

大学院進学予備教育における協働学習に対する認識の変化

—中国人留学生に対するPAC分析より—

The Change in Recognition to Collaborative Learning in the Preparatory Course for Graduate

School : A Chinese Foreign Student's PAC Analysis

原田三千代 (桜美林大学)

HARATA Michiyo (University of Obirin)

要 旨

本研究の目的は、PAC分析を用いて、中国人留学生を対象に教室活動開始と終了時の協働学習に対する態度構造を探ることである。結果、両者の間には明らかな変化が見られた。前者においては発言が強調され、他者の意見は情報や知識の獲得とみなされていた。後者は、話し合いには常にグループのメンバーとの関わりが認識されていた。しかし、現在はまだ「リーダーを必要とする」段階だと考えられている。

The purpose of this study is to search for the attitude towards collaborative learning between the beginning and the end of the class for a Chinese foreign student, using PAC analysis. There was a visible change between the two. As for the former, speaking was emphasized, and others' opinions were considered the information and the knowledge to be acquired. As for the latter, relations with members in the group were always recognized in the discussion. However, it is still considered "The leader is needed" stage.

【キーワード】 大学院進学予備教育, 協働学習, 態度構造, PAC分析, 社会的相互作用

1. はじめに

近年、教師主導や知識伝達に重点を置く教授法に対する批判が高まり、新たな教育のあり方として協働的な取り組みが様々な分野や教育機関で受け入れられている。大学院進学予備教育においても、近い将来、大学院で研究を進める際の発表やディスカッションを通して、批判的思考力の養成や他者との協働活動を想定した教育が不可欠であると考えられる。しかしながら、大学院進学をめざす留学生の中には、大学院での研究のために日本語の習得と専門知識の獲得を第一義的に考える学生が少なくない。次の文は筆者が担当する大学院進学クラスの中国語母語話者の学生が書いたクラスジャーナル(資料1)である。

資料1：学生たちの中で午前の日本語演習が学習に役に立ち、午後のディスカッションが開設されるのは意味がないという感じがある人が多い。なぜなら、多分別科で勉強する目的は日本語を高めることだからだ。そして、順番に勉強を進める授業方式に慣れている点もあるだろう。

ESL (English as a second language) や JFL (Japanese as a foreign language) の研究においても東アジアの学習者は協働学習には向かないという指摘や (Carson & Nelson 1996), 母国の教育経験やそれに伴う学習観・教育観から協働的な取り組みを疑問視する学習者が存在することが言及されている (楊 2010)。しかし, JSL (Japanese as a second language) 環境で, 実際に大学院進学予備教育を受ける留学生が協働学習に対してどのよう

な認識を持ち、それが教室活動を通してどのように変化するかについて分析した研究は見当たらない。そこで、本研究では、将来大学院で研究を目指すための予備教育においてこそ発表やディスカッションを通じた協働的な取り組みが必要であるとの考え方に立ち、これまで協働学習の体験がほとんどない中国語母語話者の留学生の事例から、協働学習に対する認識およびその変化を探ることを課題とする。それによって、協働学習を取り入れた教室活動を新たにデザインする際の示唆を得たいと考える。

2. 先行研究と研究目的

本研究では、大学院進学予備教育において中国人留学生の協働学習に対する態度構造の変化を探るための研究手法としてPAC分析を援用した。PAC分析とは内藤(2002)によって開発された、個人の態度構造を分析する手法である。(丸山・小澤 2007a)では、個人に着目した質的研究でありながら、デンドログラムに基づき、調査協力者自身の枠組みで分析する、再現性・信頼性の高い質的研究法だと言われている。また、PAC分析には、学習者の意識を探ることを通して調査実施者の想定を超えた回答を引き出せるという特徴があり、これまでPAC分析による日本語教育の研究には、学習者自身の日本語授業に対するニーズや教室活動に対する具体的な要望を把握したり、授業のふり返りの一環として授業評価に活用したりする可能性が述べられている(礼野 2004, 丸山 2007b)。

