

### 1. はじめに

タイの学校では伝統的に教師主導型の授業が行われており、学生も教師から知識を受け取るということを期待して教室に来るようだ。タイで教えていて教室での自分自身を省みるに、自分も教師主導で教えてきたように思う。例えば、文法の授業ではまず教師が明示的に文法を教え、受講生は教えられた文法規則から演繹的に日本語の文を作って練習するという方法を取っていた。しかし、第二言語習得研究の知見では、ただ座って文法規則を教えられるのを待っているのではなく、学習者自身が自ら文法規則に気づくほうが習得が進むとの結果が出ている。また近年は学習者間の相互交渉に注目した協働学習という言葉がしばしば聞かれる。これらを見るに、自分は旧態依然で化石化した教え方をしているのではないかとの疑念を持った。

この疑念に答えるため、自らのクラスで協働学習の調査を行うことに思い至った。今回の調査において、学習者自身が協働活動を通して帰納的に文法規則を学ぶことの実効性とその学びに際しての過程、情意面を分析することによって、自らの教授法の改善を計り、またタイにおける日本語教育再考の一助としたい。

### 2. 研究の目的

私の担当しているタイの社会人対象の日本語コースでも協働学習は有効であるのか、また伝統的に教師主導のタイの学校で勉強してきた学習者は協働活動においてどう感じるのかを調べたいと思った。

#### i. 協働学習の学習効果

教室において教師が明示的に知識を与えなくとも、学習者だけの協働活動を通して学習が進むという仮説を検証する。

#### ii. 協働学習の過程分析

学習者同士の話し合いにおいて、発言の多寡が学習効果に影響するのか、学習者間でどのようなインターアクションが行われるのかを調べる。

#### iii. 学習者の情意面

タイでは伝統的に教師からの知識伝達型の授業が行われているが、協働学習のように学習者が自分たちで答えを探してゆく授業でも不安感がないか、満足度、達成感ほどの程度かを調べる。

### 3. アクション・リサーチについて

今回の調査ではアクション・リサーチという方法をとっている。岡崎・岡崎（1997）ではアクション・リサーチは次のように定義されている。

「自分が担当する教室の持つ（または教室に影響を与える教室外の）問題について教師自身が理解を深め、自分の実践を改善することを目指して提起され進められる、小規模な調査研究であり、自分の教室を越えた一般化を直接的に目標とするものではない」

つまり現場の教師が、日々教えている教室で出てきた疑問の答えを探し、自らの教え方を改善してゆくための調査である。厳密に実証的な調査ではないので調査結果の一般化は難しいが、調査結果を発表することにより、他の人々とも分かち合える部分があるであろうと信ずる。

### 4. 協働学習について

協働学習は次のような心理学の学習理論を基にしている。

学習者を他者からのインプットを受けるだけの受動的な存在と見るのではなく、主体的で能動的な存在として捉える。学習者は外から知識をインプットされるのではなく、まわりの存在との相互交渉を通して学習が起きると考える。ロシアの心理学者ヴィゴツキー（Vygotsky,L.S.）の唱えた最近接発達領域（Zone of proximal development）が学習に重要であるとする。最近接発達領域とは、より有能な他者との共同作業では達成されるが、独力でできるようになるにはあと一步の状態にある能力を指す。これが単独で実行可能になる過程を内化とよび、そのような過程を学習と捉える。協働学習は学習者同士で学び合う中で自らの理解を深めてゆく学習法と言える。

### 5. 先行研究

協働学習を通して何が学べるかという点に注目して先行文献にあたった。

通常の学校教育の場を対象としては、秋田（2000）、三宅（2003）がある。秋田は「他者に説明することにより自分の思考が明確になる。異なる視点によって考えの葛藤や精緻化、明確化が生じて理解が深まり、一人では考えつかない新たなものがコミュニケーションの過程を通して生み出される」と述べている。

三宅は、学校で協働学習的活動を取り入れた場合の効果について、「成績は他の教え方に劣らない」「理解、考える力、学んだことについての自覚的意識などが他のクラスより深い」としている。

