

中上級日本語学習者の協同技能の使用 ——「機能させる技能」に着目して——

駒田朋子・近藤かをり・井手友里子

要 旨

中上級日本語授業の3回の学習活動において、学習者が話し合いを行う前にどのような話し合いがよい話し合いかを意識化し、話し合い後に振り返りを行った。意識化と振り返りを行うことで話し合い技術は向上するだろうか。それを検証するために、その話し合いの録音・文字化データを、ジョンソン・ジョンソン・ホルベック（2010）が提案した「（協同学習を）機能させる技能」の点から分析した。その結果、学習活動の回を追うごとに学習者が「機能させる技能」を使う回数は増えていくことが明らかになった。また、1人の学習者の発話を見たところ、その学習者は、1) 第1回活動では「機能させる技能」を3回使用したのみであったが回を追うにしたがって技能の使用回数も種類も多くなり、2) 第2回以降の活動では自主的にそれらの技能を使い、3) 第3回活動ではグループのメンバーに支持を示す、自分の気持ちを適切に表現するなどの「機能させる技能」を使用した、という3点が確認された。これらの結果から意識化と振り返りが話し合い技能の向上に寄与することが示唆されたと言えよう。

キーワード：協同技能、機能させる技能、話し合い、意識化、振り返り

1. 研究の目的

本稿筆者3人が担当した15週間の中上級日本語コースの授業で、学習活動として学習者同士の話し合い活動を行った。その学習活動において、よい話し合いとはどのようなものかについて学習者に意識させ、話し合い後に振り返りを行わせた。本研究は学習者の話し合いの技能つまり協同の技能がその意識化と振り返りにより向上したかどうかを検証するものである。

中上級日本語授業での、学習者同士が話し合って解答を出すタスクについて、従来から実践報告や研究がなされている。井手・伊東・駒田（2017）は、そういったタスク活動の1つを分析して、メンバーが課題を取り違えたときに「大丈夫、大丈夫」と言って励ましたり語句が分からないときに助けたりして協働的に話し合ったグループは議論が活発になりタスクの解答としてよい結論が導かれたことを明らかにした¹⁾。駒田・井手・伊東（2018）

は、それと同じ手順で行われたタスク活動を分析し、各メンバーに言語面での改善が見られたグループの話し合いには、フィッツジェラルド（2010）が述べる4点のコミュニケーション成功条件すなわち「他の意見を受け入れ、自分の意見や考えを変えられる柔軟性」「ことばのやりとりでお互いを包含しようとする姿勢」「話の進行役の人間の存在」「ユーモアを取り入れ、それを受け入れる態度」が存在したことを報告した。

これらの研究結果は、学習活動においてよい話し合いが行われればよりよい効果が得られることを示唆している。しかし、どうすればよい話し合いが行われるかは述べられておらず、それを明らかにすることが求められる。そこで本研究では、学習者の話し合いの技能を高める試みを報告し、その効果を検証する。

2. 先行研究

言語の使用や話し合いの技能の向上に意識化と振り返りが重要であることは従来から指摘されている。

ヨーロッパ評議会（2004）は、言語の使用・学習において、言語の受容、産出、方略の使用などの行為を「当事者自らが観察・モニターする中で、能力はそれぞれ強化されたり修正されたりする」としている（p. 9）。「観察・モニターする」とは、自分の言語使用を振り返り、上手にできたかどうかを評価し、どうすれば上手にできるかを考えることだと言える。日本語授業において、教師がその機会を提供することは重要である。

衣川（2010）は、中上級日本語学習者にそのモニタリングの基準を意識化させた授業実践を報告している。その授業では、口頭発表に際して「どんな発表がいい発表か」を学習者に問いかけてモニタリング基準を意識化させ、学習者は発表後にその基準に従って自己評価・他者評価・目標再設定を行うというものである。

一方、大学の授業で話し合いスキルを高めることについて、大塚・森本（2011）は「話し合いの力を育成するためには、話し合いの実践とふり返りを繰り返し行ってみることが大切です。」（p. 23）として、7つの評価項目から成る振り返りのための「診断シート」を用いて話し合いを評価し可視化することを奨励している。

また、協同学習を実施する観点から、ジョンソン・ジョンソン・ホルベック（2010）は、協同の技能を教える手順として、その技能を練習する前に学習者に納得させ、練習後に振り返りを行う必要があるとしている（pp. 134-137）。

これらの先行研究が述べるように話し合いの技能の向上には意識化と振り返りが重要であると考え、学習活動に取り入れた。

3. 分析対象

分析対象とする学習活動と分析データは次のとおりである²⁾。

3.1. 学習活動

分析対象とした学習活動は、南山大学外国人留学生別科の中上級日本語コースの授業で行われたものである。この日本語コースは、1回90分の授業が週8回行われる15週間のコースで、語句や表現の学習や読み物の読解、作文練習、会話練習、口頭発表などが行われる。

