

大学のアカデミック場面の言語活動への参加に関する考察
—授業内のコメント活動の新参者に着目して—

一橋大学大学院言語社会研究科

博士後期課程

LD132005

黄均鈞

第1章 序論	1
1 研究目的と問題意識.....	1
2 本論の構成	5
第2章 日本語教育における「コミュニティへの参加」という視点の発生	7
1 構造主義のアプローチ.....	7
2 コミュニケーション中心のアプローチ	8
2.1 伝達能力の提唱.....	8
2.2 コミュニカティブ・アプローチの浸透.....	9
2.3 「伝達」・「能力」 への見直し.....	11
3 社会文化的アプローチ.....	13
3.1 「他者」との学び—協働学習.....	15
3.2 複数の参加者からなる実践共同体への参加—正統的周辺参加論.....	17
3.3 言語活動への参加を可視化するには—活動システムモデルの援用.....	23
4 本章のまとめ	32
第3章 実習生はコメント活動における「よい」コメントがどのように述べられるようになったか	34
1 日本語教師養成課程でのコメント活動	34
2 調査と分析方法	35
2.1 RQ1 に関して.....	35
2.2 RQ2 に関して.....	37
3 RQ1 の分析結果.....	38
3.1 内容面による「励み」——肯定的なコメントについて.....	39
3.2 内容面による「有益」——改善、指摘的なコメントについて.....	40
3.3 非内容面による「優しさ」	43
4 RQ2 の分析結果.....	45
4.1 教壇実践による実践知の積み重ね.....	45
4.2 他者のコメントからの学び.....	46
4.3 コメントの聞き手を意識した活動参加.....	48
5 考察.....	50

5.1 考察1—実践知の学び.....	50
5.2 考察2—コメントの態度の学び.....	52
6 本章のまとめ.....	54
第4章 コメントを表現する／受け取る際の参加者の意識変容に関する考察.....	56
1 分析方法.....	56
1.1 分析のデータ.....	56
1.2 分析方法.....	56
2 分析結果.....	57
2.1 ケース1—JFD の場合.....	57
2.2 ケース2—JFI の場合.....	61
2.3 ケース3—JFH の場合.....	65
2.4 ケース4—CFA の場合.....	68
2.5 ケース5—CFB の場合.....	70
3 考察.....	74
3.1 「肯定的なコメント」に対する捉え方の変化.....	74
3.2 「指摘・改善的なコメント」に対する捉え方の変化.....	77
4 本章のまとめ.....	79
5 【ツール】の学びとは—第3、4章からみて.....	80
第5章 コメント活動への参加における「ルール」の学びに関する考察.....	82
1 調査概要.....	83
1.1 分析の対象となるデータ.....	84
1.2 分析方法.....	85
2 ゼミの概要.....	86
2.1 ゼミの構成.....	86
2.2 ゼミの進め方.....	87
3 分析.....	88
3.1 留学生Aのプロフィール.....	88
3.2 分析結果.....	89
4 考察.....	94

4.1 コミュニティの規範、規則としてのルール.....	94
4.2 活動参加としてのルール.....	96
4.3 留学生Aの活動参加としてのルールの獲得.....	98
5 本章のまとめ.....	100
第6章 新参者のコミュニティ及びコミュニティの構成員との関係性の捉え方に関する考察	103
1 調査概要.....	103
1.1 PAC分析について.....	103
2 分析結果.....	104
2.1 1回目のPAC分析の結果.....	104
2.2 2回目のPAC分析の結果.....	106
2.3 3回目のPAC分析の結果.....	108
2.4 4回目のPAC分析の結果.....	110
3 考察.....	112
3.1 【コミュニティ】に対する捉え方の変化.....	112
3.2 コミュニティの構成員との関係性の変化.....	113
3.3 全体考察.....	114
4 本章のまとめ.....	118
第7章 結論及び今後の課題	121
1 【ツール】、【ルール】、【コミュニティ】から見たコメント活動への参加の実態.....	121
1.1 課題1への答え.....	121
1.2 課題2への答え.....	123
1.3 課題3への答え.....	124
2 言語活動への参加の支援という視点.....	125
3 今後の課題.....	127
あとがき.....	129
参考文献.....	131
資料編.....	140

第 1 章 序論

1 研究目的と問題意識

本稿は日本の大学のアカデミック場面で行われるコメント活動に焦点を当て、当該活動の新しい参加者（以下、新参者）はどのようにコメント活動に参加しているかという参加の実態の過程を明らかにすることを目的とし、新参者のコメント活動への参加の度合いの深まりとは何かを考える。

こうした研究目的を持ち始めたきっかけは筆者自身の体験によるものである。7年前、筆者は中国南方のある大学を卒業し、「海外推薦入学」で東京都内の某私立大学大学院に入学した。中国の大学では日本語を専攻とし、大学3年生の時、当時の日本語能力試験1級に合格した筆者は、自分の日本語力、コミュニケーション力に自信を持っていた。

だが、日本の大学院に入学してから、ある授業内で行われる言語活動への参加過程において、戸惑いを感じ、不安を覚えた。この言語活動は、グループ（集団）で行われ、特定の人のパフォーマンスに対し、改善という目的の下で疑問、意見、アドバイス等を述べるものである。活動の実態をわかりやすく説明するため、ここでは筆者自身が経験してきた2つの事例を紹介していく。

一つは大学の日本語教師養成（以下、教育実習）という授業で行われるコメント活動である。教育実習は日本語教師を育成することを目的とする授業である。授業は実習生による教壇実践と、教壇実践に対して意見やアドバイスを述べるコメント活動からなっている。教壇実践とは、実習生が自分の担当する日本語の文法項目を20分の持ち時間で教えるという模擬授業のことであり、またコメント活動とは、登壇者以外の実習生が登壇者のパフォーマンス（文法項目の教え方や模擬授業の進め方）に対し、改善という目的の下で、口頭で意見やアドバイスや感想等を活動のことである。当時の筆者は、教壇実践をようやくクリアしてきたが、実習生全員の前で特定の人に自分の意見やアドバイス等を伝えるコメント活動には苦労した。

まず、登壇者のパフォーマンスのどういうところについて意見や感想を述べればよいのか、つまり、目の付け所はどこにあるべきかということがわからなかった。日本語教師経験のなかった私は、登壇者が行った模擬実習に対して、疑問点も意見もなく、

実習の担当教員に指名されると、「とても面白かったです」、「特にありません」と当たりさわりのない発言を繰り返していた。

また、仮に相手の問題の所在が分かったとしても、自分の意見を伝える際、極力声を小さくした。なぜなら、相手のパフォーマンスの問題の所在を指摘することは、まるで相手の悪口を言うように感じられ、相手との人間関係を壊してしまうのではないかと心配したためである。

筆者がその後に進学した大学院の（文系）ゼミナール（以下、ゼミ）の質疑応答活動でも、このような体験をした。当時参加したゼミは、ゼミ生による研究テーマの発表と、その発表に対する質問や意見等を述べる質疑応答活動からなっている。流れとしては、まず、2名前後のゼミ生が自分の研究テーマの進行状況について報告し、それから発表者の発表に対して、ゼミ生たちは改善という目的の下で、発表者に質問や意見等を述べる質疑応答活動を行う。その際、教育実習での体験と同様に、その場で何について聞けばよいかわからず、また先輩の発表に対して、新入生の私から質問することは失礼になるのではないかと考えてしまって、結局、最初の半年間の質疑応答活動においては、何も発言できなかったのである。

しかし、その後、教育実習のコメント活動であれ、ゼミでの質疑応答活動であれ、活動への参加の頻度が増えるに従って、知らず知らずのうちに自分が発言する際のポイントを抑えるようになり、相手のパフォーマンスのいろいろなところに注意を向けるようになった。また、場の空気への過剰な意識や活動参加者との人間関係への過剰な配慮もなくなり、徐々に自分らしくその場で振る舞えるようになったと感じたのである。

こうした活動参加の変容を振り返ると、そこには、活動の管理者である教師による活動参加の仕方、発言の仕方、その場での振る舞い方に関する明示的な指導はなく、その代わりに、周りの参加者がどのようにその活動に参加しているかを見たり、彼らが発言する際に、どのポイントについて質問しているかを聞いたり、その場ではどのような振る舞い方が承認されているか（又は承認されていないか）を観察したりする「私」がいた。つまり、大学の授業場面で、参加者のパフォーマンスを改善することを目的とし、グループ単位で行われる、特定の人に質問や意見やアドバイス等を述べ

る言語活動¹への参加の仕方の学びは、教師管理の下で行われる習得というより、活動参加者自身による能動的な学びによるものが大きいといえよう。

以上のように、筆者は、最初の困難と不安を抱えつつ始まった活動参加から、徐々に自分らしくその場で振る舞えるようになったという自らの活動参加の変化を不思議だと感じた。そして、その場で何が起こっていたのか、何によって参加者の参加姿勢の変容をもたらされたのかを探ってみたいと考えるようになってきた。

堀井（2006）は、留学生が日本の大学の授業にスムーズ入るため、講義、ゼミ、試験、実験、レポート／卒論等のアカデミック場面で求められるスタディ・スキルを身につけることの重要性を指摘した。その中で、堀井は「コメント力」という用語を使い、日本の大学のゼミというアカデミック場面において、他者の発表を聞いて質問したり、意見を述べたりする「コメント力」が留学生にとって重要だと指摘した。だが、上述した筆者自身の体験から、日本の大学の授業においては、グループになって、誰かのパフォーマンスに対し、意見や感想やアドバイス等を述べるという言語活動はゼミだけに限定されているわけではなく、それ以外の大学のアカデミック場面においても行われている。この意味では、堀井が提唱した「コメント力」はゼミという場面を含め、日本の大学の授業で行われるコメント活動に参加していくための重要なスキルだと言える。

また、「<前略>アカデミック場面において、他者の発表を聞いて質問したり、意見を述べたりするコメント力」という堀井のコメント力に対する捉え方から、恐らくその背後には、発表を聞いて話すという4技能の「話す」を基にしている「コメント力」観があると思われる。だが、筆者は、コメント活動の新参加者が活動へのスムーズな参加を実現するには、恐らく「話す力」としてのコメント力だけでは、無理があると考ええる。

例えば、筆者自身の経験から言うと、そもそも何についてコメントすればよいか、言い換えれば、参加者はコメント述べて必要とされる「知識」のようなものの有無は参加者の活動での振る舞い方に影響を与えている。コメント述べる素材がなければ、発言ができず、十全的な参加者とは言えずに、傍観者としてその場に参加していくことになるだろう。

また、

¹ 本稿はこのような言語活動を、用語上コメント活動と呼ぶ。詳細の定義は、第3章の3.2を参照されたい。

相手がせっかく準備してくれたレジュメに、問題点を指摘してしまうと、相手のものを全部台無しにしてしまって、申し訳ない気持ちだったので、(指摘するかしないか)葛藤を感じた。(JFD²)

という調査協力者の語りからは、「相手の問題点を指摘することは、相手の心を傷つけてしまう」といった参加者の持っているコメント行為に対する認識の在り方も、活動参加の仕方に影響している。

また、ヘレン(2006)が指摘した「大学というアカデミック共同体における文化の相違による参加者の新たな規則、規範の習得」の問題もある。だが、この場合、大学というアカデミック共同体ではなく、大学の授業というローカルな共同体で行われる言語活動において、活動参加者はその場で何を為すべきか、何をしてはいけないかといった「規則」、「規範」の習得も問われてくるだろう。

さらに、「ゼミはクラスのような帰属感のあるところ」、「自分はまだゼミの新人なので、行動を慎むべきだ」という留学生 A³の語りからは、参加者は共同体にどのような認識を持っているか、また、参加者自身は共同体において自分のことをどのように位置付けていくか、自分と他者との関係性をどのように捉えているかということも、その人の参加の在り方に影響を与えていることが分かる。

以上のように、日本の大学の授業で行われるコメント活動への参加とは、「話す」行為としてのコメント行為でその場に入り込むというような捉え方があまりにも短絡的で、また、話す行為以外に関わっている要因への説明ができないという限界もあると言える。すると、単なる「話す」というコメント行為を用いての参加でなければ、「コメント活動への参加とは何か」という問いが必然的に私たちに問われてくる。

そこで、本稿ではコメント活動の新参加者を対象とし、彼らはどのようにコメント活動に参加しているか、そこでどのような困難があり、それを何によってどのように乗り越えてきたかといったコメント活動への参加の過程を描き、その実態を分析することによって、新参加者のコメント活動への参加の度合い深まりとは何か、という筆者なりの見解を示していきたい。

結論から言うと、新参加者のコメントへの参加度合いの深まりは、以下の3つの側面にわけて考えることができる。

² 第4章で取り上げた調査協力者の一人。

³ 第6、7章で取り上げた調査協力者。

- 1) 活動参加のための【ツール】としてのコメントの精緻化。「伝え合い」と「積み重ね」というコメント活動が行われる場の性質による参加者の「実践知」の獲得及び、「コメント活動の意義への認め」と「場の関係性の変化」による参加者の参加態度の変化、という両者の相乗効果による【ツール】の質の向上（筆者傍点、以下同様）と、参加者の【ツール】に対する認識の深化という活動参加のための【ツール】の精緻化。
- 2) 活動参加の【ルール】の検証と刷新。活動参加において、他者とのインターアクションを通して参加者は今まで自分が持っていた【ルール】に気づいたり、検証したり、又はそこから新たな参加としての【ルール】を作り出したりするという活動参加の【ルール】の検証と刷新。
- 3) 新参加者の【コミュニティ】内におけるアイデンティティの変容。新参加者のゼミというアカデミック共同体における外部者から内部者への移行、この場合、アカデミック共同体の一員である一人前の研究者になりつつあるというアイデンティティの変化を伴っているものだと考えられる。

2 本論の構成

本稿は、コメント活動への参加の実態に光を当て、多面的にその実態を可視化していくため、2つ異なるアカデミック場面でのコメント活動を選んだ。1つは日本の大学の日本語教育実習という授業で行われるコメント活動であり、もう一つは、大学院ゼミで行われるコメント活動である⁴。本論の構成は以下のとおりである。

まず、第2章では近年、日本語教育の分野で徐々に台頭してきた「コミュニティへの参加」という視座をその歴史的な流れから紹介していく。そしてそれを踏まえたいうえで、これまでの「コミュニティへの参加」という考え方で見落とされていたところを指摘し、「活動システムモデル」（エンゲストローム，1999）を援用し、本稿の言語活動への参加の枠組みを提示していく。

⁴ どのような場面で行われるコメント活動をフィールドとして選定すべきか、という問題に関しては本稿は以下の理由より選定した。まず、活動参加のプロセスを見るには、参加者の持続的な活動への参加、活動が長期的に行われることが条件となる。また、大学の教育実習及び大学院ゼミでのコメント活動は、筆者自身が一人の新参加者から徐々に古参加者になってくる中で、印象に残った忘れがたく、つらい体験をした場であるため、自分自身への答えを探求していきたいという意図もある。

次に、調査編の、第 3、4 章では大学の日本語教育実習、第 5、6 章では大学院文系のゼミという 2 つのアカデミック場面で行われるコメント活動に焦点を当て、活動参加者が徐々にどのように活動に参加していき、活動参加の度合いがどのように深まっていくかということ、【ツール】、【ルール】、【コミュニティ】という 3 つの切口から実態に迫っていく。

最後の第 7 章では、問題意識に対する自分なりの答えと、理論編、調査編を統括する形での結論を出し、日本語教育への示唆、及び今後考えたい課題を挙げる。

第2章 日本語教育における「コミュニティへの参加」という視点の発生

この章では、現代の第二言語教育における3つのアプローチ(細川 2002, 西口 2012)の歴史的な変遷を概観したうえで、日本語教育における「コミュニティへの参加」という視点の位置づけ及び、それがもたらした意義を検討する。そして、「コミュニティへの参加」という捉え方によって見落とされていたことを指摘し、本稿の観点を示す。

1 構造主義のアプローチ

第一言語習得も第二言語習得も、そのスタートを語る際、行動主義心理学の影響を抜きにしてはいけない(小柳, 2004)。外に現れる行動のみを研究対象とするという行動主義心理学の根幹的な思想は、アメリカにおいては50~60年代に、徐々に言語学の世界に影響を与えはじめている。それによって、行動に現れる観察可能な言語形式のみを研究対象とする構造主義言語学が登場した。この時代は、社会的なコンテキストにおける言語使用は無視し、やや機械的に言語形式を分析するようになった。構造主義言語学の下で、言語は客観的、科学的に分析・記述することが可能だとみなされ、SLAの領域においては、学習者の母語と目標言語の比較により類似点や相違点を見出そうとし、所謂、「対照分析(contrastive analysis)」が盛んに行われるようになった。第二言語習得の困難は、母語と目標言語の相違にあり、母語の干渉を受けることにあると考えたのである。だが、実際に現れてきた言語学習者の誤りを見ていくと、発音の誤りに対する説明を除いて、形態素や統語的な要素に関しては、母語と目標言語の違いからは説明できないことが多く、母語とは関係のない誤りが思ったことより多いことが徐々に明らかになってきた。

また、学習の面においては、当時、行動主義心理学の影響を受け、行動主義的学習理論が登場した。この理論は刺激-反応が重視され、模範と強化によって、行動が変えられ、「行動の変化」を学習として捉えることで知られている。Skinner(1957)は、言語学習も、動物や人間の他の行動とは何ら違いはなく、言語行動の習慣形成で、第二言語においては、第一言語とは異なる新たな言語行動の形成が必要であると考えていた。このような考え方の影響を受け、言語教育の現場では、外国語学習は新しい習慣の形成であり、習慣形成のために、刺激に対して反応する練習を繰り返すことが重

要だと考えるようになった。また、何度もリピートをさせて入れ替え練習などの機械的文型練習を重視する教授法「オーディオ・リンガル・メソッド」が生まれた。だが、学習者を常に白紙とみなし、学習者に内在する既有知識の影響を無視し、人間の学習は常に既有の知識に制約されているという点を考慮していないという行動主義学習観自身が抱えている問題と、言語学習者間の個人差や同一学習者でも場面により正確さに違いが見られるという可変性 (variability) 等、言語学習の複雑なメカニズムを説明することができなくなったことで、言語学習に新たな学習理論が必要だと考えられるようになった。

2 コミュニケーション中心のアプローチ

60年代までに確立されたオーディオ・リンガル法と異なり、70年代から言語教育の領域においては、伝達に重点を置くコミュニカティブ・アプローチが生まれた。以下から、まず、ハイムズの「伝達能力」という概念の歴史的背景を概観したうえで、言語教育における第2の時期と呼ばれるコミュニカティブ・アプローチについて見ていく。

2.1 伝達能力の提唱

60年代に入ると、行動主義にとってかわり、アメリカ言語学の主流は、チョムスキーの生成文法理論へと変わる。チョムスキーは1956年では、言語習得とは「ルールにのっとった認知的過程」であるとし、行動主義者の提唱した「言語習得は習慣形成である」という考え方を批判した。また、「言語能力」(人間が文法的に正しい文を無限に生成し理解するための知識を指す)という概念を提唱し、文法知識以外で現実の会話に関わる要素である「言語運用」(linguistic performance)と区別した。チョムスキーが展開した言語能力に関する議論に対し、ハイムズ(Hymes1972)は認めたが、「言語能力」を「言語運用」から切り離したことは、言語使用に関わる能力を狭く限定したと主張した。ハイムズは人間の能力には、文の文法性だけでなく、適切さに関する知識、所謂、社会文化的文脈での適切な運用能力も含まれることを訴え、「言語能力」に対比させて伝達能力 (communicative competence) という概念を提唱した。

伝達能力の概念は、1970年代以降、当初の社会言語学においてよりも、むしろコミュニカティブ・アプローチを代表とする外国語教授法の議論に積極的に組み込まれて

いった（杉下，2007）。それらは大まかに、北米及びイギリスで見られる2つの思潮によって整理できる。

1970年代末からハイムズによる「コミュニケーション能力」の概念を積極的に取り入れていったのは、多国籍移民への教育問題を背景として実践的な言語使用能を重視した、北米を中心とした言語教育者であった。アメリカにおけるコミュニカティブ・アプローチの牽引役であったサンドラ・サヴィニョン（Sandra Savignon）は、ハイムズの議論を紹介し、取り入れながら、コミュニケーションを重視した言語教育論を展開した（Savignon, 1983）。更に、Bachman（1990）は、この概念をもとに、言語能力を構成する要素を細分化して提示し、テスト法の発展に寄与した。

一方、イギリスでは、言語構造に着目し、機能面の分析に焦点を当て、発話の構造を明らかにしようとするイギリス機能主義言語学を踏まえて、コミュニカティブ・アプローチに関する議論が展開されていた。その中で、ブランフィットとジョンソン（Christopher, Johnson, 1979）が機能主義言語学の大家であるマイケル・ハリデー（Michael Halliday）の議論と合わせてハイムズを取り入れながら、コミュニカティブ・アプローチを重視した外国語教育方法を主張した。教授法を踏まえて発展したシラバス論においては、ジョン・マンビー（John, 1978）がハイムズの議論をもとに、コミュニカティブ・アプローチを志向したシラバスの枠組みを示した。このように、コミュニカティブ・アプローチのシラバスや教材に対し、イギリスの言語教育専門家は大きな関心を寄せてきたと言えよう。

しかし、ハイムズの伝達能力の概念を言語教育における概念として改めて再定義したのは、カナダの言語学者カナールとスウェインである（Canale and Swain, 1980、Canale, 1983）。両論文はハイムズの定義を踏まえ、伝達能力を「文法能力」、「社会言語能力」、「方略的能力」、「談話能力」の4つの能力からなる概念として、言語教育の文脈で再定義したものである。

2.2 コミュニカティブ・アプローチの浸透

伝達能力が提唱された70年代は、第二言語教育においても、コミュニカティブ・アプローチという新しいアプローチが生まれ、その理念とそれに基づく実践が急速に広がりつつある時代であった。カナールとスウェインはコミュニカティブ・アプローチ

をこれまでの文法訳読法⁵やオーディオ・リンガル法と呼ばれる文法中心のアプローチと比較しながら、以下のように定義している。

文法的なアプローチとは、言語形式もしくは我々が文法形式と呼ぶもの(すなわち、音韻形式、形態論的形式、統語的パターン、語彙項目)を基礎として構成され、それらの形式が文法的な文を作るために結合される方法を強調したものを意味する。〈中略〉一方、コミュニカティブ(機能的、概念的)アプローチはある学習者または学習者集団が知っている必要のある、コミュニケーション上の機能(例えば、謝罪する、描写する、招待する、約束する)を基礎として構成される。そして、具体的な文法形式がこれらの機能を適切に表現するために用いられる方法が強調される。(Canale & Swain 1980: 2, 義永 2005 (訳), p56)

また、西口(2012)では、コミュニカティブ・アプローチを教育目標、教育内容、教育方法、3つの側面から以下のように捉えている。

〈前略〉1つは、教育目標が従来のように目標言語の構造を習得することではなく、話し言葉と書き言葉におけるコミュニケーションができることである。そして、教育内容として「誘う」、「依頼する」、「依頼を断る」、「助言する」などの実際の言語活動を扱うこと。最後に、教育方法として学習者をコミュニケーション活動に従事させることを強調することである。(西口, 2012, p214)

以上のように、カナルとスウェインはハイムズの伝達能力の内容と範囲を明確にすることによって、コミュニカティブ・アプローチに基づいたより効果的な第二言語教育が可能となり、また、より信頼性・妥当性のある第二言語のコミュニケーション・スキルの評価の理論的な根拠も提供したと言えよう。この一連の伝達能力を重視する考え方は、1970年代から、言語教育の現場においてはコミュニカティブ・アプローチとして広まり、今でも外国語または第二言語教育法の中で重要な流れの1つである。また、それは現場でもかなり浸透していると言えよう。

⁵ 文法訳読法は、「文法翻訳法」「対訳法」とも呼ばれる。言語能力のうち、文章を読んで意味を捉える能力を重視する教授法である。『新版日本語教育事典』より。

学習言語の文法の記憶・習得やそれを使った正確な発話を目指したオーディオ・リソナル・メソッドに対し、コミュニカティブ・アプローチでは、言語形式だけでなく、言語の意味や機能にも注目し、伝達過程を重視したうえで実際のコミュニケーションの場面で言語が使用できるようになることを目標としている。

2.3 「伝達」・「能力」への見直し

Savingon (2002) はコミュニカティブ・アプローチの背後にある言語観を次のようにまとめている。

言語とはコミュニケーションである。言語は話し手が意味を創造するための社会的道具 (social tool) であり、言葉の使い手は口頭あるいは筆記を通して、ある目的を達成するために誰かと何かについてコミュニケーションをとるものである。

(Savingon, 2002, p6)

以上のような言語観に対して、熊谷他 (2013) では、

<前略> Savingon の引用にもあるように、「言語は話し手が意味を創造するための社会的道具である」というコミュニケーションを手段あるいは道具として扱う見方であり、言語使用とは何らかの「目的を達成する」ための行為であるとされている。その「目的」とは、インフォメーション・ギャップという考え方に表象されるように、多くの場合「相互にかけている情報を埋め合うこと」であると考えられている。さらに、「話し手が意味を創造するための」という文言から察するところ、意味の創造とは、発話者の意思や意図通りになされるものであると考えられているようである。つまり、相互のやり取りや交渉によって作られる意味という考え方への視点が欠落しているように取れる。(同上, pp51-52)

つまり、コミュニケーションの片方の送り手がメッセージや情報を何らかの記号を用いて受け手に伝達するという一方的な方向性がそこから垣間見えるであろう。スペルベルとウィルソンは、アリストテレスから現代の記号論に至るまで、コミュニケーションの理論はすべて単一モデルに基づいていたと述べ、この単一モデルをコードモデル (code model) と呼んでいる (Sperber & Wilson 1995 : 3 - 4)。コードモデルに

よると、コミュニケーションはメッセージのコード化とコード解読によって達成される。下図は、コードモデルを図式化したものとしてよく引用されるシャノンとウィーバーの図式である (Shannon & Weaver 1995 : 3-4)。

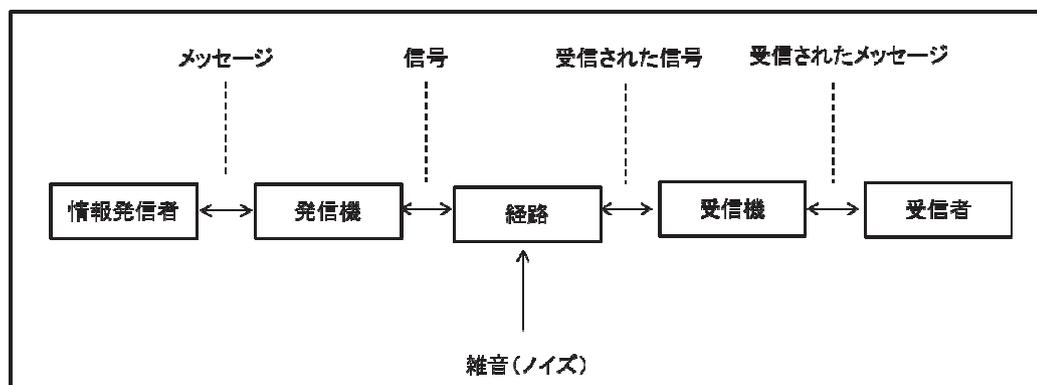


図1 コードモデルの基本的図式

(Sperber & Wilson 1995 : 4, 訳はスペルベル&ウィルソン (1999) による)

図1はある情報源から発せられたメッセージが伝達過程の結果として、どのように目的地の受信者まで届くのかを示したものである。このようなコミュニケーションの考え方はコミュニケーション研究・教育において支配的なものであり、受け手に「影響を与えること (influence)」(Carey, 1992) ことが最大な問題関心である。送り手が送ったメッセージが刺激として受け手に働き、それによって、受け手が何らかの反応を出し、又は態度や行動の変容が引き起こされる。こうした伝達モデルの捉え方には、送り手が望む相手の変容が窺え、送り手中心の発想があると言える。伝達モデルはこのように、コミュニケーションを、送り手にとっての望ましい結果を得るという目的 (伝達、説得、態度・行動の変容、他人をコントロールする等) を効果的に達成する効率主義的手段・道具とみなされている (熊谷他, 2013 p35)。このように、伝達モデルに基づく言語教育のコミュニカティブ・アプローチの考え方は、結果的に第二言語としての学習者の効果的、効率的な伝達能力をいかにして育成していくか、という効率主義的な言語教育の道に走り出してしまいう危険性を孕んでいると言えよう。

更に、伝達能力の「能力」に関して、「包括的」対「個別的」、「個人に属するもの」対「協働で達成されるもの」という議論もある。義永 (2005) は、伝達能力の立場では、「能力」が一般的、包括的なものと見なされていると指摘した。だが、実際の場合、

例えば、留学生 A は、日本の大学の講義は分かるとしても、居酒屋での友達との雑談に必ずしもついていけるわけではない。つまり、「能力」とは個別的、状況依存的な側面を持っていると考えられ、ある場面で獲得したものは他の状況にも適用できるという包括的なものとは言えない。

一方、「能力」の、協働で達成された側面について、近年協働的、相互行為的な視点に立つ研究者によって、相互行為能力 (interactional competence) という概念を用いて伝達能力の能力観に異議を唱えた (Hall 1995, He&Young 1998)。太平 (1999) は、母語話者と非母語話者との質問と応答の連鎖における数回にわたった意味交渉から、コミュニケーション達成の背後にある、コミュニケーション参加者双方の協働を通じて何が達成される過程を示した。このような会話分析の結果は、もはやコミュニケーション「能力」をコミュニケーション参加者の片方に求めるのではなく、会話の参加者の双方が共に構築、維持、修正、また、再構築していくプロセスの中で見ていくことの重要性を教えてくれた。

以上、70年代から、これまでの構造主義アプローチに対して、言語形式だけでなく、インフォメーションの伝達、言葉の運用面に焦点を置き、登場してきたコミュニケーション・アプローチの歴史的変遷、及びその母体としての伝達モデルに対する批判について見てきた。また、コミュニケーションの「伝達」中心という考え方によってもたらされる言語教育上の効率主義への懸念、及び包括的、個人的を志向する伝達「能力」観の背後にある、能力の個別的、状況的な側面への不問、という2点をコミュニケーション・アプローチへの批判として取り上げて紹介した。

3 社会文化的アプローチ

90年代に入ると、第二言語習得、またはその教育においては、社会的文脈とのかかわりや「状況性」の認識必要性が議論されるようになった。その中の代表的な論者として、Firth & Wagner (1997) が取り上げられる。彼らは第二言語習得におけるコミュニケーション研究が個人の認知プロセスに注目したものに偏っていることを指摘し、また、文法能力に重きが置かれ、相互行為の達成過程、参加過程については十分に注意が払われていないことを述べた。

このような言語習得上のパラダイムシフトによる社会文脈派と認知主義派の論争、及び言語教育における社会文化的アプローチの導入の歴史的背景に関して、嶋 (2015, p125) では、以下のように紹介している。

Firth & Wagner (1997) の論文をきっかけに、第二言語習得の研究の方法論をめぐり、認知主義を基盤とする「認知的アプローチ」と社会文脈を重視する「社会文化的アプローチ⁶」との間で「認知—社会 (cognitive—social)」論争 (例えば、Larsen-Freeman, 2007 ; Seidhofer, 2003) が注目を集めている。また、90年代は、人文学の分野で広まっていたポスト構造主義やポストモダニズムに対する興味が応用言語学の分野においても高まり、言語観や認知論のパラダイムシフトを迎え、第二言語習得理論のその後の方向性についても絶対的な理論を目指そうとする実証主義者と複数の理論を歓迎する相対主義者の立場が明確に分かれ始めていた (Zuengler & Miller, 2006)。この一連の流れの中で、客観的な存在としての知識を否定し、社会的文脈に注目し知識を相対的文脈依存的なもののみならず社会構成主義的な学習観が広まり、その理論的枠組みが第二言語習得に取り入れられるようになっていったのである。(嶋, 2015, p125)

このような、社会文化的アプローチの発生には、従来の、学習を「個人が何かを獲得すること」という「習得メタファー」(Sfard, 1998) から、個人による知識や技能の獲得に還元せず、個人と周りの人や人工物との関係がどのように変化するか、活動の全体の中で個人が果たす役割や位置がどのように変化するかという「参加メタファー」(Sfard, 1998) へ、という学習への捉え方の変化があると言える。

では、こうした学習に対するパラダイムシフトは近年の日本語教育の研究や実践にどのような新たな視点をもたらしたのかを、以下から、「他者との学び」を重視する協

⁶ 嶋 (2015, p126) によると、社会文化的アプローチはあくまでも包括的な用語であり、実際には様々な理論的枠組みが存在し、代表的なものを挙げると、「活動理論 (Activity theory)」(e.g., Engeström, 1987 山住他訳 1999 ; Leont'ev, 1978, 1981 ; Wertsch, 1985, 1991 田島他訳 2004)、「言語社会化 (Language socialization)」(e.g., Ochs & Schieffelin, 1984)、「状況的学習論 (situated learning approach)」(e.g., Lave & Wenger, 1991 佐伯訳 1993 ; Rogoff, 1990 ; Wenger, 1998)、「アンティティ・アプローチ」(e.g., Norton, 2000 ; Norton Peirce, 1995) 等がある。

働学習 (3.1)、「複数の他者からなる実践共同体への参加」に重きを置く状況的学習論 (3.2)、2つに分けて整理していく。

3.1 「他者」との学び—協働学習

3.1.1 有能な他者からの手助け

学習の文脈として他者を取り上げることの重要性を最初に言及したのは、ヴィゴツキー (ヴィゴツキー, 2001) である。ヴィゴツキーによれば、随意的注意、論理的記憶、概念形成、意志等、子どもの高次精神機能は、最初は大人など「より有能な他者」の援助を受けて協働的に達成されるものである。また、ヴィゴツキーは、他者から援助されることで初めて可能になる問題解決と独力で可能な問題解決の間隔を最近発達領域 (zone of proximal development、以下 ZPD) と呼び、次のように定義している。

子どもの「独立での問題解決で可能な現在の発達水準」と、より高次の「大人の指導下、もしくはより能力の高い仲間と協働で行う問題解決によって可能となる潜在的な発達水準」との間隔として定義される。(ヴィゴツキー, 2001, pp86)

このような ZPD の概念を、教授学的な観点から解釈したものはスキヤフオールディング (scaffolding、足場掛け) がある。Wood et al. (1976) は、子どもが一人で達成できない課題に直面した時に、周りの人間が課題のためにサポートする行為のことをスキヤフオールディングと名付け、次のように分類している。

1. 課題についての興味を喚起する
2. 課題を適宜に易しくする
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明示する。

(Wood et al.1976, 訳西口 (2002) より)

だが、上記の発達心理学の概念としての ZPD、またそれに基づく教授学的な解釈としてのスキヤフオールディングは大人と子どもの関係として読みとれ、また、大人か

らの働きかけが強調されるような印象が受けられる。これに対し、佐藤(1999)は『最近接発達領域』のゾーンの中には、親や教師の教育的働きかけばかりではなく、本人からの働きかけも含めた仲間との相互作用的な活動や、まわりの社会・文化的なシステムといったものをも含めた外的諸変数が入ってくるものである」とし、「一方的に教育を受け取るだけではなく、相互作用の過程を通して逆に最近接領域を形成・提供するという役割を子供に見出すことができる」としている。つまり、近年、他者との「共同作業」を垂直的相互作用に限定するのではなく、水平的、相互作用的な視点を取り入れ、最近接発達領域論を拡張していく動きも現れてきている。

