日語 L1-L2 學生討論訓練中的「察覺」
--觀察者評量之研究--

中村香苗

淡江大學日本語文學系助理教授

摘要

本研究探究日語 L1-L2 學生之間在「魚缸式」討論訓練中，觀察其他小組討論活動的學習效果。根據期末問卷調查，觀察其他小組學生的行為，幾乎所有學生皆察覺到很好的學習效果。具體來說，理解相關議題的多元性意見、討論方法以及陳述意見的方法，對於日語文法和語彙的學習具有很大效益。對於被觀察這件事，只有少數學生感到些許緊張和害羞，整體而言，學生認為結果是正面的。

此外，本研究聚焦於一個討論小組為案例，從多方面驗證討論參與者和觀察者的評量表格、診斷圖表、回顧檢討的會話錄影資料。分析結果顯示：討論參與者大多給予自己小組較高的評價，觀察者對於其他小組討論方法採取比較批判的角度。以觀察組的回顧會話來看，當成員們認知並同意某一學生的「察覺」之時，他們會提出討論進行方式的改善，發展出有意義的反省活動。根據上述結果，本研究主張，觀察他人的「魚缸式」討論訓練，是察覺小組討論必需面對課題的有效訓練方法。

台灣日語教育學報第26号

關鍵詞：「魚缸式」討論訓練、觀察活動、「察覺」、日語 L1 會話者、日語 L2 學習者

受理日期：2016.03.18

通過日期：2016.05.13

“Noticing” in the Japanese L1-L2 Students’ Group Discussion Training: A Study of Observers’ Evaluation

Nakamura Kanae
Assistant Professor, Department of Japanese,
Tamkang University, Taiwan

Abstract

This research examines the learning effects of observational activities during the “fishbowl-style” discussion training for Japanese L1 and L2 students. The course-end questionnaire shows that most of the students recognize the positive effects of the observational activities. The study further investigates what the participants and the observers of discussions actually become aware of concerning discussion methods based on the students’ evaluation sheets, diagnostic charts, and the video-recordings of the reflection sessions. The results demonstrate that the observers are more able to point out problems of the discussion they observed than the discussion participants. These findings prove that the observational activities in the discussion training are highly effective methods to help students notice their own groups’ issues.

台灣日語教育學報第26号

Keywords: “Fishbowl-style” discussion training, Observational activities, “Noticing”, Japanese L1 speakers, Japanese L2 learners

日本語 L1-L2 学生間の議論訓練における「気づき」
--観察者評価に注目して--

中村香苗
淡江大学日本語文学系助理教授

要旨

本研究は、日本語 L1-L2 学生間の「フィッシュボウル式」議論訓練における、他グループの観察活動の学習効果を探究するものである。学期末アンケートによると、他者を観察することに対して、ほぼ全ての学生が高い学習効果を認識していた。具体的には、議題に関する多用な意見や議論の方法、意見の述べ方、日本語の文法や語彙の学習に役立つことが明らかになった。観察されることに対しては、緊張や恥ずかしさを拭えない学生もいたが、概ね好意的な評価であった。

さらに、一組の議論に焦点を当てて、議論参加者と観察者の評価シートや診断チャート、振り返りの会話の録画を多角的に検証した。その結果、議論参加者は概して自グループに対して高めの評価をするのに対し、観察者は議論の方法について様々な問題点を指摘できていた。観察グループの振り返りの会話からは、ある学生の「気づき」がメンバー間で同意された時には、議論のやり方を改善するための解決方法が提案され、有意義な話し合いに発展することも例証された。本研究の結果から、他者の議論を観察する「フィッシュボウル式」議論訓練は、グループの課題に気づく有効な訓練方法であると提唱する。

台灣日語教育學報第26期

キーワード：「フィッシュボウル式」議論訓練、観察活動、
「気づき」、日本語 L1 話者、日本語 L2 学習者

日本語 L1-L2 学生間の議論訓練における「気づき」
--観察者評価に注目して--

中村香苗
淡江大学日本語文学系助理教授

1. 研究背景

近年、社会では高いコミュニケーション能力がますます求められている。日本を例に挙げると、企業が最も重視する大学新卒者の能力は、2014 年まで 11 年連続で「コミュニケーション能力」で[1]、多くの企業が新卒者採用面接にグループディスカッションを用いている。また、グローバル化により人の移動が盛んになった現代では、母語や社会文化背景を異にする者とのコミュニケーションの機会も一層増している。つまり、母語話者同士であれ多文化間であれ、社会には話し合いにより問題解決をしなければならない場面が多々あり、他者と円滑に議論をする能力が必要とされている。

台灣日語教育學報第20期

教育においても、学生同士の対話による協働学習が注目されつつある。日本語教育では「ピア・レスポンス」や「ピア・ラーニング」と呼ばれる、学習者同士のフィードバックを重視した活動が取り入れられ、その学習効果が認められている（池田・舘岡 2007: 跡部 2013a, 2013b; 小林 2012; 羅 2010, 2011）。また、遠隔システムを取り入れた海外他大学とのディスカッションも、積極的に行われるようになってきた(施 2011, 2013)。

しかしながら、話し合いを学習の「手段」として取り入れる動きが活発になる一方で、どうすれば効果的に議論を進めることができるのかという「方法論」に関する指導は、あまりなされていないのが現状であろう。その原因として、数グループ同時に議論をさせる授業の中では、教師一人で各学生に適切なフィードバックを与えるのが難しい点や、そもそも議論とは複数の参加者による相互行為で

[1]一般社団法人日本経済団体連合会「新卒採用（2014 年 4 月入社対象）に関するアンケート調査結果の概要」より http://www.keidanren.or.jp/policy/2014/080.html（2015 年 9 月 20 日閲覧）

あり、その時々の参加者間の関係や言語・知識レベルによって議論の仕方が変化する点などが挙げられる。

こうした現状を鑑み、現在日本の大学では、議論スキル養成を目的とした「自律型対話プログラム」の開発及び実践が進んでいる（森本・大塚 2012）。ワークショップ形式の当プログラムは、参加者自身が議論の振り返りを通して自らの問題に気づき、それを他者と共有して解決できるようになることを目指している。日本の大学生に対する当プログラムの実践報告によると、授業後のアンケートで 74 名中 96％の学生が、授業を通して意味のある気づきや発見があったと回答している(大塚他 2011)。

そこで筆者は、上記の自律型対話プログラムを、日本語母語話者と学習者合同の議論訓練授業に取り入れることを試みた。具体的には、台湾の日本語専攻の大学 4 年生（以下、L2 学生）と日本からの留学生（以下、L1 学生)を対象に、「フィッシュボウル式」の議論訓練を実施した。フィッシュボウル式議論訓練とは、議論の実践練習だけではなく、他グループの議論を観察し、振り返りで他者と評価を共有する（以下、観察活動）訓練方法である。本研究では、まずコース終了後のアンケートから、議論の観察活動に関して履修者がその効果をどう捉えたのかを検証する。さらに、ケーススタディとして、あるグループの議論を観察した学生達が、議論の仕方についてどのような気づきを得、それをどう共有したのかを、学生達の記述した評価シートや会話の録画データから探求する。最後に、これらの結果を統合的に考察し、議論の方法を学ぶ際に観察活動を取り入れることの有効性について論じる。

