ISSN 2435-970X

JACET　授業学ジャーナル

JACET Journal of Developmental Education

Vol. 6

March 2026

JACET SIG 授業学研究会（関東・中部・関西）

目次

JACET　授業学ジャーナル
第 6 号

＜研究論文＞
Empowering Reluctant Speakers through Classroom Interruption Practices: A Reflective Study in a Japanese High School EFL Context
YOKOKURA, Yuto……1

小学校教員養成課程での模擬授業へのピア・フィードバックとセルフ・リフレクションによる学生の気づき
馬場　千秋……..…..17

＜実践報告＞
大学英語授業におけるラウンド制指導法に基づくリーディング指導：ESL 用教科書を用いた実践から
笠巻　知子……..……37

大学生初級英語学習者を対象とした語彙学習効果の事例研究－ジグソー・リーディングとリテリングを組み合わせて
樋口　晶子……..……57

Table of Contents

JACET Journal of Developmental Education
Vol. 6

<Research Paper>
Empowering Reluctant Speakers through Classroom Interruption Practices: A Reflective Study in a Japanese High School EFL Context
YOKOKURA, Yuto…….1

Students' Insights through Peer Feedback and Self-Reflection on Mock Lessons in Elementary Teacher Training Programs
BABA, Chiaki……17

<Case Study>
The Round System Method in a University EFL Reading Course: A Classroom Practice Using an ESL Textbook
KASAMAKI, Tomoko…....37

A Case Study on Vocabulary Learning Effectiveness for Beginner-Level Japanese University Students: Using Jigsaw Reading-and-Retelling
HIGUCHI, Shoko.....57

Empowering Reluctant Speakers through Classroom Interruption Practices: A Reflective Study in a Japanese High School EFL Context

Yuto Yokokura (Hokkaido Kitami Hokuto High School)

Keywords

foreign language anxiety, interruption, conversation analysis, classroom interaction, EFL in Japan

Abstract

This paper investigates how an English teacher in a Japanese girls' high school successfully created an anxiety-free classroom environment where students felt safe enough to interrupt the teacher. Using Conversation Analysis (CA), classroom interaction data and a follow-up interview with the teacher were analyzed to examine the impact of this classroom climate on student behavior and learning. One particularly noteworthy moment involved a student initiating an interruption with the word "wait," which led to peer scaffolding and deeper comprehension among students. The teacher's intentional efforts to reduce Foreign Language Anxiety (FLA), such as minimizing teacher authority and allowing limited use of L1 or learners' first language, were also observed. These strategies helped students engage more naturally in the lesson, even responding in humorous and spontaneous ways. The findings highlight the importance of affective support in language classrooms and provide practical insights into how teachers can foster student-centered, communicative learning environments in Japanese secondary education.

Introduction

As the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) has declared an "English education reform plan corresponding to globalization" (MEXT, 2014), it is inevitably important for English teachers in Japan to design lessons to develop students' overall English skills. Traditionally, as Gorsuch (1998) showed, English teachers have heavily relied on the *Yakudoku* method and the Grammar-Translation Method (GTM), where students are asked to translate the English passages into Japanese sentence by sentence. One of the characteristics of these traditional teaching methods is their teacher-centeredness. In other words, teachers have the authority to control the classroom, such as deciding who speaks and when, and generally maintaining control over classroom discourse.

However, the students in the school where the author visited seemed to be comfortable and accustomed to being instructed in Communicative Language Teaching (CLT), where they were instructed mostly in English and asked to communicate with peers in English.

Literature Review

Interruption is a daily behavior, yet it requires the foreknowledge to understand how and when to do it. Otherwise, such interjections can be considered rude or inappropriate. Gender and other social factors affect one's ability to interrupt as well. Freeman and McElhinny (1996) showed that men have more power to interrupt women and steal the flow of the conversation. This is due to the implied power inequality between men and women in society, and the interruption of men initiated by women is less likely to occur. Likewise, Scollon et al. (2011) mentioned that men's dominance in conversation implies their superior expertise, whereas women fall into the societally expected novice role. This power imbalance exists in the context of

language education. Sunderland (2000) pointed out that there is an asymmetrical power-balance between teachers and students, especially for female students. As a result, the gender gap can be much fossilized. These studies indicate that language teachers in classrooms with mixed genders need to address the power imbalance between women and men.

Despite the risk of being seen as impolite, an interruption can be an effective tool to be engaged in a communicative situation. For example, Li et al. (2005) demonstrated that training for interruption helped participants develop the skill to interrupt, which led to effective communication. In a classroom setting, teachers usually have the power to select the speaker, their direction, and the length of their time. For example, language teachers use the initiation-response-feedback (IRF) and explicit positive assessment (EPA) patterns to control the classroom. According to Hele (2011), many teachers fall into these patterns and act as the central figure in the classroom, although they believe that a more student-centered and communicative environment is better for language acquisition. In other words, many classroom languages follow these limiting patterns, whereas conversation in real-life is more dynamic. Thus, these studies imply that it would be possible for language teachers to provide students with a more natural communication setting if they can break the patterns of the classroom, and interruption could be one of the ways to do so.

In order for the acquisition to occur, students must be in an anxiety-free environment, and one of the most important roles of the teacher is to remove students' anxiety. Horwitz et al. (1986) populated the notion of Foreign Language Anxiety (FLA) and pointed out that students under high levels of anxiety experience both mental and physical difficulties, which makes it difficult for them to function normally. A recent study by Zeng and Cheng (2018) also indicated the negative impact of FLA in the classroom. One of the most influential figures in Applied Linguistics,

Krashen (1982), also regarded FLA as a serious obstruction for language acquisition. According to his affective filter theory, a high level of anxiety blocks comprehensible input from reaching learners' brains (Krashen, 1982). However, there are scholars who claim that anxiety makes thinking more dynamic, and anxiety can even facilitate learning (Lightbown and Spada, 2013). It is possible that a student can gain confidence after successfully overcoming the final presentation, which she or he was anxious about. In this case, FLA plays a necessary part in the process in which the student gains confidence.

Although moderate FLA can be beneficial, removing a too high of a degree of FLA is still a must part of communicative language instruction. Scholars have investigated ways in which language teachers can reduce students' FLA. For example, Fujii (2016) suggested "cooperation with others; building confidence; assistance from the teacher; and less-stressful teaching method(s)" (p. 15). Her suggestion seems to agree with what researchers have found to be effective in acquiring languages. Nagahashi (2007) reported the decrease of students' anxiety levels by incorporating cooperative activities, such as pair and group work. In addition to the cooperative approach to reduce FLA, Machumud and Abdulah (2018) suggested the incorporation of technology to combat this issue. In their experiment, students who used a mobile phone and app to learn English decreased FLA, while their performance improved.

As shown in studies, there is an inevitable relationship between language acquisition and FLA. Therefore, it is important for language teachers to reduce students' FLA and maintain an anxiety-free classroom environment.

Methodology

The data was collected on-site by recording a 50-minute English class, which was later transcribed by the author. The class consisted of 25 female students majoring

in English. According to their teacher, most students were at the CEFR B1 level, with some exceeding that level.

The primary methodology used in this study was Conversation Analysis (CA), supplemented by a follow-up interview. To protect the identities of the participants, the teacher's name has been replaced with a pseudonym, and the name of the school remains undisclosed. Informed consent was obtained from all participants, and permission to conduct the study was granted by the head of the school.

Student-initiated interruption of the teacher

Interruption can be a face-threatening act (FTA) for a person interrupted. Thus, those who initiate interruption are asked to minimize the risk of threatening the face, or perceived respect, of those interrupted by reading the timing when and how they can interrupt in the usual daily setting. For those who wish to facilitate students' learning, however, an interruption can be the most welcoming behavior by students. It shows that students are in an anxiety-free environment and displays their willingness to understand the situation.

		249	S15	-ah wait wait wait	
		250	T	ah wait?	
		251	S15	wait	
		252	T	ah ok	
		253	S11	*chotto mishi̲te::*	
28:30		254	S16	*kokonani?*	
		255	S11	*nee eito no yatsusa atteta?*	

Excerpt 1: Student-initiated interruption

Line 249 in Excerpt 1 illustrates a student-initiated interruption of the teacher. Students were asked to check the answers to the comprehension questions in the textbook in pairs. In the previous line, the teacher attempted to close the activity.

Then, S15 interrupted and stopped the teacher. As the following lines show, the teacher accepted the request and gave the class extra time to work on the activity before moving on to the comprehension check. What makes it more significant is found in the following lines that start at line 253. Although the intention of S15 was to gain extra time for herself, the excerpt shows that other students who had not been involved in the negotiation for time-gaining benefited from the gained time. In their L1, they check the answer for question number 8. Although S11 initiated the exchange and plan for asking for help, she played an expert role as S16 asked for help in line 254, where she said *kokonani*, translated as “what is this?” Then, S11 changed her mind, accepted her role as an expert, and began to help S16 in line 256, where she pointed out that the answer is not “at,” but "before." The exchange between S11 and S16 shows their expert-novice relationship respectively at this moment, and this does not occur without S15’s interruption. Moreover, they were successful in deepening their comprehension. According to the Vygotskian theory, it is the social interaction that enables learners to successfully acquire languages (Vygotsky, 1978). Although the exchange was in Japanese, it shows how these two students benefited from the interaction and how the exchange helped them prepare for the upcoming comprehension check conducted in English in the expert-novice relationship. In other words, the Japanese exchange between two students would function as self-initiated scaffolding so that they would be able to increase their level of comprehension before the teacher starts the comprehension check.

Reducing students’ FLA and encouraging students’ utterance in the classroom

The previous section showed how students benefit from the anxiety-free classroom. The students in the classroom felt so safe that they were able to interrupt the teacher, who is normally considered to be the authority in Japanese classrooms.

For those who teach K-12 students English in Japan, however, the question would be how to create such an environment. Therefore, the following section will look at how Mr. Sato facilitated his class to reduce students' anxiety and encourage students to speak.

		509	T	Ok ah I think out of so five unusual sports the this is the only one	
		510		Ok? So camel just came not you fight ok?	
		511	Ss	laughing	
45:00		512	T	But, <<it's>> so:: dangerous ok? So the camel ok? Maybe	
		513		sometimes don't want to fight	
		514		[laughing]	
		515		But but people ok? BUT people we are but (2.0) maybe use a	
		516		whip	
		517		ok? To fight GO GO *uuuhuhuhu* so the camel *ahhhhahh*	
		518	Ss	laughing	
		519	T	ok? So they they they are they were so confused ok? So	
45:30		520		they run (2.0) they run into you (2.0) ok? your family so dangerous	
		521	Ss	laughing	
		522		ok? so dangerous ok? You could could die	
		523	T	ok? Caber toss? Oh brave (2.0) five. ok so Kagura why?	
		524	S38	ah just (unintelligible)	
		525	T	$hahahahaha ok$ yes yes you know it's a traditional cloth	
		526		and it's a turtle chek? I think? it's a turtle check	

Excerpt 2: T-S interaction during critical thinking activity

Excerpt 2 shows the interaction between the teacher and students. In this lesson, they learned about unusual sports around the world, and particularly they were sharing ideas about camel wrestling. As mentioned in line 509, there were five unusual sports introduced in the lesson. Here, students were asked to choose one sport that they liked to try and vote for. Although this activity seemed to be simple, it involved the development of students' critical thinking because they would have to evaluate each sport. For evaluation, students were required to comprehend the sentences about each sport deeply. Then, he mentioned that camel wrestling was the only sport that people do not have to physically participate in, although it is still

dangerous. Remarkably, students laughed four times in only 17 lines. Especially in line 517, the teacher's informal utterances mimicked crying camels hit by the whip. In lines 523 to 525, the teacher broke the typical IRF sequence. Line 523 and line 524 followed I (initiation) and R(respond) patterns. However, he did not put F (Feedback) in line 525, although it was expected in the typical teacher-student interaction. Instead, his initial response was to laugh. Normally, in line 525, positive and explicit feedback such as "good" or "well done" would have filled in the slot, which he did not. As Hale (2011) showed, the removal of the slot for feedback in teacher-student interaction is an effective way to encourage students to speak. By not giving feedback, teachers can keep inviting any student to the conversation. In fact, the later exchanges show more dynamism.

46:00		527	Ss	[laughing]	
		528	T	it's turtle check? MAYBE MAYBE maybe it's traditional	
		529		it's tradition he doesn't wear=	
		530	S38	[$*iuna iuna$*]	
		531	T	=under pants	
		532	S38	*$Eeeh iuna iunayou e?*$	
		532	T	Ok?	
		533	S39	$MAJIDE? Hahahaha$	
		534	T	It's a traditional style	
		535	S40	$*ee soundano*?$	
		536		oh I don't' think it's it's the reason why Kagura (.) try this	
46:30		537	Ss	laughing	
		538	S38	$no no no no$	
		539	T	so ok? you you are brave you are brave? to throw the	
		540		heavy (unintelligible) ok? Ok? Um. the last one	

Excerpts 3: Excerpt 2: T-S interaction during critical thinking activity (2)

Excerpt 3 is the following lines of Excerpt 2. In this excerpt, the teacher's role is not as a controller of the conversation. Rather, his role is more like one of the participants in the natural conversation about sports. Starting from line 528, the teacher presented his assumption that the participants of the caber toss do not wear

underwear. S38 in line 530 was the first one to notice it, so she jokingly tried to interrupt the teacher so that he would not finish the sentence. Again, this line implied that the student felt so safe that she was able to attempt to interrupt the teacher. Furthermore, *Iuna*, translated as don't say it, is usually not used for those in higher positions in Japan. Thus, the "*Iuna*" shows that she does not consider the teacher as someone in authority. This implies that students understand that the class is student-centered. S39 in 533 was the next one to realize what the teacher would say, so she started laughing. Both S38 and S39 used projectability and deducted what the teacher said. When all students understood that the participants did not wear underwear, the teacher teased S38 in line 536. This shows the friendly relationship between the teacher and the students, also the teacher and the students in the class.

In Excerpt 3, it was also important to point out that students were receiving the meaning-focused input by the teacher's dialogue. Although the students' utterances were in Japanese, their active response showed that they comprehended the teachers' speech. Otherwise, they would not laugh because their amusement from the context shows that students understood the teacher's English dialogue.

It seems that the permission to respond to the teacher in Japanese played a significant role in this classroom. It reduced the students' anxiety and facilitated students' engagement. For the students in the classroom, Japanese is their L1, and it was natural for them to respond to something interesting or surprising in their L1. If the teacher had restricted their use of L1 even to respond, they most likely would have kept silent. Therefore, it seemed reasonable that students should be allowed to respond in their L1 while receiving meaning-focused input in their L2.

Moreover, both Excerpt 2 and 3 showed the teacher as a clown who facilitated students' learning. Mr. Sato did not hesitate when laughed at by students, and he used opportunities to encourage laughter in his class. He also laughed with his students.

He seemed to enjoy hearing students' reactions and naturally respond in turn. Therefore, the interactions between him and his students seem to be natural. It would be hard to think that students are under high anxiety in such an enjoyable learning environment.

Follow-up interview

In order to understand Mr. Sato's teaching philosophy and techniques, I conducted a follow-up interview with him on Zoom roughly two months after the class observation and data collection. Before the interview, I prepared five questions as follows:

(1) What do you value when you teach?
(2) You did not seem to give much positive feedback to students' utterances in class. Was it intentional?
(3) Do you try anything to reduce students' FLA?
(4) Do you try anything to encourage students to speak?
(5) In your opinion, what role do teachers have to play in the classroom?

Regarding the first question, Mr. Sato recalled that he was not as good at English as a student when he was their age. Therefore, he empathizes with the student's position. Likewise, he said he designed classes to be enjoyable for students. However, he understood that English classes should be not only fun, but also educational. Therefore, he designed questions to be more complex than a simple yes/no, being rather critical, so that it takes months or even years to figure out the answers. He also

paid attention to the role of the teacher's lecture. He said he carefully chose lexical and grammatical items in his teacher's lecture, although he does not slow down. By doing so, he hopes that students can receive meaning-focused comprehensible input.

As for the second question, he said he was not aware of the EPA and IRF sequences. However, he said that he does not give much feedback on purpose, only giving positive feedback when he truly meant it. Otherwise, students would misunderstand that any input is good input. He also took his workplace into account. He admitted that the fact that all his students are female impacts his decision to give or not give feedback, because he thinks that a female student who is nominated and receives positive feedback could be embarrassed, or students might misconstrue the treatment as being impartial.

For the third question, he told me that he put a few months of work into creating such an English-speaking atmosphere. For the first couple of months in high school, he said that students were nervous, and it would be intimidating for students if the teacher had asked them to speak suddenly. Therefore, he made it feel natural for the teacher to speak English in the classroom. He also incorporated an activity where students and the teacher sang a popular English pop song together. Then, he gradually asked students to speak English in small groups. By doing so, he aimed to remove students' affective filter. He said that otherwise, students would be too anxious to learn. He seemed to wait for students to be ready to speak of their own volition.

Regarding the fourth question, he believed that good teacher-initiated questions could elicit students' replies. He explained that he continually reflects on whether his questions are engaging enough to prompt student responses. He also said that he used various means of elicitation, such as using non-verbal cues, as well as "stop and pause". In particular, he described that the stop and pause played a significant role in eliciting student responses. For example, he starts a sentence, then at the midpoint,

stops and takes a pause. Meanwhile, he uses non-verbal cues to show that his turn is over. Then, students realize that they must complete the rest of the sentence.

Lastly, he said that he had many things to say about the fifth question. However, what he emphasized the most was scaffolding. He believed that the teacher could provide hints to students so that students could reach a higher level of comprehension than they would by themselves. He also said that he would like to teach the essence of English, not just English as a tool for material benefit. He told me that he hoped to have students feel that languages were interesting and encourage them to be curious. In his opinion, English teachers nowadays focus too much on non-linguistic aspects, such as thinking skills, in English classes. However, he believes that it is important for high school teachers to maximize their language ability during students' high school years so that they can develop other skills when they are ready in the future.

After the interview questions, we continued talking about many aspects of teaching English, such as assessment, classroom management, and English education in general. He emphasized the importance of teachers' continuous learning, although he believes many teachers are too busy to take the time to study. Despite his words, he is enrolled in DELTA (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages) offered by Cambridge University (Cambridge Assessment English, n.d). His anxiety-free and well-designed class was the result of his continuous effort.

