

平成 29 年 6 月 19 日現在

機関番号：37112
 研究種目：基盤研究(C) (一般)
 研究期間：2014～2016
 課題番号：26370649
 研究課題名(和文) 低英語力の大学生に対するアクティブ・ラーニング型教授法の構築とその効果の検証

研究課題名(英文) Active learning English classes for Less Proficient Learners in University Education

研究代表者
 土屋 麻衣子(Tsuchiya, Maiko)
 福岡工業大学・社会環境学部・教授

研究者番号：80352285

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 900,000円

研究成果の概要(和文)：研究ではアクティブ・ラーニング授業の形成にリフレクションカードを複数クラスに導入した。学習者は学期を通して学習進捗を記録し、教師はフィードバックを記載して返却した。結果、カードがないクラスより相乗的に向上しようとする意識、教え合おうとする姿勢が高いことが判明した。個々の学習を促すことを意図した教育的介入がクラス全体のアクティブ・ラーニングに繋がることが推察された。

研究では新しい質的研究法のTEMを用いて、教師のフィードバックが学習者の自己調整学習の促進に影響を与えていることが明らかとなった。初期は特に認知方略に、そして時間経過とともにその効果は動機づけ方略に波及したことが捉えられた。

研究成果の概要(英文)：To foster active and autonomous learning attitudes in the English classes of university students with lower motivation and proficiency in learning English, reflection sheets in which the students recorded their progress and received feedback from the teacher were introduced. The responses were examined quantitatively in Study . There was a positive correlation between the learner's active learning and the reflection sheets. Thus, it led to the investigation and analysis of how and when a teacher's feedback on the students' learning progress influenced their learning skill. This was completed by using a qualitative research method of TEM. Feedback from a teacher worked effectively on a learner's development of self-regulated learning, especially in their cognitive strategies, and then gradually in their motivational strategies.

研究分野：英語教育学

キーワード：主体的英語学習 アクティブ・ラーニング 自己調整学習 フィードバック 振り返り

1. 研究開始当初の背景

欧米では 1990 年代から注目されていたアクティブ・ラーニングだが、日本では 2007 年あたりから理系科目での実習などで導入されるようになった。英語教育においては、本研究を開始した頃ようやくその言葉が学会や研究会で聞かれるようになったところであった。

また 2000 年代にはいって、英語に苦手意識を持つ学習者を対象とする研究（リメディアル、スローラーナー）も注目を浴びるようになった。しかし、その解決策は個別対応や教材レベルにおける改善が大部分を占め、学習者の主体性を引き出すような観点からの研究や提案はあまり行われていないという状況であった。

2. 研究の目的

本研究は、英語力の低い大学生に対するアクティブ・ラーニング型大学英語の教授法の構築を通じて、当該学習者に自己効力感を感じさせ、意欲と英語力を向上させることを目的としている。大学で英語力をつけたいという意思を持っているが、長年の苦手意識により再学習への一歩が踏み出せていない学習者にこそ、AL 型の教授法が有効に作用するという可能性が、応募者の研究で見えてきた（土屋, 2010; Tsuchiya, 2015）。高校卒業時に、英語を不得意とする学習者は 6 割にも達すると言われるが、そのような学習者を大学で救済するための教授法の研究や実践報告はほとんどない。本研究では彼らの自主性を涵養する方法として AL 型の授業でよく導入される振り返りシートに注目した。その有無による差を明らかにするとともに、学習者に対する教師からのフィードバックが与える影響を明らかにすることを目的とした。

3. 研究の方法

(1) 調査 I

①目的

調査 I の目的は主に 2 点あった。1 点目は AL 型授業を実施する教室において、AL 型授業の狙いの 1 つである学習者間での刺激、相乗作用が本当に生じているかを確認すること、2 点目はこれまでの研究で学習者の AL に作用することが推察された振り返りシートの有無により、学習者の AL に差異が見られるかを調査することであった。課題として以下の 3 点を設定した。

