

目次

第1章 はじめに.....	1
1.1 研究背景.....	1
1.2 協働学習に関する先行研究.....	2
1.2.1 協働学習とピア・ラーニング.....	2
1.2.2 ピア・ラーニングの有効性と問題点.....	6
1.2.3 ピア・ラーニングへの評価.....	10
1.3 ピア・リーディングの種類に関する先行研究.....	12
1.3.1 読み方別の先行研究.....	12
1.3.2 テキストのジャンル別の先行研究.....	17
1.4 ピア・リーディングの分析対象に関する先行研究.....	18
1.4.1 テキストやワークシートに関する先行研究.....	18
1.4.2 学習者に関する先行研究.....	19
1.4.3 担当教師に関する先行研究.....	22
第2章 本研究の考え方.....	23
2.1 グループ・ディスカッションの談話の分析に必要な先行研究.....	24
2.1.1 発話の機能から見た先行研究.....	24
2.1.2 談話の展開構造から見た先行研究.....	26
2.2 グループ・ディスカッションの参加者の分析に必要な先行研究.....	27
2.2.1 場面別に見た先行研究.....	27
2.2.2 異見表明に関する先行研究.....	28

2.2.3	学習者の教室場面の談話の先行研究.....	29
2.2.4	協働学習の教室談話についての先行研究.....	30
2.2.5	話し合う環境についての先行研究.....	33
2.2.6	参加者の役割についての先行研究.....	34
第3章	本研究の分析対象.....	37
3.1	研究対象とした授業の概要.....	37
3.2	研究対象とした学習者の属性.....	38
3.3	授業で配られたテキスト及び課題シート.....	40
3.4	本研究に使用した調査データ.....	41
3.5	音声データの処理方法.....	42
第4章	学習者はどのように合意を形成するのか.....	46
4.1	本章の分析対象と研究目的.....	46
4.2	本章の分析方法.....	47
4.2.1	発話文と話段の分割及び発話機能ラベルの貼付.....	47
4.2.2	解答の決め方のタイプ別分類.....	49
4.2.3	合意形成プロセスの会話モデル.....	50
4.3	タイプ別の発話機能の多寡.....	51
4.4	タイプ別の合意形成過程.....	53
4.5	タイプ別の具体的な流れ.....	54
4.5.1	全員の解答が合致する場合.....	54
4.5.2	多数派の解答が採用される場合.....	54
4.5.3	少数派の解答が採用される場合.....	55
4.5.4	一人の参加者の解答に決まる場合.....	58

4.5.5	新たな解答に決まる場合.....	59
4.6	学習者の合意形成プロセスのまとめ.....	62
第5章	多肢選択的な課題によるパフォーマンス.....	64
5.1	多肢選択的な課題の回の合意形成プロセス.....	64
5.2	多肢選択的な課題の回のグループ・ディスカッションの特徴.....	65
5.3	「解答整理」段階が省略されやすい内実—「整理」の重要性.....	66
5.4	新たな解答を導く建設的な転換点—「否定」のプラスの働き.....	68
5.5	多肢選択的な課題によるパフォーマンスのまとめ.....	69
第6章	自由記述式の課題によるパフォーマンス.....	70
6.1	自由記述式の課題の回の合意形成プロセス.....	70
6.2	自由記述式の課題の回のグループ・ディスカッションの特徴.....	71
6.3	「合意形成」段階が省略されやすい内実—「要求」の重要性.....	72
6.4	自由記述式の課題によるパフォーマンスのまとめ.....	75
第7章	ディスカッションの沈滞.....	77
7.1	参加者の発話数の偏り.....	77
7.2	議論の単調さ.....	79
7.3	議論の冗長さ.....	80
7.4	ディスカッションの沈滞のまとめ.....	82
第8章	司会役の功罪.....	83
8.1	発話調整役の存在意義.....	83
8.2	議論展開役の存在意義.....	85
8.2.1	発言できない参加者のサポート.....	85
8.2.2	論点の焦点化と検討の深化.....	86

8.3	観点整理役の存在意義	88
8.4	「強い司会役」がもたらす弊害	90
8.4.1	「強い司会役」の一方向的な意見表明	91
8.4.2	「強い司会役」の強引な運営	92
8.5	「弱い司会役」がもたらす弊害	94
8.5.1	「弱い司会役」の意見表明の保留	94
8.5.2	「弱い司会役」の単調な進行管理	96
8.6	司会役がもたらす役割と弊害のまとめ	97
第9章	準司会役の出現による司会役がもたらす弊害の改善	99
9.1	「強い司会役」の場合の改善方略	99
9.1.1	一方向的な意見表明に対する他者の参加を促進	99
9.1.2	強引に決められた議論の再開	102
9.2	「弱い司会役」の場合の改善方略	104
9.2.1	司会役が自己の意見を主張できる環境の整備	104
9.2.2	単調な話し合いに対する変化の付与	105
9.3	準司会役による改善方略のまとめ	106
第10章	まとめ及び日本語教育現場への提言	108
10.1	発話機能に関するまとめ	108
10.1.1	どのタイプの解答の決め方で議論が活発になりやすいか	108
10.1.2	どのような課題を出すときにどのようなパフォーマンスが行なわれるか	109
10.2	司会役に関するまとめ	110
10.2.1	司会役の存在による沈滞から活発への改善	110

10.2.2 不適切な司会役がもたらした弊害から準司会役による相対化への改善	111
10.3 日本語教育現場への提言.....	112
第11章 おわりに.....	114
11.1 本研究の意義.....	114
11.2 今後の課題.....	114
参考文献.....	117
参考文献ア行.....	117
参考文献カ行.....	119
参考文献サ行.....	120
参考文献タ行.....	121
参考文献ナ行.....	123
参考文献ハ行.....	123
参考文献マ行.....	124
参考文献ヤ行.....	125
参考文献ワ行.....	125
参考文献アルファベット.....	125
本論文のもとになった既発表論文.....	126
目次（図、表、談話例）.....	128

第 1 章 はじめに

1.1 研究背景

石黒（2016）は、20 世紀型と 21 世紀型の日本語授業のもっとも大きな違いは一方向型か双方向型かにあると指摘している。20 世紀型の日本語教育は「指導」重視の教師主導型がほとんどで、教室は練習の場として存在し、学習者の自律性が損なわれ、受動的に授業に参加していたのに対し、21 世紀型の日本語教育は「対話」重視の学習者主体型が多くなり、教室は 1 つの社会として存在し、学習者の自律性が発揮され、能動的に授業に参加していると述べている。

筆者は中国国内で 20 世紀型の授業を幼少時から受けてきたため、教師の指名による授業参加に慣らされてきた。授業中にたとえいいアイデアが思い浮かんだとしても、自分から積極的にアピールする意欲までは持たず、ただ心の中で「指名されたらいいな」と、ひそかに祈っていた。大学に入って日本語を習い始めても、一方的な指導型授業がほとんどであり、授業中は会話文を作る以外、他の学習者と話し合うチャンスは少なかった。大学院を修了し、教壇に立って、今度は自分が教える側になったが、日本語をどのように教えたらいいのか、特に多読を目的とした読解授業でどのような方法を使えば学習者に積極的に参加してもらえるのか、私だけではなく、周りの教師たちも頭を抱えていたようである。教師は最初から最後まで説明をし、時折学生に質問をして確認を行うが、当てられていない学生が話を聞いているのか、考えているのか、この文をどう理解しているのかなどが明確ではない状況で 45 分を過ごすのが悩ましかった。

こうした悩みを抱えていた筆者は、来日後、指導教員のもとでピア・ラーニングという 21 世紀型授業と出会い、「対等」な関係の中で「対話」によって「創造」された「互惠性」のある「プロセス」（池田・館岡 2007:7）に感動させられた。特にもっとも教え方に悩んでいた読解の授業に関して、ピア・リーディングの方法を用いることで、読むという学習者の活動がこれほど生き生きとしたものになり、「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」（館岡 2005）に形を変えろとは、授業の TA として実際の授業に参加するまでは考えてもみないことであった。そのときからピア・リーディングへの愛情が深まり、将来自分でも、日本語教育現場で実践したいと思い始めたことが、この論文のきっかけとなった。

現在日本語教育の多くの教室で実践が行われている学習者主体型授業であるピア・ラーニングは、90年代後半に実践が始まり（広瀬他 2016）、その後 2000 年前後から研究が盛んになり、その効果が舘岡（2000）、舘岡（2005）などで検証されてきた。しかし、TA として授業に参加した際に感じた 1 つの限界は、学習者はどのように話し合いを進め、ピアでの話し合いを通じて互いにどのように成長するのかが、グループにメンバーとして参加していない教師の目から把握しにくい構図になっているという点である。このため、教師が適切にグループ・ディスカッションを支援することが難しいことが TA を続ける中で見えてきた。どのような事前準備をしても、適切な指示を出しても、一旦話し合いが始まってしまうと、「学び合う」ということを、ディスカッションに主体的に取り組む学習者任せになってしまうをえない。

そこで、グループ・ディスカッションの談話を研究の対象として切り出し、多様なアプローチから分析することで学習者同士の話し合いの実態を解明することが重要であると筆者は考え、本研究の目的を、「課題達成型ピア・リーディングにおいて、どのように合意が形成され、その中で参加者がどのような役割を演じているかを、グループ・ディスカッションの質的な分析を通して明らかにする」ことに設定した。

この目的を考える前提として、ピア・リーディングとは何かを明らかにしようとしてきた先行研究の数々を概観する必要がある。そのため、以下では、協働学習という近年の潮流におけるピア・リーディングの位置づけを考え、ピア・リーディングと呼ばれる教室活動の広がり概観し、本研究で対象とする、アカデミック・スキルの育成を目指す課題達成型のピア・リーディングの特徴を考えていくことにしたい。

1.2 協働学習に関する先行研究

1.2.1 協働学習とピア・ラーニング

現代社会はグローバル化が進んでおり、人々は異なる背景と文化で育ち、異なる経験と気づきを積み重ね、異なる価値観や人生観、世界観を持つもの同士が接する機会が急速に増えている。以前と比べ、日進月歩の社会発展の下で、人が身に着けている知識はますます精緻化されてきた。昔は教師が一方向的に知識を教え、学生がそれらを吸収し、応用していく過程の中で成長していたが、近年は、多様な他者との出逢いの中で学ぶべきことを学び、自分自身を改善することが重要になっている。まさに中国の思想家、孔

子の言葉「三人行へば、必ず我が師有り。其の善なる者を択びて之に従ひ、其の不善なる者は之を改む」のとおりである。池田（2014）が指摘する通り、「こうした高度かつ複雑、多様な価値を含む問題の解決に人間が挑むために必要な能力とは…（中略）…他者とうまく関わることができ、それによって多様な視点を受容し、物事や他者に対して柔軟に対応し、その関わりの過程を重視し、持続できる力」、いわゆる「協働力」が求められている時代が到来している。

教育現場において、連携・協力するコラボレーション力を身に着けた人材を育成していく「協働学習」はまさに現代のグローバル社会が求める教育方法であり、「協働学習」（あるいは、「協同学習」、「共同学習」）という新しい学習方法が現場で活用されている。舘岡（2005）は、「協働」を「互いに協力して何かを作り上げる創造的な活動を行うこと」と定義し、そこでは一人ではなしえなかった創発がおきるという。さらに、対話的協働学習という観点から「学習者自身」、「仲間の学習者」と「学ぶ対象」の関係を、以下の図 1 のように示し、学習者を取りまく「対象」「他者」「自己」の 3 つはそれぞれ独立に学ばれると同時に、相互作用でさらに深く学ばれることを指摘している。この 3 者の関係を、舘岡(2007c)は、「中心の学習者は学習の活動主体です。この学習者は対象（読むことや書くことなど狭義の学習目的）にアクセスすると同時に、対話を通して他者とつながり、自問自答によって自分自身を内省しています。ピア・ラーニングにおいては、対象と他者と自己の 3 者それぞれについて学習者は学ぶと同時に、他者との対話が自己への内省を深めるというように互いが互いを促進する関係にある」とまとめている。

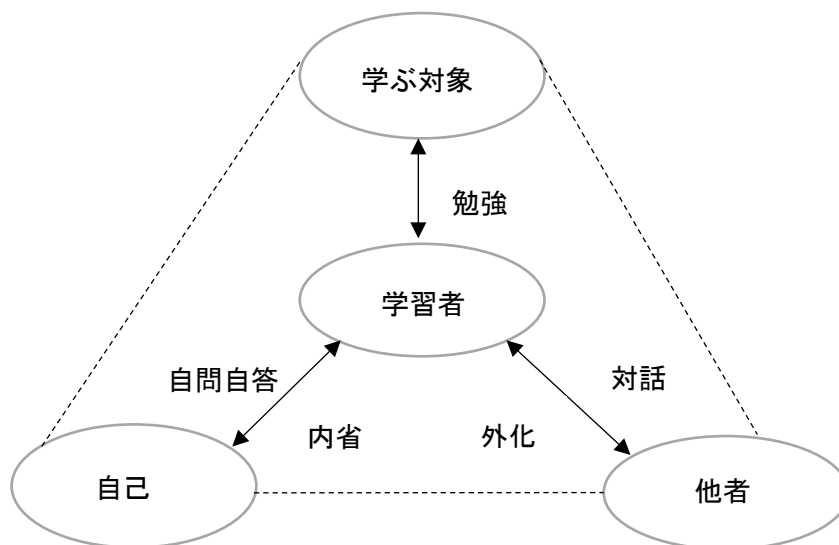


図 1 協働的な学習が提供する学びの場（舘岡 2005）

また、金田（2007）によると、「協働」のポイントは「相互作用」であり、「協同」だと、「力を合わせる」という意味合いが出てくるが、相互作用という意味合いは特になくという。池田・館岡（編著）（2014）では、「協働学習」を、「仲間同士がお互いに協力的に学び合う学習のことであり、協働の概念に基づく学習」と定義している。本研究で扱うピア・リーディングは「協働」の理念に基づいたもので、「協働学習」という表記を使用するが、先行文献を引用する際には文献の表記をそのまま使用する。

池田（2007b）では、「対話的問題提起学習」、「シナゴジー理論による相教学習」、「Learning Through Discussion（話し合い学習法）」、「バズ学習」、「ケースメソッド」、「参加型学習」、「ワークショップ」という7つの協働学習の例を紹介している。この7つの学習方法は、協働学習の概念を背景に持つ学習方法であり、研究会、学会、会社内の研修会、地域の勉強会、社会人教育、生涯教育、異文化間教育など、さまざまな学びの場で見ることができると述べられている。また、協働の5つの要素「対等」、「対話」、「創造」、「互恵性」、「プロセス」が、これらの学習方法の中に確認できるという。一方、学校の教科教育や言語教育の教室場面で実施する協働学習を「ピア・ラーニング」と呼び、学習者個人と相互行為の中の学び、教材や教師との関係などに焦点を当てるものがほとんどであると述べている。

また、館岡（2007d）は、ピア・ラーニングをピア（peer：仲間）と協力して学ぶ（learn）方法であると定義しており、ピア・ラーニングの特徴を「学習の『過程』を『共有』する」とこととまとめ、仲間の学習者が重要な役割を果たすと指摘している。そして、ピア・ラーニングの目的には、作文や読解などの課題を遂行するという狭い意味での目的と、仲間と一緒に学ぶことによって人と人との社会的な関係を築くことを学び、さらには自分自身というものに気づき自分自身を発見していくという広い意味での学習の目的があり、2つが一体であることこそ、ピア・ラーニングの学びだと言えるという。そして、教室における教師と学習者の関係の変遷を、次ページの図2のようにまとめている。

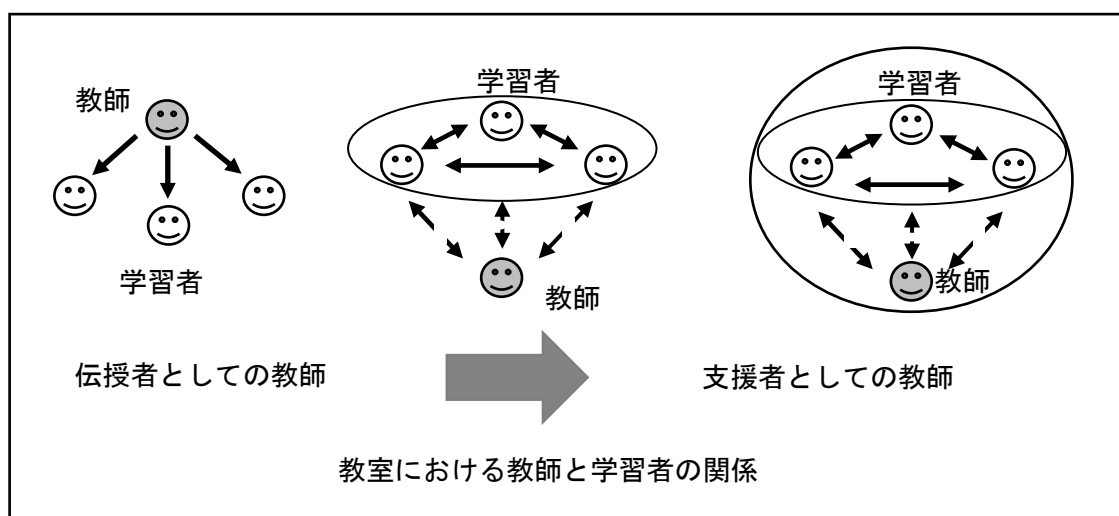


図2 教室における教師と学習者の関係（館岡 2014）

日本語教育の世界で代表的なピア・ラーニングは、作文を扱うピア・レスポンスと、読解を扱うピア・リーディングであるが、ピア・リスニング、ピア・モニタリング、ピア・レポート、ピア・評価などのピア活動も行われる。また、「社会的実践活動」、「日本事情科目」などの授業にも協働的要素を取り入れる試みがなされ、協働の学びの可能性を提示している。

中でも、「書く」ことは日記やメモなどを除き、もともと相手を必要とする活動であり、産出物である作文も存在するため、述べ合うことの必要性がより高く、協働になじむ活動である（館岡2007b）。このため、近年、ピア・レスポンス活動は盛んに実践され、関連研究も数多く出ている。一方、「読む」ことは個人的な活動であり、協働になじみにくい面があることは館岡（2007b）の指摘の通りである。しかし、読みという一見個人的な活動も、ピア・リーディングを用いると、「対話を通して、学習者仲間が互いにリソースとなり、直接に知識や読み方を学ぶことができる」というように、「知識構築活動」になり得る。館岡（2000）がピア・リーディングを提案し、館岡（2005）では「読む」ことを「外化」することに効果があることが実証されて以来、ピア・リーディングに関する先行研究も多くなってきた。以下、ピア・ラーニングにおける先行研究を紹介していく。

1.2.2 ピア・ラーニングの有効性と問題点

ピア・ラーニングの代表的な実践は、ピア・レスポンス、ピア・リーディングはそれぞれ池田（1999）、館岡（2000）で最初に紹介されているが、池田・館岡（2007）では、より体系的にピア・ラーニングの紹介がなされている。

池田（2007a）では、協働学習の5要素（「対等」、「対話」、「創造」、「互恵性」、「プロセス」）の観点からピア・レスポンスの協働性について解説し、認知的観点と社会的観点からピア・レスポンスを、①批判的思考を活性化しながら進める作文学習、②作文学習活動を通じた社会的関係づくり（＝学習環境作り）と位置づけ、ピア・レスポンスの英語第一言語教育での応用から第二言語教育へ、また日本語教育への応用の変遷を概観し、日本語ピア・レスポンスのデザインポイントとして、「緩やかな導入」、「活動目的と手順の明示」、「グループ編成の工夫」、「支援者としての教師の役割」、「主体的評価活動」についてそれぞれ自身の実践を踏まえながら提案している。

館岡（2007a）では、読解授業の問題点の2つ——「外から見えない」ことと、読んだ「結果」のみを扱っていることを紹介し、その解決案として、「外化し可視化すること」と、「過程を扱うこと」を主張している。その上で、「読みの過程を共有すること」と「自分自身を見直したり気づいたりすること」、「自分自身を拡張すること」とを併せ、対話によって仲間と読みの過程を共有するというピア・リーディングの可能性を示している。以下の図3が示すように、一人で自問自答しながら読むという個人的な活動から、仲間との対話によって自分の読みを外化しながら内省するというピア活動へという読解活動の広がりをも提案している。

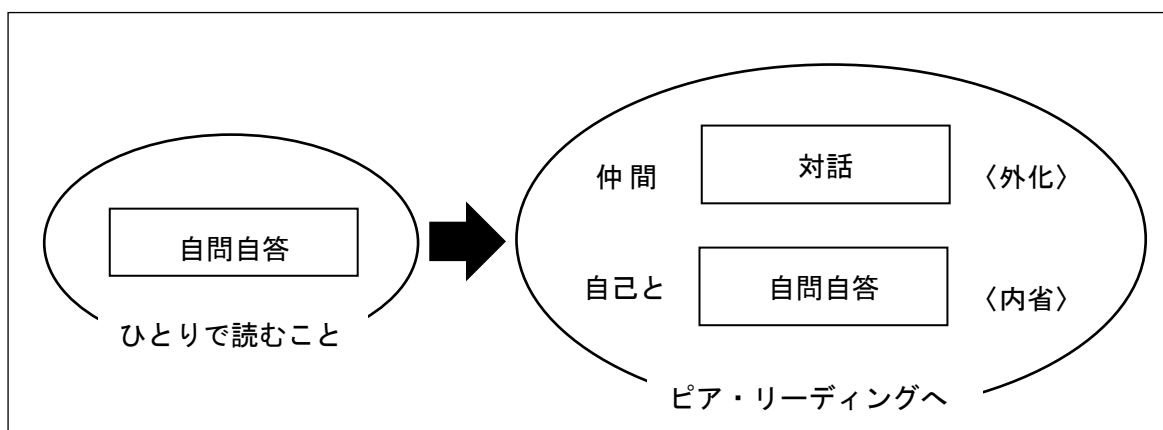


図3 ひとりで読むことからピア・リーディングへ（館岡 2005）

ピア・リーディングの定義は、舘岡（2000）では「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」とされている。そこでは、2人の上級日本語学習者を対象に、ピア・リーディングのパイロット調査が紹介され、学習者がテキストを読んで、話し合いながら読みを深めるプロセスを分析した結果、学習者同士が互いに学びあい、自分の理解を見直すことが明らかにされている（舘岡 2005）。ここから、学習者同士の談話が、参加者の文章理解を深める役割を發揮する様子が窺われる。

池田（2004）では、ピア・レスポンスという新たな作文学習方法が日本語作文技能養成の観点でどう捉えられるのか、また、学習者同士の相互助言によって何が可能になるのか、という2つの点からピア・レスポンスの意義を論じている。ピア・レスポンスの特徴として、①自律的な学習ができる、②仲間のフィードバックにより自分の考えを再確認できる、③小グループで行う活動なので、クラス全体の時や教師とのインターアクションとは違って、緊張感がなく探究的な話し合いができる、④感想や質問などを現実の読み手からもらうことができる、⑤多様な情報をフィードバックとして得ることができる、⑥読み手が期待する内容がフィードバックにより明確になる、⑦仲間への批判的なレスポンスは、自分自身の作文の分析力となる、⑧仲間の長所や短所を知ることにより、仲間に対する親近感が増す、という8つが挙げられている。さらに、実際の活動の記録を示しながら、作文技能養成の観点と社会的関係性構築の観点からピア・レスポンスの可能性を詳細に考察している。

駒田（2006）では、上級日本語学習者を対象に行った「研究レポート」を作成するという授業に、「日本人との話し合い」と「ピア・フィードバック」の2つの活動を取り入れることが、学習者のレポート完成に有効であったことを論じている。ピア・フィードバック活動の振り返り文を観察すると、より良いレポートを書こうという意欲がそこから生まれていることが分かると述べている。

田中（2007）は、上級学習者を対象としたピア・レスポンスを実践し、インタビューによるビリーフ調査をもとに、話し合いの使用言語とグループ編成について提言している。その結果、母語は話し合いの有効な手段であることが観察され、ビリーフ調査では日本語力を伸ばしたいという学習者も、実際の活動では母語の力を發揮することが分かった。一方、グループの編成方法については、自由なグループ編成ではなく、教師が人間関係作りに向けてグループを編成するのがよいとしている。

横山他（2009）では、海外の日本語教育において弱点になりがちな聴解技能の開発に

目を向け、カザフスタンと中国の大学で実践したピア・リスニングを紹介している。ピアの話し合いデータ及び学習者から聴取した意見を観察することにより、「ピア・リスニングの活動を通して聴解の『過程』が可視化されたこと、また、それらの『過程』の一部に学習者自身が気づいていることが明らかになった」としている。学習者の意見を分析した結果、学習者はそのプロセスを経て、自分の理解を拡大したり修正したりしている。また、学習者同士の意見交換を通して、自らの推測を広げ、解釈を精緻化することができていることが分かったという。一方、ピア・リスニングでは、「結果」の共有ばかりが強調されるのは危険であることも併せて指摘している。

柳田（2010）では、「どのように学習者のコミュニケーション力を評価するのか」という問いを巡り、初級学習者対象のコミュニケーション活動「デイリートーク」に自己評価とピア評価を取り入れ、学習者の記述データを中心に分析している。分析の結果、ピア評価は、自己評価に低出現度の「あいづち」「質問」「確認」などの指摘が多く出現し、自己評価より評価項目のカテゴリーが豊富になることが明らかになった。自己評価の段階だと気づきにくい部分にも意識を向けさせる効果があるということが証明され、ピア活動の有効性が裏付けられている。

大島他（2009）では、「ビジターセッション」、「日本語表現法科目」、「社会的実践の活動」、「混成クラスの日本事情科目」という4タイプの協働学習を試み、協働の学びの場の設計と授業中の相互行為を分析することにより、授業デザインの提言と協働学習の可能性を提示している。

具体的には、「ビジターセッション」の実践では、留学生のための口頭表現のクラスにおいて、日本語母語話者大学生がビジターとして最後の1回のみに参加し、スピーチのアウトラインの作成について留学生と話し合ってもらおうという事例が紹介されている。その結果、ビジターは長く日本に住み、母語話者であるという理由で、留学生と比べて圧倒的に多くの情報を持っているため、情報提供者という役割を担うことになり、留学生の中で「ビジターの話をそのままスピーチにした」という問題が出やすかったという。そこで、ビジターの情報に対しても吟味が必要であると注意喚起すべきであること、双方の学びを促すには、共通のリソースをもとに話し合い、テーマを変えて同様の活動を再び行うなどの工夫が必要であることを主張している。

「日本語表現法科目」の実践では、留学生と日本語母語話者の大学生が文章作成のプロセスを共有するやり取りを分析している。活動の進め方、参加者の参加のしかたを分

析した結果、互いに相手の文章を評価したり、疑問点を指摘したり、質問したり、関連情報を提供したり、説明の補足を行ったりしていることが明らかになり、また、日本語母語話者大学生が活動の進み具合を管理する傾向が見られた。一方、問題点としては、教師から指示された「再生」のタスクを確実にしようとする意識が薄いことが指摘された。それを改善するには、相手の理解を確認しながら説明することを繰り返し促すことが重要であり、読み手を意識した文章作成力の上昇につながると述べている。

「メディア・リテラシー」獲得を目指した「社会実践」では、留学生と日本語母語話者大学生が身近な社会において「今不満を感じていて変えたい」と思っていることを取り上げ、協働でメディア制作の活動をしている。その成果として、留学生は日本語の学びが多くできたのに対し、母語話者大学生は留学生とのコミュニケーションにおける工夫や留学生の主張のしかたなどから学んだ点が挙げられ、さらに、発表内容が学部の提言として学長のところに提出され、正に「社会実践」の意義が出たと報告されている。一方、問題点として、留学生同士が母語で相談する際には、日本人が入りにくい環境になりやすく、最終的には日本人が発表原稿の日本語チェックやコメントをするというサポート役になる構図になっている。これについて、協働の重要な要素の「対等」と「互恵性」という点の更なる工夫が必要であると指摘している。

最後に、「混成クラスの日本事情科目」の実践では、母語・被母語話者が共に学ぶ異文化混成クラスである「日本社会理解」という科目の紹介をしている。授業において、「イメージ抽出→対話→イメージの構築過程の分析→対話→分析」という協働の学びの過程を実現した結果、母語話者を含めて多くの履修者が、対話の中で自分自身の日本社会の見方の特徴に気づいたことが読み取れた。一方、傾聴の姿勢を促したり、コミュニケーション上のつまづきから学ぶことを意識させたりすることも重要であり、段階的な自己開示と関係作りのステップを設け、お互いの考えを知る別のチャンネルを設けることの必要性も確認されている。

神村(2014)は、3年間に渡る専門日本語教育授業によるピア・ラーニングの実態を説明することにより、人文・社会系大学院の初年次生に専門日本語教育を行う必要性と、その際の専門知識の獲得と専門日本語運用能力の可能性を示している。また、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる際に、有益な方法論としての情報を提供している。具体的には、「ソロ生成」への支援として行ったタスク活動、具体例の検討、作文という「3つの工夫」の授業デザインを提示し、専門語彙習得・理解・解釈を行う際のストラ

テジーの獲得と専門日本語運用能力向上への有効性を証明した。さらに、3年間の調査授業を経て、「教師の役割」を探り、教師の解説はナラティブな課題に用いた際の先行研究で示されたように「減少する」のではなく、「量」よりも「質」に重点を置いた「介入」が求められていると指摘している。

房（2011）は、ピア活動を音声授業において「仲間と共同的に対話を積み重ねて互いの問題を解決するピア・モニタリング活動」を提案している。房（2011）は、学習者が一人学習の際に得た言葉がピア活動の中でどのように機能しているかを観察したもので、その機能を、認知的道具としての機能と、社会的道具としての機能という2つの観点に分けて分析している。その結果、2つの異なるグループに同じ学習者が同じように参加しても、入ったグループにより、持っている意見が受け入れられたり無視されたり場面があり、学習者の活動の様子が明らかに異なっていたという。

広瀬（2015）は、4つの研究視点からピア・レスポンスにおける対話の意義を探った。研究1では、日本語学習者が書いた作文に対する母語話者34名の添削結果と、そのうち3名の日本語教師の添削過程を分析し、添削という作業は教師一方向的なフィードバックであり、学習者の意図を完全に理解できないという限界を指摘している。研究2では、広瀬（2000）と広瀬（2004）を概観し、学習者の推敲が表面的な修正に偏っているということと、ピア・レスポンスの話題と推敲が乖離しているということが実践上、大きな問題となっていると述べている。研究3では、こうした問題点を踏まえ、新たな授業デザインを行い、新聞への投書意見文を書き直す際、学習者と教師の推敲の過程を、GTAを使って分析し、「文章化」の推敲にとどまった学習者の事例と、「文章化」と「内容づくり」を一体化して推敲を進めた学習者の事例を紹介している。研究4では、新たな授業デザインを実践し、発話の単声機能と対話機能の観点から学習者の読み書き行為を2パターン分析して、「本当に言いたいこと」は、それが向けられる他者との間でしか生まれないと述べている。

1.2.3 ピア・ラーニングへの評価

以上、ピア・ラーニングの様々な可能性をめぐり、その過程で気づいた有効性や生じた問題点を、先行研究では紹介しているが、このようなピア活動は、どのような視点でどのように受け入れられ、どのように評価されるのだろうか。

元田（2006）は、協働的学習活動を試みた読解授業に参加している学習者に質問紙調査を行い、協働的学習の成功にかかわっている変数を探っている。調査において、情意的観点では自尊感情に着目し、社会的観点ではグループの雰囲気及びモラルに着目している。興味深いことに、「日本語のレベルが相対的に低く、授業ではあまり発言していなかった学習者が、グループ活動ではよく笑い、積極的に参加していた」という。そこからグループの成員の連帯性、責任感といった社会的観点がグループ活動にポジティブな影響をもたらすということが窺える。また、元田（2007）では、着眼点がグループ活動の参加者の発話データに移り、協働活動の成否の要因を探っている。その結果、「キーパーソン（リーダー）の態度」、「質問の多さ」、「日本語能力の低い学習者に対する思いやり」、「ルールの厳守や責任の遂行」などがグループ活動を活性化する大きな要因であると指摘している。

