

# ジグソー法とグループ・インベスティゲーションの折衷法

－ 日本語教育におけるディープ・アクティブラーニングへの試み －

早野 香代

**要旨：**近年、大学教育でも行われているアクティブラーニングにおいて、「活動に焦点を合わせた指導」が問題視されるようになった。本稿では、その対策となる内容重視のディープ・アクティブラーニングの実践を報告し、能動性や学習の深化の観点から考察する。実施した科目は、「日本語コミュニケーション A（前期）/B（後期）」という留学生と日本人学生の協働学習である。2016 年前期は学習の深化に繋がる可能性を期待し、グループ・インベスティゲーション（学生の興味関心に応じてグループを作り、自分たちで選んだテーマについて深く掘り下げる研究）を、2017 年前期にはジグソー法（学生一人一人が責任感を持ち、グループのメンバーと教え合う学習）を試み、2017 年後期は両者の利点を生かした折衷法を試みた。2016 年前期のインベスティゲーションは、学生らの興味・関心のある内容を重視できたが、教室環境などで課題が残った。2017 年前期のジグソー法は、資料を選択できるようにし、全員が教える立場に立つことで学習の深化は見られたが、日本語習得が進んでいない学生には負担となった。2017 年後期のジグソー法とグループ・インベスティゲーションの折衷法では、独自の発展的な研究・調査を追加したために、高次の思考に関わる学習の深化が見られた。これは、内容を重視した他に、知識（内容）の獲得のために個々の学生の責任が曖昧にならない AL 活動を選び、内化と外化が形を変えながら繰り返し行われるよう、複数の活動を組み合わせ実施していった効果や、仲間との信頼関係を構築しやすい教室環境に改善した効果もある。ディープ・アクティブラーニングには、重視した内容、内化と外化を繰り返せる複数の組み合わせによる AL 活動、仲間と構築する信頼関係の 3 点が重要であることが分かった。今後は、内的活動における能動性の観察・分析方法や授業時間外のグループ学習の方法が課題である。

## 1. はじめに

2012 年文部科学省の中央教育審議会による答申以降、大学教育における様々なアクティブラーニング（以下 AL とする）の実践報告がなされ、「教えるから学ぶへ」というパラダイム転換が起こってきた。しかし、その実践が増えるにつれ、活動の形骸化という問題が指摘されるようになってきた。松下（2015）は、AL は「網羅に焦点を合わせた指導」に対するアンチテーゼとして登場してきたが、その振り子が、今度は「活動に焦点を合わせた指導」の方へ振れてしまったと指摘している。筆者も学習者主体の自発的な学習を目指し、大学で AL を実践しているが、学習内容や学習の質に関して見直す必要性を感じた。

筆者の担当する科目は、「日本語コミュニケーション A」（前期）と「日本語コミュニケーション B」（後期）という自由選択科目であるが、コミュニケーションを学ぶ性質からも多様な仲間と共に学ぶ形態が望ましいため、留学生と日本人学生の協働学習を行っている。中でも、応用段階で学習の深化に繋がる可能性のある、グループ・インベスティゲーションとジグソー

法に注目し、2016年前期から実践を試みて来た。2016年前期は、学生の興味・関心に応じてグループを作り、自分たちで選んだテーマについて深く掘り下げる研究を行うグループ・インベスティゲーションを、2017年前期は、学生一人一人が責任感を持ち、グループのメンバーと教え合う形態をとるジグソー法を、そして、2017年後期には、ジグソー法とグループ・インベスティゲーションの両者の利点を生かした折衷法を考案した。本稿は、それらの実践を報告すると共に、その内容や深さを学生の振り返りから考察し、学習の深化につながるALの一技法を提案したい。

## 2. アクティブラーニング（AL）の現状と問題点

Bonwell & Eison（1991）は“Active Learning. Creating Excitement in the Classroom”の中で、ALの一般的特徴として以下の点を挙げている（松下2015：p.1）。

アクティブ・ラーニング（AL）の一般的特徴として挙げられる点

- (a) 学生は、授業を聴く以上の関わりをしていること
- (b) 情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること
- (c) 学生は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること
- (d) 学生は活動（例：読む、議論する、書く）に関与していること
- (e) 学生が自分自身の態度や価値観を探究することに重きを置かれている（松下訳）

溝上（2015）は、ALには二段階の歴史的発展が認められると言う。「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える」意味でのALでは、十分ではないと感じられ、より明示的な「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」という第二段階のALへと移行してきていると指摘している。

これを受け、松下（2015）もBonwell & Eison（1991）のALの一般的特徴（a）～（e）に、次の（f）を加え、ALの包括的な定義としている。

(f) 認知プロセス {知覚・記憶・言語、思考（論理的／批判的／創造的思考、推論、判断、意思決定、問題解決など）} の外化を伴う（溝上2015）

さらに、大学での学習は単にアクティブであるだけでなく、ディープでもあるべきだとし、学習内容の深い理解を目指すことで、ALの質を高めようとする「ディープ・アクティブラーニング（DAL）」に移行すべきとしている。松下（2015）は、DALでは学習の「深さ」に目を向けるが、深さの系譜として、少なくとも「深い学習」「深い理解」「深い関与」を挙げることができるとし、ALを導入しても未解決のまま残っている問題、新たに生まれてきた問題として次の3つを挙げている。

### (1) 知識（内容）と活動の乖離

ALを行うと、活動に時間を取られ、知識（内容）の伝達に使える授業時間が減るが、高次の思考を行わせるにはそれに見合う知識（内容）の獲得が必要になる。両者はどう関係づけられ、どう両立させることができるか。

