

授業の改善策と学習者の変化
—協働学習を取り入れた授業の縦断的事例研究—
TUITION IMPROVEMENT MEASURES AND CHANGES IN THE LEARNER
—LONGITUDINAL CASE STUDY OF TEACHING THAT INCORPORATES A
COLLABORATIVE LEARNING—

荒井智子, 台湾銘伝大学
Tomoko Arai, University of Ming Chuan

1. はじめに

発表者は台湾の大学で日本語の会話や作文の授業を担当し、2009年ごろから作文の授業に協働学習を取り入れるようになった。なぜ協働学習を日本語の授業に取り入れるようになったか。それは、作文の授業で「言語形式に捉われすぎた推敲活動」や「作文学習に対する意欲の低さ」を感じていたからである。このような状況をなんとか変えたいと思ったことがきっかけである。協働学習は、異質な他者との相互作用によって成立する学習活動であり、学習者ひとりひとり固有の学習経験や生活体験を背負った者が集まるからこそ、そこに有意義な対話が生まれ、気づきが発生する学習活動であると言われている。また、協働学習の背景には近年の、学習を社会的なもの文化的なものとする学習観があり、学習を個人の頭の中の営みとみなしたそれまでの学習観とは異なるものであり（秋田・藤江2012）、社会では自己を知り自己の考えを言葉で外へ発信していく力が必要とされるという考えがある。実際、協働学習を授業にとり入れるようになってから、推敲前後で日本語の正確さが向上するだけでなく、作文の授業に活気が出て、作文内容がそれぞれの学習者の個性や主張が感じられるものになり、さらに書き手は読み手に伝えたいものをいかに書いたら伝わるのか試行錯誤する姿が観察され協働学習の効果を感じるようになった（荒井2009, 2011, 2012, 2014）。

ところが、教師が改善を続けながら協働学習を取り入れて授業を行っても、実際にはすべての学習者にこれらの効果が見られるとは限らなかった。ときには、学習者の中に協働学習に対して否定的な感想を持つ者や、他者との話し合いにつまづきを感じている学習者がいることも毎回感じていた。効果のある部分だけを見ているだけでは、根本的な授業改善にはならないのではないだろうか。長濱ら（2009）によると、学習者には、協同作業¹は効果的であるという効果的な認識が基盤としてあり、そのうえに一人で作業することを好む傾向や、参加者全員が平等に利益を得ることは難しいという認識があり、協同作業に対してさまざまな認識が重層的にあると述べている。では、このような学習者に対して、教師はどのような改善策を施すことが可能なのだろうか。また、そのような改善策を試みた後、学習者の意識に何か変化がみられるようになるのだろうか。

本研究では、上学期、下学期が連続している通年の作文と会話の授業をとりあげる。まず、上学期の協働学習を取り入れた授業に対する各学習者の授業フィー

¹ 長濱ら（2009）では「協同作業」という呼び方をしている。

ドバックシートのコメントを分類して、教師は下学期の授業を改善するための計画を立て実施する。そして、下学期に学習者にどのような変化が見られるかをアンケートで検証を行う。

協働学習における教師の役割と可能性について考え、今後、多様な学習者を対して協働学習を取り入れて授業を行っていく際に、対策案として貢献できればと思う。

2. 研究課題

1. 学習者の協働学習に対する認識は、授業科目（作文・会話）によって異なるか。また、どのように異なるか。
2. 教師の改善策による授業展開を、学習者はどのように受け取っているか。

3. 研究方法

作文と会話の各クラスで協働学習を取り入れた授業を一年間行う。協働学習はトピックに合わせてさまざまな方法で実施する²。教師が学習者の反応を見ながら対策案を考えて行う。それらの授業を履修した台湾人日本語学習者を対象にアンケート調査を上学期と下学期の学期末に実施し、学習者の意識を探る。調査対象の詳細、及び、各授業の流れを以下に示す。