神村（2012）では、日本語教育専攻での3年間にわたるピア・ラーニング授業調査を通し、学習者評価の視点から大学院専門日本語教育においてピア・ラーニングを用いる可能性を探っている。日本人学生、留学生合計17名の授業評価シート、授業実践記録、文字化例を分析データとし、特に「教師の介入」のあり方を提示し、以下の4点を明らかにした。①大学院での初年次においては幾つかの課題があるが、「独学の限界」という課題に焦点を当て、「教師の解説による効果」が有用であり、「院生の学術的な活動に役立つ」という。②「個々の要素の理解」ができていても、「既有知識を活性化し適切に活用できるようにすること」ができないと、「整合性のある全体像としての理解を得る」という課題が解決できない。③ピア・ラーニングを用いた学習者主導型の授業においても、教師の解説は有用であるということが、学習者による授業評価データ、授業実践記録、文字化例から検証された。ただし、一方的に解説するのではなく、「協働学習」という「学びの楽しさ」も有用な要素である。④望ましい「教師の解説」というのは、教師が「説明する機会」を減少するのではなく、「量」よりも「質」を重視することで、専攻における知識獲得と言語技能の運用に対して有効に作用するとしている。

伊藤他（2017）では、教師がピア・レスポンスの成否を判断する要素を「技能面」、「社会面」、「属性・態度」、「メタ認知（プロセス）」、「メタ認知（プロダクト）」、「プロダクト」という6点から分類し、教師が「うまくいった」、「うまくいかなかった」と感じた場合の要素の組み合わせを分析している。また、学習者にも同じ分類でアンケートをし、比較した結果、教師も学習者もピア・レスポンスを肯定的に捉える場合には、「場」に注

目していたことを指摘している。すなわち、ピア・レスポンス中の様子とプロダクト、またはプロダクトにつながる気づきや内省を根拠に「うまくいった」と判断するのに対し、否定的に捉える場合には、学習者「個人」に注目する傾向にある。つまり、個人の能力や属性・態度、ピア・レスポンスの意義理解に目を向けて「うまくいかなかった」と判断するのである。そこから、教師の役割として、学習者にピア・レスポンスの意義理解への働きかけを行うことと、学習者同士の関係性の構築を支援することが必要であると提言している。

布施（2018）は、ピア・リーディング授業に参加している学習者の評価コメントに着目し、授業改善の可能性を探ったものである。学習者がピア・リーディング授業に対する自身の情意面についての評価実態を明らかにし、それがグループ活動にどんな影響を及ぼしているのかを観察し、ピア・リーディング授業の改善の手がかりとして、「グループ・ディスカッションの意義を提示する」、「グループ・ディスカッションのために必要な姿勢を伝える」、「情意面での評価をグループ編成の参考にする」、「背景の異なったメンバーでの討論になじむようにする」、「メンバー全員で議論を進める土壌を作る」という5つの工夫を提言している。

1.3 ピア・リーディングの種類に関する先行研究

1.3.1 読み方別の先行研究

文章を読む際には、母語でも外国語でも「ボトムアップ処理」というデータ駆動型の処理と「トップダウン処理」という概念駆動型の処理がよく取られている。甲田（2009：6）では、「ボトムアップ処理」を「個々の文から全体を統合して理解する処理」と定義している。石黒（2010：23）では、「（ボトムアップ処理という：筆者注）文字列に意味を見出す能力を高めることが、読む技術の習得への一番の近道」と主張している。

外国語学習者の場合、初級の段階では、「精読」授業ではおそらくほとんど「ボトムアップ処理」の訓練を行う。まず新出単語の読み方、意味、ニュアンス、関連コロケーションを確認し、そして新しい文法項目の意味、使い方、使う文脈などを身に付け、文法訳読法を中心に、それらを少しずつ理解していく過程の中で文章の意味を捉えていくのが一般的である。

一方、甲田（2009：6）では、トップダウン処理について、あるテーマが与えられた場

合、そのテーマについての「知識が個々の文の理解を助けて、全体を意味ある文章として理解できるようになる」と説明されている。石黒（2010：30）では、トップダウン処理においてテーマが分かると、「一つ一つの文がそのテーマと有機的なつながりを持ち、一貫した内容の文章として読み手に迫ってくる」ので、「推測」の力が強まると指摘している。多読を目的とする「汎読」の授業では、「トップダウン的処理」がよく行われており、知らない単語や文法項目が出てきても、自分の持っている経験や知識、前後の文脈、文章のテーマなどを参考にしながら予測することができる。

さらに、私たちが普段、ボトムアップ処理とトップダウン処理の奏法を組み合わせながら理解していることを館岡（2005：9）、甲田（2009：6）、石黒（2012：32）が指摘している。これは、「総合的交流モデル」（館岡 2005：8）と呼ばれるもので、「個々の表現の意味を入力し、理解していく過程（ボトムアップ処理）と、全体像を得るために、自分の持っている知識をもとに後続表現を予測したり、できるだけ文章全体の整合性が保てるように補って考える過程（トップダウン処理）の両者によって理解している」と説明されている。

これまでは、この2つの処理方法、または2つを合わせて文章を理解するまで至る指導がほとんどであったが、近年は、クリティカル・リーディング、いわゆる「批判的読解」が重視されつつある。クリティカル・リーディング（批判的読解）について、有元（2008）は、「テキスト（文章や図表）を読んで、正確に理解した上で、その文章の表現が本当に価値の高いものか、その物語の構成や終わり方は本当にそれでよいのか、作者の意見は本当に正しいのかなどと分析し、評価したり批判したりして課題を見つけること」と定義している。

また中野（2000）は、クリティカル・リーディングの定義を、「読み手は文章全体をよく理解し、書き手の意向を尊重しながら、それに対して自分なりの意見を持ち、時として書き手と議論することさえ要求される」読みとしている。有元（2008）と中野（2000）の定義に基づき、横谷（2009）は、クリティカル・リーディングのプロセスを次ページの図4で示している。

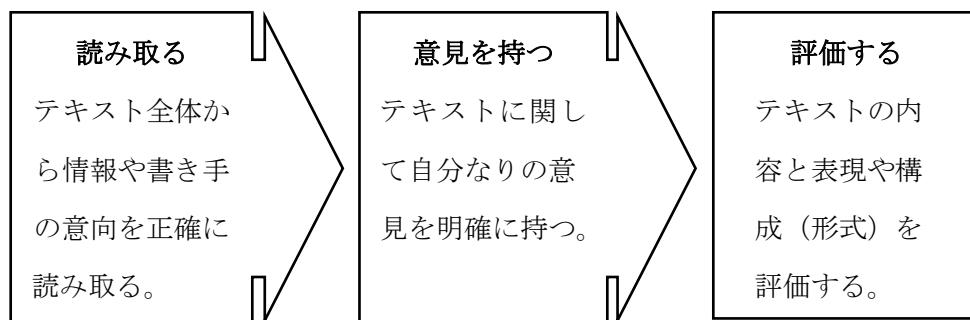


図4 横谷（2009）が提起したクリティカル・リーディングのプロセス

横谷（2009）は、文法訳読法では語彙や文法を習得させることに指導の重点が置かれるため、テキスト全体を理解することに到達しにくいと指摘し、高校生の英語の習熟度を考慮した上で設定したクリティカル・リーディングの導入段階の実践活動を行い、図5のように流れごとにクリティカル・リーディングの活動を考察している。

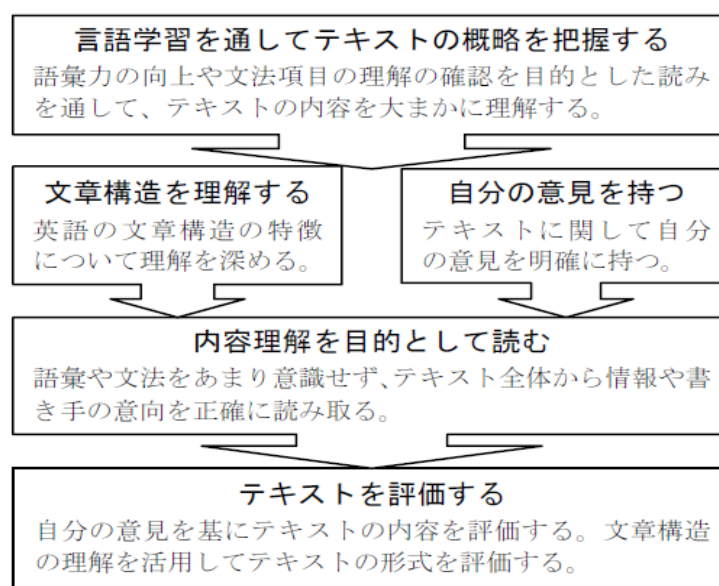


図5 横谷（2009）が実践したクリティカル・リーディング活動の流れ

上述したように、文章を読む際、処理の行い方により、異なる読解の効果が生じる。協働学習としてのピア・リーディングにおいても、読む目的、扱うテキスト、課す課題などにより、さまざまなピア・リーディングの行い方が実践されている。

館岡（1999）においては、読み手は、テキストから得た情報、自身の既有知識、及び単語表などの外部リソースを利用しながら、読みの過程で生じた問題を解決していると

述べている。また、館岡（2003）は、読み手のこの問題解決の過程で気づいた問題とは、自分の既有知識とテキストからの情報とのギャップであり、語レベルのものから文章レベルのものまで存在しているとし、個々の読み手によって気づいた問題が異なっているという。それは日本語能力の高低によるところもあるが、たとえ同じレベルの学習者間でも問題に対する気づきが異なり、解決方略も異なるため、互いに自分とは異なった他者の読み方から学ぶべきであると館岡（2001）は主張している。

館岡（2007a）では、ピア・リーディングの種類を紹介している。図6が示すように、広義のピア・リーディングは、グループ・メンバー各自が同一テキストを読むかどうかにより、「ジグソー・リーディング」と「プロセス・リーディング」に分けられる。「ジグソー・リーディング」について、砂川・朱（2008）では、中国の大学院に在籍している日本語専攻出身の学生を対象に、学術的論文を読むことを目的としたジグソー・リーディングを実践し、それを通して学術的コミュニケーション能力の向上が観察された。また、朱・砂川（2010）では、同じ中国の日本語専攻大学院生の意識変容に着目し、ジグソー・リーディングという学習方法が「学生に自主的・協働的な研究態度の必要性を自覚めさせる要因となった」と指摘している。

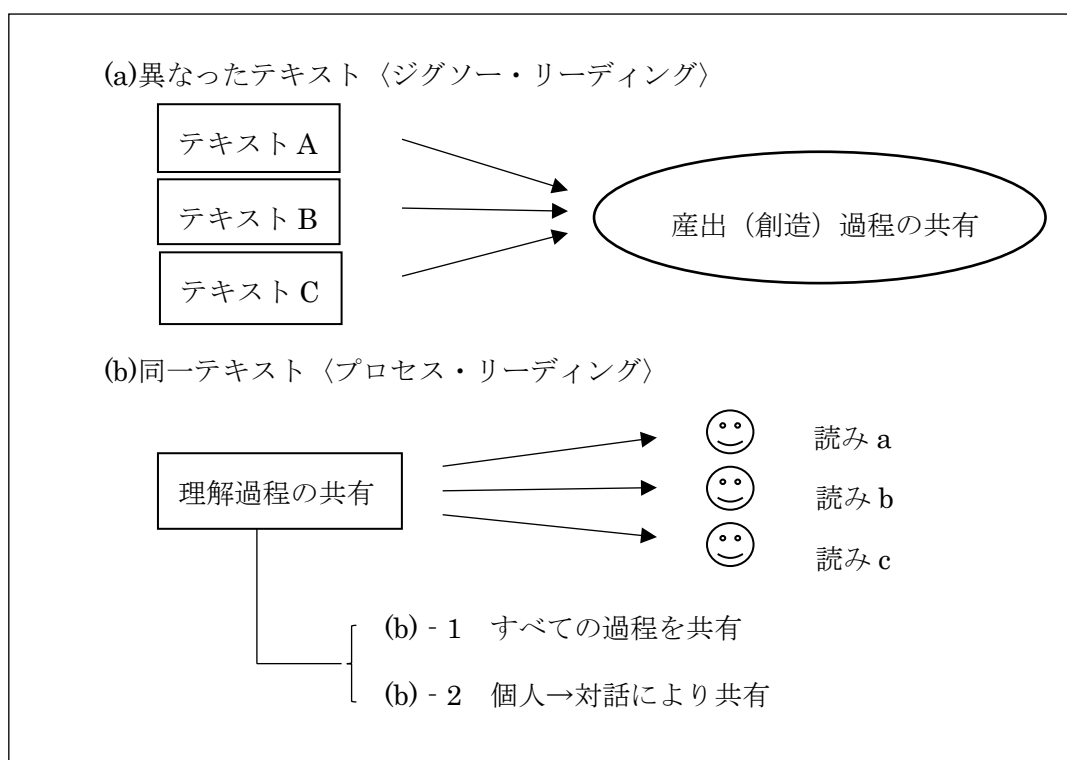


図6 ピア・リーディングの2種類 館岡（2005）

「ジグソー・リーディング」では、異なるテキストを読むため、館岡（2000）が提案しているピア・リーディングのコンセプトである「読みの過程」の共有が実現できない。本研究で扱う「ピア・リーディング」は「読みの過程」を共有する狭義のピア・リーディング（「プロセス・リーディング」と名付けられている）であり、そこには、「すべての過程を共有」するタイプと、「個人→対話により共有」するタイプがある館岡（2007a：117）。

そうした「自分とは異なった他者の読み方から学ぶ」ことができるピア・リーディングには、読み方や、テキストのジャンル、授業のタイプなどにより、さまざまな種類がある。以下では、それぞれの先行研究を紹介する。

一方、館岡（2010）は留学生向けのクリティカル・リーディングのクラスで、従来のように「教師が創り、学習者が受け取る」のではなく、「両者が創る」授業を実践し、教師と学習者が協働して授業を作るプロセスにおいて、それぞれどのような価値観や意識を持っているのかを記録したものである。「いいクリティカル・リーディング授業とは」、「いいテキストとは」をめぐっての話し合いにより、教室という場は、「異なった価値づけが共存すると同時に互いの価値づけの重なりもある場」と主張している。

また、日本語教育において、特に学術的文章を読むことを目的とするピア・リーディング授業での批判的読解について、楊（2018）では、2回の授業のグループ・ディスカッションの談話データに着目し、学習者の批判的思考がどのように活性化しているのかを分析している。具体的には、学習者は配布されたテキストに対する疑問点を示しながら批判的にテキストを読んだり、テキストに書かれている原文の代替案を考えながら創造的にテキストを読んだりするプロセスが明らかになったという。また、学習者がそのプロセスで使った認知技能には、「解釈」、「説明」、「推論」、「評価」、「分析」などが観察されたという。さらに、2つのグループにおける話段の対照を通し、問題解決に至るグループと問題解決に到達できないグループの認知技能プロセスを明らかにしながら、批判的思考をいかに活性化させているのかについて示している。また、教師が観察しにくいグループ議論における「留保」の内実も、談話例を示しながら分析している。

以上挙げたように、さまざまな読み方が存在し、展開されているピア・リーディングの行い方も異なる。石黒（2012）は、読解活動は、①画像取得活動、②文字認識活動、③語句文節活動、④意味変換活動、⑤統語解析活動、⑥文脈構成活動、⑦状況想像活動という7段階からなる一連の活動であり、精読、多読、速読といった読み方の違いによ

ってどの活動を重視するかは異なるが、特に長い文章を対象とした場合、⑥文脈構成活動と⑦状況想像活動が多用される必要があるという。

本研究対象の授業では、限定された時間の中で学術的文章を読むという活動が行われている。前半の7回では、長い文章を深く正確に理解するという⑥文脈構成活動に重点が置かれ、後半の7回では、長い文章を批判的・創造的に理解するという現実世界とリンクする読解活動に力が注がれる。後者は広義の⑦状況想像活動であり、①から⑤のボトムアップ処理の諸活動は既習のこととしてピア・リーディングのシラバスからは外され、トップダウン重視の授業内容となっている。

1.3.2 テキストのジャンル別の先行研究

舘岡（2000）、舘岡（2005）では、ピア・リーディングの定義を提起し、2人の英語母語話者が意味を確認しながらエッセイを読むピア・リーディングの実践例を紹介し、その中で互いの質問の応答を通じ、他者によって自分の誤解に気づいたり、疑問を解決したり、理解を深めていく効果を見せ、相互作用による学びの実態を明らかにした。分析の結果から、「ピア・リーディングは知識や方略を学び、自己を見直す機会を与える」ことができると、舘岡（2005）が主張している。

小河原他（2015）では、「ストーリーを読んだ後に原稿を見ない状態でそのストーリーの内容を知らない人に語る」という読解授業の再話活動における学習者ペアの相互行為を分析している。学習者が自分で理解したことを相手の理解したものと照合し、相互に協力し合って理解を再構築していた様子が示されており、これによって、再話を教室活動として導入する意義を証明している。この結果から、頭の中の理解を口から出して他者と共有することにより、互いの理解が深化する様子が窺える。

舘岡（2003）は、日本語力が中級から上級レベルの17名の多国籍クラスを対象に、日本の推理小説を読んでもらうピア・リーディングの実践報告であり、集団としてのピア・リーディングの可能性を紹介している。テキスト全体を3つの部分に分け、2回の授業にわたって読んでもらい、毎回1部のテキストを読んでから次の展開を予測し、話し合ってもらおう。小説の最後の部分の予測について、原文を配る前と配った後に、それぞれ話し合いを行った。実践の結果、まず、「新しい意見」の提示→「新しい意見」をサポート→「新しい意見」への疑問→疑問への回答と読みの深まり→別の角度からの「新し

い意見」のサポートと読みの深まり」という学習者の予測をめぐっての話し合いの展開のパターンが分かった。学習者は授業前の準備時間を経て、自分なりの予測を持ち寄って話し合いに参加している。初め、それぞれの予測はバラバラであったが話し合いを経て、他者を通して自分の予測を整理したり見直したり、深まったりしたので、途中で予測を変えた学習者が半数以上いた。また、話し合いにより多角的視点が持てるようになり、学習者の読みに広がりが見られた。さらに、学習者から認知面のみならず、情意面での高い評価も得て、楽しい授業環境を創出できたと述べている。

野田（2014）では、中国語を母語とする 12 分野の上級日本語学習者を対象に、専門分野の学術論文を読む際、どのように推測し、どのように理解しているのかをインタビュー法で調査している。その結果、読む際の問題点として、(1) 語句の意味の不適切な推測、(2) 文の構造の不適切にとらえ方、(3) 既有知識に基づく不適切な理解、が挙げられ、さらに、こうした問題点の解決方法を提示されている。野田（2014）から、上級学習者にとって学術的文章というジャンルは、大学で学ぶ学習者にとって 1 つの大きな難関である。

1.4 ピア・リーディングの分析対象に関する先行研究

1.4.1 テキストやワークシートに関する先行研究

授業実践を通してピア・リーディングの有効性を明らかにした舘岡（2007a）では、「まずひとりで読んで、自分の理解や意見を生成する段階」が「十分に成り立っていないと、次の段階で発信することができず、自己と他者との違いに気づくこともできません」と主張されており、個人の「ソロ」の段階の重要性が示されている。その段階では、どんな内容・難易度の文章を読ませるのがよいかというテキストの選定と、どのような目的の活動をさせるかを形にしたワークシートの準備が重要になる。

関・平高・舘岡（2012）では、実際に人々に読まれている文章を教材にしたものを「生教材」として、生活情報、新聞記事、評論文、小説の教材化について取り上げているが、授業のデザインによって使用する教材も変わると述べている。また、ピア・リーディングの実践例として、「グループ・リーディングか、ジグソー・リーディングか」、「授業時間中に読むか、予習として読んでくるか」、「テキストを教師が準備するか、学生が読みたいものを取りあげるか」という 3 つの観点から論じている。

田中（2018）では、本研究と同じ調査対象の授業を対象に、学術的文章を読むピア・リーディングにおいて、学習者のインタビューデータを分析しながらテキストの難易度と長さをどう設定すればよいのかを提案している。その結果、内容的に難しい学術的文章が出された際、ひとりで読む段階の助けになるテキストに「学習者の理解の助けになるような具体例」と「平易な表現、文体」が求められており、それが学習者のソロでの理解を促進し、「他者との対話」の段階につながると指摘している。

ピア・リーディングの授業で出す課題（ワークシート）について、館岡（2012）は「学習者同士の質疑応答を活性化するための媒介物」と定義し、「正解を記入するものというよりは活動が拡散しないための土俵のような働きをしていた」と、課題シートの効果を述べている。活動の自由度を確保しながらも、活動の焦点がぼやけてしまわないというバランスの取れた課題（ワークシート）のあり方に示唆を与える指摘である。

関・平高・館岡（2012）は、「実際にはワークシートに載っていない問いが学習者から提出され、それをめぐって話し合ったり、ワークシート中の設問をきっかけにさらに発展した問いについて話し合ったり」することにもつながると指摘している。

田中（2017）では、教師が準備する課題やワークシートが学習者同士のやり取りの土台となり、学術的な能力・知識の獲得につながるとされている。ここでは、学習者の授業中の談話データと授業後の個人インタビューの語りを参考にしながら、毎回授業で出されている課題に着目し、ピア・リーディングの授業において、一人で読む段階に出された課題はどのように設定したらよいのかを提案している。分析の際、全12回の授業で出された12種類の課題を、解答内容により「自分が読解した内容の理解について書く課題」、「読解した内容に関する自分の意見を書く課題」、「テキストの内容に関連した定義や例を自分で調べたり考えたりする課題」という3種類に分け、それらに対する学習者の評価を分析している。また、課題シートの解答方法により、「語句で解答するもの」、「一文で解答するもの」、「複数の文で解答するもの」、「図で解答するもの」の4種類に分け、学習者の声を参考しながら、設定の適切性を論じている。

1.4.2 学習者に関する先行研究

霍（2015a）は、本研究と同じ調査対象の授業を対象に、学術的文章を読むことを目的にしたピア・リーディングの授業に参加した22名の学習者それぞれに対する全4回（授

業開始時、授業中盤期、授業終了直後、授業終了1ヶ月以内にそれぞれ一人ひとりに対して実施した) 延べ88回のインタビューデータを、M-GTAの手法で分析し、学習者の読み方の意識変容プロセスについて考察しているものである。詳細なインタビューデータを分析した結果、図7で示すように、学習者は、最初の授業に参加したときには【自分の読み方への固執】をしていたが、授業の参加に慣れるに従い、【戸惑いと悩み】を感じながら、【努力と工夫】をし、【気づきと学び】が得られるようになっていった。また、【授業スタイルの変化による相互作用の活性化】と【教室内外の活用及び達成感】を通して読み方が次第に【より深く、より広く】変容していく姿を明らかにしている。

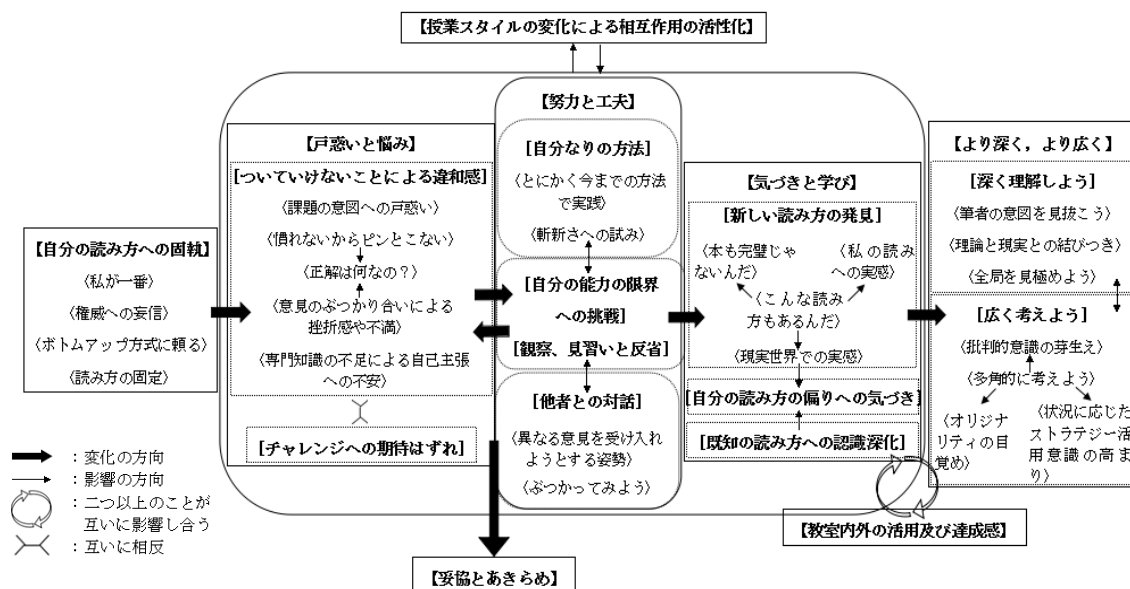


図7 ピア・リーディング授業における学習者の読み方の意識変容プロセス (霍 2015a)

ただ、霍 (2015a) が指摘しているように、「意識面のデータだけではなく、授業中の談話や学習者のプロダクトなどの現象面のデータの複合的分析」が必要であるだろう。学習者が産出したプロダクトに関する分析として、1.4.1 で挙げた田中 (2017) などの分析はあるが、このような読み方の意識変容プロセスの中で、実際のグループ・ディスカッションの中でどのような対話が行われ、そこにどのような相互作用が見られ、それに参加者がどのような影響を受けたかなど、学習者の談話データをきちんと整え、そこから学習者の意識の変容の手がかりを引き出す必要があるだろう。本研究で学習者の談話

データを扱う意味もそこにある。

霍 (2015a) に続く研究である霍 (2015b) では、教師から高い評価を得た 2 名の学習者に焦点を当て、SCAT 法で 2 名の対象者それぞれの読み方の意識変容プロセスをより詳しく分析している。この 2 名の学習者は正確に読む力も批判的に読む力も備えており、積極的にピア活動に参加し、唯一の正解にこだわらずに読み方の多様性を求めていることが分析により明らかになった一方、一学期の授業を通して、他者とのピア活動のプロセスでの変容には異なるパターンが見られることも明らかにされている。「視野が広がったが読み方自体に変容がない」学習者 A は「自分の読みへの信頼」が強く、「頑固でマイペースな読み方から柔軟でバランスのよい読み方へ変わった」学習者 B は「理解度への過剰不安」が明らかであったとされる。では、この 2 名の学習者は実際のグループ・ディスカッションにどのように参加し、どのような発話を行っていたのだろうか。興味深いことに、本研究の 8.4 と 8.5 の節で紹介する「強い司会役」と「弱い司会役」の中で、二人はそれぞれ違う振る舞いを持って登場する。

また、田中他 (2017) は、同様の授業を対象に、学習者が授業に対する情意面での評価 (授業の流れ、ディスカッション及び分析対象となる 2 回の授業という 4 項目に関する学習者の評価) に基づき、グループ・ディスカッションのメンバー構成、談話の発話機能、学習者の発話回数それぞれの観点で分析を組み合わせ、ピア・リーディング授業の改善の可能性を提案している。具体的には、①適切な課題設計と課題解答段階での要を得た指示、②ディスカッションに対する学習者の肯定的な姿勢の醸成、③学習者がもともと抱いているディスカッションへの情意的評価を考慮したグループ分けとメンバー全員が役割を果たせる仕掛け作り、という 3 点での工夫ができれば、ピア・リーディングをより効果的なものにできると指摘している。

志賀(2017)では、教室内での活動を実際の社会活動と見立て、ピア・ラーニングにおける学習者間のやりとりを異文化接触場面とし、学習者の「他者を認める姿勢」、「他者の立場への寄り添い」、「自己変容の受け入れ」、「『自分の見方が唯一の見方』という思考からの脱出」、「状況の客観視」、「意見表明に対する意識形成」を観察している。ピア・ラーニングにおいては、語学学習を超越した大きな学びが体験できると指摘し、教師がグループ編成を考える際の注意点をまとめている。

1.4.3 担当教師に関する先行研究

霍（2017）は、本研究と同様の調査対象のピア・リーディング授業における教師の盲点について分析したものである。学習者主導型の授業として、学習者と教師との間により距離が置かれ、協働活動に参加しない教師は、学習者の変容や学びの実態などを把握できないため、教師の目から気づきにくい死角に学習者が入ってしまう現象について、ピア・ラーニングという教室活動が陥りがちな盲点として論じられている。霍（2017）では、1人の学習者に対する4回の個人インタビューデータ、教師に対する事前・事後インタビューデータ、学習者が参加したグループ・ディスカッションデータの分析から、教師が見えない学習者の成長を明らかにしている。ここからも、本研究で研究するグループ・ディスカッションの実態解明の必要性が窺えるだろう。

布施（2017）では、学術的文章の協働学習において教師がどのように介入すれば適切なのかを、授業中に教師が行ったフィードバックの談話データと、学習者が授業を参加して下した情意面での評価という2つのデータと関連しながら分析している。その結果、学習者が教師を授業の「ファシリテーター」として捉えているのか、学問の「専門家」として捉えているのかにより、教師に求める介入が異なり、教師の発話に対する情意面での評価基準も異なってくることが明らかにされている。そのため、教師は自分の立場をより明確に示しておく必要があると提言されている。さらに、教師は自分の質的な介入のみならず、協働学習の目的や意義を学習者に繰り返して伝えることが、学習者の積極的な参加及び評価につながることも記述されている。

本研究の対象となっている授業は、アカデミック・スキルの養成を目的としており、学術的文章という難関を、課題達成という手段を経て、3～4名の学習者によるピア・リーディングという方法で乗り越えようとしたものとして位置づけることができる。アカデミック・リーディングでは、長く複雑に入り組んだ文章の構造を的確に理解し、議論の要点を取り出すことが重要である。また、論文やレポートを書くために読むものであり、そこでは先行研究を批判的に吟味したり、発想のヒントを得たりといったクリティカル・リーディングが重要になる。本研究対象の授業はアカデミック・リーディングのそうした目的達成のため、ピア活動を活用しようとする試みである。

第2章 本研究の考え方

1.3で紹介したように、ピア・リーディングにはさまざまな種類があり、それらを多様なアプローチで分析した先行研究がある。しかし、教師の内省や学習者の評価（アンケートやインタビュー）など、意識面にフォーカスした研究が多く、ピア・リーディングの実態、とりわけグループ・ディスカッションという話し合いの談話の実態を明らかにした研究は少ない。また、ピア・リーディングの有力なタイプの1つである課題達成型ピア・リーディングにおいて重要な合意形成の過程、及び合意形成に対する課題の影響や参加者の貢献について、話し合いの談話に即して論じた研究は皆無である。本研究の独創性は、これまであまり省みられてこなかったピア・リーディングの談話について発話機能や談話展開、参加者の役割といった観点から多角的に分析するところにある。

本研究で扱うピア・リーディングの授業談話は、互いに読んだ文章の理解を紹介し合ったり、意味や内容を確認め合うタイプの授業談話ではなく、「深く・正確に読む」、「批判的・創造的に読む」という学術的な目的を達成するために、用意された課題をめぐって意見交換を行うことで合意を形成するというタイプのピア・リーディングの全11回、延べ72グループの授業談話である。こうしたタイプのピア・リーディング授業の効果を最大限に引き出すにはどのような指導を行えばよいか。その指導法確立のための実証的なデータを得るため、現実のピア・リーディングの談話を詳細に分析している点が本研究の最大の特徴である。

こうした点を踏まえ、以下の4つのリサーチ・クエスチョンを挙げる。

- ・ RQ1：ピア・リーディング授業のグループ・ディスカッションにおいて、学習者はどのようなプロセスを経て合意を形成するのか。
- ・ RQ2：学習者に与えられる課題の形態によって、グループ・ディスカッションの合意形成過程はどのように変容するのか。
- ・ RQ3：議論の進行や整理などを担う司会役という存在がグループ・ディスカッションでどのような役割を果たしているのか。時に、どのような弊害をもたらしているのか。また、その弊害をどうすれば取り除けるのか。
- ・ RQ4：RQ1、2、3の分析結果を踏まえ、教師はグループ・ディスカッションをどのように指導すればよいのか。

