

# 大規模クラスにおける日本語リメディアル教育の方法

——『日本語を書くトレーニング』と『日本語文章能力検定』を利用して——

中 園 篤 典

(受付 2011 年 10 月 28 日)

## 要 旨

野口 (2007) は、「良い授業」の条件として、(a) 学力形成、(b) 全員参加、(c) 教師主導の 3 つをあげている。筆者は、中園 (2009a) において、個人学習とグループ学習を独立させ、交互に実施する授業案を提案した。小規模クラスで実施した 2007 年は、この方式で (a) (b) (c) に大きな問題が生じなかった。しかし、大規模クラスで実施した 2008 年前期は、まず (c) が機能せず、同時に (b) も出来なくなった。(a) についても、テストの点数に低下が見られた。そこで、筆者は、個人学習を基礎とし、グループ学習は部分的に実施する授業方法に変えた。すると、大規模クラスであっても、(c) がある程度まで回復し、(b) にも改善が見られた。しかし、(a) については、点数の低下を止められなかった。

## 1. は じ め に

筆者は、広島修道大学において「日本語の技術」という授業を担当している。この授業は、人間環境学部 1 年生を対象とした日本語力向上のための授業である。2007 年に「現代的ニーズ科目」として新設され、授業名から教育目標、シラバスに至るまで、すべて筆者が考案した。授業は、90 分、全 8 回、1 単位である<sup>1)</sup>。受講生の数は、表 1 の通りである。

表 1 「日本語の技術」受講生の推移

	2007年	2008年	2009年	2010年
前 期	27名	62名	104名	88名
後 期	36名	55名	29名	34名

筆者は、この授業を講義とするのではなく、学生にドリル型学習とアクティビティ型学習をさせる場とした。授業の狙いは、ドリル型教材を使った「読む力、書く力」の育成、アク

1) カリキュラム改正により、「日本語の技術」は、2011年から全15回 1 単位である。

ティビティ型教材を使った「聞く力、話す力」の育成である。授業では、学生同士の相互作用を促しつつ、日本語四技能を総合的に伸ばすことを目指す。

筆者は、中園（2009a）において、ドリルとアクティビティを短時間で交互に切り替える授業案を提案した。学生は、個人で学ぶドリル型教材を比較的抵抗なく使用するのに対し、グループで学ぶアクティビティ型教材には抵抗を示すことが多い。中園（2009a）は、学習手順の細分化をすることでアクティビティ型教材を機能させることが出来ると主張した。

本稿は、まず、中園（2009a）で提案した「古い授業案」の問題点について述べる。次に、その欠点を手当てした「新しい授業案」について述べる。最後に、2つの授業案の結果を比較検討し、総括を行う。

## 2. 古い授業案の問題点

### 2.1 DA 併用授業

2007年前期～2008年前期の「日本語の技術」は、90分を20分程度の短い時間単位に分けた。そして、表2の通り、ドリル（D）を用いた個人学習とアクティビティ（A）を用いたグループ学習を交互に実施した<sup>2)</sup>。

表2 DA 併用授業（2007年前期～2008年前期）

順番	学習内容	学習の形態
①	百人一首暗記	個人学習（D）
②	五色百人一首	グループ学習（A）
③	日本語文章能力検定	個人学習（D）
④	グループ解答作成	グループ学習（A）

アクティビティの時間である②④は、グループ学習を行う。学習課題がグループ（4人）に対し与えられ、グループで協力しながら課題に取り組む。お互いに自分の考えを伝え合うことにより、学生の話す力、聞く力を伸ばす。一方、ドリルの時間である①③は、個人学習を行う。学習課題が個人に対して与えられ、学生は一人でテストの読解問題、語彙問題を解く。問題の内容を確実に学ばせることにより、学生の読む力、書く力を伸ばす。

このように、グループで取り組むアクティビティ型学習と個人で取り組むドリル型学習を交互に実施し、学生の日本語4技能を総合的に伸ばすことを目指した。学習の形態を短時間

2) ドリル（D）とアクティビティ（A）の併用は、馬場・田中（2006）を参照した。ただし、馬場・田中（2006）が90分授業を「A→D」または「D→A」の二部構成とするのに対し、筆者は「D→A→D→A」と短い時間で繰り返す点で異なる。

で切り替えるのは、学生の集中力を切らさず、教材に集中させるためである。

## 2.2 手順を細分化したアクティビティ

個人で取り組むドリル型学習と異なり、グループで取り組むアクティビティ型学習は、相手とのコミュニケーションという不確定な要素が加わる。学生の多くは、こうしたタイプの学習を苦手とする（これを「学習」と認識できない）。

