

&lt;実践報告・調査報告&gt;

## 大学英語教育における Learner-Centered Approach の導入 — 少人数制 TOEIC クラスでの実践 —

村上 彩実<sup>1</sup>・伊藤 恵一<sup>1</sup>・臼杵 岳<sup>2</sup>

本稿は、京都産業大学の TOEIC のスコアアップを目指し、1 クラス約 20 名という少人数制で編成されている共通教育英語カリキュラムでの Learner-Centered Approach の実践報告である。日本の大学における TOEIC など英語検定試験のスコアアップを目指す講義は、大人数の講義形式が一般的である。しかしながら、大人数を対象とした講義形式の Teacher-Centered Approach によって、教員が TOEIC の解答テクニックを一方向的に教えるのでは、学生の受動的学習態度を助長することにつながる。また、これは大学の共通教育としての英語が目指すべき方向性との乖離があると考えられる（岡田, 2009; 臼杵, 2010）。したがって本稿では、少人数制だからこそ実現可能となった Learner-Centered Approach を基盤とする、新たな教授法の事例として 2 つのケース・スタディの実践報告を行う。Learner-Centered Approach では、教員はファシリテーターとして学生の学習を支援することになり、学生の自律学習の促進につながると言える。また、Learner-Centered Approach の導入は、大学共通教育英語が目指すべき目標の達成も可能であるということを示す。

キーワード：ファシリテーター、ジグソー、Learner-Centered Approach、少人数制クラス、Teacher-Centered Approach

### 1. はじめに

近年では、社会のグローバル化に伴い、高度な英語能力を保持する人材を育成するために様々な教育が施されている。共通教育における英語科目も例外ではない。本学では、共通教育英語科目に、客観的な英語力の指標であり、実学として有益な TOEIC 資格試験対策講義が採用され、学生たちが目標スコアを獲得することに意識が向けられている。

TOEIC のような検定試験対策の一般的な教授法は、教員が教壇に立って講義を行い、学生たちは板書をするという、「一方向的な知識伝達型授業」である（溝上, 2014）。つまり、教員が主体となる、教員中心型の教授法なのである。そのような教育環境下では、学生たちはテスト対策としてのストラテジーなどのテクニックを教員からの講義を通じて受動的に学ぶ。しかしながら、この従来型の教授法では、学生の「考える力」を育成することが難しく、昨今では学習者中心型教授法への転換が強く求められている（溝上, 2014; 松下, 2015）。この「考える力」は、学生たちにとっては、今後

社会で活躍するためにも、欠かせない能力の一つであると考えられる。

よって、本稿では、教員中心型の教授法から、学習者中心型の教授法への転換が必要であると主張する。先行研究によると、学習者中心型教授法は、グループ活動などを通じて、コミュニケーション能力や学習モチベーションの促進、さらに学習の認知的側面と態度的側面についての向上効果があるとされている（cf. 小林, 2014; 安永, 2015）。したがって、学生にもたらす効果を考慮すると、学習者中心型教授法の実施には大きな意義があることは明らかである。本稿では、教員中心型教授法を TCA (Teacher-Centered Approach)、学習者中心型教授法を LCA (Learner-Centered Approach) と呼び、TOEIC 対策を主眼に置く本学の大学共通教育英語科目授業での LCA 実践報告を行う。

本稿の構成は以下の通りである。第 2 章で、TOEIC 講義の現状と大学英語教育が目指すべき目標との乖離について明らかにする。第 3 章では、LCA を基盤とした TOEIC 講義の実践例をケース・スタディとして示し、第 4 章を本稿のまとめ

<sup>1</sup> 京都産業大学 全学共通教育センター、<sup>2</sup> 京都産業大学 共通教育推進機構

とする。

## 2. TCA による TOEIC 講義と大学英語教育の目指すべき目標の乖離？

大学共通教育英語において、一般的に、TOEIC など英語検定試験でのスコアアップを主たる目的としたカリキュラムは、その特殊性から批判を受けることが多い。主な批判としては、「大学英語教育では、もっと文化的な事や、英語という言語としての豊かさを教えるべきではないか？もっと文学作品や実際の新聞記事などを活用して、英語を学ばせるべきではないか？」といったものである。

