

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—

阿 川 敏 恵

1. はじめに

コミュニケーション型な英語教育（Communicative Language Teaching）への関心の高まりとともに、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。また、近年日本において TOEIC 等の資格試験への関心も高く、多くの大学が対策講座を設けている。ところがこういった試験対策講座については、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での授業が一般的なようである。本稿では伝統的授業形態が引き継がれている試験対策講座に、学習者を中心とした知的共同活動としてのグループワークを取り入れることを提案する。現在著者が実験・検証中である資格試験講座へのグループワークの導入の前段階でおこなった調査を報告することを目的とし、まず前半で先行研究に拠ってグループワーク使用の理論的根拠を示したのち、次に大学生を対象としておこなった質問紙調査を報告する。

2. 講義の限界

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、文法の知識教授や長文読解の指導を中心とする英語の資格試験講座において、効率的で効果が期待できるアプローチのように思われる。ところが実際には、「学生の私語が多くて困る」「説明を聞かないで居眠りをする

学生がいる」などといった教員の声がしばしば聞こえる。もちろん、内容で学生を惹きつける講義をおこなっている教員もいる。しかし、教員にとって90分の授業時間中終始学生を講義に集中させるのは、なかなか困難なことのようにだ。この状況は何も日本の大学に限ったことではないようである。Stuart and Rutherford (1978) がイギリスの医学生を被験者として講義中の集中力を調査したところ、学生の注意力は講義開始後10分から15分でピークに達し、その後は次第に低下することがわかった。この結果にもとづき Stuart らは、理想的な講義時間は30分間であるとしている。

また、こんにちのような情報化時代においては、講義で知識を伝達することの必要性が薄れてきている。TOEIC や英検などの試験対策についていえば、書店には対策本がずらりと並んでいるし、コンピュータを使ったe-ラーニングも盛んである。e-ラーニング教材には各学習者のレベルや弱点に対応できるようになっているものも多く、大人数で同じ内容の講義を聴く学習方法と比べて効率良く学習できる。また、最近は携帯サイトの充実で、コンピュータを持っていなくとも携帯電話を使って学習することができるし、TOEIC や英検対策の携帯ゲーム機用ソフトも売り出されるなど、どこにいても気軽に学習できる工夫が進んでいる。

このような状況の中で、大学教員は学生に対して何が提供できるのか。浅野 (1994) は次のように述べ、グループをつくって授業をすすめることを提案している。

「大学における講義形態でのレクチュア内容は、書籍の普及を含むメディアの発達のなかでは、むしろ個人学習にゆだねてかまわないものが相当に多くなっています。とすれば、集団でやる積極的意味がないことになってしまいます。

しかし、私は積極的意味があると考えています。それは、学生達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です。つまり、共同で知を探求する場として授業を考えるわけです。」(p. 57)

浅野は「共同で知を探求する」ことを、グループ作業やグループ討議を取り入れた、授業場面ならびに授業外における学習の流れ、いわばシラバスデザインとしてとらえている。本稿では特に授業場面で学生が、知の探求の手段として行うグループ作業やグループ討議について議論を深めてゆきたい。したがって、本稿で「共同で知を探求する」ことは、授業中に小グループで知的で協同的な活動をおこなうことを指し、その活動の総称としてグループワークという用語を用いる。このグループワークについて、まず先行研究にもとづいて学習者の心理的側面と、学習成果の面から意義を論じてゆきたい。

3. 先行研究

3. 1 学習者の心理的側面

Bligh (1972) は、講義を聴いて学習する学生とグループ討議を通じて学習する学生を比較し、活発にグループ討議に参加している学生の方が、取り組むべき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していることを示している。さらにクラスメイトや教員と積極的に触れ合う機会があった学生のほうが、講義形式のクラスを受講した学生に比べて、学習への満足度が高かったとも報告している。

グループワークに対する学習者の態度を調査した研究に Littlewood (2000, 2001) がある。Littlewood は、日本を含むアジアとヨーロッパの英語学習者合計2,656人を対象に、質問紙を用いて学習者の信念・態度・動機づけを調査した。その結果グループワークに関しては、日本人学生がグループワークに対して前向きであり、またその態度はヨーロッパの学習者と同等であることが示された (Littlewood, 2001)。また、学習とはどういったものであるかといった、学習に対する考え方について、日本人学生が知識とは教師が学生に伝えるものというよりは、自分達で発見するものであると考えていることが示された (Littlewood, 2000, 2001)。

