

# 協働活動に対する学習者の認識調査\*

## －日本語教育の授業実践を通して－

金志宣\*\*  
jiskim@ewha.ac.kr

### ＜目次＞

- |             |                   |
|-------------|-------------------|
| 1. 問題の所在と目的 | 4. 協働活動に対する認識     |
| 2. 授業実践の概要  | 4.1 協働活動に対する認識の変化 |
| 3. 調査方法と内容  | 4.2 協働活動の有効さ      |
|             | 5. まとめと今後の課題      |

主題語: 協働学習(peer learning)、協同作業認識尺度(scale to measure belief in cooperation)、認識の変化(change of belief)、協働活動の有効(effectiveness of cooperative activity)

## 1. 問題の所在と目的

学習者主体の能動的な学習は、今や当たり前のように重視される傾向にあり、能動的学習にとって学習仲間同士の学び合いが有効であることが確認されている(安永ほか、2009)。協働学習(ピア・ラーニング)とは、こうした仲間同士の学び合いを重んじ、仲間と共有した学習目標を達成するために自ら考え、ペアやグループでともに学ぶことである。その有効性について、協同学習に関する研究305編のメタ分析を行ったJohnsonほか(1998)は、競争学習や個別学習に比べ、協同学習は学習成績・対人関係・心理的適応・大学への態度の改善において優れているとしている。ただし、これらの成果は、単にグループを作り、話し合いをさせるだけでは達成できず、メンバー間の相互交流の質を高め、一人ひとりが学習活動に積極的に貢献するような学習環境を創り出すことが前提になるとされる(関田・安永

\* 본 논문은 교육부와 한국연구재단이 주관하는 대학인문역량강화사업(CORE)의 게재료 지원을 받았음.

\*\* 梨花女子대학교 人文科学大学 副教授

1) 「協働」には、協働・協同・協調・コラボレーション・コーポレーションなどと、いくつかの異なる表記や類義語が用いられ、分野ごとあるいは同一分野でも統一されていない(池田・館岡 2007)。本稿では、日本語教育の分野で広く使われている「協働」を用いるが、引用するものについては原文での表記をそのまま用いる。

2005)。そのため、すでに協働学習の基本原則・要素が挙げられている<sup>2)</sup>。

しかし、長濱ほか(2009)のいうように、競争中心の教育環境で育ってきた学習者は、協同作業を必ずしも良いことと考えていない可能性があり、この認識が肯定的に変わらなければ協同学習に期待される学習効果は得られ難い。協同学習の原理に基づいて学習環境を整い、経験させたとしても、学習者が他人とともに活動することをどう認識しているかによって、協同学習の効果は異なることが予想される。そこで、長濱ほか(同上)は、協同作業に対する認識を測定する、信頼性と妥当性の高い尺度を目指し、「協同作業認識尺度」を開発した。この尺度は、協同効用・個人志向・互恵懸念の3因子18項目で構成されている<sup>3)</sup>。協同効用因子は、仲間とともに作業することによる有効性を示すもので、協同作業に対する肯定的な認識を表す。個人志向因子は一人での作業を好むことを示し、互恵懸念因子は協同作業から得られる恩恵は人によって異なることを示すもので、両方とも協同作業に対する否定的な認識を表す。つまり、協同効用を高く評価するほど、また個人志向と互恵懸念を低く評価するほど、協同作業に対する認識が肯定的であると判断できるのである。

この尺度を用いて、長濱・安永(2010)は、対話中心の授業<sup>4)</sup>を受講した対話群と講義中心の授業<sup>5)</sup>を受講した講義群の、授業前後における協同作業に対する認識の変化を検討した。その結果、対話中心授業では協同効用が高まり、個人志向が低下し、協同作業に対する認識が肯定的に変化することが確かめられたが、講義中心授業では協同作業に対する認識が肯定的に変化することは認められず、逆に個人志向が高まり、否定的な認識が強まることが示された。このことから、教師中心の一方的な講義形式の授業より、協同学習の理論と技法に基づく対話中心の授業によって、協同作業に対する認識が肯定的に変化することが実証されたとし、今後は協同学習の理論と技法に基づく授業づくりを展開し、協同作業に対する認識を高める授業内容や方法、実際の協同的活動について詳細に検討する必要があるとしている。その他、甲原(2016)、根上(2015)、橋本ほか(2016)、牧野(2010)、森ほか(2012)など、様々な教育領域で協同尺度を用いた分析が行われ、その成果が蓄積されて

2) ・協同学習の基本原則：「互恵的な相互依存性」「積極的相互作用」「グループ目標と個人の責任の明確化」「小集団技能の奨励と訓練」「活動の評価」(Johnsonほか 1991)。

・日本語教育における協働の主要要素：「対等」「対話」「創造」「協働のプロセス」「互恵性」(池田・館岡 2007)。

3) 各因子の項目については、3章で詳述する。

4) すべての授業は教授学習ユニットで構成され、学生同士の活発な対話が展開するよう仕組まれている。そのなかで協同学習の一技法であるLTD(Learning Through Discussion)話し合い学習法を実践している(長濱・安永 2010)。

5) この授業では、協同学習の理念について触れず、協同学習の技法も採用しなかった。基本的に教員がスライドを提示しながら行う教師中心の一方的な講義形式で進められる(長濱・安永 2010)。

