

留学生による話し合いに対する評価に影響を与える コミュニケーション行動

The Effect of Communication Behaviors on the Evaluation of Group Discussions by Japanese Language Learners

森本 郁代¹・水上 悦雄²・柳田 直美³

Ikuyo Morimoto, Etsuo Mizukami, Naomi Yanagida

The purpose of this study is to explore viewpoints that native and non-native speakers of Japanese (hereafter, NSs and NNSs, respectively) at the undergraduate level use to evaluate group discussions, and the interactional features in the discussions that may affect to form their impressions, resulted in the difference in their evaluations. The analysis shows that there are some differences in viewpoints between NSs and NNSs, though their evaluation of the discussions was almost the same. The micro-analysis suggests that the differences may cause misunderstandings between them. This implicates that it is important for participants of discussions in the contact situations to be aware of different viewpoints that they have towards communication behaviors according to their cultural backgrounds.

キーワード：話し合い、話し合い能力、話し合いの評価指標

Key Words : group discussion, discussion abilities, evaluation index

1. はじめに

1.1 本研究の背景

「留学生30万人計画」以来、国内の関連諸機関によって、より多くの外国人留学生を受け入れるための様々な施策が実施されており、年度によって増減はあるものの、平成23年度5月現在、13万人を超える留学生が国内の大学や大学院、専修学校等で学んでいる⁴。国際社会のグローバル化と日本社会の多文化化とが同時に進む昨今、彼らが卒

業後日本で就職して日本社会に定着することが期待されるようになっている。そのため、今、大学の日本語教育の現場では、留学生の増加への対応と同時に、彼らが卒業後も日本社会の一員として生活していくために必要な能力が何であるかを見極め、それをどのような手段で教育していくかが大きな課題となっている。

他方、大学教育の現場では、中央教育審議会が卒業までに身に付けなければならない能力として打ち出した「学士力」の向上が喫緊の課題となって

1 関西学院大学法学部

2 (独)情報通信研究機構

3 一橋大学国際教育センター

4 (独)日本学生支援機構「平成23年度外国人留学生在籍状況調査結果」

http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data11.html#no1 (2013年7月30日アクセス)

いる。学士力は、「知識」「技能」「態度」「創造的思考力」の4分野から構成され、中でもコミュニケーション・スキル、論理的思考力、問題解決力、そして他者と協調・協働して行動できる力が重視されているが、こうした能力が総動員される社会的な場が「話し合い」である。話し合いは、裁判員制度の導入や、公共事業・地方行政における市民参加型の政策決定など日本社会における市民参加の現場において不可欠な要素となっている。しかし、知識や経験、立場や利害の異なる多様な人々が、充実した議論を経て合理的な結論に至るには、相当の困難がある。社会的意思決定の現場で、話し合いという手段を充実させ社会に根付かせるためには、教育の場で「話し合いを行う力」すなわち「話し合い能力」を育成する必要がある。こうした社会的ニーズも学士力育成の背景の一つである。そして、将来日本社会の一員となる留学生も、日本人学生と同様、日本語の話し合い能力が求められているのは言うまでもない。

従来の日本語教育において、話し合い(グループ・ディスカッション)⁵は、会話の授業の一環として取り入れられてきたが、学習者が日本語を使う動機づけという性格が強く、話し合い能力の向上という点は注目されてこなかった。しかし、「話し合い能力」は「日本語を話す能力」と同義ではない。話し合い能力には、問題を発見して解決する力や、他者と協力・協働して話し合いを進める力など、言語能力以外の力が含まれるからである。学士力や話し合い能力の育成に対する社会的ニーズに応えるためには、日本語教育が積み重ねてきた知見と、話し合い能力に関する他領域の成果とを融合した、体系的な教育プログラムが必要である。

