

# 問題解決型のディスカッションにおける 学習者間やりとりと課題遂行の関係

— 問題のある提案内容に着目して —

工藤嘉名子・大津友美

**【キーワード】** 問題解決型ディスカッション、課題遂行、学習者間やりとり、  
中級レベル、ディスカッション指導

## 1. はじめに

近年、日本語教育の分野において、学習者の主体的・能動的な学びや創造的な学びを重視し、協働学習を組み込んだ教育実践が盛んになってきている(大島他2005; 池田・館岡2007; 大島他2012など)。筆者らが担当する中級後半レベルの日本語クラスにおいても、多様な学習者が共に課題に取り組むことで、一人または同質の学習者同士では達成が難しい課題の遂行が可能になったり新たな発見や発想が導き出されたりするという協働学習の考え方にに基づき、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ある。このクラスでは、日本・社会に関するテーマの学習とタスク活動とを組み合わせた内容重視の授業を行っており、読解・聴解活動の際の内容理解のためのディスカッションやテーマに関する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活動を取り入れ、テーマへの理解を深めることを狙っている。

授業で行うディスカッション課題はテーマや目的に応じて異なるが、本稿では、読解・聴解活動後の発展的ディスカッションとしてよく行われる「問題解決型」のディスカッションを取り上げる。「問題解決型」のディスカッションは、特定の問題状況を解決するためのアイデアを出し合うことを目的としたディスカッションである。ここでは、読解・聴解活動で学んだ内容をもとに、与えられた問題状況の解決策を提案することが求められる。問題解決型のディスカッションでは、テーマや課題の趣旨に沿った説得力のある解決策や、発想がユニークで独創的な解決策が提案される一方で、しばしば現実的でない提案や具体性のない提案など、解決策として問題のある提案がなされることもある。しかし、そうした問題のあ

る提案が一体なぜグループの最終案として採用されたのか、またその過程でどのようなやりとりがなされたのかといったことは明らかではない。

そこで、本稿では、ディスカッションでのやりとりを分析することにより、問題解決型のディスカッションにおける成果物および成果発表に出現した問題のある提案が何に起因しているのか、その要因を明らかにする。また、分析結果に基づき、より円滑で生産的なディスカッションを実施する上で有効と思われる教師側の働きかけについて検討する。

## 2. 先行研究

日本語母語話者が問題解決や課題解決のための話し合いをどのように進めるのか、その過程を解明しようとする研究として、相本(1998)、星野(2010)、竹田(2016)などが挙げられる。相本(1998)は、母語話者のミーティングにおいて、問題解決のための提案がどのようになされるのかについてやりとりを分析し、「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「提案」のコンテキストが形成され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を与える連鎖」があると指摘している。竹田(2016)は、日本人大学生による自由対話と課題達成談話を重複発話に着目して比較した結果、課題達成談話では内容重視の協調性が重複発話から創出されることを明らかにした。これらの研究により、局所的ではあるが、日本語母語話者が参加する問題解決・課題解決のための話し合いにおけるやりとりの特徴が明らかになってきている。

一方、工藤・大津(2017)は、中級後半レベルの学習者によるディスカッションを分析対象とし、「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やりとりの特徴を比較した。その結果、課題特性によって課題遂行に寄与するやりとりの特徴が異なること、問題解決型の場合、発話内のキーワードから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が課題遂行に有効に働くということが明らかになった。また、井出・伊東・駒田(2017)は、中上級レベルの学習者のタスク活動における話し合いについて、「同意点を探る」「冗談を言う」などのラポール構築行動に着目して分析し、ラポール構築行動の多いグループのほうが良い学習成果を導

き出すことができたとしている。これらの研究から、ディスカッションや話し合いがより良い成果につながる場合のやりとりの特徴が見えてくる。

しかし、前述の通り、問題解決型のディスカッション課題では、話し合いの結果、解決策としては問題のある提案に至る場合があるが、その要因はまだ明らかになってはいない。そこで、本研究では、そうした問題のある提案内容に着目し、それらがどのようなやりとりを経てグループの最終案として採用に至るのか、その要因を探る。

