

実践報告

日本語学習者のディスカッション運営力を高める振り返りの試み

寺田 恵理¹・野田 眞理²・保崎 則雄³¹早稲田大学大学院人間科学研究科・²オハイオ州立大学東アジア言語文学学科・³早稲田大学人間科学学術院

本実践報告の目的は、ディスカッション運営力向上を目的とした振り返り活動を通じた学習者の学びのプロセスを明らかにすることである。本授業は、米国の大学の上級日本語コースで15週間に渡り行われた。振り返りの深まりが顕著であった学習者1名を抽出し、発話機能によってラベリングしたディスカッションの文字化資料と振り返りシートを、ディスカッション運営の構成と学習者の気づきに焦点を当て分析した。その結果、学習者が教師のフィードバックや他の学習者の運営を新たな視点として取り入れ、自己モニタリング能力を高めていったことが明らかになった。その高まりと共に、ディスカッション運営の抽象的概念化が行われ、ディスカッションでの対話は重層化した。更に、この経験から、学習者が自己効力感を得たことが明らかになった。本研究からは、ディスカッションの運営力を高めるためには、学習者がパフォーマンスと振り返りを重ね、気づきが概念化され、それを次の場面で試みて成功体験が得られる仕組みが重要であることが示唆される。

キーワード：日本語学習者、ディスカッション運営力、振り返り、モチベーション、パフォーマンスドカルチャー

1. はじめに

学習者が言語を自律的に学び続けるためには、自己モニタリングによって課題を見つけ、分析し、主体的に改善していく能力が求められる。これらの能力を向上させる上で重要なのが、振り返りである。第一著者が担当する上級日本語コースのディスカッション活動では、参加者がディスカッションリーダー（Discussion Leader: DL）として、ディスカッション運営を行う。DLを担当した学習者は、DLの経験を振り返り、改善につなげるための仮説を立て、次回の実践で仮説を検証し、主体的に学びを再構成していくサイクルになっている。学習者自身が学びのサイクルを回せるようになることが、自律的に学び続けるために欠かせない。Jia (2017)では、言語学習者が超上級レベルになるためには、言語学習を長期的なキャリアや人生の目標とつなげ、学習を継続していくためのモチベーションを高めるような経験を、様々な場面で積み重ねることの重要性が示唆され、そのような経験を教室内外の学習活動においても取り入れることが求められる。そこで、本研究では、DLを担当した学習者がどのように自身の経験を振り返り、自己モニタリング能力を高めていったか、また、それによってディスカッション運営とグループディスカッションでの対話の構造がどのように変化したか、そのプロセスを明らかにする。

2. 理論的背景と先行研究

2.1. パフォーマンスドカルチャーアプローチ

本研究で扱う授業は、パフォーマンスドカルチャーアプローチ（Performed Culture Approach, PCA）（Walker & Noda, 2000）を取っている。PCAとは、言語学習の目的を文化への意味ある参加とし、パフォーマンス（文化に沿った行動）経験の記憶、つまりストーリーを学習や分析の単位とする言語教育のアプローチである（Walker & Noda, 2000）。PCAでは、Kolb (1984)の経験学習の理論に基づき、パフォーマンスを軸としたカリキュラムをデザインする。具体的には、予習してきた文法、語彙、談話、文化に関する事項を使用したパフォーマンスのリハーサルを授業で行い、何がうまくいき、何がうまくいかないか検証を行う。さらに、教師からのフィードバック、他の学習者のパフォーマンスの観察、授業後に行う自身のパフォーマンスの振り返りから、新たな仮説を立て、次回の場面で試みるという仕組みになっており、可能なパフォーマンスの記憶として積み重ねられていく。

2.2. 経験の振り返りとメタ認知の向上

学びは、経験を振り返ることによって促進される。例えば、コミュニケーション能力の向上を目指す場合、ただ活動を繰り返すのではなく、自身のコミュニケーションを録音した音声テープなどを文字化し、検討させるといった振り返りを行うことで、コミュニケーションに対するメタ認知が促され、活動から学ぶ力が育つという（三宮, 1995, 2004）。三宮（1995）

は、メタ認知を、自分や他者の認知特性、課題、方略についての知識である「メタ認知的知識」と認知状態のモニタリングとコントロールを行う「メタ認知的活動」に分けている。中井・鈴木 (2014) は、日本語学習者を対象とした、レポート作成と口頭発表のためのメタ認知能力育成を目指した授業において、教師からのフィードバックや、ピアとの対話や討論という過程を通して、学習者がレポートや口頭発表を多角的に分析する視点としてのメタ認知的知識を獲得し、その知識を積極的に活用しながら、ピアとフィードバックをやり取りするメタ認知的活動を繰り返したことで、メタ認知能力が育成されたと考察している。本研究で使用する自己モニタリングは、三宮 (1995) の「メタ認知的活動」の一部として含まれ、また、DL の経験や一連の振り返り、授業中の教師のフィードバック、他の学習者の DL のパフォーマンスの観察から得た気づきや学びは、ディスカッション運営のための「メタ認知的知識」に含まれる。「発言の要点をまとめて確認し、参加者全員が他者の意見を理解した上で話し合いを進めることが重要」は、メタ認知的知識の一例である。

振り返りのプロセスは他者とのやりとりによって深化するといわれており (Moon, 2004)、中井・鈴木 (2014) においても、教師やピアとの相互作用によって振り返りでの新たな視点が獲得・拡張され、振り返りが深まっていった様子が示されている。他の場面・状況への学習内容の応用を可能にするためには、教師はフィードバックで、「このようにするとよい」と結論のみを提示するのではなく、「なぜ」の部分を学習者自身に考えさせ、理解させることが重要であると指摘されている (三宮, 2004)。また、教師の問いかけによって、学習者が様々な視点から事象を考えながら自身の視点を広げていったという報告もあり (Terada, 2019)、振り返りを深めるためには、教員からのフィードバックに対して学習者が再度考え、返答する、双方向のやりとりが重要である (久保田・吉田, 2016; Terada, 2019; 和栗, 2010)。振り返りの質の深まりは、自らの知識や経験を再構成する能力の上昇を意味し (小山・松村, 2017)、深い振り返りは、深い学びを導くとされる (Moon, 2004)。

2.3. グループディスカッション

昨今では、グループディスカッションでの対話の質を重視し、司会やグループリーダーの役割に注目した研究が行われている。胡 (2018) は、上級日本語学習者を対象とした読解授業でのグループディスカッションを分析し、メンバー全員が参加して深い話し合いを行うためには、司会役が公平な発言機会を与える「発話調整」、論点を明確にして検討させる「議論展開」、観点を整理し、議論の方向を

