

Title	同時双方向型オンライン授業における協働活動
Author(s)	古田, 朋子
Citation	大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究. 2023, 21, p. 69-81
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/91282">https://doi.org/10.18910/91282</a>
rights	
Note	

*Osaka University Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

# 同時双方向型オンライン授業における協働活動

## Learning about collaborative activities through simultaneous online

古田 朋子

### 【要旨】

本稿は、2021年秋～冬学期に大阪大学日本語日本語文化教育センターにおいて、JMFプログラムの中上級日本語学習者を対象に開講された「漢字・語彙」の実践報告である。本授業は、学生が対話を通して「主体的な学び」が得られるように、アクティブラーニング型で行った。また、新型コロナウイルス感染症拡大のため、同時双方向型オンライン（Zoom）で実施した。本稿では、このZoomのブレイクアウトルーム（参加者をいくつかのグループに分ける機能）における協働活動を分析し、他者との対話を通して学生にどのような学びがあったのかを、相互行為の観点から分析、考察した。その結果、人間関係の構築に関わる他者への配慮や思いやり、他者の文化への興味・関心により深まった学び、宣言的知識につながった学び、既習知識が場面と繋がった学びが観察され、インターネットを介した協働活動でも、先行研究で報告されている対面授業と同様の効果があることがわかった。一方で、グループリーダーのあり方や、学生のモチベーションや深い学びに繋がるようなタスクの設問について、検討する必要性も明らかになった。

### 1. はじめに

新型コロナウイルス感染症によって、先の見えない、かつ変化の激しい時代（VUCA時代）を迎えた。教育現場では、今まで当たり前に行われてきた対面授業ができなくなり、インターネットを介した同期型オンライン授業、eラーニング、オンデマンドなどICTを用いた教育へのシフトを迫られることになった。それに伴い、学生間、あるいは学生と教師間の対面コミュニケーション空間が喪失した。これらのインターネットを介したコミュニケーションは、同じ空間を共有する対面コミュニケーションよりも、相互理解が困難である。日本語を母語としない日本語学習者間は言うまでもない。ネット環境の整備は国によって異なり、対話が途切れたり、最悪の場合、回線が遮断されることもある。通常でも、タイムラグが生じることによって、スムーズなやりとりに支障をきたす。また、対面で感じる相手の視線、表情や言語以外のメッセージを受け取りにくいなどの問題点がある。

一方で、感染症が広がる以前、教育現場では大きな変革が起こった。2012年8月28日の中央教育審議会答申において、「学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」とされたのである。今まで教師の講義を聴く（受動的な）教授パラダイムから、学生自らが主体的に学ぶという（能動的な）学習パラダイムへの転換がおこった。これにより、書く、話す、発表するというアウトプットの活動は、「ただ、聴くだけのときにはあまり働かせていなかったさまざまな認知機能を働かせ、そのプロセスを外化する」溝上（2014：9）とされ、このアクティブラーニング<sup>1)</sup>の効果が様々な研究により明らかにされた。そこで、同時双方向型オンライン授業<sup>2)</sup>の協働活動においても、対面で行う授業と同様の効果が得られるのか、また、問題点はないのかを2021年秋～冬学期のJMFプログラム<sup>3)</sup>において、中上級日本語学習者を対象に行った「語彙・漢字」のアクティブラーニング型<sup>4)</sup>授業を通じて考察するのが本稿の目的である。

## 2. 先行研究

### 2.1 アクティブラーニング

前述したように、アクティブラーニングという言葉は、2012年中央教育審議会答申により、広く知られるようになった。溝上（2014：7）は、アクティブラーニングを以下のように定義している。

「一方的な知識伝達型講義を聴く（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」

また、横溝・山田（2019）は、アクティブラーニングを引き出す授業の3要素として、主体的な学び、対話的な学び、深い学びを挙げている。その中でも、田村（2018）は、「深い学び」が最も重要であるとし、宣言的な知識につながるタイプ・手続き的な知識につながるタイプ・知識が場面とつながるタイプ・知識が目的や価値、手応えとつながるタイプの4つに分類している。これらについては、文字化した事例を挙げて4で詳述する。

