

論文：

大学初年次英語授業におけるリーディング・ サークルへの評価,他の諸変数と英語能力の伸び

甲原 定房

(山口県立大学 看護栄養学部 看護学科・高等教育センター)

セネック・アンドリュウ

(山口県立大学 国際文化学部・国際文化学科)

Evaluation of reading circles used in university first year English classes, psychological measures and improvement in English ability

Sadafusa Kouhara (Faculty of Nursing and Human Nutrition, Department of Nursing, Centre for Advancement of Higher Education, Yamaguchi Prefectural University)

Andrew Senneck (Faculty of Intercultural Studies, Yamaguchi Prefectural University)

key words: リーディング・サークル, 協同作業認識尺度, 授業評価, TOEIC

Abstract

This paper investigates the factors influencing changes in students' TOEIC test scores in the first year of study at university. Reading circles focusing on interaction between students were introduced into English classes and this research is based on the prognosis of a connection between aspects of discussion activities and TOEIC performance. The participants for the research were 321 first year university students. The results suggest low individual orientation has a connection with increase in TOEIC score. Furthermore, decision tree results indicated a relationship between the efficacy of students' English abilities and a significant increase in TOEIC score.

【目的】

本研究の目的は、英語学習成果の一つの指標であるTOEICの得点の変化と関連する要因にはどのようなものがあるか探索することである。本研究で対象とする大学初年次英語教育においては、グループ活動を核とした授業を行っているため、授業への評価や他者との相互作用に関わる個人の諸変数とTOEICの得点変化との関わりについて検討することとする。

大学生の外国語運用能力の向上は現実的な海外での活動のみならず、国際的な視野の獲得、自分の思考を客観的に見つめ直すといったことに結びついており、どのような専門性を志向する学生にとっても重要なものであろう。

例えば、TOEICの得点は学生の英語能力あるいは英語学習の成果の一つとして捉えることが出来る。ここで、学生の近い将来のTOEIC得点を良く予想するも

のは、その前の時点におけるTOEIC得点であることは容易に予測される、しかし、学生の中期的なTOEIC得点の上昇や低下といった変化は、大学入学後の英語学習への取り組みが左右するものと考えられる。

大学受験における外国語、実質的には英語への学習は、入学決定までは、その入試合否における重要性から動機づけられているものの、入学後の英語学習への動機づけには、単に単位を落とさないで過ごすという外発的で回避的なものから、より積極的に英語の有用性への接近や学習活動自体がおもしろいといった内発的なものまでであると思われる。

しかし、現実的には少なくとも大学における専門カリキュラムの学習や近い将来の職業的な有用性を必ずしも明確に意識できない学生は相当に存在するのではないかと思われる。その中で英語学習への動機づけを高め、英語の能力を着実に上昇させることは、大学初年次における英語教育に求められる課題

であろう。

従来の講読に終始する授業形式や教授者と指名された学生のやりとり,あるいは教授者の説明のみの一斉講義は,教授者側からすれば,自分のコントロールが効く範囲において「やりやすい授業」であるものの,教師が一方的に情報を発信し,学習者の知的活動のフレームを授けるだけになりかねない。そこでは学習者の知的活動は収束的なものとなるだろうし,関連した様々な情報との関連づけや創造的で拡散的な思考は困難になるだろう。このような状況では学習への動機づけも基本的に試験で単位を落とさないという明確ではあっても外発的な動機が中心となるだろう。結果的に試験が終わり,単位が獲得できれば,学習はそこで停止してしまう。また,日々の「単位を落とすかもしれない」という否定的な感情と英語学習が結びつくことで,英語学習そのものへの否定的な態度が形成される可能性もある。

日本で生活している限り,生活の中で英語が頻繁に使用される環境にはないため,英語学習の必要性や必然性は必ずしも高いものではないかもしれない。また,将来的に英語を初めとする外国語能力を身につけることが個人的な有用性につながることは理解できても,現実的かつ具体的なメリットが眼前にない以上,日々の学習への動機づけとして作用することはなかなかないものと思われる。