1.2 本研究の目的

話し合い能力育成プログラムが、大学教育の場

で実践されることを目指している以上、受講生の話し合い能力を評価する手立てが必要となる。しかし、話し合い能力は、例えば言語教育における4技能のように、それを構成する技能を定義することは困難であり、当然、筆記試験などで測ることも不可能である。あくまでも、授業内での話し合い活動における彼らのパフォーマンスを評価できるものでなければならない。本研究の目標の一つは、評価のための指標を検討し策定することである。ただし、本研究での「評価」は、いわゆる教員による成績評価ではなく、参加者自らが、授業中に実践する自己もしくは他者の話し合いに対して行う評価のことを指す。そして、受講生が、「この話し合いはうまくいったか/どこが悪かったか」「自分は話し合いに貢献できたか」等を、メタ的な視点で考察するための道具が、本研究で検討する「評価指標」である。客観的指標を提示することで、受講生は、1回目と2回目の話し合いを比較することができ、また、他の参加者と評価を共有することで、話し合いの実践に対する内省を発展させたり深めたりすることができる。そのような評価指標を策定するためには、まず、留学生が話し合いのプロセスをどのように評価するのかを明らかにしなければならない。学校教育における評価のあり方を論じた西岡(2008)は、学習者の現状から離れた評価指標は、実感を持って理解されにくい可能性があるとは指摘している。したがって、彼らの体験に沿った評価指標であることが必要である。

以下、本稿は、大学留学生が、同じ留学生による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。さらに、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コミュニケーション行動を探索的に分析する。

5 「話し合い」は必ずしもグループで行われるわけではないが、本稿では両者を同じ意味で用いる。ただし、印象評定に用いた話し合いのデータを指す場合は、それがグループで行われたことを明確にするため、特に「グループ・ディスカッション」という語を用いる。

2. 話し合い場面の印象比較

2.1 印象評定比較実験の実施

本研究では、留学生と日本人学生が、留学生によるグループ・ディスカッションを対象に行った印象評定の結果に対して個別に因子分析を行い、両者がそれぞれ留学生のグループ・ディスカッションを評価する観点を抽出して比較を行う。

印象評定実験では、対象を評定するための語もしくは評定文の選択が重要であるが、グループ・ディスカッションを対象に印象評定実験を行っている先行研究は、森本ほか(2006)、鈴木ほか(2008)等、極めて限られたものしかない。森本ほか(2006)は、評価対象のフォーカス・グループ・インタビューのビデオクリップを21人の大学院生に提示し、1クリップごとにそれを評価する単語や短文を書いてもらい、そこから35対の評定語を抽出した。さらに、スピーチや日常会話を対象に印象評定を行った先行研究から30対の評定語を抽

出し、両者の間で重複しているものを除き、得られた54対の評定語を用いて、90人の日本人大学生によるフォーカス・グループ・インタビューの印象評定を実施した。そして、その結果を因子分析し、最終的に因子負荷が0.39以上のもの23対を選定している。鈴木ほか(2008)は、この23対に、プロの司会進行役であるメディエーター、モデレーター、ファシリテーターに対するヒアリングから抽出した単語を加えた40対を使い、25名の大学生によるディスカッション場面の印象評定を行い、その結果を因子分析して、2つ以上の因子に高い因子負荷でまたがるもの、どの因子にも寄与度が低いもの、同一因子内で意味が類似したものなど9項目を削除して、最終的に31対を選定している。本研究では、同じグループ・ディスカッションを対象としている鈴木ほか(2008)の評定語に、日本語教育において学習者の口頭能力の評価に使われている観点を加えて整理し直し、62語31対の評定語を採用した(表1)。

