

## 短期大学の英語 Reading 授業における協同学習の効果検証

中島 基樹

### 1. はじめに

近年、小・中学校を中心に、従来の教師主体の一斉型授業にかわるものとして、生徒を主体とする「協同学習」の効果が注目を集めている（佐藤 2012、江利川 2012 他）。協同学習とは、「少人数集団で自分と仲間の学びを最大限に高め合い、全員の学力と人間関係力を育て合う教育の原理と方法（江利川 2012）」である。協同学習は、学力の高い生徒とそうでない生徒の両方の学力向上につながるのみならず、生徒間の人間関係や信頼関係の構築においても大きな効果があり、導入した学校において、生徒の不登校や問題行動が大きく減少するという事例が多数報告されている。佐藤他（2011）、江利川（2012）らは、英語科の授業においても協同学習を導入することが重要であると論じている。

大学の英語授業においても協同学習が非常に効果的であるということは、江利川（2012）、亘理（2011、2012）などによって報告されているが、小・中学校の場合と比べて、そのような実践報告はまだ多くない。大学生は、英語の学習に対する動機づけや日常的な人間関係、またその心理面において、小・中学生とは大きく異なる部分もあると考えられ、授業の運営や課題の設定等に関して、特有の配慮を要する可能性がある。



そこで本稿では、長野県短期大学2年生の英語 Reading 授業において二学期間にわたって実施した協同学習導入の試みについて報告し、その成果や課題について分析を行う。2節では2013年度後期の「Reading V」、3節ではその反省に基づいて軌道修

正した2014年度前期の「Reading IV」の授業について、それぞれの方法、出席・試験の結果、学生によるアンケート結果を報告する。両者を比較考察することで、大学の英語授業に協同学習を導入することの効果と、実施にあたって留意すべき点について検討する。

### 2. 2013年度後期「Reading V」

#### 2.1. 背景

「Reading V」は長野県短期大学英語英米文化専攻2年生を対象とする専門教育科目（必修）である。それぞれ異なる教員によって担当される1年前期の「Reading II」、1年後期「Reading III」、2年前期「Reading IV」に続いて、4つの英語 Reading 授業の締めくくりに当たる科目である。

短期大学の2年後期は、多くの学生がすでに進路も決定し、卒業単位の大部分も修得しており、学習に対する意欲・動機づけが一般的に低下しがちな時期である。そのような学生たちの学習意欲をいかにして高め、前向きに授業に取り組んでもらうかということ考えた結果、筆者にとって初めての試みとなる協同学習の導入を決めた。

協同学習によって、①仲間に対する責任感から、きちんと予習をして休まず授業に出席すること、②主体的に学習に取り組むことで、授業への集中力を高めること、③学び合いによって学習効果が高まること、④協同での学習を通して、学生間の人間関係やコミュニケーション能力の改善につながることを期待した。

#### 2.2. 方法

##### 2.2.1. グループ編成

本専攻は原則1学年44名1クラスであるが、2013年度はワーキング・ホリデー等による休学者が多かったため、1クラス33名での授業となった。

初回の授業で学生に対して、3名から5名の範囲で自由にグループを作るよう指示した。結果、3名のグループが1つ、4名のグループが5つ、5名のグループが2つ、計8つのグループが編成された。2週目以降、毎週同じグループで作業をしてもらい、

中間テストが終わったところで、後半に向けて希望があればグループを移動・再編しても構わないと伝えたが、申し出がなかったため、結局1学期中を通して同じグループでの学習となった。

各グループのメンバーの人数を均等にすることや、英語力のバランスをとること、メンバーを定期的に入れ替えることで多くの学生との交流を促すことが理想的であると考えたが、2年後期ですでに学生のグループ化が著しく、普段5人で行動しているグループから1人を切り離すことや、3人で行動しているグループにあまり交流のない学生を加えることは難しいと判断し、今回は断念した。

### 2.2.2. 使用教材

教材は、通常の授業用テキストではなく、一般向けの洋書 *How to Save Your Own Life* (Michael Gates Gill, 2009) を使用した。2007年に出版した *How Starbucks Saved My Life* がベストセラーとなった筆者が、自身の挫折とそこから這い上がった経験を振り返りながら、読者に人生の教訓を語るという内容である。全体で182ページ (B6サイズ) の本で、10~20ページ程度から成る15のLessonによって構成されている。原則として1回の授業で1つのLesson (短い場合は2つ) を扱い、半期の授業で1冊を読み終えた。

それまで学生が他のReading授業で使用してきたテキストと比べ、分量も圧倒的に多く、英語の難易度もやや高めである。<sup>1</sup>このようなテキストを選んだ最大の理由は、協同学習においては、一人の力では到達できないような高いレベルの課題を設定することで、協働の必然性を生み出すことが重要だからである。例えば亘理 (2012) においては、TOEICスコアが300点程度の私立大学の学生が、協同学習によって *National Geographic* や *TIME* などの高度な英文雑誌・新聞記事の読解・要約を成し遂げたという報告がある。また、分量の多い教材を用いることにより、文章の内容を理解することなしに、ただ日本語に訳して満足してしまう傾向のある学生に対して、細かな全訳ではなく文章の大まかな内容を把握することを意識させる狙いもあった。

### 2.2.3. 授業の流れ

1学期15回の授業のうち、第1週に授業方法等の説明とグループ編成を行い、第2週~第7週までテキストを約半分読み進めたところで、第8週に中間テストを実施した。その後9週目からテキストの後半を読み、学期末に期末テストを行った。