アクティビティ型教材を与えられた学生は、グループの中で相手の出方をうかがい、非協力行動を取る。これは、自分一人が協力行動を取っても、相手が非協力行動を取ったら、一方的に不利益を被るからである<sup>3)</sup>。学生は、メンバー全員が損（努力）をしてグループ全体が良くなるよりも、自分が他人より少しでも得（楽）をしようと行動する。その結果、授業は混乱し、本人にとっても全体にとっても悪い状態が出現する。

「自分と相手が同時に協力行動を取った場合にのみ全体に利益が生じる」という点で、アクティビティ型学習は、社会的ジレンマが生じやすい。特に、信頼関係（継続的ネットワーク）が希薄で、匿名性の高い集団ほどそうである（山岸（1990: 206–229））。

この点について、中園（2009a）は、学習手順の細分化を施したアクティビティ型教材を使用すれば、学生に協力行動を取らせることが出来ると主張した。学習手順の細分化とは、授業中に学生がする活動を「誰が」「いつ」「何を」「どうする」という情報として、明確にすることである。これにより、学生は相手が協力行動を取るという信頼のもと、自分も協力行動を取る（アクティビティ型教材が機能する）と予想した。

学習手順を細分化したアクティビティ型教材は、2007年の小規模クラスでは、大きな破綻なく使用することが出来た。学生たちは、筆者の意図通り、ドリルとアクティビティを交互に繰り返すことができた。しかし、2008年以降の大規模クラスになると、たとえアクティビティの手順を細分化しても、実施が困難となった<sup>4)</sup>。

## 2.3 アクティビティの不成立

例えば、2008年前期には、学生が62名いた。彼らを4人ずつに分けると、グループは16（A～P）できる。筆者は、各グループを毎週、図1のように着席させた。

アクティビティ型学習の課題は、ドリルのように基準が明確なもの（例「正答を書く」）ではない。それは、「協力し合って表を完成させる」のような、曖昧な課題となる。この時、どの程度まで協力し合えばいいのかについて、明確な規定はない。だから、何の活動もせず時

---

3) 本稿では、学生がグループ学習に積極的に取り組む（努力する）ことを「不利益」、取り組まない（楽をする）ことを「利益」とする。

4) 本稿では、小規模クラス（20～50名程度）、大規模クラス（50～100名程度）とする。

	教卓		
A	E	I	M
B	F	J	N
C	G	K	O
D	H	L	P

図1 グループ地図

間を過ごし、自己判断で活動を終了することも可能である。

こうした非協力行動による利益を優先する傾向は、学生数の増加とともに見られるようになった。大規模クラスで実施した2008年前期は、グループで取り組むアクティビティの時間に教室の荒れが顕著に見られた<sup>5)</sup>。

一方、個人で取り組むドリルには、アクティビティほどの崩れは見られなかった。アクティビティに非協力的であった学生も、ドリルの時間は、与えられた課題（読解・語彙問題）に取り組んだ。ただし、ドリルの点数には、低下が見られた。

## 2.4 DA 兼用授業

学生の自主性に任せるアクティビティは、社会的ジレンマが生じやすい。特に個人名を特定しにくい大規模クラスで、学生は非協力行動による利益を求めがちである。筆者は、こうした傾向のある以上、「古い授業案」のようにアクティビティの時間を単独で設け、学生に授業のイニシアチブを与えることは避けるべきと考えた。

そこで、筆者は、アクティビティ型教材によるグループ学習は部分的な実施にとどめ、ドリル型教材による個人学習を基本とする授業方法に変更した。テキストは、従来からの日本語文章能力検定協会（編）『日本語文章能力検定－過去問題集』（オーク）に加え、新たに野田尚史・森口稔（著）『日本語を書くトレーニング』（ひつじ書房）を選んだ。この2つのテキストを学習手順の細分化によって編集し、プリント教材化した。

授業では、これらをドリル型教材として、学生一人一人に課した。また、「古い授業案」のようにアクティビティ型教材を独立して配布することはしなかった。授業中に実施するアクティビティは、ドリル型教材を一時的にアクティビティとして使うことで実施した。これは、もし学生のモチベーションが低く、アクティビティ型学習に非協力行動を取った場合、すぐにドリル型学習に戻すためである。このような指導法を「DA 兼用」とする。

このDA 兼用による授業の流れは、表3の通りである。

5) 例えば、2008年前期では、アクティビティ型教材を使えない（非協力行動を取る）学生は、図1のグループBCDFGHKで発生した。

表3 DA 兼用 (2008年後期～2010年後期)

順番	学習内容	学習の形態
①	日本語を書くトレーニング	個人学習 (D) ⇄ グループ学習 (A)
②	日本語文章能力検定	個人学習 (D) ⇄ グループ学習 (A)

