

# コンテキストのデザイン\*

—協同学習の発話データの分析から—

富 谷 玲 子  
高 木 南 欧 子

協同学習における大学生の行動を記述し協同学習の効果を分析した。5人の大学生（日本語母語話者2名と非母語話者3名）が課題達成のために教師無監督下で行った協同学習の発話を分析した結果、以下の点が明らかになった。一つの論点を立て協同で原稿を産出するという課題の遂行場面だが、課題そのものに関する発話は全発話分数の38.8%に過ぎなかった。学習開始時は特に学習が埋め込まれているコンテキストに関する発話が多く、発話することによってコンテキストを可視化し確認していることが明らかになった。コンテキストには学習者がデザインできる部分とできない部分とがあり、後者は制約として認められ受け入れられていった。コンテキストに関する発話は全体の22.4%、他に行動計画に関する発話が18.2%を占めていた。協同学習では常にその時点での学習状態のモニターを行いながら、行動および行動計画に適切な変更を加えていることが分った。

キーワード：協同学習、コンテキスト、デザイン、段取り行動、モニター

## 1. はじめに

現在、協同学習は日本語教育のあらゆる場面で活用されている。自律学習への関心<sup>(1)</sup>が高まる一方で、ペアワーク、グループワーク、プロジェクトワークのような学習者間の活動が学習を促進することにも関心が向けられ、学習者間での訂正行動の効果や授業中のプライベートスピーチ、サイド発話の機能なども注目されつつある。プロジェクトワークにおけるグループダイナミクス<sup>(2)</sup>の研究はあるが、具体的にどのような行動によって協

同学習の効果が生じるのかという点に関する十分な分析はない。また、協同学習中にどのような発話や相互交渉が起こっているのかという点に関しても明らかになっているとはいえない。最近、学習とそれが埋め込まれている状況との関係にも関心が集まりつつあるが、学習をとりまく状況そのものに関する分析は十分ではない。

本研究では、協同学習中の学習者の行動を観察することによって、一般に漠然と協同学習の効果として捉えられていたものが何かを記述し分析することを目的とする。協同学習はあらゆるレベルにおいて様々な特性をもつ学習者を対象として行われているが、本研究で取り上げるのは、大学学部留学生対象の上級日本語教育における協同学習である。母語の観点から、ノンネイティブスピーカー間の学習、接触場面での学習、内的場面<sup>(4)</sup>での学習の3タイプに分類することができるが、本研究では、日本語教育の立場から接触場面における協同学習に着目する。ディベートのチームとして作戦を立てスピーチの原稿を産出するという目的を持って自発的に教師無監督下で行われた協同学習を記録し、学習者の行動を記述した上で協同学習の効果について分析することとする。

## 2. 先行研究

学習者間での訂正行動に関する先行研究としては、ピア・レスポンス研究(池田 1999, 2004)、誤用訂正の研究(本郷 2003)などがある。教室内での相互交渉に関する研究としては、学習者間のプライベート・スピーチの分析(Ohta 1995, 2001)、サイド発話の分析(文野 2004)、協同作業における調整行動に関する研究(本郷・山崎 2002)などがある。また接触場面を扱ったものとしては、日本語母語話者の高校生と留学生の問題解決場面の談話の分析(岡部 2002)がある。レイヴ & ヴェンガー(1993)以降、状況論への関心が高まり、日本語教育の領域でも、学習をそれが埋め込まれている状況との関係から捉えなおす試みが始まっている(西口 2001, 2002)。

原稿産出過程や推敲過程に関する先行研究としては、内田(1989, 1990)、石橋(1998, 2000)、池田(2000)などが挙げられる。また、多文化理解を目的とした留学生と日本人学生の交流授業の試みとしては、浜田・大谷・三牧・村岡・山田(2001)、土屋(1995)などがある。

これらの先行研究の成果を参照しつつ、本研究では大学学部生の協同学

習における行動の分析を行っていきたい。

### 3. データと分析の方法

#### 3.1. データ

大学生の協同学習の記録をデータとする。日本語のディベート対戦<sup>(4)</sup>の準備として行われた協同学習の場面を記録した。協同学習の参加者は学部学生 5 名で、1 年生の日本語非母語話者（以下 NNS と記す）3 名と、4 年生の日本語母語話者（以下 NS と記す）2 名である。NNS 3 名は 15 回のディベート参加経験があるが、NS の一人は 5 回、もう一人は 2 回の参加経験しか持たない。NNS と NS はチーム結成によって知り合った間柄で、チームの活動としては 3 回目である。ディベートのテーマは「ボランティアを大学の必修科目とすべきだ」で、協同学習の直接的な目的は肯定側チームとして立論部分のスピーチ原稿（制限時間 3 分）を作成することであり、長期的目的はディベート対戦で勝利を得ることにあつた。協同学習は、授業終了時から昼休みにかけて自発的に教師無監督下で授業後の教室を使って行われた。ホームページの抜粋とメモ（初回授業で 30 分程度話し合った内容）が資料として持ち込まれていた。

