

第二言語習得の認知プロセスからみた協働学習の効果

——平和を題材にした日本語授業での協働学習の実践——

中西久実子

要旨

In this article, I report the positive results of my practicing Japanese lessons concerning peace education by using peer-learning in 2014. I claim that the lessons using peer-learning are effective in raising students' motivation as well as in terms of second language learning. Previous research says that the Japanese lessons using peer-learning are effective for the students Honor-roll students. On the contrary to this, my conclusion is as the following; Even the students who had often be absent from lessons before I started this lessons using peer-learning, started to take part in the lessons and actively cooperate with the other students. On top of this, I found that the results of the students whose academic results were not sufficient before I started this lessons using peer-learning, gradually rose to the sufficient level.

【キーワード】 日本語教育, 協働学習, ピア・ラーニング, 平和

1. はじめに

日本語教育では、協働学習の一つとしてピア・ラーニングがおこなわれている。ピア・ラーニングとは「文字通りにはピア(peer:仲間)と協力して学ぶ(learn)方法(池田・舘岡(2007:51))」で、言葉を経験として、学習者同士が協力して学習課題を遂行(池田・舘岡(2007:51)。)することが特徴的である。学習者どうしの学習法には相互教授(reciprocal teaching, Palincsar and Brown(1984))もあるが、相互教授は“the teacher provided an opportunity for the students to respond at a slightly challenging level. (教員やグループ内の熟達度の高い者から熟達度の低い者へ読解ストラテジーが伝授される)(Palincsar and Brown(1984), 日本語訳は筆者による)”ものであり、この点でピア・ラーニングと異なる。

本稿の構成は次のとおりである。まず、2. で平和教育、外国語教育に関する先行研究を示し、その問題点を指摘する。そして、3. では協働学習の実践の内容、そして、4. では実践の効果を示す。最後に、5. で協働学習の実践の後の評価アンケートの回答を分析し、6. で本稿のまとめと今後の課題を示す。

2. 先行研究と問題のありか

2-1 平和教育とその問題

日本における平和教育は、特に広島市においておこなわれている。たとえば、広島市教育委員会は、独自の平和教育で使う小学3年用のテキストに漫画『はだしのゲン』の採用を決めている。2012年度には、モデル校の市立小学校4校でそのテキストを使った授業の試験的な実践を開始し、2013年度には全校実施を目指すまでになっている。しかし、この実践はかなり限定的で、国内の小学校において日本語母語話者を対象にしかおこなわれていない。たしかに、アメリカの大学では『はだしのゲン』を使用した授業がおこなわれているが、国内の高等教育機関での実践例は管見のかぎりない。

2-2 外国語教育とその問題

外国語学習において文法規則や語彙が覚えられないために習得が進まない学習者は多い。このような学習者は図1に示すような悪循環におちいっているため、単に文法規則や語彙を暗記するように指導するだけでは問題の解決はできない。筆者の担当する留学生の外国語科目「日本語B」でも同様の問題を抱えている。

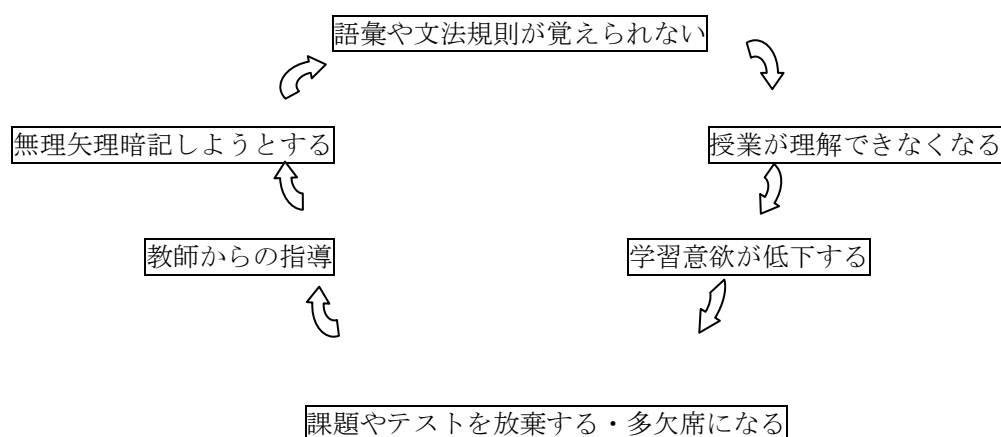


図1 外国語教育の悪循環

小山・森岡・近藤・川崎 (2012:31)も、筆者と同様の問題を抱えており、外国語としての日本語科目で「習得の進まない学部留学生に対して、大学教育として文法や語彙の習得を目的とした日本語を繰り返し教えることに違和感を覚えた」と述べている。小山・森岡・近藤・川崎 (2012:31)は、次のような協働学習の実践によってこの問題が解決できたとしている。その協働学習は、日本語学習者が戦争体験者にインタビューし、その結果を複数の学生間で共有、整理し、発表するものである。小山・森岡・近藤・川崎 (2012:31)によると、実践の結果、「学生同士で積極的に議論し、教え合い、内容を深めていく様子が見られた。学生たちは、出現する日本語を未習既習を問わず、使わなければならない状況に遭遇したため、多くの学生がこの授業を通して日本語の力が伸びたと実感していることがわかった」とのことである。

