

英語授業における Microsoft Teams を 活用したジグソー活動

川口 勇作

1. はじめに

本論文は、私立4年制大学の英語科目におけるオンライン授業において実施した、Microsoft Teams を活用したジグソー法を用いたグループ活動実践について、導入背景、実践内容、ならびに実践結果を報告するものである。

筆者が今回報告する Teams を用いたジグソー法の実践を行うに至った理由の一つが、実践対象となった筆者の勤務大学で、2020年度の春学期、ならびに2021年度の春学期、秋学期の一時期に、同期型のオンライン授業（以下オンライン授業）が導入されたことである。2020年度ならびに2021年度に、日本の多くの大学で新型コロナウイルス感染症の感染拡大防止措置として、オンライン授業が実施されてきた。ここでのオンライン授業とは遠隔授業の一形態であり、インターネットを使用したビデオ会議システム等を用いて、所定の時間内に自宅など教室以外の場所で受講する授業を指す。文部科学省（2021）の抽出調査によると、オンライン授業を満足に感じた学生の割合が大きかった一方で、オンライン授業の課題として、(a) 友人と一緒に授業を受けることができないことによる孤独感と、(b) 双方向のやり取りの機会が少ない、とい

った点が挙げられていた。

オンライン授業の形態として一般的なものは、教員が講義をする様子をリアルタイムで配信し、チャットや音声通話などで教員・学生間で質疑応答を行うという形態である。講義とやり取りに時間差が発生しないことがこの形態の利点となる。しかし、先述の文部科学省の調査の中で「オンラインでも、グループワークや教授からのフィードバックなど、一方通行ではない双方向のやり取りに関する工夫をしてほしい」（文部科学省，2021，p. 7）といった要望がみられるように、実際は教員が話している映像を視聴し続けるのみで、質疑応答など双方のやり取りがほとんど行われない授業もあったようである。同様に、筆者の担当学生から寄せられたオンデマンド授業期間中のコメントにも、授業の中で双方向のやり取りが少なく、友人関係が構築できず、孤独感を持っているというコメントがみられた。そこで、本来の対面授業で確保されていた学生間のやり取りの機会が、オンライン授業下では得られていないという問題意識を持った。

そして、本実践を行ったもう一つの理由は、そもそも語学科目が講義・解説のみで成り立つ科目ではないからである。英語科目をはじめとする語学科目の授業は、講義科目と比べて少人数の学生で構成されており、当該言語を使用したコミュニケーション活動やグループ活動など、授業内でのやり取りの機会がもたれることが多く、大人数の講義科目のように教員の解説が中心となることは一般的ではない。語学の授業がこういったものである以上、オンライン授業という特殊な状況下においても、できる限り学生同士のやり取りの機会を多く確保することが望ましいといえよう。また、解説中心の語学授業の潜在的なリスクとして、解説を聞いた学生が「わかったつもり」になってしまうことが挙げられる。筆者も、学生たちに英文の解釈方法などの解説を行った後、改めて学生に説明を求めると答えに窮してしまうというケースにこれまで何度も遭遇

してきた。

これらを踏まえて、筆者はオンライン授業を実施するにあたって、教員が解説を行い、それを聞くという受動的な学習だけでなく、リアルタイムで全員が集まるという特徴を活かした、「主体的・対話的で深い学び」のある、能動的な学習（アクティブ・ラーニング、中央教育審議会，2012）を導入することにした。

2. ジグソー法

筆者は、オンライン授業にアクティブ・ラーニングの要素を取り入れるにあたって、協同学習の手法の一つであるジグソー法（Aronson et al., 1978）を導入した。ジグソー法は、グループ内の学習者一人一人が異なる情報を持ち寄ることで、学習対象の全体像の理解を深める方法である。このプロセスがジグソーパズルを解くことに似ていることから、その名がつけられている。Aronson らによるジグソー法についての情報サイト（<https://www.jigsaw.org/#steps>）や、東京大学 CoREF による知識構成型ジグソー法の情報ページ（<https://coref.u-tokyo.ac.jp/archives/5515>）、江利川（2012）の解説をもとに、ジグソー法のおおまかな流れを以下に示す。

