

中学校における協同学習の効果

— ディクトグロスの検証 —

茨城県／龍ヶ崎市立愛宕中学校 教諭 根本 章子

概要

本研究は、協同学習のタスクとしてのディクトグロス（聞き取った英文をグループで再構築する）活動が中学校の英語の授業において効果的であるかどうかを検証したものである。協同学習は、学力面（動詞の過去形の習得と過去形を用いた英文を書くこと）と、意欲面に効果があるかどうかについて、従来、教室の中で行われているような個別学習と比較した。また、協同学習クラスの生徒がグループ活動のときにどのような活動を行っているか、についての分析も行った。その結果、学力面、意欲面ともに、有意な差は見られなかったが、英文を書くことについては、協同学習クラスの生徒の数値の方が個別学習クラスの生徒よりも高く、活動にも好意的な傾向が見られた。また、協同学習クラスではグループのメンバーとかわりながら意欲的に学習に取り組む様子が見られた。その反面、課題についての話し合いが進まない、話し合いに参加しない生徒がいるなどの諸問題も見られた。このようなことから、協同学習は長期にわたる継続した研究が必要であると言える。

1 はじめに

グローバル化が加速する今日の世界情勢において、国際共通語としての使える英語力を育成する必要性がますます高まってきている（文部科学省、2011）。その一方では、生徒の学力格差の拡大（金子、2006）や受け身の学習態度（西島、2006）、英語を好きではないと考えている生徒が多い（酒井、2010）ことなど中学校の英語教育について教育現場が抱え

る問題も少なくない。

競争的もしくは個別的な学習スタイルと比較研究される学習スタイルに協同学習がある。協同学習は小グループを教育的に使用したものであり、学生が自分自身の学びと学習仲間の学びを最大限にするため共に学び合う学習法（安永、2010）である。この小グループを活用した協同学習の導入により、十分な学力を身につけるとともに社会性も身につけることができる（Maher, 2010）と報告されている。そして、これまでに多くの分野での研究が進められ、協同学習が有益であることが明らかになっている（Johnson, Johnson & Smith, 2007）。英語教育分野においても協同学習が取り上げられ、協同学習の良さとして、(a)積極的に支援的な学習環境を作る、(b)学習動機を高める、(c)学力を伸ばす、ことが報告されている（Gillies, 2004; Lin, 2010; Samana, 2010; Tsay & Brady, 2010）。

近年、日本の小中学校においても協同学習（あるいは協働学習、学び合いなど小グループを活用した学習形態）を取り上げている。しかし、筆者は日本の中学生を対象とした英語教育分野における協同学習の実証的研究を目にしたことがない。そこで、本研究では公立中学校の生徒を対象とし、協同学習の技法を用いた英語学習を個別学習と比較し、協同学習の有効性について実証的研究を行うことにした。本研究により中学校の英語教育に協同学習を導入することの効果を検証し、競争的もしくは個別的な学習環境について再考する機会になるだろうと考えた。また、グループ内での生徒同士のやり取りを詳しく観察することにより、中学生が英語を学習することについて、より深い理解や洞察が得られるだろ

うと考えた。

2 先行研究

2.1 協同学習の定義

Oxford (1997) は協同学習について「心理学的、社会学的な技法を用いた学習スタイルであり、目標を達成するためにグループの学習者同士で情報のやり取りが行われ、他のメンバーの支援などによって学習への意欲が高まる」と述べている。さらに、Johnson et al. (2007) は、協同学習が成立するためには、(a) 肯定的相互依存、(b) 促進的相互交流、(c) 個人と集団の責任、(d) 集団スキルの促進、(e) 活動の振り返りと改善、が必要であるとしている。これらのことから、協同学習は小グループを活用した構造化された学習スタイルであると言える。

一方、「きょうどう学習」の漢字表記については、「協同学習」や「協働学習」、「共同学習」の表記がある。本研究では関田・安永 (2005) に倣い「共同学習」を最も広義にとらえ一般的なよく見られるグループ学習とする。そして、「協働学習／協調学習」(Collaborative learning) は、その意味を「2人以上の学習者が課題解決のために連携して行う活動」とする。さらに、「協同学習」(Cooperative learning) については、「学習目標に到達するために指導者の意図的な計画の下で実践される小グループを活用した学習活動 (関田・安永)」とする。

2.2 協同学習とグループ活動

協同学習は単なるグループ活動とは異なる。グループのメンバーがそれぞれ意欲的に学習し、連帯意識を持つように、指導者は適切に支援を行わなくてはならない。そして生徒の活動をよく観察しなければならない (Apple, 2006; Lin, 2009)。また、ただ単にグループに分けて活動させただけでは学習者同士が協力することも十分な学力の向上も望めない (Gillies, 2004)。つまり、グループに分かれただけで自然に協同のスキルが培われるわけではないというわけである。協同学習の小グループは異質で協同の技能について明示的に指導され、指導者の意図的な介入が行われる必要がある。そして、指導者は前もって計画されたカリキュラムの下で意図的にグループ活動を行う必要がある (安永, 2010)。

また、協同学習によって社会生活に必要な技能が身につくことも報告されている (Bossert, 1988-1989; Chen, 2005; Jacobs, 1998; Lin, 2010; Sugie, 1995; Yeh, 2004)。協同学習では課題の理解のみならず、その学習活動を通して学習者同士のインタラクションを最大限にすることで協同の意義や技能の学びがめざされるものであると言える。

2.3 第2言語教育とグループ活動

第2言語教育分野においても小グループを活用した研究が多くある。その中でも「書く」活動は、従来個別に行われている活動であるが、小グループを活用することの有効性が明らかになっている (Fung, 2010; Ghaith & Yaghi, 1998; Storch, 1999, 2002, 2011; Swain, 2000; Swain & Lapkin, 1995, 2000, 2001; Watanabe & Swain, 2007; Wigglesworth & Storch, 2009)。ただし、先行研究では「協働的な書く活動」(Collaborative writing) を扱っているものが少ないため、本節では「協働学習」、「協同学習」が混在することにあらかじめ言及しておきたい。

