

大学留学生対象の話し合いトレーニングプログラムの開発

Developing an Education Program for International University Students to Foster
Their Self-directing Discussion Abilities in Japanese

柳田直美（関西学院大学）・森本郁代（関西学院大学）

YANAGIDA Naomi, MORIMOTO Ikuyo (Kwansei Gakuin University)

要 旨

日本語教育における話し合い活動は、真に話し合いを遂行する力を育成するプログラムとしては確立されていないのが現状である。そこで、日本人大学生を対象として開発された「自律型対話プログラム」を援用し、留学生対象の体系的な話し合いトレーニングプログラムを開発した。本稿ではプログラムの開発とプログラムの実践例を報告する。また、留学生の話し合いに対する評価分析と話し合いに参加した留学生の意識分析を行い、プログラムの改善点を指摘する。

This paper proposes a new education program for international university students who learn Japanese to foster their self-directing discussion abilities, which is based on the program for Japanese undergraduates that we have developed so far. We show the outline of the program and report a case in which we conducted the program in Japanese language classrooms. Additionally, we discuss the way how to improve the program based on two different researches that we carried out.

【キーワード】 大学留学生, 話し合い, 自律型対話, プログラム開発

1. はじめに

近年、大学教育の現場では、コミュニケーション・スキル、論理的思考力、問題解決力、他者との協調・協働ができる力が重視されてきており、留学生に対しても同様にそのような能力の育成が求められている。このような能力が総動員される社会的な場面として「話し合い」がある。日本語教育において、ディベートやディスカッションといった話し合い活動は、中級以上の学習者対象の活動として多く取り入れられているが、学習者の日本語使用の動機付けといった側面が強く、真に話し合いを遂行する力を育成するプログラムとしては確立されていないのが現状ではないだろうか。そこで、筆者らは日本人大学生を対象として開発された「自律型対話プログラム」(森本・大塚 2012)を援用し、留学生対象の体系的な話し合いトレーニングプログラムの開発を行っている。

本稿では「自律型対話プログラム」(森本・大塚 2012)を援用した留学生対象の体系的な話し合いトレーニングプログラムの開発と実践、実践と研究のサイクルについて述べ、セッションを通して得られた知見を紹介する。

2. 自律型対話プログラムとは

「自律型対話」とは、「ファシリテータなど第三者の支援者なしに当事者が直接、主体的に話し合い、問題を解決する対話」(森本・大塚 2012)である。「自律型対話プログラム」

は、自律型対話を実践できる対話能力を目的として開発されたものである（大塚・森本 2011, 森本・大塚 2012）自律型対話プログラムは、ワークショップ型学習の形式を採用し、参加者の体験と実践を重視している。また、図1に示すように、話し合いのテーマ（内容）に関する学習と、話し合いの進め方に関する学習の二つの軸から成り立っている（大塚・森本 2011）。

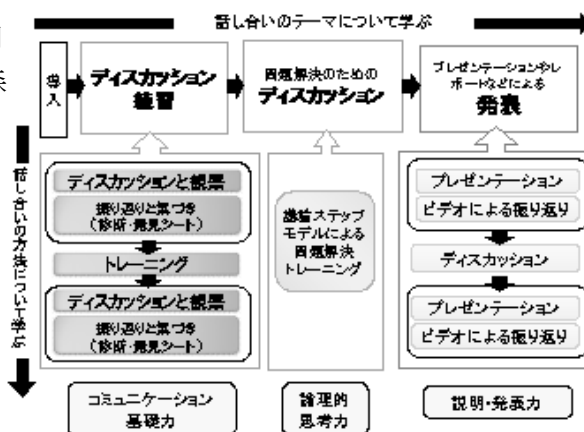


図1 自律型対話プログラムの流れ

話し合いのテーマに関する学習では、まず、遺伝子組み換え作物の是非や出生

前診断の是非といった、現時点で正解のない社会的なテーマに関して是非を決めたり合意形成を行ったりする「ディスカッション練習」を行い、コミュニケーションの基礎力を身に付ける。次の「問題解決のためのディスカッション練習」は、コミュニケーション能力に加えて、問題解決のために必要な論理的思考力を養うことを目的とし、議論ステップ・モデルと呼ばれるトレーニングを行う。この問題解決のためのディスカッションの結果を発表する「プレゼンテーション」では、聞き手にわかりやすく説明し発表する能力の向上を図る。

