

協同学習を用いた大学授業

自律した学習者の育成を目指して

阿 川 敏 恵

1. 大学における英語教育 「大学を出たら英語が使える」?

文部科学省は、2001年に「英語が使える日本人の育成のための行動計画」を発表し、中学校、高等学校、大学をそれぞれ卒業する時点での、英語力の目標設定をおこなっている。この構想の達成目標をみると、2つの英語力が挙げられているのに気づく。ひとつは「国民全体に求められる英語力」で、これは中学・高校における英語教育で達成することを目標としている。例えば中学卒業段階での達成目標として「挨拶や対応等の平易な会話（同程度の読む・書く・聞く）ができる」が掲げられており、高校卒業時には「日常の話題に関する通常の会話（同程度の読む・書く・聞く）ができる」ことを目指す。二つの英語力のうち、もうひとつは「国際社会で活躍する人材等に求められる英語力」であり、これは大学における英語教育で目指すべきものである。具体的な達成目標は示されておらず、「各大学が仕事で英語が使える人材を育成する観点から、達成目標を設定」とある。

本大学において目標とすべき「国際社会で活躍する人材等に求められる英語力」とは具体的に何であろうか。「仕事で英語が使える」とは、どの程度の、どのような運用能力をさすのか。そもそも「仕事で英語が使える」といっても、どんな職種や専門分野に関わるかによって、求められる英語力は様々である。例えば女子学生に人気のあるフライトアテンダントには、日常会話程度のリスニング力とスピーキング力が要求されるであろう。将来翻訳家になる夢を抱いている学生もいるが、その場合はかなり高度なリーディング力

とライティング力が必要である。事務系の仕事では英語の電子メールでのやりとりが頻繁におこなわれるかもしれないし、企画や営業職には英語でのプレゼンテーションや交渉力が要求されるであろう。このような多様なニーズに対して、大学または学科全体が具体的な英語熟達度の目標を掲げるとなると、ある程度学生の全体像を把握したうえでの大まかなものになってしまうても、やむを得ないのかもしれない。

2. 自律した学習者育成の必要性

このような状況の中で著者は、大学の英語教育において、自律した学習者の育成が必要だと考える。ここでは、まず学習者の自律とは何かを取り上げ、次になぜ大学において自律した学習者の育成が必要であるかを考察する。

学習者の自律とは、学習者が自らの学習に責任を持つ能力のことである(Holec, 1981)。また Little (1991) によると、自律は自分を自分でコントロールできる能力であり、学習者はこの能力を自らの学習計画、学習の管理、評価に用いるとしている。学習者が自分自身の学習に対する責任を自覚して引き受けたとき、自律への第一歩を踏み出したことになるのである。自律した学習者は、内省を通じて自分の学習計画を立て、学習の進み具合をモニターし、評価できるので、自分の目標やニーズに焦点を当てた効率のよい学習が可能となる。また、内省を通じて学習に取り組むことができる学習者は、授業で学んだ知識やスキルを教室外で使用するようになる。このようなことから、自律した学習者を育成することは、学生達の多様な目標にきめ細かく対応する手段として、また実際に仕事で使える実践的英語力を持つ学生を社会に送り出す手段として、有効であると考えられる。

さて先にも述べたように、自律とは他人から独立してひとりでやってゆける能力のことであるが、これは自律した学習者が他のクラスメイトや教員を必要としないということでは決してない。コミュニケーションの手段として英語を使うというのは、相手があって成り立つことであり、他人との関わりの全くない状態で「使える英語」を学習するとすれば、それは学習そのもの

の目的を見失っているといえる。そもそも、人が他人との関わりをいっさい持たないで生活していくということは通常なく、したがって完全な自律というものは現実的でもなければ、必要とされてもいないのである。