そもそも、大学共通教育英語が目指すべきもの、もしくは育成すべきスキルは何であろうか。白杵 (2010, 2011, 2015) でも議論されているように、岡田 (2009, p.23) は、以下の6つを大学共通教育英語が実現すべき基本スキルであるとしている。

- (1) a. 論理的に読む力。問題点を見極め、情報を鵜呑みにせず判断する力 (富山 2006)。
- b. 必要な情報を聞き分ける力。
- c. 仮説を立て検証する力。図書館やインターネットなどのリソースを効果的に利用する力。
- d. 論理的に考え、筋道の通った文章を書く力。
- e. 相手の話をよく聞き、妥当な方法で自説を主張したり相手を説得したりする力。
- f. 自分の学習に責任を持ち、自律的に学ぶ力。

検定試験対策の授業に否定的な意見は、特に (1e-f) を批判の根拠としてあげることが多いと考えられる。つまり、「相手の話をよく聞き、妥当な方法で自説を主張したり相手を説得したりする力」や「自分の学習に責任を持ち、自律的に学ぶ力」は、検定試験対策を主眼としたカリキュラムでは、実現が困難であるというのである。

しかしながら、本当に実現が困難であるかどうかは議論の余地がある。それは、検定試験対策のカリキュラムに否定的な意見は、暗黙のうちに従来の TCA による講義形式の授業を想定しているところから生まれていると考えられる。確かに、一方的な情報の伝達でしかない講義形式の授業であれば、(1e-f) の実現は困難なことは容易に推測される。この点から、検定試験対策に重点を置くカリキュラムに対して、大学共通教育英語の目指

すべき目標と乖離しているという否定的な意見が導き出されるのである。しかしながら、この批判は、TCA から LCA へ教授法の転換をする事により、解消される (SCHREURS and DUMBRAVEANU, 2014; SCHUH, 2004)。つまり、学習者を主体に置いた LCA への転換により、むしろ通常の授業より効果的に (1e-f) を含めた大学共通教育英語が目指すべき目標を達成できると考えられる (PRINCE, 2004; 白杵, 2010, 2011, 2015; WEIMER, 2013)。

次章では、実際にどのように TOEIC 対策の講義において、LCA を実現しているのかを概観する。それぞれの事例では、(1e) に関して、英語で相手の話をよく聞き、英語で自説を展開することまでの指導は行われていない。大津・窪園 (2008) は、英語教育において、まずは母語である日本語の分析を通して、メタ言語知識から英語を習得すべきであると議論している。よって、論理的思考力を身につけ、自説を展開する技能を身につけるには、まず母語にて必要な知識や技能を習得することが重要であると考えられる。つまり、間接的ではあるが、LCA への教授法の転換により、(1e) の習得も可能となっていると考えられる。また、本稿での実践報告は、グループワークとペアワークを取り入れた試みである。一般に、グループワークの問題点は、フリーライダーを作ることが挙げられる。フリーライダーとは、グループワーク中に自ら積極的に参加せず、傍観者としてグループでの活動時間を過ごし、他の学生と同等の評価を得ようとする学生のことを指す (BROOKS and AMMONS, 2003)。本稿での実践報告は、このグループワークにおけるフリーライダーの問題を解消する一つの提案でもある。最後に、本学の共通教育英語の授業では、20名1クラスという少人数制を採用している。この少人数制クラスが、LCA を基盤とした TOEIC 対策授業の学習効果を最大化していると考えられる。

## 3. Learner-Centered Approach の実践

本章では、TOEIC 対策の授業における LCA の実践例を報告する。以下の実践例は、本学の共通教育英語科目 (TOEIC 対策) で実践されたものである。各クラスの受講生は約 20 名で構成されている。学生を主体に設計された教授法は、学生たちに考える力を育成するために有意義な学習の場を提供できたと考える。

### 3.1. 役割分担を基盤としたグループワーク

近年の大学教育一般において、従来型の TCA か

ら LCA への転換が要求される中で、話し合いの技法を用いた、グループワークを取り入れる授業は多く提案されている。しかしながら、グループワークを遂行する中で、様々な問題も浮き彫りとなってきている。それは、グループワークに自発的に参加しない、フリーライダーの存在と学生の性格や学習方法などの違いにより生じる問題である。また、グループ活動への貢献度が低い学生は、他の学生に悪影響を与え、学習モチベーションを下げる要因になることも先行研究で報告されている (BROOKS and AMMONS, 2003)。

