

ストーリーテリングを用いたスピーキング指導と 協同学習の親和性の検証

伊 勢 恵

要 旨

本研究では、ストーリーテリングを用いたスピーキング授業を実践し、協同学習との親和性を検証した。実践授業に対する授業評価では有用感と好感度が共に高く、効果についても学習場面によって異なるが概ね高い評価を得ており、協同学習に適した授業だったと言える。また、実践授業後の学生による自己評価を分析した結果、①学習順序を考慮した、一斉学習や個別学習を含む多様な授業形態、②実践的で、既習の言語知識が創造的に活用できる課題の設定と継続的活用、③学習者同士で言語に関する話し合いが生じるグループ学習、などの要素が肯定的な学習態度と知識やスキルに対する自己認識に良い影響を与えていた。

キーワード：スピーキング指導／協同学習／授業評価／自己評価／動機づけ

1. はじめに

グローバル化が急速に進展する中、実践的な英語コミュニケーション力の育成が重要であるとされて久しい。最近では、2011年に、文部科学省から『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』が公表された。そこでは、求められる外国語能力とは、異なる国や文化の人々と外国語をツールとして円滑にコミュニケーションを図ることができる能力とされ、英語教育において英語を使う機会を増やすことも提言されている。言語知識の習得のみならず、コミュニケーション手段として英語を使い、多様な人々と良好な人間関係を築くことができる力を身につけることを目標とするのならば、仲間と共に課題解決に向かって学び合いながら、社会性や自律性をも養うことが期待できる「協同学習」の原理を英語教育の中に取り入れることは合理的であろう。学習者同士の学び合いを有効に活用することで、教師主導型ではない、学習者を主体とした授業の実現も可能となる。だが、協同学習がすべての英語授業において同様に機能するとは限らない。また、スピーキング力はコミュニケーションを図るためには欠かせない技能の一つであるが、スピーキング指導に関連した研究は少ない。本研究では、大学生を対象にストーリーテリングを使ったスピーキング授業を実践し、どのような授業の特性が協同学習との親和性を高めるのかを探ることとした。

2. 先行研究

2. 1. 協同学習に関して

協同学習の歴史は古く、少なくとも100年以上さかのぼると言われ (Jacobs, Power & Inn, 2002)、教育心理学を中心に積極的に研究が進められてきた。その定義には様々あるが、杉江 (2011) は、主体的で自律的な学習姿勢、知的習得、仲間と共に課題解決にあたる対人技能、他者尊重等を効果

的に身につけていくための教育原理だとしている。学習者の年齢や教科・課題を問わず取り入れることができるかとされるが (Johnson, Johnson & Holubec, 2002)、江利川 (2012) は、英語力の低下と格差の拡大が問題となっている英語教育にこそ、多様な学習者同士が互いに高め合い、全員の成長を目指す協同学習が適していると述べている。また、小グループでの活動は協同学習を有効にする手段ではあるが、小グループ活動イコール協同学習ではない。杉江は、学級全体を一つのグループと捉え、一貫した協同原理の中で学習するならば、一斉学習や個別学習を協同的に実践することも可能だとしている。どのような授業形態であるにせよ、学習グループを協同的なものにするには必要な要素があるとされる。Crandall (1999) は、主流となっている協同学習のモデルに共通する特徴として、「互恵的な相互依存関係」(Positive interdependence)、「相互交流」(Face-to-face group interaction)、「個人とグループの自律性」(Individual and group accountability)、「社会的スキルの向上」(Development of small group social skills)、「グループ改善手続き」(Group processing)、の5つを挙げている。協同学習を取り入れて授業を効果的に実践するためには、出来る限りこれらの条件を満たす必要がある。

2. 2. 第二言語習得研究からみた協同学習の利点

協同学習が全ての学習者に対して同様に効果があるわけではない。曖昧さに寛容ではなく、確実性を強く求める学習者や教師の場合は伝統的教授法に対して肯定的で、その方が成果も上がるという報告 (Huber et al., 1992) や、非常に優秀な学習者は個別学習をより好む傾向があるという報告 (Li & Adamson, 1992) もある。だが、これまでの研究結果から、協同学習は、学力、記憶保持、動機づけ、学習の転移、協調的スキル、自尊感情など、様々な成果に影響を与えることが分かっている (Johnson et al., 2002)。

英語教育の基盤となる第二言語習得研究との関連においても、学習情意面に関する利点と、インプットやアウトプット、インターアクションの機会増加による言語習得上の利点が考えられる。Dörnyei (1997) は、外国語学習動機づけを、「言語レベル」(language level)、「学習者レベル」(learner level)、「学習状況レベル」(learning situation level) に細分化しているが、協同学習の影響は、その授業に対する動機づけ (学習状況レベル) に最も顕著に現れるとし、また協同学習を継続することによって、比較的持続性のある、個人の特性としての動機づけ (学習者レベル) にも影響する可能性があるとしている。さらに、動機づけを高める方略として、学習者間の協調性を高めることや、学習過程において選択の余地を与えるなど学習過程に深く関わらせることで、自律した学習者を育てることを提案している (Dörnyei, 2001)。また、Crandall (1999) は、協同学習を取り入れることのメリットの一つに外国語学習における「不安」が軽減されることを挙げている。外国語学習に関わる不安や緊張は、外国語習得に影響を与える要因の上位に挙げられており、特に、スピーキング活動の際に最も不安を感じるという報告もある (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986)。よって、英語コミュニケーション授業のように、学習者の積極的な発言を求める場合には、ことさら協同学習が適していると考えられる。