本研究の目的を達成するには、ピア・リーディングの談話を分析する際、その中でどのような機能を帯びた発話になされ、それがどのようなまとまりをなし、どのように展開して合意に至るかという、談話を構造から分析する側面と、その談話の構造を参加者がどのように協力して作り上げていくかという、談話を参加者から分析する側面という2つの側面が重要になる。以下、これらの2つの側面を支える先行研究を紹介する。

2.1 グループ・ディスカッションの談話の分析に必要な先行研究

2.1.1 発話の機能から見た先行研究

ある目的を達成する談話を考える場合、その談話を構成する個々の発話はその目的を達成する役割を帯びている。課題達成型のピア・リーディングにおけるグループ・ディスカッションでは、その課題を達成するための意見が出され、検討がなされ、合意に至ることにつながる発話が出現していると考えられる。本研究の第4章～第6章では、会話の発話機能に着目し、原則としてすべての発話文に発話機能ラベルを貼り、分析を行っている。それは、日本国内で談話分析の研究が本格化するきっかけとなったザトラウスキー(1993)以来の伝統的な手法であり、本研究もそれに従う。また、岩田・小笠(2007)、鈴木(2009)、朴(2016)といった、同様のラベルを用いた近年の研究も併せて参考にする。

ザトラウスキー(1993)では、勧誘をめぐる日本人の電話会話を対象に、勧誘のストラテジーに焦点を当てて英語の勧誘談話と対照研究をしており、勧誘者と非勧誘者の談話に12の発話機能のラベルを付与している。すなわち、①勧誘者の発話、②注目要求、③談話表示、④情報提供、⑤意志表示、⑥情報要求、⑦単独行為要求、⑧共同行為要求、⑨言い直し要求、⑩言い直し、⑪関係作り・儀礼、⑫注目表示、である。また、「勧誘の話段」と「勧誘応答の話段」では、それぞれ異なる発話機能が使われると指摘している。

岩田・小笠(2007)では、日本語母語話者と非母語話者である留学生が参加する文章表現のクラスにおいて、アウトライン作成段階のピア・レスポンスを行い、発話機能とプロセスの分析を行い、発話機能のコード・システムを次のように作成した。①やり取りの流れの管理、②話し合い活動の促進、③要約(1)ー自分、④要約(2)ー相手、⑤繰り返し、⑥不完全な言い方、⑦発話完結、⑧明確化要求(1)ーアウトラインの内容、⑨明確化要求(2)ーアウトライン以外の内容、⑩明確化、⑪確認チェック(1)ーアウトラインの内容、

⑫確認チェック(2)ーアウトライン以外の内容、⑬確認、⑭意見要求、⑮意見提供、⑯相手の知識・同意の確認、⑰確認の受け止め、⑱情報要求、⑲情報提供、⑳非同意、㉑同意、㉒相づち、挨拶など、㉓理解の表明、㉔メタ的発話、㉕話し合いの緩和、㉖聞き手の最小応答。分析の結果、日本人学生はより「メタ的発話」、「やり取りの流れの管理」の使用を多用し、やり取りをスムーズに進めている。また、両者がともに多様な発話機能を用いてやり取りし、相互に協力的な内容の意見交換をしている。さらに、留学生は事前準備の不足により、表面的な言語情報要求を重視し過ぎ、限られた時間の中で内容の深まりまで至らない傾向があると述べている。しかし、こうしたピア活動を通して、互いに内容の吟味ができることを主張している。

鈴木(2009)は、ラジオの医療相談、心理相談、図書館レファレンスの図書館員と学生の談話を取り上げ、「制度的な談話」の機能文型に基づく「談話型」を解明し、以下の表1で示す5類40種の「発話機能」(佐久間2002を参考に)を提示している。

表1 5類40種の「発話機能」鈴木(2009)

I. 相手に対する呼びかけや、自身の発話に含まれる間投表現			
1 注目要求		2 間投表現	
II. 談話表示 (佐久間 2002:168)			
A 話題開始機能			
a1 話を始める機能		a2 話を再び始める機能	
B 話題継続機能			
b1 話を重ねる機能		b2 話を深める機能	b3 話を進める機能
b4 話をうながす機能		b5 話を戻す機能	b6 話をはさむ機能
b7 話をそらす機能		b8 話をさえぎる機能	b9 話を変える機能
b10 話をまとめる機能			
C 話題終了機能			
c1 話を終える機能		c2 話を一応終える機能	
III. 要求			
1 確認要求	2 判定要求	3 選択要求	4 説明要求
5 単独行為要求	6 共同行為要求	7 言い直し要求	
IV. 提供			
1 事実報告	2 意見説明	3 感情表出	4 意志表明
5 選択情報提供	6 言い直し	7 応答	
V. 受容			
1 関係作り・儀礼		2 自己注目表示	
3 相手への注目表示	a 継続	b 承認	c 否認
d 確認	e 興味	f 共感	g 終了
h 同意			

朴 (2016) は、日本語母語話者と非母語話者におけるピア・レスポンス活動の中で交わされた話し合いを、発話機能カテゴリーという視点から分析している。ピア・レスポンス活動の談話における相互交渉の過程を明らかにするために、発話機能カテゴリーを次のように分類している。①作文の読み上げ、②意味の質問、③確認、④内容や意図の質問、⑤感想、⑥改善や修正の提案、⑦返答、⑧同意、⑨否定、⑩説明、⑪具体化、⑫補足、⑬反論、⑭アドバイスの要求、⑮判断、⑯訂正、⑰進行、⑱新しい話題、の計 18 種である。⑦返答、⑩説明、③確認、⑧同意、②意味の質問がこの順に、かつ平均して多く、好んで使われていることが分かった。その理由として、この活動がペアワークでなく、3~4 名によるグループ活動であったため、書き手が複数の読み手から質問や確認を要求される場合が多く、それに反応や答えを表す時も、複数の読み手によるものが多く存在していたからだとされている。すなわち、対象者が複数いることで、ペアで行うのにくらべて書き手や読み手という本来の立場に固執する意識が薄くなり、出された課題を共通のものとして認識できている。その結果、対象者は、対話を通じて協働的に相互関係を作りながら問題解決に取り組むことができたとされている。

朴 (2015) は、同じピア・レスポンス活動における「質問」という発話機能に焦点を当てて、異なる日本語レベルの参加者が果たした役割を比較している。その結果、学習者に比べて、母語話者の参加者は「意味の質問」より「確認」することが多いこと、日本語力上位の学習者の行動は母語話者の傾向に似ていることが示されている。そこから、日本語力が違う者同士はそれぞれの日本語力に合った役割を担って話し合いに参加している様子が窺え、「日本語力のレベルが違う者同士で構成されるのが望ましい」という、一般的なクラス運営の理解に対する異論が唱えられている。

このように、発話機能の研究史を概観すると、決定版と言えるようなものは存在せず、それぞれの研究者が研究の目的や扱う談話の性格に合わせて工夫している状況にあることが分かる。そこで、本研究でも、発話機能のラベルを先行研究に依拠することはせず、ピア・リーディングの授業の合意形成のプロセスを見るのに適していると思われる独自の発話機能を用いることにした。詳しくは第 4 章で紹介する。

2.1.2 談話の展開構造から見た先行研究

「話段」とは、佐久間 (1987) によって提唱された話し言葉の内容上のまとまりのこ

とであり、通常複数の文から構成される。市川（1959）が提唱した書き言葉の文段と並び、文の集合体である文章・談話の言語単位である「段」（佐久間 1992）を構成するものである。ザトラウスキー（1991）は、この「話段」という単位を日本語の会話分析に取り入れ、会話という談話の展開について考察している。話し言葉、特に双方向性を持つ会話に「話段」という概念を取り入れたことで、会話のマクロなレベルでの展開が追えるようになり、会話の展開構造を明らかにする方法論上の道筋が築かれた。

もちろん、「話段」は講義のような一方向的な話し言葉の構造分析でも有効である。佐久間（編著）（2010）では、講義の談話分析において「話段」という概念を、「談話の全体から部分へ、大きな単位から小さな単位へという方向」で、「大話段」（第1、2次元）、「話段」（第3、4次元）、「小話段」（第5次元以下）と認定し、講義の談話構造を「話段」の多重性によって明らかにすることを目指している。

この話段の概念は、本研究のようなグループ・ディスカッションでも、話し合いの談話展開を知るうえで有効な概念である。そこで、本研究においても、課題達成型ピア・リーディングのグループ・ディスカッション談話を分析する際、分析の便宜上、1つの課題をめぐる話し合いを1つの話段として認定することにした。

1つ1つの発話にその発話が果たしている発話意図のラベルを貼る発話機能というミクロなレベルの分析と、談話の展開構造を知るための内容上のまとまりを捉える話段というマクロなレベルでの分析を組み合わせることで、グループ・ディスカッションの話し合いの実態を談話として分析する準備が整ったと言える。

2.2 グループ・ディスカッションの参加者の分析に必要な先行研究

2.2.1 場面別に見た先行研究

渡辺（2006）は、多国籍企業の社会会議における意思決定の談話データを分析し、フレーム分析の方法論を用いて、日本人とドイツ人の会議の発言の構成とフレームの取り方を対照的に観察したものである。分析した結果、日本人の発言は、『『まわし』のコミュニケーション（久米 1992）の中に徐々に主張が埋め込まれていく構造』をしていると指摘している。「前置き—背景説明—短い主張」というフレームで発言しているが、それぞれのフレームの境目が曖昧であり、全体の発言の中に主張が埋め込まれているという特徴を見せているという。また、「よい関係を維持すること」を常に配慮し、特定のトピ

ックにまつわる周辺状況を語ることにより、聞き手から「理解を得る」ことを重要視している。「強い主張を展開するより、その主張までのプロセスに賛同を得る」ことが目的となっているため、「最後に出される意見に対して大きな反対はないだろうという期待」をしているのだろうと述べている。

それに対して、ドイツ人の発言は、『『通し』型のコミュニケーションの中に自分が選び取った案を関係者に説明・提示し、審議してもらい（久米 1992）、『結論—理由付け』か『結論—理由付け—まとめ』型の構造』をしていると指摘している。「発言の題目表示—理由説明—まとめ及び行動への呼びかけ」という、より単刀直入なフレームで発言している。それぞれの構成部分の境界線は明白であり、主張しながら意思決定に貢献しようとする姿勢が見られた。「白い紙に黒いインクで書くかのごとく白黒はっきりさせるのが美德」で、最初から最後まで自分の主張を一貫させる価値観が働いているのだろうと述べている。

嶺川（2000）は、留学生にとってもっとも日本語力を要求される場であるゼミの談話を研究対象に、「対話」と「共話」の視点から、コミュニケーション・ブレイクダウンの発生と修復を分析しているものである。ブレイクダウンが修復された例と修復されなかった例をそれぞれ観察した結果、「ブレイクダウンの修復には『共話』的な話し方が有効であり、同じ合い手でも、単純なあいづちより様々なバリエーションの合いの手の方が修復につながる」と指摘している。

また、留学生同士の第三者会話研究について、岩田（2006）では、日本語非母語話者同士の自由会話における参加の対称性と非対称性の特徴を、IR分析を用い、トピック展開に焦点を当てて発話の連鎖の観点から質的に分析している。分析の結果、非母語話者同士の会話において、対称的な展開が可能であることが分かった。したがって、相手と協力して会話を展開させる対称的会話参加者の経験の積み重ねが可能であるという非母語話者同士の会話の意義を示している。

2.2.2 異見表明に関する先行研究

本研究で取り上げるグループ・ディスカッションの特徴として、学習者は「一人で読む」時間の中では自分で解答を考え、それを持ち寄ってグループ・ディスカッションに参加し、3～4人で話し合いを経て共有された解答を決める。そのため、学習者がそれぞ

れ異なる解答や意見を持っていることが想定される。以下では、異なる意見を持っている場合の談話分析を紹介する。

末田（2000）は日本語母語場面と韓国人日本語学習者による会話場面を比較し、不一致行為を表明する場合、相手のポジティブ・フェイスに積極的に働きかける「能動的な調整」の使用の多少により、会話展開が「一方的の会話展開」か「双方向の会話展開」になると指摘している。

意見の不一致が生じる場面での日本語母語話者の応答の特徴について、大塚（2005）は、その場で用いられた言語表現を考察し、末田（2000）、大津（2001）、梶本（2004）は、不一致を表明する時の緩和処置、調整ストラテジーに焦点を当て分析を行った。テンジャローン・楊・倉田（2007）は、先行発話との関連性及び不同意表明が明示的かどうかという観点から不同意表明について分析し、中国人日本語学習者は明示的不同意表現が多いと報告している。

賈（2008）は、日本語母語話者と中国語母語話者の小集団討論における話者交替について考察し、日本語と中国語における話者交替の実態を反映できる話者交替システムを提示している。そして、その分類に従い、量的及び質的分析を通して、日中両言語における会話の共通点と相違点を見出し、それを生み出す要因を分析している。

大塚（2005）は、不一致を表すマーカーに着目し、ターン冒頭にマーカーが現れる場合、ターン途中でマーカーが現れる場合、マーカーが見られない場合にわけ、そこで見られる構成要素が異なることを指摘している。

異文化コミュニケーションにおいて、話者が自国の文化の影響で何気なく行っている不一致行為の中には、相手からすれば不可解に思われるものが少なからず見られる。本研究で取り上げる多国籍学習者によるピア・リーディングのグループ・ディスカッションにおいても、異見表明が多々観察された。「否定」の意見を表すのを諦めるのか、諦めないとどのように表すのか、相手の強い意見表明により不満がどれだけ残るのかなどの現象を、談話例を示しながら分析していきたい。

2.2.3 学習者の教室場面の談話の先行研究

以上挙げた先行研究では、様々な場面における談話を分析しているが、日本語教育の教室場面はどうなるのだろうか。村岡（1999：9）は、「日本語教育などの第2言語教育

の場合には、教師と学習者が異なる母語を持っていることが多い。さらには学習者同士でも異なることが少なくない。このような場面では、それぞれの参加者は言語が異なるだけでなく、コミュニケーションの仕方も、社会文化知識も違っており、いわゆる接触場面を形づくっている。そのために、語学教育の教室では母語場面とは違ったコミュニケーションが行われるし、違った配慮も必要になってくる…(中略)…(教室会話は)実質的な目標を持った行動であって、日常会話と区別される…(中略)…参加者による会話の管理が行われ、適切な話題、話の長さ、スタイルなどが選択される」という。

それゆえ、留学生同士の教室場面でのグループ・ディスカッション談話には、前述の先行研究とは異なる特徴が見られると考えられる。以下では、学習者の教室場面における談話の先行研究を紹介する。

本研究の第4章では、接続詞の答え合わせをめぐる学習者同士の談話を扱っているが、そうした観点では品部(2010)と共通点を持つ。品部(2010)では、クラス全員で法問題の答え合わせをしている場面に生じた、日本人教師とスペイン語及びカタルーニャ語の2言語を母語とする学習者のやりとりを取り上げ、談話分析を行っている。学習者同士のインタラクションにより、本来問題となった文の理解は得られたと述べている。学習者の提示した疑問や推測に伴うやりとりが、各人が自身の個人的認知スペースで内面的に進める意味構築の作業を助けていると指摘しており、これは、本研究の第4章で扱う談話にも当てはまる指摘である。

第4章では、日本語教育の教室における学習者同士の談話による合意形成を扱っているが、そうした観点到近いのは市嶋(2015)である。市嶋(2015)では、日本語教育実践における評価活動に着目し、具体例を取り上げながら、教室参加者がどのように合意形成をしていたのか、合意形成を実現させる評価活動とはどのようなものかを提示している。さらに、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、市嶋(2015)は合意形成の内容面を重視したものであるのに対し、本研究の第4章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る点で、市嶋(2015)とは異なるものである。

2.2.4 協働学習の教室談話についての先行研究

ピア・リーディングだけでなく、ピア・レスポンスは同じピア・ラーニングとして、

実践が多い上、その教室談話の先行研究も参考にできる。

岩田（2009）では、ピア・レスポンスを取り入れた授業における読み手と書き手の間の意見交換を切り口として、教師の指示と全体のやり取りとの関連、肯定的意見と批判的な意見が交換される際にそれぞれどのような特徴が見られるのかを解明している。ピア活動の指示は話し合いを展開させるリソースとなっていると同時に、学生の自由な議論を阻む理由にもなっていると指摘し、活動手順の指示は、学生がピア活動への習熟度と自律性を観察しながら柔軟に行うべきだと主張している。また、肯定的な意見も批判的な意見も自由に出させるという指示にとどまらず、肯定的な意見を出す場合、「相手の文章のいいところを指摘する際の着目点や述べ方」について教師から具体的に指導し、批判的な意見を出す場合、「直接的な批判にならないように」、冗談を言ったり、自分が見落としている可能性を示したりすることにより、互いの信頼関係の維持ができるという実例を示している。最後に、「相手に指摘されなかった自分の問題や弱点を相手と共有し、そこから新たな観点を探る」というような指示を段階的に行う必要があると主張している。

「肯定」と「否定」の発話機能の使用について、本研究の5章と6章でも具体例を示しながら検討するが、学術的文章を読むピア・リーディングにおいて、学習者の「肯定」と「否定」の発話がグループ・ディスカッションにどのような影響をもたらすのかを、グループ・メンバーの発話量や合意形成のプロセスからできるだけ客観的に探っていきたいと考える。

岩田・小笠（2009）では、大学初年次対象の文章表現の授業を対象に、留学生と日本人学生がレポート作成のプロセスを学ぶ過程での会話を、「表現」、「相互理解」、「語彙」、「ピアの規模」という4つの点から分析し、教師に指導のヒントを提案している。まず「表現」の面では、日本人学生がメタ表現を使うことにより話し合いを進めるのに対し、留学生には、教師の指示から「結論」、「本論」、「再生」、「動機」などのキーワードを持ち寄って話し合いの方向性を決める傾向が見られる。また、「相互理解」の面では、留学生は対等な関係の中で母語話者のレポート改善に力を発揮し、積極的に意見を述べるケースが見られることを紹介している。「語彙」の面に関しては、留学生の語彙力の制約のため、やり取りが語彙の話題に偏ってしまうというマイナス面があるとされている。しかし、語彙に関する情報交換が、留学生にとっては語彙の勉強になり、母語話者にとっては自分のレポートの内容吟味のきっかけとなることも観察されている。最後に、

「ピアの規模」について、留学生の言語面・精神面での負担を軽減するために、日本人とのやり取りを少人数（ペア）にしたほうが、より多数の発話が確保できると指摘している。

本研究の研究対象となる授業の参加者は全員留学生であり、日本語力も N1 を取得しているため、対等な立場に立っていると思われるが、それでも、学習者の持つ背景はそれぞれ異なっており、日本語力のばらつきが見られるため、時には語彙の読み方や書き方をめぐって長い発話が観察されることもあった。

以上、ピア・レスポンスを用いる教室談話の先行研究は多い。しかし、石黒（2016）で指摘されているように、書くという行為の効果は形のあるもの（レポートなど）で効果が見えるが、読むという行為は人の頭の中で行われるため、数少ない課題以外にプロダクトとして目で確認することは難しい。しかも、読んでいる本人も自分の読むプロセスを捉えにくい。そのため、他者との関係や理解の相違の中で、読解のプロセスが可視化されるピア・リーディングの談話を丁寧に分析することを目指す研究である本研究の意義もまた十分にありと考えられる。

なお、藤原（2017）や Pokrovskaja（2017）のように学習者の母語を介した文章理解の可視化の研究も近年盛んになっている。藤原（2017）は、中国語を母語とする異なる専攻分野の大学院生を対象に、学術論文を読みながら考えたことや理解できないところなどを母語で話してもらい、学習者が学術的文章を読む際の読解プロセスを解明したものである。2名の学習者の具体例を示しながら、学習者はなぜ解釈を誤ったのか、どのように間違えた解釈を修正できたのか、誤った解釈のまま読み続けた場合、なぜ誤ったのか、なぜ修正できなかったのかについて、詳しく分析し、考察されている。その結果、上級日本語学習者が学術論文を読む際、語の辞書的意味や認識と文の構造を正しく把握しても、語の意味的特性や専門知識の不足により、当該文脈に合った適切な解釈ができずに誤読してしまうが、読んでいるプロセスの中で自ら修正することが可能であり、この点は読解スキルとして教える必要があると、指摘されている。

Pokrovskaja（2017）は、ロシア語・ウクライナ語母語話者の日本語における文章の読み誤りを丹念に記述した研究である。学習者の読み誤りにはボトムアップ的要素の役割が大きいと考え、発話思考法を伴う母語への口頭翻訳を用いて、文字列、語、文法、談話の4レベルに分けて読み誤りの実態を分析したものである。「ぬ」を「め」と捉える文字認識の問題、「抜き出す」を「抜き」や「抜き出」として捉える分節上の問題、「モノ」

を「メモ」として捉える語彙の問題、省略された一人称の復元に失敗する語り手把握の問題、接続詞を理解に生かせない文間理解の問題などが観察されたという。

母語を介した文章理解の把握という観点は一人で読む文章理解研究はもちろん、JFL環境でのピア・リーディングにおいても活用の可能性は高いと思われる。

2.2.5 話し合う環境についての先行研究

協働学習が盛んである今の日本語教育において、学習者のよりよい話し合い・学び合いを引き出すためには、どのような環境を準備すればよいのだろうか。

堀（2005）では、近年脚光を浴びている「ファシリテーション」の考え方をベースに、会議やプロジェクト活動の話し合いを円滑に進行させる話し合いの技術を紹介している。最初に、なぜ議論がまとまらないのかを論じ、話し合いの成否が分かる基準を、「成果と満足感の両方が達成できたか」、「問題の核心を見つけ出せたか」、「実行につながる結論を出したか」という3つにまとめ、この3つの基準が保障できなければ、話し合いが成功したと言えないと述べている。次の各章では、成功した話し合いに辿り着くための道筋を次の7つにまとめている。①話し合いの「内容」と「進行」を分ける、②だれもが安心して発言できる場を作る、③議論はできるだけ広げてから絞り込む、④一度に一つのことしか議論しない、⑤「空中戦」を「地上戦」に落とし込む（記録をしっかりとる）、⑥自分の都合と他人への配慮を両立させる、⑦決まったことは24時間以内に確認する。

高垣（2010）は、「話し合い・学び合い」の授業をめぐる動向をまとめ、学習環境をデザインする際に考慮すべき認知的/社会的文脈、学習側の要因、協調学習という3つの視座を紹介している。学習環境を準備する際に重視すべきポイントを、①学びの重視、②個性の重視、③意欲の重視、④思考の重視、⑤協働の重視、⑥表現の重視、⑦体験の重視の7つにまとめており、この7つが整えれば、学習者に質の高い学びを提供することが期待できると指摘している。

こうした話し合いの環境の整備が学び合いにつながるが、本研究のように、話し合いの中で、参加者はそれぞれどのような役割を果たしているかを話し合いの実態に即して記述し、観察することも重要であろう。

2.2.6 参加者の役割についての先行研究

Barkley et al.(2017)では、「協同学習の基本的な課題は肯定的な相互依存を促進する一方で個人の責任を明確にすることです……グループの評価は、グループ全体に責任があり、グループメンバーがお互いの学びを支えあっていることを意識させます」と指摘している。ここから、ピア・ラーニング活動に参加する学習者一人ひとりの責任や役割の重要性が窺えるだろう。本研究の第7章～第9章は、ピア活動の主体者—参加者に注目し、ピア・リーディング授業のグループ・ディスカッションにおける司会役の存在と役割及び弊害を考察するものである。

司会役に焦点を当てた先行研究である徳井（2008）では、小集団討論場面において、特にメタ発話に注目し、他者との相互行為や、他者の意見への資格の付与、意見を聞く形式、評価をおこなうことによって、司会役の役割を担うケースを紹介しており参考になる。一方、本研究では、司会役の出現形態より、出現した司会役が話し合いにどのような影響をもたらしているのかに重点を置いて分析を行う。

ピア・ラーニングの参加者の役割を扱う研究として、朴（2014）では、ピア・レスポンス活動において読み手と書き手の役割を分析している。母語話者が参加しているグループでは、書き手である学習者が「読み手の役割」を担い、読み手である母語話者が「書き手の役割」を担う構図を発話者の視点から分析している。言語表現の面で自信がない学習者が書き手として参加すると、母語話者に過度の依存が生じやすい。すると、本来担うべき「書き手としての役割」を放棄し、「読み手の役割」に専念してしまう。一方、本来「読み手の役割」を担うべき母語話者が「書き手の役割」を担うと、協働学習の効果を減じてしまうというイレギュラーな構図が描かれている。

同じピア活動であっても、ピア・レスポンス活動における役割研究と、本研究で扱うピア・リーディング活動の役割には差異が見られる。ピア・レスポンス活動では、常にグループの中に書き手が一人存在し、ほかのメンバーと明らかに違う役割を担っているが、ピア・リーディング活動のグループでは、参加者が皆限られた時間で課題を完成させ、全員が対等な関係であり、ピア・レスポンスの書き手に相当する特別な立場の人は存在しない。そのため、司会役の出現と役割には、ピア・レスポンス活動とは異なるピア・リーディング活動ならではの特徴が存在することが予想される。ピア・リーディングでは、誰かが明確に役割を引き受けて初めて、その人の存在が顕在化するという点で、

ピア・レスポンスの場合とは異なる分析を行う必要がある。

協同学習の参加者の役割について、ジョンソン他（2012）では、教師が協同学習の授業前に決定しておくべきことを6項目紹介している。その中の「役割を割り当てる」の項目では、生徒の学びがもっとも豊かになるように、グループの各メンバーに「まとめ係」、「チェック係」、「コーチ係」、「精査係」、「連絡係」、「記録係」、「激励係」、「観察係」などの役割を割り当てると良く、それは互恵的な協力関係を促進させる有効な方法であると指摘している。ただし、本研究は3～4名の小グループを対象にしており、一人ひとりに多様な役割を割り当てるのは現実的でないため、その中でいくつもの役割を同時に引き受けている「司会役」という中心的な存在に焦点を当てることにした。

一方、「ファシリテーター」の役割についても数多く研究されている。

中村（2003）は、「グループ・ファシリテーター」という概念を提起し、グループを促進するファシリテーターの働きについて、「一人ひとりのプロセスをとらえること」、「グループの中で起こっているプロセスをとらえること」、「メンバー間でのコミュニケーションのファシリテート」、「グループやメンバーの力を信頼すること」、「グループの中でのファシリテーターの存在のあり方」、「ファシリテーター同士の関係性」という6つの観点を挙げており、重要なのは、ファシリテーター自身が自らの体験から学び続けることであると指摘している。この概念は、本研究で扱う「司会役」の役割と共通する面があり、参考になるが、グループの人間関係を促進するように機能するメンバーという面に限定されている点で、本研究で扱う発話の調整、議論の展開、観点の整理などの役割を担う「司会役」のほうが、より包括的な概念であると思われる。

杉本・大塚（2012）は、大学生の意思決定課題のグループ・ディスカッションデータを対象に、熟練したファシリテーターの有無がどのように談話の流れに影響を与えているかを分析したものである。分析の結果、ファシリテーターの存在が参加者の発言数の減少とつながる、ファシリテーターがいるほうが、より深く議論される、ファシリテーターがいる話し合いを経験しても、用いられる工夫をすぐに実践できないという3点が明らかにされている。

金井（2007）では、ファシリテーターの役割が異なって出現する2つの講座を比較し、意識変容がより促された講座におけるファシリテーターの役割の特徴を明らかにしている。分析結果として、体験学習において学習者の意識変容を促すためには、複数の役割を発揮しながら、学習者の体験に対する「問い」とその体験と現実を結びつける事実の

「説明」を繰り返すことが重要であると指摘している。

加藤（2010）では、ピア・ラーニングにおける教師の存在を、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2つの観点から考察している。学習者の学びを促すという点では本研究で扱う「司会役」に似ているが、「ファシリテーター」は教師の立場からの支援になるのに対し、本研究で論じる「司会役」は、同じ立場に立つ、学習者という対等な関係にある参加者の中から生まれてくる点でそれとは異なる。また、先行研究で、「司会者」という表現もよく用いられるが、「司会者」の「者」が、予め決められた固定的な役割を担う人物を指す際に用いられるのに対し、「司会役」の「役」は、人物の果たす役割に焦点を当て、学習者同士の話し合いの中で自然に生まれ、しばしば交替する可変的な役割を指している。

ここで、本研究で論じる「司会役」について、「ファシリテーター」と「司会者」という類似の概念との比較において明確にしたい。日本語教育で用いられる「ファシリテーター」という概念は、教師、あるいは教師に相当する人物が担う学習支援者の役割を指すことが多いが、本研究で扱う「司会役」は同じ学習支援者であっても、対等な関係にある学習者の間から自然に出てくる役割に焦点を当てたものである。また、「司会者」は立場で捉えた概念であり、固定的・属人的な存在であるのに対し、「司会役」は役割で捉えた概念であり、可変的・選択的な存在である。

以上の議論を踏まえ、本研究では、第7章～第9章で言及する「司会役」を、「ピア・リーディング授業の話し合いにおいて、参加者の発話の調整、議論の展開、観点の整理など、ディスカッションの進行を管理していると思なされる役割」と定義する。なお、本研究の談話例における司会役の判定は、筆者自身と当該授業担当者の2名により認定を行った。

第3章 本研究の分析対象

3.1 研究対象とした授業の概要

調査対象となる読解授業は、学術的な読解力養成を目的としており、上級日本語学習者を対象としたものである。授業の概要は表2のとおりである。

表2 対象授業の概要

科目名	「日本語上級・読解Ⅱ」(2014年4月～7月・90分×15回)	
受講者	身分	留学生22名 (うち学部生8名、日研生5名、交流学生4名、研究生4名、院生1名)
	言語	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・ロシア語母語話者各1名。 全員N1かそれ相当の日本語レベルを有する。
	専攻	言語学10名、商学5名、社会学4名、法学2名、経済学1名
テキスト	『日本語は「空気」が決める—社会言語学入門』	
授業構成	個人で課題に取り組む⇒ 3～4名でディスカッション ⇒クラス全体で議論	
毎回授業のテーマ	深く、正確に読むことを目的とする	批判的、創造的に読むことを目的とする
	第1回 キーワードを定義する	第8回 事例を収集する
	第2回 行間を読む	第9回 参考文献を探す
	第3回 接続詞を入れる	第10回 疑問点に反論する
	第4回 予測をする	第11回 代替案を考える
	第5回 キーセンテンスの連鎖を見る	第12回 自分の関心を説明する
	第6回 文章構造図を書く	第13回 他者の関心とすり合わせる
	第7回 課題①：要約文を書く	第14回 課題②：書評を書く

初回のオリエンテーションを除く全14回の授業のうち、前半7回は深く正確に読むこと、後半7回は批判的・創造的に読むことを目的としている。各回の授業のテーマは表2

¹ 言語学という専門の多くは、海外の大学の日本語学科などで日本語を専攻している学部学生であり、いわゆる言語学プロパーの学生はほとんどいない。

で示したとおりである。本研究では、第7回、第13回、第14回を除いた計11回の授業のみ分析する。第7回と第14回は課題のみの扱いとなり、ディスカッションがなかったためであり、第13回は「ワールド・カフェ」という形式をとり、学習者に頻りに席を変えて話してもらい、意見交換はあまりなく、グループ内での発表が中心であったため、本研究の分析対象外とする。なお、第12回は異なるグループ・メンバーと2回話してもらったため、A、B、2つのグループ分けになる。

各回の授業では、ピア・リーディングを通じて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、90分の授業時間が3部に分かれている。図8で示すように、最初の30分は、課題に独力で取り組み、自分がどのような読み方をしているかを、授業に参加する学習者に自覚してもらい。次の30分は、参加者同士が互いの読み方を交換する過程で、他者の読み方を意識してもらい。最後の30分は、各グループの話し合いの内容をクラス全体で共有することを通して、学習者に読み方の相対性と多様性を学んでもらう。

