

科学研究費助成事業（科学研究費補助金）研究成果報告書

平成25年 4月30日現在

機関番号：13103

研究種目：挑戦的萌芽研究

研究期間：2010～2012

課題番号：22652056

研究課題名（和文）英語コミュニケーション能力の育成における協同学習の効果に関する研究

研究課題名（英文）The Effects of Cooperative Learning on improving English communication abilities

研究代表者

大場 浩正 (OHBA HIROMASA)

上越教育大学・大学院学校教育研究科・准教授

研究者番号：10265069

研究成果の概要（和文）：本研究は、大学生を対象に、英語によるスピーキング活動とライティング活動に協同学習の構成要素を組み入れることによって、学習者はどのような協同作業に対する認識、英語能力への意識及び英語学習への意欲と態度を持つかを調査した。結果として、協同学習グループと伝統的学習グループの両グループとも、英語学習に対する意欲を高めた。また、協同作業認識尺度における「協同効用」は有意に高くなったが、「個人志向」と「互恵懸念」には変化がなかった。しかしながら、協同学習グループにおいては、スピーキング活動を行ったグループの方がライティング活動を行ったグループより、人間関係や学生生活の質が高くなった。

研究成果の概要（英文）：This study investigated the effects of cooperative learning on English speaking and writing tasks done by non-English Japanese university majors in terms of their cooperative recognition, English abilities, and attitude and motivation for learning English. The results revealed that Japanese university students in both cooperative and traditional learning groups displayed higher motivation for learning English. In addition, their recognition of “usefulness of cooperation” in the Cooperation Scale significantly increased, but those of the “individual orientation” and “inequity” did not change. However, the students who did the speaking task cultivated better human relation and obtained a higher quality of school life than those who carried out the writing task in the cooperative learning groups.

交付決定額

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合計
2010年度	600,000	0	600,000
2011年度	500,000	150,000	650,000
2012年度	500,000	150,000	650,000
年度			
年度			
総計	1,600,000	300,000	1,900,000

研究分野：人文学

科研費の分科・細目：言語学・外国語教育

キーワード：協同学習・ペアワーク・グループワーク・英語スピーキング・英語ライティング

1. 研究開始当初の背景

(1) コミュニケーション能力の育成を目指した英語の指導を行う場合、ペアやグループ活

動が用いられることは非常に多い。なぜなら、第2言語の発達にはペアやグループによるインタラクションが有効であり（Long &

Porter, 1985; Long, 1996), 学習者にその機会を多く与えるためである (Ellis, 2008)。また, インタラクションによって第2言語の発達に必要な理解可能なインプット (Krashen, 1985), 理解可能なアウトプット (Swain, 1985, 1995) 及びフィードバックが生じるからでもある。しかしながら, ただ単に学習者をペアやグループにし, 課題を与えたところでコミュニケーション活動が活発になるとは限らない。個々の学習者やペア (あるいはグループ) の目標や責任が曖昧であったり, 積極的に活動に取り組まない学習者がいたり, ペアやグループ活動の成果が期待したほど上がらないことも多い。

このような問題を解決するためには, Storch (2002) が述べているように, ペアやグループに「協力的」な関係が築かれている必要がある。このようなペアは英語の熟達度に関係なく, 高い学習到達度を示す傾向がある。従って, Johnson, Johnson, and Holubec (2002) が提案している協同学習の基本的構成要素をペアやグループ活動に組み込むことによって, ペアやグループ活動をより効果的にし, さらに, 自分の学習だけではなく, お互いの学習を最大限に高め合う協同的な状況を作り出し, 協力的な関係に基づくインタラクションが可能になると思われる。また, 杉江 (2011: 1) が述べているように, 学力を効果的に身につけるためには, 「主体的で規律的な学びの構え」や「仲間と共に課題解決に向かうことのできる対人的能力」, さらに「他者を尊重する民主的な態度」が必要であり, 協同学習によってこれらのことを身につけることが可能になると思われる。Richards and Rodgers (2001) は, 協同学習と第2言語学習の関係について, もし第2言語学習が, ペアやグループでのインタラクションによる学習機会を提供し, かつ, インタラクションが学習者の注意を意味と形式に当てさせることであるなら, 協同学習は, 第2言語学習を含む, 学習者の健全で社会的な, 心理的な, そして認知的な発達を促進させる目的を持っていると述べている。