学生が授業以外の場面において学び続ける態度,姿勢を獲得することは,大学教育が目指す教育的な目標であることから,試験での落第を回避することが最も大きな動機づけとなるような,嫌々ながら学ぶ授業ではなく,学習活動自体が動機づけになるといった内発的な動機づけを喚起し,学習活動の継続が学生の自信や効力感の向上につながる授業をめざす必要がある。

そこで,授業改善の一環として,学生どうしの相互作用を通して英語学習を進めるリーディング・サークルによる多読活動を初年次英語教育に導入することが試みられている(Senneck & Kouhara, 印刷中)。このリーディング・サークルは,アナリティック・チーム(Barkley, Cross & Major, 2005)に類似した方法であり,毎週一冊の英語で書かれた物語を読み,予習ノートを作成し,このノートをもとに授業時間内でディスカッションを行うものである。また,ディスカッションに先立つ予習の段階から,小グループのメンバーはそれぞれに異なる役割を持っており,自分がその役割を果たさなければ,その役割をもつメンバーがいなくなるという状況である。この手法は,講義を聴く,読書課題を読むと言ったともすれば受動的な活動になりがちな学習活動を,自分の役割に応じて,課題を読み込み,探索し,小グループ内で活動するという能動的なも

のに変化させるためのものである。この方法についての詳細はSenneck & Kouhara (印刷中)を参照されたい。

本研究が対象とした大学の英語授業では初年次英語教育に学生間の相互作用を中心とした能動的な読みを促すリーディング・サークルの活動を導入し,学生どうしの活動によって英語への興味や関心を向上させ,結果的に学生の英語能力の向上を達成させることを目指している。

もし,このようなことが可能であれば,この授業に参加している学生の話し合いに関連する個人的な特徴と英語能力の変化には何らかの関連があると考えられる。たとえば,ディスカッションに対して肯定的な態度を持つ学生はこのような活動が学習への動機づけになるであろう。一方で,他者との協同的な作業や話し合いに対して否定的な態度を持つ学生の場合,授業への話し合い活動の導入は学習への動機づけをかえって低下させかねず,英語能力の育成には否定的効果があるかもしれない。また,様々な疑問点について,精緻に考える傾向のある学生は,ディスカッションから多くの知見を得ることができるであろうし,逆に要領よく正解にたどり着くことを志向する学生は話し合いのプロセスを嫌い,話し合い活動ひいては英語の授業への動機づけが低まり,結果的に成績が下降することがあるかもしれない。

そこで本研究では学生の英語学習の成果の一つの指標としてTOEIC得点を用い,学生の個人的な諸要因が,学生のTOEICの得点変化にどのように関連しているのか探索的に検討する。

【方法】

「調査対象」

大学初年次学生321名を調査対象とした。TOEICは前期開始時期の4月および,終了時期の7月に受験を行っている。本研究で使用した後述する他の尺度には,未回答者が存在しており,それぞれの尺度によって未回答者,回答不備の対象者数は異なる。したがって,すべてのデータが揃っている学生のみを調査対象とした場合,サンプルの大きさが極端に少数になる。そこで,本研究では,結果で述べるそれぞれの分析ごとに対象となる学生が異なり,サンプルの大きさが変動する。

「分析の対象とする調査項目」

大学初年次学生を対象として,前期開始直後の5月初旬,および前期終了時である7月中旬において下記の尺度への回答を求めた。この際,回答したくない場合は回答しなくても良いこと,回答しないことで成績などにおいて不利な取り扱いを受けないことを明確にした上で回答を求めた。回答を求めた尺度は「協同作業認識尺度」(長濱,安永,関田,

甲原, 2009), 「大学適応感尺度」(出口, 吉田, 2005), 自尊感情尺度(Rosenberg, 1965), 「認知欲求尺度」(Cacioppo & Petty, 1982)である。すべて5段階尺度で回答を求めた。

また, 本研究ではリーディング・サークルを用いた授業への評価としての「授業アンケート」への回答を5段階尺度を用いて求めた。「授業アンケート」の質問項目についてはSenneck & Kouhara (印刷中) およびappendixを参照されたい。