以下、教育技術の共有化を念頭に、DA 兼用授業で使用する教材の作成法とその指導方法について、可能な限り具体的に述べる。

### 3. 作成した教材

筆者による日本語リメディアル教育では、授業中に「誰が」「何を」「いつ」「どのように」するのかを明確にしたプリント教材を用意する。これは、授業の中で学生が迷いそうな箇所、学習を放棄しそうな箇所を予測し、そこを乗り越えるための手順を明示化することである。これにより、学生は何を要求されており、どう活動すればそれが達成できるのかが分かる。手順の細分化がされた教材を使用すれば、教員は必要最低限の指示をするだけで、学生の動きをコントロールすることが出来る。

新しい授業案のために作成したプリント教材は、以下の通りである。

#### 3.1 『日本語を書くトレーニング』の教材化

##### 3.1.1 書くトレ問題用紙

『日本語を書くトレーニング』（以下、『書くトレ』）は、学生が文章を設計的に構成する姿勢を身につけさせるためのテキストである。『書くトレ』を使った授業を実施するに当たり、筆者は図2のような「書くトレ問題用紙」を用意した。

図2は、『書くトレ』のトレーニング5（お願いのメール）を扱った問題用紙である。これを2人に1枚配布し、縦の点線に沿って左右で切り分け、左片と右片に分けて使用する。プリントの識別のため、左片に犬、右片に猫のイラストを載せる。

左片の「課題文 a」は、左片担当者が取り組む課題文である。これは、学生の手本となるモデル文を選ぶ。右片の「課題文 A」は、右片担当者が取り組む課題文である。これは、学生が書きがちな悪文を選ぶ<sup>6)</sup>。

図2の「問題1」は、課題文 a（モデル文）の分かりやすい点を列挙させる問題である。これは、左片担当者のみが取り組む問題である。「問題2」は、課題文 A（悪文）の分かり

6) 図2の課題文 a は『書くトレ』40頁、課題文 A は41頁からの引用である。



<p>課題文 a </p> <p>木曜 2 限の「カウンセリングⅡ」を受講している幼児教育学科の西村有希です。(略)できれば1週間ほどお借りしたいのですが、よろしいでしょうか。(略) よろしくお願ひします。</p>	<p>課題文 A </p> <p>先生のところにあるメディア産業と新しい広告媒体を借りたいんですが、レポートの締め切りが近いので、明日の昼休みに取りに行きます。よろしく m ( _ _ ) m。</p>
<p>【問題 1】 課題文 a で工夫されている点を出来るだけあげなさい。</p>	<p>【問題 2】 課題文 A に不足している情報を出来るだけあげなさい。</p>
<p>【問題 3】 課題文 A を見せてもらひ、それを分かりやすく書き直しなさい。</p>	<p>【問題 3】 課題文 A を分かりやすく書き直しなさい。</p>

図 2 書くトレ問題用紙 (イメージ)

にくい点を列挙させる問題である。これは、右片担当者のみが取り組む問題である。

図 2 の「問題 3」には、課題文 A (悪文) を分かりやすい文章に修正する問題を配置する。これは、左片担当者と右片担当者が共通して取り組む問題である。

### 3.1.2 書くトレ解答用紙

「書くトレ問題用紙」には、図 3 のような「書くトレ解答用紙」を用意する。これは、何に気をつけ、どのように書けば分かりやすい文章になるのか、その手順を 3 つのステップに分けたものである。

「書くトレ解答用紙」の、STEP1 は、\*b と \*c に分かれる。

図 3 の \*b は、書くトレ問題用紙の問題 1 (または、問題 2) に対応した解答欄である。左片担当者は、そこに問題 1 の解答 (モデル文の分かりやすい点) を書き込む。また、右片担当者は、問題 2 の解答 (悪文の分かりにくい点) について 5 つ程度書き込む。

図 3 の \*c は、同一問題に取り組んだ者同士による情報交換の成果を書き込む欄である。左片担当者同士が情報交換をして、そこに課題文の分かりやすい点を 5 つ程度書き込む。また、右片担当者同士も情報交換をし、悪文の分かりにくい点を 5 つ程度書く。

STEP2 は、違う問題に取り組んだ者同士による情報交換の成果を書き込む欄である。左片担当者は、右片担当者から STEP1 に書き込んだ情報を教わり、それを図 3 の空欄 \*d に 10 個程度書き込む。また、右片担当者も、左片担当者から STEP1 に書き込んだ情報を教わり、空欄 \*d に 10 個程度書き込む。

