

< 研究ノート >

話し合いの仕方の変遷プロセスの分析
— 中国人日本語学習者を対象としたオンライン授業を対象に—
**Analysis of the process by which learners change
how they engage in discussion:
Through an online-class for Chinese learners of Japanese**

中井 陽子

東京外国語大学大学院国際日本学研究院

NAKAI Yoko

Institute of Japan Studies, Tokyo University of Foreign Studies

はじめに

1. 話し合いにおける教師の役割・司会者の役割の先行研究
2. 授業概要
3. 同期型授業における話し合いの仕方の変遷プロセスの分析
 - 3.1. 教師と日本人ボランティアの進行が中心の話し合い (段階 1)
 - 3.2. 学習者の司会進行と教師の支援が見られる話し合い (段階 2)
 - 3.3. 学習者の司会進行・議論を深める質問と教師の日本語訂正が見られる話し合い (段階 3)
4. 学習者の学びの振り返りの分析

おわりに

キーワード: 話し合い、司会進行、教師の役割、日本語学習者、オンライン授業

Keywords: discussion, moderator, the role of the teacher, Japanese learners, online-class



本稿の著作権は著者が所持し、クリエイティブ・コモンズ表示4.0国際ライセンス(CC-BY)下に提供します。
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ja>

要旨

本研究では、中国人学習者に対する日本語オンライン授業で行った話し合いの技能を高める活動における、学習者の話し合いの仕方の変遷プロセス、および、学習者の学びの振り返りを分析した。その結果、話し合いの仕方の変遷プロセスとしては、「段階1：教師と日本人ボランティアの進行が中心の話し合い」から、徐々に「段階2：学習者の司会進行と教師の支援が見られる話し合い」、そして「段階3：学習者の司会進行・議論を深める質問と教師の日本語訂正が見られる話し合い」への変化が観察された。特に、話し合いの仕方を意識化する活動を行った直後の授業では、段階2と段階3の話し合いの仕方が見られるグループが混在している様子が見られた。さらに、学習者の学びの振り返りからは、「司会者の重要性」を意識化しながら、「話し合いの姿勢」「日本語で話す能力」を培っていった様子が見られた。これらをもとに、今後の海外での話し合い教育のあり方を検討した。

Abstract

In this study, the author analyzed the process through which Chinese learners of Japanese changed how they engaged in discussion, and how they reflected on what they had learned in activities designed to improve their discussion skills, in an online class. The results demonstrated that they gradually changed how they engaged in discussion, beginning with a discussion style characterized as Discussion in which a teacher and a Japanese volunteer mainly moderated in the first stage, to Discussion in which a learner moderated and the teacher supported in the second stage, and then Discussion in which a learner moderated and asked questions to deepen the discussion, as well as the teacher corrected learners' Japanese utterances in the third stage. Notably, it was observed that immediately after learners engaged in activities aiming at raising their awareness of how to engage in discussion, some groups only advanced to the second stage while other groups advanced to the third stage of discussion. Furthermore, examination of the learners' reflections demonstrated that they had honed their Japanese speaking ability and discussion attitude, while being aware of the importance of the moderator. In conclusion, the author proposed ways of teaching students how to engage in discussion, that could be utilized in overseas Japanese education in the future.

はじめに

海外の日本語教育現場では、日本国内より学習者達の話す機会が限られており、話す力を育成することが難しい場合がある。だが、日本留学を控えている日本語学習者の場合は、来日前に、自国で話す力がある程度伸ばしておく必要がある。特に日本の大学や大学院に留学した際、授業やゼミなどで日本語での話し合いに参加する機会が多い。そのため、他者と日本語で意見交換を行い、議論を深めるための話し合いの能力を十分に身に付けておくことが求められる。

そこで、筆者は日本の大学院留学のために中国で予備教育を受けている中国人学習者に対して、話し合いの技能を高める活動をオンライン授業で行った。本研究では、本授業における学習者の話し合いの仕方の変遷プロセスと学習者の学びの振り返りを分析する。これにより、今後の海外での話し合い教育のあり方を検討する。

1. 話し合いにおける教師の役割・司会者の役割の先行研究

日本語授業において、話し合いを進行させ、議論を深めていくためには、教師の役割が重要である。中井他(2020)では、「先輩留学生の体験談」の読解教材を読んで教師主導で話し合う活動における教師と学習者の発話データをもとに、発話ごとに「教師の役割」を分類している。その結果、5種、23カテゴリーの「教師の役割」が抽出されたとしている(表1)。