台灣日語教育學報第26号

2. 議論訓練コースの概要

本コースは、新北市にある総合大学日本語文学科の 4 年生を対象とした週 2 時間の会話授業に、日本からの留学生を加えて 1 学期間行われた。授業の方法は、主に森本・大塚らの研究グループにより開発された「自律型対話プログラム」(森本・大塚 2012)を参考にした。このプログラムはワークショップ形式で、司会者を立てず参加者自らで話し合いを進める「自律型対話能力」の向上を目指している。筆者の授業で採用したフィッシュボウル式議論訓練は、プロ

グラム前半部のコミュニケーション基礎力を育てる段階にあたる[2]。以下に筆者の授業の概要を説明する。

2.1 履修者とグループ分け

履修者は、日本語 L1 学生６人と日本語専攻４年生の L2 学生 11 人の計 17 人[3]である（表 1 参照）。L1 学生の内、C グループのユウは日本語文学科の正規留学生で中国語も流暢であるが、他の 5 人は交換留学生で中国語レベルは初級か中級である[4]。L2 学生については、筆者が最初の授業で各学生と約 5 分ずつ自由会話をし、その中で OPI の中・上級を判断するのに適当な質問をして、その答えにより日本語能力を 3 レベルに分けた[5]。表 1 の「高」とは、OPI の中級上もしくは上級レベルの返答をした学生、「中」は中級には入れるが上級には届いていない学生、「低」は中級には入れないであろう学生である。その後、筆者は各グループに L1 学生 1～2 名とレベルの異なる L2 学生が入るよう、クラスを 4 グループに分けた。

表 1　各グループのメンバー

A	B	C	D
アイ（女） タカ（男） Liu（男：高） Rei（女：低）	ハナ（女） Ali（女：高） Koo（女：中） Shin（男：低）	ユウ（男） Lin（女：高） Yoyo（女：中） Chin（男：低）	キエ（女） アサ（女） Rick（男：高） Lulu（女：中） CC　（女：低）

（カタカナは L1、ローマ字は L2 学生（全て仮名））

台灣日語教育學報第26期

2.2 フィッシュボウル式議論訓練の流れ

フィッシュボウル式議論訓練は、コース前半で実施した[6]。1 週目は、コース説明と自己紹介活動を行った。2 週目は、「自律型対話」の意味を確認した後、グループと翌週、翌々週の議題を決めた。さらに、7 つの議論評価項目（2 ページ後参照）と 3 つのクラス共通

[2] プログラム中盤は思考力の訓練、後半はプレゼンテーション力の訓練になっている。
[3] L2 学生の中にはマカオからの正規留学生１名と、視覚障害のある学生が１名含まれている。
[4] 留学生ユウ、アイ、ハナの親は、両親あるいはどちらかが中国語の L1 話者であるが、3 人とも中国語の L1 話者ではない。
[5] 筆者は 2002 年に OPI テスター資格を取得し、2006 年まで保持していた。
[6] コース後半でもグループを一新して 2 回議論練習をしたが、フィッシュボウルの形では行わなかった。

ルール[7]を紹介し、共通ルールについて各グループで具体的にどういう意味だと思うかを話し合わせた[8]。

3 週目から合計 4 回フィッシュボウル式訓練を実施した（表 2 参照）。毎回のフィッシュボウル実践は、下記（1）～（4）の流れで行った。

表 2　コース前半の授業内容

授業数	授業内容
1	課程説明、自己紹介活動
2	オリエンテーション、グループ(A～D)決め、議題決め
3	フィッシュボウル実践① A(議論：全ての本を e-book にするべきか)←B(観察) C(議論：同性婚を認めるべきか)　←D(観察)
4	フィッシュボウル実践② B(議論：同性婚)　←A(観察) D(議論：e-book)　←C(観察)
5	全体の振り返り、次回の議題決め
6	フィッシュボウル実践③ A(議論：子供の携帯電話使用を認めるべきか)←D(観察) C(議論：老人の運転免許保持に制限をつけるべきか)←B(観察)
7	フィッシュボウル実践④ D(議論：老人の運転免許)　←A(観察) B(議論：子供の携帯電話)　←C(観察)
8	全体の振り返り

台灣日語教育學報第26号

（1）議論

まず 2 つのグループが事前に与えられていた議題について 30 分間話し合い、残りの 2 グループがペアとなっているグループの議論を観察した。本コースで実施したのは、グループで制限時間内に最善の結論を出す問題解決型の議論である[9][10]。

---

[7] 森本・大塚（2012）で提案されているクラス共通ルールで、①グループに貢献するよう心がける、②人を傷つけるような言動をさける、③個人の人格と意見を切り離す、の 3 つからなる。

[8] オリエンテーションでは、具体的な議論のやり方や議論準備に関して敢えて何も指導をしていない。それは、何も予備知識がない状態で 1 回目の議論実践をすることにより、現状の問題点に身を以て気づかせ、どんな準備をするべきか、どのように議論に参加するべきかを学生自らに考えさせるためである。

[9] ただ議題に対する是非を問うのではなく、どのような条件ならば是（あるいは非）になるのかを考えさせる議論。

[10] 筆者は、本授業を行うにあたって中国語の使用禁止という規定は敢えて設けなかった。しかし、どの L2 学生にも議論中は日本語で会話しようという強い指向が伺え、どうしても言えない言葉を

（2）評価シート記入

議論終了後、議論参加者・観察者各々が「評価シート[11]」を完成させた。シートには、下の 7 つの評価項目に対して 5 段階評価で点数をつけ、良かった点、改善点を自由記述する。議論参加者用の評価シートはグループ全体に対する評価と自分自身に対する評価を、観察者用はグループ全体に対する評価のみを書く形になっている。

議論の評価項目：

①誠実な参加態度：全員が自分の意見をきちんと伝え、人の発言をしっかり聞いていたか

②対等な関係性：全員が対等に議論に参加していたか

③議論の活発さ：議論は活発だったか

④意見の多様さ：いろいろな意見が出ていたか

⑤議論の深まり：1 つひとつの主張が十分に比較・検討されたか

⑥議論の管理：議論の流れがしっかりとコントロールされていたか

⑦意見の積み上げ：各意見をふまえ、練り上げられた結論が得られたか

台灣日語教育學報第26号

（3）診断チャート作成及び振り返り

評価シート記入後、各グループに分かれて「診断チャート」と呼ばれるレーダーチャートに各自の点数を書き入れ、評価を可視化した。各グループで診断チャートを見ながら、特に全員の点数が低かったり評価が割れていたりする項目について、気づいたことや点数をつけた理由などを話し合った。

（4）合同振り返り

議論と観察グループ合同で、評価や気づきを共有する話し合いを行った。

図 1 に、フィッシュボウル式訓練の流れを図式化する。

他の L2 学生に聞くなど必要最低限以外の中国語使用は見られなかった。一方、振り返りでは、正規留学生（ユウ）のいる C グループだけは中国語の使用が多見された。

[11] 授業で使用した評価用シートやチャートは、全て自律型対話プログラムのものをそのまま用いている。しかし、プログラムは L1 話者用に開発されたもので、L2 話者や多文化間コミュニケーションに対応した評価基準は含まれていない。今後の課題として、本授業の過程や成果を検討し、評価基準をどう改良するべきかを考える必要がある。