学生には予習として、その日の授業で扱う範囲を読んで授業に臨むよう指示した。ただし、分量も多く (10~20ページ)、英文の難易度も高いことから、全文を細かく正確に理解 (ましてや全訳) する必要はなく、Lesson全体の大意や、それぞれの箇所で作られている大まかな内容をつかむことを意識して速読するよう強調した。また、全員がLesson全体に目を通すことを前提とした上で、より細かく読んでおく部分について、グループ内で分担しても構わないと指示した。

授業では、2枚のワークシートを使用した。まず、Lesson全体の大まかな内容を把握するための記述式問題 (2~3題) からなる1枚目のワークシートを配布し、グループごとに協力して解答 (20分程度) して提出してもらった。集まったワークシートをスキャナでパソコンに取り込み、教員がいくつかの解答を選んでスクリーンに映して紹介しながら解説 (20分程度) を行った。続いてもう1枚のワークシートを配布し、再びグループごとに解答してもらった。こちらは指定された語句を本文中から探し、それを含む文を抜き出した上で意味を答える語彙問題 (4~5題) と、本文中のいくつかの文を和訳する問題 (4~5題) である。語彙問題には、知っておきたい重要表現や、文脈からの意味判断が必要な多義語を、和訳問題には内容的に重要な文、または複雑な文法・構文を含む文を選択した。こちらも解答に20分程度、解説に20分程度を費やした。

### 2.2.4. 成績評価

成績評価は、①毎回の授業への取り組み (60点)、②中間テスト (20点)、③期末テスト (20点) の合計によって行った。

①については、毎回グループごとに解答した2枚のワークシートを回収し、1~5点の範囲でグループごとに点数を与えた。グループ内での各メンバーの貢献度等は考慮していない。ただし、欠席したメンバーは0点となる。

中間・期末テストについては、個人ごとの試験を行い、その点数を各個人の評価とした。グループごとの平均点などによってボーナス点を与えることも検討したが、各グループのメンバーの英語力に開きがあること、グループ間の競争をあおることで、英語が得意でない学生に過度なプレッシャーを与えてしまうことなどを考慮し見送った。

## 2.3. 結果と考察

1学期間の協同学習の成果と課題について、学生

の出席状況、中間・期末テストの成績、学生アンケートの結果の3点から考察する。

### 2.3.1. 出席状況

全15回の授業のうち、学生1人当たりの欠席数の平均は1.09回、各学生の欠席数（公欠をのぞく）の分布は以下の通りである。

- ・0回：13名
- ・1回：11名
- ・2回：5名
- ・3回：2名
- ・4回：1名
- ・5回：1名

一斉型で授業を行った2012年度前期の「Reading IV」では1人当たり平均1.02回の欠席、2011年度前期の「Reading IV」は平均0.88回であったことから、協同学習の導入によって学生の出席が促進されたと客観的に判断することはできない。しかしながら、各年度の学生の一般的な出席状況、2年前期と2年後期という開講時期の違いなどを考慮すると、33名中29名が欠席2回以下という結果は、少なからず協同学習導入の効果によるものではないかという印象を受けた。

### 2.3.2. 試験成績

前半7回の授業が終わったところで中間テスト、学期末に期末テストを実施した。どちらも主に文章の流れの中で空所に入る適切な単語を選択肢から選ぶ記号問題と、部分和訳問題約半分ずつによって構成されている。

まず、中間テストの平均点は63.2点であった。得点の分布は以下の通りである。

- ・90点以上：6名
- ・80点～89点：8名
- ・70点～79点：4名
- ・60点～69点：3名
- ・50点～59点：1名
- ・40点～49点：4名
- ・30点～39点：3名
- ・20点～29点：3名
- ・10点～19点：1名

合格の目安となる60点を上回ったのは、33名中21名（63.6%）にとどまった。80点以上の学生が14名（42.4%）いる一方で、50点未満の学生も11名（33.3%）おり、できる学生とできない学生とで大きな差が生じてしまった。これは学び合いによって全員の学力を高めるという協同学習の目標からして、

好ましいことではない。

一方、期末テストは、平均点が74.3点、得点分布は以下の通りである。

- ・90点以上：9名
- ・80点～89点：5名
- ・70点～79点：7名
- ・60点～69点：6名
- ・50点～59点：2名
- ・40点～49点：2名
- ・30点～39点：1名
- ・20点～29点：1名

33名中27名（81.8%）が60点を上回った。80点以上の学生は中間テストと変わらず14名（42.4%）だが、50点未満の学生が4名（12.1%）に減少したことで、全体の平均点も10点上昇した。非常に好ましい結果ではあるが、これが協同学習が浸透した効果なのか、中間テストの結果に危機感を抱いた個々の学生の努力によるものなのかは不明である。

### 2.3.3. 学生アンケート

全授業終了後、期末テストの際に、協同学習中心の授業について、アンケートに解答してもらった。成績評価とは一切関係なく、今後の授業改善のための調査であること、無記名でも構わないことを事前に説明した。以下にその結果を示しながら、協同学習導入の効果と課題について分析する。

#### ①協同学習と一斉型授業

まず、グループによる協同学習と、これまで受けてきた一斉型の授業を比較して、5つの項目について、(A) グループ学習、(B) 一斉型授業、(C) どちらともいえない、の3択で回答してもらった。結果は以下の通りである。

Q1. グループ学習と一斉型の授業では、どちらが楽しかったですか。

- |               |             |
|---------------|-------------|
| (A) グループ学習    | 24名 (72.7%) |
| (B) 一斉型授業     | 1名 (3.0%)   |
| (C) どちらともいえない | 8名 (24.2%)  |

