

# 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」

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

# 目次

はじめに .....	6
第一部 研究の前提 .....	14
第1章 研究の枠組み .....	14
第2章 先行研究 .....	15
1. 日本語教育をめぐって .....	15
2. 対話をめぐって .....	20
2.1 対話とは .....	20
2.2 対話と社会 .....	24
2.3 対話型授業 .....	25
3. 学習者の姿勢をめぐって .....	34
3.1 学術コミュニティにおける学習者の姿勢 .....	34
3.2 作文授業における学習者の姿勢 .....	38
3.3 読解授業における学習者の姿勢 .....	41
3.4 総合的日本語授業における学習者の姿勢 .....	47
第二部 対話型読解授業 .....	50
第3章 対話型読解授業の概要 .....	50
1. テキストの内容 .....	50
2. 授業活動 .....	52
3. 授業項目 .....	53
4. 学習者 .....	55
第4章 学習者全体の姿勢の変容 .....	57

1. 学習者全体の姿勢の調査方法	57
1.1 データの収集	57
1.2 データの分析	59
2. 学習者全体の姿勢の分析結果	61
2.1 簡略図	61
2.2 これまでの読む姿勢	63
2.3 努力と葛藤	65
2.4 気づきと学び	71
2.5 成長の加速	74
2.6 読む姿勢の変容	75
2.7 完成図	78
3. 学習者全体の姿勢のまとめ	80
第5章 2名の学習者の姿勢の変容	82
1. 2名の学習者の姿勢の調査方法	82
1.1 データの収集	82
1.2 データの分析	83
2. 2名の学習者の姿勢の分析結果	83
2.1 Fさんの姿勢の変容	84
2.2 Rさんの姿勢の変容	90
3. 2名の学習者の姿勢のまとめ	98
第6章 ピア・ラーニングの盲点	99
1. ピア・ラーニングの盲点の調査方法	99
1.1 調査1ー学習者の姿勢	100
1.2 調査2ー教師の工夫	103

2. ピア・ラーニングの盲点の分析結果 1ー学習者の姿勢 .....	103
2.1 意識の変容 .....	103
2.2 学習の実態 .....	107
3. ピア・ラーニングの盲点の分析結果 2ー教師の工夫 .....	116
3.1 授業の設計と運営 .....	116
3.2 教師の心境変化 .....	120
4. ピア・ラーニングの盲点のまとめ .....	121
4.1 盲点の所在 .....	121
4.2 日本語教育への示唆 .....	125
第三部 対話型作文授業 .....	128
第7章 対話型作文授業の概要 .....	128
1. 授業内容 .....	128
2. 学習者 .....	131
第8章 学習者全体の姿勢の変容 .....	134
1. 学習者全体の姿勢の調査方法 .....	134
1.1 データの収集 .....	134
1.2 データの分析 .....	134
2. 学習者全体の姿勢の分析結果 .....	135
2.1 混沌とした状態 .....	136
2.2 未知なる領域における暗中模索 .....	137
2.3 気づかなかった一面の浮上 .....	141
2.4 「私の研究観」の成立 .....	144
3. 学習者全体の姿勢のまとめ .....	148
第9章 女性学習者の葛藤と成長 .....	150

1. 女性学習者の葛藤と成長の調査方法	150
2. 女性学習者の葛藤と成長の分析結果	152
2.1 未知なる領域への船出	152
2.2 右往左往	153
2.3 歩み寄るための戦い	156
2.4 今を支えている、過去の「私」	166
2.5 雨上がりの晴れ空	169
3. 女性学習者の葛藤と成長のまとめ	172
おわりに	174
1. 本研究のまとめ	174
2. あとがき	176
資料	182
資料 1：対話型読解授業のシラバス	182
資料 2：読解授業で使用された文章例	184
資料 3：読解授業で使用されたワークシート例	186
資料 4：対話型作文授業のシラバス	188
資料 5：対話型作文授業の配布プリント例	191
資料 6：インタビューデータ例 1 読解授業	199
資料 7：インタビューデータ例 2 読解授業	207
資料 8：インタビューデータ例 3 読解授業	211
資料 9：インタビューデータ例 4 作文授業	214
資料 10：対話型作文授業における学習者の研究成果の例	221
資料 11：インタビューデータ分析例 1 M-GTA を用いた分析	227
資料 12：インタビューデータ分析例 2 SCAT を用いた分析	229

参考文献 .....	230
参考文献ア行 .....	230
参考文献カ行 .....	233
参考文献サ行 .....	235
参考文献タ行 .....	236
参考文献ナ行 .....	237
参考文献ハ行 .....	238
参考文献マ行 .....	239
参考文献ヤ行 .....	240
参考文献ラ行 .....	241
参考文献アルファベット .....	241
既発表研究との関係 .....	242

## はじめに

本稿は、日本語教育の対話型授業における学習者の姿勢をテーマとして語っていきたい。研究の問題意識は、筆者（以下、私）自身が日本語を学ぶ、使う、教える経験から生まれてきたものである。

日本語と縁を結んだのは12年前、2007年の夏であった。少女時代に延々と続き、目的地が不明瞭な受験勉強への反発から偶然の機会を掴み、中国北部にある、海を臨む美しい外国語大学に入り、日本語・日本語教育の世界に飛び込んだ。大学3年生の頃、協定留学の機会を得て東京の大学で1年間学び、その後は国へ戻った。大学4年生から卒業後しばらくは、IT関係の外資系企業に勤め、日本人の客への電話、メール対応を担当した。その後、2012年の4月に再び来日し、東京の日本語学校で勉強しながら大学院進学試験に向けて取り組んだ。2013年4月から現在までの6年間、日本語教育を専攻し、修士課程、博士課程の大学院生として研究してきた。以下では、この12年間にあった、対話にまつわる6つのエピソードを紹介し、本研究の目的をまとめていきたい。

### 1) 学習方法の転換—対話型授業の初体験

大学時代は、教師主導型の日本語授業を受け、文章の暗記やニュース、ドラマのシャドーイングなどの方法も積極的に使用し、日本語を学んでいた。日々の学習に充実感を覚え、日本語知識の獲得にも満足感があった。大学2年生の時、交換留学の機会を得て来日した。日本の大学の授業は対話型のものが多く、最初は戸惑いを覚えた。例えば、他者との対話において、「自分の意見」とはどのようなもので、どのように述べればよいか、分からない時があった。また、対話型授業において、多くの知識を着実に学ぶより、細分化された議題について長時間話し合うことが多く、「学んだ」という実感を思うように得られなかった。そして、対話で取り上げられた問題点を、長時間の議論に値する

問題として捉えられない場合、話し合いのポイントを掴むことができなかつたり、掴むことを放棄したりする経験もしていた。

その時から考え始めたのだが、対話とはどのようなもので、その意義はどこにあるだろうか。

## 2) 顧客との対話—問題解決意識の芽生え

入社後、日本の法人の客からの問い合わせ、クレームなどに対応していた。問題解決向けのコミュニケーションが常に求められ、不適切な日本語使用や行き届かない対応、客との認識の違いなどが一つでも生じることで、更なるクレームや損失につながる可能性がある。対話を通して問題が解決されたり、客に評価されたりした際の嬉しさ、また、助言してくれたトレーナーや同僚から受けた感動があった一方、客に誤解されたり、部品の手配ミスでクレームを受けたりした際に、悔んだり落ち込んだりすることもあった。このような経験から、自分という一個人だけではなく、客の立場と、所属する部署、ひいては会社の立場に立って対話を進める重要性を痛感した。

このように、就業経験から対話による問題解決意識が生まれたが、技術の問題や考え方の齟齬が生じたことを前提に、金銭面も心理面も含む互いの損失を最小限にすべく、その解決に向かう対話とは、どのようなものだろうか。

## 3) 学習者との対話—上級者のための日本語教育とは？

大学院に進学するために退職し、日本語学校で勉強し始めた。同じクラスには、大学院への進学を目指し、専門分野の異なる上級学習者がたくさんいた。しかし、日本語授業は教師主導型の場合が多く、読解授業を例に挙げると、日本留学試験や日本語能力試験 N1 の問題を解くことを中心に、学習者が決められた時間内で与えられた文章を読み、問題を解いた後、教師が答え合わせをし、語彙や文法について解説するという流れであった。授業を通して知識の獲得に

よる満足感があったが、対話力の上達を期待していた当時の私にとって物足りない授業であり、日本語学校卒業後、日本社会に入った後のことを心配し始めた。

大学院進学後、研究と並行し、都内の教育機関で大学・大学院に進学する上級クラスを担当するようになり、今度は教師として頭を悩ませ、ジレンマに陥った。学習者が日本留学試験、日本語能力試験や大学、大学院の入学試験を控えている状況の中で、できるだけ毎回の授業で多くの過去問題や文法、語彙の練習をさせ、詳しい解説をするように努めていた。また、理解の効率性を考えた上、媒介語も活用し、課題を説明したり、学習者とやり取りしたりしていた。大学院で研究をし、教師も兼ねる私にとっても未習の各分野の専門用語が試験問題によく出題されるため、毎回の授業準備に苦勞していた。

こうした受験勉強の繰り返しは学習者にとって、日本語による対話の求められる進学後の勉学にはどのぐらい役に立つだろうか。まさに山のように嵩張る試験問題は、新鮮な「空気」をもたらし、人を元気にさせる魔法の鍵を握る彼らを、どのような「型」に嵌めていくのだろうか。社会の求める人材は果たして、出題者の意図する回答を「正しく」、数多く選択できる人間なのだろうか。

#### 4) 仲間との対話—学術研究のための対話とは？

大学院では、講義を受けたり、ゼミに参加したり、論文を書いたり、予想していた以上に多くの不安と戸惑いを感じるようになった。例えば、ゼミなど、日本語による対話の場において、他者の研究発表を聞いてわからない時、知識不足の私が、素朴な疑問点をその場で本人に質問してもよいのか。どのように発言したら、円滑な人間関係を保つことができるのか。所謂その場の「空気」、「暗黙の了解」は何によって、どのように決まるのだろうか。ゼミには毎回落ち着いて参加するようにはしていたが、「今日も無事に、気まずい状況に陥らないように乗り越えよう」みたいなことに脳内のリソースを割き、勉強は楽しく

て純粋なことでなくなったような感じがした。

今でもよく思い浮かぶのは、あるゼミの途中で、たまたま沈黙が訪れた瞬間、隣の日本人学習者に「面白いことを言ったら？」と言われた時の状況である。

「面白いことって何なの？」と、心の中で私は呟いたが、結局何も言えず、自分の話す力に疑いを持ち、いたたまれなかった。非母語話者の私はなぜ母語話者に無言にさせられ、その後はなぜ自分を責めたのだろうか。

それだけではなく、多数派のメンバーたちから正当ではない評価を受け、切羽詰まった状況において、証拠を挙げながら一つ一つ説明した結果、長い沈黙しかもらえなかったという経験もしていた。自分が正しいと分かっているながら、少数派の立場であるだけで、まるで「犯人」になったような気持ちがずっと続いており、晴れることがなかった。

学術研究のためには、いったいどのような対話が必要となるのだろうか。学術に限らず、多数派とは異なる微かな声たちは、存在する意味がないのだろうか。

##### 5) 女性との対話－価値観のぶつかりあい

大学院で出会ったある男性の日本人教師とは、たまたまの雑談において、次のような対話があった。「お母さんはどんな人？」とその先生に聞かれ、母の仕事を答えたところ、「そっか、仕事してるんだ」というさりげなさそうな反応を得た。反射的に私は「はい」と言ったが、実は頭に来て「馬鹿にすんなよ。ふざけんな！」のように、言葉を返したかった。「えっ？私にとって、いえ、家族みんなにとって、仕事能力抜群の母は敬愛される存在なのに、日本社会は働く女性が『有標』なの？」そう思いつつ、「あ、奥様が専業主婦でしたっけ？…」と思い出し、先生の反応に「納得」した。

女性である私も母のように、当たり前のように、自由、自立と社会貢献を目

指してきたが、うまくいかない場合が多々あった。例えば、ある男性の日本人教師の下で、研究者の身分で仕事をするつもりだったが、同じグループのメンバーたちにコーヒーを入れたり、お弁当を買って温めたりする「仕事」を半年間続けていた。誰にも強制されず、はっきりは指示されなかったが、「空気」を読んでそうするようになった、という不思議なことで、半年後はやっと反抗するようになった。みんなは同じ研究者であり、ほぼ同時に職場に入ったが、何を基準に差別が生まれたのか、疑問に思った。

そして、日本の警察官ともたまたま、対話する経験があった。女性が大切にされているかどうかの実態を確認したく、ストーカー、不法侵入、盗撮などの社会問題を例に、その対処法について質問したが、対応してくれた男性警官に「証拠は？」と聞き返された。「はっきりした証拠がない場合でしたら、調べていただくことは可能ですか？」と聞いてみたら、いらいらし始めた警官に断られた。窃盗や殺人など、ほかに対処しなければならない事件があるからとのことだった。

価値観というのは、怪物になる時もあり、女性の人生を乱暴に決めつける場合もあることが、日本留学の様々な経験から分かるようになった。所謂「男権主義」に従い、頼ったり媚びたりする女性は、より「受け入れられ」、「守られ」、「可愛がられ」、そして「幸せになる」が、男性と対等に闘っていき、自己実現を追求する女性は、勉強と仕事の姿勢では評価されないという価値観である。「努力すればするほど幸せになれる」という子供の時から築いてきた私の価値観は転覆されたように感じ、あまりにも「子供っぽく」見えてきた。

このように、女性への尊重が十分とは言えない社会において、学習者はどのように成長していけばよいだろうか。

## 6) 日本との対話—歴史への葛藤

大学院では、偶然かもしれないが、研究イベントで9月18日に発表するように言われたことがある。主催者も参加者も、みんな違和感なく平和そうな雰囲気であった。複雑な気持ちになった私は発表内容を考えながら町を歩いたら、また偶然ながら、「9月18日 敬老の日」という宣伝ポスターを発見し、より一層複雑な気持ちになった。中国人は子供の頃から歴史の教育を受け、1931年9月18日は日本が中国への侵略を開始した日であること、「九・一八」は国の恥であることは、知らない人はいないだろう。一方、他国で罪を犯した日本は、過去の歴史をどのように若い世代に伝えてきたのだろうか。「国の恥」として肝に銘じるべきなのは、果たして、被害側なのだろうか。

そうした複雑な気持ちに対処するのに、ある中国人の後輩が一つの手本を見せてくれた。彼は授業において、答えに悩んでいる女子留学生に反応を要求し続けたり、歴史に関して厳密性に欠ける発言をしたりする教師たちに反問し、大勢の学生を前に母国の立場を守って大胆に発言した。入学して間もないの学習者だったが、少しも震えず、少しも憚らず、気骨のある姿勢であった。その時から、歴史の真実から正々堂々と逃げ続けてきた人間がとても情けないと感じた時の気持ちを、私も主張できるようになった。

日本による侵略戦争は、中国を含め、被害を受けた国々に永遠の傷を残した。その過去の悲鳴を背負う学習者らは、日本語の学習をどのように捉え、日本という国とはどのような姿勢で対話すればよいだろうか。

前述の6つのエピソードから生まれた疑問点をまとめ、本研究の問いを以下のように設定した。

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。

そこで、2014年前期、2015年後期に東京都内の国立大学で行われた2つの対話型日本語授業－対話型読解授業、作文授業を調査し、学習者の姿勢の変容を解明する。それにより、上記の問いへの回答を探り、日本語教育への提言を目指していきたい。

それでは、学習者の声に耳を澄まし、研究の旅を始めていきたい。それらの声には、彼らの夢物語もあり、我らの現実世界も潜んでいる。

## 第一部 研究の前提

第一部では、本研究の枠組みと先行研究について紹介する。

## 第一部 研究の前提

### 第1章 研究の枠組み

本論文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とし、研究の枠組みは以下の通りである。

まず、「はじめに」では、前述の通り、本研究のきっかけとなるエピソードを紹介し、問題を提起する。

第一部は、第1章、第2章からなり、研究の前提について述べる。第1章では、研究の枠組みを提示する。第2章では、先行研究について記述していく。

第二部は、第3章、第4章、第5章、第6章からなり、対話型読解授業の調査結果を述べる。第3章は、調査概要について記述する。第4章は、授業参加者を集団と見なし、彼らの姿勢の変容を明らかにする。第5章は、友人同士の2名の学習者、FさんとRさんを取り上げ、その学習姿勢と変容を記述する。第6章は、1名の韓国人学習者、Dさんの事例を通して、ピア・ラーニングの盲点を明らかにする。

第三部は、第7章、第8章、第9章からなり、対話型作文授業の調査結果を述べる。第7章は、調査概要について記述する。第8章は、第4章と同様の立場をとり、集団としての学習者の姿勢を記述する。第9章は、1名の中国人学習者、Qさんを例に、女性の視点も取り入れ、学習者の葛藤と成長を描いていく。

最後に、「おわりに」では、本研究の結果と今後の課題をまとめ、人間の研究について考えていく。

## 第 2 章 先行研究

第 2 章では、1. 日本語教育、2. 対話、3. 学習者の学ぶ姿勢をめぐって先行研究をまとめる。

### 1. 日本語教育をめぐって

細川（2002：3）は、「人は、ことばによって思考し、ことばによって意志を伝え合い、そして社会を形成している」と述べている。日本語を教育することは、何を理念とし、何を目指すのだろうか。それを考える以前に、日本語教育という文脈に限定せず、より広い意味での教育の目的に関して、文献から知恵を借りたい。アリストテレスは、次のように語っている。「**The law is reason, free from passion.**」（訳：法は、情熱から自由になる理性である。）まずは日本の法律から、答えを探し始める。

教育の目的、理念及び教育の実施に関する基本について、『教育基本法』（平成一八法一二〇）の第一条、第二条、第七条では具体的に定められている。「人格の完成」「心身の健康」を期すること、「学問の自由」を尊重し、「真理を求める態度」を養うこと、「個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神」を養うこと、「正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力」、「他国を尊重」する態度を重んずること、さらに、「社会の発展に寄与する」態度を培うことが述べられている。「学問の自由」に関して、『日本国憲法』昭二一、第十九条の[思想及び良心の自由]が参照でき、「思想及び良心の自由は、これを侵してはならない」と定められている。法律に定める学校の教員は、「自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」（『教育基本法』平成一八法一二〇、第九条）。（市川他編『教育小六法〈平成 29 年版〉』：37-38、77-80）

「教育は人間の解放のためにこそあると主張し、虐げられている者・抑圧されている者こそが批判的意識を獲得し、社会変革の主体として自己形成する教育学」というように、野元（2013：91-92）は Freire（1974）の『被抑圧者の教育学』の考え方について語っている。それに基づき、人がより人間らしく生きようとする時に求められる学習活動を支えることには、教育の本来的な使命があると指摘している。

青木他（2013：1-2）は教師という仕事について次のように述べている。「教育とは、人と関わる仕事であるからこそ、教師自身の人間的成長とその教師が学習を助ける能力とは、分かちがたく結びついています」。「教師には、常に自分が人間的に成長することで、より上手に学習を助けられるようになるという努力をする責任があります。それは、『自分は何者であるのか』という問いに正面から向き合うことを意味します。時にはとてもつらいことです。しかし、それが『教師になりつづける』ことのもう一つの側面です」。

岡崎他（2003：7）は、「人は自己実現のために変わり続ける存在」であり、「個人はこれらの自己変容によって人間的に成長し続けると考えられ」、「あらゆる『教育』の第一の目的は、個人のこの自己変容に関与していくこと」とであると述べた。

では、日本語教育に関してはどうか。まず、以下の意見に巡り合え、そこから日本語教育の多様性が読み取れた。

庵（2013）が主張するように、日本語教育には様々な可能性がある。日本語教育の目指す可能性について、「自然な日本語」（劉 2009）（宇佐美まゆみ 2012）（石黒他 2012）（陳 2017）（石黒他 2017）、「やさしい日本語」（庵・イ・森他 2013）（庵 2019）、「豊かな日本語」（石黒 2018）、「説得力のある日本語」（鎌田・嶋田他 2012）（石黒他 2017）、「Native-like から自由になる」（庵 2013）「自分らしい日本語」（石黒他 2012）、「人間が教え、人間が共に学ぶ日本語」

(五味・石黒他 2016) など、様々な立場がある。

岡崎他 (1997 : 18) は日本語教師は「様々な国民性、民族性、異なる文化的背景を持つ学習者を相手にしながら絶えず自己変革をせまられ、自己訓練や自己研鑽が必要とされる」と述べている。

Neustupny (2000) は、日本語教育の将来について、人文主義と合理主義の両方が共存すること、言語能力・コミュニケーションに必要である文法外コミュニケーション能力・インターアクション全体に必要な社会文化能力の三つが統合された言語コースが作られること、そして日本語教育界が多様で動的であると述べている。

岡崎他 (2003 : 33) は日本語教育には、「多種多様な世界の見方とかかわり、そこから相手とともに学んでいく資質・能力を養成する役割」があると指摘している。

そして、野田他 (2012)、本田他 (2019) は、日本語教育学は日本語や言語学の「植民地」ではなく、「独立国」として一步を踏み出すべきであると述べている。「さまざまな言語的、文化的背景をもった人々が集い、学び合う」という「他には決してない魅力がある」(本田他 2019 : 288) という理由を挙げている。

次に、以下の知見も見られた。

松岡 (2005 : 10-11) は、語学教育とは、「何よりもまず、学習者の必要性和内容の実用性が前提であり、そのための核となり、学習者の知性に形を与えるものを、明快な手順・説明・練習によって理解させ、確実に学びとらせる」ことであると主張している。「言葉の習得を通して、人は知的となり人間たり得ることを、それが方法と技術を持つ言語教育を通して達成される」(松岡 2005 : 16)

五味・石黒（2016）は、教室で行われる教育は、経営という名の資本主義的効率主義に押しつぶされてしまわないよう、人間が教え、人間がともに学ぶ教室の魅力を引き出す「心ときめく」日本語教育の構築を模索している。

同様な考え方として、迫田（2016）は、日本語教師の心構えを「接客業」という言葉に託し、おもてなしの心を持ち、学習者とともに学び、互いの信頼関係を構築する大切さを主張している。

野元（2013）は学習は個人のことではなく、共同の学習とならざるをえず、教育者もまたこの共同学習にかかわる学習者の一人となると指摘している。

関連する考え方として、佐藤（2015：42）は今後の教師像に関して、「教える専門家」から「学びの専門家」へというシフトが起こり、学習者の「学びをデザインし、協同的学びを組織し、その学びの意味をリフレクションによって発見し探究する」ことを言及している。

嶋田（2016）は、佐藤（2015）の考えを踏まえ、教師はまず、学習者自身が主体的に関わる学び、他者との「対話」による協働を重視した学びの大切さを知る必要があると述べている。また、日本語教師のすべきこととして、「自らが学び続けること」「学びの共同体の中で仲間とともに学び続けること」（嶋田 2016：86）が挙げられている。

さらに、柳田（2010）（2015a）（2015b）と平田（2012）は、日本語教育は外国人学習者だけではなく、日本語母語話者にとっても有益な分野であることを指摘している。日本語教育の先端事例が国語教育を刷新し、人々が対等に対話できる日本社会へ変革することが主張されている（平田 2012：43）。

前述の考え方は、日本語教育の多様性を認め、教師と学習者の人間性及び人間同士の関わり合いを重視する立場である。岡崎他（2003：3）は、学習者一人ひとりの個性的な学びを支える「人間主義の日本語教育」を提唱している。

---

人間主義の日本語教育では、学習とは本来好んで行うことができるものだという学習観に立ちます。幼児の頃の好奇心を大人になっても失わないようにすることが教育者の務めとも言えます。したがって、学習者が日本語が上手になるということよりも、その人らしい表現ができるようになることであるとか、生き生きとした活動ができるようになることであるとか、教室内におけるお互いの関係がドラマチックに変化していくことを期待します。教室という場面において人に出会うこと、そして多様な世界観の持ち主たちとの関わり合いを通じて自分が変わっていくことを、最も価値あるものとみなします。このような人間的な相互行為というものがそこにあるならば、学力の獲得や発達もまたそこにはあると考えています。

---

以上の内容を踏まえ、日本語教育を、「多様性の溢れる人間のための教育」と捉えていくことができると考えている。

## 2. 対話をめぐって

### 2.1 対話とは

佐藤（2007：14）は、「人は決して他者そして社会という世界と孤立した形では存在し得ないし、人の意識や精神活動はこのような他者と社会の混合物である」と、ヴィゴツキーとバフチンの見解を踏まえて述べている。

「私たちにとって他者の存在とは何なのか、他者と対話すること、関わりを持つことは精神的営みとそれらの発達に対してどのような意味を持っているのかといった問題に直面してしまう」。そして、異なる考え方の相互交流は、「その展開の仕方や方向は決して一様でないし、予測することが不可能であるように見え」、「きわめて複雑な様相を呈し」、「時には『カオスである』」という表現をする場合もあるという（佐藤 2007：v 「はしがき」）。

では、対話することはどういうことなのだろうか。まず「対話」の定義から探してみる。

表1 「対話」「dialogue」の辞書による解釈

辞書	解釈
『広辞苑第六版』 2008	向かい合って話すこと、相対して話すこと、二人の人がことばを交わすこと、会話、対談
『大辞林第三版』 2006	双方向向かい合って話をする事、また、その話
『明鏡国語辞典第二版』 2011	1. 向かい合って対等の立場で話をする事、また、その話 2. 物事と向き合って精神的な交感を図ること
『プログレッシブ和英中辞典第3版』 2001	[意見などの交換] a dialogue, 《米》 a dialog 《between, with》; [談話] a conversation
『Oxford Advanced Learner's Dictionary 8th edition』 2010	1. conversations in a book, play, or film/movie 2. a formal discussion between two groups or countries, especially when they are trying to solve a problem, end a disagreement, etc

嶋田（2012）と平田（2012）は「対話」を「会話」と対比的に捉えている。  
嶋田（2012：144）は、両者の特徴を以下の表2のようにまとめている。

表2 「会話」と「対話」(嶋田 2012 : 144)

	会話	対話
テーマ	なし	縛りの弱いテーマ設定
スタイル	おしゃべり	話し合い
明確なゴール	なし	必ずしも何かを決めるわけではない
大きな特徴	価値観、背景の違いは前面に出てこない。当たり障りのない内容が多い。	異なる価値観の人とのやりとりの中で、「意味の共有」を図る。相互理解が大きな特徴。
目指すもの	人との関係づくりを目指す。人と人との潤滑油(あうんの日本語、社交の日本語…)	聞き手と話し手双方に対して、他者理解と同時に自己理解を図り、新たな価値観の創造を目指す。
他者とのかわり	シンバシー(同調、感情移入)	エンバシー(共感。他者の視点に立って他者を理解する)。

また、異なる価値観の人だけではなく、親しい人同士でも価値観が異なるときに「対話」が起こる場合があると平田(2012)は指摘している。さらに、鎌田(2012)は「対話」を、話し合いという行為のみならず、対立する理念(宗教観、文化観等)や学問領域等、異なる概念の「対話」を試み、新たな接点を探求することも含めると述べている。

対話は様々な形で行うことが可能である。「他者と直接的な『対話』だけでなく、本を通して著者との『対話』もあれば、自己と向き合う『対話』もあるという(嶋田 2012 : 142)。また、他者と自己との関わりについて、佐藤(2007 : 12)は、「他者と関わるということは、自己を他者に投影し、そこで自己を明らかにすることで自己を意識していくということなので」と述べ

ている。

自己と対話することに関連する概念として、「内省」が挙げられる。Boud 他（1985）では、「学習における内省とは、われわれが自分の体験を再現し、それについて考え、熟考し再評価するために、その体験を対象としてそこに何があるかを探る認知的・情意的活動」と広く捉えられているという（金 2008）。

学習者は自分の言語使用体験を内省することによって、その体験での自分の行為とその行為の結果がどう関係しているか、さらには他者や他者との関係で得られる情報や状況と自分との関係を読み取り、新しい見方や展望を見出すといった心的プロセスを経ることが望まれる（金 2008）。成人の自己管理型学習（self-directed learning）の考え方は、学習者主体の「自由」と「自立」を強調し、自分の学習を管理・点検・評価していく能力を養成することを主張している（金 2008）。岩崎・山口（1998）は「内省という心的活動は、基本的に自分自身の思考の意識化を促す以上、自己からもう一つの自分を分離・対象化するという困難な心的作業を伴わなければならない」と述べた上で、他者との相互行為による内省促進の可能性について論じている。

さらに、対話はコミュニケーションの手段や目標達成のためだけではなく、人間同士のつながり、信頼関係を構築するためのものでもあることが次の語りから窺える。「ことばはコミュニケーションの手段として生まれたというのがその起源ではあるが、このコミュニケーションは決して労働や共同作業のためにだけ必要になったということではなく、初期の母と子の間の相互作用に代表されるような情念を伝達するものとしてもあったということである」。そして、年齢的に大きくなった子どもや大人の間でも、交流による意味内容の伝達と同時に、感情の伝え合いもあり、それを通して共感し合える関係が生まれてくると述べられている（佐藤 2007：14）。

以上により、本研究では「対話」を、人間同士、または自己の中にある様々

な考え方の関わり合い、時にはぶつかり合いにより、互い歩み寄る努力を通して信頼関係を構築し、他者理解と同時に自己理解を図り、新たな接点や見方を探究するプロセスであると捉えたい。

## 2.2 対話と社会

佐藤（2007：14）には、対話にとっての危機的な状況について次のような記述がある。「基本的な信頼や、対話することで何かが生まれてくることに期待を寄せられないような関係や対話の場では、対話そのものが始まることはないし、対話することへの動機そのものも生まれてこない。こういう対話にとって危機的な状況がいま私たちの社会のいたる所で生まれているのである」。それに関連して、以下の指摘を挙げる。

嶋田（2012）は日本社会が「対話」への関心が低いと述べている。それに関して、中島（1997：105）の語りが挙げられている（嶋田 2012：140）。

「個人と個人が正面から向き合い真実を求めて執念深く互いの差異を確認しながら展開してゆく〈対話〉」より、言葉による交流の全体の雰囲気の中で互いの人間性を理解し合う「会話」が好まれると述べられている。〈対話〉のある社会とは、「弱者の声を押しつぶすのではなく、耳を澄まして」「その声を聞く社会である」（中島 1997：190-204）という（嶋田 2012）。それらの見解を踏まえ、嶋田（2012：141）は、「忘れてはならないのは、『対話』も『会話』と同様に大切だということ」を主張している。

平田（2012）はこれまで日本社会は分かり合うこと、察し合うことのようなコミュニケーションを中心に考える奥ゆかしい文化、すなわち「分かり合う文化」を醸成してきたと述べている。一方、自分が何者であり、何を愛し何を憎み、どのような能力を持って社会に貢献できるかを、きちんと他者に説明し

なければならない、つまり「説明し合う文化」もあり、こういった能力を「対話力」と平田（2012）は捉えている。多文化共生社会の渦のただ中において、常に「対話」が求められているが、日本語には対話の習慣が希薄であり、対話を教える有効な教授法が開発されていないという。そこで、年齢や性差を超えた対等な「対話」のための日本語を作り出し、日本語教育と国語教育が連携を取り、すべての人々が豊かな言葉を話す権利を享受できる活気ある社会を少しずつ実現していくことを平田（2012）は訴えている。

対話を教育するために、嶋田（2012：148）は教師の意識改革の必要性を指摘している。「『生きる力＝対話力』であり、人が他者とのかかわりの中で豊かに生きるためには「対話」は必要不可欠なものなのです。異なる価値観を持つ他者とかかわり、共に新たな価値を創造するには、言葉をめぐる力（表現する力、聴く力、引き出す力等）が求められます。そして、こうした力は意識して育成することで育っていくものなのですが、日本語教師にはこうした意識がまだまだ低く、まずは教師の意識改革から着手する必要があると言えます」。

以上により、多様な文化や考え方が存在する社会において、互い分かり合う、察し合うことと同様に、異なる見解をきちんと説明し合う、つまり対話する力も必要であることが言えよう。

## 2.3 対話型授業

### 2.3.1 ピア・ラーニング

教師から学習者への知識伝達型学習に対して、学習者が「自発的に学習に参加する活動参加型の学習」（日本語教育学会 2010：775）—ピア・ラーニングがある。ここでの学習は、学習者同士互いの信頼関係を育むと同時に、学習課題の達成と新たな意味や価値観の創造を目指しているという。ピア・ラーニン

グの授業デザインの特徴として、学習者の主体性を重視する点と、創造を目指す点、つまり対話による批判的検討、相互内省を促すよう方向づけられることが挙げられている。

舘岡（2007）はピア・ラーニングは仲間と一緒に学ぶことによって他者と社会的な関係を築くことを学び、更には自分自身というものに気づき自分自身を発見していくという広い意味での目的もあると指摘している。ピア・ラーニングの特徴は学習の過程を「共有する」ということであり、共有するために考えていることを、相手にわかるように「外化」しなければならず、この共有するための装置として「対話」が用いられているのであるという。「何を感じ、考えているのか、それをあえて頭の外に出して見える（聞こえる）かたちにし、対話をする中で思考しつづけることとなります」（舘岡 2007：52）。

対話を媒介としたピア・ラーニングにおいて、「学習者自身」、「仲間の学習者」と「学ぶ対象」との関係は舘岡（2007）では以下のように記述されている。

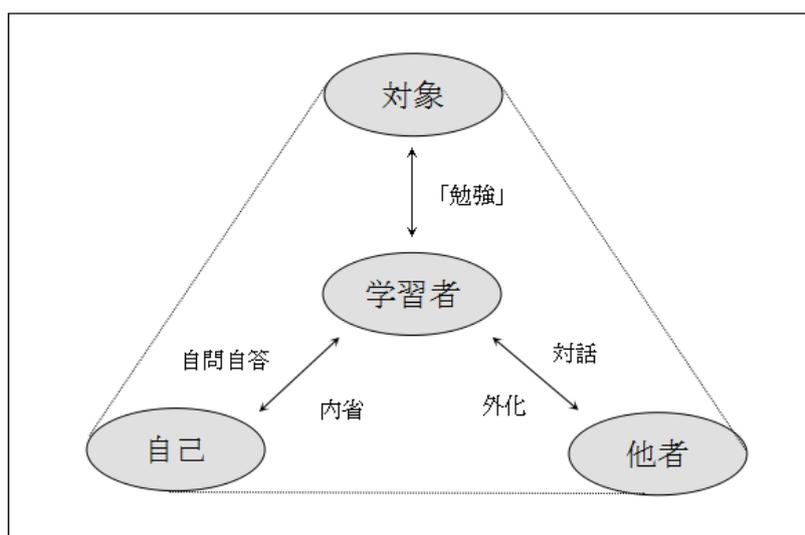


図1 協働的な学習が提供する学びの場（舘岡 2007：61）

ここでは、学習者と対象と他者を結んだ三角形は、「他者との対話によって学ぶ対象への理解が促進されたり深まったり広がったりする世界」を意味している。学習者と対象と自己を結んだ左の三角形は、「対象への学びの過程で自問自答を繰り返し、対象を学ぶと同時に自己の考え方や見方を吟味すること」を意味し、「自己とたえず対話をしながら学ぶことは、より自律的な学びとなる」。そして、一番下の三角形は、「学習者と自己と他者を結ぶもので、他者との対話を通して、自己自身を見つめ直し学んでいく」というものである。協働的な学習の場では、学習者を中心としてこの三つの三角形が形成されているという。ピア・ラーニングにおいて、上述の三角形を下から支え、それらが三位一体となるように促進するという教師の役割が重要であるという。また、このようなサイクルが成立し、よい循環がスパイラルに続いていくよう授業をデザインするのも教師の役割であると指摘されている（舘岡 2007：61-64）。

### 2.3.2 ピア・レスポンス

ピア・ラーニングには、ピア・レスポンスがある。ピア・レスポンスとは、「作文の推敲のために学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交替しながら検討する活動のこと」（池田 2007：71）である。

ピア・レスポンスの意義や利点について池田（2007：73）は「1. 批判的思考を活性化しながら進める作文学習。2. 作文学習活動を通じた社会的関係作り（=学習環境作り）」という二点を挙げている。また、池田（2007：74）は、Ferris&Hedgcock（1998）のESL（English as second language）の教育現場の知見を以下のようにまとめている。

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

一方、池田（2007）によれば、ピア・レスポンスを東アジアの学習者を対象に実施する場合は容易ではないという。なぜなら、「教師主導型の教育背景の中で教育を受けてきた学習者」（池田 2007：77）はこれまでの学習方法とのギャップから、ピア・レスポンスに戸惑いを感じ、作文学習に対しての苦手意識をピア・レスポンスによってさらに助長するきっかけを作ってしまう恐れがあるという。

そして、作文学習のピア・ラーニングは他の技能学習よりも学習者自身にとってリスクが大きいと池田（2007）は指摘している。「文章とはたとえ数行の文であっても書いた人の人格の一部のようなもの」であり、書く行為を通して、「書き手の内面が表出されるもの」だからであるという。そのため、教師の介入が少ないピア・レスポンス活動は、「教室にとっても大きな落とし穴を作ってしまう」可能性があるとして述べられている（池田 2007：84）。

さらに、ピア・レスポンスにおける信頼関係の重要性とそれを構築するための、他者への配慮に関する記述もある。「教師主導の教育では、教師への信頼があって学習者の学びが可能だったのですが、協働学習は仲間との学び合いな

のだから、仲間への信頼がなければ学びは起きないという点は重要です」。(池田 2007 : 93) 「活動が意味する学びとは、自分の成長のためには仲間と協力し合い、お互いに高め合うことだという理解です」。「この学びのためには他者への配慮がとても大切だということです」(池田 2007 : 94)。

池田 (2007 : 86) では、東アジアの学習者を対象に、ピア・レスポンスの実施に向け、以下の 5 つのデザインポイントを提案し、その内容を以下の表 3 にまとめた。

表 3 東アジアの学習者を対象とする際の  
ピア・レスポンス実施のデザインポイント (池田 2007 : 86)

デザインポイント	内容
緩やかな導入	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 学習者に各自の作文学習背景を振り返ってもらう</li> <li>2. 活動の意義と特徴の理解をしてもらう</li> <li>3. 信頼関係を構築するための配慮を考えてもらう</li> <li>4. デモンストレーションビデオによる参加態度の指導</li> </ol>
活動目的と手順の明示	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 具体的な活動目的を明示する</li> <li>2. 課題にそったレスポンス活動をしてもらう</li> </ol>
グループ編成の工夫	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 学習者の多様性の配慮</li> <li>2. 授業目的により、母語と媒介語の使用を認める</li> <li>3. 課題やコースの進度などに応じてグループ更新を考える</li> </ol>
支援者としての教師の役割	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 人的リソース</li> <li>2. 話し合い活動の管理運営</li> <li>3. 学習者の状況に応じた作文の添削</li> </ol>
主体的評価活動	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 内省活動 (自己評価とピア評価)</li> <li>2. 教師による評価</li> </ol>

### 2.3.3 ピア・リーディング

文章作成活動だけではなく、館岡（2005）は「外から見えない」、「読んだ結果を扱う」というオーソドックスな読解の授業の問題点に対する解決策として、思考を外化し可視化することと、過程を扱うことができる「ピア・リーディング」を提案している。ピア・リーディングとは学習者同士が助け合いながら対話的に問題解決を行い、テキストを理解していくことである（館岡 2005）。

館岡（2007）は広義のピア・リーディングを（a）ジグソー・リーディング：グループのメンバーがそれぞれ異なったテキストを読んで、自分が得た情報を持ち寄るものと、（b）プロセス・リーディング：メンバーが同一テキストを読んで、そこから各自の読みの違いを検討するものという二つに大きく分けている。

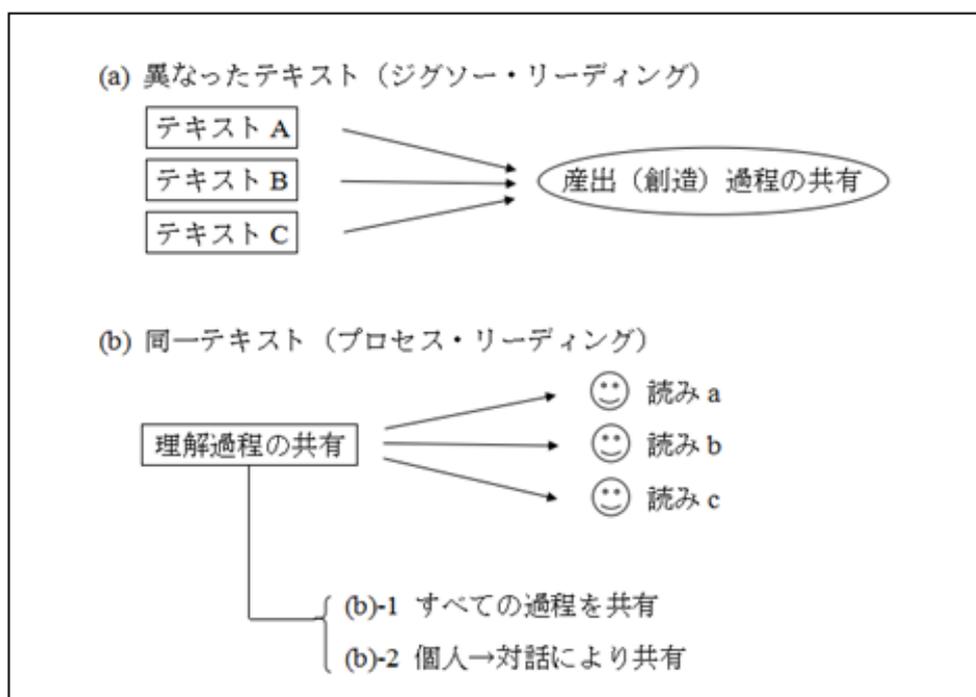


図2 ピア・リーディングの2種類（館岡 2007：117）

(a) の「ジグソー・リーディング」では参加者それぞれが異なったテキストを読み、持ちよった情報を統合する過程が共有されているため、ピア・リーディングのコンセプトである「読みの過程」の共有ではないので、狭義にはピア・リーディングとは言いきれないが、産出過程を共有するので仲間と共有する読解活動という意味で館岡（2007）はジグソー・リーディングをピア・リーディングに入れている。(b) の「プロセス・リーディング」は同一テキストの読みのプロセスを共有するタイプであり、よりピア・リーディングのコンセプトが生かされているという。(b) -1 のタイプでは読みのすべての過程を共有する。つまり、互いの語彙知識や読みのストラテジーを学ぶなど、読解という問題解決の過程での協働が見られる。これに対して、(b) -2 は同一テキストを各自読むが、読後に対話をすることによって理解内容を共有し各自の理解の吟味や深化を目指すという（館岡 2007 : 117-118）。

図 2 と同じように、ピア・リーディングにおける対話の 3 ステップについて、館岡（2007）は、第 1 のステップは「ソロ」（一人で読んで、自分の理解や意見を生成する段階）、第 2 のステップは「インターアクション」（第 1 のステップで生成した自分の理解や意見を他者に向かって発信し、発信すると同時に他者の理解や意見を受容する段階）、第 3 のステップは、この発信と受容の繰り返しによって起きる「変容」と述べている。ピア・リーディングにおける対話の 3 ステップの関係は図 3 のようになっている。

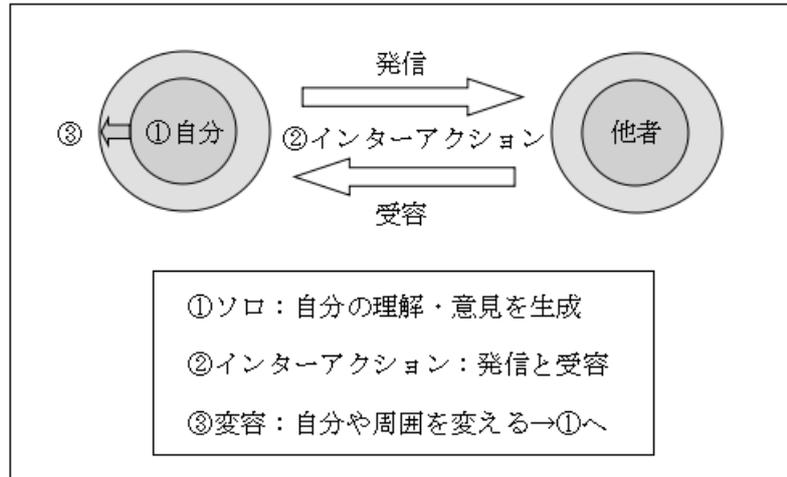


図 3 対話の 3 ステップ（館岡 2007：134）

館岡（2007）は第 1 のステップのソロの活動が十分に成り立つことはインターアクションで発信することができる前提となると述べている。第 2 のステップのインターアクションにおいて、自分の理解や意見を他者のものと重ね合わせることによってさまざまな気づきがあり、そこから見直しが始まるという。また、発信と受容の繰り返しによって、第 3 ステップで自分自身や周囲を変えていく。この「変容」のステップを図 3 では①の自分が拡大するように表したという。自分の考えや理解を修正したり精緻化したり拡大させたり、またさらに新たな発見をしたりする可能性があり、そこで変容したソロをもとに、つまり第 1 ステップに戻り、続いてインターアクションを繰り返し、更にソロは進化するという。そして、第 1 から第 3 のステップは線状に 1 回限りのものとして一方向に進んでいくものではなく、第 2 と第 3 のステップが重なっていることに加え、途中で何度も第 1 ステップのソロの見直しが起きる。ソロがインターアクションを通して次第にその姿が明確になっていくという可能性もあると述べられている（館岡 2007）。

ピア・リーディングにおける教師の役割に関して、館岡（2005）では、外化を促すだけでなく、自己モニターを働かせて内省する時間を持つことも重

要であり、全体、スモールグループ、ペア、ソロの活動の組み合わせ方など、内省にも配慮したデザインを工夫する必要があると述べられている。また、タスクとグループ編成に関して考慮すべきことについて、舘岡(2005:152-153)では次の6点が提案され、以下のようにまとめる。

表4 ピア・リーディングを効果的にするための工夫(舘岡 2005:152-153)

考慮すべき点	詳細
目標達成にふさわしいタスク	目標は何か、その目標に向かって行うべきタスクは何か、目標とタスクとの関係は明確でなければならない。
具体的なタスク	タスクは具体的で何を行うかが明快でなければならない。
協力する価値のあるタスク	タスクは互いに協力して行う価値があると思われるもの、学習者にとって興味深いものでなければならない。
サイズを考慮したグループ編成	グループをどのようなサイズにするのか、ソロ(ひとり)とペアとスモールグループと全体の4種の活動をどのように組み合わせるか、そのバランスを十分考慮しなければならない。
組み合わせを考慮したグループ編成	グループのメンバーをどのように構成するかが重要である。他者から学べるためには異なる者と組み合わせたほうがよい。(中略)逆に、同質のほうが意見が共有されやすく、話し合いがスムーズに進むという場合もある。
グループ内での事前の役割分担	グループ内での構成員の役割もあらかじめ決められているほうがよい。

### 3. 学習者の姿勢をめぐって

#### 3.1 学術コミュニティにおける学習者の姿勢

まず、大学・大学院などの教育機関における学習者の学ぶ姿勢について、次の先行研究を挙げる。

李（2011）は日本語教育専攻の中国人大学院留学生を対象とし、半構造化インタビューを通して、中国人院生がアカデミック・インターアクション（AI）に関わる実践共同体へ十全参加を進めていく過程を明らかにしている。正統的周辺参加理論に基づく分析と考察の結果、1. 中国人院生の 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。また、3. 中国人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」などのアイデンティティに変容したという三つの面における学びが得られたという。そして、周辺の参加から十全的参加へと移行する大きな突破口は他者肯定と個人の意欲による情意面の要因に密接にかかわっているという。「他人に認められたり、自己が進取の気性に富んでいたりすることは、自立・自信、自己の存在の肯定などの研究効力感につながる」。「中国人院生の課題遂行の過程では、このような研究効力感が大きく作用し、周辺の参加から十全的参加への移行を促す牽引役として機能していると言える」（李 2011：29）。

