

# 協働学習を取り入れた聴解授業の試み — グループ活動を通して —

曾 儀婷

## 1. はじめに

本稿は、中級レベルの聴解授業に、自律と協働を促す活動を取り入れることで、学習者が能動的に学習できるようになることを目指す授業改善を提言することを目的とするものである。

言語の学習には、「読む・書く・話す・聞く」という4技能がある。外国語として日本語を学ぶ（JFL：Japanese as Foreign Language）学習者にとって、このうち聞く能力の習得が一番難しいと言われている。日本国際交流基金<sup>1</sup>が毎年発表している日本語能力試験の平均点を見ると、第2言語としての日本語を学ぶ（JSL：Japanese as Second Language）学習者と比べ、JFLの学習者は聴解部分の成績が低いことが分かる。JFLの学習者は母国語で日本語を学習するため、自然な日本語に触れる機会が少なく、それが聴解能力の養成に困難を生じさせると考えられる。また、海外では日本語の聴解授業が文法や語彙といった言語知識に基づいて行われているところが多く、聴解授業が文型の練習とされるなど、軽視される傾向がある（梅村2003、ショリナ2008、杜2009）。市嶋（2005）は、従来の聴解授業では、テープの内容を聞いた後、学習者がテープの内容に関する設問を読み、答えを選択するのが一般的であるが、結局このような形態では、教師と学習者の一問一答形式の教室活動しか成り立たないと指摘している。筆者は3年前から聴解の授業を担当し、主に日本のテレビニュースを取り上げて授業を行ってきた。これまでの聴解授業では、学習者に教材を繰り返し聴かせた後、穴埋め型のタスクを行い、学習者が聞き取れなかった部分や理解できなかった新出の単語・文法・文型の解説とニュースの内容の説明を行う、教師主導型の一斉型授業の形態をとってきた。しかし教師主導型の学習では、学習者が教師に依存する傾向が強く、受け身になりがちで主体性や自律性に乏しくなってしまう。そのため学習成果が上がりにくいだけでなく、学習者同士の学び合いの効果も期待できないのが現状である。岡崎（2001）は、聴解クラスでは、テープを利用する必要はなく、教師がグループやペア活動をもっと授業に積極的に取り入れるべきだと提案している。

また、近年技術の進歩にともないグローバル化が急速に進展し、われわれの生活は急速に変化しているが、これまでの教育と学習のあり方にも抜本的な変化が必要であり、学習者が自ら学ぶ意欲を持ち、社会の変化に主体的に柔軟に対応する能力が求められている。

---

<sup>1</sup> 日本国際交流基金ホームページ <http://www.jpf.go.jp/j/>参照。

そこで本研究では、学習者の自律性を育成するため聴解授業に協働学習活動を取り入れ、その協働活動によってどのような効果が現れたのか、また学習者自身が協働学習をどのように評価したかを考察する。

## 2. 協働学習

### 2. 1 協働学習とは

館岡（2003）は“協働”を「学習者同士がお互いに働きかけ合いながら協力して学ぶ」ことだと定義し、その協働を重視した学習を「協働的学習」と呼んでいる。「きょうどう」の表記には「協同」と「協働」がある。ジョンソンら（2001）は協同学習とは、教育においてスモールグループを活用するもので、学習者が自分と他者の学習を最大限に高めるために協同し学習するという単純な考えに基づき、全員が課題を理解し達成することを目的としている。一方、館岡（2003）が定義した協働学習では、課題を達成することによって、新たな価値観の創造につながることを示されている。本研究は、学習者が相互に協力しながら共通の目標や課題の達成を目指す学習活動を授業に取り入れ、さらなる高い課題に活用できる能力と知識を身に付けることを目的としているため、本稿では「協働学習」と表記する。協働学習の成立に不可欠な5つの基本要素について、以下のようなものが挙げられる（ジョンソン他 2001）。

- ① **互恵的な相互依存（Positive Interdependence）**：グループ全員が成功のために連携し合う肯定的な依存関係
- ② **個人責任（Individual Accountability）**：グループの課題達成に対し責任を持つ
- ③ **対面的な相互干渉（Face-to-Face Promotive Interaction）**：相互に対面して行う議論を通じ学習を促進し合う
- ④ **スキル（Skills）**：社会的グループや小グループの運営スキルを利用する
- ⑤ **グループ改善手続き（Group Processing）**：学習活動の改善の有無を活動後に検討する

この5つの基本要素は、従来のグループ学習と区別する特徴でもある。次の表1は協働学習と従来の単なるグループ学習それぞれの特徴を示したものである。

表 1

協働学習	従来のグループ学習
相互協力関係がある	協力関係なし
個人に責任がある	個人に責任なし
異質なメンバーで編成	同質なメンバーで編成
リーダーシップの分担をする	リーダーは指名された一人だけ
相互信頼関係あり	自己に対する信頼のみ
課題と人間関係が強調される	課題のみ強調される
社会的スキルが直接教えられる	社会的スキルは軽く扱うか無視する
教師はグループを観察、調整する	教師はグループを無視する
グループ改善手続きが取られる	グループ改善手続きは行わない

