

# パーソナリティと状況・環境が対話に及ぼす影響 —学習者の外向性に着目して—

田中 信之

## Effect of Personality and Situation/Environment on Dialog: Focusing on the learner's extraversion

TANAKA Nobuyuki

### 要 約

本稿の目的は、パーソナリティと状況・環境が対話にどのような影響を与えているのかを探ることである。特に協働学習の成否に関わる可能性がある「外向性」に着目する。学部留学生 16 名を対象に対話的評価活動を実施し、学習者意識とパーソナリティ調査から分析する。まず、学期末にインタビューを行い、質的内容分析により仲間との対話に対する学習者意識を分析した。結果、対話がうまくいくために重要なこととして《場づくりの重要性》《人間関係づくりの重要性》《伝達力の重要性》が抽出された。次に、パーソナリティ尺度 (TIPI-J) で外向性の得点が低い学習者に注目し、カテゴリーにおける発話を詳細に見た。結果、内向的なパーソナリティが対話にネガティブな影響を及ぼす可能性が示された。一方、内向的であっても、対話のプロセスや成果に自分が関わるという当事者意識を持つ学習者、実践を通して対話に慣れてきたと実感する学習者も確認できた。

【キーワード】 パーソナリティ 外向性 対話 協働学習 学習者意識

### 1 はじめに

近年の知識基盤型社会では、言語・知識・技術を活用する力、対人技能や自律的に学習する力、社会で活躍するための基礎力の育成を目指し、協働学習などのアクティブラーニング型の授業が取り入れられている。講義形式の授業のような受身の立場から、アクティブラーニングでは「書く」「話す」のような「外化」が必須となるが、溝上 (2020:72) は「ペア・グループワークなどの議論や話し合いを有意義な活動とするためには、メンバーそれぞれの外向的なパーソナリティ特性を必要とするだろう。」と述べている。つまり、学習者の外化にはパーソナリティが影響するという示唆である。

また、アクティブラーニング型の授業では学習者は主体的な態度を求められるため、学習者個人という要素が授業の成否に大きくかかわる可能性がある。伊藤ほか (2017) は、教師がピア・レスポンスの成否を判断する要素を調査した。結果、ピア・レスポンスがうまくいったと判断する場合は、活動の様子・雰囲気やプロダクトで判断していたのに対し、うまくいかなかったと感じた場合は、グループを構成する個人の属性、態度、技能に言及する傾向が見られた。このように「プロダクト」や「技能面」のような学習者の認知的スキルに関わる要素だけではなく、おとなしい性格や、やる気といった「態度」、すなわち学習者のパーソナリティも授業の成否判断に影響していることがわかる。

一方、大学 1 年生を対象にピア・ラーニングの促進・阻害要因を調査したトンプソン・大島・小笠・大場・河野 (2019) では、話し合いがうまくいった相手の特徴は〈率直で多角的な意見〉が最上位となっている。その一方で、話し合いの悪い点は〈曖昧な言明や過剰な配慮〉が最上位となっている。このことからピア・ラーニングの促進・阻害には、学習者自身の発信力の問題すなわち「外化」の問題、さらには、

他者への配慮といったパーソナリティに関わる要素が関係していることが窺える。

このように外化を前提とする協働学習においては「学習者のパーソナリティ」は大きな影響を及ぼす可能性があり、パーソナリティに焦点を当てた分析をする必要がある。

## 2 先行研究と研究課題

近年、パーソナリティ研究ではパーソナリティ尺度を用いて分析した研究が増えているが、協働学習等の活動とパーソナリティの関連性を扱った文献は数少ない。日本語教育における研究は見当たらないが、日本人大学生を対象とした研究には内田ほか（2014）と嶋田ほか（2016）がある。

内田ほか（2014）は大学の情報基礎教育においてペアワークを実施し、ペア効果に影響を及ぼす学習者のパーソナリティの特徴を検討した。結果、パーソナリティはペアワークの満足度およびペアワーク活性度に関連していることが明らかとなった。アンケート調査を用いた満足度については、積極的に責任感が強くリーダーシップを発揮するような学生などは満足度が高く、消極的で依存性の強い学生は満足度が低い傾向にあった。ペアワークの活性度は発話数を用いたが、責任感が強く、他者にやさしく世話好きで人に尽くすと同時に自分の楽しむ傾向が強い性格が発話を促進させたと推察している。一方、客観的、合理的に物事を冷静にとらえて行動し、能率性や生産性を重んじる特徴が発話の抑制につながったとしている。これらのことから、パーソナリティの特徴がペアの組み合わせ指標として適用可能性があるとしている。

嶋田ほか（2016）は大学生を対象にジグソー学習法とLTD話し合い学習法の実験を行い、アクティブラーニングに向く学生・向かない学生の性格特性および行動傾向を分析した。結果、アクティブラーニングに向く特徴的な性格として①ポジティブ型、②気遣い型、向かない学生の性格特性として③ネガティブ型、④アンビバレント型の4つのタイプが挙げられた。それぞれのタイプの具体的な例として①教員の介入なくリーダーシップがとれる。②他のメンバーの意見を引き出すなど、コミュニケーション能力が高い。③会話数が異常に少ないか異常に多いという正反対に分かれる。④ポジティブ・ネガティブな両面を持つとしている。事前に性格特性の尺度を活用すると、グルーピングや学生に対する視点を持つことに有効であると述べている。

