



The Effect of Reaction-Paper on Lecture Type Writing Course : Practical Report on a University Japanese course in Thailand

Akane TANO

Faculty of Liberal Arts, Rangsit University, Pathum Thani, Thailand

E-mail: tano.a@rsu.ac.th

Abstract

In order to be successful in Active Learning by students, to adopt TBL (team-based-learning) or PBL (project-based-learning) have come to be widely introduced. Its effectiveness has been confirmed by a lot of researchers. On the other hand, it is not likely to be easy to teach Japanese through TBL or PBL in lecture type writing course. In addition, students don't try to make much remarks during lectures. The reason for this situation is because some students are self-conscious about to interrupt lecturer and others or what others may think of the student. Therefore, this paper, attempted to use Reaction-Paper in the way such as follows: 1) students write down on Reaction-Paper like journal exchange in Japanese as learning language 2) lecturer writes reply to their comment after lecture 3) at the beginning of following lecture, lecturer gives them oral feedback. The analysis was done questionnaire survey and Reaction-Paper analysis. To communicate on Reaction-Paper in JAPANESE is effective for motivating learners to express in Japanese and to correct mistakes of vocabularies and Kanji by themselves. Giving feedback for everyone is useful for giving some students who cannot understand previous lecture a chance to relearn. In addition, results of students' class evaluation and their Reaction-Paper suggest that Reaction-Paper is meaningful for considering questions about lecture and focusing on the lecture. Further studies are needed, however, to explore how to set Scaffolding for students who are not good at expression in Japanese.

Keywords: Reaction-Paper, writing, visualization of learning, Self Error Correction, Feed Back, rapport

講義型授業へのリアクションペーパー導入がもたらす効果 —タイの大学における初中級日本語作文授業での実践報告—

田野 茜

1. はじめに

近年、高等教育機関をはじめとする日本国内の様々な教育機関で、学習効果を高める有益な方略として、アクティブラーニングへの関心が高まってきており、大学授業改善や教育学習観の転換が行われている。中央教育審議会(2012)では、アクティブラーニングを「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称」とし、大学教育の質的転換に向けて、問題解決学習やディベート、グループワークの導入を推奨しており、大学教育におけるアクティブラーニング型の授業実践やアクションリサーチについての議論が盛んになってきている。

日本語教育の分野においても受動的になりがちな教師主導型の授業から、能動性を取り入れた学習者中心の学びを促す授業への転換が進んでおり、TBL(team-based-learning/チーム基盤型学習)を取り入れたグループ発表、お互いの作文を読み合うピア・レスポンスなどの学生主導型の能動的学習が開発され応用されている。

ただ、その一方で国や地域によっては、学習者数と教師数のバランスや、学習者ビリーフなどによって、中央教育審議会(2012)の定義するような「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なる」教育が難しいところもある。特に海外の日本語教育の現場では、専門的な知識や技能を持った日本語教師の数が学習者に対して十分ではなく、大規模なクラスでの授業運営を余儀なくされたり、現地の教育省や学校が定めたコースカリキュラムに沿って授業を行わなければ



ならないため、ディスカッションやフィールドワークなどの学生主導型の授業に時間を割くのは現実的ではないという現状がある。

そのことから、中央教育審議会の定義ではなく、横溝・山田(2019)で述べられている「脳が活発に働くことで生まれる学習の総称」であり、「その実現を目指すことが授業改善のきっかけとなり、教師としての成長につながることを本稿では、アクティブラーニングと称することとし、タイの大学におけるアクティブラーニングについて検討する。また、松下(2015)で、講義とアクティブラーニング型の授業は対立するものではなく相補的なものである、と述べられていることから、行動的活動が低い講義型授業においても、学習者の認知的活動を適切に促すアクティブラーニング型授業が可能である、という仮説を立て、講義型授業でのアクティブラーニングを目指し、検討する。講義型授業で比較的取り入れやすいものとして、テーマについて異なる立場に分かれて議論するディベート、グループで問題解決に取り組む協働学習、講義に対する意見や疑問・感想を紙に書いて提出するリアクションペーパー（以下、RP）が挙げられる。読解（読む）・作文（書く）・会話（話す・聞く）の四技能のうち、知識の伝達が重視され一方的な授業になりやすい作文の授業を取り上げ、その作文の授業と一番親和性の高そうな RP を取り上げ授業に導入した。