Q2. グループ学習と一斉型の授業では、どちらがやる気になりましたか。

- |               |             |
|---------------|-------------|
| (A) グループ学習    | 23名 (69.7%) |
| (B) 一斉型授業     | 3名 (9.1%)   |
| (C) どちらともいえない | 7名 (21.2%)  |

Q 3. グループ学習と一斉型の授業では、どちらが集中して授業に取り組みましたか。

- |               |             |
|---------------|-------------|
| (A) グループ学習    | 17名 (51.5%) |
| (B) 一斉型授業     | 13名 (39.4%) |
| (C) どちらともいえない | 3名 (9.1%)   |

Q 4. グループ学習と一斉型の授業では、どちらが熱心に予習をして授業に臨みましたか。

- |               |             |
|---------------|-------------|
| (A) グループ学習    | 26名 (78.8%) |
| (B) 一斉型授業     | 1名 (3.0%)   |
| (C) どちらともいえない | 6名 (18.2%)  |

Q 5. グループ学習と一斉型の授業では、どちらが英語力の向上につながったと思いますか。

- |               |             |
|---------------|-------------|
| (A) グループ学習    | 10名 (30.3%) |
| (B) 一斉型授業     | 8名 (24.2%)  |
| (C) どちらともいえない | 15名 (45.5%) |

Q 1、Q 2で、約7割の学生が協同学習は一斉型の授業よりも「楽しい」、「やる気になる」と回答した。仲間と共に学ぶことにより、前向きな気持ちで学習に取り組めるようにするという点については、概ね狙い通りの効果があったと考えられる。また、Q 4で8割近くの学生が、一斉型の授業よりも熱心に予習をして授業に臨んだと答えており、グループのメンバーに対する責任感が、学習に対する強い動機づけとなったことがわかる。

一方で、Q 3、Q 5から、協同学習導入における課題も明らかになった。授業への集中度を問うQ 3において、約半数の学生は協同授業の方が集中して取り組んだと回答しているものの、一斉授業と回答した学生も4割ほどいる。授業中の様子を見ていると、グループによる取り組みの差は歴然としており、皆で活発に議論をしてワークシートに取り組んでいるグループもあれば、適当に終わらせて授業とは関係のない私語に時間を費やすグループも見られた。Q 5において協同学習が英語力の向上につながったという回答が3割にとどまったのも、自身のテストの手応えに加え、毎回のグループでの学習に真剣に取り組めなかったという自覚が原因かもしれない。

また、「もう一度Readingの授業を受けるとしたら、グループ学習と一斉型の授業どちらがよいですか。」というQ 8に対しては、

- |               |             |
|---------------|-------------|
| (A) グループ学習    | 16名 (48.5%) |
| (B) 一斉型授業     | 5名 (15.2%)  |
| (C) どちらともいえない | 12名 (36.4%) |

という回答結果となった。一斉型の方がよいという回答こそ少数にとどまったが、「どちらともいえない」という回答が多く、積極的にグループ学習を支持する学生は半数に達しなかった。

## ②協同学習の利点

次に、「グループ学習のよかったと思うところ」について、(A)～(G)の7つの選択肢から、あてはまるものすべてを選んでもらった。結果は以下の通りである。

- |  |             |
|--|-------------|
| (A) グループの人と協力して作業をするのが楽しかった。           | 22名 (66.7%) |
| (B) グループの人と助け合うことで、前向きに学習に取り組むことができた。  | 20名 (60.6%) |
| (C) 自分がわからない部分を他のメンバーに教えてもらうことで勉強になった。 | 22名 (66.7%) |
| (D) 自分がグループのために貢献することで、やりがい・喜びを感じた。    | 13名 (39.4%) |
| (E) まずグループで考えてから教員の解説を聞くことで、理解が深まった。   | 12名 (36.4%) |
| (F) グループでの作業を通して、メンバーとの友情や信頼関係が深まった。   | 13名 (39.4%) |
| (G) その他 (自由記述)                         | 4名 (12.1%)  |

- ・手分けをすることでしっかり集中してできた。
- ・この授業を通して本当に仲良くなれた。
- ・自分が予習してこないとメンバーに迷惑がかけると思ってきちんと予習するようになった。
- ・友達も一緒だと、自分一人の責任じゃない。

まず、多くの学生が(A)、(B)を選択したことから、①のQ 1、2と同様、協同学習が学生のやる気を高め、前向きな学習につながっていることがわかる。また、3分の2の学生が選択した(C)から、教師ではなく友達にわからない部分を教えてもらうことが、学生にとってプラスに作用しているようである。

一方で、(D)の自分が貢献することに喜びを感じるという回答と、(E)のまずグループで考えることが、いきなり教師の解説を聞くより効果的であるとする回答は4割以下にとどまった。わからない友達に教えてあげたり、協力して考えるということよりも、早く教師の解説を聞いて自分がわからないところを解決する方がよいという意識が、これまで受けてきた教師主導の授業によって根付いているのかもしれない。

また、協同学習が人間関係の改善につながったと

いう (F) の回答は 4 割程度であった。これはおそらく所属したグループによる差が大きいものと思われる。それぞれがきちんと役割を果たし、協力して課題の解決に取り組んだグループでは、その作業を通してさらなる絆が生まれたであろうし、協同学習がうまく成立しなかったグループにおいては、当然そのような効果は期待できない。