【結果】

「得点変化の基礎的な記述」

TOEICの得点には, リスニング, リーディングおよび両者を合計した総合得点がある。大学初年次の7月受験時の各得点から4月受験時の得点をそれぞれ引くことで, 大学入学直後の前期約4ヶ月の得点の変化とする。得点の上昇と下降について平均値, 最大値, 最小値などをTable 1に示す。負の数値は得点の下降を示している。また, 上昇した学生と下降した学生の度数をFigure 1に示す。なお, 得点の変化がなかった対象者は下降群に算入している。上昇した学生, 下降した学生の度数について二項検定(検定比率は50%)を行ったところ, リーディング得点に有意な差異はないものの, リスニング得点と総合得点では上昇と下降の人数に有意な差異が認められる($p<.001$)。このように全体的には4月から7月にかけての学生の得点が増加していることがわかる。

「授業評価とTOEICの得点変化」

英語授業への評価とTOEICの得点変化に関連が

あるか否か検討するために, 7月に回答を求めた授業アンケート項目と得点変化の相関を分析した。なお, 回答のない学生および, 未回答の項目がある場合は, 分析ごとにデータを削除している。結果をTable 2に示す。

ほぼすべての組み合わせにおいて有意な相関関係はないことがわかる。つまり, 授業への評価, 話し合い活動への評価とTOEICの得点変化には, 少なくとも明確な直線的関係がないことがわかる。

「話し合い活動に関連する変数とTOEICの得点変化」

今回, 初年次英語の授業に学生どうしの話し合い活動, 協同作業であるリーディング・サークルを導入している。そこで, このような協同作業への認識がTOEICの得点変化と関係を持つか否か検討する。

まず入学当初の協同作業への認識や他の尺度が学期末の成績を予測するのか否か検討するために, 5月に測定した諸変数とTOEIC得点の変化について, 相関関係の分析を行った。結果をTable 3に示す。

TOEIC得点の変化と5月時点での諸変数には有意な相関関係は見いだせない。つまり, 入学当初の状態から, 前学期末にかけてのTOEIC得点の変化を予測することは難しいことがわかる。

一方でTOEICの得点以外の変数間の関係に目を転じると, 協同作業認識尺度の内, 協同効用は認知欲求や学業適応感, 生活適応感に正の関係を, 個人志向, 互惠懸念は負の関係を持つことが示されている点は興味深い。

次に7月に回答を求めた諸変数とTOEIC得点の

Table 1 TOEICの得点変化

	度数	平均値	標準偏差	最大値	最小値
総合得点	321	27.35	67.48	305	-165
リスニング	321	21.48	48.39	180	-115
リーディング	321	5.87	40.17	145	-110

