

ピア・リーディング授業の合意形成に影響を与える諸要因 —多肢選択的な課題と自由記述式の課題の談話を比較して—

The Factors Influencing the Process of Consensus Building in a Peer Reading Course: a Comparison between Discussions about Multi-Choice Tasks and Open-Ended Descriptive Tasks

胡 方方

要旨

ピア・ラーニングの授業では、教師がグループ・ディスカッションに参加しないため、授業改善の手がかりを得ることが難しい。そこで、本稿では、ピア・リーディング授業のグループ・ディスカッションを調査データとし、多肢選択的な課題と自由記述式の課題という異なる形式の課題が出された 2 回の授業の談話を比較することで、学習者の合意形成に影響を与える談話上の諸要因を探った。分析の結果、問題形式、問題数、司会役、発話機能がピア・リーディング授業の合意形成に影響を与える要因であることが明らかになった。また、それを踏まえた教師の指導として、①問題形式の長所・短所を知る、②時間にあつた問題数の設定を考える、③学習者に司会役の役割と重要性を伝える、④議論を進める過程での「整理」の意義を理解させる、⑤議論を深めるため、「否定」の意義を伝える、という 5 点に工夫が望まれることが示唆された。

キーワード：協働学習、ピア・リーディング、教室談話、グループ・ディスカッション、
発話機能

1. はじめに

日本語教育の授業では、対話をベースにしたピア・ラーニングが増える一方で、教師の間では授業に手応えが感じられないという声が聞かれる(石黒 2016)。特に、ピア活動で学習者同士に話させる時間は、閉じられたグループの中で行われるため、参加者でない教師がやりとりの実態を知ることは難しい。それゆえ、教師は学習者同士のディスカッションの個々の談話の展開を把握できず、適切に支援できないことがある。そこで、本稿では、課題の形式が異なる 2 回のピア・リーディング授業における学習者同士のグループ・ディスカッションの合意形成プロセスを比較し、どのような課題の時にどのような議論が行われているかを可視化する。それにより、ピア・リーディング授業のグループ・ディスカッションを観察しにくい教師の示唆となる資料を提供し、教師がアカデミック授業に参加する学習者にどのような助言を行えばよいかを考える際の材料となることを目指したい。

2. 先行研究と本調査の位置づけ

胡(2015)は、本稿の研究対象となるピア・リーディング授業の1回の談話データを取り上げ、文章中の八つの空欄に接続詞を入れるという多肢選択的な課題を行った「接続詞を入れる」の回においてグループ・ディスカッションの合意形成プロセスを分析し、発話機能の観点から各グループの特徴、各タイプの特徴をまとめている。そうした胡(2015)の先行研究として、館岡(2005)、品部(2010)、市嶋(2015)が挙げられる。

館岡(2005)は「ピア・リーディング」を「学習者同士が助け合いながら問題解決を行い、テキストを理解していく読みの活動」と定義し、2人の上級日本語学習者が学びあい、自分の理解を見直す様子を明らかにしている。

品部(2010)は日本人教師と日本語学習者が文法問題の答え合わせをしている場面に生じたやりとりを取り上げ、談話分析を行っている。その結果、学習者同士のインタラクションにより、当初問題となっていた文の理解が得られることが明らかになったと述べている。

さらに、市嶋(2015)は、日本語教育実践における評価活動に着目し、教室参加者の合意形成、及び合意形成を実現する評価活動の実態を提示すると共に、不確定要素や複数の価値観の対話こそ合意形成の重要な要素になると主張している。ただし、本稿は合意形成の内容面より機能面を重視し、ディスカッションの談話と向き合う中で明らかにするものであり、市嶋(2015)とはその面で異なる。