本稿では筆者がタイの私立大学において 2020 年度 1 学期に担当した初中級学習者向け作文授業での RP 導入、およびその実践について報告するとともに、海外で外国語として日本語を学ぶ学習者への講義型授業における RP の効果について考察したい。

2. 先行研究

RP は、須田(2015)によって、学習者にとっての授業の振り返りとしての役割を果たし、授業の中での授業者と学習者の対話を促すものであると定義されており、「何でも帳」(田中,1998)、「ミニット・ペーパー」(関内,2007)、「ミニッツペーパー」(八巻,2017)、「大福帳」(向後,2006)など、様々な呼称で扱われているが、すべて須田(2015)の定義に当てはまるため、ここでは広義での RP として同様に扱うこととする。

そのうち、講義型科目で RP を導入し、効果があったと論じたものに、河田(2012;2014)、田中(2013;2014)などがある。

河田(2012)では、定時制の高等学校 4 年次の英語学習者を対象に、原則無記名（ニックネームなどの任意記名も奨励）で RP 実践をした結果、受講生と教員間の意思疎通が少しずつ可能になり、良好な関係を作るのに寄与したと報告されている。また、それが、受講生への授業参加への動機につながっている可能性があるとも指摘している。また、河田(2014)では、全学年を対象を広げて実践・調査を行い、RP に書かれた質問や記述から受講生の理解度を把握できることと、RP に書かれた質問や要望に対して教師によるフィードバックをすることにより、S→T→S の双方向の対話が形成され、受講生と教員間で良好な関係性が築きうると推察している。

田中(2013;2014)では、大学における日本人を中心とした英語の大規模授業で、出席票に RP を導入し、アクションリサーチを行った。その結果、大規模クラスの出席管理カードに、コメント欄をつけることによって、出席管理も簡単になる上に、コメント欄に教員が返信を行うことによって、双方向型コミュニケーションが可能になることを報告している。

つまり、RP の利点としては、大規模授業や講義型授業では拾い上げにくい受講生の声を教員に届けることができるというところにある。さらに、教員が RP に書かれた受講生の声に口頭で答えたり、コメントによって返信したりすることによって、一方的な講義の中に双方向的なコミュニケーションの形成が期待できるため、RP が評価されているのだと考えられる。

さらに、向後(2006)では、私立大学における 100 人以上の大規模な授業で「大福帳」と呼ばれる RP を受講生と教員間で使用し、各授業の終わりに 150 字程度の文章を書かせた結果、RP は受講生と教員間のコミュニケーションの促進だけでなく、授業内容の理解と定着にも効果があると報告されている。



南(2018)は、高校3年生の英語の授業で、RPを導入し、「分かりにくかったこと」や「分かったこと」を学生に書かせた結果、学生が「分かったつもりになっていたが、実際は分かっていなかったこと」が浮き彫りになり、RPには看過してしまいがちな学生の「分かったつもり」に気づける可能性がある」と述べている。

このことから、RPを学生に書かせると、RPに書く内容を探すために自然と講義内容に意識が向けられ、「ただ一方的に講義を聴く」だけではなく、能動的な学びが進んでいくことが推察できる。そして、その能動的な学びの過程が可視化されることにより、誤解や思い込みを軽減させることも可能になってくるのであろう。

一方で、當山(2019)では、大学での教養科目でのRPの記述内容を具体的に取り上げ、受講者の反応を分析した結果、主観的意識の表出のためのツールとしての利用は充分できるものの、得た知識を活用するような能動的な学修のためのツールには至っていないと指摘がなされている。小野田(2011)でも、RPの記述内容を分析した結果、ほとんどに自身の授業態度や意見を伝えるだけの「単純記述報告」が、最も多く見られ、その要因が無記名RPの「匿名性の保証」による「宛名の限定」だと指摘されている。

つまり、学生が講義をどう受け止めたか、ということや講義の内容を正しく理解しているかどうかを知るためのツールとしては充分だが、講義で得た知識を既知知識と結びつけてアウトプットするためのツールには至っていないということであろう。

したがって、講義型授業においてRPを効果的に取り入れていくためには、読み手としての教員の存在を意識させないようにしつつ、教員がRPについて何らかの形でフィードバックをし、RP内で受講生との双方向型のコミュニケーションをとり、講義内で得た知識や学びを言語化する機会を作ることが求められていると考えられる。先行研究で明らかになっている以上のことをふまえて、外国語としての日本語学習のための講義型授業で、母語ではない言語でRPを書かせた場合にも、同様の効果があるのかをみていきたい。本実践では、初中級日本語作文授業にRPを導入することとし、その実践について次節以降で考察していく。