前述したとおり、単にグループ活動を行えばそれが協同学習になるわけではなく、グループの中でどのような活動が行われているか、など詳細を明らかにすることは重要である (Foster, 1998; Storch, 2001)。グループ学習についての研究が進められ、協働的な学習は言語学習に必要なフィードバックを生み出している (Donato, 2000) が、学習者同士のフィードバックは、いつも正確であるわけではなく、教師のフィードバックが必要である (Ismail & Samad, 2010; Storch, 1998) ことも明らかになっている。また、協働的な学習では、アイデアも豊富に出され学習者も活動に好印象を抱くことや、協働的に行われているグループは言語についてのやり取りも多い。そして、課題について正確さの点で優れていた (Storch, 2005) ことが報告されている。また、熟達度の低い学生でも仲間を支援できる (Watanabe & Swain, 2007) ことや、生徒同士で学べるといっても教師の役割が減ってしまったというわけではない (Samana, 2010) ことも報告されている。

2.4 ディクトグロス

言語活動を行うタスクの1つにディクトグロス (以下 DG とする) がある。DG は学習者が協働で

意味と言語の形式の両方に着目しながら学習することができるタスクであり、第2言語教育や外国語教育で効果的である（Jacobs & Small, 2003; Kowal & Swain, 1994; Nabei, 1996; Nassaji, 2002; Pederson, 2009; Qin, 2008; Shak, 2006）とされている。

DG は、ディクテーションを発展させた形として、Wajnryb（1990）によって考案された。通常以下のような手順で活動が行われる。

- 1) ノーマルスピードで読まれた英文を2回聞く（1回目はメモを取らずに聞く、2回目は重要だと思われることについてメモを取りながら聞く）。
- 2) それぞれが持ち寄ったメモをもとに、グループで英文を再構築する。
- 3) クラス全体で元の英文と比較する。

手順からもわかるように、DG には英語を聞き取ってメモするなど個別で学習する場面やそれをグループで持ち寄り、話し合って課題を解決する場面、また全体で比較検討する場面がある。このように個別、グループ、全体で活動する場面があり、さらには意味に注目をしながら語の形式や機能にも焦点が当てられるタスクは、英語学習の協同学習にふさわしいと言える。

3 リサーチクエスチョン

先行研究を踏まえ、本研究では DG をタスクとして用いることにする。また、英語学習への効果については動詞の過去形の習得について焦点を当てることにした。生徒は動詞の過去形についての知識はあるが、それを意識して正確に使用することがなかなかできないためである。

本研究を実施するにあたって、以下のようなリサーチクエスチョンを立てた。

- RQ1. DG による協同学習は個別学習に比べて過去形の習得に関して効果的か。
- RQ2. DG による協同学習は個別学習に比べて英文を書くことについて効果があるか。
- RQ3. DG の活動中に生徒同士で英語学習に効果的なやり取りが行われるのか。
- RQ4. DG による協同学習は学習意欲に影響を及ぼすか。

4 調査

4.1 目的

DG をタスクとして用いながら、中学校で個別に取り組ませることが多い英文を書く課題について協同学習で取り組んだ場合と個別で取り組んだ場合とを比較する。そして協同学習の効果について学力面（英文を書くこと、過去形の習得）と学習意欲面から検証する。また、学習者間でどのようなやり取りを行っているかを観察し、協同学習の実際について明らかにする。

4.2 方法

4.2.1 協力者

茨城県内の公立中学校3年生の3クラスの生徒103名を対象とした。ただし、分析の対象は103名のうち、すべての活動に参加した生徒83名とした。

3クラスをそれぞれ、個別学習クラス（IND）、協同学習クラス1（CL1）、協同学習クラス2（CL2）と任意に定めた。またCL1、CL2においては、英語の定期テストの結果をもとに男女混合の4人による異質なグループを意図的に編成し、活動を行った。

4.2.2 資料

英語のネイティブスピーカー向けの3話の絵本を使用した。

4.2.3 授業計画

■ 表1：調査の流れ

Day	クラス	IND	CL1/CL2
Day 1		事前テスト	
Day 2		Warm up 活動	
		一斉	グループ活動
Day 3		DG1	
Day 4		DG2	
Day 5		DG3	
Day 6		直後の事後テスト	
Day 7		約2か月後の事後テスト	

調査は、2011年の6月から9月にかけて7日間にわたって行われた。Warm up 活動については、INDにおいては一斉学習のスタイルで行った。一方、CL1、CL2においては、協同学習のスタイルでの授

業を受けたことがない生徒であるため、まず協同の意義について説明を行い、その後グループごとに活動を行った。

DG1, DG2, DG3 については以下のような流れで授業を行った。

- 1) 本時のねらいをスライドで確認する
- 2) Warm-up 活動 (IND: 一斉, CL1/CL2: グループ)
- 3) 資料の中の語彙 (未習語/動詞の過去形) の確認
- 4) スライドの絵を見ながら英文を聞く
- 5) メモを取りながら英文を聞く
- 6) (IND) 個人で英文を再構築して書く
(CL1/CL2) グループで英文を再構築して書く
(IC レコーダーにてグループ内の会話を録音)
- 7) 全体で確認
- 8) 振り返り

4.2.4 文法テスト、英文再構築の採点について

英語学習の効果については、事前テスト、事後テスト、2か月後の事後テスト (動詞の過去形についての文法テストと聞いた英文について1人で再構築する DG 活動) を予告なしに実施した。文法テストについては、3種類の問題形式 (適語選択, 語順整序, 英文を日本語に直す) を用いた28問のテストを準備した。そのうち過去形に関する問題の20問のみを採点対象とし、1問1点として採点を行うようにした。3回とも過去形に関する問題文は同じであるが、問題の順番を変えた。分析については、学習のスタイル (個別/協同) が文法 (過去形) の習得に与える影響を分析するために、文法テストの点数を従属変数として (学習スタイル: IND・CL1・CL2) × (テスト: 事前テスト, 事後テスト, 2か月後の事後テスト) の二元配置分散分析を行った。

英文の再構築については、Day1 で用いた英文について1人で課題に取り組むようにした。また、その採点については Ishikawa (1995) を参考に、書かれた英文の正しい節の中の語数について分析を行った。また、採点基準については、Burt (1975), Ishikawa を参考に (資料) のように定めた。

4.2.5 DG 後の振り返りの調査

筆者が安永 (2010) をもとに中学生用に作成した振り返り調査を3回の DG の後に実施した。この振

り返り調査は、授業全体、課題、そして活動についての生徒の意識や意欲について尋ねたものであり、15の質問から構成された。また、その裏面には、本時の活動について生徒が自由にコメントできる自由記述欄を設けた。そして、その自由記述については、(a) 英語について、(b) 資料の内容について、(c) 難しさについて、(d) クラス (IND) もしくは、グループ (CL) について、(e) 英語学習に対する意識・態度、(f) その他、と分類した。そして、その分析については、学習のスタイル (個別/協同) が学習意欲面に与える影響を分析するために、授業後の振り返り調査の回答を従属変数として (学習スタイル: IND・CL1・CL2) × (DG 授業回数: DG1・DG2) の二元配置分散分析を行った。なお、DG3 を行った授業日の CL1 の教室内の気温は33度を超えている上に午前中にプール学習があった後の午後の授業であったため、生徒はかなり集中力に欠けていた。そこで、DG3 の振り返り調査については分析の対象外とした。

