

協同学習を応用した英語授業の効果検証

磯田 貴道

広島大学外国語教育研究センター

1. 目的

本稿は、英語のライティングの授業において、協同学習を応用した活動を取り入れることで書く能力を伸ばすことができるのかどうか検証することを目的とする¹⁾。パラグラフライティングを中心とした授業において、作文を行う前に、書くために必要な語彙や文法を与えるために学生同士のインタラクションによるコミュニケーション活動を行い、そこで用いたことばを使って作文を行うという流れで授業を行った。コミュニケーション活動は協同学習の原理を応用することで、活動に取り組む必然性を生み出し、そこで用いられることばを自分にとって必要なものであると感じさせる環境を作ることを目指したものである。そのような活動を取り入れることで、ライティングの力を伸ばすことができるのかどうか検証する。

2. 背景

2.1 パラグラフライティングの指導における困難点

パラグラフライティングの指導では、一般にはパラグラフの構造を説明し、例文などを手本に自分のことばで作文するという方法で指導がなされる。しかしこの指導で問題になるのは、仮にパラグラフの構造の説明が理解できたとしても、自分のことばを用いて作文する段階で、作文に必要な英語の知識が不足しているために作文ができないという点である。そのため、作文に必要なことばを与えておいてから作文させる必要がある。

作文の前に、あらかじめ作文で使えるようなことばを与えてから作文をさせるという方法もあるが、それでも問題は残る。そもそも学習者がそのことばを必ず使うという保証はない。また、単にことばを与えるだけでは、仮に作文ができて、そのことばを学習して身につけているかというところではなく、英語力を伸ばすという観点からは指導効果が期待できない。与えられたことばを学習者が身につけるためには、まず学習者が自分にとってそのことばは必要なものであると感じなければならない。授業にはそのような必然性を生む工夫が求められる。次に、単にことばを目にするだけでは身につかないので、そのことばを用いる環境が与えられることが求められる。

以上のようなことから、作文で使うことばを与えつつ、そのことばを用いる環境を作る手段として、学習者同士のインタラクションによるコミュニケーション活動を行うこととした。その活動を効果的に行うため、言い換えると、与えられたことばに対して学習者が必然性を感じるようにするために、活動を設計する際には、協同学習の原理を応用した。

2.2 協同学習の原理

「協同」ということばが含意するように、協同学習は学習者がペアやグループを形成して行うものである。しかし単にペアやグループで何かを行えば協同学習になるというわけではない。協同学習は、ペアやグループの中でメンバー同士が協力する環境を作ることが不可欠である。そのための原理が提案されており、活動を設計する際の指針となる (Jacobs & Goh, 2007)。

Jacobs, Power, and Inn (2002) は協同学習の原理を 8 つ紹介しているが²⁾、活動を設計する際に 8 つの原理をすべて含めるのは現実的には難しい。そのため、協力関係を生み出すために特に重要な原理を重視して活動に取り入れたいところであるが、McCaffery, Jacobs, and DaSilva Iddings (2006) は、positive interdependence と individual accountability の二つが特に重要としている。positive interdependence とは、相手に力を貸しつつ自分も相手の力を借りて活動を行う状況を作ることを指す。individual accountability とは、自分が活動しなければ他者やグループ全体の学習が成り立たない状況を作ることであり、positive interdependence と表裏一体をなす。この 2 つの原理を用いることで、一人では完結できない活動を作ることができ、必然的に他者の力を借りる必要性が生まれる。そして、自分は他者の力を借りるとともに、他者に対して力を貸すという状況が生まれ、お互いに協力する環境を作ることができる。このような環境ができれば、全員がやるべき仕事が与えられたことになり、ひとりひとりが活動を完結するために作業することとなる。

2.3 コミュニケーション活動の例

授業では、Hadfield (1984, 1987, 1990) で紹介されるスピーキング活動にライティングを加えることで、他の学習者からライティングをするために必要な情報を集め、意思決定や報告などをする活動を作った。

例をひとつ紹介したい。ある授業で、ルームシェアをするのに最適な相手を選び理由を説明するという課題を設定した。学生にはこれから自分が演じる人物の生活パターンなどが記載されたカードを渡しロールプレイを行った。例えば、生活は朝型／夜型、タバコを吸う／吸わない、人を集めてパーティーをするのが好き／ひとりであるが好き、などと異なる情報が書かれている。各学生には異なる情報が与えられる。その上で、他の学生に生活パターンについて質問し、情報を集め、誰がルームシェアの相手として最適かを選び、その理由を説明する。