そこで、本研究でも小山・森岡・近藤・川崎 (2012:31)の実践に倣い、平和教育を題材にした外国語教育で協働学習を取り入れた実践をおこなうことにした。

3. 協働学習の実践

3-1 協働学習の目的

先行研究では協働学習には以下のような効果があるとされている。

- (1) 自分が言いたいことを相手にどう伝えるか、ピアと話し合いながら構築していく様子が外によく現れていた (立間 (2010:152), 王 (2012:512))
- (2) 深く、理論的に、あるいは多面的に考え、産出するようになった。(立間 (2010:153))。
- (3) 日本や日本人に関する情報量が増えたことにより、「日本人のいろいろな考えがわかった」という日本人に対するステレオタイプなイメージが緩和された (立間 (2010:153))。

本研究の協働学習も上記のような効果を期待しておこなう。また、以下のような日本語能力の向上を目標として設定し、実践をおこなう前に学習者に明示した。

- (4) ・読解力 (読んだ内容の要点を把握する力)
 - ・ 討論する力 (他者と議論し、協調しあって読んだ内容をまとめていく力)
 - ・ 分析力 (読んだものの価値を考えて自分の意見をまとめていく力)
 - ・ 作文力 (読んだものの価値と自分の意見を作文する力)
 - ・ 伝達力 (読んだものの価値と自分の意見を効果的に伝える力)

3-2 協働学習のプロセス

本研究の協働学習は、京都外国語大学日本語学科の外国語科目「日本語 B」(非日本語母語話者対象、上級)で2014年5月～2014年6月のあいだの6コマ(1コマ90分)でおこなった。参加者は中国語母語話者6名、韓国語母語話者1名で、全員日本語能力試験のN1ないしN2に合格している。

授業の進行は次のとおりである。まず、第1回の授業では、ウォームアップとして国立広島原爆死没者追悼平和祈念館のホームページにあるスライドを見せ、歴史的事実のインプット(主に原子爆弾の破壊力と被害状況)をおこなった。そして、読解を始める前のウォームアップとして『はだしのゲン』の読解に必要な語彙を表1のようなリストにして配布した。

表1 授業で配布した語彙リストの一部

ページ	表現	読み方	意味
242	ノッポ		背が高い
244	支度	したく	準備
	軍艦	ぐんかん	戦争で使う船
	ほうよ (広島方言)		そうよ
	大好きじゃ (広島方言)	だいすきじゃ	大好きだ
245	空襲	くうしゅう	戦争のときの空からの攻撃

	敵機	てっき	敵の飛行機
	警報	けいほう	危険の知らせ
	発令	はつれい	命令を出す
	書いてあるけえ (広島方言)	かいてあるけえ	書いてあるから

次に、クラスを3つのグループに分割し、各グループに『はだしのゲン』の3つの異なるエピソード(約40ページずつ)のコピーを配布してグループ活動で読解を開始した。このコピーは、『はだしのゲン』1巻と2巻からあらかじめ教員が抽出したまとまりのある3つのエピソードである。各グループでは、わかりにくい内容や語彙などをメンバーと話し合っ確認し、確認できたら、その話を他のグループのメンバーに伝達してもらった。

第2回の授業は講義形式で、発表に必要な日本語表現のインプットをおこなった。インプットした日本語表現の一例は表2に示すとおりである。図2のような原爆の被害を伝えるためには、一般的な日本語表現でなく、極限的な被害であったことがわかる日本語表現が必要である。その極限状態を伝えるために日本語表現の程度差のヴァリエーションをインプットした。

表2 授業でインプットした日本語表現の例

	普通の日本語表現	原爆の極限的な被害を描写するための日本語表現
(1) やけど	やけどをする	皮膚がこげる 皮膚が溶けて垂れ下がる。
(2) 爆風	窓ガラスが砕ける	窓ガラスが粉々に砕けて飛ぶ 窓ガラスが粉々に砕けて飛んできて体中に刺さる
(3) 死体の処理	死体を焼く	死体は数が多すぎて焼けない 死体は腐って虫(うじ)がわく 死体はおなかの中の空気が腐って破裂する



図2 授業で使用した『はだしのゲン』(汐文社)第1巻の絵の一例(19ページ(左)と257ページ(右))

第3回の授業では、前半は講義形式でパワーポイントの作り方と発表の評価方法をインプットした。その後、後半の授業ではまずグループごとに発表に必要な絵をグループで選択した。選択した絵は教員がスキャナーで処理をして発表者に配布した。

次に、個別作業で発表原稿の作文を書く作業を開始した。作文の内容は担当した話の要約と意見述べで、以下の(5)に示すようなシートを配布して作文の雛形とするよう指導した。

