

宮島良子・金村久美, 2016, 「内容言語統合型学習 (CLIL) で読み解く日本法教育研究センター (CJL) のプログラムデザイン: ミッションポリシー、カリキュラムからコミュニティ形成まで」 『Nagoya University Asian Law Bulletin』名古屋大学法政国際教育協力研究センター, 2:2-24.

茂木淳子, 2013, 「CLIL(内容言語統合型学習)的外国語活動の実践とその効果」 『教育実践研究』上越教育大学学校教育実践研究センター, 13-18.

吉島茂・大橋理枝・奥聡一郎・松山明子・竹内京子, 2004, 『外国語教育II 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社

渡辺素和子, 2011, 「Content-Based Instruction における評価の問題と提案」 『Journal CAJLE』ポートランド州立大学, 12-60-76.

渡部孝子, 2010, 「フィンランドにおけるContent and Language Integrated Learning に関する基礎研究」 『群馬大学教育実践研究』群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター, 27:209-218.

COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G., 1997, “Compétence plurilingue et pluriculturelle”, Conseil de l’Europe :70. (=2011, 姫田麻利子訳, 「複言語複文化能力とは何か」 『大東文化大学紀要〈人文科学編〉』大東文化大学, 49: 249-268) .

Takano, N., Kambara, J., Kedoin, E., & Suzuki, Y., 2016, “小学校英語にCBI/CLILを: メリットとコツ[CBI/CLIL for elementary school English: Benefits and tips]” In P. Clements, A. Krause, & H. Brown(Eds.), Focus on the learner. JALT.

Стаття надійшла до редакції 29.03.17 р.

УДК 378.147

*Д.Ояма, докторант*

Докторантура Осацького міського  
університету, Осака, Японія

大山大樹, 後期博士課程  
大阪市立大学大学院、日本国大阪市

### グループワークにおける参加と不参加の繰り返しによる リフレクションの生成

大山(2016)は, 不参加の機会(タスクに参加せず, 発語しなくてもよい機会)を構造的に組み込んだ「グループ形式でペアワーク」というデザインを開発し, 不参加の機会がリフレクションの場として利用されていることを明らかにした。しかし, なぜそのような事態が可能になったのかについては曖昧なままである。そこで, 本論文では, 大山(2016)のデータの再検討を行った。その結果, タスクへの参加と不参加の機会が繰り返される構造が効果的に機能していることが分かった。この知見は, 学習者たちにリフレクションを促すための手がかりとなるものであり, グループワークの質の向上に貢献するものである。

キーワード: グループ形式でペアワーク, リフレクション, 参加と不参加の繰り返し

## 1. はじめに

近年、「学習者中心」の学習—教育観のもと、学習者たちの積極的な学び合いが目指され、授業ではグループワークが重要視されている。ただし、武藤(2013)が指摘するように、会話の活発さが目指されるあまり、発語しないことは否定的に捉えられる傾向にある。そのような中、大山(2016)は、不参加の機会（タスクに参加せず、発語しなくてもよい機会）を構造的に組み込んだ「グループ形式でペアワーク」というグループワークのデザインを開発した。そして、不参加の機会がリフレクションの場として利用されていることを明らかにし、不参加の機会をデザインに組み込むことの有効性を指摘した。

リフレクションが重要なのは、それが主体的な学びにつながるとともに、課題の達成の質を高めるからである。例えば、ショーン(2007)は、様々な分野のプロフェッショナルが実践をよりよく成し遂げるにあたり、リフレクションが重要な役割を果たしていることを明らかにしている。そして、リフレクションを「行為についてのリフレクション (reflection on action)」と「行為の中のリフレクション (reflection in action)」に区別している。前者は、ひとつの実践の経験を次に活かすために、その実践が終わった後に行われるものである。後者は、目の前の課題をよりよく達成するために、実践の最中に、これまでの自身の経験を参照することである。この区別に従えば、大山(2016)は、後者のリフレクションについて言及しており、不参加の機会が、学習者たちにとって、これまでに学んできた内容を見直す場になっていることを明らかにした。