決める「観点整理」という3つの役割を果たすことが重要であると述べている。また、グループでの話し合いの成否は、参加者の発言内容を確認したり、話しやすい雰囲気を作るキーパーソン (リーダー) の態度が大きく影響するという (元田, 2007)。これらの先行研究から、学習者がディスカッションを運営するためには、①参加者全員に発言の機会を与える発話調整、②参加者の発言を傾聴し、話しやすい雰囲気作り、③発言内容のまとめと明確化、④観点を整理し、議論を深める問いかけ、を行うことが重要であると考えられる。しかし、学習者がリーダーの役割を自然と果たせるようになることは容易でなく、胡 (2018) は、どのように運営力を育成するかが課題であると指摘する。

2.4. 本研究の目的

そこで、本研究では、上級日本語コースのディスカッション活動において、振り返りの深まりが顕著であった学習者を抽出し、その学習者がどのようにディスカッションリーダー (DL) の経験を振り返り、自己モニタリング能力を高めていったか、また、それにより、日本語でのディスカッション運営力とグループディスカッションでの対話の構造がどのように変化したか、そのプロセスを明らかにすることを目的とする。本研究では、ディスカッション運営力を「グループ全体の状況を見ながらメンバーに働きかけ、対話の質を向上させる力」と定義し、ディスカッション運営力の向上は、DL の状況を見据えた発話機能の使いこなしによって示される。

3. 分析対象とする授業実践

3.1. 授業概要

2018年1月から4月 (春学期) にアメリカの大学の¹上級日本語コース (週1回80分×15週間) で実施されたディスカッション活動を分析の対象とする。本コースはグループ授業と個別授業からなり、日本語の4技能 (話す、聞く、読む、書く) を総合的に伸ばすことを目的としている。グループ授業では、テーマについて自分の意見を述べたり、他者の意見を聞いたり・引き出したりしながら、ディスカッションができるようになることを目標の一つとしている。表1は、教室活動の枠組みである。

表1 教室活動の枠組み

参加者	学習者: 6名 (仮名) サム、ガビ、パメラ、トム、リン、ヤン 教師: 1名 (第一著者)
教室活動	・読み物 / 速読練習 / 速聴練習 / インタビュー ・ディスカッション活動 (1) 映画『ブタがいた教室』(2008) (18チャプター、各チャプター3~10分) (2) ニュースレタープロジェクト

参加者は、学部1年から大学院修士課程2年までの6名であり、専攻は日本語と経済学などの複数専攻、心理学、東アジア研究など様々であった。教室での活動は、読み物やディスカッションなどを組み合わせて行われた。学習者の日本語レベルは、日本語能力試験 (JLPT) のN1~N2レベルであり、参加者全員が幅広い場面で使用される日本語をある程度理解できるレベルであった。

3.2. ディスカッションテーマ

春学期に行われたディスカッションは大きく分けて以下の2種類である。ディスカッションは、練習のためだけのディスカッションにならないよう、配慮されている。

(1) 映画『ブタがいた教室』(2008)

映画の部分部分で浮かび上がる問題に対して、それぞれの視点を表現し、多角的に一つの事象を捉えることを目標にしている。映画は、小学6年生の新学期に、担任の星先生が子豚を連れて教室に現れ、その豚を育てて食べようと思うがと、生徒に問うところから始まる。豚が育ち、子どもたちの卒業の日が迫ると、今や子どもたちのペットと化してしまったその豚をどうするか、当初の予定通り食肉センターに送るか、あるいは何らかの方法で学校に残すかを巡って子どもたちの議論が繰り返される。この映画は、①「食べる」「命」という普遍的な概念を扱っていること (題材)、②異なる立場の人の意見が描写され、多様な視点を提供していること、③様々な形態のディスカッションが起こること、④語彙、構文レベルが妥当であることから、2016年より使用している。

(2) 「ニュースレタープロジェクト」

春学期の最終週に行われる学科のフェスティバルにおいて、上級日本語クラスの活動をニュースレターという形で共

同発表するため、各記事の見出しやデザイン等をクラス全員で決定することを目的としている。

3.3. ディスカッション活動の目標と仕組み

ディスカッションでは、発言者は自分の意見を述べるだけでなく、他の参加者の意見をまとめた上で反論したり、必要に応じて、自分自身が前に述べたことを言葉を変えて再提示したり、補正したりすることにより、ポイントを明確にすることが求められた。また、DLは、参加者の発言を曖昧に受け入れるだけでなく、「つまり、~ということですか」と発言をまとめ、確認を行った。発言のまとめと確認には、参加者全員が他者の意見を理解した上で話し合いを進めるという意図がある。教師は、教室内の活動では様々な支援を行い、振り返りシートのフィードバックでは、振り返りを深めることを導く質問を含めた足場かけ (scaffolding) を行った。図1は、ディスカッション活動の仕組みを示している。

(1) 準備 (授業外)

前回のディスカッションの続きの場合、出てきた意見やアイデアの板書の写真を確認した。また、(1) 映画『ブタがいた教室』(2008)のディスカッションでは、映画のもとになった書籍である『豚のPちゃんと32人の小学生一命の授業900日』(黒田, 2003)の、次の授業で視聴するチャプターに該当する箇所を読み、ディスカッションテーマについての自身の考えをまとめた。

(2) ディスカッション活動 (グループ授業)

①初回のみ

前年度の先輩のディスカッションビデオを視聴し、気づいたことについて話し合いながら、DLの役割やディスカッションの進め方に対する気づきを促した。次に、プリントでDLの基本的な役割、そこで使用される文型や例文を確認した。