「ディスカッション練習」では、自律型対話を実践できる対話能力の育成にあたり、実践と観察を重視し、フィッシュボウルと呼ばれる形態を採用している。フィッシュボウルとは、金魚鉢の金魚を眺めるように参加者の議論の様子を観察者が観察するものである（図2 大塚・森本 2011）。観察では、日本人大学生のディスカッションの分析をもとに策定された対話プロセスを評価する指標（鈴木他 2008）により、話し合いを多角的に観察することができ、観察の結果得られた気づきを、次の話し合いに還元する仕組みとなっている。



図2 フィッシュボウルイメージ図

3. 留学生対象の話し合いトレーニングプログラム開発

3-1. 留学生対象プログラムに追加した項目

「自律型対話プログラム」を留学生対象に援用した留学生のための話し合いトレーニングプログラムの開発に当たり、2009年から複数の大学において継続的に実施し、プログラムの改善を行っている。改善の結果、「自律型対話プログラム」を留学生対象に援用するに当たり、以下の3点をプログラムに追加することとした。

- (1) 話し合いの評価指標 7項目 + 日本語に関する指標「日本語：文法・発音・語彙」
- (2) 話し合い時に使われる日本語表現に関するコミュニケーションスキル・トレーニング
- (3) 毎回の授業における自己・他者のふるまいと気づきを記録するポートフォリオ

(1)について、日本人大学生対象の「自律型対話プログラム」では、評価指標 7項目（「1.

誠実な参加態度」,「2.対等な関係性」,「3.議論の活発さ」,「4.意見の多様さ」,「5.議論の深まり」,「6.議論の管理」,「7.意見の積み上げ」)を使って学生が相互に話し合いを評価する。留学生対象にプログラムを援用するにあたって,日本語に関する指標「日本語:文法・発音・語彙」を追加した。これは,授業の日本語学習としての位置づけを考慮したためである。ただ,話し合いに関するメタな視点や論理展開に意識を向けさせるため,必要以上に言語行動に執着しないように,項目の設定は最小限にとどめた。

(2)についても授業の日本語学習としての位置づけを考慮して追加した。これは,話し合い時に使われる日本語表現,特に,議論の始め方,ターンの取り方,他者への投げかけ,意見の述べ方などのメタ言語表現について,ブレインストーミングをしながら意識化を図るトレーニングである。

(3)については,授業の説明や話し合いの評価を記入するシートに,毎回,授業後にふりかえりと「話し合い」に対する考えを記入する欄を加えたものを冊子化し,留学生自身が,記入したコメントや話し合いに対する考えの変遷を,いつでも遡ってふりかえることができるポートフォリオとしての機能を持つ教材を作成した。

3-2. 実践の概要

3-1で述べた3点を追加したプログラムの実践例を報告する。

本実践は,2011年春学期と秋学期に週1回90分15週の大学留学生に対する日本語コースにおいて実施した。春学期の履修者は12名,秋学期は6名,レベルは中上級で母語はドイツ語,フランス語,中国語,タイ語,英語,韓国語等であった。

全15回の授業は,オリエンテーション,「話し合い練習→ふりかえり」のサイクル,コミュニケーション・スキルのトレーニング,話し合い練習を活かしたグループによる作業,最終発表,コース全体のふりかえりなどを行う。

今回報告する話し合いトレーニングプログラムは,全15回のコースのうち,コース前半(第1~6回:表1)を使って行われ,オリエンテーション,「話し合い練習→ふりかえり」のサイクルを3回(第2・3回,第3・4回,第6回:表1),コミュニケーション・スキルのトレーニング2回(第4・5回:表1)で構成される。

