

別科日本語専修課程の留学生に対する協働的ディスカッション活動の試み

青木 優子 ・ 山内 薫

要旨

本稿は、別科日本語専修課程の留学生を対象とした 2008 年春学期「日本語 3A」クラスの協働的ディスカッション活動の実践報告である。教師の活動報告書および学習者の最終フィードバックシートから捉えられた、学習者の協働を通じた主体的な参加について分析した。その結果、学習者は教師とともに話し合いの活性化に取り組んでいた。具体的には、「語彙表」および「司会者」の導入に関するやり取りが行われた。このことから、学習者が、主体的に活動に参加していたことがうかがわれた。また、学習者同士が意思の疎通をするために、「言い換えや板書による伝達のための工夫」、および「活動を活性化するための援け合い」を行い、学習者自身で相互に配慮し合う様子が見られた。本実践から、教師によってデザインされた協働的活動において、学習者同士の関わり合いを通し、様々なかたちの新たな協働が生まれることが確認された。

キーワード

協働的ディスカッション活動, 協働, 話し合いの活性化, 意思疎通の工夫

1. 研究の背景

筆者らは、これまで関わってきた学習者達から次のような主張を聞いた。「日本語の文法や語彙はたくさん知っているけれど、話さないといけない時に、ことばが出てこない。日本語で会話をする機会が少ない。教科書で習ったことは日常で使えない。」

彼らは、様々な場面で様々な相手と、日本語で自分の言いたいことを伝え合えるような力を身に付けたいと望んでいた。実践を行う中で、学習者からの同じような主張を聞いた教師も多いのではないだろうか。現在の日本語教育の現場では、このような学習者の声を聞き、コミュニケーション能力育成を目指したディスカッションをできるだけ多く取り入れようとする動きがみられる。だが、はたして、授業に「ディスカッションを取り入れ」さえすれば、学習者の声に応えられるのであろうか。

本稿で対象とした学習者は、早稲田大学日本語教育研究センターで1年間の日本語集中学習プログラムに参加していた別科日本語専修課程の中級前半レベルの留学生である。筆者らは、『ニューアプローチ中級日本語基礎編 改訂版』(日本語研究社)を用いて総合的に日本語を学習する「日本語 3A」クラス¹の中で、他者との協働的ディスカッション活動を試みた。教科書を用いた知識の積み上げだけではなく、協働的に学習することにより、他者との関係性の中で、学習者が、自分の日本語運用や日本語学習を捉え直すことも必要である。そして、それらの捉え直しは、自身の思考の内省と深く影響し合っているのである。

2. 先行研究

2. 1 学習者間の協働

館岡(2008)は、学習者間の協働によるピア・リーディングの実践の分析を通して、協働

の意義に関し、次のように述べている。

わかったことを一人の理解にとどめるのではなく発信し、また他者の意見を受け入れることによって、わかることが共構築される。そのプロセスで、他者との関係性の中に自らを位置づけようとする対人相関的なアイデンティティが形成される。つまり、他者との協働において自分を表現し他者を受け入れ、認め合うことによって、自らの存在を確認することができるのである。(中略) 理解や思考の深化・更新、さらには学習者自身の自己発見のためには、他者との協働は必然なのである。(pp. 48-49)

学習者は、「他者との関係性の中」で、相互的に、理解や思考をことばとして具現化する。また、「対人相関的なアイデンティティ」の形成は、日本語学習において、各学習者が、相手に伝えたいという内容を具体化し、それを表現するための方法を探ることにつながる。その過程において、学習者のことばが作り出されていく。つまり、言語としての文法や語彙の知識を持っているだけではなく、相手との関係性ができ、伝えたいと思う内容があるという条件のもとで、学習者は日本語を話すという実践経験を積むことができるのである。

また、舘岡(2008)は、協働の理解深化への貢献に言及する中で、次のように述べている。「相手から直接何かを得たわけではなく、むしろ相手を媒介として自分で自分の理解を見直したという現象であり、ここに他者との協働の大きな意義があると考えられる」(p. 47)。それゆえ、日本語の授業においても、他者と話し合うことを通して、他者との関係性の中で「自分」を捉え直すことができる協働的な活動が必要となる。