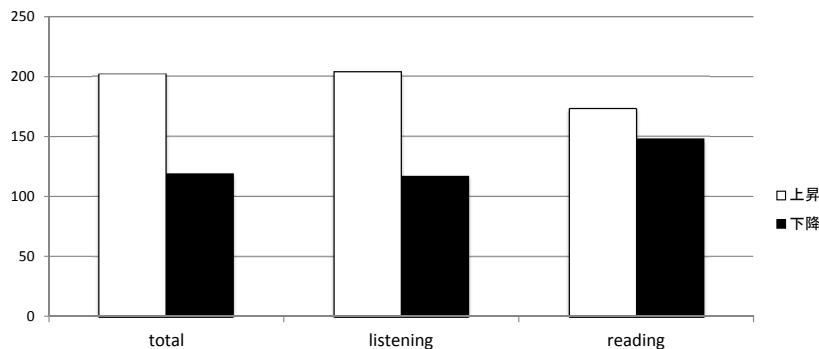


Figure 1 TOEIC得点の上昇・下降者の度数

Table 2 授業アンケート項目と得点の変化

		リスニング得点 の変化	リーディング得点 の変化	総合得点 の変化
	Pearson の相関係数	1	.154	.809
	有意確率 (両側)		.006	.000
	度数	321	321	321
readingの変化	Pearson の相関係数	.154	1	.706
	有意確率 (両側)	.006		.000
	度数	321	321	321
totalの変化	Pearson の相関係数	.809	.706	1
	有意確率 (両側)	.000	.000	
	度数	321	321	321
面白かった	Pearson の相関係数	-.018	-.013	-.020
	有意確率 (両側)	.803	.849	.772
	度数	204	204	204
教材の難易度	Pearson の相関係数	.003	.025	.017
	有意確率 (両側)	.964	.719	.809
	度数	204	204	204
参加度	Pearson の相関係数	-.180	.039	-.106
	有意確率 (両側)	.011	.582	.133
	度数	202	202	202
活発だった	Pearson の相関係数	-.103	.042	-.050
	有意確率 (両側)	.143	.549	.481
	度数	204	204	204
周囲から傾聴	Pearson の相関係数	.017	.106	.074
	有意確率 (両側)	.808	.134	.296
	度数	203	203	203
私が傾聴	Pearson の相関係数	.001	.099	.058
	有意確率 (両側)	.986	.160	.407
	度数	204	204	204
理解力が向上	Pearson の相関係数	.100	.008	.077
	有意確率 (両側)	.155	.907	.275
	度数	203	203	203
		リスニング得点 の変化	リーディング得点 の変化	総合得点 の変化
聞く、書く、話す	Pearson の相関係数	-.036	-.075	-.069
	有意確率 (両側)	.614	.284	.323
	度数	204	204	204
周囲へ良い影響	Pearson の相関係数	-.181	.023	-.117
	有意確率 (両側)	.010	.744	.097
	度数	203	203	203
メンバーから良い影響	Pearson の相関係数	-.016	.085	.038
	有意確率 (両側)	.825	.229	.589
	度数	204	204	204
理解力向上の見通し	Pearson の相関係数	.090	.006	.068
	有意確率 (両側)	.200	.934	.332
	度数	203	203	203
英語読書への動機	Pearson の相関係数	.070	-.024	.036
	有意確率 (両側)	.323	.730	.609
	度数	204	204	204
英語学習への動機	Pearson の相関係数	.014	-.036	-.011
	有意確率 (両側)	.846	.605	.872
	度数	204	204	204
学習法の獲得	Pearson の相関係数	-.004	.010	.003
	有意確率 (両側)	.952	.889	.970
	度数	204	204	204
苦手意識	Pearson の相関係数	.081	-.120	-.011
	有意確率 (両側)	.247	.088	.876
	度数	204	204	204
あなたは授業中の説明 をすべて英語で行われ ても大丈夫ですか	Pearson の相関係数	.012	-.081	-.039
	有意確率 (両側)	.862	.251	.584
	度数	203	203	203
英語学習の有益性	Pearson の相関係数	-.010	-.091	-.060
	有意確率 (両側)	.888	.198	.395
	度数	204	204	204

Table 3 5月の諸変数と得点の変化

		listeningの 変化	readingの 変化	totalの 変化	5月の 協同効用	5月の 個人志向	5月の 互惠懸念	5月の 自尊感情	5月の 認知欲求	5月の 学業適応	5月の 対人適応
listeningの 変化	Pearson の 相関係数	1	.154**	.809**	-.002	-.054	-.086	-.001	-.023	-.132	-.044
	有意確率 (両側)		.006	.000	.974	.445	.222	.984	.749	.060	.533
	度数	321	321	321	204	204	204	204	204	203	203
readingの 変化	Pearson の 相関係数		1	.706**	-.015	-.087	-.003	-.068	-.080	-.016	.033
	有意確率 (両側)			.000	.833	.218	.965	.336	.256	.819	.637
	度数		321	321	204	204	204	204	204	203	203
totalの 変化	Pearson の 相関係数			1	-.010	-.089	-.064	-.040	-.063	-.105	-.012
	有意確率 (両側)				.884	.205	.365	.566	.373	.137	.861
	度数			321	204	204	204	204	204	203	203
5月の 協同効用	Pearson の 相関係数				1	-.195**	-.496**	.063	.205**	.486**	.412**
	有意確率 (両側)					.005	.000	.369	.003	.000	.000
	度数				204	204	204	204	204	203	203
5月の 個人志向	Pearson の 相関係数					1	.294**	-.004	-.138*	-.173*	-.291**
	有意確率 (両側)						.000	.960	.049	.014	.000
	度数					204	204	204	204	203	203
5月の 互惠懸念	Pearson の 相関係数						1	-.060	-.211**	-.436**	-.284**
	有意確率 (両側)							.392	.002	.000	.000
	度数						204	204	204	203	203
5月の 自尊感情	Pearson の 相関係数							1	.256**	.212**	.291**
	有意確率 (両側)								.000	.002	.000
	度数							204	204	203	203
5月の 認知欲求	Pearson の 相関係数								1	.278**	.152*
	有意確率 (両側)									.000	.030
	度数								204	203	203
5月の 学業適応	Pearson の 相関係数									1	.461**
	有意確率 (両側)										.000
	度数									203	202
5月の 対人適応	Pearson の 相関係数										1
	有意確率 (両側)										
	度数										203