郭（2016）は日本語専攻生である中国人大学院生 M さんのケースを取り上げ、大学院の学術的コミュニティへの参加に失敗した原因を探った。調査は、正統的周辺参加理論に基づき、日本の大学院の学術的コミュニティを実践共同体と捉え、ケーススタディの方法を用いて M さんの参加プロセスについて分析している。分析の結果、M さんが学術的コミュニティへの参加に失敗した原因は、彼女にはその学術的コミュニティの活動に参加する正統性が十分に与えられていない可能性、さらに、学術的コミュニティの中の力関係、M さん

自身の参加への交渉、配慮や遠慮などに対する考え方の違いなどの要因が関連していたという。

胡（2015）は、大学院で学ぶ中国人学生、留学生 A と留学生 B を対象に、大学院での研究活動を通して形成された研究に対する考え方や認識を PAC 分析によって明らかにしている。分析の結果、大学院留学生は、【周囲との関わりを通して研究とともに成長する自分】を認識し、研究に対する気づきと学びが得られていた。また、【アウトプットによる気づきと自己修正のプロセス】を通して、【主体的に研究に取り組む姿勢】に変容していくことが分かった。大学院における研究活動では、先行研究に関する【知識の裾野を広げ、視野の拡大】の重要性を認識し、【厳しい修行を乗り越えてこそ得られる達成感】を通して、より研究を具体的に、また、緻密に捉えることができるようになっていたという。

黄（2015a）は、中国人大学院留学生のゼミ新参者の留学生 A を対象に、彼の修士課程一年間のゼミへの参加意識について追跡調査している。その結果、【帰属感と鞭撻が得られる場としてのゼミ】【感謝と成長による動機付けの高まり】などのように、日常的なゼミ参加場面への適応がゼミメンバー間の関係性の変化によって時が経つにつれ徐々に進んでいったことが明らかになっている。一方、自らの研究発表に対して、【研究と言葉の難しさによる発表場面での無力感】【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】などのように、自身のパフォーマンスへの期待感と現実的困難や不安が交錯することによる断続的な変化も見られたという。

黄（2015b）は、「日本語教師養成課程」に参加した 2 名の実習生（日本人学生 JFD と中国人留学生 CFA）を対照的な事例として取り上げ、コメント活動において、他者にコメントを伝える際、及び他者からコメントを受けた際の意識変容から、コメント活動の評価者としての成長の様相を示している。その

結果、「コメントし合える関係性を能動的に作っていく姿勢」と「『日本的』なコメントへの固執から『私』的なコメントへの回帰」及び、「指摘改善のコメントの重要性への気づき」と「変わりたい自分の芽生え」がそれぞれコメント表現者及びコメント理解者の成長として明らかになっている。

霍他（2016）は、中国人日本語専攻生 I さんに対してインタビュー調査を行い、彼女の過去にあった中国の大学における学部時代の経験を、日本の大学院における研究生時代、大学院修士課程に進学した半年間の経験と結びつけ、アカデミック活動への参加姿勢の変容を記述している。分析の結果、学部時代に受けてきた教師を中心とした【知識詰め込み型】の日本語教育の影響により、I さんはアウトプットに対する苦手意識を抱いていたが、来日後参加型授業を体験する中で、【日本語力に対する自信喪失】と【地道な努力】を繰り返し、【活動参加による緊張感と充実感】などを通して【多角的視点】が得られ、参加姿勢が【受動的から能動的へ】と変化したことが分かった。また、過去の学習経験によってもたらされた【活動型授業への不慣れ】を感じつつ、これまでに受けてきた【教師主導型の教育経験を疑問視】し始めたことも窺えたという。

その後、胡他（2017）は、霍他（2016）と同じ対象者である I さんに対して調査を進め、学部時代、研究生時代及び大学院進学後 1 年間まで彼女が参加してきたゼミ、授業、研究者コミュニティなどの学術コミュニティへの参加過程を分析している。霍他（2016）の分析結果に続き、I さんは大学院のゼミというコミュニティにおいてメンバーとの信頼関係の構築により、居場所を獲得したことが明らかにされている。また、ゼミや大学の授業など、実践コミュニティへの参加を通して、I さんは研究に取り組む姿勢を身につけ、徐々に研究の真の価値を認識し、研究者というより大きなコミュニティへの参加の深まりに繋がっているという結果も得られている。その上で、複数のコミュニティ参加の経験が I さんの日本語学習に持つ意味及び I さんのアイデンティティの

形成に与えた影響についても言及されている。

さらに、黄他（2018）では、中国の大学で日本語を専攻としている在學生、または卒業生を一つの集団（グループ）として捉え、「中国人日本語専攻生」と定義し、霍他（2016）と胡他（2017）を基に分析、考察を続けている。また、黄他（2018）は複数の学術コミュニティ間を移動する観点から、Iさんの参加過程及びそれによるアイデンティティの変容を明らかにしている。その結果、中国人日本語専攻生の持つ固有のアイデンティティに加え、日本語学習者と日本語使用者が統合された「日本語話者」、さらに大学院に進学することによるキャリア転換がもたらす「〇〇専門家」という多層なアイデンティティの獲得があったことが明らかにされている。分析を通して、①「学習者と接する際の見方の転換」（日本語学習者に言葉を教えるのではなく、彼らと言語使用者として接すること）、②「キャリア形成を踏まえた上での日本語教育」（学習者の卒業後のキャリアを意識した上での教育指導）、③「学びの実感を生み出す授業の工夫」（異なる文化背景や考え方を持つ他者との交流による知の刺激や学びの実感を生み出す授業デザイン）という三つの示唆が得られている。

さらに、胡・田（2018）は黄他（2018）を踏まえ、Iさんに対するインタビュー調査を続け、学内、学外における学びの変容を分析している。学内において、研究活動に取り組む際に困難に直面し、自ら考えるという主体性に欠けているが、指導教員の激励により、論文作成に対する積極的な姿勢が見えてきたという。一方、学外において、就職活動への参加により、コミュニケーション力の上達と自信の強まりが窺えたという。さらに、自分の強みを大きく発揮させ、企業が求める人材に合うように、自身の人物像を作り上げる姿勢も明らかにされている。

また、研究実践を行っている、これから行う日本語学習者の指導に関連する研究として、雍（2016）（2017）も挙げられる。雍（2016）（2017）は、日本

国内で日本語学校に通いながら、進学予備校にも在籍している中国人学習者 4 名に対して PAC 分析を行い、中国人学習者のノンネイティブ日本語教師に対する意識や期待を明らかにし、それに基づき、日本国内のノンネイティブ日本語教師の役割を検討している。分析の結果、「日中の考え方・文化の違い」「日本人との接触経験」「即座の訂正行動」「効率的な学習」は、学習者の日本語レベルに関係なく、ノンネイティブ日本語教師に求められるものであることが明らかにされている。さらに、「母語での説明」については、初級学習者は「意味や使い方をきちんと把握する」ことを求めるのに対して、「言葉の深い意味の理解」は中・上級学習者に常に求められるものであることが分かったという。それに加え、「受験対策」「留学生活経験」「学習者の心理面への援助」「教師の専門性」なども求められていることが分かったという。

### 3.2 作文授業における学習者の姿勢

次に、日本語作文授業における学習者の学びに関する先行研究を以下のように挙げる。

原田（2015）は、ピア・レスポンス活動未経験であり、かつ多様な文化背景を持つ 21 名の学部留学生を対象に、ピア・レスポンス活動を新規に授業に導入する際の学習者の認識の変容プロセスを M-GTA を用いて分析している。学習者は、まず《従来の作文フィードバックの経験》から《テキストに焦点化した修正》を行う。そこから《協働学習を通じた学び》へ向かうには〈PR の利点の認識〉と〈PR から生じる不安〉の交錯した段階を経る。学習者の持つ不安には、「教師の関わり方に対する疑問」や「相手を傷つけることへの心理的負担」などが挙げられる。そこには、他者の発言や作文をきっかけとする「新しい発想の獲得」と「読みからの気づき」という〈発想の転換〉がある。これらは「持続的な活動経験」を通じた《話し合いの場の構築》によって支えられ

ている。最終的に「多角的な視点の認知」や「対話を通じた思考過程重視」などのような〈思考の広がり〉と〈思考の深まり〉が見られ、《協働学習を通じた学び》が得られているという。

田（2016）は、日本の大学に在籍する中国語を母語とする留学生を対象に、PAC 分析を使用したインタビュー調査及び先行研究を基に、学術レポート執筆不安の尺度を作成している。信頼性に対する分析の結果、「日本語表現に対する不安」「文章構成に対する不安」「執筆形式に対する不安」「教員評価に対する不安」「テーマ構想に対する不安」「文献収集に対する不安」の 6 因子構造が明らかにされている。

田（2017a）は、質問紙調査により、日本の大学に在籍する中国語を母語とする留学生が抱く学術レポート執筆不安の実態把握をした。その結果、留学生が学術レポート執筆不安を抱き、具体的に、日本語表現、文章構想、教員評価が不安の材料であることが分かったという。留学生の属性による学術レポート執筆不安への影響も分析され、日本語でレポートを書くことへの態度という属性は不安に大きな影響を与えるが、留学生の学年、日本語学習年数、日本滞在年数、日本語能力、アカデミック・ライティング授業の履修経験という属性が与える影響は小さいことが明らかにされている。なお、西谷・松田（2008）の見解を踏まえ、「不安を感じ、それを軽減させる経験は、留学生にとって新たな自分を発見する一つの過程であり、それを乗り越えることで大きな成長につながる」と田（2017a：29）は述べている。

田（2017b）は、大学で協働学習を用いたアカデミック・ライティング授業を履修している中国語を母語とする留学生 3 名を対象に、授業が留学生の持つ学術レポート執筆不安に及ぼす影響を実証的に探っている。その結果、学習者 S1 に関して、協働学習の授業形態は学術レポート執筆不安の軽減に効果があることが分かったという。これに対し、学習者 S2 は協働学習に馴染みがあ

るが、授業形態に関係なくニーズが異なったため、不安があまり軽減されていないという。また、学習者 S6 は、協働学習という授業形態そのものが不安を高める要因となっているという結果が明らかにされている。

鳥（2018）は、17名の留学生を対象に、ピア・レスポンスによってどのように日本語による論文の書き方を学んでいくのかを、学習者の書いた作文、学習者によるグループ・ディスカッションの談話、教師の添削とコメント、学習者へのインタビューの四つの角度から分析している。その結果、ピア・レスポンスのディスカッションがアカデミック・ライティングにプラスに働き、専門外の学習者でもピア・レスポンス授業を通して論文修正の学術性が高まることが検証されたという。

片桐（2012）は、①学習者自身による学習過程の管理、②問題を自ら発見する発見的学び、③他者との協働、④他者との相互作用による創造、⑤学習者が関与する評価の5つを構成要素とする「学習者主体を目指した作文授業」を実践し、受講生へのインタビューデータを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）で分析している。学習者は教師主導型ビリーフを持って授業に臨み、【授業の初めの意外感】を持ちながらも【ピアとの話し合い活動の体験】【評価活動の体験】【作文作成プロセスの体験】から【自己の振り返り】をし、【維持される初めのビリーフ】を持ったまま「ピアから学べる」「作文評価は様々」「自律性の芽生え」「目標意識の芽生え」「文法重視から内容重視へ」の【新たなビリーフの芽生え】を形成する過程を示している。また、【自己の振り返り】がビリーフの形成・変容における重要性を指摘している。

### 3.3 読解授業における学習者の姿勢

そして、読解授業における学習者の学ぶ姿勢に関して、以下の研究がある。

Palincsar & Brown (1984) は、相手を説得することや、他人に何かを教えることを通して、結果的には文章理解を高めるという「相互教授法 (reciprocal teaching) を提案している。彼女らは教師の指導の下、学生が交替で要約・質問・明確化・予測を行いながら読解方略を獲得することが目指される相互教授を学生に行ってもらい、相互教授による授業は直接教授や模倣学習、統制条件による授業よりもはるかに読解水準が向上することが明らかにされている。

舘岡 (2005) は、ピア・リーディングにより他の学習者から何を学ぶことができるかを調査することを目的とし、英語を母語とする 2 名の上級学習者を対象に実験し、プロトコル分析を行った。その結果、1) 学習者は他の学習者から直接に知識や方略が学べる、2) 自己と異なる他者に出会い、他者のテキスト内容の理解、意見や解釈を知ることにより、自己を見直す機会が得られるという結果が得られたという。また、認知面だけでなく、情意面においても達成感や楽しさを体験するという効果があり、そして、自律的に学習できる可能性を持っていることも示されている。

その後、舘岡 (2005) は、ピア・リーディングの過程を通じて学習者それぞれの読みに変化が起きうるのかどうかを検討することを目的とし、中・上級学習者 17 名の読解授業で小説のピア・リーディングの実践を行い、考察をしている。その結果、話し合いの過程で自己の読みをモニターすることから、考えが整理されたり、見直されたり、深まったりするなどの変化が見られた。また、話し合いを通じて多角的視点が持て、読みに広がりが出てきたと記述されている。読むという個人的な活動を他者との繋がりを持ち、相互作用することによって新しい可能性に広がるということが明らかになったという (舘岡 2005)。

幸田（2014）は「自ら読んで考え、自分の意見を表現できるようにする」という大学の授業を支障なく受講できる日本語能力を養成するために、学部1年生向けの読解の授業に、読んだ内容について話し合ったり発表したりするという活動型の読解の授業を2011年と2012年に2回取り入れた。その結果、2011年の実践では学習者が満足感や意欲の向上を感じたが、①話し合い後のまとめができていない、②発表の仕方がうまくいかない、③語彙・文法などの言語知識と背景知識の不足の問題で、「思ったことをうまく伝わらない」「話し合いがまとまらない」「発表がうまくいかない」などの意見が出た。改善策として、①話し合いの前にグループの役割分担を決める、②小さな目標を決め、到達度を高める。まとめの要点を板書する。発表の分担をする。③教師支援の形で活動の前に補うという3点を2012年の授業に活用した。その結果、語彙や文法などの言語知識の不足は補われて改善は見られたが、まだ十分ではないものの、話し合いで理解を深めていけるようになったという。今後の課題として、幸田（2014）は一般常識を自分の身に置き換えて考えたり、好悪の判断などをしたりするところからはじめ、意見形成をさせていくことなどを挙げている。

易（2007）は、中国の読解教育の現状を調べるために調査を行い、また、ピア・リーディングの実現の可能性を探るために、中国において中上級の学習者を対象にピア・リーディングの実践を行っている。現在の中国では教師主導型の読解の授業が主流であり、学習者一人ひとりの読みの過程を重視した指導が行われていないという結果が得られた。ピア・リーディングの実践を通して、学習者は①主体的に学習を進め、言語知識の学習を実現していることと、②学習者同士で読みの過程を共有し、読み物の理解を促進していることが明らかになったという。

志賀（2017）は、上級読解の授業におけるピア・リーディングでのやりと

りを異文化接触場面でのやりとりとし、そこでとられた学習者の態度や語られた心境について記述している。分析の結果、他者を認める姿勢、他者の立場への寄り添い、自己変容の受け入れ、「自分の見方が唯一の見方」という思考からの脱出、状況の客観視といった、異文化理解で求められる態度、姿勢が観察されたという。さらに、当初人前での意見表明を躊躇していた学習者が、「異なりを受け入れてもらえる」との安心感から自らの意見表明ができるようになるなど、ピア・ラーニングを通じて、語学学習を超越した大きな学びを体験できたことが認められたという。ピア・リーディングのグループ編成の際の注意点について、志賀（2017）はできる限り異なる文化背景を持つ学習者同士を組み合わせ、意見交換をさせるような環境を作ること、また、同じバックグラウンドを持つ学習者であっても、それぞれに内在している個の文化を楽しむように助言を与えることが肝要であると述べている。

一方、胡（2015）は、意識面ではなく、日本語上級学習者が参加しているピア・リーディングの談話に着目し、発話機能の観点から学習者同士の合意形成のプロセスを明らかにしている。プロセスとしては、①進行表明段階、②解答提示段階、③解答議論段階、④解答整理段階、⑤合意形成段階という五つの段階を踏むのが典型であることが明らかにされている。また、「否定」という伝達機能が入ると、参加メンバー間の見解の相違が明確になり、それとともに「検討」「譲歩」「提案」など、多様な伝達機能が出現し、議論が複雑になる傾向が見られるという分析結果も得ている。

また、胡（2016）（2017）では、胡（2015）に続き、多肢選択的な課題と自由記述式の課題という異なる形式の課題が出された 2 回の授業の談話を比較し、学習者の合意形成に影響を与える談話上の諸要因を探っている。分析の結果、問題形式、問題数、司会役、発話機能がピア・リーディング授業の合意形成に影響を与える要因であることが明らかにされている。また、胡（2015）

の分析結果と関連し、「否定」の発話は新たな解答を導く建設的な転換点として機能しているというプラスの働きが見られたという。ピア・リーディングの話し合いの指導に関して、胡（2016）（2017）は、①問題形式の長所、短所を知る、②時間にあった問題数の設定を考える、③学習者に司会役の役割と重要性を伝える、④議論を進める過程での「整理」の意義を理解させる、⑤議論を深めるため、「否定」の意義を伝えるという5点の提案を行っている。

同じく学習者同士の談話データを分析した研究は、楊（2017、2018）が挙げられる。楊（2017、2018）は、批判的思考が日本語のピア・リーディング授業をどのように活性化しているかに注目している。他者との対話は、他者との思考の在り方の重なりと異なりに気づき、各々の思考についてメタ的に考えさせる機会を提供している点が示されたという。また、他者との対話において、解釈、説明、推理、評価といった批判的思考の認知技能は多く活性化していた。他者とともに多様な批判的思考の認知技能を総合的に活性化させることで、問題解決がよりよく行われることが検証できたという。一方、他者との対話を通して、学習者の回答にあまり変化が見られないケースも少なくなかったことが明らかになっている。楊（2017、2018）は対話型の授業実践において、批判的思考を目標に位置付け、学習者にその重要性を認知してもらうこと、授業実践を、学習者の解釈、分析、評価、推理、説明などの技能が活性化する活動を盛り込むようにデザインすること、学習者が対話に積極的に参加するように、他者と対話する意味を強調し、授業実践で対話の喜びを経験してもらうことを提言している。

胡・石黒（2018）はピア・リーディングの談話データを取り上げ、司会役の有無が話し合いにもたらす影響を考察している。司会役が存在しないと、①発言者の偏り、②単調な進行、③議論の錯綜という弊害が生じる恐れがあるという。一方、司会役が存在すると、①発言者の偏りの改善、②単調な進行の改

善、③議論の整理ができ、ディスカッションのための建設的な環境が整うことになるという。ところが、司会役の存在が強くなりすぎると、①司会役への発言の集中、②司会役による単調な進行、③司会役による強引な議論の進行といった弊害が生じる恐れがあることも述べられている。その上、胡・石黒(2018)は教師に対して、①司会役の交替、②参加者への働きかけ、③議論のプロセスの重視という三点の提案をしている。

さらに胡(2018)は、日本の大学で行われたピア・リーディング授業の知見を踏まえ、中国国内の大学で中級日本語学習者を対象に同種の授業実践を行っている。学習者全員は同じ母語で、留学経験のない中級学習者であることを考え、話し合いの基本文型、応用文型を学習者に提示するなどの工夫がなされている。実践の結果、文章の難しさ、課題の難しさが学習者の低評価につながりやすく、日本語で議論できる言語運用力、文章の内容が学習に役立つこと、課題に取り組んだ時の充実感、ピア活動の意義への気づきが高評価につながりやすいことが分かったという。なお、ピアに慣れるまでは議論の協働性が低く、低評価につながりやすいが、ピアに慣れ、協働的な議論ができるようになると高評価に転換していくことも述べられている。

学術的文章のピア・リーディング授業における適切な教師の質的な介入方法について、布施・石黒(2016)と布施(2017)は教師が実際に行ったフィードバックの談話データと、それを受けて学習者がどう感じたかという情意面での評価を組み合わせて分析している。その結果、まず、学習者が教師の役割を、理解深化を手助けしてくれるファシリテーターとして捉えるのか、それとも新たな専門的な知識や読みのスキルを与えてくれる専門家と捉えるかによって、学習者の情意面での評価が大きな影響を受けることが明らかにされている。また、教師がフィードバックとしての介入を行うのみならず、授業中協働学習の価値を学習者に繰り返し明示していくこと、および学習者が協働学習の価値を

取り入れられるか否かによって、学習者の情意面での評価に大きな影響を及ぼす可能性も示唆されている。

田中他（2016）、田中（2017）は、学術的文章を扱う読解授業におけるピア・リーディングを効果的にするために、学習者同士のやり取りの土台となる、一人で読む段階で学習者に課す課題（ワークシート）の設計について、授業の談話データと授業に参加した学習者に対するインタビューデータを用いて分析している。その結果、課題シートの解答内容について、テキストの内容理解を問う課題が必要であり、また、課題の難易度への配慮をしながら、学習者自身の意見やテキスト外の知識を問うような課題を課すほうがグループでの活動が活性化しやすいことが分かったという。

石黒（2016）は、ピア・ラーニングは、一見「教師は何もしなくてよい」方法であるが、教師による入念な準備と十分なフィードバックが必要であり、授業中単に学習者の話す時間が多くなる量的な側面にばかり光を当てるものではなく、学習者が自律的に活動に参加し、互いに助け合うという質的側面のほうが重要であると述べている。

また、前述の布施・石黒（2016）、布施（2017）、田中他（2016）、田中（2017）、志賀（2017）、胡（2017）などの知見を踏まえ、石黒（2017）は学習者の満足度に注目し、活動の目的、課題の意義、テキスト内容のアイス・ブレイキングを用いて、学習者のモチベーションを高めること、ディスカッションへの肯定的意識を醸成させること、ファシリテーターとしてのフィードバックと専門家としてのフィードバックを臨機応変に使い分けること、学習者の意識の変容過程に沿った指導を行うこと、ピア活動の盲点となる個別ケアの重要性を知ることについてまとめている。石黒（2018）は前述に加え、少数者の意見も教室全体の貴重な財産であり、全体のフィードバックに反映すべきであると述べている。

### 3.4 総合的日本語授業における学習者の姿勢

さらに、総合的な日本語授業に関して、以下の先行研究を挙げたい。

黄（2017）は、中国の大学の日本語専攻生を対象に、日本語での読む、話す、書く、聞くという 4 技能を高め、かつ、文章、他者、自分との対話を通して考えたことを表現する力を鍛える日本語授業をデザインし、授業を通じた学習者の葛藤と変容を分析している。学習者は最初に【教師（主導）型授業への執着】を持ち、【不安と抵抗】と【楽しみと満足感】という参加態度が共存しており、そこで、【グループ活動への参加の態度の変化と主体的な調整】により、【授業での学びの実感】が得られ、互い影響し合っている様子が観察されたという。また、授業での学びから、【授業と自分自身への見直し】をしている様子も見られたという。

原田（2012）は、大学院進学予備教育における持続可能性日本語教育に向け、2名の中国語母語話者留学生を対象に、研究に対する認識及び認識形成に影響を与える要因を PAC 分析を用いて考察している。学習者の「研究に対する持続的努力」「専門領域の知識と批判的視点」「他領域の知識や見方」「社会や人間の状況の改善」という態度構造が明らかになっている。また、学習者にとって研究とは、専門、非専門に関わらず、対等に関係づけられ互いに影響し合うものであり、そこには「社会や人間の状況を改善する」という大きな目標に向かって持続的な努力をする、という決意が示されていたという。また、こういった認識形成の要因として、「これまで受けてきた母国での教育経験」「日本の研究協力の在り方を学んだこと」「批判的視点を育成する授業」などが挙げられている。

金（2008）は、大学院進学を希望する研究留学生が研究発表の内容について議論する「質疑・応答」の授業活動を取り上げ、そこでの相互行為によって発表の内容面に対する内省促進という観点から、協働的な学びの実態と意義を

論じている。その結果、研究発表に関して、「発表内容の背景/前提」「用語の意味や用語間の関係」「分析結果の妥当性」という観点から、聞き手と話し手との間で議論が行われ、「質疑・応答」活動はこの3側面における学習者の思考力を養成することができるということが分かった。また、発表者、質問者だけでなく、聴衆として参加しているほかの学習者も含め、学習者一人ひとりがそれぞれ異なるゴールと観点を見出すことによって積極的な学習につながるということが明らかにされている。

## 第二部 対話型読解授業

第二部では、対話型読解授業に関する三つの調査について述べる。

## 第二部 対話型読解授業

第二部では、2014年前期に都内の大学で行われた対話型読解授業をフィールドに、学習者の姿勢の変容を分析する。授業は、対話を通して学術的文章の読み方を学ぶものである。

### 第3章 対話型読解授業の概要

#### 1. テキストの内容

授業で使用された文章は担当教員の著作の一部であり、社会言語学に関するものであった。これは、著者ならではの考えを学習者に伝えられ、専門が異なる学習者が日本語という共通した興味の下で、積極的に議論に参加できるためである。コースの前半で読んだ文章は、後半では異なる読み方で再度読む形がとられた。毎回の授業で扱われた文章内容は表1、表2の通りである。

表1 1回目～7回目の文章

回	文章のタイトル
1	「言葉とジェンダー」
2	「アコモデーション理論」
3	「文末文体の切り替え」
4	「俗語と標準語」
5	「話し言葉と書き言葉」「話し言葉と書き言葉の境界線」
6	「話し手のアイデンティティに根ざす」
7	「言語共同体とアイデンティティ」「バリエーションとコード」 「言葉の種類」「言葉の選択」「言葉の変化」

表2 8回目～14回目の文章

回	文章のタイトル
8	「言葉とジェンダー」
9	「アコモデーション理論」
10	「俗語と標準語」
11	「状況に合った言葉」
12	「話し言葉と書き言葉」「話し言葉と書き言葉の境界線」
13	「日本語の人称表現」
14	これまでの文章

## 2. 授業活動

毎回の授業は、文章を通じての、学習者の自己との対話、学習者同士の対話、教師を交えた全体の対話という「三つの対話」によって行われた。学習者が毎回異なるメンバーと話し合えるように担当教師はグループ編成を工夫した。具体的な授業の流れは下記の通りである。

表 3 毎回の授業活動（90分/回）

<p>◆ <b>学習者の自己との対話（30分）</b></p> <p>教師が課題を説明する</p> <p>学習者が各自文章を読んで、課題を完成する</p>
<p>◆ <b>学習者同士の対話（30分）</b></p> <p>課題についてクラスメイト同士で話し合う</p> <p>よりよい案を作成する</p>
<p>◆ <b>教師を交えた全体の対話（30分）</b></p> <p>学習者が話し合った結果を発表する</p> <p>クラス全体でフィードバックを行う</p>
<p>◆ <b>ポートフォリオの整理（授業後）</b></p> <p>文章やワークシートなど、授業のプロダクトを学習者は各自ポートフォリオに整理する</p>

### 3. 授業項目

授業は週に1回行われ、全部で14回であった。筆者はTAとして授業に参加した。コースは学術的文章の読み方を学ぶことを目指し、毎回1種の読み方を課題の形で提示し、授業での活動を通して学習者に意識してもらう。コースの前半(1回目～7回目)は、文章を深く、正確に読むことを目的とする。授業項目は以下の通りである。

表4 1回目～7回目の授業項目

回	日付	授業項目
1	4月15日	「キーワードを定義する」 文章のキーワードを選び、理由を考える
2	4月22日	「行間を読む」 文章を読んで、「フォーリナー・トーク」「ティーチャー・トーク」の分かりやすい実例を考える
3	4月29日	「接続詞を入れる」 文中にある空欄に入る接続詞を考えて入れ、文章のもっとも大切な接続詞及び接続詞が果たしている役割を考える
4	5月13日	「予測をする」 文章の空欄に入る内容を予測し、数文で表現する
5	5月20日	「キーセンテンスの連鎖を見る」 文章を読んで、重要な文を抜き出す
6	5月27日	「文章構造図を書く」 文章を読んで、文章構造図を作成する
7	6月3日	「課題1: 要約文を書く」 文章を読んで、要約文を書く

コースの後半（8回目～14回目）は、文章を批判的、創造的に読むことを目的とする。授業項目は以下の通りである。

表5 8回目～14回目の授業項目

回	日付	授業項目
8	6月10日	「事例を収集する」 文章に載っていない男性語、女性語と若者語を挙げる
9	6月17日	「参考文献を探す」 参考文献を調べ、「フォーリナー・トーク」「ティーチャー・トーク」の定義を考える
10	6月24日	「疑問点に反論する」 文章を読んで、疑問や誤っていると思う点を見つける
11	7月1日	「代替案を考える」 文章で挙げられた三分類をよりよく修正する
12	7月8日	「自分の関心を説明する」 文章を読んで、自分にとって面白い文を抜き出す
13	7月15日	「他者の関心とすり合わせる」 文章を読んで、「日本語とはどんな言語か」について、ワールドカフェの形で他者と自由に意見交換をする
14	7月22日	「課題2：書評を書く」 文章を読んで、書評を書く

## 4. 学習者

学習者のプロフィール<sup>1</sup>は表 6 の通りである。表 6 から分かるように、母語や専門など、学習者の背景に多様性が見られた。調査にあたり、学習者に研究協力を依頼し、研究の目的、意義、個人情報の保護などを口頭と文章で説明し、書面で同意を得た。

---

<sup>1</sup> 日研究生：日本語・日本文化研修留学生、研究生：大学院研究生、交流学生：交換留学生

表 6 学習者のプロフィール

学習者	母語	所属	専門	日本語学習暦	日本滞在暦
A	韓国語	日研究生	言語学	9年	7ヶ月
B	韓国語	日研究生	言語学	10年	10年
C	アラビア語	研究生	言語学	4年	2年
D	韓国語	学部生	社会学	2年2ヶ月	1年2ヶ月
E	韓国語	日研究生	言語学	6年3ヶ月	7ヶ月
F	ポルトガル語	学部生	法学	7年3ヶ月	2年3ヶ月
G	韓国語	日研究生	言語学	4年	7ヶ月
H	中国語	研究生	商学	4年5ヶ月	6ヶ月
I	中国語	学部生	商学	4年6ヶ月	4年6ヶ月
J	韓国語	交流学生	経済学	1年8ヶ月	8ヶ月
K	ポルトガル語	大学院生	社会学	16年4ヶ月	5年1ヶ月
L	韓国語	学部生	社会学	7年	1年
M	中国語	交流学生	言語学	3年6ヶ月	6ヶ月
N	韓国語	学部生	社会学	3年	1年1ヶ月
O	ロシア語・ドイツ語	交流学生	言語学	6年	1年
P	韓国語	学部生	商学	4年	1年1ヶ月
Q	韓国語	学部生	商学	8年	1年
R	英語・日本語	学部生	法学	3年	2年1ヶ月
S	中国語	研究生	言語学	8年	1ヶ月
T	ポルトガル語	研究生	言語学	11年	5ヶ月
U	韓国語	日研究生	言語学	6年6ヶ月	7ヶ月
V	中国語	学部生	商学	3年	1年

## 第4章 学習者全体の姿勢の変容

### 1. 学習者全体の姿勢の調査方法

#### 1.1 データの収集

調査の目的は、対話型読解授業における学習者の読む姿勢の変容を明らかにすることである。22名の学習者に対して一人につき4回の半構造化インタビューを行い、88回分のインタビューの録音データを収集した。また、毎回の授業に対する学習者のコメントシートも収集した。インタビューの概要は表1の通りである。

表1 インタビューの概要

回	実施の時期	時間
1	コース開始時 (2014年4月9日)	10分
2	コース中間時 (2014年6月3日)	10分
3	コース終了時 (2014年7月22日)	10分
4	3回目のインタビュー終了後 (2014年7月23日～8月14日)	1～3時間

**質問項目：**

**【1回目のインタビュー】**

- 
1. 今までどんな読解の授業を受けてきましたか。
  2. 日本語の文章を読んでいる時、どんなストラテジーや方法を使っていますか。
  3. この授業にどんなことを期待していますか。
  4. 読解や読解の授業について、ほかに話したいことがあれば、自由に話してください。
- 

**【2回目のインタビュー】**

- 
1. 今まで受けてきた6回の授業についてどう思いますか。楽しさを感じたり、難しさを感じたり、困ったりしたことはありますか。
  2. 6回の授業を通して、自分に何か変化がありますか。
  3. 後半の授業に対して、何か期待などはありますか。
  4. 読解や読解の授業について、ほかに話したいことがあれば、自由に話してください。
- 

**【3回目のインタビュー】**

- 
1. 後半の6回の授業についてどう思いますか。楽しさを感じたり、難しさを感じたり、困ったりしたことはありますか。
  2. 後半の6回の授業を通して、自分に何か変化がありますか。
  3. 今後また読解の授業を受けたいですか。どんな授業を受けたいですか。
  4. 読解や読解の授業について、ほかに話したいことがあれば、自由に話してください。
-

#### 【4回目のインタビュー】（学習者がポートフォリオを見ながら）

---

1. 読んできた文章について：  
毎回読んできた文章についてどう思いますか。
  2. 授業の流れについて：  
「三つの対話」という流れについてどう思いますか。
  3. 個々の授業について：
    - a) この授業で何をしましたか、どんな感じでしたか。
    - b) この授業についてどう思いますか。役に立つと思いますか。
    - c) この授業は、読み方に影響がありましたか。
  4. 全体の振り返り：
    - a) 全体の授業を通して、読み方に変化がありましたか。何がきっかけで、どうしてそうになりましたか。
    - b) 特に印象に残った授業はどの授業ですか。
    - c) 授業での自身の振る舞いについて、どう思い、どう評価しますか。
    - d) 読解に関して、今後目標がありますか。
    - e) これまで授業を受けてきて、また読解の授業を受けるのであれば、どんな授業を受けたいですか。
    - f) 他に話したいことがあれば、自由に話してください。
- 

### 1.2 データの分析

データの分析は木下（2003）の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を用いて行った。調査対象は多様な背景を持つ上級学習者であり、授業における相互作用を通して彼らの意識が変容する可能性が考えられる。こうした、量的調査で捨象されやすい学習者の成長や意識変容及びそのプロセスを明らかにするために、質的調査を行う必要がある。M-GTAは、質的調査法により収集されたデータから、社会的相互作用にかかわり、限定された範囲内における人間行動の説明と予測を可能にする理論をデータに密着しながら帰納的に生成するアプローチであるという（木下 2003、2007）。分析技法としてデータの切片化を行わないこと、「研究する人間」の視点から解釈を

することを特徴としている。研究対象となる授業は対話式であったため、社会的相互作用が生じ、それによる学習者の変容にはプロセス的特性を有している。また、調査の結果は今後の対話型授業や多国籍の学習者が集まる教育現場に生かすことが可能である。

以上の理由で、データの分析方法として M-GTA が適していると判断した。分析手順は表 2 の通りである。

表 2 M-GTA の分析手順 (木下 2003)

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. 分析テーマと分析焦点者に照らして、データの関連箇所に着目し、それを一つの具体例 (ヴァリエーション) とし、かつ、他の類似具体例をも説明できると考えられる、説明概念を生成する。</li><li>2. 概念を創る際に、分析ワークシートを作成し、概念名、定義、最初の具体例などを記入する。</li><li>3. データ分析を進める中で、新たな概念を生成し、分析ワークシートは個々の概念ごとに作成する。</li><li>4. 同時並行で、他の具体例をデータから探し、ワークシートのヴァリエーション欄に追加記入していく。具体例が豊富に出てこなければ、その概念は有効でないと判断する。</li><li>5. 生成した概念の完成度は類似例の確認だけでなく、対極例についての比較の観点からデータをみていくことにより、解釈が恣意的に偏る危険を防ぐ。その結果をワークシートの理論的メモ欄に記入していく。</li><li>6. 生成した概念と他の概念との関係を個々の概念ごとに検討し、関係図にしていく。</li><li>7. 複数の概念の関係からなるカテゴリーを生成し、カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめ、その概要を簡潔に文章化し (ストーリー・ライン)、更に結果図を作成する。</li></ol> |
|---|

表 2 の手順に従い、学習者のインタビューデータの逐語録及びコメントシートの内容をもとに、分析テーマ (対話を用いた学術的文章の読解活動を通してより深く、広く読み方が変容するプロセス) と分析焦点者 (日本で対話を用いた学術的文章の読解授業を受講した上級学習者) の視点が示されているデー

タに着目し、分析を進めた。分析に際して M-GTA 研究会において指摘を受け、研究の方向性及び解釈の妥当性を検討した。

## 2. 学習者全体の姿勢の分析結果

### 2.1 簡略図

データ分析の結果、最終的に 24 の概念（〈 〉で示す）、11 のサブカテゴリー（[ ]で示す）、8 のカテゴリー（【 】で示す）が生成された。図 1 で結果の簡略図を示す。分析の結果を担当教師と 1 名の学習者にメンバーチェック<sup>2</sup>をしてもらい、その結果が現実的に妥当なものであるという二人のコメントを得ている。2.2～2.6 では、カテゴリーごとに分析結果を記述する。紙幅の関係上、学習者の語りは、分析ワークシートの中のヴァリエーションを一部抜粋し、例として示す。1 つの概念につき、1 例または 2 例を挙げる。語りの部分では、22 名の学習者を「A...V」、インタビューを実施した日付を「140...」のように示す。概念名をより端的に反映できると思われるインタビューデータに下線を引いて示す。

---

<sup>2</sup> データと暫定的な解釈をデータ提供者のもとに持っていき、その分析結果が現実的に妥当なものかをたずねること。(S. B. メリアム、2004)

- ➡ : 変化の方向
- : 影響の方向
- 🔄 : 二つ以上のことが互いに影響し合う

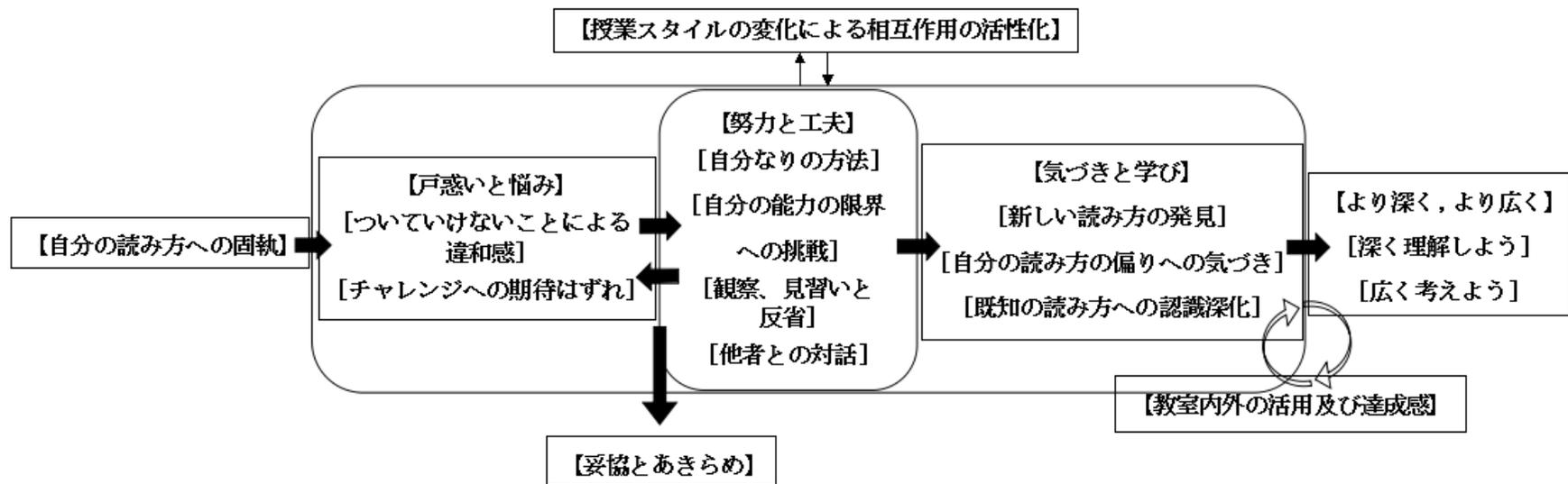


図1 「三つの対話」を用いた読解授業における学習者の読む姿勢の変容（簡略図）

## 2.2 これまでの読む姿勢

学習者のインタビューデータから得られた、これまでの自分の読む姿勢に関する語りを分析した結果、四つの概念〈私が一番〉〈権威への妄信〉〈ボトムアップ方式に頼る〉〈読み方の固定〉が生成され、それを一つのカテゴリー【自分の読み方への固執】にまとめた。

まず、次の語りが例として挙げられる。「(Q/140724) 僕はけっこう自己主張がちょっと強いんですね。文章を読む時もほかの人のことはあんまり聞かなくて、大体、自分の思っていることを強く信じてきたんですけど…」。「(F/140723) 絶対自分は合ってるんだ、ハハハ。絶対みんなの意見聞かないんだって、なんか自分が書いてるときそれ思ってたんですけど…」。インタビューデータから、〈私が一番〉というように、学習者は自分の読み方に対して自信を持っていたことが明らかになった。

また、「(J/140722) この文章は全部先生が書いた文章でしょう。先生は教授で、学問的に高いレベルの先生ですが、(中略) 今まで教授の言葉を妄信しました。あ、教授は権威のある先生だから、教授の言葉は正しい、従うべきだと思いましたがけれども…」というように、学習者は学術的文章の内容を真理だと信じ込み、吟味せずに信用しようとする読み方をしていた。この〈権威への妄信〉は母語の読解においても同様である場合もあり、外国語の文章を読む際に疑う余地が狭くなったため、信頼してしまうという場合もあった。「(R/140802) やっぱりこう思考回路がこう、なんというか、外国語とか、まあ難しいとか、慣れてない、言語で、言語を読みながら、こう、疑う余地が狭くなると思います。頭の中ではこう、十分理解しようとしてるので、頭にこう、信じてしまうというのはありだと思う」。

それだけではなく、「(E/140728) 韓国語でその日本語をどれだけ理解、(中

略) 日本語韓国語みたいな、(中略) ただ翻訳みたいな、(中略) 単語単語とか、  
そういうのが中心だったので、この文章で何が言いたかったんだろうとかは、  
あんまり考えたことはなかったから…」という発言から、学習者は〈ボトムア  
ップ方式に頼る〉読み方をしていたことが分かった。これは、文章を読むこと  
に対する関心が足りないことや、これまで受けてきた読解教育のスタイル及び  
日本語の文章に対する理解度への不安が背後の要因であることもインタビュー  
ーから分かった。

そして、「(F/140723) 自分が家でこの本を読んで、あ、面白いなってよく読  
んで、よく意味が分かりたいな、めちゃくちゃゆっくり読むような習慣でずっ  
と勉強してきた人として、どうしてもどうしてもゆっくり読みたがる人に育ち  
ました」や「(F/140715 コメントシート) 文章があまりに面白すぎて速読は不  
可能でありました」という意見から分かるように、理解の正確さや速さより、  
読む楽しみを追求するなど、自分なりの読み方を常に使おうとしていた。学習  
者の語りから、〈読み方の固定〉については、母語の読解の読み方の影響を受  
けている場合や、日本語のレベルが上級になるにつれて形成され、そのまま保  
持されている場合があることが分かった。

以上から分かるように、学習者のこれまでの読む姿勢では、〈私が一番〉〈権  
威への妄信〉〈ボトムアップ方式に頼る〉〈読み方の固定〉という【自分の読み  
方への固執】が見られた。

## 2.3 努力と葛藤

では、授業を通して学習者の読む姿勢はどのように変容していったのだろうか。以下の発言が得られた。

### 2.3.1 【戸惑いと悩み】

まず、〈課題の意図への戸惑い〉〈慣れないからピンとこない〉〈正解は何なの?〉〈意見のぶつかり合いによる挫折感や不満〉〈専門知識の不足による自己主張への不安〉があり、まとめて言えば、[ついていけないことによる違和感]であった。一方、[チャレンジへの期待はずれ]も感じられた。二つのサブカテゴリーを【戸惑いと悩み】としてカテゴリー化した。

「(R/140802) 普段はキーワードを意識せずに、理解は問題ないじゃないですか。だから、たぶん私にとって、キーワードを意識する必要はないと思いますね。(中略) そういう不自然な読み方をしたら、自然な読み方にならないと思いますね。」(U/140610 コメントシート)「授業は面白かったのですが、文章を読む能力との関係性は分からなかったです。これらの語りから、授業の課題は自分の読解学習にどのように役立つかは不明瞭だったため、〈課題の意図への戸惑い〉が生じたことが分かった。

「(E/140728) 韓国の教育で(中略) 収入式<sup>3</sup>みたいな、ずっと教えてもらって(中略)、いきなり『自分の意見を話して』とか言われても、そう簡単に言えなくて、めっちゃ大変ですね。 自分の意見をあんまり言ったりした授業が、私の中では本当に少なくて…」。この語りのように、学習者がこれまでとは異なる読み方に触れることで違和感を抱いていたことが分かった。また、時間を意識しながら読むことや、学習者中心の授業スタイル、学術的文章に対して「面白い文」を探す読み方(7月8日の授業「自分の関心を説明する」の課題)に

---

<sup>3</sup> 一方的に教わる方式のことを指していると考える。

対しても戸惑いが感じられた。そして、父親が日本人である学習者 R の場合は、日本語は母語に近いので、ほかの学習者がほとんど悩まない「日本語とはどんな言語か」という課題に頭を悩ませたようだ。日本語の特徴を考えたことはなかったからとのことである。これらの例から、学習者が〈慣れないからピンとこない〉と感じていたことが分かった。

学習者がインタビューで一番語ってくれたのは、他者との対話のことであった。「(L/140520 コメントシート) ほかの人と意見が違くと、自分の意見に自信がなくなるから、それがいつもつらくて、今日もつらい思いをした。

(L/140722) みんなが面白い意見を出すのには、私は面白い意見を出せなかったら、ちょっと困りますね。(笑) 劣等感…」(P/140730) 例えばまあ、日本語は、まあ『玉ねぎだ』<sup>4</sup>って、ふざけんな、お前！みたいな感じで、何言ってるの？と思ったんだけど…。ほかには、自信を持って考えた斬新な案が、他の意見で一致しているグループメンバーに却下された場合に悔しさや挫折感を感じたと語った学習者もいる。これらは〈意見のぶつかり合いによる挫折感や不満〉であると考えられる。

そして、「(J/140729) みんないろいろな意見と考えを持って話し合っていると、何が正解なのか？何が変わらない真実なのか？答えが決まっているのか、それとも決まっていないのか、そういう矛盾に落ちました。(中略) 必ずしも先生の見解が正しいわけでもないし、だったらいったい何を信じればいいのか？」というように、〈正解は何なの？〉という疑問が湧いてきた。

最後に、「(K/140729) アカデミックなものを読んでも、どうしてもアカデミックな考えしか出てこない(中略) 私は(中略)(専門は)言語社会学では

---

<sup>4</sup> 7月15日の授業において「日本語とはどんな言語か」という課題に対する学習者 T の答えである。日本語は「玉ねぎのように層が多く、深くいけばいくほど、新しい発見をする言語」であるとのことだった。

