

明示的文法の理解における協同学習の効果 —中学校英語授業を対象にした質的・量的分析から—

サルバシオン有紀*・大場浩正**

(令和5年8月31日受付；令和5年10月16日受理)

要 旨

本研究の目的は、英文法の明示的理解活動において協同学習の理念や技法を用いることが、中学生の英文法理解にどのような効果をもたらすのかを明らかにすることである。英語の授業における言語活動に協同学習の技法や理念を導入した実践は数多くある。また、中学校英語の授業において、新しい文法事項を明示的に理解することの有効性を示した研究も行われてきた。本研究では、中学3年生を対象に、処置群と対照群の事前・事後テストの量的分析、処置群における協同的な対話の質的分析、さらに、両群の事後アンケートの質的分析を行った。その結果、両群とも授業後に英文法の理解度が有意に向上した。しかし、事後アンケートの質的分析の結果、学習意欲や自己効力感・達成感を得たのは処置群のみであった。また、処置群の協同的な対話を質的に分析した結果、学習者が明示的な英文法の理解を協同的に深めていく過程だけでなく、自己効力感や達成感を得る過程も明らかになった。

KEY WORDS

explicit grammatical knowledge 明示的文法知識, cooperative learning 協同学習, cooperative dialogue 協同的な対話, self-efficacy 自己効力感, junior high school students 中学生

1 はじめに

2021年度より実施されている『中学校学習指導要領』（文部科学省、2017）が公表されて以来、教育現場では「主体的・対話的で深い学び」や「アクティブ・ラーニング」という言葉が多用されている。英語教育においては以前より、学習者の活発な授業への参加を目的として協同学習が注目されており、その技法を用いた言語活動の効果を検証した研究も存在している（大場、2015；和田、2013など）。その一方で、実際の中学校3年生に対する英語指導では、教師主導の明示的な文法理解の活動が授業の8割を占めているという調査結果もあり（ベネッセ教育総合研究所、2014, p. 6）、本来であれば学習の導入段階であるべき明示的英語文法の指導が、多くの中学3年生を対象とした英語指導ではメインの学習活動になってしまっているようである。

中学校外国語（英語）の指導目標が「コミュニケーションを図る資質・能力の育成」や「外国語におけるコミュニケーションにおける見方・考え方の獲得」である以上、生徒がコミュニケーション活動を通じて英語習得を行っていくことは必要不可欠である。しかし、このコミュニケーション活動を「明示的に英語文法を理解するためのコミュニケーション活動」と「英語の文法知識を習得し、活用するためのコミュニケーション活動」とに分類することで、コミュニケーション活動の目的をより明確にし、中学校英語の指導をよりアクティブな学びにできるのではと考えた。

本研究は前者の「明示的に英語文法を理解するためのコミュニケーション活動」に着目し、協同学習の理念と技法を明示的な文法（現在完了形の継続用法）理解の活動に組み込むことにより、中学校英語における「主体的・対話的で深い学び」の実現可能性を検証することを目的としたものである。

2 先行研究の概観

言語に関する文法知識には、意識をしなくても使うことのできる暗示的文法知識と、意識的に用いられる統語規則である明示的文法知識の2つがある（Bialystok, 1979）。白畑・富田・村野井・若林（2009）は、明示的文法知識を持つことで、学習者はインプットに含まれる言語項目に気づき、自分の誤りに敏感になり、自分のアウトプットを修正しやすくなると説明している（p. 99）。したがって、明示的知識を持っているだけではその言語が「使える」わけ

ではないが、言語習得の促進を図るうえで明示的知識を得ることは有益である。明示的知識の指導方法としては、言語構造や規則を明示的に例文と共に提示したり (Ellis, 1993)、母語にはないが学習対象言語にはある概念を理解するために明示的な文法理解活動を行ったり (白畑, 2015) する方法が提案されている。

一方、協同学習とは「協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すとともに、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ (内化する) ことが意図される教育活動」と定義されている (関田・安永, 2005, p. 13)。Johnson, Johnson, and Holubec (2009) は協同学習の基本的構成要素として以下の5つを提案している。

- (1) 互恵的な協力関係 (positive interdependence)
- (2) 個人の責任 (individual accountability)
- (3) 対面しての相互交流 (face-to-face interaction)
- (4) 社会的スキルの訓練 (social skills)
- (5) グループの改善手続き (group processing)

これらの基本的構成要素を満たす協同学習の技法は数多く開発・検証されているが、そのうちの1つがジグソー法である。ジグソー法において、学習者は3人から7人のホームグループを構成し、各メンバーは教材を分割したジグソー課題を与えられ、個人での学習に取り組む。続いて、同じジグソー課題を持つ学習者が集まって専門家グループを構成し、協力しながら課題の理解を深める。その後、再度ホームグループで集まり、各メンバーが学んできた学習内容についてグループ内で共有し、学習を深める。最後に学習教材全体に関するテストを各学習者が受験し、学習内容に関する個別の理解度を確認する、という流れで行われる (Aronson & Patnoe, 2011; Jacobs, Power, & Loh, 2002)。

スレイヴィンはジグソー法の変形であるジグソー2という技法を生み出した (Aronson & Patnoe, 2011, pp. 16-17)。ジグソー法との違いは、教材が分割されていないため、全学習者が学習教材の全体像を把握していることである。ジグソー2での課題設定方法について、加藤・和田 (2016) は、専門家グループでの話し合いでは語彙や文法などテキストの流れを把握するための「形式発問」に取り組み、その後のホームグループでは本文内容に関する説明や論旨をまとめるといった「内容発問」に取り組み、「段落間ジグソー (Question-based Jigsaw)」を開発した。

学習者が目標言語を学ぶ過程で発生する協働的な対話 (collaborative dialogue) について、Swain (2000) は学習者が互いの発言や書いたことをもとに、課題の解決と言語に関する知識構成を行う対話と説明する。また、その分析単位としては言語に関するエピソード (language-related episodes: LREs) が用いられることが多い。Swain and Lapkin (1998) はジグソータスクを用いたペアでの協働ライティングにおいて、協働的な対話内で産出されたLREsが外国語学習を促進する様子を分析した。また、Källkvist (2013) は、LREsを単位として複数の学習者が翻訳タスクに取り組む際の母語での対話を分析し、翻訳タスクそのものが学習者の言語理解を促進することを明らかにした。

英語以外の教科においても、日本人学習者が新しい概念を獲得する際の対話に関する分析がなされている (橘・藤村, 2010; 町・中谷, 2014)。高垣・中島 (2004) は相互作用に着目し、小学4年生を対象に、理科学習における一斉形態の協同学習での発話事例の解釈的分析を行った。具体的には、知識の協同構成場面において相互作用がどのように働くのかを明らかにするため、トランザクティブ・ディスカッション (transactive discussion: TD) の質的分析の類型に基づき、学習者の各発話を「課題の提示」「フィードバックの要請」「主張」「正当化の要請」「言い換え」「併置」「拡張」「矛盾」「比較的批判」「精緻化」「統合」の計11カテゴリーに分類した。その後、対話そのものを進めていくための発話である「表象的トランザクション」と、他者の発話内容を受けて自分や他者の考えを操作するための発話である「操作的トランザクション」という2つの上位カテゴリーを設定し、対話を分析した (図1参照)。その結果、知識の協働的な構成場面では互いの考えを関連付けたり反証したりしながら理解する、二項対立的な相互作用が発生することが明らかになった。これはいずれも外国語教育分野のものではないが、新しい概念を協働的に理解するという点では、母語に類似した概念のない、学習対象言語がもつ概念を理解するための明示的文法指導 (白畑, 2015) に応用できると考えられる。

