

専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる研究

—大学院の日本語教育学専攻における四年間の実践研究を通して—

首都大学東京大学院 人文科学研究科 人間科学専攻

日本語教育学教室 博士後期課程

神村初美

## 目次

第1章 序論 .....	1
第1節 問題提起 .....	1
1.1 大学院における専門日本語教育の必要性 .....	1
1.2 専門的文章理解における難しさ .....	2
1.3 専門日本語教育に対する授業デザインへの疑問 .....	3
第2節 研究の目的 .....	4
第3節 研究の方法 .....	4
3.1 本研究の構成 .....	4
3.2 基本概念の定義 .....	6
第2章 専門日本語教育とその周辺 .....	9
第1節 専門日本語教育における諸相 .....	9
1.1 大学で学ぶ留学生のための専門の勉強における日本語教育とその位置づけ .....	9
1.2 専門日本語教育の広がり .....	11
第2節 専門日本語教育に協働学習を用いた実践研究 .....	14
2.1 理工系分野での専門日本語教育に協働学習をもちいた 取り組み .....	14
2.2 人文社会系分野での専門日本語教育にチームティーチング を用いた先進的実践 .....	16
第3章 ピア・ラーニングとは .....	18
第1節 日本語教育におけるピア・ラーニング .....	18
1.1 日本の学校教育における協同学習 .....	18
1.2 日本語教育における協働学習 .....	20
第2節 ピア・ラーニングの背景と理論 .....	22
2.1 ピア・ラーニングの背景 .....	22
2.2 ピア・ラーニングの理論 .....	24

第3節	ピア・ラーニングを用いた授業デザインのあらまし .....	26
3.1	ピア・レスポンス .....	27
3.2	ピア・リーディング .....	30
第4節	ピア・ラーニングを日本語教育に用いた実践例 .....	32
第5節	ピア・ラーニングに用いられる分析手法—プロトコル分析— .....	35
第6節	ピア・ラーニングにおける効果と課題 .....	37
第4章	専門的な文章を「わかる」とは .....	40
第1節	「わかる」とはどういうことなのか— 認知心理学の視点から — .....	41
1.1	ボトムアップ処理とトップダウン処理 .....	41
1.2	知識のひな形による理解 .....	42
1.3	キンチュの命題分析 .....	43
第2節	文章を理解するときに心の中で何が起きているのか .....	45
2.1	キンチュの文章理解モデルと推論 .....	45
2.2	宣言的段階と手続き的段階 .....	46
2.3	「文章の学習」と「文章からの学習」 .....	47
第3節	新しい学習がよりよく「わかる」ようになるために .....	48
3.1	理解の基礎を築く— 先行オーガナイザーとアナロジー提示 — .....	49
3.2	文章理解と読解との関係— 読解ストラテジー — .....	51
3.3	メタ認知とモニタリング—「わかっていることがわかる」— .....	53
3.4	「わかったつもり」という安定状態 .....	54
第5章	人文社会系大学院での専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる検討 — 2008年度調査授業から — .....	57
第1節	はじめに .....	58
第2節	人文社会系の大学院における専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた萌芽 的研究事例の概要 .....	58
2.1	調査授業実施における目的 .....	58

2.2	方法 .....	58
第3節	日本人学生と留学生との「学び合い」の可能性— 先行研究に対する「疑問」— .....	61
3.1	目的 .....	61
3.2	方法 .....	61
3.3	結果と考察.....	64
3.3.1	SCAT を用いた分析結果 .....	64
3.3.2	日本人学生と留学生との互恵的な「学び合い」の確認.....	73
3.4	第3節のまとめ— 盲目的な「ピアによる効果」からの脱却の必要性 — ..	73
第4節	「動機づけ」に注目した分類化からの再考察— ピア活動を用いる期待 — .....	74
4.1	目的 .....	74
4.2	先行研究 .....	74
4.2.1	心理学における内発的動機付け .....	74
4.2.2	第二言語習得研究における内発的動機付け .....	75
4.3	方法 .....	75
4.4	結果と考察 — 身近な他者との比較からおこる自己認識 — .....	77
4.4.1	動機づけと専門分野へのスキャホールディング .....	77
4.4.1.1	日本語教育学専攻分野における「J. カミンズ」において .....	77
4.4.1.2	教育学分野における「発達の最近接領域」において .....	79
4.5	他者との対話による心理的比較がもたらす効用 .....	82
4.6	第4節のまとめ.....	84
第5節	第5章のまとめ— 専門日本語教育にピア活動を用いた場合の疑問と期待 —	84
第6章	日本語教育学専攻における専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる試み— 2009年度におけるパイロット的調査授業から —.....	86
第1節	はじめに .....	86

第2節 人文社会系大学院 日本語教育学専攻の初年次生を対象としたパイロト的調査 授業の概要.....	86
2.1 目的.....	87
2.2 方法.....	87
第3節 日本人学生と留学生との対等な参画及び学びの実態— ピア活動観察の視点から —.....	91
3.1 目的.....	91
3.2 方法 — 分析の枠組みとデータ —.....	91
3.3 結果と考察.....	93
3.3.1 ピア活動の促進と管理.....	93
3.3.2 自主・協働的な参画による互恵的な学び.....	96
3.3.3 逸脱からみられる理解深化の萌芽.....	98
3.3.4 受身的な読み.....	99
3.4 第3節のまとめと課題.....	99
第4節 モダリティにみられる日本人学生の意識の変容.....	100
4.1 目的.....	100
4.2 方法 — モダリティの視点を用いる —.....	100
4.3 結果と考察.....	101
4.3.1 コース前半にみられる伝達態度のモダリティとその周辺.....	101
4.3.2 コース後半にみられる伝達態度のモダリティとその周辺.....	105
4.3.3 コース前半と後半にみられる伝達態度のモダリティとその周辺の違い.....	107
4.4 第4節のまとめ— NSのNNSに対する意識の変容 —.....	108
第5節 学習者自身はピア・ラーニングを用いた授業をどう受け止めるのか— 学習 者評価から見えるポジティブ負荷とネガティブ負荷 —.....	109
5.1 目的.....	109
5.2 方法 — 分析の枠組みとデータ —.....	109

5.3	結果と考察.....	109
5.3.1	総合的な評価— ポジティブ負荷とネガティブ負荷 — .....	109
5.3.2	「ストラテジーの獲得」と「ソロ生成の難しさ」という課題 .....	116
5.4	第5節のまとめ.....	117
第6節	ピア活動と作文の検証から解く可能性 .....	117
6.1	はじめに .....	117
6.2	目的 .....	118
6.3	読むことと書くこととの関係 .....	118
6.4	方法 .....	119
6.5	結果と考察.....	123
6.5.1	プレ作文テストとポスト作文テストの全体比較 .....	123
6.5.2	プレ作文テストとポスト作文テストの個々の比較.....	124
6.5.3	授業作文にみられた変化— 解釈文の質の向上 —.....	129
6.5.4	授業作文にみられた変化— 受身的な読みからの脱却 — .....	131
6.6	第6節のまとめ— 論理的な文章作成における訓練の場 —.....	131
第7節	第6章のまとめ.....	132
第7章	専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる提案と試み— 四年間にわたる実践研究の積み重ねから —.....	134
第1節	はじめに .....	134
第2節	三年間にわたる調査授業の概要 .....	135
2.1	目的 .....	135
2.2	方法 .....	135
第3節	専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた場合の効果と留意点— 学習者評価によるカテゴリー分類における検証から — .....	138
3.1	目的 .....	138
3.2	方法 — 分析の枠組みとデータ — .....	139

3.3	結果と考察— 147 のコード分類 —	139
3.3.1	学習者の授業評価とその実態概要	140
3.3.2	「量」よりも「質」に重きを置いた教師の介入	142
3.3.3	大学院の初年次での専門日本語教育に対するニーズとその課題	143
3.3.4	教師の解説による効果の検証	144
3.3.5	望ましい「教師の解説」とその要因	147
3.4	第3節のまとめ	148
第4節	大学院での専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる意義— 「自分がわからないところは何か」に気付く授業デザインの視点から —	148
4.1	はじめに	148
4.2	目的	149
4.3	方法	150
4.4	先行研究 「ソロ生成」	150
4.5	考察	152
4.5.1	大学院の初年次生が専門日本語教育に抱える課題とソロ生成	152
4.5.2	授業デザインの視点から「効果」に示された意義を探る	154
4.5.3	「授業デザインにおける3つの工夫」でのその機能	156
4.5.4	学習者評価と授業デザインから読み解く—考察	157
4.6	第4章のまとめ	158
第5節	専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた際の文章産出に与える影響— 伸び率の違いと透写的プロダクツから見える手続き的知識の育成 —	159
5.1	目的	159
5.2	方法 —分析の資料と手順	159
5.3	結果と考察	160
5.3.1	プレ作文テストとポスト作文テストの比較の全体概要	160
5.3.2	「作文量」と「内容」における変化	165

5.3.3	論理的な文章作成における宣言的知識及び手続き的知識獲得の訓練の場	173
5.4	第5節のまとめ	174
第6節	専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた場合の教師の役割とは— 仮説型アクション・リサーチによる四年間の実践研究の分析を通して —	175
6.1	はじめに	175
6.2	目的	175
6.3	方法	176
6.3.1	予備調査	176
6.3.2	データの収集・分析方法	176
6.3.3	リサーチクエスションの設定	177
6.3.4	先行研究 — 仮説の設定 —	177
6.3.5	行動方略	177
6.4	2009年度から2011年度の調査授業概要	178
6.5	行動結果の観察・分析・内省	178
6.5.1	2009年調査授業	179
6.5.2	2010年調査授業	180
6.5.3	2011年調査授業	180
6.6	第6節のまとめ 結論	181
第7節	第7章のまとめ	183
第8章	専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいる意義と可能性— 実践研究から立ち上がる新たな理論 —	187
第1節	はじめに	187
第2節	専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる際の基本理念— 認知心理学による知見と授業デザインとの関係から —	187
2.1	「ソロ生成に対する支援」と「他者との対話」を織り込んだ四技能駆使タスク活動の重要性	187



2.2 教師の役割の重要性—「量」よりも「質」の介入 — .....	189
第3節 方法論への示唆— 目的に即した授業デザインの工夫の必然性専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる際の基本理念 — .....	190
第4節 専門日本語教育にピア・ラーニングを用いるその意義.....	192
4.1 負荷軽減と動機づけ支援 .....	192
4.2 学習の転移— 育成という訓練から起こる創発 — .....	192
第5節 第8章のまとめ.....	193
第9章 結論 .....	194
第1節 本研究のまとめ.....	194
第2節 本研究の意義と課題.....	200
2.1 本研究の意義 .....	200
2.2 本研究の課題.....	201
謝辞 .....	202
参考文献.....	203
資料 .....	216

# 第1章 序論

## 第1節 問題提起

筆者は、日本語を母語としない学習者への日本語教育に携わり、同時に、大学院にも院生として在籍していた。その大学院時代、身近に、学部での専攻とは異なった専門課程への進学に伴い、その新たなる専攻における専門的な内容の習得に対し、戸惑いや困難を抱えた外国人研究生（以下研究生）、外国人院生及び日本人院生という立場の同朋が居た。語彙や文法は理解できるが、文意が理解できないという彼らのその「悩み」に研究の端を発する。その「悩み」に対する解決方略のひとつとしてピア・ラーニングに注目し、取り入れ試行した。本研究は、その調査と考察をまとめ、大学院における専門日本語教育に関して新たな提案を試みるものである。「なぜ難しいのか」「どうしたら習得しやすいのか」という自らの問をピア・ラーニングの試行をもってその可能性を探り、ここから得られた成果をさまざまな専門日本語教育での教室活動に活かしたいと考えている。

まず、大学院における専門日本語教育に関する筆者の疑問と、筆者の身近にあった「悩み」を問題提起としたい。以下の1. 2. 3. の各項にあげる問題提起は、1が第2章、2が第3章、3が第4章・第5章・第6章・第7章に対応する。

### 1.1 大学院における専門日本語教育の必要性

日本の大学や大学院で学ぶ留学生の多くを占める中国からの留学生の近年の教育事情として砂川他（2008）は、エリートを対象とした少数精鋭教育から一転した、1990年代以降の高等教育の大衆化に伴い、中国における外国語専攻教育は、そこに必要な、幅広い知識、研究能力、および批判的な思考能力の育成が追い付かず、その補完が急務であると指摘している。砂川他（2008）は、中国の外国語学部では、一般的に語学力を身に着けさせることに多大なエネルギーが費やされ、思考力、創造力、研究能力は軽んじられており、研究力の育成に十分に手が回らない。結果、大学院レベルに至っても、院生は模倣と暗記に頼った受身的な学習スタイルに慣れ、教師の教えや論文の内容を鵜呑みにしがちで、批判的な思考力に欠ける。また、問題解決のノウハウが身につけておらず、自主的な研究技能が十分育成されない。そのため、大学院における教育・研究活動を円滑に進めることができないという問題があると指摘しているのである。

昨今、日本の人文・社会系大学院の日本語教育学専攻においても、大学院進学の大衆化と多様化により、経済学、社会学などの異専門領域学部からの進学組も多々みられる。彼らは大学院進学直後から、日本語教育学専攻学部からの進学者と同等の幅広い専門知識が問われ、それに基づいた批判的な思考能力が必要とされる。

一方で村岡（1997）は、この人文・社会系の、特に大学院においてこそ縦断的な専門日本語教育の重要性があると説いている。人文・社会系の大学院留学生の多くは、研究活動で日本語による「読み・書き・話し・聞く」の四技能全てを用いる必要に迫られるところから、一般日本語の能力しかもたない留学生の場合は、専門分野における日本語でのディスカッションや論文の執筆を行うことが困難となり、研究を遂行することが非常に難しくなるためであると、その理由を所属していた香川大学でおこなったアンケート結果により明らかにし、主張し、特に人文・社会系の大学院留学生における専門日本語教育の重要性を示しているのである。

上述のような背景の中、筆者の身近にも専門日本語教育の必要性が特に唱えられる人文・社会系の日本語教育学専攻で、中国の学部出身の研究生及び院生、さらに異専攻学部から進学した日本人院生という、大学院における初年次生がいた。

彼らは一様に、日本語教育学専攻における専門的な内容の文章理解及び専門的な知識の習得に対し困難を訴えていた。しかし、大学院においては、基礎的な専門知識は習得済みであるという共通認識に基づき、シラバスが構成され、授業が展開されていくのが一般的である。そのため、基礎的な専門知識獲得の授業は限られている。また、専門的な文章理解においては、個々人の努力に負うところが大きい。しかし、上述で述べたような、個々人の努力だけでは解決できないという現実がそこにはあった。具体的には、①近年の中国における教育事情、②異専攻からの進学、③専門的な課題が課せられる院生生活の日常、これらから発せられた、専攻における専門的な内容の文章理解、およびその知識の習得に対し困難という、大学院における初年次生の「悩み」である。

国や背景は違うが、いずれも昨今の大学院進学の大衆化やグローバル化に伴い、大学院における初年次生に見られる事象がある。それは、大学院での専攻における専門性かつ幅広い知識とそれらを用いた研究能力の育成である。特に、人文・社会系大学院での日本語教育においては、専門日本語教育という「橋渡しの教育」の体制を十分に備え、対応する必要があり、それらは急務である、とまとめることができる。

つまり、筆者のごく身近なところから沸き起こった「悩み」は、「大学院初年次における橋渡し教育としての専門日本語教育の必要性」という課題を、ひとつの事例として示していたといえよう。

## 1.2 専門的文章理解における難しさ

筆者の身近にいた「悩み」を抱える彼らは、一様に、日本語教育学専攻における専門的な内容の文章理解及び専門的な知識の習得に対し困難を訴えていた。文章上の語彙や表現は理解できるし、文章も読めるが、何を言っているのか、その「文章全体の意味が理解できない」、または、「文章が分かりにくい」と訴える。彼らの内の留学生は、一様に上級日本語学習者であり、日本人院生も含め、真摯な態度で大学院での学びに勤しんでいた。

では、一体なぜ、「文意が理解できない」のか、「文意が分かりにくい」のか、そもそも

「分かる」「分かりやすい」「分かりにくい」とはどのような文章理解の状態であるのか、そこにはどのような背景があるのであろうか。

そこで第4章では、専門的な文章理解における難しさ、およびその際の対処法を、理論的な枠組みの視点として、認知の仕組みから概観したい。「分かる」とはどういうことなのか、文書を理解するとき心の中では何が起きているのか、何が「分かる」に影響しているのか、よりよく理解するためにはどのような方略が必要なのか、ひいてはどのような授業デザインが有効であるのか、「難解な文章を理解するとは」から発し、「専攻における専門的な運用能力の向上を目指す」という視座に基づき整理したい。

次に、これら認知の仕組みから整理した理論的枠組みを踏まえ、具体的な産出活動の試行を行い、実践面として第5章・第6章・第7章で検討する。そして、第8章において、これらの理論面と実践面とを照らし合わせ、行った考察のまとめを行う。

### 1.3 専門日本語教育に対する授業デザインへの疑問

一般的に専攻における専門的な基礎知識習得のための授業およびそれらに関連する授業は、講義形式で、一方向性による相互的コミュニケーションの機会が比較的少ない形態で行われることが多い。たとえ授業内において双方向性のやり取りの機会があった場合でも、教員1名対学生全員、もしくは、対学生の中の数名となる場合が多いのではないのだろうか。また、少人数のゼミ形式であった場合でも、基礎的な事項は尋ねにくく、限られた授業時間内での流れを考えると言い出しにくい、聞きにくいという雰囲気が介在する場合もある。特に、留学生であるならば、授業中分からない事柄があった際、どのことばを使って、どのように、どのタイミングで尋ねようかと考えあぐねることもあるだろう。さらに、なんとなくわかった場合や、またその反対になんともわからなかった場合、分かりにくいと感じる場合などもある。その際、それら言語化までには至らない、もやもやした思考部分をなんとか伝えようとするプロセスの中でことばが紡ぎだされ、表現が可能となり、言語化されるということもある。そのような場合は、ことさら授業中に学生側からは切り出しにくい事態となる。そこで、往々にしてあるのが自己学習により、理解の齟齬を埋める方策である。しかし、先に述べたとおり、筆者の身近にいた「悩み」を抱える彼らは、それらの自己学習だけでは解決できないと訴えていたのである。

一方で、彼らはその「悩み」を同朋である筆者に何とか伝えようともしていた。専門書を自分で読み返してみても、ただ文字を追っているだけであり、読む行為はできるが、その意味が理解できなとし、特に専門用語が難解であるため、一文を読むごとに躓く、と事細かに伝えてくるのである。

つまり、大学院の初年次生である彼らは、彼らの喫緊の「悩み」に対する答えをすぐにも正答と正論をもって投げ返してくれるであろう専門家が目の前にいても「言えない」「聞けない」状況に陥ってしまっていた。一方で、同朋にはつらつらとその「言えない」「聞けない」悩みを説けるのである。一般的な心理として、論理が明確でない事柄を授業中、

または授業終了後であっても教師に尋ねることはなかなかできないものである。しかし、同朋には、対教師と比べて、心置きなく聞ける、話せるものである。筆者はここに注目した。

また先述したような、暗記重視かつ受身的な学習環境に慣れ、研究能力や批判的な思考の育成が追い付いていないという中国の学習環境からの進学者、または異専攻分野の学部からの進学者が多々見られるという現状においては、従来と同じ一方向性の知識伝授型をもって対応するだけでは難しいのではないだろうかと考えた。そこから、専門的な知識獲得とその運用能力の向上は学習者の自力次第であるという捉え方、また、一方向性で教師主導型という従来の授業デザインを鑄型のように保持する在り方に対し、疑問を持った。

社会的に同じような立ち位置にいる者同士である場合、共有の「悩み」を巡る双方向性のコミュニケーションは、比較的大きな問題が介在することなく担保できる場合が多い。よって、同じような立ち位置にいる者同士が対話を通すことで、解決の糸口を探り、彼らの「悩み」を解決する方策を探ることができる可能性があるのではないだろうかと考えた。そこで、それらを反映した授業デザインであるピア・ラーニングに注目した。

## 第2節 研究の目的

本研究は、学習者が目指す専攻における専門的な内容の理解深化、および、専門的な文脈での専門日本語運用能力の向上を図る授業において、協働学習の一つの授業デザインであるピア・ラーニングを用いることによって、専攻における専門的な内容に対する理解深化及び、専門日本語の運用能力向上に寄与することが可能であるのか、その可能性について探るものである。

その際、特に専門日本語教育の重要性があると説かれている人文・社会系の大学院で、日本語教育学専攻の初年次生を対象にする。また、四年間にわたる調査授業を行い、その実践研究による試行の積み重ねをもって、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる際のその意義、教師の役割、その効果と課題を明らかにする。さらに、得られた実践の成果を、「専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる授業デザイン」として理論的背景とともに示す。そこから、専門日本語教育に対する新たな視点を投げかけたい。

## 第3節 研究の方法

### 3.1 本研究の構成

本研究は全9章から構成される。第2・3・4章では文献及び先行研究の考察、第5・6・7章では実証的検討、第8・9章では総合考察を行う。

第2章では、専門日本語教育及びその周辺について文献および先行研究から整理する。第3章では、ピア・ラーニングにおける諸相について述べる。協働学習の中の一手法であるピア・ラーニングとは、日本語教育においてどのような位置付けにあるのか、また、背景にはどのような概念や理論があるのか、さらに、現在までの日本語教育においてどのような展開が見られるのか。そして、なぜ、ピア・ラーニングを専門日本語教育に用いることに繋がるのか、先行研究における知見から整理する。

第4章では、専門的な文章理解における難しさおよびその際の対処法を、理論的な枠組みの視点として、認知の仕組みから概観したい。「分かる」とはどういうことなのか、文書を理解するとき心の中では何が起こっているのか、何が「分かる」に影響しているのか、よりよく理解するためにはどのような方略、ひいてはどのような支援および授業デザインが有効であるのか、「難解な文章を理解するとは」から発し、「専攻における専門的な運用能力の向上を目指す」という視座に基づき整理したい。

第5章では、2008年度に行った上述の実践研究に客観的な検証を加え、再考察をはかる。そこからまず、2008年度に得られた成果と課題の可視化を試みる。次に、それらの成果と課題を、専攻における専門的な知識獲得とそれら運用能力の向上を図るという、専門日本語教育にピア・ラーニング用いた場合のその可能性を探る本研究に対する基礎的な情報を得ることをめざす。

第6章では、第5章において得られた基礎的な情報である「専門日本語教育にピア活動を用いた場合の疑問と期待」を鑑みた授業デザインの工夫をもって構造化を試みたパイロット的調査授業を2009年度に設定し、行った。具体的には、専攻は人文・社会系大学院の日本語教育学専攻とし、対象は初年次生とした。また、調査授業の目的を「大学院で教育・研究活動を自主・協働的に進めようとする姿勢及びその際の学術的コミュニケーション能力涵養」「専攻における専門知識とその運用能力の獲得」と詳細に定めた。そこから、行った調査授業で据えた課題に対する示唆を見出すことを目指した。

第7章では、第6章で得られた課題「教師の解説が有用」、「ストラテジーの獲得」、および「ソロ生成が困難」を明らかにするため、授業の受け手側である学習者の授業評価の視点から省察を行った。また、本研究が日本語教育におけるフロンティア的領域に位置するところから、専門日本語教育を扱った授業にピア・ラーニングを用いる実践研究における通時態での試行をもって、その全体の省察を行うこととした。具体的には三年間の実践研究をもって、人文・社会系大学院の日本語教育学専攻における専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた際に、専門的な知識の獲得と、専攻における専門的な文脈での言語運用能力の向上を図るその可能性を明らかにする。また、2008年度の調査授業を含めた四年間の実践研究における俯瞰的省察を行い、大学院での専門日本語教育にピア・ラーニングを用いたその実態の全容を明らかにすることとする。

第8章では、本研究の結論について述べる。最後に、第9章において本研究の意義と課題を述べる。

## 3.2 基本概念の定義

本研究で用いる用語の基本的概念について、簡単に定義する。

### (1) 協働学習

本研究における協働および協働学習とは、「参加者が互いに働きかけあいながら協力して創造的な活動を行うという意味で collaboration を「協働」と呼び、それを重視した学習を「協働学習(collaborative learning)とする」(館岡 2005, 池田・館岡 2007) に従うものとする。

これらは、館岡 (2005)、池田・館岡 (2007) の示す、日本語教育における協働は、多言語多文化社会を目指す日本語教育という位置づけのもとに、その構成員となる多文化背景の者同士の「対等」を認め合い、互いに理解しあうために「対話」を重ね、対話の中から共生のために「創造」を生み出すものであるとの理念に基づく。

言い換えるならば、日本語教育における協働学習とは、上記の「対等」「対話」「創造」の3つを日本語教育の主要概念と捉え、この3要素に「協働のプロセス」と協働主体間の「互恵性」を加えたものでもあると池田・館岡 (2007) は説いている。

そのため、本研究における「協働学習」は、池田・館岡 (2007) のこれら「協働」における論拠に基き抽出された5つの概念である「対等」「対話」「創造」「プロセス」「互恵性」を教室活動における学習方法に背景としてもつものとする。

### (2) ピア・ラーニング

ピア・ラーニングとは、「ピア (peer:仲間) と協力して学ぶ (learn) 方法であり、言葉を媒介として学習者同士が協力しあいながら課題を遂行する」(池田・館岡 2007) 協働学習における一つの学習形態である。教師の参画もここに含まれる。具体的には、仲間との対話を通して学ぶという活動により「気づき」を促し、学習者自らの主体的な学びの構築を支援していくとする学習スタイルである。そのため、厳密な方法論や組織化されたメソッドをもつものでも、それを目指すものでもないとされている。

2005年にピア・リーディングを提唱した館岡は、2013年にこれらピア・ラーニングの定義において「ピア・ラーニングは教え方ではなくコンセプトである」(館岡 2013) と示している。

### (3) ピア活動 / ピア学習

ピア・ラーニングにおいて、学習者同士・仲間 (peer) だけで行う活動を、ピア活動またはピア学習と呼ぶ。具体的には、授業において、課題解決のために行う課題文に対する読みの活動や作文の遂行活動等、仲間同士で行う双方向性のやり取りおよびその活動全般

を指す。

#### (4) ピア・レスポンス

ピア・レスポンスとは、作文の推敲のために学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交替しながら検討する活動である（池田・舘岡 2007：71）。ピア（peer）とは仲間・同僚を指し、レスポンス（response）は、質問、感想、意見、情報提供の発話を指す。池田（2007）はここに、うなずきやフィラーなどの周辺言語や顔の表情、目の動きなどの身体的なノンバーバルコミュニケーションの要素も含むとしている。

#### (5) ピア・リーディング

舘岡（2005）により提唱された協働学習の一つの手法。舘岡によるとピア・リーディングとは、学習者が助け合いながら対話的に問題解決を行い、テキストを理解していく読みの活動であると定義されている（舘岡 2005：89）。ピア・リーディングは、従来の日本語教育で行われていた読解授業に対する疑問から生まれた。

#### (6) 外化

外化とは自分の頭の中で思っていることを相手に向かって発話することを指す（舘岡 2005）。

#### (7) 内化

内化とは、外部から得た情報を自身の内に既にある情報と照らし合わせ、その整合性を図ろうとすることである（舘岡 2005）。

#### (8) 専門日本語教育

本研究では、大学院における専門日本語教育を扱うところから、「専門日本語」とは「専門分野の研究活動や受講という特定の目的のための日本語（JSP：Japanese for Specific Purposes）」とし、「専門日本語教育」とは、「専門分野で必要とされる語彙や表現などの習得及び理解と、それらを用いた言語技能の運用を目指すもの」（三牧1995，村岡1997：87）と定義する。



(9) 調査授業

本研究における授業は大学院の正規カリキュラムでの授業ではなく、本研究の課題解明のために設定し、行った授業であるため、「調査授業」と記すこととする。

(10) 互恵的な学び

学ぶ際、お互いが助け合いながらそれぞれの学びも同時に深めていくというもの。

(11) ソロ生成

一人で読んで自分の理解や意見を生成する段階。この段階が十分に成り立っていないと、次の段階で発信することが出来ず自己と他者の違いに気づくことも出来ないとされる。(池田・館岡 2007:132) (館岡 2005)

(12) スキャフォールディング (scaffolding、足場づくり/足場がけ)

ソビエトの発達心理学者ヴィゴツキーによる状況的学習論における「発達の最近接領域」<sup>1</sup>に基づきブルーナーが発展させ、提唱したものである。ブルーナーは、ヴィゴツキーの唱えるこの発達の最近接領域に結びついた活動の中で、より有能な他者の媒介を得て、課題に対する理解を内化することで発達が進むと考えた。より有能な他者が学習主体の行為を方向づける過程が一般にスキャフォールディングと呼ばれている。(アークアカデミー 1998)

---

<sup>1</sup>発達の最近接領域 (the zone of proximal development、略称ZPD)

ヴィゴツキーは、子どもが自分ひとりで問題を解こうとする時と比べて、養育者や仲間などによる適切な指導(あるいは環境の整備)がある時のほうが、より難しく、より多くの問題を解くことができると述べ、子どもが自力で到達できる水準と、指導のもとで到達できる水準との間の領域を「発達の最近接領域 (zone of proximal development、略称ZPD)」と呼び、教育はこの領域に働きかけることによって最も効力を発揮するとした。ヴィゴツキーによれば、教育は、それが発達の前を進む時のみよい教育であり、そのとき教育は最近接領域にある一連の機能をよびおこし、活動させるという。つまり発達の最近接領域とは、子どもの「次に発達すべき能力」のことであり、まだその能力は現実のものとはなっていないが、いつでも成熟すべく準備ができてい領域のことである。(アークアカデミー1998)

## 第2章 専門日本語教育とその周辺

本研究は、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる可能性について探ることを目的としている。では、そもそもこの専門日本語教育における「専門日本語」とは何であるのだろうか。また「専門日本語教育」は、日本語教育においてどのような位置づけにあるのだろうか。第2章においては、専門日本語教育及びその周辺について文献および先行研究から整理する。

### 専門日本語教育における諸相

#### 1.1 大学で学ぶ留学生のための専門の勉強における日本語教育とその位置づけ

日本語教育における「専門のための日本語」に関しては、『日本語教育』51号（1983）の特集以来、主として、大学または大学院の留学生が所属する専攻における専門日本語作文作成への支援として展開され、当初はもっぱら自然科学分野での試みが試行された。例えば、赤松（1989）、大坪（1989）、羽田野（1988, 1990）、による研究・実践がある。

一方、留学生の多様化に伴い、その後、人文・社会系にも広がりを見せる。人文・社会系をも含む専門日本語教育を取り上げ検討した研究・実践としては、横田（1987, 1990）、三牧（1995）、村岡（1997）に遡ることができる。

大学や大学院での各専攻における専門分野との連続性を検討した、いわゆるこれらの「橋渡しの教育」（横田, 1990）を、留学生のための日本語授業で取り入れる試みが、理系では幾つか見られるものの、文系においては現在まで、あまり多くみられない。その背景としては、概念の境界が明確である理系においては専門日本語教育を実践しやすい土壌が育まれているが、「人文・科学系の用語は一般の語と境界が明確でなく、しかも各分野の術語は文化に根ざすものが多く、共通概念を多言語間で決めることは難しい」（仁科 1997）ところから、結果、人文・社会系の専門日本語教育が進展しづらい環境がある、と（仁科 1997）は述べている。

人文・社会系における先進的な取り組みの一つとして、先述の横田（1987, 1990）を取り上げる。横田（1987, 1990）は、所属する東京外国語大学留学生教育教材開発センターでの「外国人留学生が大学等で人文・社会系及び理系の専門分野を専攻するのにあたって、必要な基礎知識を日本語の習得と併せ効果的に修得させるための教材開発」に際し、行った文献調査や学内の留学生に対するアンケート調査から、「多くの留学生にとっては、日本語学習の目的は、それぞれの専門の勉学・研究を行うための手段として日本語が使えるようになることである。」と留学生の日本語学習の目的を明確にしたうえで、「日本語能力のない留学生にはまず日本語教育をし、その後、メイン・ストリームである専門教育へ日本人学生と一緒に直接放り込んでしまうという、従来の留学生に対する教育方法だけでは、

多くの留学生は勉学・研究を十分に行うことができない。」と、すでに当時、留学生への日本語教育の在り方を批判している。そして、日本語教育から専門教育への橋渡しを留学生本人が架けることを要求していた今までの留学生教育は、少数のエリートには通用するかもしれないが、今後は、留学生の数が増え続け、必ずしも厳選された少数の学生だけが留学生として来日し、勉学するわけではなくなるということが予想されるとし、そのような状況の中では、「日本語教育から専門教育への「橋渡し教育」をすることが必要となってくる。それは、最初に日本語教育、その後、専門教育といったこれまでの分け方では対処できないものである。「橋渡しの教育」のためには、今までの日本語上級コースとは発想を変えた、新しい考え方に基づく教育が必要なのではないか。」と提起している。更に、日本語教育と専門教育とのつながりを重視する理論的な根拠を以下のように整理している。

- (ア) 言語は意味のある、社会的、学問的コンテキストの中で最も効果的に学習される。
- (イ) 内容と言語を統合して教育することにより内容が言語学習のために必要な動機と認知基盤を与えてくれる。
- (ウ) 言語には、分野によって特有の言い回しや語彙、文法構造があるため、特定のレジスターを学習しておかなければその分野で十分コミュニケーション活動をするにはできない。
- (エ) 自ら興味をもつものであれば知識と受け取る言語情報を結びつけることになり、意味を把握しやすい。

横田（1987, 1990）が述べるとおり、大学で日本語を学ぶ留学生は、いずれ、学んだ日本語を使用し、それぞれが目指す専門分野での学習や研究に勤しむことになる。その場合、「ことば」そのものは、もはや学習の目的ではなく、目指す専門分野での学習や研究に必要な道具となる。求めるその内容が未知のものであっても、「ことば」すなわち日本語という道具を駆使し、さまざまな局面に対処できるようにならなければならないのである。つまり、専門的な領域における学習に至っては、単に日本語を言語として修学するだけでは十分ではなく、実際に使用する場である、社会的、学問的コンテキストの中で、意味のある活動を行うことによってこそ、効率的・能動的・効果的に学びが修練されるとしているのである。そして改めて、日本語教育と学習者が目指す目標の専門分野での教育とのつながりを重視した「橋渡し教育」の必要性を訴えているのである。

これら「橋渡し教育」の必要性は、学習者側からの視点においても明らかにされている。先述の村岡（1997）は、所属する香川大学における全留学生を対象としたアンケート調査の報告から当時すでに47%の留学生が、大学の学習・研究活動を行う場合に自分の日本語能力が不十分であると考えていると報告している。留学生のほぼ5人に1人は、日本語による作文ができないと回答しているとした上で、大学院留学生における具体的な声を以下の

ようにあげている。

- (1) 作文の勉強は大学での学習と研究に役立つので、作文の授業を増やしてほしい。
- (2) 農学部で、もっと高度な日本語の授業について学習したい。
- (3) 実験単語や実験室での日本語会話について学習したい。
- (4) 科学技術に関する日本語を学習したい。

(1) は主に人文・社会系を専門とする大学院留学生からの要望であり、(2) (3) (4) は、農学部の大学院留学生からの要望であったとしている。結果特に、人文・社会系の大学院留学生は専門分野に関する作文に苦勞しており、理系の大学院留学生は、専門日本語の学習に関する切実なニーズを持っていると考察している。

横田 (1987, 1990) は、学部の理工系、人文・社会系をも含めた報告であり、村岡 (1997) は大学院での理工系、人文・社会系をも含めた報告である。このような背景を受け、1993 年から大阪大学留学生センター (当時) を中心に行われていた「専門日本語教育研究会」

(2005 年 4 月より専門日本語教育学会と名称改め) が、「専門分野での活動を可能にするレベルまでの教育の方法を模索する」(仁科 2010) という目的のもとに発足された。各専門分野の日本語がどのような特徴を持っているのかといった専門語分析のような言語の基礎的分析から、文章表現力の向上に基本的で有効な指針はないのかといった作文指導方法のような実践・応用研究に至るまで、幅広い研究が行われ、現在に至っている。

本研究では、大学院における専門日本語教育を扱うところから、上述した大学や大学院で学ぶ留学生のための専門日本語教育における変遷を鑑み、上述の三牧 (1995) 村岡 (1997) による、「専門日本語」とは「専門分野の研究活動や受講という特定の目的のための日本語 (J S P : Japanese for Specific Purposes)」とし、「専門日本語教育」とは、「専門分野で必要とされる語彙や表現などの習得及び理解と、それらを用いた言語技能の運用を目指すもの」と定義している。

## 1.2 専門日本語教育の広がり

一方、時代の変化とともに専門日本語教育を巡る状況も変化してきている。従来大学の教育現場で必要とされる、各専攻における学術的な日本語の習得にとどまらず、法律、ビジネス、介護・看護などの医療分野など、様々な現場で用いられる日本語やその教育方法にまで専門日本語教育は広がりを見せている。留学生が専攻における専門分野での論文を書く・専門的な文脈で論述を展開するための専門日本語教育は、今もなお重要とされながらも、それにとどまらない専門日本語教育の役割が認識され始めているのである。

例えば春原 (2006) は、上述のような専門日本語教育の広がりを概観し、紐解き、整理

している。その結果、専門日本語教育における学習の道筋とは、ある世界の成員となった者が、その世界へ参加していく過程の一部に日本語学習があるというものであると説き、そのため「専門日本語とは、何事かをなすための、何者かになるための言語活動である」としている。そして、これらの理論に基づき、専門日本語教育とは「将来のための準備をする場ではなく、＜今・ここ＞に生きる世界の様々な課題に対して、特に言語問題の切り口から取り組む領域」であると定義している。また、上述の理論に基づいた視点から現在の日本語教育における専門日本語教育の在り方に対し、以下のように問題を提起するとともに、専門日本語教育における可能性、およびその課題について整理している。

表 1 専門日本語教育が現在の日本語教育に提起する問題・可能性・課題

専門日本語教育が現在の日本語教育に提起する問題と可能性およびその課題	
提起 する 問題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生活や社会活動、仕事や研究活動は言語要素（音声や文字、語彙、文法など）に分解不可</li> <li>・特定の目的を持った営為は言語をも含めた多様な手段を駆使し、何かをなすこと、何者かになること</li> </ul>
可能 性	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言語教育そのものが目指すべき方向性(言語を分解せず社会的実践の内容や行為、協働性と切り離さずに捉える)</li> <li>・学習者がおかれた世界の資源を活用し課題を対処するなかで、それらに対する知恵・工夫・能力・姿勢を育む</li> <li>・汎用性や流通性を持った「基礎」教育の方法論に関する新しい示唆（文脈や内容が言語に優先するところから）</li> </ul>
課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言語の立場から個別固有で具体的な「専門」の領域を常に批判的・創造的に俯瞰</li> <li>・学習者とその世界とのかかわりのなかで学んでいけるように施す工夫</li> <li>・単独の技能に切り離さずに課題に取り組んでいく学習と授業の設計</li> <li>・学習者が有機的に達成していく体験と意識化の工夫</li> </ul>

(春原 (2006 : p14-p17) を筆者がまとめたもの)

つまり、日本語学習者が営む生活や社会活動、仕事や研究活動は、特定の目的を持った営為であり、それは、言語をも含めた多様な手段を駆使して、何かをなすこと、何者かになることである。その際の言語教育においては、目指す社会的実践の内容や行為、協働性と切り離さずに捉えなければならない。なぜならば、学習者がおかれた世界の環境に点滅する豊かな資源を活用して課題をこなしていくなかで、それらに対する知恵と工夫、能力と姿勢という自主性を育むことが可能となるからである。また能動的に、学習者がおかれ

た世界を開拓していくことに繋がるからである。そのためには、各専門分野での専門性を含んだ言語活動を音声や文字、語彙、文法などの言語要素に分解せずに捉える必要がある、と訴えているのである。

さらに、専門日本語教育に携わる教師に求められるものとしては「専門日本語教育は教師の設計・企画能力を否応なしに求めるため、理論に裏打ちされた企画・設計をし、日本語関係者ではない専門領域の人たちを説得できることは、これからの日本語教育専門家にとって必須の能力となる。」とし、具体的には、

- ①専門分野の未知の世界に臨んだとき、その本質と構造、歴史と現状、人材と組織、力関係と信頼関係などを的確にとらえる力。
- ②言語教育と専門教育の方法論と内容、思考様式と行動形式を突き合わせ、互いに納得のできる妥協線を探りながら水路を掘り進めていく能力。

が必要であるとしている。

春原（2006）の理論は、多様化が見られる昨今の専門日本語教育事情を、言語使用の属性（年少者の日本語教育など）、言語使用の機能（看護・介護、ビジネス、技術研修など）、属性と機能は重なるが使用場面に従う場合（アカデミックジャパニーズなど）、思想的な要素が加わる場合（多文化共生のための日本語教育）をも取り込み、展開しているため、示されている先の「専門日本語」「専門日本語教育」に関する定義は、枠組みが大きく、どこか抽象的で掴みどころがないような感も否めない。しかし一方で、春原自身が長年にわたり携わってきた技術研修のための日本語教育や看護・介護の日本語教育など、多岐にわたる専門領域における取り組み内における様々な課題との対峙の過程で培った経験的価値という視点、かつ、上述したような日本語教育における通時態・共時態での現代事情という客観的な視点をもって、包括的に取り込み展開しているからこそ、これからの専門日本語教育の展開に対し多くの示唆を含んでいると考えられよう。

春原（2006）が唱える先の「専門日本語教育が現在の日本語教育に提起する問題と可能性およびその際の課題」は、協働学習を日本語教育の授業デザインとして取り入れた際の理論と大いに重なる部分がみられる。以下に協働学習の理念との重複部分を記す。

- ・日本語学習とは、何かをなすこと、何者かになることである。
- ・学習課題は、目指す社会的実践の内容や行為、協働性と切り離さずに捉える。
- ・学習者がおかれた世界の環境に点滅する豊かな資源を活用して課題をこなしていくなかで、それらに対する知恵と工夫、能力と姿勢という自主性を育むことが可能となり、やがて学習者が、能動的に自身のおかれた世界を開拓していくことに繋がる。

本研究においては、人文・社会系大学院、日本語教育学専攻での研究生、外国人院生及

び

日本人院生という立場で、同じ何者かになることを目指す過程において、専攻における専門的な知識獲得とその言語運用能力の向上という彼らのその「悩み」に対する解決方略のひとつとして、協働学習の一つの授業デザインであるピア・ラーニングに注目し、取り入れ試行した。そのため、次の第2節では、専門日本語教育における課題解決のためにピア・ラーニングによる授業デザインを用いた実践を記し、第3節においては、人文・社会系大学院日本語教育学専攻における専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた萌芽的実践研究を記す。

## 専門日本語教育に協働学習を用いた実践研究

### 2.1 理工系分野での専門教育に協働学習を用いた取り組み

大学の理工系分野での専攻における専門教育への繋ぎを協働学習を用い図った試みとしては、大きく分け、① 留学生同士による協働、② 日本人学生と留学生による協働、③ 日本語教員と専門教員との協働、また、④ ①と②と③を複合的に取り入れた協働、があげられる。例えば①では、田中・池田（2011, 2010）における、上級生が下級生をサポートすることによって専門分野での日本語の運用能力の向上を図るといった試みがみられ、②では、札幌（2004, 2007, 2008）による、留学生と日本人学生パートナーとの協働から科学技術日本語学習の向上を図った試みがあげられる。また③においては、太田（2001, 2005）にみられるような、日本語教育から専門教科教育への連携を図った専門予備教育がある。④では大島（2004, 2005, 2006）による、日本語教員と専門教員との協働、留学生同士の協働、および日本人学生と留学生との協働を複合的に取り入れることによって、目指す専攻での専門的な内容理解と作文能力の育成を図った試みなどがあげられる。

①の田中・池田（2011, 2010）による実践は、専門日本語の授業に先輩留学生がサポーターとして参加することによって専門知識の担保を検討した教室環境づくりを試みたものである。②の札幌（2004, 2007, 2008）による試みは、金沢工業大学での日本語教育特別プログラムにおける実践である。留学生と日本人学生とのペア間における有意義な会話が活発に行われるために、1) 「話す道具」としての言語知識・技能を高めるための工夫、2) 「話す機会」を作り出すための工夫、3) 「話しやすい環境」を設定するための工夫、を行い、ペア間の会話促進から授業運営への円滑な作用を促している。上述の実践は、米国協定校の理工系学部学生を科目等履修生として6週間受け入れる間に行われる夏季集中授業で、最終的に共同で成果物を作成するという、いわゆるプロジェクト授業であり、パートナーとなる日本人学部生は学内アルバイトとして応募され、すべての授業への参加や、日本語を優先的に話すことなどが条件とし課されている。

また、③の太田（2001, 2005）による試みは、金沢大学における日韓共同理工系学部留学

生コース（日韓プログラム）で行われている、いわゆる一部の優秀な海外の学生を受け入れた少数精鋭集中教育型のプログラムである。留学生は午前中、午後の専門教科に備えた日本語授業を受講し、午後は土木、物理、電気電子システムといった専門教科の授業を各専門教員から受ける。これらのプログラムの円滑な運営のために日本語教師と専門教員との協働が図られている。

一方、④に示した大島（2004, 2005, 2006）による試みは、東京海洋大学での「大学生のための表現法科目」（以下、「表現法」）であり、水産学部の必修授業として学部の1年生全員に課されたものである。この活動は、学習者の目指す専門領域への橋渡しを「日本語教師集団として最初期に本格的に取り組んだ実践であり、大学におけるコンテンツ改革において大きな改革となった。」と門倉（2008）は述べている。

この「表現法」自体は、近年の日本人大学生の言語能力低下という問題への打開策として始まった。1年生前期の必修科目（15週）で、受講生は約300名で9クラス、言語教員5名（日本語教育・国語教育出身者）と学生の所属学科の専門科目教員10名により構成されている。授業では、図書館や情報センターからの支援も得た上でシラバスが組まれる。毎年、教材は学内の全教員に対して公開され、フィードバックという学生評価も得ている。

授業の最終到達点は、理工系で求められる論理的で整合性のある文章を書くことであるところから、授業の内容は、レポート作成など一連の文章作成法を学ばせる、いわゆるアカデミックスキルズ<sup>2</sup>教育である。しかし、アカデミックスキルズ育成において専門的な知識の運用は言語表現技法と表裏一体であり分離しがたいものであるとの理念に基づき、専門教員との協働をアカデミックスキルズ教育の授業に取り入れ、日本語教師と専門科目の教員とのチームティーチング形態によって行われている。専門教員が表現法に加わる意味としては、学生に「この授業は専門科目の学習に必要な言語能力の向上につながる」と思わせ、「表現法」の授業と学生の専門分野との授業との乖離を防ぐ意味と、教師の数を増やすことにより授業での学生と教師の接触回数を増やすという意味がある（大島2005）としている。

特徴的な点は、この授業に参加する留学生への配慮として図られた、2週にわたり構造化されたカリキュラム設計である。留学生は、まず初週目に、留学生のための日本語授業である「総合日本語3」という授業を受講する。「総合日本語3」では専門分野の、ある課題に対し自分なりの文章を作成するという活動が行われる。日本語教員はその作文課題への準備に繋がる課題文を提示し、語彙・表現の獲得を図る。留学生は、留学生という仲間・ピア同士で日本語教員が提示したその課題文を読み合い、意見交換や情報提供を行い、自身の作文内容と文章表現を練るというものである。次に翌週、「表現法」の授業を留学生と日本人学生との両方が受講する。「表現法」の授業では、専門教員と日本語教員との協働授

---

<sup>2</sup> アカデミック・スキルズとは「大学の勉学に必要な論理的な思考力、表現力、情報収集能力などの基礎的能力（三宅他2004）」を指す。



業及び留学生と日本人学生とのピア・ラーニングが行われる。日本語教員は、文章作成のための授業を行い、専門教員は、授業の中でその日の学習内容が今後の専門での学習でどう活きるのかの説明、および作業中の学習者への机間指導・質問への対応を行う。留学生と日本人学生は、自分たちの作文をより良いものにしていくためのピア活動を行い、作文を完成させるものである。

つまり、「総合日本語3」は、翌週の「表現法」と連動しており、それらは、同じ課題を巡り展開される。

まず、「総合日本語3」<sup>3</sup>がある。それは、留学生が日本人学生と課題についてピア・ラーニングを行い、専攻における専門的な内容に関して専門教員から日本語で解説を受ける前座として機能している。具体的には、留学生同士でピア・ラーニングを行うことによって、①留学生が日本人学生というクラスメートに対して自分の言いたいことを適切な語彙と表現を用い表現できるようにするための準備、②自分にとってより建設的なコメントを相手から得られるよう対話を工夫する訓練の場、③授業で得た語彙・表現・内容を限られた時間の中でフル稼働させながら表現していく修練の場、である。

次いで次週に、「表現法」が行われる。それは、留学生が日本人学生と課題についてピア・ラーニングを行う、また専攻における専門的な内容に関して専門教員から日本語で解説を受ける、それぞれの本番として機能しているのである。これら「総合日本語3」と「表現法」で展開される諸活動の過程を経ることによって自身の作文をより良いものにし、完成させるのである。このような2週にわたる重層的なカリキュラム設計となっている。大島(2004)はこれら2週にわたり連動している一連の活動が、留学生にとっても、日本人学生にとっても自分達の作文をよりよいものにしていくという循環を生んでいるとしている。

しかし、大島(2004)におけるこれらの実践は、理工系大学において行われており、文系の専門性を抱える専門教育との連続性への実践として、上述の形態は試みられていない。また、学部1年生の必修授業において行われているところからも、目標は、「文章作成への意識づけ及び、表現法の授業をとる動機づけを明確にすること」とされており、筆者の身近にあった大学院における「悩み」と比べた場合、各学習者が求められる専門分野での専門性の度合いにおいて異なる。

## 2.2 人文・社会系分野での専門日本語教育にチームティーチングを用いた先進的実践

人文・社会系分野での専門日本語教育に協働学習を取り入れた試みは、専門教員と日本語教員との協働、いわゆるチームティーチングにおいては多少見られるものの、多くはない。専門教員と日本語教員とのチームティーチングの先進的な実践として例えば中村(1991)による取り組みがあげられる。中村(1991)は、社会学系留学生のための上級日

---

<sup>3</sup> 日本人学生には、留学生が受講する「総合日本語3」に相当する授業はない。そのため、次週の「表現法」への備えは自学となっている。

本語教育を、専門分野による教官との連携で、日本語クラスにおける専門分野ゼミナール実施という新しい試みをもって臨んでいる。受講した社会学系留学生は全17名で、各所属は、上位分類としての系統だけでも社会科学系4派の経済学系、法学系、社会法学系にわかれ、さらに下位分類として11の専門に細分される。専門教員は、経済学部の国際経済学・財政学・天文学から各1人、社会学部の政治学・社会政策から各1人の合計5名の協力を仰いでいる。授業の目的を社会科学系講義における聴解力及び語彙力の養成とした点から、専門教員による授業の部分は、別途10分～15分間のビデオを作成し、学生はそれを視聴するという形態をとっている。

具体的な授業デザインとしては、①ビデオ視聴（補助教材を用いながら3回繰り返す）：1回目授業、②視聴ビデオに関する課題レポート作成（宿題）：1回目授業、③当該専門教官によるレポートの添削、④上級日本語授業においてビデオと添削されたレポートを使用したゼミナール：2回目授業、⑤④における学生の発話の録音データからのフィードバック：3回目授業、⑥⑤でみられた重要文型や専門語彙を整理した資料を作成し配布＋まとめ：4回目授業、⑦レポートの返却：4回目授業、というものである。夏学期終了後にアンケートを行い、冬学期においてアンケート結果を反映させ、通年で実施している。学生側からは自身の専門分野以外のビデオ視聴という視聴するビデオのその内容に対する不満や日本語そのものの口頭運用能力伸長を望む声があったとしている。また、教員側からは、学生の授業に対する無関心さや日本語教員とのコミュニケーション不足に対する不満の声が多々見られたとしている。中村（1991）は、これらの取り組みにおける結論として、学生が長い発話を恐れなくなり、自己の見解を開陳できるようになったとその成果を記している。しかし一方で、専門教員と日本語教員との双方における負担過剰、およびそれらの連携の難しさを述べている。上述した一連のティームティーチングを実施するに当たり、多くの教員の協力を得ている点やビデオ作成に対する労力や時間を考えると、苦勞の割には成果を得にくいという感が否めない。人文・社会系の専門日本語教育に、ティームティーチングという協働学習を用いる際の課題がここに伺われる。

人文・社会系分野での専門日本語教育は、人文・科学系の用語は一般の語と境界が明確でなく、各分野の術語は文化に根ざすものが多いため共通概念を多言語間で決めることが難しく、人文・社会系の専門日本語教育が進展しづらいとの仁科（1997）による指摘に見られるとおり、人文・社会系での専門日本語教育における授業実践は少なく、さらにこれらを協働学習を用い図る試みは、管見の限り見られなかった。そこで、筆者は人文・社会系大学院における専門日本語教育に協働学習の一つの手法であるピア・ラーニングを用い、専門的な知識獲得と専攻における専門日本語運用能力の向上を図る試みを2008年度に行った。これらについては、第5章の人文・社会系大学院の初年次における専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる検討において詳細に述べる。

### 第3章 ピア・ラーニングとは

第2章で述べた通り、人文・社会系においては、専門的な知識獲得と専攻における専門的な日本語運用能力の向上を図り、そこで見られる課題の解決を試みるという専門日本語教育に対する実践研究は非常に少ないという現状がある。筆者は、専門的な知識獲得と専攻における専門的な日本語運用能力の向上を図る際の課題を解決する授業デザインのひとつとして、協働学習のピア・ラーニングに注目した。

では、そもそもこの協働学習、およびその中の一手法であるピア・ラーニングとは、日本語教育においてどのような位置付けにあるのか、また、背景にはどのような概念や理論があるのか、さらに、現在までの日本語教育においてどのような展開が見られるのであろうか。そして、なぜ、ピア・ラーニングを専門日本語教育に用いることで専門的な知識獲得と専攻における専門的な日本語運用能力の向上を図るという課題の解決につながるのか、第3章においてはこれらピア・ラーニングにおける諸相について先行研究での知見から整理する。

#### 第1節 日本語教育におけるピア・ラーニングとは

##### 1.1 日本の学校教育における協同学習

ピア・ラーニングの考え方の基盤には協働の概念がある。この「きょうどう」には、現在まで「協働」「協同」「共同」などいくつかの表記が充てられている。それらは、「協働」「協同」「共同」の使用ごとに、その分野での定義があり、概念が微妙に異なる。

例えば、日本の学校教育における分野では「協同学習」が主に用いられる。杉江(2004, 2011)は、日本の学校教育における協同学習について、同じ「きょうどう」であっても研究者ごとにニュアンスの異なった側面を含むところから、協同学習に定まった定義があるわけではないとしながらも、以下のように、日本の学校教育における協同学習の定義を記している。

- ・日本の学校教育における協同学習とは、教育の基本的な考え方を体系的に示す教育理論であり、教育の原理である。
- ・協同学習は、授業の進め方の技法に関する理論ではなく、学校のすべての場面における子供の学習に対する支援の基盤にある基本原理に関する理論である。
- ・「集団の仲間全員が高まることをメンバー全員の目標とする」ことを基礎に置いた実践すべてが協同学習である。
- ・学級のメンバー全員のさらなる成長を追及することが大事なことだと、全員が心から思って学習すること」が協同学習である。

(杉江, 2011 : 20, 杉江, 2004)

この日本の学校教育における協同学習の考え方の基盤には、主に学校教育を通して民主的な人格形成を図ったデューイ (Dewey, J.) の教育理論があるとされている。デューイ (Dewey, J.) のこれらの教育理論は、グループダイナミックスの研究者であるレヴィン (Lewin, K.) やドイチェ (Deutsch, M.) らによってさらに発展し、そこに心理学の研究が加わり、さらにその幅が広げられる。そして、人間の複雑な認知過程の発達に関する研究へとつながる。認知過程の発達に関する研究においては、ピアジェ (Piaget, J.) やブルーナー (Bruner, J.) 等の研究が成果を上げ、結果、協同学習も進展する。概観するならば協同学習は、心理学を中心とした実証研究を背景として発展してきたといえる。

日本においては、昭和 40 年代から「協同学習」の教育観が、「競争学習」に相反する新しい教育の在り方として提唱され始める。そこでは「協同」と表記され、1950 年代ごろから協同学習についての実証的な研究が見られ始める。協同と競争は教育においてどちらが効果的なのか、どのような条件において協同がよい結果を生むのかという観点における研究であった。杉江 (2011) は、それらの結果の多くは、競争に比べて協同が有効的であったと説いている。また同時に、それらの結果が示すものは、実証研究においては、競争が協同よりも成績を上げるという証拠は示されていないという証であると結んでいる。そして、それらの根拠として、成績を上げる最大の条件は課題に取り組んでいる人の意欲の水準であると前提したうえで、その根拠を以下のように述べている。

競争の場合の意欲付けとは、一個人の「一時的な人に勝ちたい」といった意欲付けであり、いわゆる勝ち組と負け組とを作り出す。結果、絶対的多数派である負け組は、意欲付けをそがれる可能性が高くなる。そして、ひいては学習に取り組む姿勢そのものがなえてきてしまう。一方で、協同の場合の意欲付けの源泉は、一個人の中で他人に勝つことを目指すものではなく、自己の成長意欲を理解してくれる他者の存在があり、また自らも手助けすることが当たり前とする双方向性的な信頼に支えられた人間関係のもとにある。そのため、互恵的な相互作用が起こり、仲間の援助に誠実に答えようとする副産物的な意識づけを含む「自他ともに向上させようとする」意欲付けにつながる。上述した自他ともに援助しあおうとする行為、すなわち集団における、ある種個人の責任であるともいえるこれらの行為が果たされる結果、相乗効果的に全体の成績向上にもつながる。そのため、競争に比べて協同が学習効果の面で優位である。また、これらは、人は信頼に支えられた人間関係のもとで最も強く意識づけられるという、人間の動機づけの原理に則している。(杉江, 2011)

日本の協同学習は、近年の極めて広い領域で起きているパラダイムシフトの中で、全国規模の動きとなりつつあるといわれている。これまで協同学習の対象となっていた小・中

学校教育だけでなく、今まで協同的学習方法についてほとんど議論されることがなかった大学教育や外国語教育などさまざまな教育の場においても協同学習が試みられているのである。現在、小学校から大学までの学校教育の協同学習の実践や研究については「日本協同教育学会」や「全国協同学習研究会」などが展開を見せている。

## 1.2 日本語教育における協働学習

「きょうどう」における概念の定義は、それを巡る分野や研究者ごとにニュアンスが異なるところから、現在は核となる概念要素がどれなのかを特定することは難しいとされている（杉江, 2011）。一方で池田・館岡（2007）は、いくつかの異なる分野や異なる文脈での「協働」「協同」「共同」等「きょうどう」における意味解釈を概観し、その共通項を取上げることによって「きょうどう」の共通定義を明らかにすることを試みている。以下に示す。

表 2 「きょうどう」を巡る共通概念

提言者	各定義	共通概念
臨床心理学 ヘイズら	協働の原則	① 相互性 ② 目標の共有 ③ リソースの共有 ④ 広い展望を持つこと ⑤ 対話 ●協働の成果：「更新」と「専門性の向上」
協同学習の代表的な存在 ジョンソンら (D. Johnson & R. Johnson)	協同学習の基本要素	① 互恵的な相互依存性 ② 学習者同士が顔を合わせて行う励まし合い ③ 個人の学習責任 ④ 集団に関する社会的技能 ⑤ 共同活動評価
日本の学校教育 杉江	学びを進める学習の主要素	「協同」 「参加」 「成就」

((池田・館岡 2007 : 5) を筆者がまとめたもの)

池田・館岡（2007）、は、上述に示した現在までの「きょうどう」を巡る具現化された共通項から、日本語教育における協働の意味を2つの大きな形に捉え直している。一つは、トップダウンであった制度や仕組みが対等な関係性を前提とするものへと転換してきた姿であり、例えば従来のような教師による知識伝達から学習者主体の他者との社会相互交流による創造的な学習への方法の転換である。もう一つは、異なる立場同士は理解し得ない

という考え方から、違いを受け入れ理解し融合していく姿であり、例えば、目標言語の文化への同化要請を目的とする日本語教育から多文化共生の日本語教育への転換である、としている。

またこれらの背景から、日本語教育における協働の主要概念を、「対等」「対話」「創造」、「協働のプロセス」及び協働主体間の「互恵性」の5つに整理し、示している。また、館岡（2005）では、これら5つの概念を複合的に捉え「参加者が互いに働きかけあいながら協力して創造的な活動を行うという意味で「collaboration」を「協働」と呼び、それを重視した学習を協働的学習(collaborative learning)と呼ぶ」（館岡 2005:95）と、日本語教育においては「協働」の表記を使用するとしただうえで、日本語教育での「協働学習」の定義づけを行っている。

では、池田・館岡（2007）の示した5つの概念である「対等」「対話」「創造」「プロセス」「互恵性」とは何を指し示すのであろうか。池田・館岡（2007）によると、以下のように示されている。

表 3 日本語教育における協働学習の概念

概念	概念の詳細
「①対等」	協働するための前提条件として参加者が互いの存在を尊重すること
	背景や文化などが異なる他者は、同じ尺度で測ることができず、自分の持っていない知識や能力を有している。特に第二言語教育としての日本語教育は、異文化同士が互いの違いを認め合い、受け入れ、互いに協働し、社会を創造する役割を担うことが可能であるところから
「②対話」	協働を展開する手段
	他者との会話を重ねる中で互いの社会的関係性を構築し、両者にとっての新たな創造を生み出していく可能性を秘めており、これらはマズローの示す「欲求階層説」の最高層にある自己実現の欲求の段階であると言えるところから
「③創造」	対等を前提として対話を手段とする協働の結果である成果
	参加者が協働に参加する以前にはもちえなかった新たな成果を創り出すところから
「④協働のプロセス」	協働する対話のプロセスそのもの
「⑤互恵性」	協働参加主体同士のかかわりのプロセスやその成果が参加者すべてにとって意義あるものとなること

((池田・館岡 2007 : 5-7) を筆者がまとめたもの)

本稿においては、これらピア・ラーニングの先行的な研究である池田・舘岡（2007）及び舘岡（2005）に従い「協働」の表記を使用する。また、本研究における「協働学習」は、池田・舘岡（2007）の「協働」における論拠に基き抽出された5つの概念である「対等」「対話」「創造」「プロセス」「互恵性」を、教室活動における学習方法に背景としてもつもの、とする。

## 第2節 ピア・ラーニングの背景と理論

日本語教育におけるピア・ラーニングとは、「ピア（peer）と協力して学ぶ（learn）方法」であり「言語を媒介として、学習者同士が協力して学習課題を遂行していく」学習方法である（池田・舘岡 2007：51）。しかし、そもそもこのピア・ラーニングとは、どのような背景や理論に基づいているのであろうか。

### 2.1 ピア・ラーニングの背景

池田・舘岡（2007：43）は、日本語教育におけるピア・ラーニングの台頭の背景には、日本語教育内での言語教育観の転換があると示している。具体的には、「学び手に言語構造を中心とした知識を伝達することだ」という考え方から「学び手が実際にコミュニケーションができるようにすることだ」という考え方へ、さらにコミュニケーションができるようにすることに加え「学び手が自らを発見するために日本語を使い、また日本語を自律的に学ぶことができるように支援することだ」という考え方に移ってきたという日本語教育業界全体の視点の転換である。また、それと同時に「言語の仕組み」から「教え方（教授法）」へ、さらに「学習者の学びとその支援」へと移行してきた教師の関心の転換である。知識やスキルを伝える、使えるようにする、身に着けさせるといった教育観から、学習者自身の学びを引き出す、より自律的に学べるように支援するという教育観への転換、「教師自身の教え方」から、学習者はどう学んでいるのか、どのようにしたら学習者はより自律的に学ぶことができるのかといった日本語教師の観点の転換を経たことであるとしている。そして、ピア・ラーニングは、学習者自身の学びを引き出す、より自律的に学べるように支援するといった言語教育観に立っている、と池田・舘岡（2007）は、説いている。さらに、この自律的に学べるように支援するに至っては、教師が教えるという部分がまったく欠落するのではなく、学習者が主体的に学べるように、どう学習環境をデザインし、どう活動を促し、どう進めていくのかといった点が重要になってくるとも添えられている。

このようなピア・ラーニングの教育観は、学習は個人の中だけで起こるのではなく周囲（社会）との相互作用の中においても起こり、促進されるものであるという状況的学習論に基づいている。

状況的学習論とは、旧ソ連の心理学者ヴィゴツキーなどの発達理論に基づく学習の捉え

方である。教育機関での勉強だけが学びではなく、人間は、社会や地域、集団の中で多くのことを身につけるとする説である。学習は、個人の中で起こるのではなく、学習者と環境との相互作用の中で起こり、発達するとした学習観でもある。

ヴィゴツキー (Vygotsky, L. S., 1896-1934) は、子どもが自分ひとりで問題を解こうとする時と比べて、養育者や仲間などによる適切な指導（あるいは環境の整備）がある時の方が、より難しく、より多くの問題を解くことができると述べ、子どもが自力で到達できる水準と、指導のもとで到達できる水準との間の領域を「発達の最近接領域 (zone of proximal development、略称 ZPD)」と呼び、教育はこの領域に働きかけることによって最も効力を発揮するとした。ヴィゴツキー (Vygotsky, L. S., 2001) によれば、教育は、それが発達の前を進む時のみよい教育であり、そのとき教育は最近接領域にある一連の機能と呼び起こし、活動させるという。つまり発達の最近接領域とは、子どもの「次に発達すべき能力」のことであり、まだその能力は現実のものとはなっていないが、いつでも成熟すべく準備ができていく領域のことであると示している。その後ブルーナーが、ヴィゴツキーの唱えるこれら発達の最近接領域に結びついた活動の中で、より有能な他者の媒介を得てそれを内化することで発達が進む、とした考えを示した。このより有能な他者が学習主体の行為を方向づける過程は、一般的にスキファールディングと呼ばれている。ウッドらは、これらスキファールディングの機能を、さらに以下のように整理している (Wood, D., J. S. Bruner and G. ross, 1976)。

1. 課題についての興味を喚起する。
2. 課題を適度にやさしくする。
3. 課題の達成過程を維持する。
4. なされたこととよい解決法との違いの重要な要素を明確化する。
5. 問題解決過程でのフラストレーションをコントロールする。
6. 期待されているよい行動のモデルを提示する。

レイブとヴェンガー (Lave, J. and Wenger, E., 1991) は、上述した、学習は個人の中だけで起こるのではなく周囲 (社会) との相互作用の中においても起こり、促進されるものであるという状況的学習論において「正統的周辺参加」を唱えた。人間が文化的共同体の実践に参加し、社会人として成長し、能力を発揮するようになっていくその際の過程を「正統的周辺参加」であると示したのである。例えば徒弟制度がその例として上げられている。親方から特に「教える」という行為がなされなくても、そこには徒弟 (学習者) 自身の観察・実践を通じた学びがあるとした。この過程で学習者の行為は徐々に熟達していく。そして、実践に関する理解は深化し、自己認識も変化することにより一人前である「十全的参加者」になっていくとした学習観である。この場合、学習は「社会的な実践共同体への参加の度合いを増すこと」によって成立するとされている。



## 2.2 ピア・ラーニングの理論

池田・館岡（2007）は、上述した状況的学習論の背景を踏まえ、先に示したピア・ラーニングの主要概念である「①対等」「②対話」「③創造」「④協働のプロセス」「⑤互惠性」を以下のように理論化している。

「①対等」：ピア・ラーニングにおける理論の基盤であり、異なる背景を持つ者同士は同じ尺度では測ることのできない、互いの相手が持っていない知識や能力を持ち合わせているという捉え方を持つ。

「②対話」：マズローの「欲求階層説」の最高層にある自己実現の欲求の充足に適用できるものである。

「③創造」：対等を前提として対話を手段とする協働の営みがもたらす成果である。

「④協働のプロセス」：他者の視点が加わることで発展し、やがて共有の創造を生み出す過程そのものである。

「⑤互惠性」：上述の主要概念を用い活動した結果、学習者それぞれの知識や文化性が、互いの中で改めて価値づけられることを指す。

ピア・ラーニングは、具体的には、「仲間との対話を通して学ぶ」という活動によって、課題解決のための学びを構築していくとする学習スタイルである。そのため、厳密な方法論や組織化されたメソッドをもつものでも、それを目指すものでもないとされている（館岡 2005）。さらに館岡（2005）は、ピア・ラーニングは学習課題における解決のその「過程」を「共有」するところに特徴があり、共有するための装置として「対話」が用いられる。学習者の思考の過程は本来は見えないものであるが、それらを可視化する「仕掛け」としてこの「対話」を用い、その「対話」により課題の解決に取り組むことで学習者が主体的に自らの学びを構成する方法となる、としている。

そして、仲間と行うこれらの「対話」を用いた相互作用による学びのメリットを分析の観点から以下のように挙げ、説いている。

第1 リソースの増大

第2 相互作用による理解深化

第3 他者との社会的関係性の構築

第1のリソースの増大は、協働することによって集団全体のリソースが増え、さらに限られた時間内で利用可能なリソースが増えることを指すとしている。学習者同士が特定の背景を共有するからこそ、互いにわかりやすい形で教えあうことが可能となる。それらの効用として、それぞれが不足していた知識や方略を仲間の学習者から得ることにつながり

やすくなる。つまり、互いの存在が相手にとって人的リソースとなる。仲間が増え、各人の所有するリソースをお互いに提供することができるのであれば、リソースはその分増大することとなるとしている。

第2の相互作用による理解深化は、仲間との対話は、互いの理解を深めたり、考えを変容させたり、また、新しいものを生み出したりする可能性があるとするものであるとしている。これらの創発は、ピア活動内にておこなう他者からのコメントを受けることによって自分の考えへの見直しが生まれ、そして、そのコメントや質問に答えるために自分の考えを再び吟味する必要に迫られるところからこそ起こるとしている。つまり、他者は自己モニタリングを促進する役割を果たしている。また、この仲間の学習者との対話は、自己モニタリングを促進し、自分がやっていることを客観視したり、自分自身の考え方を相対化することができたり、自分自身による新しい発見をも促す。この一連の過程は、学習上大きな意味を持っていると説いている。

第3の他者との社会関係性の構築は、異なった文化背景を持つ者が互いに協力して学ぶことによって、他者との関係をどのように構築していくのかを学ぶことにつながることであるとしている。また、そこで必然的に起こる仲間との相互作用は、達成感や楽しさをもたらす等、学習の動機づけの点で大きな意義があるとも示している。例えば元田・館岡（2007）では、協働的学習活動への参加を動機付ける「参加の動機づけ」には、認知的要素と情意的要素がわがちがたい状態で含まれていたことが明らかになったとされている。

池田・館岡（2007）は、これら3つのピア・ラーニングを用いた際のメリットは、現実の協働場面においては、同時に複合的にまたは連続的に、そして参加者間で相互的に起きるとしている。

そして、これらの「対話」により課題の解決に取り組む過程を「対話の3ステップ」と名付け、

- ①ソロ：自分の理解や意見を生成する段階（以下、ソロ生成）
- ②インターアクション：自分の理解や意見を他者に向かって発信し同時に他者の理解や意見を受容する段階
- ③変容：他者の理解や意見を受容し自分のものと統合することで周囲を変えていく段階

を経るとしている。一方で、これら「対話の3ステップ」は、線状に1回限りのものとして一方向に進んでいくものではなく、②と③が重なることに加え、途中で何度も①のソロの見直しが起きる可能性があるとし、最初は曖昧であったソロが①②③の往還のなかで次第に明確になっていくのではないかと記している。また、ソロ生成において必要となるのはテキストベース<sup>4</sup>の生成でありその際、辞書的意味だけでなく文脈に合わせた理解への支援が必要な場合もあるとしている。具体的なソロ生成支援の方策としては、予習段階での

---

<sup>4</sup> テキストベースとは、文章からの学習の際に形成された表象（甲田 2009：104）

タスクシート導入、授業冒頭で行う事前ディスカッションや課題に対する教師との質疑応答が挙げられている。

舘岡（2005）、岩田・小笠（2007）、砂川・朱（2008）神村（2009b, 2011a, b, 2012a, b, c）においては、これら一連の「対話」を用いたプロセスを経た後に「協働的な学習環境の構築に寄与する」「気づきを促す」「難しい課題をやさしくする」という効果が生じ、やがて学習者に課せられた課題への学びを促す、と一様に報告されている。

一方で池田・舘岡（2007）は、上述したピア・ラーニングの実践に際し、第1に実践研究の視点、第2に各自の現場に合わせた工夫、という必要性を訴えている。

第1の実践研究の視点とは、ピア・ラーニングというのは学習者を主体とした学習方法であり、そこでの教師の役割は学習者が学習できるようにその環境をデザインし、教育で実践し、その実践を授業後に振り返り、さらに工夫を重ね次の実践に臨むという実践研究のサイクルにより成り立っている。そのためピア・ラーニングにおいては、実践と研究は一体化したものであるとの主張である。

次に第2の視点である各自の現場に合わせた工夫とは、ピア・ラーニングを日本語教育に援用するにあたって「How to=やり方」として決まった手順や方法があるのではないとし、現場が異なれば、当然、ピア・ラーニングを用いる際の方法や手順も異なってくる。そのため、ピア・ラーニングの「やり方」ではなく、むしろそこにあるコンセプトを理解し、そこから出てきたアイデアを参考にし、それぞれの現場に合わせ、新たに考案していくことが必要であると主張している。

つまり、まず、ピア・ラーニングを日本語教育現場で援用するに当たっては、実践研究の視点が必要不可欠であること。次に、現場の課題を解決することにつながる最良のピア・ラーニング、およびその成果は、その現場における実践研究のサイクルによってこそ創造され得るものであると説いているのである。

### 第3節 ピア・ラーニングを用いた授業デザインのあらまし

Topping & Ehly(1998)によれば、peerとは、立場や地位がほぼ同等である仲間であり、companionと同義とみなせるとされている。つまり、ピア(peer)とは、同じような社会的立場の仲間と、関係しあい、助け合うといった協力関係を保つという意味が内包されている。このピアによる活動であるピア活動を取り入れた取組は現在まで既に、医療現場の様々な場面で取り入れられている。同じ疾病を抱える者や患者の家族同士によるピア・カウンセリング等、特に、癌の末期患者に対するピア・カウンセリングは一般的に知られている。

日本語教育においてこれらピア活動を教室活動に取り入れたピア・ラーニングでの基礎的な研究としては、池田・舘岡（2007）による、ピア・レスポンス、および舘岡（2005）で示されたピア・リーディングによる取組があげられる。以下に詳細に示す。

### 3.1 ピア・レスポンス

ピア・レスポンスとは、作文の推敲のために学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交替しながら検討する活動である（池田・館岡 2007：71）。ピア（peer）とは仲間・同僚を指し、レスポンス（response）は、質問、感想、意見、情報提供の発話を指す。池田・館岡（2007）はここに、うなずきやフィラーなどの周辺言語や顔の表情、目の動きなどの身体的なノンバーバルコミュニケーションの要素も含むとしている。ピア・レスポンスは、もともと英語の母語の作文教育において提案された。現在ではアメリカの ESL（English as second language）の、特に作文作成の現場において最もポピュラーな学習方法として取り入れられている。ESL におけるピア・レスポンスの利点を Ferris & Hedgcock (1998) は以下のように示している。

- ①学習に積極的に参加できる。
- ②仲間から与えられる刺激によって自分の考えが整理できる。
- ③学習者同士、または教師と学習者の間の緊張の低い話し合いの中で、創発が起きる。
- ④書き手は実際の読み手からの質問や意見などのレスポンスが得られる。
- ⑤多様な視点からのフィードバックが得られる。
- ⑥書き手は読み手が理解できたところや不明確な部分について知ることができる。
- ⑦仲間の文章を分析したり修正したりするために必要な批判的スキルを向上させることができる。
- ⑧仲間の弱い面や優れた面をわかり合うことで、互いに信頼を高めることができる。

池田・館岡（2007）は、これら ESL のピア・レスポンスの方法を基にしながら、日本語教育の背景を検討したうえで、日本語教育における応用モデルを示している。この日本語教育における背景とは、主に今もなお日本語教育において広く見られる教師添削中心の作文指導の在り方である。池田・館岡（2007）は自身の作文指導の経験を踏まえ、作文教師の役割が、書かれた原稿の校正者として正確な形であるのかどうかをチェックすることに陥りがちであり、そこから、結果としてそれらの行為が書き手の思考の機会を奪い、内容や意味を軽視した訂正を強要することとなってしまっている。また、教師にとっては膨大な時間と労力を要する割には往々にして報われないものとなると批判している。

一方、最近の作文授業にて行われている様々な新たな提案を概観し、そこには、日本語作文において書くことによる思考活動の活性化、書く目的の明確化、読み手の視点の位置づけの重要性が示唆されていると評価している。そして、それら作文教育での新たな提案を踏まえて上で、ピア・レスポンスは、現実の読み手を明確にした学習であり、だれに読まれるものであるのか、何を伝えたいのか、どう伝えるのかという作文の目的と意図、手段が明確にされる活動である。また文章を媒介としたコミュニケーション活動でもある

とし、教師添削に見られた大きな問題点を確実に克服することができる手立てとなるとしている。

そして池田・館岡（2007）において、ピア・レスポンスを実践する際の授業デザインのポイントとして以下の5つをあげている。

表 4

ピア・レスポンスを実践する際の授業デザインのポイント	
(1)	穏やかな導入
(2)	活動目的と手順の明確化
(3)	グループ編成の工夫
(4)	支援者としての教師の役割
(5)	主体的評価活動

