

学習目的の異なる学習者間での協働学習の可能性

—外国人留学生と日本語教員養成課程履修学生との作文交流の実践を通して—

The Possibility of Collaborative Learning between Students with Different Aims of Learning:
Through the Practice of Writing Exchange between Foreign Students and Students in Japanese
Teacher Training Course

石塚京子・上田安希子・西島道（東京国際大学）

ISHIZUKA Kyoko, UEDA Akiko, NISHIJIMA Michi (Tokyo International University)

要 旨

本稿は、留学生と日本語教員養成課程履修学生との間の作文交流活動の実践について報告し、非対面型で異なる目的をもつ学習者間における協働学習としての可能性を探るものである。さらに、今回のラウンドテーブルにおいて参加者から得られたフィードバックをまとめ、今後の課題について述べる。

This paper aims to report on the writing exchange between foreign students and students in Japanese teacher training course, and to discuss the possibility that through this activity collaborative learning can be achieved even without face-to-face interaction, and even between students with different aims of learning. Moreover, we will show comments from participants in a round-table discussion and issues for further development.

【キーワード】 協働学習, 作文交流, 非対面, 留学生, 日本語養成課程履修学生

1. はじめに

近年「協働学習」「ピア・ラーニング」のような学習形態を導入した授業実践が数多く報告されており、従来の教師主導型の授業に比べ多くの利点や効果があることが指摘されている。その多くは同じ学習目的を持つ学習者間の直接対面による協働学習をデザインしたものであるが、本稿における作文交流の実践は、外国人留学生と日本語教員養成課程履修学生という異なる学習目的、異なるクラス（教室）における直接対面ではない「協働学習」の可能性を示すものである。作文交流の実践やアンケートの分析からは、これまでの協働学習において指摘されている多くの利点や同様の結果が見られた。

今回のラウンドテーブル（以下、RT）では、学習者と同じ作業を体験することや、実際の学習者たちの作文、アドバイス、コメント、アンケートへの記述を見ることを通して、学習目的の異なる学習者間での対面ではない「協働学習」から、より多くの学びが得られるようにするにはどのようなことに留意すれば良いのかについての意見を交換し、共に考える場とした。さらに、「協働学習」という授業形態の可能性についても考えてみた。

2. 作文交流の理論的枠組み

2-1. 協働学習の理論的背景

池田・館岡(2007:5-7)では、日本語教育における協働の主要概念として、「対等」「対話」

「創造」「協働のプロセス」「互恵性」を挙げている。この5つの概念を図示したものが図1であり、それぞれの概念の捉え方を以下で簡単に示す。

対等：互いを尊重し、自由に意見交換できる関係性のこと

対話：対等な関係の学習主体同士が協働を行う際に、協働を展開する手段となるもの

創造：対話を手段とする協働の営みのことであり、参加者が協働する前には持ち得なかった新たな成果を作り出すこと

協働のプロセス：協働する対話のプロセスのことで、協働することによって一人の思考に他者の視点が加わって発展し、やがて共有の創造を生み出すことになる

互恵性：相互に得るものがあるということで、協働する主体同士のかかわりのプロセスやその成果が両者にとって意義のあるものとなる



図1 協働学習の5つの基本概念（池田・館岡（2007:7）より）

一方、ピア・ラーニングは、教室という一つの社会に集う共通の目的（作文をよくする、読みを深める等）を持った仲間どうしが対話及び自問自答を通し、新たな創造（自身の変革）を行うものであり、「学習者自身による主体的な学習を重視した実践方法」（p. 50）である。ピア・ラーニングにおける「学び」とは、「学習者たち自身が自分たちで課題に取り組み、その『過程』で学んでいく」（p. 51）ことであるという。

2-2. 作文交流における協働の概念

本稿における作文交流では、作文作成、コメントシートへの記入、書き直しといった一連の活動は全て別々の場所で行われ、外国人留学生と日本語教員養成課程履修学生が一つの教室に集って対面する機会は無かった。また、外国人留学生と日本語教員養成課程履修学生という異なる授業目標を有する学習者間で行った。この点で、教室という一つの社会に集い、共通の目的を持ったクラス活動を実施している池田・館岡(同上)のピア・ラーニングとは異なる。