本稿はこうした先行研究に基づき、ザトラウスキー(1993)以来の伝統的な手法に従い、胡(2015)で導入された、ピア・リーディング授業の合意形成のプロセスを見るのに適した発話機能のラベルを用いることにした。胡(2015)では「接続詞を入れる」の回のみを取り上げ、そこに見られる合意形成パターンと発話機能の関連という談話の展開分析が扱われているが、本稿では、先行文脈から後続の内容を予測する自由記述式の課題に取り組む「予測をする」の回を併せて取り上げ、異なる形式の課題が出された二回の授業を比較することにより、教師の視点から見て、課題をどう設定すべきか、ディスカッションにおける役割と発話を学習者にどう指導すべきかという、教室運営に関わる分析を中心に示したい。

3. 本調査の調査対象

対象とする授業は、2014年の前期に日本国内の大学で行われた、アカデミックな内容の文章理解を目的としたピア・リーディングの授業で、本稿ではそのうち「接続詞を入れる」と「予測をする」の2回を取り上げる。この2回の授業は、先行文脈と後続文脈の関係を見るという点で内容が重なっている一方、前者は文章中の八つの空欄に接続詞を入れるという多肢選択的な課題であり、後者は先行文脈を参考しながら後続の内容を予測するという自由記述式の課題であるという点で形式が対照的であるため、課題の形式の違いがピア・リーディングの談話に及ぼす影響を見るのに適切であると考えた。

90分の授業は3部に分かれ、最初の30分は文章を読みながら一人で課題をこなし、次

の30分は課題を持ち寄って3~4名の学習者グループで議論を行い、最後の30分は各グループの議論を紹介して全体で討議する。本稿の対象は中間の30分であり、そこでは他者の読みが可視化され、学習者は自己の読みを相対化し、新たな読みを獲得することが期待されている。

対象としたクラスは多国籍であり、N1かそれと同等の日本語力を備えている。韓国語母語話者11名、中国語母語話者5名、ポルトガル語母語話者3名、英語母語話者、アラビア語母語話者、ドイツ語母語話者各1名である。調査に際しては、22名全員に、研究目的、データの使用範囲、個人情報の扱いについて書面で伝え、承諾を得ている。

4. 分析方法

録音されたデータは宇佐美(2011)に従って文字化作業を行い、胡(2015)と同じように発話機能ラベルを付けた。発話文の分割および発話機能のラベルは、談話分析に精通している2名の日本語母語話者教師の協力を得て、筆者を含めた3名でコーディングを行った。胡(2015)では、まず内容機能(何についてなのか)と伝達機能(それに対して何をしたのか)に分け、内容機能には「解答」、「意見」、「根拠」、「前提」、「感情」、「進行」という6機能が挙げられ、伝達機能には「要求」、「表明」、「提案」、「譲歩」、「確認」、「肯定」、「否定」、「留保」、「検討」、「整理」という10機能に分けた。さらに、文字化データにつけた発話機能ラベルは、内容機能の二文字と伝達機能の二文字を合わせ、「解答要求」、「意見表明」などの四文字になる。なお、ピア・リーディングの発話とは直接関わらない発話は「その他」として処理を行った。

5. 結果と考察

この2回の授業のグループ・ディスカッションでは、課題に対するグループの答えを話し合っ一つに決めるが、多肢選択的な課題の「接続詞を入れる」の回は空欄に接続詞を入れるものが8問、自由記述式の課題の「予測をする」の回は文章の続きを書くものが2問ある。この問いごとのディスカッションを1つの話段として認定し、「接続詞」の回の8問×6グループ=48話段、「予測」の回の2問×6グループ=12話段の合意形成プロセスを検討した。その結果、2回とも、ピア・リーディングのやりとりを通し、学習者自身が自己の読み方を可視化・相対化できるようになり、読みが深まっていく様子が観察された。

胡(2015)では、①進行表明段階→②解答提示段階→③解答議論段階→④解答整理段階→⑤合意形成段階の5段階を踏むのが典型的な流れとされ、各段階と発話機能の関連を次頁に示す。また、①~⑤の段階を経たシンプルな会話モデルも併せて示す。ただし、これはあくまでも典型的な会話モデルであり、実際のグループの中で行われたグループ・ディスカッションはより複雑である。

