

# 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：学術的文章を読む読解授業の談話データから

著者	田中 啓行, 布施 悠子, 胡 方方, 石黒 圭
雑誌名	国立国語研究所論集
号	13
ページ	187-208
発行年	2017-07
URL	<a href="http://doi.org/10.15084/00001378">http://doi.org/10.15084/00001378</a>

## 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

——学術的文章を読む読解授業の談話データから——

田中啓行<sup>a</sup> 布施悠子<sup>a</sup> 胡 方方<sup>b</sup> 石黒 圭<sup>c</sup>

<sup>a</sup>国立国語研究所 研究系 日本語教育研究領域 非常勤研究員

<sup>b</sup>一橋大学大学院生/国立国語研究所 共同研究員

<sup>c</sup>国立国語研究所 研究系 日本語教育研究領域

### 要旨

本研究は学術的文章のピア・リーディングの実践において、学習者による授業に対する情意面の評価と、グループ・ディスカッションのメンバー構成、および学習者の発話回数と発話機能を組み合わせて分析したものである。授業全体に対する評価では、まず一人で文章を読んで課題に取り組み、ディスカッションを行い、クラス全体にフィードバックするという授業の流れが学習者におおむね受け入れられていた。また、各回の授業に対する評価では、ディスカッションへの評価が肯定的な学習者で構成されたグループは、メンバーが当該回の授業を高く評価する傾向が見られ、グループ・ディスカッションの談話データから、メンバーがディスカッションの中で自分の読みを深めていることがわかった。しかし、同様の構成のグループのメンバーでも、課題の難しさや課題に取り組む時間の長さによって一人で文章を読む段階が不十分な場合に、当該回の授業に対して否定的評価をする例が見られた。また、ディスカッションにおけるメンバー間の発話回数、発話機能に偏りがあると、否定的評価につながりがちであった。さらに、課題に対するグループとしての解答をどのように決めているかを分析したところ、メンバー全員が当該回の授業に対して肯定的評価をしているグループは、多数決で解答を決めることはしておらず、発話回数の偏りも少なかった。このようなグループは良いディスカッションができていると考えられる。また、空欄に接続詞を入れる課題と空欄に数文を入れる課題では、ディスカッションの問題点に違いが見られた。これらのことから、ピア・リーディングを効果的なものにするには、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学習者のディスカッションに対する情意的評価を考慮したグループ構成と、メンバー全員がそれぞれの役割を果たせる仕掛け作りが必要であることが示唆された\*。

**キーワード：**ピア・リーディング、学術的文章、協働学習、情意面の評価、発話機能

### 1. 本研究の目的

近年の日本語教育では、協働学習を取り入れた授業が多く見られる。中でも、ピア・リーディングは「頭の中の思考を『外化』し『可視化』する装置」であり、「対話」によって学習者の思考の外化、可視化を行うことができるという（池田・館岡 2007: 113）。また、学習者が学習課題における解決を他の学生との「対話」の中で「共有」でき、主体的に自らの学びを構成していく

\* 本稿は国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」（プロジェクトリーダー：石黒圭）の研究成果を報告したものである。また、本稿はNINJAL国際シンポジウム「現場を支える日本語教育研究—学ぶ・教える・評価する—」（2016年1月23日、於：国立国語研究所）での発表内容を基に作成したものである。発表当日に有益なコメントをくださった皆様、修正に当たり適切なアドバイスをくださった査読者、談話データの文字化にご協力くださった山本磨己子氏に感謝申し上げます。

という効果が得られ、文章や自己への理解がより深まるとされる（池田・館岡 2007: 116）。

しかし、ディスカッションを主体としたピア・リーディングに対し、学習者が「嫌だ」「好きではない」「面倒くさい」といった情意面でのフィルターをかけてしまうと、期待される効果が得られない可能性がある。また、教師の授業設計によっては、学習者のピア・リーディングに対する評価を下げてしまうおそれもある。とりわけ学術的文章を扱う読解授業では、文章自体の内容が難しいこともあり、教師による授業作りの仕掛け（志村 2016）がより重要となる。グループ活動に対する学習者の情意面の評価が、実際のグループ・ディスカッションとどう連関するか、実践研究を行い、教師がどのように授業を設計するか、詳細に検討することは意義があるだろう。そこで、本研究では、グループ活動に対する学習者の情意面の評価データだけでなく、グループ・ディスカッションの談話データも資料として両者の連関を探り、情意面の評価が授業内の活動のどこに起因するものかを談話データから分析し、その分析から、ピア・リーディングを取り入れた読解授業を改善する手がかりを得ることを目的とする。

## 2. 先行研究

日本語教育における協働学習の研究は、作文教育におけるピア・レスポンスの研究を中心に行われ、協働学習を取り入れることの意義が述べられてきた。池田・館岡（2007: 73）は、ピア・レスポンスの意義として、「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作り（＝学習環境作り）」を挙げている。読解教育においては、館岡（2000）をはじめとして、ピア・リーディングとして協働学習が取り入れられている。また、聴解教育においても、ピア・リスニングとして協働学習が実践された例があるが、池田・館岡（2007）が指摘する「批判的思考」「社会関係作り」という点は、これらの協働学習に共通して該当することであろう。ただ、ピア・レスポンスが他の協働学習と異なる点は、ピア・レスポンスにおいては、学習者が産出した作文というプロダクトが存在するという点である。そのため、学習者自身の推敲に対して、教師による添削よりもピア・レスポンスが有効であることを明らかにした池田（1999）、原田（2006）など、先行研究においては、産出された作文の分析を手がかりに、ピア・レスポンスの有効性が論じられている。

それに対して、館岡（2005: 104-105）は、受容活動である読解は「本来外に現れない活動」であり、「ピア・リーディングは、それをあえて言語化することによって外に現し、『過程そのもの』を共有し吟味するという意味において、前述の産出活動における協働とは異なっている」と述べている。ピア・リーディングの有効性について議論するためには、ピア・レスポンスにおける作文に代わるものが必要である。そこで、本研究では、分析資料として、学習者を対象に行ったインタビューを分析した、授業に対する学習者の情意面の評価データと、グループ・ディスカッションの談話データを用い、補助資料として、学習者が取り組んだ課題シートを用いる。

情意面での評価を対象とした研究に元田（2006）がある。元田（2006）は、協働的学習の成功には情意的観点と社会的観点を考慮した授業設計が必要になると述べている。情意的観点とは、グループ活動における個人の「自分に対する考え・感じ方」、社会的観点とはグループ活動にお

ける個人の「所属集団に関わる考え・感じ方」を示し、互いに影響しあっているという。また、日本語読解授業における協働的学習の活動の成否の要因を質問紙調査から分析し、グループの成員の連帯性、責任感といった社会的観点が成否に関与していることを見出している。また、元田(2007)では、協働活動の成否の要因を活動中の学習者の発話データから分析・考察し、課題の難易度のみが影響するとはせず、①キーパーソン(リーダー)の態度、②質問の多さ、③日本語能力の低い学習者に対する思いやり、④ルールの厳守や責任の遂行なども、協働活動の成否に大きく関与することを明らかにしている。また、布施(2017)は、学習者の情意面の評価と教師が実際に行ったフィードバックの談話データを組み合わせて、ピア・リーディングの実践授業での教師の質的介入について考察し、学習者が教師の役割をどのようにとらえるかによって、学習者の情意面での評価に大きな影響を及ぼす可能性を指摘している。

横山ら(2009)は、本研究と同様に、学習者の評価データと実際のグループ・ディスカッションの談話データを資料として用いている。聴解指導において聴解の過程を対象とするために、中国とカザフスタンにおいてピア・リスニングを行った実践の報告である。ピアの話し合いを文字化した資料、および学習者から聴取した意見をデータとして分析を行い、「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」(p. 88)としている。横山ら(2009)は、評価データと談話データをそれぞれ個別に分析しているが、本研究では、学習者の情意面の評価データと談話データを連関させて分析し、また、発話機能を用いて談話データを分析することで、より有機的な考察を行う。

