

# 英語リーディング授業における信頼に基づく協同学習が 協同的活動への認識に与える効果

大場 浩正\*

(平成28年9月6日受付；平成28年11月9日受理)

## 要 旨

本研究の目的は、大学の英語授業に「信頼に基づく協同学習 (trust-based cooperative learning)」(大場, 2015) を取り入れることによって、学生たちがどのような協同的活動への認識を持つのかを調査することであった。具体的には、大学1年生の英語授業にJohnson, Johnson, and Holubec (1994, 2002) が提案した協同学習の5つの基本的構成要素を取り入れたジグソー法による英語リーディングおよびそのストーリー・リテリング (story-retelling) 活動を行い、学生たちの協同的活動への認識がどのように変化したかを調査した。学生は4人グループになり、4分割された短編小説の1パートを一人が担当し、授業外の課題として読んだ。エキスパート・グループ (expert group) において各自が自分のパートの内容を完全に把握した後、ベース・グループ (base group) に戻り、他のメンバーへ解説することを通して物語全体を把握した。さらに、グループの各メンバーが自分のパートを英語で要約し、その内容を1枚の絵に描写した。最後は、グループで絵を用いてストーリー・リテリングを行った。他の学生たちはプレゼンテーションを聞き、評価を行った。事後アンケートの結果、これら一連の活動を通して各グループのメンバーはお互いに助け合い、学び合い、最終的に協同学習グループとして一つの文学作品を読み、英語で要約とプレゼンテーションを行うために協力し、協同的活動への認識を高めたことが明らかになった。

## KEY WORDS

cooperative learning 協同学習, English reading 英語リーディング, jigsaw reading ジグソーリーディング, story-retelling ストーリー・リテリング

## 1 はじめに

本研究は、大学の英語授業に「信頼に基づく協同学習 (trust-based cooperative learning)」(大場, 2015) を取り入れることによって、学生たちがどのような協同的活動への認識を持つのかを調査するものである。近年、学校現場においては、21世紀型能力を身につけさせるためにアクティブ・ラーニングが求められている。アクティブ・ラーニングとは「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」(次期学習指導要領諮問「論点整理」)の総称であり、「思考力・判断力・表現力や主体性・多様性・協働性の育成」を目指すものである。本研究では、特に、協同の育成に焦点をあて、人間関係の構築やお互いの信頼関係に基づく協同学習の効果を探る。単に学習者にグループを組ませて、課題に基づくグループ学習 (task-based group learning) を行っても必ずしも協同的な深い学びが発生するとは限らない。一部の学習者だけが課題に取り込んでいたり、安易に他者の意見に同意したり、メンバー全員の学びになっていないことも多々ある。

協同学習とは、「学習者が、小集団において、自分の学びおよ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(理念)と技法」(Johnson, Johnson, & Holubec, 2002; Olsen & Kagan, 1992など)であり、グループ学習が自動的に協同学習となるわけではない。これは、人間は他者との相互作用を通して能動的に知識を構成していくものであり、知識は社会文化的文脈の影響を受けて獲得される(中谷・伊藤, 2013)というVygotskyの社会構成主義の考え方に基づいている。そして、中谷・伊藤(2013)によると、Vygotskyは「発達の変化は社会文化的文脈に大きく規定されるとして、とくに、人間の高次精神機能の発達は、他者との相互作用において共有された社会的・精神的過程を個人に内化することで生じるものである」(p. 232)と主張した。また、「協同や指導のもとでは、子どもは助けがあれば、自分一人で取り組むよりも多くの難しい課題を解決できることを「発達の最近接領域」により説明した」(p. 232)。

本研究では、ジグソー法を用いた英語リーディング活動およびその内容に関する英語によるストーリー・リテリン

グ (story-retelling) において、学習規律 (ルール) の徹底と信頼関係 (リレーション) 作りに基づき、Johnson, Johnson, and Holubec (1994, 2002) の協同学習の原理 (基本的構成要素) を取り入れた、「信頼に基づく協同学習」の実践とその協同的活動への認識への影響を探る。