協同学習でグループ学習が取り入れられた場合、講義形式の授業よりも学習者同士で言語活動をする機会が増える。外国語教育において、言語習得には欠かせないインプット、アウトプット、インタラクションの機会が多く与えられることが望ましいことは言うまでもない。また、学習者が問題解決や知識構築タスクに共同で取り組む際に生じる「共同対話」(collaborative dialogue)は、第二言語習得において重要な役割を果たすとされている (Swain, 2000)。Swain and Lapkin (1998)は、ペアとなった学習者が、互いに与えられた数枚の絵の情報を相手に伝え合いながら、ストーリーをまとめて書く活動をし、活動中の学習者同士の対話を分析している。学習者が、第二言語を使ってメッセージを伝えようとする際に、自分たちの言語知識に欠落する部分があることに気づいたり、既存の知識を整理したり、言語に対する仮説検証をしながら共同で課題を遂行するプロセスを描写し、共同対話はコミュニケーションをする機会となるだけでなく、第二言語を学ぶ機会となると結論づけている。Storch (2001)の研究は、ペア活動における協力的な対話と非協力的な対話の存在を明らかにし、協力的な対話では、言語使用について話し合い、確認し合い、フィードバックを与えるなど、言語習得のために必要なプロセスが見られたことを報告している。また、学習成果においても、協力的な対話をしていたペアは、その後のタスクや事後テストにおいて良い結果を上げる傾向があり (e.g., Storch, 2001; Watanabe & Swain, 2008)、協同学習は言語習得を促すとも解釈することができる。

2. 3. ストーリーテリングと外国語教育

本稿でいう、ストーリーテリングとは、過去の経験や出来事について語ることを指す。ストーリーテリングは日常生活において頻繁に行われ、人間関係を構築する上で重要な役割を果たす社会的行為であり (Wong & Waring, 2010)、外国語教育においても指導されるべきコミュニケーション・スキルの一つとして捉えることができる。また、言語習得には、言語形式、伝達内容、言語機能の3要素の密接な結びつきを学ぶ必要があり (和泉, 2009)、メッセージを伝え合うことを中心に、意味のあるコンテキストの中でのコミュニケーション活動は有効だという指摘もある (Lightbown & Spada, 2006)。伝えるべきメッセージと使われる場面の中で言語形式が提示できるストーリーをコミュニケーションとして使っていく中で、実践的な言語運用能力が高められることが期待できる。

ストーリーテリングには、構造的知識、論理的ー貫性、詳細な描写力が必要であり、正しい語彙や文法を使った文レベルの産出能力だけでは十分ではなく (Pavlenko, 2006)、一般のオーラル・コミュニケーションの指導だけでは、十分に獲得できないのではないかという指摘もある (Rifkin, 2002)。また、Rintell (1990)は、母語話者と比較して、外国語学習者のストーリーは構造上に違いはないが、詳細さの点で大きく欠けていると報告している。第二言語学習者のストーリーテリングの発達に関する研究はあるが (e.g., Inaba, 2000, Liskin-Gasparro, 1996)、ストーリーテリングを第二言語指導との関連の中で論じた研究は少なく、研究の余地が残された分野である。

3. 実践研究

本研究では、ストーリーテリングを用いたスピーキング指導と協同学習との間の親和性が高いという仮説を設定し、以下のような課題について検証した。

課題1. ストーリーテリングを用いたスピーキング授業は、協同学習との親和性が高いと言えるか？

課題2. 親和性が高いとするならば、学習情意と知識やスキルに対する自己認識に影響を与える協同学習に適した授業の特性とは何か？

3. 1. 実践研究参加者

私立大学に通う非英語専攻の大学1、2年生60名（各30名の2クラス、1年生59名、2年生1名）である。英語レベルは初級（Oxford Placement Test 平均点114, CEFR A 2に相当）。学期始めに実施した英語学習に関するアンケートで、英語スキルについて3つまで回答可として尋ねたところ、「これまで特に力を入れて学習してきた技能」の最下位はスピーキングだったが、「これからさらに身につけたい技能」においても、スピーキングは60名全員から選択され、トップであった。英語を話す学習経験は少ないが、話せるようになりたいという意欲はある学生たちだと言える。