### 3. 実践の概要

#### 3. 1 授業におけるディスカッション活動の位置づけ

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<sup>1)</sup>」の「中級2総合日本語401<sup>2)</sup>」という中級後半レベルの日本語学習者を対象としたクラスでの実践に基づく。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、「就活」や「商店街」など、日本社会・文化に関する身近なテーマを題材とした内容重視の授業を行っている。使用教科書は『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。

授業では、読解・聴解活動を主とした「テーマ学習」を行った後で、そのテーマについ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。各課のテーマ学習は、①プレ・ディスカッション〈既有知識の活性化〉→②キーワードの学習〈テキスト理解のための語彙学習〉→③協働学習による読解活動または聴解活動〈テキスト理解〉→④発展的ディスカッション〈テーマに関する知識の運用〉という流れで進められる。テーマ学習においては、②のキーワードの学習と③読解・聴解活動がインプット活動に相当し、④の発展的ディスカッションがアウトプット活動に相当する。本研究では、④の発展的ディスカッションを研究対象とする。

---

<sup>1)</sup> 「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。

<sup>2)</sup> このクラスでは、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。

### 3. 2 本実践における「問題解決型」のディスカッション

本実践における「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、具体的かつ実現可能な複数の解決策（提案）を考えること（工藤・大津 2017）」を目的とした話し合いである。話し合いの結果出てき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。

問題解決型のディスカッションでは、画用紙やワークシートなどの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、成果物の紙を実物投影機で映し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。本研究では、話し合いの結果が書かれた紙を「成果物」、それに基づく口頭発表を「成果発表」とする。

## 4. データ収集

### 4. 1 対象者

本研究の対象者は、「中級2総合日本語401」の授業内において、次項で後述するディスカッション課題を行った7グループ計22名の学習者である。グループの構成は表1の通りである。G2は4名であるが、それ以外のグループは3名ずつの編成である。また、対象者の匿名性を保つため出身地域のみを記しているが、実際には、多様な視点からアイデアを出し合えるよう、どのグループも異なる国籍の者同士で編成してある。データ収集にあたっては、対象者の承諾を得て、ディスカッションと成果発表の録音および成果物の回収を行った。本稿では、グループを「G1」「G2」、学習者を「1A」「2B」のように呼ぶ。

表1 グループの構成

グループ	人数	学習者の属性(出身地域)
G1	3名	1A(欧州)・1B(欧州)・1C(アジア)
G2	4名	2A(アジア)・2B(アジア)・2C(欧州)・2D(南米)
G3	3名	3A(欧州)・3B(欧州)・3C(南米)
G4	3名	4A(欧州)・4B(欧州)・4C(欧州)
G5	3名	5A(欧州)・5B(欧州)・5C(北米)
G6	3名	6A(欧州)・6B(アジア)・6C(南米)
G7	3名	7A(欧州)・7B(欧州)・7C(欧州)

## 4. 2 ディスカッション課題

本実践のディスカッションは、外国人児童・生徒の問題に関するテーマ学習の一環として実施したものである。ディスカッションに先行する読解活動では、ある小学校に在籍する2人の小学4年生の外国人児童に関するエピソードと、日本の学校で学ぶ外国人児童・生徒が直面する学習困難とその要因、外国人児童・生徒に対する支援の取り組みについて学習した<sup>3</sup>。読解活動後の発展的ディスカッションでは、本文に出てきた2人の外国人児童「メイリンさん」と「リュウくん」について、「二人が授業についていけるようにするために、周りの人にできることは何か」という問題設定で、解決策を話し合った。ディスカッションの時間は20分で、解決策は画用紙に書くよう指示した。

話し合いに先立ち、授業では、読解活動の際に使用したスライド(図2)を使って、メイリンさんとリュウくんのプロフィールと二人が直面している学習上の問題(日常会話には問題がないが教科の学習につまずいているということ)といった状況設定について確認した。また、ディスカッションの課題設定にある「周りの人」としてどんな人が考えられるかクラス全体で話し合った。その結果、「担任／教師」「親」「友達／クラスメート」「地域の人」という4者の立場から二人のための支援の方法を考えることにした。その際、メイリンさんやリュウ君という教科書の中の登場人物を、できるだけ自分自身や自分の身近な人に引きつけてイメージし、彼らのための提案を考えるようアドバイスした。