大学院進学予備教育のプログラム開発を考える際に、社会人進学予定者を調査協力者としてPAC分析を行った研究に原田(2011)がある。原田では、大学院進学予備教育の段階において研究に対してどのような認識を持っているか、あるいはその認識がどのように変化するかをPAC分析によって探った。その結果、進学予定者の研究に対する態度構造には「研究と実践のリンク」と「協働的スタンス」が大きく関わっていることがわかった。しかしながら、社会人進学予定者と学部卒業してすぐ来日した留学生とでは、自ずとその傾向が異なるのではないかと考えられる。社会人進学者はもともと現場から問題点を拾い問題解決するというように、テーマ設定が明確であり研究と実践がリンクしやすいと言える。協働的な取り組みに関しても、社会人進学予定者はすでに日本の学校教育において活動経験があり、肯定的な態度を構築するのにさほど困難を感じなかったであろう。しかし、留学生はどうだろうか。とりわけ東アジアの留学生は、これまで母国で協働学習の経験がほとんどなく、大学院で研究を進めるための協働的な取り組みの意義や必要性をそれほど認識していないのではないかと考えられる。

そこで、本研究では、大学院進学予備教育において中国語母語話者の留学生を調査協力者として協働学習に対する態度構造を分析し、その変化を探ることを目的とする。それによって大学予備教育における教室活動の新たなデザインをする際の示唆を得たいと考える。

3. 研究方法

3-1. 調査協力者

本研究の調査協力者は、某私立大学の留学生別科生、Eさん(仮名)である。Eさんは中国の大学卒業後、大学院進学(経済専攻)のために来日した20代の女性である。2009年9月に留学生別科に入学、2009年9月～2010年2月まで中上級クラス(中国人22名)、2010年4月～2011年2月まで院進学クラス(春学期：中国人22名、米人1名；秋学期：中国人

23名)に在籍した。Eさんを調査協力者としたのは、Eさんが母国で協働学習に対する経験がほとんどなく、資料1で示したように協働学習に懐疑的であったこと、また、学部卒業後、大学院進学をめざして来日した、ごく一般的な中国母語話者の留学生であったことなどから、協働活動を取り入れた大学院予備教育プログラムを考える際に想定する対象者として適当だと考えたためである。

3-2. 教室活動

大学院進学クラスのプログラムは、日本語演習、大学院進学科目、チュートリアルからなる(表1参照)。日本語演習は午前と午後に分かれ、午前は『留学生のための時代を読み解く上級日本語』(宮原 2006)を使用した演習、午後はスキル別の演習が行われている。本研究で対象としたのは、午後の日本語演習:「発表とディスカッション」(1週間に1回、90分)の教室活動である。

表1 院進学クラスの日本語教育プログラム (2010年度秋学期)

| | 月 | 火 | 水 | 木 | 金 |
|----|-------------------|----------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|
| 午前 | 日本語演習 | 日本語演習 | 日本語演習 | 日本語演習 | 日本語演習 |
| 午後 | 日本語演習 口頭表現 | 日本語演習 待遇コミュニケーション | 日本語演習 ニュースによる日本事情 | 日本語演習 発表とディスカッション | 日本語演習 文章表現 |
| | 大学院進学 論文の構成と表現 | チュートリアル | 大学院進学 論文読解 | チュートリアル | 大学院進学 異文化コミュニケーション |

教室活動では『国境を越えて[本文編]』(山本登美子 2008)を使用し、日本の社会的背景を踏まえながら現代社会の様々な問題について発表とディスカッションを行った。その際、まず、3人組でグループを作り、全トピックの中からグループのメンバーが興味関心のあるトピックを1つ選び、それをグループで発表(コース中に1回)することとした。全期間(17回)のうち、最初の3回をテキストの協働読みとまとめに当て、発表の方向づけを行った。それぞれのグループの発表に際しては、関連資料の収集、レジュメ作りは各自で行い、発表原稿とレジュメは担当教師がチェックした。1つのトピックに2週間かけ(1週目は発表、2週目はディスカッション)、それらの進行役、まとめなども協働で行った。

3-3. データの収集と分析方法

本研究では、教室活動開始時と終了時に、インタビューを通して個人の協働学習に対する態度構造を探ることを課題としたため、PAC分析(内藤 2002)を採用した。PAC分析は、当該テーマに対する自由連想、連想項目間の類似度評定、類似度距離行列によるクラスター分析、被調査者によるクラスター構造の解釈の報告、調査者による総合的解釈を通じて、個人の態度構造を分析する方法である。本研究では初回の教室活動後(2010.9)、最終の教室活動後(2011.1)に、次のような手順でインタビューが行われた。

