

# ピア活動における学習者同士の活動参加の様相

—活動のコントロールにおける対称性と非対称性に注目して—

ホン チェヒョン  
洪 在賢

キーワード：ピア活動、対称性、対話、相互作用、IR分析

## 1. 研究の背景と目的

近年、知識は自らが周囲と相互作用する中で構成されるという社会構成主義の学習観に基づき(池田・館岡 2007)、協働学習を目指した具体的な学習活動としてピア活動が提案されている。協働とは一人では目的に到達できない複数の人々が、共有の場を持ち、互いに補う技能を持って、価値を創造していくプロセスであり(松下・岡田 1995)、協働学習とはそのプロセスの中で仲間と共に学びあうことを意味する。ところが、一見活発に見えるピア活動であっても、ピア活動を試みる日本語教師の間では各々の学習者が満足できるような活動が行われているかという不安の声も高い。ピア活動の成果や成否の要因を明らかにするためには、まずピア活動の際グループ内で何が起きているか、その実態を把握することが何よりも重要と思われる。

池田・館岡(2007)は協働学習のために重要な3つの要素を提案している<sup>1</sup>：①対等—対等に意見を交換する中でアクターそれぞれが主体性を持つこと、②対話—互いの社会的関係性を構築し協働を導く手段、③創造—両者にとっての新たな創造を生み出す、協働の結果。これによれば、学習者同士でピア活動に「対等」に参加すること、そして学習者同士が「対話」を経ることによって協働が起こるような社会的関係や「創造」が可能になるという点で「対等」と「対話」が協働学習の重要なポイントになる。

本稿はこの「対等」と「対話」に焦点を置き、学習者同士が「対話」を経てどのように「対等」な参加を築いていくか、日本語教室におけるピア活動の参加の様相を調べることにより、ピア活動の成果、及び成否の要因を分析するための基礎を構築することを目的とする。

## 2. 先行研究と課題

### 2.1 「対等性」に関する研究、及び「対等性」の呼称の妥当性

すでに1980年代から、ピア活動についての研究が盛んに行われてきた子供の教科学習分野

---

<sup>1</sup> 池田・館岡(2007)はさらに「協働のプロセス」と「互恵性」を加えているが、筆者は「協働のプロセス」は「対話」、「互恵性」は「対等」・「成果」に関連があると見なし、上述の3つの要素に含まれるものとして捕らえる。

において(Damon&Phelps,1989)、研究目的の一つは、指導上可能なピア活動を分類し、その特徴と学習効果を説明することであった。特に、学習者同士の相互作用に基づいた研究にはDamon&Phelps(1989)、McCarthy&McMahon(1992)、などがある。これらの研究は「参加の対等性(equality)」と「相互性(mutuality)」を基準に、ピア活動の種類を分類し、協働学習が起こるようなピア活動を導くためには、学習者同士の対等な参加が重要であるとしている。

これらの研究で言及されている対等性・非対等性は、知識量に差のある学習者間、つまり熟練者と初歩者の参加の対等性・非対等性を意味しており、「対等性」という言葉には知識量の差から生まれる地位やパワー関係が内包されている(Linell et al.,1988)。そして能力の等しい学習者同士は対等な参加をする、対等なパワー関係を持つという前提から研究がなされている(Donato,1988)。ところが、果たして「対等性」は知識量の差によって教師が予め決めることが可能であろうか。Storch(2002)は第二言語としての英語の授業におけるピア活動を、相互作用を基に分析した。Storch(2002)の目的は、同じグループになった能力の等しい学習者同士が対話をしながらタスク課題を解決していく時、ピア活動に対等に参加できるか、課題解決は相互的であるかについて、相互作用のパターンと特徴を明らかにすることであった。その結果、ピア活動への参加が対等なグループは、10グループの中7グループであり、他の3グループは非対等的な参加をしていたとしている。そして、Storch(2004)では、非対等性の原因についてインタビューの分析の結果一方の学習者が初歩者の役割を行ったり相手の押し付けに対して消極的な態度を取ったりしたためであるが、そのような役割や態度を取った理由については、学習者のピア活動に参加する際の動機と目的が異なるからであることを明らかにした。

このStorch(2002, 2004)の結果から次の2点が窺える。一つは、能力の等しい学習者同士でグループを編成しても、必ずしも対等な参加をするとは限らないということである。もう一つは、学習者各々の持つ活動参加の動機や目的、参加時の受け止め方を対象とせず、相互作用のみの特徴を基に分析する場合は、学習者同士の関係の背後にあるパワー関係を示す「対等性」という言葉を用いるのは妥当ではないということである。これにより、本稿では相互作用を基に参加の様相を調べており、またその背後の動機や目的を調べるのが目的ではないことから、「対等性」という呼称を妥当でないとする。それに代えて、参加の様相を中立的に表現する「対称性(symmetry)」および「非対称性(asymmetry)」を用いることにする(岩田 2005)<sup>2</sup>。「対称性」は次のように定義する。

## 2.2 「対称性」の定義

Damon and Phelps(1989)によると、参加が対称的であるとは、グループの学習者たちがタスク解決に対して、同程度のコントロール度を持つことである。ところが、ここで一つ看過できないことがある。ピア活動を行う際、学習者たちは個別的に課題を解決するのではなく、対話を通して、相手の意見を取り入れたり相手に意見を提案したり、また意見を交渉しながら、タ

---

<sup>2</sup> 以下、先行研究を言及する場合も「対称性」と「非対称性」という用語で統一する。

スク解決をコントロールするということである。つまり相互作用を経ることによって、互いに相手のタスク解決を方向付け、また相手によって方向づけられるのである(van Lier,1996)。そこで、本稿ではピア活動における参加の対称性とは「相手の学習者と対話を通して、相互作用しながら構築する、タスク解決へのコントロール度の対称性」と定義する。