このような概念をもとに、筆者らは、別科日本語専修課程の留学生を対象とした 2008 年春学期「日本語 3A」クラスにおいて、協働を取り入れた活動のデザインを行った。ディスカッションという活動方法を採択したのは、授業において、他者とのやり取りの時間をできるだけ多く設け、さらに「話したい」という学習者の声に応えるためであった。

2.2 日本語教育におけるディスカッション

日本語教育において、ディスカッションの実践は多く見られる。例えば、初級あるいは初中級レベルでは、宮谷・太田・山田(2003)、文野(1994)、中上級レベルでは、保坂(2005)、森本(2007)、西野・石井(2009)など多くの実践例がある。徳井(1997)の「ディベカッション」のように、相互交流に視点を置き、お互いの異なる文化を理解する活動もある。だが、依然として、「練習」の要素が強いディスカッション活動が多い。例えば、西野・石井(2009)では、行っている内容は、「学習者の協同と教師の関わり」が重視された活動デザインであるが、ディスカッション活動を「練習」と呼び、「日本語練習の場」と捉えている。つまり、細川(2005)で言われる「実際の間人関係のやり取りが行われる教室活動」にはなっておらず、そこでは、ディスカッション活動で実現するはずの思考のやり取りや相互理解が重要視されていない。クラスの中で協働が活性化されるためには、「教室は、社会のための練習の場としてあるのではなくて、教室こそ一つの社会であるべき(細川 2005 p. 114)」だろう。

3. 活動の概要

本章では、筆者らが実践した協働的ディスカッション活動¹を紹介する。

3.1 協働的ディスカッションの活動デザイン

2章の先行研究を踏まえ、協働に基づく以下の3点を、活動デザインに取り入れた。

① 活動全体の流れ（「3.4 活動の流れ」参照）

活動全体の流れの中で、他者との関わり合いと内省活動とを循環させ、協働における自己発見を促す。

② 教室環境

多様な人間関係による相違を実感し得る活動環境により、お互いの学びを協働で深める。

③ 学習リソース（「3.5 学習リソース」参照）

内省活動を潤滑にする役割と、互いの相違を視覚化し補助する役割を担う。

3.2 受講者

本実践は、2008年4/10～7/18(計70日)に、週10コマ(1コマ90分)で実施された、早稲田大学日本語教育研究センターの「日本語3A」クラスにおいて行った。受講者は、中級前半レベルの留学生(16名)で、国籍は、中国6名、台湾2名、フランス3名、イタリア1名、ドイツ1名、ニュージーランド1名、カナダ1名、タイ1名である。なお、成績²は、1学期を通して総合的に評価された。

3.3 授業日程およびディスカッションテーマ

授業日程およびディスカッションテーマを表1に示す。ディスカッション活動は、山内担当の水曜2限(10:40～12:10)、青木担当の金曜1限(9:00～10:30)の計21コマで行われた。また、各回のディスカッションのテーマは、学習者から「○○の是非」という形式に沿って選出された。そして、テーマごとに、学習者が各自で自由に賛成・反対の立場を選択した。

表1 授業日程

	日付	ディスカッションテーマ	活動内容
1	4/30 (水)		オリエンテーション
2	5/2 (金)	ゴミ箱設置の是非	模擬ディスカッション
3	5/7 (水)	死刑の是非	ミニプレゼン, ディスカッション①
4	5/9 (金)		ディスカッション②, フィードバック
5	5/14 (水)	男女の家事分担の是非	ミニプレゼン, ディスカッション①
6	5/16 (金)	結婚の是非	ミニプレゼン, ディスカッション①
7	5/21 (水)		ディスカッション②, フィードバック
8	5/23 (金)		まとめ1: フィードバック
9	5/28 (水)	愛情に歳が関係ある?	ミニプレゼン, ディスカッション①