## 2 協同学習の基本的構成要素

先にJohnson, Johnson, and Holubec (2002) などによる協同学習の定義を述べたが、Olsen and Kagan (1992) は、協同学習を「グループ学習活動であるが、そこではグループ内の学習者間の良い人間関係に基づく情報交換によって学習が成立し、また、各学習者が自分自身の学習に責任を持ち、仲間の学習を最大限に高めようとする」(p. 8) と定義している。また、関田・安永 (2005) は「協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すと共に、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」と定義している。いずれにしても、学習者がお互いの学習を高めるために助け合い、学び合う活動 (とその背景にある考え方) と言える。従って、単にペアやグループを組み、活動することが協同学習となるわけではなく、グループ内の学習者同士の人間関係を構築するような指導と活動によってお互いを信頼し、自分と仲間の学習に対して責任を持つためには、一定の条件を満たしたペアやグループ学習が必要となる。Johnson, Johnson, and Holubec (2002) は、効果的な協同学習を生み出す活動 (あるいは授業) を構成するために、次の5つの原理 (基本的な構成要素) を提案している。すなわち、(1) 肯定的相互依存 (互恵的な協力関係)、(2) グループの目標と個人の責任の明確さ、(3) 対面しての活発な (課題に関する) 相互交流 (対面的-積極的相互作用)、(4) 小集団での対人的技能活用の奨励および技能訓練、そして(5) 活動に関する振り返り (グループの改善の手続き) である。以下、Johnson, Johnson, and Holubec (1994 : 9-11) に基づき、それぞれを説明していく。

- (1) 肯定的相互依存 (互恵的な協力関係) : 協同的に行動するということを学習者が理解できるように、明確なタスクとグループの目標を提示し、グループの各メンバーはそれぞれの努力が個人だけでなく、他のメンバーにも利益があると知っていなければならない。自分だけでなく他のメンバーの成功に貢献するという力を生み出すものである (協同学習の中核である)。
- (2) グループの目標と個人の責任の明確さ : 目標達成のためには個人とグループの両方の責任が必要である。公平に活動を共有しなければならないし、目標も明確にする必要がある。全員に責任が存在していると、他のより助けが必要な仲間への援助を行うことが出来る。協同学習の目的は各メンバーを「強い個」にすることである。つまり、各人が良いパフォーマンスをするために協同学習を行う。
- (3) 対面しての活発な (課題に関する) 相互交流 (対面的-積極的相互作用) : 学習者は資源を共有し、助け合い、補助し、励ましあい、互いの努力を褒め合うことによって成功を促すことになる。認知的活動や学習者間の学びは、口頭での問題解決やディスカッションなど、口頭の相互交流によって学習を行うときに最も促進される。
- (4) 小集団での対人的技能活用の奨励および技能訓練 : 協同学習は学習者にとって、チームワークだけでなく、学問的な事柄を学ぶことが求められることから、競争的あるいは個人学習よりも複雑である。従って、教師は学問的スキルのように意図的に正確に社会的スキル (対人的技能) を学習者に教えなければならない。協同と争いは相互に関係しているため、建設的に争いを解決する手段やスキルは特に長期的なグループ学習の成功にとって重要である。
- (5) 活動に関する振り返り (グループの改善の手続き) : それぞれのグループは、各メンバーのどんな行動が役立つ、どんな行動が役立つないかを詳しく述べる必要がある、どの行動を続け、どの行動を変えるかを決定しなければならない。そして、その決定に基づいて行動の仕方を考えていかなければならない。どのようなグループが学びの効果を高められるのかという分析は、継続的な学びの改善につながる。

上記の協同学習の5つの基本的構成要素は、ただ単に良い協同学習グループの特徴ではなく、効果的な協同学習の条件を整えるための原理であり、守るべき決まりである。

## 3 調査方法

### 3.1 調査対象者

国立大学 (4年制) 学校教育学部 の1年生が調査の対象となった。具体的には2014年度の1年生38名 (2クラス)

