

ピア・ラーニングを取り入れて口頭表現力を伸ばす方法を探る

- 「4コマ漫画のストーリーをピアに伝えるタスク」の試み -

Searching for ways to develop learner speaking ability adopting peer-learning a study of “story telling jigsaw task using strip cartoons” -

久野 由宇子 (東海大学留学生教育センター)

KUNO Yuko (Tokai University International Student Education Center)

要旨

ピア・ラーニングを取り入れた口頭表現タスクの、作成から実践の捉えなおしまでを報告する。筆者は、中級学習者にまとまりのある話をさせることを目的として、異なる4コマ漫画を見てピアと互いのストーリーを伝え合う、一種のジグソータスクを設計した。目的は、伝え合う過程で生じる意味交渉によって、学習者が互いの話す力の発展に互恵的に貢献し合うというものである。録音の文字化資料の分析により、タスクが実際に学習者からどのような産出を引き出したかを検討した。また、ラウンドテーブルFでの話し合いから、筆者はタスクの改善点、内省に関して、示唆を得ることができた。

This paper reports the transition of an oral production task from designing to the self-examination after the sharing in the round table F. The author designed a kind of jigsaw task to elicit discourse level speech from intermediate JSL learners. In this task, learners are to exchange stories after reading different strip cartoons. The intention of the task is to lead learners to contribute to each other's production reciprocally by negotiation of meaning which occur in the process of information exchange. The author examined the transcription of recorded data to discuss what kind of production the task actually elicited. The sharing of the round table F was highly suggestive about what to improve the task; the need of learners' deeper self reflection.

【キーワード】ピア・ラーニング 口頭表現 ジグソータスク 意味交渉 内省

1. タスク作成の経緯から発題まで

筆者は2002年から大学別科で初中級（初級から中級への橋渡しの段階）および中級の口頭表現力を伸ばすことを目的とした授業を担当した。その際、教師一人で学習者十数名の話す力を伸ばすには、「仲間の学習者」をいかに活用するかが大きな課題であった。対話の相手、言語リソースの提供者、そして質問することを通しての話題の提供者として、学習者同士が互いに補い合いながら話す力を伸ばせるような方法を探り、いくつかのタスクを考案した。その中の一つとして、学習者同士が漫画のストーリーを伝え合うという本タスクの原型ができ、何度か試行を重ねるうちに約90分で完結する現在の形となった。

筆者は、タスクの効果をどう検証したらよいか、不安を持ちながら試行錯誤を続けていたが、そのような中で「ピア・ラーニング（協働学習・協同学習）」の考え方を知った。そ

れは、「協同の技能が何であるかを生徒に教え、学習グループでその技能を練習するよう促す」(ジョンソン 1998: 113) という点で、従来の単なるグループ学習とは違っていた。その理念と実践に触れ、「自分のこれまでの実践と重なる部分がある」という印象を強く受ける一方で「自分の現場でここまで行うことはできない」という思いも抱いた。しかし、それらの中から、これまで「仲間の学習者」すなわちピアを取り込む活動を行う際に漠然と感じてきた点を、再確認することができた。それらは例えば、「相互協力関係を組み込む方法」として「目標、報酬、資料、役割などについて協力を必要とする関係を作れば可能である」(ジョンソン 1998: 26) という点、「話し合いを促す風土づくり」として「個々の発言をクラス全体に位置づけるよう配慮すること」(シャラン 2001: 25) などである。特に「協同学習の本質は相互協力関係にあり、その中で生徒は『浮沈をともししている』と認識しているのである」(ジョンソン 1998: 57) という考え方から、一つの方向性を得ることができた。

