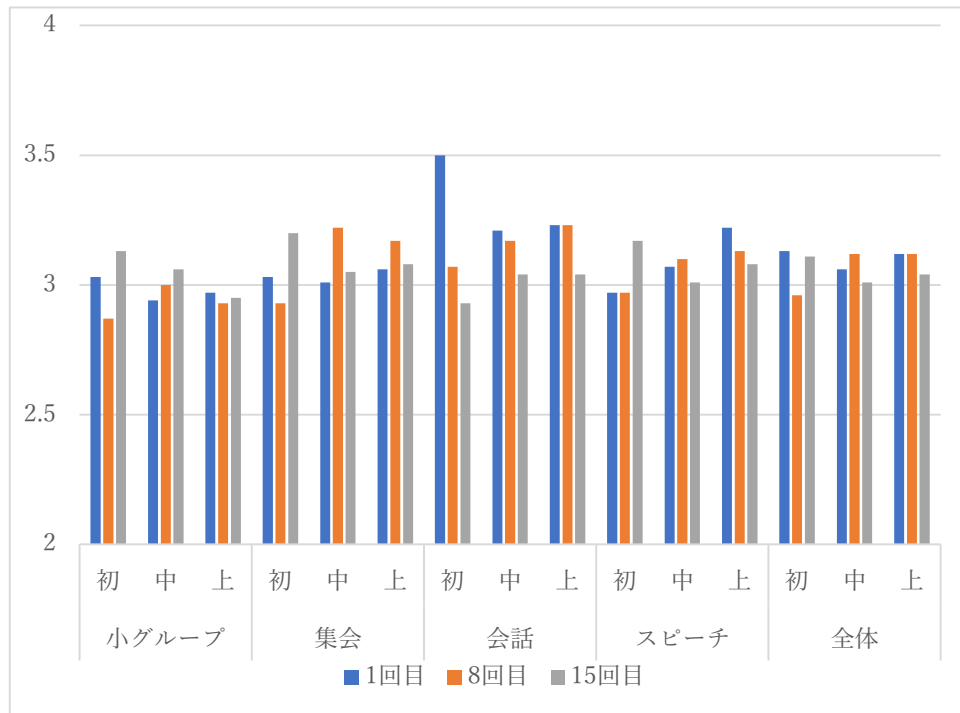


図 4-9 3 時点のコミュニケーション不安の 4 因子と全体の平均値の変化

RQ3 の思考動機の変化について、表 4-15 と図 4-10 で示す。思考動機については、中と上のレベルが初回よりもわずかであるが向上する傾向が見られた。残念ながら、初レベルにはその傾向がうかがえなかった。これらの変化について、レベル(上級/中級/初級)と回答時期(1 回目/8 回目/15 回目)の 2 要因混合計画の分散分析を行ったが、レベルおよび回答時期の主効果と交互作用には有意な差は見られなかった。

表 4-15 3 時点の思考動機の平均値と標準偏差

レベル	1 回目		8 回目		15 回目	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
初	3.02	.27	2.87	.15	2.91	.16
中	3.04	.23	3.11	.22	3.21	.28
上	3.03	.23	3.04	.25	3.12	.28

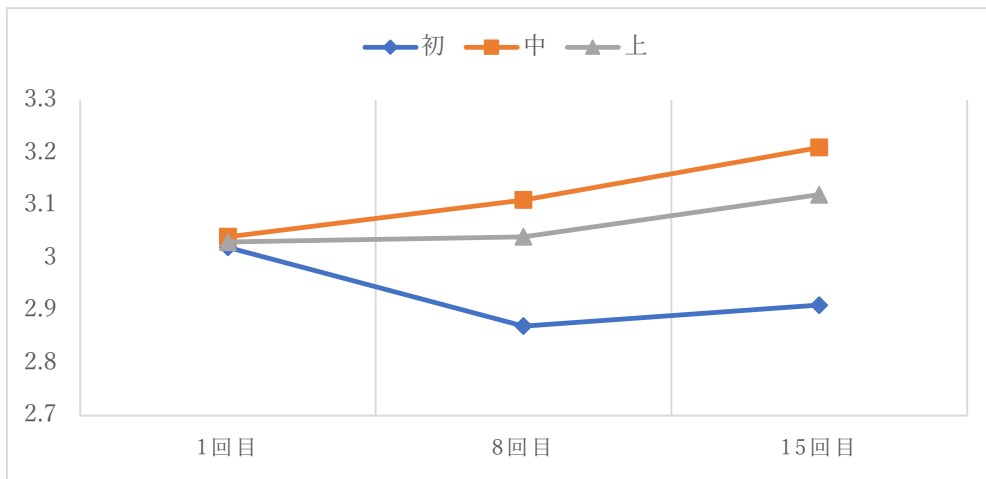


図 4-10 3時点の思考動機の平均値の変化

RQ4: LTD を体験することによって、学習者に変容の結果について下記に報告する。LTD 導入前後で、大きな変化があったのは、予習の違いである。LTD 導入以前の予習は、前述したように、語彙を調べて訳を書いている学生が多かった。中にはグーグル翻訳の訳をプリントアウトしてもってきている者もいた。しかし、LTD 導入後は明確なステップに沿い、すべての訳を書いているよりは、自分の言葉を使用している学生が多くなった。また、限られた時間の中でステップを実施するために、話し合うべきところを抽出してくるようになっていた(図 4-11~4-12 参照)。

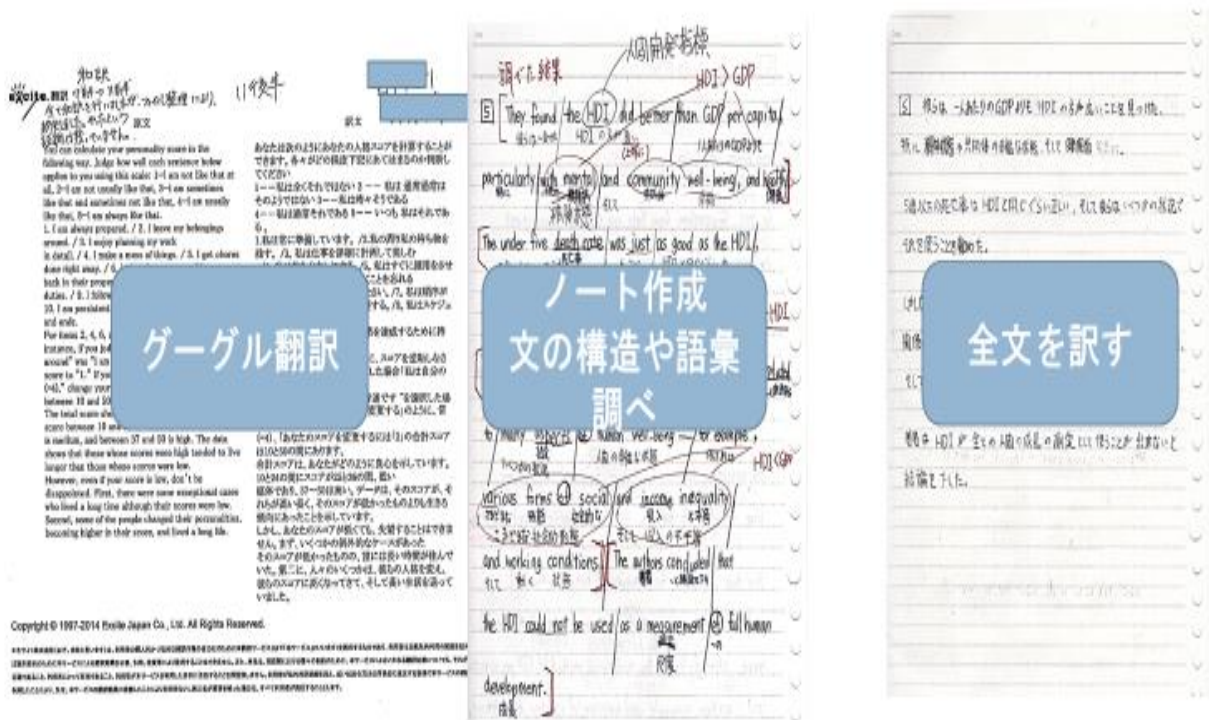


図 4-11 LTD 導入以前の予習例

RQ4-1: 予習時間への影響について、予習時間の変化を表 4-16 と図 4-13 で示す。どのレベルの学習者も LTD の初回実施時に予習時間が向上する傾向が見られた。これらの変化について、レベル(上級/中級/初級)と回答時期(LTD 導入前/LTD 初回導入時/LTD 導入後)の 2 要因混合計画の分散分析を行った結果、回答時期の主効果に有意な差が見られた ($F(3,202)=5.37, p < .01$)。テューキー法による多重比較の結果、LTD 導入前よりも LTD 初回導入時のほうが 5%水準で有意に得点が高いことが確認された。一方、レベルの主効果および交互作用には有意な差は見られなかった。

予習時間の 3 群(級)の比較を 2 要因分散分析:3(級:上・中・初) × 3(回数:2~8 回・9 回・10~12 回) 結果は、3 群の主効果は時期で有意 ($F(3,202)=5.37, p < .01$) 級の主効果は有意でない($F < .05$)。

LTD 導入後の予習時間の平均値が初と上レベルで減少したが、導入以前よりは向上している。導入後の減少の背景には、実力テストや課題がない回があったためである。さらに、中・上レベルの予習時間が後半下回ったのは、2 回目の課題文は会話が含まれた 1 回目の課題文と比較すると簡単な英文であるからだと推察される。

表 4-16 3 時点の予習時間の平均値と標準偏差 (分)

レベル	LTD 導入前(2~7 回目)		LTD 初回導入時(8・9 回目)		LTD 導入後(10~14 回目)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
初	42.17	24.35	55.00	47.70	43.75	27.59
中	36.30	15.30	43.46	23.04	49.10	24.05
上	32.72	15.86	47.65	33.23	39.40	21.10

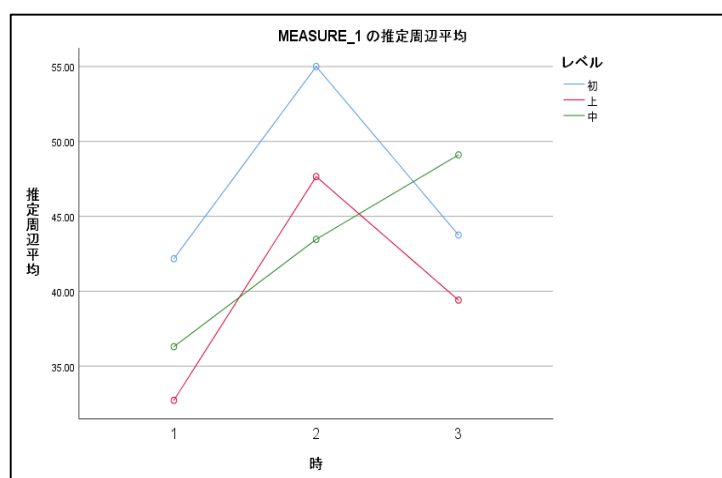


図 4-13 3 時点の予習時間の平均値の変化

RQ4-2: 学習者の批判的思考を醸成させるかについての結果である。LTD 導入初回のステップ7に学習者が記述した結果が以下である。

文の長さ: 「1文が長い部分があるからだらだらと書かずにコンパクトな文に分割する」など。

言い換え文: 「言い換え文が多くて多少混乱するところがあった点」「“,”が多い」「In other words、On the other handなどが多すぎる」「かっこの量ももう少し減らす」「かっこで書いてある例は文として後に書く」など。

語彙: 「holistic=全体論は用語で意味が難しいので分かりやすくする。To understand the whole に変える」「cannot help but が分かりづらい」「同じ英単語を使った表現が多い。私なら別の言い換えを使って極力同じ単語を使うのをさける。22行目、27行目、30行目、35行目に“tend to~”がある。私なら“tend to~”と“be likely to~”の2つを使う。やたら比較が多い。特に“than”。なので私なら“than”を使わない表現なども混ぜて文をつくる」

文法: 「皆が理解できない文章(文法)を書かない」構成: 「5段落を正しく理解するときれいにまとまっていて3段落と4段落が必要な意味がわかる」「第5段落をもっとすっきりさせたほうが良い」「私だったらそもそも最初かの主張の部分を否定しない」「もうちょっと細かくピリオドで文を句切る」「例を提示する」「1段落で研究者の“思い込み”という言葉をもっと強調されていなければ知覚・認知科学の観点で知覚メカニズムにどのような異議(主張?)を唱えた方が良いと考える。何を問題提示してるかつかみづらかったから。1段落と2段落を逆にしよう」「段落をまたいだ倒置法がよみにくい」

データ: 「日本人と韓国人にも異なる見方は存在するので東アジア人という大きな括りで主張しているところは「日本人は…」のように限定すると良いと思う」「『文化的な違い』というのをもっと細かくお互いにどんな文化を持っているのかも書いてあればなお良かった」「根拠として大学の実験を挙げているが、対象とする大学が2つであることや学力的面で考えても結果に偏りがあると思うからもっと多様な範囲での実験が望ましいと書くべき」

以上のコメントは上・中級のクラスの学習者のものであった。初レベルの学習者は無記述であった。英文に対する全ての記述は上級クラスの学習者のものである。データについての記述が多い背景は、文系の学科の学習者は、質問紙調査方法や統計の授業を受講しているためだと推察される。1回目のステップ7に無記入だったレベル毎の割合は、初レベルは100%、中レベルは25%、上レベルは14.7%であった。

RQ5-1: LTD の課題をどの英語のレベルの学習者も行えるかに関する調査結果を図 4-14 で示す。初レベルは提出はしたものの、ステップ2の単語調べはできるが、無記述のステップが多くあることが課題完成度を低迷させた背景である。中レベルも提出はするが、3割近くのステップを自力で行うことは不可能であった。しかし、上レベルの学習者の多くは予習の充実度が高く、課題提出率、完成率ともに高い値の結果となった。この課題は成績に加味されることは、シラバスに掲載するとともに、提出時にも周知した。

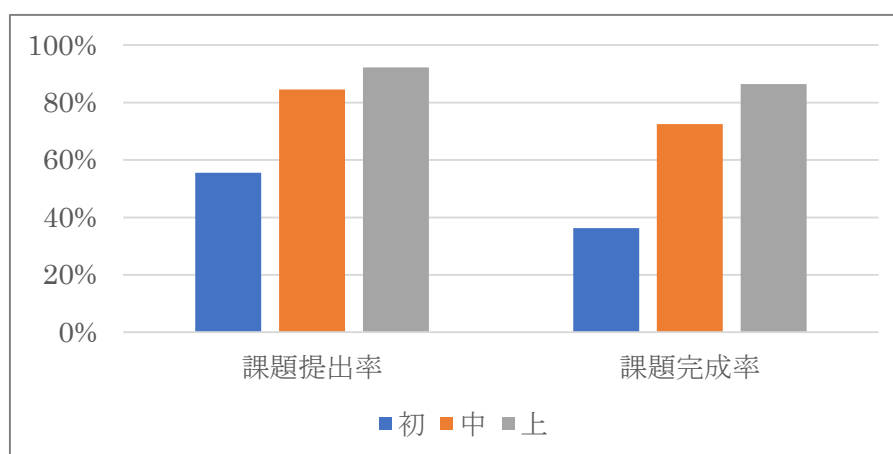


図 4-14 3レベルの課題提出率と完成率

RQ5-2: LTD を体験して学習者はどのような反応であったかを、活動回のふりかえりログのコメントから報告する。表 4-17 は、2 回の LTD 実施後の学習者のコメントからの抽出語と文章の数である。初回のほうがコメントを多く書いていることが確認できる。

表 4-17 1 回目と 2 回目の授業コメントの抽出語と文章の数

	1 回目	2 回目
総抽出語数(使用)	4,624(1,927)	3,017(1,120)
文章(使用)	657(475)	504(358)

それぞれの回のコメントを頻出度分析を行い、頻出 20 位までを表 4-18 にした。両回の記述のうち、固有の抽出語に網掛けをした。全ての抽出語を確認すると、深まる(9 回)・深い・深める(各 7 回)が 1 回目に合計 23 回、2 回目に、深い・深まる(各 5 回)で合計 10 回の出現があった。

表 4-18 1回目と2回目の授業ログに書かれた上位 20 語

1回目				2回目			
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
予習	71	良い	19	今日	30	訳す	13
思う	53	学習	18	思う	27	スムーズ	12
自分	41	楽しい	18	LTD	22	自分	11
理解	41	意見	16	グループ	22	多い	11
LTD	38	今日	16	理解	20	班	11
話し合い	33	文	15	予習	19	良い	11
グループ	28	人	14	今回	16	文章	10
授業	26	難しい	13	話し合い	16	話	10
時間	23	初めて	12	時間	15	楽しい	9
内容	19	班	12	文	14	聞く	9

以上の2回の抽出語を3レベル毎に比較したものが表 4-19 である。

表 4-19 レベル毎の1回目と2回目の授業コメントに書かれた上位 10 語

1回目			2回目		
上	中	初	上	中	初
思う	予習	大事	思う	今日	単語
LTD	自分	始める	グループ	LTD	1つ
理解	授業	分かる	楽しい	理解	いま
話し合い	時間	深める	話し合い	予習	一気に
意見	内容	授業	話せる	時間	覚える
グループ	良い	予習	話	今回	ていねい
今回	班	理解	内容	班	意味
人	今日		聞く	自分	難しい
楽しい	学習		多い	スムーズ	日本語
書く	やり方		良い	文	違い

さらにそれぞれのレベル毎の抽出語同士の結びつきの関係性を把握するために、共起ネットワーク図を作成した。しかしながら、初級レベルのデータ数が著しく低いため、検証にはいたらなかった。また、中・上級レベルに関しても、クラスター分析を行いそれぞれの語がいかに関係している

かをみたが、出現数が少ない単語の散布という結果となったため、研究対象には及ばなかった。

抽出語データの概観を数量化・視覚化し、客観的に探索するために、セミオートバックスコーディングを行った結果が表 4-20 である。LTD 導入のリーディング授業に関する肯定的なカテゴリ語として、理解・予習・話・楽しい・グループを選択した。それぞれのカテゴリ語に含めた語彙を下記に示す。

・理解 (理解、しっかり、深い、深まる、深く、よく)・話 (話、話せる、人の話)・楽しい (面白い、楽しい)・予習 (予習、もっとよく)・グループ (人、他人、メンバー)

表 4-20 1回目と2回目の5カテゴリの頻度とその割合

コード名	1回目		2回目	
	頻度	%	頻度	%
理解	60	16.44	37	14.80
予習	641	17.53	19	7.60
話	13	3.56	17	6.80
楽しい	21	5.75	11	4.40
グループ	19	5.21	7	2.80
コード無し	216	59.18	170	68.00

それらの5カテゴリの出現比較をレベル別と2回の差を捉えるために、下記のプロットを作成した(図 4-15)。カテゴリ出現率が大きいほど正方形が大きい。色の濃淡は残差を表す。残差が大きいほど、色が濃くなる。プロットは、上から順に理解、話し、楽しい、予習、グループである。

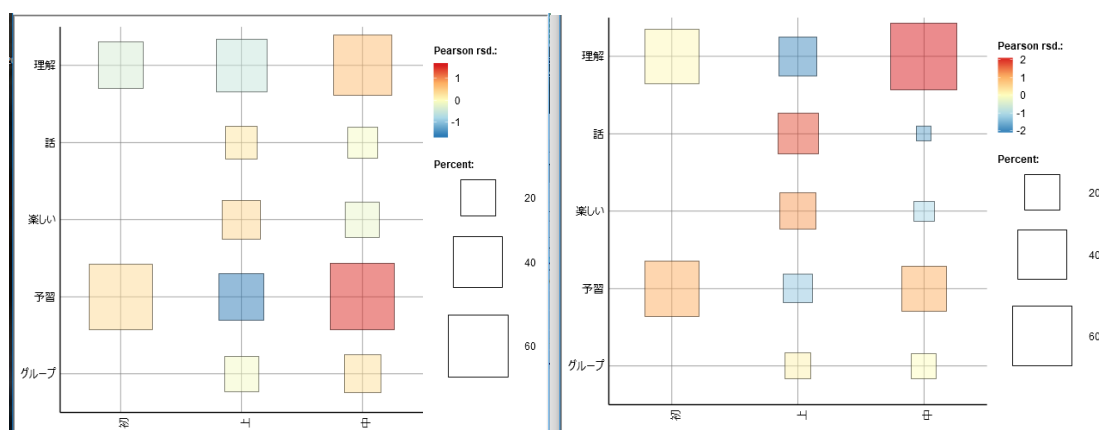


図 4-15 レベル毎に見た1回目(左)と2回目(右)のバブルプロット

以上のデータマイニングの結果をふまえ、学習者のコメントを精読し、LTD を初めて体験した学習者の反応を探索するのに適切な語彙は「予習」だと判断し、そのことばに関連する学習者の記述を分類して下記に示す。LTD を授業実践する初の試みであり、可能な限り多くの LTD 経験者の声を報告する。さらに、これらの実際のコメントが続く実践研究 2 と 3 の実施の方向性を示唆する可能性は高い。こうした理由から多くの紙面を要するが、資料とせず論文中に記載する。

肯定的

「今までの授業よりも格段に LTD の予習のほうが良いと思いました。わからないことに気づけて、学習方法の反省・改善ができることを実感しました」「このやり方だと普段より頭に内容が入っていると実感できた。大変だが自分はこのやり方の方が勉強になるので良いと思う」「今日の授業の予習はしっかり家でやって来ることができた。予習プリントがあることで予習しなければいけないところが明確になるので、予習しやすかった」「今回は予習に時間をかけたので、理解しやすくて良かったためこれからもしっかり予習したい。すごく納得できるまとめ方ができたので、すごく達成感があった。また LTD で話し合いたいと思った。全員がすごく意見を出してくれたので良かった」「今回は予習を含めて有意義に学習できた。LTD 学習法は話し合いが促進するのでこれからもやりたいが、一人が予習しないと進行に支障をきたすので、しっかりやっていきたい」「しっかり授業に参加することができた。予習をしてもっと授業に参加したい」「初めてこの方法で予習をやってみて、単語や訳をやるだけでなく、自分の言葉で主張を読み取ったりなど、難しかったけど、自分の言葉で説明できるくらいになると、いつもやる予習よりも格段に理解することができ、英語がいつもより楽しかった。LTD 話し合い学習法をやってみて、予習は大変だけど理解力は高まるし、グループでの話し合いもいつもより深く話せるのでまたやりたいと思った」「一人ひとりしっかり自分の考えや疑問点を恥ずかしながら主張できてとても良く学習できた。やり方が変わって一回目だったがとても上手くできた。先生が、上手にグループ活動していると皆に言ってくれた時とても嬉しく、来週以降も続けてやりたいと思った。前半の授業プリントを 1・2 段落だけやったが、以前までと違いスラスラ進めることに驚きが隠せなかった。英語ができるような感じがしてとても楽しい。まだまだ予習が甘いと今日実感したので、もっと深くまでわかるように予習にチャレンジしたい」「予習をしてくと授業についていけることが分かった」など。

深い学び

「新しく始まった LTD 話し合い学習法は自分には合わないと思っていたけど、今日グループで話し合いをして、思ったより内容が理解できたし、どんな点について予習をしてくれば良いのかがわかり次回からより深い学習ができそう。前までだとわかった気になって終わってしまいそうな所も、LTD だと深く話し合うことができた。わかっている子がどんどん説明してくれて、わからない側からするとわかりやすかったし納得できない所でストップをかけて説明してもらえるのでとてもわかりやす

かった」「自分でわかっているけど誰かに説明すると相手がわからないこともあると思って予習をしたら、3時間もかかった。そのおかげで内容はしっかり理解できた。細かく予習できた」「少しでも予習をするだけで内容が前よりもわかったので、するとしないとではすごく違うというのを実感できた。グループの雰囲気は今とても良いので継続していきたい。これからは予習したい」「単語の予習でわからない単語が多いので予習に困った。今日の授業では新しい方法を試す感じだったけど、なかなか上手く行った気がした。自分たちで内容をまとめたおかげで前よりも小テストが解けるようになった」など。

グループ活動への効果

「元々近い距離で話す班だったがまた距離が近くなった気がした」「他の人達はもっとすごい発想を多く出しているのだから、自分もそれに追いつけるように頑張りたいです」LTD 学習法は常に考えることがあって、自分の考えが追い付かなくなるとすぐに話せなくなってしまうので、常に考え、話を広げ盛り上げることを目標にしたいです」「3人とも予習にかけた時間が120分で、わからないところもそれぞれ違って把握できたので、次までに完璧にしようと思った」「このLTDは時間が早く感じたし、脱線してしまうくらいに楽しかった」間違っている意見も言うことが話し合いには大事だと思うので、次は自分の意見を言いたい。Xさんに頼ってばかりなので、もっと予習をしてくる。上手く時間を使えるようにして、自分だけでなく皆で授業を進めていけたらと思う」「初めてLTDの取り組みをしてみて予習の時にわからない所も含め詳しく調べてくれるので話し合いがしやすいだろうと思った。LTDをやってみて、今までよりもたくさん話せていた気がする。」など。

大変だったが前向き

「LTD話し合い学習法を初めてやってみたが、あまり勝手がわからず予習がはかどらなかった。こういう時にグループの皆に相談すべきだと思った。次回は自分がグループの皆を引っ張っていきけるように予習をしっかりやってきたい」「STEPをやる時自信がなかったのだから、もっときちんと予習して自信がある答えを出したい」「自分の予習不足が皆の足を引っ張ってしまったのかな。次からはしっかりやろうと思いました」「やり方が良くわからなかった。初めてLTDをやってみて少し難しかった。でも予習の仕方が決まっているから、まだ予習がしやすいのかもしれないと思った。まだ少し慣れないが何とかやれそうだ」「予習の時間が長い人はその分しっかりかけていたし、自分は皆より予習の時間が少なかったのだから、もうちょっと予習をやっていきたい」「予習のやり方が今いちわかっていなかったのだから、あまりできていなかったけど、同じグループの人はきちんとやっていたし、私よりもはるかに時間をかけていたので、本当にすごいと思った。今日は全然だったので、次の授業はグループの中で一番しっかり予習をしようと思った。」「まだ少しやり方がわからないこともあって、どうしようと思った。課題文は読みやすかったのだから、内容だけでなく文法や単語などを調べて、文の構造も理解できるような話し合いができるようにしたい」「予習は今までと全然違ってわからない！」と

なってしまった。けど今日仲間の予習プリントを見て、こうやってやるんだとか、一回目がこんなにきちんとできる人がいるんだととても驚いたし、頑張ろうというやる気が先週よりも芽生えたので身につくように頑張ります」「予習をやってみて少しやり方が難しいと感じた。この予習に早めに慣れていけるように頑張りたい」など。

やや否定的

「LTD の前は予習をあまりしていなかったので、LTD の予習が少し大変だった」「どうしても話が脱線してしまう(どうせ話すなら世間話をしたくなる)ので、なかなか進まなかったり、自分の予習以外の LTD で得られた力が発揮された感は正直なかった。しかし楽しさは桁違いにすごかったので、悪くはないと思った」「初めはこの学習法のやり方がわからずに、あまり話せずにいた。やはり予習しないとわかるものもわからないので話しづらかった。でも班の皆がしっかりサポートしてくれたので、次回は自分がリードできるようにしたい」「初の LTD による授業だったが、メリットとデメリットが大きすぎると思った。班員全員が予習をすれば疑問を共有し取り組むことができるが、予習の進度によって差が広がると感じた。会話で理解するという点はかなり良いと思うが、余った時間を有効活用してより詳しい内容にも踏み込んでいきたい」「予習プリントは何を書くのか良くわからずだったのでスカスカだった。内容もまるで頭に入らずだったので、少しばかり苦です」「わからなかったから予習していないと言われても困るし、単語ぐらいいは調べられるのでは?と思った。それで話し合いの時間に予習をやられて困った」「私たちの班は予習不足だった。私は 15 分でざっと内容を把握したくらいだったけど、他の班の人はすごく細かく自分の意見をまとめたりして、自分はきちんと予習ができていないなと思った」など。

RQ5-3: LTD を体験した学習者はその後の英語リーディング授業に LTD 学習法を継続したいかの結果を表 4-21 で示す。3 レベルとも比較的高い平均値がでた。しかし、初級レベルの回答者は LTD の課題を行うことができた数はわずか 5 人である。

表 4-21 3 レベルの時点の LTD の継続について平均値と標準偏差(5 件法)

レベル	<i>M</i>	<i>SD</i>
初	3.60	0.80
中	4.18	0.71
上	4.03	0.79

RQ6: LTD 初学者にとって LTD の利点は何かについての学習者のコメントを下記にカテゴリー毎にまとめた。

内容理解(英語学習)

「授業前にある程度の内容が入ってくる」「内容がしっかり把握できる」「内容をより深く理解できた」「より深く学べる点」「課題文の理解が深まった」「自分の理解していない部分があること」「課題文に対する理解度が格段に上がる」「一つ一つ時間をかけて協力し、答えを導き出すことができた点」「自分は理解していても他の人が理解していなかったら、と考えたとき細かく予習をしておかないといけないという気持ちになった。おかげで、自分にも知識が細かく入ったし、本文の内容も深いところまで追求できた」「自分の分かっていることや分かっていることを伝えることができること」「深く理解することができた」「自分の学習したことを口に出して言うことでより理解が深まり共有できたこと」「難しかったけどその分英語についての知識が増えた点」「普通に力になった」など。

予習

「予習ができる」「予習をするようになった」「細かく予習内容が書かれているので、予習しやすい」「今までは予習してこなかった点も予習することができるので今までは違う予習ができて予習の視野がとても広がった」「ないと予習のやり方がわからなかったため、やり方を示してくれるところがよかった」「予習しなければ、グループに迷惑がかかるとおもえた」「予習をしっかりできた」「予習をして来ないと同じグループの人に迷惑がかかるから予習をやるようになった」「予習をしっかりしないといけないため、責任感がある」「予習の方向が分かるようになる」「予習をしっかりできる」など。

考える・自主性

「教えられるだけでなく意見を出し合い考える時間ができたこと」「教師の介入が少ないのでみんながみんなそれぞれの意見を出していかないと会話が進まないのではやなぎやという危機感がわきテキパキ動けたと思う」「いつもと違った視点で教材を見た点」「自分のわからないところが把握できる」「LTD でないと、授業プリントにヒントがあったりして本文を読まなくてもある程度理解できてしまっていたが、それがなくなって、本当の実力が問われ、わからないところが明確だった」「時間が決められるので効率的に深く内容を理解できるよう工夫しようとする点」など。

学び合い

「わからない訳を教えてもらえる」「みんながわかっていないところを共有できる点」「意見を交換し合うことで自分が考えていなかった意見も出て感心したこと」「みんなの考えを共有できたこと」「みんなそれぞれに考えをより深く共有できたこと」「分からなかった文を書く欄があったため、自分で分からないところを把握して授業の時にグループの人に聞くことができた」「みんな協力し合えた

点」「グループ全員が同じ観点をもとに内容を把握しているから、より深い話し合いができる」「自分の覚えられないところの良い覚え方を教えてもらえた」「わからないことが班のみんなで協力してわかることができました」「1 文ずつ訳して行けたのでみんな理解できた」「仲間の意見が聞けて、新しい考え方がわかった」「自分が気づいていなかった点や分かりづらい・失敗しそうという点に気付いて次回の予習の時に『あ、ここ間違えやすそうかも』という点に気付きやすくなった。加えて、仲間と協力することで助け合いができて自分の存在意義につながった」「仲間のためになれてよかったと楽しめた」「大学に入ってからクラスというコミュニティがなくなったためあまり何十分も話す機会がなかったので楽しく仲間と話しながら進められる授業は本当楽しかったです」「一致団結できた」「みんなに聞くことができるので理解が深まる」「自分が考えられなかった意見や知識を知ることができたから自分を見つめなおすきっかけになる」「楽しい時間を過ごすことができ、さらに知識も増やすことができた」「自分のわからないところをみんなではなしあえることで深くまで考えられた」「わからないところや、みんなの意見を聞くことができ、協力してしっかり学べる場所」「全員で話し合うから仲が深まる」「グループでわからないことが出てきたら教えあえるし、適当にならないから楽しく英語が学べる」「一人でやっていたわからなかった部分を解決することができる」など。

コミュニケーション

「グループメンバーとのコミュニケーションがスムーズになる」「自分がわからないと言えたこと、人の着眼点が違うことに気づけたこと、自分の勘違いを訂正できたこと」など。

話し合い

「どんなことを話し合えばいいかわかってるので話し合いやすかった」「みんながたくさん話し合えたこと」「みんなのいろんな意見を聞くことができ、参考になったし、理解することができた。一人ひとりがわからない所を書いてきていたので、話し合いが深くなった」「話し合いやすかった」など。

否定的(初レベル 5 人中 2 人)

「ないです」「よくわからないまま終わったので書けません」

RQ7: LTD 初学者にとって LTD の困難な点と改善する点は何かについてを調べた結果を示す。67 名中無記入は中レベル 12 人で、55 名が回答した。個々の記述は分類した結果が表 4-22 である。

表 4-22 レベル毎の困難な点と改善点のコメント数

レベル	全	上	中	初
グループメンバーの怠惰さ	6	3	2	1
話し合い中の脱線	4	4		
方法の困難さ	20	11	7	2
関連付け	12	9	2	1
課題文の評価	2	2		
時間	6	4	2	
特にない	6	4	1	1
コミュニケーション	1	1		
固定方法反対	1		1	

毎回の授業終了時の学習者の対するふりかえりから研究に関連する結果を以下に示す。「こんなにも深く予習したのは初めてだったため、単語や文法などがとても身に着いた。」「話し合うことで得られる知識もあり、英語の知識、考える能力は向上したと思う。」を肯定的な意見とする。LTD 初回導入後の学生のコメントは LTD に対して、肯定的なものは 63%で、否定的なものは 37%で、LTD 2 回目のコメントは、肯定的なものが 83%に上昇し、否定的なものが 17%に減少した。

LTD 導入後の最後に向上了した数値の結果と自由記述の「わかった・理解」「できた」から自己効力感が向上した要因として「遂行行動の達成感」が考えられる。

自由記述のカテゴリー分けは、信憑性確保のため、指導者(本研究者)と非指導者 2 名で行った。この非指導者は以前、同じシラバスで英語スキル I を担当経験者である。

4.7. 考察と課題

英語自己効力感は、指導前より後のほうがどのレベルの英語学習者も向上した。協同認識に対しては、どのレベルも協同効用は指導前が一番高く、中間時に下がり指導後には向上した。個人志向は、初級が指導前に高く中間時に下がり指導後にわずかに上がった。中級は指導前が一番低く中間時にわずかに上がり指導後はほぼ中間時と同じであった。互惠懸念は、初級と中級は指導前から後に向上したが、上級は中間時に下がるが、指導前後はほぼ同じ値であった。

ディスカッションイメージの活動性、親和性、重大性ともに LTD 導入時に初級以外は下がった。しかし、ディスカッションスキルの場の進行と対処は、上級レベルのみ LTD 導入時に下がった。初めて行う LTD の導入で進行や対処は困難なことがうかがえる。積極的関与と自己主張は、特に初・上級レベルが回を重ねるごとに上昇した。LTD の構造化された予習により、自分の意見が前もって準備されていたことが、積極的な意見を述べられる要因になったのではないかと。また、他者へ

の配慮と理解は、初・上級クラスは中間時に下がり、学期末には向上した。前述同様、LTD での話し合いを初めて行ったため慣れない点が多かったのであろう。雰囲気づくりは、特に上級クラスで学期末に著しく上昇した。また、コミュニケーション不安は全体で見ると中級と上級クラスのみが学期最初から中間時を経過し、学期末に下がった。最後の思考動機は、中・上級が学期最初から中間時を経過し最後に上昇した。ディスカッションに対するイメージとスキルは、統計的には有意は確認されていないが、イメージとは深層意識のため容易な変化は難しいとみる。しかし、スキルは伸びたことから LTD の導入の効果はみられた。ディスカッションスキル、コミュニケーション不安、思考動機の結果から、LTD の導入が効果的に実施された群は上級クラスだということが本実践で探ることができた。

LTD の課題に取り組んだ学習者の結果をみると、初級レベルは語彙の意味を調べるまでが精いっぱいであった。初級レベルには他のレベルと同じ方法での LTD の導入は困難であることがわかった。実践研究 1 の結果から、この時点では、LTD を大学英語リーディング授業に導入することは、初級レベル以外が適切であるとする。一方で、上級レベルの学習者からは、話し合いが促進する、深まる、予習は大変だが理解が深まる、楽しい、またやりたい、達成感、内容が頭に入ってくる、予習の大切さ、人の役に立つうれしさ、先生の指示なしでやる力がついたなどの肯定的な意見が圧倒的であった。上級レベルの学習者は、達成感を得ることができ学習意欲が向上したようである。

本実践から、従来の英語のリーディング授業に協同学習と LTD を導入することで、主体的で対話的で深い学びに導く可能性が見られた。学習者はその場限りの楽しさや面白さでなく、自ら見出した問題を協同して解くことによって、わかるから面白いという成功体験を得て学習への意識を醸成した。

しかし、本研究者自身、英語リーディング授業への LTD 導入が初めてであったこともあり、本実践の結果から改善点が多く認識された。その一つが、安永・須藤(2014)の LTD の過程プランや予習ノートをそのまま大学英語リーディング授業に導入するには、修正が必要だという点である。引き続き実践研究のために分割型 LTD を導入し、行うこととする。また本実践で上級者レベルに最も高い効果が伺えたことから、実践 2 では上級レベルの学習者に焦点を絞り、LTD がもたらす効果を更に深く探ることとする。中級レベルはディスカッションスキルの数値が高いが、その原因として、このクラスは同じ学科の学生から成り、他の授業もほぼ同じメンバーで受講をしていることが関与していると考えられる。更にほとんどの学生が小学校教員を希望しているという非常に同質性の高いクラスである。協同学習の効果を、異質なグループでの検証を望むため、実践研究 2 では中級レベルを外すことにする。

