

グループワークが文法知識の獲得と 授業の満足度に及ぼす影響 ー中国人の初級日本語学習者を対象としてー

宋 馨華

要 旨

中国では構造シラバスを使い、一斉授業で教師が文法を細かく説明し学習者に理解させるという指導法をとってきた。しかし、多くの初級日本語学習者が日本語の文法に苦手意識を持っている。そこで、文法の教え方を検討することにし、本研究では、岡崎・岡崎(2001)の主張に示唆を得て、グループワーク（小グループでタスクをすること）が日本語の文法知識の獲得と授業への満足度の向上に有効に働くかを実証的に探ることにした。具体的には、教師の説明を中心とする従来とおりの学習法をとる群を統制群とし、学習者同士がグループで文法に力点を置いたタスクを行う群を実験群としてその差を考察することにした。中国青島大学師範学院英語学部の3年生（日本語の初心者）の既存の2つのクラス（それぞれ42名）を調査対象とした。

2つの群で毎回行った文法テストの結果を数値化し比較した結果、グループワーク群が従来群よりテスト得点の平均点が有意に高く、文法知識の習得に効果のあることが示唆された。また、学習者の授業に対する満足度を調べるために、質問紙調査を行った結果、グループワーク群の方が楽しさにおいても高く評価されていることが分かった。

【キーワード】 グループワーク、 文法知識、 タスク、 クラス活動

1. はじめに

近年、中国では日本語を学習する人が増えてきた。しかし、日本語を学び始めた初級者の段階で、日本語文法を苦手とするものが多くなることが問題となっている。特に副専攻として日本語を学ぶ学習者に日本語文法に苦手意識を持つものが多い。その理由は幾つか考えられるが、一つには日本語は文法構造において中国語と大きく異なり、この違いが難しさに関与していることが考えられる。したがって、文法指導のあり方について焦点化して考察する必要があると考える。

現在の中国では構造シラバスによる授業が多く行われ、そこでは教師が一斉授業で一方向的に文法を説明し文法知識を獲得させることが目指されている。例えば王(2004)によると、中国の大学で行われてきた従来の初級精読授業（従来文法指導を中心とする授業）では、教師は学習者に日本語の文法に関する知識を詳細に与え、適量の例文を挙げて学習者の理解を促してから、学習者にキューを与え、それを使って文を作らせたり、中国語の文を与え、それを日本語に訳させたりするというアウトプット活動を行うのが普通であるという。

しかし、多くの学習者が文法に苦手意識を持っている現状を考えると、こうした指導法は文法知識の供与に相当の時間を費やしているにもかかわらず、学習者は苦手意識をもち、その解消にはあまり効果が出ていないことが分かる。実際、初級日本語の授業では、教師が大部分の時間を文法解説に費やすことも少なくなく、その場合、授業中指名される学習者は少数に限られ、指名されない学習者はもっぱら教師の説明を聞くだけに終始する。そのため、学習者は文法について教師から与えられる知識を自分が既に持っている知識と対照し吟味する機会が少なくなることが考えられ、文法の指導法に対し再考の余地があるといえる。

岡崎・岡崎(2001)では日本語授業の様々な局面にグループワーク¹を導入することを提案している。それによれば、どんな学習においても、他の人の別の視点が導入されれば新たな学習の過程が引き起こされやすく、また学習に広がりや深まりが期待されることから、日本語教室でも、グループワークは豊かな可能性を提供できると述べている。グループワークは、文法などの知識獲得よりは、意思疎通する力の向上など、言語運用面に力

点を置いた指導法として注目されることが多い。しかし、文法知識の獲得にもグループワークは効果が期待できるだろうか。グループワークでは、一人一人が自分の知識を吟味することが要求される。また、これまでの「教師の目標文法の説明→学習者の理解」という一方向的で受動的な授業形態を双方向的で能動的な授業形態へと変え、それが学習者の授業に対する満足度を高め、学習意欲を高めることで、結果的に文法知識の獲得に間接的な効果をもたらすことが期待される。

そこで、本研究では、中国で主に用いられている従来型指導法とグループワーク指導法とを文法知識の獲得という面から実証的に比較し、グループワーク指導法が日本語の文法知識向上を図る方法として有効かどうかについて考察することを目的とした。