なお、この課題は学期の終わりの頃に実施したものである。したがって、学習者は成果物の作り方や成果発表のし方について十分な経験を積んでいたと考えてよい。

<p><b>メイリンさんについて</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 母語 … 広東(かんとん)語</li> <li>● プロフィール … 4歳2か月で来日 2年間 保育園に通う 日本の小学校に入学 4年生の5月に○小学校に 転校</li> <li>● 日本語指導の経験 … なし</li> <li>● 学校での様子 … おとなしい✓ 会話が読かない/ テストや作文は ほほ白紙 / 宿題を やってこない</li> <li>● 家庭の状況 … 父親は日本語が堪能だが 留守 がち 母親は日本語が 片言程度 きょうだいは いない (一人っ子)</li> </ul>	<p><b>リュウくんについて</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 母語 … スペイン 語</li> <li>● プロフィール … 日本 生まれ 3歳で ベルー に帰国 5歳8か月 で再来日 日本の小学校に入学 3年生の3月 に○小学校に 転校</li> <li>● 日本語指導の経験 … あり * 入学時に2か月間 適応支援教室 に通う</li> <li>● 学校での様子 … 元気だが、集中力 に欠ける 算数 の時間は 大活躍 社会の時間は おしゃべりする</li> </ul>	<p><b>二人の共通点</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 友だちとはうまくやっている</li> <li>● 日常会話 には問題がない</li> <li>● 授業が よくわかっていない ようだ</li> </ul>
--	--	---

図1 読解活動で使用したスライド(抜粋)

<sup>3</sup> 『出会い』第6課「子どもと教育」のトピック1「教室の『お客様』」(pp.176-185)を使用した。

## 5. 分析方法

本研究では、ディスカッションの最中の音声と成果発表の際の音声、ディスカッションの成果物（解決策の書かれた画用紙）を分析対象データとした。このうち、ディスカッションの音声については、全て文字化した。

まず、成果物および成果発表から各グループが提案した解決策を抽出した。個々の提案内容について、筆者ら2名で評価を行い、問題のある提案内容を取り出した。次に、内容に問題があるとされた解決策について、ディスカッションの音声と文字化資料からその解決策に関するやりとりに該当する箇所を特定し、その解決策が採用される過程でどのようなやりとりがなされたのかについて質的分析を行った。そして、やりとりの分析に基づき、問題のある提案が生じた要因の特定を試みた。

## 6. 分析結果および考察

### 6. 1 成果物・成果発表に出現した問題のある提案内容

成果物と成果発表を突き合わせて各グループから出された「解決策」を取り出し、提案内容が適切かどうかについて筆者ら2名で評価した。その結果、G2とG3の提案内容はいずれも問題状況を的確に理解しており、解決策として妥当であるという評価であった。その例を一部挙げると、「教師はもっと二人に注目し、わからないところは個別にサポートする」「教師はペアやグループでのワークを取り入れて、友達にサポートしてもらう」「母語の土台ができるよう、親は母語で物語を読むなどして母語のサポートをする」「地域の支援教室に参加して、親子で日本語や日本の社会・文化について学ぶ」「友達と一緒に宿題をやる」などである。G2・G3以外のグループでは、G2・G3と同様の提案も挙げられている一方で、解決策として問題があると思われるものもあった。

解決策として問題があると評価された提案は計10件で、これらを問題の性質によって分類すると、①問題状況を十分理解していない(4件)、②問題状況との関連性が不明である(3件)、③提案内容が不明または具体性に欠ける(3件)のようになった(表2)。

問題のある提案のうち、タイプ①の問題の提案の「語彙リストと辞書をあげる」「いい日本語の勉強法を教えてあげる」は、「日常の日本語そのものではなく教科の内容の理解につまずいている」という問題状況を十分考慮しているとは言えない。同様に、「他の生徒と一緒にの雰囲気を作る」「地域の人は二人に簡単な言葉を