(池田・館岡, 2007 : 86 )

(1) 穏やかな導入とは、ピア・ラーニングの学習観やピア・レスポンスの活動意義と方法の手順の説明を丁寧に行うものである。

これから行う協働学習をうまく展開させる鍵は、学びあう仲間同士の信頼関係に由るところが大きく、仲間への信頼がなければ学びは起きないという点、及び、自分の成長のためには仲間と協力し合い、お互いに高めあうことが肝要であるという点、これらピア・ラーニングでの重要ポイントを理解した後に、ピア・レスポンスを開始に移すことが重要であるという点からである。

(2) 活動目的と手順の明確化とは、自分が行っている活動の意味と方向性を見失うことなく、また自分の参加の意義を自分で確認しながら活動を進めることができるようにするためである。

具体的な手順としては、①読み手側のレスポンスだけで展開するタイプと、②書き手と読み手の役割それぞれのレスポンスを示す2つのタイプを提示している。またその際の留意点として以下をあげている。

- 1) 少人数グループで行う。2～4人（5人以上は難しい）  
（個人の発言を均等に確保するため／リラックスして探求的な話し合いができる）
- 2) 学習者同士が互いの違いを認めた上で個々の能力を発揮する。（違いを受け入れる）
- 3) 批判的思考に基づく対話を通じて、参加人数の総計以上の結果を創造する。

さらに具体的なレスポンスの項目と提出順の例として以下を示している。

表 5

レスポンスの項目と提示順の例	
1)	もっとも印象的なところ（中心文）はどこか
2)	理解が難しいところはどこか
3)	もっと説明した方がいいと思うところはどこか
4)	直した方がいいと思うところはどこか
5)	情報提供や提案できるところはないか
6)	書き手から相談したいところは何か

池田・館岡（2007）は、これらピア・レスポンスにおける留意点とレスポンスの項目及びその提出順は、仲間同士で互いに好き勝手なことを言い合いながら文章をチェックしあう点検活動ではない点を意識化させるための仕掛けであると示している。また、これらを配慮することによって仲間の作文を分析的に読むことにつながり、ひいては「読み手の立場から分析的に読む」という視点が生まれ、論理的な読解能力、総合的な文章運用能力の向上につながると説いている。

（3）グループ編成の工夫とは、グループ編成は教師が全面的に引き受けるものとし、学習者の背景、活動内容や進度等の諸条件を考慮すれば、より有効的なピア・レスポンスのためのグループ編成が可能となる。そのグループ編成こそがより充実したピア・レスポンスのためには重要なポイントでもあったものである。

（4）支援者としての教師の役割とは、学習者にいかに主体的に創造を生み出す学びを起こすかという学びのデザインを示す。具体的には①内容的支援②活動の支援、であるとしたものである。①内容的支援は、教師は人的リソースであると位置付けたうえで、情報やリソースの探求方法への支援であり、②活動支援とは、話し合い活動の管理運営にかかわる支援である。また、教師添削を求める学習者に対しては、最後の段階で必ず教師添削を加えることも示している。それは、添削が全くない指導に不安を覚える学習者への配慮であるとし、ピア・レスポンスを経た後の最終段階におけるプロダクトは、大変読みやすくなっているため、最後の段階で教師添削を取り入れることは、教師にとってそれほどの負担とならないところからであるとしている。

（5）の主体的評価活動においては以下の3つの教師評価を挙げている。

表 6

教師の評価の観点	
第1	学習参加度に対する評価
第2	作文プロダクトに対する最終評価 (説得力、構成力、内容(知識)、語彙、表記、形式)
第3	学習のプロセスに対する評価(構成案、アウトライン、推敲原稿)

第 1 の学習者の内省資料を評価する学習参加度の評価は、学習者が主体的にかかわろうとしていたかどうかを教師が客観的に評価するものである。第 2 の作文プロダクツに対する最終評価は、従来の作文評価の質的評価と同等のものである。第 3 の教師評価は、個人の発達のプロセスをはかるもので、個人の学習の経験や推敲力の向上の様子を知ることが可能となるものであるとしている。

### 3.2 ピア・リーディング

館岡によるとピア・リーディングとは、学習者が助け合いながら対話的に問題解決を行い、テキストを理解していく読みの活動であると定義されている (館岡 2005 : 89)。

館岡 (2005) が提唱したピア・リーディングは、従来の日本語教育で行われていた読解授業に対する疑問から生まれた。それらの疑問は、

- ①読解授業とは何をするのか、
- ②読解過程での読み手の問題点が授業でどのくらい扱われているのか、
- ③話し合いは読みにフィードバックをかけるものとなっているのか、

の 3 つに大別される。

まず、「①読解授業とは何をするのか」とは、従来の読解授業では、テキストに扱われている文法や語彙・表現に関する質問、説明、練習等に多くの時間を割いているが、それさえできれば読解ができると言えるのか、読み手から行われるテキストに対する働きかけについてはどのようにして学ぶことができるのであろうか、という疑問である。

「②読解過程での読み手の問題点が授業でどのくらい扱われているのか」とは、クラスでは理解の結果について確認していることが多く、それぞれの学習者の読解過程で生じた問題が必ずしも授業において扱われているとは言い難い、という疑問である。

「③話し合いは読みにフィードバックをかけるものとなっているのか」とは、読解後に理解を前提とした話し合いの場が持たれることが多いが、読み (理解) と話し合いが結びついているのか、話し合いが自身の読みの見直しに役に立っていない場合もある、また、テキストの理解から離れた話し合いとなる場合もある、という疑問である。

館岡 (2005) は、これらの疑問の背景には、読みの過程や理解の結果が可視化されていない点、読むという行為は一人で行うものという固定概念に縛られている点があると指摘している。そこで、まず「対話」という装置を用い、読みの過程を「見えるように」ではなく「聞こえるように」することによって、授業での読みの「結果」のチェックのみでなく「過程」そのものを扱うことができるようにする。そして、他者と協働的に学ぶその「過程」での自問自答を行うことを通して、その他者との違い (ズレ) から学ぶという、創造

的理解を目指す教育につながる。それがピア・リーディングであるとしている。

このピア・リーディングのコンセプトは、

第1に学習者の読みの結果だけでなく過程をも授業で扱うこと

第2に仲間との対話によって協働的に読むこと

であるとしている。

第1の「学習者の読みの結果だけでなく過程をも授業で扱うこと」は、学習者の読みの過程に互に関わることによって、①過程で起きた問題を「その場」で解決していくことができるのではないか、そして②文脈の中で他者から様々な知識を学ぶことができるのではないか、また、③自ら体験することを通して問題解決のストラテジーや学習のストラテジーを訓練することができるのではないか、さらに④他者との意見の違いの根拠となっている読みの違いを読み深めることができるのではないか、と考えられるとしている。

つまり、読みの過程そのものを他者と共有することによって、自己とは異なった様々な問題解決の方法があることを知ることが可能となる。そして、その場でその問題解決の方法を一緒に使ってみる機会が与えられる。このような現実の問題を解決する過程を通してこそ学習は促進される、ストラテジーは使ってこそ、体験してこそ自分のものとすることができるというコンセプトであるといえる。

第2の「仲間との対話によって協働的に読むこと」とは、仲間とともに読解という問題解決を行うことによって、読解という頭の中の見えない過程を相手に見える（聞こえる）ようにするという外化の行為に必然性が生まれ、そこからズレに気付くという環境を提供することにつながるというコンセプトである。つまり、協働によって、他者から学ぶ、他者との違いにより自己を見直す機会を得ることが可能となることでもある。

また、舘岡（2005）は、これらピア・リーディングにおける調査授業を行い、それを通じた結果に期待される効果を以下のように示している。

①他の学習者から直接的に知識や方略が学べる

②自己を見直す機会が与えられるところから自律的に学習できるという可能性がある

しかし、同時に促進者としての教師の役割の重要性も説いている。具体的には、ストラテジー使用とその学習に対する教師の支援を挙げている。第1に、読み手の意識化を高めるための促進者として、適切な場面で指摘することであるとしている。適切な場面で教師が指摘することによって、学習者のメタ認知が働き、ズレに気付いたり、その修正が起こったりする。第2は、その場で得たルールを汎用性のあるものにするものであるとしている。学習の転移を可能とするためにはルールの普遍化や拡大を促すことが肝要であるとし、例えば、未知語類推のためのストラテジーであれば、ほかの未知語を挙げて類推させることなどがあげられるとしている。つまり、教師は適切な「足場作り」を提供することが務



めであり、授業のデザイナーとして、またファシリテーターとして重要な役割に位置するとしている。

また、どのような学習者にとってピア・リーディングが有効であるのかについては、専門性が分散化された、少人数の、協力的雰囲気が作れる仲間間で効果を上げやすいとしている。それは、仲間と読むことによって「分散化された専門性」を発揮し、それぞれの最近接領域に刺激を与えることができる。また、特に少人数での専門性の高いテキストの読解を行うという場面では大変有効であり、また、同じ母語で共通の文化背景を持った仲間であることも実施しやすい側面を持っているとしている。

#### 第4節 ピア・ラーニングを日本語教育に用いた実践例

ピア・レスポンスを日本語授業に用いた実践研究としては、まず原田（2006）があげられる。原田（2006）は、ピア・レスポンスが中級学習者の自己推敲にどのような影響を与えるかを、教師添削との比較で考察した。具体的には、(i) 学習者の自己推敲に対して、ピア・レスポンスは作文の内容的な側面（特に「自己表現の率直さ」）に有効に働く、(ii) 教師添削は言語形式的な側面（特に「文法の正確さ」）に有効に働くものの、学習者の自己推敲に対してはその効果が減退する、と示した。また、考察の結果、①学習者の自己推敲が教師添削ではなくピア・レスポンスによって促されたことを意味する、②学習者にとって教師添削が内化されにくい、③ピア・レスポンスが有効に機能するにはある程度の回数や時間が必要である、と説き、これらは、ピア・レスポンスにおける読み手としてフィードバックを与える経験が学習者同士の ZPD (Zone of proximal development: 発達の最近接領域) を活性化し、内化を促すという影響によりもたらされたとしている。さらに、これら一連の検証から、作文における教師添削の慣例化は教師のビリーフであり、あまり意味をなしていないと指摘している。

次に母語話者 (NS) と非母語話者 (NNS) を対象としたピア・レスポンスでの実践研究の一例としては、岩田・小笠 (2007) があげられる。岩田・小笠 (2007) は、NS と NNS とのピア・レスポンスの検証を発話機能から行い、NS と NNS のピア・レスポンスが豊かなやり取りの可能性を秘めており、NS にとっては自身の発話を組み立てる支援になり、NNS にとっては、NS と対等な立場でやり取りを展開する機会になる意義があると示している。

また、ピア・レスポンスを大学院で専門日本語の比重が高い外国人研究生を対象とした日本語教育に取り入れた例としては、池田 (2000) があげられる。池田 (2000) は、大学院留学生のなかでも専門日本語の比重が高い外国人研究生を対象とした日本語教育を取り上げ「通常、専門別とするには対象学生数が少ないことから日本語の教官だけがその指導にあたるのがほとんどであろう」とし、その解決策として日本語教員だけの担当で専門日本語教育に近づける上級作文授業を、ピア・レスポンスを用い試みている。その結果、

専門日本語教育を担当する教師に求められるものは「学習者に必要な専門性を教師が自ら高めることよりも、学習者同士の活動の場をうまくコーディネートする力」であるとし、その際の課題として「学習者の背景を理解した上で、学習スタイルの問題や、学習者に対するビリーフなどの情意面をどう考慮し扱うか、協働作業の際のグループ編成における学習者の日本語レベルをどう扱うか」であるとし、次に「日本語教員における「学術日本語」から「専門分野別日本語」への橋渡しを、各専門分野の担当の教官と協働で行っていく際のコーディネータとしての役割」も課題であると述べている。

ピア・リーディングにおける実践研究としては、館岡（2005）があげられる。館岡（2005）は、読みの「過程」で「仲間と協働して」学ぶピア・リーディングを2名の英語を母語とする日本語上級学習者により実施した。結果、第1に、学習者は他の学習者から直接に知識が学べる。第2に、他者のテキスト内容の理解、意見や解釈を知ることにより、自己を見直す機会が与えられる。また、仲間とともに学ぶことによって動機付けが高まるとともに、仲間意識の構築、クラス共同体育成に貢献するとの仮説を立てた。プロトコル分析を用いて検証を行った結果、2人で読むことにより自問自答の外化の必然性が生じることに起因して、先の仮説および予想が観察された。しかし、プロトコル分析から仲間同士だけでは不十分であることが伺われた。検証の結果、そこに教師が介在し、適切な促進者・ファシリテーターとして役割を担う時、より学習は促進されると示している。

また、館岡（2005）は、これらピア・リーディングを日本語授業においても実践し、観察を行った。目的はクラス授業におけるピア・リーディングの効果の検証と、読みの過程に数回の話し合いを挟むことで学習者それぞれの読みに変化が起こるかどうかを検証することであった。授業内容は小説読解とした。結果、話し合いの過程で自己の読みをモニターすることに由り起こる変化がみられ、読むという個人的な活動を他者とのつながりを持ち相互作用することによって新しい可能性に広がることが明らかになった。これらの検証から、行った実践は「集団的学び」に適用でき、認知面においても個人の成長だけでなく共同体育成への貢献が認められるとの見解に至ったと示している。しかし同時に「対立意見を説得する中で自らの論が補強される現象は展開フォーマットであるのかどうか」また「切り出したり疑問を投げかけたりする役割はある程度決まってくるのか」という課題も提示している。

そのほかのピア・ラーニング事例としては、学習者の聴解の過程を扱ったピア・リスニングにおける実践研究として房（2010）があげられる。房は、韓国人中級日本語学習者を対象とした発音協働学習の試みを、発音に対するピア・モニタリング活動の可能性と課題という視点から探った。自己モニタリング力養成を目指す方策の一試行として行った、ピア・リスニング活動における実践報告である。近年の発音教育における自己モニタリングの有効性が示唆される中、自己モニタリングが困難な学習者もいるため、これらの問題解決にあたり、日本語教室において何が出来るのかという視点からピア・モニタリング活動を実践した。結果、学習者のやり取りにおける文字化資料において、発音に関する話し合

いから仲間のモニタリングを促していることが推測され、インタビューからは、発音への注目と教室外での自己モニタリングが窺われた。一方、実践方法において、学習項目の時間配分、フィードバックの仕方、社会的関係性づくりといった問題点が指摘された。

以上、現在までの母語話者である日本人学生（以下 NS）と非母語話者である留学生（以下 NNS）を対象としたピア・ラーニングでの実践研究の成果を概観すると、それらは主に作文や読解といった日本語授業において報告されている。これらは、身近な経験や出来事から発信し学習者の感想や意見に帰結する、いわゆる「ナラティブ」<sup>5</sup>を基軸とした授業で構成されている場合が多い。また、これらは大学生対象の文章作成クラスにおける実践が主であり、各専攻の専門的な内容には触れられていない。大学院における NS と NNS を対象とした授業に協働学習を取り入れた実践で、専門分野で必要とされる語彙や表現などの習得及び理解と、それら言語技能の運用を目指すという、いわゆる専門日本語教育における課題での試みは、管見の限りみられない。

協働学習においては、学習者が自分達に課せられた課題を主体性をもって協働的に解決していくことが目指される。特にピア活動では、学習者同士が同じ仲間という視点から聞き手と話し手という両者の役割を交代し、さらに相手にフィードバックを与えるというプロセスを経る。これらのプロセスを経る経験の積み重ねは、課題をともに解決しようとする自主・協働的な学習環境の啓発につながるとともに、「他者がいることによって思考過程の外化の必然性が生まれ、その外化という他者に働きかける形をとりながら、自己の理解を促進させるという内化活動につながる」（館岡 2005:160）。そして、その経験が論理的に課題を解決する訓練となり、ひいてはアカデミックな言語運用能力の育成に寄与できる可能性があるのではないかと考えた。しかし、これらを解明していくためには、専門的な知識獲得とその言語技能の運用を目指すという課題を設定し、実際どのようなやり取り及び特徴が見られたのか観察・記述し、検証を行っていく基礎的研究の積み重ねが必要であると考える。

そこで、本研究においては、人文・社会系専攻での専門日本語の習得を目指した日本語授業に協働的な学びであるピア・ラーニングを用いた試みを実践し、その検証を報告したい。人文・社会系の専門日本語授業にピア・ラーニングを用いた場合のその過程を可視化することによって、どのような学び合いが見られるのかについて検証したい。さらに、ピア・ラーニングを人文・社会系分野での専門日本語教育に用いる場合の可能性についても考察したい。

---

<sup>5</sup> ここで示すナラティブとは「物語」や「個人的な体験談」のように時間の流れに沿って語られる文章。（二通 2005:102）

## 第5節 ピア・ラーニングに用いられる分析手法—プロトコル分析—

ピア・ラーニングでの実践の分析手法の一つとして、プロトコル分析があげられる。本研究においてもこれらプロトコル分析を用い、ピア活動におけるやり取りの文字化データを分析した。では、このプロトコル分析とはどのような分析手法であるのだろうか。

海保・原田（1993）によると、プロトコル分析とは、「対話の中で起こった出来事であり、その記録そのもの」であるとされる。また館岡（2005）によると、「問題解決の過程で考えていること、感じていることなどを逐一口頭で報告してもらい、その結果得られたプロトコルデータを読み手の内的な認知プロセスを推測するために分析する方法」であるとも示されている。

プロトコル分析の妥当性においては、今まで様々な理論が展開されている。海保・原田（1993）は、人は、自分の心を言葉で語れると思っているが、その一方で語り尽くせないもどかしさも感じている。その際、プロトコル分析においては、それらの語り尽くせない部分を、「制約」と「対話」という手法をもって表出させ得る、としている。その根拠としては、その語りの中に実証データとしての諸問題のみならず心の本質を解き明かすものが埋め込まれているためであるからであるとしている。さらに館岡（2005）は、「対話」に基づいたプロトコルデータにより下記のような被験者（以下学習者）の認知過程をある程度知ることができるとしている。

- ① 学習者の認知過程での問題点を明らかにすることができる。  
→何が理解を妨げているのかその細部を知ることにより、学習の支援に役立つ。
- ② 学習者の問題解決の方略を知ることができる。
- ③ 問題解決方略とともに、理解の過程で、あるいは理解の結果、知識がどのように変革されるか、という知識獲得の過程を観察することができる。

一方、プロトコルの妥当性には下記のような議論もある。（御領他 1993 など）

- ① 意識に上った経験しか対象にならない。
- ② 口頭報告を要求するため、対象は言語使用可能な学習者のみに限られる。
- ③ 言語化される過程で経験内容がゆがめられる可能性がある。
- ④ 個人の主観的経験の報告なので公共性がない。

しかし、プロトコル分析に対するこのような懸念を示した海保・原田（1993）は、後

に、正しく適用されれば認知過程についての豊富な手がかりをもたらすとし、プロトコル分析の妥当性を擁護している（原田 1999）。また、舘岡（2005）は、Eriksson and Simon(1980)の論を取り上げ、現在におけるプロトコル分析の妥当性と有効性について、「研究者間で一定の理解が得られている」を示し、第二言語習得研究における先行研究から、学習者は既有知識に当てはめて再認的理解をするとともに創造的理解もしているとされているので、プロトコル分析により「学習者が既有知識をどのように利用するのか、既有知識はどのように修正されたり新しく付加されたりするのかということがわかれば、自律的、創造的な学習者育成のための教育支援への示唆が得られる」と説いている。

#### Eriksson and Simon(1980)によるプロトコル分析における論

①「言語報告はデータである。言語報告について説明するという事は、その報告が生成される仕組みと方法を説明することである」（K.Anders Ericsson Herbert A. Simon(1980)Psychological Review Verbal Reports as Data）

② 情報処理モデルを用いてプロトコル分析の妥当性を説明している→言語処理モデルを仮定し、言語報告はこれらの記憶内の情報の一部分に基づいていると考えた。

#### ③ 異なる妥当性

○「同時言語報告（concurrent verbalization）」・・・課題終了時に課題報告を求める。

→被験者が注意している情報を直後、言語コードに変換して報告するので**認知過程を**変容することは**ない**。

△「<sup>そきゅう</sup>遡及言語報告（retrospective verbalization）」・・・課題終了時に課題遂行時の思考内容の報告を求める。

→長期記憶に頼ることになるので誤りやすいと注意を喚起。

×「被験者に情報に関して**推論**することを求める」  
 ×「**一般的な反応**を報告することを求める」

言語化以前に**媒介過程**や**推論過程**が介在する

↓  
 課題遂行のための認知過程を反映しない

上述のプロトコル分析の妥当性を巡る議論から、現在では、プロトコル分析に対し一定の妥当性が認められていると言えよう。

次に、実際にプロトコル分析を行う場合、どのようなことに気をつけて行うべきであろうか。海保・原田（1993）によると、プロトコル分析を行う上では、音声データばかりでなく被験者の行為や状況を記録することができるビデオ記録も併録するべきであるとしている。また「被験者が課題を達成する間に従事した行為の記述を時間軸に並べたもの」が

プロトコルデータであるため、データ作成に当たっては、正しくない表現や言いよどみなどが見られてもすべてをそのまま書き起こすべきである。また、これらの手順を経て発話内容ばかりでなく、被験者の行為やそれによる状況からの変化を含めて記述していくことが肝要である。その結果、被験者の内的な認知過程を丁寧に追っていくことが可能となり、更には認知過程に関する推論が可能になる、と説いている（海保他 1993、原田 1999、館岡 2005）。また、原田（1999）は、プロトコルデータ検証の方向性としては主に下記の二つがあるとしている。

- 1) 発話の流れ（順次や出現の契機など微細な時間的特徴）を重視し、そこから流れとしての認知過程を明らかにしていこうとするタイプ  
→最終的には認知過程のモデル図化
- 2) 個々の発話を特徴づけ（カテゴリー分類）し、各カテゴリーの生起（頻度）を観察するタイプ  
→各部分が全体構造を構成していくモデルの構築、主に部分の特性に焦点を当てた認知過程モデルの実証データとしての機能

本研究においては、授業記録によるプロトコルデータから仮説の検証を行う。そのため 1) の発話の流れとしての順次や出現の契機など微細な時間的特徴を重視することにより、そこから流れとしての認知過程を明らかにする。

## 第 6 節 ピア・ラーニングにおける効果と課題

ピア・ラーニングを用いた際の効果としては、例えばピア・レスポンスにおいて池田（2004）が、「作文の質的向上」と「社会的関係性の構築」をあげている。また館岡（2005）は、ピア・リーディングにおける実践から検証し「リソースの増大」「理解の深化」「自己モニタリングの促進」というメリットがあると説いている。さらに館岡（2005）は、ピア・リーディングをとり入れた授業に見られた効果として「一人では習得が難しかった専門領域に関する語彙、表現などの言語知識や、社会的な背景知識などを、仲間との相互作用を重ねることにより、習得が促進される」ことを挙げている。また、「仲間がどのような方略を用いて問題解決をしたり、学んだりするのか今まで自分が使ったことのない問題解決や学習のストラテジーと一緒に体験することを通して学ぶことが出来る」（館岡 2005）と述べている。

横山他（2009）は、ピア・リスニングの試みから、ピア活動が聴解の「過程」を重視したタスク活動に力を貸し、聴解指導の開発に貢献する可能性が高いことを示唆している。さらに、初代の E S L 研究における代表的な研究者 Hedgcock & Lefowitz (1992) が行ったピ

ア・レスポンス活動においては、仲間同士におけるピア・レスポンスが「内容」「構成」「語彙」において有意に効果的であり、「表記」には効果がないこと。また一方「文法」においては教師フィードバックの方がピア・レスポンスよりも有効であるという結果が示されたとしている。同様の実証は、原田（2006）においても唱えられている。つまり、これら一連の先行研究における知見の重なりから、ピアによる働きかけの場合は学習課題における「内容面」への有用性がある。またそれらはともにピア活動を行っている仲間といういわゆる他者を介した場合により促進されるということが導き出されよう。

またさらに、館岡（2005）池田・館岡（2007）においては、ピア・ラーニングを用いた場合には、一般的な協働活動時よりも効果的な動機付けが図られ、達成感や楽しさをもたらすことが確認されている。

本研究で取り上げる大学院における専門的な知識並びに論述は、時に高度で抽象的な概念操作を必要とされることから、内容面への焦点化が重要となる。ピア活動におけるこれら一連の先行研究が示すように「内容面」への働きかけが可能となるならば、専門日本語授業においてもピアによる対話を通すことにより、「内容面」における理解の深化を加える支援が可能となると考える。また、留学生が日本語で専門的な内容を学ぶ過程において、時として学習に付随する不安などのマイナスイメージを喚起する場合もあるが、目指す専攻が同じであり、共にその専攻における専門的な知識獲得とその運用能力を目指すという課題を抱えている者同士におけるピア・ラーニングであるならば、その不安な感情を、相手との相互作用により中和し、更なる動機付けへとつなげることが可能になると考える。つまりピア・ラーニングを用いることによって、自立的な学習者形成に必要とされる内発的動機づけの促進が図れると考えた。そこで、学習者の目標とする専門日本語教育へつなげることを目指した日本語授業のフレームワークとしてピア・ラーニングという学習デザインを用いることとした。

一方、ピア・ラーニングを用いた日本語授業における課題として、「学習に対するビリーフ」があげられる。ビリーフとは、学習における信念や信条、確信などを指す。Horwitz（1987）は、ビリーフが学習者の習得や学習ストラテジーに影響を及ぼすとし、その克服のためには、教師が学習者のビリーフを把握することが重要であると指摘している。

外国人研究生を対象とし、それら外国人研究生の目指す専攻における専門性を加味した日本語授業にピア・ラーニングを用い、その結果を検証した池田（2000）は、その際の課題のひとつとして「学習に対するビリーフなどの情意面をどう考慮し扱うか」と指摘している。また、ピア・ラーニングを取り入れた授業における「ビリーフ」を扱った課題に対する数多くの事例を出すことで、具体的にどのような教室活動の折に、どのような展開が見られるのかを明らかにすることが、ピア・ラーニングを用いる際のこれからの課題であるとも指摘している。

学習のビリーフが介在する場合、その学びを得るための気づきが阻害されることが予想されるからである。しかし、池田・館岡（2007）・館岡（200）においても学習のビリーフ

に対する具体的な事象をもったその検証はいまだなされていない。

以上、上述したピア・ラーニングを用いた実践における効果と課題は、いわゆるアカデミック・スキルズへの対応における日本語授業での試みであり、大学での専攻における専門性をも含めた枠組みでは行われていない。また、専門性に比重を置いた専門日本語の授業が行われている場合も、理系においては幾つか見られるが、人文・社会系においては現在まであまり多くはない。

一方で、一連の先行研究が示す「内容面への働きかけ」というピア活動の効果から、専攻における専門的な内容を扱った専門日本語授業にピア・ラーニングを用いた場合、①「内容面」における理解の深化を加える支援が可能となる、②学習に付随する不安などのマイナスイメージを相手との相互作用により中和し、更なる動機付けへとつなげることが可能になる、ことが効果として期待できると考えられた。また、これらの効果は、先述の「大学院で教育・研究活動を自主・協働的に進めようとする姿勢及びその際の学術的コミュニケーション能力育成」、「専攻における専門知識とその運用能力の獲得」という課題を克服する手立てとして有用に作用する可能性があると考えられた。

そこで、先行実践における上述の知見及び効果と課題を踏まえたうえで、専門分野で特に必要とされる四技能を取り扱った授業設定にピア・ラーニングを用いた場合、ピア・ラーニングはどのように作用するのか。また、その際、専門分野で必要とされる論理的な文章運用能力向上に寄与するのかを考察することによって、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いるその可能性について検証したいと考えた。

これらの試みは第5章での検討から始まる。そして、第6章でのパイロットの実践から第7章での4年間における実践研究の積み重ねを経て示す。また、そこから得られた成果及び課題は第8章において明らかにする。そして、日本語教育における提言として第9章で提示する。



## 第4章 専門的な文章を「わかる」とは

第4章では、専門的な文章理解における難しさおよびその際の対処法を、理論的な枠組みの視点として、認知の仕組みから概観したい。「わかる」<sup>6</sup>とはどのようなことなのか、文書を理解するとき心の中では何が起きているのか、何が「わかる」に影響しているのか、よりよく理解するためにはどのような方略、ひいてはどのような支援及び授業デザインが有効であるのか、「難解な文章を理解するとは」から発し、「専攻における専門的な運用能力の向上を目指す」という視座に基づき整理したい。

本研究を始めるきっかけとなったのは、「大学院での専攻内容関連の書物に目をとおすものの、それらが何を言っているのかが全然わからない。言葉も表現もわかるが、しかし、ただ文字を見ているだけのような感覚で、その内容までは到底理解できない」という留学院生の一言である。それら文章上に見られる語彙や文法、表現はわかる、文章も読める、しかし、その文章が指し示す内容が何であるのかについて自力だけではつかめない、把握できないという声であった。

例えば甲田（2009）は、文章の個々の意味を別個に同定できても表現全体の意味に到達できないとし、なぜならば節と節との間の関係が意味ある関係として理解できなければ、表現全体を「わかった」という感覚になれないからであるとし、「わかる」という行為そのものは、視覚的に受け入れるという単純なものではなく、相互に意味づけを与えたり、全体のまとまりをつけたりしながら見たり、読んだりする複雑な行為である、としている。先に挙げた、本研究のきっかけとなった人文・社会系大学院初年次生の「悩み」の例にたとえるならば、専門的な文献における語彙や文法、表現といった個々の意味は個別に同定できるが、それらにより構成された節と節との間の関係が意味ある関係として成し得ることができない。そのために、それらを繋げながら読むことができず、ひいては全体的なまとまりをつけるに至らず、「わからない」「理解できない」という境地に陥ってしまっていたという「悩み」であったと解くことができよう。

では、これらの困難点を克服するために、教室活動として、どのような点に注目し、支援を行うことができるのであろうか。

そこで、まず、「わかる」という境地に人が至るプロセスを認知心理学の視点から概観したい。そもそも文章が「わかる」「理解できる」と感じるとき、私たちは、一体どのような状態にあるのだろうか、また、どのような認知的な処理を行い「わかった」という感覚をつかむに至るのであろうか。こられの点を概観することによって、深い理解につなげるためには具体的にどのような支援の方略があるのか、またその可能性について、認知の仕組みから探りたい。

---

<sup>6</sup>第4章のタイトル「専門的な内容を「わかる」とは」での「を」は、レトリックの意味合いで使用する。調査授業参加者の積極的に専門的な内容をわかろうとするその意思を表現するためである。

## 第1節「わかる」とはどのようなことなのか—認知心理学の視点から—

### 1.1 ボトムアップ処理とトップダウン処理

文章を理解する際の処理方法として、トップダウン処理とボトムアップ処理がある。私たちは理解する過程で、個々の表現の意味を入力し理解していく過程であるボトムアップ処理と、全体像を得るために自分の持っている知識を基に後続表現を予測したり、文章全体の整合性が保てるように補ったり、というトップダウン処理のこれら両方を同時に行い、理解に至る過程を経ているとされている。

認知心理学においてボトムアップ処理とは、データ駆動型処理ともいわれ、感覚入力からデータから処理は始まり、徐々に大きな枠組みへと移行していくもので、トップダウン処理とは、概念駆動型処理とも呼ばれ、既有知識に依存することが大きく、高次の水準にある概念や理論から駆動され、入力データを予測や仮説、期待などのもとに処理していくものであるとされている。甲田（2009）は、これらボトムアップ処理とトップダウン処理における注意点として以下の2点を挙げ、これらの関係性を述べている。

1. 文章を理解するとは、個々の表現の理解の積み重ねとイコールではない。
2. 文章を理解するとき、既有知識を持っているだけでは不十分である。

1においては、単語や文単位においてわからない表現が無くても、全体として理解できないという文章が存在するとし、その「理解できない」文章を理解するためには、個々の要素の理解とともに、その要素によって整合性のある全体像が構築されなければならないと説いているのである。

一方、2においては、既有知識を持っているだけでなく、その既有知識を課題とする文章を読んだり聞いたりするその過程で活性化させ、適切に活用できるようにすることが必要であるとしているのである。また、こられの背景として、言語の省略性をあげ、ボトムアップ処理においては、言語表現が限定的で省略的であるが故に、トップダウン処理として、表現の隙間を埋める読み手の補足的理解の働きが必要であり、それらによって「わかる」という感覚につなげることが可能となるとしている。言語表現は、実際に私たちが受け取り解釈する意味からすると、非常に省略的であり、言語表現の意味は、文にしても文章にしても個々の表現の要素の足し算的な集合体とはならない。そのため、私たちが持つ既有知識が、言語表現を理解する際に用いられる。それは、言語表現だけではわからない文章を、状況や文脈の利用によってそのわからなかった言語表現の隙間を補ってくれるところから理解できるようになる。言い換えるならば、論理のステップを推論で埋めることが可能となるところから「わかる」に至る、と説いている。

つまり、「理解できない文章」を理解できるように導くにあたり、単なる語彙や文章の羅列でわかりにくいと感じる場合、そこに意味のある関連を見出すことができるように、教

師が教室活動を工夫し、配慮を施すことによって、その学習者の「理解できない文章」が、理解しやすくなることにつながるといえる。

一方で、トップダウン処理の強調に対し、個々の単語や表現上の理解を抜きにして文章の理解を捉えることはできないという考え方として、相互作用モデル (interactive model) がある。

相互作用モデルとは、部わから全体への流れと全体から部分への流れを単一方向処理だけで考えるのではなく、逆側にも働くとする、いわゆるフィードバックの役割を同時に加えながら私たちは理解に至っているという考え方である。例えば、読解の際は、それぞれの語の理解を重ねてゆく過程と、文章の全体像を予測しながら、行きつ戻りつの中で各表現の意図を類推していく、このような両者の過程によって読解が行われていくとされる考え方である。

いずれにしても、一方法だけで文章を理解するという処理が行われるのではないため、トップダウンもボトムアップもどちらも必要であり、深い理解に至るためにはそれらを駆使した活動を瞬時に輻輳的に行うことが必要であるということがわかった。

## 1.2 知識のひな形による理解

では、先述したトップダウン的処理の際に用いられている、トップダウン的知識とはどのようなものであるのだろうか。

トップダウン的知識、つまり文章の内容や構造についての知識構造の単位として、スキーマ (schema) が仮定されている。このスキーマは、各研究者によって、スキーマ (Rumelhart and Ortony, 1977)、スクリプト (Schank and Abelson, 1977)、フレーム (Minsky, 1975)、物語文法 (story grammar) といった用語であらわされ、これらは総称して、スキーマ理論と呼ばれる。

まず、スキーマとは、理解するときの土台となる知識の枠組みを指し、一般的概念を表現するための知識の「図式」とされている (Rumelhart and Ortony, 1977)。ルメルハート (Rumelhart, 1977) によるとスキーマは、過去の経験から体系化された、抽象的な知識の枠組みであり、私たちは、これらさまざまなスキーマ、いわゆる知識の枠組みを駆動させながら、意味ある全体像を求めて理解しているとされている。つまり、私たちは、自分の期待に合わせて物事を眺め、自分の経験に照らし合わせて理解し、自分が知っているものとぴったりと合致したものを記憶する、と述べている。これらスキーマの主な働きは、情報の選択的認知や解釈である。また、スキーマによって予測がなされると考えられている。しかし、予測が確定できない場合には仮の穴埋めが行われるとされている。これら仮の穴埋めは、「デフォルト値 (default value)」と呼ばれ、推論の過程において重要な役割を担う。また、バートレット (Bartlett, 1932) は、この知識のひな形であるスキーマが記憶にトップダウン的に影響することを示し、トップダウン的処理は文章理解には欠かせないものであると説いた。さらに、そのスキーマが人間の記憶において重要な役割を果たすとし、

人は自らのスキーマに基づいて話を理解し、再構成して記憶する、そして、自らのそのスキーマに、受け取った情報をあてはめ、その後変容させるという側面をもっていると結論付けている。

次にフレームは、人工知能及びコンピューター言語の分野に導入された知識の「枠組み」である (Minsky, 1975)。スキーマと共通した対象を示すことが多く、認知心理学でよく用いられるのがスキーマであるのに対し、人工知能及びコンピューター言語の研究者によく用いられるのがフレームであるとされている。(甲田 2009)

また、スクリプトとは、一連の手順についての知識であり、演劇の台本のようなもので、日常よく経験する行動についての一連の枠組みを形成しているものである (Schank and Abelson, 1977)。例えば、「レストランで食事をする場合」に際しての一連の行動のその連続体があげられる。

つまり、スキーマは対象についての一般的、抽象的な知識であり、個別的な知識ではない。それに対し、スクリプトは、個別的で定型的な一連の出来事に対する、例えば順序などにおける一塊の知識であると整理できる。

また、物語文法とは、もともとはルメルハート (Rumelhart, 1975) の物語スキーマに端を発するもので、物語には典型的な構造があり、それらを読み手は知識として持っており、その知識を活用し、推論を働かせながら物語を理解していくというものである (甲田 2009)。ゾーンダイク (Therndyke, 1977) によれば、物語文法に適合した物語ほど理解されやすく、記憶しやすくなるとしている。また、記憶の再生の後には高次の命題ほど重要と判断され、再生率も高いと示している。記憶に残るのは、物語文法における重要な筋の部分、いわゆる話の骨格であり、詳細は忘れられ、階層構造の高いレベルの話はよく記憶されるとし、これらを「レベル効果」と呼んだ (Therndyke, 1977)。

すなわちこれらの背景を踏まえると、対象となるテキスト文章が難解であり自力では理解しがたいという、本研究のきっかけとなった人文・社会系の大学院初年次生の声に応える支援策としては、難解であると感じているその専門的な読み物のその物語文法、いわゆる構造に注目させることによって理解を促すという方策が有効的であるということがここに伺われる。

しかし、これらスキーマ理論は、文章を理解する際に影響を与えるものの、かならずしも理解を促進する肯定的な効果だけではないことも示されている。スキーマの活性化が理解を妨げる、いわゆるスキーマの弊害である。アンダーソンとピッチャート (Anderson and Pichert, 1978) は、人は自身のスキーマに合致した情報のみを重要だと捉え、文章で書かれている詳細を無視してしまい、文章の内容を「わかったつもり」になり、細部を見落としてしまうことがあると指摘している。さらにキンチュ (Kintsch, 1998) は、スキーマ理論は記述であって、定義としては不十分であるとし、文章理解のモデルを示している。

### 1.3 キンチュの命題分析

先述したトップダウン的処理のモデルにおいては、文章全体の理解に読み手側の知識がどのように影響を与えているのかがわかった。しかし、アンダーソンとピッチャート (Anderson and Pichert, 1978) の指摘に見られるように、私たちは、文章を読み終わった時点で理解しているのではなく、文章を読む過程においても、理解しているか否かの処理を行いながら読み進めている。このような個々の意味を把握する過程からどのように全体の理解につなげているのかという点においては、先のトップダウン的処理のモデルだけでは説明することができない。ブランンスフォードら (Bransford and Frankas, 1971) は、それは、言語表現が、言葉の字面通りの側面と、抽象的意味としての側面の両側面を持っている点にある。私たちが、言葉を理解し、記憶として保持しているのは、言葉の表層面ではなくその言葉の意味であるという、この2点に因るからであると述べている。私たちは、言語表現を記憶するとき、逐語的記憶ではなく、全体的な意味を記憶しており、もとの文の文字通りの意味ではなく、そこから解釈されることによって理解に至った意味が記憶されているのであるとしているのである。つまり、私たちは、字義通りに記憶しているのではなく、語用論的に解釈し、記憶しているということになる。

キンチュ (Kintsch, 1988) は、上述した字義通りの理解の過程を「マクロ構造」(イメージとして文章を要約していくこと) にまとめあげ、文章中の個々の文の解析から、文章全体としての高次の意味との関係により示した。いわゆる「キンチュの命題分析」である。

これらキンチュの命題分析における言語の基礎的な単位として重視されるのは、命題である。命題は、文章の記憶のための基礎的な単位であるとともに、心理的にも重要な単位であるとした。文章全体はまず、命題に分析される。そして、命題どうしが関係づけられる。最後にマクロールと呼ばれる要約規制により、読み手の目標にとっての重要度を反映するマクロ構造が形成されるとした。つまり、読み手は文章に基づいて、文章から直接命題をとりだし、命題間の局所的な一貫性を確立するのに必要な、例えば代名詞や指示詞による互いの対応などを認識した後、文章を理解していく。さらに、読み手は文章を理解するために繰り返し重要箇所を選択と不適切部分の削除、一般化、構成化といったマクロールによってマクロ操作を行う。そして文章の全体的な構造であるマクロ構造を形成するとし、個々の命題の分析であるマイクロ構造分析と、各マイクロ構造をまとめ上げていくマクロ構造の構築という二つのレベルでの結合が完成した時点で、文章全体の理解度を上げることができるとしたのである。しかし、ここで到達した文章全体の理解像とは、あくまでも文章そのものに基づいたものであり、読み手の知識や推論は考慮されていない。キンチュは、このように文章を理解する際に私たちが行う、文章それ自体の理解に加えて、読み手の知識や文章からの推論をも用いて理解する現象に対し、文章それ自体の理解像を「命題的テキストベース」、読み手の知識や推論までを加えた理解像を「状況モデル」と呼び、区別した。

## 第2節 文章を理解するときの心の中で何が起きているのか

### 2.1 キンチュの文章理解モデルと推論

キンチュ (Kintsch, 1993) は、個々の言語表現からどのように文章全体の理解を得ているのかという問いに対し、いわゆる、ボトムアップ的処理と既有知識との関連であるトップダウン的処理を加味し、文章の理解を手続き的に考慮した言語理解モデルを提案した。

キンチュの言語理解モデルは、スキーマ理論やスクリプト等の理論といったトップダウン的アプローチではなく、ボトムアップである言語表現の解析からスタートし、言語の理解とは、言語入力から命題間の連合のネットワークを作る命題的テキストベースの構築と、文脈や知識から様々な推論活動によって豊かな状況モデルを作る過程であると説いた。

文章を理解する際の図式を、

「①表層テキスト形式 (surface form)」：言語的な段階

「②命題的テキストベース (text base)」：概念的な段階

「③状況モデル (situation model)」：全体的な表象の段階

という構図によって言語表現と意味との関係を説明したのである。①表層テキスト形式とは、言語形式である。②命題的テキストベースとは、言語形式を統語的、意味的に理解したものである。読んだ言語表現をもとに述語を中心とした一つ一つの命題へと分析したものである。また、③状況モデルとは、命題関係に加え、表現上取り扱われている事柄の知識を含め、文で表される状況までを含めたレベルの理解を指す。文章の意味自体は、概念が相互に結び付いた命題的テキストベースまたは、状況モデルのように表すことができるとした。そして、文章における深い理解とは、これらの内の状況モデルの形成までを意味するとしている。

また、もし、既存の知識が乏しく、状況モデルが形成されていなくとも、文章を再生したり、要約したりすることは命題的テキストベースに基づいても可能である。しかし、文章に書かれていない知識等に関しては、その知識自体を理解していなければ答えることができないため、読み手は、文章内容を取り込み、既存の知識と統合させることが必要となり、それにより大きな意味のまとまりについての表象・状況モデルを形成させることが可能となるとしている。これらの理論に基づき、文章理解の過程で形成される、文章表現に基づいた心的表象である命題テキストベースと、元の表現から再構築され、問題を解くために状況に合わせて変換された形である状況モデルとを区別したのである。そして、「理解」という一般用語は、「命題的テキストベースを形成した」、または「状況モデルを形成した」といった区分となると唱えた。

さらにキンチュ (Kintsch, 1998) は、様々な実証研究から「理解」とは一方に「知覚 (perception)」を、他方に「問題解決 (problem solving)」を置いて比較するのが、理解

の際には有効的であると述べている。知覚とは、文字の知覚などのように、瞬時でわかる把握の仕方であり、問題解決とは、数学の問題やパズルを解くなど意識的な思考を利用してなされるものである。この両者の間に「理解」があるとした。知覚や問題解決は一般的に文章を読み解く際に経る過程であるが、課題となる文章に対する知識や理解が不足する場合、問題解決が代わりにその読み解く過程に働きかけるとし、認知的な処理の際、私たちは一方に、自動処理に近い「知覚」を、他方により意識的な過程を含む「問題解決」を用いながらその処理を行う方が、より理解が進むとしたのである。

上述した「問題解決」の際に用いられるのが推論 (inference) である。推論とは一般的に、表現間の隙間を埋める作業を指す。これらの推論には、多くの推論研究の中から「橋渡し推論 (bridging inference)」と「精緻化推論 (elaborative inference)」という比較的共通している二つの推論がある。

「橋渡し推論」とは、現在処理中の文と先行の文の意味内容を確立したり、文間の意味内容の統合のためになされる推論であり、時間の経過に対し後ろ向きに働く。そのため後ろ向き推論とも呼ばれる。また、「精緻化推論」とは、文章に明示されていない情報を埋めるための操作であり、文章をより詳しく理解するための推論である。

キンチュ (Kintsch, 1933, 1998) によると、「橋渡し推論」は、自動処理的であり、文章の理解に不可欠で、ある文章それ自体に「書いてあること」の理解であるとしている。一方、「精緻化推論」は、意識化された処理であり、何らかの条件を加えることによって生じる、統制された推論処理であるとしている。そのため、推論は理解と表裏一体であり、言語情報だけでは、全体的な理解像を構築することが難しく、推論を吟味していくことが理解一般を吟味していくことにつながるとした。

つまり、推論には、文章を理解するために必要不可欠である、その文章が何を言わんとするのかをくみ取るという「橋渡し推論」と、文章そのものを理解するにあたり、必要不可欠とまではいかないが、より深く理解するためには、そのわからない部分を埋めるために必要な「精緻化推論」という、これら二つの推論があるとしたのである。

より深い理解につなげるためには、精緻化推論を引き出すことが肝要であり、そのためには、何らかの条件を学習者の状況を吟味しながら与えるということが大切である、ということがわかった。

## 2.2 宣言的知識と手続き的知識

前述した、キンチュの理論から、学習にあたっては、文の表す命題関係を理解するだけでは、真の理解をなし得たとはいえず、既有知識と文章の命題内容を統合させ、文章が述べる状況の心的表象の構築という、状況モデルに導くことが肝要であり、それによって真の理解につながるといことがわかった。また、その知識を得るために行う文章の理解は、推論と深く結びつき、表裏一体であること。そして、その推論は、書かれたことを理解する「橋渡し推論」と、書かれていない行間を読み解く「精緻化推論」があり、特に精緻化

推論においては、何らかの条件を加えることによって起こること、既有知識の有無が文章の理解に大きくかかわっていることがわかった。

一方で、状況モデル構築に当たり活用されるであろう、その既有知識それ自体を、私たちは一体どのように獲得しているのでしょうか。

一般的に私たちが新しい事柄を学習する際、人に教えてもらうこと、経験を通じて学ぶことなど様々な学習活動がある。また、多くは、何度も繰り返し練習することによって習得する、または慣れることによって習熟していくなどの過程を経る。

アンダーソン (Anderson, 1982, 1983) は、このような記憶による学習、習熟による学習、理解による学習など様々なタイプの学習を以下の 3 つの段階で捉え、ACT (アクトスター) と名付けた。ACT は、手続きを理解し、憶えるだけでなく、実際に手続きについての知識を用いることにより、徐々に誤りなく早くできるようになっていく認知的技能に基づいた学習を説いた概念である。以下に詳細を示す。

#### 第1段階 宣言的段階 (declarative stage)

- ・学習者はどこかなく誤りやすく時間がかかっても何とか手続的知識を実行できるだけの知識 (宣言的知識) を得る
- ・これらの知識は、言語によって説明されたり、何かの例を提示するなどして学習者に与えられる。
- ・命題的な知識を 1 ステップずつ解釈しながら実行される。

#### 第2段階 知識の翻訳 (knowledge compilation)

- ・前段階で得られた知識を実際に使用することによって解釈なしで使用できるよう、より使いやすい形に翻訳される。(手続的知識)

#### 第3段階 手続的段階

- ・使用されることによって徐々に正確さを増し、効率的に実行できるようになる。

アンダーソン (Anderson 1982, 1983) のこれらの理論では、宣言的知識として記憶されたり、理解された技能は繰り返し使用することによって、機械的に上手になっていくとしている。しかし、宣言的知識の獲得に際しては、困難に直面する場合もあり、技能の学習においても理解や発見は重要な役割を果たすとされている。

では、私たちは、このような宣言的知識を得る際の困難に直面した場合、すなわち、わからないと感じるときや、技能などの学習、例えば難解な専門的文章の読解といった際には、どのように理解や発見を行い、理解につなげているのでしょうか。

### 2.3 「文章の学習」と「文章からの学習」

学習においてわかりにくいと感じる文章を理解しようする際、どのように対処するのかといった読解のスキルは重要になってくると考える。このような、人が文章を読み解く情



報の処理や記憶を、学習段階においてどのように行っているのかという課題に対しキンチュ (kintsch, 1986) は、「文章の理解」と「文章からの理解」という視点で解いている。

課題となる文章に対する記憶や理解を「文章の学習」と呼び、課題となる文章を読んで、それらを応用したり、それらの文章に埋め込まれている情報と自分の知識とを照らし合わせたりすることによって、文章から学ぶ活動を「文章からの学習」と、呼んだ。

「文章の学習」とは、文章それ自体が学習の目的であり、文章を単に暗記するなど、文章の表面的理解に留まる場合もある。これに対し、「文章からの学習」とは、文章を読み取り、自分の考えと照らし合わせて検討しながら文章の内容を理解し、応用できるようになるまでの学習を指す。キンチュは文章の学習と文章からの学習の違いを、読み手が文章を読みながら作りあげる表象の相違で解き、文章の学習の際に形成される表象はテキストベース、文章からの学習の際に形成される表象は状況モデルに対応するとした。

テキストベースは、文章内容について構成された表象だが、状況モデルは文章の内容を含んだ広い知識の文脈について構成された表象である。また、文章からの学習は、単に書いてある字義通りの情報の獲得ではなく、既有知識と統合させたり、適切な形に変換したり、推論によって書いてある情報以上のものを読み取ったり、新たな意味を発見したりする過程であると示したのである。私たちは、文章を読むことによって新しい知識や概念を得ることができ、そして、その行為によってさらに既有知識を精緻化させているとしている。

先に示したキンチュの命題分析と統合するならば、文章を読み解く際、私たちは、まず、表象構造の分析を行い、そのあと命題の構成、命題の統合を経て、文章におけるマクロ構造を構成する。これらの処理過程を経て、文章に書かれている意味表象である「テキストベースモデル」を構成する。さらに、このテキストベースモデルを基にして、文章が述べようとしている具体的な状況に関し推論を用いて埋め合わせ、「状況モデル」を構成する。これら状況モデルの処理に対しては、統御システムがモニター機能として働き、理解方略やその過程、構成したモデルを監視、統制して整合性を図っている、とまとめることができる。

### 第3節 新しい学習がよりよく「わかる」ようになるために

前節では私たちが文章を読み、「わかる」という境地に至るその際の過程について、それは一体どのような状態であるのか、また、どのような認知的な処理を行い「わかった」という感覚をつかむに至るのかを概観した。次に「専攻における専門的な運用能力の向上を目指す」際に必要なよりよくわかるについて概観したい。

専攻における専門的な文章は時に難解であり、容易には読み解けない場合もある。では、読み手の背景知識が少ないことによってわからないと感じる場合や、テキストそのもの自

体が難解でわかりにくいために理解できない場合、具体的にはどのような読解支援が有効であるのだろうか。

甲田（2009:102）によると、わかりにくい表現に対処するための方法としては、1. 読解を容易にするための補助的手段を得る。2. 読解の方略を学ぶ。3. 自分自身の理解について確かめる能力をつけることだとされている。以下に詳しくみていく。

### 3.1 理解の基礎を築く—先行オーガナイザーとアナロジー提示—

読解を容易にするための補助手段としては、①理解の土台を作る方法としての先行オーガナイザーとアナロジー提示（類推）が、また②図や絵による効果、があげられる。

理解の土台を作る方法とは、日常、それまでに出会ったことがない事態に直面したときに、既有知識から類似の構造を持つものを用いて問題解決の手がかりとする方略である。これらの内の、まず、先行オーガナイザーは、オーズベル（Ausubel, 1963）により提唱された概念である。学習は、新情報を既存の概念と関連づけるという有意味な過程を通して起こるとされた有意味学習の理論に基づいている。この対極にあるのが暗記学習である。既有知識との関連を考えずに、恣意的・逐語的な方法で習得するものである。

オーズベル（Ausubel, 1963）は、読み手による知識獲得を促す方略として、先行オーガナイザーの有効性を主張している。先行オーガナイザーは、主となる文章よりも、高度に抽象的、一般的で、かつ包括的な概念に関する文章を指す。これらは主要文の要約などではなく、既有知識に関連付けさせることによって新しい知識へつなげる際の手段となるものであり、学習においては課題の導入部分で提示される。適切なオーガナイザーを与えることで、文章の適切な再生促進だけでなく、不適切な部分の再生抑制機能という学習に対する効果があるとされている。

次にアナロジー提示とは、オーズベルの先行オーガナイザーの概念（Ausubel, 1960）を発展させたものである。具体化された情報を提示することによって、文章の内容の理解に必要な読み手の既有知識を活性化させることを指すとされている。また、アナロジー提示のカギは、ベース領域とターゲット領域で類似性を見出すかどうかにあり、問題となる領域と、これから解決したい領域で、それぞれの構造が似通っていることに気が付けば問題が解決しやすくなるとされている。アナロジー提示は問題解決だけでなく、わからない文章を理解する際の助けともなり、既有知識の中にある類似した構造を持った知識を活性化させることで、文章を理解しやすいものにする、とされている。文章からの知識獲得を促進するためには、文章の内容に適切に関連した情報を何らかの形で与え、既有知識における適切な構造として関連付けることが重要であるところからである（甲田 2009）。

言い換えるならば、難解でわかりにくいと学習者が感じる読解課題の場合、または学習者自体に、それら課題に対する背景知識が乏しい場合、先行オーガナイザーとして一般的、抽象的な情報を与えることで、課題のイメージを喚起させる。そして、学習において適宜、学習者の既有知識から類推できるよう、アナロジー提示として課題と類似したような具体

的な情報を与える。これらの支援によって、文章理解に必要な読み手の既有知識が活性化される。そして、もたらされた活性化から、既有知識の構造を利用して、新しく学習した文章を記憶表象として構成することが容易となる。つまり、難解な文章の理解に導くことが可能となるといえる。

そして、絵や図は、文章を読んだ後などに、その文章の内容を応用できない場合に有効であるとされている。

岩槻（2003）は研究結果から、文章を読んだがそれらを応用できないということは、文章が自分のものになっていない、つまり状況モデルが構築されていないことを示すとした。また、状況モデル構築につながる文章からの学習、つまり知識獲得としての文章理解においては、読み手の既有知識が非常に重要となることから、文章の内容に関する既有知識を有していない場合は、十分に精緻化された状況モデルを構築できなくなる可能性がある。その場合、結果的に、文章からの学習が困難となり、応用できない状態になると述べている。一方、このような場合を克服する手立てとして

1. 文章から構築される表象の精緻化を助け、知識がなくても推論が導かれるようにする。
2. 認知的負担を軽減すること。

の2点を支援することによって、克服につながるとした。その際、本来は既有知識が行っている役割を、図や絵を用いることによって、①背景知識を補う、②処理容量の不足を補う、という代替えの機能が施される。これらによって、より精緻化された状況モデルの構築が可能となり、結果として知識獲得に結び付くことが可能となるとしている。

また、図や絵が文章理解を助けるその理由としては、文章は縦時処理を必要とするため、情報間の関係を把握しにくい提示形式であるが、図は空間配置を用いた同時処理を求める提示形式であるため、情報間にアクセスがしやすく、一目で情報を把握することが可能となる。この利点から文章の意味の再構成を行うのに、より認知的リソースを配分できる。そのため、図や絵は、理解を促進する、としている。

つまり、既有知識の少ない読み手の場合、知識の欠如から明示的に関係性が書かれていない命題間をうまくつなげることができない可能性がある。しかし、図や絵を用いた場合、認知的な処理に対する負担が軽くなり、命題的テキストベースを補うという効用が生じる。そして、文章の意味の再構築を促すといえる。

以上、わかりにくいと感じる文章を理解するための補助手段として有効である、先行オーガナイザー、アナロジー提示、そして図や絵の利用について概観した。これらは一様に関連した情報から受け手である読み手側にある既有知識を活性化させる。その結果、受け手側の準備が整えられる。そして、読み手側のわかりにくいと感じる文章に関する精緻化が進むと考えられた。つまり、既有知識が欠如している学習者における「文章からの学習」を支援するには、先に記した

1. 文章から構築される表象の精緻化を助け、知識がなくても推論が導かれるようにする。
2. 認知的負担を軽減すること。

といった 2 点をいかに工夫して読解授業に取り入れ、支援するかが重要となってくるといえる。

### 3.2 文章理解と読解との関係—読解ストラテジー—

次に、読み手側が駆使する読解の方略について概観したい。理解することが困難な難解な文章を理解するにあたっては、どのような読解の方略を用いるのかによって、問題解決の度合いが異なると考える。このように文章の理解や学習を促進しようとする際、意図的に、または無意識的に行う動作や心理的活動の方略を、一般的に読解ストラテジーという。

ピアソン (Pearson, Roehler, Dole and Duffy, 1992) によれば、熟達した読み手と初心者の読み手の間には、これら読解ストラテジーにおいていくつかの違いがあるとした。また、熟達した読み手には以下の七つの特徴があると示している。

1. 知っていることと読解中の文章で出会う新しい情報との結びつきを探している。  
新しい情報は、関連ある既有知識と統合されたとき、最もよく学ばれるとされるものである。
2. 思慮深い読み手は、読解中、自分自身の理解をモニターしている。  
熟達した読み手は広い範囲の修復ストラテジーを持っているとされるものである。
3. 思慮深い読み手は、間違いだと気づけば自分自身の読解を修正することができる。  
理解の修正は熟達した読み手には欠かせないものであるとされるものである。また、難しいと思うことには時間をかけ、そうでないところにはそれほど時間をかけないなど、時間の配分に柔軟であるとされるものでもある。
4. 思慮深い読み手は、読んでいる文章で何が重要かがわかる。  
重要度の決定は読解過程の重要な部分であり、読み手にとっての重要性和筆者にとっての重要性を捉えることができる。すなわち、文章に基づいた重要性の判断ができるとされるものである。この際、熟達した読み手は、文章の構造の知識を用いて、重要性の判断の手がかりにしているとしている。
5. 思慮深い読み手は、情報を統合することができる。  
文章を要約できることは、文章を理解していることであり、よく理解できていれば、重要箇所を組織化して要約を生成できるとされるものである。
6. 思慮深い読み手は、読解中と読解後に推論を導き出している。  
省略された部分を補い、よく理解するために推論をしているとされるものである。
7. 思慮深い読み手は質問をしている。

良い質問を作ることができれば、深い理解につながり、文章の深い意味まで捉えることができる、とされるものである。

また、エスキー（Eskey1988）によると熟達した読み手はトップダウン処理を文章の高いレベルでの解釈や流暢さのために用い、読みの流暢さのために文脈に依存する。一方、初心者や熟達していない読み手は、トップダウン処理を単語の理解や正確さのために用い、正確さのために文脈に依存するとした。これら熟達した読み手と未熟な読み手との違いは、未熟な読み手は語彙力に乏しく、適切に読解を行う力を持ち合わせていないため、語彙レベルの解釈にトップダウン処理を行わなければならないからであるとしている。

また、未熟な読み手において読解対象のある特定の知識や技能に弱点があると、他の領域の優れた知識や技術が補完するという相互作用補完モデルも示されている。

読解の際、上述した熟達した読み手の読解ストラテジーを駆使し、文書と対峙することによって理解が容易になることは、さまざまな読解研究によっても実証されている。

教育的配慮の視点から考えると、このような熟達した読み手の読解ストラテジーを未熟な読み手に教えることは有用であると考えられる。では、このような数々の研究で解明されている熟達した読み手のもつ読解ストラテジーを、未熟な読み手にどのように教えることが最良であるのだろうか。

ストラテジーを教える際のポイントについて、ニスト他（Nist, Sharman and Holschuh, 1996）は、以下の点がカギとなると述べている。

- (1) ストラテジーをつかいこなせるよう訓練する必要がある。
- (2) ストラテジーを自発的に使えるよう、学習者が選択可能なものとする。
- (3) ストラテジーの訓練にはリハーサルをする必要がある。
- (4) ストラテジーが使われるための労力と利点の関係を考える。

(1) は、ストラテジーは単に紹介するだけでは効果がないとするものである。読み手に対しいくつかのストラテジーを使うように訓練し、その後、それらのうちから自身で利用できるストラテジーを選択させることが大切であるとされている。

(2) は、学習者が自分の好きなやり方でやるように許されている場合、良い成績を修めると報告されている。これは、使うように指示されたストラテジーに対する抵抗が見られるなどの研究報告から、多くのストラテジーの中から自発的に組み合わせ使用できるように導くことが肝要であるとされるものである。

(3) は、ストラテジーに関わる時間を十分に与え、学習者が実際にそのストラテジーを使う機会を設定することが肝要であるとされるものである。

(4) は、ストラテジーを使用するにはその労力に見合った利点があると実感できることが肝要であるとされるものである。学習者にとって課題が簡単すぎず、達成感を得られ

る課題の方が、よりやる気を増しチャレンジする動機づけを高めるとされている。

しかし、これらのストラテジーを使用する閾に達する、つまり学習の転移までに移行するには時間を要するとされ、フラジア (Frazier, 1993) によると、6 週間以上の長い期間が必要であることが報告されている。

つまり、熟達した読み手の読解ストラテジーをただ単に紹介するだけでは、未熟な読み手の読解能力に変化はきたさない。未熟な読み手の読解に影響を与えるためには、訓練が必要である。しかし、その際、いくつかの読解ストラテジーを提示し、自主的に取捨選択できるような配慮を施し、自主性を尊重すること。また、その前段階としてリハーサルを設定することが必要である。さらに、与える課題は、単に読み直せば解決できるような課題ではなく、ストラテジーを用いることによって解決できたと実感できるようなチャレンジングな課題の設定が肝要であるということがわかった。

### 3.3 メタ認知とモニタリングー「わかっていることがわかる」ー

未熟な読み手が読解ストラテジーを学んだとしても、まず、「自分がわからないところはなにか」がわかっていなければ、辞書を調べたり、人に聞いたり、ひいては読解ストラテジーを駆使するといった問題解決のための活動にもつながらない。つまり、学習を促進するのにあたっては、「気づく」ことが重要であり、その気づきの後に理解を促す支援、またはそのための技術の向上があると言える。では、どうやったら「気づく」ことができるのであろうか。

自分の認知過程に気づく能力を認知心理学では一般的にメタ認知と呼ぶ。文章を理解するにあたって、または読んでいる過程で、自身の理解をモニターしたり、理解できていないと認識した場合に、自ら軌道修正を行う能力をさす。

岡本 (2001) は、メタ認知には、「どのように要因や方略が影響するのか、方略をいつ、どのように適用すればいいのか」ということに関する知識である「メタ認知知識」と、認知活動のプランニング (計画立案) やモニタリング (監視、制御、評価) を行う「メタ認知制御」が含まれるとしている。また、メタ認知を訓練することによって認知活動の遂行が改善されると示している。

文章理解、読解活動におけるメタ認知という視点で何が重要かという課題は、認知心理学での様々な研究から以下が共通項としてあげられている。

1. 読解の目的を理解する (明示的にも非明示的にも)
2. 関連する背景知識を活性化させる。
3. 文章の重要な内容に注意を向けさせる。
4. 内容の一貫性や常識や既有知識との適合性をクリティカルに評価する。
5. わかっているかどうか、従事している活動をモニターする。
6. 解釈や予測、結論などの推論を引出し、それを確かめる。

1 から 6 に含まれる活動としては、要約（振り返り）、質問、明確化、予測の 4 つの活動があるとされる。これら 4 つの活動は、上述した 1 から 6 までの活動とも関係し、理解を促進させる活動であるとともに、理解をモニターする活動でもある。

パリンサーら（palincsar and Brown, 1984）は、このような理解を促進させる活動と、理解をモニターする活動が重要であると考え、「理解についての理解：メタ認知」を確認し、従事している活動をモニターする訓練を相互学習により行うという実験をおこなった。その結果、メタ認知の訓練に相互学習という学習形態が非常に効果的であったことを実証している。これらの実験では、熟達した読み手になるためには、まだ持っていない知識や方略による内容を経験しながら学ぶことが必要であり、すでに持っている能力で解決が出来るレベルの課題はその場しのぎであると示し、長期的にみて望ましくないと述べている。また、むしろ、読解の過程で読みにつまずいたり、理解の失敗を克服するストラテジーを用いたり、疑問を投げかけたり、自分がどれだけわかっているのかをモニターしたりする経験を通して、新しい状況を切り開き、知識を深めていくとしている。

甲田（2009）は、従来の一斉講義型の授業形態に際し、特に難易度の高い読解課題の場合、教師から学習者への知識伝達型の授業形態では、学習者だけが難しさを感じ困難を克服できないままに終わり、結果として教育の効果は限定されてしまう。しかし、相互学習では、相互に課題を共有し解決を探るすべがみつけれるところから、難解さからあきらめてしまう状況をさせることができると述べている。

先に挙げたパリンサーら（palincsar and Brown, 1984）による実証研究では、学習者を教師の立場に立たせることによって、文章内容を理解させる立場と、文章内容を理解し、それに基づいて質問や要約を作成する立場の両方を担わせた活動であった。結果、このような相互学習を通すことによって、熟達した読み手が持つモニタリング（メタ認知制御）のストラテジーを教えることが可能であり、これらは、理解を促進する「メタ認知的知識」と、理解のモニタリングである「メタ認知制御」の両方を含むと示した。そして、そのために高い教育的効果を生むことが可能となったとし、メタ認知が訓練可能であり習得可能なものであることを実証したのである。

### 3.4 「わかったつもり」という安定状態

「わかる」とはどういうことなのか、文書を理解するとき心の中では何が起きているのか、何が「わかる」に影響しているのか、よりよく理解するためにはどのような方略、ひいてはどのような支援及び授業デザインが有効であるのかといった問を、認知心理学における概観から紐解いた。その結果、部分間の関連性を構築できるか否かが「わかる」に大きく影響していることがわかった。しかし、一方で、個人的には部分間の関連性を構築できたと認識し、「わかった」境地に至るも、実際は、ある部分が違っていたり、別の意味に捉えてしまっているなど、いわゆる「わかったつもり」という状態に陥る場合もある。

教育的には「わかったつもり」は、真に理解しているとはいえ、また、「わかったつもり」から理解を拡張させる場合、課題に対する深い理解が得られない結果となり、望ましい状態とは言えない（西林, 2005）。

西林（2005）は、このような「わかったつもり」は、後から考えて不十分だとする考え方であり、「わかったつもり」は「わかった」という一種の安定状態であると定義している。言い換えるならば「わからない部分が見つからない状態」であり、より良くわかる作業の必要性を感じない状態でもあり、このような、理解が浅いわかり方から抜け出すことは困難であるとし、それは、「わかったつもり」の状態が「わからない」状態にいたのではなく「わかった」状態にいたため、自身が「わかる」探究の必要性を感じていないところに起因しているからであると述べている。

また、一般的に読解の障害は「わからない」ことであるとされるが、「わからない」から「わかる」に至る過程における読解の障害は「わからない」にあるが、「わかる」から「よりわかる」に到達する過程における読解の障害は「わかったつもり」である。この「わかったつもり」が、そこから先の探究活動を妨害しているとも述べている。

では、どのような読みから「わかったつもり」に至ってしまうのであろうか。西林（2005）によると

- ①細部を読み込まず全体の雰囲気から都合のいい意味を引き出してしまっている場合、
- ②部分の読みが不十分であったり、間違っている場合、
- ③文章の構成から間違った結論を導き出してしまう場合、

が「わかったつもり」に至る読みとしてあげられるとしている。さらに西林（2005）は、「わかったつもり」とは一種の安定状態であるため、意識的に操作を加えなければ進展することがないとしたうえで、この「わかったつもり」から脱却するためには、「わかったつもり」という状態をはっきりと認識すること、またいかに脱出するのかについて図ることを意識化することが肝要であるとした。具体的には、①読んだ文章について自分なりにまとめること、②「わからない」という状態をつくること、をあげている。

「わかったつもり」を回避するためには、読んだ文章について自分なりにまとめるなどの作業を介させ、課題に対し「わからない」という部分がある場合、その状態を認識させる機会を設けつくること、つまり、自己モニタリングの機会を意図的に読解過程に加えることが有効であるといえよう。また、西林（2005）の示した「自分なりに文章をまとめる」いわゆる文章の要約のほか、自身のわからない個所を整理させ、口頭で言わせるようなタスクや活動の仕掛けが有効であると考えられる。

ピア・ラーニングは、課題に対し求められた回答を自身のことばで相手に説明する機会が必然的に組まれる授業デザインである。そのため、この一種の安定状態であるために意識的に操作を加えなければ進展することがないという、やっかいな「わかったつもり」を



壊す方略となる可能性が伺われた。

## 第5章 人文・社会系大学院での専門日本語教育に ピア・ラーニングを用いる検討—2008年度調査授業から—

### 第1節 はじめに

第3章で述べたとおり、人文・社会系での専門日本語教育における授業実践は少なく、さらにこれらに協働学習を用い、図る試みは管見の限り見られなかった。

一方で2008年当時、筆者の身近に、学部での専攻とは異なった専門課程の人文・社会系大学院進学を目指す研究生がいた。彼らは進学を希望している専門課程が学部で学んだ専攻とは異なるところから、各専門日本語の運用に関し不安を抱えていた。そこで彼らへの支援につなげるべく、彼らの目指す各専攻における専門日本語教育に協働学習の一つの手法であるピア・ラーニングを用い、図る試みを調査授業として2008年の夏季に実施した。プロトコル分析を援用し検証した結果、専門分野での学びにつなげる橋渡しとしての可能性を示した(神村2009)。

上述した神村(2009)での検証の際に用いたプロトコル分析は、Ericsson and Simon(1980)によって、その妥当性と有効性について研究者間で一定の了解が得られているとされている。また、ピア・ラーニングを用いた実践をプロトコル分析により検証した舘岡(2005)によっても、プロトコル分析の信頼性は擁護されている。しかし、舘岡(2005)に見られるピア・ラーニングを用いた先行研究での実践の数々は、ナラティブな課題に対しピア・ラーニングを用いており、本研究で取り上げる人文・社会系大学院での専門日本語教育にピア・ラーニングを用い、その可能性を図る試みとは異なる。よって、ナラティブな課題に対しピア・ラーニングを用いた実践での検証結果だけをもって、本研究と比較検証することは、十分でないと考える。また、人文・社会系での専門日本語教育における授業実践は少なく、さらにこれらに協働学習を用い、図る試みは管見の限り見られなかった。つまり、本研究は、日本語教育においてフロンティア的領域に位置するといえる。そのため、まず、フロンティア的試みとして、自身が行った2008年度の調査授業で得られた検証結果に対する信頼性を図り、そのうえで得られた成果を、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた際の基礎的情報として示したいと考えた。

そのためには、神村(2009)によって用いたプロトコル分析以外のその他の分析手法を2008年度の調査授業で得られた検証結果に対し加え、再検討する必要がある。他の分析手法という客観的な視座に基づき検証を加えることによって、自身が行った2008年度の実践研究(神村2009)を再検証できるためである。

そこで、本章では、2008年度に行った上述の実践研究に、まずSCAT(Steps for Coding and Theorization)による客観的な検証を加え、神村(2009)で観察された互恵的な学び合いについての可視化を試みる。その際、特にその認知過程に焦点を当て、どのような互

恵的な学びあいであったのかについて再検討する。次に、福島（1997）による「動機づけのモデル」の枠組みを援用することによって、神村（2009）により観察された、「ピア・ラーニングは学習者の動機づけを高めることができる」という結果について再検討を加える。そして、どのような動機づけが見られたのか可視化を試みることによって、神村（2009）で得られた成果の信頼性を検討する。

また、上述の検討の成果から、専攻における専門的な知識獲得とそれらの運用能力向上を図るという専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた場合のその可能性を探る本研究に対する基礎的な情報を得ることとする。

## 第2節 人文・社会系の大学院における専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた萌芽的研究事例の概要

本章における研究事例である2008年度に行った調査授業の概要を以下に示す。

### 2.1 2008年度調査授業実施における目的

人文・社会系大学院の教育学および日本語教育学における各専攻での専門知識の獲得、および専攻における専門日本語運用能力の向上を、ピア・ラーニングを用いた授業デザインをもって図り、参加者の抱える課題解決の支援につなげる。

### 2.2 方法

(1) 参加協力者：全5名

詳細は以下のとおりである。尚、修士修了生以外は、いずれも調査授業開始前から各希望専攻での大学院への進学的意思を表明していた。以下の(B)は男性、(G)は女性を指す。

表7 2008年度調査授業 参加者一覧

教育学			日本語教育学			合計
			修士課程修了生	日本(G)	1名	1名
研究生(初年次生)	中国	1名(G)	研究生(初年次生)	中国(G)	1名	2名
学部生(3年生)	日本	1名(G)	学部生(国文学4年生)	日本(B)	1名	2名
小計		2名	小計		3名	5名

(2) 期間：2008年7月4日から2008年9月18日

(3) 頻度：週1回 2コマ3時間 全12回

(4) 授業内容

調査授業では、専門日本語とその解釈における資料を補助教材として作成した。これら

の資料の作成に当たっては恣意的な抽出、解釈とならないよう、各専攻における専門教員との連帯を仰いだ。また専攻の視点での解釈、捉え方、評価において協力を得た。専門日本語教育においては、第3章において取りあげた池田（2000）でも言及されていたとおり、日本語としての表現力に留まらない高度な専門性における視点が必要不可欠なためである。

資料における専門日本語およびその解釈の取り扱いについては、下記の経緯を経、十分配慮した。

◇ 各専攻同士における共通項目

- ① 日本語教師が全ての過去問題から共通項目を選出
- ② 専門教員のチェック（教育学・日本語教育学）＋各専攻分野 博士後期院生のチェック・助言
- ③ 日本語教師による修正作業
- ④ 資料完成

◇ 各専攻における項目

- ① 日本語教師が過去問題における出題の頻度から項目を選出
- ② 各専攻分野 博士後期院生のチェック・助言
- ③ 日本語教師による修正作業
- ④ 資料完成

(5) 実施コースシラバス

表 8

	内 容	備 考
1回目 留①	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 専門知識自己学習に関するインタビュー&amp;アンケート</li> <li>・ 専門知識確認のための 事前記述テスト</li> <li>・ 「ピア・ラーニングの実施のポイント」説明</li> </ul>	<p>先行研究よりピア・ラーニングとは何かについての理解がピア活動活性化のためには肝要とあったため補助資料を作成し説明を行った。</p>
2回目 留＋日 (1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自己紹介タイム・ピア・ラーニングの実施のポイント説明</li> </ul> <p><u>専門日本語に関する項目</u></p> <p>&lt;共通&gt;(先週の事前テストの折に選んだ項目)</p> <p>① 多文化主義 ② 第2次世界大戦と教育</p> <p>③ 在日ブラジル人</p> <p style="text-align: right;">* 作文は HW</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・宿題: 自分なりの解釈文にまとめる</li> <li>・授業終了後、親睦を兼ねたミニ交流会開催 (話しやすい環境づくりが肝要であるため)</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-left: 20px;">A-1</div>
3回目 留②	<p><u>専門日本語に関する項目</u></p> <p>&lt;共通&gt;</p> <p>①J.カミズ ②分離基底言語能力モデル ③共有基底言語能力モデル ④発達交互依存仮説 ⑤生活言語能力と学習言語能力</p> <p style="text-align: right;">* 作文は HW</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 7月10日の HW 提出忘れる</li> <li>・ 宿題: 自分なりの名詞解釈文にまとめる</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-left: 20px;">C-1</div>