いる<sup>6)</sup>。

一方、日本語教育においては、1990年代後半から協働学習への取り組みが次第に増え、その有効性が実証されつつあるが、上述のような認識を測れる尺度を用いた研究は、管見の限り見当たらない。アンケートや内省シートを用いて、協働学習に対する満足度・役立ち度・気づきや学びなどの認識を問うような形が大多数を占めているようである(岡田 2011；金志宣 2012, 2016；金孝卿 2004, 2006；込宮 2015；首藤 2013；田畑 2014；西野・石井2009；村田 2004；余佳 2013など)。ここ数年、協働学習の授業実践を行っている筆者も同様であり、主に内省シートを使っている。勿論、学習者の内省内容からも認識の一端を読み取ることができ、意味深い結果も少なくない。しかしながら、そもそも学習者は協働学習についてどう思っているか(肯定的か否定的か)、その認識は協働活動を取り入れた授業の前後に変わるか否か、どのように変わるか、それはどう測れるのか、さらには、協働学習への認識によって協働学習の効果はどのように異なるか、学習者の認識を高めるためにはどうすればいいか、といった疑問を抱いたことは否めない。

そこで本稿では、協働活動を組み込んだ授業実践を行い、協働活動に対する学習者認識の変化について「協同作業認識尺度」を用いて実証的に検討する。この試みは、上記のような疑問を解き明かす第一歩となり、授業改善の手がかりとなることが期待される。

## 2. 授業実践の概要

授業実践は、韓国ソウル市に所在する女子大学で2017年度2学期(9月から12月までの15週間)に開設された『日本語中級文法』のクラス(1コマ75分、週2回)を対象に行われた。受講生は、韓国人日本語学習者11名、日本語母語話者4名(うち2名は在日韓国人)、中国人日本語学習者1名の計16名である。授業では、日本人の日常生活や日本語・日本文化に関する本文を用い、中級レベルの文法項目や文型、表現が身につけられることを目指して進められた。これと並行して、作文・話し合い・発表のような個人・協働活動を組み込んだ。<表1>

6) 甲原(2016)「LTD話し合い学習法のアレンジと協同作業認識の変化」、根上(2015)「協同をベースにした体験学習型授業における学生の学習態度の変化ー科目「プロジェクト・マネジメント」での実践報告ー」、橋本ほか(2016)「協同作業認識と情動知能との関連についてー教育場面への応用可能性ー」、牧野(2010)「看護学の授業における協同的な学びが目標達成に及ぼす効果」、森ほか(2012)「協同学習に対する認識変容に関する事例研究ー第4学年理科「電気のはたらき」を通してー」

7) テキストとして、「平井・三輪(2016)『中級へ行こう』第2版、スリーエーネットワーク」を用いた。

に、各課のテーマと教室活動の概要を記す<sup>8)</sup>。なお、協働活動のねらいは、文法や文型、表現などの言語形式の学習にとどまらず、当該テーマについて自ら考え、その考えを書いたり話したりして仲間と共有し、そこで気づいたことや学んだことを内省しながら、自分の考えを拡大・深化することであった。さらに、こうした協働活動や内省活動が、自分自身や学習にとってどう意味づけられ、どれだけ有効かを意識的に捉え直す場となることも、ねらいの一つとした。

<表1> 教室活動の概要 (個人・協働活動)

<p><b>第1課 ファストフード</b></p> <p>▶ 映像「日本のファストフードについてどう思う?」をもとに話し合う → 映像を見た感想/ファストフードのいい点・悪い点/食生活について話し合う、ワークシートを作成する【グループ】 → 各グループで話し合ったことを発表する【グループ代表】</p> <p>▶ 作文「ファストフード」をもとに話し合う → 作文を交換して読み、分からないこと・聞きたいこと・直した方がいいと思うことについて話し合う【グループ】 → 相手との話し合いをもとに、自分の作文を修正する、お互いの作文について話し合って感じたことを書く【個人】</p>
<p><b>第2課 地震</b></p> <p>▶ 映像「地震に対する10の備え」「地震、その時10のポイント」をもとに話し合う → 映像を見ながら、ワークシートの穴埋めをし、学習者同士で答え合わせをする【個人+グループ】 → 「経験談」や「地震への備え」について話し合う【グループ】 → 話し合いを通して改めて感じたことや気づいたことを書く【個人】</p>
<p><b>第3課 最近の子ども</b></p> <p>▶ 短作文「人について」「ついやってしまうこと」[住んでいる所 / 通っている学校 / 使っているスマホ]を選んだ理由 → 各自の短作文を発表し、経験談を共有する【個人+グループ】</p>
<p><b>第4課 日本のイメージ</b></p> <p>▶ イメージ・マップ「旅先としての日本」 → 「旅先としての日本」のイメージをまとめ、イメージ・マップを作成し、発表のための原稿を作成する【個人+グループ】 → イメージ・マップを提示しながら発表する【個人】 → 発表を録音したものを聞き、内省シート(自他の発表について/活動全体を振り返って)の項目に答え【個人】</p>