調査対象：銘伝大学応用日本語学科 3 年生

作文クラス 18 名（男 8：女 10）、会話クラス 28 名（男 7：女 21）

調査期間：2014 年 9 月－2015 年 2 月（上学期）、3 月－6 月（下学期）

授業は週に一回、100 分間

分析データ：上学期と下学期の最後の週に中国語で作成したアンケートを授業中に配布して約 20 分間で記入をする。質問項目は全 15 項目で、5 段階選択肢回答と自由記述回答がある³。回答は中国語と日本語のどちらでもよいこと、時間内に記入が終わらない場合は時間外に提出してもよいことを指示する。

² グループで話し合いをする際の言語は、日本語でも母語の中国語でもよいと指示した。

³ アンケートの質問項目は全 15 項目あるが、本研究では「この授業で行った協働学習についてどう思いますか」という、自由記述回答の項目のみを取り上げて分析を行う。アンケートには記名するように指示をするが、成績には影響しないことを伝える。回収率 100%

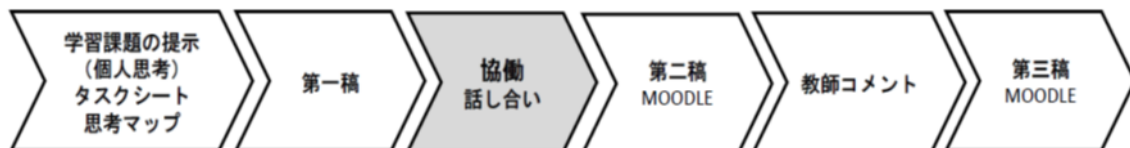
分析方法：GT グラウンデッドセオリーアプローチ⁴（富永、向後 2010）の 7 項目のプロパティ A～F と I に 2 項目（G と H）を追加して、全 9 項目（A 交流、B 意見交換、C 文章会話改善、D 雰囲気、E 進め方、F メンバーシップ、G 気付き・思考の深化、H 練習・習慣の促進、I その他）に分類する。

授業の流れ：台湾の大学では、授業が上学期（9～1 月）と下学期（2 月～6 月）の二期に分かれ、ともに全 18 回の授業がある。筆者が 2014 年度の作文と会話の学習目標、取り上げたトピック、授業の流れ、及び協働学習の方法などは以下の表 1 の通りである。

◇作文クラスについて

学習目標は、書き言葉としての語彙や文型を使って文章を書くこと、書いて表現する能力をつけること、思考能力をつけること、資料の収集・整理・分析をする力をつけることである。

上学期：4 つのトピック「自己 PR 文」「意見文：競争」「説明するためのメール文」「礼状・年賀状」で、各トピックにつき 3～4 回の授業を行う。1 回目の授業においてトピックに関する学習要項を教師が導入して練習を行った後に、2 回目以降の授業でトピックを提示して各学習者がタスクシートや思考マップなどを使って考える時間をとる。次に、第一稿を書いた後、2～3 名の学習者で協働学習（話し合い）を行う。そのときのグループの編成は、教師が指示する場合と学習者自ら決める場合を設ける。そして第二稿を執筆して提出されたものに教師はルーブリック⁵の評価表にコメントを入れて各学習者に返却をする。

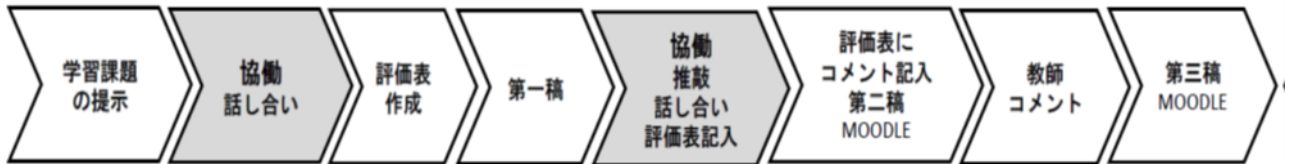


下学期：3 つのトピック「感想文：冬休みに経験して感じたこと」「意見文：台湾の交通事情」「依頼や問い合わせのメール文」を行う。授業の流れは、上学期の方法に 3 つの改善策を取り入れる。まず、協働学習として