4.2.6 グループ内での会話の分析

CL1/CL2 において、DG の活動中に生徒同士で英語学習に効果的なやり取りが行われているかを調査するために、DG 活動中のグループでの会話は IC レコーダーを使って録音した。ただし、先に述べたとおり DG3 における学習環境が整わなかったため、DG3 は分析の対象外とした。また、DG1 での活動についてはグループでの活動の練習ととらえた。そこで、DG2 についてのみ、Wigglesworth and Storch (2009) を参考にグループ内での会話について、(a) 課題についての確認、(b) 物語の内容についての話し合い、(c) 構成、構造について、(d) 言語に関すること (LREs), (e) その他、に分類した。この中でも(d) LREs (Language-Related Episodes) は、学習者のその言語についての見識をもたらす (Swain, 1998) とされる。そこで、さらに LREs については、違う表現を探したり語句の意味を説明したりする L-LRE (Lexis-focus LREs), 語形や統語に関する F-LREs (Form-focus LREs), そして、スペリングや句読法に関する M-LREs (Mechanics-focus LREs) に分類 (Wigglesworth & Storch) した。

5 結果

5.1 事前テスト

事前の文法テストの記述統計の結果は、表2にあるとおりである。そして、3クラスの文法テストの得点を分散分析で検討したところ表3のようになった。分散分析の結果、 $F(2, 80) = 1.23, p = .298$ となり有意な差は見られなかった。よって、この調査を行う以前には過去形に関する文法の習熟度についてクラス間に差はなかったと言える。

■表2：事前テスト（文法）記述統計

組	人数	満点	平均点	標準偏差	95%信頼区間		最低値	最高値
					下限	上限		
IND	25	20	12.56	5.24	10.36	14.04	4	20
CL1	29	20	13.83	5.37	11.78	15.87	2	20
CL2	29	20	11.55	5.93	9.3	13.81	1	20

■表3：事前テスト（文法）分散分析

変動因	SS	Df	MS	F	p
組	75.40	2	37.70	1.23	.298
誤差	2451.47	80	30.64		
全体	2526.87	82			

また、英文を書くことについてはDG1の資料を使って英文を再構築する活動を行ったところ表4のようになった。また、分散分析の結果は表5のとおりであり、 $F(2, 80) = .19, p = .826$ となり有意な差は見られなかった。よって、文法の習熟度と同様に英文を

書くことについても、この調査を行う前にクラス間に差はなかったと言える。

■表4：英文を書くことについての記述統計

組	人数	平均点	標準偏差	95%信頼区間		最低値	最高値
				下限	上限		
IND	25	4.36	7.99	1.06	7.66	0	29
CL1	29	3.34	5.37	1.3	5.39	0	21
CL2	29	4.34	7.66	1.43	7.26	0	29

■表5：英文を書くことについての分散分析

変動因	SS	Df	MS	F	p
組	19.14	2	9.57	.19	.826
誤差	3984.86	80	49.81		
全体	4004	82			

5.2 事後テストの結果

5.2.1 文法テスト

3回にわたるDG活動の後に行われた直後の事後テストとその2か月後の事後テストの結果は、表6のとおりであった。グラフ（図1）からわかるように、DG活動後も文法の習熟度に関してほとんど違いは見られなかった。

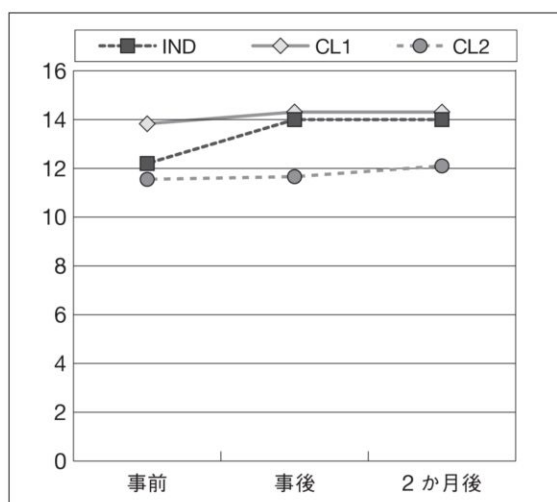
統計的に差があるかを調べるために二元配置の分散分析を行った。すると、テストの主効果については、 $F(2, 160) = 5.25, p = .01$ となり有意差が見られたが、組の主効果、 $F(2, 80) = 1.45, p = .24$ および組×テストの交互作用に有意差はなかった（ $F(4, 160) = 1.20, p = .31$ ）。つまり、統計上はテストごと

■表6：3回の文法に関するテストの結果

組	人数	満点	事前テスト		事後テスト		2か月後の事後テスト	
			M	SD	M	SD	M	SD
IND	25	20	12.20	4.45	14.00	4.74	14.00	5.56
CL1	29	20	13.83	5.37	14.31	5.12	14.31	5.79
CL2	29	20	11.55	5.93	11.66	6.05	12.10	6.86

■表7：3回の英文を書くことについてのテストの結果

組	人数	事前テスト		事後テスト		2か月後の事後テスト	
		M	SD	M	SD	M	SD
IND	25	4.36	7.99	12.00	14.09	9.56	11.84
CL1	29	3.34	5.37	17.21	17.27	12.90	14.76
CL2	29	4.34	7.66	11.93	17.82	12.72	19.51



▶ 図 1：3回の文法に関するテストの点数の変化

の差があったが、その差は点数上からはほとんどなく、また協同、個別による差も見られなかった。

5.2.2 英文を書くことについて

英文を書くことについての事後テストの結果は表7とおりであり、それをグラフにしたものが図2である。

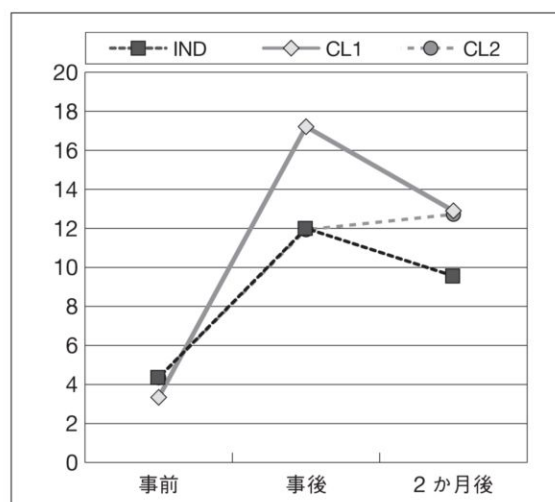
また、分散分析で検討したところ、テストの主効果については、 $F(1.83, 146.83) = 33.31, p < .001$ となり、有意な差が見られた。そこで、どのテストとどのテストの間に有意な差が見られるのかを調べるために多重比較を行ったところ、表8のようになった。

