

# グループワークを活用した外部検定対策授業

榎 田 一 路

草 薙 邦 広

広島大学外国語教育研究センター

## 1. はじめに

本稿は、広島大学外国語教育研究センター（以下「センター」）で展開されている、主に英語の外部検定対策を中心としたクラスの一部において、グループワークを試験的に導入した実践を紹介し、本取り組みに対する学生の反応などを通じ、その有効性を探る。

## 2. 実践の背景と目的

大学英語教育においては、教育の質保証といった観点から、TOEIC® Listening and Reading Test（以下「TOEIC」）などの外部検定試験を用いた英語力の評価が実施されている。そのような場合、外部検定試験対策用の授業科目が用意されるなど、英語授業もしばしば外部検定試験対策を意識した内容を扱うことになる。そうした授業においては、語彙・文法・長文・リスニングといった試験問題に関する演習と解説が中心となるため、学生にとって一方的で受け身の授業となるのが通例である。

一方、文部科学省の学習指導要領によって「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められ（文部科学省, 2018）、中学校・高等学校の英語教育においてもアクティブ・ラーニングや反転授業など、学習者主体の授業を導入する試みが見られつつある。そのような中、大学英語教育においても、グループワークをはじめとした学習者主体の活動の積極的な導入が、今後一層求められる状況である。

それでは、上述のような外部検定対策授業において、グループワークが導入された例はどの程度見られるのだろうか。英語教育においては、ロール・プレイやディスカッションなど、特に発表技能を中心とする授業においてグループワークが採用される場合が見られる。発表技能においては、答えのない課題や、一人では解決が困難な課題を設定し、そのような課題を解決する手法として、協同学習やグループワークを位置づけることが可能である。一方、外部検定試験形式の問題は、明確な答えをもつため、グループワークを導入するためには、試験問題を素材としたタスク開発や、学習者間の対話を通じた「深い学び」を促すための授業活動の設計が必要となる。

日本の大学英語教育における TOEIC を用いた学習者主体の授業の試みについては、これまでにいくつかの事例が報告されている。阿川（2008）は、TOEIC 対策授業におけるグループワークの導入による学習の効果、および同授業形態に対する好意的反応が見られたと報告している。また、山科（2016）は、TOEIC 形式の試験問題を用いたタスク型授業の実践について報告している。グループワークが外部試験対策授業においても効果が高く、学生のより積極的な取り組みが期待される指導方法であるとするれば、センターで行われている大規模な英語教育の取り組みにおいても、従来の知識伝授型の一斉授業とは異なるグループワーク導入への可能性を開くことになるだろう。これらの先行研究を踏まえ、筆者らはセンターで行われている英語授業の一部においてグループワークを試験的に導入した。本稿の目的は、当該の授業に参加した学生の反応を通

してその有効性を探ることにある。

### 3. 実践の概要

#### 3.1. 「英語力向上ワーキンググループ」による授業設計

本実践は、第一著者（榎田）および第二著者（草薙）が担当する広島大学における1年生対象の英語クラスで実施された。いずれの学生も英語を専門としておらず、1年次における教養教育科目内の英語必修科目として計6科目の履修が求められている。そのうち4科目はそれぞれ英語の四技能（リスニング、リーディング、スピーキング、ライティング）を中心とする対面形式の科目で、2科目は語彙・文法を中心とするオンライン形式の科目である。今回の実践は、前者の対面形式の科目のうち、筆者らが担当した受容技能（リスニング、リーディング）中心のクラスを対象とした。

同クラスは、センターの「英語力向上ワーキンググループ」（以下「英語力向上WG」）により企画・運営されている授業科目の一部である。同科目は広島大学の1年生約1,000名を対象に、同一の教科書、オンライン教材、テスト、そして並列化された授業進度、評価方法のもとで展開されている。クラスは習熟度別に編成されており、前期のクラス分けテストの結果に基づき後期に再編成されるが、クラスや教員が変更した場合でも、学生は同じ内容の授業を受講できるようになっている。

教科書は *Power-Up Practice for the TOEIC® Listening and Reading Test*（榎田他，2018）が使用されている。同書はTOEICに準拠したリスニング、文法、リーディング問題に加え、英作文、さらにはTOEIC® Speaking and Writing Tests形式の一部問題も含まれており、四技能にわたる演習が可能な総合教材である。同書に加え、本授業ではオンライン教材として、語彙教材「HiroTan」、およびTOEIC形式の問題で構成される「ぎゅっとe」が使われており、毎回の授業開始時に、これらの教材を試験範囲とする確認テストが実施される。さらに、教科書とオンライン教材の学期内の全範囲を対象として、期末試験が実施される。学生は毎回の授業に際し、教科書の予習に加え、これらのオンライン教材の学習を求められることになる。第2・第4タームには、授業の一部としてTOEIC受験が組まれており、そのスコアが成績評価の一部に含まれることになる。

本授業では、いわゆるブレンディッド・ラーニングの考えに基づき、CALL教室のパソコンや必携化ノートパソコンを利用した一斉指導と個別学習の連携が想定されている。HiroTanや「ぎゅっとe」に加え、ディクテーションや英作文のような、教科書に準拠して作成されたオンライン教材も提供されている。これらのオンライン教材へのアクセスや毎回の確認テストの手段として、学内のオンライン学習管理システムであるBb9（Blackboard Learn 9）が使用されている。