協同学習の開始から終了までをビデオカメラとテープレコーダーで同時に録画・録音し、データとした<sup>(5)</sup>。後日、ビデオで学習の様子を見ながら、5 名全員に個別フォローアップ・インタビューを行った<sup>(6)</sup>。また、ビデオに記録されている学習に用いられた資料の提供も受けた。文字化データは、宇佐美 (1997) に準拠して作成した<sup>(7)</sup>。観察可能なデータのみを分析対象とし、内省は分析対象から除外した。

#### 3.2. 分析方法

参加者にとって、この協同学習の直接的目的は、チームとして一つの論を立ててディベート立論部の原稿を産出することである。その過程でどのような話題が取り上げられ、どのような点が問題となり、どのようにしてそれを解決していったかを分析する。協同学習の参加者の行動の記述を主目的とする。

## 4. 分析結果

### 4.1. 協同学習にみられた行動の分類

60 分間の協同学習を文字化データにしたところ、その発話文数は 1242

であった。発話文は内容から、確認行動、方針づくり、原稿産出、行動調整、段取り行動、リソース引用、ディベート談、反論予想、予想外のアクシデントの9のカテゴリーに分類することができた。リソース引用とは持参したメモやホームページの抜粋（印刷物）の一部分を原稿産出のために読み上げる行動、ディベート談とは今まで経験したディベートに関する批評や体験談、反論予想とは敵方チームからの反論をめぐる予想、予想外のアクシデントとは録音に使用したマイクが落ちるなど直接協同学習の内容とは関係しない予想外の出来事に関するやりとりである。確認行動、方針づくり、原稿産出、行動調整、段取り行動に関しては、以下で分析を進める。

#### 4.2. 協同学習開始時の行動

スピーチ原稿産出が協同学習の目的であるにもかかわらず、学習開始後すぐに原稿産出が始まったわけではなかった。学習開始後すぐに行われたことは、様々な前提条件や状況に関する確認であった。次いでチームとして路線・方針が話し合われ、その後ようやく原稿産出が開始された（図1）。原稿産出を開始する前の、確認と方針検討に関する発話文数は、全発話文の13.1%を占めていた。

まず、「これ録音するんですか」と、自分たちが協同学習を行う物理的な場の状況について確認し、コメントを出し合った上でその状況を受け入れた。次に、学習の場に持ちこんだリソースを確認し、リソースを読んできるといふチーム内で決めてあった事前課題の遂行状態に関する確認があった。それから、役割分担、チームのメンバーに関する確認、課題の進め

