

ワールドカフェ式ディスカッションの分析：
書き込み記録から見えてくること

Analysis of the World Café Discussions: What We Discovered
From Participants' Written and Graphic Recordings¹

草薙 優加 深谷 素子 小林 めぐみ
鶴見大学 鶴見大学 成蹊大学

Abstract

The purpose of the present study is to investigate the content and the nature of group discussions after reading a book together in the World Café style. We have adopted the World Café since participants talk about a shared topic while writing down their thoughts on a large piece of paper in this discussion format, which allows us to analyze the results of group discussion through written records. Two groups, a novice group and an expert group, participated in this activity after reading a post-modern picture book entitled *Voices in the Park* and exchanged their thoughts on the story as well as the illustration in groups. The analysis revealed that this interactional post-reading activity helped readers to access intellectually challenging and meaningful discoveries from the text; The records showed how participants made connections between their own ideas and other people's inputs, thereby reaching a deeper level of understanding. We also found that a post-modern picture book worked well for book discussion since it allowed readers a wide range of interpretations. Furthermore, the study found that the novice group relied greatly on visuals compared to the expert group possibly in order to compensate for their linguistic limitations. It would thus benefit the learners if teachers could explain certain linguistics features (such as dialectal differences or subtle nuances that some expressions may carry) which may otherwise be left unnoticed.

1. はじめに

本研究グループは多読を基盤に英語力向上のみならず、自律的・主体的な読み手の育成、読書コミュニティの創生、より深い思考を促す読書活動を実践してきた。その中で見出した効果的な活動の一つに、参加者が自由に意見を述べて「集合知」を生み出すディスカッション活動、ワールドカフェがある。本稿では、英語絵本 *Voices in the Park* を題材として行ったワールドカフェで、読後ディスカッション活動中に何が語られ、その結果、何が生み出されたのかを、話し合い中に参加者自身がポスターに書き留めた書き込みおよびイラストを手がかりに調査する。その際、二つの参加者グループ（教

員・研究者と大学生) のディスカッション・データを比較考察し、学習者の多読継続と読書活性化のための教育上の課題を洗い出し、その手立てを提案する。

長期的な継続により英語力向上に寄与すると言われる英語多読だが (西澤 et al., 2011)、母語での読書体験に乏しい学習者にとって自律的に読書を継続することは容易ではなく (全国大学生協連合会, 2018)、効果を得る前に挫折してしまう学習者が多い。その対処として、「個による読書」だけでなく、多彩な相互交流型読書アクティビティを導入し、読書の動機付け、読書の質の確保、さらには読書の習慣化を目指す教育方法を模索してきた (深谷, 草薙, 小林, 2015; Kobayashi, Fukaya & Kusanagi, 2018; 草薙, 深谷, 2015; 草薙, 深谷, 小林, 2015)。その結果、学習者が単なるペアあるいはグループ活動から一歩踏み出し、相互交流型の読書活動において自律的・主体的な読み手として知的で深い思考に関わることが、学習者の書物や読書そのものに対する興味を喚起し、読書コミュニティの創生を促すことが分かってきた。そこで本稿では、その教育活動の中でも教師、学習者がともに高く評価するディスカッションの一方法、ワールドカフェ (Brown, Isaacs & the World Café Community, 2005; 香取 & 大川, 2009)を用いて、対話中に参加者は何に注目し、何を語っているのかを調査することで、読み手の読書プロセスや複数の読み手の相互交流の意味を探り教育的示唆を得たい。