この作文交流は、両クラスの学生が作文を読みコメントをつけあうという交流と、各自の内省を通し、自ら主体的に学んでいくことを目指してデザインしたものであり、「協働学習」の一つの形態と捉えている。2-1で挙げた5つの基本概念を、池田・館岡(同上)とは若干異なる解釈をしているが、作文交流活動における「協働学習」の基本概念の考え方を以下に示す。

- 対等：同じ大学の学生同士で、意見が言い合えてお互いに尊重し合える関係性のこと
- 対話：「読む→返答を書く」というやりとりの連続となる交流のこと
- 創造：「これまでの自分+1」という新たな自分が生まれること
- 協働のプロセス：それぞれの「創造」に向かって「対話=交流」すること
- 互惠性：それぞれの目的に合った学びを得ること

3. 活動の詳細

3-1. 目的

<文章表現 I>、<日本語教育方法論>のどちらの授業においても、この作文交流を授業の主な内容としてではなく、授業の一部として行っている。それぞれの科目における作文交流の目的を以下に示す。

<文章表現 I>は、1年生がレポート等論理的な文章を学ぶことを主な目標とする。しかし、それ以前の問題（易しい文法・語彙・表記・日本語で書くことに慣れていない等）も見受けられるため、教師以外の同世代の学生と交流することで、楽しみつつ「効果的に伝わる表現方法等を能動的に学ぶ」「相手の反応から自身の文章表現上の問題点を知る」ことを取り入れた^①。

<日本語教育方法論>は、「日本語文法」の単位修得後に履修する日本語教員養成課程の必修科目であり、日本語教授法の歴史的概観と様々な教授法の理論を学びつつ自らの言語教育観を養うことと、教案作成や模擬授業などを行い、実習へとつなげる実践的な能力を養うことを目標としている。しかし、日本語教師を目指しながらも、実習に出るまで日本語学習者と接する機会のない履修者も多く、知識の伝達だけになりがちである。留学生との作文交流を通して、何が難しいのか、その原因は何か、誤用が起きないようにするにはどのような指導力が必要なのかを考えるきっかけとした。また、課程修了前に学習者と接し、日本語を教えるとはどういうことかという問題意識を持つ機会を与えることが、現場に立つ上での実践力の育成にもつながると考えた。

3-2. クラス、参加者の概要

外国人留学生<文章表現 I>と、日本語教員養成課程履修学生<日本語教育方法論>との間で、2つのグループに分けて作文交流を実践した。各グループの参加者は表1の通りである。

表1 作文交流の参加者について

A グループ

| | 文章表現 I (上田) | 日本語教育方法論 (石塚) |
|-----|----------------------------------|--------------------------------|
| 学年 | 主に1年 | 2年生～4年生 |
| レベル | 中上級 | |
| 人数 | 21名 | 31名 |
| 出身 | 中国, 韓国, 台湾, 香港, ベトナム, ネパール, モンゴル | 日本 (中国, 韓国, 内モンゴルからの留学生も若干名含む) |

B グループ

| | 文章表現 I (西島) | 日本語教育方法論 (岡本) |
|-----|-----------------------|---------------|
| 学年 | 主に1年 | 2年生～3年生 |
| レベル | 中上級 | |
| 人数 | 25名 | 6名 |
| 出身 | 中国, 韓国, タイ, 香港, ミャンマー | 日本 |

図3 作文交流で使ったシートの一例

4. 分析結果と考察

4-1. 対等性と互恵性

まず、交流活動後のアンケートの結果から分かったこと述べる。今回の活動を通し、留学生は自身の日本語について振り返り、弱点を分析し、自ら学んだことがうかがえた。また、養成課程履修学生も、留学生の書いた実際の文章を読んでコメントを書くことで、日本語を教えるということについて学び、同時に、留学生に自分の書いた作文を読んでコメントをもらうことで、自らの日本語を振り返る機会も得た。これらの点からは、3-1 で述べたそれぞれの科目における作文交流の目的を達成したと考えられ、池田・館岡(同上)による「互恵性」の面では、意義があったと言えるであろう。アンケート結果の一部を、留学生の声、養成課程履修学生の声として以下で紹介する。