⁴ 学習者のコメントを 1 文ずつに区切り、切片化する。1 つの文に複数の内容が記述されているときは、内容ごとに区切る。

⁵ ルーブリックとは、評価指標や評価指針、評価基準表と呼ばれ、学習者の達成の度合いを具体的に記述していくものである（秋田・藤江 2012）。本研究では、教師が作成した項目のルーブリックと、学習者が作成した項目のルーブリックを使用する。

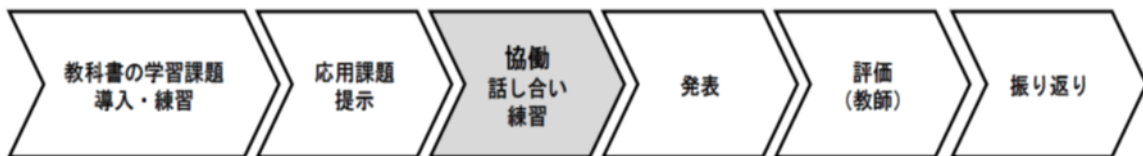
の話し合いの回数を増やし第一稿を書く前と後で2回行う。次に、学習者自身でルーブリックの評価表を使って相互評価をする（学習者自身で評価項目の作成と配点を決める）。最後に、ピアから受け取った評価表にコメントを書き入れながら自身の第二稿でどのように推敲するのか対応を考えさせる。



◇会話クラスについて

学習目標は、日本人と流暢にコミュニケーションをする力、場面に合った敬語表現をする力、自分の考えを明確に伝える力、社会的なテーマについて日本語で自分の考えを言ったり情報を解釈できる力を身に付けること、口頭表現能力及び思考能力を育成することである。

上学期：教科書『できる日本語 中級』を使い、4課分（第3、4、7、8課）を扱う。教科書内の学習課題の導入と練習を行った後に、応用課題を協働学習で話し合いをしながら進める。応用課題では身近な状況を取り上げ、「困っていることを説明してお願いをする場面（第4課）」「時間の有効活用法のプレゼンテーション（第3課）」「相手の好みや都合を考えながら誘う場面」「愚痴と慰めの場面」などの会話をする。その後、課題の成果発表（クラス発表や会話を録音録画させるなど）をして、最後に教師による評価と振り返りを行う。協働学習時のグループ編成は、教師が指示するときと学習者自ら決めるときを設ける。



下学期：上学期の方法に3つの改善策を取り入れる。まず、授業で教科書を指定しないこと、二つ目に、協働学習の時間を長めにとること、そして、ルーブリックで学習者自身で相互評価を行うことである。取り上げるトピックは「家の中であって捨ててしまいたいもの」「雑談」「フィラーを使って感想を話す」「アンケートを作成して集計結果を発表する」の4つである。協働の話し合いの時間を長めにするというのは、同じピア構成グループで、アン

