

〈研究ノート〉

異なるディスカッション課題における日本語学習者間の
やりとりの比較

—賛否両論型と問題解決型のディスカッションの場合—

工藤嘉名子 大津友美 (東京外国語大学)

【キーワード】 ディスカッション、賛否両論型、問題解決型、インターアクション分析、課題達成のプロセス

1. はじめに

筆者らが担当する中級後半レベルの日本語クラスでは、「就活」や「商店街」「里山」といった日本社会や文化に関するテーマの学習と、そのテーマについて調べたり考えたりしたことを発信するタスク活動とを組み合わせ、内容重視の授業を行っている。このクラスでは、①日本社会・文化に関する生きた知識の獲得、②自分自身の考えを伝え合う力の養成、③身近な他者と積極的に関わっていく力の養成を目指し、ペアやグループでの協働学習を積極的に取り入れている。ディスカッション活動もそうした協働学習の一つで、テーマ導入前のブレンストーミングとしてのディスカッションや本文の内容理解のためのディスカッション、読解・聴解活動後の発展的ディスカッションなど、様々な学習の文脈でディスカッションを行い、テーマへの理解を深めることを狙っている。

しかし、一口に「ディスカッション」と言っても、テーマはもちろん、その目的や求められる成果物、成果の共有のしかたなど、課題の特性はそれぞれ異なる。実際、クラスでは、賛否両論あるようなテーマについて各自の意見を出し合う「賛否両論型」のディスカッションや、テーマについて各自が調べたことを報告し合う「情報交換型」のディスカッション、特定の問題状況を解決するためのアイデアを出し合う「問題解決型」のディスカッションなど、テーマや目的に応じて様々なタイプのディスカッションを行っており、それぞれ成果物や共有のしかたも異なっている。

このクラスの場合、教師は成果物と成果発表の内容によって課題の達成状況を確認している。しかし、学習者が実際にどのようなやりとりを経て課題達成に至っているのかについては明らかではない。ディスカッション課題の特性によって、課題達成までのやりとりに異なる特徴が見られるのではないだろうか。また、課題達成に寄与する参加のしかたも課題ごとに変化することが予想される。ディスカッション課題の特性に応じたインターアクションの特徴が明らかになれば、円滑で生産性の高いディスカッションを実現する上で有効な指導方法などについても、今後検討が可能になるであろう。

そこで、本研究では、当該クラスでよく行われる典型的なディスカッションの型である「賛否両論型」と「問題解決型」という二つの異なる型のディスカッションを対象とし、日本語学習者のやりとりを観察する。そして、二つのディスカッション課題における学習者間のインターアクションを比較分析し、課題遂行に寄与すると思われるやりとりの特徴を明ら

かにする。その上で、より実りあるディスカッションを実現する上で有効と思われる教師の働きかけについて検討したい。

2. 先行研究

日本語母語話者の参加するディスカッションや話し合いがどのように進行していくかを解明しようとする研究に、梶本（1998）、星野（2010）、Watanabe（1993）などがある。梶本（1998）は、ミーティングにおけるやりとりをデータとし、問題解決のための提案がどのようになされているのかを観察している。分析の結果、「問題点の提示」—「提案」—「承諾／拒否」という発話の連鎖構造によって、問題解決のための提案のコンテキストが形成されること、提案に特徴的な言語形式・パラ言語形式があることを明らかにした。星野（2010）も発話連鎖という観点から日本人大学生による課題解決型の話し合いを分析し、課題解決につながる可能性のある意見と応答の連鎖には、「意見に対する肯定的な連鎖」「意見に対する否定的な連鎖」「停滞したやりとりに転機の機会を与える連鎖」があると指摘している。Watanabe（1993）は、日本人グループと米国人グループのそれぞれにテーマを与えてディスカッションをさせ、そのやりとりの様相を比較している。Watanabeによると、日本人グループは、意見交換の前に、誰から発言するかといった手続き的な事柄を話題にしていたこと、意見の対立が極力避けられていたことなどが特徴的に見られたとのことである。

これらの研究により、日本語母語話者が参加するディスカッションや話し合いを構成する連鎖について、その局所の特徴が明らかになってきていると言えるであろう。しかし、ディスカッションや話し合いは、その参加者の社会的役割、規模などにより、さまざまな側面に異なる特徴が見られるため、そうした要因を考慮に入れて研究を進めていく必要があるであろう。例えば、サイエンスカフェのように、ディスカッションのメンバーの中に専門家が混じる場合には、学生同士の場合とは事なり、社会的役割の非対称性を乗り越えるためのコミュニケーション上の工夫が施される（高梨 2017）。小学校の教室で行われるディスカッションの成否には、教師の熟練が関わってくる（松尾・丸野 2007）。班のような小さい単位で話し合うか、クラス全体で話し合うかによっても、質問のし方、意見の述べ方など、参加者の行動は変わる（森 2017）。