(ジョンソン他 1993)

本研究では、上記の協働学習の基本要素と特徴に基づき、協働学習活動を通して、その後に他の学習者からのフィードバックと学習者自身が記入したコメントやアンケート結果の2つの点に注目し、その協働活動の効果と学習者が協働学習をどのように受け止めているかを考察する。

## 2. 2 日本語教育における協働学習

近年、日本語教育において協働学習が注目されるようになり、その実践例が多数報告されている。例えば、学習者がペアまたはグループになり、それぞれが書いた作文について、意見を言い合ったり改善すべきと思われる点を指摘し合ったりして推敲するフィードバック手法のピア・レスポンス活動がある。影山（2001）と池田（2002、2004）は、作文の授業に学習者同士の推敲活動を取り入れることにより、相互交流のある学習環境を提供できるようになったことなどを指摘した。また、ピア・レスポンス活動により学習の際の緊張感が低くなり、自分の能力が発揮できたことや書き手としての責任意識の育成ができたこと、作文の質が向上したこと、社会的な関係の構築ができたことなどが報告されている。

舘岡（2005）は、学習者同士が助け合いながらテキストを理解し読みを深めるピア・リーディング活動を提案し、日本語学習者がどのように読み進めているか、その過程をプロトコル分析を行うことで、優れた読み手の特徴についても具体的に示している。また、中・上級の日本語学習者を対象とした読解授業にピア・リーディングを取り入れた駒田・津田（2004）は、学習者の授業の様子を分析し、協働学習では学習者が主体的に読み物の理解を進めながら、立場の異なる相手に配慮しながら考えを話し合うという利点があるとして

いる。

聴解教育に関して、市嶋（2005）はピア・レスポンスやピア・リーディングで提案されている協働的な教室活動の概念が聴解の授業でも実践できると考え、語彙の拡大に焦点を当てた協働聴解活動を行い、学習者に考えさせ、発言させる機会をできるだけ多く作り出すことが必要という結果を示した。呉（2002）は聴解授業の進行をスムーズにし、学習者に授業内容の理解を深めさせるため、授業に協働学習活動を導入した。タスクとグループ競争を取り入れることにより、学習者の社会ストラテジーの使用頻度が向上し、授業中にメモを積極的に取るようになったことを観察された。ショリナ（2008）は、初級レベルの学習者を対象に仮説検証型の聴解活動を授業に取り入れた。この協働学習により学習者同士が助け合いながら、背景となる知識を活用し、自分で立てた仮説の確認とタスクの遂行をすることができた。

このように、日本語教育における協働学習に関する研究は数多く行われてきたが、聴解授業に協働学習活動を取り入れる研究については、語彙の推測や聴解ストラテジーの分析に着目するものが多い。これまで注目されてこなかった協働学習の基本要素と特徴を踏まえ、実際に聴解授業に協働学習を促す活動を取り入れて授業を行い、授業後に実施したアンケートの結果と感想文をもとに、その分析をしていく。

### 3. 授業実践の概要

#### 3. 1 対象とテーマ

本学にはそれぞれ、日本語を専攻する大学1年生の「日本語訓（一）」と2年生対象の「日本語訓（二）」という聴解の必修科目がある。今回の研究対象は、日本語学科第2学年の49名である。授業活動は各グループ3～4名でグループワークを行う。学習者の判断で49名を15のグループに分け、2015年5月1日から6月24日にかけて授業（1回50分：全8回）を行なった。

協働学習を授業に取り入れる目的の1つは、学生自身が主体的に考える力を付けることである。選択したテーマを自ら分析し、レジュメを作っていく中で、自分自身の視点を獲得することやグループの課題達成に対して責任を持つことなどが期待される。

グループ口頭発表のテーマは「日本を知る」で統一し、学習者にテーマに関連する具体的なトピックを任意に選択させた。自分が興味のあるテーマを選ぶことで、課題に取り組む意欲と学習動機が高まる。各グループの発表テーマは表2の通りである。

表 2

グループ	テーマ
①	ハリー ポッターが日本U S Jに上陸
②	2015 年日本の夏絶品デザート
③	宮崎駿が大好きだ！（三鷹の森ジブリ美術館）
④	安心・安全な日本一歩きスマホ禁止
⑤	「日本愛」に満ちた映画『ベイマックス』
⑥	広島世界文化遺産
⑦	礼儀正しい日本人—電車マナー
⑧	日本の家庭用ゲーム機
⑨	映画：永遠のゼロ
⑩	藤子・F・不二雄ミュージアム
⑪	猫の島・熊本県（湯島）
⑫	東京ディズニーランド
⑬	サンリオ
⑭	日本のお笑い文化
⑮	日本の自動販売機はすごい！