2. 研究の背景

2.1 ワールドカフェと教育

近年の大学教育改革に伴い「主体的・自律的で深い学び」が初等・中等教育の学習指導要領に導入され、一般社会からも注目を浴びるムーブメントとなっている。この能動型学修は、従来の知識伝達・注入型の教育とは異なり、授業参与者である学習者自身が相互に交流をしながら、主体的に問いとその解を探求し、そこから意味を見出す学びのあり方である。演習、実験、実習や実技等を中心とした授業、双方向性を持つディスカッション、ディベートなどを取り入れた授業等がそこに含まれる。前述のとおり、筆者らは多読継続と活性化のために多様な能動型活動に取り組んで来たが、ワールドカフェはその中でも学習者の評価が最も高い活動である (Kobayashi, Fukaya, & Kusanagi, 2018)。ワールドカフェは、カフェのような寛いだ雰囲気に参加者が自由に意見交換できるグループ・ディスカッションの一方式で、アメリカで誕生後、日本をはじめ各国のさまざまな分野で話し合いに活用されている。元々は企業研修等を目的として開発されたディスカッション形式だが、日本では 2010 年頃から教育機関でも用いられるようになった (堀, 2012)。ワールドカフェのユニークな点は、通常の議事録とは異なり、参加者がその場で話し合い内容の「記録を取りながら話し合う」ところにある。少人数のグループを複数つくり、参加者は 15~20 分ごとにグループ間を自由に移動して議論を深める。机には模造紙と色マーカーが用意され、参加者は発言しつつ、文字、記号、絵などを用いて自分ならびに他者の発言を記録する (図 1,2 参照)。模造紙にはアイデアが蓄積されて示され、参加者はグループを移動するたびに、他者のアイデアと出会い、そこから喚起された新アイデアを書き加えることで「集合知」が形成される。参加者の多くは共通テーマを非固定メンバーと話し合ううちに、ものの見方や考え方に多様性があることに気づく (Kobayashi, Fukaya, & Kusanagi, 2018; 草薙, 深谷, 2015)。² 共通の母語や言語文化的背景のため同質性が高い傾向のある日本の大学環境において、学習者に潜在する多様性を顕在化させ、他者とは異なる視点を互いに受容できる建設的な学びにつなげることは容易ではないが、ワールドカフェはそれを可能にする教育手段と考えられる。



図1 ポスター (学生グループのポスター例)



図2 ポスター (World Café の活動)

2.2 なぜ英語絵本をディスカッションに使うのか

英語多読では通常、言語項目やレベルがコントロールされた *graded readers* を用いるのが通例であり、筆者らも学習者が各自黙読する *Sustained Silent Reading* の際には、各自の興味や言語レベルに合わせた *graded readers* を多数読むよう指導している。しかし同時に、読書への興味増進や興味を支える読書コミュニティ創出のために、英語を母語とする子ども向けに書かれた絵本も使用している。第一の理由は、絵本が比較的平易なことばと絵で構成される媒体だからである。小野 (2018) は、絵本を「静止ヴィジュアルと言葉が協働する画面が連続していて、読者がそれをめくっていく表現」(p.41) と定義し、ことばだけで読むときと比べて、絵と一緒にことばを読むと、読者にとって内容理解のための負担が少ないと言う。英語絵本には学習語彙リストにないことばが出てくる場合も少なくないが、絵がことばの意味を補完して文脈を明示するため、言語理解の足場かけとして働き、学習者の認知的負荷を下げる作用がある。英語で書かれた児童書を教材にすることは、英語圏において、英語を第二言語として教える (ESL) 授業でも、1980~90年代から行われている (Hill, 1986; Bassnet & Grundy, 1993)。

第二の理由に、絵本には大人の鑑賞にも耐えるエッセンスや高次のメッセージがある点を挙げたい。*Graded readers* は、平易な英語で書き直されているため英語力の低い大学生でも読みやすいという利点がある一方で、その平易さゆえに大学生の知的レベルにそぐわないという欠点も持っている。学習者の英語運用能力と知的好奇心の乖離は、ときに英語多読継続の阻害要因となる。この乖離の橋渡しとなるのが英語絵本である。絵本には平易な言語を用いながら大人の読者の知的好奇心を十分に満足させ得るオーセンティックな力がある。例えば、絵本を使った「哲学カフェ」を主催する哲学者の松川 (2018) は、大人が絵本を読んで他者と語り合う効用について、架空の物語からリアルな記憶や問題が引き出されるのは、大人同士ならでの醍醐味であり、短くシンプルな物語のなかに、まるで万華鏡を覗くがごとく読む人により多様な意味を発見する驚きがあると述べる。子ども向けと切り捨てられがちな絵本であるが適切な選書がなされた場合、「最小限に凝縮された言葉」と「思いのほか饒舌に語りかけてくる絵の存在」(p. 164) という二つの要素を読者が頭の中で融合させ、そこに新たな意味を立ち上げていくことが可能となると言えよう。