3. 授業の概要

本実践の対象となる科目の概要は以下の通りである。

- 1) 科目 Writing Japanese III (必修科目)
- 2) 対象 日本語学科に在籍する3年次の学生
- 3) 履修要件 Writing Japanese II (2年次開講科目)の単位を取得済みであること
- 4) 開講時期 2020年1学期(90分×30回)
- 5) 学習目標 既習文型を運用し、読み手に配慮した作文が書ける

3.1 受講生

対象者は当該科目の受講生66名であり、受講生はこれまでに2年間、日本語を履修してきている。今回実践対象となった作文の授業と並行して、文法、聴解、会話、読解の授業も履修している。すべての科目において、1授業40人までという履修制限があり、当該科目も30名と36名の2クラスに分かれて、講義を受けていた。また、これまで履修してきた日本語科目のうち、前セメスター(2019年度2学期)は、オンライン会議システムを利用したオンライン授業を受講しており、通常の語学学習科目よりもさらに講義型授業の特徴が強く出ている授業を受けてきている受講生であった。

3.2 授業の内容

筆者は2020年8月から12月まで当該科目を担当した。90分の授業を週に2回(全30回)教室での対面授業形式で行った。使用言語に関しては、教員は日本語のみを使用し、受講生とのコミュニケーションはすべて日本語でとった、受講生間でのコミュニケーションは受講生の



母語であるタイ語の使用を認め、ブレインストーミングやアウトライン作成の際には、タイ語の使用を奨励している。

講義内容に関しては、科目の学習目標が「読み手に配慮した作文」を書くことであるため、常に読み手を想定して書けるよう、以下のテーマを採用している(表1)。また、ライティングの機会が多様化していることから、メールや LINE など様々な媒体を想定してデジタルデバイスによる作文活動を行った。

表1 テーマ一覧

	テーマ	媒体	コマ数
1	アポイントをとる	メール	3
2	アドバイスを求める	メール	2
3	伝言する	メモ (手書き)	3
4	誘い・誘われる	LINE	3
5	謝る	メール	3
6	募集する	LINE	2
7	問い合わせる	メール	3
8	経験について書く	Facebook	3

3.3 筆者が抱えていた問題意識

当該科目の受講生は、1年次から日本語学科の学生として関連する日本語科目を共に履修している。新学期にはクラス編成が変わったり、学部・学科移動や留年によって多少の変化があったりするものの、基本的には同じクラスメートと1年次から4年次まで講義や演習科目を取る事となっている。

筆者は、当該科目の受講生に対して1年次から会話や文法などの科目を担当しており、教員と受講生の間でも、受講生同士でもお互いのことをある程度知っていることから、講義内に受講生に質問を投げかけたり、質問や感想を積極的に発言するように促したりしたことがあるが、講義型授業の当該科目になってから授業中の発言が少なく、受講生の理解度が測りにくいと感じていた。無藤(1980)で、学生が自分の感じた疑問を解決するよりも、周囲との調和を重んじ質問行動を抑制することがあると指摘されているが、当該科目でも同じことが起きている可能性がある。さらに、2019年度2学期開講科目がオンライン授業であったことから、その間、受講生同士のラポール形成がなされにくかったと推察できる。クラス内の雰囲気や受講生同士の信頼関係の構築が、発言のしやすさに影響を及ぼすというのが、受講生の心理らしく、他の受講生の存在を気かけたり、授業状況の雰囲気を気かけたりしたことから、受講生からの情報発信や意思表示、授業における発言が抑制されたのではないかと考えられる。

4. 実践の流れと実践報告

3.3節で述べた問題点を改善するために、教室内では比較的答えの定まった質問を投げかけ、心理的抑圧のない状況で答えられるように工夫し、一方で、感想や質問、授業への理解度などのモニターを出席票併用型 RP によって行うこととした。以下に RP の形式と RP 運用の流れについて述べる。