学習者の心理で、言語習得に大きな影響を及ぼす要因のひとつに学習への動機づけがある。グループワークの発展形である協同学習が⁽¹⁾学習者の動機

づけに良い影響を与えることは、これまで様々な研究によって明らかにされている (e.g. Johnson & Johnson, 1989; Johnson & Johnson, 2003; Johnson, Johnson & Smith, 1991; Sharan & Shaulov, 1990)。なかでも Sharan and Shaulov (1990) の研究は一斉授業と協同学習の一形態であるグループ・プロジェクトを比較して、動機づけとの関連を検証した興味深い実証研究である。この研究では、一斉授業を受ける被験者と、グループ・プロジェクトを通じて学習する被験者を2年間にわたって観察・検証した。その結果、グループ・プロジェクトに取り組んだ被験者のほうが、はるかに内発的動機づけが高まったことが示された。また、学習者の不安は動機づけを左右することが知られているが (e.g. Dörnyei, 2001)、グループワークは学習者の不安軽減に役立つことが報告されている (Crandall, 1999)。一斉授業においては、目立つのが嫌だったり、皆の前で間違えることを恐れて発言できない学習者も、グループの仲間に対してであれば、恥ずかしがらずに質問したり、間違いを恐れず意見を述べたりできるからである。また、教える立場に立つ学生にとっても、仲間に教えることが自分の学習によい影響を与える (杉江 1999) との主張もある。

これらの研究結果により、グループワークは学生を学習に集中させ、学習への満足度を高め、動機づけにも効果があると考えることができる。さらにグループワークを取り入れた授業は、日本人学生の好みや、学習に対する信念に則した授業スタイルであることも示唆されている。

3. 2 学習成果

前項で、グループワークが学習者の心理的側面に正の影響を及ぼすことを示した。ここでは学習成果について論じる。まずグループワークでしばしばおこなわれる少人数での討議に焦点をあて、それが学習におよぼす効果について考察する。グループ討議においては、他者に自分の考えを説明する際に、自らの考えを整理したり他者の考えを聞いて自分の理解を修正したりする場面が生じるため、単に教員の話聞くよりも深い処理過程がふまれるといえる。Craig and Lockhart (1972) は、より深い処理過程を経たほうが

学習の度合いがより顕著であるとしており、このことからグループでの討議は、学習を推し進めるのにより有効だと考えることができる。実際、Sharan and Sharan (1992)による実証研究でも、グループワークの優位性が示されている。この研究でSharan and Sharanは、協同的話し合いを取り入れたグループ・プロジェクトで学んだ学習者の学業成績の伸びと、伝統的な一斉授業で学んだ学習者の成績の伸びを比較した。実験の結果、総じてグループ・プロジェクトのほうが高い成果をおさめ、特に難易度の高い複雑な課題については、グループ・プロジェクトで学んだ学生の伸びのほうが、はるかに大きかったことが示された。

資格試験対策のための授業においてグループ討議を導入するとなると、まず考えられるのが言語材料そのものをトピックに、学習者が母語を用いてグループ討議するという方法であろう。このアプローチは社会文化理論の立場からみて、ふたつの点で効果が期待できる。まずひとつは、学生同士の小グループによる活動において、足場づくり (scaffolding) がおこなわれる状況をつくりだすことができる点である。足場づくりとは、問題解決の場面において、自分で力だけでは達成できないレベルと他者の援助があれば達成できるレベルとの間の領域である、発達の最近接領域 (zone of proximal development) (Vygotsky, 1978) において、教員や学習上位者が、他の学習者に対しておこなう手助けのことである。この足場づくりによって、初級者は現時点でのスキルや知識を高いレベルの能力へと拡張できる (Donato, 1994)。そこで、授業において教員が学生のグループ編成を工夫するなどしてやれば、学生は互いに助け合い、常に教員に頼る必要がなくなるため、効率的に学習をすすめてゆくことができると考えられる (佐藤 2004)⁽²⁾。もうひとつの点は、メタ言語 (metalinguage) についてである。言語材料そのものをトピックにして (例えばある英文の文法性の判断について) グループ討議をおこなう再帰的アプローチにおいては、グループ成員によるメタ言語のアウトプットが起こる。このメタ言語的産出 (metalinguistic production) は、学習者の母語でおこなわれても、学習者が目標言語に関する知識を拡大したり、既にある言語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を助けたりすることができ、よって目標言語の習得に正の影響があるとされている (Donato, 1994; LaPierre, 1994 cited in Swain 1998 and Swain & Lapkin, 1998; Swain, 1998)。したがって、学習者が母語を使用するグループワークであっても、学習者の文法項目への気づきをうながし、外国語習得を助けるはたらきが期待できる。