ケートの作成、集計、及び分析をした後に発表を行うという一連のプロセスのことで、継続性のある話し合いのことである。



表 1 作文と会話クラスのトピック、及び、学習内容

作文	トピック	学習内容	グループ編成を決める	
上 学 期	自己PR文	性格や特徴、比喩表現、経験	教師	
	意見文「競争」	構成、論理的意見の主張	教師	
	説得するためのメール文	メール、頼みにくいことを丁寧に伝える	学生	
	礼状・年賀状	カード、感謝の表現	教師	
下 学 期	感想文「冬休みに経験して感じたこと」	接続詞、構成、理由説明	学生	
	意見文「台湾の交通事情」	文章の引用	引用、レポート、根拠	教師
		グラフの説明	グラフや数値の説明	
	依頼や問い合わせのメール文	改まった場面、メール、依頼と問合せ	教師	
会話	教科書『できる日本語 中級』			
上 学 期	4課 地域を知って生活する	困っていることを説明して頼む、施設利用方法	教師	
	3課 時間を生かす	時間の有効活用法、プレゼンテーション	学生	
	7課 世代を超えた交流	相手の好みや都合を考えながら誘う、気持ちの変化を話す	教師	
	8課 気持ちを伝える	愚痴を言う、慰める、気持ちを伝える	教師	
下 学 期	家の中にあって捨ててしまいたいもの	捨てたにものはどこにあるか、捨てたい理由説明	学生	
	雑談力を磨く	初対面の人に話しかける、一往復で終わらせなくて話す、自然な会話の終わらせ方	教師	
	フィラーを使って自然に話す	フィラーの機能、感想を言う	教師	
	アンケートをして発表する	口頭発表、グラフ、分析、質問に答える	学生	

4. 結果

上学期と下学期の肯定的コメントと否定的コメントを9項目ごとに分類し合計してグラフ（図1、図2）に示した。図1は作文クラス、図2は会話クラスの結果をまとめたものである。以下に結果を述べる。

〈作文クラス〉

- ① 上学期より下学期のほうが肯定的コメントが多かった項目は、B意見交換、C文章会話改善、D雰囲気、G気づき思考の深化、Iその他である。

- ② 上学期は意見交換が活発になっていることがわかるコメント、「他の人の意見が聞ける、意見を真剣に聞く、意見がいろいろある」などがみられた。さらに下学期には、日本語そのものの向上だけではなく精神的な変化もみられるようなコメント、「グループなら人前で意見が言える勇気がある、一生懸命になる、達成感がある、プレッシャーが少ない、もっとよい考えが出る、自分の考えが相手に伝わると自信がつく、他の人の優れた点が見られる、努力するようになる」などがあつた。
- ③ 下学期のほうが上学期より肯定的コメントが少なかった項目は、H 練習習得の促進、一項目である。
- ④ 否定的コメントが多かったのは、I その他と、B 意見交換である。日本語能力不足を憂慮するコメント、「間違えてアドバイスをしてしまう可能性がある、日本語力がないので他の人の日本語は直せない」などがみられる。
- ⑤ 他者との意見の違いを否定的に捉えるコメント、「自分の考えを基準にして他の人を否定してしまう、欠点をあら捜ししてしまう、意見が合わないことがある、ひとつの意見にまとめるのは大変」などがある。

〈会話クラス〉

- ① 下学期のほうが上学期より肯定意見が多かったのは、B 意見交換、C 文章会話改善、E 進め方、F メンバーシップ、I その他である。
- ② 相互理解が起こるプロセスを踏んでいるようなコメント、「意見を客観的に参考にできる、他の人が私の考え方についてどう思っているかを知ることができる」などがある。
- ③ 上学期のほうが下学期より肯定的コメントが多いのは、H 練習習得の促進で、反対に下学期のほうが多いのは、I その他、F メンバーシップ、C 文章会話改善、E 進め方だった。
- ④ 否定的コメントが多かったのは、上学期は I その他と、F メンバーシップで、下学期は I その他、F メンバーシップ、B 意見交換である。
- ⑤ 否定的コメントが下学期に増加したのは、I その他、B 意見交換、F メンバーシップである。相手との相性や能力や関係性について懐疑的なコメントで「一人がミスしたら他の人に迷惑がかかる、苦手な人と組んだらやりにくい、相手が真面目じゃないとやる気がなくなる、相手の日本語能力が同じではないと困難だ、どんな影響がでるか心配だ」などがある