(2) 協同学習とは「学習者が, 小集団を用いて, 自分の学び及び仲間の学びを最大限に高め, 全員が学習目標の達成を目指す原理と技法」と定義される (Johnson, Johnson, & Holubec, 2002; Olsen & Kagan, 1992; Slavin, 1995; 伏野, 2010; 杉江, 2011 など)。従って, 単なるペアやグループ学習が協同学習となるわけではない。すなわち, 一定の条件を満たしたペアやグループ活動が協同学習となる。Johnson, Johnson, and Holubec (2002) は, 効果的な協同学習を生み出す授業を構成するために, 以下の5つの基本的構成要素を提案した。

① 肯定的な相互協力関係 (positive interdependence): 各学習者の努力が自分自身だけでなく, グループ全員の利益になること。

② 対面的 - 積極的相互作用 (face-to-face promotive interaction): 学習者は, 対面してお互いの学習を高めることを通して, 自分の目標だけでなくお互いの目標に, 直接 (自分自身で, 個人的に), 専心すること。

③ 個人の責任 (individual accountability): 各学習者は, 誰も他人の学習に「ただ乗り」することが出来ないような学習を共有することに貢献し, そして, そのことに責任を持たなければならないこと。

④ スモール・グループにおける対人的技能 (interpersonal and small-group skills): 学習者が, 学校の教科内容 (タスク・ワーク) を学び, また, グループの一員として機能するために必要な対人的な小集団の機能 (チーム・ワーク) を学ぶこと (ソーシャル・スキル)。

⑤ グループの改善の手続き (group processing): グループが, メンバーのどのような行動が助けとなり, また, 助けとならないかを述べ, そして, どのような行動を続け, または変えなければならないかについて振り返ること。また, 学習内容について, 何が分かり, 何が不明かを振り返ること。

(3) これまで, いくつかの実証的な研究が, 学習の到達度のみならず動機づけやソーシャル・スキルの観点から, 英語の指導における協同学習の効果を明らかにするために行われてきた (Cheng, 2008; Ghait, 2003; Wang, 2007 など)。しかしながら, 外国語学習の環境におけるスピーキング活動やライティング活動を通して他者と関わることによって, どのように協同学習への認識と人間関係, 及び英語学習に対する動機・態度が変化していくのかは明らかになっていない。

2. 研究の目的

本研究の目的は, 大学生を対象に, ペアやグループによる英語アウトプット活動 (スピーキング及びライティング) とその振り返りにおいて, 協同学習の基本的構成要素を取り入れた指導を行うことにより, 学習者がどのように協同作業に対する認識 (協同効用, 個人志向, 互惠懸念) を変化させるのか, また, どのような英語能力の向上に関する感覚や英語学習に対する動機・態度などを持つかを, 協同学習グループと伝統的学習グループの比較を通して調査することである。

