

協働学習場面における言語不安の軽減に関する一考察

——ブレインストーミング法を取り入れた教室活動から——

澤 邊 裕 子

1. 背景と目的

「協働学習」という学習形態が日本語教育において実践・研究されるようになって久しい。協働的な学びを目指した教室活動は現在、会話・聴解・作文・読解といった日本語教育現場の各技能学習のほぼ全領域に渡って実践されており、協働学習の有用性についてはこれまでも数多く報告されている。

野山（2007）は協働学習に関するこれまでの論考に触れ、自律的学習の場においては他者との対話やコミュニケーション活動が不可欠であり、コミュニケーション力や人との関係性を構築することが必要であることを述べている。金（2005）も協働学習における建設的なインターアクションには絶え間なく相互行為を実現することが重要だとしている。つまり、一般的に協働学習には他者と積極的に関わり合い学び合う参加態度が必要不可欠だと認識されているが、池田（2005）や洪（2009）のように、特にアジア圏の学習者で協働学習という活動形態に不慣れであったり、不参加の態度を示したりするケースを指摘した報告もある。協働的な学習活動を学習者が否定的に捉える原因の一つとして、洪（2009）は相手を学習の妨害者として解釈する可能性を述べているが、それは学習者同士のコミュニケーションに伴う不安であるとも考えられ、そうした学習者の情意面は協働学習の実施において無視できないものであろう。

第二言語を習得する際の情意面に関しては、不安が第二言語習得に妨害的な作用を及ぼすという見解を示したKrashen&Terrell（1983）による「情意フィルター仮説」がよく知られている。この仮説によると、第二言語の学習場面においては不安が少ない学習環境を作り、学習者の情意フィルターを低くすることが重要だとされている。こうした第二言語習得場面においてマイナスに作用することの多い不安や心配は「第二言語不安」と呼ばれ、その実態についても研究がなされてきた。Young（1990）は発話における第二言語

不安の主要構成概念として「コミュニケーションの懸念」「対人不安」「自尊感情」を挙げ、否定的な評価に対する恐れなども含めている。つまり、第二言語不安は他者とのコミュニケーションと密接な関係にあるとされている。JSL環境で日本語を学ぶ学習者の第二言語不安研究としては、元田（2005）による「日本語不安尺度（JLAS）」を活用したものが報告されている。これを用いて日本国内の大学で学ぶ短期留学生を対象に教室内不安の実態調査を行った志田（2007）は、学習者にとって最大の不安要因は教室内で他の学生を意識することによるものであること、多くの学習者がクラスメートと自身の能力を比較することで教室内不安を感じており、否定的な評価を受けることを恐れていると指摘している。

協働学習は社会的な関係性の構築も狙いの一つであり、実践がうまく行きコース終了後には体験自体が不安の度合いを減少させたという報告もある（佐藤・宮本2010）。しかし前述したようにコースの途中で不参加の態度を示す学習者の存在（池田2005）は看過できない。金（2005）も述べるように協働学習を効果的に実行するためには学習者が相互行為に参加する足場づくりに教師が積極的に介入する必要があると言える。しかし、日本語教育においてこうした協働学習を行う素地に関する足場づくりや学習者の情意面を追究した研究は管見の限り十分になされていないものと思われる。よって本研究では学習者の心理面に注目し、対話の態度やスキルを育てるための一つの手立てとして開発されたブレインストーミング法（以下、BS法）を取り入れたカードゲーム活動の効果を元田（2005）の「日本語不安尺度」を援用し、検証する。

2. BS法

2-1 BS法を取り入れたカードゲームに関する先行研究

BS法とはアレックス・F・オズボーン（Osborn, Alex F.）が考案した発散思考を用いて事実やアイデアを出す発散技法の中の自由連想法の一つであり、「膨大なアイデアを出すことにより、特定の問題に対する解決策を見つけるための集団活動」と定義されている（Osborn, 1953）。また、皆川（1999）は「日常生活で生じる種々の問題を解決したり、意志を決定したり、情動の対処やストレスの対処ができる、などの心理社会的な能力を向上させる」ライフスキル教育で用いられる教育技法の一つとしてBS法を取り上げている。