このコースで行った学習活動の中から3回の活動を取り上げ、実施日順に第1回活動、第2回活動、第3回活動とし、分析対象とする。どの回の活動も3人ないし4人のグループで話し合いが行われた。活動の詳細を次に述べる。

3.1.1. 第1回活動

第1回は、3月14日に行った「質問づくり」である。「質問づくり」はロススタイン・サントナ（2015）が提唱した質問作成・発案の方法である。本学習活動では、その週に授業で読んだ読み物をよりよく理解することと語句の定着を図ること、クラスメートと話し合うことでよりよい考えを得ることをねらいとし、「日本人のコミュニケーションを理解しよう」とのテーマで次の手順で行った。

（手順）

- ①各自がテーマに関連した質問をできるだけ多く付箋に書き出す。
- ②付箋を各グループで1枚のシートに貼って、グループで共有する。
- ③メンバーが協力してそれぞれの質問の種類を変え、その用紙に記入する。
- ④シートに挙げられている質問の中から重要であると思われる質問を3点、グループで話し合って選ぶ。
- ⑤選んだ3点の質問と選んだ理由を他のグループの前で発表する。
- ⑥全グループの発表後に、各自が振り返りシートに記入することで振り返りを行う。

振り返りシートは、「今日の話し合いはどうでしたか」（5段階で選択）、「よい話し合いとはどんな話し合いですか」（自由記述）、「メンバーがどんなことをすればいい話し合いができますか」（自由記述）の3点の質問に答えるものである。

3.1.2. 第2回活動

第2回は4月4日に行ったタスク活動である。この活動の翌週の授業で日本人にインタビューすることが予定されていた。そのインタビューがより効果的に行えるよう準備することを目的として、「日本人にインタビューするときのコツをグループで3点出して発表しなさい。」という課題でこのタスクを行った。手順は次の通りである。

(手順)

- ①第1回活動で各自が記入した振り返りシートが各自に返却され、クラス全員の振り返りの一覧（稿末の資料1）が配付される。それを見ながらどうすればよい話し合いが行えるかを各自が考える。
- ②各自が解答の案を3点考える。
- ③各自の解答案をグループで話して共有する。
- ④グループで話し合って、グループとしての解答を3点選ぶ。
- ⑤選んだ3点とその理由を他のグループの前で発表する。
- ⑥全グループの発表後に、各自が振り返りシートに記入することで振り返りを行う。
振り返りシートは第1回活動と同じものである。

3.1.3. 第3回活動

第3回は4月22日に行ったタスク活動である。活動のねらいは、第1回と同様にその週に授業で読んだ読み物をよりよく理解することと語句の定着を図ること、クラスメートと話し合うことでよりよい考えを得ることであった。タスクの課題は「多様性ある社会を実現するために重要なことを3点挙げなさい」というものであった。第2回と同じ、次の手順で行った。

(手順)

- ①第2回活動と同様に、前回の活動で各自が記入した振り返りシートが各自に返却され、クラス全員の振り返りの一覧（稿末の資料2）が配付される。それを見ながらどうすればよい話し合いが行えるかを各自が考える
- ②各自が解答の案を3点考える。
- ③各自の解答案をグループで話して共有する。
- ④グループで話し合って、グループとしての解答を3点選ぶ。
- ⑤選んだ3点とその理由を他のグループの前で発表する。
- ⑥全グループの発表後に、各自が振り返りシートに記入することで振り返りを行う。
振り返りシートは第1回および第2回活動と同じものである。

3.2. 分析データ

上に述べた学習活動の中の、第1回活動の手順③④、第2回活動の手順③④、第3回活動の手順③④の各グループの話し合いを録音し文字化した資料をデータとし、データ使用に同意してくれた学習者10人のデータを使用して以下に分析を行う。学習者の出身地域はアジア（4人）、ヨーロッパ（3人）、北米（3人）である。10人の学習者名は、ア、イ、ウ、エ、オ、カ、キ、ク、ケ、コと匿名化する。本章では文字化資料を、発話番号（各グループの話し合いの最初から順に各発話に付けた番号）、発話者、：印、発話の順に記す。

4. 分析の観点

前章に述べた学習活動での話し合いを、ジョンソン・ジョンソン・ホルベック（2010）の述べる「協同の技能」の中の「機能させる」技能を学習者が使用しているかという点から分析する。

学習者がグループで協同して学ぶことについて、ジョンソン・ジョンソン・ホルベック（2010）は、「協同の技能を教えることは、教科の学習への重要な前提条件になる。というのは、生徒が互いの学び合いを重ねるにつれて、成績は一層よくなるからである。協同して成し遂げるべき課題がある場面こそ、社会的な技能が深くかかわっており、また理想的な形で教えることができる。」と述べ、協同の技能を教えることが必要であるとしている（pp. 125-126）。そして、その協同技能には「1. 形成する」「2. 機能させる」「3. 定着する」「4. 醸成する」の4つの水準があるとしている（p. 127）。

