

THỬ NGHIỆM ÁP DỤNG PHƯƠNG PHÁP HỌC TÍCH CỰC VÀO GIỜ DẠY “TIẾNG NHẬT DU LỊCH” TẠI KHOA TIẾNG NHẬT BẢN, TRƯỜNG ĐẠI HỌC HÀ NỘI

Nghiem Hong Van*

Hiện nay, phương pháp học tích cực - “active learning” - nhấn mạnh quá trình học tập và tiếp thu chứ không chú trọng vào kết quả, giúp cho người học phát triển khả năng tư duy độc lập, kỹ năng tự học và kỹ năng giải quyết vấn đề đang được nhiều quốc gia có nền giáo dục tiên tiến trên thế giới áp dụng. Bài viết trình bày kết quả thử nghiệm áp dụng phương pháp này vào giờ học “Tiếng Nhật du lịch” tại Khoa tiếng Nhật Bản, Trường Đại học Hà Nội; chỉ ra những tồn tại của giờ học khi áp dụng phương pháp dạy truyền thống, những ưu điểm và thách thức khi áp dụng phương pháp mới này; từ đó đưa ra các chỉ dẫn để áp dụng cũng như đánh giá hiệu quả của phương pháp này nhằm nâng cao hơn nữa chất lượng giảng dạy môn học.

Từ khóa: phương pháp học tích cực, học lẫn nhau, vai trò của giáo viên, hiệu quả áp dụng.

Nowadays, active learning is used in education systems of many developed countries. It puts an emphasis on learners' acquisition and learning process rather than outcomes, facilitate their development of individual thinking, self-study and problem-solving skills. This paper presents an experimental study on adopting this approach in “Japanese for tourism” classes at the Japanese Department, Hanoi University. It points out the remaining problems of traditional teaching methods, advantages and challenges of this approach; thence, provides instructions as to effectively use and assess it to improve teaching

Keywords: active learning, mutual learning, teacher's role, effectiveness.

「観光日本語」授業への協同学習の導入事例

本稿は筆者の3回の「観光日本語」授業を通した振り返りに基づく研究の報告である。1回目の授業では、学生間のやり取りに筆者が過度に介入していたこと、次の2回目の授業では、筆者を含む学生がグループワークに介

入し主導していたことが大きな問題点であることが分かった。その反省から、学生同士でも学び合うことができるという気持ちを得て、3回目の授業では、アクティブラーニングとしての協同学習を導入し、その導入効果が見られたか、どんな問題点が出てきたか、授業の振り返りをしながら、アンケート結果に基づき、分析を行った。分析の結

* TS., Khoa tiếng Nhật Bản, Trường Đại học Hà Nội

Email: xiu.baochau@gmail.com

果、学生間の学び合いを促せる場面もあったものの、筆者の介入がまだ過度であることや、学び合いを促す環境作りが不十分だったことが明らかになった。それを踏まえ、今後協同学習を進めていく上で最も重要なのは何であろうか、協同学習の導入効果を検証するために、どうすればよいかを示しておく。

キーワード：アクティブラーニング、協同学習、教師の役割、導入効果

1. はじめに

ハノイ大学日本語学部（以下、「本学部」とする）では、学生たちに対し、入学してから最初の2年間に渡り日本語の授業（聴解、会話、読解、作文、文法と漢字の授業）を必修科目として、そして、3年生になってから、専門的な知識を導入する授業を受講してもらうことになる。3年生を対象に実施している選択科目のうち、「観光日本語」という授業があり、毎年10月上旬から10週間にわたり行われる。筆者が2016年から2018年の3年間に渡り、この「観光日本語」の授業を理論部分ではなく、応用練習部分を3回担当した。本稿は、筆者が、3回の授業の振り返りをアクション・リサーチとして報告するものである。

本稿は、すべて5節の構成である。まず、第2節では、2016年の授業

（以下、「2016年実習」とする）と2017年の授業（以下、「2017年実習」とする）の振り返りをしながら、課題設定までの流れを説明する。次に、第3節では、協同学習についての先行研究をまとめ、筆者が目指すべき協同学習の形を明らかにする。更に、第4節では、2018年の授業（以下、「2018年実習」とする）において協同学習を導入し、よかったことは何か、よくなかったことは何か、授業の様子を振り返りながら、授業終了時に取ったアンケート結果に基づき分析を行う。そこで、明らかになった問題点に対して、第5節で改善点として、今後協同学習を進めていく上で最も重要なのは何であろうか、協同学習の導入効果を検証するために、どうすればよいかを示す。

2. 課題設定までの流れ

2. 1. 観光日本語授業の概観

「観光日本語」授業は本学部の教育カリキュラムにおける選択科目の一つであり、卒業後日本語ガイドを志望する3年生前半の学生を対象に10週間（週に1回、1回は4コマ、1コマは50分）に渡って行われる。「観光日本語授業」の概要は表1の通りである。