3. 研究の方法

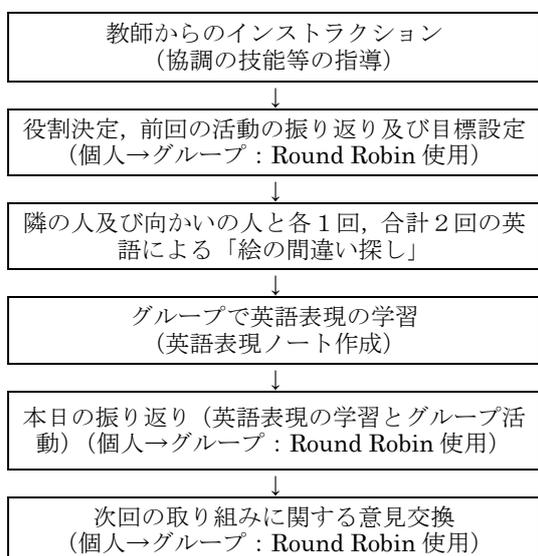
(1) 調査1: スピーキング

① 調査対象者: 国立大学 (4年制) 学校教育

学部1年生33名（実験群16名，統制群17名）であった。英語能力に関しては中級から中級より少し下のレベルであった。

②実験授業：ほぼ同じ形式で3回の授業（90分）を行った。コミュニケーション活動として **Spot the difference**（絵の間違い探し）を用いた。学習者は毎回ランダムに4人グループになり，(a) 前回の振り返り（個人とペア）と教師からの指導（活動の目標，英語（語彙や文法など）及び活動に関するコメント），

(b) **Shoulder partner**（隣の人）及び **Face partner**（向かいの人）と各1回，合計2回の英語による **Spot the difference**（答え合わせは4人グループになり英語で行った），(c) 英語学習およびその振り返り（個人とグループ），(d) グループ活動の振り返り（個人とグループ），最後に (e) 次回の取り組みに関する意見のとりまとめ（個人とグループ）を行った。協同学習グループの具体的な授業の流れは以下の通りである。



協同学習グループには，これらの活動に Johnson, Johnson, & Holubec (2002) による前述の協同学習の5つの基本的構成要素を組み込んだ。すなわち，**Spot the difference** はお互いに協力して情報を共有しなければ達成できないタスクであり，その後の振り返り活動（改善の手続き）を含め，対面しての活発な（課題に対する）相互交流が必要である。また，これらの活動を通して，ペアやグループの目標と個人の責任は明確であり，常に教師からグループの仲間を思いやり，相手の話を最後まで聞き，全員がそれぞれの役割を果たすことなど，協調の技能が指導され，かつその活用が奨励された。**Spot the difference** 以外の振り返り活動では，常に進行係，記録係，時間係，およびまとめ係などの役割を振り分けて活動を行った。伝統的学習グループにおいては，係の割り当てや教師

からの小集団における協調の技能の指導や奨励等は全くなく，単にペアやグループになり上記の活動を行ったのみである。

③アンケート調査：3回の活動の開始前と終了時に，長濱他 (2009) による協同作業への認識（協同効用，個人志向，互惠懸念）を測るアンケートを行った。また，Jacobs, Power, and Inn (2002) と Johnson, Johnson, and Holubec (2002) に基づいて一連の活動に関するアンケートの質問項目を作成し，終了時に行った（項目は，「英語（スピーキングとリスニング）能力の伸長」，「学習に対する態度」，「学校，仲間，自分への態度の向上」，「内発的動機付け」及び「対人関係」に関するものであった（5段階と自由記述で評価）。