本節での実践例は、これらの問題を打開するためにデザインされた新たな教授法である。具体的には、グループ・ディスカッションでの活動目的を明確にし、グループメンバーの一人一人に明瞭な役割を与えることで、これらの問題を未然に回避する方法論である。本節では、この方法論を Distributed Role Method (DRM「役割分担法」)と呼び、その手順と効果を示す。本節で示す実践例は、本学で 2015 年春学期に共通教育英語科目である TOEIC 対策授業 (1 年初級 4 クラス・2 年初級 4 クラスの計 8 クラス) で、第 5 週目から第 15 週目の授業で実施された。また、学習内容は TOEIC Part 5 形式の問題に焦点を当てた授業である。

それでは、今回実施した DRM の実践の手順を説明する。第一に、学生は各自で与えられた問題を解く。その際には、制限時間が設けられ、全員が同じ問題を同じ時間内で解答する必要がある。第二に、学生を複数のグループに分割する。グループメンバーの数は 3～4 人となるように調整し、各グループの学生に、互いの顔が見えるよう、机を向かい合わせて座るように指示する。これは、グループメンバーがコミュニケーションを取りやすい環境を整えるためである。ここまでの過程は、通常のグループ学習を基盤にした授業と大きな違いはないと考えられる。そして、以下の (2) に示した役割分担を行う第三段階が、DRM の根幹となる。グループの構成員が、ディスカッションを行う際に、(2) に示す役割をそれぞれに指定することで、学生一人一人がグループ内で果たすべき役割を明確にするのである。

## (2) DRM における役割

- a. 進行係 (Discussion Leader)
- b. 書記係 (Note-taker)
- c. まとめ係 (Organizer)
- d. 発表係 (Presenter)

まず、(2a) の進行係は限られた時間の中でグループメンバーの意見を引き出す役目を担う。進行係は、決して自分の意見を強く押し通すことなく、グループメンバー全員の意見を引き出すことが主な役割である。また、メンバーより出された意見にコメントをしたり、他のメンバーからのコメントを促したりする役目もある。次に、(2b) の書記係は、進行係により引き出された意見をノートに記録することが、その役割となる。この書記係には、わかりやすく情報を簡潔に整理する能力が必要とされる。3 つ目の役割である (2c) のまとめ係は、書記係の記録を基に発表用の発言内容を取りまとめる。最後に、(2d) の発表係はグループを代表して、グループの意見をクラス全体に発表する役割を担うのである。また、3 人グループにおいては、1 人が書記係とまとめ係を兼任することもある。

各グループで役割分担を行った後に、教員がディスカッション・トピックを与え、学生はグループで話し合う。それぞれのグループの学生は、分担された役割を果たしながら、グループの「答え」を導き出す。具体的には、TOEIC のパート 5 の問題であれば、解答とその根拠に関して話し合う。1 回のグループ・ディスカッションで取り入れた問題数は 3 問程度であったが、これは、統一カリキュラムのシラバス通りに進行し、教科書に従った通りの問題数である。つまり、本手法を取り入れることによって、TCA と比べて授業進度に遅れが生じることはないのである。

十分な話し合いの時間をとった後に、最後の工程として全体発表を行う。各グループの発表係は、グループで話し合った問題の解答とその根拠を述べることとなる。教員は、発表係に挙手を促し、各問題につき 1 グループを指名し、全体に発表をしてもらう。その発表時に、解答根拠の説明が不十分であった場合には、別グループに追加説明を求める。正確な解答と十分な解答根拠が述べられた場合には、黒板に作られたグループ点数獲得表に 1 点ずつ加点をしていく仕組みである。また、発表が終わると、グループ内で役割をローテーションし、1 回の授業で全員が全ての役割を経験するように、この話し合いと発表の過程を繰り返すのである。ここまでの過程をまとめると、(1) 個人による問題解答、(2) グループ・ディスカッション、(3) 全体発表の三部構成となっている。

この教授法で重要なのは、単にグループ内で役割分担をし、一度の発表で終わることなく、役割を変えながら、グループメンバー全員が全ての役割を経験することにある。また、この DRM を実

