

〈論文〉

# 英文法授業における協同学習の効果

——リメディアル教育を必要とする大学生を対象として——

長谷川 文 子

## 要 旨

本研究では、英語リメディアル教育を必要とする大学生を対象に、必修英文法クラスで「教え合う」協同学習（ペア・ワーク）を実施し、従来の受け身的な教師主導型一斉講義形式の授業と比較することで、その効果を検討した。結果、アクティブ・ラーニング型学習方法の1つである協同学習は、英文法クラスでも学生の英文法力の底上げを図るための教授法として実施可能で、学習効果を高めることが示唆された。アンケートからは、仲間と協力して自律的に学ぶことにより、楽しく授業に取り組めただけでなく、理解も深まったとの感想が大多数を占めていたことから、英文法学習への苦手意識軽減にも効果があることが分かった。

キーワード：協同学習，大学リメディアル英語教育，英文法指導，教え合う授業，アクティブ・ラーニング

## 1. はじめに

近年、大学生の学力低下が深刻になり、リメディアル教育を実施している大学は増加の傾向にある。英語においては、中学校学習内容の復習が必要なほど英語力が低下してきていると指摘する調査結果も増えている。間中（2010）によれば、大学の Reading, Writing, TOEIC 受験対策、英語検定対策のいずれの授業においても基礎文法力が欠如しているため、最初

に品詞の理解、文法概念や、辞書の内容の理解の仕方について指導しなければならない状況や、TOEIC のリーディングパートのような応用力が試される問題では基本的な品詞の役割を理解していないため、平均スコアが20%台になるという現状を紹介している。ある大学の1年生の英語クラスで、受講者50名の半数以上が中学卒業レベル（英検3級以上）に届いていないと報告している調査もある（仲條・西垣, 2007）。

本研究では、このような中学校卒業レベルに達していない基礎文法力の低い大学生を対象に、協同学習（ペア・ワーク）を取り入れた英文法の授業を実施し、その効果を検討することを目的とする。一般的に、英文法授業の構成は、「教師が日本語で文法説明→練習問題を解く→答え合わせ」といった講義中心の受動的な一斉授業形式型が主流であるが、この伝統的教授法である教師主導型授業ではなく、学習者主導型の協同学習を中心とした授業を試みた。現在のような学力低下がはなはだしい状況下では、いかに学生が自立して能動的に学習するかということが1つの鍵となる（奥羽, 2016）ため、従来の受け身的な講義形式の授業スタイルではなく、学習者が中心となって英文法を学習できる協同学習の一つであるペア・ワークを行い、英文法クラスでもアクティブ・ラーニング型の学習方法が可能で、効果があるのかを考察する。

## 2. 大学生の基礎英文法力の低下と英語リメディアル教育

大学生の学力低下の直接の原因は、18歳人口の減少で大学入試が緩和されたこと、入試の多様化、特に筆記試験を課さないAO入試や推薦入試が拡大し、学力不足の学生でも進学できるようになったためである（小野, 2008）。また、英語力の低下が進んだ一因としては、学習指導要領の改訂によって、中学・高校の英語教育がコミュニケーション重視となり、語彙や文法の学習を軽視したことにあるといった議論もある。そのため、