STEP3 は、問題 3 に対応した解答欄である。STEP1 と STEP2 における情報交換の成果

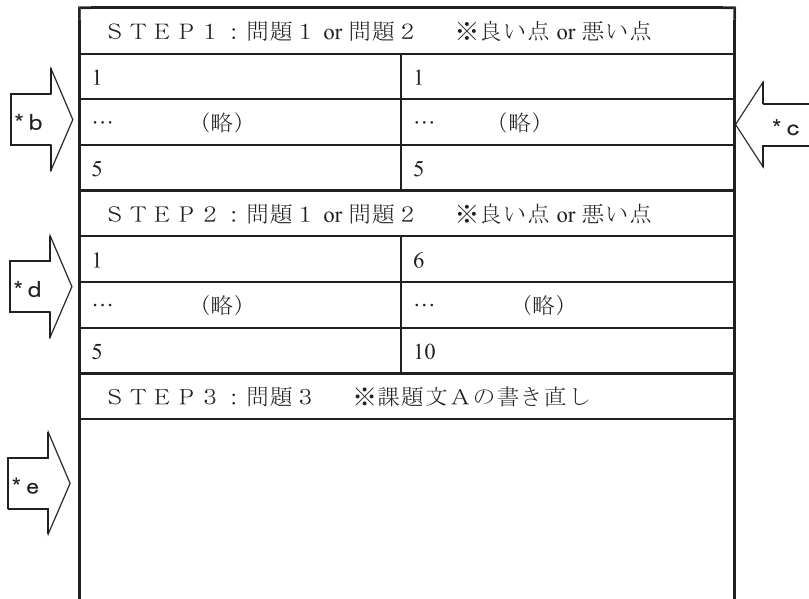


図3 書くトレ解答用紙 (イメージ)

を検討し、課題文 A (悪文) を分かりやすい文章に直して、図3の \*e に記入する。

### 3.2 『日本語文章能力検定』の教材化

#### 3.2.1 文検問題用紙

『日本語文章能力検定』(以下、『文検』)は、学生の読解力、語彙力を養成するための国語問題集である。『文検』には、1級から7級までのレベルがある。その中で大学1年生に適切なのは3級と準2級である<sup>7)</sup>。筆者は、その過去問題集<sup>8)</sup>から問題を引用し、「文検問題用紙」を作成した。

ただし、授業運営の都合上、出題は、選択肢で問われているものに限定した。すると、出題できる問題は、「役割把握」「5W1H」「文脈によく合う語句」「敬語」(以上、3級)、「語釈から語彙の選択」(以上、準2級)の計5問となる。

#### 3.2.2 文検解答用紙

「文検問題用紙」には、図4のような「文検解答用紙」を用意する。実際の授業では、「文検解答用紙」は、「書くトレ解答用紙」の裏に印刷しておく。

「古い授業案」では、文検解答用紙を各グループに1枚配布し、4人で協力して完成させるアクティビティ型教材とした。しかし、単に「協力し、完成させなさい」という漠然とし

7) 日本語文章能力検定3級は「高校在学程度」、準2級は「高校卒業程度」である。

8) 授業では、平成18・19年度版の『過去問題集3級』『過去問題集準2級』を使用した。

名前	一. 役割把握	二. 5W1H		五. 文脈
(1) 解答原案			(略)	
(2)				
(2)				
(2)				
(3) 最終解答				

図 4 文検解答用紙 (イメージ)

た課題では、それが出来るグループと出来ないグループへの二極化が見られた<sup>9)</sup>。

そこで、「新しい授業案」では、文検解答用紙は全員に配布し、指示された課題が出来ているかどうか、個人名を特定できるようにした。また、学生同士で相談し、正答を決めるプロセスについても、図 4 の通り手順を細分化し、確実に出来るように工夫した。

図 4 の (1) の行 (解答原案) は、学生が解いた問題の答え (記号) を書く欄である。(2) の 3 行は、メンバー 3 名の名前と彼らが出した答えを記入する欄である。(3) の行 (最終解答) は、学生が正しいと考える答えを書く欄である。学生は、(1) の解答原案と (2) のメンバー解答を見比べながら、ずれている個所等を検討した上で (3) を記入する。

#### 4. 授業の方法

「日本語の技術」では、第 1 回授業で、4 人ずつにグループ分けを行い、第 2 回以降はそのメンバーで固まって座らせる。「古い授業案」では、第 1 回授業にクジ引きでグループ分けをし、4 人の名簿を作成した。そして、第 2 回以降の授業では、名簿に沿って着席させた。しかし、機械的なグループ分けは、授業の運営上、支障となることが多かった<sup>10)</sup>。