**、相関係数は 1% 水準で有意 (両側)
*、相関係数は 5% 水準で有意 (両側)

変化について相関分析を試みた。相関係数について Table 4に示す。

ここでは、個人志向得点と総合得点の変化の間のみ有意な負の相関関係 ($r=-.141, p<.05$) が見いだされた。つまり個人志向が高い学生ほど、TOEICの得点変化は低い方向にあることになる。

また、TOEIC得点の変化以外の変数間に存在した関係は、5月とほぼ同様であることがわかる。

このように、個人で作業をすることを志向する傾向とTOEICの得点変化には否定的な関係があることが示唆される。そこで、調査対象学生の総合得点とその変化のあり方から、以下のように分類して分析を試みる。

まず、総合得点変化の標準偏差及び人数の分布をもとに、得点変化がプラス55点以上であった学生を

H群、マイナス5点からプラス54点までをM群、マイナス6点以下であった学生をL群とする。つまり、H群は全体から見れば半年間で顕著にTOEICの総合得点が向上した学生であり、L群は逆に全体から見れば、総合得点が伸び悩んでいる学生であると考えられる。M群はその中間に位置している学生ということになる。

得点の変化に関係する個人側の変数を探索するために、得点変化の要因 (H群、M群、L群) を独立変数として、7月に回答させた授業アンケート項目について多重分散分析をおこなった。また、あらためて5月、7月に回答させた協同作業認識、認知欲求、自尊感情、大学適応感の尺度を多重分散分析した。有意な主効果を7月の個人志向得点においてのみ見いだした ($F=3.42, df=2/144, p<.05$)。

Table 4 7月の諸変数と得点の変化

		listeningの 変化	readingの 変化	totalの 変化	7月の 協同効用	7月の 個人志向	7月の 互惠懸念	7月の 自尊感情	7月の 認知欲求	7月の 学業適応	7月の 対人適応
listeningの 変化	Pearson の 相関係数	1	.154**	.809**	.001	-.128	-.107	-.019	.066	-.032	.009
	有意確率 (両側)		.006	.000	.987	.069	.126	.790	.420	.653	.898
	度数	321	321	321	204	204	204	203	151	203	204
readingの 変化	Pearson の 相関係数		1	.706**	.077	-.085	-.035	-.019	-.045	.070	-.049
	有意確率 (両側)			.000	.276	.229	.622	.786	.584	.323	.489
	度数		321	321	204	204	204	203	151	203	204
totalの 変化	Pearson の 相関係数			1	.045	-.141*	-.098	-.025	.020	.018	-.022
	有意確率 (両側)				.519	.044	.165	.726	.810	.804	.756
	度数			321	204	204	204	203	151	203	204
7月の 協同効用	Pearson の 相関係数				1	-.290**	-.587**	.056	.116	.612**	.435**
	有意確率 (両側)					.000	.000	.431	.157	.000	.000
	度数				204	204	204	203	151	203	204
7月の 個人志向	Pearson の 相関係数					1	.310**	-.165*	-.267**	-.162*	-.417**
	有意確率 (両側)						.000	.019	.001	.021	.000
	度数					204	204	203	151	203	204
7月の 互惠懸念	Pearson の 相関係数						1	-.073	-.088	-.441**	-.359**
	有意確率 (両側)							.300	.283	.000	.000
	度数						204	203	151	203	204
7月の 自尊感情	Pearson の 相関係数							1	.299**	.160*	.261**
	有意確率 (両側)								.000	.023	.000
	度数							203	150	202	203
7月の 認知欲求	Pearson の 相関係数								1	.262**	.211**
	有意確率 (両側)									.001	.009
	度数								151	150	151
7月の 学業適応	Pearson の 相関係数									1	.465**
	有意確率 (両側)										.000
	度数									203	203
7月の 対人適応	Pearson の 相関係数										1
	有意確率 (両側)										
	度数										204

