

英語リーディングの協同学習における 学習者の使用言語に関する意識調査

田中真紀子

吉住 香織

要 旨

本研究では、筆者らが勤務する大学の英米語学科の英語必修科目「英語総合講座Ⅲ」と「英語専門講読」の英語リーディングにおいて、ペア・グループでの協同学習を英語または日本語を用いて行うことに学習者がどのような意識を持ったか、情緒、認知、言語面における学習者の意識と理由を探った。各科目を履修した学生計 62 名を対象にアンケート調査を行った結果、協同学習による読解は共に好意的に受け止めたが、使用言語に対する意識は科目目的やリーディングの位置付けに応じて異なっていた。「英語総合講座Ⅲ」では、それぞれの言語を使用して得た知識や理解をその後の活動に活かすことがより重視され、「英語専門講読」では、内容理解の比重が大きいため日本語使用を効果的と考える傾向があった。英語による授業が求められる中、協同学習での学習者間の使用言語を理解と学びの深化に活かす重要性が示唆された。

1. はじめに

本研究では、英語リーディングにおいて、ペアやグループなど協同学習で内容理解を進める際の使用言語として、英語あるいは日本語を用いる場合、学習者にどのような影響があるか、学習者の意識とその理由を探った。

参加学生は筆者らが勤務する大学の 2・3・4 年生 62 名で、2019 年度に「英語総合講座Ⅲ」を履修した学生 31 名と「英語専門講読」を履修していた学生 31 名である。

「英語総合講座Ⅲ」は内容重視 (content-based) のアプローチ、すなわち「ことばを使って何をするか」を重視し、英語と学習内容を相互に扱うことで、統合的学習を

成立させ英語の4技能を総合的に向上させることを目指している講座である。一方、「英語専門講読」は英語で書かれた専門書を講読し、英語力を育成することを目的としているが、学習内容をできるだけ英語で扱うことで統合的な学習をすることを推進している。両科目は基本的に3、4年生に開講された科目で履修条件があり、ともに本学のC基準（TOEFL480点、iBT54点以上）を満たしていなければ履修できない。

授業形態は異なるが、この2つの科目では、教師（英語の教歴年数はほぼ同じ）の英語による指導のもと、ともに内容重視型の英語リーディングの協同学習が行われ、履修者はそれぞれの科目で、英語で行う場合と日本語で行う場合の両方の機会が与えられた。本研究は、英語リーディングにおける協同学習で、学習者は英語・日本語それぞれの言語で活動することをどう受け止めているか、情緒面（楽しさ）、認知面（理解、気づきなど）、言語面（読解、英語力の向上）に関して意識調査をし、教育的示唆を探った。

2. 先行研究

2. 1 協同学習

本研究は協同学習を研究の枠組みとしている。協同学習は、互恵的な相互依存関係を基に、対面的な相互交渉を通して学習活動を生起させる技法である（Johnson & Johnson, 1998）。課題が双方にとって利益のある活動であるために、個人はグループ内で責任を持ち、相互に協力することが必要だとされている。

協同学習においては、すべてのグループには共有した目標があり、目標を達成するためにメンバー一人一人は与えられた役割に責任を持ち相互交渉することが必要なため、協同学習は相互依存関係にある。グループのメンバーはその相互依存関係を自覚し、互いに協力できれば、メンバー全員がその課題から恩恵を得ることができる。

協同学習には、Aronson and Patnoe (2011) が提唱したジグソー法など、いくつかのモデルがある。共通するのは、教材または課題の性質に応じて、2～6名のグループ編成で、課題は互いが協力しないと完成できない、あるいは次の課題に移行できないなどの工夫が施されている点である。例えば、ジグソー法は、第1段階で構成されたグループのメンバーが協力してある内容について調べ、次の段階でそのグループの個々のメンバーが、他のグループからそれぞれ一人ずつ集まって構成された新しいメンバーの中で、自分の担当箇所を伝える学習法である。

Johnson, Johnson, and Smith (2006) は大学生に対する協同学習、競争学習、個人学習に関する168の研究のメタ分析から、協同学習が学生たちに学習に対する好意的な態度をもたらし、他の二つよりも成績を向上させたことを報告している。大場 (2017) は、大学の英語授業で行ったジグソー法による英語リーディングとストーリーテリングの活動において、協同学習が人間関係の構築や互いの信頼関係に基づく協同の育成につながったと述べている。また協同学習は学習者に肯定的な学習動機 (Nichols & Miller, 1994) をもたらすことで知られている。英語の読みに協同学習を取り入れた研究では、読解力が上がり (Pan & Wu, 2013)、語彙や言語表現の他に高次元の読みの技能が身につく (Stevens, 2003) などが報告されている。

2. 2 「英語による授業」

英語による授業指導は、中学や高等学校だけでなく高等教育にも求められている。グローバル化に対応した英語教育が求められる中、実際日本の高等教育においても、英語による授業を実施する傾向が目立ってきている (MEXT, 2018)。

宮迫 (2016) は、英語を用いた英語科教育法の内容重視型授業が、英語の使用と授業への好意的認識を引き出し、履修生の英語能力の向上に僅かだが影響し、また授業成績のよい履修生の方が授業の効果や英語使用に好意的であった、と報告している。Raheleh (2011) は、日本同様 EFL として英語を学ぶイランの大学生を対象に

行った調査から、英語を用いて行ったリーディング授業での読解のための協同学習が、学生の学習意欲と高次レベルの思考を促し成績向上に繋がった結果を明らかにするが、一方で英語を用いた協同学習による読解に事前指導やグループ編成への配慮が必要であることを指摘する。さらに Tanaka and Sanchez (2016) は、協同学習で進められた英語リーディングで、学生が自分で用意した英語の質問を出し合いながら内容理解に取り組んだ活動から、内容に関する新たな発見や自分では理解していると思っていたことが実は理解していなかったり誤解していたりすることが明らかになるなど、英語でのやり取りによる協同学習が深い学びにつながる高次の思考を促すことを示している。

