

学習手順の細分化を施した日本語リメディアル教材の開発

『五色百人一首』と『日本語文章能力検定』を例に¹⁾

中 園 篤 典

(受付 2008 年 10 月 31 日)

要 旨

日本語リメディアルの研究課題は、(a)ドリルとアクティビティにどんな教材を使うか、(b)ドリル型教材とアクティビティ型教材をどう組み合わせるを使うか、(c)ドリル型教材とアクティビティ型教材を教室の中で具体的にどう使うか、の三点に集約される。(a)に関して、本稿では「穴あき計算」『五色百人一首』という初等中等教育で実績のある教材に注目し、大学生向けアクティビティ教材として使用することを提案した。(b)に関して、本稿では授業を10分ごとのモジュールで構成し、ドリルとアクティビティを同一時間で交互に実施する授業案を提案した。(c)に関して、本稿では学生を学習に向かわせるのに効果的と思われる発問、指示、説明、留意点について具体的に記述し、使用教材も可能な限り提示した。これにより、本実践は追試が可能となり、教育技術を共有化する際の資料となる。

1. は じ め に

教室の中で学習に向かう姿勢の出来ている学生が大勢を占めているとき、教師が知識を教授する一斉授業が最も効率的である。しかし、諏訪(2007: 52)が指摘するような「勉強したくない、勉強しようもしない」「その上に、学校(教師)の言うことに従いたくない、生活態度を向上させようと思わない」学生が大勢である場合、従来型の一斉授業では学生たちは何も学ばず、ただ時間を過ごす可能性が高い。その場合は、教室活動を教師からの一方通行にしないため、何らかの方策が必要である。一般的に、授業を活性化させるためには、教室活動において学生同士の活動を取り入れると効果的である、とされている。しかし、教師は教室の中で学生同士の活動をどのように組織し、実施すればいいのだろうか。

教師からの一方的な知識の伝達を「ハイハイ授業」として否定し、「授業はコミュニケーションの組織」であるとした授業者に斎藤喜博がいる。斎藤(1970: 247-262)によると、教室とは、生徒と教師、または生徒同士が「相互作用、相互伝達、相互交流、相互否定」を重ねる場である。こうした「学級全体の豊かなコミュニケーション」の結果、生徒は連帯感、信

1) 本稿は、教育技術の共有化のため、中園(2008)で素描した授業の実施方法について、実際に使用した教材を提示しながら敷衍して述べたものである。

頼感を持ち、その中で論理や感情を育てていく。筆者は、斎藤喜博が目指した「教室の中のコミュニケーションの拡大」を大学の教室の中で実現させたいと考えている。そのため、独自の教材を作成し、大学の授業で使用した。本稿では、教室の中で学生を相互交流させる方法とそれを通じた学力形成、人間形成について述べる。

2. 授 業 の 目 的

学生同士のコミュニケーションを志向した日本語リメディアル教育として、現在最も形式化されている授業案は、馬場・田中（2006）である。馬場・田中（2006）は、「ドリル」と「アクティビティ」という二つの学習コンセプトを区別した。そして、それぞれに対応する教材が次の通りあるとした。

(1) a ドリル型教材

b アクティビティ型教材

前者は、「問題演習を中心とした設問形式の教材を通し、語彙力、読解力、要約力を養う」ものである。後者は「学生同士のやり取りを中心として相手に情報を伝えるコミュニケーション力を養う」ものである。テストで測れる学力を伸ばすためには、ドリル学習が最も効果的である。しかし、リメディアル教育が必要な学生は、学習意欲が低いケースが多く、自主性に任せていると、ドリルによる学力形成が出来ない。そこで、教室の中にアクティビティ学習を入れて、人間形成を行いながら、徐々にドリル学習（学力形成）へと誘導していく必要がある²⁾。馬場（他）（2003）は、二つの教材を次のように使用することを提案している。

「ゆっくりと確実にスキルを獲得するドリル型の教材を基本に、アクティビティ型の学習を盛り込むことによって、書くスキルの顕著な伸びを自覚しながら学習の継続を促すプログラムが理想である。」

このように、大学における日本語リメディアルの基本方針は、「ドリルとアクティビティの併行実施」である。馬場・田中（2006）は、それを具体化したリメディアル教材であり、日本工業大、札幌大、活水女子大、福岡女学院大、大阪国際大などで広く使われている。筆者は、「ドリルとアクティビティの併用」という方向性は受け継ぎつつ、馬場・田中（2006）とは異なる教材を、独自の組み合わせで実施した。