3. 2. 実践授業（2013年4～7月実施）

3. 2. 1. 概要

卒業必修科目として履修が義務付けられている英語I（コミュニケーションを含む）の授業で、特に、ストーリーテリングを通してスピーキング力を強化することに重点を置いた。授業の到達目標は、①聞き手が理解しやすく、関心が持てるように、必要な内容を含めたストーリーが構成できること、②既習の英語知識を最大限に活用し、ストーリーを相手に伝えられること、③英語を創造的に使って表現することに慣れ、楽しめること、の3つとした。開講期間は半期（15週間）で、全30回（各80分、週2回）である。

3. 2. 2. ストーリーテリング課題と教材

今回の実践授業におけるストーリーテリング課題には、次の5つの特徴がある。

- ① 学期中、何度も継続的に与えることができる課題
- ② 授業の一部ではなく、課題を中心とした授業展開
- ③ 伝達内容は同じだが、語彙や表現の仕方に学習者なりの工夫をする余地がある課題
- ④ グループ学習でスタートし、個人のプロダクトとして完結する課題
- ⑤ 教師のモデルやクラスメイトのコメントを参考に、改良する機会が設けられた課題

課題の特徴③を可能にするために、教材には、4～6コマの絵で表現されているストーリーを使用し、なるべく創造的に言語が使用され、学習者間で表現の異なるストーリーが生まれることで、学習者同士の学びが活用できることを期待した。3回の授業で1つのストーリーを完結するペース

で、1学期間に8つのストーリーを扱った。指導内容は表1の通りである。なお、各ストーリーでの学習内容は、その後のストーリー作成においても継続的に活用するように指導した。

表1. 指導内容

絵	指導内容
Story 1	Story Elements (ストーリーに必要な情報)
Story 2	Launching / Ending a story (トピックの切り出し方、終わり方)
Story 3	Cohesion 1: Referential Cohesion (冠詞・代名詞)
Story 4	Cohesion 2: Temporal / Causal Connectivity (つなぎ語、等位接続詞)
Story 5	Cohesion 3: Temporal / Causal Connectivity (従位接続詞)
Story 6	Elaboration 1: Describing people (形容詞、形容詞句、関係代名詞、副詞)
Story 7	Elaboration 2: Describing time & place (形容詞、形容詞句、関係副詞、副詞)
Story 8	Elaboration 3: Actions & Emotions (動詞、意図・感情の表現)

3. 2. 3. 授業形態と展開

授業形態は、ペア学習、グループ学習、一斉学習、個別学習といった様々な形態を取り入れて実施した。グループ編成は、1グループ4～5人とし、ストーリーが完結する3回の授業毎に学生が「くじ」を引き、グループ指定の席に座る方式で行った。1学期間で全員のクラスメイトと何らかのペアまたはグループ活動を共にしている。学習過程におけるグループでの話し合いでは、日本語の使用を禁止していない。授業展開は表2の通りである。

表2. 授業展開 (1つのストーリー：授業3回分)

	授業展開	学習形態
1回目	学習1: 与えられた絵の情報を伝え合い、ストーリーを予測する グループ内の2名にストーリーの半分、もう2名に残りの半分が与えられ、ペアで「絵」を確認した後、与えられた絵についてグループ内で伝え合い、ストーリーを予測する。	ペア学習 グループ学習
	学習2: 絵を描写する 絵から言える事を言語化する。1つの事物に対し、複数の表現を考える。発言はクラスへの貢献となり、発言者を含むグループのポイントとなる。(ここで、後続の学習者同士の活動時に誤りがなるべく出ないように、主な英語表現や語彙を暗示的に提示。)	一斉学習
	学習3: グループでストーリーを作成する グループでストーリーを作成し、Story Planning Form に記入する。作成後は、Planning Form を見ながら、メンバー全員がストーリーを語れるようにグループで練習する。	グループ学習
2回目	学習4: 他グループからのコメントや気づきを報告する グループメンバーは、それぞれ異なる他グループへ移動し、ストーリーを発表してコメントを得る。その後、他グループからのコメントや学びを、オリジナルのグループで報告する。	グループ学習
	学習5: 教師のモデル・ストーリーを使って学習する 「間違い探し」や「空所補充」の問題を含んだ形式で、教師が作成したモデル・ストーリーを使って学習する。最初は個人で問題を解き、その後グループで確認し、最後にクラスで解答する。最後に音読をする。(ここで語彙や文法事項、指導内容を明示的に説明・確認)	個別学習 グループ学習 一斉学習

	学習6: 個人で最終版のストーリーを作成する グループ・ストーリー、他グループのストーリー、教師のモデル・ストーリーを参考に修整し、個人で最終版ストーリーを作成する。作成後は、音読練習をする。	個別学習
3回目	学習7: 最終版ストーリーを伝える練習をする 絵だけを見て、聞き手をローテーションで順次変えながら、最終版ストーリーを伝える練習をする。聞き手からコメントを得た後、話し手と聞き手の役割を交代する。	ペア学習
	学習8: 最終版ストーリーの録音と学習の振り返り 各自、絵だけを見て、最終版ストーリーをレコーダーに数回録音する。それを聞きながら、ストーリー構成や話し方を振り返り、自己評価シートに記入する。	個別学習
	学習9: Vocabulary Log を作成する Vocabulary Log シートを使って、言えなかった語彙や表現を中心に記録する。	個別学習