英語を用いた授業を考える際、学習者の認知プロセスを踏まえた指導もまた重要である。第二言語習得研究は、授業者が英語で与える十分かつ理解可能なインプットだけでなく、英語でのインタラクション、更に話す、書くといったアウトプットが、学習者の言語習得を促すために果たす重要な役割を明らかにしている（廣森, 2015; 鈴木, 2017）。言語習得に繋がる認知プロセスを踏まえ、学習者が英語で自分の意見や考えを述べ合うやり取りや様々な形の産出活動を授業に取り入れることが大切であろう。

しかし英語による授業については、有用性と共に課題や問題点も指摘されている。梅田 (2020) は、大学における英語を用いた授業に対する意識調査を基に、教員の7割は英語使用の必要性は認めつつも学生の英語力を危惧し、学生の6割は受講に不安をもっている結果を報告し、授業では「日本語を全面的に否定するのではなく、内容理解のための礎」、と主張している (p. 91)。一方で卯城 (2011) も指摘する通り、日本語訳が出来たからといってそれが内容理解を意味しているとは限らない。授業での日本語使用について小金丸 (2019) は、教師が「英文の深い理解を確認する際には『自分の言葉』である日本語を使用することが効果的」(p. 17) として「目的に応じて日本語で支援していくこと」(p. 16) を提案し、また学習者間の話し合い

で日本語を使用する効果にも言及する。協同学習を効果的に行うためには、協同学習での英語あるいは日本語使用が、学習者自身の意欲や理解にどう影響するか、それを明らかにする研究が必要である。

3. 研究方法

3. 1 研究目的

本研究の研究課題は以下の通りである。

- 1) 英語リーディングを協同学習で進める際、学習者が課題の内容理解において英語と日本語の使用をどう受け止めるか、そしてその理由は何か。
- 2) 協同学習における学習者同士のやり取りに、英語、あるいは日本語を使用することは、学習者の心情や学習意欲、内容理解にどのように影響するか。

3. 2 研究対象「英語総合講座Ⅲ」及び「英語専門講読」の科目内容と授業形態

3. 2. 1 「英語総合講座Ⅲ」

本科目は、高度な英語運用能力と教養の両方を身につけることを目的として英語で学ぶ内容重視型の授業で、多岐にわたるテーマについて、英語で読み、聞き、話し、書くことを通して学び、考え、また問題解決能力の向上をめざしている。授業は週2回あり、2019年度は、サブタイトルである‘Learning to become a global citizen’に沿って、6つのテーマが設定され、学生達は各テーマを3回に分けて学んだ。具体的には、1. Globalization, 2. Culture and beliefs, 3. Language and communication, 4. Environmental issues, 5. Food and water, 6. Global inequality の6テーマである。授業では、書籍、テキスト、雑誌、論文、新聞記事、国内外のニュースや映像、データ資料ほか、テーマに関連する中・上級者向けの様々な教材を用いた。テーマ毎に展開される3回の授業では、第1段階は導入として背景的な基本情報の整理とテーマに関するリーディング（本研究の対象授業）、第2段階は前時のリーディング用テ

キストの小テスト（主に語彙）、およびテーマ関連情報に基づくタスクや討論、最後第3段階は、テーマに関する映像や識者の主張についての意見交換後、テーマ全体を振り返るライティングを行った。本稿が調査の対象としたリーディングの授業では毎回、各テーマに関連する1,500語前後の英文テキストについて、ハンドアウトを利用して予習した上で授業に臨むことが、学生に課せられた。事前に配布されたハンドアウトには、内容に関する概要把握や理解確認の質問に加え、筆者の主張や記述内容について学生の解釈や意見を問うtaskが含まれており、学生達は2~4人のグループによる協同学習の形で、ハンドアウトに記した自身の解答や意見を日本語または英語で共有し、協議した。グループ相談の際の使用言語を日本語・英語どちらにするかは、テキストの難易度に応じて授業指導者が事前に決定し、授業時に指示した。日本語を使用した協同学習は、全6回のリーディング授業中2回、テーマ3と6の教材を使用した時であった。グループ相談後は必ず協議の内容をグループから全体に英語で報告させて、クラス全体での共有を図った。

3. 2. 2 「英語専門講読」

本科目は、週1回の授業で、1クラス20名の少人数制で行われている。科目名が示すとおり、英語で書かれた専門図書を読んで理解し、その分野の知見を深めることを目的としている。使用された教材は *Child Psychology: A Very Short Introduction* (Usha Goswami, 2014) で、児童心理学の入門書である。本書は乳児がどのように世界を捉え、周りの養育者や兄弟、遊びなどをとおして言語や認知を発達させていくか、神経心理学的な知見に基づいて書かれた専門書である。総ページは151ページで、1回おおよそ10ページを目的に読み進めた。

授業は、学生全員が本を読むことを目指して、ジグソー方法を取り入れ、まず1) 教師が次の授業でカバーするページ範囲を決め、内容を5等分(①から⑤と分割)した。次に、2) 個々の学生が発表したい箇所を①~⑤のいずれかから選び、一つの箇

所に 4 人の学生が集まるようにした。3) 学生には次の授業までに授業で扱う範囲を読み、また自分が選択した箇所を発表できるように十分予習してくるよう指導した。4) 授業では、①～⑤を選択したそれぞれ 4 名からなるグループ 5 組が、それぞれ第 I 段階のエキスパートグループを形成し、該当箇所を互いに話し合い、助け合いながら内容理解を深めた。学生には英語だけで行う日と日本語を使ってもいい日を教科書の難易度を考慮して、半々ぐらいの割合で設け、グループ活動をさせた。この第 1 段階で与えられた時間は 20 分ほどである。5) この後に、それぞれの学生は第 2 段階として、①から⑤の一人ずつから成る別の新しいグループを形成し、それぞれが第 1 段階のエキスパートグループで話し合い理解し合った箇所を説明した。ここではエキスパートによる一方的な説明ではなく、各自読んでよく理解できなかった箇所や、具体的な例などを一緒に考えて互いに理解を深めるように指導した。ここでも英語だけで行う日と、日本語を使ってもいい日をそれぞれ設けた。与えられた時間は 45 分程度である。両段階のグループワークにおいて教師は机間巡視して学生の理解のサポートを行った。残りの時間は、教師が全員に対して当該学習箇所の重要なポイントを解説した。学生たちには内容理解を確認するため、章ごとに A4 サイズの用紙 1 枚に日本語でまとめを書き提出してもらい、授業最終日には教科書の内容に関する記述式の問題を期末テストとして出題した。

