

## 〈教育実践研究〉

## 共修クラスでのケース学習の試み

## —ピア・ラーニング授業への緩やかな導入のデザイン—

池田玲子・大島いずみ

## A Trial of Case Based Learning in Mixed-Cultural Classes

## -Design for Gradual Introduction to Peer Learning-

IKEDA Reiko, OSHIMA Izumi

キーワード： 共修クラス, 協働学習, ピア・ラーニング, ケース学習, 緩やかな導入

Key Words: mixed-cultural classes, collaborative learning, peer learning, case based learning, gradual introduction

## 1. はじめに

近年, グローバル化と IT の急速な発展による世界規模のパラダイムシフトを背景とし, 予測困難な社会を生き抜く人材育成の教育にもパラダイムシフトが迫られることになった。我が国の教育については「国民一人一人の主体性と協調性が要請される成熟社会の教育」とした上で, その参考指針(中央審議会答申 H24)に「答えのない問題に解を見出していくための批判的, 合理的な思考力」や「総合的かつ継続的な学修経験に基づく創造力と構想力」の文言が示されている。

こうした中, 文部科学省から日本国内の教育現場に向けて「アクティブラーニング」が示されたのは 2012 年のことだった。「アクティブラーニング」は, 現在では大学教育にとどまらず, 高校, 中学, 小学校教育へも推進されている。「アクティブラーニング」は, 文部科学省が大学教育の改革のための指針とした教育用語の一つである。溝上(2016)の定義では「一方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, 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を伴う。」(2016:7)とある。主体的な学習態度と深い思考, その表現(外化)を求める学習であり, 思考力・判断力・表現力等の育成の重要性が示された用語であると解釈できる。こうした能力は, もはや知識伝達型教育などでは達成できない。他者との学び合いによる協働的な問題発見・解決の経験を通じてこそ磨かれるものであろう。つまり, 個の成長はもとより, 現実社会を他者と共に協働で取り組むための能力育成のための教育方法を見出すことが教育全体における喫緊の課題だといえる。

このように, 我が国の教育に「アクティブラーニング」が打ち出されたことで, 従来からある「協同学習」, 「協働学習」, 「ピア・ラーニング」, 「問題解決型学習」, 「プロジェクトワーク」などの学習者主体の教育を意味するいくつかの教育用語が再び注目されることになる。しかし, 教育現場ではこれらがアクティブラーニングと類似した意味をもつ用語であるために, 多くの現場教師たちはその意味の違いや定義の違いに戸惑うことにもなる。そして, この新しい用語に対し, 迫られている教育改革のための具体的な教育方法を求めてしまうことになる。仮にアクティブラーニングが単に従来からあった類似の用語を包括する意味であるという理解が

できたとしても、なお、現場教師たちにとっては、自分自身に経験のない新たな教育実践の具体案が見いだせないことへの焦りや困惑は払拭できないであろう。今の教育実践をどう変えるべきなのか、これから自分が新たに取り組むべき実践とは具体的にどのようなものなのかの回答探しに焦るがゆえに、これらの用語に翻弄されてしまう現象が起きてしまうのではないか。だからこそ、実践者はまずはアクティブラーニングやピア・ラーニングは新たな教育方法を無限に生み出すことができる教育概念であることを理解し、この概念に基づいた具体的な実践方法の考案に急ぎ取り組むべきである。

実際、日本語教育では、すでに90年代にピア・ラーニング（協働学習）の概念に基づく具体的な授業方法として、作文のピア・レスポンス（池田1998）、ピア・リーディング（舘岡2001）、対話活動によるピア内省（金2006）、発音教育のピア・モニタリング（房2010）などが提案され、多様な教室での実践事例や実践研究が報告されてきた。さらに、近年では、ビジネス日本語教育にピア・ラーニングの具体的な授業方法として「ケース学習」が提案された。こうした多様性を特徴とする日本語教育の教室実践では、これらの授業方法は何々メソッドと言われるほどに定型化されたものではなく、個々の授業実践の上で対象となる学習者、教室環境など様々な条件を常に考慮しながら柔軟な授業デザインをするための原型モデルだといえる。実際、「ピア・レスポンス」や「ピア・リーディング」などは、自由度の高いしかも具体的な授業をデザインしていくための学習方法モデルである。

そこで本実践研究では、大学でのグローバル人材育成を目指す教育実践の新たな試みとして、日本語教育のピア・ラーニングの授業方法の一つである「ケース学習」を日本人学生と留学生が対等な立場で学び合う「共修クラス」で採用することの可能性について探ることにした。以下では、まず、2章で日本語教育の協働学習を教室で実現するための教育概念である「ピア・ラーニング」について整理し、近年、ビジネス日本語コミュニケーション教育分野に提案された「ケース学習」を紹介する。3章では、これまでの共修クラスを対象とした先行研究を概観した上で、共修クラスの特徴と大学教育での位置づけを明確にする。4章では、本実践のコースデザインと授業デザインを報告し、5章では、本授業実践の際の具体的なコースデザインと授業デザインについて報告する。

## 2. ピア・ラーニング（協働学習）としてのケース学習

### 2. 1 日本語教育のピア・ラーニング

日本語教育では、90年代後半に技能学習の方法として作文の「ピア・レスポンス」、読解の「ピア・リーディング」が提案されて以来、現在まで様々な実践事例や実践研究が国内外で報告されてきた<sup>1</sup>。協働学習は、学校の授業はもとより、企業研修、教師研修、地域活動、その他の特定活動などあらゆる学びの場において実現可能である。そのため、話題を焦点化するために、便宜上、学校の教室という空間での協働学習の場合には「ピア・ラーニング」と呼ぶことにした（池田・舘岡2007）。