(5) 発表のための作文シート

これから () という作品の一部を要約し、その作品の特徴と価値について説明したいと思

います。この作品は、()年に()が描いた()についての作品です。

私たちのグループが担当する話は()巻の()ページから()ページまでの部分です。この部分では、()についての話が展開しますが、その内容を要約すると次のようになります。

では、原爆の投下によって人々はどのような被害を受けたのでしょうか。

この作品の価値は、()つあります。

第一に、

第二に、

この話を読んで考えさせられたことは次のようなことです。

まず、

次に

私が伝えたい大切なことは、()つあります。

まず、

次に

以上で「はだしのゲン」() についての私の話を終わらせていただきます。

第4回の授業では、上記の作文シートを返却した。その後、学習者一人ひとりと対話しながら発表原稿の作文を推敲した。教師が一方的に修正するのではなく、学習者と話し合いながら、学習者が言いたいことを尊重して修正を加えた。その後、学習者が原稿を読み、発音チェックをおこなった。教師と作文の推敲・発音チェックをおこなっている以外の学習者は、個別作業で発表のためのパワーポイントを作成した。

第5回の授業では、一人一人の学習者が作文の内容をパワーポイントに加工して発表した。各発表のあと、質疑応答の時間を設け、ディスカッションをおこなった。

第6回の授業では、振り返りとして事後評価アンケートを実施した。

4. 協働学習の効果

4-1 語彙テストの成績からみた協働学習の効果

協働学習を実践した結果、多欠席・低学力など問題を抱える学習者の出席率が上がるなど学習動機の向上が確認できた。以下で、このことについて詳しく述べる。

次の表3に示すのは今回の協働学習を実践したクラスの語彙テストの点数を記したものである。

表3 語彙テストの結果

月日 学習者	4/22	4/29	5/13	5/20	5/27	6/3	6/17	7/1	7/8	7/15
NNS1	9	5	5	9	8	8	10	9	10	1
NNS2	10	8	10	9	5	6	10	7	8	5
NNS3	10	0	0	10	8	欠	9	10	6	4
NNS4	5	0	1	10	3	9	10	10	10	7
NNS5	4	0	3	10	5	5	9	7	9	2
NNS6	9	2	5	10	7	9	10	7	2	3
NNS7	欠	欠	欠	10	欠	1	5	7	8	8

語彙テストは前の回の授業で学習した新出語彙から10問出題した(例文中の空欄に入れるのに適した語彙を答えて空欄を埋める問題)。着色した部分が今回の協働学習の実践期間中の語彙テストの点数(10点満点)である。表3からわかるように協働学習の実践期間中は語彙テストの結果が高い傾向がみられる。特に、NNS7に着目されたい。この学習者はこの科目を再履修している学習者で、協働学習の前は欠席が多く消極的だった。しかし、協働学習を境にクラスで最も意欲的に活動に取り組むようになり、欠席しないようになった。

この協働学習では、仲間と理解を深めあつて、自分の言いたいことが言える場を与えられるため、「内発的動機づけ」が満たされ、ドロップアウトすることが少なくなったのだと考えられる。「内発

的動機づけ (intrinsic motivation)」とは、「あることをするのに喜びを感じるとか、自己の好奇心を満足させるというように、喜びや満足感を求めてある行為をその行為自体のために行うこと (ドルニエイ (2005:11))」である。

次に、表3のNNS5に着目されたい。この学習者は協働学習が始まるまではクラスで最も学力が低くて授業でも理解が遅かった。その日本語能力は表4で言えばA2に相当するレベルである。

表4 CEFRの文法的正確さの基準 (吉島・大橋 (訳・編) (2008:124))

C2	(例えば、これから言うことを考えている時や、他人の反応をモニターしているような時といった) 他のことに注意を払っている時でも、複雑な言葉について常に高い文法駆使能力を維持している。
C1	常に高い文法的正確さを維持する。誤りは少なく、見つけることは難しい。高い文法駆使能力がある。時には「言い間違い」や、文構造での偶然起こした誤りや些細な不備が見られる場合があるが、その数は少なく、後で見直せば訂正できるものが多い。
B2	比較的高い文法駆使能力がある。誤解につながるような間違いは犯さない。馴染みのある状況では、割合正確にコミュニケーションを行うことができる。多くの場合高いレベルでの駆使能力があるが、母語の影響が明らかである。誤りも見られるが、本人が述べようとしていることは明らかに分かる。
B1	比較的予測可能な状況で、頻繁に使われる「繰り返し」やパターンのレパートリーを、割合正確に使うことができる。
A2	いくつかの単純な文法構造を正しく使うことができるが、依然として決まって犯す基本的な間違いがある— 例えば、時制を混同したり、性・数・格などの一致を忘れていたりする傾向がある。しかし、本人が何を言おうとしているのかはたいていの場合明らかである。
A1	学習済みのレパートリーの中から、限られた、いくつかの単純な文法構造や構文を使うことはできる。