表1：評定語対

なめらかな--たどたどしい、まとまった--ばらばらな、均質な--多様な、つながりのある--とぎれがち、かたくなるしい--なごやかな、直線的な--曲がりくねった、表面的な--深まりのある、進展した--停滞した、粗い--細かい、中立な--偏った、練り上げられた--安易な、矛盾した--一貫した、真剣な--適当な、多面的な--一面的な、妥協した--固執した、消極的な--積極的な、スムーズな--ぎこちない、にぎやかな--おとなしい、人ごとのような--参加している、共感した--対立した、協調的な--勝手な、オープンでない--オープンな、心からの--わざとらしい、動きのある--動きのない、急いだ--ゆったりとした、対等な--対等でない、正確な--不正確な、不適切な--適切な、明確な--あいまいな、わかりにくい--わかりやすい、豊富な--乏しい

印象評定の対象は、森本の大学の日本語の授業において、留学生3～4名による20分間のグループ・ディスカッションを収録した6つの場面である。議題は以下のAからDのいずれかである。議題の決定に当たっては、社会的に問題になってい

て賛否が分かれているテーマであり、かつ、20分という限られた時間でもある程度合意形成が可能なものを選んだ。

A：「小学生の携帯電話所持を認めるべきか。認めるならば、どのような形で認めるべきか。」

B：「大学のレポート課題において、Wikipediaの使用を認めるべきか。認めるならどのような形で認めるべきか。」

C：「Youtubeは規制すべきか。規制するなら、どのように規制すべきか。」

D：「防犯・監視カメラの設置は認めるべきか。認めるならばどのような形で認めるべきか。」
各場面の議題及び参加者は以下のとおりである。

場面1 議題：A

韓国男子学生、中国人男子学生、中国人女子学生、フィンランド人女子学生

場面2 議題：A

中国人女子学生2名、韓国女子学生2名

場面3 議題：B

中国人男子学生2名、中国人女子学生、韓国人男子学生

場面4 議題：C

中国人男子学生、中国人女子学生、韓国人男子学生、フィンランド人女子学生

場面5 議題：C

中国人男子学生2名、中国人女子学生、韓国人女子学生

場面6 議題：D

中国人男子学生、中国人女子学生、韓国人男子学生

場面1から6の順番で各ディスカッションの後半8分間を映し、各場面の映像が終わるごとに、日本文学学生55人(以降、日本人学生群)、留学生(中国・韓国・フィリピン・ミャンマー)41人(以降、留学生群)に、上記の評定語対を用いて、7段階の尺度で印象評定をしてもらった。なお、留学生に対しては、評定語がすべて理解できているかを事前に確認した上で実験を実施した。

2.2 評定結果の因子分析

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、SPSSで因子分析(いずれも最尤法、プロマックス回転)を行った⁶。スクリー法により因子数を決定したところ、日本人学生群は、6因子、留学生群は、5因子が抽出された。日本人学生群の各因子名は、因子負荷量が0.4を超える項目の内容から、「1. 場の雰囲気」「2. 議論の深まり」「3. 参加者の関係性」「4. 発言の的確さ」「5. 議論のまとめり」「6. 参加態度」と解釈された(表2)。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。

6 なお、場面ごとの因子得点の比較が容易なように、1～7の尺度評定値を、-3～3にし、各因子に数値の高い因子負荷量で寄与する項目で、マイナスの符号になる項目は、極性が逆になるように変換している。

表2：日本人学生群の因子分析結果と因子間相関係数

	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
因子	1	2	3	4	5	6
1	1.000	.594	.217	.376	.366	.351
2	.594	1.000	.386	.683	.390	.376
3	.217	.386	1.000	.364	.114	.360
4	.376	.683	.364	1.000	.305	.376
5	.366	.390	.114	.305	1.000	.318
6	.351	.376	.360	.376	.318	1.000