「話し合いの練習→ふりかえり」のサイクルは,図2のように,話し合いを実施するグループと観察するグループに分かれて話し合いを行う。話し合いのトピックは「全面禁煙に賛成か反対か」「YouTubeは規制すべきか否か」などで,「20分以内にグループで一つの結論を出してください。条件を付けてもかまいません。その場合は,どのような条件にするかも話し合って決めてください。」というルールのもとに行う。話し合い実施後,実施者・観察者双方が8つの評価項目について5段階で評価し,その評点の理由も記述する。そして,役割を交代して話し合いを行い,評価を記入する(第2回,3回,6回)。翌週に参加者グループ内,観察者グループ内でそれぞれの評価について,グループ内,グループ間で意見交換を行う。それが第3回,4回,6回の「話し合い練習①(②・③)をふりかえる」である。話し合いの評価指標は,大塚・森本(2011)の「1.誠実な参加態度」,「2.対等な関係性」,「3.議論の活発さ」,「4.意見の多様さ」,「5.議論の深まり」,「6.議論の管理」,「7.意見の積み上げ」に「8.日本語(文法・発音・語彙)」を加えた8項目である。

コミュニケーション・スキルのトレーニングは2回行われ,1回目は「多様な観点や多

様な立場で意見を積み上げるスキル」を養う「議論ステップモデル」のトレーニング（議論を視覚化するためのシートを用いて行うトレーニング（大塚・森本 2011））である（第4回）。2回目は話し合い時に使われる日本語表現、特に、メタ言語表現についてのトレーニングで、「他の人の意見を聞いて、自分の意見を言いたいとき」、「自分の意見を言い終わって、他の人にターンを譲りたいとき」、「議論をまとめたいとき」など、議論のつなぎ目に当たる部分について、グループで、話し合いながらシートを埋めていくものである（第5回）。また、毎回、授業後にふりかえりと「話し合い」に対する考えを記入し、自身の変化を記録していった。このふりかえりについて、4-2で分析を行う。

表1 話し合いトレーニングプログラムの構成

回	授業内容	
1	オリエンテーション：話し合いについて考える	ディスカッション練習
2	話し合い練習①：ディスカッションする／見る	
3	話し合い練習①をふりかえる 話し合い練習②：ディスカッションする／見る	
4	話し合い練習②をふりかえる コミュニケーション・スキルのトレーニング①：議論ステップモデル	問題解決のためのディスカッション練習
5	コミュニケーション・スキルのトレーニング②：話し合いに必要な表現	
6	話し合い練習③：ディスカッションする／見る 話し合い練習③をふりかえる	ディスカッション練習のまとめ

4. 実践と研究のサイクル

本節では、本実践に関して行った分析を2例示し、実践と研究のサイクルについて考える。実践と研究との間には、少なくとも

1. 研究成果を実践に生かす、もしくは実践活動をデザインする
2. 実践内容から研究テーマを設定し、調査・分析を行う

という関係が成立すると思われる。筆者らは、この2つの関係のどちらか一方だけで終わるのではなく、連続する一つのサイクルとなることで、研究も実践もより発展することが可能となると考える。大塚・森本（2001）が開発した自律型対話プログラムは、上記1の関係にある。本実践は、大塚らのプログラムを踏まえて、留学生を対象としたプログラムの開発の過程で実施したものであり、やはり上記1の関係にある。

本稿では以下、上記2の事例として、二つの側面に焦点を当てて分析を行った結果を報告するとともに、研究成果を実践に還元する上での課題について検討する。いずれも実践において筆者らが感じた疑問が分析のテーマである。まず4-1では、「日本人大学生と留学生では話し合いのスタイルが異なるのではないか」という疑問を、「留学生の話し合いに対する日本人学生の評価と留学生の評価の比較」から明らかにする。次に4-2では、「留学生はこのプログラムによって、本当に話し合い能力が伸びたと感じているのか」という疑問について、「プログラムに対する留学生の評価と話し合いに対する意識の記述」から明らかにする。

4-1. 分析1：留学生の話し合いに対する評価

分析1の目的は、(1)留学生が自分たちの話し合いをどのように評価するのかを、印象評定と因子分析によって明らかにする。(2)日本人学生による評価との比較を行い、両者の異同を探るとともに、それぞれの評価に影響を与える会話行動を探索的に分析するという2点である。

