

ピア・ラーニングにおける「ファシリテーターとしての教師」 ——理論と実践からみる教室内的における二つのファシリテーション——

加藤伸彦

1. 序論

本論文は学習者同士が学びあう活動、すなわちピア・ラーニング(協働学習)における「ファシリテーター(facilitator)」としての教師」の役割を、教室内的における学習者へのファシリテーション(facilitation、支援)として理論的・実践的観点から論じるものである。

本論における主要な論点は 1.一般的なファシリテーターの役割、2.言語教育におけるファシリテーターとしての教師の役割、3.実践での具体的な役割の三点である。通常、言語教育における教師は、その教授法の理論ごと役割が異なり(リチャーズ&ロジャース 2007)、また一般的な教師の役割については様々に論じられている(青木 2001)。具体的に「コミュニケーション環境設定者・活動支援者(塩谷 2003)」「Group Leader(Dörnyei and Malderez 1999)」として捉える動きもある。本論での3つの論点はこれらの言語教育における教師の役割を受けた上で、ピア・ラーニングの観点からの教師の役割として論議されるものである。

本論は5章から構成されている。2章では先行研究について述べる。3章ではファシリテーターとしての教師の役割について理論的に論じていく。4章はファシリテーターとしての教師という観点から筆者の実践について分析する。最後の5章は結論である。

2. 先行研究

2.1 ピア・ラーニングの定義

ピア・ラーニング(協働学習)は様々な理論や定義が存在する(舘岡 2005)。本論文では「ピア・ラーニングとは仲間同士で学びあう学び方(池田・舘岡 2007: 64)」であり、「学習者を主体とした学習方法(同上)」と定義したい。

2.2 ファシリテーターの語義と一般的な役割

ファシリテーター(facilitator)の意味は「促すもの」「発達させるもの」などである。中野(2001: 146)では「従来の教育の「先生」に代わって、参加者主体の学びを促進し、容易にする役割」とされ、チェンバース(2004: 27)によれば、「ファシリテーター、トレーナー、教員、講師、あるいは教師など、呼び名が何であろうと、ワークショップ、トレーニング・コース、あるいは講義などを通してファシリテートする、訓練する、教える、あるいはともに学ぶ人たち全てを指す」とされている。ここでは、参加者に権限を手渡すことが重要であり(同上: 47)、ファシリテーターは参加者が自律的に考え行動し、その結果学びが促されるよう活動の場を構成するのである。

2.3 教育におけるファシリテーター

ヴィゴツキー(2005: 27)によれば、教師とは「教育的社会環境の組織者であり、その環境と生徒との相互関係の調整者、管理者」とされ、教授ではなく支援が重要であると述べられている。

言語教育においてファシリテーターという概念は Counseling Learning(CL) で用いられている。Rardin(1977)によれば、教師とは CL の理論の五段階の発達過程を促す行為(Facilitation)を行う者(Facilitator)とされ、カウンセリングを行う Counselor、知識を教える Teacher と共に重要な役割とされている。教師が学習者の人間性とその発達を促す活動を第一と考え、知識を教えるだけの存在ではないという観点からみれば、非常に近い概念を持った言葉であるといえよう。

3. ファシリテーターとしての教師

3.1 教室内の人間関係と二つのファシリテーション

概観してきたように、ファシリテーターとは参加者主体の学びを促進し、容易にする役割を持つ人物のことを指していた。ピア・ラーニングの中のファシリテーターも同様に、学びを支援する存在である。Underhill(1999: 126)は教師の種類として Lecturer、Teacher と Facilitator の3点を挙げ、ファシリテーターとは「学習者が自らの学習について多くの責任が持てるようにする目的を持ち、トピックを理解し、現在の教育方法や技術の使用に熟達し、活動的に心理的学習環境と重要な基盤による瞬間の学習の内的過程に研究・注意を払う(筆者訳)」教師とし、Richard-Amato(2003: 281)によれば「ファシリテーターとして、教師は率直な反応で勇気をあたえ、信頼のオーラを作り出し、学習者が話すことに誠実に興味を持って聞き、共有することを勧める必要がある(筆者訳)」とされている。池田・館岡(2007: 64)では「学習者が学習できるようにその環境をデザインし、学習者の学習を支援すること」が教師の役割であるとしている。つまり、ファシリテーターとしての教師の仕事は、「教えること」以外にピアとの相互活動が行われるような学習環境を生み出し、学習者の学びを「支援・共有すること」にあるのではないだろうか。

