

「総合活動型日本語教育」を取り入れたレポート活動 —中級日本語クラスにおける課題達成までのプロセス—

松本陽子・手島利恵

要旨

本稿は、大学で学ぶ中級日本語学習者を対象に、問題発見解決学習を目的とした「総合活動型日本語教育」に基づくレポート活動を実施し、レポートを書く過程で学習者がどのように学んでいたかを調査したものである。課題達成までのプロセスについては、5回分の提出物および3度のアンケートを基に分析した。その結果、日本語表現、構成、内容面が質量共に改善し、ピア活動、自己モニター等の効果が確認された。また徐々に活動目的への理解が深まり、テーマに関する考えや日本語学習観に有用な変化が見られた。さらに論理的思考力が向上したことで、自律的な書き手へと繋がる可能性が示された。

キーワード

問題発見解決学習、総合活動型日本語教育、ピア活動、教師フィードバック

1. はじめに

筆者らの勤務する大学の留学生センターでは、語学留学生の他に、英語入試制度で入ってきた学部留学生、大学院生、交換留学生等、多様な背景を持つ学生が日本語を学んでいる。そのため日本語の科目は多岐に渡るが、その中の「総合日本語」は、6つのレベルに分かれており、教科書を使い日本語の4技能を段階的に学ぶことができるクラスとなっている。また「総合日本語」は、教科書の他に、各レベルの日本語力や目標に合わせた活動を実施しているという点にも特徴がある。

近年、インターネットを利用する機会の増加に伴い、大学等の教育機関では、レポートの剽窃等の問題が指摘されることが多くなった。この問題は当センターにおいても例外ではない。また、「総合日本語」の上級クラスでは、教科書本文の社会的なテーマを扱ったレポート活動を行っているが、テーマを自分の問題として捉えることができず、インターネットの記事をつなぎ合わせたようなレポートを提出する学生もいる。これにはインターネットの普及や倫理観の問題だけではなく、学習者の論理的思考や、アカデミック・ライティングに関する知識の欠如が関係していると考えられる。

門倉(2006)は、アカデミック・ジャパニーズ(AJ)とは「教養教育」と述べ、教養教育には「自ら問題を設定して、その問題について探究していくという主体的な〈学び〉」を土台とした「問題発見解決学習」が大切であるとしている。このような「問題発見解決学習」としてのアカデミック・ジャパニーズこそが、大学等で日本語を学ぶ学習者には必要であろう。そこで、筆者らが教育に携わる「総合日本語4(中級)」では、問題発見解決学習を目的とする「総合活動型日本語教育」(細川2002)に依拠したレポート活動を実施することになった。「総合活動型日本語教育」における「私をくぐらせるという方法」(細川2002、p.220)の習得が、上級クラスの社会問題のレポートを書く前の実践

として必要だとされたからである。また、このレポート活動では、レポートのテーマを自分の問題として意味づけることができること、対話を行うことによって、多様な視点でテーマについての考察を深められること、自分の考えを論理的に記述できることが目的となった。

本稿は、筆者らの担当するクラスの学習者が、対話を取り入れたレポート活動（以降、「対話レポート活動」）の過程でどのように学んでいたかを、期間中に実施したアンケートから考察するものである。