ただし、グループに分かれて学習者同士で話し合いを行う際は、教師主導ではなく、学習者達自身で自律的に①～⑤の役割(①司会進行、②解説、③意見表明、④聞き手としての反応、⑤発話支援)、特に「①司会進行」の役割を担っていく能力が必要である。倉田他(2009)では、日本人学生が参加する大学・大学院の授業での討論を分析し、進行役の発話に「進行」(①話者指名、②進行の提示、③展開の促進、④役割指名)と「まとめ」(⑤まとめ・合意の確認、⑥評価)の発話機能が認められたとしている。表1の中井他(2020)の「教師の役割」の分類のうち、倉田他(2009)の①～⑤は「①司会進行」に当たり、⑥は「④聞き手としての反応」に当たると言える。なお、「④役割指名」は、中井他(2020)の「教師の役割」の分類に見られないため、学習者が行う進行役の発話機能に特有に見られるものであると考えられる。

表1 「教師の役割」と「進行役の発話機能」

「教師の役割」の分類 (中井・菅長・渋谷 2020:102)		進行役の発話機能 (倉田他 2009)
①司会進行	a.活動指示、b.問題提示、c.発話の促し、d.指名、e.話の整理・まとめ	①話者指名、②進行の提示、 ③展開の促進、④役割指名、 ⑤まとめ・合意の確認
②解説	a.語彙・表現の説明、b.内容の説明、c.語彙・表現・内容の問いかけ、d.社会文化的知識の提示、e.自身・他者の体験談の紹介	—
③意見表明	a.自身の意見述べ、b.助言	—
④聞き手としての反応	a.あいづち、b.繰り返し、c.言い換え、d.確認、e.聞き返し、 f.質問、g.評価的発話、h.同意・非同意	⑥評価
⑤発話支援	a.発話形成の補助、b.訂正、c.励まし	—

また、胡・石黒（2018）では、ピア・リーディング授業における司会役の有無が話し合いにどのような影響を与えるのかについて、話し合いの録音データをもとに発話の分析を行っている。その結果、司会役が存在しない場合は発言者の偏り、単調な進行、議論の錯綜などの恐れがあるが、司会者が存在する場合は、司会者が各参加者の意見を引き出し、進行を工夫するため、議論の質が高まるということを示している。

特に、オンラインによる母語話者と非母語話者による遠隔接触場面では、「音声と映像の時間的ずれ」「視線の不一致」によって、参加者間の話者交替（turn-taking）が難しく、対面接触場面よりも不自然な「沈黙」や「発話重複」が現れてしまうとされている（尹 2004）。そのため、オンライン授業で話し合いをする際は、対面授業よりも、話者交替や進行を調整する司会者の存在がより一層必要であると考えられる。

2. 授業概要

中国の日本留学予備教育機関において、2020年3月末～7月初旬までの期間に、筆者が担当した日本語授業（日本語能力試験N1取得者を集めた上級レベルのクラス）での話し合いの活動を分析対象とする。

以下、授業概要を説明する。本授業は週1回、全14回行われ、学習者は20人で全員中国人であり、2020年秋から日本留学をする予定の者であった。2020年は、新型コロナウイルス（COVID-19）の影響で、日本と中国を結んでオンラインで全ての授業を行った。第9回からは、中国留学経験のある日本人学生にも授業ボランティアとして同期型の話し合い活動に参加してもらった。

本授業の目的は、日本留学に際して学習者達の「A. 人間関係構築のための会話能力の育成」と「B. キャリア形成意識の養成」を行うことであった。A. の活動としては、文型を用いた会話練習、雑談・初対面の会話の分析、談話技能の練習、話し合いの仕方の分析・練習を行った。B. の活動としては、「先輩留学生の体験談」の読解教材をもとに話し合いを行った。本読解教材は、東京外国語大学の教員グループで共同開発しているもので、日本に留学経験のある者に対してインタビュー調査を行い、そこから得られた体験談をもとに作成したものである。内容は、主に、学部・大学院での日本語能力の身に付け方、人間関係の作り方、研究生活、問題の克服方法、日本留学で学んだことの活かし方、グローバル人材の資質などについてである（詳細は中井他（2019）参照）。