### ③協同学習の問題点

「グループ学習のよくなかったところ」についても、7つの選択肢からあてはまるものすべてを選んでもらった。結果は以下の通りである。

- (A) グループの人と協力して作業をするのが苦痛だった。 1名 (3.0%)  
 (B) グループではなく個人で解答し、個人として評価 (採点) されなかった。 2名 (6.1%)  
 (C) 自分の英語力に自信がないために、肩身の狭い思いをした。 11名 (33.3%)  
 (D) 作業や予習にきちんと取り組まない人がいて、不公平だと感じた。 8名 (24.2%)  
 (E) 教員による解説が少なく、消化不良なまま授業が終わってしまった。 12名 (36.4%)  
 (F) グループでの作業を通して、メンバーとの人間関係が悪くなった。 0名 (0.0%)  
 (G) その他 (自由記述) 2名 (6.1%)
- ・本当に具合の悪い時も、休むことにすごく責任を感じてしまって少し辛かった。
  - ・あまり自分の考えを言えなかった。

「よかったところ」に比べ、各項目の回答数は全体的に少なかった。その中で最も回答が多かったのは、(E) の「教員の解説不足」である。グループでの作業の時間を確保するため、教員による解説は授業 1 回あたり合計で 30~40 分程度であり、20 ページ程度に及ぶ難解なテキストを十分に解説するには明らかに時間が足りなかった。これはグループ学習の問題というよりも、教材選択の問題と考えるべきであろう。

次いで、3 人に 1 人が選択した (C) の英語力不足による肩身の狭さである。②の協同学習の利点で、3 人に 2 人が「友達にわからないところを教えてもらって勉強になった」と回答している一方で、英語力に自信がないことで居心地の悪い思いをしている学生も少なからずいることがわかる。(G) の自由記述回答にも見られるように、自信のなさから、自分の考えを述べることを躊躇してしまうものもいた

ようである。

また、回答数は 8 名にとどまったが、(D) の学生間の取り組みの差による不公平感というのは、授業中の様子を見ていても、多くのグループで問題となっているように感じられた。自分の役割を果たそうと必死に取り組む学生もいれば、最初から「できる人に任せておけばいい」といった様子で手を抜いてしまうものも見受けられた。

最後に、(G) のもう 1 つの自由記述回答にも注目しなければならない。メンバーを固定したグループでの作業を中心に据えたことで、「自分がやらないとメンバーに迷惑がかかる」という思いが、休まず出席することやきちんと予習をして臨む動機づけになった一方で、その責任感が過度のプレッシャーとなり、苦痛を感じてしまった学生が (おそらくこの回答者以外にも) いたということは、今後十分に留意しなければならない問題である。

### ④今後の課題

Q 9 では、自由記述で、「今後このようなグループ学習中心の授業を行う場合に、改善すべきと思う点」をあげてもらった。以下に重複するものは除いて全回答を列挙する。

- (1) 時間配分
- (2) 解説が短く早いので理解が難しかった。
- (3) 全訳の解説をもう少しやってほしかった。
- (4) 文章が長くて大変だった。もっと薄い本がいい。
- (5) 友達でではなくランダムにグループを分けたいと思う。
- (6) 話を聞いた限り、どのグループも不公平があった気がする。配慮すべきだと思う。
- (7) 個人での評価をもっとして欲しい。

③でも言及したように、(1) ~ (4) は協同学習そのものの問題というよりも、教材の選択と課題の設定に関する問題であると思われる。もう少し無理のない分量・難易度のテキストを用い、ワークシートの課題もグループでの作業でかなりの程度正解に到達できるものにすれば、限られた時間でも学生が満足できるような解説が可能であろう。ただし、難易度を下げ過ぎることで、メンバーと協力する必要なしにすべて個人で解決できてしまうようなことにならないよう、注意が必要である。

(5)、(6) は、グループ編成およびグループ内での役割分担に関する指摘である。2.2.1 節で述べた通り、今回は学生間の既存の人間関係等を考慮して、

自由にグループを作らせ、それを1学期間固定した。そのことによって、グループ間の学力格差、グループ内での役割の固定化が生じ、それらが「不公平感」につながってしまったと思われる。どんな相手とも協力して作業ができるコミュニケーション能力を育むという点でも、(5)の指摘のようにランダムでグループを作ったり、定期的にメンバーを入れ替えた方が望ましいであろう。

また、(7)の成績評価について、グループ全体としての成果を評価するだけでなく、グループ内で頑張った人がきちんと評価されるような方法を検討することも必要かもしれない。

### 3. 2014年度前期「Reading IV」

#### 3.1. 背景

2節で報告した2013年度後期「Reading V」の授業の振り返りに基づき、2014年度前期「Reading IV」の授業では、グループ編成の方法や使用教材などを大幅に変更して授業を行った。

#### 3.2. 方法

##### 3.2.1. グループ編成

2014年度の「Reading IV」は、前年度海外研修等により休学していた学生13名が復学し、1クラス56名という、語学の授業としてはかなり難しい条件のもとでの授業となった。

自由編成による固定グループがグループ間の格差や授業への集中力の低下につながった前年度の反省と、復学した13名と通常の2年生の交流を促進する狙いから、2014年度は毎回抽選によってランダムにグループを編成する方法をとった。教室にきた学生から順番にビンゴマシーンを回し、その番号の席に着席してもらうことで、56名を4~5人の12グループに分けた。1グループの人数は4名が理想的とされている(江利川 2012)が、教室のサイズや教員の目の行き届く範囲を考慮し、12グループが限界と判断した。全員が出席した場合は4名グループが4つ、5名グループが8つとなったが、就職活動等による公欠が多い時期のため、主に4名グループによる学習を行うことができた。