RQ1: AL 型授業において、協同学習の構成要素（安永, 2012）のうち、学習者の学習活動や学習への姿勢に関わる 5 要素（相互依存、相互交流、個人の 2 つの責任、振り返り、平等性）は表出しているのか。

RQ2: 振り返りシートの有無が、学生の協同学習への取り組みに影響を与えるのか。

RQ3: 協同学習を導入した授業により、英

語力 (CASEC) に向上は見られるのか。

②方法

・RQ1 について

報告者による AL 型授業を受講した大学 1, 2 年生 6 クラスの学生（計 168 名）を被験者とした。安永（2012）と被験者以外の学生から得た各構成要素についての見解に基づき、予備調査を経てアンケートを作成、実施し、探索的および検証的因子分析を行った。

・RQ2 について

被験者は報告者が担当した 2 年生 2 クラスの学生とした（Class 3：振り返りシート有、30 名、Class 4：シートなし、29 名）。両クラスのクラスレベル、テキスト、進捗、年度開始時の動機づけの強さは同じであった。RQ1 で得られた因子について、各被験者の各因子に対する因子得点を算出し、各因子の肯定的姿勢保持者と否定的姿勢保持者の割合を比較した。

・RQ3 について

被験者は報告者担当の 1 年生 2 クラス（Class 1：31 名、Class 2：23 名、ともにフィードバックカード有）および 2 年生の Class 3、4 の学生とした。プレースメントおよびアチーブメントテストのクラスごとの平均値について t 検定での比較と効果量を測定した。

③結果

・RQ1 について

「平等性のある相互交流」($\alpha=0.88$) と「相互向上意識」($\alpha=0.87$) の 2 因子が抽出された（表 1）（GFI = .91, AGFI = .87, CFI = .96, RMSEA = .06, 2 因子の相関 = .89）。

表 1. 協同学習の構成要素の表出について

	平等性のある 相互交流	相互向上 意識
Q11. 気軽に友人と教え合いや意見交換を行うことができた	.91	.13
Q5. 互いに教え合う時間は同じぐらいであった	.78	.05
Q10. 互いに教え合う頻度は同じぐらいであった	.77	.07
Q7. 教え合いや意見交換には積極的な姿勢であった	.66	.11
Q6. 分からないときは互いに気軽に聞き合うことができた	.62	.01
Q15. 友人間では交互に発言や意見を言うことができた	.57	.19
Q3. 互いのためにきちんと取り組もうという姿勢であった	.43	.26
Q9. 学習活動がより良くなるようにどうすればいいか話した	.18	.82
Q14. 学習活動がより良くなるように互いのやり方などを取り入れた	.01	.81
Q4. 友人とその日の学習内容や活動の出来具合について話した	.09	.64
Q12. 互いの学習や理解が進むように助言や励ましを与えた	.31	.53
Q13. 自分だけではなく友人の理解も進むようにという意識があった	.35	.51
Q8. 授業での自分の態度は周りの友人に影響を与えていた	.08	.46
Q2. 互いに褒めたり、努力を認めたりすることがあった	.38	.40

・RQ2 について

振り返りシート有の Class 3 において、2 因子それぞれに対する否定的姿勢保持者の割合がクラスの 1 割程度であったのに対して、カードなしの Class 4 では、その割合が 2 因子ともに 3 割程度を占めた。

・RQ3 について

Class 1~3 においては、プレースメントとアチーブメントのクラス平均に関して有意差のある変化はみられず、Class 4 のみ $t(56) = 3.35, p=.002, d=.58$ で有意差のある低下となった。

協同学習の構成要素について、想定 の 5 要素は抽出されなかったが、学習者が相互交流の姿勢と協同による成長を目指す意識を持って参加していたことは確認された。また、振り返りシート未使用クラスのみ、アチーブメントテストの結果が低下し、また協同への姿勢もカード有のクラスより低かったという結果から、明白に因果関係には言及できないが、英語力に苦手意識を持つ学習者に AL 型授業実施する際、本研究で用いたような振り返りを促し、目標設定に導くような工夫が、個々の学習への主体的な関与を生み出し、クラス全体のアクティブ・ラーニングに波及する可能性が推察された。