また、日本語教育におけるピア・ラーニングでは、「学習者同士が助け合いながら対話的に問題解決を行い、テキストを理解していく読みの活動」(館岡 2005: 105)、「学習者が自分たちの作文をより良いものにしていくために仲間(peer)同士で読み合い、意見交換や情報提供(response)を行いながら作文を完成させていく活動方法」池田(2004: 37)など、読解と作文の教育が先進的に行われていることを知った。そして、筆者はこれまで実践を行ってきた口頭表現教育においてこそ、ピア・ラーニングは大きな可能性を持っているのではないかと強く感じた。その理由として、一つには「ピアとの対話」そのものが口頭表現力の向上に向けた練習であるということがある。また、もう一つには、ピアからのフィードバックが意味交渉⁽¹⁾の形で得やすいということがある。つまり、話した内容が相手にとって不明であれば、相手から「明確化要求」等の意味交渉が行われ、それが意識するしないにかかわらずフィードバックの役割をするということである。

筆者は自分の実践をピア・ラーニングの観点から捉えなおすことにより、学習者が単にグループで話すだけにとどまらず、互いの話す力の向上に寄与しあうには、目標の設定や実施の方法に周到的な準備が必要であることを再認識した。また、学習者が互いの貢献を意識化することの重要性に気づいた。

実践研究フォーラムで発題を行った目的は以下のとおりである。まず、教師としては学習者同士が互いに相手の日本語口頭表現力の向上に寄与し合うことを意図して設計したタスクが、学習者には実際にどのように受け止められ、どのような産出に結びついているかを明らかにすることである。次に、タスクの効果が認められる点と、改善が必要な点を把握することである。

2. 今回タスク実施の背景

今回発表した実践は、2007年5月に実施したものである。それには、次のような背景があった。筆者は2007年度、「中級表現」という授業を担当することになった。この授業は要約、プレゼンテーション、ディベート等、学部進学後のニーズに対応する口頭表現・文章表現の授業であり、中級3クラス共通の内容はテキストによって決まっている。筆者は3クラスのうち、最も口頭・文章表現力が弱く、これを行うことが難しいと思われるクラスを担当した。テキストに沿って授業を始めてみると、やはり要求されている課題の達

成は容易ではなかった。特に「口頭要約」という、文章を読んでメモを作り内容を口頭で発表する課題の遂行が非常に困難であった。つまり様子から、学習者たちが「まとまりのある話を一人で続けて行う」ということを、日常レベルの内容においてもあまり経験していないということが察せられた。そこで、アカデミックな課題である「口頭要約」の前に、日常レベルの話を伝達する本タスクを実施するとよいのではないかと考えた。まず、「自分の見た漫画を相手に伝える」という経験をした後で、その漫画を文章に代えて、いわば「口頭要約をピアに伝えるタスク」というものを再び企画することを思いついた。そして、「表現」スケジュールを調整し、今回の実践を行うことになった。

したがって、今回の本タスクの位置づけは、「表現」26回（各90分2コマずつ）のうちの第10回の2限目に挿入したものである。また第17回目に「口頭要約をピアに伝えるタスク」を行ったので、それに先立って日常的な題材で同じプロセスを経験することにより、2度目をよりスムーズに行わせるという足場的な目的も持っていた。学習者は13名（男性5名 女性8名）、出身は韓国3名、中国3名、タイ3名、ミャンマー1名、ネパール1名、ナイジェリア1名、ドイツ1名であった。

3. 「4コマ漫画をピアに伝えるタスク」紹介

3-1 タスクの設定：目的、タイプ、素材

本タスクの目的は、まず第1に、言語習得上の目的として「時系列にそったまとまりのある話（ストーリーの説明）をする」ことである。第2に、社会的関係性にかかわるものとして「ピアに話を伝達する際の対話から自分のストーリー説明を見なおす」ことである。

タスクのタイプは、参加者が互いに違う情報を仕入れ、それを交換することによって遂行が可能となる「ジグソータスク」の一種である。素材は、『おうちがいちばん』（秋川りす）という、家族の日常を描いた4コマ漫画（2）の中から、導入用に1点、練習用に3点を使用した。

