บทความวิจัย

ライティング活動における協働学習に対する学習者の意識
ータイの大学で学ぶ日本語学習者を対象とした調査からー

横田恭一*
アサンプション大学　文学部
鹿目葉子
立教大学　国際化推進機構 日本語教育センター
清水慶子
東海大学　国際教育センター　留学生支援教育部門

要旨

本調査は、タイの大学で学ぶ日本語学習者が、目標言語（TL）である日本語のみを使って取り組んだライティング活動における学習者間の協働学習をどのように捉えたのかを明らかにし、日本国外の高等教育機関における日本語ライティング教育に対し提言を試みることを目的とした。スピーチ学習の授業において、ブレインストームから推敲までのスクリプト作成の全工程を、TLのみを使用し、ペアで取り組んだ学習者32名を対象にアンケート調査を実施し、その結果を考察した。分析の結果、学習者が、ライティング活動における学習者間の協働学習を好意的に捉え、その全工程におけるTL使用についても好意的であることが明らかになった。また、本学習がスクリプトや語彙、文法に与える効果、語彙並びに文法学習に与える有用性、ライティング以外の言語スキルや言語スキル以外の能力に与える影響、更には、日本語学習に対する意識に与える影響を、実感した学習者が多くいたこともわかった。本調査によって、外国語としての日本語教育（JFL）環境下でTLを使用したライティング活動における学習者間の協働学習の有用性が示されたと言え、今後は本学習がJFL環境下においても積極的に実施されるべきであると言える。

キーワード: 協働学習、コラボレーティブライティング、目標言語使用、日本語学習、タイ

Research Paper

Learners' attitudes and perceptions towards collaborative writing: A study of JFL learners at a Thai university

Kyoichi Yokota*
Theodore Maria School of Arts, Assumption University
Yoko Kanome
Organization for Global Initiatives Center for Japanese Language Education, Rikkyo University
Keiko Shimizu
International Student Education Section, International Education Center, Tokai University

Abstract

This study sets out to investigate learners' attitudes and perceptions towards collaborative writing in Japanese as a foreign language (JFL) setting and makes a proposal for Japanese writing education at higher educational institutions outside Japan. Thirty-two learners at a university in Thailand were instructed to complete a script-writing task for an oral presentation in pairs as part of their classroom activities in Japanese. Subsequently, the learners received a post-task questionnaire reflecting on their collaborative writing experience. The results indicated that the learners' reactions to the collaborative writing experience with their peer and the use of the target language (TL) throughout the writing process were both overall positive. Furthermore, most of the learners found positive impacts of collaboration with their peer in their TL in 1) the content of their script, 2) the grammatical and lexical accuracy of their script, 3) their grammar and vocabulary learning, 4) development of not only their writing skills but also other language skills and abilities, and 5) their attitudes towards learning Japanese. Findings showed the benefits of collaborative writing between peers in the TL in a JFL setting and suggested the active implementation of it henceforth.

Keywords: collaborative writing, collaborative learning, learners' target language use, Japanese language learning, Thailand

* Corresponding author's e-mail: kyokota@au.edu

1. はじめに

日本語教育の場において、学習者が教師以外の日本語話者と日本語で直接交流することは極めて　重要である。しかし、日本国外の現場においてはその機会が十分に確保されているとは言い難く、その意義や重要性が以前より指摘されてきた(Thomson & Masumiso, 1999)。タイの高等教育の場においても、学習者による教師以外の日本語話者との直接交流は、タイ在住日本人主婦や日本人会メンバーといった地域社会における日本人や、短期交流で訪タイする日本人大学生との交流などに限定されており(Kanome et al., 2015; Yokota & Kanome, 2017)、日本人を学習リソースとして捉えた学習活動を日常的に授業で実施するのは難しく、現実的ではない。そこで、日本語を使用した教室内での学習活動に、ペアワークやグループワークといった協働的な学習活動の実施が不可欠となる。日本語による協働学習(1)の実施によって、学習者間での日本語の使用が必然となり、学習者の日本語運用能力の向上が期待される。

このような協働学習は、会話活動のみならず、ライティング活動にも幅広く取り入れられており、オーストラリアにおける第2言語としての英語教育(ESL)(Storch, 2005)、アラブ首長国連邦(UAE)における外国語としての英語教育(EFL)(Shehadeh, 2011)、アメリカにおける外国語としてのスペイン語教育(SFL)(Fernández Dobao, 2012)などの現場での実施並びにその効果が報告されている。しかしながら、外国語としての日本語教育(JFL)の現場、特にタイにおいて、ライティング活動に協働学習を取り入れたという報告は少ない。それどころか、タイでは学生は教師に過度に依存し、教室内でのやり取りも教師から学生への一方通行の知識の移動であるとされ(Sanprasert, 2010)、教師と学習者双方がペアワークやグループワークの実施に懐疑的であるという(McDonough, 2004)。このことを踏まえ、本調査を実施するにあたり、バンコク郊外に位置する私立大学に勤める日本語教員7名に、協働学習の実施状況について質問紙調査を行った。その結果、担当科目に協働学習を取り入れていると回答した教員は5名で、2019年度後期(2020年1月ー5月)に開講した全18科目のうち11科目で実施されていたことがわかった。しかし、会話活動における協働学習がほとんどを占め、日本語のみを使用して行うライティング活動に取り入れられた例は皆無であった。そこで本稿では、タイの大学で学ぶ日本語学習者が、授業の一環として実施されたライティング活動における学習者間の協働学習をどのように捉えたのかを明らかにし、今後のライティング教育に対し提言を試みる。