■ 表 8：多重比較の結果

テスト	Sig. of F		
	IND	CL1	CL2
事前_事後	事前<事後	事前<事後	事前<事後
事前_2か月後	事前<2か月後	事前<2か月後	事前<2か月後
事後_2か月後	ns	事後>2か月後	ns

どのクラスにおいても事前テストと事後テスト、事前テストと2か月後の事後テストを比較すると点数は有意に伸びていた。一方、事後テストと2か月後の事後テストを比較した場合は、INDとCL2においては有意な差が見られなかったが、CL1については点数が有意に下がっており、CL1のクラスの生徒は、学習したことを2か月後まで保持できなかったと言える。

また、学習スタイルの主効果 $F(2, 80) = .29, p =$



▶ 図 2：3回の英文を書くことについての結果の変化

.749, 学習スタイルとテストの交互作用 $F(3.67, 146.83) = 1.78, p = .141, \eta_p^2 = .04$ には有意な差が見られなかった。ただ、グラフからもわかるように、2か月後のCL1の値は事後テストに比べて有意に下がってはいるもののCL2とほぼ同じ値であり、個別学習であるINDよりも高い値であった。

5.3 アンケート調査の結果

生徒の意欲面についての協同学習と個別学習の違いを見るために3回のDGの授業の終わりに15項目からなるアンケート調査を実施した(表9)。ただ、授業を行った7月の気温は33度を超え、強風のため窓を開けることもできない日々が続き、教室内の学習環境は劣悪であった。さらに、先にも述べたが、CL1についてはDG3の授業は給食後の5時間目にあったのだが、その日の午前中には体育の授業でプール学習を行っており、多くの生徒は集中力を保つことができなかった。そこで、DG3のアンケート調査も同様に分析から外すことにした。また、DG1については、生徒たちにとって初めてのDG活動になったため、練習として扱い、アンケートの分析にはDG2のみについて行うことにした。

生徒は15個の各質問項目について、最も当てはまる数字を5(とてもよく当てはまる)～1(全く当てはまらない)から1つ選び、記入していった。分散分析を行って有意な差があるかどうかを調べたが、どの項目についてもクラス間で有意な差は見られなかった。ただし、数値だけを見ていくと以下のような傾向が読み取れる。項目1～5は「本時の授業全体」に関する内容であったが、どの項目につい

でもCL2の値が最も高く、次はCL1、そしてINDと続いた。項目6～10は「本時の課題」についての質問項目であるが、項目7についての平均値はCL1が一番低かったがその値は3クラスともほとんど変わらなかった。それ以外の項目の平均はCL2、CL1、INDの順に高かった。項目11～15は「本時のクラス／グループでの活動」についてであったが、

項目13において、CL1の平均値がINDよりもわずかに低く、項目15ではINDとCL2の平均値が同じであったが、それ以外はここでもCL2、CL1、INDの順に高かった。これらのことから、全般的に個別で活動したINDよりもグループ活動を取り入れたCL1/CL2の平均値の方が高かったと言える。

■表9：振り返りのアンケート調査の結果

	Items	Class	Mean	SD	Median	Mode
1	今日の授業の目的を授業の初めによく理解できましたか。	IND	3.64	1.04	4	3
		CL1	3.93	1.00	4	5
		CL2	4.03	1.15	4	5
2	指導者の説明や指示は明確でしたか。	IND	4.12	0.97	4	4 / 5
		CL1	4.14	0.79	4	4 / 5
		CL2	4.31	0.85	5	5
3	あなたは、授業内容に興味・関心が持てましたか。	IND	3.56	1.04	3	3
		CL1	3.86	0.99	4	3 / 5
		CL2	4.00	1.16	4	5
4	あなたは、授業中に真剣に考えましたか。	IND	3.88	1.13	4	5
		CL1	3.90	0.82	4	4
		CL2	3.97	1.12	4	5
5	あなたは、授業内容を理解できましたか。	IND	3.68	1.03	4	3
		CL1	3.90	0.82	4	4
		CL2	3.93	1.13	4	5
6	あなたは、この時間の活動に意欲的に参加できましたか。	IND	3.52	1.12	3	3
		CL1	3.86	1.06	4	5
		CL2	4.00	1.13	4	5
7	あなたは、課題に真剣に取り組むことができましたか。	IND	3.92	1.08	4	5
		CL1	3.90	1.01	4	5
		CL2	3.93	1.10	4	5
8	クラス／グループの仲間は、この時間の活動に意欲的に参加できましたか。	IND	3.76	1.01	4	4
		CL1	3.90	0.90	4	3
		CL2	4.21	0.86	4	5
9	あなたは、クラス／グループでの活動に貢献できましたか。	IND	3.24	0.97	3	3
		CL1	3.41	0.95	3	3
		CL2	3.48	1.24	4	4
10	クラス／グループの仲間は、活動に貢献できましたか。	IND	3.96	0.93	4	4
		CL1	4.00	0.89	4	4 / 5
		CL2	4.24	0.83	4	5
11	あなたは、クラス／グループ活動でリラックスしていましたか。	IND	3.88	1.17	4	5
		CL1	3.97	1.09	4	5
		CL2	4.03	1.18	4	5

	Items	Class	Mean	SD	Median	Mode
12	あなたは、クラス／グループの仲間と親しくなれましたか。	IND	3.64	0.99	3	3
		CL1	4.00	1.10	4	5
		CL2	3.93	1.00	4	5
13	あなたは、クラス／グループの仲間を信頼していますか。	IND	3.80	1.00	4	3
		CL1	3.72	1.25	4	4
		CL2	4.03	0.82	4	4 / 5
14	あなたは、このクラス／グループでの活動が好きですか。	IND	3.36	1.22	3	3
		CL1	3.72	1.19	4	4
		CL2	3.83	1.04	4	5
15	あなたは、メンバーから認められていると思いますか。	IND	3.24	1.05	3	3 / 4
		CL1	3.41	1.05	3	3
		CL2	3.24	1.12	3	3 / 4