4.1 RP の形式

出席票		氏名	
1	✓		
2	✓		
3	✓		
4	✓		
5	✓		
6	✓		
7	✓		

図 1 本実践で使用した出席票併用型 RP

本実践で用いられた RP は図 1 に示したような A5 サイズの色画用紙である。同名義・同内容の科目が 2 クラスあるため、教員が管理しやすいようピンク色と黄色の画用紙を用いてクラスごとに色を決めて使用した。この RP は記名式とし、毎回の授業で新しい紙を配布する形式ではなく、学期間は配布・返却を繰り返し、同じ紙に書き足し続けるという形式をとった。コースの前半 15 回で A5 両面印刷の 1 枚、中間試験終了後の後半 15 回の授業で 1 枚となるようにし、出席票としての役割も担ったものにした。そのねらいとしては、出席確認の時間を最小限にとどめるところにある。これまで呼名による出席確認を続けていたが、受講生の人数分の時間がかかるうえ、出席確認の間、他の受講生の思考が止まってしまうため、生産性が高い活動とは言えない。2 節でとりあげた田中(2013)で報告されていたように、スキャンしてデジタル化させるほど大人数ではないが、RP の空欄の数を見れば欠席回数分かるため、呼名で出席確認するよりも効率がよいと考えたためである。

また、この RP は手書きで書かせる形式をとった。近年、オンライン化が進み、様々な局面で手書きの機会が減っているとは言えるものの、完全になくなったわけではないと筆者が考えたからである。講義内でデジタルデバイスによる作文活動を行っている傍ら、この RP が手書きによる文字練習、文字の形への意識付けになることを期待して、「読み手である教員を意識し」、美しく読みやすい字で書くようにも指導した。

4.2 RP 運用の流れ

図 2 に示したのが、RP 運用の流れである。丸で示されている部分は受講生の、矢印内に示されている部分は教員の行動である。太枠で囲まれているのが講義時間内の活動であり、RP 配布は講義前、返信記入は講義後に行ったものである。



図 2 RP 運用の流れ



4.2.1 RP 配布

教員は講義開始 5 分前から、教員自作の座席表をもとに RP を配布する。当該科目では、背の高さや日本語の能力を考慮して、教員が受講生の座席を決めていた。教員が作成した座席表は講義室の前に掲示しており、受講生は講義室に入る前に自分の座席を確認し、さらに講義室に入った後も自分の RP を探して席に着くことができるようにした。教室移動前後にかかる時間を短縮できるようにという考えからである。さらに、回を重ねるごとに、受講生も要領をつかんできたのか、早く講義室に着いた受講生から順に RP 配布をすすんで手伝うようになっていたため、中間試験以降の後半の講義では、教員ではなく、受講生の数名が手分けして配布したり、受講生同士で RP を回したりしていた。

4.2.2 前回の RP へのフィードバック

座席表と照らし合わせながら、遅刻者（授業開始時間に座席についていなかった受講生）の名前のみを確認しておき、遅刻者を確認している間に各自 RP に目を通させる時間を設けた。前回の RP に何を書いたか、そしてその記述に対する教員からの返信はどんなことが書いてあるのかをこの時間に確認しておくことによって、前回の講義の振り返りや、その日の授業への動機づけにつながることを期待できると考えたためである。

さらに、講義の冒頭で、前回書かせた RP の中から、特に全体で取り上げたい質問や、教室内で共有すべきであると感じた記述について教員が選び、匿名で発表・口頭フィードバックを行った。各回によって取り上げる内容はさまざまであるが、RP 内の教員-受講生間の双方向型コミュニケーションだけでなく教室全体（教員-受講生/受講生同士）での多方向型コミュニケーションが生まれるように工夫した。RP への記述内容を講義の冒頭で公開する際には、匿名性が保たれたまま公開されるため、その記述をした受講生も、他の受講生のまなざしを気にすることなく意見交換に参加できているようであった。

また、同内容の質問が多数から寄せられた場合も、冒頭フィードバックの時間に積極的に取り上げるようにした。質問が出てくるということは、受講生の理解が十分ではない/受講生がもう一度確認したいと感じているであろう事項だと考えたためである。

4.2.3 当日の講義

講義冒頭でのフィードバックが終わった後は、シラバス通りの通常の講義内容に入って講義を進めていく。その間、RP は常時、受講生の手元にあり参照可能になっている。また、講義を聴きながら思いついたことや、考えたことがあれば、講義時間内でも RP に書き込んでもいいこととしている。次の説明にうつって忘れてしまう前に、自分の考えを言語化して書き留めておいてほしいという願いからである。

