

# 学習者中心型の資格試験対策講座

## —協同的話し合いの学習効果と学習者の反応—

阿 川 敏 恵

### 1. はじめに

1980年代のコミュニカティブな外国語教育（Communicative Language Teaching）への関心の高まりとともに、第二言語ならびに外国語としての英語教育の現場に学習者中心のアプローチが取り入れられるようになって久しい。一方で近年、日本の大学において TOEIC をはじめとする英語の資格試験対策に力を入れるところが多くなってきた。このような資格試験対策講座について、少なくとも日本では、前述の学習者中心の指導法へのシフトチェンジとは関係なく、教師中心型で言語知識を学習者に伝達する伝統的な講義形式の授業が一般的なようである（阿川，2008）。本研究はこのような特徴を持つ、試験対策講座においてグループワークを用いた試みを報告する。まず資格試験対策講座にグループワークを取り入れる理論的・実証的根拠を示し、次に資格試験対策講座においてグループによる協同的話し合いを取り入れた授業形態と、伝統的な講義形式の授業形態を比較して、その効果を検証するとともに、グループワークを使用した実験参加者の反応を報告する。

### 2. 情報化社会における大学授業

伝統的な大学授業は、教員がテキストや講義ノートにもとづいて、知識を学生に伝えるという形式でおこなわれてきた。このような講義形式の授業スタイルは、受動的言語知識量を測る資格試験への対策法として有効なように

思われる。しかし、こんにちのような情報化のすすんだ社会にあっては、講義以外のさまざまな手段で知識を得ることが可能であり、講義で知識を伝授することの意味が薄れてきている。TOEIC のような広く普及した資格試験についてはなおさらである。TOEIC 対策の書籍は次々と出版されており、学習者は自分に合うと思われる対策本を自由に選ぶことができる。また、コンピュータや携帯電話、また携帯ゲーム機を使った e-ラーニング教材も数多く出回っており、わざわざ教室へ出向かなくとも学習できる。e-ラーニング教材には双方向型で各学習者のレベルや弱点に対応できるものが多く、集団で同じ内容をほぼ一方的に聴く講義よりも効率的に学習がすすめられる。さらに、e-ラーニング教材のなかには学習者間のランキングを発表して刺激しあうなど、学習に対する動機づけに工夫がなされているものもある。このような状況のなか、大学における外国語教育の現場で提供すべきなのは、単なる言語知識ではない。

浅野（1994）は、大学における授業で提供できるのは「共同で知を探求する」ことだと主張している。「共同で知を探求する」とは、「学生と教師とが知的に交流しあうなかで、知的な高みに達すること」（浅野，1994：57）であり、浅野は共同で知を探求する場として授業を位置づけている。具体的にいえば、授業にグループ作業やグループ討議を取り入れ、それをクラス全体への教員の説明と、授業外でおこなう個人学習と一緒にからめあわせて進行させる試みである。

本研究ではこのグループ作業やグループ討議を一步進めて、グループワークの中でも協同学習<sup>①</sup>と呼ばれる活動を使用することによって浅野（1994）の提唱する「共同で知を探求すること」の実践を試みる。次項で協同学習の定義と、協同学習を使用する意義を説明する。

### 3. 協同学習の定義と優位性

協同学習とは単に学習者をグループ活動させることではない。協同学習について、安永（2005）は、以下のように述べている。

「協同学習とは協力して学びあうことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すと共に、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ（内在化する）ことが意図される教育活動を指す専門用語である。」(p. 13)

安永（2005）は、研究者間で多少のずれのある協同学習の定義の共通項を整理し、以下の4条件を満たす（または満たすことを意図する）グループ学習を協同学習だとしている。

- 1) 互恵的相互依存関係の成立
- 2) 二重の個人責任の明確化
- 3) 促進的相互交流の保障と顕在化
- 4) 「協同」の体験的理解の促進

1) の互恵的相互依存関係が成立している状態とは、グループの目標がその各構成員の成長（新たな知識や技能を身につけること）であり、グループの目標を達成するために構成員ひとりひとりの貢献が不可欠であることが了解されていることを指す。2) の二重の個人責任とは、グループ内の各構成員がそれぞれの役割・責任を果たすことが、自分個人の責任を果たすためだけでなく、グループ全体の目標を達成するために必要だという意味である。このことをすべての構成員が承知して、各人の取り組みが検証できる状態であれば、二重の個人責任が明確化されているといえる。3) の促進的相互交流の保障と顕在化とは、グループ目標を達成するために構成員が協力し合うことが奨励され、実際に協力がおこなわれているということだ。最後に4) の「協同」の体験的理解の促進とは、協同の意義や効果について学習者に対し、教員からの意図的な指導があるということである。