具体例で説明すると、たとえば、(5)に示すように活用が不安定であったり、(6)のように名詞修飾での「の」の多用が化石化していたりするなど不正確が目立つ。

(5) 待つ時間を短くすると、気持ちがよくになる。(正用、気持ちがよくなる)

トイレの数が多くなると、人は待つ時間を短くなる。(正用、多くなると)

(6) 子供を連れての人は便利だ。(正用、子供を連れている人は)

さらに、(7)の下線部分のような初中級レベルのイ形容詞とナ形容詞の識別できえ不正確なことがあるという問題も抱えている。

(7) 戦争は怖いだ (正用→怖い)。権力者のために戦争を起こるなんで (正用→起こすなんで)

本当にバカバカしい。その本当の場面は怖いすぎて (正用→怖すぎて) 想像できない。

NNS5の書く能力については、表5のB1に相当するレベルで、表6の使用語彙領域についてもB1レベルで他の学部留学生と比べると低い。そのため、協働学習の前は授業内でも消極的で発話量も極めて少なかった。

しかし、協働学習を開始した後はNNS5の質問の回数は増え、テストの点数も高くなった。NNS5は中国語母語話者であるが、『はだしのゲン』が韓国人に対する差別的な内容を含んでいることを知っており、このことについて発表で触れたかったと発表後に述べている。日本語能力は低い、「何か外国語で伝えたいことがある」という気持ちは学習動機を高める効果があるのだろう。

表5 CEFRの総合的な書く活動の基準 (吉島・大橋 (訳・編) (2008:65))

C2	適切で印象的な文体と論理的な構成を用いて、明瞭に調子よく、複雑なテキストを書くことができる。読者には重要な点がかかるようになっている。
C1	複雑な話題について、明瞭にきちんとした構造を持ったテキストを書くことができる。関連性のある重要点を強調して、補助的事項、理由、関連する詳細な事例を付け加えて、論点を展開し、それを維持していくことができる。最後に、適切な結論で終わることができる。
B2	いろいろな情報や議論をまとめて評価した上で、自分の関心がある専門分野の多様な話題について明瞭で詳細なテキストを書くことができる。」
B1	一連の短い別々になっている要素を一つの流れに結びつけることによって、自分の関心が及ぶ身近な話題について結束性のある簡単なテキストを書くことができる。
A2	「そして」「しかし」「なぜなら」などの簡単な接続詞でつなげた簡単な表現や文を書くことができる。
A1	簡単な表現や文を単独に書くことができる。

表6 CEFRの使用語彙領域の基準（吉島・大橋（訳・編）(2008:121)）

C2	定型表現や口語表現も含め、非常に幅広い語彙のレパートリーを使うことができる。コノテーションに対する意識もある。
C1	広い語彙レパートリーを使いこなせるし、言い換えで語彙の不足を埋めることができる。言葉を探したり、回避方略の使用がはっきりと分かることはない。定型表現や口語表現の使い方も上手である。
B2	本人の専門分野や大部分の一般的な話題に関して、幅広い語彙を持っている。語彙に不足があるために、時々詰まったり、間接的な表現をすることもあるが、頻繁な繰り返しを避けて、言い方を変えることができる。
B1	家族、趣味や関心、仕事、旅行、時事問題など、本人の日常生活に関わる大部分の話題について、多少間接的な表現を使ってでも、自分の述べたいことを述べられるだけの語彙を持っている。馴染みのあるA2状況や話題に関して、日常的な生活上の交渉・取引を行うのに十分な語彙を持っている。基本的なコミュニケーションの要求を満たすことができるだけの語彙を持っている。生活上の単純な要求に対応できるだけの語彙を持っている。
A1	特定の具体的な状況に関して、基本的な単語や言い回しのレパートリーを持っている。ただしそれらの間の繋がりはない。

NNS5の日本語能力は協働学習の後も特に向上したというわけではないが、社会文化能力という観点からは明らかな変化がみられた。

表7のCEFRの目的達成のための協同作業（文書を検討する、イベントを準備するなど）（吉島・大橋（訳・編）(2008:83)）に関してはNNS5は協働学習の前は「B1レベル」だったが、『はだしのゲン』の協働学習の後は「B2レベル」に向上した。