学習者が選択したテーマを見ると、教室内で学ぶ語彙・文法などの基礎的な知識以外の、日本社会・日本文化・日本事情に対して強い興味を持っていることがわかった。

### 3. 2 具体的な授業の流れ

今回の協働活動は大きく分けて、「前作業—準備」「本作業—発表」「後作業—評価」の3つで構成される。(図 1)

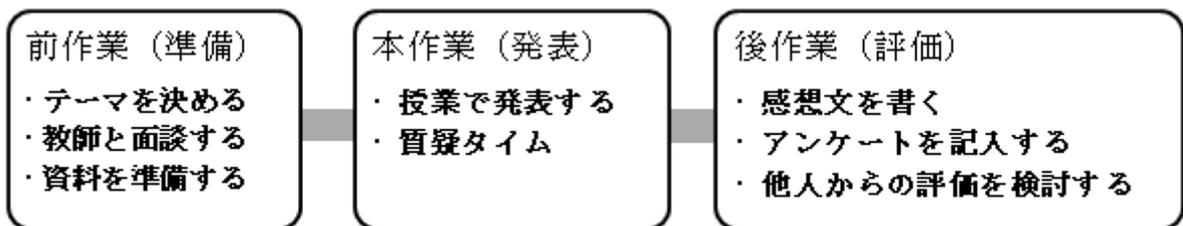


図 1

各段階の流れは以下の通りである。

● **前作業（準備）：**

- 1) 学習者がグループでテーマを決める。
- 2) 制限時間に収まる発表資料を準備する（発表時間 20 分・視聴覚教材／動画 5 分）。
- 3) 発表日の 3 週間前から、教師とグループ面談の形式で準備した資料について打ち合わせをする。
- 4) 打ち合わせごとに、不十分な点や留意点をワークシートに記入させる。

● **本作業（発表）：**

- 1) 20 分程度の口頭発表を行う。
- 2) 他の学習者からの質問に答える。

● **後作業（評価）：**

- 1) 発表後、他の学習者の評価を受ける。
- 2) 自分自身とグループメンバーに対する評価を行い、今回の活動の感想を書く。

前作業の準備段階において、学習者はグループメンバーとの相互信頼を高めながら、個人の責任を自覚し、共有している目標の実現に努める。グループ全員が成功のために協力し助け合う仲間でもある。また、学習者が与えられた課題を遂行するためには、誰かに相談をしたり励ましを受けたりすることが望ましい。事前に「発表前のカウンセリング」の時間を設け、教師が発表内容をチェックしアドバイスや必要な指導を行う。教師とのやり取りを通じて、学習者は不安を減らしスムーズに発表する自信を付けることもできる。つまり、協働学習では発表の準備過程で必要に応じて支援するのが教師の役割であり、教師がグループを観察したり調整したりすることも協働学習の基本要素となる。学習者は毎回のカウンセリング時間で必要とされる資料や情報を交換したり、次の作業を改善するために互いに意見を交換し合ったりすることもできる。すなわち、相互に対面して行う議論を通じ学習を促進することもできる。

本作業の段階に入る当日に、自分のグループの発表内容を他の学習者に理解してもらうために、教師が質疑タイムを設け、他者とのコミュニケーションを通じて互いの考えをやり取りできるようになることを目標とした。また、質疑タイムの中で、自分と異なる考えに触れることで思考を深めたり広げたりすることが可能となり、よりよい考えへと練り上げていく力を育てることもできる。自己主張をし、そこで生まれる意見の対立を妥協等で解決することにより、さまざまな社会的なスキルが学べる。

協働学習を行うメリットの 1 つは、学び合いからより多くのことを学べることにある。中でも、反省（自己評価）と他の学習者からのフィードバックは重要な役割を持つと言えるだろう。後作業の評価段階では、毎回発表者が課題をやり遂げた後に他の学習者に相互

評価表を記入してもらい、発表者も自己評価表を記入する時間が設けられるが、これは次の協働学習活動の成果をより高いものにするための手段とも考えられる。

### 3. 3 評価活動への参加

梶田（2001）は、他者評価を「客観的な妥当性を持つ自己認識を成立させていく上で貴重なきっかけを与えてくれるもの」とし、自己評価と組み合わせることで、自己評価が単なる独善の強化に陥るのを防ぐ効果があると述べている。また、教師が一人で採点をするより、複数の人数で評価を行ったほうが信頼性も高いただろう。今回の協働活動では、学習者にどのような成果が得られたのか、どのような点を改善すべきかを知ってもらうために、他の学習者からのフィードバック（他者評価）と発表者自身による内省の自己評価の2つに分けた。口頭発表活動の終了直後に、教師が事前に用意していた無記名のアンケート（フィードバックに関する評価内容）をウェブ上で実施した。評価項目は、次の表3と表4を参照。