これらの条件を設けなくとも、十分にグループワークはおこなえる。しかしこの場合、真剣に取り組む構成員と、熱心なメンバーの働きに「ただ乗り」するものが出てくるという問題が起りやすくなってしまう。協同学習においては上述の条件を設定することによってこの問題を解消しようとして

おり、この点で協同学習は単なるグループワークよりも優れている。したがって、本研究では単なるグループワークではなく、協同学習を取り入れた学習活動を用いることとする。

#### 4. 先行研究

ここではグループワークならびに協同学習についての先行研究を講義形式の授業との比較に注目して概観する。協同学習はグループワークのいわば発展形であり、その優位性は前項で述べたとおりだが、単なるグループワークの段階ですでに効果が確認されているものについては、当然協同学習の持つ効果としても考えることができるため、このレビューに加えた。

##### 4. 1. 学習者の心理的側面

学習者の心理的側面に注目した研究のうちで、古くは Bligh (1972) が興味深い。Bligh は講義形式で学習する学生のグループとグループ討議を通じて学習する学生のグループを比較して、グループで学習した学生の方が学習事項により集中したほか、学習への満足度も高かったことを報告した。

講義形式の授業と協同学習を比較したものには Sharan and Shaulov (1990) がある。講義形式の授業で学習するグループと協同学習のグループの学習に対する動機づけを2年間にわたって調査した結果、協同学習で学んだ学習者のほうが内発的動機づけはるかに高まったことが示された。外国語学習の動機づけ研究で著名な Dörnyei は、協同学習について“it is such a powerful means of increasing students' motivation”(2001:100) と述べている。また彼は、1994年に発表した論文で自らが考案した framework of L2 motivation に基づいて、学習者の動機づけに関してその理論を実際の教育の場でいかに応用するのか提案を行っているが (Dörnyei, 1994)、このフレームワークに含まれる22項目のうち、実に12項目について、協同学習が影響を及ぼすことが想定できるとしている (Dörnyei, 1997)。ただし Dörnyei は、上述の想定が主に第一言語環境における言語教育以外の分野で得られた知見に基づいたものであり、今後第二言語教育の現場における研究が必要だ

としている。また彼は、協同学習に関する研究は北米とイスラエルを中心に  
おこなわれていることをあげ、これらの国とは文化が異なる環境での研究の  
必要性も指摘している。

グループワークを因子として日本人学習者の心理的側面に焦点をあてた研  
究はあまり多くない。Littlewood (2001) は、ヨーロッパならびにアジア  
の英語学習者の信念に関する調査をおこない、日本を含むアジアの英語学習  
者が、ヨーロッパ人と変わらず、グループワークに対して前向きな態度を  
もっていることを示した。阿川 (2008) は Littlewood と同様の調査を、資  
格試験対策講座とコミュニケーションのクラス (いずれも選択科目) の受講  
生を対象におこなった。その結果、資格試験対策講座を履修している大学生  
がグループワークに対して好意的な態度を持っているほか、知識に対する捉  
え方として、教員から与えられるものというよりは、自分で発見するものだ  
という考えを持っているとの結果が得られた。またこの調査で、日本人学習  
者は講義形式の授業において大勢のクラスメイトの前で自分が目立ったり、  
間違えたりするのを嫌って発言を躊躇する傾向があることが示された。一方  
Crandall (1999) の研究によるとグループワークは学習者の不安低減に役  
立つことが示されており、グループワークを取り入れることによって学習者  
が発言や質問をしやすくなると考えられる。