まず、筆者は、教室における学習形態を次のように区別する。

(2) a 個人学習

b グループ学習

2) 学校の役割としての「学力形成」と「人間形成」については、諏訪（2007）を参照。

(2)a は個人で行う学習であり、ドリル型教材を使って学ぶ。筆者は、馬場（他）（2003）を参考に「日本語文章能力検定」（以下、文検）の「過去問題」を利用した。(2)b はグループで行う学習であり、アクティビティ型教材を用いて行う。筆者は、向山型国語を参考に「五色百人一首」の青札を利用した。筆者は、これら2つの教材を同一時限に交互に使用した。これにより、学生の日本語4技能（読み、書き、聴き、話す）とそれを具体的な場面で適切に運用できるコミュニケーション能力を総合的に伸ばすことを試みた。

授業を設計するにあたり、筆者は、教室での学習を常にグループ（4人組）の中で行えるように工夫した。グループ学習ではゲーム性のある「五色百人一首」を使用し、4人の間に連帯感、信頼感の醸成を目指す。その後、個人学習として「文検過去問題」に取り組みせ、学習スキルを定着させていく。筆者の授業では、個人学習であっても必ずグループの中で行わせ、学生が教室の中で孤立せず、連帯感を失わせないように配慮した。教室の中で一人孤立していたら学習に向かわない学生を、グループの中で守りながら、サボらないように規制し、学習に向かうように育てていく。グループ学習で育んだ学習コミュニティ³⁾を活用し、個人学習もその中で行うように工夫した点が、筆者の授業の特徴である。

3. 学習手順の細分化

筆者は、教育において重要な概念である「被統治能力⁴⁾」を学習の前提に据えた。被統治能力が低い学生とは「自分が納得しない限り、人に指示には従わない」と考える学生である⁵⁾。学力の高低に関わらず、被統治能力の低い学生は存在する。こうした学生を強制なしで教師の意図通りに動かすことは至難の業である。同じ教材であっても、被統治能力の高い学生は教師の意図を先読みし、期待通り（期待以上）によく動ける。一方、被統治能力の低い学生は、なかなか教師の意図通りには動けない。

そこで、学生の指導にあたり、筆者は斎藤喜博の後継者である向山洋一氏の指導法を特に参照した。向山（1987: 33-34）は、生徒を動かすために教師がする指示は「具体的でなければならぬ」としている。「指示が具体的である」とは、次の3点が明確なことを言う。

-
- 3) 日本リメディアル教育学会の査読者から、筆者のグループ学習（4人組）は「学習コミュニティ」に関する次の条件を満たさないと指摘があった。「学習コミュニティ」の定義は、(1) 集団的知識と個人的知識をともに発展させられる、(2) メンバーそれぞれの貢献がある、(3) 学習に関する目標を共有している、(4) 学習の方法を学べる場である、(5) 学ばれたことを共有する仕組みがある、ことである（Collins (2006)）。
 - 4) 被統治能力（governability）に相当する用語には、指導される能力（capacity for being led）、聞く耳を持つこと（obedience）、などがある（渡部（1987））。
 - 5) 諏訪（2007: 40-65）による「消費社会的段階」における「新しい生徒たち」を参照。

- (3) a 何をするか？
- b 誰がするか？
- c いつするか？

筆者も向山（1987）に倣い、学生を指導するとき、まずは学生にさせたいこと（学習課題）を明確にした。そして、課題の提示から達成までの手順を細かく分け、(3)a～(3)cの情報が常に明確であるようにした。また、あらかじめ学生の動きを予想し、彼らが混乱しそうな個所には(3)a～(3)cを明確にした指示・説明を与えた。このように学習の手順を細分化しておくことで、学生達は教師の指示する通りに動くことができる。

学習手順が細分化された教材を使うと、学生は単に教師に誘導され、周りに合わせて動くだけとなる面もある。それが学生の自主性や個性を奪うとも言える。しかし、そもそも自主性や個性は教室活動程度でなくなるようなものではない（大村 1996: 50）。また、筆者は自主性や個性は教室で育てられるものでもない、と考えている。

筆者は、個性うんぬんといった弊害より、利点の方が大きいと感じる。筆者がこの手法を用いるのは、被統治能力の低い学生に指導者の指示に従うとはどういうことか体験させる、彼らに被統治能力が高い学生の動きをモニタリングさせる、そして機会があればその体験を生かして「良き学生」となるように期待する、などのためである。

向山（1985: 39）が「細分化の原則」とするこの手法は、初等中等教育でよく用いられる⁶⁾。筆者の貢献は、大学の日本語リメディアル教育において向山（1985）の「細分化の原則」を導入したことである。筆者は、向山（1985）による学習手順の細分化を「プリント教材⁷⁾」の形で可視化し、学生による課題の達成をより確実にした。