## (2) 能動的学習をめざす授業のもたらす受動性

ALは活動が構造化され、学生を活動に参加させる力が強く働き、学生は自らの意思による活動への参加の決定を求められなくなる。また、グループ活動のため、個々の学生の責任が曖昧になり得る。ALが本来めざす能動性を実現するには、何が必要か。

## (3) 学習スタイルの多様性への対応

ALを好まない学生は、従来型の学習感を変えられなかったり、自分のエネルギーや時間を学習に割くことを忌避したりしている学生とみられやすい。ALは学生の学習スタイルの多様性を考慮することができているか。 (松下 2015 : p.5)

このうち、DALはとくに、(1)の知識(内容)と活動の乖離を中心に、ALを再構築しようとしているが、それと共に、(2)の能動性の実現にも目を向けたい。(2)の能動性について、松下(2015)は、<内的活動における能動性>と<外的活動における能動性>の2次元で捉えれば、DALとは、<外的活動における能動性>だけでなく<内的活動における能動性>も重視した学習ということができるとしている。冒頭に述べた「活動に焦点を合わせた指導」とは、外的活動は活発でも内的活動は不活発な学習に終わっている指導であり、「網羅に焦点を合わせた指導」とは内容を網羅することだけに目を向けているがために、外的活動だけでなく内的活動も不活発な学習に終わっている指導と捉えられる。我々は、観察しやすい身体的活動の能動性を見てALの活動全体を評価しがちであるが、<内的活動における能動性>にも目を向けなければならないのである。

## 3. ALの問題点の改善策

第二言語教育において、岡崎(2002)は学び手への注目を更に進める形で登場した内容重視の第二言語教育を、「学習者中心の言語教育をさらに精緻化する枠組みを示す」ものと特徴づけ、言語ではなく言語によって扱われる「内容」が優先されるとした(p.50)。筆者は、この内容が、「深い学習」「深い理解」「深い関与」と結びつく重要な要因と考え、「内容」重視の活動とその組み合わせに配慮し、前章の3つの問題点の改善策を立てた。

### (1) 知識(内容)と活動の乖離に関する対策

コースの前半は、毎回の授業で活動に必要な共通認識と考えられる知識は伝達する。そして、高次の思考に見合う知識(内容)の獲得のために、知識を伝達した後、シンク・ペア・シェア(一人で考えた後にパートナーと話し合い、考えを共有する)やラウンド・ロビン(メンバー全員が順に単語や短い言葉で答えていく)でその理解の確認や定着を図る。これらの短い少人数の活動でALの活動の基礎をつくり、コースの後半に、高次の思考や読む・議論する・発表するという活動に関われる、ジグソー法やグループ・インベスティゲーションなどのALの応用活動を実施する。認知プロセスの外化を伴う活動で「深い学習」と「深い理解」を、学生主導の活動と内容の選択によって「深い関与」を試みる。

### (2) 能動的学習をめざす授業のもたらす受動性に関する対策

授業における受動性に関しては、学生の興味・関心に基づくテーマを選べるようにすることによって、自らの意思による活動への参加を可能にする。また、グループ活動が故に、個々

の学生の責任が曖昧になるという点は、全員に発言権があるラウンド・ロビンを授業の初めに利用することで臆さず意見交換をする習慣を身に付け、後半の活動にも全員が教える立場になるジグソー法を使うなどして、全員の学生が責任を持って参加できるタイプのグループ活動を用いることで改善を試みる。さらに、＜内的活動における能動性＞に関しては、学生の振り返りのコメントから考察を試みる。

### (3) 学習スタイルの多様性への対応に関する対策

学習スタイルの多様性に関しては、種類の異なる複数のALの技法を基礎的なものから応用的なものへと順に移行させる。人数も、ペアから3~4人のグループ、5~6人のグループへと徐々に拡大し、段階的に複数のALを導入し、ALの学習スタイルに不慣れな学生にも参加しやすくする工夫を施す。また、最後に個々のレポート作成が個人評価の対象となるが、グループ学習で意見交換し、質の向上を図ることができる利点を説明する。

## 4. ALの実践報告

筆者の担当する科目は、「日本語コミュニケーションA」（前期）と「日本語コミュニケーションB」（後期）で、留学生と日本人学生の協働学習<sup>1</sup>である。2016年前期の留学生の履修者は、人文学部の正規留学生、特別聴講生（交換留学生）、国際交流センターの聴講生の20名で、日本語の習得度も出身国も異なる。日本人学生の履修者は、文化学科と法律経済学科<sup>2</sup>~4年次の学生96名で、計116名であった。履修者の目的は、卒業認定単位を満たすことや、大学での学習・研究に必要なアカデミック・ジャパニーズを身につけること、敬語を含む社会人として必要なコミュニケーション能力を身につけることなど様々であった。このように多様な学生が116名受講していたため、会話におけるコミュニケーション能力も、レポートなどの文章能力も、筆者一人で個別に頻繁には対応できなかった。それが、大人数の学生らの力を借り、ALで学生主体の学習を試みるきっかけとなった。

### 4.1 グループ・インベスティゲーションの実践

2016年前期のシラバスは、前半、金田一春彦著の『日本語の特質』（1991年）を参考に、日本語の発音、表記、語彙、文法、敬語、日本人の表現、その他の7つのテーマから日本語の特質を学び、後半は報告文、意見文、レポートなどの文章表現や、インタビュー、発表などの口頭表現を学ぶ内容であった。ALの活動は、まず基礎段階の活動を複数使い、協働学習に慣れてから、応用段階の活動のグループ・インベスティゲーションを用いた。