また、ピア・リーディングの際に教師が用意するワークシートについて、館岡(2012: 158)は「学習者同士の質疑応答を活性化するための媒介物」とし、実践例から、「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」という。田中(2017)は、本研究の分析対象と同じ授業の課題シートを、①解答内容(何を答えさせる課題か)、②解答方法(どのように解答する課題か)によって分類し、学習者による評価と連関させて分析を行っている。その結果、「自分が読解した内容の理解について書く課題」か「読解した内容に関する自分の意見を書く課題」かによって、学習者の課題に対する評価とグループ・ディスカッションの進め方に傾向の違いが見られたとしている。一人で文章を読む時に取り組む課題としてどんな課題を用意するかは、ピア・リーディングが効果的になるかどうかに関わるものと考えられる。そこで、本研究においても、課題シートを補助資料として用いる。

その他に、ピア・リーディングの成否に関わる要素として、グループの編成が挙げられる。池田・館岡(2007: 136)は、ピア・リーディングのグループのメンバー編成において考慮すべきポイントとして、グループのサイズとメンバーの組み合わせを挙げている。同書のピア・レスポンス授業について述べた箇所(p. 86)においては、ピア・レスポンスのデザインポイントの一つとして「3) グループ編成の工夫」が挙げられ、多様性が重要であると述べられている。また、田中(2007)は、ピア・レスポンスの授業を受けた学習者に対して、グループ編成に関するインタビュー調査を行い、自由なグループ編成ではなく、教師がグループを編成するのがよいとしている。藤田ら(2016)

は、ピア・レスポンスの授業を担当した教師に対してインタビューを行い、教師がどのような観点でグループ編成をしているのかを考察している。その結果、グループ編成の観点が多岐に亘ることを指摘している。これらの先行研究は、それぞれの実践からグループ編成に関する知見を述べているが、グループ編成によってどのようなディスカッションが行われるかということについて詳細には論じられていない。本研究において、グループ・ディスカッションの談話データを用いてグループ編成について考察することは意義のあることであると考えられる。

また、本研究が対象とするのは、学術的文章を読解する授業である。館岡（2005: 116）は、ピア・リーディングは「①他の学習者から直接に知識や方略が学べ、②自己を見直す機会が与えられ自律的に学習できるという可能性を持っている」とし、ピア・リーディングが有効な場面として、「少人数で専門性の高いテキストの読解を行うという場面」を挙げている。砂川・朱（2008）、朱・砂川（2010）は、中国の大学院における論文の読解授業に、協働学習の一種であるジグソー学習法を導入し、「ジグソー学習法がもたらす活動間の有機的連携が、学生に自主的・協働的な研究態度の必要性を自覚させる要因となった」（朱・砂川 2010: 25）としている。

神村（2012）は、学術的な専門知識の獲得を目的とした大学院の授業でピア・ラーニングを実践した結果を分析している。授業を受けた学生<sup>1</sup>への半構造化インタビューと記述式アンケートの回答の内容を分析し、大学院初年次における課題として、独学では整合性のある全体像としての理解を得ることが困難であり、その解決策の手立てとしてピア・ラーニングが有効である可能性を指摘している。さらに、「『院生の学術的な活動に役立つ』という『効果』を生む」（神村 2012: 92）という。これらの先行研究から、学術的文章の読解授業でピア・リーディングを行うことは有効であると考えられ、本研究の分析対象とする意義がある。

胡（2015）は、従来の協働学習の理論的、実践的研究と違い、学術的な文章の読解における協働学習の談話データを、ザトラウスキー（1993）以来の会話の発話機能の観点から分析している。本研究においても、グループ活動に対する学習者の情意面の評価に加え、胡（2015）に従い、ピア・リーディング授業の合意形成プロセスの分析に適していると思われる独自の発話機能のラベルを用いて、グループ・ディスカッションの談話データを分析した。また、霍（2015）は、本研究と同じ授業の学習者を対象に、意識の変容について分析した研究である。

以上の先行研究を踏まえ、本研究では、学術的文章を読むピア・リーディング授業について、学習者の情意面の評価と談話データからどのような改善点があるかを考察する。

### 3. 分析資料

#### 3.1 分析対象とした授業の概要

本研究において分析対象とした『日本語上級読解』という授業は、学術的な読解力養成を目的とし、社会言語学の教科書を読むものである。各回の授業は各 30 分の三つの部分に分かれていた。まず、学習者がそれぞれ一人で文章を読んで課題に取り組み、課題シートに自分の解答を記

<sup>1</sup> 神村（2012）は、日本人学生と外国人留学生の両方を対象としている。

入する「自己との対話」。次に、各自の解答を持ち寄って3～4名の学習者のグループでピア・リーディングを行う「他者との対話」。最後に、各グループの議論の内容を発表し、教師主導の下、クラス全体で討議する「全体での対話」である（図1参照）。これらの三つの対話を通して学習者自身が自己の読み方を可視化・相対化し、可視化された他者の読みを通じて、新たな読みの獲得が期待できる授業設計になっている。

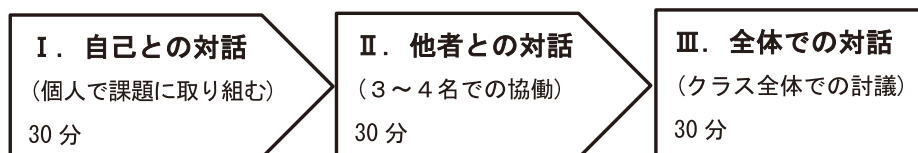


図1 各回の授業の流れ

次に、各回の授業の内容を表1に示す。週1回90分の授業が15回あり、初回のオリエンテーションを除いた14回の授業のうち、授業の前半7回は、学術的文章を深く、正確に読むことを目標とし、正しい答えを検討する授業内容であった。一方、授業の後半7回は、批判的、創造的に読むことを目標とし、自分の読み方とは別の角度から文章をとらえることを目的に、クリティカル・シンキングを鍛える授業内容であった。

表1 授業全体の流れ

回	深く、正確に読む (前半)	回	批判的、創造的に読む (後半)
1	キーワードを定義する	8	事例を収集する
2	行間を読む	9	参考文献を探す
3	接続詞を入れる	10	疑問点に反論する
4	予測をする	11	代替案を考える
5	キーセンテンスの連鎖を見る	12	自分の関心を説明する
6	文章構造図を書く	13	他者の関心とすり合わせる
7	課題①：要約文を書く	14	課題②：書評を書く

### 3.2 分析対象とした学習者

分析対象とした授業の学習者は全員で22名であった。日本語上級レベルを対象にした読解授業という設定であるため、全員がN1かそれと同等の日本語力を備えていた。母語の内訳は、韓国語11名、中国語5名、ポルトガル語3名、英語・アラビア語・ドイツ語各1名である。本稿において、個々の学習者に言及する場合は、「学習者A」のように表記する。それぞれの学習者の属性を次頁の表2に示す。

なお、3、6、9回の授業終了時と全授業終了後の計4回、学習者にインタビューを行った。霍(2015)は、この全4回のインタビューを通じて、22名の学習者の読み方の意識変容プロセスを分析したものである。

表2 学習者の属性

	国籍	性別	所属		国籍	性別	所属
A	ブラジル	男	学部生 (法学)	L	韓国	男	学部生 (社会学)
B	韓国	女	交流学生 (日文)	M	台湾	女	交流学生 (日文)
C	エジプト	女	研究生 (言語学)	N	韓国	女	学部生 (社会学)
D	韓国	男	学部生 (商学)	P	韓国	女	学部生 (商学)
E	韓国	女	交流学生 (日文)	Q	韓国	女	学部生 (社会学)
F	韓国	女	交流学生 (日文)	S	台湾	女	研究生 (社会学)
G	韓国	女	交流学生 (日文)	T	ブラジル	女	研究生 (言語学)
H	中国	男	研究生 (商学)	U	韓国	男	交流学生 (社会学)
I	中国	女	学部生 (商学)	V	フィリピン	男	学部生 (法学)
J	韓国	男	交流学生 (商学)	W	ドイツ	女	交流学生 (社会学)
K	ブラジル	女	大学院生 (社会学)	X	台湾	女	学部生 (商学)