Discussion

Although students in the class did not speak English spontaneously except in pair/group works, students could receive input by the teacher's lecture, which was mostly in English. This was meaning-focused input, which is a critical part of fluency development. Moreover, Noughabi (2017) showed that the EFL learners in the experimental group which received meaning-focused instruction enjoyed a higher

performance on vocabulary production. In short, meaning-focused input also plays a significant role in developing students' language ability. In the excerpts, most of the students' dialogue was in Japanese, and critique would be directed towards the shortage of students' speech in English. However, students at this stage would be too anxious if their L1 was prohibited in the classroom. Moreover, the excerpts show that students processed English when engaged in pair/group works and listening to teacher lectures in English. Thus, it can be interpreted that students were in the process of speaking at the time of data collection until they received enough input to start speaking spontaneously.

Although students sometimes need comfortable pressure and encouragement to speak even at a beginning or low-intermediate level, it would be more important for students to be relaxed in the language class. The excerpts and interview with Mr. Sato indicated that the language teacher needs to be patient, encouraging, and relaxing for students.

Conclusion

The excerpts and interview showed how anxiety-free Mr. Sato's students were and how he came to create such an environment. It was a result of his continuous endeavor and students with the willingness to learn. In order to reduce students' anxiety and enable students to receive input, Mr. Sato allowed students to respond in Japanese while he spoke English most of the time. Whether English teachers should take a monolingual or bilingual approach has been a controversial topic in Japan. Although I do not intend to present the thought on this issue, the data showed that students in this particular setting benefited from Mr. Sato's bilingual approach. It would be important to note that students in this class were in English courses, which implies that their English ability was higher than typical students. This also indicates

that even high school students at a relatively high level appreciate the inclusion of L1 in their L2 classroom.

Lastly, I would like to point out the limitations of this study. The data collection was conducted only once, and the number of students analyzed was limited. However, in the context of Japanese secondary education, conducting long-term intensive classroom observations by an external researcher often faces practical and organizational challenges. Therefore, this study aims to serve as a bridge for future research by providing a detailed qualitative analysis of a specific case. While the findings are limited in scope, they offer a meaningful starting point for discussing how teachers can mitigate FLA through interactional practices. As Mr. Sato is willing to invite me to his class in the future, I hope to address these limitations in future research projects.

Acknowledgment

I would like to thank all who helped me throughout this project. Mr. Sato and his students kindly invited me to the classroom amid the pandemic. I would also like to thank my colleagues and professor in the Second Language Acquisition course at Akita International University when I was a graduate student. Without their continuous support and critical advice, I would not be able to complete the project. Finally, I would like to acknowledge the use of ChatGPT, a generative AI tool, which was utilized for language proofreading. All data collection, analysis, and interpretation were conducted solely by the author.

References

Cambridge Assessment English. (n.d.). DELTA (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages). https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/delta/

Freeman, R., & McElhinny, B. (1996). Language and gender. In S. L. McKay & N. H.Hornberger (Eds.), Sociolinguistics and language teaching (pp. 218–280). Cambridge University Press.

Fujii, S. (2016). A conceptualization of strategies for reducing students' language anxiety. *Heles Journal*, *15*, 3-19. https://doi.org/10.24675/helesje.15.0_3

Gorsuch, G. J. (1998). Yakudoku EFL instruction in two Japanese high school classrooms: An exploratory study. *JALT Journal, 20*(1), 6–32. https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/jj-20.1-art1.pdf

Hale, C. (2011). Breaking with the IRF and EPA: Facilitating student-initiated talk. In *JALT2010 conference proceedings. Tokyo: JALT* (pp. 38-46). https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/jalt2010proc-05.pdf

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, *70*(2), 125-132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press. Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.

Li, H. Z., Yum, Y. O., Yates, R., Aguilera, L., Mao, Y., & Zheng, Y. (2005). Interruption and involvement in discourse: Can intercultural interlocutors be trained? *Journal of Intercultural Communication Research, 34*(4), 233–254. https://doi.org/10.1080/17475750500249656

Machmud, K., & Abdulah, R. (2018). Using mobile phone to overcome students'

anxiety in speaking English. *In SHS Web of Conferences (Vol. 42, p. 00004)*. EDP Sciences. https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200004

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2014). English education reform plan corresponding to globalization. https://www.mext.go.jp/en/news/topics/detail/__icsFiles/afieldfile/2014/01/23/1343591_1.pdf

Nagahashi, T. L. (2007). Techniques for reducing foreign language anxiety: Results of a successful intervention study. *秋田大学教養基礎教育研究年報*, *9*, 53-60. *Akita University Liberal and Basic Education Annual Report, 7*, 53–60. https://core.ac.uk/download/pdf/144186582.pdf

Noughabi, M. A. (2017). The Effect of Meaning-Focused Listening Input on Iranian Intermediate EFL Learners' Productive Vocabulary Size. *Journal of Education and Practice*, *8*(15), 141-149. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1143810.pdf

Scollon, R., Scollon, S. W., & Jones, R. H. (2011). *Intercultural communication: A discourse approach* (3rd ed.). John Wiley & Sons.

Sunderland, J. (2000). New understandings of gender and language classroom research: Texts, teacher talk and student talk. *Language teaching research*, *4*(2), 149-173.

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

Zheng, Y., & Cheng, L. (2018). How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. *Language Testing in Asia, 8*(1), 1–19. https://doi.org/10.1186/s40468-018-0065-4

小学校教員養成課程での模擬授業への
ピア・フィードバックとセルフ・リフレクションによる学生の気づき

Students' Insights through Peer Feedback and Self-Reflection on Mock Lessons in Elementary Teacher Training Programs

馬場　千秋（帝京科学大学）

キーワード：小学校英語，ピア・フィードバック，セルフ・リフレクション

Abstract

The purposes of this study are (1) to investigate what kinds of feedback comments students gave mutually during mock lessons and what kinds of self-reflection comments students wrote, and (2) to see whether feedback comments affect students' self-reflection. The participants in this study are 70 students from the Department of School Education at a private university in Tokyo. Each student teacher demonstrates their teaching performance in a mock class (English Teaching Methodology at Elementary Schools). They performed for 15 minutes. Using a peer feedback sheet, students mutually evaluated performances across 6 viewpoints of lesson design, 9 viewpoints of teaching skills, and a holistic evaluation. Peer feedback sheets were given to each student teacher. After the student teachers' performance, their teacher provided feedback. Student teachers completed the reflection sheet regarding the feedback they gave. Students' reflection comments were analyzed by KH Coder. The results showed that students provided comments on teaching practice rather than on lesson design. They provided comments through the perspective of elementary school students, so some of their comments, such as the loudness of their voices, eyesight, and difficulty with explanations, were severe. Subsequently, students were influenced by the teacher's and peer feedback when writing their self-reflection comments.

１．はじめに

近年，小学校教員採用試験の倍率の低下が著しい。文部科学省(2024)によれば，2023年度の倍率は 2.2 倍であり，今後，さらに低下する可能性は否めない。東京都を例にとると，2025 年度実施の教員採用試験の小学校の倍率は 2.2 倍であった（東京都, 2025)。このような状況から，特定の科目がかなり苦手であっても，採用試験に合格してしまう学生がいることも事実である。中でも，英語が苦手でありながら，小学校の教員採用試験に合格し，実際に現場で教壇に立つという例も少なくない。2020 年度より，「外国語活動」が 3 年生開始となり，「外国語」が教科として導入されて 6 年目となるが，担任が中心に授業を行っている学校も多い。文部科学省（2024）によれば，公立小学校の 54%は学級担任が担当しており，同学年や他学年の学級担任が授業交換をして行っている数を含めると，64%が学級担任の担当となっている。そのため，何とか「外国語活動」「外国語」の授業をきちんとできるようにして，現場に送り出すために，教科教育法を担当する教員は，指導の工夫が必須となる。

では，小学校教員養成課程の学生の現状はどのようになっているのだろうか。問題点として 2 点が挙げられる。

1 つ目は学生の英語力不足である。スピーキング力やリスニング力といった，児童とのやり取りに欠かせない能力だけでなく，文法力や語彙力も欠如している。馬場（2025, July）によれば，小学校教員養成課程に在籍する学生の 52%が英語を嫌いと回答しており，71%があまり得意ではないと回答している。実際に，筆者は担当する初等教科教育法（英語）の授業内で，中学校で学ぶ文法項目を復習する小テストを毎回課しているが，正答率が毎回 70%以上の学生は 30%弱という結果である。馬場(2025, July)において，身につけたい英語の技能について四件法で尋ねたところ，リスニング，スピーキング，リーディング，ライティングの四技能，文法力，語彙力のすべてが必要であり，身につけたいと全ての学生が答えている。しかしながら，英語学習への動機づけも低く，また，どのように勉強をしたらいいのか分からないことなども英語力不足の要因となっている。

2 つ目は「外国語活動」「外国語」の模擬授業の難しさである。毎年，筆者が担当する

学生たちから「他教科よりも英語の模擬授業の方が難しい」という声を多く耳にする。模擬授業中の英語運用における困難さ，英語授業を構成する言語活動とその位置づけという観点で困難を感じていると言える。学生たちにとって苦手な英語を使って話さなくてはならないということそのものが，模擬授業のハードルを高くしている。他教科であれば，指導案にセリフを書く必要もなく，母語である日本語を用いて行うため，学生たちも何とかできるが，英語はコミュニケーションツールとして使用する言語であり，音から入り，日本語をできるだけ介さないようにして，授業を進める必要があるため，指導案に台本を詳しく書くように伝え，何とか英語を用いて授業運営できるように指導している。また，「外国語活動」「外国語」の授業を「歌とゲームをすれば何とかなる」と思っている学生も存在するため，授業構成と言語活動，その位置づけについても指導が必要である。歌やゲームは新しく学んだ表現を定着するために行う言語活動である，という本来の位置づけを伝えると，何をしたらよいのか迷いも生じ，さらに難しく感じるようである。そのため，模擬授業においても，うまく英語で指示ができない，歌を扱っていても，自ら歌おうとしていない，ゲームを取り入れても，その方法の説明が英語ではよくあることであるが,日本語でさえもうまくできない,セリフを作ってきていても，常にメモを見ながら読むだけで，児童役の学生の方を見ることができないなど，課題が多い。学生からは，「英語ができないのに，英語を教えるのは無理だ」という声もある。しかし，小学校教員養成課程で教員免許状を取得するためには，9 教科の教科に関する科目と教科教育法の履修は必須であり，学生たちは英語が苦手であっても，逃れることはできない。このような状況の学生の英語力と英語指導技術を伸ばすための方策として，本研究に着手した。英語力向上と英語指導技術向上の双方を検討し，実践しているが，本論では英語指導技術向上のための実践（図 1）のみを扱う。

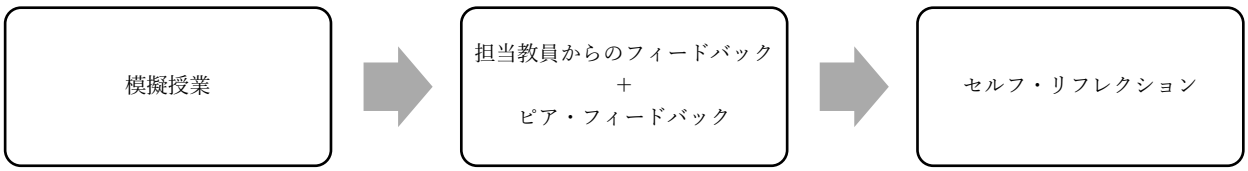


図 1：英語指導力向上のためのステップ

２．先行研究

教職を志す学生が自ら省察を行うために，神保他(2014)は中高の英語教員を目指す学生用として『言語教師のポートフォリオ』（以下，J-POSTL）【英語教職課程編】を，神保他(2021)は小学校で英語を教えることを目指す学生用として『小学校英語指導者のポートフォリオ』（以下，J-POSTL エレメンタリー）を開発した。いずれも現職教員や教員養成課程で学ぶ学生が自らの専門性を高め，成長するために活用することができる CAN-DO 形式のリフレクション・ツールであり，「自分自身について」「授業力自己評価記述文」「学習・実践記録」の 3 部構成となっている。「授業力自己評価記述文」は教育環境，教授法，教授資料の入手先，授業計画，授業実践，自立学習，評価の 7 項目とその下に 115 の下位項目からなっている。J-POSTL は，【英語教師教育全編】，これを対象ごとに分けた【英語教職課程用】【現職英語教師編】がある。一方，J-POSTL エレメンタリーは分冊されていないが，1 冊の中で自己評価する項目について，教職課程を履修中の学生向けなのか，現職教員向け（初任教員，5 年未満の育成教員，5 年以上の中堅教員，15 年以上の熟練教員）なのかを提示している。しかしながら，J-POSTL，J-POSTL エレメンタリーともに，学生同士で模擬授業を観察する視点や観察用のワークシート等は含まれていない。また，各大学において，教職課程履修のために使用する冊子を使用している場合，記述する内容が重複することもあるため，使用できる環境とそうではない環境があると言える。

英語授業を観察，分析する視点については，小篠 (1987)が教育実習生対象として，全体的印象，教授計画の妥当性と目標達成，教授技法，評価，教師の態度，生徒との関係，授業の性格，教授内容の把握の 8 項目および 20 の下位項目を提案している。しかし，この視点を用いた効果検証はなされていない。英語教員向けのものとしては，望月・小菅(2017)が「英語授業研究のためのフレームワーク」を提案している。英語教師の資質・能力と英語教授力の上位項目，それぞれに 2 つずつの中位項目，27 の下位項目を設定したものである。このフレームワークは現職教員用であるため，教員養成課程に在籍する学生の模擬授業に使用するには，改良が必要であった。そこで，馬場(2021)は望月・小菅

（2017）を元にして，英語教員養成課程の学生用にピア・フィードバックのチェックリストを提案した。このチェックリストを用いて模擬授業の指導を行った結果を踏まえたリストの改良版提案を馬場(2022)で行った。馬場(2023，2024a)は改良版のチェックリストを用いて指導を行った結果，中高の英語教員養成課程の学生は，模擬授業のピア・フィードバックを通じて，自らの改善点に気づき，指導技術が向上すること，自他の模擬授業を批判的に見る視点が養われることを明らかにした。さらに，小学校教員養成課程の学生を対象に馬場(2024b)では，小学校「外国語活動」「外国語」の模擬授業でのピア・フィードバック用に作成したチェックリストを用いて，ピア・フィードバックの効果を検証した。その結果，授業実践において，特に，授業がうまく成立するかどうかに関わるコメントと児童目線から見たフィードバックコメントが多く見られた。

英語教員養成課程での模擬授業へのフィードバック効果を検証した研究にはKamimura & Takizawa(2012)と Kamimura, Takizawa, & Takada(2014)もある。Kamimura & Takizawa(2012)は，英語教員志望の 4 名の大学生がピア・フィードバックにより指導技術が向上するかどうか，フィードバック量と指導技術向上の関係，ピア・フィードバックの種類について調査を行った。ピア・フィードバックは，指導計画，指導技術，ティーチャートーク，教員と生徒のやり取り，クラスルームの雰囲気の 5 つの観点から行われた。その結果，ピア・フィードバックを行うことで，学生の指導技術が向上していくことが明らかとなった。また，Kamimura, Takizawa & Takada(2014)は，教員のフィードバックとピア・フィードバックに違いがあるかを検証した。その結果，現職教員のほうが学生によるピア・フィードバックより批判的な評価を行うこと，建設的で的確なコメントで内容も多岐にわたるが，ピア・フィードバックの場合は指導技術に関するコメントに偏る傾向にあった。

模擬授業をビデオ撮りして活用した研究としては，撮ったビデオを学生自らが視聴することで指導技術向上につながることを明らかにした Savas(2012)やストリーミングビデオを用いたピア・フィードバックは学生の満足度が高いことを検証した Wu & Kao(2008)がある。

先行研究より,学生同士で行うピア･フィードバックを模擬授業に取り入れることで,学生の指導技術が向上することが明らかとなっているが，どの程度，ピア・フィードバックの内容が授業を行った学生のセルフ・リフレクションに反映されているかを検証していくことが必要であると考える。そこで，本研究では，ピア・フィードバックの内容とセルフ・リフレクションの内容の双方を分析する。

３．リサーチ・クエスチョン

本研究のリサーチ･クエスチョンは,小学校教員養成課程の「初等教科教育法（英語）」の模擬授業でピア・フィードバックとセルフ・リフレクションを行った場合，

(1) どのような内容のコメントがピア・フィードバックとセルフ・リフレクションに見られるのか

(2) ピア・フィードバックでのコメントがセルフ・リフレクションに反映されているのかどうか

を検証することである。

４．研究方法

４．１　研究協力者

本研究の協力者は，東京都内の私立 T 大学教育人間科学部学校教育学科 2 年生 68 名（2023 年度 42 名，2024 年度　26 名），4 年生 2 名（2024 年度），計 70 名である。

４．２　研究の手順とデータ分析方法

(1) 馬場(2022)提案のチェックリストの小学校「外国語」「外国語活動」用改良版（資料：図 8）を用いて,「初等教科教育法（英語）」の模擬授業で，学生はピア・フィードバックを行う。チェックリストで指定した授業デザインに関する 6 項目，授業実践に関する 9 項目，総合評価の計 16 項目について，ABC の 3 段階で評価を行い，気が付いた点の自由記述をする。シートは模擬授業終了後，筆者が回収し，pdf で保存し，

原本は模擬授業を行った学生に，模擬授業実施の翌週に返却する。

(2) チェックリスト返却後，学生に模擬授業のセルフ・リフレクションをさせ，筆者が配布した Micro Teaching Self-Reflection Sheet（資料：図 9）に自らの模擬授業の振り返り，授業担当者（筆者）からの模擬授業終了直後の口頭でのフィードバック内容，およびチェックリストに記載されたピア・フィードバック内容から学んだことを記載させ，回収する。pdf で保存し，原本は模擬授業を行った学生に返却する。

(3) ピア・フィードバックによる ABC の 3 段階評価は，A を 3 点，B を 2 点，C を 1 点とし，学生ごとに算出後，項目ごとに平均点を算出する。

(4) ピア・フィードバックの自由記述のコメントは，学生ごとに算出後，項目ごとに実数を集計する。

(5) ピア・フィードバックの自由記述のコメントおよびセルフ・リフレクションのコメントは，csv ファイルに入力し，KH Coder を用いて，それぞれのコメント内に多く見られるキーワードの傾向を調査する。