- (a) 学生を少人数のホームグループ（4～6人⁽¹⁾）に分割する。
- (b) 学習内容をグループの人数と同じ数のパートに分割し、各グループのメンバーそれぞれが異なるパートを分担する。
- (c) 同じパート担当の学生でエキスパートグループを編成し、担当パートについての理解を深める。
- (d) ホームグループに戻り、エキスパートグループで得た知識等をメンバーに共有する。

ジグソー法にはさまざまな教育上の利点がある。まず、学生は自身の

担当するパートについての「エキスパート」となることが求められるため、学習内容を自分で説明できるようになる必要がある。したがって、先述したような「わかったつもり」の状態から、学習内容を理解・整理して「わかった」状態を定着させることができる。次に、一人で出した答えに不安があったり、力が足りず課題をこなすことが難しい場合も、他の学生と相談したり、他の学生の説明を聞いたりすることで、一人では理解が困難だった学習内容を理解したり、達成することが難しい課題を完了させることが比較的容易となる。また、一人一人の役割が明確であることから、他の学生への過度な依存を防ぐことができ、通常のグループ活動と比較してフリーライダー（自身は労力を提供せずに、恩恵だけを受け取る者）が発生しにくくなる。そして、相談や説明を行う過程で、学生間のやり取りが必須となるため、学生間のコミュニケーションが促進される。これらはすべて、先述したオンライン授業の課題を解決することにつながるものである。

ジグソー法を英語授業で使用した先行実践は多くみられる。江利川（2012）では、中学・高校・大学における英語授業においてジグソー法を活用した具体的な実践事例が紹介され、学生の理解が深まると同時に、学生からも好評を得たことが報告されている。大場（2017）では、大学の英語リーディング科目でジグソー法を用いた実践の手順が示されている。また、この実践で学生の協同的活動への認識が肯定的に変化したと報告した。加えて、榎田・草薙（2019）は、学生が受け身の授業になりがちな TOEIC などの外部検定試験対策の授業における、ジグソー法を用いた実践を紹介している。結果として、学生のジグソー法への反応は好意的なものであったことが明らかとなった。

3. 実践の概要

3.1 実践対象の学生・授業

本実践の対象学生は、筆者の担当する必修英語科目を受講する、日本の私立4年制大学の学生である。本実践の対象となったのは、歯学部、心身科学部心理学科、経済学部の学生で、全員が1年生であった。彼らの英語熟達度を示す客観的なデータは収集していなかったが、CEFR B1～B2レベルに相当する難易度のテキストをある程度理解できた学生がほとんどであったため、本実践の対象となった学生の英語熟達度はCEFR B1レベル相当と判断できる（難易度のレベルは、出版社のレベル分けによる）。

実践対象の授業は、歯学部、心身科学部心理学科対象の英語リーディング科目と、経済学部対象のTOEIC対策の授業の2種類である。英語リーディング科目では、文章の要点を把握することができるというマクロなレベルでの理解と、英文一文一文の主語・動詞が正しく解釈できるというマイクロなレベルでの理解の2つの理解を目標として授業が設計されている。教科書としては、National Geographicを題材としたテキストが採択されている。この教科書は、1つのユニットの本文の語数が400-500語ほどで、6-7パラグラフ程度で構成されている。授業は、2回で1ユニットというペースで進行した。

一方、TOEIC対策の授業は、1年生向けの必修科目であり、TOEICの問題形式に慣れることが目的とされている。TOEICの問題形式に準拠した問題集が教科書として採択されている。この教科書では、1つのユニットがリスニングセクションとリーディングセクションに分かれている。授業は2回で1ユニット（うち1回でリスニングセクションを扱い、次の1回でリーディングセクションを扱う）というペースで進行した。