と2015年度の1年生39名(2クラス)の合計77名であった(欠席等で後述のアンケート調査に回答できなかった者を除く)。英語熟達度に関しては、英語検定準2級と2級の問題を参考に筆者が作成した英語熟達度テストの結果、中級から中級より少し下のレベルと判定された。調査対象者にはあらかじめ、活動に用いたアンケート等を研究に用いることを説明し、全員から同意を得た。

英語あるいは英語学習への態度として、多くの学生たちはあまり英語を好きではなく、苦手と感じている。特に、高等学校に入学してから英語の授業(学習)内容が難しくなり、また、受験対策的な授業(学習)内容となり、興味を失った学生も少なくないようである。スピーキングやライティングのようなアウトプット活動を行ってきた学生もあまり多くはなかった。また、高等学校では頻繁に英語の単語テストが行われているためか、英語の学習というと単語テストのために一生懸命単語を覚えること、というイメージを持っている学生も多かった。

### 3. 2 活動内容

#### 3. 2. 1 使用テキスト

本活動は、倉林・田村・フェアバンクス(2012)の読解指導と自己表現活動を結びつけるためのストーリー・リテリング活動を、ジグソー法による協同学習の枠組みを用いて再構築したものである。倉林・田村・フェアバンクス(2012)は、自己表現活動としてストーリー・リテリングを行わせるためにどのようなテキスト(長さ、語彙的妥当性および文体的特徴)が有効かを調査し、アメリカ文学である、アーネスト・ヘミングウェイ(Earnest Hemingway)の短編小説「雨の中の猫(Cat in the Rain)」が妥当なテキストの一つであると述べている。「雨の中の猫」は総語数1,140語であり、JACET 8000に基づく、level 1の総語数は980語で全体の85%を占める(倉林・田村・フェアバンクス, 2012)。従って、かなり平易な語彙で書かれており、内容も理解しやすく、アウトプット活動に最適であると倉林・田村・フェアバンクス(2012)は述べている。

このように、アーネスト・ヘミングウェイ(Earnest Hemingway)の短編小説「雨の中の猫」は文学作品でありながらもAuthenticな教材として、英語熟達度がそれほど高くない学生たちにも使用可能であると判断した。倉林・田村・フェアバンクス(2012)では、外国語学部の3年生48名(TOEICの平均は563点)が3-4人のグループを作り、「雨の中の猫」をグループの解釈に合わせて4-5部構成にして紙芝居風にリテリングを行った。その結果、学生たちは読解に対する興味が深まったと報告している。本研究では、英語を専攻していない大学1年生が、4人グループを作り、協同学習の一技法であるジグソー法を用いて「雨の中の猫」を読む過程において、Johnson達が提案している協同学習の基本的構成要素を組み込むことは、学生たちの英語学習への動機を高め、協同的活動への認識を高めるかを調査していく。

以下では、活動の目標、実際の活動内容および活動への評価を述べる。

#### 3. 2. 2 活動の目標

活動の目標は以下の通りであった。

- (1) グループ(4人)で、英文の短編小説を読み、全員がしっかりとストーリー(内容)を把握する(英文読解)。
- (2) ストーリー(内容)について、(紙芝居のように)4枚の絵を用いて英語でストーリー・リテリングを行う(自己表現)。
- (3) グループ内でお互いを尊重し、協力して素晴らしいプレゼンテーションを行う(グループの目標)。
- (4) 一連の活動を通して、お互いに「学び合い」「高め合い」、さらには「社会性」や「人間性」を高める(個人の目標)。

#### 3. 2. 3 活動内容(手順)

具体的な活動内容(手順)は以下の通りであった。これら一連の活動を5回(1回90分)の授業で行った。

- (1) グループ(ホーム・グループ)の顔合わせ、および英文の短編小説(アーネスト・ヘミングウェイの「雨の中の猫」)を教師が4等分し(1パートは270-290語に調整)、グループ内で各自の担当パートを決定する。
- (2) 次回までに自分の担当パートを徹底的に予習してくる(課題として内容を読み込んでくる)。
- (3) 同じパートを担当する学生が集まり(エキスパート・グループ)、全員が自分のパートの内容を完璧に理解し、ホーム・グループの他のメンバー全員に説明出来るようにする。
- (4) 全員が自分の元のグループ(ベース・グループ)に戻り、グループの他のメンバー全員に自分のパートの内容を説明する(全員が理解できるように丁寧に)。
- (5) 4分割されたストーリーの各パートの順番をグループで決定する。