表 1：「観光日本語」授業の概要

回数	授業の内容	コマ数	備考
第 1 週	旅行業界に関連した理論	4	• 理論部分
第 2 週	ツアーガイドの仕事と求められた資質	4	• 日本語ベトナム語併用の授業
第 3 週	日本とベトナムについて知っておくべき情報	4	• 他の教師が担当する
第 4 週	日本人観光客がよくする質問	4	• オリジナルテキストを使用する
第 5 週	場面 1：添乗員との打ち合わせ	4	• 応用練習部分
第 6 週	場面 2：銀行にて（両替の会話）	4	• 主に日本語での授業
第 7 週	場面 3：お土産屋にて（買い物の会話）	4	• 筆者が担当する
第 8 週	場面 4：レストランにて（料理紹介の会話）	4	• オリジナルテキストを使用する
第 9 週	観光地の紹介①	4	
第 10 週	観光地の紹介②	4	
第 11 週	復習と試験	5	

第 1 週から第 4 週までの授業は理論部分であり、旅行業の歴史、旅行業界の仕組み、旅行業界の概況、他の業界とのつながりなどを学生に身に付けさせるのを目的に、他の先生により日本語ベトナム語併用で進められる。筆者が担当になるのは応用練習部分であり、第 5 週から第 10 週までの 6 回の授業である。この 6 回の授業の大きな目標は、ガイドに必要な日本語によるコミュニケーション能力（ツアー客に説明するとき、適切な表現を使って口頭で分かりやすく表現する能力とツアー客及び添乗員の質問や伝えたいことを正確に聞き取り、理解する能力）を身に付けさせるのである。もちろん日本語ガイドが実際に仕事で日本語を使

う場所は様々であるが、授業の回数に限られているため、大きく空港、銀行、お土産屋、レストラン、観光地の 5 種類に分け、その場面でのガイドと相手間の日本語による会話を練習させるのが中心的である。本稿は、筆者担当の応用練習部分の授業（第 5 週から第 10 週までの 6 回の授業）の振り返りを報告する。また、この授業は選択科目であるため、学生の数をコントロールできず、50 人以上の学生を一クラスに配置することもあり、授業運営で困難が生じたのが事実である。次節で詳しく述べる。

2.2. 2016 年実習と 2017 年実習の振り返り

2.2. 1. 授業内容

2016 年実習と 2017 年実習を受講した学生数はほぼ同じで、110 人と 112 人あったので、講師不足のため、応用練習が主な目標であるこの授業であったが、仕方なく、二つのクラスに分けることになって、一クラスは 2016 年

は 55 人で、2017 年は 56 人という状態であった。学生の日本語能力は N3 以上 N2 未満相当であった。2016 年実習と 2017 年実習に関する情報及び授業の内容は、それぞれ表 2 と表 3 の通りである。

表 2：2016 年実習と 2017 年実習に関する情報

	2016 年実習	2017 年実習
学生数	110 人	112 人
学生の日本語能力	N3 以上 N2 未満相当	N3 以上 N2 未満相当
クラスの数	2	2
学習期間	2016 年 11 月 14 日～12 月 24 日 (6 週間)	2017 年 10 月 28 日～12 月 2 日 (6 週間)

表 3：2016 年実習と 2017 年実習の授業内容

回数	授業内容	文法・表現項目
第 1 回	場面 1： ホテルにて（添乗員との打ち合わせ） =>参加者数、荷物の個数、部屋割り、日程、スケジュールなどについての会話練習	- 失礼ですが、～。 - 早速ですが、～ - とりあえず～。 ～いただけますでしょうか／～いただけませんか。 - くれぐれも～ようにお願いします／お気をお付けください／ご注意ください。
第 2 回	場面 2： ホテルのキャッシャ／銀行にて （両替する際の必要なもの、交換レート、ベトナムのお金などについての会話練習）	- 恐れ入りますが、～。 - 股間レートは、～になります。 ～でよろしいでしょうか。 - そうしますと、～。
第 3 回	場面 3： お土産屋にて（買い物の会話） （お勧めのお土産や値段がわからないとき、値段が高すぎて、値引きをしてほしいと言われたときのお客様との会話練習）	～からといって、～。 ～に限らず～。
第 4 回	場面 4： レストランにて（料理紹介の会話） （席、お手洗いの場所案内やドリンク・食べ物、食べ方の説明に関する会話練習）	- って、～。 ～向けに～。 ～のがマナーです。
第 5 回	観光地の紹介① （ベトナムの有名な観光地を一つ選び、400 字程度の長さで、紹介文を書く練習）	
第 6 回	観光地の紹介② 観光地の紹介①の授業で書いたものを、みんなの前で発表してもらう）	

最初の 4 回の授業では、ホテル、銀行、お土産屋、レストランの場面でのガイドと相手間の日本語によるモデル会話を参考に、それに出ている文法・表現を理解した後、ペアで会話練習をしてもらい、日本語によるコミュニケーション能力の向上を目指そうとし、これらの授業を以下、ロールプレイの授業と言う。そして、最後の 2 回の授業では、学生に自分の好きなベトナムの観光地をテーマとして 400 字程度の長さで作文を書いて、クラス全員の前で書いた作文をできるだけ覚え、発表してもらった。日本語によるプレゼンテーション能力の向上を目指そう

とした授業であり、以下、プレゼンテーションの授業と言う。

2.2. 2. 授業の進め方

2016 年と 2017 年とも、ロールプレイの授業の進め方は同じであり、初めの 5 分は、場面を説明してから、次の 85 分の間には、新出語を紹介したり、モデル会話に出ている文法や表現を確認したり、教えたりした。それから、次の 30 分を使い、学生たちにペアあるいはグループで、モデル会話をまねて、会話の練習をしてもらった。そして、授業の最後に、みんなの前で、練習した内容を発表してもらった。