3.2 実践環境

本実践では、筆者の勤務大学でオンライン授業実施のプラットフォームとして導入された、Microsoft の提供するグループウェア、Teams を使用した。Teams は Microsoft の提供する Microsoft 365 のサービスに含まれており、ビデオ会議やメッセージ、ファイルの共有といった機能が利用できる。教育機関向けの Teams では、これらの機能に加えて課題の配信・回収の機能が備わるなど、教育現場向けのチューニングがなされている。本実践においては、グループ活動時のビデオ会議、グループ活動中の学生宛てのアナウンスの配信や、事前課題の配信・回収、などに全面的にこの Teams を使用した。

Teams でのビデオ会議参加時の注意事項として、学生には教員の解説時にはマイクをオフに設定するように指示した。また Web カメラをオンに設定して学生各自の顔を映し出す、いわゆる顔出しは、教員の解説時もグループ活動時も、活動上必要のない限りは必須としなかった。これは、多くの学生が自宅で受講しているため、生活風景が映り込んでプライバシーが侵害されることを避けるためである。また、双方向の映像配信により通信帯域が圧迫され、音声や共有画面の表示が乱れるといったトラブルを避けるためのデータダイエットも目的としていた。結果として、解説時に学生の声や生活音が入り込んだり、通信が不安定になったりといったトラブルはほとんど発生しなかった。また、すべての学生がカメラ映像をオフにして授業やグループ活動に参加した。

3.3 授業前の予習

ジグソー活動において、予習を行ったうえで授業に臨むことは円滑な進行に不可欠である（榎田・草薙，2019）ため、事前課題として全員に予習を課した。予習の内容は、英語リーディング科目と TOEIC 対策科目で異なっている。

まず、英語リーディング科目では、事前の読解活動として、(a) 先行オーガナイザーとしての事前質問、(b) 各文の主語・動詞を確認しながらの本文読解、(c) 読了後の内容理解問題の回答、の3つから構成される予習課題を課した。(a) 事前質問は、本文のトピックの理解を深めたりイメージを広げたりするものや、スキミング活動を通して本文の全体的な内容の理解を促すもの、本文中で使用される重要語彙を確認するものなどが含まれている。授業内で全体に向けて発問するのか、あるいは課題として各自で取り組ませるのかは、授業の進捗を考慮しながら使い分けた。(b) 各文の主語・動詞の確認については、すべての文の主語を四角(□)で、述語動詞を下線で教科書本文にマークさせた。書き込んだ本文を写真に撮ったものや、タブレット等で本文の電子ファイルに主語・動詞の解釈を書き込みしものを、Teamsの課題機能で提出させ、全体に多く見られた解釈ミスについては、教員から全体向けにフィードバックを行った。(c) 読了後の内容理解問題は、文章全体や段落ごとの目的、メインアイデアを問う問題、詳細な内容を問う問題、内容の深い理解を必要とする推論問題、代名詞が指示するものを正しく解釈する問題などで構成されている。これらの回答をTeamsで配信されるMicrosoft Forms(以下Forms)で作成された回答フォームから送信させた。

次に、TOEIC対策科目では、事前の課題として、次回授業のジグソー活動で扱う教科書の問題を解き、その回答をFormsで送信させた。問題解答時の注意事項として、正答と思われる選択肢を選ぶだけでなく、選んだ選択肢が正答である理由、またそれ以外の選択肢が誤答である理由を自分なりに調べて、他の学生に説明できるようにするように伝えた。

学生たちはジグソー活動の行われる授業日までにこれらの活動に取り組んだ。

3.4 授業当日の流れ

ジグソー活動を行う授業当日の流れは以下のとおりである。まず、受講生全員が集まる会議を開き、冒頭に教員が活動の流れを説明した後、数分間でホームグループの編成を実施した。本来、ジグソー活動をはじめとする協同学習においては、ホームグループはジェンダーや能力などといった点で異質なメンバーで構成されることが望ましいとされている(江利川, 2012)。しかし、本実践の場合、授業スケジュールの都合で時間に余裕がなかったこともあり、学生のジェンダーや英語能力にばらつきをもたせながら短時間でグループ編成を行うことが困難であったため、ランダムにホームグループの編成を行うことにした。グループごとの人数は江利川(2012)などで推奨されている4人一組を基準とし、出席者が4で割り切れない場合は、5人のグループをいくつか編成することで対応した。この4人に、それぞれ異なるパートを担当させるため、教科書の本文や問題を、事前に4つのパートに分割した⁽²⁾。