践することが可能になったのは、1クラス20名という少人数制クラスでの授業であったことが大きいと考えられる。後述するが、本活動での教員の役割はファシリテーターである。例えば、一般的な30～50人規模のクラスでは、本活動は困難であることは容易に想像でき、今回報告するような成果は得られなかったことが予想される。

次に、DRMにおける教員の役割を明確にする。学生が話し合っている間、教員は各グループを巡回し、質問をしたり、グループ内での役割の認識を強めるために指示を促したりする、ファシリテーターとしての役割を担うことになる。例えば、話し合いがうまく進んでいないグループには、理解の深化につながる質問を投げかけたり、進行係にメンバーの意見を聞くように促したり、まとめ係に発表内容を簡潔にまとめるように指示したりするのである。この学習過程において、学生は教員から解答やその根拠を受動的に得るのではなく、グループでの話し合いを通して主体的に考えることが可能になるのである。

LCAにおけるグループでの話し合いに重要で欠かせないものは、協働学習の精神と意義である。講義中心授業のTCAでは協働学習が否定的に捉えられる一方で、LCAでは肯定的に捉えられる傾向にある(長濱・安永, 2010)。学生の中には、TCA環境に慣れ親しんでいるため、グループで話し合いながら答えを導き出す、という作業には抵抗を感じた者もいたと推測される。また、実際にグループワークの手法を繰り返し練習することは時間がかかる。しかしながら、経験や成功体験を積み重ねる上で、認識の土台作り(scaffolding)は、学習段階として欠くことはできない要素である。今回の実践報告であるDRMを採用した授業では、学生全員がグループの中で役割を担い、グループに貢献し、成功を収める過程を何度も経験した。そうすることによって、積極的に自発的な学習環境を学生自身で作ることが可能になったと言える。さらに、授業の中で何度も成功体験を与え、理解することの楽しさを実感させることは、学生の自信に繋がると考えられる(土屋, 2010)。

実際の教室では、グループ点数獲得表に加点がされていくたびに歓声が起こり、グループ間で競い合い、より良質な発言内容が得られた。第10週目の授業からは、得点表を排除したが、学生たちのモチベーションは下がることなく、有意義な全体発表を行うことができた。これは、今回のDRMでの成功体験や達成感は、個人のものでなく、仲間と共有されたものであることが大きかったためだと予測される。したがって、DRMは協働

の精神を身につけるための方法として有益なものであったと考えられる。このことも本節で紹介したDRMの効果である。

実際に、学生から得た感想には、「グループで答えを出し合うので、楽しかった」、「クラスメイトとコミュニケーションが取れて楽しかった」などがあった。資格試験対策の授業内容は、決して易しいものではないが、学生たちは他者との交流から楽しさを見出したことがわかる。また、グループでの学習の理論や個人の役割を理解した上でのグループ・ディスカッションが学生に満足感をもたらしたのではないだろうか。その一端は、「自分は喋りたいけど周りに遠慮して発言できなかったが、グループだとできる。」という感想からも垣間見ることができる。学生全員が発言をし、授業を運営する環境を作ることは、学生の積極性や自律性を育成するばかりでなく、個性も発揮できる環境作りにも繋がっていくと考えられる。

このように、LCAを基盤にしたDRMの授業は、フリーライダーの出現を未然に防ぎ、学生全員が協力して積極的にグループワークに従事し、コミュニケーションを通じて自ら考えることを可能にするのである。そして、それは、学生自らが達成感を味わうことに繋がる。この効果は、LCAだからこそ得られる教育的効果であると言える。また、今後社会へ巣立つ大学生にとっては、協働の精神を身につけることは重要なことである(長濱・安永, 2010)。個人志向が重視されるTCAよりも、学生自身が協働の意義を理解した上で学ぶLCAの方が、今後の社会に求められる技能を育成することができる教育法であると考えられる。

### 3.2. ジグソー法を基盤とした効率的なペアワーク

本節では、LCAを取り入れた1年初級3クラス、および1年中級4クラスのTOEIC試験対策講義の最終週に行ったジグソーを基盤としたペアワークの実践報告を行う。各クラスの受講者数は20名前後である。本手法は、準備が最小限で済み、実施の時間も抑えられる。それでいて、クラスの学生一人一人が、能動的に学習する機会を持ち、受動的に講義を聞くだけにならないという点で、非常に効率的なペアワークであると言える。