#### 3.2. 本実践におけるグループワーク

本実践では、英語力向上WGの企画・運営する英語授業の一部において、一斉指導の全部または一部をグループワークに置き換え、学生自身による「主体的・対話的」な知識習得を目指した。その中で教員は、内容に関する直接的指導を極力避けつつ、グループワークの仕組みづくりを行い、その円滑な運営を促進する、いわゆるファシリテーターとしての役割を担うことになる。

毎回の授業の流れとしては、前述したように、まずHiroTanおよび「ぎゅっとe」の確認テストを行い、その後授業に入る。確認テストは紙媒体で配布した問題について、Bb9を利用してオンライン上で回答するもので、問題用紙の配布・回収を含め計15分程度である。なお、当該の

授業は TOEIC 形式の問題演習を中心としており、発表技能養成のための授業は別途必修科目として用意されていることから、教室での使用言語はグループワークを含め、日本語とした。また、成績評価は、一斉指導を主とするクラスと同様に「英語力向上 WG」に示された基準に従った。グループワークは教科書の内容を深めることを目的としているため、その成果は授業内で実施される各種テストで評価され、グループワークに対する各学生の姿勢は、受講態度の一部として適宜評価の対象とされた。確認テスト以降の授業におけるグループワークの活用については、著者 2 名の担当クラスの特徴により相違点も見られる。このためグループワークを活用した外部検定対策授業の実践例として、各著者の典型的な事例を記す。

### 3.2.1. 事例 1：知識構成型ジグソー法による協調学習（榎田）

本実践は広島大学東千田キャンパス開講の英語クラスを対象に、同キャンパスの未来創生センターに設置されているグループワーク室（図 1）で行われた。同教室は最大 128 名の収容が可能な大教室で、ホワイトボードの仕切りによって教室が左右に 2 分割されており、それぞれにプロジェクターとスクリーンが設置されている。グループの島は可動式の 2 人掛けの机で構成されているため、ホワイトボードと机の配置を変えることで、多様な形態の授業が可能である。また、従来の教室と比べて空間が広いので、学習者が授業中でも容易に移動可能な配置となっている。各机には人数分の電源が設置され、学内の Wi-Fi 環境も利用できるため、必携化ノートパソコン等による BYOD (Bring Your Own Device) を活用した授業にも対応している。



図 1 グループワーク室（東千田キャンパス未来創生センター。教室右端より撮影）

座席の配置は 2 人掛けの机を 4 つ合わせて 1 つの島が構成されているため、それぞれの島は計 8 名が向かい合わせで座っている。グループワークに最適化されている一方で、学生の半数が教卓とスクリーンに背を向けて着席するため、一斉指導にはあまり適さない座席配置となっている。本授業では、座席指定により固定の 4 人グループを作り、1 つの島に 2 グループが座る形とした。担当クラスの人数は 40 名前後で、グループワーク室のホワイトボードで仕切られた空間の片側に取まったため、通常は右側（図 1 の手前）に着席するよう指示し、左側（同奥）はグルー

ブ活動に利用することとした。以下、本稿では2017年度に行われた実践について記す。

確認テスト以降の授業は、グループワーク、簡単な解説、および次回分の単元（ユニット）への取り組みから成る3部構成とした。教科書の予習はグループ活動の円滑な進行に不可欠であるため、阿川（2008）の実践例に倣い、グループワークで扱うユニットの解答および答え合わせは、直前の週の授業終了前に一斉に行われた。その上で、予習とグループワーク用のワークシートが事前に配布された。ワークシートには教科書の文法問題（10問）および長文問題（12問程度）のポイントを記すための欄が掲載されており、予習では、各問の正解の根拠を記しておくことが求められた。同ワークシートには、教科書の長文問題の読解ポイントの確認用に、12問程度の質問が掲載されているが、これらは強制ではなく、予習時に教科書の内容を深めたい場合に取り組むよう指示した。

グループワークにおいては、ジグソー法が導入された。これは1970年代に米国の社会心理学者アロンソン（Elliot Aronson）により開発された協調学習（cooperative learning）のための手法で、アロンソンらによる情報提供のためのウェブサイトも2000年より公開されている（The Jigsaw Classroom）。日本の教育現場では学習者中心型授業の導入にあたり「知識構成型ジグソー法」の開発および各教科への応用が行われており（三宅・齊藤・飯窪・利根川，2011）、日本の英語教育においても、アクティブ・ラーニングの具体的手法の一つとして紹介されている（山本，2015）。アロンソンらによる上記ウェブサイトの解説によれば、学習者はジグソーグループ（ホームグループ）とエキスパートグループの2つのグループで活動を行う。一つのレッスンで学習する内容をジグソーグループの人数分に分割し、各担当者（エキスパートグループ）で担当箇所について話し合った後、ジグソーグループに戻り、エキスパートグループで習得した内容について発表を行う。これにより、それぞれのエキスパートが持ち寄った知識をジグソーパズルのように組み合わせることで、そのレッスンで学習する知識の全体が学習者自身の協同作業で構成される仕組みである。