#### 4. 2. 学習者の認知的側面

外国語学習者の認知的側面からみて、グループワークの利点は少なくとも  
2つある。まずひとつ目は、学習者がグループ討議に参加することによって  
より深い処理過程をふむという点である。Craik and Lockhart (1972) は、  
より深い処理過程を経たほうが高い学習成果が得られるとしている。グルー  
プで討議をおこなうと、自分の意見を他の構成員に説明するために自分の考  
えを整理しなおしたり、他の構成員の意見を聞いて自分の主張を修正したり  
する場面が生じる。このような場面では単に教員の話を書く時に比べてより  
深い処理過程がふまれるといえるため、グループ討議は学習を推し進めるの  
に効果的だといえる。ふたつ目は、外国語学習の場面でグループ討議を取り

入れることによって、学習者がメタ言語を産出するという点である。メタ言語とは言語そのものについて言及するとき使用される「言語についての言語」である。外国語学習者が、目標言語について自分の母語または目標言語を使って話すことは、目標言語の知識を強固なものにして意味と言語形式と言語機能を関連づけるのに役立ち、目標言語の知識を拡大する助けになる (Donato, 1994; LaPierre, 1994 cited in Swain, 1998 and Swain & Lapkin, 1998; Swain, 1998)。以上の2点から、例えば文法性の判断や文章の意味の解釈をグループで討議する活動をおこなうことによって、学習者の目標言語の習得を促すことができると考えられる。またメタ言語産出を学習者の母語でおこなっても効果があると示唆されているのは、目標言語の運用能力がまだ十分でない初心者と、彼らを指導する教員にとって喜ばしいことである。

#### 4. 3. 学習成果

日本の協同学習の学習成果については、競争事態<sup>(2)</sup>と比較した実証研究が多くおこなわれたが (池田, 1967; 北野, 1972; 末吉・片岡, 1957他)、講義形式の授業との比較については著者の知る限りほとんど発表されていない。ここでは協同学習を含むグループワーク使用による学習効果と、講義形式の授業のそれに注目した海外の研究を中心に述べる。4. 1. で紹介した Sharan and Shaulov (1990) は、動機づけだけでなく学習成果についても、講義形式の授業と協同学習を比較した。調査の結果、動機づけを高める効果のあった協同学習を使用したグループのほうが、学業成績においても優れていたことが示された。この他にも講義形式の授業と協同学習を比較した研究は数多くあり (for review, Sharan & Sharan, 1992)、様々な教科と様々な学習者を対象に研究の積み上げがなされた結果、協同学習で学んだ学習者の成績は講義形式の授業のそれよりも優れているか、少なくとも同程度であるという結論が得られている。しかし例外として、基本的な知識を問う問題については講義形式の授業のほうが効果的なことが明らかになっている (Sharan & Sharan, 1992)。

外国語教育における研究では、Ellis と Fotos による実証研究があげられよう (Ellis, 2003; Fotos, 1993, 1994; Fotos & Ellis 1991)。これらの研究では、文法項目について目標言語 (英語) でグループ討議し、帰納的に文法のルールを見いだす CR タスク (consciousness-raising task) と呼ばれるタスクを使用するグループと、講義形式の授業で文法ルールの説明を受けるグループの学習成果を比較した。実験の結果、CR タスクは講義形式の授業と同等の効果があることが示された。CR タスクをおこなうには、目的言語を使って文法事項について話し合うことが求められるため、初心者には向いていないかもしれない。しかしある程度以上の熟達度に達した学習者にとっては、意味中心のインタラクションを実現しつつ、同時に目標とする文法項目に確実に注意を向けさせることができる優れたデザインのタスクといえるであろう。

グループワークと講義形式の授業の効果を比較検証した研究は、主に第一言語環境における言語教育以外の分野でおこなわれており、外国語教育の現場における研究はあまり見られない。今後この分野での研究の積み上げが待たれる。

#### 4. 4. 本研究

冒頭でも述べたように、情報化の進んだ現代社会にあって、大学で知識の伝達を目的とした講義形式の授業をおこなう意味がうすれている。このような状況のなかで、浅野 (1994) の提唱する「共同で知を探求する」授業の実践と効果の測定は意義があることといえよう。浅野の提唱する授業の形態は、グループワークを積極的に取り入れるものであるが、先行研究から、学習者の心理的側面からみても認知的側面からみても、グループワークが講義形式の授業と同等か、講義形式の授業よりも優れていることが示されている。特に協同学習の効果については、北米とイスラエルを中心に実証研究が盛んにおこなわれ、その効果が確認されている。ただしこれらの研究は主に第一言語環境における言語教育以外の分野でおこなわれたものであり、今後北米やイスラエルとは異なる文化環境における効果や、外国語教育の場にお