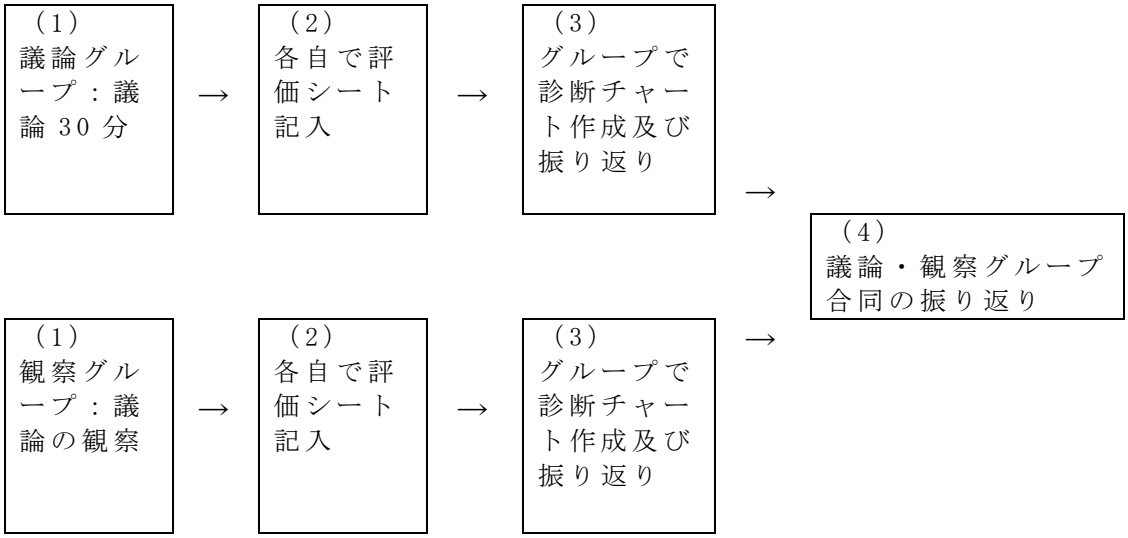

図 1　フィッシュボウル式議論訓練の流れ

2 回目のフィッシュボウル実践は、議論と観察グループを交代して同様の手順で行った[12]。2 回の訓練を終えた翌週に、教師が中心となって振り返りを行い、議論のやり方や議題に関する各自の意見をクラスで共有した[13]。

3、4 回目の訓練は、グループのペアを入れ替えて（A と D、C と B）上記と同様の流れで実施した。

台灣日語教育學報第26号

本訓練の最大の特徴は、議論実践とともに学生自身による観察、評価、振り返りが含まれている点である。果たして観察活動によって、学生達は効果的な議論のやり方について何を学んだのであろうか。分析ではこの点を調査する。

3. 先行研究：議論授業における「気づき」の促進

前節のコース概要からもわかる通り、本議論訓練は、学生に「気づき」を促すことに重点が置かれている。議論における気づきを促進する試みの一つに、自己評価がある。西野・石井（2009）では、

[12] 議論グループと観察グループの議題を変えた理由は、過去の授業の経験から、２週間続けて同じ議題を扱うと、２週目に学生に飽きが生じ授業への興味が下がるためである。また、注 8 にあるように、なるべく予備知識のない状態で 1 回目の議論実践を体験させるために、先に議論したグループの意見や議論の流れを単純に真似できないよう B、D グループにも新しい議題を与えた。

[13] 1 回目の全体振り返り前に、7 項目の評価基準を具体的な行動に表した「行動チェックシート」を配布し、各グループに議論の録画ビデオを見せながら再度自己評価をさせてみたが、AV 機器がうまく作動せず効果的な振り返りにならなかった。それ以降の授業では、議論後に評価シートと行動チェックシートを両方記入させたが、振り返りの録画データを見ると、主に評価シートをもとに振り返りを行なっており、行動チェックシートは有効に活用されていなかった。

L2 日本語話者である大学院生及び研究者に対するディスカッション練習において、学習者自身にディスカッションに関する独自のルール作りをさせ、それをもとに振り返りシートの記入を行わせた。記述内容の分析とフォローアップインタビューからは、振り返りシートを書くことでルールと関連させた独自の課題の意識化が促進されたと報告されている。

伊藤（2014）も、フランスの中級レベルの日本語ディスカッションクラスで自己評価を取り入れている。具体的には、各自に目標設定をさせた後、議論を実施し、3 段階評価と自由記述で振り返りをさせた。このサイクルを繰り返すことで、学習者に目標を明確化、意識化させてディスカッションへ取り組ませることができたと論じている。しかし、学習者によっては抽象的な目標設定に留まり、建設的な自己評価へとつながらなかったという反省点も見出された。

上記の先行研究からは、自己の課題について気づきを得るのに、自己評価がある程度効果的であることが伺える。しかしながら、議論とは複数の参加者の行為が複雑に絡み合う相互行為であり、一人の参加者が行動を変化させたからと言って、必ずしもグループ全体の議論がうまく進むとは限らない。その意味で、観察者によるグループ全体に対する評価や、その評価を他者と共有する振り返りは、議論スキル向上へのさらなる効果が期待できるのではないだろうか。

台灣日語教育學報第26号

実際、大塚他（2011）による日本の大学生を対象とした自立型対話プログラムの実践研究では、9 名の実施教員からも 74 名の履修学生からも概ね良好な評価を得ている。学生評価では、96％の学生が「意味のある気づきや発見が得られた」と答えており、具体的な気づきの内容の最多回答は、「議論上、必要な事柄」であった。ところが、気づきを得たきっかけに対する回答は、多い順に「ディスカッションの経験」、「プレゼンテーションの経験」、「授業全体」、「動画による振り返り」、「その他」、「振り返り」、「動画による振り返り」、「議論ステップモデル[14]」となっており、回答の中に「他者の観察」という項目は含まれていない。これは本当に学生達が観察から気づきを得ることがなかったためか、アンケートに観察に特化

[14] 思考力の訓練の段階で用いられた方法で、本議論授業では採用していない。

した回答項目が含まれていなかったためか、この研究からは判断し兼ねる。

一方、村上（2014)は、日本の大学の学部留学生に対する口頭訓練授業で自律型対話プログラムを実施し、学習者の議論スキルがどのように向上したのかを 1 組の議論中の会話から探った。1 回目の議論では各自が調べてきたこととそれに対する賛成・反対を述べるにとどまったが、2 回目には議論の向上が見られたと報告している。具体的には、意見の妥当性や根拠を検討する発話、反対意見、議論を管理する発話、他者の意見に自分の意見を重ねる発話などができるようになったり、全員の意見を取り入れた結論を出したりすることができるようになった。この結果は、L2 学習者に対する自律型対話プログラムの成果を実証するものだが、村上の研究では学習者の議論スキル向上が、観察活動からどう導かれたのかが検証されていない。

台湾における日本語 L2 学習者に対する自律型対話プログラム実践は、許(2015)に報告されている。許は、大学院の日本文化研究関係の授業で、フィッシュボウル式議論訓練による話し合いを通じて、学生達の台日比較文化に対する意識を深めることを目指した。分析では、あるグループが観察後に記述した発見シートと、議論後に記述した診断シートを比較することで、観察による気づきが自グループの議論の際に課題として意識されたことが浮き彫りになっている。しかし、個人が記述するシートの比較だけは、観察活動のもう一つのポイントである振り返りによる他者との気づきの共有がいかに行われたかが明白にならない。