この4つの中で、「1. 形成する」技能はどの学習者もほぼ問題なく使用していることが観察されていた。また、「3. 定着する」技能、「4. 醸成する」技能は本学習活動では大きくは求められていない。

分析対象の学習活動に大きく関わるのは「2. 機能させる」技能であると考えられる。「機能させる」技能とは「課題を成し遂げたり、メンバーが上手に学習し合える関係を保ちながら、グループ活動を運営する」（前掲書p. 129）技能である。学習者がこの技能を使うことができれば、グループでの学習においてよい話し合いができると考えられる。そこで、この「機能させる」技能の使用を見ることとした。

ジョンソン・ジョンソン・ホルベック（2010）は、「機能させる」技能として、具体的に10の行動を挙げている（pp. 129-130）。その10の行動と本稿で用いる略称、その行動の実例を表1に示す。行動の実例は、分析対象とする学習活動で見られたもので、本稿筆者3人がそうであると判断したものである。

表1 協同学習を「機能させる技能」の行動

行動 (ジョンソン・ジョンソン・ホル ベック 2010, 129-130)	略称 (本稿で用 いる略称)	実例 (分析対象とする学習活動での実例 () 内は活動回、発話番号、発話者)
1. 意見やアイデアを分かち合う	【分合】	どうしてそれを解答として選ぶかを聞かれ「よくほかの人の本音を察するのは必要と言われているけどなぜ必要だ」と理由を述べる。(第1回97エ)
2. 他の人に質問をし、考えや意見を求める	【尋ね】	メンバーが「難民が来たいんですが今できません」と述べたことに対し「どこ?」と言ってそれはどこのことかと尋ねる。(第3回106イ)
3. グループの学習に方向性を与える	【方向】	「じゃ なに書きましょうか」と言って、活動を進める。(第2回138ク)
4. 皆に参加を呼びかける	【呼掛】	発表する解答を選ぶにあたって「どう思う オさん」とメンバーに発言を求める。メンバーの意見を尋ねるというよりは参加を呼び掛ける機能が働いている。(第1回85エ)
5. 援助や意味の明確化を求める	【援求】	グループの解答として選んだものが分からなくなり「すみません ポイント1は 文化や 異文化 あー 異文化 んー」と言って聞く。(第3回68オ)
6. 相手を支持し受け入れていることを表現する	【支持】	メンバーがグループの解答として選ぶものを提案し「どう思う?」と聞いたことに対し「それは大丈夫だと思います」と賛成であることを言う。(第3回79ウ)
7. より具体的な説明を申し出る	【説明】	その前に自分が述べたこと(「ほかの人は一緒に 一緒にのようにする」「ほかの人と どの人でも同じにするように した」)の内容を「私の意見は だれでも どんな国でも みんな 同じようにするという意味」と分かりやすく説明する。(第3回140カ)
8. 他のメンバーの発言について、はっきりさせるために分かりやすく言い換える	【言換】	その前にメンバーが「相手がどんなインタビューしているか理解できるように自分もちゃんと説明しなきゃ」と述べた内容を「あ 自分の情報もあげる」と言い換える。(第2回41イ)
9. グループの意欲を喚起する	【意欲】	グループとしての解答が決まり発表の練習をした後「できる」と言い、自分にもメンバーにも自信を持たせる。(第3回59ア)
10. 自分の気持ちを述べる	【気持】	発表のためにケが画用紙に書いた解答をメンバーが「きれい」と言ったことに対し「よかった」と言う。(第2回111ケ)

5. 分析1 技能の使用回数

学習者がよい話し合いができるようになったかどうかを技能の使用回数の点から見る。

5.1. 方法

各グループの話し合いの録音文字化資料から、上述の「機能させる技能」を使用している箇所を本稿筆者3人が抽出し、技能の使用がどの行動であるかを判断した。まず、3人がそれぞれ抽出・判断し、次にそれをつき合わせ、食い違いがあるものについて3人で検討して見解の統一を図った。

3人の間で食い違いがあったのは例えば次の事例である。

[食い違い事例1]

第3回活動で

51ケ：自分の あのー ポイントを話しましょうか。

52ア：OK

との発話があった。51ケの発話は、それぞれのメンバーが自分の出した解答案の中のポイントを発表で話そう、と提案するものであり、本稿筆者の3人とも【方向】であると判断した。しかし52については2人が51ケに対する【支持】、1人が【方向】であると判断した。これについて、52アは新しく自分の考えを出しているわけではないとの見地から【支持】とした。

[食い違い事例2]

第1回活動で、ウが自分が選んだ解答について

112ウ：だけどこれについて何も知らないから どうやって発表するか分からないと発話した。これについては本稿筆者の2人が【気持】、1人が【分合】であると判断した。これについて、ウは「知らない」「分からない」と言っているが、「だからやめたほうがいい」などの考えを述べているわけではないとの見地から、気持ちを表明していると見て【気持】とした。