以下では、その指導方法について、向山（1985）が提唱する教育技術の「追試・修正」ができるよう、可能な限り具体的に述べる。

4. 授 業 の 展 開

授業（90分）は、10分のモジュール（module）で構成する。90分授業では9つのモジュールを設定できる（本稿では、これを丸数字①～⑨で表示した）。授業ではこれらを組み合わせて授業を全体として設計する。個人学習とグループ学習に対してモジュールを1つか2つ使用し、短い時間でそれらを切り替えながら、次のように授業を進行させる。

6) 一般的には「プロセスマネージメント」と呼ばれる概念である（「プロセスマネージメントとは、ある一つの目的や目標設定した場合に、その目的や目標に向かってどのような手続きを踏めばいいのかプロセスを決め、その設計図面を描くこと」（工藤 2007: 8））

7) 大村はまによる「手引きプリント」を参照。

① グループ分け

授業の最初は、モジュール1つを使用し、グループ分けを行う。学生達を自由に着席させると、多くの場合、友人同士で固まって座る。そして、相互の交流も稀薄である。このような「群れ」は、教師による介入がなければ、ただ時間を過ごし、授業が終われば解散していく。これを続けていては、授業を通じた学習コミュニティづくりは困難となる。

そこで、まず第1回授業において、ランダムなグループ分けを行い、見知らぬ者同士で4人組を作らせる。筆者は、トランプを利用したクジで機械的に4人に分ける。受講生が24名の場合は、図1のようにグループを教室の前方と後方で2系列に分けて着席させる。そして、各グループで4つの机を合わせ、向かい合って着席させる。着席させたら、各グループに「グループメンバー表」を配布し、図2のように4人の名前を記入させる。



図1 グループの着席位置

第2回の授業以降は、教師は授業開始10分前に教室に来て、あらかじめ4つの机を合わせて組の島を作っておく。次に、先週4人の名前を書き込んだメンバー表(図2)をその島の前に置いておく。教室に入ってきた学生から順番に自分の名前があるメンバー表を探させ、その紙が置いてある組の島に座らせていく。

家康			
信長			
秀吉			
光秀			

図2 グループメンバー表

② アイスブレイキング(グループ学習)

ここでは、モジュール1つを使用し、毎週、各グループでアイスブレイクを行う。その際、教師が用意するものは、次の通りである(24人・6グループの場合)。

- (4) a 計算問題1枚×24 (1人1枚)

b 解答 1 枚×6 (各グループ 1 枚)

c 役割分担表 1 枚×6 (各グループ 1 枚)

筆者の手法でグループ分けをすると、基本的には見知らぬ者同士がグループとなる。そのため、アイスブレイクは必須である。筆者は、陰山(2004)による計算問題のタイムアタックをグループで共同して行えるよう工夫し、これをアイスブレイク用教材として使った。毎週、陰山(2004)から所要時間が1分弱の簡単な足し算引き算の計算問題(穴あき計算)を配布し、4人組で計算のスピードを競う活動を行う。計算力を鍛えることが目的ではなく、これを通じた仲間意識の醸成が目的である。その実施方法は、次の通りである。

教師は、あらかじめ「役割分担表」1枚、「解答」1枚、「計算問題」4枚をホッチキスで止めてセットにしておく⁸⁾。そして、これを各グループに1セット配布する(各グループから1名教卓に取りに来させる)。アイスブレイクセットを渡したら、まずは「役割分担表」の名前欄にメンバーの名前を書き込むよう指示する⁹⁾。

図3のように役割分担表に全員の名前が書き込まれると、自動的に役割(何をするか)が決まるので、学生達はスムーズに活動を始めることができる。問題役に当たった学生は、計算問題(穴あき計算)に取り組む。タイム役に当たった学生はストップウォッチで計算時間を計る¹⁰⁾。解答読み役は、計算終了後、解答を読みあげる。採点役は、それを聞いて○×をつけ、タイムや正解率について答案下に簡単なコメントを書く。役割を順番に変えながら、この作業を4回繰り返す。淡々と作業をこなすだけのグループもあるが、基本的には採点時にグループ内にコミュニケーションの発生が見られる。

