

学習者の協働における教師の介入 - 内容重視の教育でいかに言語指導を行うか -

川崎 加奈子・近藤 有美

The Teacher's Intervention in Collaborative Activities Class: How teachers give instructions on language in contents-based class

KAWASAKI Kanako KONDO Yumi

Abstract

The two writers have performed Japanese-language-education practice which took in collaboration between students for two years from 2010 to 2012. Advancing the practice, the teachers faced the problems, worried, talked and remedies were considered repeatedly. And they think now this process itself is a teacher's role in collaboration study between students. Since it was performed by teachers' collaboration, it is visible now. So, this paper shows what the teachers were performing within and without the lesson in the time series, looking back upon the two years with the practice records taken by teachers. This paper does not show a teacher's role in collaboration study explicitly. Through we'd like to show in which process teachers would find suitable teacher's role for the lessons.

1. はじめに

近年、学習者間の協働を導入した実践が積極的に行われている。日本語教育でもこの10年ほどの間に、協働を取り入れた授業が積極的に行われるようになってきた。このような実践を行う上で教師が苦慮することの一つに実践における教師の役割がある。協働を取り入れた実践での教師の役割について、池田・館岡（2007）は、「教師は適切な授業デザインをし、学習が進むように場合によっては介入したり促したりして、学習者の学習活動を支援する必要がある」（同書：61）と述べている。しかしながら、この「介入」や「支援」は、学習者、テーマ、活動の種類などによって異なり、一定の形式があるわけではない。協同学習¹の先駆者である D. W. ジョンソンらは、協同学習における様々な効果を強調しながらも、その実践が容易に行えるものではない点に言及している（D. W. ジョンソン、R. T. ジョンソン、K. A. スミス2001）。それは、以下の引用からも明確である。

教員は研修に参加するだけで、あるいは、この本を読むだけで協同学習法を使いこなせるようにはなりません。それは、実践によって初めて可能になります。協同学習法のための能力を高めるためには、教員は、意識的に計画したり、考えたりすることなく協同学習を構築できるようにならなければなりません。また、何年かかけて、協同学習を定期的実践しなければなりません。1度の実践だけでは、発展的な改善を望むことはできません。一生をかけなければならないのです。（同書：217）

D. W. ジョンソンらは、このように難儀な協同学習の実践には、教員同士の協力や支援が最も重要であると述べている。

筆者二人は、2010年から2012年までの2年間、協力し日本語教育実践を行ってきた。実践を進めながら、問題に直面し、悩み、話し合い、改善策を考え、それを実践の中にフィードバックするという過程を繰り返し、実践における教師の役割とは何かを考え続けてきた。本稿では、その2年間を実践記録とともに振り返り、授業内外で教師が何を行っていたかを時系列で提示する。本稿は、協働的な学習における教師の役割を明示的に示すものではなく、実践に合った教師の役割を見つけていく過程の一例を紹介するものである。

2. 実践の背景

本実践は、2010年度春学期から2011年度秋学期までの4学期間に、本学の学部3年次留学生を対象に行ったものである。学生の日本語レベルには大きな開きがあり、いずれの学期も初級から上級までの学生が混在していた。実践を行いはじめた2010年度春学期は3クラス（日本語能力が高いほうからA、B、Cクラス）、2011年度春学期は4クラス（同様にA、B、C、Dクラス）に、習熟度別に分かれていた。

本実践は、筆者がそれぞれ担当していた「上級総合日本語」と「情報日本語」の2科目で行っている。本実践を始める前の2009年秋学期において、「上級総合日本語」では、クラス内のインタビューや他者紹介、まとまったスピーチの完成を目標にした授業を行い、「情報日本語」では、聴解の授業としてテキストⁱⁱに沿って教師主導で進めた。AクラスやBクラスでは、正しい答えを教師と学生が答え合わせをしていくという過程で進められており、彼らは何故日本まで来て日本語を学んでいるのかという点で疑問が残るものとなった。また、日本語の習得が進まないCクラスでは、何度も繰り返し初級項目が教えられており、学習者の日本語学習への意欲が低下していった様子が窺えた。