中学校の段階で身に付いているはずであろう基礎英文法力が欠如している大学生の割合は増えてきており、年々指導が難しくなっている現状がある。

平成元（1989）年告示の学習指導要領により、日本の英語教育は言語の形態や構造よりも、言語機能や伝達目的が重視されるようになり、コミュニケーション能力重視へと方向性が変わった。以来、日本の英語教授法の主流は、文法解説と訳読を中心とする伝統的教授法から、英語運用能力養成に重きを置くコミュニケーション教授法（CLT:Communicative Language Teaching）へと移行してきた（西垣ら，2016）。コミュニケーション教授法の主な特徴としては、1）言葉を使う経験を通して言葉を習得する，2）「正確さ」（accuracy）よりも「流暢さ」（fluency）を大切にする，3）異なるスキルを統合してコミュニケーションを図る，4）インタラクションのなかで言語習得を目指す，等の点が挙げられる（米山，2011；白畑・富田・村野井・若林，2009）。意味の伝達と流暢さの育成が重視される流れの中で、コミュニケーション活動は、読解や文法指導の時間を削っても取り入れるだけの価値があるとの主張もある（望月，2014）。その一方で、CLT では言語形式に注意が向かず、正確さがおろそかになるという指摘が研究者や教師の間でなされるようになった。過度にコミュニケーション能力の養成が強調された結果、文法の理解力を高めるための基礎的なトレーニングが軽視され、本来コミュニケーション能力の基盤となるべき文法能力の欠如が問題視されるようになったためである（井上，2014）。その結果、平成 20（2008）年の中学校指導要領、および、平成 21（2009）年の高等学校学習指導要領においては、「文法についてはコミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること」（p.49）という文言が付けられ、文法は、「コミュニケーションを支えるもの」として重要視されるようになった。その指導に関しては、コミュニケーションから切り離して、体系的に説明することに終始す

るような古いタイプの教授法ではなく、言語活動と効果的に関連付けて指導するよう改善が求められている。

ベネッセが実施した「中高の英語指導に関する実態調査 2015」によると、中学校の指導方法・活動内容は、「音読」、「発音練習」、「文法の説明」、「教科書本文のリスニング」などが9割（「よく行う」＋「ときどき行う」の％）を超え、音声を中心とした指導や文法指導が多い。高校の指導方法・活動内容も、中学校と同様に「音読」、「発音練習」、「文法の説明」が多い。また、「中高生に対する聞き取り調査」（2013）によると、英語を勉強する上で大切なこととして、中高生ともに「英語でたくさん会話すること」を選択している割合が高く、「英文を一文一文日本語に訳す」を大切だと考えている中高生は少ない。その一方、英語に関する意識においては、子どもにとって「英語ができる」ということは「長文読解力が高い、文法がわかる」ということで、話すためには、まずは文法や単語が大切だと強く思っていることが明らかとなった。これらの調査から、教師はコミュニケーション活動を頭に置きながらも、文法指導に時間を割き、その指導を試みているが、英文法力は定着していないということになる。

使える英語を目指して学習指導要領の改訂が行われ、それぞれの教育機関においても様々な努力や改革が進められているにもかかわらず、授業を通して見る学生の英語運用能力はさほど向上はしていない。これは2014年7月～9月に文科省が実施した高校3年生の英語力を4技能の観点から測った統一試験結果からも明らかである。国際標準規格「CEFR」（Common European Framework of Reference for Languages：ヨーロッパ言語共通参照枠）の基準でReading, Listening, Writing, Speakingの4技能ともに、CEFR基準の最下位レベルである「A1」（英検3～5級程度）が7割以上を占めており、この結果について時事通信は、「高3の英語力、中卒級＝『書く、話す』に課題-文科省」という衝撃的な見出しで報道している（上野、2016）。

大学入学以前の英語教育において、英文法を未習得のまま大学に来ている学生に対し、英語リメディアル教育クラスを開講するだけでなく、習熟度別クラス編成で必要な学生には基礎的な内容の授業を行うといった対策を取っている大学もある（清田，2011）。つまり、大学英語教育といった質の点から考えると不自然ではあるものの、正規の授業内容自体が英語リメディアル教育となっている。そのクラスの開講目的は必ずしも学生の基礎的な英語力を補完することではないが、正規授業のリメディアル教育化が起きているといえる。以上のことから、英文法学習の面において、中学から大学に至るまで教師側も学習者側も困難を抱えているということになる。そこで本研究では、学生の英語力、特に文法力の底上げを図るための教授法として、協同学習という視点から考察する。