また、留学生群の各因子は、同様に、「1. 議論の流れ」「2. 参加者の関係性」「3. 議論の活発さ」「4. 議論の緻密さ」「5. 適切な言動」と解釈された

(表3)。日本人学生群と同様に、信頼性係数はいずれも有意であった。

表3：留学生群の因子分析結果と因子間相関係数

	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
つながりのある	.570	.264	-.156	.128	.030
直線的な	.562	-.111	-.030	.014	-.033
わかりやすい	.541	-.124	-.002	.151	.189
進展した	.508	.271	.238	.052	-.169
深まりのある	.443	.009	.135	.418	-.163
一貫した	.437	.177	-.160	.101	.196
妥協した	.040	.738	.048	-.301	.011
ゆったりとした	-.152	.733	-.526	.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	.126	-.236	.073
対等な	-.175	.476	.011	.141	.246
なごやかな	.267	.386	.286	-.057	-.051
にぎやかな	.036	-.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	.016
多様な	-.331	-.169	.506	.070	-.091
多面的な	-.273	.367	.442	.407	-.186
参加している	.234	.174	.407	-.078	.103
豊富な	.168	.054	.393	.270	.114
真剣な	.096	-.168	-.227	.700	.132
練り上げられた	.268	-.335	.021	.500	.006
明確な	.367	-.188	-.005	.383	.306
細かい	.174	.218	-.016	.361	.100
適切な	.092	.142	-.056	.030	.596
正確な	.153	.030	.020	.113	.581
心からの	-.247	.103	.359	.208	.486

因子	1	2	3	4	5
1	1.000	.629	.536	.516	.623
2	.629	1.000	.502	.477	.568
3	.536	.502	1.000	.549	.362
4	.516	.477	.549	1.000	.431
5	.623	.568	.362	.431	1.000

2.3 因子分析結果の考察

日本人学生群と留学生群とではほぼ同じ因子だとみなすことができたのは、日本人学生群の第2因子及び留学生群の第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。

3. 話し合い場面の相互行為分析

3.1 場面ごとの因子得点の傾向

因子得点は、評価者がその場面に対して、どのように印象評価する傾向にあったのかを因子ご

との重みをつけて表したものであり、SPSSでは、評者間で標準化されて算出される。例えば「場の雰囲気」因子に関わる評定項目が正方向(表2、3の左列項目)に大きく評価される傾向にあれば、その場面の「場の雰囲気」の因子得点は正の値になる(ように評価値を変換している)。ただし、評価の正負は、評価における各項目の意味的極性に依存し、「善し悪し」に依存しない。例えば、「明るい-暗い」ならば、「明るい」が正方向であるが、明

るい議論が必ず良いわけではない。

2.3で、日本人学生群と留学生群とで抽出された因子が異なると述べた。その一方、それぞれの群の因子を構成する項目の類似性から、因子を対応させた上で、評者間の各場面の平均因子得点がプラス傾向かマイナス傾向かを比較した場合、全体的な傾向は両群ともほぼ一致していた(表4)。したがって、評価の観点は異なるものの、場面全体の評価の傾向は類似しているといえる。

表4：各場面の平均因子得点(日本人学生群・留学生群)

	因子名	場面1	場面2	場面3	場面4	場面5	場面6
日本人学生	場の雰囲気	-0.77	1.26	-0.16	0.07	0.16	-0.49
	議論の深まり	-0.74	0.56	-0.32	-0.22	0.59	0.13
	参加者の関係性	0.35	0.68	-0.24	-1.24	0.17	0.35
	発言の的確さ	-0.20	0.38	-0.39	-0.35	0.42	0.14
	議論のまとまり	-0.39	0.35	-0.33	0.13	0.24	0.00
	参加態度	-0.30	0.82	-0.27	-0.34	0.17	-0.03
留学生	議論の活発さ	-0.56	1.29	-0.27	-0.33	0.21	-0.34
	議論の緻密さ	-0.44	0.56	-0.77	-0.09	0.53	0.22
	参加者の関係性	0.17	0.86	-0.66	-1.07	0.31	0.40
	適切な言動	0.01	0.65	-0.69	-0.60	0.31	0.31
	議論の流れ	-0.24	1.07	-0.87	-0.54	0.33	0.25

3.2 評価に影響を与える参加者のふるまいの分析
話し合いにおける参加者のどのようなふるまいが、日本人学生群と留学生群の評価に影響を与えるのかを探るために、因子得点の傾向が特に異な