①進行表明段階	「進行表明」(例:「1番です」)
	「進行提案」(例:「じゃ、5番いきましようか」)
	「進行要求」「進行肯定」「進行確認」等
②解答提示段階	「解答要求」(例:「何を入れたの」)
	「解答表明」(例:「『しかし』です」)
	「解答検討」(例:「『しかし』か…」)
③解答議論段階	「意見表明」(例:「『ところが』がいいと思います」)
	「解答提案」(例:「『しかし』にしましよう」)
	「根拠表明」(例:「…と書いてあるから、『しかし』を入れた」)
	「意見否定」「意見留保」「解答検討」「解答提案」等
④解答整理段階	「解答整理」(例:「『一方』入れました」)
	「進行整理」(例:「逆接に絞って議論しましよう」)
⑤合意形成段階	「解答肯定」(例:「いいと思います」)
	「意見譲歩」(例:「…が、『しかし』もいいかもしれないね」等

G11	3番行きましようか。	進行提案	①進行表明段階
G12,13,14	はい。	進行肯定	
G11	3番何を入れましたか。	解答要求	②解答提示段階
G12	「しかし」。	解答表明	
G13	G12さん何で「しかし」ですか。	根拠要求	③解答議論段階
G12	…から、「しかし」を入れました。	根拠表明	
G13	僕はそれと逆に、	根拠否定	
G13	…から、「さらに」を入れました。	根拠表明	
	{中略}		
G14	ようするに、逆接か付加ですな…。	解答整理	④解答整理段階
	{中略}		
G13	じゃ、「さらに」にしましよう。	解答提案	⑤合意形成段階
G12,13,14	うんうん、「さらに」「さらに」。	解答肯定	

5.1 多肢選択的な課題の回の分析

5.1.1 多肢選択的な課題の回の合意形成プロセス

多肢選択的な課題の「接続詞を入れる」の回で、各グループが空欄の解答を決める際、どのような段階がどの順序で出現したかを示したものが、次頁の表1である。

表1から分かることは次の3点である。第一に、実際の会話では、①→②→③→④→⑤という段階を完全に踏んでいるものはなかった。第二に、①「進行表明段階」④「解答整理段階」⑤「合意形成段階」が省略されるケースが多かった。ただし、最終的には、グ

表1 「接続詞」の回の48話段のグループ別合意形成プロセス一覧

	グループ1	グループ2	グループ3	グループ4	グループ5	グループ6
空欄(1)	②→①→②→ ⑤	①→②→①→ ③→⑤	①→②→④→③→ ①→②→③→⑤	①→②→③→⑤	②→③→⑤→③	①→②→③→⑤→③ →④→②→③→⑤
空欄(2)	②→⑤	①→②→③→ ⑤	①→③→⑤	②→④→③	②→①→④→③→⑤	②→③→②→④→ ③→⑤
空欄(3)	②→③	①→②→③→ ⑤	①→②→①→③	②→④→③→④→③→ ①→②→④→③→⑤	②→③→④	②→③→④→③→ ⑤
空欄(4)	②→③→⑤	①→②→④→③ →②→③→⑤	②→④→⑤	①→②→③→④→ ②→⑤	②→③→④→③→⑤	①→②
空欄(5)	②→③→⑤	①→②→③→ ⑤	①→③→②→③→ ②→③→⑤	①→②→④→②→ ③→①→③→⑤	①→②→③→①→④ →③→①→③→⑤	②→③→④→③
空欄(6)	②→③→④→ ③→④	①→②→③→ ⑤	①→②→③→⑤	①→②→④→③→ ⑤	①→②	②→③→②→③
空欄(7)	②→③	①→②→⑤	①→③→⑤	②	①→②→⑤	②→③→⑤→③
空欄(8)	②→③	①→②→④→ ③	①→③→②→④→ ⑤	②→④	②→③→⑤→③	①→②→③→⑤