3 研究課題

本研究では、上述した先行研究の動向に基づいて、以下の3つの研究課題を設定した。

- (1) 中学校3年生を対象に協同学習型と一斉講義型の2つの授業を行った場合、英語の明示的文法学習に差は見られるか。
- (2) 協同学習型の授業における生徒は、協働的な対話を通して、どのように明示的文法知識を理解するのか。

(3) 協同学習型の授業は明示的文法理解を目的とした授業に対してどのような可能性を持つか。

4 研究方法

4.1 調査参加者と分析対象者

本調査は2017年6月に実施し、調査参加者はA県内の私立中学校に在籍する中学3年生44名であった。調査を行うにあたり、調査実施校の校長から書面での許可を得た。また、調査参加者はすべて16歳以下であったため、調査対象者と保護者に調査内容を説明した上で、書面による同意を求めた。調査参加者のうち、事前・事後・遅延における文法性判断テストと調査期間中の対象授業全てに参加し、調査への協力を承諾した41名（処置群20名、対照群21名）を分析対象者とした。

両群は調査前の同年4月上旬に学力テストである「学力推移調査」（ベネッセコーポレーション）を、また調査後の同年7月中旬には「GTEC for Students」を受験し、英語能力を測定している。両試験の結果についてt検定（両側検定）によって分析した結果、いずれの試験においても処置群と対照群の平均点に有意差は見られなかった（「学力推移調査」の結果は $t(37) = -0.54, p = .59$ であり、「GTEC for Students」の検定結果は $t(37) = -0.33, p = .74$ ）。したがって、両群は英語能力において等質であると言える。

参加者は中学校3年生当初までに英語の時制表現については学習し、理解していた。しかし、現在完了形については調査時点では未学習であり、その形式や概念については理解していなかった。

4.2 目標言語項目

現在完了形は、指導時の『中学校学習指導要領解説 外国語編』（文部科学省、2008、p. 51）において、中学校英語で扱うべきものとして定められている文法事項の一つである。日本語には時間を表す「時制」の動詞に語形変化はなく、動作や状態の様子を表す「相」に関しては、基本となる完了相と非完了相が、「継続相」「結果相」「終結相」「始動相」の4つを示す語形変化と複雑に組み合わせられて多くの表現を作り出す（安藤、1986）。一方、英語には明確な「時制」を表す動詞の語形変化が存在し、「完結相」「進行相」「完了相」「完了進行相」が存在している（江川、1991）。本研究で指導対象とする現在完了形は、現在時制と完了相との組み合わせで構成され、「have (has) + 過去分詞」という形式を採用しており、完了・結果、経験、継続という3つの用法を持つ動詞の語形変化である。しかし、その用法は日本語の「相」とは異なるものであるため、日本語母語話者にとってはその概念を理解すること自体が難しい。したがって、現在完了形は日本語と比較しながら理解することが必要な文法事項である（白畑、2015）。

4.3 調査手続き

本調査における処置群と対照群は、現在完了形継続用法の形式と概念について、文脈のある例文を通して理解するための授業を受けた。教材として『New Horizon English Course 3』Unit 2-1, 2（笠島・関（編）、2017、pp. 21-25）を使用し、現在完了形の形式とともに、現在完了形継続用法に関する明示的知識の理解を図るための授業が設計された。現在完了形の明示的知識理解の補助装置として、松沼（2007）の図作成方略を合わせて提示した。

両群に対する学習指導の流れを図2に示す。処置群の授業参加者はその場でランダムに1から6までの数字を与えられ、同じ番号を持つ対象者が3～4人で構成されるホームグループを形成した。グループ内であいさつや英語での簡単なやり取りなどのアイスブレイクの後、新出語彙の意味や発音の確認をグループ内で行った。続いて、本研究の対象文法項目である現在完了形継続用法について、ジグソー2を用いて明示的な文法指導を行った。具体的には、各グループにおいて授業参加者には異なるジグソー課題がランダムに与えられた。そして授業参加者は同じジグソー課題を持つ者が集まって専門家グループを構成し、個人で課題を解いたのちグループ内での学び合いを行った。なお、

表 象 的 ト ラ ン ザ ク シ ョ ン	課題の提示	話し合いのテーマや論点を提示する
	フィードバックの要請	課題や発話内容へのコメントを要求する
	主張	自分の意見や解釈を提示する
	正当化の要請	主張を正当化する理由を求める
	言い換え	自己の主張や他者の主張と同じ内容を繰り返して述べる
操 作 的 ト ラ ン ザ ク シ ョ ン	併置	他者の主張と自己の主張を並列的に述べる
	拡張	自己の主張や他者の主張に別の内容を付け加えて述べる
	矛盾	他者の主張の矛盾点を、根拠を明示しながら指摘する
	比較的批判	自己の主張と他者の主張とが相容れない理由を述べつつ反論する
	精緻化	自己や他者の主張に新たな根拠を付加して説明する
統合	自己や他者の主張を理解し、共通基盤の観点から説明しなおす	

図1 TDの質的分析類型に基づく発話のカテゴリー
（高垣・中島（2004、pp. 475-476）より筆者作成）

ジグソー課題は、加藤・和田（2016）に基づき4種類作成され、いずれの課題にも内容発問と時制表現に関する形式発問が1問ずつ設定された。

休憩の後、授業参加者はホームグループに戻り、専門家グループでの学習内容を共有した。その後、授業者からホーム課題が与えられ、個人で課題を解いたのちグループ内で学び合いを行った。ホーム課題は計6問から構成されており、その内訳は内容発問が2問、現在完了形継続用法の明示的知識を問う問題が1問、英作文が3問であった。

一方、対照群には一斉講義型の授業を通して明示的な文法指導を行った。その際、処置群に与えられた5種類の課題に掲載されている14の発問内容はすべて、教師からの問いかけや解説という形で対照群の授業参加者に示された。

所要時間	処置群（協同学習型）（ $n=22$ ）	対照群（一斉講義型）（ $n=22$ ）
15 min.	個別での事前テスト受験	個別での事前テスト受験
30 min.	ジグソーグループ作成 アイスブレイク 新出語彙の意味と発音の確認 専門家チームでの学び合い	新出語彙の意味と発音の確認 現在完了相（継続用法）の形式と意味に関する理解
10 min.	休憩	休憩
25 min.	ジグソーグループでの学び合い ・専門家チームでの学び合いの共有 ・ホーム課題の学び合い	本文内容の意味理解と音読練習 現在完了相（継続用法）を使用した英文産出練習
20 min.	個別での事後テスト受験 個別での感想調査への協力 ※解答が終わり次第終了	個別での事後テスト受験 個別での感想調査への協力 ※解答が終わり次第終了

