

# 協働学習における学習者間の対等性についての再考

## ー日本語読解授業におけるペアワークを事例にー

久次優子(大阪大学大学院生)

### 1. はじめに

昨今、学習者の「協働」による学習が日本語教育においても広く取り入れられている。協働とは「同じ目的のために、対等の立場で協力して共に働くこと。(デジタル大辞泉)」であるが、ここにも記されているように「対等」ということが1つの重要な要素とされている(池田・館岡, 2007)。しかし、その「対等」という言葉は決まった使われ方がされているわけではなく、日本語教育研究においては、知識や能力の違いはありつつも、互いを尊重するという意味での「対等」(原田, 2006, 池田・館岡, 2007)、熟達度における「対等」(池田・館岡, 2007)、参加の対等(洪, 2007)と、さまざまである。また、学習者らが対等であったかどうかの判断は研究者の視点からされていることが多く、学習者らが対等であることを志向していたのかどうかを学習者の視点から検討したものは管見の限りない。本研究は、実際の協働による読解学習の一事例を取り上げ、そこでの学習者間の相互行為を会話分析の手法を用いて分析することによって、学習者らが対等であることを志向していたのか、またしていたとすればどのように対等であることを構築したのかを明らかにし、協働学習における学習者間の対等性について再考するものである。なお、ここでは学習者に与えられた課題遂行の方針を決める権威(Stevanovic & Perakyla, 2012)とその課題に関わる認知的権威(Heritage & Raymond, 2005)の対称性への志向の考察を通して、与えられた課題に対して「対等」の立場で取り組むということについて再考することとする。

### 2. 相互行為におけるアイデンティティ

本研究では、Zimmerman (1998)の文脈としてのアイデンティティの概念を分析に援用する。Zimmerman (1998)は、相互行為で参加者が志向するアイデンティティを「質問者」「回答者」など相互行為の進行に関わる談話アイデンティティ、「教師」と「生徒」のようにある特定の状況における課題達成を可能にする状況アイデンティティ、最後に、「男性」「女性」のように状況を超越して個人と一緒に移動することができ、どのような状況でも関連性がある可能性がある持ち運び可能アイデンティティとを区別した。本研究においてもこれらのアイデンティティを区別して捉え、学習者らが教師に課された課題に対し共に取り組む学習者同志という状況アイデンティティを、どのように談話アイデンティティを駆使しながら志向しているのかを示し、そこでの学習者間の関係性について考察する。また、持ち運び可能アイデンティティを資源として、課題達成に向けて学習者らがどのように相互行為の管理をしているのかも明らかにする(岡田, 2015)。

### 3. データと分析手法

使用するデータは、日本国内の日本語学校の上級・中上級の読解授業で許可を得て録音したものである。授業で扱った読解のテキストには背理法の説明とともに、日常の中で使われる背理法の具体的な例が紹介されていた。分析するデータは学習者S(韓国出身)とM(台湾出身)が、配布したタスクシートに記載されている「日常生活の中で使われる『背理法』の例をあげなさい。」という問いについて読解テキストを参考に2人で考えるようにという教師からの指示のもと話し合っているものである。なお、次節の抜粋4でMが提示している背理法の例は、授業前のSとMのやり取りに紐づいている。Sの座った机の中に残されていたゴミについて、Mが残していったものに違いないとSがMをからかう場面があった。抜粋4ではそれに対して、Mは自分がゴミを残した犯人ではないということを、背理法を使って証明しようとしている。Sは逆にMがゴミを残した犯人であるという主張を続けており、それがデータの発話の中にも反映されている。

分析手法については上述の通り会話分析の手法を用いる。分析にあたり録音データは会話分析の手法で書き起こしたが、個人名についてはすべて仮名とする。

### 4. 分析

抜粋 1, 2<sup>1</sup>では共に背理法の例を考えるという課題を達成する学習者同士という状況アイデンティティにどのように志向しているのか、また、そこでの学習者間の対称性について検討する。