ただし、受講生の中には、母語ではない言語で進められる講義を聴いて理解するのが精いっぱい受講生もいる。また、RP への記入も日本語でさせているため、講義中に考えたことを言語化してアウトプットするのに時間がかかる受講生もいる。それらの受講生の状況を鑑み、通常の時間割よりも 10 分早く講義パートを終え、最後の 10 分を RP 記入のための時間としている。その際は、原則として「講義を聴いて考えたこと」、さらに南(2018)での実践を援用して、「分かったこと」「わからなかったこと」を書くように指示しているが、うまく考えがまとめられない/言語化できない場合は「質問・教員へのメッセージ」など、他のことを書いてもいいと指導している。河田(2012)で、RP でのやりとりが教員と受講生間の良好な関係作りに寄与しているとの報告があったことと、本実践では、受講生の学習言語でアウトプットし、「読み手」である教員に何かを伝えようとする言語行動自体に意義があると考えたからである。

5. 考察

4 節で報告した実践内容について、受講生を対象とした授業アンケートの結果と受講生の RP への記述をもとに 3・3 節で述べた筆者の問題意識が改善されたかを考察していきたい。



5.1 授業アンケートに基づく考察

授業アンケートは3節で述べた JPN331「Writing Japanese III」の受講者全員に対し任意記名式で行われ、受講生66名全員の回答を得た。（ここでは紙幅の都合上、すべてのデータはグラフにせず、RPに関するものだけ抜粋してグラフを作成した。）

コース全体に対する評価としては、60%程度の受講生が「非常に良かった」30%が「良かった」、と9割の受講生が「良かった」と回答しており、実習型科目に対して満足度が低くならないがちな講義型科目にしては、満足度の高い結果が出ていた。

出席カードのいいところは？

66 responses

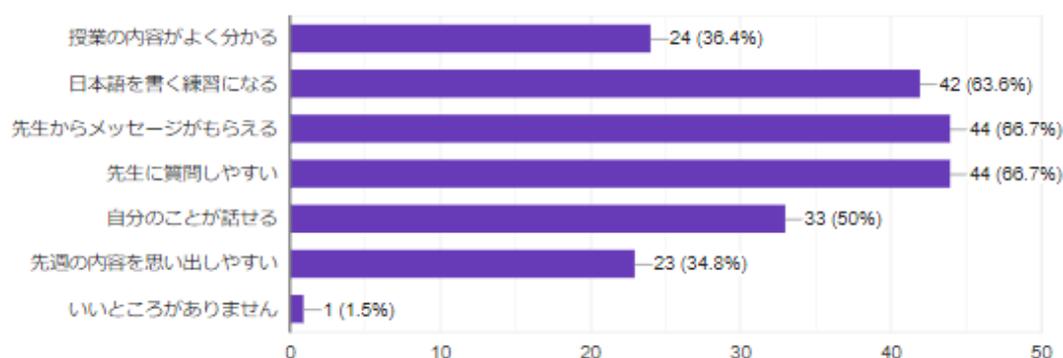


図3 授業アンケート結果（抜粋）

さらに、RPのいいところについて選択式で回答させた設問で、RPがあると教員に質問しやすくなるのがRPのいいところであると回答した受講生が6割を超えており、記述による回答でも「授業中に質問ができないときに出席カードに書けますから、質問があっても心配ではありません」「何でも質問をすることができてうれしいです」など、質問が気軽にできることに関する肯定的な意見が半数以上の回答から見られた。授業の進行を妨げてまで聞くまでもないと、質問行動を抑制していた受講生からの支持があったのだと推察される。また、「友達の質問で、知りたいことや分からなかったことが分かるようになることがうれしいです」「みんなの意見がよく分かります」と、自分が記入した質問でなくとも、他の受講生による質問を聞いて、新たな理解や気づきにつながったと回答した受講生もいた。ここに、講義の冒頭でRPのフィードバックをしたことによる意義が表れているといえよう。

また、「RPを書くのは大変でしたか？」という問いに対し、24.6%の受講生が「はい」と回答しており、やはり、母語ではない言語でRPを書くことに困難を覚えている受講生が一定数いることが分かった。ただ「RPを書くのは楽しかったですか？」という問いには89.5%が「はい」と回答しており、母語ではない言語でRPを書くことに困難を覚えながらも、楽しんで書いていたことも、アンケートの結果からうかがえた。さらに、記述式のコメントを見ていくと、「先生にいつも優しいcommentを書いてもらってうれしいです」「先生に日本語で書いてメッセージを届けて、先生がわかってくれることがいいです」「先生が答えるとき、どんな答えかな～。毎週私が気になるです」とあった。これは、向後(2006)でも言及されているように、受講生は教員からのフィードバックを強く望んでおり、受講生はRPを教員とコミュニケーションをとる手段として認識していることが伺えた。これは、本来の目的とは異なっているものの、学習言語を使用しようとする動機づけにはなっており、教員とコミュニケーションが成立することによって、成功体験を得ることができていると言えそうである。受講生が、RP記入を大変だと思いな