表 4：2016 年実習と 2017 年実習のロールプレイ授業の進め方

日本語によるコミュニケーション能力の向上を目的とする授業 ロールプレイの授業（第 1 回～第 4 回）	
5 分	場面説明
10 分	新出語の紹介
75 分	会話に出ている文法や表現を教える。
30 分	ペアで会話の練習をしてもらう。
80 分	みんなの前で、練習した内容を発表してもらう。

プレゼンテーションの授業の進め方については、「第 5 回の授業で、学生に自分の好きなベトナムの観光地をテーマとして 400 字程度の長さで作文を書いてもらい、書く練習をさせた。そして、第 6 回の授業で、書いた作文を覚え、クラス全員の前で発表してもらった。」という点で、2016 年実習と 2017 年実習の同じ進め方であったが、2016 年には学生の一人一人に個人で活動をさせたのに対して、2017 年には、一人一人ではなくて、4～5 人のグループにチームワークで、活動をさせたのである。グループ分けは学生た

ちに自由にグループメンバーを選んでもらったのである。

2.2. 3. 2016 年実習と 2017 年実習の問題点

上記の節で述べてきた内容と進め方で、2016 年実習と 2017 年実習を行い、学生から、授業の内容や声の大きさ、表情などに関して肯定的な評価が得られたものの、様々な問題点が出ていたのが事実である。表 5 は 2016 年実習と 2017 年実習の問題点をまとめたものである。

表 5：2016 年実習と 2017 年実習の問題点

2016 年実習	2017 年実習
ロールプレイの授業	
- 語彙・文法・表現研究の不足 - 不自然な質問文 「いいですね」や学生の回答を繰り返すフィードバックの多用 - 教師主導の授業スタイル（一方的な教授と過度の発話量） - 時間管理を含めた判断力不足、学生数及び時間制限による学生の練習機会の制限	- 依然としての教師主導の授業スタイル（一方的な教授と過度の発話量） - 時間管理を含めた判断力不足、学生数及び時間制限による学生の練習機会の制限
プレゼンテーションの授業	
時間管理を含めた判断力不足、学生数及び時間制限による学生の練習機会の制限	- グループワークへの過度の介入 - グループ分けに問題があったため、モチベーションのばらつきが生じ、また、チームワークそのものの効果が見られなかった

2016 年実習のロールプレイの授業で問題となったのは、「語彙・文法・表現研究の不足」、「不自然な質問文、『いいですね』や学生の回答を繰り返すフィードバックの多用」等とたくさん出ていたが、2017 年実習のロールプレイの授業では、授業内容にある語彙・文法・表現などをよく研究し、学生のロールプレイや会話練習の時に、不自然な質問文や学生の回答を繰り返すフィードバックを多用しないようにと意識しながら授業を進めたので、こ

の点で 2016 年実習と比べて、改善は見られた。

2016 年実習と 2017 年実習の問題点の中で、筆者自身が最も大きな問題点であると認識したのが、「教師主導の授業スタイル（一方的な教授と過度の発話量）」である。全体的に教師である筆者の発話が多く、また、学習者の発話に対してフィードバックを返そうとし、学習者間のやりとりにも介入してしまうことがあった。例えば、以下の例を見ていただきたい。

例 1

S1（添乗員）：では、早速ですが、簡単に打ち合わせをしましょう。

S2（ガイド）：はい。

T：「はい」だけでは言わないで、例えば「はい、どうぞあちらで」といった方がいいですよ。

S1（添乗員）：まず、参加者ですが、変更はありません。

S2（ガイド）：はい。

T：「はい」だけでは言わないで下さいと言いましたね。だから、この場合は何を加えていたらいいいですか。

S2（ガイド）：はい。荷物はいくつありますか。

T：そうです。いいですね。

S1 (添乗員) : 38 個です。
 S2 (ガイド) : 分かりました。では、ネーミングリストとルーミングリストはどこですか。見せてください。
 T : 「『ネーミングリストとルーミングリストはどこですか。』は変な言い方ですね。また『見せてください』の言い方を変えた方がいいですよ。例えば、「ネーミングリストとルーミングリストを確認させていただきたいんですが。」
 S2 : 分かりました。ネーミングリストとルーミングリストを確認させていただきたいんですが。
 S1 (添乗員) : これです。それぞれ 5 部ありますが。
 S2 (ガイド) : 私も 1 部ください。
 S1 (添乗員) : じゃ、どうぞ。
 ...

例 1 では、学生たちに役になりき で、学生間の対話を阻害していること
 ってやり取りをしてもらうことが目的 が目立った。その様子は以下の例から
 だったが、筆者が会話に割り込むこと も見て取れる。

例 2
 S1 (お客様) : ベトナムの料理は、どうやって食べますか。
 S2 (ガイド) : ええと、箸で食べます。ええと。ええと。
 T : **そうですね。いいですね。もっと話してください。**
 S2 (ガイド) : ええと、ご飯を茶碗に入れて、箸で食べます。ええと。ええと。
 S1 (お客様) : あと、何を聞いたらいいですか。
 T : 「『ベトナム料理の特徴や今出ている料理などについて聞いてください』とベトナム語で学生に答えた。例えば、「ベトナムの料理は辛いと聞きました。」
 S2 (ガイド) : そうですね。中部の料理が一番辛いです。
 T : **これは何という野菜ですか。**
 S2 (ガイド) : ラウ・ムオンです。
 T : **もっと話してください。テーブル上にあるラウ・ムオン料理を説明するか。**
 S2 (ガイド) : これはラウ・ムオンとにんにくの炒め物です。おいしいです。
 T : **おいしそうですね。ところで、あれは何ですか。**
 S2 (ガイド) :
 ...