印象評定の実施にあたり、大学留学生3～4名による20分間の話し合いの場面をビデオ収録した6つのデータの後半の10分間に対し、7段階の尺度で、日本人大学生55人、留学生(中国・韓国・フィリピン・ミャンマー)41人に印象評定をしてもらった。そして、日本人学生群、留学生群の評定結果に対して、7件法の尺度評定を間隔尺度以上とみなして、因子分析(いずれも最尤法、プロマックス回転)を行った。スクリー法により、因子数を決定したところ、因子負荷量が0.4を超える項目の内容から、日本人学生群は、「1.場の活発さ」「2.議論の深まり」「3.参加者の関係性」「4.発言の明瞭さ」「5.議論のまとまり」「6.参加態度」の6因子を採用し(表2)、留学生群は、「1.議論のまとまりと深まり」「2.参加者の関係性」「3.場の活発さと広がり」「4.議論の洗練」「5.発言の適切さ」の5因子を採用した(表3)。両群とも、各項目間の信頼性係数を求めたところ、いずれも有意に高い値であった。

表2 日本人学生の因子分析結果

	因子					
	1	2	3	4	5	6
にぎやかな	.999	-.219	-.027	-.103	-.078	.115
なごやかな	.723	-.171	.396	-.172	-.101	.187
オープンな	.686	-.173	.151	.098	-.201	.156
動きのある	.684	.058	-.052	.183	-.082	-.089
急いだ	.580	.030	-.507	-.074	.018	-.150
スムーズな	.415	.354	-.064	.007	.199	.107
なめらかな	.409	.289	-.082	.059	.283	.017
心からの	.395	.143	-.041	.324	-.142	-.094
練り上げられ	.038	.896	-.028	.024	-.048	-.178
深まりのある	.160	.830	.030	-.149	-.334	.092
細かい	-.177	.734	.050	-.038	-.274	.256
真剣な	-.383	.656	-.154	.091	-.011	.016
進展した	.070	.462	.183	.029	.189	.139
豊富な	.068	.456	.056	.219	-.019	.096
協調的な	.121	-.171	.779	.195	.137	-.072
共感した	.201	-.092	.721	-.062	.143	-.069
対等な	-.019	-.038	.624	.211	-.063	.033
妥協した	.026	.076	.577	-.227	-.077	-.410
中立な	-.123	.318	.547	.016	-.147	-.235
適切な	-.117	-.044	.277	.736	-.117	.057
正確な	-.010	.001	.187	.665	.042	.008
明確な	.112	.129	-.088	.540	.166	.039
わかりやすい	.136	.141	-.038	.468	.116	.050
一貫した	-.009	.053	-.089	.411	.017	.256
均質な	-.108	-.154	.166	-.041	.706	-.194
一面的な	-.118	-.280	-.214	-.222	.517	.061
直線的な	-.140	-.095	-.155	.165	.507	.032
まとまった	.000	.294	.318	.050	.476	.008
つながりのあ	.052	.431	.083	-.002	.434	.055
積極的な	.343	.093	-.217	.094	-.173	.615
参加している	.167	.156	-.010	.143	-.052	.401

表3 留学生の因子分析結果

	因子				
	1	2	3	4	5
まとまった	.826	-.174	-.255	.011	-.024
なめらかな	.771	-.131	.102	.082	-.027
スムーズな	.611	.092	.184	.041	-.041
つながりがある	.570	.264	-.155	.128	.030
直線的な	.552	-.111	-.030	.014	-.033
わかりやすい	.541	-.124	-.002	.151	.189
進展した	.508	.271	.238	.052	-.159
深まりのある	.443	.009	.135	.418	-.153
一貫した	.437	.177	-.180	.101	.195
妥協した	.040	.738	.048	-.301	.011
ゆったりとした	-.152	.733	-.525	.077	.130
中立な	.009	.728	-.149	-.052	-.122
協調的な	.088	.701	.021	-.128	.188
共感した	.208	.511	.125	-.235	.073
対等な	-.175	.475	.011	.141	.245
なごやかな	.257	.385	.285	-.057	-.051
にぎやかな	.035	-.228	.825	-.270	-.002
オープンな	.147	-.017	.605	-.249	.343
動きのある	-.044	-.048	.588	.134	.222
積極的な	.117	-.050	.559	.131	.015
多様な	-.331	-.189	.505	.070	-.091
多面的な	-.273	.357	.442	.407	-.185
参加している	.234	.174	.407	-.078	.103
豊富な	.168	.054	.393	.270	.114
真剣な	.095	-.188	-.227	.700	.132
練り上げられた	.268	-.335	.021	.500	.005
明確な	.357	-.188	-.005	.383	.305
細かい	.174	.218	-.015	.351	.100
適切な	.092	.142	-.055	.030	.595
正確な	.153	.030	.020	.113	.581
心からの	-.247	.103	.359	.208	.485