先述の予習用ワークシートの各問にはA, B, C, Dのいずれかの記号が振られている。各グループの学生4名はこのA, B, C, Dのいずれかをランダムで割り当てられ、まずエキスパートグループとして、同じ問題群の担当者が集まり、各問をどのように説明するかを話し合うよう指示された。上記22問のうち、各グループに割り当てられた問題数は5問あるいは6問である。このランダムな割り当てを自動的に生成し、エキスパートグループの作成を迅速に行うため、汎用表計算ソフトMicrosoft Excelを用いた割り当て表が作成された<sup>1)</sup>。エキスパートグループによる活動の間、教員は各グループを巡視し、グループで考えても理解の困難な箇所についてヒントを与えるなどした。エキスパートグループの活動にはグループワーク室の左側を利用し、同活動に要する時間は20分程度とした。続くジグソーグループによる活動では、学生は元の座席に戻り、4人グループ内のそれぞれの担当者が、エキスパートグループで準備した内容に基づき、順番に解説を行うよう指示された。ここでの所要時間は15～20分程度とした。グループワークの終了後は、簡単な振り返りとして、当該ユニットの内容理解について6段階の数値で自己評価を行い、ワークシートにその自己評価を記入し、提出するよう求められた。

グループワークの内容は前期と後期で若干変化が加えられている。2017年度前期は、川嶋・皆川（2016）による「KP法」（紙芝居プレゼンテーション法）を応用した、グループ内での発表活動が導入された。KP法は紙媒体を用いるため、電子媒体と比べて発表資料の準備時間を短縮できるという利点がある。エキスパートグループでの話し合いに基づき、解答のポイントを記載

した A5 版のカードを作成し、ジグソーグループではそれらを提示しながらプレゼンテーションを行うよう指示された。また 2017 年度後期は、山科 (2016) の実践例を参考に、各問のポイントの説明に加え、本文の英文を用いた TOEIC 形式のオリジナルの問題を各エキスパートグループで作問し、ジグソーグループで相互に出題・解答する活動が行われた。

その後の時間は、教員による教科書の解説と、先述した次回ユニットの解答等のため、それぞれ 15～20 分程度があてられた。ここではグループワークにより、既に大部分の知識構成がなされている段階なので、教科書の解説は要点のみに限定された。ワークシートの読解ポイントの解答例は、グループワーク終了後に Bb9 に提示され、学生は各自で確認しておくよう求められた。

### 3.2.2. 事例 2：多様な学習活動と学習形態を組み合わせた動的な授業展開（草薙）

事例 2 では、協調学習において典型的な活動である知識構成型ジグソー法を主体とした事例 1 の授業展開に比べ、やや変則的な授業展開を実施した。このような授業展開の背景にあるのは、以下 3 点の状況と業務改善上の観点である。

第一の点は、教室環境についてである。本実践は、事例 1 と同様に、東千田キャンパス未来創生センターの講義室で行われた。ただし、前述のグループワーク室とは異なり、座席は教師、ホワイトボード、そして投影用のスクリーンに対して学生が対面する方向に完全に固定されている。また、講義室の収容人数からみて、当該の講義室はやや手狭であり、授業中における学生の自由闊達な移動は容易ではない。そのため、本来であれば、知識構成型ジグソー法などといったグループワークを主体とする授業形態に適さない環境であるといえる。

第二の点は、同一の学習形態による動機の低減に関する観点である。先述の通り、外部検定対策といった目的をもつ本授業において、学生の関心は、教科書に掲載されている問題の解答のみに向きがちであり、教師がしばしば講義によって示す補足的情報に一切関心をもたない場合も見られる。さらに、外部検定対策というカリキュラムの特性を考慮するならば、TOEIC に固有な問題形式への慣れ、そして TOEIC に頻出する表現、語法、文法などの莫大な反復を伴う学習が必要不可欠である。しかしながら、一般的な傾向として、同一の授業形態、そして同一の授業活動の反復に伴って、学生の動機は徐々に低減していくことが推察される。

第三の点は、学生がもつ学習形態の選好性についてである。あらゆる学生は、必然的にある一定の学習形態 (e.g., オンライン学習への選好性、対面授業への選好性、ペア・グループ学習への選好性) に対してそれぞれ固有の選好性をもつと考えられる (Kusanagi et al., 2017)。そのため、学生の中には、ペア・グループ学習といった学習形態を選好せず、対面形式の学習形態を選好するものが一定数いるはずである。これらの学生にとって、ペア・グループ学習、または他の学習形態のみによる画一的な授業展開は、必ずしも望ましいものではない。

むしろ、単一の学習形態による画一的な授業進行よりも、個人、ペア、グループ、そして教師とのコミュニケーションといったさまざまな学習形態を複雑に組み合わせた授業進行は、処遇の公平性の観点と学習成果におけるリスク分散の観点 (草薙, 2016) から望ましいと考えられる。

これら 3 つの背景から、本実践では、授業形態を、(a) 教師対学生形態、(b) ペア形態、(c) グループ形態に大別し、授業活動の性質に適宜合わせ、動的な授業展開を行うこととした。以下は、この授業展開のおおまかな概要である。

教師対学生形態における典型的な実践は、教科書の内容ならびに文法や語法に関する教師による発問に対して、個々の学生がそれぞれ自発的に、または教師の無作為の指名によって応対する

という活動である。次に、ペア形態は、一対一の学生のペアからなり、上記のような教師による発問や提示された課題に対して、個人が思索を深め、それをペアのパートナーならびに教室全体と共有し、さらに思索を深めるといったシンク・ペア・シェアの活動が行われる。最後に、4人の学生から形成されるグループ形態は、上記のペアを2つ組み合わせた階層的な単位から構成され、シンク・ペア・シェアを拡大したラウンドロビン (RR) といった活動が行われる。すなわち、ひとりの学生は、1授業内で、対教師、対パートナー、対グループメンバーというこれら3つのチャンネルのコミュニケーションを、柔軟に組み合わせながら授業に取り組むことになる。