2.3 ポストモダン絵本

大学生を含む大人の読者の鑑賞にも耐え得る絵本として、近年教育現場で注目されつつあるのが、ポストモダン絵本である。英語圏での母語としての英語教育や日本における国語教育の分野に多くの先行研究を見出せるが、例えば Anstey (2002) は、ポストモダン絵本の特徴を 1) nontraditional ways of using plot, character and setting, 2) unusual uses of the narrator's voice, 3) indeterminacy in written or illustrative text, plot, character, or setting, 4) a pastiche of illustrative styles, 5) new and unusual design and layout, 6) contesting discourses (between illustrative and written text), 7) intertextuality, 8) the availability of multiple readings and meanings と指摘する (p. 447)。つまり、これまで暗黙のうちに「絵本」に共有されていた予定調和を覆すような設定がなされる点、「語り」に読者の意識を向けるような工夫がなされている点、文字テキストにも絵にも意味の不確定性が見られ、そこから多義的な読みや解釈が導かれる点、文字と絵の間に何らかの関係性を見出せる点、細部が過剰に描き込まれ、メタファーが多用されている点、さらに、間テキスト性、つまり、今読んでいる作品の中にこれまでに接したことのある別の作品への暗示的言及やそこからの影響が読み取れる点などがその特徴と言えるだろう。同様の指摘を McClay (2000) や Lazar (2015) がしているほか、スタイルズ (2002) は「多層構造 (複雑さ)」「断片性」「遊戯性」「未完結性」「衝撃性」を挙げる。山元 (2011) は、ポストモダン絵本の重要な柱は「語り」の問題であるとし、ポストモダン絵本を通して「語り」の重層性に気づくことで、学習者が絵本以外の小説の読みを深める可能性があるとして述べている。

本調査で使用した Anthony Browne の *Voices in the Park* (1998) は、Lazar (2015) の論考の中でも紹介されているポストモダン絵本である。この絵本は、“First Voice” から “Fourth Voice” までの 4 つの Voices (声=語り) を表題とする 4 つの章から構成されている。各章に共通するのは、「二組の親子 (母と息子、父と娘) が犬を連れて近所の公園を訪れ、子ども同士、犬二匹と一緒に遊んだのちに家路につく」という日常の出来事であるが、これが 4 人の語り、視点を通して提示される。4 人の人物が、それぞれの視点から、同じ時間に同じ場所で生じた同じ出来事を語るのである。ところが、語られること (文字テキスト) だけでなく、絵のタッチや色合い、絵の中で強調されている事物、さらには文字テキストのフォントが各章で異なるため、読者は否が応でも「事実/真実は一つではない」ということを意識させられ、「ただ一つの事実/真実などあるのか」というポストモダニズム的な問いにたどり着く。Teranishi (2007) によれば、リアリズムは“Objective truth”を描き、モダニズムは“Subjective truth”を描くのに対し、ポストモダニズムは“Does truth exist?”と問うという (p. 19)。「確とした価値観 = 大きな物語を喪失した世界に対応する絵本」(灰島, 2001, p. 54) とも評されるポストモダン絵本は、ゆえに多くの問いを内包し、問いに対して明確な唯一の解答を用意しない。必然的に読者によって問いも答えも多種多様になる。こうした特徴は、ワールドカフェのように多様な意見・解釈の交流を目的とする討論形式と極めて相性がよいと考えられよう。

以上を踏まえて、本調査ではポストモダン絵本を題材に選び、その読後活動としてワールドカフェを行うことにした。

3. 本研究

3.1 研究目的

筆者らはこれまで、ワールドカフェが参加者にどのように受けとめられているか、多読促進や読書

の興味喚起にどのように役立っているのかなどについて、主に事後アンケートの評価を通して検証してきたが、実際にワールドカフェで交わされている議論の内容分析までは着手できていなかった。そこで本稿では、ワールドカフェの最中に記録されたポスターの書き込み内容を分析することで議論の中身やプロセスを明らかにしたい。具体的なリサーチクエスションは以下の二つである。

1. ワールドカフェでどのようなディスカッションが行われたのか（ポスターに実際にはどのようなことが書かれているのか）？
2. 大学生グループ (Novice) と教員グループ (Expert) によるワールドカフェでは、ポスターに書かれた内容に違いがあるのか？

また、本検証により、さらに効果的な指導の手がかりを探ることもねらいとする。

3.2 研究方法

3.2.1 参加者

本調査では2グループを対象とした。一つは、大学生グループ (Novice)、多読授業を受講した日本人大学2年生61名である。授業内アクティビティとしてワールドカフェを行った。英語レベルは中級 (TOEIC 500点前後)だが、深い考察を英語で自在に表現するのは困難と判断したため、母語である日本語でディスカッションを行った。二つ目は、教員グループ (Expert) で、多様な国籍や経歴からなる多読研究者や教育関係者ら32名である。³ 筆者らが実施したワークショップで英語で討論した。