このアクティブラーニングにおいて、仲間と協力して学ぶ学習方法がピア・ラーニングであり、館岡（2007：52）は、ピア・ラーニングは「過程」を扱い、それを他者と「共有」するために「対話」をすることで、学習者が主体となって、自らのために学びを構成する方法でもありと論じている。また、ピア・ラーニングの中で、重要な概念は協働で<sup>5)</sup>あるとされる。池田・館岡（2007：5）は、日本語教育における協働を「構成員となる多文化背景の者同士の『対等』を認め合い、互いに理解し合うために『対話』を重ね、対話の中から共生のための『創造』を生み出すものであるべき」とし、「対等」「対話」「創造」の3つが重要な要素だと述べている。

### 2.2 アクティブ・ラーニングの効果

では、アクティブラーニングはどのような効果があるのであろうか。杉江（2016：36）は、学習者の記憶に残る割合（学習効果）について、講義形式が5%に過ぎないのに対して、アクティブラーニングでは、90%となっていると報告している。さらに、アクティブラーニングをオンライン授業で用いた先行研究として、ルチラ・河合・阿久澤（2020）は、学生と教師にアンケート調査を行い、学生の総合的な日本語能力を上達させることは可能であると結論づけている。

## 3. 授業の概要

### 3.1 授業シラバス

本稿で考察するのは、2021年秋～冬にJMFプログラムの中上級日本語学習者を対象にした「漢字・語彙」の科目である。授業は同時双方型オンラインで行い、Zoomを用いて実施した。この科目の学習目標は、「漢語と和語の類義表現」について、「同じような意味を持つ漢語と和語のニュアンスの違いを学び、場面に応じた使い分けができるようになること」であった。

杉江（2016：19）は、一斉授業では習得内容は整理された知識にとどまってしまう、「内容を自分なりにとらえなおし、頭の中で自分流に整理し、外に向かって意見をいったり説明したりする活動が含まれていない」と述べている。90分という限られた時間のすべてを協働活動に充

てることは困難であるが、本授業はできるだけ学生が主体的に、そして学生同士の対話を通して学びが深められるように協働活動を取り入れた。

また、安永（2016：10）は、「協同学習」の基本的な構造を「課題明示⇒個人思考⇒集団思考」としている。この構造を念頭に、表1で示した15回のシラバスを作成した。

本授業では、タスクシート（以下、TSとする）を協働活動として使用した。このTSは当該授業で学習する内容を前の週に宿題として配布し、授業日までに完成させておくように指示した（課題明示）。例えば、第2回目の授業である「感覚に関する類義語①」を学習する際には、TS1を完成させて授業に臨む（個人思考）。また、小クイズはTSの番号と連動している。小クイズ1は第1回目の「感覚に関する類義語①」の授業内容から出題し、第3回目の授業時に実施、採点して、各学生にメールで返却した。そして、第4回目の授業時にFBを行った。

表1 授業シラバス

授業回数	学習項目	TS	小クイズ	授業回数	学習項目	TS	小クイズ
1	人間関係に関する類義語			9	感情に関する類義語①	9	8
2	感覚に関する類義語①	1		10	感情に関する類義語②	10	9
3	感覚に関する類義語②	2	1	11	自然に関する類義語	11	10
4	動作に関する類義語①	3	2	12	漢語の類義語①	12	11
5	動作に関する類義語②	4	3	13	漢語の類義語②		
6	動作に関する類義語③	5	4	14	復習		
7	思考に関する類義語①	6	5	15	試験		
8	思考に関する類義語②	7	6				

授業は以下に示した手順で実施した。タイムスケジュールで示したように、各グループ内で学生たちが協働活動をする時間は、90分のうち30分程度であった（集団思考）。そして、その後、クラス全体でTSの答えを確認し解説を行った。

- 1) 10分間 : 10問程度の小クイズ（前の週の授業内容について、理解確認）
- 2) 10分間 : 前の週実施の小クイズとタスクシート（TS）のFB（学生全員には、小クイズ・TS共に、当該授業前にメールで返却）、TSや授業について、学生からメール等で質問があった場合は、クラス全体でFB
- 3) 約30分間：ブレイクアウトルームに分かれて、学生同士で宿題として配布したTSの確認とディスカッション ⇒ 協働活動
- 4) 約40分間：メインルームに戻り、クラス全体でTSの確認と解説

3) の協働活動時、筆者は適宜、Zoomの各ブレイクアウトルームへ入り、学生の様子を観察するのだが、入室前後に、学生間でどのような対話がされていたのかわからない。そのため、それぞれのグループの学生1名に録画録音の権限を与え、授業後、そのデータを送るよう依頼した。なお、次の3.2でも述べるように、11月26日以降、授業は対面とZoomのハイブリッドで行った。対面で受講した学生には、PCを持参するように伝え、ブレイクアウトルーム機能を