図2 授業の流れ（全100分）

4. 4 データ収集方法

授業参加者全員の現在完了形に関する文法知識の変化を計測するため、授業の前後と約1週間後に文法性判断テスト（grammatically judgement task: GJT）を行った。本研究においては、学習者の文法知識が明示的なものか暗示的なものかは問題としていないため、時間制限はないが急いで解答することが求められるSpeeded GJTを実施した（草薙，2012）。1回のテストは20問で構成され、7種類の時制表現（現在完了形継続用法、現在完了形経験・完了結果用法、現在形、過去形、未来表現、現在進行形、過去進行形）について、その表現が文法的に正しいかどうかを判断し、誤りと判断した文に関しては訂正を行うことが求められた。現在完了形継続用法については4問出題され、うち2問は正しい英文、2問は現在完了形で表すべき部分が現在形もしくは過去形で表現されているという誤りを含む文であった。また、残り16問のうち8問は正しい英文、8問は適切な時制表現が用いられていない誤りを含む文であった。これら20問は乱数表を用いてランダムに配列され、同様のテストが合計3回分準備された。3回のテストについてパイロットテストを行い、その結果について一元配置分散分析を行ったところ、有意差は認められなかった（ $F(2, 44) = 1.217, p = .462$ ）。処置群では授業におけるホームグループ内の協同的な対話が録音された。さらに、授業後に、両群とも自由記述形式のアンケートに回答した。

4. 5 データ分析方法

事前・事後・遅延テストに対しては現在完了形継続用法に関する4問のみを対象とし、正解を2点、不正解を0点とした。ただし、誤文については文法的に正しく書き換えられなかった場合は-1点とした。したがって、最高得点は8点である。

処置群の協同的な対話については、音声データを文字化し、英語教師である研究協力者と第一著者の計2名を評定者とし、高垣・中島（2004）の設定したカテゴリーとその分析手法を援用して発話分析を行った。なお、ホームグループ1と4は分析対象者外を含んだため分析対象から除外した。分析対象となる4つのホームグループのうち1グループ分を、2名の評定者が協議をしながら行い、残りの3つのホームグループの談話は独立して評定を行った結果、平均一致率は59.80%であった。不一致の点は音声記録を再度確認しながら協議して評定した。

4つのホームグループに関してグループ内対話におけるトランザクション数を比較したところ、ホームグループ3が292と最も多く、続いてホームグループ5が243、ホームグループ6が116、ホームグループ2が112と最も少なかった。このことは、ホームグループ3で最も活発な対話がなされたことを示している。また各ホームグループにおけるメンバーの事前テスト・事後テストの得点の変化を分析したところ、ホームグループ3とホームグループ6はメンバー全員が正の得点変化を示したのに対し、ホームグループ2とホームグループ5は負の得点変化を示すメンバーを含んでいた。したがって、ホームグループ3での対話が明示的文法知識に関して協同的に理解を進める過程を的確に提示し得ると判断し、当該グループを選択して協同的な対話の更なる分析を行うこととした。

授業に対する振り返りはフリーソフトKH Coder 3（樋口，2020）を用いて計量テキスト分析を行った。

5 結果

5. 1 事前・事後・遅延テスト

処置群と対照群の事前・事後・遅延テストの結果を表1に示す。二元配置分散分析を用いて分析したところ、授業方法とテストの交互作用は有意ではなく ($F(2.00, 78.00) = 0.05, p < .10, \eta^2 = .065$), 授業方法の主効果も見られなかった ($F(1, 39) = 1.98, p < .2, \eta^2 = .048$)。しかしながら、処置群・対照群ともにテストの主効果は有意であった ($F(2.00, 78.00) = 27.39, p < .001, \eta^2 = .413$) (表2参照)。したがって、中学3年生を対象に、協同学習型と一斉講義型の2つの授業法で明示的知識理解を目的とする授業を行った場合、文法性判断テストの結果に指導法による有意な差は生じなかった。

表1 処置群と対照群の事前・事後・遅延テストの結果

	事前テスト		事後テスト		遅延テスト	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
処置群 (協同学習型) n=20	4.20	2.14	5.25	1.89	6.40	2.23
対照群 (一斉講義型) n=21	2.71	2.03	5.48	1.91	5.76	1.61

表2 授業法 (対応なし) × テスト (対応あり) の2元配置分散分析

Source	SS	Df	MS	F	p	η^2
Between Subjects						
授業法	12.296	1	12.296	1.977	.168	.048
誤差	242.501	39	6.218			
Within Subjects						
テスト	150.686	2.000	75.343	27.387	.000	.413
テスト × 授業法	15.011	2.000	7.505	2.728	.072	.065
誤差 (テスト)	214.583	78.000	2.751			
合計	635.077	122.000				

5. 2 協同的な対話

ホームグループ3における協同的な対話の分析を行ったところ、協同的な対話全体は、以下の5つの学習場面から構成されていた。

- (ア) 各メンバーが専門家グループで理解した学習内容の共有場面
- (イ) 時を表す表現に関する問いへの討論場面
- (ウ) テキストの内容理解を求める問いに関する学習場面
- (エ) 明示的文法知識の理解に関する学習場面
- (オ) 英文産出活動場面

カテゴリー分類により明らかになった談話内のトランザクションの数、及び出現した発展的リンク・対立的リンクの結果は表3のとおりである。

表3 ホームグループ3の各話し合い場面におけるトランザクションとリンクの発生数

学習場面	表層的トランザクション	操作的トランザクション	リンク数	発展的リンク	対立的リンク
(ア) 学習内容共有	33	0	34	0	0
(イ) 教師の発問討論	23	3	35	3	0
(ウ) 内容理解	115	11	133	12	1
(エ) 明示的文法知識理解	30	3	47	3	0
(オ) 英作文活動	71	3	74	2	1

5つの学習場面のうち、(ア)はグループ内で新しい理解を得ることではなく、それぞれが学んだことを共有することが目的であるため、操作的トランザクションは発生せず、学習の深化は見られなかった。したがって、(イ)から(オ)の学習場面について、発話事例の解釈的分析を行った。

時を表す表現に関する問いへの討論場面(イ)は、26のトランザクションで構成された学習場面である。教師の発問が1つの正答を求める問いであったため、対話は直線的に進み、思考の揺れ等は生じなかった。しかし、その一方で、グループメンバー間に理解度の差があったため、対話内にフィードバック要請や言い換えが多く出現した。その結果、既出の発話や発問に対して複数のリンクが生じ、リンク数は総トランザクション数を上回る35となった。

図3は場面(イ)における全26のトランザクションより抽出した、発展的リンクを含む21のトランザクションで構成される討論過程である。教師の課題提示(1)に対し、3-Dはなかなか課題そのものが理解できず、グループメン

バーに複数回フィードバックを求めた(3, 7)。その一方で, 3-Cが把握した主語に対して3-Aと3-Bが意味を付け足し, 英文の意味理解が深まっていった(8~10)。そのやり取りがきっかけとなって3-Dもついに課題の意味を把握し(11), メンバー全員での課題解決に向けたやり取りが開始された。3-Dが主張した「過去形である」という考えに対して他のメンバーも同意し(14~18), 3-Dがその根拠を付加して全員の理解を深め(20), 最後に3-Aが理解に至った(21)。

テキストの内容理解を求める問いに関する学習場面(ウ)は総トランザクション数126で構成されていた。与えられた課題は現在完了形(継続用法)を含む一連のテキストを読み, そこから主人公の半生を時間の流れを示す矢印上に図示するものであった。したがって, 学習者は課題の解決過程で, 必要に応じて明示的の文法知識を用いて理解する必要があった。そのため, グループメンバーはそれぞれが抱える疑問や理解の穴を少しずつ解決しながら最終的な課題解決に向けて進んでいく過程をたどっており, 結果的に課題提示のトランザクションが増加した。そのため, 総リンク数は133となった。