<留学生の声>

- 「自分の文章の中でいろいろおかしいところがあることがわかりました」
- 「自分も成長になりました。…生活習慣，文化などの交流だと思う」
- 「相手の作文を読んで自分なりにその言葉があっているかどうか考えられて良かった」

<養成課程履修学生の声>

- 「留学生がどんな間違いを起こしやすいのか実際に体験できたのがとても面白かった」
- 「文化圏が違う者同士が作文を通してその人がその人の文化圏で感じたことを知ることができた」
- 「日本人じゃない人から見たらわかりにくい日本語もあって、誰にでもわかるような作文を書くのには結構いろいろな注意が必要なんだと思った」
- 「私の下手な文書に対してとてもよく言っていて、改善部分では適切なアドバイスをいただくことができました」

一方、課題内容と実施方法の一部が異なった AB グループが相手の作文を読んで付けたコメントの種類を比較すると、以下の表 2 のような結果となった。

表2 コメントの種類と比較

| コメントの種類 | 養成課程履修学生→留学生 | | 留学生→養成課程履修学生 | |
|-------------|--------------|-------|--------------|-------|
| | Aグループ | Bグループ | Aグループ | Bグループ |
| 日本語に関するコメント | ○ | ○ | ○ | × |
| 内容に関するコメント | ○ | × | ○ | × |

Aグループでは留学生からも養成課程履修学生からも言語・内容両面への積極的なコメントが見られた。このことから、Aグループの活動では、留学生と養成課程履修学生とは日本語力の差を認めつつ、「互惠性」の面から対等な意識で交流を行っていたことが想像される。

Bグループでは養成課程履修学生からのコメントは言語面に集中した。手元のデータはわずかだが、留学生からは言語・内容いずれへもほとんどコメントがなされなかった。また、留学生へのアンケートでは、作文交流を対等な学びあいにとらえた前向きな回答がある一方で、自らの日本語力に自信がなく、作文交流に消極的な意見も見られた⁽²⁾。

このようにAB両グループでは、コメント内容や態度に違いが見られた。その違いが、テーマ、教師による方向付け、学生の気質等どのようなところからくるのか、また、日本語力に差のある両者間での「対等」な活動とはどのようなことであるのかが、今後の課題である。

4-2. 非対面型の協働学習の利点と問題点

Aグループで行ったアンケートの「ペアの相手に会ってみたいか」という質問に対し、以下の表のような回答を得た。

表3 「ペアの相手に会ってみたいか」という質問に対する回答例

| 質問「ペアの相手に会ってみたいですか」 | |
|---|---|
| はい | いいえ |
| <ul style="list-style-type: none"> ・どんな人会ってみたい ・お昼を食べながら話がしたい ・日本語の勉強というよりいろいろな話がしたい ・みんなで交流パーティーをしたい | <ul style="list-style-type: none"> ・会わないほうがよく話ができる ・対面すればより深い交流ができるかもしれないが、作文を通しての交流でも十分深い交流ができたと思う |

「いいえ」の回答も、決してネガティブなものではなく、会わなくても交流ができるからというポジティブな意見であった。これは、協働学習が必ずしも対面である必要はなく、対面ではない協働学習でも十分な効果が得られることを示唆するものであろう。

「会ってみたい」という積極的な回答からは、作文交流を通して相手への興味が生まれ、新たな社会的関係の構築への足がかりとなる可能性が生まれたことを示していると思われる。また、言語的な気付きのみならず身近な異文化を発見する機会となったことがうかがえる回答も多く見られた⁽³⁾。このように、直接対面による協働学習でなくても、学習者には新たな創造が生まれるという効果が期待できる。

一方、相手へのコメントがうまく伝わらなかったジレンマや、対面であれば話し合いの中で解決できるようなコミュニケーション上のずれが、対面ではない協働学習では起きるという問題が浮き彫りになった例もあった⁽⁴⁾。

5. 当日の流れ

実践研究フォーラムの当日は①～④のような流れで進めた。

- ① 作文交流活動における協働学習の理論的枠組みと活動の概要説明
- ② 体験1「作文を書くプロセス」
- ③ 体験2「相手の作文にコメントを書くプロセス」
- ④ 分析結果の報告とまとめのディスカッション