3. 3. データ収集と分析方法

2つの研究課題を検証するために、実践授業終了時に、以下のような3種類の質問紙調査を実施し、分析した。

(1) 授業評価 1: 実践授業に対する感想

Semantic Differential 法により、実践授業に対する感想を尋ねた。対をなす15組の形容詞を使って、6段階で構成。分析の際には、最も肯定的な段階を6、最も否定的な段階を1として点数化した。

(2) 授業評価 2: 教材、学習形態、学習法を振り返って

教材や学習形態、学習場面のそれぞれについて、その効果の度合いを5段階で評価してもらった。

(3) 自己評価: 学習意欲および知識・スキル・意識の変化

実践授業における「意欲的取り組み」「知識やスキルの変化」「意識の変化」の度合いを、4段階で自己評価してもらった。また、「知識やスキルの変化」と「意識の変化」については、どのような点で、どのように変化をしたと感じたのか、自由記述を加えた。自由記述の分析は、記述内容を「変化」について意味のある部分に区切り、それをカテゴリー化して下位分類した。

4. 結果と考察

4. 1. ストーリーテリングを使ったスピーキング授業は、協同学習に適しているか

まず、対となる15組の形容詞を使って、実践授業の感想を尋ねた結果を表3に示す。最も肯定的な段階を6、最も否定的な段階を1として点数化し、平均値の高い順に並べた。

表3. 授業評価 (n = 60)

形 容 詞	Mean	SD	分布 (n = 60)						
			6	5	4	3	2	1	
学ぶ価値がある — 学ぶ価値がない	5.37	0.66	28	26	6	0	0	0	
役に立つ — 役に立たない	5.33	0.80	29	24	6	0	1	0	
有意義な — 無意味な	5.32	0.60	23	33	4	0	0	0	
必要な — 不必要な	5.25	0.84	26	26	6	1	1	0	
楽しい — つまらない	5.25	0.86	29	19	10	2	0	0	
満足な — 不満足な	5.15	0.68	19	31	10	0	0	0	
面白い — 退屈な	5.10	0.88	23	22	14	0	1	0	
効果的な — 効果的でない	5.03	1.07	21	30	3	2	4	0	
分かりやすい — 分かりにくい	5.00	0.94	18	30	8	2	2	0	
意欲の出る — 意欲の持てない	4.87	0.91	15	27	14	3	1	0	
好きな — 嫌いな	4.73	0.90	12	25	19	3	1	0	
努力が報われる — 努力が報われない	4.73	0.94	13	24	18	4	1	0	
基本的な — 高度な	3.55	1.25	2	12	19	16	6	5	
簡単な — 難しい	3.25	1.20	0	9	17	22	4	8	
得意な — 苦手な	3.17	1.06	0	4	21	22	7	6	

15組の形容詞のうち、「基本的な」「簡単な」「得意な」を除く全てにおいて、平均値が4.00を超えており、実践授業は肯定的に受け止められていた。特に、上位4つが「学ぶ価値がある」「役に立つ」「有意義な」「必要な」となっており、有用性での評価が最も高い。これらに次いで、「満足な」「楽しい」「面白い」といった好意的な態度が続き、「効果的な」「分かりやすい」までは、平均値が5.00以上の高評価を得ている。一方、平均値が4.00に満たない「基本的な」「簡単な」「得意な」の3つは難易度と関連しており、標準偏差値も他項目より高めで個人差がある。特に、「簡単な」「得意な」の人数分布を見ると、過半数以上が否定傾向の回答をしており、初級レベルの英語力を持つ本研究参加者にとっては少々難しい学習内容だったことが分かる。だが、「努力が報われる」と感じた参加者が大多数(80%)を占め、難しいながらも学習形態や指導法によっては挑戦できる範囲だったのではないかと推測される。一方、同様に難易度を示すと思われた形容詞、「分かりやすい」は異なる評価を受けた。これは、「分かりやすい」が授業の理解に関するもの、「得意な」や「簡単な」がスピーキングの熟達に関するものとして、それぞれ別に評価されたことに因るのではないかと推測される。言語知識の習得だけでなく、運用能力が求められる実践授業の特徴がでたものと思われる。

