［調査・実践報告］

役割分担に着目した協働的学習活動の実践

――上級日本語読解授業における試み――

元田　静

1. はじめに

筆者は，ここ数年にわたり，第二言語として日本語を学ぶ学習者を対象とした日本語読解の授業を担当している。この授業では，日本語の語彙や表現を学ぶだけではなく，学習者同士の話し合い活動を中心とした協働学習[1)] の手法を取り入れて，テキストのより深い理解と創造的な解釈を見出すことを目的としている[2)]。

このような話し合い活動を中心とした授業を行う場合，一般的に教師は学習内容を吟味するだけではなく，活動が円滑に進められるよう，グループメンバーの構成や席の配置など様々な環境設定にも気を配り，工夫を凝らす。その一つに役割分担がある。学習者がそれぞれ役割を担うことで，活動が効率的に進められるだけでなく，個々人が責任を持って活動に取り組み，言語習得のレベルが異なっても全員が等しく話し合いに参加するといった効果が期待されるからである。しかしながら，実際には多くの話し合い活動で役割分担が取り入れられているにもかかわらず，役割分担そのものに注目した研究は少ない。

本稿は，実際の授業において学習者が役割分担についてどう感じているのかを把握し，協働学習における役割分担のあり方について検討するものである。

2. 問題の所在

2.1　先行研究における役割分担

近年，様々な教育の現場で学習者同士の話し合い活動を取り入れた協働学習が行われている。これらの活動において，役割分担が取り入れられることはそれほど特別なことではない。例えば，アメリカにおいて協働学習を推進しているジョンソン，ジョンソン＆ホルベック（1998）は，役割を与えることによって，各メンバーにグループを効果的に機能させるのに必要な責任が負わされ，相互協力関係が促進されると述べ，例として「読み手係」「書き手・記録係」「教材係」「激励係」「チェック係」「賞賛係」「精査係」「おしゃべり監視係」「活性係」「まとめ係」「観察係」「時間係」「言い換え係」など，様々な役割を挙げている。

また，中原・西森・杉本・浦嶋・永岡（2000）は，コンピュータによる協働学習支援のシステム開発過程において，「司会者」「提案者」「質問者」「要約者」の４つの役割を設定し，その有効性を検証している。学習者はこれらの４つの役割を交互に担いながらコンピュータ上で協働的に問題解決を行った。結果は良好で，最終アンケートでは役割があることで発言が不自由になったと回答した者はおらず，実際の問題解決場面においても役割を交代することで均等に発言の機会を持つことができ，発話が促進されたという。

一方で，役割に関して慎重に取り扱ったほうがよいという見解もある。安永（2006）が紹介するLTD話し合い学習方法[3]では，異質な５名程度のメンバーでグループを作り，話し合い活動を行う。その活動では，話し合いを８つの細かいステップに分けて行うため，時間係が１人必要となる。しかし，安永（2006）は，時間係がリーダー的な役割を担わないよう注意を促している。この活動では参加者全員が対等であるという意識，すなわち全員がリーダーであり，全員がフォローアーであるという意識を持つことが重視されているからである。

社会心理学の集団構造の研究では，役割分化は集団生活においてきわめて共通した特徴であるという。その理由には３つある。１つは，役割が集団間の分業を意味し，分業は集団の目標達成を促進させるからである。２つめは，役割によって集団の存在に秩序がもたらされるからである。３つめは，役割によって集団内におけるアイデンティティが形成されるからである（ブラウン，1993）。この考えに基づくと，話し合い活動に役割分担を取り入れることによって，活動の目標が達成されやすくなり，秩序があるおかげで話し合いの内容に専念することができ，さらに役割をこなすことで自分がグループのメンバーであるという所属感を得たり，様々な役割を遂行する過程で新しい自己発見やメンバーの長所発見に繋がったりするという可能性が考えられる。

2.2　授業における問題意識

そもそも，筆者が読解授業の話し合い活動に役割分担を取り入れるようになったのは，過去の授業において，グループ内のある特定の学習者だけが熱心に話し合い活動を行い，同じ学習者が司会も発表も行う，というケースがたびたび見られたからである。グループメンバー間で日本語レベルに大きな差がある場合や他のメンバーが活動に協力的ではない場合，また自己主張の強い学習者がいる場合など，個々のケースによって実情は異なるが，いずれにせよそのような活動ではケーガン（2003）が協働学習に必須であると述べている「互恵的相互依存」「個人の責任」「平等な参加」「活動の同時性」の４つの基本原則のうち，特に「互恵的相互依存」「個人の責任」「平等な参加」が保証されず，協働で話し合いを行うメリットがうまく活かされない。

そこで，筆者の授業においても活動に役割分担を取り入れてみたが，それでも学習者の役割に対する意識は高まらず，特定の学習者が活躍するという問題は解決されなかった。その原因としては，教師である筆者自身が役割分担を取り入れつつもその意義をそれほど重視していなかったこと，毎回テキストの種類や参加人数に応じて役割の種類を変えていたこと（例えば，要約の係がある場合とない場合があったり，司会の仕事内容が授業によって異なったりした），