3. 3 調査対象者

アンケートに回答した学生は、2 つのグループに分けられる。第 1 グループは、2019 年度前期・後期にそれぞれ筆者の一人が担当した「英語総合講座Ⅲ」(週 2 回)で、履修した学生は 31 名(前期 7 名、後期 24 名)、2 年生は前後期合わせて 6 名、3 年生は 19 名、4 年生は 6 名であった。第 2 グループは「英語専門購読」(週 1 回)でもう一人の筆者が担当し、学生達は 31 名(前期 18 名、後期 13 名)で、3 年生は前後期合わせて 19 名、4 年生は 12 名であった。履修者は本学の C 基準 (TOEFL 480 点、

iBT 54 点以上) を獲得済みであり、平均的に中級レベルの学生の集まりである。TOEFL ITP 500 点を超える学生が両グループに 5 名ずつ、TOEIC で 800 点以上の学生は第 1 グループに 2 名、第 2 グループには 5 名在籍していた。

3. 4 アンケート調査

アンケートは、「英語総合講座Ⅲ」及び「英語専門購読」の授業の際に行った使用言語の異なるグループでの話し合いや学びを学生がどう受け止めるかを理解する目的で実施された。パート I (項目番号 1~4) は名前や学籍番号の他に、学習者の意識と英語力との関係を見るために、各自取得している英語資格を聞いた。パート II は授業で行ったグループワークについての質問で構成されており、回答は自分の考えや状況に最も近い答えを 5 つの選択肢 (1. 全くあてはまらない, 2. あまりあてはまらない, 3. どちらとも言えない, 4. ある程度あてはまる, 5. 大いにあてはまる) から選ぶ形式と、それを選択した理由を自由に記述する形式になっている。

パート II では、項目番号 5~16 において「英語総合講座Ⅲ」では「ペアやグループで英語で相談しながら進めた場合」、英語専門購読」では「Jigsaw activity の第 1 段階のグループワークで英語で相談しながら進めた場合」、項目番号 18~30 において、「英語総合講座Ⅲ」では「ペアやグループで日本語で相談しながら進めた場合」、英語専門購読」では「Jigsaw activity の第 1 段階のグループワークで日本語で相談しながら進めた場合」の楽しさ (情緒面) や意欲 (モチベーション)、取り組み易さ、理解度・内容に関する印象の深まりの程度 (認知面)、読みの力・英語/日本語で話す力 (言語面)、第 2 段階へのやり易さなどに関する学習者の意識を聞いた。また、項目番号 31 と 32 において、日本語で行った場合と英語で行った場合の取り組みやすさについて質問した (表 1)。アンケートは、最終授業日に 10 分程度時間を設け教室内で行った。

表 1. アンケートの項目内容

項目番号	項目内容
5 & 18	楽しかった
6 & 19	自分だけでやるより意欲が湧いた
7 & 20	自分だけでやるより取り組み易かった
8 & 21	内容についてより正しく理解することができた
9 & 22	内容について英語で話すことができた (No. 9) 内容について日本語で話すことができた (No. 22)
10 & 23	内容について自分とは異なる意見や考え方を知ることができた
11 & 24	内容について英語で自分の考えや意見を言うことができた (No. 11) 内容について日本語で自分の考えや意見を言うことができた (No. 24)
12 & 25	内容に対する自分の誤解や間違いに気づくことができた
13 & 26	読みの力が向上した
14 & 27	英語で話す力が向上した (No. 14) 日本語で話す力が向上した (No. 27)
15 & 28	読んだ内容についてより印象が深まった
16 & 29	その後の活動（意見交換，話し合い）を行う際に役立った（「英語総合講座Ⅲ」） その後の活動（Jigsawの第2段階）を行う際に役立った（「英語専門購読」）
31 & 32	日本語の方が英語より取り組み易かった (No. 31) 英語の方が日本語より取り組み易かった (No. 32)

4. 分析結果

「英語総合講座Ⅲ」と「英語専門購読」は、1つの活動の後に別の活動が続き、前の活動（第1段階）の理解が後の活動（第2段階）の理解に影響する形となっている。本調査では、ともに、第1段階であるリーディングの協同学習を英語で相談しながら行った場合と日本語で相談しながら行った場合に焦点を当てて報告する。

4. 1 記述統計

4. 1. 1 「英語総合講座Ⅲ」(第1グループ)

アンケートの信頼性は、クロンバック $\alpha = .892$ で十分な信頼性を得た。表2に、リーディング用テキストの内容理解を、ペア、またはグループで「英語で相談しながら行った場合」と「日本語で相談しながら行った場合」の質問項目の平均値 (M) と標準偏差 (SD) を示した。

英語で行った場合で平均が高かった項目は、高い方から順に 10「内容について自分とは異なる意見や考え方を知ることができた」(4.48)、次に 12「内容に対する自分の誤解や間違いに気付くことができた」(4.26)、さらに 5「楽しかった」、7「自分だけでやるより取り組み易かった」、15「読んだ内容についてより印象が深まった」の3つが同じ平均値 (4.23) で続いた。日本語で行った場合で平均が高かった項目は、高い順に 22「内容について日本語で話すことができた」(4.61)、次に平均が同じ値 (4.52) の 21「内容についてより正しく理解することができた」と 23「内容について自分とは異なる意見や考え方を知ることができた」、さらに 24「内容について日本語で自分の考えや意見を言うことができた」と 25「内容に対する自分の誤解や間違いに気付くことができた」の2項目が、平均値が同じ 4.42 で続いた。対照的に平均値の低かった項目は、英語で行った場合は低い順に、14「英語で話す力が向上した」(3.61)、13「読みの力が向上した」(3.81)、11「内容について英語で自分の考えや意見を言うことができた」(3.90)、一方日本語で行った場合の平均点は低い順に、27「日本語で話す力が向上した」(2.90)、26「読みの力が向上した」(3.39)、18「楽しかった」(3.97) の3項目であった。