次に、実践授業のどの点が効果的だと評価されるのかを検討するために、教材、学習形態、学習場面のそれぞれについて効果を尋ねた結果を表4に示す。

表4. 授業の各要素における効果

項 目	Mean	SD	分布 (n = 60)				
			5	4	3	2	1
「絵」で表現されたストーリー教材	4.60	0.53	37	22	1	0	0
グループ活動を多用した学習形態	4.65	0.58	41	18	0	1	0
自分の知識や考えが反映できる学習法	4.60	0.53	37	22	1	0	0
学習1: 情報交換し、ストーリー予測	4.38	0.72	30	24	5	1	0
学習2: クラス全員で「絵」の描写	4.47	0.62	32	24	4	0	0
学習3: グループでストーリー作成	4.48	0.62	32	26	1	1	0
学習4: 他グループで発表・コメント交換	4.40	0.69	31	22	7	0	0
学習5: グループでコメント・気づきを報告	4.20	0.73	23	26	11	0	0
学習6: 教師のモデル・ストーリーで学習	4.65	0.52	40	19	1	0	0
学習7: 個人で最終版ストーリーの再考	4.37	0.56	24	34	2	0	0
学習8: ローテーションでスピーキング練習	4.35	0.80	30	23	6	0	1
学習9: 個人でストーリー録音・振り返り	4.52	0.62	35	21	4	0	0
学習10: 覚えたい単語や表現を記録	4.17	0.76	22	27	10	1	0
速音読を使った自主学習	3.93	0.73	13	31	15	1	0

* 5: 効果的, 4: やや効果的, 3: どちらとも言えない, 2: あまり効果的でない, 1: 効果的でない

自主学習を除き、全ての項目において「効果的」「やや効果的」を選んだ学習者が49名（81%）を越えており、効果面でも高く評価された。40名以上が「効果的」だとしたのは、「グループ活動を多用した授業形態」と「教師のモデル・ストーリー」の2項目である。グループ活動は効果的だとしながらも、実際の学習場面では、グループでのストーリー作成よりも教師のモデル・ストーリーを使った学習を効果的だと評しており、教師による指導も必要としている様子が見えてくる。次いで、学習場面で効果的とされたのが、「ストーリー録音・振り返り」である。協同学習の度合いが最も限られた活動の一つであるが、自分の発話を録音し客観的に振り返る機会を持つことは、学習上、必要な活動であった。アウトプット中心の実践授業においてインプットを確保するために、授業外学習としてCD付きの速音読教材を各自持たせ、毎月末に学習記録を任意提出させていた。だが、授業中には全く扱われず、ストーリーテリング活動とは直結しにくい自主学習は、効果面で最も低い評価を得た。英語学習のメカニズムや具体的な方略なども含めて指導をすることや、自主学習と協同学習を連結させるなど、自主学習の必要性が学習者に理解されやすい工夫に欠けていたことが要因ではないかと推測する。

以上の結果から、ストーリーテリングを使ったスピーキングの実践授業は、少々難しくはあったが、学ぶ価値があり、楽しいものとして高く評価されており、協同学習には適した授業であったと言える。また、実践授業において効果に関する評価を高めている特性は、グループ学習だけでなく、一斉学習や個別学習など多様な授業形態を取り入れて実施した点だと考えられる。また、それぞれの授業形態の取り入れ方やタイミングが適していたのではないか。「自分の知識や考えが反映できる学習法」や、そうした学習を可能にしている「絵」を使った教材も高評価を得ていることを考え

ると、実践授業の場合、課題に取り組む前ではなく、グループ・ストーリー作成後に、教師からインプット材料としてモデル・ストーリーが与えられ、その中で必要な言語形式が提示されることが評価されたものと解釈できる。また、モデル・ストーリーを使ったインプット活動後は、グループ・ストーリーを見直し、個人の最終ストーリーに仕上げるアウトプット活動へと続く。多様な授業形態を適した順序で取り入れ、課題の振り返り活動を含めたことが、英語学習に対して効果が高いと評される協同学習へとつながったと考えられる。

4. 2. 学習情意面に影響を与える協同学習に適した授業の特性

実践授業終了時の質問紙調査で学習者が「意欲的取り組み」「知識やスキルの変化」「意識の変化」の度合いを自己評価した結果（表5）から、実践授業を振り返り、ほぼ全員が自分は一生懸命学習したとし、英語学習やスピーキングに関する意識変化を認めていることが分かる。

表5. 意欲的取り組みと知識・スキル・意識の変化 (n = 60)

	一生懸命学習した	知識・スキルの変化があった	意識の変化があった
強くそう思う	28 (47%)	17 (28%)	23 (38%)
そう思う	30 (50%)	42 (70%)	36 (60%)
そう思わない	2 (3%)	1 (2%)	1 (2%)
まったくそう思わない	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

次に、意識の変化に関する自由記述を分析した結果、総計138の区分から4つの意識に関するカテゴリーが浮上した。さらに、意識変化が何に関連していたのかを調べるために、その関連事項についてもカテゴリー化し、6つに分類した（表6）。

表6. 学習情意面の変化とその関連事項（自由記述）

カテゴリー	記述数	関連事項					
		1内容・課題	2指導法	3グループ学習	4情意変化	5気づき	6その他
好意的態度	48 (35%)	4	9	9	6	2	1
意欲・積極性	37 (27%)	3	4	6	2	3	0
自信・不安	30 (22%)	1	5	2	1	3	1
気づき	23 (17%)	1	0	0	0	0	0
総計	138	9	18	17	9	8	2