その結果，学習者が各役割の仕事内容をよく理解できないまま役割を担当していたことなどが考えられる。

ところが，2010年度秋コースの授業において，偶然役割の種類を同じものに固定して実施したところ，学習者がグループに分けられたとたん，こちらが指示しなくても自分たちで役割を割り振るようになるという変化が見られた。また，授業後に書く「ふり返りシート」（話し合いの感想，テキストの感想，テキストの要約）にも役割に関する記述がよく見られるようになった。このような出来事から，役割の種類を固定化することで，学習者の役割に対する意識が高まり，一人ひとりが責任を持って話し合い活動に参加するようになるのではないかと考えた。

先にも述べたとおり，協働学習の実践では役割分担が取り入れられていることが多いが，いずれも役割分担の導入は効果的だという前提のもとで行われており，その役割分担が本当に効果的であったかどうかについて検討した研究は少ない。そこで，本稿では役割分担に着目して授業を実践し，考察を行うことにした。はじめのコース（2010年度秋コース）では，役割の種類を毎回固定して話し合い活動を行い，２回目のコース（2011年度春コース）では逆に全く役割を決めずに行ってみた。そして，学習者がそれらの授業についてどう感じていたのかを，コース終了後の最終アンケート，インタビュー，毎回の授業後に提出するふり返りシートをもとに考察した。

３．実践１――2010年度秋コースからわかったこと――

3.1　授業概要

（１）授業名

「文章講読 B」（週１コマ90分，全14回）。東海大学別科日本語研修課程の上級１クラス[4)]の選択科目の授業の一つである。この授業の目的は以下の通りであった。

①長い文章に対する抵抗感をなくし，読むことを楽しむ。

②できるだけ速くたくさん読めるようになる。

③他の学習者との対話を通して自分の理解を見直し，テキストに対する理解を深める。

（２）対象者

上級日本語学習者15名

（国籍：韓国８名，ドイツ２名，ロシア２名，中国１名，フィンランド１名，スウェーデン１名）

（性別：男性８名，女性７名）

（３）テキストの種類と授業の構成

日本語で書かれた短いテキストを用いた。１コマで完結するものもあれば，３コマに分けて使うテキストもあった。

授業の構成は以下の通りであった。なお，役割分担を用いたのは，第２回から第13回までであった。

第１回　ガイダンス・練習
第２回　ショートショート（赤川次郎「命取りの健康」）
第３回　漫画（福山庸二「斜塔」）
第４回～第６回　童話（宮沢賢治「貝の火」）
第７回～第９回　評論（鷲田清一『じぶん・この不思議な存在』の一部）
第10回～第12回　小説（江国香織「焼却炉」）
第13回　評論（会田雄次『日本人の意識構造』の一部）
第14回　歌詞の読解・私のベスト１（各自好きな本を紹介する）

（４）授業手順

毎回，あらかじめ日本語のテキストを配布し，授業の前に読んでくることを予習として課した。授業当日の手順は以下の通りであった。

①先週の授業のふり返り
②グループ分け（３～４人×４グループ）
③わからないことばの確認（10分）…予習で調べてきてもわからなかったことばを学習者同士で確認する。
④グループでの話し合い（30分）…与えられた話し合い課題にしたがって話し合う。
⑤全体発表（30分）…グループで話し合ったことを発表する。各グループの意見を教師が板書する。

最後に，ふり返りシートを書くことを宿題として課し，そこに書かれた内容と当日の板書記録を学習記録としてまとめ，次の授業で全員に配布し，フィードバックを行った。

（５）役割分担

グループメンバーは毎回ランダムに分け，「司会」「ことば」「発表」「ヘルパー」の４つの役割の分担をグループ内で決めた。

①「司会」：課題文を読み上げたり，メンバーに意見を求めたり，意見をまとめたりする。
②「ことば」：メンバーからわからないことばについて質問を受けたときに一番はじめに答える。
③「発表」：最後の全体発表でグループを代表して発表する。
④「ヘルパー」：他の役割担当者が困っているときに助ける。例えば，誰も意見を言わず「司会」が困っているときには意見を述べ，「ことば」がうまく説明できないときは代わりに説明し，全体発表で「発表」が質問にうまく答えられないときは代わりに答える。

もともと「ヘルパー」は，日本語習得度の低い学習者を補佐するために設けたもので，これ

までの授業では発表者が質問にうまく答えられないときに「ヘルパー！」と笑いながらバトンタッチする様子がたびたび見られ，ふだん活動にあまり熱心でない学習者が活動に参加するようになるなど，おおむね好評であった。そこで，今回も役割の一つとして加えてみることにした。

時計係はこの授業では仕事が少ないことから「司会」と「ヘルパー」が担当した。記録係も，書くことに専念して話し合いに参加できない，発表者が人の書いたメモを理解しにくいというような問題が以前の授業で見られたので，今回は設けなかった。仕事の内容については，授業のはじめや必要に応じてその都度説明した。なお，様々な役割を経験できるように，同じ役割はなるべく連続して行わないこととし，全員が異なる役割をそれぞれ２～３回は担当するように指示した。