また、達成すべき課題の性質によっても、参加者の行動に異なりが見られるであろう。本研究では、中級後半レベルの内容重視の日本語授業というコンテキストにおけるディスカッションを研究の対象としている。しかし、前節でも述べたとおり、グループでのディスカッションにどのような成果を求めるか、それをどのような方法で最終的にクラス全体で共有するかによって、課題達成までのインターアクションのし方が異なることが予想される。そこで、本研究では、日本語母語話者を対象とした先行研究の知見を踏まえ、ディスカッション課題の特性と日本語学習者間のやりとりの関係について独自の分析を試みる。

3. 実践の概要

3.1. 授業におけるディスカッション活動

本研究は、東京外国語大学留学生日本語教育センターの「全学日本語プログラム¹⁾」の「中級2総合日本語401」という中級後半レベルの日本語学習者を対象とした総合クラス²⁾での実践に基づいている。このクラスでは、「就活」や「商店街」など日本社会・文化に関する身近なテーマについての社会文化的知識および言語的知識の習得を目的とした「テーマ学習」を行った後で、テーマに関して各自が調べたり考えたりしたことを発信・共有するための「タスク活動」を行っている。使用した教科書は『日本で学ぶ留学生のための中級日本語教科書出会い』である。「テーマ学習」では、教科書を用いて読解活動または聴解活動を行った後で、そのテーマについてのディスカッションを行い、テーマへの理解を深めていくことを目的としている。

図1に示す通り、各テーマの学習は、大きく、①テーマについてのプレ・ディスカッション→②キーワードの学習→③協働学習による読解活動または聴解活動→④テーマについての発展的ディスカッションという流れで行った。本研究では、この④の発展的ディスカッションを分析の対象とする。①のプレ・ディスカッションはテーマに関するブレインストーミングの活動で、既有知識の活性化を主な目的としているのに対して、④の発展的ディスカッションは、読解活動や聴解活動で学んだ知識を具体的な事例や個人の経験と関連づけたり、他の学習者の意見を聞いて自身の考えを相対化したりすることで、テーマへの理解をさらに深めることを目的としている。こうしたテーマ学習の流れにおいて、②のキーワードの学習と③の読解・聴解活動は、④の発展的ディスカッション（アウトプット）に必要な知識のインプットに相当する。そのため、④の発展的ディスカッションの遂行には、教科書のテキストの学習が不可欠であると言える。

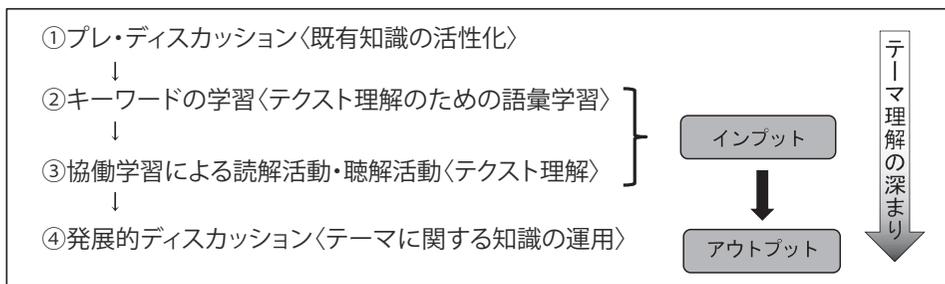


図1 授業における「テーマ学習」の流れ

3.2. 「賛否両論型」ディスカッションと「問題解決型」ディスカッション

本実践における「賛否両論型」のディスカッションは、あるテーマについて賛成か反対か、理由とともに各自の意見を述べ合うもので、そのテーマについて複数の視点から多面的・複眼的に考え、自身の考えを相対化することを目的としている。したがって、賛成か反対かどうか一つに意見を集約したり、ディベートのように議論の勝敗を競ったりする必要はない。また、参加者は、他の人の意見を聞いて最終的に自分の意見を変えてもいいし、最後まで意見を変えなくてもよい。物事の是非に対する個々人の意見を出し合う、意見交換型のディス

1 「全学日本語プログラム」は交換留学生や研究生、日本語・日本文化研修留学生など多様なカテゴリーの留学生を対象とした日本語プログラムで、「初級1(初級前半)」から「超級」までの8レベル編成で日本語教育を行っている。

2 このレベルの「総合クラス」では、週5コマ(1コマ90分)で、4技能および文法・漢字を総合的に扱っている。

カッションと言ってもよい。このタイプのディスカッションでは、各自の意見とその理由をワークシートに記入したり、賛成・反対の理由を付箋に書いて観点ごとに分類したりといった形で話し合いの成果を可視化し、クラス全体で共有することが多い。

一方、「問題解決型」のディスカッションは、設定された問題状況を解決するために、与えられた条件や状況設定のもと、具体的かつ現実的な解決策を複数、提案することを目的とした話し合いである。参加者から出されたアイデアを比較検討してどれか一つに絞ったりする必要はなく、問題解決のためのアイデアを自由に出し合う活動である。松尾・丸野（2007）の「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（p.94）」に相当する。問題解決型のディスカッションでは、画用紙に解決策を箇条書きにしたり図示したりする形で話し合いの成果を可視化し、成果物の画用紙を実物投影機で見せながらグループで発表し、クラス全体で成果を共有することが多い。