#### (1) 基礎段階のAL活動

コースは前期で全15回であるが、1回から11回までは、知識の伝達：活動=2：1、内容によっては1：1の比率で実施し、そのALの活動は、基礎段階のAL活動であるシンク・ペア・シェアやバズ・グループ（表1）、ロールプレイ（表2）などのコミュニケーション活動を行った。表1のシンク・ペア・シェアの活動例（1）に関しては、ペアで話し合った後、近くのペアと合同になり、グループの人数を増やしていき、最後にまとめた意見を発表した。大人数の教室ではなかなか全体で発言できないところ、段階的に増やすことで、不安を減らし、全体での発表をしやすくしていた。しかし、活動例（2）では、活発に話し合うペアと

そうでないペアの差が見られた。不活発であった原因は、ペアの相性や文章内容への関心の低さもあったようだ。しかし、活動例(3)においては、日本人の学生でも敬語を誤って使っていることに問題意識を持っており、今後社会に出る前に正しく使えるようになりたいという声が多かった。実際、これをレポートのテーマに選んだ学生も多く、活動後の振り返りにも多くの発見や動機付けが報告されていた。

バズ・グループ(表1)は、形式張らない雰囲気で行われるため、話し合いが活発になることもあったが、メリハリがないと意味のないおしゃべりで終わってしまうこともあった。これを回避するには、制限時間の設定が必要であろう。また、積極的に話せない学生は話し合いに参加しないこともあるため、極力学生の関心が高い内容を準備する必要がある。表1の活動例(2)の②の色に関する内容に関しては、学生らの興味・関心が高く、虹以外にも国や言語による色の捉え方の違いを調べてみたいという発展的な意見が出された。

表1 基礎段階のAL活動I

シンク・ペア・シェア	バズ・グループ
簡単で短時間で行える。教師は話し合いの課題(質問や問題)を明示し、一人で考える時間を学生に与える。そのうえでパートナーと話し合い、考えを共有させる。 (安永監訳 2009: p.85)	授業内容に関連した質問に答えるために、その場で構成された4人から6人の学生グループである。各グループは一つの質問か複数の質問に答える。また、すべてのグループが同じ質問に答えることも、それぞれが違う質問に答えることもできる。学生の意見が一致する必要はなく、単に意見を交換する。 (安永監訳 2009: p.92)
活動例	活動例
(1) テーマ「表記」: 句読点の表記のしかたを学ぶ。 ① 句読点のない文章にまず1人で句読点を振る。 ② ペアで紹介させ適切な位置にあるか確認し合う。 ③ 一般的に、句読点はどこに振るべきか話し合い、そのルールを帰納的に導き出す。 (2) テーマ「文法」: 動詞が末尾の日本語の語順を考える。 ① 駅のホームのアナウンス、日本の平和憲法、宮沢健二の「あめにもまけず」の3つの文章の末尾の[ ]に入る動詞を一人で考える。 ② [ ]に入れた動詞をペアで紹介し合う。そして、文章の結末が最後までわからない状況についての心情を述べ合う。 (3) テーマ「敬語」: 社会で誤って使われる敬語を知る。 ① ウチとソトの概念に基づいて考える。 例) ・只今、社長は外出して <u>いらっっしゃいます</u> 。 ・山川産業の専務さんをお連れして <u>参りました</u> 。 ② 二重敬語か敬語連結かを判断する。 例) ・会長がお見えになられました。 ・会長が <u>お読みになっていらっっしゃる</u> 。	(1) テーマ「発音」: 日本語には同音異義語が多いことを知る ① 「せいかぎょう」という単語をできるだけ多く考え、漢字で書く。 例) 製菓業・製靴業・青果業・生花業など ② 他の同音異義語を挙げる。 (2) テーマ「語彙」: 類義語の意味の違い、文化によって異なる概念を考える。 ① 同じような意味の言葉で、和語・漢語・洋語の使い分けを考える 例) やどや・旅館・ホテル、ほほえみ・微笑・スマイルなど ② 虹の色は何色か話し合う。 例) 国や人によって違うか、色は何色があるかなど意見を出し合う。
問題点	問題点
・活発に話し合うペアと活発でないペアで差が見られる。	・意味のないおしゃべりだけで終わってしまう。 ・話し合いに参加しない学生が出てしまう。

表2のロールプレイの活動例(1)、(2)は、留学生がネイティブとの実践的な練習ができた。また、設定の人物の立場・年齢・性別によって、口調や表現を変え、誇張して演じる者もいた。(2)では、感謝すべき場面に「すみません」との陳謝の表現が表れ、その国民性に話題が発展したこともあった。ただ、元々身体的にアクティブな活動だけに、その外的活動の能動性の高さは評価できても、内的活動における能動性の観察は難しかった。活動後の振り返りに新たな発見や気づきのコメントをした学生もいれば、そうでない学生もおり、このスタイルに対する好みも様々であった。

(2) 応用段階のAL活動

12~15回は、内容もその形態も完全に学習者中心に移行し、自分で選んだテーマ毎に分かれたグループ・インベスティゲーションの活動を実施した。グループ・インベスティゲーションとは、深く掘り下げた研究プロジェクトをグループで計画し、実施し、報告する問題解決の技法である。安永監訳(2009)によると、このプロジェクトは、一つのテーマについて集中的に研究し、特定の分野の知識をえる機会となる。学生にとって、意味あるトピックを選択させ、興味関心に応じてグループをつくらせ、自分たちの研究をおこなわせることにより、自ずと動機づけが高まる(p.162)とある。

2016年前期は116名と大人数で、毎回欠席者が数人出ることもあり、グループの人数を均等に分割するジグソー法は困難であったため、グループ・インベスティゲーションを選んだ。ジグソー法のように均等な人数ではないが、各自が自分の興味・関心のある内容を表3の題材①~⑦から選び、内容毎にグループを編成し、能動的に学習できるようにした。学生が選んだ内容毎のグループは、発音14名、語彙13名、表記17名、文法10名、敬語33名、日本語の表現20名、その他11名となり、敬語は人数が多かったため2分割し、全部で8グループとなった(早野2017)。それでもまだグループの人数が多かったため、個々の研究したいテーマによって細分化し、小グループを作った。その小グループでのテーマの詳細は、表3の題材①~⑦の( )内に記載の通りである。