表7. 自由記述例（学習情意の変化）

1 学習内容・課題	<ul style="list-style-type: none"> ・ストーリーテリングを学習して、英語が身近に感じられた ・絵からストーリーを連想して話すのは、とても面白かった ・スピーキング力という活用できるものを経験し、楽しくでき、意欲が湧いた ・人と会話する時のことをたくさん学べたので、海外に行ってみたい気持ちが強くなった ・ストーリーテリングを通して、自分の知っている単語を使えば十分表現できるとわかった
2 指導法	<ul style="list-style-type: none"> ・自分で考えてストーリーを作るのが楽しい ・新しい単語を得たり、知っている単語を活用できたので楽しくできた ・文法の練習、話す練習と分けるのではなく、話しながら文法の練習になるから楽しい ・たくさんの人と英語で話すうちに自信がついた ・間違えても先生がその場で分かり易く説明してくれたので、苦手意識が薄れたと思う ・（挙手発言は）ポイント制なので、積極的に授業に参加する気になった ・文法中心ではなく、相手に伝わるようにストーリーを作る学習方法で、間違ってもいいから言ってみようという気持ちになった
3 グループ学習	<ul style="list-style-type: none"> ・グループで色々な意見を出し合って文章を作り、楽しいと思えた ・友達と一緒に文を考えることで、みんな一緒にレベルアップできたので良かった ・グループ活動で、みんなと仲良くなれて楽しかった ・グループ活動だったので、それぞれが考える英語を聞くことは有意義だった ・分からないところを友達に質問して分かるようになると、自信につながった ・グループ学習だったので、競争力が高まり、積極的に取り組むことができた ・皆が積極的なので、自分ももっと積極的にコミュニケーションしようと思えた
4 情意変化	<ul style="list-style-type: none"> ・話す事に抵抗がなくなり、英語で話す事が楽しくなった ・話して伝わるのが楽しい ・話す事に慣れ、自信がついた ・話す事に少し自信が付き、もっと上手に話せるようになりたいと思うようになった
5 気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・簡単でも実際に使える英語がたくさんあることを知れて良かった ・難しい単語を使わなくても、言い換えや会話ができると分かり、自信がついた ・間違ってもいいんだと気づき、積極的に話そうと思えた ・簡単でもいいから、どんどん話して相手に伝えていこうと思えた
6 その他	<ul style="list-style-type: none"> ・間違いを恥ずかしいと思わないようなクラスの雰囲気良かった ・自分の思ったことをどんどん言える環境だったので自信がついた

「楽しかった」「面白かった」「好きになった」など、英語やスピーキングに対する態度が好意的に変化したことを示す記述が48と最も多く、総記述数の35%を占める。次いで多かったのが、「もっと上手になりたい」「積極的に授業参加する気になった」「海外に行ってみたくなった」などの意欲・積極性に関する変化（27%）であった。以下、「自信がついた」「苦手意識が減った」「抵抗感が薄れた」など自信・不安の改善に関する記述（22%）、「相手に伝えることを意識するようになった」「知っている英語で十分表現できることに気づいた」「間違いを気にしなくなった」など英語やスピーキングに対する考え方の変化に関する記述（17%）と続く。意識面の変化について否定的記述はなかった。

意識の変化に関する自由記述（表7）から、スピーキング学習やストーリーテリング課題が実践的なものとして捉えられていることや、言語形式の学習が中心ではなく、課題の達成を目標に自分

なりに既習の言語知識を活用して対処し、積極的な発言が評価される指導法、仲間と協力して学び合い、多様な意見を共有できたグループ学習、発言しやすいクラスの雰囲気肯定的な意識変化につながっていることが分かる。また、話すことに慣れて抵抗感が薄れたこと、簡単な英語表現が活用できることや間違いを過度に恐れないことの気づきも学習情意に良い影響を与えていた。

4. 3. 知識やスキルに対する自己認識に影響を与える協同学習に適した授業の特性

表5から、60名中1名を除き、全員が何らかの知識やスキルの変化を自覚していることが分かる。知識やスキルの変化に関する自由記述は、総計153の区分を5つのカテゴリーに分類し、関連事項について記述されていたものは、意識変化と同様の6つのカテゴリーに分類した(表8)。

表8. 知識・スキルの変化と関連事項(自由記述)

カテゴリー	記述数	関連づけ					
		1 内容・課題	2 指導法	3 グループ学習	4 情意変化	5 気づき	6 その他
単語レベル	42 (27%)	0	0	6	0	0	0
文レベル	20 (13%)	1	2	1	0	0	0
ストーリー	41 (27%)	1	3	1	0	0	0
スピーキング	46 (30%)	1	6	3	3	3	0
その他	4 (3%)	1	1	0	0	0	0
総計	153	4	12	11	3	3	0