BS法の最大の特徴は優れたアイデアを出すための基本ルール、「批判禁止」「質より量」「突飛なアイデア」「他の意見に便乗」とされ、特に「批判禁止」が最も重要な原則だとされる。例えばメンバーが意見・アイデアを出し合っている間には他の意見をまず受入れ、批判を行わない、たくさんの多様なアイデアが出ることを促し、他人のアイデアへの便乗や改善を繰り返していく。このような話し合いの基礎技法を身につけることにより、メンバーは建設的な発言が行えるようになるとして、BS促進用の一般日本人向けに教育ツール「カードゲーム方式のBS法」が開発され（伊藤・石井・西浦2007）、その効果が研究されてきた。日本人大学生にこのツールを使用した西浦ら（2008）は、会話の促進やユーモアを交えたアイデアの創出を促すことにより、ゲーム開始前のストレスがゲーム終了後に低減したことを報告している。

2-1 日本語教育現場への応用

こうしたBS法をベースとしたカードゲーム活動は他者との対話プロセスを通して互恵的な創造を生み出すことを目標とする協働学習にも有効なツールになり得るのではないかと思われる。こうした背景から筆者ら開発グループはこのツールの開発者とともにも日本語教育現場でも使用しやすいよう日本語表現を易しく書き換え、ルールを簡略化する等の改編と試作を行ってきた。これまで日本人学生と留学生間における協働学習の場で使用し、参加者の感想・コメントを分析した結果に基づき、協働学習のために必要な対話の態度やスキルがより意識化されるなど、協働学習トレーニングとして活用され得る可能性を報告した（澤邊・安井2010）。

この新たなカードゲームのツールを使用し池田ほか（2011）は日本人大学生を対象に創造性問題解決トレーニングの一環としてカードゲーム教材を刺激とした実験を行っている。具体的にはBSを行うときのゲーム参加者の心理的ストレス軽減効果を測定し、その結果、ゲームを進めるごとに参加者の心理的ストレスが減少したことを報告している。さらにBSを行う間、参加者はアイデアに対するネガティブな認知的対処を行うよりも他者の意見にポジティブに対処する方略をとることが確認されたとしている。今後検証が必要なのは、こうした心理的負担の減少という効果が日本語学習者の場合にも同様に見られるのかという点である。本研究では日本語学習者の心理面に焦点を当て、ストレス軽減効果の影響を測定し、本活動の心理的効果に与える影

響を検証する。他者との対話の過程を重視する協働学習においては、参加者からの否定的な評価等に対する不安を減らし、自分の意見を自由に述べたり、相手の意見を柔軟に受け止めたりする態度が求められる。本研究でカードゲーム活動のストレス軽減効果が確認できれば、協働学習実践に有益なツールが提供できるものと考ええる。

3. 調査

3-1 調査時期と参加者

調査(1)は2012年9月中旬から下旬にかけて行われ、N大学留学生別科の中級～上級クラスで学ぶ日本語学習者24名(平均年齢22.3歳, SD=3.08)が調査協力者として参加した。参加者概要を表1に示す。なお、本調査は日本語コースの開始直後に実施されている。

表1 参加者概要

国籍	アメリカ(6名), 中国(5名), オーストラリア(3名), インドネシア(2名), 韓国(2名), ペルー(2名), オランダ(1名), シンガポール(1名), スリランカ(1名), スウェーデン(1名)
日本語学習歴	1年～2年未満:7名 2年～3年未満:8名 3年以上:9名

3-2 実験刺激

BS用のカードゲーム教材を使用した。このカードはBS法のルールに熟知した心理学の専門家と留学生に対する日本語教育に従事する筆者ら日本語教師が開発したもので4種類の「役カード」と「チャンスカード」から成る。4種類の役カードはBS法の4原則とされる「批判禁止」「突飛さ歓迎」「他の人に便乗」「質より量」をそれぞれカード化したものである。これらはあるテーマについてアイデアを出し合う際に参加者が担う役割に応じて発言しやすくなるよう誘導したカードで、参加者はカードに記載されている日本語の表現を用いながら空欄部分に自分のアイデアを入れて発言をする。第1の役カードは「ほめ上手さんカード」(40枚)である。このカードは「批判禁止」の原則に基づき、他者の意見をまず受け止め、よい部分をほめることを誘導