る場面3と場面4に焦点を当て、各因子の正負に影響を与えたであろう、参加者のふるまいの特徴を抽出した。図1から図4は、場面3と場面4の因子得点をグラフにしたものである。

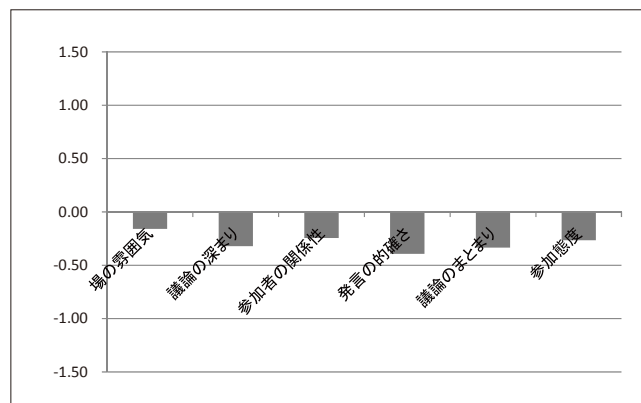


図1：場面3に対する日本人学生群の平均因子得点

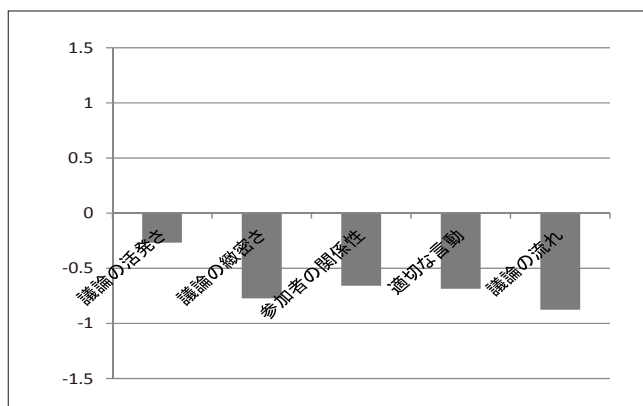


図2：場面3に対する留学生群の平均因子得点

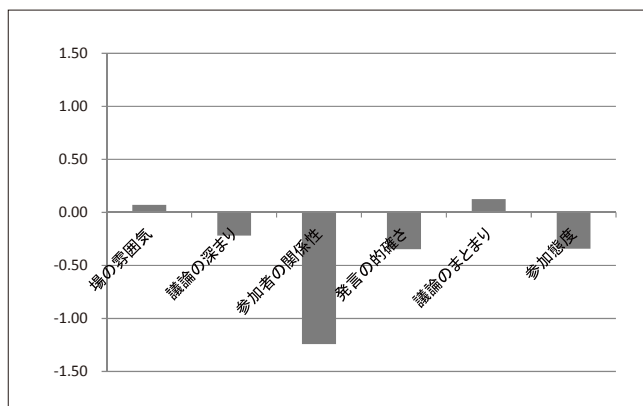


図3：場面4に対する日本人学生群の平均因子得点

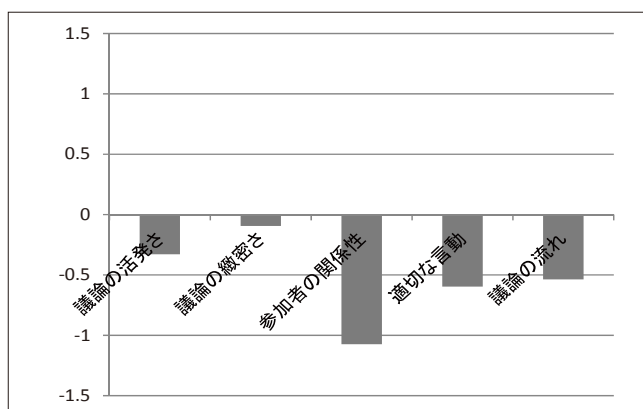


図4：場面4に対する留学生群の平均因子得点

分析にあたっては、両群の各因子を構成する評
定語対に当てはまるようなふるまいを抽出し、因

子と対応づけるという方法をとった。たとえば、
参加者の一部しか議論に参加していない場合は

「参加している－参加していない」という評定語対に当てはまるため、この評定語が含まれる因子「参加態度」(日本人学生群)「議論の活発さ」(留学生群)に対応付けられる。この両群の因子の組み合わせパターンを特定し、一つのふるまいが両群によって、どの観点(因子)から、どのように評価されたのかを分析した(表2、3の左列項目の評価語と対をなす対義語は、表1を参照)。なお、以下

の分析では、グラフの正方向の評価傾向を正評価、負方向の評価傾向を負評価(図1から4参照)と表現している。

(1) 場面3

因子の組み合わせは、14パターンあった(図5)⁷。そのうち、特に多く見られた例を以下の①から⑤に示す。

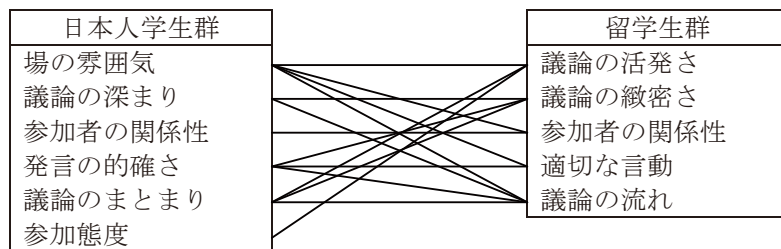


図5：場面3の因子の組み合わせパターン

① 「場の雰囲気」(日本人)／「議論の流れ」(留学生)

話し手の発話に聞き手が割り込むなど、話者交替がスムーズでない場面が頻繁に見られた点が負方向に評価された要因であると考えられる。