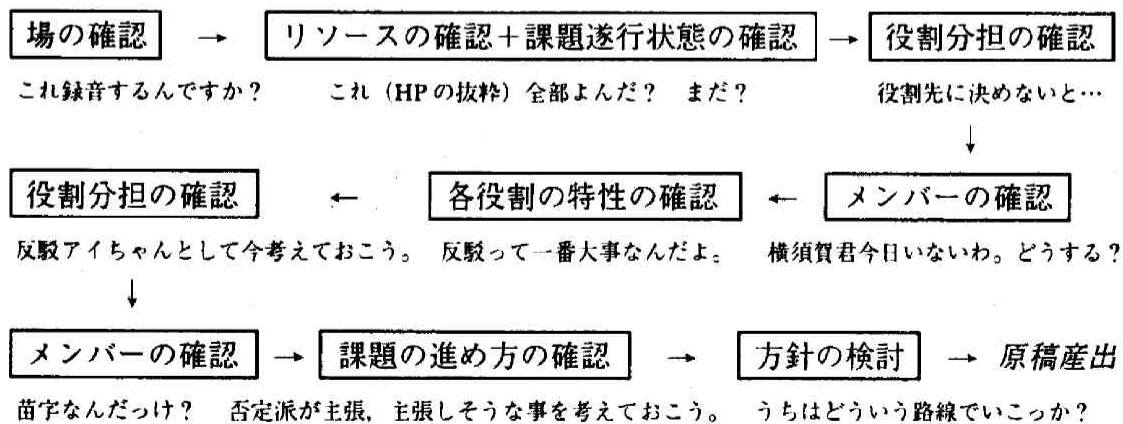


図1 協同学習開始時の行動（原稿産出開始まで）

方に関する共通理解について確認が行われた。学習開始部分では、学習をとりまく状況や前提条件に関する確認が非常に丁寧に行われていることに留意したい。

#### 4.3. 確認行動とその対象

学習開始時以外の箇所でも、確認行動は頻繁に行われていた。確認対象を列挙したのが図2である。

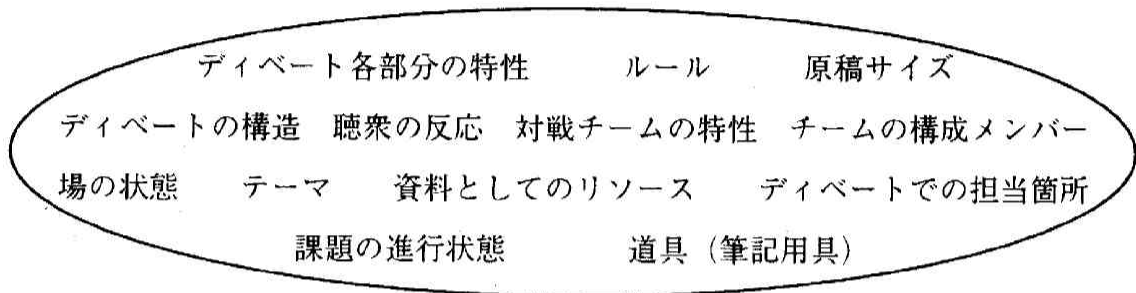
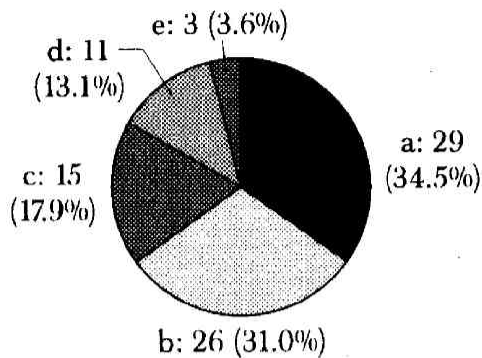


図2 確認行動の対象

協同学習の場の状態（教師無監督下・昼休み・授業後の教室・録画される）、学習課題（デイバートのテーマ）、リソース（ホームページの抜粋・メモ）、デイバートでの担当箇所（役割）、課題の進行状態、道具（筆記用具）については、確認と同時に検討も行われ、課題遂行により適した形にデザインしなおされる場合もあった。一方、学習課題そのものが持つ制約、即ち、デイバートであること、原稿サイズ、ルール、構造、各部分の特性、デイバート・チームの構成メンバーとその特性、対戦チームのメンバーや聴衆の特性などは、変更不可能なものとして確認が行われ受け入れられていた。確認行動の対象には、デザインを加えることができるものとそうでないものがあるように見える。このような性質の違いに関しては、考察で再度検討することとしたい。

確認に関する発話文は全発話文の 22.4% を占めていた。メンバーによるデザイン可能な性質を持つ事柄を対象とした発話文はそのうちの 30.2% で、残りの 69.8% は変更不可能な性質を持つ事柄に関する確認であった。確認対象を表1、表2に示した。

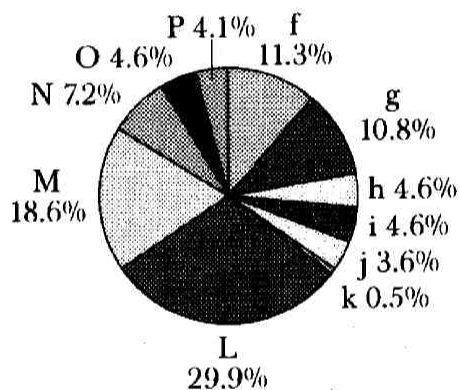


グラフ 1 確認対象 I  
「デザイン可能な事柄」

表 1 確認対象 I  
「デザイン可能な事柄」発話数 84

a 資料としてのリソース	29 (34.5%)
b テーマ	26 (31.0%)
c 場の状態	15 (17.9%)
d 課題の進行	11 (13.1%)
e デイベートでの担当箇所	3 (3.6%)

表中の数値はそれぞれに関する発話数を表す



グラフ 2 確認対象 II  
「デザイン困難な事柄」

表 2 確認対象 II  
「デザイン困難な事柄」発話数 194

f ルール	22 (11.3%)
g デイベートの各部分の特性	21 (10.8%)
h 対戦チームの特性	9 (4.6%)
i 構成メンバー	9 (4.6%)
j デイベートの全体構造	7 (3.6%)
k 原稿のサイズ	1 (0.5%)
L *場の状態	58 (29.9%)
M *デイベートでの担当箇所	36 (18.6%)
N *テーマ	14 (7.2%)
O *資料としてのリソース	9 (4.6%)
P *課題の進行	8 (4.1%)

デザイン可能でもある事柄には\*を付した  
表中の数値はそれぞれに関する発話数を表す

#### 4.4. 段取り行動

協同学習の随所に、進行中の行動を一旦切り上げたり一時止めたりして、次の行動を開始するための検討や決定を行うといった行動が見られた。【1】【2】に示すように、「今、これから何をしたらよいか」「デイベート対戦までにどんな準備が必要か」についての計画や検討である。現在進行中の発話を止めるだけの極めて局所的な働きかけもあった。行動そのものを調整したり段取りをつけたりするための行動である。これを、段取り行動と呼



ぶこととしたい。段取り行動に関する発話文数は全発話文の 18.2% であった。

【1】 横浜：あのさー，林君今日いないーわ。 [メンバーの確認]

ウー：／沈黙 2 秒／ん，いないからどうする？

[段取り行動：将来の行動計画]

【2】 ヒー：反駁って一番だいじなんだよ。

[ディベート各部分の特性の確認]

横浜：じゃさ，じゃさ，反駁一応用意しといて，林君がだめだったらすぐアイちゃんが，できるようにしといて。

[段取り行動：現時点の行動計画]

川崎：ああ，そうだね，うんうん。

ヒー：いけるようにしたほうがいい。

[段取り行動：現時点の行動計画]