日本語教育に関しては、読解授業を研究している館岡（2000）が協働学習を通して学べるものについて以下のように述べている。

「第一に、ピア・リーディングの中で学習者は他の学習者から直接に知識が学べる。その知識とは以下のようなものである。

①宣言的知識（日本語の語彙、文法、表現などの言語知識や背景知識など）

②手続き的知識（今まで自分が使ったことのない読解ストラテジーと一緒に体験することを通して学べる）

第二に、他者の意見・解釈を知ることにより、自己の理解の確認・修正を行うことになる。自己の読みを意識化すること、つまりメタ認知を働かせた学習であると言える」

筆者は協働学習の調査として日本語の文法学習を考えており先行研究の学習項目と同じではないが、学習効果について同様のことが言えるかどうか調査に基づき検証する。

## 6. 調査

筆者は所属機関で社会人対象の講座を担当している。その中の「総合中級」クラスで協働学習に関する調査を行った。調査時期はコースが始まってしばらく経ち、学習者同士が充分知り合いになるまで待った。Krashen のモニター理論によれば情意フィルターが低いほど言語習得に有利であり、特に協働学習ではこの点が重要と考えたためである。

また、調査時の活動内容は文法学習とした。文法学習であればタイのどの機関でも教えられているからである。

### 6.1 協働学習の定義

今回の調査にあたって教室における協働学習を以下のように定義した。

「教室内において2人以上の学習者が作業過程を共有しつつ協調的に活動すること」

### 6.2 調査概要

調査を行った機関：国際交流基金バンコク日本文化センター日本語部

対象クラス：一般講座「総合中級」コース。週2回各90分。教科書「J.Bridge」使用

対象学習者：中級（日本語能力試験2～3級相当）のタイ人学習者。初級文法は既習

期日：2006年12月初旬（コース開始後約2か月時点）

調査方法： i. 協働学習の学習効果…プリテスト、ポストテストの実施

ii. 協働学習の過程分析…授業を録画・録音し発話を分析

iii. 学習者の感想・達成感…アンケート

調査した活動：文法項目「～てあげる・くれる・もらう」の受益表現について、小グループに分かれクラスで出し合った例文より帰納的に文法規則を理解し、自分たちで例文を作るなどの活動で協働して課題にあたる。教師は明示的な文法説明を避け、できるだけ受講生自身で答えを見つけるように気をつけた。

## 7. 調査結果

### 7.1 調査活動で協働学習が起こったか？

今回の活動は話し合いであったが、小グループでの活動時の録音を聞くと、学習者同士で意見

を述べ合い、それを承認、修正、追加しつつ発展させてゆく過程が見られた。6.1 の定義の「作業過程を共有しつつ協調的に活動」に当たり、協働学習が起こったと考えられる。

## 7.2 協働学習の学習効果

以下のような時間間隔で「あげる・くれる・もらう」に関するテストを行った。今回の協働学習調査に直接関係するものではないが、通常授業で学習した教科書第6課の学習項目にも受益表現が出てくるので、参考として第6課終了後のアチーブメントテストにプリ・ポストテストとほぼ同内容の問題を加えた。

① プリテスト…調査開始時

↓ 協働活動 一約 40 分

② ポストテスト…協働活動終了後

↓ 教科書を使用した通常の授業。学習項目として受益表現を含む 一約 1 か月間

③ 第6課終了後の小テスト…課ごと小テストに含め実施

(受益表現学習からは約3週間後)

テストの内容は「あげる・くれる・もらう」の穴埋め問題と短文作り。3回のテストは出題順、一部の語彙・表現を変えてあるが、ほぼ同内容。

### 7.2.1 穴埋め問題正答率等

穴埋め問題は10題あり、内訳は「あげる」、4題「くれる」3題、「もらう」3題。

[穴埋め問題例]

- A. \_\_\_\_に「あげる・くれる・もらう」の中から一つ選んで、適当な形にして入れてください。
- このおかしを\_\_\_\_\_から、宿題を見せてくれませんか。 ※ 物の授受3題
  - 私は本を忘れたので、友達に見せて\_\_\_\_\_ました。 ※ テ形での受益表現7題

表1の正答率は学習者16名の平均正答率。標準偏差は学習者間の正答数のばらつきの大きさを示す。協働活動をはさんだプリテストとポストテストの結果を比較すると「あげる」と「もらう」に関してはかなり学習効果があがっている。しかし、「くれる」に関しては正答率が変わらず、標準偏差のみ大きくなっている。つまり、学習効果のあった人はできるようになり、分からない人は混乱したままで、学習者間の差が開

表1 テスト結果〈穴埋め問題〉

	あげる 4 題	くれる 3 題	もらう 3 題
プリテスト			
正答率	81.3%	72.9%	77.1%
標準偏差	1.00	0.66	0.87
ポストテスト			
正答率	90.6%	72.9%	83.3%
標準偏差	0.62	0.75	0.73
第6課小テスト			
正答率	82.8%	77.1%	81.3%
標準偏差	0.87	0.60	0.51

