

中国人大学院生を対象とするジグソー学習法の試み

—インタビュー結果を踏まえて—

朱 桂榮・砂川 有里子

1. はじめに

中国では、昨今の状況の変化に応じて外国語教育の目標が大きく変わりつつある。王 (2005) によれば、かつて読む力と翻訳する力を持つ「道具型」人材を育てることに力が注がれてきたが、改革開放とともに外国語能力の上にその他の専門的知識を持つ「複合型」人材と、国際交流の中で判断力や創造力を持つ「創造型」人材の育成が求められるようになった。このような外国語教育目標の転換とともに、これまでの外国語教育の問題点も指摘されている。例えば、「WTO 加入と専攻としての外国語教育」に関する研究グループ (2001) は、外国語を専攻とする学習は語学習得が偏重されるため、思考力を育てにくいという問題を指摘している。一方、中国の高等教育の規模の拡大とともに、大学院に進学する学生が増えているが、学部段階で外国語を専攻した学生は模倣と暗記に頼った学習スタイルに慣れており、問題の探求・解決といった自主的な研究態度が十分身につけていない。また、正確さを重視する外国語教育にあっては、一人でこつこつ努力する学生がよい成績を収めることから、他者と協働して学習するといった姿勢も十分に培われていない。そのため大学院での研究に馴染めず、研究を行う上でさまざまな支障が起きている。以上をふまえ、外国語学科を基盤とする大学院では、学生の研究能力はもちろん、研究活動を支える自主的・協働的研究態度を育てることが重要な課題となっている。

この課題に応えるために、筆者らは北京日本学研究センターにおいて、日本語専攻出身の大学院生を対象にジグソー学習法を取り入れた授業を実施した。以下ではその概要を紹介する。次いでこの授業が大学院生の自主的・協働的研究態度の涵養という点でどのような可能性を持つものであるのかについて考察する。

2. 授業の実施概要

北京日本学研究センターは中国教育部と日本の国際交流基金の共同事業として設立された日本研究者と日本語教師の養成機関で、現在では修士課程と博士課程を有している。授業概要は以下の通りである。

授業名：「日本語教育特殊研究」

期間：2006年9月4日～2006年12月1日

回数：1回100分の授業17回分

受講者数：16名（日本語学・日本語教育コースの修士課程8名選択必修、博士課程5名聴講、他教育機関の修士、博士課程3名聴講）

授業の目標：自主的・協働的研究態度の涵養と学術的コミュニケーション能力の向上

この授業は、仲間との協働による論文読解、課題発見と解決のための討論と発表、各自の研究課題に基づいた論文執筆といった種々の活動を通して、自主的・協働的研究態度の涵養とそれに根ざした学術的なコミュニケーション能力の向上を目指すものである。本授業が目指す学術的コミュニケーション能力は表1に示したとおりである。

このうち、論文読解、討論、発表の3種の活動において、ジグソー学習法を取り入れた。ジグソー学習法とは、もともとは異文化間の偏見を克服するために開発された学習法で、共通の目標を目指して協力し、情報を分かち合うことにより、互いを認め合う態度を養おうとするものである。以下では1サイクル分のジグソー学習授業の概要を紹介する。

まず、類似のテーマで書かれているが内容の異なる論文を4種用意する。学生を4人単位の4グループ（A班～D班）に分け、各班がそれぞれ別の論文を担当する。班内ではその班が担当する論文が全員に配布される。活動の手順は次の通りである。

1. 【論文読解】各自が一人で論文を読み、理解する。

2. 【討論Ⅰ】それぞれの班で論文の内容について議論し理解を深める（中国語を使用）。
3. 【発表する】各班の代表者がクラス全員の前で論文の内容を発表し質問をうける（日本語を使用）／【発表を聴く】読んだことのない論文に対し、他者の発表を聴くことを通して理解する。
4. 【討論Ⅱ】A～D各班のメンバー1名からなる4人の混成班（E班～H班）を結成する。班のメンバーはそれぞれ異なる論文を読んでいるため、各自がその論文内容を説明し、質問を受ける。この作業を通じてすべての論文についての理解を深めると共に、そのテーマに関する新しい研究の可能性について話し合う（中国語を使用）。
5. 【報告】E班～H班の代表がそれぞれの討論内容をクラス全員の前で報告する（日本語を使用）。
【討論Ⅰ】と【討論Ⅱ】を中国語で行ったのはリラックスして討論できる環境を作るためである。