そこで、「新しい授業案」では、第 1 回授業のグループ分けで、4 人グループを親しい者を中心に作らせた。そして、第 2 回以降の授業は、基本的にそのメンバーで着席させた<sup>11)</sup>。着席方法は、机が固定された大教室の場合、図 5 の通りである (矢印は視線の方向)。

その後、前章で述べたプリント教材を利用し、以下の通り授業を行う。

- 
- 9) この場合の「出来ない」は、被統治能力が低い (例えば「さぼっていることが教員に特定されて成績評価で不利益になる」など、本人が納得できる理由がなければ教員の指示に従えない) という意味である。
- 10) 例えば、友人のいる別のグループに着席してしまい、促しても動かない、など。
- 11) 大規模クラスにおける学生のグループ分けと授業に対する態度作りの方法については、中園 (2011) を参照。



学生① ↑	学生③ ↑
学生② ↑	学生④ ↑

図5 グループ内の着席方法

#### 4.1 『日本語を書くトレーニング』による授業 (30分)

##### 4.1.1 書くトレ問題用紙と解答用紙の配布

教員は、グループ内の1名に教卓まで「書くトレ問題用紙」(図2)を取りに来させ、その学生に2枚配布する。学生が各グループに書くトレ問題用紙2枚を持ち帰ったら、点線部分で切り分けるよう指示する。すると、各グループに計4枚の紙片となる。

学生は、半分に切り取った紙片(図2)を各1枚担当する。このとき左片担当者同士、右片担当者同士が隣同士になるように指示する。図5であれば、学生①と③が左片担当者、学生②と④が右片担当者となる。ここは学生が混乱しやすいので、「犬同士、猫同士が隣同士になるように」と指示する。

教員は、各グループを机間巡視し、書くトレ問題用紙の左片担当者2名、右片担当者2名が隣同士になっていることを確認する。そして、プリントの配置が出来ているグループから順に「書くトレ解答用紙」(図3)を4枚(1人1枚)配布する。

##### 4.1.2 ドリル (個人学習)

学生には、「書くトレ問題用紙」の問題1(または問題2)に取り組みさせる。時間は、5分程度である。

各グループの左片担当者2名は、問題1を担当し、課題文a(モデル文)の良い点を書き出す。図2の課題文a(モデル文)であれば、「自分が誰か名乗っている」「授業名が書かれている」などが良い点である。同様に、右片担当者2名は、問題2を担当し、課題文A(悪文)の悪い点を書き出す。課題文A(悪文)であれば、「誰が取りに行くか分からない」「どこに取りに行くか分からない」などが悪い点である。

問題1(または問題2)の解答は、「書くトレ解答用紙」のSTEP1の空欄左(図3の\*b)に書かせる。この時、必ず5個書くように指導する。この段階では、隣と相談等はさせず、1人で考えさせる。教員は、机間巡視をし、何も書いていない学生には空欄(\*b)を指さし、何か埋めるように指導する。

##### 4.1.3 アクティビティ (ペア学習)

隣接する学生同士は、同じ問題に取り組んだが、お互いにその成果を知らない。この情報落差を利用し、隣同士で情報交換のワークをさせる。時間は、5分程度である。

学生には「隣同士で相談して、STEP1の空欄10個をすべて埋めなさい」と指示する。そして、一人では気づかなかった情報を5個程度、「書くトレ解答用紙」のSTEP1の空欄右

(図3の\*c)に書き込ませる。図5であれば、学生①と③、学生②と④でワークをする。

ここも学生が混乱しやすいため、「犬同士、猫同士で情報交換を下さい」とアドバイスする。学生の多くがSTEP1の空欄(図3の\*bと\*c)を10個埋めたことを確認したら、STEP1は終了である。

#### 4.1.4 アクティビティ (ペア学習)

前後の学生同士は、STEP1で異なる問題(問題1または問題2)に取り組んだため、互いに相手の課題文と解答を知らない。この情報落差を利用し、STEP2では、前後の学生同士でSTEP1の情報を互いに伝え合うワークを行う。時間は、5分程度である。

学生には「前後で情報交換をして、STEP2の空欄をすべて埋めなさい」と指示する。図5であれば、学生①と②、学生③と④でワークをする。ここも学生が混乱しやすいため、「犬猫同士で情報交換を下さい」とアドバイスする。

学生の多くが図6のようにSTEP1とSTEP2を書き終えたら、課題文A(悪文)の修正を書かせるための準備が終了である。

STEP1: 問題1 <del>or</del> 問題2 ※良い点・悪い点	
1 自分が誰なのか分かる。	1 資料の名前が括弧でくっつてある
(略)	(略)
5 授業名が書かれている。	5 期限が指定してある
STEP2: <del>問題1 or</del> 問題2 ※良い点・悪い点	
1 自分が誰かと言っていない	6 先生に対して絵文字を使っている
(略)	(略)
5 いつ返すか分からない。	10 どこに取りに行くか分からない。

