

**立教大学学術推進特別重点資金（立教 S F R）**  
**大学院生研究**  
**2004年度研究成果報告書**

|                |  |                |           |
|----------------|--|----------------|-----------|
| <b>研究科名</b>    | 立教大学大学院 異文化コミュニケーション 研究科 異文化コミュニケーション 専攻 |                |           |
| <b>指導教員</b>    | 所属・職名                                    | 氏 名            |           |
|                | 異文化コミュニケーション<br>研究科・教授                   | 平賀 正子          | 印         |
| <b>自然・人文の別</b> | 自然 ・ 人文                                  | <b>個人・共同の別</b> | 個人 ・ 共同 名 |
| <b>研究課題</b>    | 中・高生の読解における外国語学習方略使用に関する研究<br>－日本人の視点から－ |                |           |
| <b>研究代表者</b>   | 在籍研究科・専攻・学年                              | 氏 名            |           |
|                | 異文化コミュニケーション<br>研究科博士課程後期1年              | 津田 ひろみ         | 印         |
| <b>研究組織</b>    | 在籍研究科・専攻・学年                              | 氏 名            |           |
|                |  |                |           |
| <b>研究期間</b>    | 2004 年度                                  |                |           |
| <b>研究経費</b>    | 200 千円                                   |                |           |

**研究の概要** (200～300字で記入、図・グラフ等は使用しないこと。)

これまでの研究で学習者の英語力のレベルに拘らず使用が見られた、外国語学習方略のひとつ「社会方略」に注目した。それを中学生のリーディング指導に活かす方法として「協同学習」を試みた。その結果、事後アンケートや回顧インタビューにより、協同学習は学習者の情意フィルターを下げるのみでなく、学習を振り返るメタ認知力をつけることにも有効であることが明らかになった。リーディングの過程を共有することにより、自分と他者のアプローチの方法や解釈の仕方の違いに気づき、自己の学習を見直すきっかけになったと考えられる。ただし、協同学習に対する取り組み方はクラスによって異なり、学習者による対話の型により「ダイアログ型」と「モノログ型」に分類された。対話の型の違いには英語学習に対する意識の違いが影響していると考えられる。

**キーワード** (研究内容をよく表しているものを3項目以内で記入。)

[ 自律した学習者 ] [ 協同学習 ] [ 対話 ]

**研究成果の概要** (図・グラフ等は使用しないこと。)

## 1. 研究の背景

中等教育における英語教育は、学校での時数が減少しており、学習者が自ら学ぶ「自律した学習者」であることが求められている。一方、日本では教育の最終ゴールは高校入試、さらに大学入試であり、学習者はゴールを意識して「正しい英語」を身につけることを要求されている。

これまでの研究により、自律した学習者と正しい英語習得をめざす学習者とは、必ずしも一致しないと考えられる。すなわち、自律した学習者とは、自らの学習を振り返り、他の学習者の考えを受容し、両者の差異を感知し、必要に応じて自己の学習を修正することのできる学習者であると定義される。彼らにとって「唯一無二の正解」は存在せず、思考の多様性を受け入れる。一方、正しい英語習得を目指す学習者は、常に正解を他人すなわち教師に求め、唯一の正解を求めて自己修正を繰り返す受身の学習者であると定義される。当然のことながら自律した学習者は英語力の上位の学習者と一致し、正しい英語をめざす学習者は英語力の中～下位の学習者に多く見られる。

ふたつの学習者のタイプとそれぞれが学習時に使用するストラテジーを比較すると、上位学習者は様々なストラテジーを自在に使用しており、特に自己評価、計画性を含むメタ認知ストラテジーの使用が目立った。一方、下位学習者はストラテジー全般にあまり関心がないが、わからないときに先生や友達に助けを求めるといった社会ストラテジーには若干興味を示した。

このようなこれまでの研究の結果から、指導が必要な下位学習者には、いきなりメタ認知ストラテジーを押し付けるのではなく、慣れ親しんでいる社会ストラテジーから指導を始めることが有効であると結論した。

## 2. リーディング指導における社会ストラテジーの具体的学習形態—協同学習 (Collaborative Learning=CL) について

## &lt;理論的裏づけ&gt;

1) Kraschen の input hypothesis (affective filter と  $i+1$  の input)

正解がひとつでないことを学習者に納得させることにより、affective filter を下げることが可能となる。英語力によって  $i+1$  の設定レベルが異なるが、協同学習では学習者自身が自分に適した  $i$  のレベルと  $+1$  の幅を設定することが可能である。よって、英語力のレベルの異なる学習者が共に学習することが可能となる。

## 2) Vygotsky の Zone of Proximal Development (=ZPD) 理論

Vygotsky が主張するように、英語力の異なる学習者を共に学ばせることにより、英語力の低い学習者だけでなく、高い学習者も英語力を伸ばすことができる。これは1)の理論と相まって協同学習を支える重要な理論である。