- (6) ストーリー・リテリングするための4枚の絵（各パート1枚）を作成する（図1参照）。
- (7) グループ・メンバー全員で協力し、4枚の絵を基にストーリー・リテリングを行うために各パートを英語で要約する（お互いに協力し合う）。
- (8) ストーリー・リテリング（プレゼンテーション）の準備をし、全員が英語で行う（1人1枚の絵に基づいて）。絵は、パワーポイントを用いてスクリーンに映す。
- (9) 聞き手は他のグループのプレゼンテーションを評価する（評価の観点は教師が準備する）。



図1. あるグループの学生たちが作成した実際の絵

毎授業の活動の中でグループ内のパフォーマンスがうまくいくように、授業の冒頭で、「グループのメンバーの話をじっくり聞く（傾聴）」（表1参照）など22項目のソーシャル・スキル（協調の技能）と「グループ学習の約束事」を意識させた（表2参照）。これらはパワーポイントでスクリーンに映すと共に、ハンドアウトとして配布した。また、各グループ・メンバーに役割（進行係、時間・教材係、激励・褒め係、観察（私語）・記録）を割り当てた（表3参照）。

表1. 協調の技能（Jacobs, Power, & Inn, 2002: 80 に基づく）

(1) グループのメンバーの話をじっくり聞く（傾聴）。	(12) 妥協する。
(2) グループのメンバーに感謝する。	(13) 丁寧に反対意見を述べる。
(3) グループのメンバーに謝る。	(14) 理由を述べる。
(4) グループのメンバーを褒める。	(15) 提案する。
(5) グループのメンバーが理解しているかどうかを確認する。	(16) 例を挙げる。
(6) グループのメンバーに参加を促す。	(17) 小さな声で話す。
(7) グループのメンバーを説得する。	(18) 考えをまとめる。
(8) 制限時間を守る。	(19) 交替で行う。
(9) フィードバックを求める。	(20) 焦らないで待つ。
(10) 助け、説明、例証、解説、繰り返しを求める。	(21) 適切なタイミングで友達の話に口をはさむ。
(11) (脱線してしまった時) 課題に引き戻す。	(22) 話しかける時、相手の名前を呼ぶ。

表2. グループ学習の約束事（Kikuchi, 2011に基づく）

(1) 人の話を最後まで聞き、良い聞き手になろう（傾聴）。
(2) アイディアを批判しても人を批判しない、良い話し手となろう。
(3) 異なる意見があり、豊かな話し合いとなる。誰もが話し合いに参加できるように声をかけ、気配りをしよう。
(4) 分からないことがあってもすぐに教師に助けを求めず、仲間で解決する努力をしよう。
(5) 仲間の間違いを笑わない。間違えなくなるように助けるのがグループ・メンバーの責任である。
(6) 『教える者は二度学ぶ』自分は「できる」と思っている人は、「できない」と思っている人に自分の言葉で教えよう。教えたことがさらに深く理解できるようになる。

表3. グループ内の各役割の仕事内容（Kikuchi, 2011に基づく）

(1) 進行係：司会進行を行う。グループの活動が課題からそれないように気をつける。
(2) 時間・教材係：時間を計り、グループが活動の制限時間に気をつけるように声をかける。必要な教材が揃っているか確認する。提出物を人数分確認して提出する。
(3) 激励・褒め係：よいアイディアを出したり、役割をうまく果たしたときに仲間を褒める。仲間を激励し、よいパフォーマンスが出来るように促す。
(4) 観察（私語）・記録：グループの仲間が協力して活動を行っているかチェックする。個人で学習する場面では、私語がないように注意する。話し合った内容をメモ、記録する。

授業は、毎時間、次のような流れで行われた（ほぼ一定）：(1) 教師からのインストラクション（授業内容、目標、協調の技能とルールの徹底）、(2) 学生による活動への目標設定（個人思考およびグループ思考）、(3) 学習活動、