2. 総合活動型日本語教育およびピア活動について

「総合活動型日本語教育」の教室活動について細川（2004）は、レポート活動における以下の3つをポイントとして挙げている。

- ① 自分の問題として捉えているか
- ② 話し合いと議論—インターアクションの重要性
- ③ 目的と成果の一貫性—他者と共有する論理

細川（2004）が述べる上記①は、レポートのテーマの決定と、なぜそのテーマを選んだかを説明した文（動機文）の作成の段階である。学習者に安易にテーマを選ばせると、テキスト等で取り上げられている事柄やマスコミで評判になっている社会問題を選んではしまう傾向があると細川（2004）は指摘している。だからこそ「問題発見解決学習型」の表現活動では「なぜ」という疑問を学習者に投げかけ、そのテーマを自分自身の問題（オリジナリティ）として捉えること、すなわち「私をくぐらせる」ことが必要となる。②は、自分の考えていることを「他者に向けて自らの表現として発信し、その表現を他者と共有する」ためのものである。教室内外の他者と対話することにより、「説得力のある結論を導き出す」過程が不可欠となる。③は、動機文作成および他者との対話を経て結論を書いていくためのポイントである。ここで展開される活動は「目的と成果の一貫性によって活動としての論理の整合性が問われる」（細川 2004、p. 22）。このことは「自分と他者との表現の論理の共有を図る」という点で、最も重要な問題であると細川（2004）は言う。さらに、総合活動型日本語教育において、論理的であるということは「思考と表現の間での筋道が通っていること」（p. 22）であると述べている。

本稿における論理的思考とは、上記の細川（2004）を取り入れて「筋道が通っていること」とし、テーマ、序論、本論、結論が一貫性を持ち、読み手を納得させられるかという点に焦点を置くこととする。

また、教室内での他者との話し合いについては、学習者同士のピア活動の効果が実証されている（池田 1999）。これは「作文の推敲のために学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交替しながら検討する方法」（池田 2007、p. 71）で、批判的思考を活性化させながら進める学習である。その根底には「学びは学習者自らが主体的に構成するものであり、教師はそれを支援する」（館岡 2007、p. 50）というピア・ラーニングの言語教育観がある。本実践の「対話レポート活動」も学習者の主体性を促すために、ピア活動が加わった。

3. 実践の概要と調査協力者

本章では、筆者らの大学で行っている日本語の授業の概要、「対話レポート活動」のスケジュール、調査協力者の背景を順に示す。

3.1 「総合日本語」の授業概要と「対話レポート活動」

筆者らの大学では、教科書を用いて4技能を総合的に学習する「総合日本語」クラスが開講されている。この「総合日本語」は1から6（初級～上級）のクラスが設定されており、学習者は大学独自のレベルチェックテストを受けた上で、自分でクラスを選択できる。

アカデミック・ライティングを意識した活動は主に3レベルから始まる。3レベルでは意見文などを通して基本的なルールを学び、4レベルではレポートを通して個々に必要な表現形式の獲得を目指す。5レベルでは社会的テーマを基にしたレポートを作成している。

本実践を行った4レベルでは、教科書（『中級を学ぼう』スリーエーネットワーク）を使って中級レベルの漢字・語彙・表現・文法を学習しながら総合的な言語活動を行うことが学習目標となっている。シラバスには、教科書を使用してその内容を発展させた活動と、教科書の内容から離れた「対話レポート活動」の二つの大きな柱が設定されている。

このうち、前述の「総合活動型日本語教育」を踏まえてデザインされた「対話レポート活動」では、学習者一人一人が最も興味あるテーマについてレポートを作成する。まず、なぜそのテーマに関心を持つようになったのか、価値観と経験を記述する（動機文）。そして、テーマをめぐって、クラス外の他者と時間をかけて対話をし、その対話内容と考察を三部構成のレポートにまとめる。動機文がレポートの序論、対話内容とその考察が、本論、結論となる。学期末には、このレポートをもとに口頭発表へと繋げる。表現のための語彙や文型など（表現形式）は学習者によって異なるため、教科書を用いた授業とは区別し、活動全体を通して自分に必要な表現形式の獲得を目指した。

3.2 「対話レポート活動」のスケジュール

「対話レポート活動」は、一学期間（9月27日～1月28日）の授業（週3回：全75コマ）のうち9コマ（90分×9）を使って実施した（表1）。

活動初日は、活動の目的やスケジュール等を説明し、レポートの概要と構成（序論・本論・結論）について、サンプルを使い教示した。その後、各自のテーマを決めるために、ブレイン・ストーミングを行った。さらに、序論（「動機文①」）の提出を課題とした。

2回目の授業では、提出された序論を3名程度のグループで読み合う活動（ピア活動）を行った。書き手はテーマについて説明し、読み手には序論を更に良くするためのコメントやアドバイスを促した。2回目の課題は、クラスメイトのコメント等を参考にした序論のリライト（序論「動機文②」）である。