する（カード記載例：それ、いいですね。だって、□□から。）。このカードが用いられることにより、参加者は自分の意見、アイデアが否定的な評価を受ける不安から回避され、自由に自分の意見が言えることが期待される。金（2005:200）は協働学習において学習者の積極的な自己開示を促すために具体的な指摘によって相手を褒める行為を推奨しているが、「ほめ上手」のカードはそれを強く促すものになり得る。第2の役カードは「たくさん言えるさんカード」（10枚）である。このカードは「質より量」の原則に基づき、どんな些細なアイデアでもたくさん発言することを推奨する（カード記載例：2つアイデアを言います。1つは、□□。もう1つは、□□）。第3の役カードは「笑わせ上手さんカード」（10枚）で、このカードは「突飛さ歓迎」の原則に基づき、人が笑ってしまうようなアイデアでも自由に発言することを誘導する（カード記載例：ちょっと変なアイデアを言います。□□。）。第4の役カードは「人のアイデア上手に使えるさんカード」（10枚）である。このカードは「他の意見に便乗」の原則に基づき、他者のアイデアを活用することを促す（カード記載例：〇〇さんのアイデアを少し変えてみます。□□。）。「チャンスカード」は発言する順番を変えるときに用いる。表2にカードゲームの進め方を示す。

表2 ゲームの進行方法

- | |
|---|
| <p>①4～6人のグループを作り、カードのセットとアイデア記録シートを配布する。</p> <p>②「ほめ上手さん」カードを一人5枚ずつ配り、それ以外のカードを一人2枚ずつ配る。</p> <p>③話し合いのテーマについてカードを用いながらアイデアを言う。最初に発言する人は「たくさん言えるさん」カードを用いて発言する。必ず最初に「ほめ上手さん」カードを用い、前の人のアイデアの良い点について述べてから、自分のアイデアを述べる。</p> <p>④シートに記録したアイデアを読み、今すぐ実践可能なアイデアや、将来的に実践してみたいアイデアをグループで相談しながら選ぶ。</p> |
|---|

3-3 調査項目

元田（2005）「第二言語不安調査」の「教室内不安」項目より協働学習場

面に関係が深いと思われる13項目を選出し、質問紙を作成した。選出した項目を4-1の表3に示す。

3-4 手続き

まず、実験調査に先立って参加者にはBS用カードゲームを体験してもらった。次に体験の前後での気持ちの状態について尋ねること、答えたくない質問や経験したことのないことについての質問については無回答にしても良いこと、プライバシーの保護には十分に注意して実施することなどを説明した。その後4人のグループを構成し、カードゲームのやり方についてデモンストレーションを行い、参加者全員がゲームの進め方を理解したことを確認した。そして第二言語不安尺度（教室内不安）13項目に6件法（1＝全くあてはまらない、2＝あてはまらない、3＝あまりあてはまらない、4＝すこしあてはまる、5＝あてはまる、6＝非常によくあてはまる）で回答するよう求めた（ゲーム前の評定）。

評定終了後、「どうしたら留学生生活を楽しく成功させられるか」をテーマに設定して実験を開始した。ゲームの時間は15分で参加者は5種類のカードを数枚保持し、カードを用いてBS法を行いながら、具体的なアイデアを述べ合った。15分の活動終了後、参加者に第二言語不安尺度（教室内不安）13項目に再び回答し（ゲーム後の評定）、さらにカードゲームに関する感想・コメントを調査用紙の自由記述欄に記載するよう求めた。

4. 結果と考察

4-1 第二言語不安尺度を用いた評定結果

回収された結果を統計ソフトSPSSversion20を用いて分析した。表3に事前平均値と事後平均値の比較を示す。

対応のある2つの母平均の差の検定を行ったところ、項目3「教室で緊張すると、ふだんは知っている日本語が思い出せません」（自由度23, t 値2.63, $p=0.015$ ）が5%水準で、項目5「教室で、日本語を使って口頭発表をするとき、緊張します」（自由度23, t 値2.974, $p=0.007$ ）と項目6「私の日本語のレベルは、他の学生よりも低いのだろうか、と心配になります」（自由度23, t 値3.398, $p=0.002$ ）がそれぞれ1%水準で、有意にカードゲーム後の不安得点平均値が下がっていることが確認された。