4. データ収集

4.1. 協力者

課題特性の違いによるやりとりの特徴を比較するため、本研究では、同じ学習者同士のグループで二つの異なるディスカッションを行うという状況を設定した。本研究の協力者は、学習者 A（東アジア・女性）、学習者 B（南米・男性）、学習者 C（欧州・女性）の日本語非母語話者 3 名である。3 名は、2016 年 4 月～7 月上旬の 1 学期間（13 週間）、筆者らが担当した中級後半レベルの日本語クラスを受講した級友同士である。これら 3 名は、出身や母語などの言語・文化背景は異なるが、ACTFL-OPI（口頭運用能力テスト）のテスターによる非公式判定ではいずれも「上級-下」と判定され、日本語の口頭運用能力においては同レベルであると言える。また、学期成績は 3 名とも上位で、授業中も積極的にディスカッションに参加し、発話量が多いほうであった。

協力者 3 名には、学期が終了して間もない 7 月下旬に、授業外でのデータ収集に協力してもらった。本研究で用いたディスカッション課題は授業で一度経験したものと同じであるが、この 3 名がグループになってディスカッションをするのは、データ収集の日が初めてであった。3 名には予めディスカッションの課題を知らせ、該当の課の復習をしておくように指示した。ディスカッションの様子は、協力者の承諾を得てビデオで撮影すると同時に、IC レコーダーでも録音した。

4.2. ディスカッション課題

ディスカッション課題として、課題①「賛否両論型」と課題②「問題解決型」の二つの異なる型の課題を設定した。課題①の「賛否両論型」ディスカッションのテーマは「あなたは表札を出す？ 出さない？」で、表札を出すという日本の習慣に対する是非を、一般論としてではなく個々人の選択として考えるという課題である。各自が自分の意見を述べて終わりではなく、表札を出すことの是非について、様々な角度から話し合うことが求められる。授業では、「街で見つけたおもしろいもの」というタイトルの聴解素材³を用いて、表札を出す

3 『出会い』第1課「異文化との出会い」のトピック2「街で見つけたおもしろいもの」(pp.24-31)を使用した。

という日本の習慣について学習した。具体的には、韓国系カナダ人の留学生が日本の表札について発表しているという設定で、なぜ日本では表札を出すのか、個人情報を出して犯罪に利用されないのかといった留学生の疑問を掘り下げ、最終的には「日本で表札を出すのは、隣近所との良い人間関係を作り、安心して暮らすためなのではないか」という結論に至るという内容である。ディスカッションでは、「日本で働いていて、アパートで一人暮らしをしている」という仮定で各自の意見を述べるという条件をつけた。ディスカッションの時間は10分で、ワークシートに各自の意見と理由をメモし、ディスカッション終了後に話し合いの内容をまとめて発表するという指示を与えた。

課題②の「問題解決型」ディスカッションのテーマは「衰退した商店街、どうやって再生する？」で、衰退した商店街の事例をもとに、商店街再生のためのアイデア（解決策）を提案するという課題である。授業では、商店街の衰退と再生についての読解教材⁴を用いて、日本の商店街の特徴や衰退の歴史、再生への取り組みの事例について学習した。このディスカッションでは、ある地方都市の商店街を事例に取り上げ、衰退の原因や地域住民の特徴、再生の鍵となり得る商店街の特徴を図2のようなスライドで示した。これらの状況設定をよく理解した上で、具体的かつ現実的な解決策を提案しなければならない。

| ディスカッション2 | |
|--------------------|---|
| 衰退した商店街、どうやって再生する？ | |
| 原因 | ①郊外に大型スーパーができた ②商店街に駐車場がない ③近くに有名な観光スポットがない |
| 住民 | ①高齢者が多い ②一人暮らしの大学生や会社員が多い ③日中、一人で子育てをしている若い母親が多い（話し相手がいらない） |
| 特徴 | ①ケーキ屋や和菓子屋が多い ②江戸時代から続く老舗（ <small>じにせ</small> ）が多い |

図2 課題②のディスカッションの条件

ディスカッションの時間は15分で、画用紙に出てきたアイデアを書いて、後で発表するという指示を与えた。なお、どちらの課題についても、司会進行役は立てずに、自由に話し合いを進めてもらった。

4.3. 分析方法

ディスカッションの音声はすべて文字化した。また、話し合いの最中に参加者らが記入したワークシートや発表に用いた画用紙も参考資料とした。まずは、筆者ら2名が別々に録音音声と文字化資料をくり返し観察し、それぞれのディスカッションにおいて課題遂行に寄与していると思われる箇所を特定していった。それは、一人の参加者の一回の発言であることもあれば、複数の参加者による話者交替が含まれるような、ある程度の長さのまとまりのある談話であることもあった。次に、その結果を突き合わせ、それぞれの箇所について、談話内のどのような特徴が課題遂行に寄与しているという判断に結びついたのかを協議した。そして、それらの特徴のうち、それぞれのディスカッション課題に特有と考えられるものを選別した。最後に、その分析結果に基づいて、より実りあるディスカッションを実現する上で有効と思われる教師の働きかけについて検討した。

