

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 29 年 6 月 7 日現在

機関番号：17601

研究種目：研究活動スタート支援

研究期間：2015～2016

課題番号：15H06599

研究課題名(和文)協働学習を用いた英語授業におけるアクション・リサーチ

研究課題名(英文)Action Research on Collaborative Dialogue in English Language Education

研究代表者

東條 弘子 (Tojo, Hiroko)

宮崎大学・教育学部・准教授

研究者番号：00756405

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,000,000円

研究成果の概要(和文)：本研究の目的は、英語授業実践過程を継時的に捉え、学習者間での協働的な対話の特徴と機能を明らかにすることである。

2015年度に研究代表者が担当した大学英语授業で、協働的な対話がどのように生起するのかについて、学習者3人グループにおける対話の様相を録画・録音し、談話録を作成して検討した。同一の3グループを継時的に観察した結果、共通点と相違点が見出された。

第一・第二グループでは、課題内容に関する「わからない」という発話が頻出し、この発話が契機となって内容理解構築に向けた相互間の対話が生起した。第三グループでは、学習者が相互に読み手となって課題内容を改善するための互恵的な学習が成立していた。

研究成果の概要(英文)：The purpose of the current research is to explore what kind of features collaborative dialogue among peers in a university English Language writing class has.

Based on the protocol data that were derived from the author's own classroom, the paper discusses how 3 students within 3 different groups interact with each other to construct the shared understanding in pursuing English Writing tasks. The 1st and 2nd groups have a commonality of which students uttered, "I don't understand", then gradually came to grasp the ideas of how to write an introduction part. The 3rd group shows a somewhat different pattern; each member became the audience of their paper and criticized it in turn in order to improve their own writings. Even though the one out of the three showed a relatively different pattern, the both patterns functioned well to construct their mutual understandings toward the writing tasks. This suggests the features of collaborative dialogue in English Language Classroom.

研究分野：英語教育学

 キーワード：協働学習 協働的な対話 グループ学習 英語授業過程分析 教室談話分析 質的研究 互恵的な学習
 アクション・リサーチ

1. 研究開始当初の背景

協働学習、ならびに協働的な問題解決学習は、学習者が修学後に参与する地域社会で他者と連携し、自身の能力を発揮するに足る教育方法として重要である (PISA 2015)。協働学習は全世界で注目されており、国内でも「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善について」(文部科学省, 2014) で、「多様な人々と協力して学ぶことのできるアクティブ・ラーニング」(p. 10) の必要性が指摘されている。しかし協同学習は仲間同士の単なるおしゃべりに終わるとの批判もなされており(梶浦, 2013)、教師が実際にどのように授業を実施するのかを示す、運営モデルの構築が急務となっている。大学におけるディープ・アクティブラーニング(DAL) の実践的事例(松下, 2015) も未だ限定的であることから、高等英語教育におけるDAL の一端を成す協働学習を用いた授業実践例が待たれている。

また、近年の教育学研究では、教師の専門性としていかに学習者間における発達の最近接領域を担保するかが、鍵になると論じられている(Darling-Hammond & Bransford, 2005)。優れた教師は、授業での対話における主導権を学習者に委ね、傍らで学習者間の活発な議論を見守ることも少なくない(Sawyer, 2006) と言われている。つまりDALでは、教師主導の授業様式とは異なる教室談話が生成され、教師と学習者、ならびに学習者間での多層的なやりとりが生起すると考えられる。しかし大学英語教育における授業過程の質に関する議論は、これまで活発にはなされてこなかった(山岸 et al., 2010)。高等英語教育で授業学の確立を提唱する鈴木(2010)は、このことの主たる要因として、日本で伝統的になされてきた中・高等学校教師による校内授業研究の実施状況に言及し、大学英語教師も中高の英語教師の態度に学ぶべきであると述べる。したがって大学英語授業におけるDALに関する実証研究は黎明期を迎え、今後さらに発展し脚光を浴びると考えられる。

2. 研究の目的

本研究は、大学英語授業における学習者間の対話の様相がどのようなものであるかを縦断的・横断的に捉え、その特徴と機能を解明することで、英語授業における協働学習の運営モデルを構築することを目的としている。日本の教育界におけるDAL についての実証研究が黎明期を迎える今日、実際の小集団学習時の授業過程のあり方を教室談話として描出することにより、教育研究者ならびに授業実践者の双方に、協働学習の実施方法、ならびにその効果と可能性に関し、示唆を与えることが可能となる。