グループとして的一致見解である解答を再度確認することになるので、全員の合意が形成されていなくても、少人数の合意で解答が出されることもあった。第三に、次頁の談話例 a のように、二回、三回に亘り、段階①～⑤の一部を二度以上踏んだ議論も観察された。

では、学習者がディスカッションを行った際、どのような話し合いが展開されたのだろうか。実際の48話段の文字化データを観察すると、①→②→③→④→⑤のような整ったパターンにならなかったのは、まず、限られた時間で複数の解答を決めなければならないという短時間での作業を強いられ、①「進行表明段階」と⑤「合意形成段階」が省略されることが多かったからである。全員が賛意を表明してから次の問いに進めるのは難しく、賛意を表した学習者がいれば、すぐ誰かが次の空欄の解答を読み上げることになり、残りの学習者がそのペースに合わせるしかない状況になっていた。また、時間短縮のため、「進行提案」「進行肯定」「進行表明」など段階①の発話がスキップされることもあった。

④「解答整理段階」の発話が少なかったのは、学習者それぞれが出した答えが多様で複雑でない限り、「解答整理」「意見整理」の段階を経る余裕がなく、すぐに多数決で決めるか、一人が自分の意見を強く主張するかによって、誰かの出した答えが採用されることが多かったからである。

段階①～⑤の一部を二度以上踏んだ議論が出たのは、いくら議論しても、参加メンバー全員が納得できる接続詞が決まらない場合、多様なストラテジーが用いられたからである。例えば、一旦議論を打ち切り、別の箇所の接続詞を先に検討するというストラテジーもあれば、当該の文だけで決まるわけではなく、前後の文脈が重要なため、複数の接続詞をま

とめて検討するというストラテジーも見られた。このように学習者の様々な工夫があったため、談話例 a のように①～⑤の一部を2度以上に亘る議論があったと考えられる。

談話例 a : G4-接続詞(3)についての議論 (②→④→③→④→③→①→②→④→③→⑤)

G42	ああ、じゃ、三番はみんなどうですか？。	解答要求	②解答提示
G43	三番「なので」。	解答表明	
G41	「ですから」..	解答表明	
G41	同じ。	解答表明	
G42	「にもかかわらず」、はは。	解答表明	
G41	はは。	感情表明	④解答整理
G43	考え方全然違うよ。	解答整理	
G41	そうですね。	意見肯定	③解答議論
G42	でも..	意見否定	④解答整理
G43	「だから」「ですから」と「なので」、まあ、因果関係って言う感じ。	解答整理	
G42	えっ、これなんで、三番って前の文章と違う話じゃないですか..	前提表明	③解答議論
G42	一つを選ばなければならないのに、それを、えっ？。	意見否定	
G43	いやいや、一つを選ばなければならないので。	意見否定	
G42	はい。	意見留保	
	{中略}12回発話者を交替し、議論を進めたが、解答が決まらない。		

残りの四番～八番について一回議論が終わった後

G43	三番。	進行表明	①進行表明
G42	うん。	進行肯定	
G41	三番にしましょう。	進行肯定	
G43	三番。	進行表明	②解答提示
G42	三番は、なに、「そのため」。	解答表明	
G41	「ですから」。	解答表明	④解答整理
G43	「なので」..	解答表明	
G43	だいたい一緒。	解答整理	③解答議論
G42	「ですから」。	解答検討	
G43	「ですから」にしましょう。	解答提案	
G42	「ですから」って、接続詞であるかなー。	解答否定	
G42	「そのため」？。	解答提案	
G41	うん、「そのため」も。	解答肯定	⑤合意形成
G43	「そのため」。	解答肯定	