### 3. 協同学習と英語学習

協同学習（collaborative/cooperative learning）とは、「学習者が、小集団において、自分の学びおよび仲間の学びを最大限に高め、全員が学習目標の達成を目指す原理（理念）と技法」のことである。Bruffee（1993）は、「現代の教育は教師が教えた知識を学習者がどれだけ正確に保持できたかを教師が評価し、学習者同士を競争させてきた。だが、学ぶということは学習者に何らかの変容（reacculturation）を生じさせることである。真に学ぶためには、丸暗記ではなくて、課題について学習者同士がディスカッションし、自分の言葉で思考する過程が必要だ。このような助け合い学びあう学習者（interdependent students）なるものを育てていくことこそが、これからの教師の役目ではないだろうか。」と学習観と教室の役割について述べている（永井・マスデン，1999）。従って、教師は学習者同士の学び合いが促進するような援助的な関わりを重視し、直接「教える」という行為を控えた授業を展開することが重要となる。

大学教育現場においてアクティブ・ラーニング導入が加速していったのは、平成 24（2012）年以降であると考えられている。同年 8 月 28 日、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」と題した中央教育審議会の答申で、次のようにアクティブ・ラーニングについての記載がある。

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。

文部科学省ではアクティブ・ラーニングについて「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学習者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力を図ること」と定義している。また具体的には、「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」としている。山本（2016）は、アクティブ・ラーニングを行う目的は自立した学習者を育てることにあり、生徒による授業を「教えない授業」の目指す姿の 1 つとしている。「教えない授業」は生徒が自立していないと行えないので、アクティブ・ラーニングは「教えない授業」を実現させるための最適の学習スタイルになると述べている。

酒井（2011）によると、英語の習熟度が低い学習者は思考を総括するメタ認知能力が低い。そのため、既知情報の使用に長けておらず、失敗の省

察もできないため、明示的な振り返りの機会を継続的に与えて、メタ認知能力を活性化させる必要があると述べている。三宮（1998）は、メタ認知能力を伸ばす方法の一つとして、仲間との共同思考の場としての授業を挙げ、藤村（2008）は、メタ認知的機能を高める方法に、仲間との協同学習が有効であることが多いと述べている。瀬尾ら（2008）は、他者とのかわりにより、メタ認知を獲得する効果が期待できるとし、「友達による説明がわかりやすくなじみのあることばや表現で行われていること」などにより、互いに教え合い、省察を繰り返す協同学習がメタ認知能力を伸ばす可能性があることを示唆している。丸山（1994）は、協同学習ではコミュニケーションを通してフィードバックが行われやすく、ブレーン・ストーミングにより、学習者は新しい発見をすると述べている。従って、互いに教え合うことでメタ認知能力を高め、仲間からのフィードバックを与えたり、受けたりすることで、文法能力の理解を深めることが期待できる。

Oxford（1997）によると、外国語学習の教室内的協同学習は、競争的（competitive）、個人的（individualistic）学習よりも、学習者の学習動機や課題達成度を高め、思考を高めるなど大きな効果がある。英語教育においては、ペアやグループでの活動は比較的、多く取り入れられているといえる。主な活動としては、ペアで会話を練習したり、作文の推敲などをお互いに行うピア・レスポンスやピア・レビュー、プレゼンテーションやグループディスカッションなどがあるが、英文法クラスでの実践報告はまだ数少ない。浅野（2008）は、必修英文法の授業で、可能な限り文法知識のみの伝達を排した協同授業を試みた。アンケート結果から、協同授業には一斉授業にはない「質問のしやすさ」や「学習者としての連帯感」があり、また「自分で考える」時間があるが故に「楽しい」と感じていることがわかった。北野・松坂（2016）は、高校1年生を対象に文法指導にアクティブ・ラーニングを取り入れた結果、生徒たちのモチベーションを生み出すことができただけでなく、教員の指導面にもプラスとなった実践例