2. 先行研究

ここで、本研究に関連する先行研究を簡単に分類して、概観してみる。

まず、グループワークについてはいくつかの先行研究が行われている(出口 2001; 李 2003; Beckman 1990)。それらの結果をまとめると、授業中にグループワークを導入することで、学習者間の学業の達成や協働的態度の育成にプラスに作用し、学力の向上などにおいて効果が高いことが指摘されている。しかし、学習者のグループワークの結果を実証的に検討することがなされておらず、また文法能力の向上や文法知識の獲得などには触れられていない。

次に繰り返しの役割についての研究(久松 1999; 徐 2002)では、学習者同士のやり取りには、教師に向かう時より、繰り返し、言いよどみ、言い直しが多く、繰り返せることで記憶が強化され、記憶したことが長く維持されていることが示されている。グループワークを行うことは、結果として学習者間で何度も繰り返しやり取りが行われることになる。

また、教室活動における授業への満足度、楽しさに関する研究(岡崎・伊藤・杉浦・高橋・張・徳永・村上 1999; 三矢 1999; Green 1993)では、学習者同士の対面による活動の多い授業は満足度が高く、能動的な教室活動で楽しさが多く見られることが明らかになっている。

以上の先行研究の成果は、教室活動でタスクを用いるグループワークをうまく用いれば、学習者同士の主体的なやり取りが多くなることで、楽しく学べ、そして満足度が高くなり、結果として学習者の外国語習得により効果をもたらすことを示唆している。

中国での日本語教育については、グループワークを扱った研究、とりわけ、日本語の文法知識を獲得するという観点からのグループワークを扱った研究は筆者の知る限りない。

このようなことから本研究では先行研究を踏まえたうえで、以下のような研究仮説を立てて、実証的な検討を行うこととした。

3. 研究課題

従来型指導法は文法知識注入を重視する指導法である。この指導法では、一方的に教師から学習者に知識を注ぎ、学習者に運用する機会がほとんど与えられず、授業中の学習者の発話頻度も少なくなることから学習者にとっては受動的な授業となる。また専ら与えられた文法知識の理解に時間が割かれることから学習者の学習意欲が高くない問題があることが考えられる。

これに対し、グループワーク指導法は、授業が教師と学習者、学習者同士という点で双方向的に行われ、活発で楽しい雰囲気になることが考えられる。この指導法では、学習者の主体性が重視され、授業の中で多くの発言の機会を与えられることから能動的な授業になり、文法知識注入は最小限にとどめられ、時間の多くは運用力の向上に費やされる。そして運用する能力が上昇することで、文法知識の獲得の面にもプラスの効果がもたされることが予測される。以上から、グループワーク指導法は従来型に比べて文法知識の獲得に役立つことが期待できる。

本稿ではこれらの点を実証的に調べ検証することを目的とした。発話頻度について、久松(1999: 111)では、Long, Adams, Mclean & Castanos(1976)やPica & Doughty(1985)などを引用し、「学習者同士のグループワークの方が教師による一斉授業の場合に比べて、学習者の話すチャンスが多く、また話す量も多く、発話機能の面でもバラエティーに富む」ことが指摘されている。この指摘から、グループワーク指導法は従来型の教師の一斉授業に

よる指導法に比べて学習者の発話頻度が高くなることは明らかなので、本研究では学習者の発話頻度の調査は省略することにした。従って、本研究の研究課題は以下の2点となる。

研究課題(1): 教師の説明を中心とする従来法より、グループワークのほうが文法文型の学習効果が高まるか。

研究課題(2): グループワークは従来型と比べて、学習者の学習不安を軽減し、活動の楽しさを感じさせ、学習動機を高めるか。

4. 調査

4.1 対象者

青島大学師範学院の英語学部3年生(日本語の初心者)の2つのクラスを調査対象とした。

実験群 42 名(日本語以外の他の専門分野を進学希望している 5 名が含まれる)で、統制群 42 名(日本語以外の他の専門分野を進学希望している 4 名と海外留学希望者 1 名が含まれる)の合計 84 名である。

3 年生は日本語ゼロから日本語学習を始めるので、調査開始段階での実験群と統制群の起点は日本語力においては同じであると言える。授業後に処遇により違いが出るかどうかを調べるために、調査開始の時点で文法項目を対象として事前テストを実施した。問題は穴埋め形式をとり、重要な助詞や動詞の変形についての知識をテストするものである。予習をしてきた学生もいたため、このテストは全員がゼロ点とはいえないものの、採取したデータでは、個別の成績、平均点共に2つの群の間には有意な差がなかった。