日本語教育のピア・ラーニング（協働学習）は、協働の5つの概念要素として「対等」「対話」「プロセス」「創造」「互恵性」が提示されている（池田・舘岡2007）。学習者を授業の主体、教師を学習の支援者として位置付けるピア・ラーニングでは、学習者同士の学び合いが授業の核となり、その活動手段は対話である。これはピア・ラーニングが協働の5つの概念要素をもつ学習の具現化だからである。

第一の要素である「対等」とは、学びの場において、学び手同士の関係の位置づけを意味している。つまり、学び手同士は各自が異なる情報をもつ存在であることから互いに「対等」であるという見方である。第二の「対話」は、学び合いの方法を意味する概念とされる。異なる学び手同士は、他者からは見えない考えや思いを外化する必要がある。しかも、この対話は一度限りの行為ではなく、プロセスを必要とする。この「プロセス」が第三の要素となっている。この「対話のプロセス」を通してこそ徐々に相手と自分自身も見えてきて、可視化された知識情報が共有され、第四の要素である学び手同士による「創造」が生み出される。互いが共有する「プロセス」、そして、両者による対話のプロセスから生み出される「創造」は、学び手それぞれにとって意味をなす価値のあるものとなる。これが第五の要素「互恵性」を意味している。本実践ではピア・ラーニング授業をこの五つの概念をもとにコースデザインと授業デザインを行うことにした。

## 2. 2 日本語ビジネス教育のための「ケース学習」

「ケース学習」とは、ピア・ラーニング（協働学習：池田・館岡 2007）の概念に基づき日本語教育のビジネス日本語教育に提案された対話型学習方法である（近藤 2010, 池田 2015）。この学習方法そのものの原型は、現在も国内外の MBA コースで多く採用されている「ケースメソッド」（石田他 2007, 高木他 2010）であるが、第二言語教育としての日本語授業での実践のために修正を加え、新たに「ケース学習」として考案された。この修正では、日本語教育に 1990 年代から採用されている「対話的問題提起学習」（岡崎・西川 1993）が参考とされた。ケースメソッドからの主な修正点は、言語教育用にケース教材をコンパクトにしたこと、対話活動の支援として対話のステップを促進させるための設問を複数設定したこと、学習者主体の授業のまとめ（他者・自己評価）として「内省活動」を新たに設定したことなどである（表 1）。

表 1 経営学のケースメソッドと日本語教育のケース学習

ケースメソッド	ケース学習
<b>【開発分野と応用展開】</b> MBA コースで開発 →開発教育, 食品安全管理, 海洋政策, 公衆衛生 他	<b>【開発分野と応用展開】</b> 日本語教育で開発 →企業研修, 大学の国際教育
<b>【ケース教材】</b> 量：10～30 ページ 添付資料：多くの資料添付もある 事前課題：設問（1～2）に対する自分の意見を述べたレポート（量は無制限）	<b>【ケース教材】</b> 量：1～2 ページ 添付資料：ケースの背景説明資料（短い） 事前課題：ワークシート中の 4～6 設問（対話ステップ）への自分の意見メモ
<b>【授業形態】</b> 10 名程度のグループディスカッション 全体討論（50～100 名程度）	<b>【授業形態】</b> 2～5 名小グループディスカッション 全体討論（10～20 名程度） ★内省活動：グループ内省 個人内省（内省シート記入）

日本語教育の「ケース学習」の提案の背景には、日本社会の外国人雇用の現場で多く起きている異文化衝突

の問題がある。「ケース学習」は、現実起きた衝突事例（ケース）をもとに学習者同士の討論活動を通じて、自分自身の文化性や価値観に気づき、他者の異なる文化や価値観を理解し、他者と協働して問題解決を行う学習活動である。ここで扱うケース教材は、現実の出来事をもとに汎用性のある教材として作成されたものである。ケース学習では、こうしたケースに描かれた状況を批判的（多面的）に捉えるために、他者との対話を手段として問題解決プロセスを擬似体験する中で、自分自身の価値観に気づき、自分とは異なる他者の価値観を理解し、両者が協働して新たな価値創造を目指す学習である。

日本語教育のケース学習はビジネス日本語教育に提案されたものであるが、日本語教育には 90 年代からこうした異文化の問題について対話活動で学び合う学習方法があった。教室の学習者（留学生や外国人）が自分自身の身の回りの問題を自ら問題提起し、それについてクラスの仲間と話し合いを通じて解決策を見出す「対話的問題提起学習」という活動である。この活動では、学習者自身の日常生活上の異文化間衝突場面が多く提起される（岡崎・西川 1993, 岡崎 2001, 池田 2008）。

本実践では、入学間もない学部 1 年次の留学生と日本人学生を対象とした共修クラスであったことから、ビジネス場面を扱ったケース教材によるのではなく、「対話的問題提起学習」が扱ってきた大学生活での異文化衝突場面のケース教材を使用することにした<sup>2</sup>。

### 3. 留学生と日本人学生の共修クラス

大学での日本語教育は、従来は留学生のみを対象とした教室環境の中で、留学生のために用意される授業として日本語や日本文化関連の内容を扱うものであった。現在でも、多くの日本語教育はこうした留学生のみを対象とした教室で実践されている。