これらの研究結果をまとめると、(1) パーソナリティは協働学習に影響すること、(2) 積極的な学生が協働学習に向いており、消極的な学生は向いていないこと、(3) パーソナリティ調査の結果はグループやペアの編成に有効であることとなる。

ここで、パーソナリティ調査の結果が予測要因として用いられているが、パーソナリティのみが行

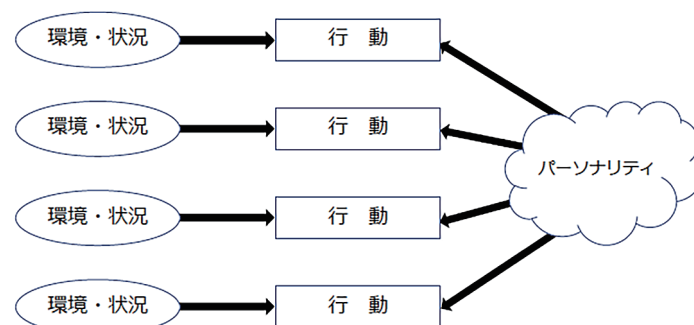


図1 パーソナリティと環境・状況が行動に影響を与える（小塩 2014）

動を決定するわけではない。小塩（2014：9）が「行動は、パーソナリティと環境・状況の要因と、双方が影響を及ぼす形で現れる」と述べているように（図1）、学習者のパーソナリティが直接に行動に反映されているわけではない。

そこで、パーソナリティ調査だけでなく、環境・状況も知るために行動の背景にある学習者意識からもアプローチをしていく必要があるだろう。

また、渡邊（2008）によれば、パーソナリティ研究は個性記述的なものから、さまざまな個人差変数間の関係を分析するといった法則定立的な性格を持つようになったという。その発展で失われたものは「個人」と「時間の流れ」であり、パーソナリティ研究が「個人が個人であることの研究」であるならば、研究の存在意義に関わる問題だと述べている。本研究では、パーソナリティを類型化して個人を捨象するのではなく、個人にも焦点を当てていきたい。さらに、溝上（2020：72）の指摘にあったとおり、パーソナリティの中でも「外向性」に着目したい。内田ほか（2014）では発話量をペアワークの活性度として捉え、嶋田ほか（2016）ではピア・ラーニングに向かないネガ型は発言数が少ない傾向にあることが指摘されている。このように外化にかかわる外向性が協働学習の成否に強く影響する可能性がある。

本研究では、パーソナリティと状況・環境が対話にどのような影響を及ぼすのかを探ることを目的として、具体的に以下の2つの研究課題を設定した。

研究課題1 学習者は協働学習における対話をどのように認識しているか。

研究課題2 対話に対する認識とパーソナリティはどのような関連性があるか。

分析対象は対話的評価活動（原田ほか2019）における対話である。対話的評価活動とは協働的推敲活動と学習者の内省活動を組み合わせた活動であり、本稿では協働的推敲活動（ピア・レスポンス）の話し合いを対話とする。なお、本研究は実践の改善を目指した事例研究あり、パーソナリティと対話の関連性について理論化・一般化を目的とはしていない。

### 3 研究方法

#### 3.1 対象者

本実践の学習者は日本国内の大学学部留学生1年生16名である。内訳は中国人10名、マレーシア人3名、ベトナム人2名、タイ人1名である。

#### 3.2 実践概要

本実践では「テキスト批評」を取り入れたライティング授業を行った。これはテキストを要約し、それに対する問題提起を行い、議論を展開させ、自分の主張を論理的に述べる活動である（詳細は河野2018、田中2017を参照のこと）。学習目標は、①アカデミック・ライティングの学びの知識・技能を身につけ論理的な文章を作成できるようになる。②読み手意識を持って、文章が書けるようになる。③批判的に思考する力を身につける。④ピア・レスポンスにより、コミュニケーション力（対話力）を身につける。⑤学習過程をふり返り問題点を解決しようとする態度を身につける、である。実践の期間は2020年4月～2020年8月全15回（1コマ90分）であり、授業の形態はZoomを用いたオンライン授業であった。

テキスト批評で書かれた文章に対し、対話的評価活動を行った（全4回）。活動の流れは、(1)指定のテキストを読み、要約、問題提起、議論のアウトラインを作成、(2)グループでアウトラインの確認、(3)原稿作成、(4)初稿に対する協働的推敲活動（対面・同期）<sup>1)</sup>、(5)修正稿に対する協働的推敲活動（対面・同期）(6)教師フィードバック（教師FB）、(7)原稿完成、(8)記述式内省活動である（図2）。



図2 活動の流れ

活動の流れの(2)(4)(5)で対話が行われ、全4回の活動で12回の対話が行われたことになる。

対話は「内容」「構成」「言語」の3つを対象とした。内容については、主張があるか、根拠は妥当か、説得力はあるか、構成については、段落ができているか、文章(段落ごと)の流れはよいか、言語については、意味がわからない部分はないかを話し合うこと、文法の正誤の細かな議論は不要であることを指示した。また、対話のポイントとして、(1)本活動では外化が重要であり、積極的に話すこと、(2)発言は平等に、一人に偏らないこと、(3)仲間と協力して、他人任せにしないことなどを説明した。オンライン上の緊張した雰囲気を和らげる目的としたアイスブレイクでは、自己紹介とともに、グループ名を全員で考えるなどを取り入れた。