	5/30 (金)	中間試験のため休み	
10	6/4 (水)	愛情に歳が関係ある？	ディスカッション②
11	6/6 (金)		フィードバック
12	6/11 (水)	学校の入学・卒業試験は必要？	ミニプレゼン, ディスカッション①
13	6/13 (金)		ディスカッション②
14	6/18 (水)		フィードバック
15	6/20 (金)	語学の勉強に留学は必要？ (外国語を勉強するとは?)	ミニプレゼン, ディスカッション①
16	6/25 (水)		ディスカッション②
17	6/27 (金)		フィードバック
18	7/2 (水)	結婚するとき, どちらを選ぶ？ (自分が好きな人か, 自分を好き になってくれる人か)	ミニプレゼン, ディスカッション①
19	7/4 (水)		ディスカッション②
20	7/9 (水)		フィードバック
21	7/11 (金)		まとめ2 : 全体のフィードバック

3.4 活動の流れ

3.4.1 テーマごとの流れ

毎回のディスカッション活動は、図1の1~4の流れに沿って行われた。

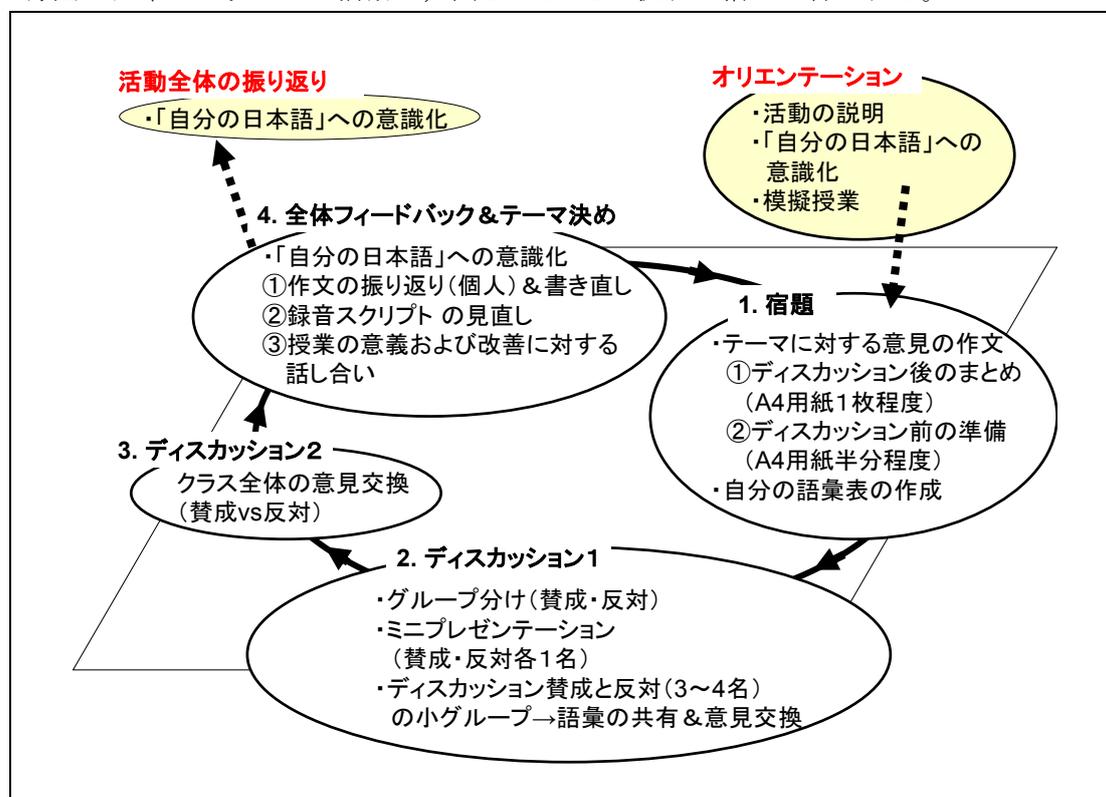


図1. ディスカッション活動の流れ

3.4.2 オリエンテーションと活動全体の振り返り

「ディスカッション活動」開始時には、オリエンテーションを行い、終了時には、「ディスカッション活動」全体の振り返りを行った。

(1) オリエンテーション(4/30)