3-2 タスク実施のプロセス

本タスクの実施プロセスを以下に示す。

表1. 各段階の活動

活動の前	目的説明・登場人物紹介・表現の導入・教師による見本提示
第1段階	漫画ごとに3つの「エキスパートグループ」（約4名）に分かれる 「漫画を見ていない人にどう説明するか」をグループで相談する 一人ずつ通して漫画のストーリーを説明し、それを録音する
第2段階	違う漫画を見た者で「ジグソーグループ」を作る（2, 3名） それぞれのストーリーを伝え合う
第3段階	ピアから伝えられた漫画のストーリーを再現する（録音）
第4段階	最初に自分が見た漫画のストーリーを再び説明する（録音）
活動の後	3点の漫画をプロジェクトで見ながら数名が発表して確認する 振り返りアンケートに記入する

活動の前の説明はパワーポイントを使用し、まず目的「わかったことから、必要なことを、自分の言葉で、わかりやすく相手に伝える」を示す。次に登場人物の顔と名前を示し、家族関係を説明する。そして、導入用の漫画を見せながら教師が説明の見本を行い、「ある日」「そのとき」等の、時系列に係る表現、また、事実を述べた後から理由を加える「なぜなら～からです」の使い方を示す。

第1段階では、3点の漫画ごとに分かれて最初のグループを形成し（エキスパートグループ）1枚の紙に書かれた漫画を見ながら説明のしかたを考えたのち、一人一人の説明を小型テープレコーダーで録音する。説明を考えることをグループで行うのは、言語形式の選択に多くの注意力を要する中級学習者にとって、アイデアや言語リソースを持ち寄り、補い合うことが負担や不安を軽減するためによいと考えたからである。また、録音には、記録以外に、「一つの説明を一人を通して行う」という段階のゴールを設定するという意義を持たせた。

第2段階の活動は、違う漫画を見た者で2,3名の新しいグループ（ジグソーグループ）を作り、伝え合うというものである。そして、続く第3段階では、「第2段階でピアから聞いた漫画」のストーリーを再現し、小型テープレコーダーに録音する。録音の意義は第1段階と同様であるが、この第3段階のゴール設定によって、第2段階の「互いに伝え合う」活動は必須のものとなる。

第4段階の活動は、最初に自分が見た漫画を、ピアとの相互伝達を経た後に再び説明するというものである。この段階の意義は、第1段階で語ったストーリーが、ピアに伝達する活動を通してどのように変容したかを意識化することである。

最後に、クラス全体で再びスライドを使って3点の漫画の全貌を明らかにする。何名かに発表させ、使用表現の確認を行う。その後、活動の振り返りを目的としたアンケートを実施する。全体の所要時間は約90分である。

4. タスクを実施した結果

タスクを実施した結果を、録音テープの文字化資料に基づいて分析する。資料の中から取り上げ検討するのは、学習者同士の積極的なやり取りが見られる箇所と、ストーリー説明がやり取りの影響を受けて変化していると考えられる箇所である。

4-1 第1段階の結果

第1段階では最初沈黙が続き、学習者の戸惑いが見られた。漫画が理解できないのではなく、「グループで協力して漫画の説明を考える」方法がわからなかったことによるものであった。教師は「まず初めに誰かが漫画を見ながら話してみて、困ったら他の人が代わって話を続けたらどうですか。」と介入したが、行動開始に時間がかかるグループがあった。しだいに話し合いが軌道に乗るにつれて以下のような様子が見られた。

言葉を補いながら順に話を作っていく 発話記述の凡例は注(3)参照

[A: このあいだまで あかちゃんだったのに] [B: 時間がー 流れてー ** ない]
[不明: あーあーあー] …<沈黙>…<複数の笑い>…[C: ひとりで 服を きて]
[A: うん] [C: パパが うれしいです が ちょっと** パンツを忘れた それで

その内容**です]

ピアの言語リソースを利用する

[B:この漢字は なにをよむ?] [A:読み方 わすれちゃった<笑い>] [C:せいちょう]