3. 2年間の取り組みの概要

3.1 2010年度春学期（協働による実践の摸索期）

2010年2月～3月に、筆者二人は2009年度秋学期の反省と2010年度春学期の授業の計画を行った。まず、2009年度秋学期の反省点として、「話す」「聞く」「読む」「書く」の4技能に分かれた授業につながりがないということが挙げられた。各学年4コマの日本語の語学科目は、「話す」「聞く」「読む」「書く」がそれぞれ独立した科目として用意されていたため、各授業で4技能のうち一つに特化しなければならないという制約に縛られているように感じられた。また、前述した「日本でしか学べない内容になっていない（国での勉強でも可能な内容である）」ことも反省点として挙げられたため、授業で取り上げる「内容」から見直すことにした。

そこで、2010年度春学期には、4技能別のクラスのうち、「話す」ことが中心となっていた「上級総合日本語」と、「聞く」ことが中心となっていた「情報日本語」のクラスで、内容に関連を持たせて取り組むことにした。また、これまでの言語形式に焦点を当てたものから、内容に焦点を当てたものに変更することにした。学生が受身ではなく能動的に参加できることを目指し、学生同士が協働で課題を遂行する形式を取り入れることにした。

2010年度春学期には、内容に「メディア・リテラシー」を選んだ。近藤(2009)が指摘するように、

留学生は国家間の関係の影響を受けることが多々あり、その多くはメディア報道による影響である。そのため、メディア・リテラシーについて理解しておくことは大切だと考えたからである。しかし、本実践で取り上げるメディア・リテラシーは入門的な内容が適切であると考え、国家間の問題ではなく、「卒業ソング分析」、「YouTubeすしの情報分析ⁱⁱⁱ」、「冤罪事件」というものを用意した。

学期当初、2科目に関連を持たせて授業を行うという計画があったものの、実際には、2科目が内容的なつながりを持って行えたのは学期前半だけであり、学期後半はそれぞれが別々に授業を行うことになった。なぜ協働授業が最後まで行えなかったのかという点について、2010年度春学期後に筆者二人は振り返りを行った。そして、次の3点が反省点として挙げられた。

- ①従来型の教師主導の授業でない方法^{iv}で行う授業に担当教員の迷いがあったこと
- ②学期途中で担当教員間で十分ディスカッションの時間を取らなかったこと
- ③授業デザインが細部にわたっていなかったこと

①に関しては、内容を重視したいという思いと、言語面をなおざりにできないという思いが混在し、学期中は教師としてどのような役割を担うべきか迷いながら進めていた。しかし、学期末に行った学生からの授業評価が自信に繋がり、学期が終わってから迷いが取れた。受講学生は、従来の日本語授業のような日本語力の育成ではなく、視点の独自性や取組みのプロセスを重視する授業形態を肯定的に評価していた。以上の反省を踏まえ2010年度秋学期の授業デザインのため、2010年の夏休みは授業計画に費やすこととなった。

3.2 2010年度秋学期（協働による実践の揺籃期）

2010年度秋学期の授業計画を立てるにあたり、まず、授業の「内容」(content)を吟味した。内容を考えるにあたり、「国でもできる授業であれば、彼らが留学した意味がない」という2009年度末の反省が思い出された。内容に関する議論を重ねた末、「日本でしかできないこと」を絞り、彼らが留学しているここ「長崎」でこそできることを内容とすべきではないかという結論に至った。そして、2010年度秋学期の実践では、「長崎くんち」、「『長崎と言えば?』100人インタビュー」、「戦争体験者インタビュー」という3つの大きな活動をデザインした。

「上級総合日本語」と「情報日本語」の科目で、ただ内容の連携をさせるだけでなく、15週の授業が2科目で完全に繋がるよう、統一したシラバスを作成した。授業の目的も、単語や文法を覚えることではなく、思考を発信することを重視するという点を教員間で確認した。また、実践中も、毎回の授業後に授業記録とフィールドノートの内容をメールで送りあい、最低でも週に1度はディスカッションの機会を作った。

2010年度秋学期の実践の大半は学習者の協働作業によるものであったため、教師は活動の場を作り、学習者から話を引き出したり、促したりと、ファシリテーターの役割を担った。このときに教員が注意したことは、学生との会話では「内容」についてのみ話すという点である。つまり、日本語そのものへの修正は行わないということである。特に、日本語能力の低い学生の日本語を訂正してしまうと、「内容」の伝達が重視されなくなる傾向があるからである。

上記の内容で実践を行った結果、学生には「問題発見・探求能力」、「自律的学習能力」、「批判的思考能力」、「他者からの学習・協力能力」、「自己表現能力」の育成または育成の兆しが見られた。これは従来型の教師主導の授業では見られなかったものである。この学期に行った「長崎くんち」の実践