具体的な手順は、第12回(後半30分)に興味のあるテーマを学生自身に選ばせ、第12・13回に同じテーマを選んだ学生同士で表3の手順1~4のグループ学習を行い、第14・15回に手順5のポスター発表(1人15分)を行った。

ポスター発表は、基本1人(但し人数の多いところは2~3人も可)で15分行い、各グルー

表2 基礎段階のAL活動II

ロールプレイ
ロールプレイとは創られた場であり、学習目的を達せするために、普段の自分ではありえない、異なる人物を実演することをいう。よって、ロールプレイ(役割演技)は馴染みの薄い状況におかれた人物を演じたり、思い描くことにより、授業内容に沿った創造性の高い参加型活動を要求する。 (安永監訳 2009 : p.123)
活動例
(1) テーマ「日本人の表現」: 上下関係から見る肯定的な応答を理解する。 Aは通勤時に車で上司Bと会った。駅から職場まで、上司Bと一緒に歩いて行くことになった。 Aは今日の天気の話で、上司Bと会話せよ。 (2) テーマ「日本人の表現」: 感謝と陳謝の表現を理解する。 Aがバスに乗り座席に座っていると、途中で年配のBが乗ってきた。AがBに席を譲るまでの会話をせよ。
問題点
<ul style="list-style-type: none"> <li>・役を演じることに恥じらを感じる。</li> <li>・役を理解・創造する時間に個人差がある。</li> </ul>

ブですべての小グループのテーマが入るよう9つの枠のタイムテーブルを作った(表4)。9回の発表のうち少なくとも1回(人数の少ないところは2回)は自分が発表し、他のメンバーが発表している間は、自分は他の7つのテーマのポスター発表を聴きに行き、口頭や紙面でコメントをした。最後に、ポスター発表で学んだ内容のレポート作成を個々の課題とした。

### (3) 振り返りからの考察

この試みは、自分の興味・関心に基づいてテーマを選ぶことができ、2～3人の少人数で発表することもできたが、グループによって、研究や調査の量や質に差が見られた。また、人数の関係で教室が机や机が固定されている視聴覚室となり、グループ学習の段階で机の配置を変えられず、話し合いが困難な環境であった。筆者が初年度で履修者の人数や教室環境のことを把握できていなかったとはいえ、大人数であってもグループワークができる教室環境を整えるべきであったと反省した。グループ学習が可能な図書館の話し合いのスペースを利用することも可能としたが、移動に時間がかかるため、利用したのは1グループのみであった。また、発表時、視聴覚室のみでは狭く、パワーポイントの使用を希望する者もいた関係

表3 2016年前期のグループ・インベスティゲーション

グループ・インベスティゲーション	
内 容	授業で扱った日本語に関するもの
参 考 文 献	『日本語の特質』 金田一春彦(1991)NHKブックス
題 材	①発音(日本語の東西アクセント/東京式/関西式)
	②語彙(日本の色の名称/自然に関する語彙/24節気など)
	③表記(文字の伝来/現代仮名遣い/平仮名の使い分け/熟字訓)
	④文法(語順/助数詞/男性女性の区別)
	⑤敬語(会社で使う敬語/日韓の敬語/二重敬語)
	⑥表現(日本語独特の表現/感謝・陳謝の表現/否定疑問文など)
	⑦その他(同形語/外国語習得)
時 間	300分(30+90分×3)
人 数	留学生20名 日本人学生96名 計116名
手 段	ポスター
手 順	1. 手順説明・グループで学習計画を立てる
	2. グループで資料の収集とその資料読解などの学習
	3. グループでポスター作成
	4. グループで発表の練習と発表順決め
	5. 全体でのポスター発表(1名15分)・評価
長 所	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の興味・関心のあるテーマを選んで調査できる。</li> <li>2～3人ずつではあるが、全員が必ず発表できる。</li> <li>同じ内容を発表する場合、ポスターを複数回使用できる。</li> </ul>
短 所	<ul style="list-style-type: none"> <li>各グループの調査した時間や発表内容にばらつきがある。</li> <li>グループの人数にばらつきが出て、各グループのメンバーの作業の負担にもばらつきが生じる。</li> <li>グループ内に積極的に活動しない学生が出てしまう。</li> <li>ポスター発表の内容を理解するまで十分に聞かない学生がいる。</li> </ul>

表4 テーマ別ポスター発表のタイムテーブル（15分×9）

	発音	語彙	表記	文法	敬語1	敬語2	表現	その他
1	日本語の東西アクセント	色の表記の変遷	平片仮名の使分け	男性と女性の区別	会社で使う敬語	日韓の比較	日本語独特の表現	同形語
2	東京式のアクセント	自然に関する語彙	現代仮名遣い	助数詞	会社で使う敬語	二重敬語	否定疑問文	同形語
3	東京式のアクセント(尾張)	24節気	文字の伝来	語順	会社で使う敬語	日韓の比較	日本語の多様性	同形語
4	東京式のアクセント	言葉に含まれる色	熟字訓	男性と女性の区別	会社で使う敬語	二重敬語	感謝・陳謝の表現	同形語
5	関西の発音アクセント	自然に関する語彙	平片仮名の使分け	男性と女性の区別	会社で使う敬語	日韓の比較	日本語独特の表現	外国語教育
6	関西の発音アクセント	24節気	現代仮名遣い	助数詞	会社で使う敬語	二重敬語	否定疑問文	外国語教育
7	東京式のアクセント	日本の色の名称	文字の伝来	語順	会社で使う敬語	日韓の比較	日本語の多様性	外国語教育
8	関西の発音アクセント	自然に関する語彙	熟字訓	男性と女性の区別	会社で使う敬語	二重敬語	感謝・陳謝の表現	外国語教育
9	関西の発音アクセント	24節気	平片仮名の使分け	男性と女性の区別	会社で使う敬語	日韓の比較	否定疑問文	外国語教育

