

学習者の協同と教師の関わりを重視した ディスカッション練習の活動デザイン

西野藍・石井容子

〔キーワード〕 ディスカッション、学習者同士の活動、活動のデザイン、協同、教師の関わり

〔要旨〕

ディスカッション練習が学習者同士の活動であることに注目し、学習者が主体的に関わり目標を共有して協力すること、また教師がそれを支えることを目指した活動デザインを試みた。具体的には、学習者は①ディスカッションの前に全員でルールを決める、②ディスカッション後に振り返りのための内省シートに記入する、教師は③ディスカッションの内容を板書する、④各自の内省シートにコメントすることにした。実践後の検証から1. ルールがディスカッションへの関与の仕方、日本語の学習目標、人間関係保持の意識化を促し、2. 内省シートが学習内容の確認、日本語学習の課題の意識化を学習者に促していたことが明らかになった。さらに3. 教師の板書や内省シートへのコメントが議論の要点の把握や学習目標の設定等を促し、この活動を支えていたこともわかった。学習者同士の活動を考える際、教師の関わり方も含めたデザインが重要であることが示唆された。

1. はじめに

国際交流基金関西国際センターで行われている研究者・大学院生訪日研修は、海外で日本研究を行う研究者と大学院生を対象とした研修である。同研修4ヶ月コースでは、会話クラスの一環としてディスカッション練習を取り入れており、世界各地からの研修参加者が普遍的な話題や時事的な問題について日本語で意見交換をしている。しかし、学習者を中心としてディスカッションを進める場合、決まった学習者ばかり発言する、一人の発話が延々と続く、上手く発話権が取れず完全に聞き手に回る学習者がいる等の問題があるため、教師がどう関与し指導するかが課題となっていた。同研修平成19年度4ヶ月コースでは、ディスカッション練習が学習者同士の活動であることに注目し、それが学習者の協同^①の場となることを目指して、母語話者対象の話し合い教育のプログラムを援用した活動デザインを試みた。本稿では、その実践の概要と検証について報告する。

2. 先行研究

2.1 日本語教育におけるディスカッションの実践

日本語教育ではこれまでも異文化間能力の向上、学習事項の運用・定着、口頭表現力の向上等を目的とした日本語でのディスカッションが授業に取り入れられてきた。先行研究では、日本語母語話者を交えて実施したもの（徳井1997；宮谷他2003）、プロジェクトワークの一環で実施したもの（保坂2005）、ディベート形式のような形式面の工夫をしたもの（文野1994；森本2007）等の実践例が報告されている。これらは正答がない問題について話し合うという点で共通しているものの、その話し合いの形態や進め方（学習者だけで行うのか、ペアかグループか、発言権や発話時間の制限があるか等）は一様ではない。

一方、課題という点から見れば、ディスカッションの実践は二つに分けられる。結論を出すことが目的の課題と、意見を交換することが目的の課題である。松尾他（2007：94）は課題の性質によって「特定の解へと絞り込んでいくような思考（収束的思考）を営む」話し合いと「それぞれが自分の発想をふくらませたり考えをつくり出したりするような思考（拡散的思考）を営む」話し合いがあるとする。それに倣い、結論を出す課題を収束型、意見を交換する課題を拡散型と呼ぶとすると上述の実践の多くは拡散型で行われている。つまり、ディスカッション練習を通して結論を出すことよりも、他者の意見を踏まえて自分の考えをふくらませ、つくり出し、それを日本語で言うことが重視されていたことがわかる。この場合、他の学習者の意見や動向は本人の発言内容や行為を左右するため実践においても特に重要な要素となる。しかしながら、これまでの研究はどのように発言したか、どのように発話権を取ったか等について個々の学習者を取り上げて考察するもの（小室1995；山本2001）が中心であり、学習者相互の関わりについてはあまり言及されてこなかった。

2.2 学習者同士の活動のデザイン

一方、近年の日本語教育の現場では協働的な学びという面から学習者同士の活動に注目した実践が行われるようになり、その相互行為のプロセスの分析も行われている。それらはどのような活動が学習者の学びを引き起こすかを明らかにすることを目的としているが、その中心は作文や読解の授業における実践である（館岡2005等）。話すことに関する課題を扱ったものとしては、スピーチを取り上げた金（2005）がある。金は1分間スピーチの実践にペアで評価しあう「ピア内省」を取り入れ、どのような相互行為が内省を促進し協働的な学びを引き起こすかを示した。その上で、金はここでの学習者同士の活動、即ち内省のための話し合いを意味あるものとするには、教師による活動のデザインと足場づくりが重要と指摘している。しかしながら、同様の観点でディスカッション練習における活動のデザインを取り上げたものは見当たらない。