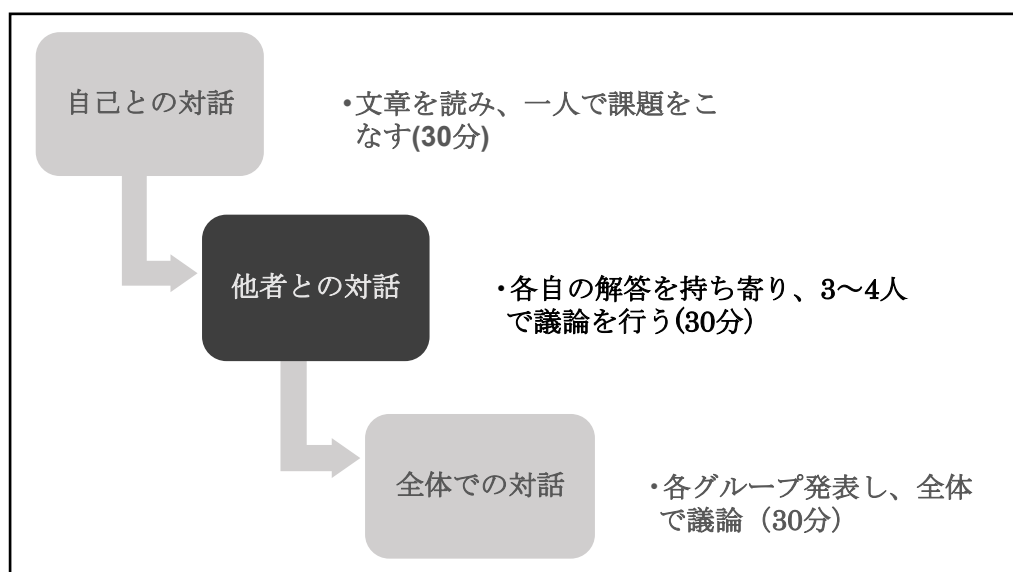


図8 授業の流れ

3.2 研究対象とした学習者の属性

対象としたクラスは、週に90分×15回、学習者は22名である。日本語のレベルは極めて高く、21名はN1保持者であり、残る1名も同等の日本語力を備えている。多国籍のクラスであり、内訳は韓国語母語話者が11名、中国語母語話者が5名、ポルトガル語母語話者が3名、英語母語話者・アラビア語母語話者・ロシア語母語話者が各1名であ

る。各学習者のプロフィールは表3に示すとおりである。調査に際しては、22名全員に、研究目的、データの使用範囲、個人情報の扱いなどについて口頭と書面両方で伝え、分析の承諾を得ている。

表3 22名の学習者のプロフィール

学習者 番号	性別	母語	専門	身分	日本語 学習歴	日本 滞在歴
A	男	葡語	法学	学部生	7年3ヶ月	2年3ヶ月
B	女	韓国語	言語学	日研生 ²	10年	10年
C	女	アラビア語	言語学	研究生 ³	4年	2年
D	男	韓国語	商学	学部生	8年	1年
E	女	韓国語	言語学	日研生	6年3ヶ月	7ヶ月
F	女	韓国語	言語学	日研生	9年	7ヶ月
G	女	韓国語	言語学	日研生	4年	7ヶ月
H	男	中国語	商学	研究生	4年5ヶ月	6ヶ月
I	女	中国語	商学	学部生	4年6ヶ月	4年6ヶ月
J	男	韓国語	経済学	交流学生 ⁴	3年	6ヶ月
K	女	葡語	社会学	大学院生	16年4ヶ月	5年1ヶ月
L	男	韓国語	社会学	学部生	7年	1年
M	女	中国語	言語学	交流学生	3年6ヶ月	6ヶ月
N	女	韓国語	社会学	学部生	3年	1年1ヶ月
O	女	ロシア語	言語学	交流学生	6年	1年
P	女	韓国語	商学	学部生	4年	1年1ヶ月
Q	女	韓国語	社会学	学部生	2年2ヶ月	1年2ヶ月
R	女	中国語	商学	学部生	3年	1年
S	女	中国語	言語学	研究生	8年	1ヶ月
T	女	葡語	言語学	研究生	11年	5ヶ月

² 正式には日本語・日本文化研修留学生と言い、海外の大学学部の3年次以上に在学し日本語・日本文化に関する分野を専攻している者で、日本語力は総じて高い。国費留学生で大使館推薦と大学推薦の二つの枠があり、滞日期間は1年以内とされている。

³ 大学院研究科に所属する非正規生である。大学院の入学準備のために在学することが多い。指導教員の許可があれば、自由に授業を履修できる。

⁴ 海外の交流協定校から推薦を受けた上で、滞日できる留学生である。滞日期間は当該大学では6ヶ月または1年と決まっている。学部または研究科に所属し、比較的自由に授業を履修できる。

U	男	韓国語	言語学	日研生	6年6ヶ月	7ヶ月
V	男	英語他	法学	学部生	3年	2年1ヶ月

3.3 授業で配られたテキスト及び課題シート

各回の授業の開始 30 分の「自己との対話」の時間に、学習者全員にテキストと課題シートを配布する。表 2 で示したように、各回の読解目的により、異なる課題を遂行させる。以下の図 9 は「接続詞を入れる」という第 4 回の授業で扱ったテキストである。授業の最初の 30 分間は、「文末文体の切り替え」という話題についての文章をまず個人で読み、文中の 8 つの空欄にどのような接続詞を入れれば良いかを各自考えてもらう。

文末文体の切り替え

これまで見てきたように、文体 (style) は、場面にかんする「あらたまった」「くだけた」という対立、話題にかんする「硬い」「軟らかい」という対立、機能にかんする「丁寧な」「ぞんざいな」という対立という三つの軸から考えることが可能です。そのすべてに絡むのが、丁寧体と普通体という文末文体の問題です。

丁寧体を選ぶか、普通体を選ぶかという問題は、そんなに簡単なことではありません。相手が目上か目下かという上下関係だけでなく、相手が親しいか親しくないかという親疎関係、公的な場か私的な場かという場、あらたまった場面かくだけた場面かという場面、事務的な話題か心情的な話題かという話題、さらには話の目的によって決まる機能など、さまざまな要因があるからです。

【①】丁寧体は話している途中で普通体に変わったり、普通体で話している途中で丁寧体に変わったりします。【②】話している相手が普通体で親しく話しかけてくれたり、話している途中で相手との距離が縮まってきたと感じたりしたことで、丁寧体から普通体へ切り替えた経験のある人は少なくないでしょう。仕事の打ち合わせが終わり、雑談モードに変わった瞬間から、普通体が飛び交うことも珍しくありません。次の例のように感謝の気持ちがいっぱい、あらたまった言葉遣いになることもあるでしょう。

図 9 第 4 回の授業で配ったテキスト（一部抜粋）

以下の図 10 と図 11 で示すように、各回の課題シートには表裏があり、同じ課題内容が、「一人で行う作業」と「話し合いにより行う作業」に分かれ、それぞれ個人で考える時間に記入する欄と、グループで話した後に記入する欄として使用する。最初の 30 分の

個人の時間の最後に、図 10 の課題シートに各自が考えた解答を記入する。そして、次の 30 分に、3～4 名の学習者でグループになり、互いの解答をシェアし、最後にグループとして共有された解答を決めて、統一された解答を図 11 の課題シートに記入する。このように、表裏の課題シートに個人の解答とグループで共有された解答を両方記入できる形式を取ることで、学習者の読みの変化を記録した。

今日のテーマ 接続詞を入れる 2014.4.29 (火) 日本語上級・読解Ⅱ 氏名 []

【一人でやる作業】まず、与えられた文章を読み、一人でやってください。スマホなどを調べたり友人に相談したりしないでください。

「文末文体の切り替え」を読み、①～⑧に入る接続詞（「しかし」「だから」「たとえば」など）を考え、入れなさい。また、この文章でもっとも大切な接続詞は何か考え、番号①～⑧のなかから一つだけ選んで丸をつけなさい。

	接続詞		接続詞		接続詞		接続詞
①		②		③		④	
⑤		⑥		⑦		⑧	

図 10 「一人でやる作業」の記入欄

今日のテーマ 接続詞を入れる 2014.4.29 (火) 日本語上級・読解Ⅱ 氏名 []

【話し合ってる作業】3～4名グループになり、すでに行った作業の質をさらに改善してください。この紙にはグループの共通の意見を書いてください。

「文末文体の切り替え」を読み、①～⑧に入る接続詞（「しかし」「だから」「たとえば」など）を考え、入れなさい。また、この文章でもっとも大切な接続詞は何か考え、番号①～⑧のなかから一つだけ選んで丸をつけなさい。

	接続詞		接続詞		接続詞		接続詞
①		②		③		④	
⑤		⑥		⑦		⑧	

図 11 「話し合ってる作業」の記入欄

3.4 本研究に使用した調査データ

今回の調査では、以下の 4 つのデータを取っている。分析の際、c のグループ・ディスカッションの音声データを主として見ているが、必要な際に a、b、d の 3 つも併せて参考にする。

- a. 毎回の授業で学習者が記入した両面の課題シート

- b. 毎回の授業に対して評価してもらうコメントシート
- c. グループ・ディスカッションの録音
- d. 授業開始前、授業が半分進行した時点、授業終了直後、授業終了1か月後に、学習者全員を対象にそれぞれ行った個人インタビューの録音

3.5 音声データの処理方法

分析の際、3.4 で挙げた c の録音されたデータを、宇佐美による文字化システム『改訂版：基本的文字化の原則（BTSJ）2011 改訂版』に従い、文字化作業を行った。

以下は BTSJ による文字化の原則である。

「BTSJ では、「実際の会話の中で発話された文」という意味で「発話文」という用語を用い、基本的な分析の単位とする。（中略）「発話文」の定義は、会話という相互作用の中における「文」とする。そして、以下のように認定する。基本的に、ひとりの話者による「文」を成していると捉えられるものを「1 発話文」とする。しかし、自然会話では、いわゆる「1 語文」や、述部が省略されているもの、あるいは、最後まで言い切られない「中途終了型発話」など、構造的に「文」が完結していない発話もある。そのような場合は、話者交替や間などを考慮した上で「1 発話文」であるか否かを判断する。つまり、「発話文」の認定には、「話者交替」、「間」という 2 つの要素が重要になる。」談話例で用いられる記号の定義は以下の表 4 と表 5 で示す。

表 4 発話文の認定に関する記号

。	[全角] 1発話文の終わりにつける。
,,	発話文の途中で相手の発話が入った場合、前の発話文が終わっていないことをマークするためにつけ、改行して相手の発話を入力する。 なお、入力の誤りを防ぐために、発話文が終了したラインには「*」、発話文が終了していないラインには「/」を、「発話文終了」の列に入れる。従って、「。」と「*」、「,,」と「/」の対応関係をチェックすることができるようにしてある。
*	発話文が終了するごとに、「*」を「発話文終了」セルに記入する。つまり、発話文番号と発話内容中の句点「。」と「*」の数は必ず一致する。このように、「発話文終了」と「発話内容」と2つのセルで二重に確認する。

/	発話文が終了していないラインの「発話文終了」セルに記入する。発話内容中の「,,」と「/」の数は必ず一致する。
---	--

表5 発話内容の記述に関する記号

,	[全角] 1発話文及び1ライン中で、日本語表記の慣例の通りに読点をつける。なお、慣例として表記する箇所に短い間がある場合には、「,」をつける。
,	[全角] 発話と発話のあいだに短い間がある場合につける。
‘ ’	① [全角] 複数読み方があるものを漢字で表す場合、最も一般的な読み方ではなく、特別な読み方で発せられたことを示すために、その読み方を平仮名で“ ”に入れて示す。 ② [全角] 通常とは異なる発音がなされた場合など、音の表記だけでは意味が分かりにくい発話は、‘ ’の中に正式な表記をする。
『 』	[全角] 視覚上、区別した方が分かりやすいと思われるもの、例えば、本や映画の題名のような固有名詞や、発話者がその発話の中で漢字の読み方を説明したような部分等は、『 』でくくる。
“ ”	[全角] 発話中に、話者及び話者以外の者の発話・思考・判断・知覚などの内容が引用された場合、その部分を“ ”でくくる。
?	疑問文につける。疑問の終助詞がついた質問形式になっていなくても、語尾を上げるなどして、疑問の機能を持つ発話には、その部分が文末(発話文末)なら「?。」をつける。倒置疑問の機能を持つものには、発話中に「?,」をつける。
??	確認などのために語尾を上げる、いわゆる「半疑問文」につける。
[↑][→] [↓]	イントネーションは、特記する必要があるものを、上昇、平板、下降の略号として、[↑][→][↓]を用いて表す。
《少し 間》	話のテンポの流れの中で、少し「間」が感じられた際につける。
《沈黙 秒数》	1秒以上の「間」は、沈黙として、その秒数を左記のように記す。沈黙自体が何かの返答になっているような場合は1発話文として扱い1ライン取るが、基本的には、沈黙後に誰が発話したのかを同定できるように、沈黙を破る発話のラインの冒頭に記す。
= =	改行される発話と発話の間(ま)が、当該の会話の平均的な間(ま)の長さより相

	対的に短いか、まったくないことを示すためにつける。これは、2つの発話（文）について、改行していても音声的につながっていることを示すためである。その場合、最初のラインの発話の終わりに「=」をつけてから、句点「。」または英語式コンマ2つ「,,」をつける。そして、続くラインの冒頭に「=」をつける。
...	文中、文末に関係なく、音声的に言いよどんだように聞こえるものにつける。
< > {< >{>	同時発話されたものは、重なった部分双方を< >でくくり、重ねられた発話には、< >の後に、{<}をつけ、そのラインの最後に句点「。」または英語式コンマ2つ「,,」をつける。また重ねた方の発話には、< >の後に、{>}をつける。
【 【 】 】	[全角] 第1話者の発話文が完結する前に、途中に挿入される形で、第2話者の発話が始まり、結果的に第1話者の発話が終了した場合は、「【 【 】 】」をつける。結果的に終了した第1話者の発話文の終わりには、句点「。」の前に【 【 をつけ、第2話者の発話文の冒頭には】 】をつける。
[]	文脈情報。その発話がなされた状況ができるだけわかりやすくなるように、音声上の特徴（アクセント、声の高さ、大小、速さ等）のうち、特記の必要があるものなどを□に入れて記しておく。
()	短く、特別な意味を持たない「あいづち」は、相手の発話中の最も近い部分に、0にくくって入れる。
< >	笑いながら発話したものと笑い等は、< >の中に、<笑いながら>、<2人で笑い>などのように説明を記す。笑い自体が何かの返答になっているような場合は1発話文となるが、基本的には、笑いを含む発話中か、その発話文の最後に記し、その後句点「。」または英語式コンマ2つ「,,」をつける。
(<>)	相手の発話の途中で、相手の発話と重なって笑いが入っている場合は、短いあいづちと同様に扱って、(<笑い>)とする。
#	聞き取り不能であった部分につける。その部分の推測される拍数に応じて、#マークをつける。
「」	[全角] トランスクリプトを公開する際、固有名詞等、被験者のプライバシーの保護のために明記できない単語を表すときに用いる。

第4章 学習者はどのように合意を形成するのか

4.1 本章の分析対象と研究目的

本章は、学術的な文章を読み、協働で課題遂行を行う際に、グループ・ディスカッションを通じて学習者同士がどのように合意を作り上げるのか、そのプロセスを考察するものである。1回の授業（第3回）において各グループで行った談話を分析することにより、合意に至るプロセスを明らかにすることを目的とする。

第3回の授業を分析対象とするのは、以下の3つの理由による。

- (1) 3章で紹介したように、本授業は前半では「深く・正確に読む」を目的とし、後半では「批判的・創造的に読む」を目的にしている。ゆえに、まず後半の授業より前半の授業の課題がより合意形成プロセスを分析するのに適していると考えられるためである。
- (2) 前半の6回の中で、第3回「接続詞を入れる」という回は最も発話量が多く、各グループが活発にやりとりをしているように見受けられたため、話し合いの中でどのように合意が形成されるかという幾つかのパターンが見られると考えられるためである。
- (3) 石黒（2008：36-54）は、「接続詞」は「書き手」と「読み手」にとって異なる役割を果たし、「書き手」にとっては、「複雑な内容を整理し、書き手があらかじめ立てた計画に沿って確実に文章を展開させたいときに力を発揮する」と述べている。一方、「読み手」にとっては、①「接続関係を表示する」、②「文脈のつながりをなめらかにする」、③「重要な情報に焦点を絞る」、④「読み手に含意を読みとらせる」、⑤「接続の範囲を指定する」、⑥「文章の構造を整理する」という、6つの機能により、読み手の理解が省力化されると述べている。今回の調査授業で行った事後インタビューから、第3回の授業で接続詞を扱ったことをきっかけに、それまであまり意識を向けていなかった接続詞に関心を持つようになったというコメントが多く見られたため、分析の価値があると考えたためである。

以上の理由により、本章では「接続詞を入れる」という第3回の授業を取り上げ、学習者同士での談話を示しながら、各グループではどのように合意が形成されるのかを見ていく。具体的には、3.3で紹介したように、担当教師自身が執筆した社会言語学に関する著作の一部を抜粋したもの（この回の授業で配布した資料は、巻末に添付する）。を読み、8つの空欄に接続詞を入れる作業をまず独力で行う。そして、3～4名からなる6つのグループに分かれ、すでに行った作業を互いに提示し、グループ・ディスカッションを行い、グループとしての共通の接続詞を決定する。その後、全体でのディスカッションも行われるが、本研究で扱うのはグループ・ディスカッションの部分である。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。

教師が、学習者によるグループ・ディスカッションの実態と合意形成に至るプロセスを知ると、インターアクションを前提とした授業において、その活性化を後押しする課題の設定や適切な指示を出すことが可能になる。特に、上級学習者が話し合いの場面で頻用する表現や発話機能を記述することは、ディスカッション能力を高める会話シラバスを策定する際の実用的な資料になりうる。また、「意見を述べる」「根拠を示す」「同意する」「反論する」「譲歩する」といった行動が、合意形成に至るプロセスのどの段階でどのように行われているかを知ることが、会話の授業で議論の展開を教える際の参考になるだろう。

4.2 本章の分析方法

4.2.1 発話文と話段の分割及び発話機能ラベルの貼付

録音されたデータをまず、宇佐美（2011）によるシステム『改訂版：基本的文字化の原則（BTSJ）2011改訂版』を使用し、文字化した。次に、6グループ×8接続詞＝48個の話段（佐久間（1987）、ザトラウスキー（1991）など）に分け、その中の発話文を取り出し、発話機能のラベルを付けた。発話文は文単位で分けることを原則としたが、文の内部に副詞節があり、伴う接続助詞や節自体の意味によって節の役割が明確である場合はさらに分割した。一方、連体修飾節や独立性の低い従属節は機能としては独立していないので、分割しなかった。

本章の研究目的に応じて、すべての発話文に発話機能ラベルを貼りつけ、分析を行っ

ている。それは、日本国内で談話分析の研究が本格化するきっかけとなったザトラウスキー（1993）以来の伝統的な手法であり、本研究もそれに従っている。しかしながら、発話機能の研究史を概観すると、決定版と言えるようなものは存在せず、それぞれの研究者が研究の目的や扱う談話の性格に合わせて工夫している状況にあることが分かる。そこで、本研究でも、発話機能のラベルを先行研究に依拠することはせず、ピア・リーディングの授業の合意形成プロセスを見るために適していると思われる独自の発話機能を用いることにした。

発話機能は、図 12 のように四字漢語で示した。前半の二字は内容機能、すなわち、何についての発話内容であるのかを表す。後半の二字は伝達機能、すなわち、それについて何をしたのかを表す。「解答要求」という発話機能を例にとると、前半の二字である「解答」が内容機能、後半の二字である「要求」が伝達機能となる。

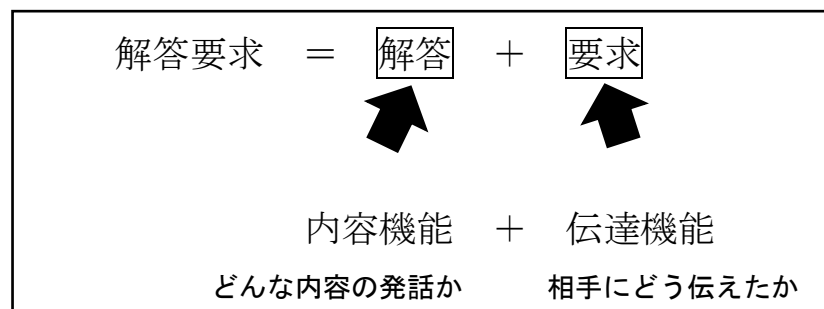


図 12 発話機能ラベル（「解答要求」を例に）

【内容機能】

内容の機能のラベルは以下の 6 種類に分けられる。

解答...直前の作業で各自準備した答えに関わる内容

意見...検討の過程で各自が考えた判断に関わる内容

根拠...解答や意見の論拠となる内容

前提...解答や意見や根拠の背景を説明する内容

感情...話し手の心理に関わる内容

進行...話し合いの進め方や記録に関わる内容

【伝達機能】

伝達機能は、発話者自らが切り出す自発系と、直前の他者の発話を受けて発する反応系に大きく分け、さらにその中を細かく分類した。

(一) [自発系：自分から言う]

要求...他者に考えを示すように求めること

表明...自己の責任において自らの考えを示すこと

提案...検討の材料として自らの案を示すこと

譲歩...自分と異なる考えに理解を示したり、自分自身の意見を撤回したりすること

確認...考えが正しいかどうか確かめること

(二) [反応系：他者に応じる]

肯定...他者（自己のこともある）の考えに賛同すること

否定...他者（自己のこともある）の考えに反対すること

留保...示された考えに対する態度を明確にしないこと

検討...示された考えの成否をその場で検討すること

整理...示された複雑な考えをわかりやすく示すこと

また、接続詞の選択をめぐる議論に無関係な発話で、分析対象にならない発話文の機能は「その他」とした。なお、合意形成のプロセスを考える場合、内容機能よりも伝達機能に着目したほうが、その特徴が明確になることが多い。そのため、今後の分析に際しては伝達機能を中心とし、必要に応じて内容機能を参考にすることにする。

上述した発話文の分割、及び発話機能（＝内容機能＋伝達機能）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。

4.2.2 解答の決め方のタイプ別分類

学習者同士が各自記入した接続詞について意見を交換する際、全員の意見が合致する場合と、一部が一致する場合と、意見が分散する場合が想定できる。そのため、まず、6

グループ×接続詞 8 つ＝計 48 個の話段を 3 つのタイプに分ける。そして、最終的に誰の意見が採用されたかにより、さらに分割すると、以下の 5 つのタイプに分かれる。

- I. 全員の解答が合致する場合 (8 例)
- II. 2 人か 3 人の解答が一致する場合 (8 例)
 - II-a. 多数派の解答が採用される場合 (9 例)
 - II-b. 少数派の解答が採用される場合 (3 例)
- III. 全員の解答が分散する場合 (24 例)
 - III-a. 誰かの解答に決まる場合 (26 例)
 - III-b. 新たな解答に決まる場合 (2 例)

4.2.3 合意形成プロセスの会話モデル

発話機能を手掛かりに談話データを検討すると、おおよそ表 6 のような段階を経て、合意形成がなされていることが予想される。

表 6 グループ・ディスカッション簡略プロセス

①進行表明	「進行表明」(例:「1 番です」)
	「進行提案」(例:「じゃ、5 番いきましょうか」)
	「進行要求」「進行肯定」「進行確認」等
②解答提示	「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	「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』にしましょう」)
	「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	「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ょう」)
⑤合意形成	「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

また、この①～⑤の段階を経たシンプルな会話モデルを次の表7で示す。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。

表7 グループ・ディスカッション会話モデル

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

4.3 タイプ別の発話機能の多寡

4.2.2で、48個の話段を5つのタイプに分けたが、それぞれのタイプで、どのような伝達機能が使われていたのかをまとめると、次ページの表8のようになる。表8から分かることは以下の通りである。

- i. 参加メンバーの解答が合致するIは、予想通りの結果である。解答の「要求」に基づき解答の「表明」が行われ、それに対する「確認」と「肯定」によって合意が形成される様子が窺える。平均発話数もII-aと共にもっとも短くなっている。
- ii. 一致している二人の解答が採用されるII-aのタイプも、Iと似た傾向を示している。「解答の説明」が行われ、それに対する「確認」「肯定」によって合意が形成されている。異なる解答が含まれるため、「検討」「整理」が若干増えているが、平

均発話数が少ないことから考えても、議論が起こっている様子はあまり見られず、多数派が押し切っている様子が窺える。

- iii. 少数派の意見が採用されるⅡ－bは、平均発話数が最も多い。多数派に考えを変えてもらうために、積極的に根拠を提示したり提案をしたりしている様子が窺える。どの伝達機能も多く見られたが、特に「要求」「提案」「譲歩」「確認」「否定」「留保」が他のタイプより多い点が目立ち、活発な議論が行われていた。
- iv. 全員の解答が分散し、最終的に誰かの意見に決まるⅢ－aの場合、互いに自分の意見を説得するために、Ⅱ－bと同様、ほとんどの伝達機能が平均して多く使われていた。しかし、全体として特に抜きん出た多い伝達機能はなく、唯一「検討」がⅡ－bと並んで最も多い伝達機能であった。
- v. 新たな意見に決まるⅢ－bの場合、「提案」「否定」「留保」「検討」が多く使われるが、「表明」「肯定」「整理」がどのタイプよりも多用されている点が注目される。議論しながら、互いに積極的に意見を述べ、整理をし、肯定することが、新たな解答を生み出す力になっている。

表8 各タイプの伝達機能の多寡（括弧内は平均値）

タイプ 伝達機能	I (8例)	Ⅱ－a (9例)	Ⅱ－b (3例)	Ⅲ－a (26例)	Ⅲ－b (2例)	計 (48例)
要求	8 (1.00)	19 (2.11)	16 (5.33)	64 (2.46)	4 (2.00)	111 (2.31)
表明	37 (4.63)	98 (10.89)	41 (13.67)	307 (11.81)	34 (17.00)	517 (10.77)
提案	6 (0.75)	7 (0.78)	13 (4.33)	75 (2.88)	5 (2.50)	106 (2.21)
譲歩	3 (0.38)	0 (0.00)	5 (1.67)	11 (0.42)	0 (0.00)	19 (0.40)
確認	8 (1.00)	35 (3.89)	13 (4.33)	85 (3.27)	2 (1.00)	143 (2.98)
肯定	19 (2.38)	17 (1.89)	20 (6.67)	127 (4.88)	22 (11.00)	205 (4.27)
否定	4 (0.50)	7 (0.78)	8 (2.67)	32 (1.23)	4 (2.00)	55 (1.15)
留保	4 (0.50)	5 (0.56)	13 (4.33)	40 (1.54)	5 (2.50)	67 (1.40)
検討	2 (0.25)	16 (1.78)	11 (3.67)	93 (3.58)	5 (2.50)	127 (2.65)
整理	2 (0.25)	12 (1.33)	3 (1.00)	37 (1.42)	4 (2.00)	58 (1.21)

4.4 タイプ別の合意形成過程

すでに見たⅠ、Ⅱ-a、Ⅱ-b、Ⅲ-a、Ⅲ-bの5つのタイプの48話段の中に、上記①～⑤の各段階が出現したかどうかを整理したのが、次の表9である。

表9 話段のタイプ別出現段階の種類（括弧内は平均値）

タイプ 段階	Ⅰ (8例)	Ⅱ-a (9例)	Ⅱ-b (3例)	Ⅲ-a (26 例)	Ⅲ-b (2例)	計 (48例)
①	5 (0.63)	6 (0.67)	3 (1.00)	16 (0.62)	2 (1.00)	32 (0.67)
②	6 (0.75)	10 (1.11)	3 (1.00)	28 (1.08)	2 (1.00)	49 (1.02)
③	3 (0.38)	10 (1.11)	3 (1.00)	28 (1.08)	2 (1.00)	46 (0.96)
④	1 (0.13)	4 (0.44)	1 (0.33)	13 (0.50)	1 (0.50)	20 (0.42)
⑤	5 (0.63)	6 (0.67)	3 (1.00)	20 (0.77)	1 (0.50)	35 (0.73)

①「進行表明」、②「解答提示」、⑤「合意形成」は、各タイプとは無関係に出現する。すなわち、参加メンバーが、いくつかの設問に対し、答えを持ち寄って検討するようなグループ・ディスカッションでは、この3つは基本的に必要な段階であると見なすことができる。特に、②「解答提示」はほとんどの話段に存在する。

一方、③「解答議論」は、Ⅰ「全員の解答が一致する場合」、Ⅱ-a「多数派の解答が採用される場合」については必然性が低い。意見があまり割れないので、議論が必要ないからであろう。それに対して、Ⅱ-b「少数派の解答が採用される場合」、Ⅲ-a「誰かの解答に決まる場合」、Ⅲ-b「新たな解答に決まる場合」には③「解答議論」は欠かせない。④「解答整理」は、Ⅲ-a「誰かの解答に決まる場合」、Ⅲ-b「新たな解答に決まる場合」という解答が完全に割れてしまったときによく出現する段階である。

4.5 タイプ別の具体的な流れ

ここでは、談話の実例を提示しながら、各タイプの具体的な流れを質的に検討する。

4.5.1 全員の解答が合致する場合

次の談話例 1 では、まず、①「進行表明」から話が始まり、次に、互いに自分の入れた接続詞を提示する②「解答提示」を経て、最後に全員がある解答に肯定して、⑤「合意形成」に至っている。例を挙げる接続詞は「例えば」が用いられることが多いため、時間をかけずに合意に至ったものと思われる。

談話例 1 全員の解答が合致する場合 (①+②+⑤)

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容	伝達機能	発話機能
252	171	*	F	7 番、7 番。	提案	進行提案
253	172	*	B	7 番何を書きましたか。	要求	解答要求
254	173	*	F	7 番、「たとえば」だった。	表明	解答表明
255	174	*	B.D	「たとえば」。	検討	解答検討
256	175	*	B	私も「たとえば」だった。	表明	解答表明
257	176	*	B	じゃ、みんな「たとえば」？。	確認	解答確認
258	177	*	D	うん。	肯定	解答肯定

4.5.2 多数派の解答が採用される場合

次の談話例 2 では、学習者 B は、学習者 F や学習者 D と異なる解答を有していたが、多数派の 2 名に押し切られている。

特に、学習者 F がこのグループの司会役としてイニシアティブを握っている点に注意が必要である。まず、発話 239 で「じゃ、5 番」といって議論の進行を表明する。続いて、発話 242 で『例えば』、うん」と言っで発話 241 の学習者 D と同意見であることを示している。その直後で学習者 B は「私は『そのうえ』」と言って異なる意見を示したが、学習者 D が「～学校教育って言っているから」という根拠を示すと、学習者 F が「う

ん、うん、それもあるから」と言ってその根拠を肯定し、さらに、「これは例、確かに例だね」再度肯定してから「どうですか」と学習者 B に意見を求めることで、少数派の学習者 B が 2 人に同意せざるを得なくなった。

第 7 章～第 9 章で詳しく論じるが、司会役がいないと、①「進行表明」をスキップしていきなり②「解答提示」が入ったり、⑤「合意形成」がなかったりすることがあり、談話の展開が乱れることもある。しかし、司会役がいると、司会役の影響力が強くなり、本来は対等なはずのグループ・ディスカッションに権力関係が生じてしまうこともある。

談話例 2 多数派の解答が採用される場合 (①+②+③+⑤)