② 「議論の深まり」(日本人)／「議論の緻密さ」(留学生)

参加者が理由や根拠を示さず唐突に意見を変えたり、それまでの議論を踏まえずにいきなり結論を出すなどのふるまいが、「練り上げられた－安易な」という評定語対に関係し、この評定語対を含む因子を負方向に評価する原因になっていると思われる。なお、このふるまいは、理由や根拠が明確でない点で、日本人学生群の「発言の的確さ」の負評価の要因にもなっていると考えられる。

③ 「議論のまとまり」(日本人)／「議論の活発さ」(留学生)

このパターンに関係すると思われるふるまいには、両群の間で評価の方向性が分かれているものが見られた。場面3では、Wikipediaの使用の是非

について意見が対立して行き詰まり、5秒の沈黙が生じた後、1人が「どんな時にWikipediaを使いますか？」という新しい視点を導入する質問を投げかけ局面の打開を図っている。この質問は、問題を多面的に見るきっかけを与える点で「議論の活発さ」の評価に貢献するが、「議論のまとまり」の「均質な」「一面的な」という評定語の観点からは負評価になる。

④ 「参加者の関係性」(日本人・留学生)

参加者4人のうち3人だけで議論を進めてしまっており、全員が協力していないが負の評価となる要因になっていると思われる。また、議論に参加していない1人の積極性の低さと協調性に欠けたふるまいも「参加態度」(日本人)／「議論の活発さ」(留学生)の負評価の要因となっていると思われる。

⑤ 「発言の的確さ」(日本人)／「適切な言動」(留学生)

適切な日本語の表現が使えないために、聞き手が話し手の発言を理解できない場面が何度か見ら

7 日本人学生群と留学生群のそれぞれの因子の間を結ぶ直線は、その因子間に対応が認められたことを示している。

れた。こうした場面では、話し手の言葉探しや自己修正だけでなく、他者修正も頻繁に行われていた(Schegloff, et al, 1977)。また、「全部正しいと思わないだろ?」「あそこの資料は全部正しいと思いますよ。思わないの?」などの乱暴な表現が時折見られる点も、負方向の評価となる要因となっていると考えられる。