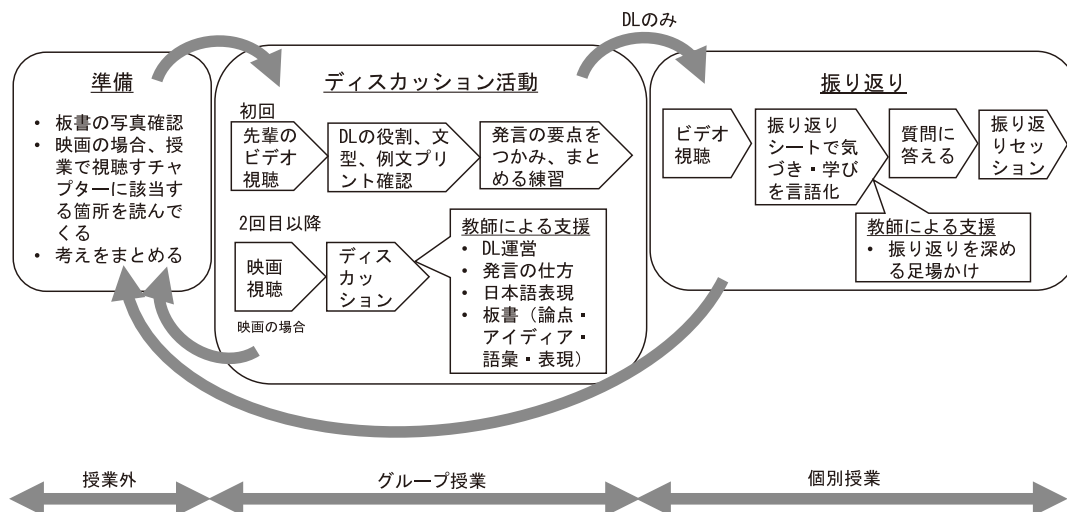


図1 ディスカッション活動の仕組み

そしてDLの重要な役割である、他者の発言の要点をつかみ、確認する練習を行った。

② 2回目以降

DLを選び、ディスカッションを開始した。教師は、日本語表現や、意見のまとめ方・繋げ方などディスカッション運営を示す支援、論点やアイデア、クラス全体で共有した方がよい語彙・表現の板書を行った。

(3) 振り返り (個別授業)

DLを担当した学習者を対象にしたものである。DLは持ち回りで、1学期間で一人2~3回担当し、振り返り活動は一人2回とした。DLを3回担当した場合は、DL1回目→振り返り1回目→DL2回目→振り返り2回目→DL3回目という流れになった。教師は、ビデオカメラを設置してディスカッションの様子を撮影し、授業翌日に教員と学習者がファイルを共有できる大学のクラウドにビデオファイルをアップロードした。ビデオ視聴はストリーミングのみ可能とした。ディスカッションの撮影に関しては、学期の初めに、その目的を説明し、参加者全員から了解を得た上で行った。

まず、学習者はビデオを視聴し、振り返りシートで日本語表現の修正と気づきや学びの言語化を行った。振り返りシートの項目は、①(気になった箇所を)適切な日本語表現に修正、②今日のディスカッションでよかったこと、③今日のディスカッションで難しかったこと、④自分のパフォーマンスに関して気づいたこと、⑤他の人のパフォーマンスに関して気づいたこと、⑥今日のディスカッションで学んだこと、の6項目である。振り返りシートに記述後、教師にメール添付で送り、教師はMicrosoft Wordのコメント機能を使用してフィードバックを行った。振り返りを深めるためには、教員からのフィードバックに対して学習者が再度考え、返答することが重要であるため(久保田・吉田, 2016; Terada, 2019; 和栗, 2010)、学習者は教師からの質問に答え、今一度、振り返りシートを教師に送った。質問では、「なぜそうなったと思うか」という理由や、「どのように改善できるか」という改善方法、「議論を深めるために、どの場面でどのような質問ができるか」という議論を掘り下げる展開について、学習者に考えることを促した。

対面での振り返りセッションは、振り返りシートでうまく説明できなかった問題や、より詳しく教師と話したい部分について話す場とした。パフォーマンス(具体的経験)から始まり、振り返り(省察的観察)によって、パフォーマンスの最中には気づけなかったことが見えてくる。そしてパフォーマンスと振り返りを重ねながら、ストーリーの抽象的概念化が行われ、概念化されたことを活用したパフォーマンスへと繋がっていく(図2)。

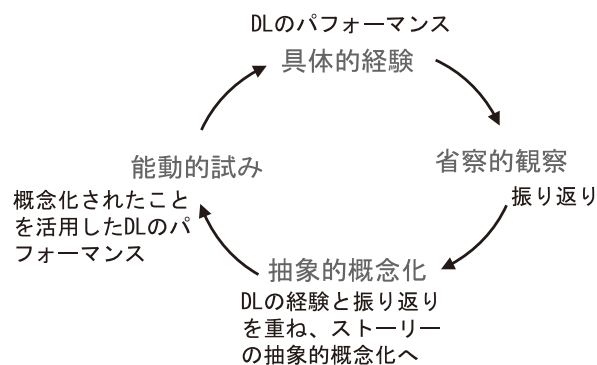


図2 Kolb (1984) の学習モデルに基づいたDLの学びのサイクル

4. 分析対象と方法

4.1. 分析対象者とデータ

本研究では、活動のプロセスを詳細に記述するため、上級クラス参加者6名のうち、ガビ(仮名)の活動に焦点を当て、振り返りとディスカッションの運営・ディスカッションの対話を時系列に並べ、分析する。本論文での名称はすべて、表1で示した仮名を使用する。ガビを選んだのは、①学期の初めは、ディスカッションの運営力や振り返りの深さは他の学習者と変わらないレベルであったが、学期末に顕著な伸びが見られたこと、②パフォームドカルチャーアプローチを取る日本語プログラムで、初級から学んできたためである。

春学期後半になると、多くの参加者にディスカッションの運営力向上が観察された。とりわけ、第15週のディスカッションは、参加者が多様な視点からテーマを考えて発言し、議論が展開されていた。このディスカッションを担当したのがガビである。ガビは第4週、第14週、第15週と3回DLを担当した。ガビの2回分の振り返りシートを確認したところ、1回目と比べ、2回目の振り返りシートに見られる気づきや学びが顕著に深まっているようであった。そこで、振り返りシートの記述内容を、Hatton & Smith (1995)の振り返りの段階的評価の手法を用いて4段階で評価した。「叙述(Descriptive Writing):振り返りとは言えず、出来事の記述である」をレベル1、「叙述的振り返り(Descriptive Reflection):出来事や行動の理由が説明的に含まれている」をレベル2、「対話的振り返り(Dialogic Reflection):分析的であり、出来事や行動の理由づけや意味づけが行われている」をレベル3、「批判的振り返り(Critical Reflection):多様な視点から行動や出来事を捉えている。また、文化的、歴史的、社会政治的なより広い文脈に位置付けられている」をレベル4とした。その結果、ガビの1回目と2回目で見られる振り返りのレベルの変化がクラスの中で最も大きいことが明らかになった(表2)。表の「受