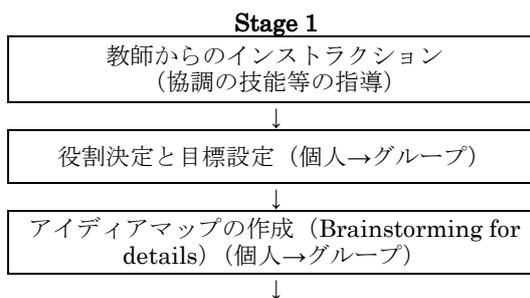
(2) 調査2：ライティング

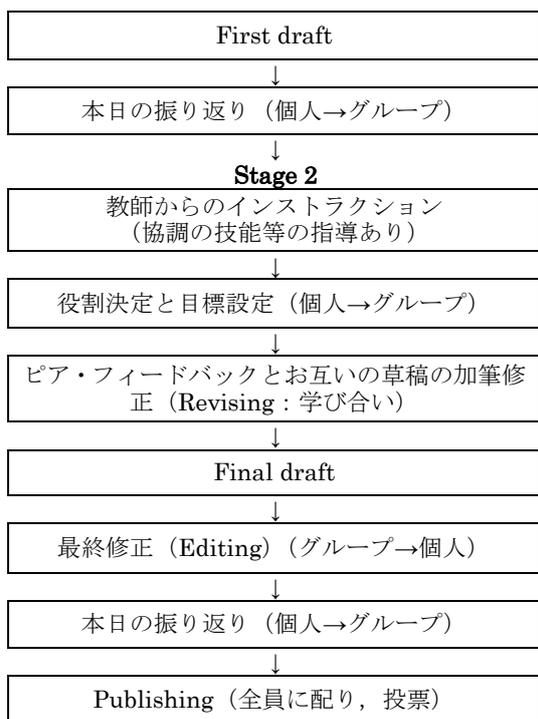
①調査対象者：国立大学（4年制）学校教育学部1年生34名（実験群17名，統制群17名）であった。英語能力に関しては中級から中級より少し下のレベルであった。

②実験授業：プロセス・ライティングに基づく英語ライティング活動に協同学習の構成要素を組み入れた。プロセス・ライティングとは テキストを作り上げていく過程を重視したライティング指導の方法であり，学習者は書く過程を通じて自己を発見すると考えられている。具体的には以下の5つのステップに沿ってライティングをしていく。

- ①Brainstorming
- ②Discovery draft (Sharing)
- ③Revising (Sharing)
- ④Editing
- ⑤Publishing

本実験授業では，2回の授業（Stage 1 & Stage 2）である1つのテーマについての英作文を，4人グループのピアレビューを通して書いた（合計3つの英文を書いた）。協同学習グループには Johnson, Johnson, & Holubec (2002) と Kagan & Kagan (2009) の協同学習の基本的構成要素を組み込んだが，伝統的学習グループには協調の技能の指導はなく，また目標設定と振り返りにおけるシェアリングも設定しなかった（従って，実験群ほど協同学習の条件を満たしていなかった）。協同学習グループの具体的な授業の流れは以下の通りである。





③アンケート調査：6回の活動の開始前と終了時に、長濱他（2009）による協同作業への認識（協同効用，個人志向，互惠懸念）を測るアンケートを行った。また，Jacobs, Power, and Inn（2002）と Johnson, Johnson, and Holubec（2002）に基づいて一連の活動に関するアンケートの質問項目を作成し，終了時に行った（項目は，「英語ライティング能力と活動」「学習に対する態度」「学校，仲間，自分への態度の向上」「内発的動機付け」及び「対人関係」に関するものであった（5段階と自由記述で評価）。

4. 研究成果

(1) 調査1：スピーキング

表1 協同学習グループの協同作業への認識

協同作業認識尺度	事前		事後	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
協同効用	4.26	0.44	4.51	0.29
個人志向	2.51	0.60	2.63	0.40
互惠懸念	1.73	0.52	1.92	0.78

表2 伝統的学習グループの協同作業への認識

協同作業認識尺度	事前		事後	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
協同効用	4.16	0.37	4.52	0.32
個人志向	2.45	0.38	2.35	0.50
互惠懸念	2.14	0.41	1.90	0.54

表1と表2において，協同効用（9項目）

については評価が高いほど協同に対して肯定的であることを示す。総合的に高い評価であるが，活動後の両グループ間に相違があるかを調べるために，全体の結果について2要因分散分析（グループ×アンケート調査）を行った。結果として，グループとアンケート調査の交互作用は有意ではなく（ $F(1.31) = 0.860, p = 0.361, \eta^2 = 0.06$ ），また，グループの主効果も有意ではなかった（ $F(1.31) = 0.176, p = 0.678, \eta^2 = 0.01$ ）。しかしながら，アンケート調査の主効果は有意であった（ $F(1.31) = 25.569, p = 0.000, \eta^2 = 0.18$ ）。つまり，両グループともスピーキング活動によって協同効用が高まり，より協同的に活動を行う意識が高まったと言える。伝統的学習グループにおいても協同学習グループ同様に協同的な意識が高まった理由として，学習者は教育学部に所属しており，将来は教師を目指している事が挙げられるだろう。つまり，将来，教師を目指すものとして積極的に他者と関わり，活動していこうという姿勢が伺えたからである。伝統的学習グループにおいても，お互いに助け合って課題の遂行に努めており，活動に参加しない者やただ乗りをする者がほとんどいなかったことが，活動中の学習者の観察からも明らかであった。