3.2　調査・分析方法

2010年度秋コース終了直後に最終アンケートを行い，回答を集計した。

【主な質問項目】

質問①「グループで話し合いをしながら文章を読むという方法についてどう思うか」

質問②「グループメンバーを毎回変えたことについてどう思うか」

質問③「役割分担はグループで話し合いを進めるときに役に立ったか」

質問④「役割を担当することは自分自身の勉強になったか」

質問⑤「役割分担で困ったことは何か」

3.3　結果と考察

コース終了直後に最終アンケートを行い，授業の進め方および役割分担について質問した(履修者15名中12名回答)。各質問に対する回答は以下の通りであった。

（１）授業の進め方について

まず，話し合い活動を取り入れた読解授業の方法とグループメンバーを毎回変えたことに対する是非を尋ねた。集計結果をそれぞれ表１，表２に示す。

表１　質問①「グループで話し合いをしながら文章を読むという方法についてどう思うか」の回答

とてもよかった	すこしよかった	あまりよくなかった	全くよくなかった
10	2	0	0

注）数字は人数を表す。以下同様。

表２　質問②「グループメンバーを毎回変えたことについてどう思うか」の回答

よかった	よくなかった
12	0

質問①の回答から，学習者は今回の対話を中心にした読解活動について肯定的に捉えていたことがわかる。その理由としては，「読解力だけではなく会話力もつく」「他人の意見を聞いて自分がまだ気付いていないことを知ることができる」「自分の言葉で内容を説明する」「自分が見て感じた印象と比較でき，自分の視野が広げられた」「いろいろな意見を聞いて，皆と一緒に文章について話すのが楽しかった」などが挙げられていた。

また，質問②の回答から，学習者は毎回グループメンバーを変えたことについて満足していたことがうかがえる。理由としては，「いろいろな人の意見を聞くことができる」「グループの雰囲気が毎回変わる」「クラスメートと仲良くなるいい機会になる」「同じ人とばかりではつまらない」などが挙げられていた。役割分担の観点からいえば，同じグループメンバーのほうがグループ内で交互に役割分担をすることができるので理想的なのだが，今回は学習者の希望に添った方法になった。

（2）役割分担について

次に，話し合い時に役割分担が役に立ったかについて役割別に尋ねた。集計結果を表3に示す。

表3　質問③「役割分担はグループで話し合いを進めるときに役に立ったか」の回答

	とても役に立った	すこし役に立った	あまり役に立たなかった	全く役に立たなかった
司会	5	5	2	0
ことば	1	7	4	0
発表	10	2	0	0
ヘルパー	2	5	5	0

質問③の回答を見ると，役割によって役立ち感が異なることがわかる。役に立ったとの回答が最も多かったのが「発表」であり，次が「司会」であった。一方，「ことば」「ヘルパー」は「とても役に立った」と答えた者は少なく，「少し役に立った」「あまり役に立たなかった」という回答に集中していた。その理由として，学習者が自由記述に書いたものを表4にまとめた。

まず，役に立った理由としては，「司会」によって話し合いが円滑に進むようになったことなどが挙げられていた。「ことば」はわからない単語を聞くことができたという本来の役割のほかに，本人が予習をしっかりするようになったというコメントが見られた。「発表」も，全体の代表として意見をまとめるという本来の役割だけではなく，発表者本人が集中して活動に参加できるようになったというコメントが見られた。「ヘルパー」は主に司会者を助け，本人が話し合いに集中できたというコメントが見られた。

一方，役に立たなかった理由は，「ことば」「ヘルパー」にコメントが多かった。「ことば」が役に立たない理由としては，「ことば」担当者が質問されたことばを知らないことが多かったこと，みんなが知っている場合があったことなどが挙げられていた。特定の学習者だけが話すことにならないようにと設けた役割であったが，学習者にとってはかえって話し合いを不自由にしたようだ。以前の授業で好評だった「ヘルパー」は，あまり仕事がなかったというコメ

表４　「役割分担はグループで話し合いを進めるときに役に立ったか」の回答理由
（自由記述：主なコメントを抜粋）

	役に立った理由	役に立たなかった理由
司会	・話し合いが円滑に進むようになった。 ・司会によってグループメンバー全員が意見を交わせる。架け橋みたい。 ・司会の人によって進行がだいぶ違うが，うまく進行する人にあたったときはよかった。	・司会の役割をする人はちゃんとリードしていない。 ・話し合っている途中，リーダーシップがある人が自然に司会になる。
ことば	・自分がわからない単語を聞くことができる。 ・誰かに聞かれるかもと思って予習をちゃんとする。 ・辞書で見つけられない言葉がわかってよかった。	・他のメンバーが知らない言葉を知っていることが多かった。 ・知らなくて言えない人がいてちょっと困った。 ・みんなのレベルはだいたい同じくらいで，みんなが知らない場合もあった。 ・みんなは自分の辞書を持っている。 ・みんなでこの役割を果たしたほうがいい。
発表	・発表者になると，もっと相手の意見を集中して聞く。 ・みんなの意見をまとめて発表するので。 ・最も責任感を与える仕事だから。 ・グループの「口」だから。 ・発表者が一番大変だったかもしれない。しかし，その人がグループの話し合いをまとめるから，話し合いに役に立つ。	コメントなし
ヘルパー	・発表するときに手伝ってもらったり，司会のときにはいちばん意見をさせるから。 ・意外に役に立ったのが，みんながしんとしているとき何でもできる。 ・みんなのヘルパーだから集中できる。 ・ときどき知らない人がいるとき助けることがよかった。	・ヘルパーはあまりヘルプする機会がなかった。 ・仕事があまりありません。 ・発表者は上手だったので，ヘルパーはあまり登場していなかった。 ・一人じゃなくてみんなは一緒に手伝ってあげるから。 ・ヘルパーの役割のアイデアがよくわからなかった。