4回目 留+日 (2)	<p>専門日本語に関する項目</p> <p>&lt;日本語教育学&gt;</p> <p>① J.カミズ ②分離基底言語能力モデル ③共有基底言語能力モデル ④発達交互依存仮説 ⑤生活言語能力と学習言語能力 ⑥言語相対性仮説(日本語教育学)</p> <p>&lt;教育学&gt;e05 初対面</p> <p>①教育を受ける権利(教育学) * 作文は終了後すぐ有り</p>	<p>・学習者の意向:7月16日のHW提出忘れた為、終了後この日の学習項目と一緒に作文。</p> <p>→その日の既習項目の作文を受けたレスポンスを参考に自分なりの解釈にまとめ書いてくるHW→当日終了後に変更。</p>
5回目 留③	<p>専門日本語に関する項目</p> <p>&lt;共通&gt;</p> <p>① 状況的学習論 ② 発達の最近接領域 スキヤフォールディング ④ ヴィゴツキー ⑤リテラシー * 作文 HW</p>	<p>→以降 アカデミック・スキルズ習得に配慮</p> <p>7月10日のHW分終了後に書く、学習者の意向。</p> <p>7月10日分を書いたため時間不足にて作文HW。</p>
6回目 留+日 (3)	<p>・アイスブレイキング(前回の反省から)</p> <p>専門日本語に関する項目 &lt;共通&gt;</p> <p>① 状況的学習論 ② 発達の最近接領域③ スキヤフォールディング④ ヴィゴツキー(PR) ⑤ リテラシー</p> <p>* 作文なし</p>	<p>C-2</p> <p>→前回からしている項目で、かなり飲み込めていたので終了後の作文なし</p>
7回目 留④	<p>専門日本語に関する項目</p> <p>エスノグラフィー ② 正統的周辺参加 ③ レディネス ④ ピアジェ ⑤ 多言語主義 * 作文は終了後すぐ有り</p>	<p>B-1</p>
8回目 留+日 (4)	<p>専門日本語に関する項目</p> <p>&lt;教育学&gt;</p> <p>①P.フレイレ ②フレイレの教育論</p> <p>&lt;日本語教育学&gt;</p> <p>①ソシュール ②能記と所記③言語の恣意性 ④ラングとパロール⑤非言語行動 ⑥ 森有礼(もり ありのり)</p> <p>* 作文は終了後すぐ有り</p>	<p>・以降 「新ピア・ラーニングプラン」(資料4)作成し反映(中盤までのクラス運営状況からピア活動活性化への工夫を試みるため。</p> <p>A-2</p>
9回目 留⑤	<p>専門日本語に関する項目 &lt;共通&gt;</p> <p>①言語権 ②第二言語習得ストラテジー ③イメージン教育とサブマージョン教育 * 作文は終了後すぐ有り</p>	<p>B-2</p>
10回目 留⑥	<p>専門日本語に関する項目</p> <p>&lt;共通&gt;</p> <p>①減算的バイリンガルと加算的バイリンガル ②ポートフォリオ ③ジェンダーと教育 ④スキーマ</p> <p>* 作文は終了後すぐ有り</p>	<p>B-3</p>
11回目	<p>専門日本語に関する項目</p>	<p>A-3</p>

留+日 (5)	<u>&lt;教育学&gt;</u> ①格差社会・貧困                      ②NEET・ひきこもり <u>&lt;日本語教育学&gt;</u> ① EPA 国外からの看護師・介護福祉士受け入れに伴う 日本語教育    ②日本語能力試験(改定部分) <p style="text-align: center;"><b>* 作文は終了後すぐ有り</b></p>	→項目が残った場合は各自学習 →終了後：日本人学生・卒業生へのフォローアップ インタビュー文字化
12回目 留⑦	・ 事後専門知識確認テスト 留学生へのフォローアップインタビュー文字化	
<b>A</b>	全3回(1回完結型) 各自事前学習 + 専攻を同じくする留学生と日本人学生とのピア・ラーニングにて (純ピア・ラーニング型)	専門知識を習得する試み
<b>B</b>	全3回(1回完結型) 講師による対話的授業 + 留学生同士のピア・ラーニングにて専門知識を習得する (ブレンド型)	試み
<b>C</b>	全2回(2週連続型) 第1週：講師の対話的授業 + 事後学習 + 第2週：専攻を同じくする留学生と (連続型)	日本人学生・卒業生のピア・レスポンスにて専門知識を習得する試み

#### (6) 1回の授業の具体的な流れ

調査授業の主軸は研究生と日本人学生、または研究生同士によるピア活動とし、教師の介入は極力控え、ファシリテーター役を重視した。舘岡(2005)、池田・舘岡(2007)では、ピア・ラーニングにおける教師の役割として、授業の促進・進行役としてのファシリテーター役を重視し、何かを教えたり説明したりする機会は減少するとされているところからである。ピア活動は、参加者それぞれの背景を尊重し、対話を活性化させ、相互の学び合いを促進させることを考慮したタスク活動を中核とし、行った。ピア活動を取り入れた調査授業の具体的な流れは以下である。

<p><b>【2008年度調査授業 授業の流れ】</b></p> <p>① 各自事前学習 (作文課題：課題である専門語彙の解釈を書いてくる)</p> <p>② 研究生と日本人学生とのピア・レスポンス (ペア)</p> <p>③ 研究生と日本人学生とのピア活動          (取り上げた専門語彙の解釈を巡る対話 ①ペア→②グループ)</p> <p>④ 外化 (①研究生と日本人学生 ②教師⇄日本人学生⇄外国人研究生)</p> <p>⑤ 授業終了後、作文 (専門語彙の自分なりの解釈文の作成)</p>
---

授業に臨む前段階の「①各自事前学習」においては、第4回目時の学習者による、自力で書くことはできないので授業中に書きたいという意向、及び書いてきた場合も、インターネット上の解説文章をそのままコピー&ペーストで移してくる解釈文が顕著に見られた

ところから、授業終了後に、当日扱った課題の作文を作成することに変更した。

### (7) 手続き

授業の初回は、事前テストとニーズ調査およびアイスブレイキングに充てた。またピア・ラーニングとは何かについての理解を得てから授業に向かうことが、ピア活動をより活性化させるためには肝要である(池田・館岡, 2007)ため、「ピア活動のポイント」を作成し、説明を加えた。中盤までのクラス運営状況から鑑み、コース後半に、ピア学習活性化への工夫を試みた。

教師は各授業ごとに授業記録を作成し、その都度振り返りをおこない、次回の授業に反映させた。授業はすべて録音し、文字化を行った。

上述以外の詳細については神村(2009)を参照されたい。

## 第3節 日本人学生と留学生との「学び合い」の可能性—先行研究に対する「疑問」—

### 3.1 目的

神村(2009)により観察された、日本人学生と留学生との互恵的な「学び合い」について、客観的な検証方法による再検討を加えることによって、どのような互恵的な学び合いが見られたのかについて可視化を試みる。その際、特にその認知過程に焦点をあて、再検討する。そして、神村(2009)で得られた成果の信頼性を検討する。

### 3.2 方法

再検討での分析に際しSCATを用いた。SCAT(Steps for Coding and Theorization)とは大谷(2007)が開発した質的データの分析手法である。初学者が小さなデータにおいても、何らかの潜在的な意味を構造的に見出すことが比較的スムーズに到達できるように、また容易にコード化が行え、そこから理論化に進むことができるような手法を工夫し、一定の有効性を検証しながら発展させたものである。大谷(2007)によると「SCATによる意義は、分析手続きの明示化、分析の初段階への円滑な誘導、分析過程の省略可能性と反証可能性の増大、理論的コーディングと質的データ分析の統合である。」としている。具体的な分析方法<sup>7</sup>は「SCATによる4ステップコーディングの手順」(表3)の通りである。

<sup>7</sup>大谷(2007)によると、まず観察記録などの言語データをセグメント化し、次に、コードを考察して付していく4ステップコーディングを行う。そして、そのテーマや構成概念を紡いでストーリー・ラインと理論を記述するという手続きから構成するとされている。ストーリー・ラインは、4ステップコーディングの4に記述したテーマを紡ぎ合わせて、データに記述されている出来事に顕在する意味や意義を書き表す。次に、出来れば理論記述を試みる。その際、ストーリー・ラインから重要な部分を抜き出し記述する。しかし「理論」はストーリー・ラインのような物語として記述されるのではなく、命題や定義のような表現で記述されるものである。さらに、ここで書き記されるストーリー・ラインは出来事に対する「記述的

本章においては、基本的な SCAT コーディング自体は[4]までであること、またすでに FI は終えていたことから「[5]疑問課題を記入する」を省き分析を行った。

表 9 SCAT による 4 ステップコーディングの手順(大谷 2007 pp31-32 を筆者がまとめたもの)

	手順	背景理論
[1]	データ内の注目すべき語句を記入する。	データの中の着目すべき点の明確化を目指すため。
	欄に、テキストの中の研究トピックスに関わる語、気になる語、理解できない語、あるいは語句、あるいは文字列を書き出す。	
[2]	前項の語句を言い換えるためのデータ外の語句を記入する。	着目した個別的な事象を一般化するため。一般的な概念で記述することを検討するため。
	[1]に書きだしたことを言い換えるようなテキストに無い語句を記入する。	
[3]	前項を説明するための概念、語句、文字列を記入する。	[2]に記入した語の背景、条件、原因、結果、影響、比較、特性、次元、変化等を検討させるため。
	さらに[2]を説明することのできる概念、語句、文字列を記入する。	
[4]	テーマ・構成概念を記入する。	どこにもない構成概念を創り出して記入することができれば望ましいが、この時点でそれが無理であれば通常の語句で記述してもいい。
	[1]から[3]までに基づいて、それらを表すような「テーマ」が次第に浮上する。それらをとらえて概念化し[4]に記述する。書きだしたことを言い換えるようなテキストに無い語句を記入する。	
[5]	疑問・課題を記入する。	厳密にはコーディングは[4]までで、[5]で記入するのは「コード」ではない。
	同じデータのほかのインタビューなどとの比較を通して検討することが必要だと考える点、フォローアップインタビューが必要だと考える点、文献に当たって調べようとする点などを書き出す。	

### 3.3 結果と考察

#### 3.3.1 SCAT を用いた分析結果

(descriptive) 」なものであるのに対して、理論はさらに「こういう場合こうなるはずだ」という「予測的(predicative) 」なもの、あるいは「処方的 (prescriptive) 」なものとして記述する。さらに追及すべき点や課題を記述するとしている。



ピア・ラーニングを専門日本語授業に用いた実践での「内容面」において、どのような互恵的な学び合いが見られたのか、その認知過程に焦点を当てた分析をSCATを用い行う。そのため、文字化した資料の中から特徴的な場面を取り上げ検証する。ここで示すのは第11回目の授業での教育学専攻における専門領域「ニート・フリーター・引きこもり」に関する専門用語解釈を巡るやり取りの部分である。

「ニート、引きこもり、フリーター」は、教育学においては重要な理解語彙である。しかし、日本の社会的な背景知識の咀嚼を概念形成の根本に求められる社会現象でもあるところから、自身の内側にそれらの概念を持ちえない研究生は、混乱を引き起こす。やがて「ニート、引きこもり、フリーター」を巡る双方向性のやり取りの過程において、日本人学生と研究生のそれぞれが、各自の「気づき」から互恵的な学びへと発展し、その後、専門用語に対する理解の深化が見られた。

以下の表4「SCATによる分析「ニート、引きこもり、フリーター」」は、表3「SCATによる4ステップコーディング」に基づき分析を行った結果である。まず「ニート、引きこもり、フリーター」内におけるやり取りから該当する文言を抽出した。次に、それら文言のなかから、「(1) テクストの注目すべき語句」を取り出した。そして「(2) テクストの中の語句の言い換え」を行い、「(3) 左を説明するようなテキストの概念」に集約させ、そして前後や全体の文脈を考慮して「(4) テーマ・構成概念」の構築を行った。以下、研究生はb02、日本人学生はa01で示す。

表 10 SCATによる分析「ニート、引きこもり、フリーター」

N o .	発 話 者	テキスト	<1>テキストの 注目すべき 語句	<2>テキスト中 の語句の 言い換え	<3>左を説明 するような テキストの 概念	<4>テーマ・ 構成概念 (前後や全体の 文脈を考慮)
1	b02	んーやっぱり、私には、引きこもりとニートと、やっぱり同じように感じてしまう・・・なんか・・・んー。ニートでもあの一仕事もしないし、あの一職業訓練も受けないし、学校にも行かないから、引きこもりとは同じではないかと感じて・・・。	引きこもり、ニート、やっぱり同じに感じてしまう ニートでも仕事もしないし、職業訓練も受けないし、学校にも行かないから引きこもりと同じでは	ニートと引きこもりの概念に共通事項が内在 概念形成における混乱	引きこもりとニート解釈における混乱 内モンゴルにはない事象	日本社会特有の背景知識を概念の根底にもつ事象を理解し咀嚼するには、文字情報だけでは足りない

			ないか			
2	a01	ニートってのは、やっぱ、学校に行っていない、働いていない、職業訓練を受けていないっていうふうには3つやってないことがあるじゃないですか。でもイコール引きこもって他人との接触を拒むわけではなくて、ニートの人でも渋谷で遊んだりとか、そういう人はいっぱいいるわけで、そういうイメージみたいなものが逆にあるので、遊んでいるっていうふうに言われている人は、ニートなのかなって私の中にはあるので、引きこもりって言うのは、ほんともう、精神的にまいって、こう一、人とかかわりを拒み続ける人のイメージがあるので、(ニートは)絶対、人とかかわりを拒んでいるわけじゃないと思うので、そこで、人とかかわりで、線を引いて、私の中では線を引いて・・・まっつ、もちろんニートのなかにも人と接するのはダメという人もいるとは思いますが、そういう人は、ニート、かつ、引きこもりだと思います。(一同:笑い)	ニート、学校に行っていない、働いていない、職業訓練を受けてない、イコール、他人との接触拒むわけではない、渋谷であそぶニートいっぱいいる引きこもり、精神的にまいって、人とかかわりを拒み続ける人、イメージ	ニートとは、不就学、不就労、何の職業訓練も受けていない人を指すが、外社会とは断絶していない。若者が集まる街で遊ぶニートも顕在引きこもりは、精神的に病んでいる人。外社会との交流は断絶しているイメージ	仲間同士、第11回目という心やすさから、自身の言葉を駆使する、「渋谷で遊ぶ」例の提示 日本の若者社会特有の背景知識、今を生きる日本の若者の実体験からのイメージ	b02の「ニート=引きこもり」という思いこみをひも解きたい。 理解深化の支援につながる可能性 比較的緊張感が少ない学習環境の場合、仲間への学習支援に繋がやすいかのではないか (=発話④)
3	b02	わたしは、あの一まず、ニートと引きこもりは同じと考えて	学校にも行かず、仕事もしな	ニートは、不就学・不就労・職	a01の説明から「ニート≠引	「気づき」と「内省」による誤認

		しまったんで、だから、ニートと引きこもりは一緒じゃないかと感じたんですね。ニートは、学校にも行かず、仕事もしないで、職業訓練も受けないで、家でごろごろしている・・・引きこもりと同じだと思って・・・あの一、一般的に聞くのは、あの一就職しないで、アルバイトしている人たちもニートじゃないですか。だからニートっていいながら、引きこもりとはいわないですよねそれは・・・	い、職業訓練も受けない、家でごろごろ、引きこもりと同じだと思った 就職しないで、アルバイトしている人もニート、ニートって言いながら引きこもりって言わない？	業訓練受けていない人。だから何もしないで家にいると解釈「就職しないでアルバイトしている人達＝(フリーター)＝ニート」と解釈 ニートと引きこもり共に生産的な活動は「何もしない」ことから「ニート＝引きこもり」の解釈くすぶる	きこもり」と気づく フリーターとニートの混乱 ニートと引きこもりの混乱再び	識の修正と内化へのきっかけ b02 自身だけでは咀嚼することが困難な日本の社会的背景知識に関し整理する(気づき)、どこについて混乱しているのか(内省)言語化する(内化)「きっかけ」に繋がった
4	a01	ん一。学校を卒業してアルバイトしている人たちは、その人たちは、フリーダー。一応働いているんで。働いてない人。ん一、就職とか、職についている人は、正社員だけではないん・・・。職に就けば、まーニートから脱却されるかなっていう定義なので、ほんとにも一何んにもしてない人たちは、働いていれば、その形態にもよるんですけど、アルバイトとか、パートだと、非正規職員というか、非正規の労働者、正社員じゃないんで、なのでフリーターっていうふうに言われている。(b02:長い沈黙)	学校を卒業してアルバイトしている人たちはフリーター、職に就いている人は正社員だけではない、職に就けばニートから脱却されるという定義、、非正規の労働者、正社員じゃないのでフリーター	フリーター、ニートの仕分けに関し、同じ大学生としての目線からわかりやすく説明、「渋谷で遊ぶ」例 ニートとフリーターのカテゴリー仕分け	教育学部で得た知識 相手に寄り添う説明	b02 の混乱をひも解きたい。 互恵的な学習環境の構築 →意味構築の支援につながる  比較的緊張感が少ない学習環境の場合仲間への学習支援に繋げやすいのではないか(=発話②)
5	b02	あ一、引きこもりの中に何種類	引きこもりの中、	引きこもりの下	仮説構造化	新しい概念の

		かありまして、それがニート・・・定説的な・・・	何種類かある、それがニート？	位分類としてニートが存在する	の試み、失敗 日本社会特有の背景知識に関しては、想像力では及ばない	構築過程
6	a01	(笑い)いやー、聞いたことないで すね・・・。(b02:長い沈黙) ・・・でも、確かに・・・ニートと引きこもりのほうが逆に、フリーターとニートよりも近い気がしますよね。言われてみると。・・・ (b02:沈黙)んー、何かわからないところとか、・・・ありましたか。私は・・・これはもう、すごい勉強になりました。【資料を見ながら】(ニートの分類として)4つパターンがあるっていうのは。(b02:そうですよね・・・)	(笑い)聞いたことがない、確かに、ニートと引きこもり、フリーターとニートより近い気がする、言われてみると、	日本人の若者ニートってニート、引きこもりは一般的な若者事情 ニートと引きこもりに内在する共通項の認識	ニートと引きこもりを今までと違った視点で捉える 熟考、集中、内容への焦点化、気づき	他者理解促進から内省ポイントの多様化を経、学びを得る
7	b02	うーん。最初、私が思ってたのは、仕事しないで、ほんとに家に引きこもってたタイプ、4番目の学校を卒業の後にすぐに就労しなかったタイプってのは、初めて聞いて・・・んー・・・ (沈黙)	最初思ってたのは、仕事しないで、ほんとに家に引きこもってたタイプ、4番目の学校を卒業後すぐに就労しなかったタイプ、初めて、 (沈黙)	ニートとは不就労で、引きこもりの人と思いでいた 厚生労働省によるニートの分類の4番目に合点がいかない	自身の思いこみ修正、変化、日本社会の背景知識をピアにより補う 初めて耳にした情報から混乱再び	思いこみへの気づき  新たな疑問
8	a01	なんか、んーよく、夢を追いかけてって、こういうタイプなのかな。こういう人たちが、こういう人たちがあまり、あまりっていうか、こういう人たちこそ、社会とのかかわりをもっともっていく	夢を追いかけて、タイプ、社会とのかかわりももっと持っていくべき、	厚生労働省のニートにおける4つの分類の4番目は、現実逃避型	問題の焦点化  比較、内省、	仲間への支援がそのまま自己理解促進に繋がり、意見の創造を促す

		<p>(べき)タイプなのかなって。あとなんか、こう上の3つは、やっぱり、こう、拒絶してっていう言葉をいれて……(b02:しばらく沈黙)ちょっと、読んで反省したのは、こっちの文章(資料)と比較して、ほんとに私の(解釈)は、ニートの説明だけになってしまったので、ニートが増えたことによって、増えたというか、ニートの原因とかその増えたことによる影響とかをもっと教育学的に書けていなければ……と。人数ばかりで……ちょっと、古いデータになってしまったんですけど、数を書けばそれだけ多いんだってことを書いただけじゃやっぱだめなんだなと思いましたね。(b02:しばらく沈黙続く) b02さんのニートと引きこもりってまとめたことを言ってもらってもいいですか。</p>	<p>反省、私のは、ニートの説明だけ、ニートの原因、増えたことによる影響、教育学的に書く、データ、数だけ書く、やっぱりダメ、</p>	<p>ニートにおける数値的な推移よりも、その要因と増加の背景に目を向ける必要性が要</p>	<p>気づき</p>	<p>互恵的な理解 深化 学びを得る</p>
9	b02	<p>んー。はい。ニートというのは、んー、仕事をしないで、就職もしないで、学校へもいかないで、職業訓練もいかない人たちがニートって言って……で、引きこもりは、やっぱり、何もしないで、狭い場所とか……狭い場所に生活しながら人と接触しないで、ひとりで引きこもって生活する人をあげている、精神的に衝撃を受けた人たちなのかなって思いました。はい。</p>	<p>ニート、仕事しない、就職もしない、学校へも行かない、職業訓練も行かない、人たち、引きこもり、なにもしない、狭い場所、生活しながら、人と接触しないで、一人で引きこもって、精神的に衝撃を受けた人たち</p>	<p>ニートのカテゴリー化  引きこもりのカテゴリー化</p>	<p>仲間とのやり取りから混乱していた思考の整理 カテゴリー化を成し得た意味構築</p>	<p>理解深化 学びを得る</p>

10	a01	引きこもりの説明をもう1回いいですか。すみません。。				確認
11	b02	あの一引きこもりは、あの一狭い場所に生活しながら、人と接触しないで、ひとりで生活する人。。 んーまた、あの一精神的に衝撃を受けた、人と接触するのが嫌い。。。	狭い場所、人と接触しない、精神的に衝撃を受けた人、人と接するのが嫌い	引きこもりのカテゴリー化再び	発話2 a01の「引きこもりって言うのは、ほんとにもう、精神的にまいってて、こう一、人とかかわりを拒み続ける人のイメージ」を取り込む	引きこもりの意味構築再び やり取りの往還から得た知識を活用する
12	a01	んー。狭い場所っていうところで。。場所。。あの一家でもおっけーなんで、空間が狭いという感じで捉えてもらえれば。。(b02:はい)。家の大きさにもよるんですけど、すごい狭い場所じゃなくても狭い空間で、自分の部屋だけじゃなくて自分の家のなかに居るだけでも引きこもりになっちゃう。。なっちゃうって言うか。。っていうふうには当てはまるんで。。で、なんか、人と。。一人で生きていくっていうわけではないのかなって。。ご飯とかも働いてないので、親の世話にはなってるわけじゃないですか。。。。社会に出ない人っていうふうには定義するのがいいかな、いいかなっていうか、わかりやすいと思ったんですけど。。あとは、んー、ニートの説明の時に。。若い人が一応あの一、(資料厚生労働省の)定義で入	狭い場所、家でもOK、すごい狭い場所じゃなくても狭い空間で、自分の家の中に居るも引きこもり、一人で生きていくわけではない、ご飯とかも親の世話になる、社会に出ない人、定義、若い人、15歳から34歳まで  (。。。。b02:メモを取り、書く作業。。。。)	引きこもりに関するより具体的な事象  厚生労働省における引きこもりの定義、引きこもりと見なされる年齢の範囲  厚生労働省における引きこもりの年齢定義は重要なポイント	知識や見聞きした経験からの引きこもりにおける具体的な事象  より具体的な背景知識の提供  変化、初めてメモを取る作業、集中、学習の意識化、行動化	引きこもり理解深化の支援  相手に伝わるようニート言葉を駆使する外化により、自己理解の深化を促す  学習への能動的な姿勢育む

		っているので、最初の定義のところでは言わなかったんですけど、若者って入れたほうがいいのかなんて思いました。(b02 はい。)定義では、15歳から34歳までなんですけど・・・(b02: メモを取り、書く作業……)			
ストリートライン(現時点で言えること)		日本語学習者ニートって、日本社会特有の背景知識を概念の根底にもつ事象を理解し咀嚼するためには、文字情報だけでは足りない。しかし、ピア活動がもたらす仲間同士の気軽さから、自分の言葉を駆使する、同じ年代共有の情報を用いるといったわかりやすい説明を想起し、受容させる。やがてこれら緊張感が少ない学習環境から仲間への学習支援に繋げやすくなることが推測される。仲間とのやり取りにおける一連の過程から、それらの文字情報だけでは足りない部分を補い、且つ、参加者の互恵的な学習環境の構築をも生む。また、b02 自身だけでは咀嚼することが困難な日本の社会的背景知識に関し、整理する(気づき)、どこについて混乱しているのか(内省)言語化する(内化)「きっかけ」に繋がり、結果、意味構築への支援という学びを得ている。a01においても、仲間同士との心やすい学習環境という情意面での効果から、仲間の支援につなげる過程を通して他者理解促進から自身の内省ポイントの多様化を経て、事象における理解深化および、意見の創造を生んだ。また、相手に伝わるようニート言葉を駆使する外化の往還により、双方の学習への能動的な姿勢を育むと言える。			
理論記述		ピアによる学習環境を整えることで、課題における理解深化を促し、能動的な学習姿勢を啓発する可能性がある。			
点・課題	さらに追及すべき	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同じ参加者同士でも学習が促進されなかった課題もあったことから、ピアで行えばすべて効果的な学習成果に「いつかはつながる」とは言えないのではないかな?</li> <li>・ピアによる効果といった視点での理論構築からの脱却。</li> <li>・実際の授業での展開において例えば、時間配分、具体的なタスク設定などを具現化したより多くの実践例を示す必要性。</li> </ul>			

まず発話<sup>1</sup>において b02 は、a01 の作成した解釈文「ニート、引きこもり」を聞いた直後、引きこもりとニートの解釈における混乱を示している。混乱は、ニートと引きこもりに「仕事もしない。職業訓練も受けない。学校にも行かない。」という共通事項が内在するという

一方で「ニートは家から外に出ることがあるが、引きこもりの場合は一般的に家から外に出ない」という部分に関し、瞬時に b02 にはその整理がつかないところから起こっていた。さらにこの後に展開するやり取り（発話<sup>5</sup>）からも、日本の社会的な背景知識を概念の根底に持つ事象を理解し、咀嚼するためには文字情報だけでは難しいということが窺われた。

次に発話<sup>2</sup>で、b02 の「わからない」と示す発話を受けた a01 は、「渋谷で遊ぶ」例を取り上げるなど自身の言葉を駆使し、日本の若者社会特有の背景や、今を生きる日本の一若者としての実体験からのイメージをもって伝えている。b02 ニートってはこのような等身大の情報の形態をもっての提示は、非常にわかりやすいところから、やり取りが活発化している。これら a01 の行為は、b02 の「ニート＝引きこもり」という思いこみをひも解きたいという能動的な行動の表れであろう。また、発話<sup>4</sup>にても、a01 が b02 に対し、等身大の情報の形態をもって説明を加え、やがて、両者の双方向性のやり取りは活発化する。そして、最終的には b02 が理解に至ったことを示している。一方、a01 においても、このような b02 とのやり取りによって新たな視点を得た、と授業後半において言及している。

そして発話<sup>3</sup>で b02 は、a01 の発話<sup>2</sup>から「ニート≠引きこもり」と気づき、さらに自己の認識過程を内省し、「フリーターとニートの混乱」「ニートと引きこもりの混乱再び」という内化へのきっかけにつながっていることが読みとれる。つまり、b02 は、自身だけでは咀嚼することが困難な日本の社会的背景知識に関し、a01 とのピア活動を経ることによって、自身の認知過程において、整理し（気づき）、どこについて混乱しているのか考え（内省）、言語化する（内化）という「理解深化へのきっかけ」というメタ認知につながる処理作業を行っているのである。

続く発話<sup>4</sup>において a01 は、b02 の「フリーターとニートの混乱」「ニートと引きこもりの混乱再び」をひも解くために、学部で得た知識と、同じ学生としての目線からフリーター、ニートの仕分けに関し、b02 に寄り添うわかりやすい説明を再度行っている。これら一連の a01 の説明を受け b02 は、発話<sup>5</sup>において、引きこもりの下位分類としてニートが存在するという仮説構造化を提示する。そして失敗に終る。しかし、これら仮説構造化の試みは、b02 内における新しい概念の構築過程としての過渡的な表れであり、a01 に対しても影響を与えていたことがその後の発話に読み取れる。発話<sup>6</sup>と<sup>7</sup>において b02 に、ニートと引きこもりに関する熟考及び内容への焦点化による気づきが見られた。ついで、a01 に、b02 による発話<sup>6</sup>と<sup>7</sup>を受けた発話<sup>8</sup>で、ニートと引きこもりのカテゴリー化の表出（夢を追いかけてって、こういうタイプなのかな。）へと洞察が発展しているからである。

b02 の仮説構造化の試みを受け a01（発話<sup>6</sup>）は、ニートと引きこもりという語彙解釈に関しては、一種の現代の若者事情における共通認識として、ごく自然に線引きされていたところから、b02 の唱えた「引きこもりの下位分類としてニートが存在する」とした仮説を聞いたことがないと一笑に付する。

しかし、発話<sup>6</sup>「確かに、ニートと引きこもりはフリーターとニートより近い気がする。言われてみると」においてみられるように、b02 のその仮説から、今までなんとなく当たり



前だと思っていた事柄に対し、違った視点で課題を捉えるという熟考及び内容への焦点化を経て、a01 自身対話の過程で、課題に対する新たな気づきを得ているのである。b02 の発話に寄り添うという他者理解促進の支援を通すことにより、a01 自身の内省ポイントのスイッチングが起こり、a01 の課題に対する深い洞察という学びに繋がったものと考えられた。

次に発話[7]を見ると、b02 は「ニートとは不就労で、引きこもりの人と思い込んでいた」と自己の思いこみを修正、変化させたことを表明している。つまり、b02 においてもピア活動から課題への集中、及び熟考から、内容への焦点化を経て、気づきを得ていることがわかる。しかし同時に、初めて耳にした「厚生労働省における分類の 4 番目」という情報に合点がいかないことから、b02 に新たな疑問が生まれている。

b02 の疑問に発話[8]をもって応えている a01 は、厚生労働省のニートにおける 4 つの分類の 4 番目は、現実逃避型であると示している。この発話[3]においては、行った仲間への支援がそのまま自己理解促進につながり、資料との比較による内省から気づきを起こしている。結果 a01 は、ニートにおける数値的な推移よりも、その要因と増加の背景に目を向ける必要性が肝要との、a01 自らの教育学的視座での意見の創造を成し得ている。

次に発話[9]、[11]において b02 は、a01 の発話[8]、[10]の質問に応える中で、仲間とのやり取りを取り込むことによって、混乱していた思考の整理を経る。そして、ニート、引きこもりにおけるカテゴリー化を成し得た意味構築を示している。つまり、やり取りの往還から得た知識を受容し活用することによって、さらに理解の深化が行われたという過程が発話[11]において表出しているのである。

次に発話[12]により a01 が知識や見聞きした経験から、引きこもりにおける具体的な事象、及びより具体的な背景知識の提供をおこなうと、b02 は、学習行動における変化を見せた。授業中、ほとんどメモを取ろうとしていなかった b02 が、メモを取る作業を行ったのである。F I においてなぜメモを取らないのかという質問に対し b02 は、「メモを取ろうと思ってもなかなか書きとれなくて」とし、依然変化が見られずにいたが、この発話[12]以降、メモを取る姿勢が顕著になった。これら b02 の変化は授業観察からも、学習に対する動機づけが高まったことを示唆していると考えられた。

上述の検証から、特に留学生にとっては、上述のような日本固有の社会的要因を背景に持つ事象に対しては、語彙や表現は十分に理解できていたとしても、自分の既有知識だけをもって真を探り、それら全体が指し示す内容の整合性を推し量ることは困難である場合がある。しかし、ピア・ラーニングを用いた場合、緊張感が少ない仲間同士というピア活動環境の効用から、既有知識の差がある程度ある場合であっても、仲間への学習支援および、互恵的な学びの機会につながる可能性があるということが考えられた。

### 3.3.2 日本人学生と留学生との互恵的な「学び合い」の確認

データに記述されている出来事に顕在する意味や意義から紡ぎだされた SCAT による分析から以下のストーリー・ラインが明示された。

日本語学習者にとって、日本社会特有の背景知識を概念の根底にもつ事象を理解し咀嚼するためには、既有知識とテキストによる情報だけでは、それらの整合性をはかることが困難な場合がある。その場合、お互いの理解を深めようと努める対話が力を貸し、互恵的な学習環境を育む。具体的には、同じ社会的な立ち位置という心やすさから、自分の言葉を駆使し質問する、同じ年代共有の情報を言い説くといった、双方にとって心的ストレスが非常に少ない方策を取る。やがて、活発なやり取りから課題への内省が起こり、学びにつながる場合がある。その際、特に日本の背景知識を概念の根底に持つ課題の理解深化を促す。

つまり、日本人学生と留学生との互恵的な「学び合い」とは、自身の既有知識やテキストからの情報だけでは、理解につなげることが困難であった課題に対し、仲間とのやり取りがその難易度を補う。またそれと同時に、参加者同士の互恵的な学習の構築をも生む。やがてこれら一連の過程を経る中で、専攻における専門的な内容に対する理解が深化していったものであると考えられた。

#### 3.4 第3節のまとめ—盲目的な「ピアによる効果」からの脱却の必要性—

SCAT による再検討を加えてもなお、上述に示すような互恵的な学び合いが確認されたところから、神村（2009）で得られた成果である、専門日本語教育における日本人学生と留学生との互恵的な「学び合い」の可能性に対する信頼性が得られたと言えよう。

一方で同じ参加者同士であっても学習が促進されなかった課題もみられた。調査授業の主軸は研究生と日本人学生、または研究生同士によるピア活動とし、教師の介入は極力控え、ファシリテーター役を重視した。館岡（2005）、池田・館岡（2007）では、ピア・ラーニングにおける教師の役割として、授業の促進・進行役としてのファシリテーター役を重視し、何かを教えたり説明する機会は減少するとされているところからである。しかし、一般的に教育的配慮を考えた場合、ピアだけで解決できない場合に、そのまま授業を終わらせるということはないのではないだろうか。教師は、課題に対する何らかの示唆を与える、またはその場にまとまりをつけ終えるために正解を示すことも十分に考えられる。

調査授業においては、そもそも専門日本語自体の解釈が困難という課題を抱える学習者である場合、ピア活動を行う以前に、そのピア活動の対象となる課題に対する情報を自分だけでは十分に得られていない場合があった。具体的には、ピア同士でやり取りをするその課題自体に対する準備ができていない場合があり、その際は、相手の発話を終始受身的に聞き入れ、活発なピア活動につながらない例が見られたのである。そこから、ピアで行えばすべて効果的な学習成果につながるとは限らないと考えられた。

先行研究においては、ピア・ラーニングを授業に取り入れる場合、目的に即した授業デザインの工夫が必要であり、ピア・ラーニングにおける効果はそれによるところが大きい（館岡 2005）と明記されている。しかし一方で、先行研究や先進的な取り組みでの研究成果でみられる「ピアによる効果」から、筆者も含め、「ピアで行えば創発が起こる」と盲目

的に授業デザインとしてピアを取り入れていた感があるのではないだろうか。「ピアによる効果」のみが、授業での課題を転換させる特効薬のような存在として捉えられてしまっているのではないのだろうかという疑問でもあった。言い換えるならば、盲目的な「ピアによる効果」からの脱却である。

## 第4節 「動機づけ」に注目した分類化からの再考察—ピア活動を用いる期待—

### 4.1 目的

神村（2009）により観察された、学習者の動機づけを高めることができるという結果について、客観的な検証方法による再検討を加える。そして、どのような動機づけが見られたのか可視化を試みることによって、神村（2009）で得られた成果の信頼性をはかる。

### 4.2 先行研究

#### 4.2.1 心理学における内発的動機づけ

心理学における動機づけは、大きな枠組みとして、内発的動機づけと外発的動機づけに分けられる。内発的動機づけでは活動そのもの自体が目的となるが、外発的動機づけでは例えば、金銭などの報酬や、よりよい評価などの外的目的を得るための手段であるとされている。元田（2005）は、能動的な学習者形成の視点から内発的動機づけと外発的動機づけを比較した先行研究をレビューし、「外発的動機づけにおいては、報酬を獲得するために手っ取り早い最短の方法を選び、十分な情報処理をしないために概念的な把握にかけ、創造性や柔軟性が妨げられ、さらには内発的な動機づけが低下することがさまざまな実験的検討によって明らかにされている」と述べ、内発的な動機づけこそが自立した学習者形成には重要であると説いている。

またDeci(1975)は、内発的動機づけに関し「内発的動機づけとは、自己が環境との関連において「有能で自己決定的でありたい」という欲求に根ざしたものである。」とし、この「有能(competence)感とは自己の環境を効果的に処理できる能力の感覚のことであり、自己決定(self-determination)感とは自分自身が自己の行動原因でありたいという願望を指す」としている。Deci(1975)の理論においては、このような欲求によって人は挑戦を追求し、征服しようと動機づけられ、行動を推進すると説かれている。またDeci&Flaste(1995)では、このような内発的動機づけによって、豊かな経験、概念の理解度の深さ、レベルの高い創造性、よりよい問題解決が導かれ、その心理的経験によってより人生が楽しくなり、同時に自己理解が深まり、自分に対する誠実さがはぐくまれると述べている。そして、結果にかかわらず内発的動機づけの経験それ自体に価値があるとしている。さらにMaslow(1954)の「自己実現の欲求」つまり、自己の潜在的な可能性を最大限に発達させたいという欲求

を取り上げ、自己実現の欲求と内発的動機づけは類似してはいるが、Maslow(1954)の自己実現の欲求の場合は、欲求階層説で想定された「生理的欲求」「安全の欲求」「所属と愛の欲求」「尊重の欲求」という4つの欠損欲求が満たされなければ生起しないとしているのに対し、内発的動機づけは、生まれたときから常に存在すると考えられる点が異なるとしている。

#### 4.2.2 第二言語習得研究における内発的動機づけ

元田(2005)は、第二言語習得研究において動機づけは注目され続けている情意要因の一つであるとし「動機づけは第二言語の学習行動を最もよく説明する概念」であり、これらの動機づけの高い方が言語習得や上達に効果的であることがこれまでの Gardner(1983)等の研究により報告されているとしている。さらに元田(2005)は、これらの関係性において「正」(動機づけ高一不安高、動機づけ低一不安低)と「負」(動機づけ高一不安低、動機づけ低一不安高)をもって表し、動機づけと第二言語不安との関係性を示している。さらに、第二言語不安の軽減に対する教育的示唆として、「他者との比較」をあげている。日本の大学において日本語授業を受講している日本語学習者98名に行った質問紙調査の結果から「身近なクラスメートとの比較に基づいた日本語能力の自己判定が第二言語での自尊感情や第二言語不安と関係があることが示されたとし、自分の身近にいる他の学習者に対する知覚が重要」だと述べている。すなわち「他者との相互作用を通して自己受容感を高めること」が第二言語不安を軽減する為に必要なことであると説いている。

#### 4.3 方法

動機づけの検証における要素としては、一般的に示される動機づけと不安、そして、それ以外の別の要素の可能性も考えられる(元田 2005)との指摘がみられる。福島(1997)は、これら動機づけと不安以外の要素として「学習者の自己効力感」を考慮している。この「学習者の自己効力感」とは、あることが実現するために必要な行動をどれだけうまく自分が実現できるのかという自己の予期感である。福島(1997)は、この「学習者の自己効力感」を可能性予期と呼び、動機づけと可能性予期との組み合わせで推論し、表5のような動機づけのモデルを構築している。さらに表5のモデルにおける下位概念を表6のように整理している。

表 11 福島モデル(福島 1997,pp284)

	可能性予期 (+)	可能性予期 (-)
動機づけ (+)	積極的・持久的 効果的学習の循環	緊張・情緒問題 学習不適応の循環
動機づけ (-)	余裕 認知的防衛 他の行動へ	無関心

表 12 動機づけと可能性予期との関係性

タイプ	関係性	学習者の心理的状況	予想される結果
A	動機づけ (+) 可能性予期 (+)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 内発的・外発的どちらの場合もある活動に強く動機づけられている。</li> <li>・ 必要な行動を適切に実行できることが自分に可能であると考えている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 積極的・持久的行動が起きる。</li> <li>・ 効果的学習結果が期待される。</li> </ul>
B	動機づけ (+) 可能性予期 (-)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ やりたいがやれそうにないという苦しい事態。</li> <li>・ 不健康なやる気。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 緊張とともにいらだちや不安のような情緒的問題を経験する。</li> <li>・ 効率の低い学習行動。</li> </ul>
C	動機づけ (-) 可能性予期 (+)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ その気になればできると思っているが、動機づけられていない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ もしする場合、気楽に余裕を持った行動をとる。</li> <li>・ 一種の認知的防衛によって余裕を装っている場合もある。</li> </ul>
D	動機づけ (-) 可能性予期 (-)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 無関心</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ そのまま無関心にとどまる。</li> </ul>

(福島 1997, pp283-pp284 から筆者作成)

本章においては、得られたデータを客観的に再検討するにあたって、福島 (1997) による表 5・6 のモデルを、動機づけを複眼的に検討する指標として使用した。

分析の対象データは、2008 年度の調査授業の文字化から作成し得たプロトコルデータ (以下 PD) とした。考察の視点は、1. 授業のプロトコル分析、2. フォローアップインタビュー (以下 FI) のプロトコル分析、3. 授業終了後のまとめの作文、4. 事前試験と事後試験の比較の視点を取り入れ行うこととした。

#### 4.4 結果と考察 —身近な他者との比較からおこる自己認識—

#### 4.4.1 動機づけと専門分野へのスキヤフオールディング

検証の結果、PDから動機づけが確認される場面がみられた。そしてこれらの動機づけは、学習者の抱える言語不安などの要因と関連していること、また専攻における専門分野につなげるスキヤフオールディングとなっていたことが窺われた。以下に授業でのやり取り、またFIにおけるPDを取り上げ示す。

##### 4.4.1.1 日本語教育学専攻分野における「J. カミンズ」において

まず、日本人学生 d04（以下 d04）と研究生 c03（以下 c03）のピア・ラーニングを取り上げる。ピア・ラーニングを通して日本人学生側と研究生側との双方がそれぞれ学びを得ると同時に、その過程における活発なやり取りから専門分野につなげるスキヤフオールディングとなっていた対話場面、また研究生への自信へとつながっていることが推測された場面におけるプロトコル分析である。

表 13 プロトコル例②

プロトコル例② 第4回目授業 日本人学生 d04⇔留学生 c03 とのやり取りから	
c03 : 分離基底言語能力モデルは、えっと一人の中で両言語のいずれかが優勢になれば、一方の言語能力が低くなる。人間の言語能力が有限で、えっと二つの言語は、それを分け合っているんで、どちらの言語が増せば、他方の言語能力が、えー減っていく。	
d04 : <u>ということなんですか。これ見て、よくわかんなかったんですよこの文章。</u>	<u>*相互に学んでいる。留学生⇔日本人学生</u>
<u>全部。</u> 要するにそういうことは、例えばこのパイリンガルの人がこのレベルだとするじゃないですか（c03 : はい。）で、ひとつの能力が、上がったら、別の言語能力が下がっちゃうってことなんですか・・・。	<u>*気づきから意識化が起こる</u>
c03 : そう。なんか、えっと一能力の、えー、人間の言語能力は有限で、 <u>もう決めた。</u> だけど一つの言語能力がませば、もうひとつの言語能力が・・・	<u>c03 : (自他動詞混同)</u>
d04 : 下がっちゃうの？	
c03 : そう。それは、最初のカミンズの、最初のなんか分離基底言語能力モデル・・・。	
d04 : いやー、 <u>もうそのとおりになりますね。(二人：笑)</u>	<u>*気づきから意識化が起こる</u>
c03 : d04 さんならわかります。	
d04 : <u>これ、全然わかんなかったっすよ。何のこと言ってるのか。これ今、c03 さんから説明してもらってわかるようになった。</u>	<u>c03 : :ほめられる→自己肯定感を高める</u>
<u>c03 : いえいえ。(はにかみながら)</u>	<u>.....</u>
.....	<u>c03 : :ほめられる→自己肯定感を高める→成功体験の積み重ね→自信</u>
f06 : (c03 の外化で) 良かったところはどこですか。	
d04 : <u>いやー自分の中で、まとめて言えるっていうところが・・・あと一難しい専門用語をしっかりと覚えてるってのが・・・やっぱ、しっかりと入ってるんじゃない</u>	

<u>いかなって・・・</u>	
-----------------	--

上記プロトコルデータ② 第4回目授業における日本人学生 d04 と研究生 c03 とのやり取りにおいては、当初からリラックスした学生同士という雰囲気の中でやり取りが交わされていた。

c03 がおこなった J. カミンズの「分離基底言語能力モデル」に関する外化に対して d04 は素直に疑問を投げかけ、c03 はそれらの問いかけに自身の言語能力を駆使して懸命に回答している。ピア活動当初 d04 は、J. カミンズの「分離基底言語能力モデル」に対して一部混乱した解釈を示していた。その後、再度 c03 に疑問点を投げかけ（ここからプロトコル例②）、c03 も再度自身の言語能力を駆使して懸命に回答している。d04 の投げかけに対する c03 の答えは、素朴な表現ながらも d04 の疑問的を射ているため、思わず d04 は、「いやー、もうそのとおりになりますね。」と合点を示している。これらの過程において日本人学生 d04 は、素直な言葉で研究生 c03 をほめている。それと同時に、研究生の自信へとつながっていた様子がプロトコル例③で観察されている。プロトコル例②にみられるような状況においてほめられるということは、一般的な心理から考えた場合、日本語母語話者に自身の発言がそのまま受け入れられ、理解されたという心境に至る。専門的な内容の習得に困難を抱えていた c03 にとっては、目指す専攻における専門日本語に関し行った自身の解釈が認められたと捉えたところから起こった自信の表れがプロトコル例③にて表出されていると言えるのではないだろうか。

これらのやり取りが、当初から発話不安を抱えていた c03 の自己肯定感を高める経験となった。そして、上述 PD以降続く d04 とのカミンズの論に関するやりとりから、さらなる自己肯定感の積み重ねへとつながっていったことがプロトコル例②③からも確認されている。c03 はこれらの専門日本語を巡る幾重にも重なるやり取りの過程に対するその時の自身の状態を、「頭がすごく動いた。」と表している。さらに、抱えていた発話不安の軽減に繋がったことを後の FI において述べている。また、最も専門性が問われるゼミ活動において「役に立った」（プロトコル例③）と告げているところから、c03 の専門日本語運用能力に対するスキヤフオールディングとなっていたことが、ここに確認されたと言えよう。（プロトコル例③）。

表 14 プロトコル例③

プロトコル例③ フォローアップインタビュー2より抜粋	
f06 : 専門的な語彙に関する解釈をピア・ラーニングを通し理解することを経験したわけなんですけど、それを通して変わったこととかありますか・・・。	
c03 : 変わったところは、 <u>自分に対してやはり話すことが、会話の時、自分の発話能力がなんか前よりずっと高くなって、それは一番ありがたいことです。</u>	<u>c03 : 発話不安が軽減された</u>

<p>f06 : <u>あー自信が。</u></p> <p>c03 : <u>はい。</u>その他は、なんか、えーっと、専門知識を勉強して、例えば先週の A 先生の論文ゼミの時に R さんの論文のなかで・・・(一部省略)・・・その時は、ピア・ラーニングの中で勉強したことを全部思い出して、なんかその使い方は間違っ て・・・(f06 : 指摘したんだ。) そうそう。指摘して、なんか、実はその部分は、 最初提出するのはなんか、d04 さんその問題を気がついて、でも私もなんか、その 部分は気がついた。(c03 は嬉しそうな表情)</p> <p>f06 : あー嬉しいよね。</p> <p>c03 : そうそうそう。すごく嬉しい。ゼミの中で役に立つのは、一番嬉しいです。何 より嬉しいです。</p>	<p>c03 : <u>満足感→自信に繋がった</u></p> <p><u>外国人研究生が求めているもの=専攻における分野の研究・学習が円滑に行える日本語能力→充足感</u></p>
---	---

#### 4.4.1.2 教育学分野における「発達の最近接領域」において

次に、日本人学生側が研究生からピア活動を通して学びを得ると同時に、研究生の自信につながっていることが観察された場面を、第 6 回目授業における日本人学生 a01 と外国人研究生 b02 とのやり取りにおけるプロトコルデータ<sup>24</sup>から取り上げ以下に示す。

表 15 プロトコル例<sup>24</sup>

<p>プロトコル例<sup>24</sup> 第 6 回目授業 日本人学生 a01⇄留学生 b02 とのやり取りから</p>	
<p>b02 : え、そうですね・・・。んー発達の最近接領域とは、子どもが自分ひとりでは問題を解決できないが、できないわけではないんですけど、できるんですが、他者の助けによって解決できるのがより難しく、あの一より多くの問題を解決できる。あの一そして、自分ひとりで自力で達成する水準と、あの一、指導の元でできる水準との間の領域を発達の最近接領域というんですね。で、教師がこどもの発達の最近接領域を見極めて子どもの問題知識を与えれば、伸びると考えた。</p> <p>a01 : えっと、<u>発達の最近接領域って言うのは、あの一子どもが一人で解決できるレベルって言うのと子どもが周りなどから助言などもらって達成できるレベルとの間の事を言うってことですか。</u></p> <p>b02 : そうです。</p> <p>a01 : 是非、それを書いてください。あと一<u>子ども一人では、別に問題解決はできなくはない？</u></p> <p>b02 : そうです。一応、できるはできるんだけどちょっと難しい・・・</p> <p>a01 : <u>できるけど、難しい問題のときには、周りの助言とかあるとできる？</u></p> <p>b02 : はい。</p> <p>a01 : まっ、子どもの・・・教師は子どもの・・・のここは、教師だけですか。親とか<u>養育</u></p>	<p>←b02 前週に書いたものを見ながら自分なりに外化をしている</p> <p>a01 : <u>内容について踏み込んだ確認→お互いのやり取りが生まれる→お互いに理解の深化</u></p> <p>→二重下線部分最後の</p>



<p><u>者</u>とか (b02 : はい。教師だけではない) 親とか、養育者もその辺りを見極めて (b02 : はい) 問題とか与えれば、どんどん子どもは伸びていくし・・・</p> <p>b02 : はい。(a01:んー)</p> <p>f06 : じゃ、a01 さんのほうから発達の最近接領域についていってみてください。</p> <p>a01:子どもが一人で問題を解決しようとする時と、他者、<u>養育者など</u>の、適切な指導を受けた場合に・・・最初からいいですか・・・子どもがひとりで問題を解決できないとき、養育者達などからの適切な指導が受けられた時に、問題の難易度とかを比べた時に、子どもが適切な指導を受けた時のほうが、<u>難しい問題が解けた。解けるって言うのが、子ども一人の力で解いたときと、周りからの指導があったときの問題のレベルの間には、発達の最近接領域がある。</u>えーっと、最近接領域を見極めて養育者や教師・などが問題を与えることによって、子どもはどんどん、えーっと能力が伸びるといわれている。</p> <p>b02 : はい。難しいですね。自分の中で整理ができてしまうのが一番いいです。</p> <p>a01:後ちょっと付け足すには・・・<u>(b02 の) 言ってくれたことがすごい、あーそういうことなんだって思って・・・</u> (b02 さん) 言うこと得意じゃないですか。いって書いたほうがいいのかも。こうこうこうって。(二人:笑)</p> <p>b02 : <u>やっぱり、人と話しているのが整理がついて・・・</u></p> <p>a01:<u>言うときに考えますよね。それがいいのかもしれない。人に伝えるには(整理しなくちゃ伝えられない)</u></p> <p>b02 : <u>最初に書いたものはやっぱり大事なところが抜けちゃったり、間違っちゃったり・・・</u></p> <p>a01 : <u>んーさっきの発達の最近接領域言ってる時には、すごいわかりやすかった。(二人:なごやかな談笑)</u></p> <p>f06 : お互いに、伝わりましたか。(b02 a01 : はい。笑) じゃ、次、ヴィゴツキーとは、やってみましょう</p> <p>b02 : はい。ヴィゴツキーは旧ソ連の発達心理学者で、えー法学、歴史、哲学、を学んだ後に心理学に進みえっと、38 歳で病死するまでの約 10 年間、人の言語と思考の発達の研究を、研究を行い活躍した。で、自己中心的言語を、の問題をみてるピアジェの、んーっとピアジェとの論争がめだかい (名高い)。で、あの一ヴィゴツキーは自己中心的言語に積極的に意味をもたせて、それは、社会的言語が・・・んーそれは社会的言語が、あの一思考として内言、内言へ、内言へと分化していくかどでき段階を表すと考えたんですね。</p> <p>a01:<u>あー意外。わっ、すごいですね。</u></p> <p>f06 : 今日は、ほめられることが多いね。</p> <p>a01:<u>b02 さんはすごいんですよ。書いてあるものよりも言ってることのほうがちゃんと言えんというか、言いながら書いたら絶対いいですよ。書いてあるのに比べると</u></p>	<p>b02 の外化に影響を与える</p> <p>→仲間 (ピア) の外化→二重下線部分後の b02 の最終解釈に影響を与えた</p> <p>b02 : <u>ほめられる→自己肯定感を高める→成功体験の積み重ね→自尊心の高まり</u></p> <p>互恵的な学習環境の構築</p> <p>b02 : 自己を客観的に見る</p> <p>←b02 なりに解釈を外化</p> <p>b02 : <u>ほめられる→自己肯定感を高める→成功体験の積み重ね→自尊心の高まり</u></p> <p>a01 : b02 が書いたメモを見ながら聞いていた</p>
---	--

<p>言っているほうがずっとわかりやすいです。</p> <p>.....</p> <p>f06：じゃ、4人でやってみましょうか。じゃ、まず、発達の最近接領域 b02 さんから。</p> <p>b02：発達の最近接領域は、旧ソ連のヴィゴツキーが唱えたんですね。えっと、ヴィゴツキーは、あの一子ども一人で問題を解こうとしたときと、<u>養育者や仲間のあの一助</u>けで問題を解決することが、より難しく、より多くの問題を解決できると考えて、<u>ん一子どもがじりよく（自力）</u>で到達できる水準と他者の指導の下で到達できる水準との間の領域を最近接領域、発達の最近接領域と呼んだんですね。</p> <p>e05：<u>すごいね・・・。（皆から拍手）</u>最初は0だったんですね・・・。<u>すばらしい。（皆から拍手）</u></p>	<p>ので</p> <p>.....</p> <p><u>皆からの拍手→自己の達成感→満足感→自己肯定感を高める→成功体験の積み重ね→自尊心の高まり→自信</u></p>
--	---

プロトコル例24において a01 は、b02 の外化に対し専門日本語における踏み込んだ確認を行っている。これらのやり取りを経る中でお互いの理解が深化していく様子が窺える。次に、a01 は自身がおこなった外化において、「b02 とのやり取りから学んだことを自己の外化に取り入れた。」と述べている。さらに、これらのやり取りを経る中で b02、a01 ともに自らが参加しているこれら調査授業について話し合っている。これらの省察は、自分達の学習を客観的に捉えるとともに協働的な教室活動に対する意識化の表れであると考えられよう。

やがて b02 は最初に書いた自己の解釈文を客観的に捉え内省し、「最初に書いたものは不足していた。」と a01 に素直に伝えている。調査授業当初から b02 は書くことから回避している向きが見られた。後の FI にて「書くことから逃げていた」と述べているように、書く段階になるとなかなか活動がはかどらなかつた。しかし、プロトコル例24にみられるこれらのやり取りから、b02 がそれらの書くことの不安を乗り越え自己の書くことへの能力を客観的に把握している様子がわかる。

つまり、受容的な学習環境における仲間との協働学習を経る中で、b02 自身の内側において書くことへの対峙から気づき（内省）が生まれた。その過程を経ることで、b02 の書くことへの不安が軽減されているのである。一方、a01 は互いのピア活動を振り返り、改めて b02 の外化がわかりやすかつたと b02 をほめている。二人により育まれた協働的かつ、互惠的な学習環境からそれぞれの気づきが生まれ、それぞれの着目点における能動的な意識化が起こっているのである。

また、プロトコル例24にみられたような研究生 b02 が専攻を同じくするピア・仲間の日本人学生 a01 からほめられる場面が何度かみられた。これらほめられるという経験は、特に書くことに不安を抱えていた b02 にとっては何よりの励ましになった。その後、クラス全体に向けての外化においてピア・仲間全員からの拍手を受け、自己肯定感を高めるさらなる成功体験の積み重ねから自尊心の高まりにつながり、ひいては自信につながったこ

とが授業観察からも窺われた。

#### 4.5 他者との対話による心理的比較がもたらす効用

調査授業から得られたPDにおいては、協働的かつ互恵的な学習環境のなかから互いにそれぞれの気づきを得、やがて双方が専門的な分野へのスキヤフオールディングを得ていることが、さらに研究生においては自己肯定感を高める成功体験から自尊感情につながっている様子がうかがわれた。これらの自尊感情は福田（1997）が述べた「動機づけと可能性予期との関係性」における可能性予期に共通するものがある。なぜならば、一般的に目標事項に対する自尊感情、自己肯定感が学習者の内側にあるときに、「あることが実現するために必要な行動をどれだけうまく自分が実現することができるのか」といった予期感」（福田 1997）である「可能性予期」が起こるものと思われるからである。

そこで、先に述べた動機づけおよび専門分野へのスキヤフオールディングが確認されたPDにおける場面での事象をさらに複眼的に考察するために、福田の唱えた「動機づけと可能性予期との関係性」（表6）のモデルをもって検討を加える。

先に取り上げたPDにおける参加者は、皆、取り上げた専門分野への進学を希望していたため、動機づけは確かに保持されていた。しかし、FI にても確認されたように当初から、c03 においては発話不安、そして b02 においては主に書くことへの不安が確認されていた。つまり、福田のモデルを援用した場合、研究生 b02 及び c03 はともにタイプBにみられる「動機づけ（+）可能性予期（-）」であり「やりたいがやれそうにない苦しい事態」であったことがわかる。

実際、b02 はFI やピア活動において、自己の日本語運用能力を客観的に捉えて、「書くことから逃げていた。調査授業に参加したことにより自分の漢字誤用における悪い癖が見えた。」と述べている。さらに FI にて、自己のかつての学習スタイルを、学習に取りかかり始めはやる気満々であるが、実際本を開き、学習を開始するうちに集中力が持続せず結局そのまま試験を向かえていたと振り返っている。

しかし、ピア・ラーニングという仲間同士の互恵的な学びからさまざまな気づきを得、自身の学びにつなげるという学習のデザインを専門日本語教育への橋渡しとして取り入れたことによって、変化が見られた。

先にあげたPDに見られたように c03 は話すことへの不安（PD20, 22, 23）、また b02 は書くことへの不安（PD24）を乗り越え、それぞれの不安要因を客観的にとらえることによって耐性をはぐくみ、やがてそれぞれの言語不安から自身で脱却し、更には自己の自信につながっていることが確認されたのである。以下に考察を示す。

例えば、c03 はFI において、「自分の日本語は下手なので初対面の日本人と接する際は、自己の日本語会話能力に対し相手がどんな反応をするのかとても緊張するが、一旦慣れてしまえばこれらについて気にすることなく楽に話が出来るようになった」と自身の発話に対するストレス軽減の変化を述べている。（以下プロトコル例20）また b02 は自己の学習ス

タイトルを改め、毎朝 30 分間集中し、本稿における資料を中心に学習を進めるようにしていたことを述べている。

表 16 プロトコル例⑳

プロトコル例⑳ フォローアップインタビュー1 から抜粋
c03: んー。もっと日本語を話せるようになったら、やはり日本人と交流しながら専門知識を覚えるのが一番日本語の練習に対して、やっぱり、いいです。話しながら・・・(f06: あーストレスがあったってことかな) んー、最初はストレスがあったけれど、なれば・・・なんか、最初は・・・ <u>初対面の日本人と交流するのは非常に緊張して、私の日本語は下手なので、ほんとに相手は私に対してどんな評価を、なんか、くれるかちょっと気になる。</u> そうそう。だんだん慣れれば、私の日本語が下手だと わかるので、その時、 <u>楽に話せます。</u>

つまり、ピア活動を用いたことによって福田 (1997) の唱えるタイプ A 「動機づけ (+) 可能性予期 (+)」という「ある活動に強く動機づけられており、必要な行動を適切に実行できることが自身に可能であると考えている」へと変化していったと言えよう。さらにそれらの裏づけとして、福田 (1997) の唱えた上述のタイプ A で説かれている事例がみられている。

例えば「積極的な持続的行動が起こる」その事例としては、b02 の能動的な自己学習が、またそれぞれが抱えていた言語不安要因を克服したことが挙げられる。さらには「効果的学習結果が期待される」ことの事例として、取り上げた専門日本語が理解度の深い外化となってそれぞれ産出できていたことがあげられる。

元田 (2005) は、第二言語不安の軽減に対する教育的示唆として、「他者との比較」をあげている。自分の身近にいる他の学習者に対する知覚が重要であり、他者との相互作用を通して自己受容感を高めることが第二言語不安を軽減する為に必要なことであると、幾重にも行った実証研究から導き出しているのである。

c03 と b02 とはともに、ピア・ラーニングという対話を通じた授業に参加し学びを得るというプロセスを経る中で、自己の言語不安と対峙することとなる。しかし、ピア活動を通しやがて彼らの言語不安への耐性を育む。そして、自己肯定感を高める経験を積み重ねることによって、自己への自信へと繋げていた。それから再び学習に向かうという繰り返しであったと言える。言い換えるならば、実施した全 12 回の授業においてこの過程を重ねる中で c03、b02 が、自身の内側に動機づけのサイクルを生成し構築していったと考えられよう。

#### 4.6 第 4 節のまとめ

本章においては、神村 (2009) によって得られた動機づけに関し、複眼的に再検討する

にあたって、得られたプロトコルデータに福島（1997）による動機づけモデルを合わせ検討を加えた。神村（2009）により観察された、学習者の動機づけを高めることができるという結果について、どのような動機づけが見られたのか可視化を試みることによって、その信頼性をはかった。

結果、専攻における専門的な教育へつなげることを目指した専門日本語教育に、ピア・ラーニングという学習のデザインを用いた場合、学習者の動機づけを高めることが可能であるということが再確認された。これらの結果は、先行研究（館岡 2005, 池田・館岡 2007）で報告された知見を裏付ける事例の一つとなったことが確認できた。

また、それら動機づけとは、福田（1997）の唱えるタイプ A 「動機づけ（+）可能性予期（+）」という「ある活動に強く動機づけられており、必要な行動を適切に実行できることが自身に可能であると考えている」に分類された。具体的には、ピア・ラーニングを通すことによって①各自が抱える言語不安への耐性を育む、②自己肯定感を高める経験を積み重ねた場合、自己への自信へとつなげる、ということがわかった。

## 第 5 節 第 5 章のまとめ—専門日本語教育にピア活動を用いた場合の疑問と期待—

2008 年度に行った神村（2009）での調査授業にまず、①SCAT による 4 ステップコーディングを用い、日本人学生と留学生との互恵的な学び合いについて、次に、②プロトコルデータに福島（1997）による動機づけモデルを合わせた検討を加え、神村（2009）により得られた成果の可視化をそれぞれにおいて試み、再検討し、その信頼性をはかった。またそこから、本研究に対する基礎的な情報を得た。

①では、SCAT による再検討を加えてもなお、神村（2009）で示された互恵的な学び合いが確認された。そこから、神村（2009）で得られた成果である、専門日本語教育における日本人学生と留学生との互恵的な「学び合い」の可能性に対する信頼性が得られた。

②では、専攻における専門的な教育へつなげることを目指した専門日本語教育に、ピア・ラーニングという学習のデザインを用いた場合、学習者の動機づけを高めることが可能であるということが再確認された。これらの結果は、先行研究（館岡 2005, 池田・館岡 2007）で報告された知見を裏付ける事例の一つとなったことが確認できた。

また、それら動機づけとは、福田（1997）の唱えるタイプ A 「動機づけ（+）可能性予期（+）」という「ある活動に強く動機づけられており、必要な行動を適切に実行できることが自身に可能であると考えている」に分類された。具体的には、ピア・ラーニングを通すことによって①各自が抱える言語不安への耐性を育む、②自己肯定感を高める経験を積み重ねた場合、自己への自信へとつなげる、ということがわかった。

さらに、上述した再検討から本研究における基礎的な情報を得た。具体的には、①先行研

究に対する疑問、②専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる可能性への期待、である。

①においては、ピア活動だけでは解決できない場合が見られたところから、先行研究や先進的な取り組みの研究成果でみられる「ピアによる効果」からの弊害ではないのだろうかという疑問の提示である。それに伴い、盲目的な「ピアによる効果」からの脱却を図る必要性が考察された。そこから、目的に即した多くの実践例の積み上げが、より必要であるということがここに示された。

②においては既有知識が多少異なっても同じ社会的な立ち位置にいる者同士のピア活動の場合、対話という手法がもたらす身近な他者との比較による効果が、学習者の心理面に動機づけとして作用するという、人文・社会系の大学院における専門的な知識獲得とその言語技能の運用を目的とした専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる際のその可能性における期待である。

昨今も尚、専攻における専門知識の獲得と、その際の言語運用能力をはかるという課題においてピア・ラーニングを用い図る試みは、管見の限り見られない。また、2008年度に行った調査授業は、専門分野が教育学及び日本語教育学にわたっている点、さらに、参加者が、学部生、研究生、修士課程修了生と多岐にわたっている点、課題作文の産出をコース途中で事前学習から授業タスクに変えるなどの授業デザインに度重なる変更を加えた点から、授業デザインをあらかじめ熟考したうえで構造化し、改めて調査授業を行う必要性がうかがわれた。そこで、2008年度の調査授業から得られた基礎的情報を礎とし、より構造化した調査授業の設定において、学習者の課題に沿った授業デザインを工夫したうえで試行し、そして、良い結果も良くなかった結果もわかりやすく示していくという、人文・社会系の大学院での初年次における専門日本語教育にピア・ラーニングを用いるその実践研究の積み重ねをもって明らかにしていく必要があると考えられた。

## 第6章 日本語教育学専攻における専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいる試み—2009年度におけるパイロット的調査授業から—

### 第1節 はじめに

第5章においては、2008年度に行った神村（2009）で得られた成果について可視化を試みることによって、再検討し、その信頼性をはかった。結果、得られた成果に対する信頼性をはかれるとともに、本研究に対する基礎的な情報として、「専門日本語教育にピア活動をもちいた場合の疑問と期待」を得た。具体的には、①ピア活動だけでは課題の解決につながらなかった例も見られたところから、盲目的な「ピアによる効果」からの脱却という疑問の提示、②専門日本語教育にピア活動をもちいることで「互恵的な学びあい」「動機づけ」が図られるという期待である。

しかし、2008年度の調査授業は、専門日本語教育に対する課題を抱えた、筆者の身近な存在であった参加者を対象としたところから以下の課題がみられた。まず、専門分野が2分野にわたった点、次に参加者の属性が多岐にわたった点、そして、授業デザインも試行錯誤を繰り返してであった点である。また、専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいた先行研究は管見の限り見られないところから、調査授業における精緻化を図り、より構造化した設定を行ったうえで再検討する必要性がうかがわれた。そこで、パイロット的に調査授業を設定し、専門日本語教育にピア・ラーニングを援用するその可能性を図ることとした。

第6章においては、上述した2008年度に得られた課題を反映させるべくパイロット的に設定した2009年度の調査授業に検討を加える。より構造化した調査授業の設定として、まず、専攻は人文・社会系大学院の日本語教育学とした。次に、対象は初年次生とした。そして第5章で得られた基礎的な情報として得られた「専門日本語教育にピア活動をもちいた場合の疑問と期待」を鑑みた授業デザインの工夫を加えた。さらに、調査授業における目的を「大学院で教育・研究活動を自主・協働的に進めようとする姿勢及びその際の学術的コミュニケーション能力育成」「専攻における専門知識とその運用能力の獲得」と明確に定め、授業デザインを施した。同時に、これらの課題に対する示唆を見出すことを目指した。

以上の授業デザインをもって授業の構造化を試みた。

### 第2節 人文・社会系大学院 日本語教育学専攻の初年次生を対象としたパイロット的調査授業の概要

本章における調査授業の概要を以下に示す。

## 2.1 目的

本章では、人文・社会系大学院日本語教育学専攻における専門日本語習得を軸に据え、そこに日本人学生と留学生とのピア・ラーニングを組み込むことによって、専門日本語教育における有効性への可能性を探る。具体的には、「大学院で教育・研究活動を自主・協働的に進めようとする姿勢及びその際の学術的コミュニケーション能力育成」「専攻における専門知識とその運用能力の獲得」という課題に対する示唆を見出すことを目指す。

## 2.2 方法

(1) 参加者：合計5名 詳細は以下である。大学院の正規の授業ではない調査授業であるため、単位取得につながらない旨と調査授業の趣旨を伝え募った。

2009年度調査授業 参加者一覧

人文・社会系大学院 日本語教育学専攻		
初年次院生（学部異専攻からの進学）	日本	2名
初年次院生（中国の外国語学部出身・上級日本語レベル）	中国	1名
初年次研究生（中国の外国語学部出身・上級日本語レベル）	中国	2名
合計		5名

(2) 期間：2009年4月27日から2008年8月10日

(3) 頻度：週1回 1コマ1時間半 全14回

(4) 授業内容：日本語教育学における専門的知識の習得、専門日本語運用能力の向上

(5) 教材：専門語彙の解釈をまとめ整理した資料であり、扱った専門知識の一覧の詳細は以下である。

表 17 2009年度 調査授業で扱った専門知識一覧

【2009年度 調査授業で扱った専門知識一覧】	
●日本語教育におけるテスト：テストの真正性、妥当性、信頼性	●分析手法：因子分析、項目分析、プロトコル分析、ポートフォリオ
●音声：プロミネンス、イントネーション、アクセント	●文法：ムード（モダリティ）、ヴォイス、アスペクト
●教授法：スキミングとスキヤニング、アクション・リサーチ	●授業デザイン；シラバス
●社会言語学：ボライトネス（フェイス）	●第二言語習得論：外国籍児童への日本語教育、J. カミンズ、状況的学習論、最近接発達領域、スキヤホールディング、正統的周辺参加、中間言語（セリンカー）



(6) 実施コースシラバス

表 18

回数	日付	内 容
第1回	4月27日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自己紹介 ・ 事前テスト</li> <li>・ ピア・ラーニングについて説明</li> </ul>
第2回	5月11日	<p>カテゴリー（3）「評価法」</p> <p>（1）テストについて</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>① プレースメントテストとアチーブメントテスト</li> <li>② 日本語能力試験（改定部分）【フィラー】</li> </ul>
第3回	5月18日	<ul style="list-style-type: none"> <li>③ 日本語能力試験（改定のポイント）</li> </ul> <p>【Can-do Statements】</p> <p>（2）テストの評価</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>④ テストの真正性【到達度テストと熟達度テスト、ニーズ調査、レディネス調査、診断的評価、形成的評価、総括的評価】</li> <li>⑤ テストの妥当性</li> </ul>
第4回	5月25日	<ul style="list-style-type: none"> <li>⑤ テストの妥当性【領域的妥当性、領域適切性、基準関連妥当性、構成概念妥当性】</li> <li>⑥ テストの信頼性【クロンバックの<math>\alpha</math>係数】</li> <li>⑦ ポートフォリオ</li> </ul>
第5回	6月1日	<ul style="list-style-type: none"> <li>⑧ 因子分析</li> <li>⑨ 項目分析【弁別力、弁別指数】</li> </ul>
第6回	6月8日	<ul style="list-style-type: none"> <li>⑩ プロトコル分析</li> </ul> <p>カテゴリー（4）「音声」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>① 弁別素性</li> <li>② 音素・音韻論</li> </ul>
第7回	6月15日	<ul style="list-style-type: none"> <li>⑪ プロトコル分析の復習</li> <li>③ プロミネンス【イントネーション、アクセント】</li> </ul> <p>カテゴリー（5）文法</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>① ムード（モダリティ）（複合述語、陳述副詞、情態副詞、程度副詞、形式名詞→自習）</li> </ul>
第8回	6月22日	<ul style="list-style-type: none"> <li>② ヴォイス【受身：直接受身、間接受身、持ち主の受身、非情の受身】</li> <li>③ アスペクト</li> </ul> <p>カテゴリー（1）教授法</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>① スキミングとスキヤニング</li> </ul>

第9回	6月29日	② eラーニング ③ アクション・リサーチ カテゴリー(2) コース・デザイン・教材 ① シラバス【文法、構造、場面、話題、技能、機能、概念、タスク】
第10回	7月6日	カテゴリー(9) 社会言語学 ① ポライトネス(フェイス) カテゴリー(10) 第二言語習得・バイリンガリズム ① 在日ブラジル人【外国籍児童への日本語教育】
第11回	7月13日	③言語転移【化石化】 J.カミンズ【分離基底言語能力モデル、生活言語能力(BICS)と学習言語能力(CALP)、発達相互依存仮説】
第12回	7月27日	④ 状況的学習論【最近接発達領域、スキヤホールディング、
第13回	8月3日	⑤ 正統的周辺参加】 中間言語(セリンカー)
第14回	8月10日	・ 事後テスト ・ フォローアップインタビュー

(7) 1回の授業の具体的な流れ

表 19 2009年度調査授業 授業の流れ

【2009年度調査授業 授業の流れ】	
(1)	教師：先行オーガナイザー提示⇒ テキストを読む(全員)
(2)	分からない箇所や語彙などについて話し合う(ピア活動)
(3)	テキストを読む(ピア活動)
(4)	分からない箇所や語彙などについて話し合う(全体)
(5)	教師：アナロジー提示 ⇒ ピア活動タスク
(6)	具体例を加えた専門語彙解釈の外化・検討(ピア活動)(以下「(5)段階ピア活動」)
(7)	黙読・外化(全員に向けて)
(8)	取り上げた専門日本語解釈における作文

上記「2009年度調査授業 授業の流れ」の太字部分は、第5章で得られた基礎的情報である「専門日本語教育にピア活動をもちいた場合の疑問と期待」を鑑み取り入れた授業デザインの工夫である。2008年度の調査授業においては、先行研究による知見を鑑み、主軸は研究生と日本人学生、または研究生同士によるピア活動とし、教師の介入は極力控えた。

しかし、実践の結果として、同じ専攻における同じ課題を抱える参加者同士であっても、

学習が促進されなかった課題、また、ピア同士で課題を巡るやり取りを行う以前の問題として、まずその課題に対する理解を促す必要がみられる場合もあった。先行研究においては、ピア・ラーニングを授業に取り入れる場合、目的に即した授業デザインの工夫が必要である(館岡 2005)との指摘がある。そこで、認知心理学の理論を援用した工夫である「ピア活動のタスク」を2009年度に組み入れた。これら行った独自の工夫である「ピア活動のタスク」については、第5節で、授業デザイン全体の工夫においては、その後行った通時態における省察を含め、第7章において詳細に述べる。

#### (8) 手続き

初回授業においてアイスブレイキングとプレ作文テスト、及び授業趣旨とピア活動の説明を行った。毎回参加準備として、「ソロ生成に繋げる」(館岡 2005)為の事前自習を課し、各授業ではピア活動の手順を示したプリントをもちい、ピア活動の円滑化と活性化を図った。最終回授業ではポスト作文テストとフォローアップインタビュー(以下FI)を行った。FIは、半構造化インタビュー形式で43分間(CG3帰国のため4名対象)である。

本章では、検証のためのデータとして、初回と最終回を除く全14回の授業における「(5)段階ピア活動」部分、及びFIの文字化を行った。そして、その文字化資料を基にし、「(5)段階ピア活動」部分とFIとに分け、それぞれコード化を試み、分析データの対象とした。具体的な「(5)段階ピア活動タスク」の手順は、以下の通りである。

#### 「ピア活動タスク」の手順

- (1) 話し手が自分なりの具体例を加えた専門語彙の解釈を自身の言葉で聞き手側に向かって再生する
- (2) 両者で不明瞭な箇所に意見・質問・反論・説明を適宜与えながら確認を行う
- (3) 役割を交代する

※「(5)段階ピア活動」の時間は適宜教師が指示し、課題遂行は学生各自の裁量に任せた

#### (9) プレ作文テストとポスト作文テスト

本研究における事前テストは対象者の専門知識解釈における既有知識を図る熟達度テストとして作文を課した。また、事後テストは学習目標・指導内容に即した到達度テストとしてポスト作文テストを課した。これらのテスト作成にあたっては、「受験者にとって課せられるテストの内容やタスクが適切だと思えることは、テストへの動機付けを高め、それに向けて学習することが実際に意味をもつという認識につながる」(村上 2002)ため、テストの真正性・妥当性に配慮した。

真正性としてテストの内容や方法は、学習者が目標とする言語使用にあった内容・方法

で測定することとし、テストに要求される課題は現実でありそうな事態を想定した。また、妥当性においては、学習した領域から隔たりなく項目をとりあげているかといった領域的妥当性、出題が内容の領域を逸脱していないかといった領域適切性に配慮した。

### 第3節 日本人学生と留学生との対等な参画及び学びの実態 —ピア活動観察の視点から—

#### 3.1 目的

本節では、人文・社会系大学院の日本語教育学専攻の初年次生を対象とし、より構造化した調査授業の設定において、専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいる可能性について、ピア活動の視点から日本人学生と留学生との対等な参画及び学びの実態について探ることを目的とする。具体的には

- (1) 専攻における専門的な知識獲得とその言語技能の運用というアカデミックな課題への対処を授業設定においても、ナラティブな課題での先行研究で見られたように、日本語の運用力が対等でないNSとNSSが、あるいはNSS同士が、互恵的な学びを構築し理解深化を図ることが可能となるのか
- (2) NS・NNS間とNNS同士においてどのようなやり取りの違い及び特徴が見られるのか

という課題に答えることを目的とする。これらの発問をピア活動の文字化データを中心とした観察から検証する。

#### 3.2 方法 —分析の枠組みとデータ—

分析に際し、授業の文字化データに対するコード化を行った。コードは表5の岩田・小笠(2007)<sup>8</sup>の発話機能コードの観点を取り入れ調節し、ここに「課題のやり取りからの逸脱」(以下「逸脱」)を加えた。

本章においては、ピア活動の内実に注目した観察から検証を行う。そのため、これらピア活動における発話の生起数ではなく、やり取りにみられた特徴やその背景にあるプロセスを解明する必要がある。そこで、その分析手法としてコードシステムをもちいるのが最適と思われた。対象とするデータは、グループよりもNNSの発話機会が確保しやすいと予想される2者間で、全授業の中で、特徴が顕著に見られたやり取りの第2回「評価法(テスト)」60分間、第7回「音声」46分間、第9回「教授法」40分間の中の「(5)段階ピア活

---

<sup>8</sup> Lockhart, C. & Ng(1995)の発話コードを池田(1999)やStanley(1992)の観点を取り入れ調整した会話分析コードシステム(岩田・小笠2007)。ここに「逸脱」を加えた。

動」で合計 152 分間とした。また、参加者に以下のコードを付した。以下の NS は、日本語母語話者、NNS は非日本語母語話者、(B)は男性、(G)は女性を指す。