第1段階のゴールである一人ずつのストーリー説明では、フィラーが多くわかりにくい箇所や必要な内容の欠落があるものの、説明は遂行されていたことがわかった。しかしエキスパートグループ中の1グループは指示を誤解し、一人で通して説明するべきところを4名で分担して行っていた。

4-2 第2・第3段階の結果

第2段階と第3段階の活動は連続的なものであるが、グループによって進め方が違っていた。あるグループは、第2段階で伝達者と聞き手の間で活発なやり取りを行い、第3段階では相手の話を独話的に再現していた。別のグループでは、第2段階の伝達が一方的に行われ、第3段階で再現をし始めてからピアに助けを求めたり、自分の話と違うことに気づいたピアから訂正を受けたりするなど、やりとりが第3段階に集中していた。また、あるグループは、第2段階の伝達を2回行い、一巡目は一方的な説明、二巡目は不明の点を確認するやり取りを中心に進めていた。いずれも両段階にわたって、「理解の確認」「明確化の要求」などの意味交渉が盛んに行われたほか、以下のようなやりとりが観察された。

ピアの発話の繰り返し(Jによる伝達の後のストーリー確認中)

[C:朝 トキちゃんと は 母は 書類 いっしょに いっしょに もって? ああー いえを かたづけ?] [J:あー かたづけて] [C:ゴミを たくさん もって?] [J:もって いっしょに] [C:いっしょに 家をでて?] [J:でて]

ピアを言語リソースとして利用(Aによる伝達中)

[A:パパちゃんは ひとりで トキちゃんは だんだん せいちょう せいちょう? 子供を 子供から 成人まで せいちょう?] [I:せいちょう] [A:せいちょう うん せいちょう せいちょうすることが考えました。]

自分の表現をピアの発した表現に置き換える(Bの伝達中)

[B:トキちゃんのことの前に 赤ちゃんが どんどん どんどん せいちょう して いました。] [K:え?] [B:せいちょう して これ お母さんが ちょしんなら おとなになって 赤ちゃんから] [K:あー 赤ちゃんは じ んーんーんー] [F:えっと] [K:大きくなる?] [B:あ 大きくなる <笑い>] [K:ああー] [B:赤ちゃんから 大きくなってー えー それからー]

この例では、学習者Bが「成長」という言葉を使ったところ、Kから明確化要求を受けた。そこでBは「成長」を他の表現に置き換えようと言葉を捜すが、そこへKが「大きく

なる？」と、言いかえを提案した。Bは「大きくなる」を受け入れ、「成長」の代わりに取り入れている。

4 - 3 第4段階の結果

第4段階のストーリー説明を、第1段階の最後に録音したものと比較すると、ほとんどのケースにおいてフィラーの減少、発話量の増加が見られた。また、使用表現の変化や、説明に新しい内容が加わり描写の具体性が増すなどの変化も見られた。しかしながら、これらの変化がピアとの対話の影響によるものか、3回目の説明であるからかは、慎重に検討する必要がある。そこで、二つの説明と第2、第3段階の対話の内容を対照してみたところ、以下のような例があることがわかった。

学習者Bの第1段階の説明

ある日 あー トキちゃん がー ある日トキちゃんが ひとりでー 服を きがえが
できる でき たー。 パパと母が とっても よろこん だ。 パパがー えと <周
りに何かを聞く> [あーあー] パパはー あー 前のー ことをー 思い出す がー
そのとき ひ ひ ヒワちゃんが はい はいる。 ヒワちゃんは と トキちゃんが
パンツが はいらない で いったからー パパが ちょっと パパがちょっとびっ
くり? [びっくりした]びっくりした。

学習者Bの第4段階の説明

ある日 パパとママが トキちゃんに自分で服をきがえてできました。 ** パパさんが
よろこんで いました。 それから ママと で トキちゃんはー でて うちに でき
ました。 パパは ひとりで いるときに あー あー 「トキちゃんがー 大きく どん
どん 大きくなって いましたねー」 と 思いました。 そのとき ヒワちゃんに ト
キちゃんのパンツを持って行ってー 「パパー トキちゃんは パンツが はいてない」
て 言ってから パパはびっくりしました。