例 2 では、お客様役の学生が質問 学生が相手の学生ではなく筆者に向け
 をして会話を始めているにも関わらず、 て発言をしていた。三つ目に、一クラ
 途中から筆者が二人の会話に割り込ん スの学生数が多く、時間的に余裕がな
 で、最終的にはガイド役の学生と筆者 かったため、学生の練習機会が制限さ
 との会話に代わってしまった。

このように、学生間のやり取りを また、2016 年実習のプレゼンテー
 促そうとしたにもかかわらず失敗して ションの授業ではロールプレイの授業
 しまった原因として、一つ目が、筆者 と同じように、筆者自身の時間管理を
 が必要以上に介入していたことが挙げ 含めた判断力不足に加え、一クラスの
 られる。二つ目に、筆者の度重なる介 学生数が多すぎ、時間も限られていた
 入によって、学生に「学生間で積極的 ため、全ての学生の練習をカバーでき
 にやり取りをしてほしい」という筆者 なく、クラスの前で、発表する機会を
 の意向が伝わらなかったため、多くの 持っていなかった学生がかなりいた。

実際には手を挙げた学生（よく勉強し、発表したい学生）に発表してもらったのであり、人数の半分までしかの練習を見て、コメント、フィードバックできなかったのが事実であった。2017年実習のプレゼンテーションの授業では、2016年問題となった学生の発表機会の制限を考慮し、個人ではなく、グループで作文を作成し、グループでクラスの前で発表してもらったが、グループ分けそのものに問題点がでていた。学生たちに自由に、グループメンバーを選んでももらったため、モチベーションのばらつきが生じ、よくできる学生が一つのグループ、できない学生が一つのグループ、例えば、できる学生とできない学生が一つのグループに入ったケースでも、できる学生の担当分が多く、チームワークそのものの効果が見られなかったのである。

2.3. 課題設定

上記二つの実習での筆者の教授観や教え方の傾向を知るために、Nunan (1992) の伝統モデルと経験モデルの比較を参考にして振り返りを行った。表 2 は、Nunan (1992) の教授モデル比較表を主に教師と学生の役割に絞ってまとめたものである。伝統モデルとは、知識の伝授が目的であり、指示や知識を与える教師が中心の教育モデルである。このモデルでは、学生は受け身になって、学習活動を行うとされている。一方で、経験モデルでは、学習過程が重視され、学習項目の内容だけではなく、学習する力や社会的なコミュニケーション力も強調される。教師は、学生同士の学習を支援する役割であり、学生は積極的に他者と協力して学習を進めるとされる。

表 6：伝統モデルと経験モデルの比較

モ デル 観点	Traditional model 伝統モデル	Experiential model 経験モデル
View of learning 学習観	Transmission of knowledge 知識の伝授	Transformation of knowledge 知識の変化
Teacher's role 教師の役割	Providing mainly frontal instruction; professionalism as individual autonomy 主に指示を与える。この自律的な専門性	Facilitating learning (large in small groups); collaborative professionalism 主に小グループの学習を振興する。協調的な専門性。
Learner's role 学生の役割	Relatively passive recipient of information; mainly individual work 個人作業を主とする。受動的な情報の受信	Active participation, largely in cooperative small groups 主に協調的な小グループへの積極的な参加
Learning experiences 学習経験	Knowledge of facts, concepts and skills; focus on content and product 事実、概念、スキルに関する知識。内容と算出に焦点。	Emphasis on process: learning skills, self-inquiry, social and communication skills プロセスの協調。学習の能力、個人の探求、社会的なスキル・コミュニケーションスキル。

Nunan (1992:31)を持ちに作成、日本語は筆者訳

上記二つの実習では、筆者がすべてを教え、評価しようとしている姿勢が強調されていたことから、筆者は伝統モデルに近い教育観を持っていたことが分かった。学生間のやり取りに筆者が介入してしまうのは、筆者自身が「教師が常に教え、フィードバックをし、評価をしなければならない」という考えを持っており、学生間の学び合いについて全く考慮していないからであるということに気づくことができた。

この気づきをきっかけに、学生間のインターアクションや協同学習に関する文献を読み、言語学習では必ずしも教師のみが教えなければならないということはなく、学生同士でも学び合いや評価ができることを学んだ。以下、次節では、それらの研究の知見を概観する。

3. 協同学習の先行研究

3.1. 協同学習とは

まず、学生間の学び合いを促す活動として、グループワークがある。Brown(2011:177)は、グループワークとは、協同作業と自らの言語算出を目的として、二人以上の学生がタスクに取り組む際に使われる数ある技能を包含する用語であるとしており、グループは普通人以下の小グループであるとしている。吉満(2007)はSchwerdtfeger(2001)¹を引用して、グ

ループワークを行う目的として、他者との理解、学習の仕方を教えること、学習への積極的な態度を養うことを挙げており、グループワークによって学生間のダイナミックな人間関係が生まれ、より創造的な結果が生み出されるとしている。