(6) ピア・フィードバックのコメントの傾向とセルフ・リフレクションのコメントの傾向を比較分析し，フィードバックコメントがセルフ・リフレクションに反映されているのかを見る。

５．研究結果

５．１　ピア・フィードバックのコメントについて

ピア・フィードバックのコメントを ABC の 3 段階での評価を学生ごとに算出後，項目ごとの平均値を算出した。項目ごとの平均値，最大値，最小値およびコメントの実数を示したものが図 2 である。

項目	平均値	最大値	最小値	実数
授業・活動の目標設定	2.68	3.00	1.38	104
教材研究	2.63	3.00	1.82	133
視聴覚教材	2.74	3.00	1.82	386
指導手順	2.76	3.00	1.88	190
指導内容	2.79	3.00	1.91	174
板書計画	2.58	3.00	0.15	153
時間管理	2.81	3.00	1.75	181
声の大きさ	2.77	3.00	1.44	522
視線	2.66	3.00	1.73	399
発音	2.60	3.00	1.71	346
説明・指示・発問	2.64	3.00	1.82	498
板書	2.67	3.00	1.78	445
歌・チャンツ	2.62	3.00	1.38	545
机間指導	0.89	3.00	0.00	51
授業に取り組む態度	2.84	3.00	2.00	252
総合評価	2.67	3.00	1.67	632

図 2：ピア・フィードバックの評価およびコメント数

平均値を見ると，全体的に 2.5 以上の高い値となっており，学生間のピア・フィードバックの場合，あまり厳しい評価をしていない傾向である。なお，机間指導の値が低いのは，2023 年度に使用したチェックリストには机間指導という項目を設けておらず，2024 年度に使用したバージョンより項目を設けたためである。

コメントの実数については，総合評価のところに記載されたコメントが最も多く，次に歌・チャンツ，声の大きさ，説明・指示，発問，板書が続いている。授業デザインに関する項目へのコメントよりも授業実践に関するコメントが多いのは，実際の模擬授業を観て，率直に感じたままに評価をしているためであると考えられる。一方，授業デザインについては，指導案とそこに掲載されている板書計画，事前に準備している教材，教具を見て評価をしている。予め作ってきて提示している視聴覚教材についてのコメントはしやすいが，それ以外のところについては，学生も判断しづらい様子も見られるため，コメント数もあまり多くないと言える。

５．２　ピア・フィードバックとセルフ・リフレクションのコメントの傾向

次に，ピア・フィードバックとセルフ・リフレクションのコメントに見られる語句を KH Coder を用いて抽出した。上位 30 位までの出現回数の語句をそれぞれ図 3 と図 4 に示す。また，共起ネットワークを作成し，共起している語句はどのようなものかを調査した。それぞれ図 5 と図 6 に示す。なお，セルフ・リフレクションは KH Coder が作成したネットワークで主要なものにタイトルをつけた。

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
思う	631	声	247	全体	128
見る	622	楽しい	225	聞こえる	125
歌う	344	分かる	210	イラスト	122
良い	339	聞き取る	210	前	119
大きい	311	聞く	188	書く	117
児童	293	発音	170	絵	114
授業	267	感じる	154	日本語	114
英語	254	歌	149	使う	111
少し	253	説明	142	時間	107
もう少し	249	多い	129	内容	105

図 3：ピア・フィードバックコメントに見られる語句（上位 30 位まで）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
英語	77	大きい	33	書く	25
授業	56	指導	31	単語	24
思う	55	時間	30	貼る	24
歌	52	日本語	30	考える	23
児童	49	歌う	29	行う	23
多い	41	準備	28	分かる	22
発音	40	感じる	26	板書	20
使う	39	指示	26	自分	19
声	38	説明	26	写真	19
見る	34	もう少し	25	良い	19

図 4：セルフ・リフレクションのコメントに見られる語句（上位 30 位まで）

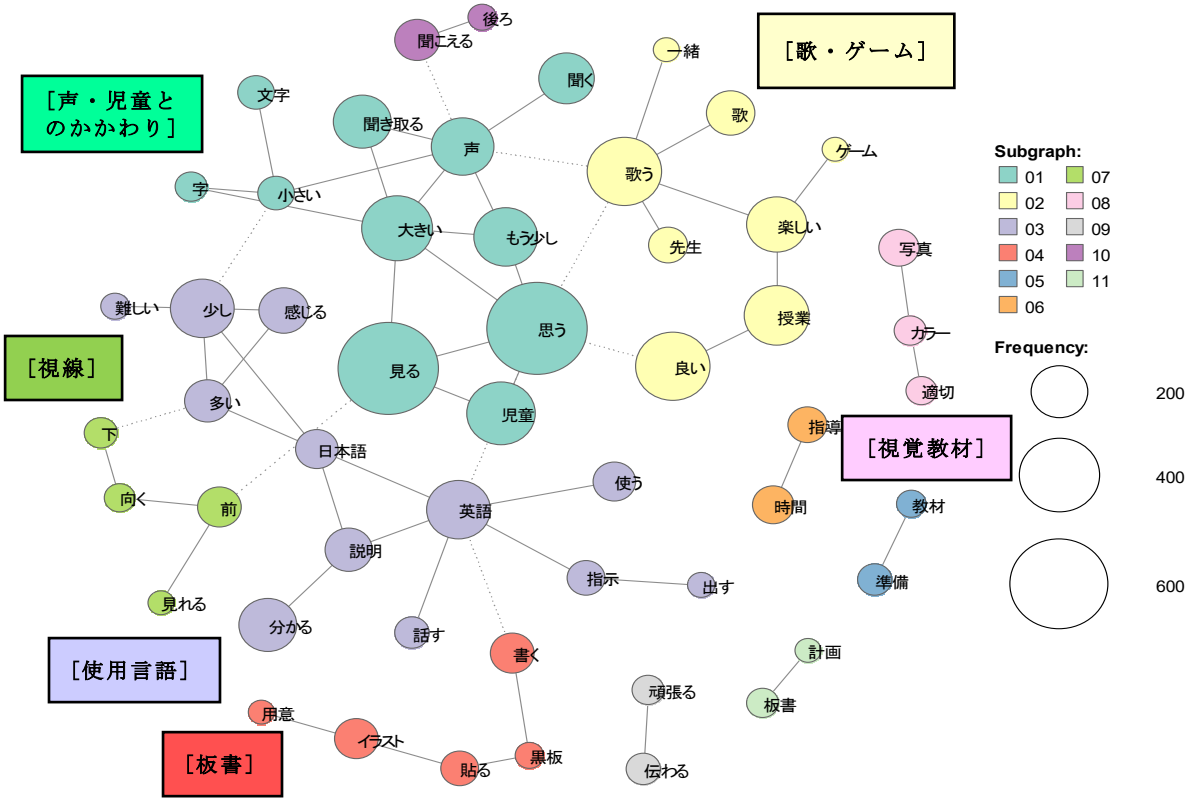


図 5：ピア・フィードバックのコメントの共起ネットワーク

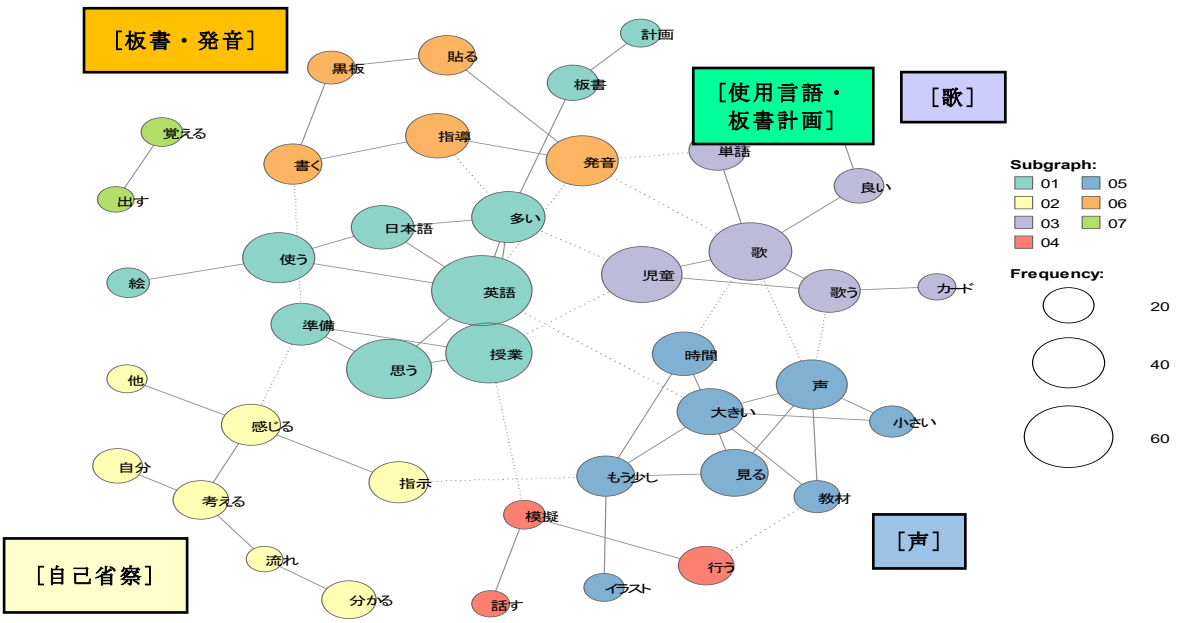


図 6：セルフ・リフレクションのコメントの共起ネットワーク

ピア・フィードバック，セルフ・リフレクションのいずれにおいても，「英語」「日本語」「授業」「児童」「歌」「声」「発音」「説明」「時間」という名詞と「思う」「見る」「歌う」「感じる」という動詞，「良い」という形容詞，「もう少し」という副詞が見られる。どのような語句と一緒に使われているかを共起ネットワークで見ると，「英語」「日本語」「授業」については，ピア・フィードバック，セルフ・リフレクションのいずれも，[使用言語]にかかわる語句とつながっている。日本語が多い場合は，もっと英語で話すべき，というコメントも多く，それがリフレクションにも反映されていると言える。「児童」「歌」については，ピア・フィードバックの[声・児童とのかかわり][歌・ゲーム]と，セルフ・リフレクションの[歌][声]とつながっている。歌を模擬授業に取り入れている場合，きちんと歌っているのか，声の大きさはどうか，児童と一緒に楽しめているのか，などのピアコメントも多く，実際に模擬授業を行った学生もリフレクションとして，どのように歌を取り入れれば，もっと盛り上がることができたのか，など，記載している。ピア・フィードバックの[板書][視覚教材]，セルフ・リフレクションの[板書][板書計画]では，用意した絵（イラスト）や写真の大きさやわかりやすさ，字の大きさ，丁寧さや字をどのくらい書くべきかなど，ピアコメントがそのままリフレクションにも反映されている。ピア・フィードバックのみに見られた傾向として，[視線]がある。指導案をずっと見ていて，前を向いて話すことができない学生や黒板の方ばかり向いている学生も存在した。模擬授業を行うにあたり，前を向いてしっかりと話すことは必須であり，前を向けない学生への視線に対するコメントはかなり多かったこともあり，ネットワークの 1 つとして現れたと考えられる。セルフ・リフレクションのみに見られた[自己省察]については，自らが感じたこと，中でも指示や授業の流れなど，授業者ならでは感じるコメントによるものであると言える。

図 7 は KH Coder でピア・フィードバックとセルフ・リフレクションの対応分析を行った結果である。双方に出てくる語句が重複しているが，ピア・フィードバックにおいて声の大きさ板書に関する，授業を受ける側の視点および励ましの「自信を持って」というコメントからきている「自信」が見られた。一方，セルフ・リフレクションにおい

ては反省事項と考えられる事柄からきている「改善」のほか，授業を行うときの「緊張」，「外国語活動」「外国語」の模擬授業が「難しい」ことや他教科と「違う」ことなどの記載から，これらの語句が見受けられる。

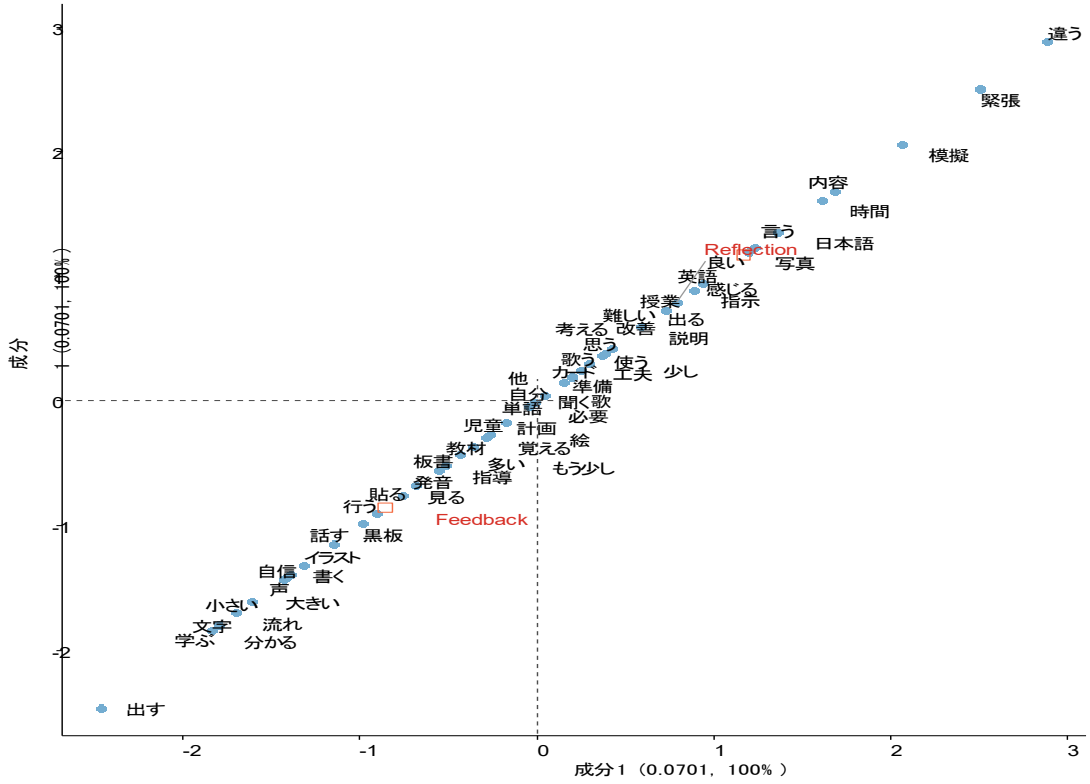


図 7：ピア・フィードバックとセルフ・リフレクションの対応分析

6．考察

6．1　ピア・フィードバックおよびセルフ・リフレクションに見られるコメント（RQ1）

上記の研究結果をもとに，RQ1 の回答として，どのような内容のコメントがピア・フィードバックおよびセルフ・リフレクションに見られるのかを記す。

ピア・フィードバックの場合，授業デザインにおいては，視聴覚教材へのコメントが非常に多い。また，指導手順や内容へのコメントも見られる。

視聴覚教材については，絵や写真などの大きさ，カラーか白黒か，字の大きさ，分かりやすいか否か，など，具体的なコメントが見られる。しかし，目標設定や教材研究な

ど，授業準備の段階で何をどのくらい行っているのかは，指導案を見なければわかりにくいこと，見ても分からない部分もあるため，評価，コメント共になしという学生も複数見られた。全体として，授業デザインにかかわる部分については，コメントも評価もしない，という学生も多数見られた。

授業実践については，声の大きさ，視線，発音，説明・指示・発問，板書，歌・チャンツとほとんどの観点でコメントが多く見られる。机間指導については，研究結果でも述べたが，2024 年度から項目に含めたため，2024 年度のみ評価，コメントがされている。

児童の立場から見て，かなり改善が必要であるという言動については，コメントが多くなる。声が小さい場合や指導案ばかり見て，前を向いていない場合には，児童役の学生の大半から指摘があった。また，ゲームなどの言語活動を取り入れた場合，説明が分かりにくいときには，わからない，というコメントが複数見受けられた。さらに，歌を積極的に歌っていない場合，模擬授業での言語活動に直接影響することもあり，指摘が多く見られた。

全体として，実際の教室現場ではどうなのか，小学生になりきって，子どもならどのように感じるか，また，反応するかという観点から評価し，コメントをしている傾向にある。また，2021，2022 年度の学生（馬場, 2024b)と比較すると，当該学科の小学校教員養成課程において，1 年次から模擬授業を行っている学年が本研究の対象であるため，模擬授業の質が向上しているといえる。

総合評価については，チェックリストの項目以外のコメントを記載していることが多い。授業がよかったかどうかだけでなく，どのような点がよかったか，どのようにすればもっとよくなるかというフィードバックがあった。また，複数教科での模擬授業と比較してどうなのか，今後，「外国語」「外国語活動」の授業にどう活かすか，というコメントも見られる。これらはセルフ・リフレクションに反映されていると言える。さらに，少数であるが，「お疲れ様」「頑張ったね」というコメントが見られた。

セルフ・リフレクションに見られるコメントであるが，こちらは，フィードバックか

らの学びとリフレクションを自由に記述してもらった。フィードバックからの学びについては，授業担当者（筆者）が模擬授業後に指摘した内容の多くが反映されていた。また，ピア・フィードバックで指摘されたことにより，改めて気づかされた点が多く記載されていた。リフレクションについては，指導案通りにできたかどうかや，「本当はこうしたかったが，上手くいかなかった」，「こうしたらもっと上手くできた」という反省，先の語句分析でも述べたように，他教科と比較した場合の「外国語活動」「外国語」の授業の難しさ，特に英語を使って授業をしていくことや，新しい表現を導入した後に，様々な言語活動を取り入れて定着させていくことなど，他教科の進め方との違いに戸惑いながら，取り組む様子が垣間見えた。

６．２　ピア・フィードバックでのコメントがセルフ・リフレクションに反映されているか（RQ2）

次に，RQ2 の回答として，ピア・フィードバックでのコメントがセルフ・リフレクションに反映されているのかどうかを述べる。

語句分析より，自らを振り返って記述するセルフ・リフレクションには，緊張の度合い，他教科の模擬授業と比較しての難しさ，指導案通りにできたのかどうか，などが記載されていた。授業担当者（筆者）やピア・フィードバックでの指摘を踏まえ，さらに自らの模擬授業を振り返り，どこができていたのか，できていなかったのかを客観的に振り返る様子が見られた。