表3 事前平均値と事後平均値

項目	事前平均値 (SD)	事後平均値 (SD)
1) 教室で日本語を話すとき、ふだん緊張します。	3.25 (1.51)	3.42 (1.28)
2) 教室で、日本語をまちがえないか心配です。	4.04 (1.49)	3.67 (1.46)
3) 教室で緊張すると、ふだんは知っている日本語が思い出せません。	4.50 (1.50)	4.08 (1.44)
4) 日本語の授業の速さについていけないとき、不安になります。	3.88 (1.33)	3.46 (1.22)
5) 教室で、日本語を使って口頭発表するとき、緊張します。	4.67 (1.43)	3.83 (1.46)
6) 私の日本語のレベルは、他の学生よりも低いのだろうか、と心配になります。	3.71 (1.37)	2.92 (1.44)
7) 日本語の授業で、たくさんのことを勉強しなければならないとき、あせります。	2.88 (1.36)	3.12 (1.36)
8) 他の学生の前で日本語をまちがえたとき、恥ずかしいです。	3.25 (1.39)	2.83 (1.17)
9) 日本語の授業の内容が難しくてわからないとき、不安になります。	3.79 (1.44)	3.42 (1.25)
10) 他の学生が、私の日本語が下手だと思わないか心配です。	2.79 (1.32)	2.46 (1.06)
11) 教室で私には日本語の学習能力がないのだろうかと心配になります。	2.42 (1.56)	2.29 (1.49)
12) 日本語を話すとき、他の学生に笑われないか心配です。	2.13 (1.15)	2.08 (1.02)
13) 教室で、日本語を使ってディスカッションをするとき、緊張します。	2.86 (1.39)	2.96 (1.52)

このことより以上の3項目において、BS法を取り入れたカードゲームの実施

が言語不安の軽減に影響を与えている可能性が示唆された。

4-2 自由記述の結果

英語で書かれたコメントは日本語に訳し、得られたコメントをKJ法を用いて分析した。その結果コメントは【ゲームとしての楽しさ】、【日本語を話す意欲・自信】、【アイデア・意見の表現】、【リラックスした雰囲気】、【相手の態度への好感】、【ほめる行為の大切さ】、【ゲームへの提案】の7つに分類された（表4）。

表4 自由記述のコメントのカテゴリー分類

カテゴリー名（言及数）	コメント例
ゲームとしての楽しさ（13）	おもしろい方法で人々とコミュニケーションできるとても興味深い方法だ。
日本語を話す意欲・自信（5）	カードゲームを通して自分が日本語を話す自信や勇気が強くなる。それだけでなく自分の世界観も広げられる。
アイデア・意見の表現（4）	私はシャイなため緊張して自分のアイデアを言うことができないが、このゲームでは一つの正しい答えがあるわけではなかったの、自分のアイデアを表現することができた。
リラックスした雰囲気（3）	人々と話すときに心理的な壁を壊すのに良い方法だ。
相手の態度への好感（2）	私のグループの友達は、とても忍耐強く私の意見を聞いてくれた。
ほめる行為の大切さ（1）	ほめるカードはとてもいい。真剣に相手のアイデアを聞かなければいけないし、相手のことをほめると相手にいい気持ちをあげるの、それ以後のディスカッションはうまく行きそうだ。
ゲームへの提案（4）	もっと面白いテーマで話す

最も多かったのは【ゲームとしての楽しさ】について触れたもので「カー

ドゲームという授業方式はとてもおもしろい。ゲームをする過程中、だんだん話せるようになった」などゲーム自体を楽しみ、それによって知らない人と話しやすい雰囲気を作るきっかけになったというコメントが大半を占めた。カードゲームについて否定的な意見はなかったが、建設的な意見【ゲームへの提案】として「もっと面白いテーマで話す」、「使う文法を決めて行う」、「メモをとりながら意見を言う」、「チャンスカードを増やす」等の工夫でさらに取り組みやすい学習活動になると指摘する意見もあった。短時間ではあったが参加者が積極的に本活動に臨み、また、その活動の意義を感じて相互行為の中で他者と積極的に関わる態度を身につけている様子がうかがえた。