表 20 2009 年度調査授業 第 3 節参加者コード一覧

コード	人文・社会系大学院 日本語教育学専攻		
NS1(B) NS2(G)	初年次院生 (学部異専攻からの進学)	日本	2 名
NNS3(G)	初年次院生 (中国の外国語学部出身・上級日本語レベル)	中国	1 名
NNS1(G) NNS2(G)	初年次研究生 (中国の外国語学部出身・上級日本語レベル)	中国	2 名
	合計		5 名

表 21 会話の分析に使用したコードシステム (岩田・小笠 (2007:59-60) を参考に作成)

コード名	定義
やり取りの流れの管理 : 管理	やり取りの流れがスムーズになるように (メタ談話標識等で) 管理する。 終助詞をつけて相手に働きかける呼びかけ等を含む。
話し合い活動の促進: 促進	活動の手順に即して活動の展開を管理する。
要約①自分	自分のアウトラインを要約する・音読する。
要約②相手	相手のアウトライン・話の内容を要約する・音読する。
繰り返し	話し手は他の参加者や自分が言ったことをそのまま繰り返す。
<b>課題のやり取りからの逸脱: 逸脱</b>	<b>課題解決のためのやり取りから逸脱した方向へと向かい、しばらくその逸脱が続く展開</b>
明確化要求①アウトラインの内容: 明確化要求①	相手を書いた、あるいは話したアウトラインの内容について相手に明確化を要求する。
明確化要求②アウトライン以外の内容: 明確化要求②	相手を書いた、あるいは話したアウトライン以外の内容について、明確化を要求する。
意見要求	意見、指摘、評価、観点、エッセイにまつわる一般的なコメントを要求する。
意見提供	意見、指摘、評価、観点、エッセイにまつわる一般的なコメントを提供する。
情報要求	エッセイにまつわる付加的な情報、事例、理由、(一般的・個人的。過去の経験についての考えや気持ちを含む) を求める。漢字の読み方や語彙の意味を聞く。

情報提供	付加的な情報、事例、理由、結果（一般的・個人的。過去の経験についての考え方や気持ちを含む）を提供する。漢字の読み方や語彙の意味を説明する。何も言うことがない、ということもこれに該あする。
非同意	反対だということを主張する。
同意	賛成だということを主張する。
相づち、挨拶など ：相づち	内容はないが、会話の流れに貢献する短い相づち、挨拶など、終結、ポイントネスマーカー、感情表現、先を促す、等を含む。
理解の表明	理解の問題が解決したことを示す。
メタ的発話	自分の文章をメタ的に捉える。

### 3.3 結果と考察

全授業において、特徴が顕著に見られたやり取りをまとめると次のようになる。

- (1) ピア活動を円滑に進めようとする NS の話し合い活動の促進と、NS と NNS 両者におけるやり取りの流れの管理
- (2) NS と NNS、または NNS 同士の両方における話し手と聞き手双方での課題解決にむけた自主・協働的な参画による互恵的な学び
- (3) 課題の解決から逸脱した対話の展開
- (4) NNS の資料を丸ごと暗記しようとする傾向

以下、それぞれの特徴についてピア活動例 **A**、**B** のコード化データを中心に、FI や作文での観察も加えながら検証し、具体的に示す。

#### 3.3.1 ピア活動の促進と管理

NS1 は NNS1 に頻繁に「話し合い活動の促進」を投げかけ、また NS1 と NNS1 の両者においては「やり取りの流れの管理」が観察され、特に NS1 がピア活動の円滑化に寄与していることが観察された。

表 22 データ 1【ピア活動例 **A** 第 7 回音声 NS と NNS (5)-1 具体例の検討・外化】

1	促進	NS 1	はい。なんですか。【にこにこしながら】
2	要約①自分	NNS 1	ある部分を、あの一強く発音したり囁いたり、囁きに近い発音をしたりして強調する
3	要約①自分	NNS 1	ある部分を、際立たせて発音する方法です・・・
4	相槌	NS 1	うん
5	意見提供	NNS 1	例えば、私は、私は、そのときは、私のことを言っています。

6	相槌	NS 1	はい、はい・・・。
7	意見提供	NNS 1	他の人のことじゃなくて私のことを言っています。私は中国人ですっていうと
8	明確化要求①	NS 1	それいうか？なんか・・・
9	意見提供	NNS 1	私は、中国人っていうと・・・中国人って、ほかの国の人じゃなくて中国人って・・・
10	同意	NS 1	あーそういえばね・・・そういえばね・・・
11	非同意	NS 1	その強調したい部分をなんか・・・んー・・・私は・・・私は・・・【NNS 1の真似をしている】
12	明確化要求①	NS 1	私？・・・その文だと・・・
13	非同意	NS 1	んーそれ俺に通じてない・・・。
14	非同意	NS 1	それ俺に通じてない。 【皆：笑い】
15	管理	NS 1	それで・・・それで何？
16	繰り返し	NNS 1	えーっとそれで・・・
17	促進	NS 1	えーっと・・・アクセントとイントネーションの違いは？
18	メタ的発話	NNS 1	違い・・・
19	促進	NS 1	じゃ、イントネーションは何？
20	要約①自分	NNS 1	イントネーションは、イントネーションは文全体・・・の・・・
21	促進	NS 1	の、なに？なに？

ピア活動例 **A** (データ 1)、**B** (データ 2) は、第 7 回音声 (プロミネンス・イントネーション・アクセント) の「(5) 段階ピア活動」の部分である。ピア活動例 **A** は、プロミネンス・イントネーション・アクセントの解釈を自分なりにまとめ、聞き手側に向かって再生し、両方で不明瞭な箇所意見・質問・反論・説明などを加えながら確認を行っている部分である。ピア活動例 **B** は、引き続きそれら専門語彙解釈における自分なりの具体例を聞き手側に伝え検討し、やはり意見・質問・反論・説明などを加えながら確認を行っている部分である。

例えばピア活動例 **A** で NS1 は、NNS1 が「プロミネンス」における解釈を自身の言葉で NS1 に伝え始めたところであったため、NNS1 が話しやすいように 1 の言葉を添え、また、16 「繰り返し」で解釈の伝達に詰まった NNS1 を気遣い、話題を変えることによって発話を促す「促進」を 17 と 19 で行っている。次に、NS1 と NNS1 の両者は、ピア活動が円滑に進むようにという配慮からメタ的な発話標識で示唆する「管理」を、NS1 はピア活動例 **A** 15 とピア活動例 **B** の 22、23 で、NNS1 はピア活動例 **B** の 38 で行っている。

表 23 データ 2【ピア活動 B】 第 7 回音声 NS と NNS (5) -2 具体例の検討・外化】

22	管理	NS 1	で、はい。説明はこれだね。アクセントとプロミネンスは・・・ 【書いている】
23	管理	NS 1	で、直した方がいいところ別はない？ 【2人それぞれ書いている】
24	促進	NS 1	箸の、端で、橋を持つ。
25	相槌	NNS 1	フフフ・・・
26	促進	NS 1	箸の、端で、橋を持つ。はい、言ってみ？ 【上昇イントネーション】
27	繰り返し	NNS 1	んー箸の、端で、橋を持つ。
28	逸脱	NS 1	おーいいじゃん。もっと早く
29	繰り返し	NNS 1	箸の、端で、橋を持つ。
30	逸脱	NS 1	おーいいじゃん。
31	逸脱	NS 1 NNS 1	箸の端で橋を・・・ 【二人：笑い】
32	逸脱	NS 1	そうやって、ヒ、ヒップホップ付けるとか、ラップをつけんじゃん・・・ いよー箸の、端で、橋を持つ。【ラップ調の口調で、言い終わった後、 二人笑い】
33	逸脱	NNS 1	いやー走るつけた方がいい、橋【「足」と聞きとれるような発音】の 端で箸を持つ
34	逸脱	NS 1	もてねー。どー
35			【逸脱 2分ほど続く 教師の進捗状況確認が入る】
36		NS 1	え・・・今、その例とか話してる。【二人：笑い】
37	メタ的発話	NNS 1	やだ・・・もーめちゃくちゃで・・・ちゃんとしないと・・・
38	管理	NNS 1	じゃ、これはいいや。
39	明確化要求②	NS 1	なに？
40	メタ的発話	NNS 1	じゃプロミネン・・・付けて、アクセントのプロミネンスの違いは・・・。 【テキストを見ながらひとり言】
41	メタ的発話	NS 1	そう・・・アクセントとプロミネンスの違いが微妙・・・
42	明確化要求①	NS 1	なんですよー。【ひとり言から確認するように教師を見る教師からの 端的な説明】
43	理解表明	NS 1	【書いている】わかった。【ひとり言をつぶやきながら書いている】

これら「促進」と「管理」のやり取りは、他の NS と NNS 及び NNS 同士のピア活動においても顕著に表れ、特に NS においては NNS のそれよりも頻度が増していた。岩田・小笠 (2007) によっても、NS と NNS 間における NS の「促進」と「管理」のコードが増していたことが報



告され、NS がこれらの機能を使用することによってやり取りのスムーズな組織化を請け負っている傾向があるとしている。つまり、専門的な知識獲得とその言語技能の運用というアカデミックな課題を授業設定とした NS と NNS とのピア活動においても、NS によるスムーズな展開の方向づけが行なわれていたことが示唆されたといえよう。

### 3.3.2 自主・協働的な参画による互恵的な学び

「(5)段階ピア活動」を組み込んだことによって、自主・協働的な参画による互恵的な学びの事象が NS と NNS、また NNS 同士の両者に見られた。具体的なコードとしてはまず、アウトライン明示である「要約①」と「要約②相手」及びそれに対する「意見提供」「同意」「非同意」、次に「要約②相手」を巡っての「明確化要求①」「意見要求」である。そして一連のやり取りから「メタ的発話」が起こり、そこから互恵的な学びにつながっている場合が観察された。

例えばピア活動例 **A** で NNS1 は、自身の具体例提示を 7「意見提供」で示す。それに対し NS1 は、その具体例は適切なのかといった疑問を 8「明確化要求」で返す。NNS1 は説明を施すべく、自身の言葉で懸命にこの具体例は妥あであるとする 9 の「意見提供」を NS1 に更に返す。この「意見提供」に関し NNS1 は、いまだ明瞭さに欠けるとする 12「明確化要求」を投げかける。その後、NS1 が 15「管理」でやり取りを進めるが、NNS1 は返答に詰まり 16「繰り返し」が見られる。そして、NS1 からの 17「アクセントとイントネーションの違いは？」の「促進」により NNS1 の 18「違い・・・」という「メタ的発話」が生まれている。NNS1 はピア活動例 **A** 終盤、この「メタ的発話」が見られたアクセントとイントネーションの違いの箇所をテキストに戻り何度も音読している。

また、ピア活動例 **B** においても、課題解決を巡る話し手と聞き手とのやり取りを経た結果、NNS1 の 40 と NS1 の 41 の「メタ的発話」が起こり、やがてそれぞれの内省を経た後に、NNS1 の場合はテキストに戻り、NS1 の場合は教師に尋ねることによって「メタ的発話」での不明箇所の確認を行っていることが観察された。

ここで観察された「メタ的発話」後の「考える」「テキストに戻り確認する」、「教師に確認する」といった内省や確認の行動は、メタ的に捉えた部分を解明したいとする自主的な学習態度の表れであると考えられる。授業終了時の両者の作文においては、メタ的に捉えた箇所を自身の言葉で端的に記述し得ており、最終的には不明箇所が整理され、更にそれぞれの学びにつながっていることが分かる（資料 1 参照）。「(5) 段階ピア活動」を経た後に「メタ的発話」につながり、やがて「メタ的発話」箇所の解明からそれぞれの学びにつながるやり取りは NNS 同士においても観察されている。

## 資料1 第7回授業 音声(プロミネンス・イントネーション・アクセント) 解釈作文

<p>【NS 1作成の解釈作文】</p> <p>プロミネンスとは、文（発話）の中の一部を強調することで、対比を表わすことである。例えば、「<u>明日</u>、田中さんは行かない」のように「明日」を強く言えば「明日は行かないが、明後日は行くかもしれない」となる。また、「明日、<u>田中さん</u>は行かない」のように「田中さん」を強調して言えば、「明日は田中さんは行かないが、他の人は行くかもしれない」を表す。</p> <p>イントネーションとアクセントとの違いであるが、イントネーションは<u>文全体のこうよう</u>⑨である。アクセントは単語単位での高低で、意味を区別するのに使う。例えば「橋」「箸」「端」などである。</p> <p><u>これらは日本語の特徴である</u>⑩。</p>	<p>【NNS 1作成の解釈作文】</p> <p>プロミネンス ひとつの文（発話）の中で、ある部分を際立たせて発音すること。たとえば、<u>明日は</u>雨は降らない（あさっては雨が降るかもしれない）、明日は<u>雨は</u>降らない（雨が降らないが、くもりかもしれない）。何かを対比するときにするものが多い。強調したい部分を強く発音したり、ささやかに発音する。たとえば、</p> <p>一緒に行きたいけど・・・（実はなにかがあって行けない）</p> <p>イントネーションとは、<u>文全体または文末の抑揚</u>⑨するものである。アクセントとは単語で意味を区別する影響を与えるものである。</p> <p>プロミネンスは部分の強調するときによく使われている。</p>
---	--

つまり、話し手と聞き手の双方が意見・質問・反論・説明を与えながら「自分なりの専門語彙解釈」への確認を行うという「(5) 段階ピア活動」を組み込んだことによって、まず授業に、対等<sup>9</sup>で双方向的なやり取りの場が構造化される。それにより自主・協働的な参画が育まれる。この構造化は、NNSにとってNSと対等な立場でやり取りをする機会となり、NSとNNSの双方が専門語彙解釈における各自の理解を深める機会ともなる。それら一連の過程から生じる活発なやり取りが「メタ的発話」を促す。そして、「メタ的発話」箇所<sup>10</sup>の解明を望む自主的な行動からそれぞれの学びにつながったと考えられるのではないだろうか。

このことから、専門的な知識獲得とその言語技能の運用というアカデミックな課題への対処を授業設定とした場合、NNSはNSと対等な立場での課題遂行が不可能ではないということが示唆された。また、ナラティブな課題での先行研究で見られたように、日本語の運用力が対等でないNSとNNSが、あるいはNNS同士がピア活動を通すことによって自主・協働的な学習環境を育み、互恵的な学びに繋げることが可能であると考えられた。

しかし一方で、産出された解釈文の完成度においては、様々な課題がみられた。例えば資料1で示す「第7回授業 音声」においてNS1は、NNS1とのやり取りで得たNS1にとつ

<sup>9</sup> この場合の「対等」とは、非母語話者であるNNSと母語話者であるNSが、あくまでも同じ学習者という立場で課題の解決に向かい、その課題解決の道具として日本語を駆使し対応することを意味する。

て初めて耳にした語彙の「抑揚」を「①こうよう」と表現し、あいまいな解釈による未熟な理解度が観察された。また「②これらは日本語の特徴である」といった、分かったつもりでの誤解釈という理解度も見受けられた。これら「書く」行為に見られた事象は、第6節において詳細に検討する。

### 3.3.3 逸脱からみられる理解深化の萌芽

ピア活動においては、課せられた課題の解決から「逸脱」した対話の展開を経、ピアだけでは課題の解決に至らない場合もみられた。ピア活動例 B(5)-2 段階では、(4)段階で教師が提示した具体例の「箸」「端」「橋」をもちいた、単純にそれらの音をラップ調のリズムに乗せ楽しむ、課題からの30「逸脱」がみられる。そして、課題である具体例の作成および外化がなされないまま(6)黙読・外化(全員に向けて)へ移行している。つまり、理解深化のきっかけとなる対話がなされるもののピア活動だけでは、なすべき課題の解決に至っていないと言える。

しかし興味深いことにこれら「逸脱」から35の教師の軌道修正を経た後に40と41の「メタ的発話」が二人にみられ、その後、理解深化のきっかけを得ていることが窺われた。

NS1においてはこの41「メタ的発話」後、そのまま教師に向けた42「明確化要求」に移行し、その直後、理解の問題が解決したことを示す43「理解の表明」が生じている。

では、この42「明確化要求」に対する教師の端的な説明そのものが直接のきっかけとなり、NS1の43「理解の表明」が生じたのであろうか。これら「(5)段階ピア活動」の直前である「(4)分からない箇所や語彙などについて話し合う(全体)」において既に教師は、音声教材をもちいたアクセント・イントネーション・プロミネンスと具体例の「箸」「端」「橋」を提示し、課題への質疑応答を加え、理解の支援を行っている。この(4)段階までの文字化データからはNS1の「分からない」という様相は見られない。しかしその後の「(5)段階ピア活動」でのやり取りを経た後に、NS1の41「アクセントとプロミネンスの違いが微妙・・・」という「メタ的発話」が見られる。この段階でNS1は初めて、課題への理解が「あいまい」であるという意図を表示し、自己の理解度をモニターしていることが分かる。FIにおいてNS1は「一人だと、読んで分かった気になるんですけど・・・」「あらためて何？って聞かれると・・・あれ？って思う。」と述べ、仲間との対話を通したからこそ自身の内省と気づきを得た、ということを示している。

一般的に専門知識に関する仲間との対話は、対教師には生じない「どこか違うかもしれない」という批判的な思考が介在すると考える。NS1はこの「どこか違うかもしれない」と考えながら進める仲間との対話「(5)段階ピア活動」を通すことによって「アクセント・イントネーション・プロミネンス」への内省が促進された。そして「アクセントとプロミネンスの違いが微妙・・・」との「気づき＝メタ的発話」につながる。その気づきを解明するために教師に向けた「明確化要求」である「なんですよー。【ひとり言から確認するよう

に教師を見る】』という発話媒介行為<sup>10</sup>が起り、確認を得た結果「理解表明」が生まれた、と考えられるのではないだろうか。

つまり、仲間との対話というピア活動を専門日本語教育に組み込んだ一連のプロセスから誘発された「逸脱」は、NS1の専門知識習得とその運用能力における「理解深化へのきっかけ」ともなっていたと言えるのではないだろうか。これらの検証から、ピア活動は専門日本語教育において「理解深化へのきっかけ」につながる可能性があると考えられる。

### 3.3.4 受身的な読み

NNS 同士のピア活動においては、課題に集中するも教材資料の文言をそのまま暗記しようとする傾向が観察された。この NNS におけるテキストをそのまま覚えようとする傾向は他のピア活動においても顕著に見られた。これら中国の留学生にみられた暗記重視の姿勢は、砂川・朱(2009)においても指摘されている。二通(2005:111)によるとこれら暗記重視の姿勢は、アジアの学習者が培ってきた、書かれていることは正しいと捉え、書かれた内容を正確に理解しようとする「受身的な読み」という学習観による影響があるのではないかとしている。しかし、大学院における読み手にはそれら読みの基本を踏まえつつ、更に批判的に読む力が求められる。

授業の回数を重ねる中で中国人留学生におけるこれら「受身的な読み」の姿勢は消えることはないが徐々に減少している。FI において NNS は一同に、ピア活動の効用から専門知識を自分なりに捉えられるようになった、と自信も述べている。

つまり、専門日本語教育に協働学習を組み込んだ本研究におけるこれらの試みが、専攻での専門的文章における読解姿勢の育成に貢献していた可能性があり、その結果もたらされた「受け身的な読み」からの脱却の兆しであると考えられる。

## 3.4 第3節のまとめと課題

これらの検証結果から、大学院の専攻における専門日本語習得というアカデミックな課題にピア・ラーニングをもちいた場合、ナラティブ<sup>11</sup>な課題での先行研究でみられたように、日本語の運用力が対等でない NS と NNS あるいは NNS 同士が、ピア活動を通すことによって、自主・協働的な学習環境及び互恵的な学びを構築し得ると考える。そして、専攻における専門語彙解釈の理解深化につながるきっかけを得ることが可能であると思われた。また、本研究でのこれら一連の試みが「専攻での専門的な知識獲得とその言語技能の運用」という課題に対し「読解姿勢の養成」という視点から貢献する可能性があると考えられた。さらに、NS がピア活動の円滑化に寄与する傾向がある、また NNS・中国人留学生の「受身的

---

<sup>10</sup> 発話媒介行為とはイギリスの言語哲学者 Austin が唱えた発話行為理論において、発話を通して聞き手に影響を及ぼす行為。

<sup>11</sup> 「物語」や「個人的な体験談」のように時間の流れに沿って語られる文章。(二通 2005:102)

な読み」及びそこから脱却の兆しが、それぞれの特徴として明らかになった。

## 第4節 モダリティにみられる日本人学生の意識の変容

第3節においては、調査授業参加者における背景の統制、及び「大学院で教育・研究活動を自主・協働的に進めようとする姿勢及びその際の学術的コミュニケーション能力育成」「専攻における専門知識とその運用能力の獲得」を図る工夫を施すという授業デザインの構造化を試み、専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいる可能性について、ピア活動の会話データのコード化の視点から探った。結果、ナラティブな課題での先行研究でみられたように、日本語の運用力が対等でないNSとNNSあるいはNNS同士が、ピア活動を通すことによって、自主・協働的な学習環境及び互恵的な学びを構築し得ることが分かった。また、専攻における専門語彙解釈の理解深化につながるきっかけを得ることが可能であることが明らかになった。しかし、それぞれの学びにつながったその過程に至った意識の変容までは考察していない。会話データの観察からは、NSがNNSに対し発する言葉の変化が観察されている。これらの観察から、一連のコースにおいてピア活動を進めるなかで、NSのNNSに対する何らかの意識の変容があったものと思われた。よって、次に第4節においては、第3節で取り上げた会話データにおけるこれらNSのNNSに対するなんらかの意識の変容に焦点をあて、それが指し示すものは何であるのかについても考察を加える。

### 4.1 目的

第3節における学びにつながるプロセスの解明において、NSのNNSに対する何らかの意識の変容が表現形式からうかがわれた。学びの過程におけるこれらNSのNNSに対する意識の変容を明らかにすることは、ピア活動を専門日本語教育に援用する可能性を考察する一視点となり意義があるものと考えられる。そこで、第4節においては、NSのNNSに対するどのような意識の変容があり、それはNSにおけるどのような学びにつながっていたのかを明らかにすることとする。

### 4.2 方法—モダリティの視点をもちいる—

上述に提示した表現形式上にうかがわれたNSのNNSに対する何らかの意識の変容を考察するためには、発話者の心的表象が最も表出されやすい方法により検証を加える必要がある。そこで、モダリティに注目し考察する。モダリティは、その内容に対する話し手の判断や聞き手に対する伝え方といった話者の心的態度が最もよく表される文法形式であるため、NSのNNSに対する何らかの意識の変容を明らかにすることが可能となるからである。

分析の対象は、全14回の授業における「(5)段階ピア活動」部分の文字化したデータとした。分析に際し表示する参加者コードは、モダリティによる心的態度が視覚的によりわ

かりやすくなるように以下のように付し、分析を行った。

表 24 参加者コード一覧

第 3 節分析使用コード	⇒	第 4 節分析使用コード
NS1(B)	⇒	JB2
NS2(G)	⇒	JG1
NNS1(G)	⇒	CG1
NNS2(G)	⇒	CG2
NNS3(G)	⇒	CG3

※ J:Japanese C:Chinese B:Boy G:Girl

本章においては、活発なやり取りが行われていたペアである日本人学生（以下 **JB2**）と留学生（以下 CG1）のピア活動に注目する。そして、NS の NNS に対する何らかの意識の変容を NS の発話に表出されたモダリティに注目することによって探るところから、考察の対象とした NS である **JB2** は太字で記すこととする。

全 14 回コースにおいて **JB2** と CG1 のピア活動が行われたなかから、最もピア活動が活性化していたコース前半第 6 回音声（プロミネンス・イントネーション・アクセント）とコース終盤第 12 回第二言語習得（正統的周辺参加）の会話データから二人のみで対話している部分をそれぞれ取出し、どのような **JB2** の CG1 に対する意識の変容が見られたのか、「伝達態度のモダリティとその周辺」を中心としたモダリティの視点から探る。

伝達のモダリティとは、話し手が発話状況をどのように認識し、聞き手にどのように示そうとしているのかを終助詞によってあらわす表現形式である（野田 2011）ため、**JB2** の CG1 に対する意識の変容を把握する際の指標となると考えた。

尚、本節の対象となる「伝達態度のモダリティとその周辺」とは、伝達態度を表す終助詞、及び終助詞相あいの形式を含む。また、モダリティの周辺に位置づけられるモダリティに関わる副詞やとり立て助詞も考察に含むものとする。

データの対象者である **JB2** と CG1 は、この授業に参加する以前から知り合いであり、同じ年代であった。また、データの対象とするピア活動の手順は、まず話し手が自分なりの具体例を加えた専門語彙の解釈を自身の言葉で聞き手側に向かって再生し、次に両者で不明瞭な箇所意見・質問・反論・説明を適宜与えながら確認を行い、その後、役割を交代する。ピア活動の時間は適宜教師が指示し、課題遂行は学生各自の裁量に任せた。

#### 4.3 結果と考察

##### 4.3.1 コース前半にみられる伝達態度のモダリティとその周辺

以下は、コース前半第 6 回目の「音声」に関する専門知識であるプロミネンス、イント

ネーション、アクセントについて扱った授業の JB2 と CG1 におけるピア活動部分である。

以降、会話データ内における下線部は考察対象を、また太字部分は本稿で指すところの「伝達態度のモダリティとその周辺」である。

下記の会話データ A では CG1 が自身の専門知識に関する外化を、具体例も交えながら JB2 に向けて行い、それに対して不明瞭な箇所への意見・質問・反論・説明を JB2 と共に起こっている。 会話データ A 【第 6 回目「音声」 JB2 と CG1 におけるピア活動】

表 25

会話データ A 【第 6 回目「音声」 JB2 と CG1 におけるピア活動】
CG1 : えー
JB2 : (1) はい。なんですか？【 <u>にここにしながら</u> 】
CG1 : ある部分を、あの一強く発音したり囁いたり、囁きに近い発音をしたりして強調する。——【一部省略】——例えば、私は、私は、そのときは、私のことを言っています。(JB2 : はいはい) 他人のことじゃなくて私のことを言っています。私は中国人ですっていうと (JB2 : それうか？ (2) <u>なんか</u> ・) 私は、中国人っていうと・・中国人って、ほかの国の人じゃなくて中国人って・・
JB2 : あそういえばね・・そういえばね・・その強調したい部分を (3) <u>なんか</u> ・・んー 私は・・私は・・【笑い】・・私・・その文だと・・ <u>んーそれ俺に通じてない</u> 。【皆笑い】 それ俺に通じてない。
——【一部省略】——
CG1 : 自己紹介するときにはどうですか・・例えば何と言えば通じる？
JB2 : (4) <u>例えば、例としてはさあー、自分から言ったら、そんなないじゃん。例えばさあ、おれが韓国人ですかって間違ったこと聞いたときに中国人ですっていうじゃん。でも自分から言う時にはあえて意識はしないかなって・・</u>
CG1 : なんか・・はい、はいきがある？【何かの背景が必要ですか？】
JB2 : (5) <u>それで・・それで何？</u>
CG1 : えーっとそれで・・フフフ・・
JB2 : (6) <u>えーっとアクセントとイントネーションの違いは？</u>
CG1 : 違い・・
JB2 : (7) <u>じゃ、イントネーションは何？</u>
CG1 J : イントネーションは、イントネーションは文全体・・の
JB2 : (8) <u>の、なに？なに？</u>
CG1 : よ、よ、抑揚？【JB2 に確認するように】
JB2 : 抑揚？【CG1 に聞き返すように】 (9) 抑揚・・【考えながら 独り言のように】アクセント・・はい。プロミネンス。プロミネンスでは・・一つの文の中である部分を強調して発音すること。で、イントネーションは、【書きながら独話している】文全体の強調。(CG1 : うん。)あ？【上昇イントネー

ション】強調じゃない・・・。まーおなじだな(CG1:強調じゃない)・・・ピッチ・・・ピッチ・・・あーっと、ピッチってなんだっけ・・・

まず JB2 は、話し始めようとする CG1 に以下のように応えている。

(1) JB2 : はい。なんですか？【にこにこしながら】

これは、いわゆる JB2 が CG1 に対して発した「発話したいことは何ですか？」といった確認要求としての発話ではなく、CG1 が外化しやすいようにとの配慮から JB2 が発した発話促進の機能であることが後の JB2 と CG1 における対話や授業観察からうかがわれた。このように受容的な状況のもと対話が開始されるが、CG1 の外化に対し JB2 は

(2) JB2 : それいふか？なんか・・・

(3) JB2 : なんか・・・んー私は・・・私は・・・【笑い】・・・私・・・その文だと・・・んーそれ俺に通じてない。

と、「不定の注釈的表示とその不定意識に基づく言語表現化思考」(園田 1992:81) である「なにか」を示す「なんか」を使用し、「それとはっきり示すことはできないが、なんとなく CG1 の挙げたプロミネンスの具体例に違和感を感じる」という心情を示す。やがて、CG1 の挙げたプロミネンスの具体例への嘲笑とも取れる笑いを交え、「それ俺に通じてない」という JB2 の発話につながる。

つまり JB2 は、CG1 の示した具体例に対し、「なんか」を使用し、「具体例に何となく違和感を感じた」という意識を際立たせた。そこで、モニタリングしてみた。しかし、「やはり違和感はぬぐえない」のは確かであるという心情に至った旨をさらに「なんか」で際立たせていると考える。さらに、CG1 により提示された具体例の意図は、何よりも対話を交わしている目の前の相手である JB2 自身に全く通じていないと、全面的に CG1 の具体例を否定する示唆を「それ俺に通じてない」により、表出していると考えられた。

次に、それらプロミネンスにおける CG1 の具体例を巡り対話がなされた後 CG1 から、では例えば自己紹介におけるプロミネンスはどのように表出されるのか、と JB2 に問いかけている。そこで JB2 は

(4) JB2 : 例えば、例としてはさあー、自分から言ったら、そんなんないじゃん。例えばさあ、おれが韓国人ですかって間違っただこと聞いたときに中国人ですっていうじゃん。でも自分から言う時にはあえて意識はしないかなって・・・



と応え、間投用法の「さ」をもちいている。この「さ」は、話し手にとってあ然と思われる内容を聞き手に説明しようとする際にもちいられるいわゆる基本的な間投用法の「さ」の機能である。そして、若者言葉として今や一般化しつつある確認要求の「ではないか」を示す「じゃん」を文末にもちいる。しかし、談話の文末は、発話している内容はどちらかといえば不確かな情報であり、その内容に確かな自信はないとの旨を示唆する「かなって・・・」で終結させている。

JB2はCG1からの自己紹介におけるプロミネンスはどのように表出されるのかの問いかけに対し、前段落でCG1とやり取りしていたプロミネンスの具体例である「中国人」をそのまま引きずり、なぜ「中国人」と示した具体例に違和感が感じられるのかという解説の文脈で展開をさせている。つまりJB2は、CG1からの問いかけに回答しているのではなく、持論を展開していることが分かる。この場合、日本語母語話者としてあたり前のように感じられる感覚としての違和感を「日本語による会話では普通そうでしょ。どう考えても変ですよ。自己紹介の最初から強く「中国人」とプロミネンスを置いて発音すると、強調しすぎてむしろ、初対面からとても強い自己主張を受けたという不快感を聞き手に与える可能性があるでしょ。そんなことはしないでしょ。そんなわけではないでしょう。だって、初対面時はコミュニケーションが円滑に行われるようにとお互いに配慮するのが普通ですから。それは超上級日本語学習者のあなたもわかるでしょう？」という気持ちを「さ」により示している。そしてその説明をする際、さらにあ然性を際立たせようと文末に「じゃん」をもちいていると考える。

しかし、興味深いことに談話の文末に「かなって・・・」をもちいていることから、JB2が自身の発話を、確固たる信念や論理的な背景をもって展開しているのではないことが分かる。つまりJB2は、(4)の発話をしながらもその過程で、(4)はあくまでも母語話者としての感覚であり、自己の主観にすぎず、それ以上ではないという行き詰まりをJB2自身が内省しているためであろう。そのため、談話のあ初は「あたり前で断定的な文脈をなぜわからない」とやや非母語話者であるCG1を軽視する向きも見られるが、談話末では、自己の発話の内容そのものに自信がなくなってきたことが示唆されていると思われる。

しかし、その後JB2は

- (5) JB2 : それで・・・それで何？
- (6) JB2 : えーっとアクセントとイントネーションの違いは？
- (7) JB2 : じゃ、イントネーションは何？
- (8) JB2 : の、なに？なに？

と矢継ぎ早にCG1に対し、かなり直接的な文末表現で質問を投げかけている。これらJB2における(5)(6)(7)(8)の発話は、CG1の返答を十分に待たずして順次行われているため、高圧的な印象を受ける。その後のJB2の発話においては

(9) JB2: 抑揚・・【考えながら 独り言のように】アクセント・・はい。プロミネンス。プロミネンスでは・・一つの文の中である部分を強調して発音すること。で、イントネーションは、【書きながら独話している】文全体の強調。(CG1: うん。) あ? 【上昇イントネーション】強調じゃない・・・・。まーおなじだな (CG1: 強調じゃない)・・ピッチ・・ピッチ・・あーっと、ピッチってなんだっけ・・

と、JB2 の独り言を続け、不明箇所であっても「まーおなじだな」と自己解釈で帰結させ、さらにそれは違っているという指摘を示した CG1 の「強調じゃない」に対しても聞き入れずに自身の独話を続けている。

つまり、この初回のピア活動段階では JB2 は CG1 間で活発なやり取りが見られたものの、JB2 は母語話者であるという視座に基づき多少高圧的な態度で CG1 に対し接していた傾向があることが考えられるのではないだろうか。

#### 4.3.2 コース後半にみられる伝達態度のモダリティとその周辺

以下は、コース終盤第 12 回第二言語習得に関する専門知識である正統的周辺参加について扱った授業の JB2 と CG1 におけるピア活動部分である。

表 26

会話データ B 【第 12 回「第二言語習得」 JB2 と CG1 におけるピア活動】
<p>JB2: あっ、(10) <u>どうぞ・・どうぞ・・</u>。</p> <p>CG1: あっは・・正統的周辺せんか (JB2: <u>はあ?</u> 参加) 参加。レイ、レイブとレイブ・・名前をあんまり (11) <u>わかんないっ・・</u> (JB2: レイブ・アンド・ヴェンガー) レイブ・アンド・ブンガー・・ (JB2: ヴェンガー) ヴェンガー、状況的学習論に基づき (JB2: はい)、えーっと、その・・文化的共同体の実践に参加し、せい・・社会人として成長し能力を発揮していくようになっていくその際の過程を、(12) <u>これを言う。フフフ・・</u> (JB2: はい) たとえば、徒弟制度。親方? (JB2: うん) 親方から、特に教えるという行為が、なくてもそのなか、その過程で学習者が徒弟の学習者が自身、自身の観察の実践を通した学びがある・・・・・その過程で学習者が【隣のペアから聞こえてきた部分を復唱】・・フフフ・・学習者が・・あの一熟達・・あの一 (JB2: CG1 に・・) 完熟・・フフフ・・ (JB2: はい) えーっと、じ、じ、実践に関する深化し、自己認識も変化する。一人前になっていく。(JB2: (13) <u>なん</u> <u>でよくそうやってすぐ覚えられる。すごいじゃん。</u>) あっ、覚えやすいけど・・忘れちゃって・・</p> <p>JB2: レイブとヴェンガー状況的・・学習論に基づき、えー文化的共同体の実践に参加することによって、社会人として・・ (14) <u>あとなんだっけ?</u>・・ (CG1: 成長) 成長し能力を発揮していく過程、を、(15) <u>これなんだっけ?</u> 正統的周辺参加といいます。フフフ・・たとえば徒弟制度があり、親方は特に教えることをしなく (CG1: 行為) 教えること。【かなりきっぱりとした口調】 (CG1: こと?) がなされな</p>

くても、徒弟自身の観察実践を通して・・・(16) なんだっけ? まーんーこの過程で学習者の行為・・・  
は、CG1 に完熟して・・・(17) じゃなかったっけ?・・・で、やがて、えーっと実践に (CG1: (18) ほん  
と・・・ちょー悪だしーフフフ・・・) 実践に関する理解を進化し、自己認識も変化して、一人前になっ  
ていく・・・。(19) やーだめだこれ・・・やべー・・・。

CG1: (20) もし、この正統周辺参加が、により、学んだ学習者と、スキンホルディング (JB2: スキャホー  
ルディング) スキャホルディングにより学んだ学習者、この二人の発達? 発達・・・(JB2: うん。) 効  
果っていつのか・・・(JB2: はい。) どれがいい・・・一人前になりやすい? (JB2: それはわからない)  
たとえば日本語を学ぶ・・・(JB2: でも一人前って言葉ってのは) 日本語を学ぶときに・・・(JB2: うー  
ーん。あー)

まず、CG1 が自身の専門知識に関する外化を、JB2 に向けて行い、それに対して不明瞭  
な箇所への意見・質問・反論・説明を JB2 と共にこなっている。

JB2 は外化を始めようとする CG1 に対し

(10) JB2: どうぞ・・・どうぞ・・・。

と発話し対応している。この「どうぞ」は伝達態度のモダリティに関わる依頼を示す副詞  
である。この場合「どうぞ自分よりもお先に外化を始めてください」という意図のもとに  
発話されたことが授業観察からうかがわれている。JB2 と CG1 はかねてから既知の仲であり、  
この授業も終盤に達していることから慣れも加わり、かなり心情的にはリラックスしてい  
たと考えられる。しかしあえて JB2 は丁寧な依頼を内包する「どうぞ」をもちいている。

その後、正統的周辺参加という専門語彙を自分なりの言葉で端的な解釈を展開する CG1 に  
対し JB2 は

(13) JB2: なんでよくそうやってすぐ覚えられる。すごいじゃん。

と応じている。この「なんで」は、理由を問う「なぜ」「なんで」「どうして」のグループ  
の一つである。また、「(すごい) じゃん」は、JB2 が CG1 の発話に感心した気持ちを断定さ  
せ際立たせていることを示した文末表現である。つまり、CG1 の専門語彙の解釈に関する自  
分なりの外化がとてもよくできているので感心した、という心情を JB2 は CG1 に対し素直  
に伝達していることが窺える。

次に JB2 は自身が正統的周辺参加に関する外化を行う際

(14) JB2: あとなんだっけ?

(15) JB2 : これなんだっけ？

(16) JB2 : なんだっけ？

(17) JB2 : じゃなかったっけ？

と述べ、「っけ？」を多用している。「っけ」は過去の経験を回想したことや忘れていたことを想起したということを表す際にもちいられる伝達態度のモダリティにおける終助詞相あの形式の一つであるが、この場合は話し手の記憶を聞き手に確認する質問として機能している。自身の外化後 JB2 は

(19) JB2 : やーだめだこれ・・・やべー・・・。

と述べ、外化した内容にあまり自信がなかったことを示し、「自分はいま外化ができていなかった」と内省している。

つまり (14) (15) (16) (17) の発話が多用されていることから、JB2 は正統的周辺参加に対する自身の内化<sup>(3)</sup> が自信のあるレベルまで形成されていないことを自覚していた。一方、CG1 は正統的周辺参加に対する内化を形成しており理解していると認識していたため、CG1 に向かって「正統的周辺参加の解釈はこれでいいと思いますか？ どうですか？ 合っていますか？ 正しいですか？ 大丈夫ですか？」と「っけ」を多用し確認しているのである。そして、発話途中での CG1 からの助言や先に行われた CG1 の外化を自己の外化と対比させ (19) 「やーだめだこれ・・・やべー・・・。」の発話にみられた JB2 の内省に至ったと考える。

#### 4.3.3 コース前半と後半にみられる伝達態度のモダリティとその周辺の違い

まず、ピア活動開始にともなって JB2 にみられた伝達態度の違いを以下に記す。

コース前半：発話促進 「なんですか？ 【にこにこしながら】」

コース後半：依頼 「どうぞ・・・どうぞ・・・。」

コース前半において JB2 は CG1 に対し母語話者という視座に基づいた配慮を示していることが上述における考察からうかがわれている。しかし、これらは課題の解決に向けての立ち位置は母語話者と非母語話者は対等ではないという JB2 の伝達態度の表れも示唆していた。一方、コース後半において JB2 は丁寧な依頼を内包する「どうぞ」をもちい、CG1 への敬意を払うことによってともに課題を解決する者同志として非母語話者である CG1 を受け入れているという心情を伝達しており、JB2 における CG1 への意識の変容が窺われた。

次に、ピア活動の対話過程において JB2 にみられた伝達態度の違いを以下に記す。

コース前半	不定の注釈的表示とその不定意識に基づく言語表現化思考 (園田 1992:81)
-------	---

	の「なんか」、間投用法「さ」、確認要求の「じゃん」、不確実情報「かな?」、高圧的な質問文末「何?」「違いは?」
コース後半	理由を問う「なんで」、確認要求の「じゃん」、内省の断定「だ」、確認「つけ」

コース前半において **JB2** は、不定の注釈的表示とその不定意識に基づく言語表現化思考（園田 1992:81）の「なんか」、間投用法「さ」、確認要求の「じゃん」、不確実情報「かな?」、高圧的な質問文末「何?」「違いは?」などを持ち、CG1 に対し日本語を使用する者として「あ然わかっているべきことを分かっていない」という伝達態度で接していたことが上述した考察からもうかがわれた。しかし、コース前半過程において自己への内省が見られはじめ、コース後半においては、CG1 に対する専門用語解釈に対する外化への感嘆を、理由を問う「なんで」で表出するとともに、感心したという心情を CG1 に対し素直に伝達している。終盤は、ありのままの自己を内省していることが、確認要求の「じゃん」、内省の断定「だ」、そして、確認「つけ」の多使用によってうかがわれた。

これらの考察から、あ初、日本語母語話者である **JB2** は日本語非母語話者である CG1 を対等に課題が解決できる対象とは認識しておらず、受け入れていなかった。しかし、ピア活動を通すことによって、やがて **JB2** の意識が変容し、CG1 を認め、受け入れる。そして、同志としてともに互恵的な学びにつなげていこうとする意識の変容がみられたことが分かった。

#### 4.4 第4節のまとめ— NS の NNS に対する意識の変容—

以上、一連のコースにおいてピア活動を進めるなかでモダリティに注目し考察することによって、NS の NNS に対するどのような意識の変容が、NS におけるどのような学びにつながっていたのかを検証した。

結果、専門日本語教育という課題を設定した場合において NS は、あ初母語話者と非母語話者は対等に課題の解決に向かうことができないと考える向きがあるが、やがてやり取りを経る中で非母語話者というくくりではなく、個人として直視し受け入れるように意識が変容していく。そして、やがて同志としてともに課題の解決に向かっている意識が協働的で互恵的な意識の変容が起こったことが明らかになった。

一方、発話データからはピア活動における緊張や負荷、及び学習の伸びの停滞も見られたところから、ピア活動においてどのような緊張や負荷がみられるのかについて検討する必要性がうかがわれた。よって、次の第5節において、参加者の授業評価の FI のコード化データから、ピア活動におけるどのような緊張や負荷がみられるのかについて省察する。

用例の出典一覧

神村初美（2009）専門日本語教育における授業 会話データ

## 第 5 節 学習者自身はピア・ラーニングをもちいた授業をどう受け止めるのか—学習者評価から見えるポジティブ負荷とネガティブ負荷—

次に本節においては、FI のコード化データから、参加者による授業評価を省察する。

### 5.1 目的

本節では、人文・社会系大学院の日本語教育学専攻の初年次生を対象とし、より構造化した調査授業の設定において、専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいる可能性について、学習者の視点から省察する。第 4 節での考察においては、ピア活動における緊張や負荷、及び学習の伸びの停滞も、授業中観察された。そのため、学習者の視点においては、ピア活動に際し、どのような緊張や負荷がみられたのかについて検討する必要性がうかがわれた。そこで、第 5 節においては、参加者の授業評価の FI のコード化データから、ピア活動においてどのような緊張や負荷がみられたのかについて省察する。

### 5.2 方法 —分析の枠組みとデータ—

分析に際し、FI の文字化データに対するコード化を行った。コード化に際し、佐藤 (2008) を参考にした。帰納的方法に基づき、文字化データから要素を抽出し、分類したうえで単位化し、行った。また、コードの分類とその単位化に際し、補助資料として、ピア活動の文字化データおよび授業の観察記録をもちい、コーディングの信頼性に配慮した。

具体的にはまずデータを、専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいた実践に対する学習者の評価から、その実態を明らかにするという観察視点で読み込み、次にカテゴリーをたてた。そして、カテゴリー化した概念がどのような他の事例によって裏付けられているのか、補助資料を合わせ確認を行い、さらに検討した。その後、コードを確定した。対象としたデータは、FI の 43 分間である。FI の質問項目は以下である。

#### アンケート項目

- |                          |                                    |
|--------------------------|------------------------------------|
| Q 1 全体的な感想を聞かせてください。     | Q 2 事前事後の自主学習はいかがでしたか。             |
| Q 3 ピア活動に対する感想はいかがですか。   | Q 4 一人で学習するときと比べてどうですか             |
| Q 5 PL 授業で困ったことなどありましたか。 | Q 6 PL 授業をやる前とやった後で変わったことなどはありますか。 |

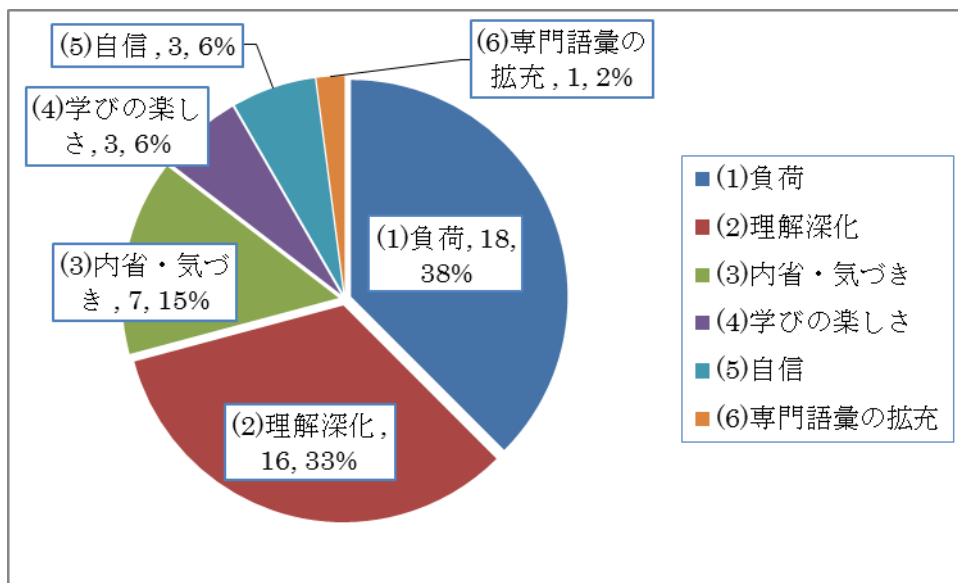
### 5.3 結果と考察

#### 5.3.1 総合的な評価 —ポジティブ負荷とネガティブ負荷—

まず、アンケート (以下 ENQ) に対する返答は全体で 48 発言見られた。それらを、「専

門日本語教育にピア・ラーニングをもちいた実践に対する学習者の評価から、その実態を明らかにする」という視点に着目しコード化した結果、上位分類として、(1) 負荷:18 発話、(2) 理解深化:16 発話、(3) 内省・気づき:7 発話、(4) 学びの楽しさ:3 発話、(5) 自信:3 発話、(6) 専門語彙の拡充:1 発話、の6つのコードが得られた。

【学習者による 総合的な評価】



さらにそれらの上位分類を、「専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいた実践に対する学習者の評価から、その実態を明らかにする」という視点の省察で分類化を繰り返した。結果、以下の下位分類が得られた。それぞれの特徴と該あする発話を具体的に示すとともに、それらに対する考察を述べる。

(1) 負荷 18 発話 / 全発話 48 中 : 発話全体の 38%

表 27

(1) 負荷					
(A) ポジティブ 負荷 35% (7)	①訓練(1)	5%	(B) ネガティブ 負荷 65% (11)	①専門知識習得を ピア活動で行う不安(2)	12%
	②集中力(1)	6%		②時間不足(4)	47%
	③緊張感(1)	6%		③慣れるまで要時 間(4)	
	④内発的動機 づけ(3)	18%		⑥難易度高(1)	
	⑤外発的動機 付け(1)				

\* ( )内は実数

ENQ に対する返答は全体で 48 発話であり、そのうち、18 発話が「負荷」に位置付けられた。この発話数は、全体発話数の 38%であった。これら「負荷」とは、専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいた調査授業に参加した際の感想として、何らかの心理的な負担感を感じたとした発話である。

これらの「負荷」発話内でさらに振り分けた結果、それら 18 発話の全体に対し、うち 35%が、自身にとって（最終的に）何らかのプラスに作用したと感じられた「(A) ポジティブ負荷」であり、65%が自身にとって（最終的に）何らかのマイナスに感じられたとする「(B) ネガティブ負荷」であった。さらに「(A) ポジティブ負荷」は、「A-①A訓練」5%、「A-②集中力」6%、「A-③緊張感」6%、「A-④内発的動機付け」と「A-⑤外発的動機付け」18%に分類された。また、「(B) ネガティブ負荷」は、「B-①専門的知識習得をピア活動でする不安」12%、「B-②時間不足」と「B-③慣れるまで要時間」の 47%、「B-⑤難易度高」6%に分類された。

以下に得られたコードと具体的な発話を示す。

表 28

「(A) ポジティブ負荷」		
A-①訓練	JB2	「正直、ちょっと最初はきつかった・・・苦手だったから・・・」
A-②集中力	JB2	「頭にたたきこむのがちょっと、あんまり得意じゃないんで・・・なかなか集中できなくて・・・」
A-③緊張感	JG1	「読む、聞く、話す、書くっていう授業構成はいい意味での緊張感につながりましたね・・・」
A-④内発的動機付け	JG1	「M1 でこれだけ集まって話ができただのが良かったです」(JB2: うん。)
	CG1	「みんな、そ、そんなようにできる・・・かなと感心して、自分もそのくらいも・・・がんばらなきゃいけない、そういう気持ちになる」
	CG2	「ひとりで学習するのはつらい。一緒に勉強するともう楽になります」
A-⑤外発的動機付け	JB2	「こういう幅広い知識ほしいなっつのは前から思ってたんで・・・結構、よかつたなって・・・」
	CG1	「[参加しないでいたら]授業を、分からないまま・・・になっちゃうかもしれないから・・・(T: あー授業、そうすると院での授業の助けになりました?) はい。(CG2: うん。うん。【皆うなずいている】)
「(B) ネガティブ負荷」		
B-①専門的知識習得をピア活動でする不安	JG1	「ちょっと、どう進んでいくのか その不安は最後まで続いたんですけど・・・」
	JG1	「ディスカッションしながらやっていくっていうやり方が初めてだった・・・から・・・専門的な用語に関してこうやって語りながらやるのがちょっと・・・」
B-②時間不足	JB2	「時間が足りなかったかな・・・ 余裕がほしかったっつか・・・」



	JG1	「すごいわがままなんですけど・・・時間かけてほしかったっていうか・・・」
B-③慣れるまで 要時間	JB2	まー慣れないってことも一つはありますよね・・・。【 JG1、 CG1、 CG2：うな ずく】それまで時間かかるっつか・・・
B-⑤難易度高	JB2	解釈作文・・・300字にまとめるのが超難しかった・・・。

総合的な評価内で38%を占めた「(1) 負荷」内を見ると、「(A) ポジティブ負荷」で最も多く見られたのは「A-④内発的動機付け」と「A-⑤外発的動機付け」という、いわゆる専門日本語教育に対する動機づけ（以下「動機づけ」）であった。コーディングした際の発話文章からは、「A-④内発的動機付け」では、同じ初年次院性同士で集い、困難としていた課題に共に対峙したことによって、それら難解な課題に対する学びへの動機づけにつながっていたことが、そして、「(B) ネガティブ負荷」内の、「B-②時間不足」と「B-③慣れるまで要時間」（以下「時間」）では、時間配分への不満がうかがわれた。

「動機づけ」に関しては、第5章における再検証からもうかがわれているため、第5章を裏付ける実証データの一つとなったといえる。また、「時間」においては、2008年度の2コマをあてる授業デザインを1コマに凝縮し、授業を構成していたことによる不具合であったことが、コーディングした際の発話文章からもうかがわれた。特にこれら「時間」は「(B) ネガティブ負荷」の47%にまで上っていた点、及び発話に見られた「作文時の時間配分」の点から、参加者にとって「時間」と示されたコードは、かなり大きなストレス要因であったことが分かった。そこで、例えば、「授業の後半で書く」ことを意識化させ、そこに繋げ導いていくような授業デザインを図ることによって「書く際のストレス」を軽減するなどの工夫が必要ということが導きだされた。

また、「(A) ポジティブ負荷」に見られた、「A-①訓練」「A-②集中力」「A-③緊張感」は、授業観察記録やピア活動時の文字化データから、最初はそれぞれ「A-①訓練」「A-②集中力」「A-③緊張感」というストレスであったが、結果的に振り返って考えてみると専門日本語習得においてよかった、いい経験であったとする様相がくみ取れ、困難な課題に取り組んだ後に得られた達成感、充実感ともとらえることができた。

一方、「(B) ネガティブ負荷」での「B-①専門的知識習得をピア活動とする不安」においては、JG1による発話が多く含まれた。そのため、なぜJG1は、調査授業の最後まで、ピア活動で行うことに不安を感じていたのか、それは何に因るのかについて探る必要性がうかがわれた。JG1による「B-①専門的知識習得をピア活動とする不安」においては、第6節においてプレ・ポスト作文テストの検証とともに考察を加える。

(2) 理解深化 16発話 /全発話48中 : 発話全体の33%

全48発話中16発話が「(2) 理解深化」に位置付けられた。これら「(2) 理解深化」とは、専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいた調査授業に参加した際の感想として、示すコードが専門的な知識の内容を理解するのに役に立ったとした発話である。これらの

「理解深化」の発話内でさらに振り分けた結果、それら 16 発話の全体に対し、うち「授業全体」が 63%、「教師の解説」が 31%、「ピア活動からの効用」が 6%であった。

**表 29**

理解深化(16)	
授業全体	63% (10)
教師の解説	31% (5)
ピア活動からの効用	6% (1)

\* ( )内は実数

以下に具体的な発話を示す。

**表 30**

(2)「理解深化」		
授業全体	CG1	「【専門的な内容を理解するのにあたって】ちょっと背中を押してもらったような気がします・・・(JG1:うん。はい。JB2:うん。そっすね。それは・・・【皆うなずいている】)」
	JB2	「調べても、やっぱ分かんなかったんで、授業受けて・・・も一よかったなって・・・(CG1:うん。) はい、思いました。」
教師の解説	CG2	「自分で勉強すると、うん。どうしても分からない概念とかもある・・・けど、先生の解説があれば、もっと覚えやすい・・・覚えやすかった・・・です」
	JG1	「発達の最近接領域の図から自身の理解が整理できたかなって・・・」
	JB2	「うん、図があると分かりやすかった。依存のあれも・・・」
ピア活動からの効用	CG1	「みんなと一緒に勉強すると、自分が疑問もっているものを、だして、みんな検討してもらって、理解が深くなる。」

「(2) 理解深化」においては、「授業全体」によって理解深化が図られたとする発話が全体の 63%を占めた。これらの発話内には、スキャホールディングを示唆する文章

「CG1:ちょっと背中を押してもらったような気がします・・・」

「JB2:調べても、やっぱ分かんなかったんで、授業受けて・・・も一よかったなって」

がみられ、「第 4 章 4.3.1 動機づけと専門分野へのスキャホールディング」でも観察され、ピア活動によるスキャホールディングの効用が確認できた。

一方で、「教師の解説」によって理解深化がもたらされたとする発話が全体の 31%を占めた。「教師の解説が有用」は 2008 年度に行った調査授業においても見られたところから、

第5章で得られた基礎的情報である「専門日本語教育にピア活動をもちいた場合の疑問と期待」を鑑み取り入れた授業デザインの工夫である、教師による理解促進のための先行オーガナイザーとアナロジー提示、対話を通して学びを深めるピア活動のタスクを段階的に設定し、専門日本語における理解深化を目指した。よってこれらの工夫が、有用に作用したと評価された可能性がここに観察された。つまり、難解な文章を解釈するにあたっては、教師の「分かりやすい具体例を挙げた説明」(アナロジー提示)が有用であるとされたといえ、教師介入の際の「質」の重要性が示唆されたと言える。ピア・ラーニングにおける先行研究においては、ピア活動をより充実させる一方で、教師の介入は減らしていくことが、より活発なピア・ラーニング授業への展開につながり、それらは肝要であるとの指摘がある。(館岡(2005)、池田・館岡(2007)他)しかし、筆者が行った、専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいた調査授業においては、先行研究とは異なる示唆が得られた。

なぜ、先行研究と異なる示唆が得られたのか、その背景はどこに起因しているのか、何をもって参加者は「教師の解説が有用」と示したのか、大きな疑問が湧いた。これら、「教師の解説が有用」については、第7章において通時態の調査授業をもって検討する。

### (3) 内省・気づき：7発話/全発話48中：発話全体の15%

全48発話中7発話が「内省・気づき」に位置付けられた。これら「内省・気づき」とは、専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいた調査授業に参加した際の感想として、自身の理解度や学びにおいて何らかの内省を得るきっかけや気づきにつながったとした発話である。これらの「内省・気づき」に分類した具体的な発話を以下に示す。

JB2:「ひとりだと読んでてわかった気になる」

JG1:「やったつもりになっていたことの自覚ていうか・・・この用語があーあいまいだ、なんだっていうのが確認はできたんで・その意味ではよかったなって・・・うん、おもいますね」

### (4) 学びの楽しさ：3発話

全48発話中3発話が「学びの楽しさ」に位置付けられた。これら「学びの楽しさ」とは、専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいた調査授業に参加した際の感想として、学びあいそのものが楽しいと感じたとした発話である。具体的な発話を以下に示す。

JB2:「やっぱ・・・みんなで話しながらするってのが楽しいつか・・・いいつか・・・楽しい? 【CG1:うん。うん。】」

### (5) 自信：3発話

全48発話中3発話が「自信」に位置付けられた。これら「自信」とは、専門日本語教育

にピア・ラーニングをもちいた調査授業に参加した際の感想として、自身の何らかの自信につながったとした発話である。具体的な発話を以下に示す。

CG1：「あー自信が付きました。（T：前より？）そう。そう。」

CG2：「今、授業受けて、どんどん論述的な言葉を表せるようになりました。」

JB2：「これからは・・・まーこれあるから【資料指差し】自分で、【専門用語の解釈を】一つずつやっていけるかなって思いますね」

（6）専門語彙の拡充：1 発話、

全 48 発話中 1 発話が「専門語彙の拡充」に位置付けられ、具体的な発話は以下である。

CG1： どんどん論述的な言葉を・・・うん、出して・・・うん、表せるようになりましたね・・・。

上記「(3) 内省・気づき」「(4) 学びの楽しさ」「(5) 自信」「(6) 専門語彙の拡充」は、「第 5 章人文・社会系大学院での専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいる検討ー2008 年度調査授業からー」においても観察されている。また、ナラティブな課題にピア・ラーニングをもちいた実践によっても確認されているところから、これらピア・ラーニングを授業にもちいた際にもたらされる効用を裏づける実証データの積み重ねとなったと言えよう。

以上のコード化から、以下①②③④の授業設定を据えた調査授業に対する学習者の総合的な評価が明らかになった。①は、人文・社会系大学院の日本語教育学専攻の初年次生を対象とした点である。②は、第 5 章で得られた基礎的情報である「専門日本語教育にピア活動をもちいた場合の疑問と期待」を鑑みた授業デザインの工夫をもった構造化である。③は、大学院での専攻における専門的な日本語習得の授業の目的を「大学院で教育・研究活動を自主・協働的に進めようとする姿勢及びその際の学術的コミュニケーション能力育成」「専攻における専門知識とその運用能力の獲得」と詳細に定めた点である。

まず、総合的な評価において「負荷」がみられ、詳細な「ポジティブ負荷」と「ネガティブ負荷」が明らかになった。これらの「ポジティブ負荷」内の「動機づけ」に関しては、第 5 章を裏付ける実証データの一つとなった。一方、参加者にとって「時間」は、かなり大きなストレス要因であったことが分かり、より熟考した授業デザインの必要性がうかがわれた。一方、「(B) ネガティブ負荷」においては、特に JG1 による「B-①専門的知識習得をピア活動とする不安」に、その要因を探る必要性がみられた。

次に、「(2) 理解深化」に位置付けられた「教師の解説が有用」は、難解な文章を解釈するにあたっては、教師の「分かりやすい具体例を挙げた説明」(アナロジー提示) が有用であると、教師介入の際の「質」の重要性が示唆された。先行研究においてこれらの見解は見受けられず、筆者にとって専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいる際の大きな

疑問の一つとなった。そのため、第 7 章において通時態の調査授業をもって検討することとした。

そして、「(3) 内省・気づき」「(4) 学びの楽しさ」「(5) 自信」「(6) 専門語彙の拡充」という、ピア・ラーニングを授業にもちいた際にもたらされるとしている効用を裏づける実証データとして得ることができた。

### 5.3.2 「ストラテジーの獲得」と「ソロ生成の難しさ」という課題

FI においては、ピア活動を通し、多量の専門日本語に関する解釈文の読解と自分なりの解釈説明文の作成を課したところから、これら「読む・聞く・話す・書く」の四技能を駆使したピア活動によるタスクの効用および実践によって得られた「新たな課題」がうかがわれる発話も見られた。以下に示す。

**発話 1** CG2: んー 最初は、ぜんぶ、あの一その概念を丸暗記したんですけど、あの一 理解しなくても暗記したんです。んーで、その・・・授業に参加したあとは、なーポイントを探しながら、その概念を理解して覚えるのが・・・んーできます。

**発話 2** CG1: (T:事前学習をしましたか?) 読んだけど・・・ ただ、文字、文字見てるだけ (JB2: 簡単にいうとそうだよ。T: あー) 意味がわかんない。(JB2: うん。意味がわかんない)

**発話 1** の発話は、これら調査授業による効用から CG1 の何らかのストラテジーの獲得につながっているものと思われた。そのため、これらストラテジーの獲得における検証が課題として挙げられた。

また一方で、**発話 2** に見られるように、事前学習の難しさを訴える発話も見られ、いわゆる「ソロ生成が困難」という課題を新たに得た。

調査授業にあたっては、事前学習として課題に対する予習を課した。しかし、FI では、それらを読むことはできるが、それ以上には到底なしえないという声が聞かれたのである。

例えば、柏崎 (2010) は、個々の単語や文章はわかるのに文章全体の意味は理解できない場合があり、読むだけでは真に読解したとは言い難いと述べている。そして、その際の対処法として、学習者の既知知識に関与させることで相互作用を起し理解につなげる方略を示している。

専攻における専門日本語知識自体を表す語彙や概念に関する情報は、参加者には不足していた。そのために自学自習困難と示していた。しかし一方で、ピア・ラーニングをナラティブな課題にもちいた事例においては、学習者に内在するものを生かす方向性での授業展開が主である。つまり、内在するものを生かす以前の問題がここにあると言える。ここに、専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいる際の留意点が介在しているのではな

いのだろうかという疑問が湧いた。専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいる場合、「ソロ生成」(館岡 2005) そのものに対する支援が必要なのではないのだろうかという疑問であり、新たな課題でもある。この新たな課題は「ソロ生成が困難」と名付け、第 7 章に通時態の検証をもって詳細に検討することとする。

#### 5.4 第 5 節のまとめ

以下①②③④の授業設定を据えた調査授業に対する学習者の総合的な評価が明らかになった。①は、人文・社会系大学院の日本語教育学専攻の初年次生を対象とした点である。②は、第 5 章で得られた基礎的情報である「専門日本語教育にピア活動をもちいた場合の疑問と期待」を鑑みた授業デザインの工夫をもった構造化である。③は、大学院での専攻における専門的な日本語習得の授業の目的を「大学院で教育・研究活動を自主・協働的に進めようとする姿勢及びその際の学術的コミュニケーション能力育成」「専攻における専門知識とその運用能力の獲得」と詳細に定めた点である。

まず、上述の調査授業は、独学よりも楽しく、内省から気づきを得ることが可能となり、学習への動機づけを高めると評価された。これらは先行研究を裏付ける実証データの一つとなった。一方、総合的な評価において「負荷」がみられ、詳細な「ポジティブ負荷」と「ネガティブ負荷」が明らかになった。また難解な文章を解釈するにあたっては、教師の「分かりやすい具体例を挙げた説明」(アナロジー提示)が有用であると評価された。

しかし、これら「教師の解説が有用」とは、先行研究においては全く見られない事象であった。また、四技能を運用させた「ピア活動タスク」の効用から推測される「ストラテジーの獲得」、および「ソロ生成が困難」という課題が得られた。よってこれら「教師の解説が有用」、「ストラテジーの獲得」、「ソロ生成が困難」においては、第 7 章に通時態の検証をもって詳細に検討することとした。

### 第 6 節 ピア活動と作文の関係性から解く可能性

#### 6.1 はじめに

第 5 節と第 6 節においては、同専攻における外国人大学院生(以下、留学院生)・外国人研究生(以下、研究生)及び日本人大学院生(以下、日本人院生)を対象とした、専攻における専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいた実践授業を検証した。その結果、日本人院生と留学院生及び研究生が、ピア活動を通すことによって互恵的な学びを構築し、専攻における専門語彙解釈の理解深化を図るきっかけを得ることが可能であると示した。しかしそれらは大学院で必要とされている言語運用能力の「話す」「聞く」においてであり、「読む」「書く」ことへの検証はなされていない。

一般的に大学院においては、日本人学生はもとより留学生においても論理的な文章運用

能力としての「読む」「書く」ことが求められる。そこで、第6節においては、大学院での専門分野における「読む」「書く」という焦点において考察を加え、専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいた調査授業が、大学院で必要とされる論理的な文章運用能力向上に寄与するののかについて考察する。

## 6.2 目的

本節においては、大学院での専門分野における「読む」「書く」ことに焦点をあて、専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいた調査授業が大学院で必要とされる論理的な文章運用能力向上に寄与するののかについて考察する。

## 6.3 読むことと書くこととの関係

二通(2005)は、自身のカナダで受けた「スタディ・スキルズ」教育と日本における読解教育の比較から留学生の大学での学習、特に「書く」こと、いわゆるアカデミック・ライティングのためには読みの能力育成が必要であると示し、その一方策として「読むことと書くことを結びつけた学習」を提言している。書くために必要な情報を得るという現実の読みにあった活動を行うことによって、留学生が自分の日本語力を最大限に活用し、主体性をもって現実の文章に向き合うことから、ナラティブ中心の文章からの脱却や批判的な読み手の育成につながるからであるとしている。

そこで、本研究においては、上述した先行研究における知見を踏まえ、第5章で得られた成果でもある、目指す専攻における専門語彙解釈の具体例の作成を、四技能を駆使しながら行う「ピア活動タスク」をもちいた。まず、専門語彙解釈におけるテキストを「読む」。そして、その後、その解釈について自身の言葉で相手に伝えるために「話す」。その後、役割を交替し相手の解釈を「聞く」。そして、さらに教師によるアナロジー提示を「聞く」。最後にタスクシートに各人なりに課題の専門語彙の解釈を「書く」。このような「ピア活動タスク」である。また、この「ピア活動タスク」は、「2009年度調査授業 授業の流れ」における「⑤段階 **教師：アナロジー提示** ⇒ **ピア活動のタスク**」において使用した。「2009年度調査授業 授業の流れ」及び「ピア活動タスク」の詳細は以下である。

表 31 2009 年度調査授業 授業の流れ

【2009 年度調査授業 授業の流れ】	
(1)	教師：先行オーガナイザー提示⇒ テキストを読む（全員）
(2)	分からない箇所や語彙などについて話し合う（ピア活動）
(3)	テキストを読む（ピア活動）
(4)	分からない箇所や語彙などについて話し合う（全体）
(5)	教師：アナロジー提示 ⇒ ピア活動タスク
(6)	具体例を加えた専門語彙解釈の外化・検討（ピア活動）（以下「(5)段階ピア活動」）
(7)	黙読・外化（全員に向けて）
(8)	取り上げた専門日本語解釈における作文

表 32 ピア活動タスク

「ピア活動タスク」
<p>① 専門日本語解釈文をあきらめないで頑張って最後まで読む。 （この時、キーワードは何か意識しながら読む）</p> <p>② 中心文を探す。支持文を探す。</p> <p>③ 中心文と支持文のキーワードを探して印をつける。</p> <p>④ キーワードの意味の塊をひろいワークシートのキーワード欄に書く。</p> <p>⑤ ④のキーワードをつなげて外化（自分の言葉で口に出して言うこと）する。</p> <p>⑥ たとえば・・・という自分なりの具体例を考える。</p> <p>⑦ 黙読・整理（頭の中で⑥までを整理する）</p> <p>⑧ ⑦で整理したものの外化</p> <p>⑨ ⑧で外化したものをワークシートに書く</p>

#### 6.4 方法

分析の対象として、2009 年度の調査授業における、プレ作文テストとポスト作文テスト（以下プレ・ポスト作文テスト）の比較、「(8)段階 取り上げた専門日本語解釈における作文」（以下プロダクト）を主として取り上げる。また、それら作文が作成された授業でのピア活動と振り返りとして行った FI の文字化データ、及び授業観察を補助資料とした。

プレ・ポスト作文テストの評価は、専門分野での文脈を踏まえた論述がなされていたかといった専門性をはかる「専門の視点における評価」と、論理的で説得力のある文章を作成できているかといった文章力をはかる「日本語総合運用能力評価」に分けて行った。



まず、専門性をはかる「専門の視点における評価」の詳細は以下のとおりである。

「専門の視点における評価」

評価者 : 日本語教育専門家 4名 (内1名担当した日本語教師・筆者)

評価の視点 : ①それぞれの主観的な判断をもって評価をおこなった。

②留意点としては、専門的な見解に基づいた内容・論述が見られるかどうかを評価の判断基準とした。

評価の指数 : ①0から5までの6段階評価

②各評価表毎に自由記述欄、評価者からのコメントを記載

③評価者による採点を平均値化

専門性をはかる「専門の視点における評価」は、日本語教育専門家3名と担当した日本語教師(筆者)の合計4名が、それぞれの主観的な判断をもっておこなった。その際の留意点としては、専門的な見解に基づいた内容・論述が見られるかどうかを評価の判断基準とし、1から5までの5段階評価で行った。さらに、各評価表毎に自由記述欄を設け、評価者からのコメントを求めた。主観テストにおいては、評価者が複数いる場合同じ評価結果になることはまれである(村上, 2002, 2007)ことから、むしろ、さまざまな分野における日本語教育専門家からの多角的な視点を評価に取り込むことによって、テスト評価の妥当性が高まると考えられた。そのため、評価者による採点を平均し、比較検討することとした。

次に、「日本語総合運用能力評価」は、「作文の評価は、客観的評価とは異なり主観を通して評価されるので、如何に採点者間の一致度を高めるかが重要になる」(村上 2002、小野塚他 2008)とされている。また、「主観テストでは評価者が複数いる場合があり誰が採点しても同じ評価結果が得られればいいが、現実にはなかなかそうも行かない」(村上 2002、2004、2007、日本語教育学会編 1991、小野塚他 2008)ので、「客観性を高めるために評価に先立ち評価の観点を決め、評価者間での共通認識を育むことが大切」(村上 2002、小野塚他 2008)だとされている。そこで、本研究においては、大学院における専門教育へ繋げることを目的としているところから、大学におけるアカデミック・ジャパニーズ力を図る指標である日本留学試験記述問題における評価基準とその信頼性を探った小室・三谷・村上(2004)の「日本語総合運用能力評価一覧とその配点」による評価用紙を援用し、アカデミック・ジャパニーズをはかる指標とした。また、評価の際の留意点も小室他(2004)を援用した。以下に示す。

小室他(2004)における「日本語総合運用能力評価」は、1) 正確さ、2) 文体、3) 表現の多様性、4) 文の分かりにくさ、5) 文と文の間の結びつき、6) 文章校正、全体

構成、7) 内容の7項目から、アカデミックな論述がなされているか否かをはかるものであり、評価の視点の詳細と留意点およびその配点は以下のとおりである。なお、「日本語総合運用能力評価」は、日本語教師2名<sup>12</sup>が行い、評価者による採点を平均値化し比較することとした。

以下に、「日本語総合運用能力評価」用紙と、評価の際留意点（小室他 2004）を示す。

表 33 「日本語総合運用能力評価一覧とその配点」

1) 正確さ		
5点	ほとんど誤りがない（軽微な誤り <sup>1</sup> が1、2箇所程度見られる）	
4点	中上級レベルの誤りが見られる（軽微な誤りが3箇所以上ある）	
3点	誤りがみられるが、初級レベル、重篤な誤りが1～2箇所	
2点	初級レベル、重篤な誤りが3～4箇所	
1点	初級レベル、重篤な誤りが5箇所以上	
2) 文体		
3点	文体が統一されている	
2点	文体が統一されていない（1、2文混じっている）	
1点	文体が統一されていない（3文以上混じっている）	
3) 表現の多様性（以下「語彙」）		
5点	話し言葉 <sup>2</sup> が全く使用されておらず、かつ、レポート・論文に使われているようなアカデミックな語彙や難しい文型が積極的に使用されている	
4点	話し言葉は全く使用されていないが、レポート・論文の表現としてはやや不適切なところがある	
3点	縮約形、終助詞、助詞の省略、俗語 <sup>3</sup> 感情表現 <sup>4</sup> の使用が1、2箇所見られる	
2点	縮約形、終助詞、助詞の省略、俗語・感情表現の使用が3箇所以上見られる	
1点	縮約形、終助詞、助詞の省略、俗語・感情表現の使用が頻出する	
4) 文の分かりにくさ <sup>5</sup> （以下「文」）		
3点	特に分かりにくい文がない	
2点	分かりにくい文が1、2箇所ある	
1点	分かりにくい文が頻繁にある	
5) 文と文の間の結びつき（以下「文間」） <sup>6</sup>		
3点	接続関係 <sup>7</sup> が適切であり、問題がない	
2点	接続関係の悪い箇所が1箇所含まれる	
1点	接続関係の悪い箇所が2箇所以上含まれる	

<sup>12</sup> 2名は、いずれも日本語教育専門家である。1名は筆者。2名共に、大学でのアカデミック・ジャパニーズ教育に携わっている。

6) 文章構成、全体構成 (以下「段落間」)		
3点	段落構成・意味関係が適切であり、問題がない	
2点	つながりの悪い箇所がある	
1点	段落構成がなっていない、意味の整合性がとれていない、段落意識がない	
7) 内容		
5点	根拠に論理的整合性 <sup>8</sup> があり、説得的である <sup>9</sup>	
4点	根拠に説得力が見られるが、十分ではない	
3点	一貫してはいるが根拠が説得的 <sup>10</sup> ではない	
2点	最初に述べたことと、結論が一致していない (一貫性がない) <sup>11</sup>	
1点	意見の根拠が示されていない (意見ばかり述べている)	

小室他 (2004)

#### 評価における留意点

- 「軽微な誤り」、「重篤な誤り」の基準は以下に示す通りである。
  - 重篤な誤り：動詞の活用・格助詞・初級文型の間違い、語彙の間違いのうち意味が推測できないもの、日本で使用されない漢字 (アルファベットで書かれたものは軽微な誤りとする)
  - 「が」と「は」の間違い、難しい文型 (使役文、受身文、授受表現等) を積極的に使用したことによる間違いは軽微な誤りとする
  - 原稿用紙の使い方の間違い：句点の打ち方の誤りは重篤な誤り、マスの使い方の誤りは軽微な誤りとする
  - 表記の問題 (清濁/特殊音)：動詞の活用内での誤りや誤解が生じる可能性のあるものは重篤な誤り、それ以外は軽微な誤りとする
  - アスペクトの間違いは軽微な誤りとする
- 「だから」、て形接続は話し言葉とは見なさない。「したがって」、連用接続を使用した場合は、アカデミックな表現とする。その他ひらがなの多用、体言止めは話し言葉的表現とし、減点対象とする。
- 「俗語」とは「やっぱ・すごい・ちょっと・やつ・おれ・あいつ・メチャクチャだ」などのような表現を指す。
- 感情表現とは「すごい!・いいなあ・がんばるぞ」などのような表現を指す。引用で感情表現をもちいた場合 (「すごいと思う」など) は減点対象としない。
- 前後の文脈を考えると、言葉足らず、または、接続語句に問題がある場合、句点内に接続の悪さがあれば項目4で減点する。2文以上に分かれている時は、従属節にしたほうがよい、または、接続助詞が欠落している場合でも項目5で減点する。
- 段落の最初の接続語の誤りは項目6)で減点する。
- 接続表現に限らず指示詞や前後の意味的つながりの自然さも含める。一文一文は正し

くても論理的飛躍がある場合は減点対象とする。（「一文一文の正しさ」を検討する場合、前後の文脈を考えたうえで判断する。文脈を曲解すれば、文法的に正しい文と判断できるようなものは含めない。（この場合項目4「文のわかりにくさ」で減点する））

8. 「論理的整合性」があるとは、結論とそれ以前の文の流れの間に論理的一貫性があることを示す。
9. 論理的整合性があり、且つ説得力に富むものであっても、問題の趣旨に沿って書かれていない場合、最高を3点とする。
10. 「説得的」とは、根拠が主張を支えているかどうか、根拠の説明に納得できるかどうかを問題とする。
11. 説得力が見られても、最初に述べていることと、結論が一致していない場合、2点とする。