〈作文クラスと会話クラスの比較〉

会話のほうが、Fメンバースhipに関して否定的なコメントが多い。

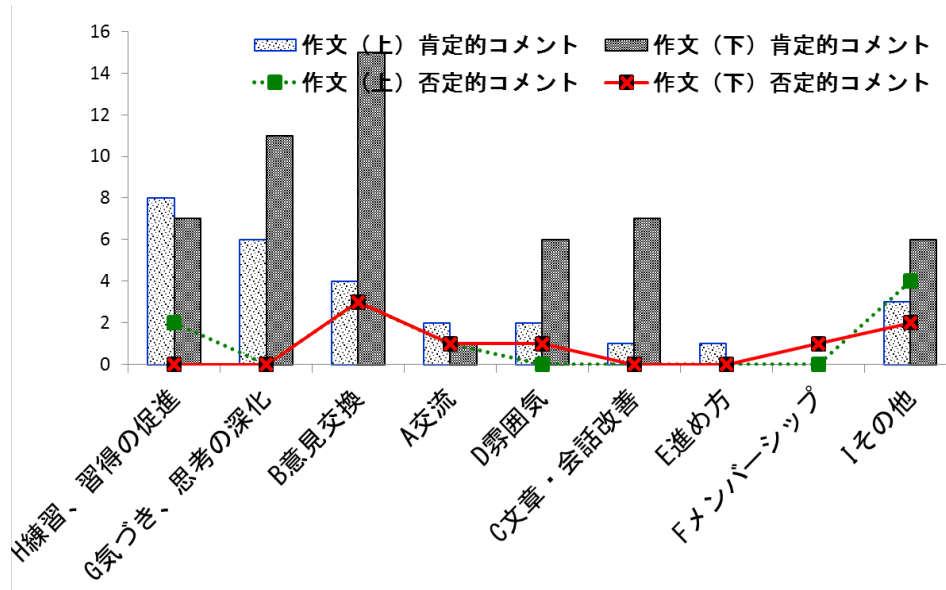


図1 作文クラスの肯定的・否定的コメント数

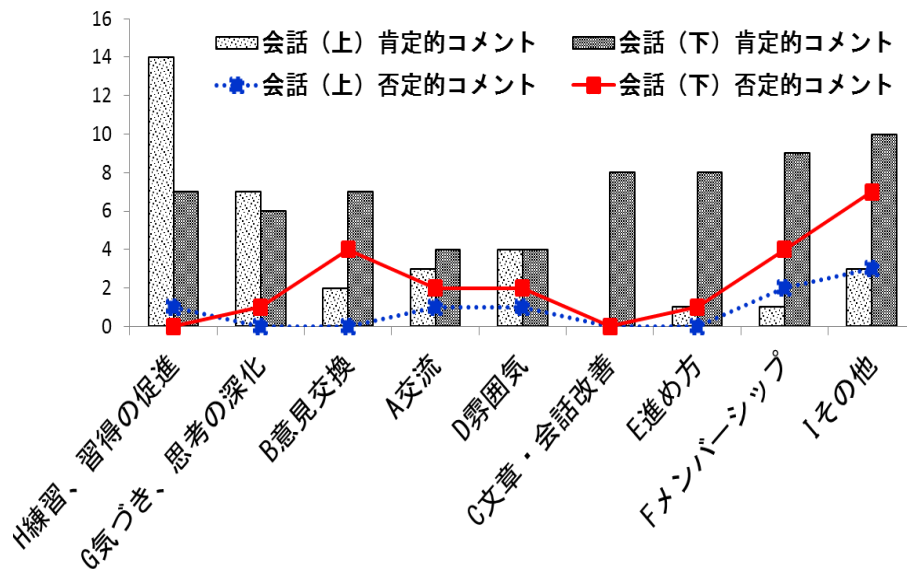


図2 会話クラスの肯定的・否定的コメント数

表2 コメントの分類：9項目とコメント例

	肯定的コメント (例)	否定的コメント (例)
H. 練習・習得の促進	印象が深くなる (作・上)、読む力もつく (作・下)、他の人からたくさん学べる (作・下)、他の人が使っている日本語から学べる (会・上)、日本語を話す機会が増える (会・上)、勉強したことを使って話す機会が増える (会・上)、さまざまな場面の会話ができる (会・上)、一人で練習するより実践的な感じがする (会・下)、どんなものでもいい会話か目標がわかるようになる (会・下)	信頼の高いアドバイスをもらうことはできないと思う (作・上)、
G. 気づき・思考の深化	いろいろ考えて書くようになる (作・上)、新しい考え方を獲得できる (作・上)、読み手の立場で考えることができる (作・下)、自分の考え方が変わる (作・下)、自分と他の人は違うんだと気付ける (作・下)、たくさん考えるようになる (会・上)、考え方が広がる (会・上)、細かいところまで考えるようになる (会・下)、新しい発想が浮かぶ (会・下)	自分の成長を実感できない (会・下)
B. 意見交換	先生以外に他の人の感想を知ることができる (作・下)、異なった考え方を交換できる (作・下)、他の人の意見を真実に聞くようになる (作・下)、自分の考えを人に伝えられるようになる (作・下)、考えてみなかったことを討論できる (作・下)、手をあげる勇気がなくて発言できなくてもグループなら伝えられる (作・下)、他の人が私の考え方をどう思っているか知ることができる (会・下)、意見を客観的に参考にできる (会・下)、新しい考え方を共有できる (会・下)	いい意見や考え方があっても、それを取り上げないで殺してしまうことがある (作・下)、意見が合わないことがある (作・下)、ひとつの意見にまとめるのは大変 (作・下)、親しくない人には言いにくいことがある (会・下)、自分の日本語能力は低いのでコメントを言うのは難しい (会・下)