以上を受け本節以降では学習環境としての教室を中心に論じ、またその中の学習者を「学習者個人」、「学習者間」、「学習者全体」と3つに分けて考えてみたい。学習者個人とは学習者一人一人を指し、個人差がある場合(自律的能力や各技能など)が多いだろう。学習者間とは学習者同士の関係を指し、ペアまたは3人以上のグループ活動時の学習者間の人間関係を表している。学習者全体とは、教室内の学習者全てを「学習者」という視点から捉えた状態を意味している。

次に学習者への「ファシリテーション(支援)」について考えてみたい。ここには2つのファシリテーションが存在しているのではないかと考えられる。一つはチェンバース(2004: 40-41)やRichard-Amato(2003: 281)が述べているファシリテーターが学習者に対して行う心理的な働きかけ、言わば「心理的ファシリテーション」と中野(2001: 146)が指摘している学び、つまり能力促進への働きかけ、言わば「能力的ファシリテーション」の二者が存在するのではないかと考えられる。

そしてこれらは学習者の学びを促すという役割を持ち、統合的に言えば「教育的社会環境(ヴィゴツキー2005:27)」「協働的な学習の場(池田・館岡 2007:64)」の調整と言う点で一致していると考えられるのではないだろうか。

3.2 心理的ファシリテーション

心理的ファシリテーションとは、ここでは学びを促すための学習者への心理的働きかけを想定している。心理的働きかけとは言語能力を直接的に伸ばすものではなく、間接的に学びの発生を簡易化させる役割を持ったファシリテーションであるといえる。

学習者個人への心理的ファシリテーションは、協働的能力・自律的能力の促進、不安の除去、動機付けなどが考えられる。「協働的能力の促進」とは協働学習を行う能力の促進、「自律的能力の促進」とは学習者が自らの力で学ぶ能力の促進を意味している。学習者自身の力で学習者の周辺にあるリソースを発見・利用しやすくする環境を作り上げることが出来れば、学習者の学びが自発的に促されることであろう(青木2001)。「不安の除去」とは第二言語(もしくは外国語)不安の除去を意味している。八島(2003)は、「教師との相性」「教師の学習者に対するフィードバックの与え方」「他の学習者との人間関係や日常の接触」などを挙げている。不安への対策として集団による学習は不安を軽減することが出来ると考えられている(Ehrman and Dörnyei 1998)。「動機付け」とは動機付けの種類を知り高めることを意味している。例えば外発的動機付けから内発的動機付けに高めることは可能と考えられている(Noels, Pelletier, Clément, and Vallerand 2003)。

次に学習者間の関係を考えてみよう。ここにおいては、効果的なペアやグループ編成が重要なファシリテーションとなると考えられる。Storch(2002)によれば、二人の学習者による相互活動においては、二人の関係が互恵的かつ平等的であるときに協働が発生するという。またグループ活動の場合、グループ内に明示的・非明示的に規範またはルールが発生することが示唆されている(Ehrman and Dörnyei 1998)。ここからグループを用いた活動を行う場合、このグループ内の規範やルールを確認し、より学びやすい雰囲気を作ったほうが良いと考えられる。

学習者全体としては、信頼関係の構築、学習法の浸透などが重要であろう。学習者にとって新たな学習法である場合、実践目的や学習者が学べるものなどの説明により、学習者との信頼関係の築きが必要である(青木 2001)。また実践において、構造化されている協働的な活動は年少者に、余り構造化されていない協働的な活動は大人または協働的な活動に慣れている年少者に有効である(Ehrman and Dörnyei 1998:250)。ここから協働的な活動をする場合、学習法が浸透するよう学習者にとって最も効果的な活動の選択が教師にとっては必要であると考えられる。

3.3 能力的ファシリテーション

能力的ファシリテーションも学習者個人、学習者間、学習者全体と個別に分析してみよう。学習者個人への能力的ファシリテーションとして、各技能の促進、能力に応じたタスクの分配、ソロ(一人での活動)の促進などが考えられる。各技能の促進とは、読解能力、文法能力など言語能