記述式内省活動では、内省ループリック(原田ほか2019)を用いて2回ふり返りを行った。ループリックの規準は「論理的な文章—形式」「論理的な文章—内容・構成」「読み手意識と批判的思考力」「対話力」「学習に対する態度」で学習目標に対応している。学習者はこの機会に自身の対話に対する自己評価を行った。

### 3.3 分析方法

学期開始時2020年4月に全員にパーソナリティ尺度を用いて調査を行った。パーソナリティ尺度は小塩ほか(2012)の日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J)を使用した(資料1)。TIPI-Jはパーソナリティの基本要素であるビッグ・ファイブ(Big Five)の5つの次元「外向性」「協調性」「勤勉性」「神経症傾向」「開放性」を測定する尺度である。信頼性があり、質問が10項目で回答が簡便であるため、採用した。

また、学期終了後2020年8月には学習者16名を対象にオンラインで約20～30分の半構造化インタビューを行った。質問項目は①グループでの対話がうまくいくには何が重要か、②パーソナリティは対話に影響があるか、③グループ編成や仲間によって対話のしやすさが変わるか、であった。

インタビュー録音資料は文字化をし、質的内容分析(フリック2011)により仲間との対話に対する学習者意識を分析した。質的内容分析はデータ量の削減を最終目標とし、内容のないテキスト部分の削除や、言い換えによる一般化によりまとめていく方法である。本分析は学習者の認識のプロセスを見るのではなく、対話的評価活動における対話への認識を抽出することが目的であることから採用した。

なお、パーソナリティ調査およびインタビュー調査は、あらかじめ口頭で、研究を目的としたものであること、成績には影響しないこと、その他、研究目的以外には使用しないことを伝え、16名全員から承諾を得た。

## 4 結果と考察

### 4.1 学習者の対話に対する認識

質的内容分析の結果、グループでの対話がうまくいくために重要なことは、3つのカテゴリーが抽出された。カテゴリーは《 》、サブカテゴリーは〈 〉で表記する。3つのカテゴリーは《場づくりの重要性》、《人間関係づくりの重要性》、《伝達力の重要性》であった(表1)。



表1 グループでの対話において重要なこと<sup>2)</sup>

カテゴリー	サブカテゴリー	インタビューからの引用
場づくりの重要性	場の雰囲気的重要性	やはり、そういう雰囲気を意識しながら対話を行わなければならないとは思いますが。例えば、オンラインなので、もし真面目すぎてちょっと雰囲気が悪いとは思いますが。 (R)
	グループダイナミクスの影響	(積極的な人が) 1人だけでも多分問題あります。例えば、私だけ話をする。もし私だけ話したら、全然この状況は改善しないです。 (X)
	当事者意識の必要性	もし自分が積極的に対話できなくて相手もあまり話しかけたくないなら、多分この授業はうまくできないと思っています。 (T)
	ファシリテーターの重要性	司会者みたいな者がいて、その対話を保つようにするのが一番重要だと思います。 (K)
	教師の介入の必要性	真面目にコントロールできるように、真面目になる力がないですから、先生が時々ちょっと何か力を入れたほうが良いと思います。 (X)
人間関係づくりの重要性	相互理解の重要性	もし自分の意見しか納得できるとか、みんな他人と共有できないと思います。だから、理解し合うが一番重要なところです。 (E)
	受容的な態度の必要性	時々相手の、相手の作文に、これが批判したら、相手が怒ったような気持ちや、感じたことがあります。なので、何かプライドが一番で、プライドを何か低くするのが重要。 (A)
伝達力の重要性	意思伝達力の重要性	Mさんは同じ中国人ですが、私の言い方は何となく理解できますが、Pさんは私と違う国の人ですから、日本語で交流するには言い方は重要だと思います。 (J) あまり非常に広いような言い方でアドバイスをするのではなく、もっと他人に納得させるの言い方でアドバイスを提供する、重要だと思います。 (U)
	伝達のための日本語力の必要性	相手に自分の感情を正しく伝えることは、ある程度の語学力がいると思うんですね。対応とか文法とか、それはある程度の基礎。いろいろな、なければなりません。 (G)

(1) 《場づくりの重要性》については、〈場の雰囲気的重要性〉、〈当事者意識の必要性〉、〈グループダイナミクスの影響〉、〈ファシリテーターの重要性〉、〈教師介入の必要性〉の5つのサブカテゴリーに分類された。

① 〈場の雰囲気的重要性〉では、雰囲気が対話の成功に関わることを示されている。「みんなが笑顔でしたら、雰囲気がとても楽っていうか、わかっている感じができて。みんながもっと積極的になります。」のようにポジティブな可能性から、「オンラインなので、もし真面目すぎてちょっと雰囲気が悪いとは思いますが。」のようにネガティブな可能性も示されていた。