この活動で協同学習の原理がどのように働いているのか、またこの活動が外国語学習にどのように寄与するのか考えてみたい。この活動では、一人ひとりに異なる情報が与えられ、他の学習者の情報を質問して集めなければ課題を遂行できないという状況が作られている。この点は、協同学習の原理の一つである positive interdependence を生む条件といえよう。また、一人ひとりが他者からの質問に答えなければ、相手の課題遂行ができないという状況もできている。この点が、individual accountability を生む条件であるといえる。このように、学習者が互いに情報を教え合わなければ課題を遂行できないという状況ができており、そのため各学習者が活動に取り組む必然性が生まれていると言えよう。

この活動では、各学習者にロールカードに記載された情報が英語で与えられている。これは自分が演じる人物の生活パターンを表したものであり、ここに書かれた英語は、相手に自分の生活パターンを説明するために必要な英語となる。これにより、インタラクションをする上で必要なことばの手がかりを与えることができ、インタラクションをスムーズに行うことができる。また、協同学習の原理が働いていることで、単に与えられたことばを練習するという状況ではなく、情報を求めてことばを交わす状況ができているため、話す側も聞く側も、意味の交渉を行おうという姿勢ができています。これにより、もともとは与えられたことばであるが、インタラクションの中でやりとりすることで、自分にとって必要なことばであると感じられる環境ができる。

2.4 授業の実際

対象となったクラスは、本学の1年生の必修の英語の授業で、週一回行われるものであった。履修者は30名（男子15名、女子15名）であった。英語を専攻とする者はいない。なお本授業の他に別の英語の授業（リスニング中心）を週一回受けていた。授業実施以前に大学が実施したTOEIC IPのスコアを見ると、クラスの平均が329.32、標準偏差が11.78、最小値が310、最大値が345であった。

授業の準備段階では、まず指導するパラグラフのタイプを考える。例えば、理由を述べるパラグラフ、手順を述べるパラグラフ、比較をするパラグラフなど、どのようなタイプのパラグラフを書かせるのか考える。それを決めた後で、パラグラフのタイプに合わせてコミュニケーション活動を選択する。例えば、理由を述べるパラグラフであれば、意思決定をする課題を作り、意思決定に必要な情報をコミュニケーション活動で集め、それを使って自分の判断や理由などを述べる作文を行うというようにする。

授業内ではまずコミュニケーション活動を行う。あらかじめどのような内容の作文をするのか学生に伝えておき、書く上で必要な情報をコミュニケーション活動の中で集めるように指示をする。その後、コミュニケーション活動の中で得た情報を使って書く課題を出すわけであるが、その際に、指導するパラグラフの種類に応じて気をつける点を指導しておく（例えば、話題の転換を明確にするためにトランジションに気をつける、など）。作文は授業内で取り組むこともあったが、大半は宿題にした。宿題にした場合には、次週の授業で提出させた。

なお、作文を提出させた後に添削を行うことはしなかった。その理由は、添削をするとやる気をそぐ恐れがあったことと、作文をさせる目的は、正確に書くことよりも、書く経験を積ませることにあったためである。添削は、いわばできない点を学習者に指摘することであり、指摘される点が多いと、学習者はやる気をなくしかねない。TOEIC IPのスコアや作文の質から判断すると、この授業を履修していた学生は全員が英語を苦手としていたと考えられ、添削をすることは彼らの自信をなくさせることにつながりかねないと判断した。また、添削をしないことで、たくさん書くことを重視するようにと指示した。これは、授業を講義形式で抽象的な説明により学ぶという形式ではなく、活動中心で英語を使う経験の量を重視し、自分の直接の体験から学ぶという形式にするためであった。

パラグラフに関する指導では、一般的にはまずトピックセンテンスについて指導し、その後でサポーターセンテンスについての指導へ移るが、この授業ではそれを逆に行った。つまり、トランジション（パラグラフ内での話題の転換）を明確にすることを先に教え、トピックセンテンスに関する指導は後で行った。具体的には、毎時作文の課題を出す際に、書き出しの文（つまりトピックセンテンス）を与えておいて、その続きを1パラグラフにまとめて書くようにという指示を与えた。その理由は、トピックセンテンスの働きを説明により理解するのは困難なので、先にトピックセンテンスの例を目にする機会をたくさん作っておき、後に書き出しの文にはパラグラフのトピックを読み手に伝える機能があるという説明をすることで、帰納的にトピックセンテンスの働きを理解できるようにした。