1～5：発表1週目（14回目）、6～9：発表2週目（15日目）

で、視聴覚室と3つの演習室を会場としたが、移動に時間がかかり、私語も目立った点が反省材料となった。

学生の振り返りのコメントには、「留学生と色々なテーマに関して話し合えてよかった」、「留学生にわからない言葉や内容を説明するのが本当に大変だった」、「留学生はよく日本語が使えている、自分ももし第二言語で同じようなことをしようとしてもできない」、「留学生の方が敬語をしっかり勉強していて、日本人である自分をもっと頑張らなければならないと思った」など留学生との協働学習から新たな気付きや動機づけをもらう報告もあり、多様な学生同士でじっくり対話する時間を持つ協働学習の意義が感じられた。

また日本人同士であっても、「同じグループの上級生の方がリードしてくれて、グループ活動がスムーズにできた」「他のグループの発表の仕方が勉強になった」とグループ活動を進める上でのリーダー的適性や発表のテクニックを学んだコメントも見られた。これは、ヴィゴツキー（1970）の「最近接の発達領域（Zone of Proximal Development、ZPD）」にある、より有能な他者の媒介を得てそれを内化することで発達が促されたものと解釈できる。

ALの形式については、「色々な形式がありおもしろかった」「新鮮だった」との意見があった反面、「こういう形式の授業はあまり好きではない」「従来の講義形式がいい」という意見も1～2名留学生に見られた。学習スタイルの多様性に対する課題は持ち越された。

他に、「日本人でも日本語について知らないことがたくさんあった」「自分の敬語が予想以上に間違っていることに気づいた」という日本語に対する気づきや発見、「外国の言語や文化と比較しながら学べた」という比較分析に基づく思考がみられたが、「内容が日本人にとっては易しかった」との意見もあった。ALは協働であるが故に、一人では解けないチャレン



ジグソーなものにしなければ、自分の力も他の協働者の力をも引き出せない。よって、課題は適度にチャレンジングなものであることが必要な条件とされている。内容の興味・関心度以外に、課題の難易度にも配慮する必要があることが反省点となった。

## 4.2 ジグソー法の実践

2017年前期のシラバスは2016年前期と同じであったので、前半の基礎段階のALの活動もほぼ同様であった。大きく変わった点は、応用段階のALをジグソー法にした点である。ジグソーとは、まずエキスパート（専門家）グループで、グループごとに決められた専門の話題を学習し、その話題を異なる別のジグソーグループに行き、他者に教えるという教え合いの技法である。ジグソーグループでは、全員違う話題を専門にしている学生同士で構成され、学生一人ひとりが、同じ授業を履修している仲間に、ある内容を教えられるまでに完全に習得する責任感を育成することに役立つものである（安永監訳 2015：p.128）。日本語教育では、有田（2004）が日本語教員養成入門科目におけるジグソー法を試みた。その理由は、ボランティア活動に従事する社会人、目的・興味が異なる日本人学生や外国人留学生と多種多様な履修者であったためだが、情意的機能への動機付け、学習内容理解の深化、「責任」意識による学習意欲向上等の効果が観察された（有田 2004：p.96）。筆者の場合も、多様な履修者という点が類似しており、その学習法における効果も期待されるため、このジグソー法を試みることにした。

### (1) 基礎段階と応用段階のAL活動

2017年前期の基礎段階でのAL活動は、ほぼ2016年度前期と同様であったが、反省点を改善し、個々の学生の責任が曖昧にならないようバズ・グループの活動をなくし、ペアワークやシンク・ペア・シェアを増やした。応用段階でのAL活動は、履修者が前年度より少なく42名であったので、エキスパートグループとジグソーグループが同じ人数ではないが、調整しながらジグソー法を試みることにした。

題材は、滝浦真人・大橋理枝著『日本語コミュニケーション』（2015年）の中の6つの章を使用し、各自の希望を聞いた上で、1グループ6～7名のエキスパートグループ、ジグソーグループを編成した。詳細は表5の通りである。

### (2) 振り返りからの考察

今回学生の振り返りから、「おもしろい・楽しい」、「多様性・異文化理解」、「効率性」、「深い学習」などの学力向上に繋がるコメントや多様な他者との協力的な活動ができた喜び・おもしろさが報告された（早野 2018）。「深い学習」のコメントには、「発表の準備をする事で知識が深まった」や「確認テストの問題を作る際、自分たちが学習したことで何を一番伝えたいか、覚えてほしいかを考える時間ができ、意見交換の時間は大切だと感じた」という高次の思考に見合う知識（内容）の獲得ができたことが伺えた。2017年前期は、机や椅子が動かせる教室に変わり、グループ学習でお互いが向かい合って話し合えるように改善できたので、話し合いも活性化した。基本的なことではあるが、AL活動において、向かい合って話し合える教室環境というのは非常に重要であることがわかった。

問題となったのは、難易度や発表者の欠席である。難易度の方は、「留学生には、少し難しすぎたのではないか。」という日本人学生の内容に関するコメントや、「私にとっては、こ