② 〈グループダイナミクスの影響〉では、学習者の行動や考えなどがグループに影響することが示されている。「(積極的な人が) 1人だけでも多分問題あります。」のように、対話の活性化にはある程度の積極的な人の存在が不可欠であることが語られていた。一方で、「みんながルーム<sup>3)</sup>に入ったら、ほんとに静かで、誰が最初に作文を読ませるか、みんなが相手を待っています。」のように、他者に依存的な様子も語られていた。

③ 〈当事者意識の必要性〉では、ひとごとではなく、自分のこととして対話に参加することが授業の成立につながるということが示されている。本多・村田(2021)は、当事者意識とは「集団の成果に自分の働きが関わる。自分の働きによって課題遂行のプロセスが異なってくる」としているが、自分自身が対話の成果やプロセスに関わることの必要性を表している。

④ 〈ファシリテーターの重要性〉では、対話を円滑に進めるためにはファシリテーターの役割が重要であることが示されている。「Tさんの話し方はほんとに上手だと思います。そして、彼がいつも司会のような役割を回っていました。そのペースも良いと思います。」のように具体的に仲間の対話への貢献を挙げている発言や、一方「いつも言っているように司会者みたいな者がいて、その対話を保つ

ようにするのが一番重要と思いますが、毎回そう言っていますが実際に司会者がほとんどやっていないんですよ。」のようにファシリテーターとしての役割が機能しておらず、対話の停滞を問題にしている発話もあった。

⑤〈教師介入の必要性〉では、活動を理解していない学生や活動に消極的な学生に対し、教師が積極的に関わる必要があることが示されている。

(2)《人間関係づくりの重要性》については、〈相互理解の重要性〉、〈受容的な態度の必要性〉の2つのサブカテゴリーに分類された。

①〈相互理解の重要性〉では、お互いの考えを尊重し、共有することで相互理解が深まることが示されている。

②〈受容的な態度の必要性〉では、仲間のコメントを受容的な態度で受け入れる必要があることが示されている。自分のコメントが仲間を怒らせたという自身の経験に基づき、お互いに批判的なコメントを交わすためには、自分のプライドを下げる必要があることが語られていた。

(3)《伝達力の重要性》については、〈意思伝達力の重要性〉、〈伝達のための日本語力の必要性〉、の2つのサブカテゴリーに分類された。

①〈意思伝達力の重要性〉では、仲間に対し、どのように自分の考えを伝えるかが重要であることが示されている。異なる文化背景を持つ仲間に対して、自分の考えを正確に伝える言い方や、あいまいな言い方ではなく、相手が納得できるように説明することが重要だということが語られていた。

②〈伝達のための日本語力の必要性〉では、仲間自分の考えを正確に伝えるためには、ある程度以上の日本語力が必要であることが示されている。

次に、パーソナリティの対話への影響として、《対話へのポジティブな影響》と《対話へのネガティブな影響》《対話への影響なし》の3つのカテゴリーが抽出された(表2)

表2 パーソナリティの対話への影響

カテゴリー	サブカテゴリー	インタビューからの引用
対話へのポジティブな影響	積極的な発話	例えば私、前向きな性格でいつも話して、こんな感じです。積極的に話します。(G)
	話しやすい雰囲気	他の性格より、例えば静かな性格とか落ち着いてる性格とかより、多分話し合いのが話し合いやすいとかとは思っています。(R)
	率直な発話	恥ずかしい人、シャイな人はあんまり話さない。そして自分の本音をあまり言えないと思います。でも、私のようなちょっと凶々しいような人は、多くの場合は正直、相手の気持ちあまり考えせず自分の意見を言いますから。(J)
対話へのネガティブな影響	消極的な態度	自分が内向的な人ですが、人との交流が必要だと認識して、必要な場合、交流します。でも多くのときは、できるだけ話さないようにしています。(A) 自分自身はとて内気な人なので、私から何か話題を話そうとかいうのは、するのはほとんどない。(U)
	発話の躊躇	心配症はみんな、私ついて、みんなの意見を心配、ずっと心配しています。で、あまり話せませんでした。(Z)
対話への影響なし		これも人によるですけど、授業は授業だから、何か授業だから話す。だから、オープンな心じゃなくて、自分は、やらなければならないからやる。(P)

(1)《対話へのポジティブな影響》については、〈積極的な発話〉、〈話しやすい雰囲気〉、〈率直な発話〉の3つのサブカテゴリーに分類された。

①〈積極的な発話〉では、ポジティブな性格が積極的な発話につながることを示されている。「最初はそんな積極的な感じで、それであとは（仲間も）だんだん話せるようになりました。」のように、自分の積極性が仲間にも影響を及ぼしたと述べている。

②〈話しやすい雰囲気〉は、自分の性格が話しやすい雰囲気を醸し出していることが示されている。

③〈率直な発話〉は、率直な発話が対話の活性化に結び付くことが示されている。「私のようなちょっと図々しいような人は、多くの場合は正直、相手の気持ちあまり考えせず自分の意見を言いますから。」のように、自分のことをやや批判的に言いつつも、内向的な性格よりも、率直さが対話にとって大事であることが語られていた。

(2)《対話へのネガティブな影響》については、〈消極的な態度〉〈発話の躊躇〉の2つのサブカテゴリーに分類された。

①〈消極的な態度〉は、内向的な性格から対話には消極的であることが示されている。必要最小限しか対話に参加しなかったり、自らは進んで話そうとはしなかったり消極的であることが語られていた。