3. 効果検証

3.1 用いた指標

書く力の測定には、TOEIC ライティングテストを用いた。このテストは約60分間で8つの問題に答えるものである。写真描写問題（5問）では、与えられた二つの語句を用い、写真の内容を描写する。Eメール作成問題（2問）は、メールを読んで返信を書くというものである。意見を記述する問題（1問）では、与えられたテーマについて自分の意見を理由や例とともに述べる。採点基準には語彙や文法の正確さの他、文章の質や構成なども含まれている。点数は10点間隔で、200点満点である。

3.2 実施方法

TOEIC ライティングテストを2回行った。第一回の測定は10月中旬で、授業開始から間もない時期であった。第二回の測定は12月中旬で、第一回の実施から約2ヶ月後であった。授業期間は1月まで続いたが、TOEIC ライティングテストのスコアを成績評価に含めることとしており、成績評価に間に合わせるためには遅くとも12月中旬に実施しなければならなかったため、学期途中で第二回の測定を行った。

3.3 分析対象者と分析方法

2回のテストの両方を受験した者を分析することとしたため、どちらか一方でも欠席した者は除外して、22名（男子9名、女子13名）を対象とした。分析では、各回の平均点、点数ごとの人数、第一回と第二回のスコアの散布図を用いる。

3.4 結果

まず全体の平均、標準偏差、最大値、最小値を算出した。その結果は表1のとおりであった。

表1 TOEIC ライティングテストにおける各回の結果

	平均	標準偏差	最大値	最小値
第一回	70.45	18.12	120	50
第二回	101.82	21.52	140	60

各回のテストにおける得点別の人数を表2に示す。これを図示したものが図1である。

表2 TOEIC ライティングテストにおける各回の得点ごとの人数

		得点										
		50	60	70	80	90	100	110	120	130	140	150
人数	第一回	4	6	6	1	3	1	0	1	0	0	0
	第二回	0	1	2	0	7	2	4	3	1	2	0

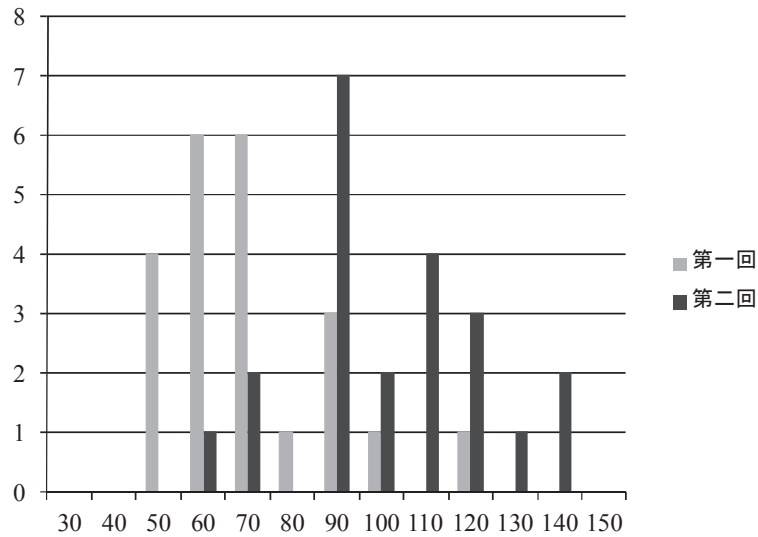


図1 TOEIC ライティングテストにおける得点ごとの人数（縦軸：人数，横軸：得点）

続いて、TOEIC ライティングテストの第一回と第二回のスコアの散布図を図2に示す。横軸が第一回のスコア，縦軸が第二回のスコアである。対角線は二回とも同じ得点であることを示している。対角線より上側にあれば，第二回のスコアが第一回より上がっていることを示し，対角線より下側にあれば，第二回のスコアが第一回より下がっていることを示す。