この場面では, グループメンバーが2つのペアに分かれて対話をする部分が発生した。図4は, 全トランザクションから特徴的な26のトランザクションを部分抽出したものである。3-Dが主人公の未来に関して課題を提示したが, 他のメンバーがその意見に同意せずにいたため(1~3), 3-Dは関する新たな課題を提示した(4)。しかし, その理解が3-Aと3-Cとで異なったため(5, 6), 主人公の来日から現在までの時間帯について検討する3-Aと3-C(7, 10, 13, 16)と, 主人公の来日に対する感情について検討する3-Bと3-D(8, 9, 12, 14, 15)の2ペアに分かれて話し合いが進んだ。3-Bは3-Dの気づきをきっかけにfinallyという副詞に着目し(8, 9, 12), その後, テキストの他の部分をヒントにして主人公の感情を推測した(14, 15)。その間に, 3-Cは話し相手である3-Aの意見と自分の意見とが同じであることを確認した後(11), テキストから意見の理由を抜き出して自らの意見を精緻化した(13)。しかしその部分には現在完了形(継続用法)が含まれていたため, 3-Aは理由となる英文について日本語を用いて明示的に理解しようと, さらなる精緻化を試みた(16)。

3-Cが当初の課題(1)を再提示するタイミングが, 別の対話をして3-Dのフィードバック要請(17)直後であったことから(18), それぞれのペアは対話をしながらもう一方のペアの対話を聞いていたと考えられる。また, 主人公はこれからも日本にいるであろうという結論に達した後(19, 20), 3-Cは自分たちの理解内容をもとに精緻

- 1 教師 終わった? 「う」がどの時間帯か考えてみて?
- 2 3-D 「パウロはあなたのコーチ…」
- 3 3-B ポウロ?
- 4 3-A パウロ
- 5 3-D あ、パウロ? ああ、パウロ。うーん
- 6 3-C Paolo, your coach, told me about you …
- 7 3-D え、どういこと
- 8 3-C パウロ
- 9 3-A あなたのコーチ
- 10 3-B told me…
- 11 3-D いつ伝えたってことか?
- 12 3-C うん
- 13 3-D いつだろうね
- 14 3-C 過去だよな
- 15 3-B うん
- 16 3-D あ、過去か。
- 17 3-C 過去ではあるよね
- 18 3-D うん
- 19 3-B ええ～
- 20 3-D あ、知っていたもんね、リカルド。
- 21 3-A 過去。

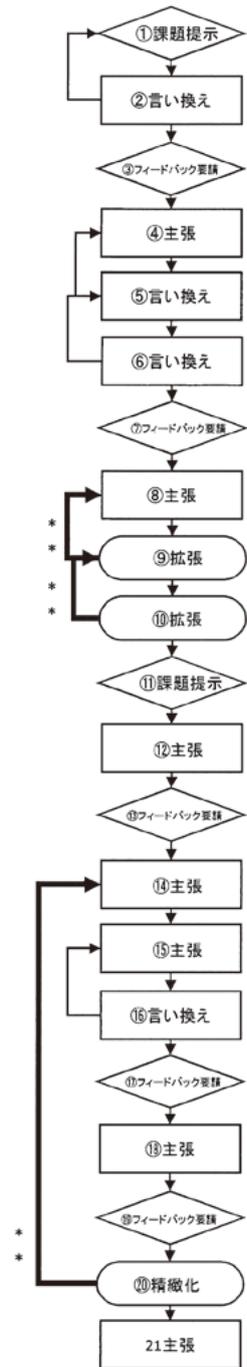
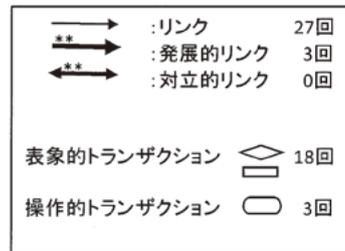
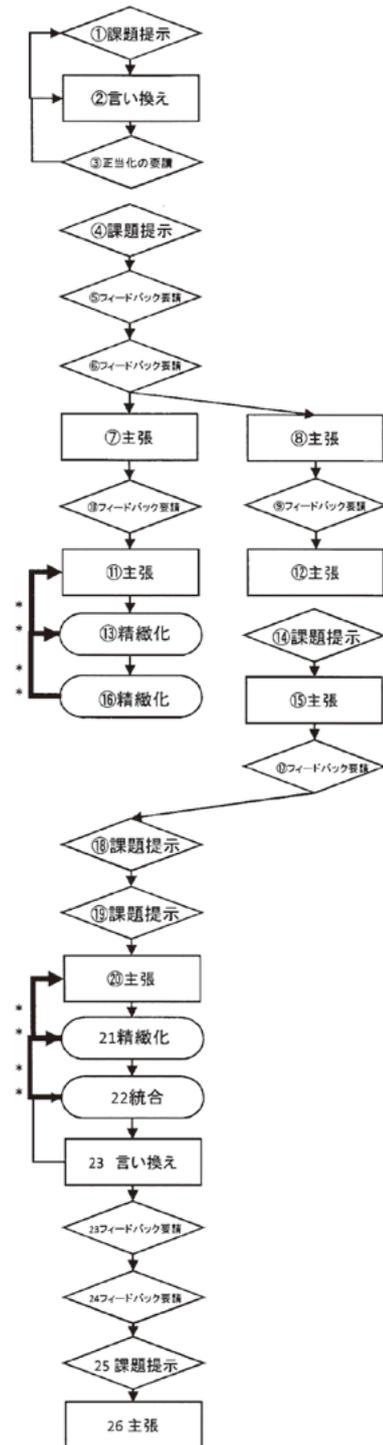


図3 場面(イ)のトランザクション(一部分)

- 1 3-D 未来も、日本でいいよね？
- 2 3-C 未来、日本にしちゃう？
- 3 3-D うーん…
- 4 3-D I could finally ケイム to Japan… なんて言ってる？I'm glad、私は嬉しい、I could…
- 5 3-C あ、あ、あー！！あ？あ？わかんないわかんない
- 6 3-A え、何？
- 7 3-C 1か月。
- 8 3-B 「思う」じゃない？
- 9 3-D can finally…
- 10 3-A そっか、1か月前から、私は、日本に来たの？この子は。
- 11 3-C うん、たぶん。
- 12 3-B canじゃない、finally、ついに、私は、うーん
- 13 3-C I've lived in Japan for a month.
- 14 3-D あ、やっぱ、日本が好きなんだね
- 15 3-B ん、だね、アニメが好きとか言ってなかった？
- 16 3-C 私は、住んでいる、日本に、1か月間、でしょ？
- 17 3-D うーん
- 18 3-C じゃあ、これからも？
- 19 3-A 未来？
- 20 3-D これからも、日本にしよっか。
- 21 3-C これから… I've lived、livedで住んでいるって言ってるから、一か月間住んでいる、日本に。
- 22 3-B ついに、なんか、日本に来れた、みたいな。
- 23 3-D ね、よかったね
- 24 3-A もう、いいんじゃない、日本で。だめ？
- 25 3-C イエーイ！じゃあ、もうずっと？
- 26 3-B 現在から未来まで日本でいいか。



→	:リンク	31回
→→	:発展的リンク	4回
←→	:対立的リンク	0回
◇	表象的トランザクション	22回
○	操作的トランザクション	4回

図4 場面(ウ)のトランザクション(一部分)

化を行い(21)、3-Bも自分たちの理解内容と相手ペアの理解とを統合する働きかけを行った(22)。以上より、比較的難しい課題に対してはペアを形成し、互いの理解の穴に寄り添いながらスモールステップで明示的文法に関する理解を行い、その後、互いの理解を統合して最終的な課題を乗り越えようとする働きが自発的に生じることがわかった。