次に、学生を各自のホームグループ単位での会議に集合させた。グループごとの会議に集合させる方法としては、チャンネル(Teamsにおける小グループ)を用いる方法と、ブレイクアウトルーム機能を用いる方法の2通りがある(それぞれのメリット・デメリットについては後述)。このホームグループの中では、本文の段落・パートの分担、司会、報告係などの役割分担、グループ内で各段落の内容・要点や自身の担当段落の不明な点について話し合わせ、問題点を明確にするなどの活動を行う。しかし、後述するように、なかなか全員が集まらないグループや、話し合いや役割決めが始まらず、最終的に時間が不足するグループがみられたため、初期の実践を除き、この最初のホームグループでの話し合い・役割決めは省略することが多かった。その際、係などの役割分担は行わないことにし、パートの分担は教員がランダムに割り当てた。

次に、学生を担当パートごとのエキスパートグループ単位で集合させ

た。ここでは、当該パートの内容・要点、各自の予習や冒頭のホームグループ活動で出た不明点について話し合わせた。この際、他の学生に説明をする意識を持って話し合いをするように学生に声掛けを行った。また、グループ内で結論が出なかつたり解決できなかつた点があつた場合は、教員が助言を与えた。

続けて、再度ホームグループ単位で集合させ、各パートの内容・要点を共有し、全体の理解、不明な点を解決させたりした。エキスパートグループでの話し合い、ホームグループでの話し合いに充てる時間は、それぞれ20分程度とした。エキスパートグループやホームグループでの活動の間、教員は各グループの会議を巡回し、話し合いが円滑に進んでいないグループや、話し合いの中で正しい理解に至らなかつたグループがみられた場合に、随時助言や補助を行った。

その後、学生全員を元の授業のビデオ会議に移動させ、活動のまとめを行った。基本的に、教員が、全体の解説を行い、それに加えて巡回時の様子からグループ活動だけでは正しい理解に至っていないと思われる箇所についての補足説明を行った。スケジュールに余裕があつた際は、各グループの発表係を中心として担当パートごとの内容の報告・確認を行つたり、追加の内容確認問題を課して、英文の理解度を確認したりすることもあつた。

3.5 グループ活動用の会議の設定方法

オンラインでのジグソー活動では、ホームグループとエキスパートグループのそれぞれのグループ活動のためのビデオ会議を準備することが必要となる。そのための方法として、(a) チャネルを用いる方法と、(b) ブレークアウトルーム機能を用いる方法の2通りがある。チャネルとは、Teams のチームにおける小部屋のようなスペースのことである。チームにはデフォルトで「一般 (General)」という名のチャネルが準備されて

いるが、他にも用途や目的に応じて複数のチャンネルを設けることができる。

(a) チャンネルを用いる方法では、この機能を用いて事前にホームグループ用のチャンネルとエキスパートグループ用のチャンネルを作成しておく。例えば、筆者はホームグループ用に「Group A」、「Group B」……、エキスパートグループ用に「e_Part 1」、「e_Part 2」…… (e は expert の頭文字) といった名前のチャンネルを作成した(図 1)。そして活動時には、各グループのうちの 1 名を新しい会議を開始する役に指名し、その学生が会議を開始してから、他のメンバーを順次移動させることにした。この方法のメリットは、グループの切り替えのタイミングをアナウンスすれば、学生が各自で自身のグループに移動してくれるため、教員側でグループ移動などの煩雑な操作を行う必要がないことである。