図6 書くトレ解答用紙(左片担当者の記入例)

#### 4.1.5 解説

筆者は、実際に課題文A(悪文)の修正を行わせる前に、「書くトレ解答用紙」のSTEP1(またはSTEP2)に記入しておくべき模範解答を発表する。文章作成の前に模範解答を提示するのは、学生にSTEP1とSTEP2を書きっぱなしにさせないためである<sup>12)</sup>。

学生は、自分の解答用紙に模範解答と一致する情報が書けていれば、該当箇所に赤ボールペンで○をつける。また、模範解答にはなかったが、自分が独自に気付いた情報があれば、

12) ただし、野田・森口(2003: 6-7)は、問題について考え抜いた学生が、自ら「答え」を発見することを求めている。それに沿った授業案としては、野田(2006)を参照のこと。しかし、学生の自主性に期待した授業は、実施が難しいので、筆者は正解到達法をとる。

◎等でチェックをするように指示する。

#### 4.1.6 ドリル（個人学習）

順調にステップを踏んでいる学生の解答用紙には、STEP1 と STEP2 に、良い文章の特徴、悪い文章の特徴が書き出されている。問題3の課題は、これらの情報を参照しながら、課題文A（悪文）を書き直すことである。書き直した文章は、「書くトレ解答用紙」のSTEP3（図3の\*e）に書かせる<sup>13)</sup>。STEP3の時間は、10分程度である。

### 4.2 『日本語文章能力検定』による授業（30分）

#### 4.2.1 文検問題用紙の配布

学生がSTEP3を完成させる時間は、ある程度のばらつきがある。早い学生は5分足らずで終わらせ、遅い学生は、15分程度かけて文章を書く。

全員がSTEP3の文章を書き終わるまで待っていると、空白の時間が生じ、私語へとつながる。そのため、各グループに書き終わった学生が一人出た段階で、そのグループに対して「文検問題用紙」を4枚（1人1枚）配布する。

#### 4.2.2 ドリル（個人学習）

STEP3を書き終えた学生から、順次「文検問題用紙」に取り組む。答えは、「文検解答用紙」（図4）の（1）解答原案に書き込む<sup>14)</sup>。解答時間は、20分程度である。

文検問題用紙は、問題一～二が読解問題、問題三～五が語彙問題である。特に、問題一～二は、学生が苦手とする分野である。しかし、解答が選択肢形式であるため、モチベーションが低い学生であっても取り組むことが可能である。

#### 4.2.3 アクティビティ（グループ学習）

自分の解答を（1）の行に書き終えた学生から、グループ学習に入る。グループのメンバーが各設問にどう答えたかについて、学生同士で情報交換をさせる。

学生は、「文検解答用紙」の（2）の3行に、メンバー3名の名前と、彼らが出した答えを記入する。図7の例では、学生は「羽柴、明智、徳川」の3名と情報交換し、彼らの答えを記入している。

#### 4.2.4 ドリル（個人学習）

学生が（1）解答原案と（2）メンバー解答を書いたら、それらを比較させた上、（3）最終解答を決めさせる。図7（「一. 役割」）のように、（1）と（2）の答えがすべて「イ」で一致している場合は問題ないが、それが「ア」と「ウ」でずれている場合は、誰を信用するか

13) ただし、現実にはSTEP1とSTEP2の情報を参照せず、STEP3では書きたいように書く学生も多い。STEP3に学生が書いた文章の分析は、中園（2009b）を参照のこと。

14) 文検解答用紙は、書くトレ解答用紙の裏に印刷しておく、新たに配布する必要がない。

名前	一. 役割	二. 5W1H		五. 語釈
(1) 解答原案	イ   ア   ウ   キ	オ   ア   キ   コ   イ	(略)	ウ   ケ   オ   カ
(2) 羽柴	イ   ウ   ケ   キ	オ   オ   キ   イ   ク		ウ   ケ   オ   カ
(2) 明智	イ   ウ   カ   キ	オ   ア   キ   イ   ク		イ   ケ   オ   カ
(2) 徳川	イ   ウ   カ   キ	オ   ア   キ   コ   イ		ウ   ケ   オ   カ
(3) 最終解答	イ   ウ			