報告は、近藤・川崎（2011）を参照いただきたい。

2010年度秋学期後の担当教員（筆者二人）の振り返りには、自分たちが行った実践への自信が現れていた。学生同士の協働による活動型授業を継続させるために、2011年春学期に向けて、春休みは実践のデザインに時間を割いていた。そんな折、東日本大震災が起きたのだった。春休みを利用して関東へ旅行中、被災した留学生もいた。また、遠く離れた長崎でも日本滞在に不安を漏らす留学生も多かった。この状況が本実践にもたらす影響は大きく、授業デザインを大幅に変更することとなった。

ここで参考になったのが、池上（2002）の示す教師の役割である。池上は、教師の役割の一つとして「学習を実生活と切り離さずに、学習者にとって必要な体験の機会を作ってその体験から学べるようにすること」を挙げている。今ここで、学生の実生活に関連している内容とは何か、という点を吟味した。地震は少ないと言われている長崎であったが、水害は頻繁に起こっており、長崎においても「防災」を考える必要性はあった。2011年度春学期というのは、それを考えるのに非常にいい機会であると考え、一学期を通じて「防災」をテーマにすることに決め、授業をデザインした。

3.3 2011年度春学期（協働による実践の萌芽期）

2011年度春学期の実践では、まず、役所、消防、警察より防災情報を入手するところから始めた。この学期の最終目標は「留学生のための防災マニュアル作成」である。学生は、自分たちの手で入手した情報を整理し、それをクラスメイトと共有する。その後、不足情報を集め、防災マニュアルを完成するという流れである。

学期の前半、教師の介入の中心は、「学生からの情報の引き出し」であった。教師主導の授業では、教師の情報量が学生のそれをはるかに上回っているため、情報は教師から学生へと流れる。しかし、この学期の活動では、役所、消防、警察への問い合わせ、アポイント取り、情報収集インタビューなど、すべてを学生が授業外で行っており、教師より学生の情報量が多い。そのため、授業では、学生から教師へ流れる情報が圧倒的に多くなった。教師の主な役割は、どんな情報が集まったのか、学生から引き出すことであった。このときの授業の様子はフィールドノートに「普段おとなしくてあまり話さない学生が、聞いて聞いてという様子で必死に話してくる。日本語を使って伝えるという基本的なことができていくように感じる」と綴られている。学生間においても、生の情報のやりとりが頻繁に行われていた。

学期の後半では、集めた情報を整理し、足りない情報を自分たちの手で見つけだし、それを「留学生に役立つ防災情報マニュアル」としてまとめる活動を行った。このときに、教師が大きく介入したのは、「引用」についての注意である。マニュアル作成過程で、学生たちは、既存の資料から得た情報と、実際に自分たちが入手した情報を混同して扱っていることが分かった。そのため、教師は、「これはどこからの情報？」「これは何から得たもの？」と一つ一つ確認するという介入を行った。当初、学生はその介入を面倒くさそうにしていたが、徐々に自分たちでその作業が行えるようになり、引用に関する教師の介入も減っていった。

4. 教師介入の方法とその成果

4.1 2011年度春学期（萌芽期から発育期へ）

2011年度春学期は、前の学期から連続して受講する学生がグループ活動を先導するようになってい

た。授業スタイルに慣れた2010年度秋学期からの継続受講の学生を中心に、自分の言葉で自分の考えを話すことが頻繁に見られるようになっていった。学生が授業スタイルに慣れるのと同時に、担当教員も学生のペースがつかめるようになり、授業がスムーズに進むようになった。しかし、一方で、学生の日本語の誤用が気になり始めた。学生が真剣に取り組んで作成した発表原稿には誤用が多くみられ、さらにそれを必死で練習する学生の様子を見て、日本語科目として位置付けられた授業で言語面の介入を全くしなくていいのだろうかという疑問がわきはじめた。学期終了時の学習者の振り返りの中には、「私の日本語一番弱いところは文法ですが、今後は文法について普通の授業を受けたい」という言葉も見られ、日本語知識の習得という意味ではこの授業に不足を感じている学習者が存在するのではないかという疑念がわいてきた。