授業担当者（筆者）とピア・フィードバックからの学びについては，次のような傾向が見える。授業担当者（筆者）からのコメントでは，指導技術や準備，英語のエラーなど，コメントが多岐にわたっているが，板書計画や指示の仕方，英語そのものについて，学生自身のリフレクションが見られた。また，ピア・フィードバックでは，児童目線でわかりやすいのかどうか，教室内で児童を引っ張っていけるのかどうか，ということも踏まえてコメントされているため，模擬授業の授業者が自分自身では気づかないことも多い。そのため，チェックリストのコメント欄に記載されたピア・フィードバックコメ

ントに見られる，声の大きさや視線，ピクチャーカードの大きさなど，具体的であり，修正可能な事柄がそのままセルフ・リフレクションに反映されていると言える。

今後，学生が指導技術を向上させるためには，ピア・フィードバックコメントに見られて，セルフ・リフレクションに見られない，児童とのかかわりや視線などについては，学生がどのくらい意識するかにより変わってくると考えられる。また，指導技術の中でも指名方法や板書計画の作成方法，英語そのものにかかわる発音や文法，語彙使用など，ピア・フィードバックでは指摘されない事柄については，授業担当教員ができるだけ細かく指導していくことが大切である。

７．教育への示唆と今後の課題

小学校教員養成課程において，模擬授業を行う際，授業担当者によるフィードバックだけでなく，ピア・フィードバックも取り入れることで，学生自身の気づきも多くなる。特に，ピア・フィードバックについては，他教科の模擬授業も経験していることも影響しているのだと考えられるが，児童目線によるものが多く見られた。したがって，積極的に取り入れることで，学生の指導技術の向上につながると言える。

また，模擬授業のピア・フィードバックコメントを見ることで，教科教育法で扱った理論や指導技術がきちんと理解されているかどうかが明らかになる。中でも，小学校の場合は必ず音から入ることや文字をどう扱うかなど，大学生目線と児童に向き合う小学校現場では異なるので，教員側からの指導コメントを行う時に，意識的に理解されていない事柄を再度指導することが必要となる。特に，音や文字の扱いについては，いきなり文字の導入から入ろうとしたり，音をしっかり聞かせなかったり，ということが見られるので，まずは音から，ということを繰り返し伝えていかなくてはならない。

今後の課題は，ピア・フィードバックとセルフ・リフレクションを通して，学生自らが模擬授業の改良すべき点に気づく過程，英語力の変化，さらに模擬授業と英語力向上へのエンゲージメントについて，検証を行うことである。

資料

英語模擬授業用チェックリスト（小学校用）

授業者：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿
評価者：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿
単元：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿
模擬授業実施日：2024 年　　月　　日（　）

	項目		評価			コメント
			A	B	C	
授業デザイン	授業・活動の目標設定		詳細に設定できている	設定できている	不十分である	
	教材研究		詳細に行っている	行っている	不十分である	
	視聴覚教材		見やすく適切である	もう少し工夫が必要である	修正点が多い	
	指導手順		綿密に組まれている	一部修正が必要である	かなりの修正が必要である	
	指導内容		必要な内容が含まれている	一部足りないところがある	不十分である	
	板書計画		見やすくわかりやすい	一部修正が必要である	修正点が多い	
授業実践	時間管理		適切である	一部修正が必要である	時間管理ができていない	
	指導技術	声の大きさ	適切である	もう少し調整が必要である	小さすぎる	
		視線	しっかりと前を見ている	時々視線がずれる	生徒を見ていない	
		発音	適切である	もう少し練習が必要である	大幅に修正の必要がある	
		説明・指示・発問	わかりやすい	一部修正が必要である	わかりにくい	
		板書（板書等）	見やすくわかりやすい	一部修正が必要である	見にくい、字が小さい	
		歌・チャンツ	自ら歌ったり踊ったりしている	恥ずかしがってあまり行っていない	全く歌おうとしていない	
		机間指導	適宜行っている	あまりしていない	全くしていない	
	授業に取り組む態度		真剣に取り組んでいる	不安が見える	やる気がない	
総合評価			とてもよい	普通	改善が必要	

図 8：英語模擬授業用チェックリスト

Micro Teaching Self-Reflection Sheet

Your ID		Name		Date	
Textbook					
Target expression					
Topic					
Today’s goal					
Reflection					
What did you learn from feedback?					
What is your next goal?					
Questions and comments					
Comments from Mrs. Baba					

図 9：Micro Teaching Self-reflection Sheet

注

本研究は 2025 年 8 月 10 日に獨協大学で開催された全国英語教育学会第 50 回記念埼玉研究大会にて研究発表を行った内容に加筆修正を行ったものである。

謝辞

本研究は,日本学術振興会JSPS科研費　基盤研究(C)（一般)(課題番号:JP25K04354)「教員養成課程における英語力と指導技術向上のための足場架けと協働学習の効果」（研究代表者：馬場千秋）の助成を受けたものである。

参考文献

秋田喜代美・キャサリン・ルイス. (2008). 『授業の研究　教師の学習　レッスンスタディへのいざない』東京：明石書店.

馬場千秋. (2021). 「教員養成課程における授業研究：英語模擬授業用チェックリスト作成の試み」『帝京科学大学教育・教職研究』第 7 巻第 1 号. 67-74.

_____. (2022). 「英語教員養成課程における授業研究でのピア・フィードバックの試み」『帝京科学大学教育・教職研究』第 7 巻第 2 号. 39-48.

_____. (2024a).「英語教員養成課程における模擬授業でのピア･フィードバック効果」*AJELC Journal,* 9, 25-37.

_____. (2024b, August).「小学校英語教員養成課程における模擬授業でのピア・フィードバックコメント分析」第 49 回全国英語教育学会福岡研究大会発表資料.

神保尚武・久村研・酒井志延・髙木亜希子・清田洋一(編). (2014). 『成長のための省察ツール　言語教師のポートフォリオ【英語教師教育全編】』JACET 教育問題研究会.

神保尚武・久村研（監修）. (2021). 『小学校英語指導者のポートフォリオ（J-POSTL エレメンタリー)』　JACET 教育問題研究会.

小菅敦子・小菅和也. (2018). 「付箋を用いた英語授業研究協議：若手英語教師の成長」『武蔵野教育學論集』4 号, pp. 81-89.

望月正道・小菅敦子・小菅和也・淡路佳昌・富島奈央. (2016). 「ベテラン英語教師は,若手英語教師の授業にどう助言するか―授業研究協議の発話分析から」『麗澤レヴュー』第 22 巻, pp. 13-38.

望月正道・小菅敦子. (2017). 「英語授業研究のためのフレームワーク」『中部地区英語教

育学会紀要』46 巻, pp. 141-148. https://doi.org/10.20713/celes.46.0_141

文部科学省. (2016). 「教員養成・研修　外国語（英語）コア・カリキュラム」 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2017/04/12/1384154_3.PDF （2025 年 11 月 25 日参照）.

文部科学省. (2024). 「令和 6 年度（令和 5 年度実施）公立学校教員採用選考試験の実施状況のポイント」 https://www.mext.go.jp/content/20250124-mxt_kyoikujinzai01-000039457_1.pdf （2025 年 11 月 25 日参照）.

_____. (2024). 「令和 5 年度公立小学校における英語教育実施状況調査」 https://www.mext.go.jp/content/20240509-mxt_kyoiku01-000035833_2.pdf （2026 年 2 月 25 日参照）.

小篠敏明. (1987).「授業分析・評価の視点－中学校英語科の場合－」『中国地区英語教育学会研究紀要』No. 17, pp.145-151.

東京都. (2025). 「令和 7 年度東京都公立学校教員採用候補者選考（8 年度採用）応募状況」 https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/documents/d/kyoiku/2025-05-29-122146-454 （2025 年 11 月 25 日参照）

Baba, Chiaki. (2023). “What Kind of Peer Comments Improve Students’ Teaching Skills in Preservice English Teacher Training Courses in Japan?” A*sia TEFL Proceedings 2023: Papers from the 21st Asia TEFL Conference.* 713-726.

_____. (2025, July). “Weaknesses and Concerns about English Proficiency and Teaching Skills of Elementary School Teacher Training Students.” Paper presented at the 23rd AsiaTEFL International Conference 2025, the Education University of Hong Kong.

Dudley, P. (2015). *Lesson Study: Professional learning for our time.* Routledge.

Kamimura, T. & Takizawa, T. 2012. “The Effects of Peer Feedback on Student Teachers’ teaching demonstrations in an EFL teacher-training course in Japan.” *Senshu Journal of Foreign*

Language Education, 40, 5-23.

Kamimura, T., Takizawa, T. & Takada, M. 2014. “Teacher and Peer Feedback in Microteaching in a Japanese University.” *KATE Journal*, 28, 1-14. Kanto-Koshinetsu Association of Teachers of English.

O’leary, M. (2014). *Classroom Observation*. Routledge.

Savas, P. (2012). “Micro-teaching videos in EFL teacher education methodology courses: Tools to enhance English proficiency and teaching skills among trainees.” *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 55, 730-738.

Wu, Cheng-Chih & Kao, Hue-Ching. (2008). “Streaming Videos in Peer Assessment to Support Training Pre-service Teachers.” *Educational Technology & Society*, 11(1), 45-55.

大学英語授業におけるラウンド制指導法に基づくリーディング指導：ESL 用教科書を用いた実践から

The Round System Method in a University EFL Reading Course: A Classroom Practice Using an ESL Textbook

笠巻知子(京都外国語大学)

キーワード：リーディング指導、大学英語授業、ラウンド制指導法、ESL 用教科書

Abstract

This study examines the implementation of the Round System Method in a beginner-level English course for second-year EFL university students using an ESL textbook. ESL materials can be challenging for many EFL learners due to unfamiliar vocabulary and limited background knowledge, often resulting in insufficient comprehension in conventional lesson formats. To address this issue, the study investigated whether the Round System Method—employing multiple approaches to a single text and integrating all four language skills to enhance communicative competence—can function effectively in a university EFL classroom. The instructional sequence began with vocabulary instruction, followed by listening and reading activities. Students then practiced oral reading and reproduced the content in their own words, concluding with group discussions to develop expressive skills. The results indicated that this stepwise, multi-faceted support facilitated deeper comprehension and increased students' confidence and motivation to participate. In addition to improved reading skills, students reported improvement in speaking ability. These findings suggest that the Round System Method is applicable to university EFL instruction and serves as a structured pedagogical framework that enables lower-proficiency learners to engage meaningfully with challenging ESL materials.

1. はじめに

ラウンド制指導法(鈴木, 2007)は、1 つの教材英文を複数の角度から段階的に学習することで、読解力・語彙力・表現力の統合的な育成を目指す指導法である。中学・高校を中心に広く実践され、従来型の授業と比較して内容理解の促進や英語力向上の実感といった効果が報告されてきた(藤田, 2012, 2013, 2020; 黒川, 2019, 2020; 鈴木, 2007)。

一方、大学英語教育におけるラウンド制指導法の適用例は限られており、高等教育段階での実践報告は少ない。大学生は語彙力や読解経験に大きな個人差があり、授業時間も限られているため、中高で確立された指導法をそのまま適用することは容易ではない。筆者はこれまで大学生を対象に EFL 用教科書を用いた実践と学習効果を報告してきた（笠巻, 2021, 2022; 笠巻他, 2023）が、週 1 回の授業形態では授業進度や活動設計に課題が残った。

さらに近年、大学ではアカデミックな内容を扱う ESL 用教科書の採用が増加している。これらの教材は、語彙・構文の難度が高く分量も多い上、学習者にとって馴染みの薄い題材を含むことが多い。そのため、ESL 用教材に対するラウンド制指導法の有効性は、十分に検証されていない。

そこで本実践では、筆者が従来 EFL 用教科書を用いた授業で展開してきたラウンド制指導法の基本的な構成を基盤としつつ、ESL 用教科書の特質を踏まえ、指導の進め方に部分的な修正を加えた。具体的には、語彙の難度が高く英文量も多く、内容理解に背景知識が求められるという ESL 教材の傾向を考慮し、事前段階でのスキーマの活性化、語彙支援の反復的提示、本文の適切な単位での区切り提示、音声速度の調整などを行った(詳細は 3.6 節参照)。これらはラウンド制指導法の枠組み自体を変更するものではなく、各ラウンドにおける活動設計や支援のあり方を、学習者の習熟度および教材の性質に応じて調整することを目的としたものである。

2. ラウンド制指導法とは

ラウンド制指導法(鈴木, 2007)は、リーディングを中心に他の 3 技能を統合的に伸ば

し、コミュニケーション能力の向上や大学入試対策にも効果を発揮するとされる指導法である。1 つの教材を複数のアプローチで段階的に繰り返し扱い、十分なインプットを確保しながらアウトプットへと導く点を特徴とする。本指導法は、概要理解から要点理解・細部理解へと進み、文構造の理解、和訳と音読による言語材料の内在化、リプロダクション、復習、コミュニケーション活動へと展開する 9 つのラウンドで構成される。詳細は笠巻(2021)に譲り、ここでは概略のみ示す。従来の授業ではインプットが不十分なままアウトプットを求める傾向があるが、本指導法は豊富なインプットと段階的なアウトプットを重視する点で、特に初級〜中級学習者に有効と考えられる。

本研究では、この枠組みに基づき、大学英語授業において ESL 用教科書を用いた実践を行った。以下にその概要を示す。

3. 実践の概要

本実践では、筆者がこれまで EFL 用教科書を用いた授業で実施してきたラウンド制指導法の手続き(笠巻, 2021)を踏襲した。本稿では過去の実践と重複する手続きの詳細は割愛し、ESL 用教科書使用時に新たに調整した点を中心に、学生の反応と共に報告する。

3.1 対象者

本実践の対象は、京都府内の私立大学に在籍する英語専攻ではない 2 年生 15 名であり、必修科目として本授業を履修している。授業は 1 回 100 分、通年 28 回実施した。対象学生の英語力は CEFR A1 レベルである。

3.2 到達目標

本実践は学科の共通シラバスに基づいて実施され、その到達目標は「英語を総合的に学び、語彙力をさらに伸ばすことができる。また、様々な読み物を読み、そのサマリーを英語で作成でき、その内容について英語で積極的に話すことができる。」である。

3.3 使用テキスト

教科書は学科で指定された『Reading for the Real World Intro』(Peggy Anderson and Sam Robinson 著)を使用した。本稿では、Unit7 “Steve Jobs’s Commencement Address at Stanford

University”(資料 1)を用いた実践を報告する。

3.4 教員が準備する教材

3.4.1 語彙リスト(資料 2)

語彙リストには、教科書の重要語に加え、学生の語彙力を踏まえて教員が選定した語や、学生が理解できないと回答した語を含めた。語句の一部はあらかじめ教員が意味を提示するが、文脈や前後関係から意味を類推させるもの、辞書を用いて意味や用法を調べさせるものも含めて構成した。

3.4.2 ワークシート(資料 3)

十分な教材研究に基づき、「事実発問」「推論発問」「個人の意見を問う問題」の 3 つの観点(鈴木, 2007)から内容理解に関する質問を作成し、学生に配布した。質問はすべて筆者が作成し、英問英答を除くワークシートは学生の英語力を考慮して日本語で作成した。

3.4.3 音読練習シート(資料 4)

語彙リストの語句を中心に空所を設け、対応する日本語を提示した音読練習用ワークシートを作成した。日本語提示により、丸暗記に頼らず日本語から英語表現を想起できるようにした。習熟後は、日本語なしの空所補充音読へと段階的に移行させた。

3.4.5 日英通訳演習シート(資料 5)

意味のまとまりごとに区切った英文に日本語訳を付した日英通訳演習シートを作成した。日本語訳は、学生にとって理解しやすいように、可能な限り直訳に近い形で提示し、意訳にならないよう留意した。学生が英文内容を十分に理解した後の第 6 ラウンド以降に配布し、日本語から英語を産出する練習として用いた。

3.5 指導の流れ

本実践では、教科書 1 教材を 4 回の授業時間をかけて段階的に扱った。本稿で使用したラウンド制指導法の指導課程および実施した授業回の対応を表 1 に示す。

表1

本実践におけるラウンド制指導法の指導課程(笠巻, 2021)

ラウンド	授業回	指導内容
Preラウンド	第1回(40分)	スキーマの活性化、未習得構文学習
第1ラウンド	第1回(30分)	未習得語彙学習後、リスニングで概要を理解する。
第2ラウンド	第2回(20分)	リスニングしながら黙読して要点を理解する。
第3ラウンド	第2回(30分)	リスニングやリーディングによる細部の理解をする。
第4ラウンド	第2回(20分)	パラグラフの構成と展開法を分析後、必要があれば、難しい英文の構造説明、和訳、及びその英文を暗唱できるほどに徹底的に音読練習をする。
第5ラウンド	第3回(30分)	理解した教材英文を多様な方法で音読する。
第6ラウンド	第3回(30分)	音読による復習後、「日英通訳演習」「英問英答」「サマリー」「リテリング」のうち1つか2つの再生活動を行う。
第7ラウンド	第4回(50分)	理解した内容について自分の考えを英語でまとめ、それを見ずに発表したり、話し合ったりする。

3.6 インプット指導における工夫

3.6.1 スキーマの活性化

本実践では、ラウンドに入る前段階として、Pre ラウンドでスキーマの活性化と未習得構文の導入を行った。本実践の対象学生は、教科書に掲載されたスティーブ・ジョブズの写真を見ても人物を認識できず、背景知識が不足していたため、まず PC やスマートフォンを用いて各グループでジョブズに関する情報を検索させ、得られた内容を板書させ、クラス全体で共有する活動を行った。続いて、YouTube でジョブズの実際のスピーチを英語字幕と日本語字幕付きで視聴し、人物像やスピーチの文脈理解を促した。初めて聴くスティーブ・ジョブズのスピーチに対して、集中して画面を見入る学生の様子が観察された。

3.6.2 語彙指導

本実践の対象学生は語彙力が著しく不足していたことに加え、ESL 用教科書の語彙や表現は EFL の大学生にとって難度が高いため、各ラウンド開始時に語彙指導を繰り返し実施し、語彙の定着を図った。具体的には、以下の手順で行った。

1. 語彙リストを用いず、

T:「日」→「英」➡ Ss:「英」（まねる）続いて T:「英」➡ Ss:「英」（まねる）

2. 語彙リストを用いて、１と同じ手順を繰り返す。

3. 語彙リストを用いて、

T:「日」➡ Ss:「英」（音読）続いて T:「英」➡ Ss:「英」（まねる）

3.6.3 教材英文の提示量

授業では、本文全体(5 パラグラフ・467 語)を一度に提示するのではなく、第 1 パラグラフ／第 2・3 パラグラフ／第 4・5 パラグラフの 3 つに分割して提示した。学習負荷を調整し、各段階で内容理解を確実にすることを目的としたものである。