小室他（2004）

## 6.5 結果と考察

### 6.5.1 プレ作文テストとポスト作文テストの全体比較

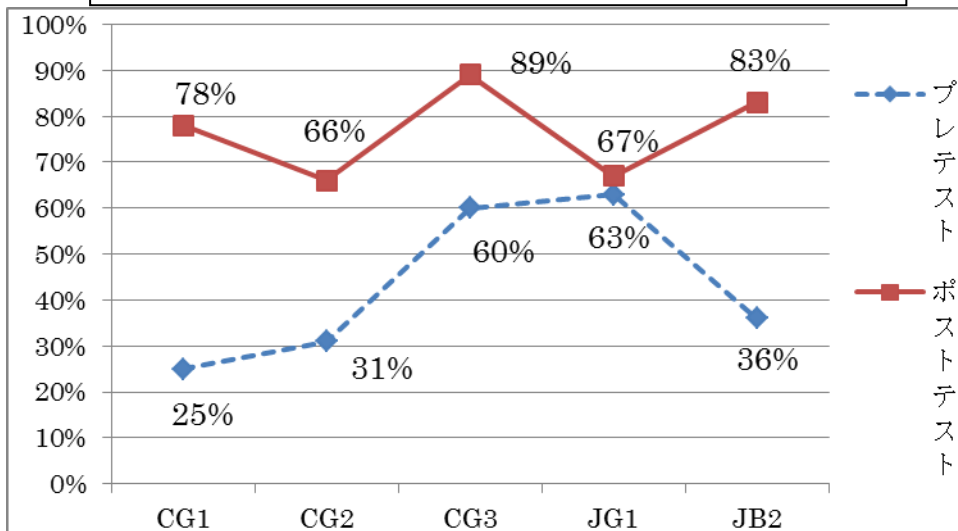
全評価者による採点の平均値化の結果、参加者全員において得点の向上が見られた。特にCG1においては53%、JB2においては47%の達成率向上であった。

CG1のプレテストは25%、JB2は36%の達成率であったが、ポストテストにおいては、CG1が78%であり、JB2は83%と、大幅な伸び率が観察された。一方、プレテストにおいて63%であったJG1は、ポストテストでは67%と、わずか4%の伸び率にとどまった。

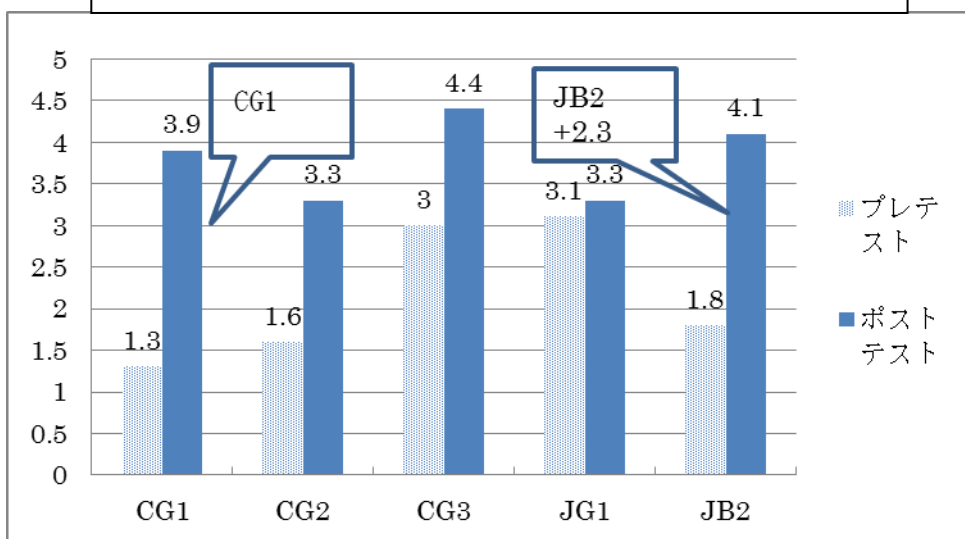
CG1とJB2は、同じゼミに所属し、気もあうところから、調査授業開始当初からコミュニケーションが円滑に行われていた。また、調査授業におけるピア活動も第3節、第4節で取り上げた発話データに見られるとおり、非常に活発に行われていた。

第3節では、CG1とJB2とのピア活動の検証結果から、調査授業を経ることで、日本語の運用力が対等でないJB2とCG1が、自主・協働的な学習環境及び互恵的な学びを構築している様子が観察されている。そして、それらのピア活動から、専攻における専門語彙解釈の理解深化につながるきっかけを得ることが可能であるという示唆を見出すことにつながっている。一方、各授業ごとに作成した授業作文における内容を比較した結果、全体的に見られた変化としては、まず、語彙と表現の豊富さが、次に、作文文章量の大幅な増加と客観的な論述展開があげられた。これらの省察を含め以降の「6.5.2 授業作文にみられた変化—解釈文の質の向上—」及び「6.5.3 授業作文にみられた変化—受身的な読みからの脱却—」においてさらに検討を示す。

グラフ 1 2009 年度プレ作文テストとポスト作文テストの達成率比較



グラフ 2 2009 年度プレ作文テストとポスト作文テストの平均得点比較



### 6.5.2 プレ作文テストとポスト作文テストの個々の比較

まず達成率の向上がみられた CG1 のプレ・ポスト作文テストにおけるプロダクから例を  
 取出し、具体的に検討する。

CG1 プレ作文テストとポスト作文の比較	
<p>プレテスト 「テストの信頼性と妥当性」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>テストというのは受験者の知識をどのくらいもっているか把握するものです。</u></li> <li>• テストの結果によって受験者のレベルを把握できるのはテストの信頼性だと思えます。</li> </ul>	<p>ポストテスト 「因子分析」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>因子分析とは、学習者が受けたいろいろなテストの得点を分析し基礎的な能力に関わる、考えられる因子を出して分析する方法である。</u></li> </ul>

上記「CG1 プレ作文テストとポスト作文の比較」のうち左側、プレテスト 「テストの信頼性と妥当性」は、プレテスト時に選択課題のなかからCG1自身が選出し、CG1なりに作成した解釈作文である。一方、右側の「因子分析」は、ポストテスト時に選択課題のなかからCG1自身が選出し、解釈文としてCG1なりに作成した解釈作文である。これらを比較すると、まず文体の違い、次に内容、そしてその内容を表現する語彙の違いが顕著にみられる。

まず文体の異なりは、プレ・ポスト作文テストの比較において最も顕著にみられた。プレテストにおいては、「です・ます体」の使用にて記述されているが、ポストテスト時には、「である体」で記述されている。次に、表現及び内容において、プレテスト時とポストテスト時では、専門的な内容を表すためにもちいられる語彙の選出に、適切性において大幅な開きがみられる。

プレテストの「テストの信頼性と妥当性」では、「信頼性」「妥当性」という語彙に関し、一般的な意味範疇でとらえており、専攻における専門分野での解釈としての「信頼性」「妥当性」は、うかがわれない。一方、ポストテスト「因子分析」においては、因子分析そのものをとらえた的確な文脈と、それを的確に表現し得る語彙をもって解釈作文が作成されている。これらの的確な語彙や文脈を「～とは、～である」という、説明を施す際に使用する、硬い表現構文に埋め込み表現している。そこから、使用している語彙や文脈が何を聞き手に伝えようとしているのかが明確に伝わる。そのため、読み手側からは端的でわかりやすい、精緻化された解釈文として受け止められる。このようなプレ・ポスト作文テストにおける変化、及びポストテストにおける、端的でわかりやすい、精緻化された解

積文は、ほかの参加者においても見られた。

特に CG3 は、プレテスト時において既に達成率が 60%であったが、ポストテストにおいては達成率が 89%に達し、29%の達成率の向上がみられた。また、具体例をうまくもちいた説得力のある文章展開が見られた。以下に具体的な例を取出し示す。尚、以降取り上げる参加者の記述による作文は、すべて記述時のそのままであり、修正・加筆等は一切加えていない。記載作文における検討箇所は下線、太字、波線で示す。

表 34 【CG3 プレ・ポストテスト作文比較】

CG3 プレテスト作文	T1	T2	T3	T4	平均	CG3 ポストテスト作文	T1	T2	T3	T4	平均
コードスイッチング	5	5	3	4	4.25	日本語教育におけるテスト	5	5	3	5	4.5
第二言語習得のストラテジー※	3	2	1	3	2.25	スキミング・スキヤニング※	5	5	3	4	4.25
日本語における「ゆれ」	2	2	3	3	2.5	プロミネンス・アクセ・イント	5	5	4	5	4.75
相対敬語	5	2	2	3	3	在日ブラジル人	4	5	3	5	4.25
					3						4.4375

【CG3 プレ・ポストテスト作文比較】

<p>【CG3 プレテスト作文 】</p> <p>【第2言語習得のストラテジー】</p> <p>学習者が第二言語習得の過程で使うテクニックということ<u>です</u>。目標言語の母語話者とのコミュニケーションの過程から<u>自分の使う言葉と母語話者の言葉と比較することによって</u>、自分の使う目標言語を修正したりすることなどがよくみられるストラテジーです。このほかにもいろいろなストラテジーがあり<u>ます</u>。</p> <p style="text-align: right;">(143 字)</p>	<p>【CG3 ポストテスト作文 】</p> <p>【スキミング・スキヤニング】</p> <p>速読法として「スキミング」と「スキヤニング」の二種類が<u>ある</u>。①「スキミング」は「大意読み」「飛ばし読み」「斜め読み」とも言い、文章の内容概略を知るために使うストラテジー<u>である</u>。これに対して「スキヤニング」は「探し読み」と言い、目的をもって文章のある部分だけを読んで、情報を取り出すというストラテジーのこと<u>である</u>。普段ある本の目次を読むときには、ざっと目を通し、本の主な内容を把握するために使うのは「スキミング」<u>であり</u>、辞書である単語を探す時は「スキヤニング」を<u>使う</u>。日本語能力試験の受験対策として、まずは問題を読み、キーワードを探し出してから、本文のキーワードのある部分だけを読んで、正解を見つけ出す方法があり、これが「スキヤニング」のストラテジーを<u>使った</u>。②</p> <p style="text-align: right;">(328 字)</p>
--	--

「CG3 プレ・ポストテスト作文比較」は、参加者 CG3 のプレ作文テストとポスト作文テストの中から、評価者による平均値化された評価がもっとも低かった作文をそれぞれ取り上げたものである。プレ・ポスト作文において各平均値化した評価のなかで最も低かった作文という共項を比較することによって、現れた変化に対する信頼性がはかれると考えるところからである。

まず、プレテスト作文に比べてポストテスト作文には、文字数の倍増と文末表現の違いが見られる。文字数は、ほぼ2倍になり、「です・ます体」の文末表現から客観的な表現に使用される「である体」への変化がみられる。次に、内容面としての変化が見られる。プレテスト作文時の記述文章は、書かれた文脈から、概要は理解し記述している様子が類推されるという程度であるが、課題である第二言語習得の理論の解釈文としての的を得ていない。例えば太字及び波線で記した「自分の使う言葉と母語話者の言葉と比較することによって自分の使う目標言語を修正したりすることがよく見られる戦略です。」の部分で、「比較する」ことだけでなく「補足する場合や補う場合など」にも第二言語習得の戦略は表出するところから、内容面での解釈における不足が見られる。また、続けて、「このほかにもいろいろな戦略があります。」とまとめ記しているが、むしろこの「その他にもいろいろ」の「いろいろ」が重要であるため、これらに対する解説文章が施されなければならない。しかし、それらはみられない。

一方、ポスト作文では、まず、文頭にこれから説明する解説文の中心文が据えられ、続いて、それらへの支持文として次の段落が続くという論理的な文章の展開を踏まえた構成によって記述されている。また内容面においても「スキミング」と「スキヤニング」の分かりやすい具体例を取り入れ、論理的に、かつ分かりやすく、説得力のある文脈で述べられていることが分かる。

一方、JG1 においては、自分なりの言葉で論じた展開の過程から、思い違いの結びや説明不足に陥る作文が見られた。また、CG1CG2 においては、テキストの文章を丸暗記したような記述も見られた。以下に例を示す。



### 【JG1 プレ・ポストテスト作文比較】

<p>【JG1 プレテスト作文】</p> <p>【第2言語習得のストラテジー】</p> <p>母語以外の言語を学習する際にどのような技法や過程を経てその目標となる言語を習得するかを表したものである。ストラテジーとなるものは、複数ある。まず、メタ認知ストラテジーとは学習者自身がある目標にどの程度達成しているか確認を行いながら習得してゆくものである。</p> <p style="text-align: right;">(126字)</p>	<p>【JG1 ポストテスト作文】</p> <p>【日本語能力試験】</p> <p>日本語能力試験とは、日本語学習者の日本語能力を「よむテスト」と「きくテスト」から判定されるものである。</p> <p>日本語能力検定試験は、これまで1級から4級までであったものが5段階に区別されるようになった。「N1」は「1級と同等のレベル」「N2」は「2級同等のレベル」、「N3」は「2級と3級の間のレベル」、「N4」は「3級と同等のレベル」「N5」は「4級と同等のレベル」となった。</p> <p style="text-align: right;">(185字)</p>
---	--

表 35 【JG1 プレ・ポストテスト作文比較】

JG1 プレテスト作文	T1	T2	T3	T4	平均	JG1 ポストテスト作文	T1	T2	T3	T4	平均
コードスイッチング	4	5	3	3	3.75	日本語教育におけるテスト	4	3	2	2	2.75
第二言語習得のストラテジー	3	4	2	2	2.75	スキミング・スキヤニング	5	5	4	4	4.3
チャンク	3	4	3	2	3	因子分析・項目分析・プロトコル	5	2	2	3	3
日本語における「ゆれ」	4	3	3	2	3	Jカミズ	5	3	2	3	3.25
					3.125						3.3

上記、「JG1 プレ・ポストテスト作文比較」は、参加者 JG1 のプレ作文テストとポスト作文テストの中から、評価者による平均値化された評価がもっとも低かった作文をそれぞれ取り上げたものである。

まず、参加者全体に見うけられたプレテスト作文と比べた場合のポストテスト作文での文字数の増加があまり見られない。次に、文体および構成自体は、プレテスト時から安定しており、ポストテスト時においてもそれらが保持されている。一方、先で取り上げた CG3 で見られたような内容面における充実があまり見られないばかりか、JG1 の思い込みがあったのではと推測できる箇所が多々見られた。以下にあげる。

まず、「日本語能力試験」の記述に際し、「日本語能力検定試験」と記し、名称を勘違いしている。次に「N1」は「1級と同等のレベル」と記しているが、従来の1級よりも若干高めの範囲までの能力を測定するためにも設けられたという解釈が正解であるため、この部分が深く読み取れていなかったことが分かる。また、日本語能力試験の改訂のポイントとして、can-do statement の導入による到達度の参考情報の公開は重要な解釈ポイントであるが、それらの記述はみられない。そのため、T3 及び T4 による評価が著しく低くなった

ものと思われる。

プレ・ポストテストにおいて大幅な達成率の向上が見られ、解釈文の質の向上が観察されたCG1とJB2及びCG3は、ピア活動に積極的に参加し、それらのやり取りから多くの学びを得ていたことが、先に示した第3・4節において観察されている。一方、達成率の伸びが少なかったJG1はピア活動に対し緊張と不安を感じ、それらのマイナスの負荷は最後まで続いたことを第4節において示している。これら解釈文の質の向上の有無は、これら「ピア活動が活発であったか否か」また「ピア活動をもちいた授業に心理的な負担を感じていたか否か」による影響が少なからずあるものと思われた。

### 6.5.3 授業作文にみられた変化—解釈文の質の向上—

本実践では、各授業の後半に課題として取り上げた専門語彙の解釈作文（以下、授業作文）の記述を課した。これらの授業作文における全体的な傾向としては、作文量の増加とプロダクツ内容の充実があげられる。授業前半は短文、メモ書き、主観的な論述なども見られるが、中盤から徐々に複文、論理的な論述展開と、専門語彙や表現を駆使した内容の充実が見られるようになってきていた。特にJB2における内容の充実の変化は顕著であった。以下に調査授業での第4回目の授業作文「因子分析」と第13回目の授業作文「正統的の周辺参加」の例を挙げる。

JB2における授業作文の比較 第4回と第13回	
内容の充実が顕著であったJB2	
<b>第4回 因子分析</b>	<b>第13回 正統的の周辺参加</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>色々なテストを行い、学習者の考えられる能力を引き出す方法である。いろいろなテストを行うことにより学習者の能力を成立している能力を見る。<u>(読む・書く・話す・聴く)・(漢字・音声)</u> <u>“学習者の視点の分析”</u></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>レイブとヴェンガーが人間は文化的共同体の実践に参加し成人として成長し、発達していく過程を正統的の周辺参加と唱えた。<u>例えば</u>徒弟制度があげられる。親方は別に教えることはせず、徒弟(学習者)は自分自身で観察し、実践しながら学ぶ。</li></ul>

上記に示した第4回目と第13回目の授業作文は、いずれも、第2節「2009年度調査授業授業の流れ」での「⑧取り上げた専門日本語解釈における作文」の段階において作成された作文（以下プロダクツ）である。いずれも、専門的な語彙解釈に関し、一連のピア・ラーニングを経、その過程において、各課題に対する専門的な知識の習得への支援として、

教師からの先行オーガナイザーとアナロジー提示を受けている。そのためどちらも、それら専門的な知識に関する支援を受けたのちに算出されたプロダクツである。

しかし、両作文は、得たそれらの専門知識をいかに専門の文脈において表出するかという点において異なる。まず、第 4 回目のプロダクツを見ると、言わんとする意図をくみ取ろうとした場合、確かに「因子分析」を指し示そうとしていることがうかがわれる。しかし、内実はそれを成し得ていない。また、文末に添えるように記された「(読む・書く・話す・聞く)・(漢字・音声)“学習者の視点の分析”」の部分は、単語の列挙であり、言葉を紡ぎだそうとする JB2 のメモのようにも取れる。しかし、文章化までは至っていない。そのため、読み手にとっては、情報として未処理の域を脱し得ない。

一方、第 13 回目のプロダクツを見ると、まず、中心文として端的な解釈文が据えられている。続いて、中心文に呼応するように支持文の例が挙げられている。そして、「別に教えることはせず」での「別に」にあるように、一部話し言葉も混在したままではあるが、専門知識を解釈するのにあたって必要なキーワード語彙を抑えた論理的な文章化がなされている。また、内容的にも十分に内実を得ていることが分かる。

先述のとおり、調査授業を進める過程で、全員に作文量の増加とプロダクツ内容の充実が観察されていた。つまり、次第に解釈文の質が向上していったのである。これら解釈文の質の向上は、第 5 節によって明らかになった、「(A) ポジティブ負荷」に見られた、「A-①訓練」「A-②集中力」「A-③緊張感」のコードも関連していると考えられる。なぜならば得られた「A-①訓練」「A-②集中力」「A-③緊張感」のコードは、授業観察記録やピア活動時の文字化データから、最初はそれぞれ「A-①訓練」「A-②集中力」「A-③緊張感」というストレスであったが、結果的に振り返って考えてみると専門日本語習得においてよかった、いい経験であったとする学習者の声の反映であるところからである。困難な課題に取り組んだ後に得られた達成感、充実感と捉えることができよう。

授業観察記録からは具体的に、第 4 回目時において、ピア活動やピア・ラーニング授業全体のやり方にやっと慣れたようだといった様子が伺われていた。一方、第 13 回目時には、ピア・ラーニング授業全体のやり方にほぼ慣れ、〇〇の段階が終わったら〇〇の段階といったように、ピア同士内で順次能動的かつ円滑に進めている場面が観察されていた。参加者は、専攻における専門的な知識に関する授業資料を読み、取り上げた課題に対するやり取りを行い、授業開始から 70 分後くらいには取り上げた専門語彙の解釈に関する自分なりの解釈作文を書かなければいけないという一連のサイクルをコース 12 回に渡り、繰り返し行った。大量の専門語彙解釈文を読み、それらの課題に対し話し・聞き、そして書くという四技能を駆使するサイクルを、専門的な文脈において繰り返し 12 回行ったということになる。つまり、専攻における専門的な文章理解とその表出に関するいわゆる訓練を 12 回に渡りおこなっていたということになる。第 13 回目のプロダクツに見られた変化は、これら専門的な文脈理解とその表出に関する訓練に由る効用ではないのだろうかと考えられた。

しかし、本調査授業はわずか 5 名の参加者における考察であり、その結果だけをもって

結論付けることはできない。よって、ポストテスト作文における解釈文の質の向上においては、調査授業の積み重ねをもって検証する必要性がうかがわれた。これらの省察は、第7章に通時態における調査授業の積み重ねをもって考察を加えることとした。

#### 6.5.4 授業作文にみられた変化—受身的な読みからの脱却—

一方、中国人留学生である CG1、CG2、CG3 においては、資料の一部分を切り取って答えようとする傾向が減少しながらも最後まで窺われた。

これら中国の留学生にみられた暗記重視の姿勢は、「専門内容理解の難しさとともに、書かれていることはすべて正しいと捉える受身的な読み」（二通, 2005）という母国の学習観による影響があるのではないかと考えられた。書かれた意図を真摯に理解しようとするこれらの姿勢は、読みの基本である。しかし、大学院における読み手には、それらを踏まえながらも批判的に読む力が求められる。授業の回数を重ねる中で中国人留学生におけるこれら受身的な読みの姿勢は消えることはないが徐々に減少している。FI において CG1 と JB2 は、ピア活動タスクの効用から、専門知識を自分なりに捉えられるようになったと自信も述べている。

つまり、専門日本語教育にピア・ラーニングを組み込んだ本節におけるこれらの試みが、大学院における批判的な読みの姿勢の滋養に貢献していた可能性があり、その結果もたらされた「受け身的な読みからの脱却」（二通, 2005）であると考えられた。

### 6.6 第6節のまとめ

本節においては、大学院での専門分野における「読む」「書く」ことに焦点をあて、専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいた調査授業が大学院で必要とされる論理的な文章運用能力向上に寄与するののかについて考察を加えた。

これらの検証から、大学院での専門分野における「読む」「書く」ことを取り扱った授業設定においてピア・ラーニングを取り入れた場合、ピア・ラーニングは、「ナラティブ中心の文章からの脱却」（二通 2005）に有用に作用する。また、伸び率の違いはみられるものの全員の達成率及びプロダクトにおける内容の向上が見られたことから、大学院で必要とされる論理的な文章運用能力向上、ひいては大学院における批判的な読みの姿勢の滋養に寄与する可能性があると考えられた。

一方で、①ピア活動を活発化させる工夫、②「ピア活動をもちいた授業に心理的な負担を感じていたか否か」を回避するために、心理的な負担を軽減する工夫、を施した調査授業によって、その真意を探る必要性がうかがわれた。また、ポストテスト作文での解釈文の質の向上における信頼性を図る必要性もうかがわれた。よって、どちらも第7章に通時態での調査授業の積み重ねをもって考察を加えることとした。

## 第7節 第6章のまとめ

第6章においては、2008年度に得られた課題を反映させることによってさらに構造化を加えた調査授業をパイロット的に実施し、専門日本語教育にピア・ラーニングを援用するその可能性を図った。具体的には、より構造化した調査授業の設定として、①専攻は人文・社会系大学院の日本語教育学、②対象は初年次生、③第5章で得られた基礎的情報である「専門日本語教育にピア活動をもちいた場合の疑問と期待」を鑑みた授業デザインの工夫、これらをもって構造化を試みた。また、調査授業における目的を「大学院で教育・研究活動を自主・協働的に進めようとする姿勢及びその際の学術的コミュニケーション能力育成」「専攻における専門知識とその運用能力の獲得」と詳細に定め、同時にこれらの課題に対する示唆を見出すことを目指した。

まず第3節においては、ピア活動の会話データのコード化データから、日本人学生と留学生との対等な参画及び学びの実態についてピア活動観察という視点から探った。結果、ナラティブな課題での先行研究でみられたように、日本語の運用力が対等でないNSとNNSあるいはNNS同士が、ピア活動を通すことによって、自主・協働的な学習環境及び互恵的な学びを構築し得ることが分かった。また、専攻における専門語彙解釈の理解深化につながるきっかけを得ることが可能であることが明らかになった。

第4節においては、第3節にて伺われたNSのNNSに対する何らかの意識の変容について、NSのNNSに対するどのような意識の変容があり、それはNSにおけるどのような学びにつながっていたのかについて明らかにすることをモダリティの視点から探った。結果、ピア活動でのモダリティに注目し考察することによって、専門日本語教育という課題を設定した場合においてNSは、当初、母語話者と非母語話者は対等に課題の解決に向かうことができないと考える向きがあるが、やがてやり取りを経る中で非母語話者というくくりではなく、個人として直視し受け入れるように意識が変容していく。そして、やがて同志として、ともに課題の解決に向かっていこうとする協働的で互恵的な意識の変容が起こったことが明らかになった。一方で「わかったつもり」(西林, 1995, 2003)という学習の停滞がうかがわれ、今後の課題となった。

第5節においては、第4節での参加者の授業評価によるFIのコード化データから省察を行った結果、①専攻における専門日本語習得の授業は、独学よりも楽しく、内省から気づきを得ることが可能となり、学習への動機づけを高める、②難解な文章を解釈するにあたって、教師の「分かりやすい具体例を挙げた説明」(アナロジー提示)が有用である、と評価された。①は先行研究を裏付ける実証データの一つとなった。

さらに、総合的な評価において「負荷」がみられ、詳細な「ポジティブ負荷」と「ネガティブ負荷」が明らかになった。一方、ピア活動における緊張や負荷、及び学習の伸びの停滞が、授業中に観察されたところから、学習者の視点においても検討する必要性という課題が得られた。

②で示された「教師の解説が有用」とは、先行研究においては全く見られない事象であった。また、四技能を運用させた「ピア活動タスク」の効用から推測される「ストラテジーの獲得」、および「ソロ生成が困難」という課題が得られた。

ピア・ラーニングにおいて「ソロ生成」（舘岡, 2005）とは、「課題に対する自分自身の理解や意見を生成する段階であり、この段階が十分に成り立っていないと、次の段階である他者との情報のやり取りができず、気づきから得る学びにつながりにくい（池田・舘岡, 2007）」とされている。つまり、学びを得るために「ソロ生成」は、極めて重要な段階であると言える。そのため、なぜ「ソロ生成が困難」であるとされるのか、その要因は何であるのか、そして困難点を克服する試みの実践から、その施策がどのように機能するのかを検証したいと考えた。

そこで、第7章においてはこれらの発問も、専門日本語教育を扱った授業にピア・ラーニングをもちいた通時態にわたる実践研究の積み重ねをもって検証することとした。

よってこれら「教師の解説が有用」、「ストラテジーの獲得」、「ソロ生成が困難」においては、第7章に通時態の検証をもって詳細に検討する。

第6節においては、大学院での専門分野における「読む」「書く」ことに焦点をあて、専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいた調査授業が大学院で必要とされる論理的な文章運用能力向上に寄与するのかについて考察を行った。

結果、検証から、ピア・ラーニングを取り入れた場合、ピア・ラーニングは、「ナラティブ中心の文章からの脱却」（二通 2005）に有用に作用する。また、伸び率の違いはみられるものの全員の達成率及びプロダクツにおける内容の向上が見られたところから、大学院で必要とされる論理的な文章運用能力向上、ひいては大学院における批判的な読みの姿勢の滋養に寄与する可能性があると考えられた。

一方で、プレ・ポスト作文テストの比較により得られた、参加者間の達成率の違い、及びその内容の充実度の違いは、「ピア活動の不活発化」および「ピア活動で専門日本語を行う心理的なストレス」が影響を与えているのではないのだろうかという課題が得られた。そこから、「ピア活動を活発化させる工夫」及び、「ピア活動をもちいることによる心理的な負担軽減の工夫」を施した調査授業をもって、その真意を探る必要性もうかがわれた。よって、こちらも、第7章に通時態における調査授業の積み重ねをもって考察を加えることとした。

## 第7章 専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる提案とその試み —四年間にわたる実践研究の積み重ねから—

### 第1節 はじめに

第6章においては、より構造化した調査授業の設定と明確な授業目的を据えたパイロット的調査授業を行った。構造化への具体策として、まず、専攻は人文・社会系大学院の日本語教育学とした。次に、対象は初年次生とし、第5章で得られた基礎的情報である「専門日本語教育にピア活動を用いた場合の疑問と期待」を鑑みた授業デザインの工夫を加えた。また、調査授業における目的を「大学院で教育・研究活動を自主・協働的に進めようとする姿勢及びその際の学術的コミュニケーション能力育成」「専攻における専門知識とその運用能力の獲得」とし、同時にこれらの課題に対する示唆を見出すことを目指した。

その結果、「教師の解説が有用である」という学習者の見解がみられた。しかし先行研究ではピア・ラーニングにおける教師の役割として、授業の促進・進行役としてのファシリテーター役を重視し、「何かを教えたり説明する機会」(池田・館岡 2007:137)は減少するとされている。ここに先行研究との微妙な差異が得られた。

一方で、先行研究に見られた上述の知見は、日本語の作文や読解といった授業においてであり、専門的な内容には触れられていない。さらに、論証は授業の作り手である教師側の視点に基づき述べられており、学習者側の視点は補佐的資料としてのみ機能している。また、第6章においては、四技能を運用させた「ピア活動タスク」の効用から推測される、「ストラテジーの獲得」、および「ソロ生成が困難」という課題が得られた。しかし、それらの省察までは行っていない。

そこで、第7章においては、授業の受け手側である学習者の授業評価の視点から、第6章で得られた課題「教師の解説が有用」、「ストラテジーの獲得」、および「ソロ生成が困難」に関し、その実態を明らかにすることとしたい。

また、人文・社会系大学院の日本語教育学専攻における専門日本語教育にピア・ラーニングを用い、専門的な知識の獲得と、専攻における専門的な文脈での言語運用能力の向上を図る実践は、管見の限り見られない。そのため、行った一連の実践研究そのものが、日本語教育におけるフロンティア的領域に位置づけられると言える。よって、行った実践研究そのものを事例として記述し、その実態を、明らかにしていくことが極めて重要であると考えられる。そこで、第7章においては、専門日本語教育を扱った授業にピア・ラーニングを用いる実践研究の積み重ねの試行をもって、その全体の省察を同時に行う。

### 第2節 三年間にわたる調査授業の概要

## 2.1 目的

本章では、専門日本語教育を扱った授業にピア・ラーニングを用いた、2009年度2010年度2011年度の三年間にわたる実践研究の積み重ねの試行により、授業の受け手側である学習者の授業評価の視点、そしてそれら実践研究の積み重ね全体の省察をもって、その実態を明らかにする。

まず、第3節では、大学院での専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる可能性を、学習者評価の視点からその実態を明らかにするとともに、第6章で明らかになった「教師の解説が有用」というコードが何を指し示すのか、また、何に起因しているのかを探る。

第4節では、第6章の第5節で得られた課題である、「ストラテジーの獲得」、「ソロ生成が困難」において検討する。また、通時態における検証をもって、大学院における専門日本語教育にピア・ラーニングを用いるその意義は何であるのか、授業デザインの視点から探る。第5節においては、三年間にわたる専門語彙解釈作文の検証から、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた際の文章産出に与える影響を、伸び率の違いとプロダクツに注目して検討する。第6節においては、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる教師の役割とはなんであるのかについて省察を行う。また、2008年度の調査授業を含めた四年間の実践研究における俯瞰的省察をアクション・リサーチの手法をもって、大学院での専門日本語教育にピア・ラーニングを用いたその実態の全容を明らかにすることとする。

## 2.2. 方法

2009年度、2010年度、2011年度の三年間にわたる構造化を加えた実践研究のための調査授業の概要を以下に示す。

(1) 参加者：合計17名

実践にあたり各年度ごとのデータの統制を図るため、日本人学生、留学生のいずれも、

- ①日本語教育学での専門知識習得とその理解に関する授業や講座を、大学院初年次以前に体系的に受講したことがない者
- ②日本語教育学専攻の初年次生である者

とした。そのため、日本語教師養成講座等を受講した経験がある者は対象外とした。また、ピア・ラーニングを大学院での専門日本語教育に用いる可能性を探るという研究課題究明のため、半期相当分のコマ数を充当させ構成した調査授業である旨を伝え、参加者を募った。各実践における参加者の詳細は以下である。



**表 36 参加者一覧**

(参加した全留学生は  
中国出身、上級日本語  
レベル)

属性	2009年	2010年	2011年	合計
初年次日本人院生	2名	0名	0名	2名
初年次留学院生	1名	3名	1名	5名
初年次留学研究生	2名	4名	4名	10名
合計	5名	7名	5名	17名

(2) 期間：前期の4月中旬から8月初旬まで

大学院における授業としての適否を図るため、半期相当分のコマ数を充当

(3) 頻度：週1回 1コマ90分間 3年間総計37回

2009年度14回、2010年度12回、2011年度11回、

(4) 授業内容：授業の課題は、参加者全員が大学院で専攻する日本語教育学における専門知識習得とその解釈を扱った。そこから、日本語教育学における専門的知識の習得及び専門日本語運用能力の向上を図った。

(5) 教材：内容は、参加者全員が大学院で専攻する日本語教育学における専門日本語解釈を扱った。教材は専門語彙の解釈をまとめ、それらを整理した資料である。授業で扱う専門知識は、初回授業にて要望を募りそれに基づいた項目(表2参照)を取り上げ、授業の構成を行い、実践に移した。1回の授業で、2009年度が平均3~4項目、2010・2011年度が平均2~3項目を扱った。三年間に扱った専門知識の一覧における詳細は以下の通りである。

年度	表2 授業で扱った専門知識一覧
2009年度	<p>●日本語教育におけるテスト：テストの真正性、妥当性、信頼性 ●分析手法：因子分析、項目分析、プロトコル分析、ポートフォリオ ●音声：プロミネンス、イントネーション、アクセント ●文法：ムード(モダリティ)、ヴォイス、アスペクト ●教授法：スキミングとスキミング、アクション・リサーチ ●授業デザイン：シラバス ●社会言語学：ポライトネス(フェイス) ●第二言語習得論：外国籍児童への日本語教育、J.カミンズ、状況的学習論、最近接発達領域、スキヤフォールディング、正統的周辺参加、中間言語(セリンカー)</p>
2010年度	<p>●第二言語習得論：外国籍児童への日本語教育、転移、化石化、J.カミンズ、状況的学習論、最近接発達領域、スキヤフォールディング、正統的周辺参加、中間言語(セリンカー) 第二言語習得のストラテジー(オックスフォードによる6つの分類) ●社会言語学：語用論、発話行為理論、会話の含意、協調の原理、ポライトネス理論(フェイス)、ブラウン&amp;レビンソンの論、リテラシー ●分析手法：アクション・リサーチ ●文法：相対敬語と絶対敬語</p>
2011年度	<p>●対照言語学：アメリカ構造主義言語学、行動主義言語学、対照分析仮説 ●言語学：ソシュール ●社会言語学：語用論、発話行為理論、会話の含意、協調の原理、ポライトネス理</p>

(6) 1回の授業の具体的な流れ

1回あたりの授業における具体的な流れ、及び「(5)段階ピア活動タスク」の手順は以下である。

表 37 2009年度 2010年 2011年度調査授業 授業の流れ

【2009年度 2010年 2011年度調査授業 授業の流れ】	
(9)	教師：先行オーガナイザー提示⇒ テキストを読む（全員）
(10)	わからない箇所や語彙などについて話し合う（ピア活動）
(11)	テキストを読む（ピア活動）
(12)	わからない箇所や語彙などについて話し合う（全体）
(13)	教師：アナロジー提示 ⇒ ピア活動タスク
(14)	具体例を加えた専門語彙解釈の外化・検討（ピア活動）（以下「(5)段階ピア活動」）
(15)	黙読・外化（全員に向けて）
(16)	取り上げた専門日本語解釈における作文

表 38 「ピア活動タスク」の手順

「ピア活動タスク」の手順	
(4)	話し手が自分なりの具体例を加えた専門語彙の解釈を自身の言葉で聞き手側に向かって再生する
(5)	両者で不明瞭な箇所に意見・質問・反論・説明を適宜与えながら確認を行う
(6)	役割を交代する
※「(5)段階ピア活動」の時間は適宜教師が指示し、課題遂行は学生各自の裁量に任せた	

毎回の授業におけるピア・ラーニングの手順と、その際の課題に対する活動主体は以下のとおりである。太字部分は、本実践独自の授業デザインにおける工夫箇所である。また、3に示すピア活動の時間は適宜教師が指示し、課題遂行は学生各自の裁量に任せた。

表 39 ピア・ラーニングの手順と活動主体

毎授業におけるピア・ラーニングの手順	活動主体
(1) テキストの音読	全体⇄個人
(2) テキスト内のわからない箇所や語彙などを話し合う	仲間⇄個人：ピア活動
(3) テキストの音読	仲間⇄個人：ピア活動

(4) わからない箇所や語彙などを話し合う(タスク活動)	ピア⇄個人⇄全体
(5) 具体例を加えた専門語彙解釈の外化とそれに対する検討	仲間⇄個人：ピア活動
(6) 全員に向けた外化とそれに対する検討	全体⇄個人
(7) テキストの黙読	個人
(8) 取り上げた専門知識の解釈における作文	個人

### (7) 手続き

各コースは共に、初回授業においてアイスブレイキング<sup>13</sup>とプレ作文テスト、及び授業趣旨とピア活動の説明を行った。毎回参加準備として、ソロ生成に繋げる為の事前自習を課し、各授業ではピア活動の手順を示したプリントを用い、ピア活動の円滑化と活性化を図った。最終回授業ではポスト作文テストと半構造化インタビュー(以下 INT)を行った。

表 40

インタビュー	
2009年度	43分間
2010年度	69分間
2011年度	45分間
合計	157分間

INT は半構造化形式で最終回授業日に行い、参加者の詳細な声が反映できるよう、後日行うアンケートと同質問項目とした。行った INT の時間は左記のとおりである。また、アンケートの項目は三年間共通であり、詳細は以下に示す。

#### アンケート項目

Q 1 全体的な感想を聞かせてください。	Q 2 事前事後の自主学習はいかがでしたか。
Q 3 ピア活動に対する感想はいかがですか。	Q 4 一人で学習するときと比べてどうですか
Q 5 ピア・ラーニング授業で困ったことなどありましたか。	
Q 6 ピア・ラーニング授業をやる前とやった後で変わったことなどはありますか。	

## 第 3 節 専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた場合の効果と留意点—学習者評価によるカテゴリー分類における検証から—

### 3.1 目的

本節では、日本語教育学での専門日本語教育の授業を、同じ専攻に所属する大学院初年次日本人学生及び留学生を対象に行った三年間にわたる実践研究において、学習者の授業評価の視点からその実態を明らかにすることを目的とする。具体的には以下とする。

<sup>13</sup> 目指される活動がより活発化されることを目的として行われる、参加者間の緊張を緩和させる活動。

- (1) 専攻における専門的な知識獲得とその言語技能の運用を目指すという授業設定にピア・ラーニングを用いた場合、どのような学習者評価が得られるのか、その実態の概要を明らかにする。
- (2) 三年間にわたる実践においても「教師の解説が有用」とされるのか、もし有用であるとされた場合、そこにはどのような要因が見られるのか明らかにする。

これらの発問を各調査授業終了後に行った学習者への半構造化インタビュー(以下 INT)と記述式アンケートのコード化を中心としたデータの考察から検証する。

### 3.2 方法

分析に際しコード化を行った。分析対象は、各年度の INT の 2009 年度 43 分間、2010 年度 69 分間、2011 年度 45 分間合計 157 分間及び、三年間共通の記述式アンケートの回答文である。それぞれ文字化し、分析データとした。INT は半構造化形式で最終回授業日に行い、参加者の詳細な声が反映できるよう、後日行うアンケートと同質問項目とした。また、授業実践記録<sup>14</sup>を分析の補助資料として利用した。分析の手順は、まず日本語教育専門家 2 名<sup>15</sup>が、それぞれ文字化データを内容のまとめりであるアイデア・ユニット<sup>16</sup> (Chafe1980) で単位化し、コーディングを行った。次に、2 名による話し合いを重ね、合意に至ったコードのみを採用して、意見の相違を確認、修正しコード表の修正を行った。さらにそれらのカテゴリー化を繰り返して分析を行った。その際の分析は、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた実践に対する学習者の評価から、その実態を明らかにするという視点に着目し行った。

また、第 6 章で明らかになった「教師の解説が有用」という、先行研究においては言及されていないが、本研究によっては学習者の見解と示されたこれらのコードが何を指し示すのか、また、何に起因しているのかを探った。

### 3.3 結果と考察—147 のコード分類—

三年間の INT およびアンケート回答文を文字化したそのデータを 174 に単位化し、それぞれにコードを付した。さらにそれらを段階に分けて分類した。その結果、下位 37、上位 9 にカテゴリー化が可能となった。これらのコードは、4 つの上層概念としてのグループ分

<sup>14</sup> 各年度における授業実践は計画、実行、振り返りの項目を設け記録を行った。

<sup>15</sup> 2 名はいずれも日本語母語話者で、日本語教育学における修士号取得者。現在も大学での留学生への日本語教育に従事している。

<sup>16</sup> 主にイントネーションやポーズによって区切られる「一息に表出される言葉 (spurts of language) (Chafe1980:13) で、文法的には、単純な節による構成やその一部を指す。複数節にわたり同一の文意または意図が表出された場合は、一つのアイデア・ユニットとした。

け、さらに情意面と学習面における大別が可能となった。表6はコード化によって得られた学習者による授業評価の 카테고리一覧と三年間にわたる実践でのその生起数である。

### 3.3.1 学習者の授業評価とその実態概要

学習者による授業評価のその概要は、大別で学習面が69%、情意面が31%の言及であり、(1)「効果」42%、(2)「日本語教育への示唆」27%、(3)「負荷」20%、(4)「自己モニタリング」11%の順の4つの上層概念として示された。(グラフ1、2参照) 実数入れる

#### 「専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた授業に対する学習者の授業評価」

グラフ1 上層概念

グラフ2 上位カテゴリー比較

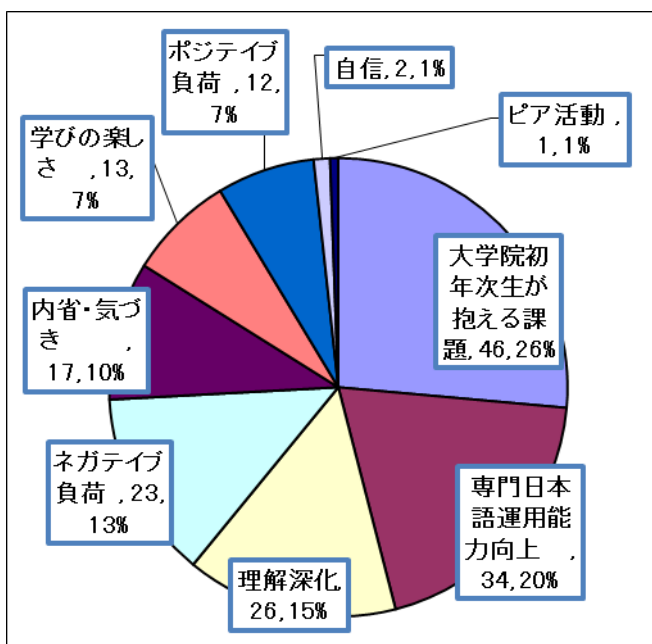
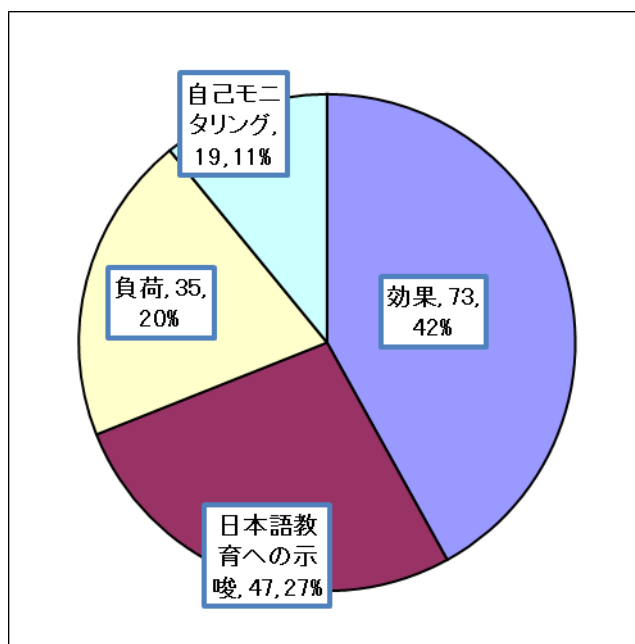


表 41 学習者による授業評価カテゴリーとその生起数

視点	グループ	上位 カテゴリー	下位カテゴリー	2009	2010	2011	下C 計	上C 計	G 計	総 計
情意面	負荷	ネガティブ 負荷	1 課題の難易度が高い	1	3	2	6	23	35	54
			2 慣れるのに時間必要	4	2	0	6			
			3 課題に対する必要学習時間の不足	3	1	1	5			
			4 一授業で扱う学習量の過多	1	1	2	4			
			5 ピア学習で課題を解くことへの不安	2	0	0	2			
		ポジティブ 負荷	6 課題に対する集中力	1	3	1	5	12		
			7 課題への学習の動機づけ	1	0	2	3			
			8 作文作成に対する緊張感	1	1	0	2			
			9 教師との信頼関係	0	1	1	2			
	自己モニタリング	内省・ 気づき	10 「理解の深化」という変化への気づき	1	3	1	5	17	19	
			11 「自身の理解の程度」への気づき	1	3	0	4			
			12 「自身の理解の程度」への内省	1	1	1	3			
			13 自己の学習ストラテジー	1	1	0	2			
			14 「わかったつもり」への気づき	1	0	0	1			
			15 読解力	1	0	0	1			
		自信	16 要約力	1	0	0	1			
			17 専攻における論述的な表現	1	0	0	1	2		
			18 専門的な内容に関する学習方法	1	0	0	1			
学習面	日本語教育への示唆	大学院での 初年次にお ける 課題	19 有用性:院生の学術的な活動に役立つ	5	8	2	15	46	47	120
			20 独学の限界:内容理解	8	2	2	12			
			21 必要性:初年次におけるニーズ	7	1	0	8			
			22 独学の限界:動機づけ	0	2	1	3			
			23 復習の重要性	0	2	1	3			
			24 事前学習の重要性	0	1	1	2			
			25 専門性:専門日本語教育へ繋げる	2	0	0	2			
	26 独学の限界:わかったつもの化石化	1	0	0	1					
	ピア活動	27 ピア活動の停滞	0	0	1	1	1			
		専門日本語 運用能力向 上	28 専門語彙習得・理解・解釈に対する ストラテジーの獲得	4	5	8	17	34		
29 理解力の育成			0	4	3	7				
30 専門知識の獲得	1		4	0	5					
31 表現力の育成	1		1	2	4					

		32 作文力の育成	1	0	0	1			
	理解深化	33 教師の解説による効果	3	7	6	16	26		
		34 ピア活動による効果	1	4	4	9			
		35 ピア+教師	0	1	0	1			
	学びの 楽しさ	36 協働学習	1	10	0	11	13		
		37 交流の機会	1	1	0	2			
			59	73	42	174	174	174	174

### 3.3.2 「量」よりも「質」に重きを置いた教師の介入

最も学習者からの言及が見られた(1)「効果」グループは、「専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた授業に対する学習者の授業評価」の上層概念の大半を占め、その上位カテゴリーとしては、「28 専門語彙の習得・理解・解釈に対するストラテジーの獲得」「29 理解力の育成」「30 専門知識の獲得」のような、ピア・ラーニングを用いた授業の効果から、専門日本語における自身の運用能力の向上を実感したとの言及が見られた。ついで、「33 教師の解説による効果」や「34 ピア活動による効果」から、専攻における専門的な知識獲得の際の「理解深化」に繋がった。そして「36 協働学習」や「37 交流の機会」から、「学びの楽しさ」が起こる、と順次示された。

(2)「日本語教育への示唆」では、独学で専門的な内容を理解するには動機づけを含め限界が感じられることから、対話を通すピア・ラーニングを用いた授業がそれらを助ける。また、理解力の育成ともなり、結果「19 院生の学術的な活動に役立つ」と示された。さらに、それら専攻における専門的な知識獲得とその理解に際し「20 独学の限界」があるからこそ、それらを深めたいとする「21 大学院での初年次におけるニーズ」として、存在するという実態が明らかになった。その他、ピア・ラーニングを用いた授業は、専攻での「25 専門日本語教育へ繋げる」ことが可能となるという評価や、独学では気が付かなかったが、ピア・ラーニングを用いた授業によって課題の解釈をわかったつもりになっていたといういわゆる自身の理解度への「気づき」が促進されたことが表された。言い換えるならば、「わかったつもりへの化石化」(西林, 1995)に対する効用の可能性が確認できたと見えよう。

(3)「負荷」では、専攻における専門的な内容そのもの自体の「1 難易度が高い」、ピア・ラーニング授業の手順に「2 慣れるのに時間必要」である、また、「3 課題に対する必要時間の不足」が見られ、ピア・ラーニングを用いた授業に参加するにあたって「負担」と感じたとする「ネガティブ負荷」が見られ、今後、ピア・ラーニングを専門日本語教育に用いる際の課題として示された。

一方、取り扱った課題が難解であるからこそ「6 集中力」が起こり、「7 学習への動機づけ」が高まる。また、授業の最後に課せられた「8 作文作成に対する緊張感」は、いい意味で自身の学習意欲に作用したとする、負荷を「やる気を起こさせる」プラス面として捉え

た「ポジティブ負荷」も見られた。これら「ネガティブ負荷」「ポジティブ負荷」については、より詳細に分析する必要があると思われた。

(4)「自己モニタリング」は、専門知識への「10 理解度が深化したという変化への気づき」や、専門知識解釈を自身はどのくらいわかっているのか推し量る「12 自身の理解の程度への内省」「11 自身の理解の程度への気づき」とした、いわゆる「内省・気づき」が過半数を占めた。一方、「17 専攻における論理的な表現」や「18 専門的内容に関する学習方法」に自信がついたとし、学習面の専門的な知識習得とその理解にとどまらず、情意面の「自信」にまで繋がったとする言及も表出された。

上述の、三年間の調査授業での学習者評価から得たカテゴリ化の結果から明らかになった、ピア・ラーニングを用いた授業に対する学習者の授業評価における実態概要をまとめると以下となる。

- ① 大学院での初年次においては「独学の限界」という課題がある場合がある
- ② 「独学の限界」への解決策の手立てとしてピア・ラーニングを用いた授業での「教師の解説による効果」が有効に作用し、特に「専門語彙習得・理解・解釈に対するストラテジーの獲得」に繋がる。
- ③ これらの作用は「院生の学術的な活動に役立つ」という「効果」を生む。

### 3.3.3 大学院の初年次での専門日本語教育に対するニーズとその課題

グラフ 2 の上位カテゴリ比較で最も見られたのは「大学院での初年次に抱える課題」で、全体の 26%に及んでいる。また、その下位カテゴリは、「19 有用性：院生の学術的な活動に役立つ」と「20 独学の限界：内容理解」で半数近くを占めている。

これら下位カテゴリのうちの「20 独学の限界：内容理解」は、以下の文字化例 1 のように、課題とした専攻分野での専門知識の解釈や理解を自分だけで解決できないため、それを行うのに限界を感じるとした言及であった。例中の「[」は発話の重なり、「hh」は笑い、() は補足説明、ENQ はアンケートを表す。

#### 【文字化例 1】 JB1, JG2, CG3, CG2 による「20 独学の限界：内容理解」

1. JB1 やっぱり読んでも (2 秒ポーズ) これなんか、わかんねーし (テキスト指しながら)
2. CG3 理解できない
3. JB1 まー読んだけど (3 秒ポーズ) んーなにこれって (5 秒ポーズ)
4. CG2 ただ、文字、文字見てるだけ [JB1 簡単にいうとそうだよな~] 意味がわかんない
5. CG1 読むだけです [JG2 うん。読むだけです。]
6. JG2 読んでっ (3 秒ポーズ) 読むだけ hh (2009INT)



文字化例 1 は INT で事前事後の自主学習はいかがでしたかという質問に対する回答である。JB1 は課題であるテキストを読んだがその内容の理解までは及ばなかったと述べ、その言葉に CG3 が追従している。さらに CG2 も、読んでいても課題の文字をただたどっているだけのような状態であり、理解の関に達することが難しいと言及すると JG2 も読むという行為だけで、やはりそれ以上の理解は得られなかったと示している。このような「20 独学の限界：内容理解」に関する言及は、大学院レベルであっても専門的な内容に関する文章は自分だけで読み解けない場合がある。その際、課題とする文章に対し「読む」行為を加えることは可能であるが、その課題の趣旨を「読み解く」関にまで達せず、その関に達しようとするのが非常に困難であると示しているのではないだろうか。学習者は課題文の言葉や単語の意味はあらかじめ調べ事前学習に臨んでいるため、文中の言葉も表現もわかるが、その文章の示す意味がくみ取れないとしているのである。では、なぜ「意味が理解できない」のであろうか。

甲田（2009）は、読解過程における認知の仕組みの観点から、文章を理解することは、個々の表現の理解の積み重ねとイコールではないため、たとえ個々の表現や単語がすべて理解できていたとしても、全体として理解できない文章が存在するとしている。そして、理解できない文章を理解するためには、個々の要素の理解とともに、その要素によって整合性のある全体像が構成されなければならないと述べている。また、そのためには課題である文章への既有知識が必要であり、さらにそれらの既有知識を活性化し適切に活用できるようにすることが文章を理解するためには重要であるとしている。

つまり、文字化例 1 の「20 独学の限界：内容理解」でみられた学習者の言及は、文章を理解するための「個々の要素の理解」はなし得ているが、それとともにあるはずの「既有知識を活性化し適切に活用できるようにすること」がなされていないため、「整合性のある全体像」としての「意味がわかる」関に達することが自力では困難であると示していると言えるのではないだろうか。ここに大学院での初年次の専門日本語教育における「整合性のある全体像としての理解を得る」という課題の、その一端が明らかになったと言えよう。

### 3.3.4 教師の解説による効果の検証

「33 教師の解説による効果」は、三年間のすべての実践において言及され、全下位カテゴリ 2 番目に多く頻出した。具体的には文字化例 4 のような、教師の解説が有用である、または、むしろ重要であるとした言及である。

【文字化例 4】 CG11, 「33 教師の解説による効果」

7. CG11 一人で勉強するときは読んでわからない部分がありましたが授業で先生の解説と例を聞いたらすぐ理解できました (2011INT)
8. CB7 ペアラーニングって、やっぱり先生と、あの一学習者二人、二人じゃないけど先生・・・あの一先生の説明が重要だと思います。(2010INT)

授業における課題は専攻における専門的な内容であるため、時には高度に抽象的な概念を多く含んだ内容も見られる。文字化例 4 は、前述の背景から、専門的な知識を有している者や教師が解説を加えた方が、何ら知識のないピア同士で「対話」を通すことよりも遙かに効率的で有用に作用する、と捉えたともとれる。また、そのような捉え方は一般的に当然であるとも思われる。さらに、学習者評価における検証で得られた「表 6 学習者による授業評価カテゴリとその生起数」の結果である上位カテゴリ「理解進化」の内訳においても、「教師の解説による効果」は高い数値で確認されている。(表 6 参照)

では、「教師の解説が有用」とする学習者評価の結果や一般心理から考え、そもそも専門日本語教育にピア・ラーニングを用いること自体、つまり「言語を媒介として、学習者同士が協力して学習課題を遂行していく」学習方法(池田・舘岡 2007: 51)を用いる必要性は、ないのであろうか。

授業実践記録に注目すると、2009 年度の記録において「教師の解説が有用」とされた 2008 年度の検証から「教師の解説の時間帯を多くとるよう配慮したが、課題解決に向けて主体的にピア活動を行っているところを教師が中断している介入が授業文字化データから見られた。教師が解説を重視するあまり学習者の沈黙を待たずにたたみ掛けている教師の介入も見られる。大学院生に求められる主体的な学びを阻害していた可能性が窺われる。」と記され、文字化例 5 のように理解深化へ向うピア活動が活発に行われているところに教師が介入し、一般的に大学院で学ぶ者に求められる「自主・協働的な姿勢に基づいた学術的コミュニケーション能力育成」を阻害していた例が観察された。

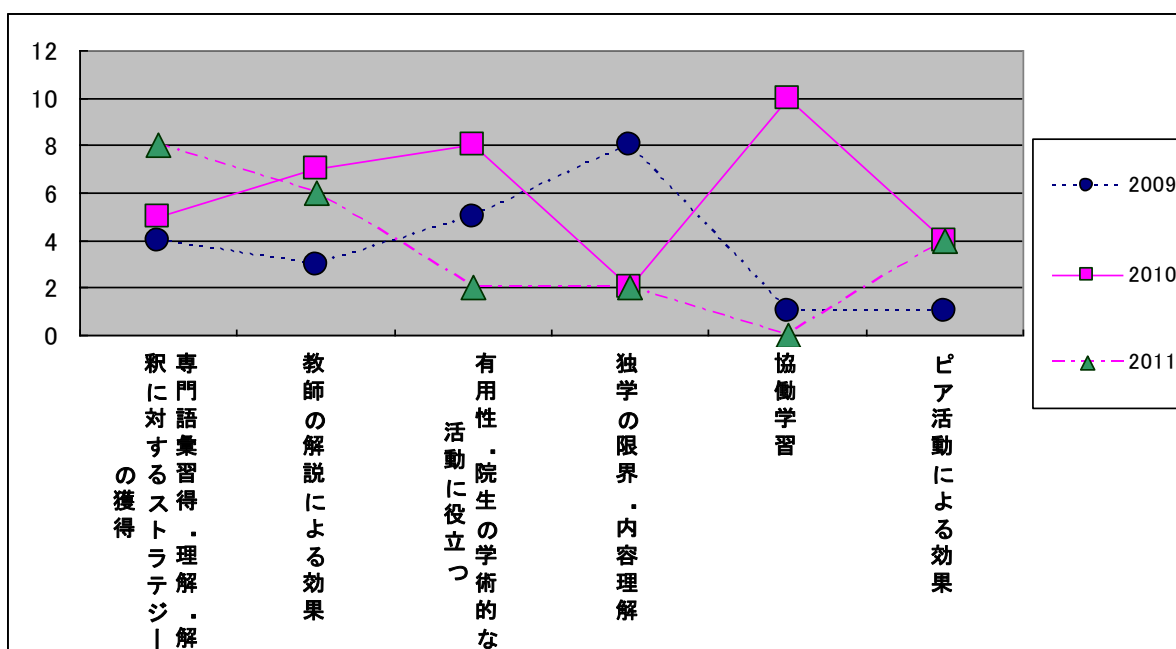
【文字化例 5】 2009 第 6 回目 授業課題 分析手法：プロトコル分析

9. CG2 : 認知過程・・・[T : そう。認知過程でしたよね。うん。認知過程のどんな事でしたっけ]
10. 皆 : 沈黙 8 秒
11. CG1 : 認知過程の解明 (ポーズ 2 秒) これ[T : 認知過程の解明ですよ。]
12. JB1 : うん、あー[T : で、それは・・・えー認知過程の解明のため]  
(以下教師による説明が 2 分つづく)

文字化例5での2009年度の実践は、三年間の調査授業中もっとも「対話」が活性化し、主体的に学ぼうとする姿勢が窺われた学習者群でもあった。<sup>17</sup>

次に、三年間での全下位カテゴリー上位6位までの出現状況を示したグラフ3における「教師の解説による効果」に注目したい。

グラフ3 年度ごとの全下位カテゴリー出現数 上位6位の出現状況



グラフ3内の2009年度における「教師の解説による効果」の値は、三年間で最も低い数値であった。つまり、教師の解説を重視した実践を行ったが、学習者にはそれほど評価されなかったということが、授業実践記録、文字化例、学習者評価のデータから言える。

一方、2010年度の実践記録においては、2009年度の振り返りから「教師が介入する際は、最小限にとどめその内容に配慮した」とある。また、グラフ3における2010年度の「教師の解説による効果」の値は最も高く、「ピア活動による効果」も高い値を示している。さらに「学びの楽しさ」における下位カテゴリー「36 協働学習」においても、2010年度が突出していることがよみとれる。

上述した学習者による授業評価データ、授業実践記録、文字化例における複眼的な検証から、「教師の解説」は確かに有効であると導き出された。しかし同時に、ただ教師が一方的に解説すれば学びに繋がり理解が促されるのではなく、「協働学習」という「学びの楽し

<sup>17</sup> 2009年度における実践の詳細は、神村初美(2012)「大学院での専門日本語習得の授業における日本人学生と留学生の協働学習の試みーピア活動観察の視点からー」日本語教育学会 WEB版『日本語教育 実践研究フォーラム報告』を参照されたい。

さ」も効果を促すためには有用な要素であるということも示された結果となった。

### 3.3.5 望ましい「教師の解説」とその要因

上述の検証から「教師の解説」は有用であること、また「協働学習」も「学びの楽しさ」から効果を促すための有用な要素であるということがわかった。では、どのような「教師の解説」が望ましいのであろうか。

#### 【文字化例 6】 CG11, 「33 教師の解説による効果」

- 13 CB15 先生は抽象的な概念を具体的な例で説明してくれたから理解しやすいです。(2011ENQ)
- 14 JB1 図があるとわかりやすかった。依存(発達相互依存仮説)のあれも・・・(2009INT)

文字化例 6 の「33 教師の解説による効果」では、教師が行った抽象的な概念に対する具体例を用いた説明、ならびに図表を用いた説明がわかりやすかった、理解しやすかったと評価されている。

わかりにくい表現をよりよく理解させ、学習を促進させる方法としてアナロジー提示があげられる。アナロジー提示とは、課題に対する具体的な例の提示であり、問題解決の手がかりとして機能する学習の補助手段である(甲田 2009)。甲田(2009)は、文章から知識獲得を促進するためには、文章の内容に適切に関連した情報を何らかの形で与え、既有知識における適切な構造として関連付けることが認知の仕組みから見て重要であるとし、文章からの知識獲得の際には、このアナロジー提示をもって既有知識の中にある類似した構造の知識を活性化させることで、課題の文章を理解しやすくさせる効果があり、それらは様々な研究により実証されているとしている。学習者からの評価を得た具体例を用いたり、図表を用いたりした解説は、上述のアナロジー提示として、学習者が文章から知識を獲得する際に有用に作用していたために評価されたと考えられよう。

これらの検証から、専攻における知識獲得とその言語技能の運用を目指すという課題にピア・ラーニングを用いた場合の望ましい「教師の解説」が明らかになった。それは、①学習者の既有知識と繋げたり関連付けたりする解説、②学習者の認知を活性化させ、課題文章から知識を獲得できるようにする支援であり、例えばアナロジー提示のような方策、これらが有効であると言えよう。つまり、教師が「何かを教えたり説明する機会」(池田・館岡 2007:137)は減少するのではなく、学習者の状況を鑑みた上で行う「量」よりも「質」を重視した働きかけである場合、専攻における知識獲得とその言語技能の運用に対し、有用に作用すると示されたと考える。さらに、課題に対する理解を深めるためには教師の介

入だけでなく協働学習における学びの楽しさの効用も窺われたことから、これらを両眼視差、いわゆる輻輳的に行っていくことが肝要であることが窺われた。

### 3.4 第3節のまとめ

三年間にわたる実践研究の積み重ねでの、授業の受け手側としての学習者の授業評価の視点における本稿のデータでは、学習者の授業評価での全体概要として、日本語教育学を専攻とする大学院での初年次の専門日本語教育に対するニーズとその課題が明らかになった。また、ピア・ラーニングを用いた授業がそれら課題解決への手立てとして作用する可能性があることがわかった。さらにピア・ラーニングを用いた先行研究では、教師の役割として、授業の促進・進行役としてのファシリテーター役を重視し、「何かを教えたり説明する機会」（池田・舘岡 2007:137）は減少するとしていた。しかし、専攻における知識獲得とその言語技能の運用を目指した課題の場合においては、教師の解説は「減少する」のではなく、「量」よりも「質」に重点を置いた「介入」であることが望ましいこと。また「教師の解説が有用である」とした学習者評価の背景要因は、この「量」よりも「質」に重点を置いた「教師の介入」が評価されたために、「教師の解説が有用」とされたということがわかった。さらに、これらの教師の介入は、課題への理解を促すためには、協働学習と輻輳的に行うことが望ましいという結果が窺われた。これらの論証は現在までのピア・ラーニングを用いた先行研究においてははいまだ言及されていない。

本研究における研究成果は、専攻における知識獲得とその言語技能の運用を目指すという専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる際の「教師の介入」の在り方において、新たな視点を提示するという意義を示したと言えよう。

一方で、上述の第3節で得られたコードと第6章の第5節で得られた一部のコードに類似性が見られたこともわかった。第3節においては、グラフ2「上位カテゴリー比較」における「大学院での初年次に抱える課題」、及び、そのうちの大半を占めた下位カテゴリーの、「19 有用性：院生の学術的な活動に役立つ」と「20 独学の限界：内容理解」である。第6章の第5節においては、「ストラテジーの獲得」、「ソロ生成が困難」というコードである。いずれのコードも、学習者による授業評価から得られた「学習者が抱える課題＝専攻における専門日本語教育」を示すものである。そのため、第4節において、これら関連性が認められたコードに関し通時態をもって検証し、整理することとしたい。

## 第4節 大学院での専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる意義 —「自分がわからないところは何か」に気付く授業デザインの視点から—

### 4.1 はじめに

第3節においては、三年間にわたる実践研究での授業の受け手側の授業評価を用い全体

像を明らかにすることが可能となった。具体的には、日本語教育学を専攻とする大学院での初年次の専門日本語教育に対するニーズとその課題である。また、ピア・ラーニングを用いた授業が専門日本語の運用能力向上という課題解決への手立てとして作用する可能性があること、さらにピア・ラーニングを用いた先行研究ではみられなかった「教師の解説が有用」との学習者評価は、「量」よりも「質」に重点を置いた「教師の介入」が評価されたところからであることがわかった。またそこから、教師の役割として、「量」よりも「質」に重点を置いた「介入」が有用であるということが導き出された。

一方、第3節で得られたコード、上位カテゴリー比較「大学院での初年次に抱える課題」、及び、そのうちの大半を占めた下位カテゴリーの、「19 有用性：院生の学術的な活動に役立つ」と「20 独学の限界：内容理解」、第6章の第5節で得られた「ストラテジーの獲得」、「ソロ生成が困難」との間に、学習者が目指す専門的な領域での専門日本語教育及びそれへの対応の手立てという類似性の課題が見られた。そのため、これら関連性が認められたコードに関し通時態をもって検証し、整理する。

「大学院での初年次に抱える課題」には「20 独学の限界：内容理解」が介在すると示され、その際、行った実践授業が「19 有用性：院生の学術的な活動に役立つ」と評価されたが、それは何に由るものなのか。また、なぜ「ソロ生成が困難」であり、行った実践授業が「ストラテジーの獲得」につながると詳細に示されたのか。これらを検討したい。

さらにこれらの省察から、大学院における専門日本語教育にピア・ラーニングを用いるその意義について、明らかにしたい。その際の指標として、「ソロ生成が困難」という学習者の見解が得られた点に注目し、検証を進める。得られた「大学院での初年次に抱える課題」「19 有用性：院生の学術的な活動に役立つ」「20 独学の限界：内容理解」、「ストラテジーの獲得」、「ソロ生成が困難」の中核に「ソロ生成が困難」が位置付けられるととらえることができるためである。また、協働学習においてソロ生成とは、課題に対する自分自身の理解や意見を生成する段階であり、この段階が十分に成り立っていないと、次の段階である他者との情報のやり取りができず、気づきから得る学びに繋がりにくいとされている(池田・館岡 2007)。つまり実践においては、学びを得る段階の「前座」として必要なソロ生成のその構築が困難であると示されたのである。そのため、なぜソロ生成が困難であるとされるのか、その要因は何であるのか、そして困難点を克服する試みの実践から、その試みがどのように機能するのかを検証したいと考える。

しかしこれらの解明には、実証の積み重ねが必要である。そこで、本研究においては、三年間に渡る実践研究の積み重ねをもってこれらの問題を解明したい。具体的には、教育現場への還元を鑑み、学習者の授業評価、並びに授業デザインの視点を用い、検討したい。

## 4.2 目的

本節では、専攻における専門知識獲得とその言語技能の運用を目指した専門日本語教育の授業を、大学院で同じ専攻に所属する日本人学生と留学生を対象に設定し行った三年間

にわたる実践研究において、

- (1) ソロ生成が困難であるとする、その要因は何であるのか、
- (2) ソロ生成に対する困難点を克服する手立てを試行した場合、それらはどのように機能するのか、

を明らかにすることを目的とする。また試みの結果から、専門日本語教育に協働学習を用いる意義について考察したい。これらの課題を、各実践授業終了後に行った学習者へのフォローアップインタビュー（以下 FI）とアンケート記述のコード化という学習者の授業評価に、授業デザインの視点を加え、検証する。

#### 4.3 方法

本節では、教育現場への還元を鑑み、学習者の授業評価、並びに授業デザインの視点を、用い、検討する。そこで、第3節で得られた学習者による授業評価のコード一覧である「表7は学習者による授業評価のカテゴリー一覧と三年間にわたる実践でのその生起数」を再び用い、そこに授業デザインの視点を加え、検証する。

#### 4.4 先行研究 「ソロ生成」

池田・館岡（2007）によるとピア・ラーニングは、学習課題における解決のその「過程」を「共有」するところに特徴があり、共有するための装置として「対話」が用いられるとされ、学習者の思考の過程は本来は見えないものであるが、それらを可視化する「仕掛け」としてこの「対話」を用い、その「対話」により課題の解決に取り組むことで学習者が主体的に自らの学びを構成する方法ともなるとしている。そして、これらの対話により課題の解決に取り組む過程を「対話の3ステップ」と名付け、

- ①ソロ：自分の理解や意見を生成する段階（以下、ソロ生成）、
- ②インターアクション：自分の理解や意見を他者に向かって発信し同時に他者の理解や意見を受容する段階、
- ③変容：他者の理解や意見を受容し自分のものと統合することで周囲を変えていく段階、

を経るとしている。一方で、これら「対話の3ステップ」は、線状に1回限りのものとして一方向に進んでいくものではなく、②と③が重なることに加え、途中で何度も①のソロの見直し起きる可能性があるとし、最初は曖昧であったソロが①②③の往還のなかで次第に明確になっていくのではないかと記している。また、ソロ生成において必要となるのはテキストベース<sup>(3)</sup>の生成でありその際、辞書的意味だけでなく文脈に合わせた理解への支援が必要な場合もあるとしている。具体的なソロ生成支援の方策としては、予習段階で

のタスクシート導入、授業冒頭で行う事前ディスカッションや課題に対する教師との質疑応答が挙げられている。しかし先行研究においては、テキストベース<sup>18</sup>生成時にソロ生成支援の必要性がある場合もあるとしながらも、具体的に、どのような場合に、どのようなソロ生成支援の必要性が生じるのかは明記されていない。また、上述の先行研究に代表されるピア・ラーニングでの知見は、身近な経験や出来事から発信し学習者の感想や意見に帰結する、いわゆるナラティブを基軸とした課題における日本語の授業で報告されており、アカデミックな言語運用能力が求められる課題への対処を設定した授業にピア・ラーニングを用い、その実態を考察した実践は管見の限り見られない。そこで、専攻における専門的な知識獲得とその言語技能の運用というアカデミックな課題への対処を授業の軸に据えた実践研究の積み重ねから、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる可能性を探った。

第3節で得られた学習者による授業評価のコード一覧である「学習者による授業評価の 카테고리一覧と三年間にわたる実践でのその生起数」を表7「学習者による授業評価の 카테고리一覧と三年間にわたる実践でのその生起数」として再び以下に示す。

表 42 「学習者による授業評価の 카테고리一覧と三年間にわたる実践でのその生起数」

視点	グループ	上位 カテゴリー	下位カテゴリー	2009	2010	2011	下C 計	上C 計	G 計	総 計
情意面	負荷	ネガティブ 負荷	1 課題の難易度が高い	1	3	2	6	23	35	54
			2 慣れるのに時間必要	4	2	0	6			
			3 課題に対する必要学習時間の不足	3	1	1	5			
			4 一授業で扱う学習量の過多	1	1	2	4			
			5 ピア学習で課題を解くことへの不安	2	0	0	2			
		ポジティブ 負荷	6 課題に対する集中力	1	3	1	5	12		
			7 課題への学習の動機づけ	1	0	2	3			
			8 作文作成に対する緊張感	1	1	0	2			
			9 教師との信頼関係	0	1	1	2			
	自己モニタリング	内省・ 気づき	10 「理解の深化」という変化への気づき	1	3	1	5	17	19	
			11 「自身の理解の程度」への気づき	1	3	0	4			
			12 「自身の理解の程度」への内省	1	1	1	3			
			13 自己の学習ストラテジー	1	1	0	2			
			14 「わかったつもり」への気づき	1	0	0	1			
			15 読解力	1	0	0	1			
		16 要約力	1	0	0	1				
	自信	17 専攻における論述的な表現	1	0	0	1	2			

<sup>18</sup> テキストベースとは、文章からの学習の際に形成された表象（甲田 2009 : 104）。



			18 専門的な内容に関する学習方法	1	0	0	1			
学習面	日本語教育への示唆	大学院での初年次における課題	19 有用性:院生の学術的な活動に役立つ	5	8	2	15	46	47	120
			20 独学の限界:内容理解	8	2	2	12			
			21 必要性:初年次におけるニーズ	7	1	0	8			
			22 独学の限界:動機づけ	0	2	1	3			
			23 復習の重要性	0	2	1	3			
			24 事前学習の重要性	0	1	1	2			
			25 専門性:専門日本語教育へ繋げる	2	0	0	2			
			26 独学の限界:わかったつもの化石化	1	0	0	1			
	ピア活動	27 ピア活動の停滞	0	0	1	1	1			
	効果	専門日本語運用能力向上	28 専門語彙習得・理解・解釈に対するストラテジーの獲得	4	5	8	17	34	73	
			29 理解力の育成	0	4	3	7			
			30 専門知識の獲得	1	4	0	5			
			31 表現力の育成	1	1	2	4			
			32 作文力の育成	1	0	0	1			
		理解深化	33 教師の解説による効果	3	7	6	16	26		
			34 ピア活動による効果	1	4	4	9			
			35 ピア+教師	0	1	0	1			
学びの楽しさ		36 協働学習	1	10	0	11	13			
	37 交流の機会	1	1	0	2					
			59	73	42	174	174	174	174	

#### 4.5 考察

##### 4.5.1 大学院の初年次生が専門日本語教育に抱える課題とソロ生成

まず表7で示された「学習面」における上位カテゴリーの「大学院の初年次生が抱える課題」に注目する。これらは、下位カテゴリー「19 有用性：院生の学術的な活動に役立つ」と「20 独学の限界：内容理解」で半数近くを占めている。「20 独学の限界」は、以下の文字化例1のように、課題とした専門知識の解釈や理解が自力ではできない、またはそれを行うのに限界を感じるとした学習者の言及であった。例中の「[ ]」は発話の重なり、「hh」は笑い、() は補足説明、ENQ はアンケートを表す。

【文字化例 1】 JB1, JG2, CG3, CG2 による「20 独学の限界：内容理解」

- 1 JB1 やっぱり読んで（2 秒ポーズ）これなんか、わかんねーし（テキスト指し）
- 2 CG3 理解できない
- 3 JB1 まー読んでけど（3 秒ポーズ）んーなにこれって（5 秒ポーズ）
- 4 CG2 ただ、文字、文字見てるだけ [JB1 簡単にいうとそうだよな～] 意味がわからない
- 5 CG1 読むだけです[JG2 うん。読むだけです。]
- 6 JG2 読んでっ（3 秒ポーズ）読むだけ hh (2009FI)

文字化例 1 は FI で事前事後の自主学習の有無に対する回答で、JB1 は課題であるテキストを読んだがその内容の理解までは及ばなかったと 1 で述べ、その言葉に 2 で CG3 が追従している。さらに 4 で CG2 も、読んでいても課題の文字をただたどっているだけのような状態であり、理解の関に達することが難しいと言及する。6 で JG2 も読むという行為だけで、やはりそれ以上の理解は得られなかったことを示している。大学院レベルであっても、独学で専門的な内容を理解しようとする場合、自分の力だけでは解決できない場合があり、その場合、課題である文章を「読む」ことは可能であるが、それを理解する関にまで達せず、その関に達しようとするのが非常に困難であると示していると言えるのではないだろうか。学習者は課題文の言葉や表現は調べた上で事前学習に臨んでいるため、文中の言葉も表現も得ていたが、文意の理解にまで達することが困難であるとしているのである。文字化例 1 は、3 年に渡る実践研究で得られた「20 独学の限界」における一例にすぎない。では、なぜ言葉や表現を得ても「文意が理解できない」のであろうか。

甲田（2009）は、読解過程における認知の仕組みの観点から、文章を理解することは、個々の表現の理解の積み重ねとイコールではないため、たとえ個々の表現や単語がすべて理解できていたとしても、全体として理解できない文章が存在するとしている。そして、理解できない文章を理解するためには、個々の要素の理解と共に、その要素によって整合性のある全体像が構成されなければならないと述べている。また、そのためには課題である文章への既有知識が必要であり、さらにそれらの既有知識を活性化し適切に活用できるようにすることが文章を理解するためには重要であるとしている。このことから文字化例 1 は、文章を理解するための「個々の要素の理解」は成し得ているが、それと共にあるはずの「既有知識を活性化し適切に活用すること」が成されていないため「整合性のある全体像」としての「文意がわかる」関に達することが自力では困難、と示していると言える。