表3 他の学習者からの評価

準備	① 配布レジュメがよくできたか ② 発表に使用するパワーポイントがよくできたか
内容	① 興味のあるテーマだったか ② テーマに関する視聴教材・映像はよかったか ③ 内容構成（紹介～まとめ）はよかったか
パフォーマンス	① 声の大きさ ② 発表の流暢さ ③ 表情・姿勢のよさ
全体の評価	「よくなかった」「あまりよくなかった」「ふつう」「よかった」「とてもよかった」の5段階評価
コメント	気づいた点・良かった点・改善点

表4 グループ内における相互個人評価

準備	① チーム内の作業分担はうまく進んだか ② メンバーとうまくコミュニケーションが取れたか ③ すべての準備がよくできたか
パフォーマンス	① 準備した内容をうまく伝えられたか ② チームへの貢献は十分か

全体の評価	「よくなかった」「あまりよくなかった」「ふつう」「よかった」「とてもよかった」の5段階評価
コメント	気づいた点・良かった点・改善点

トムソン（2008：29-31）は、自己評価が学習者に「内省、自己肯定、学習目標の明示化、言語習得の効率化、建設的かつ批判的評価の習慣付けからよりよい言語学習への変化、やる気、自分のすべてを考慮した評価、一般テストに比べ不安の軽減、教師と自己評価を話し合うことで運営方針の擦り合わせ、学習に対する責任、学習者オートノミーの育成」の機会を提供できると述べた。

他の学習者からの評価を通して多角的な視点からフィードバックを得られ、さらに自分のパフォーマンスを振り返られるメリットがある。また、他の学習者を評価することで、相手の成果から学んだり、自分の反省材料を得たりすることもできる。

評価表の最後の欄に、今回の協働活動を通して学んだことや感じたこと、気づいた点、改善点なども自由に記入させた。従来の教師主導の授業では思いつかないような有用でバラエティに富むフィードバックが見られたが、学生が書いた具体的なコメントは次の授業をデザインする際に参考となることがわかった。

### 3. 4 アンケート

授業にグループ活動を取り入れたことについて学生がどのように感じたかを知るために、3. 3で述べた評価活動と同じように授業後にネット上でアンケート調査を行った。学習者に満足度・達成度を5段階で評価してもらい、併せて自由記述式のコメントをしてもらった。