4.2 実施時間

実施時間は2003年9月30日から12月2日までである。

授業は2コマで80分であり、週に2回行い、実験は毎回15~20分で、週2回×8週=計16回行った。

4.3 実験方法

1 人の担当者が同じ授業のステップで統制群と実験群にそれぞれ従来法と実験法で『日中交流標準日本語』の第5課から第12課までを教材として教えた。授業の流れは、以下の表1のように実施した(教案例は稿末資料を参照)。

表1 授業の流れ

時間割	統制群	実験群
20 分間	単語の学習	単語の学習
5 分間	事前テストとしての五つの穴埋めテスト	事前テストとしての五つの穴埋めテスト
15 分間	教科書に書いてある文法と例文の説明 短文作り、翻訳	タスクを用いたグループワーク
10 分間	休憩	休憩
5 分間	学習者からの質問に答える	フィードバック
20 分間	本文の学習	本文の学習
15 分間	教科書の練習問題をさせる	教科書の練習部分をさせる

これらの授業を行った後に、前項の研究課題(1)を検証するために次のようなテストを実施した。教科書の内容に即して2つの課程(第5課と第6課、次に第7課と第8課...)が終了するつど小試験を行い、最後に総合テストを実施し、その成績によって、違いを推測することとした。毎回の試験は50点満点である。採点は目標とする文法項目を正確に使えるかどうかだけに着目して点数をつけた。文法の試験なので、単語の訳の正誤については加味しない。例えば、「小王在书店买了一本字典」の訳文では、「王さんは书店で字典を買いました。」と回答があった場合、単語の訳としては間違いがあるが、助詞の「は」「で」「を」と動詞の「買いました」の使い方が正しいため、満点の4点を与える。これに対し、「王さんは本屋に買ません辞書が。」は単語が正しいが、2つの助詞と動詞の過去形とを間違えたため、正しい助詞「は」にのみ1点を与える。

また、同じく研究課題(2)を検証するために両群の学習者全員から質問紙調査を行った。質問紙調査の分析を通して、主に学習者の満足度を考察した。受講者全員を対象として月に2回、合計4回実施した。質問紙調査の質問項目は岡崎ら(1999)の質問紙と清華大学の授業評価調査を参考にして合計7項目の質問を作った(詳細は稿末の資料参照)。各項目に対してそれぞれ「強く賛成」から「強く反対」までの5段階評定を求めた。毎回、各質問項目に対して得られた評定を、「強く賛成」を5、「賛成」を4、「賛成でも反対でもない」を3、「反対」を2、「強く反対」を1と数値

化した。

5. 結果と考察

5.1 テストの結果と考察

テスト成績のデータ処理の結果は次の通りである（有意性は全て 1%水準）。

表 2 第 1 回の小テスト

対象	人数	平均値	標準偏差	有意差
統制群（全員）	42	34.1190	8.4657	なし
実験群（全員）	42	38.2143	8.8498	
統制群（除外 ²⁾	37	36.2703	6.4059	あり
実験群（除外）	37	40.7027	5.9201	

表 3 第 2 回の小テスト

対象	人数	平均値	標準偏差	有意差
統制群（全員）	42	37.3810	8.4246	なし
実験群（全員）	42	41.6667	7.5050	
統制群（除外）	37	39.5676	6.1307	あり
実験群（除外）	37	43.7838	4.6615	

表 4 第 3 回の小テスト

対象	人数	平均値	標準偏差	有意差
統制群（全員）	42	37.8333	8.35761	あり
実験群（全員）	42	43.4286	6.96032	
統制群（除外）	37	39.6757	6.9284	あり
実験群（除外）	37	45.2432	4.6392	

表 5 第 4 回の小テスト

対象	人数	平均値	標準偏差	有意差
統制群（全員）	42	36.6905	8.3447	あり
実験群（全員）	42	41.3333	6.9657	
統制群（除外）	37	38.2703	7.4074	あり
実験群（除外）	37	43.1892	4.7072	

表 6 総合テスト

対象	人数	平均値	標準偏差	有意差
統制群（全員）	42	36.2857	9.1206	あり
実験群（全員）	42	42.7857	5.7828	
統制群（除外）	37	38.3514	7.4506	あり
実験群（除外）	37	44.5135	3.4851	