上記の例は、先に述べた第2・第3段階で「自分の表現をピアの発した表現に置き換える」ことをした学習者Bのものである。第4段階の説明に、第1段階には見られなかった「パパ」のセリフが加えられており、その中で、先の対話によってピアから得た「大きくなる」という表現が使われていることがわかる。このような例から、ピアとの対話は説明に影響を与うるものであることがわかる。

5 . タスクの結果に対する考察

5 - 1 タスクの各段階の設定意図と実施プロセスの繰り返し

第1段階の「グループで説明を考える」という活動が、前年までの同様の実践ではスムーズに行われていたのに対し、今回はなぜ戸惑いを与えたかという原因を考えると、以前実施した時は協働的な要素のある他のタスクを何回か行ったうえで実施していたのに対し、今回は初めてであったということがわかった。このような場合は、活動の具体的なイメージを持ちやすいように、対話を始めたり維持したりするための質問をあらかじめ準備して

おくなど、対策が必要であるかもしれない。ただし、固定した質問を無理に使用しようとすると、かえってその場の自然なやりとりを阻害する恐れがあるので、慎重に検討する必要があると思う。

第2・第3段階の「伝達と再話」は、「相手から聞いた話の再現」という課題設定のために情報交換が必須であるので、活動への熱心な取り組みとさかんなやりとりを引き起こした。また、二つの段階をどう進めるかが、グループによって違っていたことは、教師の意図したことではなかったが、結果的に、プロセスの決定に学習者が参加する余地があったということである。今後は、学習者に任せる部分を設けることを、より積極的に捉えていきたいと思う。

第4段階の「最初の漫画の説明をもう一度行う」という活動は、「ピアに話を伝達する際の対話から話し方を見なおす」という本タスクの目的のために、必要な段階である。学習者は第1段階の説明と第4段階の説明を経験して、例えば第4段階のほうが楽に言葉が出たなど、何らかの違いを体感したと思われる。また、教師の側では、話し方の変化をテープにより確認することができた。しかし、今回は学習者へのフィードバックの方法に不十分な点があった。それは、学習者に第4段階の最終の説明を文字化したものを返却し、感想を書かせたにとどまり、第1段階との対照をさせなかったということである。その感想の中には、「まだ下手だが最初に比べるとよく話せるようになった」という肯定的なものもあったが、多くは「『エー』や『アー』が多く恥ずかしい」といった、自分の日本語を否定的に見るものであった。これでは、せっかく何らかの違いを体感したとしても、それを打ち消すことになってしまい、今回の失敗点であった。このフィードバックは内省と直接結びつくものであるので、あわせて次章に述べる。

5 - 2 事後のアンケートおよび内省の結果と問題点

事後に行ったアンケートは以下のようなものである。

質問1．今日の授業は楽しかったと思いますか。

0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5

質問2．今日の授業で、言葉や日本語を話す力などを、新しく身につけたと思いますか。

0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5

質問3．最初、同じ漫画を見て準備したグループで、助け合ったり教え合ったりしたと思いますか。

0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5

質問4．2番目の違う漫画を見た人のグループで、助け合ったり教え合ったりしたと思いますか。

0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5

質問5．あなたはグループの話し合いに積極的に参加したと思いますか。

0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5

質問6．今日の授業でいいと思ったこと、よくないと思ったことなど、自由に感想を書いてください。

質問1．から質問5．までは0から5の6段階の数字による評価、質問6．は自由記述

である。13 名の平均は、「楽しさ」4.38、「日本語の習得」4.23、「協力（エキスパートグループ）」4.08、「協力（ジグソーグループ）」3.69 「自己の参加度」3.88 であった。一見協力が進んでいないように見えた第 1 段階の方が、活発なやり取りが行われた第 2・第 3 段階の活動より「ピアと協力し合った」と評価されていた。第 1 段階では協力が意識的に行われたのに対し、第 2・第 3 段階ではお互いのストーリーの交換が必須であったため、協力しているという意識をあまり持たなかったのではないかと考えられる。また自己の参加度に対する評価も比較的低いということがわかった。