当該の科目ではおよそ2回の授業あたりに1つの教科書のユニットを学習することになっている。そのため、この教科書のユニットを1つの単位として、(a) あらかじめ予習していた内容の答え合わせ、(b) 教科書の内容において、または外部検定対策において重要となる表現・語法・文法に関するチェックリストの作成、(c) 英文の日本語訳の作成、(d) 教科書音声のディクテーションとその答え合わせ、(e) 教科書内容に準拠した独自の復習問題への取り組み、といった比較的短時間の活動を複数実施するよう計画した。これらの活動に対して、表1の要領によって、3つの学習形態を交差するよう割り当てた。同様に、適宜教科書の1ユニットごとに、ペア、グループ、そしてその中のリーダー、ファシリテーターといった役割を無作為に組み直した。

表1 授業活動と学習形態の組み合わせの一例

	Unit 1	Unit 2	Unit 3
教科書の答え合わせ	教師対学生	グループ	ペア
チェックリスト作成	ペア	教師対学生	グループ
日本語訳作成	グループ	ペア	教師対学生
ディクテーション	ペア	グループ	ペア
復習問題	グループ	教師対学生	グループ

たとえば、教科書の答え合わせを教師対学生の形態によって実施する際には、教師は「この問題の答えはなにか、その根拠はなにか」といった発問を学生に投げかけ、教師に応答する形式で授業が進行する。この活動がグループ形態で行われる際は、さきほどの教師の役割は、グループ内の一部の学生となる。また、表現・語法・文法のチェックリストをペアの形態によって取り組む際には、必携PCをもちいて適宜オンラインの英語辞書などを参照しながら、学生各々が重要だと感じる項目を列挙し、それらを共有してひとつのチェックリストを作成するといった手順を取った。この活動がグループ形態で行われる場合、これはラウンドロビンの要領となる。

このように授業活動と学習形態を複雑に組み合わせた授業計画では、画一的な対面形式の授業と比較すると、教師が学生に与えていた情報が必然的に少なくなるという懸念から、上記表1に見られる授業活動の補足的資料として、授業開始時点でワークシート、解答表などを配布した。その際、知識構成型ジグソー法の要領によって各グループ一名のみにその資料を渡し、エキスパートとなった学生を媒介として共有する、といった手順を適宜行った。

## 4. 実践の結果

上記のようなグループワークを活用した実践に対する学生の反応を探るため、学期末にアンケート調査を実施した。本研究では、第一著者が担当した2017年度前期および後期のクラスをそれぞれ調査1と調査2として、第二著者が担当した2018年度前期のクラスを調査3として集計結果を示す。なお、アンケート項目はリッカート尺度による回答と自由記述から構成されているが、本稿では主に前者の結果を中心に報告する。

### 4.1. 調査1

調査1の参加者は、2017年度前期に、第一著者担当の当該科目2クラスを受講した学生82名である。参加者は、以下の8項目についての評価をリッカート尺度として6件法で回答するよう求められた(6が「強く当てはまる」、1が「全く当てはまらない」)。アンケートはGoogle Formsによるオンライン形式で実施され、学生はパソコンやスマートフォンにより回答を行なった。回答にあたっては、二重送信された回答の排除のため、学生番号の入力もあわせて求められた。授業最終回の授業時間中に本調査が行われた。このフォームの回答に要した時間はおよそ5分程度であった。

表2は、調査に使用された質問項目の一覧である。これらの項目のうち、項目1から3まではこの授業への取り組みに関する項目で、4から11まではグループワークおよび実践内容に関する項目となっている。これら11項目に加え、さらに自由記述として、グループワークを用いた本授業の<良かった点>および<問題点・改善すべき点>について、それぞれ自由に回答するよう求めた。

表2 調査1の質問項目一覧

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. 授業が始まる前に、プリントに解答のポイントをまとめるなどの準備を十分にした。</li><li>2. グループに分かれて自分の担当箇所を準備したとき、自分からよく発言をした。</li><li>3. 準備の際、自分の意見が他のメンバーと違うときには、どちらが正しいか話し合った。</li><li>4. グループワークによる準備や発表を通じて、自分の担当箇所の理解が深まる。</li><li>5. グループメンバーの発表を聞くことで、自分が担当した箇所&lt;以外&gt;の理解が深まる。</li><li>6. カード(紙を使ったプレゼン)を準備することは、自分の担当箇所の理解を深めるのに役立つ。</li><li>7. カードを使った発表は、カードを使わない発表よりもやりやすい。</li><li>8. カードを使ったグループメンバーの発表は、カードを使わない発表よりも理解しやすい。</li><li>9. グループワークを取り入れた授業は、受け身の講義形式よりもやる気が出る。</li><li>10. グループワークを取り入れた授業は、受け身の講義形式よりも内容が頭に入りやすい。</li><li>11. グループワークを取り入れた授業は、TOEIC L&amp;R テストに必要な英語の知識や技能の向上に効果的である。</li></ol> |
|--|

表3は、それぞれの質問項目に対する回答の度数と比率であり、図2は、質問項目に対する項目比率を可視化したものである。図2から視察できるように、ほぼすべての項目において、回答4または5の頻度が比較的高い。このことから、上記の実践1に関して、学生の反応は全体的に好意的であったと評価できる。

表3 調査1における質問項目への回答度数と回答比率 (n = 80)