このような視点を日本語教育の文脈で考えると、近年の「協働学習」という理念に近い。西口(2001)のチュートリアルセッションでは、学習者と教師の一対一の協働学習が行なわれている。それは教師と学習者の相互行為の中で、教師が「介添え＝scaffolding」による支援をするというヴィゴツキーの最近接発達領域の考え方に基づくものであるが、教師对学习者に限定されており、学習者同士の相互作用の面には焦点を当てていなかったである。

3.1.2 複数の参加者間の協働

1対1だけではなく複数の参加者間、そして教師对学习者だけでなく、学習者間のスキヤフォールディングに注目する研究は、近年の日本語教育では多く見られるようになった。舘岡(2005)は「きょうどう」を「協働(collaboration)」と表記し、「互いに協力して何かを創り上げる創造的な活動」としている。このような教室参加者同士による協働学習の具体的な教室活動を論じたものに、代表的なものに池田(1998, 1999, 2004)のピア・レスポンス活動、舘岡(2005)のピア・リーディング活動が挙げられる。

協働学習の理念を第二言語習得の実践に取り入れることによって、Swain(2000)は、協働学習を通して第二言語の形式を学習するという状況も観察されたと報告し、従来のアウトプット仮説を超えたものとして、学習者が協働して言語的問題を解決したり、協働的に言語や言語に関する知識を構築したりする協働的な対話(collaborative dialogue)という概念を提唱した。また、秋田(2000: pp78 - 79)では、認知心理学の立場から、他者に説明することによって自分の思考が明確になること、一人では考え付かない新たなものがコミュニケーションの過程を通して生み出されること、更に

集団全体を見ると、1 人で行うよりも多様な社会的資源を活用することによって多様な考えを出したり、吟味したりすること等を挙げている。更に、Donato (2004) は協働が、人が多様な共同体の成員として参加することに繋がるという点を挙げ、新参者は既存のメンバーとの協働によって共同体の周辺的な成員から、共同体での実践に貢献する成員へと変化すると論じている。

以上から、学習者は有能な他者である教師との 1 対 1 との相互作用作業から、協働活動の参加者である複数の他者と協働作業へと、従来の ZPD で指摘した「有能な他者」の範囲、学習を取り巻く文脈は徐々に拡大されてきた。その流れを受け、活動参加の母体である共同体（コミュニティ）への注目が必然的に生まれてきた。

3.2 複数の参加者からなる実践共同体への参加—正統的周辺参加論

Lave & Wenger (1991) は、正統的周辺参加 (legitimate peripheral participation、以下、LPP) という学習モデル⁷で、学習者と他者という二者間の相互行為を超え、より広い文脈で学習を捉えようとしている。この広い文脈は、実践共同体（実践コミュニティ）と呼ばれている。ソーヤー (2006) ではレイヴとウエンガー (1991) で紹介された事例を取り上げながら、「実践」を以下のように捉えている。

<前略>実践とは人々が協同的に社会的に人工物を用いつつ何かを生産、創造するとか、保守、管理するとか、ある場所に向かう活動を行うことだと考えることができる。(ソーヤー, 2006, pp44-45)

また、実践共同体とは、以上のような実践をするために、組織された社会的グループだと考え (ソーヤー, 2006, pp45)、必ずしも「共に同じ空間に存在し、きちんと定義されていて、特定できるグループ、または社会的に可視的な境界」を持っているとは限らず、「参加者が自分たちが何をしているか、またそれが自分たちの生活と共同

⁷ Lave & Wenger (1991) では、いくつかの実践共同体を文化人類学的なフィールドワークの手法を用いて調査し、LPP の観点から学習を捉えようとしている。例えば、リベリアの伝統的な仕立屋の例では、Lave & Wenger は実践への参加過程で徒弟自身に生じる変化は、全人格的なものだと主張している。徒弟が学習することは、洋服作りに関する知識や技術だけではない。実践への関わりが深まっていく中で、洋服作りの実践共同体への理解も変わり、また参加の仕方が変わることで、「仕立屋としての自分」というアイデンティティも変わってくると述べている。つまり、LPP は実践共同体における知識と技術、実践共同体に対する理解、及び参加者のアイデンティティが同期的に変化する様子を捉える全人格的な学習のモデル (山下 2004, p21) だと言える。

体にとってどういう意味があるかについての共通理解がある活動システムへの参加を意味している」(Lave & Wenger1991、訳 P80)。更に、ウェンガー (Wenger, 1990) では、実践共同体について、以下のように定義している。

実践のコミュニティー⁸たらしめる非常に重要なポイントは、それが直接的であれ、間接的であれ、物理的な共存や他のやり方を通じて、「何かをするやり方」と、「互いに接触する場面」を共有しているということである。つまり、彼らは実践を共通しているのである。共有された実践とは、彼らの皆が従事する活動、その共有している活動についての特別なコミュニケーションの在り方、その結果として彼らが共有している観点や興味、利害といったものである (Wenger, pp145-146)。

要するに、実践共同体は「制度的な枠組みをリソースとして利用しつつ、実践を共有する中で、状況的に構成され、再構成される」(ソーヤー, 2006, pp46) ものである。このような学習の文脈としての実践共同体への関心は、近年の日本語教育でも現れてきた。義永 (2009) は、第二言語習得研究において、「言語使用の状況性、社会性をより重視し、コミュニティーにおける実践への参加—具体的には相互行為への参加—を習得の母体と捉える社会的視点」という新たな潮流が生まれつつあると指摘した。以下では、近年の日本語教育における実践共同体への参加に関する論考を取り上げながら、そこで見られた4つの議論の観点を整理していく。

3.2.1 実践共同体への参加はどのように組織化されているのか

柳町 (2009) は、第二言語話者は日本語を学ぶことということ以外にもさまざまな目的のある実践に参加し、その参加のプロセスにおいて学習主体がどのように実践の場にアクセスし、どのようなリソースを使うのか、またそこにはどのような権力構造があり、そのコンテキストの中で実践の参加者はどのように位置づけられるのかという広い視点から考える必要が出てくると指摘した。このような視点に着目した研究として、ソーヤー (2006) があげられる。

ソーヤー (2006) は、LPP を援用し、理系研究室に属する大学院留学生の研究室への参加 (実験装置へのアクセスという切り口から) はどのようにデザインされている

⁸ 本稿においては、「実践コミュニティー」と「実践共同体」は同じ意味で使われている。

かを見ることによって、彼らの言語使用の機会やそうした機会へのアクセスがどのように組織されているかを明らかにした。その結果、留学生が実験装置にアクセスするには、日本人学生とのインフォーマルなネットワーク作りや、ゲートキーパー的な日本人学生からの信頼を得ることなどを通じて初めて実験装置にアクセスできるようになったことが報告されている。そこから、実践コミュニティにおけるコンテキストへのアクセス可能性、そのアクセスがどのように組織されているか等、学習環境デザインの面から、実践共同体と日本語教育との新たな接点を探ろうとしていることが窺える。

3.2.2 実践共同体への参加に伴うアイデンティティの変容

状況的学習論の1つの特徴は、学びを単なる知識や技術の獲得だけではなく、学習者のアイデンティティの変遷も含めた全人格的なものとして捉えようとしていることにある。この類の論考は、基本的に共同体への参加に伴う参加者のアイデンティティの変容を学習として見なし、論を展開している。

本間（2013）は、地域在住の外国人の母親が自らのニーズに沿って相互に料理を紹介する料理交流会という実践コミュニティへの参加における、当事者のアイデンティティ形成過程について報告した。その結果、参加者は料理交流会という場で創出された役割を重層的に担い、実践を維持・再生産していくと同時に、自らのアイデンティティの変容を成し遂げ、個人のアイデンティティと他者との関連性やネットワークという双方向的な関連性が見られた。更に、実践共同体への参加から考える際、日本語は「協働的な活動への参加における他者との関わりによって、逆転してツールに転じた」と述べ、その場への参加の多様な「工具箱＝（ツール・キット）の1つ」として選択できるようになると結論づけた。

島崎（2015）は、日本語学習者の実践コミュニティの中での学習過程（アイデンティティの変化過程と見なす）を、「今の自分」と「なりたい自分」の溝を埋めようとするところにモチベーションが生まれるとする第二言語習得を動機付ける自己システムを用いて明らかにすることを目的としている。事例として、一人の新参加者に焦点をあて、彼の参加過程を明らかにし、学びのプロセスを「なりたい自分」と「今の自分」との相互作用を経て両者の間の溝を埋めていく過程として提唱した。

また、李（2011）は文系の中国人大学院生留学生を対象とし、大学院でのアカデミック場面を網羅的に取り上げ、彼らがある場ではどのように正統的・周縁的参加から十全的参加への移行過程を体験するのか、そしてその過程でどのような変容が起きるのかを、アカデミック・インターアクション能力、参加者の人的ネットワーク作り、アイデンティティという3つの側面から探った。その結果、1. 中国人大学院生のアカデミック・インターアクション能力(AI能力)の向上の程度には個人差と多様性がある。2. 参加するAI活動が豊富になり、他者との協働関係と親密関係が構築された。3. 中国人大学院生のアイデンティティは「日本語学習者」から「日本語先生の卵」、「研究者」などの熟練したアイデンティティに変容したことがわかった。

ソーヤーは、LPP論に依拠して「言語の学習は単なる知識、技能の学習を超えて、全人格的な問題」（ソーヤー，2006，p84）だと述べた。更に、西口（2004，pp114-115）は、LPP論を背景として第二言語学習者の場合、「共同体の実践が展開され共同体が発展するのと連動して、各成員も日本語ができる非日本語母語話者である私というアイデンティティを形成していく」と説明している。このように、日本語教育では日本語に関する言語知識そのものの習得だけではなく、1人の言語学習者として実践コミュニティへの参加に伴う言語学習者のアイデンティティの変容の在り様を扱うことは、実践共同体と日本語教育とのもう1つの接点であると言えよう。

3.2.3 実践共同体における人間関係の構築

三代（2009）は、留学生が生活を通じてどのように学びを形成しているのか、そしてその中で、どのように日本語のコミュニケーションを行っているのかを考察した。3名の韓国人留学生のライフヒストリーの考察により、彼らの語りから、人間関係の構築、コミュニティの形成の過程自体を留学における学びだと感じていること、その過程を支えるのが日本語であると同時に、その過程において日本語によるコミュニケーションを学んでいることが分かった。そこから、三代はコミュニティの形成と日本語の学びは一体となるものであり、「コミュニティへの参加の実感」こそが「コミュニケーションの学び」だと主張している。

三代氏は、参加者の実践コミュニティへの参加過程における人間関係構築の問題、及びその後の困難への克服という切り口から、実践コミュニティへの参加、日本語及び日本語によるコミュニケーションの学びとの内在関係を真正面から問う。また、コ

コミュニティへ参加するための能力としてコミュニケーション能力を取り出し、それを身につけるといふ従来の日本語教育の問題意識に疑問を投げかけ、コミュニティを形成すること、コミュニティに参加すること自体がコミュニケーションの学びであり、「実践共同体への参加＝学び」だと述べている。

3.2.4 主体的に共同体を変えようとする実践的な視点

佐藤・熊谷（2011）では、社会参加を目指す日本語教育というコンセプトを打ち出した。彼らによると、社会参加が持っているイメージとしては、何らかの社会的／政治的な問題を世間に知らせるためにデモ活動を行うといった社会運動的な行動というものはもちろん、社会参加の1つの形態ではあるが、ここでは、あくまでも「教育機関に携わる教師に託された任務の範疇にある活動の提唱」（佐藤・熊谷，2011，p. xxv）と定めた。例として挙げられたのは、自分の興味のある問題について情報を集め、それについてよく考え、自分の意見や考えを自分の身近な人をはじめ、様々な人に広く知ってもらおうといった形で、その問題の解決や改善のために行動を起こすといったことである（同前）。

このようなコンセプトを踏まえ、佐藤・熊谷は以下のように、社会参加を定義している。

社会とは日本社会、国際社会といった包括的な全体社会をはじめ、もっと小さなコミュニティ、あるいはグループといった自然発生的、及び人為的な集団や仲間もその形態として捉えている。このような「社会」の定義を前提に、社会参加とは、自分の既に属しているコミュニティ、あるいは、属したいと考えるコミュニティに自分から積極的に働きかける。具体的には、

- コミュニティのルール（約束事、習慣、考え方、行動パターン等）
- それらを単に通例として受け入れるのではなく、批判的に考察する
- 説得したり説得されたりしながら、いいと思うものを受け継ぎ、変えたほうがいいと思うことは変えていくための努力をし、メンバーの1一人として責任を担うこと。（佐藤、熊谷，2011，p.viii）

また、以上の理念に基づき、佐藤・熊谷（2011）では、海外の日本語教育現場で行われた社会参加を目指す教育実践例が紹介され、①テキスト等の規範を批判的に見直すこと、②教師と学習者のやりとり（作文の添削）やコミュニケーションの舞台を、閉ざされた教室の中からブログに移し、教室の外、社会に向けた発信を意識すること、③ポッドキャスト（インターネットを使った動画、音声などの配信）という媒体を利用し、学習者に日本語を「創造的に」使う機会を与え、それをインターネットを通じて社会に発信してもらうこと、という3つのプロジェクトを組み立てた。佐藤・熊谷が行う実践例から、学習者が主体的に「社会」に関わろうとし、自ら「社会」を作ろうとするという「社会参加」の教育観が窺える。

以上の3.2.1、3.2.2、3.2.3から分かったように、(1)の共同体へのアクセスがどのように組織されているか、(2)の参加過程で見られる参加者の全人格的な学び、とりわけアイデンティティの変容の在り様、(3)の参加過程における人間関係構築の問題、という3つの視点は、日本語教育における「実践共同体」という学習文脈に注目した際に、取り上げられた主な問題である。また、「社会／コミュニティへの参加」を単なる理念として掲げるだけでなく、教育実践としてどのように具現化していくかに関しては、佐藤・熊谷の実践例、及びその背後にある社会参加の言語教育観からも多くの示唆が与えられた。

このように、学習の文脈が個人から複数の個人からなるコミュニティに拡張していく時、単なる言語的知識ではなく、参加者がコミュニティへの参加を通して得られた「参加としての学び」とは何かを探求していくことは、言語教育における新たな視点として指摘できる。その背後には、義永（2009）で指摘した学習者の言語使用の社会性を重視し、「コミュニティへの参加」は言語習得の母体として見なす、という考え方が窺える。だが、その反面、参加者はどのようにコミュニティに参加していくか、そこでどのような困難と出会い、またどのように「活動参加としての力」を身につけてきたかといったコミュニティへの参加の実態のプロセスを不問にしているのではないかと、筆者は指摘したい。

オーストラリアの大学における日本人学生のアカデミック英語の上達に関して、ヘレン（2005）では、学生の口頭や書き言葉のアカデミックな慣例（例えば、ディスカッションへの参加の仕方）の大部分をアカデミックな場面に実際に参加することを通して取得していかなければならないと指摘している。また、ネウストプニー（2003）

もアカデミック・インターアクション場面への参加に対する支援は（教師側による「教える」だけでなく）学習者監督下の「学習」によるものが多いという見解を示した。

以上のように、これまでの日本語教育では参加者がコミュニティへの参加を通して見られた学びの様相の解明に力を入れ、取り組んできたものが多かったが、学習者のコミュニティへの参加そのものに関しては、「参加を通して学ぶ」、「学習者監督下の学習」のような指摘にとどまり、実際に、彼らがコミュニティへの参加をどのように学習しているか、という実態はまだ明らかにされていないと言える。

3.3 言語活動への参加を可視化するには—活動システムモデルの援用

Wenger (1990) では、実践共同体（コミュニティ）を共同体たらしめる非常に重要なポイントは、「彼らは実践共同体の実践を共通している」ということにあると指摘した。つまり、参加者はがに実践に参加していることが、実践共同体を成り立たせる重要なポイントである。このように捉えると、参加者のコミュニティへの参加とは、参加者のコミュニティで行われる様々な実践への参加とも言え、「実践共同体（コミュニティ）への参加＝コミュニティ内の実践への参加」として捉えることができる。そうすると、問題の核心は、参加者のコミュニティ内の「実践への参加」とは何かということになる。

ソーヤー（2006, pp44-45）では、「実践を人々が協同的に社会的に人工物を用いつつ何かを生産、創造するとか、保守、管理するとか、ある場所に向かう活動」だと捉えている。つまり、実践は複数の人々が協同的に、社会的に取り組んでいる活動のことであり、その意味で、実践は活動であり、人間が実践に参加することは、活動に参加することでもあると言えよう。以上から、参加者の実践共同体（コミュニティ）への参加は、実践共同体で行われる様々な実践（＝活動）への参加として、捉えなおすことができると考えられる。

だが、人間が日々行っている活動がどのように展開されているか、またそのダイナミックな活動を私たちはどのように捉えるかに関して、エンゲストローム（1999）で提示した「活動システム」モデルは我々には豊富な示唆を与えてくれた。

以下では、まず、3.3.1、3.3.2 でエンゲストロームの活動理論の誕生の背景を簡潔に触れ、それに基づき、本稿のコメント活動の定義を述べる。それから、3.3.3 では、日本語教育分野における当該モデルの援用事例を紹介したうえで、本稿の考察の枠組

みとして採用された活動システムの妥当性を述べる。最後の 3.3.4 では、コメント活動への参加を考えるための着眼点を述べ、本稿の3つの課題を示す。

3.3.1 エンゲストロームの活動理論の紹介

活動理論 (Activity Theory) はソビエトの社会・歴史的研究の伝統の流れの中で、ヴィゴツキーらの心理学に起源を發し、最近では、フィンランドの活動理論家であるエンゲストロームによって發展させている。

石黒 (2004) は、人間は常に世界に働きかける<=参加する>存在でありながらも、裸で世界と向き合うのではなく、何らかの道具を媒介として世界に対峙していると指摘した。このような「媒介性」の考え方は、活動理論の土台であり、その歴史はヴィゴツキーの心理学まで遡ることができる。彼は人間の發達は生物学的法則に従うだけの自然發達ではなく、社会歴史的法則に従う文化的發達である (Vygotsky, 1928-1929 / 1994) ことと強調した。また、文化的發達の基本的な図式は刺激と反応との関係が直接的なものではなく、間接的な関係であることを示している。つまり、刺激と反応の間に媒介物があり、刺激が反応を直接誘発するのではなく、媒介物が反応を制御していると主張している。この関係は、下図のヴィゴツキー三角形 (図 2) によって、よく表されている。

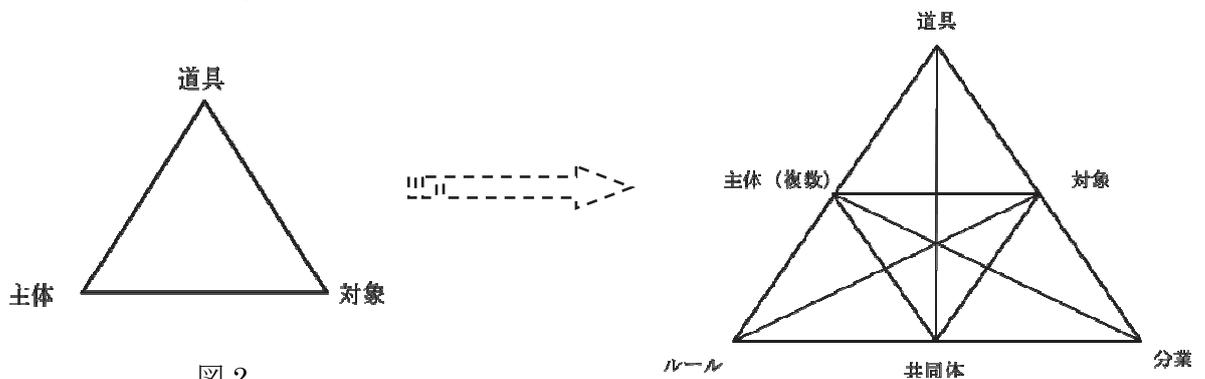


図 3 出典:エンゲストローム (1999: 79)

だが、人間のこのような媒介性のある世界への働きかけ方に関して、エンゲストロームはヴィゴツキーの活動理論に対して、活動そのものに焦点を当て、人間と社会を相互結合し、ヴィゴツキーの考え方を拡張させた。その拡張を図で表すと、上図 2 から図 3 への変化である。

エンゲストローム (1999) は、「行為」(図 2) と「活動」(図 3) を区別し、前者(ヴィゴツキー三角形) は個人によってなされ、後者は複数の個人が協働によって集団単位でなされる人間の行動、いわゆる活動である指摘した。主体が個人から集合的になると、集団内の対話をもたらすコミュニティの機能が他の道具とは異なる役割を果たすことに注目し、「コミュニティ」を1つの構成要素として独立させ、また、コミュニティの出現後、活動の経過とともに「ルール」と「分業」が下向きの三角形の左右に現われてきた(図 3 を参照されたい)。つまり、エンゲストロームは集合的な実践こそが人間の活動を特徴づけているという前提に立ち、主体が媒介手段(道具)によって対象に働きかけるという「媒介された行為」のみならず、コミュニティ、ルール、分業という集合的な要素に支えられている側面を含めて捉えるべきだと考えた。

こうした考え方を踏まえたうえで、エンゲストロームは【主体】、【道具】、【対象】、【ルール】、【共同体】、【分業】という6つの構成要素が相互に関係しており、【主体】、【対象】、【コミュニティ】は【道具】、【ルール】、【分業】を媒介としてつながるという活動システムモデル(図 3) を考案し、それらの要素の組み合わせを活動システムの分析の対象として、定式化した。活動理論は、活動システムを、主体、道具、対象、コミュニティ、ルール、分業という6つの、要素の相互関係として定式化する(諏訪, 2007)。

このような6つの構成要素に関して、エンゲストローム (1999) では以下のような説明がなされている。主体(subject)とは、活動システム内の個人あるいはグループのことである。主体の諸行為が目指す【対象】(object)は、活動システムを特徴づける重要な要因である。主体と対象の間は、【道具】／【ツール】(instruments)と呼ばれる人工物によって媒介される。道具／ツールには、物理的な道具だけではなく、言語・記号・シンボルのような抽象的なものも含まれる。また、【ルール】(rules)とは活動システム内の規範や慣習のことであって、活動システム内の行為を明示的、暗示的に制約している。【共同体】／【コミュニティ】(community)は活動システムに加わっているグループのことを指しているが、全員が対象を共有しており、分業(division of labor)によって媒介されている⁹。

⁹ また、諸要素への補足的な説明として、Daniels (2004) はコミュニティを、同じ対象を共有する個人またはグループの集まりとしている。また、分業とは、行為者に関するタスクの分割や地位のこと、ルールは行為と相互行為を規制するような原理のことを指し示すと説明した。

3.3.2 活動システムモデルで捉えたコメント活動

本稿は、個人によってなされる人間の行動を行為、主体が個人から集合になり、コミュニティでなされる人間の行動を活動とするエンゲストロームの考え方を踏まえ、コメント活動を以下のように、定義してみる。

コメント活動とは、大学の授業というアカデミック場面において、参加者のパフォーマンスの改善という目的の下で、グループとなって参加者たちが特定の人のパフォーマンスに対し、質問をしたり、意見・アドバイス・感想を述べたりする行為の集合である。

すると、上述したコメント活動を、活動システムのモデルに当てはめていくと、以下のように、捉えることができる。

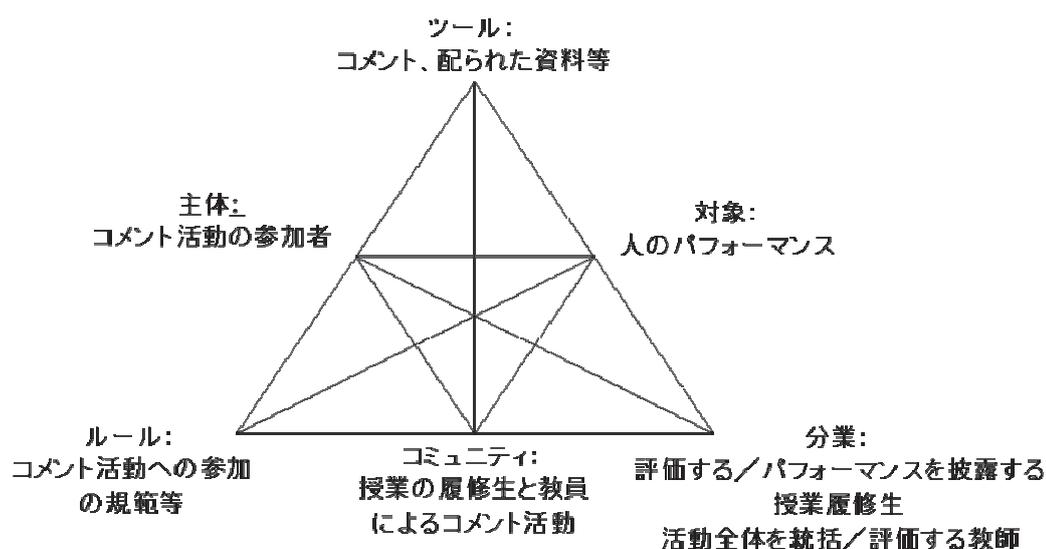


図4：活動システムで捉え直したコメント活動

【主体】としての「コメント活動の参加者」は、言語としての「コメント」、物理的な道具としての「資料」等の【ツール】を通して「特定の人のパフォーマンス」という【対象】に働きかけている。この際、活動参加者が複数の主体となると、「教員と複数の授業履修生」からなる【コミュニティ】が成り立ち、コミュニティでは、

「パフォーマンスを披露する／パフォーマンスに対してコメントする履修生と、活動全体を統括する指導教員」という【分業】が生まれてくる。更に、コミュニティの成立に伴い、「当該活動でどのようにふるまっていべきか」等暗示的、あるいは明示的な【ルール】も現れてくる。

3.3.3 コメント活動への参加を見るための枠組み

Yamazumi (2006) は、活動システムとそれらの社会的ネットワークの文化・歴史的發展に関心を持つ活動理論は、人間の行為、実践、学習と発達を目標としている研究の新しいフィールドとして現れていると指摘した。なお、日本語教育における活動システムモデルの援用は、管見の限り少ない。

飯野 (2009) では、一人の日本語教師の「成長」―複数の実践共同体への参加の度合いの深まり―から見えてきたアイデンティティの変容を分析し、当該教師が参加した実践共同体を「活動システム」モデルの枠組みで記述し、教師のアイデンティティの変容を、実践共同体の発展との関係から捉えることを試みた。飯野の論考では、ブラックボックスのような実践共同体を活動システムモデルの6つの要素に当てはめ記述していくことによって、外側から実態を可視化することができた。それによって、実践共同体の発展過程と個人のアイデンティティの変容との相互関係を分析する可能性が開かれたと考えられる。

また、葛 (2014, 2015) は、「日本概況」と「精読」という中国の大学の日本語専攻教育の授業を取りあげ、日本語授業という共同体を、活動システムモデルの6つの要素に当てはめ記述していくことによって、授業の流れを可視化し、その実態への詳細な分析が可能となった。

以上から、ある実践、又は活動を図3のモデルに当てはめ、記述していくことによって、当該実践や活動の流れを可視化するには、活動システムが大きな役割を果たしていることが分かる。無論、活動システムは単に記述していくためのものではなく、(コール&エンゲストローム 2004, p59) は実践を当てはめ記述し分析して、実践に悪循環が生じている場合は、その矛盾を同定し、それに対処することによって、活動システムを発展的循環に変換することが可能であると指摘した。つまり、活動システムモデルは単なる記述するための枠組みではなく、実態を記述することによって、そ

ここに潜んでいる問題点を見出し、発展的な循環になれるような人間活動の在り方を探ろうとする意義がある。

このように、『人間活動の本質にかかわるエンゲストロームの「活動システム」モデルの6つの要素』（山住，2009）を用いて記述することは、私たち人間の実践の在り方をより詳細に把握することができ、実践の持つ動態性への分析も可能となると考えられる。よって、本稿はエンゲストロームの「活動システム」モデルを援用し、言語活動への参加という実践の実態のプロセスを考察するためのモデルとして採用する。

そこでは、筆者は人間活動の本質に関わる6つの要素を用いて言語活動への参加は、次のようなプロセスを有しているものだと定義する。

言語活動への参加とは、【コミュニティ】に置かれた【主体】が集団内の【分業】を通し、その場の【ルール】を読み取りながら、活動参加していくための【ツール】を用いて【対象】に働きかける過程である。

以上の定義に基づいたイメージは、以下（図5）のようである。

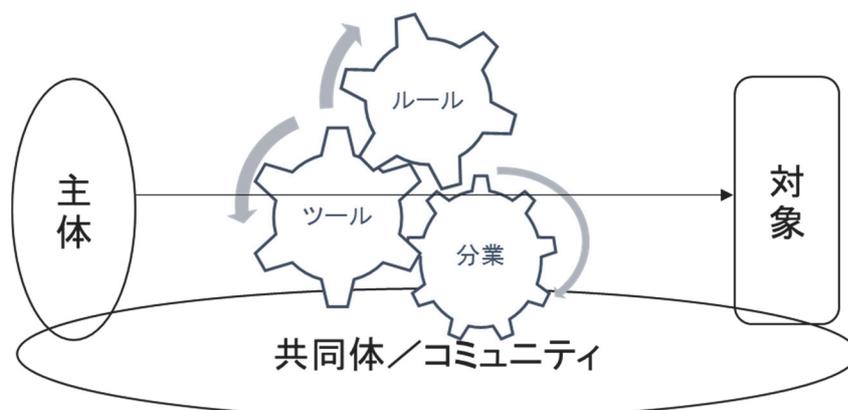


図5 主体の活動参加のイメージ図

従って、本稿のコメント活動への参加は以下のように書き換えることができる。

「教員と授業履修生」からなる【コミュニティ】に置かれたコメント活動の【主体】である「新参者」は、集団内の【分業】を通して、「当該コメント活動における振る舞いの仕方」といった参加としての【ルール】を読み取りながら、言語（日本

語)としての「コメント」や「配られた資料」等の【ツール】を用いて「特定の人のパフォーマンス」という対象に働きかけることである。

3.3.4 コメント活動への参加を考えるための着眼点

以上のように、コメント活動への参加を【コミュニティ】に置かれた参加者が【分業】を通して【ツール】と【ルール】をこなしながらの対象への働きかけと捉えるならば、私たちは活動参加という実践の実態を【コミュニティ】、【ツール】、【ルール】、【分業】という4つの要素への分析を通して垣間見ることができよう。また、本稿は新参者のコメント活動への参加度合いの深まりというプロセス性を有するものに焦点を当てるため、1つの時点で起こった現象を切り取って分析するのではなく、一定の時間軸に沿った縦断的な観察が求められる。よって、本稿の分析においては、以下の4つの着眼点が重要だと考えられる。

1. 【コミュニティ】という要素に関しては、主体の持っている【コミュニティ】及び、【コミュニティ】内のメンバーとの関係に対する認識の変容という側面である。まず、主体としての参加者は当該コミュニティのメンバーとなっている以上、が持っている【コミュニティ】及び、【コミュニティ】内のメンバーとの関係への捉え方は彼の活動参加の在り方に影響していると考えられる。従って、主体の活動への参加の実態を見るには、主体の持つ【コミュニティ】及び、【コミュニティ】内のメンバーとの関係性への認識を考察することが不可欠な視点となる。また、新参者の活動参加の度合いの深まりを考える際、主体の参加の在り方がどのように変化したかという考察が必要となるため、必然的に、参加の在り方に影響を与えている主体の認識の変容への考察が必要となってくる。

また、図5で示したように、対象への働きかけは主体が【分業】を通して【ルール】を読み取りながら【ツール】を用いて行われるため、主体はどのような分業のもとで活動/タスクに携わっているかという集団内の【分業】の在り方、主体の活動参加していくための【ツール】の使用の有様、そして集団内の【ルール】への読み取り方が、活動参加の実態を考える際の重要な視点となっている。よって、以下の3つの着眼点への注目も必要となってくる。

2. 参加者のコメント活動に参加していくための言語的、物理的な【ツール】(コメント、配られた資料等)の使用実態という着眼点である。また、新参加者のコメント活動への参加度合いの深まりを考える際、単なる使用の実態を示していくのではなく、新参加者が馴染みのない【ツール】をどのように徐々に身につけてきたかという視点が重要となるだろう。
3. コメント活動に参加していくための【ルール】という側面である。なぜなら、【主体】は当該コミュニティ内で形成された【ルール】の解釈によって、参加の在り方、その場での振る舞い方が異なってくるからである。従って、参加者が活動参加の【ルール】をどのように読み取っているかという【ルール】の読み取りの様相を解明することが、参加という実態の解明にも繋がっている。更に、新参加者の参加度合いの深まりを考える際、活動の展開に伴って彼が読み取った【ルール】の変容にも注目していく必要がある。
4. コメント活動内の【分業】の在り方という側面である。なぜなら、【分業】の在り方は参加者がどのような形で活動内のタスクに関わっているかを定めるため、分業の形が変わることによって、参加者の活動参加の仕方も変わってくるのである。従って、参加の度合い深まりを見るには、集団内の【分業】の在り方の変化の考察は、不可欠な切口である¹⁰。

以上によって、本稿は【コミュニティ】、【ツール】¹¹、【ルール】という3つの着眼点に絞り、以下の3つの課題を通して「コメント活動への参加」の実態のプロセスを示していく。また、そこから、新参加者のコメント活動への参加度合いの深まりとは何かを考える。

¹⁰ 【分業】に関しては、コメント活動の参加者の持つ、コメントすること、他者からのコメントを受けること、そして(教員が)まとめてコメントすること、という3つの分業形態はコメント活動の終始にわたって基本的に変わらないので、本稿のコメント活動においては分析の対象外とする。

¹¹ 主体の対象への働きかけは媒介される行為であるならば、参加者は多様な【ツール】を通して活動に参加していると考えられる。本稿は、言語的な【ツール】の使用という側面に焦点を当て、論を進めていく。

課題 1：新参者のコメント活動への参加の【ツール】は、活動が展開されていく中で、何によってどのように身についていき、徐々に精緻化してきたのか。

課題 2：新参者のコメント活動への参加において、どのような【ルール】を読み取ったか、活動が展開されていく中で、読み取った【ルール】は何によってどのように変わってきたか。

課題 3：新参者はコメント活動への参加において、【コミュニティ】及び「コミュニティの構成員との関係性」をどのように捉えているか、活動が展開されていく中で、その捉え方は何によってどのように変わってきたか。

以上の3つの課題に答えるため、本稿は大きく2つの調査を行った。

第3、4章では大学の日本語教育実習の授業内で行われるコメント活動を調査フィールドとし、課題1の【ツール】としての「コメント」に焦点を当てる。具体的には、第3章では、日本語教育実習のコメント活動における「よいコメント」をその場の新参者が、どのように身につけてきたかについて分析する。第4章では、参加者が【ツール】としての「コメント」を述べる、及び受け取る際の意識に光を当て、主体の【ツール】使用の意識の側面の変化を扱う。その理由は、主体の【ツール】に対する認識の在り方は、必然的に【ツール】使用の在り方に影響を与えているため、認識の変容を見ることによって、私たちは、新参者の【ツール】使用の変容をより深く理解することができると考えられるからである。