ソロ生成とは、課題に対する自分の理解や意見を生成する段階であるため、上述で示された「自力で理解できない」とは、つまり「ソロ生成が困難である」ということとなる。

このことから「ソロ生成が困難である」とは、課題に対する「既有知識を活性化し適切に活用すること」が自力では困難な場合があり、その場合「整合性のある全体像としての理解」に繋がらない故に「文意が理解できない」、ということがわかった。

この「既有知識」は字義通り既に有している知識であるが、「整合性のある全体像としての理解」へと繋ぐ際、それらを「適切に活用」する必要がある。そのためには、学習者自身がその既有知識と課題との関連性を自覚できているという前提が必須である。つまり、それら既有知識がない場合は、課題との関連性を持たせた上での「既有知識」を形成する必要がある、そもそもそれがなければ文章の理解は始まらないということになる。文章への理解深化のためには、課題に対しどの部分はわかるが、課題のどの部分はわからない、言い換えるならば、「何がわかって、何がわからないのか」を、まず認識することが肝要であると言える。しかし、学習者は自分自身が課題に対し「何がわかって、何がわからないのか」についてわかっていないために「ソロ生成が困難」と示したということがわかった。このことから、ソロ生成が困難である場合、「自分がわからないところは何か」に気付く「支援」を施すことが必要であると示されたと言えよう。

つまり、専攻における知識獲得とその言語技能の運用を目指した専門日本語教育を課題とした授業にピア・ラーニングを用いる場合、課題の解釈や理解において、学びに繋げる前座としてのソロ生成が困難な場合がある。それは、「個々の要素の理解」は成し得ているが、それと共にあるはずの「既有知識を活性化し適切に活用すること」が成されないという困難点に起因する。克服のためには「自分がわからないところは何か」に気付く「支援」が必要であるということがわかった。そして一連の考察から、その支援とは、①課題の何がわかって何がわからないのかを認識し意識化させる支援、②わかっていることをより活性化させ整合性のある全体像へと繋がられるようにする支援、であると解くことができよう。

#### 4.5.2 授業デザインの視点から「効果」に示された意義を探る

上述の考察結果を踏まえ、ソロ生成に対する困難点を克服する手立てとして、3つの工夫を三年間に渡る実践の授業デザインにおいて重視し施した。その工夫の具体的な活動内容と、施した授業手順の箇所及び<sup>1</sup>タスク活動の詳細は以下である。

【2009年度 2010年の 2011年度調査授業 授業の流れ】

- (1) **教師：先行オーガナイザー提示**⇒ テキストを読む（全員）
- (2) わからない箇所や語彙などについて話し合う（ピア活動）
- (3) テキストを読む（ピア活動）
- (4) わからない箇所や語彙などについて話し合う（全体）
- (5) **教師：アナロジー提示** ⇒ **ピア活動タスク**
- (6) **具体例を加えた**専門語彙解釈の外化・検討（ピア活動）（以下「(5)段階ピア活動」）
- (7) 黙読・外化（全員に向けて）
- (8) 取り上げた専門日本語解釈における作文

【授業デザインにおける3つの工夫】

1	タスク活動	「(4)わからない箇所や語彙などについて話しあう（タスク活動）」段階 ⇒課題の読解を主軸に据えた対話とピアタスク活動（タスクシート使用）、適宜、教師によるアナロジー提示（具体例の提示）の導入
2	具体例の検討	「(5)具体例を加えた専門語彙解釈の外化とそれを巡る対話による検討」段階 ⇒1のやり取りを応用しつつ、専門語彙解釈における自分なりの具体例を考える。その具体例に対する質疑、応答及び確認
3	作文	「(7)黙読、(8)取り上げた専門日本語彙解釈における作文」段階 ⇒1と2で得た情報を取り込み自分なりに整理し、新しい知識としての再構築を目指して「書く」技能を駆使し、具体例を加えた専門語彙の解釈作文を作成

【1タスク活動の手順】

- (1) わからない箇所などについて検討〔+適宜、教師のアナロジー提示〕（全体）
- (2) 課題文章の中心文・支持文・キーワードを探す（個人）
- (3) キーワードをタスクシートの「自分」欄に記入（個人）
- (4) ピアでキーワードを確認:自分に無い場合⇔「ピア」欄に記入（ピア活動）
- (5) なぜ、記入した語彙や表現がキーワードであるのか口頭で伝え対話（ピア活動）
- (6) (5)の活動までで整理できたことを「まとめ」欄にメモ（個人）

これら3つの工夫のうち、1では主に「①課題の何がわかって何がわからないのかを意

識化させる支援」を、**②**と**③**では主に「②それらわかっていることをより活性化させ整合性のある全体像へと繋げられるようにする支援」を目指し、試行した。

#### 4.5.3 「授業デザインにおける3つの工夫」でのその機能

ソロ生成における困難点を克服する手立てとして行った上述の「授業デザインにおける3つの工夫」(以下「3つの工夫」)がどのように機能したのか、表7で示した学習者評価と授業デザインの視点を加え考察する。

表7で得られた「効果」に注目すると、上位カテゴリーの「専門日本語運用能力向上」が最も高く「効果」全体の約半数で47%を占める。これら47%中最も多かったのは「28 専門語彙習得・理解・解釈に対するストラテジーの獲得(以下「28 ストラテジーの獲得」)であり、順次「29 理解力の育成」「30 専門知識の獲得」「31 表現力の育成」「32 作文力の育成」と続く。「28 ストラテジーの獲得」は、専門的な内容や語彙の理解及び解釈の方法が自分なりにわかった、身に着けることができたというものであり、具体的には文字化例2のような言及である。

##### 【文字化例2】 CG6, CG13, CB15による「28 ストラテジーの獲得」

- 7 CG6 指導員による指導で文章のキーワードをつかまることができた。 (2010ENQ)
- 8 CG13 考え方ははっきりわかった。学習方法も自分なりのことになった。 (2011ENQ)
- 9 CB15 先生が教えてくれた「中心文を探す」から「キーワードをつなげて外化」などを通して、最後に文を外化する方法が実に役に立ちました。前はそのような考  
え方がありませんでした。ただ覚えるだけです(「」は学習者による) (2011ENQ)

文字化例2の7「指導員による指導」「キーワードをつかまる」、8「学習方法」9「中心文を探すからキーワードをつなげて外化」は、いずれも前述の「3つの工夫」の**①**、**②**、**③**の活動を捉え、言及されている。そのためこれらの試みからの成果として、8「考え方ははっきりとわかった」「自分なりのことになった」、9「実に役に立ちました」と評価していると考えられる。つまり、「ソロ生成」への支援として行った「3つの工夫」が、専攻における専門語彙習得・理解・解釈に対するストラテジーの獲得、ひいては「専門日本語運用能力向上」において、有用に作用したと評価されたと考えられる。では、なぜこれら「3つの工夫」が専門日本語運用能力向上に対し有用に作用したと評価されたのか、その真意を探る。

本節においては、甲田(2009)の読解過程での認知の仕組みの観点から見た文章理解における知見を援用し「3つの工夫」を授業デザインに施した。

甲田（2009）は、読み手の背景知識が少ないことによってわからないと感じる場合や、元の文章自体がわかりにくいいため理解できない場合においては、読解活動を学習に活かし応用することが、文章理解に繋げる大切なスキルとなるとし、その対処方法として、①読解を容易にするための補助手段を得る（アナロジーや、先行オーガナイザー・図表の提示）、②読解の方略を学ぶ（文章の理解や学習を促進させる読解ストラテジーの育成）、③自分自身の理解について確かめる能力を付ける（メタ認知の訓練）を挙げている。本研究の授業デザインにおいては、「①補助手段」としてのアナロジーや先行オーガナイザー、図表の提示を適宜施し、既有知識の中にある類似した構造を持った知識を活性化させることで文章を理解しやすいものとする「理解の土台」を作るよう努めた。また「②読解ストラテジー」においては、高度に抽象的な文章をどのように理解したらいいのか、どのように読めばいいのかといった具体策を、論理的な文章構成として示すと共に、**1**タスク活動においてその育成を図った。そして「③メタ認知訓練」として、読解を主軸とした協働学習そのものが、読解課題に対する「対話」の過程で理解をモニターする、理解できていないと認識したら修正力を働かせる（修正・補償）といった、自分の認知過程に意識的に気付く能力、つまりメタ認知の訓練に繋がるよう、「3つの工夫」において図った。そのため、これら先行研究の知見に基づいた授業デザインである「3つの工夫」が、「28 ストラテジーの獲得」をはじめとする「29 理解力の育成」「30 専門知識の獲得」「31 表現力の育成」「32 作文力の育成」という「専門日本語運用能力向上」における「効果」を生んだと言えよう。そのため、学習者に専門日本語運用能力向上において有用に作用したと評価されたと考える。

#### 4.5.4 学習者評価と授業デザインから読み解く一考察

上述の論証は、表7で示す主に学習面での授業評価をもって行った。そこで次に、情意面での上位概念である「自己モニタリング」に注目したい。この「自己モニタリング」は文字化例3のように、自己の課題に対する理解力やその程度、読解力や要約力についての内省や、気づきにおける言及である。

##### 【文字化例3】 JG2, CB15, による「内省・気づき」

- |    |      |  |           |
|----|------|--|-----------|
| 10 | JG2  | <u>ディスカッションすることで私はあーここがわからないんだ</u> とか、 <u>この用語が曖昧だ、なんだっていうのが確認はできたんで</u> 、その意味では良かったなって思います。(JB1:うん。うん。) | (2009FD)  |
| 11 | CB15 | 皆一緒に勉強すると <u>自分の不足なところがみられる。</u>   | (2011ENQ) |

文字化例3は、課題を巡る仲間との「対話」を通じたことによって曖昧であった自分の

理解度合がモニタリングできた、また、課題の対処において自身の足りない部分に気が付いたと示している。

Palincsar & Brown(1984)は、読解教育において、理解を促進させる活動（メタ認知知識）と、その理解をモニターする活動（メタ認知制御）が重要であると考え、「理解についての理解：メタ認知」を確かめ、従事している活動をモニターする訓練を相互学習で行うという実験を、要約作成の活動において行い、メタ認知の訓練に相互学習という学習形態が非常に効果的であったことを実証している。この実験では、相互学習という形を通すことで、熟達した読み手が難易度の高い題材を読むときに用いる、理解を促進する方法のメタ認知知識の習得と、理解のモニタリングであるメタ認知制御の訓練が可能となったために高い効果を得ることができたとしている。

甲田（2009）は、これらの知見を、特に難易度の高い題材の場合、伝統的な知識伝達型一方向性の学習方法では、学習者だけが難しさを感じ、困難点を克服できず、教育の効果が限定されてしまう可能性があるが、相互学習では、伝統的な学習方法に起きがちな「学習者のみが困難点を感じ、あきらめてしまう状況」を避けることが可能になる、と考察している。

本稿においては第6章で示した通り、学習者は高度に専門的な内容を理解することに困難点を感じていた。そのため本研究においては、協働学習の特徴を生かし、読解課題に対する「対話」の過程で、理解を促進する方法のメタ認知知識の習得と、理解のモニタリングであるメタ認知制御の訓練を「3つの工夫」において図った。それらの試行を経た後に、「28 ストラテジーの獲得」及び、「自己モニタリング」が「効果」として学習者に実感されている。つまり、協働学習を通すことによって、「ソロ生成が困難である」課題に対し、熟達した読み手が用いるような、困難点を克服する学習のストラテジー、及び自己モニタリングを会得していた可能性があると言えるのではないだろうか。

一連の考察から、大学院での専攻における専門知識獲得とその言語技能の運用を課題とした専門日本語教育に協働学習を用いた場合、以下が明らかになった。

- ①困難な課題に対するメタ認知知識の習得、及びメタ認知制御の訓練となる。
- ②自分の認知過程に意識的に気付く「メタ認知」の育成の場として機能する。
- ③困難点からの「あきらめてしまう状況」を避けることを可能にする学習のストラテジー、及び自己モニタリングの会得という意義がある。

#### 4.6 第4節のまとめ

本節においては、専攻における専門知識獲得とその言語技能の運用を目指した専門日本語教育の授業を、大学院で同じ専攻に所属する日本人学生と留学生を対象に設定し行った三年間にわたる実践研究において、(1)ソロ生成が困難であるとする、その要因は何なのか、(2)ソロ生成に対する困難点を克服する手立てを試行した場合、それらはどのような

に機能するのかを、学習者の授業評価に授業デザインの視点を加え検証した。またその試みから専門日本語教育に協働学習を用いる意義について探った。

その結果、専門日本語教育に、認知の仕組みの観点から見た文章理解における先行研究での知見を積極的に取り入れた「自分がわからないところは何か」に気付かせる、四技能を駆使した協働学習の授業デザインが、ソロ生成が困難であるという学習者の困難点の克服及び専門日本語運用能力向上において有用に作用することがわかった。またそこから、以下に示す効果が得られた。

- ①困難な課題に対するメタ認知知識の習得、及びメタ認知制御の訓練となる。
- ②自分の認知過程に意識的に気付く「メタ認知」の育成の場として機能する。
- ③困難点からの「あきらめてしまう状況」を避けることを可能にする学習のストラテジー、及び自己モニタリングの会得という意義がある。

一方で、第3節及び第4節で行った三年間にわたる実践研究を通じた検証においては、四技能のうち、いまだ「書く」においては省察を加えていない。調査授業における目的である「大学院で教育・研究活動を自主・協働的に進めようとする姿勢及びその際の学術的コミュニケーション能力育成」「専攻における専門知識とその運用能力の獲得」において「書く」ことにおける視点も重要となる。そこで、第5節においては、授業で課したプレ・ポスト作文の検証から、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた際の文章産出に与える影響を探る。

## 第5節 専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた際の文章産出に与える影響—伸び率の違いとプロダクツから見える手続き的知識の育成—

### 5.1. 目的

第5節においては、三年間にわたる実践研究を通じた検証において、四技能のうちの「書く」において省察を加える。その際、プレ・ポスト作文の検証から、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた際の文章産出に与える影響を探る。

### 5.2 研究方法—分析の資料と手順—

本節においては、行った三年間における実践が、大学院で必要とされる論理的な文章運用能力向上に寄与するのかを考察することとした。そのため、本実践における、プレテストとポストテストの比較を中核に据え、授業におけるピア活動と振り返りとして行ったF Iの文字化データ及び授業記録を補助資料として加え、用いる。



プレ・ポストテストの評価については、専攻における専門性を踏まえた論述であるか否かをはかるために「専門の視点における評価」を行い、大学院で必要とされる論理的な文章力、いわゆるアカデミックジャパニーズ力に対する影響をはかるために「日本語総合運用能力評価」をおこなった。各具体的評価基準及び方法については、「第6章第6節ピア活動と作文の関係性から解く可能性」に記述した詳細に従う。

### 5.3 結果と考察

#### 5.3.1. プレ作文テストとポスト作文テスト比較の全体概要

2009年度、2010年度、2011年度の「三年間にわたる調査授業 プレ作文テストとポスト作文テストの比較」の「専門の視点における評価」と「日本語総合運用能力評価」における一覧は以下のとおりである。ただし、調査授業参加のうち、2011年度のCG15のみ、ポスト作文テストを受けていない。調査授業自体はすべて参加していたが、最後のポスト作文テストのみ、自信がないとの理由にてポストテストを受けることを拒否されたためである。

まず、「専門の視点における評価」における全体的な概要としては、参加者全員に得点の向上が認められた。特にプレ作文テストとポスト作文テストとにおいて、2010年度のCB7は68%、2011年度のCG14は65%、2009年度のCG1は53%の向上が数値的に確認された。

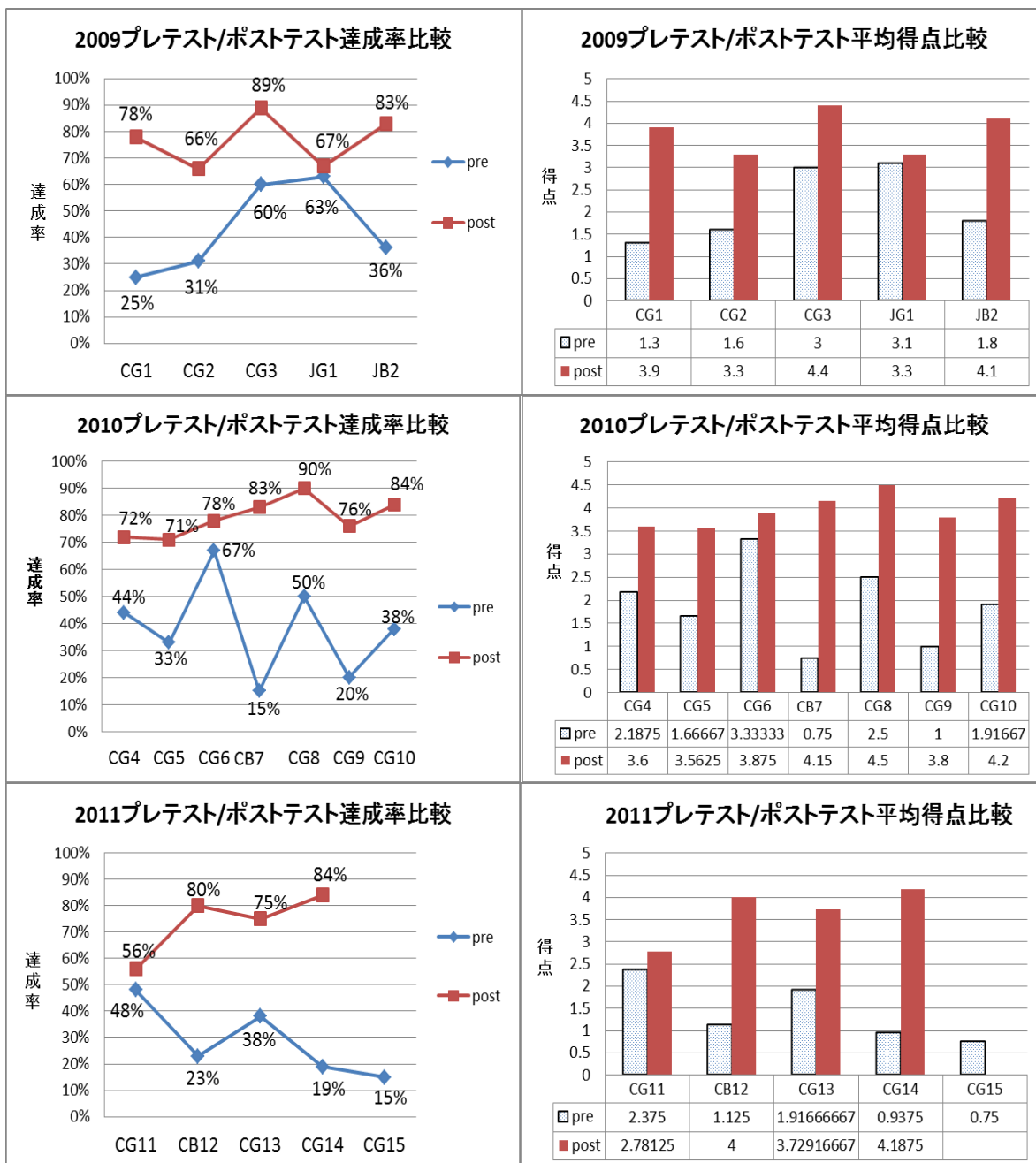
一方、2009年度のJG1は4%、2011年度のCG11は8%の向上率にとどまり、その差異が歴然となった。また、ポスト作文テストにおける高達成率として、2010年度のCG8は90%、2009年度のCG3は89%にのぼった。

次に、「日本語総合運用能力評価」における全体的な概要としては、最も伸びが見られたのは「内容」であり、ついで「表現の多様性」、そして「文章構成」であった。特に2011年度のCG12とCG13においては、評価項目である「正確さ」「文体」「表現の多様性」「文のわかりにくさ」「文と文の結びつき」「文章構成」「内容」のほぼ全項目に関し平均的な向上が見られた。一方、2009年度のJG1及び、2010年度のCG10においては、上述の評価項目に関する変動がほとんど見られなかった。

また、「専門の視点における評価」と「日本語総合運用能力評価」の相関性に注目した場合、「専門の視点における評価」において最も伸び率の向上が見られた2010年度のCB7は、「日本語総合運用能力評価」の「内容」と「表現の多様性」が、2011年度のCG14においては、「日本語総合運用能力評価」の「内容」が、2009年度のCG1においては「日本語総合運用能力評価」の「内容」と「表現の多様性」における伸び率が大幅に向上しているところから「専門の視点における評価」と「日本語総合運用能力評価」との間の相関が伺われ、それぞれの評価における信頼性が確認された。

【三年間にわたる調査授業 プレ作文テストとポスト作文テストの比較】

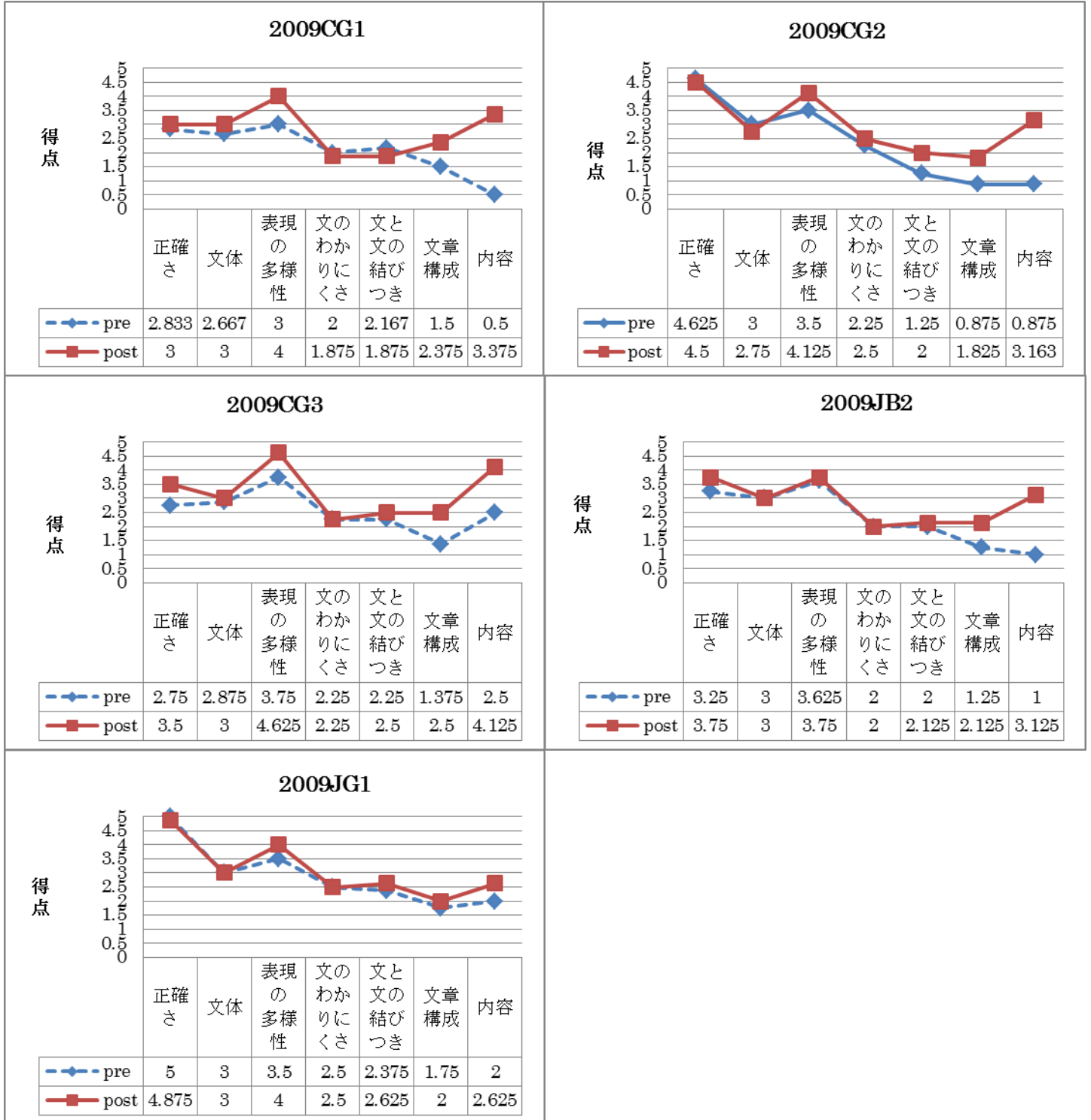
グラフ4 「2009年度 2010年度 2011年度 専門の視点における評価 一覧」



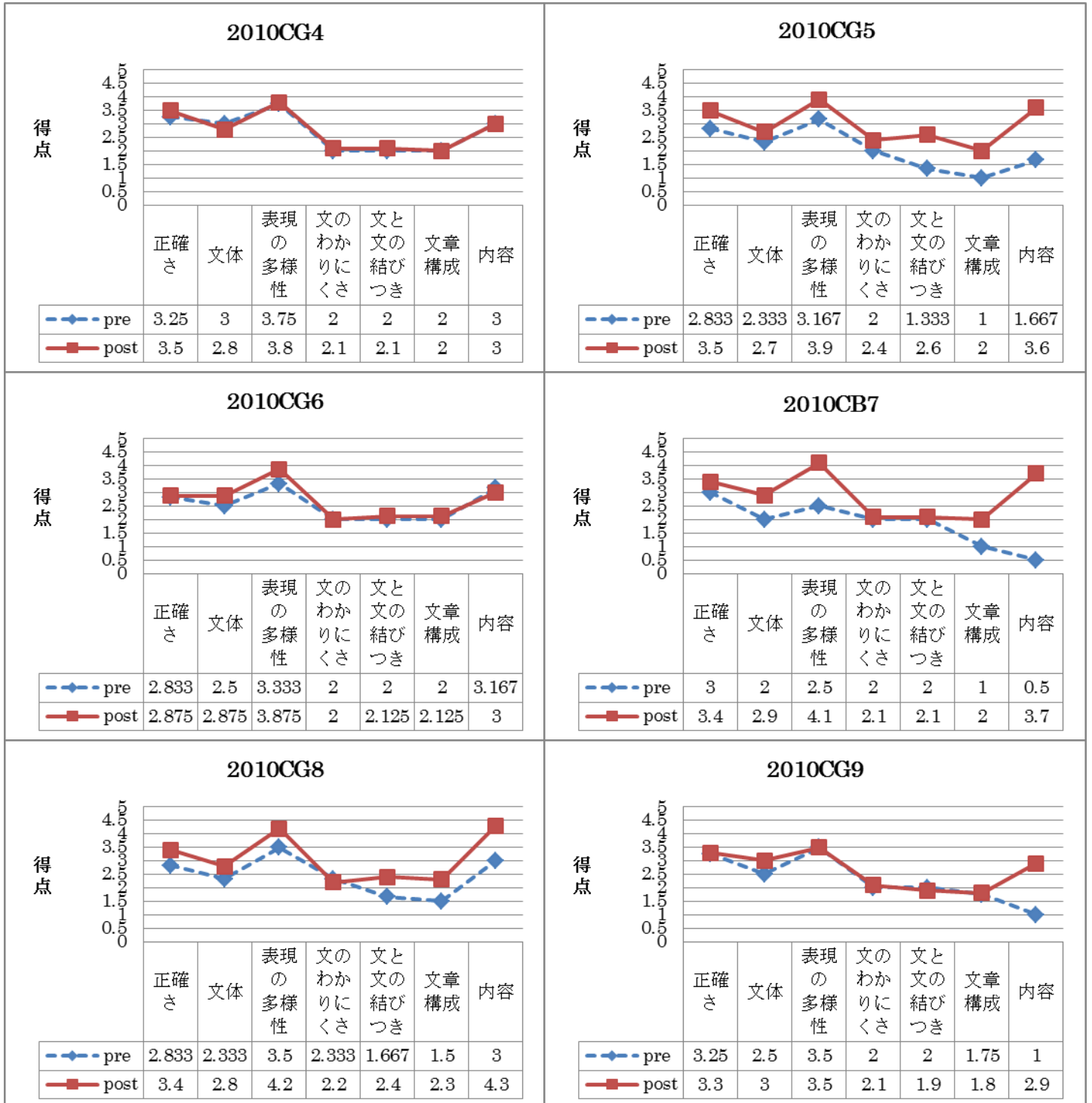
※2011年度のCG15のみ、ポスト作文テストを受けていない。尚、調査授業そのものには、すべて参加。

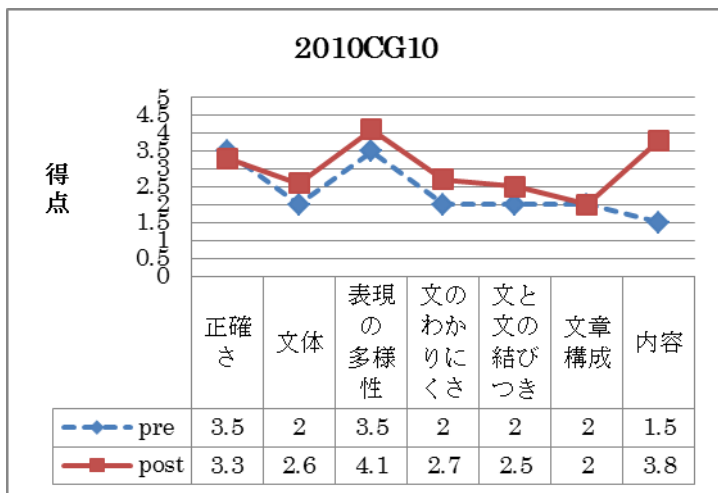
【三年間にわたる調査授業 プレ作文テストとポスト作文テストの比較】

グラフ5「2009年度 日本語総合運用能力評価一覧」

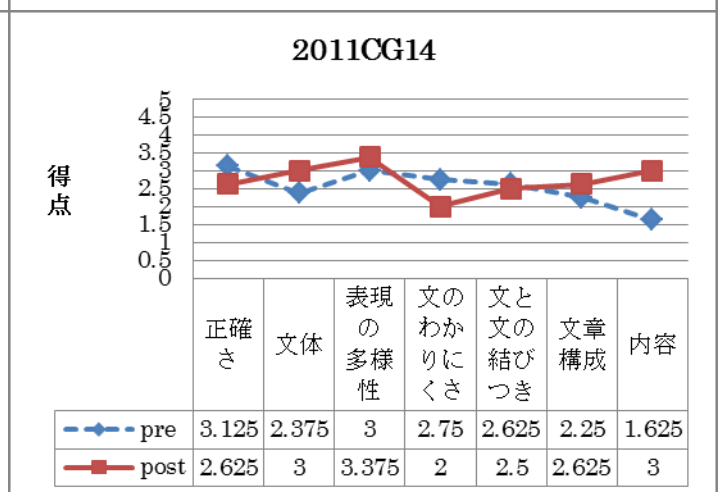
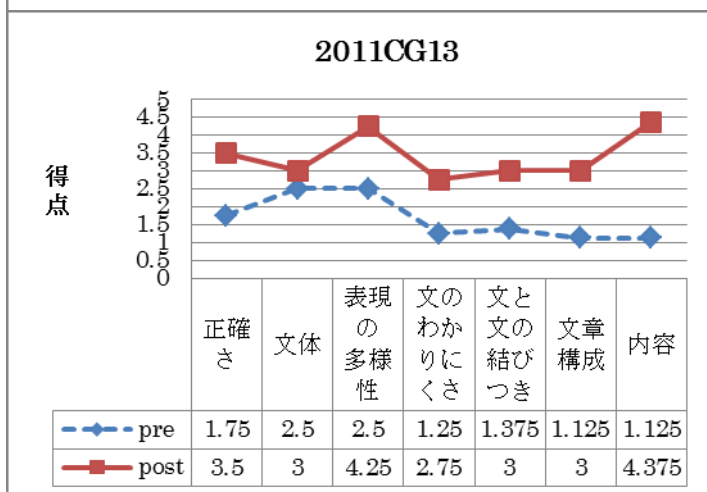
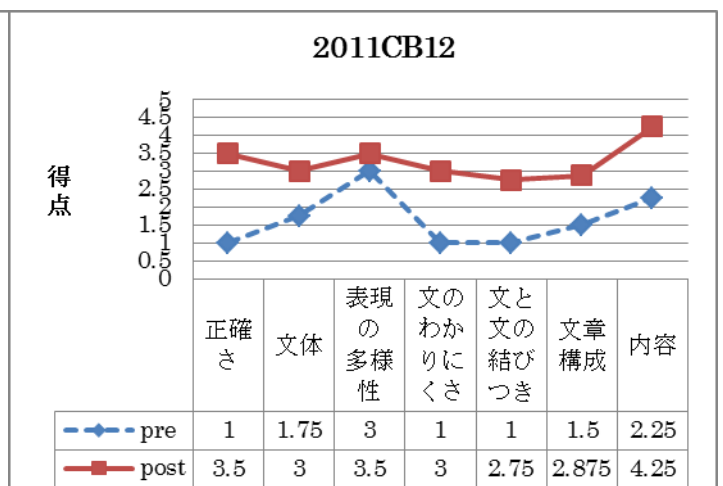
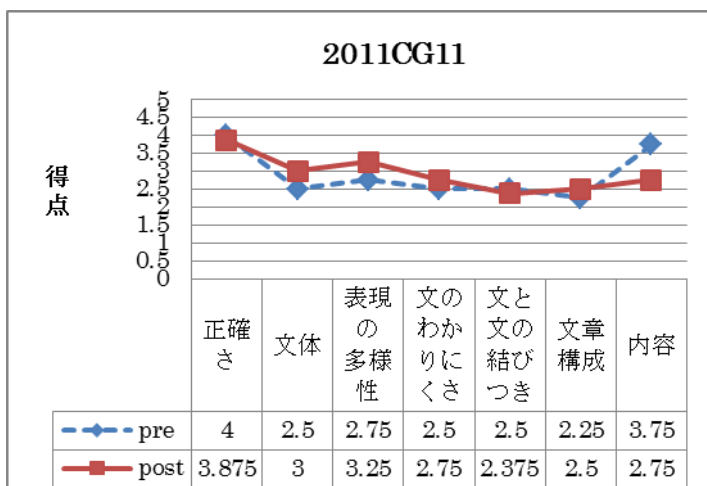


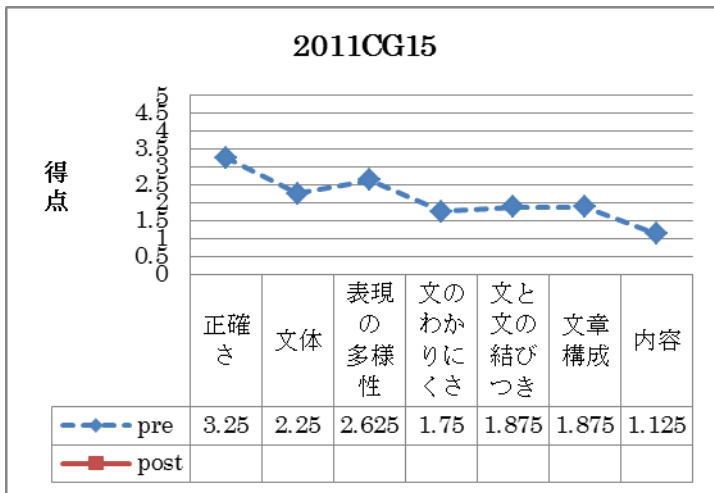
グラフ6「2010年度 日本語総合運用能力評価一覧」





グラフ7「2011年度 日本語総合運用能力評価一覧」





### 5.3.2 「作文量」と「内容」における変化

次に「三年間にわたる調査授業 プレ作文テストとポスト作文テストの比較」において大幅な伸び率が確認された参加者のプレポスト作文テスト、反対に伸び率がほとんど見られなかった参加者のプレポスト作文テストのプロダクツに注目する。

三年間の調査授業においてもっとも高い伸び率が確認された 2010 年度の CB7、2011 年度の CG14、また、反対に最も伸び率が確認されなかった 2009 年度の JG1、及び 2011 年度の CG11 をとりあげ検討する。尚、以下に示すプレ・ポスト作文テストとして取り上げるプロダクツは、いずれもテスト時の選択課題のなかから学習者自身が自ら選出し、書いたプロダクツであり、句読点、一字空けさげ等、表記に関しては一切手を加えていない。また同時に、それらのプロダクツに対する日本語教師 4 名による「専門の視点における評価」の一覧もプレ・ポストテスト作文に添え示す。

【CB7 プレ・ポスト作文テスト比較】※下線・太字は筆者による

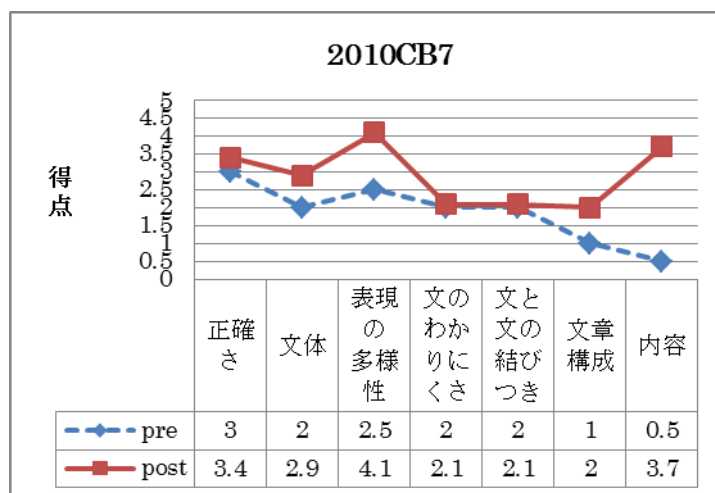
<p>【CB7 プレテスト作文】</p> <p>【第二言語習得のストラテジー】</p> <p>第二言語習得のストラテジーについて 一番重要なのは目標言語の発音の習得<u>だ</u>と<u>思う</u>。正しく発音できるかどうか、人間の交流に対して、正しく情報が伝えることだ。次は目標言語が使用している文字の習得<u>だ</u>。音声<u>じゃなくて</u>、文字で情報を記録すること。</p> <p style="text-align: right;">(116 字)</p>	<p>【CB7 ポストテスト作文】</p> <p>【転移】</p> <p>転移<u>とは</u>、すでに学習したことは次に学習することに何らかの形で影響を与える<u>ことである</u>。正の転移と負の転移がある。正の転移とはすでに学習済みのことが次の学習を容易にし、促進する<u>ことである</u>。母語での規則を第二言語に用いることで学習が促進されることなど。負の転移とはすでに学習したことが次の学習を阻害することである。<u>例えば</u>、母語の規則を第二言語に過剰に用いることで誤りを繰り返すことなど。</p> <p style="text-align: right;">(190 字)</p>
--	---

表 43 【CB7 専門の視点における評価の一覧】

CB7 プレテスト作文	T1	T2	T3	T4	平均	CB7 ポストテスト作文	T1	T2	T3	T4	平均
第二言語習得のストラテジー	1	1	1	0	0.75	転移	5	5	4	5	4.75
						発達の最近接領域	5	5	3	5	4.5
						発話行為理論	4	4	4	5	4.25
						分離基底言語能力モデル	5	5	4	3	4.25
						リテラシー	5	3	2	2	3
											4.15

グラフ 8

【CB7 日本語総合運用能力評価】



まず、参加者 17 名中最もプレ・ポストテスト作文の差異得点の向上が（68%）がみられた CB7 においては、作文量の増加と内容の充実、及び文体の統一や構成などアカデミック・ライティング力の向上もうかがわれた。

CB7 は、プレテスト作文において、4 題を選出し記述しなければならない課題に 1 問のみ「第二言語習得のストラテジー」にて記述している。後の、FI で「ほかの課題は全くわからなかった。1 問しか書けなかった」と述べ、プレテスト時には専門における基礎的知識をほとんど有していなかったことがわかる。作成されたプレテスト時のプロダクトも、下線・太字で示したように、文体の揺れがみられ、また、内容に関しても、自身の憶測で述べた印象が伺われ、課題である「第二言語習得のストラテジー」そのものを解くには到底至っていない。一方、ポストテストのプロダクトにおいては、書き言葉における文体の一致、論理的な文章構成とアカデミック・ライティング力の向上が見られる。さらに内容面においても「転移」を的確にとらえ、適切な自分なりの例も示され、CB7 なりに専門的な内容を解釈できていることが読み取れる。これらアカデミック・ライティング力及び内容面における向上は、「CB7 日本語総合運用能力評価」においても読み取ることができる。また、授業観察記録からは、積極的にピア活動に参加し、授業においても自身の考案した具体例を

述べるなど積極的な参画が伺われている。

次に CG14 においても、作文量の増加と内容の充実、また、文体の統一や構成など、やはりアカデミック・ライティング力の向上がうかがわれた。作文量の増加はプレ時が 56 字であったのに対して、ポスト時には 295 字と約 5 倍であった。さらに、専門的な内容を的確に示す多様な語彙が用いられていることがわかる。しかし同時に、「発話行為、発話内行為、発話媒介行為の三つの行為を同時におこなわれると提唱した。」の文章に見られるように、それらの多様な語彙を用いるものの、うまく使いこなせ切れていないところから、文そのものの自体にねじれが生じ、わかりにくい文となってしまうことも読み取れる。これらの不安定な文の様相は、「CG14 日本語総合運用能力評価」の結果からももうかがわれた。また、授業観察記録から CG14 においても、積極的にピア活動に参加し、授業にても自身の考案した具体例を述べるなど積極的な参画が伺われている。

【CG14 プレ・ポスト作文テスト比較】※下線・太字は筆者による

<p>【CG14 プレテスト作文】</p> <p>【第二言語習得のストラテジー】</p> <p>母語以外の言語、即ち第二言語を習得する時、相対に伝えられない場合に、身ぶり、表情などで説明することであると<u>思う</u>。</p> <p>(56 字)</p>	<p>【CG14 ポストテスト作文】</p> <p>【発話行為理論】</p> <p>オースティンが唱えた理論である。発話するとき、話し手と聞き手が意図し、理解する（言外的）意味がある。<u>発話行為、発話内行為、発話媒介行為の三つの行為を同時におこなわれると提唱した</u>。発話行為はことばや指示を口に出した行為である。発話内行為は話し手が聞き手に意図し、<u>効力的に伝達する行為</u>である。発話媒介行為は発話を通して聞き手に影響を与えることである。</p> <p><u>例えば</u>、母は息子に「窓をしめてくれない」という文を発話行為理論で分析すれば、次のようになる。</p> <p>発話行為：<u>「マドヲシメクルケイ</u>」という発話をする事          発話内行為：息子に窓をしめる ように依頼すること          発話媒介行為：息子が母の話を<u>聞いてから</u>窓をしめること</p> <p>(295 字)</p>
---	--

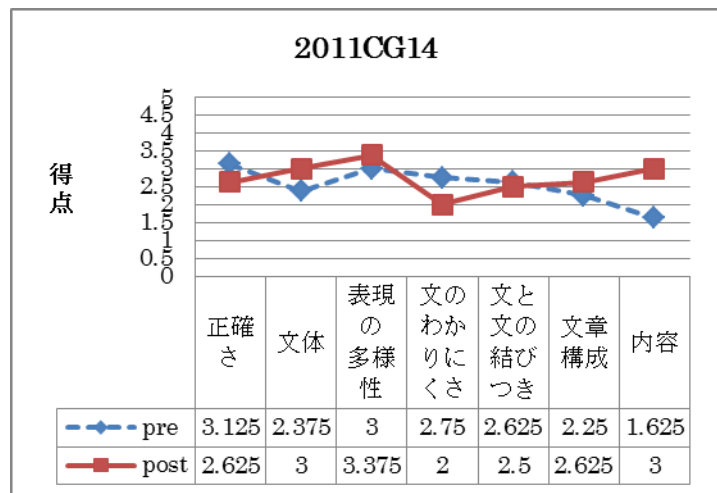


表 44 【CG14 専門の視点における評価の一覧】

CG14 プレテスト作文	T1	T2	T3	T4	平均	CG14 ポストテスト作文	T1	T2	T3	T4	平均
第二言語習得のストラテジー	2	0	0	1	0.75	ポライトネス理論	4	4	4	5	4.25
化石化	2	1	1	1	1.25	発話行為理論	4	5	2	5	4
在日ブラジル人	1	0	0	1	0.5	対照言語学	4	5	3	5	4.25
時枝誠記	2	2	1	0	1.25	中間言語	3	5	4	5	4.25
					0.94						4.19

グラフ 9

【CG14 日本語総合運用能力評価】



一方、最も伸び率が見られなかった 2009 年度の JG1、及び 2011 年度の CG11 のプレ・ポストテスト作文比較を以下に示す。

【JG1 プレ・ポストテスト作文比較】

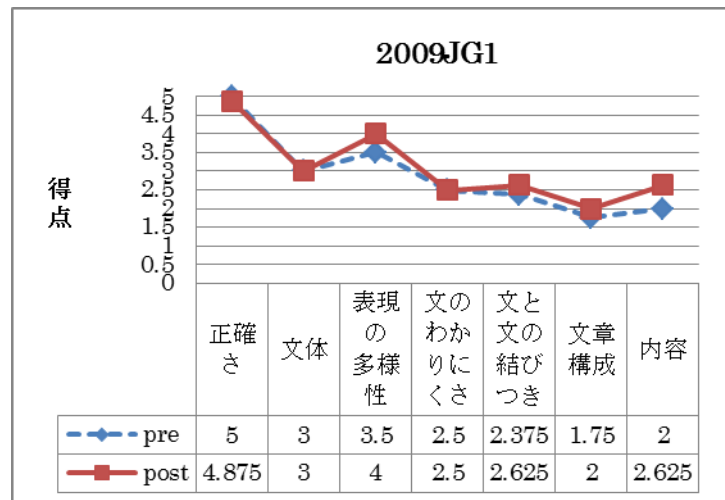
<p>【JG1 プレテスト作文 】</p> <p>【第 2 言語習得のストラテジー】</p> <p>母語以外の言語を学習する際にどのような技法や過程を経てその目標となる言語を習得するかを表したものである。ストラテジーとなるものは、複数ある。まず、メタ認知ストラテジーとは学習者自身がある目標にどの程度達成しているか確認を行いながら習得してゆくものである。</p> <p style="text-align: right;">(126 字)</p>	<p>【JG1 ポストテスト作文 】</p> <p>【日本語能力試験】</p> <p>日本語能力試験とは、日本語学習者の日本語能力を「よむテスト」と「書くテスト」から判定されるものである。</p> <p>日本語能力検定試験は、これまで 1 級から 4 級までであったものが 5 段階に区別されるようになった。「N 1」は「1 級と同等のレベル」「N 2」は「2 級同等のレベル」、「N 3」は「2 級と 3 級の間のレベル」、「N 4」は「3 級と同等のレベル」「N 5」は「4 級と同等のレベル」となった。</p> <p style="text-align: right;">(185 字)</p>
---	--

表 45 【JG1 専門の視点における評価の一覧】

JG1 プレテスト作文	T1	T2	T3	T4	平均	JG1 ポストテスト作文	T1	T2	T3	T4	平均
コードスイッチング	4	5	3	3	3.75	日本語教育におけるテスト	4	3	2	2	2.75
第二言語習得のストラテジー	3	4	2	2	2.75	スキミング・スキヤニング	5	5	4	4	4.3
チャンク	3	4	3	2	3	因子分析・項目分析・プロトコル	5	2	2	3	3
日本語における「ゆれ」	4	3	3	2	3	Jカミズ	5	3	2	3	3.25
					3.125						3.3

グラフ 10

【JG1 日本語総合運用能力評価】



JG1 においては、文体および構成自体は、プレテスト時から安定しており、揺れが少なく、ポストテスト時においてもそれらが保持されている。一方で、参加者全体の傾向として見うけられたプレテスト作文よりもポストテスト作文時の作文量が増加するといった傾向があまり見られない。また、内容面における伸びもあまり見られない。さらに、JG1 の思い込みがあったのではと推測できるか所が多々見受けられた。以下にあげる。

まず、「日本語能力試験」の記述に際し、「日本語能力検定試験」と記し、名称を勘違いしている。次に「N1」は「1級と同等のレベル」と記しているが、従来の1級よりも若干高め範囲までの能力を測定するためにも設けられたという解釈が正解であるため、この部分が深く読み取れていなかったことがわかる。また、日本語能力試験の改訂のポイントとして、can-do statement の導入による到達度の参考情報の公開は重要な解釈ポイントであるが、それらの記述はみられない。そのため、T3 及び T4 による評価が著しく低くなったものと思われる。また、JG1 はピア活動に対し緊張と不安を感じ、それらのマイナスの負荷は最後まで続いたことを第4節において示している。

次に同じく達成率の向上があまり見られなかった CG11 を以下に示す。

表 46 【CG11 専門の視点における評価の一覧】

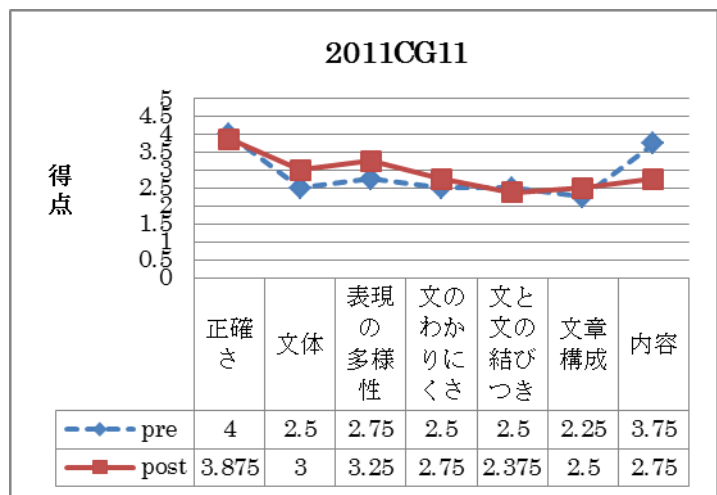
CG11 プレテスト作文	T1	T2	T3	T4	平均	CG11 ポストテスト作文	T1	T2	T3	T4	平均
相対敬語	4	3	3	3	3.25	中間言語を生み出す3つの原因 (転移)	4	5	4	5	4.5
ら抜き言葉	3	0	1	2	1.5	ポライトネス理論	2	1	2	2.5	1.875
なし						間接発話行為	3	2	3	4	3
なし						対照言語学	2	1	1	3	1.75
					2.375						2.78125

【CG11 プレ・ポストテスト作文比較】

<p>【CG11 プレテスト作文 】</p> <p>【相対敬語】</p> <p>敬語には相対敬語と絶対敬語に<u>分けられます</u>。 絶対敬語は場面と相手にかかわらず敬語を使用する場合です。 韓国語を例として、Aさんは会社の社員で、Bさんは会社に来て、Aさんに社長がいるかどうか確認してもらいたい場面を仮定します。この場面で、Aさんは「社長は今会社にいらっしゃいます」と<u>答えま</u> <u>す</u>。 このように韓国語では、Aさんと社長は同じグループでも、社員として社長に敬語を使用することは場面と相手の影響を<u>受けません</u>。 これに対して、上の同じ場面において日本語なら、Aさんは「社長は今会社におりません」と答える<u>べ</u> <u>きです</u>。つまり、Bさんはお客さんなので、Aさんは社長と同じグループになって、一緒に相手を尊敬するべきです。こういう場面と相手によって敬語の使い方が違う場合を相対敬語といいます。</p> <p>(337 字)</p>	<p>【CG11 ポストテスト作文 】</p> <p>【間接発話行為】</p> <p>シアールはオースティンの発話行為理論をさらに発展させ、すべての発話は規則によって記述できると<u>考</u> <u>えた</u>。 間接発話行為は発話で用いられる字義通りの発話内行為が、話し手が発話で意図する発話内行為が一致しない発話行為、他の発話内行為で意味を伝わる<u>こと</u> <u>ある</u>。 例えば：A「明日、映画見に行く？」 B：「明日は、レポートを提出しなければなら ないから・・・」のような会話で、Bは別の発話行為を通して「明日はいけない」という意味を伝えた。</p> <p>(210 字)</p>
--	--

グラフ 11

【CG11 日本語総合運用能力評価】



CG11 は、プレテスト作文時に 4 問記述しなければならない設問に対し、2 問のみの記述であった。後の F I において、「相对敬語は（自分が）朝鮮族だから韓国語が絶対敬語だと知っていたので書けたが、その他はわからなかったのので書けなかった」と述べ、プレテスト時には専門的な知識をほとんど有していなかったことが伺われた。しかし、プレテストのプロダクツ自体は、文末表現がます形で記述されている以外、構成面も内容面もそれほど大きな誤りはみられない。

一方、ポストテスト作文における伸び率は、プレテスト作文時と比較した場合、また、他の学習者の伸び率と比較した場合においても少ない。しかし、記述された内容に目を向けると、決して、内実が伴っていないわけではないことがわかる。特に、「中間言語を生み出す 5 つの要因（転移）」においては、プロダクツにおける文章量、表現の多様性、文章構成、内容のいずれも不足なく、むしろ客観的で論理的な論述が十分になされている。そのため、各評価者の評価も非常に高い。一方、「ポライトネス理論」「対照言語学」においては、専門語彙が示す内容を内包させる記述がなされてもいるが、語彙解釈文としてはあまりにも記述量が少ない。そのためか下記に示すとおり評価者によっても配点が大きく異なっている場合もある。

表 47 【CG11 ポスト作文テスト 専門の視点における評価の一覧】

CG11 ポストテスト作文	T1	T2	T3	T4	平均
中間言語を生み出す 3 つの原因（転移）	4	5	4	5	4.5
<b>ポライトネス理論</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2.5</b>	<b>1.875</b>
間接発話行為	3	2	3	4	3
<b>対照言語学</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1.75</b>
					2.78125

【CG11 ポストテスト作文】

<p>【CG11 ポストテスト作文】【ボライトネス理論】</p> <p>フェイス：人が発話する時、自分のフェイスを保とうとするだけでなく、相手のフェイスも保とう努める。フェイスには積極的フェイスと消極的フェイスがある。積極的フェイスは他人によく思われたく、認められたく、</p> <p>(99 字)</p>	<p>【CG11 ポストテスト作文】【対照言語学】</p> <p>対照言語学とは、同時期の任意の二つの言語の類似性、相違点について研究する分野である。</p> <p>(42 字)</p>
<p>【CG11 ポストテスト作文】【中間言語を生み出す 5 つの要因 (転移)】</p> <p>①言語の転移：第二言語を学習する際、学習者の母語が何らかの影響をすることである。</p> <p>正の転移と負の転移がある。例えば、漢億語と日本語は同じくSOV言語で、語順が同じだから、日本語を習得する際、韓国語母語話者にとっては正の転移となる。</p> <p>②過剰一般化：ある語の規則を別の語へも適用できると考え、広く一般化させることである。例えば、「高かった」のような誤用例がある。それは、ナ形容詞の過去形「だった」はイ形容詞にも適用できると考えた結果である。</p> <p>③訓練上の転移：教室や学校で教師の活動が学習者にマイナスに影響することである。例えば、教師が授業で「～たい」という文法を教えて、学習者が第三人称にも「～たい」を使って、「彼はりんごが食べたい」とう誤用例が生じる場合がある。</p> <p>④学習ストラテジー：これは化石化の要因である学習ストラテジーを指す。不適切な行動だったり、間違っただけの考えが原因である。</p> <p>例えば、目標言語と母語の訓練を間違っただけの意味関係づけで覚えてしまう場合がある。日本語の「手紙」は中国語で「トイレトペーパー」という意味だから、この意味で覚えてしまう例がある。</p> <p>⑤コミュニケーションストラテジー：化石化の要因におけるコミュニケーションストラテジーを指す。コミュニケーションをうまく進めるために、いろいろな方略を使うことである。</p> <p>例えば、助詞が難しいと考える学習者が日本人とコミュニケーションする際、「昨日、中国 帰ってきました。学校 行って、先生 会いました。」のように助詞をぬいて話す場合がある。</p> <p>(639 字)</p>	

評価は全評価者による各評価の平均値である。そのため、結果的にプレ・ポストテスト作文における伸び率の数値が低くなり、向上が数値的に表出されなかったことが伺われた。一方、CG11 は第 3 節で示した取り、教師の解説が有用と示していた。また、2011 年度の授業観察記録には「CG11 はピア同士の活動で理解を深め自身の理解に至る方略よりも、教師に正答を求め、そこから自身の理解につなげる方略を好む。その都度対応する」とあり、

CG11 の抱える、専門的な内容を扱った授業におけるビリーフが伺われた。

以上、三年間の調査授業においてもっとも伸び率が確認された 2010 年度の CB7、2011 年度の CG14、また、反対に最も伸び率が確認されなかった 2009 年度の JG1、及び 2011 年度の CG11 をとりあげ検討した。これらの検討結果を整理すると以下となる。

#### プレ・ポストテスト作文比較

##### 伸び率高得点者と伸び率低得点者に注目した共通項

両者の共通項	①作文量の増加 ②専門性における内容の充実 ③アカデミック・ライティング力の向上
伸び率高得点者 共通項	①プレテスト作文時：専門分野における既有知識がほとんどない ②ピア・ラーニング：積極的な参加の姿勢 ③ポストテスト時：専門性の充実、アカデミック・ライティング力の向上
伸び率低得点者 共通項	①ピア・ラーニング：消極的な参加の姿勢 ②専門的な内容を扱った授業におけるビリーフ

#### 5.3.3 論理的な文章作成における宣言的知識及び手続き的知識獲得の訓練の場

プレ・ポストテスト作文における伸び率と作成されたプロダクツを比較した。また、そこから伸び率高得点者と伸び率低得点者を取り出し注目することによって共通項を導き出した。その結果、伸び率の違いがみられた場合であっても、①作文量の増加、②専門性における内容の充実、③アカデミック・ライティング力の向上がみられることがわかった。また、伸び率高得点者の共通項としては、①プレテスト作文時には専門分野における既有知識がほとんどなかった、②ピア・ラーニングに参加する際は積極的に参加していた、③ポストテスト時には専門性の充実、アカデミック・ライティング力の向上がみられたことがわかった。さらに、伸び率低得点者の共通項としては、①ピア・ラーニングに参加する際、消極的な参加の姿勢であった、②専門的な内容を扱った授業におけるビリーフがみられた、ことがわかった。

三年間の調査授業においては、授業の構造化にあたり、参加者の要望を募り参加者が会得したいとする項目を扱った。また大学院で開講されている授業で教授されるであろう専門語彙解釈は、あらかじめ取り入れない配慮を施した。また、取り扱った専門語彙解釈を調査授業実施期間中に調査授業以外で修練していなかったこと、調査授業に対する自己学習はほとんど成立せず、調査授業終了後、帰りの電車の中で復習するくらいであったとの回答を FI により確認している。つまり、参加者が調査授業において対峙した専門語彙の数々は、調査授業を介してのみ習得に臨んだといえる。よって、ここで示す伸び率とは、純粋に調査授業によってもたらされた伸び率であると読み取ることができる。

三年間を通じた授業観察記録からは、コース中盤において、ピア活動やピア・ラーニング授業全体のやり方にやっと慣れたようだといった様子が記されている。また、調査授業後半には、ピア・ラーニング授業全体のやり方にほぼ慣れ、〇〇の段階が終わったら〇〇の段階といったように、ピア同士内で順次能動的かつ円滑に進めている場面が観察されていた。参加者は、専攻における専門的知識に関する授業資料を読み、取り上げた課題に対するやり取りを行い、授業開始から70分後くらいには取り上げた専門語彙の解釈に関する自分なりの解釈作文を書かなければいけないという一連のサイクルをコース各年度11回～14回に渡り、繰り返し行った。大量の専門語彙解釈文を読み、それらの課題に対し話し・聞き、そして書いてまとめるという四技能を駆使するサイクルを、専門的な文脈において繰り返し各年度11回～14回行ったということになる。つまり、専攻における専門的な文章理解とその表出に関する、いわゆる宣言的知識及び手続き的知識獲得の訓練を各年度11回～14回に渡りおこなっていたともいえる。

例えば、キンチュ (kintsch1998) は、様々な実証研究から文章の「理解」とは一方に知覚 (perception) を、他方に問題解決 (problem solving) を置いて比較するのが、理解の際には有効であると述べている。知覚とは、文字の知覚などのように、瞬時でわかる把握の仕方であり、問題解決とは、数学の問題やパズルを解くなど意識的な思考を利用してなされるものである。この両者の間に「理解」があるとした。知覚や理解は一般的に文章を理解する際に経る過程であるが、これら知覚や理解が不足する場合、問題解決が代わりにその理解の過程として機能し得るとし、理解の処理の際、私たちは一方に、自動処理に近い知覚を、他方により意識的な過程を含む問題解決を用い、理解の処理を行うとした。

実践授業においては参加者が目指す専攻における専門的な内容に関する読解とそれを巡るピア・ラーニングを施した。この専門的な内容に関する読解はその時点で行われる自動処理的な活動である。一方、難解な課題に対する読解を巡るピア・ラーニングは、問題解決処理として意識的に行われる活動であると考えられる。これらの知覚としての読解と問題解決としてのピア・ラーニングを意識的に取り入れたことにより「理解」につながった。それ故に得られた効果であったと言えるのではないだろうか。

## 5.6 第5節のまとめ

第5節においては、三年間にわたる専門語彙解釈作文の検証から、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた際の文章産出に与える影響を、伸び率の違いとプロダクツに注目して検討した。結果、行った調査授業そのものが「理解」につなげる授業デザインとして有機的に機能していたことが伺われた。具体的には、宣言的知識及び手続き的知識獲得の訓練の場としての効果を生んだ。それ故に、伸び率の違いがみられた場合であっても、①作文量の増加、②専門性における内容の充実、③アカデミック・ライティング力の向上がみられた。ポスト作文プロダクツに見られた変化は、これら専門的な文脈理解とその表出に関する訓練に由る効用であったと考える。

## 第 6 節 専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた場合の教師の役割とは— 仮説型アクション・リサーチによる四年間の実践研究の分析を通して —

### 6.1 はじめに

第 6 節においては、2008 年度の調査授業を含めた四年間の実践研究における俯瞰的省察をアクション・リサーチの手法をもって行い、大学院での専門日本語教育にピア・ラーニングを用いたその実態の全容を明らかにする。また、第 6 章において得られた「教師の解説が有用」とは、先行研究においては全く見られない事象であった。よって専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる教師の役割とはなんであるのかについても省察を加える。

先行研究（館岡 2005, 池田・館岡 2007）では、ピア・ラーニングにおける教師の役割としては、授業の促進・進行役としてのファシリテーター役を重視し、何かを教えたり説明する機会は減少するとされている。しかし私自身は、上述のピア・ラーニングでの教師の役割における理論を理解してもなお、どのように教師がファシリテーターとしてピア・ラーニングを用いた授業に関わればいいのか、また授業において、どのタイミングで、どの程度、説明する機会を減少させていけばいいのか、大いに迷い困窮した。一方、ピア・ラーニングをいわゆるアカデミックな課題の解決に援用する試みは管見の限り見られなかった。そこで、実践の過渡にあった私自身の調査授業を、アクション・リサーチを用い検証することによって、ピア・ラーニングを援用しアカデミックな課題の解決を目指す授業における、実践面での「教師の役割」への示唆を得たいと考えた。

アクション・リサーチとは「自分の教室内外の問題及び関心事について、教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施されるシステマティックな調査研究」（横溝 2000:17）である。本稿は、横溝（2000）に則り、アクション・リサーチの「学術的な」分野での報告の際の構成（横溝 2000:191 - 194）で、筆者を「私」、参加者を仮名で呼び、時系列に沿って記述する。<sup>19</sup>

### 6.2 目的

本節の目的は、大学院での日本人学生と留学生を対象にした、専攻における専門的な知識獲得とその言語技能運用力の向上を目指した日本語教育学専攻での専門日本語教育の授業にピア・ラーニング（以下ピア・ラーニング）を援用した四年間にわたる実践研究を、仮説型アクション・リサーチを用い分析することにより、専門日本語教育におけるピア・ラーニングでの教師の役割について考察するものである。

---

<sup>19</sup> 稲垣・佐藤（1996:134）は、アクション・リサーチを含む事例研究の記述に際し、教師が一人称で登場し、学習者は固有名の仮称で記すべきであるとしている。それは、出来事の成立した複数の根拠やその意味の関わりという因縁の分析がなされるべきであるからだと述べている。



## 6.3 方法

### 6.3.1 予備調査

私は、2007年に担当した大学での留学生への日本語授業の検証により、従来の日本語教育から、学習者が目指す専門分野で必要とされる専門日本語教育に繋げる「橋渡しの日本語教育」の必要性を感じていた。また、その際の課題は「大学で教育・研究活動を自主・協働的に進めようとする姿勢及びその際の学術的コミュニケーション能力育成」、「専攻における専門知識とその運用能力の獲得」であることを導き出していた。<sup>20</sup>翌年、私の身近にもこれらの課題を抱える、留学生及び同じ専攻に所属する日本人学生がいた。そんな折、課題に対する学習者同士の対話を通すことによって、気づきから互恵的に学びを深めることが可能となり、やがて課題に対する理解深化から解決に繋がる。そして、能動的な学習者形成にも寄与する（舘岡 2005、池田・舘岡 2007）というピア・ラーニングの存在を知った。これらピア・ラーニングにおける知見は、先述の課題を克服する手立てとして有効に作用する可能性があると考えられた。そこで、これらピア・ラーニングの方法や理論を援用した専門日本語教育の授業を、身近な学習者を対象とし、win&winとなるよう試行することとし、2008年に実践に移した。私は、この2008年に行っていた調査授業（以下2008年調査授業）を、以降行うアクション・リサーチの予備調査と位置付けた。

### 6.3.2 データの収集・分析方法

私は、「研究の視点を増やし、研究対象を様々な角度から検証することで研究自体の客観性を高める試み」（横溝 2000:177）であるトライアングレーション<sup>21</sup>を取り入れ、行うアクション・リサーチの質をより高めたいと考えた。そのため、①教師の観点：各授業をティーチング・ログ（授業経緯記録）に記録、②学習者の観点：授業終了後のフォローアップインタビュー（以下 FI）とアンケート（以下 ENQ）の実施（コード化）、③第三者の観点：各授業の録音（文字化）を、分析のデータとすることとした。さらに、授業におけるプロダクト（タスクシート、作文）を補足資料とした。実践終了後は、「教師の役割」という観察視点で帰納的方法に基づき、上述の①②③からデータを抽出し、「計画・実践・振り返り」シートにまとめ、整理した。そして整理した内容を基に単位化し、コーディングを行った。コーディングは、帰納的方法に基づき要素を抽出し、分類したうえで単位化し、行った。

具体的にはまずデータを、専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいた実践に対する教師の役割とは何であるのか、その実態を明らかにするという観察視点で読み込み、次に

<sup>20</sup> 詳しくは神村初美（2009）「大学における留学生日本語教育と大学教育の連続性及び転換における考察—内省的実践とその後のピア・ラーニングを通して—」『修士論文』首都大学東京大学院 人文科学研究科 人間科学専攻 日本語教育学教室 首都大学東京南大沢キャンパス図書館所蔵 未公刊 を参照されたい。

<sup>21</sup> 横溝（2000:177）は、トライアングレーションの語源は三角測量であり、三角測量のように研究の視点を増やすことであるとしている。研究対象を様々な角度から検証することで研究自体の客観性を高める試みでもあると示している。

カテゴリーをたてた。そして、カテゴリー化した概念がどのような他の事例によって裏付けられているのか、補助資料を合わせ確認を行い、さらに検討したうえでコードを確定した。

### 6.3.3 リサーチクエスチョンの設定

予備調査を上述の分析方法で行った結果、「教師の解説」「ピア活動の調節」「時間配分」というコードが得られた。まず、「教師の解説」は、「教師の解説が有用である」という参加者の見解を示すものである。先行研究では、ピア・ラーニングにおいては「何かを教えたり説明する機会」（池田・舘岡 2007:137）は減少するとされている。しかし、私の授業では、「教師の解説があったほうが有用だ」とする参加者の声を得られた。次に「ピア活動の調節」は、一人が一方向的に話しすぎる場合や、反対に沈黙がある程度続く場合への配慮である。そして「時間配分」とは、授業時間内で課題（専門知識習得）を巡るピア活動や教師とのやり取りといった諸活動を、最終段階での作文の時間も確実に確保しながら、過不足なくそれぞれの活動を収めるといふ、限られた授業時間をうまく割り振る時間配分における教師の裁量である。

得られたこれら 3 つのコードのうち「教師の解説」は、先行研究においては見られなかった。また「ピア活動の調節」と「時間配分」は、先行研究において触れられてはいた（舘岡 2005, 池田・舘岡 2007）が、より複眼的な視点が明らかになった。そのため得られたこれらのコードと予備調査における考察から、

- (1) 教師のどのような解説が有用であるのか
- (2) 教師が留意しなければならない点とは何であるのか

をリサーチクエスチョンとして設定した。

### 6.3.4 先行研究 - 仮説の設定 -

予備調査の翌年、池田（2009：143）は、ピア・ラーニングにおける教師の役割を新たに整理し直し①学びに沿った授業デザインの実践、②学習者が求める情報やリソース探求方法の支援、③活動促進の支援、④学習者評価の一部の実施、であるとした。この「4つの教師の役割」の理論は予備調査で得られたコードと重なる部分があった。具体的には①で「参加者が抱える課題」と「授業デザインの変更」、②で「専門分野における文章読解」と「論理的な文章を「書く」支援」、③で「話しやすい環境づくり」、④で「フィードバック」である。そこで、先行研究におけるこれら「4つの教師の役割」を、私の授業に際する、実践面での「教師の役割」への仮説とし設置することとした。

### 6.3.5 行動方略

2009年度から2011年度の三年間に渡り実践した調査授業においては、上述の仮説の方向性に沿って計画し、実践し、その実践をリサーチクエスションの視点で観察し、振り返りながら問題点を見出し、それらを改善するべく行動方略を行う、というサイクルを繰り返した。

#### 6.4 2009年度から2011年度の調査授業概要

2009年度から2011年度の三年間に渡り実践した調査授業は、同じ大学院の初年次で、日本語教育学を専攻する日本人学生と留学生を対象とした。本授業は、研究のための調査授業であり、単位に換算されない旨と授業趣旨を伝え、参加者を募り、2009年度5名（[日本人院生]2名、[外国人院生、中国]1名、[研究生、中国]2名（以下同背景、同順）、2010年度7名（0名、3名、4名）、2011年度5名（0名、1名、4名）の合計17名が参加した。

各コースは、初回授業においてアイスブレイキングとプレ作文テスト、及び授業趣旨とピア活動の説明を行った。また毎回、参加準備としての事前自習を課し、各授業ではピア活動の手順を示したプリントを用い、ピア活動の円滑化と活性化を図った。最終回授業ではポスト作文テストとFIを行い、後日ENQを実施した。

また、授業時間は90分間、全14回～16回で、期間は4月中旬から8月初旬までの3か月半で、授業内容は、日本語教育学の専門知識の解釈からその習得、およびそれらを駆使する言語運用能力向上を目指すものとした。教材は専門知識の解釈をまとめ、それらを整理した資料である。

授業の手順は、以下である。

##### 【2009年度 2010年の 2011年度調査授業 授業の手順】

- (9) **教師：先行オーガナイザー提示** ⇒ テキストを読む（全員）
- (10) わからない箇所や語彙などについて話し合う（ピア活動）
- (11) テキストを読む（ピア活動）
- (12) わからない箇所や語彙などについて話し合う（全体）
- (13) **教師：アナロジー提示** ⇒ **ピア活動タスク**
- (14) **具体例を加えた専門語彙解釈の外化・検討**（ピア活動）（以下「(5)段階ピア活動」）
- (15) 黙読・外化（全員に向けて）
- (16) 取り上げた専門日本語解釈における作文

#### 6.5 行動結果の観察・分析・内省

本稿では、各調査授業における「計画・実践・振り返り」シートを中心に、「教師の役割」がどのように明らかになったかそのプロセスを、コードの新出時系列で述べる。そして、そこから、リサーチクエスションへの答えを導く。

### 6.5.1 2009年調査授業

2009年「計画・実践・振り返りシート」コード一覧

計画	実践	2009年度振り返り【評価】
①課題の解説・説明：増加	①a：(4)段階 先行オーガナイザー（図表・音声）提示	①a：【良】⇒甲田（2009） 文章理解に繋げる補助手段
②積極的な介入	①b：(4)段階 教師の解説・説明 増加 ②【ピア活動】積極的な教師の介入	①b： 量過多【負】 ②介入過多 【負】
③学術的な文章構成とその読み解き方の教示	③a：(4)段階 論理的な文章構造・書き方作法の教示 ③b：(3)段階直後 キーワード検索指示 ④活動時間の明確な提示	③a・b：【良】⇒参加者が求める情報、(8)段階 作文量と質に影響、「学術的に書く」フィードバックにも ④いい緊張感【良】
④時間配分		
<p>内省・「ピア活動の調節」⇒逸脱の修正、 ・課題の量過多⇒win&amp;winを意識しすぎた、 ・四技能を専攻における文脈で駆使 継続⇒効果？、 ・中国人留学生教材丸暗記傾向⇒課題</p>		

私は、予備調査で得られたコードから、上述で示した計画と実践を新たに行った。その結果、計画・実践①において、ケンとエリは図表の提示で抽象的な概念がわかりやすくなったと述べた。しかし計画・実践②は、キムの「今、話してるのに・・・」のように、ピア活動を中断された不快感が文字化データからも読み取れた。計画・実践③は、FI や ENQ から、参加者が求めていた情報の提供であったことがわかった。また、(8)段階の作文における量と質に影響が窺われた。論理的な文章校正とその読み解き方を繰り返し授業で取り扱うことで、「学術的に書く」ことに慣れ、それらの繰り返しが「フィードバック」として機能し、「学術的に書く」ことへの気づきを促した効果と思われた。計画・実践④は、事前に活動時間を提示することで集中力が生まれ、いい緊張感に繋がっていたことがFIにおいても確認された。またピア活動中に、課題から話題が逸れ、しばらくの間完全に課題から脱線する「逸脱」が見られ<sup>22</sup>、「ピア活動の調節」として「逸脱の修復」が必要であることが新たにわかった。さらに、FI と ENQ から、1回の授業で扱う項目数が多すぎ、負担感を感じていたことがわかり課題となった。一方、中国人留学生のキムとサイは、教材を丸暗記

<sup>22</sup> 詳しくは神村初美（2012）「大学院での専門日本語習得の授業における日本人学生と留学生の協働学習の試みーピア活動観察の視点からー」日本語教育学会 WEB版『日本語教育 実践研究フォーラム報告』  
<http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/kk-Forumhoukoku.htm> を参照されたい。

したような作文の産出が見られ、こちらも課題となった。

### 6.5.2 2010年調査授業

#### 2010年「計画・実践・振り返りシート」コード一覧

計画	実践	2010年度振り返り【評価】
①教師の解説の工夫 ②量よりも質 ③丸暗記解放 ④四技能を駆使するタスク	①a:(4)段階 アナロジー提示 (具体例の提示) ①b:対話的授業 ②課題の吟味 (参加者が必要とする情報) ③a:読解ストラテジーの教示 ③b:(5)段階「課題に対する自身の具体例を外化・検討」加える ④タスクシートの導入	①a:【良】③【良】 ①b:【良】、話しやすい環境作り②集中力、動機づけ向上 ③a:参加者が求める情報 ③b:具体例「話す」上手、「書く」苦手 ④専攻における文脈での四技能訓練の場:有効確信
<b>内省</b> ・中国人留学生教材丸暗記傾向⇒減少するも消えない、具体例を話すことは可能だが自分の言葉で具体例を「書く」関までなかなかいかない⇒よりタスクの工夫が必要		

2009年調査授業の振り返りから、上述で示した計画と実践を新たに行った。その結果、計画・実践①aでのアナロジー提示から、授業そのものが活性化した。「語用論」における例として、会社で上司が部下に嫌味を言う会話例を取り入れたところ、いつもは発話が少ないサムが自身のバイト先での、「語用論」での言外の意味を理解していなかったために起こった失敗例を話し始めた。それによってほかの参加者が内省し、課題である「語用論」の解釈をめぐる会話は活発化した。計画・実践①がサムの「語用論」における理解の土台を作り、③a・bが難解な文章を容易にする補助手段として機能した(甲田2009)ための、授業の活性化であると考えられた。また計画・実践②では、参加者が実際に受講している授業で必要とされる項目に焦点化したことで、参加者の動機づけが図られ、集中力が向上した。計画・実践④では、四技能を駆使するタスクが専攻における文脈での言語運用能力の訓練の場となっていたことが再確認され、専門日本語教育に繋げるに当たり、四技能を駆使するタスク活動が有効であることを確信した。

### 6.5.3 2011年調査授業

#### 2011年「計画・実践・振り返りシート」コード一覧

計画	実践	2011年度振り返り【評価】
①タスクの修正	①a 話しやすい環境の支援 ①b:(8)段階:課題に対する自身の具体例を加え書く⇒授業デザイン	①a・b:【良】 ①b:専攻における文脈での四技能訓練の場⇒丸暗記ほぼ見られなく

	の変更とその支援	なる
内省	・「動機づけ保持」⇒やる気のない参加者への配慮不足	

2010年調査授業の振り返りから、上述で示した計画と実践を新たに行った。その結果、計画・実践①aでは、より参加者が話しやすくなるよう、時にピア活動で対面する座席の位置を配慮したり、対話的な授業となることを改めて心がけた。「話しやすい環境」は予備調査で、「対話的な授業」は2009年調査授業の内省を経て2010年調査授業で明らかになっていた。しかし、今回また「教師の役割」として表出されたことで、教師が双方向性の「話しやすい環境作り」を意識化し授業に臨まなければ、教師主導型のピア・ラーニングに陥る可能性があることが示唆されたと思われる。