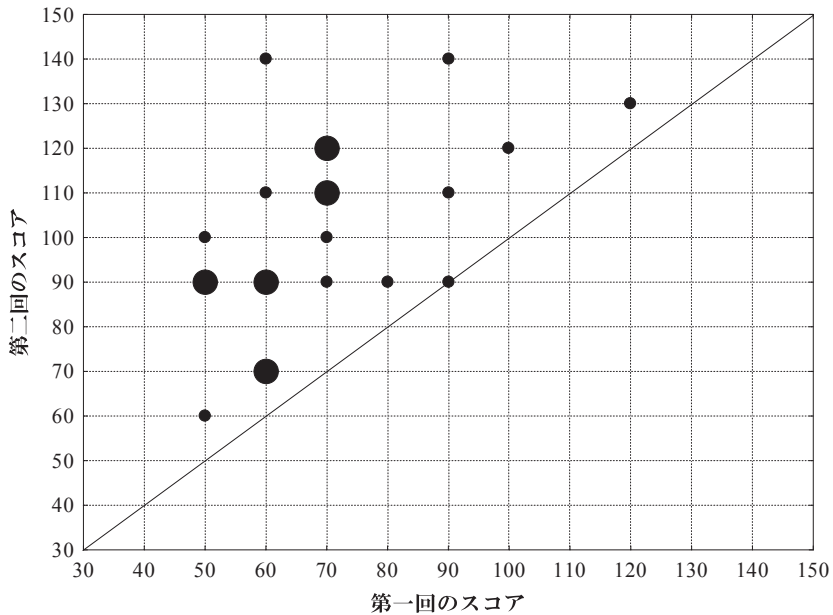


図2 第一回と第二回の TOEIC ライティングテストにおけるスコアの散布図

4. 考 察

まず、表1に示される平均値の変化を見ると、30点ほど上昇していることがわかる。第一回の平均値がおよそ70点であるが、2か月後の第二回では30点ほど上昇して、平均が100点を超えている。短期間で全体的に得点を伸ばしたことがここから分かる。

また、表2や図1に示される、点数ごとの人数を見てみると、集団が得点の高い方向へ移動していることが読み取れる。平均値の推移と同じく、全体的に得点が増していることを示している。さらに、第一回と第二回の得点をプロットした図2を見ると、1名は得点が増えなかった(両時点が90点)が、その他は全員得点が増していることが分かる(10~80点)。低下した者はいなかった。

以上のような結果から、協同学習の原理を取り入れてコミュニケーション活動を行うことでライティングに必要なことばを与え、そのことばを用いてライティングを行うという試みにより、書く力を伸長することができたと言える。特に2か月という短期間での変化という点は、注目に値するものと考えられる。大学の英語の授業は週一、二回程度で、その中で成果を上げなければならない。このように非常に時間的制約の大きい環境でも成果をあげるることができたという点は、他の授業へ示唆を与えるものと考えられる。

本取組の示唆は、協同学習の原理を応用することで活動に取り組む必然性を生み出し、そこで用いられることばを学習者自身が自分にとって必要なものと認識するという点にある。これを他の授業においても実現するためには、次のような課題がある。

まず、シラバスや教材に依存しない指導方法を開発する必要があるという点である。本取組においては教材の選択の自由度があったため、Hadfield (1984, 1987, 1990) による教材を用いることができたが、他の授業では教材の選択が限られていたり、Hadfield (1984, 1987, 1990) で紹介されるようなコミュニケーション活動が実施できないという場合もある。協同学習の原理の応用を他の授業でも進めるためには、シラバスや教材に依存しない形で指導方法が開発されることが望ましい³⁾。

次に、協同学習の原理を応用する範囲を、コミュニケーション活動以外へ拡大することも求められよう。本取組では、学習者同士のインタラクションの必然性を生み出すために協同学習を応用しているが、シラバスや教材に依存しない指導方法の開発や、効果的な外国語学習を推進するという観点からは、コミュニケーション活動以外の活動にも協同学習を応用できるのか考えなければならない。Paul Nation は、効果的な外国語指導は、Meaning-focused Input, Meaning-focused Output, Language Focus, Fluency の4つの領域⁴⁾をバランスよく取り入れることが必要であると述べている (Nation, 2008; Nation & Newton, 2008)。そのような指導が効果的である理由は、4つの領域の指導を組み合わせることで、第二言語習得に必要な思考過程を全て働かせることができるため、指導の質を高めることができるという点にある (Isoda, Davies, & Fordyce, 2010)。第二言語習得のプロセスには、気づき (noticing)、理解 (comprehension)、内在化 (intake)、統合 (integration) といった思考過程が必要となると考えられている (Gass, 1997; Gass & Selinker, 2008; 村野井, 2006)。これらの思考過程は、インプットを与えれば自動的に全てが働くというものではない。また、あるひとつの学習活動は、プロセスの一部の思考過程しか働かせることしかできない。プロセス全体の思考過程を働かせるためには、異なるタイプの学習活動を組み合わせることで、ある活動では機能させられない部分を、他の活動で働かせることで互いに補い合うことが必要となる。Paul Nation が提案する4つの領域は、それらを組み合わせること