8) <表1>には、文法項目や文型、表現についての学習活動は省いて記した。

<p><b>第5課 睡眠</b></p> <p>▶ アンケート ①「友だちに睡眠について聞きましょう」②「友だちの勉強時間ややる気を出す方法について聞きましょう」</p> <p>→ 授業中に、なるべく多くの人にアンケート調査を行う【グループ】</p> <p>→ 調査結果と、そこから感じたことや気づいてことについて発表する【個人】</p>
<p><b>第6課 日本人の発明</b></p> <p>▶ 作文「日本人が発明したもの」</p> <p>→ 配布された資料を参考に、「日本人が発明したもの」について分かりやすく書きなおし、発表する【個人】</p>
<p><b>第7課 リサイクルとフリーマーケット</b></p> <p>▶ 作文「私のリサイクル」</p> <p>→ 各自の作文を発表し、経験談を共有する【個人】</p>
<p><b>第8課 あいづち</b></p> <p>▶ 作文「誤解したこと、誤解されたこと」をもとに話し合う</p> <p>→ 「誤解した/されたこと」について発表した後、「誤解を招いてしまった原因」を探り、分類する「誤解を解く/防ぐための方法」について話し合う【個人+グループ】</p> <p>→ 各グループで話し合ったことを発表する【グループ代表】</p> <p>→ 話し合いや発表を通して気づいたことや学んだことを、内省シートに書く【個人】</p>
<p><b>第9課 男の仕事・女の仕事</b></p> <p>▶ 作文「男性の家事労働」をもとに話し合う</p> <p>→ 各自の作文を発表し、意見を交換する【個人+グループ】</p> <p>→ 「私にとって仕事とは」「どんな仕事につきたいか(職業観)」について話し合い、考えを共有する【グループ】</p> <p>→ 作文や話し合いを通して気づいたことや学んだことを、内省シートに書く【個人】</p>
<p><b>第10課 ことばの使い方</b></p> <p>▶ 映像「コミュニケーションの丁寧さ」をもとに話し合う</p> <p>→ 「どんな時に丁寧な言葉を使うか」「同じ相手でも言葉づかいが変わるとき」「同じことでも言い方しだい」「分かりやすさも丁寧さ」「見えない相手、大勢の相手へのコミュニケーション」「言葉だけでない丁寧さ」る映像を見ながら、ワークシートに答える【個人+グループ】</p> <p>→ ワークシートの答え合わせをし、各自考えたことについて話し合う(類似点や相違点など)【グループ】</p> <p>→ グループ活動への参加度を自己評価する、話し合いを通して改めて感じたことを書く【個人】</p>

### 3. 調査方法と内容

本授業実践では、『日本語中級文法』の受講生16名を対象に、学期の初め(調査1)と終わり(調査2)に同様の質問紙調査を行った。そのうち欠損値があった2名のデータは分析から外

したため、分析対象者数は14名となっている。調査では、協働活動に対する認識(協同作業認識尺度)、協働活動の役立つところ(自由記述)を尋ねた。

協同作業認識尺度は、協同作業に対する肯定的な認識を表す「協同効用因子」(9項目)・一人での作業を好むことを示す「個人志向因子」(6項目)・協同作業から得られる恩恵は人によって異なることを示す「互恵懸念因子」(3項目)の3因子18項目で構成されている<表2><sup>9)</sup>。各項目に対してどのくらい同意できるかを、5件法で評定させる。評定は、各項目について「そう思わない」を1点、「あまりそう思わない」を2点、「どちらとも言えない」を3点、「ややそう思う」を4点、「そう思う」を5点として得点化した。なお、調査の際、調査項目は日本語と韓国語を併記した。

<表2>協同作業認識尺度の3因子18項目

因子	項目番号・内容
F1. 協同効用因子	② グループのために自分の力(才能や技能)を使うのは楽しい ③ 一人でやるよりも協同した方が良い成果を得られる ⑥ 協同はチームメートへの信頼が基本だ ⑦ みんなで色々な意見を出し合うことは有益である ⑧ 能力が高くない人たちでも団結すれば良い成果を出せる ⑩ グループ活動ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える ⑮ 個性は多様な人間関係の中で磨かれていく ⑯ 協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる ⑰ たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやればできる気がする
F2. 個人志向因子	① みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない ④ グループでやると必ず手抜きをする人がいる ⑤ 周りの気遣いしながらやるより一人でやる方が、やりがいがある ⑨ みんなで話し合っていると時間がかかる ⑪ 人に指図されて仕事はしたくない ⑬ 失敗した時に連帯責任を問われるくらいなら、一人でやる方が良い
F3. 互恵懸念因子	⑫ 優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない ⑭ 協同は仕事のできない人たちのためにある ⑯ 弱い者は群れて助け合うが、強いものにはその必要はない

9) 協働活動に対する認識の測定には「協同作業認識尺度」(長濱ほか 2009)を用いた。

## 4. 協働活動に対する認識

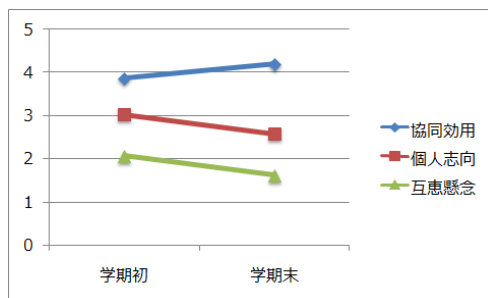
### 4.1 協働活動に対する認識の変化

学期初と学期末の調査によって3因子18項目の得点を算出し、表3に各因子の項目ごとの平均値とt値を示した。＜表3＞を見ると、協同効用の得点は高まり(3.87→4.20)、個人志向は低下し(3.03→2.58)、互惠懸念も低下している(2.07→1.62)ことが分かる。その変化を図示したのが、＜図1＞である。この協同作業認識尺度の得点について、学期初と学期末の平均値の差が統計的に有意か確かめるため、t検定を行った＜表3＞。その結果、協同効用の得点は、学期初から学期末にかけて有意に高まることが示された( $t(13)=2.88$ ,  $p<0.5$ )。個人志向の得点は有意に低まり( $t(13)=2.27$ ,  $p<0.5$ )、互惠懸念の得点も有意に低まることが示された( $t(13)=2.60$ ,  $p<0.5$ )。前述したように、協同効用を高く評価し、個人志向と互惠懸念を低く評価するほど、協同作業に対する認識が肯定的であると判定できることから、学期初と学期末にかけて協同作業に対する学習者の認識が肯定的に変化していることが有意に認められる結果となった。