ける効果を明らかにする必要がある。したがって本研究では、日本の外国語教育の場において「共同で知を探求すること」の実践を試み、その効果を測定することとした。より具体的に述べると、資格試験対策講座におけるグループによる協同的話し合いを取り入れた授業法の効果を検証することとした。特に資格試験対策講座に焦点を当てたのには2つの理由がある。まず、すでに述べたように資格試験対策講座において、伝統的な講義形式の授業が引き継がれているからである。2点目の理由としては、このような特色を持つ資格試験対策講座を選択した学生を調査した結果、彼らがグループワークに前向きな態度を持っており、さらに知識は教員から与えられるものというよりは、自分で発見するものだという意識のほうが強いことが示された（阿川 2008）からである。

## 5. 実験

### 5. 1. 目的と計画

本研究では、資格試験対策講座にグループワークを取り入れることによるテストスコアの推移ならびに、この授業形態に対する学生の反応にも注目した。

TOEIC にはリスニング・セクションとリーディング・セクションの2つがある。リスニング・セクションは1～4のパートに分かれており、いずれも読まれる英文や会話を聴いて答える問題である。またリーディング・セクションはパート5～7の3つに分かれており、パート5は文法・語彙力が重要となる短文穴埋め問題、パート6は文法・語彙力に加えて読解力が必要な長文穴埋め問題、パート7は読解力を中心に、文法・語彙力も要求される読解問題である。リスニングについては、聞き取りのあいだはグループワークがおこなえないことと、文法問題や読解と比べて話し合いを利用した帰納的・問題解決型の活動に結びつきにくいことから、本研究ではリーディング・セクションの対策に焦点を当てて協同学習の効果を測ることとした。リサーチ・クエスチョンは以下の2つである。



1. グループによる協同的話し合いを取り入れた資格試験対策クラスは、講義形式の一斉授業と比べて、リーディング・セクションのスコアを伸ばす効果があるか。
2. 資格試験対策講座にグループワークを使用することに対する学生の反応はどうか。

## 5. 2. 参加者

実験参加者は、TOEIC コースを受講する大学1年生から4年生の60名である。このコースは、TOEIC のスコアが500点以下または TOEIC の受験経験のない学生向けの講座である。実験参加者の内訳は以下の通りとなった。

- ・協同的話し合いを用いたグループ (co-op) 22名
- ・伝統的な講義形式の授業を受けたグループ (lecture) 38名

co-op, lecture はそれぞれ別々の曜日、時間帯に開講されている TOEIC 対策クラスの受講生である。TOEIC コースを受講する学生は、複数のクラスの中から各自の都合などによって希望するものを選んで単位登録するため、クラスによって人数の多少に差がでることがある。今回実験をおこなった2グループのサイズが異なるのは、このためである。またこのような事情で、参加者の選定はランダムサンプリングによるものではないが、TOEIC コース開講後まもなく(4月下旬)おこなった TOEIC 形式の事前テストの結果、2つのグループの等分散性が確認され、その結果を受けておこなった t 検定でも、リーディング・セクションの平均点(正答率の平均)に有意な差はみられなかった( $t=0.739$ ,  $p=.463$ )。

## 5. 3. 手順

### 5. 3. 1. co-op

co-op, lecture の2グループのうち、co-op グループについては、学習者がより深い処理過程を経ることと、メタ言語産出を促すことを目的として授

業内の活動をデザインした。また、先にのべた協同学習の4条件（安永，2005）を満たすことを意図して授業をおこなった。これら4条件を満たすための具体的方策については，Johnson, Johnson and Smith（1991），Sharan and Sharan（1992）他を参考にした。先にも述べたとおり，本研究では特にTOEICのリーディング・セクション（Part 5～7）の対策のためにグループによる協同的話し合い活動を実施した。この活動は学習者の英語熟達度を考慮して母語（日本語）を使用した。この活動には週1回おこなわれる90分の授業のうち45分間から60分間をあて，具体的には下記のような手順をとった。項目のあとのカッコ書きは，この活動を協同学習の視点からみた意図である。