で第二言語習得のプロセスを全てカバーすることができるため、活動の組み合わせによる指導効果の促進を考えるうえで、非常に有効な指針となる。

この4つの領域のうち、本取組で協同学習を応用したのは Meaning-focused Input と Meaning-focused Output のみであると言える。これらの他に Language Focus や Fluency という領域においても協同学習を応用することで、活動へ取り組む必然性を生み出し、学習者の積極的な学習行動を引き出すことで、指導の効果を高める可能性があると考えられる。今後はこの二つの領域においても協同学習を応用した指導方法の開発が求められる。

注

- 1) 本稿は、2010年3月2日に広島大学で行われた、平成21年度外国語教育研究センター教育実践研究報告会における報告内容に基づき、修正や追加をしたものである。なお、執筆にあたっては科学研究費補助金（課題番号23320115）による補助を受けた。
- 2) 8つの原理とは、cooperation as a value（互いに助け合い協力することを、学習の手段にとどまらず、教育の目標として考えること）、heterogeneous grouping（能力や特徴の異なる学習者で集団を構成すること）、positive interdependence（相手に力を貸しつつ、自分も相手から力を借りること）、individual accountability（自分が活動に取り組まなければ、グループ全体の学習がうまくいなくなる）、simultaneous interaction（同時に全員が学習に取り組んでいること）、equal participation（全員にやるべき仕事があり、活動への参加の度合いが等しいこと）、collaborative skills（集団の中で人と協力する技能を身につけさせること）である。
- 3) シラバスや教材に依存しない指導方法や、コミュニケーション活動以外への応用の実際については、磯田（2010）を参照されたい。
- 4) Meaning-focused Input はリスニングやリーディングの活動で、メッセージの内容理解をするものである。Meaning-focused Output はスピーキングやライティングの活動で、メッセージを伝えるものである。Language Focus は意図的にことばに意識を向け、語彙、文法、発音などを学ぶ活動を指す。Fluency は処理の流暢さを意味し、反復することでチャンクの形成を促し、読む・聞く・書く・話す処理を素早く行えるようにする活動を指す。

引用文献

- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd. ed.). New York: Routledge.
- Hadfield, J. (1984). *Elementary communication games*. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Hadfield, J. (1987). *Advanced communication games*. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Hadfield, J. (1990). *Intermediate communication games*. Harlow: Addison Wesley Longman.
- 磯田貴道（2010）. 教科書の文章を活用する英語指導—授業を活性化する技108— 成美堂
- Isoda, T., Davies, W., & Fordyce, K. (2010). Matching theory to context: Building a teacher training course for secondary school teachers of English in Japan. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, 13, 33-51.
- Jacobs, G. M., & Goh, C. C. M. (2007). *Cooperative learning in the language classroom*. Singapore:

SEAMEO Regional Language Centre.

Jacobs, G. M., Power, M. A., & Inn, L. W. (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

McCafferty, S. G., Jacobs, G. M., & DaSilva Iddings, A. C. (Eds.). (2006). *Cooperative learning and second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

村野井仁 (2006). 第二言語習得研究からみた効果的な英語学習法・指導法 大修館書店

Nation, I. S. P. (2008). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York: Routledge.

Nation, I. S. P. & Newton, J. (2008). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York: Routledge.

ABSTRACT

Effectiveness of Cooperative Learning in an English Class

Takamichi ISODA

Institute for Foreign Language Research and Education

Hiroshima University

This article reports the results of writing instruction involving cooperative learning. Students enrolled in a requisite writing course for freshmen were engaged in interactive communicative activities in class. The activities were a preparatory stage for writing tasks: the tasks were designed to urge the students to capitalize on the language they used in the communicative activities. This instructional strategy was taken in the light of students' limited knowledge of English, with the expectation that the communicative activities would provide the students with vocabulary and grammar necessary for the writing tasks.

Communicative activities were constructed by applying principles of cooperative learning, that is, positive interdependence and individual accountability. These two principles help set up a situation for meaningful communication because they create a context where students have a sense of responsibility to perform their jobs and help each other. Such a cooperative context fosters students' active engagement in activities and also makes the language given by the teacher authentic because students use the language communicatively for fulfilling the task requirements.

Students' writing ability was measured by the TOEIC Writing Test. Students took the test twice; the first administration in October and the second in December. The December data showed a significant growth from October, with the increase of 30 points in the mean. All the students except one that remained the same showed score gains.

These results have an implication for college English teaching. English classes in college are severely time-constrained. The current project showed that students' ability in English can develop in a short period of time. It is likely that cooperative learning can help teachers enhance the effectiveness of their instruction by creating a context where input is given in a meaningful way and utilized for output.