標準偏差では、平均値が高い項目については英語・日本語共に回答に大きなばらつきはないが、平均値が低い項目では、英語では項目 13 (0.946) で、日本語では 18 (1.016)、26 (1.256)、27 (1.248) の3項目で、日本語使用によりばらつきが目立った。

4. 1. 2 「英語専門講読」(第2グループ)

アンケートの信頼性は、クロンバック $\alpha = .826$ で十分な信頼性を得た。Jigsaw の第1段階を「英語で相談しながら行った場合」と「日本語で相談しながら行った場合」の質問項目の平均値 (M)、標準偏差 (SD) は、表3にあるとおりである。平均が高かった3項目は、英語で行った場合は高い順に、13「読みの力が向上した」(4.26)、6「自分だけでやるより意欲が湧いた」(4.19)、7「自分だけでやるより取り組み易かった」(3.97) で、日本語で行った場合は、28「読んだ内容についてより印象が深まった」(4.81)、25「内容に対する自分の誤解や間違いに気付くことができた」(4.77)、21「内容についてより正しく理解することができた」(4.74) であった。

一方、平均値の低かったものは、低い順に、英語で行った場合、9「内容について英語で話すことができた」(2.94)、11「内容について英語で自分の考えや意見を言うことができた」(3.07)、8「内容について正しく理解することができた」(3.10) で、日本語で行った場合は低い順に、27「日本語で話す力が向上した」(3.97)、26「読みの力が向上した」(4.26)、18「楽しかった」(4.32) であった。

標準偏差から、ばらつきがあった項目は英語で行った場合に多く、7, 8, 9, 10, 11, 15, 16 で、取り組み易さや内容理解、相手の考えを知ったり言ったりすることなど、英語でよくできた学生とそうでない学生がいることがわかった。

4. 2 t 検定

協同学習を英語で行った場合と日本語で行った場合では、それぞれの平均値に差があるか、統計ソフト SPSS を使って t 検定を行った。以下、グループごとの結果を記す。

4. 2. 1 「英語総合講座Ⅲ」(第1グループ)

ペアやグループで「英語で相談しながら行った場合」と、「日本語で相談しながら行った場合」の、それぞれの項目の平均の差を t 検定によって比較した(表2)。そ

の結果、項目 8 & 21 「内容についてより正しく理解することができた」、項目 9 & 22 「内容について英語／日本語で話すことができた」、項目 11 & 24 「内容について英語で／日本語で自分の考えや意見を言うことができた」は日本語の平均値の方が有意に高かった。一方、項目 14 & 27 「英語で／日本語で話す力が向上した」は英語の平均値の方が有意に高かった（項目 8 & 21 ; $t(30) = -2.443, p = .021, r = .41$ 項目 9 & 22 ; $t(30) = -3.318, p = .002, r = .52$, 項目 11 & 24 ; $t(30) = -2.327, p = .027, r = .39$, 項目 14 & 27 ; $t(30) = 2.509, p = .018, r = .42$ ）。

最後に、項目 31 「日本語を用いた方が取り組み易かった」(3.48) と項目 32 「英語を用いた方が取り組み易かった」(3.65) では、有意差は認められなかった（項目 31 & 32 ; $t(30) = -.518, p = .608$ ）。

表 2. ペアやグループで「英語で相談しながら行った場合」と「日本語で相談しながら行った場合」の質問項目の平均値と t 検定結果

質問項目	言語	N	M	SD	t 値	df	有意確率 (両側)
5 & 18 楽しかった。	英語	31	4.23	.805	1.858	30	.073
	日本語	31	3.97	1.016			
6 & 19 自分だけでやるより意欲が湧いた。	英語	31	4.13	.991	.465	30	.645
	日本語	31	4.06	.964			
7 & 20 自分だけでやるより取り組み易かった。	英語	31	4.23	.884	.000	30	1.000
	日本語	31	4.23	.956			
8 & 21 内容についてより正しく理解することができた。	英語	31	4.13	.806	-2.443	30	.021
	日本語	31	4.52	.677			
9. 内容について <u>英語</u> で話すことができた。	英語	31	3.94	.854	-3.318	30	.002
22. 内容について <u>日本語</u> で話すことができた。	日本語	31	4.61	.761			

10&23	内容について自分とは異なる意見や考え方を 知ることができた。	英語	31	4.48	.724	-1.197	30	.845
		日本語	31	4.52	.769			
11.	内容について英語で自 分の考えや意見を言う ことができた。	英語	30	3.90	.746	-2.327	30	.027
24.	内容について日本語で 自分の考えや意見を言 うことができた。	日本語	31	4.42	.958			
12&25	内容に対する自分の誤 解や間違いに気付くこ とができた。	英語	31	4.26	.773	-1.153	30	.258
		日本語	31	4.42	.672			
13&26	読みの力が向上した。	英語	31	3.81	.946	1.781	30	.085
		日本語	31	3.39	1.256			
14.	英語で話す力が向上し た。	英語	31	3.61	.919	2.509	30	.018
27.	日本語で話す力が向上 した。	日本語	31	2.90	1.248			
15&28	読んだ内容についてよ り印象が深まった。	英語	31	4.23	.762	-.465	30	.645
		日本語	31	4.29	.864			
16&29	その後の活動（意見交 換，話し合い，振り返 り）に役立った。	英語	30	4.17	.747	-.000	29	1.000
		日本語	30	4.17	.747			
31.	日本語を用いた方が取 り組み易かった。	日本語	31	3.48	1.029	-.518	30	.608
32.	英語を用いた方が取 り組み易かった。	英語	31	3.65	.877			

注. M (平均値) は少数第 2 位, SD (標準偏差) は少数第 3 位まで示した。

4. 2. 2 「英語専門講読」(第2グループ)