明示的文法知識の理解に関する学習場面(エ)は、現在完了形(継続用法)に関する明示的な定義を理解する学習場面であった。33のトランザクションにより構成されており、場面(ウ)で各メンバーが理解した現在完了形(継続用法)の形式や概念をまとめ、日本語で説明する活動であったため、全体的に直線的なやり取りが行われた。しかし、各メンバーが場面(イ)で理解した現在完了形の概念には微妙な差があったため、言い換えの出現回数が多く、

総リンク数は47となった。図5は本場面における特徴的なトランザクションを抽出し、図示したものである。

明示的文法知識の理解に関する学習は、3-Aと3-Cとのやり取りから開始された。3-Aが提示した課題を3-Cが言い換えることにより課題を共有し(1, 2), 3-Cの主張を3-Aが繰り返し、それによって3-Cは自らの理解を拡張させる、というラリーのような形式で知識理解が行われた(3~8)。しかし、3-Cが「完了」という言葉に影響されて誤った拡張を行った際には(7), 3-Aは一度繰り返した(8)後すぐにフィードバック要請を行って再考を促し(10), 3-Cが理解し直すきっかけを与えた。その結果、3-Cは自らの理解をリセットし始め(13), 現在の状態について再考し、3-Aがその思考に寄り添うような対話(15~19)が行われた。最終的に3-Cは当初の理解を修正し(20, 21), 状態の起点について考えた上で(22) 現在まで過去に始まった状態が続いているという、現在完了形(継続用法)の正しい知識の獲得に至ることができた(24)。その後、3-Aが現在完了形継続用法に関する定義をグループ内で共有し(25), 自分たちの理解が正しいことを他のメンバーとともに確認した(26~32)。この一連の流れから、明示的文法知識理解のための一つの方法として、協同的な対話の中心となるメンバーに他のメンバーが寄り添うことで文法知識の理解が深まっていく様子が明らかとなった。

一方、グループとしての学習が場面(エ)であるにも関わらず、3-Bは前場面(ウ)の学習内容について満足できておらず、グラフ(正確には時間軸)の記入方法についてグループに質問を投げかけていた(9, 11)が、それに対し3-Dが反応した(12)。結果として3-Bは自らの理解に満足し、グループの対話に合流することができた(29)。ここでも、メンバーの疑問に寄り添う様子が見られた。

英文産出活動場面(オ)では、学習者は2つの日本語を英文に変換するとともに、指示に従って自らに関して英語で表現する自由英作文に取り組んだ。総トランザクション数は71であるのに対し、総リンク数はほとんど変わらない74で構成されている。これは、多くのトランザクションがメンバーとの対話内で発生したのではなく、ひとり一人の

- 1 3-A これもだよ、現在完了
- 2 3-C 現在完了とは、なにか。
- 3 3-C 今より前から、みたいな?
- 4 3-A 今より前から…
- 5 3-C で、過去からはじまりの、みたいな。
- 6 3-A 今より前から…
- 7 3-C で、過去からはじまりの、今終わってるかな? みたいな。
- 8 3-A 今より前から始まって、今終わってる?
- ※ 9 3-B まって、ここんとこのグラフ、どうやって書けばいいかな。
- ※ 10 3-A あれ
- ※ 11 3-B 待って、ここで日本に来た…
- ※ 12 3-D 点線でボンボンやってたよ
- ※ 13 3-C 待って、現在完了やろ、
- 14 3-A うん
- 15 3-C 今終わったやろ、そういうことやんな
- 16 3-C 今までやってきたけど、今は
- 17 3-A 今は、やってないってこと?
- 18 3-C とりあえずピーみたいなの
- 19 3-A 終わってるってことね?
- 20 3-C わかんないけど
- 21 3-C 終わってないんかなあ
- 22 3-C sinceだと「から」やん
- 23 3-A うん
- 24 3-C だから、今もやん
- 25 3-A あ、あったよ、現在完了。これ? 69ページ。
- 26 3-D 何で載ってた?
- 27 3-A 「過去に始まった動作・状態を現在に結びつけて述べるとき」
- 28 3-C だそうす
- 29 3-B もう一回言って
- 30 3-A 「過去に始まった動作・状態を現在に結びつけて述べるとき」
- 31 3-D えー、なんか、長い。
- 32 3-A でしょ、長いよね。

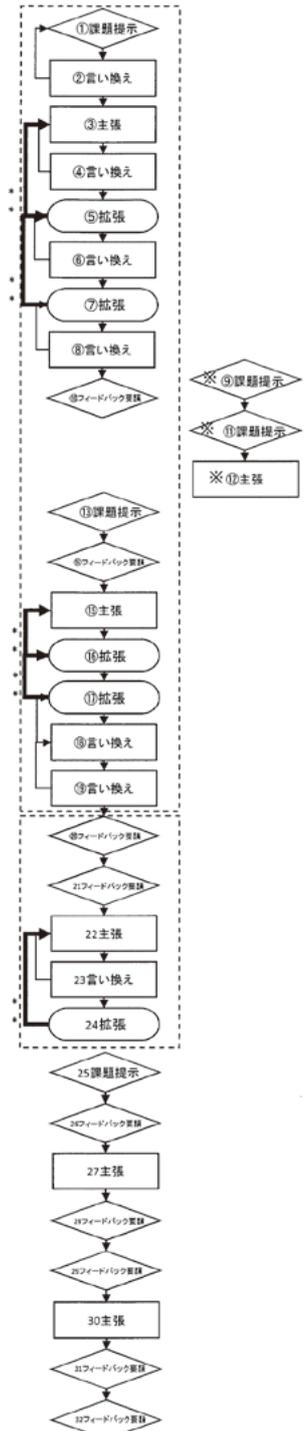
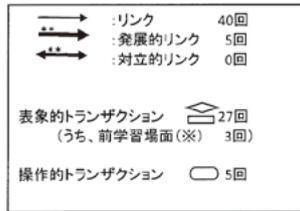


図5 場面(エ)のトランザクション(一部分)