全17回のうち同様の授業を3サイクルと論文執筆の指導を行った。なお、第2サイクルからは【討論Ⅰ】の時間を延長するため、授業前に論文を配布して読ませておく方式に切り替えた。

表1 本授業が目指す
学術的コミュニケーション能力

論文読解	・学術論文を批判的に読む
	・多角的な視点から読む
討論	・自己の問題意識と関わらせながら読む
	・正解を求めるのではなく多角的な観点から検討する
	・自分たちの力で問題を発見し解決を探る
	・協働作業により理解を深める
	・他者の意見に耳を傾ける
発表	・自分の考えを分かりやすく他者に伝える
	・聞き手を意識して発表する
	・借り物ではなく自分の言葉で説明する
	・重要概念を説明する／具体例を挙げて説明する／重要性に照らして取捨選択する／分かりやすいレジュメを書くなど、基本を踏まえた発表を行う
論文執筆	・他人の発表を評価することにより自己の発表を振り返る
	・自分の課題を発見する
	・先行研究を踏まえて自分の課題を位置づける
	・目的に合った分析方法を考える
	・十分な根拠に基づいた主張を行う
	・自分の主張を分かりやすく他者に伝える

3. 研究目的と分析方法

本稿は、ジグソー学習法が中国人大学院生の自主的・協働的研究態度の涵養という点で学生にどのような気づきをもたらしたかを探ることを目的とする。そのために、ジグソー学習法の第1サイクル実施直後に学生を対象にインタビューを実施し、そこで得られた学生のコメントを質的に分析した。

第1サイクル実施直後のインタビューデータを扱う理由は以下の2点である。まず、学生が初めての体験をどのように受け止めているのかを記述することにより、すでに学生が身につけている勉強や研究に対する意識にどのような揺さぶりがかけられたかを知ることができる。また、インタビューに答えることを通して、学生が自らの学習経験をふり返る機会になる。

インタビューは、9名の学生（修士課程8名、博士課程1名）を対象に筆者らの1名が行った。ジグソー学習法における「論文読解」「討論Ⅰ」「発表する」「発表を聴く」「討論Ⅱ」などの活動に対する感想及び普段の学習の様子を聞いた。使用言語は中国語で、1人の所用時間は30～40分である。

以上によって得られたインタビューを文字化し、七木（2005）を参考に比較の手法を用いて学生の語りをラベル付けした。例えば、「普段だと、一日二日かけても1本の論文を読み終わりません」の部分について、比較の手法を用いて「読みの能率の低さ」とラベル付けをし、普段の学習の有り方の特徴を捉える。また、ジグソー学習法を用いた授業に対するコメントである「授業中、はじめてこんなに短い時間で論文をまじめに読みました」の部分について、「集中度の高まり」とラベル付けをした。同じラベルでまとめられた語りに関しては、一人で複数回見られても1として数えた。以上の方法により、学生がジグソー学習法の活動をどのように受け止めているのかを記述し分析する。また、活動間の関連性を記述し、学生の受け止め方の要因を分析する。

4. 分析と考察

学生がインタビューの質問に答えるとき、これまでの学習を捉え直すコメントが少なからず見られた。また、インタビュアーのほうでも学生に普段の学習についての語りを促すことがあった。以下、学生による普段の学習の捉え直しと、ジグソー学習活動に対する受け止め方について述べる。

4.1 普段の学習の捉え直し

普段の学習の捉え直しに関する学生のコメントから、以下の問題点があったことが分かった。

まず、【普段の論文読解】において、「著者の枠でしか考えていなかった」(S1)、「論文の中の概念をそのまま受け入れて疑うことはなかった」(S2)などのように、受身的な読み方をしていることが分かる。また「50-60%分かれば満足した」(S8)、「大体分かればいい」(S9)のように、理解度に対する到達目標が低く、丁寧に読むことが少なく、理解度も低い。普段の論文読解の問題点をまとめると、受け身的な読み方(5)、読みの丁寧さの欠如(2)、読みの理解度の低さ(2)、読みの効率の低さ(2)、到達目標の低さ(2)、集中度の低さ(2)が挙げられた。