- 1) 全員が前回の授業で時間を計って解いた問題を見直し，解答とその根拠を考えてくることを課題とする。
- 2) 学生を2～4人のグループに分ける
- 3) 教員から協同的話し合いによる学習の意義について簡単にふれたのち（「協同」の体験的理解の促進），グループの構成員全員が解答とその根拠について納得し，合意できるよう話し合う（互恵的相互依存関係の成立・二重の個人責任の明確化）。
- 4) 学生が話し合っているあいだ，教員は机間巡回して質問に答えるほか，グループの活動状況をチェックして，必要ならばグループ構成員の協力を促す（促進的相互交流の保障と顕在化）。
- 5) 話し合いが落ち着いたところで，クラス全体で正解とその根拠の確認をおこなう。この時，各グループからランダムにひとりを選び，グループを代表して説明してもらう（二重の個人責任の明確化）。なお，グループ数よりも取り組む問題数の方が多いため，1つのグループが複数の問題について発表してもらうことになるが，発表者は同じでなく，毎回かならず別の学生にする。
- 6) 教員から，発表内容に対してフィードバックを与えるほか，言語知識についての追加情報を与える。最後に全体への講評をごく簡単におこ

ない，グループワークについてのフィードバックを含める（「協同」の体験的理解の促進）。

### 5. 3. 2. lecture

lecture グループでは協同的話し合いをおこなわず，問題を解いて学生を指名して答えてもらったのち，教員から解説を加えるという伝統的な講義形式の授業をおこなった。

### 5. 4. データ収集

#### 5. 4. 1. 事後テスト

学期が終わりに近づいた7月中旬に事後テストをおこなった。形式は4月におこなったものと同じTOEIC形式のミニテストであったが，問題自体は4月と異なるものを使用した。co-op グループ lecture グループとも，同じ週に受験した。co-op グループには1名の欠席者があり，事後テストの受験者数はco-op グループで21名となった。

#### 5. 4. 2. 自由筆記式アンケート

学期の最後の授業で，グループワークを使った授業形態について co-op グループの学生達に感想を書いてもらった。グループワークについてどう思ったかと，その理由について自由に書いてくれるよう依頼した。

## 6. 結果と考察

6. 1. リサーチ・クエスチョン1：グループによる協同的話し合いを取り入れた資格試験対策クラスは，講義形式の授業と比べて，リーディング・セクションのスコアを伸ばす効果があるか。

co-op, lecture グループそれぞれの事前テストと事後テストの得点の変化をみるために，t 検定（対応有り，両側）をおこなった。結果は表1に示すとおりである。co-op グループにおける事後テストの平均点は事前テストに比べて10ポイント以上上昇して有意な差を示した（mean gain：10.67， $t =$

-4.055,  $p < .01$ )。また co-op グループほどではないが, lecture グループにおいても平均点の伸びは有意な差を示した。(mean gain : 5.56,  $t = -2.135$ ,  $p < .05$ )。これらの結果から, TOEIC テスト対策として協同的話し合いを取り入れたグループワークと, 講義形式の授業の両方が効果的だったといえるが, 平均点の伸びや有意水準の違いからみて, 協同的話し合いを取り入れた授業形態のほうが, やや効果が高かったといえる。この結果は, 外国語以外の教科を中心に主に海外でおこなわれてきた先行研究の結果と, ほぼ一致している。

表1 各グループの事前, 事後テストの平均点の  $t$  検定の結果

グループ	事前テスト	事後テスト	Gain	$t$	$p$
	$M$ ( $SD$ )	$M$ ( $SD$ )			
co-op (n=21)	34.14 (8.817)	44.81 (13.434)	10.67	-4.055	.001
lecture (n=38)	33.03 (13.988)	38.59 (12.428)	5.56	-2.135	.039

6. 2. リサーチ・クエスチョン2 : 資格試験対策講座にグループワークを使用することに対する学生の反応はどうか。

学期最後の授業でおこなった自由筆記形式のアンケートでは, co-op グループ22名中21名から前向きな回答が得られた (残る1名は無回答であった)。以下に, 参加者からのコメントの代表的なものをいくつかのカテゴリーに分けて紹介する。