2. 先行研究

2.1 L2学習における協働

言語教育の現場において、最も一般的に用いられている指導法の一つにペアワークやグループワークがある。課題をペアやグループ単位で課すこの指導法は、学習者に目標言語(TL)を使用する機会を与えるだけでなく、意味交渉の機会も与える(Storch, 2001)。また、このような「collaboration(協働)」は、言語使用による意味生成の過程で、自身やメンバーの言語使用に対する内省を促す(Swain, 2000)。ペアやグループで課題を遂行する過程で、学習者は発話内容だけでなく、その伝え方をも考える必要が生じ、言語的問題に遭遇する。その際、学習者は、インタラクションを通じ、言語や自らの言語使用について協議し、問題を解決へと導き、言語知識を構築していく。Swain(2000)はこの一連の学習者間のインタラクションに対して「collaborative dialogue(協働的対話)」という概念を唱え、学習者の第2言語(L2)習得における協働的対話の役割を主張した。更に、Swain(2006)は協働的対話が学習者が

自身に向けた発話である「private speech(プライベートスピーチ)」も包括するとし、その上位概念である「languaging(ランゲージング)」を唱え、「ランゲージングは言語を通して意味を成し、知識や経験を形成する過程のことを言う」(Nunokawa, 2018: 340)と定義した。

2.2 L2ライティング活動における協働

学習者間における協働学習の効果は、言語教育の現場での会話活動のみならず、ライティング活動においても報告されている。Storch(2005)はオーストラリアの大学のESLコースにおける調査において、与えられた表について解説する文章を作成するというライティングの課題を、学習者に個人又はペアで遂行するよう課した。ペアで課題を遂行する過程において、言語的問題に遭遇した際、学習者間でインタラクションが生じ、協働学習が行われた。その結果、ペアで課題を遂行した18名の学習者は、個人で課題を遂行した5名の学習者と比較し、より長い時間を費やしながらも、より短い文章を作成したが、文の複雑さや文法の正確さ、課題の履行といった側面において優れていたことが明らかになった。また、課題遂行の過程における学習者間のインタラクションを検証した結果、学習者がアイデアを生成する際に特に協働していたことや、即時的フィードバック(immediate feedback)を提供し合い、言語的知識を共有することによって、より複雑で正確な文章を作成する機会を協働が学習者にもたらしていたこともわかった。

ライティング活動における学習者間の協働学習の効果は外国語教育の現場でも報告されている。Shehadeh(2011)はUAEの大学のEFLコースにおいて実施した調査で、ライティング活動を個人又はペアでL2を使って遂行するよう2つの学習者グループに対し14週間に渡り課した。そして、その前後の週に実施した事前テスト(pretest)並びに事後テスト(posttest)の結果を比べた。その結果、文章の内容や構成、語彙について、2つのグループ間で上達の程度に差異が見られ、協働の効果が確認された。また、Fernández Dobao(2012)はアメリカの大学におけるスペイン語コースで、ライティング活動における協働の効果を調査した。学習者は与えられた15の絵を並び替え、物語を作成するよう指示され、クラスごとに、個人、ペア、またはグループでL2を使用してこの課題に取り組んだ。その結果、グループで作成した文章が最も正確で、その次に正確であった文章はペアで取り組んだ学生のものであったことが明らかになった。また、その理由を、学習者間のインタラクションを検証した結果、学習者が言語的問題に遭遇した際に、インタラクションを通じ、言語的知識をより多くの学習者間で共有することで、より多くの問題を解決へと導くことができたことに起因すると分析し、文章の正確さにおける協働の効果を確認した。

2.3 L2ライティング活動における協働に対する学習者の意識

L2を使用したライティング活動における学習者間の協働学習に関しては、学習者の意識についても調査報告がなされている。Storch(2005)はESL環境下のライティング活動で実施した協働学習について、18名の学習者にインタビュー調査を行った。その結果、自身の言語スキルに対する自信のなさや相手を批判することに対する不安と言った懸念も挙がったが、ほとんどの学習者(n=16)が自身の経験について好意的であることがわかった。特に、学習者が、L2ライティング活動における協働学習を、アイデアや異なる表現を共有する機会と捉えたり、文法や語彙学習に有用であると認識したりしていることが明らかになった。Shehadeh(2011)はUAEにおいてEFL環境下で実施したライティング活動における協働学習に関する調査で、ペアでライティング課題に従事した18名の学習者にその経験について尋ねた。

その結果、ほとんどの学習者がL2を使用したライティング活動における協働学習を好意的に捉え、協働が自信やライティングスキルだけではなく、スピーキングスキルをはじめ、他のスキルも高めることができ、L2学習に有用であると考えていることがわかった。また、ESL及びEFL以外の環境下においては、Fernández Dobao and Blum(2013)が、アメリカの大学におけるSFL環境下で、Fernández Dobao(2012)と同様の課題に、ペアで取り組んだ28名の学習者とグループで取り組んだ27名の学習者を対象に、その経験について質問紙調査を行った。その結果、学習者はL2を使って行ったライティング活動における協働学習について好意的であることが明らかになった。文章作成時における語彙の選択や文法の正確性については、約半数の学習者が協働の効果を認めるにとどまったが、アイデアや知識の共有、文章の独創性、更には、語彙や文法の学習については、多くの学習者が協働の効果を認めたことがわかった。