[家康] さん	<input type="checkbox"/> 問題役	→ <input type="checkbox"/> タイム役	→ <input type="checkbox"/> 解答読み役	→ <input type="checkbox"/> 採点役
[信長] さん	<input type="checkbox"/> 採点役	→ <input type="checkbox"/> 問題役	→ <input type="checkbox"/> タイム役	→ <input type="checkbox"/> 解答読み役
[秀吉] さん	<input type="checkbox"/> 解答読み役	→ <input type="checkbox"/> 採点役	→ <input type="checkbox"/> 問題役	→ <input type="checkbox"/> タイム役
[光秀] さん	<input type="checkbox"/> タイム役	→ <input type="checkbox"/> 解答読み役	→ <input type="checkbox"/> 採点役	→ <input type="checkbox"/> 問題役

図3 役割分担表

③ 五色百人一首の暗記(個人学習)

ここでは、モジュール1つを使用し、百人一首(20首)の暗記を個人で行う。その際、教師が用意するものは、次の通りである(24人・6グループの場合)。

- 8) アイスブレイクのセットはB5用紙で用意する。表紙に役割分担表と解答を載せ、穴あき計算4枚は裏表印刷にすると、合計3枚にまとめることができる。
- 9) アイスブレイクセットを渡されても学生が自発的に動くことができない場合は、ホッチキスを取った人から名前を書くように指示する。
- 10) ストップウォッチは、学生の携帯電話を使わせる。

(5) 3分間暗記教材 1枚×24 (1人1枚)

五色百人一首は、向山洋一氏が授業中に実施できるよう考案したゲーム教材である。字札20枚を一对一の対戦形式で取り合う。一度でもゲームを体験させると、学生は下の句を暗記しないと、ゲームには勝てないことを実感する。こうした経験は下の句を暗記しようという動機づけとなる。しかし、筆者の経験では、ただ学生の自主性に任せるだけでは、学生は学習に向かわない。ここでも教師が適切な教材を与えて補助し、学習に向かう姿勢をつけていく。筆者は、図4のような暗記を促す教材を作成し、ゲーム開始前に毎週使用した。

「3分間暗記教材」は、2つのバージョンを用意した。2つのバージョンの識別をしやすいするため、筆者はウサギ版とカメ版という呼び方をしている。ウサギ版とカメ版には、和歌を10首ずつ載せた。暗記の時間には、各グループにウサギ版、カメ版を2枚ずつ配る。学生達は、先週と同じものを覚えても良いし、今週は別の10首を覚えても良い。今週は自分がどれを使うか学生達は話し合わなければならない、グループ内に自然とコミュニケーションが発生する。その実施方法は、以下の通りである。

 <p>1. 足曳きの山鳥の尾のしだり尾の 長々し夜を独りかも寝む</p> <p>2. 有明のつれなく見えし別れより 暁ばかり憂きものはなし</p> <p>3. 嵐吹く三室の山のもみぢ葉は 龍田の川の錦なりけり</p> <p>(以下、略)</p>	<p>1. 足曳きの山鳥の尾のしだり尾の []</p> <p>2. 有明のつれなく見えし別れより []</p> <p>3. 嵐吹く三室の山のもみぢ葉は []</p> <p>(以下、略)</p>
--	---

 <p>1. 天つ風雲の通ひ路吹きとぢよ をとめの姿しばしとどめむ</p> <p>2. 巡り逢ひて見しやそれともわかぬ間に 雲がくれにし夜半の月かな</p> <p>3. 和田の原漕ぎ出でて見れば久方の 雲ゐにまがふ沖つ白浪</p> <p>(以下、略)</p>	<p>1. 天つ風雲の通ひ路吹きとぢよ []</p> <p>2. 巡り逢ひて見しやそれともわかぬ間に []</p> <p>3. 和田の原漕ぎ出でて見れば久方の []</p> <p>(以下、略)</p>
--	---

図4 3分間暗記教材

教師は、各グループに「3分間暗記教材」の各バージョンを2枚ずつ（計4枚）配布する（各グループから1名教卓に取りに来させる）。全員がプリントを持っていることを確認出来たら、まずはプリントを左右で半分に折らせる。そして、左半分に注目させ、3分間で出来るだけたくさん暗記するよう指示する。時間が来たらプリントを裏返し、右半分に注目させる。そして、空欄部に暗記できた下の句を書かせる。その際に、書けた下の句の個数もメモさせる。暗記時間を2分、1分と短くしながら、この作業を3回繰り返す¹¹⁾。通常、学生が書ける個数は、3→5→7個と増えていく。