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容	伝達機能	発話機能
239	163-2	*	F	<u>じゃ、5 番。</u>	表明	進行表明
240	164	*	B	5 番は、5 番は何にしましたか。	要求	解答要求
241	165	*	D	「例えば」。	表明	解答表明
242	166	*	F	「例えば」、うん。	表明	解答表明
243	167-1	/	B	私は「そのうえ」,,	表明	解答表明
244	168-1	/	D	私は「例えば」だったんだ,,	表明	意見表明
245	168-2	*	D	～学校教育って言っているから。	表明	根拠表明
246	169-1	/	F	うん、うん、それもあるから,,	肯定	根拠肯定
247	169-2	/	F	具体的な場所だから,,	表明	根拠表明
248	169-3	/	F	「例えば」かなと,,	表明	意見表明
249	169-4	*	F	これは例、確かに例だね。	表明	意見表明
250	170	*	F	<u>どうですか。</u>	要求	意見要求
251	167-2	*	B	いいよ、「例えば」。	肯定	意見肯定

4.5.3 少数派の解答が採用される場合

次の談話例 3 では、グループが議論に行き詰まった時、一旦別の接続詞の検討に移り、あとでまた行き詰った問題に戻って議論するというストラテジーを 2 回用いていることが発話番号から分かる。発話番号が 18 から 87 に、92 から 96-2 に飛んでいるためであ

る。このように、いくら議論しても同意に至らないとき、一旦議論を打ち切り、再度検討するというストラテジーを用いることがある。

談話例3では、多数派の学習者M、学習者Hが「例えば」という答えを、学習者Qが「ところで」という答えを出したが、なかなか互いを説得できず、「さて」という新しい提案もあったものの却下された。学習者Qは自分の意見を譲らず、最終的に自分の意見を通し採択させることに成功した。このように粘り強く交渉を続けると、多数派が折れることもある。

談話例3 少数派の解答が採用される場合 (①+②+③+⑤)

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容	伝達機能	発話機能
1	1	*	M	「たとえば」。	要求	解答要求
2	2	*	Q	「たとえば」。	表明	解答表明
3	3	*	H	ぼくも「例えば」です。	検討	解答検討
4	4	*	Q	私は「ところで」。	表明	解答表明
5	5	*	M	「ところで」。	表明	解答表明
6	6	*	H	1番はどんな?。	検討	解答検討
7	7	*	Q	その紙もらってもいいですか、すみません。	要求	根拠要求
8	8	*	H	「ところで」入れた理由は何ですか?。	その他	その他
9	9	*	Q	えっ?。	要求	根拠要求
10	10	*	H	「ところで」入れた理由は何ですか?。	確認	根拠確認
11	11	*	Q	<u>なんか、ええと、前の話とちよつと違う話じゃないですか?。</u>	要求	根拠要求
12	12	*	H	あん。	表明	根拠表明
13	13-1	/	Q	丁寧形と普通体とどっちがを選ぶのかという問題について話して、	留保	意見留保
14	13-2	*	Q	<u>それがまぜって使う場合もありますと言う話と変わったと思っているんですから、へへ。</u>	表明	前提表明
15	14	*	M	はは、どうします?。	表明	根拠表明

16	15	*	H	行けそうな感じがしますけど。	要求	意見要求
17	16-1	/	Q	大丈夫,,	肯定	解答肯定
18	16-2	*	Q	みなさんにお任せします。	表明	感情表明
19	17-1	/	H	ははは、<まず>{<},,	譲歩	解答譲歩
20	18	*	Q	<「たとえば」>{>},「たとえば」。	肯定	感情表明
				{中略}		
100	87	*	Q	じゃ、1番の、どうしますか、1番はどうしますか。	検討	解答検討
101	88	*	H	投票しよう、投票。	要求	意見要求
102	89	*	Q	えっ?。	提案	進行提案
103	90	*	H	投票しよう。	留保	進行留保
104	91-1	/	Q	ああ、じゃ、だから、「たとえば」,,	提案	進行提案
105	91-2	*	Q	ああ、みなさんは。	表明	意見表明
106	92	*	H	うふふ、みなさん、まず、まず、どうですか。	要求	意見要求
				{中略}		
112	96-2	*	M	でも、1番は何をいけばいいのか。	要求	意見要求
113	97	*	Q	「ところで」。	要求	意見要求
114	98	*	M	ちょっと。	提案	解答提案
115	99	*	複数	うふんふん。	留保	意見留保
116	100	*	Q	<u>「さて」とか。</u>	表明	感情表明
117	101	*	M	「さて」、あはは。	提案	解答提案
118	102	*	H	「さて」は書き言葉。	留保	意見留保
119	103-1	/	Q	そうですね,,	否定	解答否定
120	103-2	/	Q	話し言葉ですよ,,	肯定	意見肯定
121	103-3	/	Q	<u>たぶん、「さて」と同じ感じなので,,</u>	肯定	意見肯定
122	103-4	*	Q	<u>1番は「ところで」大丈夫ですか。</u>	表明	根拠表明
123	104	*	H	いいですよ。	確認	解答確認
124	105	*	M	いいと思う。	肯定	意見肯定

4.5.4 一人の参加者の解答に決まる場合

次の談話例 4 では、学習者 V は「しかし」、学習者 P は「にもかかわらず」、学習者 U は「一方」という逆接・対比系の接続詞を入れたのに対し、学習者 T は「つまり」という全く異なるアイデアを示していた。まず学習者 V が、学習者 T の示した「つまり」に対し、「これは逆接だと思いますね」と述べ、逆接・対比系の接続詞に絞るという検討の方向性を示した。その後、「にもかかわらず」が脱落し、有力な 2 つの候補「しかし」「一方」をめぐって根拠や支持、反論などが示されながら互いの説得に向けた話し合いが進み、最終的には「しかし」に 4 名全員が同意した。

合意形成のプロセスとしてはシンプルな①+②+③+⑤であるが、③の議論段階で、前の 4 番の接続詞との関係を見るというストラテジーを用い、前後の接続詞の兼ね合いで「しかし」を決めた。接続詞を決める場合、前後の文脈が重要であるため、当該文でのみ検討するのを避け、複数の接続詞をまとめて検討することがある。これは、本授業で見られるような課題に対する学習者自身が開発した有効なストラテジーである。

談話例 4 一人の参加者の解答に決まる場合 (①+②+③+⑤)

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容	伝達機能	発話機能
190	143	*	V	まあ、次は 6。	表明	進行表明
191	144	*	T	私は「つまり」にしました。	表明	解答表明
192	145-1	/	V	「つまり」……,	検討	解答検討
193	145-2	*	V	<u>これは逆説だと思いますね。</u>	否定	解答否定
194	146	*	T	ああ。	留保	意見留保
195	147	*	P	私は「にもかかわらず」にしました。	表明	解答表明
196	148-1	/	V	「にもかかわらず」……,	検討	解答検討
197	148-2	/	V	僕の場合、「しかし」を、にしたかったんですが、,	表明	解答表明
198	148-3	*	V	「しかし」は思っていましたし、2 度と、それは。	表明	解答表明
199	149	*	U	「にもかかわらず」。	検討	解答検討
200	150-1	/	U	おれも同じ考えをしましたので、,	肯定	根拠肯定

201	150-2	*	U	「一方」にしました。	表明	解答表明
202	151	*	V	「一方」、うん。	検討	解答検討
203	152	*	P	「一方」。	検討	解答検討
204	153	*	V	「一方」は、[P 名前]どう思いますか、「一方」にしたら?。	要求	意見要求
205	154	*	P	そう。	検討	解答検討
206	155-1	/	U	やっぱり「しかし」一番いいと思います、まあ、前に出まして 【 、	表明	意見表明
207	156	*	V	<u>】じゃ、4分、4番のほうに「一方」にしたら?。</u>	提案	解答提案
208	155-2	*	U	変えますか?。	確認	意見確認
209	157	*	V	<u>4番は「一方」で、6番「しかし」とか。</u>	提案	解答提案
210	158	*	U	もう、一応一緒でも構わないと思いますけど…。	否定	解答否定
211	159-1	/	V	まあ、そうですね、そうですね、	肯定	意見肯定
212	159-2	*	V	まあ、私は「しかし」かな。	表明	解答表明
213	160	*	U	「しかし」も、「しかし」がいいと思います。	肯定	解答肯定
214	161	*	P	はい。	肯定	解答肯定
215	162	*	T	私も。	肯定	解答肯定

4.5.5 新たな解答に決まる場合

談話例 5 では、学習者 M は「ですから」、学習者 Q は「にもかかわらず」、学習者 H は「なので」といった解答を示していたが、最終的に「そのため」という新たな代案が出されて、採択された。

この新しい提案に至るまでの合意形成過程は複雑であり、①+②+④+③という流れの中で前後の表現の特徴を参考に方向性を整理し、因果関係に絞ろうという意見が出されたが、意見の一致を見なかった。合意に至らなかった理由は、発話番号 37-3 の学習者 Q の発話、「1つを選ばなければならないのに、それを、えっ?」という「否定」による。

「否定」が出現すると、まとまりかけていた話し合いの流れが変わり、意見の一致に至るのに苦勞する傾向がある。ここでは「留保」や「否定」が見られるが、「検討」なども出現しやすく、「譲歩」や「提案」などによってまとめる方向性が模索されることになる。つまり、「否定」は談話の流れを複雑にし、多様な伝達機能と呼びこみ、議論の収束に時間がかかるため、議論が長くなるのである。もちろん、議論が長くなること自体は、議論が深まったり新しい見方が出るきっかけになったりするもので悪いことではないが、少なくとも参加メンバーが互いの発言に気を使うようになることは確かである。

談話例 5 では、議論がまとまらなかったため、一旦別の接続詞に移り、再び①+②+④+③の流れで議論したが、やはり合意形成に至らなかった。そうした中で、「そのため」という代案が出されたところ、参加メンバー全員の好評を得、すんなりと合意した。このように、議論を尽くしてもなかなか合意に至らないとき、新しい提案が出ると、そこには意見の対立がないので、その代替案にあっさりまとまることが多い。

談話例 5 新たな解答に決まる場合 (①+②+④+③+①+②+④+③+⑤)

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容	伝達機能	発話機能
35	30	*	Q	ああ、じゃ、3番はみんなどうですか？。	要求	解答要求
36	31	*	H	3番「なので」。	表明	解答表明
37	32-1	/	M	「ですから」,,	表明	解答表明
38	32-2	*	M	同じ。	肯定	解答肯定
39	33	*	Q	「にもかかわらず」、はは。	表明	解答表明
40	34	*	M	はは。	表明	感情表明
41	35	*	H	考え方全然違うよ。	整理	解答整理
42	36	*	M	そうですね。	肯定	意見肯定
43	37-1	/	Q	でも,,	否定	意見否定
44	38	*	H	「だから」「ですから」と「なので」、まあ、因果関係って言う感じ。	整理	解答整理
45	37-2	/	Q	えっ、これなんで、3番って前の文章と違う話じゃないですか,,	表明	前提表明
46	37-3	*	Q	1つを選ばなければならないのに、それを、え	否定	意見否定

				っ?。		
47	39	*	H	いやいや、1つを選ばなければならないので。	否定	意見否定
48	40	*	Q	はい。	留保	意見留保
49	41	*	H	でいま、そういう文体を切り替える研究が多い。	表明	前提表明
50	42	*	M	そうそう。	肯定	意見肯定
51	43	*	Q	ならないのに、はは。	表明	意見表明
52	44	*	M	はは。	表明	感情表明
53	45	*	Q	で、そうかな。	留保	意見留保
54	46-1	/	H	ならないのに,,	表明	前提表明
55	46-2	*	H	だから、のに、研究がすくないでしょう。	表明	意見表明
56	47	*	H	なんか、そういう選ぶ機会がチャンスが、なんか日本語中でいっぱいあるのに。	表明	前提表明
57	48	*	Q	ああ、わかりました。	肯定	意見肯定
58	49	*	H	えん、研究が少ない。	表明	意見表明
59	50	*	Q	うんうんうん。	肯定	意見肯定
60	51	*	H	ていう感じで。	表明	根拠表明
				{中略}		
127	108	*	H	3番。	表明	進行表明
128	109	*	Q	うん。	肯定	進行肯定
129	110	*	M	3番にしましょう。	肯定	進行肯定
130	111	*	H	3番。	表明	進行表明
131	112	*	Q	3番は、なに、「そのため」。	表明	解答表明
132	113	*	M	「ですから」。	表明	解答表明
133	114-1	/	H	「なので」,,	表明	解答表明
134	114-2	*	H	だいたい一緒。	整理	解答整理
135	115	*	Q	「ですから」。	検討	解答検討
136	116	*	H	「ですから」にしましょう。	提案	解答提案
137	117	*	Q	「ですから」って、接続詞であるかなー。	否定	解答否定

138	118	*	Q	「そのため」?。	提案	解答提案
139	119	*	M	うん、「そのため」も。	肯定	解答肯定
140	120	*	H	「そのため」。	肯定	解答肯定

4.6 学習者の合意形成プロセスのまとめ

本研究では、ピア・リーディングによる読解授業で行われたグループ・ディスカッションの談話データを対象に、まず、学習者同士で合意形成に至るプロセスを、発話機能を用いて分析した。その結果、次の5点が明らかになった。

i. 合意形成の基本的プロセス

合意形成のプロセスは、「進行表明」「解答提示」「解答議論」「解答整理」「合意形成」の5段階が想定でき、出現順序としては、①「進行表明」→②「解答提示」→③「解答議論」→④「解答整理」→⑤「合意形成」がその典型である。

ii. 各タイプと合意形成の関係

①「進行表明」段階、②「解答提示」段階、⑤「合意形成」段階は、どのタイプにも出現しうる。すなわち、参加メンバーが、いくつかの設問に対し、答えを持ち寄って検討する場合は基本的に必要な段階であると見なすことができる。一方、③「解答議論」段階は、Ⅰ「全員の解答が一致する場合」、Ⅱ-a「多数派の解答が採用される場合」については必然性が低い。意見があまり割れないので、議論の必要がないためである。それに対して、Ⅱ-b「少数派の解答が採用される場合」、Ⅲ-a「誰かの解答に決まる場合」、Ⅲ-b「新たな解答に決まる場合」に③「解答議論」段階は欠かせない。④「解答整理」段階は、Ⅲ-a「誰かの解答に決まる場合」、Ⅲ-b「新たな解答に決まる場合」という解答が完全に割れてしまったときによく出現する段階である。

iii. 議論の多寡の分かれ目

参加メンバーの解答が一致しない場合、③の「解答議論」段階で根拠を出して相手を説得するのが基本である。ところが、「否定」という伝達機能が入ると参加メンバー間の

見解の相違が明確になり、それとともに「検討」「留保」「譲歩」「提案」などが多様な伝達機能が出現し、議論が複雑になる傾向が見られる。

iv. 司会役の存在

司会役として議論を仕切る参加メンバーが現れるグループがある。司会役は合意形成に対する影響力が強く、①「進行表明」段階で進行役を引き受けた後、③「解答議論」段階で有力な意見に「肯定」を示して議論を導いたり、④「解答整理」段階で議論の方向性を「整理」して狭めたりし、⑤「合意形成」段階に影響力を与える。一方、そうした司会役がない場合、①「進行表明」段階を飛ばして突然②「解答提示」段階に入ったり、⑤「合意形成」段階が現れず、議論が乱れることもある。

v. 議論のイレギュラーな進行

いくら議論しても、参加メンバー全員が納得できるような接続詞が決まらないとき、一旦議論を打ち切り、別の箇所の接続詞の検討を先に進めることがある。また、ある接続詞は当該の文だけで決まるわけではなく、前後の文脈が重要であるため、複数の接続詞をまとめて検討するという戦略も見られる。

第5章 多肢選択的な課題によるパフォーマンス

石黒 (2010 : 38-47) は、私たちが文章を読む際、予測が重要な役割を發揮するとして
いる。また、予測は常に起こるものでなく要所で起こるものであり、「平均すると、読み
手は文章全体の半分弱の文でしか予測を行っていない」と指摘している。予測が行われた
場合、後続文脈にその内容が出現する「当たる予測」と、出現することがない「外れる予測」
に分かれ、予測が実現しなかった「外れる予測」であっても、「行間の存在を示唆し、読み
を深め、余韻を感じ取るきっかけを与えてくれる」と述べている。

第5章と第6章では、この授業の前半「深く・正確に読む」授業の中から、この「予測」
に関連した課題が出された第3回「接続詞を入れる」と第4回「予測をする」という2回
の授業を取り上げる。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
は内容が重なる一方、前者は文章中の8つの空欄に接続詞を入れるという多肢選択的な
課題⁵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。

5.1 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」(以下「接続」と略す)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、すなわち、各話段の
合意形成プロセスを示したものが、次ページの表10である。表10から分かることは次
の2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辿ったものはなか

⁵ 「多肢選択式の課題」という場合、番号のついた複数の選択肢から1つを選ぶ課題を指す。接続詞
を選ばせる課題は番号がついているわけではないが、入る接続詞の候補はいくつかに限られるため、
どれを選ぶかという議論になりやすい。そこで、「多肢選択的な課題」とここでは考える。

った。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。

第二に、段階①～⑤の一部を二度以上繰り返す議論も観察された。

表 10 「接続」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	① → 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	① → 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	① → 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	① → 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

5.2 多肢選択的な課題の回のグループ・ディスカッションの特徴

なぜ多肢選択的な課題の回のグループ・ディスカッションは表 10 のようなプロセスになったのだろうか。実際の 48 話段の文字化データを観察すると、以下の 3 つの特徴が見られた。

第一に、各自が宿題として 8 つの空欄にそれぞれ入れてきた接続詞を、30 分という短

いグループ・ディスカッションの間に統一された答えとして決定しなければならないという作業を強いられたため、時間短縮のために、「進行提案」、「進行肯定」、「進行表明」など段階①の発話が省略されることがあった。

第二に、持ち寄った解答がそれぞれ異なったため、全員が賛意を表明してから次の問いに進めるのは時間的に難しかった。一人の解答に賛意を表した学習者がいると、別の学習者が即座に次の空欄の解答を読み上げることが多く、残りの学習者はそのペースに合わせるしかない状況になり、⑤「合意形成」段階を経ずに次の問いに進んでしまうことが少なくなかった。

第三に、長い時間議論しても、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ていた。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など、④「解答整理」段階を効率化するストラテジーも見られた。

5.3 「解答整理」段階が省略されやすい内実—「整理」の重要性

5.2 で述べたように、段階①と段階⑤が省略されやすいのは、時間短縮のためであろうと思われるが、段階④が少なかった理由はなぜであろうか。表 10 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 1 (G1、以下同様) は 1 例、G2 は 2 例、G3 は 3 例、G4 は 6 例、G5 と G6 は 4 例あった。すなわち、G4 はより「整理」を好み、G1 はあまり「整理」をしなかったということである。さらに、各グループで、「…整理」という発話機能の出現回数をまとめると、表 11 のようになる。

表 11 「接続」の回のグループ別「…整理」発話機能の出現回数

	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 11 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、議論を整理する人が明らかに一人いることが見て取れる。それに対し、G1 と G2 の議論では、時折「整理」の発話が出現するが、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。では、「整理」の発話は、グループ・ディスカッションでどのような働きをするのだろうか。

談話例 6 のように、「なので」、「ですから」、「だから」、「にもかかわらず」という、グループのメンバーの解答が一見違うように見える状況で、学習者 H は、4 つの中の 3 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、すぐその場で議論を整理し、効率よく議論を進めることに貢献していた。

談話例 6 : G4—接続詞 (3) についての議論 (②→④→③→④→③→①→②→④→③→

⑤)

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容	発話機能	プロセス
35	30	*	Q	ああ、じゃ、3 番はみんなどうですか?。	解答要求	②解答 提示
36	31	*	H	3 番「なので」。	解答表明	
37	32-1	/	M	「ですから」,,	解答表明	
38	32-2	*	M	同じ。	解答表明	
39	33	*	Q	「にもかかわらず」、はは。	解答表明	
40	34	*	M	はは。	感情表明	
41	35	*	H	<u>考え方全然違うよ。</u>	解答整理	④解答 整理
42	36	*	M	そうですね。	意見肯定	③解答
43	37-1	/	Q	でも,,	意見否定	議論
44	38	*	H	<u>「だから」「ですから」と「なので」、まあ、因果関係って言う感じ。</u>	解答整理	④解答 整理
45	37-2	/	Q	えっ、これなんで、3 番って前の文章と違う話	前提表明	

				じゃないですか,,		
46	37-3	*	Q	1つを選ばなければならないのに、それを、えっ?。	意見否定	③解答 議論
47	39	*	H	いやいや、1つを選ばなければならないので。	意見否定	
48	40	*	Q	はい。	意見留保	
				(議論を進めたが、解答が決まらず、残りの4番～8番について一回議論が終わった)		
127	108	*	H	3番。	進行表明	①進行 表明
128	109	*	Q	うん。	進行肯定	
129	110	*	M	3番にしましょう。	進行肯定	
130	111	*	H	3番。	進行表明	
131	112	*	Q	3番は、なに、「そのため」。	解答表明	②解答 提示
132	113	*	M	「ですから」。	解答表明	
133	114-1	/	H	「なので」,,	解答表明	
134	114-2	*	H	<u>だいたい一緒。</u>	解答整理	④解答 整理
135	115	*	Q	「ですから」。	解答検討	
136	116	*	H	<u>「ですから」にしましょう。</u>	解答提案	③解答 議論
137	117	*	Q	<u>「ですから」って、接続詞であるかなー。</u>	解答否定	
138	118	*	Q	<u>「そのため」?。</u>	解答提案	
139	119	*	M	うん、「そのため」も。	解答肯定	⑤合意 形成
140	120	*	H	「そのため」。	解答肯定	

談話例 6 に類似した例は、④「解答整理」段階を経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。

5.4 新たな解答を導く建設的な転換点—「否定」のプラスの働き

もう 1 つ注目したいのは、談話例 6 の中に、他のメンバーの答えに反対する「否定」が出現していることである。池田 (2006) では、ピア活動において、学習者同士のやり

取りが深まるにつれ、互いの内面に踏み込む可能性が高まるので、互いの関係が悪くなる危険性も高まると指摘している。ゆえに、グループ・ディスカッションでは、人間関係の面を配慮し、否定の意見を口に出さない現象がよく観察される。しかし、岩田(2009)で挙げている例のように、ユーモアを持ち込んだりすることにより、その危険から回避でき、相手にとって参考になれるような意見や情報も提供できるし、それをきっかけに互いの関係をより親しくなるやり取りもある。

談話例 6 において、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、学習者 Q 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 1 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、という多肢選択的な課題ならではの特徴であろう。

5.5 多肢選択的な課題によるパフォーマンスのまとめ

本章では、多肢選択的な課題が出された「接続詞を入れる」という回の授業談話を対象に、学習者のグループ・ディスカッションの合意形成プロセスを考察した。その結果、以下の 3 点が分かった。

i. ①「進行表明」段階と⑤「合意形成」段階の省略

第一点として、制限時間に対する問いの数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、時間が足りなくなることが予想され、参加者はそれに対応しようとする結果、合意形成プロセスの最初と最後の段階、すなわち①「進行表明」段階と⑤「合意形成」段階が省略される傾向が見られた。特に⑤「合意形成」段階が省略される場合、参加者一人一人の意見が十分引き出されないことにつながりやすい。

ii. ④「解答整理」段階の効率化

第二点として、問いの数が多課題でも、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④「解答整理」段階を効率化し、議論の効率を高めるグループも見られた。

iii. 「整理」「否定」という発話機能の活用

第三点として、多様な意見が出された際、「整理」することで、よりロジカルで効率のよい議論が導かれることが分かった。また、他の学習者から「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で、議論が深まる様子も観察された。

第6章 自由記述式の課題によるパフォーマンス

第5章で見た多肢選択的な課題と、本章で見る自由記述式の課題は、合意形成のプロセスが大きく異なる。多肢選択的な課題はどれを選ぶかという観点が明確で、その選択結果を比較しながら議論が可能である。深い議論には結びつきにくいきらいはあるが、論点が明確な議論になり、議論自体はかみ合いやすい。

一方、自由記述式の課題は参加者の自由に任せている分、答えにかなり広い幅があり、結果を比較すること自体が難しいことが多い。内容の検討がうまくいったときは議論の深まりが期待できるが、議論自体がかみ合わないと、漠然とした議論になったり、意見交換自体が行われなかったりし、結果として誰かの意見を選ぶということになりかねない。その意味で高度な課題とも言え、自由記述式の課題で合意形成を学習者にうまく形成させるように指導するには、まず、合意形成プロセスの実態自体を把握しておく必要がある。

6.1 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」（以下「予測」と略す）の回における合意形成プロセスにおいて、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のかを表12に示す。

表12 「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→⑤	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 12 から次の 3 点に分かる。

第一に、「接続」の回と違い、「予測」の回では、すべて「進行表明」、「進行提案」などの発話で①「進行表明」段階から始まっており、①→②→③→④→⑤の方向で段階を踏んで議論がなされていた。ただし、次の第二・第三で挙げるような理由で、①→②→③→④→⑤という典型的な段階をきれいに踏んでいたものではなく、その点では、「接続」の回と同様であった。

第二に、「予測」の回には、「接続」の回のように時間配分の問題がないにもかかわらず、④「解答整理」段階と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ものが、それぞれ 1/3 の話段で見られた。

第三に、「接続」の回ほど複雑ではないが、段階①～⑤の一部を 2 度以上繰り返した議論もいくつか観察された。

6.2 自由記述式の課題の回のグループ・ディスカッションの特徴

実際の 12 話段の文字化データを観察すると、以下の特徴が見られた。

第一に、「予測」の回は設問が少なく、時間的な余裕があり、①「進行表明」段階から段階を踏んで議論がなされていた。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①「進行表明」段階や②「解答提示」段階を丁寧に踏む必要がある。

第二に、実際のグループ・ディスカッションの中では、「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、沈黙も多い。

第三に、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」の回ほど頻繁ではない。ゆえに、④「解答整理」段階を経て整理をする必要性も低いと考えられる。

第四に、正解が1つでは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、意見統一が難しい。「解答肯定」、「意見肯定」などの⑤「合意形成」段階の発話が特に予測文2で省略されやすい。

6.3 「合意形成」段階が省略されやすい内実—「要求」の重要性

6.1 で述べたように、「予測」の回では、意見交換が頻繁ではないため、④「解答整理」段階が省略されやすいが、⑤「合意形成」を経ずに自由記述式の課題をどのように完成したのだろうか。各グループの解答の決め方を次ページの表13にまとめた。

表13 「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13が示すように、G4以外、残りの5つのグループは、ある一人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、誰かが採用された人の答えに賛同し、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、お互いのアイデアに耳を傾け、検討し合っていた。これこそピアの意義なのではないかと思われる。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、談話例7から答えを探してみたい。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。

談話例7：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)

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容	発話機能	プロセス
-------	-------	-------	----	------	------	------

76	73	*	H	2番目に入ります。	進行表明	①進行 表明
77	74	*	J	はい。	進行肯定	
				{中略} (それぞれ自分の解答を表明する)		
85	82	*	H	<u>へー、具体例、具体例、例えば。</u>	根拠要求	③解答 議論
				{中略} (それぞれ自分の解答を表明し、 根拠を出す)		
97	93	*	H	なんか、 <u>まず大きな方向を決定しましょ う。</u>	解答提案	
98	94	*	H	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
99	95	*	H	<u>なんか、どういう方向だと、みんなどう考 えていますか?。</u>	意見要求	③解答 議論
				{中略} (それぞれ自分の考えを述べる)		
105	101	*	H	<u>】つまり、「J」さんの意見は(はい)、そ の2のところには(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...</u>	意見整理	④解答 整理
106	102	*	J	そうです。	意見肯定	
107	103	*	H	あー、はい、わかりました。	意見肯定	
108	104	*	J	<u>ほかの意見は。</u>	意見要求	③解答 議論
				{中略}		
117	111	*	J	<u>「V」さんはどう思いますか?。</u>	意見要求	
				{中略}		
119	113	*	J	<u>キーワードを入れることですね?[↑]。</u>	意見確認	⑤合意 形成
				{中略} (意見が決まった)		

談話例 7 が示すように、学習者 H が進行表明をしたり、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、学習者 J が残りの人の意見を聞いたり、学習者 H 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。このように、多様な発話機能を用いて、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。特に、肯定の意見を得てからも、再度の「意見要求」と「意見確認」を通じて意見の交流を促し、最後にはグループ全員が納得できるような解答に定着していた。

反対に、ある一人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、学習者が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、談話例 8 から探してみたい。

談話例 8：ある一人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)

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容	発話機能	プロセス
1	1	*	P	《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
2	2	*	P	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”。	解答表明	②解答提示
3	3	*	P	“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	
4	4	*	P	はい、次...	解答要求	
5	5	*	G	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)		

10	10	*	G	《沈黙 23 秒》や、私、これがいいと思う。	意見肯定	③解答 議論
11	11	*	C	<笑いながら>そうそうそう、うん。	意見肯定	
12	12	*	R	うん。	意見肯定	
13	13-1	/	P	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、	意見表明	
14	13-2	*	P	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	
15	14	*	R	いいと思います。	意見肯定	⑤合意 形成
16	15	*	C	うん、ハハハ<笑いながら>、すごくいい。	進行表明	
{中略} (P 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 8 が示すように、このグループでは、4 人がそれぞれ自分の解答を提示した後、短くない沈黙を経て、学習者 G が学習者 P の解答に賛意を表明し、残りの 2 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、学習者 P 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、それほど議論せずに学習者 P が答えをそのまま読み上げるといって全員に共有された。一見談話例 7 と同じように肯定を得て解答が決められたように見えるが、ここでの、議論を経ずに「意見肯定」に至る表出は、談話例 7 と比べると少し乱暴であろう。グループ・メンバーの意見に耳を傾けることは重要であるが、なぜこうした予測文を入れたのかという「根拠要求」の発話と、ほかのメンバーどう思うのかという「意見要求」の発話が見られないため、議論は深まりを見せていない。

実は、このグループのもう 1 つの予測文も同じようなパターンで、学習者 G の答えがそのまま採用されている。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。

6.4 自由記述式の課題によるパフォーマンスのまとめ

本章では、自由記述式の課題が出された「予測文を入れる」という回の授業談話を対象に、学習者のグループ・ディスカッションの合意形成プロセスを考察した結果、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ことが分かった。

i. 時間的な余裕の中での丁寧な意見の共有

第一点として、自由記述式の課題は深く議論できる可能性があるが、議論の焦点が定まりにくいという点で、第5章で分析した多肢選択的な課題と一長一短である。「接続」の回と違い、この回は設問が少なく、時間的な余裕があり、且つ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①「進行表明」段階や②「解答提示」段階を丁寧に踏む必要がある。

ii. 課題の難しさによる意見交換の難しさ

第二に、課題内容の難易の影響を受ける様子が観察された。実際のグループ・ディスカッションの中では、「難しいね」、「分からない」のような発話が多く出現し、課題の難しさを感じられる。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」の回ほど頻繁ではない。④「解答整理」段階と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ものが、それぞれ1/3の話段で見られた。

iii. 解答の自由度の高さによる意見統一の難しさ

第三に、正解が1つでは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、意見統一が難しい。「解答肯定」、「意見肯定」などの⑤「合意形成」段階の発話が特に予測文2で省略されやすい。ある一人の解答をそのまま採用するという解答の決め方を採用すると、グループ全員の知恵を合わせるというピアの意義が失われるため、「要求」という伝達機能を多用し、「根拠要求」、「意見要求」などの発話を通して議論を展開させることで、より活発な意見交換が期待できる。

第7章 ディスカッションの沈滞

本研究の対象になった授業では、毎回グループのメンバーが変わり、特に司会役を指定しなかったため、グループにより、司会役がいたりいなかったりした。談話データを調べてみたところ、司会役がない場合の多くでディスカッションの沈滞が見られた。以下、7.1～7.3において、発話調整、議論展開、観点整理という3つの観点から、司会役の不在によるディスカッションの沈滞を詳しく見ていく。

分析対象であるが、本章から第9章にかけて、第7回、第13回、第14回を除いた計11回の授業を分析する。第7回と第14回は課題のみの扱いとなり、ディスカッションがなかったためであり、第13回は「ワールド・カフェ」という形式をとり、学習者に頻繁に席を変えて話してもらい、意見交換はあまりなく、グループ内での発表が中心であったため、本研究の分析対象外とする。なお、第12回は2回の異なるグループ・メンバーと話してももらったため、A、B、2つのグループ分けになる。