##### 3.2.2. 使用教材

難しすぎず易しすぎず、1回あたりの分量が多すぎず少なすぎず、また、内容的に学生が興味を持って取り組みそうなものという観点から、三修社の『Eye on Japan (アメリカ人から見た日本人の不思議な行動パターン)』をテキストに選択した。各

UNITが、アメリカ人筆者による日本社会や日本人に対する疑問・意見と、それに対する日本人筆者の回答という2つの文章(それぞれ300~500語程度)から構成されている。複数の文章を読んでそれぞれの筆者の主張やその根拠を理解し、それをもとに自分たちで考えることを促すという点でも、協同学習にふさわしい教材であると考えた。

##### 3.2.3. 授業の流れ

1回の授業につき、2つの文章から成るUNIT1つを扱った。学生には予習として本文を読み、その内容に関するテキストの設問に解答すること、また、あらかじめ配布したプリントに、段落ごとおよび文章全体の要約を記入しておくことを指示した。

授業ではまずグループごとに、内容理解に関するテキストの設問(T/F問題、記号問題)について、グループ内でそれぞれの答えを照合して、答えが異なるところ、自信のないところについて相談してもらった(約10分間)。それを全体で答え合わせ(約10分間)した後、再びグループごとに1つ目の文章の段落ごとおよび全体の要約を協力して作成してもらった(約15分間)。また、重要な構文・文法を含む文をいくつか取り上げたプリントも配布し、時間の許す範囲で相談して解答するよう指示した。要約のプリントを回収し、教員が模範的な解答、注目すべき解答をピックアップし、OHCでスクリーンに映して紹介しながら、文章の要旨と重要な箇所について解説を行った(約20分間)。その後、再びグループでの作業に戻り、2つ目の文章について同様の手順で授業を行った。ただし、1つ目の文章の方に時間がかかりすぎてしまい、2つ目の文章の解説の時間が十分取れずに終わってしまうことも多くあった。また、理想としては授業の最後に少し時間を取って、文章の内容について各グループで議論してもらうつもりであったが、時間切れで1度も実現することはできなかった。

##### 3.2.4. 成績評価

成績評価は、①毎回の授業への取り組み(50点)、②中間テスト(20点)、③期末テスト(30点)の合計によって行った。①については、毎回グループごとに解答したワークシートを回収し、グループごとに点数を与えた。ただし、前年度問題となった各グループのメンバーの英語力の差による不公平感を軽減するため、「解答の出来によって点数が変動することはほとんどなく、きちんと取り組んでそれなり

の解答ができていれば、原則としてどのグループにも満点を与える」旨を伝えた。グループ内での各メンバーの貢献度等については、客観的な評価が難しいため、今回も考慮しないこととした。中間・期末テストについても、前年度同様、個人ごとの評価とした。

### 3.3. 結果と考察

#### 3.3.1. 出席状況

15回の授業のうち、公欠をのぞく欠席回数は、1人当たり平均0.88回であり、学生や開講時期の違いもあり単純比較はできないが、2013年度の1.09回よりも若干改善が見られた。内訳は以下の通りである。

・0回：28名	・1回：15名	・2回：7名
・3回：4名	・4回：2名	・5回：0名

全56名のちょうど半数にあたる28名が無欠席、50名(89.3%)が2回以下の欠席というのは、相対的に見て極めて良好な出席状況であると言える。前年度とは異なり今回は固定メンバーでなく、その日の授業に出席した学生でランダムにグループを編成したため、欠席することで他者に迷惑をかけるというプレッシャーはない。にもかかわらず、ほとんど欠席せずに毎回授業に出席した学生が多かったということは、多くの学生がグループによる協同学習を好意的に受け止めていたということかもしれない。

しかしながら、3回以上欠席した学生も6名おり、その中にはクラスの中での交友関係があまり広くない学生が目立つ。毎回誰とグループになるかわからない、あまり親しくない学生と組むかもしれないという不安が、授業への出席を躊躇させてしまったとも考えられる。

#### 3.3.2. 試験成績

2013年度同様、前半7回の授業が終わったところで中間テスト、学期末に期末テストを行った。出題内容はテキストの文章の内容について説明する記述問題、本文中の空所に当てはまる単語を選択(一部記述)する問題、和訳問題などから成る。

中間テストは、公欠の4名を除く52名が受験し、平均点は83.4点であった。さらに、就職活動等で前半の授業を2回以上欠席(公欠も含む)した学生13名を除く39名の平均点は、86.9点となる。得点の分布を見ても、39名(75.0%)が80点以上、48名(92.3%)が70点以上と、ほとんどの学生が良

好な成績をおさめている。70点未満の4名は、いずれも(公欠も含めて)前半の授業を2回以上欠席した学生であった。

・90点以上：16名
・80点～89点：23名
・70点～79点：9名
・60点～69点：1名
・50点～59点：1名
・40点～49点：1名
・30点～39点：1名

授業で扱った内容を逸脱するような出題をしないよう留意したとは言え、このテスト結果は「学び合いによって全員の学力を高める」協同学習の威力を、筆者に強く実感させるものであった。

しかしながら、学期末に実施した期末テストは、中間テストほど期待した結果とはならなかった。全56名の平均点は73.7点、得点分布は以下の通りである。

・90点以上：5名
・80点～89点：18名
・70点～79点：15名
・60点～69点：11名
・50点～59点：4名
・40点～49点：2名
・30点～39点：1名