最も多く自覚された知識・スキル面での変化は、「話せるようになった」という一般的なものを含め「流暢さ」「発音・強弱」「声量」とするスピーキング力に関する向上であった(30%)。次いで、つなぎ語や形容詞、副詞を中心に「語彙増加」「単語の言い換え」とする単語レベルでの向上を示す記述が多い(27%)。以下、「ストーリーの構成」、心情表現や会話文の挿入を含む「表現力」「詳しい描写説明」とするストーリーレベルでの向上(27%)、冠詞や時制を含む「文法」や「文作成」など文レベルでの向上(17%)を示す記述と続く。その他には、「聞く力」「想像力」「記憶に残った」とする記述があった。また、知識・スキル面の向上を自覚しながらも、伸び悩んでいた点を含んだ記述があった。スピーキングに関して「日本人発音のまま」「他の人と比較して下手」「作った文を見ないと話せない」、単語に関して「語彙は出やすくなったが、増えてはいない」、文法に関して「もっと難しい文法も使ってみたかった」、その他「読む力や書く力の衰えを感じた」としている。

知識やスキルの変化に関する自由記述(表9)をみると、単語レベルの向上は、すべてグループ学習との関連において記述されていた。教師のみが知識提供者となる教師主導型の授業とは異なり、学習者同士の学びが存在する協同学習の特徴がうかがえる。グループメンバーそれぞれが語彙や表現を提案しながらストーリーを作成する事で、様々な語彙や表現に触れたことが、その背景にあると思われる。「語彙は増えていないが、出やすくなった」という記述が示すように、新しい単語が増えたというよりは、既習の単語を再認識しながら活用する中で、産出しやすくなった語彙が増えたものと考えられる。実践授業では、個別学習よりもグループ学習の方が語彙学習に効果的であっ

たことが伺える。また、グループでストーリーを作る際に積極的に発言したとする記述から、グループ学習はインプット、アウトプットの機会を提供していたことも分かる。指導法に関連した記述には、「毎回」「何回も」「ストーリーを重ねる」など、反復性・継続性を示す言葉が含まれていた。指導法についてはスピーキング力の向上との関連で記述されたものが多く、「話せるようになってきた」と実感させるには、継続してスピーキングの機会を与えることが必要であった。また、「発音」「声量」「流暢さ」など具体的なスピーキング力の向上を自覚したのは、効果面において高評価だった「ストーリー録音・振り返り」の個別学習があったためだと考えられる。録音した自分の発話を聞くことで、自らの話し方を客観的に観察することができた。協同学習を取り入れた英語学習においても、個別学習を組み合わせることは欠かせないことが分かる。以上を総括すると、多様な語彙や表現の仕方に触れることができたグループ学習、継続的なスピーキングの機会と自らの学習を客観的に振り返る機会を設けた指導法が、知識やスキルの変化に対する自己認識を高めていたということができる。

表9. 自由記述例 (知識・スキルの変化)

1 学習内容・課題	<ul style="list-style-type: none"> ・ストーリーを作ることで、文法が身についた ・話す英語を学んだことによって、自分で文章を構成する力が上達し、それに伴い聞く力も向上した ・スピーキング中心だったので、相手に伝える力、自然な会話が身についた
2 指導法	<ul style="list-style-type: none"> ・毎回ストーリーを考えていくうちに、英文が思いつくようになった ・ストーリーを重ねる内に、感情表現やさまざまな表現を自分のものにできるようになった。 ・何回も繰り返すことで、絵だけを見て、伝えられるようになった ・毎回行うストーリーを相手に伝える学習が、スラスラ話せるようになってきた要因だと思う ・何回も繰り返していくうちに、前よりずっと言葉がでてくるようになった
3 グループ学習	<ul style="list-style-type: none"> ・みんなとグループワークすることで、知らなかった単語を学んだ ・グループでストーリーを作ることで、自分では絶対に思いつかない表現や単語を学ぶことができた ・グループで学習することで、一つの動作にも多くの言い方があることが分かり、自分のストーリーに反映することができた ・最初は友達に頼りがちだったストーリー作成だったが、次第に自分の意見を出せるようになった ・グループでストーリーを作る時に、自分の考えを積極的に発言し、他の人の発言をよく聞き、良いストーリーを作れるようになった
4 情意変化	<ul style="list-style-type: none"> ・自信がついたら、声量がアップした ・自信がついたら、はっきり話せるようになった ・自信がつき、少しずつ話せるようになってきた
5 気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・間違いをそれほど気にせず、話せるようになった ・間違ってもいいんだと思って、はっきり話せるようになった ・全てが正確でなくても伝わるのだと気づき、自信を持って、相手の顔をみて話せるようになった

5. 結 論

本研究の目的は、ストーリーテリングを用いたスピーキング授業を実践し、協同学習との親和性を検証することであった。学期末の授業評価から、実践授業は学ぶ価値があり、楽しいものとして

高く評価されており、協同学習に適した授業であったと言える。また、グループ学習だけではなく、適した順序で一斉学習や個別学習を組み合わせることで、学習への効果についても肯定的な評価につながる事が示唆された。実践授業後の自己評価によると、学習内容や課題が実践的であったこと、既存の言語知識を創造的に活用できる課題であったこと、グループで学び合いながら学習したこと、発言を促す工夫やクラスの雰囲気があったことなどが、肯定的な学習情意の変化につながっていた。知識やスキルの変化に関する自己認識を高めていた特性は、多様な語彙や表現に触れることができたグループ学習と、継続的にスピーキング活動があったことであった。これに加え、より具体的なスピーキング力の向上を自覚させるためには、自らの学習を客観的に振り返る個別学習も必要だと考えられる。

