

第4回 言語文化教育研究会 議事録

日時／場所：2007/1/12 17:00～19:00 22号館818会議室

発表者：池田玲子（東京海洋大学）

発表題目：「協働学習をデザインする日本語教師の困難ーグループ学習と評価について」

書記：市嶋典子

1. 発表

要旨：協働学習のデザインについて議論する場においては、現場教師からは、具体的な導入の仕方や活動展開、教師の介入など実際の指導に関する疑問だけでなく、協働学習の理念にかかわる疑問がよく出される。たとえば、協働学習のグループ学習とそうでないグループ学習とはどこが違うのか、あるいは協働学習を取り入れた場合の学習評価はどのようにしたらいいのか、どのような意味をもつのかといった疑問である。協働学習はメソッドや活動形態を示すものでなく、人間社会にある社会的学びの場を教室で展開するという学習の考え方である。したがって、協働学習では認知的な要素だけでなく、社会的な要素が重要となる。この社会的要素によって協働学習のグループ学習とそれ以外のグループ学習との違いが明確になるのではないかと。評価においても社会的要素が強調されることによって、従来の学習評価のような知識の蓄積をはかる性質のものとは異なってくるはずである。学習にかかわる社会的な要因が評価に反映されるもの、あるいは教室で学習したことが学習者の社会性とどうかかわったのかを見ることができる評価となるのであろう。協働学習の評価は、今後もっとも大きな課題となってくると思われる。

協働学習の評価と言った場合には、あくまで学習者自身の自己評価が中心になるのではないかと。では、教師評価や仲間からの評価はどういう意味を持つのかというと、それは学習者が自己評価をするときのリソースのような位置づけになるのではないかと。

2. 議論

【教室設計者の目標について】

参加者 A：発表の中で、自己の学習目的や目標はプロセスの中で可変性があると言っていたが、教室設計者としての目標や目的はあるのか。自己実現や自己拡大したことが目的になるのか。それとも、このような場を提供することが目的になるのか。設計者としての意図があるとしたら、それは何なのか。

参加者 B：学習者が問題を発見して、解決して、それで一つの正解を出して終わりということに目標はあるのか。そうであるのなら、理論と実践に齟齬があるのではないかと。

発表者：デザインする側の目標は、あるのかないのかという問題について。最初に出す目標は、モデルとして出す。架空のものを出しても失敗する。自分が困っている、本気で問題提起できるものから始めて、それに対して話しながら解決していくことが目標になる。どこまでが解決かという、そこで完結させるのではなく、次なる問題につなげるよう、問いかけていく。解決のてがかりがそこで得られたということになる。

【協働と協同の違いについて】

参加者 C：コラボレーション、「協働」と、コーポレーション「協同」の違いは何か。

発表者：子どもの教育と日本語教育には違いがある。「協同」を使う人は、「同じ～に向かって～」と強調するが、この「同じ」でつまづいた。ヴィゴツキー理論では、「協働」が使われているが、デューイでは、「協同」が使われている。「協働」は、自分自身の課題が明確で、その為に学びをすることだと考えている。「協同」とは社会性の部分でも違いがある。「協働」は概念化にキーポイントがある。第二言語学習の「きょうどう学習」には「協働」が適切だと考える。

【社会性について】

参加者 D：評価について、知識ではなく能力であると書いてあった。社会性における自己拡大というのは、視野の拡大ではないか。問題を解決する中で、いろいろな視野に触れて拡大していく能力、そういう能力をつけることを目指しているのではないか。

発表者：そう言えるかもしれない。知識というと、スキルやストラテジーというものがある。私は「社会的」「歴史的」というのに違和感があった。そこで、「社会的」を「人間関係」に、「歴史的」を「時同じく」にかえると分かりやすくなった。どういう手段、ストラテジーを使って解決するのか、それが能力になるのではないか。

参加者 E：協働学習についての社会性についての理解について聞きたい。テーマについての社会性が問題なのか、教室外での問題を解決する能力が社会性なのか。また「他者との関わり」の「他者」とは何を指すのか。

発表者：社会性を人間関係に置き換えたら理解できる。フレイレの理論では、教室と外の社会を隔てていない。私と今発言された方との間での関係が、社会性であるといえる。二人いれば人間関係が生まれ、そこで起きていることが社会性ということになる。

参加者 E：それはコミュニケーションとか、対話力と同じ定義で社会性を捉えているのか。

発表者：コミュニケーションについては、言語の形も含まれているが。定義にもよるが、コミュニケーションの一部であるとしか言えない。コミュニケーション力の中に社会性がある。

参加者 F：私は、教室は社会と同じではないと考えている。評価をしなければならないという中で、どのように教室と社会の隔たりをなくすのか。

発表者：ピアラーニングを考えたときのピアとは、教室の中の学習者とした。しかし、学習者と教師もピアとすべきだと思う。私が先生の立場で評価をしなければならないというのは、私の解決しなければならない課題。協働学習は社会的なことで、文化や社会を再構築していくのが協働学習。それをデザインし、ファシリテートするのが教師の役割と言える。