## 2.3 研究課題と研究の意義

本稿は、Storch(2002)を踏まえ、日本語授業のピア活動において、日本語能力の等しい学習者同士はどのようにピア活動に参加するか、その様相を「対称性」と「対話」の2点から明らかにすることを目的とする。その際、Storch(2002)を以下の3点において精緻化する。第1に、学習者間の能力を等しくする手続きをより厳密にする。Storch が分析した学習者たちはグループ・テストの結果同じクラスに編成されているが、言語技能によっては、また特定のタスクを解決する上では、学習者間で能力の差があった可能性がある。従って Storch の分析で熟練者・初歩者のパターンを見せたグループの場合、それが能力差のせい、別の要因によるものかが明らかではない。本稿ではピア活動に用いるタスクと同じ形式とレベルの pre-task を2回個人活動で行い、その結果を基に教師と筆者が相談して、タスク解決上の日本語能力が最も等しい学習者2人を一つのグループに編成した。第2に、分析における比較基準の明確化である。Storch は「データ対話型理論<sup>3</sup>」に基づき、まず一部のデータを調べてそこで明らかになった諸特徴を他のデータと比べている。この作業を繰り返してデータ間の類似と対比を明らかにし、「低～中」程度と「中～高」程度の対称性でデータを分類している。ところが、Storch はどんな比較基準によって学習者間の対称性をコード化したかについては明確に言及していない。本稿では、様々な対話場面における対称性・非対称性を分析した Linell et al.(1988)のイニシアチブ・レスポンス分析(Initiative-Response Analysis)を用いてデータのコード化をより明示的に行うことを試みる。第3は、学習者間で参加の様相を築いていく過程、その動的な変化が明らかにされていない点を改める。変化を調べることによって、相手の学習者と対話を経ることによって学習者同士が互いの活動参加にどのように影響を与えるかを確認することができる。本稿では活動を時間に沿って4パートに分け、各パートとパート間の対称性の変化を調べる。

本稿では、以上の3点を踏まえタスク解決上の能力差も含めて学習者能力を規定し、より明示的な対称性の比較基準を用いて参加の様相とその推移の過程を次の2つの課題の形で明らかにする。日本語授業のピア活動における学習者間の参加の対称性についてその傾向と特徴を調べる(課題①)、参加の様相が相手との対話を通してどのように変わっていくか(変わらないか)を調べる(課題②)。まず相互作用しながら構築していくタスク解決のコントロール度を数値化し、その数値をグラフ化することによって対称性を視覚的に表す。それから学習者間

<sup>3</sup> 体系的に獲得されたデータから理論を発見する、現実の特定領域をカバーする理論。データの「絶えざる比較法(constant comparative method)」を用い、考察の対象となる現象を概念レベルで把握するために、現象もしくはその一部をコード化する。この際、明示的なコード化と分析手続きを用いることは、体系的な理論算出に重要とされる(グレイザー・ストラウス 2003)。

の相互作用を談話分析して、対称性・非対称性とその変化の特徴を明らかにする。本研究はピア活動を行っていく上での基礎研究として実際の教室場面におけるピア活動の実体を把握することを旨とする。

### 3. 研究方法と分析方法

#### 3.1 データ

データは韓国ソウルの大学で、文科系の学生を対象に開設された日本語の授業で収集した。授業の内容は初中級～中級レベルの文法・句型<sup>4</sup>の学習である。筆者は、2006年9月から12月の間、週1回ずつ授業にアシスタントとして参加し、授業の一環として、それまで学習した文法・句型を練習するタスクを全10回行った。ピア活動は、第3回目～第9回目で実施された。本稿では、第3回目に実施したピア活動(初めてのピア活動)を分析する。初めて同じグループに編成されたピアの学習者同士がどのように相手との関係やタスク活動を管理するかを見るためである。タスクはStorch(2002)の再構築タスク(text reconstruction task)(筆者訳)を用いる。再構築タスク<sup>5</sup>は機能語を外して空所を置き内容語だけを残した短いストーリーを内容語から全体の内容を推理しながら適切な機能語を補完させるものである。

【表1】授業とピア活動の概要

|           |   |
|-----------|---|
| ① 授業      | 韓国ソウルに所在する大学の日本語授業。教師は韓国人。  |
| ② 学習者     | 16名(女6・男10)   |
| ③ 学習者のレベル | 中級から上級まで様々。   |
| ④ 授業の内容   | 初中級～中級レベルの句型・文法の学習(脚注3を参照)  |
| ⑤ 活動の実施   | 全10回。1・2回目は個人活動(pre-task)、3～7回目はピア活動、10回目は個人活動(post-task)。時間は30分。 |
| ⑥ ピア活動    | 3回目～7回目のタスク活動。  |
| ⑦ ピアグループ  | 2人の学習者が一つのグループになる。全8グループ。   |
| ⑧ タスクの種類  | 再構築タスク(text reconstruction task) (【参考資料】を参照)                      |

#### 3.2 分析方法

##### 3.2.1 Initiative-Response Analysis(以下 IR 分析)

ピア活動におけるタスク解決へのコントロール度を、相手との相互作用から分析するために Linell et al.(1988)のIR分析を用いる。IR分析はターンを分析単位とするが、各発話者や各ターンを個別的に分析するのではなく、相手の発話者のターンや自分のターンとの連鎖に注目してコード化するシステムである。ターンが持つ、活動を前に推し進めるイニシアチブ的性質と、先行ターンへ結びついて談話に結束性をもたらすレスポンス的性質の組み合わせでコード化する。本稿の趣旨と関連づけて再解釈すると、イニシアチブ的性質は、相手から影響されず自らタスク解決を方向づけようとする性質、レスポンス的性質は、相手の方向付けに従う性質となる。

コード化の基準は以下の4つである：①次のトピックや課題解決に進む発話のやり方に確信がある

<sup>4</sup> 主に「名詞修飾」、「授受表現」、「仮定表現」、「可能表現」、「～んです」、「命令・禁止」、「伝聞」「様態」、「受身表現」、「理由：～て～から～ので～のために」。

<sup>5</sup> 【参考資料】の<再構築タスク：ワークシート>を参照

かどうか(イニシアチブ性の強弱)、相手のターンに応答する方法がはっきりしているかどうか(レスポンス性の強弱)、②先行ターンが意図する中心的内容にリンクするか周辺的内容にリンクするか、③直前の先行ターンにリンクするか、離れたターンにリンクするか、④相手の先行ターンを無視して自分の先行ターンを続けるか。これら4つの基準を基に相互作用における課題解決へのコントロール度をコード化する。また、これら4つの性質を踏まえて、ターンのタスク解決へのコントロール度を1点から6点まで評価点を付ける。例えば、相手のターンにはっきり応答して確信のある態度で次の課題解決に進む場合、そのターンのコントロール度は評価点4になる。ところが、そのターンが相手を見捨てた発話である場合は、相手の貢献を認めず、自分の思う通りに課題解決を方向付けようとしたと見なし、より強い評価点である5が付けられる。