台灣日語教育學報第26号

そこで、本研究では台湾の大学で行われた日本語 L1-L2 学生合同のフィッシュボウル式議論訓練を対象に、議論の観察活動から学生達が何に気づき、それをどう共有したのかを追究する。

4. データ

コース終了後に、学生達がどのような学習効果を感じたのかを探るためアンケートを実施した。5 つの領域（①向上した能力、②議論のやり方に関する学び、③フィッシュボウル式訓練方法の是非、④社会問題に関する学び、⑤異文化理解）について、L1 学生には

全 17 項目、L2 学生には 19 項目の質問をし[15]、5 段階評価で答えさせた。さらに、自由記述で観察活動に対する意見と自身が向上した・しなかったと思う能力について書かせた。アンケートは、コース後半に履修を中断した L2 学生 1 名[16]と視覚障害のある L2 学生 1 名の分を除く、15 名分を回収した。

さらに、訓練中の具体的な学生達の気づきを調べるために、各学生の評価シートと各グループの診断チャートを収集した。また、各グループの議論、観察グループの振り返り、合同の振り返り時の会話も録画し、データとして用いた。

本研究では、ケーススタディとして A グループの 2 回の議論に焦点を当て、A グループの学生と観察した B グループ(1 回目)、D グループ(2 回目)の学生の評価シートや診断チャート、振り返り時の録画データを分析対象とした。

5. 学期末アンケートによる観察活動の評価

前節で説明した通り、アンケートでは 5 つの領域に関する質問をしたが、本研究では特に観察活動に対する評価を検証するため、③フィッシュボウル式訓練方法の是非に該当する質問の回答をまとめる。

台灣日語教育學報第26号

表 3　フィッシュボウル式議論訓練方法の是非に関するアンケート結果

質問項目　　／回答（人）	非常に賛成	賛成	どちらでもない	どちらかというと不賛成	不賛成
1）他人の討論[17]を観察することは、自分の討論の能力や知識向上によい影響を与えた。	7	7	1	－	－

[15] L1 学生と L2 学生に対する質問内容は一部異なっている。L1 学生には、日本語による L2 話者とのコミュニケーションや日本の就職活動への応用に関する質問が含まれている。L2 学生のアンケートには日本語学習に特化した質問が含まれている。
[16] 履修中断の理由は、他の履修授業との単位の関係からで、本授業に不満があったためではない。
[17] 授業では「討論」という語を使っていたが、本授業で行ったグループで考えをまとめる形式の話し合いは、むしろ「議論」と言うべきであった。

2）クラスメートと一緒に振り返り活動をすることは、自分の討論の能力や知識向上によい影響を与えた。	8	7	−	−	−
3）他人に自分の討論を観察されることは、自分の討論参加によい影響を与えた。	6	6	3	−	−
4）他人に自分の討論を観察されることは、自分の討論参加に悪い影響を与えた。	−	3	4	5	3

表 3 からわかる通り、他者を「観察すること」に関しては、1 名を除いてほぼ全員が「自分によい影響を与えた」と答えている。クラスメートとの振り返りについても、全員が高評価である。一方、他者から「観察されること」に関しては、観察することに比べると若干評価が低い。特に観察されることが「悪い影響を与えた」と答えた学生が 3 名いる。この 3 名は、L1、L2 高、L2 低の学生各 1 名ずつで、観察されることへの抵抗感と日本語能力とは関連がない。ところが、この 3 名の 3 番の質問に対する答えを確認すると、全員「賛成」と答えている。つまり、「観察されることが自分によい影響も悪い影響も与えた」という矛盾した回答になっている。これはどういうことであろうか。3 名の学生達がどちらの影響も感じていた可能性もあるが、相反する質問を併記したために回答を混乱した可能性も考えられる[18]。そこで、以下では観察活動に対する自由記述のコメントを検証する。

台灣日語教育學報第26号

表 4「観察すること」に対するコメント

	代表的な意見（〔　〕は筆者加筆）
プラス意見 1）関心・興味 （3 名： L1x1、 L2 高 x2） 2）他者からの学び （8 名： L1x3、	● 他人の討論を観察するということはあまりないのでとても面白く思った。（L1） ● 他人が話し合っている内容と自分の考えを照らし合わせたりしていたら、新たな発見もたくさんあって面白かった。（L1）

[18] 本来、3 番と 4 番の結果は対照的になるはずであるが、実際はそうなっていないところを見ると、他にも良い影響、悪い影響両方感じているか、或いは回答を混乱した学生がいる可能性がある。

L2 高 x1、 L2 中 x2、 L2 低 x2)	●看到大家發表議〔意〕見的方式不一樣，值得學習不同人的各種優點。(L2 高) ●可以透過觀察別組來警惕自己哪些地方需要加強。(L2 中) ●いいところを真似してよくないところを注意することができるから、自分のグループ討論する時、もっとスムーズにできる。(L2 中) ●思っていない点が聞き取れるし、あまり使わない単語、文型ももう一度身につけ〔られ〕る(L2 低)

表 4 の通り、観察することに関して意見を書いた 11 名の学生は、全て肯定的な意見のみを書いている。中でも最多の回答は、他者の観察を通じた学習に言及した意見である。日本語能力の高い学生は、自分と違う意見を聞いて議題に対する考え方の学びに繋がった点を挙げている。L2 学生の中には、議論のやり方や意見の言い方を学んだというコメントや、観察を通して自身の課題に気づいたという意見がある。日本語能力の低い学生にとっては、日本語の表現や文法の学習、うまい人の真似ができるといった利点が述べられている。

台灣日語教育學報第26号

表 5　観察されることに対するコメント

マイナス意見 1) 緊張・恥ずかしさ (5 名：L1x1、 L2 高 x1、 L2 中 x2、 L2 低 x1)	• 緊張の一点。それに〔よ〕って変に意識する部分がある。(L1) • ちょっと恥ずかしい。(L2 中) • もともと緊張しているが、話したいことをうまく伝えられなくなる。(L2 低)
中立意見 1) 気にならない (2 名：L1x1、 L2 高 x1)	• 他人に観察されることは別に意見がなかった。(L2 高) • 当初は不安もありどうなるのかと緊張もしていたが、実際にやってみると討論に夢中にな

2）プラス・マイナス併記 （2 名：L1x2） 3)マイナスからの改善 （1 名：L2 低 x1）	り全く気にならなかった。良い意味で刺激になったと思う人もいる。(L1) • 緊張するし、それで集中力が欠けることもあるが、緊張感のある中で討論をするなら観察されるという状況はあるほうがいい。(L1) • 本來有些時候將自己的感覺和想法，轉化成文字和語言有時就是件不容易的事情。而使用日語來進行討論，對日語不佳的我來說困難度提升了不止一倍，更何況是在新環境和原先不認識的人面前。但在多次練習後（和知道大家不會吃人之後）膽量有變得更大一點。(L2 低)