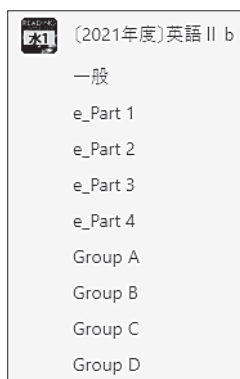


図 1. ホームグループ用チャンネル・エキスパートグループ用のチャンネル一覧

一方、デメリットとしては、チャンネル操作に慣れていない学生がグループ移動時に行方不明になってしまうことが挙げられる。この問題は、チャンネルのサブメニューにある「チャンネルへのリンクの取得」から、チャンネルへのリンクを取得して、「一般」チャンネルなどに各グループチャ

ネルへのリンクを一覧にして提示することで回避可能である（図2）。他にも、新しく会議を開始する役の学生が、スマートフォンのアプリで Teams を使用していたり、会議の開始方法に不慣れであったりした場合に、なかなか会議が開始されないといったトラブルが起こる可能性がある。その際は、会議の開始を教員が代行するなどの対応をとらなければならない。さらに、Teams で同時に接続できる会議の数が最大4つまでとなっているため、グループの数が5つを超える場合は、グループ間を巡回する都度、他の1つの会議から退出する必要がある。グループ数が多い場合は、巡回に手間取る場合があることに留意しなければならない。



図2. グループのチャネルへのリンク一覧の例

一方、(b) ブレークアウトルーム機能を用いる方法では、会議の参加メンバーをさらに少人数の会議に自動的に割り当てるブレークアウトルーム機能を使用する。上記のチャネルを使用した方法と比較して、学生のグループ移動操作が不要であることが利点である。したがって、一部の学生がグループの移動ができず行方不明になる、グループ活動が終わったにもかかわらず全体の授業の会議に戻ってこない、といったグループ移動に伴うトラブルを未然に防ぐことが可能となる。また、ブレーク

アウトルームは接続できる会議数が4つに制限されていないため、チャンネルを用いた方法と比較してグループ間の巡回がしやすいこと、そして、活動の時間制限や一斉アナウンスの機能など、グループ活動に有用な機能が実装されていることも利点として挙げられる。

一方でこの方法にもデメリットが存在する。まず、教員が事前に編成したグループでブレイクアウトルームを作成しようとする、学生一人一人を手動で選択してそれぞれのグループのブレイクアウトルームに割り当てなければならない。また、ジグソー法では、グループの設定が最低2回（エキスパート→ホーム）は必要となるため、人数が多いクラスではブレイクアウトルームの設定に手間がかかるという問題もある。そして、Teamsのブレイクアウトルーム機能では、学生をブレイクアウトルームに移動させる際に、うまく移動されず取り残される学生が出現することもあった。

筆者は両方の方法を実践したが、学生がチャンネル操作に慣れてきたこと、手動でグループ（ブレイクアウトルーム）を割り当てる手間が煩雑であること、ブレイクアウトルーム機能に備わっているアナウンス機能がチャンネルや会議チャットへの投稿で代替可能であること、といった3点から、現在は（a）チャンネルを用いる方法を使用している。

3.6 活動中のトラブルシューティング

ジグソー活動を始めた当初は、学生間の話し合いがなかなか始まらず、それどころか一人としてマイクがオンにならず、教員が声掛けを行ってもなかなか反応がないグループすら散見された。話し合いが始まってもやり取りが活発にならず、沈黙が長く続く様子が多くのグループでみられた。

この要因として考えられるものは、第一に学生間の関係性の有無である。特に2020年6月のオンライン授業開始直後は、学生がやり取りを

行うことに躊躇する様子が見られた。これは、直前の5月までは大学全体でオンデマンド授業が実施されており、6月のオンライン授業開始まで学生同士が直接顔を合わす機会はおろか、音声ですらやり取りを行う機会がなく、学生間での関係性が皆無だったためだと考えられる。また、先述の通り、学生はカメラオフで参加していたため、表情や身振りが無い状態でコミュニケーションをとらなければならない、そこに抵抗感を感じていた可能性もある。このようなケースに対しては、教員がファシリテータとして介入し、話題の提供や話の進行を代行することで対応した。