タイにおいては、Kwon(2014)が大学のEFL環境下で4名の学習者に対して調査を実施し、8週間に渡ってグループで取り組んだライティング活動について尋ねた。その結果、4名ともライティング活動における協働学習について全般的に好意的であることがわかった。彼らは、協働によって、アイデアや異なる視点を共有したり、フィードバックを共有する機会を得たことで、より文法的に正しい文章の作成ができたりしたなどと、その効果について述べた。また、タイの大学におけるJFLの現場では、Kanome(2014)がスピーチの授業においてスクリプト作成前の準備(ブレインストーム)、並びに、作成後の推敲(フィードバック)に協働学習を採り入れ、学習者にその効果について尋ねた。その結果、文章構成や文法の正確さ、更には、スピーチに対する意欲といった精神面に対する効果を理由に、ほとんどの学生がライティング活動における協働学習に好意的であることが明らかになった。

以上の研究により、ライティング活動における学習者間の協働学習の効果、並びに、学習者の意識が明らかになった。しかし、TLを使用した教室内での学習活動が不可欠である外国語教育の現場にありながら、タイで行われたKwon(2014)及びKanome(2014)の調査では、ライティング活動における協働学習に母語の使用が認められていた。また、JFL環境下で実施されたKanome(2014)の調査では、ライティング活動におけるブレインストームから推敲までの全工程が協働学習の対象であったのではなく、スクリプトの作成は個人による学習活動であった。したがって、外国語教育の現場で学ぶ日本語学習者が、ライティング活動の全工程において、TLのみを使って実施した学習者間における協働学習をどのように捉えたのか、そして、今後はこの様な協働学習をどのようにライティング活動に採り入れたらよいのかについて検証する必要があると考える。

3. 調査目的

本調査は、タイの大学で学ぶ日本語学習者が、TLである日本語のみを使って取り組んだライティング活動における学習者間の協働学習をどのように捉えたのかを明らかにし、日本国外の高等教育機関における日本語ライティング教育に対し提言を試みることを目的とする。

4. 調査方法

本調査は、バンコク郊外にある私立大学で、ビジネス日本語を主専攻として学ぶ3年生及び4年生の男女に対して行われた。当大学では1学期は15週間で、1回90分の授業が週に2回行われている。また、海外から多くの留学生を受け入れており、授業での使用言語は一部を除き英語である。

対象コースはOral Comprehension and Expressionで、場面・機能シラバスを採用し、口頭でのコミュニケーション能力を伸ばすことを目的と

している。学習者はその大半を会話学習に費やすのだが、本調査は10週目に実施されたスピーチ学習の授業にて行われた(2)。

まず、10週目の1回目の授業で、学習者はスピーチの概要や構成、与えられたスピーチトピックに関する語彙、関連表現、そして、モデルスピーチについて、講義を聞いたり練習問題を解いたりして学習した。次に、2回目の授業において、学習者は与えられた質問の答えをワークシートに書く形で、スピーチの内容や構成をブレインストームし、その後、スピーチスクリプトを作成した(ライティング活動)。これらの課題は、通常の会話学習における課題と同じくペアワークであり、学習者は自分で選んだパートナーと取り組んだ。しかし、通常の授業ではロールプレイの練習や発表の時を除き、学習者は日本語のほかに英語や母語であるタイ語を使用するのに対し、今回のスピーチ学習2日目では全ての工程においてTLである日本語のみを使用し、その全てを録音又は録画した。

そして、スピーチスクリプトが完成した後で、学習者に質問紙調査(付録参照)(3)を実施した。この質問紙調査では、TLを使用して取り組んだライティング活動における協働学習に対する見方や考え方、作成したスピーチスクリプトの内容・語彙・文法に対する協働学習の効果、語彙や文法学習に対する協働学習の有用性、ライティング以外の言語スキルや言語能力以外の能力に与える協働学習の影響、及び、協働学習に対する意識の変化について学習者に尋ねた(4)。なお、開講した2つのセクションの履修者46名のうち、32名のタイ人学習者(5)から質問紙調査に対する有効な回答を得、それらを調査対象とした。32名のうち、男子学生が6名、女子学生が26名、3年生が7名、4年生が25名であった。彼らの年齢は19歳から25歳で、その平均は21.2歳であった。また、調査対象のコースを履修するにあたり、学習者は本大学にて360時間、または、それ以上日本語を学習している。従って、大学入学以前において日本語学習経験や日本留学経験がある者を除き、本調査における学習者の日本語能力は日本語能力試験N4相当であると考える。