5.4 生徒が書いた自由記述の内容

振り返りのアンケート調査では、15項目の質問項目の他に生徒が授業の中で気づいたことを自由に書く欄を設けた。それを分類したところ、表10のようになった。

■ 表10：自由記述についての分類

項目	IND	CL1	CL2
英語の表現について	9	8	15
話の内容について	2	5	6
クラス／グループについて	0	4	7
難しさについて	2	4	9
英語学習に対する態度	4	4	8
合計	17	25	45

どのクラスについても、「英語の表現」について気づいたことを書いている生徒が一番多く見られた。一方、協同学習を行ったクラスはグループ活動についての記述が見られたが、個別学習を行ったINDでは、クラスの仲間に対する記述はなかった。以下に自由記述の一部を抜粋する。

英語の表現について (n = 32)

- 過去形や文の構成について知ることができた。(IND)
- 昨日は全然わかんなかったけど、少しだけ英文が書けるようになった。(IND)
- 過去形、ちょっと難しい。(CL1)
- 聞き取りが難しい。(CL1)
- 今日はスペリングのミスや be 動詞の書き忘れな

ど小さいミスをたくさんしてしまいました。(CL2)

- 英文の書き方が少しわかった気がする。(CL2)

内容について (n = 13)

- 昨日よりも理解することができた。(IND)
- 聞いているときに誰が言っていることか、と識別することが難しかった。(CL1)
- この絵本があるなら読みたいです。絵も面白い。(CL1)
- 前回出ていた人が出てこなかった。(CL2)
- 登場人物が、おちょこちょい。(CL2)

グループでの活動について (n = 11)

- 昨日よりグループ内で話し合い活動ができたのでよかった。(CL1)
- ほとんど班の人に任せてしまった。(CL1)
- グループ内での話し合いが少ないのを改善したいです。(CL2)
- 今日はグループ活動がとても楽しかったです。みんなで話し合って、ちゃんと協力できたと思います。(CL2)

難しさについて (n = 15)

- やっぱり英語は難しい。放送に追いつけない。(IND)
- 難しい。もっと書けるようにしたい。(CL1)
- 聞いた英文をそのまま書くだけで、どうしたらうまく話をまとめて書けるかがわからない。(CL2)

英語学習に対する態度 ($n = 16$)

- わからない単語が多くて困ったのでしっかり復習したいです。(IND)
- 英文がわかっているけど単語のスペルがわからないのがあったので単語を練習する (CL1)
- 単語などがいまいちだったので、次回は単語がもっと書けるようにしたいです。(CL2)

5.5 グループ活動の様子

協同学習が行われた CL1 と CL2 ではグループ学習の間にどのような話し合いを行っているかを知るために、グループ学習の間の会話は IC レコーダーを用いて録音を行った。その後、振り返りのアンケート調査と同じく DG2 の会話を書き起こし、その内容について以下のように分類した。

■ 表11：グループ活動中の会話についての分類

Episodes	n	%	Min	-	Max
タスクに関する こと	9	1.22	0	-	3
内容について	386	52.16	4	-	42
構造について	8	1.08	0	-	3
LREs	195	26.35	0	-	36
グループ活動に ついて	62	8.38	0	-	9
その他	80	10.81	0	-	15
Total	740	100			

生徒同士のやり取りの中で一番多かったのは、話の内容についてであった。以下に会話の一部を引用する。

引用1 (CL1 Group 9)

- 49 K 水着忘れて
50 N 水着を探した
51 K 探した、でもなかった
52 N 彼は泳ぐことができなかった
53 K トランクスを忘れて泳ぐことができない
54 H そういうことか

引用1では、KとNが話の内容について確認をしている。すると、話の内容を理解できていなかったHが2人のやり取りを聞いて理解できた、という例である。Hにとって、KとNとのやり取りは

足場かけ (scaffolding) となったと言える。

次の引用も足場かけの1つと言えるだろう。

引用2 (CL1 Group 2)

- 45 K Sorry って言われていたよ
46 Ko 看板にも赤い字で書いてあったよ
47 S 書いてあった

KとKoの2人で、登場人物が申し出たことについて断られたことを確認している。そこにSも加わり、注意深くスライドを観察していたKoとSは掲示物にもそう書いてあったと発言している場面である。このように授業の中でお互いに観察したりよく聞いたりすることで、内容や状況についての確認が行われ、内容理解が深められることも可能である。

次にグループ活動についてのやり取りの例を引用する。

引用3 (CL2 Group 3)

- 21 E Tちゃん書いて、書かないと…
22 O 寝てたらだめだよ
23 E 書こうぜ
24 T ああ…

Tは英語に苦手意識を持っている生徒である。このときも顔を下に向け、活動に参加をしていないような状態であった。授業の初めに協力して活動するように指導された生徒たちであるが、このグループのようにメンバーに積極的に声をかけて活動に参加するよう促す場面も見られた。

5.6 LREs

4.2.6で述べたとおり、グループ活動中のLREsは、違う表現を探したり語句の意味を説明したりするL-LRE、語形や統語に関するF-LREs、そして、スベリングや句読法に関するM-LREsに分類する。そして、その出現率を調べたところ表12のとおりであった。

■ 表12：グループ活動中の LREs の分類

	<i>n</i>	%	<i>Min</i>	-	<i>Max</i>
L-LRE	101	51.79	0	-	25
F-LRE	46	23.59	0	-	13
M-LRE	48	24.62	0	-	10
Total LREs	195	100			

表12からもわかるように、出現率が一番高いのが L-LREs である。さらにその内容を分類すると表13のような出現率と出現回数となった。

■ 表13：L-LREs についての分類

Episodes	<i>n</i>	%	<i>Min</i>	-	<i>Max</i>
名詞の選択	22	21.78	0	-	4
動詞の選択	67	66.34	0	-	20
句について	3	2.97	0	-	3
語の接続について	4	3.96	0	-	2
その他	5	4.95	0	-	1
Total	101	100			

表13からもわかるとおり、やり取りが一番多かったのは動詞の選択についてであり、特に語形について話し合われていた。以下にそのやり取りの一部を引用する。

引用 4 (CL2 Group 7)

- 7 F 私、思うんだけど、ここにある単語を使うんじゃない？
- 8 S takeなんて使ってないじゃない
- 9 F ううん、「連れてきた」で使っていたよ
- 10 S 誰が？
- 11 F おかあさん
- 12 S ああ…
- 13 E His mother って書いていいの？
- 14 F His mother took 「連れていった」 だから took