一方、近年、日本語や日本文化を一方的に留学生に教え込む従来の日本語教育では、グローバル社会での多文化共生につながる教育とはいえないという批判から、異文化理解や日本社会・文化に関する授業を、共生する両者（留学生・日本人学生）を対象とした共修授業として実践する例が増えている。例えば、「多文化クラス」「共修クラス」「日本事情グローバル」といった科目名での教室実践の報告が見られる（池田 2015, 岡田・中村 2016, 足立・池田 2017）。池田（2008）では、大学コミュニティの多文化共生を目指した授業実践として「対話的問題提起学習」の実践を報告した。この教室では、学生が自身の生活を自分とは異なる文化背景の他者との関わり合いのプロセスに置き、そこに各人の課題遂行のための学びを進めるものである。学習者自らが学び合いを通じて自己のアイデンティティを確立し、再構成していくことが目指されていた（池田 2008: 61）。他にも、学びの場を学外に設けた地域住民との共修の実践も報告されている（島崎 2018）。こうした共修授業では、学習者双方にこれまでとは違った新たな気づきや価値観が見出された事実や学習者双方に共にもたらされる学びの喜びがあったことが報告されている。

しかし、一方では共修クラスにおいて両者が協働することの目的意識の共有不足や、学び手各自の共修の意義の理解不足の課題が残されている。これは、実践者が授業のデザイン段階において、当該実践に向けての学習観や教育理念を明確にしないことが要因となっているのではないか。あるいは、教師と学習者の間で理念の共有化を確認しつつ授業を進めていかなかったことに原因があったのではないか。では、留学生と日本人学生が共に学ぶ共修授業は、どのような教育概念に基づくべきか、どのような方法で教師と学習者との共通理解をはかりながら授業実現が可能なのか。

そこで、本実践では、今後のグローバル社会に生きるグローバル人材の育成のための教育として、「協働」の概念にもとづく「ピア・ラーニング（協働学習）」授業のコースデザインと授業デザインの実際に取り組むことにした。異文化背景の者同士が共に学び合う中で、教師と学習者同士が学びのプロセスを共有し、各自が自己の文化性、価値観を自覚し、他者との違いに気づくことから、持続的発展的なかたちで共生していくための多

文化協働力を育成していくことを目指す授業とした。

#### 4. コースデザインと授業デザイン

本授業実践は、学部留学生と日本語パートナー（日本人ボランティア学生）を対象としたものであるが、カリキュラムの中に位置づく正規の日本語授業ではなく、補講授業として位置づけた上で実施した。

##### 4. 1 授業のねらい

本授業のねらいは、今後のグローバル社会において異文化背景の者同士が協働的に持続可能かつ発展的な共生社会の構成員として生きていく上で必要となる「多文化協働力」の育成にあった。そのために、協働の概念に基づくピア・ラーニング授業をデザインした。この授業では、学部留学生と日本人学生が「対等」な立場で、「対話」の「プロセス」を重ねる中で、互いを理解し合い、情報を共有した上で「創造」部分を作り出す。それが各自にとって意味のある、価値のある学びの成果として得られる（互恵性）ことを目指した。

##### 4. 2 参加学生

本授業に参加したメンバーは以下のとおりである。この授業に参加した日本人学生は、国際交流センターがこれまで長く実施してきた「日本語パートナー制度」に登録した日本人学生である。しかし、本授業では、日本語パートナー学生は通常のように留学生のサポートの役割ではなく、留学生と対等な立場の学び手としてクラスに参加することになった。クラス編成については、6名の留学生の所属が異なっていたため、全員が出席可能な時間の確保ができず、留学生も日本人学生も3名ずつが2つのクラスに分かれ、教師が同じ授業を1週に2回実施することになった。実際の授業実践は筆者の一人である大島が担当した。

表2 2つのクラスに参加した学生

Aクラスメンバー	Bクラスメンバー
○学部留学生 3名 マレーシア/地域学部1年 モンゴル /地域学部1年 中国 /地域学部1年  日本語レベル：N2～N1レベル	○学部留学生 3名 マレーシア/工学部1年 マレーシア/工学部1年 マレーシア/工学部1年  日本語レベル：N2レベル
○日本人学生 3名	○日本人学生 3名

上の表2に示したように、2つのクラスとも日本人学生はもとより、留学生全員がアジアの教育を受けてきた学習者であり、学び合いのピア・ラーニング授業の経験のないメンバーであった。池田・館岡（2007）では、教師主導の教育経験を背景にもつアジアの学習者にとっては、ピア・ラーニング授業への参加は、初期段階で戸惑いや抵抗があることが懸念されるため、コースデザインや授業デザインの際には「緩やかな導入」の工夫が必要であるとした。本実践でも学習者の教育背景を考慮し、コースデザイン、授業デザインにおいてはこうした「緩やかな導入」を検討することになった。

##### 4. 3 共修クラスのためのコースデザイン

本実践では、協働学習の概念に基づくピア・ラーニング授業を半期15回の授業としてコースデザインを行った（表3）。本実践に参加した学生全員がピア・ラーニングの授業経験がなかったため、初回では教師からケース学習の方法と参加態度について丁寧に説明を行った。その後、「自己開示のアクティビティ」で、ペアでの