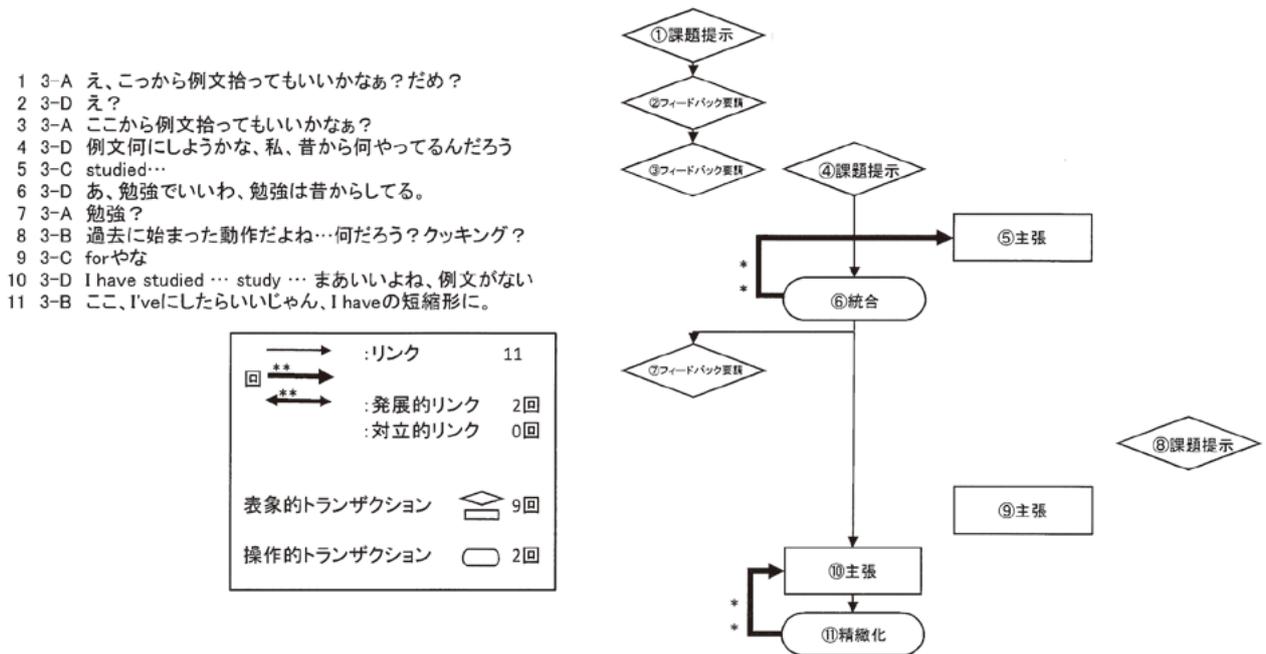


図6 場面（オ）のトランザクション（一部分）

学習者が自らの思考を深めるために個人内で「対話」していたためと考えられる。本場面における特徴的な11のトランザクション部分を抽出し図示したものが図6である。

3-Aが英文作成のヒントを求めて提示した課題を3-Dが受け止めたが（1～3）、3-Dはそれに応えることなく自らの課題に向き合っていた（4）。そのタイミングで3-Cが「studied」と作文をしながらつぶやいたことで（5）3-Dの統合が起これ（6）、その発言を耳にした3-Aがフィードバック要請を行う（7）、という連鎖が発生した。さらに、3-Dが作成途中の英文を言語化した（10）を受けて3-BがI haveの短縮形であるI'veという形式を提案した（11）。

5. 3 授業後の自由記述アンケート

自由記述アンケートを分析する最初の段階として、アンケートの回答者数に対して30%以上の頻度で出現した頻出語をカウントした。1つのアンケート内で複数回使用された語もあるため、割合が100%を超える語も存在した。処置群のアンケートにおける最頻出語は「思う」（60.00%）であり、その後、「楽しい」（45.00%）、「自分」「意見」「今日」「授業」「人」（各30.00%）という順になった。一方、対照群のアンケートにおける最頻出語は「授業」「思う」（各123.81%）、「今日」（66.67%）、「眠い」（52.38%）、「ノート」（47.62%）、「書く」（42.86%）、「聞く」「良い」（33.33%）という順になった。続いて、記述内に出現した語をその文脈等も考慮しつつ整理し、分析に必要なコーディングルールを作成した結果、計14のコードが作成された。本研究におけるコーディングルールを図7に示す。

作成したコーディングルールに従い、KH Coder 3（樋口、2020）を使用してコードを与えたところ、コード出現率は表4のようになった。処置群における「眠たい」や、対照群における「次回への意気込み」は、いずれの出現率も0%であった。また、処置群における「前向きで楽しい気持ち」「不安・心配な気持ち」「仲間意識」「できる」「深い学習活動」「インタラクティブな活動」「次回への意気込み」の7つのコードは、その出現率が対照群における出現率を上回った。一方、対照群においては、「難しい学習内容」「眠たい」「わかる」「浅い学習活動」「個人学習活動」「普段との比較」「本時への言及」の7つのコードにおいて、処置群における出現率よりも高い結果となった（表4参照）。

この結果をもとに、処置群における出現コードの共起ネットワークを作成した。その結果、共起ネットワークの中央では「わかる」と「前向きで楽しい気持ち」が結びついており、「わかる」は「インタラクティブな活動」を通じて「できる」とつながり、さらに「次回への意気込み」へとつながっていた。一方、「仲間意識」は「不安・心配な気持ち」と「前向きで楽しい気持ち」の両方と結びつくという結果になった（図8参照）。

一方、対照群に対しても出現コードの共起ネットワークの作成を行った。対照群では「本時への言及」は「わか

る」から「眠たい」へのつながりと、「浅い学習活動」から「個人学習活動」へのつながり、そして「普段との比較」「インタラクティブな活動」の4方向へのつながりを持っていた。また、「インタラクティブな活動」は「難しい学習内容」や「深い学習活動」を経て「仲間意識」とつながっていた(図9参照)。

コード名	コードに含まれる語
前向きで楽しい気持ち	「楽しい」「楽しむ」「頑張る」
不安・心配な気持ち	「速い」「追いつけない」「緊張」「心配」「恥ずかしい」
難しい学習内容	「難しい」「大変」「たくさん」
眠たい	「眠い」「寝る」「眠たい」
仲間意識	「グループ」「班」「チーム」「友達」「メンバー」「助ける」
わかる	「わかる」「わかった」「理解」
できる	「言える」「聞ける」「解ける」「書ける」
浅い学習活動	「知る」「黒板」「写す」「押さえる」
深い学習活動	「深まる」「考える」「深める」「教える」
インタラクティブな活動	「教える」「会話」「共同」「共有」「出し合う」「相談」「話し合う」「付け加える」「話し合い」
個人学習活動	「覚える」「黙々と」「見直す」「見返す」
次回への意気込み	「次」「次回」
普段との比較	「いつも」「普段」
本時への言及	「今日」

図7 本研究におけるコーディングルール

表4 両群のコード出現率(%)

コード名	処置群	対照群
前向きで楽しい気持ち	47.37	10.00
不安・心配な気持ち	26.32	15.00
難しい学習内容	21.05	30.00
眠たい	0.00	55.00
仲間意識	52.63	20.00
わかる	57.89	75.00
できる	15.79	5.00
浅い学習活動	15.79	25.00
深い学習活動	21.05	15.00
インタラクティブな活動	36.84	35.00
個人学習活動	0.00	15.00
次回への意気込み	10.53	0.00
普段との比較	15.79	30.00
本時への言及	21.05	60.00

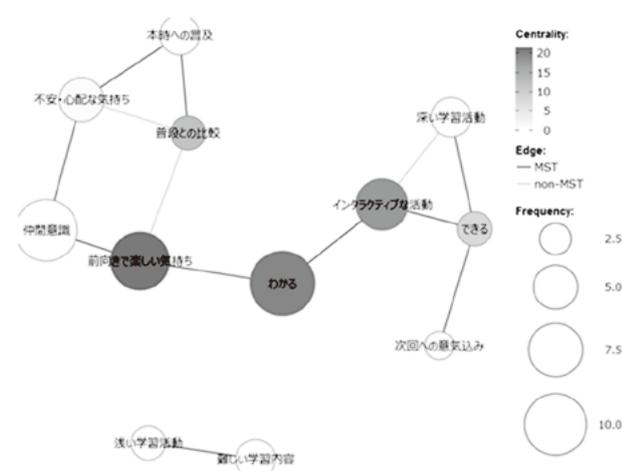


図8 出現コードの共起ネットワーク(処置群)