3.6.4 リスニング音声の選定

教科書付属の音声は、本実践の対象者には速度が速すぎたため、意味のまとまりごとにポーズを入れた教員のモデル音声を、内容理解の段階で本文を読む際のペースメーカーとして使用した。これにより、語彙負荷の高い教材でも、適切な速度で英文を処理しながら理解を進められるよう配慮した。

3.7 アウトプット指導における工夫

3.7.1 音読練習

教材英文の内容理解を十分に行った後、パラグラフごとに複数の手法を用いて音読練習(Overlapping、空所補充音読、Shadowing)を行った。授業内で基本的な音読練習を行ったのち、配布した「日英通訳演習シート」(資料 5)を用いて、授業外学習として繰り返し音読するよう課した。翌授業日には音読テストを実施し、アウトプットに必要な語彙・構文の定着を図った。テストに向けて音読練習に熱心に取り組む学生の様子が見られ、その取り組みの姿勢が音読テストにおける語彙や構文の定着として一定程度表れていた可能性がある。

3.7.2 英問英答

学生の関心と関連性の高いトピックを題材に、個人の意見を問う英問英答タスクを課した。扱った問いは、Do you think it is unnecessary to study at a university or to graduate from the university to make your dreams come true? Why? Give three reasons to support your

idea.(資料 3)であり、大学で学ぶ意義と将来の目標との関係について立場を明確にし、理由を 3 点挙げて論理的に説明することを求めた。

これらのタスクは主に授業外課題として実施した。まず日本語で内容を考えさせ、その後英語に書き直させた。作成した英文については、英作文添削アプリ(Grammarly(https://www.grammarly.com/Grammarly))を用いて表現や文法の誤りを確認し、修正させた。さらに、本課題は第 7 ラウンドの最終発表につながるため、完成した英文を十分に音読し、ほぼ暗唱できるまで練習することを求めた。

3.7.3 最終発表

第 7 ラウンドでは、前節で作成した英問英答の内容をもとに、自分の意見を英語で口頭発表させた。学生は原稿を読み上げることなく、自分の言葉で発表していた。図 1 に、学生が書いた口頭発表の原稿例を、教員による修正を加えない形で示す。

図 1
口頭発表の原稿例

I think it is unnecessary to study at a university, but necessary to graduate from the university to make my dreams come true. My goal is to speak Russian very fluently. But studying myself at home is more effective for speaking Russian then studying at the university. Moreover, tuition fees are very high. However, I want to get a diploma to get a job, so I must go to college and pay high tuition fees.

4. 学生の反応：授業アンケート結果から

最終授業日に、本実践の対象学生に授業アンケートを実施した。アンケートの項目(資料 6)は、笠巻(2022)の質問項目を本実践の内容と対象者に合わせて一部改変して使用したものである。回答に際しては、アンケート結果が成績には一切影響しないことを説明したうえで、得られたデータを研究会発表や論文作成に利用することについて同意を得た。本実践の履修者は 15 名であったが、当日の出席状況および回答の任意性を考慮した結果、自由記述を含む有効回答は 13 名分であった。

まず、質問 3 および質問 5 について、7 件法(1＝全くそう思わない～7＝とてもそう思う)による回答の平均値(*Mean*)および標準偏差(*SD*)を算出した。これら 2 項目から成る尺度の内的一貫性は α＝.72 であり、分析に用いる上で一定の信頼性が認められた。質問 3「この授業で使用したリーディング教材の内容は興味深いものでしたか」の平均値は

5.69(*SD* = 0.63)、質問 5「この授業を受けて、自分の英語力は向上したと思いますか」の平均値は 5.85(*SD* = 0.55)であった(*n* = 13)。これらの結果を表 2 に示す。

表2
質問3, 5の平均値(*Mean*)および標準偏差(*SD*)

項目	*M*	*SD*	α
Q3.この授業で使用したリーディング教材の内容は興味深いものでしたか。	5.69	0.63	.72
Q5.この授業を受けて、自分の英語力は向上したと思いますか。	5.85	0.55	

Note. *N* = 13.　*M* = *Mean*

次に、質問 1、4 については選択肢ごとの回答割合(%)を算出し、学生の回答傾向を把握した。質問 1「ラウンド制指導法による英語授業について」では、「とてもよく理解できる」が 53.8%、「理解できる」が 46.2%で、全回答者が授業内容を理解できたと回答した。質問 4「授業で使用したリーディング教材の分量について、どのように感じていますか」では、「ちょうど良い」が 76.9%、「少し長い」が 23.1%であった。これらの結果を表 3 に示す。

表3
質問1, 4の回答結果(%)

項目	回答	
Q1.ラウンド制指導法による英語授業について	とてもよく理解できる	理解できる
	53.8	46.2
Q4.授業で使用したリーディング教材の分量について、どのように感じていますか。	ちょうど良い	少し長い
	76.9	23.1

続いて、質問 2、6 については、複数回答可のため、回答個数を出し、学生の回答傾向を把握した。質問 2「以下の中から、英文理解に役立ったと思うものを選んでください。」では、語彙リスト 10 件、音読練習シート 9 件、ワークシート 8 件、日英通訳演習シート 8 件であった。質問 6「4 技能のうち、どのスキルが伸びたと思いますか」については、リーディング 10 件、スピーキング 3 件、ライティング 2 件、リスニング 1 件であった。これらの結果を表 4 に示す。

表4

質問2, 6の回答結果(件数)

項目	回答			
Q2.以下の中から、英文理解に役立ったと思うものを選んでください。	語彙リスト 10	音読練習シート 9	ワークシート 8	日英通訳演習シート 8
Q6.4技能のうち、どのスキルが伸びたと思いますか。	リーディング 10	スピーキング 3	ライティング 2	リスニング 1

複数回答可

また、自由記述回答については、川喜田(1986)を参考にKJ法による分析を行った。具体的には､回答内容を意味単位に分割したうえでラベリングおよびグルーピングを行い、内容の類似性に基づいて統合・整理し、最終的に本実践における学習経験を特徴づける主要な5つのカテゴリ「授業への肯定的評価と楽しさ」「授業の分かりやすさ」「段階的な内容理解の深化」「教員による語彙・学習支援」「多様な活動による継続的な参加」を抽出した。本稿では、複数の回答に共通して確認され、本実践における授業設計および学習活動の特性を反映していると判断されたカテゴリを主要カテゴリとして示した。一方、個々の回答にとどまる記述については小カテゴリとして把握したが、上位概念としては独立させず、内容的に関連する主要カテゴリの下位に位置づけた。表5に、自由記述回答から抽出された各カテゴリおよび各カテゴリが示す学習経験の内容を文章で整理した解釈を示す。

表5

抽出されたカテゴリおよび各カテゴリが示す学習経験の内容

カテゴリ	学習経験の内容
授業全体への肯定的評価・楽しさ	このカテゴリには、「素晴らしい」「非常に楽しく取り組めた」「たのしく学べた」といった授業全体を肯定的に評価する記述に加え、「授業に関心や興味が持てた」といった情意的反応が含まれていた。これらの記述から、学習者は本実践の授業を前向きに捉え、内容に対して関心を持ちながら取り組んでいたことがうかがえる。
授業の分かりやすさ	授業の分かりやすさに関する記述として、「分かりやすかった」とする回答が複数の学生から示された。内容理解のしやすさが明示的に言及されており、学習者にとって授業構成や指導の進め方が理解を支える要因として認識されていたことが示された。
多様な活動による継続的な参加	活動内容に関する記述では、「音読をした」「色々な活動があった」「飽きることなく取り組めた」といった回答が確認された。複数の活動を組み合わせた授業展開が、学習への継続的な参加や集中につながっていたことが、学習者の視点から示された。
段階的な内容理解の深化	このカテゴリでは、「細かいところまで学習できた」「完全に理解できた」「学習するうちに理解できるようになった」といった記述が見られた。これらの回答は、学習の進行に伴って理解が段階的に深まっていったという学習過程への認識を示すものであり、学習者が内容理解の変化を自覚していたことを表している。
教員による語彙・学習支援	教員の支援に関する記述としては、「分からない単語を語彙リストに入れてくれた」「1つ1つ丁寧に教えてくれた」といった回答が見られた。これらは、語彙支援や指導の丁寧さが、学習を進める上で重要な支援として受け止められていたことを示している。

4.1 ラウンド制指導法について

表 2 および表 3 に示した結果から、学習者は本実践における授業構成を概ね理解可能なものとして受け止めていたことが示唆された。さらに、自由記述の分析結果(表 5)においても、「授業の分かりやすさ」および「段階的な内容理解の深化」というカテゴリが抽出されており、学習者が概要から細部へと進む学習過程を経験していたことがうかがえる。理解の進み方に言及する記述が確認された点は、理解が形成されていく過程そのものが学習者に自覚されていた可能性を示している。これは、ラウンド制指導法の特徴である反復性および段階的な構成が、学習者の認知的処理を支えた可能性を示す結果と解釈できる。加えて、ESL 用教科書という相対的に負荷の高い教材を用いたにもかかわらず、理解が一定程度得られていたと認識されていた点は、(笠巻, 2021, 2022; 笠巻他, 2023)で報告された傾向とも整合的である。

4.2 教員が作成した教材について

表 4 において語彙リストを挙げた学生が最も多かった点を踏まえると、語彙支援が学習者にとって特に重要な役割を果たしていたことが示唆される。自由記述の質的分析においても、「教員による語彙・学習支援」というカテゴリが抽出され、自由記述には「分からない単語を語彙リストに入れてくれた」「1 つ 1 つ丁寧に教えてくれた」といった、語彙リストを中心とした教員の支援に対する肯定的な言及が複数確認された(表 5)。これらの結果から、学習者は英文理解の際、教員が作成した他の教材よりも語彙面での支援を多く参照しており、それを主要な手がかりとして捉えていた可能性がある。

本実践では、各ラウンドにおいて語彙リストを活用し、繰り返し語彙に触れる機会を設けることで定着を図ってきた。このような反復的な語彙支援が、内容理解を支える基盤として機能していた可能性が、学習者の認識から読み取れる。すなわち、語彙への継続的な支援は、ラウンド制指導法における段階的な理解形成を下支えする要因の一つであったと考えられる。この点は、受容的語彙知識が産出的語彙知識と比べて、読解力とより密接な関連を示すことが報告されている知見(Tong et al., 2023)とも整合的である。したがって、本実践の継続的な語彙支援は、学習者の読解活動への安定した関与を促す

要因であった可能性が示唆される。

4.3 教材英文の分量と題材への関心について

教材英文の分量に関する回答では、「ちょうど良い」とする学生が多数を占め、「少し長い」と感じた学生は一定数にとどまっていた(表 3)。この傾向から、英文量は概ね受容可能な範囲に収まっていたと考えられる。本実践では、本文を 3 つのまとまりに分け、1 回あたりの提示量を調整して扱ったが、こうした段階的提示が、英文読解に対する心理的負担の軽減に寄与していた可能性がある。この点は、自由記述において「授業の分かりやすさ」や「段階的な内容理解の深化」といったカテゴリが抽出されたことと対応している(表 5)。学習者が授業の進め方そのものを、理解を支える要因として言及していたことから、教材提示の工夫が内容把握の過程を支えていたことが示唆される。一方で、題材の興味深さに関する評価は肯定的な水準にはあったものの、非常に高い値とは言い難い結果であった(表 2)。自由記述でも、授業全体への満足や活動の楽しさに触れる記述は多く見られたものの、題材そのものへの強い関心を明確に示す言及は相対的に多くはなかった(表 5)。これらを総合すると、ESL 用教材の題材は一定程度受け入れられてはいるものの、EFL 環境の学習者にとって必ずしも高い魅力をもって受け止められるとは限らない可能性が示唆される。この点に関連して、Patall and Robinson (2008)は、学習者がトピックを自己選択できる場合、内発的動機づけが促進されることを報告している。この知見は、学習者に選択の裁量を与えること自体が動機づけを高める可能性を示すものである。したがって、本実践のリーディング授業においても、教科書内で学習者が読みたいと感じる題材を選択できるようにすることは、学習意欲のさらなる向上に寄与する可能性がある。

4.4 英語力の向上について

英語力の伸びに関する自己評価は全体として肯定的であり、多くの学習者が本授業を通して英語力の向上を実感していた(表 2)。なかでも、最も伸びた技能としてリーディングを挙げた学生が多かったことは、本授業がリーディングを中核に構成されていた点と整合的であり、指導の焦点が学習者の認識にも反映されていたと考えられる(表 4)。

一方で、リーディングに次いでスピーキングの伸びを挙げた学生が一定数見られた点も注目される(表 4)。本実践では、1 つの教材英文を複数の活動で繰り返し扱う構成のもと、語彙学習、リスニング、複数回のリーディング、音読を経て発表活動へと展開しており、理解した内容や習得した語彙が発話と結びつくよう設計されていた。このような構成は、インプットを基盤とした活動がアウトプットを通して再構築されるとするSwain(1985)のアウトプット仮説とも整合的であり、本実践においても、読解を通して獲得された語彙や内容が発話過程で再活性化されることによって、学習者のスピーキングに対する肯定的な認識が形成された可能性が示唆される。

4.5 自由記述にみられた学習意欲・授業参加への意識

自由記述の分析から、本実践の授業に対する肯定的な学習経験が多く報告されたことが確認された(表 5)。とりわけ、「授業全体への肯定的評価・楽しさ」のカテゴリには、「楽しく学べた」「やりがいを感じた」「協働的に学習できた」といった記述が含まれており、学習者が授業全体を前向きに受け止めていたことが示された。

また、「授業の分かりやすさ」および「段階的な内容理解の深化」に関する記述からは、内容の全体像を把握したうえで理解を徐々に深めていく授業の進め方が、理解を支えるものとして学習者に認識されていたことが示唆される。

さらに、「多様な活動による継続的な参加」や「教員による語彙・学習支援」に関する記述から、音読やグループワークを組み合わせた授業構成や語彙リストを用いた支援が、学習への参加を促し、内容理解を支える要因として機能していた可能性があることがうかがわれる。

以上の結果は、初級レベルの学習者にとって英文読解の負担が大きい状況においても、授業が肯定的に受容され、学習への関与が維持されていたことを示している。このことから、本実践におけるラウンド制指導法の特徴が、学習者の学習経験として前向きに捉えられていた可能性が示された。

この傾向は、ラウンド制指導法の授業が「分かりやすく、楽しい」と学習者に受け止められていたことを報告した笠巻(2022)の結果とも整合する。すなわち、ラウンド制指

導法は、一定の学習負担を伴う状況においても、学習者の肯定的な授業認知および学習への関与を維持・促進する枠組みとして機能する可能性が、本実践の結果からも示唆された。

4.6 全体の考察

本研究の分析結果を総合すると、ESL 用教材のように相対的に難度の高い英文を扱った場合でも、ラウンド制指導法を取り入れることで、学習者が内容理解および自身の英語力の向上を前向きに捉える状況が形成されていたと考えられる。とりわけ、スキーマの活性化、語彙リストを軸とした継続的な語彙支援、英文提示量の調整、段階的な理解深化の構成、音読から意見表明へと展開するタスク設計が、理解の促進と学習への関与を支える要因として機能していた可能性がある。こうした結果から、ラウンド制指導法は、大学英語授業において学習者の理解を支えつつ英語使用へと導く指導法の一つとして位置づけられる可能性が示唆される。

本実践は 18 名という比較的小規模なクラスで実施されたものであり、学習者一人ひとりに教員の目が届きやすい環境が学習者の理解や授業参加を支えた可能性は否定できない。一方で、鈴木(2007)は約 40 名規模の高校英語授業においてもラウンド制指導法の有効性を報告しており、教員の目が届きにくい大人数クラスにおいても学習者の理解促進や言語運用能力の向上が確認されている。これらの知見は、ラウンド制指導法が小規模クラスに限定されず、一定規模の集団に対しても適用可能であることを示唆する。したがって、ラウンド制指導法の有効性はクラスサイズそのものに依存するのではないと考えられる。

教員の立場から本実践を振り返ると、大学英語授業で ESL 用教科書を扱う際には、教材の難易度そのものよりも、学習者が内容理解に至るまでの学習過程をいかに構成するかが重要であることが改めて認識された。本実践では、ラウンド制指導法の枠組みを基盤としつつ、スキーマの活性化、語彙支援、英文提示量の調整、音読活動の段階的導入を組み合わせることで、ESL 用教材であっても過度な負担なく扱うことが可能となった。その結果、学習者は難度の高い教材を処理すること自体を目的とするのではなく、内容

理解を土台として再生や意見表明へと活動を発展させることができたと考えられる。さらに、最終段階で自身の考えを英語でまとめ発表する活動を取り入れたことで、教材内容と学習者自身の経験や考えとを結び付ける展開が可能となり、授業全体の学習過程に一貫性を持たせることができた。このことから、ESL 用教科書を大学英語授業に導入する際には、ラウンド制指導法を一律に適用するのではなく、学習者の英語力、授業時間数に応じて各段階の構成や支援の在り方を柔軟に調整することが、実践上の重要な示唆である。

5. まとめと今後の課題

本研究では、ESL 用教科書を用いた大学英語授業にラウンド制指導法を適用し、その可能性を検討した。語彙や題材の難度が高い教材であっても、スキーマの活性化や語彙支援、段階的なタスク構成を通して、初級レベルの学生でも理解を伴って取り組むことが可能であることが示された。学生アンケートにおいても授業は概ね肯定的に評価され、リーディングを中心とした英語力向上の実感が報告されるなど、先行研究の結果とも整合する傾向が確認された。以上より、ラウンド制指導法は、ESL 用教科書を扱う大学英語授業においても有効に機能する可能性が示唆された。

一方で、本稿は事後アンケートおよび自由記述に基づく実践報告であり、事前・事後比較や客観的指標を用いた指導効果の検証は行っていない。また、各ラウンド段階の効果を統制的に検証する研究設計にはなっていない。

今後は、大学英語教育におけるコミュニケーション能力育成の観点から、ラウンド制指導法の指導効果を客観的指標を用いて検証していく必要がある。特に、読んで理解した英文内容に基づく個人の意見発表においては、発表原稿作成過程をより精緻に設計することが求められる。さらに、生成 AI を活用した原稿の推敲や音読練習を取り入れる実践(Hennessy, 2025)も参照しつつ、発話の質を高める活動の在り方について検討を深めていくことが今後の課題である。

注

本稿は、2025 年 2 月 1 日に開催された第 6 回授業学研究大会で、口頭発表を行った内容を詳細に報告するものである。

参考文献

藤田賢 (2012).「『ラウンド制指導法』を用いた教科書を使った英語で行う授業の研究」『中部地区英語教育学会紀要』*41*, 221–228.