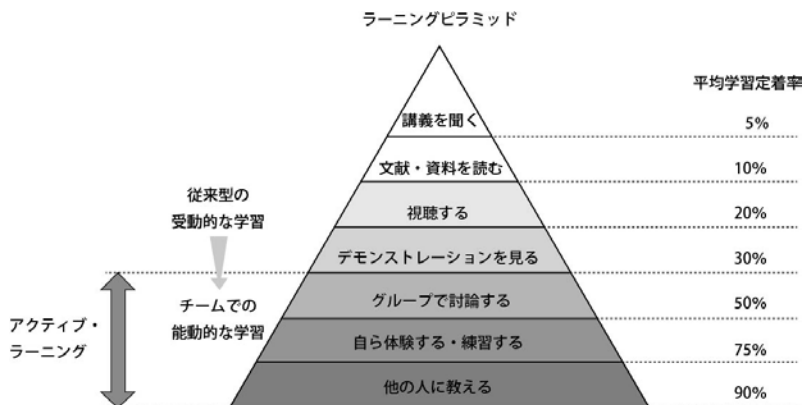


図1 Adapted from Learning Pyramid (Kare Letrud, 2012: 117-124)

を紹介している。西前（2017）は、教師が文法を一方的に教えるのではなく、学習者自身が文法規則を発見するような指導案を提示している。山本（2019）は、ディクトグロスを活用したアクティブ・ラーニングを実践し、退屈になりがちな文法授業が学生を巻き込んだ活気ある授業へと変化し、「やる気」を引き出すことに成功した。また、ディクトグロスを行う過程で、自発的に文法を考えさせ、文章復元の段階で協同作業を行わせたことにより、文法に多くの「気づき」が起こった学習効果について報告している。

アメリカ国立訓練研究所（National Training Laboratories）の研究によって導き出された、学習定着率を表す「ラーニングピラミッド（Learning Pyramid）」（図1）によると、より能動的・主体性が必要な「他の人に教えること（Teaching Others）」が、学習定着率が高い＝教育効果が高いとされている。学習者同士が教え合う活動はピア・サポートの原理として、学習へのモチベーションも上がるため、非常に有効な教授方略といえる。受け身の学習者ではなく、「能動的に取り組む学習者」を目指し、



筆者はアクティブ・ラーニング型の一つの方法として、学生同士で「教え合う授業」を試みることにした。本研究は、大学の必修英文法授業に「教え合う」協同学習を取り入れることにより、英文法の理解が進み、英語力向上に効果があるのかを明らかにしたい。中学・高校期において、特に英文法学習でつまづいた学生に、どのような指導が効果的かを考察し、学習英文法を捉え直すことを試みることになる。

## 4. 研究の目的

本研究の目的は、英文法基礎レベルの大学生が協同学習による授業で、英文法力が向上するのかを検証することである。ペア・ワークで互いに協力し、教え合い学び合うことで、英文法力の向上を図る。

## 5. 手続き

### 5.1 参加者

本学外国語学部英米語学科の2017年度と2018年度の1年生19名（男7名、女12名）を対象とした。プレイスメントテストの結果、5クラス中最下位の基礎クラスに配置された、中学校の学習内容の復習が必要なレベルの学生たちである。従って、リメディアルを目的とした英文法クラスということになる。

### 5.2 授業実施時間

2017年と2018年の4月第2週以降毎週1コマ90分の必修英文法の授業時間計30回のうち、協同学習を行った19回の授業における小テスト結果と2016年度の従来型一斉授業で行った19回の同一小テストの結果を比較する。