いたということになる。「あげる・もらう」と比べると「くれる」は複雑なので、学習者同士で教え合う、または学習者間の話し合いの中で自らの気付きを待つということが、今回の短時間の協働活動では十分な効果を上げられなかった可能性がある。

第6課小テストは、教科書を用い明示的に文法項目を教えたあとのテストであるが、学習後1か月近く時間が経っているので、学習者が試験準備をしたであろうとはいえ、それほど正答率は高くない。「あげる・もらう」に関しては、協働活動直後のポストテストより低くなっている。ただ「くれる」に関しては、教師よりの明示的説明も受け、多分各自復習もしたと思われるので正答率は上がっている。

### 7.2.2 短文作り正答率等

短文作りは各テスト2題出題した。

[短文作り例]

B. 次のような場合、何と言いますか。

- ① 仲のいい友達が自分の読みたい本を持っているそうです。その本を借りたいのですが、何と言って頼んだらいいでしょう。
- ② 1週間後、友達に会ったときに、おもしろかったと言って、本を返してください。

「あげる・くれる・もらう」を使って以下のような表現が現れた。

- 適切           短文① 「貸してくれる?」、「かしてもらえませんか」  
                   短文② 「かしてもらった本」、「貸してくれてありがとう」
- △やや不適切 短文① 「かしてもらいませんか」、「借りてくれない?」(貸す・借りるの混同)  
                   短文② 「返してあげます」、「かしてもらってありがとう」
- ×不適切       短文① 「借りてもらいる?」(書き間違いか?)  
                   短文② 「かしてあげた本はおもしろかったよ」、「かしてもらえてありがとう」

それぞれ現れた割合は次ページ表2の通り。表2の「不」は「あげる・くれる・もらう」を使用しなかったもの。

表2 テスト結果 <短文作り>

	短文 ①	短文 ②
プリテスト	○50%、△25%、×0%、不 25%	○38%、△13%、×13%、不 38%
ポストテスト	○56%、△31%、×0%、不 13%	○50%、△19%、×6%、不 25%
第6課小テスト	○50%、△31%、×6%、不 13%	○56%、△6%、×19%、不 19%

プリテストとポストテストの結果を比較すると、不使用が減り、より適切な表現が増えているので、協働活動の学習効果があったと言えよう。第6課小テストに関しては、ポストテストと比べ、項目によって適切な解答が増えているものも減っているものもあり一概に定着が進んでいる

とは言えない。また小テストで不適切な使用が増えているのは、設問に「あげる・くれる・もらう」を使用して答えるようにとの指示を入れたので、無理に使用して誤用が増えたということが考えられる。

### 7.3 協働学習の過程分析

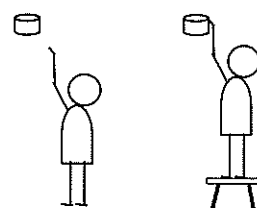
先行研究と筆者自身の経験をもとに考え、協働活動の中で学習が起こる場合、以下の4タイプの相互行為を調査活動の前に予想した。

#### 7.3.1 協働学習中の相互行為予想

##### A. スキャフォールディング (scaffolding : 足場作り)

スキャフォールディングとは発達心理学の分野で用いられる用語で、Wood et al. (1976) によれば「子供や初心者が、援助がなくてはできない問題を解決したり、タスクを実行したり、目標を達成したりすることを可能にする」援助とされる。

右図のようにあとわずかの助けがあれば目的が達せられるとき、上位者が足場で表される助けを差し伸べると、下位者はその助けを借りてほぼ自力で問題を解決できることを表す。



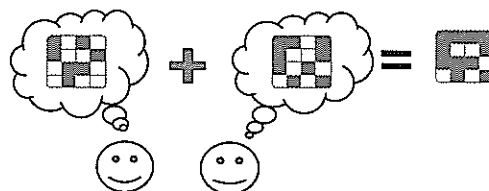
上位者は、教師主導の教室であれば教師であり、協働学習の場であればより有能な仲間ということになる。