### 3.3 分析対象とした資料

本研究は、ピア・リーディングの中心的な活動である「①グループ・ディスカッションの談話資料（他者との対話）」と「②全授業終了後のインタビュー」の2種を分析対象とし、補助資料として「学習者が記入した課題シート（自己との対話）」を参照した。①は、前半の「深く、正確に読む」のうち、文章中の八つの空欄に接続詞を入れる課題を行った「3. 接続詞を入れる」の回（以下、接続詞の回）と、先行文脈を参考に後続の空欄の内容を予測する課題を行った「4. 予測をする」の回（以下、予測の回）を取り上げる。この2回は、後続の文脈展開を問う似た内容でありながら、課題形式が、前者は解答を一つに限定するタイプ、後者は解答の自由度が高いタイプと異なりが大きく、両者を比較することで、談話の展開や参加者の情意面の評価に対する課題形式の影響を明らかにできると考えた。また、②は、学習者が今までの授業、自らの参加姿勢や読解方法の変容を振り返り、内省を行っている全授業終了後のインタビューを対象とした。補助資料の課題シートは、表面が学習者個人の解答を書く欄、裏面がディスカッションを通じてグループで決めた解答を書く欄になっている。

## 4. 分析結果と考察

### 4.1 学習者の授業に対する情意面の評価

上述の元田（2006）は学習者の質問紙調査と授業観察を行っているが、本研究では、「②全授業終了後のインタビュー」で、学習者が自身の情意面について述べている部分を分析した。日本語母語話者2名（田中、布施）が話し合い、インタビューの録音データと文字起こし資料から、a. 授業の流れ、b. ディスカッション、c. 接続詞の回、d. 予測の回に関する学習者の評価を「+」「0」「-」の3段階で認定した。まず、「+」の概念については、元田（2006）において、質問紙調査の調査項目の「楽しい」「おもしろい」「続けたい」という内発的動機や「満足している」「自信がある」という自尊感情が「+」とされていることから、本稿でも「良かった」「役に立った」「勉

強になった」「うまくいった」「充実した」「好き」「理解が深まった」などはっきりと内発的動機が感じられる肯定的なコメントや自尊感情が高いと認められるものを「+」とした。また、「-」の概念については、同様に内発的動機と自尊感情の観点から、「良くなかった」「役に立たなかった」「つまらなかった」「難しかった」「大変だった」「自分には合わなかった」「意味がなかった」「焦った」「やる気が出なかった」など、はっきりと否定的なコメントを述べているものと設定した。一方、「0」は、「+」「-」両方の内容を述べていた、あるいは、情意面についてははっきりしたコメントを述べていないものである。情意面の評価の認定結果を表3に示す<sup>2</sup>。「言及なし」はその項目にまったく言及していないことを示す。

表3 学習者の授業に対する情意面の評価

学習者	a 授業の流れ	b ディスカッション	c 接続詞の回	d 予測の回	学習者	a 授業の流れ	b ディスカッション	c 接続詞の回	d 予測の回
A	+	0	+	+	L	0	+	0	-
B	+	0	0	0	M	言及なし	-	0	0
C	+	+	-	-	N	+	0	+	-
D	+	+	-	+	P	+	+	0	+
E	0	0	-	+	Q	+	0	+	言及なし
F	-	+	0	+	S	+	+	+	+
G	+	-	-	-	T	+	0	+	言及なし
H	0	+	0	+	U	+	+	+	-
I	+	-	0	+	V	+	+	+	+
J	+	+	+	+	W	インタビューなし			
K	0	+	+	言及なし	X	インタビューなし			

各項目に対する学習者の情意面の評価を表3で見ると、a. 授業の流れについては、「+」の評価をしている学習者が多い。学習者Iは「うーん、いや、でも私も初めてこういう流れの授業を受けたので、すごいユニークで良かったなと思います。」、学習者Jは「あ、はい。授業の流れは素晴らしいと思いました。」、学習者Uは「流れ自体はすごく、ま、非常にいいと思います。」と述べていた。学習者自身が学術的文章と対峙し理解する時間、グループ・ディスカッションで意見を交換し合い一つの答えにまとめていく時間、全体への発表と教師からのフィードバックの時間という、今回の授業の3段階の流れについては、おおむね学習者が情意面で受け入れられる手順であることが明らかとなった。情意面のフィルターが文章理解を妨げることはないと考えられ

<sup>2</sup> 全授業終了後のインタビューは、中国語母語話者、ドイツ語母語話者各1名については個人的な事情により実施することができなかったため、最終的に20名分となっている。



る。学術的な文章の読解にピア・リーディングを導入することは有効と判断して支障なさそうである。

次に、授業の第二部分である「b. ディスカッション」において、情意面の評価は学習者によって違いが見られた。学習者Cは「いや、なんか、みんなによって読み方が違うとか、理解できることは人によって違うのがおもしろかった。」、学習者Dは「ディスカッションによって、自分が今まで持っていなかった視点を持って、他の解釈、他の考え方を持って解釈をし直すのはできると思います。」とディスカッションという活動を肯定的にとらえていたのに対し、学習者Gは「でも、1回説明、みんな初めて、1回ずつ説明するじゃないですか。そういったにもかかわらず、みんな違う方向に行っちゃったのはしょうがないなと思って。従うしかない。」、学習者Mは「常に、皆の意見をまとめることを、が、なかなか難しいなと思いますね。」とディスカッションを行うことへマイナスの評価を下している。この点において興味深いのは、ディスカッションの評価が「-」の3名(学習者G, I, M)は、「c. 接続詞の回」と「d. 予測の回」の評価も「+」がほとんどないことである。ディスカッションという活動自体に対して、学習者がどのような情意面の評価を下したかということと、活動に取り組む姿勢との連関はかなり強く、ディスカッションの評価が「-」の学習者は、グループメンバーとの議論から理解を深めるという、本来ディスカッションを行う上でのプラスの効果があまり得られていない可能性がある。

一方、学習者による各回の評価を見てみると、課題の設定が学習者の情意面に大きく関わる結果となった。「c. 接続詞の回」は、意見が異なる他者と議論をして空欄に入れる接続詞を検討する過程を楽しみ、この作業が読解に役立つと感じている学習者と、そうでない学習者がおり、答を一つに決める課題に対する好みの差が現れた。具体的には、学習者Aが「この授業で初めて、いやー、この接続詞はこれだけど、これだとどうだ!とかそういうのをたくさんやって。で、みんながすごく意見がばらばらだったところもあった。そんなところこそ、見てるとなるほど確かにこれも入りそうだし、これも入りそうだし、いろいろ入りそうだけど、どっちがちょっとまあいいかな。で、あの、なんでしょう、接続詞の使い方についてもものすごく勉強になった気がします。」と述べているのに対し、学習者Dは「正直に言うと、この日は若干苛立ちがしました。なんか、グループ・ディスカッションのとき、かなり意見が合わなくて。」、学習者Eは「なんか選択肢とかでなんか四つとかで、その中から選ぶみたいなのだったら、もうできるんですけど、なんか自分で全部考えることになったりしたら、なんか読んで、簡単にできないっていうか、ちょっと大変でした。で、他のみんなと話してたら、他のみんなでもけっこうやって、そうなんだって、思いましたね。接続詞、大変だな」と述べていた。また、「d. 予測の回」は、この回を肯定的にとらえていた学習者Pは、「あんまり意見言わない人も、『私はこう思う、こう思う』ってなって、なんか、結構、はい、他、普段の授業の雰囲気とは違うと感じました。」とディスカッションの過程を楽しんでいたが、否定的にとらえていた学習者LやUは、「予想ってあの、正解がちょっと当たるのが難しいと思いますけどね。こういう文章のように予想とか。」や、「うーん、自分にとっては、あんまり……、意味が全然ないとは言えないんですけど、やっぱり文章の、あの、把握力を上げるためには、語彙よりは、あの、一番最初の授業のキーワードみたいな、そう