自由記述欄には、11 名から述べ 17 件の記述があった。「楽しかった」等の肯定的感想と、「練習方法としてよい」と授業方法を評価する内容が計 9 件、「友達と親しくなった」等社会性の向上を評価するものが 2 件、「今は話すのが下手だが上手になりたい」等自分の日本語力に関する記述が 4 件あった。一方、「もっと実質的な会話を勉強したい」という内容に関する否定的意見、「グループの人と話すことは難しい」という社会的関係性に関する否定的意見が 1 件ずつあった。

このアンケートには、「対話によって自分の説明がどう変わったか」など「互いの話す力の向上に寄与し合っていること」の意識化に焦点を当てた項目がないという大きな欠点がある。また、学習者の負担を考えて数字による評価を多くしたことで、「内省」も行いにくいものとなってしまった。筆者にとって、これまで一番方法がつかみにくいものが内省の促し方であったが、今回実践を記述し客観的に見たことで、根本に筆者の中で「内省」の位置づけが十分にされていなかったということが明らかになった。前章で述べた文字化フィードバックの点とあわせて、ラウンドテーブル F での話し合いから得たことを次に述べてみたい。

6. ラウンドテーブルを経た上での実践の捉えなおし

ラウンドテーブル F では、「評価の方法」と「マイナスの社会的関係性への対応」について話し合いが行われた。それらの中から、筆者は自分の課題に対して次のような示唆を得ることができた。

まず「評価の方法」に関して、話し合いで中心をなしたのは学習者の成績を「協働のプロセス」「成果物」のどちらに重きをおいて評価するかということであった。この点については「足場」的なこのタスクが直接成績評価の対象になることはないので、今後の参考にさせていただいた。さらに、議論は成績評価を超えた、より本質的な評価のありかたに及んだ。そこでは、「学習者自身による評価」、すなわち「これをやったことで自分が成長したという自己肯定感」を学習者が持つことの重要性を説く意見があった。これに筆者は共鳴したが、そのような評価は「内省」によってしか得ることができないものであると気づかされた。「内省」に関して、筆者は学習者の言語的な負担を気にしすぎるあまり、十分に行ってこなかったことを改めて考えさせられた。タスク設計時に学習者の「意識化」を求めながら、それが実際にはうやむやになっていたことを認識した。今後の課題として、何をどのように内省するか設計、そのプロセスを模索したいと思う。

例えば、本タスクではフィードバックの際に、一人一人に第 1 段階と第 4 段階の両方の文字化を配布し、「あなたの説明は友達に説明することでどのように変わりましたか」などの問いかけをすることが考えられる。その場合、内省はタスクの直後、自分の参加度など

に関してまず行い、さらに、数日後文字化を返却する際に、再び行うことになる。また、各学習者の内省をクラスで共有することにより、他者理解と自己の相対化につなげていくことが可能になると思う。その共有のプロセスを設計することも、次の課題である。

次に「マイナスの社会的関係性への対処」に関して言えば、本タスクは長期にわたるプロジェクトとは異なり、90分で完結し、かつ、相手と話を交換しなければ課題達成ができないものである。その構造上、他人任せの態度や非協力的な態度が出る余地はない。フロアからの意見に「マイナスの関係性が発生するのを予防するしかけの必要性」に言及するものがあつた。そこで、本タスクを「ピアを学びの中に位置づける」慣らし的な練習、つまり、長期のプロジェクトのオリエンテーションの一環として行うという新たな使いみちを発見した。その場合は、伝達の活動部分よりも、むしろ内省を中心にすえ、先に述べたような共有を十分に行えば、学習者を「他の学習者と互恵的に学ぶことの有効性」の自覚へと導くことができるだろう。