講」は、上級コースの何学期目の受講かを表し、「2学期」であれば、先学期にディスカッション活動と振り返りを経験しているということである。「受講」の下の「①、②」は、春学期の何回目の振り返りであるかを表す。「FB前」は、教師がフィードバックする前の学習者による振り返りシートへの記述、「FB後」は、教師の問いかけに学習者が答え、再度提出した振り返りシートの記述という意味である。振り返りは一人2回であったが、サムのみ、個人の事情で2回目を実施することができなかった。

表2 振り返りの段階的評価

	サム	ガビ	パメラ	トム	リン	ヤン	平均
受講	2学期	1学期	1学期	2学期	1学期	2学期	
①FB前	3	②	2	3	3	3	2.7
①FB後	3	3	3	3	3	4	3.2
②FB前		④	2	3	3	3	3.0
②FB後		4	3	4	3	4	3.4

分析対象データは、ガビがDLを担当した3回分（第4週、第14週、第15週）の録画したディスカッション映像を文字化した資料、ガビの第4週と第14週後の振り返りシート2回分、学期末のアンケートである。

4.2. 分析の手続き

(1) 録画したディスカッションの文字化

ディスカッションの文字化は、第一著者が録画映像を複数回にわたり確認しながら行った。文字化資料で使用した記号は以下の通りである。①学習者が意図したことが伝わりにくい箇所に、[～:筆者注]を挿入し、追加説明を行った。②文字化資料内の下線は、分析で特に注目する発話を表す。

(2) ラベルの生成とラベリング

ラベルの生成は、まず、第一著者と第二著者が共同で行い、その後、研究グループ外の言語教育に従事している研究者（研究グループ外の研究者）に意見を求め、3人で検討しながら最終的なラベルを生成した。ラベリングに関しても、まず、第一著者と第二著者が共同で行い、その後、研究グループ外の研究者に意見を求め、一致しない項目は話し合いによって決定した。この過程を経て生成されたラベルは全体で22個であった。「つまり～ということですか」は、参加者の発言をまとめ、この理解でよいか確認を取ることを意味し、【発言のまとめと確認】というラベルになる。ディスカッションでの参加者の全発話に発話機能ラベルを貼った。

表3 発話機能ラベル

発話主体	本研究におけるラベル
DL	議題提示・見解要求・仮説的見解要求・確認・説明要求・発言のまとめと確認・全体のまとめと確認・他の発言の促し・発言の主要部分の再提示・掘り下げる問いかけ・指名・談話位置明示
発言者	意見表明・見解表明・説明提示・提示した見解の言い換え・見解の再提示・同意要求・挙手
両者	承認・謝罪・同意表明

(3) 振り返りシート

ガビの気づきや学びに関する記述に焦点を当て、分析で注目した箇所に下線を引いた。

(4) データ分析

発話機能ラベルを貼ったディスカッションの文字化資料3回分とガビの振り返りシート2回分を時系列に並べ、文字化資料はラベルを追いながら読み込み、ガビのディスカッション運営の構成の変化と、その変化によるディスカッションでの対話の構造という観点から分析した。振り返りシートは、ガビがディスカッションをどのように振り返り、教師とどのようなやり取りを行い、振り返りでの気づきや学びが次のディスカッションでどのように活用されたか、関係を分析した。

5. 分析結果と考察

本論では、ガビの学びのプロセスを明らかにすることを目的とするため、ディスカッションの文字化資料と振り返りシートの具体的な記述を提示しながら考察を行う。

5.1. 第4週 DL1回目 「豚を育てて食べる実践授業についてどう思うか」

1回目のディスカッション運営では、ガビは、参加者の発言の要点が不確かな状態でまとめに入り（20, 47）、発言者の伝えたいことがまとめから抜け落ちている。そのため、発言者による、意見の主要部分の再提示や言葉を変えての再説明が行われる（23, 48）。

20ガビ: (前略) あのを、子どもたちが、最後に豚が殺されて、トラウマになる可能性もあるということでしょうか。〈発言のまとめと確認〉

21トム: はい、〈承認〉それに、

22ガビ: はいはい。〈承認〉

23トム: (前略) 別の方法で教えたほうが現実的だと思います。〈見解の再提示〉

(略)

47ガビ: (前略) やっぱ、最後の結果を見ないと、100%はわかりません (サム: そうそうそう) ということでしょうか。〈発言のまとめと確認〉

48 サム：はい、〈承認〉あのう、この学生たちの理解できる
[学んだ：筆者注] ことは、たぶん、私たちに驚くこと
があるかもしれません。〈提示した見解の言い換え〉

DL が「発言のまとめと確認」を行い、論点を明確にすることは議論を深めるために不可欠である。初回の運営では、ガビは参加者の発言を明確化することで精一杯であり、議論を展開させる問いかけは行われていない。したがって、5人の参加者から出された意見がそれぞれ独立した状態でディスカッションが終わった(図3)。

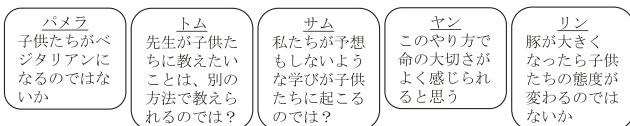


図3 第4週の見解が独立したディスカッション

5.2. 振り返り1回目

ガビは、参加者の発言の要点がわかりにくく、発言のまとめに時間がかかったとテクニカルな面に言及しながら、迷惑をかけて申し訳ないとも述べている。これは、DLの運営がディスカッションに影響を与えることを認識している発言と考えられる。パフォーマンスの振り返りを改善につなげるため、教師はガビにとって何が明らかでなかったかを明確にし、その要因を探ることを促す。

1 FB前ガビ：

全員の一番言いたいことがあまり明らかではなかったので、説明するのに時間がかかってしまった。結構一回だけでまとめられなかったので参加者に迷惑をかけて申し訳ない。(後略)

2 教師：

どんなところが明らかではなかったと思いますか。それはどうしてだと思いますか。

3 FB後ガビ：

一般的な意見でしたので、私が予想していた「賛成や反対」とは違って、もう一度考えてみると私が明らかにわかっていたただけだと思います。参加者が一番言いたいことを普段最後に言ってくれて(後略)

ガビは、出された意見が自分の予想していたものとは異なっていたこと、参加者は意見の要点を発言の最後に言っていたことに言及し、分析を深めていく。また、「今日のディスカッションでよかったこと」として、参加者全員が発言し、「豚を育てて食べる教育実践」に対して異なる見解が出てきたことを挙げている。そこで、教師は、ガビの意識を議論を深めることに向けるため、具体的にどのような問いかけができるか考えることを促す。