がらも楽しめたのは、ここに理由があるのではないかと推察でき、今後の学習動機としても有効であると思われる。

ただその一方で、コミュニケーションの成立で満足してしまった受講生が一定数いたため、RPで授業の内容を深めることやメタ認知を促すことにはつながりにくく、既知知識との結びつきにまでつながらなかったことから、「授業の内容が分かるようになった」と回答した受講生が3割程度、つまり、「授業の内容がより分かりやすくなっていない」と感じている受講生が全体の3分の2程度いたのだと考えられる。これは記述式の回答の中に「書きたいことがないです」という回答が10数名から見られたことからそう言えよう。これは、RPに記述する内容の自由度が高く、何を書いてもいいとしたことや講義の冒頭のフィードバックの際に、授業に直接関連しないアイスブレイクのようなことまで取り上げてしまったことが原因だと考えられる。八巻(2017)では、穴埋め形式の質問を付与したRPを配布した結果、講義に対する集中力を高め、授業内容の復習や理解を助けたと報告していたが、このように、教員が授業内容に関連した質問をいくつか準備しておいて、書きたいことが見つからない受講生に対して、授業の振り返りと試行の言語化を促すような質問ができれば、RPがより効果的に働いた可能性がある。

5.2 受講生によるRPに基づく考察

さらに、受講生が実際に提出したRPを回ごと/通時的に分析することによって、受講生がどのようにRPを用いていたのかを考察する。

講義中に考えたこと/分かったこと/分からなかったことなどを記述するよう求めたが、実際のRPには、これらの「講義内での学びの報告」以外にも「質問/疑問」「感想/教員へのメッセージ」「自己開示」「講義内容のメモ代わり」などがあった。以下に例を挙げる。

(1) 感想

メールを書くときのルールはたくさんあって難しいです。

今日は、LINEの書き方を勉強して、楽しかったです。

タイの大学生は、あまりメールを使いませんから、難しかったです。でもがんばります！

(2) 授業内容に関する質問/疑問

はげます、となぐさめる、は何がちがいますか？

目上の人にLINEを送るときは、絵文字やstickerを使ってもいいですか？

(3) メッセージ（教員への要望・授業内容に関わらない質問）

今日のE-mailの授業は、はやかったのでPPTを送ってほしいです。

明日から連休ですね。先生はどこに行きますか？

(4) 自己開示（授業内容に関わらない報告）

今日の私の作文は8/10点でした。うれしかったです(*∇*)

明日、私は（他の科目）で小テストがあります。大変です。

(5) 講義のメモ代わり

目上→ていただく 友だち→てもらう（講義内容/PPTで提示した内容をただ書き写したもの）

(6) その他

今日は、とてもすずしいですね～。いい天気です。

教室がとてもさむいです。

4.1節で提示したRPには3行分の記入スペースがあったが、3行分まるごと使って書いている受講生もいれば、1行だけ書いて提出している受講生もいた。全30回を通して、すべての受講生に見られたのが(1)感想であり、「講義で分かったこと+感想」という形式で書いているRPがほとんどだった。次いで、(2)質問/疑問(3)教員に対するメッセージがみられたが3行分使ってRPを記入していた、つまりRPに記入する文量が長くなればなるほど、(2)疑問/質問(3)教員へのメッ



セージというような情報が付加されていくのだと考えられる。ここでは、授業スピードについての言及があったり、「タイ人はあまりメールを使わないので、私にとってメールの書き方は複雑です。」というコメントがあったり、教員への要望や理解不十分な箇所についての記述があった。これは、教員にとっても受講生の理解状況が把握できるうえに、授業改善や理解不十分な箇所へのサポートができるため、効果的であった。また、教員に対するメッセージとともに(4)自己開示をする受講生もいた。そして少数ではあるものの(5)講義中のメモとして書き留めたもののみを提出する受講生もいた。これは、本実践で用いた RP の形式が 1 枚完結ではなく、連続性のあるものだったため、復習代わりに使いたいと思った受講生がいたのであろう。矢印 (↑) で前回の講義のメモと関連付けたり、ペン図を書いたりして、RP をノートのように使っていることから伺えた。また、復習項目が多く、講義内容が薄かった回には(6)その他に見られたような天気の話や教員の服装についての講義内容とも自己開示とも言えないような記述がみられた。