その上で本研究の場合はタスク解決活動であるため、Linell et al.(1988)と次のような点で異なる点を踏まえる。例えば、ストーリーやタスクで解決すべき箇所が決まっており、いわゆるトピックがある程度決まっている。また、イニシアチブ性が弱いとされる質問や要請は、むしろイニシアチブ性が弱い。自力で解決できず相手に助けを求める場合に質問や要請が用いられているからである。また、ターンの間に2~4秒程度の休止がよく見られる。その理由はタスク解決の方法を見つけるために時間が必要だったからだと思われる。このような相違点を考慮しLinell et al.(1988)を基に岩田(2005)が作成したカテゴリーを、さらに修正したのが【表2】の「IR分析のターン・カテゴリー」である。

IR分析の手順は次の通りである。①文字化したデータを基に学習者の各ターンを【表2】の9カテゴリーにコード化する<sup>6</sup>。②コード化したターンに、【表2】の通り6段階の評価点を付ける。③学習者ごとに各評価点に該当するターンの頻度を数えてグラフ化する。同じグループ

【表2】 IR分析のターン・カテゴリー

| Initiative性 / Response性の強弱・その組み合わせ | Tの特徴         | 評価点 |   |    |    |     |     | 具体的な内容と例   |
|------------------------------------|--------------|-----|---|----|----|-----|-----|--|
|                                    |              | 1   | 2 | 3  | 4  | 5   | 6   |  |
| I強                                 | 課題解決の開始      |     |   |    |    |     |     | !(強く短く(トーンを上げる)、断定形で発話が終わる。意見を強く主張する。十分な内容は持っていないが、次の課題解決を開始することを提案する。   |
|                                    | 課題解決開始の暗示    |     |   | <> |    |     |     | ?(上昇イントネーション、質問や自問)、「～と思うけど」など、あまり自身がない様子で開始。または印象・見解を述べる。   |
| I弱                                 | 課題解決の開始      |     |   |    |    |     |     | 相手と調和しながら課題解決を進めていく理想的なターン。  |
|                                    | 応答+進む        |     |   |    | <> |     |     | 相手の続けようと思図した内容ではない周辺的内容にリンクする。つまり、内容の方向を変えるターン。  |
|                                    | 周辺内容に(応答+進む) |     |   |    |    | >   |     | ずっと前のターンにリンクする。  |
|                                    | 速いTに(応答+進む)  |     |   |    |    | <=> |     | 相手のターンを明らかに無視して、自分の先行ターンを続ける。  |
|                                    | 相手T無視+進む     |     |   |    |    |     | <=> | 相手が最小の反応だけを示したので、意図しなかったにも関わらず結果的に自分の先行ターンを続けるようになる。   |
| R強+I強                              | 自己先行Tを進める    |     |   |    | => |     |     | 自己リピート?、相手の理解チェック、協力要求   |
|                                    | 理解チェック/協力要求  | =-> |   |    |    |     |     |  |
|                                    | 応答+進む        |     |   | <A |    |     |     | 相手と調和しながら活動を進めていく理想的なターン。または、言葉の意味・スベリグ、文法に関する質問への答え。  |
|                                    | 周辺内容に(応答+進む) |     |   |    |    | A   |     | 相手の続けようと思図した内容ではない周辺的内容にリンクする。つまり、内容の方向を変えるターン。  |
|                                    | 速いTに(応答+進む)  |     |   |    |    | A   |     | ずっと前のターンにリンクする。  |
| R強+I弱                              | 相手T無視+進む     |     |   |    |    |     |     | 相手のターンを明らかに無視して、自分の先行ターンを続ける。  |
|                                    | 自己先行Tを進める    |     |   |    | =A |     |     | 相手が最小の反応だけを示したので、意図しなかったにも関わらず結果的に自分の先行ターンを続けるようになる。   |
|                                    | 応答           |     | < |    |    |     |     | 単純な応答(「はい」、「うん」、「だよね」)、分からないことをはっきり告げる(「よくわからない」)、他者リピート、感嘆(「あは、」)   |
|                                    | 速いTに(応答)     |     |   |    |    |     |     | ずっと前のターンにリンクする。  |
|                                    | 課題解決終了の暗示    |     |   |    |    |     | <   | 新しい内容を含まず、それまでのトピックや課題解決の終了を提案。  |
| R強                                 | 応答           |     |   |    |    |     |     | 笑い、いいよども、つぶやき、ひとり言、うん(答えを躊躇する)、沈黙(先行Tに明確なターン繰り返しのマーカがあるのに発話をしない場合)、または、先行ターンの後5秒以上経っても発話をしない場合)、ターンを受けて発話を始めるが言葉の途中で言いよどみでやめる場合。 |
|                                    | 聞き返し         |     |   |    |    |     |     | 他者リピート?、確認チェック、明確化要求   |

(cf): I:イニシアチブ性、R:レスポンス性、T:ターン、<=> Aなどの記号・その組み合わせはターンのコード化記号、評価点:イニシアチブ性の強弱とレスポンス性の強弱の組み合わせで付けられる。1(イニシアチブ性が殆どなくレスポンス性も弱い)~6(イニシアチブ性が強くレスポンス性は殆どない)。評価点が高いほど課題解決へのコントロール度も高い。

<sup>6</sup> 談話分析の経験のある協力者にコード化の方法を説明し、各グループのデータの25%のコード化を依頼した。筆者の分析と84%の一致率を見せた。

になった学習者同士の対称性が視覚化できる。④学習者間の対称性と非対称性は、各学習者の評価点の平均値を比較する。Linell et al. (1988)に従い、差が 0~0.5 は対称的、0.5~1.0 は非対称的、1.0~2.0 は非常に非対称的とする<sup>7</sup>。

## 4. 結果と考察

### 4.1 タスク解決のコントロール度から見た参加の対称性とその特徴

#### 4.1.1 対称性と非対称性の全体的な傾向

IR分析の結果(【表3】)、8グループの中、学習者間で対称的な参加を見せたのは3グループ(G2、G4、G6)にとどまった。他の5グループの参加は、非対称的であり、中でもG5・G8の2グループは、法廷や教師・生徒間の指導場面で見られそうな非常に非対称的な参加を見せた。タスク解決能力を含めた日本語能力が等しい学習者同士がピア活動を行ったにも関わらず、コントロール度が対称的なグループは全体の半分にも満たなかったのである。