外国語教育ではなく、一般的な学習者を対象とした研究に対象を広げると学習者同士のディスカッション練習を活動としてデザインするためのヒントが得られる。その一つが「協働思考プログラム⁽²⁾」である。このプログラムは学習者同士の話し合いの効果を高めること、言い換えれば建設的な質問や反論が行われる話し合いになることを目指したもので、そのためのレッスンデザインが開発されている。以下、小学校高学年を対象とした比留間・伊藤（2007）の例をあげる。レッスンは「1. 話し合いについて話し合おう」、「2. グループで話し合うためには」、「3. みんなの意見を聞き、理由を尋ねて考えよう」、「4. グラウンド・ルール⁽³⁾（以下、GR）を決めよう」の4つに分けられる。1から3のレッスンでは、各目的に沿った活動（フリートーク、インタビュー等）が行われ、それらを通して児童に言語運用についての気づきを促す。そして4のレッスンで自分達のクラスの事情や状況に適した話し合いのルールについて話し合い、クラス独自のルールを決定する。このプログラムで重視されるのは、ルールについて話し合うその過程である。そこで「話し合う」ことについて改めて意識し目標を明確にさせることによって、学習者自身が協力し合い適切な話し合いを構築して行くことを促す。比留間（2006a：8）は、これまでの話し合いの教育で言語運用やルールについて注視しているのは教師であって学習者ではなかったことを指摘し、学習者自身が話し合いについて話し合い、明示的なルールを作って共有することによって学習者が行為主体として授業に関わることができるとしている。

成人対象の日本語教育の場合、適切な話し合いについての概念は既に身につけている可能性が高い。それゆえに教師と学習者、また学習者間で同じかどうか教室の場で改めて確認することはなかったように思われる。筆者は、それについて考え、確認し、共有する作業を行うことによって学習者が協力し合い、授業により主体的に関わるようになると考え、ルールを作ることを活動に取り入れることにした⁽⁴⁾。

3. ディスカッション練習のための活動デザイン

活動をデザインするには、学習者相互の関わりと担当教師の関わりの双方を考慮する必要がある。2.2の先行研究を踏まえ、次の3点を取り入れた。

1. ディスカッション練習についてメタ的に話し合う機会を設ける。クラス独自のルールを全員で作ることで、目標を共有して協力し合うことについての意識化を促す。
2. 授業の終わりにその日のディスカッション練習について内省する時間を設ける。これによって、再度意識化を促す。
3. 授業担当の教師は、教室の中で学習者が主体的に授業に関わり、協力し合うことを促すとともに、それを支える役割を担う。

以下、これに基づいて実践した活動の概要と、その結果をまとめる。

4. 実践概要

4.1 対象

本実践は、関西国際センター平成19年度研究者・大学院生日本語研修（4ヶ月コース）の「会話」クラスにおいて行った。本研修は、研究に必要な日本語能力の養成を目指しており、ディスカッション練習は効果的な意見述べや意見交換ができるようになることを目的として取り入れている。研修参加者の日本語レベルは初中級から上級までだが、今回の実践の対象としたのは、上級クラスの中国・デンマーク・エジプト・キルギス・ウクライナ各1名の5名と、中上級クラスの韓国・ウズベキスタン・ラトビア・インド各1名、ロシア2名の6名である。尚、会話クラスの最終評価は、クラスパフォーマンスや課題遂行状況を元にした担当教師によるコメント評価で、テストや数値評価等は行っていない。

4.2 実践で取り入れた項目

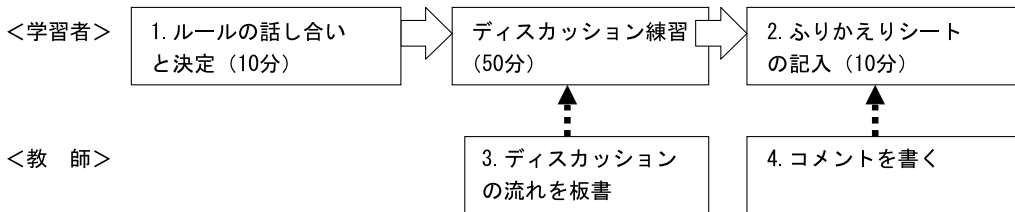
3の活動デザインに基づき、以下の4点を具体的な項目として取り入れた（図1）。

- 学習者は、
1. ディスカッション練習の前に全員で10分程度話し合い、ルールを決める。
 2. ディスカッション練習後に10分程度、その日のディスカッション練習やルール等について内省する「ふりかえりシート」を個別に書く。

また、教師は、

3. ディスカッション練習中、議論の流れに沿ってそれぞれの意見を板書する。
4. 学習者が書いた2の「ふりかえりシート」にコメントを書いて返却する。

図1 取り入れた項目



4.3 授業概要

会話クラスは、50分授業を火曜日に2時限、木曜日に1時限、合計1週間に3時限という設定で行った⁽⁵⁾。研修期間は4ヶ月であったが、研究活動期間や祝日等で授業のない日もあり、実質的な授業週数は全10週であった。その内、後半約5週、授業回数10回をディスカッションに当てた。ディスカッションは、学習者のみで社会的なトピックについて話し合う拡散型の課題を中心として行われた。テーマは、まず各回の学習項目に適したものを教師が提示し、その

学習者の協同と教師の関わりを重視したディスカッション練習の活動デザイン

後、学習者の興味や意向に沿って全員で決めた。授業の概要及びふりかえりシートの質問項目は表1の通りである。

初回の10月23日(火)と2回目の10月25日(木)には、前置き表現、文末表現、理由の明示等ディスカッションで意見を展開するための表現を導入し練習を行った。3回目となる10月30日(火)には、ルールについて話し合うことをせずにディスカッション練習を行った(トライアルディスカッション)。これは、ルールのない状態でのディスカッションを一度経験したほうが