オリエンテーションでは、教師から各学習者に、活動にただ参加するのではなく、「ディスカッション活動」の目的と自身の日本語学習の目的にどのようなつながりがあるかを考え、本活動に参加する学習者それぞれの意味をもってほしいということを説明した。

(2) 「ディスカッション活動」全体の振り返り(7/11)

各自、「ディスカッション活動」を始める前(4/30)と、どのように自身の日本語運用に対する意識が変わったか等を考えながら、最終フィードバックシートに記載された項目に即し、自らの日本語運用、および日本語学習を内省し、記述した。また、今後、授業外でそれぞれが「自分の日本語」を自己モニターしていくことの重要性について話し合うとともに、各学習者が確認した今後意識していく点をクラスのメンバーに発表し、それに対して、相互にアドバイスを行った。

3.5 学習リソース

1. オリエンテーション資料
2. 活動開始時(4/30)の自己モニターシート³
3. テーマに対する意見の作文
4. 自分の語彙表⁴(各学習者作成)
5. チームの語彙表⁵
6. 活動録音のスクリプト⁶(教師作成)
7. 活動終了時(7/11)の最終フィードバックシート⁷

4. 活動報告書および最終フィードバックシートから見る協働

本章では、教師が記録した毎回の活動報告書および、各学習者が記入した最終フィードバックシートの記述内容から、学習者達がどのように活動に参加していたかについて分析した。その内容を以下に記す。

まず、報告書の分析により、話し合いの活性化につながる提案、および学習者同士の意思疎通の工夫についての記述が見受けられた。

4.1 話し合いの活性化につながる提案

学習者と教師との間で、話し合いの活性化につながる提案として、「語彙表」および「司会者」の導入について話し合いの場が持たれた。

4.1.1 語彙表の導入

活動開始時、学習者達からディスカッションのための「語彙表」導入の提案が出る。

5月2日の報告書には、学習者6名の名とともに、「相手にもっと伝わるためには、全員が語彙を増やさなければならない。だから、ディスカッションの前に共通の語彙表が欲しい(5月2日)」と記されている。それに対し、担当者間の話し合いを通して、「先週の金曜日に学生から提案のあった語彙表は、青木先生と話し合いの結果、やはり『学生の言葉』である必要があると考えて、(中略)各学生が調べてきた語彙をチームディスカッションの

時に各チームで1枚(チームの語彙表)にまとめる(5月7日)」こととした。そして、語彙表導入後、学習者が使用する様子に対して、次のように記されている。

ディスカッションをしながら、チームで語彙表を作り、まとめ用紙に記入するように指示した。各チーム共に、意見が沢山出た様子で、シートの記入に時間がかかっていたため、予定よりもディスカッション①が延びてしまった。どのチームでもメンバー全員が発言し、協力しながら記入していく様子が見えた。(5月16日)

4.1.2 司会者の導入

活動を数回行った後、教師から協働が活性化するために「司会者」の導入を提案する。

「アメリー⁸さんが何度も手をあげるが、自由に話し出す人に発話を取られて、話すことができない。クラスの数人が気づ(5月21日)」いたことが契機となり、協働の活性化を促すためには、学習者主体による「司会者」の導入が必要なのではないかと担当者間で話し合った。そこで、「フィードバックで学生に『司会が必要か?』と相談した。アメリーさんは『え、要らないんじゃない?』という様子であったが、他のみんなは頷き『居るほうがいい』という印象。(5月21日)」であった。次の回である5月23日、司会者の導入について、多数決で決定した。