【表3】ピアグループにおける学習者のIR平均値と対称性

| グループ | 学習者(IR平均値) |             | IR平均値の差 | 対称性     |
|------|------------|-------------|---------|---------|
| G1   | F1 (2.914) | M5 (3.565)  | 0.651   | 非対称的    |
| G2   | F4 (2.962) | F5 (2.886)  | 0.076   | 対称的     |
| G3   | M2 (2.629) | M3 (3.342)  | 0.713   | 非対称的    |
| G4   | M4 (3.000) | M1 (3.039)  | 0.039   | 対称的     |
| G5   | F6 (3.478) | M9 (2.406)  | 1.072   | 非常に非対称的 |
| G6   | F7 (2.828) | M10 (3.085) | 0.250   | 対称的     |
| G7   | M8 (3.293) | M6 (2.654)  | 0.639   | 非対称的    |
| G8   | M7 (2.448) | F8 (3.875)  | 1.427   | 非常に非対称的 |

(cf) Gはgroup, Fは女性、Mは男性

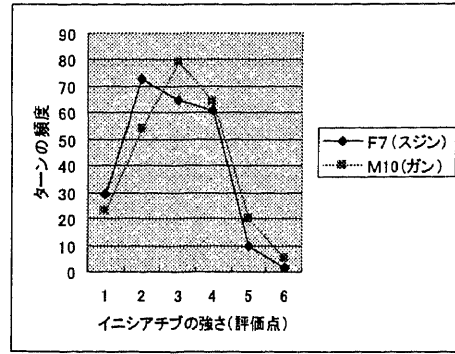
#### 4.1.2 参加の様相と特徴

##### 4.1.2.1 対称グループと非対称グループのグラフ

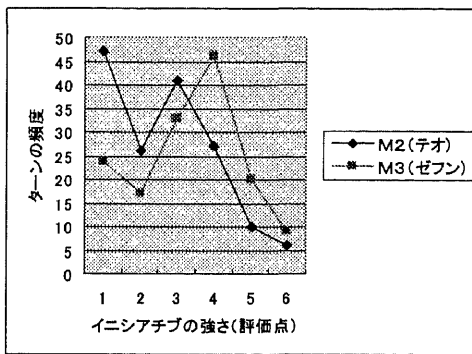
図1はG6のグラフであるが、学習者スジン(仮名)とガン(仮名)は対称的な参加を見せている。このように対称的な参加を見せたグループの場合、イニシアチブとレスポンスの強さによって付けられる評価点2、3、4のターン(表2で「評価点」が2、3、4となっているターン。以下、評価数字Tと記す。例えば評価点2のターンは、評価2T。)が、それぞれ全体の

<sup>7</sup> Linell et al(1988)は0~0.5の差は仲の良い夫婦の自由会話のような対称的な対話、0.5~1.0は医者と患者の診察場面で見られる非対称的な対話、1.0~2.0は指導場面や法廷で見られる非常に非対称的な対話だと分類する。

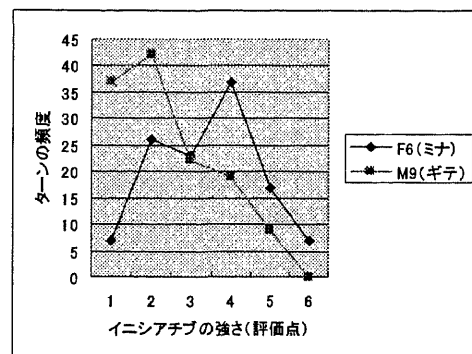
20%以上を占めており、その割合が高かった。また学習者間のグラフの重なりが著しく、学習者同士で参加の様相が類似しているのが分かる。一方、図2と図3は、非対称的な参加を見せたグループ(以下、非対称グループ)であるG3とG5のグラフであるが、対称グループに比べて、学習者間のグラフのずれが著しく、参加の様相が異なることが分かる。一方の学習者たち(ゼフン、ミナ：仮名)は、評価2Tの割合が低く(11.41%、19.66%)、評価4Tの割合が高い(30.87%、31.62%)。ところが、相手の学習者たち(テオ、ギテ：仮名)は、評価1T(テオ：29.56%)或いは評価2T(ギテ：32.8%)の割合が高く、評価4T(16.98%、14.84%)の割合は低い。



【図1】 G6のグラフ



【図2】 G3のグラフ



【図3】 G5のグラフ

#### 4.1.2.2 ターンの性質から見る対称グループと非対称グループの特徴

これらの結果からすると、評価1T、2T、4Tが参加の対称性・非対称性に重要な要因として働いているように見える。そこで、評価1T、2T、4Tの性質を調べ、それを基に対称グループと非対称グループの特徴をより詳しく考察することにした。

【表4】は、評価1T、2T、4Tの性質をまとめたものである。評価2Tは、自らタスク解決を進めるような貢献はしない(できない)が、相手の貢献にはきちんと応答する性質も持つ。言い換えれば、相手が現下解決しようと努力している箇所と共に注目する共同注視(joint attention)<sup>8</sup>を表す(Cohen et al.,1999)。一方、評価1Tと評価4Tの性質はより複雑である。穏和なものや独断的なもの、2種類があった。本稿では独断的な性質の評価1Tと評価4Tについて「独断1T」と「独断4T」と呼ぶことにする。

<sup>8</sup> 他者が見ている箇所や指示している所を共に見る、あるいは注目すること(Cohen et al.,1999)。

【表4】評価 1T、2T、4T の性質

| ターン  | カテゴリー記        | 内容  | 性質                    |
|------|---------------|---|-----------------------|
| 評価1T | —             | 「笑い」「言いよどみ」「うん」「呟き」など、応答に自身がなさそうな時の発話                       | 穏和                    |
|      | —             | 独り言、沈黙(5秒以上)。相手との対話を回避し、一人で課題を解決しようと試みる                     | 独断                    |
| 評価2T | <、            | 「はい」「うん」「わからない」「そうね」など、単純な応答                                | 共同注視(joint attention) |
|      | →, =→         | リピート、リピート?。相手発話の確認チェック・明確化要求、自分発話の理解チェック                    |                       |
| 評価4T | <>, =>        | 相手の反応を受け入れ、自らタスク解決する(自信がある態度で)。または、相手の反応が弱かったため、自分の先行Tを引き継ぐ | 穏和                    |
|      | →△, →△<br><=△ | 独りよがりの性格が強い。相手の貢献に対してきちんと反応を表さず、自分の思う方向へと活動を推し進めようとする傾向が強い  | 独断                    |