もちろん、文法項目について、目標言語で討議できれば、それに越したことはない。目標言語を使用してグループでおこなう CR タスク (consciousness-raising tasks) とよばれるタスク活動と、講義形式の授業スタイルを比較した研究がある (Ellis, 2003; Fotos, 1993, 1994; Fotos & Ellis 1991)。CR タスクとは学習者が文法項目に気づくことができるようデザインされたもので、例えば複数の英文を少人数のグループに提示して、そこからあるひとつの文法のルールを発見させるタスクなどである。Ellis らの研究の結果、この CR タスクは、伝統的一斉授業と同等の効果があることが示されている。

CR タスクの大きな特徴は、文法について目標言語で話しあうことで、意味中心のインタラクションと目標文法項目を学習者に気づかせることを同時に実現できる点である。タスク活動においては、意味中心のやりとりの中でいかに学習者の注意を文法項目に向けさせるかが大きな課題であるし、さらには、タスク遂行中に学習者の注意を教授しようとする特定の文法項目に向けさせられるかどうかは保証のないことであるから、CR タスクはその点一挙両得の画期的なタスクに思われる。タスク活動に参加する英語学習者がある程度以上の熟達度に達しており、目標言語である英語を使って文法項目について議論できる場合には、このようなタスクの導入も検討できる。

4. 調査

4. 1 目的

ここまで先行研究に拠って知的共同活動としてのグループワークの意義を論じてきたが、実際の導入にあたっては、資格試験講座を受講する学生達が、新学期の時点でグループワークをどの程度受け入れられる状態にあるか

を知っておく必要があるだろう。Littlewood (2000, 2001) の調査で、日本人学生がグループワークに前向きな態度を持つことは示されているが、Littlewood の調査がどのようなクラスを履修している学習者を対象におこなわれたのかは明らかにされていない。日本の大学においておこなわれている資格試験講座は、その多くが選択科目であり、講義スタイルの授業が好きであるという理由で資格試験講座を選択する学生もいるかもしれない。また、小グループで人と話したりするのが苦手なので、一斉授業がおこなわれるであろう資格試験講座を選ぶ学生もいると考えられる。学習者中心の指導をおこなおうとする場合、そこで用いようとする授業スタイルに対する学習者の態度を知り、その態度に配慮しながら新しい授業形態を導入するのは重要なことである。そこで、次の内容で調査をおこなうこととした。

4. 2 項目

調査をおこなったのは、以下の4項目である。

I 学生の授業形態に対するイメージ

1. 大学生は、資格試験講座とコミュニケーションのクラスに対してそれぞれどんなイメージを持っているか。

II 選択科目による学生の態度・意識の違い

資格試験講座を選択する学生と、コミュニケーションのクラスを選択する学生では

1. グループワークに対する態度に違いはあるか。
2. クラスで発言することに対する意識と、教員の権威に対する意識に違いはあるか。
3. 「学習とはこういうものだ」といった、学習に対する認識に違いはあるか。

上記IIの2. に関し、クラスで発言することに対する意識と教員の権威に

関する意識は関連があると考えられるため、同一項目として扱った。もし仮に学生が教員の絶対的権威を認めているとするならば、学生は教員の講義内容をすべてそのまま受け入れて、質問することは少ないと考えられるからである (Littlewood, 2000, 2001)。

4. 3 参加者

調査への参加者は、大学1年生から4年生のコミュニケーションクラス受講生73名 (com) と、TOEIC 対策クラスの受講生73名 (t-prep) の、合計146名である。コミュニケーションクラス、TOEIC 対策クラスともに選択科目である。

4. 4 質問紙の準備

調査は質問紙でおこなうこととした。質問紙は2つのパートに分かれており、第一部では学生の持っている授業形態に対するイメージを調査した。第二部では選択科目による学生の態度・意識の違いを調査した。