図7 文検解答用紙（記入例）

考えさせ、本人が正しいと考える答えを書かせる。

#### 4.2.5 まとめ（正答発表）

全員が「文検解答用紙」を完成させたら、教員が正解を発表する。

教員は、特に解説等はせず、答えの記号を読み上げる。学生は、各自の（1）解答原案と（3）最終解答欄に○×を付け、それぞれの点数を出す。前者を「実力点」、後者を「参考点」とし、図7の余白に点数を記入させる。

最後に、今日の授業の「気づき」を文検解答用紙の余白に3つ程度メモさせた後、これを提出させる<sup>15)</sup>。以上が、『書くトレ』と『文検』を利用したDA兼用授業の方法である。

## 5. 結果の検証

野口（2007）は、それが良い授業かどうかを判断する基準として、(a) 学力形成の有無、(b) 全員参加の保障、(c) 教師主導型の三つをあげている。

(a) は、その授業を受けることで学生の学力が向上し、それが客観的な指標で確認できることである。(b) は、教室内の学生全員が授業に参加し、学習を放棄している学生が皆無か、非常に少ないことである。(c) は、授業の中で「何をするか」が教師により明示され、学生が概ねそれに沿って動いていることである。

以下、この三つの観点から、本稿で述べたDA併用授業とDA兼用授業を比較検討し、その総括を行いたい<sup>16)</sup>。

15) 「気づき」は、毎週書かせる。しかし、特になければ、今日の文検で初めて知った言葉を書くことでもよいとした。「気づき」を無理に書かせることは、思いつきや奇矯なことを書くことを誘発するよう思う。

16) ただし、野口（2007）の定義は、小中学校の授業を念頭としたものである。これを大学授業に適用するのは、筆者によるものである。

## 5.1 DA 併用について

「日本語の技術」は、2007年の開設当初、ドリルとアクティビティを独立させ、それらを交互に実施する DA 併用で実施した。

受講生が少なかった2007年は、野口（2007）の (a) (b) (c) に顕著な破綻は見られず、DA 併用は、2007年の少人数クラスでは機能した。しかし、受講生の数が増えた2008年前期には、野口（2007）の条件に顕著な破綻が見られた。

まず、大規模クラスでは、アクティビティの時間に教員の指示を聞かない学生が一定数（3～4割）現れた。私語をする学生に対し、筆者は、机間巡視で対応した。しかし、学生の態度に改善は見られなかった。このように、大規模クラスの DA 併用は、アクティビティにおいて (c) 教師主導が破られ、(b) 全員参加の保障もできなくなった。

一方、大規模クラスであっても、学生のドリルに対する取り組みは、アクティビティほどの破綻がなかった。アクティビティを一切しない学生も、ドリルになると課題に取り組み、解答用紙への記入を行った。

もし、2008年前期の点数が高ければ、大規模クラスの DA 併用は、(a) 学力形成を保障すると言える。DA 併用で実施した文検の平均点は、表4の通りである<sup>17)</sup>。

表4 文検の平均点 (DA 併用授業)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	総 合
2007年前期 (27名)	67	67	63	—	—	<b>74</b>	—	68
2007年後期 (36名)	<b>75/75</b>	<b>80/67</b>	<b>74</b>	<b>78</b>	<b>65</b>	—	—	73
2008年前期 (62名)	71	63	58	65	61	65	75	65

2007年の小規模クラスの学生は、どの年度の過去問題①～⑦であっても、平均点は70点前後だった。これは問題のレベルを考えると、これは妥当な点数である。しかし、2008年前期の大規模クラスでは、60点前後に下がった。大規模クラスの DA 併用は、(a) 学力形成の面でも効果的とは言えなかった。

## 5.2 DA 兼用について

2008年後期～2010年後期は、ドリルを基本とし、アクティビティは限定的に行う DA 兼用で実施した。

17) 表4の①～⑦は、平成16/17年度版の過去問題の種類である。表中の数字（太字）は平成16年度版、数字（細字）は平成17年度版過去問題の平均点である。例えば、2007年前期は、平成16年度版⑥と平成17年度版①②③の過去問題を実施している。

アクティビティをしない学生を発見した時、DA 併用では、学生の自主性に期待するしかなかった。しかし、DA 兼用になると、プリントの空欄を指し、「ここを埋めるように」という指導が可能となった<sup>18)</sup>。授業方法の変更により、大規模クラスでアクティビティに参加しない学生数は、大きく減った。授業では、(c) 教師主導が機能するようになり、(b) 全員参加にも改善が見られた。