	回答											
	度数						回答比率					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
項目1	0	6	12	23	25	14	.00	.08	.15	.29	.31	.18
項目2	0	2	15	29	26	8	.00	.03	.19	.36	.33	.10
項目3	0	5	10	31	22	12	.00	.06	.13	.39	.28	.15
項目4	0	1	1	20	32	26	.00	.01	.01	.25	.40	.33
項目5	1	1	4	18	33	23	.01	.01	.05	.23	.41	.29
項目6	2	5	10	30	20	13	.03	.06	.13	.38	.25	.16
項目7	1	2	9	28	24	16	.01	.03	.11	.35	.30	.20
項目8	2	2	1	29	27	19	.03	.03	.01	.36	.34	.24
項目9	0	5	8	22	28	17	.00	.06	.10	.28	.35	.21
項目10	2	1	7	26	28	16	.03	.01	.09	.33	.35	.20
項目11	3	3	12	40	12	10	.04	.04	.15	.50	.15	.13

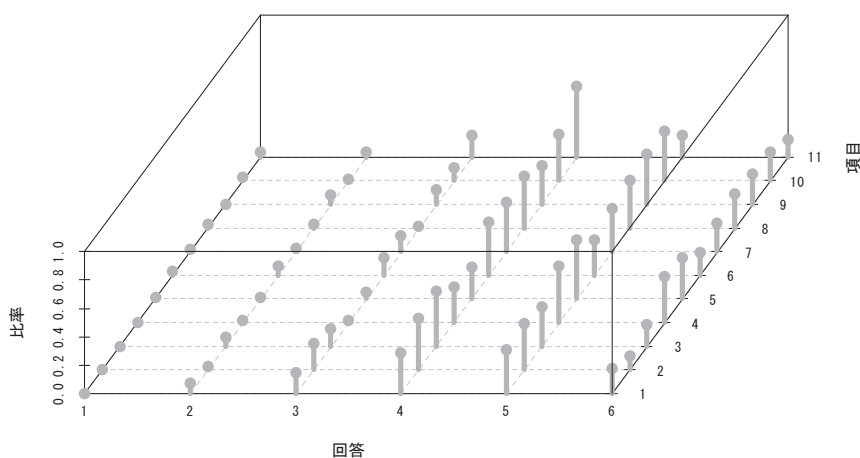


図2 調査1における回答比率

注. X軸は回答カテゴリーを, Y軸は項目を, Z軸は回答比率を表す

表4は,それぞれの質問項目に対する回答データの相関係数行列である。相関係数の算出には,便宜的にピアソンの積率相関係数を使用した。これらの相関係数行列をネットワーク図によって可視化したものが図3である。質問項目全体がある程度密度が高いネットワーク構造を成している。また,これら全項目における信頼性係数を算出したところ,  $\alpha = .85$  [81, 90]であった。このことから,これら11項目はある程度の測定の内部一貫性をもっていると期待される。ただし,授業への取り組みに関する質問項目1~3と,グループワークに関するそれ以外の質問項目間では,相対的に相関係数が低いようである。このことは,グループワークに対して好意的な態度を



もつ学生が、必ずしも授業へ積極的に取り組むというわけではないことを示しているかもしれない。

さらに、回答比率において、質問項目 1~3 は、他の質問項目に比べて相対的に低い値を取っている。このことから、全体的な傾向として、グループワークを活用した実践に対して好意的であれば、授業への取り組みも積極的であるとは限らないということが推測される。

表4 調査1における回答データの相関係数行列 ( $n = 80$ )

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
項目 1	1.00										
項目 2	.50	1.00									
項目 3	.22	.47	1.00								
項目 4	.21	.11	.30	1.00							
項目 5	.21	.10	.26	.63	1.00						
項目 6	.10	.09	.31	.48	.52	1.00					
項目 7	.04	.08	.33	.34	.30	.71	1.00				
項目 8	.05	.16	.42	.52	.45	.78	.84	1.00			
項目 9	.09	.05	.11	.39	.56	.49	.43	.47	1.00		
項目 10	.08	.10	.20	.43	.53	.56	.49	.52	.74	1.00	
項目 11	.04	.04	.17	.33	.54	.44	.27	.34	.55	.66	1.00

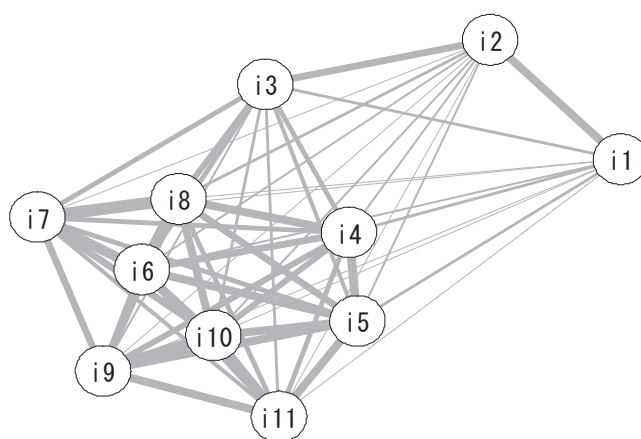


図3 調査1における回答データのネットワーク図

注. ノードは各項目を表し、エッジの太さは相関係数の値に対応している

#### 4.2. 調査2

調査2の参加者は、2017年度後期に、第一著者担当の当該科目2クラスを受講した学生75名である。これらの参加者の中には、調査1に参加したのもも29名含まれている。調査の実施方

法は調査1と同様である。

調査2では、3.2.1.で示したようにグループワークの内容を一部変更したことを受け、外部検定対策という側面をもつ本科目における実践により関連のある質問項目となるよう、調査1の質問項目を部分的に改変してある。表5は、調査2における質問項目一覧である。