##### B. 気づき

上記Aは上位者が意識的に手助けをしていたが、下位者が上位者の行動を見て自ら自分の足りない部分に気づくという場合。

##### C. 分散知の統合

一人一人が少しずつ異なった知識を持っていると仮定した場合、学習者同士で相互に足りない知識を補い合い、より完全に近い知識とすることが考えられる。



##### D. 創発

それぞれ異なった知識を合わせるうち、単純な足し算以上のプラス $\alpha$ が生まれる場合がある。これを舘岡 (2000) では「創発」と呼んでいる。

#### 7.3.2 今回調査の協働活動中に見られた相互行為

調査活動実施前の計画では、テープの録音を元に学習者ごとの発言数をカウントするつもりだったが、グループ4人にテープレコーダー1台をあてたため、機械から遠い学習者の声がきれいに入らず、また声が似ていて発話者の識別が難しいケースも多く、数量的な調査は断念した。

今回の調査では、比較的録音状況の良い部分 (全体の半分程度) の録音について、どのような

インターアクションが現れたかを述べる。

A. スキャフォールディング

これは調べた録音の中では見られなかった。学習者同士では、下位者が自分で答えを見つけるまで待つということはなく、自分が分かったと思うことはどんどん発言していた。

B. 気づき

話し合いの中に時折現れていた。会話例1のS2は、始め「よく分からない」と言っていたが、他の人の話を聞いているうちに思い出してきたようだ。

〈会話例1〉 ※ 「 」内は日本語。ほかはタイ語での発話。

S1: もし「もらいます」と「くれます」を使うとしたら  
S2: どうなのよく分からない  
S1: <sup>๒๓</sup>と<sup>๒๔</sup>よ。… (不明瞭) … 「もらいます」は<sup>๒๕</sup> … (不明瞭) …  
S2: 本当ね  
S1: 「もらいます」はもらって恩を受ける感じ。勉強したのは、もらって…  
S3: 感謝。  
S1: 感謝とか思いやりを感じるとき。  
S2: 私の記憶によれば「くれます」は私にくれるとき。「わたしに」  
S1: そうそう。  
S4: 「あげる」は他の人にあげる (<sup>๒๖</sup>)。  
S1: そうそう。

C. 分散知の統合

話し合いの中でしばしば見られた。上の会話例1では、4人で協力してまとめあげている。

D. 創発

会話例2には助け合って例文を作っている様子が見られる。合作により新しいものが現れたことにより創発と捉えた。

〈会話例2〉

S5: 「きょう…きょう私は」  
S6: 「きょう私の誕生日…私は…」。続きどうする? 答えの部分を考えないと。  
S5: 「私は…お父さんに…友達に」とかなんとか。  
S7: 「友達に」  
S8: 「プレゼント」  
S6: 「プレゼントを」

※ 次ページに続く

S7:「もらいました」  
 S5:「もらいました」…「もらいました」は…(不明瞭)…  
 S6:「て」がない。  
 S5:「お母さんに…料理を作って…ケーキを作ってもらいました」

調査の協働活動の中に現れた学習者のインターアクションは、当初の予想とは異なり、Aスキヤフォールディングは見られなかったが、BCDは活動中に現れていた。しかし、それ以外に数多く見られたのが、予想の中にはなかったが、次のようなものである。

E. 賛同

「そうそう」などと言って、他者の発言に賛意を表す。

F. 賛同要求

「でしょう？」などと、他者に自分の発言への賛同を求める。

G. 繰り返し

他者の発言を繰り返す。発話時のイントネーション・態度により、賛同、単なる確認、疑念など、いろいろな意図が見られる。

これらEFGは、前出の会話例の中にも現れている。もちろん学習場面だけでなく普通の会話場面でも見られると思うが、特にEFは協働学習場面では情意フィルターを下げ作業過程の外化を促し、学習者同士に一体感を持たせるために、非常に重要な役割を担っていると考えられる。

#### 7.4 学習者の感想・達成感

活動についての感想、達成感などを記名で16名に記入してもらった。ただし、未提出と記入法に不備のあるものが3名あったため、13名分を集計した。

次の表3はアンケートの5段階評価部分の平均と標準偏差(ばらつき)、表4はタイ語で自由に記入してもらった部分の日本語訳である。

表3 アンケート<5段階評価>

質問	選択肢・平均	標準偏差
1. クラスでのグループ作業についてどう感じましたか	つまらない 1-2-3-4-5 おもしろい ↑ 平均 3.92	0.64
2. 自分が積極的にグループ作業に参加できたと思いますか	思わない 1-2-3-4-5 思う ↑ 平均 3.77	0.73
3. グループでの話し合いの時間は短い / 長いと感じましたか	短い 1-2-3-4-5 長い ↑ 平均 2.85	0.38