学期の初期に学習方法を提示・説明し確立することは必要であろう。また協働的な活動に慣れさせるために、構造的なペアワークから非構造的なグループワークへと徐々に活動の種類を変えていった。これにより、更に効果的なグループワークが出来たのではないかと考えられる。

4.5 能力的ファシリテーション

個人への能力的ファシリテーションとしては、翻訳に必要な文法・作文などの言語能力の向上と共に、発表の能力も加味されていた。本実践では教師中心の文法・作文・漢字などの学習項目の提示は復習・日本語能力の確認・訂正以外にはほとんどなく、逆に学習者同士で教授し合い言語能力の向上を目指す方法がとられた。例えばペアやグループ内で教えあう、またはペアやグループで翻訳内容を発表し、他のペアやグループから質問・指摘を受けるといった方法である。その後で、もし誤りがある場合には教師からの訂正が行われた。また時間外に教師と学ぶ場合には、その依頼方法も学習者自ら考えなければならなかった。また発表の能力として、発音・PPの作成・発表態度・質問への返答などの面における能力も必要とされた。学習者たちにはどのようにすれば効果的な発表が出来るかということも自分たちで考えることが要求されていた。

そして学習者間で能力を促進するための場の構築として、学期の初期にはブレインストーミングやペアワーク、簡単なグループ活動などを行い、最終的には2節で述べた活動において、学習者が自律的に活動を計画し、発表出来ることが求められた。

また学習者全体のファシリテーションとして、ペア活動では学習者全員から意見を集めることにより「知識の構築」が、またその後に内容の出来とその選考理由を話し合うことによって「知識の共有」が出来たのではないかと考えられる。またグループ活動では「知識の構築」(各グループによる翻訳)から「知識の共有」(全グループによる発表)まで行われたことが挙げられる。

4.6 実践から見る心理的ファシリテーションと能力的ファシリテーションの関連性

本節では本実践における心理的ファシリテーションから能力的ファシリテーションへの影響と能力的ファシリテーションから心理的ファシリテーションへの影響について、前者の例として学習者の組み合わせ組み合わせ、後者の例として試験と評価に対し考察を行いたい。

学習者の組み合わせに関し、これまでの研究では、グループ内の結束が固いとより生産性が高まるとされている(Ehrman and Dörnyei 1998:140)。グループ内の結束を高めること(心理的ファシリテーション)が生産性を高めること(能力的ファシリテーション)に繋がると考えられ、今回の実践は同一のペアまたはグループで組ませたが、グループ内の結束性と生産性の関連については調査が必要であろう。

試験や評価に関し、一般的に試験や評価は学習者の不安を高めるとされている(Oxford 1999)。通常、言語学習の試験や評価は能力を測定するものであり、試験や評価への直接的な教師の役割としては能力的ファシリテーションとして考えられるが、技能の促進などにより不安の軽減、動機付けの促進にも繋がるのではと考えられる。本実践では出席や宿題、試験結果、発表点などで

見える。他のグループの対する聞き取り、グループ活動後も同じ学習者同士グループ活動を続けたい気持ちが分かる。これらの回答は学習者の心理を表していると考えられるのではないだろうか。ただしこれらの質問は一般化を想定されて作られてはいない。そのため本実践の結果を表すものでしかないが、少なくとも学習者の心理を量る上で一つの示唆を与えてくれるのではないだろうか。

5. 結論

以上論じてきたようにファシリテーターとしての教師は学習者の学びを促す存在として学生に対してファシリテーションをすること、またその中には心理的ファシリテーションと能力的ファシリテーションという二つのファシリテーションがあることが示唆された。またそれらを学習者個人、学習者間、学習者全体への働きかけとして、その個別的な要素、またその統合についての論述も行われた。そして最後に理論を基盤とした筆者の実践の分析が行われた。

今後の課題としては、表1として掲げたファシリテーションの更なる具体化、心理的ファシリテーションと能力的ファシリテーションの関連性の研究、JFL教育下での実践の積み重ねなどが挙げられよう。これらの課題については以後更なる実践・研究を行っていきたい。