上記の理由に加えて、自律した学習者が他のクラスメイトや教員を必要とする理由が少なくとも二つある。

ひとつは個人の認知と社会・文化的な相互作用の関連を論じた社会文化理論の考えからである。Vygotsky (1978) は、高次の精神活動は社会活動の中で発展すると主張した。こどもは、大人や、自分よりも能力の高い仲間からの協力を得て問題解決をおこない、自分だけでは力の及ばない、少し難しい事柄を学ぶことができるのである。Bergen (1990, cited in Dam 1995) は、学習者の自律の定義に、社会的に責任ある人間として他の人と協力しあうことができることを含めているし、Bergen 以外にも学習者の自律の発展に社会的な交流が要因としてあることを認める研究者は多い (e.g., Dam, 1995; Seeman & Tavares, 2000; Schwienhorst, 1997)。

もうひとつは、意味交渉が言語習得を推し進めるという見地からの理由づけである。外国語の習得には理解可能なインプット (Krashen & Terrell, 1988) だけでは十分でなく、アウトプットも必要であるという考え (e.g., Swain, 1985, 1995) は、こんにち広く受け入れられている。インタラクションの場において、話し手と聞き手の間で意味交渉がおこなわれることが言語習得を推し進める (e.g., Gass & Varonis, 1985; Mackey, 1999; Varonis & Gass, 1985) のであるから、外国語学習者にとって、フィードバックを与えてくれ、意味交渉の機会を与えてくれる仲間や教員は、なくてはならない存在といえる。

以上の考察をふまえ、本稿において学習者の自律とは、学習者が自らの学習に責任を持つと同時に、社会的に責任ある人間として他の人と協力しあうことができることを指す。

ここまでで論じたことをまとめておきましょう。著者は、自己決定能力をもち、自分の学習に責任を持つことのできる自律した学習者を育成することは、多岐にわたる学生の学習ニーズに繊細に対応でき、実践的英語力を身に

つけた卒業生を社会に送り出すことができる有効な手立てであるとする。この自律した学習者は、他のクラスメイトや教員との社会・文化的な相互作用のなかで育成され、仲間や教員との意味交渉によって外国語習得を進めてゆくのである。

3．協同学習の意義

ここでは、自律した学習者を社会・文化的な相互作用のなかで育成するために、実際の授業でどういった取り組みをおこなえばよいかを考える。取り組みの提案として協同学習を紹介し、協同学習とは何かの定義づけとともに、その意義を考えてゆく。

3．1 Dewey の教育哲学

協同学習の理念は、古くは Dewey (1915) によって民主的社会における教育哲学という形で論じられた。彼は著書「学校と社会」のなかで、学校での経験は、社会における大人の生活へとつながってゆくものであり、したがって学校教育が社会の構造や価値と無関係に進められてゆくべきではないとした。彼は伝統的学校教育を批判し、次のように述べている。

「社会とは、共通の線に沿い、共通の精神において、また共通の目的に関連してはたらきつつあるが故に結合されている・・・この共通の必要および目的が、思想の交換の増大ならびに共通の統一の増進を要求するのである。こんにちの学校が自然な社会単位として自らを組織することができない根本的理由は、まさしくこの共通の、生産的な活動という要素が欠けているからである。・・・学校の課業がたんに学科を学ぶことにあるばあいには、互いに助け合うということは、協力と結合との最も自然な形態であるところか、隣席のものをその当然の義務から免れさせる内密の努力となるのである。活動的な作業がおこなわれているところでは、すべてこれらの事情は一変する。そこでは、他の者に助力することは、助力される者の力をかえって貧しくするような一種の慈善ではなくて、たんに助力され

る者の力を解放し、衝動を推進する援助であるにすぎない。」(訳書 pp.26-28)

知識を頭の中に詰め込んでいるような人を育成するのではなく、知識が実生活と関連していることを学習者に認識させなければならないとした Dewey の主張は、100年近い時を越え、文部科学省の「英語が使える日本人を育成すべきだ」という考えに共鳴して聞こえる。Dewey は、学校が自然な社会単位として自らを組織するために必要な「共通の、生産的な活動という要素」を取り入れるために、教師がおこなわなければならないこととして、次のことを挙げている。

1. 知識が生み出された過程を、討議を経て子ども達に確認・追体験させるべきである。
2. 学習計画にかかわりを持たせるなど、自分達の学習に責任を持たせるべきである。これによって、学習への興味を高めることができ、学習や社会生活に対する責任感を養うことができる。
3. 個人主義を増長する競争をさせるのではなく、自分達がアイデンティティを見失うことなく、社会に属しているという感覚を持てるようにするべきである。