予習時間は、中間時にどの級も上昇し、中・上級クラスは学期末まで LTD 導入以前より高い値を維持できた。英語自己効力感は、どの級も LTD 導入前と導入時にはあまり変化はないが、すべての級において、学期末には上昇していた。特に、学期始めに 3 レベルの中で一番高い上級クラ

スは、LTD 導入時にわずかだが低下した。協同効用は、3 つの級とも同じ傾向で中間時に下がり学期末には学期始めと同じくらいに戻っている。個人志向は上級クラスのみが中間時に下がり、学期末とほぼ同じ状態を維持した。このことは、初めて行う学習方法に対しての緊張感が伴い、真剣に行ったからではなかろうか。さらに、不慣れな方法により協同して行う意義を見出したからだろうか。初・中級の個人志向は、中間時に上がり学期末には下がったが、学期始めが一番低い結果となった。

LTD の導入が効果的に実施される重要な要因は、予習を確実にに行ってくることである。その予習で、課題を自ら見つけ、その課題をグループのメンバーと解くことが LTD の効果的な実施である。よって、上級クラスの個人志向が LTD 導入時に下がったことは LTD の学習方法が上級クラスに適していると結果から読み取れる。

初年次の大学生は、英文を単語や文だけの単位でなく、まとまった話として学んだ経験がある。まずは、英語の意味を把握することが第一の英語の授業での学びになっている。リーディングの教科書には、内容に対して自分の意見を述べるポストリーディングアクティビティも付随している。しかしながら、英文の構成を批判的にふりかえることはまれであろう。特に英語力が充分ではなく、せいぜい意味の把握に留まっているレベルでは、批判的に英文をふりかえることをした経験がないであろう。今回のステップ 7 を実施できたのは、上級クラスの学生が多かったことからそれが伺える。このステップを実施するためには、文法や語彙力が備わっていないと困難であることが、把握できた。ステップ 7 のコメントは、英語力に依拠している点が多いのもその表れである。また、ステップ 7 の課題完了状況からも LTD を本実践大学の英語リーディング授業で実践するには、上級クラスが適切であると判断する。しかし、今後の課題として、批判的にものごとを捉える練習や、習熟度に応じたステップの変更を行えば、初・中級レベルの学生にも LTD の導入が可能であることが残された。

RQ5 の課題完成率、初回のコメント結果から LTD の導入のレベルは初級クラスでは難しいことと推定する。コメントから、予習の充実度、認知面、グループ内での責任、参加意欲の向上がうかがえた。

本実践の大学の上級クラスには、不本意入学で在学したり、隠れ浪人で授業を受講している学生がいる。かれらは受験のために努力して英語を学び、上級クラスにいるという自負がある。毎年、学期や学年の変わり目に、その自負から、このまま上級クラスに在籍するにはどうしたらよいかと相談を受ける。自身の過去の学習方法や授業は教わるもの、先生は教えるものとだと信じているため、上級クラスでは、毎年、協同学習を用いた他者との話し合いながらの学びに懸念を抱いている学生が少なくはない。過去 10 年近く、同状況下で協同学習を組み込んだ授業を実践してきた本研究者は、そのような学生が及ぼすクラスへの負の影響を痛感してきた。しかし、今回、上級クラスの LTD のコメントのほとんどが肯定的なものであり、授業へのやる気が伺えた。それは、コメントの記入の量だけ見ても明らかだ。LTD 学習は大変であるという書き出しのコメントも否定的な結びでなく、むしろ学習意欲を引き起こす要因となっていると締めくくっている。LTD の授業がやりがいのあ

る課題であると捉えていることが理解できる。「自分の存在意義につながった」というコメントがあるように、課題のみならず、グループ活動に対する意識も肯定的に変化していた。一方、やや否定的なコメントで挙げられたことは、不可解なまま課題を行っていた点や、グループ内の課題への取り組み程度の差があった。実践1で浮上した否定的な点は、課題として実践2に繋げる。否定的なコメントはあるものの、中には本研究の要である記述が確認できた。「英語ができるような感じがしてとても楽しい」という自己効力感と捉えられるコメントである。本実践研究から、LTDを大学の英語リーディング授業で実践する可能性が検証された。

RQ5-3として、春学期、LTDを初めて体験した学習者は続く秋学期の英語リーディング授業にLTD学習法を継続したいかという問いを掲げたが、その結果は、初級が一番低く、次に上級、中級であった。回答数が低いため、この数値だけで結果を述べるのは厳しい。しかし、数値が高い中級の学生の熱心な授業態度や丁寧にログのコメントを書く姿勢には、感銘を受けていた。一番継続の希望が高いにもかかわらず実践研究2の対象者として継続的に調査・観察ができなく残念である。実践研究2の対象外としたが、中級クラスは引き続き、LTDを取り入れた授業を実施した。一方、今後の課題として、意欲と英語力に差がある学生たちへのLTDの導入対応が残された。

以上のリサーチクエスチョン5の結果から、実践対象大学での英語リーディング授業にLTDの導入に適したレベルは中級から上級であると捉える。

RQ6: LTD初学者にとってのLTDの最大の利点は、確実な学び合いの上での英文理解であると捉える。コメントの「内容(英語学習)、予習、学び合い、コミュニケーション、話し合い」に依拠する。明確な予習方法の提供により、予習未経験者や予習のやり方を知らなかった学習者が予習をするようになった。そして、学習への責任感が芽生え、問われた質問にのみ答える英文理解や訳読だけの学習経緯から、不可解な点を自分で見いだす英語読解方法に変化した。多くの英語のリーディングの教材には、文章の後に内容把握の確認や語彙の問題が付いている。このような学校教材に慣れ親しんだ学生は、テストの方略のように、まず問題に目を通し、該当する部分の英文だけ読み、問題を回答し、正誤によって、自分の読解能力を判断している光景が英文読解の授業で当然のように見られている。英文に向き合い、自分で問題を見つけることにより、学びを自分のためのものと捉える姿勢がコメントから読み取れ、自主性の醸成が伺える。また教えてもらうことが当たり前という固定概念を破り、教師の介入が少ない点を肯定的に捉えて学習行動を起こす柔軟な姿勢にパラダイムシフトが確認でき、感銘を受けた。過去、「教員が教えてくれない」と協同学習の授業に批判的であった学習者と同様の背景であった学習集団であるが、納得のいく方法により、学習成果を経験した学生は、方法のみならず、指導者をふくむ授業全体と肯定的に向き合い学習の動機の高まりにつながったと考えられる。

利点は何かという問いについて述べているが、否定的なコメントが5件あった。そのうち、2件が(利点はないというコメントで、初級レベルの学生からであった。5件のコメントから、説明の方法を改善する必要性を認める。この結果からも、初級レベルの学生には、現状のLTDの導入は困難で

あることと捉える。

実践研究1の最後のリサーチクエスションの結果をまとめる。LTD 初学者にとって LTD の困難な点を問いているが、顕著な点が方法の困難さであった。次に関連付けがあがった。学生が何と関連づけるか難しかったことから、抽象的な文言での説明を避け、学生によりそった表現を使用する必要がある。例えば「あなた自身の体験を書く。」ということである。実践研究1の結果を基に変更した点の詳細は、第5章で実践研究1と2の説明文と予習プリントを比較して、報告する。また困難な点でコミュニケーションを挙げたものが1件あった。この学生は、初回当初からほぼ声を発することがない学生である。本授業の協同学習でのグループは強制ではない、いつでも一人机に移動して、グループから抜け出すことも選択できる。しかし、この学生は、毎回グループで座っていた。グループメンバーも容認して、温かく見守っていた。発言はあまりしないが、プリントを見せたり頷いたりしてグループ活動に参加していた。

最後に実践研究1をまとめる。本実践では、英語リーディングの学習者の主体性を育む目的に LTD の導入を試みた。本研究者は、LTD のワークショップや講演で学んだ経験はあったが、LTD を使用した指導は初めてであった。そのため、安永・須藤(2014)で紹介されている LTD をほぼ同様に授業に導入した。本実践で、一番主体性に欠けていたのは、指導者であった。柔軟性が乏しい方法論のみで実施してしまった結果、初級クラスでは不適合であることが確認された。改良点の多くは、学生のふりかえりから得ることができた。初めての LTD の導入であったが、本実践研究で確認した数値向上の結果と「わかった・理解」「できた」という自由記述から自己効力感が向上した要因として「遂行行動の達成感」が考えられる。それゆえ、引き続き実践研究を実施する価値はあるとみなす。

5. 実践研究2

第5章では、実践研究2について報告する。

5.1. 研究の目的

LTD の大学英語リーディング授業に関する先行研究は極めて少なく、実践研究1の LTD の導入方法を修正し、探索的に検証する必要があるため、実践研究2を実施する。実践研究1では、協同学習理念による初年次の大学の英語リーディング授業に LTD の導入が可能であるかと、具体的にどのような英語レベルの学習者に可能か否かを探索的に検討した。その結果、本研究の LTD の導入方法では、大学英語リーディング授業に LTD を導入するには、英語のレベルの上位者が適していると見なした。実践研究1から修正した LTD の過程をすでに LTD を体験した学習者で検証することにより、大学英語リーディング授業に LTD の導入方法を再検証することが、本実践研究の目的である。さらに、本章では、実践研究3で LTD の認知面を確実に検証するために、LTD の実践の改訂に重きを置く。また、LTD を2学期に渡り体験した学生の変容があるかどうか

を調査する。

上記の検証のために、1年間、LTD を体験した学習者の英語自己効力感と協同認識、学習者の話し合いについてのイメージとスキル、コミュニケーション不安、思考動機を実践研究1と同様に使用する。以上の点をふまえ、以下のことを実践研究2のリサーチクエスチョン(RQ)とする。

RQ1: LTD を1年間経験した学習者の英語自己効力感は変化するか。

RQ2: LTD を1年間経験した学習者の協同作業認識は変化するか。

RQ3: LTD を1年間経験した学習者の話し合いイメージ、スキル、コミュニケーション不安、思考動機は変化するか。

RQ4: LTD を1年間経験した学習者の批判的思考を醸成させるか。

RQ5: LTD を1年間経験した学習者に変容はあるか。

5.2. 研究方法

5.2.1. 研究協力者

本実践研究の協力者は、私立大学非英語専攻の1年生の必須英語リーディング授業履修者で大学入学時に受験する大学所定プレイスメントテストにより分けられた上級クラスにのみ対象を絞った。大学実践研究1から実践研究2に引継ぐ参加者26名である。対象の上級2クラスの全履修人数は、82名であるが1年間の分析対象となるデータが全てそろった履修生だけを実践研究2の参加者とした。26名の学科は、理系が10名と文系が16名であり、在籍クラスはそれぞれ、同じ13名ずつである。26名全員は研究該当学期の間、他の英語授業を受講していない。

5.2.2. データ収集方法

それぞれのリサーチクエスチョンのデータ収集を下記に記す。

RQ1~3のデータは、春学期始時(4月)、秋学期開始時(9月)、秋学期終了時(1月)の3時点で収集した。英語自己効力感、協同認識、ディスカッション=イメージの尺度と回答方法、及び倫理的配慮に関しては、実践研究1と同じである。

RQ4を調査する方法は、LTDの予習プリントに記載されたステップ7を使用する。予習プリントは、秋学期に学習する4つの課題文の学習終了時に収集する。

RQ5のLTDを1年間経験した学習者の変容については、授業ログと本研究者の授業観察に依拠する。授業ログは、学習者が個々に、毎回の授業で記入する。また、英語に関する意識の調査について、RQ1~3と同時期に質問調査を実施する。授業観察は、授業時に本研究者が観察記録を取る。授業後に、授業実践の確認をするために、教卓に録音機器を置き、授業中の音声を録音する。加えて、英語学習に対する意識の変化について、「英語が好きである、英語の授業は楽しい、英語の授業は簡単である、英語の授業でグループ活動をした経験がある」という設問に

対して、全くそう思わないからともそう思うで回答する 6 件法で、RQ1~3 と同時期の 3 時点で調査した。

各回の授業前と後に、学習者に授業ログの記入を求めた。学習者は、各自で、授業前に「予習ができています、今回の課題文に興味・関心をもっている、課題文の内容を理解できている、授業に参加したい、課題文の理解を深められると思う、授業に貢献できると思う、グループ全体として上手くやれると思う」という設問に、授業終了時に、「英語に対する苦手意識、話し合いで解決できたか、自分が話したいことをどれくらい話せたか、グループの人の話をどれくらい聞けたか」という設問と、「グループ全体として上手くできた、課題文に対する理解が深まった、課題に対する興味・関心が高まった、このグループでまた授業をうけたい、LTD 話し合い学習法をまたやりたい」という設問に対して、0~100%を 10 単位でふりかえりを行った。加えて予習時間も記録に求めた。

さらに、認知面を検証するために、入学時と 12 月に実施するプレイスメントテストの結果を収集する。履修生には入学時と同じテストであることは周知せず、秋学期の 10 回目(12 月)の講義で、全学の同科目履修生は受験することになっている。これは、大学全体で初年次の英語履修生の英語力の推移を把握するために行われている。

5.2.3. データ分析方法

それぞれのリサーチクエスチョンに対して、下記のようにデータを分析した。

RQ1~3 の英語自己効力感、協同認識と、話し合いイメージに関して、それぞれの得点について、回答時期(4 月/9 月/1 月)に関する 1 要因参加者内計画の分散分析を行った。

RQ4 の LTD の予習プリントに記載されたステップ 7 に関しては、学習者の記述を、マイクロソフトオフィスエクセルに入力、分類し探索した。

RQ5 に関しての英語学習に対する意識と授業ログの回答について、回答時期((4 月/9 月/1 月)に関する 1 要因参加者内計画の分散分析を行った。プレイスメントテストの得点については、実施時期(4 月/12 月)に関する 1 要因参加者内計画の分散分析を行った。

以上の統計分析は js-STAR XR+ release 1.6.0 j を使用した。

5.3. 実践研究授業

実践研究 2 の対象授業について以下に述べる。

5.3.1. 実践内容

本実践は、2019 年秋学期の「英語スキル II」である。英語スキル II は、春学期の英語スキル I から引き続く科目である。シラバス、使用テキストと英文(課題文)、協同学習の導入、グループ編成、学生の評価は実践研究 1 と同じである。実践研究の対象の授業は 2 クラスであり、両クラスの学生を研究の対象にしているため、両クラスの授業内容を一致させた。15 回の授業内容と課題を表

5-1 で示す。

表 5-1 各回の授業と課題の詳細

	月5.6			英語スキルⅠ(上)			金1.2			英語スキルⅠ(上)		
	Date	Done	課題	Date	Done	課題	Date	Done	課題	Date	Done	課題
1	9/24	Orientation,	Ch8のLTD step1~4	1	9/21	Orientation,	Ch8のLTD step1~4					
2	10/1	1回目Ch.8 LTD step 1~4 30分 授業プリント	Ch8 授業プリント	2	/28	1回目Ch.8 LTD step 1~4 30分 授業プリント	Ch8 授業プリント					
3	/8	Ch8授業プリント答え合わせ 音声	Ch8のLTD step5~7	3	10/5	Ch8授業プリント答え合わせ 音声	Ch8のLTD step5~7					
4	/15	Ch8のLTD step 5~8 単語テスト・文法RS Ch9 導入	Ch9のLTD step1~4	4	/12	Ch8のLTD step 5~8 単語テスト Ch9 導入	Ch9のLTD step1~4					
5	/22	2回目Ch.9 LTD step 1~4 授業プリント	Ch9 授業プリント	5	/19	Ch 8 文法RS 2回目Ch.9 LTD step 1~4 授業プリント	Ch9 授業プリント					
6	/29	Ch9授業プリント答え合わせ Halloween	Ch9のLTD step5~7 文法RS	6	/26	Ch9授業プリント答え合わせ Halloween	Ch9のLTD step5~7					
7	11/5	Ch9のLTD step 5~8 単語テスト・文法RS Ch10 導入	Ch10のLTD step1~4	7	11/9	Ch9のLTD step 5~8 文法RS 単語テスト Ch10 導入	Ch10のLTDstep1~4					
8	/12	3回目Ch.10 LTD step 1~4 授業プリント	Ch10 授業プリント	8	/16	3回目Ch.10 LTD step 1~4 授業プリント	Ch10 授業プリント					
9	/26	Ch10 授業プリント答え合わせ Quizlet 5		9	/23	Ch10 授業プリント	Ch 10 LTD Step 5~7					
10	12/3	実力テスト	Ch10のLTD step5~7	10	/30	Ch. 10 LTD step 5~8 shadowing 文法RS, 単語テスト Ch 11 導入	Ch11のLTD step1~4					
11	/10	Ch. 10 shadowing グループ単語テスト 命の話	Ch10のLTD step5~7	11	12/7	実力テスト	Ch11のLTD step1~4					
12	/17	Ch10のLTD step 5~8 単語テスト・文法RS Ch11 導入	Ch11のLTD step1~4	12	/14	鈴木ゼミフィードバック 4回目Ch.11 LTD step 1~4 授業プリント	Ch11 授業プリント					
13	/24	4回目Ch.11 LTD step 1~4 クリスマス 授業プリント 見学	Ch11 授業プリント、文法RSプリント	13	/21	授業プリント答え合わせ 音読 穴埋めテスト	Ch 11 文法RS文法RSプリント Ch 11 LTD Step 5~7					
14	1/7	Ch11のLTD step 5~8 授業プリント答え合わせ 単語テスト・文法RS	到達度確認・期末テスト	14	1/11	Ch11のLTD step 5~8 グループ単語テスト 文法RS	到達度確認・期末テスト					
15	/21	到達度確認・期末テスト		15	/18	到達度確認・期末テスト						

次に、各チャプターの学習活動の流れを表 5-2 で示す。

表 5-2 各チャプターの学習活動の流れ

	Skills	活動	形態	授業内外
1	Listening	導入	個人	内
2	Reading	語彙本文理解の予習	個人	外
3	Reading	語彙本文理解の学びあい	グループ	内
4	Vocabulary	語彙理解確認	個人&グループ	内/外
5	Reading	本文理解授業プリント	個人	内/外
		本文理解授業プリント	グループ	内
6	Listening & Reading Aloud	Shadowing	個人&ペア	内
7	Feedback	テスト	個人	内

5.3.2. LTD の変更

実践研究 3 に引き継ぐため、実践研究 1 で見いだした LTD の授業への課題点の変更について、詳細を述べる。

5.3.2.1. 過程プランとステップの説明文の変更

安永(2019)は、協同学習の成果向上のためには、教師の対象把握、対象変容、実践応用スキルを挙げている。授業の目的や内容により、LTD の方法を変更することが容認されている。安永(2019, p. 81)は「教員が、LTD の理念と方法に精通し、LTD の過程プランにもとづく授業計画が行われ、協同学習の理論と技法に依拠した実践を LTD 型授業と呼ぶ」ことを述べている。日本の大学の 1 講義は、一般的に 90 分であり、LTD だけの時間ではなく、他の活動に費やす時間を確保するための短縮型 LTD や、予習とグループの話し合いを授業時間内に行う方法の分割型 LTD が実施されている(須藤・安永, 2011; 安永・須藤, 2014)。石田(2015)は、看護の臨時実習用に LTD をアレンジし、仲間の体験が個人の学びを向上させる肯定的な報告をしている。以上の点をふまえ、実践研究 2 の際の、最大の変更点は、前半と後半にステップを分割したことである。学生が、LTD をするときの予習用と授業用の説明文の変更を表 5-3,5-4 で示す。赤色の部分が変更点である。

表 5-3 実践研究 1 から 2 への予習用の説明プリントの推移

④ LTD (Learning Through Discussion)話し合い学習法 英語スキル (予習用) 予習必須!!!

段階	ステップ	活動内容	目的	方法	注意
導入	step 1	全体像の把握	課題文の全体を読み取る	①大枠の把握 ②タイトルやイラスト写真を参考	
理解	step 2	語彙・文の理解	語彙・文の意味を理解する	①語彙を調べ、整理する ②説明できるようにする ③授業で尋ねたい質問を準備する (調べたが理解できない点)	思い込みの危険 専門書や辞典の活用 明確な概念定義
	step 3	主張の理解	主張を理解する	①精読する (再度英文を読み理解を深める) ②主張を把握する (赤、青が手がかりになる) ③主張を「自分の言葉」で簡潔に言い換える (可能ならテキストを見ずに)	批判・評価、抜き書き、意見・感想の禁止 主張の受容
	step 4	話題の理解	話題を理解して、著者の主張を的確かつ詳細に理解する	①話題 (根拠、理由、背景) を見つける ②「自分の言葉」で言い換える	批判・評価、抜き書き、意見・感想の禁止 主張の受容
関連づけ	step 5	知識との関連づけ	学習内容を既知知識と関連づけ理解を深める	①学習内容を選択する (自分の興味関心の部分=緑) ②既知 (すでに知っている知識) を思い出す ③①と②を関連づける (類似・相違、明確、曖昧な点を見つける)	
	step 6	自己との関連づけ	学習内容と自己を関連づけ自分にとっての価値を見出す	①学習内容を選択する ②自己に関する内容を選択する ③①と②を関連づける (英語学習に関することでもよい)	
評価	step 7	課題文の評価	主張を建設的に評価し、より良いものに改善する	課題文を多様な観点から批判的かつ建設的に評価する	人を傷つける批判は禁止
準備	step 8	リハーサル	授業をスムーズに展開するための練習・準備	①予習内容を口頭で伝える練習をする (語彙英文が読めるように準備) ②発言や質問の準備	

推奨点: 3色使い: 客観(主張) 赤=最重要、青=重要 主観(自分の意見) 緑=個人の関心
Step1をやりながら2を行ってもよい。Step2と3の違いは「訳してわかったつもり」からの脱却



LTD (Learning Through Discussion)話し合い学習法 英語スキル (予習用・1週目:前半 Step1~4 & 2週目:後半 Step5~7)

1人で行う予習 + 予習内容をもとにグループで話し合う → 深い理解

Rule 1: 予習をしてくること (限られた時間内で発言するために、しっかり準備をし、グループメンバーに貢献できるようにする!)

段階	step	活動内容	目的	方法
前半	導入	step 1	全体像の把握 ・英文全体を読み(聞く) 学習の見通しを持つ	①英文の内容をタイトルやイラスト写真から推測する。 ②全体を読み聞きし、どんな内容かをおおまかにつかむ。 【面白い? 興味ありそう? 気になる単語や内容はある? どれくらい予習に時間がかかりそう?
	理解	step 2	語彙・文の理解	語彙・文の意味を理解する ①語彙・熟語を調べる。 ②発音・音読できるようにする。 ③文の構造を考えながら段落ごとに意味をとる。
		step 3	主張の理解	主張を理解する ①この英文の主張は何かを理解する精読する ②主張を「自分の言葉」で簡潔に書く。
		step 4	話題の理解	話題を理解して、著者の主張を的確かつ詳細に理解する ①主張を支持する話題や情報を見つける ②話題や情報を「自分の言葉」で書く。
後半	関連づけ	step 5	知識の統合	英文の内容を知っている事柄や情報と関連づけて、理解を深める。記憶を促進する。 ①英文の主張を知っている事柄や情報と関連づける。(考える、思い出す) ②できるだけたくさん書く。
		step 6	知識の適用	英文の内容を自分に関連づけて、理解を深め、読んだことを自分のものにする。 ①英文の主張や内容を自分に関連づける。 ②読んだことが自分のためになるようにする。
	評価	step 7	英文の評価	主張と英文を自分のことばで評価する。 ①主張に対しての賛成・反対・疑問点と書く。 ②英文に対しての提案を行う。

表 5-4 実践研究 1 から 2 への授業用の説明プリントの推移

LTD (Learning Through Discussion)話し合い学習法 英語スキル (授業用)				時間厳守！積極的に平等に参加する！			
段階	ステップ	配分時間	活動内容	目的	方法	注意	
理解	導入	step 1	3分	雰囲気づくり	意識を切り替え、仲間の状態を把握する	挨拶⇒各自の状態を素直に述べて共有する (心身の状態、予習の程度、意気込みを知らせる)	手短かに 人は常に変化している
	理解	step 2	20分	語彙・文の理解	語彙・文の意味を理解する	意味の微妙なズレを手がかりに理解を深める 文の構造を質問し確認する	明確な概念定義
		step 3	5分	主張の理解	主張を理解する	予習プリントを手がかりに話し合う	批判・評価、意見・感想の禁止 プリントの棒読みは避ける
		step 4	8分	話題の理解	話題を理解して、著者の主張を深く読み解く	①中心の話題を2・3選ぶ(手短かに) ②選定した話題を予習プリントを手がかりに話し合う	選定した話題は必ず話し合う 時間管理に注意する批判・評価、意見・感想の禁止、プリントの棒読みは避ける
関連づけ	step 5	8分	知識との関連づけ	関連づけを通して理解を深め、知識を体系化し記憶を促進する	①関連づけを紹介する	途中で気づいた関連づけも提供可	
	step 6	8分	自己との関連づけ	関連づけを通して自己についての理解を深め、自分の変化成長に役立てる	①関連づけを紹介する ②関連づけを受容する	脱線に注意 常に課題文と関係づける	
評価	step 7	3分	課題文の評価	評価を通して課題文を改善する	課題文について批判的かつ建設的に評価する課題文をより良くする提案を積極的に行う	時間が短いので注意 できるだけ中心的な点を評価	
	step 8	5分	ふりかえり	望ましい集団を創るために話し合う	①良い行為と悪い行為をチェックする ②事実を中心に率直に述べる ③理解が得られなければ話し合う ④他者の指摘に真摯な態度で臨む	評価の目的を再確認 個人攻撃に注意 問題は集団内で解決	

LTD (Learning Through Discussion)話し合い学習法 英語スキル (授業用・1週目：前半 Step1～4) & 2週目：後半 Step1 & 5～8)

1人で行う予習 + 予習内容をもとにグループで話し合う ⇒ 深い理解

手法：ラウンドロビン



Rule 2: グループで平等に発言し、話し合うこと (このグループで話し合いができてよかったと思えるような、話し方・聞き方を意識しよう！)

段階	Step	設定時間	実施時間	活動内容	目的	方法	
前	導入	step 1	分	分	雰囲気づくり	意識を切り替え、仲間の状態を把握する。	挨拶⇒各自の状態を素直に述べて共有する (心身の状態、予習の程度、意気込みを知らせる)
	半	step 2-1	分	分	語彙・熟語の理解	語彙・文の意味を理解する。	意味の微妙なズレを手がかりに理解を深める 課題の英文に適切な意味を考える グループメンバーから学んだことは違う色で書く
		Step 2-2	分	分	文の理解	語彙・文の意味を理解する。	1文、1文訳さず、段落ごとに文を理解していく。 完璧な訳にとらわれないようにする。 内容を読み取る。 Step2-1&2は一緒に行ってもよい。(文を読みながら語彙の確認をするなど。)
		step 3	分	分	主張の理解	主張を理解する。	自分のことばでまとめてきたものを伝え、グループメンバーと主張を話し合う
後	step 4	分	分	話題の理解	話題を理解して、著者の主張を深く読み解く。	自分が書いてきた主張を支持する話題や情報を伝え、グループメンバーと話題について話し合う。	
	導入	Step 1	分	分	雰囲気づくり	意識を切り替え、仲間の状態を把握する。	挨拶⇒各自の状態を素直に述べて共有する (心身の状態、予習の程度、意気込みを知らせる)
	関連づけ	Step 5	分	分	知識の統合	英文の内容を知っている事柄や情報と関連づけて、理解を深める。記憶を促進する。	自分が書いた英文の主張と関連することをグループで紹介するリアクションをとりましょう
		Step 6	分	分	知識の適用	英文の内容を自分に関連づけて、理解を深め、読んだことを自分のものにする。	自分が書いた関連することをグループで紹介する。それぞれのコメントにグループ全員が意見・感想を言う。
半	Step 7	分	分	英文の評価	主張と英文を自分のことばで評価する。	自分の書いたことをグループで紹介する。それぞれのコメントにグループ全員が意見・感想を言う。	
	Step 8	分	分	活動の評価	次回のLTDの向上(良いグループ活動・集団創成)のために評価する。	話し合う前に自分とグループをふりかえる：①良い行為と悪い行為をチェックする②事実を中心に考える 話し合いのポイント：①理解が得られなければ話し合う ②他者の指摘に真摯な態度で臨む③個人攻撃に注意する	

5.3.2.2. 予習プリントの改訂

予習プリントの文言を、学生の声を反映させて改訂した。以下が改訂した指示文の相違である。学習者が予習と授業内でのステップを把握しやすいように、予習か授業内かどちらで実施するステップかを付け加えた。グループで話し合う際に、学習者がメモを取りやすくするための[話し合いメモ]欄も採用した。話し合いメモ欄に、グループメンバーから教わったことを記入することにより、自分の学びとグループの援助による学びが見える化されることを意図とした。

ステップ2に関して、実践研究1でも1と2があったが、説明プリント上で、明確化していなかった。特に2-2として、文の理解を追加記入した。本研究では、課題文が母語でないために、このステップを重要視する必要性が高いと実践研究1から判断した。ふりかえりも明確にし、次回のLTD活動に繋げるふりかえりにした。また、実践研究1では、ステップ1をプリントに記載しなかったが、未記載のため、多くの学習者はこのステップを行っていなかったため、実践研究2では、明確化しステップ1も重要であることを説明した。なぜ、英文を読む際にこのステップが重要であるかを読解方略に関連させて説明を行った。

また、実践研究1では、ステップ1を授業外の課題としたが、このような可視化が難しい課題は、グループメンバーがいる授業内で実施するほうが、従事度が増すと推定したからである。こうした学習の見通しを持つことにより、学習者自身が、興味ある文章か、初見での理解度と難易度を把握することは、課題文や授業への取り組みに影響があることを説明した。ステップ1を省略すると、ステップ2の1の単一の語彙にだけ着目することになり、全文脈から語彙の意味の推測に影響を及ぼすことを、ある単語と文を例にあげ、学習者に体感させ、ステップ1の重要性を気づかせた。特にこのステップを授業の終了間際実施すると、学習者たちは、「課題文の内容について気になる」、「語彙を早く調べたい」と言いながら教室を退出することがあった。本研究は、実践研究であるため、教室での学生の特性や状況、クラスの雰囲気把握することは重要である。日本人の学生の英語リーディングが苦手と感じさせる要因の一つに環境があることを指摘している(高橋, 2009)ことが背景にあり、授業時間前後の学習者の様子も学習者の環境と捉え、本研究者は観察した。

以下が実践研究2での予習プリントの文言と改訂である。

・Step1 導入【全体の英文を読み、おおまかな意味をとる。】 予習 / 授業内

・Step2-1 語彙の理解【意味を確認した単語・熟語・キーワード】単語を調べ日本語にするだけでなく、自分の言葉で他の人に説明できるように調べておく

Step2-2 文の理解【文の構造が理解できない、意味が分からない、不安な文、部分】全体を理解するのに重要な文を選ぶ＝この文、部分を理解できないと全体理解ができない文を説明できるようにまた何がわからないか書く

↓

Step 2-1 語彙の理解【調べた単語や熟語を別紙に書く。】 予習

Step 2-1-1 語彙の確認【グループ内で調べた単語や熟語の意味が、本文の内容と適切か確認

する。新たに理解したことを黒以外の色ペンで自分の語彙のプリント(別紙)に書く。】**授業内**

Step 2-2 文の理解【訳せない文、構造が理解できない文を書く。】**予習 & 授業内**

・**Step 3 主張の理解**【自分のことばでまとめると・・・】

↓

Step 3 主張の理解【主張を自分のことばでまとめる。】**予習 & 授業内**

・**Step 4 話題の理解**【主張を指示する話題や情報】著者は何を、どんなことを根拠に主張を展開しているのか

↓

Step 4 話題の理解【主張を支持する話題や情報を書く。英文でも OK】**予習 & 授業内**

・**Step 5 知識との関連づけ**【自身の知っている著者の主張と関連するような事柄、情報】**知識**

↓

Step 5 知識の統合【英文の内容と関連する事柄、情報を書く。】**予習 & 授業内**

・**Step 6 自己との関連づけ**【主張や語彙、文法と関連した自身の体験や知識】＝過去に間違えたり勘違いした語彙や文法、覚え方などで自分と直接かかわること

↓

Step 6 知識の適用【英文の内容と関連するあなた自身の体験を書く。】**予習 & 授業内**

・**Step 7 課題文の評価**【著者の主張に賛成する点、反対する点】自分が著者だったらどのように書き換えるか、または何を付け加えたらもっと良くなるか、ここで初めて課題文の評価をする、良い点は公平に評価する。

↓

Step 7 英文の評価【著者の主張に賛成・反対・疑問に思う点を書く。】(英文対しての意見を書いてもよい)**予習 & 授業内**

・**Step 8 ふりかえり**【話し合いをふり返って、良かった点、改善すべき点】誤解がある場合は解く

↓

Step 8 活動の評価【話し合いの活動を通して、感じたこと・気づいたこと・思ったことを書く。】**授業内**

実践研究 1 の終了時に行った改善点の調査の結果から上記の文言が記載された予習プリントのサイズを変更した。全てのステップを A3 サイズの用紙の表面だけを使用した 1 枚に記載であったが、本実践研究では、語彙の部分(ステップ 2-1)とそれ以外のステップを分けることにした。2 種類のプリントのサイズは、それぞれ A4 サイズで両面使用にした(資料 12 & 13)。LTD の話し合いに時間を費やすために、音読指導の時間が軽減された点から、今回の指示には、話し合いの際に可能な限り英語を読みながらすることを含めた。予習の時点で、語彙の意味を調べるだけでなく発音の確認や練習を意味する。この音声の予習について、学習者は、英語スキルのウェブサイト利

用することができる。抜粋された語彙の発音と、課題文の音声とを米英の発音と、速度(150WPM・100WPM)を提供している。同時に、音声を推進させるために、グループの話し合いの後の教員のふりかえりの際に、英語が聞こえてきたグループの割合を報告した。その際に、英語が聞こえてきたグループメンバーと目を合わすことにより、グループの話し合いを奨励した。教員が学習者の成長を見守っていることは、学習者と教員の信頼関係に結び付く。杉江(1999)は、このような人間関係が教育の基盤であり、学習を促進すると述べている。

5.3.2.3. 授業内の話し合いの変更

実践研究 1 では、グループの話し合い時を、教員が設定した時間配分で実施したが、英文の内容理解が不十分な場合、主張と話題の理解にまで到達することが困難であったため、グループごとに柔軟な時間配分を決定することにした。全てのステップに費やす時間のみ周知し、ステップごとの時間配分は自由にした。時間配分も学習に見通しを見極めるためには、重要なため、話し合いの開始時(ステップ 1 に含む)に、グループで各ステップに対して、設定時間を決めさせた。授業終了時には、実施時間を記録させ、次回の話し合いに繋げるようにした。この記録紙は、グループで一枚を使用した。その一枚には、全ての課題文の話し合いの時間を記録することになっていた。グループ内で学期期間、記録紙を管理させた。これは、協同学習の「グループの目標と個人の責任が明確である」理念に依拠している。

実践研究1から、知識の統合や適用が十分に行えていない背景には、本文の不十分な理解、すなわち主張とその主張の支持文が理解に達していないうちは、自分の知識に適合させることが不可能であることがわかったため、前半部分の終了時に読解問題を実施し、課題文を十分に理解した後に、後半部分実施することにした。この方法により、学習した課題文を学習者自身に関連させ、英文の内容が自分事となり、定着度も向上することを期待する。以上の変更が学習者の物理面と心理面のハードルを低くし、LTD の予習への動機づけに繋がることを想定する。

5.3.2.4. 授業ログの変更

毎回の授業開始時と終了時に学習の目標とふりかえりをするために学生に求める授業ログも、学生の記入の負担と時間削減のために、A4 サイズの用紙を 15 枚表紙と裏表紙付けた冊子から、1学期間に A3 サイズ用紙の裏表の 1 枚のみに変更した(資料 6)。時間削減とグループのコミュニケーション増加のために、ログの受け取りと提出は、グループ毎に実施した。

5.4. 結果

実践研究 2 の結果をリサーチクエスチョンごとに下記に示す。

RQ1: LTD を 1 年間経験した学習者の英語自己効力感の変化を調べるために、英語自己効力感の得点(表 5-5)について、回答時期(4 月/9 月/1 月)に関する 1 要因参加者内計画の分

散分析を行ったところ、有意な差が見られた ($F(2,50)=7.24, p < .01$)。LSD 法による多重比較の結果、4月よりも9月・1月のほうが5%水準で有意に得点が高いことが確認された。

表 5-5 英語自己効力感の変化

	4月		9月		1月	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
英語自己効力感の得点	24.2	7.32	26.3	6.94	27.0	6.99

RQ2: LTD を1年間経験した学習者の協同作業認識の確認するために、協同認識尺度の協同効用・個人志向・互惠懸念の各因子の得点(表 5-6)について、回答時期(4月/9月/1月)に関する1要因参加者内計画の分散分析を行った。

その結果、協同効用因子 ($F(2,50)=2.51, p < .10$) および個人志向因子 ($F(2,50)=2.52, p < .10$) に有意傾向が見られた。一方、互惠懸念因子に関しては有意な差が見られなかった ($F(2,50)=1.26, n.s.$)。

表 5-6 協同認識尺度の変化

	4月		9月		1月	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
協同効用	4.3	0.48	4.1	0.65	4.2	0.53
個人志向	2.8	0.60	3.0	0.70	3.0	0.74
互惠懸念	2.2	0.91	2.2	0.94	2.0	0.69