使って、従来通りZoom参加の学生との協働活動を行った。

### 3.2 受講生のプロフィール

授業は、表2に示した7名が受講した。学生の渡日時期がまちまちであったため、11月26日以降は前述したように、ハイブリッドの授業形態を取った。学生A、学生Fは11月26日から、学生Dは12月3日から対面で授業に参加、渡日できなかった学生B、学生C、学生Eは全ての授業をオンラインで受講した。学生Gも渡日ができず、スペインからZoomで授業を受けていたが、日本との時差により、途中で体調不良となった。そのため、6回目の授業以降、Zoomでの参加が困難となり、個別に授業動画を送ることになった。TSの提出、小クイズは他の学生と同様に行っている。また、最終試験は学生B、学生C、学生Eと共にZoomで受けた。

学生の日本語能力には、かなりのレベル差が見られた。日本語能力試験のN1に合格しているAのような学生もいれば、N2に合格していても、N3レベルの文法等が習得されていない学生もいた。学生Fは独学で日本語を勉強しており、日本語能力試験も受験したことがなかったが、N2以上の日本語能力は十分備わっていると感じた。また、話す能力にも、同様に差がみられたが、何を言っているのか全くわからないという学生はおらず、互いのコミュニケーションは図れていた。日本語学習歴は平均して4、5年で、大学に入って勉強を始めた学生が大半を占めていた。また、ほとんどの学生は、漫画やアニメなどのポップカルチャーをきっかけに、日本語に興味を持ったようである。

表2 学生のプロフィール

学生	国籍	日本語能力試験	学習歴(年)	対面開始日	授業受講形態
A	韓国	N1合格	4	11月26日	対面開始日までZoom
B	インドネシア	N2合格	4	×	Zoom
C	ニュージーランド	N2合格	5	×	Zoom
D	ウクライナ	N2合格	5	12月3日	対面開始日までZoom
E	インドネシア	N2合格	4	×	Zoom
F	スペイン	受験経験なし	6	11月26日	対面開始日までZoom
G	スペイン	N3合格	6	×	授業録画送信

### 4. 協働活動

本稿では、ブレイクアウトルームにおける協働活動の録画データを宇佐美(2011)「改訂版基本的な文字の原則(Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)」<sup>6)</sup>にしたがって、文字化した。その資料をもとに、協働活動における他者との対話を通して、学生にどのような学びが見られたのかを、以下の4つの観点から考察する。

#### 1) 他者への配慮や思いやり

授業開始時は、7名の学生全員がZoomを使用していたため、協働活動の際には、1つのグループが2名～3名のブレイクアウトルームを作った。すると、教員が指示しなくても、各グループで誰かがリーダーシップを取り、話し合いが円滑に進むように誘導していた。

事例1では、学生A（以下、Aとする）がリーダーとなり、1Aで、グループのメンバーに「えっと、4番一からですね？」と、これから行う作業の確認を行っている。このAの発話は確認とともに、他のメンバーへの注意喚起としても作用していると考えられる。また、Aは13で、「まず、私が画面共有しても」とグループのメンバーに自らのタスクシート（TS）を画面共有する許可を求め、話し合いを主導しているのが見てとれる。すると、学生B（以下、Bとする）は1Aの発話に対して、2Bで再度確認を行った後、6Bで「みなさん、全部しましたか？」と尋ねている。Bの発話を受けて、7でAが「一応しましたが、どうですか↑Bさんとか、Eさんは」と、まず、Bの質問への返答をした後、自分以外のメンバーについても問いかけているのがわかる。このAの発話によって、Bも学生E（以下、Eとする）もTSの完成度を申告することになった。8でBは「はい、私も、あーぜん、ぶしました。」と答えている。次いで、Eが「半分だけやります（やりました）」と答えたことにより、BとAに笑いが起こっている。この一連のやり取りは、結果的にアイスブレイキングの役割も果たしていると考えられる。J.レイボー・M.A.チャーネス・J.キッパーマン・S.ベイシル（1996：70）は、リーダーに必要な技能として、「分析的・認知的・対人関係スキル」を挙げている。2Bの発話に対して、Aは自分のTSの完成度についてのみ返答でも良いところ、BやEについても尋ねることで、グループの成員の到達度を認知し、かつ、配慮を示していると言えるのではないだろうか。その反面、Aの発話は、TSが完成に至らなかったEへの心的負担も大きかったと推測される。EはTSが完成していなかったことにより、AやBに比べて協働活動に積極的に参加できていなかった。主体的に学ぶべき協働活動において、受動的になっていたと考えられる。本授業では、事前に課題を仕上げて、授業内ではその内容について、学生同士が対話を通してより深く学ぶことを目標としていた。しかしながら、必ずしも全員が課題をやって授業に臨むとは限らない。Eが課題を完成させなかったのは、Eの日本語能力以外に、課題内容が「やってみよう」というモチベーションに繋がらなかった可能性もある。課題の出し方や設問に問題はなかったのか、再考の余地があると考えられる。