第二部で使用した質問は、前出の Littlewood (2000, 2001) を参考に日本語で作成した。調査した3要因と、具体的質問は以下のとおりである。なお、実際の質問紙には、同じ要因を調査する質問が連続しないように順番を変えて記載した。下記の質問に付してある番号は、実際の質問紙に記載された質問番号である。

第二部 要因1：グループワークに対する学生の態度

1. クラス全体で一斉に行う授業よりも小グループに分かれて学習する時のほうがリラックスする。
8. グループの皆が同じ目的にむかって行うアクティビティーに参加するのが好きである。
12. 3～5人の小グループで活発にディスカッションを行うアクティビティーが好きである。

第二部 要因2：クラスで発言することに対する学生の意識と、教員の権威に対する学生の意識

5. クラス全体で授業を行っている時に、自分の意見を言ったり質問をしたりして目立つのは好きでない。
9. 間違えるのがイヤで、質問に答えるのに緊張することがある。
6. 先生は、クラスでは絶対的な権威を持っていると思う。

第二部 要因3：学習に対する学生の認識

3. 自分がどのくらい学んだかは、自分自身よりも先生が評価するべきだと思う。
11. 知識とは、自分で発見するというよりも、先生が自分に与えてくれるものだと思う。

4. 5 実施

コミュニケーションクラス受講生 (com) , TOEIC 対策クラスの受講生 (t-prep) とともに、新学期の初日の授業の最初に質問紙を配布して無記名で回答してもらった。第一部については3つの選択肢から最もイメージに近いものを選ぶか、自由回答欄に記入してもらった形式とした。第二部では5件法を用い、各質問に対して1：全くそう思わない、2：そうは思わない、3：どちらでもない、4：そう思う、5：本当にそう思う、の中から、自分の意見にもっとも近いものにマルをつけてもらった (付録参照)。

5. 結果と考察

5. 1 第一部

学生の授業イメージを調査した第一部においては、以下のような結果が得られた。

まず資格試験講座については、図1にあるように講義形式を結びつけて考える学習者が圧倒的に多いことが示された。さらには、教員と学習者のやりとりがある全体授業のイメージも20%を下回ることが示されている。この結

果から浮かんでくる資格試験講座のイメージは、授業中の学習者同士のやりとりはまずないと言ってよく、学習者が教員に質問することはまれで、教員も学習者をあてて答えさせることをあまりしない、授業中ほとんどの時間、教員がクラスに向かって一方的に話し続けるというものである。

一方コミュニケーションの授業についてであるが、英語学習者のイメージで一番多かったのが教員と学習者のやりとりのある全体授業であり、49%を占めている（図2参照）。次に多かったのがグループワークを用いた授業で、こちらは45%という結果になった。何らかの形でインタラクションのある授業スタイルをイメージした学習者が9割を占める一方で、ほぼ半数の回答者がコミュニケーションの授業と全体授業を結びつけて考えているのは興味深い。