ナー：苗字なんだっけ。

[構成メンバーの確認]

川崎：かわさき。

#### 4.5. 原稿産出

原稿産出は頻繁にリソースを引用しながら行われていった。リソースとして持ち込まれていたのは，ホームページの抜粋や以前に作成した話し合いのメモで，それを互いに引用しあうことによって，テーマや論点に関する理解の共有化をはかっていた。ディベートのテーマに関連する身近な例や経験などにも言及し，それが原稿の一部として利用可能かどうかを検討していた。

話題にしたものの中から適切な部分を切り出し，語彙・文体の調整など加工を施しながら，一文ずつ原稿を産出していく様子を見ることができた。原稿産出に行き詰ると，再び確認行動を行ったり方針について話し合ったり構成について検討したりし，原稿産出を妨げていた曖昧な点が明確化すると，再度原稿産出に戻るというサイクルを見出すことができた。産出された文は新たなリソースとして利用された。

原稿産出は，全発話文数の 38.2% を占めている。原稿産出に伴うリソースの引用は，全発話文数の 5.7% である。

#### 4.6. 方針づくり

産出文の適切さを判断するための方針，ディベート対戦で勝利を収めるための方針に関しても頻繁に検討が行われている。ディベート経験によって得られた知識や聴衆・対戦チームに関するエピソードを語り合うことでその反応を予測し，予測に基づいて方針を決定する。方針には，【3】のような原稿産出面での方針とスピーチを行う際のパラ言語面での方針があった。方針づくりに関する発話文数は全発話文の 10.5% である。方針づくりの際に参照されたのはディベートに関する経験談と反論予想で，これに言及した発話文数は 9.0% である。

【3】 ヒー：それを短くしよう。 [方針：短い文で]

横浜：短く

一同：〈笑〉

川崎：それはなんか，本当に話し言葉的に言えばいいんじゃない。

[方針：話し言葉的に]

#### 4.7. 発話文の割合

協同学習の発話文の割合を行動のカテゴリー別に示したのが図 4 である。原稿産出は，全体の 38.2%，確認行動は 22.4%，段取り行動は 18.2% である。原稿産出が協同学習の直接的目的であることを考えると，原稿産出の占める割合は予想外に少ない。一方，確認行動 (22.4%) と段取り行動 (18.2%) に関する発話文の合計は，全発話文数の 40.6% を占める (図 5)。メンバー間に固定的な役割は見られず，全員が相補的に原稿産出にも確認

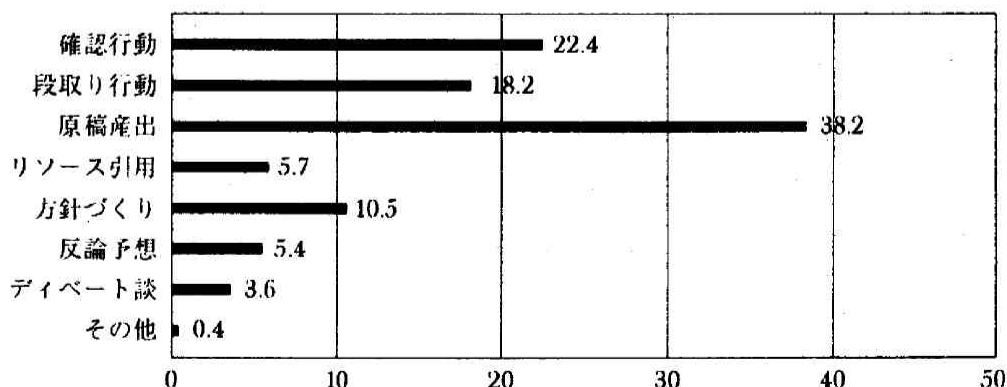


図 4 発話文の割合 (%)

\* 数字は全発話数に対する % を示す



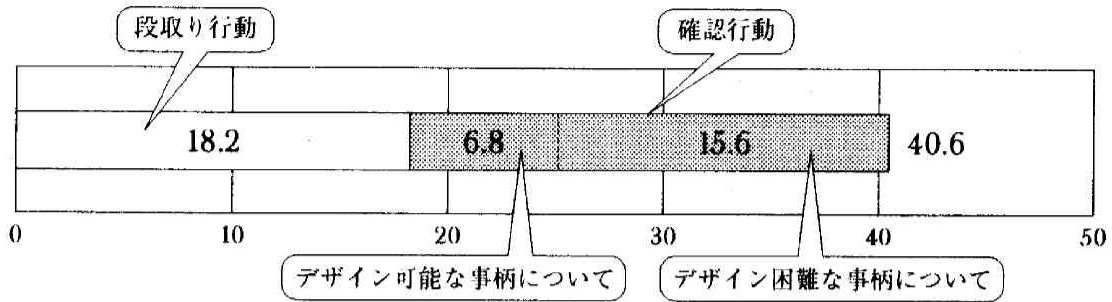


図5 段取り行動と確認行動 (%)