表5 2017年前期のジグソー法I

	ジグソー法1
内 容	日本語コミュニケーション
文 献	『日本語とコミュニケーション』第4・10・11・13・14・15章 滝浦真人・大橋理枝（2015）放送大学教育振興会
題 材	①あいさつのコミュニケーション（pp.53-68） ②スピーチのコミュニケーション（pp.145-158） ③比喩とコミュニケーション（pp.159-173.） ④公共圏のコミュニケーション —禁止を手がかりに—（pp.191-207） ⑤異文化間のコミュニケーション（pp.208-221） ⑥日本語とコミュニケーション —日本のいま・これから—（pp.222-236）
時 間	300分（30+90分×3）
人 数	留学生15名 日本人学生27名 計42名
手 段	レジュメ
手 順	1. 手順説明・エキスパートグループで資料の読解 2. エキスパートグループでの話し合い 3. エキスパートグループでレジュメ作成 4. エキスパートグループで確認テスト作成 5. エキスパートグループで発表の練習 6. ジグソーグループで発表（20分×6名）・評価 7. 確認テスト（60分）
長 所	・題材は決まっているので広がりすぎず、バランスが取れている。 ・読解資料の量がほぼ同じなので、グループ学習の進度に差は生じにくい。 ・題材は、与えられた6つからメンバーと話し合った上で選べる。 ・一人で教える立場を経験でき、必ず発表できる。
短 所	・6つの題材は、自分で挙げることはできない。 ・1グループが6～7名で若干多い。

の形式はちょっと難しい。特に日本語での発表は大変。発表の評価も難しい。単語の勉強が十分足りない。」という留学生からの形式や活動の遂行力に関するコメントも見られた。内容の難易度に関しては、2016年前期の反省から適度にチャレンジングなものになるよう配慮したのだが、日本語の習得度の違いから読解や発表に苦しんだ学生もいたようだ。実際、「内容を理解して発表しているというよりは、他の人に作ってもらったレジュメをただ読み上げるだけだった」という指摘を受けた留学生もいた。グループのメンバーもフォローしようと努めていたようだったが、授業時間内では時間が足りなかったようだ。このような場合、授業時間外の学習をグループでどう進めるか、また日本語の習得度に差がある学生にどう対応するかが課題となった。また、ジグソー法の形式に関しても、初めてで理解するのに時間がかかったり、発表のプレッシャーを感じたりした留学生も1～2名いた。発表者が欠席した問題点に関しては、他のグループに聞きに行くことで乗り切ったが、教室内がパタつき、メンバーに迷惑をかけたことは否めなかった。

### 4.3 ジグソー法とグループ・インベスティゲーションの折衷法の実践

2017年後期のシラバスは、敬語に絞ったコミュニケーションであった。ALの活動においては、2017年前期の反省を生かし、コース最後にジグソー法とグループ・インベスティゲーションの折衷法を実施した。

#### (1) 基礎段階と応用段階のAL活動

2017年後期は、シラバスが敬語中心の内容になっているため、前期とは内容が変わったが、基礎段階のALの活動はこれまでと同様に行った。2017年前期と異なる点は、応用段階で、ジグソー法を2回行ったことと、2回目のジグソー法では、グループ独自の発展的な調査・研究を課したことである。1回目は、初めて体験する学生もいるので、ジグソー法を理解し慣れるためのミニ体験として行う。2回目は、学習の深化を期待し、資料の読解とその内容の教え合いに加え、グループで学んだ内容の中から興味・関心を抱いたことを自分たちで計画し、調査・研究するというジグソー法であった（表6参照）。これは、2016年前期

表6 2017年後期のジグソー法Ⅱ・Ⅲ

	ジグソー法Ⅱ	ジグソー法Ⅲ
内 容	敬語の変化とバリエーション —現在と将来、年代さ、個人差など	敬語は変わる —多言語からの分析
文 献	『敬語再入門』Ⅷ章 pp.174-185 より 菊地康人（2010）講談社	『敬語は変わる—大規模調査からわかる 百年の動き』のコラム①②④⑧⑩より 井上史雄編（2017）大修館書店
題 材	85. 敬語の過去・現在・将来 86. 定着しそうな「ご～される」 87. 「あげる」の美化語化 88. 「お/ご～する」の尊敬語化 89. 「聞き手の目線」に立たない敬語 90. 第三者敬語の減少 (平均文字数 1,150 字)	①「敬語景観」とポライトネス理論 (pp.18-20) ②方言敬語と「お」のつく語 (pp.56-59) ④韓国語の敬語 (pp.108-110.) ⑧20世紀に消滅した中国語の メタファー型敬語体系 (pp.174-176) ⑩英語の敬語 (pp.233-234) (平均文字数 1,400 字)
時 間	90分 (75分+15分)	270分 (90分×3)
人 数	留学生 11名 日本人学生 17名 計 28名	留学生 8名 日本人学生 20名 計 28名
手 段	ポスター	レジュメ
手 順	1. 手順説明・ジグソーグループで役割分担 (15分) 2. エクスパートグループで資料の読解 (10分) 3. エクスパートグループでポスター作成 (10分) 4. エクスパートグループで発表の練習 (10分) 5. ジグソーグループで発表 (5分×6名) 6. エクスパートで確認テスト作成 (15分)	1. 手順説明・エクスパートグループで資料の読解 2. エクスパートグループで発展的な調査・研究の話し合い 3. エクスパートグループでレジュメ作成 4. エクスパートグループで確認テスト作成 5. エクスパートグループで発表の練習 6. ジグソーグループで発表 (10分×5名)・評価
	7. 確認テスト (グループ学習Ⅰ+グループ学習Ⅱ) (60分)	
長 所	・ジグソー法を理解し、慣れることができる。 ・1コマで完結するため、欠席者の心配はない。	・3コマ分使うので、発展的な調査・研究となるグループ学習を計画的に行える。
短 所	・短時間のため、発展的な調査・研究は困難。	・発表日、欠席者の対策が必要。