＜表3＞ 協同作業認識尺度に対する学期初と学期末の平均値及び差の検定

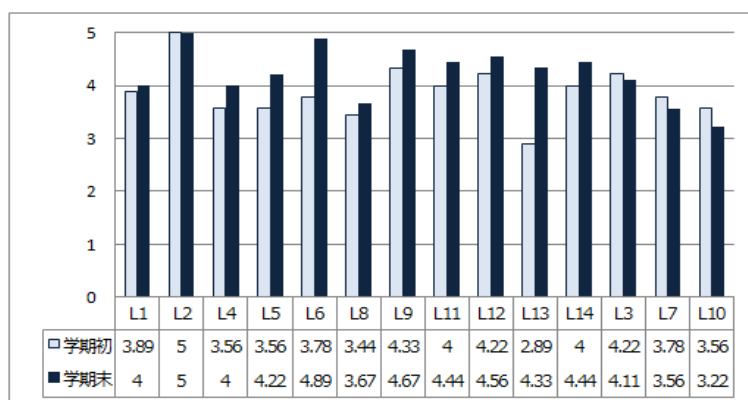
協同作業 認識尺度		調査時期		t値
		学期初	学期末	
協働効用	M (SD)	3.87 (0.24)	4.20 (0.23)	2.88*
個人志向	M (SD)	3.03 (0.36)	2.58 (0.49)	2.27*
互惠懸念	M (SD)	2.07 (0.29)	1.62 (0.33)	2.60*

\*  $p < .05$



＜図1＞ 協同作業認識の変化

では、学習者それぞれの協同作業に対する認識はどのように変化しているのか、因子ごとに見ていく。まず、協同効用に対する認識を全体の平均値からすると、3.87から4.20へと高くなり<表3>、肯定的に受け止めているような変化が見られた。<図2>を見ると、学習者14名(L1~L14)のうちL3、L7、L10以外の11名は、学期初より学期末に同等か高くなっている<sup>10)</sup>。差のないL2(5→5:0)から差の大きいL13(2.89→4.33:+1.44)に至るまで、変化の程度はまちまちであった。他方、L3(4.22→4.11:-0.11)、L7(3.78→3.56:-0.22)、L10(3.56→3.22:-0.34)の3名は低くなっているが、学期初と学期末ともに3以上であることから、協同効用に対する認識が多少弱まってはいるものの、否定的ではないことが分かる。

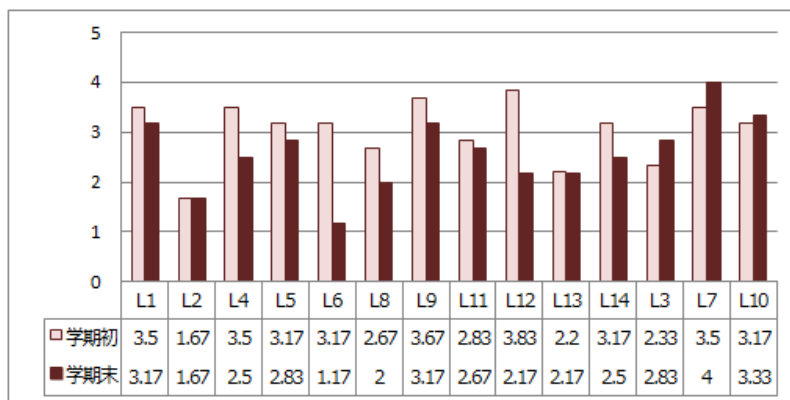


<図2> 協同効用に対する認識の変化

個人志向に対する認識は、全体の平均値で3.03から2.58へと低くなり<表3>、肯定的に変化しているように見えるが、それぞれの学習者はどうなっているのだろうか。<図3>に、各学習者の個人志向に対する得点を示した。学習者14名のうちL3、L7、L10以外の11名は、学期初より学期末の方が低くなっており、差のないL2(1.67→1.67:0)から差の大きいL6(3.17→1.17:-2)まで、まちまちの変化が見られた。他方、L3(2.33→2.83:+0.5)、L7(3.5→4:+0.5)、L10(3.17→3.33:+0.16)は高くなっており、程度の差はあるものの、個人志向に対する認識が強まっていることが分かった。この3名(L3、L7、L10)ともに、協同効用の得点が低くなっていたが、その分、個人志向の得点が高まり、協同作業に対して肯定的な認識が弱まっていたものと思われる。

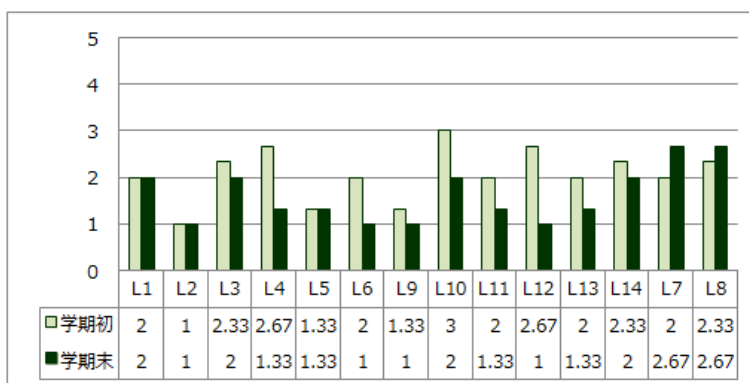
<sup>10)</sup> L1、L2 … L14は、学習者の通し番号を表す。