図1 本授業の同期型と非同期型による活動の内容

まず、第1～8回は文型を用いた会話練習を同期型（リアルタイムの双方向型 Zoom 会議システムを用いた授業）で行い、第9～14回は、非同期型で各自予習を行い、それをもとに同期型で話す活動を中心に行った（図1）。具体的には、まず非同期型で、動画授業（教師が読解・聴解教材の「②解説」「③意見表明」（表1）などを行っているもの）や、Word教材、音声付きPPTをSNSで配信した。これらの教材を各学習者が予習し、自身の意見をメモしてくるという課題を課した。その後の同期型で、非同期型の内容をもとに会話練習や話し合いの活動を行った。後半授業の第9回～第14回の授業内容・流れは、次の通りである（図2）。まず、第9回～第10回では、日本語での雑談の仕方について、聴解・読解教材と「接触場面の初対面会話」のビデオ分析で学んだ後、談話技能（聞き返し、あいづち、コメント、質問）の練習を行った。その後、第11回で、「話し合い」の良い例と悪い例のビデオ教材で、話し合いの留意点（雰囲気づくり、相手への気づかい、要点の伝え方、内容の深まり、聞き手の役割など）を学んだ。さらに、読解・聴解教材「①司会者の役割」「②自分の意見を言う」「③反対意見を言う」を確認した。その後、学習者が3、4人のグループになり、司会者を一人決め、実際に日本語で「国際交流会の企画」についての話し合いを行って見て、それを振り返る活動を行った。

これらの活動をもとに、第9回、第12回～第14回では、「先輩留学生の体験談」の読解教材を読んで、3、4人のグループで実際の話し合いをする活動を行った。

各活動・教材の詳細は、中井（2020、2021）、中井・夏（2021）を参照願いたい。

	A.人間関係構築のための会話能力の育成	B.キャリア形成意識の養成
第9回	<ul style="list-style-type: none"> 日本語の雑談の聴解・読解 「①初対面の会話の話題」「②聞き手の役割」「③話題転換の方法」 「接触場面の初対面会話」ビデオ分析 会話例(2) 談話技能の練習（聞き返し、あいづち、コメント、質問） 	<ul style="list-style-type: none"> 先輩の体験談①「日本語の壁を越える」 会話例(1)
第10回		—
第11回	<ul style="list-style-type: none"> 「話し合いの良い例・悪い例」ビデオ分析 話し合いの仕方 「①司会者の役割」「②自分の意見を言う」「③反対意見を言う」 「国際交流会の企画」話し合い 実践・振り返り 	—
第12回	—	<ul style="list-style-type: none"> 先輩の体験談②「日本での研究生活」 会話例(3)
第13回	—	<ul style="list-style-type: none"> 先輩の体験談③「キャリアの種」 会話例(4)
第14回	—	<ul style="list-style-type: none"> グローバル人材の資質

図2 本授業の活動の内容・流れ（第9回～第14回）

以下、3節で同期型授業での話し合いの録画データ文字化資料から、学習者の話し合いの仕方の変遷プロセスを見る。さらに、4節で本授業全体に対して学習者が記述した授業感想アンケートをもとに、学習者の学びの振り返りを分析する。なお、全てのデータは、学習者の了承を得て分析している。

3. 同期型授業における話し合いの仕方の変遷プロセスの分析

コース後半の第9回～第14回の授業における話し合いの録画データを分析対象とする。各グループの話し合いは、Zoom ブレイクアウトセッション機能を用いて行い、教師が各グループをランダムに短時間ずつ巡回しており、その際に録画したデータを文字化した。その中で分析

対象外としたデータは、教師が活動指示を行っている部分、話し合いに入る前の準備段階などである。ランダムに撮影された限られたデータではあるが、第9回～第14回の話し合いの会話データを見ると、学習者の話し合いの仕方の変遷プロセスには、以下の3段階が観察された。

- 段階1: 教師と日本人ボランティアの進行が中心の話し合い (第9～10回)
- 段階2: 学習者の司会進行と教師の支援が見られる話し合い (第11～12回)
- 段階3: 学習者の司会進行・議論を深める質問と教師の日本語訂正が見られる話し合い (第12回以降)