ないから、言語社会学でのアカデミックな考えがしづらいというところもありますね。（中略）内容を批判できるレベルの知識がないと、してはいけないものだなんて思ってしまうんですよね。（中略）批判したところでは、一般的な知識での批判になるし、ただ、これは一般的な内容の知識のものではないから、空っぽの批判にはなってしまう…」という発言も得られた。これは学習者が学術的文章を読む際に感じていた〈専門知識の不足による自己主張への不安〉であると考えられる。

以上のように、学習者が授業で〈課題の意図への戸惑い〉〈慣れないからピンとこない〉〈正解は何なの？〉〈意見のぶつかり合いによる挫折感や不満〉〈専門知識の不足による自己主張への不安〉という[ついていけないことによる違和感]を抱いていた。

反対に、次のような悩みもある。「(R/140802) 協力すると、みんなの意見と合わせようとするわけなので、合わせようとしたら、もう、みんなの意見と一緒にになっちゃって、（中略）つまらないなと思いますね。（中略）簡単な課題があればあるほど、私は違う考え方をしたくて、もうちょっと面白い見方を出したいと思うんですけど、大部分のみんなが、簡単だから、答えはこれだと思ってしまって、（中略）王道みたいな答えで、（中略）先生が求められてる答えみたいなもので（中略）つまらなくないじゃないですか」。「(T/140801) 全員でやったら、ディベートとか、二つグループに分けて、そういう感じもよかったかな。（中略）あと一人だけでも良かったし、たまにはね。でもやっぱりグループが必要ですよね。でも毎回じゃなくてもいい」。これらの語りから読み取れるように、学習者が[チャレンジへの期待はずれ]を感じていた場合もある。

以上のように、学習者は教室活動において、[ついていけないことによる違和感]と [チャレンジへの期待はずれ]という相反する【戸惑いと悩み】を感じていた。

### 2.3.2 【努力と工夫】

【戸惑いと悩み】を感じながら、学習者は自分なりの努力をしていた。〈とにかく今までの方法で実践〉〈斬新さへの試み〉という[自分なりの方法]、また、〈異なる意見を受け入れようとする姿勢〉〈ぶつかってみよう〉という[他者との対話]における努力も見られた。更に[自分の能力の限界への挑戦][観察、見習いと反省]を加え、四つのサブカテゴリーを【努力と工夫】にまとめた。

「(M/140730) ちゃんといちいち読んでいて、そして、あのう、ちゃんとこの書き方は、適当ですかという思う、思いながら、疑問点を探しました。(中略) 合理的かどうか、そういう部分も、まあ特に着眼しました。」(S/140731) ほかの人となんか、言ってみて、じゃもう一度考えて、こういう形(笑)にします。(中略) でもたぶん、あのう、相手はそう思っていないときは、あのう、もう一度自分の考えを変えて、あ、じゃ、もう、何回も考えて、でも、じゃ、もう一度なんか話しましょう…」。このように、学習者が〈とにかく今までの方法で実践〉しようとしていた姿勢が窺える。

また、「(F/140723) みんなが大体同じようなことを書いてるのを見ると、いや、じゃ、自分が絶対違うものを書くからなってます。(中略) がんばって意地悪い読み方をしようとする、笑えるところを挙げました。自分の独自の、みんなと別に共通ではなかったところでした」というような語りもあり、〈斬新さへの試み〉をしている学習者の姿が見えた。このように思ったのは、多数派の意見に対して[チャレンジへの期待はずれ]を感じたことが一因であることも分かった。

[自分なりの方法]だけではなく、[他者との対話]における工夫もあった。

「(J/140729) いじわるわけではなくて、ああ、それは、私が気づいていない(読み)かたかもしれないと思ったら、すぐ書いて、私のものにしました」

というように、〈異なる意見を受け入れようとする姿勢〉が見られた。しかし、自分とは異なる国籍のクラスメイトを話の輪に入れないというケースもあった。

一方、「(A/140728) なんでこういうわけにしたのかっていうのをちゃんと説明して、説得しました。なんか三人が意見が同じで、Fさんだけ違ったので、三人で説得した感じですよ。でも納得はしてくれて、でもFさんは発表したんですけど、その時はちょっと話しました(笑)。自分の意見をちょっと」。自分の主張をクラスメイトや教師に〈ぶつかってみよう〉とする学習者の努力が見られた。

[他者との対話]と[自分なりの方法]での工夫と並行し、以下のような姿も見られ、互いに影響、促進する関係にあった。

「(I/140730) (疑問点を)探し出しましたね。(笑) ああ、でも、本当に必死に探しました。これ。細かいところまでなんか、なんか嫌がらせみたいな感じで(笑)」。また、もともと他者との対話に不慣れではあるが、勇気を出して積極的に話し合おうと努力している様子も見られた。学習者が必死に頑張っている姿、すなわち、彼らが[自分の能力の限界への挑戦]をしていたのである。

「(F/140723) 自分はもともとわりと感情的な読み方をしそうな人で、みんなが(中略)大学で勉強をなさっているからかもしれないです。論理的な読み方が優先されて、それで、自分も、あ、なるほど、みんなこんな論理的に読んでいるんだって気がついて、ますます自分もちょっとそこのほうの読み方に偏った気がします」。このように、学習者は他者の読み方に対して、[観察、見習いと反省]をしていた。

前述した点から、教室活動において、[自分なりの方法]での工夫、[他者との対話]における努力、また、[自分の能力の限界への挑戦][観察、見習いと反

省]という【努力と工夫】が見えてきた。

### 2.3.3 【妥協とあきらめ】

努力しても、順調にいかず、【妥協とあきらめ】の場合も多々あった。

「(N/140730) 多数派の人の主張がちょっと強かったんで、自分は自分の答えにそんなに自信がなかったんですよ。で、その人の答えが、まあ正解だろうなって、うん…なんか、自信の差で(笑)納得しました。(中略)ほかの人を説得するまでにはいかなかった」というように、他者との対話において多数派の主張に妥協し、自分の意見を譲歩した学習者がいる。

特に「多数派对少数派」の場合について、次のように、学習者は具体的に述べてくれた。「(J/140729) 私は A を思いますけれども、みんなは B を思ったり、C を思ったり、説得するのに少し(笑) 熱心に説得しても通じなかったりしたら、ああ、じゃ、みなさんの意見にしましょうという(笑)。(中略)私だけが A でみなさんが B だったときは、やっぱり、ここは民主主義社会ですので、少数者の意見よりも、多数者の意見が力持ちますので、B の意見をしたりしました。私は A を思ったけれども、みなさんは B を思って、なぜ B という説得力のある話ですけれども、多数の人が B を選んだとって、必ずしも B が正解であるわけではないです。少数者の A の意見がむしろ正しいかもしれません。だから私は心から最後まで A が間違いないと思いました(笑)。」。

また、対話を通して意見を統一しなければならないことに関して学習者は次のように述べた。「(R/140802) みんなそれぞれ意見があれば、お互いにこう、妥協するし、譲ってあげるし、まあ人格的にはいいことだと思うんですけど、(中略)自分の意見を否定して、中央のために、こう、はい、君のほうが、ここであたって、私はここで正しいというのは、うん、批判的な考え方はなら

ないと思うんですけど。(中略) 新しい意見を聞けないので、それも役に立たないと思うんです。(中略) なので、統一するのはグループの作業として大事なところですし、不可欠な部分なのに、どちらかという批判的な読解を防ぐ、妨害する面もありますよね。この語りは、批判的な考えや多角的な発想をあきらめた学習者の気持ちを忠実に表している。

また、次の語りも同じように、他者との対話における【戸惑いと悩み】、ここでの【努力と工夫】及び両者の往還の中で、【妥協とあきらめ】に至ったケースである。「(Q/140724) 正直言うとこの日(4月29日の授業)はですね。若干苛立ちがしました。グループディスカッションの時かなり意見が合わなくて、もちろん摩擦は起こらなかったんですけど、一緒のグループの人たちの解答がこれ絶対間違ってるのにと、内心思っていたんですけど、だからといって、無理やり自分の意見を人に推すわけにはいけないし、結局自分の解答と異なる場合、自分のほうをあきらめて、その人の解答にしたんですけど、その時若干すごく悔しいというか、苛立ちがしました」。

## 2.4 気づきと学び

【妥協とあきらめ】とは反対方向に、【戸惑いと悩み】を解決するための【努力と工夫】により、悩みが解消され、【気づきと学び】が得られた。具体的には、〈こんな読み方もあるんだ〉〈本も完璧じゃないんだ〉〈私の読みへの実感〉〈現実世界での実感〉があり、サブカテゴリー[新しい読み方の発見]にまとめた。並行して、[既知の読み方への認識深化][自分の読み方の偏りへの気づき]も見られ、三つのサブカテゴリーを【気づきと学び】としてカテゴリー化した。

「(I/140728) (アジアの学生が) 保守的というか…あんまり反抗的に行動しないというか、ちゃんと決まったルートを辿るみたい。でもヨーロッパ(の

学生は) (中略) アジアの人たちとはそういうぜんぜん違うルートからこう攻めちゃうもので、発想の仕方がぜんぜん違うんだなって…」。このように、学習者は思いがけない読み方を発見し、〈こんな読み方もあるんだ〉と気が付いた。

「(M/140730) 授業から、本の内容を信じきれることはちょっと危ないかなという感じがしますね。先生が著者ですので、今まではあんまり著者、本人から話を聞いたことがないんですけど、その授業から先生も、『まあこういう部分も自分がかかなり不安だったな』(笑)と言いましたから、え? そういうこともあるんだと(笑)、ちょっと考えが、まあ違うふうになりましたね」。この語りから、〈権威への妄信〉と対応し、学習者は〈本も完璧じゃないんだ〉に気づいたことが分かった。気づきを促したのは、自身の著作を教材にし、学習者と共に文章の内容を検討するという担当教師の工夫と、筆者としての誠実な姿勢であることが M の語りからも窺える。

「(J/140729) 私がなぜこの文章にこだわって惹かれるのか、というふうに実感しました。これはまるで、例えば、恋愛と同じです。あの女性は、周りの人には惹かれないかもしれませんが、私にとっては天使のような人で、なんとなく惹かれていきます。それと同じです」。J の語りから分かるように、他者とは異なり、〈私の読みへの実感〉が獲得されている。

そして、「(H/140728) 先生が書いたそういう理論的な話、女性語はどういうふうな特徴を持っていますとか、(中略) その理論的な支えから、やはり現実の生活の中で事例とか探すのは、(中略) なんか学術はこういうふうに普段の生活の中で役立つかなと思いました」というように、文章の内容を現実と結びつけ、事実もその通りだという〈現実世界での実感〉も得られたようである。

以上、〈こんな読み方もあるんだ〉〈本も完璧じゃないんだ〉〈私の読みへの実感〉〈現実世界での実感〉であった。〈こんな読み方もあるんだ〉に気づくことにより、視野が広がり、その他の気づきにもつながる。これらの気づきは授業を通しての[新しい読み方の発見]である。一方、以下のような語りもあった。

「(G/140728) 受験の時にはこういうのがけっこう気にしてたんですけど、『しかし』の後ろには重要な文が出てくるとか、でも(中略)大学に入ってから基本的にはまあ、そういう知識は持ってたんですけど、あんまりこう、意識しないですね。(中略) この授業でもう一回、喚起するきっかけになった」。このように、教室活動ではこれまで把握している読み方を活用することにより、[既知の読み方への認識深化]を収穫できた。

更に、「(I/140728) やっぱり自分は頭かたいから、文章を読んで、意見をまとめなさいって言われたから、ただ文章だけで、ぜんぜん融通がきかないってうか、ほかの人はなんか自由でなんか、事例とかもこう結び付けて言ってたから(笑)、そういう面で私も見習わないといけない…」というような例もあった。また、「日本語は玉ねぎのようなものである」という意見を批判的に捉えた学習者Pは、次のように考え方を変えている。「(P/140730) おもしろいけど、それって答え？みたいな感じで、はい、思いました。(中略) 私がちょっと真剣に考えすぎというか…」。このように、学習者は[自分の読み方の偏りへの気づき]を得ている。この気づきを促したのは、[新しい読み方の発見]と[既知の読み方への認識深化]であると考ええる。

以上をまとめると、学習者は授業を通して [新しい読み方の発見]、[既知の読み方への認識深化]及び[自分の読み方の偏りへの気づき]という【気づきと学び】を獲得したことが明らかになった。学習者の気づきは読む姿勢が変容するきっかけになると言える。

## 2.5 成長の加速

### 2.5.1 【授業スタイルの変化による相互作用の活性化】

コースの前半と後半とは、授業スタイル、内容が異なっている。また、後半に入ると、教師による解説やフィードバックがより充実したことが観察された。このような授業スタイルの変化を学習者は次のように捉えている。「(B/140722) 後半はやっぱり前半よりは難しかったと思います。みんなで話しながら考える部分が多かったので、いろんな新しいアイデアとかも出てきて、よかったと思いました」。「(B/140724) ある本でも幼いころ読んだ時と、ちょっと年を取ってから読んだ時と、受ける印象が違うように、方法が変わってくると、内容についてもっと深く知ったり、違う意味で伝わってきたり、そういう部分があったりよかったと思います」。このように、【授業スタイルの変化による相互作用の活性化】が見られた。後半の授業で多様な読み方に触れることにつれ、前半の、一番よい案を出したいという競争意識から、他者から多くの視点を取り入れ、グループでよりよい案を作成するために貢献しようとする協力姿勢に変容したことも学習者の語りから分かった。【授業スタイルの変化による相互作用の活性化】により、学習者の読む姿勢の変容が促進されることが窺える。

### 2.5.2 【教室内外の活用及び達成感】

学習者は、授業での【気づきと学び】を教室内外で活用することで達成感を得たことが見られた。「(B/140603) キーワードだったり、文章の接続語だったり、そういうのがぱっと目に入ってくる感じがありますね。(中略) その先を読む感じ、これが出たから、もうあれが出てくるだろうなっていうのが、最近ちょっとあたってきました」。このような語りを【教室内外の活用及び達成感】にまとめた。学習者は主に文章を深く、正確に読む面において自分の成長を実感していると述べている。後半の、批判的、創造的な読みにおける読解力の向

上を実感するまでには更なる活用や時間が必要ではないかと推察できる。【教室内外の活用及び達成感】は新たな【気づきと学び】を促し、更に読む姿勢が【より深く、より広く】変容すること（後述）を促進し、三者は循環する関係にある。

## 2.6 読む姿勢の変容

読む姿勢の変容に関して、〈筆者の意図を見抜こう〉〈理論と現実との結びつき〉〈全局を見極めよう〉があり、[深く理解しよう]というサブカテゴリーとした。また、〈批判的意識の芽生え〉〈多角的に考えよう〉〈オリジナリティの目覚め〉〈状況に応じたストラテジー活用意識の高まり〉も見られ、これらを[広く考えよう]というサブカテゴリーに入れた。二つのサブカテゴリーをカテゴリー【より深く、より広く】にまとめた。

「(S/140731) 前は、ええ、意味が分かるね。その言葉の単語とか（中略）でも分かったといってもただその表面的な部分に分かると思います。本当に筆者が言いたい、その後ろね、（中略）そのメッセージが見つからなければ、それはうまく読めるとは言えません。（略）自分は読者として本を書いた筆者との、なんか会話？（中略）そういう感じです」。ここから分かるように、学習者は〈ボトムアップ方式に頼る〉読み方から、〈筆者の意図を見抜こう〉とする読み方に変容している。

また、「(B/140723) 読解にというよりは、なんかその本をいかに、実生活に、こうつなげられるか、（中略）そこでまた共感が…生まれるような、筆者との（笑）、（中略）こういうのができたら、本に本当にはまっちゃうような…（笑）ご飯食わずに本読んだり…」というような語りも得られた。学習者は授業を通じて、本に書いてある内容や理論を現実と結びつける意識が高まったこと（〈理

論と現実との結びつき)が見て取れる。

「(K/140729) 読んで、理解できなかったものは、やっぱり知識が足りないから、これを理解するためには、違う文章を読んで、これについての知識を増していくしかないということだから。(中略) 読んだ中では理解できないものは、なんか次ワンステップを下がって違うものを見ないと、大きな画面が見れない…」。このように、文章を深く理解するために、それと関連する知識について幅広く調べ、勉強する学習者の意識が高まったことが分かった。関連する語りとして、次のものもある。「(H/140604) 文章を読むとき、全体的な構造とか、筆者の論点、観点の構造に、うん…もっと気をつけるようになりました、の感じがします。(中略) なんか自分の、頭の中で図を書く感じが、はい、しますかな。はい」。学習者は読解する際に〈全局を見極めよう〉とする意識が高まったことが窺える。

以上のように、文章の表面的な意味だけではなく、学習者は〈筆者の意図を見抜こう〉〈理論と現実との結びつき〉〈全局を見極めよう〉と思うようになり、文章を[深く理解しよう]とする意識が高まったことが分かった。一方、以下のような発言も得られた。

「(A/140728) 日本の記事なんか、ニュースを見ても、韓国人の私はこういうなんか、不愉快な記事があつたりすると、あ、私はこう受け入れるんだけど、日本人とか、(中略)ほかの国の人たちはどう思えるのかなっていうのは考えるようになりました」。このように、異なる立場の人の視点から物事を考えるようになったことや、また、文章を書いている際に読み手の視点から考えるようになったと語った学習者もいる。つまり、〈多角的に考えよう〉という意識である。

「(T/140801) 自分も(中略)素直というか、ただ読んで、ああ、そうです

かって感じだから、みんなすごく批判的に読めて、それもすごく反省したのね  
(中略)。文献たくさんあるのに、何がいいのか(中略)、批判が大切だよな。  
(中略) そんなに馬鹿で読まないほうがいい(笑)」。このように、〈権威への  
妄信〉と対応し、学習者の〈批判的意識の芽生え〉が見られた。

そして、「(I/140728) 筆者が言っていることは全部筆者が自分で研究して、  
自分で調べて、自分が思ったことを書いてるだけで、で、それを、その文章を  
読んで、自分の知識にして、自分に役立てると同時に、自分の意見を持つこと  
って、疑問を持ったり、それについてもっと調べたり、もっとう、(中略)  
研究したりすることで、自分も幅が広がるんじゃないかなって、はい、思い  
ました」。この意見から見えるように、学習者は文章について自分なりの意見  
や解釈を持つ意識が生まれたこと(〈オリジナリティの目覚め〉)が明らかにな  
った。

更に、「(F/140723) 自分が(中略) ゆっくり文章を読むほうの人で、授業に  
確かに1、2回目は、半分ぐらい読んだところで、『はい、終わり』ってなって、  
ハーってなって、それで、じゃ、もうちょっとペース上げる必要がありますな  
って気がついて、(中略) 逆に、文章をきれいに読んで、まだまだ、また読み  
直す余裕がある時には、そういういろんな読み方がありうるっていうことが分  
かっていれば(中略) 読み直す作業から、成る実も、多くなるのではないかと  
思いました」という〈状況に応じたストラテジー活用意識の高まり〉も見られ  
た。多様な読み方を状況に応じて柔軟に使用しようとするようになったことが  
見て取れる。

以上、学習者は授業を通して〈多角的に考えよう〉〈批判的意識の芽生え〉  
〈オリジナリティの目覚め〉〈状況に応じたストラテジー活用意識の高まり〉  
という読む姿勢の変容が見られ、文章を読む際に[広く考えよう]と思うよう  
になったことが分かった。〈多角的に考えよう〉と思うようになったことは、〈批

判的意識の芽生え) などにもつながると考えられる。また、広く考えることを通して理解が深まることもあり、深く考えることにより、より広い観点が得られることにもなることを考え併せると、[広く考えよう]と[深く理解しよう]とする姿勢は互いに促進する関係にあると言えよう。

## 2.7 完成図

分析結果をまとめると、学習者の成長過程に関して、次のような全体像が見えてきた。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。図2は、簡略図に概念を加えて詳細を表したものである。

- ➡ : 変化の方向
- : 影響の方向
- ↻ : 二つ以上のことが互いに影響し合う
- ⊗ : 互いに相反

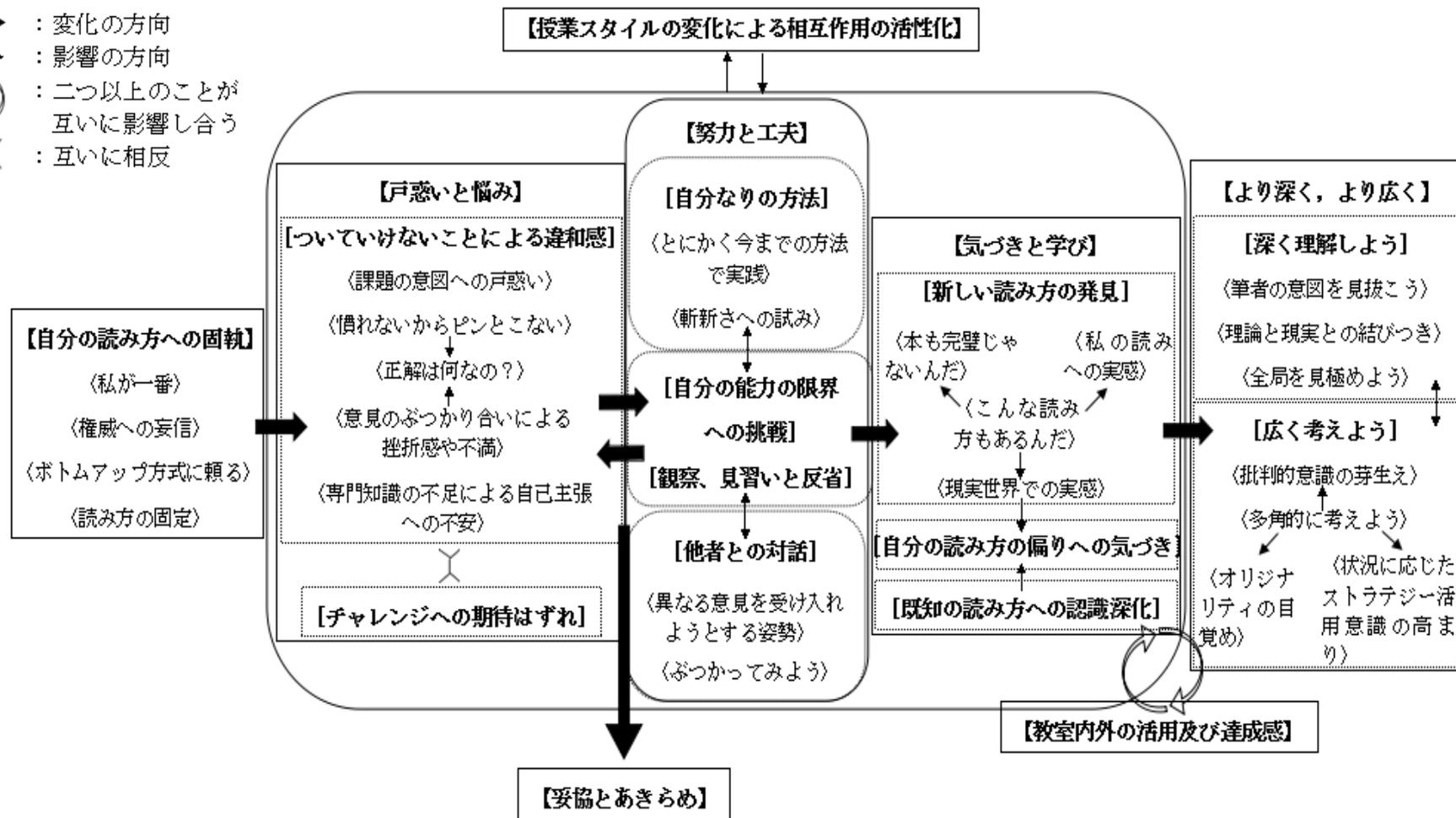


図2 「三つの対話」を用いた読解授業における学習者の読む姿勢の変容（完成図）

### 3. 学習者全体の姿勢のまとめ

前述した内容を踏まえ、日本語教師は今後、次の点を考える必要がある。

**1. 明確な指示：**学習者の戸惑いは、教師による指示や、その背後にある意図の伝達が不十分なことによって生じやすい。何のためにその活動をさせるのか、意図の明確な指示を与えることで学習者はモチベーションが上がり、より安心して課題を進められる。

**2. 対話秩序の管理：**対話型授業が初めての学習者や、対話に慣れていないという学習者が少なくない。彼らがよりスムーズに参加できるよう、日本語表現の復習や指導、グループ内の役割の設定や、活動中の声かけなど、適切な調整を図ることが望まれる。

**3. 多様性への尊重：**授業では、対話による意見の統一を学習者に指示した場合が多かったため、異なる意見を持つ学習者は妥協し合ったり、あきらめて不満を覚えたりしたことがあった。そのため、個々人が作成した案に建設的なフィードバックが得られるような授業デザインを検討する必要がある。また、他者との意見の違いによって学習者が挫折した際、それは、自分なりの意見を持つ証であり、少数派であっても考え続けることで成長している自分に自信を持つよう、彼らにアドバイスすることができよう。そうすることで、学習者も自身の読む個性を大切にしようとするだろうと考える。

**4. ポートフォリオ活用法の指導：**ポートフォリオは、時間の経過に影響されず、授業で出会った様々な思い出の記録であるという「ロマンチックな考え方」を抱いている学習者もいる。学習者がより主体的に、より楽しく学べるよう、その環境を整えるための一案として、今後考えていきたい。

---

「(R/140802) 思い出のためなんですね。私は。これ覚えたいとか、という、こう、大学生の時間の、こういう、で、で、いつかこう老人になったら、これ読んだら、ああ、楽しかったとか、そういうロマンチックな(笑) 考え方なんですけど、ええと読解の面では、あんまり、あんまりこう影響がないかなと思うんです。まあいいことと思うんですけどね。個人的に」。

---

**5. 成長段階を意識した支援：**教師は、学習者には成長過程があることを意識することにより、相談に来た学習者や、受講の継続を悩む学習者に、その成長段階に応じた適切な声かけを行うことができる。例えば、日々の学習に悩みをたくさん感じていても、意義のある収穫を発見するよう、彼らを励ますことができる。また、次の段階に進むことを意識し、方法や考え方の方向性を指摘することで、学習者は壁を乗り越えられる自信を持つようになると考える。

しかし、本章は、多様な背景を持つ上級学習者をひとまとまりで分析したものであり、すべての学習者が上記のモデルのように変容するわけではないことに留意する必要がある。日本語の学習経験や文化的な背景などの影響を鑑みつつ、学習者の個性に適したアドバイスをすることが教師に求められているように思われる。

## 第5章 2名の学習者の姿勢の変容

第4章では、授業参加者全員を「上級学習者」としてグループにまとめ、学びの変容を明らかにしたが、文化的な背景や教育上のビリーフなどの影響で、個人差も考えられたため、個々人の学習実態にも関心を寄せる必要がある。第5章では、文化的背景も性格も大多数の受講者とは色合いの異なる2名の学習者、友人同士のFさんとRさんのストーリーを取り上げる。二人は同じ専門、同じ学年の20代の男性で、母語話者顔負けの対話力を有し、授業にも活発に参加している様子であった。彼らにそれぞれインタビュー調査をし、分析の結果より、集団とは共通した面も、二人独自の特徴も浮き彫りになったと考えている。第5章では、FさんとRさんの語りを通して、その言葉の魅力を体験していきたい。

### 1. 2名の学習者の姿勢の調査方法

#### 1.1 データの収集

本章の研究対象者、FさんとRさんのプロフィールは以下表1の通りである。二人に対して、表2のように半構造化インタビューを行った。一人につき4回のインタビューを行い、8回分のインタビューデータを収集、分析した。

表1 FさんとRさんのプロフィール

	Fさん	Rさん
性別、年齢	20代前半の男性	
所属	法学部の2年生	
出身	南米圏	東南アジア圏
母語	ポルトガル語	日本語（父親が日本人）・英語
日本語学習歴	7年3ヶ月（ほぼ独学）	自然習得+3年
日本滞在歴	2年3ヶ月	2年1ヶ月

表2 インタビューの概要

回	実施の時期	時間	質問項目の内容
1	コース開始時 (2014年4月9日)	約10分	これまでの読解学習経験、教育背景、普段の読み方、授業への期待
2	コース中間時 (2014年6月3日)	約10分	前半の授業を受けて感じたこと、授業による自身の変化、後半の授業への期待
3	コース終了時 (2014年7月22日)	約10分	後半の授業を受けて感じたこと、授業による自身の変化、今後の授業への期待
4	3回目のインタビュー終了後 (2014年7月23日～8月14日)	2時間～ 3時間	授業で扱った文章や毎回の課題、授業活動で感じたこと、授業での自身の振る舞い、全体を通しての読み方の変化など

## 1.2 データの分析

インタビューデータの分析には、比較的小規模のデータ分析にも適する大谷(2007)の Steps for Coding and Theorization (以下、SCAT) を用いた。分析手順としては、面接記録などの言語データをセグメント化し、そのそれぞれに、(1) データの中の着目すべき語句、(2) (1) の語句を言い換えるためのデータ外の語句、(3) (2) を説明するための概念、語句、文字列、(4) (1) ～ (3) に基づき浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを考案して付していく (4 ステップのコーディング)。そして、テーマや構成概念を紡いでストーリー・ラインと理論を記述する (大谷 2007)。

## 2. 2名の学習者の姿勢の分析結果

以下では SCAT を用いた分析結果を記述する。分析で生成した概念を〈 〉、複数の概念をまとめたサブカテゴリーを[ ]、概念やサブカテゴリーをまとめたカテゴリーを【 】で示し、学習者の語りを「 」で示す。

## 2.1 Fさんの姿勢の変容

まず、Fさんのストーリーを語っていきたい。Fさんの学びの変容プロセスは、その背景、授業での葛藤と学び、そして考え方の変容からなっている。

Fさんは〈真面目な性格〉の持ち主で、〈日本語独学経験〉もあり、自らの意見を大切に〈主体性重視の教育背景〉もある。そうした背景の影響下で授業の開始時期に、【自分の読み方への固執】をしていた。留学生試験やN1など、学校で受験勉強をしてきた大多数の学習者とは異なり、Fさんは文章を効率的、論理的に読むより、楽しみながら読むことを好み、普段は〈速読より味読〉を選択している。「ウェブページと漫画を、あと小説もあのうたくさん読むことはたくさんありました。(中略) まあ、とりあえず、あのう、読む、なんでしょう、その、読む意志が湧くようなものであれば何でも、って感じでまとめればいいのかと思います。(中略) 慣れてない外国語では、あのうハードル、まあどちらかというハードルが高いですので、あのう…かなり読みたくなるような内容でなかったら、そのハードルを乗り越えられないと思いますので」。「関心のあるテーマですから、なんでしょう。授業を、授業になんかうまくいけるように読みたいだけでなく、その内容実際に身に着けたいから、きちんと読みたい気持ちもあったと思うんですけど…」。また、とにかく文章を批判的に読もうとし、〈「生意気」な批判〉をしているようである。「自分の、あのう、批判できるぐらい、の知識を持っていない時でも(笑)、そんな読み方する気がします。例えばこれはどっちかという、あのう、まあ、日本語の話で、あのう、男性的か、女性的かは、少し日本で暮らしている人はある程度分かっていると思うんですけど、あのう、自分が非母語者のほうで、母語話者が書いたものについて、いや、お前のほうが間違ってるんだ！っていうその意識、なんだろう、考え方をするのは、ちょっとなんでしょう、生意気といいますか。そんな批判ができる立場にたっていないなくても、敢えてその読み方をちょっとしちやいます」。そして、日本語力が極めて高いと教師には評価されたが、やはり〈理解度への過剰な不安〉があり、文章を繰り返し読み返した

り、未知語をすぐに調べたりしていたこともインタビューで分かった。「一回読んで、理解度はまだ足りないなと思って、もう一度読んで、じゃ、これでいいかなって、もう一度読んで、あ、やっぱりこれでまだわかってないって大体3度ぐらいは全部読むかなってというのは普通だと思います。」「(未知語を) 必ず、すぐに調べます。すぐに調べられない場合には、どうしても落ち着けなくなります」。

【授業における葛藤・努力と学び】について、まず、文章を通じての[自己との対話]から見ていきたい。授業のはじめの頃、日々読んでいる文章の筆者が、目の前にいる担当教師であることを知らず、〈筆者はどんな人?〉という疑問を持ち、その文化的背景や文章作成のきっかけなどを想像しながら読解作業に取り組んでいた。また、時には課題をする意味を理解できず、〈課題の意義は何なの?〉と思いながら、〈無理矢理でも頑張ろう〉としていた。「最初の一回目で、あれ?これちょっと違くない?ってなって、最後までちょっと批判的に読んだのは、別に批判的に読め!って言われてないのに、ちょっとそう言ったのは違って、ここでは頑張って批判しながら読みましようって言われて、はい、ってなって、めちゃくちゃ、あ、じゃ、おかしいところはあるだろうねえっていう前提で読んでましたから、(中略)意外となくて、(笑)(中略) 一生懸命頑張って、別にそんなにおかしいと思ってるわけではなくても、あのう、批判するようなところを、なんか無理やりでも探すしかないって、なった、なった覚えがあります」。そして、Fさんは、課題をしながら、周囲の学習者の読む様子や読み方への観察を通して、多様な読み方に触れることができ、自分の〈これまでの読み方とのギャップ〉を実感した。「自分が、あのう、遅く読むほうだなあって意識していても、(中略)時にはほかの、周りのみんなが、『だから終了です』って言われる時に、周りのみんなはきれいにちゃんと読めてるような、なんか読めたぞ!っていうような雰囲気出してて、で、え?本当に自分だけ読めなかったの?ってなって、(中略)周りの人は自分より読解力がとんでもなく高いのか、違う、なんか読み方をしてるだけではないかなあって、あのう、まあ迷ったこともありました。(中略)何で自分だ

け読めなかったの？ってなったこともあって、そこでびっくりしたことがありました（笑）」。

次に、[他者との対話]における様子を覗いてみたい。Fさんはクラスメイトとは異なる考え方をもち、対話において〈意見のぶつかり合いによる挫折感〉を持っていた。

「大体みんなが共通にしている考え方をまとめて発表するんじゃないですか。それで、まあ、しょうがないといえましょうがないですけど、あのう、自分だけが考えた独特な発想は結局捨てられることになっちゃいます（笑）。それは、まあ、あのう、なんでしょう生産性のためには、まあどうしようもないところだと思うんですが、あのう、ときには、え？でも、でも、僕やったこれすごいよかったと思ってたのに…って思ったところがあったりして、あのうそれが捨てられるの見てると、ああ～ちょっともったいないなあと思ったんですけど…。そこでは〈自分の読み方の偏りへの気づき〉が得られた一方、〈一般的な見方への気づき〉もあり、敢えて〈斬新さでぶつかる〉工夫をしていた。「大体一般的にみんながこんなことに集中して読んでるんだねっていうことは、なんか、そこを見ようと思えば十分見るチャンスがあったという授業でした」。「みんなが大体似たようなことを書いてるのを見ると、自分が、や、じゃ、自分が絶対違うことを書くからな！ってなります」。さらに、授業全体において、Fさんは〈文章がめっちゃ面白い！〉〈仲間と共に学ぶ楽しさ〉を感じ、自己主張だけではなく、〈周囲との調和〉を念頭に置きながら、〈いつでも前向き〉に努力する姿も見えてきた。「実は、自分が結局、すごいしゃべってしまう人です。が、どうしてもではなくて、この授業だけでは、あの、ものすごく自分の関心を持つ、あの、分野を、扱ってますから、しゃべれることも多いし、しゃべりたいことも多いし、で、みんなからたくさん聞きたいから、すごい積極的に、元気いっぱいになって、たくさんしゃべっちゃいます。それに気がつく時は、あ、じゃ、もうちょっと控えめにしたほうがいいよねって思った時はたくさんありました」。「大体は、ああ、まあ確かに自分だけ、なんかしかこれ思っていないなら、確かにちょっと違うかもねって、（中略）みんな

など順調、(中略) まあみんなに合わせてたんですけど、まあこれだけは譲りたくないあっていうものだけを先生に直接話すことにしました」。

こうした、自己との対話、他者との対話を通して、Fさんは多くの気づきと学びを得ている。〈既知の読み方への認識深化〉に加え、最も大きな学びは〈多様な着眼点の発見〉であった。「実生活からなんかみんなが、みなさんがそれぞれなんか聞いて面白いと思った言葉を挙げてましたので、あのう、文章というのよりも、あのう、あ、なるほど、皆さん、なんか面白そうな生活してますねって思いました。あ、こんなこととこんなこととかどこで聞いたんでしょう？とかと思って (中略)、あと意外と、あのう自分が、あのう、たくさんところで聞いている言葉が、あ、じゃ、これみんなが知ってても当たり前だろうと思ってるようなものを意外と周りの人が知らない言葉もたくさんあって、あ、なるほど、やっぱり人の生活は人それぞれだなあと思いました」。さらに、「ちょっといたずら的な読み方をしていれば、ここ面白いなあ～(中略) 頑張って意地悪い読み方をしようとする、笑えるところを挙げました。(中略) 自分の独自の、みんなと別に共通ではなかったところでした」というように、〈オリジナリティの実感〉もあったことが分かった。

【授業における葛藤・努力と学び】を通して【読み方の変容】が見られた。授業終了時に、Fさんは〈筆者の正体を見抜こう〉とし、〈感情的な読み方と論理的な読み方のバランス〉を考えるようになり、また、〈状況に応じたストラテジー活用意識の高まり〉も見られた。「自分が割と、あの、(中略) ゆったりして、ゆっくり文章を読むほうの人で、あの、授業に、確かに1、2回目はあのう、半分ぐらい読んだところで、はい、終わりってなって、ハー？ってなって、それで、じゃ、もうちょっとペース上げる必要がありますなって気がついて、(中略) 逆に、文章をきれいに読んで、で、何回も読んで、また読み直す余裕がある時には、あの、そういう、あの、いろいろな読み方が、ありうるってことが分かっていたら、そういうなんか読み直す作業から、あの、成る実もあのう、多くなるのではないかと思います」。「偏見を、抱く

のは、危ないから、偏見にならないように、なるべく頑張りながらも、ある程度何を期待すればいいか分かっていると、もうちょっとスムーズに読めるのもあるので、ここでうまいバランスをとることは、あのう、めちゃくちゃ大事だと思います」。そして、理想な文章構成など、読むコツの学びは、【ライティングへの橋渡し】にもなり、文章作成時の意識にも影響を与えたようだ。さらに、他者との交流を通して、多様な観点を知り、読み方がより幅広いものに変容していったことや、普段の考え方など、広い意味での【考え方の変容】にもつながったことが窺えた。

しかし、他者とのぶつかり合いで、自分の斬新なアイデアがメンバーの共通の見解に却下され、〈妥協と諦めによる悔しさ〉もあった。また、頑張って学ぶ意欲を刺激するような厳しい指導を求め、〈危機感が刺激される指導が欲しい〉という【ちょっとした残念】な気持ちも残されている。「自分は厳しくされればされるほど、あのう、成長できるタイプであります。(中略) 難易度の高いものが個人的に好きですが… (中略) (ほかの授業で) 先生がものすごい深いレベルまで、これ読めた？とれたかな？ってなんか聞きただすような質問して、それでなんか常にきちんと読んでおかないとまずいなあって意識して読んでましたので、それは、つらかったからやりたいかどうか分からないんですけど (笑)、一応そのような、あのう、期待されると、もうちょっと自然に頑張ることになっちゃうんではないかなあってちょっと思います」。

以上をまとめると、Fさんは他者との交流の中で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容していったことが分かった。その背景には、〈理解度への過剰な不安〉があり、それが、他者との対話による積極的な変容につながったと思われる。図1は、Fさんの学ぶ姿勢の変容を表す全体像である。

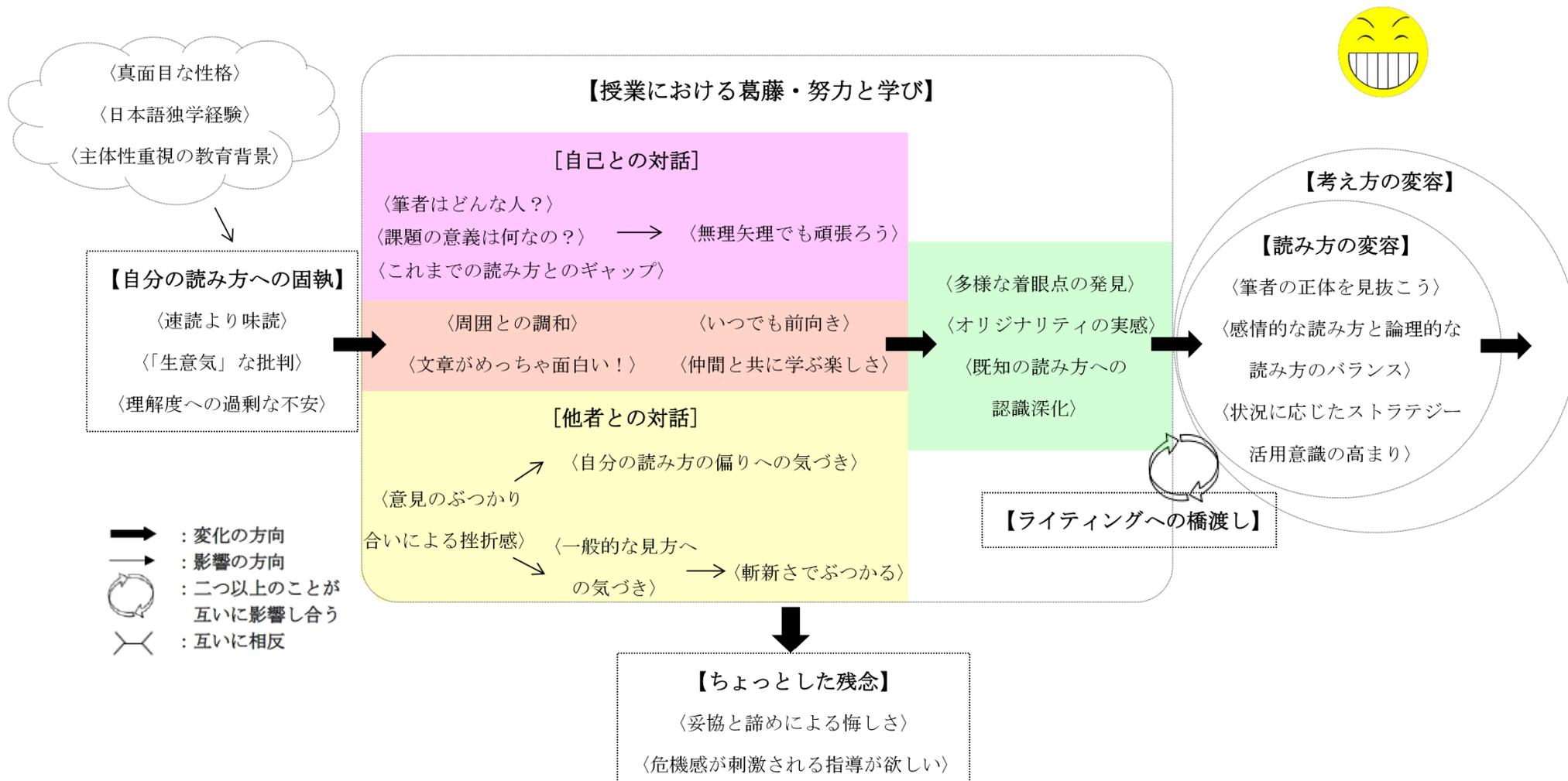


図1 Fさんの姿勢の変容

## 2.2 Rさんの姿勢の変容

次に、Rさんのストーリーも、その背景、授業における葛藤と気づき、そして学びの変容という3部分に分けて紹介していく。

Rさんの場合は父親が日本人なので、子供の頃〈一時的な日本語自然習得〉期間があった。その後は英語を母語として使用し、日本語を本格的に学び始めたのは大学に入学する前、予備校にいた時期だった。その影響で、日本語会話力が高く、自信があるが、学術的な日本語や敬語に苦手意識を抱いているという〈偏った日本語力〉になったとのことだった。普段から本をたくさん読んでいるため、授業で扱われた文章のような〈社会言語学に関する豊富な知識〉を持っている。また、教育を大切にする家庭で生まれ育ち、〈批判的思考重視の家庭教育〉を受けてきた。「両親からよくあるじゃないですか。反対されて許されないとかよくあるんですけど、まあ父や母がこう、別に反対せずに、(中略)ただこう、自分の、私の考え方を聞いてくれて、で、どこが矛盾するか、矛盾しないか探してくれて、そういう感じで、私と会話をしたので、今考えるとやっぱりそれ批判的な考え方を育てる、あのう方法じゃないかなと思います」。こうした学習、教育背景の下、Rさんは、授業の開始時期から【自分なりの読み方】を有している。まず、速読に慣れており、日本語の文章を読む際にも、英語で書かれた文章を読む場合と同じように、ストラテジーを使用しなくても、〈自然な速読〉ができるようである。次に、言葉を正確に理解するだけでは不十分だと思い、文化、背景、及び登場人物への共感に基づき、言葉の裏の意味を察すること、つまり〈文章の「空気」を読む〉ことが重要だと主張している。そして、〈自分の読みへの信頼〉もインタビューから窺えた。「まあ留学生向けの読解だったら、やっぱり背景の理解が大事だと思いますね。(中略)まあ私たちには当たり前のこと、まあさっきのような無標のことは、まあたまに有標が必要かなと思いますし、まあ文化の違いかなと思いますね。国もありますし、で、たまにですね。授業でも説明できない、こう、文化の違いもありと思います。特に文学とか小説では、ですよね。こう、いくら説明して

も、そういう、理解度というか、日本人的な考え方はたまに必要じゃないですか。(中略) 私はこう思うんですけど、韓国人とアメリカ人は別の、あのう、答えを出すことも絶対あると思うんですね」。

こうした【自分なりの読み方】がそのまま保たれ、授業の中であまり変化しなかったと Rさんは語っていたが、【授業における葛藤・努力と学び】はあったと思われる。Rさんは高い日本語力と読解力や社会言語学に関する豊富な知識を備えていたため、授業を受けて〈余裕だな〉と感じていたようだ。「受けている人々は、まあみんな日本語上手だと思いますけど、とはいえ、あのう、まだまだレベルの差があると思うんで…まあ文章を読む速度、が、私のほうが速いかな、(中略) あのう、みんながまだ読んでるんですけど、僕はこう、あ、余裕だなあと思って、た…まにこう、こう、あんま読まないとかそういう時もあるんですね。(中略) あ、読んだ、することないんだな、携帯いじろっかなと…」。また、〈他者の共通した「正解」への抵抗感〉を持っていたことも分かった。「大部分のみんなが、簡単だから、答えはこれだと思ってしまうって、みんなこの答えを出すんだ、こう、王道みたいな答えで、これが先生が求められている答えみたいなもんで、みんな同じ課題を出すんですね。で、いや、つまらなくはないじゃないですかそれは」。そして、「普段は、キーワードを意識せずに、理解は問題ないじゃないですか。だから、たぶん私にとって、あの、キーワードを意識する必要は、ないと思いますね。(中略) そういう不自然な読み方をしたら、自然な読み方にならないと思いますね」と語っていたことから〈提示された不自然な読み方への抵抗感〉を持っていたことも分かる。さらに、前述の悩みを踏まえ、「先生の意図を探って、あのう、もしかして深い話を求めているはずなんですね。ここは大学なんだから…」というように、Rさんが常に〈先生の狙いは何なの?〉という疑問を抱えて授業に臨む様子が見えてきた。一方、日本語が母語相当なので、〈思考モードの違いによる意外な躓き〉もあったようである。13回目の授業での「日本語とはどんな言語か」という課題に Rさんは頭を悩まされた。「本当に困りました。ハー、どうやって