使って話す」という提案は、「日常会話に問題がなく、クラスメートとも仲良くやっている」という状況を理解した上での提案とは言えない。タイプ②の問題の提案は、いずれも地域の人の支援に関する内容であるが、「日本の文化を紹介する」ことや「親は子どもと一緒に地域の人の家を訪問する」ことが、二人が授業についていけないという状況の解決とどう関連するのかが不明である。タイプ③の問題の提案は、いずれも親にできる支援として出されたものであるが、「親は対応授業の料金を払う」の「対応授業」や「親は支援のマニュアルを買う」の「支援のマニュアル」が何を指すのか、成果発表を聞いてもよくわからなかった。また、「親は子どもの日本語習得を支える」という提案も、どう支えるのかが不明で、発表でも具体的な説明がなかった。

表2 解決策として問題のある提案内容

問題のタイプ(件数)	提案内容(グループ)
① 問題状況を十分理解していない(4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師は語彙リストと辞書をあげる。(G1)</li> <li>・ 教師は、いい日本語の勉強法を教えてあげる。(G5)</li> <li>・ 教師は、昼食のとき、他の生徒と一緒にの雰囲気を作る。(G1)</li> <li>・ 地域の人は二人に簡単な言葉を使って話す。(G7)</li> </ul>
② 問題状況との関連性が不明(3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 地域の人は、イベントで日本の文化を紹介する。(G5)</li> <li>・ 親は子どもと一緒に地域の人の家を訪問する。(G5)</li> <li>・ 地域の人と出会ったり遊んだりすることを通して、言葉や知識を身につける。(G6)</li> </ul>
③ 提案内容が不明・具体性に欠ける(3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 親は対応授業の料金を払う。(G4)</li> <li>・ 親は支援のマニュアルを買う。(G7)</li> <li>・ 親は子どもの日本語習得を支える。(G4)</li> </ul>

## 6. 2 問題のある提案内容とやりとりの関係

上述の問題があるとされた10件の提案内容について、まず、ディスカッションのやりとりの中から該当する箇所をそれぞれ特定した。次に、それらのやりとりを筆者ら2名で分析し、問題のある提案に至ったと思われる要因について協議した。その結果、①話し合いより文を書くことを優先している(6件)、②話が噛み合わないまま提案として採用している(3件)、③与えられた状況設定を考慮しているかどうかの点検がない(3件)、といった大きく3つの要因が特定された。

問題とされた提案には、これらの要因が単独で観察されたものが8件、要因②と要因③が同時に観察されたものが2件あった。以下に、それぞれの要因について順に考察する。

### 【要因①：話し合いより文を書くことを優先している】

問題のある提案内容に対応するやりとりを観察した結果、「話し合う」という行為よりも「文を書く」という行為を優先させていると思われる発話部分を含むものが6件観察された。これらはさらに、「提案内容について十分話し合わずに書く作業を行っているもの(3件)」と「提案内容に関するやりとりの実態がないもの(3件)」に分けられる。

〈やりとり1〉は提案内容について十分話し合わずに書く作業を行っている例である。学習者6Cは、「教科書で、普通の子は、小学校入学の時に5000以上の語彙を知っているが、二人は他の人と出会ったり話し合ったりする機会があまりないかもしれない」という内容の教科書の記述に言及した(01・02・04・05行目)後、「地域の人と一緒に遊んだり出会ったりしたら、知識も増えてきて、新しい言葉も身につけやすい」という内容の解決策を提案している(09・12・15行目)。それに対し、学習者6Aは「そうと思います。」(06行目)や「はい、わかります。」(16行目)、「そうです。」(18行目)などと同意を示し、学習者6Bも「あー」(13行目)や「ああ、そう。」(17行目)と相づちを打っている。そして、提案の中身について検討することなく、すぐにその提案を画用紙に書くという行動に移っている。学習者6Bの「そう、ちしき(地域)の人と、一緒に」(19行目)以降の一連のやりとりから、3人が画用紙に文を書くという作業を協働で行っている様子がうかがえる。協働で文を書くという行為自体には何ら問題はないが、肝心の提案内容について十分話し合っていないということが、解決策として問題のある提案につながったのではないかと推測される。