・理解の深まりや気づきに関するもの

「より理解が深まるような気がして良かった。」

「自分では見落としていたところがわかり, また相手もそれに気づくことができるので良いと思います。後期も続けてほしいです。」

「他の人の読み方が参考になることがあったので良かった。」

「自分ひとりの答えだけでなく, 他の学生の答えや意見も合わせて結論を導き出すシステムは, 個人個人でやるよりも色々な意見も聞け, 正答率も

上がるのでとても良いものだと思います。」

「間違っているところを教えあえるというのは、自分の力にもなる。」

これらのコメントは、学習者が仲間からのフィードバックによって目標言語の形式と自分の中間言語のギャップに注意を向けることができ、学習がおこなわれたことを示唆している。言語学習者はフィードバックによって特定の言語形式に注意をむけることにより、習得が進む（Gass, 2003他）とされており、コメントからは学習者のメタ言語産出によって言語知識の構築がおこなわれたことが、間接的にはあるがうかがえる。

また、ここにあげたコメントからは学生達がグループ目標を達成するために協力しあった様子がうかがえ、協同学習の条件のひとつである「促進的相互交流の保障と顕在化」が満たされたことを示している。他人の意見から学ぶことができたという内容のコメントが多かったが、最後の「間違っているところを教えあえるというのは、自分の力にもなる」は、教える立場に立つ学生にとっても、協同的話し合いが有益であったことを示唆している。これは、協同学習において教える立場に立つ学生が、仲間に教えることによって自分自身の学習に良い影響を得る（杉江, 1999）との主張と一致する。

#### ・学習への動機づけ・自律に関するもの

「学生間で答えの確認をするので、しっかり予習しようという意識が生まれた。」

「自分ひとりでは『どうしてこの答えになったのか』ということを考える時けっこう適当になってしまうので、グループで考えると真面目に取り組むことができよかったです。」

「退屈しなくてすむし、楽しかった。」

「授業に参加している感じがして、英語の授業の中で一番頭を使ったように思います。」

これらのコメントは、協同学習がどのように学習者の動機づけを高めるう

えで貢献できるかを示唆しているといえよう。グループの目標（全員が正解とその理由に関して合意に達すること）を達成するために、グループ内の各個人が責任（正解について理解し、納得する）を果たさなければならないという「二重の個人責任」によって、参加者達は自分個人の責任を認識し、課題や授業中の活動への積極的取り組みができたものと思われる。さらに「授業に参加している感じがする」とのコメントからは、自分と自分のグループの学習に責任を持つことにより、より自律した学習者としての自覚が芽生えた様子がうかがえる。また、「グループで考えると真面目に取り組むことができてよかった」とのコメントからは Bligh（2000）が報告しているように、活動的に討議に参加することによって、学習者がタスクと関係のないことを考えたりせず、学習事項により集中できたことを示している。今後、協同学習と外国語学習者の動機づけの関連をもっと直接的に調査すれば、興味深い結果が得られそうである。

・情意（不安）に関するもの

「クラス全体のときに意見を言うよりも、グループで意見を言うほうがやりやすいのでいいと思いました。」

「友達とだから、わからないところも言いやすかった。」

グループワークが学習者の不安を軽減することができることは、これまでの研究でも示されている（Crandall, 1999）。ここにあげたコメントにも、グループの仲間が相手であれば、間違いを恐れず意見を述べたり、恥ずかしながら質問したりできる学習者の心理が表れている。またコメントにはなかったが、著者が協同的話し合いを取り入れたグループワークを実施してみて、グループワークをおこなっている時のほうが、教員への質問の数が圧倒的に多いことを実感した。学習者はグループワークをおこなっている時のほうが、教員に対しても質問しやすいようである。ただし、この点について結論づけるには今後の研究で授業形態と質問数の違いを測るなどの必要がある。