①は2章と3章ですでに詳述したため、ここでは割愛し、②③④の説明を5-1, 5-2, 5-3で加える。

5-1. 体験1 作文を書くプロセス

体験1は作文を書く側の学びについて考えることを目的として行った。まず、「うれしかった言葉」「恩師への手紙」のいずれかのテーマで実際に10分程度で作文を書いた後に、どのようなことを感じたかを話し合った。その後、留学生が養成課程履修学生の作文につけたコメントの実例を示し、「作文を書いてコメントをもらう」という過程にどのような学びがありそうか、また、効果的な学びのためにはどのような工夫が必要かを話し合った。

5-2. 体験2 相手の作文にコメントを書くプロセス

体験2は相手の作文を読んでコメントを書く側の学びについて考えることを目的とした。まず、「うれしかった言葉」「恩師への手紙」というテーマで留学生が書いた作文を添削し、コメントを書いた。その後、養成課程履修学生が行った添削及びコメントと比較し、コメントをつける過程にはどのような学びがありそうか、また、効果的な学びのためにはどのような工夫が必要かを話し合った。

5-3. 分析結果の報告とまとめのディスカッション

4章で述べたような「対等性と互惠性」及び「非対面協働学習の利点と問題点」についての報告を行い、RTの最後に、作文交流活動のキーワードである「協働学習」について、参加者の実践を踏まえ、以下の2点について話し合った。

- ① 自分の教育実践に置き換えて、協働学習にもとづく活動デザインとしてどのようなイメージ、アイディアがあるか、また、協働学習を進めるに当たり疑問や確かめたいことはどのようなことか。
- ② その活動体験を通して学習者は何が得られるか、その学びの成果はどのようにチェック（確認）できるか。

6. RT参加者からの示唆

RTでの話し合いを通じ、作文交流活動について、以下のような貴重な示唆が得られた。

6-1. 作文を書く作業に関して

作文交流活動の実践の際には、楽しさ、書きやすさ、実用性等を考えて作文のテーマを決めたが、RTの参加者からは、「情緒的なテーマを与えたことと各クラスの授業目標との関連性が見えない」「よく知らない相手に向けて個人的なことをどれだけ書けるか」「日本

人学生の書いた手紙にも日本語の問題が見られる」「手紙は内容面についての感想やコメントが書きにくい」などの指摘があった。授業目標と学生間の協働という活動形態に合い、かつその後の活動の広がりの可能性に配慮したテーマというテーマ選びの難しさと重要性が課題として残された。また、養成課程履修学生の立場で留学生が読む作文を書く際に、内容や日本語のレベルの選択に迷ったという声も聞かれ、作文を書かせる際の導入・方向付け・指示の在り方も問題とされた。

6-2. 相手の作文にコメントを付ける作業に関して

養成課程履修学生の留学生の作文に対するコメントについては、「たくさん直しているが、直しすぎて、留学生がびっくりするのではないか」との指摘があった。一方、留学生の養成課程履修学生の作文に対するコメントについては、「大雑把になりがちである」「『上手だと思います』というコメントだけでは、『対話』が続かない」といった指摘があった。これらの点を改善するために、作文テーマ選びの他、コメントシートの工夫、指示の工夫が必要ではないかという意見が出された。

また、コメント活動そのものについては、「各授業目標とコメント活動との関係性が気になった」「(教師の代わりとしてではなく)同じ大学生だからこそできるコメントの付け方があるのではないか」「どんなことを書いたらどんな交流ができるかを事前に吟味し、コメントの内容や方向性、書き方について説明する活動が必要ではないか」といった指摘があった。異なる授業目標を持つクラス間での作文交流においては、コメントを付ける側ともらう側双方にとってのコメントの持つ意味を各学生に十分理解させること、事前に教師の側が言語面・内容面等においてある程度コメントやそこから広がる交流の方向性を予測し、その方向付けに関与していくという教師の役割の重要性が示唆された。