こうして得られた因子のうち、日本人学生と留学生とでほぼ同じ因子だとみなすことが

できたのは、日本人学生の第2因子及び留学生の第3因子である「参加者の関係性」のみであった。また、それぞれの群で評定者の評価が最も一致している第1因子は、日本人学生が「場の雰囲気」であるのに対し、留学生は「議論の流れ」であることから、同じ話し合い場面に対する両者の評価の観点が異なることが明らかとなった。

次に、各因子を手掛かりに各場面での話し合い参加者のふるまいを見ると、新しい視点を持ち込む発言が、日本人学生からは「議論のまとめり」の観点で負方向に評価される一方、留学生からは「議論の活発さ」の観点から議論を多面的にするものとして正に評価されるなど、同じふるまいでもあっても、両者の間で評価が分かれるものも見られた。

以上の分析結果から、日本人学生と留学生が共に話し合いに参加した場合、話し合いの進め方に違和感を持ったり誤解が生じたりする可能性が示唆される。話し合いに対する評価の観点や進行の仕方に違いがあることを互いに認識した上で、協働で問題解決をしていくことができるよう、話し合いをメタな視点で捉える能力を育成することが必要であると思われる。

4-2. 分析2：プログラムに参加した留学生の意識

話し合いをメタの視点で捉える能力を育成することに、本プログラムはどのように貢献できるのだろうか。分析2の目的は、実際に本プログラムを経験した留学生の話し合いに対する意識、特に話し合いに関するメタな視点について明らかにすることである。

分析の対象としたのは、2011年度春学期と秋学期に実施したプログラムにおける授業評価アンケートと、毎回の授業後に話し合いに対する考えを述べた記述である。後者については、プログラムに対して、一部対照的な記述が見られた2名の記述を挙げる。

まず、授業評価アンケートの結果を表4に示す。回答者数は2011年度春学期と秋学期合わせて16名である。回答は「非常にそう思う=5」から「まったくそう思わない=1」の5段階評価である。

表4 授業評価アンケート結果

質問		平均
(1)	ディスカッションするのは楽しかった	4.94
(2)	ディスカッションするのは役に立った	4.94
(3)	ディスカッションを観察するのは楽しかった	4.31
(4)	ディスカッションを観察するのは役に立った	4.69
(5)	ディスカッションのふりかえりは楽しかった	3.94
(6)	ディスカッションのふりかえりは役に立った	4.63
(7)	議論ステップモデルは楽しかった	4.31
(8)	議論ステップモデルは役に立った	4.69

表4の結果から、プログラムに対する評価は概ね高いことがわかる。しかし、ふりかえりに関して「役に立った」の平均評点が4.63なのに対し、「楽しかった」が3.94であるこ

とから、ふりかえり活動は、留学生にとってその有効性は認識しつつも、多少なりとも負担感を伴うものであった可能性がある。

授業では毎回、「話し合い練習」や「コミュニケーション・スキルのトレーニング」後に「話し合い」について考えたことを記入し、自身の変化を記録していった。表5と表6に、留学生Aと留学生Bの話し合いに対する記述の変化を、授業の流れ(表1)に沿って示し、分析する。「話し合い練習①」は第2回、「話し合い練習②」は第3回、「コミュニケーション・スキルのトレーニング」は第4・5回に実施したものである。留学生Aは2011年春学期履修者、留学生Bは2011年秋学期履修者である。留学生Aの記述が留学生Bに比べて1回分少ないのは、2011年春学期はコミュニケーション・スキルのトレーニングを1回にまとめて行ったためである。