**、相関係数は 1% 水準で有意 (両側)

*、相関係数は 5% 水準で有意 (両側)

多重分散分析においては、すべての項目に回答した対象者のみを分析対象とするためサンプルが小さくなる。そこで、サンプルの大きさを確保するために、学期末7月の個人志向得点のみを対象にあらためて分散分析したところ、得点変化の主効果が見られた ($F=3.29, df=2/201, p<.05$)。

このように個人志向について学期当初の5月と学

期末の7月では、得点変化の要因の効果が異なる可能性が示されたので、個人志向得点について3 (得点変化の要因: H,N,L) × 2 (時系列: 5月, 7月) の分散分析を行った。予想された交互作用は有意ではなかったが ($F<1.0$)、得点変化の主効果が見られた ($F=3.64, df=2/201, p<.05$)。HSD法 ($\alpha = .05$) で多重比較したところ、H群はL群よりも個

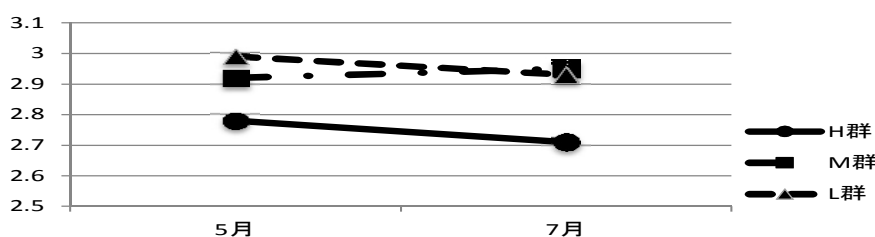


Figure 2 個人志向得点の変化

人志向が低いことが示された。M群は両群の中間の位置にある。平均値をFigure 2に示す。

「成績の変化を対象にした決定木分析」

上述のように学生の個人志向得点とTOEICの得点変化には、何らかの関連がある可能性がある。そこで、得点変化の3水準H,N,L群を対象となる変数として位置づけ、5月、7月に回答された協同作業認識尺度の3つの下位得点、および授業評価アンケートの各項目を投入し決定木分析を試みた。決定木の分析にはSPSS Modeler14.1を使用した。Chaid手法による決定木をFigure 3に示す。