筆者は、学生のアクティビティにおける授業態度の変化が、ドリルにおける点数の上昇としても現れると期待した。DA 兼用で実施した文検の点数は、表 5 の通りである。

表 5 文検の平均点 (DA 兼用授業)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	総 合
2008年後期 (55名)	<b>58</b>	<b>75</b>	—	—	<b>61</b>	—	—	64
2009年前期 (104名)	—	—	<b>63/65</b>	65	61	74	75	67
2009年後期 (29名)	—	—	54	61	61	65	—	60
2010年前期 (88名)	—	—	58	57	57	57	58	57
2010年後期 (34名)	—	—	<b>74</b>	<b>78</b>	<b>70</b>	<b>74</b>	<b>75</b>	74

少人数クラスの DA 併用で実施した2007年は、学生の平均点は70点前後だった。2008年後期以降の DA 兼用授業で、学生は2009年前期 (104名) と2010年後期 (34名) に同程度の平均点を出した。しかし、この2期を除けば、DA 兼用授業における学生の平均点は、一貫して60点前後だった。(a) 学力形成について、授業方法を DA 兼用に変更したことが原因と推測できる点数の明らかな上昇は、特に見られなかった。

### 5.3 DA 併用と DA 兼用の総括

DA 併用授業は、大規模クラスのアクティビティにおいて (c) 教師主導が出来なくなり、それと同時に (b) 全員参加にも大きな破綻が見られた。DA 併用の場合、アクティビティに参加しない学生は、3～4割程度である。ドリルにおける (a) 学力形成には、大きな破綻がなかった。しかし、文検の点数を詳しく調べると、必ずしも効果的ではなかった。

一方、DA 兼用授業は、DA 併用で不安定だったアクティビティの実施が安定した。DA 兼用の場合、アクティビティに参加しない学生の割合は、1～2割程度である。授業方法の変更による改善が (c) 教師主導に見られ、(b) 全員参加もある程度まで実現できた。しかし、ドリルにおける (a) 学力形成については、目立った改善はなかった。

18) このように「何をするか」を限定した指示であれば、学生は応じることが多い。

2つの授業方法について、(a) (b) (c) の効果を総括すると、表6の通りである<sup>19)</sup>。

表6 DA併用とDA兼用の総括(大規模クラス)

	(a) 学力形成	(b) 全員参加	(c) 教師主導
DA併用	△	×	×
DA兼用	△	○	○

## 6. おわりに

本稿では、筆者が2008年後期から2年半にわたり実践した授業形態(DA兼用)を取りあげ、それ以前の授業形態(DA併用)と比較対照しながら、授業の方法と学生の反応、学習における効果について述べた。

DA兼用授業は、「学生が何をすればいいのか」を細かく規定した「教師主導型」の授業である。したがって、大規模クラスであっても、学生の行動をある程度までコントロール可能である<sup>20)</sup>。授業における「全員参加」が相当程度まで可能であることは、それ以前のDA併用と大きく異なる長所である。

しかし、DA兼用は、教師主導型であるがゆえに、学生の主体性を要求しない授業である。それゆえ、教師の指示通りにプリント教材を書き込むだけで、学生は課題を達成できる。だから、教室における学生の活動が学習の質と相関するのかどうかについては、不明である。文検の点数に限れば、「学力の向上」に積極的な効果は確認できなかった。

しかし、教師主導とせず、学生の主体性に期待する授業は、特に大規模クラスにおいて実施が難しい。DA併用は、学生がイニシアチブを握るアクティビティの時間に生じる「社会的ジレンマ」を解決しない限り、採用すべきでない形式と考える。

今後は、「教師主導」で「全員参加」させるというDA兼用の枠組みを前提としつつ、「学力向上」にも寄与できる方策について検討を進めたい。

## 参 考 文 献

- 中園篤典(2009a)「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』を利用して——」『人間環境学研究』7  
 \_\_\_\_\_(2009b)「『日本語を書くトレーニング』における学習手順の細分化」『リメディアル教育研究』4(1)

19) ○は「効果がある」、△は「一部効果がある」、×は「効果がない」とする。ただし、あくまで目安である。

20) DA兼用授業で制御可能な学生数は、経験的に上限100名程度と思われる。

中 園 篤 典

- 中園篤典（2011）「大学授業における五色百人一首の指導法」『リメディアル教育研究』6（2）
- 野口芳宏（2007）「ぎりぎり，この三つ——学力形成，全員参加，教師主導——」『授業研究21』612，明治図書
- 野田春美（編）（2006）『『日本語を書くトレーニング』を用いた授業の実践報告』神戸学院大学人文学部
- 野田尚史・森口稔（2003）『日本語を書くトレーニング』ひつじ書房
- 馬場真知子・田中佳子（2006）『大学生のための日本語再発見』旺文社
- 山岸俊男（1990）『社会的ジレンマのしくみ——「自分1人ぐらの心理」の招くもの——』サイエンス社