ントであった。おそらく今回の学習者は日本語のレベル差がほとんどなく，また発表者があきらめずに最後まで発表していたために「ヘルパー」の出番がなかったのだろうと考えられる。

次に，役割を担当することが自分自身の勉強になったかについて尋ねた。この問いを設けたのは，役割分担の経験がその場の話し合いのみならず，今後なにがしかの協働的活動において役立つことがあるのではないかと考えたからである。集計結果を表５に示す。

表５　質問④「役割を担当することは自分自身の勉強になったか」の回答

とても勉強になった	すこし勉強になった	あまり勉強にならなかった	全く勉強にならなかった
6	6	0	0

質問④の回答を見ると，ほとんどの学習者が，役割を担当することが何らかの勉強になったと答えている。

次に，質問④の回答理由について，自由記述から得られたコメントを表６にまとめた。な

お，すべての役割についてではなく，勉強になった役割についてのみ記述されている。

表６　質問④「役割を担当することは自分自身の勉強になったか」の回答理由（自由記述：全文）

	役割が勉強になった理由
司会	・人をどうやってリードするかわかるようになった。 ・話し合いの成り行きを管理することは，リーダーの能力に役立ちました。 ・グループのリーダーになって，話し合いの結果がよりよくなるように皆を積極的にさせてみるのはいい経験になりました。 ・司会は，相手の意見をよく聞いてまとめながら日本語をもっと話せるから。 ・司会はちょっと難しくて毎回挑戦のようなものでした。
ことば	・その単語について日本語で説明しなければならなかったから非常に役立った。 ・グループメンバーに言葉や文の意味を説明して私の理解も深くなった。
発表	・発表することで自信がついて，グループ活動をするときにも積極的に取り組むことが可能になった。今後社会に出て行くためにも非常に勉強になったと思う。 ・発表者の役割は皆の前で母語ではない日本語で発表するときに緊張を善処するためにいい練習になった。 ・ずっと発表が苦手ですが，授業を通じてもう怖くないです。 ・他の人の意見を聞いてまとめて，日本語で話す過程ですごく勉強になった。 ・発表が一番役に立った。やはり人前で話そうとしたらもっと対話に集中できるし，まとめの能力もあがった気がします。 ・私は発表に自信がなくて，きっかり２回しましたが，発表者になった日は友達の意見にもっと耳を傾けることになったと感じられました。そして，発表するときにも，みんなの意見をまとめて発表することだから，すごく勉強になったと思います。 ・授業にもっと集中できるし，グループの意見をまとめるのが勉強になった。 ・発表の場合は，相手の意見をもっと聞くようにするから集中になった。
ヘルパー	コメントなし

記述内容を見ると，やはり「発表」が最も勉強になったことがわかる。「発表」で勉強になったことは，人前で話すときの自信になったこと，人の話をまとめる練習になったこと，話し合いの際により集中して相手の話を聞くようになったことなどが挙げられていた。ほかにも，「司会」はリーダーの勉強になったこと，「ことば」は日本語の練習になったことが挙げられていた。「ヘルパー」については，記述はなかった。

最後に，質問⑤「役割分担で困ったことは何か」についてであるが，これまでの自由記述と重複しているもの以外では，「仕事がないことばやヘルパーだけをしたがる人がけっこういた」「司会，発表などやっかいなことはしようとしない人がときどき見られた」「発表が好きではないのでちょっと困った」「友達の大事な意見を全部発表したかったが，時間制限があるため私のわがままでまとめて発表した。誰かの意見を抜いたことで，傷を負う友達がいないか心配した」「みんな話がある場合，時間を切ることが困った」というコメントが見られた。

以上の結果をまとめると，学習者は「発表」「司会」などの役割は話し合いに役立ち，自身の勉強になると感じていたが，「ことば」「ヘルパー」に対しては全体的に不満を感じていたといえる。その理由は，主に仕事内容が少ない，うまく機能していない，というものであった。

4．実践２――2011年度春コースからわかったこと――

4.1　授業概要

（１）授業名

「文章講読Ａ」（週１コマ90分，全14回）。東海大学別科日本語研修課程の上級１クラス[5)]の選択科目の授業の一つである。授業目的は2010年度秋コースと同じである。

（２）対象者

上級日本語学習者９名

（国籍：ドイツ３名，ロシア２名，ノルウエー２名，フィンランド１名，イタリア１名）

（性別：男性４名，女性５名）

今回は，2011年３月に起きた東日本大震災の影響で，学習者数が少なかった。ふだんは多い韓国の短期留学生も今回は留学自体を見送り，受講生数はゼロだった。９名のうち３名は2010年度秋コースの「文章講読Ｂ」を受講した学習者であった。