(2) 調査 II

①目的

調査 I において、授業に参加する個々の学習者の主体的関与の創出を意図して導入された振り返りシートが、クラス全体の AL を生み出す可能性が見出された。振り返りは自己調整学習(Self-regulated learning: SRL)の 1 要素で、目標設定や認知や動機づけ方略を生み出すとされている。よって、調査 II では、振り返りに対して、目標設定を中心とした教師からのフィードバックが、学習者の主体性にどのように影響を与えるかを調査した。

RQ:「英語を苦手な学習者が授業での課題に対して SRL を行うようになるまでに、教師からの継続的な形成的フィードバックがどのように影響を与えるのか、またどのような径路を辿るのか」

②方法

学生の振り返りシートの文言 (15 週分) と 2 週おきに実施した個別フィードバックで得た情報を質的研究法の TEM (安田 & サトウ, 2012) を通して分析し、介入の影響と径路を明らかにした。

フィードバックは、全 15 回の授業の 3 回目から 12 回目まで導入した。TEM では、EFP として設定される経験をした人を被験者とする歴史的構造化サンプリングを行う。本研究では形成的フィードバックを導入した 2 年生対象の英語科目の受講者 28 名の中から、フィードバックの提供を止めた 13 回目の授業以降も、課題に対する目標やモニタリング、振り返りについて振り返りシートに記述するようになった 3 名 (学生 F、H、N) を分析対象とした。3 名から得た文言データを切片化し、ラベルを貼り、TEM を用いて分析した。

③TEM について

TEM は時間の流れを捨象せず個人に経験された時間の流れを重視する。ある定常状態である「等至点」(EFP) に辿り着くまでのさまざまな径路を見出し、また径路を生み出す「分岐点」(BFP)や「必須通過点」(OPP)を特定することができる。BFP や OPP に影響した社会的にプラスの影響を「社会的ガイド」(SG)、マイナスの影響を「社会的方向づけ」(SD)と呼ぶ。本研究では EFP を「授業での課題に対して、学習方法の工夫、振り返り、目標設定を行いながら学習を繰り返すようになる」と設定した。

本研究が TEM に注目した主な理由は、TEM は時間の流れとともに対象者の経験を社会的な影響などを加味しながら丁寧に描き出すことができ、さらに移行のプロセスを TEM 図として可視化できる点であった。また近年、外国語教育研究の学習者要因に関する研究において注目を浴びているダイナミックシステム理論の考え方にも沿うものと考えたためである。英語教育の分野での応用はまだ少ないため、先駆的に事例を発表していきたい。

④結果

教師からのフィードバックが SG となり、3 名すべての学習者が経験する 2 つの BFP と 4 つの OPP が見出された。

フィードバックを与える前の振り返りシートには、授業に対する表面的な感想や、今後に対しての漠然とした希望 (例: 頑張りたい。単語力をつけたい) が散見されたが、1 回目のフィードバックは、学習者が授業課題の目的や意義を正確に理解するという変化に繋がった。しかしながら、ここでも理解できない場合は、また表面的な振り返りを繰り返すことが予想されたため、この時点をも BFP 1 と設定した。

授業や課題の明確な目的をしっかりと理解するという状況は、授業に臨む姿勢に変化をもたらし、新しい学習方法を取り入れ、(OPP 1)、さらに学習方法を工夫し、その効果を実感すること(OPP 2)という流れに繋がった。学期半ばに、学習者自身では気づいていなかった新しい課題、問題を教師から提示されても怯むことなく、それを機にモニタリングの幅を増やし(BFP 2, OPP 3)、効力感を感じる径路(OPP 4)を生み出した。