<対称グループの特徴>

例(1)で見られるように、対称グループ(G2、G4、G6)は評価 3T と穏和な性質の評価 4T が多く、相手の貢献にきちんと反応しながら自らの意見も付け加える形で、ピア活動に参加していた。一方、評価 2T の割合も高いが、その内容は T152、T157、T158、T160、T164 で見られるように相手の発話をリピートするケースが多かった。DiCamilla& Antón (1997)によれば、リピートには、相手と同じ箇所、そして同じ視点から注目しているということを相手に知らせる機能があるとされている。対称グループの評価 2T には、このようなリピートが豊富であった。自らタスク解決に貢献しない場合でも常に相手の問題解決に共同注視していたことを表す。

| (例1) 対称グループ G6 |                                   | カテゴリー | 評価点 |   | カテゴリー                                  | 評価点 |   |
|----------------|-----------------------------------|-------|-----|---|--|-----|---|
| 148            | スジン お互いに!                         | <>    | 4   | → | 157 ガン wa!                             | <   | 2 |
| 149            | ガン 讀って。(2)                        | <>    | 4   | → | 158 スジン wa!, (2)                       | <   | 2 |
| 150            | スジン auだから??                       | <△    | 3   |   | 159 ガン °nakanaka°                      | <>  | 4 |
| 151            | ガン °at°te?                        | <△    | 3   | → | 160 スジン °nakanaka!°                    | <   | 2 |
| →              | 152 スジン te。(2)                    | <     | 2   |   | 161 ガン tabe                            | <△  | 3 |
| 153            | ガン °at°te!, (.) °goshujin:°       | <△    | 3   |   | 162 スジン °masen°                        | <>  | 4 |
| 154            | スジン to!                           | <>    | 4   |   | 163 ガン °deshita°. (.) sokode, (.) それで, | <>  | 4 |
| 155            | ガン okusanto, [goshujin],          | <>    | 4   | → | 164 スジン それで!                           | <   | 2 |
| 156            | スジン [goshujin], (次の助詞<br>「は」まで書く) | <>    | 4   |   |  |     |   |

<非対称グループの特徴>

非対称グループには、評価 1T と評価 4T の性質によって、2タイプがあった。

① 評価 1T・評価 4T の性質が穏和なグループ(G5、G7)

一方の学習者は評価 4T の割合が高く評価 2T の割合は低い。例(2)で分かるように独断 4T よりも穏和な性質の評価 4T が多かった(例 2: T9、T11、T14)。しかし、独断的ではないにせよ、活動を前に推し進めようとする傾向は強かった。一方、その相手の学習者は評価 2T の割合が最も高く、活動を前に推し進める力は弱いものの、相手の貢献にはきちんと応答し、常に相手のタスク解決に共同注視の努力をしていた(例 2: T12、T15、T8)。また、評価 1T の割合が高い場合(G5 のギテ)も、その性質は穏和なものが殆どであった。



| (例2)非対称グループ G5 :パート1 |  | カテゴリ | 評価点 |
|----------------------|--|------|-----|
| 8                    | ギテ °う m, tonari°.=                         | (>)  | 3   |
| * 9                  | ミナ =tonarino,                              | <>   | 4   |
| 10                   | ギテ °う m°.                                  | -    | 1   |
| * 11                 | ミナ hitoga, (.) mochiwo, (.) kure[mashita]. | =>   | 4   |
| → 12                 | ギテ [kure°, ええ].                            | <    | 2   |
| 13                   | (3)  |      |     |
| * 14                 | ミナ tabete↓.                                | =>   | 4   |
| → 15                 | ギテ ええ.                                     | <    | 2   |
| 16                   | (4.5)                                      |      |     |
| 17                   | ミナ to!, goshu[jin]·                        | =∧   | 3   |
| → 18                 | ギテ °[golshujin]°· (口ごもった発音で)               | <    | 2   |

## ②評価 1T・評価 4T の性質が独断的なグループ(G1、G3、G8)

このタイプの非対称グループでは、一方の学習者が、常に自分の思う方向へ活動を推し進めようとする傾向が強い。独断 4T の割合が高いのである。その相手の学習者も、自分の思う方向へ活動を推し進めようとするか、あるいは相手の活動には関与せず自分一人で活動をしていた。つまり、このタイプの非対称グループでは両方の学習者が相手との対話を回避し、一人で問題解決をしようとする、独断的な参加の様相を見せていた。例えば、例(3)を見ると、多くの沈黙(T166、T168、T170、T172)と独り言(T167、T169)、相手の発言を無視して自分の思う方向へと活動を押し進めようとする発話(T175)が活動の大半を占めている。

| (例3)非対称グループ G3 :パート2 |  | カテゴリ | 評価点 |
|----------------------|--|------|-----|
| 165                  | ゼフン [ha]ji::, (2) marimashita.                   | =>   | 4   |
| → 166                | テオ (9)   | -    | 1   |
| * 167                | ゼフン °° mugonkurabe° ° ,                          | -    | 1   |
| → 168                | テオ (7)   | -    | 1   |
| * 169                | ゼフン °° 何か° ° ,                                   | -    | 1   |
| → 170                | テオ (6)   | -    | 1   |
| 171                  | ゼフン 先に!, 何か 言う 人が!, 負けます, 負けます.                  | =>   | 4   |
| → 172                | テオ (7)   | -    | 1   |
| 173                  | ゼフン これ 誰かが 話してるんじゃない?                            | =∧   | 3   |
| 174                  | テオ 違います, ただの説明ですが. (2) ここで終わりました, ° 対話は° . する <> | 4    |     |
| ◇ 175                | ゼフン いや, そうじゃなくて, これの前だけ? noが, 入るべきかな?            | <=>  | 5   |

以上の諸特徴から、ピア活動において学習者同士で対称な参加が起こるためには、両方の学習者が常に互いの貢献にきちんと応答して共同注視の努力をし、相手の意見を尊重しながら活動を営んでいくことが重要であることが分かった。もし一方あるいは両方の学習者が相手との共同注視を怠り独断的に活動する場合は非対称的な参加の様相になってしまうだろう。

なぜ学習者たちは上述のような参加のやり方をしたのか。その原因の一つは他の学習者と対話を重ねる中でその相手の参加のやり方に何らかの影響を受けた可能性が考えられる。次節ではこのような学習者同士の影響関係を対話という相互作用のあり方から考察することにする。