3回目の授業では、リライトされた序論への教師フィードバック（FB）として、文法・語句・構成・内容面のグローバルエラーに対する質問をし、学習者の気付きを促した。この回は、クラス外での対話の実施と、対話後にその対話内容を記述した本論の提出を課題とした。対話をする相手はクラス外の人であることを条件とし、テーマについて深く話すことができる相手を選ぶよう指示した。なお、レポートは全て日本語での記述としたが、

テーマについて深く話すことが目的であるため、クラス外の他者との対話の際の使用言語は各自の自由とした。

4 回目の授業では、本論への教師 FB を行った。本論も序論の際の FB と同様に、グローバルエラーのみを指摘した。その後、レポート全体の書き方を再確認し、序論・本論・結論で構成された第一稿の提出を課題とした。

第一稿の提出後に行った 5 回目の授業では、3 名程度のグループで第一稿を読み合うピア活動を行った。その際、序論・本論・結論の論理的構成、対話内容のわかりやすさ、考察が明確に書かれているか等についてアドバイスをし合うよう促した。また、気になる点についてのみ教師が FB を個別に行い、ピア活動と教師 FB を加味した完成稿の提出をレポートの最終課題とした。レポート提出後の授業では、レポートの内容について、スライドを使って 7~10 分程度で発表できるように準備をし、クラス内での口頭発表へと繋げた。

表 1 「対話レポート活動」のスケジュール

	実施日	活動内容	提出課題
1	10/22	対話レポート全体の理解／構成の確認	序論（動機文①）締切 10/29
2	11/5	序論のピア活動	序論（動機文②）締切 11/12
3	11/19	序論への教師 F B／対話の方法の確認	本論（対話内容）締切 12/13
4	12/15	本論への教師 F B／書き方の確認	第一稿 締切 1/10
5	1/17	第一稿のピア活動／教師 F B	完成稿 締切 1/23
6~9	1/24, 26, 28	発表の準備と口頭発表	

3.3 調査協力者

調査協力者は、上記で述べた 4 レベルの 2 つのクラスに所属する、中級レベルの日本語学習者 27 名である。学習者の母語は、中国語 10 名・英語 7 名・韓国語 2 名・ドイツ語 2 名・インドネシア語 1 名・フランス語 1 名・スペイン語 1 名・デンマーク語 1 名・ノルウェー語 1 名・フィンランド語 1 名で、日本語学習歴は、6~36 か月である。

4. 分析データと分析方法

分析には、表 2 に示す 5 回分の提出物と 3 回実施したアンケートをデータとして使用した。提出物は、調査協力者のクラスの担当教員である筆者らが、語彙や文法を含めた日本語表現、論理の整合性についての変化を観察し、協議を行ったうえで分析した。アンケートは、各質問内容に対する 5 段階評価とその理由欄（自由回答）を設けた紙面での記述形式で実施し、学習者自らが活動をどのように捉えているのかを判断するための材料とした。アンケートの形式については、稿末資料のアンケートの例を参照されたい。

表 2 分析データ

提出物	アンケート調査
(1) 序論「動機文①」	(1) アンケート 1（動機文についての質問） 序論のリライト提出後に実施
(2) 序論のリライト「動機文②」	(2) アンケート 2（対話についての質問） 本論提出後に実施
(3) 本論「対話内容」	(3) アンケート 3（レポート活動全体についての質問） 完成稿提出後に実施
(4) 第一稿	
(5) 完成稿	

5. 結果と考察

本章では、前章で示した表2のデータを基に、学習者がどのように学んでいたかについて考察する。なお、各学習者のアンケートの記述における文法的な誤用については、本稿報告事項に関係しないため、一部を修正したうえで掲載する。

5.1 テーマについて

序論のリライト提出後に行ったアンケート1では、テーマの選択に関する問いとして、「Q テーマを選ぶとき、自分について深く考えたか」という内容の質問をし、その度合いを見るために「ぜんぜんできなかった」から「よくできた」までの5段階評価を設定した。その結果、平均4.3(／5.0)という数値が示された。その理由についてのコメントの例は以下の通りである。学習者は各自の関心に合ったテーマを選び、本活動がテーマについて改めて考えるきっかけにもなっていることがわかる。