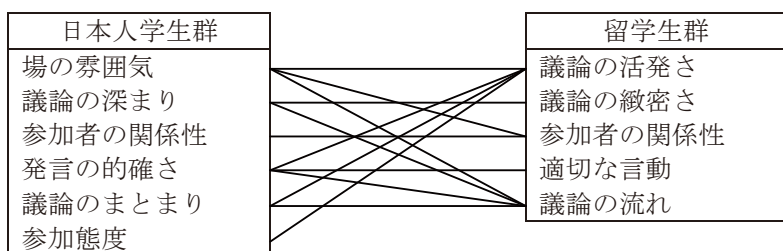


図6：場面4の因子の組み合わせパターン

① 「場の雰囲気」(日本人) / 「議論の活発さ」「参加者の関係性」(留学生)

互いに率直に意見を述べ合っている点や、主導権を取って議論を進めていた参加者が他の参加者に意見を求めて参加を促している一方で、発言者の意見を途中で打ち切ったり、自分と意見が対立する参加者を疎外して残り2人を味方につけようとしたりするふるまいが頻繁に見られたことが「場の雰囲気」の評価を相殺していると考えられる。また、参加者の1人がよそ見をしたり下を向いていたりして議論に参加していない点も否定的な評価につながったと思われる。

② 「議論のまとまり」(日本人) / 「議論の流れ」「議論の活発さ」(留学生)

主導権を取った参加者による議論の整理や問題の絞り込みなどが、議論を拡散させずまとめようとするふるまいとして日本人学生群の「議論のまとまり」で正方向に評価されていると考えられるが、自分と対立する意見については「はい、分かりました」などと議論の俎上に載せずに打ち切ってしまう場面も何度か見られ、留学生群の「議論

(2) 場面4

日本人学生群の評価は第1因子「場の雰囲気」と第5因子「議論のまとまり」がやや正であるのに対し、留学生群の評価はすべて負であった。また、両群とも「参加者の関係性」に対して、顕著に負方向に評価されていた。因子の組み合わせ12パターンのうち特に多かった例を①から④に示す。

の流れ」「議論の活発さ」の評価が負方向に大きくなっていると考えられる。

③ 「参加者の関係性」(日本人・留学生)

全6場面のうち場面4が最も負方向に大きな評価だったのがこの因子である。上記①で述べた「場の雰囲気」の評価を下げるような参加者のふるまいや、主導権を取った学生が一方的に議論を仕切り他の学生の意見を聞かないなどのふるまいが頻繁に見られ、参加者間の「対等」な関係が維持されていない点が他の場面と比べて顕著であることが、特に低い評価につながっていると考えられる。

④ 「発言の的確さ」(日本人) / 「適切な言動」(留学生)

ところどころ日本語の間違い(「文部科学省」を「ぶんぶかがくしょう」と発音するなど)が見られる点や、上記①で述べた、発言者の意見を途中で打ち切ったり制止したりするなどのふるまい、また、「賛成! そっちの男性も賛成ですよ?」のような誘導尋問などが、両群におけるこれらの因子の評価を負方向にしていると考えられる。

4. まとめと今後の課題

本研究の分析結果から、日本人学生と留学生とでは、同じ話し合い場面に対しても評価の観点が変わること、そして、各場面全体に対する評価の正負の方向性はおおむね同じであるものの、場面4のように評価が分かれる場合もあることが明らかとなった。また、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方向に評価されるなど、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、話し合いに対する評価の観点が異なるため、互いの話し合いの進め方に違和感を感じたり誤解が生じたりする可能性が示唆される。したがって、両者の間で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。