2011年度春学期以降、授業の目的について再考する必要がでてきた。テーマの追究を目的として自分の考えを表現することだけを目指すべきなのか、あるいは、目に見える形での日本語力の向上を目指すべきなのか、すなわち「内容重視」か「言語重視」かという葛藤が始まった。この点は、学期中の教員同士の議論でも中心的話題となった。「正しい日本語」に注意が行き過ぎると自分の言いたいことを表現するということから離れていくのではないかという不安と、明らかな間違いを必死に覚える学生を放置するということの是非をめぐって、時間をかけて話し合った。そして、言語的介入の手始めとして、最も多くの学生に見られ、かつ、頻度の高い誤用であった「漢字の読み間違い」への介入を行うことにした。そこで、2011年度春学期の二つ目の発表では、「使用する PowerPoint の全ての漢字表記に読み仮名を振る」という課題を課すことにした。PowerPoint のソフトには自動的にルビを振る機能がないために、学習者はこの作業に相当な時間を費やすことになった。しかし、このルビを振る作業を通して、自分たちの誤用の多さに驚くと同時に、正確な表記の重要性に意識が向くようになっていった。この作業後の発表では、発音—長音や促音などの特殊音—にも注意が向けられるようになり、この作業を課したことの成果が感じられた。

このころ、教師が意識的に行った介入がもう一つある。それは、「グループで」作業することを強調した点である。グループワークを指示するとすぐに作業を分担し、お互いの作業内容には見向きもしないグループが多く見られたため、その改善を目的とした介入である。教師の「グループ作業」を強調する介入により、グループ活動に変化が見られた。グループ内の複数の学生が一つの画面を見ながら作業を進めるようになったり、お互いにアイデアを出し合ったり、正誤を指摘し合ったりする場面が頻繁に見られるようになった。パソコンの操作に詳しい学生が他の学生に教えたり、質問に答えたりしていたため、発表用の PowerPoint 作成などの技術的なことに教師が関与することはほとんどなかった。その作業の間、教師は作業を見守るだけであったが、学生同士の協働的作業によって、グループで作る原稿や PowerPoint の表現が修正されていった。

4.2 2011年度秋学期（発育期から成長期へ）

2011年秋学期には、3年生クラスが一つ増設され、新たに4クラス編成となった。日本語運用能力を考慮し、活動のテーマを、日本語運用力がある程度高いクラスでは2010年度秋学期と同様に「長崎くんち」「戦争体験者インタビュー」とし、日本語力が低いクラスでは「長崎くんち」と「中華街でのインタビューによるライフストーリーの記録」を設定した。

学生の協働活動を主体とした授業スタイルに慣れてきたこの学期、担当教員には学生の様子がよく

見えるようになってきていた。学生を観察していると、自分が見てきたもの、聞いてきた情報をうまく外へ出せていないように見えるものが何人かいた。たとえば、「長崎くんち」の活動において、学生が「長崎くんち」を見学し様々な思いを持って教室に戻ってきているのに、それをクラスメイトや教員にうまく伝えられていないと感じることがあった。担当教員は、そのような学生に対してどう関わるべきかで悩むこととなった。「どう関わるべきか」また「関わるべきか否か」について何度も議論を重ねた。積極的に関わることは、ファシリテーターとしての役割を超えることになるのではないかという点に議論は集中した。牛窪(2005)は、「ファシリテーターとしての役割を超える」ことについて、「教室には、様々な考えを持った学習者が、それぞれ異なる日本語力で存在している」ため、「これら学習者の考えや表現を教師が教室の中で積極的に引き出す」ことは「より大きな教室活動のダイナミズムに位置づけられる可能性を持っている」と述べている。そこで、「積極的介入」か「消極的介入」かという議論は脇に置き、教員としてではなくクラスのメンバーとして疑問に感じたことは率直にぶつけてみようということになった。

当初、教員は、この学期の活動でも、2011年度春学期同様、消極的な介入を行おうと考えていた。しかし、上述のような経緯もあり、これまでよりやや積極的な介入となった。たとえば、具体的に何を見たのか、それを見たことで何を感じたのか、などの質問を投げかけた。また、戦争体験者インタビューでは、活動開始時にどのグループも発表のテーマを「平和の大切さ」としようとしていたことに対して、教師が、インタビュー内容のどの言葉からそう感じたのか、「平和」とは何なのか、などの質問を投げかけ、グループでテーマについて議論をしておすということが繰り返された。時には、学生から引き出されたものに教員自身の考えや思いをぶつけることもあった。そこでは、「正しさを教える教師」ではなく、「共に学ぶ／共に議論するグループの一員」として存在していた。