・関係性に関するもの

「友達ができて嬉しかった。」

「学生同士のまとまりもできるので、とてもいいと思いました。」

Deci and Ryan の提唱する自己決定理論（1985）によると、人が内発的に動機づけられるためには3つの欲求が満たされる必要があり、そのひとつが「関係性」という欲求である。これは人が他者とつながっていたいという欲求であり、英語学習の場面に当てはめると「学習者が、教師や仲間と、互いに協力的に英語学習に取り組みたいと感ずること」（廣森，2006）と定義できる。また、グループダイナミクスに関する研究では、クラスやグループのまとまりは、学習の成果に影響を与えることが知られている（Dörnyei & Murphey, 2003）。したがって、協同的話し合いによってグループ内の人間関係の円滑化や学生同士のまとまりができたということは、英語学習の点からも歓迎すべきことである。

## 7. おわりに

本研究では資格試験対策講座を選択受講する大学生を対象に、授業形態の違いによって学習成果に違いがみられるかを調査した。また、協同的話し合いをおこなったグループの学生の、授業形態に対する反応も調査した。

事前テスト、事後テストの結果、受動的言語知識を問われる試験の対策であっても、協同的話し合いが極めて効果的であることが示された。ただし講義形式の授業、協同的話し合いを用いた授業ともに、事前・事後テストのスコアに有意な差がみられ、どちらの授業形態も TOEIC のリーディング・セクションの対策に有効であるとの結果が得られ、講義形式との比較という点では、協同的話し合いを用いた授業のほうが、有意水準の差からやや効果が高いといえる程度であった。

伝統的な講義形式の授業が一般的におこなわれている資格試験講座にグループワークを用いたことについて、学生の反応は大変良かった。コメント

の内容から、学生達が協力し合い、活発に意見や質問を交換し、お互いから学ぶことができたことを伺うことができた。また、仲間とのやりとりや学習を楽しんだほか、メンバーの存在のお陰で自分の学習に責任を持って取り組めたことを報告した学生もいた。

このような結果から、今後も外国語教育の場に協同的話し合いを積極的にとりいれてゆくべきであろう。さらに今後は長期的に学習者の習熟度がどう変化していくかについてや、学習者の動機づけについても実証研究をおこなってゆくとよいであろう。

## 註

- (1) 協同学習は *cooperative learning* の訳語で、安永 (2005) の提唱する表記に従った。
- (2) Deutsch (1949) によると競争事態とは、グループのうちの1人が到達したら、残りのメンバーはそれに到達できない目標が設定されていることである。

## 参考文献

- 阿川敏恵 (2008) 「学習者中心型の資格試験対策講座—グループワーク導入の提案—」『恵泉女学園大学紀要』 第20号, 293–311頁。
- 浅野誠 (1994) 『大学の授業を変える16章』 大月書店。
- Bligh, D. (1972). *What's the use of lectures?* Harmondsworth, England: Penguin.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671–684
- Crandall, J. (1999). Cooperative language learning and affective factors. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-*



- determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deutch, M. (1949). An experimental study on the effects of cooperation and competition upon group process. *Human Relations*, 2, 199–231.
- Donato, R. (1994) Collective scaffolding in second language learning. In J. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273–284.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*. 81, 483–493.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z., & Murphey (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fotos, S. (1993). Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14 (4), 385–407.
- Fotos, S. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly*, 28 (2), 323–351.
- Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25 (4), 605–628.
- Gass, S. M. (2003). Input and interaction. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell.
- 廣森友人 (2006) 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』多賀出

版.

- 池田斌 (1967) 「体育における集団指導の研究：体育学習における個人の課題と集団の課題」『山口大学教育学部紀要』16-3, 71-90頁.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company. (関田一彦監訳 2001 学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド 玉川大学出版部)
- 北野栄正 (1972) 「文章の再生における協同, 競争事態と集団成員の特性と交互作用」『教育心理学研究』20-4, 22-30頁.
- Littlewood, W. (2001). Students' attitudes to classroom English learning: A cross-cultural study. *Language Teaching Research*, 5 (1), 3-28.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.
- Sharan, S., & Shaulov, A. (1990). Cooperative learning, motivation to learn and academic achievement. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research*. New York: Praeger.
- 末吉悌次・片岡徳雄 (1957) 「学習指導の実験的研究：人間関係に着目して」『教育社会学研究』第11号, 1-14頁.
- 杉江修治 (1999) 『バズ学習の研究：協同原理に基づく学習指導の理論と実践』風間書房.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82 (3), 320-337.
- 安永悟 (2005) 「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』第1号, 2-17頁.