#### 〈やりとり1〉 下線部は採用された提案内容

01 6C: たとえば、あの一、教科書で、あの一、普通の子は、あの一、小学校入学ときに一、  
02 5000以上の語彙も、知っています。けど一、あのメイリンと、リュウくんの場合は  
03 6A: うん  
04 6C: あの一、他の一、の人と、であ、出会ったり、話し合ったり、機会があまりないかも  
05 しれない、[から一

- 06 6A: [そうと思います.]
- 07 6C: うん.
- 08 6A: え、そう [そう.]
- 09 6C: [そう. そして、地域の人と一緒に、遊ぶ、でで [出会ったら]
- 10 6A: [あー]
- 11 6B: うーん.
- 12 6C: あのー、ち、知識も増えてきて、[あ]
- 13 6B: [あー]
- 14 6A: [(いい雰囲気.)うーん.]
- 15 6C: 新しい言葉も身につけ、やすい?
- 16 6A: はい、わかります.
- 17 6B: ああ、そう.
- 18 6A: そうです.
- 19 6B: そう、ちしきの人と、一緒に
- 20 [沈黙]
- 21 6B: [えっと]
- 22 6C: [うん.]
- 23 6B: 出会う?
- 24 6C: 出会ったり、遊んだっ、たりすること?
- 25 [沈黙]
- 26 6B: いっしょーにー? もう一回?
- 27 6C: にー?
- 28 6B: はい
- 29 6C: あー、出会ったり?
- 30 [中略]
- 31 6B: ことを、通してーあの新しい、文法やー、言葉? 新しい言葉? 漢字はどう?
- 32 6A: ほんとに漢字、嫌い.
- 33 [沈黙]
- 34 6C: ( ) [聞き取り不可能]
- 35 6A: はい?
- 36 6C: 言葉? や、知識?
- 37 6A: はい.

- 38 6C: を一身につけ  
39 6A: みみ？  
40 6C: つけ、うーん  
41 [沈黙]  
42 6A: 身につける？

一方、「話し合いより書くことを優先している」と思われるやりとりの中には、〈やりとり2〉のように、提案の中身に関するやりとりの実態がディスカッションの音声データの中になく、画用紙に書くという行為の中で初めて言及されたものが2件、成果物には書かれていたが提案の中身に関するやりとりの実態が音声データで確認できないものが1件あった<sup>4</sup>。例えば、〈やりとり2〉の場合、「親と、何だっけ、親と一緒に、えーと、日本人の一家に、訪問する？」(01行目)という学習者5Bの発言の中に「何だっけ」があることから、この発言に対応すると思われる先行のやりとりがあるはずであるが、そのようなやりとりは音声データには見当たらず、この提案がどこから出てきたのかは不明である。また、他の参加者もこの提案の内容について確認することなく、「訪問」の漢字の書き方に話題が移っていることから、画用紙に書くという作業を優先している(03～04行目)ことがわかる。このグループの場合、終了5分前までほとんど何も書いていなかったため、話し合ったことを紙に書くよう教師が促した。その結果、時間内に成果物を仕上げようとして、話し合っていないものまで書いてしまったのではないかとと思われる。

〈やりとり2〉 下線部は採用された提案内容

- 01 5B: あっ、これ親と、何だっけ、親と一緒に、えーと、日本人の一家に、訪問する？  
02 5A: あっはい。  
03 5C: 訪問するの漢字？訪問の漢字？  
04 5B: うん。  
05 5C: (作ってください。)

---

<sup>4</sup> 音声データで確認できなかった「教師はいい日本語の勉強法を教える」という提案は、同じグループから出されたものであった。おそらく、時間内に成果物を完成させようとして、話し合いをせずに書いたものではないかと推測される。