表5 話し合いに対する考え：留学生A

授業の流れ	記述	分析の観点
話し合い練習①	<ul style="list-style-type: none"> 他のグループのディスカッションを追うのは時々難しい(自分でディスカッションするほうが簡単)。 見て評価ばかりするのはディスカッションするよりつまらない(自分の意見も言えないから)。 点数をつけるのはとても難しい 	★1 話し合いの実践と観察の違い
話し合い練習②	<ul style="list-style-type: none"> 意見を分かりやすく言えたと思います。質問もしたし、反対もしたけど、全体としてみたところ、大丈夫だった。 違う意見があったけど、結局いい結論になったと思う。みんな意見を言ったり、質問をしたりした。 	
コミュニケーション・スキルのトレーニング ①議論ステップモデル ②ディスカッションの表現	<ul style="list-style-type: none"> 前のディスカッションと比べて、今日のほうが楽しかった。ディスカッションが長くて深くなるにつれて意見が変わった クラスメートもいい意見を伝えて、私ももっと考えさせてくれた。一人でそのテーマについて考えたとしたら、たぶん条件の難しさがわからないだろう 	★3 コミュニケーション・スキルのトレーニングに対する評価

表6 話し合いに対する考え：留学生B

授業の流れ	記述	観点
話し合い練習①	<ul style="list-style-type: none"> あいづちはディスカッションが楽しくなるKeyだ 事前の準備はとても大切だ 人数が少ないとディスカッションを止まらずに続けるのは難しい 	
話し合い練習②	<ul style="list-style-type: none"> 自分の好きなトピックを話せば、もっと楽しめる 他の人を見るとき、ディスカッションは大変そうだが、自分でやるときは大変 完璧なディスカッションはあるの？ 	★1 話し合いの実践と観察の違い ★2 話し合いの観察・評価から生まれた疑問
コミュニケーション・スキルのトレーニング ①議論ステップモデル	<ul style="list-style-type: none"> いいディスカッションは、自分の意見を伝えるだけでなく、問題の全体的な状況を考え、是非の立場のメリット/デメリットも含めることだ。それだけでいい結論ができるでしょう ディスカッションの最終目的は一体何だろうかかってわかっておいた方がいい。 	★3 コミュニケーション・スキルのトレーニングに対する評価
コミュニケーション・スキルのトレーニング ②ディスカッションの表現	<ul style="list-style-type: none"> 「ええとー」を多すぎで使わないように。ビデオを見てから、自分の強い点と弱い点がわかるようになった。 もっといろいろな表現が使いたい。 議論の流れのために積極的に意見を出すのは大切だ。 	★3 コミュニケーション・スキルのトレーニングに対する評価

記述について、次の3点が指摘できる。まず、話し合いをしたり観察したりすることに

ついて、留学生Aは「自分でディスカッションするほうが簡単」、留学生Bは「見ているときは簡単そうだが、やってみると難しい」と述べ、いずれも話し合いをすることと観察することの違いに言及している(★1)。次に、話し合いを観察・ふりかえることについて、留学生Aは「点数をつけるのはとても難しい」と負担感を感じているが、留学生Bは「完璧なディスカッションはあるの?」と、話し合いを観察・評価する活動を通して新たな問題意識を持ったことがうかがえ(★2)、観察に対する評価が分かれていることがわかる。最後に、留学生A,Bともに共通して評価が高かったのがコミュニケーション・スキルのトレーニングである(★3)。留学生Aは話し合いを通じて自身の意見が変化した点に触れ、「一人でそのテーマについて考えたとしたら、(トピックである「YouTubeの規制」の)条件の難しさがわからないだろう」とし、話し合いの意義を感じている。また、留学生Bはいい話し合いとは「問題の全体的な状況を考え、是非の立場のメリット/デメリットも含めること」、「ディスカッションの最終目的は一体何だろうか(おくこと)」だとし、表現に関しても「もっといろいろな表現が使いたい」などと述べている。