表1 平成19年度会話クラス ディスカッションの授業概要

| | コマ | 内 容 | ふりかえりシートの質問項目(要約) |
|-----------|----|---|--|
| 10月23日(火) | 2 | 表現(意見を展開する)、ディスコース | |
| 10月25日(木) | 1 | 表現(前置き表現、文末表現、反論する) | |
| 10月30日(火) | 2 | トライアルディスカッション(テーマ: 早期英語教育) | シート1(①自分の意見をどのくらい言うことができたか。②できなかった人はなぜか。③ディスカッション練習の経験があるか。④クラスでディスカッションするとき大切なことは何か。⑤今日の話し合いで印象に残ったこと。) |
| 11月13日(火) | 2 | ルール話し合い、以降のディスカッションテーマ決定。ディスカッション練習①(テーマ上級: 自動販売機は必要か。中上級: 男女の役割分担) | シート2(①同上。②今日の話し合いで印象に残ったこと。③クラスでルールを決める作業はどうだったか。④ディスカッション中ルールを意識したか。⑤なくてもいいルールや他に必要だと思ったルールがあったか。) |
| 11月15日(木) | 1 | 表現(相手の意見をふまえる)、練習 | |
| 11月20日(火) | 2 | ルール話し合い、ディスカッション練習②(テーマ: 校内での携帯電話使用) | シート3(①同上。②同上。③ディスカッションでルールは役に立ったか。それはどんなルールか。④なくてもいいルールや他に必要だと思ったルールがあったか。) |
| 11月22日(木) | 1 | 表現(意見をまとめる、解決策を考える)練習 | |
| 11月27日(火) | 2 | ルール話し合い、ディスカッション練習③(テーマ上級: 同性結婚の是非、中上級: 科学技術の進歩と人間) | シート4(①同上。②同上。③クラスのルール最終版は必要だったか。④一番印象に残ったルールは?それはなぜか。⑤ディスカッション練習全体の感想。) |
| 11月29日(木) | 1 | フィードバック、練習 | |
| 12月4日(火) | 2 | ルール話し合い、ディスカッション練習④(2クラス合同 テーマ1: 同性結婚の是非、テーマ2: 外国人指紋押捺) | シート5(①合同クラスはどうだったか。②ルールについて思ったこと。) |

学習者が自分のクラスに何が必要かを具体的に考えられると考えたからである。そして、ディスカッションの後に「どのくらい自分の意見が言えたか。」「クラスでディスカッションをするとき大切なことは何だと思うか。」等の質問に答える形で、ふりかえりシートに記入する時間を設け、振り返りを促した。

そして11月13日(火)にルールを作ることを教師が学習者に提案し、全員が同意したため、10分程度学習者全員で話し合っただけでルールを決定した。そして、そのルールの下でディスカッション練習を行った。また、練習の後にふりかえりシートに記入する時間を設け、「ディスカッションで印象に残ったことは何か。」「ルールを意識したか。」等の質問を通して、ディスカッション練習そのもの、ルール、そこでの自身についての振り返りを促した。

続く11月15日(木)には、相手の意見を踏まえて自分の意見を述べる際の表現等の導入と練習を行い、続いて22日(火)に、再び全員でルールについて10分程度話し合っただけで共有した後、ディスカッション練習を行った。ディスカッション後は、同様にふりかえりシートに記入する時間を設けた。この「表現の練習→ルールの確認・決定→そのルールの下でのディスカッション練習→ふりかえりシートへの記入」というサイクルは、翌週も繰り返した。

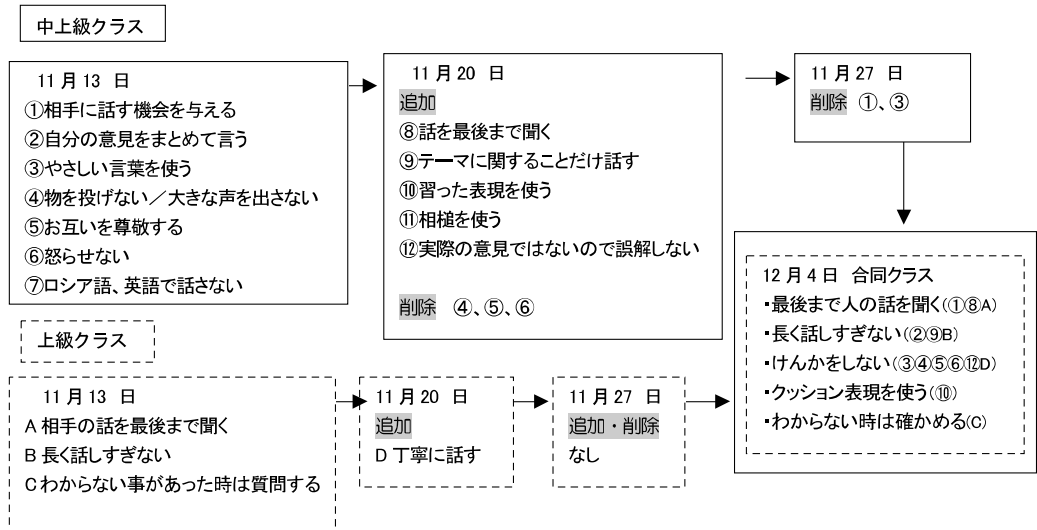
最終回となる12月4日(火)には、2クラス合同での授業を行った。授業開始時に、それまでと同様にルールを作るかどうか学習者に尋ねたところ、あったほうがいいという学習者の意向が強かったので全員で話し合っただけでルールを決定し、それからディスカッション練習を行った。