本講義では、LCA推進型授業としてジグソー(Jigsaw)を取り入れた。ジグソーとは情報格差(Information gap)を利用した学習方法の一種である。以下に、今回実践したジグソーを活用した授業の概要を述べる。実際に使用した問題は、TOEIC Part 5形式の16問である。第15週目の授業に復習テストとしてこの16問を解答させた後、

復習および学習内容の強化に本手法を用いた。

ジグソーを用いた本教授法は大きく2段階のペアワークから構成される。第一段階がエキスパートを作るためのペアワークおよびグループワークであり、第二段階がジグソーを活用し、お互いに相手が持っている情報を教えあうペアワークである。便宜上、16名の受講生からなるクラスでの実践を例として、以下にその手順を説明する。

第一に、学生をペアにわけ、各ペアに4問ずつ問題を割り当てる。学生たちは、教科書や辞書を参照しながら、正答および解説を考える。ある程度の時間が経過したら、同じ課題について考えていた別のペアと合流させ、情報交換をしながら、理解の深化を促す。この様子を示したのが図1である。四角(□)は座席を表し、丸(○)は学生を示している。ここでは、学生に割り当てられる問題4問を、問1~4を課題A、問5~8を課題B、問9~12を課題C、問13~16を課題Dと表している。これは、ジグソー法におけるエキスパートの養成を行う活動段階である。ここでいうエキスパートの養成とは、問題の解答法を熟知し、他者に口頭で説明できるほどに理解を深めるということの意味する。この間、教員は巡回し、必要に応じて質問を受け付け、正しい解説を作れているかを確認する。今回は復習ベースで本手法を実施したため、前提として、基礎的な理解が出来ているものとして活動を進めて行くことが可能であった。また、理解が不十分な学生は、同じ問題を割り当てられた学生同士で話し合いながら理解を深めることができる。したがって、第二段階で新しくペアを組んで、情報交換を行う活動中につまずくことは少なかった。問題によっては、設問に関連のある部分だけを見て、最短で正答へとたどり着く方法を見つけるだけで「解説」として不十分に終わってしまうことがある。しかし、本活動では設問に解答するためには直接関係ない重要単語や、関連項目で他の学生に伝えた方がいいものは、この段階できちんと整理し、準備しておくことを

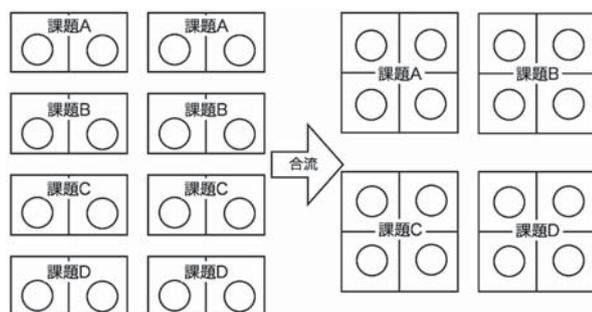


図1. エキスパートの養成

求めた。このエキスパート作りまでに要した時間はおよそ15分程度である。

各課題のエキスパートが完成したら、第二段階として、ジグソーを活用したペアワークへと移行する。この活動の主たる目的は、コミュニケーションを用いて情報格差を埋めることである。実際の手順としては、まず、第一段階のペアを解消し、異なる人とペアを作らせる。図2にあるように、課題Aのエキスパートと課題Bのエキスパートでペアを組ませる。そこで、お互いに自分が第一段階で担当した課題の解説を行い、パートナーの課題の内容も把握する。つまり、課題Aのエキスパートだった学生は、課題Bの内容を、対話を通じて得ることになる。この新たに得られた情報をB'と表す。対して、課題Aのエキスパートとペアを組んだ課題Bのエキスパートは、新情報としてA'を受け取る。もちろん、他のペアでも同様のことが行われ、この活動の結果を示したのが図3である。本手法をスムーズに実施する際に大切なのは、座席の位置である。初めに、図2に示したように学生を着席させ、情報交換後、図4に示すように「右側の列の学生だけが前にふたつ進む」ように座席を移動させることにより、最後までうまく情報交換が行われる。つまり、課題AとB'の解説情報を持つ学生は、課題DとC'の解説情報を