一方、動機づけが低い参加者への配慮が課題として残された。特に2011年度のCG15については、2011年度の授業観察にて「CG15自己肯定感が低い様相がみうけられる。最初からあきらめムード。否定的な発言が多い。時にけだるそうに授業に参加。動機づけどう促すか。」とあり、CG15における動機づけへの配慮に苦慮したことが記録されていた。最終的にCG15は、ポスト作文テストを受けていない。調査授業自体はすべて参加していたが、最後のポスト作文テストのみ、自信がないとの理由にてポスト作文テストを受けることを拒否されたためである。調査授業に強制力はなく、全く自由参加意思の基に成り立っていた。そのため、ポスト作文テストの拒否は受け入れざるをえない状態であった。2010年度まで参加者の動機づけは非常に高く特に配慮はしていなかった。それは、院生であっても研究生であっても、同じように専門分野での専門知識の獲得と学術的な言語技能における運用能力向上を課題として抱えていたため、動機づけがおのずと維持されたからと思われる。もちろん、2011年調査授業参加者もしかりであったが、最初からあきらめムードであったりと、自己肯定感が低い参加者である場合、その情意面への配慮が必要であることがわかった。

## 6.6 第6節のまとめ 結論

大学院での日本人学生と留学生を対象にした、専攻における専門的な知識獲得とその言語技能運用力の向上を目指した日本語教育学専攻での専門日本語教育の授業にピア・ラーニングを援用した四年間にわたる実践研究を、仮説型アクション・リサーチを用い分析を加えた結果を一覧として再び以下に示す。

2009年「計画・実践・振り返りシート」コード一覧		
計画	実践	2009年度振り返り【評価】
①課題の解説・説明：増加	①a：(4)段階 先行オーガナイザー（図表・音声）提示	①a：【良】⇒甲田（2009）文章理解に繋げる補助手段

②積極的な介入	①b: (4)段階 教師の解説・説明 増加 ②【ピア活動】積極的な教師の介入	①b: 量過多【負】 ②介入過多 【負】
③学術的な文章構成とその読み解き方の教示	③a: (4)段階 論理的な文章構造・書き方作法の教示 ③b: (3)段階直後 キーワード検索指示 ④活動時間の明確な提示	③a・b: 【良】⇒参加者が求める情報、(8)段階 作文 量と質に影響、「学術的に書く」フィードバックにも ④いい緊張感【良】
④時間配分		

内省・「ピア活動の調節」⇒逸脱の修正、課題の量過多⇒win&winを意識しすぎた、四技能を専攻における文脈で駆使 継続⇒効果?、中国人留学生教材丸暗記傾向⇒課題

### 2010年「計画・実践・振り返りシート」コード一覧

計画	実践	2010年度振り返り【評価】
①教師の解説の工夫 ②量よりも質 ③丸暗記解放 ④四技能を駆使するタスク	①a:(4)段階 アナロジー提示（具体例の提示） ①b:対話的授業 ②課題の吟味（参加者が必要とする情報） ③a:読解ストラテジーの教示 ③b:(5)段階「課題に対する自身の具体例を外化・検討」加える ④タスクシートの導入	①a:【良】③【良】 ①b:【良】、話しやすい環境作り ②集中力、動機づけ 向上 ③a:参加者が求める情報 ③b:具体例「話す」上手、「書く」苦手 ④専攻における文脈での四技能訓練の場：有効確信

内省・中国人留学生教材丸暗記傾向⇒減少するも消えない、具体例を話すことは可能だが自分の言葉で具体例を「書く」関までなかなかいかない⇒よりタスクの工夫が必要

### 2011年「計画・実践・振り返りシート」コード一覧

計画	実践	2011年度振り返り【評価】
①タスクの修正	①a 話しやすい環境の支援 ①b:(8)段階：課題に対する自身の具体例を加え書く⇒授業デザインの変更とその支援	①a・b:【良】 ①b:専攻における文脈での四技能訓練の場⇒丸暗記ほぼ見られなくなる

内省・「動機づけ保持」⇒やる気のない参加者への配慮不足

私は、予備調査から得られた仮説の方向性に沿って計画し、実践し、その実践をリサーチクエスションの視点で観察し、振り返りながら問題点を見出し、それらを改善するべく行動方略を行う、というサイクルを繰り返した。その結果、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた授業におけるファシリテーターとしての教師の役割への示唆を得た。具体的には以下である。

専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた授業における ファシリテーターとしての教師の役割	
2009 年度	①「ピア活動の調節」としての逸脱の修正 ②課題における負荷への配慮 ③目指す専攻での文脈で展開させ四技能を駆使するように図るタスク活動
2010 年度	①参加者に応じたタスク活動の工夫
2011 年度	①動機づけ保持の工夫

さらに、私自身の各実践を「教師の役割」の視点で観察し、振り返りながら問題点を見出し、それらを改善するべく行動方略を行うというサイクルから、リサーチクエスションにおける答えとして

(1) 教師のどのような解説が有用であるのか

課題を巡るピア活動の前座での教師による課題に対する先行オーガナイザーとアナロジー提示（具体例の提示）、ピア活動が滞ったときに適宜加える「量」よりも「質」を重視した教師の解説が有用である

(2) 教師が留意しなければならない点とは何であるのか

四技能を駆使するよう構造化したタスク活動のデザイン、話しやすい教室環境づくり、ピア活動の調節（時間配分・逸脱の修復）

であることが導き出された。

## 第7節 第7章のまとめ

第7章においては、専門日本語教育を扱った授業にピア・ラーニングを用いた、2009年度 2010年度 2011年度の三年間にわたる、構造化を加えた実践研究の積み重ねの試行により、授業の受け手側である学習者の授業評価の視点、授業デザインの視点、産出された文章における視点、そして、2008年度の調査授業を含めた四年間の実践研究の積み重ね全体の省察から、その実態を明らかにすることとした。

まず第3節で、大学院での専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる可能性を、学習者評価の視点からその実態を検討した。結果、三年間にわたる実践研究の積み重ねでの、授業の受け手側としての学習者の授業評価の視点における本稿のデータでは、学習者の授業評価での全体概要として、日本語教育学を専攻とする大学院での初年次の専門日本語教育に対するニーズとその課題が明らかになった。また、ピア・ラーニングを用いた授業がそれら課題解決への手立てとして作用する可能性があることがわかった。さらにピア・ラ



ーニングを用いた先行研究では、教師の役割として、授業の促進・進行役としてのファシリテーター役を重視し、「何かを教えたり説明する機会」（池田・館岡 2007:137）は減少するとしていた。しかし、専攻における知識獲得とその言語技能の運用を目指した課題の場合においては、教師の解説は「減少する」のではなく、「量」よりも「質」に重点を置いた「介入」であることが望ましいこと、また「教師の解説が有用である」とした学習者評価の背景要因は、この「量」よりも「質」に重点を置いた「教師の介入」が評価されたために、「教師の解説が有用」とされたということがわかった。

第4節では第6章の第5節で得られた課題である、「ストラテジーの獲得」、「ソロ生成が困難」において授業デザインの視点から検討した。具体的には（1）ソロ生成が困難であるとする、その要因は何であるのか、（2）ソロ生成に対する困難点を克服する手立てを試行した場合、それらはどのように機能するのかを、学習者の授業評価に授業デザインの視点を加え検証した。またその試みから専門日本語教育に協働学習を用いる意義について探った。

その結果、専門日本語教育に認知の仕組みの観点から見た文章理解における先行研究での知見を積極的に取り入れた「自分がわからないところは何か」に気付かせる、四技能を駆使した協働学習の授業デザインが、ソロ生成が困難であるという学習者の困難点の克服及び専門日本語運用能力向上において有効に作用することがわかった。またそこから、①専門日本語教育に協働学習を用いた場合、困難な課題に対する、メタ認知知識の習得及びメタ認知制御の訓練というメタ認知育成の場として機能する、②困難点から「あきらめてしまう状況」を回避する、学習のストラテジー、及び自己モニタリングを会得するという意義があると考えられた。

第5節においては、三年間にわたる専門語彙解釈作文の検証から、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた際の文章産出に与える影響を、伸び率の違いとプロダクツに注目して検討した。結果、行った調査授業そのものが「理解」につなげる授業デザインとして有機的に機能していたことが伺われた。具体的には、宣言的知識及び手続き的知識獲得の訓練の場としての効果を生んだ。それ故に、伸び率の違いがみられた場合であっても、①作文量の増加、②専門性における内容の充実、③アカデミック・ライティング力の向上がみられた。ポスト作文プロダクツに見られた変化は、これら専門的な文脈理解とその表出に関する訓練に由る効用であったと考える。

第6節においては、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる教師の役割とはなんであるのかについて省察を加えた。また、2008年度の調査授業を含めた四年間の実践研究における俯瞰的省察をアクション・リサーチの手法をもって、大学院での専門日本語教育にピア・ラーニングを用いたその実態の全容を明らかにすることとした。

具体的には（1）専攻における専門的な知識獲得とその言語技能の運用を目指すという授業設定にピア・ラーニングを用いた場合、どのような学習者評価が得られるのかその実態の概要を明らかにする（2）三年間にわたる実践においても「教師の解説が有用」とされるのか、もし有用であるとされた場合、そこにはどのような要因が見られるのか、を探るこ

とした。その結果、リサーチクエスチョン(1)(2)における答えを以下のように得た。

(1) 教師のどのような解説が有用であるのか

- ① 課題を巡るピア活動の前座での教師による課題に対する先行オーガナイザーとアナロジー提示(具体例の提示)が効果的である
- ② ピア活動が滞ったときに適宜加える「量」よりも「質」を重視した教師の解説が有用である

(2) 教師が留意しなければならない点とは何であるのか

- ① 四技能を駆使するように構造化したタスク活動のデザイン
- ② 話しやすい教室環境づくり
- ③ ピア活動の調節(時間配分・逸脱の修復)

また、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた授業におけるファシリテーターとしての教師の役割として以下の具体的な示唆を得た。

専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた授業における ファシリテーターとしての教師の役割	
2009年度	① 「ピア活動の調節」としての逸脱の修正 ② 課題における負荷への配慮 ③ 目指す専攻での文脈で展開させ四技能を駆使するよう図るタスク活動
2010年度	① 参加者に応じたタスク活動の工夫
2011年度	① 動機づけ保持の工夫

専門日本語教育にピア・ラーニングを用い、「大学院で教育・研究活動を自主・協働的に進めようとする姿勢及びその際の学術的コミュニケーション能力育成」「専攻における専門知識とその運用能力の獲得」とし、同時にこれらの課題に対する示唆を見出すことを目指した、本研究における試みは管見の限り見られない。

一方、ナラティブを主軸とした先行研究においては、教師の役割として、授業の促進・進行役としてのファシリテーター役を重視し、「何かを教えたり説明する機会」(池田・館岡 2007:137)は減少するとしていた。しかし、専攻における知識獲得とその言語技能の運用を目指した課題の場合においては、教師の解説は「減少する」のではなく、「量」よりも「質」に重点を置いた「介入」であることが望ましいこと、さらに、これらの教師の介入は、課題への理解を促すためには、協働学習と輻輳的に行うことが望ましいことが導き出された。これらの論証は現在までのピア・ラーニングを用いた先行研究においては言及されていない。

よって、本研究における研究成果は、専攻における知識獲得とその言語技能の運用を目

指すという専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる際の「教師の介入の在り方」において、新たな視点を提示するという意義を示したと言えよう。

## 第8章 専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる教育的示唆

### 第1節 はじめに

日本語教育にピア・ラーニングを用いたこれまでの先行研究においては、ナラティブを主軸とした課題に用い、学習者同士または教師とのやり取り、ピア・レスポンスやピア・リーディングでの、その作用に関しての検討がほとんどであった。また、専門日本語教育にピア・ラーニングを用い、専攻における専門的な知識獲得とその運用能力向上を課題とし、それを図る試みは管見の限り見られない。

しかし、本研究においては、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いるフロンティア的な取り組みから、その可能性への期待が得られた。具体的には、「大学院で教育・研究活動を自主・協働的に進めようとする姿勢及びその際の学術的コミュニケーション能力育成」「専攻における専門知識とその運用能力の獲得」という課題に対する示唆を得、一連の検討からその確認も示した。

しかし、実践的検討だけで専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる際のその可能性について主張することには、限界がある。そこで、本研究での実践結果に後ろ盾となる背景の理論を添え、整理し記すことによって、大学院における専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる際のその教育的示唆について提示したい。

まず、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる際の基本理念について、認知心理学による知見と授業デザインの関係から述べる。次に、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いるその方法論について実践の積み重ねにより得られた省察から述べる。そして、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いるその意義、および課題を本研究の成果を基にし、示す。

### 第2節 専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる際の基本理念— 認知心理学による知見と授業デザインとの関係から—

#### 2.1 「ソロ生成に対する支援」と「他者との対話」を織り込んだ四技能駆使タスク活動の重要性

本研究で取り上げた人文・社会系大学院に所属する学習者は、高度に専門的な内容を理解することに困難点を感じていた。それは、キンチュの言語理解モデル (Kintsch, 1993) からとらえた場合、これらのうち、「命題的テキストベース(text base)」: 概念的な段階、「状況モデル(situation model)」: 全体的な表象の段階」において課題を抱えていたことが明らかになった。また、その要因として「ソロ生成が困難」が抽出され、具体的には、

専攻における専門的な内容の理解につなげる前座としてのソロ生成が困難な場合がある。それは、「個々の要素の理解（表層テキスト形式）」は成し得ているが、それと共にあるはずの「既存知識を活性化し適切に活用すること（状況モデル）」が成されないという困難点に起因していた。一連の検討から、これらの課題を克服するためには、

- ①課題の何がわかって何がわからないのかを認識し意識化させる支援
- ②わかっていることをより活性化させ、「整合性のある全体像（状況モデル）」へと繋がられるようにする支援

が必要であることが導き出された。

そこで、認知心理学の知見から、①自分がわからないところは何か（命題的テキストベース）」に気付く「支援」、②アンダーソン (Anderson, 1983) の唱える ACT<sup>23</sup>を踏まえた支援、③読解ストラテジーの理論的枠組み (Nist, Sharman and Holschuh, 1996)、④読解課題に対する「対話」の過程で、理解を促進する方法のメタ認知知識習得の訓練、⑤理解のモニタリングであるメタ認知制御の訓練、を組み込んだ授業デザインを考案した。

以下、本研究で得られた授業デザインの全容を（１）で、その際のピア活動の具体的な手順を（２）で、授業デザイン内で独自に行った「授業デザインにおける３つの工夫」（以下「３つの工夫」）を（３）で示す。

表 48 専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた授業デザイン

(1) 専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた授業デザイン	
(17)	<b>教師：先行オーガナイザー提示</b> ⇒ テキストを読む（全員）
(18)	わからない箇所や語彙などについて話し合う（ピア活動）
(19)	テキストを読む（ピア活動）
(20)	わからない箇所や語彙などについて話し合う（全体）
(21)	<b>教師：アナロジー提示</b> ⇒ <b>ピア活動タスク※詳細以下</b>
(22)	<b>具体例を加えた専門語彙解釈の外化・検討</b>
(23)	黙読・外化（全員に向けて）
(24)	<b>取り上げた専門日本語解釈における作文</b>

※**太字**部分は、「授業デザインにおける３つの工夫」

<sup>23</sup> ACT理論は、認知的技能にもとづき学習を説いた概念。記憶、言語、心的イメージ、思考（問題解決、演繹、帰納）などといった、人間の高次の認知過程を包括的に説明しようとする理論。ACTとは‘Adaptive Control of Thought’の略。(John R. Anderson, 1983)

表 49 ピア活動タスクの手順

(2) ピア活動タスクの手順	
(1) わからない箇所などについて検討〔+適宜、教師のアナロジー提示〕	(全体)
(2) 課題文章の中心文・支持文・キーワードを探す	(個人)
(3) キーワードをタスクシートの「自分」欄に記入	(個人)
(4) ピアでキーワードを確認: 自分に無い場合⇔「ピア」欄に記入	(ピア活動)
(5) なぜ、記入した語彙や表現がキーワードであるのか口頭で伝え対話	(ピア活動)

表 50 授業デザインにおける3つの工夫

(3) 授業デザインにおける3つの工夫	
①タスク活動	「(4)わからない箇所や語彙などについて話しあう(タスク活動)」段階 ⇒課題の読解を軸に据えた対話とピアタスク活動(タスクシート使用)、適宜、教師によるアナロジー提示(具体例の提示)の導入
②具体例の検討	「(6)具体例を加えた専門語彙解釈の外化とそれを巡る対話による検討」段階 ⇒①のやり取りを応用しつつ、専門語彙解釈における自分なりの具体例を考える。その具体例に対する質疑、応答及び確認
③作文	「(7)黙読、(8)取り上げた専門日本語彙解釈における作文」段階 ⇒①と②で得た情報を取り込み自分なりに整理し、新しい知識としての再構築を目指して「書く」技能を駆使し、具体例を加えた専門語彙の解釈作文を作成

これら(1)、(2)、(3)を取り込んだ授業デザインを実践した結果、「ソロ生成が困難」への支援として行った「3つの工夫」は、まず専攻における専門語彙習得・専門的な内容の理解及び解釈に対するストラテジーの獲得、ひいては、専門日本語運用能力向上に有用に作用した、と三年間にわたる通時態での学習者評価において示された。

次に、困難な課題に対するメタ認知知識の習得、及びメタ認知制御の訓練という、学びにつなげる際必須となる、自分の認知過程に意識的に気付く「メタ認知」の育成の場として機能すると示された。

そして、困難点からの「あきらめてしまう状況」を避けることを可能にする学習のストラテジー、及び自己モニタリングの会得という意義があると三年間にわたる通時態の学習者評価の検証から導き出されている。

## 2.2 教師の役割の重要性—「量」よりも「質」の介入

日本語教育にピア・ラーニングを用いるにあたって、その際の教師の役割はすでに、池田・舘岡（2007）舘岡（2005）において論証されている。舘岡（2005）、池田・舘岡（2007）では、ピア・ラーニングにおける教師の役割としては、授業の促進・進行役としてのファシリテーター役を重視し、何かを教えたり説明する機会は減少すると示した。しかし、実際に授業を進めるのにあたっては、具体的にどのように教師がファシリテーターとしてピア・ラーニングを用いた授業に関わればいいのか、迷い困窮する場合もある。舘岡（2005）での指摘にみられるように、日本語教育にピア・ラーニングを用いた実践研究の開示は、日本語教師がピア・ラーニングを実践に移す際の道しるべとなると考える。

そこで、本研究によって得られた「教師の役割」への示唆をまとめ、整理し、以下に示す。

表 51 専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた授業における教師の役割

専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた授業における 教師の役割	
ファシリテーターとして	①ピア活動の調節 <ul style="list-style-type: none"> <li>・活動時間の配分（各活動に取り組む時間の提示）</li> <li>・逸脱の修復</li> </ul> ②課題における負荷への配慮 <ul style="list-style-type: none"> <li>・課題の難易度</li> <li>・ピアグループ成員における考慮</li> </ul>
ピア活動での教師の介入として	①「量」よりも「質」に配慮した介入 <ul style="list-style-type: none"> <li>・先行オーガナイザー、アナロジーや図や絵の提示（具体例の提示）</li> </ul> ②ピア活動が滞った時に適宜、端的に加える
課題に即した授業デザインの工夫として	①授業の構造化 <ul style="list-style-type: none"> <li>・話しやすい教室環境</li> </ul> ②四技能を駆使するタスク活動 <ul style="list-style-type: none"> <li>・目指す専攻での文脈及び課題で展開させるように図る</li> <li>・動機づけ保持の工夫</li> </ul>

### 第 3 節 方法論への示唆 —目的に即した授業デザインの工夫の必然性—

本研究では参加者が抱える課題から、目的を「大学院で教育・研究活動を自主・協働的に進めようとする姿勢及びその際の学術的コミュニケーション能力育成」「専攻における専門知識とその運用能力の獲得」と明確に定め、その目的に則した授業デザインを施した。

その際、「3つの工夫」を独自に行った。まず「**1**」タスク活動」において、①「補助手段」としてのアナロジーや先行オーガナイザー(Ausubel, 1960)、図表の提示を適宜施し、既有知識の中にある類似した構造を持つ知識を活性化させた。またそれによって文章を理解しやすいものとする「理解の土台」(甲田, 2009)を作るよう促した。②「読解ストラテジー」の提示を行い、高度に抽象的な文章をどのように理解したらいいのか、どのように読めばいいのかといった具体策(Nist, Sharman and Holschuh, 1996)を、論理的な文章構成の視点から示した。

次に「**2**」具体例の検討」において、③ピア活動タスクを用い課題に対する概念の育成を図った。④読解を主軸としたピア活動により、「メタ認知訓練」を、読解課題に対する「対話」の過程で理解をモニターする、理解できていないと認識したら修正力を働かせる(修正・補償)といった、自分の認知過程に意識的に気付く能力、つまりメタ認知の訓練につながるよう図った。

そして、「**3**」作文」において、「書く」という作業をピア・ラーニングに組み込むことで困難点から「あきらめてしまう状況」を回避する、学習ストラテジー、及び自己モニタリングの会得を目指した。参加者は、専攻における専門的知識に関する授業資料を読み、取り上げた課題に対するやり取りを行い、授業開始から70分前後にそれらを反映させた自分なりの解釈作文を書かなければいけないという一連のサイクルを繰り返し行った。コース各年度11回～14回に渡り、大量の専門語彙解釈文を読み、それらの課題に対し話し、聞き、そして書いてまとめる、という四技能を駆使するサイクルを、専門的な文脈において繰り返し各年度11回～14回行ったということになる。三年間を通した授業観察記録からは、フラジア(Frazier, 1993)<sup>24</sup>での指摘の通り、コース各年度11回～14回の中盤5回～7回目あたりで変化が見られた。コース中盤の授業記録からは、ピア活動やピア・ラーニング授業全体のやり方にやっとなれたようだといった様子が記されている。調査授業後半には、ピア・ラーニング授業全体のやり方にほぼ慣れ、〇〇の段階が終わったら〇〇の段階といったように、ピア同士内で順次能動的かつ円滑に進めている場面が観察されていた。

つまり、一連の目的に則し行った「3つの工夫」は、専攻における専門的な文章理解とその表出に関する、いわゆる宣言的知識及び手続き的知識(Anderson, 1983)獲得の訓練、および熟達した読み手におけるストラテジー(Nist, Sharman and Holschuh, 1996)の訓練に際し各年度11回～14回に渡り作用していたといえる。その結果として、プレ・ポスト作文テスト受験者の全員のプロダクツにおいて、伸び率の違いがみられたものの、①作文量の増加、②専門性における内容の充実、③アカデミック・ライティング力の向上が得られている。

これら「3つの工夫」は、本研究での課題解決に向けて行った、①実践、②省察、③先行

---

<sup>24</sup> フラジア(Frazier, 1993)は、ニスト他(Nist, Sharman and Holschuh, 1996)が示した熟達した読み手のストラテジーを使用する閾である学習の転移に移行するには時間を要すると示し、6週間以上の長い期間が必要であることを報告している。



知見及び理論的な背景の探求と確認、④実践の再構築、の①－④のサイクルを常に繰り返して、それらを四年間にわたり行う中で得られた成果である。「ピア・ラーニングは方法論ではなくコンセプトである（舘岡, 2013）」との指摘に見られるとおり、「ピア・ラーニングで行えば必ず学びが起き、創発につながる」ものではない。ピア・ラーニングを援用する際には、各人の実践の積み重ねでの、省察、理論的な背景の探求と確認、そして課題に則した工夫が、重要であると言える。

## 第4節 専門日本語教育にピア・ラーニングを用いるその意義

### 4.1 負荷軽減と動機づけ支援

特に留学生にとっては、日本固有の社会的要因を背景に持つ事象においては、語彙や表現は十分に理解できていたとしても、自分の既有知識だけをもって真を探り、それら全体が指し示す内容の整合性を推し量ることは困難、という負荷が本研究でみられた。しかし、ピア・ラーニングを用いた場合、緊張感が少ない仲間同士というピア活動環境の効用から、既有知識の差がある程度ある場合であっても、仲間への学習支援および、互恵的な学びの機会から、その負荷軽減につながる。具体的には、ピア・ラーニングを通すことによって①各自が抱える言語不安への耐性を育む、②自己肯定感を高める経験を積み重ねた場合、自信に繋げることが可能となるということが、本研究の実践においては明らかになった。また、三年間にわたる実践研究の積み重ねでの検証から得られた、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる意義としては、以下にまとめることができる。

- ①困難な課題に対する、メタ認知知識の習得及びメタ認知制御の訓練というメタ認知育成の場として機能する。
- ②困難点から「あきらめてしまう状況」を回避する、学習のストラテジー、及び自己モニタリングを会得する。
- ③専攻における専門語彙習得・理解・解釈に有効に作用する。
- ④アカデミック・ライティング力の向上に寄与する。

### 4.2 学習の転移—ピア・ラーニングという訓練から起こる創発

本研究では、参加者が目指す専攻における専門的な内容に関する読解とそれを巡るピア・ラーニングを施した。この専門的な内容に関する読解は、その時点で行われる、いわゆる「自動処理に近い知覚」（Kintsch, 1998）に相当する。一方、難解な課題に対する読解を巡るピア・ラーニングは、いわゆる「意識的な過程を含む問題解決」（Kintsch, 1998）活動であると捉えることができる。これら「知覚としての読解」と「問題解決としてのピア・ラーニング」を意識的に取り入れたことにより、参加者が目指す専攻における専門的な内

容の「理解」につながったことが確認されている。言い換えるならば、ピア・ラーニングという訓練から起こる創発と解釈できる。

## 第5節 第8章のまとめ

第8章では、本研究での実践結果に後ろ盾となる背景の理論を添え、整理し記すことによって、大学院における専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる際のその教育的示唆について提示した。

まず、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる際の基本理念について、認知心理学による知見と授業デザインの関係から述べた。次に、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いるその方法論について実践の積み重ねにより得られた省察から述べた。そして、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いるその意義、および課題を本研究の成果を基にし、示した。

第8章の検討によって、本研究における理論的な裏付けを得たといえよう。そこから、学習者が目指す専攻における専門的な内容の理解深化、および、専門的な文脈での専門日本語運用能力の向上を図る授業に、協働学習の一つの授業デザインであるピア・ラーニングを用いることで、専門的な知識獲得とその専門日本語運用能力の向上に寄与するののかという可能性についても示すことが可能になった。

現在までの日本語教育においては、専門日本語教育にピア・ラーニングを用い、その可能性を検証した試みは管見の限り見られない。よって、本研究における研究成果は、専門日本語教育にピア・ラーニングを援用する際の実践において、一つの有益な情報を示したといえよう。また、ピア・ラーニングを専門日本語教育に用いる際の布石を敷いたと考える。

## 第9章 結論

### 第1節 本研究のまとめ

本研究は、学習者が目指す専攻における専門的な内容の理解深化、および、専門的な文脈での専門日本語運用能力の向上を図る授業において、協働学習の一つの授業デザインであるピア・ラーニングを用いるとことによって、専門的な内容に対する理解深化及び、それらを用いた専門日本語の運用能力向上に寄与することが可能であるのか、その可能性について探ったものである。

第2章においては、専門日本語教育及びその周辺について、文献及び先行研究から整理した。「専門日本語」とは何であるのか、「専門日本語教育」は、日本語教育においてどのような位置づけにあるのか探った。人文・社会系での専門日本語教育における授業実践は、仁科（1997）による「人文・科学系の用語は一般の語と境界が明確でなく、各分野の術語は文化に根ざすものが多いため共通概念を多言語間で決めることが難しく、人文・社会系の専門日本語教育が進展しづらい」との指摘の通り、取り組み事例は少なく、さらにこれらに協働学習を用い図る試みは、管見の限り見られなかった。一方、専門日本語教育は、時代の流れとともに変化してきており、従来の大学など教育現場で必要とされる、各専攻における学術的な日本語の習得にとどまらず、法律、ビジネス、介護・看護といった様々な現場で用いられる日本語や、その教育方法にまで広がりを見せていることがわかった。これら、専門日本語教育の広がりに対する可能性とその課題についても、先行研究における知見を鑑み整理した。

第3章においては、ピア・ラーニングにおける諸相について先行研究による知見から整理した。そもそも協働学習とは何であるのか、協働学習の一手法であるピア・ラーニングとは、日本語教育においてどのような位置づけにあるのか、背景にはどのような概念や理論があるのか探った。さらに、現在までの日本語教育においてどのような展開が見られるのか、そして、なぜ、ピア・ラーニングを専門日本語教育に用いることで専門的な知識獲得と専攻における専門的な日本語運用能力の向上を図るといふ課題の解決につながるのか、について整理し、記した。

ピア・ラーニングを用いた先行研究における実践は、いわゆるナラティブ<sup>25</sup>を主軸とした日本語授業での試みであり、大学での専攻における専門性をも含めた枠組みでは行われていないことがわかった。また、専門性に比重を置いた専門日本語の授業が行われている場合も、理系においては幾つか見られものの、文系においては現在まであまり多くはないこともわかった。

---

<sup>25</sup> ここで示すナラティブとは「物語」や「個人的な体験談」のように時間の流れに沿って語られる文章。（二通 2005:102）

一方で、一連の先行研究が示す「内容面への働きかけ」というピア活動の効果から、専攻における専門的な内容を扱った専門日本語授業にピア・ラーニングを用いた場合、①内容面における理解の深化を加える支援が可能となる、②学習に付随する不安などのマイナスイメージを相手との相互作用により中和し、更なる動機付けへとつなげることが可能になる、ことが効果として期待できると考えられた。また、これらの効果は「大学院で教育・研究活動を自主・協働的に進めようとする姿勢及びその際の学術的コミュニケーション能力育成」、「専攻における専門知識とその運用能力の獲得」という課題を克服する手立てとして有用に作用する可能性があると考えられた。

そこで、先行実践における上述の知見及び効果と課題を踏まえたうえで、専門分野で必要とされる四技能を組み込んだ授業設定にピア・ラーニングを用いた場合、ピア・ラーニングはどのように作用するのか。また、その際、専門分野で必要とされる論理的な文章運用能力向上に寄与するのかを考察することによって、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いるその可能性について検証したいと考えた。

第4章では、専門的な文章理解における難しさ、およびその際の対処法を、理論的な枠組みの視点として、認知の仕組みから概観した。「わかる」とはどういうことなのか、文書を理解するときには心の中では何が起きているのか、何が「わかる」に影響しているのか、よりよく理解するためにはどのような方略、ひいてはどのような支援及び授業デザインが有効であるのか、「難解な文章を理解するとは」から発し、「専攻における専門的な運用能力の向上を目指す」という視座に基づき整理した。

第5章では、神村(2009)<sup>26</sup>での調査授業に、①SCATによる4ステップコーディングを用い、日本人学生と留学生との互恵的な学び合いについて、②福島(1997)による動機づけモデルをプロトコルデータに加え、それぞれ検討し、神村(2009)により得られた成果の可視化を試み、その信頼性をはかった。またそこから、本研究に対する基礎的な情報を得た。

①では、SCATによる再検討を加えてもなお、神村(2009)で示された互恵的な学び合いが確認された。そこから、専門日本語教育における日本人学生と留学生との互恵的な学び合いの可能性に対する信頼性が得られた。

②では、専攻における専門的な教育へつなげることを目指した専門日本語教育に、ピア・ラーニングという学習のデザインを用いた場合、学習者の動機づけを高めることが可能であるということが再確認された。これらの結果は、先行研究(館岡2005, 池田・館岡2007)で報告された知見を裏付ける事例の一つとなったことが再確認できた。

また、それら動機づけとは、福田(1997)の唱えるタイプA「動機づけ(+)可能性予期(+)」という、「ある活動に強く動機づけられており、必要な行動を適切に実行できる

---

<sup>26</sup>詳しくは神村初美(2009)「大学における留学生日本語教育と大学教育の連続性及び転換における考察—内省的実践とその後のピア・ラーニングを通して—」(修士論文 首都大学東京大学院 人文科学研究科 南大沢キャンパス図書館所蔵)を参照されたい。

ことが自身に可能であると考えている」に分類された。具体的には、ピア・ラーニングを通すことによって①各自が抱える言語不安への耐性を育む、②自己肯定感を高める経験を積み重ねた場合、自己への自信へとつなげる、ということがわかった。

さらに、上述した再検討から本研究における基礎的情報を得た。具体的には、①先行研究に対する疑問、②専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる可能性への期待である。

①においては、ピア活動だけでは解決できない場合が見られたところから、先行研究や先進的な取り組みの研究成果でみられる「ピアによる効果」からの弊害ではないのだろうかという疑問の提示である。それに伴い、盲目的な「ピアによる効果」からの脱却を図る必要性が考察された。そこから、目的に即した多くの実践例の積み上げが、より必要であるということがここに示された。

②においては既有知識が多少異なっても同じ社会的な立ち位置にいる者同士のピア活動の場合、対話という手法がもたらす身近な他者との比較による効果が、学習者の心理面に動機づけとして作用する、という期待である。

第 6 章においては、神村 (2009) で得られた課題を反映させ構造化を試みた調査授業をパイロット的に実施し、専門日本語教育にピア・ラーニングを援用するその可能性を検討した。具体的には、①専攻は人文・社会系大学院の日本語教育学、②対象は初年次生、③第 5 章で得られた基礎的情報である「専門日本語教育にピア活動を用いた場合の疑問と期待」を鑑みた授業デザインの工夫、これらをもって構造化を試みた。また、調査授業における目的を「大学院で教育・研究活動を自主・協働的に進めようとする姿勢及びその際の学術的コミュニケーション能力育成」「専攻における専門知識とその運用能力の獲得」と詳細に定め、同時にこれらの課題に対する示唆を見出すことを目指した。

結果、第 3 節においては、ナラティブな課題での先行研究でみられたように、日本語の運用力が対等でない NS (母語話者) と NNS (非母語話者) あるいは NNS 同士が、ピア活動を通すことによって、自主・協働的な学習環境及び互恵的な学びを構築し得ることがわかった。また、専攻における専門語彙解釈の理解深化につながるきっかけを得ることが可能であることが明らかになった。そして、一連の試みが「専攻での専門的な知識獲得とその言語技能の運用」という課題に対し「読解姿勢の養成」という視点から貢献する可能性があると考えられた。一方、NNS・中国人留学生の「受身的な読み」(二通, 2008) 及びそこからの脱却の兆しが、それぞれの特徴として明らかになった。

第 4 節においては、ピア活動でのモダリティに注目し考察することによって、専門日本語教育という課題を設定した場合において、NS は当初、母語話者と非母語話者は対等に課題の解決に向かうことができないと考える向きがあるが、やがてやり取りを経る中で非母語話者というくくりではなく、個人として直視し受け入れるように意識が変容していく。そして、次第に同志として、ともに課題の解決に向かっていこうとする協働的で互恵的な意識の変容が起こったことが明らかになった。一方、発話データからはピア活動における緊張や負荷、及び学習の伸びの停滞も見られたところから、ピア活動においてどのような

緊張や負荷がみられるのかについて検討する必要性がうかがわれた。よって、次の第 5 節で省察することとした。

第 5 節においては、参加者の授業評価の FI のコード化データから、ピア活動におけるような緊張や負荷がみられるのかについて省察した。学習者評価の視点から、専攻における専門日本語習得の授業は、独学よりも楽しく、内省から気づきを得ることが可能となり、学習への動機づけを高めると評価された。これらは先行研究を裏付ける実証的データの一つとなった。

一方、総合的な評価において「負荷」がみられ、詳細な「ポジティブ負荷」と「ネガティブ負荷」が明らかになった。また難解な文章を解釈するにあたっては、教師の「わかりやすい具体例を挙げた説明」（アナロジー提示）が有用であると評価された。また、「教師の解説が有用」、「ストラテジーの獲得」、「ソロ生成が困難」という課題が得られ、それらは、第 7 章に通時態の検証をもって詳細に検討することとした。

第 6 節においては、検証から、ピア・ラーニングを取り入れた場合、ピア・ラーニングでの諸活動が、文章作成で起こりがちな「ナラティブ中心の文章からの脱却」（二通, 2005）に有用に作用する。また、伸び率の違いはみられるものの全員の達成率及びプロダクトでの内容の向上が見られたところから、大学院で必要とされる論理的な文章運用能力向上、ひいては大学院における批判的な読みの姿勢の滋養に寄与する可能性があると考えられた。

一方で、プレ・ポスト作文テストの比較により得られた、参加者間の達成率の違い、及びその内容の充実度の違いは、「ピア活動の不活発化」および「ピア活動で専門日本語を行う心理的なストレス」が影響を与えているのではないのだろうかという課題が得られた。そこから、「ピア活動を活発化させる工夫」及び、「ピア活動を用いることによる心理的な負担軽減の工夫」を施した調査授業をもって、その真意をさらに探る必要性がうかがわれた。よって、こちらも、第 7 章に通時態における調査授業の積み重ねをもって考察を加えることとした。

第 7 章においては、専門日本語教育を扱った授業に、構造化を加えたピア・ラーニングを用いた、2009 年度 2010 年度 2011 年度の三年間にわたる実践研究の積み重ねの試行により、授業の受け手側である学習者の授業評価の視点、授業デザインの視点、産出された文章の検討における視点、そして、2008 年度の調査授業を含めた四年間の実践研究の積み重ねを俯瞰的に省察する視点から、その実態を明らかにした。

まず第 3 節で、大学院での専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる可能性を、学習者評価の視点から検討した。結果、三年間にわたる実践研究の積み重ねから、日本語教育学を専攻とする大学院での初年次の専門日本語教育に対するニーズとその課題が明らかになった。具体的には、大学院初年次での専攻における専門知識習得に対する「独学の限界」である。また、ピア・ラーニングを用いた授業が、それら課題解決への手立てとして作用する可能性があることがわかった。さらにピア・ラーニングを用いた先行研究では、教師の役割として、授業の促進・進行役としてのファシリテーター役を重視し、「何かを教えた

り説明する機会」(池田・館岡 2007:137)は減少するとしていた。しかし、専攻における知識獲得とその言語技能の運用を目指した課題の場合においては、三年間にわたる実践研究の積み重ねをもって、教師の解説は「減少する」のではなく、「量」よりも「質」に重点を置いた「介入」であることが望ましいこと。また「教師の解説が有用である」とした学習者評価の背景要因は、この「量」よりも「質」に重点を置いた「教師の介入」が評価されたために、「教師の解説が有用」と言及されたということが確認された。

第4節では第6章第5節で得られた課題である、「ストラテジーの獲得」、「ソロ生成が困難」において授業デザインの視点から検討した。具体的には(1)ソロ生成が困難であるとする、その要因は何であるのか、(2)ソロ生成に対する困難点を克服する手立てを試行した場合、それらはどのように機能するのかを学習者の授業評価に授業デザインの視点を加え検証した。またその試みから専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる意義について探った。

その結果、(1)は、課題に対する「既有知識を活性化し適切に活用すること」が自力では困難な場合があり、その場合「整合性のある全体像としての理解」につながらない故に「文意が理解できない」、ということがわかった。また(2)は、専門日本語教育に、認知の仕組みの観点から見た文章理解における先行研究での知見を積極的に取り入れた「自分がわからないところは何か」に気付かせる、四技能を駆使した協働学習の授業デザインが、ソロ生成が困難であるという学習者の困難点の克服及び専門日本語運用能力向上において有用に作用するということがわかった。またそこから、①専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた場合、困難な課題に対する、メタ認知知識の習得及びメタ認知制御の訓練というメタ認知育成の場として機能する、②困難点から「あきらめてしまう状況」を回避する、学習のストラテジー、及び自己モニタリングを会得するという意義があると考察された。

第5節においては、三年間にわたる専門語彙解釈作文の検証から、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた際の文章産出に与える影響を、伸び率の違いとプロダクツに注目して検討した。結果、行った調査授業そのものが「理解」につなげる授業デザインとして有機的に機能していたことが考察された。具体的には、宣言的知識及び手続き的知識獲得の訓練の場としての効果を生んだことがわかった。それ故に、伸び率の違いがみられた場合であっても、①作文量の増加、②専門性における内容の充実、③アカデミック・ライティング力の向上がみられたと考えられた。

第6節においては、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる教師の役割とはなんであるのかについて省察を加えた。また、2008年度の調査授業を含めた四年間の実践研究における俯瞰的省察をアクション・リサーチの手法をもって、大学院での専門日本語教育にピア・ラーニングを用いたその実態の全容を明らかにした。

具体的には(1)専門的な知識獲得とその言語技能の運用を目指すという授業設定にピア・ラーニングを用いた場合、どのような学習者評価が得られるのかその実態の概要を明らかにする、(2)三年間にわたる実践においても「教師の解説が有用」とされるのか、も

し有用であるとされた場合、そこにはどのような要因が見られるのか、をリサーチクエスチョンと定め、探ることとした。その結果、リサーチクエスチョン（１）（２）における答えを以下のように得た。（１）は、①課題を巡るピア活動の前座での教師による課題に対する先行オーガナイザーとアナロジー提示（具体例の提示）が効果的、②ピア活動が滞ったときに適宜加える「量」よりも「質」を重視した教師の解説が有用、そして、（２）は、①四技能を駆使するよう構造化したタスク活動のデザイン、②話しやすい教室環境づくり、③ピア活動の調節（時間配分・逸脱の修復）との答えを得た。

また、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた授業におけるファシリテーターとしての教師の役割についての具体的な示唆を得た。以下に示す。

専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた授業における ファシリテーターとしての教師の役割	
2009 年度	①「ピア活動の調節」としての逸脱の修正 ②課題における負荷への配慮 ③目指す専攻での文脈で展開させ四技能を駆使するよう図るタスク活動
2010 年度	①参加者に応じたタスク活動の工夫
2011 年度	①動機づけ保持の工夫

一方、ピア・ラーニングを用いた場合の教師の役割としては、四年間にわたり行った実践の検討をもっても、①教師の解説は「減少する」のではなく、「量」よりも「質」に重点を置いた「介入」であることが望ましい、②教師の介入は、課題への理解を促すためには、協働学習と輻輳的に行うことが効果的である、ということが再確認された。これらの論証は現在までのピア・ラーニングを用いた先行研究においてはいまだ言及されていない。

第 8 章では、本研究での理論的考察や調査授業の結果を全体的に概観し、そこから導かれる、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる際の基本的な理念、方法論、及びその意義、について述べた。

第 9 章では、各論のまとめを行った。



## 第2節 本研究の意義と課題

### 2.1 本研究の意義

本研究の意義は以下の4点である。

(1) 専門日本語教育にピア・ラーニングを用いた際のその実態を明らかにした。

本研究により、人文・社会系大学院の初年次生を対象とした専門日本語教育の必要性を示すとともに、その際の課題と示された専攻における知識獲得とその際の専門日本語運用能力の向上に寄与することを、三年間の実践研究およびその理論の裏付けを持ってその内容を明らかにした。

(2) 専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる際の理論的基礎を築くとともにその方法論について示した。

これまでのピア・ラーニングを用いた日本語教育における取組は、ナラティブを主軸とした課題に主に用いられており、専門的な知識獲得とその際の専門日本語の運用能力向上に充当させた試みは管見の限り見られない。専門日本語教育にピア・ラーニングを援用する際の実践において、本研究は一つの有益な方法論としての情報を示した。また、ピア・ラーニングを専門日本語教育に用いる際の一つの布石を敷いた。

(3) 専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる際の授業デザインを提示し、その意義と有効性を示した。

認知心理学での知見を応用し、「ソロ生成」への支援として行った「3つの工夫」である①タスク活動②具体例の検討③作文が、専攻における専門語彙習得・理解・解釈に対するストラテジーの獲得、ひいては「専門日本語運用能力向上」において、有用に作用したことが示された。

(4) 専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる際の「教師の役割」について三年間にわたる調査授業をもって検証したうえで具体的に明示した。

教師の解説は、ナラティブな課題に用いた際の先行研究で示された「減少する」のではなく、「量」よりも「質」に重点を置いた「介入」であることが望ましいこと。さらに、これらの教師の介入は、課題への理解を促すためには、協働学習と輻輳的に行うことが望ましいことが確認された。これらの論証は現在までのピア・ラーニングを用いた先行研究においてははまだ言及されていない。

## 2.2 本研究の課題

本研究で残された課題としては以下があげられる。

### (1) 参加者が難解とした課題そのものにおける体系化。

本研究においては、専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる際のその可能性について希求した。しかし、ここで扱った参加者が難解とする課題そのもの自体に考察は加えていない。専門日本語教育においては、どのような課題が難解であるのかについても着目する必要がある。

### (2) 「わかったつもり」への対処。

本研究の実践においては「わかったつもり」(西林, 1995)の学習の停滞が見られた。これら「わかったつもり」は学習を阻害する可能性もうかがわれる。よって、これら「わかったつもり」において考察を加えることを課題としたい。

### (3) 教師の負担と裁量という課題

ピア・ラーニングを専門日本語教育に採用するにあたっては、目指す専門領域に関する日本語教師の理解は必須となる。また、実施には、綿密な準備による授業の構造化と長期間にわたる実践研究のサイクル(①実践②検証③振り返り)が必要になる。これらには、多くの時間と労力を要する。また、授業参加者の状況を鑑みながら授業を進めていくという協働学習の特性から、教師の裁量にゆだねられる部分が大きい点は否めない。これら、教師の負担と裁量という課題が緩和されるならば、ピア・ラーニングを専門日本語教育に用いる可能性は広がるものと考えられる。

### (4) 日本語教育学専攻以外における専門日本語教育に対する得られた知見の応用。

日本語学習者が難解であるとする専門日本語教育は、大学院での人文・社会系に限らない。例えば、日本語教育において新たな領域である EPA に基づく外国人看護師・介護福祉士候補生の目指す、看護や介護における専門日本語教育等があげられる。本研究で得られた成果がすべて、上述した分野における専門日本語教育に活かせるものか否かは、いまだ未開の領域である。よって、取り組むべき意義を大いに有する研究であると思われる。

## 謝辞

本研究を進めるのにあたっては多くの方々にお世話になった。

まず、調査授業に参加してくれた外国人研究生、外国人院生、日本人院生、修士修了生に心より感謝申し上げます。調査授業は、大学院での正規の授業ではないところから単位には換算されない旨を伝え、参加を募った。彼らには、これらの事情の了解を得た上で参加していただいた。しかし、時として正規授業の課題に追われることなどもあったと慮る。大学院での前期期間中の全11回—14回にわたり、貴重な学びの時間を割いていただいたことは、感謝の言葉に尽きる。また、参加した調査授業の録音、およびフォローアップインタビューのプロトコルデータ、作文という細部にわたり快く提供して頂いた。そして、教師として参加した私に多くの気づきと学ぶ機会を与えてくれた。彼らの協力なくして本研究の完成は成し得なかった。重ねて深く感謝申し上げます。

指導教官の西郡仁朗先生（首都大学東京大学院 人文科学研究科 人間科学専攻 日本語教育学教室）には、本研究の完成まで暖かくかつ辛抱強く見守って頂き適切な支援をして頂いた。長谷川守寿先生（首都大学東京大学院 人文科学研究科 人間科学専攻 日本語教育学教室）には、博士論文での表現形式において多くの示唆をいただいた。心から感謝申し上げます。また、参加者が作成した作文の評価を快く引き受けてくださった、橋本直幸先生（当時：首都大学東京大学院 人文科学研究科 日本語教育学教室）、梅村弥生さん、田中節子さん、塚原佑紀さん、十市佐和子さん、藤本かおるさん（敬称略 あいうえお順）においては、日本語教育におけるそれぞれの専門の視点から、多くの示唆をいただいた。心から感謝申し上げます。

そして最後に、繁忙を極める仕事と、研究及びその博士論文の執筆という両立を、精神面で支えてくれた家族の協力に感謝したい。私が行き詰った時に投げかけてくれた励ましと協力は、長期にわたる研究とその博士論文の執筆に対峙する私に、勇気と力をもたらしてくれた。心から感謝したい。

## 参考文献

- アークアカデミー (1998) 『合格水準日本語教育能力検定試験 用語集 [新版]～検定合格者が推薦する用語集ついに登場！必須用語はこればっちり～【増補部分】凡人社 pp258, 262, 263, 266, 267, 273
- 赤松みのり (1989) 「専門的・目的別日本語教育への提言」日本語教育学会「第2回研究例会発表資料」
- 足立裕子・松岡洋子 (2003) 「状況中心の活動ができる教授者養成」『2003年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会
- 足立裕子 (2006) 「第2章 学習環境 地域の日本語教室とその役割—多文化共生社会作りの担い手として—」『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』国立国語研究所編 アルク
- 荒木晶子 (2008) 「大学生の口語表現能力をのばす教育」『月刊 言語』3月号 第37巻 第3号 pp. 34-41. 大修館書店
- イ・ヨンスク (1996) 『「国語」という思想 近代日本の言語認識』岩波書店, p3, p6-7
- 伊集院郁子・高橋圭子 (2010) 「日本語の意見文に用いられるモダリティ—日本・中国・韓国語母語話者の比較—」『留学生日本語教育センター論集 36』13-27, 東京外国語大学
- 池田久美子 (2011) 『視写の教育—<からだ>に読み書きさせる』東信堂
- 池田玲子・福田恵子 (1996) 「日本語教育に求められるもの—異文化理解の視点から—」『拓殖大学日本語紀要』第6号 pp45-77 拓殖大学留学生別科
- 池田玲子 (1998) 「日本語作文におけるピア・レスポンス」『拓殖大学日本語紀要』第8号 pp217-240 拓殖大学留学生別科
- 池田玲子 (1999) 「ピア・レスポンスが可能にすること—中級学習者の場合—」『世界の日本語教育』9号 pp29-43 国際交流基金 日本語国際センター
- 池田玲子・影山陽子 (2000) 「専門のための日本語作文授業の試み」『お茶の水女子大学人文科学紀要』53巻 pp215-226 お茶の水女子大学 pp216, 225
- 池田玲子 (2000) 「アジア系学習者に対するピア・レスポンスについての考察」『拓殖大学日本語紀要』第10号 pp47-55 拓殖大学留学生別科
- 池田玲子 (2000) 「推敲活動の違いによる推敲作業の実際」『お茶の水女子大学人文科学紀要』53巻 pp203-213 お茶の水女子大学
- 池田玲子 (2004) 「日本語学習における学習者同士の相互助言 (ピア・レスポンス)」『日本語学』1月号 第23巻第1号 pp36-50 明治書院
- 池田玲子 (2007) 「第二言語教育でのピア・レスポンス研究—ESLから日本語教育に向けて—」『言語文化と日本語教育 第二言語習得・教育の研究最前線—あすの日本語教育への道しるべ—』2002年5月 増刊特集号 pp289-310 日本言語文化学会
- 池田玲子 (2007) 「第2章 協働学習としてのピア・レスポンス研究」『教室活動における「協働」

- を考える 日本語教育ブックレット 9』 pp15—32 国立国語研究所
- 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』 pp. 5 - 7. , pp9, pp. 16, pp21, pp203-213 ひつじ書房
- 池田玲子 (2009) 「第 3 部 - 5 教室の管理者から学習の支援者へ - ピア・ラーニングの教師の学び - 」 『日本語教育の過去・現在・未来 第 2 巻 「教師」』 凡人社 133-157
- 池田朋子, 田中敦子 (2010). 初級前半からの理工系学習者向け専門日本語教育——教師に求められる教室環境作りに関する一考察 『東海大学紀要 留学生教育センター』 30.
- 池田朋子, 田中敦子 (2011). 先輩留学生を活用した理工系専門日本語教育——学習者を支援する教室環境作りの取り組み 『東海大学紀要 国際教育センター』 創刊号.
- 市川伸一・伊藤祐司 (1996) 『認知心理学を知る<第 3 版>』 ブレーン出版
- 稲垣忠彦・佐藤学 (1996) 『授業研究入門』 岩波書店
- 井上繁 (2002) 『協働型地域づくりのすすめ 共創のコミュニティ』 同友館
- 岩川直樹 (2005) 「誤読／誤用される PISA 報告」 『世界』 5 月号 岩波書店
- 岩田夏穂・小笠恵美子 (2007) 「発話機能からみた留学生と日本人学生のピア・レスポンスの可能性」 『日本語教育 133 号』 pp57—66 日本語教育学会
- 岩槻恵子 (2003) 『知識獲得としての文章理解：読解過程における図の役割』 風間書房
- ヴィゴツキー, L. S. (柴田義松訳) (2001) 『思考と言語 (新約版)』 新読書社
- ヴィゴツキー, L. S. (土井捷三・神谷英司訳) (2003) 『「発達の先近接領域」の理論』 三学出版
- 遠藤藍子 (2007) 「個人の研究発表能力育成に向けたグループ活動の意義—ピア・ラーニングの視点から見えてくること—」 WEB 板 『2007 年度 日本語教育実践フォーラム報告』 日本語教育学会
- 大串隆吉 (2008) 『社会教育入門』 有信堂高文社
- 大島弥生 (2004) 「専門科目の教員と言語の教員とのチームティーチングの中での指導と助言」 『日本語学』 1 月号 第 2 3 巻第 1 号 pp26-35 明治書院
- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂 (2005) 『ピアで学ぶ大学生の日本語表現 プロセス重視のレポート作成』 ひつじ書房桜美林大学日本語プログラム
- 「グループさくら」 (2007) 『自立を目指す言葉の学習 さくら先生のチュートリアル』 凡人社
- 大島弥生 (2005) 「日本語教員と大学専門教員による作文指導のチームティーチングの試み」 p32-47 『作文教育における日本語教師と大学専門教員との協力のために (日本語教育ブックレット 8)』 独立行政法人国立国語研究所
- 大島弥生 (2006) 「海洋科学専攻の学部留学生のための日本語・日本事情科目と研究留学生のための日本語コース」 p67 『専門日本語教育研究』 第 8 号 (2006) 専門日本語教育学会
- 太田亨 (2001) 「金沢大学における日韓共同理工系学部留学生受入れ事業の取組について」 『金沢大学留学生センター紀要』 第 4 号 (2001. 3, 53-80)
- 太田亨・勝見昌明 (2005) 「金沢大学における日韓共同理工系学部留学生数学予備教育について」

- 『金沢大学留学生センター紀要』第8号 (2005. 3, 51-71)
- 大谷尚 (2007) 「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案・着手しやすく小規模データにも適応可能な理論化の手続き」『名古屋大学大学院発達科学研究科紀要 (教育科学)』 第54巻 第2号 pp. 27-44
- 大坪一夫 (1989) 「自然科学系大学院留学生に対する科学・技術系日本語の指導」(財) 日本国際教育協会編『留学交流』Vol. 1, No. 10, ぎょうせい pp. 22-27
- 岡崎眸・岡崎敏雄 (2001) 『日本語教育における学習の分析とデザイン ―言語習得過程の視点からみた日本語教育―』凡人社 ix, pp94
- 岡崎敏雄 (1996) 「第三章 日本人と外国人が学ぶ日本語・日本文化教育の進め方」『多言語・多文化の下で日本人と外国人が学ぶ日本語・日本語教育』pp. 29-39. 短期留学生に対する日本研究特別カリキュラムの実施および教材開発プロジェクト 筑波大学 日本語・日本文化学類
- 岡崎眸・岡崎敏雄 (2001) 『日本語教育における学習の分析とデザイン ―言語習得過程の視点からみた日本語教育―』凡人社
- 岡崎眸 (2002) 「内容重視の日本語教育―多言語画文化共生社会における日本語教育の視点から―」『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』pp. 322-339. 研究成果報告書 (一部加筆修正) 科学研究費補助金研究 岡崎眸 (編)
- 岡本佐智子 (2008) 「非言語メッセージからながめる 日本人のコミュニケーション」『月刊 日本語 06』p37: 1-9 アルク
- 岡本真彦 (2001) 「メタ認知―思考を制御・修正する心の働き」森敏昭 (編) 『おもしろ思考ラボラトリー』pp. 139-160. 北大路書房
- 荻原稚佳子・増田眞佐子・齋藤眞理子・伊藤とく美 (2005) 『日本語上級話者への道―きちんと伝える技術と表現』スリーエーネットワーク
- 奥西峻介 (2005) 「日本で学ぶ留学生と日本を学ぶ留学生―日本学専攻の留学生の意義―」『シンポジウム「大学の国際化とこれからの留学生教育」実施報告書』熊本大学留学生センター
- 尾崎明人 (2006) 「第4章 コミュニケーション能力 コミュニケーション能力の育成」『日本語教育の新たな文脈―学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性―』国立国語研究所編 アルク
- 尾崎明人・吉光邦子・矢野順 (1990) 「上級日本語教育の現状と課題: モナシュ大学の場合」『日本語教育』pp85-93 日本語教育学会
- 小沢周三 編 (1990) 『教育学キーワード <新版>』 pp34-36 有斐閣双社
- 小野修三 (1994) 『公私の協働の発端―大正期社会政史研究』時潮社
- 小野塚若菜・島田めぐみ (2008) 『日本語教師のためのExcelでできるテスト分析入門』スリーエーネットワーク pp6-7
- 御領謙・菊池正・江草浩幸 (1993) 『最新認知心理学への招待―心の働きとしくみを探る―』サイエンス社 p183

- 海保博之・原田悦子 (1993) 『プロトコル分析入門 発話データから何を讀むか』 新曜社  
pp4, 23, 59
- 海保博之・柏崎秀子 編著 (2002) 『日本語教育のための心理学』 新曜社
- 柏崎秀子 (2010) 「文章理解・算出の認知過程を踏まえた教育へ - 伝達目的での読解と作文の実験とともに -」 『日本語教育 146 号』 pp34-48
- 門倉正美 (2008) 「総合的コミュニケーションの探求 日本語教育からのアプローチ」 『月刊 言語』 3月号 第37巻 第3号 pp. 60-66. 大修館書店
- 鎌田修・山内博之編 (1996) 『日本語教育・異文化間コミュニケーション教室・ホームステイ・地域を結ぶもの』 北海道国際交流センター
- 鎌田修・相本総子・富山佳子・宮谷敦美・山本真知子 (1998) 『生きた教材で学ぶ中級から上級への日本語』 ジャパンタイムズ
- 鎌田修・川口義一・鈴木睦 編著 (2000) 『日本語教授法ワークショップ (増補版)』 凡人社
- 鎌田修 (2000) 「日本語の会話能力とは何かープロフィシエンシーの観点からー」 『2000 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 (日本語教育学会)
- 鎌田修 (2001) 「会話能力の測定」 『日本語教育通信 第41号』 国際交流基金
- 鎌田修 (2003) 「接触場面の教材化」 p. 353-369 『接触場面と日本語教育 ネットワークのインパクト』 宮崎里司・ヘレン・マリオット編 明治書院
- 鎌田修 (2006) 「ウチとソトを結ぶ日本語教育」 『第22回日本語教師のための公開研修講座 日本語教師の役割とは何かー教室のウチとソトでできることー』 (資料) (社) 国際日本語普及協会 AJALT
- 神村初美 (2009a) 「東アジア留学生の留学初期日本語教育に対するニーズの変化と課題ー日本語補講クラスにおける内省的実践を通してー」 『東アジア少数民族教育研究創刊号』 首都大学東京大学院 大学院人文科学研究科 多文化教育・社会教育ゼミナール pp. 26-41
- 神村初美 (2009b) 「大学における留学生日本語教育と大学教育の連続性及び転換における考察ー内省的実践とその後のピア・ラーニングを通してー」 『修士論文』 首都大学東京大学院 人文科学研究科 人間科学専攻 日本語教育学教室 首都大学東京南大沢キャンパス図書館所蔵 未公刊
- 神村初美 (2011a) 「大学院における専門日本語授業に協働学習を組み込む試みー学習者による授業評価からの考察ー」 協働実践研究会 第2回研究会 ポスター発表
- 神村初美 (2011b) 「大学院での専門日本語習得の授業における日本人学生と留学生の協働学習の試みーピア活動観察の視点からー」 2011 年度 日本語教育学会 実践研究フォーラム予稿集 pp119-122 , <http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/kk-Forumhoukoku.htm>
- 神村初美 (2012a) 「大学院での専門日本語教育に協働学習を用いる意義についての一考察ー「自分が分からないところは何か」に気付く授業デザインの視点からー」 『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』 4(2012)
- 神村初美 (2012b) 「大学院での専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる可能性ー日本語教育

- 学専攻での三年間に渡る調査授業に対する学習者評価の視点から一」『日本語研究』 第32号 首都大学東京・東京都立大学 日本語・日本語教育研究会,
- 川上恭子(1992)「談話における「なにか」について」『園田国文』13, 73-82,
- 川崎恵里子 (2005)『ことばの実験室 心理学へのアプローチ』ブレイン出版
- 木下直子 (2004)「明海大学学部留学生の日本語教育における専攻別コンテンツ開発の試み」『明海大学 NEWS LETTER 2004年5月号』明海大学広報室
- 金孝卿 (2008)『第二言語としての日本語教室における「ピア内省」活動研究』ひつじ書房
- 久野由宇子 (2007)「ピア・ラーニングを取り入れて口頭表現力を伸ばす方法を探るー「4コマ漫画のストーリーをピアに伝えるタスク」の試みー」WEB板『2007年度 日本語教育実践フォーラム報告』日本語教育学会
- 栗山次郎 編著 (1999)『理科系の日本語表現技法』 朝倉書店
- 言語権研究会 編集(1999)『ことばへの権利 言語権とはなにか』 三元社
- 小泉潤二・志水宏吉 (2007)『実践的研究の進めー人間科学のリアリティ』有斐閣 p18
- 甲田直美 (2001)『談話・テキストの展開のメカニズムー接続表現と談話標識の認知的考察ー』風間書房
- 甲田直美 (2009)『文章を理解するとは 認知過程の仕組みから読解教育への応用まで』スリーエーネットワーク
- 国立国語研究所 編 (2006)『日本語教育の新たな文脈ー学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性ー』アルク
- 小林悦夫 (1993)「第2言語としての日本語教育の課題」『中国帰国孤児定着促進センター紀要第1号』
- 小宮千鶴子 (2003)「専門連語の構造ー形式面の量的構成を中心にー」p. 1-14『早稲田大学日本語教育研究3』早稲田大学
- 小室輝代・三谷静子・村上京子 (2004)「日本留学試験「記述問題」の評価基準の提案とその信頼性」『言語と文化』(5): pp55-69. 名古屋大学大学院国際言語文化研究科日本言語文化専攻
- 小柳志津 (2006)『感情心理学からの文化接触研究ー在豪日本人留学生との面接からー』風間書房
- 齋藤ひろみ・池田玲子・池上麻希子・河野俊之 (2007)「ワークショップ型日本語教師研修におけるコーディネータの学び 研修参加者との場の共有化と対話を通して」『WEB 版リテラシー』第4巻2号 pp10-18 くろしお出版 pp10, 11
- 齋藤里美 (2005)「学習者の「自立性」と「学習ストラテジー」に着目した日本語教育ー東洋大学「言語と言語技術」のコースデザインを中心にー」『東洋大学人間科学総合研究所紀要 第3号』pp12-27 東洋大学人間科学総合研究所
- 齋藤ひろみ・池田玲子・池上麻希子・河野俊之 (2007)「ワークショップ型日本語教師研修におけるコーディネータの学び 研修参加者との場の共有化と対話を通して」『WEB 版リテラシー



- ーズ』第4巻2号 くろしお出版 pp10—18
- 迫田久美子 (2002) 『日本語教育に生かす第二言語習得研究』 アルク pp107-112, pp133-134, pp27-32
- 佐々木倫子 (2006) 「第5章 パラダイムシフトに向けて パラダイム再考」『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』国立国語研究所編 アルク
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社
- 佐渡島紗織・吉野亜矢子 (2008) 『これから研究を書くひとのためのガイドブック』ひつじ書房
- 札幌寛子・辻村まち子 (2006) 「第4章 大学生に期待される日本語コミュニケーション能力に関する調査について」『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』国立国語研究所編 アルク
- 佐藤恵美子・馬場尚子・安場淳 (1993) 「実践報告：ボランティア参加型活動」『中国帰国孤児定着促進センター紀要第1号』
- 佐野正之 編著 (2005) 『はじめてのアクション・リサーチ - 英語の授業を改善するために - 』大修館書店
- 社団法人 日本語教育学会編 (1991) 『日本語テストハンドブック』大修館書店
- ジョンソン, D. W. ・ジョンソン, R. T. (関田一彦監訳) (2001) 『学生参加型の大学授業 - 協働学習への実践ガイド』 玉川大学出版部
- ジョンソン, D. W. ・ジョンソン, R. T. ・ホルベック, E. J. (杉江修治・石田裕久・伊藤憲児・伊藤篤訳) (2004) 『学習の輪—アメリカの協同学習入門—』 二瓶社
- 杉江修治 (2011) 『協同学習入門 ●基本の理解と 51 の工夫』ナカニシヤ出版
- 杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅ほなみ 編著 (2004) 『大学授業を活性化する方法』玉川大学出版部
- 杉原一昭他 (1996) 『よくわかる発達と教育』 福村出版 p22, p24
- 鈴木健 (2006) 「クリティカルに読み解く」鈴木健編『クリティカル・シンキングと教育—日本の教育を再構築する—』世界思想社、66—99
- 鈴木美加・渡辺裕司・池田智子・西郡仁朗 (1996) 「適応と学習スタイルを重視した「新コース」の試み：多様化する学習者に対する日本語教育の実践例」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集 22』 pp 81-96, 東京外国語大学留学生日本語教育センター
- 砂川有里子・朱桂栄 (2008) 「学術的コミュニケーション能力の向上を目指すジグソー学習法の試み - 中国の日本語専攻出身の大学院生を対象に - 」『日本語教育』138号、日本語教育学会、92—101
- 関田一彦・安永悟 (2005) 「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』第1号 日本協同教育学会
- 大学英語教育学会 (JACET) 学習ストラテジー研究会 編著 (2005) 『言語学習と学習ストラテジー—自立学習に向けた応用言語学からのアプローチ—』

- 高見澤孟他 (2004)『新・初めての日本語教育 基礎用語事典』 アスク pp9, 202, 204, 206-209, 152
- 館岡洋子 (2000)「読解過程における学習者間の相互作用—ピア・リーディングの可能性をめぐって—」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』 23 pp25-50.
- 館岡洋子 (2005)『ひとりで読むことからピア・リーディングへ 日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』 東海大学出版会 pp35-38, pp106, 115
- 館岡洋子 (2006a)「協働学習はいつも学び合いになるか—学びにつながる協働学習を考える—」『高見澤孟先生古希記念論文集』 pp. 81-92. 高見澤孟先生古希記念論文集編集委員会
- 館岡洋子 (2006b)「読解授業における教師主導と協働学習—2つのアプローチから協働の教室デザインを考える」『東海大学紀要 第26号』 pp33—48 東海大学
- 館岡洋子 (2007)「第3章 協働学習としてのピア・リーディング」『教室活動における「協働」を考える 日本語教育ブックレット9』 pp34—49 国立国語研究所
- 館岡洋子 (2008)「第4章 協働による学びのデザイン」細川英雄 (編)『ことばの教育を実践する・探求する—活動型日本語教育の広がり—』 凡人社、41—56
- 館岡洋子 (2013)「第3部ピア・ラーニングの展開 12章 日本語教育におけるピア・ラーニング」『ピア・ラーニング 学びあいの心理学』 pp187-203
- 館岡洋子 (2013)「他者理解・自己理解につなげるピア・ラーニング—自分の問題として考える—」第9回 四国地区研究会 愛媛大学 資料
- 田中望 (1992)「リソース型教材とは何か」日本語教育研究所研究発表室 (日本語教育におけるリソース型教材) 資料
- 田中望 (1995)「大学コミュニティにおける日本語教育」『大阪大学における日本語教育』 pp1—4 大阪大学留学生センター玉川大学出版部
- 田中敦子, 池田朋子 (2011). 先輩留学生が参加する中級レベルの専門日本語教育の可能性と問題点『専門日本語教育研究』 13, 41-46.
- 田原恭蔵・林 勲 編 (2006)『キーワードで読む教育学』 法律文化社
- 塚本真也 (2008)「工業系学生向け表現授業「日本語力教育」」『月刊 言語』3月号 第37巻 第3号 pp. 26—33. 大修館書店
- 土屋千尋 編著 (2005)『つたえあう日本語教育実習—外国人集住地域でのこころみ—』 明石書店
- 筒井洋一 (2008)「日本語表現法の意義と今後の展望」『月刊 言語』3月号 第37巻 第3号 pp. 18—25. 大修館書店
- 寺村由佳・佐久間治夫 (1995)「事例研究：人的リソースの利用状況—中国帰国生徒の場合—」『中国帰国孤児定着促進センター紀要 第3号』 128-129
- 遠山千佳 (2007)「ピア・ラーニングを導入したライティング支援～「法学ライティング」による教育力強化～」p4『RSC News 秋号 2007 No.7』 立命館大学 大学教育開発・支援センター
- ドナルド・ショーン (佐藤学・秋田喜代美 訳) (2001)『専門家の知恵 反省的実践家は行為し

- ながら考える』ゆるみ出版
- 中居順子・近藤扶美・鈴木真理子・小野恵久子・荒巻朋子・森井哲也 (2005) 『会話に挑戦！中級前半からの日本語ロールプレイ』スリーエーネットワーク
- 中谷素・中村和夫 (2004) 『ヴィゴツキーの発達論—文化—歴史的理論の形成と展開』東京大学出版
- 中村重穂 (1991) 「専門教官と日本語教官との協働による社会科学系留学生のための上級日本語—一橋大学於ける実践報告—」『日本語教育』74号, p172-187
- 永山友子・武田誠・福永由佳・土井眞美 (2006) 「第3章 接触場面 接触場面の実態を反映した日本語教育に向けて—留学生と日本人大学生の共同作業場面における「確認」の分析をもとに」『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』国立国語研究所編 アルク
- 西口光一 (1990) 「上級日本語プログラム—アメリカ・カナダ大学連合日本研究センターの場合—」『日本語教育』pp69-83 日本語教育学会
- 西口光一 (1995) 「大学院留学生のための日本語支援体制について」『大阪大学における日本語教育』大阪大学留学生センター
- 西口光一 (2003) 「日本語教育と状況的学習論」『日本語教育通信』第46号 (日本語・日本語教育を研究する 第21回) 国際交流基金 日本語国際センター pp6-8
- 西郡仁朗・鈴木美加 (1994) 「日本語の読解過程における概念スキーマの提示の効果：実験とプロトコール分析による実証的研究」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集 20』, pp77-94, 東京外国語大学留学生日本語教育センター
- 西谷まり・松田稔樹・玉田和恵・グエン・ドュック・ホエ・山田かおり・山本みゆき (2004) 「学習者の「言語不安」に着目した日本語教育における e-Learning の活用とその効果」Ⅲ 高等教育における e-Learning の学習効果に関する研究『財団法人松下教育研究財団 第11回研究開発助成 PDF』財団法人松下教育研究財団 pp142-152
- 仁科喜久子 (1997) 「日本語教育における専門用語の扱い」『日本語学』第16巻2号 pp60-69 明治書院 pp61, 62
- 仁科喜久子 (2010) 「専門日本語教育の領域」『専門日本語教育研究』第12号 専門日本語教育学会 pp1-2
- 西林克彦 (1995) 『「わかる」のしくみ—「わかったつもり」からの脱出』新曜社
- 西林克彦 (2005) 『わかったつもり 読解力がつかない本当の原因』光文新書
- 西山友恵 (2007) 「漢字学習におけるピア・ティーチングの1考察—学習者の学びのプロセスから漢字クラスのデザインと教師の役割を考える—」『2007年度実践研究フォーラム』ポスターセッション発表 日本語教育学会
- 二通信子 (2005) 「アカデミック・ライティングにつながるリーディングの学習」門倉正美・筒井洋一・三宅和子編『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』pp. 99-113
- 二通信子 (2006) 「第1章 日本語教育の広がり 国内の日本語教育の広がり」『日本語教育の新

- たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』国立国語研究所編 アルク
- 二通信子・大島弥生・佐藤勢起子・因京子・山本富美子（2009）『留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック』東京大学出版
- 日本語教育学会（1983）『日本語教育』51号（〔特集〕専門別の日本語教育）
- 日本語記述文法研究会（2003）『現代日本語文法4 第8部モダリティ』くろしお出版
- 野田春美（2011）首都大学東京大学院 人文科学研究科 比較言語文化論研究 2011年度前期集中講義 資料
- 野田尚史（1998）「「ていねいさ」からみた文章・談話構造」『国語学』194集 102 - 89
- 野元弘幸（2000）「課題提起型日本語教育の試み—課題提起型日本語楽手教材の作成を中心に」『人文学報 308号』東京都立大学人文学部
- 野元弘幸（2001）「第3章 フレイレ的教育学の視点」『日本語教育を学ぶ人のために』pp. 91-104. 世界思想社
- 羽田野洋子・遠山元道（1988）「理工系の留学生のための日本語教育—慶應義塾大学理工学部の場合—」日本語教育学会「第6回研究例会資料」
- 羽田野洋子（1990）「中上級の聴解教材」日本語教育学会『平成2年度日本語教育学会大会』資料, pp. 73-78
- 浜田麻里・林さと子・福永由佳・文野峯子・宮崎妙子（2006）「第2章 学習環境 日本語学習者と学習環境の相互作用をめぐって」『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』国立国語研究所編 アルク
- 原田三千代（2006）「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響」—教師添削との比較—『日本語教育 131号』日本語教育学会 pp3-12
- 原田悦子（1999）「プロトコル分析」海保博之・加藤隆 編『認知研究の技法』福村出版 pp81, 82
- 春原憲一郎（1992）「ネットワーク・ストラテジー—交流の戦略に関する基礎研究—」『日本語学』11号, 17-26.
- 春原憲一郎（2006）「専門日本語教育の可能性—多文化社会における専門日本語の役割—」『専門日本語教育研究第8号』専門日本語教育学会
- 春原憲一郎・滝澤豪・鈴木晴雄・和田健司・神吉宇一（2008）「産学官民連携による国境をこえた人材育成プロジェクトと日本語教育」『2008年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会
- 広瀬和歌子（2010）「協働で学ぶ日本語学習者の推敲課程—「内容づくり」と「文章化」の観点から—」『2010年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会 pp181-186
- 福島脩美（1997）「学習意欲の問題」日本行動科学学会（編）『基礎と臨床の心理学シリーズ5 動機づけの基礎と実際』川島書店 pp273-285
- 福島智子・伊古田絵里・太田ミユキ（2008）「専門科目へとつなぐ日本語教室活動の試み—地理・歴史の学習支援—」『2008年度日本語教育学会春期大会予稿集 ポスター発表資料』日本語

## 教育学会

- 札野寛子(2004)「日本人学生パートナーとのプロジェクト授業を中心とした科学技術日本語学習—金沢工業大学日本語特別プログラム(KIT-IJST)—」『専門日本語教育学研究』第6号(2004)p77, 札野寛子(2007)「留学生と日本人学生の共同プロジェクト授業におけるペア間の日本語コミュニケーションを促す工夫」『専門日本語教育学研究』第9号(2007)p31-36,
- 札野寛子(2008)「科学技術日本語を学ぶための留学生と日本人学生共同のプロジェクト授業」『工学教育』56-3, p97-102
- フレイレ, P. (小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周 訳) (1991)『被抑圧者の教育学』亜紀書房
- 牧野成一 (1996)『ウチとソトの言語文化学—文法を文化で切る—』アルク
- 松田みゆき (2002)「島根大学留学生の日本語教育の現状と課題—日本語ボランティアグループと島根大学の連携の必要性について—」pp15—33 『島根大学留学生の日本語教育の現状と課題』島根大学生涯学習教育研究センター
- 松永典子 (2004)「大学生の教養科目(「教養ゼミナール」)における言語へ表現教育—日本語教育の目的・方法論との関連から—」『2004年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会
- 三牧陽子 (1995)「「専門日本語」教育—ニーズと位置づけ—」『大阪大学における日本語教育』pp18—26 大阪大学留学生センター pp19, 21
- 三宅和子・堀口純子・三原祥子・筒井洋一 (2004)「大学での「日本語」教育の意味と可能性—日本語教育、国際教育、人間関係教育、アカデミックスキルズ教育を結ぶ視点—」『日本語教育学会秋季大会予稿集』pp239-250
- 三宅和子 (2003)「留学生・日本人大学生のアカデミック・ジャパニーズとは」『日本留学生試験とアカデミック・ジャパニーズ 日本留学生試験が及ぼす影響に関する調査・研究—国内外の大学入学前日本語予備教育と大学日本語教育の連携のもとに—』平成14~16年度科学研究費補助金基盤研究費(A)(1)中間報告
- 三宅和子・堀口純子・三原祥子・筒井洋一 (2004)「大学での「日本語」教育の意味と可能性—日本語教育、国際教育、人間関係教育、アカデミック・スキルズ教育を結ぶ視点—」『2004年度日本語教育学会秋季大会(研究発表パネルセッション)予稿集』pp239—249 日本語教育学会
- 三宅和子(2005)「自己実現できる力を育てる教育 アカデミック・ジャパニーズをデザインする」『2005年度日本語教育学会秋期大会パネル資料』日本語教育学会
- 宮崎和人・安達太郎・野田春美・高梨信及 (2002)『新日本語文法選書 4 モダリティ』くろしお出版
- 村岡貴子 (1997)「大学院レベルの留学生を対象とした専門日本語教育の必要性—香川大学における事例を基に—」『JALT日本語教育論集』第2号 pp87-91
- 村上京子 (2002)「13章 日本語能力を評価する」「付録 テスト改善に役立つ技法」『日本語教