注

- (1)言語教育と翻訳の理論、具体的な活動、反省点などについては加藤(2009)を参照。
- (2)この実践時の学習者は、加藤(2008)での(当時2年生後期の)学習者と同一である。
- (3)これらの質問は以前の筆者の幾つかの実践で用いられた自由記述式を参考に改定したものである。また今回の学生版アンケートにはルビを振り、文字はMS明朝、サイズは11を用いた。

謝辞

本論文に対し貴重なコメントを下された早稲田大学の館岡洋子先生に深く感謝いたします。

参考文献

- 青木直子(2001)「教師の役割」青木直子・尾崎明人・土岐哲『日本語教育学を学ぶ人のために』、世界思想社
- 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
- ヴィゴツキー、L 著 柴田義松・宮坂琇子訳(2005)『教育心理学講義』、新読書社
- 加藤伸彦(2008)「初級におけるロールプレイ中心の会話の授業——創造的・協働的な活動を促す教室を目指した実践研究」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第5号、

見える。他のグループの対する聞き取り、グループ活動後も同じ学習者同士グループ活動を続けたい気持ちが分かる。これらの回答は学習者の心理を表していると考えられるのではないだろうか。ただしこれらの質問は一般化を想定されて作られてはいない。そのため本実践の結果を表すものでしかないが、少なくとも学習者の心理を量る上で一つの示唆を与えてくれるのではないだろうか。

5. 結論

以上論じてきたようにファシリテーターとしての教師は学習者の学びを促す存在として学生に対してファシリテーションをすること、またその中には心理的ファシリテーションと能力的ファシリテーションという二つのファシリテーションがあることが示唆された。またそれらを学習者個人、学習者間、学習者全体への働きかけとして、その個別的な要素、またその統合についての論述も行われた。そして最後に理論を基盤とした筆者の実践の分析が行われた。

今後の課題としては、表1として掲げたファシリテーションの更なる具体化、心理的ファシリテーションと能力的ファシリテーションの関連性の研究、JFL教育下での実践の積み重ねなどが挙げられよう。これらの課題については以後更なる実践・研究を行っていきたい。

注

- (1)言語教育と翻訳の理論、具体的な活動、反省点などについては加藤(2009)を参照。
- (2)この実践時の学習者は、加藤(2008)での(当時2年生後期の)学習者と同一である。
- (3)これらの質問は以前の筆者の幾つかの実践で用いられた自由記述式を参考に改定したものである。また今回の学生版アンケートにはルビを振り、文字はMS明朝、サイズは11を用いた。

謝辞

本論文に対し貴重なコメントを下された早稲田大学の館岡洋子先生に深く感謝いたします。

参考文献

- 青木直子(2001)「教師の役割」青木直子・尾崎明人・土岐哲『日本語教育学を学ぶ人のために』、世界思想社
- 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
- ヴィゴツキー、L 著 柴田義松・宮坂琇子訳(2005)『教育心理学講義』、新読書社
- 加藤伸彦(2008)「初級におけるロールプレイ中心の会話の授業——創造的・協働的な活動を促す教室を目指した実践研究」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第5号、

力に関わる各技能を、能力に応じたタスクの分配とはこれらの各技能にそってタスクを与えることを意味している。ソロとは学習者個人が一人で行う活動のことを指し、ピア・ラーニングではソロの確立も重要な鍵となることが示唆されている(館岡 2005 : 140)。

学習者間においては能力促進・実際使用の練習のための場の構築が主な教師の役割であろう。能力促進・実際使用の練習の場とは、会話も作文も、話し手(書き手)と聞き手(読み手)のコミュニケーションという立場から見れば、教師はその環境を調整する役目があると言える。言語運用のための環境を整えるという観点からも教師の役割は大切であろう(塩谷 2003)。

学習者全体におけるファシリテーションとは教室内に存在する知識の構築・集合・統合・分配と活動の場の構築があげられる。活動の場所として前者は教室内、後者は教室外が中心となる。前者の一例として、グループワークの場合について考えてみよう。その場合、まずグループごとに話し合いを行い(知識の構築)、そしてグループごとに結果を発表し(知識の集合)、学習者同士(もしくは教師も含め)でそれらの結果について話し合い(知識の統合)、その話し合いの結果、新たに発現した知識を学習者全体で学ぶ(知識の分配)ということが考えられよう。類似する実践としてピア・リーディング(館岡 2005)などが行われている。活動の場の構築とはピア・ラーニングを教室外でも発生させる場を構築することを意味している。藤田・フランプ(2009)では、ピア・ラーニングの理論を取り入れたグループスピーチコンテストの実践が行われている。そのような活動の場の構築により、教室外でも能力的に促進させることが可能であろうと考えられる。