<図3> 個人志向に対する認識の変化

互惠懸念に対する認識を全体の平均値から見ると、2.07から1.62へと低くなっている<表3>。互惠懸念の得点は、個人志向の得点に比べてもともと低く、あまり強くなかったが、それがさらに弱まったものと思われる。<図4>に、各学習者の互惠懸念に対する得点を示した。学習者14名のうちL7、L8以外の12名は、学期初より学期末に低く評価している。差のないL1(2→2:0)とL2(1→1:0)から、差の大きいL12(2.67→1:-1.67)まで、まちまちの変化が見られた。他方、L7(2→2.67:+0.67)、L8(2.33→2.67:+0.34)は高くなっており、互惠懸念に対する認識が強まっていることが分かった。とりわけL7の場合、協同効用の得点は低くなり、個人志向と互惠懸念の得点は高くなるという、3因子とも否定的な変化が見られることから、総じて協同作業に対する否定的な認識が強まっていたものと考えられる。



<図4> 互惠懸念に対する認識の変化

本調査では学期初・学期末を問わず、協同作業認識尺度の3因子のうち協同効用が最も高く評価されていたが、長濱ほか(2009)や長濱・安永(2010)などでも同様の結果が示された。長濱ほか(同上)のいうように、これは協同作業を良いものであるとする肯定的な認識が我々の社会に遍在していることを表すもので、人々がどれほど意識しているか否かにかかわらず、人間社会が助け合いによってしか成り立ち得ないという暗黙知が働いていたものと思われる。こうした認識のもと、仲間とともに活動することは少なからず必要かつ有効であると捉えていると考えられる。と同時に、他者との作業に伴う煩わしさを嫌うことに起因する個人志向の認識と、協同作業によってメンバーが等しく恩恵を受けることが常に保障されるわけではないという互惠懸念の認識が入り交じり、また、これまでの他者との協同作業が必ずしも望ましい経験ばかりでなく、協同作業に対する否定的な経験が影響を及ぼした可能性も考えられる(長濱ほか 同上)とされたことは、今回の結果にも当てはまると言えよう。しかし、今回は学期初における協同効用(3.87)と個人志向(3.03)との差より、学期末における協同効用(4.20)と個人志向(2.58)との差が目立ち、言い換えれば協同効用は有意に高まり、個人志向は有意に低くなっていることから、協同作業に対する認識がより肯定的に変化しているものと思われる。

## 4.2 協働活動の有効さ

4.1では、協働活動に対する学習者の認識が、学期の初めと終りにかけて概ね肯定的に変化していることを確かめることができた。本節では、学習者が協働活動の有効さをどのように捉えているかを見ていく。ここでは、協同作業認識尺度調査と同時に実施した、自由記述の質問紙調査の回答を資料とする。つまり、「協働活動が自分あるいは学習に役立つと思うか」「そう思う理由は何か」について自について書いたものを資料とし、協働活動の有効さを探る。前者は、協同作業認識尺度と同様、学期初と学期末に実施した調査であるため、より一般的な回答であるのに対し、後者は当該活動に関わるより具体的な考えや意見が出されている。

まず「協働活動が自分あるいは学習に役立つと思うか」について、「はい」と回答した学習者は14名のうち13名で、「いいえ」と答えたのは1名であった。「役立つと思う理由」として記述された内容をカテゴリー化した結果、協働活動の役立つところは五つに分けることができた(a. 相互補完・相乗効果、b. 気づき・自覚、c. 知識や情報の獲得、d. 楽しさ・面白さ、e. 責任感)。そのほか、否定的な認識もわずかながら見られた。各カテゴリーに該当

する自由記述の例は、表4に示す通りである。

<表4> 協働活動の役立ところ

<p><b>a. 相互補完・相乗効果</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 다 같이 모여서 의견을 내면 좋은 성과를 얻을 수 있습니다.</li> <li>• 같이 사람과 협력해서 하나의 해야 할 것을 완성시키는 와중에 성장할 수 있으니까.</li> <li>• 혼자서는 자신이 없는 과제도 팀원과 상의해 가면서 해결하면 해낼 수 있었습니다.</li> <li>• 혼자서는 생각나지 않는 아이디어가 들 수 있다. 나에게 없는 능력을 보완해준다.</li> <li>• 혼자서 하는 것보다 다양한 생각을 가질 수 있고, 일을 분배하면 시간도 더 적게 걸리기 때문에.</li> <li>• 저와는 다른 생각을 지닌 팀원들과 협동하고 같이 의견을 공유하는 과정에서, 학습에 관련된 활동은 물론이고 서로의 가치관 등도 나눌 수 있어서 무척 유익한 시간이었다고 생각합니다.</li> <li>• 더 많은 아이디어가 생기고 더 많은 것을 알 수 있고, 자신의 부족도 다른 사람들과 협동하는 과정 중에 보충할 수 있다.</li> <li>• 사람은 비슷해 보여도 다른 배경에서 자랐고, 관심사나 가지고 있는 지식이 다릅니다. 그룹활동을 통해 서로 다른 점이 다른 이를 보완하고 시너지 효과를 주어 -後略-</li> <li>• 三人寄れば文殊の知恵ということわざがあるように、三人揃ってお互い意見を出し合うことで相乗効果を得られた。</li> <li>• 一人では考えがまとまらなかったのに、みんなのアイデアを合わせたら一つのイメージマップにすることができてよかった。</li> </ul>
<p><b>b. 気づき・自覚</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 같은 자료라 하더라도 생각은 다를 수 있다는 것을 알았다. 한 나라에 대해 여러 측면으로 볼 수 있었다.</li> <li>• 다양한 의견(내가 생각해 보지 못한)들을 듣고 그에 대한 나의 생각을 비교할 수 있어서 나에 대한 가치관, 성격을 알게 되서 좋다.</li> <li>• 팀에 선배가 있어서 그 분의 경험을 좀 알게 되면 도움이 된다. 그리고 자신의 부족을 알게 된다면 더 열심히 한다고 생각한다.</li> <li>• 본인의 부족한 점을 깨달을 수 있기 때문.</li> <li>• 自分が考えられなかったことが見られたこと。</li> <li>• 日本の現代文化が独特ということを改めて分かった。</li> <li>• 日本に対してのイメージを改めて知ることができました。</li> <li>• 日本の歴史、伝統文化についての知識が足りないと思いました。</li> </ul>
<p><b>c. 知識や情報の獲得</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 내가 모르는 것을 아는 사람이 있어 나의 지식량이 많아지기 때문에.</li> <li>• 자신이 모르는 지식을 터득해 그것으로 자기 발전에 도움이 된다.</li> <li>• 내가 몰랐던 점에 대해서 배울 수 있는 기회가 생김.</li> <li>• 他の人と話し合って、いろいろな意見が聞けるから。私の知識も増えるし、視野も広がる。</li> <li>• 日本で生活したほかのメンバーの話を聞いて、いろんな情報を知ることができた。</li> <li>• 日本について漠然と思ったことをまとめられました。そして私が知らなかった、日本のさまざまな情報を知ることができてよかったです。</li> </ul>