#### 【事例1】

- 1 A：えっと、4番一からですよ？。
- 2 B：あ、あ、夕、スク、シート、第4回目ですくね？。> {<}
- 3 A：<はい、> {>} 4回目。
- 4 E：はい。
- 5 A：うん。（頭を一度、縦にふる）
- 6 B：みなさん、全部、しましたか？。
- 7 A：<笑いながら> いちおう、しましたが、どうですか↑Bさんとか、Eさんは。
- 8 B：はい、私も、あーぜん、ぶしました。
- 9 E：わたし、まゝ、半分だけ（左の頬を左手でおさえる）やります。
- 10 B：<笑いながら> はぁ。
- 11 A：<笑いながら> はい。
- 12 B：はい、あん。
- 13 A：ええとーじゃあ、まず、私が画面共有してくも,, > {<}
- 14 B：<あ、はい。> {>}

仮屋園・丸尾・加藤（2001：245）は、協働活動の場において、グループ内の成員の発言の繰り返し、うなづきによる「受け止め型発話」や協働活動の内容について理解不足を示す者に対しては、議論を一旦停止するなどの思いやり行動が観察されたと報告している。以下に示す事例2でも、他者への配慮行動を観察することができる。113でCが「筆を執る」の読み方がわからないと申告すると、Bは話し合いの進行を一旦停止している。そして、116でゆっくりとした口調で十分な間を取り「ふでをとる」と発話している。また、仮屋園他（2001：241）は、笑いについて、「笑いが生じるのは成員の解釈が一致し共通理解が成立した場合」とし、成員間に生じた解釈の誤解が解けた場合、他者の解釈の勘違いの面白さ、そして、解決困難な問題に遭遇した場合を挙げている。この事例でも、Cは13で笑いながら、「よみ、読み方」と述べており、115で「書かなかった、いや」と、ここで笑いが生じている。このCの「笑い」は、この課題が解決できなかったという「笑い」であり、Bの114での「笑い」はCへの共感を示す「笑い」だと言える。つまり、Bもこの「読み方」は難しかったと感じたことを「笑い」によって示していると推測できる。ブレイクルームでの協働活動は、ネット環境によっては音声が歪んで聞き取りにくいという問題が生じることもある。Bはゆっくり発話することで、Cが聞き取りやすいように配慮していた。また、協働活動における第一段階として、グループ内のメンバー間でタスクシートの解答を確認していく作業がある。タスクシートを完成させることは、個人のみならずグループ全体の責任でもある。Bはその責務を果たすべく、Cを補い「読み方」を示し、問題を解決へ導いたと言える。

#### 【事例2】

113C：＜笑いながら＞よみ、読み方。

114B：＜笑い＞

115C：書かなかった、いや＜笑い＞。

→ 116B：読み方は、（ゆっくり）ふ、で、を、と、る。

学生たちは、辞書やインターネットなど、様々な手段を用いてタスクシートの問いを検索することが多い。そのため、協働活動の場では多様なリソースの共有が可能になる。しかし、インターネットを介した協働活動においては、対面の様には対話がうまくいかないことがある。次に示す事例3も、事例2と同様の他者への配慮が観察される。

この授業の前半は、7名の学生全員がZoomによる授業参加で、自動でグループ分けされたZoomのブレイクアウトルームに入室し、協働活動を行った。その際、他者の発話が不明瞭、あるいは理解不能で聞き取れなかった場合に、Zoomのチャット機能を用いて意思疎通を図っていた。