### 5.3 手順

全部で24課ある基礎英文法テキストを使用し、前期と後期にそれぞれ12課ずつ授業を行った。学生たちは予習として該当ユニットの練習・応用問題を全て解いてから授業に参加し、1回の授業で1課ずつ進めた。授業の前半で宿題の答え合わせと解説をし、ペア・ワークに移る。協同学習を取り入れるのは表1のように、90分の通常授業の中ほどの50～60分程度とした。学生を2人組にし、1人が先生役となり、教室の一か所に集められる。そこで、その日の重要文法項目が含まれた英文（平均5文）を数分間で覚える。一文ずつ文法を確認しながら覚えて、相手の生徒役の学生に教える準備をする。この間、教員は学生と文法項目を確認し、必要に応じて説明を加えたり、個々の質問に答えたりする。

一方、生徒役の学生には日本語のみが書かれた用紙が配られ、その日の文法に注意しながら英語に直すタスクが与えられる。テキストを見直したり、辞書を引いたりするのは自由である。数分後、先生役の学生は席に戻り、生徒役の英文をチェックする。その際、先生役は、正しい答えをすぐに教えてあげるのではなく、ヒントを与えながら自分の覚えた模範英文となるように導いていく。ルールとしては、直接正解を与えてはいけないことになっているため、ヒントを与えるためには、文法をしっかりと理解した上で、適切で分かりやすい説明をしてあげる必要がある。先生役は根気強く不正解の理由を説明し、質問に答え、全ての日本語を模範通りの英文へと完成させる手助けをする。

英文が完成すると、先生役と学生役が交代し、新たな英文と日本語がそれぞれ与えられる。この活動中、教員は個人的に文法の質問に答えたり、説明したり、ヒントの与え方のアドバイスをサポートに徹した。授業終了10分前まで交互に行い、最後に小テスト（1問1点の10題）を実施した。同じテキストを使用した従来型一斉授業での小テストの結果と比較

し、協同学習の効果について考察する。なお、本研究で示す統計技法を用いた検定は全て SPSS 14.0J for Windows で行った。また、後期授業の終盤で自由記述アンケートを実施し、「教え合う」ペア・ワーク授業に対する感想と意見からも協同学習の効果を検討した。

表1 授業の流れ

時間配分	形態	内容
20～30分	一斉	出席確認, 予定確認, 宿題の答え合わせと解説, 宿題の回収
50～60分	協同	課題作業, 質疑応答
10分	一斉	小テスト, 答え合わせ

## 6. 結果と考察

協同学習クラスと一斉授業クラスの2群に対して、等分散性のための Levene の検定を行った結果、有意確率が 0.05 以上となり、等分散性は認められた（有意確率 = .394）。この2群間で小テスト（10 点満点）のスコア平均値を比較するために、対応のない  $t$  検定を行った。全 19 回の小テスト成績の平均点について、危険率 5% の  $t$  検定を行った結果、有意な差は認められなかった（表 2）。

表2 協同学習クラスと一斉授業クラスの全 19 回の小テスト平均値と SD 及び  $t$  検定の結果

	$M$	$SD$	$t$ 値
協同学習クラス	7.753	0.812	0.201
一斉授業クラス	7.356	1.050	

\* $p < .05$

次に、ユニットごとの小テストの平均値で比較をした（ $t$  検定を行う前に Levene の検定を行っており、13 番の関係副詞以外のすべての群で正規性、等分散性は認められている）。19 回中 2 回（15. 知覚動詞, 19. 法

助動詞)において5%水準で有意な差が認められた(表3)。有意差が確認された2回はいずれも後期に見られることから、後期授業で実施した9回分の小テストで、2群間に差が見られるのか $t$ 検定を行った(表4)。その結果、後期の成績のみの比較では2群間に差が認められた。協同学習クラスの後期の小テスト成績は一斉授業クラスよりも高いことが確認されたことから、前期よりも後期に協同学習の効果が出てきていると推測することができる。また、有意差は出なかったものもあるが(14, 16, 18, 19.), 14回以降の平均点は全て協同学習クラスの方が上回っていた。