④⑤ 五色百人一首の対戦（グループ学習）

ここでは、モジュール2つを使用し、五色百人一首（青札）のゲームをグループで行う。その際、教師が用意するものは、次の通りである（24人・6グループの場合）。

- (6) a 字札20枚×6（各グループ1セット）
- b 絵札20枚×6（各グループ1セット）
- c グループ勝敗表1枚×6（各グループ1枚）

五色百人一首は、机の上に縦横4×5で並べた字札20枚で競い、一対一の対抗戦の形式で実施する¹²⁾。教師は、各グループに字札20枚、絵札20枚、グループ勝敗表1枚を五色百人一首の教材セットとして配布する（各グループから1名教卓に取りに来させる）。ゲームの進行に必要な役割は、対戦者2名、絵札の読み手1名、勝敗表の記録係1名である。これらの役割を順番に変えながら、メンバー全員が2試合し、グループ内で順位を決めるように指示する。その後は、学生だけで自主的に役割分担を決め、グループ内で協力しながらゲームを進行させる。第1回戦の役割分担は、次の通りである。

対戦者 a 君対 b 君、絵札の読み手 c 君、勝敗表の記録係 d 君

対戦者 c 君対 d 君、絵札の読み手 a 君、勝敗表の記録係 b 君

どのような順番で対戦しても自由であるが、多くの場合、学生たちは第1回戦をグループ内の知り合い同士で行う。第2回戦は、第1回戦で勝った者同士、負けた者同士の対戦である。通常は、ここで初めて知らない者同士の対戦となる。

グループ内で学生たちは、初対面の学生と必要最低限の会話しかしないことが多い。しかし、2回の対戦を通じて、知り合いだけではなく4人の間で会話が発生するようになる。教室内在が活気づき、仲間づくりの基盤となる大事な時間帯である。

11) 人数の多いクラスでこの教材を使用すると、左右で折らず広げたまま左から右へ空欄を埋めるだけの学生が一部に発生する。口頭での注意が効かないようであれば、両面印刷にして、表裏に情報を分ける教材に変えて使用するとよい。

12) 教室における五色百人一首の実施については、小宮（2005）を参照した。

	家康	信長	秀吉	光秀	順位	勝敗	得失点
家康		10〇9		9×10	1位	秀吉 (2勝0敗)	+6
信長	9×10		8×11		2位	家康 (1勝1敗)	0
秀吉		11〇8		11〇8	3位	光秀 (1勝1敗)	-2
光秀	10〇9		8×11		4位	信長 (0勝2敗)	-4

図5 グループ勝敗表

五色百人一首の対戦は、1試合で3分程度である。だから、4試合であれば15分前後で終了する。図5のように五色百人一首のグループ勝敗表を完成させると、4人の中で順位が決まる。勝率が同じ場合は、学生に決めさせる（取った枚数の合計が多い方を勝ちにする、ジャンケンで決める、などを助言する）。勝敗表の横に1位から4位までの学生の名前をメモしたら、この活動は終了である。

⑥⑦ 日本語文章能力検定（個人学習）

五色百人一首が早く終わるグループと遅く終わるグループで5分程度のずれがある。全グループがゲームを終えるまで待たず、終了したグループから順に個人学習に入る。ここでは、モジュール2つを使用し、個人で文検の過去問題に取り組む。その際、教師が用意するものは、次の通りである（24人・6グループの場合）。

(7) 文検過去問題1枚×24（1人1枚）

教師は、ゲームを終了したグループに文検過去問題のプリント（4枚）を配布する。学生に取り組ませるのは、文検3級から「役割把握」「5W1H」「文脈によく合う語句」「敬語」、文検準2級から「語釈から語句の選択」の全5題（計24問）である。1問1点とすると、24点満点となる。ここでの解答は、その後のグループ学習でも使用し、それぞれが自分の解答をメンバーに説明するワークを行う。その際の煩雑さを回避するため、問題はすべて選択肢で解答できるものにする。

問題集を使った個人学習は、高校までに体験済みの学習スタイルである。そのため、教師は問題を配付するだけでよく、特に細かな指示（学習手順の細分化）は不要である。最初のうちは、ゲームを進行中のグループが残っているため、少し騒がしい。5分程度で全グループが文検に取り組み出すので、教室は静かになる。

⑧ 文検の正解作り（グループ学習）

ここでは、モジュール1つを使用し、文検の正解作りをグループで行う。その際、教師が用意するものは、次の通りである（24人・6グループの場合）。

(8) グループ解答用紙 1 枚×6 (各グループ 1 枚)

学生たちが文検過去問題をすべて解き終わるのにかかる時間は15～20分である。グループ内で問題を終了した学生が1名出た時点で手を上げさせ、「グループ解答用紙」を各グループに1枚配布する。そして、グループ内で文検過去問題を解き終わった学生から順番に、自分の名前と答え（選択肢）をグループ解答用紙に図6の通り書かせる。