のグループ・インベスティゲーションと2017年前期のジグソー法の折衷法である。「学生一人ひとりが、同じ授業を履修している仲間に、ある内容を教えられるまでに完全に習得する責任感を育成する」というジグソー法の利点と、「興味・関心を持った研究内容をグループで深く掘り下げる」というグループ・インベスティゲーションの利点を生かしたものとなった。

## (2) 振り返りからの考察

学生によるコメントを総合的に見ると、最も多かったのは「他言語との比較」(30名)に関するもので、次いで「わかった、理解できた」(25名)であった。エキスパートグループで、必ず留学生を含むようグループ形成したことが功を奏したのか、言語や文化によって敬意表現や丁寧さの表し方が異なることがどのジグソーグループでも言及されていた。

また、その互いの言語・文化に対する知識・理解が得られたというコメントが多かった。表6のジグソー法Ⅲの題材に、方言や韓国語、中国語、英語の敬語とあるように、学生が自分の言語・文化において、各々が教える立場となる題材であったことがプラスに働いた。その結果、皆がその違いについて考えることで高次の思考が関わり、発表するという認知プロセスの外化を通して異文化理解もでき、結果、態度や価値観を探究することに繋がった。

他に、説明の仕方やレジュメに関して「分かりやすさ」が言及されていた。留学生は自分の日本語が誤解なく伝わるように、また日本人学生は自分の説明が留学生にも理解してもらえるように、スピードを調節したり、言葉を選んで言い換えたりし、相手を思いやって発表していた。このような配慮が伺えたのは、協働の姿勢を大切にできたという証であろう。他に、理論との関連付けのコメントも見られ、多言語間での比較と同様、高次の思考に関わる学習の深化が観察された。

## 5. ALの改善策の効果や課題

2016年前期から2017年後期まで3回のALを試み、DALの観点から「3. ALの問題点の改善策」で掲げた対策の効果や課題を考察する。

### (1) 知識（内容）と活動の乖離に関する対策

コース前半は、毎回の授業で活動に必要な共通認識と考えられる知識は伝達し、高次の思考に見合う知識（内容）の獲得に関しては、シンク・ペア・シェアやラウンド・ロビンを利用することによって、理解の確認ができた。これらは、数ある基礎段階のALの中でも、必ず一人ずつ全員が発言できる活動であるため、確実に一人ひとりの理解の確認（内化）とその発言（外化）が可能となったと推察できる。松下（2015）は、「ディープ・アクティブラーニングでは、内化と外化をどう組み合わせるかが課題となる」とし、「内化と外化の関係は、内化から下化へという一方向的なものではない。いったん内化された知識は、問題解決のために使ったり人に話したり書いたりするなどの外化の活動を通じて再構築され、より深い理解になっていく（内化が深まる）」と述べている（p.9）。今回のコース後半には、ジグソー法やグループ・インベスティゲーションなどのALの応用活動を行ったが、高次の思考や読む・議論する・発表する活動に関わったことで、基礎段階から一歩進んだ内化と外化を繰り返す、基礎段階で得た知識がさらに再構築されたのではないかと推察される。ALを深化させるためには、複数の多彩なALによる連続的な活動のデザインが必要であることがわかった。

## (2) 能動的学習をめざす授業のもたらす受動性に関する対策

授業における受動性に関しては、応用段階の活動で、ジグソー法やグループ・インベスティゲーション、あるいはその折衷法などで、学生の興味・関心に基づくテーマを選べるようにすることで、自らの意思による活動への参加が可能にできた。ジグソー法とグループ・インベスティゲーションの折衷法では、準備された題材から発展した独自の研究テーマを選び、今の構成メンバーでしか教え合うことができない互いの言語・文化間の貴重な学習もできた。学生自身が選ぶ内容の興味・好奇心は、活動の構造化による受動性に勝るものであった。内容は重視されるべきなのだ。しかし、＜内的活動における能動性＞に関しては、学生の振り返りのコメントからうかがい知ることができないものもあり、その分析方法に課題が残った。さらに、能動的に学習を進めるが故に、授業時間外のグループ学習をいつ、どのように取るかという課題も生まれた。学部学科の異なる学生同士が時間を合わせることは困難なため、役割分担をして個々で準備をする方法をとるグループが多かった。今後は、協働的かつ効率的な授業時間外の学習方法を考えていく必要がある。

また、グループ活動が故に、個々の学生の責任が曖昧になるという点も、ラウンド・ロビンを授業の初めに利用することで意見交換をする習慣を身に付けることができた。2016年前期の基礎活動の段階では、固定された机やいすの教室環境の問題で話し合う体勢が整えられず、話し合いが活性化しないグループが見られたり、形態に関する否定的な意見も出たりした。しかし、2017年前期、話し合える教室に変更すると、グループの話し合いも活性化し、グループ内からの気づきや学びのコメントが増えた。活動の難しさをコメントする学生はいても、形態に関して否定的な意見は述べられておらず、むしろ、その難しさを学習動機に変え、肯定的な意見を述べる学生が多く見られた。安永・須藤(2014)は、協同学習においてメンバー同士の心理的距離を近づける話し合いの基本的スキルに、傾聴とミラーリングがあると言う。傾聴とは、グループのメンバーが体を発言者に向け、発言者の目を見ながら、食い入るように、一言も聞き漏らさないという態度で集中して聞くことを言い、ミラーリングとは、前の発言者を受け、次に発言する者がすぐに自分の意見を述べるのではなく、前の発言者の発言内容を復唱することを言う。意図的に傾聴とミラーリングを繰り返すと、仲間の間に基本的な信頼関係が醸し出され、お互いを尊敬できるようになる効果があると言う(pp.72-74)。この傾斜とミラーリングができ、仲間と信頼関係を築けているかが活動の成功の鍵となるのであろう。基本的な話し合いの技法には、協働学習における基本的姿勢を築くことが重要であるのだ。よって、この姿勢が定着しないうちは、バズ・グループのような、話さない学生が出てしまう活動は避けた方がよいであろう。