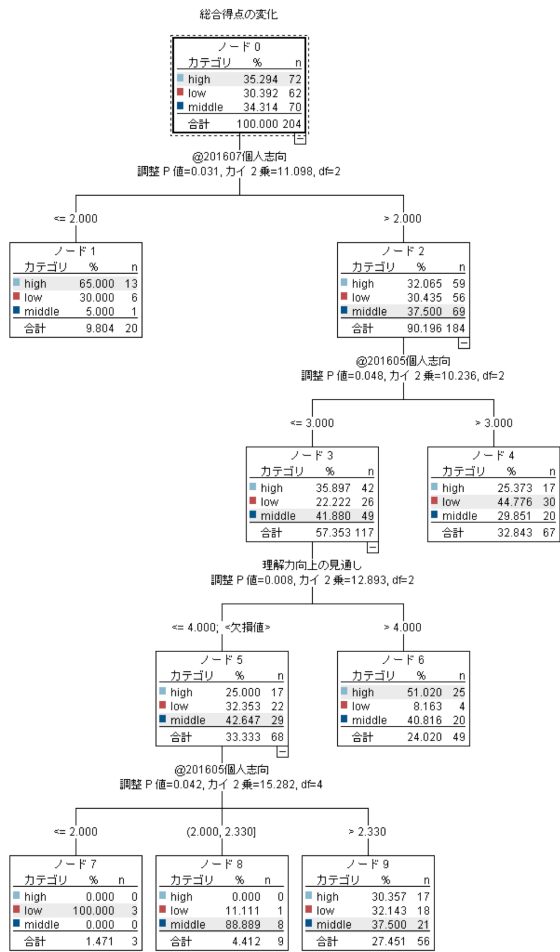


Figure 3 総合得点変化の3水準を対象にしたChaidによる決定木

まず、初めに分岐するのは学期末7月の個人志向の高低であり、個人志向が低い学生には成績の伸びが大きいものが多いことが示されている。7月の個人志向が2よりも大きかった学生(計184名)については、5月の個人志向得点で分岐しており、個人志向が3よりも高い学生にはL群が多く、個人志向得点が3以下の場合、M群やH群が多いことがわかる。この5月の個人志向が3以下であった学生のうち、

「理解力向上の見通し」(もっとたくさん本を読めば、自分の英語理解力は上がると思いますか?)が高い学生にはH群が多く、低い学生(欠損値を含む)では、M群やL群が多くなるのがわかる。

つまり4月から7月にかけてのTOEIC総合得点の伸びの高低を決定木分析により概観すると、協同作業認識のうち、個人志向の低さと自分の理解力向上の見通しの高さが、成績の伸びに関連していることが示唆される。

【考察】

本研究ではリーディング・サークルを大学の初年次の英語授業に導入したうえで、TOEICを外国語運用能力に関する学習成果の指標として位置づけ、どのような要因が学生のTOEICの得点変化に関係するのかについて検討することを目的とした。

大学入学直後である大学初年次の最初の半年間のTOEIC得点の変化と大学における学習あるいは話し合い活動に関わりがあると考えられる複数の諸変数との関係を検討したが、入学後半年間の得点の変化に明確な効果を持つ変数を見いだすことは出来なかった。たとえば、自尊感情、認知欲求と言った学習活動に関係があると考えられる変数とも明確な関係は見いだせなかった。

一方で、決定木の分析から示されるように、協同的な作業に関する個人の認識を計測する協同作業認識尺度の下位得点である個人志向得点の低さや、自分の英語能力への見通しへの肯定的態度がTOEIC得点の伸びと関係がある点は興味深い結果である。

一人で課題に取り組むよりも他者との課題遂行を好む学生の方がTOEIC得点の伸びは大きかった。これが、英語授業にリーディング・サークルを導入した効果であるのか、英語という大学授業科目の性質として、他者との協調的な作業(話す、聴く)が含まれるため、他者との課題遂行を選好する学生に有利な場面であったのかは、本研究のデータからだけでは明確に論じることは出来ない。しかしながら、他者との課題遂行への選好が好成績と結びついているという結果から、一人で英語の課題遂行を行うのではなく、他者との相互作用の中で英語を学ぶことに慣れ親しむことが英語の能力向上に肯定的な効果をもたらす可能性はあるだろう。したがって、英語の授業を改善するにあたり、他者との相互作用を含む活動を積極的に取り入れることには意義があると言えよう。

また、自分の能力への見通しが肯定的な学生とTOEIC得点の伸びにある程度の関連があるという結果について検討したい。この結果について、自分の能力への見通しの良さが得点の伸びを導いたのか、得点が伸びた学生において、結果的に見通しがよくなったのかは判然としないため、解釈には慎重さが

求められる。しかし、授業の中に学生の効力感を高める取り組みが存在することは学び続ける姿勢を育てる点からも意義のあることであるだろう。

いずれにしても、本研究で扱った複数の尺度データやTOEICの成績データは、大学入学直後半年間のものであり、断定的なことを言うには時期尚早であるけれども、課題を一人でこなしたいと考える学生はあまり成績が伸びていないという結果は、興味深い。