①調査者(筆者)が被調査者Eさんに刺激文の書かれた紙を示し、口頭で読み上げる。

刺激文:「～さんは協働学習についてどのような考えやイメージを持っていますか」

②このテーマに対して連想するすべての項目を想起順にあげ、自分にとって重要だと思われる順に番号をつけてもらう(連想項目の番号が重要度順の番号)。

- ③ 2つの連想項目がイメージとして直観的にどの程度近いかを7段階尺度(一番近い項目を7, 一番遠い項目を0)で評定してもらおう。
- ④ 項目間の評定結果をクラスター分析で処理しデンドログラムを得る。
- ⑤ デンドログラムを基にEさんにインタビューを行う。インタビューでは、まずデンドログラム上のクラスターを取り上げ、いくつかの連想項目からなるクラスターに対して、どのようなイメージが浮かぶかを質問する。そのイメージを基にクラスターの命名を行う。次にクラスター同士の関係を尋ね、最後に全体的なイメージを質問する。
- ⑥ それぞれの連想項目のイメージについてプラスのイメージか(+), マイナスのイメージか(-), どちらでもないか(0)を述べてもらう。

なお、クラスター分析には多変量解析ソフト HALBAU を使用した。その他、インタビュー音声資料に加えて教室活動に対するジャーナルを補助資料として参照した。

4. 結果と考察

4-1. 教室活動開始時のPAC分析

Eさんは、教室活動開始時における協働学習のイメージをほとんど単語で答えている。その中で一貫して重視しているのは「意見」であり「自分の意見を出さなければ、話し合うことが、以後のことはうまくできないと思いました」と述べている。いつからそのように感じているのかという質問に対して「最近、いえ、半年前、その認識を徐々にもってきました」と答えている。「別科に入った時、日本語の勉強をするという目標として、がんばっていましたが、でも、だんだん日本語を身につけることは大事なことはありませんでした。自分の考えが一番大事です」と語った。

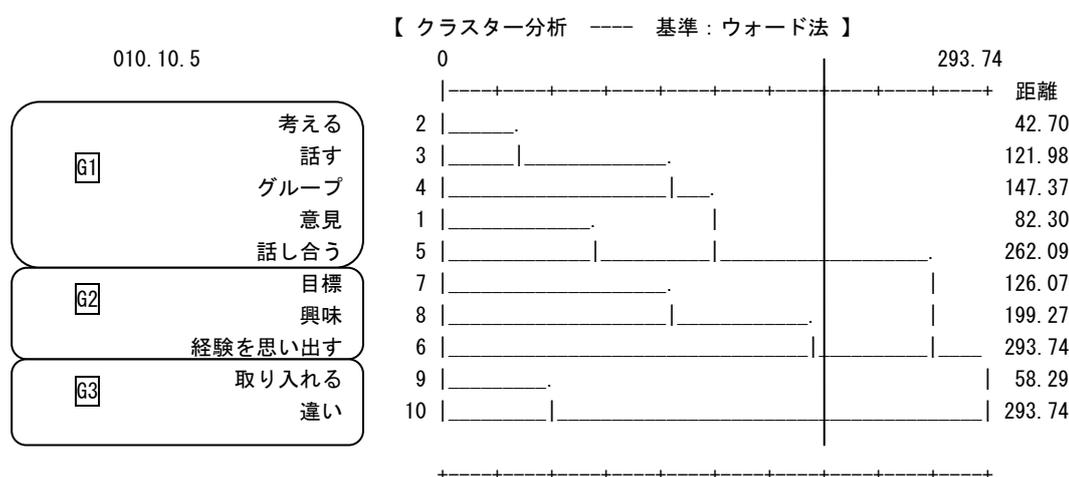


図1 Eさんの教室活動開始時の協働学習に対する認識

Eさんは協働学習をG1, G2, G3という3つのカテゴリーに分けている。G1は「協働学習の流れ」、G2は「協働学習の内容を充実させる」、G3は「違いを取り入れる」である。それぞれのグループについての説明は、提示された言葉を使って、それらをつなぎ合わせれば完成するようになっている。例えば、G1:「協働学習の流れ」は「考える」(2)「話す」(3)「グループ」(4)「意見」(1)「話し合う」(5)から構成されており「興味があることについて