5.1.2 多肢選択的な課題の回に使用した発話機能—「整理」

再度、表1の段階④「解答整理段階」の出現回数に注目すると、グループ4(G4、以下

同様)は6例、G5とG6は4例、G3は3例、G2は2例、G1は1例あるという結果になった。各グループで、段階④の発話機能の出現回数をまとめたものが以下の表2である。

表2 「接続詞」の回のグループ別「整理」発話の出現回数

	G1	G2	G3	G4	G5	G6
学習者1	2	3	6	2	6	3
学習者2	1	3	1	6	3	8
学習者3	3	0	1	7	2	0
学習者4	0	—	0	—	—	0
合計	6	6	8	15	11	11

表2が示すように、もっとも多く「整理」の発話が出現したG4では、学習者2、学習者3が議論の中で、ともに解答や意見などを整理している様子が窺える。G3、G5、G6はグループの議論の中でも、整理する人が明らかに一人いることが看取される。それに対し、G1とG2の議論の中では、たまに整理をするような発話が出現することはあるが、どちらも合計数が少ないうえに、整理の役割をする決まった人が見当たらないように見受けられる。

談話例aのように、「なので」、「ですから」、「だから」、「にもかかわらず」という一見みんなの解答がそれぞれ違うように見える状況の中で、G43は四つの中の三つは実は同じ因果関係の接続詞であることに気づいた。そして、意見がそれぞれ違うのではなく、因果関係対逆接関係という二者択一の問題であるとすぐその場で整理し、効率よく議論を進めることに貢献していた。この例に類似した例は、段階④のあった別の話段の中にも見られた。このように、多様な意見、解答、文脈などを整理することで、議論の時間を短縮でき、限られた時間により多くの課題を完成することができるようになる。

5.1.3 多肢選択的な課題の回に使用した発話機能—「否定」

もう一つ注目したいのは、談話例aのなかに、「否定」が出現していることである。相手の「否定」に対して根拠を出したり、解答を整理したり、新しい解答を提案したりするなど、「否定」の発話によってプラスの働きが観察される。特に最後には、「ですから」にしようという意見に決まりそうなところで、G42から「ですから」は接続詞ではないという根本的な反対意見が出され、「ですから」という解答が却下された。他の談話でも、「否定」が新たな解答を導く建設的な転換点として機能している様子が見られた。これはまさに一つの解答を否定することで、それ以外の選択肢が前景化し、新たな解答を暗示する、という多肢選択式の課題ならではの特徴であろう。

5.2 自由記述式の課題の回の分析

5.2.1 自由記述式の課題の回の合意形成プロセス

自由記述式の課題が出された「予測をする」という回に、各グループが各空欄を決める際に、どのような段階がどの順序で出現したかを示したものが表3である。

表3 「予測」の回の12話段のグループ別合意形成過程一覧

	予測文 1	予測文 2
G1	①→②→③	①→②→④→③
G2	①→②→③→⑤	①→②→③→②→③→②→③
G3	①→③→②→⑤	①→③→②→③→②→③→②→③
G4	①→②→③→④→③→④→⑤	①→③→②→⑤→③→④→⑤
G5	①→②→③→⑤	①→②→③→④→③→④→③→⑤
G6	①→②→③→⑤→②	① →②→③→②→⑤

表3から次の4点が明らかになった。第一に、多肢選択的な課題の「接続詞を入れる」の回とは違い、自由記述式の課題の「予測をする」という回では、すべて「進行表明」、「進行提案」などの発話で①「進行表明段階」から段階を踏んで議論がなされていた。第二に、①→②→③→④→⑤という流れのような完全な段階を踏んでいたものはなかった。この点は「接続詞」の回と同じである。第三に、④「解答整理段階」や⑤「合意形成段階」の出現回数が「接続詞」の回よりも少ないことが明らかになった。「接続詞」の回のような時間配分の問題がないにもかかわらず、4話段(1/3)が⑤「合意形成段階」を経ずにグループ・ディスカッションを終えている。これも「接続詞」の回と同じように、全員の合意が形成されていなくても、少人数の合意で解答が出すことも可能であった。第四に、「接続詞」の回ほど複雑ではないが、86頁の談話例aのように、段階①～⑤の一部を二度以上踏んだ議論もいくつか観察された。