答えればいいのか、本当に戸惑ってましたねえ。（中略）留学生にとってこう、日本語ってどんな言語だというのは、まあ、自分の母語から見て、まあ、母語と比較しながら、まあ日本語の特徴を、まあ見極めるって感じじゃないですか。で、僕の場合は、（中略）むしろ急にここがおかしい？って、みたいな質問されたので、考えてしまいますよね。（中略）英語で聞かれたら、英語の、英語から視点で考えたので、たぶんなんとかして日本語の特徴かなと思いついたはずなんですけど、まあ、質問が日本語で聞かれたので、考え方は日本語モードじゃないですか。こう日本語で、なので日本語で日本語のことを分析するのは難しくないじゃないですか」。

こうした悩みを抱え、Rさんは努力と工夫をしていた。授業では自己、他者、そして教室全体の対話においては、なにより〈集中しなきゃ〉と考えていた。〈他者の共通した「正解」への抵抗感〉から、「私はこう、違う考え方をしたくて、もうちょっとこう面白い、あのう、こう、見方を出したいと思うんですけど。（中略）課題が簡単であれば簡単ほど、うん、もっと変わってる、変な見方をしたいんで、まあすごく変わってるわけじゃないんですけどね。（中略）やっぱり僕はすごく楽しむから」、「まあ自分なりの、つまり『会社の中』にいるんじゃないくて、『飲み会の自分』を使って、あのう、新しい発想を探します」と言うように〈新しい道を切り開こう〉と工夫していた。また、授業において躓きを感じ、そこで他者との対話を通して、〈競争より協力〉という態度の変容が見られた。「やっぱり、ほかの人の意見も大事だなと思ってしまいました。まあ、初めてのところやっぱり、（中略）協力より競争って感じがして、（中略）まあ後程こう後半のところに入っちゃって、まあ競争より協力でしょうなあって思って、なので、誰よりも優れた意見を出すより、みんなの意見をちゃんと聞いて、あのう、まあ、いろんな、こう、視点から、こういうことを、捉えたことがいいなあと思ったので、そこが一番大きい変化かなと思うんですね」。その大きな姿勢の変容のきっかけとして、Rさんは次のように説明してくれた。「なんというか…競争しても何ともならないと思ってたんで、なんという、成績も競争で決まるわけじ

やないしーと思って、協力したほうが楽だったなあと思ってまして（中略）、うん、でも協力するんだったら、さらに、つまらなくなりますね（笑）。そして、読解活動を通して、社会言語学に関する〈知識獲得への追及〉ももとより、〈意見主張の楽しさ〉も感じられたようだ。「正直、あのう、先生がちょっとう、（中略）文章については、けっこう一方的に生徒に教えるのは、それより今のほうが好ましいと思いますし、で、話す、機会もいっぱいあるんで、自分から意見を出すのも、なのでグループディスカッションはけっこういいと思います。（中略）グループディスカッションが好きなんですね」。

前述した葛藤と努力の中で、Rさんは〈こんな読み方もあるんだ〉に気づき、読んだ文章内容の〈現実世界での実感〉と〈既知の読み方への認識深化〉もあった。「まあけっこうあのう、新しい、まあ意見を聞いたので、だからやっぱりまあ、面白いかなあと思いましたね。（中略）人の価値観があのもう、見られる作業でした」。「みんなそれぞれの意見があれば、あるほどあればいいと思いますね。まあ一つ真理があっても、その一つの真理は必ず、だれか必ず知ってるわけではないので、むしろみんなそれぞれの解釈があると思うんで、みんなそれぞれの解釈を持って、それをまあディスカッションとかで、こう、自分の解釈をほかの人とぶつかって、うん、で、まあ、それ、そのぶつかり合いから、まあ、真理が出るとは限らないですけど、もうちょっと真理に近づき、まあ、近づけると思うんで、（中略）自分の意見を持っても、これが絶対正解だと思わない方がいいですね」。また、最初はあまり納得いかなかった、与えられた文章から興味深いと感じた文を探し出すという課題だったが、「私にとって読解は想像力を生かすより、理解力、能力を生かすんですけど、ある意味で、文章を理解してないと、新しい意味を生み出すこともできないかなと思うんで、あとは、まあ、言葉遊びをする、よりは、遊ぶ前に理解しないと、無理じゃないですか。こう、なので、まあ考えればやっぱり読解には役立つんだな、はい、意見が変わりました」というように、授業への振り返りを通して考え方が転換したことも分かった。そして、

Rさんにとっての最大の収穫は、文章を批判的に読めるようになったという実感である。まずは、〈私も権威を批判できるんだ〉と感ずるようになった。「高校では（中略）専門学者が違ふと言いたい時があれば、ほかの専門学者の言葉を引用して、批判します。だから、なんか回りくどいじゃないですか。（中略）自分の考えだけを書いて、で、あとで、そのあとで、あのう、自分の考え方と一致している専門学者の本を探すんですね。（中略）まあそうすればいい成績をとれますね。だから、僕は考えたんですけど、あのう、名前だけで信憑性が出るんじゃないですか。私は思つて。あのう書いたものは一緒なんです。（中略）何が正しいかは、別に、その、専門学者であろうこと関係ないじゃないですか。正しいことは正しいと思ひますね。誰が言つても。だから、間違つてゐることは間違つてゐると思ひます。誰が言つても。（中略）自分の考え方を信じて、専門学者を批判するのは、ずっと前からやりたかつたので、まあいいと思ひますね。やっぱり、こういう考え方が大事なんです」。

また、〈外国語による批判読みの実感〉もRさんはしてゐたことが分かつた。「思考回路がこう、なんといふか、外国語とか難しいとか、慣れてない言語で、言語を読みながらこう、疑う余地が狭くなると思ひますね。頭の中では、こう、十分こう理解しようとしてゐるので、たまにこう信じてしまふといふのはありだと思ふ」。そして、これらの気づきと学びを通して、Rさんは〈自分の読み方の偏りへの気づき〉も得て、〈多角的に考えよう〉〈批判的意識の高まり〉といふ、多数者の場合（第4章を参照）とは共通する【読み方の変容】が見られた。

しかし、【拭いきれない不満—チャレンジへの期待外れ】も残されてゐた。Rさんは、授業で読んだ文章の難易度を低く感じたため、より〈深く、幅広く読みたい〉と思つてゐた。また、文章や授業活動には日本人、外国人だけではなく、〈国を超越した観念の検討不足〉も感じられたようだ。「この授業で、まあ外国人の、見方、視点から見てゐるし、で、先生のゼミでは、日本人の視点から見てゐますが、僕はどつちかの視点に属するのは、まあ微妙なところで、まあ最近そういう、ハーフとか、こう、

そういう、どちらにも所属してない人の視点の話もしたいかなと思うんですね。正直そういう人、希なんですから…。それだけではなく、〈「みんな一緒」より多様な声が聞きたい〉という不満も拭いきれなかった。「意見とかが統一してる場合は、一緒だとする場合は、新しい意見を聞けないので、それも役に立たない」などと思うんです。まあ意見一緒だから何の勉強にもならないなあと思いますね」。

以上は R さんの学びの変容プロセスである。全体から見れば、R さんの読み方自体にはあまり変容が見られなかったが、他者との交流で視野が広がったことが明らかになった。また、R さんの〈自分の読みへの信頼〉が印象に残り、授業終了後のインタビューでも、「読解に最も大切なこと」について R さんは再び「空気」のことを言及した。その上、母語でも外国語でも「空気」を読むことが大事であることと「空気」の読み方について、例を挙げながら教えてくれた（表 3 を参照）。なお、図 2 は、R さんの学ぶ姿勢の変容を表す全体像である。

表3 文章の「空気」の読み方  
(Rさんの語りよりまとめ、抜粋)

<p>定義</p>	<p>「言葉を正確に理解」した上、「文化」、「背景」、及び人間への「同情」に基づき、言葉の裏の意味を察すること</p> <p>※文化：「文化、日本文化は、あのう、こう書いて、あのう、一段、二段、第一、第二、第三、第四、リストを作っても、必ず、日本人とか、日本人のキャラ、小説のキャラはこれをしたがってるわけでもないじゃないですか。日本人にも個人差もあるし、日本人はこういう文化であっても、日本人はしょせん人間だから、あのう、<u>あのう、この日本人文化を前提にする前に、人間という、あのう、性質があるんで、まず人間から、どこが人間的な、どこが文化的な面とか、そういう境目を探るといふのも必要なんですけど、これはあくまで人による、なんという、勘で分かるもんだと思うんで、やっぱり、うん、空気を、読むというしかないじゃないですか。</u></p>
<p>具体例</p>	<p>1. 小説の場合</p> <p>「彼が好きな女の子に振られて、笑っちゃった」という例文</p> <p><u>解釈1:</u></p> <p>「つまりこの人が絶望して笑うしかないから笑っちゃったか…」</p> <p><u>解釈2:</u></p> <p>「あのう、実は好きな子は宇宙人とかだから付き合いたくなかったから、笑っちゃったとか…」</p> <p>2. 新聞記事の場合:</p> <p>アメリカの公園における「慰安婦像の設置」をめぐる記事を例に</p> <p><u>解釈1: 日本人の考え方へ:</u></p> <p>「アメリカは、慰安婦問題に関係ないじゃないですか。なので、なぜ韓国人は、慰安婦のことをアメリカ人に、あのう、こう、こう、知らせたいというのは、しかし、こう、日韓の問題、日本と韓国だけの間の問題を、外に出して、しかし、その像を作ったら、アメリカ人はこう解決してくれる問題でもないのに、ただ日本人は慰安婦を作って、こういう悪いことをしたんだ、戦争で、というとらえ方もありなので…」「なんでアメリカ人はこれを受けたんだ？なんでアメリカ人はその像を立てたんだ？とか、私にとって、私たち日本人にとって、あのう侮辱じゃないですか？」</p> <p><u>解釈2: アメリカ人の考え方へ:</u></p> <p>「日本と韓国の関係を考えずに、慰安婦自体はかわいそうだから、立てましようという考え方の人が多いはずですからね。」</p> <p><u>解釈3: 韓国人の考え方へ:</u></p> <p>「自分が、日本にこう、過ちをされて、で、あのう、今でも解決しない問題なので、どうかこう、人の理解を求めているから、アメリカに立てたし…」</p>

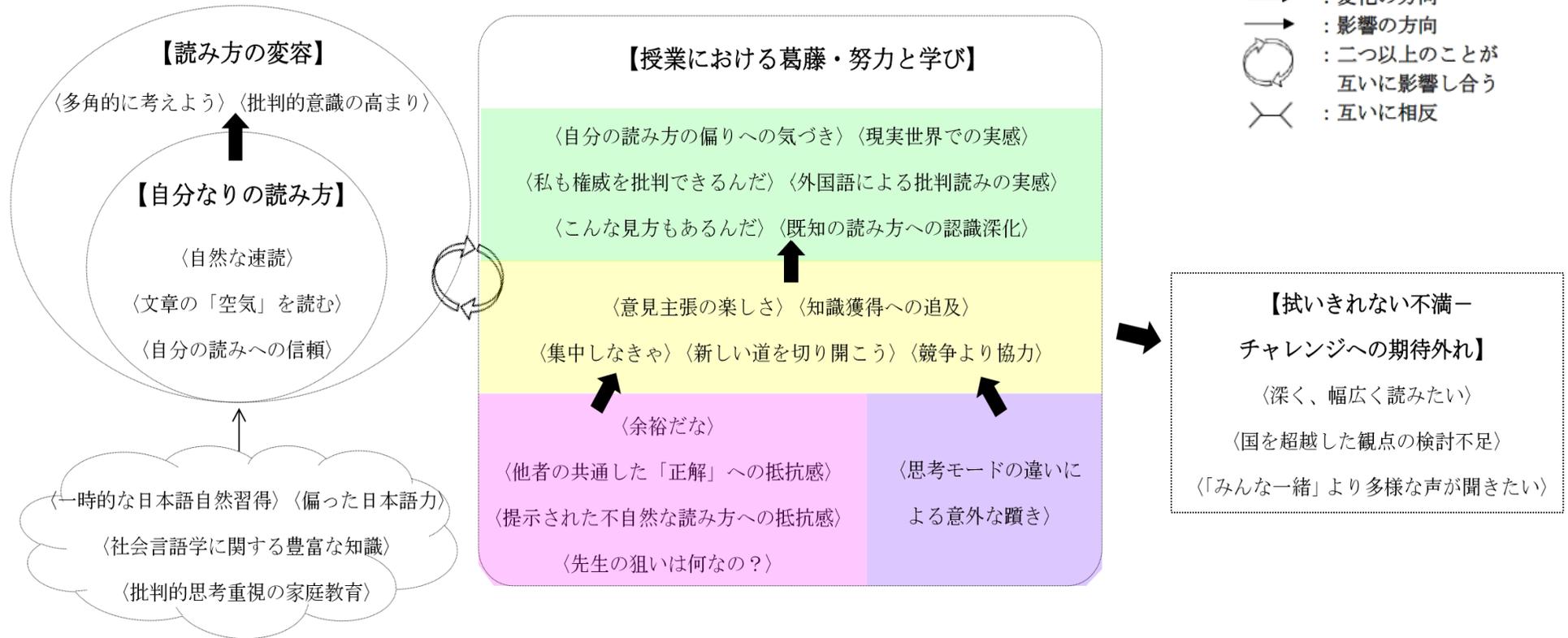


図2 Rさんの姿勢の変容

### 3. 2名の学習者の姿勢のまとめ

以上、二名の学習者、FさんとRさんの学びの変容を明らかにした。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。第4章の、クラス全体の分析から分かるように、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へ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 ピア・ラーニングの盲点

教師には、理想ではない学習者がいないだろうか。なぜ怒りを感じたかを冷静に説明できず、自分の目に映る「問題児」をとにかく責めたり、対等な立場で向き合うことから逃げたりした経験がないだろうか。一方、「いい学生」を演出する道を選択せず、教師が気に入りやすい前述のような学習者は、実際にはどのような考え方をもち、どのように学ぶのだろうか。第6章では、この課題を考えるための一事例として、Dさんをめぐるストーリーを述べていく。

Dさんはいつもおしゃれな化粧と服装をし、時々授業に遅れて来るという姿が私の記憶に残り、彼女に対する担当教師の評価はあまり高くなかった。教師は以前Dさんをほかの授業で指導したことがあり、「わりとその、スマホをいじったりとか、あんまり前向きな姿勢じゃなかったという印象を持っていたんですね」と述べていた。授業では、「態度は少し改善されてた気もするんですけど、ただそうだとすると、やっぱりその遅刻の癖は直らない」とも語り、Dさんに対してあまり前向きではないという印象を持ち続けていたようである。しかし、Dさんがはたして授業に積極的ではなかったのか、なぜ、教師が前述したコメントをしたのか、私は疑問に思った。Dさんはどのように授業活動に取り組み、学ぶ姿勢がどのように変容していったのか、その実像に光を当てたい。

### 1. ピア・ラーニングの盲点の調査方法

本章では、Dさんと担当教師（表1を参照）それぞれの視点から授業にまつわるストーリーを記述する。そこで、以下のように調査1、調査2に分けて研究を行っていく。調査1では、授業におけるDさんの学びの様子を意識面と実態面両面から量的・質的に分析する。調査2では、担当教師に対するインタビュー調査を通じて、教師の考え方と心境変化を明らかにする。

表 1 Dさんと教師のプロフィール

	Dさん	担当教師
性別、年齢	20代前半の女性	40代中盤の男性
所属	社会学部の2年生	大学教員、言語学者
出身	韓国	日本
母語	韓国語	日本語
日本語学習歴	2年2ヶ月	—
日本滞在歴	1年2ヶ月	—

## 1.1 調査1—学習者の姿勢

### 1.1.1 意識面

学習者の意識を分析するためにアンケート調査と半構造化インタビューを実施した。アンケート調査は学習者が授業に対する意識、満足度を客観的に把握することを目的に行った。調査は毎回授業に出席した学習者に対して行い、三つの質問項目があり、学習者に5段階評価をしてもらった。収集したデータを集計し、Dさん及びクラス全員が毎回の授業に対する評価を数量的に記述し、比較をした。一方、インタビューは、学習者の学びの様子を詳細に描くために実施した。調査はコース終了直後に1時間程度行い、事前に設定した質問内容についてDさんに自由に語ってもらった。アンケート調査とインタビュー調査の質問項目は表2の通りである。インタビューデータの分析には大谷（2007）のSCATを用いた（分析手順は第5章1.2を参照）。

表 2 D さんに対する意識調査の質問項目

	アンケート	半構造化インタビュー
質問項目	1. 今日の授業活動は面白かったですか。 2. 今日の授業活動は難しかったですか。 3. 今日の授業活動は文章を読むのに役に立つと思いますか。	1. これまでの読解学習経験や教育背景 2. 普段の読み方 3. 授業への期待 4. 毎回読んだ文章についての感想 5. 毎回こなした課題についての感想 6. 授業での自身の振る舞い 7. 14回の授業を通じての読む姿勢の変化

### 1.1.2 実態面

学習者の学びの実態を記述するために、授業内対話の録音データ及び学習者の課題シートを分析した。録音データは宇佐美（2011）の基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese: BTSJ）に基づき文字化を行った。後掲の対話例で使用した記号の意味は次頁の表3の通りである。

表3 発話文につけた記号の意味 (宇佐美 2011)

記号	記号の意味
。	1 発話文の終わりにつける。
、	1 発話文及び1 ライン中で、日本語表記の慣例の通りに読点をつける。なお、慣例として表記する箇所に短い間がある場合には、「,」をつける。
?	疑問文につける。疑問の終助詞がついた質問形式になっていなくても、語尾を上げるなどして、疑問の機能を持つ発話には、その部分が発話文末なら「?。」をつける。倒置疑問の機能を持つものには、発話中に「?,」をつける。確認などのために語尾を上げる「半疑問文」に「??」をつける。
“ ”	発話中に、話者及び話者以外の者の発話・思考・判断・知覚などの内容が引用された場合、その部分を“ ”でくくる。
( )	短く、特別な意味を持たないあいづちは、相手の発話中の最も近い部分に、( )にくくって入れる。
#	聞き取り不能であった部分につける。その部分の推測される拍数に応じて、#マークをつける。
《沈黙秒数》	話のテンポの流れの中で、少し「間」が感じられた際は、《少し間》と記すが、原則として、1秒以上の「間」は、沈黙としてその秒数を《沈黙5秒》のように記す。
< >	笑いながら発話したものや笑いなどは、< >の中に、<2人で笑い>などのように説明を記す。笑い自体が何かの返答になっているような場合は1発話文となるが、基本的には、笑いを含む発話中か、その発話文の最後に記し、その後句点「。」または英語式コンマ2つ「,,」をつける。
< >{< } < >{> }	同時発話されたものは、重なった部分双方を< >でくくり、重ねられた発話には、< >の後に、{< }をつけ、そのラインの最後に句点「。」または英語式コンマ2つ「,,」をつける。また、重ねた方の発話には、< >の後に、{> }をつける。
【( )】	第1話者の発話文が完結する前に、途中に挿入される形で、第2話者の発話が始まり、結果的に第1話者の発話が終了した場合は、【( )】をつける。結果的に終了した第1話者の発話文の終わりには、句点「。」の前に【( )をつける。第2話者の発話文の冒頭には】をつける。
…	発話文中、文末に関係なく、音声的に言い淀んだように聞こえる発話につける。

## 1.2 調査 2－教師の工夫

調査 2 では、担当教師の考え方と心境の変化を明らかにする。そのために、授業終了後と調査 1 終了後に教師に対してそれぞれ 1 時間程度インタビューした(表 4 を参照)。データの分析に際して、授業の録音データ及び教師が当時作成、公開したシラバスを参考にした。

表 4 教師に対するインタビューの質問項目

	1 回目 (15 回の授業終了後)	2 回目 (調査 1 終了後)
質問項目	(1) 文章選定の基準と理由 (2) 「三つの対話」を設計した目的と意図 (3) 各回の授業項目の選定理由 (4) 学習者に対する印象と期待 (5) 自身の振る舞いについての感想	(1) D さんに関する調査結果に対する感想 (2) 授業を振り返った感想

## 2. ピア・ラーニングの盲点の分析結果 1－学習者の姿勢

### 2.1 意識の変容

毎回の授業（7 回目の中間報告、14 回目の期末報告を除く）の 5 段階評価（5：とてもそう思う、4：そう思う、3：どちらでもない、2：そう思わない、1：全然そう思わない）アンケート調査における、D さん及びクラス平均の結果は以下の通りである。

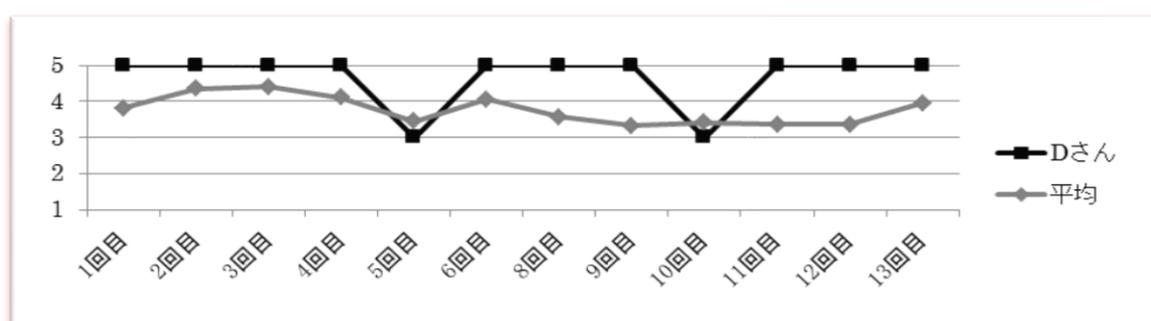


図 1 「今日の授業活動は面白かったですか」の調査結果

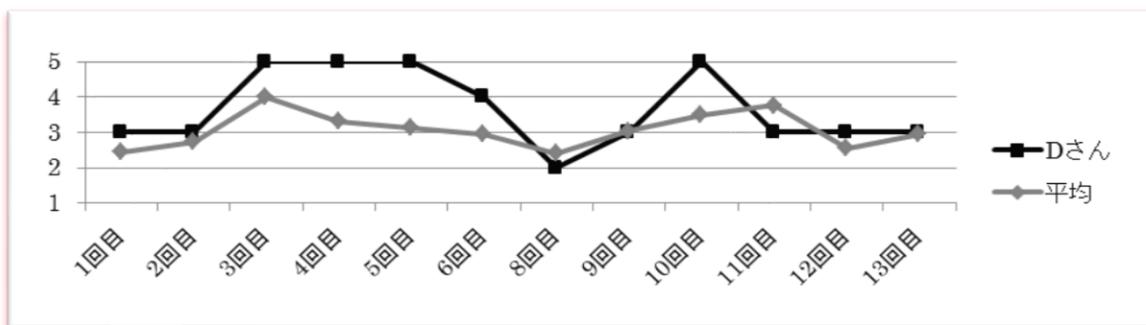


図2 「今日の授業活動は難しかったですか」の調査結果

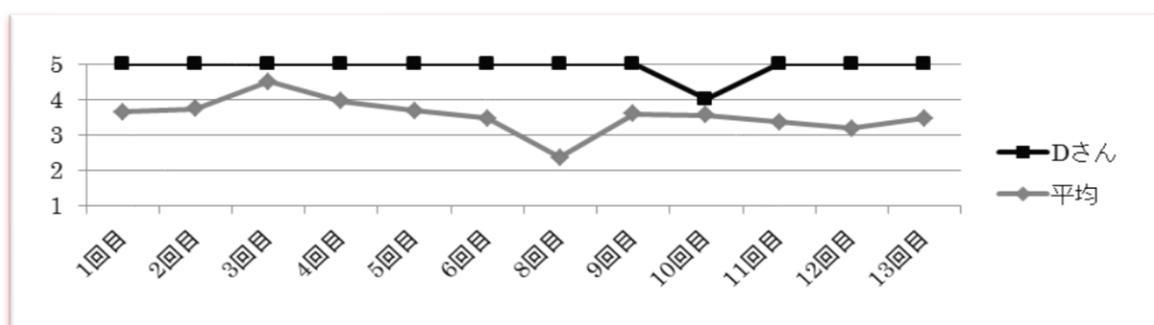


図3 「今日の授業活動は文章を読むのに役に立つと思いますか」の調査結果

図1、図3から分かるように、クラス全員の平均値との比較から、Dさんは全体的に授業に満足している。また、図2から、授業の難しさに関して、コースの前半では全員の平均値を上回り、後半になると改善されている様子が窺える。最初のこと難しさを多く感じたのは、日本語学習歴が短いことと関係している可能性が考えられる。

次に、SCATを用いたインタビューデータの分析で見えてきたDさんの意識変容のストーリーを記述する。分析で生成しているテーマ・構成概念を〈 〉で示す。

Dさんは〈日本語学習歴が短く〉、日本の大学を目指す〈受験のための教育背景〉を持っている。授業開始時に文章を読む際に〈既習の読み方へのこだわり〉があった。毎週の読解活動を通して、〈初めての社会言語学読解経験〉や、多国籍の仲間との交流の中で、〈異なる文化背景との触れ合い〉ができ、授業が新鮮に感じる時が多々あ

った。

しかし、自身の読むスピードが遅いと感じ、授業時間内で読み終わられず、〈自分だけ苦労している〉と思ったり、与えられた〈課題の意図がピンとこない〉と感じたり、文章を批判的・創造的に読む課題に対して、〈権威を疑うことへの不安〉などもあった。そして、クラスメイトとの対話において自分の意見が〈少数派の場合もある〉ようで、実は悩みばかりであった。困難から抜け出すために、〈無理やりにでも頑張ろう〉としたり、〈仲間のアイデアを前向きに改善しよう〉としたり、Dさんは必死に努力していた。しかし、自信を持って出した答えが間違っているのではないかと自分を疑い、〈正しく解けると思った…〉と、落ち込んだこともあり、クラスメイトだけでなく、〈先生の考え方も知りたい〉が、時には、教師の〈フィードバックが腑に落ちない〉こともあった。そして、自分が授業活動に〈もっと積極的に参加すればよかった〉など、残念に思う気持ちもあった。

このような葛藤と努力の中で、他者のコメントから〈多様な着眼点の発見〉ができ、〈日本語に関する知識の獲得〉や〈ストラテジーの習得による読解スピードアップの実感〉もあった。さらに、Dさんは授業を履修することによって、読む姿勢が〈受動的から能動的へ〉変容し、〈批判的意識が芽生え〉、〈柔軟に考えよう〉と思うようになった。

以下は例として、Dさんが教えてくれたエピソードを挙げる。

例えば、3回目の授業（接続詞を入れる）について次のように述べている。「びっくりするほどみんなけっこう意見が違って、なんか接続詞だったら大体同じ流れにならなきゃだめだと思ったんですけど、私は、ええと、『そして』、『また』みたいな、これが必要だなと思ったところに、ほかの方は、『しかし』みたいな、ぜんぜん感じが違うこと言ってたんで。うん、面白かったです」。この語りが示すように、Dさんは他者との対話において、一つの課題に多様な可能性があることに気づき、授業に満足している様子が窺えた。

また、10 回目の授業（疑問点に反論する）に関する D さんのコメントも興味深い。  
「やっぱりその、先生が（笑）書いた文章、まあ、なかなか、水準の高い文章だったんですけど、その中で、指摘する部分を見つける、それがちょっと難しい…」。「クリティカルな思考？面白かったです。これも、けっこうみんな意見が違って、みんなの疑問点を聞くのも面白かった」。この語りから分かるように、教師の書いた文章を批判的に読むことに不安を感じていたが、クラスメイトとの対話で多様な考え方に気づいたようである。

それだけではなく、11 回目の授業（代替案を考える）では、「それが印象に残ります。その J さん<sup>5</sup>の分類方法が。まったくなんか新しい設計方法で、J さんが考えてたんですけど、それ見て、おっ！（笑）、でもやっぱり J さんの分類もちょうと足りないところもあって、自分たちが意見を出して、それで完成になったんですけど…」という語りから、クラスメイトとの対話で、新たな案に気づいたと同時に、仲間のアイデアを前向きに受け止め、さらに改善しようとする姿勢が見える。

そして、12 回目の授業（自分の関心を説明する）では、文章を読んで自分にとって面白い文を抜き出すという課題について、「一生懸命読みました。これ探すために。全然面白くない文章だったんです。面白い点を探すために」と D さんは述べ、課題の意図がピンとこないが、無理やりにでも頑張ろうとしていたことが分かった。クラスメイトとの対話から新たな視点が得られ、それによって考え方も変化したことが次の語りから窺えた。「けっこうみんなの意見も聞いたら、けっこう面白い文章だったな（中略）。考えることによって変わるんだな…」。「なにげなく読んできた文章を再発見する機会になる授業でした」。

さらに、コース全体を通して、「自分だけ苦勞している」状況から解放し、読解スピードアップの実感が得られたようだ。「ちょっと速めに読むようになったというか、

---

<sup>5</sup> J さんは 20 代前半の男性で、韓国出身の日本語学習者である。

はじめるころにはけっこう時間が足りなくて、自分だけ苦勞してたんですけど、まあ  
どんどん文章もしかもしかも長いですよね。で、なんか授業の終わりぐらいにはけっこう大  
事なところだけ確認しながら見る方法、自分で、学びました」。「いろんなアプローチ  
ができるようになったっていうか、文章を多方面から見る能力を学んだ」。

最後に、授業による D さんの読む姿勢の変容は次の語りから看取できる。「やっぱり  
批判的に読む力、主体的にその文章を受け止める自分の態度が一番重要だと思うよ  
うになりました。最後の何回の授業を通してそう思います。(中略) みんなとディス  
カッションしてて、いろんな意見があるのに気づいて、文章をそのまま読むのに意味  
がないっていうのを(笑) 気づくようになって、やっぱり自分がどう思うか、どうそ  
ういう文章を受け止めるかによって、文章自体の意味が変わるんだなと思って…」。

## 2.2 学習の実態

2.2 では、授業の談話データと学習者のワークシートを用いて、D さんの学習の実態を詳細に描く。

表 5 は、D さんが毎回の授業(7 回目、14 回目を除く)でクラスメイトとの対話における発話回数をまとめ、授業への参加の実態を数量的に示す。遅れて参加した回(8 回目)に関して、D さんがグループ活動に参加した時点から発話数をカウントした。グループ活動の参加者を「S1、S2…」のように示すが、毎回のメンバーは異なる。

表 5 学習者同士の対話における D さんの発話回数

回	S1	S2	S3	D	回	S1	S2	S3	D
1	17	24	17	9	10	82	22	31	19
2	27	11	—	11	11	67	66	—	45
3	50	68	—	97	12	7	6	11	7
4	41	30	—	23		43	13	15	15
5	72	16	—	83	13	68	14	39	65
6	録音機材の関係で、データ未収録					15	35	21	30
8	100	158	50	76		43	55	26	29
9	101	138	—	75		10	7	0	2

表 5 から分かるように、ほかのメンバーとの比較から、D さんの発話回数は授業によって波はあるが、自分なりにターンをとり、活動に関与していたようである。発話回数だけではなく、授業活動への具体的な参加の様子を、順を追って以下に挙げる。

例えば、1 回目の授業（キーワードを定義する）において、文章のキーワードが何かについてみんなで議論している際に、D さんは「私は、もう時間がなくて、まだ読んでないです、すいませーん」と答えており、声も低く、あまり自信がないように聞こえた。しかし、こうした状況は 2 回目以降はほとんどなくなった。

次に、6 回目の授業（文章構造図を書く）を挙げる。「話し手のアイデンティティに根ざす」という文章内容に関して、一目でわかるような構造図を作成することが課題であった。図 4 のワークシートから、D さんが真面目に、分かりやすく作図している様子、及びグループワーク時にこの構造図を読みながら一緒に修正案を検討するクラスメイトへの配慮が垣間見えるのではないかと。

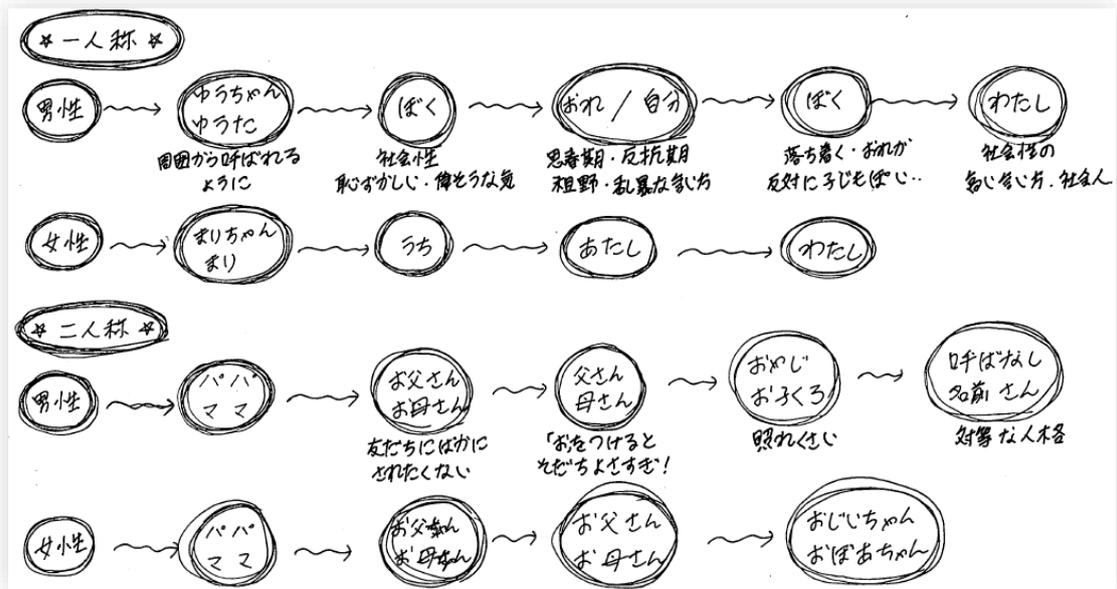


図4 6回目の授業 (文章構造図を書く) のDさんのワークシート

8回目の授業 (事例を収集する) は、前述したアンケート調査の結果により、コースの中で、Dさんが比較的面白く (5点)、難しくない (2点)、文章を読むのに役に立つ (5点) と感じた授業である。授業では、文章に載っていない若者言葉を挙げるという課題が与えられた。エピソード1とエピソード2は8回目の授業活動の様子を示す。

エピソード1 (8回目の授業) :

D	あー、私1つ聞いたことあるんですけど、日本の友達に、“ワンチャン”って知ってますか?、〈ワンチャン〉〈く〉。
S1	〈ワンチャン〉〈く〉?。
D	ワンチャンス。
S1	ワンチャンス。
S2	あー。
D	“休講ワンチャン”みたいな?。
S2	あはは〈笑い〉。
D	休講の可能性はある、みたいな??。
S2	えー〈笑い〉。
S1	え?。
S3	あ?。
S2	休講がワンチャンなの?。
S1	ワンチャンが休講の可能性ある?。
D	えー、えー、違う違う“ワンチャン休講”。
S1	“ワンチャン休講”は、休講の可能性あり、ってこと?。
D	〈うんうん〉〈く〉。
S2	〈あー〉〈く〉。
S1	えー。

エピソード2 (8回目の授業) :

S1	じゃ、男性語作ってよ。
D	あ、じゃ、ラーメンのことだったら、男の子は“腹減った”とか,,
S1	うん。
D	女の子は、“お腹空いた”みたいな,,
S2	あー、それで【。
D	】比較。
S2	なんか、突然ひらめいて、“あ、俺食ってない”みたいなく笑い。
D	“あー腹減った”って言ったら、女の子が“あ、お腹空いた、私もー”って言って、なんかおいしいラーメン屋さん、なんか見つけたぞ、みたいな。
S1	そう、“俺、すっげーうめー(あー)ラーメン屋見つけた。
S2	覚えて、早く覚えて、覚えて、覚えて。

エピソード 1 から、D さんの意見がグループ内では少数派であったことが分かる。日本人の友人から聞いた若者言葉をクラスメイトに分かりやすく説明するように努力したが、その解答に対して他者は批判的な態度を示していたようである。D さんはあきらめずに意見を主張し続けていたが、結局他者から理解が得られなかった。一方、エピソード 2 では、D さんが日本語の男性語と女性語を作り、他者との対話で積極的に努力している姿が見える。D さんの意見に対して、クラスメイトがポジティブな反応を示し、共に案を改善していく姿勢が感じ取れる。

8 回目の授業とは反対に、10 回目の授業（疑問点に反論する）では、授業の面白さ（3 点）、文章を読むのに役に立つか（4 点）に関して D さんがつけた点数はほかの回と比べると低かったが、授業の難しさ（5 点）に関して点数は高かった。授業では、文章を読んで、疑問や誤っていると思う点を見つけるという課題が与えられた。

### エピソード 3（10 回目の授業）：

D	私も 1 つ作りました、適当なんですけど…。
S1	どこですか？。
D	さっき、あのう、#なところなんですけど、これ、“せい…てん??”、
S4	あ、聖典。
S1	聖典。
D	“聖典は神の声ですので特定の音が聞こえてはなりません”っていうところなんですけど、聖典って、イエス・キリストの話なんですよ？、でも、
S1	そうですね。
D	イエス・キリストって、あの、神じゃなくて、人間の姿で現れたあの、結局人間っていうじゃないですか。
D	だから、なんか、特定の声を持ってても全然おかしくないと思いますし、それがむしろ現実的だと思います。
S4	うーん。
S1	うーん。
D	っていう疑問です。
S1	はあ。
D	じゃあ、1 つ選びましょう。
S1	《沈黙 7 秒》やさしいのにしようっか。

エピソード3から分かるように、Dさんは「聖典は特定の声が聞こえてはいけない」という文章内容を批判的に読み、自分の意見とその根拠を、仲間の協力を得ながら説明していた。それに対してクラスメイトは意見を留保し、グループで検討せず、出てきた案の中でより易しいものを選択し、グループの意見として提出しようと提案した。ほかのメンバーはDさんの解答を理解していなかった可能性が考えられる。

だが、ワークシート（図5）を調べたところ、Dさんは自分の意見をあきらめていなかったことが分かった。議論の後、Dさんはグループを代表して解答をまとめた。その際、Dさんは自分の考え（図5の2番）を、グループで合意した案（図5の1番）の後ろに追記してワークシートを教師に提出したのである。その後の「教師を交えた全体の対話」において、2番の疑問点に対して文章の筆者である教師も賛同した意見を示したことが授業の録音データから分かった。この授業で得られた学びは前述した〈批判的意識の芽生え〉につながると考える。

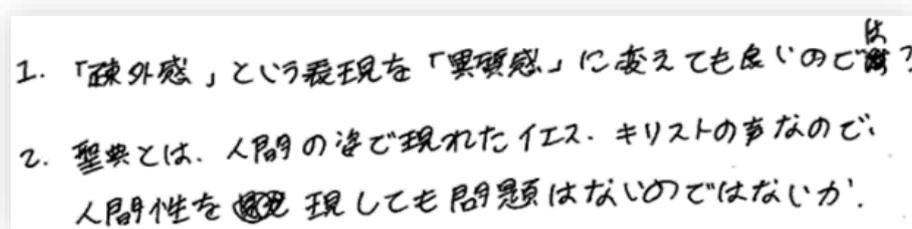


図5 Dさんがグループを代表してまとめた解答（ワークシート抜粋）

そして、11回目の授業（代替案を考える）でのDさんの様子をエピソード4に示す。この回では、文章の内容を批判的に読んだ上、言葉遣いの状況に関して文章で挙げられた分類（場面、話題、機能）をよりよく修正するという課題が与えられた。エピソード4と図6はDさん及びクラスメイトの振る舞いを示す。

エピソード4 (11 回目の授業):

- D 女、女の子の場合と男の子の場合、何が違うんですか?。
- D 結局このフォーマルとインフォーマルを決めるのは【。
- S2 Ⅱ<内、親疎関係と><{>,,
- J <はい><{>。
- D うん。
- S2 年齢…ですね。
- J そうですか<笑い>。
- D <少し笑い>、え、でもこれはすごく…<いい><{>。
- J <分かりやすかったですか?><{>。
- D 興味深かったですから。
- J は…ありがとうございます。
- J 以上です。
- D 2つの軸だけでいい、いいんじゃないですか?、だったら。
- J これだけ?。
- S2 え、2つの軸ね、<Xと、Xと><{>,,
- J <あーあー><{>。
- S2 Y。
- S2 てか…内と外と歳?。
- J なるほど。
- D <はい><{>。
- J <じゃ、あとで><{>【。
- D Ⅱでも、グラフのほうが、これがかっこいいですけどね。

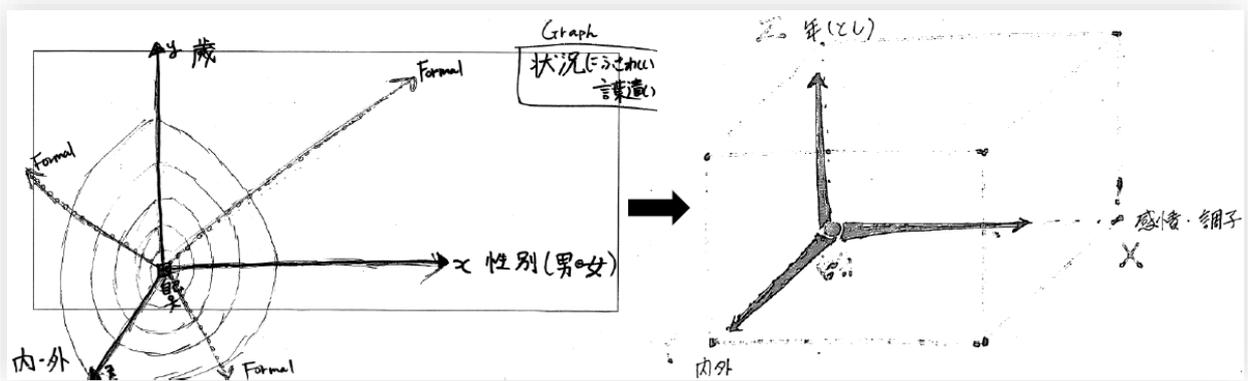


図6 グループで検討する前(左側:Jさん作成)と  
検討した後(右側:Dさんまとめ)の分類案(ワークシート抜粋)

エピソード4から分かるように、状況にふさわしい言葉遣いを考えるための観点として、Jさんが「内外、年齢と男女」という3分類を提示した。それに対して、Dさんは自分の意見を伝えた上で、建設的な提案をし、グループで案を改善している。その過程の一部は図6の通りである。その中から、相手の性別によって言葉遣いを考えるというアイデアに対するDさんの批判的態度が分かる。また、Jさんの案のよいと思われる部分を積極的に受け入れている様子、及び他者の気持ちに配慮しようとするDさんの努力も窺える。

最後に、13回目の授業（他者の関心とすり合わせる）での、Dさんのワークシート（図7）及び学習者同士の対話（エピソード5）も取り上げたい。文章を読んで、「日本語とはどんな言語か」について、他者と自由に意見交換することが課題であった。

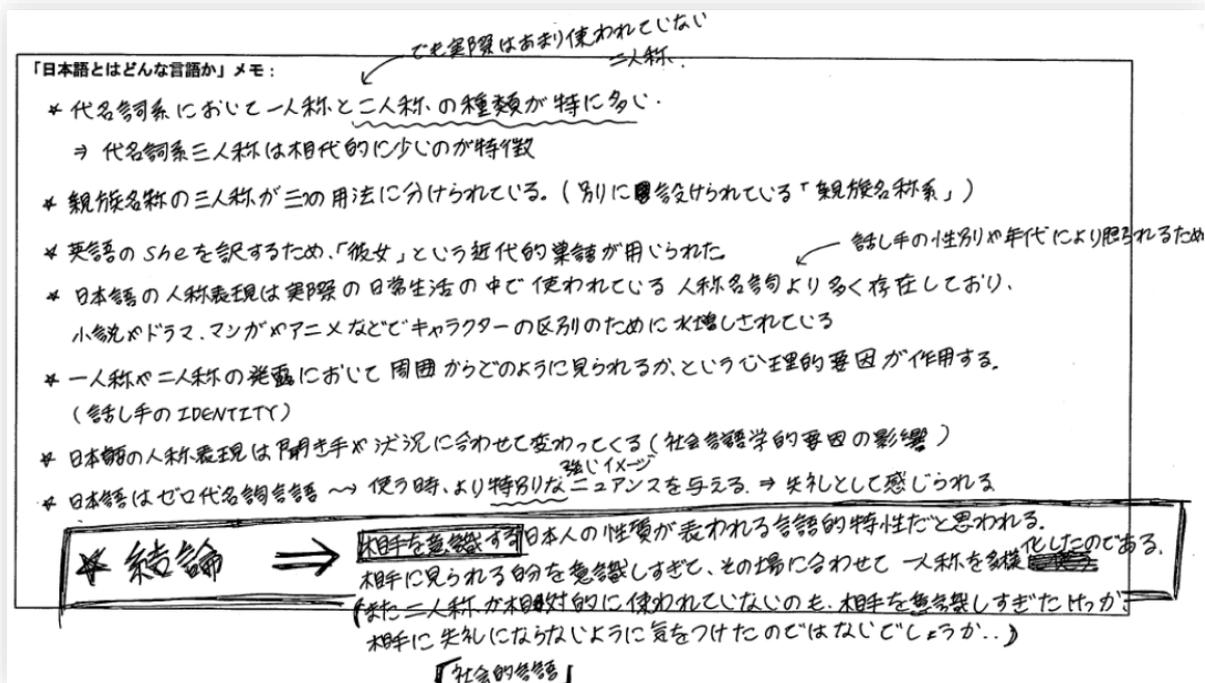


図7 13回目の授業（他者の関心とすり合わせる）のDさんのワークシート

エピソード5 (13 回目の授業) :

---

D	日本語の特徴を書いたんですけど、えと、日本語はえと、いち、#、一人称?、,
S4	一人称。
D	一人称が特に多い言語だと思います<笑い>。
S2	まあ、そう思います。
S1	あはは<笑い>。
(中略)	
D	英語だとしても、“I”しかないですよね?、“I”。
S4	<そうですね><{>。
S1	<そうだね><{>。
S4	<“I”しかないですね><{>。
D	<あ、“we”もですね><{>。
S1	そういう感じで、中国語も。
S1	《沈黙 5 秒》え、どうして日本語にはそんなに多く、あのう、多くの種類があるんですかね。
(中略)	
D	相手に見られる自分を、なんか、考えすぎ、,
S2	<笑いながら>考えすぎ、<#><{>。
S1	<周りの配慮??><{>とか。
D	はい。

---

図 7 から分かるように、D さんは、多様性に富む日本語の背後には他者への過剰な意識が存在していると考え、自分の意見を整理し、グループの中でシェアした。エピソード 5 のように、異なる国籍の仲間同士が自らの考えに基づき、積極的に意見交換をしている。最後に、「日本語は、相手への配慮を持ち、表現力に優れている言語である」という学習者たちの結論に至ったことがその後の談話データから読み取れた。

分析結果をまとめると、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対話型授業のため、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、他者への配慮を持ち、クラスメイトと前向きに案を検討していた。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。

Dさんの分析結果を第9章で明らかになったクラス全員の成長過程と比較したところ、〈課題の意図への戸惑い〉や[自分の能力の限界への挑戦]など、クラスメイトと類似している面がある一方、クラス全体で見られた[チャレンジへの期待外れ]や〈意見のぶつかり合いによる不満〉という悩みと、それによる【妥協とあきらめ】がDさんの分析結果では見られなかったという相違点もある。Dさんがクラスメイトと同様、授業活動で躓いていたが、彼ら以上に前向きに努力していたと言える。