以下の図2～5は、協働活動全体に対しての全体的な感想である（横軸は人数を表わす）。

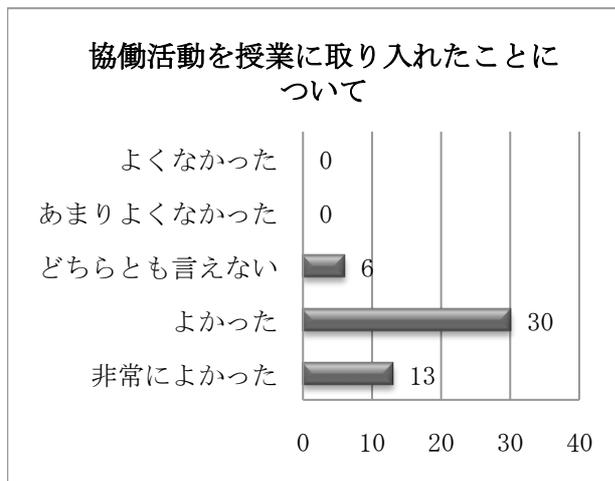


図2

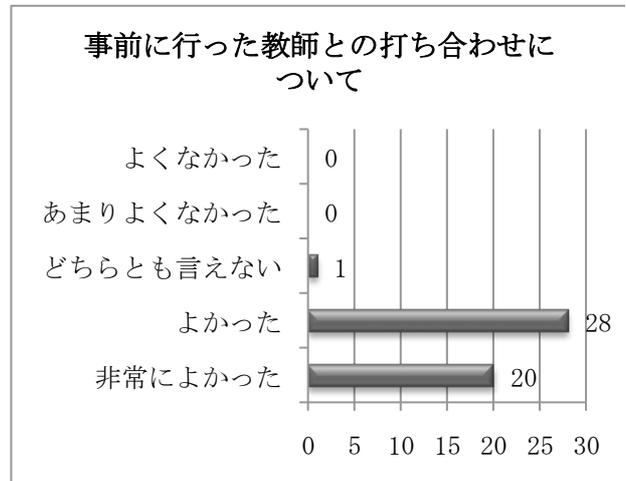


図3

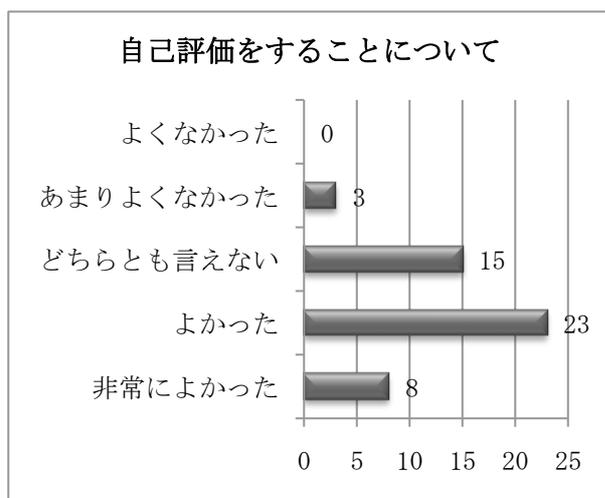


図 4

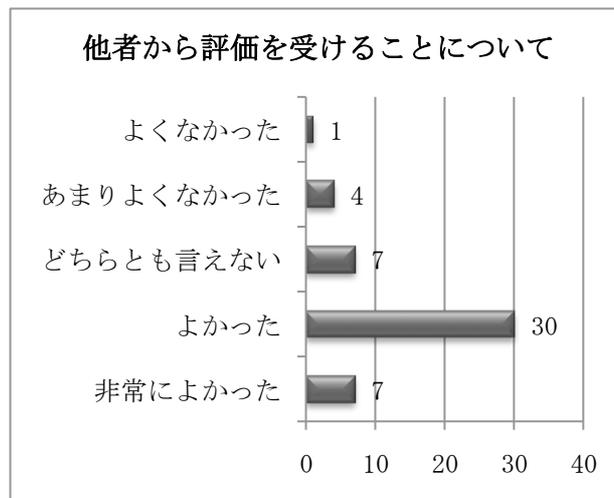


図 5

図 2 を見ると、今回のグループ活動そのものに対しては、学生からおおむね肯定的な評価を得ることができたと言える。次に図 3 の「事前に教師と打ち合わせについて」に対して、「非常によかった」と答えた人数は 20 名であった。学習者はやはり教師に依存する傾向が見られる。図 4 と図 5 の評価については、「どちらとも言えない」と答えた人数がやや多い。それは、評価することに対して慣れていないことや他人に評価されたくない・他人からの評価が気になるなどの原因が考えられる。