自己紹介活動を通じて互いのことを知る時間を十分に設定し、クラスの中での意見が言いやすい雰囲気づくりに努めた。しかしながら、学生たちに2回目から急に経験のない学習活動を強制するにはまだ無理があると考えたため、初回の説明だけでなく、毎回の授業の導入部分では雰囲気づくりを第一に配慮しながら授業を進めていった。また、学習活動を実施する際にも、教師の介入度を意図的に調整した。さらに、授業で使用するケース教材の選択の際にも、異文化衝突場面の複雑さや読解の文章レベルなどを考慮した上での提示順とした。

表3 共修クラスのコースデザイン

回	授業日	授業内容		
1	4/16	参加型授業方法についての説明 自己開示のための活動	第一段階	
2	4/23	ケース1：歩いている時、だれかと手をつなぎますか？		
3	5/2	ケース2：とても残念でした		
4	5/7	ケース3：国際化しようとしているのでは？		
5	5/14	ケース4：お土産はうれしくなかったの？		
6	5/21	ケース5：先輩のためのパーティーだったのに		
7	5/28	ケース6：どうして私たちはリビングなのですか？	第二段階	
		ケース7：先生は私に電話をくれなかったのに		
8	6/4	ケース6・7の発表		
9	6/18	ケース8：パソコンを使いますか？		
		ケース9：私を無視しないで		
10	6/25	ケース8・9の発表		
11	7/2	オリジナルケース作成（関係図を描きながら内容確認）	第三段階	
12	7/9	オリジナルケース作成（ケース文と問い作成）		
13	7/17	オリジナルケースの発表準備		
14	7/23	オリジナルケースの発表		
15	7/30	前期授業のふり返り		

学生たちがケース学習に慣れるまでの数回を基礎段階（第一段階）とし、教師が教材を作成し、表4【基本パターン】の授業デザインの流れに沿って授業の進行、板書などの役割を担った。毎回の授業では、留学生と日本人学生の混合ペアでディスカッション活動を設定したが、7回目の授業からは第二段階とし、3人の混合グループに編成を変え、ケースの選択や板書、全体ディスカッションの進行など徐々に学生の主体的参加を増やしていった（表5【発展パターン1】）。最終段階では教材作成からディスカッションの進行までを学生たち自らが運営するようにデザインした（表6【発展パターン2】）。

コースの最終日には「前期授業のふり返り」として、グループでこれまでの全ての授業について口頭でのふり返りをした後、各自にまとめシート（資料4参照）にコース全体の授業についてのふり返りを記入させた。

#### 4. 4 共修クラスの授業デザイン

本授業で実施したケース学習授業は、「読解（ケース読解）」「ディスカッション（グループディスカッション）」「ミニプレゼンテーション（全体報告会）」「小作文（ケースライティング）」といった複数の技能学習を複合した総合型日本語授業でもあった。本授業の第1回～第10回までに使用したケース教材は、筆者（池田）が前任教で実施していた「対話的問題提起学習」の授業の中で（池田2008）、留学生が問題提起した（実際に

遭遇した) 異文化衝突場面をケース教材化したものである(資料1参照)。

毎回の授業展開については、近藤・金・池田(2015)に示されたケース学習の授業デザインモデルを参考に、以下のような授業デザインを行った。

授業始めにはアイスブレイキングを行い、次に、学生たちが書いた内省シートの記述をもとに前回のフィードバックを行った。毎回の授業の終わり15分程度には本日の授業について全員に内省シートを記入させた。

**表4 :【基本パターン】: 1ケースを1コマで扱う (2~6回まで)**

<ul style="list-style-type: none"> <li>① アイスブレイキング (10分)</li> <li>② 前回のフィードバック (5分)</li> <li>③ 各自がケースを黙読し,問いに沿ってメモを作る (10分)</li> <li>④ 全体でケースを音読し,内容を確認しながらホワイトボードに関係図を示す (10分)</li> <li>⑤ ペアディスカッション (20分)</li> <li>⑥ 全体ディスカッション (20分)</li> <li>⑦ 内省シート記入 (15分)</li> </ul>
---

**表5 :【発展パターン1】: 2ケースから選択したケースを扱う (7~10回)**

<p>&lt;1コマ目&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①2つのケースから各自1つのケースを選ぶ。同じケースを選んだ3人で混合グループを作り,各自で黙読する</li> <li>②グループごとに内容を確認しながらホワイトボードに関係図を示す</li> <li>③グループごとに問いを作成し,各自メモを作る</li> <li>④グループディスカッション</li> </ul> <p>&lt;2コマ目&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⑤他グループのケースを読んでメモを作る</li> <li>⑥グループ発表と全体ディスカッション</li> </ul>
--

**表6【発展パターン2】: ケースライティング学習**

<p>&lt;1コマ目&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①各自が体験したオリジナルエピソードをシート(資料3参照)に記入する</li> <li>②エピソードをグループで共有し,ケース教材として適切なものを1つ選ぶ</li> </ul> <p>&lt;2コマ目&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>③選んだエピソードについて当事者が説明し,他のメンバーが関係図を作成する</li> <li>④関係図を見ながら,ケース文を書いて教師に提出し,教師がケース教材化する</li> </ul> <p>&lt;3コマ目&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⑤グループごとに問いを作成し,各自メモを作る</li> <li>⑥グループディスカッション</li> </ul> <p>&lt;4コマ目&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⑦他グループのケースを読み,各自メモを作る</li> <li>⑧グループ発表の後,全体ディスカッション</li> </ul>
---

## 5. 実践報告

本章では、アジア系の学習者を対象とした緩やかな導入によるピア・ラーニング授業をケース学習により行った実践の中で設定した学習活動を具体的に取り上げ、その活動を設定したことの目的やねらいと実際の活動の様子についても少し加えながら報告する。