(4) 学生による活動への振り返り（個人思考およびグループ思考）。

### 3. 2. 4 評価

本活動の評価については以下の通りであった（あくまでも本活動についてののみ）。

- (1) 毎時間の取り組み状況の他者評価と自己評価（振り返り）。
- (2) 教師による観察的客観的評価。
- (3) 最終的なストーリー・リテリング（プレゼンテーション）の評価（他者と教師）。

### 3. 3 調査質問紙（アンケート）

5回の授業の開始前と終了時に長濱・安永・関田・甲原（2009）による「協同作業への認識」（「協同効用」9項目、「個人志向」6項目、「互惠懸念」3項目およびフィラーから成る）を測るアンケートを行った（「非常にそう思う（5）」から「全くそう思わない（1）」の5件法）。

## 4 結果と考察

学生たちは、毎時間、真剣にかつグループ内で協力しながら活動を行っていた。授業開始時の教師からのソーシャル・スキル（協調の技能）やグループ学習の約束事の説明をしっかりと確認し、その日の活動の目標を各個人が定め、それを協同学習の技法であるラウンド・ロビン（グループのメンバーが一人ずつ順番に話す）を用いて他のグループ・メンバーに伝えていた。また、振り返りにおいても、同様に、各自がしっかりと活動を振り返り、他のグループ・メンバーと話し合っていた。目標設定と振り返りは口頭だけでなくしっかりと記録してもらった。また、教師は、毎回、学生全員の記録にコメントを書き返却した。以下では、学生たちの事前・事後アンケートにおける協同作業への認識の変化を報告する。

### 4. 1 「協同効用」に関する結果

表4と表5はそれぞれ2014年度と2015年度の2クラスによる協同作業認識尺度としての「協同効用」に関する結果を示している。2014年度の結果において、統計的検定（ $t$ 検定）により事前・事後アンケート間で有意差が認められた項目は、項目7（ $t=-2.982, p<.01$ ）、項目12（ $t=-3.582, p<.01$ ）および全体（ $t=-2.570, p<.05$ ）であり、項目19（ $t=-1.845, p<.10$ ）と項目30において有意傾向（ $t=-.1.781, p<.10$ ）が認められた。同様に、2015年度の結果において、事前・事後アンケート間で有意差が認められた項目は、項目7（ $t=-5.141, p<.01$ ）、項目12（ $t=-3.611, p<.01$ ）、項目19（ $t=-3.929, p<.01$ ）、項目29（ $t=-2.567, p<.05$ ）、項目31（ $t=-2.567, p<.05$ ）および全体（ $t=-5.166, p<.01$ ）であった。また、項目30（ $t=-1.812, p<.10$ ）に有意傾向が認められた。2014年度と2015年度を比較してみると、数値による違いは多少みられるが、事前から事後アンケートへの変化についてはほとんど同じ傾向であると言ってもよい。

表4. 協同作業認識尺度としての協同効用（2014年度）

	事前調査		事後調査	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
2 グループのために自分の力（才能や技能）を使うのは楽しい。	4.24	0.59	4.16	0.72
4 一人でやるよりも協同したほうが良い成果を得られる。	3.95	0.90	3.74	0.89
7 協同はチームメイトへの信頼が基本だ。	3.95	0.96	4.42	0.55
9 みんなで色々な意見を出し合うことは有益である。	4.39	0.75	4.55	0.55
12 能力が高くない人たちでも団結すれば良い成果を出せる。	3.82	0.83	4.21	0.78
19 グループ活動ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える。	4.39	0.64	4.61	0.55
29 個性は多様な人間関係の中で磨かれていく。	4.26	0.69	4.34	0.97
30 協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる。	3.63	0.85	3.95	0.87
31 たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやれば出来る気がする。	4.24	0.71	4.24	0.91
全体	4.10	0.46	4.25	0.47

表 5. 協同作業認識尺度としての協同効用 (2015年度)