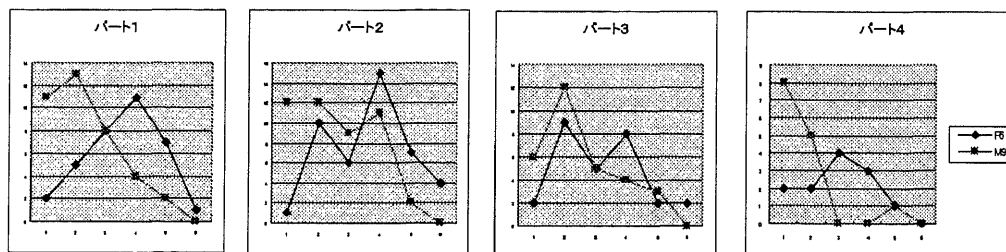
## 4.2 参加の様相は相手との対話を通してどのように変化するか。

参加の様相がどのように変化するかを調べるために、各グループの活動を時間に沿って 4 パー

トに分け、その変化を分析した。対称グループは参加の様相がほとんど変わらず活動が安定的だったが、非対称グループは参加の様相が変化していた。本節では、評価 1T・評価 4T が穏和な非対称グループと評価 1T・評価 4T が独断的な非対称グループから 1 グループずつを選び、参加の対称性に最も影響を及ぼすとされる(4.1.2 を参照)、評価 1T、評価 2T、評価 4T に焦点を当てながら、その相互作用を談話分析する。

#### 4.2.1 評価 1T・評価 4T の性質が穏和な非対称グループ

G5 のピア活動においては、全体的にミナ(F6)がギテ(M9)より IR 平均値が高く、ギテよりタスク解決をコントロールしようとする傾向が強かった。図 4 のグラフから、ギテの場合、活動の初めから最後まで、評価 1T と評価 2T の割合がもっとも高く、自ら問題解決をするというよりは、相手の貢献に応答する共同注視の努力をしていたことが分かる。評価 1T の割合も、穏和な性質の発話が殆どであった。一方、ミナの方は最初(パート 1)評価 4T の割合が高く、活動をコントロールしようとする傾向があったが、時間が経つにつれてその傾向がだんだん温和になっていく。ミナの評価 4T の性質はもともと穏和であり独断 4T の割合が少ないが、その割合がさらに低くなっていった(18.18%→16.66%→0%→0%)。反対に、ギテの問題解決に反応するミナの評価 2T の割合は高くなっている(パート 2・パート 3)。



【図 4】 G5 の参加の変化(学習者：ミナ(F6)、ギテ(M9))

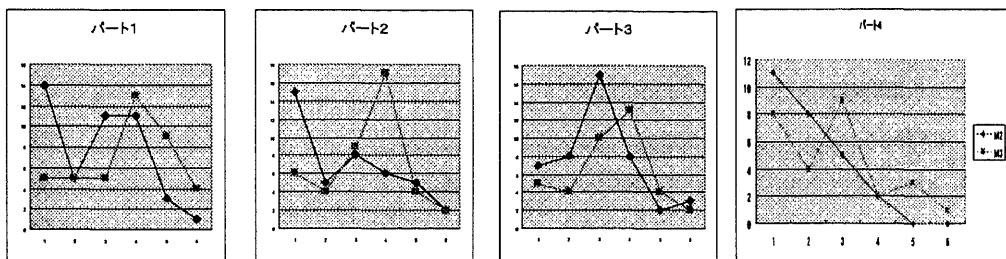
パート 1(4.1.2.2 の例(2)を参照)で、ミナはギテがタスク解決にあまり積極的な態度を見せないのにも関わらず、ギテをタスク解決に誘う努力をせず、一人でどんどん前に進んでいく。ギテは、そんなミナに抗議することなく、一生懸命ミナの貢献に反応している(T10、T12、T15、T18)。

ところが、パート 2(例 4)とパート 3(例 5)ではミナの様子が少し変わりギテに意見を聞いたり質問したりするようになっていた(T81、T83、T201、T203、T211)。G5 のギテのように、学習者によっては相互作用を経る中で参加の様相を変えるのではなく、ピア活動の初めからそのような参加のやり方をしていった。相手の強いコントロールに押されて弱くなる(Storch,2002)のではなく、自らそのような参加のやり方を選択したように見える。一方、ミナのようにコントロール度が強い学習者が穏和な学習者と相互作用を経ることによって参加の様相が温和になる場合もある。相手の学習者が常に共同注視の努力をしていたことが何らかの影響を与えたと考えられる。

| (例4) 非対称グループ G5 :パート2 |   | カテゴリ | 評価点 |
|-----------------------|---|------|-----|
| → 81                  | ミナ ええ、だから、これwa!, saki, ni つh つきますか?   | 〃△   | 4   |
|                       | 82 ギテ saki::, Um.   | -    | 1   |
| → 83                  | ミナ sakini!,ni 書くと思うけど?  | =△   | 3   |
|                       | 84 ギテ ええ.   | <    | 2   |
|                       | 85 ミナ sakini!,  | <>   | 4   |
|                       | 86 ギテ nanimo,   | <>   | 4   |
|                       | 87 ミナ nanimo!, (.) 何も!, (2.5)   | <    | 2   |
|                       | 88 ギテ i:: - =   | -    | 1   |
|                       | 89 ミナ =iwanai, ° iwanah° .  | <△   | 3   |
|                       | 90 (4)  |      |     |
|                       | 91 iwanai, demo° **° , (2) そう変えてもいいかな?  |      |     |
|                       | 92 ギテ Umm. ° demo, demo!, (2) iwa::° - = (つぶやく)   | <    | 2   |
| (例5) 非対称グループ G5 :パート3 |   | カテゴリ | 評価点 |
| → 201                 | ミナ °bewa°, sakini nanimo,(.) iwan, (.) 何でしたっけ、これ? =   | =->  | 2   |
|                       | 202 ギテ =iwanaito. ikemasen.   | <>   | 4   |
| → 203                 | ミナ これ何ですか? iwanaito, 言わないこと -   | ->   | 2   |
|                       | 204 ギテ うm,先に!, (.)言う,違う, ° こうするとだめだね ° .  | <△   | 3   |
|                       | 205 (4)   |      |     |
|                       | 206 ギテ [言わなければ ] -  | -    | 1   |
|                       | 207 ミナ [私たちが勝手に] 消してからやるとだめです?, <笑い>sakini nanimo(え), <=>5<br>iwanai hitoga(はい),katsu, geimudesu. |      |     |
|                       | 208 ギテ えええ.   | <    | 2   |
|                       | 209 ミナ <笑い> ちよつと,   | -    | 1   |
|                       | 210 ギテ iwanai, え, nanimo iwanai hitoga!,  | <>   | 4   |
| → 211                 | ミナ iwa:, (.) nai hitoga,(.) katsuは 漢字で書くべきかな. このまま書きます?   | <△   | 3   |
|                       | 212 ギテ °え°.   | <    | 2   |