て考えて、そして自分の意見を出してグループの他の人に自分の意見を話して、そして他の人のその意見に対するアイディアとか意見とか聞いて話し合うことです」と述べている。G1は「必ずないと協働学習が成り立たないみたいな感じです」と言うように協働学習の必須条件と言っても過言ではない。

これに対して、G2は「協働学習と関連性がありますが、とても大事とは言えません」とし、二義的なものと考えている。しかし、協働学習にとってプラス面であることには変わりがなく「協働学習の内容を充実させる」と命名した。G2を構成しているのは「目標」(7)「興味」(8)「経験を思い出す」(6)である。「目標があれば、人々が深い認識もできました。興味があれば人々は考えたくなくて、いろいろな意見を出すことができます。経験と意見はつながっています。自分の意見を出すことは、大体以前の経験から、まとめた意見が多い。そしてたぶん内容は充実しています」と述べている。これらの項目は、協働学習の内容を充実させるために不可欠なものだと考えられている。

G3は「違いを取り入れる」ことで、文字通り「取り入れる」と「違い」からなっている。G3に関して、Eさんは「自分の意見と他の意見を比べて、この違いから自分がいいと思うことを取り入れることです。たぶん勉強することですよ」と述べた。それは、言い換えれば「協働学習の補足」「附属品」だと言う。インタビューが同じことは取り入れようと思わなかったのかと尋ねると「(同じ考えは)自分が持っていますので(取り入れない)」また「理由がない考え方は全然取り入れることができない」と言う。つまり、自分と違う考えこそ取り入れる価値があり、自分と同じ考えでも違う視点からの理由づけがあれば、新しい意見として取り入れられるとしている。「たぶん勉強することですよ」という言葉からは、自分にとって知らないことは知る価値があり、いわば、知識として他者の意見を取り入れるといった態度がうかがわれる。

Eさんは、G1, G2, G3の関係について「G1をすれば学習にいいです。もっとそれは重要。G2, G3はその重要度が小さくなる」とG1>G2>G3のように図示しながら説明している。それらを例えて、G1は「人の骨とか・肉とか血、これがなかったら生きていけません」。G2は「知識。知識は協働学習の内容を充実させることができますよね」とし、インタビューの「じゃあ、肉に与える栄養？」という言葉に同意している。一方、G3は「髪とかつめとか…」というように補足の役割をもったものだとし、G1とG3の関係は「生きていくためにすごく必要じゃないけど、あるとなんかいい」「歯に肉が取れなかったら、この肉を食べる役割」をする鳥とチョウザメの共生関係のようなものと述べている。

以上のことから、Eさんにとって協働学習の最重要課題は、テーマについて考えたことを発言することだということが分かる。そのためには目標や興味や経験に基づいて話すことが必要であるが、それらは知識としてまとめられ協働学習の内容を充実させるものである。他者の意見に対して「違いを取り入れる」ことに対しても重要性を見出しているが、違いは「取り入れたらいいな」という程度のもので、あくまでも未知の考え方を知ることによって価値を見出している。つまり、一貫して協働学習の鍵を握るのは、インプットよりもいかにアウトプットをするかで、その内容を充実させるのは知識だと考えられている。

4-2. 教室活動終了時のPAC分析

教室活動終了時を教室活動開始時と比べると、協働学習に対する体験を通じた具体化、

精緻化が進んでいるように見受けられる。以前はイメージがほとんど単語で表わされ、カテゴリ内の単語をつなぎ合わせて説明していたが、今回はイメージするものが単語から文に変化している。これに関して、Eさんは「私の既有知識が深くなりましたから(笑)。確かに成長したと感じられます」「グループや意見や目標や興味、これらは普通の学習の目的とほとんど同じです(図1)。これは(図2)本当に(笑)、協働学習です」。というように、図1が一般的な「学習」として括られているのに対し、図2こそ「協働学習」だと考えており、協働学習に対する認識が具体化、精緻化されていることを自分自身で指摘している。