4.4 結果—ルールとその変遷—

本実践は2クラスを対象として行っているが、クラス毎に作られたルールは異なった。また、ルールについて話し合う機会は全部で4回あったが、その話し合いの後のルールの変遷もそれぞれ異なっていた。各クラスのルールおよびその変遷を図2に示す。

中上級クラスでは、初めてルールについて話し合った際に、図2の①～⑦のルールが作られたが、次の週に再びルールについて話し合い、再検討した際に④⑤⑥が削除され、新たに⑧～⑫が追加された。その次の週には①、③が削除され、最終的には②「自分の意見をまとめて言う」⑦「ロシア語・英語で話さない」⑧「話を最後まで聞く」⑨「テーマに関することだけ話す」⑩「習った表現を使う」⑪「相槌を使う」⑫「実際の意見ではないので誤解しない」がクラスのルールとなった。一方、上級クラスでは、初めに、図2のA～Cのルールが作られた。次の週にDが追加された後の変更はなく、A「相手の話を最後まで聞く」B「長く話しすぎない」C「わからない事があった時は質問する」D「丁寧に話す」がクラスのルールとなった。そして、合同クラスで実施した最終回(12月4日)では、図2に示す通り、両クラスのルールが融合した新しいルールが作られた。

図2 各クラスのルールの変遷



5. 活動の検証

5.1 分析資料

会話クラスの全課程を終えたあと、本実践における活動デザインについて検証するため、上記2クラスの学習者11名へのインタビューを行った。筆者と学習者の1対1で、本実践で新たに取り入れたことについての聞き取りと、各自のふりかえりシートの記述についてのフォローアップを行った。そして、その文字化資料とふりかえりシートの記述を分析資料とし、ルール、ふりかえりシート、教師の板書について検証した。以下、その結果をまとめる。

5.2 ルールについて

5.2.1 ルールを作る活動とルールについて

まず、話し合いについてメタ的に話し合い、ルールを作るという活動について全員が肯定的に受け止めていた。11名のうち9名は、「ルールを決めると聞いた時いいと思った。自分の性格に合っていると思った。」等導入当初から肯定的であった。残る2名は「始めは必要ではないと思った。一人で話し過ぎない等は当然のことで、ルールがなくても適当な行為ができる。」「小学生みたいだ。」と思っていたが「実際にやってみて、やっぱり必要だと分かった。」と述べている。また、「先生がやる授業だが、先生より学生の方が多い。みんなで決めたらみんなが守る。」「先生が決めるより学生がそれについて話し合うことで、自分達に何が大切か、何が必要かよくわかった。」等、ルールを作るための話し合いの過程で学習者が主体的に授業に関わる意識や、適切な話し合いについて考える意識が生じていたことがうかがえた。また、「一

度ルールなしでディスカッションした後に決めるのは、気付けるのでとてもいい。」「ディスカッション練習に入る前に、毎回ルールを決めることで、自分の弱点と他人の弱いところをもう一度考える機会になった。」というコメントもあった。

次に、自分達で作ったルールについても全員がその必要性を認めていた。「ディスカッションの時、ルールは必要だったか。」という質問に対し、全員が「必要」と答えている。「ルールがなかったら、ディスカッションは、ばらばらになっていたと思う。」「けんかになっていたと思う。」等、その多くがルールに縛られるというよりもむしろルールによってディスカッションが円滑に進んだという意識を持っていたことがわかった。

5.2.2 ルールの役割

では、ディスカッションの際、ルールはどのような役割を果たしていたのだろうか。分析資料をもとに整理したところ、それは大きく3つに分けられた(表2)。まず、「1. ディスカッションへの関与の仕方」を意識させる役割である。これは、更に抑制のためと促進のための2つに分けられた。「相手に話す機会を与える／長く話しすぎない／自分の意見をまとめて言う／テーマに関することだけ話す」「ロシア語、英語で話さない」「相手の話を最後まで聞く」が抑制のためのルールに該当する。学習者の多くはこのルールを他の学習者が守ることを期待するとともに、自身もそれを守らなければならないと強く意識し「ルールによって自分を抑えることができた」と感じていたことがわかった。他方、「わからない事があったら質問する／わからない時は確かめる」は参加を促すためのルールに該当する。ディスカッション中、他の学習者の言うことがよくわからない、流れについていけない等の理由から発言したくてもできない学習者もある。「このルールがなかったら、恥ずかしくて質問しなかったと思う。それが段々できるようになった。」等のコメントから、そのような学習者にとってこのルールが背中を押す役割を果たしていたことがわかる。

次に、「2. 日本語の練習の場としての目標」を意識させる役割である。「習った表現を使う」「相づちを使う」「自分の意見をまとめて言う」「クッション表現を使う」ルールが該当する。「ルールを決めて自分の弱い点に気づく機会になった。」「意見をまとめて話すルールを決めてから意識するようになった。これがなかったらまとめなかったと思う。」等のコメントから、ルールが自身の日本語使用への気づきを促し、目標を設定するきっかけとなっていたことがうかがえる。