個人志向と互惠懸念については評価が低いほど協同に対して肯定的であることを示す。残念ながら，個人志向と互惠懸念に関しては，さほど肯定的な評価ではないが，両グループともほぼ同じ傾向を見せ，全ての交互作用と主効果は有意ではなかった。すなわち，スピーキングとその後の一連の活動後も，個人志向や互惠懸念に関しては全く変化を示さなかった。本調査のように短期間の活動では，協同的に活動することの価値や効果を実感することはできても，個別学習や自分のためだけに活動を行うことが大切であるという認識を変えることはできなかった。これら2つの認識を変える指導になっていたか，その指導内容を見直すと共に，もう少し長期的な指導が必要であろう。

表3 英語能力及び英語学習意欲と態度

	協同学習		伝統的学習	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
英語能力に関して	3.89	0.34	3.99	0.33
英語スピーキング活動に関して	4.49	0.44	4.30	0.29
英語学習に関して	4.56	0.39	4.34	0.39
振り返りに関して	4.72	0.33	4.20	0.39
活動全体や活動以外に関して	4.31	0.41	4.22	0.48
役割に関して	4.63	0.54	-	-

英語能力及び英語学習意欲と態度に関しては、「グループにおける振り返り」活動において協同学習グループが有意に高くなった。特に、対人的能力や他者を尊重する民主的な態度に関する項目における相違が顕著であった。協同学習によって信頼関係が深まり、学校生活が充実したものになっていったようである（表3参照）。

(2) 調査2：ライティング

協同作業に対する認識に関しては、協同学習グループと伝統的学習グループの両グループとも、協同効用の評価が高くなったが、個人志向と互惠懸念においては変化がなかった（表4と表5参照）。

表4 協同学習グループの協同作業への認識

協同作業認識尺度	事前		事後	
	M	SD	M	SD
協同効用	4.25	0.40	4.41	0.45
個人志向	2.47	0.48	2.47	0.60
互惠懸念	1.69	0.49	1.76	0.63

表5 伝統的学習グループの協同作業への認識

協同作業認識尺度	事前		事後	
	M	SD	M	SD
協同効用	3.96	0.33	4.24	0.36
個人志向	2.67	0.44	2.68	0.41
互惠懸念	1.98	0.43	1.98	0.59

表6 英語能力及び英語学習意欲と態度

	協同学習		伝統的学習	
	M	SD	M	SD
英語ライティング能力の自己評価	3.40	0.59	3.47	0.39
英語ライティング活動の自己評価	4.11	0.41	4.05	0.41
目標設定、振り返り、アイデアマップの自己評価	4.43	0.33	4.19	0.56
ピアレビューと英作文修正の自己評価	4.55	0.30	4.34	0.41
活動全体や活動以外に関して	4.12	0.51	4.22	0.42
役割に関して	4.20	0.41	-	-

表6より、英語ライティング能力に関しては、両グループとも伸びたと感じているが、複雑で正確な文を書けるようになったとはそれ程感じていないようである。英語ライテ

ィング活動に関しても両グループに大きな差はなく、興味、やりがい、満足感は向上した。また、仲間からの訂正やコメントを意識し最大限に活用する姿勢が見られた。しかしながら、英語でライティングを行うことの難しさを感じ、英文を書くことの不安はあまり払拭出来ないようであった。