司会者導入後、立候補で学習者の一人に決定した。本学習者は、クラスを自らまとめ、他の学習者も尊重している様子が見えた。報告書には次のように記されている。

司会者は立候補により、マリさんに決定した。録音のために近くに座ってほしいということや、大きな声で話すこともマリさんが指示を出し、全員がそれに従った。(中略)マリさんが時間も気にしながら、発言していない人を指名していったため、トーマスさん以外は全員が発言した。テオさんは指名されて、最初は躊躇したが板書しながら一生懸命伝えようとする姿勢が見られた。(6月13日)

4.2 学習者同士の意思疎通の工夫

学習者同士の意思疎通の工夫についての記述は、次の2点に分けられる。1. 言い換えや板書による伝達のための工夫、2. 活動を活性化するための援け合い。

4.2.1 言い換えや板書による伝達のための工夫

5月7日の初回のプレゼンテーションをした学習者について、「エマさんは、他の学生が分からない様子を汲み取り、単語を板書したり、易しい言い方にしたりと、工夫しながら説明していた」と記していることから、他の学習者達の理解度に配慮している様子が見える。また、それに続き、チームでの発表においては、「明確に頑張って伝えようとする姿が見られた。箇条書きをただ読み上げるだけでなく、箇条書き読み上げ→「この意味は…」と続いた」と記されており、聞き手が理解しやすいように工夫していることが分かる。特に、以下の記述から、学習者同士が、お互いに協力し合う様子が見られる。

特に、ライダさんは、先に発表した、同じ「反対意見」の発表や板書と対照しながら上手く説明していた。例)「これはレミさんと同じです。」あるいは板書を指で指して示したり、周りを見渡ししながら説明をしていた。周りも真剣に聞いていた。かなり集中できていた雰囲気を感じた。発表後は自然に拍手が沸いた。(5月7日)

5月9日のディスカッション2では、「途中からレミさんが頻繁に発言したが、その際に例を豊富に使い、言い換えながら説明したため、その後は他の学生も具体例を出して話すようになるなど、変化が見られた。」と記述があり、他の学習者に注意を向け、学び、そして自ら応用してみるという学習者達の姿勢が見られる。

5月16日には、プレゼンテーションをしてもらう学習者2名が、「両者共、宿題をしっかりとやって来ているという理由」で、他の学習者達からの推薦で選ばれ、「前に出て、キーワードを自分で板書しながら意見を説明してくれた。板書を見ながらであったため、学生達は理解できた様子で、頷きながら聞いている学生が多かった。」と記されている。お互いの学習者の特質を認め、さらに、協働で場を創っている様子が分かる。

4.2.2 活動を活性化するための援け合い

本活動は、1テーマが2~3回の授業にわたり行われる(表1 授業日程参照)。つまり、活動の前半で欠席してしまうと、後半、活動についていくことが難しくなるのである。この問題に対して、教師側は、欠席者の個人ボックスに語彙表を入れるなどの対応をした。だが、実際の活動においては、学習者間の援け合いにより、欠席者への対応が行われていたことがわかる。

チームごとに分かれて、前回の議論と語彙の確認。前回欠席していたマイケルさん、アメリーさん、シンさん、王さんもそれぞれの意見に合わせてグループに参加してもらった。前回の出席者が欠席者に内容を伝え、欠席者は質問をしたり、自分の意見を加えたりしていた。(5月9日)

ディスカッション1をグループごとに振り返る。前回欠席したメンバーに出席したメンバーが議論の内容を説明し、お互いの意見を確認(中略)各国の教育事情などを出し合って、お互いの意見の違いを確認していた。(6月13日)

活動終盤の6月20日には、「グループ内での話し合いでは、お互いに助け合ったり譲り合ったりという協力体制が見られた」と記述があり、活動を活性化するための援け合いが多く見られる。

志明さんは慣れた様子で意見をまとめ、エマさんが協力して指名しながら進めていた。アメリーさんは書くことに精一杯の様子で、なかなか書くことと進行のペースがつかめず、王さんやレミさんがまとめたり、マイケルさんが記述を助け

ていた。(6月20日)