4 FB前ガビ：

参加者全員の意見を聞くことができた。意見の中で「実験に賛成・結果を見たい」「実験に反対・他の方法がいい」という二つの明らかな側面が出てきて面白かった。

5 教師：

ディスカッションの時間がまだあったら、ここでも出てきた意見を深めるために、どのような質問をしますか。

6 FB後ガビ：

「賛成」だったら結果の予測について質問をして、「反対」だったら他の方法や実験のアイデアについての質問がいいと思います。

5.3. 第14週 DL2回目 「CHAPTER15までを見て」

第14週のディスカッションは、育てた豚を食肉センターに送るか、下の学年に引き継ぐかを巡って行われた議論の最終回であり、最終的に担任の星先生の一票で議論に終止符が打たれるシーンまでを視聴して行われた。この週は、授業の前にCHAPTER15までを視聴した感想を書いている課題があり、学習者はそれぞれの考えをまとめた上でディスカッションに臨んだ。第10週、第11週はディスカッション活動がなかったため、ガビは久々のDLとなった。第14週は、型通りの進行でやや堅い印象はあるものの、まとめが簡潔になり(13, 26)、発言者からは一度で承認が得られるようになる(14, 27)。

12 リン： やっぱり、前のタイトルと同じで、先生の決定の理由がないのは、ちょっと残念だと思います。どうしてその決定をする理由は、学生に対しても、見ている人に対しても、その教育の意味を理解するためには大切だと思います。(見解表明)

13 ガビ： そうですねえ。(同意表明) じゃあ、リンさんは、星先生の一票の理由があったほうが、見ている人にも子どもたちにもちよつといいことという意見でしょうか。(発言のまとめと確認)

14 リン： はい、そうです。(承認)

15 ガビ： 他の意見はどうですか。(他の発言の促し)(略)

23 ヤン： はい。(挙手)

24 ガビ： はい、ヤンさん。(指名)

25 ヤン： やはり、命の意味に対して、たくさん考えたと思います。例えば、人は命を決める権利があるのでしょうか。あるいは、人として、自分の命、生活をどのように生きるかたくさん考えていたと(見解表明)(後略)

26 ガビ： そうですね、ヤンさんは、この映画が命や生活について考えさせたということでもよろしいでしょうか。(発言のまとめと確認)

27 ヤン： はい。(承認)

しかし、提示された意見を掘り下げたり、議論を深める問いかけは行われず、他の意見はどうか発言を促すか(15)、参加者の方から手が挙がり、指名する(23, 24)形で進行していった。そして、全員が1回ずつ意見を言う¹とディスカッションが終わり、第4週と同様に参加者の意見がそれぞれ独立した状態であった(図4)。

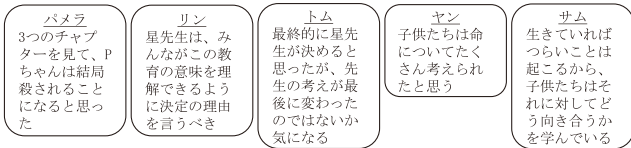


図4 第14週の意見が独立したディスカッション

そこで、他の意見があるか聞くだけでなく、出てきた意見を掘り下げる方法がクラス全体で確認された。

5.4. 振り返り2回目

ガビは、参加者が感想文を書いたことで、ディスカッションが円滑に進んだと評価している。その一方で、「私の質問(略)は一般すぎたと思う」、「ディスカッションより一人ずつの発表の感じだったので残念」と、出された意見が噛み合わず、意見の発表になっていたと指摘し、その原因を自身の質問であると分析している。さらに、「一人ずつの感想を聞くよりは、一人の感想に掘り下げてもっとディスカッションを深めたい」と改善方法を述べている。この記述から、授業で習ったDLの役割である、参加者一人一人に意見を聞き、発言をまとめ・確認するだけでは、ディスカッションが深まっていけないことに気づいていることがうかがえる。1回目の振り返りでは、発言をまとめることの難しさに関連した記述が多くあったが、2回目のディスカッション運営では、発言のまとめと確認を円滑に行えたことにより、振り返りの視点が発言の明確化の先にある、「議論の発展的展開」に移っていったと考えられる。

1 FB前ガビ:

- ・皆さんがはっきりした感想を準備してきたのでスムーズに進んだと思う。皆さんが様々な意見を出して、いろんな感想を聞くことができた。
- ・私の質問、つまり「感想を聞かせてください」、は一般すぎたと思う。そのため、各人の答えがはっきりしていたが、早く終わってしまった。一人ずつの感想を聞くよりは、一人の感想に掘り下げてもっとディスカッションを深めたいと思う。一般的にディスカッションより一人ずつの発表の感じだったので残念だと思う。

ガビの分析に対し、教師は、議論を深めるための質問を考えさせるため、ディスカッションの中で出てきた、星先生の決断に関するリンの意見を例として取り上げる。

2 教師:

全員の感想を聞いたのはよかったですね。では、進め方を変えてみて、リンさんの「この実践の教育的意味を考えたら、星先生は食肉センターに送るという決断をした理由を言うべきである」という意見について深める場合、どのように進められますか。

3 FB後ガビ:

(前略)「星先生の理由はなんだと思いますか」または、もしPちゃんを食肉センターに送らないことになっていた場合は、「命の大切さを感じる」と言う目的を貫いたと思いますか」のような質問をしたらいいと思います。

ガビは、星先生が食肉センターに送る決断をした理由に踏み込む質問と、もし、今回の決定とは異なり、食肉センターに送らない決断をした場合、命の大切さを感じるという実践の目的を達成できたと思うか、という仮定的見解を求める質問を考えた。仮定に基づいた思考は、物事を多角的に捉えるために肝要である。そして、ガビの意識は、参加者の発言後の応答の仕方にも向き始める。

4 FB前ガビ:

他の人が感想を言い終わってからの私のコメントが面白くない。

5 教師:

面白いコメントとは?