（３）テキストの種類と授業の構成

日本語で書かれた短いテキストを用いた。１コマで完結するものもあれば，２～３コマに分けて使うテキストもあった。

授業の構成は以下の通りであった。なお，役割分担を用いたのは，第２回から第13回までであった。

第１回　ガイダンス・練習
第２回　ショートショート（赤川次郎「エレベーター健康法」）
第３回～第４回　評論（森本哲朗『日本語表と裏』の一部）
第５回　童話（宮沢賢治「注文の多い料理店」）
第６回～第８回　小説（芥川龍之介「鼻」）
第９回～第10回　評論（岩井克人『21世紀の資本主義』の一部）
第11回～第12回　ノンフィクション（上原隆「プレゼント」）
第13回　昔話（「かちかち山」）
第14回　俳句・早口ことば

（４）授業手順

2010年度秋コースと同様の手順で行った。グループメンバーは毎回ランダムに分けた。

（５）役割分担

今回は，役割を設けなかったときに学習者がどう感じるのか，前回役割分担を経験した３人がどのように活動に参加するのかを知りたいと考え，役割については一切言及しなかった。具

体的には，グループ分けをした後，すぐに話し合いに入るよう指示した。ただし，グループメンバー全員の意見を聞き，黙っている人がいないように配慮しなければならないということを毎回確認した。

4.2　調査・分析方法

調査および分析に用いたのは以下の２つである。

（１）2011年度春コース終了直後に行った最終アンケートの集計結果

【主な質問項目】

質問①「グループで話し合いをしながら文章を読むという方法についてどう思うか」

質問②「グループメンバーを毎回変えたことについてどう思うか」

質問③「今回，役割分担をしなかったことについてどう思うか」

質問④「話し合いのときに役割分担はあったほうがいいと思うか」

（２）インタビューにおける発話内容

2011年度春コースでも引き続き受講した３名を対象に，学期途中で半構造的インタビュー[6)]を行った。発話はICレコーダーに録音した。

【主な質問内容】

インタビュー①「この授業についてどう思うか」「前回と今回の授業を比べてどう思うか」

インタビュー②「今回の授業で役割分担がないことについてどう思うか」

インタビュー③「もし役割分担を取り入れるとしたら，どうしたらいいか」

また，必要に応じてふり返りシートの記述を参考にした。

4.3　結果と考察

4.3.1　最終アンケート

コース終了直後に最終アンケートを行い，授業の進め方および役割分担について質問した(履修者９名中８名回答)。各質問に対する回答は以下の通りであった。

（１）授業の進め方について

まず，話し合い活動を取り入れた読解授業の方法とグループメンバーを毎回変えたことに対する是非を尋ねた（2010年度秋コースと同じ質問)。集計結果をそれぞれ表７，表８に示す。

表７　質問①「グループで話し合いをしながら文章を読むという方法についてどう思うか」の回答

とてもよかった	すこしよかった	あまりよくなかった	全くよくなかった
4	4	0	0

表８　質問②「グループメンバーを毎回変えたことについてどう思うか」の回答

よかった	よくなかった
8	0

質問①の回答から，学習者は今回の対話を中心にした読解活動について，前回と同様，肯定的に捉えていたことがわかる。その理由としては，「初めて読んだとき気付かなかったことを発見するから」「感想も人によって違いますので楽しいです」などが挙げられていた。やや否定的な意見としては「グループに言えない気持ちもある。それ以外はいいことだと思う」というものがあった。

質問②の回答からは，前回と同様，学習者が毎回グループメンバーを変えたことに満足していたことがうかがえる。理由も前回とほぼ同様で，「違う人の意見を聞いたほうがいい」「いつものメンバーではつまらない」「みんなと友達になれる」というものが多かった。また，少し異なるものとしては，「グループメンバーがなまけものだったらずっと他の学生よりがんばらなければならなかったでしょう」（あまり活動に参加しない学生とずっと同じグループだと困っただろう，という意味）というコメントがあった。

（２）役割分担について

次に，話し合い時に役割分担をしなかったことについての是非と，話し合い時の役割分担の必要性について尋ねた。集計結果を表９と表10に示す。

表９　質問③「今回，役割分担をしなかったことについてどう思うか」の回答

とてもよかった	よかった	問題があった	とても問題があった
3	4	1	0

表10　質問④「話し合いのときに役割分担はあったほうがいいと思うか」の回答

あったほうがいい	ないほうがいい
0	8

まず，質問③の役割分担をしなかったことについては，１名を除いて，すべての回答者が肯定的に受け止めていた。その理由としては，「何もしない役割がないから」「グループの皆は協力したから役割がなくても大丈夫だと思う」「役割分担をしたら圧力がもたらされて，楽しみが減るかもしれない」「みんなはゆっくり役割分担のことを思わずに話を続けたほうがいい」「こうすると皆が自分の好きな役割を果たせるでしょう」というコメントが挙げられていた。役割分担をしなかったことに「問題があった」と答えた学習者は理由を書いていなかった。

質問④では，すべての回答者が話し合いに役割はないほうがいいと答えていた。このことから，学習者は役割分担のない話し合い活動のほうをより好ましいと思っていたことがわかる。