(第2回活動話し合い文字化資料の一部。話し合ってグループの解答を選んでいる箇所)

発話番号	発話者	発話	技能使用の行動
11	イ	ちょっとなんかみんなの意見をまとめるところがあると思いますからそれしたほうがいいのかもわからない。たぶん その なんか 相手と仲良くなるってことは ま ちょっと そのところと 関係があって なんかその相手はいい気分で話すっていう雰囲気	【方向】 【分合】
12	ウ	んー	
13	キ	になるためのこと	
14	イ	そうだね	
15	キ	それもそうだ	【支持】
16	イ	だからその一つのポイントはそのいい雰囲気を作ること	【分合】
17	ウ	なに？	【援求】
18	イ	いい雰囲気を（ウ：あー）よくすること	【説明】 (18 + 20)
19	ウ	そ	【支持】 (19 + 21)
20	イ	したほうがいいのかも知れません	
21	ウ	そうだね	
22	イ	それ以外なんか具体的な質問はここもここもできて	【分合】
23	ウ	そう	【支持】
24	イ	そっちもたぶんポイント	【分合】 (24 + 27)
25	ウ	そのふたつが	
26	キ	んー	
27	イ	になりますから	
28	ウ	大丈夫だと思う	【支持】
29	イ	で 3番はどうしよう	【方向】

このように3回の活動から学習者が「機能させる技能」を使用している部分を抽出し、どの行動をとっているかを判断し、その行動に【分合】【尋ね】というふうに表1の行動略称のラベルを貼った。つまり、次のように話し合い文字化資料に書き入れた。

このように書き入れた後、学習者が「機能させる技能」の各行動を何回とっているか、学習者別、活動回別に集計した。

5.2. 結果

上の5.1. で述べた通り、学習者が各回の活動で「機能させる技能」の各行動をとった回数を集計した。その中から3回全ての活動が録音可能であった(つまり、3回とも出席し、

なおかつそのグループの録音機が問題なく作動した) 学習者ア、イ、ウ、エ、オ、カの6人についての結果を下の表2に示す。表2で使用している行動の略称は表1の通りである。

表2 学習者が「機能させる技能」の行動をとった回数 (単位は回。空欄は0)

表2-1 第1回活動 (3月14日)

	分合	尋ね	方向	呼掛	援求	支持	説明	言換	意欲	気持	合計
ア	1				2						3
イ	10	1	6		1	4		1			23
ウ	13	1	4		1	1	1			1	22
エ	2		2	1							5
オ	3		2								5
カ	4	1	2			1				1	9
合計	33	3	16	1	4	6	1	1	0	2	67

表2-2 第2回活動 (4月4日)

	分合	尋ね	方向	呼掛	援求	支持	説明	言換	意欲	気持	合計
ア	4		4		2				1	2	13
イ	9		7		5		1	2		3	27
ウ	5	1	1		2	3		1			13
エ	4				1		3		1		9
オ	5				1		3				9
カ	2	1	2	1		1			1	1	9
合計	29	2	14	1	11	4	7	3	3	6	80

表2-3 第3回活動 (4月22日)

	分合	尋ね	方向	呼掛	援求	支持	説明	言換	意欲	気持	合計
ア	2				2	3			1	2	10
イ	24	1	4		1	1	1	1			33
ウ	3		7		2	4	1		1	1	19
エ	1					1					2
オ	7		8		2	1	1				19
カ	4		1		4	1	2	2		3	17
合計	41	1	20	0	11	11	5	3	2	6	100

5.3. 結果が示すこと

この結果は次の3点のことを示している。

まず、技能の使用回数を見ると、3回の活動で回を追うごとに協同学習グループを機能させる行動をとる（つまり、協同の技能を使用する）回数は増えている。これは話し合いの技能が向上したことを意味する。それが振り返りと意識化の効果であると直ちに言うことはできない。しかし、各活動の冒頭に前回の話し合いの振り返りを思い出し、どんな話し合いがよい話し合いであるかを考えたことは話し合いをよりよいものとする一助となったのではないだろうか。

次に、その行動をとる回数の多さを見ると、3回を通じて最も多いものは【分合】であり、次いで【方向】である。【分合】（意見やアイデアを分かち合う）とは、自分の考えを述べることであり、【方向】（グループの学習に方向性を与える）とは、「次に進もう」と提案するなどして話し合いを進めることである。メンバーがそれぞれ考えを出して、かつ話し合いを進めなければタスクを遂行することができないので、この2つが多く使われていることは学習者が課題遂行に必要な行動をとっているということだと言える。