	事前調査		事後調査	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
2 グループのために自分の力 (才能や技能) を使うのは楽しい。	4.15	0.67	4.26	0.85
4 一人でやるよりも協同したほうが良い成果を得られる。	3.74	0.72	3.79	0.77
7 協同はチームメイトへの信頼が基本だ。	3.95	0.76	4.56	0.50
9 みんなで色々な意見を出し合うことは有益である。	4.41	0.75	4.51	0.56
12 能力が高くない人たちでも団結すれば良い成果を出せる。	3.90	0.75	4.31	0.73
19 グループ活動ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える。	4.36	0.49	4.69	0.47
29 個性は多様な人間関係の中で磨かれていく。	4.28	0.65	4.56	0.50
30 協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる。	3.72	0.86	4.00	0.79
31 たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやれば出来る気がする。	4.33	0.70	4.62	0.49
全体	4.09	0.40	4.37	0.40

このようにJohnson達が提案した協同学習の条件となる基本的構成要素をジグソー法による英文読解活動の中に組み込むことにとって、その効果が発揮され、信頼に基づく協同学習が実現されたことにより「協同効用」が事後アンケートの多くの項目において高くなったと思われる。しかしながら、いくつかの項目においては変化が見られなかった。例えば、項目2「グループのために自分の力 (才能や技能) を使うのは楽しい」と項目9「みんなで色々な意見を出し合うことは有益である」においては両年度とも変化が見られなかったが、これらの項目は事前アンケートにおいて既にある程度高い数値を示しており、事後アンケートではあまり伸びなかった可能性がある。また、項目4「一人でやるよりも協同したほうが良い成果を得られる」は、事前・事後アンケートにおいて、他の項目に比べるとあまり高い評価ではなく、変化もなかった (2014年度の事前は3.95、事後は3.74であり、2015年度の事前は3.74、事後は3.79であった)。これは最終的に試験を行い、協同学習 (ジグソー法) が英文読解力を高めることが出来たかを検証しなかったため、成績の上昇に関する感覚が持てなかったからだと思われる。ただし、本研究では分析対象としていないが、事後アンケートにおいて自由記述の振り返りを書いてもらった。その中ではグループで英文読解を行うことにより、英文が読めたという感想は多かった。

#### 4. 2 「個人志向」に関する結果

表6と表7はそれぞれ2014年度と2015年度のクラスによる協同作業認識尺度としての「個人志向」に関する結果を示している。「個人志向」については数値が高くなればなるほど個人志向が高くなり、協同をあまり好まないことを意味する。従って、数値がより低い方が協同に対して好意的に感じていることになる。

表 6. 協同作業認識尺度としての個人志向 (2014年度)

	事前調査		事後調査	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
1 みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない。	2.03	0.91	2.71	0.80
5 グループでやると必ず手抜きをする人がいる。	3.24	0.91	3.11	0.76
6 周りに気遣いながらやるより一人でやる方が、やり甲斐がある。	2.50	0.95	2.66	0.75
18 みんなで話し合っていると時間がかかる。	3.55	0.76	3.24	0.85
21 人に指図されて仕事をしたくない。	2.37	0.97	2.32	0.84
25 失敗した時に連帯責任を問われるくらいなら、一人でやる方が良い。	2.24	0.68	2.45	0.89
全体	2.65	0.41	2.75	0.44

表7. 協同作業認識尺度としての個人志向 (2015年度)

	事前調査		事後調査	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
1 みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない。	1.95	0.89	2.49	0.76
5 グループでやると必ず手抜きをする人がいる。	3.15	0.84	3.05	0.72
6 周りに気遣いながらやるより一人でやる方が、やり甲斐がある。	2.46	0.79	2.62	0.88
18 みんなで話し合っていると時間がかかる。	3.26	0.85	2.74	0.85
21 人に指図されて仕事をしたくない。	2.28	0.72	1.95	0.76
25 失敗した時に連帯責任を問われるくらいなら、一人でやる方が良い。	2.23	0.78	2.21	0.92
全体	2.56	0.52	2.51	0.50