育のための心理学』

- 村上京子 (2007) 「作文の評価とその関連要因」『大学における日本語教育の構築と展開 大坪一夫教授古稀記念論文集』シリーズ言語学と言語教育【第10巻】 pp133-147
- 元田静 (2005) 『第二言語不安の理論と実態』 溪水社
- 元田静・館岡洋子 (2007) 「短期集中日本語授業における協働学習—認知面と情意面の観点から—」館岡洋子 (研究代表者) 『日本語教育の授業場面における協同学習』 (平成)16 年度～平成 18 年度 科学研究費補助金 基盤研究 (2) (C) 課題番号 16520326 研究成果報告書) pp27-86
- 森田良行 (1998) 『日本人の発想、日本語の表現 「私」 の立場が言葉を決める』 pp9, 51 中公新書
- 安永悟 (2006) 『実践・LTD 話し合い学習法』 ナカニシヤ出版
- 安場淳・馬場尚子 (1994) 「日本人ボランティアと交流プログラム活性化のための事例研究—ボランティアの視点から— 『中国帰国孤児定着促進センター紀要 第2号』
- 柳町智治 (2006) 「ウチ・ソト再考—二つの「参加」の視点から—」『第22回日本語教師のための公開研修講座 日本語教師の役割とは何か—教室のウチとソトでできること—』 (資料) (社) 国際日本語普及協会 AJALT
- 山内博之 (2000) 『ロールプレイで学ぶ中級から上級への日本語会話』 アルク
- 山内博之 (2001) 「教育現場で必要とされる“文法”とは—中級で必要とされる文法—」『ミニシンポジウム「ウチ」と「ソト」を結ぶ日本語教育 平成12年日本語教育相互研修ネットワーク地域研修会報告書 』 国立国語研究所
- 山内博之 (2003) 「話すための日本語教育文法」『2003 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 日本語教育学会
- 山内博之 (2005) 『OPI の考え方に基づいた日本語教授法—話す能力を高めるために—』 ひつじ書房
- 横田淳子 (1990) 「専門教育とのつながりを重視する上級日本語教育の方法」『日本語教育 71号』 pp120, pp121, 122, 124 日本語教育学会
- 横田淳子 (1997) 「留学生のための専門教科の教材開発」『日本語学校論集 14号』 pp123—142 日本語教育学会
- 横田雅弘 (1991) 「留学生と日本人学生の親密化に関する研究」『異文化間教育』 5、pp81—97
- 横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』 凡人社
- 横山紀子 (2009) 「ピア・リスニングの試み—海外の日本語教育における課題解決の視点から—」『日本語教育』 141号 pp79-89
- A. L. ブラウン (1985) 湯川良三 石田裕久 (訳) 『メタ認知—認知についての知識—』 サイエンス社
- Amy Sander Ohta. (2001) Second Language Acquisition Process in Classroom: *Learning Japanese*. Lawrence Erlbaum associates, publishers, Mahwah, New Jersey.
- Anderson, R. C., & Pichert, J. W. (1978) Recall of previously unrecallable information

- following a shift in perspective. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 1-12
- Anderson, R. C. (1984) Role of htereaders' schema in comprehension, learning, and memory, In R. C. Anderson, J. Osborn, & R. J. Terney (Eds.), *Learning to read in American Schools: Basal Readers and Content Texts*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1982, 1983
- Ausubel, D. P. (1960) The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal Educational Psychology*, 51, 267-272
- Bartlett, F. C. (1932) *Remembering: A study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bransford, J. D., & Frankas, J. J. (1971) The abstraction of linguistic ideas. *Cognitive Psychology*, 2, 331-350.
- Chafe, W. (1980) The development of consciousness in the production of narrative, (Ed.) Chafe, W. *The Pear Stories: Advances in discourse processes*, 3, Ablex Pub, 9-50
- Deci, E. L. (1975) *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press. [安藤延男・石田梅男 (訳) 1980 内発的動機づけ—実験社会的学的アプローチ—誠信書房]
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1995) *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. New York: G. P. Putnam's Sons. [桜井茂男 (監訳) 1999 人を伸ばす力—内発と自立の勧め—新曜社]
- Eskey, D. E. (1988) Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers, In Carrell, P. L., Davine, J., & Eskey, D. E. (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris Dana and Hedgcock, J. S. (1998) *Teaching ESL Composition Purpose, Process, and Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Frazier, D. W. (1993) Transfer of college developmental reading students' text marking strategies. *Journal of Reading Behavior*, 25, 17-41.
- Horwitz Elaine (1987) "Surveying Students Beliefs About Language Learning" In Wenden A. and Rubin J. Eds, *Learner Strategies in Language Learning*. pp. 119-129. London: Prentice-Hall
- Horwitz Elaine (1987) "Surveying Students Beliefs About Language Learning" In Wenden A. and Rubin J. Eds, *Learner Strategies in Language Learning*. pp. 119-129. London: Prentice-Hall
- J. V. ネウストプニー (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
- J. V. ネウストプニー・宮崎里司 (1999) 『日本語教育と日本語学習—学習ストラテジー論にむけて—』
- J. V. ネウストプニー・宮崎里司 (2002) 『言語研究の方法—言語学・日本語学・日本語教育学に携わる人のために—』くろしお出版

- K. Anders Ericsson Herbert A. Simon(1980) Psychological Review Verbal Reports as Data p215
- Kintsch ,W. (1993). Information accretion and reduction in text processing :Inferences. *Discourse Processes*, 16, 193-202
- Kintsch , W. (1994a). The psychology of discourse processing. Morton Ann Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics*, pp. 721-739. San Diego; London: Academic Press.
- Kintsch , W. (1994b). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49-4, 294-303
- Kintsch , W. (1998). *Comprehension :A Paradigm for Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press
- Kintsch ,W., & Franzke, M. (1995). The role of background knowledge in the recall of a news story. In Lorch, R. F., & E. J. O' Brien(Eds.), *Sources of Coberence in Reading*, pp. 321-333, Hillsdale ,NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch ,W., & Keenan, J. M. (1973). Reading rate and retention as a function of the number of the propositions in the base structure of sentences. *Cognitive Psychology*, 5, 257-274.
- Kintsch ,W., & van Dik, T. A. (1987). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambrigde: Cambridge University Press(佐伯胖 (1993) 『状況に埋め込まれた学習』産業図書)
- Minsky, M. (1975). A framework for representating knowledge. In P.H. Winston(Ed.), *The Psychology of Computer Vision*, pp. 211-277. New York McGraw-Hill.
- Nist, S. L., Sharman, S. J., & Holschuh, J. L. (1996). The effects of rereading self-selected strategy use, and rehearsal on the immediate and delayed understanding of text. *Reading Psychology: An international Quartaly*, 17, 137-157.
- Oxford, R. (1997) *Cooperative Learning, Collaborative Learning and Interaction: Three Communicative Stands in the Language Classroom*, *The Modern Language Jurnal*. 81 pp. 443-456
- Palincsar, A. S., & Brown ,A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities, *Cognition and Instruction*, 1-2, 117-175
- Palincsar, A. S., & Brown ,A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities, *Cognition and Instruction*, 1-2, 117-175
- Pearson, P. D., Roehler, L. R., Doke, J. A., & Duffy, G. G. (1992). Development expretise in reading comprehension. In S. J. Samuels, & A. E. Farstrup(Eds.), *What Reserch has to Say about Reading Instruction*. Newmak, Delaware: Internaitonal Reading Association.
- Rumelhart, D. E., & Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. In R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Montague(Eds.), *Schooleing and the Acquistion of*



- Knowledge, pp. 99-135. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In D. Bobrow, & A. Collins (eds.), *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*, pp. 211-235. New York: Academic Press.
- Schank, R., & Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goal, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Therndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive psychology*, 9, 77-110.
- Wood, D., J. S. Bruner and G. Ross. (1976) The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17. pp89-100

# 資 料

資料1 事前アンケート用紙

「ピア・ラーニングを通し大学専門教育へとつなげる試みの授業」  
のためのアンケート

このアンケートに記載していただきました個人情報は、研究目的にのみ使用し、他の目的では使用いたしません。また、記載していただきました情報の取り扱いに関しましては、研究対象者の不利益とならないよう個人名を伏せるなど人権に十分配慮いたします。

首都大学東京大学院 人文科学研究科人間科学専攻  
日本語教育学教室 博士後期課程 神村初美

名 前 (ふりがな) \_\_\_\_\_ 男・女

出身国／出身地 \_\_\_\_\_

母語 \_\_\_\_\_ 第2言語 \_\_\_\_\_

母語と日本語以外で学習した経験のある言語

出身大学名 \_\_\_\_\_

学部の専攻 \_\_\_\_\_

博士課程前期専攻 (希望) 日本語教育 / 教育学 (どちらかに○印を付けて

ください)

現在の専攻分野における研究 (又は興味のある) のテーマ (複数記述可)

[ \_\_\_\_\_ ]

1、学部における専攻についてお伺いします。

1. 1 何故、記述していただきました学部を選びましたか。その理由は何ですか。

(自由記述)

[ \_\_\_\_\_ ]

1・2 学部<sub>1</sub>に在籍中、学部<sub>2</sub>の専攻に関する専門的な語彙の名詞解釈・レポートの形式

などについてはどのように学びましたか。次から選んで○印を付けてください。

① 授業で専門的な語彙の名詞解釈・レポートの形式などについて学ぶ時間が設けられていた。

② 担当教諭に聞いた。

③ 自学

→具体的にはどんな方法ですか。(自由記述 例：参考図書を調べる)

[

]

④ 友達や・先輩に聞いた。

⑤ その他

( )

2、博士課程前期専攻(希望)についてお伺いします。

2. 1 何故、記述していただきました専攻を選びましたか。その理由は何ですか。

(自由記述)

[

]

2. 2 博士課程前期専攻(希望)の専攻に関する専門的な語彙の名詞解釈・レポー

トの形式などについてはどのように学びましたか。(又は、学ぶと予想されますか)次から選んで○印を付けてください。

① 授業で専門的な語彙の名詞解釈・レポートの形式などについて学ぶ時間が設けられていた。(又は、設けられている)

② 担当教諭に聞いた。(又は、聞く)

③ 自学

→具体的にはどんな方法ですか。(自由記述 例：参考図書を調べる)

[

]

④ 友達や・先輩に聞いた。(又は、聞く)

⑤ その他

( )

2・3 博士課程前期専攻(希望)を終えた後、進路はどのようにお考えですか。次から選んで○印を付けてください。

①専門分野の研究職 ②企業への就職 ③母国(地元)へ帰り就職 ④専門分野における教職 ⑤その他 ( )

2・4 2・3でお答えいただきました進路に進む場合、あなたにとって一番必要なことは何だと思えますか。(自由記述)

[

]

\*\*\* ご協力ありがとうございました \*\*\*

## 資料2 ピア・ラーニングの説明

ピア・ラーニング



協働学習

お互いが不足している部分を補いあいながら、対等な立場で問題解決に向けた取り組みを行う学習形態。(例：同じゼミ生同士での相互学習)

◎今までの教室活動： 教師主導型 教師：学習者に一方的に知識を伝達  
学習者：空っぽの口座に知識という貯金を貯めて

↓  
いく

◎これからの教室活動：学習者主体型 教師：・人がその社会で生きていく学びをデザイン・支援

・学習のリソース（学習者とともに学びながら）

・クラス活動の調整・促進役（ファシリテーター）

学習者：自らの社会性・主体性を発揮し能動的・

創造的に学ぶ

具体的な教室活動

◇ ピア・レスポンス

<ピア (peer) = 仲間・同僚 / レスポンス (responde) = 反応全般>

### ①ピア・レスポンスの意味

=自分達の作文をよりよいものにしていくために、学習者同士で読みあい、意見交換や情報異郷を行いながら文章を完成させていく活動。相互に学びあいながら文章を創造していく。

### ②ピア・レスポンスの方法

4) 少人数グループで行う。2～4人（5人以上は難しい）

（個人の発言を均等に確保するため／リラックスして探求的な話し合いができる）

5) 学習者同士が互いの違いを認めた上で個々の能力を発揮する。（違いを受け入れる）

6) 批判的思考に基づく対話を通じて、参加人数の総計以上の結果を創造する。

× 仲間同士で互いに好き勝手なことを言いあいながら文章をチェックしあう点検活動ではない。



◎仲間の作文を分析的に読むことによって、「読み手の立場から分析的に読む」という視点が意識化され、論理的な読解能力、総合的な文章運用能力の向上につながる。

③レスポンスの項目と提示順

- |   |  |   |
|---|--|---|
| { | <ol style="list-style-type: none"><li>1) もっとも印象的なところ（中心文）はどこか。</li><li>2) 理解が難しいところはどこか。</li><li>3) もっとせつめいしたほうが良いと思うところはどこか。</li><li>4) 直した方が良いと思うところはどこか。</li><li>5) 情報提供や提案できるところはないか。</li><li>6) 書き手から相談したいところは何か。</li></ol> | } |
|---|--|---|

◇ ピア・リーディング

<ピア (peer) = 仲間・同僚 / リーディング (reading) = 読解>

①ピア・リーディングの意味

・学習者同士が対話を通すことにより助け合いながら、テキストを理解していく読みの活動。

・内省（自問自答）と外化（相手に働きかけるという形をとりつつ、自己の理解を深める内省的な活動）による活動。

②ピア・リーディングの方法

- 1) 学習者が教師とともに読む。
- 2) 学習者同士で読む。

◎ 内省ができなければ、学びにつながる協働学習につながらない。

### 資料3 新ピア・ラーニングプラン

「ピア・ラーニングを通し大学専門教育へつなげる試みの授業」のための  
新ピア・ラーニングプラン

#### 1) 自己学習（自宅活動）

各自、その日に行う予定の専門語彙に関する項目の名詞解釈につき、資料（準備されたもの）や自己の学習（専門書・インターネットなど）により自分なりの言葉で、相手に口頭にて伝えられるように準備をしてきてください。その際分量は、300字以内。メモ程度に文章化してくると尚いいです。

#### 2) ピア活動（クラス活動）10～15分

\*クラス活動の基本は傾聴・発話という対話にあるので、資料やメモは、確認程度にとどめるようにしましょう。

- ① 話し手：準備してきた学習予定専門語彙に関し、自分の言葉で相手に口頭で伝える。
- ② 聞き手：メモに取り、理解できたところを聞き手自身の言葉で再生する。  
(例 \_\_\_\_\_ と言うことですか。)
- ③ 話し手：聞き手からの解釈で意図する意味と違っていた部分があったら訂正・補足をする。
- ④ 聞き手：話し手がうまく伝えられた部分を挙げる。出来ればその理由も伝える。
- ⑤ 自分の解釈と同じところ、違うところを挙げる。
- ⑥ 分かりにくいところを言う。
- ⑦ 交代：話し手と聞き手の役割を交代し、上記①～⑥を行います。

#### 3) 作文（クラス活動）3～5分

受けたレスポンスや相手の情報などもとり入れた専門語彙に関する解釈を書く。

次の専門語彙を行います。



資料4 日本語総合運用能力評価用紙

調査授業 「ピア・ラーニングを通し大学専門教育へと繋げる試み」

作文採点用紙

採点日 平成 年

月 日

学生氏名： \_\_\_\_\_

評価者名： \_\_\_\_\_

合計得

点 \_\_\_\_\_

作文実施日： 第 回目 月 日

課題： \_\_\_\_\_

1) 正確さ		
5点	ほとんど誤りがない（軽微な誤り <sup>1</sup> が1、2箇所程度見られる）	
4点	中上級レベルの誤りが見られる（軽微な誤りが3箇所以上ある）	
3点	誤りがみられるが、初級レベル、重篤な誤りが1～2箇所	
2点	初級レベル、重篤な誤りが3～4箇所	
1点	初級レベル、重篤な誤りが5箇所以上	
2) 文体		
3点	文体が統一されている	
2点	文体が統一されていない（1、2文混じっている）	
1点	文体が統一されていない（3文以上混じっている）	
3) 表現の多様性（以下「語彙」）		
5点	話し言葉 <sup>2</sup> が全く使用されておらず、かつ、レポート・論文に使われているようなアカデミックな語彙や難しい文型が積極的に使用されている	
4点	話し言葉は全く使用されていないが、レポート・論文の表現としてはやや不適切なところがある	
3点	縮約形、終助詞、助詞の省略、俗語 <sup>3</sup> 感情表現 <sup>4</sup> の使用が1、2箇所見られる	
2点	縮約形、終助詞、助詞の省略、俗語・感情表現の使用が3箇所以上見られる	
1点	縮約形、終助詞、助詞の省略、俗語・感情表現の使用が頻出する	
4) 文の分かりにくさ <sup>5</sup> （以下「文」）		
3点	特に分かりにくい文がない	
2点	分かりにくい文が1、2箇所ある	
1点	分かりにくい文が頻繁にある	
5) 文と文の間の結びつき（以下「文間」） <sup>6</sup>		
3点	接続関係 <sup>7</sup> が適切であり、問題がない	
2点	接続関係の悪い箇所が1箇所含まれる	
1点	接続関係の悪い箇所が2箇所以上含まれる	
6) 文章構成、全体構成（以下「段落間」）		
3点	段落構成・意味関係が適切であり、問題がない	

	2点	つながりの悪い箇所がある
	1点	段落構成がなっていない、意味の整合性がとれていない、段落意識がない
7) 内容		
	5点	根拠に論理的整合性 <sup>8</sup> があり、説得的である <sup>9</sup>
	4点	根拠に説得力が見られるが、十分ではない
	3点	一貫してはいるが根拠が説得的 <sup>10</sup> ではない
	2点	最初に述べたことと、結論が一致していない（一貫性がない） <sup>11</sup>
	1点	意見の根拠が示されていない（意見ばかり述べている）

注

- 1、「軽微な誤り」、「重篤な誤り」の基準は以下に示す通りである。
  - \* 重篤な誤り：動詞の活用・格助詞・初級文型の間違い、語彙の間違いのうち意味が推測できないもの、日本で使用されない漢字（アルファベットで書かれたものは軽微な誤りとする）
  - \* 「が」と「は」の間違い、難しい文型（使役文、受身文、授受表現等）を積極的に使用したことによる間違いは軽微な誤りとする
  - \* 原稿用紙の使い方の間違い：句点の打ち方の誤りは重篤な誤り、マスの使い方の誤りは軽微な誤りとする
  - \* 表記の問題（清濁/特殊音）：動詞の活用内での誤りや誤解が生じる可能性のあるものは重篤な誤り、それ以外は軽微な誤りとする
  - \* アスペクトの間違いは軽微な誤りとする
- 2、「だから」、て形接続は話し言葉とは見なさない。「したがって」、連用接続を使用した場合は、アカデミックな表現とする。その他ひらがなの多用、体言止めは話し言葉的表現とし、減点対象とする。
- 3、「俗語」とは「やっぱ・すごい・ちょっと・やつ・おれ・あいつ・メチャクチャだ」などのような表現を指す。
- 4、感情表現とは「すごい！・いいなあ・がんばるぞ」などのような表現を指す。引用で感情表現を用いた場合（「すごいと思う」など）は減点対象としない。
- 5、前後の文脈を考えると、言葉足らず、または、接続語句に問題がある場合、句点内に接続の悪さがあれば項目4で減点する。2文以上に分かれている時は、従属節にしたほうがよい、または、接続助詞が欠落している場合でも項目5で減点する。
- 6、段落の最初の接続語の誤りは項目6)で減点する。
- 7、接続表現に限らず指示詞や前後の意味的つながりの自然さも含める。一文一文は正しくても論理的飛躍がある場合は減点対象とする。（「一文一文の正しさ」を検討する場合、前後の文脈を考えたいうで判断する。文脈を曲解すれば、文法的に正しい文と判断できるようなものは含めない。（この場合項目4「文のわかりにくさ」で減点する））

- 8、「論理的整合性」があるとは、結論とそれ以前の文の流れの間に論理的一貫性があることを示す。
- 9、論理的整合性があり、且つ説得力に富むものであっても、問題の趣旨に沿って書かれていない場合、最高を3点とする。
- 10、「説得的」とは、根拠が主張を支えているかどうか、根拠の説明に納得できるかどうかを問題とする。
- 11、説得力が見られても、最初に述べていることと、結論が一致していない場合、2点とする。

引用文献：小室輝代・三谷静子・村上京子（2004）「日本留学試験「記述問題」の評価基準の提案とその信頼性」『言語と文化』（5）：pp55-69. 名古屋大学大学院国際言語文化研究科日本語文化専攻

資料5 専門の視点における評価用紙

調査授業 「ピア・ラーニングを通し大学専門教育へと繋げる試み」  
作文採点用紙

採点日 平成年 月 日

学生氏名： \_\_\_\_\_ 評価者名： \_\_\_\_\_

作文実施日： 第 回目 月 日

課題： \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

専門的な視点（史実を踏まえ、専門分野の見解に基づいた内容・論述が見られるかどうか）

における得点は、1・2・3・4・5・のうちの5段階評価で行う。

項目	得点
専門分野の視点	_____点

記述内容に対するコメント（自由にお書きください）

「ピア・ラーニングを通し大学専門教育へとつなげる試みの授業」

専門知識確認のための事前テスト

専攻分野基礎知識

【問題】 以下の項目から4題を選択し、それぞれ300字以内で説明せよ。  
(解答用紙は、一題につき一枚ずつ使用すること)

- ① 化石化
- ② 長沼直兄
- ③ 在日ブラジル人
- ④ スキーマ
- ⑤ テストの信頼性と妥当性
- ⑥ e-ラーニング
- ⑦ ら抜きことば

「ピア・ラーニングを通し大学専門教育へとつなげる試みの授業」  
専門知識確認のための事前テスト

専攻分野基礎知識

【問題】 以下の項目から4題を選択し、それぞれ300字以内で説明せよ。  
(解答用紙は、一題につき一枚ずつ使用すること)

- ① 時枝誠記
- ② 第二言語習得のストラテジー
- ③ チャンク
- ④ 相対敬語
- ⑤ メディアリテラシー
- ⑥ コードスイッチング
- ⑦ 日本語における「ゆれ」

平成22年4月30日

「専門日本語教育へ繋げる授業」  
専門知識確認のための事前テスト

専攻分野基礎知識

【問題】 以下の項目から4題を選択し、それぞれ300字以内で説明せよ。  
(解答用紙は、一題につき一枚ずつ使用すること)

- ⑥ 時枝誠記
- ⑦ 第二言語習得のストラテジー
- ⑧ EPA
- ⑨ 相対敬語
- ⑩ メディアリテラシー
- ⑪ コードスイッチング
- ⑦日本語における「ゆれ」

平成22年7月23日(金)

「専門日本語教育へ繋げる授業」  
専門知識確認のための事後テスト

専攻分野基礎知識

【問題】 以下のグループの項目から1題ずつ、合計5題を選択し、それぞれ150字以上300字以内で説明せよ。

(解答用紙は、一題につき一枚ずつ使用すること。)

(1)

- ・ 在日ブラジル人 / 外国籍児童への日本語教育
- ・ 転移
- ・ 化石化

(2)

- ・ 分離基底言語能力モデル
  - ・ 共有基底言語能力モデル
  - ・ 発達相互依存仮説
  - ・ 生活言語能力(BICS)と学習言語能力(CALP)
- (J. カミンズ)

(3)

- ・ 状況的学習論(ヴィゴツキー)
- ・ 発達の最近接領域(ZPD)



- ・ スキャホールディング (ウッドによる機能)

(4)

- ・ ポライトネス理論 (フェイス、ブラウン&レビンソン)
- ・ 中間言語 (セリンカー)
- ・ 語用論
- ・ 発話行為理論
- ・ 会話の含意

(5)

- ・ 第二言語習得のストラテジー (オックスフォードによる6つの分類)
- ・ アクションリサーチ
- ・ リテラシー
- ・ 相対敬語と絶対敬語

●記述の際、( ) に書かれた項目を加えること。

●サンプル資料と全く同じではなく、学んだことを活かし、自分なりに専門用語を説明し得ると考える「例」などをあげた記述を加えることを期待します。

平 23 年 5 月 9 日 (月)

「専門日本語教育へ繋げる授業」  
専門知識確認のための事前テスト

専攻分野基礎知識

【問題】 以下の項目から 4 題 を選択し、それぞれ 300 字以内で説明せよ。  
(解答用紙は、一題につき一枚ずつ使用すること)

- ⑫ 時枝誠記
- ⑬ 第二言語習得のストラテジー
- ⑭ E P A
- ⑮ 相対敬語
- ⑯ メディアリテラシー
- ⑰ コードスイッチング
- ⑦ 日本語における「ゆれ」
- ⑧ 化石化
- ⑨ 長沼直兄
- ⑩ 在日ブラジル人
- ⑪ スキーマ

平成 23 年 7 月 25 日 (月)

「専門日本語教育へ繋げる授業」  
専門知識習得度確認のための事後テスト

【問題】 以下の (1) ~ (4) のグループの項目から 1 題ずつ、合計 4 題を  
選択し、それぞれ 150 字以上 300 字以内程度で説明せよ。  
(解答用紙は、一題につき一枚ずつ使用すること。)

(1)

- ・ 対照言語学
- ・ 語用論

(2)

- ・ 発話行為理論
- ・ 間接発話行為
- ・ 会話の含意

(3)

- ・ 協調の原理
- ・ 中間言語 (セリンカー)
- ・ 中間言語を生み出す 5 つの要因 (転移)

(4)

- ・ ポライトネス理論 (フェイス)
- 記述の際、( ) に書かれた語彙を必ず含めること。
- サンプル資料と全く同じではなく、学んだことを活かし、自分なりに専門用語を説明し得ると考える「例」をあげた記述を必ず加えること。

(1) 教授法

1, スキミング (skimming) とスキヤニング (scanning)

スキミングは、大意読み。斜め読みや飛ばし読みともいう。速読の一種で、文章に書かれている内容の概要をさっとつかむことを目的とした読み方。スキム (skim) とは、「表面をかすめる。」という意味。つまり、スキミングとは、文章の表面をかすめるように読んでいく読み方のこと。スキヤニングは、探し読み。速読の一種で、必要な情報を短時間にかつ効率的に探し出すこと (scan) を目的とした読み方。例えば、読解の問題などで答えとされる情報だけをすばやく取り出すなどの活動がこれにあたる。2009 年度より改定された日本語能力試験の「聴解」においては、このスキミングとスキヤニング技能も課題とされている。

2, e ラーニング

e ラーニング (英語: e-learning, *electronic learning*) とは、情報技術を用いて行う学習 (学び) のことである。e ラーニングの "e" は、electronic (電子的な) の意味であり、日本語においてもアルファベットのままの表記が多い。e ラーニングに使用する機器としては、パーソナルコンピュータ (PC)、CD-ROM、DVD-ROM、デジタルテレビ、携帯端末 (携帯電話、PDA (携帯情報端末) 等) などがあげられる。また、情報通信に関しては、インターネットなどのコンピュータネットワークを通じて、ハイパーテキスト、電子メール、電子掲示板、電子会議、ビデオ配信などの技術が活用されている。特に、携帯端末を利用した方法については m ラーニング・u ラーニングなどと呼ばれる場合がある。

3, アクションリサーチ

本来は、米国の社会学者ルーイン (K. Lewin) が 1940 年代に提唱した社会学の研究手法で、「社会問題の研究は、理論面から考慮するのではなく、その問題に直接関与している人々の問題意識を出発点とし、具体的な社会への貢献を目的とすべきである」という考えであった。1970 年代から「教育現場で学習者の意見なども取り入れた授業研究から、教育の改善を行う実践的な研究方法」という意味で使われるようになり、現在では「問題点の確定、実態調査、理論面からの解決方法のための仮説の設定、仮説の実践、結果の検証、反省と

「どのように教育現場の問題を理論と実践を合理的に組み合わせ、スパイラル的に問題を解決する方法」として使われている。

(高見沢孟他 (2004) 『新・はじめての日本語教育 基本用語事典』アスク pp. 38)

日本語教育学専門基礎知識

## (2) コース・デザイン・教材

### 1. シラバス (syllabus)

日本語では「**教授項目**」あるいは「**教授細目**」と約されているが、簡単に言えば「教えるべきことの一覧表」である。シラバスにはいろいろな種類があるが、どのタイプのシラバスを使うかは、ニーズ分析から割り出された最適な教授法と学習目標によって決定される。

◎ニーズ分析：学習者の学習目的、使用場面、必要な技能、期待する到達レベルなどのニーズを調査して、それらを分析すること。調査結果はコース・デザインのシラバス作成などの資料とする。調査は、対面インタビューやアンケートなどによって行われる。

◎文法シラバス：教えるべき内容を文法項目で構成したシラバス。主語、述語、目的語、名詞、動詞、継承しなどの文法項目を一覧表にし、それらを易しいものから難しいものへと体系的に整理して教材に取り入れていく。伝統的なテキストで多く採用されている。

◎構造シラバス：教えるべき項目を「～は～です。」「～は～じゃありません」「～は～でした」といった文型で提示したシラバス。文法シラバスの場合と同様に、易しいものから難しいものへと体系的に教育を行うことができるので、多くのテキストで採用されている。

◎場面シラバス：学習者がコミュニケーションをする必要のある「場面」を集めて作成したシラバス。各場面で必要とされる自然言語表現を教える。場面によっては最初からかなり難しい構造、表現、語彙が紹介されるので、易しいものから難しいものへと体系的に教育を行うことはできない。また、採用された場面での会話は良くできるようになる

ので、短期間に限定された場面で必要な言語表現を学習するには向いているが、他の場面への応用が利かない場合もある。具体的な項目としては「空港にて」「郵便局にて」など、旅行用の会話集などに良く見受けられる。

◎話題シラバス：学習者の学習目標になっている「話題」を集めて編成したシラバス。具体的な項目としては、日本の社会、日本語、文化、政治といった話題が並ぶ。各話題で必要とされる自然な言語表現を教えることになっているので、場面シラバスと同様に、執拗なことを優先的に学習できる利点はあるが、体系的な学習にならない。中級以上の教育で使われることが多い。

◎技能シラバス：言語の4技能「聞く技能」「話す技能」「読む技能」「書く技能」の中で、いずれかの技能を取り上げて、その技能の具体的な使用目標を決めて編成したシラバス。例えば「書く技能」の具体的な学習項目として大学の日本語教育においては「論文を書く」など。

◎機能シラバス：言語のコミュニケーションで果たす機能を集めて編成したシラバス。ヨーロッパの**コミュニカティブ・アプローチ**で提唱された。具体的な項目としては、「授受」「依頼」「命令」「拒絶」「感謝」「禁止」などがあり、それぞれの働きをする（＝一機能を果たす）表現を教えることになる。例えば「授受」という項目の場合なら、「～てあげる」「～てもらう」「～てくれる」「～てやる」などが教えられる。

◎概念シラバス：構造のような言語の形式ではなく、言語の概念を教授項目にするシラバス。機能シラバスと共にヨーロッパの**コミュニカティブ・アプローチ**で提唱されたもの。具体的には「時間」「頻度」「順序」「手段」などが挙げられる。

◎タスクシラバス：言語は何かを成し遂げるために使われるが、その成し遂げるべき課題（＝タスク）を集めて編成したシラバス。学習者はその課題を達成するためにいろいろな活動を行うが、その過程が言語の実際的な使用経験になり、習得が達成されるという考え方。シラバスには、社会での活動と同様の具体的な目標が挙げられる。例えば「ビデオを作成する」というタスクなら、状況にあったシナリオのための内容を考え、言語化し、視聴者にわかるように表現する技法が求められる。

◎コミュニカティブ・アプローチ：コミュニケーション能力の育成を目指す教授法全般を指す場合と、1970年代からヨーロッパで発達してきた機能シラバスや概念シラバスを取り入れた教授法を指す場合とがある。後者は、ヨーロッパ理事会が欧州の統合に伴う構成各国の国民の外国語能力向上を目指してウィルキンズ(D. A. Wilkins)らの協力を得て開発した新しい教授法で、学習者のニーズにこたえ

る教育内容や実践的な伝達能力を育てる訓練方法を特徴としている。

日本語教育学専門基礎知識

### (3) 評価法

#### 1, プレースメント・テスト (placement test)

新しく入学してきた学習者に最適の教育を実施するために、その時点の能力、長所、欠点などを明らかにするためのテスト。テストの出題範囲は学習者の過去の学習内容とは関係なく、これからの教育に必要な能力の程度を調べる。

#### 2, アチーブメント・テスト (achievement test)

学習者がある学習期間内に学習した内容をどの程度身につけたかを判定するテスト。中間テスト、期末テストのように定期的に行われるテストや、小テストのように不定期に予告なしに行われるテストがある。いずれの場合も学習した内容についてのテストであり、その習得の度合いを調べて形成的評価の判断材料にする。

(高見沢孟他 (2004) 『新・はじめての日本語教育 基本用語事典』 アスク p54)

#### 3, 日本語能力検定試験 (改定部分)

日本語能力試験とは、日本語を母語としない人のための日本語能力の検定試験。1984年以来国内では日本語国際教育支援協会、海外では独立行政法人国際交流基金によって実施されている大規模試験。(2007年12月の試験では約524,000人が受験) 第2回日本語能力試験改定中間報告により、改定後の新試験は2010年より試行とされた。しかし、それに先立ち2009年から、従来の12月実施に7月の現行試験の1・2級のみを試験を加え年2回実施することとした。実施地は、要望の強かった日本国内および中国などの海外の一部地域とするとしている。また、これまでは日本語能力試験の問題は、実施した翌年の春には問題集として出版されていたが、新試験からは、レベルイメージやサンプル問題などは公表するものの、問題は全て非公開となる。

改定のポイントは以下の4点である。

- 1) 新しい試験をめざすもの
  - ・ 課題遂行能力とそのためコミュニケーション能力を測定する試験をめざす。
  - ・ 学習者の実際の言語行動を反映した試験をめざす。
- 2) レベル設定

受験者の日本語能力の多様性に対応できるよう、現行試験の4レベルから5レベルに、レベル調整を行う。従来の試験は、上の級から1級－2級－3級－4級となっていたが、新試験では、N1－N2－N3－N4－N5とする。「N」は「NIHONGO（日本語）」と「NEW（新）」等から、はじめの「N」を取った。

N1：現行試験の1級と合格レベルはほぼ同じだが、従来より若干高めの範囲まで能力測定ができるように改定

N2：現行試験の2級とほぼ同レベル

N3：現行試験の2級と3級の間のレベル

N4：現行試験の3級とほぼ同レベル

N5：現行試験の4級とほぼ同レベル

なお、N1～N5はすべて「よむ試験（文字・語彙、文法、読解）」および「きく試験」からなる。口頭や作文の試験については今回の改定では実施しない。

レベル設定改訂は、これまで3級に合格しても2級合格へなかなか手が届かないこと。1級より上のレベルの能力測定の希望があることなどから試験改善の要望が寄せられていた。また、日本語教育の進展や社会状況の変化により、現在では試験開始当初とは異なった多様な受験者層が見受けられるようになったという理由による。

### 3) 「〇〇ができる (Can-do Statements)」による参考情報の提示

新しい試験では「このレベルに合格すれば〇〇ができる」という、参考情報を公表する。

これは受験者自身による、〇〇ができるかどうかの自己申告を集計したもの。これによってこれまでの合否と得点に加え、レベルイメージ例が具体的に与えられるので、受験者が現在の自分の能力を把握したり、今後の学習目標を立てたりするのに役立つ。就職や進学などにおいても、その人が何をどの程度できるのか、具体的なイメージ例を示すことができるようになる。

### 4) 得点等化

受験者がどの時期の（問題が異なる）試験を受けても不利益を被ることのない得点等化をめざす。同じ能力であればいつの試験を受けてもほぼ同じ得点になるということ。

問題作成時にどんなに配慮しても、毎年の試験の難易度を完全に等しくすることは困難である。しかし、受験時期が違う試験の結果の比較を可能にしておく必要があるため。また、得点等化は世界の大規模言語テストですでに実施されており、新しい日本



語能力試験でもこの方式を採用。

(財団法人 日本国際教育支援協会 (JEES) HP <http://www.jees.or.jp/jlpt/>)

#### 4, 日本語教育におけるテストとその評価

##### ①指導と評価

日本語教育の評価

到達度評価①教室 (指導学習とかかわる)

— 診断的評価 (開始前) → 形成的評価 (途中) → 総括的評価 (終了)

熟達度評価②レベル判定 (指導学習とかかわらない)

(図 13-1 指導と評価の流れ)

##### ②到達度テストと熟達度テスト

到達度テスト・・・学習目標・指導内容に即したテストを実施

・あらかじめ決められた基準に照合し評価する。

・どの学習者がどの項目を間違えたのか、学習項目のうちどの程度マスターされたか判定

熟達度テスト・・・第三者が作成した幅広い内容・難易度をもつ多項目からなるテストを実施。

・受験者集団における個人の位置から学習者のレベルを判断

(表 13-1 到達度テストと熟達度テスト)

##### ③テストを通して測るものとは

到達度テスト・評価・・・評価者—教師

テスト外の活動を参照可能→テストの質を評価する手がかり

テストの情報→テスト外の活動を評価する手がかり

熟達度テスト・評価・・・評価者—第三者

テスト外の活動を評価できない→測定内容に関する判断も困難になる

多量のデータ・・・統計的判断が重要になる (項目の識別力・テスト得点の信頼性・妥当性)

##### ④テストが備えるべき条件

(1) 真正性: 習得した日本語がどのように使われるのか、学習者のニーズにあったも

のを計っているのかについて十分に配慮しているかどうかを指す。

条件：・テストに要求される課題は、現実にあるような事態を想定して考えること。

・テストの内容や方法は、学習者が目標とする言語使用にあった内容・方法で測定すること。

⇒受験者にとって課せられるテストの内容やタスクが適切だと思えることは、テストへの動機付けを高めそれに向けて学習することが実際に意味を持つという認識に繋がるため。

(2) 妥当性：テストが本来計ろうとしているものを実際に測っているかどうかを指す。

到達度テスト・・・内容的妥当性が重要

るか

{ 領域的妥当性・・・学習した領域から隔たりなく項目をとりあげている  
領域適切性・・・出題が内容の領域を逸脱していないか

熟達度テスト・・・①基準関連妥当性が重要

→既に定評のある同様の日本語能力を測定できる別の道具がある場合、その道具で測った結果と高い相関を持つこと。

②構成概念妥当性

→テストで測られたものが理論的概念と一致しているかどうかを確認すること。

ということ。

{ \*理論的に導き出された仮説が、テスト結果から検証されるかどうか }  
同時にデータから構成概念そのものが再考される場合もある。

(3) 信頼性：複数の受験者（評価者）によって同じ問題を受験（評価）した場合に高い相関が見られることを指す。

◎1回の測定で信頼性を推定する方法とその指標⇒クロンバックの $\alpha$ 係数

$\alpha$ 係数は、項目 $n$ とテストに含まれる全項目の $(n(n-1))$ 個の) 相関関係の平均値 $r$ の関数として近似的に表される。

◎実際の試験開発⇒得られた結果から、各項目の正答率、識別率を算出し、受験者の回答傾向を考慮しながら改定していく。

(海保博之・柏崎秀子編著 (2002)「第13章 日本語能力を評価する」『日本語教育のための心理学』新曜社 pp197-219、J. D. ブラウン著 和田稔訳 (1999)『言語テストの基礎知識』大修館書店 参照)

## 5, 分析方法

### ① 因子分析と項目分析

#### (1) 因子分析 (factor analysis)

ある受験者が受けたいろいろなテストの得点を分析して、基本的な能力に関わる考えられる因子を引き出す方法。いかなるテストも単独で証明されるのは、基本的な能力の一側面にしか過ぎないが、異なった種類の技能別あるいは要素別のテストを行い、それらの得点を分析して、受験者の日本語能力を成立させている能力を見出そうとする分析方法。具体的には技能別テスト（聞く、話す、読む、書くのいずれかに特化したテスト）や要素別テスト（音声、漢字、文の構成など別個に主眼を置いたテスト）がある。

#### (2) 項目分析 (item analysis)

テストの各項目（試験に含まれる各問題）の難易度や**弁別力**を測定し、一つ一つの問題の適切さを調べる分析方法。難易度は正答率、弁別力は**弁別指数**によって示される。

**弁別力**：能力のある受験者と能力の低い受験者を識別する力。易し過ぎる問題や難しすぎる問題は、

受験者の大半が正当あるいは誤答になってしまうので、受験者間の能力差が明らかにならず、弁別力の低い問題ということになる。

**弁別指数**：上位グループと下位グループの正答率の差の事。この差が40以上であれば、弁別力のある問題であり、19以下なら弁別力の低い不適切な問題であると判断される。

### ② プロトコル分析 (protocol analysis) (think-aloud)

問題解決の過程で考えたこと、感じたことなど意識に上ったことを内省に基づき、学習者に口頭で報告させる。その結果得られたデータ（プロトコル）から認知過程の解明を行おうとする分析方法。学習者の内省に基づくデータは、作業記憶（working memory）を言語化したものであると考えられている。意識に上ったことを発話することから think-aloud と呼ばれることもある。第二言語習得の研究では、学習者の読解過程を分析したり、学習ストラテジーを特定するのに用いられる。定量的な実験からは得られないデータを収集できる強みがある一方で、学習者の内省へのなれを養う必要があることや、分析の客観性を確保するのが難しいとの指摘があり、他のデータ収集法と併用することが望ましいと考えられている。

（高見沢孟他（2004）『新・はじめての日本語教育 基本用語事典』アスク pp58, 59, 61）

### ③ ポートフォリオ (ポートフォリオ評価 (portfolio assessment))

ポートフォリオ (portfolio) とは持ち運びができる (portable) 二つ折りにした紙(folio)である。紙ばさみや折かばん、書類入れを意味することから、これらを活用した評価のことを指す。この評価法はイギリスやアメリカでは、十年ほど前から実施されている。ペーパーテストだけですべての能力が量れるのかといった批判から、測定することだけでなく、評価するという考え方から生まれたもの。プロダクト (総括) 評価からプロセス (過程) 評価への転換という、結果よりも過程を重視する考え方である。

ポートフォリオ評価は、学習の過程において作成する多様な学びの結果を示す学習物を集めるため、学習と評価が一体化した学習指導でもある。このポートフォリオをみれば、一人ひとりの学習者 (子ども) の学習の歩みや現在の到達状況、そして、次に取り組むべき課題が明らかになるという学習評価としての意味もあわせ持つ。

(田原恭蔵・林 勲 編 (2006) 『キーワードで読む教育学』 法律文化社 参照)

日本語教育学専門基礎知識

#### (4) 音声

##### 1, 弁別素性 (distinctive feature)

ある音と他の音を互いに別の音として区別 (弁別) する特徴を弁別素性という。ある音に素性 (特徴) がある場合は「+」、ない場合は「-」で表す。例えば[b]と[m]を区別するのは[b] : -鼻音、[m] : +鼻音で、この場合は「鼻音」が弁別素性となる。[p]と[b]では[p] : -有声、[b] [m] : +有声で弁別素性は「有声」である。

##### 2, 国際音声記号 (国際音声字母 I・P・A) (International Phonetic Alphabet)

言語学や音声学の研究のために、どんな言語の音声でも書き表せるように国債音声学会によって統一された記号。記号だけで表せない細やかな音色は補助記号で補う。母音はジョーンズ (D. Jones イギリスの音声学者) の基本母音に基づいて作成された。

学習者がある学習期間内に学習した内容を度の程度身につけたかを判定するテスト。中間テスト、期末テストのように定期的に行われるテストや、小テストのように不定期に予告なしに行われるテストがある。いずれの場合も学習した内容についてのテストであり、その習得の度合いを調べて形成的評価の判断材料にする。

### 3, 音韻論 (phonology)

ことばの意味を区別するのに有効な音単位を設定することを目的とする研究分野。例えば、「雨」という言葉を発した時に/a/という音は、個人差、健康状態、精神状態、場面などにより、音声学的にはさまざまな音になる可能性がある。それでもコミュニケーション上は「雨」として通用する。それは、音の違いが意味の違いに結びつかないからである。音韻論は、このような「音の違い」と「意味の違い」の関連を説明するために生まれた。音韻論で用いられる音を音素と呼び/ /で書き表す。

### 4, 音素 (phoneme)

音韻論で意味の区別に必要な音の最小単位。音声学の最小単位の単音とは区別する。音声学的な実際の音ではなく、意味の区別に関わる珍理的な印象を表す音の単位。音素と音韻を区別しない説もある。音素では/ /で示し、単音は [ ]で示す。例えば、日本語の「蚊」「田」という音は、それぞれ/k/と/a/、/t/と/a/からできているが、両者の持つ意味の区別に役立つ/k/や/t/を音素という。もちろん、/a/も「蚊」/ka/と「木」/ki/の区別に役立つ、「田」/ta/と「手」/te/の意味の区別に役立つので、音素である。この場合、/k/は[k, k<sup>h</sup>]、/t/は[t, t<sup>h</sup>] ([<sup>h</sup>]は有気音)、/a/はどの音で発音されても/ka/、/ta/と認識することができる。

(高見沢孟他 (2004) 『新・はじめての日本語教育 基本用語事典』 アスク pp. 66, 67)

### 5, プロミネンス (phoneme)

ひとつの文 (発話) の中で、ある部分を際立たせて発音すること。例えば/明日<sup>・</sup>田中<sup>・</sup>さん<sup>・</sup>は来ない/ (他の誰かは来る)、/明日<sup>・</sup>は田中<sup>・</sup>さんは来ない/ (他の日は来る) というように、何かを対比する時に使うことが多い。普通はその部分は強く発音されたり、逆にささやかにして強調したりする。イントネーションは文全体の抑揚であるが、プロミネンスは一部分の強調である。

◎イントネーション：文全体に高低の音程を付けて発音のニュアンスや文法などを表す機能を言う。例えば、「そう」を上昇させて発音すると疑問や不確かさを表し、下降させると確認や同意を表す。

アクセントは語単位だが、イントネーションは文単位である。広義では発話全体に付けられた抑揚を示すが、狭義では文末部分の抑揚を示す。

日本語教育学専門基礎知識

(5) 文法

1, ムード (mood・モダリティ、陳述、法)

「きっと～だろう」「どうも～らしい」「～つもりだ」などの表現のように、推測や意志といった話者の心理的態度や気持ちを表す文法形式。たいていは助動詞、終助詞、述語の活用形、**複合述語**や**形式名詞**＋「だ」などの文末表現や、**陳述副詞**がムード表現に使われる。悩み、願い、祈り、驚きなどの話し手の気持ちを表すムード、伝達、命令、質問、確認などの聞き手に働きかけるムード、推量、疑いなどの自分の周囲の世界についてのムードなどがある

◎ 推量のムード: ある事柄の真偽、確かさについての話し手の判断を、話し手自身の直感、個人的経験、周囲の状況、または他人から伝え聞いたことなどを基にして、主観的な推量として述べる形式。「だろう、そうだ、らしい、かもしれない、ちがいない、まい」などが含まれる

◎ 説明・確認のムード: 聞き手がすでに知っているかも知れない事柄について、話し手の側から評価、価値付け、意義付けを表明し、その事柄の背景を相手に説明しようとするムード。「はずだ、ことになる、わけだ、ことだ、ものだ、のだ、ところだ」などが含まれる。

◎ 複合述語: 動詞、形容詞、名詞＋**コピュラ**の格となる述語に、補助動詞、補助形容詞、助動詞、終助詞のうちの一つあるいは二つ以上が組み合わされて、全体的に述語としての役割を果たす文の成分。例えば、「読ませていただいているようですね」「降り始めるらしいよ」など

(コピュラ: 国語学で断定の助動詞と呼ばれる「だ」「です」の事を指し、名詞について文の陳述になる。「雨**だろう**、雨**で**、雨**だった**、雨**だ**、雨**なので**、雨**なら**」「雨**でしょう**、雨**でした**、雨**です**」というように活用する。)

(高見沢孟他 (2004) 『新・はじめての日本語教育 基本用語事典』 アスク pp. 112 pp, 101 )

◎ 陳述副詞: 述語の陳述のあり方と呼応する副詞で、日本語教育で言う表現文系に関わる副詞として重要。述語にどのような陳述を要求するかで以下の7つに分類される。

- ① 断定・「きっと、必ず、絶対に」のような断定と呼応するもの。  
例：きっと彼は来るはず。
- ② 打ち消し・「決して、全然、ちっとも、めったに」のような打消しと呼応するもの。  
例：決して簡単ではない、めったにみられない。ちっともうまくなならない。
- ③ 推量・「たぶん、おそらく、さぞ、まさか、よもや」のような打消しと呼応するもの。
- ④ 希望・「どうか、どうぞ、ぜひ」などのような希望と呼応するもの。
- ⑤ 比況・「まるで、さも」のような比況と呼応するもの。
- ⑥ 仮定・「もし、たとえ、万一」のように仮定と呼応するもの。
- ⑦ 疑問・「なぜ、どうして」のように疑問と呼応するもの。

◎ 情態副詞：動詞にかかってその動作の状態を限定する副詞。「～と」の形で使われるものが多い。）

- ① 音、様子を表すもの・・・「ゆっくり、しとしと」
- ② 指示語によって状態を表すもの・・・「どう、こう」
- ③ 時間を表すもの・・・「いつも、しばらく」
- ④ 状態の完了・・・「もう、すでに」
- ⑤ 量的なもの・・・「すっかり、まるまる（太った子犬）」
- ⑥ 意志的な態度を表すもの・・・「わざと、せっかく」
- ⑦ 関係を表すもの・・・「互いに、直接」

◎ 程度副詞：動詞、形容詞、ほかの副詞にかかって動作や状態の程度を表す。「かなり、とても、もっと、ずっと、少し、非常に、たいへん、ますます、めっきり、ひどく、いくぶん」などがある。「ずっと前」「もっと上」など名詞を修飾する場合もある。「しばらく」や「かなり」などは「しばらくの間」「かなりの混雑」のように助詞の「の」を後続させて名詞を修飾することもある。

◎ 形式名詞：「もの、こと、わけ、ところ、とき、ため、よう、つもり、はず」など、実質的な意味が薄い、単独ではあまり用いない、主語にならないという特徴を持つ名詞。名詞としての働きが弱い反面、「～だ」のかたちで複合的な述語として機能する。たいていは「～するもの」「～したこと」などと前に修飾語が付き、ムード表現として使われる。例えば、「～わけだ」は「結局行かなかったわけですね」などのように説明のムードを表現する。「赤いのをください」のなかの「の」は形式名詞と考えられるが、「私のです」の所有格を表す「の」は形式名詞といわれたり準体助詞といわれたりする。

(高見沢孟他 (2004) 『新・はじめての日本語教育 基本用語事典』アスク pp. 97, 98, 99)

## 2, ヴォイス (voice・態)

ある事柄をだれ（何）を中心に述べるのかによって動詞の形を変える文法形式。「子供が育つ」と「親が子供を育てる」の違いに見られる**自動詞と他動詞**。「親が子どもを育てる」と「子どもが親に育てられる」の違いに見られる**能動態と受動態**、「親が祖父母に子どもを育てさせる」の**使役態**。「祖父母は親に子どもを育てさせられた」の**使役受身態**などが、ヴォイスの例として挙げられる。

(高見沢孟他 (2004) 『新・はじめての日本語教育 基本用語事典』アスク pp. 112)

## 3, 受身 (passive・受動態)

人や物が、他から動作・作用によって影響を受けるという意味を表すために用いられる表現。話者の視点・関心・共感が動作主よりもその動作の対象のほうにある場合に使われる。ヴォイスの一つ。

例えば、「弟は先生にしかられた」「先生は弟をしかった」の二つの文を比べると、前者の方が、話者の共感は当然家族である弟にあり、弟よりの視点で出来事を捉えていることがよりよく表現できる。

他動詞のみだけではなく自動詞も受身表現に使われるのが日本語の特徴の一つである。

◎ **直接受身**：直接対応する能動文がある受身の表現を直接受身と呼ぶ。例えば「彼女は世界中の人々から尊敬されている。」という受身文は「世界中の人々が彼女を尊敬している。」という文に直接対応している。

◎ **非情の受身**：無生物を主語とする直接受身の文。一般的な事実を述べる表現で、動作主を取り立てて明示する必要がない場合や、特定することができない場合によく使われる。日本語では普通無生物を主語とする文を敬遠する傾向があるが、欧文の影響で近年広く使われるようになってきた。例えば「オリンピックは4年に1度開催される。」「パーティーは明日の午後、催される。」「会議が行われるのは、1階の会議室です。」など。

◎ **間接受身**：直接受身のように対応する能動文を持たない受身表現。人がある行為や出来事によって迷惑や被害をこうむるという意味を表現するのに使われるため「迷惑の受身」や「被害の受身」とも呼ばれている。他動詞だけでなく自動詞の受身形も使われる。「迷惑だ、嫌だ」などの直接的な感情表現を用いる代わりに間接受身を間接的な感情表現の手段とする。例えば、「(私は) 昨日の会社帰りに雨に降られた。」「(私は)



電車の中で子どもに泣かれた。」「いきなり家に来られた。」など。

◎持ち主の受身：間接受身の一種。迷惑を被った人間を文の主語にして、その人物の体の部分や所有物に影響を与えられたことを表現する文。例えば「(私は) かばんを盗まれた。」「(私は) 満員電車の中で足を踏まれた。」など。

(高見沢孟他 (2004) 『新・はじめての日本語教育 基本用語事典』アスク pp. 112, 113)

#### 4, アスペクト (aspect)

動作や出来事がどの段階まで来ているかを示す文法手段。動作の局面を示す。例えば「走る」という動作の始まりなのか、最中なのか、終わったところなのか、など。開始直前なら「走るところだ」開始を示すのは「走り始める、走り出した」、進行を示すのは「走っている、走っているところだ、走り続ける」、中断なら「走りかけたとき」完了、結果を示すのは「走ったばかりだ、走ったところだ、走ってしまった」、変化を示すのは「人口が増えてきた、減っていく」などのアスペクト表現がある。それが「いつ」の事なのかはテンス(時制)が指定する。

(高見沢孟他 (2004) 『新・はじめての日本語教育 基本用語事典』アスク pp. 111 )

日本語教育学専門基礎知識

### (8) 言語学

#### 1, 誤用論(pragmatics)

誤用論は「文脈において話し手と聞き手が意図し、理解する(言外の)意味の研究」である。外国語を学習する人々の言語能力のうち、この「誤用論」に焦点をあてたものを「中間言語\*誤用論」と呼ぶ。中間言語誤用論は、誕生してからまだ30年ほどしかたっていない応用言語学の中でも新しい研究領域である。実際に言葉が使われる文脈の中で伝達、理解される意図や意味に関する第二言語の知識をどのように使用するのか、またそうした知識をどのように習得していくのかを解明する分野。

\* 中間言語:第二言語習得研究の基礎的枠組みとなる概念で、目標言語とも学習者自身の母語とも異なる学習者特有の可変的な言語体系のことを言う。(Selinker1972)

#### 2, 発話の原理(cooperative principle)

実際に音韻論、形態論、統語論、意味論などと円滑なコミュニケーションのために話し手が相手に示す心配りのこと。言語的なものと非言語的なものがある。例えば、借りた

いペスが机の上にあることが分かっているときは「ペンを貸してください」と知らない人に言えるが、その人がカバンにしまったばかりのところであり、カバンにあると分かった状態で借りたときは「申し訳ないのですが、ペンを貸していただけますか。」など状況に応じた心配りをする必要がある。

- ◎ **フェイス (Face)**: 「面子」とも訳される。人は、普通、自分のフェイスを保とうとするだけでなく、相手のフェイスも保とうと努めている。ポライトネスの理論では、フェイスには「積極的フェイス (positive face)」と「消極的フェイス (Negative face)」がある。「積極的フェイス」は、相手によく思われたい、認められたい、という欲求である。「消極的フェイス」は、相手に邪魔されたくない、自分の領域に踏み込まれたくない、という欲求である。この二つのフェイスを脅かさないように配慮し、行動することがポライトネスである。実際のコミュニケーションでは、相手の「面子」を脅かすことがある。例えば、人に何かを依頼する時、被依頼者は、依頼者の面子を考えた時断れなくなる。しかし、どうしても断らなければならない場合、被依頼者は、窮地に立たされることになる。このような依頼行為を「面子を脅かす行為 (Face-Threatening Act: FTA)」と言う。

日本語教育学専門基礎知識

## (9) 社会言語学

### 1. ポライトネス (politeness)

円滑なコミュニケーションのために話し手が相手に示す心配りのこと。言語的なものと非言語的なものがある。例えば、借りたいペスが机の上にあることが分かっているときは「ペンを貸してください」と知らない人に言えるが、その人がカバンにしまったばかりのところであり、カバンにあると分かった状態で借りたときは「申し訳ないのですが、ペンを貸していただけますか。」など状況に応じた心配りをする必要がある。

- ◎ **フェイス (Face)**: 「面子」とも訳される。人は、普通、自分のフェイスを保とうとするだけでなく、相手のフェイスも保とうと努めている。ポライトネスの理論では、フェイスには「積極的フェイス (positive face)」と「消極的フェイス (Negative face)」がある。「積極的フェイス」は、相手によく思われたい、認められたい、という欲求である。「消極的フェイス」は、相手に邪魔されたくない、自分の領域に踏み込まれたくない、という欲求である。この二つのフェイスを脅かさないように配慮し、行動すること

がポライトネスである。実際のコミュニケーションでは、相手の「面子」を脅かすことがある。例えば、人に何かを依頼する時、被依頼者は、依頼者の面子を考えた時断れなくなる。しかし、どうしても断らなければならない場合、被依頼者は、窮地に立たされることになる。このような依頼行為を「面子を脅かす行為 (Face-Threatening Act: FTA)」と言う。

## (10) 第二言語習得・バイリンガリズム

### 1. 在日ブラジル人 (外国籍児童への日本語教育)

日本人は、政府における政策のもと 1908 年よりブラジルへの移民を始めた。第 2 次世界大戦で途絶えるまでに約 19 万人が移住した。彼らは戦後日系ブラジル人としての市民権を得たが、1990 年 6 月に施行された出入国管理及び難民認定法 (入管法) の改正により日系人における「定住者」ビザの発行が行われ、ブラジル社会の構造的な脆弱さ (大学を卒業しても就職口がない) といった要因もあいまって、その後来日し、就労するブラジル人が急増した。ブラジル人、ペルー人の在留者数は、1990 年の約 6 万 7000 人から 95 年には 21 万人以上に増加し、群馬県大泉町などでは人口の多数を占める勢いである。当初の来日の目的の多くは、日本で単純労働に従事し、本国にいる家族に送金または、資金を貯めるための出稼ぎにあった。しかし、最近では生活の基盤を日本に求め、滞在が長期化している傾向が見受けられる。彼らの多くは、本国から家族を呼び寄せており、近年、これら中南米系日系人児童生徒における教育問題が浮上している。不就学児童・生徒の増加、また中学卒業後の未就労における問題である。

日本では、憲法 26 条に定められている義務教育の対象は「日本国民のみ」という解釈であるため、外国人には適用されず、希望者のみに各地の教育委員会が学校への受け入れを実施している。法的にも政策的にも外国人児童・生徒は義務教育の対象になっていないため、その保護者もその責務を十分に自覚していないのが実状である。文科省も近年になってようやく実態調査やカウンセラーの派遣、校内での補習講座などに予算を設けるようになった。しかし、曖昧な基準と現場の不安が日系人子弟の不就学問題を悪化させ、これに出稼ぎ感覚から抜けだせない親の意識、不安定雇用による将来設計の困難さ、異文化児童の受け入れに慣れていない日本の学校の準備不足等が問題をより複雑にしている。

(アークアカデミー (1998) 『合格水準日本語教育能力検定試験 用語集[新版]【増補部分】凡人社 pp255 )

### 2. 転移 (transfer)

すでに学習したことが次に学習することに何らかの形で影響を与えることを「転移」という。「正の転移 (positive transfer)」と「負の転移 (negative transfer)」がある。「正の転移」とは、すでに学習済みの事が次の学習を容易にし、学習を促進する場合を言う。例えば、母語での規則を第二言語に用いることで学習が促進されることなど。「負の転移」は、それが次の学習を阻害する場合を言う。

例えば、母語の規則を第二言語に過剰にあてはめることで誤りを犯すなど。

(高見沢孟他 (2004)『新・はじめての日本語教育 基本用語事典』アスク pp. 192)

◎ 化石化: 第二言語の習得過程では学習者の言語知識は固定的なものではなく、絶えず修正され、正しいものに近づいていくと考えられているが、時として正しくない音や語彙、文法などが定着してしまい、その後時間を経ても正しい形へと変化していかない現象が現れる。これを化石化と呼ぶ。例えば、ある中国語母語話者が過剰に「の」を使用してしまう癖があり、なかなか抜けず、会話のたびに発話してしまう誤用など。(例: いいの人はいるけど悪いの人はいないよ。)

(高見沢孟他 (2004)『新・はじめての日本語教育 基本用語事典』アスク pp. 196)

### 3. J.カミンズ

カナダの言語学者でバイリンガルについての研究を行った。初期には、バイリンガリズムの分離基底言語能力モデル (SUPモデル) を提唱。一個人の中で両言語のいずれかが優勢になれば、一方の言語の能力は低くなるとした。後に共有基底言語能力モデル (CUPモデル) を提唱、表面的には別々の二言語が、基底部分では共有されるため、両言語が堪能なバイリンガルが存在するとした。この共有基底言語能力モデルに基づき、カミンズとスウェインは発達相互依存仮説を提唱。さらに言語能力を「生活言語能力 (BICS)」と「学習言語能力 (CALP)」に分けて論じた。

(アークアカデミー (1998)『合格水準日本語教育能力検定試験 用語集[新版]【増補部分】凡人社 pp260 )

#### ◎分離基底言語能力モデル (Separate Underlying Proficiency Model SUPモデル)

一個人の中で両言語のいずれかが優勢になれば、一方の言語の能力は低くなるとした説。人間の言語能力には限られた容量しか用意されておらず、二つの言語は別々にそれを分け合っているため、一方の言語能力が増せば他方の言語能力が減っていくとされた。

(高見沢孟他 (2004) 『新・はじめての日本語教育 基本用語事典』アスク pp. 206)

### ◎共有基底言語能力モデル (Common Underlying Proficiency Model CUPモデル)

表面的には別々の二言語が、基底部分では共有されるため、どちらかの言語で認知力を発達させられれば、その能力は他方の言語にも転移するとした説。一方の言語で学習されたことは他方の言語にも転移すると考えられた。この説によって、第二言語を高度に習得するためには、第一言語の能力が十分に発達していることが必要であることが説明された。

(高見沢孟他 (2004) 『新・はじめての日本語教育 基本用語事典』アスク pp. 206)

### ◎発達相互依存仮説

共有基底言語能力モデルに基づき、カミンズとスウェインが提唱。表面的には別々の二言語が基底部分では共有されるため、どちらかの言語で認知力を発達させられれば、その能力は他方の言語にも転移する。実際に、母語が十分に発達する前に来日したJSL 児童は、母語が十分に発達した後に来日した

JSL 児童と比べ、第二言語である日本語の学習言語能力の獲得や認知の発達により時間がかかる場合が多い。またさらに、第二言語である日本語が不十分で基盤のない段階で母語を喪失した場合には、十分な認知的な発達が難しく、日本語も生活言語能力の域を超えることが難しい。

(アークアカデミー (1998) 『合格水準日本語教育能力検定試験 用語集[新版]【増補部分】凡人社 pp267)

### ◎「生活言語能力 (B I C S)」と「学習言語能力 (C A L P)」

カミンズ Cummins(1986)は、JSL (**Japanese as a second language**) 児童生徒のように二言語を併用する環境にある子どもの言語能力を捉える方法として、言語能力には、生活言語能力 (BICS: Basic Interpersonal communication Skills) と学習言語能力 (CALP: Cognitive Academic Language Skills) の二つがあると提唱した。生活言語能力 (BICS) は、場面への依存度が高く認知的要求の少ない生活場面での会話を中心とした力であり、それら日常生活の中で獲得していく具体的なことを表す言語能力である。一方、学習言語能力 (CALP) は、学習活動や授業などにより獲得される言語能力で抽象的、概念的なことを表し、高度に認知を発達させる上で必要な言語能力であるとした。

一般的に、生活言語能力は2~3年と比較的速く獲得される一方で、学習言語能力の獲得には5~7年かかるかとされている。しかも、学習場面で中心に学ぶ学習言語能力は子どもが置かれた環境の中で自然に獲得できるものではないとされている。

(高見沢孟他 (2004) 『新・はじめての日本語教育 基本用語事典』アスク pp. 207 参照)

#### 4. 状況的学習論

旧ソ連の心理学者ヴィゴツキーなどの発達理論に基づく学習の捉え方。教育機関での勉強だけが学ではない。人間は、社会や地域、集団の中で多くのことを身につけるといふ説。学習は、個人の中で起こるのではなく、学習者と環境との相互作用の中で起こり、発達するとした学習観。

(アークアカデミー (1998) 『合格水準日本語教育能力検定試験 用語集[新版]【増補部分】凡人社 pp271)

#### ◎ヴィゴツキー (Vygotsky 1896-1934) :

旧ソ連の心理学者。法学・歴史・哲学を学んだのち心理学に進み、38歳で病死するまでの10年弱、児童の言語・思考の発達の研究の分野で活躍した。発達における教育の役割を重視し、発達の最近接領域の概念を提唱。また、マルクス主義理論に基づいて、精神発達と文化・歴史過程との結びつきをとらえるアプローチを唱えた。自己中心的言語の問題をめぐるピアジェとの論争は名高い。ヴィゴツキーは自己中心的言語に積極的な意味をもたせ、それは社会的言語(外言)が思考としての内言へと分化していく過渡的段階を表すと主張した。

(アークアカデミー (1998) 『合格水準日本語教育能力検定試験 用語集[新版]【増補部分】凡人社 pp260)

#### ◎発達の最近接領域 (the zone of proximal development、ZPD) :

ヴィゴツキーは、子どもが自分ひとりで問題を解こうとする時と比べて、養育者や仲間などによる適切な指導(あるいは環境の整備)がある時のほうが、より難しく、より多くの問題を解くことができると述べ、子どもが自力で到達できる水準と、指導のもとで到達できる水準との間の領域を「発達の最近接領域 (zone of proximal development、略称ZPD)」と呼び、教育はこの領域に働きかけることによって最も効力を発揮するとした。ヴィゴツキーによれば、教育は、それが発達の前を進む時のみよい教育であり、そのとき教育は最近接領域にある一連の機能をよびおこし、活動させるという。つまり発達の最近接領域とは、子どもの「次に発達すべき能力」のことであり、まだその能力は現実のものとはなっていないが、いつでも成熟すべく準備ができていられる領域のことである。

(アークアカデミー (1998) 『合格水準日本語教育能力検定試験 用語集[新版]【増補部分】凡人社 pp260)

#### ◎スキヤフォールディング (scaffolding、足場づくり) : スキヤフォールディングは、

ソビエトの発達心理学者ヴィゴツキーによる状況的学習論における「発達の最近接領域」に基づきブルーナーが発展させ、提唱したものである。ブルーナーは、ヴィゴツキーの唱えるこの発達の最近接領域に結びついた活動の中で、より有能な他者の媒介を得てそれを内化することで発達が進むと考えた。より有能な他者が学習主体の行為を方向づける過程が一般にスキヤフォールディングと呼ばれている。ウッドら (Wood et al. 1976) は、スキヤフォールディングの機能を次のようにまとめている。

1. 課題についての興味を喚起する。
2. 課題を適度にやさしくする。
3. 課題の達成過程を維持する。
4. なされたこととよい解決法との違いの重要な要素を明確化する。
5. 問題解決過程でのフラストレーションをコントロールする。
6. 期待されているよい行動のモデルを提示する。

(アークアカデミー (1998) 『合格水準日本語教育能力検定試験 用語集[新版]【増補部分】凡人社 pp267 参照)

**◎正統的周辺参加：**レイブとウェンガー (1991) が状況的学習論に基づき、人間が文化的共同体の実践に参加し、社会人として成長し、能力を発揮するようになっていくその際の過程を「正統的周辺参加」であると唱えた。例えば徒弟制度がその例として上げられる。親方から特に「教える」という行為がなされなくても、そこには徒弟 (学習者) 自身の観察・実践を通じた学びがある。この過程で学習者の行為は徐々に熟達していく。やがて、実践に関する理解は深化し、自己認識も変化することにより一人前になっていくとした。

### 5. 中間言語 (Interlanguage: IL) (セリンカー Selinker)

中間言語とは、第二言語の習得過程上にある学習者の持つ言語体系。中間言語という表現は、学習者の言語が、目標言語とも母語ともどちらの体系にも属さない、異なった体系を示していることに起因し、セリンカーが用いた。セリンカーは、母語が異なる学習者から同じような誤用が産出されるということは、第二言語学習者には母語に影響されない、共通の言語体系が存在すると考えた。彼は、学習者は学習者特有の言語体系「中間言語 (interlanguage: IL)」を持っており、習得の段階に応じてその体系は変化すると主張した。中間言語の特徴として以下を挙げている。

1. 中間言語には体系がある。
2. 中間言語は、新しい形式や規則を容易に適用し、修正され、発達していく。
3. 中間言語は同一個人 of 学習者の同じ時期に異なった形式が存在する。

4、中間言語の発達過程において、化石化（ある項目が御用のまま改善されないで残る現象）が見られる。

#### ◎ 中間言語を生み出す要因としての化石化の5つの原因（セリンカー）

- ① 言語転移 (language transfer) : 学習者の母語が第二言語を習得する場合に何らかの影響を与えることを指す。正の転移と不の転移がある。(例えば、英語母語話者が日本語を発話する際、SV0の語順で発話してしまう。)
- ② 過剰一般化 (overgeneralization) : 言語内エラーのひとつで、あるひとつの規則を別の語へも適応できると考えて広く一般化すること。(例えば、初めて寿司屋で食べました。寿司は高いだった。楽しいだった。ナ形容詞の過去形「～だった」をイ形容詞の過去形にも般化させている)
- ③ 訓練上の転移 (transfer of training) : 学校や教室などで教師の指導や練習が学習者の習得にマイナスに影響（実際の接触場面での不自然さなど）することを指す。(例：ティチャートーク、「～たいです」の練習から第三者の場合にも「～たいです」(○「～たそうです」「～たがっています」)を繁用など)
- ④ 学習ストラテジー (learning strategy) : この場合は、化石化の原因としての学習ストラテジー。不適切な行動だったり、適用の仕方が間違っていたりする場合を指す。(例えば母語との間違っただけで学習語彙を覚えてしまうなど)
- ⑤ コミュニケーションストラテジー (communication strategy) : この場合は、化石化の原因としてのコミュニケーションストラテジー。言いたいことを伝えたい際の回避などを指す。(例えば格助詞が難しいので、格助詞を省いて発話してしまう場合など(例：去年、ハルピン、中国(の)、ハルピン(から)、ここ(に)、きました。))

(迫田久美子 (2002) 『日本語教育に生かす第二言語習得研究』 アルク pp27-32 , 高見澤孟  
他 (2004) 『新・初めての日本語教育 基礎用語事典』 アスク p194)

#### 6. クラッシュェン(Stephen Krashen) の5つの仮説

応用言語学者クラッシュェンの唱えた第二言語習得理論における下記の5つの仮説の事を指す。

- ① 習得・学習の仮説 (The Acquisition-Learning Hypothesis) : 言語を学ぶ方法を幼児が第一言語(=母語)を自然の状況の中で使いながら身につけていく「習得(acquisition)」と、学校での外国語学習のように意識的・分析的に学ぶ「学習(learning)」とに分類した。第二言語のコミュニケーション能力は「習得」によってのみ達成され、「学習」は補足的な役割しか果たしえず、実際のコミュニケーションで大切な「流暢さ」は「習



得」でのみ習得できるとする仮説。

②**自然習得順序仮説 (The Natural Order Hypothesis)** : 幼児も成人も言語を習得する時、語形変化や文法規則などを身に付けていく自然な「順序」があり、それは予測可能なものであるとする仮説。

③**モニター仮説 (The Monitor Hypothesis)** : 言語の実際的な運用能力は「習得」によって獲得されるが「学習」によって体系的に学んだ文法規則の知識は誤用をチェックしたり、訂正したりする場合にだけ役立つ。「モニター」は、「学習」から得た文法知識によって「正しい文」を作ろうとする意識であり、その「モニター」が機能しすぎると、学習者は言語使用に際して「正確さ」に気をとられてスムーズな会話ができなくなる。その意味でも第二言語のコミュニケーション能力育成には、「学習」よりも「習得」が大切であるという仮説。

④**インプット仮説 (The input Hypothesis)** : 言語の「習得」は、新しい学習項目が含まれていても、状況の助けを借りてメッセージの意味が理解できるような場合に成立する。その意味で、学習者の現在の力よりほんの少し高いレベルのメッセージを与えることが最も効果的なインプットであり、コミュニケーション能力向上に役立つとされる。これを  $< i + 1 >$ 、つまり学習者の現在の力  $< i >$  より 1 段階上  $< + 1 >$  と表す。

⑤**情意フィルター仮説 (The Affective Filter Hypothesis)** : 情意フィルターは、習得を阻む「心理的障壁」のことである。学習者が不安な状態に陥っている時には、インプットがうまくフィルターを通過できないので記憶されず、習得に至らない。学習者の精神的状態が良い場合には、情意フィルターの目が粗くなり多くのインプットが通過して習得される。したがって、教師は、クラスで学習者の不安を取り除き、自分自身への良いイメージを持たせ、学習動機を強化するように指導することが大切であると主張している。

\*これらはあくまでも仮説であり、研究が進んだ現在では一部支持されていない部分もある。

## (12) 日本語教育史・日本語教育事情

### 1, 海外からの介護士・看護師の受け入れと日本語教育 (EPA)

EPA (経済連携協定 EPA : Economic Partnership Agreement、以下 EPA) とは、2 つ以上の国 (又は地域) の間で、自由貿易協定 (FTA : Free Trade Agreement) の要素 (物品及びサービス貿易の自由化) に加え、貿易以外の分野、例えば人の移動や投資、政府調達、

二国間協力等を含めて締結される包括的な協定である。

日本とインドネシアにおいては、2007年8月20日に締結調印された。EPA調印により、日本の国家資格の取得のための必要な知識及び技術の習得を目的とした看護師・介護士候補生の受け入れ、資格取得後の就労が可能となった。日本が今まで労働者として受け入れを認めてこなかった分野において、公的な枠組にのっとり「特定活動」の在留資格として行われるはじめての試みでもある。受け入れを適正に判断するという観点から、国際厚生事業団（以下 JICWELS）が唯一の斡旋機関として位置づけられ、これ以外の職業紹介事業所や労働派遣事業者に斡旋を依頼することはできない仕組みとなっている。その為、受け入れ施設との契約は雇用契約ではあるが、日本人が従事する場合に受ける報酬と同等以上の報酬を支払う必要があるほか、日本の労働関係法令や社会・労働保険が適用されるとしている。最重要課題としては、滞在期間である看護師3年間、介護福祉士4年間の間に国家資格取得を目指すことがあげられている。合格すれば、3年ごとの更新ができ長期滞在における期間の制限はない。現段階においては、看護師の場合は3年間の滞在で資格取得の機会は3回あり、実務経験を3年間積まなければ受験資格を得られない介護福祉士の場合は、4年間での機会は1回のみである。もし受からなければ、帰国することがEPAで定められている。

2008年8月7日、インドネシアから初回受け入れとしての候補生が来日した。当初は2年間で、看護師400人、介護福祉士600人、合計1,000人、初年度は看護師200人、介護福祉士300人（各年度500人）を受け入れる予定であった。しかし、準備期間が短かったことや送り出し受け入れ側とも体制が整っていなかったことなどが起因し、結果として合わせて208人（看護師候補生104人、介護福祉士候補生104人）が到着した。

第2年次インドネシア人介護福祉士候補生に関しては、今年2009年2月に現地で研修受講者の募集が行われ、日本とインドネシア政府との合意に基づく「介護研修カリキュラム」が2009年3月～6月までの4ヶ月間、インドネシア政府の資金により行われた。6月から日本側の受け入れ施設とのマッチングが行われ、受け入れ施設との雇用契約を経て、「介護研修カリキュラム」に合格した候補生は7月～10月の4ヶ月間インドネシア国内において日本の外務省（ODA）が担当となる日本語研修（実施団体：ヒューマンリソシア株式会社）を受けることになっている。この間、インドネシア側の日本語教育施設としてインドネシア教育大学が確保されている。日本入国後の11月～12月の2ヶ月間日本語研修がAOTSにより、さらに介護導入研修がJICWELSにより行われ、2010年1月から各施設での就労が始まる手はずとなっている。また、「2年間で上限600人」を予定しているため最大で496名のインドネシア人介護福祉士候補生の受け入れが予定されている。

一方、日本とフィリピンとの経済連体協定（EPA）は、2006年9月に締結された。しかし、フィリピン国上院での承認が2008年10月と遅れたため来日がインドネシアよりも後となった。2009年5月10日、フィリピン人看護師・介護福祉士候補生270人が成田空港に到着し、東京や愛知、大阪、広島の実施団体の研修施設で半年間日本語や生活習慣を学び10月以

降、特別養護老人ホームや病院などで日本人職員と同水準の給与で働く。

参考文献

福間勉 公益社団法人全国老人福祉施設協議会 事務局長 (2009) 「EPA の現状と今後の課題」  
第2回外国人介護従事者受け入れ機関連絡会 資料1

財務省 Hp : [http://www.mof.go.jp/jouhou/kanzei/fta\\_epa/fta\\_epa.htm](http://www.mof.go.jp/jouhou/kanzei/fta_epa/fta_epa.htm) アクセス 2009年7月9日

2008.8.7. 9時32分配信 [医療介護CBニュース](#)

2009.5.11 「日本で介護士・看護師資格を フィリピン人 270 人来日」 東京新聞