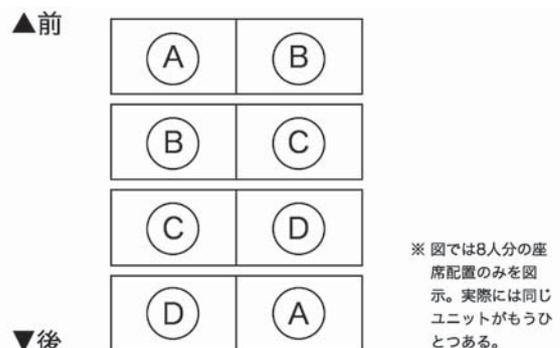


図2. 最初の座席配置

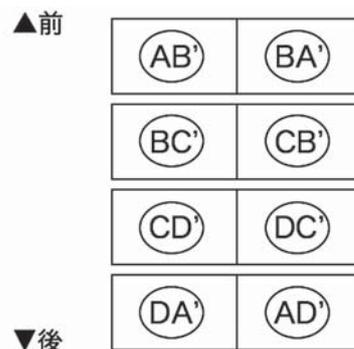


図3. 1度目の情報交換後

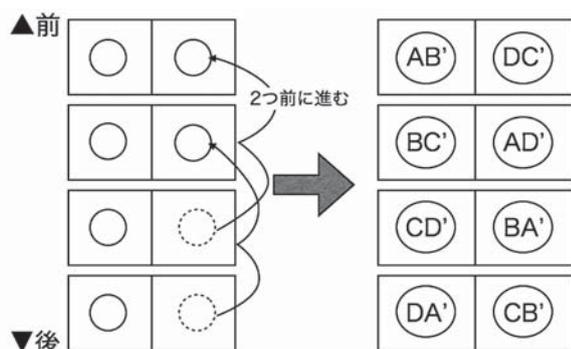


図 4. 座席移動の方法とその結果

持つ学生とペアを組むことになり、ここでは、B'とC'について情報交換が行われる。誰がどの情報を持っていて、次に誰が誰とどの情報を交換するのか、という複雑な部分を、座席を動くことで機械的に処理し、煩雑で混乱を招きがちな部分を解消している。図4の状態の情報交換を行った後、もう一度同様の座席移動と情報交換を経て、各学生はすべての課題の解説内容を把握することになる。この第二段階全体の所要時間は30分程度であった。

本講義で実施したジグソー法に基づくペアワークのポイントをまとめる。第一のポイントは、エキスパート養成段階で、ただ問題を解くためだけの解説で終わらせないようにすることである。正答と解答根拠を見つけること以外に、その他の重要事項を話し合わせることにより、学生はコミュニケーションを通じて、何が大切であったのかを自らで発見できるように促した。

第二のポイントは、教員の役割である。本活動中の教員はファシリテーターとして機能するように心がける必要がある。本教授法の第一段階である、エキスパート養成時における解説の完成度が、第二段階でのジグソーを通してクラス全体に波及することも告げ、学生個人の学習に対して一定の責任を負わせた。つまり、一人一人が課題に真剣に取り組まないと、クラス全体に迷惑がかかる仕組みである。また、ジグソーにより、全ての課題の情報交換が終わった後に、教員によるまとめをすることも意図的に避けた。これは、学生自身が自らの学習への責任を持つようにし、主体的な学習活動へとつなげていくためである。

第三のポイントは、学生に自分の言葉で解説を発信できるように理解を促すことである。この手法では、学生がすでに自分が持っている情報を繰り返し説明するだけでなく、パートナーから聞いたことや、新しく得た知識を、すぐに次の段階で自分の言葉で説明しなければならない。したがっ

て、学生は相手の解説をよく聞き、次に自分が正しくそれを説明できるように、きちんと理解しなくてはならない。もし理解できなければ、ペアの相手にさらに解説を求めても良いが、教員に助けを求めずに、学生間で解決するように促したこともポイントである。

この手法を取り入れた授業の効果として、第一に、フリーライダーの出現を未然に防ぐことができるということが挙げられる。学生全員に平等な学習責任が与えられるため、人任せにすることができず、適度な緊張感を持って課題と活動に取り組むことになる。