表 2 と表 3 から分かることをまとめると次のようになる。

- 日本語以外の専門分野の大学院に進学を希望する学習者 5 名を含めると 2 つのクラスの間には平均値に有意差がないという

ことである。

- それらの学習者を除くと 2 つのクラスの平均値には有意差がある。

学習初期においてはこの 5 名の学習者は指導法の影響を受けなかったと言える。しかし、学習が進むに伴い、他の学習者と同じ傾向を示すようになったと言える。また、表 4、表 5、表 6 からは、日本語以外の専門分野の大学院に進学を希望する学習者の有無とは関係無しに、2 つのクラスの平均値には有意差が生じているということが分かる。

テストの結果から次のことが分かった。実験群は統制群と比べると、文法テストの得点において有意に平均値が高いことから、グループワークは従来型指導法に比べ文法文型の学習に良い影響を与えたことが分かる。文法項目をめぐって学習者同士が疑問を出したりそれに答えたりするやり取りは、一方的に教師から指導を受ける場合より、より知識獲得がしやすいからであろうと解釈できる。

グループワークによる指導法は運用面における効果があると言われている。しかし、本研究では、文法知識の獲得という面からも効果があるということが示唆されたことになり、注目に値すると考えられる。

5.2 質問紙調査の結果と考察

表 7 は、質問項目毎に、平均値及び標準偏差と有意差の有無を示したものである。問 1、問 4、問 6、問 7 は問題の相違点から、逆に 1、2、3、4、5、として数値化したものである。

表 7 から、問 2 の「楽しさ」については実験群では学期を通して平均して 3.6 から 4 の間で比較的高い評価を得ていることが分かる。他方、統制群では 2.8 から 3.2 の間で比較的低い評価であることが分かる。そして、問 3「好感度」も実験群はずっと高い評価を得ていると言える。また、各回の調査を通して、問 2 の「楽しさ」と問 3 の「好感度」は 2 つのクラスに統計上の有意差がある。実験群と統制群を比べると、実験群の方が全体的に平均値が高いため、実験群のほうが満足度は高いと言える。問 4～問 6 では有意差が見られない。問 1 の「日本語の難しさ」と問 5 の「他人と練習の意欲」の間では授業によっては差があることが分かる。問 7 の「授業以外の勉強の時間」

では大きな差がないことが分かる。以上の結果を見ると、研究課題(2)の「学習者の不安を軽減」についてははっきりした効果が見られない。一方「活動の楽しさを感じさせる」については効果が

あったといえる。グループ活動による学習は、学習者に活動することへの満足感を与え、これが学習意欲向上につながることを示唆された。

表 7 アンケート調査の結果

	対象	分類	問 1	問 2	問 3	問 4	問 5	問 6	問 7	有意差の有無
第一回	統制群 (42 名)	平均値	2.4524	3.1190	3.1905	3.0283	3.1667	2.6667	2.0714	問 2、問 3、 問 5 だけ有意 差がある。
		標準偏差	0.8612	0.8612	0.9170	0.9750	1.0101	0.9795	0.8379	
	実験群 (42 名)	平均値	2.8095	3.6667	3.6905	3.1429	3.7857	3.0714	1.9286	
		標準偏差	0.9432	0.6867	0.7486	0.8715	0.8705	0.9472	0.7120	
第二回	統制群 (42 名)	平均値	2.6429	3.1190	3.2381	2.9048	3.2857	3.0476	2.0714	問 2 と問 3 し か有意差が見 られない。
		標準偏差	1.0078	0.8324	0.9579	0.9830	0.9948	0.9358	0.8665	
	実験群 (42 名)	平均値	3.0714	3.6905	3.7619	3.1667	3.7381	3.0000	1.9286	
		標準偏差	0.9472	0.6803	0.6918	0.8530	0.9122	0.9627	0.7455	
第三回	統制群 (42 名)	平均値	2.6190	3.0238	3.2619	2.8810	3.2619	3.0476	2.1190	問 2 と問 3 し か有意差が見 られない。
		標準偏差	1.0809	0.7153	0.9642	0.7392	1.0136	1.1033	1.0866	
	実験群 (42 名)	平均値	3.0238	3.7143	3.7857	3.1429	3.7857	3.0714	2.0952	
		標準偏差	0.9236	0.7083	0.6820	0.8715	0.9762	0.8665	0.9830	
第四回	統制群 (42 名)	平均値	2.4048	2.8810	3.1190	3.0000	3.4762	3.0238	2.1905	問 1、問 2、 問 3 だけ有意 差がある。
		標準偏差	0.9273	0.5856	0.8508	0.6547	1.0519	0.9877	1.0743	
	実験群 (42 名)	平均値	3.0000	3.7857	3.7857	3.3095	3.9048	3.0952	2.0238	
		標準偏差	0.9512	0.7412	0.7412	0.8014	0.8677	0.8678	0.9877	