第5、6章は、フィールドを変え、文系大学院のゼミの質疑応答場面というコメント活動を取り上げ、1人の留学生であるコメント活動の新参者に対する縦断的な調査を通して、課題2と課題3に答えようとする。具体的には、第5章では、新参者がゼミのコメント活動における活動参加において、読み取ったコメント活動の【ルール】を扱い、とりわけ、活動の展開と共に変わってきた【ルール】の中身、及び変わった要因を考察する。それから、第6章では、新参者の【コミュニティ】、及び「コミュニティの構成員との関係性」に対する捉え方を扱い、活動の展開に伴う捉え方の変容、及びその要因を検討する。

4 本章のまとめ

以上、現代の第二言語教育における3つのアプローチの流れ、及びそれぞれの興味関心、背後にある学習観、言語観について（表1）、概観してきた。

表1：現代の第二言語教育における3つのアプローチ

	構造主義のアプローチ	コミュニケーション中心のアプローチ	社会文化的アプローチ
年代	40年代から	80年代から	90年代から
興味関心	言語形式、言語知識	意味、機能、伝達効果	学習の文脈、コミュニティへの参加アイデンティティ
学習観	行動主義	行動主義、認知主義	状況的学習論
言語観	言語は道具である	言語は道具である	言語使用は実践の一部を成す
実践例	オーディオ・リンガル	コミュニカティブ・アプローチ	協働学習、活動型授業

そこから言語教育でのアプローチの変遷は、「学習」に対する捉え方の変容と深く関わっていることが分かった。言語教育の学習に当てはめると、何をもってことばの学習と見なすかという問いに変えることができる。

構造主義の時代は、言葉に関する知識や言葉そのもの（形式）を獲得することが、ことばの学習として見なされていた。コミュニケーションに重きを移した80年代に入ると、コミュニケーション能力という伝達能力を身につけさせることが言語教育の目標として掲げられていた。90年代になると、そもそも能力、知識は個体に還元するものではないという批判が出てきて、その流れを受けて言語教育の領域でも、日本語能力の特性としての「動態性」、「非均質性」、「相互作用性」（川上，2008）の指摘も見られた。このような動態的な言語能力観の影響を受け、今度、何をもってことばの学習と見なすのかという考え方は流動しはじめ、一概に言えないことも現在の日本語教

育の現状でもあるだろう¹²。だが、言語教育のこれまでの3つのアプローチの歴史的な変遷から見ると、学習者及び、学習者を取り巻く社会／コミュニティに注目することは、これからますます必要となり、とりわけ、個人のコミュニティへの参加という視点は「個人」と「社会」を結びつける欠かせない架け橋であり、重要な着眼点でもある。

このような背景の中で、コミュニティという学習の文脈に目を向ける研究は、近年は多くなってきた。とりわけ、単なる言語知識としての学びだけでなく、学習者の全人格的な成長という視点の下で、参加者のコミュニティへの参加で得られた学びの様相を考察する研究が増えてきた。だが、3.2.4で指摘したように、その反面、日本語教育では、コミュニティへの参加は学習の母体として見なされ、参加者のコミュニティ内の活動への参加の在り様を不問にし、時間が立って、参加を重ねていけば、新参加者は慣れていき、徐々に古参加者になっていくものだというふうに考えられてきたのである。

そこで筆者は、活動参加が「自然に」「慣れていく」ものという考え方に疑問を投げかけ、参加者自身がどのように能動的に活動参加を学んでいくか、そこでどのような困難に出会い、また何によって、どのようにそれらを乗り越えていき、自分の活動参加の度合いを深めていくか、という活動参加そのものの学びに視点をシフトしていく必要があると考えている。

¹² 2011年に、刊行された『早稲田日本語教育』第8, 9号では、日本語教育が育成すべき言語能力とは何かという特集において、研究者それぞれが持っている言語観からことばの学習への捉え方が示された。

第3章 実習生はコメント活動における「よい」コメントがどのように述べられるようになったか

はじめに

第3章及び、第4章は筆者が2011年において行った調査の分析である。そのきっかけは、自ら参加した都内の某私立大学の日本語教育実習のコメント活動での不思議な体験である。それは、半年間の実習を経て実感した自分のコメントの力の向上である。そこから、コメント活動への参加において、参加者は「ツール」としてのコメントをどのように身につけてきたかという問題意識が生まれ、その原因の解明に取り組むようになってきた。

そのため、筆者が再びその大学の教育実習の現場に入り、14名の実習生を対象とし、彼らに半年間の教育実習のコメント活動について振り返ってもらいインタビュー調査を行った。そこで、本章は以下の2つのリサーチ・クエスチョン（以下、RQ）を立て、教育実習のコメント活動への参加の「ツール」としてのコメントがどのように身につけてきたかを分析していく。

RQ1. 教育実習のコメント活動では、実習生はどのようなコメントを求めているか。

RQ2. RQ1で明らかになったコメントの要素はどのように満たされるか。

1 日本語教師養成課程でのコメント活動

平成9年から開講した当該大学の日本語教員養成課程は、30単位の資格課程であるが、その中に2単位の日本語教育実習（以下、実習）を設けている。実習の授業は、4月から7月までの1学期の実習演習と、6日間の夏期集中実習からなっている。また、集中実習の最後の三日間は、日本語学校から来てくれた日本語学習者を対象に授業を行い、半年間の実習の成果を測る目的もある。

堀井（2005）では、実習の目的は、①人間的成長、②狭義の日本語教育力、③コミュニケーション力、④異文化コミュニケーション力の育成にあると述べた。だが、コメント活動の目的は明確には言及していなかったが、恐らく自分ではなかなか気付かないことを他者からのコメントによって気づくということを通して狭義の日本語教育力の向上につながることにあると考えられる。

2 調査と分析方法

本調査はそれぞれ RQ1、RQ2 に対して、大きく 2 つの調査に分けられる。

2.1 RQ1 に関して

2.1.1 調査目的

実習生は他者からのコメントを受けた際、どういうところに留意したか、またはどのようなコメントをよいと感じたかを解明することによって、コメント活動で求められるコメントの要素を析出することを目的とする。

2.1.2 調査方法

調査 I は、2011 年 9 月 2 日から授業の担当教員、授業履修生の許可を得て実習の夏期集中実習の現場に入り、14 名の実習生で行った実習コメントを IC レコーダーによって収集した¹³。調査協力者のプロフィールは表 2 に示した。

その後、夏実習が終わってから一週間以内に、連絡が取れた 10 名を対象に、日本語でフォローアップ・インタビューを実施した。フォローアップ・インタビューでは、三日間の実習で他の実習生からもらったコメントの中で、自分がよいと思うコメントに順番をつけてもらい、なぜそのような順番をつけたのかを聞いた。具体的には、以下の手順で行った。

1. コメントを受けた際の状況を思い出させるため、IC レコーダーで録音したコメントの音声を聞かせながら、筆者が文字化したコメント内容を見せる。
2. 音声を聞きながら、よいと思われる（コメントの）ところに線を引いてもらい、いくつかのコメントの中から、自分がよいと感じたコメントの順番をつけてもらう。
3. なぜこれを一番にしたか、またはなぜこれを最後にしたか等、順番づけの理由を語ってもらう。

¹³ 本調査の実施にあたり、調査対象者及び授業担当者に対し、データ公開にあたっては、個人が特定されないよう配慮することを約束したうえで、書面で調査協力の同意を得た。また、14 名はこれまでに実習を履修したことがなく、教育実習に関するコメント活動は初めてである。

表 2 調査者協力者のプロフィール

番号	所属	出身国	日本語能力	コメント発話数	もらったコメント数
JFA ¹⁴	学部 3 年	日本	母語	5	6
JFB	学部 3 年	日本	母語	5	6
JFC	学部 3 年	日本	母語	3	5
JFD	学部 3 年	日本	母語	6	4
JFE	学部 3 年	日本	母語	6	6
JFF	学部 3 年	日本	母語	4	4
JFG	学部 3 年	日本	母語	2	6
JFH	学部 3 年	日本	母語	5	4
JFI	学部 3 年	日本	母語	5	4
JFJ	学部 3 年	日本	母語	6	2
CFA	大学院 1 年	中国	超上級	5	5
CFB	大学院 1 年	中国	超上級	5	4
CFC	学部 3 年	中国	超上級	6	5
CMA	大学院 1 年	中国	超上級	3	5

2.1.3 分析方法

データを整理するには、狭義の KJ 法（川喜田 1986 : 123）を援用した。手順としては、集めた定性的データから、(1)ラベルづくり、(2)グループ編成という 2 つのステップを順次に踏んで完了するものである。実際の分析では、インタビューの中の順番づけの理由に関する語りに着目し、以下のように行った。

1. まず、10 人が答えた「順番付け」の理由に基づいて、調査協力者の答えからそれと関連するキーワードを抽出し、30 枚のカードを作成した。
2. それぞれのカードの中で近いものを集めて、一つのグループにし、そのグループの内容を包括的に表すラベルを作成した。

¹⁴ J は日本、C は中国を意味している。また、F は女性、M は男性を指す。14 名の実習生の中に、連絡が取れずフォローアップ・インタビュー実施できない人が 4 名いた。(JFA、JFG、CFC、CMA、表 2 の中の網掛けで表示している)

グループを再編成し、2の作業を3回繰り返す、類似化していく作業を進めた。

2.2 RQ2 に関して

2.2.1 調査目的

自らのコメント活動への参加を振り返ることによって、そこで見られた実習生のコメントの学びの在り様を見出すことを目的とする。

2.2.2 調査方法

調査Ⅱは調査Ⅰを踏まえたうえで、2011年の12月から翌年の2月の間に行い、表2の調査者の中で、引き続き調査協力に応じてくれた5名（日本人学生 JFD、JFI、JFH と中国人留学生 CFA、CFB）を対象に、以下の主旨に基づく半構造化インタビューを行った。

- (ア) 中国の大学でコメントをしたことがあるか（留学生に）。
- (イ) 日本語で初めてコメントしたのは、いつだったか。どういう心境だったか。なぜか。
- (ウ) 他者にコメントする時、気になったことがあるか。その後はどうなるか。なぜか。
- (エ) 他者からのコメントを受けた際、どう思うか。その後はどうなるか。なぜか。
- (オ) 自分なりのコメント学習方法のようなものがあるか。普段、どのようにその方法を実践しているか。
- (カ) これまで自分が参加した実習を振り返って、自分の述べたコメントについて、上手になったと思うか。もしそうだと思えば、その理由は何だと思うか。

2.2.3 分析方法

分析方法は萱間（2007）の『質的研究実践ノート』を援用し、大きく以下の2つのステップを追って分析した。まず、テーマを決めたが、今回のテーマは、調査Ⅰで明らかになった「実習の場で求められるコメント」の構成要素を実習生がどのように学んでいたのかということである。また、テーマに沿い、各構成要素に関連する調査協力者の語りを抽出し、概念化していく。

3 RQ1 の分析結果

分析結果は、以下の通りである。

● コメントの内容面による「励み」と「有益性」

【肯定的なコメント内容による励み】

…「具体性のある褒めであるかどうか」

【改善、指摘のコメント内容による有益性】

…「改善点の具体性があるかどうか」

「新しい視点からの指摘であるかどうか」

「内容の深みがある指摘であるかどうか」

「改善、指摘が受け側の受容レベル、個性等に相応しいかどうか」

● コメントの非内容面による「優しさ」

…「なあ…」といった断定しない言葉遣い

「発音、声調」といった音声表現

「態度、表情」といった非言語的側面

実習生がよいコメントかどうかを判断する際に、コメントの内容面から生じる「励み」と「有益性」、及びコメントの非内容面から生じる「優しさ」が重要な指標だと分かった。更に、コメントの内容面による「励み」と「有益性」は、「肯定的なコメント内容による励み」と「改善指摘的なコメント内容による有益性」に分けることができる。また、コメントの非内容面は、「かな…」 「…じゃないか」等の断定しない言葉遣い、発音や声調といった音声表現、態度や表情といった非言語的側面を指す。以下から、もらったコメントの内容を調査者協力者のインタビューの語りと照らし合わせながら見てみよう。

3.1 内容面による「励み」——肯定的なコメントについて

3.1.1 褒めの具体性があるかどうか

ええと、「…したこと、…過去形したことがある」の導入が、終わって、ある程度、復唱して、馴染んできたら、もうすこし早くて食べるとか、見るとかで、食べたことがあるとか、見たことがあるとか、という文章をたくさん作れるような語彙を早めに出してあげると、後半でやったみたいなのが、もっと盛り上がると思うようになった。ただ、良かった点は、学習者同志の発表した内容に学習者が突っ込むという形を取っていたのはすごくよかったです。 (JFH-5¹⁵)

以上の JFH のコメントを受けた JFJ は【学習者同士の発表について、学習者から突っ込むという、自分が意識してやろうということ、そこをよかったですって言うてくれて、特に、自分が頑張っているところを言ってもらったので、支えられた】と述べている。

また、

ゲームなど、すごく楽しい雰囲気、面白かったなあと思います。で、それで、その、単調にならないような工夫、難易度をあげる工夫がされて、すごくよかったです。 (JFI-5)

以上のコメントを受けた JFH は、【具体的に伝えてあげようとするところが、工夫、難易度をあげる工夫がされていて、というのをただ単調にならないでよかったですではなく、すこし言葉を足してここがよかったですよ、ということをしやべってくれて】と語った。JFI の、ただ「…がよかった」「…が面白かった」といったような感情表出の褒めに留まるのではなく、「単調にならない工夫、難易度をあげる工夫をされて、すごくよかったですと思った」のように、相手への褒めに言葉を足し、なぜよいのか、どこがよいのかをポイントづけて挙げ、内容の濃さを増やしたことは、コメントをもらった JFH にとって、より自分の努力が認められた感じがしたようである。

¹⁵ JFH の 5 番目の発話（コメント）を指す。

教育実習の現場においては、まだ不十分なところを指摘されることも、その人の成長にはつながるが、今まで自分がやったところの中で、どこがよいか、なぜよいかを知り、本人にとっての励みになり、今後の成長の寄り処となると言えよう。この意味で、肯定的なコメントは相手の成長に役立つよいコメントの1つの指標でもありと考えられる。

3.2 内容面による「有益」——改善、指摘的なコメントについて

3.2.1 改善点の具体性があるかどうか

教材がかわいらしくて、かわいくてとても見やすかったと思います。ええと、田中さんの例の練習がちょっと長かったなあと思ったので、もうちょっと早く学習者の練習に入れるとよかったかなと思います。(JFI-1)

以上のコメントを受けたJFEは【いいところと改善点を言ってくれて、改善点も具体的で、どうしたらよいかというのも言ってくれるので】と述べた。

また、具体性のかけている改善案は、コメントの受け手にとって採用されないことが以下の語りから分かった。

ゲームが、ちょっと長いというか、繰り返しになってしまったので、なんか反応が遅れた人に、罰ゲームとかつけたほうがいいんじゃないかなって思いました。(JFC-3)

以上のコメントをもらったJFEは【具体的な改善案があったほうがいい。たとえば、罰ゲームなら、どんな罰ゲームとか】と語った。改善案として出された罰ゲームという改善案は、どういう罰ゲームなのかは明確に提示されていなかったため、コメントを受け側が具体的にイメージできないだろう。せっかくの面白い提案が出されるのであれば、具体性のあるコメントのほうがコメントを受ける側にとって、改善の方向性もわかりやすく、コメントも受け取られやすいと言える。

3.2.2 内容の深みがある指摘であるかどうか

何歳、何歳、とか、時系列になっていた、その上に、文章を載っちゃったのがちょっと。後は、飲むとか出した時に、後ろの紙は大きくて、なんか飲むか、とかでなくて、ちょっと混乱（笑）しちゃったんで、そこを同じサイズにすると、もっとよかったかなと思いました。（JFB-5）

以上のコメントを受けた JFJ は【その、文字を出す時の紙の大きさをつけるという、すぐに改善できるというアドバイスをしてくれたので、ありがたいですけど、自分がこれから授業をやっていく中で、たぶん分かると思いますので】と述べている。また、以下の JFH からのコメントに対して、

ええと、「何、何したこと」、「何々過去系したことがある」、の導入が終わって、ある程度、復唱して、馴染んできたら、もう早めに食べるとか、見るとかで、食べたことがあるとか、見たことがあるとか、という文章をたくさん作れるような語彙を早めに出してあげると、後半でやったみたいなのが、もっと盛り上がると思うようになった。（JFH-5）

JFJ は【前の JFB の紙の位置という指摘より、このような授業の作り方、流れとかのほうのコメントはちょっと、ありがたい時もあったりします】と述べた。

実習で行われるコメント活動の場合、多くの実習生が求めているのは半年間の実習において、いかにして自分の日本語教育力、教壇での実践力を向上させていくのかという問題である。無論、紙を貼る位置等の細かい指摘も必要であるが、すぐ目に付くものだけではなく、「目で見えない」授業の流れや進め方に関する指摘やアドバイスのほうが好ましい場合もあると考えられる。

3.2.3 新しい視点からの指摘であるかどうか

女の子を先生のセッティングで、キムさんと一緒につくと、ややこしい部分があったので、もうすこしいろいろつかいやすかったかなと思います。（JFD-2）

以下のコメントを受けた CFA は、【キムさんと一緒につくということは、自分が考えたものであって、ちょっと足りないところがあって、気づいてくれたところが私にとっていい刺激となるから】と述べた。

一方、以下の JFA のコメントに対して、JFF はそれほど新情報にならないと語った。

ええと、…そのあとの、全員を前に出したときが、あれが、全員を前に出す意味がいくつかあるかなあと思って、あれなら、指した人、四人ぐらい出して、やったほうが時間の短縮になるかなと思いました。(JFA-3)

JFF は【教案と違う展開になって、仕方なくその流れになっちゃって、自分もそれじゃ、全員を前に出す意味がないなあって、わかっていたけど、やっちゃったので、やるしかないの、別にコメントされなくても、新しい発見ではないから】と答えた。

コメント活動は、自分がなかなか気づかないことが他者によって発見されるということに、大きな意味がある。すると、このコメントは受け手にとって、新情報になるかどうかは重要である。だが、実際のコメント活動において、この情報に受け手が気づいているかどうかは、コメントする側は必ずしも判断できるわけではない。その意味では、コメントする側は、表面的な現象に留まらずに、なるべく多角的に考えることや、「目に見えない」深みのある指摘を目指すことが相手にとって、新鮮な刺激になる可能性が高いと考えられる。

3.2.4 受け側の受容レベル、個性に相応しいものかどうか

<前略>動詞の種類によって、活用が変わるというルールを最初に例を出しながら、最初に発話のお手本を見せて、みなさんにわけて見ていいですけど、後半から何も言わずに、ぽっと出して言わせるような、ちょっと変則技があってもいいじゃないか。洗います、〇〇さんが洗いますって言って、答えさせるとか、…(JFH-4)

以上のコメントを受けた JFB は【やはりそのコメントは〇〇さんらしいコメントで、そこまでやる必要性があるかなって、〇〇さんならたぶんできるんですけど。私がい

ぎやってみて、はたしてそんなにうまくいくかどうかなんかは、実際にその意見を取り入れてやってみて、その授業でうまく生かせるか、ちょっとわからなかったの【と述べている。

JFB は JFH が出した改善案を、自分が果たしてうまく自分の授業で生かせるかどうかはわからなかった。そこから、相手にアドバイスをする際、相手の受容レベルを考え、「今」の相手にとって、多少努力すれば手が届く程度のものがよいと分かる。また、受容レベルの他、実習の場合、実習生がどのように自分の授業を組み立てていくかは、その人の教師のビリーフに関わり、教師としての自分らしさと関連している問題もある。従って、実際にコメントする際、コメントを表現する側は、コメントの具体性、深み、新しい着眼点に留意するほか、コメントの受け側の受容レベル、相手の個性を事前に理解することも、大事であろう。

3.3 非内容面による「優しさ」

3.3.1 言葉遣いの側面—断定しない言葉遣い

ゲームなど、すごく楽しい雰囲気でいって、面白かったなあと思います。で、それで、その、単調にならないような工夫、難易度、をあげる工夫がされて、すごくよかったなあと思います。(JFI-4)

JFH は以上のコメントについて、【○○さんの話し方的に、そのものがやさしいという部分はあるのですが、「おもしろかったなあと思います」とか、「すごくよかったなあと思います」とか、自分の感想を合わせて、言ってもらっているところが、私がこうそう感じたよ、自分の印象を合わせて言ってもらうので、客観的に見てもらうところも大事なんですけど、その、自分の気持ちとしてはこうでしたということをやわらかい表現で言ってもらう時に、特に、この「なあ」という語尾ですね、「面白かったなあと思います」というより、やわらかく感じた】と述べた。

他者にコメントする行為は、相手の私的領域に踏み込む行為になりがちなので、コメントする側は、安易に自分を「正しい」側に置き、他者のパフォーマンスを指摘したり、相手をよく知らず自分が自信をあまりもってなかったりする時、断定せずに婉曲的に自分の考え方や意見を伝えるほうがよいだろう。正しければ、受け止められ、

相手の改善になるが、的外れならば、謙虚な気持ちで伝えることが相手により印象を与え、相手との友好的関係性も保たれる。

3.3.2 音声表現の側面—「声の明るさ、調子」等

教材がかわいらしくて、かわいくてとても見やすかったと思います。ええと、田中さんの例の練習がちょっと長かったなあと思ったので、もうちょっと早く学習者の練習に入れるとよかったかなと思います。(JFI-1)

以上のコメントを受けた JFE は次のように語ってくれた。【声が明るく、聞いていかなあと思いました。後、声の明るさ、調子とか、テンポなどとか、ほかの方のコメントはちょっと、声が坦々とした感じがあるので、特に、声が低くて、冷たいかなあと感じた】と述べている。声の明るさ、調子などは、コメント表現側のコメント表現姿勢につながる事が窺える。トーンが低く、坦々とした感じの述べ方は、コメントの受け手に冷たい印象を与えてしまう場合があると分かった。

3.3.3 非言語的要素—「笑顔」等の表情

あさって、明日から、何曜日ですか、とか最初に導入したら、その後に何日ですか？何曜日ですかとかの質問もやりやすかったかなあと、ええと、何回かわざと学習者の人たちが 10 日とか、9 日とか間違えたら、もしかしたら、ほかの学習者でも分からない人がいるかも、その後に確認を入れたら分かりやすかったのかなあと思うのですが。声もはっきりして、すごいメリハリのあると思いました。(JFD-2)

以上のコメントに関しては、JFI は【話し方がやさしいというか、若干笑顔が入った感じが一番感じたので、受け取りやすいなと思いました】と答えた。他者にコメントする行為は相手の私的領域に踏み込み、フェイス侵害行為になりがちな行為であるため、相手への不快感、相手を攻撃する誤解を避けるように、相手に友好的雰囲気を与えること、この例は笑顔を入れながら、コメントすることが重要である。

以上のように、断定しない言葉遣い、声の明るさと調子とテンポという音声表現、笑顔と表情といった非言語的な側面、3つの要素によって、コメントを受けた時、「優しさ」を感じたと分かった。無論、「優しさ」だけで、よいコメントとは言い難いが、

前述したように、フェイス侵害行為になりがちなコメントを行う際、「優しさ」は相手のフェイス侵害の緩和に繋がり、「よいコメント」として判断する際の1つの指標と言える。

以上の分析を通して、本章の冒頭で取り上げた、実習のコメント活動の場で多くの実習生が求めているコメントは以下のような要素を含んでいると分かった。それは、コメントの内容面の「肯定的なコメント内容」から感じ取った「励み」、及び「改善指摘コメント」から得た「有益性」、及びコメントの非内容における断定しないコメント述べの言葉遣い、コメント述べの非言語的要素、そして音声表現から得られた「優しさ」である。つまり、これらの要素は「よい」のコメントを構成する要素でもあると言える。

4 RQ2 の分析結果

4.1 教壇実践による実践知の積み重ね

4.1.1 実践に即した実行性のあるコメント

実習する前、ただ思いついたことだけを述べるんですが、実習に入ると、自分がやった後、自分の経験を生かして、自分ならばどうするのかを考えて、その人のやったことと比較して、総合的に考えられるようになりました。(CFA)

日本語学習者であり、実習生でもある CFA は、教壇実践に入る前の自分のコメントや質問に対し、ただ思いついたことを発言しただけだと振り返った。CFA にとっての思いついたこととは、恐らくこれまで彼女自身の日本語学習者としての学習経験や、教わった日本語教師のことだと思われる。

だが、その後自ら実習の教壇に立ちはじめ、そこで教える体感を少しずつ積み重ねているうちに、そこから得た実体験が自分が発言する際の寄り処として生かされたことが分かった。このように、学習者としての視点に加え、実際に教壇で実践することによって得られる実体験は、CFA のコメントを、より実践に即したものの、より実行性のあるコメントに変えていると考えられる。

4.1.2 教壇実践から生まれた着眼点

やっぱり、経験がすくなかった。日本語教育に対して、その知識もない立場から、そんなにずばずば偉そうに言えないこともあって…でも、その後自分が実習をやっていく中で、経験を積んできて、実際にやってみることでわかっていくこととかから、ほかの人に対して、もっとこうしたいじゃないかというのが分かっていくから。(JFI)

JFIは、実習経験のない自分のコメントに自信が持てず、なかなか相手の問題点を指摘するコメントが言えなかった。その後、自らの教壇実践を経て、JFIは実践の経験値を積んできた。このように、毎週の教壇実践を積み重ねることによって、教壇実践から得られた実践知¹⁶も豊富となり、他者にコメントをする際に、これらの実践知がコメントする素材に変換し、JFIのコメントの内容を豊かにしたと言える。

また、教壇実践で得られた実践知は、他人ではなく、実習生本人自らの実践への振り返りによって得られたものであり、実習生本人ならではの体得である。このような、自らの教壇実践によって得られた自分ならではの経験値によって、他者にコメントする際の着眼点の固有性が保たれ、新しい着眼点からの指摘が可能となったと言えよう。

4.2 他者のコメントからの学び

4.2.1 他者のコメント着眼点の吸収

先生の意見が結構気になる。なんか、先生のコメントは（実習生より）もっと説得力がある。…長時間実習を通して、先生の意見や学生たちの意見、特に先生の発言の着眼点などを吸収してきて、物事を評価するとき、どんな視点から評価を下せばいいのかは、勉強になりました。(CFB)

今回の実習は、前の言劇部でのコメントと似ている。最初に大学に入ってから分かってなかったので、駄目だしがそんなに言えなかった。周りの先輩の言ったことを聞いたり、その、周りの人が指摘する着眼点を自分なりに、こうチェックしてて、あ、こ

¹⁶ 教育実習のコメント活動の場合、いかにしてよりよい実践を行うことができるかはその場における実践知だと考えられる。コメント活動が行われる場面によって、コメントで必要とされる実践知も異なってくる。ここでは、単なる語彙、文法、文型によって積み上げられてきたコメント表現に関する言語的知識でなく、その場の実践に参加していくための、その実践に埋め込まれた知識に特化した言い方を指し、実践知と呼ぶ。

ういうところを見ればいいなあといのを、吸収してて、自分も言えるようになった。

(JFI)

CFBは今回の実習生の中で、唯一の大学院生である。彼女は学部の実習生からの発言より、むしろ先生の発言から学んだことのほうが多いと考えている。また、JFIも、今回の教育実習と似たような部活でのコメント活動での経験を語ってくれた。教育実習でのコメント活動への参加も、部活と同じく、周りの先輩や他の参加者のコメントの着眼点を吸収し、次の機会に自分がコメントする際に、こうした着眼点を自分なりにチェックしていくという。

このように、実習生は自らの教壇実践からコメントで必要とされる素材を獲得していくだけでなく、周りの活動参加者及び経験の先達である教師、先輩からの発言から積極的にコメントする際の着眼点を吸収し、自分のコメントのレパートリーを増やしていくことが分かった。

4.2.2 コメントの述べ方の真似

そもそもコメントとは何かもわからなかった。そして、クラスの中である日本人のコメントを聞いてから、だいたいコメントとは何か、コメントをどう言うかは分かるようになりました。…演習の最初るとき、(婉曲的な使い方)あまり知らなかった。…、「…ほうがいいです」っていうのは意見表出の言い方なんですけど、日本人の方は「もっと何々をすればもっといい」、今のレベルはもう悪くはない、直せばもっといいというニュアンスが出るので、私にはいい表現の仕方だと思った。(CFB)

コメントの後ろは疑問、質問とか、なんか、わからないことやネガティブなことなんだけど、前はなんか、その言い方をやわらかくするためには、いいこととか喋って、みんなわかっているんだけど、いいたいのは後ろの部分だけ、そうすると、相手の気持ちとかを配慮して、傷つけないようにするためと思って…。(CFA)

以上は、留学生 CFB と CFA からの語りである。二人とも今までの中国での大学でこのような活動に参加したことはなかったという。従って、周りの日本人学生の実習生は彼らにとっての重要な参照対象となっている。

CFBは最初あまり婉曲的な述べ方に敏感ではなくて、他者に意見を伝える際「…ほうがいいです」をよく多用していたという。その後、周りの日本人参加者のコメントを見ることを通して、「何々をすればもっといい」という表現は相手の今の努力を肯定し、その上で何かをすればもっといいというニュアンスが出ているので、自分の「気に入る表現」として吸収し、自らのコメントに使い始めた。

また、CFAも、どのように述べるかというコメントのストラテジーに留意し、真似しはじめた。例えば、疑問や質問を伝える前に、まず相手のよい点を述べてあげるとは、相手への配慮の気持ちを伝えられ、周りの日本人参加者がよく使うストラテジーの1つだと気づき、自分も使い始めた。

以上のように、コメント活動の新参加者にとって、新たなフィールドに入った時、そのフィールドにおいて、何についてコメントすればよいかということは、最初にぶつかる問題であろう。今回の実習の事例から分かるように、実習生は教壇実践から「何」についての経験値を得られ、自分のコメントのレパートリーを増やすことができる。また、周りの参加者のコメントを聞くことによって、実習生は他者の着眼点を学ぶことができる。更に、留学生は周りの日本人学生のコメントの述べ方への観察を経て、コメントのストラテジーも学習している。

4.3 コメントの聞き手を意識した活動参加

4.3.1 人間関係の変化に合わせた表現の選択

でも、演習の終盤になると、こういう言い方（…したほうがもっといい）はあまり使わなくなる。なんか、最初は、あまり婉曲ではない言い方で、徐々に周りの人などを観察して、（婉曲的な述べ方を）受け入れて自分も婉曲的な言い方を使うようになって、その後、みんなとは親しくなって、婉曲的な言い方をする必要はなくなるので、直接的にいえるようになった。（CFB）

以上から分かったように、コメントのストラテジーを学習した後、固定化して使うのではなく、CFBは相手との人間関係を考慮したうえで、みんなの関係性は親しくなるにつれて、あえてそのように配慮しなくてもよいと場合もある。

4.3.2 コメントの聞き手を意識するコメント内容の調整

一度にいろんなことを言われると処理しきれないじゃないですか。ダメな部分がいっぱいあったとしても、なんで、レベルをつけるというか、どこまでだったら、今言っても処理できる、相手の受け入れてくれるのを考えることが気遣いというか…(JFI)

JFI は自分の頭にあることをすべて相手に伝えていくのではなく、相手のレベル、相手の受容範囲を考えながら、気遣いを入れて、指摘するようにしているという。このような相手を意識し、コメントの述べ方を調整する意識は、以下の JFD の語りでも見られた。

なんか、どこをその人に言えば、いいのかなというのを、考えるようになった。例えば、みんな、その人の声が小さいということばかり言っているので、じゃ、声が小さいということじゃなくて、そこを声を大きくすればいいだから、こっちの絵教材を出す時に、ちょっといつも手間取っていて、順番を並び変えたほうがいいじゃないのかを言う。出す順番に目をつけたりするとか。常に、いろんなところに目を向けるようにして、そこから、みんな、言っていない部分に対してコメントしていけるように…
(JFD)

活動参加者は相手の受容レベルを考えたり、みんなが言っていることを避け、新たな観点を相手に提示してあげたりするというコメントの聞き手を意識することが、以上の2名の語りにおいて、共通していると言える。

4.3.3 他人事から仲間同士のことへ

なぜ最初の頃、改善に繋がるアドバイスをしなかったのかについて、CFA は以下のように答えた。

なんか、初めの頃は他人事みたいに、あなたは改善するかどうかは、私とはあまり関係がないので、クラス、集団の感覚がなかった。その後、まあ、みんな、一緒に頑張ろうという気持ちが湧いてきたのですね。(CFA)

異なる学部から集まってきた今回の教育実習では、初めの頃はお互いに知らない関係であった。毎回の実習が重なっていくうちに、徐々にクラスの中の間人間関係が形成されはじめ、何よりも、今回の教育実習は最後に実習の効果を検証するため、日本語学校の学生を対象とし、実習生が実際に授業を行うことになっている。そのため、このような最後の本番が近づくにしがって、実習生が一丸となり、頑張っていく仲間同士としての意識が徐々に生まれてきたと考えられる。あまり知らない他者から、共に本番に向かって頑張っている仲間同士へ、こうしたコメント活動における参加者の関係性の変化はコメント活動への参加の姿勢に影響を与えたと考えられる。

5 考察

以下から調査Ⅰと調査Ⅱの分析結果を踏まえ、参加者がどのように実習のコメント活動で求められるコメントを学んでいるかを考察していく。

5.1 考察1—実践知の学び

4.2と4.3から、「教壇実践による実践知の積み重ね」及び、「コメント活動に参加している他者への学び」は、活動参加者のコメント力の向上に大きく影響したことが分かった。以下から、「教壇実践」と「コメント活動」がそれぞれどのように実習生のコメントの学びに関与しているかについて考察していく。

5.1.1 教壇実践

JFIの「自分がやって初めていろいろなところに気付いた」、CFAの「実習する前ただの架空のように想像して、コメントしていた」という語りのように、参加者が教壇に立つ回数が増え、教壇での感覚を覚え、実際の授業のやり方を体験していく中で、コメントの内容は、従来の架空の想像や教育理念に基づいたものから、実際の教壇実践で得られた実践知を加えた理論と実践の融合に基づいたものに変わりつつある。

また、その理念（自分の持っている問題意識等）を教壇という実践の舞台を通し、自ら検証し、新たな問題意識に更新していくことも可能である。そうした理論と実践の循環の中で、個々の実習生の他者にコメントする際に必要とされる知識・情報の深化が実現され、それによって、実際に他者に改善、指摘のコメントを伝える際、「なぜ

そこがだめなのか、どうしたら改善できるのか」という具体性も出てきたと考えられる。

また、前述したように、実習生自らの教壇実践によって、「ここは私がやった時、難しく感じた」という自分しか得られない独自の視点を得られる。これによって、他者にコメントする際、コメントの着眼点の独自性が保たれ、新しい観点からの指摘も可能となると言えよう。

5.1.2 コメント活動

実習におけるコメント活動の実態をわかりやすく説明するため、以下の図と例を挙げながら説明したいと思う。両側の①、①'は、上述した教壇実践によるコメントで必要とされる実践知の循環を意味したものである。だが、こうした教壇実践で得られた学びは、実習生個人の中で完結するものではない。

例えば、実習生 B は、20 分の教壇実践を通して、「よりよい授業にするため、どうしたらいいか」という実践知を、自らの教壇実践を通して得られた。それは、自分ならではの気付きであり、「自分の学び」でもある。その学びは教壇実践の後のコメント活動における B 自身のコメント表現を通じ、他者に伝えていくことになる。