4 『出合い』第3課「地域と共に生きる」のトピック1「商店街でみんな元気に」(pp.88-97)を使用した。

5. 分析結果および考察

賛否両論型の課題と問題解決型の課題では、前述の通り、何をもって課題遂行とするのか、到達目標が異なる。本研究の賛否両論型の課題では、テーマについて多様な角度から議論し、各自の最終的な意見（結論）とその理由を明確にすることが到達目標である。一方、問題解決型の課題では、与えられた問題状況の解決策として、具体的かつ現実的な提案を複数挙げるのが到達目標となる。

このように到達目標の異なる二つの課題において、それぞれの課題遂行に寄与していると思われる発話箇所を文字化資料から取り出し、筆者ら2名で比較・検討した。その結果、賛否両論型と問題解決型とでは、次のような課題特有のやりとりの特徴が観察された。賛否両論型においては、①教科書にはない新たな視点を持ち出し議論する、②自分とは意見の異なる相手の立場に立って相手の意図することを言語化する、ということが課題遂行に有効であると考えられる。それに対して、問題解決型では、①発話内のキーワードからアイデアが誘発され、それらのアイデアを関連づけながら協働で提案を具体化する、②与えられた状況設定を取り込みながら現実的な提案を生み出す、ということが課題遂行に寄与していると推測される。以下に、それぞれの課題で観察された特徴的なやりとりについて考察する。

5.1 賛否両論型におけるやりとりの特徴

特徴①：教科書にはない新たな視点を持ち出し議論する

この課題では、「表札を出すか出さないか」ということに対する各自の意見表明とその理由説明から話し合いが始まった。教科書でも出てきた「個人情報に犯罪に利用される危険性」を理由に、学習者BとCは日本で表札を出したいと思わないという意見を述べた。それに対し、学習者Aは、自国では危険だが、だからそこ安全な日本に住んでいる間は表札を出したいと思っている。そこで、〈やりとり1〉に見るように、学習者Aは「自国との比較」という教科書にはない視点を持ち出し、その観点から意見交換が始まる。

学習者Aは01～07行目で、自国は危ない国だから表札は出さないが、日本でなら出してみたいという自身の意見を述べ、表札を出すことを、「自国では体験できないこと」「日本でだからできること」と捉える新たな見方を示した。それに対して、学習者Cは08行目で笑いながら「なるほど」と述べ、新たな見方に気づかされたことを示し、学習者Bも09行目で「うん。」と言い、それに同意する。自らが提示した新たな観点がBとCに受け入れられた学習者Aは、10～12行目にかけて、BとCにも、彼らの出身国での状況を振り返るように促す。それを受け、13行目以降で、Bが自国の状況を説明し始めるが、その際、Bは、自国では表札はあまり使わないと説明する（13行目）一方で、「医者など（自宅で仕事をしている人）は個人情報を出す」という例外にも考えを巡らせる（21～25行目）。その間、Cも22・24・26行目でBの話に頻繁に相づちを打ち、共感を示す。そして、Bの話が終わったところで、間髪入れずに30行目で、「そ：れ分かります。」とBへの共感を明示し、「自国では一般に表札は出さないが、自分自身の家は親の仕事柄表札を出していた」と説明し（30～44行目）、46行目で、それが「特別だ」と相対化する。結果的に、学習者Aが持ち出した「自国との比較」という視点が、学習者Bに自国の一般的な習慣、そしてそれだけでなく、

例外にも思考を巡らせるきっかけを与えた。そして、そのようなBのふるまいが学習者Cに、自分の家族の場合という卑近なケースが意味するものを考えさせる契機となったと推測される。

〈やりとり1〉

- 01 A: [Aの国名] でもこんなこと(.) 表札を出すこと本当に難しいんです。なぜかというと:
 …………… [中略] ……………
- 02 A: 危ない国(0.4) だから. 私は(.) ちょうけ-条件がもしも日本だったらほんとにこれ.h むず-
- 03 [Aの国名] では:あまり
- 04 C: ふんうんうんうんうん.
- 05 A: やらないことだから:[ほんとに=
- 06 C: [ふん.
- 07 A: =してみよう(.) してみようと思って. [hhhh
- 08 C: [hhhhhh (なるほど)
- 09 B: うん.
- 10 A: ね:[Cの国名] とか
- 11 C: そ
- 12 A: = [Bの国名] -[の場合は?
- 13 B: [うん [Bの国名] では:う:::ん表札あんまり使わないと思います.
- 14 A: うっう:::ん.
- 15 B: つか:われは:(0.4) う:::ん (0.8) 多分名前だけ
- 16 A: う[::ん.
- 17 B: [書いてあると思います. .h そう番地も.(.) 名前と番地が(.) [あります.
- 18 A: [うっうっうっうっうん
- 19 C: [うんうんうんうん.
- 20 B: それだけです. でも:::う:::ん.
 …………… [中略] ……………
- 21 B: 医者とか:
- 22 C: うん
- 23 B: あ:::ん [その人は:=
- 24 C: [うっうん.
- 25 B: = (0.4) う:::ん個人情報を書きます.[でも=
- 26 C: [う:ん.
- 27 B: =それだけです. [そ-=
- 28 A: [う:ん.
- 29 B: =その場合だけです.
- 30 C: そ:れ分かります. (えっと) [Cの国名] (.) でも:
- 31 B: [咳をする]

32 C: 表札 (.) [を出す =

33 A: [うっうん.

34 C: = ことは: え: と あまり普通 (.) ではありませんが: 例えば私の場合は: えっと (.) [C の国名] に

35 住んでいたときに:

36 A: うっうん.

37 C: [地名] 近くにある (.) まちに (.) 住んでいました. そして (.) えっと (0.4) 母は (.) えっと

38 英語の先生ですから: [中略] 家のそ: と? (.) には: (.) え: と (0.4) 母の (.) 名前と会社の名前は

39 書いてあります.