表 5 を参照すると、観察されることに関しては、全 9 名の学生が何かしらのコメントを書いているが、肯定的な意見だけを書いている者はいなかった。むしろ、否定的な意見のみを述べた学生が 5 名おり、その全てが緊張や恥ずかしさを挙げている。一方、特に気にならなかったという学生も 2 名いるが、2 人とも日本語能力の高い学生である。また L1 学生 2 名は、緊張などの負の面を認めつつも、緊張感を持って議論するためには観察された方がいいと指摘している。さらに、日本語能力の低い学生が、最初に強い抵抗を感じたものの訓練を重ねるうちに度胸がついてきたという自分自身の変化を述べている。この学生は、アンケートの 3、4 番で「観察されることがよい影響も悪い影響も与えた」と答えた学生であり、この自由記述から時間を追って自分に与える影響が変わったことが理解できる[19]。

台灣日語教育學報第26号

期末アンケートの結果からは、他者の議論を観察することに対して大部分の学生が肯定的に捉えている反面、観察されることに関しては日本語能力に関係なく緊張という負の面を感じている学生もいることがわかった。それでも、緊張感の必要性や緊張を乗り越えた経験など、概ね好意的に捉える傾向が見受けられた。

[19] アンケートの 4 番で悪い影響があったと答えた残り 2 人の学生は、自由記述で特に観察されることに関する言及はなかった。

6. ケーススタディ：A グループの議論に対する参加者・観察者の気づき

前節では、議論の観察活動を通して学生達が学びの実感を得ていることが確認された。それでは、彼らは実際に観察活動中にどのような気づきを得、それをどう共有したのだろうか。本節では、A グループの 2 回のフィッシュボウル式訓練のデータをもとに、議論に参加した A グループ自身と観察した B、D グループの評価を比較しながら検討する。

6.1　1 回目の議論

図 2 と 3 は、1 回目の議論後に作成した A グループと観察 B グループの診断チャートである。評価項目の上、或いは下に書かれている数字（例：|4|4|5|4|平均 4.25|）は、各学生の点数とグループの平均点である。授業中に作成したチャートには、各学生の点数を異なる色のペンで書き、チャートの中にも同色の線を書き入れることで、誰が何点をつけたのかが一目でわかるようになっている。図 2、3 では便宜上グループの平均点のみを線で記した。

台灣日語教育學報第26号

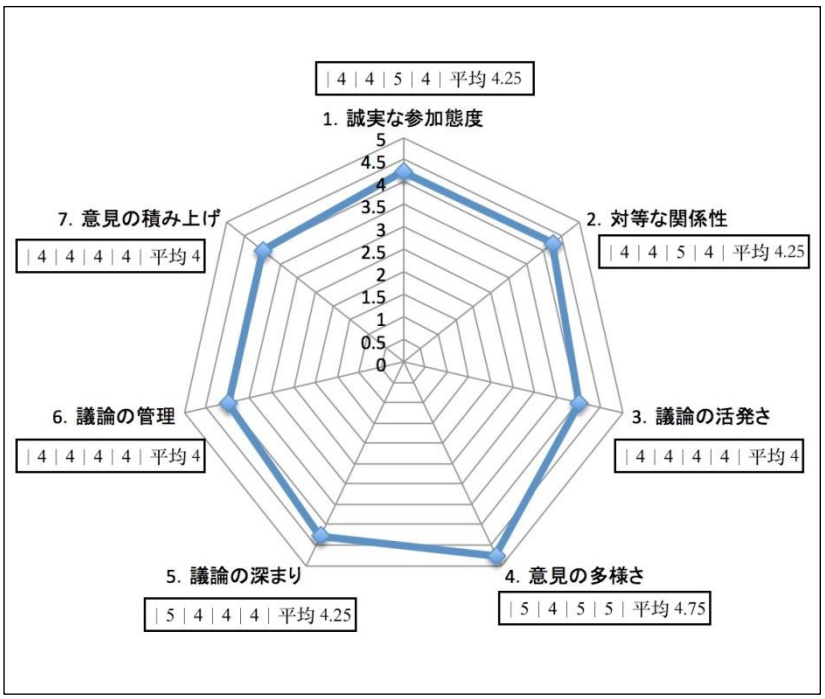

図 2　議論 A グループの自己評価

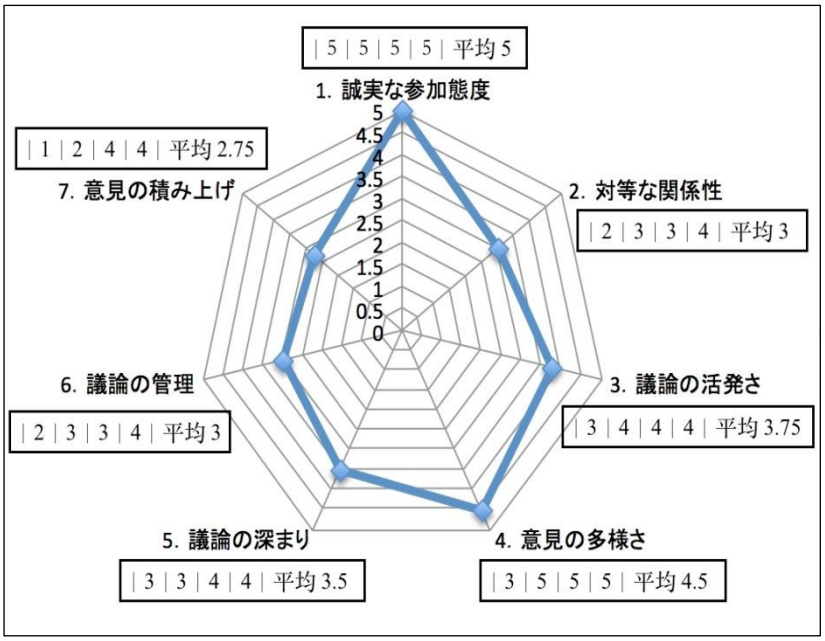

図 3　観察 B グループの評価

2 つのチャートを比較すると、議論をした A グループは 7 項目全てにおいて 4 点以上と高得点であるのに対し、観察 B グループは項目ごとの評価に大きな差があり、点数の個人差も大きい。

台灣日語教育學報第26号

以下では、B グループの会話から評価の詳細を探る。抜粋 1 は、振り返り開始直後、筆者に特に点数の低いところから話し合ってみるよう促された後の会話である。

［抜粋 1：意見の積み上げについて（ハナ 1 点、Koo2 点、Ali4 点、Shin4 点[20]）］

1ハナ：はい。結論が出なかったと思う。
2Koo：私もそう思う。
3Ali：私は時間がないから仕方ないと思う(笑い)[21]。
4ハナ：ああ　なるほどね。
5Ali：結論を得られたというのは、アイさんができたと思う。Liu
6　　さんが言ったことをアイさんが「ああ、そうですか、私も
7　　そう思いますよ」と。

[20] Shin は視覚障害者で、「議論の中で誰が話しているのかよくわからなかった」と述べており、振り返りに十分参加できていなかった。
[21] （　）の中は言語以外の情報を、((　))の中は聞き取りが不確実な発話を示す。