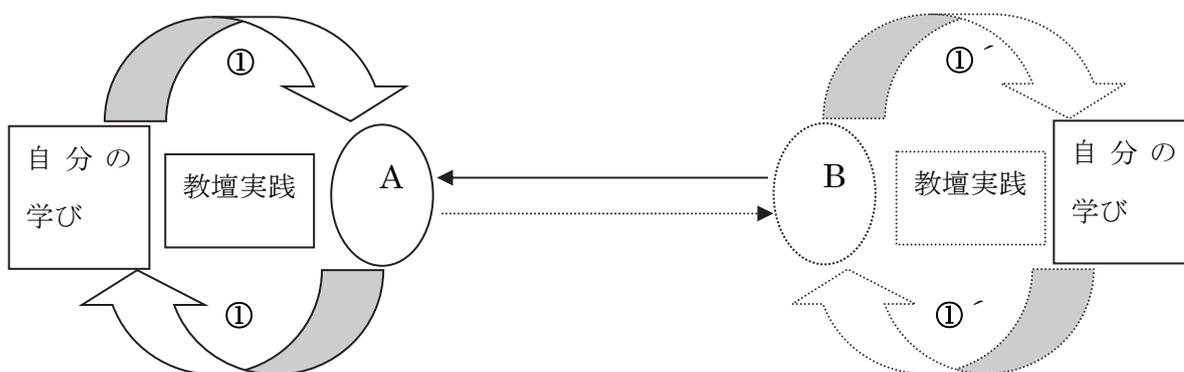


図 6 知識情報の深化と伝え合いの実現

図 6 のように、B は、A の教壇実践に対し、コメントをした。B のコメントに含まれるものは、B がこれまでに自分自身の教壇実践に基づいた実践知である。また、それは A のみに受け入れられるのではなく、その場にいる C,D…も、他者のコメントへの観察を通してコメントの述べ方、コメント述べで必要とされる知識を身に付けた。つまり、個としての実習生が教壇実践で身につけた個としての学びを、コメントし合

うという「コメント活動」を通してほかの実習生に伝えることで、「コメント活動」を通して個の学びは集団の学びに変わっている。

以上のように、その場に置かれた参加者は「教壇実践」を通して独自の学びを絶えず身につけ、深化させると同時に、「コメント活動」を通じて他者のコメントを吸収し、知の交換も行われている。また、知の交換も教壇実践によってさらに洗練されていく。このような、教壇実践による個人内における知の「縦の循環」¹⁷（深化）と、コメント活動による知の「横の循環」（広がり）は融合し、絶えずコメントで必要とされる知識を深めていくと考えられる。こうしたコミュニティの「伝え合い」と「積み重ね」の性質によって、その場にいる実習生はより多くの角度、より深い視点から他者のパフォーマンスを見ることができるようになり、深みのあるコメントも述べられるようになったと言える。このように、実習の場は改善点の具体性があるかどうか、新しい視点からの指摘であるかどうか、内容の深みがある指摘であるかどうかという「よい」コメントの要素の生産を可能とし、参加者のコメントの学びを支えていると言える。

5.2 考察2—コメントの態度の学び

4.3の「コメントの聞き手を意識した活動参加」の分析結果からわかったように、活動の参加者はコメントの聞き手やその場の人間関係を意識したコメントの述べ方を徐々に視野に入れてきた。以下から、他者を意識しながらのコメント表現を実習生がどのように学んできたのかについて考えていく。

5.2.1 コメントの意義への認め

堀井（1999）では、64名の教育実習の実習生が書いた実習ジャーナルと最終のレポートを分析対象にして、実習生の気付きと成長を追って考察を行った。その結果、二日目のジャーナルにおいて、コメントし合う意義についての記述が多く見られたと報告した。

¹⁷ ここでいう「縦の循環」とは必ずしも、教壇実践というような何等かの活動でないといけないというわけではなく、むしろ、参加者個人は何等かの実践に参加していく中で、刺激を得て知の深化を成し遂げたことを指している。

一日目の実習生同士のコメントが戻ってきたこともあって、コメントをもらう、コメントをすることについての効果の記述がある。教えるものは、自分自身をなかなか見ることができないだけにコメントをしあうことの意義が認められている。

堀井（1999）

このように、コメントされたことによって、実習生はこれまでに気づかないことに気づき、コメントの意義を認め、コメントすることは成長につながるものとして捉えるようになったと言える。すると、今度、自分がコメントを表現する立場になると、他者の成長を視野に入れたコメントの表現意識もコメント表現者に問われてくると考えられる。だが、他者の成長を視野に入れたコメントは、まず目の前の他者の存在を意識することから始まらなければならない。「他者の存在」を実習のコメント活動に当てはめて考えると、単に思いついたことを伝えればよいということではなく、他者の受容レベル、他者の個性に相応しいコメント内容を考えてあげるということになるだろう。

5.2.2 他者との関係性の変化

4.3 の調査協力者の語りからわかったように、実習生は最初の頃のあまり互いに知らない関係性から、毎週の実習を通して徐々に親しくなり、実習生同士としての集団意識が形成されてきたと言える。これは、4.3.3 の CFA の語りで顕著に見られるように、コメントする相手という「他者」の中身は、「知らない他人から、実習の仲間へ」と、実習の展開とともに変化してきたと言える。つまり、コメントすることは他者の成長につながるというコメント活動の意義に気づくことによって、実習生は「他者」の存在を自分の視野に入れ、考えることを促すと同時に、実習の展開に伴う「他者」の中身の変化は、仲間としての「他者」の成長を意識したコメントの述べ方を可能にしたと考えられる。

岸本・渡辺（2010）で「思考力は知識の量なのか」という問いに対して、考えるという行動は、客観的知識の量に基づくだけではなく、考えることの価値や意味に気づき、考えることを勧める人との関係という「個人の態度」を土台する心理的な特徴を持つ行動でもあると指摘した。教壇実践とコメント活動による知の「伝えあい」と「積み重ね」はコメントの知識の面の学びだとしたら、他者を視野に入れたコメント述べはコメントの態度の面の学びだと言えるだろう。両者は相乗効果を果たし、実習の場のコメントの質の向上に共に働きかけていると考えられる。

一方、実習が展開されていくと同時に、「他者」の中身も、互いに知らない他人から、実習の仲間へと変化してきた。すると、実習生にとっては、自分とは無関係の他人ではなく、自分と同じ集団にいる実習の仲間という関係性が徐々にコメント表現者の視野に入ってくるようになった。それによって、参加者は他者の受容レベル、他者の個性に相応しいコメントが述べられるようになったと考えられる。

以上、実習のコメント活動で求められる「よい」コメントを実習生がどのように述べられるようになったのかを、肯定的なコメント、及び指摘・改善的なコメントの5つの下位概念がいかにして満たされてきたかを通して見てきた。

それらをまとめると、教壇実践とコメント活動による「伝えあい」と「積み重ね」によって、実習生はコメントで必要とされる実践知の学びを実現し、肯定的なコメントの具体性、指摘・改善のコメントの具体性、新規性、内容の深みを可能にした。また、「コメント活動の意義への認識」、「実習生同士の関係性の変化」によってもたらされた参加者の態度面の変化は、実習生の、他者を意識したコメントの述べ方を可能にした。

つまり、実習生がコメント活動への参加の【ツール】としてのコメントが述べられるようになったのは、教壇実践とコメント活動によるコメントで必要とされる実践知の「伝えあい」と「積み重ね」、及び参加者の「コメント活動の意義への認識」と「実習生同士の関係性の変化」によってもたらされたコメント活動参加者の態度面の変化による相乗効果だと考えられる。

第4章 コメントを表現する／受け取る際の参加者の意識変容に関する考察

はじめに

第3章では、活動参加のための【ツール】を参加者がどのように身につけてきたかについて、教育実習のコメント活動における「よい」コメントの産出メカニズムを解明した。その結果、実習生が「よい」コメントが述べられるようになったのは、教壇実践とコメント活動による実践知の「伝えあい」と「積み重ね」、及び「コメント活動の意義への認識」と「実習生同士の関係性の変化」によってもたらされた参加者の態度面の変化によるものだと指摘した。

本章は参加者が活動参加の【ツール】としてのコメントに対する認識のあり方に焦点を当てる。なぜなら、主体が【ツール】に対して、どのような認識を持っているかによって、【ツール】の使用方法に大きな影響を与え、ひいては、新参者の活動参加での振る舞い方にも繋がってくると考えているからである。

ここでは、第3章で明らかにした2つのパターンのコメントー「肯定的なコメント」と「指摘・改善的なコメント」を踏まえたうえで、参加者のそれらに対する捉え方及び、参加の度合いが深まっていくとともに見られた捉え方の変化に焦点を当て、【ツール】としてのコメントに対する主体の意識変容を明らかにすることを目的とする。

1 分析方法

1.1 分析のデータ

本調査は第3章の調査Ⅱのインタビューデータを活動参加者が「肯定的なコメント」と「指摘・改善的なコメント」に対する捉え方の変化という切り口から考察したものである。

1.2 分析方法

分析に当たって、筆者は佐藤（2008）の質的データ分析法を参照した。「個」としての実習生の変化を鮮明に見られるように、データ整理の際、実習生ごとにデータを示すことにする。具体的に、①調査者の語りの中の意味のまとまりのあるところに、1つの見出しを付ける。②付けた見出しの中から、近い概念同士を整合する。③実習

の時間的な展開に沿って個としての実習生のストーリーを作る。5名とも以上のような分析の手順を踏んで行った。

留学生と日本人学生、また同じ日本人学生や留学生と言はいえ、個々の参加者の「肯定的なコメント」と「指摘・改善的なコメント」に対する捉え方の変化は必ずしも同じではないため、筆者は分析する際、5名の協力者それぞれの文脈的な側面を優先し、「個」としてのストーリー性を重視したのである。

2 分析結果

2.1 ケース 1—JFD の場合

1) プロフィール

JFD は実習に参加した時、学部の3年生である。本人は、今回の教育実習に参加する前に、2年生の時、某先生のプレゼミでもコメントを求められたことがあり、プレゼミでの経験は、今度の日本語教育実習のコメント活動と似ていると述べた。

コメントを表現する際

2) 改善点を伝えることへの抵抗

JFD は、大学2年からプレゼミとして某先生のゼミに入った。そこで、大きな葛藤を経験したことが以下の語りから分かった。

プレゼミでは、基本的にグループワークを中心として、そこでまあ、グループ内でコメントしあうというか、意見を出し合って、発表に持っていくんですけども、発表とか行って、自分が発表じゃないときには、ほかのグループの聞いた発表に対して、コメントを必ず、書くという授業はあったので、シートを配られて、書いていく。後、一人ずつ、発表に対してコメントしていくということもあったので、書くほうと話すほう、両方を言うようにということは習慣付けられてきた。

でも、2年生のときはあまり、欠点とか悪い改善点の部分に関しては、すごくやわらかく言ってたんですけど、担当の〇〇先生は「それでは駄目」みたいなことを言われたので、「なんか、いいことばかりほめているだけじゃ、この人の成長につながらないみたいなこといわれた」ので、せっかくやったことに対して、こう改善点を述べていくと、相手がやったことを無意味に、その人をしてみれば、じゃ私の発表無意味だなあと思

わせてしまうのかなあというのもあったので、後、女性が多かったので、女性にあまり厳しいというか、すると傷ついちゃうと思ったので、傷つけちゃうのはいやだなと私は思ったので。

…知らない人がゼミの中にいるんじゃないですか。友達でもないのに、ずばずば、知らない人に言われると、たぶん私もいやなので、たぶん相手もいやだろうなという思いがあったので、今になっても、みんな知り合いなので、言っても多少分かるかなあみたいに、知らない人、身内の人に言われると、知らない人に言われるとたぶん、違う。

以上の語りから分かったように、JFD が最初のコメント活動に臨んだ時に、あまり指摘のコメントをしなかった。また、したとしても柔らかく相手の問題所在を指摘するようにしていたという。その理由は、あまり知らない人に対して、ずばずば言われると自分も嫌いだから他者も嫌がるだろう、という他者との関係性に JFD は配慮していたことと、相手の発表に指摘・改善のコメントを伝えてしまうと、相手にせっかく用意した発表を意味のないものとして思わせてしまうからという否定的な捉え方によることだと分かった。だが、ゼミの指導教員は、「単なる肯定的なコメントではなく、指摘しないと相手の成長にはならない」と、ゼミ参加者に指摘のコメントを要求していた。

そのような状況に置かれた JFD は、心の中で大きな葛藤を感じた。その葛藤は、「指摘、改善のコメントを言ってしまうと相手を傷つけちゃい、また相手との関係性にも支障が出る」と思いつつも、「教員から指摘、改善のコメントを求められる」という矛盾によって生じたのである。

2) コメントしあえる関係への変化

それから、とりあえず、そういう厳しいコメントもするというのを徐々に慣れていくというか、そういう雰囲気になっていたので、言いやすくなりましたね。言いやすくなったというよりは、コメントをお互いに交換していけるような関係になっていたと思いますね。相手に変に気を使って、傷つけちゃうからというのはなくなっているから。

以上から分かったように、JFDは葛藤しながら段々と指摘、改善のコメントが言えるようになってきた。また、指摘、改善のコメントに関しても、相手を傷つけてしまうのではないかという捉え方は、自分の思い込みとして捉え直した。更に、周りのゼミ生との関係も「あまり知らない人」から「互いにコメントを交換していける人」へと、関係性の捉え方が変わってきた。

3) 教育実習での手探り

3年生になったJFDは、今回の日本語教育実習演習に参加した。だが、最初の一か月間は当時のプレゼミでの状況と同じく、指摘することができなかったという。だが、プレゼミの時のように葛藤に陥るのではなく、相手がどのような人なのか、どのような話し方で相手と接触したほうがいいのかという「手探り」の意識で相手と接しようとする積極的な姿勢が以下のJFDの語りから見られた。

やはり、初対面の人もいたので、 どういうふうに表現したらいいのかというの がわからなかったので、一か月ぐら いは様子を見ながら、話した。 で、一か月ぐら いたつと、だいたいどんな人たちかなあと わかってきたので、〇〇先生自体もも っといいな さいみみたいなことを言っている ので、そういう空気になれてきて、 言い始めるよ うになった。

4) 「相手のため」という意識の芽生え

教育実習のコメント活動に参加しているJFDは、自分がコメントを受ける側になった時の感覚や経験を生かし、「相手のためになるような言い方」と、「相手に異なる観点から情報を提供する」という2点に力を入れたという。

同じことを言うのはよくないという か、同じことを言われたら、多分ほかのこ を 言われてほしいではないかと実習で 改めて気付いたというか、知ったという か。要は、 違う視点で言うということを実習 で意識した。これまでは、自分が 思ったことをその まま伝えるんで、全体を見て、 相手のことを思って、意識して、 発言できるようにな った。

「できれば異なる観点からコメントする」というJFDの語りから分かるように、単なる自分の問題発見を相手に伝えればよいということではなく、「活動全体を見て、相

手のことを思って」という目の前にいるコメントの受け手を意識しながら、コメントをする JFD の姿が窺えた。

以上のことから、二回のコメント活動を経験した JFD は、コメントを表現する際に、大きな変容があったと考えられる。まず、一回目のプレゼミに参加した JFD は、「指摘、改善のコメントを言ってしまうと相手を傷つけてしまうのではないかと悩む一方、先生の指示に従おうと、葛藤していた。だが、二回目の今回の教育実習においては、活動の始め頃、互いにあまり知らない人の集まりであるにもかかわらず、JFD は前回のような葛藤に苦しむのではなく、相手がどのような人なのかを観察しつつ、観察の結果に基づき、相手にどのような表現でぶつかっていけばよいかを手探りしながら、コメント活動に臨んでいった。

コメントを受け取る際

1) だめな部分を掴まれることへの抵抗

プレゼミと教育実習のコメント活動、二回のコメント活動を経験した JFD は教育実習のコメントが一番直接的で、最初の時慣れずにすごく傷ついたと語っていた。それは自分がだめだと思っている部分を相手に掴まれたからである。

最初はなんでしょう。慣れていなかった。直接、こうずばりと自分でもだめだと思っている部分をつかまれるとすごく傷ついたので。繰り返しの中でも、やはり実習のほうが直接で、言い方はやはりはっきりしていたので、なんか、今まで一番びっくりするような言い方をされる時もあったので、ああって思ったりとかしたんですけど、

2) 他者から指摘と真正面から向き合う

だが、活動の展開とともに自分が 1 人で落ち込んでも仕方がない、落ち込んでも次の授業の改善にならないと考えるようになり、他者からの指摘を素直に受け止めるようつとめはじめた。それに関して JFD は、以下のように言っている。

やっていくうちに、もっと言ってほしいなあとあって、傷つかないというよりは、言い方も変わってきたし、なんか、言われても素直に受け止められる。なんか傷つける、ショックというほうよりも、じゃ、ここがこうしなければならないんだという受け止め方になって…

なぜ自分が落ち込まなくなったのかという質問に対して、「周りの表現の仕方がうまくなった」と答えてくれた。

多分、やっているうちに、みんなの言い方がよくなった。なんというか、同じことを言うにしても、表現の仕方を変えたりとかもありますし。

だが、根本的にあるのはおそらく JFD 自分自身の聞く姿勢の変化、自分が「変わりたい」という意識の芽生えとも関連していると言えよう。

落ち込んでも、何もできないと思っているんです。なんか、落ち込んでも、次の発表に生かせなきゃ意味がないみたいに。要は、次の発表にいかさなきゃ、成長にもならないし。やっている意味がないと思ったり。なんか、素直に受け止められるようになったのかなど。多分、自分も変わったと思いますけど。

変わりたい、よりよい授業をしたいという JFD の中からの変容とともに、指摘されたコメントを真正面から受け止めるように変わってきた。

3) 肯定的なコメントの受け止め方の変化

肯定的なコメントに対しても、ただ単に褒められて「嬉しい」という感情面で収束することはない。相手の肯定的なコメントをもらうことによって、これまでの自分のパフォーマンスにおいて、どこがよいのかを知り、よい点を引き続き継続し、次回の教壇実践で生かしたいという前向きな受け止め方も窺えた。

やはり、自分のどこがいいのか、言われてうれしいし、じゃ、ここがこのままでいいというか。変える必要がないというか、次の授業でどう生かしていくかも考える。

徐々に親切になりつつある実習生同士のコメント表現という外部の変化、及び JFD 自身の変わりたい、よい授業をしたいという内部の変容とともに、JFD が実際コメント活動に臨む時、他者からのコメントを怖がらずに真正面から向き合い、改善、指摘のコメントを求めながら、肯定的なコメントに対しても感情面の好き嫌いに収束せず、よりよいパフォーマンスに繋がる姿勢で受け止めるようになった。

2.2 ケース 2—JFI の場合

1) プロフィール

JFI は、実習実施時、大学 3 年生であった。高校の時、放送部でアナウンサーのように原稿を読んだり、番組を作ったりした中で、コメントをしたことがあったという。また、大学に入って、1 年生から始めた演劇部でよくコメントを求められた。そして今回の日本語教育演習・実習で経験したことは、演劇部での経験と似ていると言った。

コメントを表現する際

2) コメントする勇気はなかった

JFI は、コメント活動の始め頃、自分にはコメントで必要とされる知識・情報がないと思い、あまり改善指摘のコメントをしなかった。その代わりに、もしコメントを求められたら、「褒める」コメントが多かった。それはあまり知識のない自分を守るためのものだと言ってくれた。

でも、やっぱり、経験がすくない、日本語教育に対して、その知識もない立場から、そんなにずばずば偉そうに言えないこともあって、とりあえず、褒めていくところがあるのかなあ。その褒めていくとは、コメントをするのに、知識も自信もあまりなかったので、「とりあえずの褒め」、おだて？相手のためというより、自信がない自分を守るための褒め…

相手のためや相手の成長を考えたいと、相手の自信をつけさせるように褒めてあげるのとは異なり、いきなり先生にコメントを求められて、相手の問題点がどこにあるのかはわからない、仮に分かったとしても、果たして自分の観察や判断が正しいのか、もし間違っただけで言ってしまったらどうしようという自信不足による心配の中で、とりあえず、感じたよい点を言ってあげるという褒めである。

また、改善指摘のコメントを言うとしても、「〇〇さんがおっしゃったように…という当たり障りのないコメントで済ませてしまう」と本人が語っている。

自分がコメントで必要とされる知識・情報を持っていないと思っていた JFI は、最初の実習演習のコメント活動に臨んだ際、果たして知識・情報のない自分が堂々と相手の間違いを指摘することができるかどうか、自信がなかった。すると、コメントを求められた時、とりあえず褒めるような無難な「肯定的なコメント」あるいは、「当たり障りのない指摘のコメント」で活動に参加していた。

3) 周りの参加者のコメントの観察

その後、回を重ねていくうちに、JFI はだんだんコメントを言えるようになった。その理由について、知識・情報の増加が果たす役割が大きいと、以下の語りから分かった。

言劇部でのコメントもそうだし、最初に大学に入ってから分からなかったので、駄目だしがそんなに言えなかった、周りの先輩の言ったことを聞いたりして、その、周りの人が指摘する着眼点を自分なりに、こうチェックして、あ、こういうところを見ればいいなあというのを、吸収して、自分も言えるようになった。

やはり自分が実習をやっていく中で、経験を積む。実際にやってみることでわかってくることとかから、ほかの人に対して、もっとこうしたいじゃないかというのが分かってくるから、言えるようになるじゃないかなと。

これまでに、「間違ったらどうしよう」という不安、自信不足を抱え、間違っただけで他者を指摘したら大変なことになると自分の発言に戸惑った JFI は、周りのコメントを観察し始めた。またその一方で、他者から学ぶだけではなく、自らの教壇実践の機会からもいろいろな体験を得てコメントする際の素材が増えている。すると、知識・情報の増加とともに、JFI は自分の観察、判断に対する自信を持つようになり、「ここがちょっとおかしい」と思ったら、自分の疑問を相手に伝えられ、コメントする勇気を取り戻したと言える。

4) 気遣いを含む指摘と相手の自信になる褒め

さらに、相手の問題の所在やパフォーマンスの不足のところが分かったとして、そのまま思いついたことすべてを相手に伝えていくのではなく、少し気遣いをしながら、指摘する。

一度に、いろんなことを言われると処理しきれないじゃないですか。ダメな部分がいっぱいあったとしても、レベルをつけるというか、どこまでたったら、今言っても処理できる、受け入れてくれるのを考える。

考えついたことをそのまま指摘するのではなく、相手のレベル、相手の受容範囲を考えながら、気遣いを含んだ指摘するようになった。

一方、最初の「とりあえずの褒め」も相手の自信になるような点を褒めてあげることに意識を向けるようになった。

始めは、コメントをするのに、知識も自信もあまりなかったので、「とりあえずの褒め」の側面が強くありました。でも、実習の進行とともに、経験を積み重ねていくことで、的確なコメントができるようになり、自分のコメントを受け容れてもらいやす
くためのクッションとしての褒めに変化していきました。クッションとしてのほめから自信づくりへと。相手の成長を思っ出てくる褒めだと思います。「褒め」の機能が経験値によって変わっているので、実習の進行との関連は強いと思います。

コメントに関連する知識がなかったので自分のコメントに自信を持てなかった JFI は、段々と教壇実践や他者からのコメントを通してコメントで必要とされる知識を身につけてきた。それによって、相手のパフォーマンスのよい点、及び改善点を発見できるようになった。それと同時に、実習生同士との仲間意識の形成のおかげで、ただ単に指摘するための指摘ではなく、相手の受容範囲を考えたり、相手への思いやりを込めて指摘したり、相手に自信を持たせるよい点をあえて示してあげたりするようになったと分かった。

コメントを受け取る際

1) 消極的な授業参加態度

JFI は、実習演習の最初の頃は、自分があまり積極的に授業に取り込んでいなかったと言っていた。

やはり、100 パーセントでやるわけではなくて、やっつけ仕事みたいなことがあ
って、だから、それに対して、ダメ出しをもらっても、当然だなあと。そうですね。
有益なコメントを得ようとはあまりしなかったかもしれません。

こうした積極的ではない自分のパフォーマンスに対して、指摘されても当然であると思い、有益なコメントをもらいたい、それを取り入れて、自分の改善に努めようとする意欲もそれほど強くはなかったと考えられる。

2) 仲間と一緒に良くしたい

しかし、実習が展開されていく中で「やはり、一人で頑張ろうと思っても、なかなか続かないのですけど。仲間がいて、同じ目標に向かって一緒にやろうになると、自然にやる気が出てくる」という語りから、恐らく JFI は周囲の仲間たちの持っている実習への態度、臨み方から大きな影響を受けたと考えられる。周りからの触発によって自分の参加態度も変わり、真剣に仲間たちと一緒に取り組みたいと思うようになった。その考え方の変化は、「良くしていきたいと思っているので、その授業」という語りからも確認された。

以上のことから、授業への参加態度の変化、良くしたいという内的動機の高まりによって最初の有益なコメントを得ようとしなかった意識から、積極的に他者からの指摘・改善を求め、次の自分の実習や教壇実践に生かしたい、とコメントを受け取る際の意識の変化をもたらした可能性が十分あると言えよう。

2.3 ケース 3—JFH の場合

1) JFH のプロフィール

JFH は実習に参加した当時、学部で 3 年生であった。JFH は小学校、中学校などの国語の授業で他者に感想を述べるグループワークをよく経験したという。そのおかげで、相手に改善、指摘のコメントを伝えることにはあまり抵抗を感じていなかったという。

コメントを表現する際

2) 場の空気に合わせて行動する

実習が始めた頃、JFH は周りの実習生たちに変に思われてしまうのを避け、できるだけ相手の足りないところを指摘するコメントをやわらかく言おうとした。

まず、周りがずばずば言うといとか、はっきりいう、問題点を指摘するという雰囲気はまだできていなかったもので、最初にそれをすると、「なんだ、この人」と思われるので、最初にやわらかくて、みんなと足をそろえるような形でコメントしていたんですけど。私だけが突出して厳しい言い方をすると、「〇〇さんにコメントされるといやだな」とか勘違いがちがうかもしれないという意識が自分の中であったので、最初はみんなとおなじぐらい、いいところも言う、いいところで終わるとさすがに相手のためにならない、1つぐらい指摘しなきゃなあという意識でやってきました。

相手の足りないところを伝えてあげると、相手のためになると思ったが、みんながまだそういう雰囲気にはなっていないと感じたという。従って、みんなに合わせて、コメントをやわらかく述べることにしたのである。

そして、周りの人のコメントの質も変わってきたので、私もじゃ、行けるなあと思って、「ここまでやってきたのに、後半崩れてしまったのがもったいなかったです」みたいな悪いところをメインにして、指摘するようにかわってきた。

ここで、JFH は場の空気の変化を察し、能動的に自分のコメントの中の指摘、改善の部分を増やしたという。

3) 他者の成長を願ってコメントする

また、JFH は相手の成長を願ってコメントする意識は実習の後半になるにつれて、出てきたという。そうした意識の影響によって、突出せずにみんなのペースに合わせて発言することの代わりに、必要であれば、びしびしと伝えてあげてもよいと考えようになった。

演習から、実習まで、みんな一緒にやってきたので、自分も「ちゃんとよかったっという形で実習を終わりたいな」と思っているのと同じで、周りの人も一生懸命やって、まあ、失敗もあったけど、最後のところで、よかったという気持ちで実習を終われるといいなあというところは、たぶん、みんな同じ気持ちでやってきたと思うので、じゃ、何か必要かという、みんなが遠慮して、やわらかく言うことではなくて、必要なことだから、びしびしいうということが、みんな、何となく感じたので。という
ことは、相手によりよくなってもらうために、自分も一所懸命コメントするし…

一方、JFH が相手の個性、性格を考えながらコメントすることも以下の語りから窺った。

私自身にコメントしてくれる様子で、この人はこういう言葉の感覚を持っている人なんだなあということをよくみるようになりました。つまり、相手がよく使っている言葉の雰囲気に近づきながら、コメントすること…。

自分のコメントをよりよく相手に伝えられるように、相手はどのような人なのか、どのようなコメントの仕方をすれば、よく受け止めてくれるのかを観察しはじめ、相手の存在を意識しながらコメントを表現するという姿勢が見られた。

コメントを受け取る際

1) 後ろ向きの受け止め方

実習演習が始まったばかりの頃、JFHは他者からコメントをもらうことに対し、「後ろ向き」の聞く姿勢だったという。

相手がコメントする内容は私の意識の中で浮かんでくるが多かったんですね。つまり、自分が失敗したなあと考えたことは、「直したほうがいいと思います」って誰がもし言える人がいたとしても、その程度ぐらいしか出てこないな、やっぱりほめてもらうようなことが多い部分があったので、そういうコメントしか出てこないだろうな、すこしむしろ向きのコメントの受け方をしていた。

2) コメント活動による見えない自分の発見

だが、実習の展開とともに周りのコメントによって、自分がこれまでに意識しなかったところを指摘されて刺激を受けて、なるほどと自分の中で何回も納得している。

自分が駄目と思っていたけど、回りがそんなに重要に思わなくて、むしろこのほうが直したほうがいい。それは相手のコメントと照合させる中で、なるほど、やっぱりそうだったとか、できるという点でも、私は、確認、コメントが果たす役割が大きいと思います。自分が意識してなかったような指摘をされたときのびっくり感、なるほどという気持ちというところ、周りのコメントをする感覚が変わった部分で…

そうした体験をしたJFHは他者からコメントをもらう意味に改めて気付いた。その他者とは専門家としての教師であり、自分の仲間である実習生同士でもある。そこからJFHは従来の、教師のコメントの権威性に従うという縦の志向だけでなく、自分と同じ立場にある実習生のコメントにも耳を傾ける意味があると気づいた。その後、実習生同士のコメントからたくさんの刺激を受けて、納得していく中で、「コメントをもっと聞きたい」という意欲が生まれ、前向きな姿勢で実習生たちのコメントを受け止めるようになったという。

自分の中で、このコメントを受けたことで、刺激というのがすごく増えたと思いますね。そういう点で、もっと聞きたい、厳しく言ってもいいよとか、ぐさっといってもいいよという気持ちが出てきたので、コメントを受けるというスタンスを、もっともっと聞きたいなという感じに変わってきました。

2.4 ケース 4—CFA の場合

1) CFA のプロフィール

CFA は中国の大学で日本語を専攻してきた日本語学習者である。2011 年中国の大学の 2 年生の時に交換留学生として来日した彼女は、これまでの中国の日本語の授業でコメント活動を経験したことがなかったと言っている。

コメントを伝える際

2) 「日本的」なコメントの述べ方への抵抗

交換留学生として日本の大学に編入した CFA は間もなく日本の大学の授業、ゼミに参加し始めた。そもそもコメントとは何か、どういう表現で伝えていけばいいのかさえ分からなかった CFA は周りのコメントを観察し始めた。だが、そこから感じたのは「日本人はあまり指摘・改善のコメントを強く言わない」、「日本人は指摘・改善のコメントを言う前に、肯定的なコメントをまず言う」ということである。CFA は「たぶん日本人はそういう曖昧な言い方だから、日本人らしい言い方はそれだ」と解釈した。

だが、ゼミの先生に「よくないところも言ってください」と指示され、CFA の心の中では葛藤が生じてきた。「自分が厳しく言ってしまうと、留学生である自分がみんなと違う風に見られ、それがいやだから」と思いつつ、心の中で「もっとあの人にずばりと言いなさい」と言いたかった。つまり、はっきりと指摘するという本来の自分の行動に反する、肯定的なコメントを言ってから指摘に入ったり、曖昧な口調でコメントを述べたりする「日本的」なコメントの仕方への接近に CFA は抵抗を感じたのである。

更にそうした考え方に基づき、CFA は肯定的なコメントを「あまり意味がないが、日本人は暗黙の了解でみんな分かっているでもそういう言い方をしなければならない」と考えていた。

3) 肯定的な、及び指摘、改善的なコメントの持つ意味への捉え直し

今回の実習演習、夏期集中実習に参加した CFA は、実習の進行とともにこれまでに構築されてきたコメントに対する考え方が変わってきた。まず、肯定的なコメントに関しては、

人の良い点を言う自体は意味があるとおもいますが。なんか、良くないところを見ると同時に、その人のいい点も示してあげる必要がある。本当にいいパフォーマンスをしてくれる人がいるので、別に建前ではなく、本当に心の底から賛成してあげたい。

また、相手への指摘、改善的なコメントに関して、実習の後半になると CFA は

実習はみんなひとつのチームとして、そういうなんかチームの意識が高いから、みんなできるだけ、助けたい気持ちがあって、私もそう思っているけど、チーム意識があって、お互いに助け合う気持ちが強いときは、コメントを求められたら、直接に、アドバイスとか、質問するとかが多くなる。

実習の進行に伴い、CFA は形式ばかりの肯定的なコメントという捉え方から意味のある褒め言葉だと、相手との人間関係に支障が出る指摘・改善のコメントという捉え方から相手へのアドバイスだと、コメントを伝える際の意識面において大きな変化が起こったことが窺えた。

4) 自分なりの述べ方

「肯定的なコメントを言わずに、直接で指摘・改善のコメントに入る」という周りの日本人のコメントの述べ方の変化に気付いた CFA は、それに従うことなく、自分にとって居心地のよいコメントの述べ方を選んだという。

結構いいことを言わずに、直接こういうところそうしたほうがいい、アドバイスとかそういうのは、直接それだけを言う日本人もいる。まあ、これも性格にかかわると思うけど、単刀直入の言い方をするのがちょっと苦手なので、周りのそういう意識の変化が感じられるんだけど、私自身はどうしてもそういう言い方ができなくて、いつもいいことを言って、そして、質問とか。

最初に（彼女にとっての）「日本的」な述べ方への接近に抵抗を感じた CFA は徐々に、「日本的」な、良いことを言ってそして質問するという述べ方がむしろ自分に合うものだと考えるようになった。

コメントを受けた際

1) 褒めか指摘かへの過剰意識

CFA は最初にコメント活動に参加した時、褒められたか、或は指摘されたかということに意識が向いていた。また、本当に私のことを褒めてくれたのか、指摘・改善のための前置きの褒めではないかといったことを考えていたという。

最初に、日本に来た時はコメントされたら、だいたい日本人のパターンは「…ですけど」、前の部分は褒め言葉、後ろがどう改善すべきことなんで、最初、前の部分を聞いたら、私のことを褒めてくれるかなって。なぜかという、日本人の婉曲的な言い方はあまり知らなくて、本当に私のことをほめてくれると思ったのです。

2) コメント活動の意義への気づき

しかし、実習が進行していく中で CFA は、留意したものが徐々に変わっていくことが分かった。

周りの日本人が指摘改善の部分を書く時、みんなメモを取ることに気付いた。褒められてうれしいですけど、自分の成長にならないというか、自分の自信が崩れないように役に立つんですけど、指摘されないと、きっと成長できない。

CFA はコメント活動において、最初は褒めか指摘かといった表面的な情報に意識を向けていたが、周りの日本人からの触発、JFD のように自ら変わりたい意識の芽生えによって、自分の問題点が発見でき、自分の成長に繋がる情報に耳を傾いていくようになってきた。このように、CFA は他者からの指摘を受けることに、コメント活動の意味があると考えられるようになり、指摘されないと成長しにくいという認識に辿りついたと考えられる。

2.5 ケース 5—CFB の場合

1) CFB のプロフィール

CFBは大学2年生だった2008年に、交換留学生として来日し、それから大学卒業後の2010年に、都内の某私立大学の大学院に入り、大学院1年生の時、今回の教育実習に参加した。