Jigsaw の第1段階を英語で相談しながら行った場合と、日本語で相談しながら行った場合の、それぞれの項目の平均の差を t 検定によって比較した(表3)。その結果、項目6 & 19「自分だけでやるより意欲が湧いた」と項目13 & 26「読みの力が向上した」を除いてすべて日本語の平均値の方が有意に高かった(項目5 & 18; $t(30) = -3.450, p = .002, r = .53$, 項目7 & 20; $t(30) = -4.443, p < .001, r = .63$, 項目8 & 21; $t(30) = -6.885, p < .001, r = .78$, 項目9 & 22; $t(30) = -8.406, p < .001, r = .84$, 項目10 & 23; $t(30) = -3.588, p = .001, r = .55$, 項目11 & 24; $t(29) = -5.884, p < .001, r = .74$, 項目12 & 25; $t(30) = -5.541, p < .001, r = .71$, 項目14 & 27; $t(30) = -3.851, p = .001, r = .58$, 項目15 & 28; $t(30) = -5.211, p < .001, r = .69$, 項目16 & 29; $t(29) = -4.87, p < .001, r = .67$ 。

最後に、項目31「日本語を用いた方が取り組み易かった」(4.52)と項目32「英語を用いた方が取り組み易かった」(2.26)では、「日本語の方が取り組み易かった」で平均値が高く、有意な差があった(項目31 & 32; $t(30) = 8.355, p < .001, r = .84$)。

表3. Jigsaw の第1段階を「英語で相談しながら行った場合」と「日本語で相談しながら行った場合」の質問項目の平均値と t 検定結果

質問項目	言語	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 値	<i>df</i>	有意確率 (両側)
5 & 18 楽しかった。	英語	31	3.71	.973	-3.450	30	.002
	日本語	31	4.32	.653			
6 & 19 自分だけでやるより意欲が湧いた。	英語	31	4.19	.910	-1.351	30	.187
	日本語	31	4.45	.810			
7 & 20 自分だけでやるより取り組み易かった。	英語	31	3.97	1.110	-4.443	30	.000
	日本語	31	4.71	.643			
8 & 21 内容についてより正しく理解することができた。	英語	31	3.10	1.375	-6.885	30	.000
	日本語	31	4.74	.445			

9.	内容について <u>英語</u> で話すことができた。	英語	31	2.94	1.063	-8.406	30	.000
22.	内容について <u>日本語</u> で話すことができた。	日本語	31	4.68	.702			
10 & 23	内容について自分とは異なる意見や考え方を 知ることができた。	英語	31	3.84	1.098	-3.588	30	.001
		日本語	31	4.55	.675			
11.	内容について <u>英語</u> で自分の考えや意見を言うことができた。	英語	30	3.07	1.015	-5.884	29	.000
24.	内容について <u>日本語</u> で自分の考えや意見を言うことができた。	日本語	30	4.40	.724			
12 & 25	内容に対する自分の誤解や間違いに気付くことができた。	英語	31	3.87	.806	-5.541	30	.000
		日本語	31	4.77	.497			
13 & 26	読みの力が向上した。	英語	31	4.26	.631	.000	30	1.000
		日本語	31	4.26	.729			
14.	<u>英語</u> で話す力が向上した。	英語	31	3.29	.864	-3.851	30	.001
27.	<u>日本語</u> で話す力が向上した。	日本語	31	3.97	.752			
15 & 28	読んだ内容についてより印象が深まった。	英語	31	3.65	1.253	-5.211	30	.000
		日本語	31	4.81	.402			
16 & 29	その後の活動（Jigsawの第2段階）を行う際に役立った。	英語	30	3.77	1.073	-4.87	29	.000
		日本語	30	4.63	.669			
31.	日本語を用いた方が取り組み易かった。	日本語	31	4.52	.724	8.355	30	.000
32.	英語を用いた方が取り組み易かった。	英語	31	2.26	.930			

注. *M* (平均値) は少数第2位, *SD* (標準偏差) は少数第3位まで示した。

4. 3 相関

協同学習を英語で相談しながら行った場合と、日本語で相談しながら行った場合のそれぞれについて、変数の関係性を探るためにピアソンの相関検定を行った。「英語総合講座Ⅲ」については表 4 と表 5, 「英語専門講読」に関しては表 6 と表 7 に結果を示す。

4. 3. 1 「英語総合講座Ⅲ」(第 1 グループ)

「英語で相談しながら行った場合」, 中程度以上の相関が見られた項目は, 5「楽しかった」と 6「意欲が湧いた」($r = .756$), 7「取り組み易かった」($r = .676$), 14「英語で話す力が向上した」($r = .573$), また, 項目 9「英語で話すことができた」と 11「意見や考えを言うことができた」($r = .670$), 12「間違いに気付いた」($r = .581$) だった。さらに項目 7「取り組み易かった」は, 上述した楽しさ以外に複数の項目と相関があり, 中でも 6「意欲が湧いた」($r = .841$) と 13「読みの力が向上した」($r = .612$) との相関が高かった (全て $p < .01$)。

「日本語で相談しながら行った場合」, 中程度以上の相関が見られた項目は, 18「楽しかった」と 19「意欲が湧いた」($r = .717$), 20「取り組み易かった」($r = .625$), 24「意見や考えを言うことができた」($r = .562$), また項目 20「取り組み易かった」は 19「意欲が湧いた」($r = .816$), 21「正しく理解できた」($r = .535$), 23「意見や考えを知ることができた」($r = .562$) だった。なお, 項目 21「正しく理解できた」は, 上述した取り組み易さの他ほぼ全ての項目と正の相関があったが, 特に 29「その後の活動に役立った」($r = .717$) との相関が高かった (全て $p < .01$)。