続いて、【普段の討論】について、授業中も授業後も討論の機会がほとんどなく、「みんなが知っているから言う必要はない」(S1)、「中学校も高校も大学も同じ。先生が授業中説明してくれる。覚えればいい、交流はいらない」(S8)のように、交流に対する願望が低い。また「討論しても互いに主張するだけで自分の考えは何も変わらない」(S8)と討論の有用性を否定的に捉えている。つまり、普段の討論の問題点として、討論の機会の少なさ(6)、討論願望の低さ(2)、仲間の理解度への過大評価(2)、自分への影響の低さ(1)にまとめることができる。

一方、【普段の発表(聴き手として)】について、「発表原稿があるので熱心に聴かない」(S1)、「自分の関心から遠いので、表面的に聴くだけ」(S8)のように発表を聴く動機が低い。また、「なかなか集中できない」(S1)、「いかに聴くかを考えたことがない」(S1)などのコメントがあった。聴き手として、普段の発表に参加するとき、聴く動機の低さ(4)、集中度の低さ(1)、受身的な聴き方(1)などの問題点があったことが分かった。また、【普段の発表(発表者として)】については、「内容を詳細に書き、プリントを配るので、本番では実際そのまま読むだけだ」(S2)に見られるように、聴き手にとって分かりやすく発表しようという配慮に欠けている。これらをまとめると、聞き手に対する配慮のなさ(4)が挙げられる。

以上に見てきたように、学生は普段論文を読んだり発表を聴いたりするとき、自分の問題意識と結びつけて読む(聴く)などの主体的な関わり方をせず、受身的な態度を取りがちである。また、発表のとき

に聴き手に分からせようとする配慮に欠け、他者と協働して問題を共有しようとする意識が薄い。また、討論に価値を認めておらず、他者との協働の必要性を感じていない。このように、討論においても発表においても他者との協働を視野に入れない独習的な態度が身につけているものと思われる。以上のことから、討論の体験が少ないことのほかに、「発表をするときそのまま原稿を読み上げる」、「発表を聴くとき、発表者がそのまま読むので、聴くより自分で読んだほうがいい」といったコメントにあるように、普段の学習では発表することと聴くことなどの学習活動同士の関連に配慮しないということが、学生の受身的で独習的な態度を生み出す要因となっているのではないかと思われる。

4.2 ジグソー学習活動に対する受け止め方

普段の学習と比べて、学生はジグソー学習活動に対してどのように受け止めているのか、まず活動の成果に焦点を当てて分析する。

【ジグソーの論文読解】について、「他人と討論するので、短時間で集中して読まなければならない」(S3)などのコメントが見られた。授業中に論文を読み、その後論文内容について討論することになるので、学生は、読む動機の高まり(4)、集中度の高まり(4)、読みの効率の高さ(1)を感じていることが分かった。そして、「読むことは、著者の論点と論述の仕方を理解し、その上で自分なりの意見や疑問を言うことだと思う」(S4)のように、読み方の自覚(4)を語った人も少なくない。

続いて【ジグソーの討論I】では、「文章の中の問題点はなかなか気づかない。みんなで議論すると、たくさんのポイントに気づくことができる」(S1)など、グループで討論することについて、多様な考え方に対する気づき(8)、論文に対する理解の深まり(6)、新しいアイデアのひらめき(3)、討論の楽しさ(3)、互いに役立つという実感(2)といったプラスの評価が挙げられた。また、グループ討論を通して、「他の人の意見に関して、なぜ自分でもその点に気づけなかったのかと思うことがある」(S3)など、反省的自己評価(3)も行われている。

【ジグソーの発表(聴き手として)】においては、「ほとんどの人が発表論文を読んでいないので、ちゃんと聴かなければならない」(S4)など聴く動機の強さが見られた。この活動の成果として、聴く動機の高まり(1)、集中度の高まり(1)が見られた。そし