最後に、「3. 人間関係の保持」を意識させる役割である。「お互いを尊敬する」「けんかをしない」「実際の意見ではないので誤解しない」「やさしい言葉を使う／丁寧に話す」「物を投げない／大きな声を出さない」「怒らせない」ルールが該当する。これは意見交換という活動が対立の可能性も内包していることを受けてのものだと考えられる。ただし、これらのルールの多くは回を重ねるにつれて「ルールにする必要はない」と削除されていった。

表2 ルールが果たした役割 (コメント(ゴシック体)は一部筆者が要約)

| |
|---|
| <p>1. ディスカッションへの関与の仕方の意識化</p> <p>→他の人にとっての抑制力 (②、⑦、⑧、⑨、A、B：以下番号は図2中の関連するルール)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ルールがあってよかった。そうでないと自分の意見ばかり言う人がいて困る。 ・ロシア語を使わないルールがなかったら、いらいらしたと思う。 <p>→自分にとっての抑制力 (①、②、⑦、⑧、⑨、A、B)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ルールがあるから、自分の気持ちを話したいという気持ちを抑えることができる。マナーとして必要だ。 ・相手の話を最後まで聞くこと、私にとってそれは一番難しかった。でも一生懸命がんばった。 <p>→自分にとっての促し (C)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・わからないことがあったら質問するというルールがなかったら、恥ずかしくて質問しなかったと思う。それが段々できるようになった。 ・質問できるルールが役立った。よくわからないことがあったから。 <p>2. 日本語の練習の場としての目標の意識化 (②、⑩、⑪)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ルールを決めて、自分の弱点に気づく機会になった。段々それを直すことができた。 ・あいづちを使うというルールはいつも意識していた。 ・自分の意見をまとめるというルールは、はじめは考えなかった。ルールを決めて意識するようになった。ルールを決めなかったらまとめなかったと思う。考えるチャンスをもたらした。 <p>3. 人間関係保持の意識化 (③、④、⑤、⑥、⑫、D)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・これは会話の授業、お互いに誤解しないというルールは必要だ。 |
|---|

5.2.3 ルールと個人の学習目標

検証の過程で、学習者によって重視するルールが異なっていたことがわかった。「一番印象に残ったルールはどれか。それはどうしてか。」という質問に対して、中上級クラスでは全員が異なるルールを挙げた(「自分の意見をまとめて言う」、「日本語を使う」、「習った表現を使う」、「相槌を使う」、「実際の意見ではないので誤解しない」、「全部」各1名)。また、上級クラスでも「相手の話を最後まで聞く」(3名)、「わからない時は確かめる」(2名)に分かれた。達成目標理論(achievement goal theory)では、人が達成行動(学習など)をしている場合に必ずしも同じ目標を認知しているとは限らないことが指摘されている(藤田2005)が、本実践ではルールを作るという活動を通してそれが具体的に示された。学習者の多くはルールを通して自分自身の目標を立てていたと考えられる。また、その目標としたルールと関連して「最終回、ディスカッションの時にルールが頭に浮かぶことがなかった。もう身についたので、意識する機会がなかった、ということだと思う。考えるだけでなく、実践できるようになった。」「毎回ルールを使ったので、最後の時、自分はもうできると思った。」等のコメントが聞かれ、ルールを通して設定した個人的な目標が最終的な自己評価へと繋がっていたことがうかがえた。

5.3 ふりかえりシートとその役割

ふりかえりシートを書くことについては、11名中10名が「よかった」と回答した（残り1名は「どちらでも良かった」）。書くという作業についても「時間はあまりかからない。初めて配られた時は、これは何だと思ったがすぐに書けた。」というコメントのように負担を感じていない学習者がほとんどであった。ただ、「初めはちょっと難しかったが、質問に答える方法なので、すぐに書けた。」「授業の直後だったので、覚えているので書くことができた。」等のコメントから、ふりかえりシートの書式（質問項目）や記述のタイミング（授業直後か、宿題か）も重要であることがわかった。また、ふりかえりシートは授業の後に教師が一度回収し、コメントを書いて翌週の授業時に返却していたが、これについても全11名が「教師のコメントは必要だった。」と回答している。学習者は「自身が書いたことについての評価が必要だ。」「教師がどう思ったかが知りたい。」等、自身の課題に関する教師の客観的評価を求めている。

次に、ふりかえりシートが果たした役割について述べる。実体験から新たな意味を構築するには、それを再び意識の上に乗せ、自分の知識や経験、他の出来事や情報と関連付けて統合し、自己の学びにとっての価値を考えた後、自分の中に内化していくことが重要であると言う（Boud et al. 1985）。本実践でも「授業で何をしたかもう一度考えるのでいい。」「クラスの結果について、何がわかったか、何をしたかがわかる。」「書くことは評価することだから考えて書いた。」等のコメントから、ふりかえりシートを書くことがその日のディスカッション練習をもう一度振り返り、自己の学習における価値付けを促すきっかけとなっていたことがわかった。また、ふりかえりシートの記述を見ると、特にルールについての質問に答える項目で「自分の考えをまだうまく整理していない。」「ターンをとるのが苦手だ。」等、自身の課題への言及が見られた（表3）。ふりかえりシートに書くことで「自分の欠点を意識できた。」というコメントからも、このシートがルールと関連して自身の課題について意識するのを促していたことがうかがえる。さらに、「次の週に返してもらった時にもう一度思い出し、自分の欠点を意