第二に、課題や問題に関する知識の深化である。学生同士で課題について話し合うため、学習知識がより広く、深く発展する。また、それぞれのペースで解説が進むため、学生間で分からないことを気軽に聞き直すことが出来る。教員主導で進める場合によく起こるような、「理解できないまま置いていかれる」という心配は少ない。実際に、言葉を尽くしてパートナーに説明する姿は印象的であった。

第三に、クラス全体に活気が生まれることである。いつもなら眠そうに教員の解説を聞いている学生も含め、全員が積極的にペアワークに参加している様子が見られた。学生からも「今まで話したことがなかったクラスメイトとペアワークが出来て新鮮だった。」との意見があり、次々にペアを変えて行くことにより、適度な緊張感と新鮮さを生むことが出来た。このようなクラスの活性化や雰囲気の向上はこの手法がもたらす副次的な効果であるが、結果として学生間のつながりを強め、協働によって課題を解決していく基盤を作るきっかけになるものと考えられる。また、学生たちは、コミュニケーションを通じて他の学生に教えるため、より良い伝達方法を工夫することになる。これにより、社会コミュニケーション能力の発達も期待される。

以上のように、この手法は、グループワークやペアワークにおける懸念材料であるフリーライダーの出現を未然に防ぐことが可能になるだけでなく、上述したような多くの教育的効果および授業運営上の利点も認められる。しかし、この手法は、まだLCAを十分に反映しているとは言い難く、改良の余地も大きいだろう。WEIMER (2013)では、LCAを実践するための5つのポイントとして、(1) 教員はファシリテーターとしての役割を担うこと、(2) 学生に学習内容や評価に関する権限を与えること、(3) 学習内容(教科書)は、あくまで学習の「素材」であること、(4) 学生に学

習への責任を持たせること、(5) 評価の過程と目的は、学生間の建設的なフィードバックを基盤に、自己評価能力と学生間評価能力を促進すること、としている。本節で報告した実践では、上記の(1)、(3)、(4) に関してはある程度実現できていると考えられる。よって、今後の課題としては、今回の報告での教授法に、学生間の評価や学生自ら毎回の学習目標を立てさせるなどの活動を導入し、さらなる LCA 型の授業へと発展させる必要があるのではないかと考えている。

#### 4. まとめ

本稿では、大学英語教育における LCA の実践報告を行った。第 2 章では大学教育における英語カリキュラムの問題点を明らかにし、第 3 章では、少人数制を採用している資格試験対策授業での事例を挙げた。

近年の大学教育では TCA から LCA への転換が求められている。その背景には、大学生に求められている社会能力として、(1) 協働社会の中で有能に振る舞えること (長濱・安永, 2010)、(2) 他者の意見を傾聴し、自説を述べることができる、適切なコミュニケーション能力を有していること、(3) 自らに責任を負わせ、自律的に学ぶ能力を備えていること (岡田, 2009)、が挙げられる。先行研究では、LCA を基盤とした授業は、コミュニケーション能力・発表能力・論理的思考の育成や授業態度の向上に寄与することが報告されている (長濱・安永, 2010)。対して、本稿の実践報告は、実質的な結果が求められる検定試験対策の授業においても LCA の導入が可能であることを示し、検定試験対策の授業においても教授法の転換により、社会のニーズに対応する授業を提供できることを示した。

加えて、本稿でのグループワークとジグソーを用いた LCA は 1 クラス 20 名少人数制だからこそ、より効果を発揮すると思われる。なぜならば、学生が話し合いを行っている最中に教員が巡回し、正答及び解説を確認できるのは、最大でも 5 グループ程度である。それ以上に多くなれば、各グループに対し、十分な助言を与えることが出来なくなり、早々と話し合いを終えたグループは時間を持て余すことにもなりかねないからである。もちろん、グループ数を少なくし、グループ内のメンバーを増やすことも可能ではあるが、そうするとグループ内にフリーライダーが出現する可能性が増す。本活動を実施したクラスは 16 ~ 20 人のクラスであったが、グループの構成人数や課題

の割り当てを工夫することで、良い学習効果を得ることができたと考えられる。

TOEIC 資格試験対策授業で実践された LCA は、試験対策ストラテジー習得などの認知的学習能力のみならず、社会適応能力などの副次的な能力の習得にも繋がる。本稿は実践報告であるので、LCA と TCA で得られる資格試験の結果に見られる効果の違いに関しては、今後の研究課題とする (cf. PRINCE, 2004)。