ただし、研究対象とした学生が受講する英語の授業で採用されているリーディング・サークルという授業形態に、個人志向の低い学生がうまく適合したので、その学生の成績が伸びたとすれば、逆に個人志向が高く、自分一人での課題遂行を好む学生にとっては、リーディング・サークルは迷惑な授業形態であったかもしれない。このような授業方法は、クラスの中で一括して採用されることになるため、このような授業形態に適合しない学生の成績の伸びを抑制する可能性は常にあるだろう。このような点については今後の継続した分析が必要である。

一方で、決定木の分析において、得点の伸びが低いあるいは低い方向に変化したL群と授業への評価、例えば、「おもしろさ」「積極的な参加」といった項目への否定的回答が結びついているわけではないことから、直ちにリーディング・サークル活動への不満がTOEIC得点に否定的効果を与えているとは言えない。

先述したように、今回の調査対象は半年という短い期間に限定されている。ある程度、長期間にわたり、複数回の測定は必要であろう。今後も検討を継続したい。

最後にTOEICの得点変化との明確な関係は見いだせなかったものの、今回、検討した協同作業認識尺度や大学における学業や生活への適応感の間には、明確な関係が示されている。大まかに言えば、協同的な学生は学業や生活への適応が良く、逆に非協同的な学生は学業や生活への適応が悪いという関係である。入学後、半年程度しか経過していないにも関わらず、このような関係が見いだされ、維持されている点を考えると、大学における学習や大学生としての生活を良好に送るためには、学生が他者との協同的な活動に肯定的な態度を持つことは意味のあることであると言える。

そう考えれば、今回、英語授業で取り組まれたリーディング・サークルのような学生どうしの協同的な相互作用を中心に据えた活動は、学生の学習や生活の側面において肯定的な効果をもたらす可能性があり、有意義な取り組みであるということが出来るだろう。大学に入学した学生が良好な学習や対人関係を持ちつつ学士課程で学ぶためには、他の授業科目の中でどのような活動が展開されているかとい

う検討も含めて、協同的な活動を授業に取り入れていく必要があるだろう。

【引用文献】

Barkley, E. F., Cross, K.P. & Major, C.H. (2005) Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty. John Wiley & Sons, Inc.

出口拓彦・吉田俊和 (2005)

大学の授業における私語の頻度と規範意識・個人特性との関連: 大学生生活への適応という観点からの検討
社会心理学研究, 21, 160-169.

長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房 (2009)

協同作業認識尺度の開発
教育心理学研究, 57, 24-37.

Cacioppo, J.T. & Petty, R. E. (1982) The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 116-131.

Rosenburg, M. (1965) *Society and the adolescent self-image*. Princeton Univ. Press.

Senneck, A. & Kouhara, S. (印刷中) Evaluation of reading circle activities used as a tool for intercultural understanding and communication in English. *Bulletin of Center for Advancement of Higher Education(1)*, Yamaguchi Prefectural University.

Appendix

英語授業で回答を求めた「授業アンケート」

- (1) リーディング・サークルは面白かったですか？
- (2) リーディング・サークルで使われた本は分かりやすかったですか？
- (3) リーディングサークル・ディスカッションに積極的に参加しましたか？
- (4) リーディング・サークル・ディスカッションは、活発だったと思いますか？
- (5) リーディング・サークル・ディスカッションで周りのメンバーはあなたの話をよく聴いてくれたと思いますか？
- (6) リーディング・サークル・ディスカッションで、あなたは周りのメンバーの話をよく聴こうとしたと思いますか？
- (7) リーディング・サークルで使われた本を読んで、自分の英語理解力は上がったと思いますか？
- (8) リーディング・サークルを利用した、この授業に参加することで、読解力以外の英語力（例えば、聴く、話す、書く）が向上したと思いますか？

- (9) リーディング・サークルでクラス全体の英語理解力は向上したと思いますか？
- (10) もっとたくさん本を読めば、自分の英語理解力は上がると思いますか？
- (11) これからも英語の本を読んでいきたいと思いませんか？