名前	一. 役割把握	二. 5W1H	三. 文脈	四. 敬語	五. 語釈
家康	ア イ カ ク ケ	ケ ウ カ ア オ	ア イ イ イ ア	(中略)	ウ ク カ エ
信長	イ ク ウ オ カ	ケ ウ カ ア オ	ア イ イ イ ア		ケ ク カ エ
秀吉	イ ケ ウ エ オ	ケ ア ク ウ オ	ア イ イ イ イ		ケ ク ア エ
光秀	イ ウ エ オ カ	ケ エ カ ア オ	ア イ イ イ ア		イ ク カ エ
グループ解答					

図6 文検グループ解答用紙

メンバー全員がグループ解答用紙に各自の答えを書き込んだら、今度は4人で話し合い、グループとして答えを1つに決めるように指示する。「グループ解答」の決め方は、各グループの個性に任せる。なぜ自分がその選択肢を選んだのか、話し合ってグループ解答を決めていく組もあるが、多数決やジャンケンで決める組もある。

すべての組でグループ解答が出そろったら、教師が正答を発表する。特に解説はせず、選択肢の記号を読み上げるだけとする。それを聞いて、グループの一人が解答用紙のグループ解答欄に○×をつけていく。採点者は誰でもいいが、決まらなければ百人一首で4位の学生がするように指示する。最後にグループの点数を順番に発表させる。教師は各グループの点数を順に聞き、黒板に点数を書き込む。

「文検グループ解答用紙」の個人の解答は授業中に手をつけず、授業後に教師が採点する。個人の点数は、一桁の学生から満点の学生まで大きく開く。しかし、グループ解答であれば、点差は2～3点程度である。時間に余裕があれば、グループの点数についてコメントをする¹³⁾。

⑨ グループ入れ替え、提出物指示

最後にモジュール1つを使用し、来週に活動するグループのメンバーの一部変更を行う。これは、グループのメンバーを固定させないための工夫である。

13) あくまで印象であるが、この問題構成(24点満点)の場合、15～20点であれば修大生として国語力は平均的、20点を超えれば上位である。なお、これらの定量的な分析については、実施回数を重ねた上で稿をあらためて述べたい。

席の移動は、教室の前半分と後半分の2系列で行う(図7)。五色百人一首のゲームでA組4位だった学生はB組に席を移動する。B組1位の学生はA組に、4位の学生はC組に移動する。C組1位の学生はB組に移動する。同様に、イ組4位だった学生はロ組に席を移動する。ロ組1位の学生はイ組に、4位の学生はハ組に移動する。ハ組1位の学生はロ組に移動する。

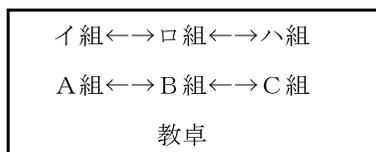


図7 グループのメンバー移動

来週以降のグループ分けをスムーズにするため、実際に席を移動させ、顔合わせをさせておく。そして、メンバー表からグループを出た学生2名の名前を消し、移動してきた学生2名の名前を書き入れさせる(図8)。書き直したメンバー表は提出させ、次週の授業開始時に各グループの島の上に置いておく。そうすると学生のランダムなグループ分けが毎週スムーズに実施できる。

宗康	利通		
信長			
秀吉			
光秀	隆盛		

図8 グループメンバー表

最後に提出物の指示をして、授業を終了させる。提出物は、各グループから「グループ勝敗表」「グループ解答用紙」「グループメンバー表」各1枚である。教師は、各グループに元からいた2人の内どちらかが提出物3枚を集め、教卓に持って来るように指示する。また、新しく入った2人には合わせていた机を元の位置に戻すように指示する¹⁴⁾。

14) 単に「提出物を出すように」「机を直すように」と言うだけでは、提出物を持ち帰るグループ、机の位置を直さずに帰るグループが続出する。指示を具体的にして徹底するのは教師の責任である(大村(1996: 58))。ただし、具体的でない指示をされてもできるグループ、できないグループのバラエティを見せ、学生の自主的な「気づき」を促したければ自由にさせてもよい。

5. 授業の結果

5.1 観察された事実

筆者は、本稿の授業案を2007年度から2008年度前期まで、広島修道大学の授業「日本語の技術」で3期実施した。授業は週1回で全8回の開講である。受講生は、2007年度前期27人、後期36人、2008年度前期62人であった。

教師の「目標・狙い」が達成できたかどうかは、学力テストの点数の推移や授業後のアンケート調査などで検証される。授業の目標が単純な学力形成である場合、その効果の検証は比較的容易である。しかし、リメディアル教育の目標は、学習の習慣やスキルなど人間形成に関わる能力になる。この場合、その効果の検証は非常に難しい¹⁵⁾。