抜粋 1

001 S: これなんですか	008 M: お(.)妹以外の[家族( )
002 (0.5)	009 S: [あ::
003 S: これはどんな字?	→ 010 M: じゃ>私<
004 (1.2)	011 (2.4)
005 S: 読めないです	012 S: う::ん
006 (0.8)	013 M: え::(0.7)まずは:(0.5)私の:ケーキが:(.)うせた
007 S: 好き?	014 S: あはい\\まい

001 から 009 では S が M のタスクシートに書かれた背理法の例のメモを見て、その中の自分が読めない漢字の読み方を聞いている。M がそれに答えて、S が知識状態の変化を示し、連鎖を閉じている。ここではそれを受けて「じゃ」ではじまる 010 からの連鎖に注目する。ここでは「私」である M が回答候補となる例を語ることを提案し、S からの応答を待つ 013 から M がその例を語り始めている。つまり、M は自ら回答の候補を語ることを提案できるが、実際に語るためには S の承認が必要だと捉えているということである。このことから S と M のどちらにも回答の候補を提示する権利があり、その点において両者が対称的であることを志向していることが分かる。続いて、次の抜粋 2 では M が回答候補の例を語り終わった後の 2 人のやり取りに焦点を当てて分析する。

抜粋 2

013 M: え::(0.7)まずは:(0.5)私の:ケーキが:(.)うせた	040 S: 上手です huhuhuhu
014 S: あはい\\まい	041 M: ありがとうね
⋮	042 (3.4)
⋮	043 M: 何か問題がありますか? =
038 M: 以上です	→ 044 S: =ない
039 (2.5)	045 M: ない?
	046 (3.6)

013 から M が回答候補となる例を説明しはじめ、038 でそれが終了したことを告げている。それに対し S は 040 で評価をしている。背理法の例を共に考えるうえで、S には提案された回答候補を承認/否定することが求められるが、評価によって承認することは、評価する権利とともに、その例に関する知識へのアクセスを主張することになり、より対称的な関係を志向したものとなる (Stevanovic & Perakyla, 2012)。040 の S の評価はそのような行為を志向したものと考えられるが、評価の内容はこの状況において適切なものではない。そこに笑いが伴っていることから、S が故意にそのような適切ではない評価をし、冗談として述べていることがわかる。041 では M も適切ではない評価に対し適切に応答することによって、S の冗談に対して冗談で返している。その後の 042 は S によって改めて M が提示した回答候補への適切な評価が示されることが期待される位置であるが、3.4 秒の長い沈黙となる。そこで、043 で M は「何か問題がありますか?」と回答候補への問題の指摘が選好される形で質問するが、044 で S は即座に「ない」と応答する。その応答への M の反応に注目したい。045 で M は修復を開始し、S の応答を問題視していることを示している。つまり、040 で示した冗談の評価以上のコメントが S により提示されないことを問題視しているのである。裏を返せば、この課題に取り組むにあたり、M が提示した回答の候補に対し S には評価し承認する義務がある、つまり S が課題遂行において対称的であるべきという規範が、M にあるということを示している。そして、S もまたそのような規範を有していることが次の抜粋で分かる。なぜなら、次の抜粋 3 では本来すべきであった評価ができなかった理由が S により語られているからである。自らの行為の理由を説明するのは、S 自らが規範から逸脱した行為をしているという自覚があるということの証左である。次の抜粋 3 では、規範からの逸脱への理由として、どのような説明がどのように行われているかを見ていく。

抜粋 3

047 S: やはり	
048 (0.8)	
049 M: やはり何?	060 S: おれはね::(.)いつも(.)あ::たばこ吸いたいな::
050 (1.6)	061 M: hahahahaha
051 S: ぼくは(1.5)背理法(0.7)やったことがないかもしれません	062 S: あるいは:(.)お腹すいたな
052 M: hhhhhh	063 (1.2)
	064 S: お酒飲んでもいいかな°その°三つだけ

<sup>1</sup> 久次 (2021)でも抜粋 1~3 の一部をデータとして使用。いかにフェイスに配慮して知的序列を構築しているかを分析した。

053 S:	だからこんなに難しいかもしれません	065	(0.8)
053 M:	.hh(0.6)なるほど	066 M:	たばこ:::しか考えられない?
054	(0.8)	067	(0.9)
055 S:	°です°	068 S:	ねむい(.)あ:よつた。
056	(8.4)	069	(1.6)
057 S:	数学的な(1.1)考えを(2.0)あんまりやったことがない(°から°)	070 S:	ねむい(0.5)お腹すいた(0.6)タバコ吸いたい
058	(1.5)	071 M:	hhh お酒[飲みたい]
059 M:	私は:	072 S:	[本能的(.)動物みたいな感じ]