ここで記しておきたいのは、司会役がいない場合でも、全員がバランスよく発言し、意見交換がなされるグループも存在するという事実である。しかし、それは盛り上がっている雑談のように、1つの話題をめぐって議論がうまくかみ合い、話者交替が自然になされている場合である。議論が停滞したり混乱したりしている状況で、議論の舵取りをする参加者が不在で、果たして議論が円滑に展開するかというと、後述の第8章で論じる司会役という役割を務める参加者がいない限り、学習者間での十分な意見交換や読みの深まり・広がりの実現が難しくなっているように見受けられた。

7.1 参加者の発話数の偏り

ピア活動の1つの意義は自分と違う読み方を聞き、十分な意見交換を経て、仲間同士の読みが深まる・広がることにあると思われるため、参加者全員からの意見表出が必要である。しかし、分析対象の全11回の授業の中で、グループによって比較的均等に参加者が発話したグループと、一部の参加者に発話が偏ったグループがあり、後者においては、同じグループ内で、発話数の極めて少ない学習者と、極めて多い学習者がいることが分かった。この場合、参加者全員の意見表出に支障が出る状況が観察された。

次の談話例9は「事例を収集する」という第8回の授業の例であり、課題は教科書にない若者語を挙げることである。談話例9は一部の抜粋になるが、グループ内の発話数

のアンバランスが窺える。この回の参加者の発話数の合計は、学習者 V、学習者 H はそれぞれ 165 発話、185 発話であったのに対し、学習者 D は 49 発話しかなかった。抜粋部分に登場しなかったもう一人の学習者は、談話全体において 27 発話のみであった。

談話例 9：司会役の不在で参加者の発話数が偏る

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
227	188	*	V	あ、僕は、“ワンチャン”。
228	189	*	D	ワンチャン。
229	190	*	H	ワンチャン。
230	191	*	V	聞いたことあります？。
231	192	*	H	ワンチャンは犬？。
232	193	*	V	ん？。
233	194	*	H	犬？。
234	195	*	V	あ、ちがう、ちがう、ちがう、それ“one chance”。
235	196	*	H	あ、“one chance”。
236	197	*	V	“one chance”。
237	198	*	H	“one chance”どういう意味？。
238	199-1	/	V	可能性が低いけど、
239	200	*	H	あー。
240	199-2	*	V	あのう、すこ、あのう、可能性があるからやりましょって感、って意味かな。
241	201-1	/	V	それでもないけど、

このように、ほぼ二人での会話が 100 発話以上続き、話が合うメンバー同士のみの交流になってしまう例がしばしば観察された。グループ・ディスカッションで、学習者それぞれの発話数がアンバランスな結果、不満が残り、ピア・リーディングの楽しさが感じられなくなるという声が学習者の事後インタビューでも聞かれた。中立的な立場に立つ司会役がいないことは、参加者がバランス良く意見を交わすことができず、意見交換の土台が作れないことにつながると思われる。

7.2 議論の単調さ

もう1つ観察されたのは、グループ・ディスカッションでは、話し合いが深まらず、単なる答え合わせに止まる現象である。談話例10は第12回「自分の関心を説明する」の回の例であり、課題は文中から重要な文を抜き出すことである。司会役が存在しないこのグループでは、談話の開始も終了も合図がなく、学習者はそれぞれ自分が面白いと思う文を抜き出し、順に自分の意見を紹介しただけで議論が終わった。意見紹介の段階でもあまりやりとりが見られず、最後の学習者の紹介が終わっても、反応してくれる人がいない残念な結果に終わった。

談話例10：4人それぞれ紹介にとどまる

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
2	2	*	M	ええと、4つ選んだん、だったん、だけど、ちょっとおもしろくないと思う、1つか2つかありますから(笑い)、2つしか発表しないと思います。
				{中略} (Mが自分の選んだ文を紹介した)
6	6	*	M	《沈黙13秒》以上で一す。
				{中略} (雑談)
14	14	*	N	《沈黙9秒》次に、やります。
15	15	*	N	私は3つ...あります。
				{中略} (Nが自分の選んだ文を紹介した)
23	22	*	T	《沈黙5秒》私ね?<笑い>。
24	23	*	T	私、あのう、まあ、こちらの、別に、そのインフォメーションないんですけども、#ですね。
				{中略} (Tが自分の選んだ文を紹介した)
28	27	*	K	あはは<笑い>。
29	28	*	T	じゃ、はい。
				{中略} (Kが自分の選んだ文を3つ紹介し、会話が終わった)

本来なら、学習者一人一人が異なる見解を持ち、それぞれの文脈に対しての理解も異なるので、なぜそのような予測文を入れたのか、理解し合えるまで議論を尽くすプロセスがあるのがピア・リーディングの魅力だと思われるが、このグループでは一人の解答をそのまま読み上げて共有するという形式が取られ、沈黙が多い上に、話し合い自体が短くなり、お互いの論点の共有もできず、議論の発展につながる発想の多様な萌芽が失われてしまっているように見える。

発話数のバランスが取れていても、順調に議論が展開されるグループと、沈黙が続いてすぐ話し合いが終わるグループが観察された。無論、ピア・リーディング授業においても、参加者が独立して思考する時間や、相手の話を聞いた後に意見を吟味する時間など、時には沈黙が必要であろうが、何度も長い沈黙が続き、グループ・ディスカッションが終わってしまう場合、お互いの論点の共有が保障されなくなってしまう。

7.3 議論の冗長さ

先行研究で紹介したように、ピア・リーディング授業の特徴として、授業中に学習者同士の読みに関する意見交換がなされることにある。限られた時間の中で課題を遂行するには、効率よく意見を紹介したり、意見の根拠を示したり、グループのメンバーの読み方を理解したりすることが肝要であろうが、それでも、問題が未解決のまま時間が来てしまうケースがしばしばある。

次の談話例 11 は「接続詞を入れる」という第 3 回の授業の例であり、課題は文章の 8 つの空欄に接続詞を入れることである。1 番の空欄について、3 人からそれぞれ異なる解答が出されたが、「みんな違う」「みんなばらばらじゃないの？」という感想にとどまり、進展がなく、残りの空欄の議論に入った。最後に 1 番に戻って議論を再開したが、意見が統一されず、3 つとも良さそうだということで、意見がなかなかまとまらなかった。

限られた時間の中で互いの解答及びその理由をシェアすることにより、一人ひとりの読みが質的に変化することが望ましいが、談話例 11 のように、いくら時間を使っても、議論が平行線をたどってしまうと、効率性に欠けることは否めない。どのような文脈を参考に、どのような理由で、3 人が「その結果」、「また」、「しかし」という系列の全く異なる接続詞を入れたのかには言及されず、最後になっても、3 人の中で空欄 1 について

の文脈理解の整理はなされなかったように見える。

談話例 11：司会役の不在で議論が冗長になる

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
2	2	*	A	1 番目「その結果」。
3	3-1	/	I	「その結果」、うんん……,
4	3-2	*	I	私は、「また」、なんですけど。
5	4-1	/	A	わかりました,,
6	4-2	*	A	くいちがっていますね。
				{中略}
98	76	*	L	<u>1 番は結局何にするの?。</u>
99	77	*	A	あっ、そうだね。
100	78	*	L	みんな一緒に考えてみ。
101	79	*	I	<u>えっ、1 番何にしました?。</u>
102	80	*	L	「しかし」。
103	81	*	I	「しかし」?。
104	82	*	I	<u>みんな違う、1 番だけ。</u>
105	83	*	A	結局、も、「しかし」?。
106	84-1	/	L	私だけだけど、「しかし」,,
107	84-2	*	L	<u>みんなばらばらじゃないの?。</u>
				{中略}
113	89-2	/	L	まあ、いいや,,
114	89-3	*	L	2 番目、2 番目を先にやりましょう。
115	90	*	A	<u>じゃ、何にする?1 番。</u>
				{中略} (8 つの空欄を一通り議論した後)
138	108	*	A	<u>じゃ、「しかし」で行きますか、やっぱり?。</u>
139	109	*	I	うん。
140	110	*	L	そうなんだ?。
141	111	*	I	オッケー。

142	112	*	L	そうなんだ。
				{中略}
148	117-2	/	L	<u>このところ、「その結果」はいいかもしれないしね、</u>
149	117-3	*	L	<u>「また」もいいかもしれないかも。</u>

7.4 ディスカッションの沈滞のまとめ

本章で、ピア・リーディング授業のグループ・ディスカッションを検討し、司会役の有無が話し合いにもたらす影響を考察した結果、司会役が存在しないと、次の i ~ iii のような弊害が生じ、十分な意見交換が保証できなくなる恐れがあることが分かった。

i. 一部の参加者への発話数の偏り

参加者の発話数が一部の者に偏りやすく、発話の調整がうまくいかない。うまくいっていないことに気づいても、それを修正する者がいない。

ii. 議論の展開の停滞

話し合いが短すぎたり、沈黙が多かったりし、議論の展開がうまくいかない。そうした行き詰まりに気づいても、その雰囲気を開く者がいない。

iii. 議論の展開の冗長さ

時間内に話し合いがまとまらず、冗長になり、観点の整理がうまくいかない。議論がいたずらに延びても、それを管理し、まとめていく者がいない。

第 8 章 司会役の功罪

第 7 章では、ピア・リーディング授業のグループ・ディスカッションにおいて、司会役が存在しないグループで、発話調整、議論展開、観点整理の面で問題が起きていたことを、談話例を示しながら論じたが、司会役が存在しているグループでは、こうした問題はどのように避けられているのだろうか。談話データを仔細に調べた結果、司会役の存在により、ディスカッションを好ましい方向へリードする現象が観察された。しかも、置かれた状況により、異なる役割を担っていることが分かった。

8.1 発話調整役の存在意義

7.1 で述べたように、意見交換の前提として、グループ・メンバー全員の意見表出が保障されなければならない。司会役は、発話権の分配をコントロールできる発話調整役として働き、全員に均衡な発言機会を与えることが基本であろう。

次の談話例 12 は、「接続詞を入れる」という第 3 回の授業の例であり、課題は文中の 8 つの空欄に接続詞を入れることである。この談話には学習者 V という司会役が存在しており、まず、全員に均等な発言の機会を与え、意見交換の前提を保障している。また、互いが異なる意見を提示した場合、全員に根拠提示を求めている。さらに、グループ・メンバーが互いの意見に納得しにくい状況になると、「文章の解釈をまとめてみましょう」というストラテジーを使い、それぞれの理解を聞いている。しかし、ここまでしてもやはり結論が出ず、そのまま続けても議論が平行線をたどることに気づくと、議論に一呼吸入れるために、次の空欄を先に埋めるように導くストラテジーを最終的に使用していた。

このように、学習者 V は優れた発話調整役として、参加者が意見を言える環境を整えただけでなく、根拠の提示や文脈の関連などへの言及も全員に求めている。さらに、課題の処理順序も視野に入れ、課題遂行のためのストラテジーを積極的に使用している。このような発話調整役がいることで、授業中の限られた時間でも作業をよりスムーズに完成させ、効率よく意見交換をすることが期待でき、参加者全員の意見表出も保障できるようになる。

談話例 12 : 司会役の存在で均衡な発言機会を与える

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
5	5	*	V	<u>[P 名前]から、1は?。</u>
6	6	*	P	私は「実は」。
7	7	*	V	「実は」ね、言っていましたね。
8	8	*	V	<u>じゃ、[T 名前]から。</u>
9	9	*	T	私「例えば」。
10	10	*	P	「例えば」?。
11	11-1	/	V	「例えば」,,
12	11-2	*	V	<u>え、[U 名前]さんは?。</u>
13	12	*	U	僕は「そして」、「そして」。
14	13	*	V	あ、みんなバラバラですよ。
15	14	*	T	うん、難しい。
				{中略}
26	23	*	V	<u>じゃ、なぜそうしたとか、から話していきましようか。</u>
27	24	*	T	はい。
				{中略} (Vはまず理由を述べた)
37	31	*	V	まあ、他のみんなの意見はどうですかね。
				{中略} (メンバーそれぞれ自分の理由を述べ、議論した)
60	43	*	V	今のところ、ど、ど、どれにしましようかな。
61	44	*	U	あああ、じゃんけんで決めますか。
62	45	*	T	えへへ?。
63	46	*	V	どうじゃですか。
64	47	*	V	<u>あのう、まず、考え、あのう、文章の解釈をまとめてみましようかな。</u>
65	48	*	P	じゃ、私からやりますか。
				{中略} (それぞれ説明したが、お互い説得できなかった)
82	61-1	/	V	<u>じゃ、まず1をほっといて【【、</u>

8.2 議論展開役の存在意義

8.2.1 発言できない参加者のサポート

教師主導型の授業に慣れている学習者が、ピア・リーディングなどの学生主体型の授業に突然入った場合、自分の意見を主張するのが難しかったことが事後インタビューから窺えた。事実、授業中の話し合いにおいても、7.2 で見た談話例 10 のように、沈黙が続き、議論がすぐ終わるケースがしばしば見受けられる。この場合、受動的な参加者からも意見を積極的に出してもらい工夫が必要となり、議論展開役の存在が必要になる。

次の談話例 13 は、「行間を読む」という第 2 回の授業の例であり、課題は文章を読んで、「フォーリナー・トーク」「ティーチャー・トーク」の分かりやすい実例を考えることである。談話例 13 では、学習者 J という司会役が登場している。すでに 3 人の参加者からフォーリナー・トークの例が 1 つずつ提供されたが、学習者 D からは意見が出なかった。「また何か？」と、補充例を求めたが、返答は得られなかった。そこで、出てきた例を再び説明し、学習者 D から解答を引き出そうと努力している。最後に、「なんてまとめますか？」、「なんてまとめたほうがいいと思いますか」とたたみかけ、発言に消極的なメンバーをしきりに励まし、ついに相手の意見を引き出す様子が観察された。

このような議論展開役が存在することで、自分から積極的に発言しないメンバーをサポートし、停滞した議論に活気を与えることができる。これにより、すでに発言した参加者以外の異なる読みの可能性に気づき、読みの幅が広がるピア・リーディングの意義がメンバー間で共有される。

談話例 13：司会役の存在で発言しないメンバーから意見を引き出す

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
41	38	*	J	《沈黙 7 秒》 ええと、フォーリナートーク。
42	39	*	J	あの、例が、“ぼうちょう‘包丁’、ナイフ”、“昼ごはん、ランチ”、“車をカー”にする、 <u>この 3 つ。</u>
43	40	*	J	<u>また、なにか?[1]。</u>
44	41	*	J	ぼうちょう。
45	42	*	P	ぼうちょう。

46	43	*	J	ほうちょう?。
47	44	*	J	包丁をナイフ...昼ご飯を...ランチ <u>【。</u>
48	45	*	D	】 英語で使おうとしてる?【↓】。
49	46	*	J	はい。
50	47	*	J	違いますか?。
51	48	*	J	<u>これ、なんてまとめますか?=。</u>
52	49	*	D	=なんか、“了解”を“オーケー、オーケー、オーケー”っていうじゃないですか?【↓】。
53	50	*	J	あー、はい。
54	51	*	D	はい、はい。
55	52	*	J	あの、これ、まとめるんですけど、 <u>なんてまとめたほうがいいと思いますか?【↑】=。</u>
56	53-1	/	D	=つまり、ある日本語をわざと英語で話そうと,,
57	54	*	J	はい。
58	53-2	*	D	しています。

8.2.2 論点の焦点化と検討の深化

グループ・メンバー全員に発言のチャンスを与え、受動的な参加者を励ますことにより多数の意見を引き出し、読みの広がりにつなげるのが議論展開役の存在意義であるが、議論展開役のもう 1 つの存在意義として、読みを深める役割がある。7.2 で見た談話例 10 のように議論がすぐ終わることを避けたい場合、論点を焦点化して検討させることを通じ、議論を発展させる議論展開役の存在はとりわけ重要であろう。

次の談話例 14 は、「疑問点に反論する」という第 10 回の授業の例であり、課題は文章を読んで、疑問や誤りだと思う点を見つけることである。談話例 14 で司会役を務めているのは学習者 A であり、学習者 L の疑問を受け、その疑問が自分でも分からないと告白している。そして、ほかのメンバーの考えを聞く姿勢を示すことで、グループの中で学習者 L の疑問を全員で共有し、解決していくように議論の方向付けを行っている。学習者 A の問題提起をきっかけに、その問題提起に対する 4 人の見方を重ねていくことで

互いの理解を深め、最終的に学習者 L の疑問が氷解し、一定の合意に至っているように思われる。

単なる意見交換、相互理解ではなく、1 つの論点に対してグループ全員の知恵を合わせ、疑問点を解決することが司会役の次のステップになる。このように、議論展開役の存在により、参加者の意識を特定の論点に意識的に焦点化することで、深く検討させることが期待できる。

談話例 14：司会役がいることで 1 人の疑問点を皆で深く考えさせる

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
130	111-1	/	L	で、2 箇所目は、なんか、標準語、最後の、最後の部分の“標準語が持つ色は白い色”だと、先生はおっしゃったんですけど,,
131	112	*	A	うん。
132	111-2	/	L	でも、だ、だい、最後の、第 2 段落の最後のセンテンス、なんか、“だ、脱色されている”、なんか、あのう、標準語を使うと脱色されている,,
133	113	*	A	ねー。
134	111-3	/	L	これは、ちょっと、意味、なんか、意味じゃなくて、なんか、文脈がわかんなくて、最初から、し、し、白い色は、とおっしゃったんですけど、最後は、なんか、脱色だと...すると、色は混乱してしまっ<たんですけど>{<},,
135	114	*	A	<ね、ね>{>}。
136	111-4	*	L	一体どういう色だろ、と。
137	115-1	/	A	<u>このところ、俺もなんか、ちょっと、あの,,</u>
138	116	*	L	うん。
139	115-2	*	A	青でなんか困んだんだけど、この文、よく、意味わからないんです。
140	117	*	A	<u><どういう意味なんでしょう>{<}。</u>
141	118	*	L	<うん、僕も>{>}、うん。
142	119	*	L	こんぐらいです。

143	120	*	見 ⁶	んー...、リアリティーが脱色されている?。
144	121	*	A	うん。
145	122	*	見	うーん。
146	123	*	A	なんでしょう。
147	124	*	H	そうなんだ...リアリティーが脱色するというのは、あれなんだ、たぶん。
148	125	*	A	なんだろう。
149	126	*	見	人間味が消える?。
150	127	*	H	あ、そうだね、あの、神聖な#は、人間、なんか、そういう、人間...なんかしたい、一応距離感が感じられるように、リアリティーではなくてね。
				{中略}
186	160	*	A	あと、なんか、なんだろう、あの、1つだけ、いちいち説明するのは、必要はないと思いますので、 <u>なんか、ちょっと意見聞きたいっていうか、</u> なんか、結局、あの、イ、なんか、イエスの物語かリアリティーか、 <u>どれが、あの、脱色されるって言うてんでしょうか?。</u>
				{中略} (皆で議論した)
210	179-3	*	見	人間的な温かみとかがあったところが消されるっていうことじゃないですか?。
211	182	*	H	うん、それが、標準語では、ないということですか?。
212	183	*	見	標準語にしちゃうと、そういうイエスと弟子たちの、なんだ、人間関係とかそういう、なんですかね、温かさ??みたいのがなくなるって感じ?、色がなくなるっていうか。

8.3 観点整理役の存在意義

ピア・リーディングにおけるグループ・ディスカッションでは、多数の異なる意見が

⁶ 「見」は、見学に来た日本人大学院生のことである。

出てくるのが無論望ましいであろうし、8.1～8.2 に挙げた司会役の存在はそうした意見の引き出し役として機能している。しかしながら、引き出した異なる意見をグループ全体の意見としてどのように共有し、どのようにまとめるのかが次に重要となるが、これをより高い次元で解決できるのが、観点整理役である。

次の談話例 15 は、「参考文献を探す」という第 9 回の授業の例であり、課題は参考文献を調べ、「フォーリナー・トーク」、「ティーチャー・トーク」の定義を考えることである。談話例 15 で司会役を担っているのは学習者 M である。メンバー 4 人がそれぞれ調べてきた「フォーリナー・トーク」の定義が異なり、どうまとめるかという難題に対し、どこから着手したらよいのか分からず、悩んでいる様子が窺われる。しかし、その中で、学習者 M は「違ったポイント」の存在に気づき、まず「フォーリナー・トークの話す側がどういう人になるのか、母語話者に限るのか」という疑問をまず解決しようという提案を出し、定義をめぐる議論を収斂させる整理の手順を決めたことにより、より効率的に作業が進む土台が整った。

談話例 15：司会役がいることで議論の方向性を決める

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
				(定義をめぐって議論がなされていた)
33	31-1	/	M	<u>あの、1つ、あの、違ったポイントがあると思いますけど、それは、あのう、話しかがは、母語話者に限るんですか?、</u>
34	32	*	B	あー。
35	31-2	*	M	この定義には。
36	33-1	/	M	私の調べて、調べたものの 2 つには 1 つは母語話者に、あの限定されて、もう 1 つはしご、使用言語の異なる人同士として、あの、ええと、まあ、しゅう、習熟ですか??、より習熟優位に立つ側、という、
37	34	*	B	<あー>{<}
38	33-2	*	M	<定義>{>}をされます。

このように、意見交換が活発になされた場合、複数の観点が混じり合っ

しがちであり、観点を支える複数の軸をどのように整理し、順に解きほぐしていくのが、話し合いにおいて1つの関門になりがちである。そのようなとき、観点整理役としての司会役が登場し、異なる観点を有するグループのメンバーの意見を聞き、その中で話し合いの軸となる方向性を決め、グループ・ディスカッションを望ましい方向へリードすると、議論は堂々めぐりを抜け出し、生産的なものになる。

8.4 「強い司会役」がもたらす弊害

しかし、談話データをさらに見ていくと、司会役の存在が常にグループ・ディスカッションをいい方向へ導くとは限らない例があることが分かる。司会者の存在による弊害も存在するのである。そこで、ポジティブな役割だけではなく、ネガティブな役割にも焦点を当て、分析を続ける必要があると感じている。ピア・リーディング授業において、不適切な司会役は時にグループにどんな弊害をもたらすのか、実際の談話データの分析を通して本節で分析していきたい。

バランスの良い司会役としてグループ・ディスカッションにほど良く関与できないと、「強い司会役」や「弱い司会役」といった不適切な司会役になってしまうおそれもある。「強い司会役」の場合、例えば、自己の意見を一方的に開陳してしまうことがある。特に、司会役が自己の見解に沿って全体の解答をまとめてしまうと、残りの参加者が不満を覚えることが少なくない。また、実際には、ほかの参加者が発言に消極的であるため、沈黙を恐れるあまり、自分ばかり一生懸命話してしまう、相対的に「強い司会役」が生まれてしまうこともある。

一方、「弱い司会役」の場合、例えば、参加者の発言の公平性を考えるあまり、一人ひとり順に意見を言わせることを繰り返してしまい、「参加者の一人に質問→解答→別の一人に質問→解答→さらに別の一人に質問→……」といった単調な受け答えに終始してしまうことがある。また、司会役になった結果、立場上、自分も参加者の一人として発言しにくくなり、自分の意見を主張するのを控え、中立的な役割に徹してしまう「弱い司会役」が見受けられることもある。

8.4と8.5では、次ページの表14の枠に従い、不適切な司会役が生み出す弊害を、談話例を示しながら分析していきたい。

表 14 不適切な（強い/弱い）司会役の 4 つの弊害

	「強い司会役」の弊害	「弱い司会役」の弊害
自己の意見表明	司会役が自己の意見を述べ過ぎ	司会役が自己の意見を控え過ぎ
意見のまとめ方	一部の参加者の意見に偏り過ぎ	参加者の意見の公平性を重視し過ぎ

8.4.1 「強い司会役」の一方向的な意見表明

ピア・ラーニング授業が学習者主体型の授業として、伝統的な教師主導型の授業と異なる最大の魅力は、教師が一方向的に教えるのではなく、学習者同士の助け合いによって学習するというところにある。特にピア・リーディング授業は、参加者全員が対等な関係にあり、限られた同じ時間の中でテキストを読み、協力して課題を完成させるものである。しかし、その中で誰かが主導的な立場になって話し続けると、ピア・リーディングの魅力が失われてしまう。

次の談話例 16 は「キーセンテンスの連鎖を見る」という第 5 回の授業の談話例であり、課題は文章から重要な文を抜き出すことである。談話例 16 において、学習者 S の一方向な話に対して残りの 2 人は「はいはいはい」、「そうだね」、「わかりました」というような反応に終始している。実は、{中略} のところも、同じパターンで話が続いている。

こうした現象の背後には、司会役が強すぎて自分だけが意見を述べたがるという場合もある一方で、ほかの参加者があまりにおとなしすぎるため、仕方なく、沈黙を防ぐために一生懸命話してしまう司会役もいることが、事後のインタビューから分かった。事実、ほかの参加者が消極的な参加姿勢を取り続けた結果、司会役が一人で話し続けざるをえなくなるという例が、実際の談話データの中でしばしば観察された。

談話例 16 : 「強い司会役」の一方向的な意見表明

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
148	140	*	S	次、あー、2 つ目はあのう、“あの、その、なにになになに、即興性に、即興性がにじみでています”。
149	141	*	A	<u>はいはいはい。</u>

150	142	*	S	えー、次は、書き言葉“ただ、なにになに、こうした文を整っていない”から、#ていますよね?。
151	143	*	A	<u>はいはいはい。</u>
152	144-1	/	S	4番目は、即興性の下の...だいたい同じよね?,,
153	145	*	H	<u>うん。</u>
154	144-2	*	S	その説明のところですか。
155	146	*	A	<u>そだね。</u>
				{中略}
167	157	*	S	そこから、1つの例外だと、4つのあの特徴が含まれていますから、選ん、選びました、はい。
168	158	*	S	その、ほかの部分はたいだい#...【【。
169	159	*	A	】】 <u>わかりました。</u>

8.4.2 「強い司会役」の強引な運営

話し合いの進行を管理したり、整理したりするなど、司会役はグループ・ディスカッションの合意形成に貢献する役割を担う。ところが、強引に議論を運ぶ「強い司会役」がいると、話し合いを支配し、自分の意見に沿ってまとめがちであり、少数意見者には不満が残りやすい。

談話例 17 は「接続詞を入れる」という第 3 回の授業の例であり、課題は文中の 8 つの空欄に接続詞を入れることである。談話例 17 において、学習者 A は話し合いを支配する態度を示している。まず空欄 2 のところに入れた「たとえば」について、学習者 L の意見を確認せずに、直ちに意見決定を宣言し、次の空欄 3 に進んでいる。

また、空欄 3 は、学習者 I の「ですので」という解答が出ると、学習者 I との間でも議論を経ずに、学習者 A 一人で決めようとしている。学習者 L から「「ですので」、接続詞なの？」という根本的な疑問が出されても無視するような態度が見られた。

空欄 4 も同じように、学習者 A の「一方」という提案に対し、学習者 I から「いいね」という肯定の評価を受けると、すぐ自分の作った答えに決めようとしている。学習者 L の意見を確認せず、自分と学習者 I が持ってきた解答をもとにすぐ自分の意向で決定し

で議論を進めようとする支配的な進め方であり、グループ内での意見交換の機会をなくしてしまっている。

特に空欄 3 で、司会役の学習者 A が決めた「ですので」という解答に対し、「これは接続詞ではない」と思っている学習者 L の立場からすれば、「ですので」は、空欄 3 に入る接続詞の選択肢から外されてしかるべきであろうが、このような議論の進め方だと、不満が残る学習者が必然的に生じ、異なる意見交換を通じてお互いの理解が深まるというピア・リーディングの意義が薄まってしまううらみがある。

談話例 17：「強い司会役」の強引な運営

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
7	5	*	A	じゃ、2 番目、「たとえば」です。
8	6	*	I	2 番目「たとえば」。
9	7	*	A	<u>よし、じゃ、「たとえば」(<笑い>)。</u>
10	8	*	I	え、1 番何でした?。
11	9	*	A	あ、まず食い違っているやつを飛ばす形で、で後なんか、議論しましょう。
12	10	*	A	<u>で、3 番目は、「そこで」。</u>
13	11	*	I	「ですので」、「だから」。
14	12-1	/	A	「ですので」、「だから」....,,
15	12-2	*	A	<u>同じ、じゃ「ですので」にしましょ>{<}。</u>
16	13	*	L	<「です>{>}ので、接続詞なの?。
17	14	*	A	そうでしょう。
18	15-1	/	I	「だから」....,,
19	16-1	/	A	命令形なので,,
20	16-2	*	A	<u>「ですので」にしましょうっていう感じでいいですね。</u>
21	17	*	L	まあ、いってみ。
22	18	*	A	<u>4 番目は「一方」。</u>
23	15-2	*	I	いいね。
24	19-1	/	A	ありがとうございます,,

25	19-2	*	A	じゃ、「一方」で。
26	20	*	L	意見は?<笑い>。
27	21	*	I	私が「しかし」だったから…。
28	22	*	A	まあ、だいたい同じけど。
29	23	*	L	じゃ、「一方」で【】。

8.5 「弱い司会役」がもたらす弊害

8.5.1 「弱い司会役」の意見表明の保留

存在感が強すぎる司会役は意見交換の妨げとなりかねないことを 8.4 で論じたが、一方、司会役を務めた瞬間から、「強い司会役」にならないように常に中立的に話し合いを進めることに気を配る人もいる。しかし、司会役を進んで引き受けたとしても、参加者の一員であることに変わりはなく、司会役にも自分の意見を主張する権利がある。この場合、一司会役と一参加者の二重の身分をどのように使い分けたらよいのだろうか。

談話例 18 は「文章構造図を描く」という第 6 回の授業の例であり、課題は文章の内容を 1 つの図にまとめることである。談話例 18 において、4 人それぞれが自分の文章構造図を見せながら説明している。学習者 V は司会役を担当する一方、一参加者として自分が考え出した時計という案を気に入り、紹介の際にそれを詳しく説明しているが、その後 1:3 という少数派の状況であることをほかのメンバーに指摘され、司会役という役割上、自分の主張を前に押し出すことを控えている。

このように、工夫して完成してきた課題に自信があっても、いったん司会役になると、中立的な立場を重視し、自己の存在が強くならないように自分の主張を控えてしまう「弱い司会役」もいる。しかし、司会役の役割を演じていても、グループの一参加者として、持っている意見、読み方をシェアする権利がある。談話例 18 の場合、せっかくの斬新なアイデアが、似たような 3 つの案に負けそうな議論の展開になっている。

談話例 18 : 「弱い司会役」の意見表明の保留

ライン 番号	発話文 番号	発話文 終了	話者	発話内容
7	7	*	D	じゃ、僕はえっと、シンプルが一番だと思って、一人称とまず三人称の変化に分けて、それをまた男子と女子の順に分けて、えっと、その変化をそのままざっと書きました。
8	8	*	D	<笑いながら>以上です。
9	9	*	I	<笑いながら>私も大体同じです。
10	10	*	I	私も一人称と二人称に分けて、こういう変化があって、これは一人称の場合は他人からどう見られているかと関連しているという結果と、こっちはなんか、男子と女性に分けて、社会か親との距離、他人からの目線、というふうに分かれている。
11	11	*	I	と、結果をまとめて、こういう風に完成させたんですけど。
12	12	*	V	じゃ、僕の場合は、こう、 <u>図とかを書きたくなくて、できれば絵の風にやりかったんですけど、まあ、伝わるかどうかわかんないすけど、とりあえずこういう、あの、時計をイメージして、つまり、あの(あー)じんせい‘人称’の変わり方、時間とともに、という意味で、時計をイメージしたんで、まあ、時計の、なんていう、あの、数字のところに、数字じゃなくて、こう、子供の時代とか、思春期時代、青年時代、大人の時代とか、そういうことを書いてあって(はい)、他人とか親に、こう、どうやって親から見られたいし、どうやって親を見てる、こう、そういうどうやって親を見てるか、それを表現するには、こう、親の呼び方とかついてるし、で、どうやって他人に見られたいとか、他人から見てほしい#、それを、ま、一人称のところだと思ったんですけど。</u>
13	13	*	V	ま、一人称、三人称とかつつう、っていうより、なんつーか、あの、僕が伝えたかったのは、うまくできなかったと思うんだけど、あの、ま、あの、一人称、三人称より、自分は <u>どうやって見られ、見られたいか、とか、親をどうやって見たい、ま、みかたしたい</u>