上記の、個人的学習でも競争的学習でもなく、学習者が共通の目的を持って仲間達と助け合い、議論をつうじて、知識を自分のものにしてゆくという学習方法、また、その学習過程に学習者みずからが責任を持つというやり方は、学校教育における協同の理念をよく表したものである。

3.2 グループ・ダイナミクス学派

その後1920年代から1930年代の後半にかけておこなわれたグループ・ダイナミクス学派の研究は、協同学習に大きな影響を与えた。この頃におこなわれた研究により、集団の中での個人の行動は、集団を構成する他のメン

バーの影響を受けて変化することが示された (e.g., Allport, 1924, cited in Gillies & Ashman 2003; May & Doob, 1937; Mead, 1937; Shaw, 1932; Watson, 1928)。この時期におこなわれたグループ・ダイナミクス学派の研究の中で Lewin, Lippitt and White (1939) のものは、教員と学生の関係によるグループメンバーの態度の変化を示唆しており、特筆すべきであろう。この研究では2つの実験をおこなっている。まず第1の実験では独裁主義のリーダーを持つグループと民主的なリーダーを持つグループを比べて、グループメンバーの態度・行動の違いを検証した。独裁主義者をリーダーとするグループのメンバーは、お互いに対して威圧的で攻撃的な態度を示し、グループ活動への集中度が低くなっていったのに対し、民主的なリーダーを持つグループでは、メンバーがお互いに対してオープンで友好的な態度を示したという結果となった。また二つめの実験では、四つのグループが最初に独裁主義のリーダー、次に民主的リーダー、最後に放任主義のリーダーを迎えてクラブ活動をおこなうという実験をおこない、独裁主義者がリーダーだった時にはグループメンバーが、お互いに対して攻撃的な態度を表したことや、20人中19人の参加者が独裁主義のリーダーよりも民主的リーダーを好んだことが報告されている。この研究により、教員の接し方によって、学習者達の態度や行動、学習への取り組み方が左右されることが示唆されており、大変興味深い。

4．協同学習の優位性

4．1 学習の成果・生産性

Lewin の教え子であった Deutsch は、1940年代末に協同学習と競争学習を比較した研究を発表し、「学習者は競争させたほうが効率よく学習する」という従来の概念に疑問を投げかけた。彼の研究では、競争学習をおこなった被験者と比べて、協同学習をおこなったグループメンバーのほうが、コミュニケーションがスムーズで、お互いの意見に対してオープンであり、同意が多く、お互い助け合って積極的に仕事を分担したことが示され、その結果、協同学習のグループのほうが総じて生産性が高かったことも明らかに

なった (Deutsch, 1949)。

また、彼は協同と競争を定義して、協同とはグループのメンバー全員が、同時に到達することができるような目標が設定されていることであり、競争とは、グループの中の1人が到達したら、残りのメンバーはそれに到達することができない目標が設定されていることであるとした (Deutsch, 1949)。この定義は、現在に至るまで、協同学習の研究者に支持されている。

その後協同、競争、そして個別学習に関し、生産性や学習成果を比較した実証研究は多く発表され、Johnson and Johnson (1989, cited in Johnson, Johnson & Smith 1991) によって370件以上の研究の結果がまとめられている。この膨大な量の先行研究の分析によって、協同学習が競争的学習や個別学習と比較して、成績の向上に貢献している度合いの高いことが明らかにされている。また、協同学習の1種であるグループ・プロジェクトの効果を検証した Sharan and Sharan (1992) の研究も興味深い。彼らは難易度やタイプの異なる課題と取り組んだ学習者を調査して、グループ・プロジェクトで学んだ学習者の学業成績の伸びと、伝統的な一斉授業で学んだ学習者の成績の伸びを比較した。学習内容によっては同程度の伸びを示したものも見られたが、難易度の高い複雑な課題については、グループ・プロジェクトで学んだ学生の伸びの方が、はるかに大きかったことが示された。