授業の初めに、動詞の過去形についての指導を行ったが、上の引用の中で F はそのプリントを利用して英文を組み立てることを提案し、さらに過去形を使うことを確認している場面である。筆者は授業の初めに本時の資料に出てくる動詞とその過去形を確認しワークシートも渡した。ただし、F のように自分たちの活動に使用するグループは少なかった。

た。

F-LREs と M-LREs はほぼ同数である。F-LREs の内容について分類したものが表14である。

■ 表14：F-LREs についての分類

	<i>n</i>	%	<i>Min</i>	-	<i>Max</i>
動詞の形と時制	20	43.48	0	-	11
冠詞	4	8.70	0	-	2
前置詞	10	21.74	0	-	4
代名詞	8	17.38	0	-	4
統語的な内容	4	8.70	0	-	2
Total	46	100			

以下にその様子について、グループでのやり取りを引用する。

引用 5 (CL2 Group6)

- 17 K 彼はトランクを探した、しかし could not find できなかったじゃん、動詞は過去形にする？ どっち？ 原形？
- 18 N 原形だよ。could not find ... them か？ it か？
- ...

引用 5 において K は、助動詞 could の後の動詞が原形になるか過去形になるかを確認したところ、N は、それに対し、「原形を使う」と言っている場面である。

一方、その直後に「水泳用のパンツ」を単数形の it にするか、それとも複数形の them にしたらいいか、と N がつぶやいているが、それに対する答えはなかった。このようにグループ活動中の疑問が処理されないままであることも少なくない。

また、引用 6 のように話し合いの中で誤って認識されてしまうこともあった。

引用 6 (CL1 Group 7)

- 25 S His mum took
- 26 K 連れてきた
- 27 S His mum was took これって変？
- 28 K いいんじゃない
- 29 S いいんだよね。His mum was took ...

「連れてきた」と過去の出来事を表すのに、be 動

詞の過去形と一般動詞の過去形の2つを同時に用いることに不安を感じたSは、グループのメンバーに確認をしたが、他のメンバーも正しい知識が不足していたため、間違った理解をしてしまった例である。

以上のように、録音されたグループ学習でのやり取りからは、生徒が課題について話し合っている様子を確かめることができた。ただし、正しい解決ができないことや間違った理解をされる場面、そしてさらには話し合いに参加しない生徒や課題についての話し合いから話題がそれてしまって無駄話になってしまうグループも見られた。

6 考察

6.1 協同学習の効果について

動詞の過去形についての文法テスト（事前、事後、2か月後）を個別学習クラスと協同学習クラスで行い、その比較をしたところ、どのクラスにおいてもほとんど得点の伸びはなかった。また、英文を書くことについては、生徒が書いた英文の正しい節の中の語数によって比較を行った。そして、個別学習、協同学習のすべてのクラスにおいて、事前テストと事後テスト、事前テストと2か月後の事後テストを比較した結果、数値が有意に伸びていた。一方、事後テストと2か月後の事後テストを比べると、協同学習クラス（CL1）では有意に点数が下がった。これらの結果から、協同学習が外国語としての英語学習にも効果的である（Lin, 2010; Yeh, 2004）とされるが、本研究ではその有効性について検証することはできなかった。その理由について考えてみたい。

Lin（2010）では、協同的なグループ活動を妨げる原因として、(a) 教師が協同学習に不慣れであること、(b) 生徒が協同学習に無責任な態度で臨むこと、(c) あいまいな評価規準、を挙げている。また、McDonell（1992）は、協同学習の授業の中で教師は少なくとも授業について、(a) 進行し、(b) 観察し、(c) 授業を創造し、(d) 調査し、そして(e) 変化をもたらす役割を果たさなくてはならないとしている。つまり、協同学習では教師は単に知識を与えるだけではなく、明確で適切な指導によって生徒の学びの過程を促進する役割を果たすことになる。

ところが、授業の中で実際にこのような役割を果

たすことは、かなり困難であった。Shimazoe and Aldrich（2010）は、協同学習においては教師が生徒の活動を導き、観察し、さらにはグループ学習を組み立てる際に重要な役割を果たしていると言っている。筆者も毎回の授業の始めに本時の目標をできるだけ短時間でスライドを用いて明示した。そして、その後に協同的な話し合いができるような雰囲気を作る練習を行ったが、この協同的な雰囲気を作る練習は短時間で効率的に進めることは難しく、DG2からはこの練習の実施をやめている。また、各グループの観察を試みたが、メモを取ることができなかったり必要以上に介入してしまったりすることもあるなど、グループの観察が不十分であったと考えられる。その他に、グループ活動を促進するような明確な評価規準を設けることもできなかった。以上のことから、協同学習にはこれまでの一斉学習とは異なった教師の役割が必要であり、教師自身がそれらの役割を十分に果たすことができなかったと言える。

もちろん経験が不足しているのは教師だけではない。生徒の協同学習についての経験不足や知識の不足も大きいと思われる。

ただし、正しい節の中の語数に注目した場合は、2か月後の事後テストの数値は協同クラス1、2ともに個別学習のクラスの数値よりも高かった。このことから、今後さらに継続的に協同学習を進めることにより、英文を書くことについての効果が見られる可能性があるとも考えられる。

6.2 協同学習の英語学習の意欲面への影響

DG2の後の振り返りのアンケート調査からは、個別学習と協同学習の学習スタイルによる統計的な差は見られなかった。しかし、表全般からもわかるように、その数値は個別学習クラスよりも協同学習クラスの方が全般的に高い数値であった。また、自由記述を見ると、協同クラスの生徒はグループのメンバーに感謝の気持ちを持っていたり、協同的な活動の重要性に気づいていたり、また協同的な活動を楽しんでいる様子が書かれていた。一方、個別学習では生徒同士のやり取りはほとんど行われない（Yeh, 2004）と言われるように、このような記述は個別学習クラスには見られなかった。それに対して、協同学習は、グループのメンバーと意見のやり

取りを促進する。つまり、協同学習は生徒が意見を交換することを奨励し、将来職業に就いたときに役立つ力を育成する (Johnson, Johnson & Stanne, 2000) とも言える。