行動や段取り行動にも関わっていた。

確認や段取りを十分に行うことが、協同学習の課題を円滑に遂行するための前提として必要であることが明らかになった。

## 5. 考察

### 5.1. 確認行動の対象：コンテキスト

データから、協同学習の当事者であるメンバーが、自分たちがおかれている状況を相互に言語化することによって可視化し、受け入れ、その中で協同学習の直接目的を遂行するプロセスを観察することができた。協同学習は特定の状況の中で、さまざまな条件に支えられながら（あるいは制約を受けながら）成立している。物理的・空間的条件もあれば、時間的条件もあり、また参加者や課題といった条件もある。4.2. に示したように、協同学習開始時には、状況や条件について共通理解をもつための丁寧なやり取りが見られた。

データを見ると確認行動の多さが際立っている。確認の対象は、協同学習をとりまく状況や諸条件に他ならない。協同学習をとりまく状況や様々な条件のすべてを、ここではコンテキストと呼ぶこととする。

協同学習とコンテキストの関係について考察を開始する前に、いくつかの研究分野における「コンテキスト」の概念についてまとめておきたい。コンテキストという概念は、談話分析、会話分析、認知心理学などの領域でしばしば用いられるが、研究分野ごとに概念規定が異なる上、明確に定義づけられているわけではない。上野 (1999) は、様々な研究分野におけるコンテキストの概念について概観し、以下のようにまとめている。

たとえば、伝統的に認知科学や言語学では、コンテキストは単語や文、

認知課題の解釈枠といった形で静的に、あるいは、あらかじめ与えられたものと考えてきたのではないだろうか。また、認知心理学におけるスクリプト理論のように、コンテキストは、文を理解するための頭の中に存在する“文脈的知識”であるというような見方も一般的であった(62)。

これに続いて、従来のコンテキストの捉え方の問題点の指摘があり、新たな見方が提唱されている。

このように、それが頭の外側にあるにせよ、内側にあるにせよ、コンテキストとは、文や認知課題などを“解釈”するための静的な与えられた“枠組み”であると考えることが一般的であったのではないだろうか。(中略) 状況論的な観点によれば、コンテキストは、あらかじめそこに存在するもの、誰かに与えられるものではなく、活動に関与する当事者たちによって即興的に、また、局所的に理解可能になり、また、組織化されるものである。そして、コンテキストの組織化のために、さまざまなリソースや道具が用いられているし、また、そうしたリソースや道具は、あるコンテキストの組織化の中に埋め込まれているのである(上野 1999, 62-63)。

メイナード(2004)は、コンテキストについて言語表現との関連から次のように述べている。

実際、談話分析や語用論で重要な概念とされるコンテキストにしても、より相互作用的な理解が必要になる。ある言語の使用は既にそこに用意されたコンテキストによってのみ決まるものではない。これは私たちが日常生活でごく自然に経験することである。たとえば、親しみをアピールするために、意図的にざっくばらんなスタイルを選び、それを受け入れられる範囲で(時には無礼を詫びながら)使用する。そのスタイルが新たなコンテキストを作り出し、さらに調整され続ける。この意味で、コンテキストとは、単に外部の状況によってコントロールされ規定されるものではなく、コミュニケーションの参加者が創造的に操作する流動的なものでもある(5)。

上野とメイナードの研究分野は異なるが、コンテキストを既に存在する固定的なものとして捉える見方に対して異議を唱えている点では共通している。

以下で、本研究で得たデータから、協同学習の中でコンテキストがどのように参加者の行動を制約していたか、あるいは参加者がどのようにコンテキストに対して働きかけを行いデザインを施していったかについて検討していきたい。

## 5.2. 可視化されるコンテキスト

協同学習の開始時に確認行動が連鎖的に見られたのはなぜか。それは参加者が学習をとりまくコンテキストについて十分把握できていなかったためであると考えられる。協同学習の開始時にはメンバー間でコンテキストに関する理解や情報量に差があったため、いわゆる「誤解」を生じやすい状態にあった。誤解を回避し課題を円滑に遂行するためには、確認行動を通じて協同学習の前提となるコンテキストをできる限り可視化し、より正確に把握する必要があった(図1)。

確認行動によってコンテキストを可視化し参加者間の共通認識を作り出す。それによって、協同学習における各参加者の行動の可能性も制約も同時に明らかになる。このような準備を経てようやく本来の学習目的である原稿産出を開始することが可能になったのである。

学習開始時以外にも、コンテキストに関する確認は協同学習中随所に見られた。協同学習の目的は原稿産出だったが、それはコンテキストを可視化しつつ行われていた。コンテキストの構成要素を利用し、コンテキストの制約の元で、必要であればコンテキスト自体にも変更(デザイン)を加えながら原稿を産出し、原稿産出に行き詰るとコンテキストの可視化作業が再開される。そして不確かで曖昧だった点を言語化し、解決できたところで、原稿産出が再開される。このようなプロセスが繰り返されていることが明らかになった。

## 5.3. コンテキストのデザイン

協同学習の参加者は、コンテキストについて語り合うことによって、受け入れたり点検したり作り出したり必要かつ可能であれば変更したりしている。コンテキストは当事者によってデザインされているのである。