まず、Bが31の後半部分で「手当たり次第に読む、あの、類義語、類語はなんですか？Aさん」と、AにTSの問いに対する解答を求めている。それに対して、Aは33で「多読」と答えている。すると、Bは38で「濫読」と自身が書いた解答を読み上げているが、Bが言った「らんどく」を「だんどく」と聞き間違えているのが、Aの39の発話から分かる。その後、Aはネットで検索しても「だんどく」という言葉を見つけられなかったため、42で「あの、集だんのだん？」と「だん」の漢字を確認している。Bは自分が言った言葉がAに正しく伝わっていないのに気づき、43で「あ、ちょっと、うーチャットで。」と、チャット機能を用いて、Aに自身の

書いた漢字を伝えている。そして、それを見たAが46で「あーらんどく」と言っていることから、解決に至ったのがわかる。

### 【事例3】

- 31-1B：はい、うーん、5番の11,,  
32A：はい。  
31-2B：手当たり、次第に読む、あの、類義語、類語はなんですか↑Aさん。  
33A：多読です。  
34B：たどく、多読ですね？。  
35A：はい。  
36B：わたしは、類語は,,  
37A：はい、  
38B：ちょっと、濫読です。  
→ 39A：だんどくですか？。  
40B：はい。  
41A：小さな声で だんどく (検索している)。  
→ 42A：あの、集だんのだん？。  
→ 43B：あ、ちょっと、うーチャットで。  
44A：お願いします。＜笑いながら＞。  
45B：《沈黙3秒》はい。  
46A：(送られてきたチャットを見ながら) あーらんどく。

## 2) 他者の文化への興味・関心による「深い学び」(人的リソース)

協働活動に参加する学生の文化や言語は様々である。それらへの関心が対話を通して、深い学びに繋がる。次の事例4は、他者の国の食文化への興味や関心についての対話を通じた語彙の派生、情報のネットワーク化が深い学びにつながった事例である。

まず、65でCが「立ち食い」という言葉を「立ち食いのアニメとかその場面でサラリーマンが帰り道にラーメンとかを立てて食べる、そのイメージ」と既存の知識を用いて具体的に説明したあと、67で「Bさん、ベトナム、あの立ち食いある？」と質問している。すると、Bは65で「ベトナムには、たくさんあります」と答え、その後、70で「立ち食い」を「屋台」という言葉に言い換えている。70でのBの発話を受けて、学生C(以下、Cとする)は71で「あー」と発していることから、ベトナムにあるのは「立ち食い」ではなく「屋台」という気づきを得たことがうかがえる。それは、73で「立ち食い」を「屋台」に改めていることから、確認される。また、「屋台が有名」と、自身のベトナムの食文化に対する既存知識について言及している。ついで、Bは74で「シーフード」とベトナムの屋台についての情報を付加している。さらに、Cは75で、自分の国(ニュージーランド)には、屋台が少ないということも述べている。池田・館岡(2007:53)は、「学生同士がある特定の背景を共有するからこそ、互いにわかりやすい形で教え合うことができる」と述べている。この事例では、Cが持っているBの国(ベトナム)の既存の背景知識が、「立ち食い」から、「屋台」という語彙に派生し、サラリーマ



ンが仕事帰りに立ってラーメンを食べる→「立ち食い」、ベトナム、シーフード→「屋台」という情報のネットワークが形成されたと考えられる。この事例は、横溝・山田（2019）でも述べられている「対話的学び」である。つまり、学生同士が対話をしていく中で関連する語彙を増やし、さらに、その語彙についての理解が深められたと言える。このことから、協働活動において、学生一人一人は人的リソースであると言える。

#### 【事例4】

- 65C : あ、まー、その、立ち食いのアニメとかその場で、サラリーマンが帰り道にラーメンとかを立って食べる、そのイメージを、あ、した。
- 66B : うーん、うーん。(文字を読みながら)
- 67C : Bさん、ベトナム、あ、立ち食いある？。
- 68B : あー、ベトナムには、たくさんあります。
- 69C : あー。
- 70B : 屋台、うん。
- 71C : あー。
- 72B : うん。
- 73C : 屋台が有名。
- 74B : シーフード、うん、はい。
- 75-1C : いや、ここで、あんまり屋台 < が,, > {<}
- 76B : <笑い> {>}
- 75-2C : すくない。
- 77B : うん。