6-3. 作文交流活動全体に関して

その他、作文交流活動全体に関しては、参加者から以下のような指摘や示唆を得ることができた。

(1) 活動と学習者の関わり

「学生同士が互いの活動目的を共有」「学生同士だからこそ得られる学び」「学生が書きたいテーマ設定」「クラス内のピアで作文交流の振り返りを行う」など、できるだけ学習者が中心となるようなデザインの重要性が改めて指摘された。また、そのための方法として、「活動の対等な主体となるために、学習者自身に“何のために”“どのように”交流したらいいと思うか、考えさせて、それをデザインに反映させる」という案が出された。

(2) 活動と教師の関わり

学習者中心の学びを目指すには、「授業目的と作文交流(書くこと、コメントすること)の位置づけをはっきりさせる」「作文を書く際、コメントを付ける際に、方向性をはっきりとさせる」「ペアリングの工夫」など教師のデザインや関わり方も重要であることが示唆された。

(3) 実践研究として

実践研究の方法として、「特定のペアの活動経過に注目し、観点の変化や関わり方の変

化を追う」「フォローアップインタビューを取り入れる」等のアイデアが示された。

以上のような指摘は、学生間の協働を進めるためには、教師が学習者中心の視点を持ち、それを支える綿密なデザイン・細かな観察・適切な関与を行うことが重要であることを改めて示している。学習者中心・学習者主体の活動であるための教師の工夫については、今後、検討していきたい。

6-4. 参加者の実践

当日の参加者からは、「会話」「聞き取り」「外国語と日本語の協働学習」「研究計画」等、様々な協働の実践やアイデアが披露された。デザインをする上で大切にしている点としては、「対等に参加できること」「どちらかが‘教師’を演じないですむ」「学習者が教師から何が学べるのか、同じクラスメートから何が学べるのか、日本人、ボランティア等から何が学べるのかを明確に教師側が意図していくこと」などが挙げられた。

7. まとめ

本稿では、2008年度前期の作文交流の試み、実践フォーラム当日のRTの流れと参加者からの貴重な示唆について報告した。今回のRTを通し、作文交流という学生間の協働を円滑に進めるには、学習者中心を志向しつつ、作文テーマやコメントの付け方等を含めた教師による活動の綿密で明確なデザインと適切な関与が重要であることが再確認された。多くの課題が残る中、今後は、特に以下の3点に注意し、実践の改善を図っていきたい。

- ① それぞれの授業目標の中で作文交流の位置づけを再検討する
- ② ①に合った作文交流の活動目的・内容・方向性を明確にし、学生に十分伝える
- ③ 活動の主体として、「何のために」「どのように」交流するかについて学生自身の考えをデザインに反映させる。その際、「実施後の学生の声を入れて次回のデザインをする」など、どのような方法でどの程度反映させていくことが適当なのか、留意する。

謝辞

東京国際大学の作文交流活動についての発題は今回が初めてであるが、活動そのものは以前より岡本能里子氏を中心として行われていたものであり、今回の発表にあたって多くのご助言をいただいたことを、ここに感謝いたします。

また、コーディネータの金孝卿氏、高木美嘉氏、RT参加者の皆様にお礼申し上げます。

注

- (1) Aグループでは、比較的自由に自分の身近な経験などを語れるようなテーマを、Bグループでは、「手紙」という実用的な文章を書くことを課題とし、授業の中で2コマ（計120分程度）を使ってこの活動を行った。
- (2) 前向きな回答は、「作文交流により、留学生は日本語を学べ、養成課程履修学生は留学生の日本語を知ることができるのでよい活動だ」などで、消極的な意見は「自分の日本語が下手なのはわかっている。こんな活動はやりたくなかった」などであった。

- (3)「文化圏の違う者同士が作文を通して、その人の文化圏で感じたことを知ることができた」「人と会話をしている時と同じぐらい楽しい」「留学生の心情がわかるとてもいい機会」「私もいろいろ学ぶことができた」「相手がどんなことを思っているのかわかったので良かった」「普段交流の少ない留学生の話を知ることができ楽しかった」などである。
- (4)相手からのコメントで「代名詞が『君』になっていたこと、『直してあげた』の表現があったため上目線に感じられたのが気になった」などである。

参考文献

- (1) 池田玲子・舘岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房
- (2) 原田三千代(2006)「中級学習者の作文推敲課程に与えるピア・レスポンスの影響 教師添削との比較」『日本語教育』131号, 3-12