4.3 学生の印象

各学習者が記入した最終フィードバックシートの「授業で、一番面白かったこと・印象に残っていることは何ですか?」の記述内容⁸には、以下のように、【他の人、みんな、相手、クラスメート、クラス】という、他の学習者との協働に関する意見が記されており、活動の中で、他の学習者の存在を意識していたことが確認された。

① マリ

みんなでディスカッションの時、他の人の意見を聞くのは一番面白かったです。

② エマ

自分の意見を出たから、みんなと比較した。それは本当に面白かったと思う。

③ メイ

一番面白いことは相手の意見を聞いて、よく分かって、私の意見も伝えられることです。楽しい、すらすらとするディスカッションはとても良かったと思っています。

④ リョウ

クラスメートの年齢はちょっとわかりですが、問題を考え方や角度などについていいとおもいます。たとえば、レミさんが信頼についての作文はとても抽象的な考え方、ふかい印象があるし、すごいと思います。

⑤ コウ

ディスカッションはとてもおもしろいとおもいます。このようなおしえかたがだいすきです。中国でこのような教えかたはすくないですから。

⑥ シン

ディスカッションの時、もし、おもしろいテーマに会った、その時、クラスでのふんいきはとてもいいです。

4.4 考察

以上のように、活動報告書の記述内容から、次のことがわかった。学習者達は、教師と協働的に話し合いの活性化につながる提案について考え、「語彙表」および「司会者」の導入に関わっていた。細川(2006)が、学習者主体について、「学習者に主体的に学習させることではないのである。学習者の主体が学習者自身であり、問題を発見し解決するのは、学習者自身以外にない」と述べるように、本ディスカッション活動では、学習者が活動を自分達のこととして捉え、主体的に活動に参加していたことが示唆される。本クラスでは、毎回の授業時間のうちの前半は学習項目に従った教科書中心の授業が行われていた。そのためか、活動当初は、比較的多くの学習者に、教師に依存する様子が見られた。だが、活動をとおして主体的に参加することの意味を実感したと考えられる。

また、学習者同士が意思の疎通をするために、「言い換えや板書による伝達のための工夫」、および「活動を活性化するための援け合い」を行い、学習者自身で相互に配慮し合っていた。このことから、学習者が、活動において他者との協働を重ねていたことがわかる。特に、活動初期は、どのような工夫をすればいいのかという視点が強かったのが、活動中

期以降は、どのように他者と援け合えばいいのかという視点が中心となっていることが見受けられた。

最終フィードバックシートでは、【他の人、みんな、相手、クラスメート、クラス】という、他の学習者の存在を意識することばが多く出されたことが興味深い。本活動の参加を通し、他の学習者と互いの存在を認め合うことが、協働につながっていたのではないだろうか。

5. 結論

本稿では、協働の視点を取り入れたディスカッション活動の実践内容を報告するとともに、教師の活動報告書および学習者の最終フィードバックシートから確認された、学習者達の協働を通じた主体的な参加について報告した。その結果、教師によってデザインされた協働的活動において、学習者同士の関わり合いを通し、様々なかたちの新たな協働が生まれることが示唆された。つまり、協働は動態性があるものとは言えるのではないだろうか。そうであるならば、協働的活動をデザインする際には、学習者と教師とのやり取りから、学習者自身が、活動を自らに合うように調整し、発展させていくことも考慮に入れておく必要があるだろう。学習者と教師が、共に、協働的に活動をデザインしていくことで、教室が、「社会のための練習の場」ではなく、「一つの社会」(細川 2005)となると考えられる。そして、学習者は、このような学習環境の中で、自分の日本語運用や日本語学習を捉え直したり、学習者自身の内省を深めたりできるのではないだろうか。

今後は、ディスカッションのみならず、協働を取り入れた活動のデザインの可能性を考え、学習者の協働による学びの実態をより詳しく明らかにしたい。

(青木優子 あおきゆうこ・韓国外国語大学・yuko172@gmail.com, 山内 薫 やまうちかおり・シャルル・ド・ゴール リール第三大学・yamauchi.kaori@gmail.com)