最後に 2 節から 4 節まで述べてきた教師の役割——2 つのファシリテーション——を表にしてみよう。

表 1 心理的ファシリテーションと能力的ファシリテーション

	学習者個人	学習者間	学習者全体
心理的ファシリテーション	・ 協働的能力の促進 ・ 自律的能力の促進 ・ 不安の除去 ・ 動機付けを高める	・ ペア・グループ編成(互惠的・平等的な関係の構築、グループ内の規範・ルールの確認)	・ 信頼関係の構築 ・ 学習方法の浸透
能力的ファシリテーション	・ 各技能の促進 ・ 能力に応じたタスクの分配 ・ ソロ(一人での活動)の促進	・ 能力促進・実際使用の練習のための場の構築	・ 知識の構築・収集・統合・分配 ・ 活動の場の構築

ファシリテーターとしての教師はこのような学習者個人、学習者間、学習者全体に対して、心理的・能力的ファシリテーションを行うことが必要不可欠であるといえよう。

3.4 心理的ファシリテーションと能力的ファシリテーションの関連性について

「心理的ファシリテーション」と「能力的ファシリテーション」の間には関連性があることも、研究によって示唆されている。例えば、MacIntyre, Noels and Clément (1997) では不安が認知面に影響を与えることが、Ehrman and Dörnyei (1998:32-35)では学習者間の人間関係が個人の学習に影響を与える例が示されている。

また逆に、能力的ファシリテーションが心理的ファシリテーションに影響を与えることもある。例えば、ソロ(一人での活動)の質が互恵的な活動に影響を与えること(館岡 2005)、教室外の活動が学習者同士の関係と関連していること(藤田・フランブ 2009)などが報告されている。

4. 実践における 2 つのファシリテーション

本章ではラチャモンコン・ラタナコシン科学技術大学で行われたピア・ラーニングの理論を基にした翻訳の実践を前章で述べた 2 つのファシリテーションの観点から分析してみたい⁽¹⁾。

4.1 実践の概要

科目名は「翻訳」。学習者は大学 4 年生 29 人、日本語能力試験 3 級取得者 17 人で、ほぼ全ての学生は協働的な活動の経験があった⁽²⁾。タイ語教材を日本語に翻訳する授業で、時間は週 3 時間、全 15 週の計 45 時間であった。使用教材は『タイ語版 DACO』、『WAIWAI タイランド』で、その他に市販の文法教材や前年度からの引継資料、自作プリントなどを副教材として用いた。

4.2 ファシリテーターとしての教師

本実践において、教師はファシリテーターとしての役割を第一としていた。そしてその枠組みは表 1 として提案された 2 つのファシリテーションを中心としていた。

4.3 活動例

本実践で行われた授業内容と活動を表 2.として報告したい。

表 2 授業内容と活動

授業内容	使用教材	活動
オリエンテーション	特になし	授業説明、プレテスト
翻訳の方法	引継資料	翻訳方法をブレインストーミング、タイ語と日本語の比較
翻訳(ペアワーク)	引継資料	ペアで翻訳→発表(ペアごとの内容比較)
翻訳(ペアワーク)	引継資料	ペアで翻訳→発表(ペアごとの内容比較)
翻訳(ペアワーク)	引継資料	ペアで翻訳→発表(ペアごとの内容比較)
翻訳(グループワーク)	DACO(衣替え)	グループで翻訳→提出(発表なし)
翻訳(グループワーク)	DACO(寿司)	グループで翻訳→提出(発表なし)
復習、テスト説明		2～7 回目までの復習(語彙・漢字・表現等)