教室活動終了時のPAC分析は3つのクラスターからなる。G1は「話し合いを通じた人間関係の構築」、G2は「問題解決への取り組み」、G3は「メンバーに対する要求」である。

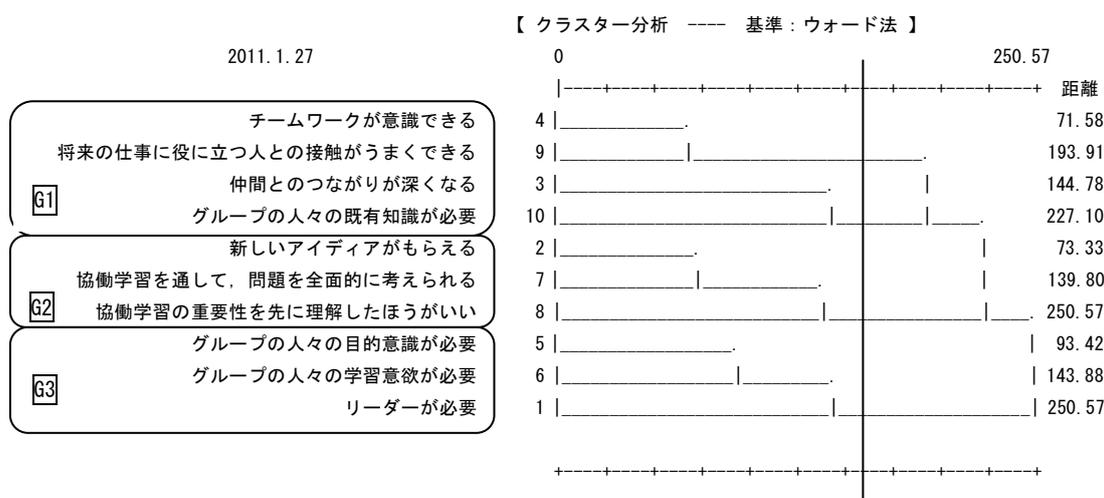


図2 Eさんの教室活動終了時の協働学習に対する認識

G1:「話し合いを通じた人間関係の構築」は「チームワークが意識できる」(4)「将来の仕事に役に立つ、人との接触がうまくできる」(9)「仲間とのつながりが深くなる」(3)「グループの人々の既有知識が必要」(10)によって構成されている。「協働学習はグループを中心に行いましたので、人との接触が必ずありました。自分で勉強するのと違い、グループの仲間と接触するのは将来の仕事の仲間とだいたい同じなので、将来にも役にたつと思います」と述べている。人との頻繁な接触の機会は今現在の学習形態だけでなく、将来の仕事にもつながるといふ、将来を見据えた視点が見出されている。さらに「もし、グループの人々が少ない(既有)知識を持っていれば、話し合う内容は低いレベルかもしれない。もし、たくさんの既有知識を持てば、視野も広がることができ、新しいアイデアも仲間と話し合うことができ、皆さんはこの協働学習からもっと多くのもの、学べるかと思えます」と述べている。Eさんの考える既有知識とはテーマに関する知識で「例えば、少子化の問題とか人口問題とかについて全然わからなかったら、この話は進めづらい」が、反対に「既有知識を持てば、グループの話はもっとレベルが高い段階で話すことができる」としている。したがって、新しいアイデアなどを得て話し合いが深まれば、相乗的に人間関係も深まり、人間関係が構築できていれば話し合いも深まるというように、既有知識と人間関係の間には密接な共起関係があると考えられている。

G2:「問題解決への取り組み」は「新しいアイデアがもらえる」(2)「協働学習を通し

て、問題を全面的に考えられる」(7)「協働学習の重要性を先に理解した方がいい」(8)からなっている。グループメンバーのそれぞれの既存知識に基づいた「新しいアイディア」によって、問題に対する認識が広がり問題を多面的に捉えることができる。したがって、まず「メンバーは協働学習の重要性を理解したら、もっと積極的に参加できると思います」「雰囲気が高まると、皆さんの話し合いもよい方向に向かえると思います」と述べている。「よい方向」とは、「発言がたくさん出て新しく考えたものはどんどん話し合う」ことである。つまり、協働学習の活動や内容を充実させるには、まずメンバーが協働学習の重要性を理解することであり、それを前提にすれば「新しいアイディアがもらえ」、問題解決の取り組みとして「問題を全面的に考える」ことにつながるとされる。結局、G2のカテゴリーは、G2の項目単独で存在しているのではなく、G1の項目とも折り重なっている。