4. クラスの仲間と話し合いながら、勉強ができたと思いますか	できない 1-2-3-4-5 できた ↑ 平均 4.00	0.74
5. きょう先生ははっきり文法を教えませんが、はっきり教えてほしいですか	必要ない 1-2-3-4-5 教えてほしい ↑ 平均 4.08	0.86
6. 先生に教えてもらうのとクラスの仲間と話し合いながら勉強するのと、どちらがいいと思いますか	教師 1-2-3-4-5 仲間 ↑ 平均 2.73	1.05

表4 アンケート〈自由記入〉

<p>きょうの活動は楽しかった。学生同士意見交換し新しい知識を得ることができた。欠点としては、話し合いの中で出たことを教師がずっと聞いているわけではないので、正しかったかどうかははっきりしないことだ。最後に教師がまとめてくれるともっと良かった。</p> <p>各自たくさん話した。</p> <p>始めのころ活動がよく分からなかった。</p> <p>教師にもっと説明してもらいたい。</p> <p>きょうのような活動であれば、教師がもっと各グループをみて、もう少し教師に係わるようにしたほうが効果的であろう。</p> <p>有意義だった。しかし、いろいろな文型のビデオやテープなどがあったほうがいい。</p> <p>友達と意見交換するのは楽しかった。しかし、学生同士日本語で話し、教師に近くで見えてもらうといい。</p>
---

記名でのアンケートということもあるかもしれないが、全体的に学習者同士の協働活動には好意的だった。ただ、注目する点は、質問4で「クラスの仲間と話し合いながら勉強ができた」とする回答が多かったと同時に、質問5では「教師にはっきり教えてほしい」という回答も多かったことである。質問6の「先生に教えてもらうのと学習者同士で話し合いながら勉強するのと、どちらがいいと思うか」という質問に対しては標準偏差が一番大きく回答にばらつきが出ている。自由記入の部分も合わせて考えると、学習者は教室で学習者同士話し合うこともできるし、それによって得るものもあると考えているが、話し合った内容が正しいかどうかまでは自信がなく、教師によってチェックしてもらいたいと考えているようである。

## 8. まとめと今後の課題

2章の研究の目的に沿って、調査結果を考察する。

### i. 協働学習の学習効果

教室において教師が明示的に知識を与えなくとも、学習者だけの協働活動を通して学習が進むという仮説は検証できた。ただし、今回調査の授受表現全ての学習項目で学習効果が上がったわけではなく、「くれる」のようにやや複雑な項目では成績が上がった学習者と上がらなかった学習者に差が出た。

### ii. 協働学習の過程分析

学習者間のインターアクションでは、スキヤフォールディングのような教育的な交渉は見られなかったが、当初予想した気づき、分散知の統合、創発は起こっていた。また、その他に賛同、賛同要求など、学習者同士が一体感を持つための発話が多く観察された。

### iii. 学習者の情意面

学習者同士が話し合っただけでなく協働学習で学習ができるとするアンケート回答が多かった。ただし、話し合いの際は学習者同士の話し合いの内容について教師に正しいかどうかのチェックをしてもらいたいとの回答も多かった。小グループでの話し合いの録音を聞くと、話し合いがうまく進んでないグループもあり、教師が頻繁に観察し適宜助けを出す必要もあると感じた。

教師にはっきり教えてもらいたい、学習者同士の話し合いだけでも大丈夫かとの問いには回答のばらつきが大きく、学習者同士だけでもいいというタイプと教師にしっかり教えてもらいたいというタイプの2種類の学習者が存在すると思われる。

今回の調査を終えて、条件付きではあるが協働学習の有効性を確認できた。その条件とは、活動中は学習者同士の話し合いの際に教師のサポートをきめ細かく行い、活動の結果、学習者の出した答えに教師が十分なフィードバックを行うことである。それにより、学習者は安心感を得ることができるし、教師は学習者の出した答えを補うことができる。ただ、今回の調査活動の際にも感じたことであるが、教師一人で複数グループを同時にサポートすることは難しいので、サポートしやすい活動を考案してゆくことが今後の課題である。

## 参考文献

- 秋田喜代美 (2000) 『子どもをはぐくむ授業づくり：知の創造へ』 岩波書店  
岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習：理論と実践』 株式会社アルク  
舘岡洋子 (2000) 「読解過程における学習者間の相互作用 ―ピア・リーディングの可能性をめぐって―」 『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要 23号』 25-50  
三宅なほみ、白水始 (2003) 『学習科学とテクノロジー』 財団法人 放送大学教育振興会