4.3.2　インタビュー

2011年度春コースでも引き続き受講した３名を対象に，学期途中（コース開始２ヶ月目，５回目の授業後）に半構造的インタビューを行った。学習者Ａは真面目で，いつも予習をしっかり行い，授業の10分前には来ているような学生だった。学習者Ｂはいつも独創的な意見でまわりの人たちに影響を与えていた。学習者Ｃは個性的な雰囲気で，発想は独特だが，前回の授業では遅刻をしたり予習をしてこなかったりと，話し合いにはあまり積極的に参加していないように見えた。

この授業は必修ではなかったが，３人とも同じ授業を再び受講した。新しいクラスで，３人はグループでの話し合い活動を積極的に参加しているように見えた。とくに学習者Ａと学習者Ｂはグループ活動でリーダー的な役割を担い，学習者Ｃも以前よりたくさん話しているように見えた。

そこで，学習者Ａ，Ｂ，Ｃの３名にインタビューを依頼した。インタビューは個別に10〜15分ほど行った。インタビュー内容はあらかじめ決まっていたが，会話の流れを優先したため，順番が前後したり内容が重複したりする場合もあった。そのため，本稿の表中においては，わかりやすくなるようにインタビューアーの発話はカットし，学習者の発話内容も短くしたり，構成し直したりしている。

インタビュー①「この授業についてどう思うか」「前回と今回の授業を比べてどう思うか」について回答内容を表11に示す。３人ともこの授業の仕方については肯定的な意見を持っていることがうかがえる。学習者Ａ，学習者Ｂは来日直後よりも日本語に慣れて，話し合いがもっと楽しくなったと述べている。

表11　インタビュー①「この授業についてどう思うか」「前回と今回の授業を比べてどう思うか」の回答

	回答内容
学習者Ａ	前よりちょっと楽しい。今回は授業の流れに慣れてきて，ほんと楽しいかもしれない。グループワークが一番楽しい。テキストも楽しいし，先生の問題シートとかも，その質問はおもしろいし。
学習者Ｂ	この授業が好きです。前の学期より今の学期が授業が好きになったんですけど，前は日本に来たばかりだから言いたいことがよく出なかったけど，今はもうだいたい話したいことは表現できるようになったから楽しいと思います。
学習者Ｃ	楽しいです。今回，要約の宿題が減ったのはうれしい。テキストがあまり面白くない。怖い話がいい。メンバーは前回のほうが好きです。性格が合ったから。

次に，インタビュー②「今回の授業で役割分担がないことについてどう思うか」についての回答内容を表12に示す。

表12　インタビュー②「今回の授業で役割分担がないことについてどう思うか」の回答

	回答内容
学習者A	気付いていました。 **このほうが楽だと思います。**前の授業では発表の役割とか緊張しましたから，発表するのは苦手ですのであまりしなかった。 （役割を決めたのは）よくないわけじゃないけど，**こっちのほうがもっと自然だと思います。** 前も役割を決めても司会の人はあまり人の意見を聞かない場合もあったから，たぶん決めないほうがいいかもしれません。 ことばの役割は大好きでした。
学習者B	気付いていました。 たまに私だけがしゃべって他の人が全然しゃべらないときもありましたから，そのときは**役割があったほうがいいかな，と思いました。**でも，わざわざことばを探す役割やらなくてもいいかもしれない。みんなと探して言葉を集めて本題に入ることができると思います。 発表は役に立ちました。これを毎回他の人にやらせたら，みんなが発表やるようになる。今，私がいるチーム，よく私が発表やる気がする。でも，多分そんなことないんだけど。みんなもうちょっと話したらいいんじゃない？ でも，メンバーによっても違うし，今回は日本語の力はだいたいみんな同じだから**役割を決めなくてもいいかもしれない。**
学習者C	気付いていました。 **役割ないほうがいいと思います。**ヘルパーとことばの担当者はすべきことがあまりありませんでしたから。発表の人，一番大変でした。今は（グループで）発表した人が発表しますから，それがいいと思います。人によって好きじゃないテキストと好きなテキストがあります。テキストが好きな人は発表してもいいと思っていますから，発表します。 まあ，司会はちょっと役に立つと思います。でも，司会の人はディスカッションにあまり参加しないこともありました。

注）太字は質問に対する答えを最も的確に表していると思われる部分。

今回の授業で役割分担をしていないことについては，３人とも気付いていたと述べていた。全体的に３人とも役割はないほうがいい，という意見であった。役割を決めないほうがもっと自然に話し合いができるというのは，最終アンケートに書かれていた内容と同じである。ただ，学習者Bは，最終的には今回の授業では役割はなくてもいいとしていたが，やや迷っているようであった。また，それまでの学習者Bのふり返りシートにも，役割分担を取り入れたほうがよいのではないかという記述が見られていた。

【学習者Bのふり返りシートの記述】

１回目：（＋）わからない言葉はグループでお互いに説明することができた。
　　（－）役割を決めることを忘れた。
２回目：（－）はじめてこの授業をとった人がいたので，ちょっとなめらかにいかなかった。
３回目：（＋）役割を決めなかったのによく話し合いができた。（自分の役割：司会）
　　（－）今度役割を決めたほうがいいのかな…？（自分の役割：発表と司会）
４回目：（＋）今日も面白い解釈や話の続きを作ることができた。
　　（－）ちゃんとグループメンバーのみんなと話さないと～（自分の役割：司会）