RQ3: LTD を1年間経験した学習者の話し合いイメージを調べるために、ディスカッションイメージの各因子(活動性・親和性・重大性)の得点(表 5-7)について、回答時期(4月/9月/1月)に関する1要因参加者内計画の分散分析を行った。

その結果、活動性 ($F(2,50)=10.28, p < .01$)、親和性 ($F(2,50)=6.00, p < .01$)、親和性 ($F(2,50)=4.62, p < .05$) のいずれの因子においても有意な差が見られた。LSD 法による多重比較の結果、活動性因子および親和性因子に関しては、4月・9月よりも1月のほうが5%水準で有意に得点が高いことが確認された。また、重大性因子に関しては4月よりも1月のほうが5%水準で有意に得点が高いことが確認された。

表 5-7 ディスカッション・イメージの変化

	4月		9月		1月	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
活動性	4.6	1.05	4.9	1.00	5.4	0.86
親和性	4.4	0.88	4.6	0.96	5.0	0.86
重大性	4.4	0.61	4.7	0.93	4.8	0.92

ディスカッション・スキルの各因子(場の進行と対処、積極的関与と自己主張、他者への配慮と理解、雰囲気づくり)の得点(表 5-8)について回答時期(4月/9月/1月)に関する1要因参加者内計画の分散分析を行った。

その結果、他者への配慮と理解因子 ($F(2,50)=5.37, p < .01$)と雰囲気づくり因子 ($F(2,50)=3.52, p < .05$)に有意な差が見られた。LSD法による多重比較の結果、他者への配慮と理解因子に関しては、4月・9月よりも1月のほうが5%水準で有意に得点が高いことが確認された。また、雰囲気づくり因子に関しては4月よりも1月のほうが5%水準で有意に得点が高いことが確認された。

一方、場の進行と対処因子 ($F(2,50)=0.66, n.s.$)および積極的関与と自己主張因子 ($F(2,50)=1.53, n.s.$)に関しては有意な差が見られなかった。

表 5-8 ディスカッション・スキルの変化

	4月		9月		1月	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
場の進行と対処	3.8	1.17	3.8	1.09	4.0	1.14
積極的関与と自己主張	4.1	1.21	4.2	1.06	4.4	1.24
他者への配慮と理解	5.0	0.60	5.0	0.73	5.4	0.82
雰囲気づくり	3.7	1.36	4.0	1.17	4.1	1.47

コミュニケーション不安の各因子(小グループ、集会、会話、スピーチ、コミュニケーション不安)の得点(表 5-9)について、回答時期(4月/9月/1月)に関する1要因参加者内計画の分散分析を行った。

その結果、小グループ($F(2,50)=1.80, n.s.$)、集会($F(2,50)=0.28, n.s.$)、会話($F(2,50)=1.36, n.s.$)、スピーチ($F(2,50)=0.28, n.s.$)、コミュニケーション不安($F(2,50)=0.59, n.s.$)のいずれの因子にも有意な差は見られなかった。

表 5-9 コミュニケーション不安の変化

	4 月		9 月		1 月	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
小グループ	3.0	0.74	3.2	0.78	3.1	0.80
集会	3.5	0.80	3.6	0.82	3.5	0.74
会話	3.3	0.77	3.4	0.85	3.1	0.87
スピーチ	3.9	0.76	3.8	0.93	3.9	0.98
コミュニケーション不安	3.4	0.69	3.5	0.77	3.4	0.72

思考動機の得点(表 5-10)について、回答時期(4 月/9 月/1 月)に関する 1 要因参加者内計画の分散分析を行ったが、有意な差は見られなかった($F(2,50)=0.79, n.s.$)。

表 5-10 思考動機の変化

	4 月		9 月		1 月	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
思考動機の得点	3.0	0.61	3.1	0.35	3.0	0.56

RQ4 の LTD の予習プリントに記載されたステップ7のコメントは、チャプターの課題文ごとで難易度や内容が異なるため、比較分析の対象としない。ステップ 7 に書かれた批判的と捉える特徴的なコメントを抜粋して、語彙、英文に関する点と主張、支持文に関する点に分けて結果を報告する。

語彙、英文

「適切という言葉を多用しすぎ。それがどんなものか具体的に示せていない」「","(コンマ)多すぎて読みにくい」「"and"が多いからどれがどこにつながっているか分からない」「sutured の後ろに(second shot)と書くなら、最初から()の中だけで良いと思う」「接続詞が多い印象で、話の区切りが分かり易く読みやすい。2 段落: of course, In short, 3 段落:However,4 段落: of course など」「最後に The Earth might thank you!と書いてあるのが面白いと思った」「from~to~が多いと思った。比較級が多くて比較することで内容は理解しやすいが、文法的に少し複雑だったり、少し文が長くなるため読みにくい。結論が何かわからなかった→最後の一文いらぬと思う」「a bottle of water と bottled water を書き分けた意味は?」「3 段落の L.24 英文は、これだけ長くする必要があったのか。なぜ 2 文に分けなかったのか」「2 段落目の国をこんなに細かくなくていいと思った。『世界中で』とかにしとけば分かり易い」同様の意見他 2 件あり「内容は心理テストとかあって面白いし、序論、本論、結論がしっかりあって理解しやすい。さらに文法もしっかり入っていて

勉強になった』『良心的』いう表現は分かりづらい」など。

主張、支持文

「語学学習の臨界期についてはサンプルが少ないと思う」「目を縫い付けるという例が分かりにくい」「人間の臨界期は鳥とは違うということがあったほうが良いと思った」「この実験は今の倫理感からして行ってよい内容なのだろうか？」「学ぶことに関して臨界期はとても重要だということが共感した。なぜ最初に『鉄は熱いうちに打て』を紹介して話を進めなかったのか疑問を持った。グループの人たち全員が疑問に同意してくれた」「1 段落のひげの文やひな鳥の話は必要か？←導入。もっとわかりやすくてもいいのでは？」「著者は賛成の意見も反対の意見も述べていてどちらの立場か分からない」「著者の主張とは異なり、何秒に一人の命がなくなっているという事をテレビで見て、その原因は水にも関係すると思うから、水道水がきれいな国ではボトル入りの水を禁止し、禁止した分を水道水がきれいではない国に輸送した方が良くと思った」「確かに災害が多い国などの支援など必要最低限にする必要があるとは思ふ。2000 倍のエネルギーはよく分からない。国から国への移動などをする前提？ペットボトルの何割が外国へ行くの？(また行先の国の事情は？)」「水をフランスから輸入している例もあるとは思ふが、日本では国内で生産される水が多いので、水道水と比べて 2000 倍という例を使うのは適切なのだろうか」「著者の言っていることは本当なのか。著者の言ったとおりにしても良いのか？ペットボトルの水をよく買うので禁止するのはきつい」「先進国のボトル入りの水の供給を少なくしてその浮いた分を途上国へ回したら良いんじゃないか。主張が面白い？」「有害な化学物質の例がないと具体的にわからない」「内容が幼稚だと感じる。ペットボトルが無駄であることは皆知っているし、そもそも誰もがペットボトルの水を買っているかというところではない(少なくとも私は一度も買ったことがない)ため、どれだけデメリットを並べても聞いたことのある話であるし、結果私のような少なくとも部外者だと思ってる人間の興味を引くことはできないと考える。(アメリカとかイギリスなら割と問題視されてることかもしれませんけどね)加えて私の母は土地によって水が体に合う合わないがある。いわゆる軟水とか硬水とか。年を取った人や妊婦の飲む水をこだわるために、ペットボトルの水を買う事さえ禁止すべきだろうか？この文はペットボトルの水を完全悪としている節があるが、この世でそんなにもわかりやすい完全悪は存在するだろうか？ペットボトルの水を買う人々は本当に利己的か？著者の意図を図りかねる」「安全性の低い水を飲んだ場合の具体的な影響を書いても良かったと思う。」「情報が少なすぎるんじゃないかと思う」「例えの列挙で、科学的に証明されていない。」「何で生まれ変わりは思い違いだという意見を書くのに、生まれ変わりの例などを長く書いて自分の意見の所が短いのか」「根拠があやふや」「科学的な面が第 4 段落くらいにしかなかったから、本当に前世の記憶があるのかよく分からなかった」「本当であるような例が 1~4 でたくさん述べられているのに、最後の5だけ批判が述べられている」「信ぴょう性が薄い。7 段落:得点が低かった人への文章から、あくまで研究結果は統計的なものと言っていて、このアンケートをすることにそもそも意味があるのかと思ってしまう。また良い結果でも喜びづら

い」「最終的に筆者の言いたいことが分からない。アンケートの結果を踏まえた事しか言っていない?」「著者は長生きしてほしいと思うより、良心的になってほしいと思って7段落目を書いたんじゃないかと思った」「何で賢い子供たちを対象を限り実験を行ったのか。その理由が書かれていないし、そもそも意味がないならこれは普遍的に言える結果ではないから、実験そのものが無効になるのでは?」同様の意見が他に1件あった。

RQ5 の英語学習に対する意識の変化を調査するために、英語学習に対する意識(表 5-11)について、回答時期(4月/9月/1月)に関する1要因参加者内計画の分散分析を行った。

その結果、「英語の授業は楽しい($F(2,50)=3.90, p < .05$)」、「英語の授業は簡単である($F(2,50)=4.23, p < .05$)」、「英語の授業でグループ活動をした経験($F(2,50)=5.84, p < .01$)」の各項目において有意な差が見られた。LSD法による多重比較の結果、4月よりも1月のほうが「英語の授業が楽しく、簡単である」という意識が、4月よりも9月・1月のほうが「英語の授業でグループ活動をした経験」が5%水準で有意に強まっていることが確認された。

一方、「英語が好きである」という項目については有意な差が見られなかった($F(2,50)=0.62, n.s.$)。

表 5-11 英語学習に対する意識の変化

	4月		9月		1月	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
英語が好きである	4.1	1.29	4.0	1.20	4.2	1.05
英語の授業は楽しい	3.8	1.35	4.1	1.14	4.5	1.07
英語の授業は簡単である	2.7	1.01	3.0	1.06	3.3	1.12
英語の授業でグループ活動をした経験	3.8	1.35	4.7	0.80	4.7	1.12

また、毎回の授業ログの回答(表 5-12)について、回答時期(春学期/秋学期)に関する1要因参加者内計画の分散分析を行った。その結果、予習時間の項目において、春学期よりも秋学期のほうが時間が有意に長いことが確認された($F(1,22)=6.99, p < .05$)。一方、それ以外の項目には群間の有意な差は確認されなかった(n.s.)。

表 5-12 毎回のログの結果

質問	春学期		秋学期	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
予習時間(分)	37.1	18.23	45.9	20.26
予習ができている	65.6	18.99	71.7	22.36
今回の課題文に興味・関心をもっている	71.6	18.55	72.4	17.30
授 課題文の内容を理解できている	66.7	15.69	67.5	13.90
業 授業に参加したい	78.8	17.06	79.6	16.72
前 課題文の理解を深められると思う	75.8	13.13	75.7	12.10
授業に貢献できると思う	65.9	16.56	64.2	15.52
グループ全体として上手くやれると思う	73.0	12.55	73.0	14.70
グループ全体として上手くできた	75.4	13.41	79.5	11.83
授 課題文に対する理解が深まった	77.4	13.94	80.8	10.75
業 課題に対する興味・関心が高まった	78.0	15.27	80.4	12.96
後 このグループでまた授業をうけたい	80.7	15.63	83.9	12.38
LTD 話し合い学習法をまたやりたい	76.9	15.98	80.4	15.22

さらに認知面を確認するために、プレイスメントテストの得点を比較した。プレイスメントテストの得点(表 5-13)について、実施時期(4月/12月)に関する1要因参加者内計画の分散分析を行ったが、有意な差は見られなかった($F(1,25)=1.11, n.s.$)。

表 5-13 プレイスメントテストの結果

	4月		12月	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
テストの得点	83.6	5.40	82.3	8.19

RQ5の結果の最後に、1年間、本研究協力者の授業ログを追い授業観察を継続したところ、LTDに対する意識が顕著に変化した学生が一人いた。その学生の1年間の本研究に関連するコメントを時系列的に紹介する。

春学期:LTD 導入前「予習してこないでヘラヘラしてる人になぜ自分が予習した成果を見せなくてはならないのか、訳がわからない。グループ学習は助け合いが本質であるがどうやら足をひっぱりたいらしい。しかも迷惑をかけてる意識すらないから毎回毎回やってない。何も学ばない。(グチみたいですみません)」「グループワークでそんなにしゃべらなくなりました。前回の人。そもそも勉強しようという意志が感じられないので真面目にやってこないんだと思います。三人で頑張れ

たので理解が深まりました」など。

春学期:LTD 導入後、「今日は良い雰囲気だった。次回の授業の仕方や予習のやり方が楽しみなので今より頑張って予習に気合入れようと思った」「予習、前半と後半に分けると Step4 とか Step7 が提示しにくいと思いました。全体を通さないと見えてこなそうだからです。でも前半と後半で分けるなら一度に予習プリント 2 枚ほしいです。言語心理学を習っていますが、私たちは母語を無意識的につかえますが言語を獲得する時期を外れて英語などを学習すると無意識的に正しくつかえることができないので英語の区別を明確に学習したら英語を母語としている人々より詳しくなってしまうかもしれませんね」「前半・後半で区切ると前半と後半のつながりが見えづらくなり全体的に内容を読み取り理解することが個人的に難しいので一気に予習しておきたいと考えています。LTD 楽しみです～」「自分は教えてもらうという行為が無知をさらす行為で引け目を感じていますが LTD を通して相互作用的に対等に教えて教わるということができるようになりたいと思いました。LTD は今までの学習法と違うので学ぶ自分の態度の特徴(上のような)に気づいたりします。ふしぎです」「先生の授業受けられて本当によかったです！ありがとうございます！また秋学期も先生の受けてみたいです。LTD 楽しかったです～。先生の教わるだけの授業だったら寝てたかもしれないし、勉強は一人でやるものだと思ったままだったかもしれません。それに恥ずかしい話、今迄異性とうまく話せなかったし、人の怠情が許せなかったし、自分がわからないと言えなかったのですが自分の何かが少し変わった気がします。ありがとうございます！」など。

秋学期:「初対面の人と話すのがすごく苦手なので逃げがちです。がんばって和やかにするのが課題です。努力」「知らないことを知らないと言えなかったのですが、今はわかんないわ～と言ってそこでコミュニケーションが生まれるので『わからない』と言うのは愚かなことではなく『技』だと思いました。技！この人機嫌悪いな～やる気あるのか～？と思う人がいたのですが、話せば応えてくれたので、レッテル貼りはよくないなあと自省しました」「最近海外映画見てるのですが字幕も声もなく見てみたいです。でもこの前「バットマン」見てたらジョーカーが”Let's put a smile on your face !”という言葉が『口が裂けるまで笑わせてやるよ！』と訳されてて最高だなと思いました。英語のまま翻訳もどちらも楽しみたい今日この頃です」「つかれてるとまじめにできなくていけないです。眠い」「コミュニケーションって難しい。やり方を提案してやっていくのはかんたんだけどみんながみんなですべて自発的に意見を言うことを促すのはできない。最近英語で日記書いてみようと思います」「ポジティブ心理学によると、幸せな人は「社交性」の傾向が強いらしく、つまりコミュニケーションをすることが人にとって幸せだと言えます。だとすれば LTD は人と会話しなければなりたない学習形態ですので、楽しみながら学べるから学習効果が高そうだなと考えました」「今日めっちゃめっちゃ具合悪いのでどうこの時期がやって来たか…という感じがします。体が弱いと良いことがないです」「一年間ありがとうございます。正直英語よりも英語の大切なことをこの授業で先生に学ばせていただいたなと感じます。学ぶ楽しさとかコミュニケーションとか生きるって何だろうとか。学び以上に自分がどうあらねばならないのか考えさせられる授業でした。これからもよろしく願います」など。

1 年間 LTD を経験した学習者は 3 クラス(117 名)存在した。しかし、既述したように、1 年間の研究データを全て収集できた人数は 26 名であった。26 名のコメントを量、質的に検証するには限界があった。授業の計画、準備、実践をし、直に学生と向かい合うことは、研究者が実践者であり当事者であることでしか理解、把握、感ずることができない利点がある。上記の学生をケーススタディとして他の数値データと検証することも可能であるが、本研究の目的は、LTD をリーディング授業に導入し、授業全体の改善を図ることであり、単独学生の適応を測るのではない。しかし、入学当初、クラスの人たちを軽視し、人と一緒に学習することに強い抵抗を抱いていた学生が、LTD の導入後には、グループメンバーと積極的に課題に取り込むようになっていた。そして上記のように他者を責めるコメントから、自分のことや英語学習に意識が移行していった。この過程はまさに LTD 導入の効果であり、協同学習が目指す対人技能や民主的態度の実現ではないだろうか。この学生は確かに英語力や文章表現力が長けている。LTD 開始当初はおごりとも取れる態度が、次第に変化していく様は、定量的な分析では捉えきれず、研究者が実践者でもある利点を無効にしているのではないかと強く感じ、直接コメントを記述する形で結果を報告することとした。

5.5. 考察と課題

LTD を 1 年間経験した学習者の英語自己効力感は、時期を追うごとに向上した。協同認識の、協同効用は、4 月が一番高く、個人思考は 4 月が一番低く、両因子ともに有意傾向しかみられなかった。互惠懸念は、4 月と 9 月が等しく、1 月に下がった。本研究対象者は全ての提出物やデータを提出したという状況から実直性高い傾向にあるという特性が伺える。よって、本結果には、特性が関連しているのではと感じた。この特性が、入学時の協同効用が高くその後低くなる意識変化の一因だと考えられる。

ディスカッションイメージの活動性、親和性、重大性ともに全ての値が 1 年間で上昇した。このことから、上級クラスの学生が 1 年間、LTD による英語リーディング授業を履修することにより、話し合いのイメージを向上させられることが検証された。ディスカッションのスキルの他者への配慮と理解、雰囲気づくりが 1 年間で向上した。この結果は LTD だけが要因であるのか、または協同学習の効果か疑問が残る。場の進行と対処と積極的関与に関しては、有意な差が見られなかった点から、ファシリテーターとしてのトレーニングや、積極的なグループメンバーとの関わりに対しての指導が必要なことが確認された。

コミュニケーション不安の下位因子である小グループ、集会、会話、スピーチ、コミュニケーション不安と思考動機に関して有意な結果を得ることができなかった。対象データ人数が少ないことが要因だと考えられる一方、単なる挨拶程度のコミュニケーションを超えた LTD での話し合いをする際は、自分の意見を確実に述べ、批判的な意見も伝えなくてはならない。他者との違いに向き合う必要がある。実践研究の学期中は、まだ不安が軽減される途中の発達段階ではないかと思われる。自己主張をする際の注意やアドバイスを指導する必要性が課題に残された。

LTD を 1 年間経験した学習者の批判的思考の醸成は、ステップ 7 のコメントから上級クラスの学生の成果を確認できた。英文に関する批判的な意見が言えるのは、上級クラスの学生だからであろう。本文の構成や語彙の使用についての批判的なコメントは、課題文の作成過程で担当する教員から上がっていたことと一致している。本研究で使用している教科書は、当初は、本研究が行われた大学でのみ使用するために作成された。出版前の課題文の編集に本研究者も携わったのだが、その編集段階で内容の信憑性、レベルや語数を考慮して最初に作成された文を変更した箇所があった。その箇所を学生が指摘した点に感銘をうけた。これは同時に学生が課題文を深く読みこんでいる結果であると受け取れる。

RQ5 の LTD を 1 年経験した学習者の変容を英語学習に対する意識の得点から見た結果、「英語の授業は楽しい」「英語の授業は簡単である」が 1 年間で上昇した。秋学期開始時で、「英語が好きである」の値がわずかに低下したが、夏季休暇中の英語との非接触や、新学期の不安といった心理的ハードルが高くなっているからだと思われる。1 年間で向上した「英語の授業は楽しい」の楽しいという概念が一時的な快楽でなく、知の獲得には努力や苦勞を要するものだが、それを含めて楽しいという概念に変化していることが望ましい。知らないことを知る、できないことができるようになり楽しいという学びになっていたのか、調査をする必要がある。

次に予習時間に関して述べる。課題の内容や量は授業回によって異なるが、学期期間中の予習の平均時間は 20 分近く長くなった。高等教育の単位認定には、授業時間外の学習確保が求められている。しかしながら、毎年実施される実践大学の学生の生活調査によると、学生が置かれた様々な生活状況や経済環境などの理由から、学生は、専門科目以外の科目の授業時間外の学習に、比重を置くことが低くなっている。このような背景を考慮しても、予習時間の向上を肯定的に受け止めて良いと思う。

プレイスメントテストの入学時と 12 月の比較に関しては、平均値が 0.3 減少した。教育的には、向上していない点を問題視する声があるだろうが、入学時の英語力を維持できたことを肯定的に捉える。理由は以下である。同科目を履修している初年次の学生は、このプレイスメントテストを全員が同時期に受験することになっている。倫理的問題から詳細な得点の開示は不可能であるが、本研究者が担当した約 10 年間の上級クラスの 2 時点期の得点の比較は、毎年、低下傾向である。前述したように本研究協力者の入学時のプレイスメントテストの平均値は、級別で極めて大きな差がある。その背景には、受講者の入試形態の違いがある。上級クラスの学生は、大学入試のために、英語学習に力を注いできている。しかしながら、プレイスメントテストの問題と対象科目の学習内容が直接的に対応していないことから、テストの得点の変化が授業での学習の成否に起因していると判断することは難しい。それゆえ 1 年間の授業形態が本結果の英語力の維持の要因か、大学入学以前の英語学習の貯えが要因かを今後調査しなければならない。

別の課題として、今回有意な傾向が見られた協同効用因子および個人志向因子に関しては対象人数が少なかったため、有意な差とならなかった可能性がある。そのため、今後対象者の人数を

増やした実践を行い、さらに検討したい。

報告をした 1 人の学生について言及する。この学生(以下学生 A とする)は、明らかに文章表現力に長けて内省ができていた。学生は書くべきこと、すなわち書きたい、伝えたいことがある際に潜在能力を発揮する。コメントからも把握できるように、学生 A が発していたのは、肯定的、否定的なことの両者に渡っており、そのどちらも教員に知ってもらいたいことなのであろう。学生 A が授業中に困っていることも記載しており、助けを求めていると捉えることもできる。毎回の授業ログに、本研究者は目を通し、コメントを記し、気づいていることを知らせている。授業中、本研究者が重んじていることは、一人ひとりの学生の態度や思いに気づくことである。気づきを可能にする根源は、信頼関係だと信じている。学生の自己開示がなければ気づくことはできないのであり、その自己開示を促せるかどうかは信頼関係の有無によるからである。さらに、本研究者の経験において一斉授業と協同学習を取り入れた学生主体の授業とを比較すると、学生一人ひとりに目を向けることが可能になったのは、後者である。今回の学生 A は授業ログを利用して自己開示が可能になった。協同学習の理念の 1 つであるふりかえりの重要性もここで確認できた。さらに、学生 A のコメントに関連して付け加えるべきことがある。学生 A は、春学期間でグループの話し合いを肯定的にとらえるようになっていたが、秋学期開始時に新たなグループ編成になった際、グループでの活動に対してのハードルが上がってしまったようである。協同学習の授業を週に 90 分継続して 15 回受講している学期期間中は、協同学習への意識が向上または維持できていたようであるが、2 か月近い夏季休暇の間にまで教員は介入が不可能である。協同的精神を維持することは難しいのであろう。言い換えれば、協同的精神は、実践時期にしか効用されていないのではないか。夏季休暇中の人とかかわりや過ごし方といった協同学習に関連する調査をするべきであった。

付け加えて、学生 A の 1 年間の変容を観察し、評価方法に問題を認識した。履修科目の成績の評価について、熟考しなければならない。科目の評価を認知側面からのみの成績でつけてよいのであろうか。明らかに学生 A は、科目に対しても真摯に向き合い学んでいた。学生 A のコメントからは、認知面以上に、教科学習に向かう姿勢、学び方や人とかかわりを習得していることが理解できた。このような学び方を大学生活の初年次で学んだ学生 A は、その後の大学生活でその理論や方法を、ほかに適応するのであろうか。縦断的に調査を希望していたが、翌年からコロナ渦の影響を受け、不可能であった。学習者一人ひとりに向き合うケーススタディにも、大変意義があることも確信できた。しかしながら今回の目的は LTD がどのようなレベルの英語学習者に適切であるかの探求であり、ケーススタディを用いた探求は今後の課題である。特に全学的に統一された科目の評価を担当教員の一人存で変更することは難しいが、社会人の育成を大学教育が担うことを考慮すると、認知面だけでなく態度面の教育も今後は、教科に含むことも考えられる。可視化が難しい態度面の評価をいかに行うか、教員間で公平に評価する基準をいかに構築するかも課題である。

本実践研究 2 では、実践研究 1 の結果から確認された改善点を踏まえ、LTD の実施方法に変更を加えた上で、変更後の課程プランの効果を探った。英語の課題文を読む授業のため、一番大

きな変更は、ステップ後半の知識の関連を、課題文を十分に理解した上で行うことであった。この過程の変更によりステップ 7 の主張と支持文に関する記述を、量質ともに向上に導けたと思う。科目の共通シラバスには、各課題文を前後半に分けて学習することになっている。すなわち1課題文を2コマの講義に分けて学習する計画である。学生のコメントにもあるように、LTD の予習をする際は、課題文を全体で把握するほうが重層的な理解につながり、理想的であることが確認された。上級クラスの学生には、課題文を1講義で学習する英語力が備わっているから可能であるが、初・中級クラスの学生には負担が多いであろう。それゆえ、大学の共通シラバスにおいて2講義を使用することになっている。この結果からも、LTD が英語リーディングの授業で成果をあげるためには、上級クラスのみの実施だとみなす。

実践研究 2 の結果から実践大学の上級クラスの優越感が高い英語学習者に LTD を使用することが挑戦的な課題で認知面と態度面の両者に効果的であることが示唆された。しかし、実践研究 2 の結果は、LTD の効果によるものか、それとも協同学習理念が要因なのかが課題であると確認できた。それゆえ、次の実践研究では、LTD 群と統制群を用い上記の検証を行う。

6. 実践研究 3

第 6 章では、実践研究3について述べる。

6.1. 研究の目的

実践研究 1 では、協同学習が組み込まれた初年次の大学の英語リーディング授業に LTD の導入が可能であるか、同時にどのような英語レベルの学習者に可能か否かを探索的に検討した。続く実践研究 2 では、LTD が英語リーディングの受講学習者に及ぼす影響を検証するために、LTD 初学者ではない学習者に検証対象を絞った。また、LTD の授業過程プランを英語リーディング授業に取り入れる方法論を再検討した。実践研究 1 と 2 の結果から、実践研究 3 では、新たな初年次学習者の英語リーディング授業に LTD を導入し、引き続き英語自己効力感と協同認識、そして、学習者の話し合いについてのイメージとスキル、コミュニケーション不安、思考動機について検証し、再現性の可能性を探索する。また、実践研究 3 の主目的は、英語リーディング授業に LTD を導入する効果を、認知面の検証をすることである。実践研究3は、LTD 実験群と統制群を用いて LTD 導入有無の違いを検証する。両群とも、協同学習の理論は導入するため、両群の違いは、LTD の導入有無のみである。英語自己効力感の効果検証を、実践研究 1 と 2 では、学習者の調査を学期開始時、中間地点、学期終了時に設けたが、本実践研究では、上記の時期に加え、授業内に学習者が取り組む課題直前の調査を行い、LTD の有無による話し合いが英語自己効力感に与える影響を検証する。以上の点をふまえ、以下のことを実践研究 3 のリサーチクエスト (RQ) とする。

RQ1: LTD の有無で英語自己効力感に違いはあるか。

RQ2: LTD の有無で協同作業認識に違いはあるか。

RQ3: LTD の有無で話し合いイメージ、スキル、コミュニケーション不安、思考動機に違いはあるか。

RQ4: LTD の有無で認知面に違いは生じるか。に関して、

RQ4.1: LTD の有無による、課題文の理解度、および定着度。

RQ4.2: LTD の有無による、語彙の定着度。

RQ4.3: LTD の有無による、プレイスメントテスト(実力テスト)への影響。

RQ5: LTD の有無で英語学習に対する意識の変化は生じるか。

6.2. 研究方法

6.2.1. 研究協力者

私立大学非英語専攻の1年生の必須英語リーディング授業履修者で本研究参加者79名である。大学入学時に受験する大学所定プレイスメントテストにより上級に分けられた。プレイスメントテスト、授業担当者については、実践研究1、2と同じである。履修学生は、群のLTD群42名と統制群の41名であり、そのうち本研究参加者はLTD群が39名と統制群が40名である。LTD群の学生は全員が同じ文系学部である。しかし、学科は3学科にまたいでおり、それぞれに人数は11名、12名、16名である。一方統制群は2学部の学生が履修し、理系が28名、文系が12名である。

6.2.2. データ収集方法

それぞれのリサーチクエストのデータ収集を下記に記す。

RQ1~3は、英語リーディング指導前(学期開始時・1回目)、LTD導入直前時(4~5回目)、学期末(14回目)の3時点で収集した。15回目が最後の授業であったが、期末テストを実施する日のため、テストが及ぼす影響を回避するために、14回目に調査を実施した。付け加え、RQ1の英語自己効力感については、グループで課題文について予習してきたことを話し合った後と、個人で読解理解のプリント課題を解く前に調査をした。英語自己効力感、協同認識、ディスカッション=イメージのそれぞれの尺度と回答方法、及び倫理的配慮に関しては、実践研究1、2と同じである。

RQ4の認知面に関して、RQ4.1の1章・3章・5章の各章実施時の課題文の理解度について、0から100%の数値で10単位毎に記録する方法を行った。回答時期は、各課題文の学習の導入時、予習終了時、グループ内話し合い終了時、授業プリント予習時、授業プリント話し合い終了時、音読後の学習最終時である。

定着度に関しては、学習した 3 章について 15 回目の授業で期末テスト(資料 24 & 25)と名称し、実施し、さらに遅延で調査をした。遅延の調査は、秋学期の初回の授業で、未周知で春学期期末テストと同一のテストを実施した。秋学期の履修生は春学期と同じであった。期末テストの問題は、問題の漏洩回避のために、本研究用に担当者が作成した。問題総数は 58 問で、それぞれの章からの問題数を 19 問、18 問、21 問とした。問題の内容は、日本語訳、品詞、内容語(穴埋め、選択、訂正)、文法構造、並び替えである。遅延テストへの回答の影響を確認するために、夏季休暇中の英語学習及び、英語の接触の調査を実施した。設問は、「英語の教科書を開いた」「英語を勉強した」「英語に触れた」の有無である。また、各設問に対して、詳細を調査した。

RQ4.2 の語彙の定着度測定のために語彙調査を実施した。調査に使われる語彙は、本研究で扱う教科書から出題する。使用教科書については、第 4 章の説明を参照とする。本テキストは同じ話題の内容が上級者向けと初・中級者向けの 2 種類の難易度で書かれており、対象学生はレベルに合ったテキストを学習している。従って語彙調査も、初・中級と上級用の問題(資料 22 & 23)を用意し、学生の級に合ったテキストから出題する。学生には語彙テストという名称を用いて調査を行うが、成績には関係しないことを伝える。テストの名称を用いる意図は、真剣に調査に向き合ってもらうためである。テスト問題は A4 サイズの用紙で実施した。

出題数はそれぞれの級に 60 語ずつである。大学英語教育学会(JACET)の JACET8000(2005)が示す British National Corpus に基づく頻度順でレベル分けされた順位は、初級語彙の平均順位は、2012.38 で、上級語彙の平均順位は 2310.38 である。各語彙の対する定着度を「A この語は見たことがない、B この語は見たことがあるが、意味はわからない、C この語は見たことがある。意味も見当がつく、D この語を知っている。意味は()である。」という選択肢を提示し、4 件法を用いて測る。なお、これらの選択肢は、語彙の教材(Barker, 2009)を基に作成した。選択肢の処理方法は、A を 1 点、B を 2 点、C を 3 点、D を 4 点とした。検定には、平均値を使用する。さらに、D の意味の採点は、信憑性を考慮し、2 名で採点を実施した。

調査時は、英語リーディング指導前(学期開始時・1 回目)と、学期末(15 回目)と、遅延時(秋学期開始時)の 3 時点である。

RQ4.3 の LTD の有無による、プレイメントテスト(実力テスト)への影響について、実践研究 1、2 と同じプレイメントテストを使用し、検証した。テストの背景は、実践研究 2 と同じである。

RQ5 の LTD の有無で英語学習に対する意識の変化について、「英語は好きだ、英語は苦手だ、英語の授業は難しい、英語の授業は楽しい、英語の授業は好きだ、英語学習に興味がある、英語の授業は役に立つ、英語に対する学習意欲は高い」という設問に対して、全くそう思わないからとてもそう思うで回答する 5 件法で、英語リーディング指導前(学期開始時・1 回目)と、LTD 導入直前時(4~5 回 LTD)と学期末(14 回目)の 3 時点で調査した。

各回の授業前と後に学習者は授業ログを記入した。授業ログについては、実践研究 2 と同様である。協同学習の 1 つの理念にふりかえりがふくまれる。その一つの方法に授業ログの記録がある。

しかし、実際の授業中に多くの時間を費やすことは、難しい。特に、実践研究 1 の課題となっていたふりかえりに費やす時間と学習者の負担を軽減させるために、実践研究 3 では、2 と同様に 1 枚の用紙を 1 学期間使用することにした。実践研究 2 と 3 はほぼ同じ授業ログを使用した。ふりかえりの自由記述欄を大幅に変更した。実践研究 1 と 2 は、自由記述としたが、実践研究 3 は、本研究目的に適する認知面と態度面に大きく分けた。認知面は、英語に関することというカテゴリーを設け、その中で「英語に対する苦手意識は()%」「今日の話し合いで解決できたことは()%」とした。態度面は、グループ内での話し合いに関することというカテゴリーとし、「グループの人にどれくらい話せましたか()%」「グループの人の話をどれくらい聞けましたか()%」とした。付け加えて、その他というカテゴリーのもと、「前回より向上したことは()だ」と「グループ活動中の気分は()だった」という質問にした(資料 7)。

6.2.3. LTD群と統制群の比較の安定性

LTD の導入の有無のみを確実に異なるようにするために、両群への指示、話を慎重に同様に実施した。協同学習への技法を両群に同時期に導入し、ふりかえりのことばも同じにした。教員はグループでの活動時、必ず机間巡視をし、グループには関与せず、メモをとる。メモは協同面、学習面、グループ活動面に欄を設けた観察シートに記録した。このメモは、教員が発したこと、学習者やどのグループがどのような発言をしていたかなどを記録した。協同面においては、安心、安全な学習環境の醸成、ラウンドロビン、傾聴、ミラーリングの意義と体験、平等な参加(時間・貢献度)、個人の責任とは、自分とグループメンバーの学びに貢献することなど、学習面は、学習ログの重要性＝目標設定(自分の中での比較・成長)とふりかえり、他者から学ぶことの面白さを体感する:他者とのズレから学ぶ、説明することが自分のためになる、答だけの比較でなく、根拠を述べることにより定着度が向上するなどである。さらに、考えてしまうことがあった、無言になってしまったことがあったというグループのふりかえりの紹介と共に、これに関する是非を考えた。アクティブ・ラーニングというのは、目に見えることだけでなく、脳がアクティブなことであるという学習経緯を考えた。加えて、観察から奨励するグループ内の余った時間の使い方の工夫の紹介や話し合いの姿勢では肩や臍の向きが良い話し合いに繋がることをグループの話し合いを観察した後に教員からのふりかえりとして伝えた。

グループの活動を全て把握することは、難しいため、小型のカメラ(コダック 360°アクションカメラ「SP360」 SP360)を各グループに設置し、グループ内の話し合いを録画した。本研究では、特にそのデータを公開や分析は実施していないが、教員の授業運営の 2 群の平等性の確保と確認のために使用した。

倫理的配慮は、実践研究 1 と 2 と同じであるが、実践研究 3 では、映像撮影をするため、それに対しての 倫理的配慮として、調査用の映像撮影および映像の取り扱いに関しては初回の授業で許可をとった(資料 1)。

6.2.4. データ分析方法

それぞれのリサーチクエスチョンに対して、下記のようにデータを分析した。なお、回答時期で、LTD 導入直前時という言葉を使用するが、統制群は、LTD の導入はないことを明記しておく。

RQ1 の英語自己効力感については、2 つの分析を行った。1 つは、授業形式(LTD 群／統制群)と回答時期(学期開始時／LTD 導入直前時／学期末・14 回目)と、もう一方は、回答時期(各 1 章／3 章／5 章の授業プリント実施直前)との 2 種類の 2 要因混合計画の分散分析を行った。

RQ2 と 3 の、協同認識と、ディスカッションイメージについては、授業形式(LTD 群／統制群)と回答時期(学期開始時／LTD 導入直前時／学期末・14 回目)の 2 要因混合計画の分散分析を行った。

RQ4 の RQ4-1 の 1 章・3 章・5 章の各章実施時の課題文の理解度について、授業形式(LTD 群／統制群)と回答時期(導入時／予習終了時／グループ内での話し合い終了時／授業プリント予習時／授業プリント話し合い終了時／最終時)の 2 要因混合計画の分散分析を行った。期末テストに関しては、得点について、授業形式(LTD 群／統制群)と実施時期(期末／遅延)の 2 要因混合計画の分散分析を行った。