表7 CEFRの目的達成のための共同作業の基準（吉島・大橋（訳・編）(2008:83)）

C2	B2と同じ。
C1	B2と同じ。
B2	詳細な使用説明を確実に理解できる。他人に仲間に入るように誘ったり、意見を述べるように促したりすることによって、作業を先に進めることに貢献できる。原因や結果を推測し、異なるアプローチの利点と不利な点を比較考量しながら、論点や問題の概略をはっきりと述べることができる。相手の話し方が速かったり長い場合には、繰り返しや説明を求めることもあるが、言われたことは理解できる。問題の在処を説明し、次に何をすべきか検討し、代案を比較対照できる。他人の見方に対して簡単なコメントができる。
B1	言われたことはたいてい理解でき、必要なときにはお互いの理解を確認するために、言われたことの一部を繰り返すことができる。自分の意見や反応を、次にすべきことや問題解決策との関連で、簡単に理由を挙げて説明して、理解させることができる。仕事の進め方についての意見を言うよう他人を促すことができる。理解できない場合は、単に繰り返しを求めるだけで、あまり苦勞せずに簡単な日常の課題にうまく対処できる程度に理解できる。提案したり、出された提案に応じたり、指示を求めたり出したりしながら、次にすることを検討できる。
A2	話について行っていることを分からせることができる。もし話し相手が面倒がらなければ、必要なことを分かるようにしてもらえる。簡単な表現を使って日常の課題に関するやり取りができ、物を要求したり、与えたり、簡単な情報を得たり、次にすることを話し合うことができる。
A1	注意深く、ゆっくりと表現された質問や説明なら理解できる。短い簡潔な指示を理解できる。人に物事を要求したり、与えることができる。

結果として、プレゼンテーションの評価は、表8のC1レベルに達していた。

表8 CEFRの総合的な口頭発話の基準（吉島・大橋（訳・編）（2008:62））

C2	聞き手が要点を記憶、あるいは後で思い出す際の足がかりになるような、論理的な構造を持った、流れのよい、構成のしっかりしたスピーチができる。
C1	複雑な話題について、明瞭かつ詳細な記述やプレゼンテーションができる。下位テーマをまとめたり、一定の要点を展開しながら、適当な結論にもっていくことができる。記述とプレゼンテーションを明確かつ体系的に展開できる。要点を見失わずに、関連する詳細情報を付け加えて、内容を補足できる。
B2	自分の関心のある分野に関連した、広範囲な話題について、明確かつ詳細に記述、プレゼンテーションができる。事項を補足しながら、関連事例を挙げて、主張を強化、展開することができる。
B1	自分の関心のあるさまざまな話題のうちのどれかについて、ほどほどの流暢さで、ある程度の長さの、簡単な記述やプレゼンテーションができる。その際、事柄の提示は直線的に並べるとどまる。
A2	人物や生活・職場環境、日課、好き嫌いなどについて、単純な記述やプレゼンテーションができる。その際簡単な字句や文を並べる。
A1	人物や場所について、単純な字句を並べて、述べることができる。

協働学習においては、外的な報酬（いい成績など）を手に入れるとか罰を回避するなど、目標への手段としてある行為に取り組むという外発的動機づけ (extrinsic motivation) よりも、「何かを伝えたい」などの内発的動機づけが優先的に働くと考えられている（ドルニエイ（2005:11））。たとえ、語学能力が低くても「何かを言いたい、伝えたい」という気持ちが記憶とアウトプットを後押ししたと考えられる。

協働学習を実践している期間にこの2名の学習者 (NNS7, NNS5) をはじめ参加者全員の学習動機が向上し、クラス全体の雰囲気も肯定的になった。語学力が低い学習者は、アウトプットの表現能力が不十分のため、協働学習には困難を来すと思われがちだが、実は語学力が低い学習者ほど協働学習の効果が高い結果となった。

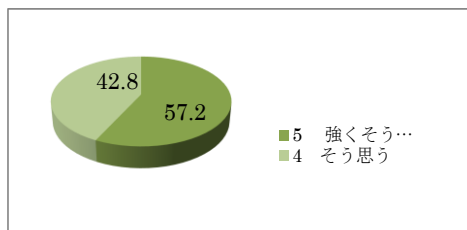
4-2 事後評価アンケートからみた協働学習の効果

先述したとおり、第6回の授業で振り返りとして事後評価アンケートを実施した。このアンケートは、評価シート（5段階評定の回答と自由記述回答）で行った。その設問は、砂川（2008:95）のアンケートを参考に、「授業全般について」「活動の環境」「技能獲得の自覚」などについて作成し、下に示すような5件法で集計した。以下でその結果をすべて示す。

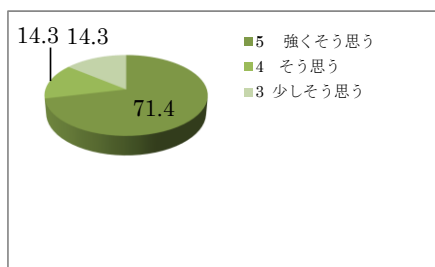
まず、アンケートの回答のうち、協働学習の効果がわかる結果を図3に示す。設問 2)5)は、協働学習で何度も語彙や表現をアウトプットしたため、表現や内容がわかりやすかった、記憶に残りやすかったという効果を大半の参加者が実感していることを示している。さらに、6)からは「グループで議論したりしていると予想外の発見があった」ということを70%を超える参加者が肯定的に評価している。

5 強くそう思う	4 そう思う	3 少しそう思う	2 そう思わない	1 全くそう思わない
----------	--------	----------	----------	------------