アンケート結果と留学生の記述から、本プログラムにおける話し合いの実践・観察は、留学生が自己の話し合いに還元しうる新たな視点を獲得するための効果的なプロセスを提供できるものであることと、コミュニケーション・スキル・トレーニングが留学生の話し合い能力の向上の実感に寄与するものであることがわかった。一方、話し合いの評価指標を用いたふりかえり活動については、負担感を抱える学生がいるなど、評価が分かれたことから、評価指標や活動の進め方についてさらに工夫が必要である。評価指標に関しては、4-1の分析にあるように、日本人学生と留学生とでは話し合いに関する評価の観点が異なる可能性があるため、今後は留学生の話し合いに関する評価の観点をどのように評価指標に反映させるかが課題である。また、活動の進め方については、評価指標(「1.誠実な参加態度」、「2.対等な関係性」など)の意味する内容についてクラス内で共有する時間を設ける、お互いに忌憚のない意見が言い合える学生同士の関係づくりなど、負担感を取り除くしかけが必要である。

5. セッションから得られた知見と今後の課題

セッションでは、実際に参加者に本プログラムを体験していただき、主に日本語教師としての観点からのご質問、ご指摘を多数いただいた。すべてを挙げることはできないが、話し合いの評価指標についての筆者らの考え方と、セッションを通じて得られた、プログラムが目指すべき方向性についての知見を以下に述べる。

5-1. 話し合いの評価指標

セッションでは、話し合いの評価指標についてご質問をいただいた。また、話し合いの評価指標は、話し合い参加者同士で決めてはどうかとのご指摘をいただいた。ここでは、話し合いの評価指標の策定方法と、評価指標を採用する方針について述べる。

フィッシュボウルで用いる評価指標の策定は、日本人大学生の話し合いの分析に基づいて行った(鈴木他 2008, 森本・大塚 2012)。日本人大学生の話し合いデータを対象にすることによって、彼らが陥りがちな問題点をもとに、評価の観点を整理することが可能になり、彼らの体験に沿った評価指標を策定することができると考えたからである。話し合い

データの収録にあたって、関西圏の12大学に所属する2～4年生の男女54名で、男女比、理系文系比ともに1対1となるように、6人のグループを9つ作成し、各グループが3回、テーマを変えて話し合いを実施した。いずれの回も制限時間40分以内にグループとしての結論を出すように指示をした。その結果、計27回分(平均所要時間36.1分、標準偏差6.2)のデータが収集された。

次に、話し合いのプロセスを評価する観点を明らかにするために、まず、話し合いの中盤の8分間を27回分すべて切り出してビデオクリップを作成し、このクリップを対象に話し合いの参加者と第三者による印象評定及び因子分析を行い、観点に対応する評価因子を絞り込んだ。その結果、「場の活発さ」「議論の多角・統合」「参加者の関係性」「議論の展開・洗練」「参加者の誠実さ」の5因子が得られた。この5因子は、それぞれディスカッションの異なる評価側面を表していると考えられる。続いて、各場面(各ビデオクリップ)の平均因子得点を算出し、5因子の因子得点の正負の組み合わせによって、27場面を13通りの因子パターンに分類した。同じ因子得点傾向を持つ場面は、程度の差はあるものの、おおよそ同じようなディスカッション上の特徴を持つことが予想され、逆に、因子得点傾向が正負逆であれば、それらの特徴も対照的であると考えられる。この仮定に基づいて、各場面の話し合いのプロセスを分析し、5つの因子(評価側面)ごとに、各因子パターンに分類される場面の諸特徴を記述し、それが各因子を構成する項目名が表現するものであるかどうかを確認するなどしながら、各因子に対応すると判断されるディスカッション上の要素を抽出、整理した。結果的に以下に示す7つの評価項目を作成した。

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と聞いていたか
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】一つ一つの主張が十分に比較・検討されていたか
6. 【議論の管理】議論の流れがしっかり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