以上の分析結果から、成果物を完成させることにあまりにも意識が集中すると、話し合いが疎かになってしまい、それが結果的に問題のある提案内容につながってしまうという、課題遂行のプロセスとして問題のある行動が明らかになった。ここでは、少なくとも、やりとりの実態のない提案を成果物に書くということはないよう、クラス内でのルール作りが必要かもしれない。

### 【要因②：話が噛み合わないまま提案として採用している】

やりとりの観察から、〈やりとり3〉のように、話がうまく噛み合わず、相互理解が不十分なまま提案として採用するという行動がうかがえた。〈やりとり3〉では、「たぶん地域の人は、学校」(01行目)と切り出した学習者7Bの発話内の「地域」という言葉を受け、学習者7Aが「地域の周りに、いつも簡単な日本語で話します」(02・04・06行目)という提案を始める。それに対し、学習者7Bは「二人は日常会話に問題がない」という状況設定に基づき、「でも、それも日常一会話です、ねー」(07行目)と反論するが、学習者7Aは「でもいつも新しい単語を習います。」(08行目)と返答する。16～20行目で、学習者7Cと学習者7Bは「いつも簡単に話せると二人は何も勉強できない」といった内容の反論を再度試みているが、学習者7Aは再び「たとえば町で」(21行目)、「いつも簡単な日本語を、話す？」(25行目)と持論を繰り返す。結局、双方の意見が噛み合わないまま、学習者7Bは学習者7Aの提案を採用し、27行目以降、画用紙に書くという行動に移っている。

このように、提案内容に対する反論や疑問が提案者にうまく伝わらず、話し合いの接点が見いだせないままその提案を採用してしまったと思われるやりとりが全体で3件観察された。しかし、こうしたやりとりは、グループの人間関係や個人の人性格、時間的制約など様々な要因が複雑に絡み合っていると考えられる。また、「話が噛み合わない」という状況自体も、互いの思考の枠組みやコミュニケーションスタイルの違い、前提とする考え方の違いといった様々な要因によって引き起こされると考えられ、この問題への対処のし方はそれほど単純なものではないように思われる。

〈やりとり3〉 下線部は採用された提案内容

01 7B: たぶん地域の人は、[学校

02 7A: [地域の周りに

03 7B: Yeah. 地域の周りに、えっと[笑い]

- 04 7A: いつも簡単な日本語ー
- 05 7B: で
- 06 7A: 話します.
- 07 7B: でも、日常一会話です、ねー
- 08 7A: でもいつも新しい単語を [習います].
- 09 7B: [あーーー]
- 10 7C: うん
- 11 7B: はい.
- 12 [中略]
- 13 7B: 人は簡単にー
- 14 [沈黙]
- 15 7A: [簡単なー]
- 16 7C: [でも簡単、いつも簡単、に話せると]
- 17 7B: うん、[子供に]
- 18 7C: [なにも]
- 19 7B: 対する会話は、いつも簡単ですねー [笑い]
- 20 7C: 何も勉強
- 21 7A: たとえば町で
- 22 7B: うん.
- 23 [中略]
- 24 7B: [うん.
- 25 7A: [いつも簡単な日本語を、[話す?]
- 26 7C: [話せる?]
- 27 7B: 話す、はい. 町で
- 28 7C: [話す?]
- 29 7B: [もう一度、すみません? [笑い]
- 30 7A: たとえば
- 31 7B: うん.
- 32 7A: あー、町の周りに
- 33 7B: 町の周りー [に]
- 34 7C: [に]
- 35 7B: 日本語だけで [話す]

- 36 7A: [生徒と  
37 7B: 生徒[と  
38 7A: [この生徒、[と  
39 7B: [と  
40 7B: 日本語で  
41 7A: 日本語だけ話す  
42 7B: あー  
43 7A: 簡単な

**【要因③：与えられた状況設定を考慮しているかどうかの点検がない】**

問題解決型のディスカッション課題の場合、問題の現状やその背景にある要因など、与えられた状況設定を十分考慮し、それに合った解決策を提案することが求められる。本実践の課題の場合、「二人は日常会話に問題がなく、クラスメートとも仲良くやっている」という状況設定を踏まえた上で、二人が教科の学習についていけるようにするための解決策を提案しなければならない。