40 (0.8)

41 A: う: ん

42 C: た- でも (.) え: と (.) 隣の家に [は: =

43 A: [うん

44 C: = え: と (.) 表札はありません.

45 A: [ふ: ん.

46 C: [だから- だから多分私た: ちの場合はちょっと特別だと思います.

47 A: ふ: : ん. そうですね.

〈やりとり 1〉のように、教科書にはない新たな視点を話し合いの場に持ち込み議論することは、テーマについて多面的に考えたり多様な考え方を理解したりする契機になると思われる。このディスカッションでは、冒頭で各自が意見を表明した後は、特徴①のようなやりとりがくり返し観察された。最終的に、「自国との比較」「女性に対するストーカーの危険性」「表札と SNS とどちらが危険か」「大都市と小さい町での表札の必要性」「郵便配達の人にとって表札は本当に必要か」「表札のデザインの美しさ」といった計 6 つの視点から議論が展開され、実に多様な観点からテーマについて考えようとしている様子が見えてきた。

特徴②：自分とは意見の異なる相手の立場に立って相手の意図することを言語化する

賛否両論型のディスカッションでは、自分とは異なる意見や考え方と対峙することによって、自身の意見を相対的に捉え直すことができ、テーマに対する理解が深まると考える。そのためには、自分とは異なる考え方を理解するという姿勢が重要である。本研究のデータでは、自分とは意見の異なる相手の話を聞いたときに、相手の立場に立って、相手の意図することを言語化する様子が計 2 カ所で観察された。このようなふるまいに、自分とは異なる意見や考え方を理解しようとする姿勢が特徴的に現れているのではないかと考える。

〈やりとり 2〉では、隣人との関係構築という点での表札の有効性が話の焦点になっている。学習者 A は、01～07 行目で、隣人と良い関係を作るために、日本では表札を出したいと考えていることを述べる。一方、学習者 C は、日本でも表札を出したくないという考えを持っている。しかし、学習者 A の発言中、C は積極的に A の考えに理解を示す。01 行目で、A が「隣の人と」まで言ったあと、短いポーズが起こるが、C は、それを受けて「うんう: ん」(02 行目) と言い、聞かなくても A が言おうとしていることはわかっていることを示す。同様に、03 行目で、A が「(良い関係を) つくられる機会がもっと多くなるんじゃないかと思っ

て」の「思って」を言い切る前に、Cは「うんうん」(04行目)と言い、理解を示す。さらに、05・07行目でAが「日本で働いている場合には、表札出したいんです。」と前述の主張をくり返している間にも、「はい。」(06・08行目)と言い、まるでそれ以上言わなくてもすべて了解していると言おうとしているかのようなのである。その後、Bの意見表明などに移行していくが、11～13行目で、再び、Aが、隣人との人間関係構築というプラスの効果のためなら、表札に名前を載せるくらいの個人情報それほど心配する必要はないとくり返す。それを受けて、学習者Cは「表札を出さない」という自身の意見を保ちつつも、14行目以降、Aの立場に立って「良い関係」とはどのようなものか具体例を挙げて言語化し始める。14行目で「そうですね」と、Aに同意を示した後、表札を出して隣近所の人と仲良くすることの大切さへの理解を示し、20行目以降で自分が病気になった時に隣人に助けをもらうことになるかもしれないと一例を述べている。授業では、「隣近所との良い人間関係」の意味を取り立てて確認することはしていなかったし、学習者Aも「良い(人間)関係をつくる」と言いながらも、その表現が意味するものが何かは述べていなかった。それだけに、ここでのCの発話は、「良い人間関係」という抽象的な概念の意味するところを具体化し、テーマへの理解をより深いものへと導く可能性をもっていると言える。

〈やりとり2〉

- 01 A: 私は外国人だということ (0.2) 表して: 多分とおり-うん (.) 隣の人と (0.4) [良い関係:=
02 C: [うん うん
03 A: =をつくることが (.) つくる-つくられる機会がもっと多くなるんじゃないかと思っ[て私は=
04 C: [うん うん
05 A: =も:し (0.4) 日本で働いている場合には、
06 C: はい.
07 A: 表札出したいんです.
08 C: [はい.
09 B: [ふ:ん.
10 A: Bさんは
..... [中略]
11 A: 私は .h そんな:にも .h 深いこ:じん情報は (0.4) あまり書い-ていないから:
12 C: うん.
13 A: 大丈夫:じゃないかと思っ.
14 C: そうですね そう (.) そしてえっと隣-に住んでいる人々[と:=
15 A: [はい.
16 C: =仲良くすること[も=
17 A: [うん
18 C: =大事だと思います. .h
19 A: [うん.
20 C: [例え:ば (.) ある日:に病気になったら:[多分=