6 FB後ガビ:

私のコメントは大体「そうですね」を言って、(中略)その代わりに人が言ってくれた意見を褒めたりして、もっと興味を持っているようなコメントがいいと思います。

参加者の発言に対して興味を持っている応答がいいという記述から、ガビが、参加者が話しやすい雰囲気を作ることの重要性を認識していることがうかがえる。参加者が自分の考えを安心して発信できる支援的な環境を作ろうとするリーダーの態度は、ディスカッションを成功させるための重要な要因である(元田, 2007)。

教師は、再度、議論を深めることに意識を向けさせるため、ディスカッション全体からポイントを探し、別の具体的な質問を考えることを促す。

7 教師:

今回のディスカッションの中で、さらに掘り下げることができそうだったポイントはどこだと思いますか。そこでどのように質問しますか。

8 FB後ガビ:

リンさんの「星先生の理由」、ヤンさんの「命の大切さを感じる」、サムさんの「トラウマから学ぶ」が掘り下げることができそうだったところだと思います。リーダーとして質問をしたら、そのテーマやポイントを選んで、それについての感想や意見を聞くのがいいと思います。

「テーマやポイントを選んで、それについて感想や意見を聞く」というのは、振り返りセッションで確認したところ、「ヤンさんは～と思うということですが、皆さんはどう思いますか」というように、提示された意見について、他の参加者に意見を聞くということであった。初回に続き、第14週も議論を深める質問が行われなかったため、ガビのDL終了後、出てきた意見を掘り下げる方法がクラス全体で確認されている。ガビの次にDLを担当したサムのディスカッション運営では、「みんなどう思いますか、トムさんの意見について」とこの方法が取り入れられ、この問いから議論が展開されていた。このように、ガビは、教師のフィードバックや他の学習者がDLとして使用したストラテジーを新たな視点とし、自己モニタリングを高めていったことがうかがえる。そして、これまでの気づきと学びを再構成し、次のディスカッション運営に向けて目標を明確に表現する。

9 FB前ガビ:

ディスカッションというものは、順番に意見を言うことだけではなく、皆が意見を組み合わせて同じテーマについて会話して話し合うことだと気づいた。それができるためには、皆の意見の中から面白いポイントを拾い出して掘り下げることができるディスカッションリーダーが必要だと思う。なので、今回の練習から学んだことは、あるディスカッションをいいディスカッションにするためには、お互いの意見について話すのが最も良いと言うことである。他の人を喋らせるリーダーになれるように頑張る。

この振り返りシートでのやり取りを基に、振り返りセッションを行い、翌週のディスカッションに臨んだ。

5.5. 第15週 DL3回目 「最後まで見て」

この日はヤンが欠席であったため、参加者はガビを入れて5名である。トムは、パメラの「この実践は子どもたちにとって大事な勉強になったと思う」という意見について、自身の考えを述べる。ガビは、パメラの「大事な勉強になった」という意見と、トムの「その実践に考えさせられていい」(14)という意見を関連させ、「この実践から学んだことは何か」と掘り下げる(15)。

- 14トム: パメラさんと同じように、その実践に考えさせられていいと思います。〈同意表明〉子どもでも、視聴者でも、いろいろなことを考えましたかもしれません。〈意見表明〉
- 15ガビ: そうですね、子どもたちがいろいろなことについて考えるようになりましたけど、〈発言の主要部分の再提示〉子どもたちにとって、この実践から学んだことは何だと思いますか。〈掘り下げる問いかけ〉

ここまでは、今回の実践での学びを肯定的に捉えている発言であるが、ここでガビは、実践のよい面についてだけ掘り下げていく流れを一旦止め、他の感想や意見がないか問いかける(25)。この問いかけにより、実践が終わった後が描かれていないのが残念という、別の視点からの意見が出てくる(28)。

- 25ガビ: 他の感想や意見はありますか、この映画について、ないですか。〈他の発言の促し〉
- (略)
- 28リン: (前略) 子どもたちの命に対しての考え方は、この実験の後でどう変わるのかちょっと見てみたいんですけど、それが見ないのはちょっと残念だと思います。〈意見表明〉
- 29ガビ: そうですね、〈承認〉リンさんはこの映画の終わりの[後の: 筆者注]シーンを見たいということ〈発言のまとめと確認〉(後略)

ガビがDLを担当した前回までのディスカッションでは、参加者が1回ずつ意見を言うとディスカッションが終わってしまったが、今回は議論を深めるため、星先生の決断について見解を求める質問をする(33)。トムは、星先生が他のクラスに迷惑をかけてはいけないと思ったのではないかと述べ(38)、それに続いて、サムが自身の意見を述べる(44)。しかし、サムの発言に曖昧な部分があったため、ガビはすぐにまとめには入らず、確認を行う(45)。その確認によって、サムは自分の言いたいことが伝わっていないことを認識し、「目的だけではなく、責任みたいな感じも入っている」と追加説明が行われ、発言が精緻化されていく(46)。

- 33ガビ: で、星先生なんですけど、(中略) 皆さんは、星先生が食肉センターに送るという決定をした理由は何だと思いますか。自分にとっては、何だと思えますか、その理由。星先生は直接言ってないんですけど。〈見解要求〉
- (略)
- 38トム: はっきりわからないけど、多分、その賛成のクラス[豚の世話を引き継ぎたいと申し出たクラス: 筆者注]がPちゃんの世話をしてもらったら、迷惑か、危険かもしれないと思って、星先生が決めたかもしれませんね。〈見解表明〉
- (略)
- 44サム: トムさんの言う通りで、〈同意表明〉(中略) 星先生の教えたかったようなことは、人生を、命を取ることが大切にするのですよね? 〈同意要求〉ですから、食肉センターに送ることはその目的と似ていると思います。〈見解表明〉
- 45ガビ: もともと立てた目的のためにこういう決定をしたということですか。〈確認〉

46 サム: はい。〈承認〉あとですね、すみません。〈謝罪〉
 47 ガビ: はい、はい。〈承認〉
 48 サム: 目的だけではなく、責任みたいな感じも入っている
 と思います。〈説明提示〉

59 ガビ: (前略) 命の大切さなどは、そういう感じはしますか。
 〈見解要求〉この実践の後は、皆さんが6年生
 だったら、「ああ、やっぱり、人生が辛いですねえ」
 のような感じがしますか。〈仮説的見解要求〉

「星先生が食肉センターに送るという決定をした理由は
 何だと思えますか」という質問 (33) は、ガビが2回目の
 振り返りの中で考えたものである。コミュニケーションは動態
 的なものであり、振り返りで準備した通りに進むとは限らない。
 しかし、出てきた意見から、掘り下げるポイントを探し出し、
 議論を深める質問を考える練習を繰り返すことによって、話
 が想定外の方向に進んだ場合でも、参加者の発言から掘
 り下げる質問ができるようになるのではないかと考えられる。

ガビの問いかけにより、周りの人たちを大切にしようとい
 う気持ちになれるのではないかと、という教育実践に対して
 の新たな意味付けが行われる (68)。最後は全体をまとめ、
 ディスカッションを終える (69)。