3点目に、第1回活動よりも第2、3回活動で多くなっている行動は【援求】である。【援求】とは援助や意味の明確化を求める行動であり、何かが分からないときにメンバーに聞いたり「助けてほしい」と示したりすることである。これは学期が進んでクラスメートと親しくなれば自然にできるようになるという面はある。しかし、話し合いの振り返りシートに、「異なる意見をよく聞く」（第1回活動振り返り。資料1の43）、「よく相手に質問する」「他の人の意見を聞く」（第2回活動振り返り。資料2の508、509）など、メンバーの意見を理解するべきだという内容のことが書かれており、活動の冒頭でこれを思い出し意識化したことは【援求】の行動が増えた一因となっていることも否めないだろう。

5.4. 「気づき」の観点からの考察

全体として学習者が「機能させる技能」を使用した回数は、回を追うごとに増えている。上述したように、「機能させる技能」とは、「課題を成し遂げたり、メンバーが上手に学習し合える関係を保ちながら、グループ活動を運営する」（ジョンソン・ジョンソン・ホルベック 2010, p. 129）技能である。したがって、「機能させる技能」の使用回数が増えていることは、その話し合いはより協同的になっていることを示唆している。協同的な話し合いを構築することができたときに、中身の濃い「よい話し合い」ができていと考えられる。1つのクラスでは、3-4人のグループ活動の後、クラス全体で発表し、ディスカッションをする時間があったが、第3回活動時のディスカッションが一番活発であった³⁾。

このような効果が現れた原因として、振り返りシートの果たした役割が考えられる。振り返りシートによって「話し合い」をどのようにすべきかを各自が内省し、分析すること

ができたことで、「気づき」が促されたのではないだろうか。言語学習における「気づき」の大切さについてはSchmidt (1990) や村岡 (2012) に詳しい。Language Awareness (LA) の分野では、様々なアプローチがあるが、村岡 (2012) は、共通する原則として、「発見型」であり「協働学習」であることを挙げ、何よりも大切なことは「学習者による「内省・比較・分析・観察」がLAの中心的な活動である」と述べている (p. 241)。今回の活動では振り返りシートを授業後に書かせ (内省)、次の活動の授業の冒頭にそのクラス全員の回答をリストにしたもの (資料1・2) を読ませ (比較)、グループで今日はどのような話し合いをするかを話し合い、グループとしての目標を決めさせた (分析)。そしてクラスで目標を発表してから活動をし、その日も振り返りシートを書かせた (観察)⁴⁾。その中で、目標として「楽しい話し合いをする」と発表したグループの学習者が振り返りシートには「楽しかったが内容があまりなかった」と書いていた。そのように「楽しいだけではいけない」と気づいた学生はその次は内容を意識した話し合いに臨んだだろう。このように、振り返りシートによって学習者の「気づき」が促され、よりよい話し合いを意識することで「機能させる技能」も向上していったと考えられる。

6. 分析2 学習者アの学び

本章では学習者の1人を取り上げ、話し合い技能つまり協同の技能が向上したのかどうかを見る。

6.1. 方法

学習者アを取り上げ、話し合い事例から「4. 分析の観点」で述べた「機能させる技能」の行動を取っている箇所を取り出し、各回の活動でその行動にどのような特徴があるかを見る。アが行動をとった回数は第1回活動では3回であったが、その後第2回では13回、第3回では10回と多くなっており、行動の回数も種類も増えている。

話し合い事例は活動の録音文字化資料からの抜粋である。各発話には、発話番号 (各グループの話し合いの最初から順に付けた通し番号)、発話者、: 印、発話を示す。作成した質問等を述べている部分は「 」で括弧。語尾が上がっているものは?をつける。[笑い]は笑い。(:) はあいづち的な発話である。その他必要な注記を[]内に示す。発話の後ろに機能させる行動の種類を【 】で示す。【 】に示される略称は表1の通りである。

6.2. 第1回活動

第1回活動でアが「機能させる技能」の行動をとったのは3回である。3回とも、その

行動をとった時、グループのメンバーが友好的な反応を示している。

話し合い事例1が示すように、79でイが述べている質問の種類を変えるにあたり、80でアが解答を提案する（【分合】）と、すぐにイが「それでもいい」と言い（【支持】）、続けて82で別の変え方を提案する（【分合】）。

話し合い事例1（第1回活動「質問づくり」の、質問の種類を変える話し合い）
79 イ：「日本人とコミュニケーションはしやすいですか」
80 ア：「どうすれば日本人と」【分合】
81 イ：それでもいい。【支持】
82 イ：「どうすれば日本人とコミュニケーションはしやすいですか。」【分合】
83 ア：[笑]

話し合い事例2では、86でアが行われていることが分からなくなり、メンバーに助けを求めると、すぐに87でイが答えている。

話し合い事例2（第1回活動）
86 ア：どの どころ あの一 open question? 【援求】
87 イ：あー でもそれはなんかここ これからyesも「はい・いいえ」になる