### 3. ピア・ラーニングの盲点の分析結果 2—教師の工夫

#### 3.1 授業の設計と運営

表6には、教師がコースデザインをした際の考えをまとめた。その中で、特に文章を批判することについてDさんは頭を悩まされていたようである。それに関してインタビューで教師は次のように語っている。「どうしても日本語で書かれたもの、特に外国語として学んだものの場合、自分の国の言語で読む以上にありがたいものとして映るってことがあると思うんですね。(中略) やっぱり学ぶものっていう意識が強いので、どうしても信用してしまうところがあるんですね。(中略) やっぱり日本語の授業で日本語のテキストを批判させるってことはとても重要で、外国語で学んできた言語にもウソはたくさん書いてあるということで、(中略) 特に自分の文章を使ったことで、ウソは書いてありますって断言できるので、(中略) 当然学生たちが自由に意見が言えるということになるだろうと思います」。この語りから分かるように、自身の文章を学習者の批判対象に設定することに、「外国語の文章を信用してしまう」「権威への妄信」(霍 2015)をしてしまうという壁を彼らに突破してほしい教師の狙いがある。また、他者の文章を批判することは、学習者自身の文章力向上にもつなが

り、それを期待している教師の気持ちが次の語りから分かる。「自分の文章を自分で推敲するということができなければいけないですね。こういうふうに書いたらこういうふうに誤解されるなどか、こういうふうに問題視されるなどという目を持たない限り、文章としてけっして向上しません」。

表6 コースをデザインする際の教師の考え

		意図
教材		(1) 筆者ならではの表現意図を学習者に説明できる (2) アカデミックなスキルの養成を目指す (3) 多様な背景を持つ学習者が興味を持ってくれるようになる
授業項目	前半： 深く、正確に読む	(1) 局所理解： キーワードを定義する…出発点を確認する 行間を読む…「なぜ」「たとえば」で読みを深める (2) 連文理解： 接続詞を入れる…文章の論理を理解する 予測をする…話の続きを予測する (3) 全体理解： キーセンテンスの連鎖を見る…文章の展開を追う 文章構造図を書く…文章の全体構成を知る
	後半： 批判的、創造的に読む	(1) 批判的に読む 調査：事例収集と参考文献の調査で、文章内容を検証する 批判：文章を吟味し、根拠を持って反論する 改善案を考える (2) 創造的に読む 「私」：自分の発想を他者に示し、妥当性を検証する また、他者から発想を学び、視野を広げる
	同じ文章を2度読む	コースの後半では前半で理解した文章をもう一度読み、限られた時間内で、批判的、創造的な読み方を身につける
「三つの対話」		(1) 文章、そして自身との対話を通して、自分の読み方を可視化する。また、自身の読み方のバイアスに揺さぶりをかけ、洗練させる (2) 他者との対話を通して、異なる読み方を評価し合い、観点を広げる (3) クラス全体の対話を通して、読み方を高める方向で収斂させる
ポートフォリオ		(1) 15回連続した授業を一つにまとめ、見取り図として活用させる (2) 学習者に自身の読み方の変容記録として持ってもらい、いつでも振り返られる

教師が学習者に批判的に考えてもらいたいのは文章だけではないと思われる。「三つの対話」という授業設定を通して学習者に自身、他者の読み方を客観的、批判的に捉え直し、同時に考えることを楽しんでもらいたいとのことである。「自分の読み方は実はけっこう人間って絶対化しているものなので、できるだけ自分の読み方を説明し、また相手に読み方を説明することで、お互いの読み方を相対化して、自分の読み方に揺さぶりをかけて、変容させるきっかけを作りたいということが目的でした」。

「すぐに答えを出す先生がいい先生かどうか実はまた別問題ですね。その考える楽しみを人から奪ってることになりまして、その先生の考え方が間違っていたり、あるいはあっていたとしても物事の一面だけを表していて、本当は見えるはずのいくつかの面を消してしまっている可能性があるわけです。(中略) やっぱりその生徒自身に考えてもらって、(中略) その中でいろいろその反論、代案、それを考えた上でそれで改めて先生の解答を聞くというほうがいいと思うんですよね」。

授業のデザインだけではなく、ファシリテーターとしての教師の努力も見られた。毎回授業中、教師はまず課題の仕方や意図について学習者に分かりやすく説明し、文章内容について自分の読み方を持つように伝えている。例えば、5回目の授業（キーセンテンスの連鎖を見る）では、教師は学習者に次のように言っている。「文章ってというのは、書いた瞬間から、書き手の手を離れて、読み手のものになります。ですから、書いている人が正しいわけでは決してなくなります。(中略) (読み手が) どういう読み方をしてもかまわない。それが本を読むことの面白さなのではないかというふうに思います」。また、学習者同士が対話している際に、教師は常に机間巡視をし、彼らの努力する姿を見守ったり、難航しているグループへ声をかけたりしていたことが授業談話の録音データから分かった。さらに、その後のクラス全体の対話では、教師はグループごとの解答をまとめ、それぞれのグループに評価を与えた上で、教師自身の解答と筆者としての考えを説明していた。最後に、当該授業で取り上げられている読み方や授業で行った作業の意義をクラスで再確認して授業を終わらせた。次は 1

回目の授業（キーワードを定義する）の最後における教師の談話データを例として挙げる。「(みなさんは) 読むときに自分の普段の読み方と変わりましたよね。(中略)それぞれの言葉の意味を探るように、この言葉の意味が何なのかを常に裏付けて、どの情報が重要なのかを大切にするように読んだはずですよ。そういう読み方が実はそういう専門の文章、専門用語を使ったキーワードが分かった時に、文章の読み方として読みを深くする1つのポイントになります」。

以上、教師の努力と工夫についてまとめた。学習者には気づかれにくいことであるが、授業の背後にあるのは、コースのデザインを綿密に考え、学習者をそばで見守っていた教師の期待である。

### 3.2 教師の心境変化

Dさんの学びに関する分析結果が明らかになった後、それを教師に見せ、再度インタビューした。次の語りから、Dさんに対する教師の印象がすでに変化していること、さらに、彼女への期待も読み取れるのではないかと。

「今回こういうような彼女の授業態度、姿勢みたいなもの、実はそうでもなくて、「きちんと細かい作業もするし、めんどくさがらずにするし、また、話し合いの中で、必要に応じてそういうリーダーシップを発揮しているってところでやっぱり印象が変わったんですね」。「よく頑張っていた、非常に前向きだということが分かった」。

「当時の授業はやっぱりその、バイアス、先入観というものがあつたからですよね」。

「教えてた学生が可愛いんですよ。なので、頑張ってもらいたいという気持ちもあつて」、「もう少し彼女のことをこちらが積極的に受け入れていたら、もっと彼女も、たぶんそういうのって学生は敏感に察知するから、もっと、頑張ろうと、前向きにこの授業でもっと頑張ってる自分を見せようと本人思えたかもしれないから、そこは自分自身の教師としての力量不足であつたというふうに思います」。

## 4. ピア・ラーニングの盲点のまとめ

### 4.1 盲点の所在

2 節と 3 節では、学習者と教師それぞれの視点から授業にまつわるストーリーを記述した。学習者の努力と成長の姿、及び教師の期待と授業に工夫を重ねる姿勢が私の目に映っている。しかし、なぜ、教師は D さんの本当の姿に気づけていなかったのだろうか。

それはまず、ピア・ラーニングという授業形態に理由があると考え。国籍や学習経験など、学習者の背景は多様性に富み、彼らが授業開始時にそれぞれ異なる価値観や考え方を持っていると考え。授業において、文章を通じての「自己との対話」では、自ら冷静に考える時間が確保されたため、自分の読み方と立場を明確にすることができる。その後の「学習者同士の対話」では、他者と意見をすり合わせるにより、互いの読み方が可視化、相対化される。その中で、読み方の相違によって不満が生じ、議論が停滞してしまう場合もあり、互いの意見を建設的に捉え、改善策を共に考えていくことで、より多角的な発想を生み出す場合も考えられる。しかし、「教師を交えた全体の対話」では、学習者同士で話し合った結果を中心にフィードバックが行われるため、教師は、グループの代表的な意見に注意が向いてしまい、個々の学習者の課題や成長に目が行き届かない可能性が生じる。それゆえ、個々人に対する印象が一面的に留まったまま、授業が終了してしまう恐れもあることが D さんの事例から見えてきた。

一方、授業形態という客観的な側面だけではなく、盲点は人間の主観にも関わるものだと考えている。以下では、黄他 (2018) の主張を参考にしつつ、D さんの事例を、日本語学習者、日本語教師、本稿の筆者、そして一人の人間としての私自身の体験に重ねて論を続け、盲点の所在を炙り出していきたい。

私は日本語を 12 年間勉強してきた外国人日本語学習者である。日本の大学院に進

学した最初の頃は D さんと同様、社会言語学に関する知識や対話型授業の経験はあまりなかった。また、自身の疑問や悩みを積極的に教師に打ち明けて助言してもらいより、自らもがきながら努力する傾向があるところも D さんと共通している。日本語を用いたゼミに参加する際に、未知の研究領域に対する不安や不慣れ、他者の発言内容に追いつかないことで生じた劣等感や自分への苛立ちなど、マイナスな感情に浸っていた。しかし、それらの気持ちを抑え、微笑んで無理矢理にでも授業に向き合っていた。一方、余裕ができた際に、その日の授業活動を通じて記憶に留まった周囲のコメントを自分の中の声といっしょによく吟味するようになった。私は自分の先生のコメントが最も気になるが、悲惨なことに、私の研究発表に対する先生の意見を聞いた瞬間姿を消し、誰もいないところで涙をこぼしたい絶望な気分にはいつもなってしまう。ところが、「先生が悪い奴だ！」というふうに関のせいにする以前、「なぜ、感情的になったのか？」と自分自身に問いかけて初めて、研究は前向きに改善されると気づくようになった。その理由をきちんと整理して、改善案も含めて言葉で表現し、次のゼミ発表や発言に応用する努力を繰り返した結果、私ならではの、とても好きな研究論文を仕上げることに至った。このように、私の中には、先生には知りようのない内心世界が潜んでおり、もう少し私の努力を期待し、評価してくれたり、寄り添ってくれたりしてもいいのではと屢々思うが、似たような悲惨な状況が数年間続き、好きな研究論文ばかり書いてきたことにふと気づくと、私のほうこそ、先生に対して「盲点」があるのかもしれないと、真相に向かって少し前進した気がする。

私は外国人留学生の指導に 3 年ほど携わってきた日本語教師である。新人教師として教鞭を執る最初のクラスで出会ったのは、大学に進学するために来日したばかりで、言葉を上手に運用できるポテンシャルの高い学習者たちであった。私は、教師である以上、学習者より豊富な言語知識を持ち、それを正確に、適切に教えられなければ自分を恥ずかしく思うのも当然だ、という頑固なビリーフを持っていた。そのため、優秀で生き生きとした学習者たちが拙い新米である自分の授業を受ける意義と必要性

を私自身は疑い続けていた。しかし今思えば、当時の教室にいたのは、つまらない授業による暗い雰囲気や受検への心配などを素直に呟いたり、私の意見に耳を傾けたりしている学習者たちと、これまでの学習経験や方法をシェアして、彼らに役立てて嬉しく思う私であった。また、準備不足で失敗を感じ、重い気分沈み込みながら授業を終わらせようとした際、教壇の片づけを手伝ってくれたり、笑顔で話しかけてくれたりしている学習者たちと、彼らに救われて元気を取り戻せた私であった。そして、不器用な私からの無意味な質問に対しても、活発に反応してくれたり、意味のある話し合いをしたりしている学習者たちと、その対話内容に惹かれ、笑いの止まらない私であった。あの時の彼らは、真冬の朝の日差しのように、私の認識盲点を明らかにさせ、教える楽しみを実感させてくれた。4年後の今の彼らは、きっと変わらず、それぞれの居場所で人々を元気にしていると、私は信じたい。

私はまた、Dさんのストーリーと4年間向き合ってきた本稿の筆者であり、第三者の立場から、本稿の担当教師、学習者と対話してきた。5年前の夏は初めてDさんと対面で話すことができた。連絡が取りにくく、口数も少ない、アイドルのような存在であるDさんとやっと会えた時に、彼女からもらった素直なコメントの鋭さに同感し、笑いを我慢できなかった。肝心の調査内容、研究倫理を説明しようとする私に対して、Dさんは迷いもなく、即座に同意書にサインしてくれて、その一瞬私は信頼を感じ取れた。3年前から私は、Dさんに対する教師の評価に疑問を感じ、彼女の代わりに不満を覚え、彼女のストーリーを再現させる作業をし始めた。文章を書けば書くほど、Dさんの学習姿勢に惹かれ、感心し、それを学ぶようになった。その後の長い間、自分の留学生活の中で、私も初めて勇気を出して権威を批判し、多数者とは異なる意見も発信するようになった。私も同じように、他者には理解されない盲点の中でもがいていたが、その時は心細かったが、恥ずかしいとはちっとも思わなかった。とても好きな人間性に出会い、それを学び、守り、同じように戦うことで、心から自然

に湧いてくる自信には癒しの温もりがある。その私を癒してくれたストーリーをいつか、理解してくれる人間に届けていきたい。

さらに、学習者、教師、筆者というような立場を考えず、対等な人間同士（宇佐美 2016）の関係で考えてみれば、私たちの周りにも、実はこのような D さんがいるのではないか。私の場合なら、ある友人のことを思い出した。その友人は私と同じく外国人留学生であり、彼女の存在で私はしばしば複雑な気持ちになってしまった。例えば、私が研究などで頭を悩ませ、適当な食事と連続の徹夜で顔色が怖くなりつつある時に、ご飯を美味しくする食材や美容のコツを考えている友人がそばにいて、彼女と何を話したらいいか分からない時期もあった。また、私が意見の異なる他者との熱い議論で長時間苦戦している際に、誰とも笑顔で楽しく話せ、優しく、暖かい雰囲気に見守られているような友人がちょうど目の前に現れ、羨ましくてたまらなかった。留學生活が黒、白、灰色の間を往還している私に対して、友人の世界はいつも多彩で居心地よく見えていた。友人は鏡のように、彼女の前では、頑張りすぎて疲れている私、心の平穏と安全を感じられない私、そして楽しく生きていけない私が映っている。「私ってやっぱり苦勞する運命だなあ」と思ってしまった。しかし、何もかも順調にいかず、気分のどん底に陥っている時、友人だけが何度も私に声をかけ、私を理解しようとしていた。彼女との対話から読み取れたのは、「心の強さ」というのは、無理やりの努力ではなく、自分自身の声に耳を傾け、それを大切に守ることから生まれてくるものだ、ということであった。そうしてはじめて、逆境にも負けず、他人に影響されず、自分らしく留學生活を送るようになることが理解できるようになった。このように、盲点は、人生経験や価値観の異なる人間同士で自然に生じるものであり、対話を通じて見えなかった側面が明らかになり、それを理解することで人は癒されるのである。

本読解授業のように、日本語教室には多様な文化的背景や学習経験を持つ学習者が集まる場合が多い。日本語に出会う以前に彼らが生きてきたのは、日本とは文化がま

まったく異なる環境である可能性さえあり、その影響を受けてきた彼らの心には、外見から知りようのない世界が生きているだろう。そこには D さんのように、文章との出会いを自分なりの方法で大切にしている気持ちがあるのかもしれない。少数派に置かれた状況にも負けず、自身の考えを執念深く説明する意識が潜んでいるのかもしれない。性別、年齢、社会的立場を問わず、人間同士の対等を自分の力で主張したいのかもしれない。「空気」ではなく、きちんとした言葉で交流を試みようとしているのかもしれない。そして、素直な気持ちを大切にすると同時に、前向きに考え方を転換させ、対話相手へ一生懸命歩み寄っているのかもしれない。一方、「思いやり」、「責任感」、「集団意識」や「学習意識」などと言われる日本の魅力を体験しよう、日本社会を理解しよう、あるいはその一員になろうとして、日本語と日本文化の学習に期待と情熱を注いできたのかもしれない。そうした学習者たちに囲まれる日本語教師は、彼らを日本語の世界へ導く責任の担い手であり、幸せな存在ではないのだろうか。対話は学習者を理解するための第一歩である。

学習者と対等に、積極的に対話することは、恥ずかしいことでも時間の無駄でもない。彼らの声には温度があり、耳を澄ませば、その暖かみが我々教師にも伝わってくるのである。彼らは夢を抱えているからである。対話はまた、教師自身とは平行線を辿るはずだった世界のストーリーを読む学習活動である。その中から浮き彫りになるのは、教師の期待以上に努力している学習者の姿と、それだけでも誇りに思え、共に成長している教師自身である。

## 4.2 日本語教育への示唆

前述の内容により、本稿では、対話型授業において、直接対話の欠如によって自然に生じる、教師に気づかれなかった学習者の学びの実態や、その届かない声を「ピア・ラーニングの盲点」と名付けたい。

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。具体的には、一人ひとりの学習者がこなしている課題に目を通し、対話している学習者の声に耳を傾け、全体のフィードバックにおいても個々の学習者の意見を大事にすることである。また、学習者と「共に学ぶ姿勢」（迫田 2016：12）を取り、彼らに積極的に寄り添うことが望まれる。そして、授業後に質問を受けつけたり、オフィスアワーを使って学習者と個別に面談する時間を設けたりするなどして、対等な人間として、学習者との直接的な対話を大事にすべきである。最後に、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。

## 第三部 対話型作文授業

第三部では、対話型作文授業に関する二つの調査について述べる。

## 第三部 対話型作文授業

第三部では、2015年後期に都内の大学で行われた対話型作文授業をフィールドに、学習者の姿勢の変容を分析する。授業は、対話を通して学術的文章の書き方を学ぶものである。

### 第7章 対話型作文授業の概要

#### 1. 授業内容

第三部で対象とする対話型作文授業は、日本の大学院で行われた、日本人学生、留学生混成のゼミの録画・録音データを談話分析の観点から分析し、最終的に一人一編の学術的文章を完成し、論文集にまとめるという流れになっている。与えられた分析観点は、①あいづち、②配慮表現、③応答表現、④視線配布、⑤多重的節連鎖構造、⑥接続表現、⑦参照、言及表現、⑧言いさし、⑨スピーチレベルシフトの9つであり、学習者が各自の研究テーマを決めるように求められる。15回の授業項目と授業活動を次頁表1、表2にまとめた。表から分かるように、授業は学術的文章の作成プロセスに沿ってデザインされたものであり、また、毎回の授業では、学習者同士の対話が行われている。

表1 1回目～8回目の授業内容

回	日付	授業項目	授業活動
1	9月29日	ガイダンス	教師による講義：授業の目的と内容の説明
2	10月6日	担当分野の決定	教師による講義：授業の詳細と分析観点についてビデオを見せながら説明
3	10月13日	先行研究を読む	ピア・リーディング：談話分析の文献を3～4名のグループで読み、議論
4	10月20日	先行研究を読む	ピア・リーディング：自分の分析観点の文献を読み、2名のペアで3回説明
5	10月27日	研究テーマを決める	ディスカッション：①最初の30分で研究の組み立てを自身で検討、②次の30分×2で研究内容を1（学習者）+1（支援者）に説明
6	11月10日	先行研究をまとめる	ピア・レスポンス：①先行研究をまとめる（宿題）、②3～4名でピア・レスポンスを実施。その後、全体討論
7	11月17日	調査課題と方法をまとめる	ピア・レスポンス：①調査課題と方法をまとめる（宿題）、②3～4名でピア・レスポンスを実施。その後、全体討論
8	11月24日	データベースを作る	自分で作業：PC持参で教員と相談しながらデータベースを作成

表2 9回目～15回目の授業内容

回	日付	授業項目	授業活動
9	12月1日	分析結果を集計する	自分で作業：PC持参で教員と相談しながらデータを集計
10	12月8日	分析を表現する	ピア・レスポンス：①データの集計結果をまとめる（宿題）、②3～4名でピア・レスポンスを実施。その後、全体討論
11	12月15日	考察を表現する	ピア・レスポンス：①集計結果に考察を加える（宿題）、②3～4名でピア・レスポンスを実施。その後、全体討論
12	12月22日	論文にまとめる	ピア・レスポンス：①まとめをのぞく論文を完成させる（宿題）、②ペアでピア・レスポンスを実施。その後、全体討論
13	1月12日	要約を表現する	ピア・レスポンス：①要約（まとめ）、キーワード、タイトルをつける（宿題）、②ペアでピア・レスポンスを実施。その後、全体討論
14	1月19日	成果発表の準備をする	ディスカッション：開始部、展開部、終了部でグループ発表の準備をする
15	1月26日	成果を発表する	プレゼンテーション：開始部、展開部、終了部でグループ発表を行う

## 2. 学習者

授業に参加した 18 名の日本語上級学習者は多国籍であり、日本語レベルは日本語能力試験 N1 相当である。学習者の日本語学習歴は 1 年半～11 年間、学習機関は母国の中学、高校、日本語学校、日本の日本語学校、進学予備校、大学など多様性が見られた。学習者のプロフィール及び授業で選んだ論文テーマは以下表 3、表 4 の通りである。調査の実施については、対象者に事前に研究協力を依頼し、研究の目的、データの使用範囲、個人情報の保護などについて口頭と文章で説明し、書面で同意を得た。

表3 学習者のプロフィール

番号	出身地	所属	身分
A	韓国	商学部	学部生
B	中国	法学部	交流学生
C	中国	経済学部	交流学生
D	中国	学外	研究員
E	中国	社会学部	学部生
F	中国	社会学部	学部生
G	オーストラリア	社会学部	交流学生
H	韓国	社会学部	学部生
I	中国台湾	社会学部	交流学生
J	中国台湾	商学部	学部生
K	中国	商学部	学部生
L	セルビア	法学研究科	修士課程大学院生
M	中国台湾	社会学部	学部生
N	中国台湾	社会学研究科	研究生
O	オーストラリア	社会学研究科	研究生
P	中国	社会学部	交流学生
Q	中国	社会学研究科	研究生
R	アルゼンチン	社会学部	学部生

表4 学習者の論文テーマ

番号	論文テーマ
A	ゼミの談話における接続表現の使用傾向とその分析
B	ゼミの発話におけるあいづちが出る前の表現について－いいさし表現を中心に－
C	大学院のゼミで行われたスピーチレベルシフトについての研究
D	大学院のゼミの談話における接続表現
E	大学院ゼミの談話における視線配布
F	ゼミにおける多重的節連鎖構造表現と応用
G	大学院ゼミの談話における前置き・配慮表現について
H	配慮表現における断定緩和機能について
I	大学院のゼミナールにおける頷き行動
J	大学院のゼミの談話におけるスピーチレベルのシフト
K	話し言葉の多重連鎖構造
L	日本の大学の「ゼミ」における談話の分析－話者が反論するための条件－
M	あいづち的発話によるターンの受け継ぎの変化
N	大学院のゼミにおける言いさし文の機能について外国人と日本語母語話者の相違－「ケド」、「ガ」を中心に－
O	※フィラーという観点を選んだが、授業の履修を途中で（6回目の授業から）辞退し、最終的に文章の完成に至らなかった
P	ゼミにおける発表者の応答表現について研究－日本国内の大学の「ゼミ」における談話分析－
Q	ゼミの談話の参照・言及表現における引用形式の機能 －「と」と「って」を使う表現を中心に－
R	※テーマが決まっていない段階（2回目の授業から）履修を辞退

## 第8章 学習者全体の姿勢の変容

### 1. 学習者全体の姿勢の調査方法

#### 1.1 データの収集

筆者を含む TA らが授業に参加した 18 名の学習者に対して半構造化インタビューを行った。インタビューの概要は次の通りである。

表1 インタビューの概要

回	実施の時期	時間	毎回の質問項目	使用言語
1	コース開始時 (2回目/3回 目の授業後)	約1時間	1. 論文・レポートを書く 際の方法や不安 2. ゼミに参加する際の 感想	<u>インタビュー時:</u> ◆ 基本的に日本語 ◆ 中国語母語話者の場合、中 国語の使用も認めた
2	コース中盤時 (8回目/9回 目の授業後)	約1時間	3. 研究に対するイメー ジや必要だと思うこ と 4. 授業への期待、受講し た感想	<u>データ分析時:</u> ◆ 日本語の語り: 意味の理解 に支障がある場合、適宜調 整を行う
3	コース終了時 (コース終了 直後)	約1時間	5. 授業活動における自 身の変化	◆ 中国語の語り: 筆者がに日 本語に翻訳

#### 1.2 データの分析

収集したインタビューデータの文字化資料は M-GTA を用いて分析する。本研究の調査対象者は多様な背景を持つ学習者であり、授業における学習者同士、学習者と教師との社会的相互作用を通じて彼らの学ぶ姿勢が変容する可能性があり、その変容はプロセス的特性を有すると考えられるため、データの分析方法として M-GTA が適していると判断した。分析手順は第4章 1.2 の通りである。分析焦点者は「論文作成を目指す対話型の日本語作文授業を受講した上級学習者」である。分析テーマは「対話

型作文授業における研究姿勢の変容プロセス」に設定している。

## 2. 学習者全体の姿勢の分析結果

M-GTA を用いて、18名の学習者のインタビューデータを分析した結果、4のカテゴリー、10のサブカテゴリーと32の概念が生成された。以下図1では、分析で明らかになった日本語上級学習者の研究姿勢の変容プロセスを簡略図にして四つの段階を示した。図1から分かるように、学習者に【混沌とした状態】が見られたのは、授業の初期段階である。その後、対話を用いた研究実践の開始により、【未知の領域における暗中模索】の段階に入った。そして、その時期における努力と蓄積を基に、さらに、【気づかなかった一面の浮上】が見られるようになり、【「私の研究観」の成立】に辿り着いた。

2-1 から 2-4 では、各段階に含まれる概念及び語りを提示し、学習者の学ぶ姿勢の変容プロセスを描く。データ記述の際に、「E/151007」などのように、挙げられたデータを語った学習者とインタビューの時期を示す。また、概念をより端的に説明できる語りに下線を引いて提示する。

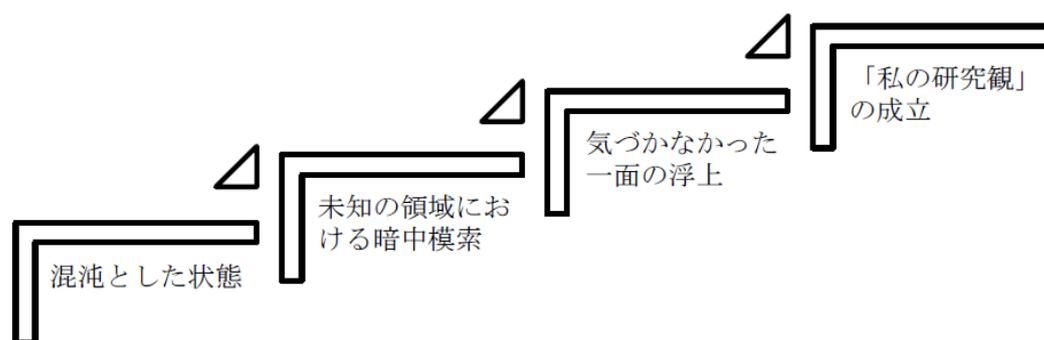


図1 対話型作文授業における日本語上級学習者の姿勢の変容

## 2.1 混沌とした状態

授業開始時点では、学習者は日本語で研究実践を行うことに対して明確な問題意識や目標を持っておらず、〈私の能力は日本人に劣るのか?〉〈よい研究とは何か?〉〈日本語は「空気」が決まる〉〈とにかく授業を取った〉という【混沌とした状態】にあった。

まず、次の語りが示すように、学習者は日本人との日本語力の差が思考力、文章力を含め、研究能力に影響を与えていることを心配し、〈私の能力は日本人に劣るのか?〉と疑いを持っているようである。「(E/151007) 実際、日本語のレポートを書くには日本語で考えたり、思考しなくちゃいけないし、そもそも自分、留学生として、日本人の学生との間に、日本語に対して理解には差がありますし、その日本語能力も実は自分の思考能力を制限していると思います。それによって、たぶん書けたレポートもあらゆる面において、日本の学生の書いたレポートに劣るでしょう」。

次に、研究に対してははっきりしたイメージを持っておらず、〈よい研究とは何か?〉という疑問を抱いている。「(R/151012) で、どのように書くかっていうと、あのう、ああ、これは確かに、あのう、わからない時が結構多いんです。(中略) いっぱい読んで、そのう、その色んなものを合わせてレポートを書いてるっていうことが多いんですけども、それで充分なのか?っていう、私はあんまり満足はしてないんですね。やはり、そのう、自分の調査、自分の何か、本当に新しいことがないと、これは、ちゃんとしたレポートにはなっていないんじゃないかなって実際にレポートっていうのは、というものは、どのような存在なのか、もう少し知りたいんですよ。はい(笑)」。

そして、学習者はこれまでの日本語によるコミュニケーションの経験から、意見が明確に伝わるより、言葉に表されないその場の状況や背景など、「空気」を感じており、〈日本語は「空気」が決まる〉という印象を持っているようである。「(J/160128) 二人でおしゃべりをしているけど、その人とかその何か(話の内容)はみんな知っていると思うかもしれないから、話の途中から始める感じ。そういう感じがよくします。

(中略) 質問とかする時に、直接聞けばいいと思うんですけど、直接議論するとか、でも、彼ら（日本人）は、(中略) ゆっくりして、みんなの様子を見ている感じ、分かかりますか？ずっと、相手を待っている、ハハ（笑）、はい。(中略) 彼らはすぐ諦めちゃうと思う。だから遠回しに意見を伝える必要がある。私は別に反対するわけではない、ただ『こういう意味ですか？』『こうですか？』（と聞きたかった。）でも彼らは、私が彼らの意見がよくないって言いたいと思っているかもしれない、そんな感じがします」。

さらに、次の語りから分かるように、明確な学習目標を持っておらず、〈とにかく授業を取った〉という学習者もいる。「(R/151012) うん…うん、どのような期待してるか、まあ、とりあえず、そのう、社会学部の科目で（笑）、ちょっと、日本語上手くなれそうかなって思ったんです（笑）」。

## 2.2 未知なる領域における暗中模索

授業において研究実践が開始されると、【未知なる領域における暗中模索】の段階に入った。以下では、この時期において、学習者はいかに一人で模索したか、また、他者と対話する中でいかに努力していったかについて提示する。ここでは、[モチベーションの低下][一人での模索][話し合いに意欲的に臨む][交流で生まれた葛藤]及び[他者から学ぶ、自己を知る]という段階が見られた。

まず、授業で取り上げられた研究内容が学習者自身の専門や関心とは一致しない場合があるため、〈決められた研究内容に対する期待外れ〉を感じていた。また、〈方向の見えない真っ暗な状態〉に入り、[モチベーションの低下]につながった。「(A/151210) 正直、なんか、初めは、先入観としては、自分の研究テーマとかを、そのまんま論文にするような授業なのかなって思いました。(中略) 実際に、そういう授業なんですけど、テーマは、言語学の、まあ、テーマは、もうそっちで決まってて、そういうふうに進めていくみたい。でも、それはそれで、なんていうのかな、自分が、全く、

今まで勉強したことのない、知らない分野について、何かを、まあ、論文を書く時に、どうしたらいいのかっていう授業であるってということが、後で分かったんで、(中略) ちょっと、期待はずれって思ったりもしましたけど」。

こうした中で、学習者は不安を感じ続けるより問題解決に集中するようになり、[一人での模索]をし始めた。まず、〈熟考を重ねる努力〉をし、少しずつ前進していた。

「(E/160203) まあ、方向性、何回も変えました。それは、まあ、自分は視線配布について研究しましたが、最初は、まあ、その発表者よりも、話し手よりも、その聞き手の方に注目して、視線配布に対する反応を分析しようと思っていたんですけど、結局ビデオで聞き手全員が見えない、一人、二人が見えますけど。これで、この聞き手に注目するのはやっぱダメだ、こういうのやめて、結局発表者だけに注目することになった。最初のその統計データも、不完全で、捨てちゃって、一からやり直すみたいな。聞き手に注目して、まあ、注目したら、なんか、視線配布の効果を分析したいし、聞き手はこうしているだけで、効果について分析するのも不可能です。不可能だし、だから、どうやってその効果について結論を導くだろう。それを思いついたのは、先行研究。先行研究に結びつけて、結論を引き出すという方法。これで、結構いろいろ、そうですね、いろいろ工夫しました。解決法が見つからない場合、学習者はインターネットや教科書など、積極的に〈多様なリソースの活用〉をしている。

「(N/151203) この授業のため、あのう、院生、留学生の、なんか、院生の日本語？留学生の、日本語の論文を書くみたいな本を、買いました。うん。じゃあ、あの本から、めっちゃ、いろいろ、勉強したので、多分、一番、なんか、良いところだと思います。(中略) 本があったら、うん、参考にできるし、安心できると思います」。そして、学習者は〈説得力のある結論に至るまで折れない〉という意志を持っている。

「(E/160203) 研究に必要なことは、最も大事なこと、まあ、研究を決行する、その決断力ですね。決断力、もちろん、研究は、まあもちろんずっと順調に進めるとは限らないし、躓くときも必ずある。まあ、そして、それで、挫けちゃって、やめてはい

けない、そういう、自分の研究を最後まで貫く、必ず形にするという、そういう強い意志が必要だと思います」。

一人で模索すると同時に、学習者は、他者との[話し合いに意欲的に臨む]ようにしていた。人間関係に配慮し、〈円滑な交流のための工夫〉をする一方、コミュニケーションの効率性を求め、〈敢えて「生意気」に参加する〉場合もあり、あらゆる方法を用いて交流を試みる姿が見えてきた。「(E/160203) 自分はこう思っていますけど、わりとまずは質問して、最後はアドバイス、できるところはアドバイスします。(中略) 論文なら、こう書くべきですよ。(笑) でも、そういうわけでもないか。ここはこういう一言を加えたほうがわかりやすいですよ。(笑) 自分のほうが生意気ですね」。

このような他者との[交流で生まれた葛藤]としては、学習者は、研究実践の意義を疑問視するようになり、〈収穫を実感できないことで生じた無力感〉に陥る場合がある。「(Q/151128) 自分の書いたことはどんな意味があるのか、全然自信がありません。まったく意味がないと思います。こんな感じです。正直、一緒にペア活動した多くのクラスメイトも、自分の研究に自信がないようです。みんなはこの研究、(笑) 研究を進めて成果を出せるかな、何をしているのかな (笑)。みんなたぶん自信がないと思います」。「(C/151202) ちょっと、気分が、あんまり良くないです。(中略) 相手が、ええと、自分の(が) テーマとかを説明する時に、あんまり関心し(が) ないという感じがしますね。(中略) 携帯を見て…」、また、〈疑問点指摘への当惑〉も感じられている。「(G/160201) 授業に参加した人と話すのは、(中略) ちょっと、みんな、遠慮してた感じがしますね。他の人が書いたことは、あんまり、まあ、批判、批判したくないって感じがしましたね。(中略) みんな、日本語勉強してるの、してると思いますけど、やっぱり、自分の日本語力に、ちょっと、不足してた、まあ、不足してるから、他の人の、人が書いたことを、あのう、批判する、まあ、資格がないって思ってしまうんですよ。(中略) もっと、深い問題だったら、あのう、一応…

その方が難しいですよ、あのう、指摘するのが。(中略) まあ、指摘しても、じゃあ、どう、どうすれば解決出来るんですかって聞かれたら、私、僕も困るんですよ(笑)。自分も、わかんないのに。はい」。そして、授業の方針や論文の方向性から文章表現まで、教師による〈明瞭な指導が欲しい〉と常に思っている。そこには、授業の初期段階から感じている[日本語が不安の源]が背後にあることが分かってきた。

「(N/160205) やはり自分の日本語力が足りないのは問題だと思います。(中略) この授業は、私たちに日本語でこのようなことをする機会を与えてくれました。でも、日本語そのものが私たちの不安の元じゃないかと思います(笑)」。しかし、全体的に学習者は〈留学生同士の交流による安心感〉に支えられている様子も見えた。

「(N/160205) 一番満足しているのは、うん、私自身はゼミであまり発言できないので、普段はみんなと日本語で学術的な議論をするチャンスはあまりありません。今回は非常にいい機会だと思います。うまく話せなくても、相手は留学生ですし」。

「(K/160202) 孤独ですね。なんか文学少年みたいな〜グループディスカッションを経験しないと感じないと思いますが、一人で論文書く時は不安ですね。悪く言えば自信がないってことですが、よく言えば、自分の限界が分かるってことですね。(中略) 仲間がいると、インスピレーションももらえるし、自分自身のバイアス、偏見も修正してくれるんですね」。

このような自己、他者との対話の中で、学習者は自身の研究内容に基づき、研究をよりよくするために、〈意図より、他者のアイデアを獲得する〉ことに集中すると同時に、〈自分の意見を大切にする〉ようになってきた。また、文章作成や発言する際に、自分の視点だけではなく、〈相手の立場で考える〉姿勢が見えてきた。「(J/151130) はい、多分、そうですね、私が伝わらない部分は、かなりあるとわかって。もっと、読み手の立場に立って、自分も何回も読み直したほうが良いと、分かってきました(笑)」。そして、コメントを受ける際に、考えを多角的にし、〈感謝を込め、相手の意見を批判的に受け止める〉姿勢も見えてきた。それらにより、[他者から学ぶ、自

己を知る]ことができた。「(D/160203) この前は、一人が私に、サブテーマをつけた方が良いと意見がありましたが、私は、その時、ありがとうございました、つまり、相手がわざわざ、自分のために、自分の論文の、そのう、レベルを高めるために、コメントしてくれたから、私、ちゃんと、その一、その一、感謝しますが、でも、そのコメントしたものが、私は、その一、必要かどうか、やっぱり、自分がもう一回、考えますが、もし、今回のテーマは、もう、十分だと思って、サブテーマはもう、その一、つける必要がないと思いますから、その一、相手の意見を、入れない、その一、受け入れないですから」。

全体的に、対話型作文授業において、学習者はゼロから文章完成まで[研究プロセスの体験]ができたことに満足している様子がインタビューデータから垣間見える。「(M/160205) 今回、なんか、この授業を実際やって、実際に、ひとつの論文を書き上げるまでの作業を経て、やっぱり、ああ、こんな感じで、なんか、研究が進まれてきたなというのは、うん、わかりましたね」。

### 2.3 気づかなかった一面の浮上

暗中模索期から抜け出すことにより、【気づかなかった一面の浮上】にたどり着いた。具体的には、次に述べる。学習者は研究対象、文章執筆の技法、そして、研究姿勢という三つの面に関する気づきを得ている。

まず、[研究対象への気づき]としては、自身の研究や、観点の異なる他者の研究を検討することを通して、〈異なる風景との出会い〉が生まれた。「(I/160202) 最初みんな各自担当する方向を決めることは、本当に充実な経験になると思います。自分は今もともとこの道を選ばなかった。選ばなかった道に行ったら、こんな論文ができるんだ。それから、自分の関心のあるテーマであっても、そうでなくても、すごい結果が出てきて、この授業はこの形を使って本当によかった」。また、これまで〈不明瞭だった日本語の現象への再認識〉ができたほか、〈「当たり前」のことに潜む意味への気

づき)も得られた。「(J/151130) 例えば、最初、私、スピーチレベルを知らなかったんで、この十何個のテーマを知って、ゼミで他の人は何をやってるのかを見て、あっ、他の目で見ることができると思います。(中略) フィルターとか、そういう、もともと聞き流したものを、改めて、聞くことができると思います。(中略) なかなか教われないことを、ここで、知るようになりました」。

次に、[文章執筆の技法への気づき]が得られた。授業で取り上げられた研究〈ステップに沿って書ける自信がつく〉ことに気づけた。「(M/151126) 前回と前々回の授業で、論文の一部を書いたんですけど、その時に、初めて正式的な論文は、こういう書き方をした方が良いですよっていうのを初めて知りました。それは、多分、自分自身にとっては、良かったと思います。結構、勉強になりましたし。(中略) なんか、基本の構成は、こういう感じだよっていうのを、あのう、配られた資料を読んで、で、初めて分かったんです」。また、学術的文章を一から作成することを通して、分析など、論文のある一部分の作成に関心を寄せるのではなく、〈論文の各構成要素を大切に作る〉ようになった。「(J/151130) 前は、多分、インタビューとか、分析して、論文になるんじゃないかなと思ったんですけど、今、やってみて、先行研究とかも、重要だなと思いました。(中略) 他の人はどう思ってるのか、どこかの人の論文に、どうい問題点があるのかを見て、自分の研究を整理するのは、重要だと」。

さらに、[研究姿勢への気づき]も生じた。自己、他者との対話の中で、〈単独行動より他者と協力〉することの大切さを実感し、〈最終的に独立しなきゃ〉という意識も芽生えてきた。「(I/151130) 自分で、レポートを書く時と違って、(中略) みんなで、グループで相談して、自分、自分だけで勉強するより、(中略) 長く進めるような感じ、します」。「(K/160202) 留学生はあんまり日本人の友達がない気がします。いても、中国に興味のある日本人ばかりで (中略)、でも僕は思うんですけど、研究ってやっぱり、この国、この社会に入らないとダメで、つまり一般の日本人と深く交流したり、ここに根差したりしないと、研究は空中楼阁になりますね。(中略) 一方、

日本人も中国人に対して無知だと思いますね。まあ中国人は日本語力がまだまだだから内向きなんですけど、日本人は、僕の考えですけど、傲慢ですね。今は商学部で研究してるんですけど、日本は中国の企業を見下していて、中国のいい経験とかを吸収したりしないことが分かったんですね。(中略) 無知だから傲慢になり、その傲慢はさらに無知につながるんですね。(中略) 今回の授業で、外国人の視点から日本語を分析することってとてもいい試みだと思います」。「(N/160205) 私は研究は一人で行うことだと思います。うん、発表の時にいくら意見をいただいても、最後に決めるのは自分じゃないですか。これからどう進めるか、あるいは、他の人は短い時間であなたの発表を聞いて、あなたがいったい何を話したいのかすぐにつかめられないかもしれません。(中略) 今回もそうです。私たちはずっと話し合っていますが、最後にレポートを書くのは自分です」。そして、学習者は1学期の研究実践を通して、〈第一歩に潜む新たな始まり〉に気づくことにより、研究をより遠く発展させる可能性を認識するようになった。「(J/151130) この二つのゼミを分析してから、他のゼミの分析もできると思います。これは最初で、まだ、分析出来ると思います。(TA: はい、最初の、まあ、第一歩みたいな感じで(笑。)) そうですね。この分析データに基づいてだとか、分析してから問題点に気づいたら、他のゼミも分析してみて、そういう問題点、あるかな、あるかどうかを、分析したりすることもできると思います」。最後に、交流の中で、他者の姿勢への見習いや、彼らから受けたコメントなどを通して考えを深めることにより、〈他者は、自分自身を知るための鏡〉であると実感できた。

「(G/160201) 一人の、誰かに指摘してもらったんですけど、あのう、先行研究が、なぜ、ここにあるのかって聞かれて、僕、あんまり、どう答えるかわからなかったんですけど、そのう、やっぱり、先行研究、どう、自分、どうやって自分の考えに繋がっているのか、よく自分も考えてなかったことを、それで理解できたんですけど」。

「(K/160202) 最後に発表があるんじゃないですか。普段グループワークした時に全然思わなかったんですけど、こんないい文章ができるなんて、全然思わなかったです。完璧ね、なめてた、ハハハ〜マジで!? みたいな。超すごいじゃんっていう、ショッ

クを受けました。(中略) 自分がまだまだだなあという… (中略) 特に E さん、その一、原稿なしで発表した人。彼の研究、面白かったですね。スタイルもよかったです、(中略) しかも彼、ムードメーカーだったね」。

## 2.4 「私の研究観」の成立

混沌とした状態に始まる研究実践を通して、学習者は最終的に【「私の研究観」の成立】に辿り着いた。ここには、〈私のやり方、私の個性〉〈人のために研究する〉〈和して同ぜず〉及び〈いつでも、どこでも〉が含まれている。

まず、完璧を目指すより、研究を通して個性のある考え方を伝えたいという〈私のやり方、私の個性〉への意識と同時に、〈人のために研究する〉というビリーフの形成を次の語りから読み取ることができる。「(G/160201) 海外の研究だったら、もう少し、まあ、自由主義って…個人主義。 (略) こっち (日本) だったら、あんまり、あのう、変わってるテーマは、選ばないほうがいいって、そういう姿勢があると思いましたがけど。(中略) みんな、同じ視点から問題を見たら、結果が、まあ、同じことになるんですから、ちょっと、かわ、変わった視点やテーマだったら、まあ、いいと思います。 (中略) 違った文化とか、違った考え方、(中略) 例えば、日本の社会で、普通、見られる考え方や、習慣とか、そう、変わった視点から、問題を見るの、見ることですね。(中略) つまり、そのう、一般的な見方とは違うように。 (中略) 日本で勉強していくほど、そのう、まあ、日本、日本の社会で影響を、も受けていくから、段々、自分の考え方が変わっていくから、あのう、まあ、そういう変わった視点から、問題を考える力っていうか、失うこともありますと、あると思います。 (中略) 変わっても、なんか、一応、その研究が完成したことで、なんか、誰かに役立つ、役に立つことがあったら、まあ、それでもいいっていう感じ。」(M/151126) この授業を取ってから、すごい感じたのが、あのう、やっぱり、論文は、自分だけのものじゃなくて、なんか、他の人、誰から見てもわかりやすく書くことも、とても大事だなと思

いました」。

また、学習者は、異なる文化背景や考え方を持つ者同士の交流への再認識をすることにより、〈和して同ぜず〉という姿勢で研究実践に臨むようになっている。

「(G/160201) 自分の意見が、先生の意見と違っても、一応、自分の意見は、(中略) 根拠があれば、それでもう、うん、それでもいいって感じ」。「(D/160203) 留学生は日本人と接触する時、文化の違いが一番見つきりやすく、みんな興味あると思う。みんな違うから、興味が湧く。(中略) お互い理解し合うために、自分の文化を深く理解しなきゃいけない。(中略) 自分は中国人だから、中国のことを日本人に伝えたい。(中略) 自分の文化を消すまで、他国の文化に入ることに賛成できない。平等な関係が欲しい。ちょっとしゃべりすぎちゃった (笑)。」

最後に、学習者の研究姿勢がより能動的になり、自分の研究を〈いつでも、どこでも〉考えるようになっていることが次の語りから見える。「(L/160205) それ面白いと、自分で思ってることなんで。実際に、先行研究とか、なんか、本を読んでいないとしても、それについて、なんか、こう、考えたりする、例えば、電車で家に帰る時に、(中略) こう、自然と、こう、なんか、かん、あのう、考えてしまうというか。頭の中に入れてしまう。それが、まず、あのう、ほんとにいい、よい研究者になるためには、あのう、前提条件だと思います。」

以上の分析結果をまとめ、以下の結果図 (図 2) を作成することができた。図 2 から分かるように、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。対話型作文授業を通して、まず、【未知の領域における暗中模索】の段階に入った。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。