いうものが、自分にはもっと合ってると思います。」のように、答えがはっきり一つに決まらない問題は難しかったり楽しめなかったりしたとコメントしている。

各回の授業に対する情意面の評価が「-」の学習者について、接続詞の回の場合は、課題が空欄に入る語を考える形式で解答を一つに統一しなければならないため、学習者Dのように、学習者間で課題遂行までの過程を楽しめず、悪い意味で意見を戦わせてしまったり、学習者Eのように、自分自身の答えが出せない場合に他のメンバーの意見を受け入れるだけになってしまったりしていた。一方、予測の回の場合は、後続する文章の内容を考えるという、解答の自由度がかなり高い課題であったために、解答する範囲が広すぎて文章が思いつかなかったり、そもそも考えることをあきらめたりしてしまい、課題に対してあまり積極的な姿勢が見られない者もいた。解答を一つに決めないといけない形式の課題では、「誰が正しいか」ではなく「他の人の意見を聞いて自分の解答を振り返ること」が重要なのだということを学習者が理解できるようにする、また、課題が難しいと思われる場合には、課題に取り組む前に基礎となる知識を説明したり、論点を絞って提示したりするなど、教師側の仕掛けの工夫が必要になると考えられる。

#### 4.2 情意面の評価とグループ・ディスカッションのメンバー構成

本節では、前節で分析した情意面の評価について、グループ・ディスカッションのメンバー構成との関連から分析する。表4、5は、表3に示した学習者の情意面の評価のうち、「b. グループ・ディスカッション」「c. 接続詞の回」「d. 予測の回」に対する評価をグループごとに整理して示したものである。以下、個別のグループに言及する場合は、「接-G1」のように、「[当該回の名称の頭文字]-G[グループ番号]」と表記する。また、表中の「\*」は、インタビューを行っていない、あるいは、インタビューにおいて学習者が当該の内容に言及していないことを示す。

表4 接続詞の回におけるグループ・ディスカッションのメンバーと情意面の評価

Group	b. ディスカッション				c. 接続詞の回			
接-G1	A 0	I -	L +	-	A +	I 0	L 0	-
接-G2	B 0	D +	F +	-	B 0	D -	F 0	-
接-G3	P +	T 0	U +	V +	P 0	T +	U +	V +
接-G4	H +	M -	Q 0	W *	H 0	M 0	Q +	W *
接-G5	J +	K +	S +	-	J +	K +	S +	-
接-G6	C +	E 0	G -	N 0	C -	E -	G -	N +

(注) 学習者Xは接続詞の回を欠席した。

表5 予測の回におけるグループ・ディスカッションのメンバーと情意面の評価

Group	b. ディスカッション				d. 予測の回			
	F +	N 0	S +	U +	F +	N -	S +	U -
予 -G1	F +	N 0	S +	U +	F +	N -	S +	U -
予 -G2	C +	G -	P +	W *	C -	G -	P +	W *
予 -G3	I -	L +	Q 0	—	I +	L -	Q *	—
予 -G4	A 0	B 0	X *	—	A +	B 0	X *	—
予 -G5	E 0	H +	J +	V +	E +	H +	J +	V +
予 -G6	D +	K +	M -	—	D +	K *	M 0	—

(注) 学習者 T は予測の回を欠席した。

グループのメンバーの過半数が当該回の授業に対して「+」の評価をしているのは、表4の接-G3（「+」3名、「0」1名）、接-G5（「+」3名）、表5の予-G5（「+」4名）である。これら三つのグループに共通しているのは、「メンバーの過半数がグループ・ディスカッションという活動に対して肯定的な評価をしており、否定的な評価をしたメンバーがいない」ということである。活動自体を肯定的にとらえた学習者同士で活動を行うことで、効果的に活動を行うことができ、学習者の情意面にも良い影響を与えているのだと考えられる。インタビューで、「グループ・ディスカッションを通じて、私も気づいていないところを他のグループのメンバーが気付いてくれたり、そして、他の人の考えを共有して、そういうこともあるんだなというふうにおもしろさがあります」と、ディスカッションに対する肯定的な考えを述べている学習者 J は、接続詞の回についても、他者の考えを聞くことによる良い影響に言及している。

(1) 学習者 J: あ、はい。これは本当におもしろい発見です。あの、接続詞は私にショックでした。

調査者: どうしてですか?

学習者 J: あの、私は間違いなく、やったなと思ったら、みんなそれぞれの説得できる意見を持っていて、やっぱり読み方が違うんだなと思いました。

調査者: 皆さんの意見を聞いて、確かにそうだなと思いますか?

学習者 J: 確かにそうだなと思ったことは書いたりもしました。つまり、意地悪わけではなくて、あー、それは私が気づいていなかったかもしれないと思ったらすぐ変えて、私のものにしました(笑)。はい。

調査者: じゃ、また、あの、他のグループの意見を聞いたり、先生の意見を聞いたり、またこう、新たな発見みたいな感じですか?

学習者 J: ああ、そうです。でも、あのこれは私が間違っていないと思ったのは変えずに、相手の意見を疑ったり、もう一度考えたりもしました。

(1) で、学習者 J は、自分の考えとは違う他者の意見をおもしろいと感じ、自分の考えと比較検討した上で、良いと思ったものは取り入れたと述べている。(2) の談話例 1 は、学習者 J がいた 3 人グループ接-G5 の談話の一部である。グループ・ディスカッションの談話の文字化は、

宇佐美 (2011) の「改訂版: 基本的な文字化の原則 (BTSJ)」に従って行った。各行末尾の「。」は、発話文の終了を示し、「?。」は、その発話文が質問、確認等であることを示している。「,,」は、発話文がその行では終わらず、後続の行にまたがることを示している。また、文字化終了後、胡 (2015) のピア・リーディングの談話分析基準に基づき発話機能<sup>3</sup>のタグ付けをした。談話例 1 を見ると、グループ・ディスカッションに対する態度が、協働学習における学習者 J の読みの深まりにつながっていることがわかる。

(2) 談話例 1: 学習者 J, K, S がいた接 -G5 の談話データ

- 学習者 J: 二番は「きっと」と「たとえば」の中で。 [解答表明]  
 (中略)  
 学習者 J: じゃ、「たとえば」って。 [解答提案]  
 学習者 S: 行きましょう。 [解答肯定]  
 学習者 J: はい、はい、僕もそう思いました。 [解答肯定]  
 学習者 S: 三番。 [進行表明]  
 学習者 K: 三番「けれども」。 [解答表明]  
 学習者 J: ぼくは「そのゆえ」。 [解答表明]  
 (中略)  
 学習者 J: 「そのゆえ」はもっと学問的な。 [前提表明]  
 (中略)  
 学習者 J: 四番は?。 [解答要求]  
 学習者 K: 「その一方で」。 [解答表明]  
 学習者 S: 「一方」ね。 [解答表明]  
 学習者 S: 四番は「その一方で」ですか。 [解答確認]  
 学習者 K: 「その一方で」かな。 [意見表明]  
 学習者 S: [J 名前], 何か書いたか。 [解答要求]  
 学習者 J: ぼくは「しかし」と書きましたが。 [解答表明]  
 学習者 S, K: 「しかし」。 [解答検討]  
 学習者 S: なんか、だいたい、対立的に、前の。 [解答整理]  
 学習者 J: 「その一方で」がいいですね。 [意見表明]  
 学習者 S: 「その一方で」。 [解答検討]  
 学習者 J: はい、はい,, [解答肯定]  
 学習者 J: でも、「その一方で」じゃなくて、「一方」のほうが。 [意見譲歩]  
 学習者 S: 私は「一方」。 [意見表明]

<sup>3</sup> 胡 (2015) では、発話文に付する発話機能のラベルは四字漢語で示し、前半の二字は内容機能、後半の二字は伝達機能と呼ばれている。内容機能のラベルは「解答」「意見」「根拠」「前提」「感情」「進行」に分けられ、伝達機能のラベルは「要求」「表明」「提案」「譲歩」「確認」「肯定」「否定」「留保」「検討」「整理」に分けられている。