遅延テストに及ぼす作用を確認するために、夏季休暇中の英語学習に関する調査の実施と結果をここで記載しておく。設問は、①「英語の教科書を開いた」②「英語を勉強した」③「英語に触れた」の有無とそれぞれの詳細を調査した。①の回答は、LTD 群が、4 人で「秋学期のチャプターを 2 つ軽く読んだ」と、「5～10 分」という回答であった。統制群が 0 人であった。②の回答は、LTD 群が、6 人統制群が 12 人であった。その内容は、多い順に「TOEIC、英検のための勉強」、「単語の勉強」、「塾の講師」、「ラジオ英会話を毎日 1 時間聞いた」であった。③の回答は、LTD 群が、25 人統制群が 30 人であった。内容は、「英語の曲を聴いた」がほとんどであり、次いで「英語の動画配信を見た」、「英語で映画を見た」、「海外のゲームをした」、「外国人と話した」、「海外旅行に行った」、「英語の論文を読んだ」、「アメリカのシンクタンク・新聞・テレビ(CNN・FOX)をちらっと読んだ、見た」、「英字新聞を読んだ。」であった。

RQ4.2 の語彙の定着度の分析は、初・中・上級の各クラスの語彙確認の回答について、授業形式(LTD 群／統制群)と回答時期(学期始め/期末/遅延)の 2 要因混合計画の分散分析を行った。

RQ4.3 のプレイズメントテストへの影響については、得点について、授業形式(LTD 群／統制群)と実施時期(4 月/12 月)の 2 要因混合計画の分散分析を行った。

RQ5 の有無で英語学習に対する意識について、授業形式(LTD 群／統制群)と回答時期(学期開始時／LTD 導入直前時／学期末)の 2 要因混合計画の分散分析を行った。

以上の統計分析は js-STAR XR+ release 1.6.0 j を使用した。

毎回のログの回答について、授業形式(LTD 群／統制群)に関する 1 要因参加者間計画の分散分析を行った。また、「英語の理解に関する回答」、「グループ内の話し合いに関する回答」、「前回より向上したこと」、「グループ活動中の気分」については、実践研究1と同様に学習者の記述を、マイクロソフトオフィスエクセルに入力し、KH Coder (樋口, 2014)を援用し、探索した。

6.3. 実践研究授業

実践研究 3 の対象授業について述べる。

6.3.1. 実践内容

本実践は、2019 年春学期の「英語スキル I」である。英語スキル I は、1 年生の必須科目であり、90 分週1コマ×15 回、行われる。大学共通の同一シラバスのもと、読解に重点を置いた科目である。ただし、今回の対象授業の回数は、LTD 群が 15 回、統制群は、大学の入学時オリエンテーション合宿と授業が重なり、全授業回数は、14 回であった。使用テキストと英文(課題文)(資料 14~16)、協同学習の導入、グループ編成、学生の評価は実践研究1と同じである。LTD の導入有無の影響を探索するために、それぞれの読み物の指導、協同学習の導入に充てる時間や方法を等しくする。各チャプターの学習の流れは実践研究 2 と同様である。

LTD 群と統制群の 15 回と 14 回の各回の授業について表 6-1 に示す。色がついている部分が LTD を実施したか否かの違いを表す。協同学習で学習方法を習得するために、1~4 回の授業では、シラバスに定められた統一必須文法と読解方略の箇所を様々な協同学習の技法を使用し、学習した。それらは、ラウンド・ロビン、ジグソー、特派員である T-チャートも使用した。「主体的な学びのためのグループ活動をしていると、～が見えます、～が聞こえます」というグループでの目標をかかげ、授業終了時にふりかえった。

表 6-1 LTD 群と統制群の各回の授業の詳細

		教室：192D		4人X9=36、3人x2=6				教室：192D		4人X9=36、3人x2=6	
月5-6		LTD群		英語スキルI(上)		出席数		金1-2		統制群	
Date	Done	課題	42名履修	Date	Done	課題	41名履修	Date	Done	課題	41名履修
					4/5	新入生オリエンテーション合宿				休講	
1	4/8	Orientation, 語彙テスト、グループで文法予習決め	Name Card作成、自己紹介プリント記入、文法予習	42	1	/12	Orientation, 語彙テスト、グループで文法予習決め	Name Card作成、自己紹介プリント記入、文法予習	41		
2	/15	Group name決め、ジグソーによる文法学習、グループで読解方略予習決め	文法プリント、読解方略予習	41	2	/19	Group name決め、ジグソーによる文法学習、グループで読解方略予習決め	文法プリント、読解方略予習	41		
3	/22	文法プリントグループ確認、答え合わせ、ジグソーによる読解方略学習、18名(A学科)新入生オりのため欠席	読解方略プリント	24	3	/26	文法プリントグループ確認、答え合わせ、ジグソーによる読解方略学習	読解方略プリント	41		
4	5/6	読解方略プリントグループ確認、答え合わせ、傾聴(ちゃんと聞くを具体化・グループでT-chart作成)、安心安全な学習環境	無	36	4	5/10	読解方略プリントグループ確認、答え合わせ、傾聴(ちゃんと聞くを具体化・グループでT-chart作成)、安心安全な学習環境、Ch.1導入	Ch.1予習	40		
5	/13	LTD説明、Ch1導入(Step1)	Ch.1 LTD step 1~4	40							
6	/20	前回ふりかえり、Ch.1 LTD step 1~4、グループワークふりかえり、単語プリント(個→グループ→テキスト→教員)	Ch.1 内容理解プリント	42	5	/17	前回ふりかえり、グループでCh.1本文理解の話しあい、グループワークふりかえり、単語プリント(個→グループ→テキスト→教員)	Ch.1 内容理解プリント	39		
7	/27	前回ふりかえり、Ch.1内容理解プリントグループで確認、答え合わせ、グループで再度Step 3 & 4確認、映像	Ch.1 LTD step 5~7、(テスト勉強)	41	6	/24	前回ふりかえり、Ch.1内容理解プリントグループで確認、答え合わせ、映像	(テスト勉強)	40		
8	6/3	前回ふりかえり、Ch.1文書構造の質問の話しあい、shadowing、テスト前話しあい、Ch.1 LTD step 5~8、チャプターテスト(穴埋め、内容理解、単語)、Ch.3導入Step 1	Ch.3 LTD step 1~4	40	7	/31	前回ふりかえり、Ch.1文書構造の質問の話しあい、shadowing、テスト前話しあい、チャプターテスト(穴埋め、内容理解、単語)、Ch.3導入Step 1	Ch.3予習	40		
9	/10	前回ふりかえり、Ch.3 LTD step 1~4、グループワークふりかえり、単語プリント(個→グループ→テキスト→教員)	Ch.3 内容理解プリント	39	8	6/7	前回ふりかえり、グループでCh.3本文理解の話しあい、グループワークふりかえり、単語プリント(個→グループ→テキスト→教員)	Ch.3 内容理解プリント	39		
10	/17	前回ふりかえり、Ch.3内容理解プリントグループで確認、答え合わせ、グループで再度Step 3 & 4確認	Ch.3 LTD step 5~7	40	9	/14	前回ふりかえり、Ch.3内容理解プリントグループで確認、答え合わせ	(テスト勉強)	39		
11	/24	前回ふりかえり、Ch.3 LTD step 5~8、shadowing、テスト前話しあい、チャプターテスト(穴埋め、内容理解、単語)、Ch.5導入Step 1	Ch.5 LTD step 1~4、(テスト勉強)	40	10	/21	前回ふりかえり、shadowing、テスト前話しあい、チャプターテスト(穴埋め、内容理解、単語)、Ch.5導入Step 1	Ch.5予習	39		
12	7/1	前回ふりかえり、Ch.5 LTD step 1~4、グループワークふりかえり、単語プリント(個→グループ→テキスト→教員)	Ch.5 内容理解プリント	39	11	/28	前回ふりかえり、グループでCh.5本文理解の話しあい、グループワークふりかえり、単語プリント(個→グループ→テキスト→教員)	Ch.5 内容理解プリント	37		
13	/8	前回ふりかえり、Ch.5内容理解プリントグループで確認、答え合わせ、グループで再度Step 3 & 4確認	Ch.5 LTD step 5~7、(テスト勉強)	40	12	7/5	前回ふりかえり、Ch.5内容理解プリントグループで確認、答え合わせ	(テスト勉強)	41		
14	/15	前回ふりかえり、Ch.5 LTD step 5~8、shadowing、テスト前話しあい、チャプターテスト(穴埋め、内容理解、単語)、アンケート最後30分	到達度確認・期末テスト	39	13	/12	前回ふりかえり、shadowing、テスト前話しあい、チャプターテスト(穴埋め、内容理解、単語)、アンケート最後30分	到達度確認・期末テスト	40		
15	/22	到達度確認30分、期末テスト30分、語彙20分		40	14	/19	到達度確認30分、期末テスト30分、語彙20分		41		

6.3.2. LTD 導入

実践研究1での導入方法の課題点を踏まえて、本実践では、LTD の説明を下記のように実施した。実践研究1では、LTD のステップについての配布説明プリントを用い、説明した。しかし、本実践では、LTD 説明のパワーポイント<図 6-1>を作成し、説明をした。特に LTD 学習法の導入の背景に重点をおいた。

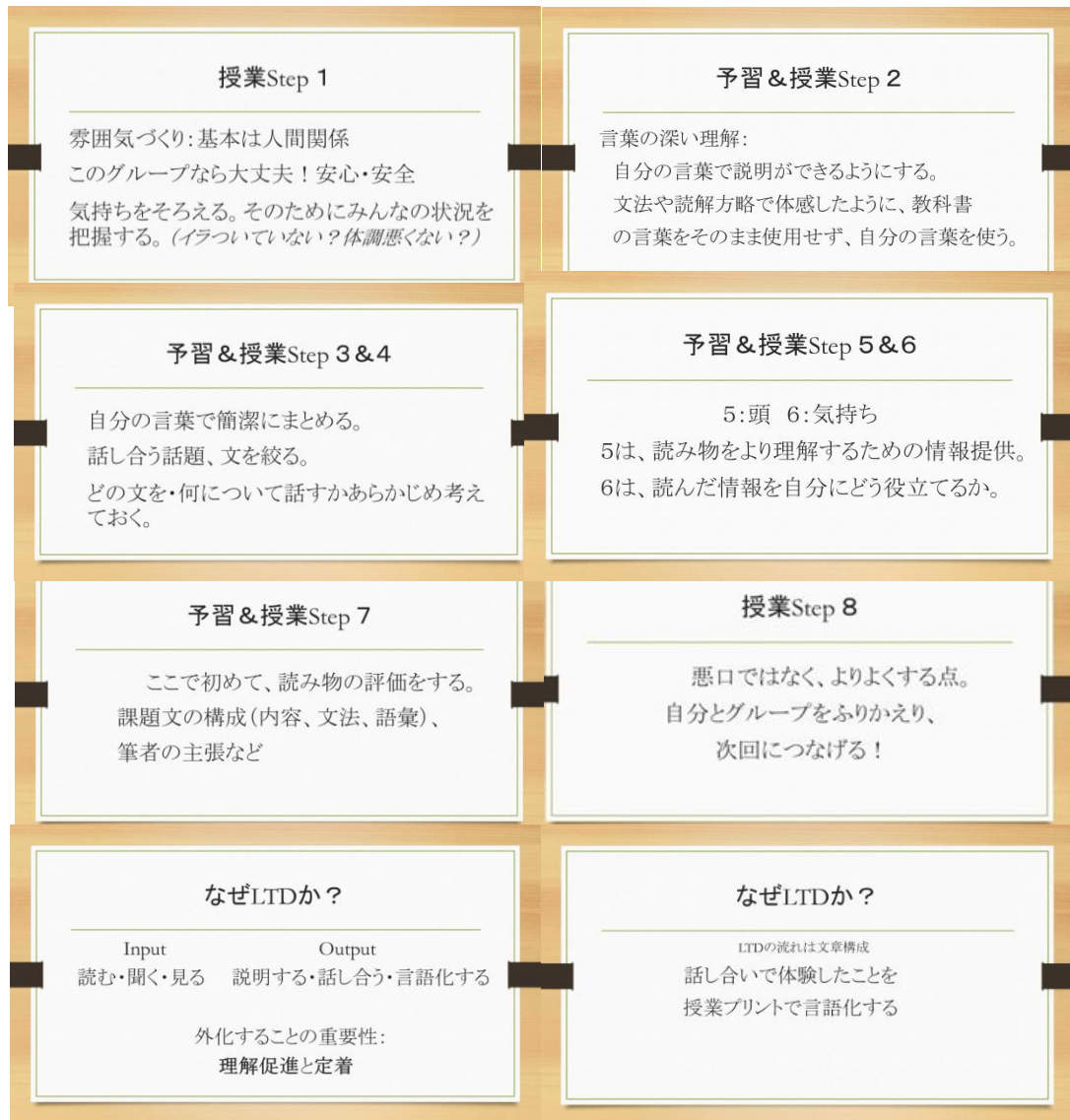


図 6-1 LTD 説明パワーポイントの一部

実践研究1では、安永・須藤(2014, pp. 147-152)の「大学の学び方」(資料 9)課題文とし、予習ノート例(資料 10)を参考に授業外で予習プリントを作成してやることを行った。LTD 初学者には、多くのステップや文面だけでは、理解しにくいことを、実践研究1から把握したため、本実践でも、予習を授業内で実施することとした。実践研究1と同様の英語の文章を使用した。

実践研究 2 の方法の再現性を高めるために、LTD の流れの説明プリントと、予習プリントは実践研究 2 と同様にした。

ステップ 2 の語彙について、知っているつもりを回避するために、幸福と幸せの違いについて、個人思考の後、グループで話し合いの機会を設けた。そのあと、他者に説明できるか否かの基準を基に、英文の語彙に再抽出させた。

本実践では、実践研究1での英文理解が不十分のまま、後半ステップに進むことを避けるために、グループ内の予習の話し合いで解決できないことを、質問できる機会を設けた。質問方法は、学期開始時に履修生全員 (LTD 群と統制群) にグループの話し合いの後、不可解な部分、未解決な課題文についての質問を何でも記入できるように、A4 サイズ用紙を配布した。グループ名の明記で提出することにした。提出された質問は、話し合い中にグループで記入していた。教員は、提出された質問をクラス全体に投げかけ、他のグループもその質問について考えた。他のグループから、「スラッシュを入れていたら理解できたよ」というアドバイスが出たり、「この質問のおかげで、実は自分のグループは、making がどういう分詞構文か腑に落ちていないことに気づかされた」というさらなる質問が出た。その日の、学生のふりかえりには、「そんなこと気にしていなかった、気づかせてもらえてありがたい」という声があがっていた。質問は、長文の構成が主であったが、関係代名詞の用法のような文法に関するものもあった。また、ステップ 2 の語彙を丁寧に実施したグループからは、「source of と because of の違いはあるのか？」という質問がでた。それに対して、他のグループから「自分たちのグループは、置き換えてみる事が出来るかどうかをやってみた。そうしたら、置き換えられない気がする。それで、違いを調べてみた。そうすると、because of ～は、～のためにで、the source of は ～の原因となる事が、わかったから、違いはある」という説明があった。

6.4. 結果

各リサーチクエスションの結果を以下に記す。

RQ1: LTD の有無による英語自己効力感の得点 (表 6-2) について、授業形式 (LTD 群/統制群) と回答時期 (学期開始時/LTD 導入直前時/学期末) の 2 要因混合計画の分散分析を行った。その結果、回答時期の主効果に有意な差が見られた ($F(2,154)=4.85, p < .01$)。LSD 法による多重比較の結果、学期開始時よりも学期末のほうが 5%水準で有意に得点が高いことが確認された。

一方、授業形式の主効果 ($F(1,77)=0.26, n.s.$) および交互作用 ($F(2,154)=1.71, n.s.$) には有意な差が見られなかった。

表 6-2 英語自己効力感の変化

	学期開始時		LTD 導入直前時		学期末	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
LTD 群	21.7	5.93	22.1	6.51	22.9	6.49
統制群	20.5	6.04	23.3	5.42	24.4	5.55

各課題文についてグループで話し合った後、読解確認の問題を解く直前の英語自己効力感の得点(表 6-3)について、授業形式(LTD 群/統制群)と回答時期(1 章/3 章/5 章実施時)の 2 要因混合計画の分散分析を行った。その結果、回答時期の主効果に有意な差が見られた($F(2,134)=5.39, p < .01$)。LSD 法による多重比較の結果、1 章実施時よりも 3 章実施時のほうが 5%水準で有意に得点が低く、3 章実施時よりも 5 章実施時のほうが 5%水準で有意に得点が高いことが確認された。

一方、授業形式の主効果($F(1,67)=0.81, n.s.$)および交互作用($F(2,134)=0.47, n.s.$)には有意な差が見られなかった。

表 6-3 授業期間の英語自己効力感の変化

	1 章		3 章		5 章	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
LTD 群	23.8	5.28	22.7	5.37	24.1	5.82
統制群	23.1	4.82	21.8	5.05	22.6	5.38

RQ2: LTD の有無による協同認識尺度の協同効用・個人志向・互惠懸念の各因子の得点(表 6-4)について、授業形式(LTD 群/統制群)と回答時期(学期開始時/LTD 導入直前時/学期末)の 2 要因混合計画の分散分析を行った。

その結果、個人志向因子における回答時期の主効果に有意な差が見られ($F(2,154)=5.12, p < .01$)、LSD 法による多重比較の結果から、学期開始時よりも LTD 導入直前時のほうが 5%水準で有意に得点が低く、LTD 導入直前時よりも学期末のほうが 5%水準で有意に得点が高いことが確認された。また、協同効用因子における回答時期の主効果に有意傾向が見られた($F(2,154)=2.73, p < .10$)。

一方、どの因子も授業形式の主効果(協同効用 $F(1,77)=0.08, n.s.$; 個人志向 $F(1,77)=0.88, n.s.$; 互惠懸念 $F(1,77)=1.01, n.s.$)および交互作用(協同効用 $F(2,154)=0.83, n.s.$; 個人志向 $F(2,154)=0.79, n.s.$; 互惠懸念 $F(2,154)=0.39, n.s.$)には有意な差が見られず、互惠懸念因子に関しては回答時期の主効果にも有意な差が見られなかった($F(2,154)=1.29, n.s.$)。

表 6-4 協同認識尺度の変化

		学期開始時		LTD 導入直前時		学期末	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
LTD 群	協同効用	4.1	0.54	4.1	0.57	4.2	0.58
	個人志向	3.1	0.67	2.9	0.58	3.0	0.74
	互惠懸念	2.0	0.75	2.1	0.76	2.0	0.91
統制群	協同効用	4.0	0.51	4.2	0.49	4.1	0.54
	個人志向	2.9	0.67	2.7	0.64	2.9	0.70
	互惠懸念	2.1	0.74	2.3	0.90	2.1	0.77

RQ3: LTD の有無による話し合いのイメージに関することを調査するために、ディスカッションイメージの各因子(活動性・親和性・重大性)の得点(表 6-5)について、授業形式(LTD 群/統制群)と回答時期(学期開始時/LTD 導入直前時/学期末)の 2 要因混合計画の分散分析を行った。その結果、活動性および親和性の各因子における回答時期の主効果に有意な差が見られた(活動性 $F(2,154)=19.62, p < .01$; 親和性 $F(2,154)=19.20, p < .01$)。LSD 法による多重比較の結果、どちらの因子も学期開始時よりも LTD 導入直前時・学期末のほうが 5%水準で有意に得点が高いことが確認された。

一方、どの因子も授業形式の主効果(活動性 $F(1,77)=0.08, n.s.$; 親和性 $F(1,77)=0.48, n.s.$; 重大性 $F(1,77)=1.68, n.s.$)および交互作用(活動性 $F(2,154)=0.53, n.s.$; 親和性 $F(2,154)=0.15, n.s.$; 重大性 $F(2,154)=0.76, n.s.$)には有意な差が見られず、重大性因子に関しては回答時期の主効果にも有意な差が見られなかった($F(2,154)=1.23, n.s.$)。

表 6-5 ディスカッション・イメージの変化

		学期開始時		LTD 導入直前時		学期末	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
LTD 群	活動性	4.2	1.25	4.7	1.44	4.6	1.55
	親和性	4.4	0.94	4.9	1.31	4.8	1.27
	重大性	4.7	0.74	4.7	0.92	4.5	0.77
統制群	活動性	4.1	1.00	4.6	0.90	4.6	1.04
	親和性	4.3	0.73	4.7	0.78	4.7	0.83
	重大性	4.5	0.67	4.5	0.80	4.4	0.93

続いて、話し合いのスキルの検証するために、ディスカッション・スキルの各因子(場の進行と対処、積極的関与と自己主張、他者への配慮と理解、雰囲気づくり)の得点(表 6-6)について、授業

形式(LTD 群／統制群)と回答時期(授業前／LTD 導入直前時／学期末)の 2 要因混合計画の分散分析を行った。

その結果、他者への配慮と理解因子において授業形式の主効果に有意な差が見られ ($F(1,77)=4.28, p < .05$)、統制群よりも LTD 群のほうが得点が高いことが確認された。また、どの因子も回答時期の主効果に有意な差が見られ(場の進行と対処 $F(2,154)=25.30, p < .01$; 積極的関与と自己主張 $F(2,154)=20.87, p < .01$; 他者への配慮と理解 $F(2,154)=5.44, p < .01$; 雰囲気づくり $F(2,154)=27.38, p < .01$)、LSD 法による多重比較の結果から、どの因子も学期開始時よりも LTD 導入直前時・学期末のほうが 5%水準で有意に得点が高いことが確認された。さらに積極的関与と自己主張因子に関しては、交互作用に有意傾向が見られた ($F(2,154)=2.64, p < .10$)。

一方、他者への配慮と理解以外の因子には、授業形式の主効果に有意な差は見られなかった(場の進行と対処 $F(1,77)=0.75, n.s.$; 積極的関与と自己主張 $F(1,77)=0.66, n.s.$; 雰囲気づくり $F(1,77)=1.72, n.s.$)。また、積極的関与と自己主張以外の因子には交互作用に有意な差は見られなかった(場の進行と対処 $F(2,154)=1.82, n.s.$; 他者への配慮と理解 $F(2,154)=0.99, n.s.$; 雰囲気づくり $F(2,154)=0.44, n.s.$)。

表 6-6 ディスカッション・スキルの変化

		学期開始時		LTD 導入直前時		学期末	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
LTD 群	場の進行と対処	3.7	1.12	4.0	1.22	4.2	1.30
	積極的関与と自己主張	4.2	1.41	4.5	1.34	4.6	1.42
	他者への配慮と理解	5.3	0.85	5.4	0.89	5.5	0.88
	雰囲気づくり	3.7	1.47	4.1	1.52	4.3	1.49
統制群	場の進行と対処	3.4	0.95	4.0	0.96	4.0	1.06
	積極的関与と自己主張	3.8	0.93	4.4	0.99	4.4	1.02
	他者への配慮と理解	4.9	0.76	5.2	0.80	5.1	0.88
	雰囲気づくり	3.3	0.94	3.8	1.10	3.9	1.12

さらに、コミュニケーション不安の各因子(小グループ、集会、会話、スピーチ、コミュニケーション不安)の得点(表 6-7)について、授業形式(LTD 群／統制群)と回答時期(学期開始時／LTD 導入直前時／学期末)の 2 要因混合計画の分散分析を行った。

その結果、小グループ、会話、コミュニケーション不安の各因子において回答時期の主効果に有意な差が見られた(小グループ $F(2,154)=9.33, p < .01$; 会話 $F(2,154)=3.12, p < .05$; コミュニケーション不安 $F(2,154)=3.25, p < .05$)。LSD 法による多重比較の結果、小グループ因子に

については学期開始時よりも LTD 導入直前時・学期末のほうが 5%水準で有意に得点が低いことが確認された。また、会話およびコミュニケーション不安の各因子については、学期開始時よりも LTD 導入直前時のほうが 5%水準で有意に得点が低いことが確認された。さらにスピーチ因子に関しては交互作用に有意傾向が見られた ($F(2,154)=2.93, p < .10$)。

一方、どの因子も授業形式の主効果に有意な差は見られなかった(小グループ $F(1,77)=0.80, n.s.$; 集会 $F(1,77)=0.02, n.s.$; 会話 $F(1,77)=0.77, n.s.$; スピーチ $F(1,77)=0.00, n.s.$; コミュニケーション不安 $F(1,77)=0.25, n.s.$)。また、集会およびスピーチ因子には回答時期の主効果に有意な差が見られず(集会 $F(2,154)=1.11, n.s.$; スピーチ $F(2,154)=1.00, n.s.$)、スピーチ以外の因子には交互作用に有意な差は見られなかった(小グループ $F(2,154)=0.05, n.s.$; 集会 $F(2,154)=1.27, n.s.$; 会話 $F(2,154)=1.50, n.s.$; コミュニケーション不安 $F(2,154)=1.67, n.s.$)。

表 6-7 コミュニケーション不安の変化

		学期開始時		LTD 導入直前時		学期末	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
LTD 群	小グループ	3.1	0.76	2.8	0.68	2.9	0.84
	集会	3.5	0.69	3.4	0.72	3.6	0.79
	会話	3.1	0.87	2.9	0.68	3.1	0.88
	スピーチ	3.6	0.84	3.6	0.91	3.9	0.81
	コミュニケーション不安	3.3	0.70	3.2	0.64	3.4	0.69
統制群	小グループ	3.2	0.57	3.0	0.72	3.0	0.70
	集会	3.5	0.62	3.5	0.65	3.5	0.75
	会話	3.3	0.72	3.2	0.64	3.1	0.68
	スピーチ	3.7	0.58	3.7	0.73	3.7	0.75
	コミュニケーション不安	3.5	0.54	3.3	0.55	3.3	0.59

話し合いについての検証の最後に、思考動機の結果(表 6-8)について、授業形式(LTD 群/統制群)と回答時期(学期開始時/LTD 導入直前時/学期末)の 2 要因混合計画の分散分析を行った。その結果、交互作用 ($F(2,154)=2.71, n.s.$)には有意傾向が見られたが、授業形式の主効果 ($F(1,77)=0.12, n.s.$)および回答時期の主効果 ($F(2,154)=0.11, n.s.$)には有意な差が見られなかった。

表 6-8 思考動機の変化

	学期開始時		LTD 導入直前時		学期末	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
LTD 群	3.1	0.34	3.1	0.38	3.0	0.45
統制群	3.0	0.32	3.0	0.36	3.1	0.37

RQ4.1: LTD の有無により認知面に違いは生じるかを調べるために、まず、各課題文の理解度を検証するために、1 章・3 章・5 章の各章実施時の課題文の理解度の回答(表 6-9)について、授業形式(LTD 群/統制群)と回答時期(導入時/予習終了時/話し合い終了時/授業プリント予習時/授業プリント話し合い終了時/最終時)の 2 要因混合計画の分散分析を行った。

その結果、1 章および 3 章実施時において回答時期の主効果に有意な差が見られた(1 章 $F(5,275)=248.17, p < .01$; 3 章 $F(5,275)=252.92, p < .01$)。LSD 法による多重比較の結果、導入時から最終時まで、段階が進むごとに 5%水準で有意に理解度が高くなっていることが確認された。しかし、授業形式の主効果(1 章 $F(1,55)=2.52, n.s.$; 3 章 $F(1,55)=0.30, n.s.$)および交互作用(1 章 $F(5,275)=1.26, n.s.$; 3 章 $F(5,275)=1.33, n.s.$)に有意な差は見られなかった。

一方、5 章においては回答時期の主効果($F(5,275)=293.18, p < .01$)および交互作用($F(5,275)=3.03, p < .05$)に有意な差が見られた。そこで授業形式および回答時期に関する単純主効果の検定および LSD 法による多重比較を行った結果、導入時および予習終了時において統制群よりも LTD 群のほうが理解度が高いこと(導入時 $F(1,55)=5.84, p < .05$; 予習終了時 $F(1,55)=4.60, p < .05$)、どちらの群も 1 章・3 章と同様に導入時から最終時まで、段階が進むごとに 5%水準で有意に理解度が高くなっていることが確認された(LTD 群 $F(5,275)=119.93, p < .01$; 統制群 $F(5,275)=176.27, p < .01$)。

表 6-9 課題文の理解度(%)

		1 章		3 章		5 章	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
LTD 群	導入時	31.4	18.20	30.5	20.11	35.7	15.97
	予習終了時	53.2	16.62	49.5	18.07	58.0	15.05
	話し合い終了時	63.8	16.37	57.9	16.06	69.1	11.55
	授業プリント予習時	69.9	12.73	66.3	11.77	75.5	11.25
	授業プリント話し合い終了時	80.1	10.69	78.4	9.91	82.9	11.45
	最終時	90.7	7.35	87.7	10.79	90.0	9.29
統制群	導入時	34.7	16.90	27.2	16.23	25.2	16.93
	予習終了時	57.6	17.51	42.8	16.18	47.9	20.07
	話し合い終了時	73.2	16.08	59.1	14.27	63.4	20.00
	授業プリント予習時	75.7	14.31	67.9	12.36	71.2	18.21
	授業プリント話し合い終了時	84.6	10.15	76.9	12.28	82.2	13.41
	最終時	91.2	8.46	86.7	11.42	89.5	11.13

認知面に関して既習チャプターの定着度をテスト形式で調べるために、期末テストの得点(表 6-10)について、授業形式(LTD 群/統制群)と実施時期(期末/遅延)の 2 要因混合計画の分散分析を行った。

その結果、回答時期の主効果に有意な差が見られ($F(1,78)=174.56, p < .01$)、期末テストよりも遅延テストのほうが有意に得点が低いことが確認された。

一方、授業形式の主効果($F(1,78)=0.88, n.s.$)および交互作用($F(1,78)=2.43, n.s.$)には有意な差が見られなかった。

表 6-10 期末テストの結果

	期末		遅延	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
LTD 群	44.7	10.40	35.8	10.86
統制群	44.0	6.84	32.8	9.45

RQ4.2: 語彙の定着度により認知面を調べるために、初・中級・上級の各クラスの語彙確認の回答(表 6-11)について、授業形式(LTD 群/統制群)と回答時期(学期開始時/学期末/遅延)の 2 要因混合計画の分散分析を行った。

その結果、初・中級クラス問題において回答時期の主効果に有意な差が見られた

($F(2,140)=274.37, p < .01$)。LSD 法による多重比較の結果、学期開始時よりも学期末・遅延時のほうが 5%水準で有意に値が高いが、学期末よりも遅延時のほうが 5%水準で有意に値が低くなっていることが確認された。授業形式の主効果 ($F(1,70)=1.79, n.s.$) および交互作用 ($F(2,140)=2.22, n.s.$) については有意な差が見られなかった。

一方、上級クラス問題においては、回答時期の主効果に有意な差が見られ ($F(2,140)=14.48, p < .01$)、交互作用に有意傾向が見られた ($F(2,140)=1.28, n.s.$)。回答時期の主効果に関して LSD 法による多重比較を行った結果、初・中級クラス問題と同様に学期開始時よりも学期末・遅延時のほうが 5%水準で有意に値が高いが、学期末よりも遅延時のほうが 5%水準で有意に値が低くなっていることが確認された。授業形式の主効果については有意な差が見られなかった ($F(1,70)=1.79, n.s.$)。

表 6-11 語彙確認結果の変化

		学期開始時		学期末		遅延	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
初・中級	LTD 群	2.7	0.25	3.5	0.31	3.1	0.28
	統制群	2.6	0.23	3.3	0.29	3.1	0.34
上級	LTD 群	2.3	0.36	2.8	0.34	2.4	0.36
	統制群	2.4	0.28	2.8	0.45	2.6	0.30

RQ4.3: LTD の有無による、プレイメントテスト(実力テスト)への影響を調べるために、プレイメントテストの得点(表 6-12)について、授業形式(LTD 群/統制群)と実施時期(4 月/12 月)の 2 要因混合計画の分散分析を行った。

その結果、回答時期の主効果 ($F(1,74)=3.46, p < .10$) および交互作用 ($F(1,74)=3.94, p < .10$) に有意傾向が確認されたが、授業形式の主効果には有意な差が見られなかった ($F(1,74)=0.44, n.s.$)。

表 6-12 プレイメントテストの結果

	4 月		12 月	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
LTD 群	80.8	5.38	77.6	8.67
統制群	78.4	4.60	78.5	6.62

RQ5: LTD の有無により英語学習に対する意識の変化は生じるかを検証するために、英語学習に対する意識(表 6-13)について、授業形式(LTD 群/統制群)と回答時期(学期開始時/LTD

導入直前時／学期末)の2要因混合計画の分散分析を行った。その結果、「英語の授業は難しい(F(2,154)=11.05, $p < .01$)」、「英語の授業は楽しい(F(2,154)=15.82, $p < .01$)」、「英語の授業は好きだ(F(2,154)=17.68, $p < .01$)」の各項目において、回答時期の主効果に有意な差が見られた。LSD法による多重比較の結果、学期開始時よりもLTD導入直前時・学期末のほうが「英語の授業が易しく、楽しく、好きである」という意識が5%水準で有意に強まっていることが確認された。

一方、「英語は苦手だ」という項目の回答時期の主効果(F(2,154)=2.82, $p < .10$)と交互作用(F(2,154)=2.82, $p < .10$)、および「英語学習に興味がある」という項目の回答時期の主効果(F(2,154)=2.96, $p < .10$)に有意傾向が見られたが、授業形式の主効果についてはどの項目にも有意な差が見られなかった(n.s.)。

表 6-13 英語学習に対する意識の変化

	学期開始時		LTD 導入直前時		学期末		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
LTD 群	英語は好きだ	3.4	1.07	3.5	0.97	3.4	0.91
	英語は苦手だ	3.2	1.08	3.2	1.06	3.3	1.00
	英語の授業は難しい	3.5	0.91	3.1	0.82	3.0	0.87
	英語の授業は楽しい	3.3	0.93	3.8	0.96	4.0	0.93
	英語の授業は好きだ	3.2	1.01	3.7	0.97	3.8	0.90
	英語学習に興味がある	3.5	1.17	3.7	0.89	3.7	1.08
	英語の授業は役に立つ	4.5	0.79	4.4	0.68	4.3	0.94
	英語の学習意欲は高い	3.5	1.05	3.6	0.90	3.7	0.94
統制群	英語は好きだ	3.1	1.08	3.2	0.98	3.4	1.01
	英語は苦手だ	3.6	1.06	3.0	1.22	3.3	1.04
	英語の授業は難しい	3.7	0.91	3.3	0.80	3.3	0.88
	英語の授業は楽しい	3.1	0.88	3.7	0.83	3.6	0.93
	英語の授業は好きだ	2.9	0.96	3.5	0.99	3.5	0.88
	英語学習に興味がある	3.4	0.98	3.8	0.90	3.5	0.82
	英語の授業は役に立つ	4.3	0.85	4.2	0.83	4.3	0.73
	英語の学習意欲は高い	3.6	0.98	3.7	0.92	3.4	0.75

学期期間中の毎回の授業時の英語学習に対する意識から確認するために、毎回のログの回答(表 6-14)について、授業形式(LTD群／統制群)に関する1要因参加者間計画の分散分析を行った。その結果、予習時間の項目において、統制群よりもLTD群のほうが時間が有意に長いことが確認された(F(1,75)=5.55, $p < .05$)。また授業後の「課題に対する興味・関心が高まった」という

項目において、統制群よりも LTD 群のほうが得点が高い傾向が確認された ($F(1,75)=2.80, p < .10$)。それ以外の項目には群間の有意な差は確認されなかった。

表 6-14 毎回のログの結果

質問	LTD 群		統制群	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
英語に対する苦手意識(%)	41.5	21.16	68.2	23.71
話し合いで解決できたか(%)	71.4	15.71	74.0	18.81
自分が話したいことをどれくらい話せたか(%)	74.9	19.87	79.7	17.90
グループの人の話をどれくらい聞けたか(%)	83.4	13.82	80.1	13.16
予習時間(分)	47.4	28.29	34.6	18.78
予習ができている	72.1	19.77	67.7	19.30
今回の課題文に興味・関心をもっている	73.0	17.23	67.4	21.29
授 課題文の内容を理解できている	68.3	16.19	65.1	16.93
業 授業に参加したい	84.0	16.53	77.7	20.20
前 課題文の理解を深められると思う	80.0	16.83	74.0	15.56
授業に貢献できると思う	68.1	21.01	65.4	16.62
グループ全体として上手くやれると思う	75.8	20.59	72.6	17.32
グループ全体として上手くできた	77.4	18.47	78.3	14.36
授 課題文に対する理解が深まった	79.8	14.52	78.7	14.13
業 課題に対する興味・関心が高まった	83.5	29.33	74.1	19.32
後 このグループでまた授業をうけたい	85.4	18.79	82.6	21.23
LTD 話し合い学習法をまたやりたい	83.3	22.09	-	-

毎回の授業終了時にふりかえりを学生に求めたログの「英語の理解に関する回答」の結果を表 6-15 と 図 6-2、6-3 で示す。上位 20 語の中から、「する、ない、なる、ある、思う」をのぞいた語の中から英語の理解に関する語は、LTD 群は統制群共に、「できる」「わかる」「理解」が上位になる。さらにそれぞれの群ごとの抽出語同士の結びつきの関係性を把握するために、共起ネットワーク図を作成した。これらの結果をもとに、下記に具体例を示す。

表 6-15 英語の理解に関する回答(上位 20 語)

LTD 群		統制群	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
する	336	する	191
ない	244	できる	175
できる	214	ない	160
分かる	166	分かる	119
理解	135	理解	108
単語	103	話し合い	100
思う	101	テスト	82
英文	93	単語	75
話し合い	86	思う	70
グループ	79	英文	54
自分	74	自分	49
なる	69	ある	46
ある	63	なる	42
予習	62	グループ	40
テスト	60	内容	39
英語	50	英語	37
人	45	難しい	36
内容	34	多い	33
意味	32	予習	33
教える	32	人	28