G3:「メンバーに対する要求」は「グループの人々の目的意識が必要」(5)「グループの人々の学習意欲が必要」(6)「リーダーが必要」(1)をその下位項目としている。これらは、グループの構成員であるメンバーの協働学習に対する取り組み方についてである。「テーマにずれないで…」「ちゃんと意識して話して…」「そうしないと余計なことばかり(笑)」「このテーマの解決方法を勉強したい、みんな一緒に解決したい…」など、グループメンバーに対して目的意識や学習意欲を持つ必要性を示唆している。中でもリーダーは「人々の目的意識を引き出す」という役割を担っているとする。Eさんのリーダーについての言及は、以下のようにクラスジャーナル(資料2)においても見られる。

資料2: リーダーがいたら効率的に進められるかもしれませんが、リーダーに要求が厳しい。あるグループは人々が頭を絞って意見をどんどん出して、誰でもリーダーの役割を担ってディスカッションがうまくいける。あるグループは学生たちがディスカッションを真面目にしなく、ただ暇を潰している。もしリーダーがうまく話を導かなかつたら嫌われる状況があると思う。だから、協働学習がうまく進められるのは学生たちの認識が一番重要だと思う。

確かに協働活動にとってリーダーの存在は重要だが、その成否を握るのはリーダーの良し悪しというよりも、リーダーも含めたメンバーの協働学習に対する認識の問題だと考えられている。したがって、G3は「メンバーに対する要求」としてまとめられる。

G1, G2, G3 の関係を尋ねたところ G1 の中心概念は「人との関わり」、G2 は「問題解決」とし、両者は対等な関係で協働学習を形作っている。これに対して G3:「メンバーに対する要求」は協働学習の前提条件だとしている。しかし、これは、協働学習にとって「なくてもグループはできますが、全然進められない状況に…落ち込みやすい」と言うように、この条件を満たすことが協働学習を進めていく重要な鍵を握っていると考えられている。

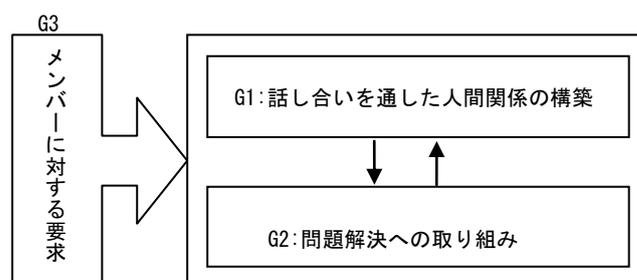


図3 研究に対する概念図

インタビューの最後に、現在協働学習のイメージがしやすくなったかと尋ねたところ「はい、ちょっと具体的になりました。気づきました。協働学習の中味は、具体的に、真剣に、毎日考えています。このグループでは何か気づいたことがありますかと…」と答えているように、Eさんは協働活動の遂行に寄与し、内省を深める持続的な努力をしたことが推察される。しかし、協働学習の進行状況を考えてみると「うーん、今、〇〇クラスの人たちの状況からみれば、まあまあ進行しています。でも、一番望ましい状況にまだたっていないと思います」と述べている。「一番望ましい状況」とは「メンバーが頭を絞って意見をどんどん出して、だれでもリーダーの役割を担ってディスカッションがうまく行ける」状態のことである。つまり、現在までのところ、図3のようにG1, G2, G3が有機的に関係し合う理想的な段階には達していないことを意味する。

しかしながら、教室活動開始時と終了時の認識を比較してみると、明らかにその変化が見てとれる。教室活動開始時には、「意見を述べる」ことの重要性は強調されているが、相手やグループの存在が見えてこず、相手の意見を情報の入手や知識の獲得のように捉える傾向があった。そこでは相手との社会的相互作用を通じた人間活動というより、アウトプットを重視した日本語の習得を自助努力によって達成しようとしているイメージが示唆される。これに対して、教室活動終了時には話し合いや問題解決をする際には、常に人、すなわち、メンバーとの関わりが認識されている。それは、「人間関係の構築」「チームワーク」「人との接触」「仲間とのつながり」「グループの人々」などと言う言葉が、繰り返し用いられていることから推測できる。Eさんにとって、今回の協働活動は理想的なものではなかったかもしれないが、教室活動を続ける中で自らが体験した教室活動を分析的に捉え直し「メンバーに対する要求」という形で問題提起していると考えられる。