次に、協同学習についてまとめる。

「協同学習」と呼ばれる概念は、「協同」「協働」「協調」「ピア」「コラボレーション」などの用語が使われ、その定義も研究者によって様々である。本稿では、主にジョンソン他(1998)の理念を参考にするため、「協同」と表記された用語を主に使用していく。

このように用語に違いはあるものの、協同の定義は研究者間でも概ね一致している。ジョンソン他(1998)は、共通の目標を達成するためにメンバー全員が協力することが協同だとし、協同を通して、自分自身と他のグループメンバー全員の成長を追求するものだと定義している。つまり、協同学習とは、自分自身と他のグループメンバーの学びを最大限にするために、学生同士と一緒に学習する小グループの使用法のことだとしている。池田・館岡(2007)は、ピア・ラーニングの定義として、言葉を媒介として、学生同士が協力して学習課題を遂行していくことだとしている。これらの定義はグループワークが前提となっている。一方、

¹ 吉満(2007)はSchwerdtfeger(2001, p.96)を参考にして、外国語授業における作業形態を、全体作業、個別作業、ペアワーク、グループワークの4つにまとめている。全体作業では、例えば教師が質問し学習者がそれに答

えるなどの活動が行われ、グループワークの結果の発表も全体作業になるとしている。

ジェイコブス他（2005）は、協同を「生徒がさらに効果的に一緒に勉強するのに手助けするための原理と技法」と定義しており、「小グループを超えた価値があるということを強調している。よって、ジョンソン他（1998）や池田・館岡（2007）が主張するように。すべてのグループワークが協同学習になるわけではないと同時に、協同学習がグループワークである必要もない。つまり、協同学習はグループワークを包含する概念だということができる。本稿では、「小グループに限らず、集団のメンバー全員が、メンバー全員が成長することを目標として協力して学習すること」を共同学習と定義する。

協同学習の意義には、ジョンソン他（1998）と池田・館岡（2007）をまとめると、大きく、学業面への利点、対人技能の向上、学習そのものへの意欲付けが挙げられる。まず、学業面への利点については、ジョンソン他（1998）では、協同学習で学んだ方が競争するより成績が上がるということが証明されている。また、協同によりリソースが拡大され、それぞれが不足している知識や方略を補い合うことができると同時に、対話を通して異なった視点や理解が提示され、自身の知識についても「気づき」や「整理」が生まれることも期待される（池田・館岡、2007）。二つ目に、協同によって、個人の責任感や仲間への連帯感が生まれ、対人技能の向上が期待される（池田・館岡、2007）。そして、三つ目に対人関係の質が良好になることによって心理的健康が保たれ、相互信頼関係を通

して学習そのものへの意欲付けもされるのである（ジョンソン他、1998）。

3.2. 協同学習の要素および教師の役割

ジョンソン他（1998）は、協同学習の要素として、以下の5つを挙げている。

- ① 相互協力関係：メンバー同士が役割分担や相補的役割を担ってこそ目標を達成できるような関係のこと。
- ② 対面的 - 積極的相互作用：仲間への学習への努力を援助したり励ましたりすることで、互いの成功を促進し合う相互関係を、知的活動としての積極的な議論や説明を行う相互作用
- ③ 個人の責任：グループへの個人の責任のこと
- ④ 対人技能や小集団の運営技能：グループでの相互交渉の技能のこと。
- ⑤ グループの改善手続き：グループが有効であったかどうかを振り返ること。

また、池田・館岡（2007）は、a) 対等、b) 対話、c) 創造、d) プロセス、e) 互惠性が共同学習を支える要素だとしている。つまり、学生同士が対称な立場であること、対話を通して、一人での学習では持ちえなかった創造プロセスがあること、かつお互いに互惠性があることが、協同学習に不可欠な要素だとしている。

ジョンソン他（1998）は、以上の共同の要素を含んだ共同学習を実践す

るにあたっての教師の主要な役割を 5 となる協同学習の要素をまとめると、つ挙げている。それぞれの役割で中心 表 7 のようになる。

表 7：教師の役割と中心となる協同学習の要素

	教師の役割	中心となる協同学習の要素
1	授業の目標を明確化・具体化しておく。	① 相互協力関係 ③ 個人の責任
2	授業の前に、学習グループの編成についての方針をきちんと決める。	① 相互協力関係 ③ 個人の責任
3	生徒に学習課題と目標をしっかり説明する。	① 相互協力関係 ② 個人の責任
4	グループによる共同学習が有効であるかどうかを観察し、課題解決に対する援助（質問に答えたり、技能を教えたりする）をし、生徒の対人的技能、グループ技能を生かすための指導を行う。	② 対面的・積極的相互作用 ④ 対人技能や小集団の運営技能
5	生徒の達成度を評価し、彼らがいかにうまく協力できたか話し合うよう手助けをする。	⑤ グループの改善手続き

教師がこれらの役割を果たし、協同の要素を満たすことによって、協同学習の意義である学力向上や対人技能の向上、学習への動機づけなどが可能になる。そこで、先行研究からまとめた協同学習の定義と要素、教師の役割に基づき、2018 年実習で、協同学習を導入してみようという大きな変更を実施するに至った。