②〈発話の躊躇〉は対話では発話を躊躇してしまうことが示されている。その理由として、「私の日本語に自信はあまりありません。」のような自信の欠如や「実は、小さい頃からコミュニケーションすることが、ちょっと下手なので。」のような対話に対する苦手意識が語られていた。また、「自分が何を言ったほうがいいかわからなくて、言えないことを言ったら、雰囲気はもっとシーンとなることが、何か怖っている（怖い）ので。」のように、場の雰囲気への影響を心配し、発話を躊躇するケースも挙げられていた。

(3)《対話への影響なし》については、サブカテゴリーはなかった。あくまで授業での対話であるため、パーソナリティは影響しないことが表されている。

## 4.2 対話に対する学習者認識とパーソナリティ調査結果の関連性

次に、パーソナリティ尺度（TIPI-J）で外向性の得点（1～7点）が低い学習者（以下、内向的学習者）と外向性の得点の高い学習者（以下、外向的学習者）に注目し、カテゴリー、サブカテゴリーにおける特徴的な語りを詳細に見ていく。内向的学習者はZさん、Aさん、Uさん、Xさん、Kさんの5名<sup>4)</sup>、外向的学習者はRさん、Jさんの2名を取り上げる。

(1) Zさん（TIPI-J：外向性2，協調性5.5，勤勉性2.5，神経症傾向6，開放性5）

表3 Zさんの特徴的な語り

カテゴリー	サブカテゴリー	Zさんの語り
対話へのネガティブな影響	発話の躊躇	心配性はみんな、私ついて、みんなの意見を心配、ずっと心配しています。で、あまり話せませんでした。
		私の日本語に自信はあまりありません。
		グループのメンバーによって、みんなは静かなら私も静かになります。でも、みんなはよく話すと、私もあまりたまりわずに話せます。

Zさんは自分が心配性だと感じており、TIPI-Jの神経症傾向も6と高い。そのようなパーソナリティで〈発話の躊躇〉があった。その背景には、自身の日本語能力に対する自信の欠如が語られた。ただし、他者に依存的ではあるが、仲間の積極性があれば、自分自身も対話への参加意欲が増すとしている。

(2) Aさん (TIPI-J: 外向性3, 協調性4, 勤勉性4, 神経症傾向5.5, 開放性3)

表4 Aさんの特徴的な語り

カテゴリー	サブカテゴリー	Aさんの語り
対話へのネガティブな影響	消極的な態度	自分が、内向的な人ですが、人との交流が必要だと認識して、必要な場合、交流します。でも多くのときは、できるだけ話さないようにしています。でも、外にいるときに、内向的な人に見えさせなくて（見えないように）、自分が話すのができて、人と関係をつける、関係をつけることができるように感じさせること、感じさせるようにしています。
		実は、小さい頃からコミュニケーションすることが、ちょっと下手なので。
		自分が何を言ったほうがいいかわからなくて、言えないことを言ったら、雰囲気はもっとシーンとなることが、何か怖っているので。
場づくりの重要性	場の雰囲気の重要性	何かディスカッションするときに、みんなが笑顔でしたら、雰囲気がとても楽っていうか、分かっている感じができて。みんながもっと積極的になります。

Aさんは自分のパーソナリティが内向的であると認識しており、必要な場合以外は話さないような〈消極的な態度〉をとっている。その背景には、コミュニケーションに対する苦手意識や自分の発話によって雰囲気が壊れてしまうことの心配がある。しかしながら、できるだけ外向的な人に見られたいという意識があり、笑顔で対話するとみんなが積極的になるという《場づくりの重要性》を感じている。

(3) Uさん (TIPI-J: 外向性2, 協調性7, 勤勉性6, 神経症傾向2.5, 開放性4.5)

表5 Uさんの特徴的な語り

カテゴリー	サブカテゴリー	Uさんの語り
対話へのネガティブな影響	消極的な態度	自分自身はとても内気な人なので、私から何か話題を話そうとかいうのは、するのはほとんどない。
		今のままの性格はなかなかいいと思います。(中略) ずっとこのような性格なので、もう、慣れました。

Uさんは、TIPI-Jの協調性と勤勉性の点数が高く、教師から見ると、いわゆる優等生タイプの学習者であった。コメント活動において話さないことはなかったが、コメントが一通り終わった後の沈黙の状況をつまらなく感じていた。しかし、自分から何かを話すことはなく、〈消極的な態度〉であったが、自分の性格はそのままよいと語っていた。ただ、語りの最後に今回の授業での経験を通して「内向的な性格は変わらないと思いますが、でも、中身は少しずつ以前より、もっと活発になれるかもしれない。」と今後の変化を予想してくれた。



(4) Xさん (TIPI-J：外向性 2, 協調性 4, 勤勉性 3.5, 神経症傾向 4, 開放性 1)