5. まとめと総合的考察

本研究では、大学院進学予備教育段階にある中国人留学生を対象にした教室活動を通して、協働学習に対する認識がどのように変化したかを探ることを目的とした。本節ではその結果をまとめ、今後協働学習をデザインする上での示唆を考えたい。

本研究では、協働学習に対する認識の変化を探るために教室活動開始時と終了時にPAC分析を行った。その結果、両者の間には明らかな違いが見られた。活動開始時は、協働学習を特徴づけるというより一般的な学習をイメージしていたことが示唆される。Eさんにとって「自分の意見を言うこと」は何より重要であるが、それを通して得られるであろう他者との相互作用や他者認識は浮かび上がってこず、「意見を言う」ことによって日本語習得や知識の獲得を購っているように見受けられた。一方、教室活動終了後の協働学習に対する認識は「話し合いを通じた人間関係の構築」「問題解決への取り組み」「メンバーに対する要求」というカテゴリーに分類されている。Eさんは一貫して話し合う際には明確なテーマと既有知識の活用が必要だと主張している。さらに、協働学習の鍵を握るのは、グループ内の関係性の構築とメンバー自身の主体的態度だと考えていることが示唆される。

そこで、本実践から協働学習を取り入れた授業デザインに必要な要素をキーワードとして挙げてみると「持続的体験を通じた話し合いの場づくり」「既有知識を生かした話題の選択」「協働学習の目的意識と意欲」「メンバーとしての主体的態度」の4つにまとめられる。以下、それらについて考えてみる(Eさんの発話は教室活動終了時インタビューより収集)。

①持続的な体験を通じた場づくり

協働学習には様々な心理的問題が付随する場合がある。Eさんは「いきなり活発な授業になったら、ああ、不安…いっぱい」「日本語が下手だと思って自信がない」「自分の意見はグループの他の人と違うから言ったら笑われて嫌われるかもしれない」「自分の意見を他の人に話したくない、多分競争心がある」などという例を挙げている。これらの心理的問題を今回の実践で克服できたわけではないが「この前は意見があるけど、どこにいうかわからない(笑)。やっと意見を出す場が作り出してもらった」と述べているように、上述した心理的問題を受け止めてそれらを克服していくための素地が、持続的な協働体験の場づくりの中に存在するのではないかと考えられる。Eさんは仲間との相互作用について「(私は)Oさんに経済学の面白いことを教え、Oさんは本が大好きなので本でもらった面白いこと私に教えてくれました。二人だけの協働学習でいろいろ勉強しました。知識の共有とか感じました」と述べている。ここでは、教室の外でも専門科目を越えて知的好奇心をそそる話題について、Oさんとの関係性の中で議論が深まっていたことが示されている。これは「二人だけの協働学習」ではあるが、教室活動を通して多様なものの見方や考え方を受け入れる素地が作られ、協働活動を教室の外へも広げ深めていく可能性が示唆される。

②既有知識を生かした話題の選択

Eさんは、協働学習で取り上げる話題について「多分、最初は少し背景知識を教えたら…興味を引き出す可能性もあります。やっぱり、自分にとって切実な問題に興味も出てくるので」と述べている。さらに「話したくないときも…、もしグループのメンバーから…」「誰かの意見に何か自分の思考が活発になって…、それも可能性がある」と言うように、話したくない場合でも、グループの他のメンバーの意見によって触発されて自分の思考が活発になる場合があるとしている。確かに協働学習は馴染みのない活動ではあるが、中国母語話者に向かない(Carson & Nelson 1996)活動ではなく、興味・関心のあるもの、自分たちにとって切実な話題を選ぶことによって、自己の中に沈潜している既有知識を掘り起こし、思考を活性化させて話す意欲につなぐことができると考えられる。