そのため、向山（1985: 190-204）は、授業研究において「目標・狙い」ではなく、教師の指示と生徒の動きを重視する。「（教師が）何をやったら、どうなるか」という教室の事実は、検証が可能かつ容易だからである。本稿も向山（1985）の法則化論文の基準を踏襲し、筆者の授業案で学生が教師の指示通り動くことができたか、にポイントを絞って述べる。

筆者による授業の特徴は、学習手順を細分化した教材を使用し、学生の教室活動に対して教師が積極的に関与することである。筆者は、グループ学習において学生達がスムーズに動くか（学習手順の細分化が奏効しているか）を確認しながら、授業を進めた。

学生数が30名前後であった2007年度前期、後期の授業において、教師は学生達にグループ学習を「効果的に」体験させることが出来た¹⁶⁾。このときは小教室の利用が可能であり、4つの机を合わせたグループ学習を教室で実施できた。学生の識別も容易であり、問題行動を取る（教師の指示通り動けない）学生を早めに特定して、対応することができた¹⁷⁾。

学生達の動きは、グループ分けからアイスブレイク、五色百人一首ゲーム、文検ワークへとスムーズに流れ、大きな混乱は見られなかった。学生達は、筆者の意図通り教材を使うことができたと思われる。教師から見て授業の運営は容易であった。

しかし、学生数が60名前後であった2008年度前期の授業は、教室の運営が難しかった。まず、人数の関係で小教室では授業が実施できず、大教室での授業となった。大人数になると、学生の識別が難しくなり、問題行動を取る学生への対処も出来なかった。

まず授業開始時のグループ分けがうまくいかなかった。「グループメンバー表」が機能せず、

15) 矢島（他）（2008）は、毎授業後のアンケート調査（気づきシート）に書かれることの変遷を学生の成長としている。

16) この場合の「効果的」とは、学生が教師の指示通り動けた、という意味である。

17) 筆者の手法では、グループ学習が終わった学生が何もすることがなくなってしまい、4人でお見合いみたいに黙ってしまふことなどが起きる。そのようなグループは、見つけ次第、4人で行うミニワークを配布し、空白の時間を作らないように配慮する。

教師の目の届かない所（教室の後）では常に仲の良い者同士でグループになる事態が生じた。また、大教室では、机が固定式となり、机を合わせたグループ学習の形式を取れなかった。授業では、学生を4人ずつ集め、前列の学生に後ろを向くように指示したが、その指示に従えず、4人全員が前を向いたまま活動するグループが数多く発生した。

筆者の授業案では、グループ学習において必ず空白の時間が生じる。学生数が30名の時はそれを教師がある程度までコントロールできた。しかし、学生数が60名になると、グループ学習を終わらせた学生が何もすることがなくなり、私語に興じることを許してしまった¹⁸⁾。アイスブレイク、五色百人一首ゲーム、文検ワークのすべてのグループ学習において、教師の指示が通らなかった。教材を渡されても何もせずに、私語にふけるグループが全体の約2割あった。こうした悪い習慣の伝播が教室全体に見られた。

5.2 結果の分析

筆者は、教師による課題の提示から学生による課題の達成までを向山（1985）の「細分化の原則」に沿って細かく分け、その手順が具体的に分かるような教材を作成し、使用した。現行の授業案では、たとえ学習手順を細分化しても、その教材を学生に渡した後は学生の自主性に任せることになる。そのため、教師の指示通りに動けるかどうかのイニシアチブは、その時点で学生に握られることになる。

3期にわたる実践の結果、アクティビティ型教材が機能するかどうかは、学生の数が重要な要素であることが分かった。2008年度前期のように学生数が多くなると、グループ学習におけるアクティビティ型教材は、たとえ学習手順の細分化を施しても機能しにくくなる。あくまで印象であるが、50名程度がその分岐点である。教室の中で学生が教師の指示に従えないとき、授業計画自体に何か問題のある場合が多い（大村（1996: 76））。筆者は、大西（1987: 51-62）を参考にした机間巡視で対処したが、若干の改善が見られる程度でとどまった。

学生が個人で学ぶドリル型教材も、少人数クラスと大人数のクラスでは表1のように平均点に若干の対比が見られる¹⁹⁾。しかし、3期にわたる実践を通じて、学生がドリル型教材に

表1 日本語文章能力検定（平成17年3級）の平均点

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2007年前期（27名）	16	16	15	-	-	-	-
2007年後期（36名）	15	15	-	-	-	-	-
2008年前期（62名）	14	14	13	14	13	13	15