4. 2018 年実習への協同学習の導入とその結果

4.1. 2018 年実習に関する情報

2018 年に受講した学生数は 86 人であり、これは 2016 年実習と 2017 年実習と比べたら、減ったのが事実であったが、この授業は人気なくなったのではなく、その学年全体の学生数はほかの学年と比べて少なくなったのであ

る。しかし、この 86 人の学生でクラス分けをすると、28 人のクラスが 2 つと 30 人のクラスが 1 つというように、一つのクラスの人数は 30 人程度であれば、学生の練習機会の制限という問題を解決できるのが望まれる。他に、学生の日本語能力、学習期間、授業の内容は、2016 年実習と 2017 年実習と比べて、大きな違いはなかったが、協同学習を主張して、導入したため、「協同学習を導入し、先生の指導とメンバーとの協同学習を通じ、日本語によるコミュニケーション能力、プレゼンテーション能力の向上を目指す」という授業の目的を立てた。

4.2. 2018 年実習の授業の進め方

2018 年実習の進め方をまとめたのが表 8 となる。

表 8 : 2018 年実習の進め方

回数		授業の内容	授業の進め方
1 回目	1 コマ	- 授業の内容、目的、進め方を伝える。 - 協同学習とは何か、共同活動（チームワーク）の意義を説明する。	
	3 コマ	場面 1 ：ホテルにて（添乗員との打ち合わせ） 場面 2 ：ホテルのキャッシャ／銀行にて	ウォーミングアップ活動、モデル会話提示と文法・語彙の確認、ペア練習
2 回目	3 コマ	場面 3 ：お土産屋にて（買い物の会話） 場面 4 ：レストランにて（料理紹介の会話）	上記同様
	1 コマ	場面のいろいろ 宿題：場面リストのうち、一つを選んで、パートナーと組んで、その場面でのガイドさんと相手との会話を考えて、次回の授業で、みんなの前で発表 ※ 自分が考え出した場面でも良い	
3 回目	2 コマ	全体発表の準備として、ペア練習、グループ内ロールプレイ発表	
	2 コマ	全体発表→教師と他の学生からのフィードバック	
4 回目	1 コマ	日本の観光地を紹介する 10 分程度のビデオクリップを見せて、課題を与える。 （ベトナムのことを紹介するビデオクリップの作成）	
	3 コマ	- グループ分けをする。 - 学生にビデオクリップのテーマと内容を決めて、グループワークを開始してもらう。	
5 回目		休講（ビデオクリップの作成用の期間）	
6 回目		ビデオクリップを観賞→フィードバック （ビデオクリップ：7、ビデオクリップの時間：約 10 分、フィードバックの時間：約 15 分 => 7 x 10 分 x 15 分 = 約 185 分	

ロールプレイの授業の進め方は、まず、1 回目の授業の一コマ（50 分）を使い、授業の内容、目的、それから進め方を伝えておいた。特に、協同学習とは何か、協同活動（チームワーク）の意義を強調して説明しておいた。そして、1 回目の授業の残り時間と 2

回目の授業の 3 コマの時間を使って、ホテル、銀行・レストラン・お土産さんでのモデル会話を提示し、文法・語彙の確認を行ってから、学生たちにそれをまねて、ペア練習をしてもらった。残りの 1 コマは学生に、様々な場面を紹介し、その中から一つ選び、その場面でのガイドと相手との会話を考え、

会話の練習をし、次回の授業に、クラスの前で発表してもらうという宿題をさせた。そして、3 回目の授業の半分の時間は、全体発表の準備として、再度ペア練習、あるいはグループ練習をしてもらい、残りの半分時間はそれぞれのペア、グループにクラスの前で発表してもらった後、それに対し、他の学生にコメントや感想を述べさせた。なお、筆者が出した場面リスト外の学生たちが考え出した場面で練習してきても良い。

一方、4 回目のプレゼンテーションの授業では、参考として日本の観光地を紹介する 10 分程度のビデオクリップを見せ、それをまねて、ベトナムのことを紹介するビデオクリップをグループで作成してもらうという課題をさせた。そして、クラスのリストに基づき、ランダムに 4 人から～5 人を抽出し、一つのグループにするという形で、グループ分けを行った後、すぐにグループで作業をしてもらい、何について紹介するか、ビデオクリップの内容や役割分担を考えてもらった。その場で、学生から質問や不明な点があれば、すぐに解釈しておいた。作り上げたビデオクリップは、基本的に、長さは 10 分程度で、他の学生が見てよく理解できるように、できるだけ字幕を付けるように、そして、できるだけみんなの担当分を平等に分けることと要求した。第 5 週（5 回目の授業）を無にし、ビデオクリップの作成期間として扱った。そして、6 回目の授業までに、ビデオクリップだけではなく、ビデオクリップのシナリオ（スクリプト）、役割分

担表やグループ内のメンバー同士の評価なども送ってもらった。授業では各グループが作成してきたビデオクリップをみんなで見え、お互いにコメントや、感想を交わした。一つのグループに対するフィードバックの時間は約 15 分だったため、全部終わらせるには約 220 分かかった。