9	中間テスト		
10	翻訳(グループワーク)	DACO(武道)	武道についての説明、グループで翻訳
11	翻訳(グループワーク)	DACO(武道)	グループで翻訳
12	翻訳(グループワーク)	DACO(武道)	グループで発表→DVDを提出
13	翻訳(グループワーク)	DACO(日本への旅行)	日本への旅行についての説明、グループで翻訳
14	翻訳(グループワーク)	DACO(日本への旅行)	グループで翻訳
15	翻訳(グループワーク)	DACO(日本への旅行)	グループで発表→DVDを提出
16	復習、テスト説明		10～15回目までの復習(語彙・漢字・表現等)
17	期末テスト		

本節では活動例として学期の初期に行われたペアワークと後期に行われたグループワークを報告したい。ペアワークの使用教材は引継資料、内容はタイ語の短文、所要時間は3時間で、全てのペアは同じテキストを翻訳した。活動は、1.学生はペアになり文章を翻訳する→2.幾つかのペアが板書し発表する→3.発表しないペアはペアごとの内容を比べどのペアの翻訳がいいか理由と共に述べるという流れで行われた。

グループワークの使用教材はタイ語版 DACO、内容はタイ語で書かれた日本の武道、所要時間は9時間であった。活動は以下のように行われた。1.学生はグループになり剣道、柔道、合気道などの中から一つを選び、2.グループで翻訳と発表の準備し、3.パワーポイントを使って発表・質疑応答を行い、4.発表内容をCDに焼いて提出するという流れであった。所要時間は活動2.が6時間、活動3.は3時間で、活動1.と4.は時間がほとんどかからなかった。この活動では授業時間内に活動2.が終わらないグループも多々あったため、そのようなグループは授業時間外に教師と話し合っ活動を進めた。

4.4 心理的ファシリテーション

二つのファシリテーションを基に、前節の実践を分析してみたい。学習者個人への心理的ファシリテーションとしてはペアやグループで行うことにより協働的な能力を高めることと不安の軽減が考慮されていた。また自律を促すために、学習者が予定を作り授業時間外にも教師と約束を交わし積極的に発表内容について話し合うことが奨励されていた。

学習者間のファシリテーションとして効果的なグループ編成となることを考慮し、ペアやグループは学習者自身で組める代わりに、最後まで責任を持って活動に取り組み最善のものを作るように指示が出された。また全ての学習者がグループ内で協力し合い、其々所属するグループ内の内容を理解していなければならなかった。つまり、グループ内の「出来る学習者」「やる気のある学習者」だけに活動を任せるといったような事態は発生しないように促された。

学習者全体のファシリテーションとして、学習者には授業の一回目に学習者同士で学ぶという学習方法を説明した。今回の実践は学習者が協働的な学習方法に慣れていることもあり、特段この学習方法への質問や疑問はなかった。但し、学習者がこのような方法に慣れていない場合には、

評価を行ったが、試験・評価への不安を直接的な教授・ペアワークやグループワーク・時間外の学びなどの能力的ファシリテーションにより軽減することが出来たのではないだろうか。

4.7 学習者の心理——学期末アンケートから——

最後に本実践で行った学期末アンケートの結果より、学習者の心理について記述してみたい。学期末アンケートではリカート式の形式を用い、グループの話し合い(1~7)、グループでの発表(8~10)、友達とのグループ活動の親密性(11~13)、他のグループに対する聞き取り(14~16)、グループ活動後(17~20)への 20 の質問とそれに対応する 1(とてもそう思う)から 5(全くそう思わない)までの回答が配置されていた⁽³⁾。結果は表 3.の通りである。上段 1~5 は回答を表し、枠内の数は回答者数を示している。

表 3 2010 年度学期末アンケート(合計数 29 人)