5. 2 第二部

参加者から得られたデータは、まずF検定をおこない、com と t-

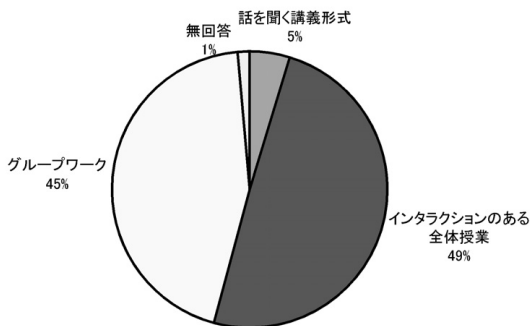


図1 資格試験講座に対する英語学習者のイメージ N=146

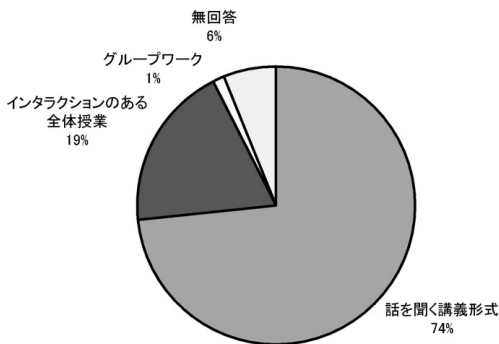


図2 コミュニケーションの授業に対する英語学習者のイメージ N=146

prep 2 グループの分散が等しいことが確認されたので、t 検定（両側）によって平均値に差がみられるかを測定した。結果は以下に述べるとおりである。

5. 3 グループワークに対する学生の意識

グループワークに関する意識は、表 1 が示すとおり、com, t-prep の間で有意差がみられなかった。特に質問8.については $p=.919$ であり、2つのグループの意識が非常に近いことがわかる。またこの質問項目への回答の平均値は com, t-prep がそれぞれ3.70, 3.71となっていることから、com, t-prep とともに、グループメンバーが同じ目的にむかっておこなうアクティビティーに前向きな態度を持っているといえよう。また質問 1, 12についても平均値は「どちらでもない」の3を超えており、学生達は履修を選択するクラスに関係なく、グループワークに対してやや前向きな態度を持っているといえる。

表1 グループワークに対する学生の意識に関する t 検定の結果

質 問		N	M	SD	t	p
1. クラス全体で一斉に行う授業よりも、小グループに分かれて学習する時のほうがリラックスする。	com	73	3.26	1.00	.953	.342
	t-prep	73	3.10	1.08		
8. グループの皆が同じ目的にむかって行うアクティビティーに参加するのが好きである。	com	73	3.70	0.79	-.102	.919
	t-prep	73	3.71	0.82		
12. 3-5人の小グループで活発にディスカッションを行うアクティビティーが好きである。	com	73	3.18	0.95	.429	.668
	t-prep	73	3.11	0.98		

5. 4 クラスでの発言・教員の権威

この要因に関する質問についても、グループ間における平均値の違いは有意差とならなかった。クラスで発言することに対する学生の意識は、表 2 の質問 5 と 9 の回答結果であらわされているが、いずれの項目も平均値が3「どちらでもない」をやや上回っていることから、選択した履修科目に関係

なく、学生達は一斉授業における発言にやや躊躇する傾向が見て取れる。またこのことは、質問9の「間違えるのがイヤで、質問に答えるのに緊張することがある」の集計結果からも同様のことが見て取れる。一方、教員の権威についてだが、質問6の集計結果をみると com, t-prep とともに、教員が絶対的な権威を持っているとは考えていないことがわかる。これらの結果から、学生達は全体授業において教員に質問することにやや消極的であるが、それは教員の絶対的権威を認めているからではなく、自分が他のクラスメイトの前で目立つことを避けるためであると考えられる。

表2 クラスで発言することに対する学生の意識と、教員の権威に対する学生の意識に関する t 検定の結果

質 問		N	M	SD	t	p
5. クラス全体で授業を行っている時に、自分の意見を言ったり質問をしたりして目立つのは好きでない。	com	73	3.34	0.93	1.618	.108
	t-prep	73	3.08	1.01		
9. 間違えるのがイヤで、質問に答えるのに緊張することがある。	com	73	3.22	1.07	.239	.811
	t-prep	73	3.18	1.00		
6. 先生は、クラスでは絶対的な権威を持っていると思う。	com	73	2.55	0.91	-.533	.595
	t-prep	73	2.63	0.95		

5. 5 学習に対する認識

この要因に関する質問も、各グループの平均値の違いに有意差はみられなかった。いずれの項目でも3「どちらでもない」を下回り、学生達が自分の学習に責任を持つ意識のあることが示されている。まず質問3だが、学生達は自分がどのくらい学んだかは、教員でなくとも、自分自身で評価してもよいのではないかと感じていることがわかる。評価を下すということは、過去の学習を振り返って、うまくいった点や努力の必要な点を客観的に判断することである。他人の下した評価をただ受け入れるという姿勢にくらべ、はるかに自律した態度であるといえる。さらに興味深いのが質問11である。資格試験講座の受講生を含め学生達は、知識が教員から与えられるものだという意識よりも、自分で発見するものだという意識が強いことがわかる。他人ま

かせの受身的な態度ではなく、自らが進んで知識を得るのだという前向きの態度がみられる。この結果によって、資格試験講座に多くみられる知識伝道型の一斉授業が、必ずしも学生たちの学習に対する信念に則したものではないことが示唆されている。