径路としては、学期開始時の授業への期待度によって 2 径路が確認された。高い期待を持っていた学生 F と H (図中の矢印→) が、そうではなかった学生 N (⇨) より先に学習時間や方法において改善を行っていったことが見出された。

本調査により、教師からの形成的なフィードバックが学習者の SRL に好影響を与えることが確認された。フィードバックは目標設定に関するものが中心だったため、主に認知的方略についてのものであった。それを受け、最初は学習者の調整も学習方法や時間に関

わるものが生じたと考えられるが、回数を経るにつれて、学習がうまく進まないときも感情を調整して挑む行動をとったり、自己効力感を感じたりなど、動機づけ方略への影響も見られた。

学期開始時に授業に対する期待が低かった学生も、フィードバックを通して、授業や課題の明確な目的を把握することを起点とし、期待が高かった学生より、学習方法の工夫や学習時間の増加が起こったのは遅かったが、最終的には効力感を感じるようになり、着実に SRL ができるようになった。教師からの形成的なフィードバックは、英語を苦手とする学習者に有効に作用し、アクティブ・ラーニングが目標とする主体性の涵養に貢献することがうかがえた。

TEM では 9±2 人を対象とすることで径路の類型化を図ることができるとされている。今後、被験者を増やし類型化を図り、効果的なフィードバックの方法について考察を深めたいと考える。

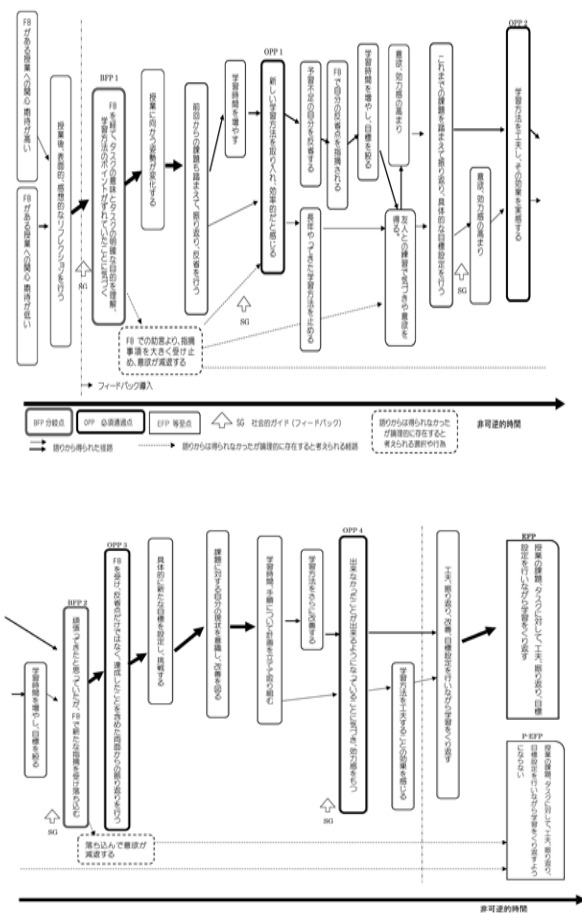


図1 SRL 出来るようになるまでの TEM 図

4. 研究成果

今回の研究課題を申請、応募した時期は、大学教育においてアクティブ・ラーニングが導入され始めた頃であった。現在に至るまで、学習者自身のアクティブ・ラーニングというより、「AL 型授業」という形態に焦点が当てられてきているが、報告者は、本課題の初年

度の研究を経て、AL 型という授業形態をとることで、学習者自身の真のアクティブ・ラーニング、つまり主体性を引き出すことには限りがあることを感じた次第であった。よって、2 年目からは、形態よりも学習者個々の学習への主体的関与、つまり真の意味でのアクティブ・ラーニングに主眼と置くことにした。