③協働学習の目的意識と意義

「…先生は何でこのような授業をとられるか全然わかりません。授業の意義がわからないと…授業に参加する意欲も…低くなります」「日本に来る前に色々なことに発生する原因など考える力が養われていませんでした。だから、ディスカッションの時、話せることが少ないという状況がたくさんあると思います」と述べているように、何のためにこのような活動を行うのかという疑問を解消しなければ協働学習の意義づけがしにくいと考えられる。したがって、母国での学習経験は少ないものの既有知識や思考力が十分備わっている留学生が協働学習のスタート地点に立つためには、まず教室活動として協働学習に対する疑問や質問を出し合い、議論するところから始めることが必要なのではないかと考える。

④メンバーの主体的態度

Eさんにとって「メンバーだれでもがリーダーの役割を担う」のが理想的な段階だとすれば、現段階はそこまで達しておらず「メンバーの目的意識を引き出す」リーダーの存在を必要とする段階である。「グループの時、私も怠け者なので、話しかけたくない…、テーマも考えられないという状況があります。経験が、このテーマは多分、興味が…、自分の経験が少ないし…、グループのメンバーもその経験もないから。(中略)新しいアイデア

とか全部想像のもの…」という語りからは、自分自身も含めメンバーの主体性や自覚の必要性が示唆されている。当初Eさんにとって「自分の意見を述べる」ことが何よりも重要であった。しかし、最終的には「自分の意見」だけでなく「お互いに意見を引き出すことが大切。確かに時々、日本語の能力は障害として…会話を進められないときもあるかもしれませんが、日本語の能力は一番大切ではありません。やっぱりこの協働学習を通して、お互いに自分の意見を自由に出すことが大切です…」と述べている。Eさんにとって、今回の協働的な取り組みを取り入れた教室活動は理想的な状態ではなかったかもしれないが、内省や分析を重ねることによって、少なくとも協働学習のプロセスが徐々に体现され、より現実味を帯びたものになっている。今後、教室活動をデザインする際の話し合いの場づくりに向けて、これらの示唆を踏まえる必要があるのではないかと考える。

6. 今後の課題

本研究では、大学院進学予備教育における中国語母語話者の留学生を調査協力者としたが、大学院をめざす留学生の中には、多様な母語、文化的背景の学生が在籍している。新規な活動としての協働学習に不慣れな場合だけでなく、様々な背景の学生を見ていくことで、学習者の多様性に応じた教室活動のデザインをすることができる。したがって、中国母語話者以外の留学生に対してもPAC分析を試みて、そこにどのような違いがあるか考える必要があるのではないかと考える。さらに、今回は認識の面から協働学習に対する態度構造を考えたが、教室活動における学習者間の社会的相互作用を観察することで、協働学習への参加の様相をさらに詳細に分析できると考える。それらを今後の課題としたい。

参考文献

- (1)内藤哲雄(2002)『PAC分析実施法入門[改訂版]』ナカニシヤ出版
- (2)札野広子(2004)『『プログラム評価』とは何か：基本ガ言おうとケーススタディ』『大学教育学会誌』26, 107-118
- (3)原田三千代(2011)「大学院進学予備教育における持続可能性日本語教育の試み—社会進学予定者の研究に対する態度構造の分析より—」『桜美林言語教育論叢』第7号, 1-16
- (4)丸山千歌・小澤伊久美(2007a)「日本語教育におけるPAC分析の可能性と課題—読解教材を刺激とした留学生への実践研究から—」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』
- (5)丸山千歌(2007b)「日本語教材の文化トピックからの学習者の発想—学習者とのインタラクションの解明に向けたPAC分析の可能性—」『日本語教育のフロンティア』くろしお出版, 161-184
- (6)宮原彬編(2006)『留学生のための時代を読み解く上級日本語』スリーエーネットワーク
- (7)山本富美子編(2008)『国境を越えて[本文編]改訂版』新曜社
- (8)楊峻(2010)『大学の日本語授業におけるグループワークのデザイン—言語生態学を理論背景とした研究』外文出版社
- (9)Carson,G.J.,& Nelson,G. 1996. *Chiness students'perception of ESL peer response group Interaction. Journal of Second Language Writing*, 5(1). 1-20.