表 6 Xさんの特徴的な語り

カテゴリー	サブカテゴリー	Xさんの語り
場づくりの重要性	当事者意識の必要性	もし他の学生が話しなければ、この授業は進めません。これはちょっと困ります。ですから私は、多分いつも私が一番早めに発表していました。(中略) (自分から話すのは) 多分ちょっとしょうがない感じがします。
	グループダイナミクスの影響	(積極的な人が) 1人だけでも多分問題あります。例えば、私だけ話します。もし私だけ話したら、全然この状況は改善しないです。
	教師の介入の必要性	まじめにコントロールできるように、まじめになる力がないですから、先生が時々ちょっと何か力を入れたほうがいいと思います。

Xさんは、対話がうまくいかないのは自分を含む内向的な性格のせいだと述べても、あまり話さない学習者の態度のほうが問題だと主張した。この活動に積極的に取り組まない、一部の仲間に憤慨しながらも、自分が積極的でなければならないという〈当事者意識の必要性〉を感じていた。ただ、グループの中の1人のがんばりだけではXさんのいう不真面目な学習者がいてはグループを活性化できず、そのような際は〈教師の介入の必要性〉があることを語ってくれた。インタビューの冒頭では、この授業を通して「グループで以前はあまりしゃべれていなかったが、だんだんしゃべれるようになりました。」と述べ、変化を喜んでいました。

(5) Kさん (TIPI-J：外向性 1.5, 協調性 6.5, 勤勉性 3.5, 神経症傾向 2.5, 開放性 4)

表 7 Kさんの特徴的な語り

カテゴリー	サブカテゴリー	Kさんの語り
場づくりの重要性	ファシリテーターの重要性	司会者みたいな者がいて、その対話を保つようにするのが一番重要だと思います。
	グループダイナミクスの影響	グループの中で半分以上の人がしゃべればそのグループが活発化になります。

KさんはTIPI-Jの協調性の得点が高く、司会者のような存在〈ファシリテーターの重要性〉を主張し、グループの過半数の積極性が対話を活性化する〈グループダイナミクスの影響〉を述べた。また、自分自身が特殊かもしれないと前置きをしつつ、高校時代の放送部での活動やイベントでの司会の経験から、「人の前に話すのはストレスがないっていうか慣れていきますので、自分の中でも内向的と思っても、みんなの中には結構しゃべれる者のレベルになります。」と語ってくれた。その後の、冗談めかして言った「もう羞恥心を捨てたんです。」は印象的であった。内向的な性格は経験により克服できると主張しているように感じた。

(6) Rさん (TIPI-J: 外向性 5, 協調性 5, 勤勉性 3.5, 神経症傾向 4, 開放性 5.5)

表 8 Rさんの特徴的な語り

カテゴリー	サブカテゴリー	Rさんの語り
場づくりの重要性	場の雰囲気的重要性	やはり、そういう雰囲気を意識しながら対話を行わなければならないとは思いますが。例えば、オンラインなので、もしまじめすぎてちょっと雰囲気が悪いとは思っています。
対話へのポジティブな影響	話しやすい雰囲気	他の性格より、例えば静かな性格とか落ち着いてる性格とかより、多分話し合いのが話し合いやすいとかとは思っています。

Rさんは、話すことが好きで、対話における〈場の雰囲気的重要性〉を主張した。雰囲気に関わる語りが多く、「(話しやすさは)人によって違うんですけども、僕にとってはいい雰囲気意見で意見交換するのが自分の好みかなと思います。」と述べている。しかし、まじめすぎるグループの場合、「自分が(雰囲気を)変えたくても人によって違うので、ちょっと難しいかなとは思いました。」と自身の限界も感じていた。

(7) Jさん (TIPI-J: 外向性 5, 協調性 5, 勤勉性 3.5, 神経症傾向 3.5, 開放性 4)

表 9 Jさんの特徴的な語り

カテゴリー	サブカテゴリー	Jさんの語り
対話へのポジティブな影響	積極的な発話	話しやすいかにくいかは、私の考えは自分からどんどん話せば相手もどんどん話しますから、誰も話さなかったら自分から話します。みんな恥ずかしいですから。
	率直な発話	私のようなちょっと図々しいような人は、多くの場合は正直、相手の気持ちあまり考えせず自分の意見を言いますから。

Jさんは、恥ずかしがる仲間を理解しつつ、自ら〈積極的な発話〉をした。また、自分のパーソナリティを図々しいと評しながら〈率直な発話〉した。ただし、対話的評価活動が進むにつれて、「最初は自分の気持ちだけ考えて、しゃべって。他の人はどう考えてるの、考えたことはありません。最後のグループは、その時は、私はもうあまり、MさんとPさん(の意見を)聞かないとあまりしゃべれない。あまり自分の意見はそんなに勝手に言いません。」と行動の変容を感じていた。

### 4.3 総合的考察

インタビュー文字化資料を質的内容分析した結果、グループでの対話がうまくいくために重要なことは、《場づくりの重要性》、《人間関係づくりの重要性》、《伝達力の重要性》の3つが抽出されたが、5つのサブカテゴリーに分類される《場づくりの重要性》に注目したい。