日本においても協同と競争を比較した実証研究がいくつもおこなわれている (池田 1967, 北野 1972, 末吉・片岡 1957他)。例えば末吉・片岡 (1957) は、小学校における国語、算数、社会の授業で協同的なグループでの学習と競争学習を比較した。その結果、協同学習のグループメンバーのほうが習得が良く、また協同を用いた学級のまとまりが向上したことも示された。北野 (1972) は、中学生を被験者として協同事態 (集団内で協同し、他グループと競う) と競争事態 (集団内の他のメンバーと競争する) における記憶の再生を比較し、協同事態における再生率のほうが高いという結果を報告している。

これらの調査結果から、グループメンバー全員が共通の目標を持ち、協力し合ってゴールに向かって取り組むことは、1人で取り組むよりも高い成績

や生産性をもたらすといえる。

4.2 学習者の自律

協同学習などのグループワークは、学習者の自律を促すのに有効である。大学において頻繁に用いられている講義形式の授業と比較すれば、このことは明らかであろう。講義形式の学習において、学生がコントロールできる事柄は非常に限られているといえるが、グループワークにおいては、学生達が議論の進む方向や進度を自分達でコントロールすることになる。当然の結果として、学生達は議論の結果に対しても責任を持つことになるのである。先にも述べたが、自分の学習に対して責任を持つことは、自律への第一歩である。池田(1967)は、体育学習における協同と競争を比較した研究で、協同事態におけるグループメンバーに自主的行動が多く見られたことを報告している。

また、グループ学習は学習スキルや学習ストラテジーの習得に有効であるという研究結果がある。McKeachie, Pintrich, Yi-Guang and Smith (1986)の調査によると、グループメンバーと討議をおこなう学習者は、そうでない学習者に比べ、批判的思考やメタ認知ストラテジーを習得しやすいことが示された。学習ストラテジーのなかでもメタ認知ストラテジーは、学習者が自律するために重要な役割を果たしている (Chamot et al., 1999) ことから、学習者の自律に協同学習などのグループワークが重要な役割を果たし得るといえる。

4.3 動機づけ

協同学習が、学習者の動機づけに及ぼす効果についても、多くの研究がなされている。Johnson and Johnson (2003) は、協同学習が、個別学習や競争学習と比べて、学習者の動機づけを高めることができるしくみを、互恵的な社会的相互依存の理論に拠って説明している。実証研究では、Sharan and Shaulov (1990) の調査が興味深い。この研究では、一斉授業で学習する被験者とグループ・プロジェクトを通じて学習する被験者を対象に2年間にわ

たって調査した。それぞれの指導法で学んだ学習者の、プロジェクトに取り組む姿勢を観察・検証した結果、グループ・プロジェクトに取り組んだ学習者の方が、内発的動機づけがはるかに高まったことが分かった。このほかにも多くの興味深い研究がなされているが、概して協同学習は、科目やタスクに前向きで意欲的な態度を促し、内発的ならびに達成動機を高め、動機づけが長く保つことができるといえる (Johnson & Johnson, 2003; Johnson, Johnson & Smith, 1991)。

4.4 協調的人間関係

一斉授業や個別学習に比べ、グループワークにおいては、学習者の中でのやりとりが頻繁におこなわれる。さらに協同学習では、お互いの学習を支えあい、助け合うことが重要とされており、グループのメンバー間の友好的な人間関係の構築に貢献する (Johnson & Johnson, 2003; Sharan & Sharan, 1992)。日本における実証研究でも同様のことが示されている。例えば、水原 (1952) が女子大生を対象におこなった研究では、協同的討議をおこなったグループにおいて、メンバーがお互いに対して友好な態度を示し、グループの意見もまとまりやすかったことが示されたし、池田 (1967) の研究でも、協同条件においてグループメンバーの役割分担や自主的行動が多く見られたことが報告されている。

クラスや学校内での人間関係が良好になった結果、無断欠席が減り、学習に対する熱意や課題に対する責任感は向上し、挑戦する気持ちや忍耐力が強まり、満足感や士気が上がるなどの変化が起こるとされており (Johnson, Johnson & Smith, 1991)、協調的な人間関係の構築に貢献するという協同学習の側面が、学習そのものにも良い影響を与えられられる。