表5 調査2の質問項目一覧

1. 授業が始まる前に、プリントに解答のポイントをまとめるなどの準備を十分にした。
2. グループに分かれて自分の担当箇所を準備したとき、自分からよく発言をした。
3. 準備の際、自分の意見が他のメンバーと違うときには、どちらが正しいか話し合った。
4. グループワークによる準備や発表を通じて、自分の担当箇所の理解が深まる。
5. グループメンバーの発表を聞くことで、自分が担当した箇所<以外>の理解が深まる。
6. グループワークでTOEIC形式の問題を作ることは、自分の担当箇所についての理解を深めるのに役立つ。
7. グループメンバーの作成したTOEIC形式の問題を解くことは、教科書の理解を深めるのに役立つ。
8. グループワークを取り入れた授業は、受け身の講義形式よりもやる気が出る。
9. グループワークを取り入れた授業は、受け身の講義形式よりも内容が頭に入りやすい。
10. グループワークを取り入れた授業は、TOEIC L&Rテストに必要な英語の知識や技能の向上に効果的である。

表6は回答度数と回答比率を集計したものであり、図4は回答比率を可視化したものである。また、表7は、回答データの相関係数であり、図5はネットワーク図である。調査2では、調査1よりも相対的に回答3、4において高い頻度が見られることから、全般的に中立的な反応が顕著なようである。

表6 調査2における質問項目への回答度数と回答比率 (n = 75)

	回答											
	度数						回答比率					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
項目1	1	8	10	11	28	17	.01	.10	.13	.14	.35	.21
項目2	0	6	17	27	23	2	.00	.08	.21	.34	.29	.03
項目3	0	5	13	29	24	4	.00	.06	.16	.36	.30	.05
項目4	2	4	8	24	24	13	.03	.05	.10	.30	.30	.16
項目5	2	3	7	31	22	10	.03	.04	.09	.39	.28	.13
項目6	4	12	16	21	19	3	.05	.15	.20	.26	.24	.04
項目7	3	8	23	18	19	4	.04	.10	.29	.23	.24	.05
項目8	4	9	17	23	14	8	.05	.11	.21	.29	.18	.10
項目9	4	4	13	25	23	6	.05	.05	.16	.31	.29	.08
項目10	3	9	15	25	18	5	.04	.11	.19	.31	.23	.06
項目11	1	8	10	11	28	17	.01	.10	.13	.14	.35	.21

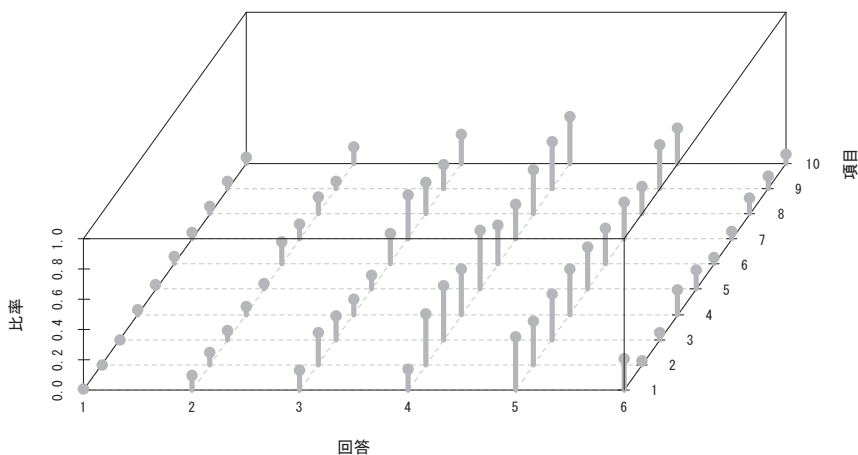


図4 調査2における回答比率

表7 調査2における回答データの相関係数行列 ( $n = 75$ )

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
項目 1	1.00									
項目 2	.57	1.00								
項目 3	.52	.60	1.00							
項目 4	.49	.40	.37	1.00						
項目 5	.37	.22	.28	.85	1.00					
項目 6	.35	.20	.21	.67	.61	1.00				
項目 7	.30	.09	.26	.65	.64	.83	1.00			
項目 8	.38	.23	.20	.68	.63	.66	.67	1.00		
項目 9	.36	.21	.20	.75	.72	.71	.74	.80	1.00	
項目 10	.38	.17	.17	.67	.59	.72	.76	.74	.82	1.00

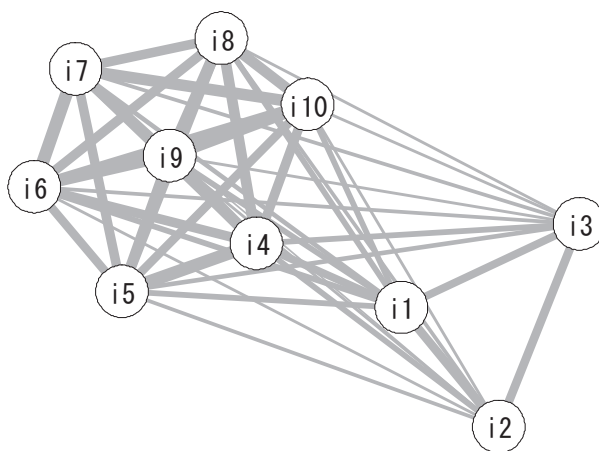


図5 調査2における回答データのネットワーク図

回答データの相関係数では、調査1よりも全体的に項目間の相関係数が高い傾向が見てとれる。グループワークは英語の授業以外でも導入されていることから、調査2の対象である後期終了時の大学1年生は、前期終了時の学生（調査1）と比較して、グループワークを伴う学習形態にある程度慣れが生じていると考えられる。それにより突出した反応が減少し、回答の傾向が平板化された結果、中立的な回答の増加および項目間の相関係数の上昇が見られたと考えられる。なお、このデータにおける信頼性係数は、 $\alpha = .90$  [.88, .94]であり、非常に高い値を示した。