【教室データについて】

参加者 G：実践研究というと、データを使って、学習者が書いたものを解釈していくことになると思う。発表では、学ぶ場を提供することが目的となっていたが、具体的なデータはあるか。

発表者：どのような学びが起きているのかのプロセスを、文字おこしして分析してことがある。内省データをカテゴリー化して、レベルを貼っていった。協働学習は議論の場のインターアクションを分析することになるが、続いているインターアクションは切りにくい。このようなデータで私の目指す学びの場を提供できたかどうかを示すのは難しい。

参加者 H：参加型の学習に抵抗を示す学生もいたのではないか。また、理解を示してくれる学生もいたと思うが、どうか。

発表者：協働的な学びが起きているのを示すのは難しい。口に出したものを手がかりに分析することになる。発話で出すとか内省で出すとかして分析する。そこから、学びとして参加していると意味づけていくしかないのではないか。

【評価について】

参加者 I：日本語教室における協働学習という場合に、問題を協働的に解決していくことが必要になるというのはよく分かる。一方で、言葉の教室としての目標は何なのか。言葉の力をどのように捉えているのか教えて欲しい。

発表者：日本語を使って自己変化してることが力になる。言葉の知識だけもらっても意味がない。その言葉を使って、成長していくことを実現するためのストラテジーやスキルの価値付けができたものを実践できる場となっているかどうか重要。その場では、問題が次々起きて、一直線では進んではいけない。

参加者 J：そういった場合、三者はどのように評価していくのか具体的な評価項目は何か。

発表者：いろいろな項目を作って手がかりにした。評価していくプロセスに意味がある。学習者が主体的に評価を解釈していくべきだと考えている。また、協働学習の評価と言った場合には、あくまで学習者自身の自己評価が中心になるのではないか。では、教師評価や仲間からの評価はどういう意味を持つのかということ、それは学

習者が自己評価をするときのリソースのような位置づけになるのではないか。

参加者 K：自己，仲間，教師の評価，そのプロセスに可能性があるというが，先生は授業の始めに学生に学習目標をどのように伝えるのか。

発表者：それは教師のものか。

参加者 L：教師と学生のは違うのか。

発表者：・・・それは話す。評価の過程でも，内省して振り返らせる。

参加者 M：学生にはどのように伝えるのか。例えば，この補講クラスだったらどうか。

発表者：最初に一言，「あなた達はなんでこのクラスに来ているのか」と聞くと，自分自身に埋め込まれていた意味づけが出てくる。「何が，何が」と引き出しながら，この教室で何をしようかというふうにしていく。

参加者 M：どういうふう設計して，どのように評価につなげているのか。学生は，始めは問題解決の授業と意識しないで出てくると思うが，先生自身の評価のスケールはどんなものか。

発表者：表現法では，学習態度や提出物を出すことなど。そして，ピア学習の中で意味づけしていく。あまり詳しくは言わないけれど，「この活動は何のためにするのか」ということを聞く。最初の段階から理解させるのは難しい。

参加者 O：東アジアの学生は，銀行型が学習だと思っている場合が多いので，課題提起型の学習を試みるのは大変だと思う。浸透には時間がかかるのではないか。学生の概念を壊すのは大変で，それをやり続けるには何が大切か。

発表者：自分がおもしろいと思ったらできるという一言につきると思う。自分がおもしろい，楽しいと感じることが大切だと思う。

参加者 P：表現法をやって、プロダクトを出させる。それを評価するとき，どういうプロダクトが良いものであるということについては，どう考えているか。良いプロダクトを作り上げていくには，どうしたらよいのかというのを学生は求めていると思う。それは協働なくしてはありえないというのは，私も思っているが・・・クラスの方角性と評価は結びついているものなのではないか。

発表者：教師は目標を立てるけれど，それは学生の到達点とは一致しない。漠然としたもの，不明確なものについては，目安として，どこを観点にするか教師がファシリテートをして手がかりとして示す。自分が見えないものを気付く為には，他者の目が問題解決に役立つ。そういうものに役立つ場を提供している。

参加者 P：最終的には，学習者も自身で評価できるのではないか。学習者も良い物は，良いと。どうして最後は，教師が評価するとまとめるのか。

発表者：プロダクトに対して評価しなければならぬと，課題として埋め込まれている。

参加者 P：なぜ埋め込まれているのか。

発表者：制度上の問題として。

参加者 P：そのこと自体を問題としていくことを課題にすべきではないか。「考えるための日本語」では、担当者は評価権を放棄するというのがある。教育学的にその制度を捉えなおしていく必要があるのではないか。担当者が評価権を放棄することについてどう思うか。

発表者：伝統的な評価を変えていきたい。その評価と協働学習の評価は、名前は同じでも違うものにしたい。

3. その他

連絡事項

- ・ 次回の開催について

以上