表 4. 「英語で相談しながら行った場合」の項目間の相関

	5. 楽しい	6. 意欲	7. 取り組み	9. 英語で話す	13. 読みの力 向上	16. その後 の活動
6. 意欲が湧いた	.756**					
7. 取り組み易かった	.676**	.841**				
13. 読みの力が向上	.541**		.612**			.502**
14. 英語で話す力が向上	.573**	.569**	.522**	.519**	.563**	
10. 意見や考えを知る						
11. 意見や考えを言う				.670**		.548**
12. 間違いに気づく				.581**		.527**

** $p < .01$

表 5. 「日本語で相談しながら行った場合」の項目間の相関

	18. 楽しい	19. 意欲	20. 取り組み	21. 正しく理解	29. その後の活動
19. 意欲が湧いた	.717**				
20. 取り組み易かった	.625**	.816**		.535**	
23. 意見や考えを知る		.583**	.562**		.573**
24. 意見や考えを言う	.562**	.475**		.477**	.626**
25. 間違いに気づく				.461**	.628**
26. 読みの力が向上				.463**	
29. その後の活動に役立つ	.490**		.542**	.717**	

** $p < .01$

4. 3. 2 「英語専門講読」(第2グループ)

「英語で相談しながら行った場合」で、相関係数 (r) が高かったものは、項目 6 「意欲が湧いた」と 7 「取り組み易かった」($r = .699$), また、項目 8 「正しく理解できた」と 15 「印象深まった」($r = .640$), そして項目 9 「英語で話すことができた」

と 14「英語で話す力が向上した」($r = .602$) だった (全て $p < .01$)。

「日本語で相談しながら行った場合」は、項目 19「意欲が湧いた」と 20「取り組み易かった」($r = .645$)、また項目 20「取り組み易かった」と 22「日本語で話すことができた」($r = .820$)、そして項目 21「正しく理解できた」と 22「日本語で話すことができた」($r = .579$) の相関が高かった (全て $p < .01$)。

表 6. 「英語で相談しながら行った場合」の項目間の相関

	5. 楽しい	6. 意欲	7. 取り組み	8. 正しく理解	14. 英語で話す
7. 取り組み易かった		.699**			
8. 正しく理解	.570**	.491**	.570**		
11. 意見や考えを言う	.469**				.550**
12. 間違いに気づく				.493**	
14. 英語で話す力が向上					.602**
15. 印象深まる	.432*			.640**	

** $p < .01$, * $p < .05$

表 7. 「日本語で相談しながら行った場合」の項目間の相関

	18. 楽しい	19. 意欲	20. 取り組み	21. 正しく理解	22. 日本語で話す
19. 意欲が湧いた	.409*				
20. 取り組み易かった		.645**			
21. 正しく理解	.526**		.429*		
22. 日本語で話す	.526**		.820**	.579**	
25. 間違いに気づく				.481**	.453*

** $p < .01$, * $p < .05$

4. 4 自由記述の結果

項目 31「日本語を用いた方が取り組み易かった」と 32「英語を用いた方が取り組み易かった」の学生の自由記述をテキストマイニングし、図 1 と 2 で「英語総合講座Ⅲ」の、図 3 と 4 で「英語専門講読」の共起ネットワークを表した。また、項目 17「英語で相談しながら行った場合」、項目 30「日本語で相談しながら行った場合」、項目 37「ペアやグループワーク中心に進められた授業について」の自由記述もここで取り上げる。

4. 4. 1 「英語総合講座Ⅲ」

英語で相談した場合について、多くの学生が自由記述に挙げたのは、「英語力を磨ける」「英語を使う機会として speaking や reading skill の向上に繋がる」「自分の英語（話す）力を向上させるよい機会となった」等、英語力に関する内容だった。また、「概念的に日本語で表すことが難しい事は英語で言う方が楽であった」「日本語より英語で伝える方がよい表現がある」との指摘や、「英文から会話をしていくので次の英語での話し合いに活かして日本語よりやり易い点もあった」「日本語で理解することも大事だが、英語のアウトプットをする機会である discussion を英語で深めたい」との意見もあった。さらに「発言するモチベーションが上がった」など、動機づけや意欲に関わる記述も目立った。一方で「英語だと自分の考えを正確に伝えるのに難しい時がある」「表現仕切れなかった部分があった」「取り扱う内容が難しいので英語で伝えづらい時があった」など、数は少ないが問題点も述べられている。

日本語で相談した場合の自由記述には、「母語であるため話が進み易いし、意見も言い易い」「より具体的に自分の意見が述べられた」など、意見の述べ易さに関する記述と共に、「日本語の方がニュアンスの違い等細かい部分をしっかり理解出来る」「誤解が生まれずスムーズに進められた」「認識の違いの議論をする事に役だった」

「より深く正確に意見交換することが出来る」など、意見交換に繋がる内容理解に言及する記述が多く、「英語でやるより不安や誤解が少ない」といった意見もあった。日本語使用に対する否定的な意見としては、「英語でないと意味が無い」「一度日本語を使うと英語に戻れない」「理解は出来るが英語は上達しない」などが挙げられた。

協同学習についての自由記述では、日本語・英語を問わず多くの学生が授業の利点に言及し、「助け合えるので心強く良かった」「時間が進むのが早く感じた。集中出来た」「様々な意見を知る面白さ」「他の人の意見も聞けるのですごく良かった」などの感想が目立った。また、「相手の使っている英単語を習得することが出来た」「英語の分からない単語を補い合える」「自分の英語力を向上させるよい機会となった」ことや、「ペアの英語が内容に関する意見や教材に無い知識を伝えてくれるとこちらの意識も高まる」「誤って理解していた点にグループワークによって気付くことが出来た」など、英語でのやり取りを通じた気づきや学んだ知識への言及もあった。一方で、「他の話しになりがち」「相手の意欲次第でモチベーションが変わる」といった問題点も指摘されていた。

できないことを第 2 言語で行うのは難しかった」など、よく理解できないことや日本語を用いても説明が難しいことは英語でできないなど、学生の発言が理解の程度に関連していることが読み取れた。さらに、日本語で相談しながら行った場合は「お互い理解していること、していないことが共有することができて良かった」「理解できない部分に対して、しっかりと話し合うことができた」、「共有する際に別の例の提示ができてやりやすかった」「相手の理解の仕方を理解しやすかった」とあるように、日本語で相談することで、単に読み解くだけでなく、例を考え、相手はどう考えているのか理解することにつながったことが窺えた。