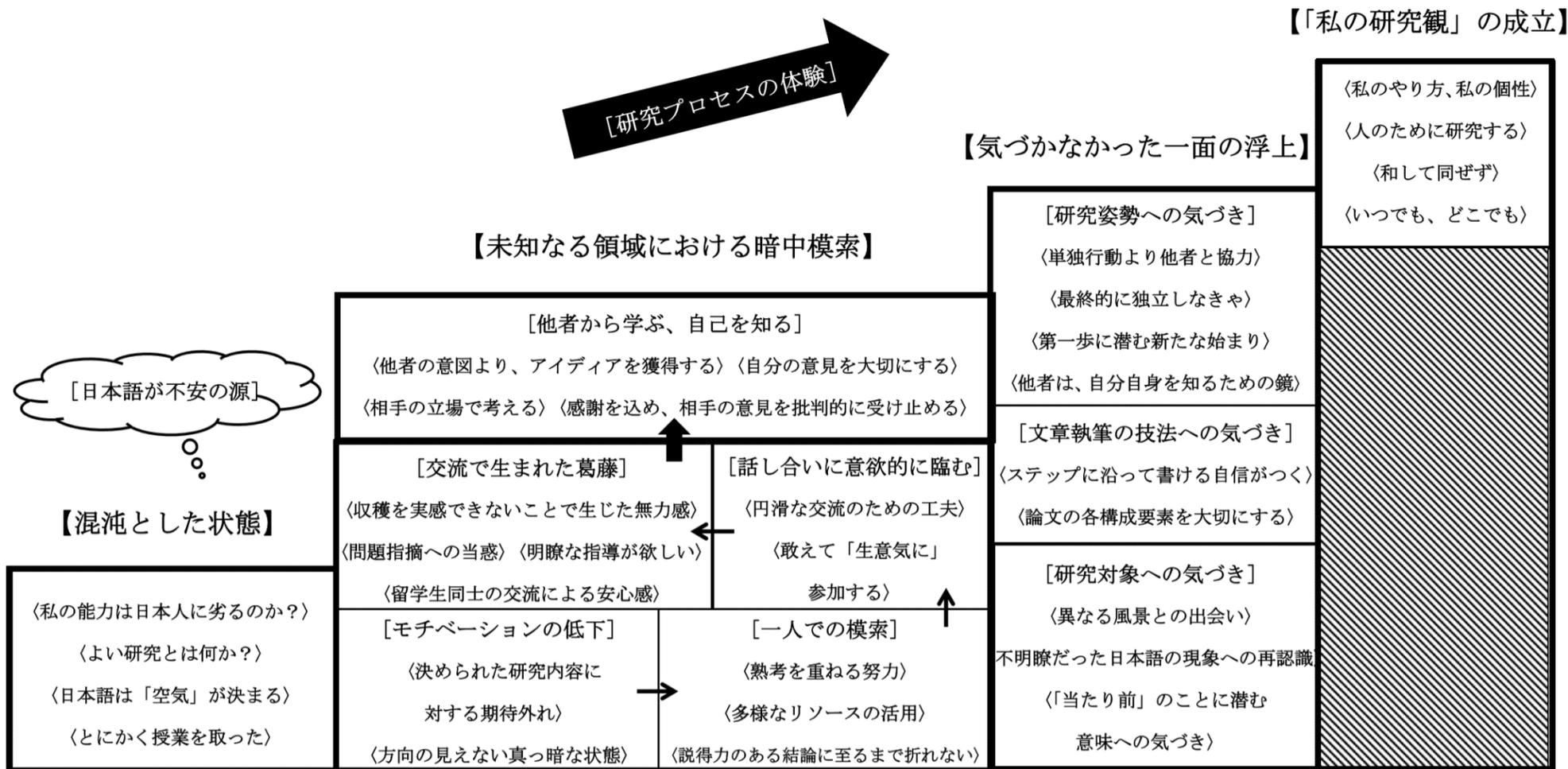


図2 対話型作文授業における日本語上級学習者の姿勢の変容

### 3. 学習者全体の姿勢のまとめ

以上、対話型作文授業における日本語上級学習者の姿勢の変容プロセスを分析した。3節では、対話の観点から、学習者の姿勢の変容に影響を与える要因及び今後の教育への示唆について考えたい。

2節の分析結果から分かるように、学習者の姿勢の変容の背後には、論文作成のプロセスの体験を通じての、学習者の自己との対話、学習者同士の対話、及び学習者と教師との対話という「三つの対話」が影響している。まず、研究内容への疑問視や、研究の方向性が見えない状態から、学習者は〈熟考を重ねる努力〉をするなど、自己との対話の中で模索を始めた。その後、他者との話し合いに意欲的に臨み、教師による〈明瞭な指導が欲しい〉など、不安もあったが、〈感謝を込め、相手の意見を批判的に受け止める〉などのように、他者から学ぶことと、自己を知ることができた。それは、学習者の自己との対話、他者との対話、及び両者の相互作用の結果であり、学習者自身の研究及び仲間の研究をよりよいものにし、さらに、学習者の気づきと研究姿勢の変容につながるものであると言えよう。

また、授業の初期段階に見えた【混沌とした状態】のように、授業開始の当初、学習者は何のために授業を受講したか、どのように振る舞えばよいかなど、疑問を持っていた、または疑問さえ持っていない場合もあったことが分析で明らかになった。そこで、教師としては、そうした疑問に予め答えておくことや、明確な問題意識を持ってもらうことより、学習者を不安にさせないことを念頭に置き、彼らのモチベーションを高め、一人ひとりに意味のある研究実践を体験してもらうように導くことが必要だろう。以下は分析結果を踏まえ、今後の教育への示唆として、「三つの対話」の観点から提案を試みる。

## 1. 枠組みとリソースの提供

学習者が各自未知の領域において、安心して自己と十分対話できるよう、まず、論文作成の手順など、研究実践の枠組みを明確に提示し、彼らに意識してもらうことが必要だろう。次に、一人ひとりの学習者ならではの発想を束縛しないよう、研究実践を行うためのリソースの自律的な活用を積極的に勧め、彼らの主体的な学びを促す必要もあろう。

## 2. 仲間と対話する意義と方法の伝授

常に教師による明快な指導が欲しい、疑問点の指摘への当惑を覚えるといった学習者の持つ不安に対応し、留学生同士の交流による安心感や、他者からのコメントを通して自己を知るようになるなど、仲間と対話する意義を明示的に伝え、また、実践の中で実感してもらうことが必要である。さらに、胡（2015）が指摘するように、話し合いにおける「否定」の意義及びその方法を教え、学習者が安心して批判的思考をし、異なる意見を伝え合うように力づける支援を検討すべきだろう。

## 3. 学ぶ姿勢で向き合う

「先生と話す際にいろいろ学べるが、緊張してしまう」という学習者の声がある。そこで、教師として、対等な立場で、また、各自の研究領域で歩んでいる学習者らを教える側として捉え、学ぶ姿勢で彼らと対話を進め、一人ひとりの学習者が個性のある研究ができるよう、学習者の自律を支えていく姿勢が肝要となろう。

## 第9章 女性学習者の葛藤と成長

日本語を学ぶ一人ひとりの学習者の中には、異なる人格である教師には知りようのない世界が潜んでいる。その中には、日本語教師には無論、本人にさえ感知されない微かな起伏もあり、周りの環境に波紋を起こしてしまう激しい波もある。その世界の影響の下、様々な変化が静かに、確実に起こるのである。

20世紀初めの頃、ある中国人の若い女性が家人に見送られて渡日し、外国人学習者として勉学していた。そこで意気投合した留学生、日本人の友人を作り、彼らとの交流で、「女子は無才が徳」に代表される男尊女卑の考え方を批判し、女性の自立を唱えた。彼女は中国人革命家の秋瑾さんである。百年の歴史変遷を経た現在では、自由と自立のために社会へ進出し、海外にも出向いていく女性が増えてきている。第9章で語る内容はそのような女性の一人、Qさんをめぐる物語である。中国から日本へ、多くの留学生と同じように、母国にいた日々を追慕する余裕もなく人にも頼れず、全てが斬新な環境に直面し、それに挑戦していくのである。新米留学生としてQさんはどのようにもがいていたのか、その葛藤と成長をテーマに彼女との対話が行われる。そこから、学習者ならではの声を描き出し、その心象風景を言葉の教育者に届けていきたい。

### 1. 女性学習者の葛藤と成長の調査方法

本章はQさんに対するインタビューで得られたデータを基に、彼女のストーリーを描いていく。

授業受講時のQさんは中国から来日したばかりで、半年後に行われる大学院入学試験を控えている研究生であった。表1はQさんのプロフィールである。Qさんに対し、私も含めた授業のTAら（以下、TA）は1年間に渡って半構造化インタビュー（表2）を行った。インタビューデータを基に、大谷（2007）のSCATを参照し、同

じく中国人女性学習者である私の共通体験を応用し、ストーリーの再現と解釈を試みた。2節では、分析で生成したカテゴリーを【 】、その下位概念を〈 〉、インタビューで取得した語りを「 」に入れて提示する。また、インタビュー調査の補足、検証資料として、授業内対話の録音、文字化資料も参照した。授業内対話の文字化は宇佐美 (2011) に基づき行われ、記号の意味は第6章 1.1.2 の記述の通りである。なお、ストーリーの再現にあたり、データ分析の客観性を基本に、物語の全体構成、前後の流れ、及び物語としての読みやすさを考えたうえで語りの適宜調整を行った。

表1 Qさんのプロフィール

性別	女性
年齢	20代前半
母語	中国語
身分	社会学研究科 大学院研究生
研究テーマ	授業では：参照、言及表現 大学院ゼミでは：日本の公園の管理

表2 インタビューの概要

調査時期 (1時間程度/回)	質問内容	使用言語
◆ 1回目：授業開始時 (2015年10月10日)	1. 授業への期待、感想 2. 研究へのイメージ、ビリーフ 3. 文章作成時の不安や解決方法 4. 発表・質問・コメントの方法や悩み 5. 授業を通じた自身の変化、成長 6. 過去の学習経験	<u>インタビュー時</u> ：
◆ 2回目：授業中盤時 (2015年11月28日)		語りやすい言葉で行い、中国語の使用も認めた
◆ 3回目：授業終了時 (2016年1月28日)		<u>データ分析時</u> ：
◆ 4回目：授業終了後 (2016年7月22日)		中国語の語り：日本語に翻訳
◆ 5回目：授業終了後 (2016年12月14日)		日本語の語り：適宜調整
◆ 追加調査：データ分析に際して随時実施		

## 2. 女性学習者の葛藤と成長の分析結果

以下では Q さんのストーリーを、「未知なる領域への船出」「右往左往」「歩み寄るための戦い」「今を支えている、過去の『私』」「雨上がりの晴れ空」という五つの部分に分けて語り、日本語教育への示唆を考えていく。

### 2.1 未知なる領域への船出

新米留学生 Q さんの目先には、新たな世界が広がれている。ぼんやりしながらも、日本での最初の学習体験について、Q さんは語っている。「中国に比べて、日本の教育はレベルが高そうな感じ。えー、特にこの大学は、えっと、けっこう、なんというか、みんな真面目に研究を進めているような…ほかにはちょっと思い出せなくて…」。

私たちの知り合った日本語授業は、留学してから出会った様々な〈悩みを考える居場所〉のようなものであった。どのような悩みがあるかと言えば、〈伝わる言葉への当惑〉で Q さんは頭がいっぱいだったようだ。「自分の言うことは相手が理解できますか？話が進みますか？という感じ、そして私やはり、なんというか、恥ずかしがり屋の感じ、みんなの前で話す時は、大変緊張して、びくびくすることもあって、それはちょっと怖い、でもやはり頑張ってる…」。「うちのゼミは外国人が私しかいない」と、話しながら Q さんは溜息をついた。「みんな黙って、私のダメな日本語を聞いて、微笑んでくれましたが…」。「質問する時はつらいよ。ちゃんとした考えを持って質問したかったのに、話したら、ただの言葉の確認ではないかと、みんなに誤解されたりして…ああ、浅く見られたなあと思った」。このように、母国とは異なる環境において、母語以外の言葉で他人と意見交換をしたり、仲良くなろうとしたりすることに勇気とエネルギーが必要となることが、同じく留学生の私には理解できる。しかしあいにく、日本語授業の形もゼミ同様、〈学生が主役〉を担う対話型のものであった。

授業内容に関しては、Q さんは自分独自の発想で予測をしたが、残念ながら期待外

れだった。「私が思ったのは、多分、これからの授業は、毎週ゼミの形で、あの一、そして一、自分が選んだ、例えば、私は『引用と参照表現』を選んだが、多分、これから授業の中でこの役割を果たす…」。「遠慮表現を選んだ人は、多分、遠慮して話すのかな。最初は語学の論文を書くとは全然思わなかった」と、大笑いの中で Q さんは語っていた。実際の授業では、自らの専門とは異なる〈心外な研究内容〉が教師に与えられた。Q さんは〈楽な道への妥協〉をして研究方向を選び、「ゼミ談話の参照・言及表現における引用形式の機能」を論文の題目に決めた。「たくさんのテーマの中で、私はどうしてこれを選んだんだろう。専門知識もないし、これまで日本語をちゃんと勉強していないし、どんなことに研究価値があるかも分からないし…。結局、仕方なく適当に決めた、みたいな感じです」。「だから最初はちょっとずるかった。簡単そうなテーマを選んだ」。Q さんの考えを聴いてきた私は、これから日本語授業でも大学院ゼミでも、もう少しやりたいこと、目標にしたいことを突き詰めて考えて欲しいなどと、彼女は指摘を受けるだろうと思った。一方、来日した当初、研究に対して思慮の浅かった自分自身の姿が頭に浮かび、思わず Q さんの気持ちに同感して頷いた。「TA: 文章を書いてみて、どんな感じですか？」私は質問した。「Q: 死にたいよ。切腹したいよ」。元気な声で Q さんは笑った。

前述のように、心細いながらも、Q さんは【未知なる領域への船出】をした。その先にあるのは、【研究という孤独な旅】を味わいながら、【対話への葛藤・格闘】をする日々だった。

## 2.2 右往左往

本格的な研究活動が進むにつれ、疑問や悩みが付き物のように次々と現れてきた。大きく分類すれば、文章作成と、他者との対話に関するもので、Q さんは心置きなく語ってくれた。

文章作成の面では、まず、決められた研究内容について、〈研究意義は何か?〉を

考えることで頭を悩ませた。「あの一、この研究は本当にうまく進められるかなあ〜って、自分も自信がないですが、相手が見ているし、自分もドキドキして、どうしよう？って」。「みんな自然に、あまり気づかぬうちに、言葉を使うことが多いですね」。  
「データも少ないし、科学的な研究とは言えないと思います」。

次に、〈誰のための研究か？〉という疑問が芽生えてきたようだ。「先生方の考え方がそれぞれ違いますよね。面白い論文を好む先生もいますし、厳密性重視の先生もいますね。自分は、ちょっとわからない。後者の場合は、先生に合わせて論文を書くべきでしょうか。そんなふうには書いたら、偉い先生だったら、文章の弱みがすぐに見抜かれちゃいますよね。それでしたら、やっぱり、本当に興味のある内容を書くべきだと思います」。

そして、〈文章秩序の混乱〉も感じられた。「何を書けばいいのか、何を書くべきなのか、どんなものに意義があるのか、全然わからない。書く内容が決まっても、どこで資料を探せばいいのか、資料が見つかったら、どんな情報が自分に役立つのか、困ったなあ」。「文を長く書けば書くほど、混乱しちゃうよね。主語をどこに置けばいいとか、文法の問題もたくさんあって、あと、中国語で書くなら簡単に説明できるものは、日本語の場合はどう表現すればいいのか、どう書けばみんなにとってわかりやすく、説得力があるのか、ちょっと、困っています」。

一方、クラスメイトとの対話も、不安だらけのようだ。第一は〈経験不足による落胆〉であった。「みんなはまだ親しくなっていないんです。週に一回会って、しかもいつも同じ相手じゃなくて、グループはいつも変っているじゃないですか。時間も短いし、相手の研究を十分理解するために時間がほしいなあ」。

第二は〈人間関係への意識過剰〉があった。「お互い精一杯説明しても通じない時があります。その時は、『はい、はい、はい』と、あいづちしか打てないのです」。「相手の説明がわからなかったら、もう一回説明してもらうのは、失礼じゃないかなあと  
思うから、分かったフリをして、そして話しているうちに時間が経っていきます」。

語りながら Q さんはにっこり笑い、「よかったです」と言った。

前述のことが原因で、〈その場凌ぎの対話〉になってしまったこともあった。「初めて会って、まずは自己紹介とか、みたいな、そして、たぶん、相手のレポートを読んで、また、自分が何を研究しているのか、ちょっと、まあ、とりあえず雑談で時間を潰します」。「自分の文章がおかしいと思うけれど、みんなが『面白い研究ですねえ！』と褒めてくれて。ちょっと、そんなこと言わなくてもいいのに…」。「だから、毎回の授業でみんな集まって、ちょっと議論して、という感じで…だから、気まずかったよ」。「お互い褒め合うことになっちゃって…たぶん、意見を出すのが少なかった」。

このように、クラスメイト同士の対話だけでは物足りないように Q さんは感じたため、教師による〈知識伝授への欲求不満〉が高まってきた。「みんなは自分の力で活動を進めて、授業の時に確かにいろいろ話せるけど、それは会話力について、あのう、役に立つとは思いますが、でも、論文やレポートになると、やはり自分の力では、そんなに、なんというか、もう少し先生の意見をもらえばと思います」。「留学生同士ですから、多分、相手の言葉の中に間違いがあっても、お互い気づいてあげることが難しいでしょう」。

日本語を用いて他人と話し合うことへの不安や自信の欠如は、Q さんに対する私の変わらない印象である。社会に入って様々な場面で他人とスムーズに話し合える力が求められると言われつつ、教育機関においても対話型授業が増えてきた印象を受けるが、話し合いというのは、果たしていつも快くそれなりの収穫が期待できるのか、私は疑問に思う。その上日本語学習者は、思考方法、表現方法が日本人とは異なる可能性があり、日本語を用いた話し合いに自然に参加することは、決して容易なことではない。私の場合は、日本語を用いた「話し合い」と言えば、ゼミや会議などで、自分の頭の回転が追い付かないスピードで話している人々の様子と、飲み会などで、思うままに笑ったり話し合ったりするように見える人々の姿が頭に浮かんだ。今でもよく思い出すのは、あるゼミの集まりで、周りと何を話せばいいかピンとこないが、「空

気」がまずくならないようにとにかく微笑んだり、「そうですね」「おもしろいですね」と相槌を打ったりしている際に突然、「この二人、しゃべれないよねえ…」と、私と留学生の友人を指差し、日本人男性の教員が発言した。その一瞬、私の自己嫌悪と「話す」ことへの抵抗が最高値に達したような感じがした。また、ある飲み会で、酒に酔ってテンションの高かった年配の日本人女性に熱く声を掛けられ、彼女の経営する飲食関係の店に必ず来るようにと言われたことがあった。「○と△と◇のサービスをするわ～」とのことだった。さほど必要ではない商品だったが、その女性の熱意に感動を受け、後日店に寄ってみたら、「アンタ誰？」みたいな顔をされ、態度のギャップを感じた。これらの事例がきっかけで、いつも他人の意見に同調し、円滑な空気を守ろうとしたり、作り笑いをしたりする自分の癖をやめるようにし、その楽かつ爽快な気分と、他人に認められなくても、一人で熟考した意見を主張できるようになった時の自信を思うと、「他者との対話」と同様、「自己との対話」も大切であると考えられるようになった。初対面だったが、対話を続けることに必死だった学習者たちの姿勢を目にした時にも再び考え、学習者同士の議論が尽きた後、必要に応じ、一人ひとりのアイデアに応えられる建設的な考え方を教師は提示すべきであると実感した。対話の醍醐味は、心の通じ合う瞬間に感じ取れるのではないだろうか。

前述のように、研究の旅は順風満帆ではなく、未知なる研究領域と日本語を用いた対話、この二つはQさんの直面する大きな試練であると言える。

### 2.3 歩み寄るための戦い

「私は授業をやめようかなあとと思います」。挫折を前に、Qさんは〈放棄の寸前〉になってしまった。「今は、あの、研究生ですから、単位は要らない。来年の大学院入学試験を準備しているところですから…」。「私は打たれたら諦めて、別の道を探すタイプの人間なんです」。変わらぬ笑顔でQさんは語っていた。

では、実際の授業はどのような状況だったのか、以下はまず、授業内対話のエピソード

ードからその様子を覗いてみたい。

表3 授業内対話例

エピソード1、2、3	エピソード4、5
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 日付：2015年10月20日（4回目）</li> <li>◆ 発話者：IさんとQさん</li> <li>◆ 活動内容： <ul style="list-style-type: none"> <li>先行研究を読む（自分の分析観点の文献を読み、ペアで説明）</li> </ul> </li> <li>◆ Iさんの情報： <ul style="list-style-type: none"> <li>年齢・性別：20代前半の女性</li> <li>出身：中国台湾</li> <li>研究テーマ：非言語行動</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 日付：2015年11月10日（6回目）</li> <li>◆ 発話者：QさんとAさん</li> <li>◆ 活動内容： <ul style="list-style-type: none"> <li>先行研究をまとめる（宿題としてまとめた先行研究の内容をペアで説明）</li> </ul> </li> <li>◆ Aさんの情報： <ul style="list-style-type: none"> <li>年齢・性別：20代前半の男性</li> <li>出身：韓国</li> <li>研究テーマ：接続表現</li> </ul> </li> </ul>

エピソード1：

---

Q	じゃ…。
I	##、あの。
Q	##。
I	でも、わたしはほんとう…、〈あ、#〉{<}
Q	〈じゃ〉{>}、わたしのほうから？。
I	わたしは、その、読み切れないので=、
Q	=あー。
I	どうもすみませーん、〈ごめんなさい〉{<}
Q	〈いいですよ〉{>}。
Q	わたしも大体〈笑いながら〉これ決めなくて…。
Q	《少し間》じゃ、わたしから？。
I	はい。
Q	##、えー、詳しくは説明できないかもしれま、せんね。
I	〈はい〉{<}。
Q	〈あの一〉{>}、えー、これですよ、あの一、
I	はい。

---

## エピソード2:

Q んー、なにを質問したらいいでしょう<少し笑い>。

I はい=。

Q =あの一、なら、この講義の中で一番、よく使うのはどんな身ぶり、でしょうね、よく使う#…。

I その3つの、7つの一、身ぶりは一、はたら、は、身ぶりの働きが<違って>{<>,、

Q <それぞれ>{>}。

I それぞれですので,、

Q はい。

I その…、一番よく見たのは…、さー。

Q 《少し間》んー。

I はい。

Q 《少し間》なら、あの一、この研究者は,、

I はい=。

Q =身ぶりを使うの、あの、すなわち『非言語行動』を使うのは、あの、講義や、あの、説明に、ネガティブの《少し間》影響??、あるいは、ほう、<ほんて>{<>,、

I <あー>{>}。

Q の影響は、##【【。

I 】】そうですね、でも、その、ポジティブの影響とネガティブのね、影響は,、

Q はい。

I どんなものでしょうか、わからなくて=。

Q =例えば、あー、たぶん、身ぶりを使いすぎと,、

I はい。

Q みんなに、あの、見ても、あ、困る,、

I あー=。

---

Q =可能性があるでしょう?。

でも、身ぶりが少ないと、たぶんさっき I さんが言ったように、相手に理解しやすく、し、にくく、な一る可能性はある、と、この感じ=。

I =あー、そうですね。

---

### エピソード 3 :

《少し間》その、作者の主張では、非言語のコミュニケーションは、実際に、意味も、意味も、その、す、コミュニケーションの1つと、その、思っています、だと思っ、はい。

Q 今、I さんはかなり身ぶりを使って<笑い>。

I [高い声で]あー、すみません。

Q 《少し間》<笑い>うん。

I <笑いながら>恥ずか<しいです>{<>}。

Q <わかりました>{<>}。

I すいません<笑い>。

Q <笑い>。

I <笑い>。

Q これ、結構難しそうな論文。

I はい。

Q <へー>{<>}。

I <でも>{<>}こちらも、その、身ぶり、その、論文を見ながら,,

Q はい。

I なんか、おもしろそうです。

Q おもしろくねーな,,

I <笑い>。

Q これ。

---

---

Q 《少し間》そして、結構なが。

I 結構長い<笑い>。

---

#### エピソード4：

---

Q や、正直言えばわたしも自分の研究テーマについてそんなに詳しくないんですけど<笑いながら>。

Q <なん…、書い…><>。

A <<笑い>それは><>、誰も、誰も、そうです、はい。

Q なにも<少し笑い>、なにを書いているのか<少し笑い>。

A 難しいですよ。

Q そうですね。

A はい。

Q <笑いながら>だから一応、これを書いて…。

A はあ。

A わたしも、どう書けばいいのか全然わからなくて…。

Q そうですね。

Q そもそも語学については詳しくない。

A うーん。

A 言語って、そんなに、はい、考えたこともないし《少し間》うん。

A うーん。

Q うーん。

---

エピソード5:

A 《沈黙 22 秒》『さ、参照と言及の表現の中から』、んー。

Q <笑いながら>あまり価値のない、研究です。

A いやいやいや、そんなことないっすよ。

A そ、そりゃあ、価値がないって意見はないと思うんですけど、んー。

A なんか、お、あ、うん、なにになにがやりたいかっていのはすご、すごくわかりますけど、

Q うん。

A はい、そりゃ、わかりますけど…。

Q けど?<笑い>。

A いや、わかります。

A <大笑い>。

Q <笑い>。

A や、なんか、なんでそれを、えーっと、その研究は、なんか、必要さが、必要なのか。

Q う、き、<笑いながら>必要ないと思います。

A 必要、だから、なくても、

Q はい。

A あ、わたしも、なんでこれやらなきゃ全然わからないし、

Q <笑い>。

A でもそれを、<こう><く>、

Q <そうですね><く>。

A 必要性がありますよっていうのを、主張したほうが、

Q あ、そうですね。

A すごく説得力のある、な文章になると思うんですよ。

Q うん。

A こういう、こーいのがあるから、例えば、これをするによって一、あの、

Q ええ=。

A =このけ、この、あのー、例えば…、関連性を明らかにする、す、明らかにすることによって、あの、発表ーが、,

Q うん。

A ま、簡単になったりとか、留学生がー、その、発表をもっとしやすくなる、そういう効果がありますとか。

Q えー今考えてるのは、特に、ま、留学生、,

A うん。

Q ま、外国人なら、あー、たぶん、あの、いつも、この2つの、あの、あの、使い方がよく、,

A んー。

Q 間違っている、<から><{>,,

A <んー><{>。

Q あの、相手に【】。

A 【】いいじゃないですか、それ。

Q いいじゃないですか<笑い>。

A や、や、それいいと思います。

A だから、そ、そういう問題があって、,

Q うん。

A で、問題、ちゃんと、問題提起をしてから、,

Q うん。

A たぶん、あの、進めたほうがいいので、で、そ、それはすごくいいと思います=。

A =よく、その、りゅ、留学生が間違ってるからー、いろいろ#さ、させて、させることによって、には、留学生の日本語能力が、あの、上がるみたいな。

Q そう、かも<少し笑い>。

A いや、すごく、すごくいいと思います、はい。

以上、IさんとQさんの対話から読み取れたのは、文献の内容を深く理解できたとは言えない二人だったが、相手への配慮もあり、素直に、前向きに、楽しく対話を進めている様子であると言えよう。一方、QさんとAさんの対話から見えるのは、二人とも自身の研究テーマについて迷い、苦勞しているが、互いの悩みを語り合ったり、共感を示したりしている様子であった。また、自信が足りなく落ち込んでいるQさんを元気づけ、建設的な提案をし、研究方向を明らかにしようとするAさんの姿勢も浮き彫りになった。

こうした他者との対話における工夫について、Qさんは次のように、〈他山の石〉<sup>6</sup>という母国で身に付いた知恵を念頭に置き、〈虚心坦懐な意見表明〉を行ったと述べてくれた。「発表者は、自分の至らないところ、あまり見えないじゃないですか、多くの場合は。みんなが真面目に読んでくれるだけで感動しています。それからクラスメイトは、今後論文を査読してくれる方と同意見かもしれないし。問題を早く見つけて、早く修正したい」。「論文は、特定の分野の人にしか見せないのじゃなくて、門外漢にも素人にも、たくさんの人に見せないといけないと思います。まあ他人が読みたくないかもしれませんが（笑）。それでたくさん、いわゆる一般の読者から意見をもらえます」。「TA：他人の文章を読んでみて、どう思いますか？」「ペアの人が私の間違いを指摘してくれました。相手の文章を読んで、ミスがあったら、あ、じゃ、自分が同じようなミスをしてはいけないなと感じました」。「先生もクラスメイトもみんな真面目だから。毎回宿題を提出したら先生が一文一文チェックしてくれて、コメントしてくれて、あと、クラスメイトの真面目な姿勢、そばで見ている、本当に、自分もちゃんと勉強しなきゃと感じています」。

また、論文作成にあたり、研究は〈自分との勝負〉とQさんは捉え、〈言葉の推敲〉を重ねていた。「文章を書くときに自分で推敲していました。この文の日本語表現は正しいのか、その文は正しいのかみたいに。文章作成は任務なので、自分がど

---

<sup>6</sup> 中国の『詩経』から由来する言葉で、原文は、「他山之石，可以攻玉」である。

強くならないと、という感じです」。大笑いをしながら Q さんは話していた。「書いてみたら、チェックします。それから直します。このプロセスでいろいろ学びました」。

苦労を経て、〈異なる方角・多彩な風景〉が現れ、視野が広がるようになった。「相手の研究について、これも、こんなアイデアもあるんだ (笑)、みんなえらいなあ〜と思った。だからいろいろな人とペアを組んで、みんなの発想が見えるようになって、自分も励まされたような感じです。頭も鍛えられました (笑)」。その上、授業を通じて〈研究プロセスの習得〉、また、〈日本的コミュニケーションへの吟味〉、〈研究成果の応用〉もでき、【日々の試練は成長の機会】と Q さんは捉えるようになった。

「以前文章を書く時は、順序をあまり考えないで、思いついたことをいきなり書いて、最後にタイトルをつける、という感じだったかな。でもこの授業では、まず方向を決めて、それから、あの、いろいろ資料を集めて、そこから新しいことを発見して、具体的に調べて、それからデータを集めて、全てのことがはっきりしてから書き始めるので、文章作成の順序と計画を考える力が鍛えられました」。「みんないろいろな前置きを加えてから意見を言うことに気づきました。『私の浅い考えですが』、『質問ではなくて、コメントですが』などと (笑)。「みんな優しいですね (笑)。以前の私なら直接聞きましたよ。『これ、分からないんだけど、どういう意味?』 (笑) みたいに」。

「TA：ちなみに、入学試験の研究計画書はどうなったの？」私は質問した。「今月は自分の身長ぐらい本を読んできました。いろいろなテーマにチャレンジしてきたから。指導教員にダメだしされたらすぐにテーマを変えるから私。それから新しいテーマについてまたいっぱい読んで…」 「TA：じゃあ読むのが速いよね？」 「はい、速くなった。今はとんでもないレベルになっています。前は一冊の本を何日間もかけて読んでたのに、今は一日に数冊も読めるようになった。大変だなあ私は、生きるために (笑)」。

瓜実顔でか弱く見える二十三歳の女子留学生を前に、話を聴いていて夢中になった私は、なぜか「戦い」という言葉を思い浮かべた。それは、見た目とは異なり、素直

に、真面目で、くじけずに頑張る姿が実に美しく、外見による Q さんへの先入観が刷新できたからかもしれない。思えば私が二度目来日したのも二十三歳の頃で、中国での仕事を辞めて最初は日本語学校に入学した。「えっ？仕事辞めて日本に行ったの！？いい大学院はねえ…」、「国立大学は研究生いっぱいいるのよ。あんたは無理じゃないか…」、「だから言ったじゃん、仕事辞めないほうがいいって…」…そうした周りの声から、また、様々な手続きで身分の一覧表から「浪人」を選んだ時の悔しさから抜け出し、「絶対いい大学院に受かってみせるぞ！」と覚悟したことを今でも鮮明に記憶している。そして、専門知識がほぼゼロだったため分厚い事典を購入し、辞書を調べながら一日に十頁ずつ暗記していたことも、同じ専門の友人と一緒に「東京-埼玉」を往復し、専門書がたくさん読める「噂の図書館」で勉強していたことも、志望する大学院を見学し、知らない先生方の顔色を窺う一喜一憂の日々も、忘れることができない。「…あ、あの、図書館で先生の博士論文を読んできましたが、よく分かりません…」。「(ある大学院の先生)：そしたら『〇〇技術…』という私の本を読んでもください。市販の本で800円ぐらいで安いでしょう」。「は、はい…」。「初心者の私にも理解できるように、説明していただきたい」という本音は、どうしても言えなかった。その時の私は、研究したいことは何かと聞かれたらはっきりとは答えられないが、目の前の目標に向かってがむしゃらに頑張っていた。だが、当時限られた時間で慌ただしく作成した研究計画は諦めておらず、7年後の今もその研究を続けており、それについて書いてきた文章たちはすでに身体の一部になっていて、私と共に成長している。

Qさんのこれまでの努力は、キラキラした成果にはすぐに結びつかないかもしれないが、少しずつ前進していつかは逆境を乗り越え、新たな、もっと好きな自分へと辿り着くだろうと考えている。

## 2.4 今を支えている、過去の「私」

Qさんの姿勢の源にあるのは、来日する前の【厳格な教育背景】である。

中国の大学で日本語を専門とし、〈多様な「罰」の体験〉など、たくさんの思い出があったようだ。「私たちの代は入学したばかりの時、単語を書き間違えたら罰があつて、数千回数万回書き写さなければならなかった。（中略）卒業してもそれ（「罰」として書いたノート）を捨てなかった。永遠の記念だ（笑）。（中略）漢字だけでなく、ひらがな、アクセントも書かなければならなかった。みんな協力してた。罰を受けなかった人もみんなと一緒に、一人は漢字担当、一人はアクセント担当…みたいに作業を分けて、クラスは一つになって、深い友情が生まれましたよ（笑）」。

また、〈沈黙・「拍手」・思考停止〉をした経験もあった。「階級制でした。ゼミで先生がよくしゃべりました。『みんなどう思う？』『はい、先生のおっしゃった通りです。頑張ります！』『他人の発表にそんなに興味ないから、みんな質問したことも大体ありません。みんな黙って、聞いて、終わったよ、じゃ、拍手（笑）！（中略）子供の時から受けてきた教育は、言われた通りにすること、あまり考えない…。そして、「日本人に相手にされなかった」という当時の教員の留学経験を聴いたことが記憶に残り、〈日本語学習の意味は何か？〉という疑問が芽生えた。「私の先生が日本に留学に来た頃は、中国人をまともに相手にしない人がたくさんいたので…先生は、自分の勉強した日本語を使って、その日本人たちを、ぐうの音も出ない状態にまで言い返したと言っていました。『私のレベルになりたい？だったら日本語を勉強しなさい』と」。微笑みながらQさんは、「まだ先生のレベルには達していない」と言った。

Qさんのように、日本にいる一人ひとりの留学生の勉学は、母国での学習経験が背後で支えている。その「言われた通りに従う」教育について、同じ中国人学習者の私にも発言権がある。子供の頃に歌ったり踊ったり化粧されたりすることが好みだった私は、本格的な受験勉強が始まった後、いつの間にか、朝から晩まで目の前の宿題や試験問題しか考えなくなり、その上成績が伸び悩む学生になってしまった。当時我が

家のテレビ台には、当時流行の恐竜の模型が立っていた。そう、10代の女性の気に入りそうなバービー人形ではなく、恐竜だった。それを目にしたたびに、「試験で失敗したら人生がダメになる」という強迫観念に襲われた自分自身のことを思っていた。

「可哀そう」「声が小っちゃい」と学校で教師に言われてきた私は、言葉から癒しを求めるようになった。一人にいるとき、中国語と英語の文章を選んで音読したり、テレビやラジオから流れる外国語の音声を真似したりしていた。決まった「正解」に束縛されず、他人の声に邪魔されず、純粹に言葉とデートする時間は、まるで腐っている心に窓を開け、美しい音符をたくさん迎えるような、新鮮で自由なひと時であった。偶然なことで、その後の私は好運に恵まれ、通常の大学進学試験に先立つ外国語大学の自主募集試験に受かり、大学で日本語を専攻することになった。そして今日まで後悔なく言葉と付き合ってきた。

私たち中国人にとって、母国にはいくら誇りにしてもし過ぎることのない、豊かな歴史と文化がある。しかし、中には再検討すべきところや、誤解釈され、不自然な習慣として伝授されてきた部分も多々あることは否定できない。「三綱五常」「三从四徳」<sup>7</sup>という儒教の思想からも影響を受け、批判的に考えることなく、下の立場の人間が上の人間に、女性が男性に従わなければならないという価値観が形成され、現在でも残されている。また、人口大国という中国の国情にも関係し、激しい競争の中で、点数重視で「言われた通りに従う」受験勉強は、場合によって、人生の主導権を握るための唯一の道かもしれない。しかし、好きなことにたっぷりと浸り、自由に呼吸したい、人生の可能性を自分の手で拓きたいという人間本来の自然欲求も軽視できず、それを尊重した上での教育、評価基準について、教育者は引き続き検討すべきであろう。

また、私たち日本語学習者が架け橋になる日中間にも、これまでの歴史が礎となっ

---

<sup>7</sup> 「三綱五常」:「三綱」は君臣、父子、夫婦の道德、規範を指す。「君为臣纲, 父为子纲, 夫为妻纲」。「五常」は仁、義、礼、智、信を指す。「三从四徳」: 女性が守るべきとされた徳目で、「三从」とは結婚前は父に、結婚後は夫に、夫の死後は子供に従うことを指し、「四徳」とは「婦徳」(女性らしい道德)、「婦言」(女性らしい言葉遣い)、「婦容」(女性らしい身だしなみ)、「婦功」(家事)を指す。

て支えている。中国人がおもてなしの心に代表される日本の文化に惹かれ、それを積極的に学ぶのと同様、中国の文化や資源も他国の人々に愛されている。しかし、長い歴史の中で、侵略戦争をはじめ、悲惨なこと、不愉快なことがたくさんあったため、日中関係に永遠の傷が残されたことも否めない事実である。例えば、2017年に日本のNHKテレビ局に報道された、1936年に編成され、中国の哈爾濱に研究所を設置した日本人の「731部隊」の人体実験があった。細菌兵器開発のために、女性や子供も含めて生きたままの人間を実験材料として利用、殺害したという部隊の行為について、被害者に心が痛むと同時に、医学者、学術研究の権威、いわゆる社会のエリートの本来の責任について考えさせられた。医学を含め、学術研究は、社会を浄化させ、すべての人間がより健康に、自由に、快く生きるために存在するのではないだろうか？また、1937年12月から翌年の1月にかけて、中国の南京及び周辺地域において、日本人が中国人に対する虐殺、生き埋め、女性に対する強姦などを行った事件も挙げられる。南京にある、被害者の遺骨や名簿、虐殺された写真などが保存される「侵华日军南京大屠杀遇难同胞纪念馆」には、毎年日本人も含め、各国からの人々が訪ねているという。私は行った時、「十二秒水滴」という館内の設計に最も衝撃を受けた。十二秒ごとに雫の音がするように、当時の南京では、命がこのような速度で消えてしまった。このような歴史事件は中国で教育を受けてきた学習者ならば知らない者はいず、今でも日中関係に葛藤を抱えている人が多い。Qさんの先生のように、海外留学に勤しむ中国人学習者として、他国の人に傷つけられた際には、自分の立場、ひいては母国の立場を守る意見を強く表明すべきだと私も考えている。それは、知っておくべきこと、大事なことを念頭に置き、これからは誠実で、人間の感情と命を大切にする人々との絆を守りたいからである。日本語を学び、使い、そして教える意味は、異なる社会や人間同士の対等な交流と相互理解に力を尽くすことにあるだろう。そのため、日本語教育の核心は、日本社会に対する知識や経験不足の学習者を「支援」する意識ではなく、歴史の真実を念頭に置き、世界中の学習者らに対して謙虚に接し、彼らがより日本語が好きになる、日本が好きになるように、人間の心に届く美しい言葉を伝え

ようとする気持ちではないか。

## 2.5 雨上がりの晴れ空

前述のように、厳格な教育を受けてきた Q さんは、〈謙虚が第一〉〈正しさへの追求〉、〈不屈の姿勢〉が鍛えられ、そうした【私の学習姿勢】は過去と現在を結び、授業終了後の大学院入学試験にも生かされた。「母校に本当に感謝しています。日本に来てから気づいたことなんだけど、母校の教育はとても厳しくて、(中略)ほかの留学生が『ついていけない』とか『よく分からない』とか言うけど、私にはそういうことがまったくありません。(中略)あと、罰を受ければ受けるほど、プレッシャーに耐える力が鍛えられたわ」。「TA：大学院の進学試験はどうでした?」「爆発したよ。研究計画を締め切りギリギリまで書いて、筆記試験で一時間に二千字も書いた。本当に、かっこよかったのよ私は (笑)」。朗らかな笑い声が響き渡り、中国語の言葉「博観約取，厚積薄発」<sup>8</sup>が思い浮かんだ。

Qさんと最後に会ったのは、授業終了後、半年間経った頃だった。半年前の心細い姿とは異なり、念願の大学院に進学し、【自信の確立】に至った Qさんが目の前に現れ、得意そうな顔で楽しそうに、新しい環境、新しいクラスメイト、新しい悩み等々を語ってくれた。「去年は、話せば話すほど、弱みがばれちゃうかなあと思いました。今学期はそうじゃなくて、話せないと思うことを敢えて話してみるようになりました」。指導教員の助言で、研究生時代から何回も修正してきた研究テーマについて、Qさんは次のように語ってくれた。「結婚してから恋することってあるよね? まあ、とにかくテーマを決めた。それから本を読みながら、うん、面白いねって思うようになった、それから恋に落ちた (笑)」。「TA：恋がうまく進んでいますか?」「しょうがないなあ～ほかに道ないし (笑)」。「TA：Qさんの理想は…?」「世界の平和! ハハハ

---

<sup>8</sup> 「博観約取」: 本を大量に読んだり、たくさん学んだりすると同時に、得られた知識や情報をよく考え、慎重に取り入れること。「厚積薄発」: 時間をかけて地道に努力を重ね、確実に蓄積した力を発揮していくこと。

～…まずは、誰が読んでも、私の研究に意義があると感じてくれること」、「次に、みんなが『うん、これが新しい、この考えが有意義だ、ここが正しい』と、思ってくれるような箇所があればいいなあとと思います。修論は完璧に書けないかもしれませんが、中でやった調査や取得したデータなどは、誰かの参考になることを願います」。このように、自分の力を信じるようになった Q さんは、【予想外の「恋」の展開】に巡り会え、【人間に役立ち、独創性のある修論】を目標にしていることが明らかになった。

二十三歳という美しい年齢は、大学卒業後の、人生の分岐点である。女性なら誰でも、おとぎ話のような幸せに恵まれることに憧れるだろう。しかし現実残酷なもので、挫折の中で夢が泡のように消えていくこともある。日本に来てからの 8 年間、私の周りには Q さんのような、日本語を学んできた多くの女性がいる。彼女らは、社会の試練から逃れ、他人に頼る人生を「幸せ」「勝ち組」と見なす女性とも、激しい波で大切な品格を見失った女性とも異なり、夢に向かって汗を流し、傷の中で成長している。泣きながら職場へ向かう女性、自習室の椅子をベッドに夜を過ごす女性、母語話者に伍する論文を書き上げる女性、文句なく日々の仕事をマメにこなす女性、男性の態度に動揺せず、激しい議論で一步も譲らない女性、目上の機嫌を取らず、自分の道を生き生きと歩む女性、体調不良ながらも愛する人を支える女性…。彼女らは、心にある綺麗な純白に輪郭を描き、両手で掴み取った鮮やかな色彩で、自らの世界を温かく変えようとしている。梅花のような、厳寒を友に咲き誇る赤色、ジャスミンのような、愛想よく優美な白色、杏花のような、愛おしくロマンチックなピンク、薔薇のような、棘を持ちながらも魅了される深紅、向日葵のような、人々が笑い、元気づけられる黄色、鈴蘭のような、可憐な淡い紫…。豊かな色彩が一枚一枚の葉が織りなす緑色に載り、晴れ渡った青色と相まって生き生きと歌い、彼女らは舵を取って前進している。その過去、現在、未来のスケッチを眺めてきた私は、時と共に褪せることなく、女性は【笑顔が永遠の名札】と感じている。

留学生活は長くは見えるが、一生の中では実に短く、嬉しかったり悲しかったり、

これまでの経験はいずれも過ぎ去り、思い出の一部として心に保存される。知らない未来のある日にある場所でふと振り返り、「あの時、馬鹿なことを言っちゃったなあ」、「あの時、緊張して声も震えてた」などと、恥ずかしくも思うかもしれないが、もう悲しい溜息をつくことはない。なぜなら、それらは、不器用に見えても、未知の世界で懸命に生きている自分自身だったからである。その姿が強くも広い水色のように、いつでも柔らかく自分を包み、力を与えてくれるのである。それに支えられている小さな船は、ある日にきっと、喜びの笑顔と共にたった一つの幸せへ向かうと、私は信じている。

### 3. 女性学習者の葛藤と成長のまとめ

前述のストーリーをまとめ、次頁の図1のように全体像を描く。また、Qさんの物語を通して、日本語教育に対し、三点の示唆を提示したい。

#### 1. 母文化への尊重

多様な背景を備えた学習者の中には深い世界があり、彼らの現在、未来を支えている。そこで、日本語の知識伝授だけではなく、学習者の個性も育成すべく、教室内で異文化の共生が尊重され、安心して自由に発信できるための土壌が必要となる。学習者も日本人も、人間の母文化を尊重する第一歩は、歴史の真実を念頭に置き、誠実で対等な姿勢で向き合うことである。

#### 2. 女性への応援

Qさんの事例から、自愛・自信・自立・自由を追求する現代女性の姿も看取できる。一方、特にアジア・アフリカ諸国の多くの女性は、留学するどころか人権すら尊重されず、貧困、差別、暴力、やまいなどで息苦しい人生に縛られている。日本語教育は、女性のキャリアと夢を応援することで、分野自体の成長も期待できると言える。

#### 3. 美しい言葉の伝授

以上を踏まえ、日本語教育は、学習者の「知識の蓄積」を根本に、「思考力の上達」を目指し、「信頼関係の構築」「多様性の共鳴」を満喫させ、「自分らしさの開花」「実りある学びの実感」へと見守ることが望まれる。そのために、言葉の教育者には、強くも優しく、人間の心に届く「美しい言葉」を注いでいただきたい。



図1 対話型授業における女性学習者Qさんの葛藤と成長

## おわりに

### 1. 本研究のまとめ

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。第一部では、三つの問いを設定した。

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。

そこで、第二部と第三部では、対話型読解授業と対話型作文授業をそれぞれ調査し、研究結果をまとめた。得られた結果より、上記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. 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。

石黒（2015）はよいコミュニケーションとは、お互いに気持ちよく言葉を伝え合うことであり、また、自分らしさを出せるところがコミュニケーションの醍醐味であると述べている。本研究では、対話による日本語学習者の学ぶ姿勢、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。

## 2. あとがき

### ♡—謝辞—♡

庵（2012）の「初版あとがき」（庵 2012：340）には、次のことが述べられている。「ことばって面白いなあ。『やまとなでしこ』というテレビドラマの中で、ヒロインに恋する元数学者の魚屋さんが数学の魅力を『神様が作ったパズルを解くことだ』と言う場面がありましたが、言語学の魅力もこれと同じく、ヒトが作り出した最高のパズルであることばのしくみを解明することだと言えるでしょう」。