- 学習者 J: そうですね, 「一方」。[解答肯定]
- 学習者 S: 「一方」っていいですね。[解答肯定]
- 学習者 J: もしくは「反面」?。[解答提案]
- 学習者 S: はは, 「反面」。[解答検討]

学習者 J は最初の二, 三番の答えを決める際は, 自分の出した「たとえば」と「そのゆえ」という答えに自信があり, 「じゃ, 『たとえば』って」や「『そのゆえ』はもっと学問的な」などの断定的な言い方で自分の答えを採用させようとしているが, 四番以降はだんだん周りの意見に耳を傾けるようになり, 「ほくは『しかし』と書きましたが」という自分の解答表明をより柔らかい表現で行いながら, 「『その一方で』がいいですね」という他人の答えに対する肯定の意見を表明している。しかし, 他人の答えを肯定しながらも, 「『一方』のほうが」や「もしくは『反面』?」などと新しい提案もしており, 前掲の (1) に示したインタビューで述べているとおり, 「皆さんの意見を聞いて, 確かにそうだなと思う」だけではなく, 「相手の意見を疑ったり, もう一度考えたりもし」ている。こうしたやり取りによって, グループでよりよい答えを求めて検討していくことができるのであろう。グループで協働学習を行う際は, 学習者がグループ・ディスカッションに対して肯定的な姿勢を持つことが重要だと考えられる。

しかし, 接-G2, 予-G1 では, 前述の 3 グループと同様に過半数のメンバーがディスカッションに対して肯定的な評価をしているが, 当該回の授業に対する評価は高くない。接-G2 では, 2 名が「0」, 1 名が「-」という評価である。このグループは, 学習者 D の発話回数が極端に少ない。学習者 D は, 「他人と話すことによって全く別の方向で理解ができるようになると思います」と, ディスカッションという活動自体には「+」の評価をしているが, 「接続詞の回」の評価は「-」である。学習者 D は接続詞の回について, (3) のように述べている。

- (3) 学習者 D: 自分的には一緒のグループの人たちの解答が, これ, 絶対間違ってるのにと内心思っていたんですけど, だからといって, 無理矢理自分の意見を押し通すわけにもいきませんし, で, 結局自分と異なる場合, 自分の解答と異なる場合は, 結局自分のほうが諦めて, その人の解答にしたんですけど, そのとき若干, すごく悔しいと苛立ちがしました。もちろん, 僕が間違っているところがありましたし, その人が間違っていたところもあったんですけど, 結構意見が合わなかったってところが, そうですね。授業の内容よりそっちのほうが印象に残ったと思います。

(4) の談話例 2 は, 学習者 D がいた 3 人グループ接-G2 の談話の一部である。(2) の談話例 1 と同様に発話機能のタグ付けを行った。学習者 D は最初の設問については自分が空欄に入れた接続詞を選んだ理由を説明しているものの, それに対して他の 2 名からの反応がない。「接続詞は難しい」と言い合いながら他の 2 名だけで 54 行の議論を進めており, 学習者 D の意見は採用されていない。それ以降も, 「次, 2 番」などの「進行表明」の発話をしている学習者 F が進行役になり, 学習者 B と二人で議論を進め, D に対しては, 「どう思いますか」というように数

回問いかけるのみである。それに対して学習者 D も「大丈夫です」「そうですね」と一言返す発話ばかりになっている。

(4) 談話例 2 学習者 D, B, F がいた接 -G2 の談話データ

学習者 F: はい, 私は一番は, 何じゃ, 「要するに」だと思ったんですけど,, [解答表明]

(中略)

学習者 B: 私は, 「そのため」, [解答表明]

学習者 F: 「そのため」, どうですか?。 [意見要求]

学習者 D: 僕は, 「しかし」, [解答表明]

(中略)

学習者 F: なぜ, 「しかし」にしましたか?。 [根拠要求]

学習者 D: ええと, そうですね,, [意見検討]

学習者 D: 一応この文脈では, 丁寧体が普通体が変わっていることを説明しているじゃないんですか。 [前提表明]

(学習者 D の説明が 5 行続く)

学習者 D: 「しかし」にしました。 [意見表明]

学習者 B: 難しい, 接続詞。 [感情表明]

学習者 F: 難しい。 [感情表明]

(学習者 F と B 二人きりの発話が 54 行続く。)

学習者 F, B: 「そのため」どう思いますか?。 [意見要求]

学習者 D: 大丈夫です。 [解答肯定]

(学習者 F と B 二人きりの発話が 10 行続く。)

学習者 F: 次, 2 番。 [進行表明]

学習者 B: 2 番は?。 [解答要求]

学習者 F: 2 番は「たとえば」。 [解答表明]

学習者 D: 「たとえば」。 [解答表明]

学習者 B: うん?。 [解答確認]

学習者 F: 「たとえば」。 [解答表明]

学習者 B: 私も, 私, 「たとえば」ちょっと思ったんですけど,, [前提表明]

学習者 B: 「だから」とか「なので」とかって, はははは, 書いたんですけど, もう一回読んで。 [解答表明]

学習者 F: 例の感じがもっとする, 例だと思って。 [根拠表明]

学習者 D: そうですね, 例の説明。 [根拠肯定]

学習者 B: うん。 [意見留保]

(学習者 F と B 二人きりの発話が 19 行続く。)

学習者 F: 「ですから」, どう思いますか?。 [意見要求]

学習者 D: あ, いいと思います。	[解答肯定]
学習者 B: でも, 「だから」はなんかちょっとおっくって感じがある, この文章の中では。	[解答否定]
学習者 F: うん。	[意見留保]
学習者 B: 「なので」はいいかもしれない。	[解答提案]
学習者 F: 「なので」?。	[解答確認]
学習者 B: うん。	[解答肯定]
学習者 F: 「なので」	[意見検討]
学習者 B: 「だから」,,	[意見検討]
学習者 B: 「だから」おかしくないかな, わからない。	[意見留保]
学習者 B: もうちょっと丁寧な感じが, 「なので」には。	[意見表明]
学習者 F: 「ですから」?。	[解答提案]
学習者 B: 「ですから」	[解答検討]
学習者 F: うん。	[解答肯定]
学習者 B: 「ですから」もいいかな。	[解答肯定]
学習者 D: 「だから」でも大丈夫。	[解答提案]

また, 表 6 は接 -G2 のメンバーの発話数を発話機能ごとに集計したものである。学習者 F の 119 と学習者 B の 117 に比べ, 学習者 D の発話数は 46 とはるかに少ない。意見交換のグループ・ディスカッションにおいて, 学習者 D は, 「要求」「確認」「否定」「留保」「整理」の発話が一つもなく, 「提案」「検討」の発話も少ないことがわかる。

表 6 学習者 D, B, F がいた接 -G2 のメンバーの発話機能ごとの発話数

学習者 \ 機能	要求	表明	提案	譲歩	確認	肯定	否定	留保	検討	整理	その他	合計
D	—	29	3	1	—	8	—	—	5	—	—	46
B	12	29	9	1	19	8	8	7	15	3	6	117
F	9	45	7	3	12	12	3	6	13	3	6	119

さらに, 学習者 D の発話の質を詳しく見るため, 胡 (2015) の談話分析基準および合意形成段階 4 の判断基準に基づき, 合意形成の各段階における接 -G2 のメンバーの発話数を集計した。その結果を次頁の表 7 に示す。学習者 D は, どの段階においても他の学習者より発話数が少ない。また, 発話の 9 割近くが「②解答提示段階」と「③解答議論段階」の発話であり, グループの解答をまとめていく「④解答整理段階」の発話がまったくない。次の表 8 は合意形成の各段階における学習者 D の発話の発話機能の内訳を示したものである。(4) の談話例 2 に示したように,

<sup>4</sup> 胡 (2015) では, ピア・リーディングにおけるグループ・ディスカッションの合意形成プロセスとして, 進行表明 → 解答提示 → 解答議論 → 解答整理 → 合意形成という五つの段階を踏むのが典型であるということが観察されている。