話し合い事例3では、104でアが分からなくて聞いたことに、イがすぐに答えている。

話し合い事例3（第1回活動）
103 イ：たぶんこの中でこっちのほうが
104 ア：どっち? 【援求】
105 イ：こっち

話し合い事例4はアが「機能させる技能」の行動をとっている箇所ではないが、ここでもアが何か言うと、メンバーがすぐに肯定的な反応をしている。

話し合い事例4（第1回活動）
131 ア：それも
132 ウ：そうですねー 【支持】
133 ア：同じ
134 ウ：んー

このように、第1回活動ではアが言ったことに対しメンバーが肯定的かつ友好的な反応をしていることが見られる。

6.3. 第2回活動

第2回活動は、ア、エ、カ、ケの4人グループとなった。この回は、アがメンバーに発言を求められてではなく自分から考えを分かち合ったりグループの学習に方向性を与えた

りすることが多かった。

例えば、話し合い実例5では、カが自分の解答案を述べているときに、8で「話すスピードが速い。声を大きくしてほしい」という意味のことを言い、カはそれを了解しスピードを落として話す。

話し合い実例5（第2回活動）

8 ア：声ははや 大きく 【援求】

9 カ：お おきく OK。

話し合い実例6の箇所でも積極的に発言していることが見られる。まず、4人が各自の解答案を言った時点で12「ちょっと考えて どっちが」と言い、少し考えてグループとしての解答を出すことを提案する。また、グループとしての解答を選ぶに当たりカが13で4人が出した解答案の中に同じ内容のものがあるだろうと言ったのを受けて21でオとケの内容が同じだと言う。さらに28では自分が解答として選びたいものを出している。

話し合い実例6（第2回活動）

12 ア：ちょっと考えて どっちが 【方向】

13 カ：どのポイントが一番いいと思う？ なんかみんなは同じポイントがあるでしょ 【方向】

14 ア：んー

15 カ：ない？ 【呼掛】

16（発話者不明）：同じポイントわたしとエさんが

17 エ：なんか

18 ア：アヨ

19 カ：アロ [注記：エの名前を間違えて言っている。]

20 エ：アオ [注記：「アオ」はエの名前]

21 ア：アロじゃない。[笑い] アオさんとケさんの同じだった。意見。だから 【分合】

22 カ：はい

23 ケ：なんか もう 考えた わたし もう選んだ

24 カ：はい

25 ケ：ひとつ ひとつ

26（発話者不明）：さん

27 ケ：ひとつ選んだ

28 ア：わたしなら「（本音を）隠さないで意見をはっきり言う」 【分合】

29 エ：んー

6.4. 第3回活動

第3回活動で特徴的なことが3点見られる。1点目はアが【支持】の行動をとっていることである。これは第1回、第2回では見られなかったことである。話し合い実例7に見られるのであるが、アが【支持】の行動をとる前に、まず15でケがアの挙げた解答案の1つを「いいポイントだ」と言ってアのアイデアに賛成している。つまり、【分合】でありかつ【支持】の行動をとっている。その後、20でアが、今度はエの挙げた解答案の1つを「その通りだ」と言っている。アは「エさんと言う通り」と言っているが、この「と」は

学習者に時々見られる間違いで、「エさんが言う通り」と言おうとしていると見て間違いないだろう。このように話し合い事例7の箇所では、エとアがそれぞれ他のメンバーの挙げた解答を取り上げて【分合】かつ【支持】の行動をとっている。

話し合い事例7（第3回活動）

- 15 ケ：アの あのいろいろの意見を分かる？（ア：んー）2番のポイント？でいいポイントだと思います。【分合】【支持】
16 エ：わたしも 【支持】
（中略）
20 ア：そしてあのエさんと言う通り異なること恐れないようにする 【分合】【支持】
21 ケ：んー わたしも 【支持】

2点目として、アが気持ちを表している。22でアはケが挙げた解答案について説明を求めている。23でケが説明すると、24でアは自信がない気持ちを表している。25でケが「OK」と言うのだが、アはさらに26「いいですか」と述べる。

話し合い事例8（第3回活動）

- 22 ア：社会で あの 外国人が働けるようにする な ポイント 【援求】
23 ケ：そう 日本 かいしゃ あの には あの では 外国人が あの簡単に働ける？
（ア：んー）かな 【説明】
24 ア：それ いいかどうか分からな わたしの 【気持】
25 ケ：OK
26 ア：いいですか 【気持】
27 3人：[笑い]

なお、この後の他グループの前での発表で、アは最初に自身が出した解答案ではなくケの出した解答案の中の1つを選んで発表している。

3点目に、アはメンバーの意欲を喚起する行動をとっている。このグループはグループとしての解答が速く決まり、発表の前にその練習を行った。3人が発表で述べる解答を練習した後、アは「できる」と言って、自信を示すとともにメンバーの意欲を喚起している。