	1	2	3	4	5
1.グループで話すとき、あなたはたくさん話したと思いますか？	9	7	9	4	0
2.グループで話すとき、勉強した言葉だけを使ったと思いますか？	7	5	6	5	6
3.グループで話すとき、あなたは友達の考え・意見を聞いたと思いますか？	9	14	4	2	0
4.グループで話すとき、友達に言葉を教えたことはあると思いますか？	2	6	10	8	5
5.グループで話すとき、新しい言葉はあったと思いますか？	3	8	10	4	4
6.グループで話すとき、不安があったと思いますか？	0	3	4	12	10
7.グループで話すとき、緊張したと思いますか？	0	2	4	10	13
8.グループで発表するとき、不安はあったと思いますか？	4	9	8	5	3
9.グループで発表するとき、あなたはたくさん話したと思いますか？	7	7	5	6	4
10.グループで発表するとき、緊張したと思いますか？	5	7	6	7	4
11.親しい友達とグループ活動をしたいと思いますか？	9	12	6	2	0
12.親しい友達とグループ活動をすると勉強できないと思いますか？	0	0	5	15	9
13.親しい友達とグループ活動をしたほうが不安がないと思いますか？	10	11	6	2	0
14.他のグループが発表しているとき、あなたはよく聞いていたと思いますか？	10	9	6	3	1
15.他のグループが発表しているとき、そのグループの内容について考えたと思いますか？	8	8	6	5	4
16.他のグループの発表を聞いた後、その内容についてよくわかったと思いますか？	7	9	4	6	3
17.グループ活動の後、日本語をもっと勉強したいと思いましたか？	8	13	4	4	0
18.グループ活動の後、もっとグループで話したいと思いましたか？	6	14	6	2	1
19.グループ活動の後、別のグループの学生と活動したいと思いましたか？	2	3	11	9	4
20.グループ活動の後、次の授業もグループ活動をしたいと思いましたか？	8	11	6	3	1

本結果により、多数の学習者が本実践によりグループの話し合い(1~7)、グループでの発表(8~10)、友達とのグループ活動の親密性(11~13)、他のグループに対する聞き取り(14~16)グループ活動後(17~20)に対し肯定的に捉えていることが窺える。例えば、グループの話し合い時に意見を聞き、新しい言葉を使っていることが読み取れ、またグループでの発表時には不安が少なかったことが

pp.165-175

- 加藤伸彦(2009)「協働学習の理論と実践——翻訳の実践を例に」タイ国日本語教育研究会 12 月例会発表資料 <http://www.geocities.jp/thai_nihongo/pastdata/meet2009.html> 1 月 28 日
- リチャーズ、J.C.・ロジャース、T.S.著 高見澤孟監訳 アナハイム大学出版局協力翻訳チーム訳『アプローチ&メソッド 世界の言語教授指導法』、東京書籍
- 館岡洋子(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課程と対話的協働学習——』、東海大学出版会
- チェンバース、R.著 野田直人監訳(2004)『参加型ワークショップ入門』、明石書店
- 中野民夫(2001)『ワークショップ——新しい学びと創造の場』、岩波書店
- 塩谷奈緒子(2003)「日本語教室活動における教師の役割——コミュニケーション環境設定者、活動支援者としての教師」『早稲田大学日本語教育研究』、pp.103-115
- 藤田朋代・フランプ順美(2009)「ピア・ラーニングの概念を取り入れたグループスピーチコンテストの試み——重慶大学での実践報告」『世界の日本語教育』19 号、pp.199-213
- 八島智子(2003)「第二言語コミュニケーションと情意要因」『外国語教育研究』第 5 号、pp.81-91
- JoAnn (Jodi) Crandall. (1999) Cooperative language learning and affective factors. Jane Arnold (eds.) *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, pp.226-245
- Zoltán Dörnyei & Angi Malderez (1999) The role of group dynamics in foreign language learning and teaching. Jane Arnold (eds.) *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, pp.155-169
- Madeline Ehrman & Zoltán Dörnyei (1998) *Interpersonal Dynamics in Second Language Education: The Visible and Invisible Classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peter D. MacIntyre, Kimberly A. Noels, & Richard Clément (1997) Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, pp.265-287.
- Kimberly A. Noels, Luc G. Pelletier, Richard Clément, Robert J. Vallerand (2003) Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, Vol53, pp.33-64
- Rebecca L. Oxford. (1999) Language anxiety and language learner. Jane Arnold (eds.) *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, pp.58-67
- Patricia A. Richard-Amato. (2003) *Making It Happen: From Interactive to Participatory Language Teaching*. Longman.
- Jennybelle Rardin. (1977) The Language Teacher as Facilitator. *TESOL Quarterly* 11(4) pp.383-387
- Neomy Storch. (2002) Patterns of Interaction in ESL Pairwork. *Language Learning* 51.1: pp.119-158.
- Adrian Underhill. (1999) Facilitation in language teaching. Jane Arnold (eds.) *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, pp.125-141