ここでは、M が提示した回答の候補を承認し、評価できない理由として、背理法をやったことがなく難しさを感じているという認識上の問題、つまり、M が提示した回答候補を評価するための知識の欠如を挙げている。そのためのやり方は、自らを背理法のような数学的な考えをせず、感情のまま、本能のまま暮らす人間であるとカテゴリー化することである。背理法のような論理的な思考のできるいわゆる「論理派」のM に対し、自らを「感情派」とカテゴリー化することによって、この状況において求められる義務を果たせない理由を説明しているのである。この後、しばらくこのカテゴリー化をめぐるやり取りが続くが、それが収束したあとのやり取りが次の抜粋4 である。

抜粋4			
→092 M:	うん:::とまずは仮定しましょう	103	(0.4)
093	(1.5)	104 S:	はい
094 M:	さっき	105	(0.7)
095 S:	これは	106 M:	まずは
096 M:	S さんは(1.1)ひき-ひき-え:::(.)これはなに:?	107	(1.1)
097	((机をたたく音))	108 S:	順番の漢字これですか
098 S:	でもこれは[犯人が何か(知ろうとして)	109	(0.7)
099 M:	[(あて°で°)]	110 M:	え-M は(0.4)犯人じゃないと:
100 M:	つくえ-つくえの中で:	→111 S:	絶対犯人だと思います
101 S:	だれか	112 M:	いえいえ犯人-[犯人じゃない]
102 M:	ゴミが(0.7)残された(1.5)じゃ(0.4)まずは仮定する	113 S:	[hhhh]

抜粋4 ではM は092 から授業開始前にS とM の間に起こった前述の出来事に紐づけて新しい背理法の例をS に提示する。しかし、抜粋2 で示した提示の仕方とは異なり、教師が行うように、背理法を使うときの手続き（ここでは「仮定」）を示し、さらに、「まずは」「ましょう」という表現からもわかるようにそれをS と一緒に順を追って確認しながら背理法の例を構築していく。それに対しS はそういった背理法の手続きとは関係なく111 で示されるように自分の心情をそのまま吐露しており、抜粋3 で構築された「論理派」「感情派」という持ち運び可能アイデンティティを志向しているように見える。そうすることによって、状況アイデンティティでは対称的であると想定されていた背理法に対する認識において非対称な関係を構築し、M が背理法の例を考えるうえで指導的な役割を果たすことが可能となっているのである。そのようなやり取りが進み、次の抜粋5 でまた2 人の志向するアイデンティティに変化が起こる。

抜粋5			
208 S:	M は(1.0)M は	227	=そう(0.9)これは矛盾点
209 M:	M は<三限目>前にこの教室に入ることはない-なかった	228	(1.8)
210 S:	三限目(.)漢字は(.)これですか?	229 S:	じゃない
211	(1.3)	230	ここは仮定じゃないです°よ°
212 M:	さんげん:::め:	231	(1.2)
213 S:	これですか?	232 S:	でも矛盾点は(0.5)M は(.)私より(0.8)早くここにいき
214 M:	え::::	(0.9)ついた	
215	(3.0)	233	(1.0)
216 S:	期間限定の	234 M:	ついたから[ついた(.)ついたんだけど:
217 M:	あそ:そ:そ:そ:そ:そ:	235 S:	[犯人は
218	(4.0)	236 M:	でも私の:(0.5)え::::(8.8)あ(0.7)でも私(1.0)
219 S:	三限↑目	237	ゴミが:(0.4)いれること:(.)だれにも:(.)見なかった
220 M:	前↑に	238	(3.0)
221 S:	前↑に	239 S:	huhuhu
222 M:	この教室↑に	240	(0.7)