以上に加え、2011年度秋学期は言語面への介入として、さらに以下の三つの介入を行った。

- ①事前に発表原稿を作成し、提出させ、教師が日本語の添削を行った
- ② PowerPointに加えて、提出する原稿上のすべての漢字にルビを振るよう指示した
- ③原稿を読みながら発表の練習をする時間に、学生一人一人に対してイントネーションや発音のアドバイスをした

上記介入後、学生の活動への取り組みが積極的になった。特に、それまで日本語力に自信の無かった学生の変化が顕著であった。日本語力の低いクラスでは、発表直前まで繰り返し練習したり、暗記した内容を確認したりする姿が見られ、そのクラス全員が原稿をほぼ完全に覚えて発表を行っていた。彼らは自宅等でも何時間も練習していたようだったが、これは、このクラスの学生のこれまでの授業では見られなかった姿勢である。実際の発表時にも、日本語力に不安を抱える学生が、暗記するほど丁寧に練習してきた成果が表れていた。学期末に行った振り返りにも、今回の教員の介入が学生に肯定的に評価されていることが窺える。

- ・「はっきり読んで発音がきれいになった」カク (Cクラス)
- ・「発表するために毎日毎日練習して、日本語がなめらかでわかりやすくなってきた」オウ (Bクラス)
- ・「発表の原稿が全部私たち自分で書いたものです。そして、先生たちが私たちの日本語をチェックしてくださいました。だから、私たちが自分の考え方で、正しい日本語を使って発表すること

ができた」キン（Aクラス）

- ・「原稿を書いた時、先生たちから指導してもらったら、自分の弱点を注意して日常会話もレポートを書くときもできるだけきれいな日本語を使う」リュウ（Bクラス）

（※学生名は全て仮名）

学生カクやオウの振り返りからは、明確な課題ができたことで自信をもって練習でき、その結果として日本語の上達を実感していることがうかがえる。また、日本語力が高い学生キンの振り返りにも、同様の評価があり、今回の教員の介入が学生にとって満足いくものだったことが窺える。さらに、学生リュウの振り返りでは、教員の介入により自身の「弱点」が明確になり、それに注意できたことが評価されている。

しかしながら、これら教師の介入によって、既にある原稿を覚える（あるいは読む）ということでの発表時の発話が定型化され、その場での思考の発露としての発表の自由度が下がったことは明らかである。また、学習者の振り返りなどに明示的に表れてはいないが、漢字のルビ振りや原稿作成という言語面に力を注ぐが故に、内容そのものへの検討が浅くなったのではないかという懸念も残される。

5. おわりに

以上のように、筆者二人は2年間の実践において「内容」と「言語」の間で悩み、迷うことが多かった。本実践開始前は、従来型の教師主導の授業において、言語面重視の介入を行っていたが、合同授業開始当初は思考の発信及び思考内容の充実を最優先とし、そのための役割を模索した。そして、その後は、内容面への比重が高くなることに疑問を抱き、次第に言語面に配慮するようになっていった。実践最終学期となった2011年度秋学期には、思考の発信を重視しつつ、言語面にも相当な注意を払っていたのである。介入の「内容」と「言語」への比重は図1のように表すことができよう。