3.2.2 データ収集と分析方法

大学生グループは、課題として事前に配布されたワークシートの質問等を足場かけとして予読した後ワールドカフェに臨んだ。教員グループは、グループごとに絵本を音読してからワールドカフェを行った。その際、両グループとも参加者は議論しながら A1 サイズのポスター (模造紙) に発言を記録した。このポスターが今回の分析対象である。両グループの参加人数とポスターの枚数が異なるため、それぞれランダムに7枚ずつポスターを選び、その記録内容を書き起こしたデータに対し、指導ポイントである絵本の重要な特徴に対してどのくらいの気づきがあったか、7つのカテゴリ (1. 解釈や感想、2. 登場人物への言及、3. 社会文化的言及、4. 絵本の主題への言及、5. 言語スタイルへの言及、6. フォントへの言及、7. 視覚情報への言及)を、筆者3人でコーディングを行い分析した。

さらに、ワールドカフェ直後に、ワールドカフェに参加した感想を問うアンケートを両グループに実施した。このアンケートは5段階のリカート尺度 (1: strongly disagree, 2: disagree, 3: neutral, 4: agree, 5: strongly agree) による質問項目と自由記述項目を含むものである。

4. 結果と考察

4.1 ポスター記述分析

4.1.1 ポスターの書き込み内容の全体的特徴

表1が示すように、ポスターへの書き込み件数 (記号や絵を含む) は大学生グループが313、教員グループが222で、総合的な記入量では大学生の方が多かった。しかし、使用言語の違いがあり書き

込み件数のみで記入量の多寡を単純比較はできないため、各グループの総書き込み件数のうち、上述の 1~7 の項目に関する書き込みの割合を両グループの比較対象とした。なお、1 つの書き込みが複数の項目に当てはまる場合は、該当する項目それぞれにカウントしているため、1~7 に当てはまる書き込み件数の合計は総書き込み件数よりも多くなっている。

全体的な傾向として、最も多い書き込み内容は、両グループとも絵本に対する解釈や感想であった。(大学生は総書き込みのうち約 6 割、教員は約 7 割)。つまり、読んだ作品について自分が感じたこと、思ったことを中心に話し合いが行われたことがわかる。こういった解釈や感想の書き込みが多かったことは、読後感想を問うディスカッションとして驚くにはあたらない。しかし、ポストモダン絵本に内包される曖昧さゆえに参加者がさらに多くの解釈を試みた可能性もあり、この点については次のセクションで詳しく述べたい。

書き込み内容で次に多かったのは、両グループとも登場人物に関する言及で、大学生の回答の 4 割強、教員の回答の 6 割近くは登場人物に対して何らかのコメントをしたものであった。やはり物語の中心ともいえるべき登場人物がディスカッションの多くを占めていることも自然なことと考えられる。一方で、より高次の気づきが必要と考えられる社会文化的言及、4 つの Voices への言及など、作品の背景やメタ言語的言及は少なかった。

このように、1~6 の項目すべてにおいて、教員グループの方が割合としてはやや気づきが多かったものの、全体的傾向はほとんど変わらない。しかし、項目 7 の視覚情報 (絵本の絵に関わる情報) への言及においては両グループ間に顕著な差が観察された。大学生グループの書き込みの 6 割以上が視覚情報に関するものであったのに対し、教員グループの場合はその半分程度であった。つまり、大学生グループは教員グループよりも格段に視覚情報に注目していると言える。大学生は絵の微細な表現に反応しており、この反応が単に「間違い探し」のように視覚イメージそのものに対する注目なのか、絵を何かのメタファーとして捉えそれに対し多様な解釈を行った結果なのかは、今後の精査を要する。

表 1
ポスター記載内容の分析結果とその比較 (大学生グループ vs 教員グループ)

書き込み件数	大学生グループ		教員グループ	
	%	n=313	%	n=222
1. 解釈・感想	64.2%	201	72.2%	160
2. 登場人物への言及	44.4%	139	56.8%	126
3. 社会文化的言及	6.1%	19	7.7%	17
4. 絵本の主題(4 Voices)への言及	2.2%	7	7.2%	16
5. 言語スタイルへの言及	1.3%	4	3.2%	7
6. フォントへの言及	0.3%	1	3.2%	7
7. 視覚情報への言及	63.3%	168	32.0%	71

4.1.2 グループ間の比較

さらに、ポスターの記述内容を分析した結果、大学生グループと教員グループの記述に以下三つの異なる傾向が観察された。

1. 大学生グループの方が視覚情報（絵）への言及が多い。
2. 大学生グループは若者ことば（より口語的表現）を多用している。
3. 大学生グループの方が他者の発言に反応して、その発言の解釈を試みるケースが多い。