以下、通常の授業展開順に設定した「アイスブレイキング」、「前回授業のフィードバック」、本活動での「ケース読解」、「グループディスカッション」、「全体討論」、活動後の「内省活動」について報告する。

なお、本実践報告に記載する学生たち個人の学習活動内での発言、内省シートの記述、教室での撮影記録を本報告に使用することについては、あらかじめ学生各自から許可を得ている。

### 5. 1 導入活動

#### 5. 1. 1 アイスブレイキング

毎回の授業の最初には、アイスブレイキングの活動を設定した。ここでは教師からごく簡単なお題を提示し、ペアで話す時間とした。「お口のウォーミングアップ」と称し、学生たちの授業参加への緊張感を和らげ、本活動での積極的な発言を引き出す準備とすることがねらいだった。留学生と日本人学生の混合ペアを作り、本日のお題について3分間の時間を区切りながら次々ペアを替えて話していく活動とした。3回目の相手がその日のペアとなるようにした。実際にコース中に教師が提示したお題は、以下のようなものである。

週末したことについて／日本で旅行するならどこ？／GW にしたこと／日本のおみやげを買うなら何？／今までで一番嬉しかったプレゼントは？／最近のニュース／初めての異文化体験／自分を動物に例えると？／過去にもどるならいつがいい？／将来の夢／今 100 万円もらったらどうするか？／自分にとっての宝物は何か／自分を漢字一字で表すと？

池田・館岡（2007）では、日本語ピア・ラーニング授業をデザインする際、学習者がこれまで参加型・相互交流型のピア活動に馴染みがあるかどうかは重要な点だとした。経験のない多くのアジアの学生にとって、いきなりケース教材に関する議論を求めることは、学習参加に高い負荷をかけることになり、結果、活発な発言を引き出すことが困難になってしまう。本実践の対象者の場合も、まずは最初に気楽に話すことができる話題を扱うことで、学生たちが活動に徐々に慣れるようにする工夫が必要だった。具体的にはアイスブレイキングに十分な時間を配分することや前回授業で学生たちが書いた内省シートへのフィードバックについても丁寧に実施してきた。

実際、アイスブレイキングの短い時間の中ですら、一人目のペアとは話が続かないが二人目三人目とペアを替えるにつれ、互いの発言が増えてそれぞれの表情が明るくなる様子が見られた。この活動によって、その後の本活動でもクラス全体の雰囲気が和やかになっていくことが感じられる授業が多くあった。



アイスブレイキングの様子

## 5. 1. 2 前回の授業についてのフィードバック

前回の授業の終わりに各自が記入した「内省シート」(資料2参照)のコメントを、本活動の前に教師がクラス全員の前で読み上げるというかたちでフィードバックを行う時間を設けた。これは、前回の授業を全体で共有することで、本日の授業への参加意欲を促進させる意図があった。ここで共有した項目は、学生が内省シートに記述した「質問や疑問」、「気づきや学び」、「授業の感想」などである。

ケース学習後の内省では、留学生から日本の文化や習慣についてのさらなる質問や疑問も出ることがあり、その場や次回の授業のフィードバックの際には、教師コメントだけでなく、日本人学生に回答を求めることもあった。また、コースの早い段階から、本実践がねらいとした対話活動を通じた新たな気づき、価値観の違いへの気づき、学び合いの中で協働して問題解決をすることの意味に関するコメントも見られたので全体で共有するようにした。

- 例1) 留学生 「固定観念に縛られて、考え方が狭い」  
「自分の思いを深く考えられて、相手の立場も考えられた」
- 例2) 日本人学生「留学生には日本人には思いつかないような斬新な意見がある」  
「外国人は感覚が異なるのではっきり具体的に言わないと伝わらない」

## 5. 2 本活動

### 5. 2. 1 ケース教材の黙読と問いに対するメモの作成

本活動では、個人学習としてその場で配布したケース教材(資料1参照)を各自で黙読させ、本文の下にある「問い」の欄に自分の考えをメモさせた。メモの作成は、その後のペアあるいはグループディスカッション参加のための準備であり、重要な作業である。ケース教材に設定した「問い」は、教師が毎回3~4つ用意した。その内容は以下の2つの観点から考案した。

- ① 登場人物のそれぞれの視点からの気持ちを考えるもの
- ② 登場人物を自分に置き換えてみて、自分ならどのように行動するかを考えるもの

コース後半の【発展パターン】段階では、こうした「問い」を学生自身に作成させた。ケース教材用の上記の観点に従った「問い」に加え、他のメンバーに聞いてみたい質問も用意させ、後半のディスカッションの自分の参加度を高めると同時に、仲間との議論の発展をさせる準備をさせた。



「問い」のアイデアをグループで相談し付箋に書き出す様子

## 5. 2. 2 ケース教材の内容確認と場面理解のための関係図

まず、クラス全体で、学生に一人一文ずつ順番に音読させ、言葉の読み方や意味を確認させた。その後、ケースの理解を共有するために、「どんなことが書いてあるのか」一人一つずつ挙げてもらい、教師はそれをホワイトボードに関係図として描いた。例えば、「登場人物は誰か」、「その人はどんな人か」、「この場面の中でどんなやりとりがあったのか（発言・行動）」、「登場人物たちはそれぞれ今どんな気持ちか」などである。教師は、ケースの内容をクラスで確認することで、学生各自が日本語の文章に不安を持つことなく内容についてディスカッションできるよう導入する支援を行った。