特に、第11回で話し合いの仕方を意識化する活動を行った後の第11回～第12回あたりから、表1の「教師の役割」のうち、主に「①司会進行」「④聞き手としての反応」といった役割を学習者同士が話し合いの中で徐々に行い、段階2から段階3へと移行している様子が見られた。なお、学習者同士で、ピア・リーディングの際に読解教材の内容についての「②解説」が行われ、また、話し合いの際に「③意見表明」が行われていた。ただし、「⑤発話支援」は、主に教師か日本人ボランティアが行っていた。

以下、授業回数を時系列に並べた会話例(1)～(4)をもとに、話し合いの仕方の変遷プロセスを3段階に分けて見ていく。文字化表記方法は、表2の通りである。各会話例の右端には、学習者(C1～C10)、教師(T)、日本人ボランティア(J1)の発話に見られる「教師の役割①～⑤」(表1)を付す。「うなずき」は「聞き手としての反応」に加え、「④i. うなずき」と示す。その他、「教師の役割①～⑤」に見られない「司会役の発話機能」(倉田他2009)特有に見られる「役割指名」は、「⑩役割決め」と示す。

表2 文字化表記方法 (ザトラウスキー (1993)、中井 (2012) をもとに作成)

。	下降調か平調のイントネーションで文が終了することを示す。
、	ごく短い沈黙、あるいはさらに文が続く可能性がある場合の「名詞句、副詞、従属節」等の後に記す。
?	疑問符ではなく、上昇調のイントネーションを示す。
ー	「ー」の前の音節が長く延ばされていることを示す。
//	//の後の発話が次の番号の発話と同時に発せられたことを示す。
()	沈黙の秒数を示す。
{ }	{ }の中の行動は非言語行動を示す。

3. 1. 教師と日本人ボランティアの進行が中心の話し合い (段階1)

第9回～第10回頃の授業の話し合いは、まだ教師と日本人ボランティアが主導して進行を行っている様子が見られる時期である。

会話例(1)は、第9回で学習者が体験談①を読んだ内容をもとに、意見交換をしている部分である。まず、教師Tが1で【問題提示】、【指名】、【発話の促し】をして、学習者C1に【自身の意見述べ】をさせ、それに対して、3、5、7、9、11、42で【言い換え】や日本語表現の【訂正】、【評価的発話】、【発話の促し】、【励まし】をしている。ここでは、学習者が自身の意見を述べるだけで、学習者同士の積極的なやり取りは見られず、教師が介入して話し合いの進行を行っている様子が見られる。

会話例(1)教師の進行 (第9回体験談①「日本語の壁を越える」の話し合い)

1	T:	それについて C1 さんはどういう意見がありますか。	①b.問題提示、①d.指名、 ①c.発話の促し
2	C1:	んー、多分、心を open。open して、日本人の友達と、えー、なっ て、できる、できるだけたくさん日本語で話をします。	③a.自身の意見述べ
3	T:	あ、したほうがいいです。//したほうがいい。	④c.言い換え、⑤b.訂正
4	C1:	あー、はい、したほうがいい。	
5	T:	なるほどねー。心をオープンにする。開くってことね。	④c.言い換え
6	C1:	はい、開く。	
7	T:	あー、いいね。恥ずかしい、自信がない、下手です。心が小さくなっ てしまいますね。	④g.評価的発話 ④c.言い換え
8	C1:	はい。	
9	T:	でも、大丈夫です。// {笑い} ね。	④c.言い換え
10	C1,2,3	{笑い}	
11	T:	下手でもあなたのことが好きです。ね。それ、とてもいい考えです ね。あー、わかりました。良い良い。他の人はどうですか。	④c.言い換え、④g.評価的 発話、①c.発話の促し
(中略)			
42	T:	皆さん、意見がとても素晴らしいです。どうぞ、たくさんね、ディス カッションしてください。はい、じゃ、また来ますね。	④g.評価的発話 ⑤c.励まし

会話例 (2) は、第 10 回の授業で学習者達が「接触場面の初対面会話」のビデオ分析をした後、自身の日本語での初対面会話をどのようにしたいか意見交換をしている部分である。まず、日本人ボランティア J1 が 1 で【問題提示】、【発話の促し】をし、教師 T が 5 で日本語の【言い換え】【語彙・表現の説明】をして学習者に【問題提示】に使われている日本語を理解させている。その後、学習者 C6 が 14 で【自身の意見述べ】をし、教師が 15 で【あいづち】で反応している。ここでも、学習者同士の積極的なやり取りは見られず、日本人ボランティアと教師が主導で話し合いを進めている様子が見られる。