しかしながら、大山(2016)では、なぜ不参加の機会がリフレクションの場として利用され得たのかについては、曖昧なままである。そこで、本論文では、大山(2016)において示された知見をより精緻化することを目指し、データの再検討を行う。そして、その結果として、タスクへの参加と不参加の機会が繰り返される構造が、リフレクションの場の生成に効果的に機能していることを示す。

以下では、まず「グループ形式でペアワーク」のデザインを紹介し、次に分析のデータの概要を示す。そして、動画のトランスクリプションを用いて分析と考察を行う。

## 2. グループ形式でペアワークの概要

「グループ形式でペアワーク」の活動では、学習者たちが3人グループを作ったうえでペアワークを行う。ひとつのタスクの時間は短く、タスクを行うペアはタスクごとに変わる。即ち、学習者全員にタスクへの参加と不参加の機会が強制的に与えられる。筆者は、このデザインを用いて、会話の活動を行った(図1)。大山(2016)では、学習者たちが、不参加の機会(図1の「待つ」に相当する)の使い方について特に指示が無かったにもかかわらず、その機会を利用して自発的にリフレクションを行っていたことが明らかにされた。



図1: 「グループ形式でペアワーク」の活動の流れ

### 3. 分析と考察

#### 3.1. 分析データ

では、「グループ形式でペアワーク」において不参加の機会がリフレクションの場として利用されるにあたり、如何なるポイントが効果的に機能したのか。この点を明らかにするために、大山(2016)のデータを再検討する。データは、2014年5月にウクライナの国立大学2年生（初級終了レベル）の日本語会話クラスにおいて、ビデオカメラ1台で記録したものである。この日の授業目標は「上手に誘うことができる、上手に断ることができる」であった。授業では、まず、誘うための表現が表面に、断るための表現が裏面にまとめられたプリントが配布され、クラス全体でその意味の確認と発音練習が行われた。次に教師が学習者たちを座席順に3人グループにし、各グループに「内容」「日時」「場所」の情報を書かれたタスクカードを複数配った(図2)。そして、10分間のグループワークを指示した。活動は、まず誘う役の学習者がカードを1枚取り、その内容に従ってペアの学習者を誘う。誘われた学習者はその誘いを断る。やりとりが終わると、会話するペアを変え、同様に繰り返す(図3)。なお、学習内容は2ヶ月前に既に学んだものであり、したがってプリントの内容は既習であった。また、タスクカードの情報は、筆者が学習者たちの生活環境に合わせて作成した。

内容：映画  
日時：今度の日曜日  
場所：近くの映画館

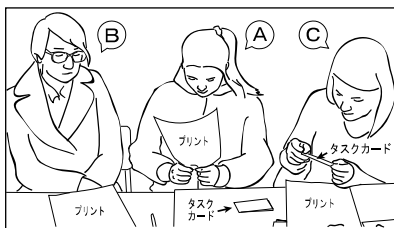


図2：タスクカード（例）

図3：グループワークの様子

#### 3.2. トランスクリプション

分析には、学習者たちの発話状態を詳述したトランスクリプションを用いる。今回は3人グループを分析するため、1行ごとに3人すべての発話状態を記す。A, B, Cは学習者を示し、それぞれに上から「発語」「視線」「ジェスチャー」を記述する。補助記号は、西阪(1997)と福島(2015)を参考にした。

表1：トランスクリプションの記号

記号	説明
(.)	0.2秒以下の間隙を示す。
(数字)	括弧内の数字の秒数の間隙を示す。基本的に0.2秒ごとに示す。
:	直前の音が引き延ばされていることを示す。数字は相対的の長さを示す。