5. 結果と考察

まず、ライティング活動における学習者間の協働学習に対して、学習者がどのような見方や考え方を持ったのかについて尋ねた。その結果、ほとんどの学習者(n=30、93.7%)が好意的であることが明らかになった(表1)。その理由(6)として、17名が「お互いの視点を基に、アイデアや意見、言語知識を共有できた」、6名が「文法を含め、様々な間違いを指摘し合い、修正できた」、4名が「助け合いながら、より良いスクリプトが仕上がった」、3名が「助け合うことで、課題に効率よく取り組めた」などと述べ、課題遂行面に対して、ライティング活動の全工程における協働学習の効果を認めた学習者が多かった。また、「スキルを磨くいい練習になった」といった協働学習に対する好意的な意見を述べた学習者が3名、「一人よりも、ペアで課題に取り組む方が、課題に対してモチベーションが上がった」、「書き上げたスクリプトに自信が持てた」、「人間関係の向上が図れた」など、自身の情意面について協働学習の効果を述べた学習者も1名ずついた。上記理由のうち、「お互いの視点を基にアイデアや知識を共有できた」ことは、Storch(2005)やFernández Dobao and Blum(2013)、Kwon(2014)の調査でも見られ、これらに加え、タイ人日本語学習者間においても協働学習の効果が認められたと言える。また、「人間関係の向上が図れた」や「モチベーションが上がった」という理由も、Tsuda(2015)の協働学習に対する学生の意識に関する調査の結果において、協働学習の効果として挙げられているものと一致する。つまり、本調査における学習者も、授業におけるライティング活動に学習者間における協働学習を実施することについて、効果的であったと認識していることが窺える。

表1 学習者がライティング活動における学習者間の協働学習に対して抱いた見方や考え方

回答	回答者数	%
Not helpful	2	6.3%
Helpful	5	15.6%
Very helpful	17	53.1%
Extremely helpful	8	25.0%

しかし、32名中2名(6.3%)の学習者がライティング活動における学習者間の協働学習に対して懐疑的な考えを持ち、「普段は一人でライティング活動に取り組む」ことをその理由に挙げていた。これは、Johnson and Johnson(1989、Tsuda (2015)の引用による)が協働学習について述べた定義[7]のうち、「同じ目標の達成のために共に活動すること」(p.25)に懐疑的な例であると考えられる。このような学生に対しては、Tsuda(2015)も主張しているように、ライティング活動における学習者間の協働活動の利点について説明し、理解を促すことが重要であると考える。

次に、ライティング活動における学習者間の協働学習に、学習者がTLである日本語のみを使用して取り組んだことに、どのような見方や考え方を持ったのか尋ねた。その結果、Storch(2005)やShehadeh(2011)、Fernández Dobao and Blum(2013)やKwon(2014)の調査と同様に、本調査においても、TLのみを使用したライティング活動における協働学習について、ほとんどの学習者(n=29、90.6%)が好意的であることが明らかになった(表2)。その理由[8]として、学習者は「日本語で話したり、考えたりする練習ができた」(3名)、「日本語を話す機会が得られた」(1名)、「既習の知識を活かし、スピーキングとリスニングスキルの向上が図れた」(1名)、「日本語におけるコミュニケーション能力を育むことができた」(1名)ことなどを挙げた。また、「同じ学習者同士が助け合い、日本語で気軽に話せた」、「友人であるクラスメートと日本語のみを使用し、協働学習に取り組むことで、自分たちが普段あまり慣れていない友達言葉が練習できた」ことを理由に挙げた学習者も1名ずつみられた。これらは、Kanome et al.(2015)やYokota and Kanome(2017)などの調査と同様に、本調査においても、タイの大学で学ぶ日本語学習者の多くが、日本人、特に、同年代の日本人との接触が限られた状態にあることが浮き彫りになっただけでなく、タイ人日本語学習者間におけるTLを使用した協働学習においても、同年代の日本人母語話者との協働学習で得られるような効果が得られたことを意味する。

表2 学習者がライティング活動におけるTL使用の協働学習に対して抱いた見方や考え方

回答	回答者数	%
Not helpful	3	9.4%
Helpful	9	28.1%
Very helpful	11	34.4%
Extremely helpful	9	28.1%

加えて、今回の協働学習を「極めて有用(Extremely helpful)」と評価した学習者が挙げた、「かつてクラスの友達と日本語のみで話したことはなく、今回の課題が初めてであり、結果はよくなかった。しかし、強制的に日本語を使って話すことで、自分が日本語学習に今まで以上に打ち込まなければならないことに気づかされた」というコメントも注目に値する。これは、Swain (2000)が述べているように、この学習者が「collaboration(協働)」中の言語使用による意味生成の過程で、学習者自身やメンバーの言語使用に対する内省を促すなど、メタ認知を働かせていることの表れであり、TLを使った協働学習に対する学習者の積極的な姿勢がみられたことを意味する。また、Yokota and Kanome (2017)がタイ人日本語学習者と日本人母語話者との協働学習の効果として挙げた、「『負とも見られる気づき』も、今後の日本語学習における新たな目標へのモチベーションに繋がる」(p.8)ことが、タイ人日本語学習者間における協働学習の効果としても現れたと言える。

しかし、32名中3名(9.4%)の学習者がTLのみを使用して行ったライティング活動における学習者間の協働学習に対して懐疑的な考えを持ったことも明らかになった。その対応として、ペアの組み合わせを教師が変更する配慮が必要な場合もあることが考えられる。しかし、「自分だけが相手に日本語を教えていた」という、学習者間における日本語の習熟度の差異を理由に挙げた学生には、誰もが同じ長所や短所を持っているわけではなく、協働学習によるインタラクションを通して、学習者間で多様な知識を共有する「collective scaffolding(集合的足場かけ)」を行うことで、個人の能力を越えた力が発揮できること(Donato, 1994)や、自身より習熟度の低い学習者に教えるという行為からも学びが得られること(Watanabe & Swain, 2007)などを説明し、理解を促すことが重要である。また、「頭の中にある考えを日本語で表現するのが難しかった」、「お互いの日本語力ではコミュニケーションに支障をきたした」という、学習者自身の日本語の習熟度に由来する理由を挙げた学習者には、習熟度により合わせた課題を課し、協働学習を通した学びが起こるよう配慮する必要があるであろう。