3. 研究の方法

2016 年度の 7 カ月間、都内大学において

研究代表者によって実施された英語 Writing 授業での教室談話を録画・録音し、主として音声データを基に文字起こしをして談話録を作成した。学生 9 名(各グループ 3 名)による、同時進行での 3 つの小集団活動における対話の様相を継時的に捉え、グループ間における教室談話の有り様を比較し検討することにより、共通点と相違点を明らかにした。この試みを通して、協働的な対話の特徴と機能を多角的・多元的に捉えることができよう。

4. 研究成果

3 つのグループでの談話の様相を比較検討した結果、以下のような共通点と相違点が見られた。第一グループと第二グループにおける共通点としては、学習者による「わからない」という発話が「足場かけ」となって、他の学習者の発話を促し、最終的には、相互に既存の知識を確認し合う探索的で水平的な対話が生起していた。以下では、第一グループの談話事例を掲載する。

事例 1 「よくわかんない」 - 第一グループ

授業冒頭で教師は「序論で『用語の定義』を示す必要性」を説明し、グループ内で各自の定義を確認するよう要請した。グループ構成員全員の 2nd outline を読んだ後、約 60 分間の討議時間が担保され Nana の outline について 3 人で話し合っている。

67m33s

Toshi: Nana の価値観はさ identity の定義って何? (1)

Nana+ Jun: (笑い)

Jun: 環境じゃねーの .

Nana: 環境? え, だから identity の定義がわからない (2) から調べたんだけど...

Toshi: あー .

Nana: 環境なのかな . 環境が identity なの?

Jun: Identity 自体が抽象的なものだからさ...

Nana: よくわかんない . そこはまだ, 考えてない .

Jun: 難しいよね . (3)

共通凡例 : 数字を伴う下線部は考察対象の発話

上記事例 1 は、授業冒頭で教師が説明した「序論における『用語の定義』の仕方」をめぐって、学生 3 名が各自の「わからないこと (1), (2), (3)」について交流している場面に焦点をあてている。そして、上記第一グループ内対話は、以下のようなやりとりで終わられている。

事例 2 「何でも書ける」 - 第一グループ

72m42s

Toshi: 客観的にどう, 書けそうな気がしなくもない?

Nanna: する .

Jun: する .

Toshi: するでしょ？

Toshi: っていうか自分の好きなことだから、何でも書けるよね。本当のこと言うよ。(4)

上記事例2が提示するように、最初は自身の「わからないこと」を不安げに語っていた学生たちが、最後には「何でも書ける」(4)と述べるに至り、相互に見解を確かめ合う水平的なやりとりが見られた。しかしながら、本稿では、学生自身が実際に記した Writing 課題の内容を提示することができない。したがって、このことについてより詳細に考察する必要があろう。

残る第三グループの構成員は、先述した2グループにおける構成員と比較した際に、メンバーによる学習内容の理解度や進度において、必ずしも抜きんでていたわけではなかった。しかしながら、各自の Writing 課題を学習者間で相互に批判的に読み、読み手としての意見交換を経た上で、既存知識を洗練させようとし合う互恵的な対話が見られた。

事例3 「足して2で割る」 - 第三グループ
27m48s

Miki: だったら、value とこのどっちかにしたら？もしくはこれとこれを合わせちゃうとか。くっつけちゃう。(5)

Sachi: くっつけちゃう。

Miki: え、なんか足して2で割るみたいな...(6)

Sachi: そう、そう。

Miki: それをした方がいいと思う。

Sachi: それか、どっちかを削って...(7)

Yuta: あ、1と2...

Miki: でも足して2で割るの、ちょうどいいと思う。

Sachi: 可能なら...

Yuta: はい、OKです。(8)

上記事例3は、Yutaによる本論のあり方について、MikiとSachiが、より説得力のある論の運びになるように、構想(5)、(6)、(7)を提案し共有し合う場面から抽出している。仲間による批判的読みに耳を傾け、Yutaが自身の writing を改善しようと志向する(8)際のやりとりを照射している。

以上より、小集団学習時の協働的な対話の特徴として、既存の知識を確認する段階で自らの疑問を語り合う際に生起する、探索的な対話、ならびに既存知識を洗練させる段階で、他者を説得させる際に生起する、互恵的な対話が見られること、ならびに学習内容の理解構築に際し、異なる特徴を持つ協働的な対話が機能する可能性が示唆された。