全体的に得点が低下した理由としては、中間テストよりも出題範囲が広がったこと、中間テストよりも記述・論述式の問題が増えたこと、中間テストの高得点で油断してしまったこと、試験期間で他の科目の試験やレポートが重なったことなど、様々な要因が考えられる。70点以上は38名(67.9%)にとどまり、中間テストを20%以上下回ったが、それでも49名(87.5%)が及第点の60点に達しているのは、協同学習によって毎回の授業に主体的に取り組んだ結果と言えるかもしれない。

#### 3.3.3. 学生アンケート

全授業終了後、期末テストの際にアンケートに解答してもらった。アンケート項目は2013年度のものと同様であるが、グループ編成など授業の実態に応じて若干の修正を加えてある。前年度同様、成績評価とは一切関係なく、今後の授業改善のための調査であること、無記名でも構わないことを事前

に説明した。以下にその結果を示し、特に前年度の数値と大きく異なる部分に注目しながら、協同学習の望ましい方法と今後の課題について検討する。

### ①協同学習と一斉型授業

Q 1 から Q 5 では、前年度と全く同じ 5 項目について、グループによる協同学習と一斉型の授業の比較により 3 択で回答してもらった。

Q 1. グループ学習と一斉型の授業では、どちらが楽しかったですか。

- |               |              |
|---------------|--------------|
| (A) グループ学習    | 44 名 (78.6%) |
| (B) 一斉型授業     | 1 名 (1.8%)   |
| (C) どちらともいえない | 11 名 (19.6%) |

Q 2. グループ学習と一斉型の授業では、どちらがやる気になりましたか。

- |               |              |
|---------------|--------------|
| (A) グループ学習    | 47 名 (83.9%) |
| (B) 一斉型授業     | 1 名 (1.8%)   |
| (C) どちらともいえない | 8 名 (14.3%)  |

Q 3. グループ学習と一斉型の授業では、どちらが集中して授業に取り組みましたか。

- |               |              |
|---------------|--------------|
| (A) グループ学習    | 40 名 (71.4%) |
| (B) 一斉型授業     | 6 名 (10.7%)  |
| (C) どちらともいえない | 10 名 (17.9%) |

Q 4. グループ学習と一斉型の授業では、どちらが熱心に予習をして授業に臨みましたか。

- |               |              |
|---------------|--------------|
| (A) グループ学習    | 46 名 (82.1%) |
| (B) 一斉型授業     | 0 名 (0.0%)   |
| (C) どちらともいえない | 10 名 (17.9%) |

Q 5. グループ学習と一斉型の授業では、どちらが英語力の向上につながると思いますか。

- |               |              |
|---------------|--------------|
| (A) グループ学習    | 26 名 (46.4%) |
| (B) 一斉型授業     | 2 名 (3.6%)   |
| (C) どちらともいえない | 28 名 (50.0%) |

すべての項目において、「グループ学習」という回答が前年度を上回った。「楽しさ」、「やる気」、「集中度」、「予習」の 4 項目すべてにおいて、7~8 割の学生が協同学習の方がよいと回答していることから、大学の授業においても協同学習が有効であることが明らかである。

最も大幅な改善が見られたのは、Q 3 の「集中度」(51.5%→71.4%) である。これはグループ編

成を前年度の任意の固定グループから、毎回抽選によるランダムグループに変更した影響が大きいと考えられる。前年度の課題の 1 つであった慣れ合いによる集中力の欠如や私語を防ぐためには、こちらの編成方法の方が望ましいようである。「楽しさ」や「やる気」という点では、気心知れた仲の良い友達とのグループの方がよいのではないかと予想されたが、これらの項目についても、ランダムグループで行った今回の方が、高い数値が得られた。自由に感想を書いてもらった Q 11 においても、「毎回誰と一緒にやるか楽しみだった」、「今まで話す機会がなかった人たちと関わることができて楽しかった」という肯定的な反応が多く見られた。

このような結果を反映して、Q 9 の「もう 1 度この授業を受けるとしたら」においても、以下の通り、「グループ学習」という回答が 7 割近くに達し、前年度 (48.5%) を大きく上回った。

Q 9. もう一度この授業を受けるとしたら、グループ学習と一斉型の授業どちらがよいですか。

- |               |              |
|---------------|--------------|
| (A) グループ学習    | 36 名 (67.9%) |
| (B) 一斉型授業     | 5 名 (9.4%)   |
| (C) どちらともいえない | 12 名 (22.6%) |

ただし、Q 5 の「英語力の向上」に関しては、協同学習の方が有効であるという回答が未だ半数程度にとどまっており、今後学習者自身がその成果を実感できるよう改善が必要である。

### ②協同学習の利点

「グループ学習のよかったところ」についても、前年度とほぼ同じ 7 項目で質問した。以下に前年度の数値と比較してその結果を示す。

- |  |                     |
|--|---------------------|
| (A) グループの人と協力して作業をするのが楽しかった。             | 32 名 (57.1%← 66.7%) |
| (B) グループの人と助け合うことで、前向きに学習に取り組むことができた。    | 35 名 (62.5%← 60.6%) |
| (C) 自分がわからなかった部分をグループの人に教えてもらうことで勉強になった。 | 39 名 (69.6%← 66.7%) |
| (D) 自分がグループのために貢献することで、やりがい・喜びを感じた。      | 21 名 (37.5%← 39.4%) |
| (E) まずグループで考えてから教員の解説を聞くことで、理解が深まった。     | 38 名 (67.9%← 36.4%) |
| (F) グループでの作業を通して他の学生との友情                 |                     |