そして、TLのみを使用して行ったライティング活動における学習者間の協働学習が、スクリプトの内容(質)、語彙(知識・選択)、そして文法(知識・正確性)に与えた効果についても学習者に尋ねた。その結果、表3が示す通り、語彙に関しては協働学習の効果を実感した学習者は約4割(n=13)にとどまったが、内容と文法に関しては半数以上の学習者がその効果を実感したことがわかった。

表3 ライティング活動におけるTL使用の協働学習がスクリプトに与えた効果

	回答	回答者数	%
If I had written the script individually, its content would have been	Better	3	9.4%
	The same	13	40.6%
	Worse	16	50.0%
If I had written the script individually, its vocabulary would have been	Better	1	3.1%
	The same	18	56.3%
	Worse	13	40.6%
If I had written the script individually, its grammar would have been	Better	1	3.1%
	The same	14	43.8%
	Worse	17	53.1%

語彙の知識や選択に関して、TLのみを使用したライティング活動における学習者間の協働学習の効果を実感した学習者は32名中13名(40.6%)であった。彼らは、「自分が知らない語彙を共有できた」(8名)、「自分は既知の語彙が少ないことがわかった」(3名)、「意見を交わすことで、より良い語彙を選択できた」(2名)といった理由を挙げていた。しかし、協働学習の効果をあまり感じられなかった学習者のほうが多く、「語彙は辞書で調べられる」(3名)ということなどを理由に挙げていた。

スクリプトの内容については、32名中16名(50.0%)の学習者が学習者間における協働学習の効果を実感した結果になった。彼らは、「一人だとアイデアが浮かばない」(5名)、「アイデアを共有し、創造性に富んだスクリプトが書けた」(3名)、「課題を誤解し、作成したスクリプトの内容が課題に沿わなかったり、重要なポイントを欠いたりするリスクを、互いにチェックすることで避けられた」(3名)など、内容だけでなく、構成についても、協働学習の効果を挙げていた。しかし、効果をあまり実感できなかった学生も多く、「一人の方が自分のアイデアをもっと自由にスクリプトに活かせる」(5名)や「ペアワークは時間がかかる」(2名)などというのが主な理由であった。

スクリプトにおける文法知識や正確性については、32名中17名(53.1%)の学習者が学習者間における協働学習の効果を実感したことがわかった。その理由として、9名が「相手が自分の文法の間違いを直してくれた」、3名が「自分の文法知識に自信がない」、2名が「お互いがお互いの文法の間違いをチェックし、修正できた」、1名が「相手の間違いから、自分が学ぶことができた」などと述べており、学習者が協働学習の相手やお互いを学習リソースとして捉えていることが窺える結果となった。しかしながら、文法に対する協働学習の効果を実感できなかった学習者も多数おり、「相手と自分の文法の熟達度がほぼ同じなので、個人でこの課題に取り組んでも、ペアで取り組んでも、結果はあまり変わらない」や「自分の方が文法の知識があった」、「そもそも日本語の文法は難しい」ということなどを理由に挙げていた。ペアパートナーの熟達度と自身の熟達度との差、そして、日本語の文法は学習するのが難しいと言う考えや経験が要因であると考えられる。

また、TLのみを使用して行ったライティング活動における学習者間の協働学習が、TL学習に有用かどうかについても尋ねた。その結果、語彙並び

に文法学習の両方に対して、ほとんどの学習者（n=30、93.7%）が有用であったと考えたことが明らかになった（表4）。

表4 ライティング活動におけるTL使用の協働学習がTL学習に与えた効果

	回答	回答者数	%
For improving my vocabulary knowledge, this collaborative writing task was	Not helpful	2	6.3%
	Helpful	10	31.3%
	Very helpful	15	46.9%
	Extremely helpful	5	15.6%
For improving my grammar knowledge, this collaborative writing task was	Not helpful	2	6.3%
	Helpful	13	40.6%
	Very helpful	13	40.6%
	Extremely helpful	4	12.5%

語彙学習について、学習者は「（今回の協働学習が）新しい語彙を知るいい機会になった」（9名）、「互いに既知の語彙を共有し合えた」（6名）、「パートナーと相談しながら、文脈に合った語彙を選ぶことができた」（5名）などと理由を述べ、協働学習の効果を実感したり、お互いを学習リソースとして捉えたりしていることが窺える結果となった。また、文法学習に関しても、11名が「話し合いながら書くことで、正確な文法を使うことができた」、9名が「お互いに文法の間違いを指摘し合い、修正することができた」、3名が「自分が普段はあまり使わない文法をパートナーが使うのを見て、いい勉強になった」などの理由を挙げ、お互いを学習リソースとして捉えている様子が明らかになった。