コメントを伝える際

2) 「日本的」な曖昧なコメントへの同調

CFBは、2008年に来日した時に入った大学では、コメント活動に参加したことはなかったが、周りの日本人の先生からよくコメントをもらったという。

以前、交換留学生の時、自分はコメントしたことはなかったけど、学校の先生からよくコメントをもらいました。段々、それを聞いているうちに、日本人は曖昧だと感じられます。だから自然に（自分が）日本的な言い方、物の接し方に慣れてきたと思います。<前略>中国にいたときも、周りの友達から、〇〇さんは日本人らしく、ずばりと人の欠点を指摘しない、婉曲的に言うねとよく言われていた。

以上の語りから、CFBはCFAと違い、「日本的」な曖昧なコメントの言い方に対し、あまり抵抗を感じていなかったと言える。それは、CFB自身は「婉曲的に物事を言ったり、人の欠点をあまり指摘したりしない」という「日本人らしい」作法は、自分の性格と近いと判断したからである。

3) 他者に意見を言うのは与えられた権利である

中国にいた時、公の場で人のパフォーマンスに対し、意見を述べたことがなかったというCFBは、今回の実習のコメント活動の最初に、戸惑いを感じた。

そもそもコメントとは何かもわからなかった。そして、クラスの中の日本人のコメントを聞いて、大体コメントとは何か、コメントをどういふかは分かるようになりました。…あの時、何を言ったのかははっきり覚えていなかったけど、みんないいところばかり言って、よくないところをあまり言わなかった。…当時、日本人を真似して、なるべくよくないところを言わずに、周りもなんかこういう雰囲気でした。

CFBは、場の雰囲気に従い、活動の最初に肯定的なコメントだけを言うようにしている。だがその後、教師の指示に従い、CFBは指摘・改善のコメントも述べるようになったという。

〇〇先生はいいところだけではなく、よくないところも言ってくださいと指示したので、私も言うようになった。…、文化的な差があると思いますが、自分の意見を言いたしたらいい。だって、(相手の足りないところを指摘する) その権利は先生に与えられたので、

CFBは、肯定的なコメントのみを言うことから、相手の不十分なところを伝える指摘・改善的なコメントを言うことに変わることによりあまり抵抗を感じていなかった。なぜなら、自分は教師に与えられた権利に従うだけだと考えていたからである。

4) 自分に合う表現の吸収

担当の教師に言われて、指摘・改善的なコメントを言うようになった CFBは、「…したほうがよい」というアドバイスの表現の後ろに「ではないか」を付け、つまり、「…したほうがよいではないか」というコメントの述べ方は、相手への配慮の気持ちの表れとして捉え、自分のコメント述べに使っていた。だが、周りの日本人学生の指摘・改善的なコメントを聞いている中で、「もっと…したほうがよい」という表現のほうがもっとよいと考えた。

演習の最初の時、あまり知らないで、自分の意見のうしろに「いいではないか」を付ければ、なんか婉曲的な言い方になるみたいに。…日本人学生のみなさんは、「もっと…すればよい」、今のところはもう悪くはない、直せばもっといいというニュアンスが出るので、私にはいい表現の仕方だと思う。

そこから、CFBは単なる周りの「日本的」な表現を真似し、使用するのではなく、自分の今までのコメント表現をメタ的に捉え、「もっと…したほうがよい」という表現のニュアンスは自分のコメントのスタイルに合うと判断し、それを吸収してきたことが窺える。

5) 場の関係性の変化による表現の調整

CFBは「もっと…したほうがよい」という表現をそのまま実習の最後まで使っていくのではなく、周りと親しくなってきたら、使わなくてもよいと述べた。

最初は、周りの人はみんなそう言っているのだから、自然にそういう言い方になるかもしれない。それから、徐々に婉曲的な言い方から脱出し、その人との関係が親しくなるに従ってですね。…(自分の)婉曲的な表現の使用もすこしずつ崩れてきたような気がする。

文末に「…ではないか」を付け加えれば、それは相手の配慮だと考えていたCFAは、周りの日本人学生のコメントの述べ方の観察を経て、「もっと…すればよいか」という表現のほうが、自分のコメントスタイルに合う述べ方だと判断し、取り入れて使うようになってきた。それから、徐々に構築されてきた関係性に対し、CFBはわざわざそうした相手に配慮をしなくてもよいと思い、自分なりに表現を調整しはじめたことが窺った。

コメントを受けた際

1) 有益なコメントを求めたい

CFBは実習の最初に、あまり聞く耳を持たなかったのに対し、徐々に他者からのコメントが気になり、自分が、どこができていないか、どこができているかに留意していたという。その中で、特に教師のコメントが気になっていると語った。

最初の時、殆ど聞く耳を持たなかった。言われたことを殆どきにしていなかった。…特に、後半になるにつれ、自分の実習の中で、どこがいいのか、どこがよくないかを知りたくなってきたんですね。私の場合、特に、先生の意見に結構気になるので、なんか先生のコメントから説得力を感じた。クラスメートからの意見はあまり気にしていなかった…。

CFBが、自分はどこができているか、どこができていないかを知りたいのは、教育実習のコメント活動を通して、これまでに自分には見えない不十分なところに気づき

たい、成長したいという思いの表れだと言える。だが、CFBの、実習生同士のコメントを疎かにし、教師のコメントだけを気にしているという発言から、活動参加者はコメント活動における権力の存在である教師の発言に従いがちな一面もあると窺える。

3 考察

以上の分析結果から、多くの実習生は活動初期において、指摘・改善的なコメントを伝えることに抵抗を感じ、肯定的なコメントをメインにして伝えていたが、活動の展開とともに、指摘・改善的なコメントも述べられるようになることが明らかになった。また、その一方、肯定的なコメント及び指摘・改善的なコメントを受け取る際の意識においても、変化が生じたと見られた。以下から、「肯定的なコメント」、及び「指摘・改善的なコメント」を伝える／受け取る際の意識の変容を通して、そこから見られた参加者の活動参加のツール―「コメント」に対する捉え方の変容を明らかにする。

3.1 「肯定的なコメント」に対する捉え方の変化

3.1.1 「肯定的なコメント」を伝える際の意識の変化

5名のストーリーから、彼らには「肯定的なコメント」を伝える際、異なりつつあり、共通している意識の変容があることが窺える。特に、下の表で見られるように、

肯定的なコメントに対する捉え方の変容	
JFD	単なる自分の感想述べ → 相手に自信を持たせるもの
JFI	自信のない自分を守るための言葉 → 相手の自信作りやより良い指摘を受け容れられるためのクッション
JFH	コメント場面への配慮に基づいたもの → 相手を励ますため
CFA	日本人の「暗黙の了解」であり、実質的な意味がないもの → 形式ではなく、意味のあるもの。
CFB	「日本的」なコメントの述べ方の特徴。 → 関係性によって変化できるもの

活動初期においては、異なる表現意識ではあるが、活動展開に伴い、コメントの相手を徐々に視野に入れて肯定的なコメントを述べるようになった。以下から、活動初期で見られた異なる表現意識に焦点をあて、考察を進めていく。

1) 場面への配慮

「問題点を指摘するという雰囲気はまだできていなかったのも、最初にそれをするとなんだ、この人」という JFH の語り、また JFD の「知らないのにずばずばいうのはあれだけど」の語りから、実習生は最初の互いの関係性がまだ出来ていない状態では、相手への指摘や改善点を言うことを控えていたことが分かった。その代わりに、無難な相手への褒め、つまり、肯定的なコメントを伝えることにしたのである。

この理由はポライトネス理論（ブラウン&レヴィンソン 1987）で議論された距離、力関係、文化的要素によって影響されるフェイス侵害度の見積もりという考え方で解釈することができる。つまり、最初のコメント場面では、みながあまり知らない関係性にあり、心理的な距離も遠い。すると、他者にコメントする、特に指摘・改善のコメントを伝えるという相手のポジティブ・フェイスを侵害しやすい行為を行うことに抵抗を感じ、その代わりに、肯定的なコメントを選ぶことにした。

2) 自信のない自分を守るためのもの

一方、実習生が肯定的なコメントを選ぶ理由を、すべて場及び人間関係への配慮に帰結することはできない。それは JFI の「教育実習の経験がないので、最初の時、相手に指摘・改善的なコメントを伝える自信がなかった」という語りから分かるように、相手の問題の所在がどこにあるか、また自分が発見した問題点は果たして適切かどうか自信が持てず、その代わりに、相手への肯定的なコメントを述べることにした可能性もある。

3) 「日本的」なコメントの特徴

この理由は、留学生の語りから見られた。CFA は活動の初期、指摘・改善的なコメントを言いたかったが、それを言ってしまうと、留学生の特殊性と捉えられる不安があり、仕方なく「日本的」な作法に従い、とりあえず、肯定的なコメントを言うようにしていた。

無論、これは留学生のコメント活動の場及び人間関係への一種の配慮としても解釈することができる。だが、彼らの持っている場や人間関係への配慮の背後には、ホストである日本人のコメントの作法、日本人的なコメント活動への参加の仕方に順応していかなければならないという考えがあるだろう。つまり、彼らにとって、コメント活動の初期に、肯定的なコメントをメインに述べることは、日本人的なやり方であり、「ゲスト」である私たちはそれに従わないと変な人として見られてしまうからである。この意味では、活動初期の留学生にとって、「肯定的なコメント」は日本人らしいコメントの述べ方の特徴であり、自分もそういったコメントを述べることは、あくまでも「ホスト」の日本的な作法に従うだけのことであろう。

以上の1)、2)、3)で示したように、肯定的なコメントを伝える際の意識は、大きく3つの要因に起因していることが分かった。その後、実習の展開に伴い、実習の参加者たちの関係性に変化が起き、みんなが共に教育実習に取り組んでいる実習生同士という集団意識が芽生えてきた。そして、よりよい実習の在り方をめぐって、互いに議論したり、切磋琢磨したりすることは当然のこととなり、相手への指摘や相手に改善策を伝えることに対して、抵抗感もなくなっている。それに従って、肯定的なコメントに対する捉え方も変容している。表で示したように、変化の特徴としては、他者を励ますもの、他者の成長を願うものという、コメントの受け手を視野に入れるようになったという点が挙げられる。つまり、活動初期に見られた「活動場面」、「自信のない自分」、「ゲストの日本人」への配慮のために使う「肯定的なコメント」から、他者のために使うものへと、肯定的なコメントを述べる際の志向性が変わってきたと言える。

3.1.2 「肯定的なコメント」を受け取る際の意識の変化

2の分析結果で示した個々のストーリーからわかったように肯定的なコメントを受け取る際の意識の変容は、あまり見られなかった。それは、活動初期であれ、後期であれ、実習で自分が工夫してやったところを周りの人に肯定されると、自信を得て喜びを感じるのは当然のことであるため、特に大きな変化が見られないと考えられる。

ただ、CFAの語りから、活動初期には、周りの人に褒められたかどうかのように、他者からの「肯定的なコメント」がとても気になったが、その後の活動の展開に伴い、自分のどこに問題があるか、どこにもっと力を入れていくべきなのかといった指摘・

改善のほうに関心を寄せていくようになってきた。この意味では、実習生は他者からのコメントを受け取る際に、褒められてすんなりと受け止めやすい肯定的なコメントだけを求め、指摘・改善的なコメントに耳を閉ざすという感情面の快不快から、自分の教壇実践のどこの部分がよくできたかを肯定的なコメントによって確認でき、どこがまだできていないかを指摘・改善的なコメントによって知るといった姿勢への変化があると予想できる。

3.2 「指摘・改善的なコメント」に対する捉え方の変化

3.2.1 「指摘・改善的なコメント」を伝える際の意識

以下の5名それぞれの捉え方の変容から分かるように、活動初期においては、実習生は他者に指摘・改善的なコメントを述べることに抵抗を感じたのである。その理由は、3.1.1で挙げた「場面や人間関係への配慮」、「自信のない自分への配慮」、「日本的な述べ方ではない」という肯定的なコメントを選択した3つの理由を用いても、解釈することができる。

「指摘・改善的なコメント」に対する捉え方の変容	
JFD	相手との人間関係に支障が出て、相手を傷つけることだと思っていた。→ 相手の成長に繋がることだと捉えている。
JFI	知識人や専門知識のある人がすることだと捉えていた。→ 仲間同士の成長を考え、あくまでも相手へのアドバイスであると捉えている。
JFH	相手の反感を招くことだと捉えていた。→ 相手の成長に繋がることであり、相手の成長を願う行為であると捉えている。
CFA	それだけを言うのは外国人的な行為であり、「日本的」なことではないと考えていた。→ チーム同士の助け合いであると思っている。
CFB	あまり日本人らしくないものである。→ 指導教員に与えられた権利だと捉えている。

つまり、関係性のできてない相手に対して、指摘・改善的なコメントを伝えることに抵抗を感じ、それは相手との関係性に支障をきたす行為だと捉えていた。また、あまり専門の知識の十分でない自分が言おうとする、指摘・改善的なコメントは果たし

で適切であるかどうか、自信がない実習生もいる。その一方、留学生に関しては、CFAで見られたのは、指摘・改善的なコメントだけを言うことは日本人的ではなく、必ずよい点とセットにした述べ方のほうが、日本人らしいコメントの表現の仕方だという捉え方であるに対し、CFB もあまり相手の欠点を指摘しないことは日本人的な特徴だと捉えていた。これらの要因によって、実習生が活動初期において、改善・指摘的なコメントに対して、抵抗感を覚えたと言える。

その後、活動の展開に伴い、実習生の関係性に変化が生じ、実習生同士という集団意識が生まれてきた。それと同時に、担当の先生は指摘・改善的なコメントを実習生に要求しているため、徐々に指摘・改善的なコメントを述べるようになってきた。そうすると、指摘・改善的なコメントは相手との関係性を壊すようなものではなく、むしろ共にその場にいる実習生同士へのアドバイスであると捉えるようになってきた。

3.2.2 「指摘・改善的なコメント」を受け取る際の意識

以下の表から、5 名の実習生とも、最初に、消極的な聞く姿勢から積極的な聞く姿勢への変化があると見られる。その理由は、以下の 2 つに分けて考えることができる。

指摘・改善的なコメントを受け取る際の意識	
JFI	教壇実践はあまり準備してなかったもので、指摘されても当然であると考え、他者からのコメントをあまり積極的に受け取ろうとは思わなかった。→ 良くしたいと思い、積極的に指摘のコメントを求めようとする。
JFD	指摘されるとすぐ、傷ついて、落ち込むので、指摘のコメントを受けることを怖がる。→ 落ち込んでも何も変わらないと思い、前向きな姿勢で指摘のコメントと向き合おうと考えるようになった。
JFH	あまり周りのコメントに期待していなかったもので、消極的な聞く姿勢であった。→ もっと聞きたい、もっと成長したいという意欲が高まった。
CFA	改善の部分をあまり気にしていなかったもので、褒めの部分を重点的に聞こうとしていた。→ 指摘されると、自分の成長になると考えている。
CFB	聞き流し → 自分の実習のどこに問題があったかを知りたい。

1) 変わりたい、成長したいという内的動機付けの高まり

多くの実習生の語りから、実習の後半になるにつれて、実習生のもっと自分が成長したいという内的動機付けが高まってきたことが分かった。それは、JFI の言った他者の触発によるものが大きいと考えられる。つまり、頑張っている他の実習生の姿を見ることによって、自分も頑張らないと思って、やる気が出てきた。また、実習の最後の本番が近づくため、それまでに最大限に努力して、よりよい自分に変えていきたいという気持ちも強くなると考えられる。すると、今の自分のどこに問題があるか、どこがまだ足りていないか、そしてどうしたらよいかを知りたくて、指摘・改善的なコメントを強く求めるようになってきた。

2) コメント活動に対する理解の深化

この点に関しては、第4章の分析でも触れたように、コメントをもらうことによって、今までの自分の思い込みに気づき、見えない自分が見えるようになったというコメントの意義を、実習生が段々と認めるようになった。無論、その背後にあるのは、実習生たちの徐々に高まってきたコメント力と関連していると言える¹⁸。

4 本章のまとめ

本章は、活動参加の【ツール】としてのコメントに対する認識の変容に焦点を当て、新参者のコメント活動への参加の度合いが深まっていく中で、「肯定的なコメント」、及び「指摘・改善的なコメント」を表現する／受け取る際の意識変容の様相を示してきた。

その結果、まず、表現するほうに関して、コメント活動の初期においては、「場面への配慮」、「知識の不十分な自分への配慮」、また留学生で見られた「日本人らしいコメントへの接近」によって、新参者は「指摘・改善的なコメント」を控え、「肯定的なコメント」をメインにしながら、活動に参加していた。それから、「場の関係性の変化」、「教員からの指示」、「コメントで必要とされる実践知の増加」によって、「肯定的なコメント」及び「指摘・改善的なコメント」への捉え方において変化が見られた。

具体的には、まず、「肯定的なコメント」に対しては、最初の時、「単なる自分の感想述べ」、「自信のない自分を守るためのことば」、「場面への配慮に基づいたもの」、「実質的な意味がないもの」、「日本的なコメントの特徴」だと考えていたことに対し、

¹⁸ この部分に関する分析は第3章のよいコメントが生まれる要因の分析を参照されたい。

徐々に、「相手に自信を持たせるもの」、「相手を励ますためのもの」、「よりよく指摘を受け取ってもらうためのクッション」、「形式ではなく、意味のあるもの」、「関係性によって変化しえるもの」だと捉えるようになった。このように、「肯定的なコメント」に対して、5名それぞれの変容の在り方がありつつ、「場面への配慮に基づく実質意味のない行為から、相手の成長を意識する励ましとしての行為へ」という変化の傾向が見られた。

また、「指摘・改善的なコメント」に対して、最初は「他の参加者との関係性に支障を来すよう行為」、「専門知識のある人がする行為」、「相手の反感を招く行為」、「外国人らしい行為」、「日本人らしくない行為」だと捉えていたことから、徐々に、「相手の成長に繋がること」、「仲間である相手へのアドバイス」、「相手の成長に繋がり、相手の成長を願う行為」、「チームの仲間同士の助け合い」、「指導教員に与えられた権利」へと、変わってきたのである。このように、「指摘・改善的なコメント」に対する意識の変容は、個々の参加者によって異なるが、「専門家が下す他者への評価や日本人らしくない言い方から、徐々に仲間である他者へのアドバイスへ」と、変化してきたことが分かった。

一方、コメントを受け取る際の意識の面において、「肯定的なコメント」をもらう際、参加者は自分の努力を周りに肯定されて、喜びを感じ、この点についてはコメント活動の前後で大きな変化が見られなかった。また、「指摘・改善的なコメント」を受け取る際、最初の、聞き流したり落ち込んだりするような消極的な聞く姿勢から、徐々に真正面からそれと向き合おうとする聞く姿勢へと、変化してきた。また、その変化は、実習生の「変わりたい、成長したいという内的動機づけの高まり」と「コメント活動の意義への認識」と関連していると分かった。

5 【ツール】の学びとは—第3、4章からみて

ここでは、課題1のコメント活動への参加における新参加者が【ツール】を何によってどのように身につけてき、徐々に精緻化させてきたのかに戻って考えてみたい。

第3章では、「伝え合い」と「積み重ね」という性質を持った活動の場によってコメントを述べる際に必要とされる知識が絶えず深化されてきたことと、「コメント活動の意義への認識」と「他者との関係性の変化」による参加者の「積極的な聞く姿勢」及び「他者を意識したコメントの述べ方」という参加態度の変化、両者が相乗効果を果

たし、正のサイクルとなり、新参者のコメント活動参加のための【ツール】の学びに寄与していることが分かった。

また、第4章を通して私たちは新参者の【ツール】の学びの背後には、単に実践知の積み重ねと参加者の参加態度の変化だけでなく、主体の【ツール】に対する認識の変容も伴っていることが分かった。こうした主体の【ツール】に対する認識の変化は、参加者のコメントを表現する、及び他者からコメントを受け取る、という【ツール】の使用意識の変化であり、それは結果的に主体の活動参加での振る舞い方、参加姿勢の変化と連動していると言える。

コミュニティへの参加で必要とされる言語的な要素は、従来、参加を通して学ぶ（ヘレン，2005）、学習者監督下の学習（ネウストプニー，2003）のように、大枠を示し、具体的にどのように学んでいるかという実態まで迫るものはなかった。本稿は、こうした言語的な側面を活動参加の【ツール】として捉えなおし、新参者の【ツール】（コメント）の学びを、活動が行われる場と参加者の【ツール】に対する使用意識から探った。結果から見ると、新参者の【ツール】としてのコメントの学びは、コメント活動が行われる場の性質による実践知の獲得及び、「コメント活動の意義への認め」と「場の関係性の変化」による参加者の参加態度の変化、という両者の相乗効果による【ツール】の質の向上である一方、参加者の【ツール】に対する認識の深まりも伴っていることが分かった。この意味では、新参者のコメント活動への参加の度合いの深まりは、新参者の用いる【ツール】の質の向上と【ツール】に対する認識の深化であると言える。

今後の課題として、新参者のコメント活動への参加は、単なるコメント（ことば）という抽象的な【ツール】に頼っているわけではなく、配られたレジュメや資料など、その他の様々な物理的な【ツール】も見ていきたい。また、そうした物理的な【ツール】の使用の質的な面と、認識の面という2つの側面にはどのような変化が見られたか、またどのような変化があるかは今後引き続き解明していく必要があると思う。

第5章 コメント活動への参加における「ルール」の学びに関する考察

はじめに

第5章と第6章は、新参加者がコメント活動への参加において、活動参加の【ルール】の学びの実態及び、【コミュニティ】に対する捉え方という2つの側面に焦点を当てた縦断的調査である。このような、参加者のコメント活動への参加の【ルール】の学び及び、【コミュニティ】への捉え方といった教育における出来事は個々の参加者の個性やバックグラウンド、ゼミの雰囲気、指導教員の専門的技等によって、異なり、一回限りのものである。このような一回生の出来事をそもそも一般論として論じることは不可能であり、また、「日本の大学のゼミでのコメント活動の新参加者はほとんどこうだ」という普遍的な結論を追求することも無理である。

そのため、「その場（筆者が入ったそのフィールド）に生きる人々にとっての事象や行為の意味を解釈し、その場そのときのローカルな状況の意味を具体的に解釈し構成していく（meaning-making）」（秋田，2007）という教育の質的研究の立場を取り、教室での事象に働くさまざまな変数を統制するために実験的な比較研究ではなく、「生態学的に妥当な場での事例研究—リアルな教育の文脈の中で1つの事情を深く捉えていく方法」（同上，2013）を採用した。

なお、筆者は事例を選定した際、Yin（2006）で指摘した事例研究の注意点を念頭に入れ、進めてきた。

- ① 何を事例として捉えるか、事例の単位を考えること。1つの学校か、一人の教師、生徒など。
- ② その事例を選ぶことで理論を発展できるかを考えること。
- ③ なぜこの事例を選択したのか、この数の事例が適切か、これは何を示す事例かが説明できるように収集する。

第5、6章に関しては、1人の中国人大学院留学生（コメント活動の新参加者）の大学の文系ゼミでのコメント活動への参加を事例として考えている。こうした事例を収集していくため、筆者は2014年4月からそれぞれ都内の3つの大学の大学院ゼミの

コメント活動のフィールドに入り、各フィールドで1名、合計3人の中国人コメント活動の新参者に対して追跡調査を行った。本稿で取り上げた留学生Aの事例は、活動開始後の2か月で、指導教員によるコメント活動の進め方の変更によって、留学生Aの参加姿勢が大きく変わり、他の2名の事例では見られなかった独自特異な事例としての価値があり、事例についての厚い記述を通して理論を発展できると判断し、分析対象として選んだわけである。なお、他の2名はそれぞれ、別に発言しなくもよいというゼミの雰囲気と、研究テーマをめぐってのコメント活動があまりないことで、研究目的をうまく反映できないため、今回は分析対象外とした。

また、ゼミでのコメント活動は、ゼミ参加において大事な活動の一環であり、大学院新生にとって、必ず遭遇するコメント場面でもあるため、新参者のゼミ参加の事例としての提示にも意味があると考え。以上の理由で、本稿の第5, 6章は1人のコメント活動の新参者—留学生Aへの1学期の縦断的な調査を通して、活動参加の【ルール】の学びの実態、及び【コミュニティ】への認識という2つの側面に光を当てる。本章は上述した、留学生Aのコメント活動への参加としての【ルール】の学びの実態を扱う。

1 調査概要

本調査はある出来事や実践を当事者がどう経験したか、及びその経験をどう意味づけているかを把握することに適するインタビュー手法を用いて1名の中国人大学院留学生修士1年生（以下、留学生A¹⁹）を対象とし、彼が大学院に入学してからの2014年4月から2015年1月までの（修士1年の）ゼミのコメント活動への参加を分析対象とする。

具体的な調査内容は、毎回のゼミ後、以下のような質問を趣旨とする半構造化インタビュー（20分程度）を実施した。なお、調査者の心理的な変化や活動参加の困難の中身とった自分の内面世界をより語りやすくするため、インタビューは中国語で実施した。インタビュー項目は以下のとおりである。

¹⁹ 留学生Aを選んだ理由は、彼は当該ゼミの唯一の中国人ゼミ新参者からである。また、中国人を選んだ理由は、筆者と共通の母語を持っているため、より深く自分の内面世界を語ってくれるからである。

- ① 今週の自分のパフォーマンスに 10 点満点²⁰で点数をつけるなら、何点をつけられるか。なぜか。
- ② 他に、ゼミ参加で気づいたこと、気になったことがあるか。

また、2014 年の 11 月に、フィールドの状況をより深く把握するため、当該ゼミの指導教員の許可を得て、一度ゼミに参加し、ゼミ全体の雰囲気、座席の配置等を確認し、参与観察を行った。6 回のゼミ休講を除き、合計 15 回の半構造化インタビューを実施した。

1.1 分析の対象となるデータ

本章の分析のデータ²¹は以下の 2 つからなっている。

- データ 1：留学生 A の 2014 年 4 月から 2015 年 1 月までのゼミ参加後に実施された半構造化インタビューのデータ（15 回）。
- データ 2：PAC 分析²²のインタビューデータ（4 回分）

詳細は表 3 に示す。

²⁰ 点数をつけることは、あくまでも自分の参加を振り返るきっかけを作るためである。

²¹ 基本的に毎週のゼミの後に追跡調査を行うが、学期の始まりのオリエンテーションの週、ゼミ休講を除くと、15 回の半構造化インタビューと 4 回の PAC 分析を行った。また、被験者にとっての調査の負担を考慮し、PAC 分析は 1 ヶ月半から 2 ヶ月ごとに実施する。なお、PAC 分析を行った週に、補足的に半構造化インタビューを実施する場合もある。

²² PAC 分析は、クラスター分析という量的調査とその調査結果に基づいて行われるインタビュー調査という 2 つの部分からなっている。本章は、15 回の半構造化インタビューの他、留学生 A に対して実施した 4 回の PAC 分析のインタビュー調査のデータも扱う。なお、PAC 分析についての詳細な紹介は第 6 章の 1.1 を参照されたい。

表 3 : 留学生 A への調査概要

調査回数	実施日	調査方法	実施時間	調査回数	実施日	調査方法	実施時間
修士 1 年前期				修士 1 年後期			
第 1 回	2014/05/05	P 分① ²³	40 分	第 11 回	2014/10/16	半イン	19 分
第 2 回	2014/05/10	半イン	20 分	第 12 回	2014/10/24	半イン	20 分
第 3 回	2014/05/18	半イン	18 分	第 13 回	2014/10/31	半イン	20 分
第 4 回	2014/05/24	半イン	17 分	第 14 回	2014/11/07	P 分④	35 分
第 5 回	2014/06/01	半イン	17 分	第 15 回	2014/11/21	半イン	15 分
第 6 回	2014/06/07	半イン	15 分	第 16 回	2014/11/28	半イン	20 分
第 7 回	2014/06/25	P 分②	35 分	第 17 回 ²⁴	2014/12/05	半イン	15 分
第 8 回	2014/07/05	半イン	10 分	第 18 回	2014/12/22	半イン	17 分
第 9 回	2014/07/11	半イン	13 分	第 19 回	2015/01/09	半イン	15 分
第 10 回	2014/08/04	P 分③	40 分				

1.2 分析方法

本章は既定の尺度や枠組みによらず、対象者の語りからその様相を浮かび上がらせるという研究の目的に合わせ、狭義の KJ 法（川喜田，1986，p.123）を援用した。手順としては集めた定性的データから、(1)ラベルづくり、(2)グループ編成、(3)図解化、(4)叙述化の 4 つのステップを順次に踏んで完了するものである²⁵。

実際の分析では、以上のデータ①、②、③ので言及したコメント活動への参加に関する語りに着目し、計 50 枚のラベルが抽出された(1)。ラベルを作る際、一枚に 1 つ

²³ P 分①、半インは PAC 分析①、半構造化インタビューを指す。

²⁴ 参与観察で入った週である。

²⁵ ラベル拵げ（データ化したラベルを縦横に自分の前に並べる作業）→ラベル集め（すべてのラベルを読み通し、同類の志を持っていると感じるラベルをセットにして置き、これ以上集まらないというところまで集める作業）→表札づくり（ラベルの各セットに、集まった理由の内容を別のラベルに要約し、ようやくしたラベルを一番上に乗せてクリップで束ねる作業）、という手順を含む。詳細は川喜田（1986:123-144）を参照。

の訴える意味が入るようにした（図 8 を参照）。これらのラベルに基づき、グループ編成を行い、4 段階²⁶まで進み、11 個のグループができた(2)。その後、(3)の図解化に移り、空間配置を配慮しつつ、そのまとまりを島のように線で囲みながら、島と島の関連付けをラベルの訴えに耳を傾けて考えていた(3)。叙述化には、文章で記述する方法と口頭で述べる方法の二通りの方法があるが、ここでは前者の方法により行う(4)。

ラベル作りの例

筆者：今週のゼミ参加はどうですか（这周参加下来感觉如何）。

留学生 A：悪くはないと思う。①先週より自分が参加したと思った。やはり、②発表者に役立つような、深い質問ができないのは今の問題だね。（还行吧，感觉比上次要参与的度要高一些。但是还是那个问题，就是提问不到他的深沉次的那种能够让他觉得对他有进一步的那种，我感觉啊。）

以上の語りをそれぞれ以下の 2 枚ラベルに記入

①先週より自分が参加している感じがする。

②相手に役立つような深い質問ができない。

図 8 ラベル作りの例

2 ゼミの概要

2.1 ゼミの構成

留学生 A が参加しているゼミは、法学研究科に所属しており、国際政治経済関係を専門とするゼミである。ゼミ生は、3 名の博士課程（全員日本人）と 13 名の修士課程（中国人 3 人、韓国人 1 人、日本人 9 人）から成っている。留学生 A は、新入生の中で、唯一の中国人である。

²⁶ 「ラベル拡げ→ラベル集め→表札づくり」の作業を一度完了することを 1 段階とし、これを 4 回行った

2.2 ゼミの進め方

1回目、2回目のゼミは、自己紹介と各自の研究紹介であるため、コメント活動が行われなかった。3回目からのゼミは、毎回発表とコメント活動からなっている。発表は基本的に2名の発表者によって行われている。また、コメント活動の進め方は指導教員によって途中で変えられたため、以下、「変わる前」と「変わった後」、2つの進め方を説明していく。

(1) 変わる前

2014年4月24日のゼミまでは、下図(図9)のように進められていた。まず、一名の発表者が20分発表し、その後指導教員が5分前後の持ち時間でコメントをする。それから、ゼミ生によるコメント活動(20分前後)に入る。もう一名の発表者も同様の進め方で実施していた。

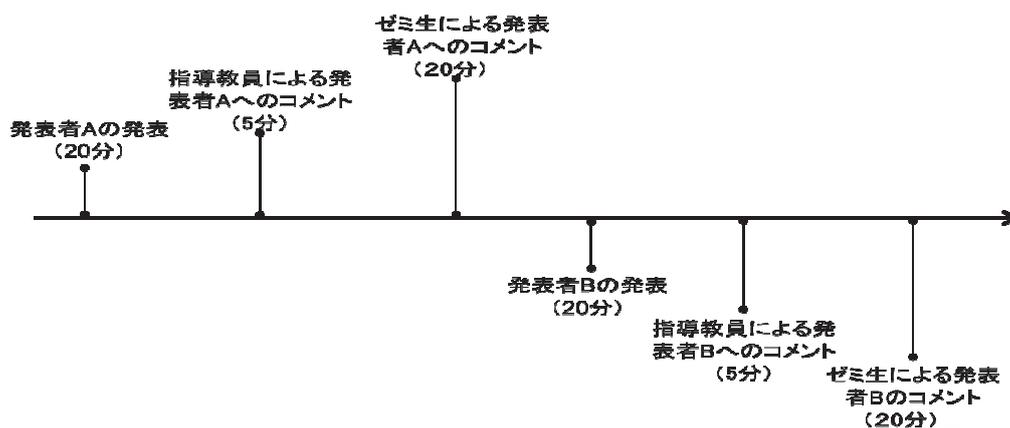


図9 変わる前のゼミの進め方

(2) 変わった後

2014年4月24日のゼミから、指導教員はよりゼミ生同士の交流を深めるため、下図(図10)のような形にした。

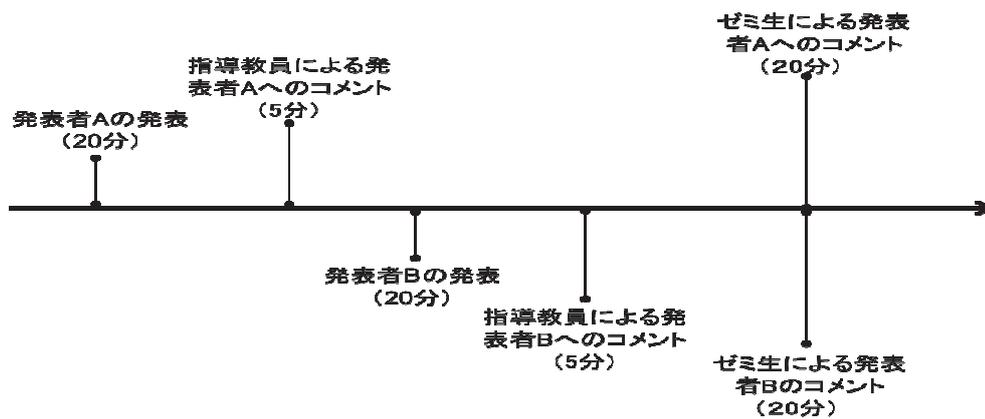


図 10 変わった後のゼミの進め

まず、一名の発表者が 20 分発表し、その後指導教員が 5 分前後コメントをする。それから、同じくもう一人の発表者が 20 分発表し、指導教員からの 5 分のコメント時間に入る。発表者の発表と指導教員からのコメントが終わった後、今度、ゼミ生は 2 つのグループに分かれて、交替で発表者 A と発表者 B を 2 つのグループ (G1 と G2) (図 12) に入れて、ゼミ生同士間によるコメント活動を行い始めたのである。

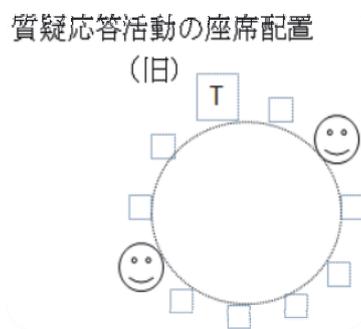


図 11 変わる前



😊 : 発表者 A/B
 □ : 参加者
 T : 指導教官

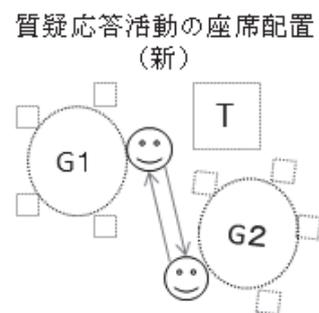


図 12 変わった後

3 分析

3.1 留学生 A のプロフィール

中国出身の留学生 A は中国での高校を卒業後、韓国に留学し、韓国の大学で日本語を専攻とした。大学卒業後、2013 年 4 月来日し、日本語学校に通いながら N1 を取得した。2014 年 4 月に、都内の某国立大学の大学院に入学し、国際政治経済のゼミに参

