

日本語教育の対話型授業における 学習者の姿勢の変容

「一橋大学審査博士学位論文」

論文要旨

2019 年 6 月

一橋大学大学院言語社会研究科

博士課程

LD152002

霍 沁宇

本研究は日本語教育の対話型授業における学習者の姿勢の変容をテーマに研究を進めた。「はじめに」では、以下の三つの問いを設定し、第一部では、研究の枠組み及び先行研究を紹介した。

1. 対話とはどのようなもので、どのような意義があるか。
2. 日本語学習者にはどのような対話力が必要か。
3. 対話力が育つ日本語教育とはどのようなものか。

第二部と第三部では、都内の大学において 2014 年に行われた対話型読解授業と 2015 年に行われた対話型作文授業をそれぞれ調査し、研究結果をまとめた。

第 4 章では、対話型読解授業に参加した学習者全体の姿勢の変容を、M-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）を用いた分析で明らかにした。授業に参加した上級学習者はこれまでの【自分の読み方への固執】をしていた。授業において【戸惑いと悩み】を感じ、そこで【努力と工夫】をしていた。努力していても問題が解決されず、【妥協とあきらめ】に陥ったこともあるが、【気づきと学び】を多く得ている。それがきっかけで、また【授業スタイルの変化による相互作用の活性化】と【教室内外の活用及び達成感】を通して、読む姿勢が【より深く、より広く】変容している様子が明らかになった。今後の教育において、教師による①明確な指示、②対話秩序の管理、③多様性への尊重、④ポートフォリオ活用法の指導、⑤成長段階を意識した支援、に関する 5 点の提案をした。

第 5 章では、対話型読解授業に参加した 2 名の学習者、F さんと R さんの姿勢の変容を、SCAT（Steps for Coding and Theorization）を用いた分析で明らかにした。二人はこれまでの学習経験や教育背景の下で、文章を正確に、批判的に読む力を授業開始時にすでに備えていた。多数の学習者は自己主張への不安があったが、F さんと R さんにはそうした不安がなく、他者との対話において積極的に意見を発信していた。また、多数者は「正解」を求めるのに対し、二人は考え方の斬新さや多様性を追及していたことも分かった。一方、二人には違いも見られた。F さんの場合

は、〈理解度への過剰な不安〉があり、変容を積極的に受け入れ、マイペースな読み方からより柔軟でバランスのよい読み方に変わったことが明らかになった。R さんの場合は、〈自分の読みへの信頼〉を持ち、授業を通じて読み方自体にはあまり変容が見られなかったが、他者との交流の中で視野が広がったことが分かった。今後の教育において、教師は個々人の学習者に目を向ける必要があると考える。また、F さんと R さんのような、上級レベルの中でも意欲的で日本語力の高い学習者を対象にする際に、学習者の関心に応える課題内容の検討や、学び合いが促され、収穫の得られるグループ設定、そして上級の更なるレベル分けなどの対策が望まれよう。

第 6 章では、対話型読解授業で出会った、学習姿勢があまり前向きではないと教師に評価された学習者 D さんに注目し、D さんに対するインタビューデータおよび授業内対話、ワークシートのデータを分析した。その結果、D さんは授業の最初のころ、日本語学習歴の浅さや慣れないピア・リーディング授業のため、課題の意図がピンとこなかったり、批判的に読むことに不安を感じたり、悩みを抱えていたが、他者との対話の中で多様な考え方に気づくことで批判的意識が芽生え、積極的に自分の意見を発信するようになった。同時に、他者への配慮も持ち、クラスメイトと前向きに案を検討している。途中で仲間の中で少数派になった場合もあるが、他者を説得することに努めていた。そして、授業を通して、読む姿勢がより能動的、より柔軟に変容していったことが分かった。研究結果より、対話型授業において、直接対話の欠如によって生じる、教師に気づかれにくい学習者一人ひとりの学びの実態や、その届かない声を「ピア・ラーニングの盲点」と名付けた。今後の教育においては、教師は盲点が生じる可能性を意識し、個としての学習者に向き合う努力をする必要がある。学習者の本来の読み方や、授業活動の中での変容に目を向け、個々人が必要とするフィードバックを与えることに力を入れることが求められる。また、教師自身の考え方も含め、教室内における多様な文化的背景と価値観を尊重した上で、学習者に対する合理的かつ明確な評価基準の作成、公開、及びそれに準じて慎重に評価する取り組みが必要となる。