それから、TLのみを使用して行ったライティング活動における学習者間の協働学習が、ライティング以外の言語スキルにも影響があったかについても学習者に尋ねた結果、多くの学習者（n=28、87.5%）が、スピーキング、リスニング、そして、リーディングスキルにおいても、プラスの影響を受けたと感じていることがわかった（表5）。特に、スピーキングスキルにおいてこの傾向が顕著にみられ、日頃、日本語話者との接触が少ない学習者にとって、TL使用による学習者間の協働学習が日本語を話す機会となり、日々の学習の成果を試す場となったことが窺える。また、前述の語彙並びに文法学習の両方に対し、TLを使用したライティング活動における学習者間の協働学習の有用性を実感した学生のうち、ライティングをはじめ、スピーキング、リスニング、そして、リーディングスキルのすべてにおいてプラスの影響があったと回答した学習者が6名（18.8%）いた。これらは、Shehadeh（2011）の調査における学習者が、協働がライティングスキルだけではなく、スピーキングスキルをはじめ、他のスキルも高めることができ、L2学習に有用であると考えていることと一致する。本調査においても、TLを使用したライティング活動における学習者間の協働学習が、ライティングスキルだけではなく、他のTLスキルの学習に有用であると、学習者が捉えたことが窺える。

表5 ライティング活動におけるTL使用の協働学習がライティング以外の言語スキルに与えた影響

影響	回答者数	%	スキルエリア*	回答数	%
Positive	28	87.5%	Speaking	25	78.1%
			Listening	12	37.5%
			Reading	10	31.3%
			Other(s)	1	3.1%
Negative	1	3.1%			
None	3	9.4%			

*Note: 複数回答あり

更に、TLのみを使用して行ったライティング活動における学習者間の協働学習が言語スキル以外の能力に与えた影響について、学習者に尋ねた結果は表6のとおりである。今回の協働学習を通して、学習者が、「対人関係能力」、「コミュニケーション能力」、「思考能力」、「アイデアの共有」、「創造力」、そして、「時間管理能力」といった「日本語能力以外の能力」も培ったと感じていることがわかった。これらの能力はMinistry of Economy, Trade and Industry(2006) が唱え、「職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力」(p.1)と定義した「社会人基礎力」(前に踏み出す力・考え抜く力・チームで働く力)、並びに、それを構成する12の能力要素(主体性・働きかけ力・実行力・課題発見力・計画力・創造力・発信力・傾聴力・柔軟性・情況把握力・規律性・ストレスコントロール力)のいくつかに相当すると考えられる(9)。以下では、学習者の回答がどの能力要素に対応するかを検証する。

表6 ライティング活動におけるTL使用の協働学習が言語スキル以外の能力に与えた影響

影響	回答者数	%	スキルエリア*	回答数	%
Positive	19	59.4%	Interpersonal skills	8	25.0%
			Communication skills	5	15.6%
			Thinking skills	3	9.4%
			Sharing ideas	3	9.4%
			Creativity	1	3.1%
			Time management	1	3.1%
Negative	1	3.1%			
None	12	37.5%			

*Note: 複数回答あり

まず、「対人関係能力」であるが、「社会人基礎力」の「チームで働く力」に相当すると考えられる。質問紙調査で、学習者がライティング活動における学習者間の協働学習に対して有用性を認めた理由のうち、「人間関係の向上が図れたこと」は「対人関係能力」、つまり、「チームで働く力」についてであり、その構成要素である「発信力」、「傾聴力」、「柔軟性」、「情況把握力」、「規律性」、及び、「ストレスコントロール力」に相当すると考えられる。また、「意見や言語知識を共有できたこと」は「チームで働く力」の構成要素のうちの「発信力」や「傾聴力」に相当すると考えられる。次に、「コミュニケーション能力」は日本企業が外国人留学生に求める資質の上位に挙げる能力であり(DISCO Career+ Research Incorporated, 2020)、「傾聴力」と「柔軟性」の複合的な能力を指す(Kanome et al., 2021)。そして、「思考能力」は、「社会人基礎力」の中の「考え抜く力」、並びに、その構成要素である「課題発見力」、「計画力」、「創造力」に相当すると考えられる。それから、「アイデアの共有」には、自分の意見や考えを述べる「発信力」と、相手の意見を聞く「傾聴力」、及び、それを受け入れる「柔軟性」が求められ、「創造力」は「社会人基礎力」の12の能力要素のうちの「創造力」そのものである。更に、「時間管理能力」は「時間を有効に活用すること」を意味し、「社会人基礎力」の12の能力要素のうち、「実行力」及び「規律性」に相当すると考えられる。つまり、今回のTLのみを使用して行ったライティング活動における学習者間の協働学習において、学習者は日本語能力以外にも、「社会人基礎力」の12の能力要素のうち、「実行力」、「課題発見力」、「計画力」、「創造力」、「発信力」、「傾聴力」、「柔軟性」、「情況把握力」、「規律性」、「ストレスコントロール力」を培うことが期待できると考える。Ministry of Economy, Trade and Industry(2006) のアンケート調査では、日本企業の9割以上が採用や人材育成のプロセスにおいて「社会人基礎力」を重視していることがわかっており、協働学習が日本語能力だけではなく、就職活動やビジネスで必要な日本語能力以外の能力を育成する役割をも果たすことが期待でき、効果的な学習活動であると言えるだろう。