4.5 その他の理由、利点

これまでに挙げてきたほかにも、グループワークや協同学習を支える理論的・実証的証拠がいくつかある。まず、グループワークは、学習者の不安を軽減することができる (Crandall, 1999)。クラス全体の前では質問ができな

かったり、皆の前で間違えるのがいやで意見が述べられなかったりすることがあっても、グループの仲間が相手であれば、間違いを恐れず意見を述べたり、恥ずかしがらずに質問したりできるということである。また教える立場に立つ学生にとっても、仲間に教えることが自分自身の学習に良い影響を与える (杉江 1999) ことが示されている。⁽¹⁾

次に、日本人学生はグループワークを取り入れた学習に対して、極めて前向きな態度を持っているということである (Agawa, 2004; Littlewood, 2001)。また、知識とは教師が学生に伝えるものというよりは、学生が自分で発見するものであると考えていることを示す研究結果もある (Agawa, 2004; Littlewood, 2000, 2001)。

最後に、講義形式の授業を受けている学習者に比べ、活動的に討議に参加している学生のほうが、タスクと関係のないことを考えたりせず、学習事項により集中していることも報告されている (Bligh, 2000)。

5 . 協同学習の5つの要素

このように多くの利点を持つ協同学習であるが、単に学習者をグループに分けて活動させるのでは実施できない。Johnson らは、協同学習には次の5つの要素が含まれていなければならないと述べている。その5つの要素とは、1) 互恵的な相互依存、2) 対面的で促進的な相互交流、3) 個人のアカウントビリティ、4) 社会的技能の育成と活用、5) 協同活動の評価である (e.g., Johnson & Johnson, 2003; Johnson, Johnson & Smith, 1991; Johnson, Johnson & Smith, 2006)。以下にその5つの要素を詳しく見ていきながら、考察を加える。

5 . 1 互恵的な相互依存

互恵的な相互依存とは、グループの仲間同士が、いわば運命共同体のような状況にあることをさす。すなわち、グループの各成員の成功が自分の成功であり、グループの誰かが失敗すれば、自分も失敗するという状況である。教員は、この互恵的な相互依存関係を授業の中で作り出す必要があるが、そ

のための方法は幾つかある。例えば、それぞれのメンバーに任務を与えて「役割における相互依存関係」を築かせたり、グループメンバーが解答や解釈について合意することをタスクとして与えて「目標における相互依存関係」を構築したり、また、テストをおこなって全員が一定以上の正答率をあげた場合にのみボーナス点を与えて「報酬における相互依存関係」をつくりだすことができる。

5.2 対面的で促進的な相互交流

対面的で促進的な相互交流とは、グループメンバー同士が顔を合わせて支え合い、助け合うことである。いわゆる「教えることは学ぶこと」という見地にたち、学習者はお互いの知識や意見を交換しあったり、説明しあったりすることによって理解を深め、学習をすすめてゆく。教員は、グループメンバーが会ってお互いの考えを交換できる時間と場所を用意しなければならない。

5.3 個人のアカウンタビリティ

個人のアカウンタビリティとは、グループメンバーひとりひとりが、自分の行動を説明する責任があるということである。協同学習においては、グループの成功にグループメンバー全員が等しく貢献するべきである。しかしながら現実には、グループ活動において、真剣に課題に取り組む者と、熱心なメンバーの働きに「ただ乗り」してしまう者が出来てしまう事態が起こりがちなのである。他人の努力に「ただ乗り」できないことを明確にすることは、自律した学習者を育成するうえで重要なことであり、グループメンバーひとりひとりのアカウンタビリティを構築するのは教員の役目である。このために教員は、グループ全員が同じように課題に取り組んでいるかの確認をおこなう。例えば、グループメンバー全員にテストを課したり、グループのメンバーをランダムに選んでテストしたりして、それをグループ全体の評価とするなどの方法がある。これに関連して著者は、テストをおこなって全員が一定以上の正答率をあげた場合にのみボーナス点を与える方法が有効で効率的であると考え。これはもともと互恵的相互依存関係をつくりだすため

の方法として Johnson and Johnson (2003) などで提案されている手法であるが、この方法を使えば、全員へのテストをおこなうことによる個人のアカウンタビリティを構築できるうえに、ボーナス点という報酬（またはプレッシャー）を使うことによる、相互依存関係を築くこともできると考える。