しかし、今回の協同学習についての調査は期間が短すぎた。自分の意見を明確にそしてできるだけたくさん述べることや、その意見に口を挟まないでよく聞くこと、その一方で話すときは独占しないようにすることや、静かなメンバーに発言を促すなどの協同学習のスキルは、教師ばかりでなく生徒にも必要である。本研究では、話し手の言葉にときにはうなずいたりしながら、ただし口を挟むことなく傾聴することを授業の中で練習することを試みたが、今回の実践の中でそれを身につけることは困難であった。そもそも英語の授業時間内に時間を割いて協同のスキルを身につけようとするのは、その時間に目標とする言語目標に触れる時間を減らすことになってしまう。協同学習は小グループでの協同のスキルを身につけることが必要である (Johnson & Johnson, 1987) とあるが、それを教科の学習時間の中で身につけていくことは難しく、短期間の協同学習の授業では身につくものではないと言える。そのため、今回の調査においては、協同学習と言いながら単なるグループ学習で終わってしまった可能性が大きい。時間的な制約の点から、英語の授業だけで協同学習のスタイルを確立することは難しいことが明らかになったと言える。

6.3 協同学習クラスでのグループの中のやり取り

DG をタスクとして取り入れたのは、英文を再構築する中で生徒が文法に気をつけるだろうということを考えてのことだったが、グループでのやり取りを分析したところ、Mayo (2002) が指摘しているとおり、生徒は文法に気をつけて英文を再構築することよりも話の内容を理解することに多くの時間をかけていたことが明らかになった。

グループ活動の中では、生徒同士がお互いに意見を交換し、知識を高め合う様子が見られた。また、予想していたよりも注意深く英語を聞き取ったり、スライドの絵を詳しく観察している様子も見られたり、活動に参加できていない生徒に対して声を掛け合う様子も見られた。これらのことから Pishghadam and Moghaddam (2011) が指摘する

ように、グループ活動は学習者の認知面や情意面に有効な活動であると考えられる。つまり、グループ活動によって生徒はより活発に活動し、協同学習によって学習者はクラス内のやり取りを促進させる (Yeh, 2004) と言える。しかし、話し合いに参加できない生徒も少なくなかったし、1~2人の生徒がほとんど話しているグループも見られた。また話が課題からそれてしまい無駄話になってしまったグループもあった。このようなことからグループ活動は、教師が質的にも量的にも詳しく観察していく必要があると言える (Pishghadam & Moghaddam)。つまり、グループ活動は簡単に十分な機能が発揮できるものではなく、教師の適切な介入が必要であり、教師の管理の下で活動が促進されることを認識しなくてはならないと言える。

一方、自由記述から見てみると、多くの参加者が小グループでの活動を支持している。先行研究にもあるように一斉指導と合わせながら、適宜小グループでの活動を入れていくことで生徒の学習意欲も高まるのではないかと考えられる。

7 結論と今後の課題

本研究では、過去形の習得や英文を書くことについて協同学習による明確な効果は見られなかった。また、生徒は協同学習に好意的ではあるが、気象条件などの環境面の影響を受けやすかったり、生徒の学習意欲などが話し合いに大きく影響したりするなどの問題点が見られた。協同学習は生徒主体での学習形態であり、生徒自身が意欲的に学べることから効果的な学習が期待できるように思えるが、日本の中学・高校での教科教育においてはまだその効果が明確に示されていない。「理想的な教育で一見良さそうだと見えるものほど、実は高度な技術や高度な内容を伴う」(刈谷・増田, 2006, p.63) とも言えるかもしれない。安易に取り入れるのではなく、今後ともその効果について、タスクを精選しながら長期間にわたって研究を進めていく必要があると言えるだろう。

また、協同学習は他教科、他領域と連携をしながら研究を行っていくなど教科の枠を越えて研究を進めることもできる。それによって教員同士の協同研究(研修)も促進され、学校運営に効果的な面が見

られるようになるなどの効果も期待できると考えられる。今後、他教員や他教科領域と連携しながら協同学習を進めていく中で、さらに協同学習の効果を検証していきたい。

一方、教育現場で生徒を目の前にしたときに英語教師として痛感するのは、学術的な研究ばかりでなく、協同学習のように、より教室現場に近い実践的な研究の必要性である。このような研究は普遍性に欠けるものであるかもしれないが、質、量の両面からの分析を行いながら研究を進めていくことで、現場に即した研究になるだろうと考えている。

謝 辞

本研究の機会を与えてくださいました（財）日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方に厚くお礼申し上げます。特に池田央先生には貴重なご助言を賜りました。深く感謝申し上げます。

また、筑波大学大学院の平井明代先生と平井先生のゼミ生である学生の方々からも貴重なご示唆をいただきましたことに心からお礼を申し上げたいと思います。

そして末筆ではありますが、本調査の実施に際して意欲的に活動をしてくれた生徒の皆さんはもちろん、本調査が行われた当時の横田利輝学校長をはじめとする勤務校の先生方のご理解とご協力に対し、改めて感謝申し上げます。ありがとうございました。

参考文献（＊は引用文献）

- * Apple, M.T. (2006). Language Learning Theories and Cooperative Learning Techniques in the EFL Classroom. *Doshisha Studies in Language and Culture*, 9, 277-301.
- * Bossert, T.S. (1988-1989). Cooperative activities in the classroom. *Review of Research in Education*, 15, 225-250.
- * Burt, M.K. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 9, 53-63.
- * Chen, K.P. (2005). The Effects of Cooperative Learning on Vocational High School Students' English Reading (Master's thesis). Retrieved from <http://203.64.120.207/ETD-db/ETD-search/getfile?URN=etd-0704105-153652&filename=etd-0704105-153652.pdf>
- * Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (2nd ed.) (pp. 27-50). Oxford: Oxford University Press.
- * Foster, P. (1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 19, 1-23.
- * Fung, Y.M. (2010). Collaborative Writing Features. *RELC Journal*. doi: 10.1177/0033688210362610
- * Ghaith, G.M., & Yaghi, H.M. (1998). Effect of cooperative learning on the acquisition of second language rules and mechanics. *System*, 26, 223-234.
- * Gillies, R.M. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group Learning. *Learning and Instruction*, 14, 197-213. doi: 10.1016/S0959-4752(03)00068-9.
- * Ishikawa, S. (1995). Objective measurement of low-proficiency EFL narrative writing. *Journal of Second Language Writing*, 4, 51-69.
- * Ismail, L. & Samad, A.A. (2010). The Effects of Tasks on Language-Related Episodes (LREs) During Focus-on-Form Instruction. *Language Education in Asia*, 1, 88-98.
- * Jacobs, G. (1998). Cooperative learning technique in reading instruction. Retrieved from ERIC database. (ED 432739)
- * Jacobs, G., & Small, J. (2003). Combining dictogloss and cooperative learning. *Reading Matrix*, 3, 1-15.
- * Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- * Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15-29. doi: 10.1007/s10648-006-9038-8
- * Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Stanne, M.B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. Working paper, University of Minnesota.
- * 金子元久. (2006). 「学力問題と学校」. 基礎学力シンポジウム. <http://www.p.u-tokyo.ac.jp/coe/sympopaper/kaneko2006.pdf>
- * 刈谷剛彦・増田ユリヤ. (2006). 「欲張りすぎるニッポンの教育」. 東京：講談社現代新書.
- * Kowal, M., & Swain, M. (1994). Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness*, 3, 73-93.
- * Lin, L.L. (2010). Perspectives of teachers and students toward cooperative learning jigsaw tasks in Taiwanese classrooms' (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.