**d. 楽しさ・面白さ**

- やって見たことがなかった授業だったので楽しかったです。次はもっとアクティブな授業をしてみたいです。
- 色々考えを持った人たちと意見を出し合って話す時間は楽しいし、自分にとってプラスになる機会だろう。
- 日本の現代文化が独特ということを改めて分かった、楽しかった。
- 日本のまつりや食べ物などに持っているイメージが、みんな似ていておもしろかった。
- ほかのメンバーの考え方を知ることができておもしろかったです。

**e. 責任感**

- 혼자서 하는 경우에는 게으름을 피우는 경우가 있으나, 그룹활동을 할 때는 책임감을 느껴서 더 열심히 하고 좋은 결과를 낼 수 있다.
- 정해진 시간 내에 책임을 다해야 한다는 책임의식을 기를 수 있기 때문에.
- -前略- 수업에 열심히 참여하고 책임감을 줍니다.

【a. 相互補完・相乗効果】では、「혼자서는 자신이 없는 과제도 팀원과 상의해 가면서 해결하면 해낼 수 있었습니다(一人では自信のないタスクでも、メンバーと話し合いながら解決してやり遂げられました)」、「더 많은 아이디어가 생기고 더 많은 것을 알 수 있고, 자신의 부족도 다른 사람들과 협동하는 과정 중에 보충할 수 있다(より多いアイデアが生まれてより多)」 「三人寄れば文殊の知恵ということわざがあるように、三人揃ってお互い意見を出し合うことで相乗効果を得られた」など、それぞれの考えや意見を出し合うことで互いの足りないところを補うことができ、よりよい結果や相乗効果が得られると捉えている。

【b. 気づき・自覚】では、「같은 자료라 하더라도 생각은 다를 수 있다는 것을 알았다. 한 나라에 대해 여러 측면으로 볼 수 있었다(同じ資料でも、考えは異なり得ることに気づいた。ある国について色々な側面で見ることができた)」、「다양한 의견(내가 생각해 보지 못한)들을 듣고 그에 대한 나의 생각을 비교할 수 있어서 나에 대한 가치관, 성격을 알게 되어서 좋다(自分では思いつかない様々な意見を聞き、自分の考えと比べることで価値観や性格に気づくことができてよかった)」、「본인의 부족한 점을 깨달을 수 있기 때문(本人の足りないところに気づくことができるから)」、「日本の歴史、伝統文化についての知識が足りないと思いました」など、同じ事柄でも違う考えや視点があり、自他を照らし合わせることで自分の足りない点を自覚するような、新たな気づきや自覚があったとしている。

【c. 知識や情報の獲得】では、「자신이 모르는 지식을 터득해 그것으로 자기 발전에 도움이 된다(知らなかった知識を身につけ、自己発展に役立つ)」、「내가 몰랐던 점에 대해서 배울

수 있는 기회가 생김(知らなかったことについて学べる機会になる)」、「他の人と話し合  
て、いろいろな意見が聞けるから。私の知識も増えるし、視野も広がる」など、協働活動  
を通して知識や情報が得られ、視点の拡大や自己発展につながるとしている。

【d. 楽しさ・面白さ】では、「やってみたことがなかった授業だったので楽しかったです。  
次はもっとアクティブな授業をしてみたいです」、「色々考えを持った人たちと意見を出し  
合って話す時間は楽しいし、自分にとってプラスになる機会だと思う」、「ほかのメンバ  
ーの考え方を知ることができておもしろかったです」など、協働活動を楽しみ、今後の学習へ  
の動機づけにもなっていることがうかがえる。

【e. 責任感】では、「혼자서 하는 경우에는 게으름을 피우는 경우가 있으나, 그룹활동을  
할 때는 책임감을 느껴서 더 열심히 하고 좋은 결과를 낼 수 있다(一人でやる場合はさぼった  
りすることが多いが、グループ活動のときは責任感を持ってもっと頑張り、よい結果が出  
せる)」、「정해진 시간 내에 책임을 다해야 한다는 책임의식을 기를 수 있기 때문에(決まった  
時間内に責任を果たさなければならないという責任意識が育てられるから)」など、協働活  
動に欠かせない責任意識について言及し、そのため一層熱心に取り組むことができ、よい  
成果が得られたとしている。以上のことから、学習者は協働活動を認知的な面のみならず  
情意的・社会的な面においても有効に捉えていることが分かった。