上記学習者Bの記述で興味深いのは，役割分担については何も指示していなかったのに自

分の担当した役割とそれについての内省が書かれていたことである。それによると，学習者Ｂは司会を多くしていたようだ。学習者Ａも，役割についての記述はなかったものの，司会をして話し合いをうまくリードしているように見えた。そして，発表は他の学習者がするなど，１人だけが活躍するというような場面はあまり見られなかった。役割分担を経験したことのある学習者が役割を意識し，グループ全体の発言回数や参加度のバランスをとるなど，話し合い活動によい影響を与えていた可能性はある。

最後に，インタビュー③「もし役割分担を取り入れるとしたら，どうしたらいいか」についての回答内容を表13に示す。このインタビューの前に，インタビューアー（筆者）が，前回の授業でなぜ役割分担を取り入れたのかについて，以下のように経緯を説明している。

【学習者Ｂとの対話において】

インタビューアー：今回はまあ，みんな同じ日本語のレベルだったりするんだけど，ずっと前の授業では，日本語のレベル差がすごくあったりして，司会も発表も意見を言うのは一人だけ，で，全然話さない人が出てきたんですね。それでみんなに話し合いに参加してほしくて役割を決めたんですね。

３人はそれを聞いた後，役割分担が必要な場合もあることを理解し，もし取り入れるなら，という前提で話している。

表13　インタビュー③「もし役割分担を取り入れるとしたら，どうしたらいいか」の回答

	回答内容
学習者Ａ	役割の理由もわかります。 **最初役割を決めたらもっと楽かもしれないけど，後で授業したらそれを決めなくていい。** 私もＢさんもＣさんも，前の授業をしたから今「あ～こんな感じだね」っていう気がするから。 最初の人はわからないかも。 たぶん同じ役割をしないようにって気をつけたらいいかもしれません。 （４人全員に役割があったことについては）いいと思います。みんな役立ってほしいから。たぶん自信になると思う。役割の種類は前のままでいい。
学習者Ｂ	絶対司会が必要です。司会と発表もいいと思います。あと，時間係もいいかもしれない。 **もし私が先生だったら，新しい学期に入ると，みんなの日本語力をチェックしてから役割が必要かどうか，たぶん授業２，３回やってから決めるかな。**必要になったら役割を決める。必要じゃなかったらそのままでもいいかもしれない。 （ヘルパーが性格によっては発表の役割を取ってしまうこともあって）**もともと思った役割にならないかもしれない**けど，それはそれでいいと思う。**フレキシブルなのもいい。**
学習者Ｃ	役割ないほうがいいけど，前回発表をやらされたのは役に立ちました。 もし，誰かがグループディスカッションに参加しない場合は，その人を発表させても大丈夫だと思います。私はダメですが。 グループに参加しない人がいたらどうして参加しないっていう質問したらいいと思います。

注）太字は質問に対する答えを最も的確に表していると思われる部分。

学習者Aは，最初に役割を決め，慣れてきたら後で役割を決めずに行う方法を提案している。一方，学習者Bは，最初は役割を決めずに行い，問題が出た後で役割を決めるという方法を提案している。また，学習者Cは参加しない学生がいた場合，その学生に「発表」など重要な役割を与えること，なぜ参加しないのかをその学生に聞いて意見を求めることなどを提案している。これらは実際の授業運営において参考になるコメントである。

5. まとめと今後の課題

役割の種類を固定化して授業を行ったところ，学習者は自主的に分担する役割を決めたり，ふり返りシートに役割に関する記述を書いたりしていたことから，学習者の役割に対する意識が高まっているように感じた。しかし，コース終了後のアンケートでは，話し合い時に役に立ったか，また自身の勉強になったかの感じ方が役割の種類によって異なっていた。すなわち，学習者は，「発表」「司会」は役に立つし勉強にもなると感じていたが，「ことば」「ヘルパー」の必要性には疑問を感じていた。各人が何らかの役割を担当することで話し合いに積極的に参加するきっかけになったかもしれないが，役に立たない役割の場合は話し合い活動を難しくする可能性がある。おそらく，これについては，コースの途中で1つのテキストが終わる度に，今の役割が適切かどうか，役割を変更するとしたらどうしたらいいかを学習者に問えばよかったのかもしれない。なるべく，一人ひとりが「グループの役に立っている」と感じることのできる，意味のある役割を考えることが必要だろう。

一方，2回目のコースで役割を全く決めずに授業を行ったところ，学習者はその方法をとても気に入っていた。このことから，協働学習の実践において安易に役割分担を取り入れることには注意が必要であるといえる。つまり，学習者によっては役割がないほうが話し合いがうまくいく場合もあるということである。もちろん，筆者がこれまで行っていた授業で経験したように，全員が話し合い活動に参加していないような場合には，役割分担を取り入れることでその問題が解消される可能性はある。しかし，それはそのときの学習者の性質やクラス全体の雰囲気，授業目的や授業形態（例えば，メンバーを固定してグループ活動を行う場合，長期にわたってプロジェクトワークを行う場合など）によってもその有効性は異なることを考慮しなければならない。