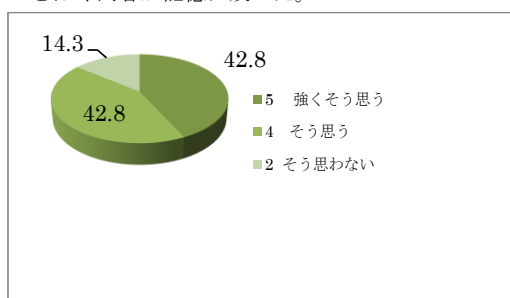
1) 仲間とマンガを読んだり発表したりしたので、日本語学習の楽しさが向上した。



2) グループでマンガを読んだり議論したりしたので、ことばや内容がよくわかった。



5) グループでマンガを読んだり議論したりしたほうが、ことばや内容が記憶に残った。



6) グループでマンガを読んだり議論したりすると予想外の発見があった。

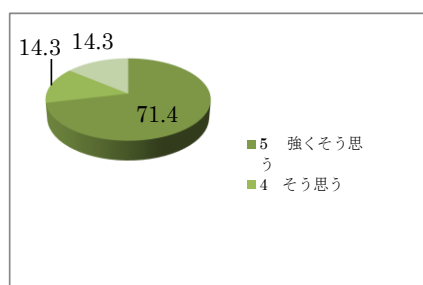


図3 振り返りの事後アンケートの結果①

上の図3からわかるように、選択式アンケートでは、協働学習を肯定的に評価する学習者が大半を占めた。

ところが、次の図4の設問4)に示すとおり、外国語で内容を仲間に伝える活動は難しいと感じた参加者は半数を超えていた。設問4)の結果は逆に考えると、「先生から受動的に講義を受けるほうが楽だ」とも解釈でき、大変な活動をするより楽なほうがいいと考えている学習者もいるということである。

3)グループでマンガを読んだあと、話を他のグループに伝えることは難しかったですか

4)先生から教えられるより、学生のグループで活動する授業が好きだ

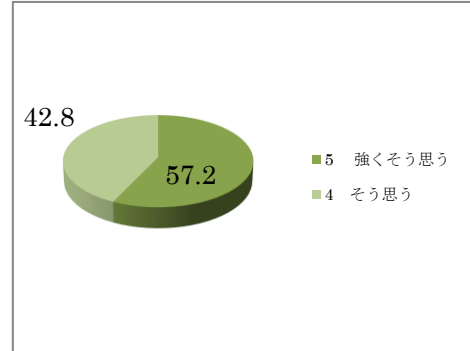
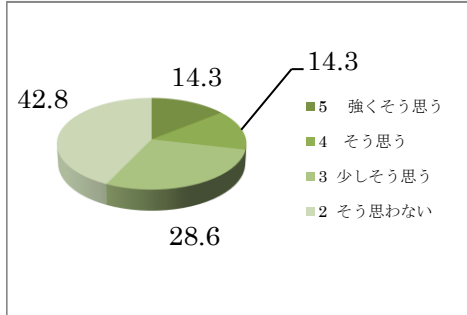


図4 振り返りの事後アンケートの結果②

しかしながら、図5からわかるように、全般的には80%を超える参加者が協働学習でマンガを読んで仲間とのグループ学習で意見を述べたりしたことを肯定的に評価していることがわかる。

7)グループでマンガを読むことに満足しましたか。

8)グループでマンガ・平和について自分の意見が言えたことはよい勉強になった

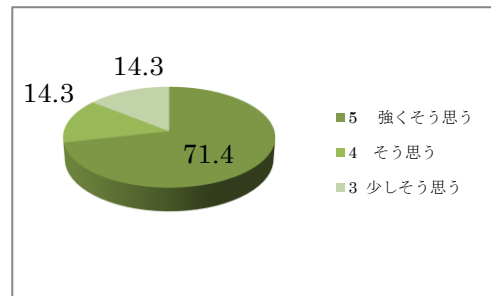
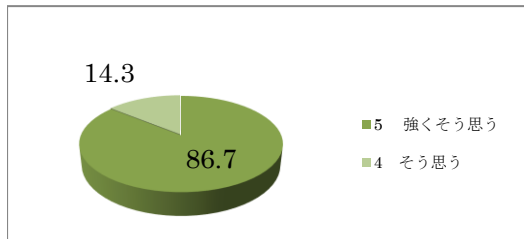


図5 振り返りの事後アンケートの結果③

記述式の回答でも以下に示すように肯定的な意見が得られている。

(8) はだしのゲンについて発表した時、私はもっと深く理解することができた。前のように自分一人で考える時と違って、自分の考え方を皆に伝え、そして、皆の考え方も受け入れる。私は考えていないことがたくさん出てきて、聞くととても賛同する。事物は一つの面で考えるよりはいろいろな視野に考えるほうがいいだと思う。(NNS4)

(9) 私は「はだしのゲン」について発表しながら、戦争についてももう一度考えました。そして、戦争についての自分の考えを皆に伝えることができたと思うので、すごくいい経験になったと思います。(NNS7)