6.5. 本章まとめ

本章で以上に見たように、アは第1回活動では「機能させる技能」の行動を取る回数も行動の種類も少なかったのであるが、行動をとるたびにグループのメンバーから肯定的・友好的な反応があった。第2回活動では自分から考えを分かち合ったりグループの学習に方向性を与えたりすることが見られた。そして、第3回ではグループメンバーの発言内容を取り上げて賛成したり、気持ちを表したりするようになった。

協同学習グループを機能させる行動が増え、その種類も多くなったことから、アの話し合いの技能は向上したと言っていいのではないだろうか。

7. まとめ

以上述べたように、中上級日本語授業での3回の話し合い学習活動においてどのような話し合いがよい話し合いかについて学習者が振り返りと意識化を行ったところ、回を追うごとに全体として協同学習グループを「機能させる技能」の行動をとる回数が増えた。また、1人の学習者について見ると、後の回ほど行動の回数も種類も多くなっており、自分から考えを分かち合ったり、グループメンバーに支持を示したりする行動も見られた。

「よい話し合い」についての意識化と振り返りを1つの要因として学習者の話し合いの技能は向上したと言えるだろう。

(注)

- 1) 本研究は「協同」(cooperation)の技能を対象とするが、井手・伊東・駒田(2017)は「協働」(collaborative)学習について述べたものである。「協同」と「協働」の違いについて、杉江・石田編(2018)は、「協同」は信頼を基盤とした心情的な結びつきが背景にあるが、「協働」は必ずしも人間的な信頼関係はなくても相手の力量に対する信頼があればいい、としている(p.132)。
- 2) 本研究は南山大学「人を対象とする研究」倫理審査を受け、承認された(承認番号:18-086)。
- 3) 本節での事例は学習者ア～カとは別のクラスで実施された活動についてである。
- 4) グループで話し合いを行う前に「グループ内で今日はどのような話し合いをするかを話し合い、グループとしての目標を決め、その目標を発表」したかどうかは授業者(つまりクラス)によって異なる。

参考文献

- 井手友里子・伊東克洋・駒田朋子(2017)「学習成果につながる『話し合い』とは 一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
- 大塚裕子・森本郁代編著(2011)『話し合いトレーニング 伝える力・問う力を育てる自律型対話入門』ナカニシヤ出版
- 衣川隆生(2010)「モニタリングの基準の意識化を促進させるための協働学習のあり方」『日本語教育方法研究会誌』Vol.17, No.1 pp.36-37
- 駒田朋子・井手友里子・伊東克洋(2018)「中上級タスク活動における言語面での学びとグループ内のコミュニケーション」『南山大学外国人留学生別科紀要』第1号, pp.23-36
- ジョンソン, D.W.・ジョンソン, R.T.・ホルベック, E.J. 著 石田裕久・梅原巳代子訳(2010)『学習の輪 学び合いの協同教育入門』二瓶社
- 杉江修治・石田裕久編(2018)『教師の協同を創るスクールリーダーシップ』ナカニシヤ出版
- フィッツジェラルド, ヘレン著 村田泰美監訳(2010)『文化と会話スタイル 多文化社会オーストラリアに見る異文化コミュニケーション』ひつじ書房
- 村岡有香(2012)「気づきを高める英語教育」『教育研究』54号, pp.233-244 国際基督教大学
- ヨーロッパ評議会(2004)『外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通

参照枠』朝日出版社

ロスタイン, ダン・サンタナ, ルース著 吉田新一郎訳 (2015) 『たった一つを変えるだけ
クラスも教師も自立する「質問づくり」』新評論

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, pp.
129-158.

(資料1 第2回活動時の配付物)

Japanese IV 話し合いの^ふ振り^{かえ}返りの結果

3月14日に「日本人のコミュニケーションを理解しよう」とのテーマで質問づくりを行い、質問を3つ選ぶためにグループで話し合いをしました。その話し合いの振り返りで次の意見が出されました。

どんな話し合いがいい話し合いか。 (1～13)	メンバーがどんなことをすればいい話し合いになるか。(31～54)
<ol style="list-style-type: none"> 自由に自分の意見が言える。 いいペースで進む。 話し合いに参加したい気持ちを持っている人が、グループにいる。 メンバーが積極的に参加する。 みんなが参加する。 まじめな交流。 楽しい話し合い。 自分が考えていなかったことを教えてもらえる。 新しいことを知る。 一緒に分からないことについて話し合う。 友達との話し合い。 いいテーマについての話し合い。 <p>例) 世界的な問題。実際に気になること。社会について。</p> <ol style="list-style-type: none"> 充^{じゅうふん}分な時間がある話し合い。 	<ol style="list-style-type: none"> 言葉で言う。 にこにこして話す。 けんかしない。 怒^{おこ}らない。 メンバーに対して悪い言葉を使わない。 ていねいに話す。メンバーに悪口を言わない。 ちゃんと参加する。 かつてにしない。 ほかの人の気持ちをよく考えて言う。 けいたい電話を見ない。 他の人の意見を聞く。 まじめに聞く。 異なる意見をよく聞く。 異なる意見を尊重^{そんちょう}する。 時々楽しいことも言う。 楽しむ。 自分の意見を話す。 自分の意見をちゃんと説明する。 アイデアを比較^{ひかく}する。 テーマに興味を持つ。 新しいことをやってみる。 充^{じゅうふん}分に時間をかける。 準^{じゅん}備^びして話し合う。 <p>例) 調査する。伝えたいことを選ぶ。 それぞれが自分の分からないところを見つける。</p>