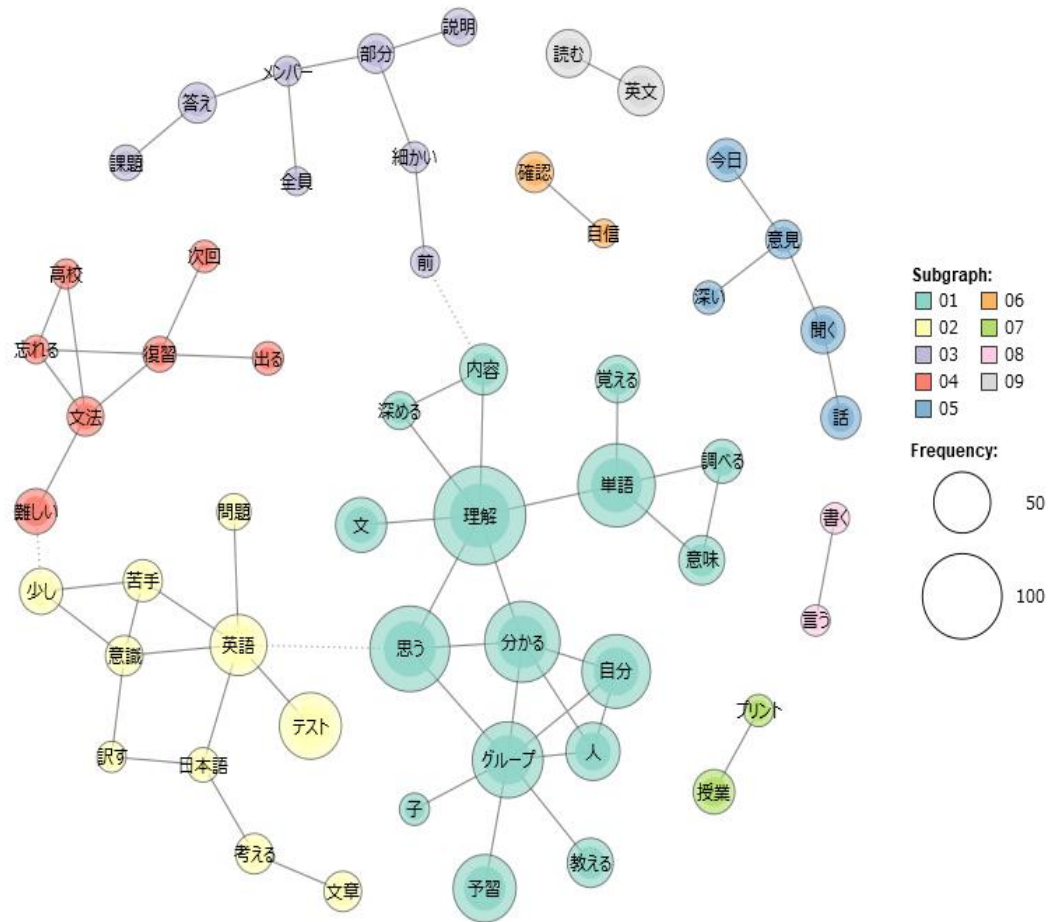


図 6-2 LTD 群の共起ネットワーク(英語の理解)

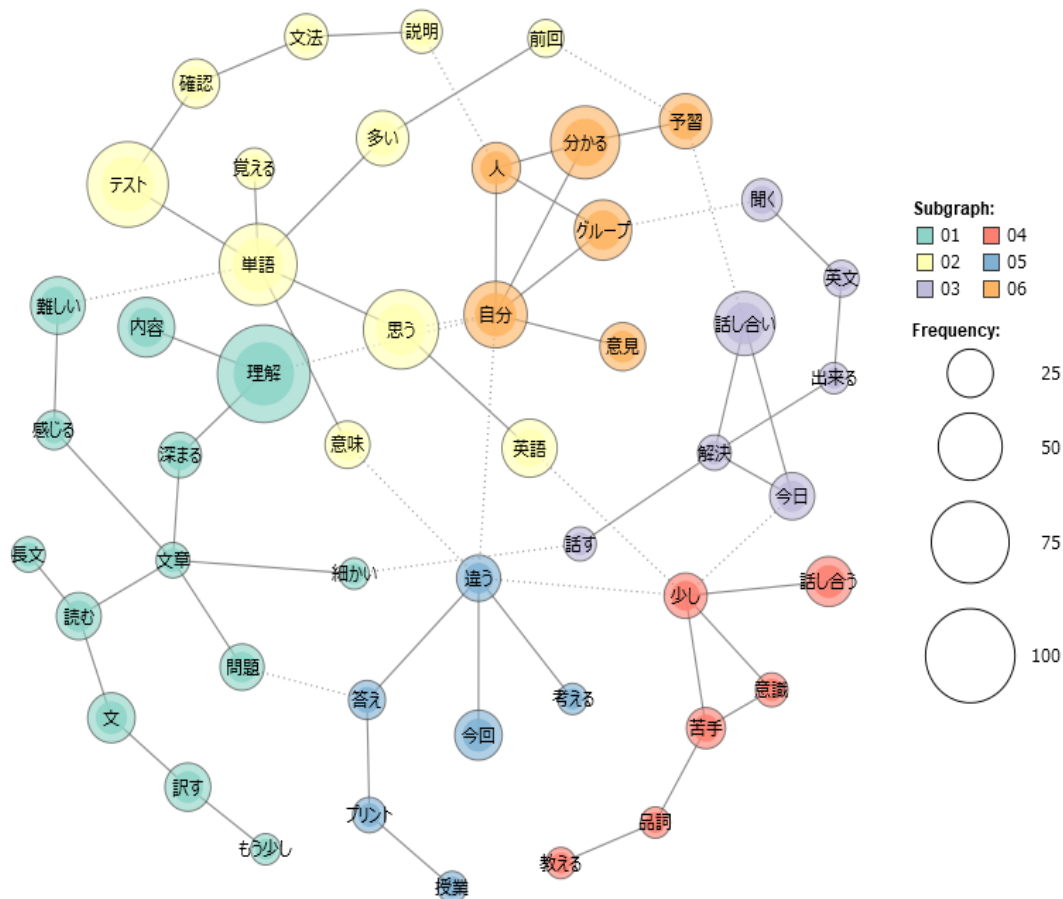


図 6-3 統制群の共起ネットワーク(英語の理解)

LTD 群:「上手く説明できないことは『理解していない』と同じであるという事が改めて分かったので、次からはいかにして『アウトプットできるか』を分かった事」「文を読んでいけば『なんとなく』で理解できるのに改めて意味を聞かれると答えられない単語が多かった」「発音についてきた。電子辞書でなら一発で解決できるがそこで終わるには勿体ない(折角グループで詳しい人もいるのに)から」「お互いに分からないところをたずねあって教えあうことができた」「分からないを分からないと言える関係になれたのでより理解を深めることができるようになってしまった」「説明に自信を持っていなかったがみんなに理解してもらえてよかった。次はもっとわかりやすくしたいと思う」「何度も文を口に出すことで理解が深められたと思う」「予習の段階で自分なりに分かったつもりでもグループの人に質問されて分かっていなかった所を次回までに解決できるようにしておきたいです」「自分の分からない場所、グループの子が分からない場所について分かる人が積極的に答えてくれて助かった」「少し難しい内容でもグループ内で話し合えば分かることがあることが分かった」など。

統制群:「人に説明することでより理解できた」「班の人に質問ができ、理解が深まった」「話し合いを通じて、新しい熟語を知ることができた」「前回よりも更に深し、話し合いができたと思う」「英文

について細かい確認ができた。違う意見があった時、根拠をちゃんと説明してくれたりして、理解が深まった」「班のメンバーとの話し合いで予習のときよく分からなかったところがわかったのでよかった」「理解が深まった気がする。もっと説明できるようにする」など。

両群とも、単語、英文が上位にあがっているが、2 群の顕著な違いは、LTD 群はグループの存在に関連したコメントが多い。また、統制群には難しいという語が上位 20 位に入ったが、LTD 群には入っていなかった。両群ともテストが実施される日の英語に関するふりかえりにはテストに関する津回答が多かった。統制群にはその傾向が顕著にあらわれていた。

「グループ内の話し合いに関する」の結果を表 6-16 と 図 6-4、6-5 で示す。上位 20 語の中から、「する、ない、なる、ある、いる、思う」をのぞいた語の中からグループ内の話し合いに関する代表的な語は、LTD 群は統制群共に、「話し合い」「グループで」「意見」である。さらにそれぞれの群においての抽出語同士の結びつきの関連性を把握するために、共起ネットワーク図から関連語を調べた。これらの結果をもとに、下記に群ごとに「話し合いの」具体例を示す。くわえて、認知面の確認のために、「わかる」の具体例を示す。一方、LTD 群の回答にはあるが、統制群の回答にはない「自分」「予習」についても具体例を示す。統制群の上位に「テスト」が英語の理解と同様に入っている。

表 6-16 グループ内の話し合いに関する回答(上位 20 語)

LTD 群		統制群	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
する	302	話し合い	212
できる	245	できる	180
話し合い	230	する	145
ない	208	ない	143
自分	145	グループ	72
思う	129	思う	64
グループ	118	意見	62
意見	114	自分	57
良い	98	分かる	54
人	95	良い	53
分かる	85	聞く	53
言う	83	言う	44
聞く	67	なる	41
ある	60	人	38
なる	58	テスト	31
いる	35	ある	27
予習	33	多い	26
理解	32	答え	26
答え	30	理解	26
説明	29	質問	23
		内容	23

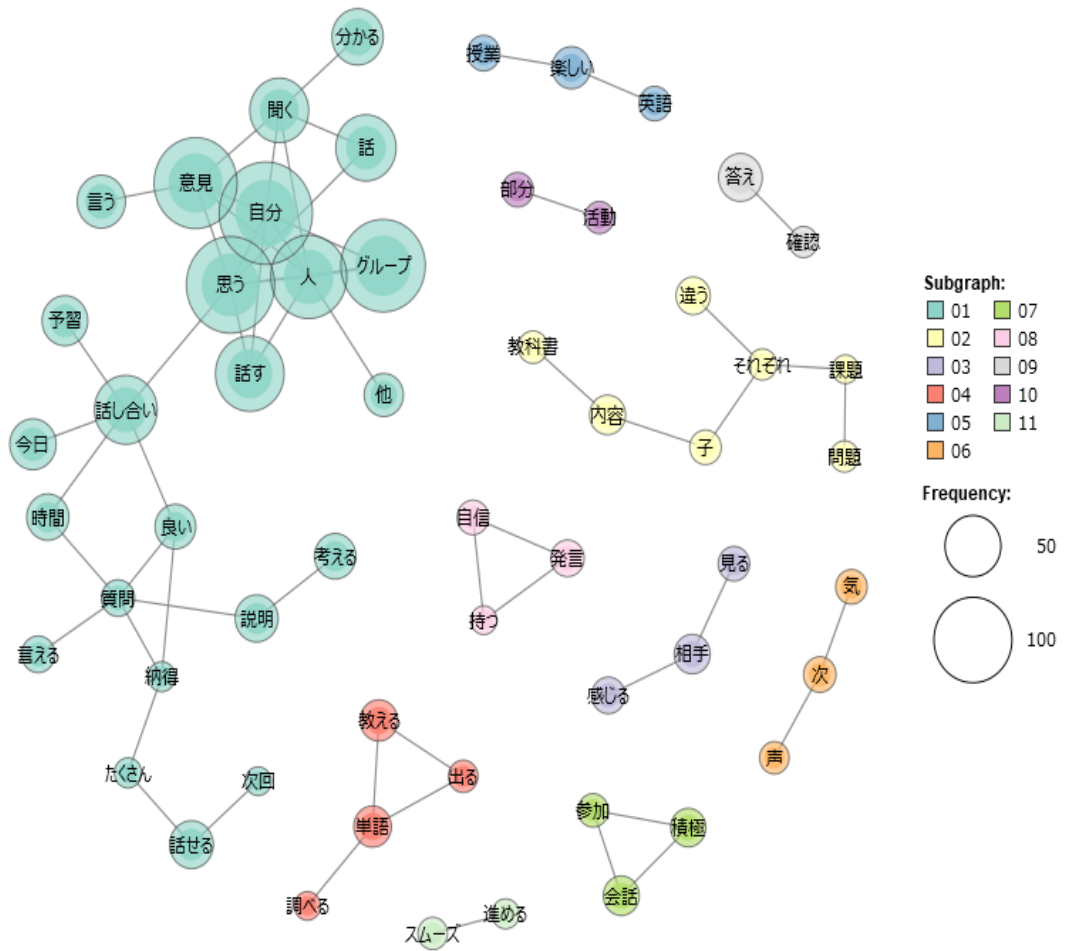


図 6-4 LTD 群の共起ネットワーク(グループ内の話し合い)

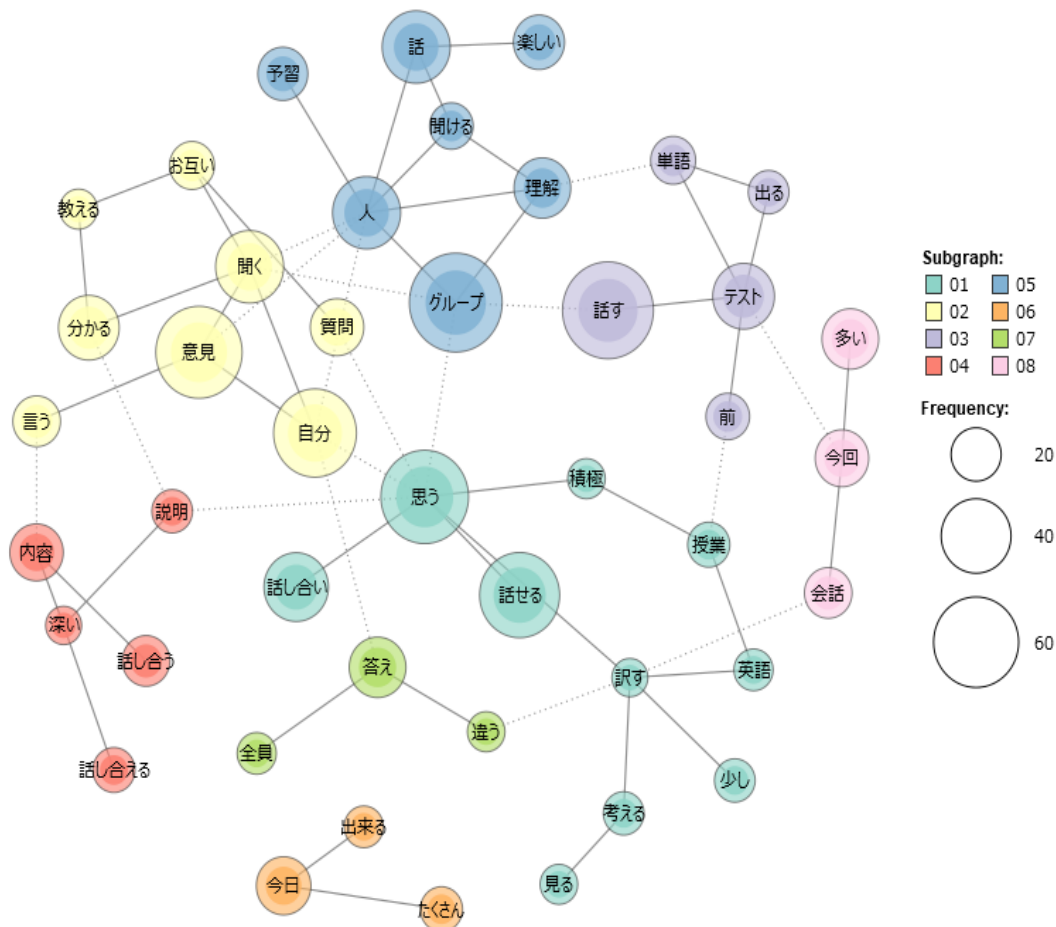


図 6-5 統制群の共起ネットワーク(グループ内の話し合い)

LTD 群:話し合い「上手に会話を進めてくれたので時間通りに話し合いが出来た」「スムーズな話し合いは皆がしっかり予習していたからだと思う」「予習をちゃんとしたからより深い話し合いになったためにますます予習しないとイケないと思った。グループの学習時間の延長と比例して自身の英語力も上がると考えてあと残りも頑張りたい」「まだ最後ではないので 100%をつけるのははやいかとも思うが今まで一番上手な話し合いだった。関連づけて話をしたり反対・賛成の意見がでたり各自の考えを言った了解しました聞けたりしたのでよかった」(11 回目のコメント)「単語のこまかな部分までどの訳が適切かそれぞれの考えを話して話し合いができた」「教科書を見ずとも“この辺りに答えとなる文章あったよね”と話をした。教科書を常に片手に持っていた話し合いの時よりもスムーズに行えた。予習の良さを話し合いのおかげで知ることができた」「授業プリントの交流の時、みな意見が分かれた問いがあったけど一人ひとり意見をしっかり話せて他の人の意見をふまえた上で新たな意見が出たりして内容の濃い話し合いができたと思う」(最後 2 コメントは、読解確認のプリントを解いているときのことについて述べている)「step5 の知識の統合の所で他の人が具体例を上げながら(メラミアンの法則とか円柱の質問など)説明してくれて非常に分かりやすかったし納得する

ことができた。皆平等に意見が言えたり、そこからまた広げて話し合いができたので良かった。良い雰囲気でも話し合えた」「わかる」「わからなかった所をわかるようになれたのが良かった」「宿題をやっていた人がいたのでその子でも宿題の内容がわかるように教えられたので自分の教えるスキルが上がった気がした」「自分の分からないところをみんなと共有してその人が少しでも分かるように説明できるようがんばった」「分からない文法を話し合って分かるようになってきたので良かった」「情報交換によってより深くまで理解することができた」「気づかなかった単語の意味を班員の子が気づかせてくれた」「聞く時の姿勢に気を配り最後まで理解に務め」「自分から話せる人が増えてきた印象がある。そういう雰囲気作りが大事であることを理解できてよかった」「わからないところをしっかりと質問して理解できました」「グループでプリントの確認をする時間がなくなる時が多いのもっと効率よくスムーズに出来るようにしたいです」など。

統制群:話し合い「4月頃はなかなか話し出すことができなかったが回数を重ねるたびに、少しずつ話し合いでお互いの意見を出し合うことができた。また、質問も聞き合うことができ、グループ活動で成長することができた」「3人とも、話し合いで説明するためにしっかり文を読みこんでいたので、内容に深く踏みこんで話げできたと思う」「自分の予習が浅かったため、班の話し合いに若干ついていけなかった。申し訳なく思った」「グループの話し合いで、英文の細かい箇所を確認できた」「英語の授業で初めて知り合った人ともとても仲良くグループワークや話し合いができるようになった。英語の授業はとても楽しくできました」「疑問点を出し合って話し合いができた」「グループで話し合いがあったおかげで理解が深まったので、やっぱりグループ学習は大切だと思った」「今日、今まででかなりよく話し合いが出来たと感じた。前回の失敗も活かせたと思うのでこれからも、続けていきたい。あと、カードが何の意味もなしていない(役割カードのこと)わかる」「グループの一人がchapter3の内容に対して面白いことを言ってくれたので雰囲気が和やかになってよかった。そのおかげで内容がよくわかった」「今日はグループ全員で話すことができた。相手の話をよく聞くことが大切だと分かった」「質問する箇所を見て、それぞれの苦手な場所がわかった気がした」「どのように話したらわかり合えるかをよく考えることができた」「一つのことについて深く説明してくれて分かりやすかった」「グループの人が重要点を赤ペンで分かりやすく書いてくれてとても助かったし、私も次に説明するときは、重要ところが伝わるようにやりたいと思った」「Xさんが別の紙に要点をまとめて分かりやすく説明していたのが良かったと思う」「スキミングについて自分なりに分かりやすく話せた。男の子がスクリーンを使って分かりやすく説明してくれて、なるほどと思った」「自分の意見を全部言うてしまうのではなく、相手の意見も聞くことによって、「そういう考え方もあるね。」ということがわかり、新たな発見ができた」など。

次に、「前回より向上したこと」の結果を表 6-17 で示す。上位 10 語には、LTD 群は統制群共に、「話し合い」「理解」がある。「力」という語が認知面か態度面であるかを確認するために下記に 2 分類し群ごとに報告する。

表 6-17 前回より向上したこと(上位 10 語)

LTD 群		統制群	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
理解	52	話し合い	78
話し合い	48	理解	40
力	22	単語	31
英文	22	力	28
グループ	21	意見	26
単語	20	読解	21
仲	17	質問	20
聞く	17	聞く	19
意見	17	ない	18
英語	17	グループ	16
文法	17	会話	16

LTD 群:認知面「読解、英語、語彙、文法、予習をする知識、想像、分析、詳しく説明する、質問を考える、思考、組み立てる」など。**態度面**「コミュニケーション、意見をいう、決断、協力する、共感、グループ理解、グループ、仲間、指導、会話、話し合い、発言、反省、状況対応、改善、自己理解、行動」など。

統制群:認知面「読解、英語、単語、品詞能、問題を解く、精読、訳す、教える、音読、リスニングスピーキング、説明、考える、質問」など。**態度面**「話し合う、会話、人に伝える、グループで協力、団結 周りを見る、集中、意見を出す、積極、発信」など。

前回より向上したことの回答の中で、LTD 群にあり統制群にはない「仲」と、統制群にはあるが LTD 群にはない「質問」についての具体例を下記に報告する。

仲:「仲の良さ、グループの仲、メンバーとの仲、仲間力、仲間意識、仲が深まった」など。

質問:「質問が多かったこと、質問できたこと、質問の数が増えたこと、質問に答えること、質問の量、質問力、質問しあえた、質問を自然にできるようになっていた」など。

上位 10 位以外で前回より向上したそのほかに記述された興味深いコメントを下記で示す。「指摘し合うこと、普段のことを話せたこと(雑談)、笑顔がふえたこと、絆、互いに納得し合えた、話し始めのスピード、正直さ、苦手を見つける、各個人の積極性、自分の考えを明確に述べる、お互いの不足を補う、ペース配分、発言の速さ、一人でねばって考えること」など。

残念ながら統制群には前回より向上したことが、「ない」という記述が上位 10 語に入っていた。

毎回の授業ログのふりかえりに関する最後の結果は、「グループ活動中の気分」である。その結果を表 6-18 で示す。両群ともに、上位 3 語は、「楽しい、良い、普通」であった。10 語の中から、グループ活動中の気分が日手的な語が回答は、統制群の「疲れる」だけであった。

表 6-18 グループ活動中の気分(上位 10 語)

LTD 群		統制群	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
楽しい	109	楽しい	170
良い	68	良い	127
普通	46	普通	20
最高	33	明るい	16
happy	17	最高	13
穏やか	13	落ち着く	13
気楽	13	微妙	8
落ち着く	11	疲れる	7
面白い	10	眠い	7
良くない	9	面白い	6

6.5. 考察と課題

RQ1 に関して LTD の有無で初年次の学生に英語自己効力感に違いが生じるか否かについて春学期間中に調査したところ、LTD 群と統制群の両群の英語自己効力感は、学期開始により、学期末のほうが高くなった。特に、学期開始時に LTD 群より低かった統制群は学期中間(LTD 導入時)時と学期末時では、LTD 群を上回る結果であった。しかし授業形式による違いを確認することはできなかった。

予習をしてきた後の授業内で LTD を用いた話し合いと LTD を用いない話し合いの後、既習課題文についての読解確認問題(資料 17~21)を個人で解いた。その読解確認問題を解いた直後の英語自己効力感の値は、1 章時より 3 章時の得点が下がり、5 章で上昇した。この要因は、課題文の英語の難易度と内容の親しみやすさの可能性がある。特に 5 章には会話文が含まれ、ジェンダーによる考え方の違いについて書かれており、読みやすい内容である。先の英語自己効力感と同様に群の差は確認されなかった。

以上 2 件の結果から、協同学習理念で英語の授業を指導した場合、LTD の有無による英語自己効力感に及ぼす影響に違いはないことが確認された。

次に RQ2 に関する LTD の有無での協同作業認識は、個人思考に学期開始時よりも中間期が低下し学期末までその値を維持した。協同効用は時期を追い上昇した。これらの結果は、学習者

が他者と共に学ぶことに意義を感じる事ができたからだと捉える。互惠懸念に関しては時期による有意差が見られなかった。英語自己効力感と同様に群による差はどの因子に関しても有意な差はなかった。しかしながら、学期期間中の互惠懸念の平均値は両群とも低く、協同に対しての意識は肯定的であることを維持できた。この結果から、英語のリーディング授業に協同学習理念を取り入れた指導法で学んだ本研究の学習者は、協同を否定的に捉えていないと思われる。

RQ3 の、LTD の有無で話し合いイメージ、スキル、コミュニケーション不安、思考動機に違いについてである。ディスカッションイメージにおける活動性および親和性は時期を重ねるにつれ有意に上昇した。この結果から、LTD 群、統制群の両者において、学生の話し合いが有意義に行われたことがうかがえる。一方、RQ1 と 2 同様に、授業形式の差による有意な差は見られなかった。実践研究 2 で確認された深層意識である話し合いのイメージは、安易に効果が表れないことは実践研究 3 においても同様な結果であった。

以上の群による差が確認されない点は、実践研究 2 で課題とされた LTD だけの要因か、または協同学習の効果についての判断基準の1つとなることとすべきである。

つぎの話し合いのスキルに関しては群による違いが顕著にみられた。他者への配慮と理解において初めて群間で有意差が見られた。統制群よりも LTD 群のほうの得点が高い結果となった LTD 群と統制群の話し合いの方法の内容の差がうかがえる。LTD では、ステップを使用するため、グループで同じことについて予習をしている。そのため、参加者がステップに書いてきたことを述べるべきだと他者を配慮するようになるのでないかと捉える。場の進行と対処、積極的関与と自己主張他者への配慮と理解、雰囲気づくりのいずれも学期開始時よりも LTD 導入直前時・学期末のほうが高いことが確認された。さらに積極的関与と自己主張因子に関しては、交互作用に有意傾向が見られた。これらの結果から、どちらの群の学習者も、話し合いのスキルは向上し、LTD 群での話し合いを経験した学生のほうが、他者への配慮と理解の成長が確認できた。両群ともに、主体的に話し合いに参加するスキルが向上することが認められた。

また、コミュニケーション不安の会話と小グループの得点は、学期開始時よりも LTD 導入直前時・学期末のほうが低いことが確認された。群差は確認されなかった。これらの結果から、授業での協同学習の技法を用いたグループ内での話し合いが、コミュニケーションや小グループ内の関わりに不安を軽減させる効果があると思われる。しかし、集会への不安は一学期間の話し合いだけでは、効果があらわれなかった。集会に関する尺度の全質問項目には、集会という言葉が使用されている。研究協力者には、集会という言葉がなじめなかったかもしれない。課題として、集会を話し合いに変更する必要があるのではないだろうか。

思考動機については、回答時期の授業形式のいずれも有意な差が見られなかった。思考動機に関する尺度の質問項目は、「簡単な問題よりも複雑な問題が好きだ」「一度習ってしまえば考えずにすぐにできるような課題が好きだ」のような授業に関連する項目もあるが、「仕事が終わりさえすれば、私はそれだけで十分である。なぜ仕事が終わったのか、どのように終わったのか、私には関

心がない」「日々の雑務や雑事を考える方が、長時間にわたる計画を考えるよりも好きだ」などは大学初年次の学生には回答困難であったのかもしれない。それゆえ、いずれの時期も群の回答値が全て、3.0~3.1 であった。集会という言葉の使用と同様に、研究で使用する尺度について精査しなければならない。

以上の英語自己効力感、協同認識、話し合いに関する結果をまとめると、イメージは群差がなく、スキルでは概括的に差があった。本実践で確認されたスキルにおける群差から、LTD を大学英語リーディング授業に導入することは学習者の話し合いスキルに効果的であろうことが認められた。

引き続き、RQ4.1 に関して、LTD の有無による各課題文の理解度は、どちらの群も、春学期開始時から学期末まで回が進むごとに有意に高くなった。しかし授業形式の差は確認されなかった。一方で、テキストの第 5 章は、導入時と予習終了時において統制群よりも LTD 群のほうの理解度が高い結果から、LTD の効果には、時間を要する可能性がある。LTD の導入時とは、ステップ1をする時である。実践研究 1 でステップ 1 を省略する学生の結果から、実践研究 2 と 3 では、ステップ 1 を授業時間内に実施するように変更した点が作用したと思われる。一方、LTD が認知面に及ぼす影響に到達するには LTD を数回経験する必要があることが確認された。

さらに課題文の定着度を 2 期にわたる期末テストで調査した結果では、両群ともに期末テストよりも遅延テストのほうの得点が有意に低かった。前述したように、期末テストと遅延テストの間には、約 2 か月におよぶ夏季休暇をはさむため、この結果は妥当だと思われる。授業群には有意な差は見られなかったが、平均値では、期末時の両群の値はほぼ同じであった。遅延時では、LTD 群が統制群を上回った。この結果から、LTD が英文の理解の定着に効果的であると捉えてもよいのではないだろうか。

RQ4.2 の 1 学期間の英語学習の定着度を語彙の側面で調査したところ、両群ともに、両問題の回答値は、学期開始時よりも学期末・遅延時のほうが上昇するが、学期末よりも遅延時のほうが減少した。授業形式による差は確認できなかった。今回の課題として、語彙の定着度調査方法が浮上した。語彙に関しては、大学入学以前の学習歴の調査を試みるべきであった。語彙学習では LTD の学習の効果を測ることができなかった。

RQ4.3 の LTD の有無による、プレイメントテストの値は、回答時期にのみ有意な傾向が確認された。値が上昇しない点について、実践研究 2 で説明したことと同様であり、テストと授業内容の不一致が問題だととらえる。授業形式の違いの調査にプレイメントテストを使用することが適切ではなかった可能性がある。今後検討しなければならない課題である。

RQ5 で、英語学習に対する意識の調査を行った。両群ともに、学期開始時よりも LTD 導入直前時・学期末のほうが「英語の授業が易しく、楽しく、好きである」という意識が有意に強まっている。この結果から、授業形式に関係なく、協同学習の理念を用いた授業では、英語を肯定的に学習できている可能性が確認された。また学習者の英語学習に興味があるという設問には問題があると思われる。英語学習と英語の定義を明確にしてから調査を行うべきであった。

英語に対する苦手意識の調査には、3 時点で調査することには問題があったのではないかと捉えられる。英語に対する苦手意識には、英語学習歴や深層心理のような要因が原因になっている可能性が高いため、一時的に調査をすることに問題があったと思われる。英語に関する苦手意識の調査方法の改善が課題の1つでもある。

予習時間は、統制群よりも LTD 群のほうが時間が有意に長いことが確認された。LTD の予習プリントの作用であろう。統制群の予習は自由であることから学生間で差がある。しかし、LTD 群も統制群も協同学習の授業であるため、他者からの肯定的な影響を受け、切磋琢磨して予習を行っている様子が授業観察からうかがえた。学期当初は、あまり予習をしない学生が、グループメンバーの予習の深さに内省し、予習の質が向上していた多くの学生を観察した。

検証結果の1つで、LTD のステップが反映されたこととして、前向きに捉えたい点が以下である。学期末の「課題に対する興味・関心が高まった」という項目において、統制群よりも LTD 群のほうが得点が高いことが確認された。LTD の学習では、後半のステップで関連づけを行うが、統制群では、課題文の理解で終了し、関連づけを実施していない。この差が今回の結果に出た要因であると考えられる。授業前も当然であるが、特に授業後における課題に対する興味・関心の高まりは、学習者の授業外にも影響を及ぼすことが期待される。「英文を訳して終わり」からの脱却が一步前に進んだのではなかろうか。課題文を自分事とすることが今回の研究の目的の一つでもあった。それゆえに、この結果を確認できたことは本研究において極めて意義があると思われる。

上記に、定量的な結果を述べた。次に、授業了時に学生がふりかえりをログで記録した結果をまとめる。

英語学習に関する記述から LTD 群のコメントには、グループメンバーとの関わりがうかがえた。自己開示による学習項目の深い理解があげられた。わからない、教えてと言うのには勇気がいる。勇気を鼓舞させる根底には、協同学習がもたらす安心安全な学習環境が備わっているからではないだろうか。また、困難な内容でも話し合うことでわかることを確認できるようになったというコメントがある。学習間での「足場かけ」が協同的に実施されていたと捉える。また、「何度も文を口に出すことで理解が深められたと思う」というコメントから、実践研究 1 から 2 への変更点の効果を確認できた。実践研究 1 と 2 では、英語リーディング授業にもかかわらず、音読指導の不十分さが課題であった。予習プリントの手順に英単語や英文を読みながらの話し合いを示唆する記載が役立つようだ。グループから英語が聞こえてくる時間が実践研究 1 と 2 よりも 3 では長くなった。この点から、課題や指導法への明確な手順の説明や「足場かけ」は重要であることが確認できる。前述したように、協同学習には多様な技法がある。それらの説明は指導者が先だってするが、そのあと、周知理解の確認のため受講者が自らのことばで説明することが行われる。多くの場合、指導者の説明よりも、ピアの説明のほうに耳を傾ける度合いは高く、理解度も増す。上記のことから、実践研究 2 の変更を実践研究 3 で再確認することができた。

一方、統制群にも、グループメンバーとの互恵的な協力関係に基づき、理解が深まったことが、見られた。LTD 群と同様に、異なった意見には根拠の説明が容認には要であり、話し合いがお互いの学習に効果があることが認められた。

「グループ内の話し合いに関する」コメントの中に、統制群の学生が書いた「テスト」について言及する。LTD 群にはステップの後半の関連付けがあるため、グループ内の話題が学習者自身の関連付けに集中する。実際に関連付けからかなり違う方向の話をしていることを観察からうかがえた。限られた授業時間内でのこのような自由な話し合いを懸念する指導者もいるだろうが、課題文を自分事とするためには、有意義な時間だと思われる。本実践大学では、単位取得を目的としている初・中級の学生多い中・上級クラスの学生は、より高い評価を目的としているため、テストのコメントが多いことも否めない。また、多くの学生の学習経験から、英語の学習評価の基準がテストによるものが大半を占める点からテストに対するコメントが多くなっている可能性がある。授業方法による違いをテストというコメントだけでは、判断しかねるが、授業中の学習者の興味には違いがでることが理解された。そして、その興味が英文理解に影響を与えるのではないだろうか。しかし、テストは既習内容の定着の効果もあるゆえ、テストを廃止するわけにもいかない。協同学習を用いた授業の学習評価を再考する必要があると確認された。

話し合いについては、LTD 群のコメントには予習と関連付けたコメントが多くあった。また、両群ともに、「～できた」「よかった」という自己効力感に繋がるコメントが多く確認された。統制群のコメントから、学生が予習の仕方を共有し、学習効果をあげていることが確認できた。LTD 群より構成的ではない予習や話し合いが、主体的な学びに学生を導いているようであった。学習者に協同学習の技法が作用されていることが、役割分担は不必要だというコメントからうかがえる。最初はやらされている感が強かったらう技法や役割を、自分たちの判断で学び方を選択できるようになっていた主体性のある学習者を統制群から確認できた。上級クラスに属す学習意欲が高い学生は、学習方法を自ら選び、主体的に学ぶことができることが示唆された。英語上級クラスの学生が主体的に学ぶ方法を探索することが本研究の目的であるため、重要視するべき点である。

次に、「前回より向上したこと」は、両群ともに、英語学習に関することが上位を占めていた。科目において一番の目的は、やはり認知面である点から、この確認は意義がある。本研究者が、協同学習理念で英語の英語リーディング授業を指導した当初、上級クラスの学生の中に、道徳の授業を受けに来ているのではないという批判的な意見がでた。導入初期の段階には、このような学生の指導に頭を悩ませた。しかし、意義ある協同学習の授業運営のためには、学期開始時に学習者に協同の意義を体感させることが有効であることがわかった。それゆえに、この上位回答から協同学習が方法論として上級クラスの英語学習に効果があると思われる。両群の比較では、統制群のほうが認知面で英語に関する語が多く認められた。LTD 群は予習をする知識、分析、質問のような学習面の補助の語が多くみられた。これらの差から、LTD 群の学生の意識がステップの話し合いに向いている傾向があるのではないかと捉える。向上したことに、反省という言葉があった。これはふ

りかえりを意味している。一方、統制群の質問という語の浮上から、構成的な話し合いではない、自由な話し合いにおいて、学生が深い理解にむけて質問が多くでていたことが確認できた。

「前回より向上した」記述で言及すべき点を以下に 3 件報告する。1 つ目は、「普段のことを話せたこと、雑談」である。学生の特性にもよるが、学期開始頃は、グループ内の会話は指示されたときにしか実施されないことが多い。しかし回を重ね、特に LTD のステップで関連付けの後は、話しに夢中になっている光景が観察される。協同学習では時間配分による話し合いをすることが多いが、時間を少なめに提供することが望ましい。それは、参加者にまだ話したい、話し足りないという思いをもたらす仕掛けだからである。今回の雑談が向上したことは、学生が教室にいる授業時間内外のどちらであったかの調査はできなかったが、指示された時だけ話す関係から自ら話せる関係に移行していたことがうかがえる。

2 つ目に、「互いに納得し合えた」という記述がある。これは、納得させることが可能になったと捉える。学生間の話し合いを見ていて、共感や同調が多く、楽しそうに笑っている光景が良くある。しかし、真の話し合いでは、反対意見の交換は自然なことである。学生が他者を傷つけることなく、納得させる力が向上していることは、深い話しが成立していたと捉え、学生の成長も確認できる。