ディスカッションの終盤になると、ガビは、これが最後の方
 であるという談話上の標識を出した上で、もし6年生の生徒
 になったとしたら、という仮説的な視点を提供して意見を求
 める (51)。先にリンが述べていた、実践後の子どもたちが
 描かれていないのが残念という意見 (第14週:12)、また、
 パメラの、数ヶ月は悲しいままにいるという見解 (54) から、
 ガビは時空を超え、実践後の子どもたちがどう感じるか、再
 び、子どもたちの気持ちに思いを巡らせることを促す (59)。

68 サム: そうですねえ。人生が辛いこそ、友達、家族など
 だ、相手まで大切にしようと思うことになると思います。
 〈見解表明〉
 69 ガビ: はい、わかりました。〈承認〉じゃあ、みんな悲しくな
 りますが、少しでも何か学べることがあるということ
 によってよろしいでしょうか。〈全体のまとめと確認〉
 70 全員: はい。〈承認〉

第15週のディスカッションは、他の意見を促すこれま
 での進め方とは異なり、出てきた意見を掘り下げる問いかけ
 を行ったり (15)、星先生の立場や子どもたちの視点から、
 参加者が教育実践を考えられるように仕向けている (33,
 51, 59)。参加者が準備してきた意見を述べるだけでなく、
 ガビの運営によって、新たな見解が引き出され、議論が発
 展的に展開し、重層的な対話になったと考えられる。ガビ
 の3回のディスカッション運営と第4週・第14週後の2回
 の振り返りにおける視点を表4にまとめる。

51 ガビ: (前略) で、最後ですけど、〈談話位置明示〉皆
 さんが6年生になったとしたら、トラウマなどは受け
 ると思いますか。どんな気持ちになると思えますか、
 もし、その学生になったとしたら。〈仮説的見解要
 求〉

5.6. ガビの学びが示唆するもの

学期末のアンケートを踏まえ、ガビの学びを考察していく
 ことにする。ガビは、ビデオを視聴し、自身のパフォーマンス
 を分析した上で、振り返りセッションにおいて、パフォーマンス
 の改善方法について教師と話すことが役に立ったといい、

(略)
 54 パメラ: 私だったら、何ヶ月間もずっと悲しいままにいると
 思いますが、中学生になっているんな新しい経験があ
 ると思うので、数ヶ月経ってからは元の自分に戻ると
 思います。〈見解表明〉
 (略)

表4 ガビのDLと振り返り

	時間		ディスカッション運営の構成	参加者からの発言	構造	振り返りでの視点
第4週	9分55秒	少ない	①議題提示 ②まとめと確認 ③まとめやり直し	④他の意見の促し *②~④の繰り返し	・準備してきた意見	独立 1回目: キーワードやメインポイントを覚えるようにしてまとめる
第14週	5分2秒	少ない	①議題提示 ②まとめと確認 ③他の意見の促し	*②~③の繰り返し	・準備してきた意見	独立 2回目: 順番に意見を言うだけではなく、皆の意見の中から面白いポイントを拾い出して掘り下げるディスカッションリーダーが必要
第15週	7分41秒	多い	①議題提示 ②まとめと確認 ③他の意見の促し ④まとめと承認 ⑤発言内容の確認 ⑥談話位置明示	⑦前の意見の再提示と発言促し ⑧掘り下げる質問 ⑨仮定的見解要求 ⑩全体のまとめ	・準備してきた意見 ・先行する発言を掘り下げる質問により引き出された意見・見解 ・多様な視点・立場から考えるために、ガビが準備した質問により引き出された意見・見解	重層

(注)「独立」構造は、参加者の発言が噛み合っていないこと、「重層」構造は、先行する発言を掘り下げ、議論が発展的に展開されたことを意味する。

振り返りのプロセスにおける他者とのやりとりの重要性が示されている (Moon, 2004)。

自分が日本語を話している姿を見て自分のパフォーマンスにフィードバックをするのがとても謙抑 [謙虚: 筆者注] なことだと思います。それに、どのようにその足りない部分や間違えを治して、次のセッションでもっとうまく話すようになるかについて先生と相談することもとても役にたったと思います。(原文ママ)

ガビは、ビデオの視聴によって気がついたことだけでなく、教師のコメントや他の学習者がディスカッション運営で使った戦略を新たな視点として取り入れ、自己モニタリング能力を高めていった。ガビの学びを Kolb (1984) の学習モデルに照らし合わせてみると、1回目の振り返りは「省察的観察」にとどまっているが、2回目の振り返りでは、「抽象的概念化」が行われていると捉えられる。「抽象的概念化」とは、具体的経験と省察的観察を重ねて本質的な要素を抽出し、別の場面で活用できる自らの理論を構築することである。「5.4 振り返り2回目」の「9 FB前」の記述では、これまでの経験と省察から、「ディスカッションというものは、順番に意見を言うことだけではなく、皆が意見を組み合わせると同じテーマについて会話して話し合うことだと気づいた」とディスカッションを定義し、「いいディスカッションにするためには、お互いの意見について話すのが最も良い」と、ディスカッションをよいものにするための方法について言及している。さらに、「皆の意見の中から面白いポイントを拾い出して掘り下げることができるディスカッションリーダーが必要」と、よいディスカッションを実現するためのリーダーの役割を明確化し、自身のディスカッション運営の理論を構築している。そして翌週第15週のディスカッションにおいて、この理論を活用し、状況にあった発話機能を使いこなしながらディスカッション運営を行っていた。その結果、グループディスカッションの対話が重層的な構造へと変化した。本授業での経験は、ガビに自己効力感をもたらすものであった。

私が思ったより日本語がまだまだだと感じました。そのため、達成したくなって、自分が頑張ればなんでもできることを気づきました。(原文ママ)

自己効力感とは、ある課題や行動を達成・実行できるという確信を概念化したものであり (Bandura, 1995)、モチベーションに影響を与える。今回のガビの成功体験は、今後の日本語学習のモチベーションにも繋がると考えられる。モチベーションの高い学習者は、より高い学習成果のためにリスクを負うことを恐れなといわれ (Gardner, 2001)、一段上のレベルにチャレンジし、学びのサイクルを循環させていく。今回、ガビが自己効力感を得られたのは、これまでの気づ

きから抽象的概念化が行われ、それを試みる機会が翌週にあったためである (図2)。経験と振り返りを通して新たに構築された知識や概念を実践することによって、さらなる経験や省察が生まれるのであり、実践されることが不可欠である (中原, 2013)。