グループ・ディスカッションの最初のほうに「前提表明」や「解答表明」「根拠表明」をしているが、その後は他人の意見に対する「意見肯定」や「解答肯定」が多くなっている。「解答提案」の発話はほとんどなく、ほかの二人の発話に見られる「意見否定」の発話はまったくない。

表7 学習者 D, B, F がいた接 -G2 のメンバーの各合意形成段階における発話数

学習者	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	⑥その他	総発話数
D	1 (2.17%)	10 (21.74%)	31 (67.39%)	0 (0.00%)	4 (8.70%)	0 (0.00%)	46 (100.00%)
B	11 (9.40%)	30 (25.64%)	41 (35.04%)	20 (17.09%)	9 (7.69%)	6 (5.13%)	117 (100.00%)
F	9 (7.56%)	22 (18.49%)	53 (44.54%)	13 (10.92%)	16 (13.45%)	6 (5.04%)	119 (100.00%)

表8 各合意形成段階における学習者 D の発話機能の内訳

合意形成段階	上段：発話機能 下段：発話数								合計
	①進行表明段階	進行提案	—	—	—	—	—	—	
	1	—	—	—	—	—	—	—	
②解答提示段階	解答表明	解答検討	—	—	—	—	—	—	10
	8	2	—	—	—	—	—	—	
③解答議論段階	根拠表明	前提表明	意見肯定	前提検討	意見検討	意見表明	根拠肯定	解答提案	31
	7	8	4	1	2	6	1	2	
④解答整理段階	発話なし								0
⑤合意形成段階	意見譲歩	解答肯定	—	—	—	—	—	—	4
	1	3	—	—	—	—	—	—	

以上のように、ディスカッションに対して肯定的な考え方を持っている学習者でも、グループのメンバー構成によっては発話の機会が得にくく、活動の効果を感じられないということが示唆された。メンバーの過半数が授業に対して「+」評価だった接 -G5、予 -G5 の発話回数は、発話が最多の学習者と最少の学習者の差がそれぞれ 12, 27 であり、一人のみが極端に発話回数が少ないということはない。同じく「+」評価が過半数だった接 -G3 は、学習者 V の発話回数が 138 と突出しているが、これは 4.3 節で後述するように、学習者 V が司会役になっていることによるものであり、他の 3 名の発話回数は 57, 58, 44 と差が無く、全員が議論に参加できている。グループのメンバーの情意面の評価に配慮したグループ構成をし、場合によってはディスカッションの進め方について指導することも必要であろう。

また、予 -G1 も、グループ・ディスカッションの評価が「+」3 名、「0」1 名であり、グループ・ディスカッションに対して肯定的な学習者が集まったグループであるといえる。しかし、予測の回に



対する評価は「+」が2名、「-」が2名と正反対の評価になっている。予測の回に「+」評価をしている2名は、インタビューで、「私は方言のほうで、方言の視点で考えてこれを書いたんですけど、(中略) その子たちは標準語の視点で書いてたので、それがすごくおもしろかったです」(学習者F)、「言語のイメージは、実は、そういう、地方の人のステレオタイプを、あ、なんか、映されるのも初めて知りました」(学習者S)、(予測の回の課題について)「大変だと思いますが、おもしろいです」(学習者S)と、内容のおもしろさについて肯定的に述べている。一方、「-」評価の2名は、「これは、なんか、自分で、えと、考える時間が、ちょっと、足りなかった感じがしました」(学習者N)、「これもやはり、あの、文章、全体的に把握してなければ、できないものだと思いますけど、でも、あれを全部、なんか、想像して、しなければならぬので、ちょっと、私にも難しかったというか、(中略)やはり、ちょっと、想像しなければならぬ部分なので、これについてはちょっと、わからないというか」(学習者U)と、課題に取り組む時間が短かったこと、課題が難しかったことを述べ、「自己との対話」が不十分であったことに言及している。池田・館岡(2007: 132)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」を「ソロ」と呼び、「この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」と述べている。本研究の分析からも、一人で文章を読む「ソロ」の段階が不十分であることが、学習者の情意面の評価の低さにもつながることが示唆された。個々の学習者が自分の理解を十分に深められるように、一人で文章を読む時間や課題の難易度を調整することが必要であろう。

#### 4.3 グループ・ディスカッションにおける学習者の発話回数と解答の決め方

前節の議論から、グループ・ディスカッションの進行や発話回数の偏りが、学習者の情意面の評価に影響している可能性が見られた。そこで、本節では、グループ・ディスカッションにおける学習者の発話回数と解答の決め方を分析する。接続詞の回と予測の回のグループのメンバーを次の表9, 10に示す。学習者を示すアルファベットの横の数字は、グループ・ディスカッションでその学習者が発話した回数を表わしている。また、課題シートに記入された学習者個人の解答とグループとしての解答を参照し、課題シートの設問(接続詞全8問、予測全2問)ごとに、グループとしての解答をどのように決めていたかを認定して分類した。その結果も表9, 10に合わせて示す。空欄に入れる接続詞を考える接続詞の回と、先行文脈を参考に空欄の内容を1～3文程度で考える予測の回では、課題の設定の仕方が違うため、解答の決め方のタイプが異なる。

まず、表9の接続詞の回について、接-G5は学習者間の発話回数の差が少なく、解答の決め方に多数決がない。接-G5は、4.2節で述べたとおり、全員が当該の授業回に対して「+」の評価をしているグループである。次の表11に示したメンバーの発話機能の内訳を見ても、「検討」以外の発話機能は3名の間にほとんど差が見られない。グループ全員で議論ができていると考えられ、発話回数と解答の決め方の点から見ても、良いディスカッションができているといえよう。接-G3, 接-G4は特定の1名(V, Q)の発話回数が多い。発話回数が多い学習者は、ディスカッションを進行する司会役になっている学習者である。たとえば、接-G3では、発話回数が突出して

いる学習者Vが、「じゃ、なぜそうしたとか、から話していきましょうか」などの議論の進め方を提案する発話、「まあ、他のみんなの意見はどうですかね」のように他のメンバーに発言を促す発話、「じゃ、八番」「じゃ『さらに』にしましょうか」のように、議論する設問を次に移したり、設問の解答を決定したりする発話のほとんどを行っている。接-G1は、学習者AとLの発話回数にほとんど差はないが、談話データを見ると、接-G3、接-G4と同じように、発話回数が最も多い学習者Aが司会役になっている。接-G2と接-G6は2名の発話回数が極端に多く、残る1、2名との発話回数の差が大きい。ディスカッションにあまり参加できていない学習者がおり、解答の決め方も多数決が多い。

表9 接続詞の回の各グループの学習者の発話回数および解答の決め方のタイプ

Group	学習者ごとの発話回数					解答の決め方					接続詞の回の解答の決め方のタイプ
						I	II		III		
							a	b	a	b	
接-G1	A 65	I 31	L 54	—	2	0	0	6	0	I. 全員の解答が一致する II. 二人の解答が一致する a. 多数派の解答を採用する b. 少数派の解答を採用する III. 全員の解答が分かれる a. 誰かの解答に決める b. 新たな解答に決める	
接-G2	B 117	D 46	F 119	—	1	3	2	2	0		
接-G3	P 58	T 57	U 44	V 138	3	0	0	4	1		
接-G4	H 69	M 50	Q 98	W 0	0	2	1	4	1		
接-G5	J 79	K 80	S 91	—	2	0	0	6	0		
接-G6	C 66	E 190	G 113	N 40	1	4	1	2	0		