表3 ふりかえりシートの役割（コメント(ゴシック体)は一部筆者が要約）

| |
|---|
| <p>1. その日学んだことの理解</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ クラスの結果について、何がわかったか、何をしたかがわかる。 ・ 自分の考えをもう一度確認できる。みんな一生懸命書いていたので何かを強く感じているのだなと感じた。 <p>2. 日本語の練習の場としての課題の意識化</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の欠点を意識できる。次の週に返してもらったときに意識する。 <p>ふりかえりシートの記述例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 相手の意見とは違うかどうか、どうしてかという順番を守り述べるべきだが、その能力が不足していたから自分の意見が述べられなかった。 ・ 自分の考えをまだうまく整理していないと思う。 ・ いつもターンをとるのが苦手。 |
|---|

識した。」等、教師からのコメントを読む過程でも課題の意識化が再度促されていたことがわかった。

5.4 教師の板書とその役割

担当教師の板書について、これも全11名が役に立ったと回答した。コメントから、教師の板書が「1. より適切な表現と簡潔なまとめ方の理解」、「2. ディスカッションの流れの把握」、「3. 意見の要点の把握」に役立ったと考えられていたことがうかがえる(表4)。比留間・伊藤(2006)は、学習者同士の話し合いを支える足場かけ(Wood, Bruner, & Ross, 1976)⁽⁶⁾としての教師の役割を重視し、その一つに「問題を整理・焦点化する者」をあげている。ディスカッションの際、学習者は言いたいことが上手く言い表せずに冗長になったり言葉に詰まったりすることがあるが、担当教師はそれを汲み取って板書していた。また、教師が各意見をまとめて黒板に書き、議論を左右する重要な点に線を引いたり意見間の関係を示す矢印をつける等することによって、ディスカッションを中断することなくその流れと重要な論点を学習者に示していた。拡散型の課題の場合、話したことは残らないため議論を振り返ることは難しいが、この板書によって全員で議論を振り返りまとめることが可能となった。板書担当としてディスカッションに参加したことで、教師は話し合いを支える足場かけの役割を果たしていたと考えられる。

表4 板書の役割(コメント(ゴシック体)は一部筆者が要約)

| | |
|-------------------------|---|
| 1. 適切な表現への訂正、簡潔なまとめ方の理解 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分が間違っても正しく書いてくれるから必要だ。 ・言ったことがまとめられている。 |
| 2. ディスカッションの流れの把握 | <ul style="list-style-type: none"> ・意見の流れがわかった。 ・途中で、ポイントを思い出すことができる。 ・忘れたときに、流れを思い出すことができる。 |
| 3. 意見の要点の把握 | <ul style="list-style-type: none"> ・意見の違いを確認できる。 ・大切なことだけが書いてあるのでわかりやすい。長く話す人でも先生が少ししか書かなかったら、あまりポイントをついていない話だとわかった。逆にXさんは、少ししか話さなかったのに、先生は沢山書いた。ポイントがよくわかった。 ・他の人が言った意見を分析したり、共通点を探ることができる。 |

6. 考察

本実践で取り入れたことは、いずれも学習者に肯定的に受け止められていた。以下、本活動デザインの結果、ディスカッション練習が協同の場となったかどうか協同学習の観点から考察

する。安永 (2005) は協同学習 (cooperative learning) と呼ぶのに必要な4つの条件を挙げている。

1) 互恵的相互依存関係の成立 :

クラスやグループで学習に取り組む際、新たな知識の獲得や技能の伸長等、メンバー一人ひとりの成長が目標とされ、その目標達成にはメンバー相互の協力が不可欠なことを、すべてのメンバーが了解している。

2) 二重の個人責任の明確化 :

自分の学習目標のみならず、ほかのメンバーの学習目標、ひいてはグループ全体の学習目標を達成するために、各自がなすべき取り組み、各自が負うべき責任をすべてのメンバーが承知し、その取り組みの検証が可能になっている。

3) 促進的相互交流の保障と顕在化 :

学習目標を達成するために、役割分担や助け合い、学習資源や情報の共有、共感や受容といった情緒的支援など、メンバー相互の協力が奨励され、実際に協力がおこなわれている。

4) 協同の体験的理解の促進 :

協同の価値や効用を説き、理解と内化を促す指導者からの意図的な働きかけがある。

(安永2005 : 123)

上記条件のうち、1) ~ 3) は学習者同士の相互行為と意識に関わるものであり、4) は指導者、すなわち教師の関わり方に関するものである。細川 (2005) は学習者が主体である教室での教師の支援について、教室活動の設計のほか、授業担当者の仕事として1. 教室空間での活動の組織化と2. その学習者活動の支援をあげている。