2014年度の結果において、統計的検定 ( $t$ 検定) により事前・事後アンケート間で有意差が認められた項目は、項目1 ( $t=-4.263, p<.01$ ) と項目18 ( $t=2.086, p<.05$ ) だけであった。他の4項目においては変化が見られなかった。2015年度の結果において、事前・事後アンケート間で有意差が認められた項目は、項目1 ( $t=-3.002, p<.01$ )、項目18 ( $t=-3.620, p<.01$ ) および項目21 ( $t=-2.317, p<.05$ ) であった。2014年度と2015年度を比較してみると、ここでも数値による違いは多少みられるが、事前から事後アンケートへの変化についてはほとんど同じ傾向であると言える。

個々の項目に目を向けてみると、いくつか興味深い結果が得られた。まず、項目1「みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない」は、事後アンケートにおいて数値が上昇した。このことは、一連の活動を通して協同することの意義や有効さ(協同効用)を認めつつも、実際の活動においては自分の思うようにできない場面も多々あったことを意味している。この項目は事前アンケートにおいて最も否定的に捉えられていた項目であるが、短期間の協同学習による授業では、実際に協同がうまくいかなかった意識が強く残ったのではないか。この点に関して、Tuckman (1965) およびTuckman and Jensen (1977) は、小グループが成長していく過程をモデル化し、提示している。このモデルによると、小グループの成長には4段階(あるいは5段階)が必要であり、最初の様子を見る段階である「結成期」や対立が起こる「混乱期」を経てグループがまとまっていく。協同学習の基本的構成要素を組み込み、より早くグループが結束されていくことを期待したが、グループが結成されて5週間程度では難しいのかもしれない。グループの活動期間による効果の違いに関しては、今後の課題としたい。

他の特徴として、項目18「みんなで話し合っていると時間がかかる」は、これまでの経験からか、そのように考えている割合が高いようであったが、事後アンケートにおいては有意に下がっている(特に2015年度)。協同学習に基づく活動では時間係や進行係が設定されており(活動を構造化)、常に決められた時間内で活動を行わなければならない、個人志向に対する認識の変化が起こったのではないだろうか。

#### 4.3 「互恵懸念」に関する結果

表8と表9はそれぞれ2014年度と2015年度のクラスによる協同作業認識尺度としての「互恵懸念」に関する結果を示している。2014年度の結果において、統計的検定 ( $t$ 検定) により事前・事後アンケート間で有意差が認められた項目はなかった。2015年度の結果において、事前・事後アンケート間で有意差が認められた項目は、項目34 ( $t=2.179, p<.05$ ) だけであった。ここでも2014年度と2015年度を比較してみると、数値による違いは多少みられるが、事前から事後アンケートへの変化についてはほとんど同じであると言ってもよい。事前アンケートにおいてほとんどの項目の数値2点前後であり、すでに互恵懸念に対する認識は低かった。そのことが事後アンケートにおいてもほとんど変化を示さなかったことに繋がったのではないだろうか。いずれにしても「互恵懸念」に対する否定的な認識を維持することはできた。

表8. 協同作業認識尺度としての互恵懸念 (2014年度)

	事前調査		事後調査	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
24 優秀な人たちがわざわざ協同をする必要はない。	2.13	0.78	2.05	0.81
27 協同は仕事の出来ない人たちのためにある。	2.16	0.96	2.24	1.05
34 弱い者は群れて助け合うが、強い者にはその必要はない。	1.92	0.85	1.95	0.90
全体	2.07	0.62	2.07	0.68

表 9. 協同作業認識尺度としての互惠懸念 (2015年度)

	事前調査		事後調査	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
24 優秀な人たちがわざわざ協同をする必要はない。	1.79	0.52	1.82	0.76
27 協同は仕事の出来ない人たちのためにある。	2.05	0.69	2.10	1.10
34 弱い者は群れて助け合うが、強い者にはその必要はない。	2.03	0.67	1.69	0.95
全体	1.96	0.42	1.87	0.69

## 5 おわりに

本研究では、大学1年生の英語授業において、学習規律（ルール）の徹底と信頼関係（リレーション）作りを徹底し、Johnson, Johnson, and Holubec (1994, 2002) の協同学習の基本的構成要素を取り入れた、「信頼に基づく協同学習 (trust-based cooperative learning)」(大場, 2015) を構築することによって、学生がどのような協同的活動への認識を持つかを調査した。