## 3) Bakhtin の対話に対する理論

人間は本来対話をするものであり、対話によって成長がもたらされる。

## 4) 池上のダイアログの定義

互いに意味のある情報を授受しその結果、互いに変化する対話は、ダイアログである。

## &lt;研究方法&gt;

1) アンケート・・・リーディングについて、協同学習について、意見を記述してもらう。

2) インタビュー・・・アンケートを補足するもの。

3) 教室談話分析・・・授業を2回録音し、テープを書き起こし、分析した。

＊教室談話分析においては茂呂の手法を参考にした。

4) 参与観察・・・指導の期間中、授業者として学習者の観察を行った。

## &lt;パイロットスタディ&gt;

1) 被験者は中学1・2年生帰国生19名とした。

リーディング指導に協同学習を取り入れ、1・2学期の間指導を続けた。録音は期間中2回行ったが、被験者が意識してしまうため、録音を続けることは断念した。2学期の終わりに被験者に対しアンケートを取り、協同学習と個別学習のどちらがリーディング指導に有効であるかと考えるか、およびその理由を述べてもらい、その後、そのアンケートを元に授業の中で個別にインタビューを行った。

中学3年生リーディングクラス60名(途中、多少変動があった)の指導に協同学習を取り入れ、様子を観察した。

2) 教材は検定教科書ではなく英字新聞や short story などから適宜抽出し、教科書より難易度は多少高いが、より自然な英語で書かれているものを使用した。

## 研究成果の概要 つづき

3) 協同学習を取り入れた具体的なリーディング指導については以下に示す。

ステップ1：理解の段階では、テープによる大雑把な内容理解、未知の単語の意味、キーワード、キーセンテンスなどについて話し合いながら考えを深めさせる。

ステップ2：意見交換の段階では、Q&A について話し合いながら内容理解を深める。

ステップ3：表現の段階では、各自の感想や要約を発表しあい、コメントしあい、それを元書き直す。

\*各ステップでは、正解がひとつではないことを学習者に理解させ、発表しやすい雰囲気を作る。

## &lt;結果&gt;

1) アンケートとインタビューから、協同学習に対して<賛成：17名、反対：2名>という結果が得られた。

2) アンケート・インタビュー・観察の結果を各段階に分けて以下に示す。

ステップ1：理解の段階では、「(教師から一方的に与えられたもの、辞書で調べたものはすぐに忘れるが) 話し合っただけで覚えたことは記憶に残る」「わからない単語の意味も他の人の発言によって理解できた」という被験者の意見があった。授業観察からは、学習者が受身でなくなり、多少難しいと思われる教材でも、自主的に取り組み、積極的に疑問な点を発表する学習者の様子が伺えた。

ステップ2：意見交換の段階では、学習の遅れがちな学習者にも発表の機会を与えることにより、予想しない考えを引き出すことができ、授業全体が活発になった。学習者も「他の人の意見を聞けるのは楽しい」と評価していた。

ステップ3：表現の段階では、初めは自分で書いた英語をクラスで発表することを躊躇していた学習者が多く見られたが、クラスの仲間でお互いにコメントしあい、書き直し作業を続けるうちに発表を躊躇する姿勢が減少した。また「個別学習と異なり、他の人の意見を書き写すことができないのが良い」という意見があった。

一方、マイナス点としては、「他の人が発言している間、ボーっとしてしまう」「他の使途が発言している間に日本語に訳した」といった消極的な態度が少数だけが見られた。

また、おどおどして発言できない学習者、あからさまに他の学習者の発言を中傷する学習者、など好ましくない行動も観察された。

## 3. 学習ストラテジーの階層的分類 (案)

Oxford(1990)では学習ストラテジーをまず direct strategy と indirect strategy に大きく二分しているが、この分類は「教授方法」に基づく分類である。すなわち、3つの direct strategy (memory, cognitive, compensation 各ストラテジー) は直接学習者に教授することが可能なストラテジーである。一方、3つの indirect strategy (social, affective, meta-cognitive 各ストラテジー) に関しては具体的な教授法が確立されていない。

そこで、6つのストラテジーを同列に配することをやめ、学習過程から3つの階層に分けることを提案したい。

第1段階を<practical level>とし、Oxfordによる direct strategy をここに分類する。

第2段階を<interaction level> (暫定的) とし、social と affective strategy を配し、前者は outer-world interaction、後者は inner-world interaction として区別する。両者は互いに影響しあい、この第2段階が統合したとき、meta-learning の力が養われる。つまり、他者を受容し、自己を客観視する力が養われる。Oxford(1990)の social strategy には「教えてもらう」「助けてもらう」という表現が用いられているが、ここでは、interaction すなわち相互やり取りのストラテジーであると考えた点が大きな相違点である。Interaction が起こるとき学習者間の関係は平等、ないしは協働関係に変わり、学習者の affective filter を下げることに通じる。

このように inner-world interaction と outer-world interaction とは互いに影響しあいながら、次の第3段階<meta-level> すなわち meta-cognitive strategy へとつながっていく。そして、自己学習管理、自己評価、知識の社会化、等の学習過程を経て最終目標である「自律した学習者の育成」に到達するのである。

先に挙げた collaborative learning をストラテジーの観点から分析すると、階層的分類の第2段階にある inner と outer-world におけるふたつの interaction を統合する指導法であるといえる。そして、学習者が他者を受容し、差異に気づき、自己を見直し、自己修正しながら、自律した学習者へと成長する過程を助ける指導法であることがストラテジーの側面からも明らかである。