				とか、そういうことをイメージして、で、時の流れ??って感じで #。
14	14	*	D	あー。
15	15	*	V	はい、以上です。
16	16	*	D	以上ですか。
17	17	*	L	あー、似たようなものですかね。
18	18	*	D	ははは<笑い>。
19	19	*	L	めんどくさいから。
20	20	*	I	あ、3人とも同じ<笑いながら>考え方で??。
21	21	*	L	あー、3人の中の、一番、なんていう、 <u>わかりやすいという</u> <u>か、きれいに書かれたやつを選ばばいい<んだと思います>{<}</u> 。

8.5.2 「弱い司会役」の単調な進行管理

司会役がない場合、発話数がアンバランスになりやすく、不満が残る学習者が現れるのに対し、司会役がいることで、参加者全員が均等な発言機会を得、公平な意見交換が保証される。しかし、発言機会の公平さをあまりに重視しすぎると、談話の展開が機械的になり、単なる答えあわせになる可能性が高い。

談話例 19 は、「疑問点に反論する」という第 10 回の授業の例であり、課題は、文章を読んで疑問や誤りだと思う点を、各自で見つけ、グループ・ディスカッションを経てグループ全体で 3~5 箇所にとめることである。談話例 19 において、グループの進行を管理している司会役の学習者 P は、話し合いの流れを決め、中立的な司会役に徹しようという姿勢を見せている。まず、それぞれが疑問に思った箇所を紹介してもらう。その後、グループの答えとしてどれを採用するのかを決めるが、その際に、議論を経て決めるのではなく、各メンバー自身に責任を持って 1 箇所ずつ選んでもらうようにしている。

このように、グループ全員が均等に発言し、全員の意見をグループの意見として反映させるように配慮できている。しかし、こうした配慮の結果、司会役がメンバーを順に名指しして発言させてしまっているため、個々のメンバーからの疑問点がそれぞれ出されるだけで、メンバー相互の議論につながらないという状況が見られた。ピア・リーデ

イング授業では、グループ・ディスカッションの時間を活用し、お互いに意見の交換を積極的に行った上で課題を解決していくことが望まれるが、発言量や意見採用の公平さのみを重視すると、談話例 19 のようにお互いの考えをシェアする機会が失われる。

談話例 19 : 「弱い司会役」の単調な進行管理

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
4	4	*	P	《沈黙 9 秒》 <u>じゃあ、全部 1 回発表してからまた話し合いましょうか?。</u>
				{中略} (I が疑問点を 5 つ、N が 4 つ、P が 3 つ紹介した)
28	26	*	P	《沈黙 57 秒》 <u>じゃあ、自分のものから 1 つずつしますか?。</u>
29	27-1	/	I	え、全部で 4 つ?、
30	28	*	P	はい。
31	27-2	*	I	ですか?。
32	29	*	I	じゃあ、そうしましょう<笑い>。

8.6 司会役がもたらす役割と弊害のまとめ

本章では、司会役がピア・リーディングのグループ・ディスカッションにどんな功罪をもたらしているのかを見てきた。第 7 章で観察されたピア・リーディング授業におけるグループ・ディスカッションでの沈滞が、司会役の登場により改善され、次のように、ディスカッションの建設的な環境が整う。

i. 司会役の存在意義

- (1) 発話調整役として、話し合いの進行を適切に管理し、公平な発言機会を与えられる。
- (2) 議論展開役として、発言できない参加者をサポートしたり、論点を焦点化して検討させたりすることで、読みを広げる・深めることにつながる。
- (3) 観点整理役として、議論が混乱している場合に観点を整理し、議論の方向性を決められる。

以上の考察を通し、ピア・リーディング授業のグループ・ディスカッションにおいて、十分な意見交換及び読みの深まり・広がりのためには、適切な司会役が存在することが重要なポイントとなることが分かった。

しかし、司会役の度合いをうまくコントロールしないと、「強い司会役」や「弱い司会役」になってしまう。「強い司会役」が存在すると、次のような弊害が生じるおそれがある。

ii. 「強い司会役」の弊害

- (4) 司会役の一方的な意見表明になりやすく、公平な意見交換が保証できない。
- (5) 司会役が議論に対して支配的になり、強引な議論運営が目立つ。

一方、「弱い司会役」が存在すると、次のような弊害が生じるおそれがある。

iii. 「弱い司会役」の弊害

- (6) 司会役自身の意見表明が控えられ、一参加者の貴重な意見が失われる。
- (7) 意見の提示が単なる答え合わせになり、参加者間のやりとりの機会が奪われる。

以上の考察により、ピア・リーディング授業のグループ・ディスカッションを適切に運営するためには、司会役を設けることが重要なポイントであるが、「強い司会役」と「弱い司会役」といった不適切な司会役の存在は、議論が一面的で深まらなかったり、参加者の不満が発生したりする原因になるおそれがある。では、司会役がもたらす弊害を取り除くためにどんな改善方略が使用できるのか。対話を通して行われるピア・リーディング授業が十全な成果を上げられるよう、望ましいディスカッションの姿を第9章で探っていきたい。

第9章 準司会役の出現による司会役がもたらす弊害の改善

第8章で述べたように、司会役が必ずしもディスカッションを良い方向へ導くとは限らない。では、一人の「強い司会役」が主導権を握ったり、反対に、「弱い司会役」が中立的な役割に徹し過ぎたりする限界を防ぐには、どのようにしたら良いのだろうか。そうした場合、準司会役という補助的な司会役が新たに登場したり、グループのメンバーが一致して努力したりすることで、司会役の役割を相対化させることがカギとなる。たとえば、「強い司会役」Aの意見を準司会役Bが相対化し、複数の目から論点をまとめるなどの改善策を講じることが考えられる。また、「強い司会役」Aがやや強引に進めた議論の方向性を、準司会役Bが変えることも期待できよう。一方、「弱い司会役」Aがその役割を忠実に果たそうとするあまり、参加者の一人として自分の意見を言うことができず、フラストレーションを溜めている場合、準司会役Bが「弱い司会役」Aの意見を主張できる環境を整えることができる。さらに、均衡な発話機会を全員に与えることに気を配りすぎる「弱い司会役」Aによる単調な運営に、準司会役Bが一石を投じ、話し合いを活発にすることもできる。以降では、表15の枠組みを踏まえ、不適切な司会役のマイナス面の影響をどのように改善するのかを談話例を示しながら見ていく。

表15 不適切な（強い/弱い）司会役の4つの弊害の改善方略

	「強い司会役」の改善方略	「弱い司会役」の改善方略
自己の意見表明	一方的な意見表明に対し他者の参加を促す	司会役が自己の意見を主張できる環境を整える
意見のまとめ方	強引に決められた議論に一石を投じる	単調な話し合いに変化を与える

9.1 「強い司会役」の場合の改善方略

9.1.1 一方的な意見表明に対する他者の参加を促進

学習者主体の授業を目指したピアという授業形態が取られているのに、悪い意味での教師のような「強い司会役」がいると、オープンな意見交換が実現しにくくなる。こう

した場合、準司会役の出現により、複数の目から再度出された意見を検討し、全員の考え方を確認することが可能になる。

談話例 20 は「行間を読む」という第 2 回の授業の例であり、課題はフォーリナー・トークの実例を考えるものである。談話例 20 において、学習者 L はまず司会役として話し合いの進行を管理しているが、やや一方的な意見表明になってしまい、学習者 V は自分の見解を持っていても伝えるタイミングがうまく取れないように見える。それに気づいた学習者 A は「いやあ、『困難』使う場面、作るのが困難だと思うから」というユーモアのある発話で笑いを誘った。それがきっかけとなって学習者 L が自分の述べ過ぎを自覚し、ほかの意見を求め始めた。そこで、準司会役の学習者 A はすぐ学習者 V に発話権を渡し、学習者 L も学習者 V の話を聞く姿勢を見せている。さらに、あまり発言する機会がない学習者 R にも気を使い、意見を述べてもらおうと呼びかけている。

こうした準司会役の存在により、常にグループ全員に発言する機会を作り、時にはユーモアで場を和らげ、雰囲気を壊さずに「強い司会役」の一方的な意見開陳の状況が改善されることが期待できる。

談話例 20：一方的な意見表明に対し他者の参加を促す

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
5	5	*	L	ん、だから、じゃ、最初は、フォーリナートークの例を挙げましょう。
6	6	*	L	みなさん、いかがでしょうか。
7	7	*	A	#。
8	8	*	L	ん?。
9	9	*	V	「L」が一番経験が長いと思うけど、それ、ここで。
10	10	*	L	うるさい。
11	11	*	L	とにかく、あのう、何だろ、あの、文章の中でも言ってたんだけど、あの、外来語をなるべくたくさん使いましょうっていう方針なんで、例えば『ご飯』を『ライス』っていう、じゃないですか。
12	12	*	L	でしょ?。
13	13	*	L	たくさん聞くんでしょ?、はい。

14	14	*	L	<えーと>{<}
15	15-1	/	V	<むしろ、こう>{>},,
16	16	*	L	うん。
17	17	*	A	“ライス食べましよう”みたいな。
18	18	*	L	“ライス食べましよう”?。
19	15-2	/	V	むしろ漢語を避けるって気がして 【,,
20	19	*	L	】 それ、それ、俺もそれ書いたんだけど、漢語を避けて、あの、ま、和語っていうか、とにかく漢語を使わない<少し笑いながら>。
21	15-3	/	V	漢語のほうをなんか避けて、和語か,,
22	20	*	L	そ、和語か外来語??。
23	15-4	*	V	外来語...か、わかんない。
24	21	*	L	とにかく漢語は使わない、<ですね?>{<}
25	22	*	V	<漢語は使わない>{>}。
26	23	*	L	あの、例えば、yeah、挙げた例では、『困難』を『難しい』と言うとか、そんな感じ。
27	24	*	A	いやあ...『困難』と『難しい』は、場面が違うんじゃないかな?。
28	25-1	/	L	ま、そうだけど、あの、どうせなんか、『困難』=,
29	26	*	A	=“困難です”とか言わないんじゃない?。
30	25-2	*	L	だから、どうせなんか、『困難』を使いたい場面で、あの、どうせなんか聞き取ってもらえないなら、『難しい』、あえて『難しい』で言うんじゃない?[↑]。
31	27	*	A	<u>いやあ『困難』使う場面、作るのが困難だと思うから...。</u>
32	28	*	L	<低く笑いながら>うまい。
33	29	*	L	じゃ、ほ、ほ、ほ、ほかに?。
34	30	*	V	じゃ、みんなの意見を<聞きましょう>{<}
35	31	*	A	<u><「V」の>{>}話を聞きましょう。</u>
36	32-1	/	V	や、俺、なんか具体例書いたんだけど、なんか、“こんにちは、どこから来ましたか?”とか“お国へ帰りますか?”みたいな(<笑い>),

				なんか、“どこ出身?”とか、“国籍は何?”とか、聞くより、“どこから来ました?”みたいな??感じ??、<とか>{<,、
37	33	*	L	<そうだね>{>}。
				{中略}
81	68	*	A	<u>この方の人の意見を聞きましょう。</u>
82	69	*	V	彼女の意見はどう?。
83	70	*	L	どうでしょうか?[↓]。
84	71	*	R	えっと、私は、敬語などを使わない。
85	72-1	/	R	例えば,,
86	73	*	L	確かに。

9.1.2 強引に決められた議論の再開

8.4.2 では、「強い司会役」による強引な運営の弊害を示した談話例 17 を紹介した。ピア・リーディング授業のグループ・ディスカッションにおいて、学習者はそれぞれ異なる読み方をしており、それぞれ異なる見解を持って話し合いに臨んでいると思われるが、互いに十分な議論をせずに「強い司会役」の意思で強引に決められると、知恵を尽くして自分なりの見解を考え出した学習者には不満が残るのであろう。

次の談話例 21 は「代替案を考える」という第 11 回の授業の例であり、課題は文章で挙げられた軸をよりよく修正することである。この談話例 21 において、学習者 N と学習者 P が同じ意見を持ち、多数派の意見で決めようというやや強引な進め方で議論を終わらせようとする姿勢を見せた。これに対し、どうしても納得できない学習者 I は根本的な反対意見を示し、議論を再開するよう努めている。「3 つはだめですか?」、「え、軸は必ず 2 つだけですか?」という発話に学習者 P の信念の強さが垣間見える。

既に学習者 P によって議論を終わらせる合図が出されていたにもかかわらず、学習者 I のここでの働きは、グループの課題完成に影響をもたらしたと思われる。ピア・リーディングに慣れていない学習者の中で、少数派對多数派の場合、あまり議論を経ずに多数派の意見に吸収されてしまうケースがしばしば観察されたが、このように議論の再開まで努力した学習者の諦めない姿はピアの談話の流れを変え、議論を深める力になる可能

性がある。

談話例 21：強引に決められた議論に一石を投じる

ライン 番号	発話文 番号	発話文 終了	話者	発話内容
10	10	*	N	じゃ、じゃ、2分類にしたほうが...
11	11	*	I	あはは<笑い>。
12	12	*	P	じゃ、2人が2分類なので、2分類で<笑い>。
13	13-1	/	P	じゃあ、あの、話題が機能に含まれる,,
14	14-1	/	N	話題が機能に<含まれる>{<},,
15	13-2	*	P	<ことに??>{>}。
16	14-2	*	N	はい。
17	15	*	P	で、場面と機能、2つ、に。
18	16	*	N	オッケーです。
19	17	*	P	はい。
20	18	*	P	じゃ、終わり?。
21	19	*		《沈黙 1分 45秒》[NとPが母国語で話し始める]。
22	20	*	O	軸もこれと一緒に...
23	21	*	I	うんうんうん、軸は#したほうがいいです。
24	22	*	I	ええと、固い、丁寧、ぞんざい、3つ<笑い>。
25	23	*	P	はい?。
26	24	*	I	<u>3つはだめですか?。</u>
27	25	*	I	固い、一番固い、で、次が丁寧で、ぞんざい、という3つの軸じゃ...違うかな?。
28	26	*	P	[つぶやくように]固い、丁寧...んー。
29	27	*	O	《沈黙 19秒》、あのう、2つ...の#、どれが、それですか?。
30	28	*	N	#...丁寧、固い。
31	29	*	I	<u>え、軸は必ず2つだけですか?。</u>
				(議論が再開された)

9.2 「弱い司会役」の場合の改善方略

9.2.1 司会役が自己の意見を主張できる環境の整備

8.5.1 では、司会役になった瞬間、参加者としての立場からの発言がしにくくなってしまい、中立的な立場を守るために自分の主張を控えてしまう談話例 18 を紹介した。談話例 18 において、4 人それぞれが自分の文章構造図を説明しながら見せたあと、1:3 という劣勢に気づき、司会役を担当する機会の多い学習者 V は自分の主張を押し出すのを控えたと考えられる。

しかし、実は、談話例 18 には続きがあり、その後半が談話例 22 になる。こうした状況の中で学習者 D が登場し、「いや、僕は個人的に、むしろ無難な 3 つより、こっちのほうがもっと斬新で」という発話で学習者 V の時計という斬新な構造図に賛意を表し、学習者 V のアイデアを積極的に評価している。その直後の学習者 I の「ねーねーねー、私もそう思ったもん」という後押しの発話も見逃さない。こうした準司会役の出現により、学習者 V ははじめて自分のアイデアの斬新さをアピールすることができた。

このように、準司会役が出現すると、意見主張を控えている司会役がはじめてほかの参加者と同様に議論に参加できる。このような互いに対する配慮が、ピア・リーディング授業のグループ・ディスカッションの望ましい姿であろう。

談話例 22：司会役が自己の意見を主張できる環境を整える

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
20	20	*	I	<u>あ、3 人とも同じ<笑いながら>考え方で??。</u>
21	21	*	L	あー、3 人の中の、一番、なんていう、 <u>わかりやすいというか、きれいに書かれたやつを選ばいい<んだと思います>{<}</u> 。
22	22	*	D	<いや>{>}、僕は個人的に、 <u>むしろ、無難な 3 つより、こっちのほうがかもっと斬新で</u> 【 。
23	23	*	I	】 ねーねーねー、私も思ったもん。
24	24	*	V	そうなんですか。
25	25-1	/	V	まあ、<アイデア>{<},,
26	26	*	D	<じゃ、審査を>{>}。

27	25-2	*	V	アイデアとしてはいいと思うんですけど、なんか、いいと思うんですけど、なんか、僕より#、なんという下手なので、伝わらないので 【 。
28	27	*	D	】 でも、時計というイメージは非常に斬新だったと思いますよ。
29	28	*	V	いや、ありがとうございます。
30	29	*	D	むしろ、他のグループもみんなこんな風書いてるでしょうか。
31	30	*	V	そうなんですよ、じゃ、どうしましょ、どれしました?。
32	31	*	I	じゃ、こっちに<しましょ><{>。
33	32	*	D	<こっちに>>{>。
34	33	*	I	賛成<笑い>。

9.2.2 単調な話し合いに対する変化の付与

8.5.2 では、「弱い司会役」が話し合いを単調に管理すると、議論が答え合わせに留まり、グループとしての最終の解答も、各自から一文ずつ出すという公平性のみを配慮することになる例を紹介した。そうした状況の改善策として、司会役が決めた発話の順番を準司会役が変え、学習者間の自然な意見交流の場を作ることが必要になる。

談話例 23 は「予測をする」という第 4 回の授業の例であり、課題は、前後の文脈を参考に、空欄に予測文を 1~2 文入れるものである。前半で学習者 H という司会役が登場し、解答と具体例を 4 人に求め、順に話してもらっている。議論の大きな方向を決める際、参加者の意見を聞く姿勢を見せてはいるが、それぞれ異なる意見が順に示され、平行線を辿るような流れの中で、意見が簡単にまとまらないように見える。そこで、後半に学習者 J という準司会役が出現し、再度メンバーの意見を確認して、より多くの意見を聞き出し、既に出された意見に対するコメントを求めたり、自分から意見を言い出せていないメンバーに意見を引き出したりすることにより、1 つのアイデアをめぐって多様な意見が絡まり合い、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存在で、公平性のみを配慮する司会役の限界を改善できる。参加者全員が積極的に検討に参加することを目指した司会役と準司会役の存在により、全員の読みが広がり、ピア・ラーニングの意義が出てくるのが期待できる。

談話例 23：単調な話し合いに変化を与える

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
76	73	*	H	2 番目に入ります。
77	74	*	J	はい。
				{中略} (それぞれ自分の解答を表明する)
85	82	*	H	へー、具体例、具体例、例えば。
				{中略} (それぞれ自分の解答を表明し、根拠を出す)
97	93	*	H	なんか、まず大きな方向を決定しましょう。
98	94	*	H	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... <u>なんかみんなばらばらです</u> からね、んー、統一なのはちょっと難しいですから。
99	95	*	H	<u>なんか、どういう方向だと、みんなどう考えていますか?。</u>
				{中略}
105	101	*	H	】つまり、「J」さんの意見は(はい)、その 2 のところには(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...
106	102	*	J	そうです。
107	103	*	H	あー、はい、わかりました。
108	104	*	J	<u>ほかの意見は。</u>
				{中略}
117	111	*	J	<u>「V」さんはどう思いますか?。</u>
				{中略}
119	113	*	J	<u>キーワードを入れることですね?↑。</u>

9.3 準司会役による改善方略のまとめ

本章では、8 章の後半で論じた「強い司会役」と「弱い司会役」がもたらす弊害の解決方略を探ってきたが、不適切な司会役が出てくる場合、準司会役が登場すると、次のよ

うな準司会役の働きが生まれ、ディスカッションのための建設的な環境が整備されることになる。

i. 「強い司会役」に対する準司会役の改善方略

- (1) 「強い司会役」による一方的な意見表明に対し、準司会役がほかの参加者の参加を促す。
- (2) 準司会役が「強い司会役」が強引に決めた議論の進行に一石を投じ、議論の流れを変える。

ii. 「弱い司会役」に対する準司会役の改善方略

- (3) 「弱い司会役」が意見を言いにくい状況で、準司会役が、「弱い司会役」が一参加者として意見を主張できる環境を整える。
- (4) 「弱い司会役」による単調な話し合いに、準司会役が刺激を与え、話し合いの流れに変化をもたらす。

ゆえに、司会役の適切な相対化が必要であり、準司会役の設定が有力な改善方法となるろう。しかし、準司会役の出現を誰に任せたらよいのだろうか。それは司会役以外のメンバー全員の努力によるほかない。一人の司会役の限界を防ぐために、「全員が司会役になれるような土壌づくり」が大切なのではないか。司会役になっていない学習者であっても、司会役の役割と弊害が理解できれば、自分から積極的に動き、参加者全員で協働学習を作り上げていく姿勢につながると思われる。

第 10 章 まとめ及び日本語教育現場への提言

本章では、発話機能に基づく分析を行った第 4 章、第 5 章、第 6 章の内容と、司会役の役割に関する分析を行った第 7 章、第 8 章、第 9 章の内容をまとめる。教師の目の届かないグループ・ディスカッションにおいて、どのような発話機能がどう用いられているのか、また、どのようなプロセスを経て多様な意見が合意に辿り着くのかをまとめる。さらに、異なる課題が出された場合のグループ・ディスカッションの特徴も明らかにする。一方、グループ・ディスカッションの整理や進行などを管理する司会役の存在により、話し合いにもたらされるよい影響、及びしばしば及ぼされる弊害、さらに弊害が生じた際の解決方略もまとめて示す。

10.1 発話機能に関するまとめ

10.1.1 どのタイプの解答の決め方で議論が活発になりやすいか

まず、課題達成型ピア・リーディング授業のグループ・ディスカッションにおいて、参加者は、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」段階という 5 段階を踏むことを談話展開の基本とし、その一部を用いるか、その中の一部を 2 回、3 回繰り返して議論を展開させ、合意形成を行う。

学習者の解答の決め方について、1 回の授業を例に観察したところ、以下の 5 つのタイプが観察された。

- I 「全員の解答が合致する」
- II-a 「2 人か 3 人の解答が一致しており、多数派の解答が採用される」
- II-b 「2 人か 3 人の解答が一致しており、少数派の解答が採用される」
- III-a 「全員の解答が分散しており、誰か一人の解答に決まる」
- III-b 「全員の解答が分散しており、新たな解答に決まる」

I のタイプは、解答の「要求」に基づいて「表明」が行われ、それに対する「確認」と「肯定」によって合意が形成される様子が窺える。平均発話数が極めて少ない。あまり

議論が展開されず、合意形成プロセスの③「解答議論」の出現率が低い。

Ⅱ-aのタイプはⅠと似ており、「要求」、「表明」、「確認」、「肯定」により意見が決まるが、異なる意見が出てくるため、「検討」と「整理」が若干増えている。平均発話数が少ないことから、多数派が議論を押し切っている様子が窺える。あまり議論が展開されず、合意形成プロセスの③「解答議論」の出現率が低い。

Ⅱ-bのタイプは伝達機能が多く見られ、特に「要求」、「提案」、「譲歩」、「確認」、「否定」、「留保」がほかのタイプより多い点が目立ち、少数派が積極的に根拠を提示したり提案をしたりしている様子が窺える。議論が活発であり、合意形成プロセスの③「解答議論」の出現率が高い。

Ⅲ-aのタイプは互いに自分の意見を説得するためか、各伝達機能ともに多く使われていたが、「検討」が特に多かった。それぞれの学習者が異なる意見を持っているため、すぐに決められない様子が窺える。議論が活発であり、合意形成プロセスの③「解答議論」の出現率が高い。また、解答が完全に割れてしまったときに④「解答整理」がよく出現する。

Ⅲ-bのタイプは「提案」、「否定」、「留保」、「検討」が多く使われていたが、「表明」、「肯定」、「整理」がどのタイプよりも多用されている点が注目される。議論しながら互いに積極的に意見を述べ、整理をし、肯定する様子が窺える。議論が活発であり、合意形成プロセスの③「解答議論」の出現率が高い。また、解答が完全に割れてしまったときに、④「解答整理」がよく出現する。

10.1.2 どのような課題を出すときにどのようなパフォーマンスが行なわれるか

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、課題の違いが合意形成に及ぼす影響として、多肢選択的な課題が出された場合、時間が制限されたため、①「進行表明」段階と⑤「合意形成」段階がスキップされやすいことが明らかになった。また、それぞれ違う解答、違う根拠が提示される状況では、「整理」と「否定」という発話機能が効果的に働く。これに対し、自由記述式の課題が出された場合、④「解答整理」段階と⑤「合意形成」段階がよくスキップされる。また、グループで新しい解答を作ることが重要であるが、「根拠要求」、「解答整理」、「意見整理」などの発話機能をうまく使用することにより、

グループ全員の読解の深まりにもつながる。具体的には、次の5点が明らかになった。

第一点として、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ことが分かった。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、制限時間に対する問いの数と、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、進行がごちちなくなり、合意がなされずに終わってしまいがちである。

しかし、第三点として、問いの数が多課題でも、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。

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分かった。また、「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、議論が深まる様子も観察された。

第五点として、唯一の正解がない自由記述式の課題の回では、誰かの解答をそのまま採用するより、新しい解答を作るか、何人かの解答を合わせたほうがより意見交換ができ、グループ全員の知恵を合わせるというピアの意義が生まれる。また、意見交換のために参加者の意見を引き出すのに「要求」という発話機能が有効である。

10.2 司会役に関するまとめ

第7章～第9章では、ピア・リーディング授業におけるグループ・ディスカッションの談話データを取り上げ、司会役の有無が話し合いにもたらす影響を考察した。

10.2.1 司会役の存在による沈滞から活発への改善

司会役が存在しないと、次の(1)～(3)のような弊害が生じ、十分な意見交換が保証できなくなる恐れがあることが分かった。

- (1) 参加者の発話数が偏りやすく、発話の調整がうまくいかない。

- (2) 話し合いが短すぎたり、沈黙が多かったりし、議論の展開がうまくいかない。
- (3) 時間内に話し合いがまとまらず、冗長になり、観点の整理がうまくいかない。

そこに、司会役が登場することにより、これらの課題が改善され、次の(1)′～(3)′のように、ディスカッションの建設的な環境が整う。

- (1)′ 発話調整役として話し合いの進行を適切に管理し、公平な発言機会を与えられる。
- (2)′ 議論展開役として発言できない参加者をサポートしたり、論点を焦点化して検討させたりすることで、読みを広げる・深めることにつながる。
- (3)′ 観点整理役として議論が混乱している場合に観点を整理し、議論の方向性を決められる。

10.2.2 不適切な司会役がもたらした弊害から準司会役による相対化への改善

しかし、司会役の度合いをうまくコントロールしないと、「強い司会役」や「弱い司会役」になってしまう。「強い司会役」が存在すると、次の(4)～(5)のような弊害が生じるおそれがある。

- (4) 司会役の一方的な意見表明になりやすく、公平な意見交換が保証できない。
- (5) 司会役が議論に対して支配的になり、強引な議論運営が目立つ。

一方、「弱い司会役」が存在すると、次の(6)～(7)のような弊害が生じるおそれがある。

- (6) 司会役自身の意見表明が控えられ、一参加者の貴重な意見が失われる。
- (7) 意見の提示が単なる答え合わせになり、参加者間のやりとりの機会が奪われる。

そこで、準司会役が登場すると、次の(4)′～(7)′のように司会役の適切な相対化ができ、ディスカッションのための建設的な環境が整備されることになる。

- (4)′ 「強い司会役」による一方的な意見表明に対し、ほかの参加者の参加を促す。
- (5)′ 「強い司会役」が強引に決めた議論に一石を投じ、議論の流れを変える。

(6) 「弱い司会役」が一参加者として自己の意見を主張できる環境を整える。

(7) 「弱い司会役」による単調な話し合いに刺激を与え、変化をもたらす。

10.3 日本語教育現場への提言

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。

発話機能に関して、日本語教師は授業の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必要がある。授業の進行段階では、グループ・ディスカッションの指導をする場合、議論の進行に対する参加者の理解を事前に深めることがポイントとなる。まず、自分の解答や意見を「表明」することが意見交換の前提となるので、きちんとした自分の意見を持てるように、課題の意義を丁寧に説明し、十分な準備の時間を設けたい。また、お互いの考えに耳を傾ける姿勢を強調すべきであり、「要求」や「確認」を習慣づける。さらに、相手の話に反応し、「肯定」することはもちろん、「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。最後に、多数の意見の中で「整理」の必要性を学習者に伝えておくことが重要であり、「整理」することでグループ内での意見交換の成果が明確になる。それら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ろう。

司会役に関して、司会役の不在は、一部の参加者同士の話し合いになったり話し合いが深まらなかったりする原因になり、それは、「発話調整役」、「議論展開役」、「観点整理役」という3つの役割を果たす司会役の存在により改善できることが分かった。そのため、ピア・リーディング授業のグループ・ディスカッションを適切に運営するためには、司会役を設けることが重要なポイントであるが、「強い司会役」と「弱い司会役」といった不適切な司会役の存在は、議論が一面的で深まらなかったり、参加者の不満が発生したりする弊害を招く恐れがある。それを防ぐために、司会役の役割を相対化する準司会役が登場し、必要に応じて司会役の役割を演じれば、そうした強い司会役の弊害を取り除くことが可能になる。そのため、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したり、司会役と準司会役の役割を学習者に伝えたりするなどの工夫をする必要がある。

また、優れた司会役を養うことは大切ではあるが、準司会役の出現による議論の健全化を考えると、「全員が司会役になれるような土壌づくり」がさらに重要になると思われる。司会役になっていない学習者であっても、司会役の役割と弊害が理解できれば、自分から積極的に動き、参加者全員で協働学習を作り上げていく姿勢につながると思われる。

興味深いことに、「要求」、「否定」、「整理」という重要な3つの発話機能と、「発話調整役」、「議論展開役」、「観点整理役」という司会役の3つの役割とは、関連付けることが可能であろう。

まず、読みの多様性を最大限に引き出すために、グループ・メンバーが提示した解答に根拠や意見を「要求」し、全員の意見表出が保障できるように「発話調整」をすることが前提となる。

次に、議論の活性化を確保するために、異なる意見に対して「否定」する勇気を持ち、建設的な「否定」の意見により「議論展開」に力を貢献することが味付けとなる。

最後に、さまざまな意見が出て混乱している中で、活動の効率性を高めるために、互いの意見や解答やテキストの文脈を「整理」する能力が問われるが、この「観点整理」によって、対話による異なる意見の化学反応というピア・ラーニングならではの議論の醍醐味が出てくるだろう。

以上のような努力のもとで、学習者がより積極的に授業に臨み、お互いの学び合いの中で読みの広がりや深まりが期待できると思われるが、舘岡（2005：132）が指摘したように、一人で課題をこなす時間内に自分の観点を整理できなければ、いきなり話し合いに入っても、自分の主張が持てず、強い意見に合わせてしまう。それゆえ、教師として、学習者個人で考える時間を確保することが、上記のような活動の基本的前提になると考えられる。

第 11 章 おわりに

11.1 本研究の意義

アクティブ・ラーニングをはじめ、協働学習がますます重要視されている現在の日本語教育の現場では、多様なタイプのピア活動が実践されているが、同時に様々な問題も生じている。そのため、そうした諸問題の実態把握から始めなければならない。日本語教師はファシリテーターとして、学習者へのサポートが求められているが、サポートを行う前に、まず学習者の実態に目を向けなければならない。実態を把握した上で、どのような問題が生じやすいのか、どのように対応すればよいのかなどが初めて考えられる。