本実践の活動デザインでは、ディスカッション練習についてメタ的に話し合う機会を初めに設けたことで、この授業では一人一人の成長が目標でありその達成には相互の協力が不可欠ということがまず明確になった。さらに、皆で話し合ってルールを共有しようという教師からの呼びかけは、学習者が主体的に授業に関わり相互に協力し合うことを奨励しているというメッセージとなる。これらは指導者の働きかけ (条件4) に相当する。教室空間で担当教師が初めに組織化した活動である。そのような教室空間で学習者が目標達成には相互の協力が不可欠という共通認識を持っていたこと、ルールを皆で決めるのを好ましいものとして受け入れたこと、そこで決定されたルールの多くが他者との関わりについてのものであったことから、ルールを決めてそのルールのもとディスカッション練習を行うということを通して、互恵的相互依存関係の意識 (条件1) が生まれていたと考える。また、学習者はこのルールとディスカッション練習、そしてふりかえりシートによって自分の課題や目標を意識し、さらに、その多くがルールを通じて他の学習者のことも意識していた。自分の目標に加え、クラス全体の目標を達成す

るために自分が負うべき責任を意識していたことから、学習目標を達成するための二重の個人責任（条件2）もまたクラスの中で生まれ、実際に相互の協力が行われていた（条件3）と考える。

これらのことから、本活動デザインによって学習者は授業に主体的に関わり、目標を共有して協力し合うという意識を持つようになり、その結果ディスカッション練習が協同の場となっていたと考える。また、担当教師は板書やふりかえりシートによって足場かけの役割を果たしており、先の教室空間の組織化と合わせて学習者の協同を支えていた。

一方、不足していた部分も明らかになった。2) に関して、他の学習者の目的達成のために各自が負う責任の範囲は主に発話（の量）に関するもの（長く話しすぎない、最後まで聞く）と使用言語に関するもの（英語やロシア語を使わない）に止まっていた。つまり、学習者が相互に協力したのは、発話すなわち意見を述べる練習の機会を奪わないという点に集約され、3) の実際の協力もそこで止まっていたと言える。「ふりかえりシートは個別のフィードバックだけでなく、共有して話し合っても良かった。」というコメントもあり、ふりかえりシートの返却後、ルールについて再度確認する際に一人一人の学習目標もクラスで共有していれば、それを意識したルールができ、相互行為にも影響を与えていた可能性がある。また、ふりかえりシートの回答には「クラスの皆さんはディスカッションでよく使われるきまった表現を身につけて使おうとしていた。」のような他の学習者についての言及もいくつか見られた。このような相互評価の視点を取り入れることによって情緒的支援などメンバー相互の協力が奨励され、3) の実際の協力がより強化される可能性もある。これらについては、次回の活動デザインに含める方向で検討を進めたい。

7. まとめと今後の課題

6の考察から、本活動デザインが学習者の協同を概ね実現していたことが明らかになった。最後に、この協同の視点を取り入れることによってディスカッション練習にどのような効果があるかについてまとめたい。一点目、学習者が主体的に授業に関わり、お互いを思いやる意識を持つようになることでディスカッション練習が全員の日本語学習の機会となることが保障されることである。その結果、発言者の偏りや発言しない学習者の問題等も減少すると考えられる。二点目、周囲との協同の中で自分について省みることによって、学習者のディスカッション練習への取り組み方が変わることである。何のための練習なのかが本人の中で明らかになり、また振り返りと目標設定が段階的に繰り返されることで最後は一人一人が日本語学習における何らかの達成感を得るようになる。結果として、学習者にとってこのディスカッション練習が満足度の高い学習活動となると考えられる。三点目、ディスカッション練習における担当教師の役割が明確になることである。従来、学習者同士のディスカッションで教師は何をしたらい

いのかかわらない、いつも議論を一人で取り仕切る結果になる、などの声も聞かれたが、協同の実現を目指す場において教師の役割は明確である。教室空間の組織化と協同を支える足場づくりという役割を念頭に置いた上で教室に向かうことによって、何をしたらいいのかかわらないということとはなくなるのではないだろうか。

本稿では学習者同士のディスカッション練習について、学習者が主体的に関わり目標を共有して協力し合うこと、担当教師がそれを支えることを目的とした活動デザインについて報告し、それを協同という観点から検討した。成人の学習者が集まる教室空間でルールを決めることに對しては否定的な反応も想定されたが、取り入れた活動に対して学習者が一同に「良かった」と肯定的に受け止めたのは筆者の予想を越えることであった。

今回は学習者の意識を中心に検討したが、今後はその意識のもとでディスカッションにおける相互行為が変わったかどうか、実際の相互行為の様相を分析していくことも必要であろう。また、クラスの話し合いで決定されるルールはメンバー構成のほか、ディスカッションの課題のタイプおよび活動の形態によっても異なると思われる。それらについても今後の課題としたい。