藤田賢 (2013).「高校英語授業における『ラウンド制指導法』と『文法訳読法』による効果の比較」『中部地区英語教育学会紀要』*42*, 269–274.

藤田賢 (2020).「高校英語授業におけるラウンド制指導法による実践例とその効果」『人間文化』*35*, 99–117.

笠巻知子 (2021).「大学英語授業における『ラウンド制指導法』に基づく 4 技能を統合した指導」『教育実践研究紀要』*4*, 73–87.

笠巻知子 (2022).「大学英語授業の指導法が教員志望学生の将来の英語指導法に及ぼす影響:大学英語授業における「ラウンド制指導法」は彼らが将来使いたい指導法を考える上で影響を与えるか？」『教育実践研究紀要』*5*, 10–22.

笠巻知子, 鈴木寿一, 有本純, 溝畑保之, デッカー・ウォーレン (2023).「大学英語授業における 4 技能統合型指導とその効果:英語教育コース 1 年次の授業改善のために」『教育実践研究紀要』*6*, 17–28.

川喜多二郎 (1986).『KJ 法：混沌をして語らしめる』中央公論社.

黒川愛子 (2019).「日本人中学生のスピーキング力育成に対する『ラウンド制指導法』の有効性に関する実証研究:中学 2 年生段階での活用」『LET 関西支部研究収録』*17*, 31–55.

黒川愛子 (2020).「日本人中学 2 年生・3 年生のスピーキング力育成に対する『ラウンド制指導法』の効果に関する実証研究:スムーズな小中接続に向けて」『LET 関西支部研究収録』*18*, 99–124.

鈴木寿一 (2007). 「コミュニケーションのための基礎力と入試に対応できる英語力を育成するための効果的な指導法―ラウンド制指導法」『平成 18 年度 Super English Language High School 研究開発実施報告書』(pp.71–84). 京都外大西高等学校.

Hennessy, E. (2025). Enhancing L2 writing with ChatGPT for Japanese EFL students. In B. Lacy, M. Swanson, & P. Lege (Eds.), *Moving JALT into the future: Opportunity, diversity, and excellence* (pp. 32–42). Japan Association for Language Teaching. https://doi.org/10.37546/JALTPCP2024-04

Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin, 134*(2), 270–300. https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270

Robinson, S., & Anderson, P. (2022). *Reading for the real world intro*. (4th ed.). Compass Publishing.

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* (pp. 235–253). Newbury House.

Tong, Y., Hasim, Z. & Abdul Halim, H. (2023). The relationship between L2 vocabulary knowledge and reading proficiency: The moderating effects of vocabulary fluency. *Humanities & Social Sciences Communications 10*, 555. https://doi.org/10.1057/s41599-023-02058-2

資料 1. 教材例

I am honored to be with you today at your commencement. This is the closest I've ever gotten to a college graduation. I dropped out of Reed College after the first 6 months, but then stayed around as a drop-in for another 18 months or so before I really quit. So why did I drop out? It started before I was born. My biological mother was a young graduate student, and she decided to put me up for adoption. She felt very strongly that I should be adopted by college graduates, so everything was all set for me to be adopted at birth by a lawyer and his wife, except that they decided they really wanted a girl at the last minute. Instead, my parents got a call asking, "We have an unexpected baby boy; do you want him?" They said: "Of course." My biological mother found out later that my mother had never graduated from college and that my father had never graduated from high school. She refused to sign the final adoption papers. She only relented a few months later when my parents promised that I would someday go to college.

Seventeen years later, I did go to college, but I naively chose a college that was almost as expensive as Stanford, and all of my working-class parents' savings were being spent on my college tuition. After six months, I couldn't see the value in it, so I decided to drop out and trust that it would all work out OK. It was pretty scary at the time, but looking back, it was one of the best decisions I ever made. The minute I dropped out I could stop taking uninteresting classes and begin dropping in on the ones that looked far more interesting.

Much of what I stumbled into turned out to be priceless. For example, since I didn't have to take the normal classes, I decided to take a calligraphy class one semester. I learned about what makes great typography great. It was beautiful, historical, artistic and subtle in a way that science can't capture, and I found it fascinating.

Ten years later, when we were designing the first Macintosh computer, it all came back to me and we designed it into the Mac. It was the first computer with beautiful typography. If I had never dropped in on that single course, the Mac would have never had multiple typefaces or proportionally spaced fonts, since Windows copied the Mac, it's likely that no personal computer would have them.

You can't connect the dots looking forward. You can only connect them looking backwards, so you have to trust that the dots will somehow connect in your future. You have to trust in something - our gut, destiny, whatever. Follow your instincts, even when they lead you off the well-worn pathways, and that will make all the difference.

資料 2. 語彙リスト（一部のみを掲載）

1st paragraph

E⇒J	English	Japanese	J⇒E
	commencement	卒業式	
	drop out	辞める、退学する	
	drop-in	（正規の学生ではない者が）聴講する	
	biological mother	**産みの**母親	
	graduate student	大学院生	
	put me up for the **adoption**	**養子**に出す	
	at birth	生まれた時に	
	at the last minute	直前になって、いよいよという時に	
	instead	代わりに	
	relente	（怒りや興奮が）和らぐ	

資料 3. ワークシートの質問例

＜本文の概要を問う質問例＞

①音声を聴いて，下記のタイトルから，書かれていたことを選びましょう。

1. Macintosh computer の誕生
2. スティーブが大学退学後にやったこと
3. スティーブの生い立ち
4. 人生における点と点のつなぎ方
5. スティーブの父親
6. スティーブが大学を辞めた理由
7. スティーブが伝えたいメッセージ
8. カリグラフィの芸術性

②音声をペースメーカーにして教科書の英文を読み，上記のタイトルから書かれていたことをパラグラフごとに選び，番号を（　）に書き入れましょう。

1. (　　) 2. (　　) 3. (　　) 4. (　　) 5. (　　)

＜本文の要点を問う質問例＞

Q1. スティーブはなぜ養子に出されたのですか。
Q2. スティーブはなぜ大学を辞めたのですか。
Q3. スティーブは大学退学後，何をしていましたか。
Q4. Macintosh computer はどのようにして生まれましたか。
Q5. スティーブがスピーチで伝えたかったことは何ですか。

＜本文の細部を問う質問例＞

Q6. スティーブの生みの母親が，養子縁組の際にこだわった条件とは何ですか。
Q7. スティーブは大学を辞めたことを，どのように思っていましたか。
Q8. スティーブが学んだ装飾文字とは，どのようなものですか。
Q9. もし大学退学後にカリグラフィの授業に潜り込んでいなければ，スティーブはどうなっていたと言っていますか。
Q10.スティーブはスピーチの中で、点と点はどうやって繋がっていくと言っていますか。

＜本文の内容から推論させる質問例＞

Q11.もしスティーブが親に言われるまま大学に通い卒業していたら，どのようになっていたと思いますか。

＜個人の意見を問う問題（英問英答）＞

Do you think it is unnecessary to study at a university or to graduate from the university to make your dreams come true?　Why?　Give three reasons to support your idea.

資料 4．音読練習シート（一部のみを掲載）

音読テスト練習課題（空所補充音読）

<1st paragraph>

①I am（　光栄である　）/ to be with you today / at your（　卒業式　）. //

②This is the（ 最も近い　）/ I've ever gotten / to a college（　卒業　）. //

③I　（　退学した（２語）　）　/ of Reed College / after the first 6 months, //but then stayed around / as a（　　聴講生　）　/ for another 18 months or so / before I really（　辞めた　）. //

④So why did I（　退学した（２語）　）　? //It started / before I was born. //

⑤My（ 生みの母親（２語））/ was a young graduate student, /and she (決めた) / to put me up / for（ 養子 ）. //

⑥She felt very strongly / that I should be　（ 養子にされる ）/ by college（ 卒業した人 ）, /so everything was all (準備ができている) / for me to be（ 養子にされる ）at（ 誕生 ）/ by a lawyer and his wife, //except that they (決めた) / they really wanted a girl / at the (ぎりぎり、間際) minute. //

資料 5．日英通訳演習シート（一部のみを掲載）

Steve Jobs's スピーチ　日英通訳演習シート ①

	日本語	チェック欄	英語
1	今日は皆さんの卒業式に出席できて光栄です。		I am honored / to be with you today / at your commencement. //
2	これが私が大学の卒業に最も近づいた瞬間です。		This is the closest / I've ever gotten / to a college graduation. //
3	私はリード大学を、最初の6か月で中退しました。		I dropped out / of Reed College / after the first 6 months, //
4	しかしその後、正式に辞めるまで、さらに18か月ほど聴講生として大学に残っていました。		but then stayed around / as a drop-in / for another 18 months or so / before I really quit. //
5	では、なぜ私は大学を中退したのでしょうか？		So why did I drop out? //
6	それは、私が生まれる前から始まっていました。		It started / before I was born. //

資料 6．学生に対する授業アンケートの質問内容

Q1. ラウンド制指導法による英語授業について
「7．とてもよく理解できる」「6．理解できる」「5．どちらかと言えば理解できる」「4．どちらでもない」「3．どちらかと言えば理解できない」「2．理解できない」「1．全く理解できない」

Q2. .以下の中から、英文理解に役立ったと思うものを選んでください。（複数回答可）
「語彙リスト」「ワークシート」「日英通訳演習シート」「音読練習シート」

Q3. この授業で使用したリーディンング教材の内容は興味深いものでしたか。
「7．とてもそう思う」「6．そう思う」「5．どちらかと言えばそう思う」
「4．どちらでもない」「3．どちらかと言えばそう思わない」「2．そう思わない」
「1．全くそう思わない」

Q4. この授業で使用したリーディング教材の分量についてどのように感じていますか。
「長すぎる」「少し長い」「ちょうど良い」「少し短い」「短すぎる」

Q5. この授業を受けて、自分の英語力は向上したと思いますか。
「7．とてもそう思う」「6．そう思う」「5．どちらかと言えばそう思う」
「4．どちらでもない」「3．どちらかと言えばそう思わない」「2．そう思わない」
「1．全くそう思わない」

Q6. ４技能（読む、聞く、書く、話す）のうち、どのスキルが伸びたと思いますか。
「読む」「聞く」「書く」「話す」（複数回答可）

Q7. 授業に対する率直な意見や感想を聞かせてください。（自由記述）

大学生初級英語学習者を対象とした語彙学習効果の事例研究
—ジグソー・リーディングとリテリングを組み合わせて—

A Case Study on Vocabulary Learning Effectiveness for Beginner-Level Japanese University Students: Using Jigsaw Reading-and-Retelling

樋口晶子（四日市大学）

キーワード：協働学習、初級学習者、ジグソー・リーディング、リテリング、語彙

Abstract

Cooperative learning is an educational discipline that fosters learners' positive interdependence to realize individual and shared group goals. It is not only for classroom education but also for many educational opportunities, such as job training. In a cooperative learning situation, learners work together to ensure that every learner achieves their learning goal. In this study, the writer conducted six classes with 26 beginner-level Japanese University students, including a jigsaw-reading task, which is one application of a cooperative teaching and learning method. The students read a story (Story 0) by means of cooperative learning, and then, they carried out the jigsaw-reading task and told the complete story (Story 1, Story 2) to their partner (retelling). The writer conducted three vocabulary tests: before the class (Pre-test), just after the jigsaw reading-and retelling (Post-test), and one week later (Delayed-test). The tests consisted of the vocabulary used in the stories. The comparison of the scores of these three tests revealed that the students scored higher in the cooperative class with jigsaw reading-and retelling than in one without.

はじめに

英語を習得するために語彙学習を避けて通ることはできない。しかし、地道な努力を

必要とする語彙学習に困難を抱える学習者は多い。語彙学習方略については多くの研究がなされている（Gu & Johnson, 1996; Mizumoto, 2010 など）一方で、指導者が効果的だと考える方略を単純に行うだけでは学習者にその方略の使用を十分に促せないことが指摘されている（内田・水野・植阪, 2023）。日本人英語学習者を対象とした研究では、辞書使用方略や反復方略の使用頻度が高いことが報告されている（水本, 2006）。しかし初級レベルの大学生の中には継続的な自宅学習の習慣が少ないために、これらの学習方略が続かず、十分な語彙の習得に至らない例も多い。

そこで本研究では、協働学習の理念に基づく教室授業を行うことが効果的な語彙学習にもつながるのではないかと考え、実践研究を行った。協働学習とは、学習の根底に常に「競争」ではなく「協働」の考え方を据える教育原理である。言い換えれば、仲間とお互いに協力して、全員が仲間から学び、仲間と教えあう学習法である。特に重要な要素として「積極的相互依存（positive interdependence）」と「個人の責任（individual accountability）」が挙げられる。前者は、相手に力を貸し、自分も相手から力を借りることであり、後者は自分が活動に取り組まなければグループ全体の活動が成り立たないことである。本研究では、英語初級レベルの大学生を対象として、これら二つの要素を含む学習法・教授法の一つであるジグソー法を応用してジグソー・リーディング（jigsaw reading）とリテリング（retelling）を組み合わせた活動（以下「ジグソー・リーディング&リテリング」）を取り入れた授業を行い、その授業前後に行った語彙テストの点数を比較した。協働学習に関する研究は多いが、大学生の初級学習者に特化してジグソー・リーディングとリテリングを用いた語彙学習に関するものはあまり見当たらない。

協働学習の概要

協働学習とは、一定の集団の中で学習者が自分及び仲間の学びを最大限に高め、互いに学び合うことで全員が学習目標の達成を目指す教育原理（理念）とその技法である（Johnson, Johnson & Holubec, 2002; Olsen & Kagan, 1992 など）。外国語学習に特化した指導法・学習法ではない。小グループにおける学習法が多く開発されているため、ペア・ワークやグループ学習の別称であると勘違いされることがあるが、必ずしも小グループ

に分かれるわけではなく教室全体で行う学習法も開発されている。教育理念であるので特定の理論があるわけではないが、基盤となる研究としてジョン・デューイ（John Dewey）が唱えたプラグマティズムなどがあり、さらにグループダイナミックスの研究や認知研究などにより発展してきた。自分一人が理解すればよいとするのではなく、グループ全員が理解することを目指して協力し合うことそのものが学習の目的でもあり、その根底には常に「競争」ではなく「協働」の考え方を据える。協働条件による学習の効果については Johnson & Johnson（1989）が 1583 件の事例について検討し、競争条件または個別条件での学習よりも、協働条件での学習の方が優れた効果が見られた件数が多かったことを報告している。協働学習に基づく学びを成立させるためには、競争ではなく協働で学ぶという文化を教育の現場全体に醸成することが肝要である。あるときは協働、あるときは競争という学習ではうまくいかない。大学における授業の場合はすべての教員が協働学習の立場をとることは困難であろうが、少なくとも担当教員が協働学習の考え方で進めると決めた授業については、終始、その方針を変えないことが重要である。

協働学習による学習効果が知られるにつれ、協働学習の学びは多くの分野で活用され、日本の教育現場でも積極的に取り入れられている。「学び合い」、「主体的な学び」といった他者との協力によりクラス全員の成長を目標とする考え方は、コミュニケーションを重視する外国語学習（Communicative Language Learning: CLT）の目標にも合致し、その学習効果が期待される。

効果的な協働学習を成立させるために、Johnson, Johnson, & Holubec（2002）は 5 つの基本的構成要素を提案した。すなわち(1) 積極的相互依存（互恵的相互関係）（Positive Interdependence）、(2) グループの目標と個人の責任の明確さ（Individual and Group Accountability）、(3) 対面による活発な相互交流（対面的－積極的相互作用）、（Face-to-Face Promotive Interaction）、(4) 小集団での対人的技能活用及び訓練（Interpersonal and Small Group Skills）、(5) 活動に関する振り返り（グループの改善手続き）（Group Processing）である。このうち特に、「積極的相互依存」と「グループの目標と個人の責任の明確さ」の重要性は、Anderson (2019) など複数の研究者に支持され、学習指導を行

う上で特に留意すべき点である。

協働学習の理念に基づいて、これまでに数多くの教授法・学習法が開発されている。その一つであるジグソー法（Jigsaw）は前述の二つの要素がわかりやすく含まれる活動の一つである。ジグソー法とはインフォメーションギャップを用いて学習者の協働性と思考性を高め、学習意欲を向上させることをねらいとする学習法で（Aronson, et al., 1978）、その詳細は後述する。ジグソー法を導入した学びによる学習効果については、複数の事例が報告されている（大場, 2016、藤井, 2011 など）。

研究の概要

研究の目的

本研究の背景には、CLT（Communicative Language Teaching）に基づく授業であっても、初級レベルの大学生の中には英語でコミュニケーションをすることに気持ちが向きにくい例が見受けられるという現実がある。そもそも英語を実際にコミュニケーションツールとして自分が使用できると思えず、単なる試験科目としてとらえる学生は少なくない。英語でのコミュニケーションに関心が薄いため他者と協力して課題を達成することに興味を持てず、グループワークなどにうまく参加できないために授業での学習効果が十分に得られない例も多い。彼らが「積極的相互依存」と「個人の責任」を明確に認識することができれば、協働学習の学習効果が期待できるのではないかと考えた。

そこで、リサーチクエスチョンとして、「積極的相互依存」と「個人の責任」に対する学生の意識を高めるために「自分のリテリングがペアの相手が受ける成績評価に直接の影響を与え、同時にペアの相手のリテリングにより自分の受ける成績評価も直接の影響を受ける」と学生自身が認識できる課題を与え、その課題を達成することにより学習した語彙の定着につながる効果が期待できるのではないかと考えた。それを踏まえて、それらの要素が学生からもわかりやすく含まれる学習法であるジグソー法を取り入れ、リテリングとカードの並べ替えタスク（後述）を組み合わせた授業を行った。