### 4.3. 調査3

調査3の参加者は、2018年度後期に、第二著者担当の当該科目2クラスを受講した学生67名である。これらの参加者の中には、上記調査1および調査2と重複するものはない。調査の実施方法は調査1および調査2とほぼ同様であるが、回答を5件法とした点が異なる。

ただし、調査3は、多様な活動と学習形態を組み合わせた上記実践2と関連するため、質問項目を絞ることが困難となる。そのため、調査1および調査2においても使用された、より一般的な意味をもつ以下の4項目および自由記述の実施のみとした。表8は、調査3における質問項目一覧である。

表8 調査3の質問項目一覧

1. グループワークを取り入れた授業は、受け身の講義形式よりもやる気が出る。
2. グループワークを取り入れた授業は、受け身の講義形式よりも内容が頭に入りやすい。
3. グループワークを取り入れた授業は、TOEIC L&R テストに必要な英語の知識や技能の向上に効果的である。
4. グループワークによる準備や発表を通じて、自分の理解が深まる。

表9は、調査3における回答度数と回答比率をまとめたものであり、図6は回答比率を可視化したものである。概ね回答3から4が頻度が高く、中立からやや好意的な反応であることが見て取れるが、質問項目2および3は、質問項目1および4よりもやや回答が否定的であるようである。

表9 調査3における質問項目への回答度数と回答比率 (n = 67)

	回答									
	度数					回答比率				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
項目1	1	6	17	24	19	.01	.09	.25	.36	.28
項目2	0	10	14	32	11	.00	.15	.21	.48	.16
項目3	0	14	30	20	3	.00	.21	.45	.30	.04
項目4	0	5	20	30	12	.00	.07	.30	.45	.18

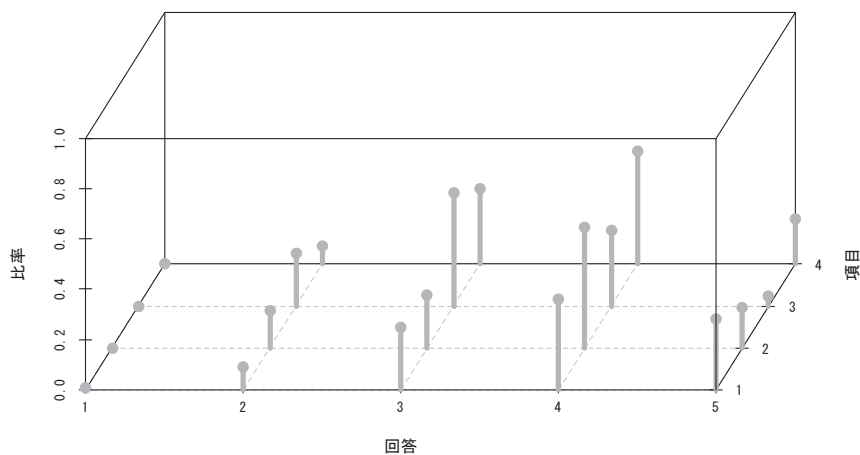


図6 調査3における回答比率

表10は、調査3における回答データの相関係数行列であり、図7はネットワーク図である。調査1および調査2と同様に、質問項目間の相関係数は高い値を示しており、密度の高いネットワークを成している。これらの質問項目における信頼性係数は、 $\alpha = .89 [.85, .93]$ であり、上記の調査と同様に高い値を示した。

表10 調査3における回答データの相関係数行列 ( $n = 67$ )

	1	2	3	4
項目1	1.00			
項目2	.74	1.00		
項目3	.58	.66	1.00	
項目4	.74	.69	.60	1.00

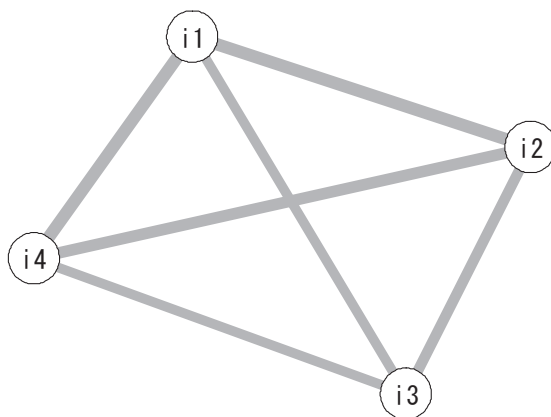


図7 調査3における回答データのネットワーク図

## 5. まとめと今後の展開

上記の実践結果のまとめを以下に記す。

- 1) グループワークによる外部検定対策授業に対しては、全体的に中立的から好意的な反応が見られた。本稿における実践は、参加した学生にとって、ある程度好意的に受け止められたと考えられる。
- 2) また、項目間の相関も概して強いことから、これらの項目は似たような回答傾向を測定しており、ある項目に対して好意的な反応を示す学生は、全体的に好意的な反応を示していることが予想される。
- 3) 一方、授業への取り組みとグループワークへの態度の相関は低く、授業への取り組みについてはやや低い値を取っていることから、グループワークに好意的な学生が、必ずしも授業に積極的に取り組むとは限らないことがわかる。
- 4) その背景として、グループワークには好意的であっても、それがTOEIC対策に必ずしも役立たないという考えがあるように思われる。これは、「受け身の講義形式よりも内容が頭に入りやすい」「TOEIC L&R テストに必要な英語の知識や技能の向上に効果的である」といった項目が、「やる気が出る」「理解が深まる」といった項目に比べ、概して低い値を取っていることからわかる。