最後に、「一人でねばって考えること」が向上したという点について言及する。アクティブ・ラーニングが目に見える学習だけではないことはすでに説明した。グループで話し合いの際中、全員が黙っている光景がある。この多くの場合、難解問題の浮上か意見が分かれた時である。すぐには説明や回答、納得がいかない場合、グループで向き合っている時でも、一人で考える時間が必要であることを認識することが望ましい。いわば、脳内で見えないアクティブ・ラーニングを実施している時間である。協同学習は、個人思考から始まり、グループの協同があり、最後に個人の自律を促すことが理想である。個人の成長が協同学習の目標でもあるからだ。

授業ログの「グループ活動中の気分」の結果から、両群共に協同学習を肯定的にとらえていることが把握できる。一方、統制群にだけ浮上した「疲れる」「眠い」の背景を調べるのが、課題として残された。

本実践研究をまとめる。LTD 群の授業形式の効果は、他者への配慮と理解、予習時間、課題に関する興味・関心が高まる点であった。一方、両群ともに向上した点は、英語自己効力感、協同効用、ディスカッションイメージにおける活動性と親和性、話し合いスキルであった。本実践研究結果から、大学英語リーディング授業に LTD だけがもたらす効果と協同学習理念がもたらす効果を確認することができた。LTD の効果は、課題文への興味・関心が高い点から課題文の深い読みとなるのではなからうか。一方、統制群の学習者のほうが、主体性を育みながら学習していることが確認された。両群ともに、協同学習の理念が効果的に作用されており、グループ実践力が自然と協同実践力に繋がったようである。今回の実践研究結果から、関連付けという LTD のステップは英語のリーディング授業に効果があることが確認された。関連付けを効果的に英語リーディング授業に導入するために、さらに LTD のアレンジをすることが課題に残された。また、英語リーディング授

業における精読力が向上したというコメントから、なんとなくわかればよい楽しい英語授業では、高等教育の英語リーディング授業が求める授業として問題があることが再認識できた。

7. 全体的考察

本章では、3件の実践研究から得た結果をもとに全体的に考察をする。

まず第1に、必須一般教養科目の大学英語リーディング授業で、学生の主体性を促す協同学習の効果的な導入を示唆するために探索的に実践研究1を実施した。効果的な協同学習の導入方法として協同学習に依拠した LTD を使用した。初めて大学英語リーディング授業に LTD を導入するがゆえに、まずは LTD が大学英語リーディング授業で実践可能かどうかを調査した。その結果、実践大学では、LTD が中級以上の英語レベルの学習者に実践可能であることが確認された。その理由は、LTD の学習法では、予習が必須だからである。課題文に使用されている多くの単語を調べなければならない初級レベルの学生には、単語を調べることだけでも負担が大きい。さらに、予習段階において、一人でおおまかな意味を理解し、LTD の前半のステップにある主張や支持文を見いだすことは不可能に近かった。ステップの前半が実現不可能では、後半の関連付けをすることは厳しい。LTD は予習もさることながら関連付けが醍醐味である。関連付けにより課題文の深い読みを促進させる。実践研究1で試された LTD 過程プランは、英語力が備わっていない限り、実践が厳しいことが判明した。

主体性を育むことを目的に導入した LTD であったが、初級レベルの学生には LTD による主体性を育むことは不可能であることが検証された。一方、中・上級レベルの学習者には、LTD を使用しグループメンバーと共に話し合いながら、少し困難な課題に取り組むことで遂行行動の達成感を介し、英語自己効力感が上昇し、さらに学習意欲を喚起させることが確認された。また、ディスカッションスキルやイメージ、思考動機が向上し、コミュニケーション不安が減少したレベルは中・上級クラスであった。特に、上級レベルの学習者は、LTD の初回の話し合い後に、予習は大変であるがその大変さに比例して課題文の理解が高まり、内容も定着し達成感を得た。さらに、人の役にたつ嬉しさや、教員の指示なしで課題に取り込む力がついたという態度面でも LTD に対しての肯定的な反応が多かった。

LTD は中級と上級の学習者の予習時間にも肯定的な効果を与えることが確認された。LTD による明確な予習方法で、学習者は自ら課題を見つけることに結び付く。この自らの課題の発見が主体的に学ぶ方法の一側面である。予習の充実度が、グループ内で個人の責任を持ったグループの話し合いへの参加意欲の向上につながった。LTD が中・上級クラスの学生の英語学習への動機づけとなった。英語力が備わっている上級クラスの学生は、LTD のステップに沿って学習を行うことにより教員の関与が低くても、英文の読解をすることができた。さらに、LTD は、本文と批判的に向き合うことも可能にする。このような取り組み方は、一般的な英語の授業ではなし得ないであろう。批判的な思考を伴ってこそが、主体的な学びであるはずだ。批判的な意見を述べる後半部分

の課題を実施するために要となるのは、十分な英文理解である。また性格上批判的に意見を言う事が苦手な学生であっても、LTD のステップが意見の表明を可能にさせていた。

実践研究 1 では、大学英語リーディング授業で基本の LTD 過程プランの効果を確認できる英語レベルはでは中・上級クラスの学生であることが、確認された。しかしながら、LTD が英文読解に有用であるためには、LTD の導入法の多くの変更を、LTD を体験した学生のコメントから課題として浮上した。

実践研究2では、修正された LTD の導入方法を、LTD を体験した学習者で検証することにより、大学英語リーディング授業への LTD の効果的な導入方法を再検証した。1年間の LTD での英語のリーディング授業の経験は、上級レベルの英語学習者に、総じて肯定的な効果をもたらすことが確認された。1年間で向上した点は、英語自己効力感、ディスカッションイメージの活動性、親和性、重大性とディスカッションのスキルの他者への配慮と理解、雰囲気づくりであった。実践研究1においても確認された批判的思考の醸成に関しても、続く 1 学期間の LTD の成果を確認できた。さらに、「英語の授業は楽しい」「英語の授業は簡単である」が 1 年間で上昇した。LTD の予習は大変だという学生の声が上がる中、知の獲得には努力や苦労を要するものだが、それを含めて楽しいという経験を LTD がもたらした可能性は高いだろう。さらに予習時間に関しても効果が上がった。認知側面は、LTD の後半のステップの充実度から、課題文の十分な理解が要因であったととらえる。以上のように、さまざまな LTD がもたらす向上効果から判断すると、英語上級レベルの学生が、大学英語リーディング授業を LTD 学ぶ利点を確認された。

LTD で英語の課題文を読む場合、全体を一度に読むことが作者の主張や支持文の関係を理解するために望ましい。この点から、LTD が英語リーディング授業で効果的に作用する対象英語レベルは上級であると判断された。また、LTD を分割型に変更して、ステップの前半と後半の間に課題文の理解を確認する読解問題を課した。この変更により、後半の関連付けの記述が向上した。同時に LTD の予習プリントの説明文や文言の変更の検証を行った。英文理解のステップでは、実践研究1では、自分自身の理解に応じた記述が多くみられたが、変更後には、学生が授業の話し合いの準備のために厳選した文や箇所を記述してくるが見られた。自分だけの学びから他者との学びを意識した学びに変容していた。

1 年間の LTD 学習で向上が確認できなかった点は、プレイスメントテストとディスカッションスキルの場の進行と対処と積極的関与に関してのみであった。第 5 章で説明したようにプレイスメントテストの問題と授業内での学習内容が合致していないため、このテストの点数の低下傾向を問題視する必要性は低いととらえる。一方で、ディスカッションスキルの場の進行と対処、積極的関与の減少要因を確認し、今後の向上に導きたい。

特筆すべきは、LTD を 1 年間で体験し、大きく態度面で肯定的に変容した学生を確認できたことである。その変容とは、認知面のみならず、人との関わりから得た、他者への思いやり、学習に向かう姿勢や学び方を習得していることである。この学生が LTD を使用せずに 1 年間英語リーディング

授業を受講した場合は、いかなる結果になっていたであろうか。

上記の学生を含む実践研究2で判明した LTD がもたらす極めて肯定的な結果は、LTD の効果が要因かまたは協同学習理念が要因であるかを確認するために、LTD 群と統制群を用いて実践研究3を実施した。その結果、LTD 群と統制群共に効果が確認できたのは下記の点であった。英語自己効力感、協同効用、ディスカッションイメージにおける活動性および親和性、ディスカッションスキルの場の進行と対処、積極的関与と自己主張、他者への配慮と理解、雰囲気づくり、協同認識の個人思考は向上し、コミュニケーション不安の会話と小グループの得点は減少した。また、認知面の各課題文の理解度が学期始めから学期末まで回が進むごと向上した。一方、期末テストの語彙の定着度、プレイメントテストには群差関係なく効果が認められなかった。さらに、「英語の授業が易しく、楽しく、好きである」という意識は両群ともに学期末になるにつれて強まった。学習者のふりかえりのコメントからも英語学習に関する意識の向上が確認された。

統制群よりも LTD 群のほうが上回った点は、話し合いのスキルと他者への配慮と理解、予習時間であった。話し合いのスキルは、統制群においても伸びを確認できたが LTD 群においてその伸びが顕著に見られた。さらに調査に使用したログへの学生のコメントから、LTD 群の学生が予習に大きな意義を抱いていることが読み取れた。同様に、LTD 群の学生のほうが課題に対する興味・関心への高まりが高いことが確認された。これは、LTD の関連付けの効果であり、課題文を自分ごとに繋げていた。英文を訳した後に内容を熟考することが行われたからであろう。コメントから確認できた関連付けがグループにもたらす効果は、コミュニケーションの向上、仲間意識であった。また、アサーションを育むものも見られた。

実践研究3では、LTD 群と統制群による大学英語リーディング授業の効果の違いを検証したが、LTD だけが及ぼす学習効果よりもむしろ協同学習理念に依拠する効果が確認された。

本研究の全ての結果から LTD の効果について確認できたことを述べる。大学英語リーディング授業で LTD が学習者に与える効果は、スキル面では話し合いであり、学習方法に関しては、予習の重大性の認識であり、その結果が予習時間の向上につながった。また態度面では、他者への配慮と理解の向上が確認された。また、LTD での関連付けをすることが、授業で読む英文の興味や関心を高め、内容の定着を促進した。

一方、LTD を使用しないが協同学習理念に沿った話し合いが含まれた英語リーディング授業において学習者は、協同の価値を見出した。そして、英語自己効力感、話し合いのイメージにおける活動性および親和性と、話し合いのスキルとして場の進行と対処、積極的関与や自己主張、雰囲気づくりの向上することが確認された。さらに英語の授業を肯定的に受け止め、英文の理解度に良い影響を与えた。また、協同学習の技法を使用したグループでの話し合いは、会話や小グループでのコミュニケーション不安を減少させることに効果があると検証により明らかになった。

以上の点から、協同学習の理念が適切に組み込まれた大学英語リーディング授業が学習者に様々な効果を与える可能性が高いことが検証された。今回実施した LTD 方法は、課題文の理解

が学習目的であることから、特に後半部分の関連付けや批判的に英文をとる力の助長に効果がある。この利点は、協同学習の理念が導入された大学英語リーディング授業で活用するに値する。LTD を使用しない場合でも、協同学習理念の導入は、初年次の大学生の態度や認知などの多くの側面に効果があることが検証された。協同学習の構成的過ぎる技法が学習者の真の主体性や自律性の醸成を阻む可能性を問題視して始めた本研究であったが、これを問題と受け止める必要がないことが理解できた。

以上、3つの実践研究の結果から、LTD が以下に示した協同学習の定義を網羅できることを報告する。

1、「協同学習は言語の的確な習得を促進する機会を提供する」本研究において、LTD の導入により英文の正確な読解が促されたことが確認できた。すなわち的確な習得が促進されたと解釈できる。更に、課題の主張を読み取り、学びを自分ごとにすることが可能であったことから、この論点を網羅すると認められる。

2、「協同学習の小グループで活動することによって、学習者のコミュニケーション・スキルを養成する期待ができる」この論点について、LTD が協同学習に依拠しているため無論の結果ではあるが、本研究の実践研究の2群の結果から、協同学習理念の小グループ活動は LTD の有無の差がなく、学習者のコミュニケーションスキルを養成することが可能であることが検証された。

3、「協同学習の小グループは、学習者が一緒に学び、一緒に成長する場となる」この論点についても、上記2と同様な結果が確認された。特に協同学習の互恵的か協力関係と個人の責任の明確さの上で学んだ学習者は疑いの余地なく仲間との学びに価値を見出し態度と認知面の成長を確認することができた。当然協同学習単独でもこれらの成長は認められるが、LTD を通して一層話し合いのスキルを高めながら共に学びを深めたと言える。

4、「互いに支え合うことによって学習者が徐々に教師から独立し自律するのを促すことができる」本研究結果から、学習者は切磋琢磨しながら学び合い、教師の指示がない時間配分で自らが見つけた疑問を自分たちで話し合いながら実行していた。この点においても、いくつものステップを踏まなければならない LTD において、教師の介入がなく自分たちに委ねられた時間の中で自律を促進できたであろう。

LTD は協同学習に依拠するため当然とも言えるが、協同学習の定義を網羅するだけでなく、知識、学習への態度、社会的技能の獲得において、より高い効果をもたらすと言える。

8. 結論と課題

第8章では、本研究の結論と今後の課題について述べる。

8.1. 結論

本研究の目的は、必須一般教養科目の大学英語リーディング授業の改善であった。その改善手段として LTD を導入し、LTD がどのような学習者に有効であるかを示唆するために探索的に実践研究1を実施した。第2に実践研究1の結果から得られた知見と課題をもとに、大学英語リーディング授業における LTD の効果的な導入とその効果について研究を行った。

本研究のリサーチクエスチョンにそって報告する。第1に、大学英語リーディング授業に LTD を導入すると、協同の価値に対する認識が上昇することが検証された。第2に、英語自己効力感の向上にも効果があり、LTD の有無ではなく、協同学習の理念が要因であることが確認された。第3に、ディスカッションのスキル、イメージそして不安にも LTD の導入による協同学習の効果が確認された。LTD は協同学習に依拠した方法であるため、協同の効果は当然の結果であろう。LTD は、読み物に対して批判的な思考を伴いながら内容の定着に効果があるため、特に英語のリーディング授業での導入が適切であることが検証された。

最後に、本研究の目的であった大学英語リーディング授業に協同学習・LTDを導入する効果的な学習方法を示唆する。大学の初年次の学生が、主体性を伴った学習者に成長するために、大学英語リーディング授業で LTD の使用は有効である。特に上級クラスに属する学習意欲が高い学生は、学習方法を自ら選び、主体的に学ぶことができる傾向がある。英語上級クラスの学生やグループで学び方を自らで選び、自分たちの学びに責任を課すことも可能だろう。学習者の主体性を重んじ、成長を促すための足場かけが教員の仕事であろう。教員が LTD のような学びの方法や他の協同学習の理念の技法を学生に体験させ、価値を見出させるようにしたのは、学習者が LTD を自分たちでアレンジしたり、部分的に取り入れたりして、自分たちに最適な予習や授業内での話し合いの方法を探索すること最適だと思われる。

協同学習は理論であり方法論だけではない。LTD を信じて指導実践を行ったが、万人に効く最適な処方箋ではない。それぞれの人に適したベストな学習方法は千差万別である。そして全ての学習者が協同学習を好む必要もなく、常に他者と関わることを強制することは避けてきた。内向的な人が外交的になる必要もない。ただ、本研究で実証されたように、体験してみて協同に対する変容も確かにある。特に初年次教育での授業の重要なポイントは、新たなことへの挑戦する機会を学習者に提供することである。よって、この LTD 学習法が自分に合った学習法だと大学生活の早い時期に判断できれば、その後の大学生活でこの学習法を他の科目や生活の中で活用し、学びを深めることが期待できる。本研究者の授業実践の根底には、「わかる・できる・つながる」を体験して

実践してもらいたいと言う願いがあつた。例えば、新たな英語表現を理解する。そしてそれを自分のコンテンツで使用できるようになる。さらには、授業の枠から離れて使用できるようになることである。LTD のステップを踏めば「わかる・できる・つながる」につながり、単位取得のみがゴールでない大学必須科目から逸脱できることを望んでいる。他者とのやり取りを適切に行い、協同して学ぶことに意義を感じ、自己効力感が向上できるような大学の初年次での教育は重要である。本研究の知見から LTD の使用がもたらす他者とのかかわりは、協同学習が育む民主主義な社会人への一歩につながると考える。

大学英語リーディング授業における LTD の研究はまだ始まったばかりである。さらに、LTD の使用は構成的であるのではという批判もあるだろう。しかしステップが構成的だけであり、記載することは、学習者にゆだねられている。ゆえに、予習の時間や知識や自己との関連付けが学習者にゆだねられ、違いが生じる。他者との違い・ズレから多くを学び、他者を介する学びこそが協同学習がもたらす醍醐味であろう。本研究は、協同学習・LTD (話し合い学習法) 授業モデルにより英語リーディング授業の改善と成果の可能性を見い出せたという点で意義深いといえる。

8.2. 今後の課題

最後に、本研究に残された課題について述べる。本実践研究は、初年次教育の必須英語教養科目を対象におこなった。入学時に英語力が高い学生の英語力と英語自己効力感について、協同学習指導後に停滞していたことへの対策が本研究の根底にあつた。昨今の入学試験の多様化に伴い、大学生の学習歴や特性は多岐にわたっている。それに伴い、文部科学省が推定する2024 年入試時には、日本の大学への入学希望者総数が大学入学定員総数を下回る状況となる大学全入時代になれば、さらに学生の多様化が進むのは目にみえる。ひいては、本研究で取り入れた LTD を応用し、様々な英語レベルの学習者に運用できる方法を研究しなければならない。それにともない、音読やリスニングをステップに含むことが可能ではないか。このような学習者に寄り添った LTD のアレンジを模索することが課題の一つである。アレンジの中には、特に、批判的にものごとを捉える練習や、習熟度に応じたステップの変更を行い、上級未満の英語レベルの学習者が LTD で学べる方法が含まれる。初級レベルの学生が LTD の課題が未遂で終わってしまった要因には、課題文が難しすぎたからであろう。LTD を実施するにあたり、教材の選定は、特に注意をしなければならないことが理解された。また、LTD のアレンジや分割型をさらに研鑽し、苦手意識の高い英語学習者には、小さなステップを数多く踏ませ、その都度できたという達成感をもたせ、自己効力感が向上するようにするべきである。それを実施するためには、読解に必要な話し合いなどのようなステップが有効であるかを今後検証しなければならない。

また、LTD のみで読解を完成させることは可能であるのか。本研究では、授業プリントという教員作成の Comprehension Check 問題を使用した。このような問題を解かずに読解を終了することは可能であるのかを認知面から検証する必要がある。過去に本研究者が協同学習のリーディング

の授業において、グループ毎に **Comprehension Check** 問題を作成させ、教えさせた。さらなる主体性が高まる学びを促進させる方法として、**LTD** を融合させることの可能性もさぐりたい。

福山・山田(2019)は、アクティブ・ラーニングの今後の研究に、評価を含むことが有益であると指摘している。この点からも、本研究の課題として、**LTD** の授業の評価方法を再考しないといけない。

また、グループでの話しあいについての指導の課題では、傾聴とミラーリングだけでは不完全であり、自己主張やアサーションの仕方、ファシリテーターとしてのトレーニングや、積極的なグループメンバーとの関わりに対しての指導が必要であることも確認された。より深い読みができるようにはより多くのグループでの学習の絡み合いが望ましい。

リサーチデザインの課題についてである。本研究で遂行されなかった大学入学以前の英語学習歴調査を実施するべきであった。さらに、研究対象者数を増やし1年間以上の縦断的研究や、その際の長期休暇中の人とのかかわりについての調査も今後は実施されるべきであろう。本実践研究では、全ての授業に協同学習理念を導入したが、**LTD** 協同群と比較を、協同学習理念を導入しないグループワークを伴った授業実践や、訳読中心の一斉授業との比較も今後は検討すべきである。さらに、**LTD** のステップごと検証も今度の課題である。例えば、予習時の学習の見通し行うステップ1や、授業時におけるグループメンバーとの挨拶や授業への心意気を伝え合うステップ1だけが学習者にどのような影響をもたらすかについてである。

LTD の効果測定方法にも課題が見出された。実践研究1で **LTD** の効果が確認された点であるが、この結果は、学習意欲がある程度あり授業に対しての動機も高い学習者であった。よって、この学習者たちは、新しいことへのチャレンジ精神と物珍しさが背景にあったからではなかろうか。学習者の学習意欲、動機と英語レベルに応じて **LTD** の効果があらわれる期間は異なるのではなかろうか。これも大きな課題として残された。

また、本研究は、筆者が授業担当者であり、過去に協同学習を約 10 年間英語授業に取り入れていた上での実践であった。協同学習を授業に取り入れ始め間もない教員などが **LTD** を取り入れた授業との比較や再現性についても今度検証していかなければならない。

最後に、本研究は、リーディングの指導法に特化したしたが、英語授業本研究者として、今後、英語リーディング授業にとどまらず、英語学習全般が学習者主体の学びとなるように、研鑽を深めていかなければならない。

引用文献

【英文文献】

- Allwright, R. L. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5(2), 156-171.
- Al-Mubireek, S. (2021). The effects of cooperative learning versus traditional teaching on students' achievement: A case study. *TESOL International Journal*, 16(2), 31-55.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Barker, D. (2009). *Learning English vocabulary: With a foreword by Paul Nation and word lists from the British National Corpus*. BTB Press.
- Brown, A. L. & Campione, J. C. (1990). Interactive learning environments and the teaching of science and mathematics. *Toward a Scientific Practice of Science Education*, 111-139.
- Cohen, E. G. & Lotan, R. A. (2014). *Designing group work: Strategies for the heterogeneous classroom (3rd ed.)*. Teachers College Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Bilingualism*, 19.
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. GP Putnam's Sons.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. *Handbook of self-determination research*, 431-441.
- Duff, P. A. (2014). Communicative language teaching. *Teaching English as a Second Or Foreign Language*, 4, 15-30.
- Duke, N. K. & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. *What Research has to Say about Reading Instruction (In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.))*, 205-242.

- Fushino, K. (2002). Cooperative learning in college reading classrooms. *JACET International Conference Proceedings*, 180-181.
- Fushino, K., Ohba, H., Kimura, H., Wada, T., & Suzuki, S. (2015). Cooperative learning changes university English education in Japan! *The JACET 54th International Convention Book*, 50.
- Gillies, R., Ashman, A., & Terwel, J. (2008). *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*. Springer.
- Halpern, D. F. (2000). Creating cooperative learning environments. *APS Observer*, 13
- Harmer, J. (2007). *How to teach English* (New ed.). Pearson Education.
- Hayashi, C. (2009). Short stories and cooperative learning in L2 reading classrooms. *The Journal of Engaged Pedagogy*, 8(1), 3-13.
- Hill, W. F. (1962). *Learning through discussion: Guide for discussion group leaders and members*. Youth Studies Center, University of Southern California.
- Hirose, K., & Kobayashi, H. (1991). Cooperative small group discussion. *JALT Journal*, 13(1), 57-72.
- Hirose, K., & Wada, T. (2020). Learner beliefs in cooperation and English self-efficacy. *Journal of Community Guidance & Research*, 37(3), 40-48.
- 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*. Corwin Press.
- Jacobs, G. M., & Renandya, W. A. (2019). *Student centered cooperative learning: Linking concepts in education to promote student learning*. Springer.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. J. (1990). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. ASCD.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (5th ed.). Interaction Book Co.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2009). *Circles of learning: cooperation in the classroom* (6th ed.). Interaction Book Co.

- Johnson, D. W., Johnson, R., & Smith, K. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Interaction Book Company.
- Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: English language in the outer circle. In R. Quirk and H. Widowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. 11-36. Cambridge University Press.
- Kachru, B. B. (1992). *The other tongue: English across cultures*. University of Illinois Press.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. Kagan.
- Kimura, H., & Ohtake, M. (2006). Promoting spoken output in LL interactive activities: Implementation of cooperative learning principles. *Journal of the Nanzan Academic Society*, 82, 319-342.
- Krashen, S. D. (1982). Principles and practice. *Learning*, 46(2), 327-69.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Lepper, M., & Malone, T. W. (1987). Intrinsic motivation and instructional effectiveness in computer-based education. *Aptitude, learning, and instruction*, 255-296.
- Masuda, M. (2021). Hindering factors in the reading comprehension of small groups: Conversation analysis of a college English learning activity. *JAAL in JACET Proceedings*, 4, 65-71.
- McCafferty, S. G. (Ed.). (2006). *Cooperative learning and second language teaching*. Cambridge University Press.
- McCroskey, J. C. (1978). Validity of the PRCA as an index of oral communication apprehension. *Communications Monographs*, 45(3), 192-203.
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language 10*. Cambridge University Press.
- Okada, R. (2012). Friendship motivation, aggression, and self-esteem in Japanese undergraduate students. *Psychology*, 03(01), 7-11.
- Pan, C., & Wu, H. (2013). The cooperative learning effects on English reading comprehension and learning motivation of EFL freshmen. *English Language Teaching*, 6(5), 13-27.

- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education, 93*(3), 223-231.
- Rabow, J., J., Charness, M., Kipperman, J., Radcliff-Vasile, S. (1994). *William Fawcett Hill's learning through discussion*. Sage Publications.
- Slavin, R. E., & Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues, 55*(4), 647-663.
- Swain, M. (2009). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky, 95-108*.
- Tobolowsky, B. F., Mamrick, M., & Cox, B. E. (2005). *The 2003 national survey on first-year seminars: Continuing innovations in the collegiate curriculum*. University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wada, T. (2016a). Increasing motivation and acquisition by allowing students to choose vocabulary. *Asia TEFL 2016 Conference Proceedings*.
- Wada, T. (2016b). The influence of group formations on students: Differences between teacher-formed and student-selected groups. *Bulletin of the Graduate School of International Cultural Studies, Aichi Prefectural University, (17), 21-37*.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82-91.

【和文文献】

- 青野透 (2008). 「初年次学生の学習動機付けを支える理論と仕組み 東北大学高等教育開発推進センター編」『大学における学びの転換とは何か』 113-125. 東北大学出版会.
- 青山良輔 (2020). 「生徒の主体性を引き出すオンライン英語授業の実践」『新日本英語教育別冊:英語教師のためのオンライン授業・動画配信ガイド』 69(8), 34-35.
- 青山良輔 (2022). 「英語指導をトランスランゲージングの観点から再考する」『新英語教育』 12, 22-23.
- 赤瀬正樹 (2018). 「高校2年生の英語語彙サイズと情意要因の変化に関する一考察」『中部地区英語教育学会紀要』 47(0), 1-8.
- 阿部美恵子 (2018). 「口頭発表練習への LTD 話し合い学習法導入に対する学習者の意識: 初年次学部留学生の日本語授業での実践から」『関西学院大学日本語教育センター紀要』 7, 5-15.
- 井勝久喜 (2014). 「学ぶ力を身につける LTD 話し合い学習法の実践」『吉備国際大学短期大 学部紀要』 Retrieved from <https://junsei.ac.jp/conference/confe2009/syoroku/ky05.pdf>.
- 石田裕久 (2015). 「看護学臨地実習への LTD 話し合い学習法応用の試み」『人間関係研究』 14, 86-101.
- 石田裕久 (2019). 「自己教育力を育む評価と協同学習」『日本の協同学習』 ナカニシヤ出版. 103-126.
- 石田裕久・梅原巳代子 (2010). 『学習の輪: 学び合いの協同教育入門』 (改訂新版). 二瓶社.
- 石橋裕子 (2010). 「初年次教育における協同学習を利用した授業研究」『東京福祉大学・大学院紀要』 1(1), 103-111.
- 和泉沢優美 (2007). 「進んでコミュニケーションを円くする態度を育てる小学校英語--高学年児童の自己効力感に着目した指導の工夫」『長期研修員研究報告』 6, 91-96.
- 磯田貴道 (2012). 「協同学習を応用した英語授業の効果検証」『広島外国語教育研究』 15, 65-73.
- 今村圭子・山口さおり・中俣直美・楠元裕佳・松成裕子 (2016). 「基礎看護技術における学生の能動的学習方法の転換へ向けての支援の取り組み」『鹿児島大学医学部保健学科紀要』 26, 115-112.
- 卯城祐司 (2009). 『英語リーディングの科学: 「読めたつもり」の謎を解く』 研究社.
- 卯城祐司 (2012). 『英語リーディングテストの考え方と作り方』 研究社.

- 後中陽子 (2014). 「協同学習をとりいれた文学教材を用いた リーディング授業の実践報告 —イギリス文学の散文の場合—」『関西大学外国語教育フォーラム』13, 79-98.
- 江利川春雄 (2014). 「英語学力と人間関係力を高める学び愛の協同学習」『第43回中部地区英語教育学会富山大会予稿集』43, 275-280.
- 大場一輝 (2007). 「小学校英語活動は児童の自己効力感を高めるか?」『日本教育心理学会総会発表論文集』49(0), 571
- 大場浩正 (2017). 英語リーディング授業における信頼に基づく協同学習が協同的活動への認識に与える効果. 上越教育大学研究紀要 36(2), 467-475.
- 岡秀夫 (2011). 『JACET 英語教育学大系』第5巻『第二言語習得-SLA 研究と外国語教育-』分担執筆:第3章1節「バイリンガリズムとは」2節「社会的バイリンガリズム」(佐野富士子、岡秀夫、遊佐典昭、金子朝子(編著)). 大修館書店.
- 岡本信広 (2010). 「協同学習としての LTD(話し合い学習法)の導入事例」『大東文化大学紀要.社会科学』48, 43-61.
- 沖原勝昭 (2011). 「英語教育における EFL と ESL の違いについて」『京都ノートルダム女子大学研究紀要』41, 69-80.
- 奥間隆伸・ティモシー C. ガイエル・スティーブン A. テンプリン (2004). 「英語授業方法の改善の試み:英語自己効力感及び英語能力の測定用具の開発とその信頼性及び妥当性の検証」『名桜大学紀要』8-9, 17-32.
- 門田修平・野呂忠司・氏木道人 (2010). 『英語リーディング指導ハンドブック』大修館書店.
- 河崎雅人・梅澤実 (2018). 「LTD 話し合い学習法を援用した算数科教育法の授業実践」『日本教育工学会論文誌』41(4), 489-500.
- 北田佳子 (2009). 「協同学習における異種混交グループの機能 成績・性別の多様な他者とのインターアクションに着目して」『学校教育研究』24, 112-125.
- 金城光彩 (2015). 「問題解決場面における集団内異質性のメリット: 音楽鑑賞授業における図形楽譜づくり活動に着目して」『琉球大学教育学部音楽科論集』4, 79-93.
- 久保田竜子 (2018). 『英語教育幻想』筑摩書房.
- 古賀クミ子・寺門とも子・古賀節子・松永由紀子・山根理恵子・江藤節代・梅崎淳子・林田みさお・安永悟 (1997). 「LTD 話し合い学習法を用いた看護論演習の評価—看護理論の理解を中心に—」『日本看護学会集録 看護教育 第28回発表論文集』166-169.
- 小金丸倫隆 (2022). 「エンゲージメントを引き出す授業の工夫」『新英語教育』(11月号), 42-43.
- 小宮富子・岡戸浩子・吉川寛 (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』8, 33-50.

- 齋藤ひとみ (2014). 「コンピュータ社会論における LTD の実践と評価」『愛知教育大学研究報告.教育科学編』63, 223-228.
- 酒井裕 (2022). 「問いをつなぐ」授業で学習者のエンゲージメントを生む」『新英語教育』44-45.
- 桜井茂男 (1987). 「自己効力感が学業成績に及ぼす影響」『教育心理』35, 140-145.
- 佐古孝義 (2022). 「教科横断で論理的・批判的思考力を鍛える」『新英語教育』12, 24-25.
- 佐野富士子 (2021). 「授業外自主学習プロジェクトの効果—教職科目に関する協同学習のプロセスと成果—」『常葉大学大学院国際言語文化研究科研究紀要』2, 17-32.
- 塩田芳久・阿部隆 (1962). 「バズ学習方式-落伍者をつくらぬ教育」『理論と実践を結ぶ教育叢書』4.
- 白畑知彦 (2022). 「日本語(母語)を活用した英語指導のすすめ」『新英語教育』12, 18-19.
- 末吉悌次・信川実 (1965). 『自発協同学習』黎明書房.
- 杉江修治 (1999). 『バズ学習の研究：協同原理に基づく学習指導の理論と実践』風間書房.
- 杉江修治 (2004). 「協同学習による授業改善」『教育心理学年報』43, 156-165.
- 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.
- 杉江修治 (2019). 「バス学習を源とする協同学習の理論的、実践的展開」『日本の協同学習』日本協同教育学会.
- 杉江修治・関田一彦・安永悟 (2004). 『大学授業を活性化する方法』玉川大学出版部.
- 鈴木寿摩・和田珠実 (2014). 「学習者関与と課題が学習者と教員に及ぼす影響」『第44回中部地区英語教育学会 山梨大会要項』59.
- 鈴木寿摩・和田珠実 (2016). 「協同学習理念による予習が自律学習に及ぼす影響」『全国英語教育学会第42回埼玉研究大会発表要項集』340-341.
- 須藤文・安永悟 (2011). 「読解リテラシーを育成する LTD 話し合い学習法の実践」『教育心理学研究』59(4), 474-487.
- 須藤文・安永悟 (2017). 「LTD 基盤授業「討議法」の授業展開: 教員採用試験合格を意図して」『久留米大学教職課程年報』1, 13-21.
- 高木功 (2011). 「教養・専門科目教育における LTD(話し合いによる学習)法と学習支援ポータルシステムの応用事例」『大学教育と情報』3, 8-12.
- 高橋幸子 (2009). 『英語リーディングにおける日本人学習者の意識：メタ認知ストラテジー育成の提案』ふくろう出版.
- 高橋宏 (2013). 「アクティブラーニングの効果的実践: 話し合い学習法の試行的導入」『アルカディア学報』日本私立大学協会私学高教育研究所, 2527(523).
- 竹内理 (2010). 「学習者の研究からわかること—個別から統合へ—」『英語教育学体系』, 6, 3-20.

- 舘岡洋子 (2005). 「留学生の学習動機・学習観・満足度」『東海大学紀要 留学生教育センター』25, 127-146.
- 田中武夫・田中知聡 (2009). 『英語教師のための発問テクニック：英語授業を活性化するリーディング指導』大修館書店.
- 茅野潤一郎 (2009). 「eラーニングと連帯感:学習者の心理的欲求を満たす取り組みから分かったこと」ALC NetAcademy2 ワークショップ(福岡県福岡市).
- 茅野潤一郎 (2015). 「協同学習を取り入れたリーディング授業: 大学学習熟度クラスでの実践」『第 44 回中部地区英語教育学会山梨大会予稿集』44, 191-196.
- 津田ひろみ (2015). 「協働学習の成功と失敗を分けるもの」『リメディアル教育研究』10(2), 143-151.
- 天満美智子 (1989). 『英文読解のストラテジー』大修館書店.
- 徳永誠一 (2023). 「考えなくなる生徒」を育てる授業デザイン」『新英語教育』(3月号), 10-11.
- 富岡比呂子 (2011). 「大学生における LTD 学習法の効果について：共通基礎演習のケーススタディを通して」『創大教育研究』20, 51-64.
- 中山留美子 (2015). 「大学授業における協同学習の展開による学習意識の変化」『日本心理学会大会発表論文集 日本心理学会第 79 回大会』1160.
- 中山留美子・中西良文・長濱文与・中島誠 (2015). 「初年次前期の授業での対人関係への動機づけが大学適応に及ぼす影響」『心理学研究』86(2), 170-176.
- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房 (2009). 「協同作業認識尺度の開発」『教育心理学研究』57(1), 24-37.
- 行方昭夫 (1994). 『英文快読術』岩波書店.
- 西野和典 (2011). 「学校教育の情報化と情報教育 (< 特集> ICT を活用した教育・学習支援のトレンド)」『システム/制御/情報』55(10), 412-417.
- 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.
- 日本協同教育学会 (2019). 『日本の協同学習』ナカニシヤ出版.
- 樋口耕一 (2014). 『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版.
- 飛田操 (2014). 「成員の間の等質性・異質性と集団による問題解決パフォーマンス」『実験社会心理学研究』54(1), 55-67.
- 平上久美子・安永悟 (2021). 「新設看護専門学校における学びの場づくりを意図した初年次教育：LTD 授業モデルによる集中講義の効果」『久留米大学心理学研究』20, 9-16.
- 廣森友人 (2006). 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』多賀出版.

- 福嶋祐貴 (2016). 「R. E. スレイヴィンの協同学習論に関する検討」『教育方法学研究』41(0), 13-23.
- 伏野久美子 (2019). 「英語教育と協同学習」『日本の協同学習』243-265. ナカニシヤ出版.
- 藤田哲也・山口剛 (2011). 英語学習に特定のな自己効力感と効力期待および結果期待との関係 II—英語学習動機および英語学習行動との関係—. 日本心理学会第 75 回大会発表論文集, 3EV127.
- 藤田敦・藤田文・安永悟 (2000). 「LTD 話し合い学習法の短期大学「基礎ゼミ」授業への適用」『教育実践研究指導センター紀要』18, 37-50.
- 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.
- 本多敏幸 (2022). 「英語で授業」を支える効果的な日本語の使用」『新英語教育』12, 20-21.
- 牧野眞貴 (2013). 「英語が苦手な大学生の自己効力感を高める授業づくり」『リメディアル教育研究』8(1), 172-180.
- 増田将伸 (2015). 「英語の授業での学修の質保証のための予習・復習実践例」『甲子園大学紀要』42.
- 松崎学 (2000). 「LTD 話し合い学習法導入の試み：全体的評価についての因子分析から」『日本教育心理学会総会発表論文集』42(0), 290.
- 松下佳代 (2015). 『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房.
- 松下佳代・石井英真 (2016). 『アクティブラーニングの評価』東信堂.
- 松沼光泰 (2006). 「英語自己効力感 (ESE) 尺度の作成」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊/早稲田大学大学院教育学研究科 編』14(1), 89-97.
- 丸野俊一・安永悟 (1996). 『討論で学習を深めるには-LTD 話し合い学習法-』ナカニシヤ.
- 水原克敏 (2001). 『自分：私がわたしを創る』東北大学出版会.
- 水本篤 (2011). 「自己調整語彙学習における自己効力感の影響」『関西大学外国語学部紀要』5, 35-56.
- 溝上慎一 (2014). 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂.
- 森邦昭・鈴木有美 (2016). 「対話の害と LTD 話し合い学習法：協同学習の原理的考察. 国際社会研究」『福岡女子大学国際文理学部紀要』5, 1-21.
- 森朋子 (2017). 「アクティブラーニングとは何か「わかったつもり」を「わかった」に導く授業デザイン」『ドイツ語教育』21, 7-16.
- 森山仁美 (2014). 「中級日本語学習者への「LTD 話し合い学習法」の適用:活動性を高める授業実践」『日本語教育方法研究会誌』21(1), 6-7.
- 森山仁美 (2015). 「LTD 話し合い学習法」にもとづく授業実践:上級日本語学習者を対象に」『日本語教育方法研究会誌』22(2), 80-81.