調査期間と調査協力者

調査期間は 2024 年 9 月から 10 月にかけて 6 週間であり、毎週 1 回ずつ 6 回の授業の

中で行った。授業は筆者本人が行った。ジグソー・リーディング＆リテリングを取り入れた授業は第 5 週に行い、第 1 週から第 4 週は学生が活動を行うための準備期間、第 6 週は授業後の語彙テストを行った。授業の流れの詳細は後述する。

調査協力者は、英語を専攻としない日本人大学生 2〜4 年生 26 名で、内訳は 2 年生 19 名、3 年生 5 名、4 年生 2 名である。英語能力については公的試験のデータがないが、参考値として大学内のプレースメントテストにおいて 2 年生の 1 人だけが CEFR　B1 レベル、それ以外は全員が A1〜A2 レベルであった。当該授業では 2024 年 4 月から協働学習の原理に基づく授業を展開していたため、協力学生はその原理に基づく授業形態には慣れており、他者と共に学ぶという意識はある程度持っていたと考えられる。ただし、学生に対して協働学習という教育原理について明示的に説明したことはない。

調査に使用した学習法「ジグソー・リーディング＆リテリング」

ジグソー・リーディングでは、「専門家集団（エキスパート・グループ）」と呼ばれる下位集団を作る。「専門家集団」の詳細については後述する。今回の授業ではペアを 13 組作り、「専門家集団」を 6 組（4 人一組）作った。ペアや専門家集団のメンバー分けは、学生同士が好きな相手と自由に組むのではなく、教師がクラスの実態に沿って決めることが重要である。ジグソー・リーディング＆リテリングの手順を図 1 に示す。活動の流れを大きく 2 段階（<Step 1>、<Step 2>）に分けて表す。スペースの都合上、学生数が 16 名（ペア 8 組、専門家集団 4 人一組で 4 組）の例を図示している。

まず<Step 1>（図 1）について説明する。ペアは一人が Story 1、もう一人が Story 2 を読み解く。Story 1 を読解する学生だけが集まり 4 人ずつのグループ（専門家集団）を作る。同様に、Story 2 を読解する学生だけが集まって、4 人ずつのグループを作る。各専門家集団では、4 人のうちから 1 人だけ「伝令」の役割をする学生を決める。続いて専門家集団ごとに、自分たちの担当するストーリーについて、4 人で協力して内容を読み解く。今回の調査では、ここでカード並べ替えタスクの学習法を使用した。

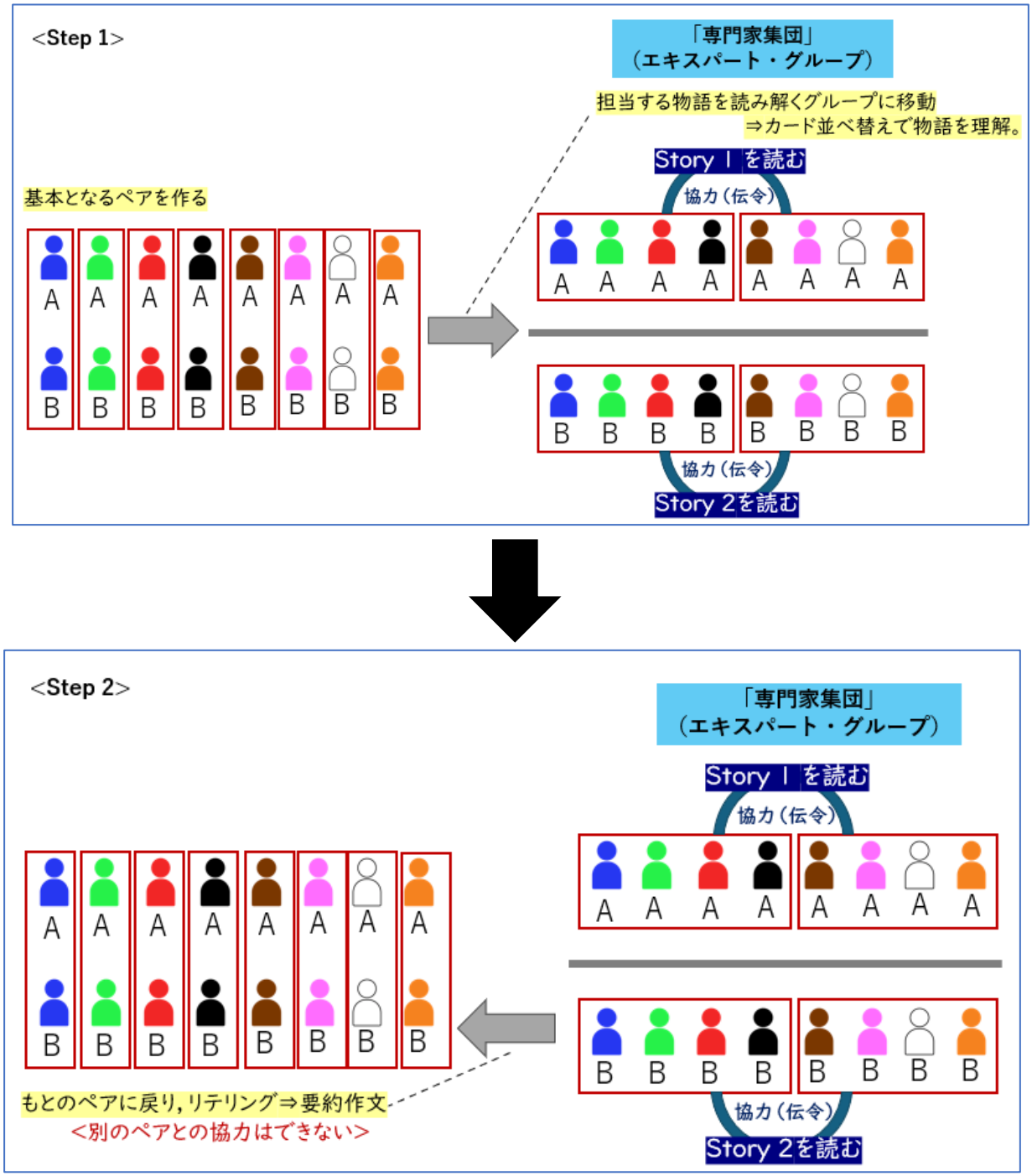


図 1　ジグソー・リーディング＆リテリングの手順

カード並べ替えタスクとは、5〜6 枚のカードに分けて英語で書かれた一つの物語を、教師が順番をバラバラにして学生に渡し、学生はそれを正しい順番に並べ替えるリーディング活動である。筆者による研究では、この方法により初級英語学習者が意味的連結と文法的連結の両方に注意を向けることができた（樋口，2014）。学生が完成した

ストーリーを渡されて読む場合、教師の目を盗みスマートフォンの読み取り翻訳機能を用いてストーリーを理解しようとすることがあるが、この方法はそれを防ぐ効果も期待できる。

内容理解がある程度進んだ段階で、教師は「伝令」の合図を出す。「伝令」の学生は他の専門家集団のところに行って、並べ替えや内容理解のヒントなどの情報を集め、自分の専門家集団に持ち帰る。ただし「伝令」は、異なるストーリーを担当する専門家集団と接触してはいけない。

このようにして、専門家集団の中で学生全員が自分の担当するストーリーを理解したら、教師の合図に従い、クラス全体で <Step 2>（図 1）の段階に進む。各学生は元のペアに戻り、自分の読んだストーリーを相手に説明する。ペアに戻った後は、ペアの相手以外の学生と接触してはいけない。すなわち、学生は、自分しか知らないストーリーをペアの相手に説明することになるので､専門集団にいる間に内容を理解しておかないと、ペアの相手にストーリーを説明できないことになる。

使用教材

本研究では、英語で書かれた 3 つの短い物語（Story 0：109 語、Story 1：119 語、Story 2：149 語）を使用した。使用したストーリーはすべて *Intermediate Stories for Reproduction I* (1500-headword level) (Hill,1965, Oxford University Press)　から引用した。フレッシュ・キンケイド・グレード・レベルはすべて 2.9 で（WebFX Readability Test による）易しい英語で書かれているが、内容は大人が読むことを意図したもので、大学生の知的好奇心に釣り合うと言える。

物語は、学生が理解しやすいように進行が時系列で進む笑い話を選んだ。時系列で進む物語の方がカード並べ替えタスクが容易であり、笑い話は明らかな結末があるので理解しやすいと考えたからである。

調査方法

最初の 4 週間をかけて、ジグソー・リーディング＆リテリングの活動に必要な学習方法を複数回実施し、学生全員が学習方法を理解したことを確認した。ただし第 4 週まで

はジグソー・リーディング＆リテリングは行わない。詳細は「授業実践の流れ」の項で後述する。

第 5 週に、まず学生は、ジグソー法を用いずにペアで協力して並べ替えタスクによるリーディング活動として Story 0 を読む。2 人とも話の内容を理解してから、学生は読んだ内容を各自で要約して英語で書いた。

次にジグソー法を用いたリーディングとリテリングを組み合わせた活動（以下「ジグソー・リーディング＆リテリング」）を実施した。学生は Story 0 を読んだ時と同じペアで活動し、ペアのうち一人が Story 1 を、もう一人が Story 2 を担当した。お互いにペアから説明を受けて内容を理解した後、聞いたストーリーを要約して英語で書いた。

調査期間中に 3 回の語彙テストを実施した。1 回目のテスト（テスト 1）は第 3 週、2 回目（テスト 2）は第 5 週のジグソー・リーディング＆リテリング活動の直後、3 回目（テスト 3）は第 6 週に行った。本研究では、この 3 回のテストの得点を比較した。語彙テストの詳細は後述するが、難度の低い語句（レベル 1、2）の習得への効果に加え、注釈をつけたレベル 5 の語句の習得への効果も分析した。なお、どの回も語彙テストを行うことを学生に事前に伝えなかった。これは、学生が意図的に語彙の暗記をしようとしなくても、協働学習による一定の語彙習得効果が有るのかどうかを確認するためである。分析にはウィルコクソンの符号付き順位検定を用いた（有意水準 5%，両側検定）。データ数が小標本であったため、T 値を検定統計量としてウィルコクソンのサインランク表から読み取った棄却値と比較した。

語彙テスト

1 回の語彙テストは、3 つのストーリーに使われた語句からそれぞれ 4 つずつ選び、合計 12 問で構成した。各ストーリーの 4 つの語の難度の内訳は、3 つがレベル 1 または 2 の易しい語句で、一つだけ入れたレベル 5 の語句には注釈をつけた。問題は選択式で、英語の語句の日本語の意味を 4 択から 1 つ選んで答える。3 回のテストの出題語句は同じで、出題順序と不正解の選択肢を毎回変更した。学生は全員、試験時間内（3 分間）に解答を終了した。出題した語句を表 1 に、実際に使用した語彙テストの例を図 2 に示す。

表 1　単語テストに使用した語句

no	語句	story	意味	語レベル	注釈*
1	head for	0	～へ向かう	レベル 1	
2	lake	0	湖	レベル 1	
3	drown	0	溺れる	レベル 2	
4	dumped	0	捨てた	レベル 5	
5	late	1	遅い	レベル 1	
6	turn to	1	～に向く	レベル 1	
7	gather	1	集める	レベル 2	
8	impressed	1	感動して	レベル 5	あり
9	poor	2	貧しい	レベル 1	
10	spent	2	使う	レベル 1	
11	clever	2	賢い	レベル 2	
12	get used to	2	慣れる	レベル 5	あり

出典：weblio 英語語彙力診断テスト

単語テスト1

学籍番号　　氏名

次の単語の意味として適切なものを、選択肢a、bのうちから一つ選びなさい。

No	単語	選択肢a	選択肢b	解答欄
1	dumped	決めた	捨てた	
2	head for	引き返す	そちらに向かう	
3	lake	湖、池	設備	
4	drown	（遺産などを）引き継ぐ	溺れる	
5	gather	設置する	集める	
6	impressed	感動した	強調した	
7	late	近所の	遅い	
8	turn to ---	---を訪ねる	---の方向を向く	
9	clever	賢い	孤独な	
10	get used to ---ing	---に慣れる	---を準備する	
11	poor	感じの良い	貧しい	
12	spent	（お金・時間などを）使った	去った	

図 2　使用した語彙テストの例

表 1 に記載した語彙レベルは weblio 英語語彙力診断テストによるもので、レベル 1 が推定語彙数 1～500 語、レベル 2 が 501～1000 語、レベル 5 が 2001 語～2500 語である。表 1 の「注釈」欄に「あり」とあるものは、カード並べ替えタスクのカードに日本語で意味を記載した語句である。

授業実践の流れ

授業実践の流れを表 2 に示す。

表 2　授業実践の流れ

週	語彙テスト	内容
第 1 週		カード並べ替えタスク、リテリング、ジグソー・リーディング、要約を複数回実施
第 2 週	テスト 1	
第 3・4 週		
第 5 週	テスト 2（②の直後）	①カード並べ替えタスク（ペア）と要約 ②ジグソー・リーディング＆リテリングと要約
第 6 週	テスト 3	

協働学習において重要な点のひとつは、学習者がその学習活動において何をするのかを完全に理解していることである。そのため、6 週にわたる授業の最初の 4 週でジグソー・リーディング、リテリング、カード並べ替えタスク及び要約を複数回実施し、学生全員が学習方法を理解したことを確認した。ここまではジグソー・リーディング＆リテリングは行わず、第 5 週の授業で初めて実施した。ジグソー・リーディング＆リテリングの実施前に教師はその活動方法を説明し､学生全員がそれを理解したことを確認した。

第 5 週の授業では、上述したとおり、学生は Story 0 についてはペアで協力してカード並べ替えタスクで読み解き、それを要約した。Story 1 と Story 2 はジグソー・リーディング＆リテリングで読んで要約した。Story 0 は自分で読んで要約を作成したわけだが、Story 1 と Story 2 についてはペアの相手のリテリングなしでは要約を作成することができない。言い換えれば Story 0 については、自分がストーリーを理解したかどうかが、ペアの相手が受ける成績評価に直接の影響を与えない。一方、Story 1 と Story 2 について

は、自分がストーリーを理解して正しく相手に伝えられるかどうかが、ペアの相手が受ける成績評価に直接の影響を与えることになり、そのことを学生たちは事前に理解していることになる。

なお教員は、ジグソー・リーディング&リテリングの活動を開始する前に、次の事項について学生に伝えた。まず、学生に「自分が担当するストーリーの説明ができないと、ペアの要約作文の評価は 0 点になるかもしれない」ことについて念を押した。次に、「専門家集団やペアで日本語を使うことは止めないが、専門家集団にいる間に各学生がストーリー全体を英語で説明できるようにしておかないと、ペアの相手が英語で要約することが相当難しくなる」という内容の注意を与えた。学生が活動中に英語だけでやり取りすることができれば理想的であるが、初級学習者の多くはそれをするために十分な英語運用能力を持たないため日本語でのやり取りは避けられないからである。また、ストーリーごとに専門家集団に移動した際、学生が自分のノートにメモを取ったり、カードに書かれた文章をそのまま書き写す行為は禁止すること、ペアの相手のところに戻ってリテリングを行う際は辞書などの使用も禁止するので、何も見ずにペアの相手にリテリングできるようにしておかなくてはならないことも事前に学生に伝えた。

これらの注意は活動開始前に行い、活動中は教員が学生の活動を妨げることのないよう、原則として学生に声はかけず、すべての活動を学生たちが自主的に進めた。教員は「伝令」とペアに戻るタイミングの声掛けや、ルール違反（カードの英語をノートに丸写しする、スマートフォンの翻訳機能で内容理解を試みる、など）に対する注意はするが、話し合っている学生に声をかけるなどの机間指導はせず、学生が自ら協力して学ぶ環境づくりに努めた。

調査結果

3 回のテストの平均点と標準偏差を表 3 に示す。1 回のテストの満点は 12 点である。表 3 中、「Story 1 読解者」とは、Story 1 を読んでペアの相手に伝え（リテリング）、自分は Story 2 をペアから聞いて要約作文をした学生を指す。「Story 2 読解者」はその逆である。「Story 1 読解者」と「Story 2 読解者」はそれぞれ 13 名であった。

まず全体平均点においてテスト 1 は 3.58 点、テスト 2 は 6.85 点、テスト 3 は 5.23 点であった。テスト 2 において最も顕著な上昇（＋3.27 点）が見られ、テスト 3 ではテスト 2 より 1.62 点低くなったが、テスト 1 と比較して 1.65 点高く、一定の語彙の定着が確認できた。テスト 1 とテスト 2、テスト 1 とテスト 3、テスト 2 とテスト 3 の平均点の差異は、どれも統計的に有意差がみられた。

表 3　語彙テストの結果

Story 1 読解者	Story0		Story1		Story2		Total	
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
テスト 1	1.38	(0.84)	0.77	(0.89)	1.46	(1.08)	3.62	(1.82)
テスト 2	2.77	(0.89)	2.15	(1.17)	2.23	(1.12)	7.15	(2.48)
テスト 3	1.62	(0.84)	1.92	(1.14)	2.23	(1.05)	5.77	(2.12)

Story 2 読解者	Story0		Story1		Story2		Total	
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
テスト 1	1.15	(0.95)	1.15	(0.95)	1.23	(0.97)	3.54	(1.45)
テスト 2	2.00	(0.88)	1.77	(0.97)	2.77	(1.12)	6.54	(2.34)
テスト 3	1.00	(0.88)	1.69	(0.82)	2.00	(0.78)	4.69	(2.01)

全体	Story0		Story1		Story2		Total	
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
テスト 1	1.27	(0.90)	0.96	(0.94)	1.35	(1.04)	3.58	(1.64)
テスト 2	2.38	(0.96)	1.96	(1.09)	2.50	(1.15)	6.85	(2.43)
テスト 3	1.31	(0.91)	1.81	(1.00)	2.12	(0.93)	5.23	(2.14)

次にストーリーごとの平均点とテスト 1 からの点数の差をみると、Story 0 に使用された語句についての点数は、テストの回ごとに 1.27 点→2.38 点（＋1.11 点）→1.31 点（＋0.04 点）と推移した。一方、Story 1 は 0.96 点→1.96 点（＋1.0 点）→1.81 点（＋0.85 点）、Story 2 は 1.35 点→2.50 点（＋1.15 点）→2.12 点（＋0.77 点）と推移した。どのストーリーについても授業直後に行ったテスト 2 の点数が最も高く、テスト 3 の点数もテスト 1