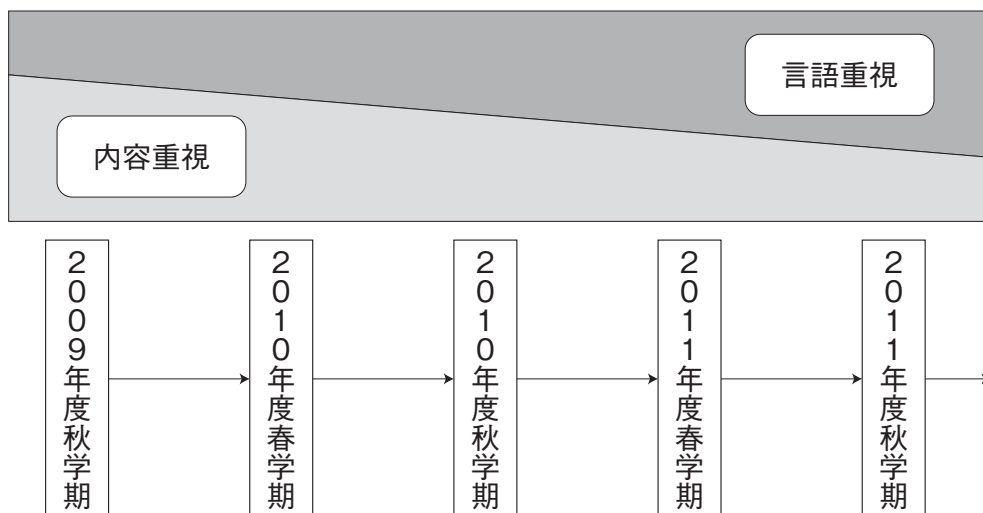


図1 2年間の教師の介入の変化

筆者二人はこの二年間、「活動型の授業で教師は何をすべきか」という点について、特に内容面の重視と言語面の重視の間で摸索し続けた。上述のようにその成果はあったと感じるものの、それでよかったのか、今も考え続けている。今後の授業においても、言語指導と内容重視のバランスはどのようにあるべきなのか、また、教師は言語や内容についてどのように介入すべきなのか摸索している途

上にある。池田・館岡 (2007) は、「自分の実践や研究を他者から見えるように透明化し、仲間の教師に外化 (開示) することは、互いに学びあう機会を作ることであり、また自分自身を意識的に振り返ることである」と述べているが、そのようなことを繰り返してきたのが、この2年間だったように思う。学習者の自律的な学びを教師がどう支援するべきか、教師の介入はどうあるべきかについての筆者にとっての正しい方法はまだ見つかっていない。むしろ、正しい答えは存在せず、その時々様々な要因を考慮しながら模索し、教師同士が意見を交換しながら協働作業を続け、そうして進化し続けること自体が「教師の役割」なのかもしれないと考えている。

(本稿は2012年度日本語教育学会第2回研究集会でのラウンドテーブル発表を加筆修正したものである)

注

- ⁱ 協同学習とは、英語の Cooperative Learning の訳語であり、特定の教授法を示す用語として用いられている (D. W. ジョンソン、R. T. ジョンソン、E. J. ホルベック2010)。本稿で「きょうどう」という場合には、協同作業が組み込まれた学習活動を指し、特定の教授法を指しているわけではない。そのため、「協同学習」と混用を避けるため、池田・館岡 (2007) に倣い「協働」を用いる。引用箇所に関しては、原著で使用しているものを用いる。
- ⁱⁱ 川口さち子、他 (2003) 『上級の力をつける聴解ストラテジー下巻』を使用。
- ⁱⁱⁱ 実践の詳細は、近藤 (2010) に記載。
- ^{iv} 学習者間の協働を利用した課題遂行型の授業。
- ^v 学習者間の協働を利用した課題遂行型の授業。

参考文献

- 池上摩希子 (2002) 「体験型学習の意味と方法」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』細川英雄編, 凡人社, pp. 101-117.
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『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.
- 牛窪隆太 (2005) 『「学習者主体」の教室活動における教師関与-共有化/個人化観点からの一考察』『早稲田大学日本語教育研究』7号, 早稲田大学大学院日本語教育研究科, pp. 41-52.
- 川口さち子・桐生新子・杉村和枝・根本牧・原田明子 (2003) 『上級の力をつける聴解ストラテジー下巻』凡人社.
- 近藤有美 (2009) 「メディア・リテラシー要素を取り入れた日本語教育の実践-日韓報道を比較して韓国人大学生は何を見つけたか-」『2009年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会, pp. 165-170.
- 近藤有美 (2010) 「メディア・リテラシー育成を目指した日本語授業-Youtube映像を利用して-」『長崎外大論叢』第14号, 長崎外国語大学・長崎外国語短期大学, pp. 51-60.
- 近藤有美・川崎加奈子 (2011) 「本物の発信者を目指した活動型授業の実践」『2011年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会, pp. 190-195.
- ジョンソン, D. W.・ジョンソン, R. T.・スミス, K. A. (関田一彦監訳) (2001) 『学生参加型の大学授業-協働学習への実践ガイド』玉川大学出版部.
- ジョンソン, D. W.・ジョンソン, R. T.・ホルベック, E. J. (石田裕久・梅原巳代子訳) (2010) 『学習の輪-学び合いの協同教育入門-』二瓶社.