(資料2 第3回活動時の配付物)

JapaneseIV 話し合いの^ふ振り^{かえ}返りの結果

4月4日の話し合いの振り返りで、次の意見が出されました。

どんな話し合いがいい話し合いか。	メンバーがどんなことをすればいい話し合いになるか。
401. いいポイントが出てくる話し合い。	501. 自分で書いたポイントは本当に3つ出せばいい。
402. グループの意見をまとめられる話し合い	502. みんなわかる ^{げんご} 言語で話したほうがいい。
403. みんなの意見の共通点 ^{きょうつう} が見つかる話し合い。	503. 自分の意見をはっきり言う。
404. お互いの意見をちゃんと理解する話し合い。	504. 参加する。(2人)
405. 違う意見があることが多い。	505. 自分の意見を話す。
406. しらないアイデアを開ける。	506. 本音を使う。
407. 自分のアイデアが修正 ^{しゅうせい} できます。	507. 単語を調べた後で質問する。
408. 一緒に考えてもっといいアイデアが出ます。	508. よく相手に質問する。
409. 新しいことにトライしてみる。	509. 他の人の意見を聞く。
410. いいテーマについての話し合い。	510. インタラプトしない。(遮 ^{さえぎ} らない。)
411. くわしいテーマがある話し合い。	511. 相手の意見をちゃんと考える。
412. おもしろいトピックがある話し合い。	512. 相手の意見を尊重 ^{そんちょう} するべきだ。
413. テーマに興味を持ちやすい。	513. メンバーの意見を尊重するべき。
414. みんなたぶんわかることについて。	514. 意地 ^{いじ} を通す (have one's own way; stubborn) ことをしないほうがいい。
415. みんながポイントが全部ちゃんと理解できる話し合い。	515. 他のメンバーの意見や話をちゃんと聞く。
416. 楽しい話し合い。(2人)	516. 他の人の言うことをよく聞いて、後でそれについて答えるべきだ。
417. 話し合いを楽しめる。	517. 違う意見があったら共通(きょうつう)点を探してみる。
418. 楽しい話し合い。	518. グループの意見をあわせてみる。
419. 話し合いを楽しめる。	519. 楽しむ。
420. よい雰囲気がある話し合い。	520. 話し合いを楽しくする。
421. みんなが参加する。	521. フレンドリーに話す。
422. ちゃんと参加する相手	522. まじめすぎない。
423. 他の人の意見を聞く。(2人)	523. にこにこする。
424. 相手が言っているとき、何も言わなくて、ちゃんと聞いて後で自分の意見を言う。	524. ていねいに言う。
425. 自由に自分の意見が言える。	525. おこらないで話す。
429. 自分の意見を本音をかくさないで言う。	526. 楽しく話したら自分の意見を緊張 ^{きんちよう} しないで言います。
425. はっきり言う。	527. にこにこしながら話す。
426. 十分な時間 ^{じゅうぶん} がある。	528. けいたいを見ない。
427. いい顔をします。 (にこにこ)(しぶい顔しない。)	529. みんながえらんだポイントだけ書くべきだ。
428. おこらないで最後まで話し合いをする。	

Pre-advanced Japanese Language Learners’ Use of Cooperative Skills —Focusing on “Functioning Skills” —

Tomoko KOMADA, Kaori KONDO, Yuriko IDE

Abstract

This study aims to examine whether pre-advanced Japanese language learners develop skills in oral communication by raising awareness of good conversation and reflecting on their interactions. This study analyzes transcribed data of discussion sessions conducted in a Japanese language course taught by this paper’s three authors. In these sessions, learners raised awareness of good conversation before starting the discussion and reflected on how their communication had changed after that. The data were analyzed from the viewpoint of “functioning skills” in cooperative learning proposed by Johnson, Johnson and Holbec (2010). The results showed that the number of times learners used “functioning skills” increased with each session. One learner’s utterances in each session were observed and they showed that 1) though the learner used “functioning skills” only three times in the first session, both the number of times and the variety of skills increased with each session; 2) the learner used the skills on her own initiative in the second and third sessions; and 3) in the third session, the learner expressed support to group members and described her feelings when appropriate; these actions are “functioning skills.” These results indicate that raising awareness and reflection contribute to learners’ development of conversational skills.

Keywords : cooperative skills, functioning skills, discussion, raising awareness, reflection