て、「重要な用語なのに何も説明がないと、理解に支障を来す」(S3)のように、分からなくなる理由への言及(4)、聴き手の立場からの発表評価(3)、聴き方の自覚など発表を聴くことの改善につながる発言も多数見られた。

一方、【ジグソーの発表(発表者として)】においては、「発表をおろそかにすると、討論Ⅱでは何も討論できなくなるから一生懸命やる」(S4)のように、発表する動機の強まり(1)が見られたほか、責任感の強まり(1)についての言及も見られた。そして、「発表の最大の目的は、人に分からせることである」(S4)のように、発表の仕方の自覚(7)と思わせるようなコメントもあった。

さらに、【ジグソーの討論Ⅱ】においては、「4人で自由に議論し、新しいアイデアが出てくるときもある」(S9)のように、アイデアのひらめきがあったことが分かる。この活動について、討論する動機の強まり(1)、4本の論文内容を理解するための情報交換(7)、新しいアイデアのひらめき(3)、多様な考え方に対する気づき(2)、討論の楽しさ(1)などが挙げられている。課題発見の活動の中で、「ぼくは物事に対して懐疑的な態度で考えるのが苦手である。批判的に考えるというのはその観点を否定するより、そこからいかに発展させられるかを考えなければならない」(S8)のように、討論Ⅱにおいて反省的な自己評価(2)を行い、今後の努力の方向性を言及した学生もいる。

以上に見てきたように、ジグソー学習法を用いた「読む、聴く、発表する、討論する」のどの学習活動においても、動機の強まりが見られ、今後の改善につながる反省が見られた。これらの点から、学生たちが自主的に学習活動に取り組む様子が伺われ、他者との協働を意識するようになっていくことが分かる。つまり、学生たちはこの授業を通して受身的・独習の態度から脱出し、自主的・協働的研究態度の必要性に気づき始めるものと思われる。

学生がジグソー学習法による活動を以上のように受け止めた要因としては、情報差を持つジグソー

学習活動が、真のコミュニケーションの必要性を生じさせたことが指摘できる。一方、各活動の問題点の指摘と見なされる学生のコメントについては次の点が指摘できる。すなわち、討論時間の短さなどの問題は今後改善する必要があるが、「読む、聴く」ときの内容理解の困難さに関わる問題点は必ずしも学習の支障となるものではなく、むしろ学習を促進させていると思われる点である。例えば、一人で論文を読んだとき、内容理解の困難さ(4)を感じた人が少なくないが、ジグソー討論Ⅰにおいて、みんなで討論することが論文に対する理解の深まり(7)を促したと感じた人が多い。そして、読んだことのない論文について、他人の発表を聴くときの内容理解の困難さ(6)が多く訴えられたが、このようなつらい経験から、発表の仕方への自覚(7)、発表の不十分さ(7)に気づいたという発言も多く見られた。このように、学生が感じた問題点は、結果として意味のある実体験を提供し、各活動の関連性を自覚させ、学生に新たな気づきをもたらしていると言える。

参考文献

- 有田佳代子(2004)「日本語教員養成入門科目におけるジグソー学習法の試み」『日本語教育』123号、96-105。
門倉正美・筒井洋一・三宅和子編(2006)『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房
セ木クレイグヒル滋子編(2005)『質的研究方法ゼミナール・グラウンデッドセオリーアプローチを学ぶ』医学書院
篠崎摂子・曹大峰(2006)「中国における非母語話者日本語教師教育の展開—「大平学校」と北京日本学研究センター—」『国際交流基金 日本語教育紀要』第2号、135-140。
王金洛(2001)「関与培養創新型英語人材的思考」《Foreign Language World》No.5.37-41
《入世与外語專業教育》課題組(2001)「関与高等外語專業教育体制与教学模式改革的幾点思考(一)」《外語界》5、9-15

しゅ けいえい/北京日本学研究センター

keieisyu@yahoo.co.jp

すなかわ ゆりこ/筑波大学

QWU00504@nifty.com