- * Lin, M. (2009). Effects of Cooperative Learning on the Oral Proficiency of Chinese Students in the Tertiary-level EFL Classroom (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/8941/1/2009linmxedd.pdf>
- * Maher, L. (2010). Strategies to Increase Participation in Cooperative Learning Groups. Retrieved from ERIC database. (ED 512114)
- * Mayo, M. (2002). The effectiveness of two form-focused tasks in advanced EFL pedagogy. *International Journal of Applied Linguistics*, 12, 156-175.
- * McDonell, W. (1992). The role of the teacher in the cooperative learning classroom. In C. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book* (pp.51-64). New Jersey: Prentice Hall Regents.
- * 文部科学省. (2011). 「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策」. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/07/1308888.htm
- * Nabei, T. (1996). Dictogloss: Is it an effective language learning task? *Working Papers in Educational Linguistics*, 12, 59-74.
- * Nassaji, H. (2002). Towards integrating form-focused instruction and communicative interaction in the second language classroom: some pedagogical possibilities. *The Modern Language Journal*, 84, 241-250.
- * 西島央. (2006). 「学習基本調査の結果からみえること」. ベネッセ教育開発センター. http://benesse.jp/berd/center/open/report/gakukihon4/hon/pdf/chu/data_02.pdf
- * Oxford, R.L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81, 443-456.
- * Pederson, S. (2009). Pre-service teacher's reflections on a repeated dictogloss activity. *Departmental Bulletin paper*, 58, 111-120.
- * Pishghadam, R., & Moghaddam, M.M. (2011). Group work in EFL children's classes: A qualitative study. *Theory and Practice in Language Studies*, 1, 622-629. doi: 10.4304/tpls.
- * Qin, J. (2008). The effect of processing instruction and dictogloss tasks on acquisition of the English passive voice. *Language Teaching Research* 12, 61-82.
- * 酒井英樹. (2010). 「中学生の英語学習状況と学習意欲」. ベネッセ教育開発センター. http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu_eigo/hon/pdf/data_06.pdfED512114.
- * Samana, W. (2010, December). *Investigating student-student scaffolding interaction during collaborative tasks*, 127-132. Paper presented at the ALAK 2010 Annual Conference, Korea University, Seoul, Korea.
- * 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.
- * Shak, J. (2006). Children using dictogloss to focus on form. *Reflections on English Language Teaching*, 5, 47-62.
- * Shimazoe, J., & Aldrich, H. (2010). Group work can be gratifying : Understanding & overcoming resistance to cooperative learning. *College Teaching*, 58, 52-57. doi: 10.1080/87567550903418594
- * Storch, N. (1998). Classroom-based study: insights from a collaborative text reconstruction task. *ELT Journal*, 52, 291-300.
- * Storch, N. (1999). Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. *System*, 27, 363-374.
- * Storch, N. (2001). How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. *Language Teaching Research*, 5, 29-53.
- * Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52, 119-158.
- * Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153-173.
- * Storch, N. (2011). Collaborative writing in L2 contexts: processes, outcomes, and future directions collaborative writing is the joint production of a text by two or more writers. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 275-288. doi: 10.1017/S0267190511000079
- * Sugie, S. (1995). Cooperative learning in Japan. In B. J. Shwalb & D.W. Shwalb. (Eds.) *International Journal of Educational Research: Cooperative learning in cultural context*, 23, 213-225.
- * Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty, and J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.64-81). New York: Cambridge University Press.
- * Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (2nd ed.) (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- * Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in output and cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- * Swain, M. & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the use of the first language. *Language Teaching Research*, 4, 251-274.
- * Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Research pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 99-118). Harlow, Longman:

Pearson Education.

- * Tsay, M., & Brady, M. (2010). A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make a difference? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10, 78-89. Retrieved from https://www.iupui.edu/~josotl/archive/vol_10/no_2/v10n2tsay.pdf
- * Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- * Watanabe, Y. & Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: collaborative dialogue between adult ESL learners.

Language Teaching Research, 11, 121-142.

- * Wigglesworth, G. & Storch, N. (2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, 26, 445-466.
- * 安永悟. (2010). 「活動性を高める授業づくり 協同学習のすすめ ① 活動性の高い授業に向けて」. 『看護教育』, 51, 316-321.
- * Yeh, YC. (2004). Students' perceptions of cooperative learning methods in one senior high school EFL classroom in Taiwan (Master's thesis). Retrieved from <http://ethesys.lib.mcu.edu.tw/ETD-db/ETD-search/getfile?URN=etd-0305105-121500&filename=etd-0305105-121500.pdf>

資 料

誤りについて

誤りについては、グローバルエラー（文全体の意味が理解できないような誤用）とローカルエラー（文全体の意味が理解できるが、文の一部に生じるような誤用）に分けてグローバルエラーのみを誤りとする。

- 1) Global errors (コミュニケーションを妨げるもの) は誤りとする。
 - a. Sentence connector (接続詞, 前置詞) の抜け, 間違い, 違う場所に書かれているものは, 誤りとする。
 - b. 動詞の間違いは誤りとする。
- 2) Local errors (著しくコミュニケーションを妨げないもの) についての誤りは, 無視する。
 - a. 句読法 (カンマ, ピリオド) は無視。
 - b. スペリングは, 教科書で学習していないものの間違いは, 正誤を付けない。
 - c. 名詞 (名前など) は, 日本語で書いてあっても音が再現できていれば誤りとししない。未習の単語で日本語のままのものは, 誤りとせず, カウントもしない。
- 3) その他
 - a. 空所 (抜け) のある節, もしくは完全ではあるが誤って主語や動詞が抜けているものは節とするが, 正しくないものとする。
 - b. カンマで節が結ばれたとき, 2 番目の節を不正確とする。
 - c. 縮約形 (can't, won't, didn't) は 2 語と数える。誤って分割された語 (news paper) は 1 語と数える。