[	オーバーラップの開始位置。
=	連続する発話の文末と文頭にあり、両者が切れ目なく続いていることを示す。
?	直前の音が上昇調のイントネーションを持つことを示す。疑問表現。
→	矢印の前の文言は、2段目は視線が向けられている対象を、3段目はジェスチャーの内容を示し、矢印の終点は視線やジェスチャーがそこまで継続していることを示す。「p」は「プリント」、「card」は「タスクカード」、「f」は「顔」を示し、その前に置かれた大文字のアルファベットは、「Ap」なら「Aのプリント」のように、その所有者を示す。なお、(off)は、画面に映っていないため、視線が確認できないことを示す。

### 3.3. 参加と不参加の機会の繰り返し

まず、待っている学習者が次の自分のタスクに備えてリフレクションを行っている場面を取り上げる。事例1は、Bが誘う役、Cが断る役であり、Aが待機している。なお、トランスクリプションのTは、学習者たちの対面にいる教師を示す。

#### 【事例1】

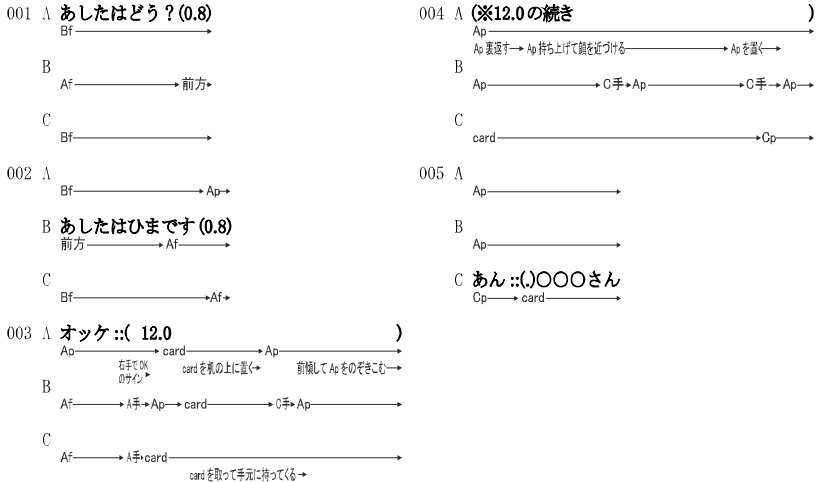


順番を待っているAは、Cが断っている傍らで次のカードを取り、その内容を確認し始める（001行目）。そして、TとCの会話を聞きつつ確認を続けたのち（002-003行目）、プリントに視線を移す（003行目）。このあと、トランスクリプションには記載されていないが、AはBとCの会話が終わるとすぐにBを誘い始める。このように、自分の順番がまわってくるという状況がきっかけとなり、Aは不参加の機会を利用してリハーサルをし、その中でリフレクションを行っている。即ち、不参加の機会の直後に参加の機会がまわってくるという状況が、Aにリフレクションを促したと考えられる。

次に、待つ順番がまわってきた学習者が、直前の自分のタスクをふまえてリフレクションを行っている場面を取り上げる。事例2は、Aが誘う役としてBとの

会話を終えた場面である。ここでは、Aが、次の誘う役の学習者がタスクカードの内容を確認するために生じるタスクとタスクの間の僅かな時間を利用して、リフレクションを行っている。

【事例2】（005行目の「○○○」は、CがAの名前を発語したことを示す）



Bに誘いを断られたAは、機転をきかせて「あしたはどう？」と別の日時で再び誘う（001行目）。このAのアドリブに対して、Bは臨機応変に「あしたはひまです」と応じる（002行目）。Aは「オッケー」と返し、右手の親指をたててOKのサインを表す（003行目）。そして、タスクカードを机の上に置く。このAの発語と動きに反応して、次の誘う役であるCがタスクカードを1枚取り、手元を持ってきて、その内容を確認する。その傍らで、Aは、タスクカードを置くやいなや、自身のプリントに視線を向けたかと思うと、上体を前傾させ、プリントを覗き込む。この時、Aのプリントは、断る表現が記載されている側が見えていた。すると、Aはプリントを裏返して持ち上げ、顔を近づける（004行目）。このように、事例2において、Aは直前の自分のタスクの中で何かしらの疑問を抱き、それを解決するために不参加の機会を利用していると考えられる。