庵（2012）の見解から類推すると、教育者にとって、日々向き合う相手となる一人ひとりの人間が、最高に魅力的な存在になるだろうと考えている。私の場合は、教師の卵になる以前、いえ、日本語に出会う以前の暗い少女時代に、『Legally Blonde』<sup>9</sup>というアメリカの映画に嵌り、好きな人間性を見つけた。主人公のエル・ウッズさん（Elle Woods）はピンク色好きで美意識の高い20代の女性であり、大学ではファッションを専門とし、研究テーマは水玉模様の歴史であった。ある日に突然、「30歳までに議員を目指すため、ブロンド女は議員の妻にふさわしくない」という「理由」で彼氏に振られた。よりを戻すためにエルさんは猛勉強して彼氏と同じハーバード大学のロー・スクールに入学したが、すでに新しい彼女ができた彼にまた振られた。失恋から立ち直ったエルさんは、法律の世界で自分の存在価値を証明し始めた。今度は猛勉強して弁護士の卵——法律事務所の実習生になったが、外見だけで決めつけられたせいか、周りのみんなにあまり相手にされなかった。エルさんは動揺せず、殺人容疑で逮捕された女性の声に耳を傾け、容疑者への信頼と冷静な分析を武器に、師匠よりも事件を速く解決し、女性の無罪を証明することに至った。もちろん映画の最後、外見も心も愛される本当の幸せに、エルさんは巡り会った。

---

<sup>9</sup> 『Legally Blonde 1』と『Legally Blonde 2』がある。映画名は、日本では『キューティ・ブロンド』と訳され、中国では『律政俏佳人』と訳されている。

映画作品に留まらず、「現実世界にもたくさん好きな人間がいるんだ、彼らのストーリーを描くことがこんなに辛くて楽しんだなあ」と、本研究をきっかけに、私は初めて気が付いた。以下には、対話型日本語授業に参加し、心に留まった一人の学習者、Lさんの言葉も残しておきたい。授業をきっかけに、人間を学ぶことに夢中になったLさんは、次のように語ってくれた。

---

人間を学ぶ、研究することとは、普段気づきにくい、無力で情けない、ひいては最も暗くて汚い死角も含む、人間のあらゆる側面を見詰める、見詰め合うことである。楽しみ、悲しみ、憎悪、憧憬、嫉妬、執着、欲望、煩悶、恐怖、利己主義、排他主義、形式主義、自己嫌悪などが無秩序に、野獣のように次々と襲いかかり、予想と異なることも、驚くことも、傷つくことも多々あるのである。その上、他人事だけではなく、親族も含めた大切な人々も、そして何より、自分自身を観察する時にも同様な遭遇である。それでも後悔なく学習の旅で進んでいるのは、たぶん、人間の美しい側面に惹かれて、仕方がないからではないか。

2014年の読解授業では、22名の日本語学習者に会った。彼らと共に悩みの中で成長し、考え方が批判的、多角的に変化した。中に友人同士の男性学習者FさんとRさんがいた。大多数の学習者とは異なり、「正解」にこだわらず、自らの考えを控えることなく活発に発信している二人が印象に残った。また、お洒落なDさんもいた。他人の視線を指標にせず、一人の時も、グループワークの時も積極的に丁寧に作業し、周りから反応すらもらえない時にも、自分の意見を堂々と主張する彼女の姿に心を奪われた。それらが、私自身が時々忘れてしまう、夢を追う姿勢ではないか。

1年後の作文授業では、18名の日本語学習者に会った。頑張っている彼らを見守りながら、論文完成までの研究プロセスを振り返っていた。中には、綺麗なQさんがいた。楽天的だが「私は自信がゼロ」といつも主張する、来日したばかりの学習者だった。研究意識がぼんやりしていた彼女は、指導教員にダメだしされた度に研究方

向を変え、大学院に入るために一生懸命だった。その新たな道を開拓する際の情熱と根性が、しばしば迷子になってしまう自分の学ぶべきものではないか。

授業に限らず、現実世界では、男性の学習者に出会い、彼らの姿勢を学んでいる。それは、傷つけられた者を守り、自分より強い者と戦う勇気である。平凡にノーと言え、胸を張って自己をアピールする自信である。他人と自分をリラックスさせる優しい鈍感である。さりげない言葉で周りを笑わせる賢いユーモアである。そして、いつでも仲間の立場に立ち、大切に守り続ける身構えである…。

一方、女性の学習者にも出会い、彼女らの姿勢を学んでいる。それは、鋭い言葉で思う存分発信し、心を解放させるわがままである。初心を忘れず、好きな仕事と恋に落ちる気持ちである。心身の健康を大切にし、かっこよく生きていく理念である。何事も丁寧に、勤勉にこなしていく心遣いである。そして、身の回りに止まらず、男女の平等を念頭に、理性と情熱で社会と勝負していく姿勢である…。

それは、あの時あの教室にいた、知恵の空で自由に羽ばたこうとする、若くて純粋な姿たちである。

それはあらゆる手段を使ってまで、疎遠になってしまいそうな師弟、仲間、兄弟、親子同士を無理矢理に出会わせ続ける言語学者の、頑固な趣味である。

それは小さい娘が睡眠に入るまで、居眠りしながら、懐にいる大きい頭を撫でながらあちこちを歩き回っていた父親の、優しい心である。

それは「パンダみたい」と言われつつも、新鮮な食材を自分の手で選ぶために、重い身体と共にゆっくりと歩いていった母親の、命への愛である。

それは力の限界まで一文字一文字積み重ねた結果、新たな、大好きな自分にたどり着いた時の、自然な笑顔である。

そして言葉はタイムマシンのように、心に住む声たちを一つ一つ呼び覚まし、彼らとの再会により、頑張りすぎて冷たくなりつつある「空気」も温かく、美味しくなる

と信じている。

その出会いの場所を原点に、大切な人々の帰りをお待ちしている。

---

Lさんの言葉と共に、最後に、エル・ウッズさんの言葉に戻って考えていきたい。

映画作品が私の心に残ったもう一つの理由として、一人の女性の物語から、法律と教育について考える機会を得ていることが挙げられる。

ハーバード大学での初めての授業では、担任の女性教授にエルさんは次のことを教わった。「A legal education means that you will learn to speak in a new language. You will be taught to achieve insight into the world around you and to sharply question what you know.」(訳:法律の教育は、新しい言葉を学ぶことを意味します。周りの世界への洞察と、既知の領域への鋭い懐疑、批判を学びます。)

法律という新たな言葉を学び、対話することにより、エルさんは人間に希望をもたらす公平、正義を守り、自らの声を信じるように教えてくれた。「I know that one honest voice can be louder than a crowd. I know that if we lose our voice, or if we let those who speak on our behalf compromise our voice, then this country... this country is in for a really bad haircut. So speak up! And remember...you are beautiful.」(訳:誠実な声を出せば、独りぼっちでも集団に負けることはありません。もし自分自身の声を失ってしまったら、あるいは私たちを守るべき人間に妥協させられてしまったら、この国は今後、最悪のヘアスタイルを持つことになるでしょう。だから声を出してください。そして気づいてほしい、あなたが実に美しい人間なのです。)

法律はまた、前述の通り、学習者の「心身の健康」「他者への尊重」「思想と良心の自由」「真理への追究」「社会への貢献」そして「人格の完成」という教育学の目的を伝えてくれた。法を指針として歩み寄ることにより、多様な価値観と豊かな感性を備える一人ひとりの人間の大切な心の領地、及びそこから語られてくる美しい言葉が守

られるのだろう。たとえ迷いの森の中でも方向さえ分かっていたら、いつかは帰り道が見つかるのではないか。そこへ進んでいくのは、教育者であり、同時に学習者でもある我々の考え続ける課題である。

稿の末尾に、微かだった私の声を言葉通りに理解してくださり、自分自身を信じる、自分という人間も好きになる、自分の言葉にも心踊るようになるまで、しっかりと研究させてくださった指導教員の石黒圭先生に、心よりお礼を申し上げる。また、女性として生まれてきたが、自由と自立のために歩みたい私を応援してくださり、8年間の留学生活、12年間の日本語学習を支えてくださった実家の両親に感謝の気持ちを表したい。そして、卒業の際に仲間たちに贈ったエル・ウッズさんのスピーチ内容を以下に加え、人間と言葉の学習を一生愛する方々に本論文を捧げたい。

On our very first day at Harvard, a very wise professor quoted Aristotle: "The law is reason, free from passion." Well, no offense to Aristotle, but in my three years at Harvard, I have come to find that passion is a key ingredient to the study and practice of law and life. It is with passion, courage of conviction and a strong sense of self that we take our next steps into the world. Remembering that first impressions are not always correct, you must always have faith in people and most importantly, you must always have faith in yourself.

訳：ハーバード大学での初めての授業では、ある賢明な先生はアリストテレスの言葉を引用しました。「法は、情熱から自由になる理性である」という言葉でした。アリストテレスを批判するつもりはありませんが、私がハーバード大学に在籍した三年間では、情熱が、法律および人生への勉強と実践の鍵になることに気が付きました。情熱、信じる勇氣、そして強い自己意識を持って、世界に向かって歩み続けるのです。第一印象は、いつも正しいものではありません。私たちは人間を信じなければなりません。そして何より、自分自身を信じることです。

## 資料と参考文献

本論文の資料および参考文献について紹介する。

# 資料

## 資料 1 : 対話型読解授業のシラバス

### 授業名

2014. 4. 8 教師名

授業の目的 : 読解の授業を役に立つものになりたい !

- 一緒に読む (peer reading)
- 批判的に読む (critical reading)
- 学術的に読む (academic reading)

#### 【理解する】

[局所理解] …深く理解する

- ・キーワードを定義する…出発点を確認する
- ・行間を読む…「なぜ」「たとえば」で読みを深める

[連文理解]

- ・接続詞を入れる…文章の論理を理解する
- ・予測をする…話の続きを予測する

[全体理解]

- ・キーセンテンスの連鎖を見る…文章の展開を追う
- ・文章構造図を書く…文章の全体構成を知る

[第一課題]

- ・要約をする

#### 【批評する】

[調査]

- ・事例を収集する…実例を観察して確かめる
- ・参考文献を探す…図書館で格闘する

[批判]

- ・ 疑問点に反論する…文章のアラを見つける
- ・ 代替案を考える…文章改善の提案をする

[私]

- ・ 自分の関心を説明する…「私」が読む意味を考える
- ・ 他者の感想を集める…他者の「私」の考えを知る

[第二課題]

- ・ 書評を書く

※成績は授業への積極的参加（6割）、および二つの課題（4割）によって判定する。  
教科書はあるが、しばらくは教科書なしで進める。忙しい授業だが、一生懸命取り組めば、それに見合うだけの力はつくことが期待できる。

文末文体の切り替え

これまで見てきたように、文体 (style) は、場面にかんする「あらたまった」「くだけた」という対立、話題にかんする「硬い」「軟らかい」という対立、機能にかんする「丁寧な」「ぞんざいな」という対立という三つの軸から考えることが可能です。そのすべてに絡むのが、丁寧体と普通体という文末文体の問題です。

丁寧体を選ぶか、普通体を選ぶかという問題は、そんなに簡単なことではありません。相手が目上か目下かという上下関係だけでなく、相手が親しいか親しくないかという親疎関係、公的な場か私的な場かという場、あらたまった場面かくだけた場面かと言う場面、事務的な話題か心情的な話題かという話題、さらには話の目的によって決まる機能など、さまざまな要因があるからです。

【①】丁寧体は話している途中で普通体に変わったり、普通体で話している途中で丁寧体に変わったりします。【②】話している相手が普通体で親しく話しかけてくれたり、話している途中で相手との距離が縮まってきたと感じたりしたことで、丁寧体から普通体へ切り替えた経験のある人は少なくないでしょう。仕事の打ち合わせが終わり、雑談モードに変わった瞬間から、普通体へ飛び交うことも絵図らしくありません。次の例のように感謝の気持ちがいこもり、あらたまった言葉遣いになることもあるでしょう。

A 「十万円貸してくれるの？ほんとに？」

B 「財布からお金を取り出して」「はいどうぞ。いつかかならず返してね。」

A 「恩に着ます。かならず返します。」

日本語の場合、原則として丁寧体か普通体か、いずれかのスタイルを選ばなければなりません。【③】こうした文体の切り替え (style shifting) の研究が盛んで、このテーマだけを扱った本もあるほどです。(Jones&Ono 2008)。

【④】書き言葉の場合、目のまえに話し手がいませんので、丁寧形と普通形のスタイルの切り替えは起こらないように思っている人もいるかもしれませんが。【⑤】学校教育では丁寧形と普通形の交ぜ書きは避けるように指導されます。【⑥】学校教育の総まとめのような性格を持つ大学入試センター試験において、交ぜ書きが行われているのです。

受験番号を記入し、さらにその下のマーク欄にマークしなさい。正しくマークされていない場合は、採点できないことがあります。

ただし、問題冊子を開いてはいけません。

これは、試験問題の表紙の注意事項です。なぜこのようなことが起こるのでしょいか。この注意事項をよく観察してみると、基本は丁寧形なのですが、「くしなさい」のときだけ普通形に変わるのです。全体として丁寧形が基調になっているので、ほんとうは丁寧形を使いたかったのですが、丁寧形を使うと「くしてください」になってしまい、警告としての意味合いが薄れてしまうから、あえて普通形にしているのだろうと想像されます。

このような例以外でも、普通形と丁寧形を交ぜて使うことで緩急をつける技法はごく普通に見られます。【⑦】、自分の内面を描くときは普通形、周囲の出来事を描くときには丁寧形になることがあります。ブログなどでよく用いられます。

今日はやる気がしない。一日うちでごろごろしていよう。そう考えていると、うちのアパートのドアをノックする音が聞こえました。誰だろう。そう思ってドアを開けると、宅配便のおじさんでした。おじさんが手にしていたのは、大きな段ボール箱。なかには新鮮な野菜や果物がぎっしり。送り主は実家の母。母の暖かい心遣いと「あなたの健康を祈っています」というたった一言のメッセージに思わず泣けてしまいました。

【⑧】、次の例は夏目漱石『こころ』からの引用です。事実を描くときは普通形、その背後にある事情を解説するときは丁寧形になっていることに注目してください。

貴方は現代の思想問題に就いて、よく私に議論を向けた事を記憶しているでしょう。私のそれに対する態度もよく解っているでしょう。私はあなたの意見を軽蔑までしなかつたけれども、決して尊敬を払い得る程度にはなれなかつた。あなたの考えには何等の背景もなかつたし、あなたは自分の過去を有つには余りに若過ぎたからです。私は時々笑つた。あなたは物足なような顔をちよいちよい私に見せた。その極あなたは私の過去を絵巻物のように、あなたの前に展開してくれと逼つた。私はその時心のうちで、始めて貴方を尊敬した。あなたが無遠慮に私の腹の中から、或生きたものを捕まえようという決心を見せた。からです。私の心臓を立ち割って、温かく流れる血潮を啜ろうとしたからです。その時私はまだ生きていた。死ぬのが厭であつた。それで他日を約して、あなたの要求を斥ぞけてしまった。私は今自分で自分の心臓を破つて、その血をあなたの顔に浴せかけようとしているのです。私の鼓動が停まつた時、あなたの胸に新しい命が宿る事が出来るなら満足です。

資料3：読解授業で使用されたワークシート例

今日のテーマ 接続詞を入れる 2014.4.29（火）（授業名） 氏名 [ ]

【一人でやる作業】まず、与えられた文章を読み、一人でやってください。スマホなどを調べたり友人に相談したりしないでください。

「文末文体の切り替え」を読み、①～⑧に入る接続詞（「しかし」「だから」「たとえば」など）を考え、入れなさい。また、この文章でもっとも大切な接続詞は何か考え、番号①～⑧のなかから一つだけ選んで丸をつけなさい。

	接続詞		接続詞		接続詞		接続詞
①		②		③		④	
⑤		⑥		⑦		⑧	

この作業をするなかで、接続詞が果たしている役割について、気づいたことをできるだけたくさん書きなさい。箇条書きで、最低三つは挙げる。また、一つ一つの役割について、「〇〇の役割／機能」のようなタイトルをつけること。

(1)
(2)
(3)
(4)
(5)
(6)

【話し合っやる作業】 3～4名グループになり、すでに行った作業の質をさらに改善してください。この紙にはグループの共通の意見を書いてください。

「文末文体の切り替え」を読み、①～⑧に入る接続詞（「しかし」「だから」「たとえば」など）を考え、入れなさい。また、この文章でもっとも大切な接続詞は何か考え、番号①～⑧のなかから一つだけ選んで丸をつけなさい。

	接続詞		接続詞		接続詞		接続詞
①		②		③		④	
⑤		⑥		⑦		⑧	

この作業をするなかで、接続詞が果たしている役割について、グループでまとめた意見を「四つ～五つ」にまとめなさい。また、一つ一つの役割について、「〇〇の役割／機能」のようなタイトルをつけること。

(1)
(2)
(3)
(4)
(5)

## 資料 4 : 対話型作文授業のシラバス

### 授業名

2015.9.29 (火) 教師名

### 学部・学生の指定

社会学部の留学生（とくに専門教育に入る準備段階にある 1、2 年生）を対象にした授業である。交流学生や日研生、大学院研究生の受講も歓迎する。ただし、日本語能力は上級・後（JLPT の N1 合格）以上の力が必要である。

社会学部以外の留学生でも、社会科学全般に興味のある学生は履修することができる。日本人学生は履修することができない。

### 授業科目の目的

大学・大学院において日本語による社会科学のアカデミック・スキルを身につけることを目的とする。とくに、論文・レポートの書き方、ゼミでの発表やコメントの仕方を学びたい学生に適切な授業である。

### 授業科目の到達目標

社会科学の学問分野において日本語で自律的に学ぶことができる総合的な日本語能力を身につけることが目標である。

### 授業の方法

学生同士の協働学習（peer learning）や教員を含めた全体でのディスカッションを重視して授業を行う。課題も毎週出るので、その準備も必要である。

### 他の授業科目との関連

（他の授業の授業名）とセットになる授業なので、あわせて取ることが望ましい。ただし、今年度は開講されていないので、（他の授業の授業名）を取っていない学生の履修も歓迎する。

### 教育課程の中での位置づけ

社会学部の専門教育を日本語で受けられるための授業なので、1、2 年生の受講を基本とする。ただし、既述のとおり、日本に短期留学中の交流学生や日研生、大学院研究生も歓迎する。

## 授業の内容

クラスメートと協力しながら論文・レポートを実際に作成する作業をとおし、研究テーマの選び方、参考文献の読み方・引用の仕方、データの分析の仕方、考察の深め方、要旨の書き方などを学ぶ。

## 計画（回数、日付、テーマ等）

1. ガイダンス（かならず出席してください）9月29日
2. 学術日本語の基礎（担当分野の決定）10月6日
3. 先行研究①を読む（ピア・リーディング）10月13日
4. 先行研究②を読む（ピア・リーディング）10月20日
5. 先行研究を表現する（ピア・レスポンス）10月27日
6. 研究テーマを決める（ディスカッション）11月10日
7. 研究テーマを表現する（ピア・レスポンス）11月17日
8. パイロット調査を実施する（教員と相談）11月24日
9. パイロット調査をまとめる（ディスカッション）12月1日
10. 本調査を実施する（教員と相談）12月8日
11. 分析を表現する（ピア・レスポンス）12月15日
12. 考察を表現する（ピア・レスポンス）12月22日
13. 論文にまとめる（ピア・レスポンス）1月12日
14. 要約を表現する（ピア・レスポンス）1月19日
15. 成果を発表する（プレゼンテーション）1月26日

## テキスト・文献

授業の内容は、石黒圭『この1冊できちんと書ける！論文・レポートの基本』日本実業出版社をベースにしている。ただし、日本人学生用である。

また、表現力に自信のない学生は、石黒圭・筒井千絵『留学生のためのここが大切 文章表現のルール』スリーエーネットワークが参考になるかもしれない。こちらは留学生用である。

## 授業時間外の学習（求められる予習・復習の内容）

アカデミック・スキルをきたえる授業なので、自分の選んだテーマにかかわる準備は毎週必要になる。具体的には第一回のガイダンスで指示する。

## 授業のポイント

### ①一橋大学の専門の授業で、日本語で学ぶのに役に立つ授業である

・論文・レポートを書くのに必要なことができる授業です。具体的には以下の通りです。

先行研究の読み方・引用の仕方

研究テーマの決め方・示し方

予備調査の実施の仕方・まとめ方

本調査の実施・分析・考察の仕方

論文・要旨・発表のまとめ方

・ゼミで必要な発表・質問・コメントの方法を学びます。調査の対象がゼミの談話であり、それを詳細に分析するなかでゼミでの望ましい行動を学ぶことができる授業です。

### ②協働学習を生かした授業である

・協働学習（ピア・ラーニング）を生かした授業です。先生が一方的に話すのではなく、グループや全体でのディスカッションを重視する対話を中心の授業です。

### ③忙しい授業である

・みなさんに確実に日本語による研究能力を伸ばしてほしいと願って設計している授業ですので、やりがいがありますが、かなり大変な授業だと思っています。教師自身、きちんと準備をして気合いを入れて臨むようにします。

### ④この授業自体が調査対象である

・この授業自体が調査対象です。アカデミックな日本語教育の発展のためぜひご協力ください。来週、この授業に参加する学生には、ご協力いただけるかどうか、個別に意思を確認します。また、授業外にもインタビュー調査が3回ほどありますが、それについては謝金をお支払いします。

## 資料 5 : 対話型作文授業の配布プリント例

### 学術日本語の基礎

2015.10.6 (火) 授業名

#### 1. 授業予定の確認

##### 1.1 前回お示しした授業計画

1. ガイダンス (かならず出席してください) 9月 29日
2. 学術日本語の基礎 (担当分野の決定) 10月 6日
3. 先行研究①を読む (ピア・リーディング) 10月 13日
4. 先行研究②を読む (ピア・リーディング) 10月 20日
5. 先行研究を表現する (ピア・レスポンス) 10月 27日
6. 研究テーマを決める (ディスカッション) 11月 10日
7. 研究テーマを表現する (ピア・レスポンス) 11月 17日
8. パイロット調査を実施する (教員と相談) 11月 24日
9. パイロット調査をまとめる (ディスカッション) 12月 1日
10. 本調査を実施する (教員と相談) 12月 8日
11. 分析を表現する (ピア・レスポンス) 12月 15日
12. 考察を表現する (ピア・レスポンス) 12月 22日
13. 論文にまとめる (ピア・レスポンス) 1月 12日
14. 要約を表現する (ピア・レスポンス) 1月 19日
15. 成果を発表する (プレゼンテーション) 1月 26日

##### 1.2 論文の5本柱

論文には五つの要素が必要

1. はじめに : 研究テーマおよび研究課題 (リサーチ・クエスチョン)  
(6と7)
2. 先行研究と本研究の位置づけ (3~5)
3. 研究方法と資料 (8と9)
4. 分析と考察 (10~12)
5. まとめ (13と14)

## 2. 今回視聴していただくゼミ談話について

### 2.1 ゼミの情報

- ・ゼミには 8 名が参加。
- ・最初の 15 分は発表者によるハンドアウトの説明。その部分の今回は省く。
- ・今回ご紹介するのは残りの 26 分程度のやりとり。
- ・ゼミの雰囲気伝えたいので、画像をお見せするが、音声は聞き取りにくい。
- ・みなさんの実際の分析は、文字起こしデータ+IC レコーダーによる音声で行う。非言語行動を確認したい場合はビデオの視聴も可能。

### 2.2 発表タイトル

『外国語学習における絵本多読の可能性を探る』

### 2.3 発表内容（ハンドアウトの構成）

#### 1. はじめに

##### 1.1. 多読とは

- ・多読の定義が示される

##### 1.2. 多読の読み物としての絵本

- ・海外・日本の多読教材の現状

##### 1.3. 本研究の目的

①絵本による多読を経験した学習者は、目標言語の絵本を読むことをどのように捉え、どのような効果を実感しているか。

②多読の読み物に適した絵本とは、どのような特徴を持った本か。

#### 2. 先行研究

- ・日本語の絵本の特徴
- ・絵本を使った多読
- ・絵本の難易度を定める基準

#### 3. 研究の方法

##### 3.1. 絵本多読を経験した学習者へのインタビュー調査

- ・絵本による多読を経験した成人学習者（日本語学習者・韓国語学習者）を対象にインタビュー調査を実施し、絵本による多読をどのように捉え、どのような効果を実感しているかを明らかにすることが宣言される。

##### 3.2. 絵本の難易度評価

- ・多読指導経験のある日本語教師 6 人が、日本語の絵本 50 冊の難易度を 5 段階で評価した、その調査結果が示される。

### 3. ゼミ談話の分析観点

以下に示すように全部で 15 あります。授業を履修すると決めた人は、そのうち一つの観点を選んでください。その観点からこの半年、授業の分析をしてもらうこととなります。

#### 3.1 発話開始部

①ターン取得表現・行動（ターンを取るときにどんな表現を使うか／行動を取るか）

「ちょっとよろしいですか？」

「あの一、質問があるんですけど、～」

②配慮・関連表現（ターン冒頭でどんな配慮を行うか／先行発話とどんな関連を示すか）

「私の理解不足だと思うのですが、～」

「先ほどの A さんの質問と関連して、～」

③反応・応答表現（質問者の質問・コメントにどんな反応・応答で返すか）

「あっ、おっしゃるとおりです」

「それは今回の発表では扱っていません」

④相づち・うなずき（肯定的／否定的なフィードバックをどのように行うか）

「はいはいはい」{うなずきとともに}

「うーん、どうでしょう」{首をひねりながら}

⑤視線・表情（どんなときに視線を合わせるか／笑顔になるか）

{視点を向けて}「質問よろしいでしょうか？」

{視線を合わせて笑顔で}「はい、お願いします」

#### 3.2 発話継続部

⑥節連鎖表現（いつまでも終わらない 1 文の構造はどうなっているか）

「あの一、△△についてなんですけど、ハンドアウトの最初のページには〇〇と書いてあって、〇〇のことかなと思ったんですけど、そのあと次のページには××と書いてあって、ひよっとすると××のことかとも思いなおしたんですけど、どちらの理解が正しかったのでしょうか？」

⑦接続詞（自分の話を続けるときにどんな接続詞で展開させるか）

「〇〇が原則です。でも、例外的に××のこともあります。そこで、〇〇と考えたのですが、いかがでしょうか」

⑧フィラー（言い淀むときにはどのようなフィラーを使うか）

「うーん、そうですね一。たしかに〇〇かもしれません。ただ、あの一、そ

の一、うーん、どうなのかな、××という点も考えると、〇〇という見方にも問題があって、私としても決めかねているところなんです。何かよいアドバイスはありますか？」

⑨参照・言及表現（ハンドアウトへの参照や先行発話への言及をどうするか）

「レジュメの2枚目、右のページの中ほどの『例』をご覧ください」

「先ほどご発表のなかで〇〇とおっしゃっていたと思うのですが、私の勉強不足で初めて聞く言葉なので、〇〇の意味を教えてくださいませんか」

⑩非言語表現（説明のときにどのような身振りをを用いるか）

「ここに一冊の本があったとして」{とを言いつつ両手の人差し指で四角を書いて見せる}

「そうそう、それなんですよ」{とを言いつつ相手のことを人差し指で指す}

### 3.3 発話終結部

⑪ターン終結表現・行動（ターンを放棄するときどんな表現を使うか／行動を取るか）

「以上です。よろしくお願いします」

「わかりました。ありがとうございました」

⑫質問・確認表現（相手に質問・確認するときどんな表現を使うか）

「ここに書かれている記号は何ですか？」

「〇〇とおっしゃった意味は、△△ということですよ」

⑬言いさし表現（完全文で言い終わらないときの表現と効果は何か）

「△△というつもりでこの言葉を使ってみたんですが……」

「〇〇したいと思ったので、試しにそれを……」

⑭意図明確化表現（端的に自己の主張・他者の指摘をするときにどんな表現を使うか）

「私がここでお伝えしたかったのは、今おっしゃった〇〇ということではなくて、××ということだったんです」

「〇〇という言葉を使ったことが誤解を生んだ原因ではないでしょうか」

⑮スピーチレベルシフト（丁寧体に普通形を交ぜるときには何が起きているか）

「問題点が明確になっているかどうか。それが重要だと思うんです。」

「〇〇という考え方もある。△△という見方もあると。で、あなたは思うんですか。」

### 3.4 実際の談話での①～⑮の実例

- ・ビデオの音がよくないので文字起こしは不正確です。ご容赦ください。

【0:00】

発表者 (0:00) : 発表は以上です。よろしくお願ひします。{おじぎ} ⑩

{間 : 16 秒ほど}

質問者 A (左) : それでは、よろしいでしょうか①。{発表者の顔を見る} ⑤

発表者 : はい。{質問者 A の顔を見る} ⑤

質問者 A : じゃあ、よろしくお願ひいたします。{おじぎ} ①あの一、わたしもわりと、なんていうか、頭が固い、日本語教師になりつつあるという感じで② {笑い} ⑤、あの一、なんか、適當、あの一、この一 (発表者 : はい)、⑧いただいた、その一、先行研究のうえにもあったんですけど⑨、日本語教師のなかでも (発表者 : はい)、絵本もあまり向かないという (発表者 : はいはいはい④) 指摘があって、日本語教育においても、たとえば、まあ、ちょっと成人の学習者には、絵本だと、まずたとえば⑦、学習者が抵抗を示す、子どもぼいっというのもありますし、語彙の面でも、この一、あ、そうですね、あ、まず、うかがいたかったのは⑭、その、絵本の性格、こんな絵本がどういふものか、うかがいたかったんですけど、リストがあって……{後略} ⑥

【11:20】

{あらすじ : 議論の流れのなかで、学習者に絵本多読の効果を確かめるのに、なぜ日本語学習者だけでなく、韓国語学習者も対象にするのか。また、絵本多読に向いている本を調べるのに、なぜ日本語学習者でなく、日本語教師を対象にするのかが問題となる。}

質問者 B : はい。{手を上げて発表者に視線を向ける} ⑤

発表者 : はい。{質問者に向かって身を乗りだす} ⑤

質問者 B : はい、話が簡単な方に戻りますが② !。インタビュー、学習者としてのインタビューは、韓国語を学習している方にも……⑫

発表者 : したんです、はい。③ ! 1

質問者 B : ですね。④それも論文には生かしていく⑮。たとえば、(発表者 : はい、生かして) 生かすとすると。⑫⑮

発表者 : はい④、生かしていきたくて③。ていふのは⑦、その一、韓国語をしている人たちは全員自分がやっている会のメンバーなんですけど、絵本だけを読んでいるんですね。それで⑦、読んでいる数はもう 200 とか 300 とか

すごく、絵本をかなり読みこんでいった人たちが多く、その一、効果とかを語ってもらった結果も、やっぱり、その人たちが一番なんか、言えることが多かったというか、だったので、言語は違うんですけども⑩、使いたいと思っているんですが、何か……⑥⑬

質問者B：あの一、たぶん、最後の構成とかを見ると、まず⑦、絵本が言語学習に有効だよっていうことを言ったうえで、日本語学習のときにはどういう絵本がいいんだろうねっていう感じで進めていく。⑫⑮

発表者：あ、はい④、できればそうしたいです。③

質問者B：最初の絵本が有効だよと言うのには韓国語学習のものは入れてもいいとは思いますが、気になったのは⑭！、その、韓国語での絵本の作り方と、日本語での絵本の作り方が同じなのかどうかということと、あとは、多分韓国語は全部ハングル（発表者：はい）ですよ、漢字とかは使わないですよ。で⑦、さっきのお話だと、で一、あの一、日本語だと漢字仮名交じりのほうが全部平仮名よりは読みやすいということなので、その違いとか、言語の違いによって、文字の種類の違いとか、その、出てくると思うので、そこをこう留意したうえで、あの一、単純に比較できない部分もあるかなというのと、あとは単純に、あの一、日本語学習者のほうに韓国人の方のデータがあると裏表でおもしろいかなと思ったんですけど。⑬

（発表者：あーはい）

発表者：そこは、まだ取ろうかなあとと思っているので、それをちょっと、そうですね。⑬

質問者A：タイトルは、『外国語学習における絵本多読の可能性を探る』となっていますけど、実際、日本語学習っていうのが中心になるんですか。⑫

発表者：これはですね、その⑧、外国語学習に絵本多読がいいっていうことに関しては、全体に関して言いたいんですけど、ま⑧、全体とは言えないんですけど、韓国語も含めて、外国語の学習者の広がりの中からその一部分になるので。外国語学習、言語にかかわらず、その⑧、児童のものとか幼児向けのものとかが効果があるっていうことは言いたいんです。でも⑦、二つ目の実験でやっていることは、日本語の絵本をどうやって選んでいるかっていうことなので、ちょっとそこは迷っているところです。⑭

質問者A：はい、わかりました。⑪！

先生：いいでしょうか。①！

発表者：はい。④

先生：今の議論を聞いていて思ったんですけど⑨！、日本語学習者っていうのと、韓国語学習者っていうのと、それから、絵本の難易度調査。こういう言

葉がこの論文の流れをわかりにくくしているポイントだと思うんですね⑭！。今も議論されていたんですけど⑨！、たとえば⑦、たとえばですけど⑩、すごく複雑なことを整理してしまいますけど、日本語学習者における絵本多読の効果があるとすれば、⑩つまり、英語の世界であれば、英語多読の世界だったら、絵本学習というか、絵本を多読することの効用というか、英語学習における利点というか、そういうのは、すごく検証されて、研究されているというお話でしたよね⑫。片っぼは 13,000 ものアイテムを持っていて、日本語のほうは 150 しかないという、こんな世界が違うことやってるんだけど⑩、少なくとも英語学習では、そういうものは効果が検証されている⑩⑮。で⑦、日本語学習の場合はどうなのか⑫。で⑦、日本語学習者に絵本を多読してもらって、ま⑧、これは実験としてとしましょうか⑫。で⑦、そのフォローアップをして、日本語が上達したかどうかというのをチェックするのは、なかなか難しいですね⑭。絵本だけを読んでいるわけではないでしょうから。もし上達したとしても⑩。ま⑧、上達したかどうかをチェックするのは難しいけど、少なくとも、絵本多読をした学習者にインタビューをして、どんなことを思いましたか、どんな効果があったと思いますか、というインタビューをするということから得られた結果を分析する、考察するっていうことはできるような気がするんです⑭。⑩ですから⑦、ま⑧、実験のところでは多読してもらおう⑮！。で⑦、インタビューをして、その結果を考察する⑮。そのことによって、日本語学習において、絵本多読が効果的なのかどうか、学習者の感覚として、ということの何かの結果が得られる⑮。それが、これまでの研究のこの部分{レジюмеを指さす}⑨！だと思っんです。それがもし、多読した人がすごく好感を持っていて、自分はこんなふうに上達できたと思うし、これはすごく良かったと思っているのだとしたら、少なくとも学習者はこう考えた⑮。で⑦、そこから抽出される絵本多読、効果的な絵本多読を行うための絵本に備わった要素は何なのかということは、ここから抽出できるかもしれない⑩⑮。ということで⑦、この世界でもし完結できるのであれば、論文として体裁が整っているんじゃないかなという印象なんですよ⑭。で、そこに、⑩教師とか、それから絵本の難易度とか、調査とかなんかが入ってくると、それがなんで今までの柱に、今の柱に⑩、インタビューですけど、それに、どういうふうに、難易度だとか、あの、教師の、とかが関わってくるのかがよくわからない⑮。でも⑦、絵本多読が日本語学習に、えー⑧、その⑧、効果的だと、学習者とその絵本多読に関わった教師が考えているんだっていうところまで論文の枠を広げて、教師に対するインタビュー、絵本多読を実施していた教師もそう考えているっていうので、い

ろんなところで日本語学習に効果的だと、それに携わった人、学習者も教師も考えているっていう結論に導こうとするとしたら、いや、考えてないかもしれないんだけど、どう考えているのかっていうことを調査していこうとするっていうことであれば、学習者も教師もそれはインタビューをできると思うんですけど⑥⑬。そうすると⑦、また要素が一つ加わったんですけどね⑩。先ほどの僕が言った単純なやつは、日本語学習者に絵本を多読させて、どう考えるか、どう思うかということインタビューをして、それを分析する。その結果、少なくとも、学習者は効果があると考えているということがわかって、それで、その、効果がある、効果的な絵本の要素ってどういうものが備えられているのかっていうのを分析して、というのが一つのものだと思うんですけど⑩、それに教師が加わり、加わった。それから、難易度調査っていうのがどこでどうやって関わってくるか⑫。

発表者：難易度はですね、その一⑧、読みやすさを決める要素を語ってもらうための作業だったんですけど。③⑬

質問者 A：そもそも、能力試験のレベルとかが基準になっているのが、その絵本の魅力が、能力試験の語彙とか文法とかと違うところにあるのだとしたら、そこに当てはめてしまったら、

発表者：あまり意味がない。③

質問者 A：意味がないとは思わないんですけども、絵本じゃない文章との違いが。同じ分析でいいことになってしまう。⑮

発表者：あー、そうですね。③ {後略}

資料 6 : インタビューデータ例 1 読解授業

F さんに対するインタビュー 2014 年 4 月 9 日

発話者	発話内容
TA	はい、えっと、まあ、三つの質問で、えっと～ま、じゃ、まず一つ目で、今までえっと、まあ、たくさんの日本語の勉強もそうですけど、まあ、いろんな読解の授業を受けてきたと思いますが、それは、ま、どんな読解の授業か、ま、ちょっと教えていただきたいんですけど。
F	はい。何でしょう。確かにいろいろあったと思うんですけど。あのう、ま、基本的に、どちらも、うん～【考える】なんでしょう。あの、文章を渡して、これをうちで読んでくださいねっていう形で、ほとんどの学生はきれいに最後まで読まない。まあ、そんなことが多いかなと思いますけど。えっとなんでしょう。あのう、まあ、名前あげちゃうのも、まあ、どうかなとちょっと思うんですけど、あのうこの T1 先生の授業だけ、一つだけちょっと特殊なものといえますか、ま、として、先生がもうちょっと厳しく、あのう、学生が、ちゃんと読んだかどうかだけではなく、あのう、読んだ上で、あのう、どこまで理解できたかを、あのう、探るといかなんか、なんでしょう、ちょっと厳しく学生を押して、あのう、これはどういう意味ですか。で、その学生が答えられなかったり、じゃ、じゃ、これぐらいはわかってるでしょって感じで、なんか聞きただしてて、あのう、それでも、自分もあのう、クラスメートも、たくさんなんか困ったり、したことも多かったんですけど、なんでしょう、逆にその厳しさのおかげで、あのう、あ、この文章をちゃんと読んでおかないと、だけじゃなくて、あのう、これをちゃんと理解できるようにきれいに読んでおかないと明日はまずいので、がんばりましょう、っていう、まあ、そんな気持ちも湧くような授業は、その T1 先生の授業はちょっと特例としてありました。
TA	ああ、そういう授業ってやっぱり大変だと思いますか。先生が…
F	大変でした。それはなんか嘘つけないです。大変でしたけど、同時に、あのう、あのう、まあ、一学期だけだったんですけども、あの時は、まあ、ほかの授業もたくさん、なんでしょう。あのう成長できたとは思いますが、あの時こそ、あのう、もうちょっと深くまで理解、あ

	のう、文章を読んだら、理解できるようになった気がしました。
TA	ああ、はい。この、まあ、T1先生は、まあ、そういうタイプの先生なので【笑】、たぶん、こう何度も質問を、授業中でそう聞かれる、聞いてくると思うんですけど、T1先生以外の、そういう、まあ、読解の授業、日本語だけでなく、学部は全部日本ですよ。それ以外で、今まで受けた読解の授業で、これはすごく、まあ、勉強になったとか、こういうやり方ですごくこう、楽しくできたとか、まあ、あるいは反対で、こういう授業がちょっとつまらないとか【笑】、そういうの…
F	うん〜【考える】なんでしょう。正直に言いますと、最初は、あのう、私はちょっと、要約文を書くのが、なんか要約はちょっと意味ないな、何でこんなことやらされるんだろうな、なんてちょっと思ってたんですけど、今となっては、ちょっと、なんかなんでしょう、えっと考えてみると、あのう、なんって言いますかね【考える】、その一、自分の言葉で、その文章は何を伝えようとしているのかを自分の言葉で、そういうような書き直すには、あのう、相当な、なんでしょう、あのう、理解の度合いが必要だなんてなんか最近初めて気づいた気がします。そういう、あのう、そういう作業を、たくさん、まあ、授業中に、あのうやらされたこともあると思いますけど、また名前をあげちゃうと、あのう、ここのT2先生の授業がとくにそんなことが多くて、最初はちょっとつまらないなって思ってたんですけど、あのう、まあ、後半に入ると、うん、やっぱりこれは意味が実はあるんだねって初めて気づきました。
TA	うん、うん、うん。それは授業中になんか文章を読んで、要約させる、その要約は授業中に書かされるって…
F	確かにこれはもう、実はまたほかの授業だった可能性もちょっとあるんですけど一、あのう、授業中に読んだ文章と、まあ、うちで読んだ文章も、まあ、確かあった気がしますけれども、あのう、課題として毎週、あのう、要約文か、まあ、感想文をですね、たくさんあったと思います。課題として。
TA	それを書いてくる？授業で書くんですか？うちで書くんですか？
F	あのう、大体課題だったと思います。あのう、文章は、なんか、授業中に読んだものもあれば、あのう、うちで読んだものもあったんですけど、あのう、そういう感想文と要約文は全部課題としてうちでやっ

	たのでした。
TA	ああ、まあ、じゃ、今までも、その授業で訓練されてきたので【笑】、今日のような文章も、書きなれているほうですかね。
F	そうと言っても、いい気もしますが【「が」を強調】、やっぱり、あのう、なんでしょう。あのう、満足できるような、あのう、スピード作業は、まだできないでいる、と思います。
TA	あ、はい。スピードっていう話出たと思うんですけども、読解の授業でそのスピード、まあ、本を読むにしても、まあ、本を読んで、まとめを書くにしても、スピードは大事だと思いますか？
F	なんでしょう。あのう読解の授業、あのう、読解の授業そのものには、あんまり必要性はないと思うんですけど、それ以外に、ほかのあのう学部の授業も時々あったりしますし、最近あのう個人生活の中で、あのうもっともその必要性を感じたところでは、あのう、メーリングリストです。あのう、なんでしょう。いろんな、まあ、部活とか、どんな活動しても、メーリングリストに入ることは多いと思いますが、あのう、まあ、かなりの量が毎日必ず入ってきますので、で、それは、ちょっと読む時間がなかったんで読んでないんですけど、って先輩方とかに、言っちゃいますと、なんか、あれちょっと読みなさい、なんか怠けてるんじゃない、とか、たくさん言われますので、なんでしょう、自分の、あのう、短いあいた時間内にそれ全部読めるようには、そのスピードがやっぱり、かなり大事になってきますので、そういうところこそ、あのう、まあ、日常生活とまあ時々授業もそうですけど、まあ、とりあえず、読解、読解でない、なんかそれ以外の授業と、あのう日常生活でかなり大事、に、まあ大事だなんて思う時もたくさんあります。
TA	まあ、読解の授業以外の生活面で、そういう、まあメール読むとか、そういうスピードは必要という感じ…ですね。今、まあ、すごくあのう、センターの先生、T2先生、T1先生っていうような【笑】けっこう…先生方だと思うんですけど…まあ、日本にいらっしゃる前にどちらの国でしたっけ？
F	ブラジルです。
TA	ブラジルで日本語の勉強とかはされましたか。
F	はい。全部独学だったのですが。

TA	えええー【驚く】。す…
F	先生のことはよく知られていらっしゃる。
TA	ええ、で、向こうで全然、その学校で日本語を勉強するとかというのはなくて、もう自宅で自分で日本語の…
F	ですね。一回二回ぐらいは友達の学校にはちょっと訪問したこともあったんですけど、ちゃんとした授業は、まあ、定期的に受けたことはないです。
TA	はっは、そうなんですね。じゃ、独学の場合って、たとえば、まあ、今も学部でも、いろんな文章も読んでると思うんですけども、独学の場合の、その、まあ、文章と、読解のような勉強はどういうふうにしていますか。
F	どうでしたっけ。大体確か、あのう、まず自分の、あのう興味のあるものを、まあ、探そうとして、でそれからまあ…【考える】日本に来てから、けっこう変わった覚えはあるんですけど、確か、ブラジルにまだいたときはたくさんネットの…まあ、ウェブページは、まあ記事は確か読んでなかった気がします。ウェブページと漫画を、あと小説もあのうたくさん読むことはたくさんありました。で、なんででしょう。まあ、とりあえず、あのう、読む、なんででしょう、その、読む意志が湧くようなものであれば、何でもって感じでまとめればいかなと思います。
TA	じゃとりあえず、まあ、興味があるところから…
F	はいはい、なんていうんでしょうかね。あのう、そんなにあのう、慣れてない外国語では、あのうハードル、まあどちらかというハードルが高いですので、あのう…かなり読みたくなるような内容でなかったら、そのハードルを乗り越えられないと思いますので。
TA	うんうん。そうですね。じゃそういう文章、まあ、小説もそうなんですけども、その、文章を読むときに、なんか自分なりの、そういう読むストラテジーとか、そういう方法とかってなんかありますか。たとえば、まあ読みながら、なんか線引いたりとか、あるいは、まあ、人によってはまあ、一回読んでまたもう一回読むとか、そういうなんかこう、読むときの方法とかってありますか。
F	まったくないですので、なんか本当に皆無だからこそ【強調】、こんなに遅くしか読めないかなって時々思います。本当にゼロです。
TA	ああ、でもそれはまあ日本語の場合って、ええと、まあ、その母語っ

	ていうのが、そのブラジル語？
F	ポルトガル語です。
TA	ポルトガル語でなんか本とか読むときには、なんかそういうストラテジーとかってありますか。
F	それもないです。ブラジルの学校でも、けっこう遅く読むほうだった覚えもあります。
TA	ああ、じゃ本読むときは、まあ、小説はそうですね。ストーリーは最初から読まなきゃいけないので、そうだと思うんですけど、普通に、まあ、ほかに、まあ、そういう、まあ学校でもらうような本とかって、そういうのって、まあ本当最初から、まあ一行ずつ読む感じですか。
F	え、なんでしょう。特に、あのう締切が迫ってる、あのうレポートとかがあるときには、あのう、なんでしょう、一時間以内、あのう、それ全部読み切らなきゃという、あのうそういうあのうきわめてあのう、せっぱつまっているような状況にいる時だけは、なんでしょう、あのう、たとえば、これ確か先輩に聞いた話ですが、段落の 1、2 行説明だけ読んで、じゃ、大体こんな内容言ってるんだろなって想像しながら早く進むという方法も時にはまあとらないことはないと思いますが、なんでしょう、あのう、まあ自分も、えっとなんか、それはなんか訂正します。あのう、最初のあのう 1、2 行と最後の 1、2 行ぐらいかなと思います。で、あのう、そんなに、あのう、慣れた手段でもないですし、あと、まあ大学で読む、あのう、文献はほとんど、なんでしょう、あのう評判高いあのう文章ばかりとは、大体そうなると思うんですけど。そうでもない、なんでしょう、そんな規則的な構造をしてない文章もありますので、そんな文章を読むときは、こんなストラテジーはまったく効かなくなるんですけど、えっと、で、まあ、そういう文章読んでる時とか、自分もあのうそんなにこのストラテジーに慣れてないと思いますので、そんなに、あのう効率がよくなるわけでもないと思います。時々だけしかつかわないものです。
TA	じゃ、基本はまあ、大体最初から一行ずつ、まあ丁寧に読んでいく感じで…
F	一回読んで、理解度はまだ足りないなと思って、もう一度読んで、じゃ、これでいいかなって、もう一度読んで、あ、やっぱりこれでまだわかってないって大体 3 度ぐらいは全部読むかなってというのは普通だと思います。