以下に示す事例5も、人的リソースが学びにつながった例である。一旦タスクシートの作業が終わったあと、26で学生D（以下、Dとする）が「えっと、ちょっと、もうひとつ、え、確認したいと思いましたが」とEに解答の再確認の要求をしているのがわかる。Dが確認したいのは、28で述べている通り、「食べるの類義語」である。Eの要求に対して、30でEは「召し上がる」だけを書いたと答え、Dは32で「召し上がる以外に」「食うと食事する」を書いたと述べている。すると、Eは33で「あー、食事ですね？」と気づきの「あー」を伴った発言をしている。EはDとの対話を通して、「食べる」の類義語が「召し上がる」以外に、「食事する」と「食う」だという情報を得たことになる。つまり、協働活動における他者は、事例4でも示したように、人的リソースであると言える。Eにとって、「食事する」が「食べる」の類義語であることは、既存の知識であったことが窺える。しかし、実際、タスクシートには「召し上がる」しか書いていないと述べている。Dとの対話によって、「食事する」も「食べる」の類義語であることに気付かされたと言える。しかしながら、類義語は同じ意味でありながら、誰が誰に対して、どんな場面で用いるのかというレジスターに関係している場合もある。DとEの対話では、TSの完成に重きが置かれ、それぞれの類義語をどのように使い分けるのかという議論には発展しなかった。この点は、今後、考えていくべき課題である。

### 【事例 5】

- 24E：えっと、それで、このワークシート第 6 回目が終わったですか？。
- 25D：はい、そう思います↑ね。
- 26D：えっと、ちょっと、もうひとつ、え、確認したいと思いましたが。
- 27E：はい。
- 28D：え、2 ばんの 食べるの類義語。
- 29E：はい、2 番。
- 30E：食べるの、るい、類義語、えっと、私は、ただ、召し上がるを書いてあります。
- 31D：あ、はい、わかりました。(うなずきながら)
- 32D：私は、召し上がる以外、えっと、食う↑と食事するを書きました。
- 33E：あー、食事ですね？。
- 34D：うん。(大きくうなづく)
- 35E：はい。

### 3) 宣言的知識につながった「深い学び」

次に示すのは、協働活動を通じて自身の認知レベルが深まった事例である。前述したように、田村 (2018) は異なる多様な他者との対話により、考えを広めたり深めたりすることの重要性を説いている。これを、「主体的・対話的で深い学び」とし、とりわけ「深い学び」の重要性を論じている。また、「深い学び」を宣言的な知識につながるタイプ・手続き的な知識につながるタイプ・知識が場面とつながるタイプ・知識が目的や価値、手応えとつながるタイプの 4 つに分類している。以下の事例 6 は、A が C に説明する際に、調べた文字通りの説明で終わらせるだけでなく、それをさらに C がわかりやすい説明に変えている。他者に説明するという行為が、より深い宣言的な知識につながった例である。

まず、5 で C が「1 番、検索するけど、1 番はあの一般的なみると思う」と「見る」について調べた結果を伝えている。それに対して、A は 6 で、「はい」と同意を示している。ついで、C が 7 で「最初にみる・・・」と次の「見る」の説明をしようとして言い淀むと、A が 8 で「より注目して、視線を注ぐって書かれてあるんですが」と、まず、調べた内容をそのまま伝達している。そして、「要するに、もっと集中してみることだと思います」と、自分の言葉で噛み砕いて説明することにより、C が理解しやすいように工夫をしている。池田・館岡 (2007: 55) は、「対話においては自分の理解や意見を他者にわかるように発信しなければならず、説明活動(発信)を通しての『気づき』と『整理』が生まれる」と述べている。A は C に説明することにより、自分の理解を自己モニターによって客観的に捉えられたと言える。8 での A の発話は、「知識がつながり、より高次の概念的知識へと発展」したタイプだと言える。つまり、他者に自分の言葉で説明できることは、自身の認知的レベルでの理解の深さを示すことになる。

### 【事例 6】

- 1A : それじゃ、3 番からいきましょう。
- 2C : 3 番から。
- 3C : 見る、視る、観る。

- 4A : <笑い>。  
 5C : 1 番、検索するけど、1 番はあの一般的なみと思う。  
 6A : はい。  
 7-1C : 最初にみる・・・,,  
 → 8A : 2 番めの「視る」は、1 番目の「見る」同じらしいんですけど、あー、より注目して視線を注ぐって書かれてあるんですが、ま、要するにもっと集中してみるってことだと思います。