加し始めた。また、韓国の大学にいた時、日本の大学院のようなゼミに参加したことがなかったと述べた

3.2 分析結果

KJ法の分析手順を経て、11個の島(図13、p139を参照)が現れてきたg。それぞれ次のように解釈できる。

- 【状況を見ながらの慎重な参加】:ゼミの進め方が変わる前に、留学生Aは自分の参加について、「挙手して発表者に質問やコメントをすることには抵抗はないが、ゼミの新入生である自分を意識した際、やはり自分の行動を慎んで、周りの状況を見てから行動したほうがいい／提问的话,刚开始可能不太会提问,并不是说抵触这个东西,只是刚开始觉得,啊没有摸清情况,先看看别人怎么做,再去学,再去做 2014/05/05²⁷」と述べた。
- 【その場にいる正統性としてコメントする】:ゼミの進め方が変わった後の活動参加の初期で、留学生Aは、自分が分けられたグループの中の一員であるため、毎回できるだけ発言をするようにしており、「一個質問したらセーフ」²⁸、「少なくとも一回コメントすればよい」と考えていた。その理由は「今回のような(質疑応答の形が小さいグループで行う)やり方に変更したので、質問せざるをえないというか、基本的に、全員しなければならない／之前上次都没怎么发言嘛,这次被他这么分完之后,你没有办法。因为每一个人都要那个,基本上。2014/05/24」と留学生Aは思っていた。
- 【よいコメントができないことによる否定的感情】:ゼミの形が変わった後、上述したように、留学生Aはその場で何か言わないといけないと思った。だが、発言を試みた結果、「ポイントを掴めない」という自分のコメントや質問に恥ずかしく思い、「グループの中での自分の振る舞いはまるでトラブルメーカーのような存在／自己问的问题基本上起不到作用,就是一个门外汉在那制造麻烦一样。2014/05/24」と述べた。

²⁷ 「斜体」は留学生Aの語りをそのまま引用することを表す。また、日付はインタビューの実施日を指す。なお、語りを引用する際、中国語と日本語、両言語示していく。

²⁸ 本章における〔 〕内は図解のラベルに含まれていることばであることを表す。

- 【活動参加の困難】：留学生は活動初期の自分の参加の困難について、以下のよう
に語った。「最近はちょっと大変で、相手の発表が聞き取れないところが多く／最
近有点够呛，很多发表没有听懂。2014/05/18」「日本語の問題はまだあるね、もう
1学期がたったのに、やはり自分の言いたいことを表すことには困難を感じた／
日语还是有问题都上了一个学期了，还是有些自己的想法无法表达出来。
2014/07/28」、また、自分の質問も「なかなか相手のポイントにつかない感じがす
る／总是抓不到对方的点。2014/05/18」という。この語りから、研究に関する専
門知識や日本語の聞き取り能力の不足によって、留学生 A は質疑応答に入った時、
相手の発表に対し、何を聞けばよいかわからず、また自分の考え方をどのように
表すかについても戸惑った。また、参加初期から半年が経った 7 月にも、日本語
の問題をとときどき感じていることから、コメント活動への参加の【ツール】の学
びは時間がかかるものだと言える。また、「最近、質疑応答の進め方も段々とわか
ってきて、前は全然知らなかった／最近整个提问环节先干什么，然后干什么，就
是整个形式知道了。2014/06/04」という語りから、そもそも活動自体がどのよう
な手順で展開されているかも、参加者の活動参加に影響していることが分かった。
- 【熟練者としての参加スキーマの獲得】：発表に対する質問やコメントはどういう
時点から探せばよいかについて、留学生 A は活動参加を通して徐々に周りの古参
者の行動をするようになってきた。例えば、留学生 A は自分の質問探しの仕方につ
いて、「最初は発表者の発表を聞いてから質問やコメントを探し始めたが、徐々
に発表を聞きながら質問を探し、また聞いている時気になったところに線を引く
／刚开始的时候先听发表然后再去找问题，现在的话听他们发表我会在里面找问题
就大概哪个地方可以提出问题来，然后先标记几个。2014/10/16」という。また、
ゼミやゼミ以外の発表の場においても留学生 A は相手の発表を聞いている時点で
それに対する質問やコメントを考え始めていたという。（他の授業もそうだけど、
担当の先生は「みなさん質問ありますか」と聞くじゃないですか。私はもうすで
に聞きながら考えていた、なんかこのような思考の仕方は 1 つの固定した形とな
っていると思います。私にとっては。前の日本語学校にいたときは、このような
意識はなかった。／不当是 zemi 了，就像在其他课上也是，老师会问大家有没有问
题，我一般都会提前找好。好像成为一种模式了，但是之前在语言学校没有有这样的
意识。2014/11/28）。

- **【観察による質問／コメントストラテジーへの真似と更新】**: 留学生 A は毎週のゼミ参加の中で周りのゼミ生の質問ポイント（この研究の問題意識は何か、なぜそれを研究するか）を観察し、指導教員のコメントのポイントを吸収し、自分の活動参加のストラテジーとして取り入れた。また、そのストラテジーは状況や相手によって変える場合もある。ゼミ後半になると、留学生 A は発表者の発表完成度が高くなったので、最初のような問題意識や研究意義を聞くストラテジーが使えなくなってきたことに気づき、新たな質問やコメントの着眼点を探し始める姿勢が見られた（最初の時、みんなは、なんかあなたの問題意識は何ですかとよく聞きますね。この質問はすごく使いやすかったです。でも、後で気付いたのは、それは徐々に使えなくなってきました。例えば、すでに研究がある程度できている状態であなたの問題意識は何ですかを聞くのはあまり相応しくないと思いました。なので、万能な聞き方はないと思いました。もっとほかの聞き方を考えなくちゃ。／一开始的时候，大家都是问，問題意識は何ですか之类的问题，这个问题很好用。但是后来发现其实不是这么万能，比如人家研究都做差不多了，你就不好再问人家，你的问题意识是什么。因此你，还得想些其他方面的问题点，我觉得。2014/07/11）。
- **【関係性構築による平常心での参加】**: 毎週のゼミを通して履修生が互いに知り合ってきて、ゼミ生同士としての関係性が構築されてきた。そのため、留学生 A は実際の活動においては、自分の発言が間違っても気にせずに、過剰に配慮することもなくなっている。ゼミは留学生 A にとって居心地のよい場となり、その場の活動への参加も平常心でできるようになってきたと言える。（毎週会えるので、互いに何を研究しているかがわかって、親戚というか、知人というような感じですね。／恩。就觉得阿，还有每周都见面的话，大家也都知道他在研究什么啊，就是有那种亲情感嘛阿，熟人之间，大家相互之间都有所了解。2014/06/26）；（みんな一つの研究室なので、毎週会えるし、半年がたってからお互いも知り合った。だから、質問やコメントをしても過剰に配慮することもなくて、知らない人とは話すようなプレッシャーもない。／大家都是一个研究室的，经常可以看得见，我觉得一个学期后就不是陌生人饿。提问起来也不会那么多顾虑，怎么说了和陌生人说话嘛，压力比较大现在还好。2014/10/24）。

- 【発言に対する自己有能感の積み重ね】: 留学生 A は自分の活動参加を振り返ったところ、[先週より自分が積極的だ]、[先週より参加したと感じた] と語った。また、発表者の発表テーマが自分の詳しい領域と近かったり、あまり難しくない内容の発表だったりする場合、留学生 A は相手へのコメントや質問を試みた。このような試的な発言は場合によっては、他のゼミ生に [フォローされ] たり、グループでの討論を新たな方向に導いたりする。この体験に対し、留学生 A はまるで自分が [討論の主導権を握った] ようだと述べた。こうした成功体験の積み重ねは留学生 A の発言に対する自己有能感をもたらしたと考えられる。(今週は先週より参加している感じがある。あと、今日は留学生の発表で、ちょうど彼のテーマも中国の西部開発と ASEAN の問題で、ちょっと私と似ているところがあるから、発言をした。/ 这周比起上周有那种参与进去的感觉, 还有就是, 今天也是一位留学生发表, 他的题目是西部大开发对东盟自由贸易区的影响, 这个题目和我有点像, 所以就稍微提了些问题。2014/05/24); (今日の発表は、中国のアフリカ支援の問題なので、私は一応中国人ですから、質問やコメントすることはそんなに難しくなかった/ 今天这个人发表的是中国援助非洲的问题, 我作为中国人还是有所了解的嘛, 所以提问起来也简单一些。2014/10/24); (一つ質問やコメントをしたら、みんなあなたの意見について考えたり、議論を深めたりし、そしてより多くの人にはあなたが出した問題をめぐって議論し、主導権を握っている感じをする/ 就是你提出一个意见后然后别人也会考虑你的意见, 大家就会根据你的意见问题发散思考..., 然后更多的人就会参与进来, 然后主动权就在你的, 有这样一种感觉。2014/10/31)
- 【とにかく発言する姿勢】: 関係性が構築されてきたことによって、留学生 A は徐々に平常心で活動に臨むようになってきた。最初の [その場にいる正統性としてコメントする] (やり方に変更したので、質問せざるをえないというか、基本的に、全員しなければならない/ 之前上次都没怎么发言嘛, 这次被他这么分完之后, 你没有办法。因为每一个人都要那个, 基本上。2014/05/24) という考えから、[よい質問かどうかはあまり過剰意識しなくなり]、[疑問に思ったことがあれば聞く] (質問やコメントのポイントをつかんでいるかどうかということも過剰に考えずに、思いついたことがあれば、質問があればとにかく聞くように。/ 这方面我觉得比上学期考虑的要少, 不会去想太多到底又没抓到点什么的..., 就说不会去考虑

那么多东西，自己有问题就问。2014/10/24) というように、どんどん自分の発言を増やしてきた。そこから留学生 A は気づいたことは〔逃げずにとにかく発言することの大事さ〕であって、前のような控え目な参加姿勢と異なり、恐れずにコメント／質問ができるようになった。(今回は最初に手を挙げたのは私だ。なんというか、最初の一步を踏み出せばというか、聞かなかつたらずっと聞かないままになってしまうし。今度のように聞いたら、実はみんなはそこまであなたの質問やコメント(の間違い)に気にしていないと思う。／这次我是第一个提问的，然后我感觉，这个你走出第一步之后反而对你的，怎么说要是不提问的话，你就一直不想问，但是你开始说了，可能说的不太好，大家都觉得这个是个无关紧要的问题。2014/10/16)。

- 【相手に役立つコメントや質問の重要性への気づき】: 留学生 A は相手の発表にコメントや質問をする他、1 学期に 2 回発表しなければならない。自分が発表者となったことで、留学生 A はみんなが私の発表を突っ込むというより、〔アドバイスしてくれた〕と気づき、質疑応答活動では相手の研究の〔穴探しをするのではなく〕、〔考えを広げてあげる〕ことが重要だと考えるようになった。(この間、自分が発表者となってさんざんに聞かれてからわかったのですが、相手に質問するということは相手を困らせることではなく、相手を助けてあげたり、いいアイデアを考えてあげたりすることは、ゼミの役割だと思った。／我上次被问了，问了之后，被问得比较惨之后，我现在觉得去问的时候不会去想办法去问那些难得问题，那些不好回答的我感觉应该帮他，出谋划策那种感觉。我觉得 zemi 应该是这样，就是让他的思路打开，然后能帮他做一些，对他的研究有进步，或者有帮助的地方，的发言是最好的。2014/12/22)。
- 【「よりよい」コメント／質問への追及】: 学期末のインタビューの中で、留学生 A に自分のこの一年間のコメント活動への参加を振り返ってもらい、当初よいコメントができなかったことをどう思うかを尋ねてみたら、留学生 A は素早く相手の〔問題の所在を発見できる〕ことは、研究者としての自分の今後の目標として見据えるべきだと語った(研究者ならばばやく相手の問題所在を指摘することができ、その力は大事だと思う。／研究者的话应该可以迅速的找出对方问题，而且我觉得这个能力还挺关键的。2015/01/09)。また、〔完璧なコメントなんかはない〕

と述べ、よい質問／コメントができるまで〔たくさん資料を読んで始めてできるものであり〕、一生をかけて地道な努力が必要だと語った（この力は生涯をかけて努力していかなければならないと思う。生まれつきでできる人はいない。最初の時は一人の初心者であり、それから徐々に文献を読み始め、基礎ができてから、鋭い質問やコメントができるようになったと思う。／这个能力需要一生去努力，学习的吧，没有一个人生来就会的，一个人可能他最初是个初学者，直到你读了大量的文献，有基础在，你才可以找到比较深刻的问题。2015/01/09）。

4 考察

以上、留学生 A の一年間のコメント活動への参加過程に関するいくつかの概念を引き出した。以下から、留学生 A の活動参加のための【ルール】の獲得に焦点を当て、まず、4.1 と 4.2 では、活動参加のための【ルール】とは何かという筆者なりの【ルール】の捉え方を、先行研究を踏まえたうえで提示する。それから、留学生 A の【ルール】の獲得の在り様について分析していく。

エンゲストローム（1999）によると、【ルール】とは活動システム内の規範や慣習のことであり、活動システム内の行為を明示的、暗示的に制約していることとして捉えている。つまり、ここで言う【ルール】とは、コミュニティ内の規範や慣習であり、換言すれば、活動に参加していくための規範や慣習のことでもあると言える。では、これまでの日本語教育では、コミュニティ内の規範についてどう捉えているかをまず、いくつかの先行研究を見てみる。

4.1 コミュニティの規範、規則としてのルール

ヘレン（2006）は、日本の大学生の海外留学を例として検討し、母国（日本）の大学での経験から習得した知識、スキル等を海外の大学のアカデミック場面に持ち込む際の問題を指摘し、目標言語国の大学のアカデミック共同体に参画していく際に留学生は新たな規範、規則を習得する必要があると述べた。

以上のヘレンの規範の習得に関する論調からは、彼は「規範」をあるコミュニティに参加していくための知識やスキルのようなものとして捉え、参加者は順調に活動に参加していくには、そうした知識やスキル、つまり、目標コミュニティ内のルールを習得していかなければならないと考えている。また、ヘレンは、こうした規範と慣習の習得は、事前に参加者に与えられたものというより、参加者は自らコミュニティの

への参加を通して学んでいかなければならないと考えている。この視点は、参加者が自ら活動に参加していく中でルールを学習していく、という能動的な【ルール】学習者という本稿の立場と通底している。

だが、その一方、ヘレンの【ルール】(規範と慣習)に対する考え方の背後にある、文化相対主義の考え方(Byram1997, Firth&Wenger1997, Kramersch2006)は、本稿の【ルール】との捉え方と根本的に異なっている。

文化相対主義の考え方によると、「お互いがお互いの文化を学ぶ」、「ほかの文化を知る」という文化相対主義の下で、原則的にすべての文化が平等に扱われるべきであり、それに異議を挟むものも少ない。が、異なる2つの文化の存在を前提にすることは、必然的に、両文化の相違を強調することになってしまう。そうすると、静的な実態としての文化概念(佐藤, 2013)が現れてきたのである。ヘレン(2006)で指摘した大学アカデミック共同体における規範、規則という考え方は、学習者の母国の大学アカデミック共同体のルールと、目標言語国の大学アカデミック共同体のルール、という2つのコミュニティの【ルール】の存在を前提としていると考えられる。

このように、2つの文化の差異が存在して mhg いることを前提とする思想は、言語と文化を考える際、大きな危険性を孕んでいると言える。それは、2つの文化の差異を強調することは、目標言語国としての理想的な文化代表者である「ネイティブスピーカー」がモデルになっており、適切さはその理想のネイティブスピーカーと照らし合わせて判断されることになってしまう(Byram1997)ことである。そうすると、当該コミュニティの新参者にとって、当該コミュニティ内における「ネイティブスピーカーの理想のルール」にいかにして近づけていくかは、最終目標として求めていきかねない。

しかし、大学というアカデミック共同体であれ、本稿のようなローカルな大学の授業におけるコメント活動であれ、そうした場における活動参加の【ルール】は、果たして目標言語国と学習者の母国という線引きで分けられるものなのか、筆者はこのような文化相対主義に基づく考え方に疑問を感じたのである。また、佐藤・奥泉他(2013)では、コミュニティへの参加において、当該コミュニティのメンバーとして認められたいと思っている人が、その場で、どのように振る舞っているか、自己を表現しているかという点は、個人によって多様であり、そこから、「文化」と呼ばれるものの動態性、散漫しているという点が窺えると指摘した。

以上から、目標言語が話されている国のコミュニティ参加のルール、または学習者の母国のコミュニティ参加のルールといった文化相対主義に基づいたコミュニティ参加としての文化の論じ方は、学習者を母語話者の活動参加の在り方に近づけさせることを「善」としてしまう危険性を孕んでいると同時に、本来、ルールや規則とった文化的ものの持つ多様性と流動性への関心も失われてしまう。

よって、ここでは参加としての文化及び、個としての文化という概念を取り入れ、本章の【ルール】の概念を規定したうえで、留学生 A のコメント活動への参加の【ルール】の構築及びその再構築の様相と、それに関わる要因を明らかにしていきたいと思う。

4.2 活動参加としてのルール

佐藤ほか (2011, p81) では、参加としての文化とは以下のようなものと述べられている。

文化概念にどう建設的に関わっていくかということを考える時、注目したいのは、レイヴとウェンガー (Lave&Wenger, 1991) の実践共同体という考え方である。(中略) 身近なコミュニティに参加したい人々が何らかの行動を取った (パフォーマンスの) 結果現れるものとして知識や文化を捉え、(Lave&Wenger1991) (中略) また、それは常に変化している動的なものである。

この概念をコメント活動に当てはめると、コメント活動に参加したい人々は、その場での振る舞い方、コメントや質問の仕方及びそれへの応答の仕方といったパフォーマンスの結果現れるものは、当該活動の文化と捉え直すことができる。本稿は、上述した佐藤の「参加としての文化」の概念を、活動参加としての【ルール】と規定し、論を進めていく。

佐藤ほか (2011, p82) では、参加としての文化とコミュニティへの参加との関係に関して、学習者は教師から与えられる知識だけではなく、参加によって「文化」に触れ、それを常に検証することができる」と述べた。だが、参加によって触れた「文化」とは何の文化なのか、またそれを常に検証することとはどのような営みなのかについて明確な記述は見当たらない。ここではグットイラフ (1957) 及び細川 (1999, 2002)

で言及された「個」の文化という概念を加え、活動参加としての文化（＝活動参加としての【ルール】）と、参加との関係を捉え直すことを試みたい。

4.2.1 個の文化と集団の文化の往還

グットイラフ（1957）は、文化は人間個人の認知システムであり、各自の頭の中にある行動の見取り図であると捉え、個としての文化を主張した。このように捉えると、個々の参加者がコメント活動の場で自分がどのように振る舞っていくかは、その人が持っているコメント活動への参加の文化（個の文化）によって決まってくると言える。

箕浦（1986）では、個としての文化と集団としての文化の関係について、「文化を個々人の外にある意味の体系とし、それがその文化の成員の体験に意味を付与する枠組みを提供し、その中で個人の内に取り込まれたものを意味空間と呼ぶことにする」としている。つまり、集団の文化は、その集団の成員が外側から見る（認識する）ことによって、「個」の文化の形成に影響を与えていると解釈できる。更に、細川（2002）では、こうした集団としての文化を突き詰めていくと、そこにあるのはやはり個としての文化であり、文化の究極的なところに、個としての文化があると主張し、また、こうした個としての文化の1対1のインターアクションによる相互関係の重層的な影響関係によって、あたかも観察できるような、実体のない集団の文化が形成されてくると指摘した。個としての文化と集団としての文化について、細川（2002, p177）では、言語学のラングとパロールに例え、社会共通の約束のコードとしてのラングの文化は、個人の認識によって初めて生きた形のパロールの文化となりうると述べた。以上のような捉え方を取り入れ、参加としての文化と参加との関係は以下のように解釈することができる。

参加としての文化は、まず「個」の文化と「集団」の文化に分けることができる。本稿の立場は、個人の活動における振る舞い方を意味する参加としての文化は、個としての参加の文化と規定する。また、個々の参加者がコミュニティの形で集まり、活動への参加（インターアクション）を通してあたかも外側から観察できるような集団としての参加としての文化がその場で立ち現れてくるのである。このように考えると、コミュニティへの参加過程で文化に触れることは、集団としての文化に触れることであり、個人が集団の「参加としての文化」を理解しようとするその時、集団の「参加

としての文化」が個の「参加としての文化」に変わっていき、「参加としての文化」を個人化していくのである。

つまり、「参加としての文化」の個人化とは、個人がコメント活動への参加によってその場にある実態のない集団の文化に触れながら絶えずにその人にとっての「個」の参加文化に書き換えていく営みである。また、その書き換えは、一回限りのものではなく、参加者は常に形成されつつある個としての文化を問い直し、再形成させることも意味している。

以上、活動参加としての文化（＝活動参加としての【ルール】）は、集団と個人という2つのレベルで存在していることを確認してきた。また、両者は互いに影響せず、独自に存在するものではなく、個人は活動への参加で行われる他者とのインタラクティブを通して集団としての活動参加の【ルール】に触れ、その人なりの解釈を加えつつ、個としての活動参加の【ルール】を構築させていくのである。また、その構築は、場合によっては、これまでにすでに構築された【ルール】を再構築させたりすることも意味している。

では、本稿の対象者である留学生 A は、どのような活動参加の【ルール】を構築させてきたか、また、その構築、再構築にあたっては、どのような要因が関わっており、留学生 A の活動参加の【ルール】の獲得に影響を与えているのか、以下の 4.3 では、「他者に向けて記述する」²⁹（細川，2002，p174）ことを通して留学生 A のコメント活動への参加における個としての【ルール】の構築または、再構築の様相を示していく。

4.3 留学生 A の活動参加としてのルールの獲得

図 15 の左下から右上へという斜めの点線から分かるように、ゼミのコメント活動の進め方が変わる前、留学生 A は周りの状況を見ながら、最初は慎重な参加姿勢で活動に取り組んでいこうと思っていた。それは、自分がこのゼミの新人だという認識によるものである。この時の留学生 A は、コメント活動における自分の発言を慎重にすべきだという活動参加の【ルール】に基づいて、振る舞っていたと考えられる。

だが、その後、ゼミの進め方が変わり、小さいグループ単位でのコメント活動となった。そのため、人数が少なくなったコミュニティに置かれた留学生 A は、この状況

²⁹ 本稿では、留学生 A に対して、実施したインタビューのことを指す。

では自分が「発言しなければならない」と思った。それは、「その場にいる正統性としてコメントする」というグループのラベル名から窺える。だが、その一方、発言しようと思っても、何についてどのようにコメント／質問すればよいかわからなかったという参加の困難という「活動参加の困難」にぶつかった。このような参加の困難と、質問／コメントしなければならないという参加の義務、留学生 A は両者の間に挟まれ、葛藤を覚えた。この時の留学生 A は、他者に質問／コメントする、つまり、活動に参加することはあくまでも自分がコミュニティの一員であるための証明手段にすぎず、せざるえない義務として捉えていたと言える。つまり、その場にいる正統性として発言するという振る舞い方は、この時の留学生 A の活動参加の【ルール】であると言える。

その後、毎週の活動参加を通して留学生 A は活動参加のスク립トを獲得し、周囲の質問／コメントストラテジーの真似を始め、自分の質問／コメントレパートリーを増やしてきた。それと同時に、知っている研究内容について発言したり、偶然に発した質問／コメントがコミュニティの中の他のゼミ生に注目されたりする成功体験の繰り返しと、その積み重ねによって、自分の質問／コメントに対する自己効力感が高まってきた。更に、それに加え、毎週ゼミで会うことによる「ゼミ生との関係性構築」のため、留学生 A は最初の、他者への配慮や自分の発した質問やコメントがよいかどうかを過剰に意識するような考え方から脱却しつつある。つまり、活動参加のスク립トの獲得、コメント／質問のレパートリーの増加³⁰によって、留学生 A はより多くの場で発言できるようになり、また、自らの発言によって周囲の他者から肯定され、「質問／コメントできる自分」という自己効力感が高まってきた。更に、親しくなってきた関係性のおかげ、過剰な配慮を考えずに、頭に思いついたことをとにかく発言すればよいと思うようになった。この時の留学生 A は、慎重な活動参加、又は義務としての発言の段階を脱却し、発言することによって得られる喜びを感じ、なるべくその場で多くの発言を試みるということを新たな活動参加の【ルール】として再構築してきたと考えられる。

しかし、その後、活動の進行と共に、自分が発表者になる度もらった他のゼミ生のコメントから刺激を受け、「みんな私の研究を突っ込むより、アドバイスをしてくれた」

³⁰ ここでは毎週の活動参加によって、他者のテーマに徐々に詳しくなるという要因も見逃してはいけない。ただ、今回はこうした参加頻度の増加によってある程度慣れてくるといふ部分を分析対象としていない。

と述べた。コメント活動を互いの研究を助け合ったり、他者の研究をよりよいものにしたたりする場だと考えるようになった。同時に、これまで自分の中で思い込みとしてあった「質問／コメントすること＝相手の発表の穴を探す」ということに気づき、反省し、「相手の発表に役立つ質問／コメントをする」ことこそ、コメント活動の持つ意義であり、自分の今後の活動参加における信念として見据えた態度が語りから窺える。そこから、留学生 A はこれまでのなるべく発言する、思いついたことをとにかく言うといった活動参加の【ルール】を刷新し、相手の考えを広げ、相手の発表に役立つ質問／コメントをしていくことが発言において、あるべき姿勢だと認識するようになった。これは、留学生 A がコメント活動への参加を通して、新たに作り出した彼なりの活動参加の【ルール】だと言えるだろう。

5 本章のまとめ

本章は「【ルール】＝個としての文化」という立場を取り、留学生のアカデミックライフにおける重要な一場面であるゼミで行われるコメント活動を取り上げ、その活動の新参加者は当該活動への参加の【ルール】をどのように構築させてきたか、また、どのような要素がその構築過程に影響を与えているかを分析することを試みた。

その結果、活動初期の留学生 A は、自分がゼミの新人であると考え、ゼミのコメント活動に慎重に参加すべきだと考えていたことが分かった。それから、活動の進め方が変わり、2つのグループに分けて進めることになった。そこで、留学生 A は、コメント／質問することの困難と、その場で発言せざるをえないという義務感に挟まれ、自分がメンバーの一員であることの証明のため、発言をし、コメント活動に参加している。それから、毎週の活動参加を通して、留学生 A は周りのゼミ生、指導教員のコメント／質問を観察し、自分のコメント／質問のレパートリーを増やしてきた。また、自分と近い発表テーマや難しくない発表内容にコメントや質問を試みたところ、周囲の参加者に肯定され、質問／コメントできる自分という自己効力感が徐々に高まってきた。更に、毎週の活動参加によって親しくなってきた参加者同士の関係性は、留学生 A の持っていた他者への過剰な配慮をやめ、思いついたことがあればとにかく発言するという参加姿勢で活動に取り組むようになってきた。だが、単に思いついたことを聞けばよいということではなく、自ら発表者となった経験を振り返ったところ、私

の発表に突っ込むというよりアドバイスをもらったと気づき、自分の中にあった「相手の発表にコメント／質問すること＝相手の穴探し」という自分の思い込みに気づき、「相手の考えを広げられることを言う」という、コメント活動への参加の新たな【ルール】を創り出したのである。

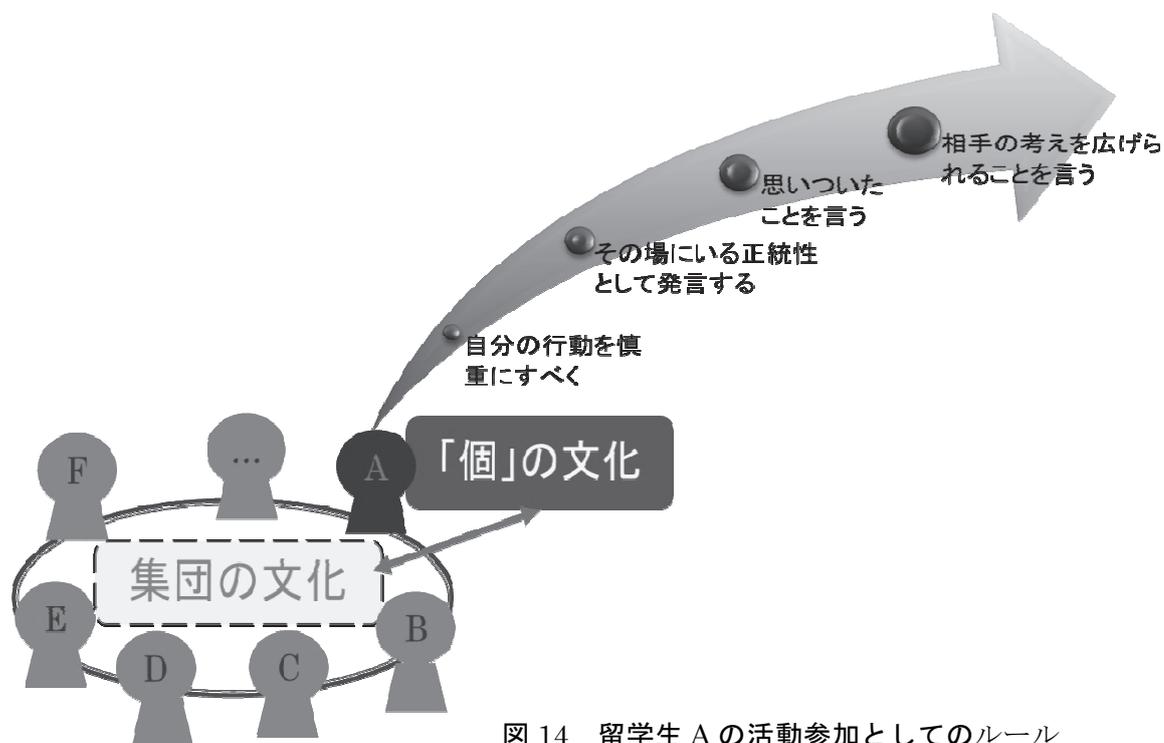


図 14 留学生 A の活動参加としてのルール

上図は、留学生 A がコメント活動への参加において集団としての【ルール】に触れつつ、それを解釈し、「個」としての【ルール】を構築、再構築させていくイメージ図である。そこから、「自分の行動を慎重にすべき」、「その場にいる正統性として発言する」、「思いついたことを言う」、「相手の考えを広げられることを言う」という留学生 A の活動参加の【ルール】の変遷が見られた。また、新人である自分といったような「主体の自己認識」、コメント／質問できるかどうかという「【ツール】使用に問われる実践知」、コメント活動の進め方という「参加スクリプトの有無」、「参加者との関係性の捉え方」、そして「ゼミのコメント活動の意義への理解」という要因は、留学生 A の活動参加の【ルール】の構築、又はその再構築に影響を与えたと分かった。

以上、本章は【ルール】を人間個人の認知システムであり、各自の頭の中にある行動の見取り図であるというグットイラフの個の文化の概念を用いて捉え直すことによって、私たちは個々人の活動参加の見取り図といった【ルール】の様相を垣間見るこ

とができた。そこから、私たちは言語活動への参加を考える際、コミュニティの中の一人がいかにしてその場で振る舞うか、また、なぜこのコミュニティで「私」はこうした振る舞い方をしなければならないか、あるいはしてはいけないかという参加者が自らの行動に対する意味づけ、いわゆる、参加者自ら持っている活動参加の【ルール】に目を配ることの必要性があると示唆された。

ここでは、冒頭で取り上げたコメント活動への参加の度合いが深まっていくこととは何かという問いについて考えてみたい。それは、第3，4章で明らかになった主体が用いる【ツール】の質の向上と、【ツール】に対する認識の深化の他、主体が自ら持っている参加【ルール】の検証と刷新でもあると言えよう。

第6章 新参者のコミュニティ及びコミュニティの構成員との関係性の捉え方に関する考察

はじめに

本章は【ツール】、【ルール】の要素に次いで、コメント活動への参加の【コミュニティ】という要素に焦点を当てたものである。ここでは、引き続き前章の留学生Aの事例を取り上げ、コミュニティ、及びコミュニティの構成員との関係性に対してどのような捉え方を持っているのか。また、その捉え方は活動の展開と伴い、変わるものなのか、変わったとしたらどのように変わり、またそれとコメントへの参加とどのような関係にあるかを明らかにすることを目的としている。

1 調査概要

活動参加者の持っているコミュニティ、及びコミュニティの構成員との関係性の認識は極めて個人的なものであるため、予め設定した項目による質問紙調査ではそうした認識を拾いあげることが困難である。そこで、学習者が置かれた活動の文脈を重視し、個としての学習者の内面世界の解明に適するPAC分析(内藤 2002)を用いることにする。

1.1 PAC分析について

ダイナミックな人間的成長に視点をおき、個人の内面の構造を明らかにする技法として、内藤(1993)はPAC分析(個人別態度構造分析: Analysis of Personal Attitude Construct)を開発している。PAC分析では、被験者から自由連想によってデータを引き出すことが可能であり、集団のメンバー(ここでは、ゼミに参加する学生)によって形成された「心理的場」や物事に対する相反する感情(アンビバレンツ)の測定も可能(内藤 2002)で、質問紙以上に、より包括的に全体像を把握することが可能である。また小澤(2009)が指摘するように、PAC分析の手法はクラスター分析という量的調査からインタビューの枠組みが提供され、研究の客観性及び再現性を高められるという利点を有している。

本章のPACは次のような手順で行われた。まず始めに、対象者に刺激文を提示し、そこから連想される連想語(句や文でもよい)を自由に挙げてもらう。すべての連想

語を挙げ終わった後、対象者にとって最も重要と思われる順に順位をつけさせた。次に、挙げられた連想語を二語の組にして、調査対象者本人にその連想語間の類似度（言葉の持つ直感的なイメージとしての類似度）を「かなり近い」から「かなり遠い」の7段階評価で評定させた。そして、その評定値をクラスター分析にかけ、デンドログラムを作成した（統計ソフト HALWIN を使用）。デンドログラムの解釈は調査対象者と筆者が協力して行ない、クラスターに分けた。最後に分けられたクラスターに基づき、「それぞれのクラスターからどのようなイメージが得られるか」、「クラスター同士の関係はどうか」、「全体としてどのようなイメージが得られるか」、各連想語のイメージ（プラスイメージ、マイナスイメージ、中立）等についてインタビューを行った³¹。

なお、本調査で用いた刺激文は以下の通りである。

「あなたは、毎週のゼミの時間にどのような心境／気持ちでゼミに参加し、またゼミでよくどんな行動をしていますか。そして、ゼミに参加する時、楽しさを感じたり、或いは難しさを感じたり、困ったりしたことがありますか。ゼミでの自分の振る舞いについて、どう思い、どう評価しますか。頭に浮かんできたイメージや言葉を、思い浮かんだ順にカードに記入してください。」