5. 協働学習の事後評価はなぜ高かったのか

図3と図5でみたように、学習者による協働学習の事後評価はおおむね高かった。このように評価が高かったのは、今回の協働学習が外国語の習得という観点からも有効だったからではないだろうか。

Gass & Selinker (1994)では、第二言語習得のインプットからアウトプットに至る過程には、(1)apperceived input (気づかれたインプット)、(2)comprehended input (理解されたインプット)、(3) intake (インテイク)、(4) integration (統合)、(5) output (アウトプット)の5段階があるとされている。今回の協働学習はこれを満たしており、外国語学習としても効果的だったと思われる。以下では、それぞれの段階でどう効果的だったか詳しく述べる。

まず、第1段階は「apperceived input (気づかれたインプット)」である。今回の協働学習のテーマは『はだしのゲン』という漫画であり、日本語教育では通常使わないものである。このようにインプットの卓立性(目だっているかどうか)は気づきが起きやすかったと評価できる。

第2段階は「comprehended input (理解されたインプット)」である。「気づかれたインプット」は、言語形式、意味、機能の結び付きが理解されたときに「理解されたインプット」になる(奥山(2009:12))。本研究の協働授業では、学習者どうしが読解でわからないことを確認しあうなど、主体的に意味交渉(確認チェック、反復要求、明確化要求など)をおこない、ストーリー伝達に必要な情報を伝達しあって理解が進んだ。この過程で「気づかれたインプット」は、言語形式、意味、機能の結び付きが理解され、「理解されたインプット」になったと考えられる。

第3段階は「intake (インテイク)」である。インプットされた内容が学習者の内部で熟成し、効果的にインテイクされるためには、内在化が必要である。奥山(2009:12)によれば、「内在化は、学習者がコミュニケーションの必要性に迫られて、『理解』のプロセスで学習者の中に生じた中間言語の仮説に基づいて、話したり、書いたりすることによって進められる」。今回の協働学習では、日本文化や日本人に関するステレオ・タイプのイメージが緩和されたり、何らかの意識変化が誘発されるようなディスカッションをさせることによって、学習者の内部に入ったマンガの内容が再び活性化して熟成して内在化され、インテイクに至ったと考えられる。

第4段階は「integration (統合)」である。「統合」は、学習した表現が長期記憶として学習者内部に蓄えられ、自動的に使いこなせるようになった段階である(奥山(2009:12))。この協働学習では、話の要約をしたあと、プレゼンテーションをさせた。ディスカッションで何度もアウトプットした語彙がプレゼンテーションの練習で長期記憶になり、「統合」に至ったと考えられる。

最後は、第5段階「output (アウトプット)」である。本研究では、プレゼンテーションのための発音練習と、パワーポイントによるプレゼンテーションがアウトプットになっている。ストーリーと作品の価値をどう伝達したらよいかを考えることによって、ディスカッションで話したことが再活性化され、アウトプットされるに至ったのである。

以上確認したように、今回の協働学習は、第二言語習得のインプットからアウトプットに至る5つの過程、すなわち、(1)apperceived input (気づかれたインプット)、(2)comprehended input (理解されたインプット)、(3) intake (インテイク)、(4) integration (統合)、(5) output (アウトプット)を満たしている。参加者による協働学習の評価が高かったのはこのためであろう。

6. おわりに

本稿では、平和をテーマにした日本語授業でピア・ラーニング(協働学習)を実践した結果、特に学力の低い学習者の学習動機を高める効果があり、また、協働学習は外国語学習としても有効だとわかったということを主張した。

協働授業の結果、学習者たちは、自分自身で考えた問題点を仲間と共有して解決への道を探するというプロセスを体験できた。特に多欠席の問題を抱える学習者や学力の低い学習者は自分の意見を言える場を得て、自らの存在意義を見出し、ひとりで読解するよりも深く、多面的に考え、そのストーリーを内在化させたいと、内容についての発表(アウトプット)をおこなうことができた。

しかし、今回の実践では、先行研究で指摘されているのと同様、問題点もいくつかあった。清水(2013:69)が、「コース開始時に教師側が想定した「客観的に分析し発表する」というレベルまで到達したグループは少ない」と述べているように、学習者の日本語力が低いという問題があり、今後はこれをどう克服して協働学習をさらに活性化させるかが課題である。さらに、本実践で収集したデータは統計的には不十分な数値であり、今後データを蓄積してその妥当性を検証していかなければならない。

また、協働学習のすべてのプロセスにおいてファシリテーターとしての教師の存在は重要であり、議論が政治的に偏ったり、インターネットからのコピーに陥らないように教室活動を有効に組み立てる必要がある。テーマの選定や政治的な議論の回避など問題点もあるが、マンガを活用した協働学習は語学学習としても有効であると言ってよいだろう。

最後になったが、今回の協働学習は平和教育という観点からも得るところは大きかった。振り返りの事後評価アンケートで「今回の授業を受けて、平和・原爆・核兵器について認識はどう変化しましたか」という問いを設けたが、それについて以下のような興味深い回答が得られている。注目したいのは(11)である。