また、年度の始まった時点で、多くの学生がコンピュータ操作面に慣れていなかったことも大きな要因の一つである。マイクやスピーカの設定やチャンネルの移動といったコンピュータや Teams の操作に慣れておらず、教員や学生からの声が相手に届かない、といったトラブルが頻発した。そういった学生には、会議チャットでの参加を促すことで対応した。また、グループ移動に伴うチャンネル移動や会議の開始といった操作は、初回活動時に方法を案内したものの、学生が慣れてスムーズに操作できるようになるまでに時間を要した。グループの会議になかなか参加できない学生については、個別にチャットで対応することに加えて、教員が会議の参加者の招待機能を用いて当該学生をグループ会議に招待する、といった方法で対応した。

4. 結果と考察

授業後に寄せられた学生からの授業へのコメントから、学生のジグソー活動への反応を振り返りたい。まず、ジグソー実践を行ったオンライン授業期序盤には、ジグソー活動を通して学生間でのコミュニケーションができてよかった、というコメントが目立った。先述した通り、学生

は入学後から数ヶ月間、他の学生との関わりがない日々を過ごしていたことから、お互いの顔が見えない形でもコミュニケーションがとれたことに満足感を持ったものと思われる。さらにオンライン授業序盤から現在に至るまで多く見られるのが、学び合い・教え合いを通した深い理解ができたというコメントである。自分一人で考えるのではなく、ジグソー法を通した他者との考え方の共有が、学生の知識・学びを深めることにつながったという可能性が示唆された。また、同様の授業内での学びの成果のコメントとして、学生間での話し合いを通して、一人で英文を読んだり問題を解いたりしていた時に抱えていた、英文が正しく読めているか、問題の正答の根拠が合っているか、といった不安が軽減されたというものが多くみられた。

一方で、対面授業が再開された2020年度秋学期に、春学期の授業を振り返る形で、個人のペースで学習できる形式の方がよいというコメントもあった。この時期の筆者担当の授業は、新型コロナウイルス感染症の感染拡大防止措置として授業内での学生間の会話を極力減らすことが大学から求められていたため、協同学習とは正反対の個別学習形式をとっていた。したがって、このような個別学習のスタイルを好む学生は、人とのやり取りを求められるジグソー活動を肯定的に捉えていなかったことが分かった。さらに、最初から教員に丁寧に解説してもらえ方がよいといった、教員の解説に価値を見出すコメントもみられた。また、コロナ禍の中で人と関わる機会が減ったことで、人と話すと疲れるようになったため、ジグソー活動に疲労感を感じたというコメントや、オンラインでの授業なので、機器トラブルが起きても直接助けてもらえないため、不安だったというコメントもみられた。

次に、実践者である筆者の観察による学生のジグソー活動への反応について述べる。ジグソー活動に取り組む中で、学生の取り組み方の様子に変化が見られた。やはり序盤は初めて経験する活動に戸惑いがあった

ようで、話し合いが進まない、始まらないといった様子がよくみられた。また、学生の中に、高校までの英語の授業でジグソー活動はおろかグループでの活動をした経験があまりなく、グループ活動を進めること、人前で発言することに不慣れな学生も多くいたようであった。その上、慣れないオンライン形式での授業で、相手の顔も見えないといったこともあり、当初学生はジグソー活動に、かなりの困難さを感じていたものと思われる。しかし、授業が進むにつれて、グループ活動に慣れたことに加え、他の授業や課外活動を通して学生同士の関係性が徐々に構築されてきたこともあってか、話し合いやグループの移動が円滑に進むようになったように感じられた。また、学生のコメントにも、話し合いをよりスムーズに進められるようになりたいといった、グループ活動に前向きなものが見られるようになった。