今回は事例数が少ないため、結果の一般化のためには、さらに事例を増やして分析を行う必要がある。また、日本人大学生と留学生という2つのグループの間で、評価の観点到相違点があることが明らかになったが、両グループの結果をそれぞれ「日本人」「留学生」という2つのグループを代表したものとして捉えるのは適切ではない。留学生グループの中にはさまざまな母語や文化を持つ者が存在し、日本人大学生のグループもまたすべて同じような評価をしていたわけではないからである。例えば、両グループの印象評定の結果を合わせてクラスター分析を行い、各個人の評価の傾向を把握したうえで、今回の結果と照らし合わせて解釈する必要があると思われる。

本稿の冒頭で述べたように、裁判員制度の導入や、公共事業・地方行政における市民参加型の政策決定など、社会的意思決定への市民参加の動向に加え、地域社会の崩壊や社会の多文化化が進行し、異なる価値観の人々との間の調整や合意形成が必要な社会へと日本社会が移行しつつある。したがって、これからのコミュニケーション教育に求められるのは、異なる意見、価値観を持つ人と出会い、相互理解を達成しつつ、合意できない場合は合意できないままに協働の可能性を探り、実践する能力の育成である(平田2012)。こうした能力は、1.1でも述べたように、留学生と日本人学生の双方に必要な能力である。筆者らは、日本人大学生向けの話し合い能力育成プログラムをすでに作成し(大塚・森本2011、森本・大塚2012)、現在、留学生向けの話し合い能力育成プログラムの開発に従事しているが、次の段階の目標は、これまでの研究の成果を踏まえ、留学生と日本人学生がともに参加するプログラムの開発である。そのため、今後は、日本人大学生によるグループ・ディスカッション、及び、日本人大学生と留学生がともに参加するグループ・ディスカッションに対して、両者がそれぞれどのように評価をするのかを分析していく予定である。

従来、話し合いの評価は、最終的に出された結論や何らかのアウトプットに対してなされてきたが、アウトプットが社会的に大きな影響を持つような合意形成や意思決定を行う話し合いでは、話し合い自体の質が問われなければならない。話し合いのプロセス自体を評価する指標というアイディアは、教育現場だけでなく、すべての話し合い場面において応用できる可能性があると思われる。将来的には、現実の社会における話し合いにおいて、そのプロセスを評価することの重要性に対する認識を高め、そのための指標を策定することを目指していきたい。

追記

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向けたカリキュラム開発」（平成 22 年度～ 24 年度、研究課題番号：22520544、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

- 国際交流基金（2009）『国際交流基金 日本語教授法シリーズ 6 話すことを教える』ひつじ書房
- 平田オリザ（2012）「日本語教育と国語教育をつなぐ「対話」」
鎌田修・嶋田和子（編著）『対話とプロフィシェンシー—コミュニケーション能力の広がり高めをめぐって』pp.28-44, 凡人社.
- 水上悦雄・森本郁代・大塚裕子・鈴木佳奈・竹内和広・東新順一・奥村学・柏岡秀紀（2008）「話し合いにおけるコミュニケーションプロセスの評価法について」『言語処理学会第 14 回年次大会発表論文集』181-184.
- 森本郁代・水上悦雄・鈴木佳奈・大塚裕子・井佐原均（2006）「グループ・ディスカッションの相互行為過程の評価と分析のための指標—フォーカス・グループ・インタビューデータの分析から」『ヒューマンインタフェース学会論文誌』8 (1), 117-128.
- 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
- 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.
- 西岡加名恵（2008）『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書出版.
- 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
- 岡秀夫（監修）吉田健三・山岡憲史・萩野俊哉・向後秀明（1999）『オーラル・コミュニケーションハンドブック—授業を変える 98 のアドバイス』大修館書店.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977) The preference of self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53 (2), 361-382.
- 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—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.
- 東海大学留学生教育センター 口頭発表教材研究会（編）（2003）『日本語 口頭発表と討論の技術 コミュニケーション・スピーチ・ディベートのために』東海大学出版会