このAのように、学習者たちがタスク中に疑問を抱くことは、決して特別なことではないと考えられる。ただし、その疑問が常にリフレクションのきっかけになるとは考え難い。なぜなら、学習者たちはしばしば疑問の解決よりもタスクの進行を優先するからである。例えば、大山(2014)は、学習者たちが分からない言葉をそのままにしてタスクを進める場合があることを指摘している。また、Aが不参加の機会にリフレクションを行ったことは、Aがその疑問を解決しなくてもタスクを終えることができたことを意味しており、したがって、もし不参加の機会が無ければ、その疑問は解決されず、タスクが続けられる中で忘れ去られた可能性もある。即ち、学習者の抱いた疑問がリフレクションのきっかけになり得

たのは、タスクに参加する機会が疑問を忘れてしまうほどには長すぎず、そしてその機会の直後に不参加の機会が用意されていたからだと考えられる。

ここまでの分析をまとめると、不参加の機会がリフレクションの場として利用されるにあたり、事例1では参加の機会の直前に、事例2では参加の機会の直後に用意されていることが効果的に機能していた。そして、事例2の分析から、参加の機会が長すぎないことがポイントであることが示された。すなわち、「グループ形式でペアワーク」において、不参加の機会がリフレクションの場として利用されたのは、タスクへの参加と不参加の機会が繰り返される構造が効果的に機能したためだと考えられる。

#### 4. まとめ

本論文の目的は、グループワークのデザインを改善するための知見を得るために、大山(2016)において曖昧だった点を精緻化することであった。具体的には、「グループ形式でペアワーク」において、如何なるポイントが効果的に機能し、不参加の機会をリフレクションの場にしたのかを明らかにすることであった。そのために、大山(2016)が分析したデータの再検討を行った。その結果、タスクへの参加と不参加の機会が繰り返される構造が、効果的に機能していることが分かった。学習者たちがリフレクションを行いながら課題に取り組むことは、学びの質を高めると同時に、主体的で自律的な学びへとつながるものである。したがって、本論文の知見は、グループワークの質の向上に貢献するものであると言える。

ただし、この知見は僅かな事例から導き出されたものであり、他の事例についても同様のことが言えるのか、今後検証していく必要がある。また、会話以外の活動でも有効なのか、また、4人以上のグループワークでも同様のことが言えるのかについては曖昧なままである。今後の課題としたい。

#### 参考文献

- (1) 大山大樹(2014)「日本語学習場面における学習者たちの「わからない言葉」を調べない」ふるまいに対する積極的な評価——「学習者たちの学び合い」に関するエスノメソドロジ的研究——」『Мовні і концептуальні картини світу』49号, 132-136.
- (2) 大山大樹(2016)「グループワークにおいて発言の順番を待っている学習者のふりかえりの実際——日本語会話クラスの相互行為分析から——」『Мовні і концептуальні картини світу』58号, 133-138.
- (3) ショーン, D. A. (2007)『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考——』柳沢昌一・三輪建二(監訳), 鳳書房.
- (4) 西阪仰(1997)『相互行為分析という視点——文化と心の社会学的記述』金子書房.
- (5) 福島祥行(2015)「協働学習における「学習者」の構築——フランス語初修者の相互行為分析から——」『人文研究』66巻, 153-171.
- (6) 武藤理恵(2013)「言語活動における沈黙の意味——沈黙は言語活動の停滞か——」『言語文化教育研究』11号, 175-189.

Стаття надійшла до редакції 30.03.17 р.