発題後の質疑の中で、「なぜ漫画か」という質問と、「実験の手順を題材として同様のタスクを行っている」という報告があつた。今回は「日常レベルの話題で時系列にそったまとまりのある話をする」という目的に合わせて、完結したストーリーを持ちながら長すぎない4コマ漫画を題材とした。笑いや共感がモチベーションを高めることを期待したほか、漫画の選定にあたっては、ストーリー説明に必要な語彙が難しすぎないこと、文化的背景の差異が理解の妨げとならないことにも配慮した。また、筆者もこのあと、題材を漫画から文章の口頭要約に代えて、同じプロセスで再度実施したように、このタスクは状況に応じて幅広く応用することができると考える。

7. まとめ

学習者が互いを補い合うことによって話す力を伸ばすことを目指す本タスクは、学習者同士の意味交渉を引き出し、相手の言葉を取り込むなど、ピアの力を借りた話し方の変容を生むことがわかつた。ピア・ラーニングの考え方を取り入れて口頭表現力を伸ばすことは、有効であると考えられる。タスク遂行のためには、段階的なプロセスの設定が不可欠であり、また、学習者に互恵的な学びを自覚させ、次につなげていくためには内省が欠かせない。そのためには、何よりもまず、内省の意義を教師がよく認識することが必要であるとわかつた。

実践研究フォーラム参加は、これまでの実践を客観的に見る機会であり、自分の陥っていた問題点を自覚することができた。全体活動の中で、ラウンドテーブルFのもう一人の発題者であつた遠藤藍子氏より「協働的な作業を学習者に求めるならば、まず教師自身がそのような活動に参加して、自己の内側から何が起きるかを知るべきである」という発言があつたが、今回ラウンドテーブルのメンバーとして参加したことは、まさにその意味において非常に意義深いものであつた。ラウンドテーブルF参加者の皆様に感謝するとともに、今後も実践を他者と共有する機会を持ち続けたいと思う。

注

(1) 意味交渉は、コミュニケーションに問題が生じた際に、理解可能なインプットを

相手から得るための方策である。Ellis,R. (2003) に、1.Comprehension checks (理解確認) 2.Clarification requests (明確化要求) 3.Confirmation checks (確認チェック) 4.Recasts (言い直し) とまとめられているものを参照した。

(2) 本タスクで使用した3つの漫画のうち、対話断片1～3および学習者Fの説明例の話は以下のようなものである。「ある日、3歳のトキちゃんは一人で着替えをしてママと出かけた。それを見たパパはこの間まで赤ちゃんだったトキちゃんがどんどん成長しているのをうれしく思った。ところがその後、姉のヒワちゃんがトキちゃんのパンツを見つけ、パパはトキちゃんがパンツをはいていないことに気づいた。」他の二つも同様の難易度である。

(3) 発話記述の凡例は以下の通りである。[]は、対話の描写では1つのターンを表す。また、学習者が一人で通して行っているストーリー説明の描写では、他の学習者が割り込んで行った発話を表す。< >は、非言語的な状況を表す。アルファベット大文字は学習者を、* *は聞き取り不能の箇所を表す。

参考文献

- (1) 池田玲子 (2004) 「日本語学習における学習者同士の相互助言」『日本語学』vol.23
- (2) 池田玲子, 舘岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門』, ひつじ書房
- (3) 舘岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ』東海大学出版会
- (4) ジョンソン,D.W., ジョンソン,R.T., ホルベック,E.J. (1998) 『学習の輪 アメリカの協同学習入門』(杉江修治, 石田裕久, 伊藤康児, 伊藤篤 訳) 二瓶社
- (5) Y.シャラン, S.シャラン (2001) 『「協同」による総合学習の設計 グループ・プロジェクト入門』(石田裕久, 杉江修治, 伊藤篤, 伊藤康児 訳) 北大路書房
- (6) Ellis,R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press