こうした教師による支援は、コース第二段階【発展パターン1】では、構図作成の活動を徐々にグループごとに学生たち自身で行うようになっていたことが観察できた。



話し合いながら関係図を描く様子



学生が描いた関係図

## 5. 2. 3 ペア・グループディスカッション

ケース教材に設定した「問い」について、各自のメモ内容をもとにペアあるいはグループ内で報告し合いお互いの違いや共通点、理由や根拠などを話し合った。教師は、学生の積極的な活動参加と議論の活発化を促し、それぞれの思考を深めるために、毎回この活動に入る前に以下の2点について意識化させる指示を与えた。

- ① お互いに質問や確認をしながら活動すること  
例：「どうしてそう思った?」「つまりこういうこと?」など
- ② 自分と違う考え方が出たらメモすること（すでに書いた色と違う色のペンを使用）

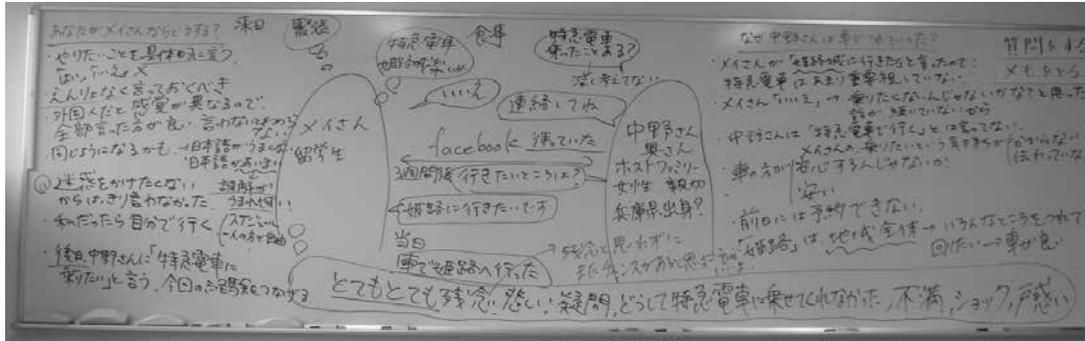


ペアでの話し合いの様子

## 5. 2. 4 全体ディスカッション

グループディスカッションの後には、各ペア・グループでの話し合いをクラス全体に報告し、全体で共有し

た上で、全体討論を行う場を設定した。この時、教師からは、どのような意見も尊重する態度でいることを心がけ、グループディスカッション時と同様に、「なぜそう思ったのか」、「ケース本文のどの部分を根拠として述べているのか」などを確認させた。教師は、その場で出た意見を全て板書していった。板書することによって、学生たちに意見の多様性の事実を俯瞰的に把握し確認できるようにした。



板書例(ケース2)

板書作業を行う教師支援については、コース第二段階【発展パターン1】ではペア・グループでの発表形式に移行し、ケースの内容説明、ディスカッションの報告、進行、板書などの担当を決めて学生たちが授業を主体的に運営していく方法に変えることができた。担当者の決定も学生たちに任せていたが、できるだけ毎回違う役割を担当するよう教師からの助言も与えた。

本活動での討論では、学生たちから毎回共修クラスならではの多様な視点からの意見が出された。本授業ではケースに見られるような異文化衝突場面での問題解決策に「正解」は一つではないことを教師からは説明してあったが、コース前半では正解のない授業の終わり方に対し、違和感を持った表情が見られた学生もいた。しかし、コースが進むごとに、個人学習での自分の考えが、授業を通して他者からの異なった考えを知ること、他にも多くの考え方があることに気づき、それら全てを選択肢として、最終的に自分自身の解決策を見出していくという学習展開に次第に慣れていく様子が見られた。

教師は、学習の支援者として学生たちから意見を引き出すファシリテーター役に徹し、授業中に自身の意見を述べることは控えた。さらに、学生が仲間と協働して新たに解決策を見出したものについては、ディスカッション後にロールプレイによって発表させた。学生それぞれが登場人物になって演じてみることによって、ケースの文脈をより深く擬似体験し、その場でどんな表現を使い、どう行動するのがよいと思うのかを具体的に考える場となっていた。

ロールプレイの活動では、その準備のためにグループ内で留学生が言いたいことを日本語にしたものを適切な日本語表現へと変換するのを助ける日本人学生の役割が見えたり、日本人学生のセリフの意味を質問する留学生の姿も見えたりした。言語の学習部分でも教師を頼ることなく、仲間同士の学び合いで終始していた。



グループ発表の様子



ロールプレイの様子

### 5. 3 内省活動

ピア・ラーニング授業では、毎回の授業の終わりに学習者が一連の学習プロセスを振り返るための時間が重要である（近藤・金・池田 2015）。主体的に学習を進めてきた学習者自身が自らの学習を振り返り、自分の学びを意味付け、価値づける必要があるからである。本実践でも毎回授業の終わり 10～15 分間は、各自が今日の授業の振り返りを「内省シート」（資料 2 参照）に記入する時間として設けた。時間内に記入が終わらない場合は、授業の記憶が薄れないよう、その日のうちに教師に提出することを指示した。