(注) 接-G4の学習者Wは接続詞の回に遅刻した。

表10 予測の回の各グループの学習者の発話回数および解答の決め方のタイプ

Group	学習者ごとの発話回数					解答の決め方				予測の回の解答の決め方のタイプ
						I	II		III	
							a	b		
予-G1	F 37	N 26	S 38	U 25	1	1	0	0	I. 誰かの解答をそのまま採用する II. 誰かの解答を修正して採用する a. 複数の人の解答を合わせる b. 一人の解答を修正する III. 議論してグループとしての解答を出す	
予-G2	C 15	G 21	P 29	W 8	2	0	0	0		
予-G3	I 40	L 28	Q 23	—	2	0	0	0		
予-G4	A 99	B 83	X 15	—	0	0	0	2		
予-G5	E 24	H 49	J 45	V 22	1	0	0	1		
予-G6	D 12	K 27	M 37	—	1	1	0	0		

表11 学習者J, K, Sがいた接-G5のメンバーの発話機能ごとの発話数

学習者 \ 機能	要求	表明	提案	譲歩	確認	肯定	否定	留保	検討	整理	その他	合計
J	6	35	11	1	—	17	3	—	1	2	3	79
K	—	24	7	1	8	13	4	8	12	3	—	80
S	9	19	7	—	5	15	4	6	19	6	1	91

一方、表10の予測の回では、予-G5は発話回数の差が少なく、解答の決め方も2問中1問は議論の上で新しい解答を作り出している。このグループも、接続詞の回の接-G5と同様に、メ

ンバー全員が当該の授業回に対して「+」の評価をしているグループであり、良いディスカッションができていたといえよう。予-G4は、2問とも議論して特定の個人の解答とは違う、グループとしての解答を作っているが、学習者Xの発話回数だけが極端に少ない。残りの2名のみで議論をして解答を決めている。予測の回は、接続詞の回と比べると発話回数の差は少ないが、全体の発話回数も少なく、予-G2、予-G6には発話回数が10前後とかなり少ない学習者がいる。また、予測の回は、先行文脈から空欄に数文を補充する内容の課題であるが、一人の解答をそのままグループの解答として採用しているものが最も多い。それぞれの解答とその理由を聞いて議論した上でそうしているのであれば、読解の協働学習の目的は果たせていると考えられる。しかし、予-G3では、学習者Lが「聞いて選びましょう」と言い、それぞれが解答を読み上げるのみであり議論せずにグループの解答を決定している。「難しく、よくわからなかったんですけど」(学習者I)、「私はそもそも書けなかったの」(学習者L)という発話もあり、課題が難しく、議論が深められなかったと考えられる。

## 5. まとめと今後の課題

本研究では、グループ活動に対する学習者の情意面が、実際のグループ・ディスカッションとどのような連関を持つかを検討した。情意面の評価から、ピア・リーディングの授業全体の流れはおおむね学習者に受け入れられていたが、教師の課題設計によっては、授業の内容を難しく感じてしまったり、ディスカッションを楽しめなかったりすることがわかった。学術的文章は、学習者にとって一読しただけでは内容を理解することは難しい。学習者の「ソロ」の段階の作業効率を高め、ディスカッションに積極的に参加できるようにするには、適切な課題設計をし、授業で特に理解を深めたい点を学習者に明確に指示することが必要だと考えられる。

また、各回の授業への評価が「+」の学習者が多いのは、ディスカッションに対して肯定的な評価をした学習者で構成されたグループだった。ピア・リーディングの効果を高めるためには、学習者全員がディスカッションへの肯定的な姿勢を持てるようにする段階の設定が必要だろう。具体的には、アイスブレイクとして簡単な協働的な読みの練習をし、協働学習に主体的に関われるようにすることが有効だと考えられる。今回のインタビューの中で、学習者の半数が協働学習を初めて体験したと述べていた。このことから、協働学習において相互協力関係が基本的構成要素であることを学習者が理解できる工夫が必要なのことが示唆される。基本的に今回の授業ではグループ内の役割を特に設けず、教師はディスカッションの進行を学習者の自主性に委ねていた。役割を与えなくても、ディスカッションに対する評価が「+」の学習者で構成されるグループは、全メンバーがまんべんなく発言ができていたり(接-G5、予-G5)、ディスカッションに対する情意面での評価が高い学習者が司会役として機能したり(接-G3)していた。これらのグループは、グループのメンバーの当該授業回への評価も高く、良いディスカッションができていたと考えられる。一方、ディスカッションに対する評価が「0」「-」の学習者が過半数を占めるグループでは、メンバーの発話回数や発話機能が偏ったり(接-G6)、発話回数がかかなり少ない学習者がいたり(予-G4)、課題形式の難しさのためにグループとしての解答をよく議論せず

に決めたり（予-G3）しており、グループのメンバーの当該授業回に対する評価も低い。接-G6と予-G2に参加した学習者Cは、ディスカッションについては、「みんなによって読み方が違うとか、理解できることは人によって違うのがおもしろかった」と「+」の評価をしているが、グループにおける自身の役割については、「ずっと私、ホストやったから、何にも。ただ、みんなの話を聞いてただけ。」と述べ、傍観者の立場を取っていることが見て取れる。ディスカッションに対する評価が「0」「-」の学習者が多いグループに対しては、アイスブレイクに加えて、元田（2006）が指摘するように、グループの中に役割を設け（司会役、記録役、読み手役、激励役など）、グループの連帯感や責任感を持たせる仕掛けをすることも重要であろう。

協働学習におけるグループ編成について論じた先行研究では、グループ編成は教師の役割としたほうがよい（池田・館岡（2007）、田中（2007）など）ということが指摘され、どのようにグループを作るかについては、「言語能力」「文化背景」などのポイントが実践事例や学習者へのアンケート調査から示されてきた。本研究においては、学習者がディスカッションに対して抱いた情意的評価が、実際のディスカッションの進行に影響を与えていることが明らかになった。協働学習におけるグループ作りの際に、「ディスカッションに対する学習者の情意的評価」が考慮すべきポイントの一つであることを示せたといえるであろう。しかし、接-G2は、ディスカッションに肯定的な評価をした学習者で構成されたグループであったが、当該回の授業に対するメンバーの評価は「0」「-」のみであった。接-G2に参加した学習者Dは、ディスカッションに対する評価は「+」だが、接続詞の回に対する評価は「-」である。接-G2では、学習者Fが「次、2番。」のような「進行表明」の発話を行い司会の役割を果たしているが、学習者FとBとで議論を進めてしまっていた。そのことによって、学習者Dは発言の機会が得にくくなっており、グループの解答をまとめていく段階では学習者Dの発話がまったくなかった。胡（2015）は、司会進行役がグループ・ディスカッションにおける合意形成に対する影響力が強いと述べている。また、石黒・胡（2017）は、自分の意見に沿って議論を進めてしまう司会役を「強い司会役」と呼び、強い司会役がいることで他の参加者が公平に意見を言えなくなる弊害を指摘し、全員が司会役になれる土壌作りが大切であるとしている。接-G2の例は、強い司会役がグループのメンバー間の発話回数の偏りを生じさせてしまった例であるといえる。

以上のことから、グループ・ディスカッションのグループ構成については、次のことが有効であると考えられる。それは、①アイスブレイクとして簡単な協働的な読みの練習をし、協働学習に主体的に関われるような学習者の姿勢を醸成する、②協働的な読みの練習における学習者の様子を観察したり、感想を聞いたりすることでグループ・ディスカッションに対する学習者の評価を確認する、③グループ・ディスカッションに対する学習者の評価を考慮してグループを作る、④司会役をする際の留意点を学習者に周知したうえで、グループの中に司会役を設けるということである。

そして、協働学習を成功させるには、いかに学習者を活動に責任を持って積極的に学習課題に関わらせることができるか、つまり、学習者をそのような意識に持つために教師側がどのような心理的準備段階を用意すればよいかという点も重要であると考えられる（元田2006）。実