表3 学習に対する学生の認識に関する t 検定の結果

質 問		N	M	SD	t	p
3. 自分がどのくらい学んだかは、自分自身よりも先生が評価すべきだと思う。	com	73	2.58	0.80	.203	.840
	t-prep	73	2.55	0.83		
11. 知識とは、自分で発見するというよりも、先生が自分に与えてくれるものだと思う。	com	73	2.37	0.75	.205	.837
	t-prep	73	2.34	0.85		

6. おわりに

本稿では、資格試験対策講座にグループワークを取り入れるに先立って、その効用の可能性を2つの視点から検討した。まず先行研究に拠って、グループワークの理論的妥当性を論じるとともに、実証研究の結果から予測される有用性を考察した。次にコミュニケーションクラスと資格試験講座の選択履修者への質問紙調査をおこなって、学生達が履修登録した選択科目の授業スタイルについて、どのようなイメージを持っているのか、またそれぞれのクラスを選択した学習者がグループワークに対してどのような態度を持ち、教員の権威ならびに学習に対してどのような意識を持っているのかを探った。

質問紙調査では次のような結果が得られた。まず、講座による授業形態に対するイメージだが、資格試験講座に対しては教員からの説明を一方的に聞く、講義形式の授業スタイルを連想していることが明確に示された。しかし、そのことは必ずしも学生達が講義形式の授業を期待していることではないことも明らかになった。学生達は履修を選択するクラスに関係なく、グループワークに対して前向きな態度を持っており、知識は教員から与えられるものだという意識よりも、自分で発見するものだという意識が強い。全体

授業において教員に質問することにやや消極的であるが、それは教員の絶対的権威を認めているからではなく、自分が他のクラスメイトの前で目立つことを嫌っていると考えられる。学生達は自分がどのくらい学んだかは、教員でなくとも、自分自身で評価してもよいのではないかと感じている。これらの結果は、資格試験講座に多くみられる知識伝道型の一斉授業が、必ずしも学生たちの学習に対する信念に則したものではないことを示唆するとともに、資格試験講座におけるグループワークの導入が大きな困難を伴ったり、多くの段階を経ることを要求したりはしないことを示唆している。導入するグループワークの具体的内容としては、発見型や問題解決型のタスク活動やアクティビティーを、学習者の英語熟達度を考慮しながら母語または目標言語でおこなうのが良いと考えられる。これらの活動は、グループ構成員の工夫などが必要であり、ただ単にグループ分けしてタスクをあたえれば良いというものではないことに注意してすすめてゆくべきである。今後グループワーク使用による学習成果と、実際にグループワークを通じて学習をおこなった学生の反応についても報告してゆきたい。

註

- (1) 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。Johnson ら (e.g. Johnson & Johnson, 1989; Johnson & Johnson, 2003; Johnson, Johnson & Smith, 1991) は、協同学習には5つの要素が含まれていなければならないと述べている。5つの要素とは、1) 互恵的な相互依存、2) 対面的で促進的な相互交流、3) 個人のアカウンタビリティ、4) 社会的技能の育成と活用、5) 協同活動の評価である。
- (2) 佐藤 (2004) は、足場作りが文法能力やコミュニケーション能力に与える効果の実証研究をおこない、効果的な足場作りのためには、教員のみが常に援助を差し伸べるのではなく、学習上位者が初級者に対して足場作りをおこなえるように、意図的なグループ編成をおこな

う必要があると主張している。

参考文献

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.

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. (2001). *Motivational strategies 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.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, Minnesota: Interaction Book Com-

- pany.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2003). Student motivation in cooperative groups: social interdependence theory. In R.M. Gillies & A.F. Ashman (Eds.), *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. London: RoutledgeFalmer.
- 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)
- Littlewood, W. (2000). Do Asian students really want to listen and obey? *ELT Journal*, 54(1), 31–35.
- Littlewood, W. (2001). Students' attitudes to classroom English learning: A cross-cultural study. *Language Teaching Research*, 5(1), 3–28.
- Lynch, T. (2001). Seeing what they meant: Transcribing as a route to noticing. *ELT Journal*, 55 (2), 124–132.
- 佐藤大 (2004) Scaffolding がグループ活動を通してコミュニケーション能力や文法能力に与える効果の検証 *STEP Bulletin*, 16, 153–161.
- 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.
- Stuart, J., & Rutherford, R.J.D. (1978). Medical student concentration during lectures. *The Lancet*, 312(2), 514–516.
- 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.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Boston MA: Harvard University Press.