さらに、受講生による RP を通時的に分析したところ、教員や他の受講生とのコミュニケーションが生まれたことにより、気づきや学びがあったことが確認された。例を挙げながら考察をすすめていく。

(7) 【受講生 A の RP】

(くだけた表現の文法説明をした講義後)

「ちゃった」「じゃった」はどういう意味ですか？

何がちがいますか。

私はあまり分かりません。

【教員】

受講生 A に対し、個別に RP に解説を書き込んだうえ、講義冒頭で全体にフィードバック(図 4)

出席カード

- 連休、先生は何をするつもりですか？
- ゆめちゃんはタイに留学したいですが、
私は日本へ留学したいです。(交換留学)
- 「ちゃった」と「じゃった」は何がちがいますか？
落ちちゃった(落ち^て) / 読んじゃった(読ん^て)
- タイ人と日本人の応援の言葉は違いますね～
- 友だちが失恋したとき…励まします/応援します

図 4 フィードバック用 PPT

【受講生 B の RP】

私は「じゃった」の意味がわかりませんでした。

でも先生の出席カードの説明で、

「じゃった」がよくわかるようになりました～。

2 年生の文法を忘れちゃった～555

(7)は教員によるフィードバックが教室内的多方向コミュニケーションに寄与したと思われる事例である。仲のいい友達に LINE を送るというテーマでの講義後、受講生 A の RP に文法に関する質問があり、次回以降の作文にもかかわる内容だったため、受講生 A への個別フィ



ードバックだけでなく、授業冒頭での全体フィードバックも行った。その結果、全体フィードバックを行った回の受講生Bの RP に、以上に示したような記述があった。受講生Bは、前回の講義後、特に RP に文法に関する質問を書いていなかったが、全体フィードバックを聞いて、講義内で分からないと感じていた言葉の意味や使い方が分かるようになったと記述し、そのうえ実際に正しい形で産出できるようにもなっていた。「分からなかったけどそのままにしていたこと」もしくは、「分からなかったことすら気づけていなかったこと」に気づけたうえに、正しい使い方まで習得できたようである。このことから、教員による全体フィードバックは理解の機会を与えるという点では非常に意義のあるものだったと言える。これは、教員主導ではあるものの、ある受講生の疑問から他の受講生への気づきとなり、教室全体で主体的な学びが行われたものとみなしてよいだろう。

また、受講生が自ら気づき、誤用訂正できた例を以下に示す。

(8) 【1回目】

(省略) ところで、先生今日はとても暑いんです。わたしはずずしい飲み物を飲みに行きたいです。台湾ミルクティーを飲みたいです。

【教員によるフィードバック】

私も！タイは毎日暑いんですから。私は、日本にいるとき、温かい飲み物が好きでした。

タイに来てから、冷たい飲み物が好きになりました。555 私も台湾ミルクティーが好きです！

【2回目】

あ、先生。冷たい飲み物ですね。涼しいじゃありません。先生は、どこで、よく台湾ミルクティーを飲みますか？ (省略)

(9) 【1回目】

文のスタイルを考えなければならないのは、とても大変です。situation や誰に書きますか、をよく考えます。

【教員によるフィードバック】

そうですね。仲がいいか、まだ友だちじゃないかをよく考えましょう。大変ですが、がんばってください！

【2回目】

あ！先生！27日、私は漢字をまちがいましたね～！大変です！漢字を覚えなければなりません！

(8)は言葉の選び方の誤用、(9)は漢字表記の誤用が自己訂正できた例である。通常は、会話授業などで用いられるリキャストが、RP 上のコミュニケーションでも効果を発揮した例である。教員が直接、RP に下線を引いたり、印をつけたりしたわけではないが、教員からの返信を読むことによって、受講生自らが、誤用に気づき訂正できたことが分かった。また、(8)や(9)のように、各回完結ではなく、教員の返信にも返信をする受講生が数多くいた。これは授業アンケートにも見られたように、「受講生は教員からの返信を期待しており」、その返信を心待ちにし、「注意深く読むこと」で自らの語彙力や漢字力などの日本語能力を磨けていることが伺えた。