表3 各小テストの成績の平均値の比較

学期	文法項目	協同学習クラス		一斉授業クラス		Levene F	$t$	df	$P$
		$M$	$SD$	$M$	$SD$				
前期	1 文型	6.368	2.241	5.615	2.022	0.967	-0.970	30.000	0.340
前期	2 前置詞	8.211	1.512	8.154	1.345	0.480	-0.109	30.000	0.914
前期	3 時制	7.105	2.424	7.538	2.295	0.485	0.507	30.000	0.616
前期	4 現在完了	9.316	1.108	9.385	0.768	1.014	0.194	30.000	0.848
前期	5 過去完了・未来完了	6.632	1.832	7.154	1.676	0.136	0.819	30.000	0.419
前期	6 接続詞, 従属節	6.947	2.121	6.923	2.660	2.089	-0.029	30.000	0.977
前期	7 埋め込み文	7.158	1.864	6.769	1.691	0.071	-0.601	30.000	0.552
前期	8 比較	9.211	1.084	9.308	0.751	0.899	0.280	30.000	0.782
前期	9 変動態	6.526	2.318	5.769	2.421	0.503	-0.891	30.000	0.380
後期	10 関係代名詞 1	8.158	2.218	7.615	2.959	1.888	-0.593	30.000	0.557
後期	11 関係代名詞 2	8.000	1.764	7.538	2.757	2.674	-0.579	30.000	0.567
後期	12 分詞	7.474	1.954	7.923	1.935	0.096	0.641	30.000	0.526
後期	13 関係副詞	7.842	1.344	8.077	0.862	4.879	0.602	29.925	0.552
後期	14 分詞構文	8.158	1.344	7.308	2.136	3.505	-1.385	30.000	0.176
後期	15 知覚動詞	8.105	2.331	5.692	2.750	0.208	-2.674	30.000	0.012*
後期	16 使役動詞	7.789	1.718	6.615	2.256	0.968	-1.672	30.000	0.105
後期	17 法助動詞	8.211	1.228	6.769	1.833	3.453	-2.670	30.000	0.012*
後期	18 仮定法	8.105	1.370	8.077	1.256	0.019	-0.059	30.000	0.953
後期	19 不定詞	8.000	1.155	7.538	1.984	9.177	-0.832	30.000	0.412

\* $p<.05$

表4 協同学習クラスと一斉授業クラスの後期9回の小テスト平均値と $SD$ 及び $t$ 検定の結果

	$M$	$SD$	$t$ 値
協同学習クラス	7.965	0.231	0.034*
一斉授業クラス	7.282	0.794	

\* $p<.05$

さらに、自由記述アンケートによって得られた主な意見と感想から協同学習の効果を考察する。アンケートは後期授業の終盤である12月の授業中に実施した。

- ・グループワークだから、嫌いな英文法でも楽しく勉強できている。
- ・ペア・ワークをすることにより、英文法が身に付いたと思う。
- ・ペア・ワークは楽しくて、良かった。
- ・先生の説明をただ聞くより、グループワークのほうが良い。
- ・ペア・ワークは新しくて、良かったです。
- ・一つ一つ分かりやすく、理解が深まりました。
- ・自分で解いてからテストをやるので、理解しやすくて私にはとてもあっていると思います。
- ・とても楽しくできた。
- ・2人で解くのが楽しい。
- ・お互いに教えあう点が良かった。
- ・授業内容が楽しいので、眠くならなくてよい。

「楽しい」、「理解が深まる」というコメントが多く見られたことから、協同学習をポジティブに捉えていたことが分かる。一斉授業で英文法授業を行っていたときは、居眠りしてしまう学生や集中していない学生が数名はいたものであるが、協同学習では居眠りをする学生は毎回皆無であった。全員、自分の相手に「教えなくてはいけない」ために、責任感を持って取り組んだためであると考えられる。また、「教える」ためには自分の理解が不十分な点についての疑問を解消しておかなければならない。さらに、一斉授業では個人的に教員に質問をする時間を作るのは難しいが、協同学習クラスでは教員に直接質問をしやすい授業形態であったため、学生たちから積極的に質問をしてくる現象がおきた。会田（2011）は、リメ