A. 交流	討論は楽しい (作・上)、いろいろな人と話ができる (作・下)、交流しながら成長し合える (会・上)、いつもはあまり話さない人と話せる (会・下)	恥ずかしい (作・上)、親しくない人と同じグループになると話せない (会・上)、恥ずかしい (会・下)
D. 雰囲気	リラックスできる (作・上)、面白い (作・下)、活発な感じがする (作・下)、一生懸命になる (作・下)、怖がらないで話せる (会・上)	気まずくなる人もいる (会・上)、親しくない人と一緒にやったらシラケる (会・下)、一緒にやりたくない人とグループになったらやる気がなくなる (会・下)
C. 文章・会話改善	完成度が高くなる (作・下)、自分の間違いに気づく (作・下)、自分のよいところと足りないところがわかる (会・下)、不注意しやすい間違いに気づく (会・下)	
E. 進め方	効率がいい (会・下)、分担できる (会・下)、お互いに催促ができる (会・下)、一人の作業は少なくなる (会話・下)	面倒 (会・下)
F. メンバーシップ	不得意な部分を互いに補足し合える (会・下)、クラスメートの人間関係がよくなる (会・下)	ひとりで作業するほうが好き (作・下)、一人がミスをしたら他の人にまで迷惑がかかる (会・下)、苦手な人と組んだらやりにくい (会・下)
I. その他	自分の間違いに向き合う勇気が持てた (作・上)、いつもと違ったことを受け入れたいと思うようになる (作・下)、自分の考えが相手に伝わると自信がつく (作・下)、努力するようになる (作・下)、わからないとき助けてもらえる (会・下)、自分の日本語のレベルがどのくらいかわかる (会・下)、頭の中が活性化 (会・下)	真面目に書かない人にはどんなアドバイスをしたらいいかわからない (作・上)、自分の日本語力は低いので他の人の間違いは直せない (作・上)、自分の考えを基準にして他の人の意見を否定する (作・下)、他の人の欠点を荒さがしてしまう (作・下)、達成感がない (会・上)、相手が真面目じゃないとやる気がなくなる (会・下)、相手の日本語能力と同じではないとき困難さを感じる (会・下)、日本語のレベルが同じくらいならアドバイスができない (会・下)