次の事例 7 は、C と学生 G (以下、G とする) が「対談」と「相談」について、話し合いをしている場面である。G は 16 で「対談、もう一度言ってください」と C に「対談」について、説明を求めている。それに対して、17 で C は、両手を向き合わせて指を動かして 2 人が「話し合っている様子」を描写している。さらに、18 では、「対談」について、「どちらも二人が同じレベルの知識がある」と言った後、「わたしと友だちが、あの、経済について対談する」と述べている。そして、20 で G が「相談は相手に聞きたいことがある」と述べると、続いて 21 で C は「相手が問題についてよくわかる、先生とか医者とか、進路アドバイザーに相談する」と述べている。すると、G は 22 で気づきの「あー」を発しているのがわかる。この事例で、C は最初に「相手が問題についてよくわかる」と述べた後、その相手に該当するのが「先生、医者、進路アドバイザー」であると、事例を挙げている。具体的に例示することで、相手に状況や意味が伝わり理解の助けとなっていると考えられる。また、他者に言葉で説明することにより、自身の言葉に対する理解が深まっている。この協働活動が、C の宣言的な知識に繋がった「深い学び」になったと言える。

#### 【事例 7】

- 16G : 対談、もう一度言ってください。  
 → 17C : 対談は、えっと、あの、ふつうの会話（両手を話しているように動かす）二人が、向いて座って（両手の指を向き合わせて説明）話す、あの、よく、そのことについて話すが、あの、どちらでも二人が同じレベルの知識がある。  
 18C : うーん、なんていうの↑わたしと友達があの、けいざい、うん、けいざいについてたいだんする、についてたいだんする。  
 19C : ちょっと、ちょっと対談の方が難しいと思う。  
 20G : 相談は相手に聞きたいことがある  
 21-1C : うん、相談のイメージがあの、相手が問題についてよくわかる、先生とか医者とか、進路アドバイザーに相談する,,  
 22G : あー。  
 21-2C : イメージがあると思います。

#### 4) 既習知識が場面と繋がった「深い学び」

最後に、他の授業で習った既習知識が、場面とつながり「深い学び」になった事例を挙げる。田村 (2018 : 52) は、「知識は限定的な一場面ですら使われるだけでなく、様々な場面や状況で活

用され、発揮されることによって、それぞれの場面や状況とつながり、いつでもどこでも自由自在に使える、汎用的な状態の知識になっていく」と述べている。次に挙げる事例8は、まさに、既習知識が「この状況や場面でも使える」という気づきに繋がった例である。

まず、Bが10で1番の「頭がいいというのは、かしこい人だと思います」と述べると、Cは13でそれに同意し、「うん、かしこいとか」と賢いの他にもあると言いかけると、14でBが「あん賢明 はい」とリレー発話を行い、他の類義語として、「賢明」とCの発話を完成させている。そして、17でCは「他のことば、頭の回転がはやい人、あの、他の他の授業にその、頭がいい言い方」と他の授業で習った「頭がいい」の別の言葉（類義語）について言及し、グループのメンバーと共有している。Bの中で「頭がいい」という言葉と既習の「頭の回転が良い」という言葉が、協働活動の他者との対話によって気づきに繋がりと、汎用的な知識になったと言える。

田村（2018：53）は、これを、「いつでもどこでも自由自在に『駆動する知識』へと高度化していくこと」であるとしている。同時に、BとEは協働活動によって、「頭の回転がはやい」という語彙が「頭が良い」と類義語であるという知識を得ることができたことになる。

#### 【事例8】

7B : 見えますか↑みなさん。

8C : はい、見えます。

9E : はい。

10B : はい、1番、頭がいい、というのは、かし、こい人だと思います。

11-1C : うん、あの、

12B : どうですか？

11-2C : うん、かしこいとか、

13B : あん、賢明 はい。

14E : あー、えっと、わたしもそう思いますが、わたしは、あ、ま、あとで##します。

15B : あ、はい。

→ 11-3C : 他のことば、頭の回転がはやい人、あの、他の他の授業にその、頭がいい言い方。

#### 5. おわりに

本稿では、同時双方型オンライン授業（Zoom）における協働活動の中で、学生がどのような学びを得たのかを、相互行為の観点から分析、考察した。その結果、人間関係の構築に関わる他者への配慮や思いやり、他者の文化への興味・関心から深まった学び、宣言的知識につながった学び、既習知識が場面と繋がった学びが観察された。そして、インターネットを介した協働活動でも、先行研究で報告されている対面授業と同様の効果があることがわかった。しかし、その反面、学生の学習意欲を引き出す課題、学生同士の「深い学び」に繋がる設問設定の必要性も明らかになった。さらに、グループリーダーの役割についても考えるきっかけとなった。