- 21 A: [うっうん。
 22 C: = あの人に言っ [て =
 23 A: [うん
 24 C: = 手伝って (.) もらうかもしれませ [ん =
 25 A: [うん
 26 C: = から大事だと思います。

以上の分析に基づき、賛否両論型のディスカッションを有意義なものにする上で有効と思われる教師の働きかけについて考察する。まず、前述の〈やりとり1〉の分析から、賛否両論型のディスカッションでは、各自の意見を明確にすることも大事であるが、その過程においてどのような観点からどのような議論をしたのかということが、多面的・複眼的な思考を伴う深い話し合いを実現する上で重要であると言える。授業実践においては、そうした多様な視点からの議論を促し、その成果をクラス全体で共有するための仕掛けが必要であろう。例えば、今回の3名の話し合いの中で彼らが持ち出した「自国との比較」や「表札とSNSとどちらが危険か」といった話し合いの観点を教師が知っていることで、話し合いが停滞しているグループに新たな観点からの話し合いを促すきっかけを与えることができるかもしれない。

次に、特徴②のように、自分とは異なる意見をもつ相手の考えを積極的に理解しようとする姿勢を示すことは、円滑なディスカッションの実現や互いの信頼関係の構築にもつながると考えられる。西野・石井(2009)は、ディスカッション活動におけるルールづくりの重要性を指摘しているが、賛否両論型の課題のように相反する意見の発現を前提としたディスカッションでは、「自分と異なる意見の人の考え方をよく聞いて理解する」といった話し合いのルールを示すことも有効ではないかと思われる。また、単に相づちを打ったり、「そうですね」と言ったりする以上の、理解の示し方についてもクラスで確認しておくといいかもしれない。

5.2. 問題解決型におけるやりとりの特徴

特徴①：発話内のキーワードからアイデアが誘発され、それらのアイデアを関連づけながら協働で提案を具体化する

問題解決型の課題では、発話内のキーワードからアイデアが誘発され、誘発されたアイデアを関連づけながら協働で提案を具体化するというやりとりの特徴が観察された。

例えば、〈やりとり3〉では、商店街再生のための解決策を提案するやりとりの中で学習者Bが持ち出した「子ども」というキーワード(01行目)から、学習者Aの「子どもの教育的な情報」や「子どもたちや母親たちのコミュニティをつくる」というアイデアが誘発され(08～13行目)、最終的に学習者Cの「母親のための(子育ての)ワークショップ」(14～16行目)という提案に至る。この提案は、Aの「そうですね」(17・20行目)とBの「あ：あ：そう」(18行目)という同意表明により、グループの解決策として採用される。この一連のやりとりから、商店街再生のキーワードであった「母親」「子育て」「コミュニティ」と

いう教科書の知識を具体的な事例に当てはめ、「ワークショップ」という新たな提案を生み出しているプロセスがうかがえる。

〈やりとり3〉 下線部はキーワード

- 01 B: 子どもが: [多いから =
 02 A: [うううん.
 03 B: = あ: 多分その: イベント: を: (0.6) 行お: (0.6) 行えば:
 04 C: そうですね. [うん.
 05 B: [う: : ん (.) (他の人より) (.) [いいと思います.
 06 A: [おん そうですね. 私も (0.6) 考えてみたんだけど: ,
 07 C: うん
 08 A: Bさんと同じ意見で: (0.6) え: っと子どもたち: の教育的-な: ん: 情報とか: (.) たん-
 09 子どもたちが (.) みんな集まって: 子ども: たちのコミュニティもつくったり, [で=
 10 C: [うん.
 11 A: = この (1.0) 若い (0.6) 母 [親=
 12 C: [うん.
 13 A: = の: (.) コミュニティも: つくれば:
 …………… [中略] ……………
 14 C: そう. そして多分 (.) この母親のために,
 15 A: うううん.
 16 C: ワークショップ
 17 A: そうですね.
 18 B: あ: あ: [そう.
 19 C: [うん. する: ことも: [いいと思います.
 20 A: [ううううん. そうですね.

特徴①のような発話の連鎖は、ディスカッション全体で3件観察され、いずれも提案として採用されている。それらの提案は、「母親のためのワークショップ」「商店街の動画をインターネットで世界に発信する」「地域の小学校や大学の授業で商店街の見学をする」という内容であった。

特徴②: 与えられた状況設定を取り込みながら現実的な提案を生み出す

本教育実践における「問題解決型」の課題の遂行には、与えられた状況設定や条件に合った現実的な提案を考えることが求められる。この課題の場合、前述の図2のように、実在の商店街の事例をもとに状況設定をしてある。ここで、例えば「高齢者が多い」という商店街の現実を無視して、「若者がたくさん集まるようなファッションストリートにすればよい」といった提案をしても、この商店街の再生プランとしては現実味も説得力もない。こうした観点から話し合いのインターアクションを分析した結果、与えられた状況設定を取り込