初年度までの研究結果から、学習者自身に学習の進捗への意識を促す振り返りシートの効果が得られていたため、振り返りをその要素に含む自己調整学習に着目した。継続的な振り返りの有無により、学習者の授業への主体的関与度に差が見られ、また形成的な観点からのフィードバックにより自己調整学習が進むことが確認できた。個々の学習者が自己調整学習を行うようになると、自発的に友人同士での教え合いを行うようになったり、学習方法についての情報交換を行うようになったりなどの変化が見られ、結果、自然な流れでクラス全体のアクティブ・ラーニングに繋がることを示唆する結果を得た。今後は、自己調整学習に作用するとされる形成的なフィードバックの作用に関する調査、研究を発展させ、教育現場に還元できる情報の提供に励みたいと考える。

<引用文献>

①土屋麻衣子. (2010). 英語が苦手な理系学生を対象としたワークショップ型英語授業の効果.工学教育, 日本工学教育協会, Vol.58-3, pp. 44-50.

② Maiko Tsuchiya. (2015). Collaborative Learning for Less Proficient Learners in University English Education: Combatting Demotivating Factors, ARELE 26, 381-396.

③ 安永悟. (2012). 活動性を高める授業づくり. 医学書院.

5. 主な発表論文等

[雑誌論文] (計 3 件)

①土屋麻衣子, アクティブ・ラーニング型大学授業の実践、福岡工業大学 FD Annual report、第 4 巻、2014、22-32、査読無

②Maiko Tsuchiya, Collaborative Learning for Les Proficient Learners in University English Education: Combatting Demotivating Factors, ARELE 26, 2015, 381-396, 査読有

③土屋麻衣子, 学生の自己調整学習と形成的フィードバック、福岡工業大学 FD Annual report、第 7 巻、2016、(7 月刊行)、査読無

[学会発表] (計 6 件)

①土屋麻衣子, 協同学習の技法を導入したアクティブ・ラーニング型授業の実践、第 4 5 回中国地区英語教育学会島根大会、2014 年 6

月 21 日、島根大学（松江市）

②土屋麻衣子、協同学習を主軸としたアクティブ・ラーニング型大学英語授業の実践、第 27 回大学英語教育学会九州沖縄支部研究大会シンポジウム、2014 年 7 月 5 日、鹿児島大学（鹿児島市）

③土屋麻衣子、協同学習を導入した大学英語授業の実践、第 43 回九州英語教育学会大分研究大会、2014 年 12 月 6 日、大分大学（大分市）

④土屋麻衣子、英語に苦手意識をもつ学習者への協同学習を導入した授業実践、第 41 回全国英語教育学会熊本研究大会、2015 年 8 月 22 日、熊本学園大学（熊本市）

⑤土屋麻衣子、形式的フィードバックが動機づけに与える影響—被経験度に関する調査—、第 165 回東アジア英語教育学会、招待講演、2016 年 6 月 18 日、西南学院大学（福岡市）

⑥土屋麻衣子、形式的フィードバックの日経験度に関する調査—動機づけの観点から—、第 42 回全国英語教育学会、2016 年 8 月 21 日、獨協大学（草加市）

〔図書〕（計 2 件）

①土屋麻衣子、Happy English for Childcare、金星堂、2015、75 ページ（備考：アクティブ・ラーニングを入れたテキスト）

②土屋麻衣子、島居佳江、サム・アダモス、Green Light for the TOEIC Test、センゲージラーニング、2016、123 ページ（備考：アクティブ・ラーニングを入れたテキスト）

〔産業財産権〕

○出願状況（計 0 件）

名称：
発明者：
権利者：
種類：
番号：
出願年月日：
国内外の別：

○取得状況（計 0 件）

名称：
発明者：
権利者：
種類：
番号：
取得年月日：

国内外の別：

〔その他〕
ホームページ等

6. 研究組織
(1) 研究代表者
土屋 麻衣子 (Maiko Tsuchiya)
福岡工業大学・社会環境学部・教授
研究者番号：80352285