## (3) 学習スタイルの多様性への対応に関する対策

学習スタイルの多様性に関しては、種類の異なる複数のALの技法を基礎的なものから応用的なものへとデザインすることで無理なく移行できた。人数も徐々に増やし、段階的に複数のALを導入したため、ALの学習スタイルに不慣れな学生も参加しやすかったようだ。応用段階に行ったジグソー法に関しても、2017年前期にその活動の複雑さから「難しい」というコメントも受けたが、同年後期に、ミニ体験のジグソー法を取り入れることで、活動に対する理解と練習ができ、2回目が比較的スムーズに実施できた。ここで、重視しなければならないのは、傾斜とミラーリングである。この基本的姿勢が築けていなければ、応用段

階の活動も「他人に作ってもらったレジュメをただ読み上げるだけ」になってしまい、深い学習にならない。仲間との信頼関係の構築が、内容理解の確認、レジュメ作成、発表の練習に丁寧さをもたらし、深い学習に繋がる。ALの学習スタイルに不慣れな学生にも、信頼関係を構築することで、意識の変容がみられた。「自分が理解して仲間に伝えたい」「仲間にも理解してもらいたい」との振り返りのコメントがあり、教室の雰囲気からも強い仲間意識が感じられた。

また、最後の個々のレポートのテーマは授業内容に関するものであれば自由であったが、グループ学習のテーマを選んだものが大半であった。文章表現力の個人差はあるものの、ジグソー法のエキスパートグループでの学習が、レポートのテーマの決定に影響を与えたと言える。最後に、個々のレポートの発表の場も欲しかったという意見も出て、仲間と情報を共有することの有益さを学んだ学生もいた。

## 6. おわりに

今回、ジグソー法とグループ・インベスティゲーションの折衷法によって、DALの実践を試みた。これは、学生らの興味・関心のある内容を重視し、その内容を選べるようにすることによって、自らの意思による活動への参加を可能とした。また、知識（内容）の獲得のために、シンク・ペア・シェアやラウンド・ロビン、ジグソー法などの個々の学生の責任が曖昧にならないAL活動を選び、内化と外化が形を変えながら繰り返し行われるよう、複数を組み合わせ実施していった。その際、傾斜とミラーリングによって、仲間との信頼関係を構築していくことを大切にしなければならないことが留意点として挙げられた。その信頼関係の構築が、応用段階でのALの活動における学習の深化にプラスとなるからだ。つまり、DALには、重視した内容、内化と外化を繰り返せる複数の組み合わせによるAL活動、仲間と構築する信頼関係の3点が重要であることが分かった。

本稿で、筆者はALの〈内的活動における能動性〉、また学習の深化というものを、学生と筆者の振り返りから質的に考察してきた。これは目に見えないものであるが故に、それを観察、分析することが困難であった。それを可視化するためには、学生による振り返りのコメントに加え、フォローアップインタビューを行うなどの追求が必要であろう。さらに、授業時間外のグループ学習をどう取るかも課題となった。今後は、考察対象の見えないものをどう可視化していくか、また、よりディープなALを進めるための授業外学習はどうすべきか、引き続き研究していきたい。

### <謝辞>

本稿は、2016年前期「日本語コミュニケーションA」と2017年前期「日本語コミュニケーションA」、そして、2017年後期「日本語コミュニケーションB」の協働学習の実践を報告するものであるが、受講者である留学生や日本人学生の協力的な参加なくしては実現できないものであった。この研究に同意し、参加・協力してくれた受講者に心から感謝の意を表したい。

<註>

- 1 本論文で用いる「協働」とは、館岡（2005）の「互いに協力して何かを創り上げる創造的な活動」とし、市嶋（2005）が協働学習のプロセスで発見した学習者間の「接点」と「固有性」を重視する視点を支持するものとする。

<引用文献>

- 有田佳代子（2004）「日本語教員養成入門科目におけるジグソー学習法の試み」『日本語教育』123号，96-105.
- 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」『言語文化教育研究』3，41-59.
- ヴィゴツキー，L. S.（1970）『精神発達の理論』柴田義松訳 明治図書.
- 岡崎眸（2002）「第4章 内容重視の日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』細川英雄編 凡人社 49-66.
- 館岡洋子（2005）『ひとりて読むことからピアラーニングへ』東海大学出版会.
- 早野香代（2017）「大学における敬語のニーズ－日本人学生と留学生のレディネス分析からの考察－」『三重大学高等教育研究』第23号，1-13.
- 早野香代（2018）「日本語のコミュニケーション力向上を図るジグソー法の試み－留学生と日本人学生の協働学習から－」『人文叢論』第35号，27-41.
- 松下佳代（2015）「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」『ディープ・アクティブラーニング大学授業を深化させるために』序章，松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著 勁草書房 1-27.
- 溝上慎一（2015）「アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』第1章，松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著 勁草書房 31-51.
- 安永悟・須藤文（2014）『LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版
- Barkley, E. F., Cross, K., P., & Major, C., H. (2005) *Collaborative Learning Techniques A Handbook for College Faculty*. NJ: John Wiley & Sons. 安永悟監訳（2009）『協同学習の技法－大学教育の手引き－』ナカニシヤ出版.
- Bonwell, C.C., & Eison, J.A. (1991) *Active Learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No.1.
- Wiggings, G. & McTighe, J. (2005) *Understanding by design* (Expanded 2<sup>nd</sup> ed.) Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計－「逆向き設計」の理論と方法』(2012) 日本標準.