- テーマに興味があるので深く考えた。選ぶのは簡単だった
- 自分の人生を振り返ることができた
- 私にとって意味のあることなので、これから深く考えることができる気がする

本論提出後のアンケート2では、「Q テーマへの考えが変わったか」という質問に対して平均が3.5となり、アンケート1に比べて低い数値を示した。対話を行い、他者の意見を聞くことで考えが変わったという意見もある一方、特に考えは変わらないというコメントも目立っていた。選択したテーマは元々関心がある事柄であることから、この時点での変化はさほど見られなかったと考えられる。コメントの例を以下に示す。

- 対話相手の意見を聞いて考えが変わった
- 考えは変わらないがテーマへの理解が深まった
- 内容はよく知っていることなので、テーマへの思いは特に変わらなかった

完成稿提出後のアンケート3では、「Q テーマへの考えを深められたか」という質問であったが、ここでは平均4.5になっている。学習者のコメントからもテーマと改めて向き合い熟考していることがわかる。コメントの例は以下の通りである。

- 常にテーマについて考えていた。この活動で新しい視点を持つこともできた
- もう一度考える機会になり、考えを深めることができた
- 自分の立場からだけでなく、相手の立場からも深く考えることができた

このように、アンケート1ではテーマ選択に一定の満足を得ていることが窺える。活動初日に「自分が考えたいと思っているテーマ」を選ぶように指示したことが影響していると思われる。一方、アンケート2では実際に対話を行ってみたものの、テーマへの印象や考えに大きな変化が見られない学習者も多かった。しかし、アンケート3では、その数値は高くなっており、コメントからも対話やピア活動を通して別角度からの考えを知り、完成稿で結論へと繋げたことで、自身の考えが徐々に変化したことがわかる。活動を通してテーマに関する視野を広げ、自己の考えをより深めることができたと言えよう。

5.2 ピア活動の効果

本実践では、2度のピア活動を行った。その効果の度合いを「ぜんぜん役に立たなかった」から「とても役に立った」までの5段階に設定し、アンケートを実施した。アンケート1では「Q 動機文を書くとき、クラスメイトとのピア活動は役に立ったか」という質問に対し、平均3.8という数値であった。その理由についてのコメントの例を以下に示す。

- 専門外のクラスメイトからのアドバイスで用語に説明を追加した
- クラスメイトの文がすばらしかったので、自分も詳しく書き直した
- はじめは動機文の意味がわからなかったが、はっきりわかるようになった

アンケート3では「Q 完成稿を書くとき、クラスメイトとのピア活動は役に立ったか」という質問をした。結果は平均4.1で、1回目のピア活動に比べて若干ではあるが高い数値を示した。コメントも肯定的なものが多く、互いの作文を読み合い、話し合いをし、それに対する意見や疑問について述べたことで、クラスメイトから直接的に知識やストラテジーを学んでいた可能性がある。また、自己の文を読みなおすきっかけにもなったと考えられる。役に立ったと感じた学習者のコメントの例は以下の通りである。

- 他の人の文を見て自分の不足部分に気付いた
- みんなのやる気を感じて自分もがんばれた
- クラスメイトに伝わらなかったところを直したら、良いレポートになった

しかし、ピア活動の問題点も浮上した。ピア活動をしたクラスメイトが肯定的な発言のみの場合は修正点がわからずに不安になるといったコメントや、相手が漢字圏出身かどうか、読み時間の差など、ピア活動はグループとなるクラスメイトに依存する傾向が示された。以下にコメントの例を示す。

- クラスメイトのコメントは褒め言葉ばかりだったので、あまり役に立たなかった
- 読めない漢字が多く、漢字の質問ばかりになってしまった
- グループの人はテーマに詳しくないので、あまりコメントをしてくれなかった