最後に、今回のTLのみを使用して行ったライティング活動における学習者間の協働学習に取り組む前と後で、協働学習に対する意識が変化したかについて、学習者に尋ねた結果は表7のとおりである。「変わらない」、または、「大体同じである」と答えた学生が多く(n=19、59.4%)、その主な理由は「すでにこのような協働学習を経験している」(4名)というものであった。また、意識が変化したと回答した学習者は13名(40.6%)で、「ペアワークの利点がわかった」(1名)や「今後のペアワークに活かせる」(1名)などとその理由を述べており、協働学習をより好意的に捉えている様子が窺える。しかし、「思ったほど、日本語で会話ができない自分を知ることになった」という「負」とも捉えられる気づきを述べ、意識がマイナスに変化したことを示唆する学生も4名見られた。

表7 協働学習に対する学習者の意識の変化の有無

回答	回答者数	%
Yes	13	40.6%
More or less the same	14	43.8%
No	5	15.6%

6. まとめと今後の課題

本調査は、タイの大学で学ぶ日本語学習者が、TLである日本語のみを使って取り組んだライティング活動における学習者間の協働学習をどのように捉えたのかを明らかにし、日本国外の高等教育機関における日本語ライティング教育に対し提言を試みることを目的に行った。まず、本調査の学習者はライティング活動における学習者間の協働学習について概ね好意的で、ライティング活動の全工程においてその効果を感じていることが明らかになった。そして、彼らがライティング活動における学習者間の協働学習でのTL使用についても概ね好意的であることもわかった。また、TL使用のライティング活動における学習者間の協働学習が、スクリプトの内容・語彙・文法に与える効果、語彙並びに文法学習に与える有用性、ライティング以外の言語スキルや言語スキル以外の能力に与える影響、更には、日本語学習に対する意識に与える影響を実感した学習者が多くいたこともわかった。これは、これまでのESLやEFL、SFL環境下での調査において、L2使用のライティング活動における学習者間の協働学習の効果を学習者が認識していることが示されていることに加え(Fernández Dobao & Blum, 2013; Kwon, 2014; Shehadeh, 2011; Storch 2005)、JFLの環境下においても、その効果をライティング活動の全工程において学習者が認めたことを意味する。更に、同年代の日本人母語話者との協働学習で得られるような効果を、タイ人学習者間の協働学習においても学習者が得ることができるということも意味する。つまり、本調査によって、JFL環境下でTLを使用して実施するライティング活動における学習者間の協働学習について、その有用性が示されたと言え、今後は本学習がJFL環境下においても積極的に実施されるべきであると言える。

しかし、少数ながら、TL使用のライティング活動における学習者間の協働学習に対して懐疑的な意見も見られた。今後は学習者にその利点の理解を促したり、ペアの組み合わせを変更したり、または、学習者の日本語習熟度により一層合わせた課題を課したりするなどの配慮が必要になる。また、本調査では、口頭でのコミュニケーション能力を伸ばすことを目的とするコースにおいて、スピーチスクリプトを作成するという課題に対し、TL使用による学習者間の協働学習を実施した。本結果を一般化するにあたっては、様々なタイプやジャンルのライティング課題において、TL使用による学習者間の協働学習を実施し、その結果を比較し、分析する必要がある。更に、TL使用のライティング活動における学習者間の協働学習がTL学習に与える効果について、本調査では学習者に質問紙調査を実施し、その実感の程度を尋ねるにとどまった。今後は、学習者が協働して作成したスクリプトを分析したり、学習者に事前・事後テスト等を課し、その結果を分析したり、協働学習における学習者間のインタラクションを質的に分析したりするなど、データを検証し、TL学習に対する学習者間の協働学習の効果を実証する必要があると考える。

注

(1) 本稿では「協働学習」を「学習者がグループやペアで助け合いながら共有する目標の達成を目指す学習」(Wang, 2014: 31)とする。

(2) 新型コロナウイルス感染症の影響を受け、本調査が行われた期間中、対象の大学において授業がオンラインで実施されたため、本調査もオンラインで行われた。

(3) 質問紙調査は学習者が学ぶ大学における授業での使用言語である英語で作成した。

(4) 質問項目は、TLである日本語のみを使用して取り組んだライティング活動における協働学習について、学習者がどのように捉えたのかを探るため、また、先行研究である、L2使用のライティング活動における協働学習に対する学習者の意識についてのFernández Dobao and Blum(2013)並びにShehadeh(2011)の調査結果と比較検討するため、それらの質問紙調査の項目を基に検討し、作成した。

(5) 日本人とタイ人との間に生まれ、タイで育った学生2名、並びに、フィリピン人の両親の間に生まれ、タイで育った学生1名を含む。

(6) 複数回答を認めた。

(7) Johnson and Johnson(1989、Tsuda(2015)の引用による)は、協働学習を、「学習者は、グループメンバーが一緒に活動したときにこそ自分の目標が達成できることを学ぶ」(p.25)とも定義した。

(8) 10名が「文法や語彙の間違いを指摘し合い、修正できた」、2名が「アイデアや言語知識を共有できた」と答え、質問紙調査における最初の質問に対する答えと重複した。

(9) Ministry of Economy, Trade and Industry(2006)によると、「前に踏み出す力」は「主体性」「働きかけ力」「実行力」、「考え抜く力」は「課題発見力」「計画力」「創造力」、「チームで働く力」は「発信力」「傾聴力」「柔軟性」「情況把握力」「規律性」「ストレスコントロール力」で構成される。

参考文献

DISCO Career+ Research Incorporated. (2020). Gaikokujin ryuugakusei / koudo gaikoku jinzai no saiyou ni kansuru chousa. Retrieved from https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2021/01/2020kigyou-global-report.pdf (in Japanese)

Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J.P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research,* pp. 33-56. Norwood, NJ: Ablex.