〔注〕

- ⁽¹⁾協同とは、社会心理学的視点で、合同作業や一緒に作業することを指すが、安永(2005:123)は、グループ活動と「協同学習」を明確に区別し、そのための4つの条件を提示している。一方、協働という用語は、社会的構成主義を理論的背景とした実践で用いられることが多い。対話を媒介とした個人の認知的発達という意味合いを含み、対話そのものに焦点を当てる。本実践は、活動による学習者の意識化に焦点を当てているため、協同を用いる。
- ⁽²⁾英国およびメキシコで開発・実施されたプログラムで、探求型の話し合い(参加者が相手の意見について批判的かつ建設的に関わるような話し合い)ができるようになることを目的としている。一連の研究をまとめたものは、比留間(2006b)を参照のこと。
- ⁽³⁾本来、野球等の運動競技で、各競技場の事情に従って取り入れられる特別なルールのことを指す。会話のGRとは、「相互の主張や発話内容、発話の意図を正確に理解するために、厳密な言語学的知識に加えて、会話の参加者が保持していることが必要となる、ひと揃いの暗黙の理解」(松尾他2007:93)のことである。協働思考プログラム研究では、探求型会話を支えるGRの例として「関係ある全ての情報を共有する」「理由を説明する」「挑戦してみる」「それぞれが自分の意見を言えるよう、尊重しあう」等を提示している。
- ⁽⁴⁾ルールを作ることを活動に取り入れる試みそのものについては、平成18年度研究者・大学院生日本語研修(4ヶ月コース)の会話クラスから実施している。
- ⁽⁵⁾従来、同研修においては「会話」クラスは50分授業を週に2時限という形で行われてきたが、平成19年度に木曜日の1時限が追加されたのは、火曜日を実践練習の日と位置づけ、追加した1時限で、導入や、或いはフィードバックを行う時間を十分に確保するためである。
- ⁽⁶⁾スキヤフォールディングとも言う。Wood et al.(1976)では、スキヤフォールディングのプロセスとは「学習者の能力を超えたところにあるタスクの要素をコントロールし、学習者が自分の能力の範囲内にある要

学習者の協同と教師の関わりを重視したディスカッション練習の活動デザイン

素に集中してタスクを遂行できるようにする」ことだと説明している。(永見2005:85)

〔参考文献〕

- 金孝卿 (2005) 「協働学習のための活動デザイン—「ピア内省」活動における創発的学習の実態から—」『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集—』、183-202、凡人社
- 木山登茂子・長坂水晶・木田真理 (2006) 「上級日本語話者のための意見の述べ方に関する授業—内容と手法に注目した指導の実践—」『日本語教育』131号、32-41
- 小室郁子 (1995) 「“Discussion”におけるturn-taking—実態の把握と指導の必要性—」『日本語教育』85号、53-65
- 館岡洋子 (2005) 『一人で読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習—』東海大学出版局
- 徳井厚子 (1997) 「異文化理解教育としての日本事情の可能性—多文化クラスにおける「ディバカッション」(相互交流型討論)の試み—」『日本語教育』92号、200-211
- 永見昌紀 (2005) 「協働学習を理解する」西口光一編著『文化と歴史の中の学習と学習者—日本語教育における社会文化的パースペクティブ—』80-101
- 比留間太白編 (2006a) 『協働思考を通じた学習』関西大学人間活動理論研究センター
- 比留間太白 (2006b) 「言語的説明と思考に関する研究の検討—自己説明研究と協働思考研究を中心として—」関西大学『文学論集』第55巻第4号、39-61
- 比留間太白・伊藤大輔 (2006) 「課題・ルール・教師—探究型の話し合いを媒介する人工物—」第05回CHATフォーラム「これからの言語教育—新たな可能性—」資料 関西大学人間活動理論研究センター
- (2007) 「協働を通じた学習2—中高学年用協働思考プログラムの開発と実践—」関西大学人間活動理論研究センター『CHAT Technical Reports No. 5』、27-49
- 藤田哲也 (2005) 「動機づけ理論をふまえた授業運営—京都光華女子大学における導入教育—」溝上慎一、藤田哲也編『心理学者、大学教育への挑戦』第3章、80-114、ナカニシヤ出版
- 文野峯子 (1994) 「初中級レベルにおける討論活動」『ICU夏期日本語教育論集』10、91-102
- 保坂敏子 (2005) 「対話重視による上級口頭表現養成の方法—「上級後期調査・発表」における授業実践から—」慶應義塾大学日本語・日本文化教育センター編『日本語と日本語教育』33、131-145
- 細川英雄 (2005) 「新時代の日本語教育をめざして—早稲田大学大学院日本語教育研究科の取り組み—第11回 学習者主体とは何か—日本語教育における学習者主体と協働の意味—」『日本語学』2月号、96-110、明治書院
- 松尾剛・丸野俊一 (2007) 「子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか—話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて—」『教育心理学研究』55号、93-105
- 宮谷敦美・太田孝子・山田敏弘 (2003) 「多文化間コミュニケーションのための「日本語」の教育：ディスカッションプログラムからの一提言」『岐阜大学留学生センター紀要』、3-12
- 森本順子 (2007) 「中・上級におけるマイクロディベートの活動について」『日本語・日本文化研究』第13号、16-27
- 安永悟 (2005) 「LTD話し合い学習法と不確定志向性」溝上慎一、藤田哲也編『心理学者、大学教育への挑戦』第4章、122-152、ナカニシヤ出版
- 山本真紀代 (2001) 「中上級学習者の発話表現—グループディスカッションでの意見交換を通して—」『文化外国語専門学校日本語課程紀要』第14号、45-62
- Boud, D., Keough, R., & Walker, D. (eds) (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London, Kogan Page.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem-Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.