5. まとめ

以上の結果から、以下の3点が示唆された。

- ① 改善策によって、ほとんどの項目で学習者が肯定的な意識を持つようになり、意見のやりとりが活発になるだけでなく、学習者自身に精神的変化も起きる。しかし、習得が促進されたという自覚は、作文、会話のどちらのクラスでも下学期のほうが減少する。
- ② 今回の協働学習を取り入れた授業では、作文のほうが会話よりも意見交換が活発に行われ、気づきや思考の深化があったと学習者に認識された。一方、会話のほうが、メンバーシップや進め方など、他者とのやりとりを通して相互信頼関係を構築する可能性がある。
- ③ 作文クラスには他者との考え方の違いを否定的に捉えたり日本語能力不足を憂慮したりする者がいること、一方、会話クラスにはグループメンバーとの相性や親密さなどに懐疑的で誰と組んで話し合いを行うのかによって協働学習のやりやすさや効果の有無が左右されると感じる学習者がいる。

6. 今後の課題

協働学習に対して学生は肯定的に感じるというコメントのほうが否定的に感じることもよりも圧倒的に数が多かった。しかし、否定的なコメントをする学習者は少数だが存在し、その学習者は上学期から下学期になっても否定的なコメントを記す傾向があり、一年間の協働学習を経験してもその意識にほとんど変化がみられなかった。先行研究でも、多くの学習者にとって協働学習が有意義であると自覚されることは明らかにされてきたが、今回の調査で、一年間継続して協働学習を取り入れた授業を経験した学習者の中で、何人かの学習者にとっては協働学習が苦痛だったり無意味であると感じながら行っている状況が確認された。今後は、教師が協働学習を授業へ取り入れる際、教師は学習者が日本語学習を通して日本語能力をつけるだけでなく自己を発見して成長させるための授業展開するために何に留意したらよいかを明らかし、協働学習の可能性について、教師だけでなく学習者自身も自覚して能動的に学習していけるようになることが必要であろうと考える。さまざまなタイプの学習者に「協働力」を身に付けることの意義が自覚できる指導を追及していきたいと思う。

参考文献

- 秋田喜代美・藤江康彦（2012）『授業研究と学習過程』放送大学教育振興会
- 阿部琢郎（2014）「協同学習導入期における諸問題に関する一考察—日常的な協同学習の実践を目指して—」教育実践研究 第24集, 295-300
- 荒井智子（2009）「書くことに対する学習者の意識と作文推敲—ピア・レスポンスを取り入れた授業で—」『日語研究論文集—日語研究的新視野—』致良出版社, 251-272
- 荒井智子（2011）「ピア・レスポンスによる作文推敲活動—作文テーマによる違いを焦点に—」世界日本語教育研究大会（於：天津）
- 荒井智子（2012）「ピア・レスポンスを取り入れた作文推敲活動の可能性—縦断的变化の分析—」東呉大學2012年日語教學國際會議
- 荒井智子（2014）「相互理解のための日本語習得を目指す授業を構想する—台湾の大學3年生の会話クラスを例に—」『明海対照言語学論集』第14号, 9-14
- 池田玲子・舘岡洋子（2011）『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 田中信之（2007）「ピア・レスポンスにおける話し合い—話し合いの言語とグループ編成についての考察—」北陸大学紀要第13号, 202-211
- 田中信之（2010）「学習者作文に対するピア・フィードバックの分析—フィードバックの教示と推敲の二つの観点から—」小出記念日本語教育研究会 18, 81-92
- 富永敦子・向後千春（2010）「ピア・レスポンスに対する満足度とその理由」日本教育工学会研究報告書, JSET10-2, 95-102

- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房（2009）「協同作業認識尺度の開発」教育心理学研究 57, 24-37
- 久野由宇子（2007）「ピア・ラーニングを取り入れて口頭表現力を伸ばす方法を探る—「4コマ漫画のストーリーをピアに伝えるタスク」の試み—」WEB版日本語教育実践研究フォーラム報告
- 宮前和代（2008）「英作文教育におけるピア・レスポンス—その効用と限界—」『専修大学外国語教育論集』第36巻, 専修大学 19-35