や信頼関係が生まれた（深まった）。

16名 (28.6%← 39.4%)

(G) その他（自由記述） 4名 (7.1%)

- ・グループの人に迷惑をかけないようにと予習に力を入れることができた。
- ・予習をしなればと思ってやるようにしていた。
- ・グループ学習は一斉型と比べ手を抜けず大変だけど楽しく学習できた。
- ・要旨などを自分で考えてから授業を受けることで、後で見返した時でも内容や単語を覚えている。

数値が10%程度低下したのが、(A)の「楽しさ」と(F)の「友情・信頼関係」である。やはり親しい友達と共に学ぶ方が楽しいと感じる学生もいるようである。また、毎回メンバーが変わる1回限りのグループでは、友情や信頼関係が発展するのは難しかったであろう。ただし、①で見たように、「今まで話す機会のなかった人たちと関わることができて楽しかった」という回答もあり、うまく機能すれば、協同学習をきっかけに新たな絆が生まれるということも起こり得るかもしれない。

一方で、前年度と比べて大幅に数値が上昇したのが(E)である。前年度は、テキストやワークシートの課題の難易度が高すぎたり、問題数が多すぎたりしたために、グループによっては、意見を出し合っただけで一緒に考えるのではなく、問題ごとに分担して各個人で解答してしまうなど、「まずグループで考える」ということ自体が成立していないこともあった。今回は、事前にプリントを配布して、予習の段階で各自が段落ごとの要約を作成しておき、授業ではそれをもとに話し合っただけで解答するよう指示したため、前年度よりはグループでの議論が活発に行われるようになった。また、グループの作業でかなりの程度正解にたどりつけるような課題を設定し、解説の際にはできる限り学生の解答例のよいところや足りないところを指摘するよう心がけたことで、グループで考えたことを活かしながら、教員の解説によって理解を深めることができたのかもしれない。

### ③協同学習の問題点

「グループ学習のよくなかったところ」に関する集計結果は以下の通りである。なお、授業の形態や前年度の回答結果をふまえ、昨年度の(F)を項目から除外し、新たに(C)の設問を加えた。

(A) グループの人と協力して作業をするのが苦痛だった。 5名 (8.9%← 3.0%)

(B) グループではなく個人で解答し、個人として評価（採点）されたかった。

5名 (8.9%← 6.1%)

(C) 自分がわかっているところをグループで話し合うのは、時間の無駄だと感じた。 5名 (8.9%)

(D) 自分の解答や英語力に自信がないために、肩身の狭い思いをした。 13名 (23.2%← 33.3%)

(E) 予習をきちんとして来ない人、話し合いに参加しない人がいて不公平だと感じた。

23名 (41.1%← 24.2%)

(F) 教員による解説が不十分で、消化不良のまま授業が終わってしまった。 3名 (5.4%← 36.4%)

(G) その他（自由記述） 3名 (5.4%)

- ・グループ内で生まれる謎の間。
- ・本当は全然大したことがないのに、「英語ができる子」のレッテルをはられるのが嫌だった。
- ・時間がおしていたので、和訳の解説、書き写す時間が少なかった。

前年度から大きく改善が見られたのは(F)の教員の解説不足による消化不良である。2.3.3節において考察した通り、これはテキストや課題の難易度を適正化したことによるところが大きいと思われる。課題の難易度を下げることで協働の必要性が低下し、グループで作業する意味がないと感じる学生が出てしまうことが懸念されたが、そのような回答(C)は1割未満にとどまった。英文自体の難易度はそこまで高くなくとも、要約という作業に慣れていない学生が多く、いかにより簡潔で的確な要約を作成するかという点で、活発な意見交換が行われたようである。

前年度から問題となっていた、(E)の取り組みの差による不公平感については、前年度を上回る4割以上の学生が選択する結果となってしまった。大多数の学生が、グループのメンバーに迷惑をかけないようにと予習に力を入れた(Q4)一方で、誰かがやってくれるからと、人任せにして「平気な顔をしている人(Q10)」がおり、その存在が一生懸命やっている人にとっては不愉快に感じられたのであろう。また、毎回グループのメンバーを入れ替え、多くの学生がそのような一部の学生と同じグループになる機会をもったことが、不公平感を感じる学生の増加につながったと思われる。

## ④今後の課題

Q 10 では、「今後このような授業を行う場合に改善すべきと思う点」を自由記述で回答してもらった。多くの回答があったが、そのほとんどは以下の2点に集約される。

## (1) 時間配分 (11名)

- ・グループでの話し合いに時間がかかるので、解説が忙しかった。
- ・グループでの話し合いの時間をもう少しだけ減らした方がいいと思った。
- ・2つの文章を同じ時間でやってほしかった。

など

## (2) 不公平感 (6名)

- ・ちゃんと予習しなくてもグループで評価され、ちゃんとやった人が不公平になるのをどうにかした方がいいと思った。
- ・友達がやってくるからといって予習をしない人が少しいたので、そこを何とかできたら良いと思った。
- ・予習をしないでもなんとかなると思わせないこと。
- ・グループの中でも全くやらない人、それなのに平気な顔をしてる人がいて、そこがどうしても嫌だった。
- ・グループによって熱心になれる時と、あまり話し合いをしない時の差が大きかった。
- ・全員が平等に意見を出し合える環境作り。