学生はまず本日の学習の自己評価を行い、うまくできたこととできなかったことを書き出す。さらに、ケースの内容や話し合いを通じて得られた気づきや学び、言語・文化・習慣についての発見、疑問などを記入する。この内省シートの記述によって、学生自らが学習の整理を行い、自分自身の認識を確認することで、まだ残る疑問点や次の段階の課題を発見させることがねらいだった。一方、教師は、学生が書いた内省シートから学生の声や学びの実態を知ることができ、以降の授業デザインへの修正に反映させると同時に、コースデザインの修正にも活用することができた。

## 6. まとめと今後の課題

本稿では共修クラスのピア・ラーニング授業にケース学習を採用した試みについて述べてきた。本実践では、ケース学習を共修クラスで採用することで協働力育成が可能かどうかを探ることが目的であった。そのため、協働学習の概念要素である「対等」「対話」「プロセス」「創造」「互恵性」に基づいてコースデザインと授業デザインを行った。その際、参加型授業の経験がない学習者を対象とした「緩やかな導入」のコースデザインと授業デザインとした。具体的には、第一段階の授業（1 回目～6 回目）では、教師からケースの読み取り方やディスカッションの進め方などの活動モデルを示しながら授業を進め、これを第二段階（7 回目の授業以降）では、授業運営を学生たちに任せるようにした。こうしたデザインの工夫に対し、実際の学習の様子からは、本コースデザインや教師支援の有効性が示唆されたと解釈できる点は予想以上に多く観察することができた。以下は、コースの第二段階からの授業で学生たちの主体的学習の態度や創発が見られた部分である。

#### 【ケース内容を把握するための関係図（板書）作成の工夫】

- ・登場人物の重要性について配置や大きさにより表現した工夫
- ・登場人物それぞれの気持ちをイラストや記号で書き入れた工夫
- ・関係性を示すために矢印を入れ、吹き出しに発話を入れるなど状況をリアルに表現した工夫
- ・複数の色遣いで見やすくした工夫

#### 【グループ発表進行の工夫】

- ・既に与えられている設問に加え、新たに「問い」を立て、よりディスカッションを活発にしようとした工夫
- ・司会担当の学生自らが発表者に質問をしたり、他のメンバーへも次々と指名して意見発言を求めたりして授業を活性化しようとした工夫

しかし、一方では、このコースを試みた 2 つのクラスには、コースが進む中で学生の学習参加にクラス間での差が出ていた。たとえば、一方のクラスでは効果的だと解釈できる授業デザインの工夫や教師支援が、もう一方のクラスでは問題の要因となったと考えられる点もあった（教師モデルの提示方法や学生への活動移行のタイミングなど）。こうしたクラスによる現象の違いは、2 つのクラス環境を考慮しないまま同じコースデザイン、同じ授業デザインを行ったことにあることが推測される。こうしたクラス環境の違いとは、クラス(1)

は文系学部的女子留学生3名と日本人学生であり、このクラスの留学生3名はもともと口頭表現力が比較的高い学生たちだった。一方、クラス(2)は理系の男子留学生3名と日本人学生であり、こちらの留学生3名はクラス(1)の学生たちより口頭表現が得意ではない学生たちだった。他にも授業時間割(曜日や時間など)も関連していた可能性もある。2つのクラスに起きた学習参加態度の違いについては、今回の観察記録をもとにした詳細な分析によって今後明らかにしていきたい。

## 7. おわりに

本稿で報告した実践事例は、あくまで特定の教室環境の実態を明らかにすることで、この実践の可能性を探ろうとしたものであり、定型の授業方法としてメソッド化を目指す目的をもつものではない。本実践の試みを報告することで、ピア・ラーニングという特定の教育概念のもとにしたコースデザインと授業デザインが実際にどう実現できるかを具体的に示すことができた。言い換えれば、現場教師が授業デザインのためにどのようなところに視点を置き、どのような具体的な工夫がありうるのかの一例を示したものである。

今後は、学習者主体の授業、共修クラスでの学習者同士の学び合いの授業実践において、今回の教室環境で、実際にどのような学習プロセスが起きていたのかについて明らかにしていく予定である。

池田玲子 (鳥取大学 教育支援・国際交流推進機構国際交流センター)

大島いずみ (鳥取大学 教育支援・国際交流推進機構国際交流センター)

注1) 協働実践研究会 <http://kyodo-jissen-kenkyukai.com/> アクセス日 2019年1月7日

注2) 「対話的問題提起学習」と「ケース学習」の授業が大きく異なる点は、「対話的問題提起学習」では問題提起者がクラスメンバーの一人であることを基本とするのに対し、ケース学習で使用するケースは事実が描かれているが汎用性を持たせるために教材化したものなので、ケースの書き手はクラスにはいない点である。

### 【参考文献】

- 足立祐子・池田英喜 (2017) 「協同学習による授業改善の経緯と教師の役割 ―共修授業「グローバルコミュニケーション」「日本事情グローバル」の授業実践報告から―」『新潟大学高等教育研究』第5巻, pp. 17-22.
- 池田玲子 (2005) 「ピア・ラーニング」『新版日本語教育事典』pp. 775-776. 大修館書店.
- 池田玲子・舘岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門 創造的学習のデザインのために』ひつじ書房.
- 池田玲子 (2008) 「協働学習としての対話的問題提起学習 ―大学コミュニティの多文化共生のために」『ことばの教育を実践する・探求する―活動型日本語教育の広がり』pp. 60-70. 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会 (編著) 凡人社.
- 池田玲子 (2009) 「教室の管理者から学習の支援者へ ―ピア・ラーニングの教師の学び―」pp. 133-158. 『日本語教育過去・現在・未来 第2巻教師』水谷修監修 河野俊之・金田智子編著 凡人社.
- 池田玲子 (2014) 「グローバル社会におけるアジアの日本語教育への提案 ―創造力, 社会力の育成のためのピア・ラーニング」『韓国日本語教育研究』2014年29号 pp. 7-23. 韓国日本語教育学会.
- 大島いずみ (2018) 「混合クラスでのケース学習による日本語授業の試み」第66回『中国四国地区大学教育研究会』プログラム p. 14.