みながら発想を展開し、具体的な提案に結びつけていくという連鎖が随所で観察された。

〈やりとり4〉では、学習者Aがこの商店街の特徴の一つである「商店街に駐車場がない」という状況を取り上げ、「商店街にはあまり車を運転して行くことができない」(01～04行目)と提案の前提条件を示してから、06・07行目で「自転車や電車で来た人への割引」を提案する。その提案を学習者Bが12～17行目で「インターネットで普及する」というアイデアに発展させ、AとCの同意表明(15・16・18・19行目)で、この提案が採用される。この一連のやりとりから、「駐車場がない」という商店街の不便な状況を、「車を使わずに来た人への割引サービス」という発想に転換し、「一人暮らしの大学生や会社員が多い(若者が多い)」という状況設定⁵を考慮に入れて、インターネットで宣伝して人を呼び込もうという提案に発展させるという「拡散的思考」(松尾・丸山2007)のプロセスがうかがえる。

〈やりとり4〉 下線部は与えられた状況設定への言及

- 01 A: うっうん. そうですね (.) 私も同じような意見があ-ありますけど: 商店街にはあまり (0.8)
- 02 車を (0.6) [運転して: =
- 03 C: [あ: そうね.
- 04 A: = 行くことが (0.4) あまりでき [ない=
- 05 C: [う: ん.
- 06 A: = ですから: もし: これ確認 (0.6) して (1.0) じて- 自転車とか電車: に来ましたっと言えば: (.)
- 07 もう (1.4) ちょっとだけ安くす-[してく
- 08 C: [そう (.) 割引[とか:
- 09 A: [うん. とか.
- 10 C: うん.
- 11 A: このイベントを (1.0) やれば: (0.8) もっと: この: 悪いところを (5.0) おん (.) そうですね.
- 12 B: そう. 若者の場合 (0.6) そのイベントは:,
- 13 A: うん.
- 14 B: あ: インターネットで hh
- 15 C: (あ: [そうですね.)
- 16 A: [そうですね.
- 17 B: [え: ::::: 普及?
- 18 C: うんうん.
- 19 A: うっうん.

〈やりとり4〉のように、与えられた状況設定に言及し、状況設定を確認しながら解決策を模索していく話し合いの進め方は、現実的で説得力のある提案を生み出すのに大きく貢献すると考えられる。今回のディスカッションでは、特徴②のようなやりとりを通して、「自転車や電車で来た人への割引とインターネットでの宣伝」「ケーキ屋で母親のコミュニティ

5 〈やりとり4〉の直前のやりとりでは、学習者Cが「一人暮らしの大学生や会社員が多い」という状況設定を持ち出し、大学生に買い物をしてもらうために、「ポイントカードを作って、プレゼントや割引などの特典をつける」という内容の提案をしていた。このことから、〈やりとり4〉の、学習者Aの「私も同じような意見がありますけど」(01行目)や学習者Cの「そう割引とか」(08行目)という発言は、その直前の「ポイントカードによる割引」というアイデアを引き継いだものであると推測される。

づくりのためのカフェやワークショップ⁶」「近くに観光スポットがなければこの商店街自体を観光スポットとしてインターネットで紹介し、外国人観光客も呼び込む」「商店街の歴史をよく知るお年寄りに商店街のガイドをしてもらう」という4件の提案がなされた。課題遂行という観点から見ると、与えられた状況設定をよく理解していることが伝わる提案内容であるだけでなく、「駐車場がない」「近くに観光スポットがない」といったこの商店街のデメリットをメリットに変えようとする発想の転換も、成果発表の際に評価できる内容であった。

以上の分析から、問題解決型のディスカッションでは、問題解決のための現実的で説得力のある解決策を提案するためには、特徴②の〈やりとり4〉で見たように、与えられた状況設定をよく理解し、それらをうまく取り込んで発想を展開していくことが重要であると言える。教育実践においては、解決策の発想を促すような具体的かつイメージを共有しやすい状況設定を明確にすることが求められるであろう。そして、話し合いが停滞しているグループには状況設定のキーワードから発想を促すような働きかけや、状況設定を考慮せずに話し合いを進めているグループには状況設定の再確認を促すような働きかけが必要だと考えられる。また、特徴①の〈やりとり3〉に見られるような、アイデアの連鎖が可視化できるよう、話し合いのプロセスの中で出てきたキーワードを画用紙などにメモしておくことも有効ではないかと思われる。本研究のデータ収集にあたっては、ディスカッションの前のアイスブレイキングとして、一つの言葉から連想する言葉を画用紙に書いていく「連想ゲーム」を行った。このように、紙に言葉の連鎖を記録するといったウォーミングアップの活動を取り入れることも有効かもしれない。