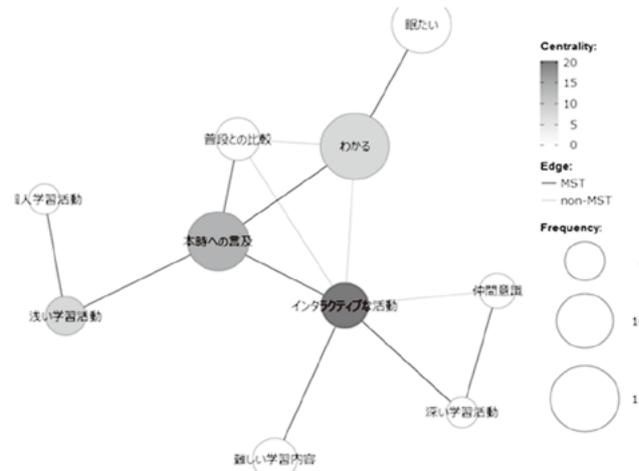


図9 出現コードの共起ネットワーク(対照群)

6 考察と結論

6.1 明示的文法理解と学習スタイル

研究課題1は、「中学校3年生を対象に協同学習型と一斉講義型の2つの授業を行った場合、英語の明示的文法学習に差は見られるか」であった。文法性判断テストの結果より、協同学習型授業と一斉講義型授業の両方で、学習者は授業を通して現在完了形(継続用法)が持つ形式と概念の両方を理解できたことが明らかになった。これは、EFL環境において、英語の現在完了形に関する文法知識やその概念を日本語と比較しながら明示的に教えることが学習者の理解を促進することを支持するものである(白畑, 2015)。また、本研究ではテキスト本文を用いながら現在完了

形について明示的に理解を行ったため、学習者は明示的知識と実際の使用例とを並行しながら理解を進めることができた (Ellis, 1993)。

一方、本研究において指導法の違いによる学習効果の差は見いだされなかった。一見すると、この結果は協同学習が個別学習よりも学習効果が高いという研究 (Johnson et al., 2009) と反するようにも思われる。しかしながら、本研究において、処置群は課題提示以外に教師からの働きかけを与えられていない。つまり、対照群の学習者は教師が伝達した明示的文法知識を聞いて理解した (Ellis, 1993; 白畑, 2015) のに対し、処置群の学習者は教師から伝達されるのではなく、自らが構成した協同的な対話のみを通して、教師が与えるのと同様の知識を理解できたことを示している。したがって、学習者は協同的な対話を構成する中で複数の知識の関連付けや自己説明を行い、その結果として各学習者は新規学習事項である現在完了形継続用法に関する明示的文法知識を自らの中で理解することができたのである (橋・藤村, 2010)。

6. 2 協同的な対話における知識構築方法

研究課題2は「協同学習型の授業における生徒は、協同的な対話を通して、どのように明示的文法知識を理解するのか」であった。本研究は、協同学習の基本的構成要素が具現化されているジグソー2を用いることで、協同的な対話を通じて学習者が明示的文法知識を理解する3つの過程を明らかにした。

第一に、既習事項の復習や学習内容のまとめのように、答えが1つに集約される学習課題に対して構成される協同的な対話は、直線的な流れを取りつつも、小さな課題解決が積み上げられている。協同的な対話においては、学習者は対話を通じて自らの理解の穴に気づき、それを埋めているだけではない。「え」「わからない」「ちょっと待って」等、一斉講義型の授業ではなかなか口にできない言葉が課題提示の役割を果たすことで、学習者は自らの理解の穴だけでなくメンバーの理解の穴にも気づき、それらを互いに埋めることも明らかになった (図3と図5参照)。さらに、協同的な対話の中では学習速度の違いさえ許容され、メンバー相互に対する学習支援が重要視されることが明らかになった。これは、互恵的相互依存関係が保障され、その関係を作り出すための社会的スキルの育成がなされる協同学習の特徴が生み出す結果であろう (Johnson et al., 2009)。

第二に、協同的な対話はその形を自在に変化させながら進む。課題解決に至る道筋が複雑な学習場面 (ウ) において、メンバー間の理解差が大きくなった時には自然と並行するペアでの対話に移行し、個人が抱える課題が解消されると再び4人での協同的な対話構成に戻るといった様子が見られた (図4参照)。Jacobs et al. (2002) は、教師が「4人グループをペアに分けることで生徒間のインタラクション量を最大にすることができ、再びすぐに4人グループに戻ることができる」(p. 19, 訳は筆者による) と述べているが、協同的な対話内では学習者がグループ→ペア→グループという学習形態の変化を自発的に行っている。これは、協同的な対話に含まれる「互恵的相互依存関係の成立」や「促進的相互交流の保障と顕在化」という基本的構成要素の有効性を改めて実証したと言えよう。

第三に、協同的な対話は、明らかな話し合い場面だけではなく、学習者が個別に学習する中でも発生する。理解した明示的文法知識を使用する英作文活動場面 (オ) では、各学習者の「独り言」のような発話が他のメンバー内に新たな考えを生み出しており、「個別の協同学習」(杉江, 2011, p. 22) を具現化したと考えられる (図6参照)。

したがって、協同学習の基本的構成要素が具現化されているジグソー2を用いることで、学習者グループ内では協同的な対話が構成される。協同的な対話では、課題の性質により様々な流れが発生するが、グループの中で互恵的相互依存関係が構築されているため、各グループメンバーは自らの理解だけではなく互いの理解を助けるための様々な手立てを設けながら学習を進めていく。その結果、課題提示→主張というトランザクションだけではなく、メンバー間の主張が相互作用により精緻化に至る、という概念理解のプロセスも多く発生した。最終的に、グループの全員が現在完了形 (継続用法) に関する明示的文法知識を得ることができるといふ協同的な対話の効果が明らかになった。

6. 3 明示的文法理解に対して協同学習が持つ可能性

研究課題3は「協同学習型の授業は明示的文法理解を目的とした授業に対してどのような可能性を持つか」であった。本研究は、明示的文法知識の理解を目的とした学習活動において協同学習が学習者に影響を及ぼす以下の2点を明らかにした。

1つ目は、協同学習が学習者の学習意欲や自己効力感に及ぼす影響である。処置群のコード共起ネットワーク (図8) を見ると、学習者は自らが理解したことを他者とのやりとりを通して深めることで「勉強ができる」という実感を得ることができ、さらには次回への学習意欲へとリンクしている。したがって、協同学習が外国語学習内で発揮する効果は、英語コミュニケーション活動において学習者の学習意欲や自己効力感を高めることだけではなく (大場,

2015), 明示的文法知識の理解を目的とする学習活動においても, 学習意欲や自己効力感を高めることである。

2つ目は, 協同学習が学習者の学習意欲を高める過程である。対照群のコード共起ネットワーク(図9参照)からは, 教師の説明によって学習内容が理解できても, それが他者とのやりとりと結びつかずに個人内の理解で終わってしまう場合, 「眠たい」と直結してしまうことがわかる。また, 「仲間意識」に着目してみると, 処置群の共起ネットワークでは「前向きで楽しい気持ち」と「不安・心配な気持ち」の間に「仲間意識」が位置している。これは協同的な対話内に「きちんと取り組まなければならない」という仲間からの圧力(Aronson & Patnoe, 2011)や「グループ内学習のために自分の役割を果たさなければならない」という互惠的相互依存関係や個人の責任(Johnson et al., 2009)が存在することを明らかにしている。したがって, 基本的構成要素を満たした協同学習を導入することで, 学習活動における仲間意識が強まる。その結果, グループ内で互いに対するピア・サポートへの意識や時には圧力が生じつつ, 明示的文法知識の理解がより深化し, 最終的に明示的文法知識が得られると同時に「できた」という達成感を味わうことができるのである(Aronson & Patnoe, 2011; Johnson et al., 2009; 杉江, 2011)。