8ハナ：(笑い) そう思いますよは（笑い）え？((つまりどういう
9　　こと))
10 Ali: えとLiuさんが言った論文について、学習効果が差があ
11　　りますよね。んと、そしてアイさんが「そうですか。知ら
12　　なかった。」と言ってるけど、「私の経験によっては、そう
13　　と思います」とか。
14ハナ：でもそうすると、Liuさんが論文からわかったことをアイ
15　　さんが同意したんだよね。でも他にもタカさんとReiさ
16　　んもいるから、この二人はどうだったのかな。
17Ali：Reiさんは初めから意見が少ないから。結論に見れば、
18　　Liuさんが意見を言って、アイさんとタカさんがその意見
19　　に関していろんな自分の意見とどう思いますかと、よく自
20　　分の意見が((言及))し、そしてアイさんとタカさんはそ
21　　の観点についてちょっと結論を言ってた、と思います。
22ハナ：じゃタカさんとアイさんとLiuさんと3人の中ではけっこ
23　　う同意が取れてて、でReiさんがそこに頷いたりして、そ
24　　れによってまあまとまってると思ったの？
25Ali:うん。最後には時間がなくて、全体的に結論は出なかった
26　　んだけど、時間割に5分くらい一つの話題が終わったら、
27　　「みんなもそう思いますね」「ああ、そうそうそうそう」と
28　　結論が出たと思います（笑い）
29ハナ: (笑い)

台灣日語教育學報第26号

「7.意見の積み上げ」という評価項目には、「各意見をふまえ、練り上げられた結論が得られたか」という評価指標がついているが、「結論」という言葉の捉え方が評価を左右したことが伺える。ハナとKooは、Aグループが最終結論をまとめなかった点が問題であるとしている。その点はAliも気づいたことが、25-6行目の発話から明白だ。しかし、Aliは話題毎にLiuが意見や情報を提供し、それについてアイとタカが同意したことで「結論が出た」と解釈し、高く評価している。Aliの見解についてハナ（とKoo）が納得した

わけではないことは、ハナの一連の確認要求（8-9 行目、14-6 行目、22-4 行目）や 29 行目の笑いから見て取れる[22]。

評価シートを見ると、ハナは「7.意見の積み上げ」の欄に「結論ぽいものはあったが、まとめに入らなかったと思う。時間の感覚の有無」と記している。一方 Ali は、意見の積み上げには「アイさんが結論することが上手いで、各意見をまど〔と〕め結論した」と良かった点を挙げている一方で、「6. 議論の管理」の欄には「最後にまど〔と〕めてできないことはちょっと残念。時間管理」と改善点を指摘している。やはり、ハナも Ali も同じ問題点に気づいていたが、それをどの評価項目に当てはめたかで、評価の相違が出たことが伺える[23]。

興味深いことに、議論参加者アイの評価シートには、議論の積み上げの良かった点として「最終的な結論は出すことができた」、改善点として「もう少し具体的な結論を出せるとより良い」と書かれており、観察者とは全く異なる認識が見られる[24]。

次にＢグループが話し合ったのが、「2.対等な関係性」についてである。この部分を抜粋 2 で提示する。

台灣日語教育學報第26号

［抜粋 2：対等な関係性について（ハナ 2 点、Koo3 点、Ali3 点、Shin4 点）］

1ハナ： Rei さんは話したいことはあるんだけど日本語の能力的な
2　　面で言えないところがあったから、そこで均衡が取れてい
3　　なかった感じで、
4Ali：タイミングも取れなかった。
5ハナ： Rei さんが話すときは Liu さんが振っていた。もちろん自
6　　分から言ってる時もあったけど数が少なかったから、まあ

[22] ある話者の意見表明に対して次の話者が修復開始（例、聞き返しや確認要求）、沈黙、言い淀みなどで返答を遅らせるのは、非選好の行為（すなわち不賛同）を示唆する典型的な会話のプラクティスであることが、会話分析研究から明らかになっている（Pomerantz 1984）。

[23] 森本・大塚（2012：114）に、「我々は、ふり返りによって、メンバー間の各項目の捉えかたについて共有することも、相互理解のための資源になり得ると考えており」とある通り、本訓練ではメンバー間の点数を一致させることよりも、異なる評価を通してよい議論とは何かをメンバー間で考え、話し合うことがより重要だと考えている。

[24] 他 3 人の参加者は、時間の関係で評価シートが書き終わらず、議論の積み上げに関する自由記述のコメントはなかった。

7　　対等ではないよ。
8Ali:でも私的にはLiuさんはReiさんどう思います？と　とい
9　　う気持ちがグループな感、フォロ、フォ、
10 ハナ:フォローしてたね。
11 Ali:みんなグループの感じが出てるだと思いますが。
12ハナ:なんか私はシビアだったなと思った。
13Koo：ハナさんと同じ。Reiさんがあんまり、
14Ali:言えてないから
15ハナ:発言できなかったね。
16Koo:最後までebookにするのかしないのかまだ、
17ハナ:よくわかんなかった？

上記の会話からは、ハナ、Ali、Kooの3人ともReiという学生の発言が少なく、話すタイミングも取れず、最後まで自分の意見を言えていなかったことを、問題点として共有していることが伺える。一方、Aliは、LiuがReiをフォローしていた点をグループとして評価している（8-9行目）。同じことに気づきながらも（5行目）それを評価の対象にしていなかったハナは、Aliの意見を聞いて自分は厳しすぎたと評価態度を省みる発言をしている（12行目）。

台灣日語教育學報第26号

一方、Aグループの評価シートを見ると（表6）、全員が対等に「参加できた」としてグループを高く評価している。確かに、L1学生アイとタカは、グループの改善点に「途中で決まった人が話してしまう」ことや「日本語が難しくなってしまう」ことなど、L2学生の参加の低下や困難さを示唆するコメントをしている。L2学生LiuとReiも、個人点は低めにつけている。つまり、議論参加者自身もL2学生の参加度の低さに気づいてはいるが、それをグループの問題としては捉えていない点が、観察者評価とは異なっている。

表 6　A グループ各学生の評価シート（対等な関係性）

	グループ 良かった点	グループ 改善点	点数	個人 良かった点	個人 改善点	点数
アイ	全体的にみてできていたと思う。	途中で決まった人が話してしまうので、他の人にもしっかり問うとさらに良い。	4			4
タカ	参加できた。	日本語がどうしても少し難しくなってしまう。	4			4
Liu	全員積極的に参加していました		5			3
Rei	彼らがよく意見を出した		4		私の方がちょっと…	2