注

1. 本大学では、総合型科目は6レベルに分かれており、「日本語 3A」クラスは中級前半レベルにあたる。本レベルは、『みんなの日本語初級 I II』(スリーエーネットワーク)を既習したレベルであるが、実際には、「日本語 1A」クラスから飛び級した学習者も多数おり、各学習者のレベルは様々であった。本クラスの授業前半(90分)では、中級前半レベルの語彙、表現、文型の学習、および初級の漢字の復習と中級の漢字の学習が行われた。授業後半(90分)では、コミュニケーション上達のために、文章の読解、説明や会話などの聴解、話し合いや作文の練習などが行われた。
2. 教科書の新出語、漢字の読み・書きなどクイズ 30%、教科書の文法・文型のまとめのテスト 30%、クラス参加度 20%、および、宿題・出席など 20%。
3. 自己モニターシート：
これまでの自身の日本語学習を振り返り、日本語学習の継続理由、学習における目標、また、困難点などを学習者自身で記入した。
4. 自分の語彙表：
各学習者が、宿題で「テーマに対する意見の作文」を書く際、自身の意見を表現するために調べた新しい語彙を「自分の語彙表」にまとめた。

5. チームの語彙表：

ディスカッション 1 を行う際、賛成・反対のチームに分かれて意見交換をし、そこで新しく共有されたチームメイトの語彙を「チームの語彙表」にまとめた。

6. 活動録音のスクリプト：

ディスカッション 2 の活動で録音した学習者の発話を、教師が文字化し、スクリプトを作成した。基本的には、他者の発言も検討できるように、全員の発話スクリプトを共有した。しかし、発言の開示を望まない学習者に対しては、当該学習者の発話箇所を全体スクリプトから外し、当該学習者用に個別スクリプトを用意した。

7. 最終フィードバックシート：

ディスカッション活動開始時と比べた日本語学習・運用に対する意識の変容、活動に対する印象などの 9 項目に即した最終フィードバックシートを学習者自身で記入した。

8. 学習者 16 名のうち 12 名から、研究協力の承諾を得た上で、資料の分析を行った。

9. 名前は全て仮名である。

参考文献

- 青木優子・山内薫(2009)「自己モニター力の向上を目指したディスカッション授業ー「自分の日本語」を創るプロセスの分析、および協働的言語学習環境デザインからー」『早稲田大学日本語教育学会(2009)春季大会研究発表会資料集』pp. 18-19, 早稲田大学日本語教育学会
- 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
- 館岡洋子(2008)「協働による学びのデザインー協働的学習における「実践から立ち上がる理論」」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編著『ことばの教育を実践する・探究するー活動型日本語教育の広がり』凡人社, pp. 47-49
- 徳井厚子(1997)「異文化理解教育としての日本事情の可能性ー多文化クラスにおける「ディベカッション」(相互交流型討論)の試みー」『日本語教育』92号, pp. 200-211
- 文野峯子(1994)「初中級レベルにおける討論活動」『ICU 夏期日本語教育論集』10, pp. 91-102
- 保坂敏子(2005)「対話重視による上級口頭表現養成の方法ー「上級後期調査・発表」における授業実践からー」慶應義塾大学日本語・日本文化教育センター編『日本語と日本語教育』33, pp. 131-145
- 細川英雄(2005)「ことばと文化の切り結ぶ地平ー実践と研究を通して見えてくるもの」『早稲田大学日本語教育研究』6, pp. 113-123
- (2006)「学習者主体とは何かー日本語教育における学習者主体と協働の意味ー」『新時代の日本語教育を目指してー早稲田から世界へ発信ー』宮崎里司, 川上郁雄, 細川英雄編著, pp. 124-140.
- 宮谷敦美・太田孝子・山田敏弘(2003)「多文化間コミュニケーションのための「日本語」の教育: ディスカッションプログラムからの一提言」『岐阜大学留学生センター紀要』, pp. 3-12
- 森本順子(2007)「中・上級におけるマイクロディベートの活動について」『日本語・日本文化研究』第 13 号, pp. 16-27