5.3 学習者の意識の変化

アンケート3では、「Q 対話レポート活動を通して何ができるようになったか」という自由記述での質問を設定した。その結果、多くの学習者が幾度も自己モニターを行い、レポートに必要な語や文法を調べるために、効果的な学習方法を見つけようと努力したことが窺えた。また日本語力の向上を自覚していることもわかった。

コメントからは、他者の立場を理解しようとする様子も見られた。本実践ではテーマについて詳しく調べ、教室の外で他者と対話をし、教室内ではクラスメイトと話し合いを行った。活動を通して深いだけでなく広い考えを持つことにもつながったと考えられる。

さらに、テーマを内容に合わせて変更したり、「日本人がたてまえで話すのは寂しい」となっていた部分が「日本人がたてまえで話した後で、本当のことを言ってくれたことが嬉しい」のように、自身の感情や視点に変化があった学習者もいた。テーマについて学期を通して理解を試み、多角的に物事を観察し、結論に導いたことで自身の考えが変化した

り、明確になった可能性がある。さらにコメントでは「自信につながった」というものも多く見られた。以下に例を示す。

- 自分の考えを上手く伝えることができるようになった
- 語彙や文法をたくさん勉強したので日本語力があがった
- 書きことばを再度勉強して書けるようになった
- 繰り返し読むことが大切だとわかった
- 論理的なレポートが書けるようになった
- 対話をした相手の考えていることがわかるようになった
- 自分の考えに自信が持てるようになった

また、「対話レポート活動」の全体の感想を聞くために、「Q 上手く書けたところ・書けなかったところ・反省点・感想などを書いてください」という項目を設け、自由記述形式で回答してもらった。その結果、日本語能力の不足を自覚している学習者が多くいた。本実践ではテーマについて深く話すことが目的であったため、クラス外での対話の言語は自由としたが、日本語で対話を行った学習者は聴解力や会話力の不足を感じ、母語や共通言語で対話を行った場合は翻訳作業に困難を感じていたようである。しかし、自身の日本語能力の限界を知ることで、日本語学習意欲が向上したと考えられる。

- 対話した相手の話は 60%しかわからなかった
- 対話を母語で行ったため、翻訳が大変だった
- 日本語の知識が足りず説明が十分できなかったため、日本語の勉強を頑張りたい
- もう一度チャンスがあれば、もっと良いレポートが書けると思う
- 対話の部分が最も上手く書けた。テーマについて多くの人と対話がしたくなった
- よく考える機会になった。このレポートは本当に面白かった

ピア活動では教師依存度が高い学生の問題が挙げられることが多く、本実践においても、教師の介入を求める以下のようなコメントがいくつかあった。しかし、池田（1999）で実証されたように、日本語の4技能が不十分な中級学習者であっても、ピア活動によって語彙や文法に関する自律的なストラテジーが使用され、教師 FB よりも効果的な学習者同士のインターアクションが可能である。このインターアクションは、「問題発見解決学習」を目指す上でも重要である。したがって、ピアの利点と正解が示されないことへの学習者の不安を考慮し、ピア活動を行いながら状況に応じて教師 FB も取り入れるといった柔軟な立場の実践が必要であろう。本実践では行わなかったが、完成稿に対する教師 FB もひとつの手法と考えられる。

- 文章を書いている時は楽しかったが、先生からの FB がもっとほしかった
- 序論と本論は上手く書けたが、結論が上手く書けなかった気がする
- 何が上手く書けたのかわからない。不安もある

5.4 序論から完成稿までの文章の変化

提出物を比較分析した結果から、意味を明確にするための説明を加えたり、重複する部分を削除したりするなど、文章に変化が見られた。また、序論・本論・結論の繋がりが的確になり、完成稿に近づくにつれ説得力のある文章になっていた。

さらに、「お持て成し」から「おもてなし」のように漢字をひらがなに変更したり、「いっしょに」を「一緒に」のようにひらがなで書かれていたものを漢字に変えたり、語彙や文法面の誤用修正等も多数あった。先にも述べたとおり、本実践での教師 FB はグローバルエラーに関する事柄のみに留めていた。よって、学習者同士のピア活動の際にクラスメイトから説明を求められたり、助言を受けたりしたことが、適切な修正や視点の変更へとつながったのではないだろうか。