台灣日語教育學報第26号

6.2　2 回目の議論

本セクションでは、2 回目の議論について A グループと観察 D グループの評価を比較する。図 4 と 5 は、各グループの診断シートである。

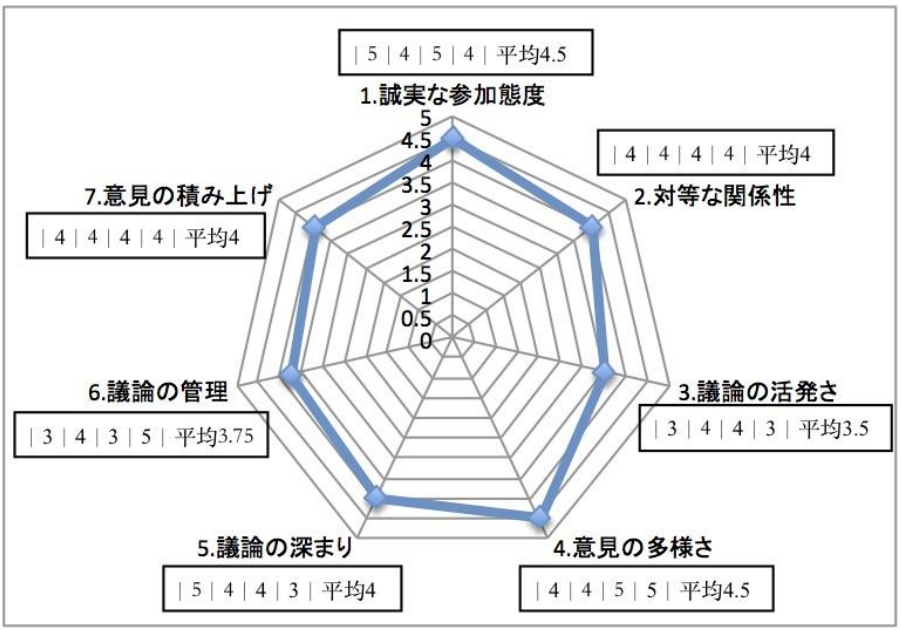

図 4　議論 A グループの自己評価

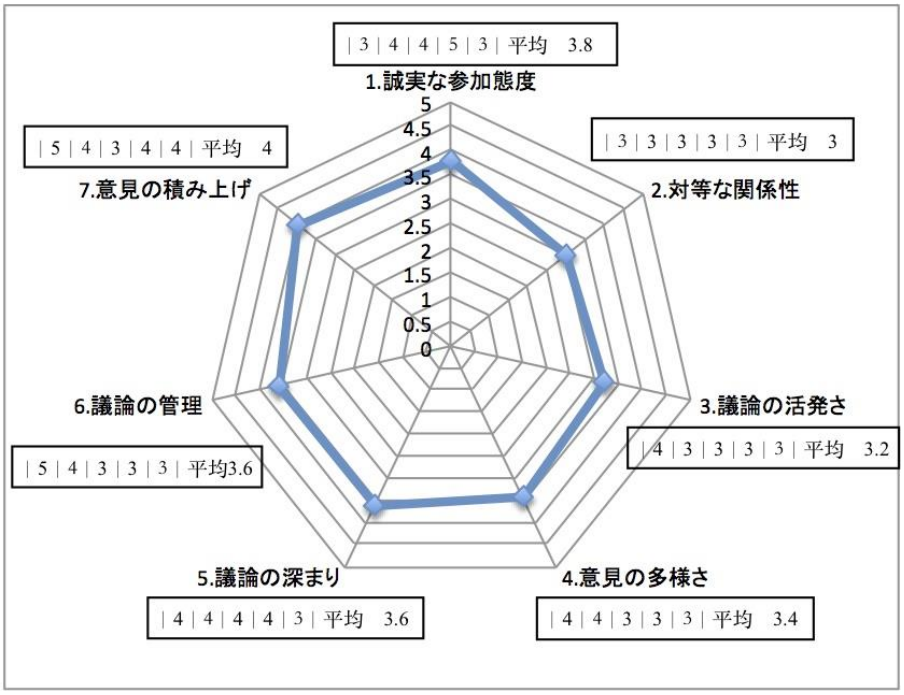

図 5　観察 D グループの評価

1 回目の評価と比べると、A グループは前回よりも多少厳しく自己評価をしたことが見て取れる。観察グループは前回とメンバーが違うため、単純に点数の比較はできないが、前回よりもバランスの良い議論であったと評価している。それでも、議論参加者と観察者

の間に、評価の差が出た項目が見受けられる[25]。以下では、「1．誠実な参加態度」に関する両グループの評価を比較する。まず、A グループ自身の評価を表 7 から確認する。

表 7　A グループ各学生の評価シート（誠実な参加態度）

	グループ良かった点	グループ改善点	点数	個人良かった点	個人改善点	点数
アイ	全員準備もして、意見を言うことができた。聞く態度も良かったと思う。	今回は大丈夫だと思う。	5	前回よりは発言をすることができた。	自信なくなると発言がモゴモゴくもる。	4
タカ	伝えられていた。		4	自分の考えておいた意見を言った。	人の発言にもう少し新しい視点を。	4
Liu	都有認真傾聽彼此發言。		4		參與發言不夠多。	1
Rei	私が考えていない点も言われた。		5	今度本当に頑張っていた。		4

台灣日語教育學報第26号

グループに関しては、「意見が言えた」、「人の話をよく聞いた」という点で全員が高く評価している。一方、個人評価は、Liu の自己評価が極端に低い。これは、前回の議論で Liu がかなり独占的に

[25] この前週のクラス全体の振り返りでは、「対等な関係性」と「多様な意見・意見の深まり」に関する指導があった。前者については、そもそも言語能力に差のあるメンバー間で少しでも「対等な」話し合いをするにはどうすればよいのかをグループ毎に話し合い、クラスで意見を共有した。後者に関しては、議論の中で十分に考慮されなかった立場や論点を教師が指摘し、クラス全体で考えさせた。2 回目の学生の議論評価には、この時の指導が少なからず影響しているだろう。しかし本分析のポイントは、教師の指導により学生の評価がどう変わったのかという点ではなく、（教師の指導後にもなお見受けられる）観察者評価と参加者評価の相違点は何かという点である。

議論をコントロールする形になったため、今回は参加の仕方を改めようとしたためではないかと思われる。しかし、結果として Liu の発言が前回に比べるとかなり少なくなり、それが 1 点という評価に反映されている。反対に、Rei は前回の反省から、自分なりに努力して参加度を上げたことが自己評価から伺える。

それでは、観察 D グループは、誠実な参加態度についてどのような話し合いをしたのであろうか。抜粋 3～6 を参照されたい。

［抜粋 3：誠実な参加態度（キエ 3 点：アサ 3 点：Rick4 点：Lulu4 点：CC5 点)］

1Rick: じゃ　なんで アサは 3
2アサ:（笑い）え　態度たしかに態度はいい。みんなちゃんとこう
3　　やって聞いて　話聞いて　うんうんてやってたから態度は
4　　いいけど。なんかここ？（評価シートを見せながら）自分
5　　の意見をきちんと伝え
6Lulu:あああ
7アサ:なんかみんなはたぶん　私はこれに賛成ですとか反対です
8　　ってたぶん言ってないような
9Lulu:あそっか
10 Rick:んん。反論も言わない　言わなかった。
11 Lulu:反論((反応))
12 アサ:そうそう反応もない。から、意見を言ったかどうかって
13　　いったら
14 Rick:ああ(深くうなずく)
15 アサ:(Rick を指差し)　そうそうそう
16 Lulu:ただ黙ってる。

［抜粋 4：抜粋 3 の少し後］

1キエ: けっこう日本人 2 人が「そうだよね。そういうことだよね」
2　　って全部話を終わらせちゃっているから、それもあって自
3　　分の意見を言いづらそう。なんか言っても「はい、はい、
4　　はい」ってなっちゃった