(日本語以外の専門分野の大学院に進学を希望する学習者も含めた)

6. まとめと今後の課題

多人数のクラスで、効果的な指導法を開発するために、グループワークが文法知識の獲得に役立つかどうかという問題意識から、各グループにタスクを行わせた。そして、実験群と統制群で行った文法テストの結果を数値化し、比較した。また、アンケートで学習者の満足度を考察した。その結果、グループワークを通して、日本語の文法知識の獲得に貢献すると同時に、学習者に楽しさを感じさせるという結果が得られた。しかしながら、その結果は直後のテスト得点の比較からのみ得られたものであることから、遅延テストにおいても果たして同じ結果が出るかは分からない。また、すべての文法知識の獲得にグループワークが有効かについても分からない。もちろん、本研究の結果が中国における日本語学習者全般にあてはまるかどうか本研究の結果から直接結論づけることはできない。

今後、更にグループワークの学習効果の研究を進め、遅延テストでも効果が見られるかどうか、

すべての文法知識の獲得に役立つかどうか、今後の課題としたい。また、グループワークによるタスクを行っている間の学習者のやりとりを丁寧に観察することで、文法獲得を促しているものが一体何なのか、探っていきたい。日本語専攻の学習者グループを対象とするなど幅広い学習者を対象に研究を進めていく必要もある。

注

- 『日本語教育重要用語 1000』(柳澤好昭・石井恵理子監修 1998)では、グループワークを次のように規定する。グループワーク：複数の学習者による教室活動。学習者が目標言語を使って発話する機会を増やし、現実のコミュニケーションに近い体験するために行う活動であるが、その内容によっては現実のコミュニケーションから離れた活動になることもある。本研究では、グループワークとは、5 人か 6 人の学習者が一緒に教師からのタスクを行い、お互いに練習しあうことと規定する。そして、教師は活動の様子を観察し適切なアドバイスを与えたり、学習者の質問に答えたりする役割を担う。
- 日本語以外の他の専門分野の大学院進学希望の学習

に果たす役割—精読授業での実践を通して—」北京外国語大学修士論文（未公開）

Beckman, M.(1990) Collaborative Learning: Preparation for the Workplace and Democracy, *College Teaching*, 38 (4), 128-133

- Green, J. M. (1993) Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together?, *The Modern Language Journal*, 77 (1), 1-10.
- Long, M. H., Adams, Mclean, M. & Castanos, F. (1976) Doing things with words-verbal interaction in lockstep and small group classroom situations, In J. Fanselow & R. Crymes (Eds.), *On TESOL'76*, Washington D. C.: TESOL, 137-153.
- Pica, T. & Doughty, C. (1985) Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities. In M. S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass: Newbury House, 115-136.
- 徐锦芬 (2002) 「精读教学中的综合技能集成法」『外语教学与研究』 34(6), 431-435.
- 李争鸣 (2003) 「为英语口语活动设计小组讨论话题」『外语界』 97, 46-50.

chinasxhj@yaho.co.jp

「下記は日本語学習についての意見です。これには正答も誤答もありません。あなた自身はどの程度賛成できるか、回答用紙の該当する番号に印をつけてください。」(1と7は例外)

- ＜(1) 強く賛成する (2) 賛成する (3) 賛成でも反対でもない (4) 反対する (5) 強く反対する＞
1. 日本語は習得が (1) 大変難しい (2) 難しい (3) まあまあ難しい (4) 易しい (5) 大変易しい
2. 日本語の授業が楽しい。 3. 日本語の授業が好きだ。 4. 日本語の授業で、不安がある。
5. 授業でほかのクラスメートと練習したりする意欲がある。 6. 日本語の学習の負担が重い。
7. 授業外で日本語の勉強の時間は (1) 0 時間だ (2) 1 時間だ (3) 1～2 時間だ (4) 2～3 時間だ (5) 3 時間以上。