では、学習者のディスカッションの実態はどうだったのだろうか。実際の12話段の文字化データを観察すると、まず、①「進行表明段階」から段階を踏んで議論がなされていたのは、「予測」の回は設問が少なく、時間的な余裕があったためだろう。また、この回は自由記述式であったため、まずは学習者それぞれが自らの意見を聞いてもらわなければならない、手続きとして段階を踏む必要があったからであろう。

一方、実際のグループ・ディスカッションの中で、「難しいね」、「分からない」のような発話が多く出現し、課題の難しさが感じられ、他人の解答を聞いた後も、意味内容を理解するという咀嚼の時間が必要であったため、意見交換は「接続詞」の回ほど頻繁ではなく、ゆえに、④「解答整理段階」を経て整理をする必要性も低くなったと考えられる。

さらに、唯一の正解がない自由記述式の課題であったため、グループで共有された答え

を出す際、意見統一は難しく、誰かの答えをそのまま採用することが多かった結果、「解答肯定」「意見肯定」などの⑤「合意形成段階」の発話がスキップされたのだろう。

5.2.2 自由記述式の課題の回の解答の決め方

最終的に答えがどのようになったかをまとめたものが次の表4である。

表4 「予測」の回の解答の決め方

	G1	G2	G3	G4	G5	G6
誰かの解答をそのまま採用する	1	2	2	0	1	1
複数の人の解答を合わせる	1	0	0	0	0	1
全く新しい解答を作る	0	0	0	2	1	0

表4が示すように、G4以外、残りの5つのグループは、誰かの解答をそのまま採用することが多かった。それは、採用された人が自分の答えを強く主張するか、誰かが自分の答えに賛同を行い、その答えを強く押すといういずれかのパターンが多かった。ただ、残りの学習者の中にはその答えをそのまま採用することに納得が行かない人がいる場合、複数の解答を合わせるという形で合意がなされることもあった。

これに対し、新しい答えを作る場合は、全員が知恵を合わせて答えを考え直すため活発な議論が展開され、お互いのアイディアに耳を傾け、検討し合っていた。では、新しい答えを作る場合にどのように談話が展開されていたのか、次頁の前半に掲げた談話例bから答えを探ってみよう。なお、長い議論が多いため、具体的な解答や意見などは{中略}とする。

5.2.3 自由記述式の課題の回の司会役の存在

談話例bが示すように、G53がメインの司会役となり、進行表明をしたり、根拠を要求したり、解答の方向を絞ったり、議論が長くなったら既に参加者が出した解答や意見を整理したりすることにより、議論を進めていた。また、G52がサブの司会役となり、残りの人の意見を聞いたり、G53の理解を本人に確認したりすることにより、合意が深まるように努力している様子が窺えた。こうしたダブルの司会役のおかげで、参加者全員が積極的に検討に参加し、知恵を合わせて全く新しい解答を引き出すことに成功していたのである。

反対に、誰かの解答をそのまま採用する場合にはどのように談話が展開されていたのだろうか。自由記述式の課題なので、学習者それぞれ異なる予測文を考えてきたはずであったが、なぜ一人の解答を選び、それを検討・修正せずにそのまま採用してしまったのだろうか。それを、次頁の後半に掲げた談話例cから探ってみよう。

談話例 b : 新しい解答を作る G5- 予測文 (2) についての議論 (①→②→③→④→③→④→③→⑤)