- 岡崎敏雄・西川寿美（1993）「学習者のやりとりを通じた教師の成長」『日本語学』VOL.12 明治書院, pp.31-41.
- 岡田彩・中村伊都子（2016）「日本人学生と外国人留学生による「学び合い」の促進 —同志社大学政策学部と京都アメリカ大学コンソーシアムの協働から—」『同志社大学学習支援・教育開発センター年報』第7号, 89-102.
- 金孝卿（2008）『第二言語としての日本語教室における「ピア内省」活動の研究』ひつじ書房.
- 近藤彩・金孝卿・池田玲子（2015）『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習職場のダイバーシティで学び合う【解説編】』ココ出版.
- 島崎香（2018）「地域住民と国際共修で留学生は何を学んだのか —仙台すずめ踊りの実践を通して—」『東北大学高度教養教育学生支援機構紀要』第4号, pp.397 - 406.
- 館岡康雄（2006）『利他性の経済学 支援が必然となる時代へ』新曜社.
- 館岡洋子（2001）『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.
- 房壁嬉（2010）「韓国人中級日本語学習者を対象とした発音協働学習の試み —発音ピア・モニタリング活動の可能性と課題—」『日本語教育』144号, pp.157 - 168.
- 溝上慎一（2016）『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.

## 資料1 使用したケース教材の例 (ケース2)

### CASE 2

#### とても残念でした

私(メイ)は日本に来たのは初めてです。日本語プログラムへの参加が決まってからは、日本の町や日本文化に触れることをとても楽しみにしていました。

鳥取大学に着いた最初の日、ホストファミリーと会って食事をしながら30分ぐらいお話しをしました。私はその時、初めて普通の日本人(日本語の先生ではない人)と日本語で話したのでとても緊張しました。ホストファミリーの中野さんご家族は、とても親切な人たちでした。奥さんは「私の家に来てくれるのを待っていますよ。」と言ってくれました。そして、いくつか質問をしてくれました。

中野:何か食べたいものはある?どんなものが好き?

私:何でもだいじょうぶです。

中野:どこへ行きたいかな。姫路には言ったことある?

私:いいえ。

中野:じゃ、姫路城を見に行こうか。特急電車に乗ったことがある?

私:いいえ、乗ったことないです。

中野:行きたいところとかあれば、連絡してね。

そして、私は中野さんと Facebook で友達になりました。最初に会った日から、ホームステイの日まで3週間ぐらいありましたが、私は中野さんの家にホームステイして、いっしょに特急電車に乗って姫路城を見に行くのを楽しみにしていました。

ホームステイの前日、中野さんから Facebook にメッセージがありました。「行きたいところを教えてください」と書いてありました。私は姫路に行くと思っていたので、「姫路に行きたいです」と返事をしました。

ホームステイの日、中野さんは自分の車で私を姫路に連れて行きました。私は特急電車に乗ってみたかったのに、とてもとても残念でした。中野さんはなぜ特急電車に乗せてくれなかったのでしょうか。

(1) それぞれの気持ちを考えてください。

①私(メイさん)の気持ち      ②ホストファミリー 中野さんの気持ち

(2) この状況で何が問題だと考えますか。

(3) あなたにも似たような経験がありますか。

(4) あなたがメイさんだったら、このような場合どのように行動しますか。

(5) あなたがメイさんに相談された場合、どのようなアドバイスをしますか。

## 資料2 毎回の授業後の内省シート

大学生活の日本語  
内省シート

月 日 名前 ( )

1. 今日の授業の中でもっとも印象に残ったことは何ですか。

2. 今日の学習を自己評価してください。

2-1. 活動に参加できましたか。

低い 1 2 3 4 5 6 高い

2-2. 評価の理由

2-3. 自分がうまくできたと思うこと、頑張れたこと

2-4. 自分があまりできなかったと思うこと、次回頑張りたいこと

3. 話し合いを通して感じたこと・学んだこと

4. 言語・文化について（新しく知った、一緒に調べた・話したなど）

5. その他、感想や質問など自由に

### 資料3 オリジナルケース作成のためのシート

#### ☆オリジナルケース作成に向けて

あなたのエピソードについて書いてください。

・いつ? → _____
・どこで? → _____
・誰と? → _____
・何をして? → _____
・どんな問題が発生した? → _____

### 資料4 最終振り返りシート

大学生活の日本語

#### 前期の授業を振り返って

名前: \_\_\_\_\_

1. 今学期授業で扱ったケースの中で、最も印象に残ったものを2つ選んで、なぜそれを選んだのか理由を書いてください。また、当時の自分の考えと今の自分の考えに変化があれば書いてください。

タイトル	選んだ理由
①	①
②	②

2. 自分の国や他の国の文化や習慣・価値観などについて、今まで思っていたことと違って、新しく知ったことは何ですか?

3. この授業を通して、あなたが学んだことは何ですか?

4. 授業で学んだことや経験したことを今後どのように生かせると思いますか?