5.4 社会的技能の育成と活用

社会的技能とは、対人・対集団に関する能力のことである。Johnson, Johnson and Smith (2006) は、メンバーの社会的技能が高く、チームワークがうまくいっているグループほど、学習（タスクワーク）の成果が上がっているとし、協同学習における社会的技能の重要性を唱えている。教員が学習者に社会的技能を教える方法は、Johnson, Johnson and Smith (2006) で、六つのステップに区切って詳しく紹介されている。

5.5 協同活動の評価

協同活動の評価とは、グループが効率よく活動できているかどうかを自分で振り返って評価することである。学生達に協同活動の評価をおこなわせるには、授業の終わりに、その日の活動で上手くいったことと、あまり上手くいかなかったことを挙げ、改善案を話し合わせるなどで実行できる。Johnson, Johnson and Smith (1991) によると、この活動評価によって「(1)メンバー間の良好な学習関係を維持することに注意を向けさせ、(2)社会的技能の学習を促進し、(3)メンバーの発言や行為に対して意見や感想などの反応が返されるようになり、(4)個人のレベルでなく仲間と一緒に考えられるようになって、(5)グループの成功をたたえることの手立てを提供し、メンバーの協調的な行為を強化」することができる。(訳書 p 81)

6. 協同学習を用いた大学授業 実践例の紹介

これまでのところで著者は、なぜ大学の英語教育で自律した学習者の育成を目指すことが必要なのか、そしてそのためには協同学習を取り入れた授業

が有効であるのはどうしてかについて論じてきた。ここでは、協同学習を実際の授業に用いた例を紹介する。この実践例には、協同学習に必要な5つの要素がすべて盛り込んである。活動を説明するにあたって、これらの各要素に該当する項目には括弧書きが添えてあるので、参考にいただきたい。(2)

6.1 実践例 ポスター・プレゼンテーション

これは著者が、恵泉女学園大学文学部英語コミュニケーション学科1年生の必須科目である英語でおこなっているプロジェクトのひとつである。英語は、週に2コマ授業がおこなわれ、半期で完結する科目である。

ここでポスター・プレゼンテーションとは、トレードショーのような形態で、次々と「ブース」を訪れる聴衆に向けて説明をおこなうプレゼンテーションである。4-5人がグループになり、模造紙を使ったビジュアルエイズを利用しながら、日本について5分程度の発表をおこなう(共通の目標設定による互恵的な相互依存の構築)。

1) グループ分け

4-5人の学生がひとつのグループになる。グループメンバーの決定は他のプロジェクトの場合、教員がおこなうこともあるが、このプロジェクトに関しては、自分達でグループを編成してもらう。このプロジェクトでは授業時間外の作業(宿題)が多くなるため、授業時間外に連絡が取りやすい学生同士でグループ編成してもらう必要があるためである。

2) トピック選び

トピックは、日本についてであれば、なんでも良いこととする(学生の自主性重視による責任感の促進)。各グループによる話し合いが、ここからスタートする。日本についての発表にトピックを限定したのは、秋学期終了後の春期休暇中に、英語コミュニケーション学科の学生の大部分が参加する、カリフォルニア州立大学ディヴィス校での英語研修に備えるため

である。

3) 準備作業

発表に先立ち、授業ならびに授業外の時間を使用して、トピックのリサーチ（主にインターネットで）、発表のアウトライン作り、ビジュアルエイズ（主にポスター）の準備、発表原稿の執筆、発表の練習をおこなう（対面的で促進的な相互交流）。この期間、ほぼ週1回のペースでグループメンバーは、自分達の活動状況について振り返りの時間を持つ（協同活動の評価）。

発表のアウトライン作りとその肉づけについては、特に教師の助けが必要となるところであろう。発表原稿のチェックも教師の役割となる。チェック項目としては、全体の論理の流れ、全体の情報量と、段落間の情報量のバランス、構文・文法などが考えられる。また、作業進捗をチェックしたり、各グループメンバーが達成への取り組みをおこなっているか、協調的な人間関係を保っているかをモニターし（社会的技能の育成と活用）、必要であれば手助けをしたり、相談にのったり、そしてやむをえない場合には指導をおこなうことも、教師の役割である。