(10) 平和の意識をもっと強くなる。(NNS5)

(11) 前は戦争しないと平和もない。いまは戦争は何もならない。(NNS2)

NNS2 にフォローアップインタビューで(9)の意味を確認したところ、「今までは戦争をしなければ平和にならないと思っていた。しかし、『はだしのゲン』を読んでから「戦争で争っても国民が苦しむだけで何もならないとわかった」というようなことを言いたかったとのことであった。これらの回答を読んで、平和教育の大切さを痛感させられた。

『はだしのゲン』を教育現場で使用するということについては賛否両論あるが、今回の協働学習の参加者は以下のようにその価値を評価してくれたことを記して本稿をしめくりたい。

(12) 「はだしのゲン」という作品の価値は二つあると思う。一つ目は歴史を正視し、このような人間のさんげきを人々の心に残ることだ。そして、この結果に基づいて、読者が戦争の悪い影響を考えられる。二つ目は、読者の戦争の悪い影響はより伝える。戦争を体験していない人々も同じように戦争を体験して、一人一人から努力して平和になるように気持ちを感じられる。(NNS4)

(13) いまの社会において私たちは世界の平和を守るために、自分の力を尽くしなければならない。核兵器のない世界を追っていく。世界の平和を守るのは私たちのやるべきことを意識した。核兵器の恐ろしさを知ることができるということだ。(NNS2)

付記 本研究は、2014 年度京都外国語大学学内共同研究（研究代表者：長谷邦彦）の助成を受けています。

参考文献

- (1) 池田玲子 (1998)「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, pp. 29-43, 国際交流基金.
- (2) 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.
- (3) 王伸子 (2012)「学部上級日本語クラスにおける協働的授業：ピア・ラーニングの視点から考察する」『専修人文論集 岡野 H. 圭一教授退職記念号』90, pp. 501-516, 専修大学.
- (4) 奥山澄夫 (2009)「第二言語習得の認知プロセス及び Willingness to Communicate」から見る小学校英語活動の実践の工夫」『神奈川県立総合教育センター研究収録 28』pp. 11-20.
- (5) 小柳かおる (2004)『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク.
- (6) 小山悟・森岡明美・近藤有美・川崎加奈子 (2012)「大学の日本語教育の「内容」を問う」『2012 年日本語教育国際研究大会 (名古屋大学東山キャンパス) 予稿集 (第 1 分冊)』p. 30-31, B10, 2012 年日本語教育国際研究大会パネルセッション, 日本語教育学会.
- (7) 砂川有里子 (2008)「学術的コミュニケーション能力の向上を目指すジグソー学習法の試み—中国の日本語専攻出身の大学院生を対象に—」『日本語教育』138 号, pp. 92-101, 日本語教育学会.
- (8) 館岡洋子 (2006)「読解授業における教師主導と協働的学習—2つのアプローチから協働的学習を考える」『高見澤孟先生古希記念論文集』pp. 81-92, 高見澤孟先生古希記念論文集編集委

員会.

- (9) 立間智子 (2010) 「ピア・ラーニング利用による自律学習, 協働的学習を促す学習環境デザインの試み—アゼルバイジャンにおける日本語学習者と邦人との交流活動「日本語会話クラブ」の実践—」『国際交流基金日本語教育紀要』6, pp. 139-155, 国際交流基金.
- (10) 谷内美智子 (2002) 「第二言語としての語彙習得研究の概観 : 学習形態・方略の観点から(第2章 語彙の習得)」『言語文化と日本語教育. 増刊特集号, 第二言語習得・教育の研究最前線』 Vol. 2002 p. 155 -169, 日本言語文化学会, お茶の水女子大学.
- (11) ドルニュイ, ゴルタン (2005) 『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』 米山朝二・関昭典 (訳), 大修館書店.
- (12) 中西久実子・村上正行・上田早苗 (2011) 「SNS を活用した日本語教育実習生と日本語学習者の協働学習—SNS 上での交流を活発にする要因とは—」『「ネットワークコミュニティにおける学習・教育支援」特集 教育システム情報学会論文 特集・解説特集』28 巻 1 号, pp. 61-70, 教育システム情報学会.
- (12) 吉島茂・大橋理枝 (訳・編) (2008) 『外国語教育Ⅱ 外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠 Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment』朝日出版社.
- (13) 吉本恵子 (2009) 「実践報告～職場や地域社会で求められる能力の向上を目指す—協働活動型授業の試み—」『文化外国語専門学校紀要』23, pp. 67-85, 文化外国語専門学校.
- (14) Gass, Susan and Selinker, Larry (1994) *SECOND LANGUAGE ACQUISITION*, Routledge, New York and London, Third edition(2008).
- (15) Palincsar, A. S., and Brown, A. L. (1984) “Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension- monitoring activities.” *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-175.
- (16) Suzuki, M (2008) ” Japanese Learners’ Self Revisions and Peer Revisions of Their Written Compositions in English” , *TESOL QUARTERLY Vol. 42, No. 2.*