会話例(2)日本人ボランティアの司会 (第10回「接触場面の初対面会話」の話し合い)

1	J1:	どうですか。みなさん、日本人と、初めて話す時どうゆうふうで、話したい ですか。話してみたいですか。	①b.問題提示 ①c.発話の促し
2	C4:	(3.0) んー、//ど、	④d.確認
3	C5:	どうゆう、どのように？	④d.確認
4	J1:	そうですねー、	
5	T:	うん、どのように？楽しく、とか。	④c.言い換え ②a.語彙・表現の説明
(中略：パソコンの雑音の確認)			
14	C6:	多分なるべく、あーあいづちをして、あ、話したいと思います。うー、私、 中国人の話してるの、あー反応は、あー日本人ほど、あー強くないと思いま す。あ、でもー、私達は、あい、相手の話を聞いていないと言えないです から、あー、日本へ行ったら、あー、なるべく日本人のように、あー、あい づちをして、話したい、話してみたいと思います。	③a.自身の意見述べ
15	T:	ね、なるほど、うん。	④a.あいづち

3. 2. 学習者の司会進行と教師の支援が見られる話し合い (段階2)

第12回頃の授業の話し合いでは、学習者が司会進行を主導して行っているが、まだ教師が話の整理や評価的発話を加えて進行の支援をするなどの様子が見られる。

会話例(3)は、第12回の授業で学習者達が体験談②を読む前に自身の研学生活について意見交換をしている部分である。まず、1～6で学習者同士で司会者を決める【役割決め】を行い、司会者となったC7が主体的に7で【問題提示】、【指名】、【発話の促し】を行い、指名されたC9が8で【自身の意見述べ】をしている。だが、それに対し、10で教師からは【評価的発話】があるが、他の学習者からは9、11の【うなずき】、【あいづち】の反応だけであるため、12で教師が【発話の促し】をしている。それを受けて、C8が14で【同意】した後、16で【自身の意見述べ】を行う。それに対して、17で教師が日本語表現の【訂正】をした後、【評価的発話】で反応し、19でC8とC9の【自身の意見述べ】について【評価的発話】、【話の整理・まとめ】をしている。その後、司会者C7が31でC8とC9に対して【質問】し、さらに議論を進めている。

ここでは、司会進行は学習者が主体的に行っているものの、学習者同士で【自身の意見述べ】に対して反応を示す行動がまだ十分見られず、教師が【評価的発話】、【発話の促し】、【話の整理・まとめ】で介入している。ただし、司会者C7が他の学習者の【自身の意見述べ】を受けて、議論を深める【質問】をしている点では、主体的に議論を進行しようとする姿勢が見られる。

会話例(3)学習者の司会進行と教師の支援 (第12回体験談②「日本での研学生活」話し合い)

1	C7:	んー誰か司会者になりたいですか、はい。	①役割決め
2	C8,9:	{笑い}	
3	C8:	C7さんお願いします。	①役割決め
4	C8,9:	{笑い}	
5	C7:	あっ、私ですか。	①役割決め
6	C8:	はい。	①役割決め
7	C7:	ふっ、はい、はい、はい。では一つ目の問題ですね。日本の大学院の研究室でどのような人間関係を作りたいと思いますか。(1.5)はい。(1.5)んーでは、まずは一、C9さん、どう思いますか。	①b.問題提示 ①d.指名 ①c.発話の促し
8	C9:	ま、はい、はい私は一研究室の人達と友達になりたいです。一緒に、えー、食べたり飲んだりスポーツをしたりしたいです。	③a.自身の意見述べ
9	C8:	{うなずき}	④i.うなずき
10	T:	いいですね、//んー	④g.評価的発話
11	C7:	あーはい。はい。	④a.あいづち
12	T:	なんか、みんな、コメントないんですか。	①c.発話の促し
13	C8,9,10:	{笑い}	
14	C8:	あー私は、えっと一、C9さんの話した通りに、あの一、えー、先生そして先輩達といい友達になりたいです。	④h.同意
15	T:	あーいいで//すね。	④g.評価的発話
16	C8:	そして、えー、えー受験勉強の時、実験の時、分かんないことがあれば、彼達をよく話したいです。はい。	③a.自身の意見述べ