6. まとめと今後の課題

本研究では、「賛否両論型」と「問題解決型」の二つのディスカッションの型を取り上げ、課題特性の違いによる学習者間のやりとりの特徴を比較した。その結果、賛否両論型と問題解決型のディスカッションでは、課題遂行に寄与していると思われるやりとりの特徴が異なることが明らかになった。松尾・丸野(2007)は、議論を通じて成し遂げようとしている課題の特性によって、求められる会話の前提が異なると指摘しているが、本研究の結果は、課題特性によって課題遂行に至るやりとりのプロセスが異なることを示す一つの事例となり得るであろう。さらに、ディスカッション課題を具体的な教育実践の文脈に位置づけ、そこで話し合われる具体的内容をも考慮に入れてインターアクションを分析することにより、従来の発話連鎖に関する研究では見えてこなかった、課題遂行までの過程で生成されるやりとりの複雑な様相を明らかにすることができたのではないかと思われる。

本研究では、二つのディスカッション課題の型しか分析できなかったが、各自が調べたことを報告し合う「情報提供型」のディスカッションやグループで一つの課題を完成させる「課題完成型」のディスカッションなどについてもインターアクションの分析を行い、それぞれの課題遂行までのプロセスを明らかにしていく必要があるであろう。また、今後は、ディスカッションが停滞して活性化しないグループや、十分な成果が得られないグループについ

6 このケーキ屋で母親のコミュニティづくりのためのカフェやワークショップを開く」という提案は、特徴①の発話例として挙げた〈やりとり3〉で提案された「母親のためのワークショップ」というアイデアが、ディスカッションの後半部で、「ケーキ屋や和菓子屋が多い」という状況設定を取り込み新たな提案へと発展したものである。

でも分析し、うまくいかない要因を明らかにすることで、円滑で生産的なディスカッションを実現していくための指導方法を検討したいと考えている。日々の教育実践の中では目に見えない課題遂行までのプロセスの実際を明らかにすることにより、より良い教育実践のための方法を検討していきたい。

トランスクリプトに用いる記号

- [発話の重なるの始まる時点。
- = 2つの発話が途切れなくつながっていることを示す。
- (文字) 聞き取りが確定できないことを示す。
- (数字) 沈黙や間合い。0.2秒未満の短い間は(.)で表す。
- : 直前の音の引き延ばし。コロンの数は引き延ばしの相対的な長さに対応。
- 言葉が不完全なまま途切れている。
- h 呼気音と笑い声。hの数はそれぞれの音の相対的な長さを表す。
- .h 吸気音。hの数はそれぞれの音の相対的な長さを表す。
- ? 語尾の音の上昇を示す。
- . 語尾の音が下がり区切りがついたことを示す。
- , 語尾の音が少し下がるが、まだ発話途中であるように聞こえることを示す。
- [文字] 匿名化した地名とその他の注記。

参考文献

- 橋本総子 (1998) 「会話者による提案の連鎖の組織化」『日本語・日本文化研究』Vol.8, pp.77-88
- 高梨克也 (2017) 「インタラクション分析に基づく科学コミュニケーションのり・デザイン」村田和代 (編) 『市民参加の話し合いを考える』, pp.51-73, ひつじ書房
- 東京外国語大学留学生 日本語教育センター (2015) 『日本で学ぶ留学生のための中級日本語教科書 出会い【本冊：テーマ学習・タスク活動編】』 ひつじ書房
- 西野藍・石井容子 (2009) 「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」『国際交流基金日本語教育紀要』第5号, pp.1-16
- 星野祐子 (2010) 「課題解決型の話し合い活動における協働的な発話連鎖—聞き手の積極的な参与に着目して—」『大学院教育改革支援プログラム「日本文化研究の国際情報伝達スキルの育成」活動報告書』, pp.192-198
- 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』Vol.55, pp.93-105
- 森篤嗣 (2017) 「小学校における話し合い活動の言語計量分析」村田和代 (編) 『市民参加の話し合いを考える』, pp.119-135, ひつじ書房
- Watanabe, S. 1993. Cultural differences in Framing: American and Japanese group discussions, In D. Tannen, (Ed.), Framing in discourse. New York: Oxford University Press. pp. 57-76.

<Research Note>

Learner Interactions in Two Different Discussion Tasks: A Comparison between the “Pros and Cons Type” and the “Problem-Solving Type” of Discussions

Kanako KUDO, Tomomi OTSU (Tokyo University of Foreign Studies)

【Keywords】 Discussion task, “pros and cons type”, “problem-solving type”,
interaction analysis, task achievement process

This study analyses the interactions of intermediate learners of Japanese in two different types of discussions, namely, the “pros and cons type” and the “problem-solving type”. The discussions were implemented after textbook-based activities in which the students learned about Japanese society and its culture. The purpose of the discussions was to deepen the learners’ understanding of the themes raised in the textbook. Through detailed scrutiny of the discourses during the discussions, it became apparent that task variation influences the learners’ interactions, and that the factors effective to the task achievement are different according to the task type, as explained below.

The discourse characteristics of the “pros and con type” of discussion that may lead to effective learning outcomes are: 1) to discuss the pros and cons from multiple perspectives raised by the learners themselves; and 2) to verbalize what the opponent thinks from his or her angle. On the other hand, the discourse characteristics of an effective “problem-solving type” of discussion are: 1) to collaboratively develop a solution by putting ideas or keywords sprung up in the interactions together; and 2) to make the best of given information about the problem situations for more realistic and persuasive solutions.

The results of this research will be beneficial for teachers to plan and conduct more effective and productive discussions in Japanese language classes.