#### 4.2.2. 評価1T・評価4Tの性質が独断なグループ

G3で、全体的にコントロール度が高かったのはゼフンであり、図5を見ると評価4Tの割合が非常に高いのが分かる。またその内容も独断4Tが占める割合が非常に高い。その反面、テオの場合は評価1Tが非常に高く、その性質も独断1Tが殆どであった。2人とも独断的な活動をしていたと考えられる。



【図5】 G3の参加の変化(学習者：テオ(M2)、ゼフン(M3))

何が原因で2人の学習者はこのような参加のやり方をしたのか。パート1のデータ(例6)を見ると、最初、ゼフンはテオと共にタスク解決をするため努力していたことが分かる。例(6)のT78、T82、T87のように、ゼフンはテオを自分のタスク解決に誘っているが、テオはそれに応答せず沈黙で一貫する。ビデオを確認すると、この時テオはゼフンが解決している箇所にも共同注視せず、他の箇所を見ていた。さらに、ゼフンはT101でタスク解決の方法について提案するが、やはりテオは、ゼ

フンの提案に注意を払わず、自分が取りかかっている問題の解決を続けるのである(T103)。このような過程を経て、ゼフンの態度もだんだん独断的なことになっていく。T110でも窺えるようにテオの意見を聞こうとせず、一人でタスク解決を試みるのである。パート2(4.1.2.2の例(3)を参照)では両学習者の独断的な参加の様相がより深化し、互いに沈黙や独り言で活動を行っている。

| (例6) 非対称グループ G3 :パート1 |  | カテゴリ | 評価点 |
|-----------------------|--|------|-----|
| →                     | 78 ゼフン ota:: (2) おたがいに?  | ^    | 5   |
|                       | 79 テオ (5)  | -    | 1   |
|                       | 80 ゼフン otagaini!   | =>   | 4   |
|                       | 81 テオ (7) (沈黙・記入)  | -    | 1   |
| →                     | 82 ゼフン tabete, teで終わってもよさそうだけど?  | <^   | 3   |
|                       | 83 テオ Um. (記入)   | -    | 1   |
|                       | 84 (3)   |      |     |
|                       | 85 ゼフン iimashita.  | <^   | 3   |
|                       | 86 テオ (5)  | -    | 1   |
| →                     | 87 ゼフン Hum. (ため息), iima, あ, ii::,  | =^   | 3   |
| <hr/>                 |  |      |     |
| →                     | 101 ゼフン だから全体的に読んで見てから、分かりそうだが.  | :^   | 4   |
|                       | 102 テオ (8)   | -    | 1   |
| →                     | 103 テオ あは、言い言って!, 食べなかった. ここはこんな感じらしいです. [だ]から, お互いにずっと譲るから, (2) 奥さん?, も!, 主人も!, なかなか食べなかった. それそれで, 何か ゲームをして::, 勝った人がこれを食べよう::= | =>   | 4   |
|                       | 104 ゼフン [Um].  | -    | 1   |
|                       | 105 ゼフン =OKOKOK.   | <    | 2   |
|                       | 106 テオ すると!,   | ->   | 2   |
|                       | 107 (3)  |      |     |
|                       | 108 ゼフン nakattaは, (.) na, tabenah.   | <^   | 3   |
|                       | 109 テオ nakattadesuも, (.) できそう* - =   | <^   | 3   |
| →                     | 110 ゼフン =tabenai, na, (2) tabenaimasen. [あ ], tabenaimasen, =  | <=>  | 5   |

ところが、パート3では、両学習者ともに参加の様相が穏和に変わった。その原因はまだしもテオにあった。テオはそれまで記入する役割をしていたが一人で考えてはゼフンの意見も聞かず、自分の考えたことをそのまま記入したりしたのである。ところが、記入の役割をゼフンに渡した瞬間から、テオはタスク解決の責任までゼフンに渡したようであった。テオの態度は穏和になり、独断的に活動を進めるのを止めてゼフンの課題解決に共同注視していたのである。それと共にゼフンの参加の様相も変っていた。例(7)はパート3の例であるが、両学習者ともに相手の貢献をきちんと踏まえながら課題解決を進んでいくのが分かる。

| (例7) 非対称グループ G3 :パート3 |   | カテゴリ | 評価点 |
|-----------------------|---|------|-----|
|                       | 269 テオ はい、そうみたいです?  | <    | 2   |
|                       | 270 ゼフン kimonodeだよね すると? (3)° 違う°. (3) [zembu, あ:].                 | <^   | 3   |
|                       | 271 テオ [たんすの! ], kimonoを!全部,  | <>   | 4   |
|                       | 272 ゼフン 袋に!,  | <>   | 4   |
|                       | 273 テオ はい, deではなさそうだが. wo書くべきじゃないですか?, kimonoを!全部° だから です°. [ふくろに], | ..>  | 5   |
|                       | 274 ゼフン [ああ ], °全部!, ふくろに!, ° (記入しながら)                              | <>   | 4   |
|                       | 275 テオ (8)  | -    | 1   |
|                       | 276 ゼフン 入れろ[って] hairuだっけ?   | =->  | 2   |
|                       | 277 テオ [ha],  | x    |     |
|                       | 278 テオ はい, はいるだから, まあ, =  | <    | 2   |
|                       | 279 ゼフン =hai,   | <=/  | 4   |
|                       | 280 テオ haitte やってもよさそうです.   | =^   | 3   |

以上、2タイプの非対称グループを質的に分析することによって、学習者の参加の様相が相手との相互作用を経ることによってどのように変化するかが明らかになった。外見的にはコントロール度の低