実験群：「～は～ほど～くないです/ではありません。～より～のほうが～です。」という文法項目

果物の値段のタスクを用いるグループワーク（高橋・平井・三輪(1994)『クラス活動集 101』を参考にした。）

- 20 —

(6) グループ内で相談しながら、果物の値段を示させる。

一番正確に早く示してくれるグループが勝ち。そして、教師は各グループの間を回ったり、活動の様子を観察したりしながら、学習者に対し、タスク中に使う日本語の表現をアドバイスする。

統制群：教科書に記載されている文法説明と例文を解説する。それから、いくつかの例文を挙げる。

例えば、「アメリカの人口は中国ほど多くないです。」など。それから、何名かの学習者にこの文型で自由に短文を作らせたり、教師から出したいいくつかの中国語文を日本語に訳させたりする。

例えば、「和北京相比东京的冬天暖和。」など。指名されない学習者は聞き役にまわる。

稿末資料 3 日本語の小テスト（第 11 課と第 12 課）を例に

一、適当な平仮名で穴埋めしなさい。(20 点)

- | | |
|------------------------------|---------------------------------|
| 1. 王さん（ ）歌（ ）上手です。 | 2. バレーボール（ ）中国（ ）人気（ ）あります。 |
| 3. お昼はお茶（ ）（ ）飲みませんでした。 | 4. 張さん（ ）野球のルール（ ）よく分かりません。 |
| 5. 田中さん（ ）よくテレビ（ ）野球の試合を見ます。 | 6. だれ（ ）一番若いですか。山田さん（ ）一番若いですよ。 |
| 7. 中国の歴史（ ）日本（ ）（ ）長いです。 | 8. 中国の人口と日本の人口（ ）どちら（ ）多いですか。 |
| 9. 東京（ ）夏は暑いです。北京の夏（ ）暑いです。 | 10. 季節の中（ ）春が一番美しいです。 |
- でも、夜は東京（ ）（ ）暑くないです。

二、適当な形で書きなさい。(10 点)

- | | |
|--------------------------------|---------------------------|
| 1. 王さんはスミスさんほど_____です。(若い) | 2. 北京の人口は青島より_____です。(多い) |
| 3. 私の家ではわたししか_____よ。(見る) | 4. 妻と娘はあまり_____。(好きだ) |
| 5. 田中さんの会社は_____所にあります。(にぎやかだ) | |

三、次のセンテンスを日本語に訳しなさい。(20 点)

- | | |
|--|---------------------------|
| 1. 棒球在日本很受欢迎。男的一般都喜欢打棒球。 | 2. 日本有 12 个棒球队，还有许多业余棒球队。 |
| 3. 棒球规则不太难懂。但是我不太懂棒球的规则。 | 4. 西瓜比苹果大。苹果不如西瓜大。 |
| 5. 这一带和那一带比哪儿安静？白天这一带安静，但晚上这一带不如那一带安静。 | |

The Influence of Using the Group Work in Classroom Teaching on Obtaining of Grammar Knowledge and a Satisfactory Level — Taking the Japanese Beginners of China as Research Objective —

Song Xinhua

Abstract

Most beginners feel it very difficult to master Japanese grammar in China, by the traditional teaching method which centers upon the teacher's explanation. Methods are being sought which improve the teaching of grammar knowledge. Inspired by Okazaki's viewpoint, this research conducted on-the-spot investigation and discussion about the influence of group work in obtaining a satisfactory knowledge of Japanese grammar through classroom teaching. The traditional teaching method, which centers upon the teacher's explanation, is the baseline group. The teaching method which centers upon group work is the experimental group. Students from grade three in the Department of English Language and Literature, Teachers College, Qingdao University of China, comprise the subject groups. Each group consists of forty-two students.

Grammar test results were conducted on both groups for comparison. The results indicate that group work is more effective for grammar study. Also, a questionnaire was given to survey student satisfaction and which method was more effective in grammar study. The results show that students satisfaction of group work is much higher.

【Keywords】group work, grammar knowledge, task, class activity

(Department of Foreign Language and Literature, Teachers College of Qingdao University)