第一の点について、表1の記述コメント数から見ても大学生グループが特に絵に注目していたことは明らかだが、量的な違いに加えて質的な違いも見られた。大学生グループの記述トピックには、絵で表現された「天気」「晴れ」「曇り」「季節」「空」「光」「影」「明るさ」「暗さ」などの物理的事象への着目が多く見られた。中でも「影」への注目が目を引く。学生のコメントには、この「影」という自然現象の意味を探るコメントが多く、単なる「影」ではなく、威圧的な母親の存在の投影であるという解釈がなされていた。絵本という媒体ゆえに文字テキストは平易で少ないのに対し、絵が伝達する情報量が多いことから、非言語表現を通して「影」という物理的事象をメタファーとして捉えているのかもしれない。

第二に、学生グループのポスターでの、いわゆる「若者ことば」の多用が挙げられる。例えば、「グッチ説」「窓はどゆこと？」「象がおるやん」などの口語表現である。これは、読者反応理論（山元, 2014）が主張するとおり、読者が自分自身のことばを用いて、物語の語り手ならびに本の描き出す世界と対話していること示す。教員グループの書き込みの場合も、読者とテキスト間の交流は同様に行われているのだが、記述された英語表現は極めて一般的なものであり、くだけた口語表現やスラング等は観察されなかった。大学生グループは同じ授業に数ヶ月出席し顔見知りで同世代の仲間であることが作用している一方、教員グループはワールドカフェで初めて顔を合わせたうえ、多様な国籍と年代ゆえに、特定のグループ間のみで通用するような表現は避けた可能性も考えられる。また、本グループ参加者には英語非母語話者も多く含まれている。第二言語として高度な英語を使用できる話者であるが、くだけた口語表現やスラングを用いることができる英語力を備えていたか、あるいはその力はあるが使用しなかったか等は明らかでなく、この点は留意すべきであろう。

三点目の「他者の発言に反応して、その発言の解釈を試みるケースが多い」という観察は極めて重要である。筆者らのこれまでの教授経験に照らすと、日本の大学生たちはディスカッションに苦手意識があり、議論を深めることができずに短時間で意見交換が終了してしまうケースが多く見られた。ところが、ワールドカフェの場合、紙面にそれまでの発言が文字、絵、アイコン等で記録されているため、その記録内容に喚起されて新たな意見を提示することが容易になると考えられる。大学生の書き込み内容から例を挙げよう。ある学生が「お父さんゴリラが散歩に行くときに泣いてた絵が、帰るときは踊ってる」と記録したのに対し、別の学生が矢印を引いて「心情によって絵が変わる」と応答している。一人が注目すべき点を取り上げ、別の一人がその解釈を記すという形で、二者間の意見交換が紙上で行われていることがわかる。別の例では、背景に描きこまれている公園の木々のイラストについて、ある学生が「木の葉が吹っ飛んだり燃えたりしている」と記録したのに対し、別の学生が「母の怒り？」と反応を記している。一方が絵に描かれていることをそのまま記述したのに対し、もう一方はそれを登場人物の心情のメタファーと解釈したことがわかる。ポスターへの互いの書き込みを通して、学生たちがメタファーに対するある種の気づきを得たと推測できる。教員グループにこのような傾向が少なかった理由として、教員グループは他者の書き込み内容をヒントにせずとも、各自

がアイデアを既に持っていた可能性が考えられるが、この点については憶測にすぎず、さらに精査が必要だろう。

最後に、世代間の相違として、教員たちは自分に近い世代の登場人物である父母像への言及が多く、大学生たちは恋愛に関する言及が多い傾向がみられたことを記しておく。

4.2 アンケート分析

それぞれのグループでワールドカフェ直後にアンケートを実施した。アンケート項目が異なるため、単純に比較することはできないが、参加者がどのように受け止めたかを示す数値として報告する。表2、表3が示すとおり、両グループともにワールドカフェを評価していることが伺えた。なお、表2および3の「平均」はそれぞれの設問に対する1~5のリカート尺度の平均を、「賛成」は4と5を選んだ割合を示した。どの項目も「賛成」が80%を超えたものが多く、表3の間4「ワールドカフェは物語を多面的に見る助けとなった」に対しては100%が「賛成」を選んでいる。ただし、表3の間5と6「議論しながら書くことは、アイデア生成・他者との意見交換に役立った」に対する評価は低めにとどまっており、教員グループは議論しながら書き込みをすることに困難を感じたようだ。

表2

事後アンケート結果 (大学生グループ) $n=57$

No.	質問項目	平均	標準偏差	賛成 %
1	World Café は楽しめた。	4.63	0.67	93
2	World Café は有益だった	4.53	0.71	91
3	World Cafe により今回使用した本への理解が深まった	4.63	0.72	93
4	World Café で読書の面白さに気付いた	4.39	0.82	86