このように作成された7つの評価項目に、留学生対象に「日本語(文法・発音・語彙)」を加えた8項目を用い、話し合いの参加者と観察者がともに話し合いを評価する。ただし、これらの評価は絶対的なものではなく、話し合いを多角的に観察するための視点ともいうべきものであり、話し合い後のふりかえりにおいても活用されるものである。

話し合いの評価指標を話し合い当事者で決めるという考えもあるが、その場合、評価指標が偏ってしまい、本プログラムが目指す「多角的に話し合いを観察する」ことが十分にできない可能性がある。本プログラムにおける評価指標は大学生が行った話し合いデータの分析から得られたメタ的な観点を採用することで、参加者同士だけでは得られない視点を提供することを目的としている。

しかし、この評価指標は日本人大学生の話し合い場面の分析から抽出されたものであり、日本語学習に主眼が置かれた留学生対象のプログラムにおける評価指標のあり方、また、留学生と日本人が参加する話し合い場面における評価指標のあり方については、検討の余地が残されている。その場合、日本人同士や留学生同士など、個別のグループに対応する

ものよりも、ある程度一般的、包括的に話し合い場面に適用できるような評価指標の検討が必要だと思われる。

5-2. プログラムが目指すべき方向性

セッションでは、本プログラムが教室の中だけの活動にとどまってしまうよう、留学生と社会との接点も考慮してはどうかのご指摘をいただいた。4-1で、日本人大学生と留学生の話し合いに対する評価が異なる可能性を指摘したが、異文化間コミュニケーションにあっては、このような差が摩擦の原因にもなりかねない。今後、日本人同士、留学生同士だけでなく、両者が参加する話し合いを想定するとき、話し合いに対する評価の観点や進行の仕方に違いがあることを互いに認識した上で、協働で問題解決を行う能力の育成に役立つような話し合いのプログラムが必要であろう。4-2では、本プログラムが留学生の話し合い能力向上の実感に寄与するものであることを示したが、ゼミ活動など大学生活における実際の話し合いの機会、すなわち、留学生と日本人学生が参加する話し合い場面についての調査も必要である。また、今回、フォーラムで収録したデータからは、成人の日本語母語話者の話し合い場面の特徴として、明示的な反論の表現が少ない、発言の順番は決まっていないがターン交代がスムーズである、など日本人学生や留学生とは異なる特徴が観察され、成人の話し合い場面の調査、分析の必要性についても重要な示唆を得た。

これらの調査、分析を進めながら、今後の多文化共生社会において重要な役割を担うであろう日本人学生、留学生双方が協力して話し合いを進められるような、コミュニケーション力向上を目指した教材やプログラムの開発を行っていきたいと考えている。

本プログラムは実践（3節）と研究（4節）のサイクルを継続中であり、プログラム改善途上にある。実践から生まれる研究課題は多い。それらの課題を一つ一つクリアし、それらの研究成果を実践へと還元していききたい。

謝辞 2012年度日本語教育学会実践研究フォーラム体験型セッションDにて、多くの皆様から有益なご指摘、ご助言を賜りました。記してお礼申し上げます。

付記 本研究は科学研究費補助金（基盤C）「大学留学生の話し合い能力育成に受けたカリキュラム開発」（平成22～24年度、研究課題番号：22329544、研究代表者：森本郁代）による助成を得て行われた。

参考文献

- (1) 大塚裕子・森本郁代（2011）『話し合いトレーニング 伝える力・聴く力・問う力を育てる自律型対話入門』ナカニシヤ出版
- (2) 鈴木佳奈・水上悦雄・森本郁代・大塚裕子・柏岡秀紀（2008）「相互行為としてのグループディスカッションを評価するー7つの評価項目の提案」『人工知能学会研究会資料』SIG-SLUD-A801-05, 29-34
- (3) 森本郁代・大塚裕子編著（2012）『自律型対話プログラムの開発と実践』ナカニシヤ出版
- (4) 森本郁代・水上悦雄・柳田直美（2012）「日本語学習者のグループディスカッションに対する評価とその評価に影響を及ぼす会話行動：日本人大学生と留学生の印象評定の比較から」『社会言語科学会第29回大会発表論文集』116-119