2 分析結果

以下に、時系列に基づく4回のPAC分析のデンドログラムを提示し、各デンドログラムに対する留学生Aの語り及び筆者の解釈を示しながら論を進める。

2.1 1回目のPAC分析の結果

第1回目（5月5日）の調査では、以下に示す図15のような結果が得られた。

³¹PAC分析の刺激文は日本語と中国語両方で示した。インタビューは調査対象者である留学生Aにとってより自分を語りやすくするため母語である中国語で実施した。また、以下の分析においては、中国語と日本語、両方を示すことにする。

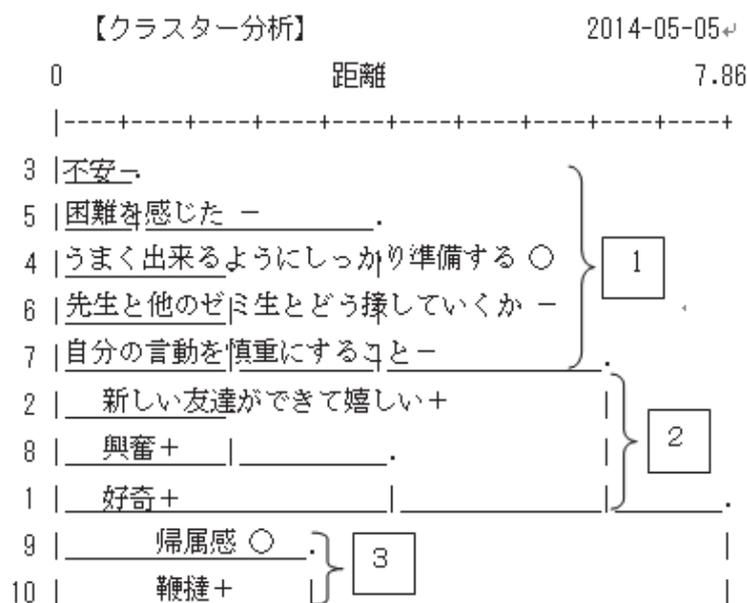


図 15 1 回目のデンドログラム

図 15 では、留学生 A と筆者とで、10 項目から成るデンドログラムを解釈し、回答を 3 つのクラスター（以下 CL）に分けたことが示されている。

留学生 A は、クラスター（以下 CL）に関して、「これらは主に困難を感じた部分だね、困難を感じたから不安が生じ、だから自分がこれから良いパフォーマンスができると思うようになったね。また、入ったばかりなので先生と他のゼミ生とどう接していくかということだね。まあ、はじめだから、自分の言動を控えたほうがいい（这一块主要是感觉困难的地方，因此才有不安存在。因此才想说以后好好表现。还有就是，由于刚刚进这个 zemi 嘛，怎么和老师接触，怎么和其他同学接触，这也是个问题。不过，因为自己还是新人嘛，所以还是低调点比较好）と語った。

また、「うまくできるようにしっかり準備する」という連想語の中身を聞くと、「発表用のレジュメや他の人の質問にうまく答えられる等の準備」（准备发表的资料以及如何更好地回答他们的提问）と述べた。それに、「不安」と「困難」について、留学生 A はまだまだ未知なことが多くて、論文をどう書くか、資料をどう収集していくか等のことだね（未知的东西还很多，比如论文怎么写，资料怎么收集什么）と語っている。以上から、留学生 A は、今後のゼミ参加の面及び、ゼミメンバーとの付き合いという人間関係の面において、困難と不安を感じた一方、自分の今後のゼミ参加に期待も抱

えていたことが分かった。よって、CL1 を<ゼミ活動の参加への期待と不安>と命名する。

CL2 に関しては、「このグループから、ポジティブな印象があったね。好奇心というか、新しい友達と出会って、これから2年間付き合っていくから。後、みんなのテーマがバラバラで、面白く感じた」(这组是比较积极的, 好奇心啊, 新朋友啊什么的, 今后还要在一起相处 2 年嘛, 还有就是大家研究的题目都各种各样的, 很有趣)、という趣旨の語りがメインとなるため、<新環境と新メンバーとの出会いによる喜び>として整理することができる。

CL3 に関しては、留学生 A は、「このゼミメンバーは基本的に2年間変わらないので、なんか1つのクラスに割り当てられたような感じで…、でも自分がこの集団の一員でもあるから、すこしプレッシャーも感じ、ある意味で、(ゼミは)自分への鞭撻でもある」(这些 zemi 的成员基本上这 2 年是不会改变的嘛。好像进入一个新的集体那种感觉……, 但也因为自己是其中的一员, 因此也会有点压力, 对我来说也是一种鞭策吧)と述べた。こうした語りから、当該大学院ゼミとはどのような場となるかという留学生 A なるの考え方が窺える。それは固定している関係性のメンバーの集まりの場でありながら、励まされる場でもあるという捉え方である。よって、<帰属感と鞭撻が得られる場としてのゼミ>と命名する。

2.2 2 回目の PAC 分析の結果

図 17 は、第 2 回目 (6 月 25 日) の調査における留学生 A の回答結果 12 項目を、留学生 A と筆者によって解釈し、3つのクラスターに分けたものである。

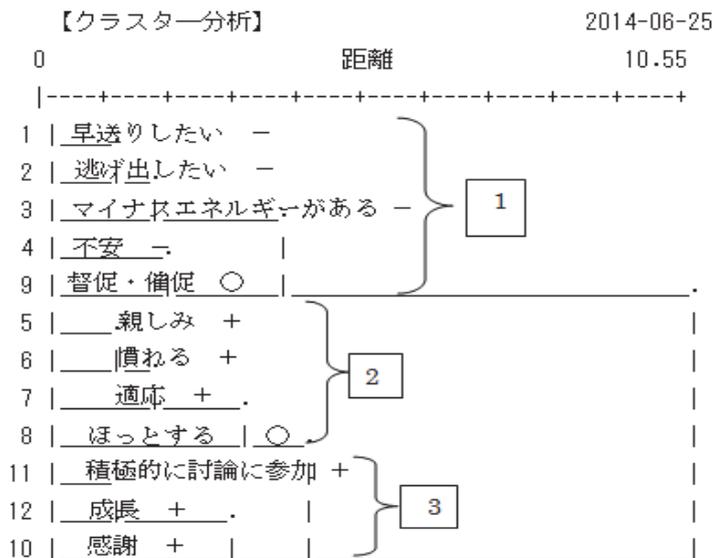


図 16 2回目のデンドログラム

留学生 A の語るところでは、自身の研究テーマがどのような結果を導くかわからず、他のゼミ生から多くの反対意見を受け、理論に対する自信が失われているという。そして、毎週のゼミで他のゼミメンバーの研究の進捗を目の当たりにし、自分も前に進まなければと感じたという。この時期は他の授業のレポートにも追われ、学業の負担がとても大きく感じられ、就職活動も始まるため、以前のようにゆっくり遊ぶこともできず、つらい毎日を送っていて、大学院生活を早く終わらせたいと考えていることが明らかになった（不知道自己的研究会得出什么结果，然后听了很多的反对意见就觉得对自己的研究没有什么信心。每次上 zemi 的时候看到别人进展的都快，就觉得自己也要前进了。还有就是最近，其他的课上压力也很大，就职活动也开始了，就觉得每天都过得很辛苦，真想快点毕业。）。

以上の語りからは、第 1 回目の分析で取り上げた学業面での困難が実際のゼミ活動への参加の中で具現化、顕在化してきたことが分かる。またゼミ活動と大学院の他の授業が重なることで、参加のつらさを訴えている。これらは CL1<大学院生活の辛さと研究テーマへの心配>として整理できる。

その一方で留学生 A は、ゼミの進行がわからなかった状態から、徐々にその方法や様子がわかり、ゼミに慣れてきたこと、また毎週のゼミで互いに研究の進み具合を確認したり、意見やアドバイスを言ったりすることが、まるでゼミ生同士で家族になったかのような感覚を覚えたという（一开始都不知 zemi 是个什么形式的，后来渐渐知道，

熟悉了。然后大家每周都可以互相确定下对方研究的进展，互相给点意见，有点像家的感觉……)。ゼミの展開とともに安心感が生まれ、またメンバー間の関係性も構築されつつあることが分かる。これらは CL2<ゼミの進め方とメンバーへの慣れによる安心感と親近感の生まれ>と命名する。

CL3 については、日本語学校では殆ど中国人学生とばかり接してきて、このように日本人の多い集団に入るのが初めてであること、その中で色々な学びがあって成長できたと感じたことを留学生 A は感じているのだという。そして、指導教官や他のゼミ生からのアドバイスで自身の視野が拡大され、それに対する感謝の気持ちでいっぱいであること、項目 11「積極的に討論に参加」は自身の今後の行動を連想したフレーズであり、今後も積極的に議論に参加したいと思っていることを回答してくれた（在语言学校的时候大部分接触的是中国人，到了这第一次接触了很多日本人，觉得学到很多东西。然后从别人那得到了很多意见，自己觉得想法，视野什么有所扩大。很感谢他们。……这个的话是我今后的行动，不过是现在还是未来我觉得都要好好参加讨论。）。これは、留学生 A のこれまでのゼミ参加経験を振り返り、そして今後のまだ見ぬ未来のゼミ参加について考えを巡らせているものである。これまでの自分の過去のゼミ参加の困難や不安といったつらい経験から学びを得て成長してきた現在の自分を生成し、また、それをもっと頑張るという未来の自分に繋げていこうとしている。よって、CL3 は<感謝と成長の気持ちによる動機付けの高まり>と命名できる。

2.3 3 回目の PAC 分析の結果

以下の図 17 は、第 3 回目(8 月 4 日)の調査における留学生 A の 10 項目の回答を、留学生 A と筆者とで解釈して 2 つのクラスターに分けたものが示されている。

0 距離 11.98

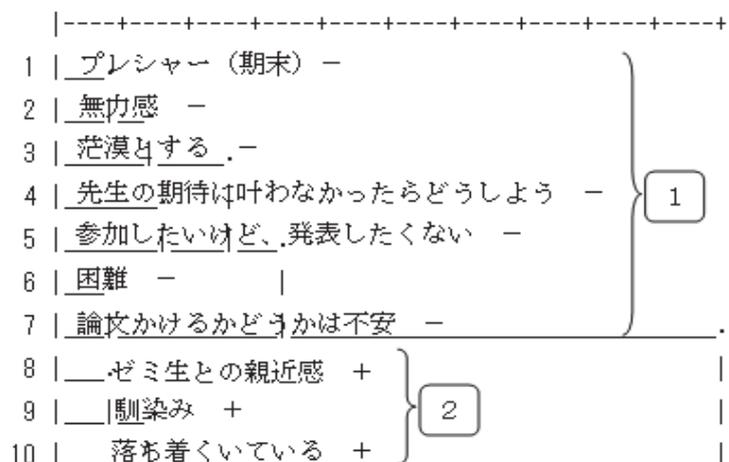


図 17 3回目のデンドログラム

CL1 に関して留学生 A は、「この間の発表で厳しく質問されたけど、自分の研究テーマを心配してきて、1 学期がもうすぐ終わるのに、まだうまく表現できないことがいっぱいみなさんの質問にも自由自在に答えられなく、…自分の発表はあまりよくなくて、この研究はどういう意味があるか、なぜ日中韓をテーマにしたとか聞かれると、自分一人ではなかなか 弁解できず、無力という感じ…」と語った。この CL1 は主に、発表後の反省についての語りである。自分の発表の時、日本語で伝えたいことがうまく伝えられず、また、発表の時、質問されると自分の研究テーマを疑い始め、心配になり、無力感を覚えた。(上次的发表又被批的很惨, 开始担心自己的研究了。一个学期快结束了, 自己还有很多想说的不能很好的表达, 不能很自由自在地回答他们提出的问题……然后自己的发表也不是很好, 被问到这个研究有什么意义的时候, 为什么要研究中日韩这个题目的时候, 总觉得一个人无法很好的反驳, 有种无力感……)。

この CL はコメント活動において日本語で伝えたいことがうまく伝えられず、また、自分の研究テーマに関して、質問を受けたらテーマが疑わしくなり、それを心配する気持ちが出てきたことを示したものであるため、＜研究と言葉の難しさによるコメント活動での無力感＞として整理することができる。

また、CL2 について、留学生 A は「みんな優しいし、先週の飲み会でも夜 11 時までみんな飲んでいて、1 学期一緒に授業を受けてきたから、親しく感じた…。ゼミでどう質問すればいいか、ゼミがどのように展開されていくか等もよく知っているか

ら、ぜんぜんわからない状況もないので、前のように慌てることもなくゼミに参加できるようになった」と語った。この CL はゼミ環境への適応という点に関して、2 回目の PAC 分析結果の CL2 と似たような語りではあるが、前より一層慣れてきたと考えられる。よって、ゼミの進め方とゼミでの人間関係への慣れを包括的に捉え、〈ゼミ環境への適応〉と命名する。(大家都很やさしい、上周的のみかい我们也喝到 11 点，一学期大家课一起上过来了，就觉得很有亲近感……然后 zemi 里面怎么提问，zemi 整个进展的方式也有所了解了，不会像之前那样不知所措的。)

2.4 4 回目の PAC 分析の結果

留学生 A と筆者で、12 項目から成るデンドログラムを解釈した結果、3 つのクラスターに分けることができた (図 18 参照)

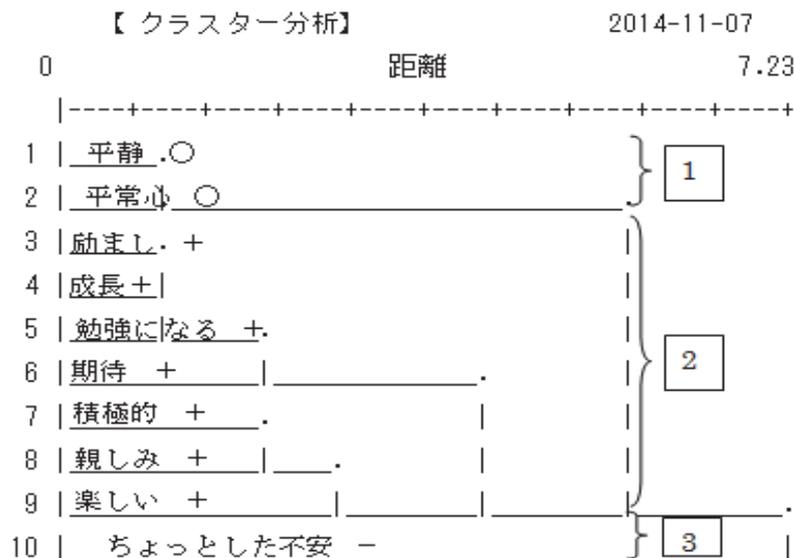


図 18 4 回目のデンドログラム

CL1 に関して留学生 A は、「ゼミの進め方が分かってきて、またみんなと 1 学期一緒に勉強してきて、お互いにも知っているし、日本語もすこし上手になって、相手が何を話しているかも前学期の分からない状態と違って、すこしわかってきたような気がする。緊張とか、間違っって話したらやばいとか、そのような心配もなくなって、もう自然体で行くみたいな感じ…」と語った。自分が前より多少ゼミでの議論に付いていけるようになるという実感、1 学期で形成されてきた仲間意識、ゼミの進め方への熟知によって、留学生 A は毎週のゼミにリラックスした状態、平常心で取り組むよう

になってきたと考えられる。よって、CL1は<リラックスした状態でのゼミ参加>と命名する。(zemiの進展方式知道了、而且大家一个学期都一起学习过来了、相互之间也互相了解、日语也有一些进步、和之前的完全不知道对方在说什么的时候不同了。紧张啊、说错了怎么办啊这类的当心也没有、就是很自然的去上zemi的感觉)。

CL2に関しては、「毎週のゼミ参加で他のゼミ生の発表から学んだことがあって、例えば今学期みんな目次をレジюмеに載せるようになり、それを見て私も自分なりの目次も作ってみて…、そのような勉強になった経験があったからこそゼミへの参加も期待するようになり、また毎週知っているメンバーとの授業だから、他の授業より親しく感じ…」と述べた。このCLは主に、ゼミの仲間たちと毎週のゼミという時間と空間を過ごすことによって生じたゼミ参加の楽しさ、学びの喜び、ゼミ参加への期待の語りであるため、<仲間同士の学びの場としてのゼミ>と命名する。(每周去上zemi都可以从别人的发表里学到很多东西，比如，大家现在都把目录放在レジюме里面了，通过看那些レジюме我也尝试自己去做了下……就是因为有这样学到东西的机会，可能才会期待说想去zemi，而且又是大家都很熟悉的成员，因此就比其他课来的有亲近感…)

CL3は、「来週、発表しなければならないので、一回の発表に向かって何等かの準備をしなければならないから。今はまだ着手していないのでちょっと緊張してきましたね…。一貫性のあり、日本語の間違いが少ない文章を書くのは、難しいことですね。いつも、自分が書いた文章に、なんかどっちがおかしい、間違いあるとか、そういう感じが常にありますね。やっぱり母語じゃないと自由に操れないなあ」と語った。このCLは、留学生Aが自分のよい発表への期待を抱える一方、それを実現できるかどうか、また実際に実現していく中(レジюмеを用意する)で感じた日本語使用の困難の語りである。それは発表が差し掛かった際、よい発表への期待と現実の困難とのギャップを意識する度に生じる不安であるため、<発表の都度に立ち現れる期待と現実とのギャップによる不安>と命名する。(因为我要下下周发表了。所以，要发表一次的话还是，基本上还是没做什么准备，因为要做一个好的发表还是要下功夫的嘛，做得还不够可能，有不安……写得话，你要写出一篇逻辑通顺然后又没有什么语病的文章的话，还挺难的，写了之后老觉得自己哪个地方有问题，哪个地方有问题，先想想中文大概要怎么写然后再写那样。日语还是不行，不是母语的话，还是不可以完全的运用自如。)

3 考察

以上、PAC 分析を通して留学生 A のコメント活動、及び大学院のゼミに参加した際の内面世界について、縦断的に観察してきた。以下から、言語活動への参加に関わる【コミュニティ】という要素を取り上げ、新参者留学生 A の、指導教員及び、ゼミ生からなるコミュニティに対する捉え方、及びコミュニティ内のメンバーとの関係性への認識という 2 つの切口から考察する。

3.1 【コミュニティ】に対する捉え方の変化

繰り返しになるが、本稿におけるコミュニティの概念は地域社会といったことではなく、研究仲間、趣味の仲間、クラスメートなど、さまざまな「実践のコミュニティ」(Lave&Wenger1990, Wenger1990)を指している。このように考えると、本稿のコミュニティとは、複数のコメント活動の参加者が共に研究という実践に取り組んでいる共同体のこと、つまり、ここではゼミを指している。では、留学生 A は、ゼミというコミュニティをどのように捉えているか、また、それは活動参加の展開に伴い、どのように変わってきたかについて、4 回の PAC 分析の結果から見ていきたい。

第 1 回の PAC 分析のデンドログラムの CL3 では、留学生 A は「ゼミメンバーが基本的に 2 年間変化しないため、自分が 1 つのクラスに割り当てられたような感じ」という趣旨の回答が見られた。それから、2 回目の PAC 分析の CL1 では、「早送りしたい」、「マイナスエネルギーがある」というマイナスの連想語から、ゼミに対する不安も窺える。更に、3 回目の PAC 分析でも、「プレッシャー (期末)」、「無力感」、「漠然とする」という連想語が出てきた。また、夏休みが終わった後の 11 月の PAC 分析の結果からは、「ちょっとした不安」という連想語が確認された。

このような留学生 A の語り、及び連想語を時間的な変遷から考えると、以下のことが推測できる。それは、留学生 A にとってゼミというコミュニティが 1 つのクラスのような暖かい帰属感が得られる場である一方、研究テーマ探しの苦労、不十分な言語能力による活動参加の難しさといった辛さや困難も同時に思い出される場でもある。また、縦断的に見たところ、4 回の PAC 分析の結果から出てきた困難に関するマイナスの連想語は、自分の言語能力や研究テーマに関する困難が多く言及され、困難の中身も必ずしも時間の経過とともに、容易に変化し、不安が低下していくのではないことが分かった。そこから、留学生 A にとって、ゼミというコミュニティは、帰属感が

得られる場でありながら、不安やプレッシャーを煽られる場でもあるという対立的な捉え方が窺える。

また、第2回のデンドログラムのCL3の「成長」と「感謝」、第4回のPAC分析のCL2の「成長」と「期待」という連想語から、留学生Aは他のゼミ生からのアドバイスや指導教官の意見のおかげで自分の研究に対する視野が広がり、このコミュニティに参加することは、自分にとって学びを得られることだと考えている。このように、留学生Aは帰属感のあり、プレッシャーもあるというゼミの捉え方に「学びの場」という新たな意味を付与したのである。

だが、以上のようなゼミに対する捉え方の変化は、後の捉え方が前のものにとって代わるのではなく、むしろ共存していると言えよう。つまり、帰属感の下で安心して学べる場でありながら、常にプレッシャーも与えられ、不安を感じてしまう場でもある。

3.2 コミュニティの構成員との関係性の変化

本章におけるコミュニティの構成員との関係性について、主体の留学生Aはどのように捉えているかという切口から分析していきたいと思う。

留学生Aは第1回のデンドログラムのCL1の「自分の行動を慎重にすること」という連想語から分かるように、最初のゼミ参加においては、自分の言動を慎むべきだと考えており、その理由は「自分はこのゼミの新人」である。新入生としてこのゼミに初めて参加した留学生Aは、周りの2年生や、博士の大先輩などの古いメンバーに対して、自分をまったく新しい参加者として捉えていた。つまり、この時の留学生Aは、周りのゼミ生との関係性を「新参者の自分」対「故参者の他者」、所謂、新対古の対立として、コミュニティの中で自分を位置付けていたと言える。

その後、2回目のデンドログラムのCL3の「感謝」という連想語から分かるように、留学生Aはゼミでの発表をした際、他のゼミ生からのコメントや意見によって自分の視野が広がり、これまでに悩んできたテーマに対し、新たな視点が生まれてきた。それがきっかけで、留学生Aは意見や助言をいただいた周りのゼミ生に対し、感謝の気持ちを抱くようになってきた。また、3回目のPAC分析で語ったゼミの飲み会での楽しい経験は、ゼミ生との関係を一層近くしたと考えられる。このように、最初の古対新の対立関係から、徐々に他者への感謝の気持ちを抱くようになり、そしてゼミの飲み会において、研究以外の話の交流もなされ、互いの距離が近づいてきたと推測でき

る。この時の留学生 A は、「新参者」対「故参者」という関係性の捉え方から脱却し、徐々に周りのゼミ生との間に、「友人」という関係性を築きつつあると考えられる。

更に、4 回目のデンドログラムの「成長」、「期待」、「楽しい」という連想語、また「そのような勉強になった経験があったからこそゼミへの参加も期待するようになり、また毎週知っているメンバーとの授業だから、他の授業より親しく感じた」という連想語に対する説明の語りから、留学生 A はゼミへの参加を通して学びを得て、またこうした学びの喜びを感じ、他のゼミ生と共にその場で何かを学ぶことを期待するという心境が窺える。このような語りから、留学生 A とコミュニティのメンバーたちとの間に、単なる「友人としての関係」に留まらない、その場で「共に学ぶ仲間」という関係が生まれてきたと言えよう。

このように、「新参対古参」、「友人同士」、「共に学ぶ仲間」というふうに、活動参加の展開と共に、留学生 A の周囲との関係性への捉え方にも、変化が見られたと考えられる。その中で、「アドバイスしてくれた他者への感謝の気持ち」、「飲み会の経験」、「学ぶことの喜び」という要因は、彼の関係性への捉え方の変化に影響を与えたと分かった。

3.3 全体考察

以上、「ゼミというコミュニティに対する捉え方」、及び「コミュニティの構成員との関係性に対する認識」の変化について見てきた。以下から、これらの2つの側面の変容と留学生 A のコメント活動への参加の在り方の変化との関係について、「居場所」と「アイデンティティ」という2つの概念を用いて、考察していく。

3.3.1 コミュニティに対する捉え方と活動参加との関係

居場所という言葉は、最初は不登校の子どもたちを考える中でよく使われる用語であった。文部省中学校課（1992）によれば、学校現場が児童・生徒にとって自己の存在を実感できる精神的に安心できる場所、すなわち、「心の居場所」が学校適応に重要な役割を果たすと提言されている。それ以来、「居場所」や「居場所がない」といった表現が急増した（石本，2009）。豊田・吉田（2012）では、居場所を物理的な場所と安心した心理状態の両方を含んだものであり、物理的側面と心理的側面の両側面を備えると捉え、つまり、その場の参加者は他者とつながり、安心できる心理状態であることが必要だと述べた。教育学では、Laevers（1998）が参加者は「安心、安定

(well-being) しているか」という居場所感と、学びの対象に対してどれだけ深く、またより「没頭・夢中になって (involvement) 関わり考えることができているか」という集中の2点が教育の質を決めると述べ、さらに、秋田 (2014) は、それはどの学校段階にも当てはまると指摘した。

一方、日本語教育においては、居場所の概念を用いた研究は教室ではなく、地域日本語教育や異文化交流に関する研究でよく見られる。例えば、近年、石塚・河北 (2013) では、地域日本語教室に参加する人々の居場所の心理状態の側面に着目し、居場所を得ることによって、その場の参加者は教室全体の運営や活動に能動的に関わり始めることができると主張した。以上のように、活動参加者の居場所を得ることは、その場における参加者の参加の在り方と関連しており、参加者が教室活動に能動的に関わっていくかどうかを考える際にも、重要な側面であると言える。

本章の事例に当てはめて考えると留学生 A は、ゼミというコミュニティに対して、初回の参加から、クラスのような帰属感のある場として捉えており、また、他者からのアドバイスによって自分の研究テーマに対する視野が広がり、ゼミというコミュニティが自分を成長させてくれる場として考えている。このように、帰属感のあるコミュニティという捉え方は、上述した「安心、安定している」居場所の獲得であると言える。また、学ぶ対象に対して、それは自分を成長させてくれるものだとしていることは、参加者の学ぶ意欲を窺え、「学ぶ対象への没頭・夢中」も可能であろう。それによって、留学生 A は活動への参加が能動的に関わり始めることもできる (石塚・河北, 2013) ようになり、本人にとってのコミュニティにおける学びの質も徐々に高まってくると考えられる。

一方、留学生 A は、自分の研究テーマや日本語能力に対する不安、緊張といった「コミュニティ」に対して抱えているマイナスの要素も同時に存在している。それらは、一見、居場所と相反しているものではあるが、留学生 A が挙げた連想語、及び語りから見ると、こうしたマイナス的な要因は自分を苦しめ、悩ませる一面もあると同時に、よりよい自分になっていくための推進力として働く一面もある。さらに、本章の PAC 分析の結果を縦断的に見たところ、とりわけ、4回目から出てきた「積極的」、「励まし」といった連想語からは、不安や緊張を自分の不足点を改善するきっかけ、自分を励ます力のように、徐々に不安をプラスに解釈する方向になってきたと言えよう。

3.3.2 留学生 A のアイデンティティの変容と活動参加との関係

コミュニティへの参加と学びとの関係性に関して、Lave&Wenger（1991）は認知心理学の、あるタスクをこなせるようになることや新たな知識を得ることは技能や知識の内化という捉え方に疑問を投げかけ、学習を実践共同体への参加度合いの増加と見なし、世界に働きかけている全人格を問題にしている。学習を参加と見なすと、それが進化し、絶えずに更新される関係の集合であるという在り方に注目することになる。つまり、コミュニティ内のタスクをこなせること、知識を得ることは、より大きな関係のシステムのもとに位置づけられなければならない。

十全的な参加者になること、成員になることは、なにがしかの一人前になることを意味している。この見方からすると、新しい活動に参入できるようになるとか、新しい作業や機能を遂行できるようになるとか、新しい理解に習熟するとかというのは、学習の意味づけのほんの一部—多くの場合、偶然的なもの—にすぎない。活動、作業、機能、さらに理解は孤立して存在しているわけではない。（中略）人間はこれらの関係によって定義づけられると同時に、これらの関係を定義づける。学習のこの側面を無視すると、学習がアイデンティティの形成を含んでいることを見逃すことになる。

（Lave&Wenger, 1991, P53, 訳 pp. 29–30）

また、上記のことを、以下のようによりシンプルで具体的に言い表している。

…共同体と学習者にとっての参加の価値のもっと深い意味は、共同体の一部になるということにある。したがって帽子をかなりうまく作ったということは、仕立て人の徒弟が「一人前の職人」になったということの証拠なのである…

（Lave&Wenger, P111, 訳 pp.97）

このように、状況的学習論による、何かができるようになるというのは、単にある技能や知識を獲得するというではない。むしろ、実践のコミュニティで十全的な参加者になることであり、メンバーになることであり、一人前になることである。

ここでは、レイヴとウェンガーが指摘したコミュニティへの参加によるアイデンティティの変容という側面に注目し、ゼミというコミュニティで行われるコメント活動

の参加者のアイデンティティの変容とそれに連動している活動参加の在り方の変化を見ていく。分析の結果からわかったように、留学生 A は最初の頃、「新人である自分」と語った。そこから、彼は自分と周りのゼミ生との関係性を「新参者対古参者」として捉えていたことがわかった。その場への参加の仕方としては、自分の言動を慎み、古参者のゼミ生の参加の仕方を観察することにした。その後、活動が展開されていく中で、ゼミ生との関係性に対する捉え方において、変化が起こった。そのきっかけは、自分の発表の場で、他のゼミ生から刺激になるような有益なコメントをもらったり、また飲み会でみんなとの関係性が親しくなったりしたことである。そのため、留学生 A はこれまでに「新参」対「故参」というカテゴリーで捉えている関係性から、徐々に自分と他者との距離が縮まると感じ、「友人同士」だと捉えるようになってきた。実際のコメント活動への参加も、2 回目の PAC 分析のデンドログラムの CL3 で挙げられた連想語—「積極的に討論に参加」、3 回目のデンドログラムの CL2 の「落ち着いている」、4 回目のデンドログラムの CL1 の「平常心」のように、留学生 A が自分の言動を控え、慎むという考え方から脱却し、リラックスした活動参加が見られた。また、アドバイスしてくれたゼミ生への感謝が生まれ、自分はいっと頑張らないといけないと思い、積極的に活動に参加していくという参加意欲が高まってきた。更に、こうした「友人同士」の関係性は、徐々に「共に学ぶ仲間」という関係に変わってきた。それは、他者と共にゼミというコミュニティで学ぶことの楽しさを実感し、活動参加の充実感を得たからである。そして、行動面では留学生 A は毎週がゼミへの参加を期待し始めたことが窺えた。

このように、自分と他者との関係性を認識することは、相対的に自分をコミュニティの中でどのように位置づけていくかということであり、コミュニティの中における留学生 A の自己認識のことである。このように捉えると、留学生 A が最初の、「新参」対「古参」という不対等の関係性から、徐々に、友人というふうに双方の距離が縮まり、そして共にその場で学ぶ仲間同士という対等な関係性の認識を築くという一連のプロセスは、留学生 A のコミュニティにおける自分自身に対する捉え方の変化過程であると言える。

つまり、ゼミというアカデミック世界の門外漢の新人である「私」から、他のゼミ生と親しい友達である「私」、そして他のゼミ生と共にゼミの研究活動に取り組む研究

者である「私」というコミュニティにおける「私」とは何かという自己認識の変容過程は、留学生 A のアイデンティティの変容過程でもある。

4 本章のまとめ

本章は、新参加者のコメント活動への参加における【コミュニティ】という要素に着目し、「コミュニティ」及び、「コミュニティの構成員との関係」をどのように捉えているか、またその捉え方はコミュニティへの参加によって、どのように変わり、活動参加の在り方とどのように連動しているかを分析してきた。その結果、以下のことが分かった。

まず「コミュニティ」に対して、留学生 A は帰属感があり、学びが得られる場として考えている。これは、安心・安定して学ぶことを可能とし、学ぶ対象への没頭、集中を可能にしたのである。それと同時に、参加によって感じた困難は不安と緊張感ももたらしたのである。更に、こうした帰属感があり、学びが得られるプラス的なイメージと、プレッシャーと緊張感のある場というマイナスのイメージと、この二つは同時に存在しており、縦断的な分析の結果からみると、マイナスに捉えた不安の要素は、徐々にプラスに働きかけ、自分を励ますものとして解釈するようになってきたことが分かった。このように、居場所がありつつ、緊張感も感じられるという心の持ち方は参加者の活動参加の意欲を高め、能動的な活動参加を促進し、参加者の主体性の発揮に繋がっていると言える。

また、コミュニティの構成員との関係性に関しては、最初の「新参加者」対「古参加者」から、「友人同士」を経て、「共に学ぶ仲間」へ、というように留学生 A は、自分と他のゼミ生との関係性への捉え方がコミュニティへの参加を通して変化してきたことが分かった。また、そうした関係性の変化の背後にはある、「ゼミというアカデミック世界の門外漢の新人である私」、「他のゼミ生と親しい友達である私」、そして「他のゼミ生と共にゼミの研究活動に取り組む研究者である私」という留学生 A のアイデンティティの変容も含まれている。

更に、他者との関係性への認識の変化は「参加を慎む」、「もっと議論したい」、「仲間と学ぶことを楽しむ」という留学生 A の参加の在り方、つまり、どのように他のゼ

ミ生と接していくか、コミュニティの中で自分はどのように振る舞っていくかということとの連動も窺った。このような関係性は、図で示すと以下のようなものである。

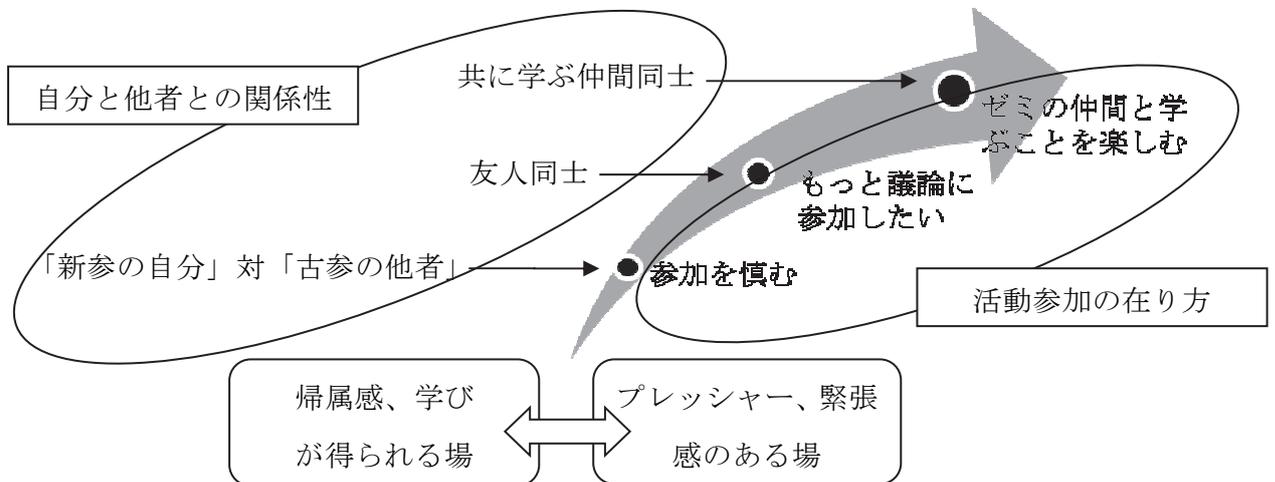


図 19 コミュニティ及びその中の構成員への捉え方と参加の在り方との関係

そこから、活動参加の在り方は参加者本人が捉えている自分と他者との関係性に影響されるだけではなく、その人のコミュニティに対する捉え方も関連しており、つまり、コミュニティ及びそのコミュニティの構成員、両者に対する捉え方の変容は、活動参加の在り方と連動していると推測できよう。