G53	2 番目に入ります。	進行表明	①進行表明
G52	はい。	進行肯定	
	{中略}(それぞれ自分の解答を表明する)		②解答提示
G53	へー、具体例、具体例、例えば。	根拠要求	
	{中略}(それぞれ自分の解答を表明し、根拠を出す)		③解答議論
G53	なんか、まず大きな方向を決定しましょう。	解答提案	
G53	なんか、2 番の中で、どういう感じの、どういう、なんか方向のセンテンス入れればいいのかとか…なんかみんなばらばらですからね、んー、統一なのはちょっと難しいですから。	解答整理	④解答整理
G53	なんか、どういう方向だと、みんなどう考えていますか？。	意見要求	
	{中略}(それぞれ自分の考えを述べる)		③解答議論
G53	】つまり、「G52」さんの意見は(はい)、その 2 のところに(はい)、また事例に戻って(はい)、ステレオタイプを入れて(はい)、分析とか、なんか、そういうはな、もっと話すという…。	意見整理	
G52	そうです。	意見肯定	④解答整理
G53	あー、はい、わかりました。	意見肯定	
G52	ほかの意見は？。	意見要求	③解答議論
	{中略}		
G52	「G51」さんはどう思いますか？。	意見要求	
	{中略}		
G52	キーワードを入れることですね[↑]。	意見確認	⑤合意形成
	{中略}意見が決まった。		

談話例 c : 誰かの解答をそのまま採用する G2- 予測文 (1) についての議論 (①→②→③→⑤)

G22	《沈黙 10 秒》じゃ、1 番私から、とりあえず…。	進行表明	①進行表明
G22	私は、1 番に入る部分を、“読みにくいという反応や、どういうニュアンスで言っているのかがはっきりしていないという反応が一般的であった。その一方、ある劇の一部分みたいとか、おもしろくするために書かれたみたいという反応もあった”、にしました。	解答表明	
G22	はい、次…。	解答要求	②解答提示
G23	はい、お願いします。	解答要求	
	{中略}残りの三人が自分の答えを提示した。		③解答議論
G23	《沈黙 23 秒》や、私、これがいいと思う。	意見表明	
G21	<笑いながら>そうそう、うん。	意見肯定	
G24	うん。	意見肯定	
G22	私は、あの、うしろにステレオタイプについての説明が書いてあるから、	根拠表明	⑤合意形成
G22	1 番にはステレオタイプを感じた学生の反応が、入ればいいと思って、こう書きました。	意見表明	
G24	いいと思います。	意見肯定	⑤合意形成
G21	うん、ハハハ<笑いながら>、すごくいい。	意見肯定	
	{中略}G22 が自分の解答を読み上げ、皆が記入することになった。		

談話例 c が示すように、司会役がいないこのグループでは、4人それぞれ自分の解答を提示した後、短くない沈黙を経て、G23 が G22 の解答に賛意を表明し、残りの二人が「うん」という反応で同じく賛同をしている。それに対し、G22 が 1 文で根拠を示したところ、すぐ完全に全員の支持を得、あまり議論せずに G22 が答えをそのまま読み上げるという形で全員に共有された。もし談話例 b の中の司会役の一人が、このグループに加われば、おそらくグループ全員に根拠を求め、文脈や意見を整理・確認することにより、工夫をしたよりよい答えが作られたのではないだろうか。また、押さえておきたいのは、談話例 c のグループのもう一つの予測文も同じようなパターンで、G23 の答えがそのまま採用されている点である。こうなると、ピア・リーディングの活動としての意義が薄まり、学習者それぞれの理解を深めたり広げたりすることが難しくなる。

こうした談話例 b と c の比較から分かるように、適切な司会役がグループにいれば、全員の知恵を合わせた解答を作ることが期待できる。

6. まとめと今後の課題

以上、ピア・リーディングの授業におけるグループ・ディスカッションの合意形成プロセスを、課題の形式に着目しながら考察した結果、次の 5 点が明らかになった。

第一点として、話段ごとの合意形成について分析した結果、多肢選択的な課題や自由記述式の課題といった課題形式によってグループ・ディスカッションの展開が影響を受ける。多肢選択的な課題は議論の焦点が定まりやすいが、議論が深まりにくい面がある。一方、自由記述式の課題は深く議論できる可能性はあるが、議論の焦点が定まりにくいきらいがあるという点で一長一短である。