ディアル学生の学習効果を高めるには、学生が自身の学習に責任を持ち、主体的に学ぶ姿勢を身に付けることが重要であると指摘している。そのため、主体性を高めるために、学生が解答したり、発言したりする機会を積極的に設ける必要がある（牧野ら、2013）。本研究では、「教える」という責任が伴う活動の中で、「自ら学ぶ」必要性を作ったことにより、学習効果が高まったと考える。また、酒井（2011）は、英語が得意な学生は理解したことを自分の言葉に換えて説明することができるのに対し、苦手な学生はそれが難しいと報告している。この知識を言語化して説明するといった点に関しても、クラスメートに「教える」という活動を通して強化できたのではないだろうか。

教室における文法能力の習得プロセスの中で、はじめに「インプット」(input) = 言語材料の導入があり、次に学習項目の注意を払うことで、「気づき」(noticing) が起きることが重要であると言われている（村野井、2006）。学習目標である文法形式・意味・使用を把握する段階の「理解」(comprehension) に進むには、その前提条件として「気づき」が起これなければならない。今回の協同学習では、「教える」ためには明示的知識が必要であった。意識的に学習を続けることで、自分に不足している文法知識に気づき、理解が進んだことから、後期には一斉型授業よりも有意に高い成績を出すことが出来たのではないかと推測できる。

## 7. まとめと今後の課題

本研究は英語リメディアルクラスの文法指導における協同学習の効果を探ることを目的とした。一斉型授業と同一小テストの成績で比較した結果とアンケートから以下の2点が明らかとなった。

1. 1年を通しての小テストの平均点の比較では、協同学習クラスと一斉型授業クラスに差はみられなかったが、後期の成績で比較すると、協同学

習クラスの方が小テストの平均点が高かった。

2. アンケート調査により、協同学習そのものに対しては「楽しく、理解が深まった」との肯定的な印象が大多数を占めていた。

今後の課題として、協同学習による文法能力の定着度をより実証的なものにするために、協同学習の前後でプレテストとポストテストを導入し、成績を比較し、検証する必要があるだろう。また、今回の結果から、前期よりも後期に有意性が認められた点についてもさらに調査をし、検討していかなければならない。仲間との協同学習で、メタ認知的機能を高められた結果、文法能力理解の蓄積があつて後期により効果が出たのか、協同学習の回数と文法能力の伸長との関係なども明らかにしていくことが必要であるといえる。今後も同様の調査を引き続き継続していくことで、より信頼性の高いデータを得ることができるだろう。学生が主体的に学びながら、苦手な英文法を克服できるような授業を目指し、これからも協同学習の効果について調べていきたい。

#### 参考文献

- 合田美子. (2011). リメディアル教育と自己調整学習. 英語教育, 59 (12), 16-19. 大修館書店.
- 浅野享三. (2008). 文法学習でのアクティブラーニングを可能にするディクトグロスの有効性. 南山短期大学紀要, 36, 195-209.
- ベネッセ教育総合研究所. (2014). 速報版 中高生の英語学習に関する実態調査 2014.  
<http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4356>  
[https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/Teenagers\\_English\\_learning\\_Survey-2014\\_ALL.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/Teenagers_English_learning_Survey-2014_ALL.pdf) (2019 年 10 月 15 日閲覧)
- ベネッセ教育総合研究所. (2015). 中高の英語指導に関する実態調査 2015.  
<http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4776> (2019 年 10 月 15 日閲覧)
- Bruffee, K. A. (1993). Collaborative learning: Higher education, interdependence and the authority of knowledge. Baltimore: The Johns Hopkins Uni-