#### 謝辞

本稿を執筆するにあたり、共通教育推進機構 Michael Holsworth 氏との議論は大変有意義なものであった。ここに感謝の意を表す。尚、本稿における不備などに関しては、全て筆者の責任である。

#### 参考文献

- BROOKS, C. M., AMMONS, J. L. (2003) Free riding in group projects and the effects of timing, frequency, and specificity of criteria in peer assessments. *Journal of Education for Business*, 78 (5) : pp.268-272.
- 松下佳代 (2015) ディープ・アクティブラーニングへの誘い, 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編 ディープ・アクティブラーニング. 勁草書房, 東京 : pp.215-240.
- 溝上慎一 (2014) アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換. 東信堂, 東京.
- 長濱文与, 安永悟 (2010) 大学生の協同作業に対する認識の変化 : -対話中心授業と講義中心授業を対象に- (<特集>協働). 人間関係研究 9: pp.35- 42.
- 岡田圭子 (2009) General で Academic な共通英語教育とは -大学における実践からの提言. 英語教育 57 (1), 大修館書店, 東京 : pp.22-24.
- 大津由紀雄, 窪菌晴夫 (2008) ことばの力を育む. 慶應義塾大学出版会, 東京.
- PRINCE, M. (2004) Does Active Learning Work? A Review of the Research, *Journal of Engineering Education* 93 (3) : pp.223-231.
- SCHREURS, J., DUMBRAVEANU, R. (2014) A Shift from Teacher Centered to Learner Centered Approach, *iJEP* 4 (3) : pp.36-41.
- SCHUH, K. L. (2004) Learner-Centered Principles in Teacher-Centered Practice?. *Teaching and Teacher Education* 20: pp.833-846.
- 富山真知子 (2006) ELP (英語教育プログラムの目的), 富山真知子編 ICU の英語教育 -リベラル・アーツの理念のもとに. 研究社, 東京.

- 土屋麻衣子 (2010) 英語が苦手な理系学生を対象としたワークショップ型英語授業の効果. 工学教育 58(3): pp.44-50.
- 臼杵岳 (2010) 大学英語教育における ESP の新視点—パラレルモデルを基盤とした講義の実践—. 福岡大学言語教育研究センター紀要 9: pp.121-136.
- 臼杵岳 (2011) ESP の新視点—あれから一年後—. 福岡大学言語教育研究センター紀要 10: pp.43-52.
- 臼杵岳 (2015) 大学英語教育における Learner-Centered Approach の実現. 福岡大学言語教育研究センター紀要 14: pp.109-123.
- WEIMER, M. (2013) *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice* [2<sup>nd</sup> ed.]. Jossey-Bass, San Francisco.

approach, Small-size class, Teacher-centered approach

---

2016年1月14日受理

1 Center for General Education Kyoto Sangyo University

2 Institute of General Education, Kyoto Sangyo University

---

## Introducing the Learner-centered Approach in University English Education — A Case Study on TOEIC-oriented Classes in Japan —

---

Ayami MURAKAMI<sup>1</sup>, Keiichi ITO<sup>1</sup>, Takeshi USUKI<sup>2</sup>

The aim of this paper is to argue for the pedagogical shift from a traditional Teacher-Centered Approach (henceforth, TCA) to the Learner-Centered Approach (henceforth, LCA). A typical TCA is a so-called lecture style, which is common in Japan. In this pedagogy, the content of the course is transmitted from a teacher to students in a passive way. There have been many of criticisms of a typical TOEIC-oriented class where the main aim is to prepare students for the test. The main claim is that students cannot acquire fundamental skills that they should through required English classes in a university context (cf. Okada 2009; Usuki, 2010, 2011). This paper will demonstrate that this argument is not adequate and it can be overcome by introducing LCA (Weimer, 2013). In LCA, the role of the teacher is transformed to that of a facilitator, and this pedagogy fosters autonomous learning on the part of the students. Furthermore, two case studies that have successfully adopted LCA are presented. Each case study reports how LCA was applied in a TOEIC-oriented class that optimized the small class size with approximately 20 students per class.

KEYWORDS: Facilitator, Jigsaw, Learner-centered