第8章では、対話型作文授業における学習者全体の姿勢の変容を、M-GTAを用いた分析で明らかにした。その結果、日本語上級学習者は、【混沌とした状態】から授業に入り、[日本語が不安の源]であり、[研究プロセスの体験]をし始めた。対話を用いた研究実践の授業を通して、まず、【未知の領域における暗中模索】段階に入った。そこでの[モチベーションの低下]、[一人での模索]、また、[話し合いに意欲的に臨む]ことにより、[交流で生まれた葛藤]も見られ、[他者から学ぶ、自己を知る]ようになった。その後、[研究対象への気づき]、[文章執筆の技法への気づき]、また、[研究姿勢への気づき]が得られ、【気づかなかった一面の浮上】にたどり着くことができた。最終的に〈私のやり方、私の個性〉、〈人のために研究する〉ことを重視するようになり、また、他者との話し合いで〈和して同ぜず〉という姿勢を持ち、〈いつでも、どこでも〉研究を考えるようになり、【「私の研究観」の成立】に到達した。なお、今後の教育に対して、①枠組みとリソースの提供、②仲間と対話する意義と方法の伝授、③学ぶ姿勢で向き合う、という三点の提案をした。

第9章では、対話型作文授業に参加した中国人女性学習者Qさんの葛藤と成長をテーマに研究を進めた。具体的には、Qさんに対するインタビューデータ、授業内対話の録音データや成果物などを収集し、SCAT法を参考にストーリーを再現させた。その結果、授業において、Qさんは【研究という孤独な旅】を味わいながら【対話への葛藤・格闘】をし、【異なる方角・多彩な風景】が現れ、【日々の試練は成長の機会】と捉えるようになった姿が見えてきた。また、彼女を支えているのは、母国での【厳格な教育背景】によって鍛えられた【私の学習姿勢】であることと、さらに、研究力を磨く中で【自信の確立】と【予想外の「恋」の展開】に至ることと、【人間に役立ち、独創性のある修論】を目標とするQさんの姿勢も明らかになった。分析結果より、今後の日本語教育に対し、①母文化への尊重、②女性への応援、③美しい言葉の伝授、という三点の示唆を提示した。

本研究で得られた結果より、冒頭の三つの問いに対する回答を順に提示する。

1. 対話とは、人間同士が向き合って話をすることである。対話を通して、意見の

整理ができ、新たな知見の誕生や信頼関係の構築も期待できる。さらに、自己、他者に対する理解が深まり、考え方がより多角的に変容していくことも考えられる。なお、不安、不満、尊敬、感謝、愛着、期待、苦悩など、人間の感情は対話に伴って生じ、変化する場合も多々ある。

2. 多様な価値観が共存する環境に置かれることの多い日本語学習者は、人間同士の対等を基に、自己、他者を尊重した上で意見を述べること、また、他人の意見に対して建設的な提案をすることが望まれる。

3. 日本語教師は、学習者の背景、個性を尊重し、彼らが安心して自由に発信できる環境を保障することが重要である。また、学習者同士の対話を見守り、話し合いが順調に進むように、適宜な調整や介入が必要である。そして、個々の学習者の意見に対して、知識の補充や観点の提供など、より深みのあるフィードバックをすることが求められる。

本研究では、対話による日本語学習者の姿勢、主に心理面の変容を明らかにしたが、授業内対話の実態や、作文などの成果物のより詳細の分析は今後の課題として残されている。だが、言葉は人間の心理活動が出発点であることを考えると、心の研究、及びそれをめぐる教育、配慮の重要性を否定できないと考える。本研究の調査と分析結果は、日本語学習者、さらに人間同士のよりよいコミュニケーションに参考になることを願う。なお、本研究は、日本語学習者に関する調査に留まっている。今後の課題として、日本人学習者の考え方について研究し、日本人と外国人学習者の共通点、相違点を明らかにしていきたい。それにより、対話、及び日本語教育の在り様や方向性がより明確に見えてくるだろうと考えている。