台灣日語教育學報第26号

［抜粋 5：抜粋 4 の少し後］

1Rick：著作権の

2キエ：用語がね

3アサ：言葉がちょっと難しい

4キエ：これこれこれ　(行動チェックシートを見ながら)このさ、

5　　項目 2 のさ 3。「専門用語など他の人にわかりにくい言葉が

6　　使われている」これがたぶん大きい。

7アサ：んん　確かに。

8キエ：専門用語が多かったから

9Rick:((xxx 時はしっかり))ちゃんと説明して

10 アサ：そうだねえ。

［抜粋 6：抜粋 5 の少し後］

1アサ: なんか私たちもたぶんはっきり話さないと。なんかけっこ

2　　う二人はちっちゃい声で。

3Rick: ((そう　ここだけ))

4アサ: しかも隣　隣で、

台灣日語教育學報第26号

5キエ：そうそうそう　こうやってしゃべってたから。あの 2 人が

6　　(隣を覗き込んで) こうやってこんくらいでしゃべってた

7　　から、たぶん聞きづらかった。

8アサ：うんうん　そうだね。

9Rick: あの　席変わった方がいい。

10 アサ：ああ　ね？　思った。

11 Rick: こう。(対面のジェスチャー)

抜粋 3 からは、アサの「人の話を聞くことはできていたが、自分の意見をちゃんと伝えていない」という気づきに対して、他のメンバー (Rick や Lulu)が同意していることが確認できる。抜粋 4 では、(L2 学生が) 自分の意見を言えないのは「日本人 2 人で話を終わらせてしまっているからだ」という指摘がされている。また、L2 学生の参加度が低かった原因として、「(日本人が) 難しい専門用語を使いすぎた」(抜粋 5) ことや、「隣同士の日本人 2 人が小さな声で話していた」(抜粋 6) ことなど、議論グループ自身では指摘さ

れていない気づきが複数挙げらている。さらに、問題を指摘するだけではなく、「xxx 時はしっかりちゃんと説明して」（抜粋 5 の 9 行目）や「私たちもたぶんはっきり話さないと」（抜粋 6 の 1 行目）、「席変わった方がいい」（抜粋 6 の 9 行目）と解決策まで提案し、他グループの問題点を自分達の課題と捉える姿勢も伺える。

7. 結論

本研究では、日本語の L1 話者と L2 学習者合同で実施したフィッシュボウル式議論訓練において、学生達が他グループの観察、評価、振り返りからどのような学習効果を得たのかを検証した。日本人大学生のみを対象とした大塚他（2011）では、観察活動に特化した授業評価は論じられていなかったが、本研究のアンケート結果からは、L1 学生も L2 学生も観察することに対して高い学習効果を感じていることが明らかになった。しかし観察されることについては、概ね好評ではあったものの、L1、L2 に関わらず抵抗を感じる者もいた。この点は、学生間で話しやすい雰囲気ができるよう、教師は訓練前のアイスブレイクを十分に行い、グループ編成にも配慮する必要がある。また「クラスメートが自分を攻撃しないことがわかると度胸がついた」というコメントからもわかる通り、振り返りで問題点を指摘する時に相手を傷つけないような発言の仕方も指導するといいだろう。

台灣日語教育學報第26号

さらに分析では、学生達の評価シートや診断チャート、振り返りの会話から、実際に観察者がどんな気づきを得たのかを、議論参加者の気づきと比較しながら検討した。その結果、議論参加者は概ね自グループに対して高めの評価をするのに対し、観察者は議論のやり方の様々な問題点を指摘できることが解明された。その際、観察者間の評価は必ずしも一致するわけではないが、あるメンバーの気づきが他メンバーに共有され同意された時には、議論のやり方を改善するための解決方法が提案され、有意義な話し合いとなることも明らかになった。評価シートの記述をもとに台湾の大学院生に対するフィッシュボウル式訓練の成果を分析した許（2015）でも、観察が学生自身の課題の意識化に貢献することが実証されているが、

会話データを検証した本研究では L1、L2 学生が協働で課題を意識化した「過程」が改めて確認できた。

本研究により、他者の議論を観察するフィッシュボウル式議論訓練は、自己評価活動だけでは見落としてしまうかもしれないグループの課題に気づく有効な訓練方法であると主張する。実は、もう一つ筆者がこの訓練方法を推奨したい理由がある。それは会話データで浮き彫りになったように、振り返り活動が学生達にとって非常に濃密な意見交渉という相互行為の実践の場となっていることである。社会問題について話し合う形式的な議論実践に加えて、振り返りでより日常会話に近い形の議論を重ねることで、L1-L2 学生間のコミュニケーション能力のさらなる向上が期待できる。

本研究では、フィッシュボウル式議論訓練に参加した学生の気づきに注目して学習効果を探究したが、議論訓練の最終目標は、実際の議論スキルの向上である。観察活動での気づきをもとに、学生の議論中の行動がどう変化したのかは、今後の研究で追究したい。

参考文献

台灣日語教育學報第26号

跡部千絵美（2013a）「JFL 必修作文授業のピア・レスポンスにおける学生のスタンス」『東呉日語教育学報』40,1-24.

跡部千絵美（2013b）「ピア・レスポンスで学生たちは何を話しているか--発話目的カテゴリーによる分析--」『台湾日語教育学報』20,1-30.

池田玲子・舘岡洋子(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

伊藤文（2014）「中級前半ディスカッションクラスにおける自己評価の取り組み」『日本語教育方法研究会誌』21(2),18-19.

大塚裕子・岩倉成志・竹内和宏・富田英司・森本郁代（2011）「工学系学生のための対話力育成授業--『自律型対話プログラム』の開発と実践」『工学教育』59,5,　43-49.

許均瑞（2015）「自律型対話プログラムにおけるディスカション練習の実践--「診断・発見シート」による話し合いの学習効果--」『2015 年度台湾日本語教育研究国際シンポジウム--学習者主体の日本語教育の再考--論文集』p.205-216.

小林由紀（2012）「文学読解におけるピア・リーディングの一考察--台湾人上級学習者クラスを例として--」『台湾日本語文学報』31,247-272.

施信余（2011）「接触場面におけるコミュニケーション調整行動について--日本語母語話者と日本語学習者による話し合いの談話資料より--」『淡江日本論叢』24,75-96.

施信余（2013）「遠隔接触場面の話し合いに見られるコミュニケーション・ストラテジー--調整行動の分析を中心に--」『台湾日本語文学報』33,225-248.

西野藍・石井容子（2009）「学習者の協同と教師の関わりを重視したディスカッション練習の活動デザイン」『国際交流基金日本語教育紀要』5,1-16.

村上智子（2014）「学習者がどのように議論スキルを向上させたか--「自律型対話」ディスカッション・トレーニング実践報告--」『日本語教育方法研究会誌』21(1)、104-105.

森本郁代・大塚裕子(2012)『自律型対話プログラムの開発と実践』ナカニシヤ出版

台灣日語教育學報第26号

羅暁勤（2010）「中級読解授業でのピア・ラーニングの有効性について--台湾人日本語学習者の視点から--」『台湾日本語文学報』28,335-358.

羅暁勤（2011）「台湾人日本語学習者から見たピア・レスポンスの可能性--TAE ステップ式質的手法を用いて--」『台湾日本語文学報』30,393-418.

Pomerantz, Anita. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In Atkinson, J. Maxwell & John Heritage (eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 57-101.

＜付記＞