付録

質問紙 第一部

以下は、英語教育に関するアンケートです。お忙しいところお手数ですがご協力お願いいたします。なお、このアンケートの結果は今後のカリキュラム作成、および研究以外の目的に使用される事は一切ありません。

- ① 英語のクラス全般について、あなたが持っているイメージに最も近いものにマルをつけてください。

コミュニケーションのクラス

1. 先生の講義を聞く全体授業
2. 先生と生徒のやりとりのある全体授業
3. 小グループに分かれての活動
4. その他 ()

リーディングのクラス

1. 先生の講義を聞く全体授業
2. 先生と生徒のやりとりのある全体授業
3. 小グループに分かれての活動
4. その他 ()

テスト準備 (TOEIC や英検) のクラス

1. 先生の講義を聞く全体授業
2. 先生と生徒のやりとりのある全体授業
3. 小グループに分かれての活動
4. その他 ()

質問紙 第二部

- ② あなた自身が学習する場合に感じることを教えてください。各項目について1～5（1：全くそう思わない～5：本当にそう思う）の中からご自分の意見にもっとも近いものにマルをつけてください。

	全くそう 思わない	そうは 思わない	どちらで もない	そう思う	本当に そう思う
1. クラス全体で一斉に行う授業よりも小グループに分かれて学習する時のほうがリラックスする。	1	2	3	4	5
2. 指示された内容の実際的な目的が理解できる場合は、特に一生懸命取り組むことができる。	1	2	3	4	5
3. 自分がどのくらい学んだかは、自分自身よりも先生が評価するべきだと思う。	1	2	3	4	5
4. グループ活動では親しみやすく和やかな雰囲気を保つのに協力したいと思う。	1	2	3	4	5
5. クラス全体で授業を行っている時に、自分の意見を言ったり質問をしたりして目立つのは好きでない。	1	2	3	4	5
6. 先生は、クラスでは絶対的な権威を持っていると思う。	1	2	3	4	5
7. 自分の成功が、自分ばかりでなく、自分以外の人（家族や他の生徒、学生）の為になる場合は特に一生懸命勉強できる。	1	2	3	4	5
8. グループの皆が同じ目的にむかって行うアクティビティーに参加するのが好きである。	1	2	3	4	5
9. 間違えるのがイヤで、質問に答えるのに緊張することがある。	1	2	3	4	5
10. クラスでは、常にうまく、正確に物事を成し遂げたいと強く思う。	1	2	3	4	5
11. 知識とは、自分で発見するというよりも、先生が自分に与えてくれるものだと思う。	1	2	3	4	5
12. 3～5人の小グループで活発にディスカッションを行うアクティビティーが好きである。	1	2	3	4	5
	全くそう 思わない	そうは 思わない	どちらで もない	そう思う	本当に そう思う

ご協力ありがとうございました！

Bringing Student-Centeredness into Test-Preparation Classrooms: Introducing Group Activities

Toshie Agawa

The development of student-centered learning, such as cooperative and task-based learning, has advanced the exploration of interactive instruction in the communicative English classroom. On the other hand, teaching methodology for test-preparation courses in Japan has remained traditional, i.e. teachers transmit knowledge to students. This paper proposes the implementation of student-centered learning in test-preparation classes through the use of group activities. The first part of the paper discusses the rationale for introducing group activities in courses such as test-preparation. In this section, the author establishes the relevancy of group interaction in test-preparation courses, based on second language acquisition theory and, from the perspective of psychology of the language learner. The latter part of the paper discusses : 1) a survey conducted to investigate the differences in students' attitude towards teaching and their perception to learning, based on the type of English classes they enroll and 2) questionnaire response by two groups of participants: students in communicative English and TOEIC class, both elective classes. The three factors investigated were : 1) the students' attitude towards working in small groups, 2) their attitude towards speaking out in class and towards authority, and 3) their perception towards learning. The results show that both groups favor working in small groups towards a common goal, and favor personal discov-

ery over passive learning. Based on the findings, the author points out that the traditional lecture teaching style used widely in test-preparation courses may not suit students' preferences or belief in their learning. Further, she argues that reinforcing student-centeredness in test-preparation classrooms raises students' interests and concentration of subject matter, improve and maintain learner motivation, and benefit learners academically.