18) 私語には二種類ある。仲の良い者同士によるなれ合いの私語と知らない者同士による情報交換の私語である。後者については学習コミュニティの形成のため必要な場合もあるが、前者は早めにやめさせるべき私語である。ただし、やめさせ方は非常に難しい。

19) 満点は24点（ただし④⑤⑥は23点）。「-」は別の年度の文検を実施した。

取り組む姿勢には、アクティビティ型教材に見られたような明らかな差は見られなかった。

筆者は、現時点において二つの教材を次のように解釈している。

学生数が少人数（30名前後）の場合、学生達はグループ学習においてアクティビティ型教材を使用することができる。学生は教師の指示に従いながら周りとは交流し、コミュニケーションの拡大を経験することができる。特に、アクティビティ型教材を筆者の手法で細分化したとき、教材が機能する可能性が非常に高い。しかし、学生数が大人数（60名前後）の場合、たとえ学習手順の細分化を施しても、グループ学習でアクティビティ型教材を使用することは難しい。学生は教師の指示に従うことが出来ず、学生は教師の意図とは違う形で周りとは交流を始める。そこに教育的なコミュニケーションの拡大は見られない²⁰⁾。一方、学生が個人で学ぶドリル型教材は人数に関わらず、安定した結果を出すことができる。

以上をまとめると、次の通りである。

アクティビティ型教材を使ったグループ学習は、学生の人数に左右されるため、授業における効果が不安定である。一方、ドリル型教材を使った個人学習は、学生の人数に左右されないため、授業における効果が安定している。

6. 結 べ り に

筆者は、「教育」を基本的には過去の遺産の伝承と考えている。教育を受けるときに強制という側面が必ず伴うのは、過去の相続には受容的な態度が必要となるからである。教育を受けたければ、学生の側に「先人から素直に学ぶ」という心的態度が要求される。学校であれば、教壇に立っている人を指導者であると認め、その指示・説明を素直に受容できるかどうかで、教育の成果は左右される。ところが、誰かの指示通りに動くということは、簡単なようで、実際にはどの学生にも出来ることではない。「誰かの指示通りに動ける」ということ自体が一つの能力だからである²¹⁾。本稿では、「先生の言うことに従いたくない」と考えている学生たちに「やってみよう」と思わせ、実際に行動させるために効果的な教材とその使用方法について述べた。

20) ただし、Jonassen（1991）の構成主義が仮定する学生像（学生は自律的な存在であり、教師の指示通り動かなくても学生は何かを学んでいる）を容認する教師であれば、この状況を問題視しない。学生が教師の指示通り動かないこと自体、学生が自律的に学んでいる証拠と見なすこともできるからである。

21) 指示に従う力とは、教師の言うままに動くロボットになることではない。「従順」と「卑屈」は異なる概念である。

参 照 文 献

- 大西忠治 (1987) 『授業づくり上達法』 民衆社
- 大村はま (1996) 『新編教えるということ』 ちくま学芸文庫 (原著1970年)
- 陰山英男 (2004) 『大人の計算プリント』 小学館
- 工藤龍矢 (2007) 『プロセスマネジメントの基本原理解』 中経出版
- 小宮孝之 (2005) 『五色百人一首であそぼう! 青札』 向山洋一 (監修) 汐文社
- 馬場眞知子・田中佳子 (2006) 『大学生のための日本語再発見』 旺文社
- 馬場眞知子 (他) (2003) 「日本語リメディアル教育 日本語文章能力開発演習の試行と成果の検証」 『メディア教育研究』 11
- 斎藤喜博 (1970) 『斎藤喜博全集第5巻 (授業)』 国土社 (復刻2006年)
- 諏訪哲二 (2007) 『なぜ勉強させるのか? 教育再生を根本から考える』 光文社
- 中園篤典 (2008) 「日本語リメディアルにおけるグループ学習の指導法 『五色百人一首』 と 『日本語文章能力検定』 を利用して」 『リメディアル教育研究』 3 (2)
- 向山洋一 (1985) 『授業の腕をあげる法則』 明治図書
- (1987) 『子供を動かす法則』 明治図書
- 矢島彰 (他) (2008) 「『大学生のための日本語再発見』 アクティビティ学習の効果」 『第4回全国大会発表予稿集』 日本リメディアル教育学会
- 渡部昇一 (1977) 「ガバナビリティと自由国家」 『レトリックの時代』 ダイアモンド社
- Collins, A. (2006) “Cognitive apprenticeships.” *The Cambridge handbook of the learning sciences*. edited by R. Keith Sawyer. Cambridge University Press
- Jonassen, D. H. (1991) “Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?” *Educational Technology Research and Development*, 39(3)