一方、「協働活動が自分あるいは学習に役立つと思うか」に対して「いいえ」と答えた一人  
の学習者は、その理由として「눈치를 보느라 팀원들이 자신의 의견을 잘 내지 않았음. 의견을  
낸다 하더라도 적절한 컷오프가 이루어지지 않아 발표결과물이 난잡해진 적이 있음. 서로의  
기분을 상하게 하지 않기 위해서라고 생각함(他の人に気兼ねし、メンバーがあまり意見を言  
わなかった。意見を言ったとしても適切なカットオフができなかったため、発表のプロダ  
クトが乱雑になったことがある。気に障ることを言わないよう、お互いに遠慮したからだ  
と思う)」、「일본문화를 이해하는 것엔 도움이 되었으나, 문법 드릴을 하지 않는 것이 조금 아쉽  
다(日本文化を理解するには役立ったが、文法のドリルをしなかったのはちょっと残念  
だった)」と述べている。これは、4.1で見てきた、協同作業に対する認識が3因子とも否定的  
に変化した学習者(L7)の回答であるが、この記述から否定的な変化の背景や根拠が垣間み  
れる。協働活動の有効さを一部認めてはいるものの、自分が期待していたことが行われな  
かったことに物足りなさを感じたり、協働活動の過程や結果に満足できなかったりしたこ  
とが重なり、否定的な方向へと導かれたのではないかと推察される。こうしたことを少し  
でも低減するためには、教師が学習者個々人の特性やニーズを予め把握し、活動の際には  
各グループの様子を注意深く観察して、適時に助言や手助けを行う必要があろう。

## 5. まとめと今後の課題

本稿では、協同作業認識尺度を用いることで、協働学習の基盤となる協働活動への認識を測ることができ、さらには協働学習の成果として期待される協働認識の変化を測定することできた。学期初と学期末における認識の変化を調べた結果、「協同効用」は有意に高まり、「個人志向」と「互惠懸念」は有意に低まることが示され、協同作業に対する認識が肯定的に強まっていることが分かった。また、これら3因子の得点から、学習者の重層的な認知構造(長濱ほか 2009)を垣間見ることができた。つまり、学習者は一般的に協同作業は効果的であるという肯定的な認識(協同効用)が基盤としてあり、そのうえに一人で作業することを好む傾向(個人志向)や、協同作業によりメンバーが平等に利益を得ることは難しいという認識(互惠概念)が加味された重層的な認知構造をもっていると解釈しうることである。これは、長濱ほか(同上)をはじめ、協同作業認識尺度を用いたほとんどの研究(長濱・安永 2010；森ほか 2012；甲原 2016など)に共通して見られる傾向でもあった。今回の認識尺度は、協同作業をめぐるポジティブさとネガティブさの要因を引き出し、その重層性を可視化したことでも評価できるものと思われる。この知見は、協働学習の活動デザインに際し、働きかけ方の手がかりとなることが期待される。

また、協働活動の有効さに対する自由記述を通して、学習者は「相互補完・相乗効果」「気づき・自覚」「知識や情報の獲得」「楽しさ・面白さ」「責任感」の面で役立つと捉えていることが分かった。このように認知的側面だけでなく、情意的・社会的側面においても有効に受け止めていることがうかがえた。

本稿は、少人数の日本語クラスを対象に協同作業に対する認識を探った一試みであり、対照群を設定しなかった点などで十分とは言えず、その結果や解釈に限りがあると考えられる。そのため、今後は協働活動を組み込んだ授業とそうでない授業との比較検討を重ねる必要がある。また、各活動が協働活動に対する認識の変化にどう影響し、関わっているかを綿密に見ていくことも必要であろう。さらには、協働活動に対する認識をより肯定的に導くために、その環境づくりに向けた活動デザインの創意工夫が求められよう。