6. 4 教育的示唆

本研究において学習者が協同学習型の授業を通して明示的文法知識を得られたことは, 明示的文法を指導する際に「教師のどのような説明が, 学習者の明示的文法知識理解に良い影響を与えるか」という視点ではなく, 「教師のどのような学習課題と学習環境の設定が, 学習者自らが明示的文法知識を理解するために良い影響を与えるか」という視点の重要性である。学習者が対話を通じて英語文法が持つ概念理解を「深く」行うことで, これまで何度もくり返し時間をかけて行われてきた明示的文法を理解するための学習活動の効率を上げることができる。そして効率の良い文法理解活動は, 文法指導をコミュニケーション活動の導入というあるべき位置に戻すことができよう(新里, 2008)。中学校英語の授業においてもコミュニケーション活動を中心とした授業を設計することができるようになり, 結果として「生徒が英語に触れる機会を充実するとともに, 授業を実際のコミュニケーションの場面」(文部科学省, 2017, p. 136)とし, 学校教育全体に求められている「主体的・対話的で深い学び」を実現することを可能にする。

本研究を通して, 明示的文法知識の理解を目的とした学習活動に協同学習を導入することが可能であることが明らかになった。このことを数々の先行研究と重ね合わせるならば, 英語学習のほぼすべての学習活動に協同学習の理念や考え方, 技法を導入することが効果的であると結論付けることができる。協同学習が「協力して学びあうことで, 学ぶ内容の理解・習得を目指すとともに, 協同の意義に気づき, 協同の技能を磨き, 協同の価値を学ぶ(内化する)ことが意図される教育活動」(関田・安永, 2005, p. 13)であること, また, 協同学習の基本的構成要素である「互惠的相互依存関係」は人間が社会を構築するために必要な関係性であることを鑑みるならば, 中学校の英語授業に協同学習の理念や考え方・技法を導入することはコミュニケーション能力の育成に大きく貢献すると考えられる。

6. 5 本研究の問題点と今後の課題

本研究の問題点と今後の課題としては, 第1に, 調査対象者の少なさと偏りがある。異質性を大切にする協同学習において, 本研究の調査対象者は全員がほぼ同年齢であることや, 処置群・対照群のいずれも約20人という少なさは, 研究の結果を限定的にする要因となっている。今後は他学年の集団や大人数の学習者を対象とした研究を行うことで, その結果をより一般的なものとするができる。第2に, 実施期間の短さである。遅延テストまでの期間をもう少し長く設定することで, 知識量の差がより明確になる可能性もある。もちろんその場合は, 協同学習か一斉授業か, という授業スタイルの違い以外の要因が影響を与えることも十分考えられるため, その測定方法は慎重に設定されるべきである。第3に, テストの偏りである。本研究では文法性判断テストのみで知識量を計測したが, ライティング課題等の他の課題を採用することで文法知識を使えるかどうかをより明確に測定することも可能であろう。

引用及び参考文献

- 安藤貞夫(1986). 『英語の論理・日本語の論理』大修館書店。
 江川泰一郎(1991). 『英文法解説 改訂三版』金子書房。
 大場浩正(2015). 「協同学習に基づく英語コミュニケーション活動が英語学習意欲や態度に及ぼす影響: テキストマイニングによる分析」『上越教育大学研究紀要』34, 177-186。
 笠島準一・関典明(編)(2017). 『New horizon English course 3』東京書籍。
 加藤由崇・和田珠実(2016). 「読解を深める段落間・段落内ジグソー」『日本協同教育学会第13回大会プログラム』108-109。

- 草薙邦広 (2012). 「時間制限を用いた文法性判断課題—基礎的検討と時間制限の設定方法について—」『外国語教育メディア学会関西支部 メソドロロジー研究部会2012報告論集』46-67. https://www.mizumot.com/method/2012-04_Kusanagi.pdf (2023年8月30日最終検索).
- 白畑知彦 (2015). 『英語指導における効果的な誤り訂正：第二言語習得研究の見地から』大修館書店.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (2009). 『改訂版英語教育用語辞典』大修館書店.
- 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.
- 関田一彦・安永悟 (2005). 「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』1, 10-17.
- 高垣マユミ・中島朋紀 (2004). 「理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析」『教育心理学研究』54, 558-571. https://doi.org/10.5926/jjep1953.52.4_472
- 橘春菜・藤村宣之 (2010). 「高校生のペアでの協同解決を通じた知識統合過程—知識を相互構築する相手としての他者の役割に注目して—」『教育心理学研究』58, 1-11. <https://doi.org/10.5926/jjep.58.1>
- 新里眞男 (2008). 「英語」『新学習指導要領ハンドブック 中学校英語』(pp. 49-68), 時事通信社.
- 樋口耕一 (2020). 『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— 第2版』ナカニシヤ出版.
- ベネッセ教育総合研究所 (2014). 「速報版 中高生の英語学習に関する実態調査2014」http://berd.benesse.jp/up_images/research/Teenagers_English_learning_Survey-2014_ALL.pdf (2023年8月30日最終検索).
- 町岳・中谷素之 (2014). 「算数グループ学習における相互教授法の介入効果とそのプロセス—向社会的目標との交互作用の検討—」『教育心理学研究』62, 322-335. <https://doi.org/10.5926/jjep.62.322>
- 松沼光泰 (2007). 「学習内容の体制化と図作成方略が現在完了形の学習に及ぼす効果」『教育心理学研究』55, 414-425. https://doi.org/10.5926/jjep1953.55.3_414
- 文部科学省 (2017). 『中学校学習指導要領』東山書房.
- 文部科学省 (2008). 『中学校学習指導要領解説 外国語編』開隆堂出版.
- 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. <https://doi.org/10.15088/00001583>
- Aronson, E., & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method*. Pinter & Martin.
- Bialystok, E. (1979). Explicit and implicit judgement of L2 grammaticality. *Language learning* 29(1), 81-103. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/14679922>
- Ellis, N. (1993). Rules and instances in foreign language learning: interactions of explicit knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology*, 5, 289-318. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/journals/pecp20>
- Jacobs, G. M., Power, M. A., & Loh, W. I. (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning: practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*. Corwin Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2009). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (6th ed.). Interaction Book Company.
- Källkvist, M. (2013). Languaging in translation tasks used in a university setting: particular potential for student agency? *Modern Language Journal*, 97, 217-238. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/15404781>
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82, 320-338.

Effects of Cooperative Learning on Junior High School Students' Explicit Understanding of L2 Grammatical Items: A Mixed Method Approach

Yuki SALVACION* · Hiromasa OHBA**

ABSTRACT

There are many practices that have introduced cooperative learning principals and techniques into language activities in English classes. In addition, some studies have shown the effectiveness of explicit comprehension of new grammatical material in junior high school English classes. The purpose of this study is to clarify the effects of using cooperative learning principles and techniques in explicit comprehension activities of English grammar on junior high school students' understanding of English grammar. The study was conducted on third-year junior high school students by means of quantitative analysis of the pre- and post-tests of the treatment and control groups, qualitative analysis of the cooperative dialogue by the treatment group, and qualitative analysis of the post-questionnaires of both groups. The results showed that both groups' comprehension of English grammar increased significantly after the class. However, the results of the qualitative analysis of the post-questionnaire revealed that only the treatment group gained motivation for learning and a sense of self-efficacy and achievement. The qualitative analysis of the cooperative dialogue of the treatment group revealed not only the process of cooperatively deepening their understanding of explicit English grammar, but also the process of gaining a sense of self-efficacy and achievement.

* The Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education (Ph. D. Program)

** Humanities and Social Studies Education