協同学習開始時は共有するコンテキストが少ないがゆえにコンテキストについて多くが語られ、それによって、コンテキストが次々と可視化され共有される。また、コンテキストについて語り合うことによって、メンバ

一間の認識のずれを小さくし、チームとしての行動の統一性および一貫性を志向し続けている。協同学習のメンバーはコンテキストを様々なかたちに変化させていくことができるが、同時にコンテキストから多くの行動上の制約も受けている。

コンテキストには、比較的容易にデザインできる性質のものと、容易に変更できない性質のものがある（表1, 表2）。後者はたとえ変更できるとしても、多くの障害の克服と多大なエネルギーを要する。このデザイン困難なコンテキストは、協同学習の当事者であるメンバー自身にとって行動の制約として働く。メンバーはそれを受け入れざるをえないのだが、ただ無意識に無批判に受け入れるのではなく、受け入れるプロセスでコンテキストに言及し可視化するという働きかけをしていることが分った。

デザイン可能なコンテキストとデザイン困難なコンテキストの割合は約3対7で、デザイン困難なコンテキストに関する発話文のほうが圧倒的に多いことが分った。自らデザインしたコンテキストも、ひとたび確定すると制約として働き、デザインを加えることが困難になる場合がある。場の状態、ディベートの担当箇所がもつ性質、テーマ、資料としてのリソース、課題の進行（表1, 表2の\*を付したもの）といったコンテキストは、所与のものではあるが、その中で実際に何をどうするか、課題をどう進めるかなどについては参加者が決定することができる。そういう点で、もともとデザインを加えにくい性質を備えながらも同時にデザイン可能な面もあわせもっていると考えることができる。

デザイン可能なコンテキストとデザイン困難なコンテキストは連続体的である。メンバーはコンテキストについて言及することによってその性質を見極め、必要且つ可能であればデザインをしている。協同学習においてコンテキストは参加者の相互交渉の中でデザインされているのである。

#### 5.4. 段取り行動

現時点における行動の調整、これから先の行動に関する調整を段取り行動と呼ぶことにした。段取り行動は、現在集中して取り組んでいる課題よりも広い範囲の長期的な見通しや行動計画に基づいて行われる。行動計画自体が段取り行動によって点検されることもある。このようにして、将来計画が立てられ、それに向けた具体的な行動に関する方向付けが行われ、それに基づいて現在の活動が決定されている。

将来の協同学習の達成を保障するためのコンテキストに向けて、現在の

コンテキストを点検し同定し、デザインを加える様子も見られた。将来のコンテキストをデザインするためには、現在の状態のモニタリングが必要である。現在の状態のモニタリングとは、コンテキストに対する確認に他ならない。三宅 (1994) は「モニタリングがうまくいくのは、モニター係が実際手元の課題に集中している人の見ている範囲より少し範囲の広い、課題のより長期的なゴールに近い視点からものを見ているときなのではないかと推測される」と指摘している。本研究のデータからも、原稿産出という課題（手元の課題）を直接実践するメンバーと、その進捗状況をモニターしたりコンテキストを確認したりする行動をとるメンバーとがあることが分った<sup>4)</sup>。モニターを担当するメンバーは、到達目標（ディベート対戦における勝利）のコンテキストをも想像・想定し、それに向けて現在のコンテキストをどう構成していったらいいかをモニタリングしている。そして、モニタリングの結果に基づいて、新たな行動の足場を作るために段取り行動を起こし、それによって新たなコンテキストの生成を促しているのである。

### 5.5. 協同学習の有効性

データから、協同学習においてコンテキストのデザインが非常に丁寧に行われていること、そしてそれが「原稿産出」という一次的課題達成の前提として機能していることが明らかになった。コンテキストのデザインはおそらく個人学習においても行われているのだろうが、個人の学習は内的プロセスであるため観察が難しく、従って学習者にとっては意識を向けにくいように思われる。特に学習能力が低く、困難に直面すると問題発見や問題解決を試みるより前に簡単に挫折してしまうような学習者の場合、自分自身の学習プロセスを十分に把握しようとせず、コンテキストのデザインもないまま我武者羅に学習を進めようとしていることが多い。協同学習では、問題が生じた場合に複数の参加者間でそれを言語化することができる。またコンテキストのデザインも協同学習では複数の参加者の間で言語化されつつ行われる。つまり、協同学習においては、学習の内的プロセスが他者に向けた発話として確認しやすい状態で外部に示されるのである。

このようなプロセスは、いわゆる「頭を働かせる」ということかもしれない。「頭を働かさなければ何事も身に付かない」のは当然なのだが、では「頭を働かせる」とは具体的にいうならば一体どんなプロセスなのだろうか。これは教育という立場から言えば真剣に検討すべき課題であると思う。