## 【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、pp.1-19
- 岡田亜矢子(2011)「学習者は対話から何を学んだのかー「伝え合いの活動」後の内省から考える」『同志社大学日本語・日本文化研究』9、同志社大学日本語・日本文化教育センター、pp.95-112
- 金志宣(2012)「自律性の支援に向けたピアラーニングの実践と意義ー内省的ピア活動の分析」『日本文化研究』43、東アジア日本学会、pp.93-112
- \_\_\_\_\_ (2016)「内省シェアリングを通じたメタ内省の実践的試みー「日本言語と文化」の授業において」『日本文化研究』59、東アジア日本学会、pp.41-66
- 金孝卿(2004)「日本語(話す・聞く)教室活動における「内省的活動」の可能性ー教室活動のタイプと意識の表れの関係に関する一考察」『言語文化と日本語教育』27、お茶の水女子大学 日本語文化研究会、pp.197-210
- \_\_\_\_\_ (2006)「研究発表の演習授業における「質疑・応答」活動の可能性ー発表の内容面に対する「内省」の促進という観点から」『世界の日本語教育』16、国際交流基金 日本語教育論集、pp.89-105
- 甲原定房(2016)「LTD話し合い学習法のアレンジと協同作業認識の変化」『山口県立大学学術情報』9 [共通教育機構紀要 通巻第7号]、pp.39-44
- 込宮麻紀子(2015)「学習者は協働的学習をどのように体験したのかー韓国の大学における日本語会話クラスでの振り返りシートの質的分析」『日本語教育研究』31、韓国日語教育学会、pp.241-258
- 首藤美香(2013)「「スピーチ」授業の一試案ー「セルフ内省」活動と「ピア内省」活動を中心として」『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』11、大阪大学日本語日本文化教育センター、pp.13-20
- 西野藍・石井容子(2009)「学習者の協同と教師の関わりを重視したディスカッション練習の活動デザイン」『国際交流基金 日本語教育紀要』5、国際交流基金、pp.1-16
- 関田一彦・安永悟(2005)「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』1、pp.10-17
- 田畑光子(2014)「学習者間の評価活動を取り入れた日本語作文授業実践研究ー「lino」を活用したピア・レスポンスの成果」『比較日本学』31、漢陽大学校日本学国際比較研究所、pp.335-361
- 津田ひろみ(2016)「大学授業における協働学習の効果の検証ー自律的な学習者の育成をめざしてー」『明治大学教職課程年報』38、pp.133-143
- \_\_\_\_\_ (2017)「CLILを組み入れた協働学習の試みー大学における実践研究ー」『異文化コミュニケーション論集』15、pp.49-61
- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房(2009)「協同作業認識尺度の開発」『教育心理学研究』57、pp.24-37
- 長濱文与・安永悟(2010)「大学生の協同作業に対する認識の変化ー対話中心授業と講義中心授業を対象にー」『人間関係研究』9、pp.35-42
- 根上明(2015)「協同をベースにした体験学習型授業における学生の学習態度の変化ー科目「プロジェクト・マネジメント」での実践報告ー」『玉川大学工学部紀要』50、pp.43-53
- 橋本由里・平井由佳・飯塚雄一(2016)「協同作業認識と情動知能との関連についてー教育場面への応用可能性ー」『鳥取県立大学出雲キャンパス紀要』11、pp.11-18
- 牧野典子(2010)「看護学の授業における協働的な学びが目標達成に及ぼす効果」『人間関係研究』9、pp.85-100
- 村田晶子(2004)「発表訓練における上級学習者の内省とピアフィードバックの分析ー学習者同士のビデオ観察を通じて」『日本語教育』120、日本語教育学会、pp.63-72
- 森俊郎・原田信之・加登本仁・中村孝(2012)「協同学習に対する認識変容に関する事例研究ー第4学年理科「電気のはたらき」を通してー」『教師教育研究』8、pp.73-82
- 安永悟監訳(2009)『協同学習の技法ー大学教育の手引きー』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*. John Wiley & Sons, Inc.)

余佳(2013)「ピア・リーディングにおける自律的内省を促す教室デザインー明確なピア活動とピア内省を通して」『平安女学院大学研究年報』14、平安女学院大学、pp.19-26

米田照美・川端愛野・伊丹君和・清水房枝(2014)「大学生生活 1 年を経験した看護学生の協同作業認識の変化」『人間看護学研究』19、pp.51-56

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A.(1991)Active learning: Increasing college faculty instructional productivity. *ASHERIC Higher Education Report, No.4. Washington DC: School of Education and Human Development, The George Washington University.*

\_\_\_\_\_ (1998) Cooperative learning returns to college. *Change*, 30, pp.26-35

---

논문투고일 : 2018년 03월 24일  
심사개시일 : 2018년 04월 18일  
1차 수정일 : 2018년 05월 09일  
2차 수정일 : 2018년 05월 15일  
게재확정일 : 2018년 05월 17일

---



---

**<要旨>**


---

**協働活動に対する学習者の認識調査**

- 日本語教育の授業実践を通して -

**金志宣**

本稿は、協働活動に対する学習者の認識とその変化を測った一試みである。今回は、協働活動を組み込んだ日本語授業において、協働活動に対する認識が学期初と学期末にかけてどのように変化しているかを検討した。まず「協同作業認識尺度」を用いて認識の変化を調べた結果、協同効用(仲間とともに作業することによる有効性を示す因子)は有意に高まり、個人志向(一人での作業を好むことを示す因子)と互惠懸念(協同から得られる恩恵は人によって異なることを示す因子)は有意に低まることが示され、協同作業に対する認識が肯定的に強まっていることが分かった。さらに、協働活動の有効さに対する学習者の自由記述をまとめたところ、「相互補完・相乗効果」「気づき・自覚」「知識や情報の獲得」「楽しさ・面白さ」「責任感」の面で役立つと捉えていることが分かった。このように認識尺度調査と自由記述の資料を併用することで、協働活動に対する学習者の認識とその変化の一端が確かめられ、その有効さをどう受け止めているかが確認できた。今後、これを手がかりに、協働活動への認識をより肯定的に導き、活動の効果が高められる授業デザインに取り組んでいきたい。

## A Study of Learners' Belief in Cooperative Activities in Japanese Language Education

*Kim, Ji-Sun*

This study represents an attempt to measure learners' belief in cooperative activities and changes to this belief from the beginning to the end of a semester in a Japanese class. First, I examined the change in belief using the scale to measure belief in cooperation. This scale is composed of three factors: usefulness of cooperation, individual orientation, and inequity. "Usefulness of cooperation" was found to be significantly higher, while "individual orientation" and "inequity" were significantly lower. These results indicate that the belief in cooperative activities was positively strengthened. In addition, I categorized the learners' free description of the effectiveness on cooperative activities, which appeared to be useful in terms of "mutual supplements or synergies," "awareness or consciousness," "acquisition of knowledge and information," "enjoyment or fun," and "sense of responsibility." By simultaneously analyzing the above measurements and the learners' descriptions, it was possible to ascertain the learners' belief in cooperative activities as well as changes in this belief. These findings have implications for design and practice, which could more positively lead to cooperative activities and enhance the effectiveness of activities.