学生は、英語で相談することに関して「頑張ってみよう」と意欲向上には繋がった、「自分の英語力の向上につながる」、「英語でわからないところをあいまいにしていまいがちだが、英語で説明すると能力が上がる」「英語で考えるマインドを身につけたいので、英語の時のほうが学びは大きいと感じた」など、英語で行いたい気持ちや英語での学習には効果があることを実感している。しかし、「自身の英語力の問題で相手にうまく伝えられなかったことがあった」など、「英語力が足りず、思ったことを伝えづらかった」や「内容をシェアするときに内容理解がおろそかになりがち」など、「内容が理解できないまま進んでしまう」ことを懸念する記述が見られた。「英語を使いたいという気持ちがある一方で、内容と自身の英語力が釣り合わず、日本語の方がわかりやすかった」というのが学生の正直な気持ちのようである。

目 21), それを踏まえて自分の考えや意見を述べる (項目 24), あるいはその後の活動に活かそう (項目 29) とする学生の様子が読み取れる。「母語であるため話が進み易いし, 意見も言い易い」「日本語の方がニュアンスの違い等細かい部分をしっかり理解」し, 「より具体的に自分の意見が述べられ」「認識の違いの議論をする事に役だった」等の自由記述は, 日本語で深めた学びを彼らが次の活動に活かそうとしていることを裏付けている。

だが, 日本語使用に対する学生達の受け止めは決して一様ではなかった。日本語を効果的に生かそうとする学生がいる一方で, 「一度使うと英語に戻れない」, 「英語でないと意味が無い」ほか, 日本語使用に対する抵抗感がある学生もいることが自由記述からわかる。このような受け止め方の違いが, 英語に比べ日本語使用に対する平均値にバラツキが目立つ項目 (19, 26, 27) に反映されていると考えることもできよう。日本語使用の目的は何か, 個々の学生の英語力や理解度の違いを踏まえ, 授業目的や難易度, 扱うトピックに応じて効果的な使用場面を考慮した, きめ細かい指導が必要であろう。

一方英語使用については, 平均値が有意に高かったのは項目 14「英語で話す力が向上した」であった。この項目に限らず関連 (表 4) 結果は, 英語を話すことに対する学生達の強い意欲と共に, 授業での英語使用をどのような目的と結びつけ, 英語での意見交換を通して学生達が何を学ぼうとしているかを明らかにした。実際英語使用に対する多くの自由記述からは, 彼らが英語力の向上を目指し, 特に「自分の英語 (話す) 力を向上させるよい機会」と捉えていることが伝わる。また「ペアやグループ相手の使っている英語単語を習得することが出来た」「ペアの英語が内容に関する意見や教材に無い知識を伝えてくれるとこちらの意識も高まる」等の記述からは, 英語を使用したやり取りを通して得た新たな英語表現や知識から学び内容理解を深めた上で, その後の産出活動 (項目 29) に繋げたい, という彼らの意思も読み取れる。このような協同学習と使用言語に対する学生達の意識は, 英語の 4 技能の

総合的向上と内容からの学びを重視する「英語総合講座Ⅲ」の目的と図らずも重なっていた、という点は注目できよう。

5. 2 「英語専門講読」

「英語専門講読」において、「内容について英語で話すことができた」(2.94)、「内容について英語で自分の考えや意見を言うことができた」(3.07)と、「内容について日本語で話すことができた」(4.68)、「内容について日本語で自分の考えや意見を言うことができた」(4.40)を見ると、*t*検定の結果にも現れたように日本語でグループワークを進めた場合は内容について自分の考えや意見など積極的に発言できたのに対し、英語でのグループワークでは発話量が少なかった。懸念されるのは、学生たちが英語で相談しながら行った場合は、「内容について英語で話す」ことがよくできないため、「英語で自分の考えや意見を言う」ことができず、結果として「内容について正しく理解する」(3.10)ことがあまり良くできなかったと思われることである。「日本語を用いた方が取り組み易かった」(4.52)と答えた学生が非常に多かったが、日本語で相談しながら行った場合は、英語よりも「取り組み易く」(4.71)、「内容に対する自分の誤解や間違いに気づき」(4.77)、「自分とは異なる意見や考え方を知ることができた」(4.55)だけではなく、「正しく理解することができ」(4.74)、「内容に関する印象が深まった」(4.81)ようである。英語でも「正しく理解できた」と「印象が深まった」には相関がある ($r = .640$) ことから、正しく理解することの重要性が窺える。

英語専門講読では英語リーディングをジグソー法で行ったことから学生はグループのメンバーに迷惑がかからないようにと、それぞれ自分の担当箇所に責任を持って予習をしてきていた。「アカデミックで難しい」と感じていても、英語で行った場合は、多くの学生が「読みの力が向上した」(4.26)と考えており、グループワークにおいても、「自分だけでやるより意欲が湧いた」(4.19)とあり、英語になると意

欲が減退するわけではないことわかった。英語で相談するときは、「自分の英語力の向上につながる」という記述も見られ、英語でチャレンジしたい気持ちが根底にあることがわかった。学生たちは英語力の向上を求めるのであれば英語で行う方が良いだろうが、内容理解に重点を置くのであれば日本語で行いたいと思っているようで、日本語で行うと当該分野の真髄に触れることができ、学問的知見を得ることに喜びを感じるのではないかと思われる。

6. 考察Ⅱ

本研究では、「英語総合講座Ⅲ」と「英語専門講読」の英語リーディングについて、協同学習で内容理解を進める際、英語あるいは日本語を用いることが学習者にどのような影響があるか、情緒、認知、言語面における学習者の意識とその理由を探った。

科目は異なるが、両クラスの学生達は学科、人数、英語レベル等の点で均質性が高い。調査結果は、彼らが共に英語力向上への意欲が強く、また協同学習で内容理解を進めることを好意的に受け止めていたことを示していた。だが一方で、相談の際自分達が使用する言語に対する学生の意識と期待は、科目によって異なっていた。