17	T:	んー、相談したい、ね。//いいかもしれませんね。	⑤b.訂正 ④g.評価的発話
18	C8:	相談したいです。はい。	
19	T:	んー、相談するっていうのもいいですね。あとはさっき C9 さんが言った、一緒に食べる、スポーツするっていうのもね、一緒に何かするってゆうのは非常にいいですねー。	④g.評価的発話 ①e.話の整理・まとめ
20	C7:	{うなずき}	④i.うなずき
(中略)			
31	C7	はい、{笑い}私、そう思います。だがみんなに質問があります。はい、んー、それはそんなに簡単に友達になることができますか。はい、みんな初めて見てあー友達に{笑い}なる、なりまーす、はい、なにか困難がありますか。はい。	④f.質問

3. 3. 学習者の司会進行・議論を深める質問と教師の日本語訂正が見られる話し合い(段階3)

第 12 回の授業での話し合いで、学習者が主体的に司会進行を行い、議論を深める質問をする様子が見られるグループもあった。

会話例(4)は、第 12 回の授業で学習者達が体験談②を読む前に自身の研究生生活について意見交換をしている部分である。まず、話し合いの途中で教師 T が入ってきて、1~3 で司会者が C5 であることを確認する【役割決め】を行う。そして、司会者 C5 が 5 で【問題提示】、【発話の促し】を行い、C10 による 6 の【自身の意見述べ】に対して、7 で議論を深める【質問】を行い、さらに C10 による 8 の【自身の意見述べ】に対し、9 で【あいづち】で反応している。そして、司会者 C5 は、10 と 17 で、C6 と C1 を【指名】して【発話の促し】を行っている。

ここでは、C5 が主体的に司会者として【問題提示】、【発話の促し】、【指名】をしつつ、【あいづち】を用いて聞き手の役割も果たし、さらに他の学習者の【自身の意見述べ】に対して議論を深める【質問】をし、話し合いの内容面を深く議論しようとしている様子が見られる¹⁾。教師は主に 12、14 で日本語表現の【聞き返し】、【発話形成の補助】のために介入している。

会話例(4)学習者の司会進行・議論を深める質問と教師の日本語訂正(第12回体験談②「日本での研究生生活」話し合い)

1	T:	司会者だれですか。	①役割決め
2	C6:	うーん、C5 さん//は?	①役割決め
3	C5:	いや、はいはい、私です。	①役割決め
4	T:	C5 さんいろんな人に意見聞いてくださいーい。	⑤c.励まし
5	C5:	えーはいじゃあ次の、3 番目、え、日本では自分の国の人達との、どのように付き合いたいと思いますか。えー、みなさんはどう思いますか。	①b.問題提示 ①c.発話の促し
6	C10:	えー、自分の国の人、えっとー、同じ言葉をつかっ、使っているの、えっとー、生活など、自分の悩みなど、えっとー、相談したいです。	③a.自身の意見述べ

1) 後日、C5 に確認したところ、中国の大学では学生同士の共同作業の際に時折リーダー役をしたことがあるが、司会者は担当したことがなかったそうである。だが、母語でのリーダー役の経験が日本語での話し合いの司会者役の技能にも多少とも役立てられたのではないかと考えられる。

7	C5:	(2.0) えー、C10 さんの場合、自分の国の人なら、えっとー、じょ、どう、女性でいいですか。それか異性でもいい、いいですか。	④f.質問
8	C10:	えー、私にとって、んー、女性でも、女性でもいいし男性でもいいし、はい、//いい友達になる、と思います	③a.自身の意見述べ
9	C5:	あー。	④a.あいづち
10	C5:	(3.0) えー、じゃあ、C6 さんはどう思いますか。	①d.指名 ①c.発話の促し
11	C6:	んー、私も C10 さんと同じ、あ、みなさんは中国人だから、たぶん、もう趣味や習慣などが、大体同じだから、あー、使いたいと思います。	③a.自身の意見述べ
12	T:	使い、使い方？//なんの使い方ですか。	④c.聞き返し
13	C6:	あっ、あー、付き合い方。	
14	T:	{身振り手振り} 付き合い方。	⑤a.発話形成の補助
15	C6:	付き合い方。	
16	T:	はーはーなるほど。あー。	④a.あいづち
17	C5:	そうーですか、あっ、じゃあ、C1 さんは？	④a.あいづち ①d.指名