4.3. 2018 年実習への協同学習の導入で分かったこと

2018 年実習に協同学習を導入し、よかったことは何か、よくなかったことは何か、授業終了時に回答してもらったアンケート結果に基づき、明らかにした。アンケートに回答したのは 81 人で、回答率が 94.2%に達した。なお、アンケートの質問は、マトリックス形式の「そう思う/思わない」質問、自由記述質問、複数選択肢の質問の 3 種類の質問を設定した。アンケート質問票及びアンケート回答の集計については付録 1 と付録 2 を参照。ここで、アンケート結果から分かった 5 つのことについてまとめる。

まず、一つ目は、学生たちは日本語で話す力が上達したことである。学生たちは、授業の時だけではなく、出された宿題、課題をするために、授業外にも色々一緒に練習したりしなければならなかったため、日本語の話す力が上達したと言えよう。これは、学生がアンケートに答えた結果からも分かったと。71%の学生は「ロールプレイやグループワークに積極的に参加した」と答え、また、多くの学生は「日本語で話す自信が持てるようになった

た」、「大きい声で日本語で話すことをもう恐れない」などと回答した。

二つ目は、学生たちは他のスキルや知識も身に付けたことである。アンケートの自由記述質問で分かったことは、学生たちは日本語の話す力だけではなく、ビデオクリップの作り方、字幕の付け方など友達に教えてもらったおかげで、できるようになったり、インターネットを利用し、いろいろ調べたり、自分の意見を主張したり、反論・コメントなどの仕方も身に付けたりすることができたと答えた学生が多く見られた。

三つめは、協同学習の目標は明示されていなかったようであるが、学生たちは少しでも「協同」（チームワーク）における個人の責任、仲間との協調性、気配りなどの重要さに気づいたのではないかとということである。「協同学習の目標は明示されていたか」という質問に対して、「どちらとも言えない」と答えたのが 37%、「そう思わない」答えたのが 8.6%、「まったく思わない」と答えたのが 4.9%という結果であり、つまり、この質問に対して、50%以上の学生は「はい」とはっきり答えなかったことから、協同学習の目標は明示されていなかったのではないかと反省した。しかし、自由記述質問で多くの学生は、「友達と一緒に、勉強・作業をしたりすることで、自分が知らないことが友達に教えてもらったので、いろいろ勉強になった」や「チームワークにおける個人の責任、仲間との協調性などの重要さに気づいた」などと答えたことから、協同学習

の目標は明示されていなかったようであるが、学生たちに「協同の価値・意義」を多少理解してもらえたのではないかと考えられる。

四つ目は、協同学習を促すために、十分に役割を果たしていなかったのではないかということである。「ロールプレイの授業で発表する前に、自分たちの発表の練習ばかりしていたか。」という質問に対し、34.6%しかない学生は「そう思わない」「まったく思わない」と答えた。つまり、約 70%の学生は、自分たちの作業ばかりしていたと考えられる。当時の授業の様子を思い出すと、やはり、学生者間の会話に筆者の介入がまだ多く見られたのではないかと、評価やフィードバックの時に、筆者の方からコメントは先走ってしまって、学生自らが先に進んで話し合うのがあまり見られなかった記憶である。言い換えると、筆者自身が協同学習を促すための役割を果たしていなかったため、学生たちはお互いの発表をよりよくするために、発表を聞いて気づきを得たり、話し合ったりするという協同活動の本来の意義が失われてしまったようである。

五つ目は、協同学習を促す環境作りは不十分だったのではないかということである。「教室が狭くて、机といすが教室いっぱいにおかれていたため、移動がしにくかった。」と答えたのが 72.8%で、「教室の座席配置は協同学習を促すのに相応しくなかった」と答えたのが、76.5%である。実際の全体発表の時に、他の学生に背を向けて発表することが多く、よって、聞いてい

た学生は八票をする学生の表情などを確認することが難しいようであった。これも学生たちの自分たちのペア発表・グループ発表を準備ばかりしていた原因の一つになったのではないかと考えられる。

5. 終わりに

本稿では、2016 年実習・2017 年実習・2018 年実習を振り返り、筆者がどのように学習観や指導観を捉え直し、実践を試みたかをまとめた。

2016 年実習と 2017 年実習では、「教師が教え、評価をすべきである」という考えを持っていたことが明らかになった。2018 年には、少し指導観を捉え直して、協同学習を導入した結果、学生の日本語能力やその他のスキルの上達、それから学習者間の学び合いによつての効果が多少見られたものの、いくつかの問題点が残っていたのが事実である。そのため、それを改善するために、今後の授業を開始する前に、しっかりと次の三つのことを徹底していきたいと思う。

- 学生に「なぜ協同学習なのか」という協同の価値を授業開始の前により強く認識させること。
- 協同を促す環境や状況を作り出すために、様々な工夫や働きかけをする。
- 協同学習を導入した効果の検証については、検証基準を明確に設定し、アンケートだけではなく、授業ビデオを見て、検証基準に照らし合わせて分析を行うこと。

言い換えると、今後は、単に知識を教えたり、協同の環境を整えたりするだけではなく、学生が協同を必要と認識できるような活動を取り入れるなどして、学生自らが協同学習を必要とするようなコースデザインを考え、その協同学習の導入効果の検証に力を入れていきたい。