しかし、〈やりとり4〉を見ると、どこにもメイリンさんとリュウ君への言及がない。このグループは、このやりとりの直前で、「外国人児童・生徒は日本の学校で疎外されやすい」といった内容の話をしており、そこでは、不特定の外国人児童・生徒を念頭に話し合っている様子が観察された。〈やりとり4〉の「なんか教室の中に教師ができることは、えっと食事するとき?」「なんか一緒に座ってー」「えっと他の子供にも、えっとその子供の文化について説明する」(07・10・12行目)という学習者1Aの提案は、そうした疎外されがちな外国人児童・生徒がクラスメートに受け入れられるためのアイデアであり、クラスメートと仲良くやっているメイリンさんとリュウ君のための提案ではない。しかし、この提案に対して、学習者1Bは「あー、なるほど。」(18行目)と同意を示し、学習者1Cも「あー」(09・11・13・19行目)と相づちを打っており、このグループが状況設定を離れて話し合いを進めていることがわかる。その結果、学習者1Bの「ああねえ、いいね、書きましようか?」(22行目)によってこの提案は採用され、23行目以降は協働で文を書くという作業に移っている様子がうかがえる。

〈やりとり4〉 下線部は採用された提案内容

01 1C: 日本の学生は、ちょっと、恥ずかしい[恥ずかしい

- 02 1B: [みんないつも同じ]
- 03 1C: はい、[そしてグループにー]
- 04 1B: [うんうんうんそうそうそう.]
- 05 1A: そうな[んですよー.]
- 06 1C: [グループに、い、いる.]
- 07 1A: なんが一番簡単なもの. なんか教室の中に教師ができることは、えっと食事するとき?
- 08 1B: うーん
- 09 1C: あー
- 10 1A: なんか一緒に座ってー
- 11 1C: あー
- 12 1A: えっと他の子供にも、えっとその子供の文化について説明する
- 13 1C: あー
- 14 1A: それはー、すごく大切だと思います.
- 15 1B: うん. たぶん、あのその教師だけ、ではなくて他のーなんかたぶん[そのひー
- 16 1A: [まあ日本には、
- 17 えっと弁当を食べるとき [みんな一緒に座っているから.]
- 18 1B: [あーなるほど.]
- 19 1C: [あー
- 20 1B: (なるほど、わかった.)
- 21 1A: うん.
- 22 1B: ああねえ、いいね. 書きましようか?
- 23 1C: 先生は、えっと、おな、いつ、友達と、い、一緒にいる、雰囲気を作る.
- 24 1A: うん、うんああ、一緒に、一緒にの?一緒にの?一緒にの雰囲気を作る.
- 25 1C: [一緒にの雰囲気
- 26 1B: だから、何を書きますか.
- 27 1A: 一緒にの雰囲気を作る.
- 28 1C: 友達と一緒にの感じ.

このように、状況設定を考慮しているかどうかを点検せずに一般論として話し合いを進めるタイプのやりとりは、計3件観察された。前述のように、本実践では、ディスカッションの前に課題の説明や状況設定の確認を行い、話し合いの方向づけを行っている。課題の達成状況という点から見ると、全体としては状況設

定に沿った現実的な提案が多いが、中には〈やりとり4〉のような状況設定から逸れた話し合いに行き着いてしまうこともあり、事前に状況設定を確認するだけではうまくいかない場合もあると言えよう。

以上、ディスカッションのやりとりを手がかりに、解決策として問題のある提案内容がなぜ成果物に採用されたのか、その要因を探ってきた。その結果、「話し合いより書くことを優先する」「話が噛み合わないまま提案として採用する」「状況設定を考慮しているかどうかを点検せずに話し合いを進める」という課題遂行過程における問題行動が浮き彫りになった。しかし、「与えられた状況設定に応じて、その解決策を複数考え、時間内に解決策を紙に書く」という課題の性質を考えると、これらの問題は課題特性そのものに起因して生じているとも考えられる。そこで、筆者らは、これらの問題を回避するための策を練るより、これらの問題が生じることを想定した上で、改善のための策を考えたほうが効果的ではないかと考えた。