4. 学習者の学びの振り返りの分析

本授業の最終日に全学習者を対象に、日本語か中国語で自由記述する「授業感想アンケート」を実施した。その結果、「話し合いの活動」では、司会者がいると話し合いが円滑に進むといった「司会者の重要性」や司会者や話し手・聞き手などの「話し合いの役割意識」について、実際に話し合いを体験してみることで気づいたという記述があった。また、相手の立場や意見を尊重する姿勢、相手の意見を否定する際の表現や姿勢といった「話し合いの姿勢」や、話し合いにおける「中国語と日本語の共通点・相違点」を学んだとする者もいた。話し合いの良い例・悪い例などのビデオ教材の分析によって、話し合いの特徴や留意点がより意識化されたようである。こうした「話し合いの姿勢」は、日本に留学した際に研究室のグループ活動でも役立つと考えている者もいた。さらに、話し合いの活動を通して、「日本語で話す能力」が鍛えられたとする一方、まだ思い通りに日本語で自身の意見が述べられないとする者もいた。

「授業形態」については、非同期型授業で予習した後、同期型授業で教師が補足説明を行い、話し合いを行うといった「非同期型授業と同期型授業の組み合わせの効果」を指摘している者がいた。また、「同期型授業で様々な話題で話し合い、異なる考え方が学べた」とする者や、「日本人ボランティアとの交流機会で日本人の話し方や考え方に触れられた」とする者もいた。一方、「授業活動の改善点・希望」としては「インターネット接続の不備」を挙げる者、「日本人ボランティアとの交流機会をもっと増やしてほしい」とする者、「授業の時間配分を調整して話し合いや会話練習の時間をもっと長くしてほしい」とする者などが見られた。

おわりに

以上、中国人学習者に対する日本語オンライン授業で行った話し合いの技能を高める活動における、学習者の話し合いの仕方の変遷プロセス、および、学習者の学びの振り返りを分析した。その結果、話し合いの仕方の変遷プロセスとして、「段階 1：教師と日本人ボランティアの進行が中心の話し合い」(会話例 (1)(2)) から、徐々に「段階 2：学習者の司会進行と教師の支援が見られる話し合い」、そして「段階 3：学習者の司会進行・議論を深める質問と教師の日本語訂正が見られる話し合い」への変化が観察された。特に、第 11 回で話し合いの仕方を意識化する活動を行った後の第 12 回では、段階 2 と段階 3 の話し合いの仕方が見られるグループが混在している様子が見られた (会話例 (3)(4))。

また、学習者の学びの振り返りからは、「司会者の重要性」を意識化しながら、「話し合いの姿勢」「日本語で話す能力」を培っていった様子が見られた。

ここから、海外の学習者を対象としたオンライン授業での話し合い教育では、学習者同士で話し合いの進行が自律的にできる日本語力がまだ十分でない段階では、非同期型授業における教師の「②解説」「③意見表明」などにより、学習者各自が課題を理解し、課題に対する自身の意見を準備する時間を十分に与える必要があると言える。その上で、同期型授業の話し合いにおいて、教師や日本人ボランティアが司会進行や発話の支援を行いつつ、話し合いに必要な司会者の役割や日本語表現を学ぶ時間を与え、徐々に学習者同士で話し合いが自律的に進行できるように導いていくのがよいと考えられる。特に、教師は、学習者の日本語レベルや話し合いの積極性を見て、自身が「教師の役割」のどの部分をどの程度果たすべきか十分に検討して、話し合いへの介入の度合いを調整する必要があるだろう。

今回の授業では、海外の日本語教育現場ということもあり、学習者達の話す力がまだ十分とは言えない段階であった。そのため、非同期型で準備してきた自身の意見を同期型の話し合い活動で述べることはできても、お互いの意見を受けて、聞き手としての反応や、議論を深める質問等による活発なやり取りが最初の頃は十分に見られなかった。本授業で扱った「先輩の体験談」の教材などの「キャリア形成意識の養成」を目指した活動では、学習者同士の話し合いだけでなく、日本人ボランティアや教師の意見や経験談などを学習者と共有するとともに、教師がより掘り下げた議論や様々な意見の統括を行い、より抽象化したテーマに昇華させていくことも重要であると考えられる。これらの「教師の役割」は、中井他 (2020) の教師主導の「先輩の体験談」の教材を扱った授業の分析で見られた。本授業でも、分析対象とはしなかったが、学習者同士の話し合いの後、クラス全体で各グループの意見を発表させ、それに対して教師が「②解説」「③意見表明」を行い、議論を発展させたり深めたりすることも行った。こうした学習者主体で行う話し合いの前後に行う「教師の役割」についても今後より詳細に分析していくべきであろう。