6. おわりに

本稿では、出席票併用型 RP を初中級日本語作文授業に取り入れた実践について報告、考察することで、学期を通して同じ RP を使用することが、教員と受講生のラポール形成を促し、学習言語である日本語の産出への動機づけや質問行動の促進に有効であることを述べてきた。すべての受講生に対し、講義内で得た知識を言語化させたり、能動的な学びを受講生自身に自覚させたりすることはできなかったが、より自律的な学びの一助となる RP の使い方の提案ができたといってもいいだろう。



また、RP に対するフィードバックを講義冒頭で取り入れることにより、他者の意見に触れる機会を作ることができるほか、他者の意見からメタ認知を促しやすくなることが分かった。他者が講義をどのように理解し、どのような疑問を持つかを知る機会を多く持つことによって、講義の内容や講義で扱う文法について意識の焦点化ができるようになると考えられ、作文内容の自己訂正や主体的な学びが可能になるだろう。

ただ、今回の実践では、受講生の母語ではない言語で RP を書かせたため。教員との意思疎通のためのツールにとどまってしまうケースも少なくない。主に思考を深めることや、講義内容を理解するには母語を使用している受講生がほとんどであると考えられるため、今回の実践では能動的な学びの報告や講義内で得た知識の言語化が難しい受講生がいたのだと予想される。学習言語である日本語で RP に記述することは誤用訂正や日本語作文力の向上に効果があると期待されるが、講義で得た知識を既知知識と結びつけて言語化するためには、難易度が高すぎたのかもしれない。どのような実践にも長短があることを意識しておくことはより良い実践のために重要であろう。RP を記入させる前に母語での話し合いをする時間を設けたり、教員が質問を提示し、それに答える形式をとるなど活動方法の検討を今後の課題とし、実践を行っていききたい。

7. 参考文献

- 小野田亮介・利根川明子・上淵寿(2011)「講義型授業において大学生はどのように意見を外化するか-リアクションペーパーの記述内容の分析を通じた検討-」『東京学芸大学紀要総合教育科学系I』62,293-303
- 小野田亮介・篠ヶ谷圭太(2014)「リアクションペーパーの記述の質を高める働きかけ-学生の記述に対する授業者応答の効果とその個人差の検討-」『教育心理学研究』62, 115-128
- 向後千春(2006)「大福帳は授業の何を変えたか」『日本教育工学会研究会』6, 23-30
- 河田浩一(2012)「英語学習者の自律と動機づけを促進する方法-質的調査を通して動機づけを促進する探究的実践-」『中部地区英語教育学会紀要』41, 229-234
- 河田浩一(2014)「質的調査を通して「教室生活の質」を高める探究的実践」『中部地区英語教育学会紀要』43, 311-318
- 須田昂宏(2015)「リアクションペーパーの記述内容をデータとしてどう活用するか-研究動向の検討を中心に-」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻教育論叢』58, 19-34
- 田中誠(2013)「教育支援ツールとしてのリフレクション・カード」『長崎国際大学論叢』13, 53-68
- 田中誠(2014)「教育支援ツールとしてのリフレクション・カードとポートフォリオの活用」『長崎国際大学論叢』14, 33-42
- 中央教育審議会(2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて(答申)」平成 24 年 8 月 28 日 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2021/02/27 閲覧)
- 當山明華(2019)「学生のふりかえりを促すためのリフレクションペーパーの役割」『長崎大学大学教育イノベーションセンター紀要』10, 31-36
- 松下佳代(2015)「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」『ディープ・アクティブラーニング：大学授業を深化させるために』松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編、勁草書房
- 南侑樹(2018)「高等学校の英語授業におけるリアクションペーパーの使用とその変容-理解・教室生活の質の向上のために-」『中部地区英語教育学会紀要』47,297-302
- 無藤隆・久保ゆかり・大嶋百合子(1980)「学生はなぜ質問をしないのか?」『心理学評論』23,71-88
- 八巻耕也・池田宏二・上田久美子・土生康司・中山喜明・武田紀彦・森脇健介・和田昭盛・小山淳子・児玉典子・北河修治(2017)「分野横断的統合型初年次導入科目「約学入門」へのミニ



ッツペーパー導入が生み出す学習意欲と学習効果」『YAKUGAKU ZASSHI』137(10),1285-1299
横溝紳一郎・山田智久(2019)『日本語教師のためのアクティブ・ラーニング』くろしお出版