第二点として、課題形式の違いだけでなく、制限時間に対する問いの数の違いと、課題内容の難易の影響を受ける様子が観察された。限られた時間で多くの課題をこなす場合、進行がぎこちなくなり、合意がなされずに終わってしまいがちである。ゆえに、課題の内容を難しくしすぎないほうが議論の焦点が絞りやすく、問いの数を増やしすぎないほうが段階を追った議論が期待できる。

しかし、第三点として、問いの数が多課題でも、適切な司会役がいれば、うまく対処できる可能性がある。意見がすぐに決まらなくても、一旦議論を打ち切り、別の箇所を先に進めたり、前後の文脈を参考に、複数の箇所をまとめて検討したりするというストラテジーを使うことにより、議論を効率よく進めていくことが期待される。

発話機能の使用で見ると、第四点として、多肢選択的な課題の回では、多様な意見が出された際、「整理」の使用でよりロジカルで効率のよい議論が導かれることがわかった。

さらに、第五点として、「否定」されることで自分の意見を守る意識が働き、根拠や提案を出すことにより、議論が深まるということも観察された。一方、自由記述式の課題では「否定」「提案」により、議論の方向性が絞られ、議論が次に展開することが期待される。

したがって、ピア・リーディングの指導上、ファシリテーターとしての教師が留意すべき観点として次のようなことが望まれよう。

日本語教師は課題を準備する際に、問題の形式と問題数を慎重に吟味し、議論の深まりに配慮するとともに、司会役を指名したり、司会役ができそうな学生を各グループに配置するなどの工夫をする必要がある。

また、日本語教師がピア・ラーニング授業を考える際に、議論の進行に対する参加者の理解を事前に深め、「整理」の必要性を学習者に伝えておくことが重要になる。さらに、こういうプラスの発話機能だけではなく、「否定」という一見マイナスな機能にも、お互いの論点を深め合うプラスの働きがあることに注意を促す必要があろう。

その上で、司会者が必要とする役割を整理し、それを学習者に教えるとともに、学習者の日本語レベルが高くない場合、それぞれの発話機能を発揮する適切な文型を事前に教え、練習することも必要であらう。これらを踏まえた実践研究については今後の課題としたい。

謝辞

本稿は国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」(プロジェクトリーダー:石黒圭)の研究成果を報告したものである。

参考文献

- 石黒圭(2016)「教師は何もしなくていい—学習者が主体的に学べる環境作り—」五味政信・石黒圭(編)『心ときめくオキテ破りの日本語教授法』pp.173-187. くろしお出版
- 宇佐美まゆみ(2011)「改訂版:基本的な文字化の原則(Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)」『談話研究と日本語教育の有機的統合のための基礎的研究とマルチメディア教材の試作(平成 15-18 年度科学研究費補助金基盤研究 B(2))』pp.1-20.
- 胡方方(2015)「日本語学習者のグループ・ディスカッションに見られる合意形成のプロセス—ピア・リーディングの談話データをもとに—」『一橋日本語教育研究』4,pp.127-136. 一橋日本語教育研究会
- ザトラウスキー・ポリー(1993)『日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察—』くろしお出版
- 市嶋典子(2015)「評価活動において教師と学習者はいかに合意形成のプロセスを生成するのか」『秋田大学国際交流センター紀要』4,pp.1-13.
- 品部直美(2010)「日本語少人数グループにおける教室談話の分析—文法問題解決の場面にて—」『ポリグロシア:言語と言語教育—アジア太平洋の声』19,pp.69-77.
- 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過程と対話的協働学習—』東海大学出版会

(こほうほう 言語社会研究科博士後期課程)