表3

事後アンケート結果 (教員グループ) $n=32$

No.	質問項目	平均	標準偏差	賛成 %
1	The World Café helped me organize my thoughts.	4.38	0.65	91
2	The World Café helped me express my thoughts to others.	4.38	0.70	88
3	The World Café deepened my understanding of the story.	4.75	0.50	97
4	The World Café helped me see the story in new, different ways.	4.81	0.39	100
5	Writing while talking helped me come up with more ideas.	3.81	1.10	56
6	Writing while talking made it easier to exchange ideas with others.	3.71	1.01	59
7	The World Café stimulated me to talk more than a conventional group discussion.	4.38	0.70	88

それぞれのアンケートの自由記述コメントは、表4のとおり分類した。⁴ 大学生と教員では学習する側と教える側という視点の違いから、一部を除いてコメントの内容はかなり異なる。しかし、大学生

も教員も、ワールドカフェの活動形式に対して、新鮮で、面白く、楽しかったとする肯定的な意見が多かった (Item 1 および 9)。さらに大学生からは、他の参加者との意見交換により自分ひとりでは気づかなかった多様な意見 (Item 3) と発見 (Item 2) があったことに言及するコメントも多く寄せられた。テーブルを移動して異なるメンバーと話し合いをする新しい議論の形式 (Item 4) のため、異なる視点からの意見を聞いて刺激を受けて自分の意見を書くことができた (Item 8)、ワールドカフェ前に抱いていた絵本像を覆す *Voices in the Park* の重層的な世界に気づいた (Item 5)、一人で読んだときよりもより深く理解が出来た (Item 6)、再度行いたい (Item 7) といった趣旨の反応が見られた。

一方、教員のコメントにはワールドカフェの活動を評価し、自身の教育コンテキストに合わせて (Item 11) 自身の教育活動として取り入れたいため (Item 10)、この活動に適したテキストの情報が欲しいという要望があった (Item 12)。また、多読とワールドカフェの組み合わせを評価する一方 (Item 13)、大学生と異なり、教員からは話しながら同時進行でポスターに書き込むことは発話時の自由な発想を抑制する、などの否定的な意見も出された (Item 8 および 14)。

表 4

自由記述コメント (大学生グループ) $n=52$			(教員グループ) $n=26$		
Item	コメント内容	n	Item	コメント内容	n
1	面白い・興味深い・楽しい	18	9	良かった・楽しかった	18
2	発見・気づき	15	10	自分の教育に取り入れてみたい	6
3	多様な意見・アイデア	11	11	自身の教育コンテキストへの言及 (レベル、進め方)	4
4	ディスカッション形式	8	12	この活動に適した本を知りたい	4
5	本の内容	6	13	多読と World Cafe の組合せ (肯定)	2
6	理解の深まり	6	14	書き込み活動 (否定)	2
7	再度行いたい	4			
8	模造紙への書記(肯定)	3			

5. おわりに

上述の結果から得られた教育的示唆は以下のとおりである。第一に、活発な意見交換を可能にする作品の選定が重要だということである。大学生グループも教員グループも、回答のおよそ 6~7 割が解釈・感想だったことは、参加者のさまざまな反応を引き出す何らかの要素がその作品に含まれていたことを示唆している。面白い本に出会えば自然と読書が進み、ディスカッションも盛り上がるが、このような成功体験を可能にするには、作品選定の成否が鍵になると考えられる。今後、ワールドカフェに適したテキストを、さらに探索する必要がある。

第二に、視覚情報への反応に関し、大学生グループと教員グループで大きな差が見られたことから、学習者への読書指導には視覚情報を足場かけとして利用することが有効と考えられる。ポスターの書き込み内容を見ると、大学生グループがイラストにある無数の「しかけ」に敏感に反応し、その解釈を楽しんでいる様子が見られた。無論、ワールドカフェでの話し合いがあったからこそ、このよ

うな無数のしかけに気づき、達成感が感じられたと考えられるが、これによって読書の面白さ、奥深さを感じられれば、彼らの読解力・読書意欲向上への有効な手立てとなるのではないか。

一方で、大学生グループが絵本のイラストに着目する理由は、教員グループに比べて、大学生グループの文字情報の解析力が成熟しておらず、それを補完するために視覚情報に頼っているからだとも考えられる。イギリス児童文学者の藤本 (2007) は、言語的に発達途上である子どもの読み方について以下のように分析している。

一般的に大人読者は先に文章を読んで、絵をさっと見て、ページをめくってしまいがちです。当然、この読み方は絵をていねいには見ない読み方です。一方、子どもは絵をよく見ます。特に、まだ文字を読めない幼い読者は、絵が頼りです。(p. 22)