より高かった。しかし、ジグソー・リーディング＆リテリングを行わなかった Story 0 に使われた語句については、テスト 2 では点数の上昇があったが、テスト 3 とテスト 1 との差は＋0.04 点（1.27→1.31）とほぼ同値であった。それに対し、ジグソー・リーディング＆リテリングを使用して学習した Story 1 では 0.85 点（0.96→1.81）、Story 2 では 0.77 点（1.35→2.12）高くなった。これらのことからテスト 3、すなわち 1 週間後のテストの平均点の伸びについては、Story 1 は Story 0 より 0.81 点高く、Story 2 は Story 0 より 0.73 点高い結果となり、ジグソー・リーディング＆リテリングを使用した学習の方が 1 週間後の定着が高かった。

次に、同じく表 3 より、Story 1 読解者と Story2 読解者の平均点の推移を比較する。図 3 は、表 3 をもとにグラフ化したものである。なお「読んだ Story ごとの点数の差異（図 1・右側）」において Story 1 を読んだ人のテスト 2 とテスト 1 との差は、四捨五入の関係で見かけ上の減算結果と数値が異なる。

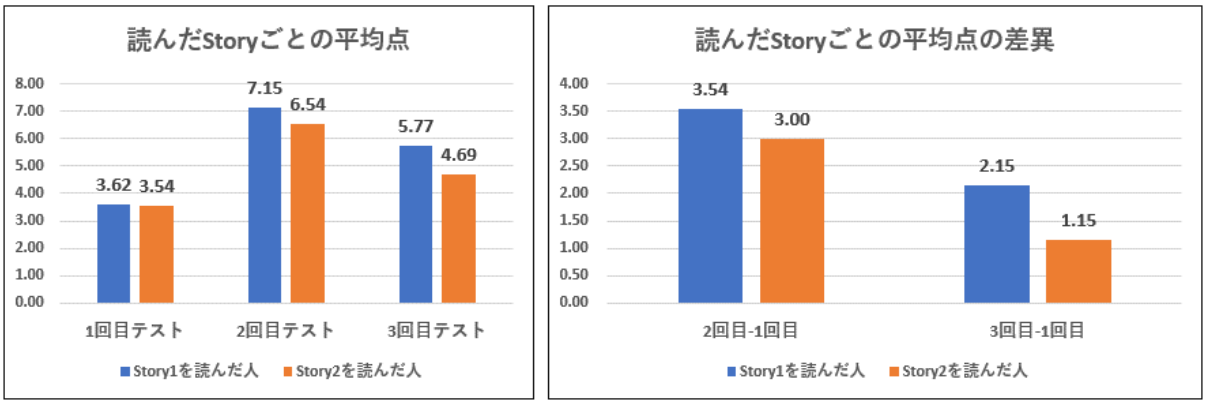


図 3　読んだストーリー別の点数変化

まず Story 1 を読んだ人（Story 1 読解者）と Story 2 を読んだ人（Story 2 読解者）の、テストごとの平均点推移を比較する。Story 1 読解者はテストの回ごとに 3.62 点→7.15 点→5.77 点と推移し、Story 2 読解者は 3.54 点→6.54 点→4.69 点と推移した。Story 1 読解者では、テスト 2 はテスト 1 よりも 3.54 点高く、テスト 3 はテスト 1 よりも 2.15 点高かった。Story 2 読解者の平均点は、テスト 2 はテスト 1 よりも 3.00 点高く、テスト 3 はテスト 1 よりも 1.15 点高かった。どちらのグループも、学生全体の平均点推移と同様に

テスト 2 の点数が最も高く、テスト 3 でも一定の語彙の定着が見られた。

なお平均点の伸びについては、Story 1 読解者の場合は、テスト 2 はテスト 1 よりも 3.54 点高く、テスト 3 はテスト 1 よりも 2.15 点高かった。Story 2 読解者の場合は、テスト 2 はテスト 1 よりも 3.00 点高く、テスト 3 はテスト 1 よりも 1.15 点高かった。Story 1 読解者のテスト 1 とテスト 2 の平均点の差異及びテスト 1 とテスト 3 の平均点の差異、Story 2 読解者のテスト 1 とテスト 2 の平均点の差異及びテスト 1 とテスト 3 の平均点の差異はすべて統計的に有意であった。

テスト 1 からテスト 3 を通して、平均点及び平均点の伸びの両方で、Story 1 読解者の方が全体として高かった。両グループの平均点の標準偏差が大きく違わないことから、グループ内でのばらつきの差は大きくないと言える。ペアやグループ分けをする際、授業参加への積極性や英語読解能力が偏らないように努めたが、結果として Story 1 読解者グループの語彙力の方が Story 2 読解者グループよりも語彙力が高かった可能性がある。Story 1 読解者グループの方が高い語彙学習力を持っていたと仮定すれば、そのために平均点の伸びが高かったという推測は可能であるが、これについてはさらに調査が必要である。

次に、全 26 名の学生の点数の上下を、テストの回ごとにまとめた（表 4）。上下した点数の大小にかかわらず、点数が変わったかどうかだけをまとめている。

これを見るとジグソー・リーディング＆リテリングを行わなかった Story 0 については、テスト 2 でテスト 1 よりも点数が上がった学生は全体の 65.4%であったが、テスト 3 でテスト 1 より高い点数を取った学生は 26.9%と定着は下がっている。また、30.8%の学生がテスト 3 でテスト 1 より低い点数を取った。もともとうろ覚えで定着していなかった語彙についてテスト 1 でたまたま選んだ選択肢が正解だったものの、語彙の定着には至らず、テスト 3 では正解できなかったと考えられる。一方、ジグソー・リーディング＆リテリングを行った Story 1 では 61.5%の学生がテスト 2 で点数が上がり、さらにテスト 3 では 69.2%がテスト 1 よりも高い点数を取った。Story 2 に使われた語句については、テスト 2 で点数が上がった学生は 73.1%であり、テスト 3 でテスト 1 より高い点数

を取った学生は 69.2%であった。

表 4　語彙テストのストーリーごとの平均点の変化

Story 0	上昇		同値		下降		計	
	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)
(テスト 2)-(テスト 1)	17	(65.4%)	7	(26.9%)	2	(7.7%)	26	(100.0%)
(テスト 3)-(テスト 1)	7	(26.9%)	11	(42.3%)	8	(30.8%)	26	(100.0%)

Story 1	上昇		同値		下降		計	
	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)
(テスト 2)-(テスト 1)	16	(61.5%)	8	(30.8%)	2	(7.7%)	26	(100.0%)
(テスト 3)-(テスト 1)	18	(69.2%)	5	(19.2%)	3	(11.5%)	26	(100.0%)

Story 2	上昇		同値		下降		計	
	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)
(テスト 2)-(テスト 1)	19	(73.1%)	7	(26.9%)	0	(0.0%)	26	(100.0%)
(テスト 3)-(テスト 1)	18	(69.2%)	6	(23.1%)	2	(7.7%)	26	(100.0%)

Story 1 + Story 2	上昇		同値		下降		計	
	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)
(テスト 2)-(テスト 1)	21	(80.8%)	5	(19.2%)	0	(0.0%)	26	(100.0%)
(テスト 3)-(テスト 1)	22	(84.6%)	2	(7.7%)	2	(7.7%)	26	(100.0%)

Story 1 と Story 2 を合わせると、テスト 2 でテスト 1 よりも点数が高かった学生が 80.8%、テスト 3 でテスト 1 より点数が高かった学生が 84.6%であった。またテスト 3 でテスト 1 より点数が下がった学生は、Story 1 で 11.5%、Story 2 で 7.7%、Story 1 と Story 2 を合わせると 7.7%であった。Story 0（30.8%）と比較すると点数が下がった学生の割合は低い。これらのことから、今回の調査ではジグソー・リーディング&リテリングを使った学習法は、使わない学習法よりも高い語彙の定着がみられ、ジグソー法の有効性が支持される結果となった。

次に、読んだストーリーの違いによって、点数の変化に違いがあったかどうかを確認

する。Story 1 読解者と Story 2 読解者が、それぞれ Story 0、Story 1、Story 2 で使用された語句について正解した数の平均点の差異を表 5 及び図 4 に示す。

表 5　読解したストーリーごとの平均点の差異

Story1 読解者（n=13）	Story 0	Story 1	Story 2	Total
(テスト 2)-(テスト 1)	1.38	1.38	0.77	3.54
(テスト 3)-(テスト 1)	0.23	1.15	0.77	2.15

Story2 読解者（n=13）	Story 0	Story 1	Story 2	Total
(テスト 2)-(テスト 1)	0.85	0.62	1.54	3.00
(テスト 3)-(テスト 1)	-0.15	0.54	0.77	1.15

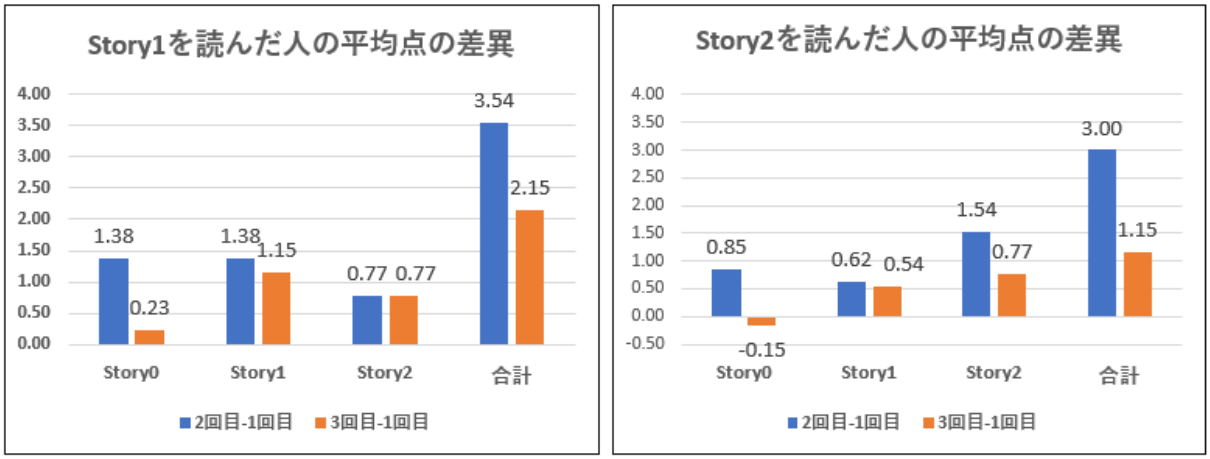


図 4　読解したストーリーごとの平均点の差異

まず、テスト 2 の点数をテスト 1 の点数と比較する（表 5、図 4）。Story 1 読解者の場合、Story 0 に使われた語句と Story 1 に使われた語句については共に 1.38 点高くなり、Story 2 に使われた語句では 0.77 点高くなった。この時点では Story 0 と Story 1 の語彙についての平均点上昇はほぼ同値であった。しかし、テスト 3 とテスト 1 の点数差を比

較すると、Story 0 に使われた語句では 0.23 点しか上がらなかったことに対し、Story 1 に使われた語句では 1.15 点高かった。つまり Story 1 読解者の場合、テスト 3 で最も高い定着を示したのは Story 1 に使用された語句であり、次に高い定着を示したのは Story 2 に使用された語句（0.77 点）であり、Story 0 で使われた語句の定着が最も低かった。以上のことから、Story 1 読解者については、ジグソー・リーディング＆リテリングを用いた語彙定着は用いないときより高い結果となった。また、自分が読んでリテリングした語彙の方が、相手から聞いて要約した語彙より定着率が高かった。

Story 2 読解者の場合も同様に、ストーリーごとの平均点の差異を比較する。まず、テスト 2 の点数をテスト 1 の点数と比較する。最も伸びが大きかったのは Story 2 に使われた語句の点数（＋1.54 点）で、次に大きかったのが Story 0 に使われた語句の点数（＋0.85 点）であり、最も点数の伸びが小さかったのは Story 1 に使われた語句であった（0.62 点）。次に、テスト 3 とテスト 1 を比較すると、Story 0 に使われた語句の点数は 0.15 点下がってしまっていた。一方、Story 2 に使われた語句についてはテスト 1 よりも 0.77 点高く、最も高い定着が見られた。Story 1 に使われた語句についてもテスト 1 よりも 0.54 点高かった。Story 1 読解者と同様に、Story 2 読解者の場合もジグソー・リーディング＆リテリングによる語彙定着の効果が確認されると共に、自分が読んでリテリングした語彙の方が、相手から聞いて要約した語彙より定着が高かった。

以上の結果から、今回の調査では、Story 1 読解者、Story 2 読解者の両方でジグソー・リーディング＆リテリングを用いた学習法の方が、語彙定着が高かった。また、自分が読んでリテリングしたストーリーに使われた語彙の方が、相手から聞いて英語で要約したストーリーに使われた語彙よりも語彙テストの点数が高く、定着も高い結果となった。

なお Story 2 読解者は Story 0 で使われた語句についてテスト 3 の平均点がテスト 1 よりも下がった理由として、上述のとおり、もともとうろ覚えだったことが考えられるが、さらに詳しい調査が必要である。

最後に、注釈として日本語の意味を付した語句と付さなかった語句について、26 名全員の正解率を調べた。Story 1 で注釈をつけた語(“impressed”)の正解率は、テスト 1 から

テスト 3 で 11.5%→61.5%→41.6%と推移した。次に、Story 2 で注釈をつけた語句(“get used to”)の正解率の推移は 19.2%→80.8%→46.2%であった。一方、注釈をつけなかった 10 語の正解率の推移は 20.0%→30.4%→27.0%であった。今回の調査では、注釈をつけた語句の方が、つけなかった 10 個の語句より正解率が高く定着も高いという結果が得られた。語句に注釈をつけることで、学生の意識に残りやすかったという理由が考えられるが、注釈をつけなかった 10 語句についても精査する必要がある。

まとめ

今回の調査では、協働学習の理念に基づいた授業の中で、ジグソー・リーディング＆リテリングを用いた学習と、用いないリーディング学習を行い、授業前、授業直後、授業 1 週間後の語彙テストの結果を比較した。ジグソー・リーディング＆リテリングを用いた学習では、用いない学習よりも授業の 1 週間後の平均点の伸びが高く、語彙の定着の効果が認められた。また、自分が読んでリテリングしたストーリーに使われた語彙では、ペアの相手から聞いて要約したストーリーに使われた語彙よりも、授業 1 週間後の定着が高いという結果が得られた。

今回は調査対象者の人数も少なく、また語彙テストの問題数も少ないので、今後の課題としてさらにデータを増やし、調査協力者へのヒアリングも行って、研究を進める必要がある。さらに、今回の研究ではジグソー・リーディングとリテリングを組み合わせた学習方法が語彙定着に与える影響を検証したが、どちらか片方の要因だけで学習した場合についても調査が必要である。

本研究は語彙学習に焦点を置いたが、協働学習という教育理念は語彙定着だけを目的とするものではない。協働学習研究の目標である、どうすれば学生が相互に協力し、全員の学びと理解が達成できるのか、引き続き探求を続けたい。

注

本論文は、JACET 授業学第 6 回研究大会（2025 年 2 月 1 日）における研究発表「初級英語学習者を対象としてジグソー・リーディングと並べ替えタスクを用いた語彙学習効果の事例研究」の内容に大幅に加筆したものである。

参考文献

内田奈緒・水野木綿・植阪友理 (2023).「効果的な学習方略はいかにして学習に取り入れられるか―研究者と教師が連携した語彙学習方略指導の効果とそのプロセス―」『教育心理学研究』 71 (2), 145−158. https://doi.org/10.5926/jjep.71.145

大場浩正(2016).「英語リーディング授業における信頼に基づく協働学習が協働的活動への認識に与える効果」.『上越教育大学研究紀要』36, 2, 467-475.

樋口晶子(2024).「初級学習者を対象とした CLT に基づく文法的連結と意味的連結への気づきを目的とした並べ替えタスク」.『英米文化』54, 37-59, 英米文化学会.

藤井みゆき(2011).「語彙習得を目指す読解の協働的学習の活用」『同志社大学日本語・日本文化研究』9. 80-94.

水本篤 (2006).「大学生の語彙学習方略使用と学習成果の関係: 人文系女子大学生を対象とした調査」『甲南女子大学研究紀要. 文学・文化編』 42, 93−107.

Anderson, J. (2019). *Activities for Cooperative Learning: Making Groupwork and Pairwork Effective in the ELT Classroom*. DELTA Publishing.

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw classroom*. Sage Publications. (松山安雄　訳　1986　『ジグソー学級』.　原書房).

Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language learning*, 46 (4), 643-679. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Interaction Book.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (2002). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (5th Ed.). International Book Company.

Mizumoto, A. (2010). *Exploring the art of vocabulary learning strategies: A closer look at Japanese EFL university students*. Kinseido.

Olsen, R.E., & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In C. Kessler (ed.), *Cooperative*

Language Learning: A Teacher's Resource Book, 31-50. Prentice Hall.

WebFX Readability Test https://www.webfx.com/tools/read-able/

weblio 英語語彙力診断テスト https://help.weblio.jp/ejje/vocabtest/v_info/v_i_fenglish/h0146

査読委員（アルファベット順・2026 年 3 月現在）

馬場　千秋　　（帝京科学大学教授）
福島　玲枝　　（畿央大学准教授）
飯田　毅　　（同志社女子大学特任教授）
小西　瑛子　　（常磐大学助教）
工藤　泰三　　（名古屋学院大学准教授）
森　　明智　　（東京海洋大学准教授）
佐藤　雄大　　（名古屋外国語大学教授）
吉枝　恵　　（愛知淑徳大学講師）

編集後記

JACET 授業学ジャーナル　第 6 号が完成いたしました。今回、研究論文 2 本、実践報告 4 本、計 6 本の応募がありました。厳正なる審査の結果、研究論文 2 本、実践報告 2 本、計 4 本が採択されました。掲載については、研究論文、実践報告の順とし、それぞれの種別内においては、投稿順としております。

関東、中部、関西の 3 支部の授業学研究会では、本ジャーナルの発行とオンラインでの授業学研究大会の開催を合同で行っております。是非、ご発表いただき、その内容をジャーナルにご寄稿ください。

(C.B.)

JACET 授業学ジャーナル　第 6 号
2026 年 3 月 31 日　発行　（出版地：東京都足立区千住桜木）

編集兼発行：一般社団法人大学英語教育学会　授業学研究会（関東・中部・関西）

代表：佐藤　雄大（名古屋外国語大学）

編集委員長：馬場　千秋（帝京科学大学）

ISSN 2435-970X