一方で、このジグソー活動がうまく導入できず、実践を断念したクラスもあった。今回の報告の対象には含めていないものの、英語の未修得クラスを対象に同様の実践を数回試みたことがあった。その際は、上記のような技術面のトラブルや、一部の学生が積極的に参加せず、話し合いが全く進まないといった問題が多く発生した。学生からも、一部の学生が予習をしてこない、話し合いに参加してくれないなどの苦情が寄せられたこともあり、結局数回の授業でこの実践を断念することになった。未修得クラスには、英語が嫌い・苦手で未修得クラスに回った学生や、大学生活になじめず、授業を休みがちで単位が修得できなかったことで未修得クラスに回った学生がいる。また様々な学科の学生が混在していることで、共通の話題も少なく、学生間の関係性が築きにくいという問題点もあったように思われる。こういった学生たちに本実践のような活動を導入するにあたっては、小ステップを設けるなど英語を扱う活動への心的なハードルを下げる工夫や、円滑にグループ活動に入ることができるようアイスブレイク活動を準備することが必要であったといえよ

う。これは、未修得クラスに限らず、通常クラスにおいても同様に留意すべき事項である。

ところで、この実践を行った授業では全体的に Teams を使用しての授業が行われていたが、これはコンピュータ支援語学学習 (CALL) の範疇に含まれるものといえる。川口 (2021) では、Teams を使用した授業を継続して受講した前後の、学生の CALL に対する態度の変化を調査した。オンライン授業の直接的な影響があったかどうか不明であるものの、学生の CALL に対する態度のうち、コンピュータ操作に対する態度、CALL の効果に対する態度、Computer-mediated Communication に対する態度が、オンライン授業期間を経て全体的にやや肯定的に変化したことが明らかになった。これも、Teams 上でのジグソー活動の副次的な影響であった可能性がある。結果の詳細は川口 (2021) を参照されたい。

5. おわりに

本論文では、必修英語科目における Microsoft Teams を用いたオンライン授業で実施した、学生の能動的な学びのあるジグソー活動の具体的な手順と、トラブルシューティングの事例を示し、実践の利点・問題点の振り返りを行った。実践の結果、学生からは、学生間のやり取りがある、一人で学習するよりも深く理解ができる、不安が軽減される、といった点で概ね肯定的な反応が得られた。また学生の CALL に対する態度にも肯定的な変化がみられた。これらのことから、オンライン授業におけるジグソー法を用いたグループ活動は有用であるという可能性が示されたといえよう。

一方で、個々のペースで学習を進める個別学習を好む学生や、教員の

解説を求める学生、多様な背景を持った未修得クラスの学生、技術面で不安のある学生は、今回のようなジグソー活動をそれほど肯定的に受け入れていないことも明らかとなった。今後も、学生の個性・適性や、授業の目的・性質を考慮しながら、学生の深い学びを促すよりよい実践を模索していく必要があるだろう。

引用文献

- Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage Publication.
- 中央教育審議会 (2012). 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf
- 榎田一路・草薙邦広 (2019). 「グループワークを活用した外部検定対策授業」『*広島外国語教育研究*』 22, 13-28. <http://doi.org/10.15027/47080>
- 江利川春雄 (編) (2012). 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店.
- 川口勇作 (2021). 「オンライン授業を経験した大学生のコンピュータ支援語学学習態度の変化」*EVERGREEN*, 10, 65-74.
- 文部科学省 (2021). 「新型コロナウイルス感染症の影響による学生等の学生生活に関する調査 (結果)」https://www.mext.go.jp/content/20210525-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf
- 大場浩正 (2017). 「英語リーディング授業における信頼に基づく協同学習が協同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. <http://hdl.handle.net/10513/00007265>

注

- (1) グループの人数については、Aronson らによるサイトでは、5～6人が推奨されている。一方東京大学 CoREF のサイトでは、3～4人が推奨さ

れている。江利川（2012, p. 11）は、グループの人数が5人以上であればリーダー的な学生と依存的な学生が出やすくなり、逆に人数が3人以下だと議論が低調となり、学びの多様性が失われる可能性があることを指摘し、4人を推奨している。

- (2) 英語リーディング科目については、教科書本文のパラグラフ数が4ではないため、語数なるべく均等になるように1-2個のパラグラフをまとめて1つのパートとした。TOEIC対策科目については、リスニングセクションがPart 1-4、リーディングセクションが文法解説+Part 5-7と、それぞれ4つのパートで構成されていたため、パートを分割する必要はなかった。