協同学習によるスピーキング授業は、少々難しく感じられた授業であったにもかかわらず、学習者の不安や苦手意識を減らし、学習意欲を喚起する上で効果的であった。本稿では、知識・スキルの向上については学習者の自己評価の結果を報告した。実際の学習成果については、実践授業前後に学習者がストーリーテリングを行った内容を録音し、分析を進めている。その結果については稿を改めて報告する予定であるが、不安や自信の有無は外国語コミュニケーションの量を左右し (Baker & MacIntyre, 2000)、授業やタスクに対する肯定的な態度と、授業中のスピーキング・タスクにおける語彙数や発言頻度に相関関係があることが明らかにされている (Dörnyei, 2002)。このことから考えると、今回の研究参加者も発話量が徐々に増えていることが期待できる。発話量の多さのみがスピーキング力を規定するわけではないが、初級レベルの英語学習者にとって発話量増加はスピーキング力向上のための必要なプロセスである。外国語学習者は、リーディング活動やライティング活動よりも、スピーキング活動において不安や緊張を強く感じている可能性が高く、その点を克服するためにも、スピーキング力の強化に重点をおいた授業に協同学習は適していると言える。

本研究は初級レベルの英語力を持つ大学生を対象としたスピーキング授業で検証したものであり、この結果は限定的である。学習対象となる英語スキル、学習者の英語能力のレベル、年齢などによって、協同学習に適した英語学習の特性には違いがあることが予想されるが、これらの点の検証は今後の課題としたい。

参考文献

- 和泉伸一 (2009). 『フォーカス・オン・フォーム』を取り入れた新しい英語教育』東京：大修館書店
- 江利川春雄 (2012). 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』東京：大修館書店.
- 外国語能力の向上に関する検討会 (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/_icsFiles/afieldfile/2011/07/26/1308888_1.pdf (2012年6月2日検索)
- 杉江修治 (2011). 『協同学習入門：基本の理解と51の工夫』京都：ナカニシヤ出版.
- Baker, S. C. & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language

- orientations. *Language Learning*, 50, 311–341.
- Crandall, J. (1999). Cooperative language learning and affective factors. In J. Arnold (Ed.) . *Affect in language learning*. (pp.226–245). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, 81, 482–493.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. In P. Robinson (Ed.) . *Individual differences and instructed language learning*. (pp.137–157). Philadelphia PA: John Benjamins.
- Huber, G. L., Sorrentino, R. M., Davidson, M. A., & Epplier, R. (1992). Uncertainty orientation and cooperative learning: individual differences within and across cultures. *Language and Individual differences*, 4 (1), 1–24.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125–132.
- Inaba, M. (2000). Narrative discourse processing in second-language Japanese. *The bulletin of Aichi University of Education (Humanities / Societies)*, 49, 127–136.
- Jacobs, G. M., Power, M. A., & Inn, L.W. (2002) . The teachers' sourcebook for cooperative learning. Crown Press. (伏野久美子, 木村晴美 訳 (2005)『先生のためのアイデアブック：協同学習の基本原則とテクニック』日本協同教育学会).
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (2002). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (5th Ed.) . Minnesota: Interaction book. (石田裕久, 梅原巳代子 訳 (2010)『学習の輪：学び合いの協同教育入門 (改訂新版)』二瓶社) .
- Li, A. K. F. & Adamson, G. (1992). Gifted secondary students' preferred learning style: Cooperative, competitive, or individualistic?. *Journal for the education of the gifted*, 16 (1), 46–54.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3rd edition). New York: Oxford University Press.
- Liskin-Gasparro, J. (1996). Narrative strategies: A case study of developing storytelling skills by a learner of Spanish. *The Modern Language Journal*, 80, 271–286.
- Pavlenko, A. (2006). Narrative competence in a second language. In H. Byrnes., H. Weger-Guntharp., & K. A. Sprang (Eds.). *Education for advanced foreign language capacities: Constructs, curriculum, instruction, assessment*. (pp.105–117). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Rifkin, B. (2002). A case study of the acquisition of narration in Russian: At the intersection of foreign language education, applied linguistics, and second language acquisition. *Slavic and East European Journal*. 46, 465–481.
- Rintell, E. M. (1990). That's incredible: Stories of emotion told by second language learners and native speakers. In R. C. Scarecella, E. S. Anderson, & S. D. Krashen (Eds.) . *Developing communicative competence in a second language*. (pp.75–94). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Storch, N. (2001) . How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. *Language Teaching Research*, 5 (1), 29–53.

- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp.97-114). New York: Oxford University Press.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82, 322-337.
- 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.
- Wong, J. & Waring, H. Z. (2010). *Conversation analysis and second language pedagogy: A guide for ESL / EFL teachers*. New York: Routledge.