例えば、本実践のようなディスカッションを行った後で、点検のためのディスカッションを行うというのも一案かもしれない。点検のためのディスカッションでは、「解決策は状況設定に見合った内容か」「グループの全員が説明できる内容か」といった自己チェック項目を設定して自己点検させるという方法もあれば、2グループ合同でそれぞれの解決策について点検し合うという方法もあるであろう。そして、成果発表では、「問題状況の解決策として現実的で説得力のある提案」「グループ全員が責任を持って提案できるもの」についてのみ発表するというルール作りも必要であろう。このような活動を繰り返し経験することによって、「説得力のある提案とは何か」「グループで話し合うことの意義は何か」「良い話し合いとは何か」といった、話し合いの本質に関わる問題意識や価値観といったものがクラスという共同体の中で生成・共有され、より良い話し合いが実現できるようになっていくのではないと思われる。そのためには、教師も、自分自身の発言や行動が学習者の行動や思考に及ぼす影響について振り返り、実践に対する内省の意識を高めていく必要があるであろう。

## 7. まとめと今後の課題

本研究では、問題解決型のディスカッション課題において、解決策として問題のある提案内容に着目し、問題のある提案につながったと思われる要因の特定を試みた。その結果、課題遂行過程における3つの問題行動が見えてきた。今後は、

上述のような実践の改善に取り組み、その効果を検証していきたいと考えている。また、クラスという共同体の中で「より良い話し合い」の文化を形成していくためにはどうすればよいのか、といった視点からもディスカッション指導のあり方を検討し、実践・検証していく必要があるであろう。

#### 〈トランスクリプトに用いる記号〉

- ? 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。
- [ 発話の重なるの始まる時点。
- (文字) 聞き取りが確定できないことを示す。
- [文字] その他の注記。

#### 参考文献

- (1) 池田玲子・館岡陽子 (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―』ひつじ書房
- (2) 井出友里子・伊東克洋・駒田明子 (2017) 「学習成果につながる『話し合い』とは―タスク活動の実践を通して―」『日本語教育方法研究会誌』Vol.24, No.1, pp.60-61
- (3) 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂 (2005) 『ピアで学ぶ大学生の日本語表現 ―プロセス重視のレポート作成―』ひつじ書房
- (4) 大島弥生・大場理恵子・岩田夏穂・池田玲子 (2012) 『ピアで学ぶ大学生・留学生のコミュニケーション ―プレゼンテーションとライティング―』ひつじ書房
- (5) 工藤嘉名子・大津友美 (2017) 「異なるディスカッション課題における学習者間のやりとりの比較 ―テーマ学習の深化という観点から―」『日本語教育方法研究会誌』Vol.23, No.2, pp.76-77
- (6) 梶本総子 (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
- (7) 竹田らら (2016) 「重複発話から創出される協調性 ―親疎が異なった日本語相互行為の異ジャンル間比較からの一考察―」『社会言語科学』Vol.19, No.1, pp.87-102
- (8) 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
- (9) 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

# How are Problematic Solutions Generated? A Study of Learner Interactions in Problem-Solving Discussions

KUDO Kanako, OTSU Tomomi

**Key Words:** problem-solving discussions, task performance, learner interactions, intermediate level of Japanese language, teaching discussions

This study analyzes the interactions of intermediate learners of Japanese language in problem-solving discussions. Whereas unique and convincing solutions are brainstormed through the discussions, problematic solutions can be generated as well. Some of the problematic solutions are unrealistic, and they lack concreteness. The purpose of this study is to unveil the factors which lead to the problematic solutions and how they are employed as parts of the groups' final proposals in the process of their talk. Detailed analysis of the discourse revealed that problematic solutions are made when (1) learners prioritize taking notes over discussing the potential solutions, when (2) learners adopt the potential solution as parts of their final proposals without achieving mutual understanding between the group members, and when (3) learners do not mutually check if they take into consideration the conditions of the problem situations thoroughly. The pedagogic implications of the problematic solutions are also discussed and future suggestions for more efficient and effective educational practice are made.