次に、以下の図 6～9 は協働活動を通して学んだことについてのアンケート結果である。

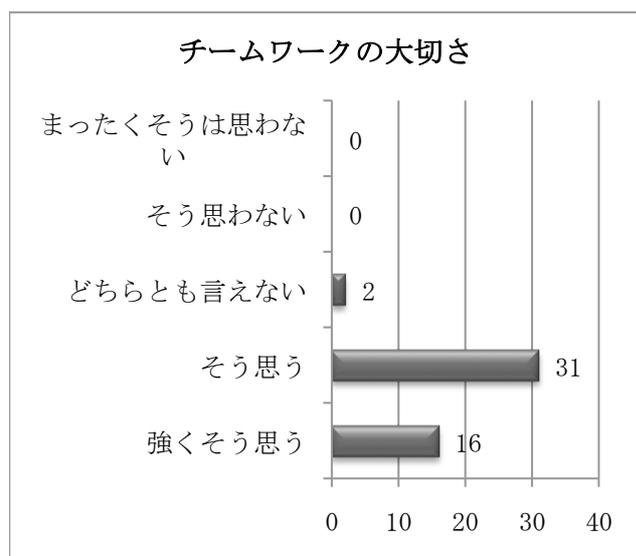


図 6

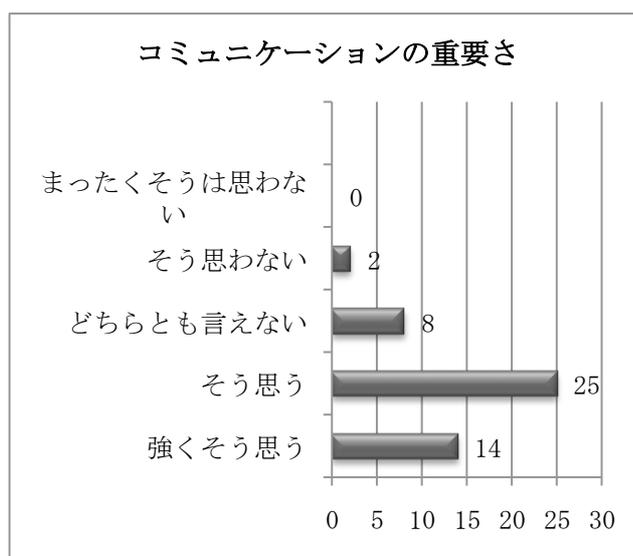


図 7

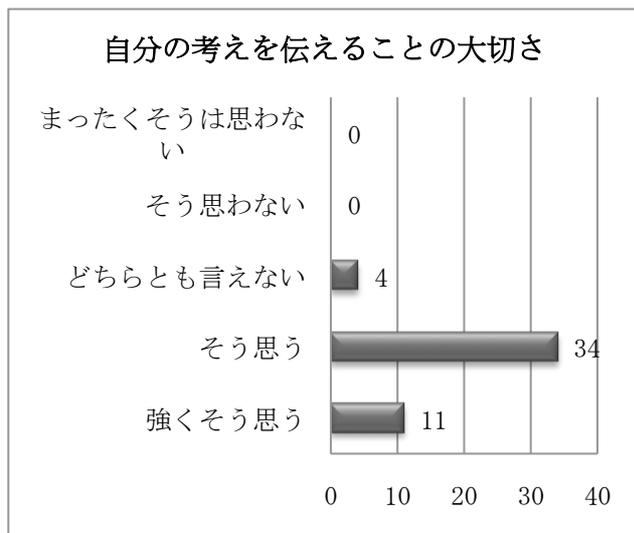


図 8

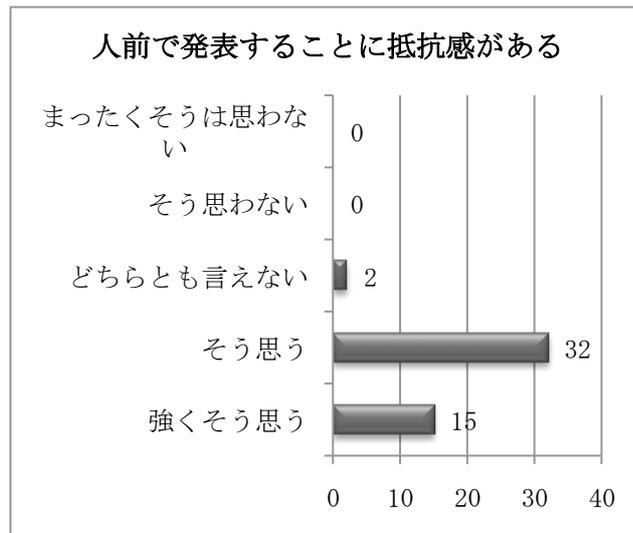


図 9

協働活動を通してほぼ9割の学習者が、グループメンバーが共通の課題に向かって一緒に作業をし、成功をさせるにはチームワークが非常に重要だと感じた(図6)。チームワークを高めるためには、メンバーが高い参加意欲と協調性を持ち、コミュニケーションをさらによくすることなどが求められる。今回の活動を通して、学習者はそのことを改めて理解することができた(図7)。

しかし、準備した内容に添って自分の考えをきちんと伝えたいと思いながら、うまく伝えられなかったと感じた学生もいるようだ。日本語の学習歴が2年未満の学生にとって、人前で日本語で発表することは大きな抵抗があるようだ(図9)。しかし、この点は練習を重ねるうちに徐々に慣れ、自信が付くことで口頭発表も上達していこう。