様々な行動、例えば問題発見や問題解決といった行動もそこに含まれるはずであり、自分自身がおかれているコンテキストを点検したりデザインしたりするという行動も「頭を働かせる」ということの一部ではないかと思われる。その方法を自然に習得できる学習者もちろんあるだろうが、方法を知らない学習者、自然習得できない学習者がいても決して不思議ではない。そのような学習者にとって、協同学習は問題発見能力や問題解決能力を身につけるための適切な機会として機能するのではないだろうか。協同学習では学習のプロセスを言語化せざるを得ないし、そのプロセスを不用意に端折ったり切り捨てたりするとたちまち困難に直面し引き返さざるを得ないからである。例え本人が困難に気づかず見過ごしてしまうような場合でも、協同学習であれば、それについて他者から指摘を受けられる可能性が高いのである。

#### 5.6. 大学学部留学生教育への示唆

1980年代後半の留学生の急増以降、日常場面と学術場面の日本語とのギャップに苦しむ学部留学生を前に、日本語教育担当者は緊急的ニーズに迫られてアカデミック・スキルの学習を目的とした上級日本語プログラムの開発を行ってきた。スキルの質的向上、多様なニーズへの対応など評価すべき点も多いが、一方で、学術場面での日本語使用実態に関する基礎調査を欠いたまま、テキストの開発が先行しているという状況が続いている。教材を作っても、準拠すべき研究成果が薄いため、教材の有効性の根拠を示すことができないのである。

アカデミック・スキルの学習の本質が表面的なスキルトレーニングにあるわけではないという点は既に合意形成されたように思われる<sup>(4)</sup>。アカデミック・スキルには「知識」「問題発見解決能力」「学習スキル」を含むという考え方も提出されている(堀井 2003)。このうち「知識」は各分野の専門教育に譲ることができるが、「問題発見解決能力」と「学習スキル」は留学生対象の日本語教育、あるいは大学における初年度教育の一環として取り組むべき課題である。現在の留学生教育を見ると、「学習スキル」の部分的対応は可能であっても「問題発見解決能力」を高めるための方法は残念ながら欠如していると言わざるを得ない。協同学習は学習プロセスが言語化されるため、学習プロセスに意識を向けさせることが容易になる。少なくともこの点で、留学生の問題発見解決能力養成に有効であると考えることができる。



学部留学生対象のアカデミック・スキル教育では、大学生の日本語使用実態や学習実態に関する基礎研究が必要である。本研究の成果は、大学学部留学生を対象とした学習設計のための基礎データの一部として位置づけることができると考える。

## 6. 今後の課題

協同学習のデータから、コンテキストを共有しない参加者がコンテキストをデザインしつつ課題を遂行することによって、主体的な学習計画を組織していくプロセスを見ることができた。本研究は一つのディベート・チームで成立した協同学習の分析にすぎず、この分析結果をどこまで一般化できるかという点に関しては、今後検討すべき課題として残されている。今回分析対象としたのは教師無監督下の協同学習のデータだが、教師監督下の協同学習と比較した上で、教師が学習者の主体的な学びにどのように関わることができるかを検討することも必要であると思う。

今回は、談話の展開に関する分析は全く行うことができなかった。また、コンテキストという視点以外から協同学習の効果を検証する必要もある。

学ぶ力を獲得していくためには、コンテキストに目をむけその制約の中で学びを主体的に計画していく力をつけることが必要かつ不可欠である。コンテキストのデザインという観点から、現在日本語の上級レベルで広く行われているアカデミック・スキル教育を検討し、大学での日本語教育へ還元することも今後の課題としたい。

\*本稿は、2003年度日本語教育学会秋季大会における口頭発表の内容に基づき、大幅に改定を加えたものである。

## 注

- (1) 齋藤・今井・武田・鈴木・三宅(2004)など。
- (2) 架谷・二村・津田・三好(1995)など。
- (3) ネウストプニーは、ネイティブスピーカー間のコミュニケーションを内的場面、ネイティブスピーカーとノンネイティブスピーカーとのコミュニケーションを接触場面とし、両者には質的違いがあると指摘している(ネウストプニー1995)。
- (4) ディベートは1チーム5名、立論(2-3分)、質問(1-2分)、答え(1-2

分), 反駁 (2-3 分), まとめ (2-3 分) の順に, 肯定派と否定派とで対戦した。審判は聴衆であるクラスメート全員で, 役割の達成度, 聞き取りやすさ, 説得力, その他の四項目を各 3 点満点で採点し, その集計で勝敗を決した。この授業の目的は, 接触場面の体験を通じて学習者が自分自身のコミュニケーションについて意識化することにある。授業設計に関しては, 高木・富谷 (2004) 参照。

- (5) 自主学習のために授業後の教室を利用したいという申し出に対して許可した時点を協同学習の開始時点とする。この時点から, 参加者全員の承諾を得て録音・録画を開始した。参加者の一人が退出した時点を協同学習の終了時点とする。この間の 60 分間の録音・録画データを分析対象とする。尚, このデータには協同学習の目的 (ディベート) に無関係な発話は全く見られなかった。
- (6) フォローアップ・インタビューにより次の 2 点を確認することができた。
  - ① NS・NNS とともに接触場面に対する特別な配慮はなかった。
  - ② NS は NNS より日本語能力が高く, NNS は NS よりディベートに関する経験・知識が豊富だと全員が評価していた。尚, NNS 3 名は漢字圏出身で, 日本語学習者としては上級レベルに相当する。
- (7) ただし, イントネーションは省略した。発話データ中の人名はすべて仮名である。
- (8) 確認を行うメンバーと原稿産出を実行するメンバーは可変的で, 固定的役割は本データからは見られなかった。
- (9) 2004 年日本語教育国際研究大会ワークショップ・セッション 3 「アカデミック・ジャパニーズ」など。