今回行ったインタビューにおいて，学習者から2つの興味深いアイデアが提案された。1つは，はじめに役割を決めて話し合い活動を行い，慣れてきたら役割をなくして自由に話し合わせるというものである。2つめは，役割を決めずに話し合い活動を行い，話し合い活動に問題が見え始めたら役割分担を導入するというものである。現在，筆者は3回目のコース（2011年度秋コース）において前者の方法を取り入れた授業を試みているところである。はじめは役割を「司会」「発表」「時間」「ヘルパー」に設定し，毎回ふり返りシートで役割について学習者の意見を求め，どの役割が必要だったか，必要でなかったか，どのような役割があったらいいかを尋ねた。その結果，学習者側から発表者を2名にしたらいい，という意見が出された。また，「ヘルパー」の仕事を増やしたほうがいいという意見もあった。再度，各役割の仕事内容

や責任を全体で確認した後，「司会」「ヘルパー（時間係を含む）」「発表２名」で話し合い活動を数回行い，そこに落ち着いた。「ヘルパー」の仕事があまりなかった場合は，相談して発表者を３名にしたグループもあった。そして，コース半ばから，個人の役割を限定せず，グループメンバー全員が「司会」「発表」「時間」「ヘルパー」等の役割を意識して話し合い活動を行うよう指示した。現在試行中であるが，この方法は今のところ肯定的に受け止められているようだ。

このように，授業を計画し実施する教師と，授業で実際に活動する学習者とでは，視点が異なることが往々にしてある。今回の実践では，教師が役立つと思っていた役割を学習者は役立たないものもあると感じていた。また，教師は役割分担をしたほうが話し合い活動がうまくいくと思っていたのに対して，学習者は役割がないことを望んでいた。しかし，両者が異なる意見を出し合い，すり合わせることで，クラス全体で自分たちの授業を考える機会が生まれるかもしれない。確かに，役割分担は，社会的スキルの一つで，話し合い活動を効率化させる形式的なものにすぎないという捉え方もあるだろうが，役割分担に関する意見交換を通して学習者が自分たちの授業を問い直し，新たに創り上げていくきっかけとなる可能性も秘めている。

今回は，最終アンケートとインタビューで得られた学習者の感想のみをもとに役割分担について考察した。しかし，話し合い活動の中で，役割分担をした場合や役割分担をしなかった場合にそれぞれどのような話し合いがなされていたか，各自がどのように話し合いに貢献していたのか，実際のプロセスはわからない。その部分の検討は今後の課題である。

注

1）本稿における協働学習とは，複数の学習者がある共通の目標を持って課題に取り組み，互いに協力し助け合い，相互介入するプロセスを通して，単独ではなし得ない創造的，あるいは創発的な成果を得ることを目標とした学習を指す（元田，2006）。３～５名ほどの小グループで行われることが多い。「協同学習」「協調学習」と呼ばれることもあるが，本稿では「協働学習」に統一して記述する。

2）協働学習の手法を取り入れた日本語の読解授業については，舘岡（2005）に詳しい。

3）アメリカの社会心理学者ヒル博士（William F. Hill）が考案した協働学習の一技法。LTD とは Learning Through Discussion の略である。小グループによる話し合いを中心とした学習方法であり，対等な話し合いを通して参加者一人ひとりの学習と理解を深めることを目的としている（安永，2006）。

4）2010年度秋コースでは，学習者は学期はじめのプレースメントテストにより得点の高い順から１～12クラスに分けられた。

5）2011年度春コースでは，学習者は学期はじめのプレースメントテストにより得点の高い順から１～８クラスに分けられた。

6）半構造的インタビューとは，一定の質問にしたがってインタビューを進めながら，回答者の答えや会話の流れに応じて質問の表現，順序，内容などを臨機応変に変えることのできる面接法である。ある方向性を保ちつつ，回答者の語りに沿って情報を得ることが可能になる（瀬地山，2000）。

引用文献

ケーガン，S.（2003）『ケーガン博士の構成的教授法』平和教育と構成的教授法のワークショップ資料

ジョンソン，D. W. , ジョンソン，R. T., & ホルベック，E. J.（1998）『学習の輪――アメリカの協同学習入門――』（杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤訳）二瓶社

瀬地山葉矢（2000）「コラム⑤　半構造化面接について」保坂享・中澤潤・大野木裕明編著『心理学マニュアル　面接法』北大路書房，Pp. 53.

舘岡洋子（2005）『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

中原淳・西森年寿・杉本圭優・浦嶋憲明・永岡慶三（2000）「議論を通した協同的な問題解決を支援する CSCL 環境の開発」『日本教育工学会誌／日本教育工学雑誌』**24**（Suppl.），97-102.

ブラウン，R.（1993）『グループ・プロセス――集団内行動と集団間行動――』（黒川正流・橋口捷久・坂田桐子訳）北大路書房

元田静（2006）「協働的学習活動に関わる日本語学習者の情意的・社会的変数――自尊感情・雰囲気・モラールを中心に――」『東海大学紀要　留学生教育センター』**26**，19-32.

安永悟（2006）『実践・LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版

付記

本稿の一部は，日本教授学習心理学会第 7 回年会において発表された（題目：「第二言語としての日本語読解ピア活動における役割分担について」）。