なお、今回は、中国の上級レベルの日本語授業 (日本語能力試験 N1 取得者) での話し合いの変遷プロセスを見たが、今後は、中級レベルの学習者を対象とした授業 (日本語能力試験 N2 レベル) での話し合いの変遷プロセスも分析してみたい。中級レベルの学習者同士の話し

合いでは、母語の中国語などの媒介語が必要な者もあり、徐々に日本語で話し合いができるようになっていく変遷プロセスも観察されると考えられる。母語と日本語の使い分け、使用比率の変化なども分析することで、日本語での話し合い教育の足がかりとしての母語使用の有効性も明らかにしたいと思う。

付記 本研究は、2019～2021 年度科学研究費基盤研究(C)「インターアクション能力育成のための会話データ分析の手法を学ぶ教材開発とその検証」(19K00702、研究代表者:中井陽子)、および、2019～2021年度科学研究費基盤研究(C)「留学初年次から使用可能なキャリア形成支援教材の開発」(19K00732、研究代表者:菅長理恵)の研究成果の一部である。本研究に協力くださった皆様に感謝申し上げます。

参考文献

- 倉田芳弥・楊虹・佐々木泰子 (2009) 「日本人学生による討論の分析-進行役に着目して-」『多文化共生社会における幼児から大学生までのコミュニケーション能力育成モデルの開発』(平成18年度～20年度科学研究費補助金研究基盤研究(B) 研究成果報告書 課題番号: 18320080研究代表者: 佐々木泰子), pp.162-170.
- 胡方方・石黒圭 (2018) 「司会役の役割 司会役はグループ・ディスカッションにどこまで貢献できるのか」石黒圭(編著)『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.127-150.
- ザトラウスキー、ポリー (1993) 『日本語の談話の構造分析-勧誘のストラテジーの考察-』くろしお出版
- 中井陽子 (2012) 『インターアクション能力を育てる日本語の会話教育』ひつじ書房
- 中井陽子 (2020) 「話し合いの会話データ分析活動における学び-日本人学生と外国人留学生が参加する学部授業の分析-」『東京外国語大学論集』101号, pp.73-93.
- 中井陽子 (2021) 「キャリア形成と人間関係構築のための授業実践-2019年度中国赴日本国留学生予備教育における団長授業での試み-」劉桂萍(主編)、辺家勝(副主編)『日本語教育論集』第9号国際シンポジウム篇 中国赴日本国留学生予備学校日本語教育研究会, 東北師範大学出版社, pp.84-108.
- 中井陽子・夏雨佳 (2021) 「談話技能教育における「研究と実践の連携」の循環プロセス-中国人学習者と日本人学生が参加するオンライン会話倶楽部の活用」に焦点を当てて-」『東京外国語大学国際日本学研究』創刊号, pp.84-102.
<http://repository.tufs.ac.jp/handle/10108/100121> (2021年3月1日)
- 中井陽子・菅長理恵・渋谷博子 (2019) 「先輩留学生の体験談を読む活動における学び-キャリア形成支援をめざした教材作成と授業実践から-」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第45号, pp.37-56.
<http://repository.tufs.ac.jp/handle/10108/92973> (2021年3月1日)
- 中井陽子・菅長理恵・渋谷博子 (2020) 「先輩留学生の体験談を読む活動における教師の役割-話し合いの発話の分析をもとに-」『東京外国語大学国際日本学研究』プレ創刊号, pp.98-113.
<http://repository.tufs.ac.jp/handle/10108/94469> (2021年3月1日)
- 尹智鉉 (2004) 「ビデオ会議システムを介した遠隔接触場面における言語管理-「turn-taking」と処理過程をめぐって-」『世界の日本語教育』第14号, pp.35-52.
http://www.jpif.go.jp/j/project/japanese/archive/globe/14/035__052.pdf (2021年3月1日)