〈場の雰囲気的重要性〉、〈グループダイナミクスの影響〉では、学習者の語りから対話がポジティブにもネガティブにも進む可能性が示されており、一方で〈当事者意識の必要性〉、〈ファシリテーターの重要性〉、〈教師介入の必要性〉は対話がポジティブに行われるため、場づくりのための手段と解釈することもできるだろう。とりわけ〈当事者意識の必要性〉は学習者の主体性や責任と重なる部分があるが、対話のプロセスや結果に自分自身が強く関わっていることを示している。たとえファシリテーターや教師が積極的に対話を推進しようとしても、このような意識がなければ、場の雰囲気もよくな

らず、グループダイナミクスにおいても好影響を及ぼさないだろう。伊藤ほか（2017）は、教師がピア・レスポンスの成否を判断する要素を調査した結果をもとに、「本来ピア・レスポンスは協働により個人では成しえない成果を生むとされる活動であり、『個人』に注目すべきではないだろう」とし、「目の前で表出されている『外化』がどのような関係性のうえに表出されたものかに注目すべきである。」と述べている。しかしながら、学習者意識から対話における《場づくりの重要性》を見てきたように、〈グループダイナミクスの影響〉のような学習者同士の関係性だけでなく、〈当事者意識の必要性〉のように、個人がどのような意識で場に関わるかも対話の場づくりにおいては不可欠な視点ではないだろうか。

内田ほか（2014）と嶋田ほか（2016）の調査結果は、積極的な学生が協働学習に向いており、消極的な学生は向いていないということであった。本研究の結果でも、内向的学習者は対話にネガティブな影響を及ぼす可能性が示されたものの、内向的な学習者であっても、当事者意識をもって対話に取り組もうとする考えや、場づくりの重要性を感じ、笑顔で積極的に話そうとする意識も見られた。また、パーソナリティよりも経験が対話に影響すると語ってくれた学習者の言うとおりに、今回の対話的評価活動を通じて、話せるようになったと語ってくれた学習者、今後もう少し活発になれるかもしれないと変化の兆しを感じた学習者もいた。このように、パーソナリティ調査結果では、外向性の得点が低くても、学習者意識を見れば、必ずしも対話の捉え方は同じではない。

また、内田ほか（2014）と嶋田ほか（2016）の調査結果のとおり、パーソナリティ調査結果はグループやペアの編成に有効な指標となり得るが、学習者意識との関連性を見ると、それがすべてだとは言えない。ペアの組み合わせを考えるだけでなく、対話の様子を見ながら協働学習に向いていない学生に対してどのように指導していくかが大切になってくる。上述したとおり、対話において当事者意識の有無が重要となるが、今回の実践で内向的学習者がこのような意識を持ち、取り組んでいたことは今後の参考になるだろう。本研究は学習者の「パーソナリティ」の変容を調査したものではない。しかし、本実践における対話的評価活動への参加を通して、学習者の「行動」が変容する可能性を示すことができたのではないだろうか。溝上（2018）は「おとなしい性格」（ここでは内向的性格と同義であるとする）の発達に2つの提言を行っている。その1つに先行研究の結果を踏まえて「パーソナリティは変わりにくいとしても、変わらないわけではないという理解が重要である。」と述べている。しかし、パーソナリティの変容を目的とするのではなく、学習者の行動変容を促すべく実践を行っていく必要があるのではないだろうか。

## 5 まとめと今後の課題

本研究はパーソナリティと状況・環境が対話にどのような影響を及ぼすのかを探ることが目的である。研究課題として、(1) 学習者は協働学習における対話をどのように認識しているか。(2) 対話に対する認識とパーソナリティはどのような関連性があるかを設定した。日本国内の大学の学部1年生の留学生を対象に対話的評価活動を実施し、パーソナリティ調査およびインタビュー調査の結果をもとに分析を行った。

対話に対する学習者意識について質的内容分析を行った結果、対話がうまくいくために重要なこととして《場づくりの重要性》《人間関係づくりの重要性》《伝達力の重要性》の3つのカテゴリーが抽出された。また、パーソナリティの対話への影響として、《対話へのポジティブな影響》《対話へのネガティブな影響》《対話への影響なし》の3つのカテゴリーが抽出された。

また、パーソナリティ尺度（TIPI-J）で外向性の得点が低い学習者と、外向性の得点が高い学習者に注目し、カテゴリーにおける語りを詳細に見た。結果、内向的なパーソナリティが対話にネガティブな影響を及ぼす可能性が示された。一方、内向的であっても、対話のプロセスや成果に自分が関わるといふ当事者意識を持つ学習者、実践を通して対話に慣れてきたと実感する学習者も確認できた。

本実践は新型コロナウイルス感染症の拡大により、急遽オンライン授業となり、多くの学習者は本授業のオンライン上で初めて知り合った。学習者にとっても、教師にとっても、オンライン授業は初めての経験であり、対話への影響もあったのではないだろうか。

本実践では教師は Zoom の操作に未熟であったため、ブレイクアウトルームの対話が録音できることを知らず、対話の内容を分析する機会を逸してしまった。今後は、嶋田ほか（2016）の調査のように、学習者の発話自体を取り上げ、さらには詳しく分析して、パーソナリティとの関連も見ていかなければならない。また、協働学習における教師の役割についても触れることができなかった。協働学習の成否にパーソナリティがどのように関わり、そこに教師はどのように関われるのか検討する必要がある。