参考文献

1. 池田玲子, 舘岡洋子 (2007). 『ピア・ラーニング入門-創造的な学びの出材院のために-』 東京: ひつじ書房.
2. ジェイコブズ, G.M.・パワー, M.A・イン, L.M. (2005). 『先生のための愛ティアップブック: 協同学習の基本原則とテクニック』 (関田一彦・監訳・伏野久美子・木村春美・訳) 日本協同教育学会.
3. ジョンソン, D.W., ジョンソン, R.T, ホルベック, E.J. (1998). (杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤薦・訳) 『学習の輪: アメリカの共同学習入門』 大阪: 二瓶社. (Johnson D.W, Johnson R.T & Holubec E.J. (1984). *Circles of Learning: Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company)
4. 杉江修治 (2011). 『協同学習入門-基本の理解と 51 の工夫-』 京都: ナカニシヤ出版.
5. 吉満 (2007). 「外国語授業におけるペアワークの有効性-ドイツ語授業での実践を基に」. 『広島外国語教育研究』 10: 169-195. 広島大学外国語教育研究センター
6. Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Nunan, D. (1992). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

付録1：アンケート内容

1. 授業の目的ははっきりと示されたか。
 - ☐ 強く思う ☐ そう思う ☐ どちらともいえない
 - ☐ そう思わない ☐ 全くそう思わない
2. 協同学習の目標は明示されていたか。
 - ☐ 強く思う ☐ そう思う ☐ どちらともいえない
 - ☐ そう思わない ☐ 全くそう思わない
3. 授業で発表する前に、自分たちの発表の練習ばかりしていたか。
 - ☐ 強く思う ☐ そう思う ☐ どちらともいえない
 - ☐ そう思わない ☐ 全くそう思わない
4. 他のロールプレイを聞いて、グループのビデオクリップを見て、コメント・感想を述べていたか。
 - ☐ 強く思う ☐ そう思う ☐ どちらともいえない
 - ☐ そう思わない ☐ 全くそう思わない
5. 教室の座席はどうであったか。そうだと思うものに、☒をつけなさい。
 - ☐ 教室が広くて、移動しやすかった。
 - ☐ 教室が狭くて、机といすが教室いっぱいにおかれていたため、移動がしにくかった。
 - ☐ 机といすがつながっている種類の机を使用したため、移動がしにくかった。
 - ☐ 教室の座席配置は協同学習を促すのに相応しかった。
 - ☐ 教室の座席配置は協同学習を促すのに相応しくなかった。
 - ☐ 座席配置を変えるのが容易であった。
 - ☐ 座席肺を変えるのが難儀であった。
6. ロールプレイやグループワークに積極的に参加したか。
 - ☐ 強く思う ☐ そう思う ☐ どちらともいえない
 - ☐ そう思わない ☐ 全くそう思わない
7. グループワークで、メンバーの役割分担が平等であったか。
 - ☐ 強く思う ☐ そう思う ☐ どちらともいえない
 - ☐ そう思わない ☐ 全くそう思わない
8. ロールプレイを通じ、どんなところが成長したと思うか。（自由に書く）
9. グループワークを通じ、どんなところが成長したと思うか。（自由に書く）
10. このような授業の進め方を続けていく方がいいと思うか。
 - ☐ 強く思う ☐ そう思う ☐ どちらともいえない
 - ☐ そう思わない ☐ 全くそう思わない

ご協力ありがとうございました。

付録2：アンケート回答の集計表

回答率：81人/86人 = 94.2%

質問	強く思う	そう思う	どちらとも言えない	そう思わない	全くそう思わない
1	2 (2.5%)	77 (95%)	2 (2.5%)	0	0
2	0	44 (54.3%)	30 (37%)	7 (8.6%)	0
3	4 (4.9%)	21 (25.9%)	28 (34.6%)	22 (27.2%)	6 (7.4%)
4	14 (17.3%)	41 (50.6%)	19 (23.5%)	7 (8.6%)	0
6	27 (33.3%)	44 (54.3%)	5 (9.3%)	5 (9.3%)	0
7	8 (9.9%)	61 (75.3%)	9 (11.1%)	3 (3.7%)	0
10	3 (3.7%)	76 (93.8%)	2 (2.5%)	0	0
8	- 日本語で話す自信が持てるようになりました。 - 想像力が豊かになった。 - 人の前で大きい声で話すのをもう恐れなくなった。 - 友達に言葉と文法をたくさん教えてもらった。 - 友達と日本語での会話の練習機会が増えた。 ...				
9	- 日本語で話す自信が持てるようになりました。 - 創造力が豊かになった。 - チームワークによって、個人の責任、仲間との協調性、気配りなどの重要性に気づいた。 - 友達とビデオクリップを作ることができた。以前思っていなかったことです。 - 苦手なところ（ビデオクリップの作り方、字幕の付け方など）を友達に教えてもらった。 - 自分の意見を主張したり、反論・コメントなどの仕方を身に付けた。 - インターネットを利用し、いろいろ調べたりすることができた。 ...				
5	□ 教室が広くて、移動しやすかった。				17 (45.7%)
	□ 教室が狭くて、机といすが教室いっぱいにおかれていたため、移動がしにくかった。				59 (72.8%)
	□ 机といすがつながっている種類の机を使用したため、移動がしにくかった。				41 (50.6%)
	□ 教室の座席配置は協同学習を促すのに相応しかった。				19 (23.5%)
	□ 教室の座席配置は協同学習を促すのに相応しくなかった。				62 (76.5%)
	□ 座席配置を変えるのが容易であった。				35 (43.2%)
	□ 座席肺を変えるのが難儀であった。				46 (56.8%)