際に協働学習を行う前に、①活動全体の意義を教師側から提示すること、②活動のためにはどのようなことが必要なのかを伝えること、③文化背景の異なったメンバーでの討論に慣れさせること、などであろう。具体的には、①に関して、学習者Uは「たとえば、グループディスカッションの、実用性に対しては、始めのときは、『これあんまりいらんじゃねえ?』とか思ったんですけど、なんか、してるうちに、皆で討論するうちに、なんか、自分の感覚が深まるのを感じたというか」と述べている。これは、協働学習の意義に対する情意面での評価がマイナスからプラスへ変化した一例であり、教師側が学習者に対して心理的な事前準備を行うことの重要性を示唆している。次に、②に関して、学習者Tは、「なんか、学部生が、ちょっとこう、意見を主張する感じで。ちょっと、うーん、周りが見えぬ人が多いんですね。まだそういう遠慮が、まだ世間に出てない、なんか、世間知らずっていうか、まだそれ出てないから、まだそういう問題がわからないっていう感じで。もし、ね、これから、院生とか職場でも、そういう態度取ったら、困るよな、と(笑)。ちょっと謙虚になって(笑)、と思った人が多かったんですね。でも、やっぱり、まあ、ブラジルで教えてた時、そういう学生もいたから、そういうイメージした。『あー、こういうタイプなんだ、じゃあ、そういう対応したらいい』っていう感じで、結局、『あー、そうですかー。えー、素晴らしいですねー。』っていう褒め方とか。」と、活動のための姿勢についてコメントを述べている。このような参加態度や相手へのコメントの仕方についても準備段階で提示しておくことで、情意面に影響を及ぼさず、学習者の意識を学習課題の遂行へと向けさせることがスムーズにできるのではないだろうか。最後に、③に関して、学習者Fは、「最初は、なんか、私も初めて会う人と話すのが苦手だったので、知らない人とか、するより、ずっと友達としたり、そのほうが好きだったんですけど、なんか、最後に、なんていうのかな、グループを変えながらディスカッションした時は、本当に自分のグループだけじゃなくて、いろんな、全然私が考えてなかった意見も聞けたのでそれはすごくよかったです。」と、グループ活動というものの情意面での評価がプラスに移行したコメントをしている。ある程度、準備段階として簡単な協働学習を教師側が準備することで、学習者の協働学習への親密性を高めることができるのではないだろうか。

一方、本稿では、授業の前半の部分である「深く、正確に読むこと」を中心に検討したため、後半の「批判的・創造的に読むこと」は検討できなかった。課題設定としては、後半部分のほうが、協働学習にとって重要な「結果よりも過程を共有できる課題」であったと考えられる。そのため、後半部分の談話についても、発話回数や解答の決め方と情意面での連関を詳しく比較・検討し、前半の授業との比較を行うことが今後の課題となるだろう。

また、今回は、学習者の情意面の評価とディスカッションでの意見統一過程の連関を検討してきたが、三つ目の「対話」であるディスカッションの後に行われた各グループの発表とそれに対する教師のフィードバックの分析までには至らなかった。神村(2012: 98)は、専門的な言語運用を目指した課題の場合、「教師の解説は『減少する』のではなく、『量』よりも『質』に重点を置いた『介入』であることが望ましい」とし、学習者もこの「介入」を評価して「教師の解説が有用である」としたという。教師からのフィードバックの適切な実施が、学習者の情意面での評

価に大きな影響を及ぼすと推測される。実際に、今回の学習者のインタビューの中には、教師からのフィードバックを肯定的に評価するコメントが多数見られた。今後は、学術的文章の協働的読解における適切な教師の介入とは何かについて、学習者の情意面の評価と教師が行ったフィードバックの談話データとの連関を検討していきたい。

## 参考文献

- 藤田百子・柴田幸子・伊藤奈津美・石川早苗・ドイル綾子 (2016) 「ピア・レスポンスのよりよい教室環境デザインを目指して—チームティーチングでピア・レスポンスを実践する教師のインタビューから—」『2016年度日本語教育学会秋季大会予稿集』115-120.
- 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連関から—」『一橋日本語教育研究』5: 51-60.
- 原田三千代 (2006) 「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響—教師添削との比較—」『日本語教育』131: 3-12.
- 胡方方 (2015) 「日本語学習者のグループ・ディスカッションに見られる合意形成のプロセス—ピア・リーディングの談話データをもとに—」『一橋日本語教育研究』4: 127-136.
- 藪沁宇 (2015) 「『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: 97-112.
- 池田玲子 (1999) 「日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果—中級学習者の場合—」『言語文化と日本語教育』17: 36-47.
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために—』東京: ひつじ書房.
- 石黒圭・胡方方 (2017) 「教室談話の分析は、いかに日本語教育に生かせるか—ピア・リーディング授業における司会役の役割とその重要性—」平成 28 年度国立国語研究所日本語教師セミナー「自然会話コーパスの分析を日本語教育に生かす!—明日の授業へのヒント—」(2017年1月28日, 於: 国立国語研究所) 発表資料.
- 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: 85-99.
- 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—自尊感情・雰囲気・モラールを中心に—」『東海大学紀要留学生教育センター』26: 19-32.
- 元田静 (2007) 「日本語読解授業における協働的学習の試み (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: 64.
- 志村ゆかり (2016) 「教師は仕掛け人である」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』第3章 48-67. 東京: くろしお出版.
- 砂川有里子・朱桂栄 (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: 92-101.
- ザトウスキー, ボリー (1993) 『日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察—』東京: くろしお出版.
- 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—課題の形式に対する学習者の評価から—」『埼玉大学紀要 (教養学部)』52(2): 209-220.
- 田中信之 (2007) 「ピア・レスポンスにおける話し合い—話し合いの言語とグループ編成についての考察—」『北陸大学紀要』31: 201-211.
- 館岡洋子 (2000) 「読解過程における学習者間の相互作用—ピア・リーディングの可能性をめぐって—」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』23: 25-50.
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』神奈川: 東海大学出版会.
- 館岡洋子 (2012) 「学習者との協働—ピア・リーディングの実践—」関正昭 (編)・平高史也 (編著)・館岡洋子 (著) 『読解教材を作る』第3章第5節 142-163. 東京: スリーエーネットワーク.
- 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) 2011年版」<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj2011.pdf> (2017年3月確認) (宇佐美まゆみ (2007) 『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) (研究代表者 宇佐美まゆみ) 研究成果報告書) 所収の「2007年3月31日改訂版」の2011年改訂版).
- 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: 79-89.  
朱桂栄・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—活動間の有機的連携という観点から—」『日本語教育』145: 25-36.

## Study on Potential Improvement of Peer Reading Class on the Basis of Learners' Emotional Evaluation of the Class: From the Data on the Reading Comprehension Class for Academic Writing

TANAKA Hiroyuki<sup>a</sup> FUSE Yuko<sup>a</sup> HU Fangfang<sup>b</sup> ISHIGURO Kei<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Adjunct Researcher, JSL Research Division, Research Department, NINJAL

<sup>b</sup>Graduate Student, Hitotsubashi University / Project Collaborator, NINJAL

<sup>c</sup>JSL Research Division, Research Department, NINJAL

### Abstract

Focusing on peer reading practiced by learners to improve their academic reading ability, this study examines the emotional aspect of learners' evaluation of reading comprehension class, group discussion members, and the frequency and function of speech observed in discussion. Regarding entire-class evaluations, the learners accepted the class flow: individually reading text, working on assignments, having discussion, and giving feedback to the class. Regarding individual-class evaluations, those positive about discussion tend to give higher scores on evaluating the class. Discourse data on group discussion indicates that the members deepened their reading ability with discussion. However, those in the same group were negative about the class when their individual reading was insufficient because of difficulty and lack of time. Additionally, imbalance in the frequency and function of speech among members in discussion typically resulted in negative evaluations. The analysis of decision-making for a group's collective answer revealed that the group with members that were all positive about the class did not make a majority decision on its answer and had little imbalance in the frequency of speech. This was a successful discussion. There were differences in the problems of discussion between fill-in-the-blank assignments of conjunctions and those of sentences. These findings suggest that more effective peer reading is realized by 1) offering appropriately designed assignments and to-the-point instructions for answering, 2) creating an atmosphere ensuring learners' positive attitude towards discussions, and 3) arranging groups after considering the emotional aspect of learners' evaluation and devising ways of allowing members to fulfill their own roles.

**Key words:** peer reading, academic writing, collaborative learning, evaluation of emotion, speech function