- versity Press.
- 中央教育審議会. (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて  
—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ— (答申).
- 藤村宣之. (2008). 知識の獲得・利用とメタ認知. 三宮真智子 (編). メタ認知：  
学習力を支える高次認知機能 (pp.39-54). 北大路書房.
- Kare L. (2012). A Rebuttal of NTL Institute's Learning Pyramid. *Education*,  
133 (1), 117-124.
- 井上聡. (2014). 今後の英語教育における文法指導の位置づけを考える. 環太平  
洋大学研究紀要, 8, 165-174.
- 清田洋一. (2011). 否定的な学習意識を協同学習で変える—自尊感情の向上を目  
指して—. *英語教育*, 59 (12), 31-33.
- 牧野眞貴 (2013). 英語リメディアル教育対象クラスにおける授業改善の試み—  
スポーツ推薦入学性クラスの事例報告—. *近畿大学法学*, 61 (2・3), 351-  
367.
- 間中和歌江. (2010). 基礎レベルの大学生に中学生を指導させる試み. *リメディアル  
教育研究*, 5 (1), 21-27.
- 望月尚子. (2014). 「気づき」を起こすコミュニケーション活動を行うために, 上  
智大学 CLT プロジェクト (編). *コミュニケーションな英語教育を考える. ア  
ルク*, 34-37.
- 文部科学省. (2008). 中学校学習指導要領解説.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/gai.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/gai.htm)  
(2019 年 10 月 25 日引用)
- 文部科学省. (2009). 高等学校学習指導要領解説.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/  
attach/1401045.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/attach/1401045.htm) (2019 年 10 月 25 日引用)
- 文部科学省. (2015). 平成 26 年度「高校 3 年始の英語力調査」報告書.
- 村野井仁. (2006). 第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法. 大  
修館書店.
- 永井智香子, マスデン真理子. (1999). 初級日本語学習者のための SCS を使った  
協同学習の実践: 長崎大学と熊本大学による二度の試みと次回へ向けて. 長  
崎大学留学生センター紀要, 7, 63-75.
- 中條清美, 西垣知佳子. (2007). リメディアル教育用英語検定学習教材の試用.  
*日本大学生産工学部研究報告 B (文系)*, 40, 47-53.
- 西垣知佳子, 中條清美, 小山義徳, 神谷昇, 安部朋世. (2016). 運用力と文法力  
を育む英語授業—コミュニケーション教授法とデータ駆動型学習—. 千葉大



- 学教育学部研究紀要, 64, 349-355.
- 西前明. (2017). 英文法のアクティブ・ラーニング：冠詞と完了形の授業案. 函館大学論究, 49 (1), 67-87.
- 奥羽充規. (2016). 大学入学前指導を通じた Active Learning の一実践報告— Jump Start English を通して—. 四天王寺大学紀要, 62, 139-162.
- 小野博. (2008). 内外のリメディアル教育における ICT の活用の現状と展望. メディア教育研究, 5 (1), 1-10.
- Oxford, R.L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. The Modern Language Journal, 81, 443-456.
- 酒井志延. (2011). 日本の英語学習者の認知方略使用構造について. リメディアル教育研究, 6 (1), 55-70.
- 三宮真智子. (1998). メタ認知能力を伸ばす. 日本科学教育学会研究会研究報告書. 1 (2), 45-49.
- 瀬尾美紀子, 植阪友理, 市川伸一. (2008). 学習方略とメタ認知. 三宮真智子 (編). メタ認知—学習を支える高次認知機能— (pp.55-74). 北大路書房.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則. (2009). 英語教育用語辞典. 大修館書店.
- 上野輝夫 (2016). 新入生の英語力と英語教育に対する提言. 関西福祉大学社会福祉学部研究紀要, 19-1, 21-30.
- 山本宏樹. (2016). アクティブ・ラーニングのバブルを超えて. 教育, 850, 43-50.
- 山本成代. (2019). 文法指導にアクティブ・ラーニングを取り入れた英語授業. 創価女子短期大学紀要, 15, 17-23.
- 米山朝二. (2011). 新編 英語教育指導法事典. 研究社.