上記の3)と4)の傾向は、4.では触れなかったが、自由記述の<問題点・改善すべき点>への回答結果にも表れている。授業への取り組みに関しては、「授業までに個人でやってくることが徹底されない」「授業の予習をしてくる人とそうでない人のばらつきがでる」「予習をやっていない人がやっている人のプリントを写すだけの作業になってしまっている」ことが指摘された。このように、予習や授業の取り組み具合には学生によるばらつきが見られることがわかる。また、グループワークを通じた知識や技能の向上に関しては、「グループワークよりも、先生の解説の方がもっと聞きたい」「文法問題は一通り先生の方から解説をしてほしい」といった、教員による解説を求める意見が見られた。

このように、グループワークの導入自体には好反応を得られた一方で、その本来の目的である、学習者主体による「対話的で深い学び」を実現させるためには、予習や授業の取り組み、および解説による補足といった点において改善の余地がある。今後、以下のような改善を通じ、グループワークは、センターでの取り組みのような外部検定対策の教科書を用いた授業においても、十分に活用し得ると考えられる。

- 1) 予習の徹底を促すような評価やカリキュラムの改善。例えば、学習管理システム(Bb9)を活用した予習の仕組みづくりなど。
- 2) 解説に関しては、反転授業の導入による効率化。そのためのビデオ授業の開発や参考教材の充実など。

## 注

- 1) 汎用表計算ソフトを利用したランダムによる自動割り当て表の作成にあたっては、前田(2012)における開発事例を参考とした。

## 参考文献

阿川敏恵(2009)。「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

- 応一]. 『恵泉女学園大学紀要』 21, 223-240.
- 榎田一路・平本哲嗣・Fraser, S. (2018). *Power-Up Practice for the TOEIC® Listening and Reading Test*. 英宝社.
- 川嶋直・皆川雅樹 (2016). 『アクティブ・ラーニングに導く KP 法実践』. みくに出版.
- 草薙邦広 (2016). 「教育的処遇の組み合わせによるリスク分散：数理的基盤とモンテカルロ・シミュレーション」. 『LET 中部支部研究紀要』 27, 23-32.
- 前田啓朗 (2012). 「汎用表計算ソフトを用いたランダム出題型テストの開発と運用」. 『外国語教育メディア学会 (LET) 第 52 回 (2012 年度) 全国研究大会発表要項』, 202-203.
- 三宅なほみ・齊藤萌木・飯窪真也・利根川太郎 (2012). 「学習者中心型授業へのアプローチ：知識構成型ジグソー法を軸に」. 『東京大学大学院教育学研究科紀要』 51, 441-458.
- 文部科学省 (2018). 『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』.
- 山科美智子 (2016). 「TOEIC (LR) 教材を用いた 4 技能育成の考察－4 技能を使ったアクティブラーニング」. 『埼玉女子短期大学研究紀要』 33, 71-99.
- 山本崇雄 (2015). 『はじめてのアクティブ・ラーニング！英語授業』. 学陽書房.
- The Jigsaw Classroom. <<https://www.jigsaw.org/>>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Interaction Book Company, 7208 Cornelia Drive, Edina, MN 55435.
- Kusanagi, K., Enokida, K., Kida, S., Sakaue, T., Takita, F., Tatsukawa, K., Uenishi, K., Yamamoto, G., & Yoshikawa, L. (2017). Foreign language learning mode preferences of Japanese university students. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 28, 193-208.

## ABSTRACT

### **Utilizing group work in English proficiency test preparation classes**

Kazumichi ENOKIDA

Kunihiro KUSANAGI

Institute for Foreign Language Research and Education

Hiroshima University

This paper reports on a pilot introduction of group work into TOEIC® Listening and Reading Test preparation classes for first-year students at Hiroshima University. The aim was to assess the potential and challenges of a learner-centered approach in English proficiency test preparation classes, where a teacher-centered approach has been traditionally preferred. It was conducted in six classes altogether, with approximately 40–50 students in each, taught by two instructors (authors Enokida and Kusanagi) in 2017 and 2018. They were part of the compulsory English courses targeting approximately 1,000 first-year students at Hiroshima University, where the course materials, weekly schedule, and assessment tools are standardized. Four of the six classes were taught using the knowledge-based jigsaw method in a large classroom optimized for group work, while in the other two, taught in a traditional classroom, multiple types of activities involving pair and group work were randomly combined. An online questionnaire survey was administered to the participants at the end of each course.

Overall, the participants gave neutral to positive feedback for the TOEIC® Listening and Reading Test preparation classes based on group work. While statistically strong correlations were observed among the questionnaire items, there was a relatively low correlation between their engagement in the course as a whole and their attitudes toward group work. Their positive attitudes toward group work did not necessarily lead to greater overall commitment to the course, possibly due to their belief that group work is not so effective for the English proficiency test preparation.