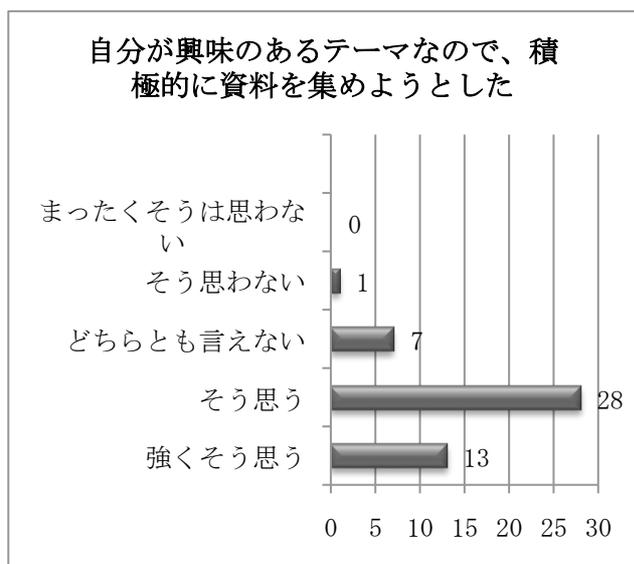


図 10

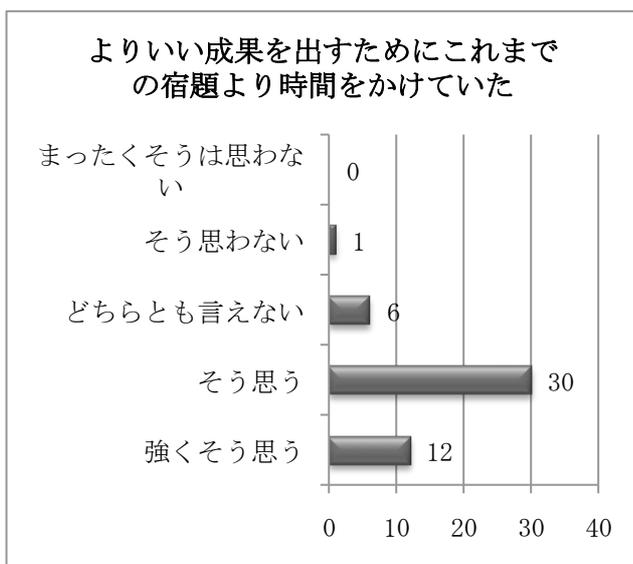


図 11

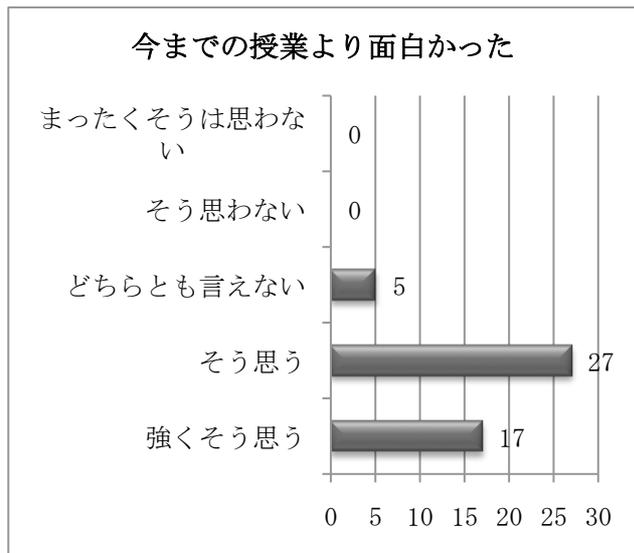


図 12

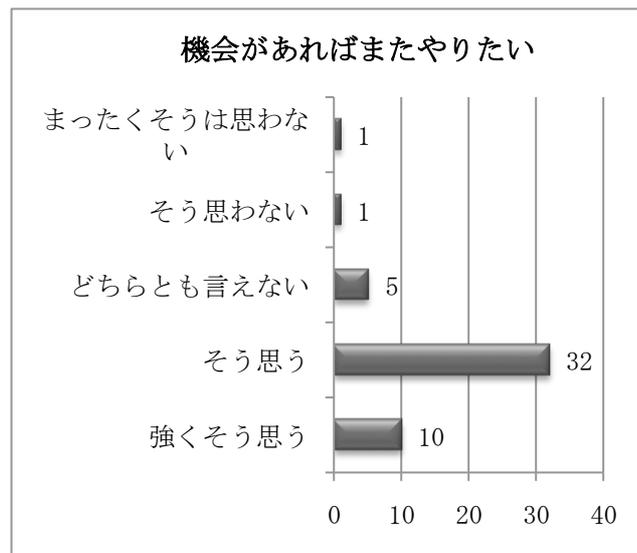


図 13

従来の受け身の学習では、学習者が自らの学習意欲を維持するのはなかなか難しい。しかし、今回課題を行うにあたって、彼らはテーマの選択から資料集め、視聴映像の検索・編集・文字起こし、パワーポイントやレジュメ作成などの作業を行った。図 10 と図 11 から、学習者が積極的に課題に取り組み、協働活動が学習意欲の維持につながったと考えられる。

アンケート調査の最後に、今回の協働活動全体に対して感想を記入する欄を設けたが、その感想の中には、「これまで受け身の授業に慣れてきたが、教師から与えられた課題に対しプレッシャーを感じつつも、一つ大きな挑戦になった」というものがあった。また次のような意見も寄せられた。

- テーマを選択するとき、自分が日本のどんなことについて知りたいのか、何に興味があるのか、今回の発表でもう一度考える機会を持つことができた。
- 自分で発表に使う映像の文字起こしをすることは本当に大変だった。
- グループメンバーと一緒に課題を達成できてよかった。
- 発表レジュメと資料の作成をすることで、パソコンの技術も身に付いた。
- 発表がどのように受け取られたかが、他の学習者の評価表を見て始めてわかった。
- 自分が興味のあるテーマを決めたが、どのようにすればそれを他の学習者にうまく伝えられるかもものすごく悩んだ。
- 肯定的なフィードバックをもらえて嬉しかった。頑張ったかいがあった
- クラスメートの辛辣な評価に不満があったが、反省するチャンスにもなった。
- 最終発表のためにもっと何回も練習すればよかった。

- 人前での話し方に注意するようになった。
- 協働学習でクラスメートとの仲が深まった。
- 自分が興味のあるテーマに関する資料を集めるのは大変だったが、興味があるからこそ楽しかった。
- 制限時間がなければもっとたくさん紹介したかった。
- 日本のことを色々楽しく勉強できた。先生に感謝する。
- 先生が丁寧に指導してくださり、本当に助けられた。

自由記入欄を読むと、学習者は今回の協働活動を肯定的に捉えていることがわかる。教師に対する感謝の言葉も多く見られ、教師として学習者の達成感と成長を実感することができた。