発表準備の期間内（約3週間）、ほぼ週1回のペースで授業に対する学生からのコメント（無記名）を集め、クラスの進捗や、教員からの手助けの度合いの調整をおこなう。

4) 発表

発表時間の前半は、各グループの半分 (Students A-D/Eのうち、Students A&B) の学生が発表をおこない、残り半分 (Students C&D/C-E) は他のグループのプレゼンテーションを聞いて回る。聞き役の学生が全てのプレゼンを聞き終わったところで、Students A&B と C&D/C-E が役割を交代して、C&D/C-E が発表者となり、A&B は他のグループのプレゼンテーションを聞いて回る。このようにして、グループメンバー全員が、複数回プレゼンテーションをおこなう機会を得る（個人のアカウント

ビリティ)。聞き手の学生達は、教員の用意した Peer Evaluation Sheet (クラスメイトのプレゼンテーションを評価するための用紙)を用い、発表者の評価をおこなう。

教員はタイムキーパーを務めながら発表者の評価をおこなう。

5) 発表後

教員は各グループに発表の原稿を提出するように求める。この際、それぞれのメンバーがどの部分の執筆を担当したかがわかるように、原稿のどこかに明記するよう求める(個人のアカウントビリティ)。

以下は、プレゼンテーション当日の具体的展開を記したものである。

経過時間	授業の展開
0 : 00	各グループのポスター掲示と、教室の机、椅子の移動による発表スペース作り。
10 : 00	各グループでの最終打ち合わせ。
15 : 00	最初のスピーカー (Student A) の発表。
20 : 00	最初のスピーカーに続き、5分刻みで Student A と Student B が交互に発表をおこなう。C-D/E の学生達は、グループを1つずつ回って発表を聞いてゆく。この間、教員は教室内を巡回して発表者の評価をおこなう。
40 : 00	聞き役 of 学生 (Students C-D/E) が全てのグループを回り終えたところで、発表役 of 学生 (Students A-B) と交代する。発表の要領は先程までと同様5分刻みでおこなうが、ここでは Student C と Student D または E が交代しながら発表し、Students A&B はグループを1つずつ回って発表を聞いてゆく。この間、教師は教室内を巡回して発表者の評価をおこなう。
65 : 00	全ての発表終了後、各学生は、明るい色の付箋を1枚ずつ受け取り、各自が一番気に入ったプレゼンテーションのポスターに貼る。(ただし、自分のグループには貼れないこととする。)多くの付箋を獲得したグループに対し、皆で拍手を送る。
75 : 00	机、椅子の移動。全てを元の位置に戻して着席。
80 : 00	全員にコメント用シートを配布し、無記名で今回のクラスの感想を書いてもらう。クラス自体は日本語禁止だが、コメントについてのみ日本語で記入しても良いこととする。複数回同じ内容の発表をおこなったことに関し、コメントがあれば書いてくれるよう指示する。
90 : 00	発表内容をエッセイの形に整えて次週提出するよう指示して授業終了。この時各人が執筆を担当した箇所がわかるよう明記するよう指示する。

7. おわりに

学習者は自律すると自らの学習計画を立て、学習の進度をモニターし、評価できるようになる。また、授業で学んだ知識やスキルを教室外で使うことができるようになる。自律した学習者を育成するということは、学生が自分のクラスを離れて巣立った後も学習を続ける能力を育てるということである。外国語習得が時間のかかる作業であることは誰しもが認めるところであるが、自律した学習者を育成できれば、この問題にも対応できるであろう。このために実際に教員ができることとして、本稿では協同学習を提案した。自律を促すほかに、学習の成果や生産性を高め、動機づけに貢献し、協調的人間関係を築くなどの能力を育成できる協同学習は、文部科学省の掲げる「英語が使える日本人」を育成するとともに、社会的に責任ある人間として、他の人と協力しあうことのできる人の育成に貢献してゆけるであろう。