様々な文化背景を持つ者同士が「対話」をしながら、課題の遂行や問題解決をすることは、社会に出ても重要である。今後もアクティブラーニング型授業を通して、学生が「深い」学びを得られるように考えていきたい。

## 注

- 1) アクティブラーニングはアクティブ・ラーニングと表記する研究者もいるが、本稿では溝上 (2014) に従い、アクティブラーニングと表記する。
- 2) web会議システム (本稿ではZoom) を用いて、教師と学生が同時にコミュニケーションを取りながら授業を行うことを示す。学期途中、渡日した一部の学生のみが対面、渡日できなかった学生が自国からオンラインで当該授業に参加したハイブリッド型授業もZoomを使用した。
- 3) プログラムについては、大阪大学日本語日本文化教育センターのサイトを参照  
<http://www.cjlc.osaka-u.ac.jp/japanese/program/>
- 4) 溝上 (2014) は、アクティブラーニングは学生の学習形態を表す概念であり、アクティブ・ラーニング型授業とは、アクティブラーニングを取り入れた授業である。したがって、この2つは区別すべきだと述べている。
- 5) 「きょうどう」は、研究者や分野によって、「協働」「協同」「共同」など、いくつかの類義語や表記の違いが見られるが、本稿では「協働」と表記する。
- 6) 文字化記号の意味は以下の通りである。
  1. イントネーションは上昇、平板、下降の略号として [↑] [→] [↓] とする。
  2. 「、」は発話中に短い間があることを示す。
  3. <<沈黙 秒数>>沈黙の秒数を表し、沈黙後に誰が発話したのかが、わかりやすいように沈黙を破る発話のラインの冒頭に記す。
  4. 同時発話されたところは、重なった部分双方を < > でくくる。重ねられた発話には、< > の後に、{>}をつける。重ねた発話には、< > の後に、{>}をつける。
  5. 笑いながら発話したものと笑いは、< > の中に<笑いながら>と説明を明記する。
  6. 発話の引き伸ばしは「-」で表す。
  7. 言いどよみは「・・」を記す。
  8. 発話が途中のものには「,,」を示す。
  9. ( ) の中には、補足情報を書く。
  10. 話者が一旦交替しても、同一話者によって発せられた「1 発話文」とみなすものは (2-1 と 2-2 とで1つの発話文とみなす。
  11. 聞き取り不明な部分は##で示す。

## 【参考文献】

- 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
- 市坪誠 編著 油谷秀明・小林淳哉・下郡啓夫・本江哲行 著 (2016) 『授業力アップ アクティブ・ラーニング グループ学習・ICT活用・PBL』実教出版
- 宇佐美まゆみ (2011) 『改訂版：基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese : BTSJ) によるトランスクリプトを用いた研究方法 (コーディングの仕方) 2011年改訂版』
- 飯屋園昭彦・丸野俊一・加藤和生 (2001) 「情報統合型議論過程の解釈的研究」『鹿児島大学教育学部研究紀要 (教育科学編)』52, pp.227-257.
- 杉江修治 編 (2016) 『協同学習がつくるアクティブ・ラーニング』明治図書
- 田村学 (2018) 『深い学び』東洋館出版社

- 溝上慎一 (2014) 『アクティブ・ラーニングと教授学習 パラダイムの転換』 東信堂
- 安永悟・関田一彦・水野正朗 編 (2016) 『アクティブ・ラーニングの技法・授業デザイン』 東信堂
- 横溝紳一郎・山田智久 (2019) 『日本語教師のためのアクティブ・ラーニング』 くろしろ出版
- ルチラ パリハワダナ・河合淳子・阿久澤弘陽 (2020) 「オンライン授業での日本語能力上達を左右する要因—  
2020年度前期の京都大学日本語科目履修生及び担当教員に対するアンケート調査を基に」『京都大学国際高  
等教育紀要』第4号, pp.19-39.
- J.レイボー・M.A.チャーネス・J.キッパーマン・S.Rベイシル 丸野俊一・安永悟 訳 (1996) 『討論で学習を深  
めるにはLTD話し合い学習法』 ナカニシヤ出版

(ふるた ともこ 本センター非常勤講師)