本研究は上級学習者による課題達成型ピア・リーディング授業のグループ・ディスカッションに着目し、一学期分の録音データ(延べ 72 グループの話し合い)を文字化し、発話機能と司会役の観点から分析した。ディスカッションの合意形成プロセスを明らかにしつつ、合意形成に対する課題の影響や参加者の貢献について、話し合いの談話に即して論じた。本研究の独創性は、これまであまり省みられてこなかったピア・リーディングの談話について、発話機能や談話展開、参加者の役割といった観点から多角的に分析したところにある。現実のピア・リーディングの談話を詳細に分析した点が、本研究の最大の特徴である。

本研究の分析を通して、ブラックボックスと言われている学習者同士の話し合いの実態を部分的にでも解明したことにより、課題達成型ピア・リーディング授業の効果を最大限に引き出すために、教師がどのような指導を行えばよいのかという示唆を本研究が与えられているとしたら、それに過ぎたる喜びはない。

11.2 今後の課題

本研究の分析を通して、上級学習者による課題達成型ピア・リーディング授業におけるグループ・ディスカッションの実態を垣間見ることができたと考えるが、以下の課題はまだ未解明である。今後の課題として研究を続けたい。

(1) ピア・リーディング授業は、学習の目的や学習者のレベル、クラスサイズや教師の個性・専門性などに合わせて、それぞれ異なる形で行われるが、本研究で扱ったピア・

リーディング授業は1つの可能性として分析されている。参加者は全員日本語上級レベルの在日留学生であり、学術的文章の読解力と日本語でのディスカッション力を備えている。その上、多国籍クラスであるため、日本語で自分の考えを表現することがデフォルトになる。さらに、授業で使われたテキストの著者が授業の担当者であり、学習者と教師の対話は、学習者と筆者の対話にもなりうる。

こうした好条件が備わっている状況の中で行なわれたピア・リーディング授業であったが、このような条件を備えない授業を行った場合、いったいどのようにすればピア・リーディング授業としての効果を上げられるのだろうか。すなわち、①「日本語のレベルが上級ではない」、②「日本に留学した経験がない」学習者を対象に、③「海外の同国人からなる」教室で、④「特殊な背景を持たないピア初体験の教師」などの状況でピア・リーディング授業を担当した場合に、どのようなグループ・ディスカッションが展開され、どんな困難が存在し、それを解決するためにどんな工夫が必要なのかを、実践して研究する必要がある。

(2) 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」段階の一部か、一部を繰り返して、学習者は合意を形成させる。また、そのプロセスの中では、「整理」、「否定」、「肯定」などの発話機能の使用により、議論の活性化が期待されるということが明らかになったが、どのような文型が、どのような場面に使われるのか、発話機能ごとに文型リストを提示することが、発話機能の観点から分析する最終的な目標となる。

(3) 適切な司会役と準司会役によるグループ・ディスカッションの活性化へ向けた改善は分かったが、どのように司会役を育成するのか、その方法が重要になるだろう。適切な司会役はディスカッションが沈滞した場合、どのようなストラテジーを用いて自分の役割を果たしているのか。また、優れた準司会役はどのようなストラテジーを用いて、「強い司会役」や「弱い司会役」の存在で生じた弊害を取り除けるのか、分析結果に基づいた具体的な提示が期待されるだろう。

(4) 学習者グループ・ディスカッションを分析した際、個人の解答を持っていないため意見交換ができないというような学習者が時折存在したが、こうした現象を避けるため、どのような工夫ができるのか、教師の介入をもう少し増やしたほうがよいのか、などの提案があると、ディスカッションの時により活発な意見交換が期待できる可能性がある。

本研究で分析した結果を教育現場へ活用するためには、分析で分かった問題点を改善できる具体的な提案が必要かと思われる。これらの提案をすることを、今後研究を続けていく原動力としたい。

参考文献

参考文献ア行

- 有元秀文（2008）「どうすれば PISA 型読解力を向上させられるか」『PISA 型読解力向上のための実践指導資料集 実践指導資料集・和歌山県教育庁』
<http://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/500200/pisa2007.pdf>
- 池田玲子（1999）「ピア・レスポンスが可能にすることー中級学習者の場合ー」『世界の日本語教育』9、国際交流基金、pp.29-43
- 池田玲子（2004）「日本語学習における学習者同士の相互助言」『日本語学』23-1、明治書院、pp.36-50
- 池田玲子（2006）「ピア・レスポンスによる日本語表現法のためのデザインの可能性ー東アジア系学習者のためのデザイナーー」『大学での学習を支える日本語表現能力育成カリキュラムの開発ー統合・協働的アプローチー』（平成 15 - 17 年度科学研究費補助金（B）成果報告書）、pp.73-88
- 池田玲子（2007a）「ピア・レスポンス」『ピア・ラーニング入門ー創造的な学びのデザインのためにー』ひつじ書房、pp.71-109
- 池田玲子（2007b）「さまざまな協働の学び」『ピア・ラーニング入門ー創造的な学びのデザインのためにー』ひつじ書房、pp.21-34
- 池田玲子（2014）「協働とは」『日語協作学習理論と教学実践』（日本語教育基礎理論と実践シリーズ「日本語教育協働学習理論と実践」）中国高等教育出版社、pp.18-36
- 池田玲子・舘岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門ー創造的な学びのデザインのためにー』ひつじ書房
- 池田玲子・舘岡洋子（編著）朱桂栄・林洪・池田玲子・舘岡洋子（著）（2014）『日語協作学習理論と教学実践』（日本語教育基礎理論と実践シリーズ「日本語教育協働学習理論と実践」）中国高等教育出版
- 石黒圭（2008）『文章は接続詞で決まる』光文社
- 石黒圭（2010）『「読む」技術ー速読・精読・味読の力をつける』光文社
- 石黒圭（2012）「読解とその教え方を考える」『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』9、国際交流基金バンコク日本文化センター、pp.1-18

- 石黒圭 (2016) 「教師は何もしなくていいー学習者が主体的に学べる環境作りー」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』くろしお出版、pp.173-187
- 市川孝 (1959) 「段落・文段をめぐって」『言語生活』93、筑摩書房、pp.42-49
- 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、秋田大学国際交流センター、pp.1-13
- 伊藤奈津美・石川早苗・ドイル綾子・藤田百子・柴田幸子 (2017) 「ピア・レスポンスにおける教師の役割ー教師の成否判断と学習者の自己上達感からの考察ー」『早稲田日本語教育実践研究』5、早稲田大学日本語教育研究センター、pp. 57-73
- 岩田夏穂 (2006) 「日本語非母語話者同士の会話参加の様相ー留学生の自由会話の場合ー」『人間文化論叢』9、お茶の水女子大学大学院人間文化研究科、pp.175-187
- 岩田夏穂 (2009) 「ピア活動の意見交換の特徴と活動の指示」『大学の授業をデザインするー日本語表現能力を育む授業のアイデア』ひつじ書房、pp.82-86
- 岩田夏穂・小笠恵美子 (2007) 「発話機能から見た留学生と日本人学生のピア・レスポンスの可能性」『日本語教育』133、日本語教育学会、pp.57-66
- 岩田夏穂・小笠恵美子 (2009) 「留学生と日本人学生のピア活動の留意点」『大学の授業をデザインするー日本語表現能力を育む授業のアイデア』ひつじ書房、pp.87-91
- 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
- 小河原義朗・木谷直之・熊谷智子 (2015) 「読解授業における再話ー学習者ペア活動の相互行為分析ー」『小出記念日本語教育研究会論文集』23、小出記念日本語教育研究会、pp.5-17
- 大島弥生・小笠恵美子・岩田夏穂・岡本能里子 (2009) 「大学授業における留学生と日本語母語話者学生との協働の学びの場の設計」『日本語教育学会秋季大会発表予稿集』日本語教育学会、pp.55-66
- 大津友美 (2001) 「雑談における共感作りのためのコミュニケーション行動ー不一致を表明する際の緩和処置についてー」『言葉と文化』2、名古屋大学、pp.211-222
- 大塚淳子 (2005) 「不同意の表明ー日本人大学生の場合」『日本語・日本文化』31、大阪大

学、pp.81-92

参考文献力行

- 賈琦 (2008) 「小集団討論場面における話者交替の日中対照研究」『世界の日本語教育』18、国際交流基金、pp.73-94
- 霍沁宇 (2015a) 「『三つの対話』を用いた読解授業における日本語上級学習者の読み方の意識変容プロセス」『日本語教育』162、日本語教育学会、pp.97-112
- 霍沁宇 (2015b) 「『三つの対話』を用いた読解授業における日本語上級学習者の読み方の意識変容プロセス—2名の非漢字圏上級学習者を中心に—」『一橋日本語教育研究』4、一橋日本語教育研究会、pp.147-156
- 霍沁宇 (2017) 「『三つの対話』を用いた読解授業に関する一考察—ある学習者の事例から見えるピア・ラーニングの盲点—」『一橋大学国際教育センター紀要』8、一橋大学留学生センター、pp.41-55
- 加藤伸彦 (2010) 「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における二つのファシリテーション—」『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』7、国際交流基金バンコク日本文化センター、pp.61-70
- 金井茂樹 (2007) 「学習者の意識変容を促すファシリテーターの役割に関する一考察—体験学習におけるファシリテーターの発話に焦点をあてて—」『大学研究』34、筑波大学大学研究センター、pp.83-96
- 金田智子 (2007) 「はじめに」『日本語教育ブックレット 9—教室活動における「協働」を考える』国立国語研究所、pp.1-4
- 神村初美 (2012) 「大学院での専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる可能性—日本語教育学専攻での三年間に渡る調査授業に対する学習者評価の視点から—」『日本語研究』32、首都大学東京、pp.85-99
- 神村初美 (2014) 『専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる研究—大学院の日本語教育学専攻における四年間の実践研究を通して—』首都大学東京大学院人文科学研究科人間科学専攻日本語教育学博士論文
- 久米昭元 (1992) 「『決め方』の文化摩擦—異文化コミュニケーション研究への一試論」

『異文化コミュニケーション』5、神田外語大学異文化コミュニケーション研究所、
pp.61-93

甲田直美 (2009)『文章を理解するとは－認知の仕組みから読解教育への応用まで－』ス
リーエーネットワーク

駒田朋子 (2006)「上級日本語コースの『研究レポート』－『日本人との話し合い』『ピ
ア・フィードバック』を取り入れた活動－」『南山大学国際教育センター紀要』7、
南山大学国際センター、pp.31-50

参考文献サ行

佐久間まゆみ (1987)『『文段』認定の一基準 (I)－提題表現の統括－』『文藝言語研究
言語篇』11、筑波大学、pp89-135

佐久間まゆみ (1992)「文章と文一段の文脈の統括」『日本語学』11-4、明治書院、pp.41-
48

佐久間まゆみ (2002)「接続詞・指示詞と文連鎖」仁田義雄・益岡隆志編『日本語の文法
4 複文と談話』岩波書店

佐久間まゆみ (編著) (2010)『講義の談話の表現と理解』くろしお出版

ザトラウスキー・ポリイ (1991)「会話分析における単位について－『話段』の提案－」
『日本語学』10-10、明治書院、pp79-96

ザトラウスキー・ポリイ (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

志賀玲子 (2017)「協働学習の可能性－異文化間教育の視点より－」『一橋大学国際教育
センター紀要』8、一橋大学留学生センター、pp.15-26

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、立命館アジア太平
洋研究センター、pp.69-77

砂川有里子・朱桂榮 (2008)「学術的コミュニケーション能力の向上を目指すジグソー学
習法の試み－中国の日本語専攻出身の大学院生を対象に－」『日本語教育』138、日
本語教育学会、pp.92-101

朱桂榮・砂川有里子 (2010)「ジグソー学習法を活用した大学院授業における学生の意識

変容についてー活動間の有機的連携という観点からー」『日本語教育』145、日本語教育学会、pp.25-36

ジョンソン D.W.・ジョンソン R.T.・ホルベック E.J. (著) 石田裕久・梅原巳代子 (訳)

(2012) 『学習の輪ー学び合いの協同教育入門』 二瓶社

梶本総子 (2004) 「提案に対する反対の伝え方ー親しい友人の会話データを基にしてー」

『日本語学』23-10、明治書院、pp.22-33

杉本航・大塚裕子 (2012) 「ファシリテーターの有無に着目したグループ・ディスカッションの談話分析」『電子情報通信学会技術研究報告：信学技報』112、電子情報通信

学会、pp.7-12

鈴木香子 (2009) 『機能文型に基づく相談の談話の構造分析』早稲田大学出版部

関正昭 (編)・平高史也 (編著)・館岡洋子 (著) (2012) 『読解教材を作る』スリーエー

ネットワーク

参考文献タ行

高垣マユミ (2010) 「授業実践に役立つ『話し合い・学び合い』の学習環境論」『教育と医学』58-7、慶應義塾大学出版会、pp.70-76

館岡洋子 (1999) 「テキスト・読み手・外部リソースの相互作用ー優れた読み手と未熟な

読み手の比較ー」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』22、アメリカ・

カナダ大学連合日本研究センター、pp.1-24

館岡洋子 (2000) 「読解過程における学習者間の相互作用ーピア・リーディングの可能性

をめぐってー」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』23、アメリカ・

カナダ大学連合日本研究センター、pp.25-50

館岡洋子 (2001) 「読解過程における自問自答と問題解決方略」『日本語教育』111、日本

語教育学会、pp.66-75

館岡洋子 (2003) 「読解授業における協働的学習」『東海大学紀要ー留学生教育センター』

23、東海大学留学生教育センター、pp.67-83

館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへー日本語学習者の読解過

程と対話的協働学習ー』東海大学出版会

館岡洋子 (2007a) 「ピア・リーディング」池田玲子・館岡洋子『ピア・ラーニング入門

- ー創造的な学びのデザインのためにー』ひつじ書房、pp.111-146
- 舘岡洋子 (2007b) 「協働学習としてのピア・リーディング」『日本語教育ブックレット 9
ー教室活動における協働を考える』国立国語研究所、pp.33-49
- 舘岡洋子 (2007c) 「ピア・ラーニング」『国際交流基金日本語教育通信』59号 (日本語・
日本語教育を研究する第33回)、国際交流基金
<http://www.jpff.go.jp/j/japanese/survey/tsushin/reserch/033.html>
- 舘岡洋子 (2007d) 「ピア・リーディングとは」池田玲子・舘岡洋子『ピア・ラーニング
入門ー創造的な学びのデザインのためにー』ひつじ書房、pp.35-64
- 舘岡洋子 (2010) 「多様な価値づけのせめぎあいの場としての教室ー授業のあり方を語り
合う授業と教師の実践研究ー」『早稲田日本語教育学』5-7、早稲田大学大学院日本
語教育研究科、pp.1-24
- 舘岡洋子 (2012) 「学習者との協働ーピア・リーディングの実践」関正昭 (編)・平高史
也 (編著)・舘岡洋子 (著)『読解教材を作る』スリーエーネットワーク、pp.142-163
- 舘岡洋子 (2014) 「ピア・ラーニングとは」『日語協作学習理論と教学実践』(日本語教育
基礎理論と実践シリーズ「日本語教育協働学習理論と実践」) 中国高等教育出版社、
pp.37-63
- 田中信之 (2007) 「ピア・レスポンスにおける話し合いー話し合いの言語とグループ編成
についての考察ー」『北陸大学紀要』31、北陸大学、pp.201-211
- 田中啓行 (2017) 「学術的文章のピア・リーディングにおける読解課題の設計に関する一
考察ー課題の形式に対する学習者の評価からー」『埼玉大学紀要 (教養学部)』52-2、
埼玉大学教養学部、pp.209-220
- 田中啓行・布施裕子・胡方方・石黒圭 (2017) 「学習者の情意面の評価に基づくピア・リ
ーディングの授業改善の可能性ー学術的文章を読む読解授業の談話データからー」
『国立国語研究所論集』13、国立国語研究所、pp.187-208
- 田中啓行 (2018) 「第2章 テキストの選定と課題の設定ー読解の課題はどのように作
ればいいのかー」『どうすれば協働学習がうまくいくかー失敗から学ぶピア・リー
ディング授業の科学ー』ココ出版、pp.15-48
- テンチャローン・モンルタイ・楊虹・倉田芳弥 (2007) 「中日接触場面の課題達成型討論
における反対意見表明の分析」『第16回小出記念日本語教育研究会予稿集』、小出記
念日本語教育研究会、pp.46-50

徳井厚子 (2008) 「小集団討論場面の相互行為にみる『司会者』の役割化」『信大英語教育』18、信州大学国語教育学会、pp.1-7

参考文献十行

中野幸子 (2000) 「クリティカル・リーディング」高梨庸雄・卯城祐司 (編) 『英語リーディング事典』研究社出版、pp.240

中村和彦 (2003) 「グループ・ファシリテーターの働き」津村俊充・石田裕久 (編) 『ファシリテーター・トレーニングー自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ』ナカニシヤ出版、pp.123-127

野田尚史 (2014) 「上級日本語学習者が学術論文を読むときの方法と課題」『専門日本語教育研究』16、専門日本語教育学会、pp.9-14

参考文献八行

朴恵美 (2014) 「日本語学習者グループと母語話者参加グループにおけるピア・レスポンス活動の相違ー『役割としての支援』という観点からー」『一橋日本語教育研究』3、一橋日本語教育研究会、pp.37-48

朴恵美 (2015) 「ピア・レスポンス活動における質問の機能」『一橋大学国際教育センター紀要』6、一橋大学留学生センター、pp.109-121

朴恵美 (2016) 『日本語学習者グループと母語話者参加グループのピア・レスポンス活動の相違ー発話機能カテゴリーと「役割としての支援」という観点からー』一橋大学大学院言語社会研究科博士学位審査論文

房賢嬉 (2001) 「言語生態の保全を目指す発音ピア・モニタリング活動ー自己内対話と学習者間対話の相互交渉を通してー (日本語学・日本語教育学部会第5回国際日本学コンソーシアムー「日本」とはなにか) 『お茶の水女子大学比較日本学教育研究センター研究年報』7、pp.197-201

広瀬和佳子 (2000) 「母語によるピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす効果ー韓国人中級学習者を対象とした3ヶ月間の授業活動をとおして」『言語文化と日本語教育』19、お茶の水女子大学日本言語文化学会、pp.24-37

広瀬和佳子 (2004) 「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるかーマレーシア人中

級日本語学習者の場合」『第二言語としての日本語の習得研究』7、第二言語習得研究会、pp.60-80

広瀬和佳子・館岡洋子・池田玲子・朱桂栄（2016）「協働の学びを捉え直す」『2016 年日本語教育国際研究大会（Bali-ICJLE）』

http://bali-icjle2016.com/wp-content/uploads/gravity_forms/2-ec131d5d14e56b102d22ba31c4c20b9c/2016/08/Wakako-Hirose_collaborative-learning.pdf?TB_iframe=true

広瀬和佳子（2015）『相互行為としての読み書きを支える授業デザイナー－日本語学習者の推敲過程にみる省察的対話の意義－』ココ出版

藤原未雪（2017）「上級日本語学習者による学術論文の読解における語義の解釈過程」『一橋大学国際教育センター紀要』8、一橋大学留学生センター、pp.119-132

布施悠子（2017）「学術的文章の協働学習における教師の介入についての一考察－教師の談話データと学習者の情意面での評価との関連から－」『一橋日本語教育研究』5、一橋日本語教育研究会、pp.123-136

布施悠子（2018）「第8章 学習者の授業評価－学習者の声によってどのような授業改善が可能になるのか－」『どうすれば協働学習がうまくいくか－失敗から学ぶピア・リーディング授業の科学－』ココ出版、pp.179-204

堀公俊（2005）『実りある会議・ミーティング「話し合い」の新技术－プロ・ファシリテーターが教える「七つの原則」』プレジデント社

参考文献マ行

末田美香子（2000）「初対面場面における不同意表明と調整のストラテジー」『日本語教育論集』16、国立国語研究所日本語教育センター、pp.23-46

嶺川由季（2000）「大学院のゼミの談話におけるコミュニケーション・ブレイクダウンの修復について－「対話」と「共話」の視点から－」『国際協力研究誌』6-1、広島大学大学院国際協力研究科、pp.105-117

村岡英裕（1999）『日本語教師の方法論－教室談話分析と教授ストラテジー』凡人社

元田静（2006）「協働的学習活動に関わる日本語学習者の情意的・社会的変数－自尊心・雰囲気・モラルを中心に－」『東海大学紀要－留学生教育センター』26、東海

大学留学生教育センター、pp.19-32

元田静 (2007) 「日本語読解授業における協同学習の試み (2) -発話データから見る活動成否の要因-」『日本教育心理学会総会発表論文集』49、日本教育心理学会、pp.64

参考文献ヤ行

柳田直美 (2010) 「学習者自身のコミュニケーション力評価に生かす自己評価・ピア評価の分析-初級学習者に対するコミュニケーション活動の実践から-」『2010 年度 WEB 版日本語教育実践研究フォーラム報告』 日本語教育学会

http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2010RTC_yanagida.pdf

楊秀娥 (2018) 「日本語ピア・リーディング授業における学習者の批判的思考の活性化」『国立国語研究所論集』14、国立国語研究所、pp.323-345

横山紀子・福永由佳・森篤嗣・王璐・ショリナ,ダリヤグル (2009) 「ピア・リスニングの試み-海外の日本語教育における課題解決の視点から-」『日本語教育』141、日本語教育学会、pp.79-89

横谷英海 (2009) 「クリティカル・リーディングの 充実を目指した読解指導の実践-『読むこと』と『書くこと』の統合を図りながら-」『神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告』7、神奈川県立総合教育センター、pp.79-84

参考文献ワ行

渡辺京子 (2006) 「多国籍企業社内会議に見るフレームの文化差-ドイツ人と日本人の談話データから-」『多文化関係学』2、多文化関係学会、pp.1-14

参考文献アルファベット

Barkley, E.F., Cross, K.P., & Major, C.H. (著) 安永悟 (監訳) (2017) 『協同学習の技法-大学教育の手引き』ナカニシヤ出版

Pokrovskaya, Olga (2017) 『中級日本語学習者の文章理解に見られる読み誤りの諸相-ロシア語・ウクライナ語母語話者を対象に-』一橋大学大学院言語社会研究科博士学位審査論文

本論文のもとになった既発表論文

本論文の章立てと、本論文を執筆する際に基にした課題達成型ピア・リーディングにおけるグループ・ディスカッションに関する既発表の論文がどのように対応しているかを、下記にて示す。いずれの論文も、本論文に採録するにあたり加筆・修正している。なお、「書き下ろし」と記してある部分は、本論文が初出のものである。

第1章 はじめに

書き下ろし

第2章 本研究の考え方

書き下ろし

第3章 本研究の分析対象

以下第4章から第9章までのもととした論文の分析対象を合わせたものである。

第4章 学習者はどのように合意を形成するのか

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ーピア・リーディングの談話データをもとにー」『一橋日本語教育研究』4、一橋大学日本語教育研究会、pp.127-136

第5章 多肢選択的な課題によるパフォーマンス

胡方方 (2017) 「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ー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ー」『一橋大学国際教育センター紀要』8、一橋大学国際教育センター、pp.81-92

第6章 自由記述式の課題によるパフォーマンス

胡方方 (2017) 「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ー多肢選択

的な課題と自由記述式の課題の談話を比較して-」『一橋大学国際教育センター紀要』
8、一橋大学国際教育センター、pp.81-92

第7章 ディスカッションの沈滞

胡方方 (2018) 「ピア・リーディング授業のグループ・ディスカッションにおける司会
役の存在と役割」『一橋日本語教育研究』6、一橋大学日本語教育研究会、pp.33-42

第8章 司会役の功罪

胡方方 (2018) 「ピア・リーディング授業のグループ・ディスカッションにおける司会
役の存在と役割」『一橋日本語教育研究』6、一橋大学日本語教育研究会、pp.33-42

胡方方 (2018) 「第6章 司会役の役割-司会役はグループ・ディスカッションにどの
ように貢献するのか-」『どうすれば協働学習がうまくいくのか-ピアで読む日本語
教育の授業活動の科学-』ココ出版、pp.127-150

第9章 準司会役の出現による司会役がもたらす弊害の改善

胡方方 (2018) 「第6章 司会役の役割-司会役はグループ・ディスカッションにどの
ように貢献するのか-」『どうすれば協働学習がうまくいくのか-ピアで読む日本語
教育の授業活動の科学-』ココ出版、pp.127-150

第10章 まとめ及び日本語教育現場への提言

書き下ろし

第11章 おわりに

書き下ろし

目次（図、表、談話例）

図 1	協働的な学習が提供する学びの場（館岡 2005）	3
図 2	教室における教師と学習者の関係（館岡 2014）	5
図 3	ひとりで読むことからピア・リーディングへ（館岡 2005）	6
図 4	横谷（2009）が提起したクリティカル・リーディングのプロセス	14
図 5	横谷（2009）が実践したクリティカル・リーディング活動の流れ	14
図 6	ピア・リーディングの 2 種類（館岡 2005）	15
図 7	ピア・リーディング授業における学習者の読み方の意識変容プロセス（霍 2015a）	20
図 8	授業の流れ	38
図 9	第 4 回の授業で配ったテキスト（一部抜粋）	40
図 10	「一人でやる作業」の記入欄	41
図 11	「話し合っやる作業」の記入欄	41
図 12	発話機能ラベル（「解答要求」を例に）	47
表 1	5 類 40 種の「発話機能」鈴木（2009）	25
表 2	対象授業の概要	37
表 3	22 名の学習者のプロフィール	39
表 4	発話文の認定に関する記号	42
表 5	発話内容の記述に関する記号	43
表 6	グループ・ディスカッション簡略プロセス	49
表 7	グループ・ディスカッション会話モデル	50
表 8	各タイプの伝達機能の多寡	51
表 9	話段のタイプ別出現段階の種類	52

表 10 「接続」の回の48話段のグループ別合意形成プロセス一覧	64
表 11 「接続」の回のグループ別「…整理」発話機能の出現回数	65
表 12 「予測」の回の12話段のグループ別合意形成過程一覧	69
表 13 「予測」の回の解答の決め方	71
表 14 不適切な(強い/弱い)司会役の4つの弊害	90
表 15 不適切な(強い/弱い)司会役の4つの弊害の改善方略	98
談話例 1: 全員の解答が合致する場合 (①+②+⑤)	53
談話例 2: 多数派の解答が採用される場合 (①+②+③+⑤)	54
談話例 3: 少数派の解答が採用される場合 (①+②+③+⑤)	55
談話例 4: 一人の参加者の解答に決まる場合 (①+②+③+⑤)	57
談話例 5: 新たな解答に決まる場合 (①+②+④+③+①+②+④+③+⑤)	59
談話例 6: G4-接続詞(3)についての議論 (②→④→③→④→③→①→②→④→③→⑤)	66
談話例 7: 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)	71
談話例 8: ある一人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)	73
談話例 9: 司会役の不在で参加者の発話数が偏る	77
談話例 10: 4人それぞれ紹介にとどまる	78
談話例 11: 司会役の不在で議論が冗長になる	80
談話例 12: 司会役の存在で均衡な発言機会を与える	83
談話例 13: 司会役の存在で発言しないメンバーから意見を引き出す	84
談話例 14: 司会役がいることで1人の疑問点を皆で深く考えさせる	86
談話例 15: 司会役がいることで議論の方向性を決める	88
談話例 16: 「強い司会役」の一方的な意見表明	90
談話例 17: 「強い司会役」の強引な運営	92
談話例 18: 「弱い司会役」の意見表明の保留	94
談話例 19: 「弱い司会役」の単調な進行管理	96
談話例 20: 一方的な意見表明に対し他者の参加を促す	99

談話例 21：強引に決められた議論に一石を投じる……………	102
談話例 22：司会役が自己の意見を主張できる環境を整える ……	103
談話例 23：単調な話し合いに変化を与える……………	105

謝辞

本論文を書き上げるに当たり、多くの先生方、友人のお世話になりました。まず、本論文の審査に当たってくださった石黒圭先生（国立国語研究所教授）、柳田直美先生（一橋大学準教授）、館岡洋子先生（早稲田大学教授）の3名の先生方にお礼申し上げます。

主指導の石黒先生とは、多くの対話を経て、対話という活動が授業のみならず、日々の職場、生活の中の人間関係などにもポジティブな影響をもたらしていることが実感できました。私とともにピア活動を研究してきてくださった石黒先生に感謝感動感激の気持ちでいっぱいです。本論文の執筆途中、常に温かく励ましていただき、執筆を継続する力をいただきました。石黒研究室に所属する修士課程、博士課程の皆さまも5年間ずっとサポートしてくださって、毎回のゼミ発表で参考になる貴重なアドバイスをしてくださいました。

副指導の柳田先生は先行研究の講読から談話データの分析まで、研究上有益なコメントを多数いただきました。毎年の春休みと夏休みも、お忙しいのにもかかわらず、必ず研究の進捗状況を聞いてくださいました。ゼミ生を多数抱えているご多忙な状況の中で、申し訳ないぐらい突然の相談申し込みもいつも受け付けてくださいました。女子会のようなゼミの雰囲気の中でみなさまと研究の悩みを共有できて乗り越えられました。こんなすばらしい場を提供してくださった柳田先生に心から感謝申し上げます。

外部から特別に審査に加わってくださった館岡先生にも改めて感謝申し上げます。ずっと読解授業の教え方で悩んでいた私は、一橋大学でピア・リーディング授業と出会い、研究テーマを決めましたが、日本語教育の世界でのピア・リーディングの第一人者である早稲田大学の館岡洋子先生の著書と論文を拝読し、ピア・リーディングに対しての理解が深まりました。論文審査の段階、幸いなことに、館岡先生が外部審査をしてくださって、いろいろ貴重なアドバイスをくださいました。ピア・リーディングの面白さと深さを示してくださった館岡先生に直接ご指導を受けたのは最後の段階ですが、著

書、論文、講演、発表を通して、限りない学恩を受けました。この場を借りてお礼を申し上げます。

5年間在籍した一橋大学では、多くの先生方にお世話になりました。特に、日本語学の講義を通じて、日本語の奥深さを伝えてくださって庵功雄先生、日本語教育の講義を通じて、日本語教師としての心構えと実践的なトレーニングを授けてくださった西谷まり先生、論文投稿の際、行き詰まっている私に温かい言葉と適切なアドバイスをくださった太田陽子先生、渡日前の事前研修で研究計画書の書き方をはじめ、研究のいろはを教えてください、来日後も心をこめて指導をしてくださった秋谷治先生に、深く御礼申し上げます。

本研究のデータの処理方法について、東京外国語大学において、宇佐美まゆみ先生（国立国語研究所教授）から BTSJ という文字化原則を勉強し、国内で勉強してきた私に、新たな研究の世界の扉を開けてくださいました。基礎知識が貧弱な私を受け入れてくださって、ありがとうございました。

この研究テーマが決まった 2015 年から、国立国語研究所日本語教育研究領域にプロジェクト非常勤研究員として加わらせていただき、様々なことを学ばせていただきました。最高の同僚に囲まれ、充実した楽しい研究生活を送れました。特に共同研究のメンバーである石黒圭先生、田中啓行さん、布施悠子さん、元研究員の志賀玲子さん、共同研究員の楊秀娥さんと霍沁宇さんが一緒にピア・リーディングの研究をしてくださって、研究の示唆をたくさん与えてくださいました。そのおかげで、私の研究をさらに一層進めることができました。ここで仕事仲間の皆さんと研究仲間の皆さんに感謝を申し上げます。

また、非母語話者の私のために、日本語の論文を丁寧に修正してくださった石黒研究室のメンバーや国立国語研究所の同僚の皆様には感謝いたします。とくに、親しく接してくださった同僚の青木優子さんには、博士論文の最終稿を最後の一秒まで丁寧に直していただき、精神面でも私を応援してくださいました。本当にありがとうございました。

なお、名前を記すことはできませんが、本研究の分析データとなったピア・リーディングの授業活動に参加し、調査に協力していただいた学習者の皆様には、深く感謝いたします。

研究面だけではなく、日々の生活の中で勉強面、仕事面、生活面で支えてくださった皆さまへの感謝の言葉は尽きることはありません。皆さまがいなければ、この博士論文は完成できなかったと思います。

ここにお名前を記せなかった方々も含め、心から感謝申し上げます。