特に、作品で使われていることばの微妙なニュアンスや方言の違い、そこに埋め込まれた文化背景や登場人物の社会的地位などは、学習者だけでは気づきにくい。したがって、社会言語的要素や文学的なある種のテクニックについては、教員が適切に指導する必要があると考えられる。

一方、灰島 (2001) は、一見グロテスクあるいはナンセンスに見えるポストモダン絵本の代表的作家といえる Browne の作品は鋭く時代を反映しており、それに対して最も敏感に反応するのが「鋭敏な皮膚感覚を持つヤングアダルトと呼ばれる読者たちだろう」(p.55) と指摘する。

本稿での調査結果は、大人は文字・言語指向の認知的思考を獲得するにしたがい、非言語指向の身体感覚的思考を喪失しがちなことを示唆している。両者はどちらも思考力の涵養に不可欠である。その意味で、本調査結果を、ワールドカフェ参加者に振り返り時に伝えること、ポストモダン絵本を用いてワールドカフェの実施を考えている教員に伝えることは、英語力が発達段階にある大学生、認知能力や知識に偏りがちな教員の両者にとって有用な気づきをもたらすだろう。

もう一つの教育的示唆として、ワールドカフェという議論の形式が、話し合いに慣れていない多くの学生のディスカッション参加を後押しし、さらに多くの解釈・感想の生成に寄与している点は特筆に値する。母語でも読書経験の浅い学習者は、個人でテキストから多様な気づきを得ることが困難であるため、「独書」プラス「授業での読書アクティビティ」によって気づきの機会を増やす必要がある。また、ワールドカフェのような話し合いの場を提供すること自体、「主体的・対話的で深い学び」が求められている今日の日本人大学生にとって重要だろう。

本調査では、ポスターの書き込みによって可視化されたディスカッションを分析することで、ディスカッションで行われていることの一端を示すことができた。他方、書き込み内容のコーディングに限界があることも判明した。第一に、日英語間の差異が挙げられる。例えば英語と違って日本語では主語を明示しない記述が頻出するため、誰についてコメントしているのか判別できない場合がある。また、これは日本語でも英語でも問題となるが、「暗い」といったコメントが場面の物理的説明なのか心理的解釈なのか、もしくは両方包括したものなのかは判断がつかない。とはいえ、書き込み内容の分析によって話し合いの全容や過程がある程度つかめたと結論づけられよう。

今後は議論内容の精査に加え、ワークシートを用いた事前学習の有無、レベルの異なる学習者グループの場合、母語使用と英語使用の場合、ポストモダン絵本とは異なるタイプの絵本を使った場合、絵のある本と絵のない本の場合といった比較調査を実施し、さらに検討を加えたい。

ワールドカフェはディスカッション活動に慣れていない大学生でも話しやすく、大人数授業でこそ多様性を発揮できる活動であり、建設的なグループダイナミズムを創出しやすいという利点がある。一方で、松川 (2018) が指摘するように、どのような問いが浮かび上がるかは絵本の内容や参加者に大きく影響され、同一作品を使ったとしても、毎回様な話し合いの集積が得られるわけではない。しかし、ワールドカフェの教育活動としての有効性を踏まえ、今後は相互交流志向の他の読書アクティビティの可能性を探るとともに、「主体的・自律的で深い学び」を誘う読書活動に適した絵本の選定を進めたい。

注

1. 本稿は、草薙・深谷・小林 (2018)、Kusanagi, Kobayashi, & Fukaya (2018) に加筆修正したものである。なお本研究は、学術研究助成基金助成金 基盤研究 (c) 16K02836 「能動型学習を目指す英語多読指導に役立つアクティビティの開発と選定」の助成を受けている。
2. ワールドカフェの詳細および実施方法は、草薙・深谷 (2015)、草薙・深谷・小林 (2015)、Kobayashi, Fukaya, & Kusanagi (2018)、Kusanagi, Kobayashi, & Fukaya (2018) を参照されたい。
3. 参加者はアジア、中近東、北南米、ヨーロッパ各地域から集まった20～60代の教員、研究者等である。その所属は、初等教育から高等教育まで多岐にわたっている。
4. 大学生グループのアンケート回答者57名中52名から寄せられたコメントを、教員グループについては32名中26名のコメントを分析した。一人のコメントに一つ以上の内容を含む場合は別の内容としてカウントしている。