#### 参考文献

- 池田玲子 (1999) 「ピア・レスポンスが可能にすること」『世界の日本語教育』9, 国際交流基金日本語国際センター。
- 池田玲子 (2000) 「推敲活動の違いによる推敲作業の実際」『お茶の水女子大学人文科学紀要』53, お茶の水女子大学。
- 池田玲子 (2004) 「日本語学習における学習者同士の相互助言 ピア・レスポンス」『日本語学』2004 年 1 月号, 明治書院。
- 石橋玲子 (1998) 「発話プロトコル法による日本語学習者の作文産出過程の分析—第 1 言語の関わりの観点から—」『言語文化と日本語教育』16, お茶の水女子大学 日本言語文化学会。
- 石橋玲子 (2000) 「日本語学習者の作文におけるモニター能力—産出作文の自己訂正から—」『日本語教育』106, 日本語教育学会。
- 上野直樹 (1999) 『仕事の中での学習: 状況論的アプローチ』東京大学出版会。

- 宇佐美まゆみ (1997) 「基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ) の開発について」『文部省科学研究費基礎研究 (C) 研究結果報告書』。
- 内田伸子 (1989) 「子どもの推敲方略の発達—作文における自己内対話の過程—」『お茶の水女子大学人文科学紀要』42, お茶の水女子大学。
- 内田伸子 (1990) 『子どもの文章 書くこと・考えること』東京大学出版会。
- 岡部悦子 (2002) 「高校生と交換留学生とのコミュニケーションの分析—協同的課題解決場面を事例として—」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』15, 早稲田大学。
- 架谷真知子・二村直美・津田彰子・三好和恵 (1995) 「上級学習者のプロジェクト・ワーキンググループ・ダイナミクスに関する実験的考察—」『日本語教育』87, 日本語教育学会。
- 齋藤伸子・今井美登里・武田聡子・鈴木理子・三宅若菜 (2004) 「自立学習を基盤とした個別対応型日本語授業「チュートリアル」の実践と考察」『日本語教育学会 2004 年春季大会予稿集』日本語教育学会。
- 泉子・K・メイナード (2004) 「談話言語学—日本語のディスコースを創造する構成・レトリック・ストラテジーの研究—」くろしお出版。
- 高木南欧子・富谷玲子 (2004) 「接触場面での協同学習によるディベート—大学学部留学生を対象とした上級日本語教育の試み—」『2004 年度実践研究フォーラム予稿集』日本語教育学会。
- 土屋千尋 (1995) 「留学生・日本人学生の共同作業による異文化理解授業のこころみ—「人生相談記事」を活用して—」『平成7年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会。
- 富谷玲子・高木南欧子 (2004) 「原稿産出過程を支えるメタ活動—協同学習における発話データの分析から—」『2004 年日本語教育国際研究大会予稿集』日本語教育学会。
- 西口光一 (2001) 「発達の最近接領域としてのチュートリアル・セッション」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』5, 大阪大学留学生センター。
- 西口光一 (2002) 「日本語教師のための状況的学習論入門」『日本語教師のための知識本シリーズ② ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社。
- ネウストプニー, J. V. (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店。
- 浜田麻里・大谷晋也・三牧陽子・村岡貴子・山田泉 (2001) 「多文化コミュニケーション能力を養うために—「基礎セミナー」『日本語』乗入れ授業の試み—」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』5, 大阪大学留学生センター。
- 文野峯子 (2004) 「授業参加過程の質的研究—「サイド発話」への注目—」『日本語教育』121, 日本語教育学会。

- 堀井恵子 (2003) 「留学生が大学入学時に必要な日本語力は何か—「アカデミック・ジャパニーズ」と「日本留学試験」の「日本語試験」を整理する」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ 平成 14～16 年度科学研究費補助金基盤研究 (A) 研究成果中間報告書』。
- 本郷智子 (2003) 「中級レベルの学習者同士による誤用訂正活動—グループ・モニタリングの実際—」『日本語教育』118, 日本語教育学会。
- 本郷智子・山崎真弓 (2002) 「協同作業における調整行動—日本語学習者による談話の一貫性の有り様—」『多摩留学生センター教育研究論集』3, 東京農工大学留学生センター。
- 三宅なほみ (1994) 「協調作業のデザイン」『人間工学』Vol. 30, No. 1, 日本人間工学学会。
- レイヴ, ジーン・ウェンガー, エティエンヌ・佐伯胖 (訳) (1993) 『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』産業図書。
- Ohta, A. S. (1995). "Applying Theory to an Analysis of Learner Discourse: Learner-Learner Collaborative Interaction in the Zone of Proximal Development," *Issues in Applied Linguistics*, vol. 6 No. 2.
- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: learning Japanese*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.