「英語総合講座Ⅲ」では、日本語、英語いずれの場合も、学生はそれぞれの言語を使用して得た知識や理解を討論などその後の英語による活動に活かしていくことを重視したが、「英語専門講読」では、内容の学術性が高いことから内容理解の比重が大きいため、学生は日本語使用をより効果的だと考える傾向があった。「英語総合講座Ⅲ」は4技能を統合して、英語力を総合的に高めることをねらい、「英語専門講読」はアカデミックな内容を読んで理解することを、4技能を通して進めることをねらう。結果が示す両者の使用言語に対する意識の違いは、各科目のねらいとリーディングの位置付けを反映していた、と見る事が出来るだろう。

また内容理解を伴う時、多くの学生が英語で授業を行うことを「楽しい」「意欲が湧く」と述べている点にも注目できる。内容が理解出来れば、相互のやり取りを通

して気づきが生まれ、さらに理解が深まる。反対に専門性や語彙の難度が高ければ、英語でのやり取りも制約され理解も学びも深まらないことは想像に難くない。実際、十分な英語力があれば、英語を使って話し合いたいという学生の気持ちを、結果は様々な形で伝えていた。中には、「より深く正しく」「ニュアンスの違いなど細かい部分をしっかり」理解する目的で日本語を、「教材に無い知識」を得、「分からない単語を補い」合う目的で英語を、という様に各言語の特性を活かす学生さえいた。調査結果には、科目に拘わらず多くの学生達が、協同学習を通して自分の間違いに気づき、正しく理解し、あるいは他の学生の考えや新たな知識を得るために使用言語を活かし、リーディングからの学びを深めようとしていたことが示された。そこに、自分の理解や考えを対話の中で客観的に振り返り、理解と学びの深化をめざす彼らの姿勢を読み取ることも可能であろう。

英語のリーディングは、英語を訳し文の意味がわかればそれで終わりではない。さらにテーマや筆者のメッセージを多角的そして批判的に考え、また新たな発想や知見を生み出すことである。だが言語の知識・技能が不十分では、折角英語で協同学習を進めても、そのような高次の思考を働かせることは難しく、リーディングのねらいを十分に達成することも出来ない。協同学習においてリーディングを有意義な活動にするためには、相手の認知・理解を把握した上で相互理解を深め、互いに助け合うことのできる十分な英語力が必要であり、このような認知能力も英語で授業を行うことで少しずつ伸ばしていくことが、英語の授業には望まれる。本研究は同時に、内容理解と学びの深化を促す有効な手段として、学習者の母語である「日本語の存在価値」（伊東、2016; p. 113）を活かす効果的な活用の検討が必要であることもまた、示唆していると言ってよいだろう。

7. 結論

本研究は、英語リーディングにおける協同学習での言語使用に関して、英語また

は日本語で行った場合の学生の意識の違いとその理由を探った。協同学習を有効に行うためには、互いが自分の役割に責任を持ち、助け学び合いながら理解を深めることが求められる。リーディングにおけるやり取りでの使用言語の選択は、正しい理解や解釈、論理的な思考力の育成という点で重要な役割を果たすだけでなく、相手の視点を理解し新たな知見や示唆を得て、メタ認知能力と深い読みの促進にも大きく影響する、ということが本調査から示唆された。協同学習による授業を通して4技能を身に付け深い理解と学びを促進するためには、言語的習熟度を含む学習者の個々の状況やテーマの難易度ほか様々な要素を考慮する必要がある。学習者間の使用言語としての日本語や英語を、場面に応じてどのように効果的に活かすか、指導者の支援のあり方と共に今後の課題としたい。

参考文献

- 廣森友人 (2015). 『英語学習のメカニズム』 東京：大修館書店
- 伊東治己 (2016). 『インタラクティブな英語リーディングの指導』 東京：研究社
- 小金丸倫隆 (2019). 「英文の読みを深める日本語の役割とは」 『英語教育』 67(13), 16-18. 東京：大修館書店 (2019年3月号)
- 宮迫靖静 (2016). 「内容重視型言語教育に対する教職志望大学生の認識—英語科教育法に焦点を当てて」 『日本教科教育学会誌』 39(1), 11-20.
- 文部科学省 (2018). 「平成30年度の大学における教育内容などの改革状況について (概要)」 57-62.
- 大場浩正 (2017). 「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」 『上越教育大学研究紀要』 36(2), 467-475.
- 鈴木 渉 (2017). 『第二言語習得研究に基づく英語指導』 東京：大修館書店
- 梅田 肇 (2020). 「大学での英語による授業実施：その有用性と問題点」 『平安女学院大学研究年報』 20, 87-93.

- 卯城裕司 (2011). 『英語で英語を読む授業』 東京 : 研究社
- Aronson, E., & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method*. London: Pinter & Martin Ltd.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1998). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (2006). *Active learning: Cooperation in the university classroom (3rd edition)*. Edina, MN: Interaction.
- Nichols, J. D., & Miller, R. B. (1994). Cooperative learning and student motivation. *Contemporary Educational Psychology, 19*(2), 167-178. doi:10.1006/ceps.1994.1015
- Pan, C. Y., & Wu, H. Y. (2013). The cooperative learning effects on English reading comprehension and learning motivation of EFL freshmen. *English Language Teaching, 6*(5). doi:10.5539/elt.v6n5p13
- Rahelah, S. (2011). *Enhancing EFL reading comprehension and motivation: The effects of cooperative learning strategy training on reading comprehension and motivation of EFL learners*. Germany : VDM Verlag Dr. Müller GmbH & Co. KG.
- Stevens, R. J. (2003). Student team reading and writing: A cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Educational Research and Evaluation, 9*(2), 137-160.
- Tanaka, M., & Sanchez, E. (2016). Students' perceptions of reading through peer questioning in cooperative learning. *Teaching English as a Second or Foreign Language, TESL-EJ, 19*(4), 1-15. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1092785>