6. まとめと今後の課題

本実践では、1 学期間の「対話レポート活動」を通して、日本語表現、構成、内容が質量共に改善し、論理的思考力を持つ自律的な書き手へと繋がる可能性が示された。さらに、ピア活動、自己モニター等の効果が確認され、多角的に捉える視野や日本語学習観に有用な変化も見られた。また活動全体を通して「文章を書くのが楽しい」「日本語の勉強を頑張りたい」などの感想が多く、自ら決めたテーマに沿って活動を進めたことで、高いモチベーションの継続へと繋がったと判断できる。デザインされた活動意図に対して一定の効果が得られたと言えよう。今後は、フォローアップ・インタビュー等も取り入れ、より詳細な分析を行っていきたい。

(松本陽子 まつもとようこ・早稲田大学)

(手島利恵 てじまりえ・早稲田大学)

謝辞

本稿執筆にあたり、早稲田大学の佐藤正則先生には、コースの内容および対話レポート活動の説明について、ご指導ご協力を頂きました。また、2 名のアドバイザーの方々からは、示唆に富んだ多くのご助言を賜りました。心より感謝申し上げます。

参考文献

- 池田玲子 (1999) 「ピア・レスポンスが可能にすること - 中級学習者の場合」『世界の日本語教育』9, 29-43.
- 池田玲子 (2007) 「ピア・レスポンス」, 池田玲子・館岡洋子(編)『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, 71-109.
- 門倉正美 (2006) 「〈学びとコミュニケーション〉の日本語カーアカデミック・ジャパニーズからの発信」, 門倉正美・筒井洋一・三宅和子(編)『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房, 3-20.
- 館岡洋子 (2007) 「ピア・ラーニングとは」, 池田玲子・館岡洋子(編)『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, 35-69.
- 細川英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』明石書店
- 細川英雄 (2004) 「クラス活動の理念と設計」細川英雄・NPO 法人言語文化教育研究所スタッフ(編)『考えるための日本語—問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書店, 8-43.

資料

アンケート 1 質問内容の例

2. テーマを選^{えら}ぶとき、自分^{じぶん}について深く^{ふか}考^{かんが}えることができ^{えら}ましたか。1つ選^{えら}んで番^{ばんごう}号^{ごう}に○をつけてください。

1	2	3	4	5
ぜんぜん できなかつた	あまり できなかつた	どちらとも いえない	すこし できた	よく できた

◆ 2の答^{こた}えを選^{えら}んだ理^{りゆう}由^{ゆう}を書^かいてください。

アンケート 2 質問内容の例

5. 対^{たい}話^わのあ^あとで、テ^てマにつ^ついての考^{かんが}え方^{かた}が変^かわりま^ましたか。1つ選^{えら}んで番^{ばんごう}号^{ごう}に○をつけてください。

1	2	3	4	5
ぜんぜん 変 ^か わらなかつた	あまり 変 ^か わらなかつた	どちらとも いえない	すこし 変 ^か わった	とても 変 ^か わった

◆ 2の答^{こた}えを選^{えら}んだ理^{りゆう}由^{ゆう}を書^かいてください。

アンケート 3 質問内容の例

6. 動^{どう}機^き文^{ぶん}・対^{たい}話^わ報^{ほう}告^{こく}・結^{けつ}論^{ろん}を書^かくとき、ク^くラ^らス^たメ^たイト^いの考^{かんが}え方^{かた}は役^{やく}に立^たちま^ましたか。1つ選^{えら}んで番^{ばんごう}号^{ごう}に○をつけてください。

1	2	3	4	5
ぜんぜん 役 ^{やく} に立 ^た たなかつた	あまり 役 ^{やく} に立 ^た たなかつた	どちらとも いえない	すこし 役 ^{やく} に立 ^た った	とても 役 ^{やく} に立 ^た った

◆ 6の答^{こた}えを選^{えら}んだ理^{りゆう}由^{ゆう}を書^かいてください。