時間配分については、授業の回数を重ねるにつれ徐々に改善はされたが、指摘の通り、1つ目の文章に時間をかけすぎてしまい、2つ目の文章の解説がかなり急ぎ足になってしまうことも多かった。グループでの話し合いの時間を十分確保することを最優先し、解答の様子をみながら多少作業時間を延長したりしたことで、解説にかけられる時間が短くなってしまったという面もあり、両者の適正なバランスについて引き続き検討することや、より適切な課題の設定や指示により、グループでの作業がスムーズに進むよう工夫することが今後の課題となる。

不公平感については、③でも触れた通り、協同学習を行うにあたっての最大の課題と言えるだろう。理想的には、学生の「学び合い」の意識を高めることによって、それぞれが自発的に自分の役割を果たそうとベストを尽くすようになることであるが、それが機能しない部分については、教員が各個人の役割分担を明確にするための指示を出したり、予習状

況をチェックして場合によっては授業への参加を認めないなど、何らかの強制力を働かせることが必要かもしれない。

また、もう1つ引き続き検討を要する重要な問題が、グループ編成の方法である。今回、前年度の任意の固定グループから、毎回の抽選によるランダムグループに変えたことで、「集中度」など多くの項目において前年度よりもよい反応が見られた。グループの作り方について意見を求めたQ 8においても、ほとんどの学生がランダム編成を支持している。

Q 8. グループの作り方について、次のどれがよいと思いますか。①、②から1つずつ選んでください。

- |                   |             |
|-------------------|-------------|
| ①(A) 抽選などでランダムに   | 44名 (93.6%) |
| (B) 好きな人で自由に      | 3名 (6.4%)   |
| (C) 英語力を考慮して教員が指定 | 0名 (0.0%)   |
| ②(A) 毎回入れ替え       | 32名 (71.1%) |
| (B) 3~4回くらい固定     | 12名 (26.7%) |
| (C) 1学期中ずっと固定     | 1名 (2.2%)   |

しかしながら、グループにおける責任や役割をより明確にし、それを果たすことによって得られる連帯感や信頼関係を生み出すという、協同学習の効果をより大きいものにするためには、ランダムに編成したグループを3~4週程度固定するのも効果的かもしれない。ただし、「メンバーが嫌だから出席しない」といったようなことが起きてしまわないよう、注意が必要である。

## 4. まとめと展望

2013年度後期、2014年度前期と二期にわたって協同学習中心の授業を実施してみて、短期大学の授業においても、協同学習を取り入れる効果は大きいと実感した。一部の演習の授業を除いて、教員の講義を受動的に聞く機会が多い中で、主体的に学び、他者と協力して課題を解決するという機会は、まもなく社会に出て行く学生たちにとって、貴重な経験となるはずである。

グループ編成の方法、役割分担の明確化、公平性の確保、評価方法、学習効果の実感、英語が苦手な学生や内向的な学生への配慮など、まだまだ改善すべき課題は残るものの、今後も試行錯誤を重ねながら、協同学習がすべての学生にとって楽しく、有意義なものとなるよう、適切な方法を模索していきたい。

## 参考文献

- 江利川春雄 編著 (2012) 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店
- 佐藤学 (2012) 『学校を改革する：学びの共同体の構想と実践』岩波書店
- 佐藤学、内田伸子、大津由紀雄 (2011) 『ことばの学び、英語の学び』ラボ教育センター
- 亘理洋一 (2011) 「協同学習スタイルによる必修英語科目の実践」『静岡理工科大学紀要』Vol. 19
- 亘理洋一 (2012) 「基礎から学び直す大学英語授業のしかけ」江利川春雄 編著 (2012) 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店

i 参考資料として、2013年度後期、2014年度前期に使用したテキストを一部抜粋したものを掲載する。

### 1. 2013年度後期使用テキスト：

*How to Save Your Own Life* (Michael Gates Gill, 2009)  
Lesson 4 Let Yourself Be Helped 冒頭

Because I had been given so much from an early age, I didn't really know how to ask for help. I was a proud person. I was so embarrassed to find I needed assistance in life that the very act of asking for help felt like public humiliation.

Now, having gone through my fall from privilege to a better, more realistic life, I know that asking for help is to be humble in the best sense of that word.

Everyone needs help in some way every day. Crystal once told me: "The biggest single mistake new Partners

make is that they don't ask for help enough!"

Asking others for help binds you with the universal desire to get better, to heal. If you don't ask for help when you most need it, you risk remaining stuck in your own world of hurt. Once you ask for help, you might be surprised by how much the sunshine of another person's helping spirit can warm your world.

### 2. 2014年度前期使用テキスト：

*Eye on Japan* 『アメリカ人から見た日本人の不思議な行動パターン』三修社 Unit 10 Monster Fruit 冒頭

When I first moved to Japan in the early 1990s, everything was new and exciting to me. I remember my first trips to the supermarket and one thing stood out in my mind more than anything else, the fruit. It wasn't the quality or the variety or even the taste of the fruit. It was its shape that concerned me.

Every strawberry was perfect and each one was the same size. Every apple was perfect and each looked about twice as large as an apple in America. As a matter of fact, it didn't matter which fruit you looked at. They were all the same... all perfect. In an ideal world, this would have been fine. But, doesn't it scare Japanese consumers, at least a little bit, that their fruit is perfect? I call this monster fruit.

(長野県短期大学 多文化コミュニケーション学科  
英語英米文化専攻)

(連絡先 〒380-8525 長野県長野市三輪8-49-7  
TEL 026-234-1221 FAX 026-235-0026)

(平成26年10月1日受付、平成26年11月28日受理)