前作業で学習者が教師と打ち合わせをした際は、自分の問題点を洗い出してワークシートに改善点を記入した。グループ全体でよりよい成果を出すために責任感を持ち、お互いに協力をしながら共通の課題に正面から向き合い、最後には成功を達成することができた。学習者がさまざまな手がかりや情報をもとに、自分の意思で自らのパフォーマンスにつなげていったと言えるだろう。

#### 4. おわりに

本研究では、日本語を専攻する大学2年生を対象とし、その「日本語聴解」クラスで聴解能力を育成することを目的にグループ活動を取り入れた。本稿では、その授業の実践報告と協働学習の視点からグループ活動の成果について述べてきた。アンケートとフィードバック評価表という2つの方法を用いて、学習者が協働活動に取り組むことによって自分の学習意欲、思考力、発想力を引き出せるということが検証できた。これで、協働活動を聴解授業に取り入れることの意義を示すことができたと言える。

従来の指導は、教師主導の一斉授業に偏り、学習者の自立性と能動性が軽視されてきた。今回、学習者同士の交流学习を積極的に取り入れることで、学習者の積極的な姿勢を涵養する効果がみられたため、協働学習と自律学習を促すための土台作りができたと言える。また、グループ活動を通じて、学習をする上での目標や課題、その成果を共有することができたと言えよう。さらに、他のグループからの評価が刺激となって学習モチベーションが向上し、他人との相互学習のおかげで理解を深めたり考えを整理したりする効果があったこともうかがえる。

これからのグローバル社会を生きるための学習には「協働力」が必要である。学習者が1人の自立した人間として、他者と協働しながら課題を解決していくのである。また、学習に向かう意欲と集中力を維持しつつ、新たな価値を創造する力・情報を活用するスキル・

外国語によるコミュニケーション能力などを磨いていくことが求められるだろう。そしてこれからは、教師は一方的に教えるだけでなく自分の役割を学生の能力を引き出すためのサポート役にいかに変換していくかが重要になってくるであろう。これを今後の課題とする。

## 参考文献

- 池田玲子 (2002) 「第二言語教育でのピア・レスポンス研究-ESL から日本語教育に向けて-」『言語文化と日本語教育』特集号、289-310
- 池田玲子 (2004) 「日本語学習における学習同士の相互助言 (ピア・レスポンス)」『日本語学』23、明治書院、36-50
- 池田玲子・舘岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 市嶋典子 (2005) 「聴解活動における協働—語彙の拡大の視点から—」『早稲田大学日本語教育実践研究』3、217-223
- 市嶋典子 (2005) 「日本語教室活動における「協働」とは何か—「接点」「固有性」をてがかりに—」『言語文化研究』3、41-59
- 稲葉みどり (2014) 「外国語運用力を高めるための学習活動の実践—“使いながら学び、学びながら使う”—」『教養と教育』13、15-23
- 梅村修 (2003) 「日本語の聴解指導—聴き取りを容易にする“知識”とは何か—」『帝京大学文学部紀要教育学』28、117-143
- 岡崎眸・岡崎敏雄 (2001) 『日本語教育における学習の分析とデザイン—言語習得過程の視点から見た日本語教育』凡人社
- 影山陽子 (2001) 「上級学習者による推敲活動の実態—ピア・レスポンスと教師フィードバック—」『お茶の水女子大学人文科学紀要』54、107-119
- 梶田叡一 (2010) 『教育評価』第2版補訂2版、有斐閣双書
- 駒田朋子・津田彰子 (2004) 「読解の協働学習の特長—学習者はどう学んだか—」『WEB版日本語教育実践研究フォーラム報告』日本語教育学会
- 呉如恵 (2002) 『聴解能力養成における学習ストラテジーの研究—台湾日本語学習者を対象に—』博士論文、東呉大学日本語文学科
- シヨリナ、ダリヤグル (2008) 「ピア学習による仮説検証型聴解授業の試み—カザフ民族大学を例に—」『日本言語文化研究会論集』4、229-255
- ジョンソン、D. W.・ジョンソン、R. T・スミス、K. A. (関口一彦監訳) (2001) 『学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド高等教育シリーズ』玉川大学出版部
- ジョンソン、D. W.・ジョンソン、R. T・ホルベック、E. J (杉江修治ら訳) (1998) 『学習の輪—アメリカ協同学習入門』、二瓶社
- 杉江修治 (2011) 『協同学習入門 基本の理解と51の工夫』ナカニシヤ出版
- 舘岡洋子 (2003) 「読解授業における協働的学習」『東海大学紀要留学生教育センター』23、67-83
- 舘岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会
- 杜艶 (2009) 「聴解授業における推測ストラテジー指導の試み—「声のクローズ」の活動を通して—」『日本言語文化研究会論集』5、167-194
- トムソン木下千尋 (2008) 「海外の日本語教育の現場における評価—自己評価の活用と学習者主導型評価の提案」『日本語教育』136、27-37

望月通子 (2003) 「ピア・ランニングに対する学習者の認識と学びのプロセス」『外国語学部紀要』第8号、87-97