- 文部科学省 (2002). 「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想－英語力・国語力増進プラン. <[http:// www.Mext.Go.Jp/B_menu/Shingi/Chukyo/Chukyo3/004/ Siryo/04031601/005.pdf](http://www.Mext.Go.Jp/B_menu/Shingi/Chukyo/Chukyo3/004/Siryo/04031601/005.pdf)> 2023年3月3日閲覧.
- 文部科学省 (2003). 「英語が使える日本人」の育成のための行動計画. <[http:// www.Mext.Go.Jp/B_menu/Shingi/Chukyo/Chukyo3/004/Siryo/04031601/005.pdf](http://www.Mext.Go.Jp/B_menu/Shingi/Chukyo/Chukyo3/004/Siryo/04031601/005.pdf)> 2023年3月3日閲覧.
- 文部科学省 (2007). 「学士課程教育の再構築に向けて」『第4期中央教育審議会大学分科会制度・教育部会 審議経過報告』. 第3章第2節. <https://www.mext.go.jp/_menu/shingi/chukyo/chukyo4/018/gijiroku/8022508/002/004.htm> 2023年3月3日閲覧.
- 文部科学省 (2008a). 「学士課程教育の構築に向けて」『中央教育審議会答申』. <https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf> 2023年3月3日閲覧.
- 文部科学省 (2008b). 『高等学校学習指導要領』. <https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf> 2023年3月3日閲覧.
- 文部科学省 (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)」. 中央教育審議会. <http://www.Mext.Go.Jp/Component/B_menu/Shingi/Toushin/_icsFiles/Afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf> 2023年3月3日閲覧.
- 文部科学省 (2014). 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について」 中央教育審議会. <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf> 2023年3月3日閲覧.
- 安永悟 (1995). 「LTD 話し合い学習法の導入・参加者の評価と指導上の注意点」『久留米大学文学部紀要』7, 49-69.
- 安永悟 (1999a). 「LTD 話し合い学習法の大学教育への適用・授業の概要と評価」『久留米大学文学部紀要』15, 45-75.
- 安永悟 (1999b). 「ディスカッションスキル運用能力と思考動機との関係」『久留米大学文学部紀要』14, 63-73.
- 安永悟 (2006) 『実践・LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版.
- 安永悟 (2009) 「協同による大学授業の改善」『教育心理学年報』48, 163-172.
- 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.
- 安永悟 (2014). LTD 話し合い学習法を活用した授業づくり:看護学生を対象とした言語技術教育. 初年次教育学会誌, 6(1), 78-85.

- 安永悟 (2019). 「協同による高等教育の活性化—LTD にもとづく授業づくりを中心に」『日本の協同学習』日本協同教育学会.
- 安永悟・江島かおる・藤川真子 (1998). 「ディスカッション・スキル尺度の開発」『久留米大学文学部紀要 (人間科学科編)』12・13, 43-58.
- 安永悟・甲原定房・藤川真子 (1999). 「ディスカッション・スキル運用能力と思考動機との関係」『久留米大学文学部紀要 (人間科学科編)』14, 63-73.
- 安永悟・須藤文 (2014). 『LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版.
- 安永悟・須藤文・松永有紀子・徳田智代 (2014). 「LTD を基盤とした対話中心授業モデルの検討: 批判的思考の育成を手がかりとして」『初年次教育学会第 7 回大会発表要旨集』98-99.
- 安永悟・中山真子 (2002). 「LTD 話し合い学習法の過程分析--不確定志向性の影響」『久留米大学文学部紀要.人間科学科編』19, 49-71.
- 山岸信義 (2003). 「グループワークとペアワーク」『応用言語学辞典』研究社.
- 山口剛・藤田哲也 (2011). 「英語学習に特有的な自己効力感と効力期待および結果期待との関係 I—尺度の作成と尺度間相関の検討—」『日本心理学会第 75 回大会発表論文集』
- 吉田研作・柳瀬和明 (2003). 『日本語を活かした英語授業のすすめ』大修館書店.
- 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.
- 和田珠実 (2008). 「ペアで一緒に英語を学ぼう」『新英語教育』470, 17-19.
- 和田珠実 (2010). 「協同学習に基づく授業実践事例」『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. 大修館書店.
- 和田珠実 (2011). 「大学英語リーディング授業へのケーガンストラクチャーの導入」『日本協同教育学会第 8 回大会 発表論文集』15.
- 和田珠実 (2012). 「協同学習理念を取り入れた英語リーディング授業」『第 38 回全国英語教育学会 愛知大会要項』342-343.
- 和田珠実 (2013). 「協同学習理念を取り入れた英語リーディング授業」『愛知県立大学大学院 国際文化研究科論集』14, 25-44.
- 和田珠実 (2015). 「グループ編成の違いが学習者に及ぼす影響: 教員編成と学生編成によるグループの違い」『日本協同教育学会代 12 回大会 発表予稿集』72-73.
- 和田珠実 (2018a). 「英語力と英語自己効力感の関係」『言語教育エキスポ 2018 予稿集』104 - 105.
- 和田珠実 (2018b). 「英語力と英語自己効力感による学習者のタイプと英語学習の効果」『第 48 回中部地区英語教育学会 静岡大会要項』33-34.

- 和田珠実 (2019). 「大学入学時における英語力と英語自己効力感がその後の学習効果と効力感に及ぼす影響」『中部地区英語教育学会紀要』48, 81-88.
- 和田珠実・鈴木寿摩 (2012). 「コンテンツベースラーニングを目指したプレリーディングアクティビティ」『JACET 第 51 回国際大会要綱』153.
- 和田珠実・鈴木寿摩 (2013). 「単語帳作成が語彙学習に与える影響」『第 43 回中部地区英語教育学会 富山大会発表・提案要項』46.
- 和田敏江・山本洋之 (2014). 「自己効力感と成績との関係」『理学療法科学』29(4), 473-477.
- 和田玲 (2022). 「学習者エンゲージメント(夢中)を引き出す授業の原理」『新英語教育』(11 月号), 40-41.

【資料】

A. 教材

Discoveries: Strategies for Academic Reading (2013) 金星堂.

Reader's Ark Basic - Setting Out on a Voyage (2009) 金星堂.

参考資料

資料 1 録画撮影同意書.....	(1)
資料 2 調査依頼及び質問紙.....	(2)
資料 3 質問紙 表面.....	(3)
資料 4 質問紙 裏面.....	(4)
資料 5 実践研究 1 授業ログ (安永・須藤, 2014, p.157-158)	(5)
資料 6 実践研究 2 授業ログ (A3 サイズ用紙).....	(6)
資料 7 実践研究 3 授業ログ (A3 サイズ用紙).....	(7)
資料 8 LTD 導入 説明文 (安永, 2012, p.92-95)	(8)
資料 9 LTD 導入 練習文 (安永・須藤, 2014, p.147-149)	(9)
資料 10 LTD 導入予習ノート例 (安永・須藤, 2014, p.150-152)	(10)
資料 11 LTD 予習プリント 実践研究1 (A3 サイズ用紙)	(11)
資料 12 LTD 予習プリント 実践研究 2 & 3 (A4 サイズ用紙 左シート:表面・右シート:裏面)	(12)
資料 13 予習プリント語彙 (A4 サイズ用紙)	(13)
資料 14 Chapter 1 課題文.....	(14)
資料 15 Chapter 3 課題文.....	(15)
資料 16 Chapter 5 課題文.....	(16)
資料 17 C1 前半 読解問題	(17)
資料 18 C1 後半 読解問題	(18)
資料 19 C3 前半 読解問題	(19)
資料 20 C3 後半 読解問題	(20)
資料 21 C5 前後半 読解問題.....	(21)
資料 22 語彙確認(初・中級)	(22)
資料 23 語彙確認(上級)	(23)
資料 24 期末テスト(問題)	(24)
資料 25 期末テスト(回答用紙)	(25)

調査用映像撮影および映像の取り扱いに関して

調査用映像の取扱いについて、下記のとおりお約束いたします。

記

1. 調査用映像の利用目的について
撮影させていただいた調査用映像を、研究のために利用させていただき、他の目的には利用いたしません。
2. 調査用映像の開示等について
研究発表等で調査用映像を開示する場合がありますが、その場合は、ぼかし等個人を特定できない様に加工いたします。
3. 研究終了後の取り扱いについて
研究が終了次第、撮影させていただいた調査用映像は削除させていただきます。

以上

「映像撮影および映像の取り扱いに関して」に同意いただけましたら、次のご署名欄に、ご自署お願い申し上げます。

「調査用映像撮影および映像の取り扱いに関して」に同意します。

年 月 日

ご署名： _____ 様

資料 2 調査依頼及び質問紙

英語学習者の英語自己効力感に関するアンケート

本日は調査のご協力いただき、ありがとうございます。
このアンケートは、英語学習における自己効力感関連を調べるためのものです。
このアンケートの情報は研究のためにのみ使用し、あなたの成績には全く関係ありませんので
正直に答えてください。
回答は厳重な管理のもとで、記号化され、コンピュータにより統計的に分析されます。個人情
報の保護に最大限の配慮をし、このアンケートはデータ入力後、処分いたします。
全ての質問に答えてください。回答もれないように、ご協力よろしくお願いいたします。

● あなたの自身についてお答えをお願いします

質問	回答
1 学籍番号	

● 英語関連についてお答えをお願いします

質問	回答
1 英語は好きだ	1 - 2 - 3 - 4 - 5
2 英語は苦手だ	1 - 2 - 3 - 4 - 5
3 英語の授業は楽しい	1 - 2 - 3 - 4 - 5
4 英語の授業は退屈	1 - 2 - 3 - 4 - 5
5 英語の授業は好きだ	1 - 2 - 3 - 4 - 5
6 英語学習に興味がある	1 - 2 - 3 - 4 - 5
7 英語の授業は役に立つ	1 - 2 - 3 - 4 - 5
8 英語に対する学習意欲は高い	1 - 2 - 3 - 4 - 5

● 英語自己効力感についてお答えをお願いします

質問	回答
1 私は英語が得意だと思う	1 - 2 - 3 - 4 - 5
2 私は英語の授業で教えられることが理解できると思う	1 - 2 - 3 - 4 - 5
3 私は英語で良い成績をとることが出来ると思う	1 - 2 - 3 - 4 - 5
4 私は英語の授業で与えられた課題に適切に答えることが出来ると思う	1 - 2 - 3 - 4 - 5
5 私の英語の学力はすぐれていると思う	1 - 2 - 3 - 4 - 5
6 私の英語の学習内容についてたくさん答えることが出来ると思う	1 - 2 - 3 - 4 - 5
7 私は英語の学習内容を習得できると思う	1 - 2 - 3 - 4 - 5
8 私は英語の勉強が楽だと思っている	1 - 2 - 3 - 4 - 5

● 協同作業課題についてお答えをお願いします

質問	回答
1 たくさんさんの仕事でも、みんなと一緒にやればできる気がする。	1 - 2 - 3 - 4 - 5
2 協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる。	1 - 2 - 3 - 4 - 5
3 みんなで色々な意見を言い合えることは有益である。	1 - 2 - 3 - 4 - 5
4 個性は多様な人間関係の中で磨かれていく。	1 - 2 - 3 - 4 - 5
5 グループ活動ならば、他の人の意見を聞くことが出来るで、自分の知識も増える。	1 - 2 - 3 - 4 - 5
6 協同はチームワークへの信頼が基本だ。	1 - 2 - 3 - 4 - 5
7 一人でやるよりも協同したほうが良い成績を得られる。	1 - 2 - 3 - 4 - 5
8 グループのために自分の力(才能や技能)を磨くのは楽しい。	1 - 2 - 3 - 4 - 5
9 時力が高く良い人たちでも回すすれば良い結果を出す。	1 - 2 - 3 - 4 - 5
10 思ひに強くない人たちでも回すすれば良い結果を出す。	1 - 2 - 3 - 4 - 5
11 みんなで一緒に作業すると、自分の思うように出来ない。	1 - 2 - 3 - 4 - 5
12 失敗した時に進捗を聞かれるくらいなら、一人でやる方が早い。	1 - 2 - 3 - 4 - 5
13 人に指示されて仕事をしたいくない。	1 - 2 - 3 - 4 - 5
14 みんなで話し合っていると時間がかかる。	1 - 2 - 3 - 4 - 5
15 グループでやると必ず手を抜く人がいる。	1 - 2 - 3 - 4 - 5
16 協同は仕事の出来栄に人たちのためになる。	1 - 2 - 3 - 4 - 5
17 優秀な人たちがわがまを優先する必要がある。	1 - 2 - 3 - 4 - 5
18 弱し者は強くて助け合おうが、強し者にはその必要はない。	1 - 2 - 3 - 4 - 5

ご協力ありがとうございました。

本日は調査のご協力いただき、ありがとうございます。

このアンケートの情報は研究のためにのみ使用し、あなたの成績には全く関係ありませんので楽観に答えてください。

回答は慎重な管理のもとで、記号化され、コンピュータにより統計的に分析されます。個人情報保護の保護に最大限の配慮をし、このアンケートはデータ入力後、処分いたします。

全ての質問に答えてください。回答もれのないように、ご協力よろしくお願いいたします。

学籍番号 _____

ディスカッション=スキル尺度

【例】話し合いを行うとき、あなた自身は以下の項目（スキル）を実際にほぼど程度にできますか。下記の尺度に従って、あなたに一番あてはまる数字をひとつ選び、文頭の（ ）に記入してください。

- 7: できる
 4: どちらでもない
 3: ややできない
 6: かなりできる
 5: ややできる
 2: かなりできない
 1: できない

- 1 () ディスカッションを手順よく進める。
- 2 () 相手が誰であっても反対意見は堂々と述べる。
- 3 () 相手の気持ちを理解する。
- 4 () 自信を持って意見を言う。
- 5 () 相手の意見を尊重する。
- 6 () その場にあった話題をうまく提示する。
- 7 () 明るく楽しい雰囲気を作る。
- 8 () 思ったことを発言する。
- 9 () 相手の意見をよく聞く。
- 10 () 期待力のある話し方をする。
- 11 () 相手の意見を相手の立場に立って聞く。
- 12 () 発言内容をうまく組み立てる。
- 13 () 自分の意見に自信を持つ。
- 14 () ディスカッションの流れを素早く判断しながら参加者をリードする。
- 15 () 場をうまく盛り上げる。
- 16 () 相手が納得できるような意見を述べる。
- 17 () 相手の意見を自分の立場から聞く。
- 18 () 除目なムードを取り除く。
- 19 () 相手がしづかに意見をいう。
- 20 () 声の調子から相手の気持ちを読みとる。
- 21 () ディスカッションの要所で参加者の意見をまとめる。
- 22 () 理由点を質問する。
- 23 () エンターテインメントを交えながら話す。
- 24 () 自分の意見をハッキリいう。
- 25 () 場の雰囲気を理解する。

ディスカッション=イメージ尺度

【例】あなたは「話し合い」に対してどのようなイメージをもっていますか。以下の項目にしながら、あなたのイメージを評価してください。

評価の仕方ですが、各尺度は7段階になっており「どちらでもない」を中心に、左右に「やや」か「なり」「非常に」と程度が表なっています。正答はありません。最も当てはまると思ふ数字を1つ選び、○で囲んでください。記入もれのないように上から順に答えてください。

	非	か	も	か	非			
	常	な	ら	な	常			
	に	り	や	や	に			
	7	6	5	4	3			
	2	1	2	3	4			
1* 無口な	7	6	5	4	3	2	1	おしゃべりな
2 話しやすい	7	6	5	4	3	2	1	話しにくい
3 責任感がある	7	6	5	4	3	2	1	無責任な
4 社交的な	7	6	5	4	3	2	1	非社交的な
5* 不愉快な	7	6	5	4	3	2	1	愉快な
6 積極的な	7	6	5	4	3	2	1	消極的な
7* 愚直な	7	6	5	4	3	2	1	勇敢な
8 慎重な	7	6	5	4	3	2	1	軽率な
9* 無気力な	7	6	5	4	3	2	1	意欲的な
10 生き生きとした	7	6	5	4	3	2	1	生気のない
11 楽しい	7	6	5	4	3	2	1	苦しい
12* 浅い	7	6	5	4	3	2	1	深い
13 活発な	7	6	5	4	3	2	1	不活発な
14* 静かな	7	6	5	4	3	2	1	好きな

コミュニケーション不安尺度

【問】 以下の項目は、いろいろな場面でコミュニケーションについて、あなたがどのようなように感じているかをお聞きします。あなたの気持ちを開かせてください。項目ごとに当てはまる気持ちを次の番号(1～5)のなかから1つ選んで、文頭の()内に書いてください。

- 1: 全くそう思う
- 2: そう思う
- 3: どちらでもない
- 4: そう思わない
- 5: 全くそう思わない

1. () 小グループの討論に参加するのが嫌いである。*
2. () 小グループの討論に参加している間、たいてい落ち落している。*
3. () 小グループの討論に参加している間、緊張したり神経質になったりする。*
4. () 小グループの討論に参加するのが好きである。*
5. () 初対面の人と小グループで討論すると、緊張したり神経質になったりする。*
6. () 小グループの討論に参加している間、冷静でリラックスしている。*
7. () 集会に参加しなければならぬとき、たいてい神経質になる。*
8. () 集会に参加している間、たいてい冷静でリラックスしている。*
9. () 集会で発言を求められるとき、とても冷静でリラックスしている。*
10. () 集会で意見を発表するのが怖い。*
11. () 集会で話をするとき、たいてい落ち着かなくなる。*
12. () 集会で質問に答えるとき、とてもリラックスしている。*
13. () 初対面の人との会話に参加している間、とても神経質になる。*
14. () 会話で意見を述べることをまったく恐れない。*
15. () 会話ではたいていとても緊張したり神経質になったりする。*
16. () 会話ではたいていとても冷静でリラックスしている。*
17. () 初対面の人と会話している間、とてもリラックスしている。*
18. () 会話で意見を述べるのが怖い。*
19. () スピーチをすることをまったく恐れない。*
20. () スピーチをしている間、体の各部が緊張したり強くなったりする。*
21. () スピーチをしている間、リラックスしている。*
22. () スピーチをしているとき、思いが混乱してしまう。*
23. () スピーチを目前に控えて自信をもてられない。*
24. () スピーチをしている間、非常に神経質になり、突然に知っていることも忘れてしまう。*

思考動機尺度

【問】 以下にあげた各文を読んで、その内容が、あなたにどれほどあてはまるかをお聞きします。下記の尺牒に基いて、あなたに一番あてはまる数字をひとつ選び、文頭の()に記入してください。

- 5: とてもあてはまる
- 4: 幾分あてはまる
- 3: どちらともいえない
- 2: 幾分あてはまらない
- 1: 全くあてはまらない

1. () 簡単な問題よりも複雑な問題が好きだ。*
2. () 考えることを必要とする場面を任されるのが好きだ。*
3. () 考えることは、わたしにとって楽しいことではない。*
4. () わたしの考える力が試されてしまうようなことを行うよりは、ほとんど考えなくともやれるようなことを行いたい。*
5. () 深く考えなければならぬ場面をあらかじめ予想し、その場面を避けようとする。*
6. () 長時間にわたって一途懸命考えることに喜びを感じる。*
7. () 必要以上には考えない。*
8. () 日々の雑務や雑事を考える方が、長期間におたる計画を考えるよりも好きだ。*
9. () 一瞥習ってしまうは考えずにすぐでできるような問題が好きだ。*
10. () わたしが做らなくするには考える力が必要である、という考え方は能力的である。*
11. () 問題の新しい解決法を考えるのが楽しい。*
12. () 新しい考え方を学ぶことは、わたしにとってそれほど興味深いことではない。*
13. () 毎日、解決すべき仕事がある生活が好きだ。*
14. () 抽象的に考えることに能力を感じる。*
15. () 知性を必要とする重要な仕事の方が、ある程度重要ではあるが考えなくとも問題よりも好きだ。*
16. () 顔をとても使う仕事をした後、わたしは満足感よりもむしろ開放感を感じる。*
17. () 仕事がおおむねきつければ、わたしはそれだけで十分である。なぜ仕事が終わったのか、どのように終わったのか、わたしには関心がない。*
18. () 個人的に関係のない問題でさえ、わたしはつい深く考え込むことがある。*

日付	月	日	限 (無 回目)																																																																																																												
<p>1. 授業前アンケート</p> <p>下記の項目を評定してください。各項目をどれほど認めるか、最も当てはまる数字をひとつ選んで() に記入してください。なお、50 を「どちらでもない」として評定してください。(以下すべて同じ)</p> <p>全く認めない 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 とても認める</p>																																																																																																															
<p>1. () わたしは予習ができている。</p> <p>2. () わたしは今日の課題文に興味・関心をもっている。</p> <p>3. () わたしは課題文の内容を理解できている。</p> <p>4. () わたしは今日の授業に参加したい。</p> <p>5. () わたしは今日の授業に参加して、課題文の理解を深められると思う。</p> <p>6. () わたしは今日の授業に貢献できると思う。</p> <p>7. () 今日の授業では、グループ全体として、上手くやれると思う。</p> <p>今回の授業のために予習にかけた時間を記入してください () 分間</p>																																																																																																															
<p>II. 授業後アンケート</p> <p>1. 今日の授業が残りまりました。下記の項目を評定してください。各項目をどれほど認めるか、最も当てはまる数字をひとつ選んで()に記入してください。</p> <p>全く認めない 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 とても認める</p> <p>1. () 今日の授業では、グループ全体として上手にできました。</p> <p>2. () 今日の授業を通して、課題文に対するわたしの理解が深まった。</p> <p>3. () 今回の課題に対するわたしの興味・関心が高まった。</p> <p>4. () このグループで、また授業をうけたい。</p> <p>5. () L T D 話し合い学習法を、またやりたい。(L T D 使用の回のみ記入してください)</p>																																																																																																															
<p>2. 授業でのメンバーの発言量と貢献度を評定してください。自分も含めて他の全員の学番号を書き、以下の3の項目について、次の尺度を用いて評価してください。</p> <table border="0" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;"></td> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">10</td> <td style="text-align: center;">20</td> <td style="text-align: center;">30</td> <td style="text-align: center;">40</td> <td style="text-align: center;">50</td> <td style="text-align: center;">60</td> <td style="text-align: center;">70</td> <td style="text-align: center;">80</td> <td style="text-align: center;">90</td> <td style="text-align: center;">100</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">大変小さい</td> <td colspan="11" style="text-align: center;">大変大きい</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">大変少ない</td> <td colspan="11" style="text-align: center;">大変多い</td> </tr> <tr> <td colspan="12"> <p>①グループの進行に貢献した ②課題文の理解を深めることに貢献した ③発言が多かった</p> </td> </tr> <tr> <td>自分: _____</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> </tr> <tr> <td>仲間: _____</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> </tr> <tr> <td>仲間: _____</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> </tr> <tr> <td>仲間: _____</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> </tr> <tr> <td>仲間: _____</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> </tr> </table>					0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	大変小さい	大変大きい											大変少ない	大変多い											<p>①グループの進行に貢献した ②課題文の理解を深めることに貢献した ③発言が多かった</p>												自分: _____	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	仲間: _____	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	仲間: _____	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	仲間: _____	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	仲間: _____	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100																																																																																																				
大変小さい	大変大きい																																																																																																														
大変少ない	大変多い																																																																																																														
<p>①グループの進行に貢献した ②課題文の理解を深めることに貢献した ③発言が多かった</p>																																																																																																															
自分: _____	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()																																																																																																				
仲間: _____	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()																																																																																																				
仲間: _____	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()																																																																																																				
仲間: _____	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()																																																																																																				
仲間: _____	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()																																																																																																				
<p>3. 授業に対する意見・感想・質問を自由に書いてください。</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>																																																																																																															

資料 6 実践研究 2 授業ログ (A3 サイズ用紙)

2018年度秋学期

曜日 限 学号番号

氏名

group name ()

授業前アンケート	※くまがたい 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 とても思える														
授業 課心項目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. あなたは学習が大好きである。	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
2. あなたは今回の授業文に興味・関心をもっている。															
3. あなたは授業文の内容を理解できている。															
4. あなたは今回の授業に参加したい。															
5. あなたは今回の授業に参加して、授業文の理解を深められると思う。															
6. あなたは今回の授業に質問があると思う。															
7. 今回の授業では、グループ学習として、うまくいけると思う。															
8. 今回の授業のために学習にかけた労力 弁															
授業後アンケート	※くまがたい 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 とても思える														
授業 課心項目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. 今回の授業では、グループ学習としてうまくいった。															
2. 今回の授業を通して、授業文に対するあなた自身の理解が深まった。															
3. 今回の授業に対するあなた自身の興味・関心が高まった。															
4. このグループで、また授業をうけたい。															
5. ITD課に合い学習を、またやりたい。(1:compositionalwriting)															

裏面:6回目~15回目のコメントシート

1 回目	
2 回目	
3 回目	
4 回目	
5 回目	

授業に対する意見・感想・質問などを自由に書いてください

資料 7 実践研究 3 授業ログ (A3 サイズ用紙)

group name () 氏名

2019年度春学期 曜日 限 学籍番号

5.0どころともいえない

授業前アンケート		全く認めない															とも認める													
授業 第○回目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100				
日付	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/															
今日の自分の役割																														
1. わたしは予想ができています。																														
2. わたしは今日の授業文に興味・関心をもっています。																														
3. わたしは授業文の内容を理解できている。																														
4. わたしは今日の授業に参加したい。																														
5. わたしは今日の授業に参加して、授業文の理解を深めたいと思っています。																														
6. わたしは今日の授業に満足しています。																														
7. 今日の授業では、グループ全体として、うまくやれています。																														
8. 今日の授業のために事前にかけた準備 分 前：約5.0分/時で																														

授業後アンケート		全く認めない															とも認める													
授業 第○回目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100				
1. 今日の授業では、グループ全体としてうまくやっています。																														
2. 今日の授業を通して、授業文に対するわたしの関心が高まりました。																														
3. 今日の授業文に対するわたしの興味・関心が高まりました。																														
4. このグループで、また授業を受けたい。																														
5. LTD無し(予定)まで、またやりたい。(LTD無し(予定)を入れてください。)																														

英語の勉強に励むこと	グループの人とどれだけ関わりましたか	グループの人とどれだけ関わりましたか	グループの人とどれだけ関わりましたか	その他
英語に対する苦手意識は	%	%	%	前週より高まりましたか % グループ活動中の気分は () だった
今日の話し合いで解決できたことは	%	%	%	前週より高まりましたか % グループ活動中の気分は () だった
英語に対する苦手意識は	%	%	%	前週より高まりましたか % グループ活動中の気分は () だった
今日の話し合いで解決できたことは	%	%	%	前週より高まりましたか % グループ活動中の気分は () だった
英語に対する苦手意識は	%	%	%	前週より高まりましたか % グループ活動中の気分は () だった
今日の話し合いで解決できたことは	%	%	%	前週より高まりましたか % グループ活動中の気分は () だった

裏面: 6 回目 ~ 15 回目のコメントシート

<p>TD 話し合いの進め方</p> <p>Step 1: 導入：議題の提示</p> <p>(1) 目的：参加メンバーの意図を切り替え、学び合える状態をつくり出します。そのため、中間の理解を知り、必要に応じて適切な配慮や対応ができるようになることも目的となります¹⁾。</p> <p>(2) 方法：参加メンバーは、互いに挨拶をかわし、いまの気分や体調、学習の进展、ミーティングに対する意気込みなどを簡単に述べます。</p> <p>学習不足のメンバーは、この段階で学習不足を伝えます。ただし、学習不足でもミーティングには積極的に参加し、学び合いへの貢献をつねに心がけます。学習ができていなくても、中間の話を整理し、疑問点を問うことも立派な貢献となります。学習不足を口実に消極的な態度をとってはいけません。</p>	<p>Step 2: 慣れの理解：ことばの定義と説明</p> <p>(1) 目的：教材で使われている単語の意味を理解します。ことばの意味や概念は一緒に確認にすることが目的です。</p> <p>(2) 方法：教材を予習する際、意味のわからなかった単語や、気になったことばを辞書や辞典で調べて予習ノートにまとめます。英語の単語帳づくりをイメージしてノートをつくります。Step 2 の予習ノートが完成しているほど、ミーティング全体の質が上がる傾向にあります。</p> <p>ミーティングでは、予習ノートを手がかりに、調べた単語を出し合って、単語辞書の意味と著者が教材でも使っている意味を正しく理解します。同じ単語を調べても、辞書によって説明の仕方が微妙に異なります。この説明の微妙な違いやズレに注意しながら話し合いを要領していきます。</p>	<p>Step 3: 主張の理解：全体的な主張の理解</p> <p>(1) 目的：著者の主張を理解します。</p> <p>(2) 方法：著者で著者の主張を読みとり、自分のことばで言い換え、予習ノートにまとめます。ミーティングでは、予習ノートを手がかりに、著者の主張を自分のことばで仲間に加え、仲間がまとめた内容と比較し、より深い理解を求めて話し合います。</p> <p>(3) 注意：①自分のことばで著者の主張をまとめることは、自分の意見を述べることではありません。LTD では Step 6 まで、個人の意見や教材に対する感想や批判、評価を述べてはいけません。</p> <p>②著者が本当に伝えなかつた主張を「ありのままに」受容する、という態度が大切です。著者の主張が社会的常識からかけ離れていても、反社会的な内容であっても、自分の主張と異なっても、嫌悪感を抱いたり批判したりすることなく、あくまでも著者の主張を理解し、受容することが Step 3 の目的です。</p>
<p>Step 5: 知識の統合：既得知識との関連づけ</p> <p>(1) 目的：Step 4 までに学んだ教材内容を既得の知識と関連づけます。関連づけにより、教材内容の理解を深め、日常生活への応用力を高めます。</p> <p>(2) 方法：学習では、Step 4 までに学んだ教材の内容と、自分が知っていることとが近づきます。一見して、教材とはまったく関係しそうな知識や事柄とつながることがポイントです。例を出すことも関連づけになります。教材内容とつながりがないものがある点、教材を理解しているのか、予習ノートにまとめると、両者が近い点や通っている点、教材を理解して関係になった点や逆に思いがけない点などを自由にまとめます。</p> <p>ミーティングでは、各自の関連づけを紹介し、関連づけの通知や受容性を話し合います。また、仲間の関連づけを聞き、理解が深まった点や、かえって思いがけない点などを出し合います。予習ノートにまとめても、話し合いの途中で新たに気づいた関連づけを紹介することも構いません。</p>	<p>Step 6: 知識の活用：自己との関連づけ</p> <p>(1) 目的：Step 4 までに学んだ教材内容を自分自身と関連づけます。自己と関連づけることにより学ぶ意欲を高めます²⁾。</p> <p>(2) 方法：関連づけの方法は Step 5 と同じです。違うのは関連づける対象が自分自身に変わっただけです。</p> <p>学習では、Step 4 までに学んだ教材内容と、自分自身をつなげます。教材を学ぶなかで、自分自身について思い出したり、考えたり、自分のなかで起こった変化などをノートにまとめます。たとえば、教材内容を手がかりに、過去と現在の自分の生活態度や行動、考え方などをありありと、思い出し、思ったこと、戻ったこと、気づいたことなどをまとめます。また、将来の自分について考えたり、新たに決心したことなどをまとめます。</p> <p>ミーティングでは、予習ノートや Step 5 までの話し合いを手がかりに、自分自身と関連づけた内容を出し合います。そして仲間による関連づけを聞き、感じたことを筆頭に語り、互いの関連づけを共有します。</p>	<p>Step 7: 課題の評価</p> <p>(1) 目的：学習教材を批判的かつ建設的に評価します³⁾。</p> <p>(2) 方法：学習では、教材である読書課題の主張や書き方なども含め、教材のよい点と悪い点をノートにまとめます。そのうえで、教材をよりよくするための提案を考えます。自分が著者だたらどのように書き換えるか、という視点に立って考えます。</p> <p>ミーティングでは各自の評価を出し合って、改善課題をよりよいものにするという視点で話し合います。Step 7 の配分時間は 3 分と短いので、ミーティングで取り上げる評価内容をあらかじめ厳選し、本質的で重要な評価を心がけます。</p> <p>(3) 注意：Step 6 まで教材に対する評価を盛しく感じています。Step 7 で初めて教材に対する評価が許されます。</p>
<p>Step 8: 集団の評価：ミーティングの評価</p> <p>(1) 目的：「望ましい学習集団」をつくるために、ミーティングを振り返り、改善が必要と思われる点を話し合います。</p> <p>(2) 方法：ミーティング中、自分や仲間の式になった発言や行為をチェックしておきます。チェックの対象は悪い行為ばかりでなく、よい行為も含めます。そして Step 8 になったら、チェックした内容を出し合います。詳しい説明は不要です。チェックした内容を伝えれば、多くの場合、互いに理解できます。共通理解がえられれば、話し合います。あくまでも望ましい学習集団をつくるための評価であり、個人を攻撃するためのものではありません。真摯な気持ちで話し合うことが大切です。</p>	<p>Q&A LTD の Step 5 と Step 6 の区別</p> <p>Step 5 と Step 6 の違いがわかりません。詳しく説明してください。どちらも、教材と自分の知っていることを関連づけるという点では同じだと思います。</p> <p>➤ 両者の違い、何がわかりにくい他の教材があります。Step 5 も Step 6 も教材と「自分の知っていること」を関連づけるという点は、ご指摘のとおり、同じです。違っ点は「自分の知っていること」の中核に異なります。私には多くのことを知っているはずが、その核が大きいくつに分けることができる。自分と直接かかわらないことと「自分に直接かかわること」です。前者は「自分の自分」(自身の自分の自分) (自身の自分の自分) と関連づける。後者は「自分の自分」(自身の自分の自分) (自身の自分の自分の自分) と関連づける。前者「自分の自分」(自身の自分の自分の自分) と関連づけることが Step 5 で、後者「自分の自分」(自身の自分の自分の自分の自分) と関連づけることが Step 6 となります。</p>	<p>Step 4: 課題の理解：課題の選定と評価</p> <p>(1) 目的：著者の主張を支持する前提 (理由や根拠) を理解します。</p> <p>(2) 方法：教材に含まれている語句を抜き、語句ごとに著者が伝えたかった内容、Step 3 と同様、自分のことばでまとめます。学習では、すべての語句をまとめるのが理想です。しかし、語句が多ければ、重要な語句に絞ってまとめおくこともいいでしょう。</p> <p>ミーティングでは、時間内に話し合う課題をまず選びます。Step 4 の時間は 12 分です。話し合う課題は 2 つか 3 つが理想です。あらかじめ話し合う課題の順番とおおまかな時間配分を決めます。課題によって話し合う時間を控えても構いません。ただし、教材に選んだ課題を、素直に予定した時間、必ず話し合うことが大切です。</p> <p>(3) 注意：話し合いの方法は Step 3 と同じです。ここでは、書かれている内容を正確に理解することが目的であり、参加者の個人的な意見や感想、批判や評価は述べません。</p>