参考文献

- Agawa, T. (2004). *Group work in test-prep classes?: A survey*. Paper presented at JALT 2004, Nara.
- Bligh, D. (2000). *What's the use of lectures? CA Jossey-Bass*.
- Crandall, J. (1999). Cooperative language learning and affective factors. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. New York: Longman.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy: From theory to practice*. Dublin: Authentik.
- Deutsch, M. (1949). An experimental study on the effects of cooperation and competition upon group process. *Human Relations*, 2, 199-231.
- Dewey (1915). *The school and society (rev. ed.)*. University of Chicago

- Press. (宮原誠一訳 1955 学校と社会 岩波書店)
- Gass, S., & Varonis, E. (1985). Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gillies, R.M., & Ashman, A.F. (2003). An historical review of the use of groups to promote socialization and learning. In R.M. Gillies & A.F. Ashman (Eds.), *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. London: RoutledgeFalmer.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- 池田斌 (1967) 体育における集団指導の研究：体育学習における個人の課題と集団の課題 山口大学教育学部紀要 16-3, 71-90.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2003). Student motivation in co-operative groups: Social interdependence theory. In R.M. Gillies & A.F. Ashman (Eds.), *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. London: RoutledgeFalmer.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company. (関田一彦監訳 2001 学生参加型の大学授業 協同学習への実践ガイド 玉川大学出版部)
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (2006). *Active learning: Cooperation in the college classroom (3rd ed.)*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- 北野栄正 (1972) 文章の再生における協同，競争事態と集団成員の特性との交互作用 教育心理学研究 20-4, 22-30.
- Krashen, S. D., & Terrell, T.D. (1988). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Prentice Hall
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *The Journal of Social*

- Psychology*. 10, 271–299.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Littlewood, W. (2000). Do Asian students really want to listen and obey? *ELT Journal*, 54(1), 31–35.
- Littlewood, W. (2001). Students' attitudes to classroom English learning: A cross-cultural study. *Language Teaching Research*, 5, (1), 3–28.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 557–588.
- May, M., & Doob, L.(1937). *Cooperation and competition*. New York: social Sciences Research Council.
- McKeachie, W., Pintrich, P., Yi-Guang, L., & Smith, D.(1986). *Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature*. Ann Arbor, MI: The Regents of the University of Michigan.
- Mead, M. (1937). *Cooperation and competition among primitive peoples*. New York: McGraw-Hill.
- 水原泰介 (1952) 協同と競争に関する実験的研究 : 意見の変化に及ぼす影響 心理学研究 23-3, 38-40.
- 文部科学省 (2001) 『「英語が使える日本人」育成のための行動計画』
- Schwienhorst, K. (1997). *Talking on the MOO: Learner autonomy and language learning in tandem*. Paper presented at the CALLMOO: Enhancing Language Learning Through Internet Technologies, Bergen, Norway.
- Seeman, T., & Tavares, C. (2000). Involving learners in their own learning: How to get started. In D. Little, L. Dam, & J. Timmer (Eds.), *Focus on learning rather than teaching: Why and how?* Papers from the IATEFL conference on learner independence, Krakow, 14–16 May 1998, pp.59–70. Dublin: Trinity College, Centre for Language

and Communication Studies.

Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.

Sharan, S., & Shaulov, A. (1990). Cooperative learning, motivation to learn, and academic achievement. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research*. New York: Praeger.

Shaw, M. (1932). A comparison of individuals and small groups in the rational solution of complex problems. *American Journal of Psychology*, 17, 491–504.

末吉悌次・片岡徳雄 (1957) 学習指導の実験的研究：人間関係に着目して
教育社会学研究 11, 1–14.

杉江修治 (1999) バズ学習の研究：協同原理に基づく学習指導の理論と実践
風間書房

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.

Varonis, E., & Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6, 71–90.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. MA: Harvard University Press.

Watson, G. (1928). Do groups think more efficiently than individuals. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 17, 328–336.

(註)

- (1) 杉江はこの理由として、仲間への教授そのものではなく、仲間へに教えるなければならないという心構えをもって学習することが効果をもたらしていると示唆している。
- (2) この実践例には、協同学習を成功裏におこなうために必要な五つの要素がすべて盛り込まれており、効果が期待できると言うことができるが、実際の有効性については、今後測定・評価をおこなう必要がある。