目標設定、振り返り、アイデア・マップ、ピアレビューおよび英作文修正においては、全体的に協同学習グループの自己評価の方が伝統的学習グループより高く、特に、「傾聴」や「時間管理」および仲間の発言を褒め、グループ内でどのような事でも言える（自己開示できる）雰囲気が見られたようである。

(3) 本研究は、大学生を対象に、ペアによる英語のスピーキング活動とライティング活動、及びグループによるそのフィードバックや振り返りにおいて、協同学習を取り入れた指導の効果を、英語能力、協同作業に対する認識や人間関係の側面、さらには英語学習に対する意欲や態度の側面から調査した。学習者は、競争や個別学習ではなく、協同学習によって、他者と関わり、人間関係を構築し、英語への学習意欲や態度を向上させたことが明らかになった。しかしながら、一般的な協同効用の結果では協同学習と伝統的学習グループに差はなく、協同学習グループに対する効果は、調査に用いた一連のスピーキング活動とライティング活動に特化した、一時的なものである可能性は否定できない。今後は、長期的に協同学習を取り入れた活動の効果と、今回、扱うことが出来なかった英語能力向上の側面からの分析が必要である。

しかしながら、外国語としての英語学習における協同学習の効果に関する研究は、特に国内においては十分とはいえず、その意味では、本研究の意義は大きいと言えるであろう。

5. 主な発表論文等

（研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線）

〔雑誌論文〕（計2件）

- ① Ohba Hiromasa, Kikuchi Yurie, The Effects of Cooperative Learning on Process Writing in the English Classroom. *Proceedings of the Fifth CLS (Centre for Language Studies, National University of Singapore) International Conference (CLaSIC 2012)*, 2012, 査読無, 555-587
- ② Ohba Hiromasa, The effect of cooperative learning on speaking of Japanese EFL learners. *Proceedings of the Fourth CLS (Centre for Language Studies, National University of*

Singapore) International Conference (CLaSIC 2010), 2010, 査読無, 659-666.

[学会発表] (計 8 件)

- ① Ohba Hiromasa, Kikuchi Yurie, The Effects of Cooperative Learning on Process Writing in the English Classroom, CLaSIC 2012, National University of Singapore, December 2012
- ② 大場浩正, 協同学習による英語プロセス・ライティングが英語学習意欲・態度及び協同作業認識に与える影響について, 日本教科教育学会, 東京学芸大学 2012 年 11 月 4 日
- ③ 大場浩正, 協同学習とグループ・アプローチを用いた大学英語スピーキング授業の実践, 日本協同教育学会第 9 回全国大会, 日本歯科大学新潟生命学科, 2012 年 9 月 23 日
- ④ 大場浩正, 英語授業におけるシェアリングが学習意欲・態度に及ぼす影響, 日本教育カウンセリング学会第 10 回全国大会, 京都華頂大学, 2012 年 8 月 19 日
- ⑤ 大場浩正, 協同学習とグループアプローチを取り入れた英語授業づくりについて, 釧路英語教育学会研究会, キャッスルホテル, 2012 年 8 月 13 日
- ⑥ 大場浩正, 英語授業における協同学習とグループ・アプローチの導入が学習意欲・態度へ与える影響, 中部地区英語教育学会岐阜大会, じゅうろく, 2012 年 7 月 1 日
- ⑦ 大場浩正, 英語スピーキング活動における協同学習が英語学習動機・態度と協同作業認識に与える影響, 日本教科教育学会第 37 回全国大会, 沖縄大学, 2011 年 11 月 13 日
- ⑧ Ohba Hiromasa, The effect of cooperative learning on speaking of Japanese EFL learners. The Fourth CLS International Conference (CLaSIC 2010), Orchard Hotel, Singapore, 2-4 December 2010.

6. 研究組織

(1) 研究代表者

大場 浩正 (OHBA HIROMASA)

上越教育大学・大学院学校教育研究科・准教授

研究者番号 : 10265069