最後に、本論の問いである—「コメント活動への参加度合いの深まりとは何か」—に戻って、本章の結論から考えてみたい。

Lave&Wenger (1991) によると、参加とは全人的な学習であり、人間のアイデンティティの変容を含むものである。このような状況学習論から見る参加のアイデンティティの変容という側面は本章の留学生 A の事例からも確認された。本章の場合、新参者がコメント活動への参加度合いが深まっていく中で、アカデミック世界の門外漢である自分から徐々にコミュニティメンバーと共に対等に活動に取り組んでいる自分への移行が見られた。つまり、ゼミにおけるコメント活動への参加とは、新参者のゼミというアカデミック共同体の外部者から内部者への移行、この場合、アカデミック共同体の一員である一人前の研究者になりつつあるというアイデンティティの変化を伴うものだと考えられる。無論、すべてのコメント活動への参加における参加者のアイデンティティの変化が「研究者」に向かった変化とは言えない。それはどのよう

なコミュニティか、つまりコミュニティの持つ性質によって、参加者のアイデンティティの中身も異なってくると言える。

従来、言語活動への参加を考える際、私たちは参加者の活動参加の言語能力だけに特化して見てきて、言語活動が行われるコミュニティの性質が参加者の自己認識やアイデンティティに与える影響、また、それと連動している参加者の参加の在り方の変化に、あまり目を配らなかったのであろう。

今後の課題として、ゼミ以外のコミュニティに着目し、そこで行われる言語活動の参加と参加者のアイデンティティの変化、及びそれによってもたらされた参加の在り方の変化を引き続き調査していきたいと思う。

第7章 結論及び今後の課題

本稿はコメント活動への参加の実態の解明、及びそこから見られたコメント活動への参加度合いの深まりとは何かという問いについて、コメント活動の新参者の活動参加を通してエンゲストロームの活動システムモデルを援用したうえで、以下の3つの課題に沿って論を展開してきた。以下では、まず、3つの課題に照らし合わせながら、各章の結論を述べる。それから、各章の結論を踏まえたうえで、筆者なりのコメント活動への参加度合いの深まりについての見解を述べる。最後に、言語活動への参加に焦点を当てた本論の意義及び、今後の課題について述べる。

1 【ツール】、【ルール】、【コミュニティ】から見たコメント活動への参加の実態

本論は以下の3つの課題に沿って、論を展開してきた。

課題1：新参者のコメント活動への参加の【ツール】は、活動が展開されていく中で、何によってどのように身についていき、徐々に精緻化してきたのか。

課題2：新参者のコメント活動への参加において、どのような【ルール】を読み取ったか、活動が展開されていく中で、読み取った【ルール】は何によってどのように変わってきたか。

課題3：新参者はコメント活動への参加において、【コミュニティ】及び「コミュニティの構成員との関係性」をどのように捉えているか、活動が展開されていく中で、その捉え方は何によってどのように変わってきたか。

1.1 課題1への答え

第3章では、新参者がどのようにして「よい」コメントが述べられるようになったか、第4章では新参者のコメントをする／されるとき意識の変化、という2つの側面から新参者の【ツール】としてのコメントの学びの実態について考察を行った。

その結果、まず、第3章は新参者がコメントを述べる際に必要とされる実践知の獲得と、コメントを表現する際の参加者の態度面の変化が、「よい」コメントを述べられ

るようになった要因だと分かった。具体的には、「伝え合い」と「積み重ね」という性質を持った活動の場によってコメント述べる際に必要とされる知識が絶えず深化されてきたことと、「コメント活動の意義への認識」と「他者との関係性の変化」による参加者の「積極的な聞く姿勢」及び「他者を意識したコメントの述べ方」という態度面の変化、両者が相乗効果を果たし、正のサイクルとなり、新参加者のコメント活動参加のための【ツール】の学びに寄与していることが分かった。

また、第4章では、新参加者のコメント活動への参加の【ツール】に対する認識を扱う。具体的には、参加者の「肯定的なコメント」と「指摘・改善的なコメント」を述べたり、受け取ったりした際の意識変容について考察を行った。その結果、活動初期においては、「場面への配慮」、「知識の不十分な自分への配慮」、留学生に見られた「日本人らしいコメントへの接近」によって、新参加者は「指摘・改善的なコメント」を控え、肯定的なコメントをメインにしていた。時が経つにつれ、「場の関係性の変化」、「教員からの要求」、「参加者の知識の増加」によって、「指摘・改善的なコメント」を他者との関係性に支障を来すような発言から、相手への助言・アドバイスへと捉え直した。また、「肯定的なコメント」に対しても、「指摘・改善的なコメント」を言えないがゆえの「代案」としての役割から、相手への励ましや自分の指摘をよりすんなり受け取ってもらうためのクッションへと変化してきたことが観察された。一方、コメントを受け取る際の意識の面において、「指摘・改善的なコメント」に対しては、最初の、聞き流したり落ち込んだりするような消極的な聞く姿勢から、徐々に真正面からそれと向き合おうとする聞く姿勢へと変化してきた。また、その変化は、実習生の「変わりたい、成長したいという内的動機づけの高まり」と「コメント活動の意義への認識」と関連していることが分かった。

以上の結論から、新参加者の【ツール】としてのコメントの学びは、コメント活動が行われる場の性質による実践知の獲得、及び「コメント活動の意義への認識」と「場の関係性の変化」による参加者の参加態度の変化、という両者の相乗効果による【ツール】の質の向上であると同時に、参加者の【ツール】に対する認識の深まりも伴っていることが分かった。この意味で、主体の活動参加としての【ツール】の質の向上と【ツール】に対する認識の深化は、新参加者のコメント活動への参加度合いの深まりの1つの側面であると言えよう。

1.2 課題2への答え

第5章では、【ルール】を集団の中で存在している規則、規範という立場を取らずに、人間個人の認知システムであり、各自の頭の中にある行動の見取り図であるというグットイラフの個の文化の概念を用いて捉え直し、個人としての活動参加の見取り図という【ルール】の学びの実態を見ることができた。

本章は「【ルール】＝個としての文化」という立場を取り、留学生のアカデミックライフにおける重要な一場面であるゼミで行われるコメント活動を取り上げ、その活動の新参加者は当該活動への参加の【ルール】をどのように構築させてきたか、また、どのような要素がその構築過程に影響を与えているかを分析することを試みた。

具体的には、活動初期の留学生Aは、自分がゼミの新人であると考え、ゼミのコメント活動に慎重に参加すべきだと考えていた。それから、活動の進め方が変わり、2つのグループに分けて進めることになってから、留学生Aは、コメントや質問をすることの困難と、その場で発言せざるえない義務感に挟まれ、自分がメンバーの一員である証明のために、発言をし、コメント活動に参加している。それから、毎週の活動参加を通して、留学生Aは周りのゼミ生、指導教員のコメント／質問を観察し、自分のコメント／質問のレポーターを増やしていった。また、自分と近い発表テーマや難しくない発表内容にコメントや質問を試みたところ、周囲の参加者に肯定され、質問／コメントできる自分という自己効力感が徐々に高まっていった。更に、毎週の活動参加によって親しくなってきた参加者同士の関係性は、留学生Aの持っていた他者への過剰な配慮をなくし、思いついたことがあればとにかく発言するという参加姿勢で活動に取り組むようになってきた。だが、単に思いついたことを聞けばよいということではなく、自らが発表者となった経験を振り返ったところ、自分の発表に突っ込むというよりアドバイスをしてくれたと気づき、自分の中にあった「相手の発表にコメント／質問すること＝相手の穴探し」という思い込みに気づき、「相手の考えを広げられることを言う」という、コメント活動への参加の新たな【ルール】を創り出したのである。

そこから、新人である自分といったような「主体の自己認識」、コメント／質問できるかどうかという「【ツール】使用に問われる実践知」、コメント活動の進め方という「参加スクリプトの有無」、「参加者との関係性への捉え方」、そして「ゼミのコメント

活動の意義への理解」という要因が、留学生 A の活動参加の【ルール】の構築、又はその再構築に影響を与えたと分かった。

このように、活動参加において、今まで自分が持っていた【ルール】に気づいたり、検証したり、又はそこから新たな参加としての【ルール】を作り出したりすることが、【ルール】の変容に当たっては重要であると示唆された。この意味で、主体が自ら持っている参加としての【ルール】の検証と刷新は、新参加者のコメント活動への参加の度合いの深まりの 1 側面でもあると言えよう。

1.3 課題 3 への答え

第 6 章は、【コミュニティ】という要素に焦点を当てたものである。具体的には、主体の「コミュニティ」及び「コミュニティの構成員との関係性」に対する捉え方の変化、及びそれと活動参加との関係性について検討した。

その結果、まず、コメント活動が行われる「コミュニティ」（ゼミ）への捉え方について、新参加者留学生 A は帰属感があり、学びが得られる場でありながら、緊張感を抱えているという認識を窺った。こうしたコミュニティへの捉え方は、新参加者留学生 A の緊張感のある活動参加をもたらした一方、励まされ、リラックスした参加姿勢も同時に生み出していると考えられる。

その一方、「コミュニティの構成員との関係性」に関しては、最初の「新参加者対古参加者」から、「友人同士」を経て、「共に学ぶ仲間」へ、というように留学生 A の、自分と他のゼミ生との関係性への捉え方がコミュニティへの参加を通して変化してきたことが分かった。また、そうした関係性の変化の背後には、「ゼミというアカデミック世界の門外漢の新人である私」、「他のゼミ生と親しい友達である私」、そして「他のゼミ生と共にゼミの研究活動に取り組む研究者である私」という留学生 A のアイデンティティの変容も含まれている。更に、他者との関係性への認識の変化は「参加を慎む」、「もっと議論したい」、「仲間と学ぶことを楽しむ」という留学生 A の参加の在り方とも連動していることが確認され、そこから、「コミュニティ」及び「コミュニティの構成員」、両者に対する捉え方の変容が、その人の活動参加の在り方と連動していることが示唆された。

以上の結論から、新参加者のコメント活動への参加度合いの深まりは、新参加者のゼミというアカデミック共同体の外部者から内部者への移行、この場合、アカデミック共

同体の一員である一人前の研究者になりつつあるというアイデンティティの変化を伴っているものだと考えられる。

各章の結論を踏まえたうえで、新参者のコメント活動への参加度合い深まりは、活動参加としての【ツール】（コメント）の質の向上と【ツール】に対する認識の深化、主体の持っている活動参加としての【ルール】の検証と刷新、そして新参者のアイデンティティの変容、という側面を有していることが言える。

2 言語活動への参加の支援という視点

エンゲストロームは自身の著作—『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』をまとめた際、集団でなされる人間の活動を、「人間の振る舞いにとってもっとも重要な分析単位は、対象志向的でアーティファクトに媒介された集団的活動システム」（エンゲストローム，1999，p5）だと指摘した。こうした複数の個人からなる集団（コミュニティ）の単位で行われる活動は、恐らく私たち人間は古くから引き継いできた社会的実践の在り方の1つであろう。その証拠は、集団となって「見張り役」や「待ち伏せ役」等の分業、及び狩猟のあるべきやり方というルールの下で、槍や刃物等のツールを通して獲物という対象に働きかけるという原始社会の狩猟活動において見つけることができよう。

現代社会になると、こうした集団で為す人間活動はさらに激増し、いたるところで存在している。本稿の言語活動はあくまでも人間が為す活動の言語的な側面に着目した際の捉え方だと言える。このように考えると私たちは実は、日々様々なところで他者と協働しつつ、かつ横断的に複数の言語活動に取り組んでいることに気づくことができるだろう。

このような眼差しを用いて言語教育を見ていくと、近年の日本語教育においては、活動型授業、協働学習等の理念の浸透によって、学習者が1つのコミュニティとして組織され、共にある教室内の実践、または横断的に複数の授業内の実践に関わり、取り組むような場面が増えつつある。本稿のコメント活動も参加者のパフォーマンスの改善という目的の下で、日本の大学（院）の授業で行われ、留学生、日本人学生、そして担当教員が共に取り組んでいる言語活動の1つである。

だが、コメント活動もそうであるが、われわれ自身がいかにして普段周りで行われている様々な言語活動に参加しているか、またその活動への参加がどのように慣れて、

活動への参加の度合いが深まってきたかという問いとじっくり向き合うことがあまりなかったのではないだろうか。言語教育（日本語教育）の領域では、語彙、文法、発音、文型等の言語知識の運用をうまくすれば、又は何回も参加すれば学習者のその場でのインターアクションが上達し、言語活動への参加も必然的にスムーズになると無意識に考えてしまう人が多いだろう。

本稿のコメント活動から言うと、その参加は語彙、文法、文型といった言語知識の運用力や教室の中で教えられた意見表明、感想、コメントなどの文型としての言語知識を遥かに超え、コメント活動への参加過程で埋め込まれた「実践知」を含めたことばの学び、及び主体のコメント行為に対する認識の更新も問われてくる。更に、参加者の活動参加としてのルールの習得とそれへの刷新、コミュニティ内における参加者の自己認識の変容等の側面も含んでいることが分かった。

そこから、私たちが学習者／参加者の言語活動への参加の支援という言語教育の目指す新たな方向性が見えてくる。この考え方は、以下の3点に分けて考えることができる。

- 1) まず、言語活動への参加におけることばを再考する必要がある。言語活動への参加で求められることは語彙、文法、発音といった狭義の言語知識でもなく、また単なるそうした言語知識をうまく運用できる力でもない。コメント活動の例から言うと、教育実習のコメント活動であれ、ゼミでの質疑応答というコメント活動であれ、相手のパフォーマンス（相手の授業であったり、発表であったりする）のどういうところについてコメントすればよいかといったコメントの内容が大事である。このようなコメント内容に関する知識は、教科書や教員から直接教えられる部分もあることはあるが、参加者は活動という実践、実践の中の他者、そして自分自身との関わりから得られるものが多いだろう。そうした関わりにおいては、常に参加者の内言と外言、思考と言語の往還を伴っており、ことばを介在しているプロセスであると言える。このように、言語活動への参加からことばとは何かを考えると、おそらくそれは語彙、文法、音声といった言語学的な記号もなく、言語活動に参加していくための道具もない。この時のことばとは、言語活動への参加という実践に埋め込まれている「実践知」と一体となっており、裏表のような関係にあるものだと言えよう。

- 2) 言語活動への参加のルールを学ぶこととは何かを再考していく必要がある。この点に関しては、特に留学生においては意味が大きい。本稿の事例からは、留学生は目標言語国である日本で行われる言語活動であるため、客観的に存在し、固定した母語話者としての活動参加の振る舞い方が存在していると思込んでしまう恐れがある。このような思い込みを持つことによって、無意識のうちに、参加者の活動参加を制約、抑圧してしまう場合もある。なので、言語活動への参加のルールを学ぶこととは、コミュニティ内の日本人の振る舞い方を学んだり、母語話者の参加の仕方を真似したりすることを意味するのではなく、母語話者でもなく、非母語話者でもなく、その場の活動に関わっている参加者が共に創り上げていく活動参加としての「ルール」に、活動参加を通して「触れ」、自分なりにそれを検証したり、刷新したりしていくことを意味している。
- 3) 活動参加に当たって参加者に「なりたい自分」を意識化させること。本稿の結論からわかったように言語活動への参加度合いの深まりは、参加者は自分をコミュニティの中のどういう存在として、どのような役割を背負い、振る舞っていくかという自己認識の問題と絡んでいる。これは、実際の言語活動への参加の支援を考える際、参加者に、今は自分が集団内でどのような立ち位置にあるかという現在の自己像、また自分が集団の中でどのような存在になりたいかという将来の自己像、という「今の自分とありたい自分」を意識化させることが重要であると示唆される。今の自分とありたい自分のギャップを明確化することによって、参加者自らの参加姿勢を振り返るきっかけともなり、彼らの主体的な活動参加に繋がることも期待できる。

3 今後の課題

本稿はエンゲストロームの活動システムモデルの6つの要素を援用し、言語活動への参加を考えるための枠組みを立て、言語活動への参加の実態を解明することによって、そこから見えてきた新参加者のコメント活動参加への度合いの深まりについて考えた。だが、そこでは、まだいくつかの課題が残されている。

1. 今回は活動システムの中の【分業】という要素に関しては、分析を行うことができなかった。今後は、活動内の分業と、参加者の言語活動への参加との関係について、事例を収集することを通して詳細に見ていきたいと考えている。

2. 言語活動への参加といっても、今回は大学のアカデミック場面のコメント活動に特化した場合の話である。言語教育における活動型授業の普及に伴い、今後、教室内の他の言語活動にも着目する必要がある。また、教室外の言語活動への参加も視野に入れ、そこでの参加者の活動参加の実態にも光を当てたいと考えている。
3. 参加者が単一のコミュニティに参加しているわけではなく、複数のコミュニティの中での言語活動への横断的な参加をしていることは彼らの活動参加に多くの刺激を与えていると考えられる。今後、複数の言語活動に横断的に参加しているケースにも注目していきたいと思う。
4. 以上の 1、2、3 を踏まえ、言語活動への参加に関する事例を増やし、筆者が考案した活動システムモデルの 6 つの要素に基づいた参加の概念をより精緻化していきたい。また、言語活動への参加の支援で取り上げた 3 つの論点を取り入れ、実践も行いたいと考えている。

あとがき

このテーマは学会やゼミでの発表をした後、よく「日本人学生も同じく言語活動への参加が難しかった」という趣旨の質問を受けている。それがきっかけで、自分の研究の着眼点は一般性がある現象だとうれしく思った。ことばをうまく操ることができない外国人にとっては、参加が困難だということはわりと理解しやすいことではあるが、ことばの操作上、問題がなさそうな母語話者さえ容易なものではないというならば、言語活動への参加は、単に言語の枠組みで語る限界を感じはじめた。言語を超えた、またはそれを内包した何らかの枠組みで捉え直す必要があると筆者は強く感じるようになった。

だが、言語を超えた、またはそれを内包した枠組みで捉える際、私たちが言語教育、ないしは日本語教育をどのように考えていくべきかという問題が生まれてくる。筆者はこの研究を通して「個々の参加者（学習者）の日々の言語活動の充実に向けての支援」という目標は今後の言語教育、ないしは日本語教育がめざすものだと強く感じた。

個人の言語活動の充実への支援は、単なる狭義の言語面のサポートだけでなく、個人が言語活動というコミュニティの中で、いかにして満足感を得て、そのコミュニティでのなりたい自分を確立させつつ、能動的、主体的に参加者本人と活動参加者としての他者、そして自分と対話（インターアクション）を行っていくかということへの支援だと言えよう。これは、筆者自身が持っていた従来の「言語の教育」の壁を破り、言語活動教育という立場で考える際に、辿り着いた発想でもあるだろう。

留学生の一人である筆者は7年前に、来日した。来日後、授業でのグループワーク、授業外で留学生と日本人学生からなるグループ単位での活動、バイト先の組織で協働しながら仕事する活動等、たくさんのコミュニティ単位での活動に横断的に関わりはじめた。コミュニティにおいて、他者との繋がりを持ち、関係性を作ることによって、筆者は自分の留學生活の楽しさを実感し、コミュニティにおける自分の存在価値も徐々に感じるようになってきた。これは更に大きく捉えると、日本社会という大きなコミュニティにおける留学生というマイノリティの居場所及び、アイデンティティの確立にも繋がっていく。言語教育を「言語活動への参加の支援」という眼差しで見ることによって、私たちは従来、教室の中で閉じ込められ、個人の中で完結された言語

の教育から解放され、社会、及び他者に目を向け、真の言語活動教育の可能性が開かれるだろう。

博士論文の執筆にあたって、この未熟な研究テーマを暖かく見守ってくださり、面倒を見てくださった博士課程の指導教員の西谷まり先生、修士時代の指導教員の蒲谷宏先生をはじめ、発表研究の出発点である「コメント」についての最初の刺激を与えてくださった堀井恵子先生、博士課程の副ゼミで、「この研究テーマがおもしろくて、意味があるのだ」と励ましてくださった博士論文の副審査の石黒圭先生、そして言語教育の理念について常に鋭い刺激を頂き、「教育」に目覚めさせてくださった細川英雄先生に感謝の意を表したいと思います。また、インタビュー調査、及び調査のフィールドを快く協力していただいた調査協力者及び先生の方々に感謝します。

参考文献

《和書》

秋田喜代美 (2000) 『子供をはぐくむ授業づくり：知の創造へ』 岩波書店

_____ (2007) 「教育・学習研究における質的研究」『はじめての質的研究法』 東京図書

_____ (2014) 「教育の質と授業過程—居場所感と没頭という視点」『対話が生まれる教室—居場所感と夢中を保障する授業』 秋田喜代美 (編) 教育開発研究所

飯野令子 (2009) 「日本語教師の「成長」の捉え方を問う—教師のアイデンティティの変容と実践共同体の発展から」『早稲田日本語教育学』 5-7、pp.1-14

石黒広昭 (2004) 『社会文化的アプローチの実際—学習活動の理解と変革のエスノグラフィ—』 北大路書房

石本雄真、倉澤知子 (2009) 「心の居場所と大学生のアバシー傾向との関連」神戸大学大学院隠元発達環境学研究科紀要、2 (2)

大平未央子 (1999) 「接触場面の質問—応答連鎖における日本語母語話者の“言い直し”」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生支援』 第3号、大阪大学留学生センター、pp.67-85

小澤伊久美・丸山千歌 (2009) 「PAC 分析における好ましい統計処理とは—ソフトウェアによってデンドログラムが相違する問題への対処のために—」『ICU 日本語教育研究』 6、pp.27-47

尾関史 (2007) 「主体的な自己実現を目指す年少者日本語教育に向けて—ある外国人児童への日本語支援からの気づき」『早稲田日本語教育学』 1、pp.11-23

葛茜 (2014) 「中国の大学日本語専攻教育における言語教育の実態とその課題：「精読」という授業を中心に」『早稲田日本語教育学』 14-16、pp.25-47

_____ (2015) 「中国の大学日本語専攻教育における文化教育の実態とその課題：「日本概況」という授業を中心に」『早稲田日本語教育学』 17-18、pp.21-39

熊谷由理・奥泉香・仲潔・丸山真純・佐藤慎司 (2013) 「「コミュニケーション」—コミュニケーション研究とことばの教育におけるコミュニケーション概念の変遷と現状」佐藤慎司、熊谷由理 (編) 『異文化コミュニケーション能力を問う—超文化コミュニケーション力をめざして』

- 川喜田二郎 (1986) 『KJ 法』 中央公論社
- 萱間真美 (2007) 『質的研究実践ノート』 医学書院
- 岸本光永・渡辺三枝子 (2011) 『考える力を伸ばす教科書——ダイアログと論理で思考力を高める』 日本経済新聞出版社
- 金孝卿 (2006) 「研究発表の演習授業における『質疑・応答』活動の可能性：発表の内容面に対する『内省』の促進という観点から」『世界の日本語教育・日本語教育論集』 16, 89-105
- 佐藤公治 (1999) 『対話の中の学びと成長』 金子書房.
- 佐藤祐哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践—』 新曜社
- 佐藤慎司、熊谷由理 (2011) 『社会参加をめざす日本語教育』 ひつじ書房
- 齋藤恵 (2006) 「JSL 児童生徒の成長における「audibility」と「行為主体性」の意味——子どもの成長を支援する言語教育のために——」『リテラシーズ2』 くらしお出版 pp.113-128
- 重田美咲 (2008) 「工学系大学院留学生の「正統的周辺参加」と日本語学習」『広島大学大学院教育学研究科紀要』. 第二部, 文化教育開発関連領域 57, 255-262
- 島崎薫 (2015) 「実践コミュニティで日本語学習者はどのように学んでいるのか —「なりたい自分」と「今の自分」との相互作用」『2015 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.153-158
- 嶋ちはる (2015) 「「社会」のなかに学習と学習者をとらえる」『日本語教育学のデザイン—その地と図を描く—』 神吉宇一 (編) 凡人社
- 杉下奈美 (2007) 「「コミュニケーション・コンピテンス」の概念による外国語教育への示唆—ハイムズにおける「運用」の概念からの照射」『教育学研究』 第 74 巻 4
- ソーヤー理恵子 (2006) 「理系研究室留学生における装置へのアクセスの社会的組織化」『文化と状況的学習—実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン—』 凡人社
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピアリーディングへ』 東海大学出版会
- 内藤哲雄 (1993) 「個人別態度構造分析について」人文科学論集、27、pp43--69
- _____ (2002) 『PAC 分析実施法入門「個」科学する新技法への招待』 ナカニシヤ出版

- 仁科浩美 (2013) 「日本語による口頭発表時の質疑応答に対する留学生の意識と態度—修士課程を一年経過した留学生の事例から—」『小出記念日本語教育研究会論文集』21, pp.31-43
- 仁科喜久子 (2008) 「専門日本語教育の10年と今後の課題—日本語教育の立場から—」『専門日本語教育』10, pp.25-28
- 西口光一 (2001) 発達の最近接領域としてのチュートリアルセッション『大阪大学留学生センター研究論集—多文化社会と留学生交流』5
- _____ (2003) 「日本語教育と状況的学習論」『日本語・日本語教育を研究する』21
- _____ (2012) 「日本語教育—社会文化的アプローチと第二言語の指導法—」茂呂雄二他編『状況と活動の心理学—コンセプト・方法・実践—』新曜社
- 縫部義憲 (1992) 『日本語教育学』瀝々社
- ネウストプニー, J.V (2002a) 「インターアクションと日本語教育：今何が求められているのか」『日本語教育』112, 1-1
- _____ (2002b) 「アカデミック・インターアクションの理解に向けて」門倉正美代表『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』平成14～16年度科学研究費補助金（基盤研究（A）（1）一般）研究成果中間報告書、pp.139-150.
- マリOTT・ヘレン (2005a) /宮崎七湖[訳] 「日本人留学生のアカデミック英語能力の発達」『日本語学』24(3)、pp.86-97
- マリOTT・ヘレン (2005b) 「英語でのアカデミック・インターアクションに関する研究発展に向けて 第5回アカデミック・ジャパニーズグループ研究会 Helen Marriott 講演要旨（日本語版）」アカデミック・ジャパニーズグループ
- 三代純平 (2009) 「コミュニティへの参加の実感という日本語の学び-韓国人留学生のライフストーリー調査から」『早稲田日本語教育学』5-7、pp.1-14
- 箕浦康子 (1990) 『文化のなかの子ども』東京大学出版会
- 八若壽美子 (2004) 「活動中心の授業における評価—自己評価・ピア評価の有効性」『茨城大学留学生センター紀要』2
- 黄均鈞 (2013) 「日本語教育実習における実習生のコメント力の向上に関する考察、実習の「場」と実習生の「意識」から見る」『待遇コミュニケーション研究』10、pp.81-97

- _____ (2015a) 「ゼミ新参者のゼミへの参加意識の変化に関する事例分析—ある中国人大学院留学生への PAC 分析から見えてきたもの」『日本語学研究と資料』38、pp.1-13
- _____ (2015b) 「コメント活動における評価者の成長の様相について—コメントを伝える際、及び受けた際の意識変容から見る—」『一橋大学国際教育センター紀要』6、pp.79-93
- 細川英雄 (1999) 『『日本事情』はどのように評価されるか—プロジェクト活動における相互自己評価の意味と課題—』『21 世紀の「日本事情」日本語教育から文化リテラシーへ』くろしお出版
- _____ (2002) 『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践—』明石書店
- 堀井恵子 (1999) 「日本語教員養成課程教育実習における実習生の変容」『武蔵野女子大学紀要』武蔵野女子大学紀要編集委員会 34、pp.171-180
- _____ (2005) 「日本人大学生はどのように異文化コミュニケーション力を身につけることができるのか—日本語教育実習を通して」『武蔵野大学文学部紀要』武蔵野大学文学部紀要編集委員会 6、pp.130-119
- _____ (2006) 「留学生初年次（日本語）教育をデザインする」『アカデミックジャパニーズの挑戦』ひつじ書房
- 本間淳子 (2013) 「外国人の母親たちにとってのネットワーク活動の意義：十全的参加者としてのアイデンティティ形成過程に即して」『日本語教育』第 155 号 日本語教育学会
- 文部省 (1992) 「登校拒否（不登校）問題について—児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して(学校不適応対策調査研究協力者会議報告)」教育委員会会報、44、pp.25-29
- 山住勝広 (2009) 『活動理論と教育実践の創造』関西大学出版部
- 山本富美子 (2004) 「アカデミックジャパニーズに求められる能力とは—論理的・分析的・批判的思考と語彙知識をめぐって—」『東京外国語大学留学生日本語センター転移記念シンポジウム』資料集 パネルディスカッション 3、pp.98-103

- 李麗麗 (2011) 「中国人大学院留学生のアカデミック・インターアクションに関する調査—正統的周辺参加から十全的参加への過程の分析と考察—」『桜美林言語教育論叢』7、pp.17-31
- 柳町智治 (2009) 「第二言語話者によるインタラクションへの参加と学習の達成」『社会言語科学』12(1)、pp.57-66
- 山中千帆 (2009) 「質疑応答の能力を養うことを目的とした授業」『独立行政法人日本学生支援機構日本語教育センター紀要』5、pp.168-179
- 横溝紳一郎 (2002) 「学習者参加型評価と日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
- 義永 (大平) 美央子 (2005) 「伝達能力を見直す」西口光一 (編著) 『文化と歴史の中の学習と学習者—日本語教育における社会文化的パースペクティブ—』凡人社、pp.54-78
- 義永 (大平) 美央子 (2009) 第二言語習得研究における社会的視点—認知的視点との比較と今後 の展望—『社会言語科学』12(1)、pp.15-31

《翻訳書》

- Bachman, L. F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press. (大友賢二ほか訳 1997 『言語テスト法の基礎』みくに出版)
- Lave, J., Wenger, E. (1991) (佐伯胖訳) (1993) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書.
- Marion, Williams. & Robert, L. Burden (著) 刘学惠 (監修) (2000) 『语言教师心理学初探』外语教学与研究出版社
- Sperber, D. & Wilson, D. (1995) .Postface to the second edition of *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell. 内田聖二他 (訳) (1999) 『関連性理論—伝達と認知—』研究社出版.
- ヴィゴツキー, L. S. (2001) 『新訳版・思考と言語 (柴田義松 (訳))』新読書社
- エンゲストローム, Y (1999) 『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社

《歐文書》

- Brown, P. and Levinson, S. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press
- Brumfit, J. Christopher and Johnson, Keith (eds). 1979. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press,
- Canale, Michael. 1983. *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*. In Richards, J. and Schmidt, R, (eds). "Language and Communication". London: Longman.
- Canale, Michael and Swain, Merrill. 1980. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. p. 5, In *Applied Linguistics*, 1 (1). pp. 1-49
- Donato, R. 2004. *Aspects of collaboration in pedagogical discourse*. *Annual review of Applied Linguistics*, 24, pp.284-302
- Daniels, H. 2004. *Activity Theory, Discourse and Bernstein*. *Educational Review*, 56(2), 121-132
- Erikson, E. H. 1963. *Childhood and Society*. New York, Norton
- Firth, A. & Wagner, J. 1997. *On Discourse, Communication, and (some) Fundamental Concepts in SLA Research*", *The Modern Language Journal*, 81, 285-300
- Goodenough, W. H. 1957. *Cultural anthropology and linguistics*. In *Report of the Seventh Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Study*. Edited by Paul L. Garvin, 167-173. *Monograph Series on Languages and Linguistics* 9. Washington, DC: Georgetown Univ. Press.
- Larsen-Freeman, Diane. 2007. *Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition*. *Modern Language Journal*. 91: 773-787
- Mezirow, J. 1963. *Contemporary Paradigms of Learning*. *Adult Education Quarterly*, 46, 158-172
- Munby, John. 1978. *Communicative Ollabtts Design*. Cambridge University Press
- Savignon, Sandra. 1983. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison - Wesley

- Savignon, S. J. 2002. Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. In Savignon S. J. (Ed.), *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and concerns in teacher education* (pp. 1–27). New Haven: Yale University Press.
- Seidjhofer, B. (ED). 2003. *Controversies in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press
- Schank, R.C., & Abelson, R.P. 1977. *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. Lawrence Erlbaum Associates.
- SFARD, A. 1998. On two metaphors for learning and the danger of choosing just one, *Educational Researcher*, 27–2, pp.4–13
- Skinner, B. F. 1957. *Verbal behavior*. New York: Appleto–Century–Crofts
- Sperber, D. & Wilson, D. 1986/1995. *Communication and Cognition*, Oxford, Blackwell
- Swain, M. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, 97–114
- Wenger, E. 1990. *Toward a theory of cultural transparency: Elements of a social discourse of the visible and invisible*. Institute for Research on Learning: Palo Alto, CA.
- VYGOTSKY, L. S. 1928/1929/1994. The problem of the cultural development of the child In Rene van Veer and Jaan Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader*. Basil Blackwell Ltd.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89–100
- Yamazumi, K. 2006. *Activity Theory and Transformation of Pedgogic Practice*. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*. No. 1. pp. 77–90
- Yin, R. K. 2006. Case study menthods. In Green, J. L., Camilli, G. & Elmore, P. B. (Eds.) *Handbook of complementary methods in educatiob research* (pp. 111–122). AERA Mahwah, New Jersey: LEA

Zuengler, J., & Miller, E. R. 2006. Cognitive and sociocultural perspectives:
Two parallel SLA worlds TESOL Quarterly, 40(1), 35-58

【発表を通して役立つ発言を
することの重要性への気づき】

「相手に役立つ
発言をすべきだ」
穴探しではない
ゼミは考えを広げ
てあげるところ。

突っ込ま
れたより、
みんな私
の発表に
アドバイス
してくれた。

【熟練者としての参加スクリプトの獲得】

「コメントの探し方の更新」

前、発表を聞いた後質問を探し出したが、今は発表を聞きながら探す。

前はしなかったけど、今は、聞きながら気になったところに線を引く

「発表を聞きながら質問/コメントを考える行為の定着」

聞きながら質問を考える意識が強まってきた。

ゼミ以外の授業でも条件反射的に、聞きながらその後発言を考えるようになった。

【とにかく発言する姿勢】

「過剰意識せず
コメントする」

疑問に思ったことがあつたら、聞く

よい質問となったかどうかあまり過剰意識しなくなる。

「その場で
発言する勇気」

発言する勇気が出た。

逃げずに発言することが大事。

【よいコメントができないことによる否定的感情】

「よいコメント/質問ができない自分への否定」

先生が近くに來たら、発言をやめる

自分がトラブルメーカーのような存在

今の最大の問題はポイントを掴めない

深い質問/コメントはどうしてもできない

【その場にいる正統性としてコメントする】

「活動参加のミッション」「参加義務としてのコメント」

一個質問したらセーフ

少なくとも一回コメントすればよい

グループ分けされたらコメントしなきゃ

コメントしないと変な人として思われる

【発言に対する自己有能感の積み重ね】

「徐々に活動に参加できるようになった自分」

今週は先週より自分が参加したと思う。

前回より積極的だと思う。

「状況によって質問できる時もある」

今週知っている内容だから質問しやすかった。

今週の発表は簡単だからすこし言った。

「周りに認められた自分の発言」

自分の質問がフォローされた。

まるで討論の主導権を握った。