→ 223 S: ここ↑に  
224 M: あここ↑に  
225 S: いなかった  
226 M: いなかった=

241 S: 先生  
242 M: 20分  
243 S: 質問があります

抜粋4から抜粋5までの間、Mは途中で背理法の証明の手続きを間違ってしまうものの、修正して説明を続け、Sは自分のタスクシートにそれを記入している。208でSがMを主語にした発話を開始するが後が続かないため、途中からMが引き取って、背理法の手続きにおける「矛盾点」を言い直して、それをSがタスクシートに書いている。ここでは依然として背理法に対する認識において非対称的な関係への志向がみられる。また、210からはSが漢字の確認を求め、Mが確認するという連鎖となっており、「漢字」においてもMが優位な立場にあることを示している。そのような関係性の志向への変化の契機となるのが223である。それまでは、Mが背理法に関する説明をし、Sがそれをくり返して発話しつつ、タスクシートに記入していたが、223では222のMの「この教室↑に」という発話をSが訂正して言い直している。そして、224でMもそれを訂正して言い直すと、その後はSから背理法の説明の続きを開始する。MはそのSの発話を繰り返したあとに「そう」とSの説明を承認し、今述べたのが背理法における「矛盾点」であったということを再度説明しており、ここでもまだMは認識的に優位であることを示しているように見えるが、その後のSは異なる。229で227につながる形で「じゃない」と述べ、219からMとともに述べてきたものを矛盾点ではないと否定する。さらに、232で矛盾点の代替案を提示している。Mの提示した背理法の証明に対するSの否定的な評価や代替案の提示は、認識的な権威を主張するものであり、抜粋2で状況アイデンティティを志向する中でできなかった「評価」という義務を果たしているとも言える。最終的には241で教師を呼び、どちらが妥当かの判断を教師に委ねている。

## 5. まとめ

分析の結果、学習者らは開始時から、両者ともが自分の考えを提示する権利と義務、それに関連する知識を持つ、共に回答を構築する学習者同志という対称的な関係性を前提とした状況アイデンティティを志向し相互行為を進めていた。しかし、認識上の問題が立ち上がり、片方が自分の考えを提示することができず、状況アイデンティティを志向した役割を果たせなくなったとき、論理派・感情派などの持ち運び可能アイデンティティを用いることによって、一時的に認識的な序列のある関係を構築した。そして、認識上の問題が解消されていき、両者ともが自らの考えを示すことができるようになった時点で、再度ここでの状況アイデンティティが前景化された対称的な相互行為が進められた。これらの結果を、先行研究で挙げられている「対等性」と照らして捉えなおすならば、データの学習者らは「熟達度」や「参加」において対等であることを前提としつつも、知識や能力の違いが問題となって、対等であることを前提とした相互行為が立ち行かなくなった場合はその都度対処し、知識や能力の差を埋めることによって対等性を維持し、課題を達成していたということができないのではないだろうか。ただし、対等であるということは固定化されたものではなく、あくまでも相互行為の中で学習者らに志向され、構築されるものであり、本研究はその1事例にすぎない。今後さらなる研究の蓄積が望まれる。

## 参考文献

- 原田三千代 (2006). 中級日本語作文における学習者の相互支援活動: 言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因か. *世界の日本語教育 日本語教育論集*, 16, 53-73.
- Heritage, John, & Geoffrey Raymond (2005). The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68, 15-38.
- 久次優子 (2021). ピア・ラーニングにおける関係性の変容とそのあり方についての一考察. *言語学会第22回年次国際大会ハンドブック*, 149-150.
- 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
- 洪在賢 (2007). ピア活動における学習者同士の活動参加の様相. *筑波応用言語学研究*, 14, 101-114.
- Okada, Yusuke. (2015). Contrasting identities: A language teacher's practice in an English for Specific Purposes classroom. *Classroom Discourse*, 6(1), 73-87.
- Stevanovic, Melisa, & Anssi Peräkylä (2012). Deontic authority in interaction: The right to announce, propose, and decide. *Research on Language & Social Interaction*, 45(3), 297-321.
- Zimmerman, Don (1998). Identities, context and interaction. In C. Antaki & S. Widdicombe (Eds.), *Identities in talk*, pp. 87-106. London: Sage.