謝辞

本研究の実施にあたりご協力くださった調査協力者の皆様に、ここに謝意を表します。

引用文献

- 小野明 (編) (2018). 『絵本の冒険—「絵」と「ことば」で楽しむ』東京：フィルムアート社
- 香取一昭・大川恒 (2009). 『ワールド・カフェをやろう！会話がつながり、世界がつながる』東京：日本経済新聞出版社
- 草薙優加・深谷素子 (2015). 「英語の絵本を読んで World Café」『日本国際教養学会第4回全国大会プロシーディングス』1-3. Retrieved from <http://jaila.org/activity/taikai20150314/proceedings20150314/jaila-proc-004-06-20150314.pdf>
- 草薙優加・深谷素子・小林めぐみ (2015). 「“World Café”による教育現場での読書体験の共有」『日本英文学会第86回大会プロシーディングス』145-146.
- 草薙優加・深谷素子・小林めぐみ (2018). 「読後ディスカッションで何が語られているのか：書記記録分析の試み」『日本国際教養学会第7回全国大会プロシーディングス』1-3. Retrieved from <http://jaila.org/activity/taikai20180310/proceedings20180310/jaila-proc-007-04-20180310.pdf>

- スタイルズ, M. (2002). 「トンネルのなかで—絵本とポストモダン」 谷本誠剛訳. 『子どもはどのように絵本を読むのか』(ワトソン&スタイルズ編, pp. 56-98). 東京: 柏書房 (Original work published 1996).
- 全国大学生生活協同組合連合会. (2018). 「第53回学生生活実態調査の概要報告」 Retrieved from <http://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html>
- 西澤一・吉岡貴芳・伊藤和晃・長岡美晴・弘山貞夫・浅井晴美 (2011). 「英語多読が効果を上げるしくみと多読授業の成否要因に関する一考察」 『工業教育 (J. of JSEE)』 59(4), 66-71. Retrieved from https://www.jstage.jst.go.jp/article/jsee/59/4/59_4_4_66/_pdf/-char/en
- 灰島かり (2001). 「現代英語を訪ねて④絵本は現代を描けるか?」 『英語教育』 第50巻第4号, 54-55.
- 深谷素子・草薙優加・小林めぐみ (2015). 「“World Café”による教育現場での読書体験の共有」 『第87回大会 Proceedings』 (日本英文学会), 145-146.
- 藤本朝巳 (2007). 『絵本のしくみを考える』 東京: 日本エディタースクール出版部
- 堀裕嗣 (2012). 『教室ファシリテーション10のアイテム・100のステップ』 東京: 学事出版
- 松川絵里 (2018). 「哲学と絵本」 『絵本の冒険—「絵」と「ことば」で楽しむ』 162-168. 東京: フィルムアート社
- 山元隆春 (2011). 「ポストモダン絵本論からみた文学教育の可能性: マコーレイ『白黒』に関する議論を手がかりとして」 『国語研究』 52号, 72-93.
- 山元隆春 (2014). 『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』 広島: 溪水社
- Anstey, M. (2002). “It’s not all black and white”: Postmodern picture books and new literacies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45(6), 444-457.
- Bassnet, S., & Grundy, P. (1993). *Language through literature*. London: Longman.
- Brown, J., Isaacs, D., & World Café Community. (2005) *The world café: Shaping our futures through conversations that matter*. San Francisco, CA: Bennett-Koehler.
- Browne, A. (1998). *Voices in the park*. London: Doubleday.
- Hill, J. (1986). *Using literature in language teaching*. London: Macmillan.
- Kobayashi, M., Fukaya, M., & Kusanagi, Y. (2018). Using the World Café to increase motivation for extensive reading: A cooperative and constructive book discussion. 『成蹊大学一般研究報告』 第50巻第6分冊, 1-18.
- Kusanagi, Y., Kobayashi, M., & Fukaya, M. (2018). Creative and meaningful classroom activities to foster a reading community. *Proceedings of the Fourth Extensive Reading World Congress*, 162-170. Retrieved from <http://jhalt-publications.org/content/index.php/jer/article/view/88/>
- Lazar, G. (2015). Playing with words and pictures: Using post-modernist picture books as a resource with teenage and adult language learners. In M. Teranishi, Y. Saito, & K. Wales (Eds.), *Literature and language learning in the EFL classroom* (pp. 94-111). London, UK: Palgrave Macmillan.
- McClay, J. K. (2000). “Wait a second...”: Negotiating complex narratives in *Black and White*. *Children’s Literature in Education*, 31(2), 91-106.
- Teranishi, M. (2007). A stylistic analysis of Saul Bellow’s *Herzog*: A mode of ‘Postmodern polyphony.’ *Language and Literature*, 16(1), 18-34. doi:10.1177/0963947007068655