この結果から、ディスカッション運営力を高めるためには、学習者が経験と振り返りを重ね、抽象的概念化を行い、そこでの学びを次の場面で活用し、成功体験が得られる仕組みが必要となる。1回目のDLと2回目のDLの間が何週間も空いてしまい、振り返りで気づきや学びをすぐに試すことができない場合には、DLを担当する次のディスカッションテーマで、「どのような意見が出てくるか」、「どのような質問をすると議論を深められるか」を考え、準備・練習しておくことが重要である。また、2回目の振り返りで、ガビの意識がディスカッション運営の本質に向けたことで、ディスカッション運営に対するメタ的視点の育成、また、自己モニタリング能力向上につながったことが示唆された。今後、振り返りシートの質問項目に「よいディスカッションとは?」、「そのディスカッションを実現するために、リーダーとしてどんな役割が重要か」といった質問を入れ、クラス全体で話し合うことが有効であると考えられる。

6. まとめ

本事例研究では、日本語学習者を対象としたディスカッション活動において、学習者1名に焦点を当て、学習者がどのようにDLとしての経験を振り返り、自己モニタリング能力を高めていったか、また、それにより、ディスカッション運営とグループディスカッションの対話の構造がどのように変化したか、そのプロセスを明らかにした。その結果、振り返りを深めるための教師による支援の詳細、また、学習者がパフォーマンスと振り返りを重ね、気づきが概念化され、それを次の場面で試みて、成功体験が得られるような仕組みが重要であることが明らかになった。本研究は1名の学習者の活動の分析から得られた結果の考察にとどまっており、より多くの学習者で学習のプロセスを検証する必要がある。今回の参加者6名は、全員日本語力がある程度高かったが、日本語力の低い学習者の場合にも、振り返りによって自己モニタリング能力を育成し、ディスカッション運営力を向上できるのか今後検証していきたい。

引用文献

- Bandura, A. (1995). *Self efficacy in changing societies*. NY: Cambridge University Press.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (Eds.),

- Motivation and second language acquisition* (pp. 1–20). Manoa, HI: The University of Hawaii Press.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education, 11*(1), 33–49.
- 胡 方方 (2018). 「日本語上級学習者のピア・リーディング談話の多角的分析：発話機能と司会役の役割を中心に」一橋大学博士論文.
- Jia, J. (2017). *Motivating Experiences in an Extended Chinese as a Foreign Language Learning Career: Identifying what sustains learners to advanced-skill levels*. Ph.D. thesis. The Ohio State University.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 小山理子・松村佳世 (2017). 「プロジェクト学習におけるリフレクションと学習成果の関連の検討：短期大学のプロジェクト学習におけるリフレクションシートの分析から」『京都光華女子大学京都光華女子大学短期大学部研究紀要』55, 253–263.
- 久保田祐歌・吉田 博 (2016). 「学修の振り返りを促進する授業設計—アクティブ・ラーニング型初年次教育プログラムの事例から—」『京都大学高等教育研究』22, 115–118.
- 黒田恭史 (2003). 『豚のPちゃんと32人の小学生—命の授業900日—』ミネルヴァ書房
- 前田 哲 (監督) (2008). 『ブタがいた教室』(脚本：小林弘利) (日活株式会社 DVD).
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and Practice*, London: Routledge Falmer.
- 元田 静 (2007). 「日本語読解授業における協同学習の試み (2) —発話データから見る活動成否の要因—」『日本教育心理学会総会発表論文集』49, 64.
- 中原 淳 (2013). 「経験学習の理論的系譜と研究動向」『日本労働研究雑誌』639, 4–14.
- 中井陽子・鈴木孝恵 (2014). 「レポート作成と口頭発表のためのメタ認知能力の育成—学習者の自己分析・他者分析・教師 のフィードバックの関係から—」『留学生教育』19, 51–61.
- 三宮真智子 (1995). 「メタ認知を促すコミュニケーション演習の試み「討論編」—教育実習事前指導としての教育工学演習から—」『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要』9, 53–61.
- 三宮真智子 (2004). 「思考・感情を表現する力を育てるコミュニケーション教育の提案：メタ認知の観点から」『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要』19, 151–161.
- Terada, E. (2019). Teacher–Student Interactive L2 Writing Assignments. *The Language Teacher, 43*(4), 3–7.
- 和栗百恵 (2010). 「「ふりかえり」と学習—大学教育におけるふりかえり支援のために—」『国立教育政策研究所紀要』139, 85–100.
- Walker, G., & Noda, M. (2000). Remembering the future: Compiling knowledge of another culture. In D. Birckbichler, & R. M. Terry (Eds.), *Reflecting on the Past to Shape the Future*, (pp. 187–212). Lincolnwood: National Textbook Company. 中国語対訳版：(2010). In G. Walker (Ed.), *The Pedagogy of Performing Another Culture. Pathways Series*, no. 12, (pp. 33–50). Columbus: Foreign Language Publications.

Guided Reflection to Enhance Discussion Leader Effectiveness in a Japanese as a Foreign Language Environment

Eri Terada¹, Mari Noda² and Norio Hozaki³

(¹Graduate School of Human Science, Waseda University, ²Faculty of East Asian Languages and Literatures, The Ohio State University, and ³Faculty of Human Science, Waseda University)

This case study examines the process of learning through guided reflection with the aim of enhancing the role of discussion leader (DL) in the context of Japanese as a foreign language. It was conducted during a 15-week advanced-level Japanese course in a university program that follows the Performed Culture Approach (Walker & Noda, 2000), based on the concept of experiential learning (Kolb, 1984). Students watched recordings of in-class group discussions to reflect on their performance as DLs. We aimed to illustrate how their reflection, guided by the instructor, enhanced the effectiveness of their performance as the DL. To achieve this, we focused on the learning process of a student whose reflection deepened substantially during the semester. The discussion discourses when she was the DL were labeled according to the speech functions and her reflection sheets were analyzed in terms of DL's function and awareness. The results revealed that the student enhanced her self-monitoring skills and her ability to critically review teacher's comments and other students' performances as a DL. Furthermore, the readier the student showed self-monitoring skills, the more salient were the crucial steps of Kolb's (1984) experiential learning, namely "reflective observation," "abstract conceptualization," and "active experimentation." The survey conducted at the class completion also demonstrated that the student perceived a gain in self-efficacy from the experience, suggesting the potential of the successful experience serving as a motivation to keep improving toward the advanced level.

Keywords: Learners of Japanese, Discussion Leader Effectiveness, Reflection, Motivation, Performed Culture