なお、上記論文は現在執筆中にあることから、以下において、2016年度に公刊された本研究代表者による中学校英語科授業での協働的な対話の特徴と機能を捉えた、雑誌論文

2件の知見もふまえることとする。

東條(2016a)においては、同一の中学校英語教師が2009年と2011年に関係代名詞を教授した際の教室談話の様相が、比較・検討された。2009年には、一斉授業において理解が中程度の生徒が「わからない」というつぶやきを平均2分半に一度、発していたが、2011年には英語が最も苦手な生徒の一人が、グループ学習後の理解確認の際に、関係代名詞の構造について自発的にクラス全員に対して発言し、学習内容に関する理解の萌芽が見られた。また、当該生徒の発言を受け、英語の得意な生徒が「関係代名詞がよくわかった、ありがとう」という授業コメントを記すといった、当該教師にとって「理想に近い」授業が展開された。なお、上記双方の事例は、グループ活動における学習者間対話のあり方について考察したものではない。しかしながら、2011年の事例は、生徒同士のグループ学習直後に生起しており、当該生徒は「関係代名詞の活用の仕方がわかった」、「[グループ学習前には]何もわからなかった」と、個別紙面アンケート調査に事後に記していた。したがって、小集団学習時には、一斉授業時とは異なる質を持つ対話が生起しており、例えば一斉授業において「わからない」と生徒が述べても、教師がその発話に応答しない限りは、内容理解につながらない可能性が考えられる。一方で、学習者同士による小集団学習では、「わからない」と述べる生徒・学生の発話が、多くの場合、同様に「わからない」と感じている仲間による同調を得たり、何らかの応答を得たりし、それらの発話が「足場かけ」として機能し、結果として生徒・学生が個別に課題に対峙する際よりも、多様な応答が発話者に対しなされることもある。したがって、「わからない」という生徒・学生の発話が、さらなる問題解決に向けての契機に結びつく可能性が示唆される。換言すると、教室でいかに生徒・学生が安心して「わからない」と述べることを可能とする環境を担保するかが、教師にとっては重要である、との指摘もできるであろう。

続く東條・吉岡(2016)でも、2009年と2011年の関係代名詞指導時の教室談話事例が比較・検討されている。本稿では、Sawyer(2013)が述べた協働的な創発における特徴として、(a) 予見不能な偶発性；(b) 参加者による変幻自在で対等な貢献；を分析概念に採用している。そして結果として、一斉授業においては、(a) ならびに(b)を包摂する対話が生起しにくい一方で、生徒・学生間では、(a)、(b)共に、より生起しやすいことがわかった。一斉授業においては、対話形式が概ね教師と生徒・学生間で限定的に生起する傾向にあり、偶発的で対等な貢献が見られないことの指摘ができる。一方、小集団学習においては、誰がいつ、誰に対しどのような発話を述べるのが予見不能で、より水平的で対等な貢献が対話においてなされることも少なくない。

このことから、小集団学習時には、より自由で多様な対話・発話形式が可能となることが示唆される。

このように、校種や学習者の年齢によって英語授業における対話のあり方が異なり得る中、一斉授業または小集団学習といった授業様式をふまえた対話のあり方については、校種を超えた差異より、共通点の方が少ないことも指摘できよう。上述した協働的な対話としての「既存知識を確認する段階で生起する探索的な対話、ならびに既存知識を洗練させる段階で生起する互恵的な対話」が、中学校英語科においても、大学同様に見られるのかどうかについては、改めて詳細に検討する必要がある。

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4件)

Hiroko Tojo & Akiko Takagi. (2017). Trends in Qualitative Research in Three Major Language Teaching and Learning Journals, 2006-2015. International Journal of English Language Teaching. Vol4(1), 37-47. Peer-reviewed.

東條弘子 (2016a) 「中学校英語科における関係代名詞の授業対話分析：ヴィゴツキーによる内言への視座からの検討」『ヴィゴツキー学』別巻第4号 pp. 1-13 査読有

東條弘子 (2016b) 「大学英語教師による授業省察過程の検討：半期授業実践録の内容分析」『日英・英語教育学会誌』No. 20 pp. 67-84 査読有

東條弘子・吉岡順子 (2016) 「中学校英語科における協働的な対話の検討：関係代名詞の授業対話分析」『順天堂グローバル教養論集』第一巻 pp. 80-94 査読有

〔学会発表〕(計1件)

東條弘子 (2016c) 「大学英語教師による授業省察過程の検討：半期授業実践録の内容分析」全国英語教育学会第42回埼玉研究大会 埼玉県草加市獨協大学 2016年8月20日-21日 発表要綱集 602-603

〔図書〕(計0件)

〔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
東條弘子 (TOJO Hiroko)
宮崎大学・教育学部・准教授
研究者番号：00756405

(2) 研究分担者 ()

研究者番号：

(3) 連携研究者 ()

研究者番号：

(4) 研究協力者 ()