**謝辞** 本研究は JSPS 科研費（基盤研究（C）20K00698）の助成を受けたものである。

### 注

- 1) 原田ほか（2019）では、協働的推敲は、対面・同期による推敲活動（ピア・レスポンス）と、コンピュータを活用した非対面・非同期の推敲活動を組み合わせたものとしている。本実践を行った2020年度前期は、コロナ禍により大学の授業の大部分がオンライン授業となったため、各授業の授業外の課題（レポート等）が増加した状況があった。このことを踏まえ学習者の負担を考慮し、非対面・非同期の推敲活動の実施は取りやめた。
- 2) 表内のアルファベットは学習者を示す。また、インタビューの引用については、言いよどみや繰り返しは省略したが、語彙・文法等の誤りについては基本的に修正せずにそのまま掲載した。ただし、理解しにくい部分については、筆者が丸括弧の中に加筆・修正を加えた。なお、本文中のインタビュー引用、表2から表9についても同様の対応をしている。
- 3) Zoom のブレイクアウトルームを指す。Zoom ミーティングで参加者を小グループに分けて、活動できる機能である。
- 4) インタビューにおいても、Zさんを除く4名が自身のことを内向的だと述べている。
- 5) 小塩ほか（2012）の TIPI-J の指示部分について、学習者のために一部表現を変更している。また、漢字には一部振り仮名を使用した。また、学習者の10項目の理解を助けるため、原版の TIPI (Gosling, Rentfrow, & Swann 2003) を TIPI-J の次頁に掲載した。

### 参考文献

- (1) 伊藤奈津美・石川早苗・ドイル綾子・藤田百子・柴田幸子（2017）「ピア・レスポンスにおける教師の役割—教師の成否判断と学習者の自己上達感からの考察—」『早稲田日本語教育実践研究』5, 57-73.
- (2) 内田君子・大矢芳彦・奥田隆史（2014）「情報基礎教育におけるペアワーク時の発話量とパーソナリティの特徴」『情報処理学会論文誌』55, 1-10.
- (3) ウヴェ・フリック（2011）『新版 質的研究入門—〈人間科学〉のための方法論』春秋社
- (4) 小塩真司・阿部晋吾・カトローニ ピノ（2012）「日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) 作成の試み」『パーソナリティ研究』21, 40-52.
- (5) 小塩真司（2014）『パーソナリティ心理学』サイエンス社
- (6) 経済協力開発機構（OECD）編著（2018）『社会情動的スキル—学びに向かう力』明石書店
- (7) 河野哲也（2018）『レポート・論文の書き方入門 第4版』慶應義塾大学出版会



- (8) 嶋田みのり・富岡比呂子・森川由美 (2016) 「アクティブラーニングに向く学生・向かない学生を探る—ジグソー学習法・LTD 話し合い学習法の分析から—」『京都大学高等教育研究』22, 111-114.
- (9) 田中信之 (2017) 「テキスト批評における評価活動の分析」『富山大学国際交流センター紀要』4, 1-11.
- (10) トンプソン美恵子・大島弥生・小笠恵美子・大場理恵子・河野礼実 (2019) 「大学初年次日本語表現科目におけるピア・ラーニングの促進・阻害要因」『大学教育学会誌』40 (2), 54-63.
- (11) 原田三千代・浅津嘉之・田中信之・中尾桂子・福岡寿美子 (2019) 「アカデミック・ライティングにおける対話的評価活動の可能性」『小出記念日本語教育研究会論文集』27, 37-52.
- (12) 本多ハワード素子・村田紗彩 (2021) 「当事者意識は社会的な手抜きを低減するか」『昭和女子大学生生活心理研究所紀要』23, 13-19.
- (13) 溝上慎一 (2018) 『学習とパーソナリティ「あの子はおとなしいけど成績はいいんですよね!」をどう見るか』東信堂
- (14) 溝上慎一 (2020) 『社会に生きる個性 自己と他者・拡張的パーソナリティ・エージェンシー』東信堂
- (15) 渡邊芳之 (2008) 「特集:「語り」からみるパーソナリティの発達・変容 (巻頭言)」『パーソナリティ研究』16 (3), 263-264
- (16) Gosling, S.D., Rentfrow, P.J., Swann, W.B., Jr. (2003) A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504-528.

#### 資料1 日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) <sup>5)</sup>

1から10までの文があなた自身にどのくらい当てはまるかについて、下の枠内の1から7までの数字のうち最も適切なものを括弧内に入れてください。1～10の文を総合的に見て、自分にどれだけ当てはまるかを評価してください。

全く違うと思う	おおよそ違うと思う	少し違うと思う	どちらでもない	少しそう思う	まあまあそう思う	強くそう思う
1	2	3	4	5	6	7

私は自分自身のことを……

- ( ) 活発で、外向的だと思う
- ( ) 他人に不満をもち、もめごとを起こしやすいと思う
- ( ) しっかりしていて、自分に厳しいと思う
- ( ) 心配性で、うろたえやすいと思う
- ( ) 新しいことが好きで、変わった考えをもつと思う
- ( ) ひかえめで、おとなしいと思う
- ( ) 人に気をつかう、やさしい人間だと思う
- ( ) だらしなく、うっかりしていると思う
- ( ) 冷静で、気分が安定していると思う
- ( ) 発想力に欠けた、平凡な人間だと思う