<p style="text-align: center;">予習ノート例</p> <p style="text-align: center;">安永 (2014) [copy140501] 安永 悟 (2014). 大学での学び方. 安永 悟・須藤 文 (著) [LTD 話し合い学習法] ナカニシヤ出版 pp.147-149.</p> <p>キーワード 大学教育, 学び方, 記憶, 思考</p> <p>作成者 : 久米 文 (21QA99) 作成日: 2014年5月2日 (木) グループ名: 風の脈 (07) ミーティング日: 5月7日 (木) 2限目</p> <p>1. 予習内容</p> <p>Step 2: 言葉の理解 学習 : ①学び方らうこと。勉強。②心理学で、同じ条件が繰り返される結果、行動のしかたが定着すること。Learning (日本語大辞典) 勉強 : ①情を出してつとめること。②学問や技術を学ぶこと。経験を積んで学ぶこと。(広辞苑) 有難附 : 有難味のように、多くの部分が集まって1種の物を作り、その各部分の間に緊密な紐が一つあって、部分と全体とが必然的関係を有しているさま。(広辞苑) 力前 : 力強く動くこと。(大辞林) 縛り前 : ①縛が角を呑むように、唯ますに呑み込むこと。まゐるのみ。(広辞苑) よく検討・理解せずにそのまま採り入れること。(広辞苑)</p> <p>Step 3: 主要の理解 大学で求められている学習は記憶のみを目的とした学習ではない。基礎的な内容を正しく理解し、それに基づき、真実を求めて考え探る学習が求められている。主体的に考えを学習を通して一人ひとり変化体験することが期待されている。</p> <p>Step 4: 話題の理解 課題 1: 面白い学び方 基礎的な内容をしっかりと記憶して、その基礎的な知識に的を射て考える、すなわち覚える学習と考える学習を組み合わせたい学習が望ましい。記憶だけを目的とした覚える学習は勉強嫌いを作り出すので望ましくない。</p> <p>課題 2: 覚える学習と考える学習 覚える学習は記憶中心の学習で、先生の言ったことを覚悟みにする学習。正しい考えを覚えるだけでなく自ら記憶して、必要に応じて自分で思い出すようにする訓練。考える学習とは思考中心の学習で、真実を求めて問い続ける学習。</p> <p>課題 3: 考える学習の工夫 難問を説明も、自分かみだん使っている言葉に置きかえてみると理解が進行。また、仲間と話し合っているときに、人の置換が一番活性化されているので、積極的に仲間と話すことを心がけると良い。</p>	<p>Step 5: 知識との関連づけ 関連づけ 1 ベース : 覚える勉強から考える勉強へつなげた学習が一番面白い学習法である。 ターゲット : いままで覚える勉強はただ単に面白いと思っていた。 関連づけ : 覚える勉強の弊害として覚える勉強が常に攻撃されていたので、悪い勉強法というイメージが強かった。覚える勉強の大切さが分かった。</p> <p>関連づけ 2 ベース : 覚える勉強の方法として自分の言葉で述べ直す。自分の言葉で述べ直すと理解が進む。 ターゲット : 大学院の院試段階の参考書にも、勉強法として院試書にある専門用語や内容を自分のことばでまとめて要約することを薦めていた。 関連づけ : 自分の言葉で述べ直すためには、何度も読んで要約を把握する必要がある。そういう作業を行うからこそ、理解が進むのだと思った。</p> <p>関連づけ 3 ベース : 人が一番考えるのは、他者と対話するとき。 ターゲット : ある学生が「人の話をちゃんと聞くのは難しい」と言っていた。 関連づけ : 人と話すときや聞くときは、真剣に聞かないと覚悟が覚えないし、考えをまとめてから話さないと相手に分かりにくい。だから話を聞くのは難しい。人との対話が一番考えるというところがよく分かった。</p> <p>Step 6: 自己との関連づけ 関連づけ 1 ベース : 「問い続ける」ことが理想的な学習態度である。 ターゲット : 学習では常に正解および真実を挙げ入れ、それが絶対だと理解し、記憶しなればならぬかと思っていた。 関連づけ : 正解が常にすぐでであり、それを覆っていく時間も無駄であると考えていた。ひとつでも多くの解答方・考えを覚え、常に先へ先へという学習態度であった。むろん深掘りがあったことはあるが、それは解き方の問題であって、考えそのものを深めたことは一度もなかった。「なぜ」と常に基礎的に真実を追い求めること、これが深掘りや幅広い視野をもつためにも重要な学習態度であることが理解できたので、自分自身、もっともっと積極的になりたいと思う。</p> <p>関連づけ 2 ベース : 自分で理解できたと思っている内容でも、相手に上手く説明できないという経験はよくある。 ターゲット : 教師の授業で同じような経験をした。 関連づけ : 先生から、ある言葉の説明を求められた。何度も聞いている言葉なので、自分では上手く説明できていると思っていたのだが、いざ説明を始めると、断片的な単語の再生のようになってしまう。聞くだけでほとんど理解していないことがよく分かったし、相手に「よく分かったよ」と言われるくらいうまく説明できないと、本当に理解したとは思えないと思った。だから、いろいろな場面で、積極的に友達に説明するということが心掛けたい。</p>
	<p>Step 7: 課題の評価 理論的背景に裏打ちされた内容のように思える。言葉の言い回しをひとつとっても、その背景に広い世界が広がっている感じがする。新入生が読んで分りやすく書かれている。このような意味で素晴らしい内容である。 ただ、局所的に内容が重複している所がある。このような点を整理すれば、もっと良くなるのではないかと感じた。 「学び方」「学習」「勉強」という似たような意味の単語が多数出てきて分りにくい。使い分けが読者にはっきり伝わるような書き方をすると良いと思う。</p> <p>2. 引用文献 松村 明 (2013) 大辞林第三版, 三省堂. 新村 出 (2008). 広辞苑第6版, 岩波書店. 梅村忠夫・金田一寿彦・服倉尚義・日野原重明 (1989). 日本語大辞典, 講談社.</p> <p>3. ミーティング後の記録</p>

資料 11 LTD 予習プリント 実践研究1 (A3 サイズ用紙)

LTD (Learning Through Discussion)話し合い学習法 英語スキル 予習プリント ()
 作成日: 年 月 日 () 予習・作成に費やした時間 (分) 授業日: 年 月 日 () 限

導入step 1 - 3分 理解step 2 - 20分 step 3 - 5分 step 4 - 8分 関連づけstep 5 - 8分 step 6 - 8分 評価step 7 - 3分 ふりかえりstep 8 - 5分

Step 2-1 語彙の理解【意味を確認した単語・熟語・キーワード】単語を調べ日本語にするだけでなく、自分の言葉で他の人に説明できるように調べておく

Step 2-2 文の理解【文の構造が理解できない、意味が分からない、不安な文、部分】全体を理解するのに重要な文を遊ぶ（この文を理解できないと全体の理解ができない文を、説明できるよう書く。わからない文は何がわからないかを書く。

Step 3 主張の理解【自分のことばでまとめると・・・】

Step 4 話題の理解【主張を指示する話題や情報】著者は何を、どんなことを根拠に主張を展開しているのか

Step 5 知識との関連づけ【自身の知っている著者の主張と関連するような事柄、情報】知識

Step 6 自己との関連づけ【主張や語彙、文法と関連した自身の体験や知識】-自分が過去に関連えたり勘違いした語彙や文法、覚え方など

Step 7 課題文の評価【著者の主張に賛成する点、反対する点】自分が著者だったらどのように書き換えるか、または何を付け加えたらもっと良くなるか、ここで初めて課題文の評価をする、良い点は公平に評価する。

Step 8 ふりかえり【話し合いをふり返って、良かった点、改善すべき点】読解がある場合は解く

<p>LTD Chapter () Title () 作成日: 三 月 日 () 予習・作成に費やした時間 () 分) 授業日: 月 日 () 限 Step1 導入 【自分の英文を読み、おおまかな意味をとる。】 予習 / 授業中 Step 2-1 語彙の理解 【調べた単語や熟語を別紙に書く。】 予習 Step 2-1-1 語彙の確認 【グループ内で調べた単語や熟語の音声が、本文の内容と適切か確認する。 新たに理解したことを黒以外の色ペンで自分の語彙のプリント(別紙)に書く。】 授業中 Step 2-2 文の理解 【読めない文、構構が理解できない文を書く。】 予習 & 授業中</p> <p>[読み書きメモ]</p> <p>Step 3 主張の理解 【主張を自分のことばでまとめる。】 予習 & 授業中</p> <p>[読み書きメモ]</p> <p>Step 4 議題の理解 【主張を支持する議題や情報を書く。英文でも OK】 予習 & 授業中</p> <p>[読み書きメモ]</p>	<p>LTD Chapter () Title () 作成日: 三 月 日 () 予習・作成に費やした時間 () 分) 授業日: 月 日 () 限 Step5 知識の統合 【英文の内容と関連する要領、情報を書く。】 予習 & 授業中</p> <p>[読み書きメモ]</p> <p>Step 6 知識の活用 【英文の内容と関連するおなじみの体験を書く。】 予習 & 授業中</p> <p>[読み書きメモ]</p> <p>Step 7 英文の評価 【習者の主張に賛成・反対・疑問に思う点を書く。】 (英文対しての意見を書いてもよい) 予習 & 授業中</p> <p>[読み書きメモ]</p> <p>Step 8 活動の評価 【話し合いの活動を通して、感じたこと・気づいたこと・思ったことを書く。】 授業中</p>
No. () Name ()	No. () Name ()

資料 13 予習プリント語彙 (A4 サイズ用紙)

LTD (Learning Through Discussion)話し合い学習法 英語スキル 予習プリント
 Chapter () Title ()

Step2-1 語彙の理解【調べた単語や熟語を書く】

No.	line	English	Japanese	memo
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				

Discoveries Strategies for Academic Reading 大学生のための英語リーディング技法
(大門, ローレンス, スミス, 2013) Chapter 1 Playing Games to Manage Pain

Online games are extremely popular these days among people of all ages, men and women. Perhaps you play one yourself, logging in to a fantasy world where you can explore, fight monsters, and gain experience in a virtual world. If you have ever played this kind of game, you might have noticed that it is easy to lose track of time or to forget the world around you. You might even have been scolded for it! This is generally seen as a bad habit, something detrimental, to be avoided. But did you know that virtual-reality games like this have a practical application in medicine?

University of Washington scientist Hunter G. Hoffman has been exploring the positive aspects of this phenomenon. He and his colleagues have created a virtual-reality game specifically to be played by burn victims in hospitals as they go through their extremely painful treatments.

Hoffman and his colleagues have discovered a number of important points that make their virtual-reality game effective in helping patients ignore pain. Most importantly, the game is a fully three-dimensional environment. Rather than just watching a game on an ordinary flat screen, the players wear stereoscopic goggles to experience the game's world in three dimensions. They found that playing traditional two-dimensional games didn't have much of an effect on the degree of pain the patients felt, but the immersion provided by the illusion of three dimensions reduced their experience of pain by as much as half. In fact, they found that the quality of the illusion had a direct effect on the amount of pain subjects reported feeling – those using a high-quality video headset, immersive sound effects, and realistic head tracking reported feeling much less pain than those using lower-quality video with no sound.

Based on their research, Hoffman and his colleagues created a game called SnowWorld, which features an environment specifically designed to help burn victims. In their game, the player travels down an icy river and throws snowballs at penguins and snowmen. The combination of cool colors, such as blue and white, and the icy environment was extremely effective at helping the victims of burns ignore the pain of their treatment.

The scientists verified their results in two ways. First, they asked test subjects to simply report how much pain they felt with and without the virtual-reality game. The results of these tests showed that participants felt less pain, but to check these results Hoffman went one step further. They gave the test subjects brain scans when they were experiencing pain, again both with and without the game. They saw clearly that the parts of the brain that experience pain were much less active when the patients were immersed in the virtual-reality experience.

Discoveries Strategies for Academic Reading 大学生のための英語リーディング技法
(大門, ローレンス, スミス, 2013) Chapter 3 Culturally-Colored Spectacles

Researchers working on cognitive science, the scientific study of the mind and its processes, generally assume that basic cognitive processes are the same for all human beings. In other words, whether we are Japanese, Chinese, British, American, or another ethnicity, we all use the same biological mechanisms to perceive and analyze the world around us in the same ways.

This attitude, which most scientists have toward the human cognitive system, might not be correct. A number of researchers have conducted experiments the results of which show that the way Westerners (West Europeans) perceive the world is different from the way East Asians (mainly people in Japan, China, and Korea) do.

The University of Michigan psychologist Masuda Takahiko conducted an intriguing experiment. He showed a 20-second animation to students at Kyoto University and at the University of Michigan and asked them to talk about what they remembered. The animation showed underwater scenes with various objects such as fish, frogs, turtles, newts, seashells, seaweed, rocks, and so on.

After analyzing the statements made by Japanese and American students, Masuda found the following interesting differences. First, Japanese students recalled more background information (inert or non-moving objects such as seashells, seaweed, and rocks) than American students did. Second, American students tended to start their statements by mentioning salient objects such as moving fish far more frequently than Japanese students did. Third, when talking about an object, Japanese students made more statements about it in relation to background information than American students did. So, when talking about a big fish, for example, Japanese tended to say “A big fish is moving towards the green seaweed.” Fourth, Japanese students were more likely to mention behaviors of an object (“The fish are swimming.”), while American students tended to simply describe its physical appearance (“There are five big fish.”). Fifth, the number of Japanese students who mentioned the feelings of an object (“A turtle is swimming comfortably,” or “The red fish must be angry because its scales were hurt.”) was far greater than that of American students.

Masuda accounts for these differences by hypothesizing that there is a significant psychological difference between East Asians and Westerners, which is based on their cultural differences. When looking at an object, East Asians tend to look at it within a context, or they tend to see it in relation to environment. On the other hand, Westerners tend to focus on an object detached from the context or environments. In other words, cognitive and perceptual orientations of East Asians are holistic, whereas those of Westerners are analytic.

There are many experiments which seem to support the hypothesis Masuda adopted. This means that we might not all necessarily be able to see things in the same way. We cannot help but see things through our culturally-colored spectacles.

Discoveries Strategies for Academic Reading 大学生のための英語リーディング技法
(大門, ローレンス, スミス, 2013) Chapter 5 Are You Misunderstood?

A couple of months ago, Judy had a bad day. Her five-year-old nephew came to her apartment and accidentally knocked over a coffee cup that was sitting on a table. The cup fell and the coffee spilled on her treasured carpet, making a large stain, which shocked her greatly. When her boyfriend Mick came to her apartment, Judy talked about the incident, lamenting over her stained carpet.

Judy: Mick, look at the stain on the carpet. Mick: Oh, you love that carpet! What happened?
Judy: My nephew came here today. There was a cup of coffee on the table. He knocked it over, and SPLASH! Mick: I see. Next time he comes here, you should take everything off of the table. Judy: Well, ...yeah, I know... but my carpet...Mick: Don't worry. You know, there are a lot of different types of stain removers. You can go to the do-it-yourself store around the corner and buy one. The carpet will be the way it was. If you have trouble finding a good one, I can go there myself and get one. Judy: OK... thank you, Mick.

Later, Judy recalled that the conversation with Mick on that day was one of the occasions when she thought that Mick could not understand her feelings at all and that she might not be able to marry him and spend the rest of her life with him. Eventually, she decided to break up with him.

The unfortunate part of the story is that Mick had no intention of hurting Judy's feelings. In fact, he really wanted to help Judy and tried to give her advice so that a similar problem would not happen again: clear the table next time Judy's young nephew comes to her apartment. He also tried to present the best solutions he could think of to Judy's problem: buy an appropriate stain remover to clean the stained carpet.

According to Georgetown University sociolinguist Deborah Tannen, this kind of story is not unique to Judy and Mick, but very common. The source of the misunderstanding is the difference in communication styles between men and women. Generally speaking, women tend to emphasize mutual understanding when they talk. When Judy talked about the stained carpet, the first reaction Judy expected from Mick was that he fully understood how bad Judy felt because of the incident, saying something like "That's too bad," "It must have been shocking," or "I know how you feel."

On the other hand, men tend to focus on information - in this case, the problem Judy had - and when a problem is presented in a conversation, they are likely to focus on how it can be solved. In a sense, for men, giving advice is an expression of their concern to the speaker. If Judy had understood that Mick was just following the typical

conversation style of men, she would not have been hurt as badly as she was. If Mick had learned the typical communication style of women, he would not have reacted the way he did.

Dr. Tannen's work gives many examples of misunderstandings that arise because of differences in communication styles. If you happen to have a problem in communicating with others, her books might be helpful for you.

㊦ ㊦ Discoveries C. 1 前半 p. 32~33 (1-1~3前半) **Playing Games to Manage Pain** 授業プリント

今回の学習目標：

チャプター 1 の前半の語彙を習得し、内容を理解する。

① 第 1 段落を読み下記の質問に答えなさい。

- Q1. 今日、男女を問わず、あらゆる年齢の人たちの間で非常に人気があるものは何ですか？
()
- Q2. 2行目の oneは、英語のどの単語を指していますか。()
- Q3. 3行目の where 以下の英文はどの言葉を修飾していますか。日本語で答えなさい。
()
- Q4.5.6. 3行目の where 以下の英文は、仮想世界で行うことを3つ述べています。それらを日本語で答えなさい。
(Q4) (Q5)
(Q6)
- Q7. このようなゲームをやったことがあれば、簡単に何かをしてしまうことに気付いたことがあるかもしれないと書かれています。それは何でしょうか。出来るだけ詳しく書きなさい。
()
- Q8. You might even have been scolded for it! この文を訳しなさい。
ヒント*助動詞 + have + 過去分詞、(受け身) be + 過去分詞
()
- Q9. 6行目～ This is generally seen as a bad habit, something detrimental, to be avoided. の文は、「一般的には悪い習慣で、避けるべき有害なものをみなされる。」と言っているこの文等の this は何を指しているか。日本語で答えなさい。
()
- Q10. 8行目の like を訳しなさい。()
- Q11. この段落の最後で、仮想現実ゲームのどのようなことを知っているかと尋ねられていますか。
()

② 第 2 段落を読み下記の質問に答えなさい。

- Q12. 10行目のような単語の頭文字が大文字の場合は、何名詞を表しますか。
()
- Q13. 13行目の as をほかの英語に置き換えると何ですか。
()
- Q14. ホフマンと彼の同僚は何を作りましたか。()
- Q15. それはどのような人が、Q16.何を受ける時のことですか。
(Q15.)
(Q16.)

③ 第 3 段落の20行の途中までを読み下記の質問に答えなさい。

- Q17. ホフマンと彼の同僚は、いくつかの重要なポイントがあることを発見しました。そのポイントは何のためですか。
()
- Q18. そのポイントの最も重要なことは何ですか。
()
- Q19. 他のポイントとして、どのようなところでゲームを見るのでないと言っていますか。
()
- Q20. さらにどのような体験をするために Q21. 何をかけることと言っていますか。
(Q20)
(Q21)

Name() No.() /21

グループ内の話し合いで話題にしたもの /21

今回の学習目標:

チャプター 1 の後半の語彙を習得し、内容を理解する。

③ 第 3 段落の 20 行の途中からを読み下記の質問に答えなさい。

・次の文の Q1. (1) と Q2. (2) の品詞を英語で書きなさい。

They found that playing traditional two-dimensional games didn't have much of an ⁽¹⁾ effect on the degree of pain the patients felt, but the immersion provided by the illusion of three dimensions ⁽²⁾ reduced their experience of pain by as much as half.

(1)	Q1.	(2)	Q2.
-----	-----	-----	-----

Q3~8. 上の文の訳を () 内に適語を入れ、完成させなさい。

彼らは (Q3.) 2次元のゲームをすることは (Q4.) が (Q5.) る (Q6.) の度合いに対してあまり大きな影響がないが、3次元の幻影によって与えられて熱中すると、体験する痛みの度合いは (Q7.) にまで (Q8.) ということ、発見しました。

Q9. (1) と Q10. (2) の品詞を英語で書きなさい。

In fact, they found that the quality of the illusion had a direct effect on the amount of pain subjects reported feeling – those using a high-quality video headset, ⁽¹⁾ immersive sound effects, and ⁽²⁾ realistic head tracking reported feeling much less pain than those using lower-quality video with no sound.

(1)	Q9.	(2)	Q10.
-----	-----	-----	------

Q11. 次の日本語は上の訳です。1つ大きな間違えがあります。それを訂正しなさい。

「実際に、幻影の質は、被験者が報告した痛みの量に直接関係があることを彼らは発見しました。すなわち、質の高いビデオヘッドセットや熱中出来るような音響効果と現実的な頭部追跡機能を備えた装置を使用した人の方が、音がなく低い質のビデオを使用した人よりも、痛みをずっと多く感じました。」

④ 第 4 段落を読み下記の質問に答えなさい。

Q12. ホフマンが作ったゲームの名前は何ですか。英語で答えなさい。

(Q12.)

・ホフマンが作ったゲームは、特に Q13. どのような人を Q14. 何するために設計された環境に焦点をあてましたか。

(Q13.) を (Q14.)

・そのゲームでプレイヤーは、Q15. どのような 川を下り、Q16. 何をしますか。

(Q15.) 川を下り、 (Q16.)

Q17. どのような色 と氷で覆われた環境の組み合わせが、火傷の被害者が治療の痛みを忘れるのを助けるのにとても Q18. 何 だったと言っていますか。

(Q17.) (Q18.)

⑤ 本文を見ずに、次の日本語訳を並び変え記号で答えなさい。

(A) これらのテストの結果は、参加者は痛みが少なく感じると表しましたが、結果を確認するために、ホフマンはさらに一歩進んだ調査をしました。

(B) 彼らは、テストの被験者が、ゲームの有り無しの間方の痛みを経験しているときに脳のスキャンを行いました。

(C) 第 1 に、仮想現実ゲームの有り無しで被験者がどれくらい痛みを感じたかをただ報告するように尋ねました。

(D) 科学者達は、2つの方法で彼らの結果を検証しました。

(E) 彼らは患者が仮想現実の経験に没頭している時は、痛みの経験の脳の部分がかなり少ないということ、はっきりと発見しました。

Q19. → Q20. → Q21. → Q22. → Q23.

Name() No.()

/23

グループ内の話し合いで話題にしたもの

/23

㉔ ㉔ Discoveries C.3 前半 p.46 3-1 ~ 3 **Culturally-Colored Spectacles**

今回の学習目標：チャプター3の前半の語彙を習得し、内容を理解する。

Q1. Reading Strategy 実践問題 単語を理解した上で、文章(1~2段落)をざっと読み、わかったことを書きなさい。

--

①第1段落を読み以下の質問に答えなさい。

Q2. 第1段落で出てくる研究者はどのような研究をしている人ですか。詳しく日本語で説明しなさい。

()

Q3. 上記の人々は一般に何が同じだと言っていますか。

()

Q4. 4行目の2つ目のweからの文を訳しなさい。(4行目の最後のweから5行目まで)

()

②第2段落を読み以下の質問に答えなさい。

Q5. 何が正しくないかも知れないと言っていますか。

()

Q6. 何人かの研究者が西洋人と東アジアの人に対してある実験をしました。どのような結果が示される実験でしょうか。

()

③第3段落を読み以下の質問に答えなさい。

Q7. だれが ()

Q8. だれに ()

Q9. 何をしたか ()

Q10. どれくらいの時間 ()

Q11. 動画を詳しく説明しなさい ()

Q12. P.46 l.15 の them と they は何を指しているか英語で答えなさい。 ()

()

☆「見る」を意味する英語を2つ書きなさい。下の行には違いがわかるような説明を書きなさい。(p.48に2つ載っています。)

㉔	㉔	㉔
㉔	㉔	㉔

☆「聞く」を意味する英語を2つ書きなさい。下の行には違いがわかるような説明を書きなさい。

㉔	㉔
㉔	㉔

☆「見せる」を英語にしなさい。

☆「教える」を英語にしなさい。

Q13~Q15. 日本語の意味に合うように()に teach, show, tell のうち適語を入れなさい。

Q13. 英語を教えてください。Please () me English.

Q14. 名前を教えてください。Please () me your name.

Q15. あなたの学校への行き方を教えてください。Please () me how to get to your school.

Name() No.() /15

グループ内の話し合いで話題にしたもの /15

① Discoveries C.3 後半 p.46~47 3-4-6 **Culturally-Colored Spectacles**

今回の学習目標：チャプター3の後半の語彙を習得し、内容を理解する。

①第 4 段落を読み以下の質問に答えなさい。

Q1~7. 下記の表の空欄を埋めなさい。

増田氏が発見した興味深い (Q1)	
(Q2)人学生	(Q3)人学生
(Q4)的な情報を思い出した 具体的に (Q5)	目立った物について述べた 具体的に (Q6)
あるものについて話をする場合の傾向 背景情報と (Q7)づける 例：大きな魚について話をする場合、 Q8 「 上記は物の (Q9) (魚が泳いでいる) について語る傾向 物の (Q10) (「亀が気持ちよさそうに泳いでいる」 「赤い魚はQ11)」について述べた。	単に (Q12) (魚が5匹いる)

②第 5 段落を読み以下の質問に答えなさい。

Q13. 増田氏は上記の違いについて東アジア人と西洋人の間にはどのような違いについてどのような仮説のよって説明していますか。
()

Q25~31. 下記の表の空欄を埋めなさい。

物を見る際に	
東アジア人	Q14()人
(Q15) の中、 あるいは(Q16)と関係付けて見る	文脈や環境から (Q17)、 物に (Q18)をあてて見る
認定・知覚指向性	
(Q19) 的	(Q20) 的

③第 6 段落を読み以下の質問に答えなさい。

Q21~23. 次の文章には6段落の内容と違う点が3つあります。それらを訂正しなさい。
増田氏の採用した仮説を支持するように思われる実験はたくさんありません。このことは、我々は必ずしも全員が同じように物を考えている訳ではないかも知れないということを意味します。

私達は文化的に色づけされた眼鏡をはめて物を見てしまわざるを得ない。

Q24. 本文を読む前に 20 秒動画を見て行った描写をもう一度見てください。あなたは西洋人的でしたか？それとも東アジア人的でしたか？ 「
」

Name()No.() /24

グループ内の話し合いで話題にしたもの /24

(提) Discoveries Chapter 5 前・後半 **Are You Misunderstood?** p.60~61

Q1. 題を訳してみよう「 _____ 」

☆内容理解： [1] 1 段落を読み下記の問題に答えなさい。
Q2~Q12. 下記の表に記入しなさい。

登場人物 (Q2 Q3 人名を英語で)			↓詳しく
男性 Q2	女性 Q3	Q4	
間柄(Q2 と Q3 の)Q5	⇄	間柄(Q3 と Q4 の)Q6	⇄

Q4 の人は、
いつ、どこで Q7
何をして、Q8
どのようなことになったか Q9
上のことにより、Q3 の人は
どのような気持ちになったか Q10
それを誰に話したか Q11
どんな感じで話したか Q12

[2] 2 段落の会話をペアで英語と日本語でやってみましょう。
* 会話が終わったペアは、この後二人はどうなるか？ペアの人と話し合ってみよう。

[3] 3 段落を読み下記の問題に答えなさい。
Q13 会話の後に Q3 の人は何を思ったか

Q14 結局、その人は何を決心したか

[4] 4 段落を読み下記の問題に答えなさい。
Q15 上記の話(Q13&14)の不幸な点は何か
Q16 その人は実際は何をしたかったか
それで、再び同じようなことが起きないようにアドバイスをしました。それは何ですか。
Q17
さらに、その人の問題に対して最も良い解決法を提供しました。それは何ですか。
Q18

[5] 5 段落を読み下記の問題に答えなさい。
Q19 ジョージタウン大学のデボラ・タネン博士の職業は何ですか。(_____)
Q20 タネン博士によると、上記のような誤解は何から生じると言っていますか。詳しく答えなさい。
(_____)

シミのついた被褥について話した時、Q21 女性は何を期待し、Q22~24 どのような言葉をかけてほしかったか。(日本語で)

期待：(Q21 _____)		
Q22 「 _____ 」	Q23 「 _____ 」	
Q24 「 _____ 」		

[6] 6 段落を読み下記の問題に答えなさい。(一部 5 段落から情報あり)

女性：話すとき	Q25 _____
男性：問題を聞いたとき	Q26 _____

Q27 ある意味で、男性がアドバイスを与えるということはどういうことですか。
(_____)

Q28 もしこの女性は何を理解していたら、それほど傷つかなかったでしょうか。
(_____)

Q29 もしこの男性が何を理解していたら、反応の仕方を変えていたでしょうか。
(_____)

[7] 7 段落を読み下記の問題に答えなさい。
Q30 もし他人とのコミュニケーションに問題があったら、どうすると良いとここで言っていますか。
(_____)

Name(_____) No.(_____) /30

グループ内で話題にしたもの /30

資料 22 語彙確認(初・中級)

学籍番号 () 氏名 ()

それぞれの単語について右のA~Dのどれかを選び、A~Cの場合は✓を入れて、Dの場合はその意味を空欄に日本語で書いてください。

	A この語は見たことがない	B この語は見たことがないが、意味はわからない	C この語は見たことがあるが、意味も見当がつく	D この語を知っている。 意味は () である		A この語は見たことがない	B この語は見たことがないが、意味はわからない	C この語は見たことがあるが、意味も見当がつく	D この語を知っている。 意味は () である
例 myriad	✓				例 apple				りんご
1 burn					31 adopt				
2 effective					32 background				
3 environment					33 context				
4 loose track of time					34 culturally				
5 patient					35 information				
6 positive					36 mean				
7 scientist					37 object				
8 three-dimensional					38 psychological				
9 treatment					39 spectacles				
10 victim					40 Westerner				
11 brain					41 conversation				
12 combination					42 do-it-yourself				
13 design					43 feeling				
14 experience					44 happen				
15 further					45 incident				
16 ignore					46 knock				
17 pain					47 nephew				
18 participant					48 remover				
19 result					49 stain				
20 subject					50 worry				
21 animation					51 according to				
22 biological					52 advice				
23 East Asian					53 communicate				
24 experiment					54 expect				
25 mechanism					55 helpful				
26 psychologist					56 hurt				
27 remember					57 misunderstanding				
28 scene					58 sociolinguist				
29 seaweed					59 solution				
30 underwater					60 style				

資料 23 語彙確認(上級)

学籍番号 () 氏名 ()

それぞれの単語について右のA~Dのどれかを選び、A~Cの場合は✓を入れて、Dの場合はその意味を空欄に日本語で書いてください。

	A この語は見たことがない	B この語は見たことがないが、意味はわからない	C この語は見たことがあるが、意味も見当がつく	D この語を知っている。 意味は () である		A この語は見たことがない	B この語は見たことがないが、意味はわからない	C この語は見たことがあるが、意味も見当がつく	D この語を知っている。 意味は () である
例 myriad	✓				例 apple				りんご
1 extremely					31 mention				
2 explore					32 salient				
3 generally					33 appearance				
4 phenomenon					34 hypothesize				
5 specifically					35 significant				
6 gain					36 frequently				
7 scold					37 statement				
8 practical					38 tend				
9 ignore					39 detach				
10 ordinary					40 holistic				
11 illusion					41 accidentally				
12 colleague					42 treasure				
13 feature					43 lament				
14 verify					44 occasion				
15 immerse					45 break up with				
16 provide					46 sit				
17 reduce					47 fell				
18 throw					48 around				
19 result					49 marry				
20 without					50 eventually				
21 cognitive					51 unfortunate				
22 process					52 intention				
23 assume					53 emphasize				
24 attitude					54 concern				
25 intriguing					55 reach				
26 ethnicity					56 similar				
27 perceive					57 mutual				
28 analyze					58 focus				
29 researcher					59 typical				
30 conduct					60 arise				

<p>③ 2013年度 英語スキル I 期末テスト 問題用紙 要提出 ○の番号はそれぞれの設問を示す。 学番号</p> <p>7/6 1. <i>Playing Games to Manage Pain</i> を読み下記の質問に答えなさい。 ① Q1~Q6に通ずる日本語を入れなさい。 今日 (Q1) ゲームは、男女を問わず、あらゆる年齢の人間の非常に人気があります。変遷の世界にロクインして仮想世界で探検し、怪物と闘い、経験値を積み重ねる。そんなゲームを遊ぶと、皆さんがやったことがあるのではないのでしょうか？もしこの種のゲームをやったことがあれば、いと簡単だ (Q2) のを忘れ、自分の周りの世界のことを忘れてしまっていることになり、何がわからなくなってしまう。それで (Q3) 忘れてしまったということがあるかも知れません。ゲームに没頭し過ぎてしまえば、一般には、重たい (Q4) で、避けるべき有害なものともみなされます。しかし、このよ様な仮想現実ゲームが (Q5) 学の分野で実際に応用されていることを知っていますか？ ② Q6とQ7に入る適切な語をそれぞれ選び、記号で答えなさい。 University of Washington scientist Hunter G. Hoffman has been exploring the positive aspects of this phenomenon. He and his colleagues have created a virtual-reality game (Q6) to be played by burn victims in hospitals as they go through their (Q7) painful treatments. Q6.(ア)specific イ)specify ウ)specifically Q7.(ア)extremely イ)extreme ウ)extremeness ③ 下記の文章 (4行)には、次の3つの語が掲げられています。それぞれが本来入るべき場所を指摘しなさい。解答欄には、それぞれの語が入る前後の単語を書きなさい。 Q8. ignore Q9.wear Q10.make Hoffman and his colleagues have discovered a number of important points that their virtual-reality game effective in helping patients pain. Most important ly, the game is a fully three-dimensional environment. Rather than just watching a game on an ordinary flat screen, the players stereoscopic goggles to experience the game's world in three dimensions. Q11. 下記の文章(4行)の主要の最初と最後の語を書きなさい。Q12. 英語を書きなさい。 Those using a high-quality video headset, immersive sound effects, and realistic head tracking reported feeling much less pain than those using lower-quality video with no sound. ④ Q13~Q16に入る適切な語を書きなさい。 Based (Q13) their research, Hoffman and his colleagues created a game called Snow World, which features an environment specifically designed to help burn victims. In their game, the player travels (Q14) an icy river and throws snowballs (Q15) penguins and snowmen. ⑤ Q16~Q18. 下記の文章には内容的に間違いが3つあります。それらの語を抜き出し、正しい語を書きなさい。 The doctors verified their results in two ways. First, they asked test subjects to simply report how much pain they liked with and without the virtual-reality game. The results of these tests showed that participants felt less pain, but to check these results Hoffman went one step further. They gave the test subjects heart scans when they were experiencing pain, again both with and without the game. Q18. <i>Playing Games to Manage Pain</i> の筆者の主張を書きなさい。日本語、英語どちらでも構いません。両方も可。</p>	<p>Masuda accounts for these differences by hypothesizing that there is a significant physical difference between East Asians and Westerners, which is based on their cultural differences. When looking at an object, East Asians tend to look at it without a context, or they tend to see it in relation to environment. On the other hand, Westerners tend to look on an object detached from the context or environments. ⑤ Q15~Q17に入る適切な語を書きなさい。 There are many experiments (Q15) seem to support the hypothesis Masuda adopted. This means that we might not all necessarily be able to see things (Q16) the same way. We cannot help (Q17) see things through our culturally-colored spectacles. Q18. <i>Culturally-Colored Spectacles</i> の筆者の主張を書きなさい。日本語、英語どちらでも構いません。両方も可。</p> <p>7/4 Are You Misunderstood? 記号Q1~Q4各1点 ① Q1~Q4に入る適切な語を書きなさい。 A couple of months (Q1), Judy had a bad day. Her five-year-old nephew came to her apartment and accidentally knocked (Q2) a coffee cup that was sitting on a table. The cup fell and the coffee spilled on her treasured carpet, making a large stain. (Q3) shocked her greatly. When her boyfriend Mick came to her apartment, Judy talked about the incident, lamenting (Q4) her stained carpet. ② Q5~Q11. 下記の文章の内容を要約するように並び替え、番号で答えなさい。 Judy: Oh... thank you, Mick. Mick: My nephew came here today. There was a cup of coffee on the table. He knocked it over, and SPLASH! Judy: He'll, ... yeah, I know... but my carpet... Mick: Mick, look at the stain on the carpet. Judy: Don't worry. You know, there are a lot of different types of stain removers. You can go to the do-it-yourself store around the corner and buy one. The carpet will be the way it was. If you have trouble finding a good one, I can go there myself and get one. Mick: I see. Next time he comes here, you should take everything off of the table. Judy: Oh, you love that carpet. What happened? ③ Q12~Q14. 下記の文章には内容的に間違いが3つあります。それらの語を抜き出し、正しい語を書きなさい。 Later, Judy removed that the conversation with Mick on that day was one of the occasions when she thought that Mick could not understand her fashions at all and that she might not be able to marry him and spend the most of her life with him. Eventually, she decided to break up with him. ④ Q15~Q17に入る適切な語をそれぞれ選び、記号で答えなさい。 Generally speaking, women tend to emphasize (Q15) understanding when they talk. When Judy talked about the stained carpet, the first reaction Judy expected from Mick was that he (Q16) understood how bad Judy felt because of the incident, saying something like "That's too bad." "It must have been shocking," or "I know (Q17) you feel."</p> <p>⑤ 下記の文章 (4行)には、次の3つの語が掲げられています。それぞれが本来入るべき場所を指摘しなさい。解答欄には、それぞれの語が入る前後の単語を書きなさい。 Q18. understood Q19.presented Q20.solved On the other hand, men tend to focus on information - in this case, the problem Judy had - and when a problem is in a conversation, they are likely to focus on how it can be. In a sense, for men, giving advice is an expression of their concern to the speaker. If Judy had that Mick was just following the typical conversation style of men, she would not have been hurt as badly as she was.</p> <p>Q21. 題 <i>Are You Misunderstood?</i> を題らしい日本語に直しなさい。(総合計7.5点) 要提出</p>
---	---

<p>○ 2019年度 英語スキルⅠ 期末テスト 回答用紙</p>									
<p><i>I. Playing Games to Manage Pain</i> 配点 Q1~18=各1点 Q19=5点 /26</p>									
Q1	Q2	Q3							
Q4	Q5	Q6	Q7						
Q8. ignore		Q9. wear		Q10. make					
前の語	後の語	前の語	後の語	前の語	後の語				
<p>例 Q. have (抜かれた語) <i>I seen. (文)</i> 解答例: 前の語: I 後の語: a</p>									
Q11 最初の語		抜かれた語		Q12					
Q13		Q14		Q15					
抜き出す語 Q16		Q17		Q18					
訂正語									
Q19									
<p><i>II. Culturally-Colored Spectacles</i> 配点 Q1~17=各1点 Q18=5点 /25</p>									
Q1	Q2	Q3							
Q4	Q5								
Q6. remembered		Q7. conducted		Q8. showed					
前の語	後の語	前の語	後の語	前の語	後の語				
Q9	Q10	Q11							
抜き出す語 Q12		Q13		Q14					
訂正語									
Q15	Q16	Q17							
Q18									

<p><i>III. Are You Misunderstood?</i> 配点 Q1~21=各1点 /24</p>									
Q1	Q2	Q3	Q4						
Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11			
抜き出す語 Q12		Q13		Q14					
訂正語									
Q15	Q16	Q17							
Q18. understood		Q19. presented		Q20. solved					
前の語	後の語	前の語	後の語	前の語	後の語				
Q21									

要提出

学籍番号 ----- 氏名 -----

/75