Fernández Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing, 21,* 40-58.

Fernández Dobao, A. & Blum, A. (2013). Collaborative writing in pairs and small groups: Learners' attitudes and perceptions. *System, 41,* 365-378.

Kanome, Y. (2014). Approach to enrich skills in Japanese speech: A study with peer-response and evaluation activity in a speech class. *The Japan Foundation, Bangkok Journal, 11,* 51-60. (in Japanese)

Kanome, Y., Ebara, M., & Ohashi, M. (2021). Proposal of business Japanese textbook for new era: Toward

training Action, Thinking and Teamwork. *BJ Journal, 4,* 2-15. (in Japanese)

Kanome, Y., Yokota, K., Ishizaki, D., Shinohara, E., Narita, Y., & Nishida, N. (2015). The role of the SEND program for the tertiary educational institutions in Thailand: The practice of the Japanese language instruction, instruction support, and exchange activities. *The Japan*

Foundation, Bangkok Journal, 12, 67-76. (in Japanese)

Kwon, C. (2014). Student perspectives on group work and use of L1: Academic writing in a university EFL course in Thailand. *Second Language Studies, 33*(1), 85-124.

McDonough, K. (2004). Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System, 32,* 207-224.

Ministry of Economy, Trade and Industry. (2006). Shakaijin kisoryoku ni kansuru kinkyuu chousa. Retrieved from http://ono-tera.com/sanko-shiryo_syakaijinkiso.pdf (in Japanese)

Nunokawa, H. (2018). Rangeejingu no L2 bunpou shuutoku ni taisuru kouka: Shoki fiidobakku ni okeru sokushinteki yakuwari. *Bulletin of the Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University, 4,* 339-353. (in Japanese)

Sanprasert, N. (2010). The application of a course management system to enhance autonomy in learning English as a foreign language. *System, 38,* 109-123.

Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing, 20,* 286-305.

Storch, N. (2001). How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. *Language Teaching Research, 5*(1), 29-53.

Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process and students' reflections. *Journal of Second Language Writing, 14,* 153-173.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning,* pp. 97-114. Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky, pp. 95-108. London: Continuum.

Thomson, C.K. & Masumiso, H. (1999). Kaigai ni okeru nihongo kyouiku katsudou ni sankasuru nihonjin kyouryokusha: Sono mondaiten to kyoushi no yakuwari. *Japanese-Language Education around the Globe, 9,* 15-28. (in Japanese)

Tsuda, H. (2015). Positive and negative factors that affect collaborative learning. *Journal of the Japan Association for Developmental Education, 10*(2), 143-151. (in Japanese)

Wang, W. (2014). Chuugokujin gakushuusha no kyoudou gakushuu ni taisuru ishiki: Dhikutogurosu o keikenshita gakushuusha o taishou ni. *Journal of Japanese Language and Culture, 10,* 31-49. (in Japanese)

Watanabe, Y. & Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research, 11*(2), 121-142.

Yokota, K. & Kanome, Y. (2017). Significance and future vision of short-term exchange programs between students of Japanese and Thai universities: From the perspective of learners and teachers in Thailand. *Japanese Studies Journal, 34*(2), 1-15. (in Japanese)

Received : 28/4/2021
Revised : 18/5/2021
Accepted : 20/5/2021

付録

1. How helpful do you think it was to work in pairs for script writing?
   ☐ Not helpful ☐ Helpful ☐ Very helpful ☐ Extremely helpful
   Why?
2. How helpful do you think it was to work in pairs for script writing in the target language (Japanese)?
   ☐ Not helpful ☐ Helpful ☐ Very helpful ☐ Extremely helpful
   Why?
3. If you had written the script individually instead of in a pair, how do you think its content would have been?
   ☐Better ☐ More or less the same ☐ Worse
   Why?
4. If you had written the script individually instead of in a pair, how do you think its vocabulary would have been?
   ☐ Better ☐ More or less the same ☐ Worse
   Why?
5. If you had written the script individually instead of in a pair, how do you think its grammar would have been?
   ☐ Better ☐ More or less the same ☐ Worse
   Why?
6. How helpful do you think this collaborative writing task was for improving your vocabulary knowledge?
   ☐ Not helpful ☐ Helpful ☐ Very helpful ☐ Extremely helpful
   Why?
7. How helpful do you think this collaborative writing task was for improving your grammar knowledge?
   ☐ Not helpful ☐ Helpful ☐ Very helpful ☐ Extremely helpful
   Why?
8. Did this collaborative writing task have any effect (positive or negative) on your other language skills?
   ☐ Yes: ☐ Speaking ☐ Listening ☐ Reading ☐ Other(s): Please specify.
   ☐ No
9. Did this collaborative writing task have any effect (positive or negative) on something other than language skills?
   ☐ Yes: Please specify.
   ☐ No
10. Did your view and perception towards collaborative writing change after this experience?
    ☐ Yes ☐ More or less the same ☐ No
    Why?