い学習者の方が、相手の強さに押されているように見えるが、実際は必ずしもそうではないことが分かる。G5のように、むしろ強くコントロールしていた学習者がコントロール度の弱い学習者と一緒に活動する中でだんだん穏和になる場合もある。また、一方の学習者が独断的に活動を進めると、相手の学習者も独断的な参加のやり方へと変わっていくこともある。

## 5. まとめと今後の課題

協働学習が起こるための重要な要因の一つである対称的参加が起こるためには、相手の貢献にきちんと応答してから自分の意見を付け加えるという対話のやり方が重要であることが分かった。相手の貢献にきちんと応答するというのは、両学習者が常に同じ問題や問題解決に共同注視するために努力していることを意味する。Teasley&Roschelle(1993)は、協働学習は共同問題解決空間(joint problem space)(筆者訳)の上で可能であると述べる。協働問題解決空間とは(a)目的、(b)現下の問題解決の状態、(c)可能な問題解決の方法、(d)これらの組み合わせ、の4つについての知識を共有する空間のことである。共同注視は正に協働問題解決空間を構築し保とうとする努力ではないだろうか。すると非対称グループの中で共同注視の努力が現れたグループの場合、非対称的な参加をしてはいるが、協働的問題解決や協働学習のために学習者同士が努力していた可能性が窺える。また、相手の貢献にきちんと応答せず、一人で独断的に活動を解決しようとする場合、相手の参加の様相も独断的なものへと変わっていく可能性が窺えた。協働的なピア活動が行われるためには、相手に話しかける時、質問や要請の話し方を用いることが重要とされる(Storch,2002)。本研究では、それに加えて相手の貢献にきちんと応答することが、協働学習が起こり得る相互作用の構築に如何に重要かを付け加えたい。

今後は、共同注視と共同問題解決空間の関係、非対称グループの中で共同注視が多く現れたグループの場合に協働学習が起こっているか、また協働学習が起こるためのもう一つの要因とされる相互性について明らかにしていきたい。

### 【参考文献】

- 池田玲子・館岡洋子(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。  
岩田夏穂(2005)「日本語学習者と母語話者の会話参加における変化－非対称的参加から対称的参加へー」『世界の日本語教育』15, 135－151. 国際交流基金。  
グレイザー・ストラウス(2003)『データ対話型理論の発見－調査からいかに理論をうみだすか』新曜社  
松下温・岡田謙一編(1995)『コラボレーションとコミュニケーション』共立出版。

Cohen, A.L., Cash, D., & Muller, M.J. (1999). Awareness, Planning and Joint Attention in Collaborative Writing: From Fieldwork to Design. IBM Watson Research Center. Technical Report No. 99-02. (on line), (Last time accessed :2007-10-31)  
[http://domino.research.ibm.com/cambridge/research.nsf/0e247da8c7c347e74852566f1006ca904/\\$FILE/PeoplefkwFinal.pdf](http://domino.research.ibm.com/cambridge/research.nsf/0e247da8c7c347e74852566f1006ca904/$FILE/PeoplefkwFinal.pdf)

- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 5(3), pp.9-19.
- DiCamilla, F., & Antón, M. (1997). Repetition in the collaborative discourse of L2 learners: a Vygotskian perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 53(4), pp.609-633.
- Donato, R. (1988). *Beyond Group: A psycholinguistic rationale for collective activity in second language learning*. Unpublished doctoral dissertation, University of Delaware, Newark.
- Linell, P., Gustavsson, L., & Juvonen, P. (1988). Interactional dominance in dyadic communication: a presentation of initiative-response analysis. *Linguistics*, 26, pp.415-442.
- MacCarthy, S. J., & MacMahon, S. (1992). From convention to invention: three approaches to peer interactions during writing. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp.17-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Teasley, S., & Roschelle, J. (1993). Constructing a joint problem space: the computer as a tool for sharing knowledge. In S. P. Lajoie & S. J. Derry (Eds.), *Computers as cognitive tools* (pp.229-258).
- Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Storch, N. (2002). Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning* 52:1, pp.119-158.
- Storch, N. (2004). Using activity theory to explain differences in patterns of dyadic interactions in an ESL class. *The Canadian Modern Language Review*, 60(4), pp.457-480.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language Curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. New York: Longman.

【参考資料】 <再構築タスクのワークシート<sup>9</sup>> : 夫婦と餅

貧乏な夫婦が住んでいました。ある日、奥さんがとなりから餅をひとつもらいました。奥さんは食べないでご主人が帰ってくるのを待ちました。奥さん「となり 人 餅 <やりもらい 動詞>。食べる。」と、ご主人 餅 <やりもらい 動詞>。ところが、ご主人「私 いい。おまえ 食べる。」言う、食べる。お互いに 譲り合って、奥さん ご主人 なかなか 食べる。そこで「何か ゲーム する、 勝つ ほう <やりもらい 動詞> > ことにしよう」と、無言くらべ 始まる。無言くらべ 先 何も 言う。先 何か 言う 人 負ける。じつと、餅 見る、無言くらべ する 時、泥棒 こっそり 裏口 入る くる。ところが、夫婦 無言くらべ する、何も 言う。泥棒 何も 言う、泥棒 たんす 着物 全部 袋 入る、今度は表口 出る いく。それを見た奥さんが、おえ あなた 泥棒が 入ったのに、なぜ何も言わないの」と言うと、ご主人は「お、私、負け勝った。餅はおれのものだし」と、餅を食べました。

【文字化記号と説明】

| 記号   | 意味                          | 記号       | 意味                          |
|------|-----------------------------|----------|-----------------------------|
| [ ]  | ことばが重なっている。                 | .        | 語尾の音が下がって区切りがついたことを示す。      |
| =    | 行末と行頭の番号。言葉・発語が途切れなくつながっている | ,        | 語尾は下がらないが区切りがある。文がまだ終わっていない |
| (数字) | 数字の秒数だけ沈黙。ごく短い間合いは( )。      | ° °      | これで囲まれた箇所は声が小さい。丸の数は小ささの程度  |
| :    | 直前の音が延ばされている。コロンの数は長さの程度。   | alphabet | 日本語で発話された部分。                |
| ?    | 語尾の音が上がっている。                | 日本語      | 韓国語で発話された部分。                |
| !    | 語尾の音が確認する感じで短くあがっている。       |          |                             |

<sup>9</sup> 学習者たちに配ったワークシートでは新出単語(下線)の意味を、脚注を付けて説明したが、本稿では紙幅の関係で脚注を省略する。