結果として、2014年度と2015年度ともほぼ同じ傾向を示し、「個人志向」と「互惠懸念」に関しては一連の活動の前後であまり大きな変化は見られなかった。しかしながら、「協同効用」に関しては、活動後の数値が上がっていた。このことから「信頼に基づく協同学習」の効果が得られたと言えるであろう。ジグソー法は協同学習の技法として優れたものであり、そこに、ソーシャル・スキルへの意識を持ち、毎授業の最後にはしっかりとグループによる振り返りを行うことが真の協同学習となり、他人を尊重し、思いやり、さらには強い自律した学習者になっていくであろう。

教育的な示唆としては、協同学習によってグループ・メンバーの役割が分担され、また、話し合いの手順がある程度示され、グループの活動が「構造化 (structured)」されることは、「建設的な」話し合いにとって有効であり、協同的活動へ認識を高めていくことに繋がる。そして、グループが成熟し、活動を「構造化」しなくてもしっかりと協同学習ができるようになることが学習の目標達成に繋がるであろう。

## 引用・参考文献

- 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. [関田一彦監訳 (2005). 『先生のためのアイディアブック—協同学習の基本原則とテクニック—』 京都: ナカニシヤ書店]
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (5th Ed.). Edina, MN: Interaction Book Company. [石田裕久・梅原巳代子訳 (2010). 『学習の輪: 学び合いの協同教育入門』 大阪: 二瓶社].
- Kikuchi, Y. (2011). *The effects of cooperative learning on process writing in English among Japanese junior high school students*. (Unpublished master's thesis). Joetsu University of Education, Joetsu.
- Olsen, R. E. W-B., & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In C. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning* (pp. 1-30). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.
- Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies*, 2, 419-427.
- 倉林秀男・田村恵理・フェアバンクス香織 (2012). 「Story-Retellingを中心とした英語発信力養成のための基礎研究」『外国語教育メディア学会 (LET) 関東支部第129回 (2012年度) 研究大会発表要項』 34-35.
- 長濱文与・安永 悟・関田一彦・甲原定房 (2009). 「協同作業認識尺度の開発」『教育心理学研究』 57, 24-37.
- 中谷素之・伊藤嵩達 (2013). 『ピア・ラーニング 学び合いの心理学』 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』 第34巻, 177-186.
- 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』 第1号, 10-17.

本稿は2015年11月22日に早稲田大学で開かれた日本教育カウンセリング学会第13回全国大会および2016年6月25日に鈴鹿医療科学大学で開かれた第46回中部地区英語教育学会三重大会問題別討論会（「アクティブ・ラーニングと英語教育」）における口頭発表に基づいている。両学会における口頭発表に対してコメントを下された方々に感謝申し上げます。

# The effects of trust-based cooperative learning in English jigsaw reading and story-retelling on the recognition of cooperative activities among university students

Hiromasa OHBA \*

## ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate what recognition of cooperative activities students obtained through the implementation of trust-based cooperative learning (Ohba, 2015) in a university English class. More specifically, this study examined how recognition of cooperative activities by non-English Japanese university majors (freshmen) changed after they had a jigsaw reading of an English novel and a story-retelling task with the help of five basic components of cooperative learning offered by Johnson, Johnson, and Holubec (1994, 2002). Students got into groups of four, and each student was required to read one of four parts of a whole story as an outside-of-class task. After they appeared to completely understand their reading part in the expert group, they returned to their base group and grabbed the missing content of the story by explaining their parts to each other. Furthermore, each member of the group summarized her/his own reading part and drew a picture depicting it. Finally, they engaged in a story-retelling task using the four pictures as a group. Other class members evaluated this presentation. The results of the post-questionnaire clearly showed that by learning together and helping each other through such a series of activities, reading the literature and performing the story-retelling task successfully became possible. Their recognition of the "usefulness of cooperation" in the Cooperation Scale significantly increased.