5. まとめと今後の課題

本研究はBS法を取り入れたカードゲーム活動の効果を元田（2005）の「日本語不安尺度」を援用し、検証した。その結果、今回調査した不安尺度項目全13項目のうち3項目において有意に言語不安の軽減が認められた。また、自由記述コメントの分析により、参加者が本カードゲーム活動に楽しみながら参加し、日本語を話す意欲や自信を高めたり、よりリラックスした雰囲気の中で自由に自分の意見を述べたりすることができている様子がうかがえた。これまで協働学習場面における日本語学習者の心理面を解明した実証研究はほとんどなく、BS法を取り入れた活動のストレス軽減効果が確認できたことで協働学習実践に新たな知見が加えられたものと考えられる。しかし、今回報告した調査結果は限られた対象に対する一度限りの調査によるもので、他の教育現場の学習者の場合については今後さらに検証が必要である。また、言語不安軽減の効果が本当にBS法を取り入れたカードゲームの効果なのかを明確にするために、BS法以外の教室活動を実施した場合との比較を行うことも必要であろう。これらを今後の課題としていきたい。

注

- (1) 本調査はN大学研究審査委員会における「人を対象とする」倫理審査の審議を経て実施された。

付記

本稿は平成25年日本教育工学会第29回全国大会での口頭発表に加筆修正を加えたものである。なお、本研究は平成23～24年度科学研究費補助金若手研究（B）23720272（研究代表者 澤邊裕子）の助成を受けている。

謝辞

本研究は本調査を実施するにあたり、ご協力をいただいた南山大学留学生別科の安井朱美先生及び留学生の皆様様に厚く御礼申し上げます。

参考文献

- (1) 池田和浩・澤邊裕子・安井朱美・西浦和樹（2011）「カードゲームを用いたブレインストーミング法による心理的ストレス低減効果の検証」『山形大学紀要 人文科学』17（2）， pp. 170-158.
- (2) 池田玲子（2005）「アジア系学習者のピア・レスポンスでの学び」『共生時代を生きる日本語教育—凡人社言語博士上野田鶴子先生古稀記念論集—』凡人社， pp. 203-224.
- (3) 伊藤利憲・石井力重・西浦和樹（2007）「ブレインストーミング促進用人材教育カードゲームの開発」『第9回日本感性工学会予稿集』H63
- (4) 金孝卿（2005）『協働学習のための活動デザイン—「ピア内省」活動における創発的学習の実態から—』ひつじ書房
- (5) 佐藤雅彦・宮本律子（2010）「指導法の異なる授業で留学生が抱く言語不安」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』32， pp. 113-124.
- (6) 澤邊裕子・安井朱美（2010）「ブレインストーミング法を取り入れたカードゲーム教材『IDEA CARD』」『2010年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 p. 9
- (7) 志田あゆみ（2007）「立命館大学短期留学プログラムで学ぶ日本語学習者の第二言語教室不安—縦断的調査による実態把握の試み—」『立命館高等教育研究』7， pp. 89-105.
- (8) 西浦和樹・伊藤利憲・石井力重・田山淳・渡辺論史（2008）「創造性育成を目指した教育ツール開発と評価に関する研究：ブレインストーミング法によるストレス軽減効果の検討」『発達科学研究所紀要』8， pp. 71-80.

- (9) 野山弘 (2007) 「本特集の背景・経緯と概要」 国立国語研究所編『日本語教育年鑑2007年版』くろしお出版, pp. 3-5.
- (10) 洪在賢 (2009) 「学習者はピア活動をどう考えているか—ピア活動に対する状況の定義と動機・目的—」『日本語学研究』25, pp. 327-340.
- (11) 皆川興栄 (1999) 『総合的学習でするライフスキルトレーニング』明治図書
- (12) 元田静 (2005) 『第二言語不安の理論と実態』溪水社
- (13) Krashen, S.D., & Terrel, T.D. (1983) *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. San Francisco: Alemany Press.
- (14) Osborn, A.F. (1953) *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Thinking*. Charles Scribner's Sons, New York.
- (15) Young, D.J. (1991) An Investigation students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, pp.539-553.