TA	まあ、そうですね。おそらく日本人の学生もたぶん一回読んだらわからないっていうのは大体みんな同じだと思います。じゃ、読む時にもしわからない、その言葉、やっぱり外国語日本語なので、わからない言葉ができたら、その場ですぐ調べますか。それとも続き、飛ばして…
F	必ず、すぐに調べます。すぐに調べられない場合には、どうしても落ち着けなくなります。
TA	それはどうしてですか。
F	ええと、まあ、かなりまあそれっぽい性格ですので。何でしょう。あ、じゃこれ後で調べればいいやって思ったら、必ず調べませんので、その場で、必ずその場で調べることにしてます。でたとえば授業中には、あのう携帯とかいじってるのも、ちょっと悪い目で見られたりします。そんな場合には、あのう書き残すの、あまりしない、あまりしないんですけど、あのうなるべくがんばって覚えて、覚えられるように頑張るか、あのうどうしても無理っぽい場合には、まあ、書き起こすときもあるんですけど、まあ、基本的に、あのう、すぐに、ちょっとなんかひそかに調べ、なんかその場で調べるようにしてます。
TA	そうなんですか。はい。ありがとうございます。で、もう一つ、もう最後になりますが、で、これから、まあ T 先生の読解の授業に、まあ、出られると思いますが、まあ、この授業にどんなことを期待していますか？まあ、どうしてこの授業をとろうと思ったのか…
F	まず、あのう、TA（名前）先生もおっしゃったんですが、あのう前に、あのう T 先生と一緒にあのう受けてた（授業名）という授業より、今回はもうちょっと難易度が高めのものですので、で、それ、おっしゃられましたでは、ちょっと期待が高まりますなって思いましたし、あと、なんでしょう。ほかの、あのうそういうような（授業名）とか？？ほかの授業とは、ちょっと異なった内容かなっていうなんていいですか。まあ、希望もありますので、なんていうんでしょう。まあとにかく日本語の、まあ、そういう読解の授業も、とりあえず取りたいと思ってましたので、で、これですとちょっと、前にとってたものとはちょっと違うではないかなというそういう希望が、まあ、があったからまあ。あったからだと思います。
TA	はい、じゃ、今までとってた授業と違うのと、まあ、今までの授業より少しレベルが高いからちょっとこうとってみようっていう…
F	はい、その通りです。

TA	<p>はい、わかりました。ありがとうございます。えっと、最後に、もう一つ、まあ質問じゃないですけども、まあ、読解とか、私たちは今読解についての研究はまあ今やっております、で、読解の授業についてほかに何か、まあ、その一、思っていることとかがあれば、まあ、自由に話していただきたいというのがあるんですけども…</p>
F	<p>なんでしょう。うん…これは、ありかどうかわからないですけど、そういう、大学での授業で、あのう提供される文章はさすがに、学生のほとんどが読まないっていうか、なんか怠る人も多いと思いますので、なんでしょう。多くの授業では、えなんていえばいいのでしょうか、あのう、望む、なんか望むようなあのう結果が見られない場合が多いかなって、まあただ勝手な推測ですが、たぶんそんなことが多くあるのではないかなと思います、そんな時は、その時っていう、その時、てまあなんでしょう。あのうそれはあのう、方法とかが悪いとかではなく、ただ、あのう、なんでしょう。あのう学生側からの勉学、あのうそのう努力が足りない、なんでしょう。足りないことによるのではないかなと思います。さっきのアンケートにもあったと思いますが、あのう読解もそうですし、まあ言語学っていうか、まあ、外国語を、とにかく外国語を勉強してるときには、とりあえず量が大事だとまあいう意見です。あのうたくさん読むと、慣れてきますし、それでなんか読解意欲も上がるのではないかなと思いますので、その授業であのういろいろなんでしょうその、ヘルプももらっているんですが、さすがにメインはまだ文章を全部というか、まあたくさん読むことですので、それだけがあのおう確保できれば、あのうなんでしょう、もちろん先生方がやってることが大事だと思いますが、それだけなんかおさえられたら、必ずアップすると思います。なんでしょう。あのうそれには、なんか、なんか学生さんのみんながちゃんと文章を読むようにするには、何がいいかはわからないですけど、あのう、なんでしょう、たぶん今まで受けた、もしそんな、魔法な、要するになんかみんな読むようなキーがあるとしたら、たぶん今まで受けた授業の中ではそれが一番足りなかったのではないかなと思います。またさっきその、厳しく、あのう聞きただす先生が、実はそれがいいことだと思います。なんかそれで、あのう、たしか、T1先生の授業だけで【「だけ」を強調】、けっこうなんか読む人が多かった気がしますので、たぶん、あのう完全に解決できる問題ではないと思いますが、あのうとりあえず厳しくするほうがちょっと効果的ではないかなと思います。</p>

TA	厳しくするほうですね。まあ、それもしかしたら、読解授業だけじゃなくて、ほかの授業でも厳しく言われたら、まあ必ずやらなきゃいけないっていう、そういう責任感が出るかもしれないですね。はい、わかりました。ありがとうございます。
----	--

資料 7 : インタビューデータ例 2 読解授業

D さんに対するインタビュー 2014 年 7 月 22 日

発話者	発話内容
TA	後半の 6 回の授業を受けて、何か楽しさを感じたり、難しさを感じたり、困ったりしたことがありますか。
D	うん…あ、やっぱり前半の授業より、後半の授業がもっと難しかったなと思うんですけど、批評的に読むのが、難しいながらも、面白かったです。
TA	どこが難しかったですか。
D	やっぱりその、ぶん、先生が（笑）書いた文章、まあ、なかなか、水準の高い文章だったんですけど、その中で、指摘する部分を見つける、それがちょっと難しい…
TA	ああ、疑問点とか…
D	はいはい。
TA	そうですね。ええと、じゃ、なんか楽しさを感じたりしたことがありますか。
D	楽しさを感じた…うん…あ、なんかほかの…後半の授業で、なんていう、ワールドカフェっていう、チェンジ、席をかえて、いろんな人と話し合える機会があったのが、よかったと思います。
TA	分かりました。じゃ、後半の授業を通して、D さん自身の読み方とか、あるいはほかの面で、自分自身に何か変化とか感じましたか。
D	変化、やっぱり日本語に対する、その理解が深めたっていうか、今まであんまり考えたことのない人称 1、2 人称、そういうの、を勉強して、授業の中で勉強して、なんか、意識しちゃう、そうい

	うのがありました。
TA	授業、その、文章を読むことによって、日本語についてもっと理解が深まったっていう感じですね。
D	はいはいはい。
TA	分かりました。自分の読み方では、何かありますか。
D	読み方…
TA	読む方法とか…
D	ああ、文章を読むとき、読み方について、まあ、読解、読解… うん… (笑)
TA	あんまり…
D	ああ、はい。
TA	気づいていない…
D	あ、でも授業の中で、その、書き言葉と話し言葉の違いとか習ったことがあって、なんか読むとき、これは、読む…書き言葉だなんて思ったり…
TA	その文章の内容を読んで、自分、あ、すみません。ほかの文章を読むとき、その、話し言葉と書き言葉を、まあうまく…
D	うん、区別できるように…
TA	分かりました。じゃ、その、ほかには、その授業について何か、その感想とか、コメントとか…
D	感想… (笑)
TA	あんまりない。じゃ、今後また読解の授業を受けるのであれば、どのような授業を受けたいですか。
D	ああ、読解の授業ですか。古い文章、なんか、十九世紀、とか、

	それを習ってみたいなと思います。
TA	日本の古い文章ですか。
D	はいはいはい。
TA	それはどうしてですか。
D	なんか文法がどうして変化してきたのかちょっと疑問…
TA	興味持ってる…
D	はい、なんか文章の中で「彼女」っていう、授業で扱われた文章の中で、「彼女」という言葉はもともとなかったんですけど、現代になって作られた言葉っていう文章があったんですけど、そこで、ちょっと、
TA	ちょっと知りたい？
D	知りたいという（笑）…
TA	分かりました。ほかには何か、その、ええと、授業だけじゃなくて、その、自分の読み方とか、その、読解のぜんぱんとか、何か話したいこととかありますか。
D	読解…について、知りたいことですか。
TA	ええと…
D	もっと…
TA	その自分の感想とか、何か話したいこととか、何かありますか。
D	授業に対してですか。
TA	授業でもいいし、自分の読解でもいい、何でも大丈夫です。
D	あ、ちょっと自分が読む速度が、遅いので、速読っていいですか。そういう、いつも授業で苦労してたんですよ。
TA	時間…

D	時間内で読むにはできなくて、もし機会があれば、速読みたいな、 習ってみたいです。
TA	速読したいですね。分かりました。はい、じゃ以上です。

資料 8 : インタビューデータ例 3 読解授業

担当教師に対するインタビューの一部抜粋 (2016 年 9 月 29 日)

発話者	発話内容
TA	<p>お願いします。D さんについてですが、あのう、最初は、あのう、TA として先生と話していた時に、何回も先生から、あのうちよつと、D さんは前向きじゃないとか、なんか確かにその遅刻したりとか、ちょっと、あのう、携帯をいじったり、あのう、まあ私も録音聞いたんですけど、確かに韓国語で会話を交わしたり、とか、まあ先生の印象ではちょっと前向きじゃない学生なんですけれども、あのう、今は？【笑】どうですか。</p>
T	<p>今は、違いますね。</p>
TA	<p>どうしてですか。【笑】</p>
T	<p>それは、あのう、いろいろ調べていただいたということがある。まず、それは三つの面ですよ、まず一つは、あのうもちろん韓国語で話していた場面があったんでしょ、私もそれをその時に目にしたんでしょけれども、でまあ全体としては、きちんと日本語で話に参加していたということが、まあ、そのデータから分かったということが一つ。それから二つ目は、あのう、課題のシート、改めて見直してみて、その、きちんと課題を、話す、つまりまあ、あの授業で言えば、まあ自己との対話と、他者との対話というか、まあ、その、課題、課題を解くということと、ディスカッションするということ、それぞれを、まあ私自身がその時はきちんと見ていなかったと思うんですけども、それをいずれも確認した結果として、まあ非常によく頑張っていたということが確認できた、ということで二つですよ。あと一つはインタビューの内容から、その授業に対して、つまらなかったとか、役に立たなかったというようなコメントが出てくるのかと思ったら、</p>

	非常に役に立った、そしてそれをまあ、詳しくは私も見てませんけれども、まあ、この授業で、あのう、学んだことを、まあいろいろな場面で生かせるような、そういう授業の出席をしていたということがインタビューから分かった。まあその全体でのディスカッションはなかなか個人が表れないので、正直その部分にはわからない、どれだけ全体のディスカッション…かかわってるか、そもそも授業設計上わかりにくいことになってるので、まあ、それ以外の課題と、あのう、ディスカッションと、それからインタビュー、その三点で、いずれも、あのう、非常に前向きだということが分かったので、ずいぶん印象変わりましたよね。
TA	はい。それは、当初の、あのう、授業をしていた時と、すごく印象が変わりましたよね。
T	はい、変わりましたよね。だから当時の授業はやっぱりその、バイアス、先入観というものがあったからですよ。
(中略)	
T	日本人じゃないですけど、理想の先生、私いるんですけど (中略)。
TA	先生の先生です…
T	そう、彼女は抜群です。
TA	どういような…？
T	いや、あのう、要するに学習者の頭で考えられる。これが絶対条件なんです。語学教師。つまり、その、なんか難しいんですけどね、やっぱりそのセンスの良さあしがあって、その、初級なんか、もちろん、私はネイティブだから日本語しゃべれますけど、日本語しゃべれるものとして授業に入っては終わりですよ。絶対に直接法なんかできません。だから、今学習者がどこまで話せる頭を持ってるか、そこまで自分を下げて入って行かないと、学習者になりきらないと教えられないです。学習者になりきって、その 1 つ上の段階、i+1 みたいなことをよく言われますよね。そここのところに行くためには、学習者の頭

	にならなければいけない。また、学習者が、実際に何のためにこの人は語学を学んでいて、それにふさわしい必要な情報、最も効率のよい、役に立つ情報は何かということが吟味できる頭がなければいけない、その両方を持っていた。だから尊敬してます。
TA	ありがとうございます。以上です。

資料 9 : インタビューデータ例 4 作文授業

Q さんに対するインタビュー 2015 年 10 月 10 日

発話者	発話内容
TA	TA (名前) です。よろしくお願いします。
Q	はい。あのう、Q (名前) です。よろしくお願いします。
TA	まずは最初の質問なんですけど、Q さんは日本の大学・大学院で研究を進めていくことに対して、どのようなイメージを持っていますか。
Q	難しそう【二人の笑い声】なんか、日本の教育は中国に比べれば、やはりレベルがもっと高そうな感じがしますが、えー、特に U 大学は、えっと、結構、なんというか、みんな真面目な感じで研究を進めているような…ほかにはちょっと【笑い】口に出せなくて。
TA	Q さんは今まで中国で〈はい〉日本語を勉強してきたんですか〈はい〉。中国の大学では日本語専門ですか〈はい〉。で、卒業してから、すぐ日本に〈はい〉今、どうぞ【二人の笑い声】。
Q	日本語の専門ですから、やはり日本で自分の言語力を一層高く上がる？〈上げたい〉上げたいから。
TA	いつ日本へ来たんですか。
Q	先週。
TA	先週！じゃ、前中国の大学で、ちなみに、どこの大学ですか。
Q	U1 大学です。
TA	U1 大学。U1 大学の日本語の専門で、日本語でレポートとかを書いたことがありますか。
Q	もちろんあります。
TA	研究は行ったことがありますか。
Q	研究は、あのう、うちの大学の教育、なんというか、教育の方式、ちょっと古く、古いと思います【笑い】。一年生の時、または二年生の時、ほとんどは授業の中で、先生は一方的に講義をしている、学生ならば、みんな黙って、聞いてだけ。三年生の時は、ゼミをやったことがあります。えー、ありました。【笑い】でも先生は、大部分の時は先生が話している、だから今、四年間勉強していましたが、やはり今日本語はなかなか口に出さなくて。四年生の時は卒業論文、それにつ

	いての授業もあります。
TA	ありました。じゃ、これからは卒業してから日本へ来て、今研究生としてU大学に入って、まだ研究とか始まっていない…
Q	まだ始まっていないです。来年の入学試験を準備するために。
TA	まあ、イメージとしては、中国より、日本のレベルがもっと高いという、今のイメージですね。分かりました。じゃ、まだ研究を行っていないですけど、大体想像したイメージでも大丈夫ですので、研究することにあたって、どのようなことが必要だと思いますか。
Q	えー、客観の立場で、あるいは個人的な立場で…あのう、個人の立場で言えば、やはり自分が研究するテーマに興味があるかどうかということ、そして、研究するにはやはり、あのう、なんというか、テーマに対して自分は十分理解できるかどうか、【笑い】そして、それについての基本的な知識、あるいは、独学の能力だと、すみません【笑い】。
TA	はい、以上ですか。
Q	以上です。
TA	はい、分かりました。じゃ、次の質問なんですけど、さっきちょっと話もしたんですが、日本語で論文・レポートを書いたことがあると思いますが、どのように書いていましたか。例えば、一つのレポートを書かなければならなくて、まずは何をしますか。
Q	まずは、ネット、あるいは図書館でそれについての内容をいろいろ調べて、そこから多分、えー、【小さい声で】能利用的怎么说？
TA	利用？
Q	あー、使えるものを探して、そして、それらの内容を、部分をメモして、うん、整理して、あのう、自分の考えも加えて、書いて、【笑い】
TA	はい、分かりました。じゃ、論文・レポートを日本語で書くときに、困ったり、不安に感じたりしたことがありますか。
Q	あります。
TA	どこ、どのところが？
Q	文法的な問題かな、多分自分が中国語で書いたら、その、何かについては簡単に説明できますが、でも日本語ではどう言えばいいのか、あのう、みんなにわかりやすいのかはちょっと困りましたことがたくさんあります。

TA	その日本語のわかりやすい表現〈はい〉、分かりました。次はさっき、ゼミの話も出たと思いますが。ゼミで発表したことがありますか。
Q	えー、さっきも言ったように、うちのゼミも先生は大部分の時間を占めたから、学生は話す、あるいは発表する時間は少ない、少なかったです。一回、二回発表したことがあります。
TA	発表はどのように準備したんですか。
Q	まずはレポートを書いてから、PPT などを作って、あー、発表はこのようですね。教室の前にみんなに見てくださいと、その PPT の内容を基づいて、そしてちょっと説明する、説明してという感じ、
TA	じゃ発表の準備で困ったことがありますか。
Q	さっき言ったように、みんなのわかりやすい表現を、仕方がわからなくて、
TA	発表の時も、説明の時もそうなんですか。
Q	みんなも、他の人の発表の内容についてそんなに興味がないから、みんなも質問したことも大体ありません。
TA	みんな大体質問しないですか。
Q	みんな黙って、聞いて、終わったよ、じゃ、拍手【二人の笑い声】それで終わりです。〈先生はコメント…〉先生は最後みんな発表したあとで、今日は何何さんの言ったことをちょっと聞きましたが、中にちょっと足りないところがあると思いますが、このあともっと頑張ってくださいね。【二人の笑い声】
TA	分かりました。じゃ、Qさんは他の人の発表を聞いて、あまり質問したりコメントしたりしない？
Q	私、話し言葉が苦手だから、あまり恥ずかしいから、そして人間関係も大切にしているから、質問したことがあったんですが、あまり多くない、
TA	どのような質問、コメントですか。
Q	多分、もし他の人の発表の中に、データ等がちょっと疑問がある、例えば、自分は前でそれについて、ちょっと了解でいるなら、でも、あの人の発表は私の知った事実とちょっと合わないところがあったら、質問して、
TA	ちょっと批判的に…〈はい〉さっき言ったように人間関係も…
Q	大切にしているから、あんまり…

TA	あんまりしないけど、したことがある…そうですね、そこはちょっと難しいですね。じゃ、そういう質問するとき、困ったり、あるいは気をつけたりしたことがありますか。なんか、質問しにくいかもしれないですけど、
Q	色々な、なんというか、このように質問します。「あのう、すみませんが、さっき言った何何をおっしゃいましたが、実は私の間違いかもしれないんですが…」いろいろ無駄なことを喋ったり、そのあと質問します。
TA	すごく日本人っぽい感じですね。
Q	結構時間がかかります。【笑い】無駄な時間。これ言ったら、大丈夫ですよ。【笑い】
TA	ほかにはありますか。
Q	質問しても、多分、私のせいかもしれない、何を言っているか相手が理解しがたいかもん、知りませんが、多分相手もその問題について準備が足りません。だから、質問しても、ちょうど答えが…就是回答我也听不懂。
TA	その人の答えたこともあまりわからない？
Q	私が言うことも相手がわからなくて、相手が答えてくれたことも私も「えっ、なんでしょう？」とそのまま終わりました、お互いに、ただ質問のフリをして、先生に喜ばせる【笑い】これも大丈夫ですか。
TA	大丈夫大丈夫。【笑い】そうなんですか、先生は皆さんに質問して欲しいですね。だから、さっき言ったのは、Qさん言ったことは相手が理解できない、相手が言ったこともQさんがあまり理解できないというのは、内容のこと？内容面のことですか、それとも日本語の表現の仕方とか？
Q	多分日本語の表現の仕方だと思います。みんな同じ先生に従って、同じ勉強の仕方をするんじゃないですか。だからみんなのレベルは大体同じようですから、私かわからないことが、ほかの学生もわからなくて、そして、ほかの学生の得意なところも、みんなが得意だから、えっと、それは教室で勉強する日本語の問題だと思いますから。やはり自分で日本へ来たら、それが日本語の勉強により、勉強にいいかもしれません。
TA	つまりお互いに言いたいことがその時の日本語で表せていないということですね。今からもうゼミに入っているんですか。

Q	ゼミは一回しかやっています。
TA	どうですか。
Q	【嘆き声】恥ずかしい…うちのゼミは、私を加えて3人しかいないですから、そのほかの二人は日本人で、先生は日本人でももちろんですから、みんなは黙って、私が言っているダメな日本語を聞いたら、みんなは微笑んでくれましたが、でも私はやはりさっき何を言ったの、【嘆き声】ちょっと…
TA	ちょっと自分の日本語にまだ不安がある。
Q	インタビューしているところも、私が言った何かわかりますか。
TA	わかります。【二人の笑い声】大丈夫です。何か言いたいことがうまく言えなかったら、中国語でも大丈夫ですので、今のゼミは三人で、
Q	他にも二人がいるらしいですが、でも論文のことで忙しいかもしれない。ゼミには出てこないです。
TA	このゼミはみんなが順番で発表して、コメント…一回目何をしたんですか。
Q	一回目は、自分が今後何を研究したいのか、今学期の計画、スケジュールなどについて、そして自己紹介。
TA	Qさんはほかの二人の研究計画を聞いたら、何か言いましたか、そのコメント、感想、
Q	感想はなかなか言わなかった。
TA	じゃ Qさんは計画を言ったら、その二人、先生に何か言われたんですか。
Q	「Qさん、これからはやはり日本語を大事にしてね」と、【二人の笑い声】「ちゃんと日本語を勉強しなさい」と、【二人の笑い声】こんな言い方じゃなくて、ほかのもっと優しい言い方、でもその意味はわかります。
TA	まだ日本へ来たばかりだし、慣れてきたら大丈夫だと思います。
Q	今言う日本語はやはり変と思います。今まではずっと本を見て、書くのはちょっと大丈夫かなと思いましたが、聞くのも大体わかりますが、でも、話すのは大変難しいと思います。
TA	そうですね。話すのは私も難しいと思います。
Q	上手です！学部生？
TA	博士です。

Q	博士！！【二人の笑い声】若く見えます、二十歳のように【二人の笑い声】19歳【二人の笑い声】ここの博士？
TA	ここの博士一年生。
Q	素晴らしい！【二人の笑い声】
TA	はい、次の質問は Q さんは前、中国で、アカデミック日本語の授業を受講したことがありますか。
Q	多分卒業論文を書くとき、書く前に、ある授業、これについてどう書いたらいいですか、その文法などについて教える授業がありました。
TA	それも先生が教えてくれる感じですか。
Q	はい。その授業は質問する時間は全然ありません、ありませんでした。 【二人の笑い声】
TA	それは論文の構成、表現について、〈はい〉分かりました。えっと、最後の質問なんですけど、今回の T 先生の授業は、論文・レポートの書き方、そしてゼミでの発表、質問・コメントの仕方を学ぶ授業です。この授業にどのようなことを期待していますか。
Q	やはり先週先生もおっしゃった通り、みんながディスカッションして、グループワークなどをして、みんながいっぱい話すように、このような授業を受けて欲しいと思います。
TA	もうちょっと話したい？
Q	話したい。今は研究生ですから、授業もあまりありません。日常会話も日本語を使わなくてもいいという感じ、やはりある授業でいっぱい話すのは期待しています。
TA	じゃ、論文・レポートの書き方に関しては何かありますか。
Q	それはちょっと詳しくないですが、多分日本のレポートの書き方と、中国の書き方はやはり同じくない、同じじゃないところもあると思いますが、日本のレポートの書き方、構成などを勉強したい。
TA	この授業で最初オリエンテーションがあつて、それから授業が…
Q	一回目のオリエンテーションは来なかった。
TA	じゃ最初の授業に来てみて、だいたい授業はこんな感じで、レジュメも先生からもらっていると思いますが、この授業を見て、やはり不安だったり、あるいは何か、これについてもっと勉強したいとか、何か感想、感じたことがありますか。

Q	多分前言ったように、中国の大学では話すチャンスがあまりないから、自分の話し方はいまここに来て、みんなのレベルが高そうな感じですね、やはり自分は授業でグループで話し合うときに、自分の言うことは相手が理解できますか、話が進めますかという感じ、そして私やはり、なんというか、恥ずかしがり屋の感じ、みんなの前で話すときは、大変緊張して、びくびくすることもあって、それはちょっと怖い、でもやはり頑張って、
TA	何かグループディスカッションをしたことがありますか、日本語で。
Q	はい、あります。でも私はだいたい黙って、自信がないですから。
TA	大丈夫です。じゃ、質問は以上なんですが、他に話したいことがありますか。
Q	この授業は、今学期は冬学期ですから、この前で、夏学期でもこの授業がありましたね。
TA	ないです。今回 T 先生担当の授業はこれからです。大丈夫ですか… じゃ以上です。ありがとうございました。

アルファベットの意味：

- ◆ Q、D、F：学習者
- ◆ TA：筆者を含めたインタビュー調査者
- ◆ T：調査対象となる日本語授業の担当教師
- ◆ T+数字：学習者が言及した他の教師
- ◆ U：調査対象となる日本語授業が行われた大学
- ◆ U+数字：学習者が言及した他の大学

話し言葉の多重連鎖構造

学習者 K

-要旨-

U 大学商学部において、1 年生からゼミが必修科目であることが特徴になっている。しかし、グローバル化が進み、留学生の割合が高める今、どのように留学生をゼミに取り込ませるのが問題になっている。その中、私の実体験から、ゼミの議論において、どうしても長く続く話し言葉、特に多重的連鎖構造と呼ばれる言語現象が見られる。そのような多重的連鎖構造が留学生のゼミ参加のハードルになっている。そのハードルを乗り越えるため、留学生は積極的に話し手の多重的連鎖構造の直後に反応を示し、話し手と聞き手の相互作用を生み出す必要がある。

-キーワード-

多重連鎖構造・ゼミナール・留学生教育・総合作用

1、はじめに

節連鎖構造というのは、二つの文書を繋がる文法構造である。節連鎖構造は、機能別で分類すると、以下のような種類がよく見られる。

表 1 節連鎖構造の種類

節連鎖構造	機能	代表例
並列節	並列する文をつなぐ	また
条件節	条件関係を表す	であれば
理由節	原因と結果をつなぐ	だから
引用節	出典を説明する	によれば

このような節連鎖構造は、他の国々の言語においても普遍的に存在するが、日本語においては、連鎖構造が長く続き、非常に長い文書になる現象が特別に注目されている。そして、そのように多数の節連鎖構造で長く続く文章は本稿において「多重的節連鎖構造」というふうに定義する。多重的節連鎖構造は文

書を延々と長引き、ロジックを混乱させてしまう側面があるため、外国人留学生の日本語学習における障害の一つとなっている。

この論文の目的は、大学院のゼミの談話における多重連鎖構造について、話し言葉での連鎖構造と相互作用について考察したい。その中でも、ゼミメンバーの間の相互作用がどのように多重的節連鎖構造を理解しやすくするのかというポイントに焦点を当て、留学生の日本語学習に意義ある示唆を得たいと思う。

実際、留学生はゼミでのディスカッションを苦労している。なぜなら、ゼミのディスカッションのような学術的口頭発表において、多重連鎖構造の頻度が非常に高くなるのだから。延々と続く多重連鎖構造は、聞き手に負担を与えてしまうため、日本語を母国語としない留学生にとってはコミュニケーションの障壁となっているのだ。本稿は、その障壁を日本語のネイティブスピーカーがどのように会話の相互作用を活用し、多重構造を乗り越えたのかを分析することで、留学生の多重連鎖構造に対する危惧を少しでも解消したいと思う。

## 2、先行研究と本研究の位置付け

大学院のゼミの談話における話し言葉の多重連鎖構造について扱った研究には「現代日本語の多重的な節連鎖構造について：CSJとBCCWJを用いた分析」(丸山岳彦)、や「日本語の教室における言語活動についての考察」(古賀知恵)などがある。

その中、「日本語の教室における言語活動についての考察」では、日本語の教室での言語データを分析し、日本語の「内容」より、話し手と聞き手の交流の「形式」を重視し、会話の参加者の相互作用について考察した。ここでいう相互作用の定義としては、話し手が話す際に、聞き手の言語的リスポンスを指す。例えば、話し手の論述に理解を示すための「はい」や「なるほど」がその総合作用の典型例である。

また、「現代日本語の多重的な節連鎖構造について：CSJとBCCWJを用いた分析」では、日本語の多重連鎖構造の現象を定量的に集計した。筆者は多重連鎖構造が発生する頻度を「場面」と「機能」という二つの軸で統計調査を行った。

統計結果から、よりカジュアルな話し言葉、つまり、模擬講演における多重連鎖構造の出現頻度が、他の書き言葉の場面や学術発表の場面と比べると、最も高いということが明らかになった。

しかし、日本語教室での相互作用や模擬講演における多重構造を分析する先行研究があるものの、大学院のゼミの談話を対象に、会話の相互作用により、

多重構造を理解しやすくさせる仕組みという観点から扱った研究はない。そこで、私はゼミでの相互対話で多重構造を理解する仕組みを分析したい。本研究は大学院ゼミで実際行われた会話データをベースにし、その会話の中で現れる多重的節連鎖構造を抜粋する。そしてゼミでよく現れる多重的節連鎖構造を機能別に分類集計を行う。また、どのような多重的節連鎖構造にどのような会話の相互作用がフォローするののかについて焦点を当て、そのフォローの効果を分析する。

### 3、研究の資料と分析の方法

研究の資料は、2015年9月に、神奈川県三浦半島のホテルで行われた都内の大学院の某ゼミナールの40分程度の談話を文字化したものである。談話の内容は、絵本多読を通じて外国語を学習するアプローチの有効性についての議論になる。

本稿では、文字化された談話内容を句数、種類別連鎖節、聞き手の反応数を統計し、節連鎖構造と談話参加者の間の相互作用の関連性を探ってみたいと思う。

### 4、分析の結果

まず、談話の全体的なデータを集計したところ、下表のような結果が得られた。

表2 質疑応答に見られる節連鎖

句の数	ので、	から	けど、	接続節数	(質問者)	(発表者)	レスポンス数
270	30	33	66	129	16	95	111

連鎖節頻度	47.8%
相互作用頻度	86%

表で示すデータから二つの結論が得られる。一つ目は、ゼミでの議論をある種の模擬講演だというふうに考えると、確かに、丸山岳彦氏の先行研究で示すように、多重連鎖節の出現頻度がとても高いことである。二つ目は、その連鎖節の後には、非常に高い可能性で聞き手のレスポンスが付いていることである。つまり、ゼミの談話においては、話し手と聞き手の総合作用が高い頻度で見られることが明らかである。

さらに、全体のデータから以下のようなサンプルを抽出し、マイクロベースで分析を行った。

「発表者 A」:

現段階ではその一① (質問者 A 1 : はい)、学習者の人のインタビューをまだ (質問者 A 1 : はい)、あ、ごめんなさい、何の結果も載せなかったんですけど② (質問者 A 1 : はい)、最初の研究方法の 1 の学習者インタビューのところでは③ (質問者 A 1 : はい)、やっぱりその絵本への抵抗は大人の人もない、ない傾向が強い、それは少ない数の中なんですけど④ (質問者 A 1 : はい)。ま、インタビューを自分がしてるのは少ないんですけど⑤日本語学校の、でも自分は絵本をすごく使っていて⑥ (質問者 A 1 : はい)、あと大人向けに韓国語のレッスンでも、その絵本を大量に使ってるんですけど⑦、その抵抗は、あの、読んでみるとないというのが多いです。最初は、絵本か〜っていう感じの人も、あの、始めてみると、抵抗が、ない。最初からないかなくなっていく人が多くて。それはあの一、やっぱり絵に助けられてどんどん理解できて楽しめるから⑧、だと思っんですけど⑨ (質問者 A 1 : ふーん)。で、楽しくなって読んでるうちに、ま、その、子供向けだっていう感覚よりはなんていうんですかね、うーん、やっぱり自分に読めるものがあるっていう喜びだったりとか、あとは原書を読んでいるという喜びとかで読む人もいるんですけど⑩、そういう、あの、教材じゃないもの (質問者 A 1 : はい)、母語話者が使うものを読んでいるっていう喜びで。どちらかという、前向きな姿勢、が出せるんじゃないかなと思っています。

こちらの談話においては、話し手の節連鎖の直後に聞き手の合図が多く見られる。

表3 具体的対話に見られる節連鎖

番号	節連鎖	機能	聞き手反応の有無
①	では	条件	○
②	けど	因果	○
③	では	条件	○
④	けど	条件	○
⑤	けど	因果	✕
⑥	て	並列	○
⑦	けど	条件	✕
⑧	から	因果	✕
⑨	けど	因果	○
⑩	けど	条件	✕

以上のデータ分析から、やはりゼミの談話において、話し手と聞き手の間に自然と暗黙の了解が生じ、談話は自動的にキャッチボールのような話のやり取りシステムが存在するだと推測できる。

ゼミの談話において、話し手が多重連鎖構造に入ると、それを聞き手も暗黙にこれからは多重構造の長文に入るであろうという予想ができるとする。そうであれば、話し手も聞き手もこれからの談話はかなり理解しにくくなることを共通認識として共有することになる。このような共通認識のもとに、聞き手は節連鎖の後に合図を入れることによって、話し手に「ここまでは大丈夫だ、続けてください」という情報を発信している。このような形式を通じて、表面上は話し手の多重連鎖構造は事実上のくっきりの付いている対話になる。

しかし、このような共通認識の共有は幾つかの前提条件を必要とする。その前提条件ができてないから、留学生の多重連鎖構造を理解する時の障壁を一層強化したのではないかと考えている。

## 5、まとめ

以上の考察から、ゼミのような頻繁的に学術について話し言葉で議論する場面において、多重的連鎖構造の出現頻度が高い。そのため、多重的連鎖構造は留学生のゼミの議論に参加するハードルになっている。確かに多重的連鎖構造は話のロジックを混乱させる。しかし、それを乗り越えるため、日本人はその話し手の連鎖構造の直後に何らかの返事をつき加えることで、話し手の聞き手の相互作用を生み出した。留学生も、多重的連鎖構造を直面する際に、積極的

に話し手に反応を示せば、多重的連鎖構造を乗り越えるのではないか。

## 6、参考文献

「現代日本語の多重的な節連鎖構造について：CSJ と BCCWJ を用いた分析」

(丸山岳彦)

「日本語の教室における言語活動についての考察」(古賀知恵)

資料 11：インタビューデータ分析例 1 M-GTA を用いた分析

分析ワークシート

概念名：よい研究とは何か？
定義： よい研究とはどのようなものか、明確な基準を持っていないこと
<p>ヴァリエーション：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ (E/160203) 授業を受ける前にですね…うん、まあ、書き方ではないですけど、どんな論文がいい論文というのかわからないです。書いたものが自分にとって素晴らしいでも、先生がどう思うだろう、という感じですね。まあ、実際、自分が読める論文とかは卒論とかになってしまいますね。まあ、なんか、雑誌に載っている論文、そういうのも結構専門的すぎて、形も、形もすごくまとまった形で。でも、多分、授業の期末レポートはもちろんそういう、そんなに厳しく形を要求されていないだろう、それでも、形が重要ですね。それで、一体具体的に、どんな形がいいのかわからないです。まあ、期末レポート、字数が 3000、そして、自分が知っている最もまとまった形で (笑) まあ、書いちゃうと、結局まあ、小節 4.1、4.2、そういう番号がめちゃくちゃ多くて、内容が相対的に、まあ、少ない、少ない、少なく、レポート全体としては、なんか、よくないというか、まあ、重点、全体、それでレポート全体としては、結構砕けた、内容が砕けたものになってしまいますね。はい、まあ、そういう、卒論の、そのう、卒論の形は卒論に適しているけど、期末レポートには適しない感じですね。</li> <li>・ (N/151203) 先生が、私たちの、ああ、私たちに対する要求が、何があるのか、あんまり、わからないんです。(求めているもの?) そう、そう、そう。(意図?) うん、そして、この論文は、どのぐらい、い、いかなきゃいけない……。うん、のも、わからなくて。(ああ。どこまで書けたら良いのか。) そう、そう、そう。…でも、例えば、論文は、先生は、論文、あのう、ふたつを読んでください、でも、ふたつだけを読むと、実は、論文書けないですね。ね、じゃあ、私たちが、書いてるものが、なん、何なんですかと聞きたいです。(そうですね、レポートか何か……。) うん、もし、あのう、か、なんか、書くの練習と、先生が言ったら、ああ、じゃあ、わかりました、じゃあ、書くことについて、もっと、もっと、用心して、うん。</li> <li>・ (R/151012) で、どのように書くかっていうと、あのう、ああ、これは確かに、あのう、わからない時が結構多いんです。あのう、レポートには本当に新しいものは求められるっていう風に、僕は思っているので、毎回、も</li> </ul>

のすごく困るんですけども、そのう、一杯読んで、そのう、その色んなものを合わせてレポートを書いているっていうことが多いんですけども、それで充分なのかっていう、私はあんまり満足はしてないんですね。やはり、そのう、自分の調査、自分の何か、本当に新しいことがないと、これは、ちゃんとしたレポートにはなっていないんじゃないかなって、いつもちょっと、悩みながらレポートを出してるんですけど、そのう、毎回毎回新しいことを出すのは、まあ、そのう、コマ数とか、そういうのもあるので（笑）、う～ん、それ、妥協してるんですけども、実際にレポートっていうのは、というものは、どのような存在なのか、もう少し、知りたいんですよ。はい（笑）。

・（R/151012）そう、なんか、新しさを出す方法とか（笑）、あのう、どういう風に、そのう、自分から、まあ、それはどこから新しいものとするか、それは、あのう、調査から新しいデータ、まあ、でも、調査とかは、そのう、規模がものすごく小さいから、そういうのは出来ないっていうのがありますし、まあ、あのう、もちろん、色んなデータとか分析したりとか。でも、そういうデータの分析の知識とか、まだ、まあ今年は色んな、統計学とかそういうのを取ってるんですけども、あんまり、ちょっと、やってこなかったもので、まあ、そうですよね、まあ、インタビューとか（笑）。そういうのが無いと、ほんとに新しいものは出来ないのかなって。うん、まあ、それは単なる、そのう、色んなものを合わせたやつになっちゃう。この本とこの本とこの本を合わせたら、こうなりますって。これでいいのかって、それは、不安になりますね。

理論的メモ：

- ・これは、インタビューの時に、多くの学習者が感じた疑問の一つである。
- ・授業の最初だけではなく、途中まで抱え続ける疑問ではないか。
- ・最初の【疑問と混沌】だと思われる（←カテゴリーにする可能性がある）

資料 12：インタビューデータ分析例 2 SCAT を用いた分析

テキスト	(1) データの中の着目すべき語句	(2) (1) の語句を言い換えるためのデータ外の語句	(3) (2) を説明するための概念、語句、文字列	(4) テーマ・構成概念
<p>Q：自分は授業でグループで話し合うときに、自分の言うことは相手が理解できますか、話が進めますかという感じ、そして私やはり、なんというか、恥ずかしがり屋の感じ、みんなの前で話すときは、大変緊張して、それはちょっと怖い、でもやはり頑張ってる。</p>	<p>自分の言うことは相手が理解できますか、話が進めますかという感じ、恥ずかしがり屋の感じ、みんなの前で話すときは、大変緊張して、それはちょっと怖い、でもやはり頑張ってる。</p>	<p>言いたいことが伝わるかどうか、恥ずかしい、怖い、緊張しやすい、努力する</p>	<p>会話力に対する自信欠如、相互理解に対する不安、発言に対する恐怖感を克服しようとする努力</p>	<p>伝わる言葉への当惑</p>

## 参考文献

### 参考文献ア行

青木直子・尾崎明人・土岐哲編 青木直子・尾崎明人・小林由子・吉岡薫・坂本正・白畑知彦・谷口すみ子・トムソン木下千尋・西口光一・縫部義憲・野元弘幸・山田泉・横溝紳一郎著（2013）『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社

庵功雄（2012）『新しい日本語学入門 ことばのしくみを考える 第2版』スリーエーネットワーク

庵功雄・イヨンスク・森篤嗣編著 あべやすし・石黒圭・岩田一成・宇佐美洋・岡典栄・尾崎明人・越智慎司・川村よし子・児玉茂昭・柴田元也・田中英輝・美野秀弥・壺真奈見・安田敏朗・柳田直美・山本和英著（2013）『「やさしい日本語」は何を目指すか 多文化共生社会を実現するために』ココ出版

庵功雄（2013）『日本語教育・日本語学の「次の一手」』くろしお出版

庵功雄（2019）「学習者の変化に対応しポストを守るための留学生日本語教育と〈やさしい日本語〉」牲川波都季編著 有田佳代子・庵功雄・寺沢拓敬著『日本語教育はどこへ向かうのか』くろしお出版

池田玲子（2007）「ピア・レスポンス」池田玲子・舘岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房、71-105

石黒圭編著 安部達雄・新城直樹・有田佳代子・植松容子・渋谷実希・志村ゆかり・筒井千絵著（2012）『会話の授業を楽しくするコミュニケーションのためのクラス活動40』スリーエーネットワーク

石黒圭（2012）『この1冊できちんと書ける！論文・レポートの基本』日本実業出版社

石黒圭（2015）『心を引き寄せる 大人の伝え方 集中講義』サンクチュアリ出版

石黒圭(2016)「教師は何もしなくていい 学習者が主体的に学べる環境作り」五味政信・石黒圭編著 有田佳代子・尾崎由美子・迫田久美子・渋谷実希・志村ゆかり・筒井千絵・戸田淑子・古川敦子著『心ときめくオキテ破りの日本語教授法』くろしお出版、170-184

石黒圭（2017）「どうすれば読解授業がうまくいくのかー学術日本語を学ぶ留学生のピア・リーディング授業を対象にー」日本語教育研究センター主催連続講演会第4回、2017年6月28日、国際基督教大学

石黒圭編著 新城直樹・庵功雄・岩崎拓也・金井勇人・黄明侠・末繁美和・俵山雄司・張志剛・永谷直子・宮澤太聡・宮部真由美・劉洋著（2017）『現場に役立つ日本語教育研究3 わかりやすく書ける作文シラバス』くろしお出版

石黒圭編著 胡方方・志賀玲子・田中啓行・布施悠子・楊秀娥著（2018）『どうすれば協働学習がうまくいくか 失敗から学ぶピア・リーディング授業の科学』ココ出版

石黒圭（2018）「ピア・リーディング授業の考え方 ピア・ラーニングにおける対話とは何か」石黒圭編著 胡方方・志賀玲子・田中啓行・布施悠子・楊秀娥著『どうすれば協働学習がうまくいくか 失敗から学ぶピア・リーディング授業の科学』ココ出版、233-247

石黒圭（2018）『豊かな語彙力を育てる「言葉の感度を高める教育」へのヒント』ココ出版

市川須美子・小野田正利・勝野正章・窪田眞二・中嶋哲彦・成嶋隆編（2017）『教育小六法〈平成29年版〉』学陽書房

岩崎秀樹・山口武志（1998）「メタ認知は教授－学習の成因か成果か－数学教育におけるメタ認知概念の拡張に関する考察－」『科学教育研究』22（4）、178-191

上野直樹・ソーヤーりえこ・柳町智治・岡田みさを（2006）『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

宇佐美まゆみ（2011）『基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese: BTSJ）2011 年版』『談話研究と日本語教育の有機的統合のための基礎的研究とマルチメディア教材の試作』（平成 15-18 年度科学研究費補助金基盤研究（2））、1-20

宇佐美まゆみ（2012）「母語話者には意識できない日本語会話のコミュニケーション」野田尚史編著 カノックワン・ラオハブラナキット・片桐・清ルミ・宇佐美まゆみ・奥野由紀子・迫田久美子・山内博之・品田潤子・徳井厚子・嶋田和子著『日本語教育研究のためのコミュニケーション研究』くろしお出版

宇佐美洋編著 阿部新・嵐洋子・大塚裕子・金田智子・北村雅則・工藤育子・近藤彩・佐野大樹・須藤潤・田中真理・田所希佳子・野原ゆかり・林さと子・俵山雄司・福永由佳・文野峯子・水上悦雄・道端輝子・三井はるみ・森篤嗣・森本郁代・八木公子・柳田直美・山口昌也・鎌水兼貴・李奎台著（2016）『「評価」を持って街に出よう「教えたこと・学んだことの評価」という発想を超えて』くろしお出版

鳥日哲（2018）「ピア・レスポンスにおいて学習者はどのように他者のコメントを作文に反映させるのか－『研究の目的とテーマ』の執筆を例に－」日本語教育学会秋季大会、2018 年 11 月 25 日、プラザ ヴェルデ

易曉莉（2007）「中国における読解授業の現状とピア・リーディングの試み－

上級学習者を分析対象にしてー」『日本言語文化研究会論集』3、87-114

岡崎敏雄・川口義一・才田いずみ・畠弘巳編（1997）『ケーススタディ日本語教育』おうふう

岡崎洋三・西口光一・山田泉（2003）『人間主義の日本語教育』凡人社

大谷尚（2007）「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』54（2）、27-44

## 参考文献カ行

郭菲（2016）「中国人留学生の日本の大学院の学術的コミュニティへの参加ー文系大学院生のケース・スタディー」『阪大日本語研究』2:109-141

霍沁宇・黄均鈞・胡芸群・田佳月（2016）「アカデミック活動に対する留学生の参加姿勢の変容ー中国の日本語専攻の大学を卒業した渡日留学生を対象とした事例研究ー」上海外国語大学日本学国際シンポジウム及び中国日本語教育研究会年次大会、2016年11月12日、上海外国語大学

片桐準二（2012）「学習者主体を目指した作文授業導入が学習ビリーフへ与える影響ーM-GTAを用いたビリーフの形成・変容過程の質的研究ー」『小出記念日本語教育研究会』20、33-45

鎌田修（2012）「プロフィシェンシーと対話」鎌田修・嶋田和子編著 平田オリザ・牧野成一・野山広・川村宏明・伊東祐郎著（2012）『対話とプロフィシェンシーーコミュニケーション能力の広がりが高まりをめざしてープロフィシェンシーを育てる2』凡人社、2-27

北原保雄編（2011）『明鏡国語辞典第二版』大修館書店

- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践－質的研究への誘い－』 弘文堂
- 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』 弘文堂
- 金孝卿 (2008) 「『質疑・応答』活動における相互作用の実態－発表の内容面に対する内省促進という点から－」『第二言語としての日本語教室における「ピア内省」活動の研究』 ひつじ書房、59-80
- 胡芸群 (2015) 「大学院で学ぶ留学生の研究に対する考え方に関する一考察 : PAC 分析による事例研究」『一橋日本語教育研究』 4、117-125
- 胡芸群・田佳月・霍沁宇・黄均鈞 (2017) 「大学院における留学生のアカデミック活動への参加過程の分析－中国の日本語専攻卒業生の学習経験をもとに－」 NINJAL 国際シンポジウム第 10 回実用言語学国際会議、2017 年 7 月 9 日、国立国語研究所
- 胡芸群・田佳月 (2018) 「複数コミュニティへの参加における中国人留学生の学びの変容：学内と学外に着目して」第 24 回プリンストン日本語教育フォーラム、2018 年 5 月 12 日、プリンストン大学
- 胡方方 (2015) 「日本語学習者のグループ・ディスカッションに見られる合意形成のプロセス－ピア・リーディングの談話データをもとに－」『一橋日本語教育研究』 4、127-136
- 胡方方・石黒圭 (2016) 「ピア・リーディング授業における合意形成のプロセス－多肢選択的な課題と自由記述式の課題の談話を比較して－」上海外国語大学日本学国際シンポジウム及び中国日本語教育研究会年次大会、2016 年 11 月 12 日、上海外国語大学
- 胡方方 (2017) 「ピア・リーディング授業の合意形成に影響を与える諸要因－

多肢選択的な課題と一自由記述式の課題の談話を比較して―』『一橋大学国際教育センター紀要』8、81-92

胡方方・石黒圭（2018）「司会役の役割 司会役はグループ・ディスカッションにどこまで貢献できるのか」石黒圭編著 胡方方・志賀玲子・田中啓行・布施悠子・楊秀娥著『どうすれば協働学習がうまくいくか 失敗から学ぶピア・リーディング授業の科学』ココ出版、127-150

胡方方（2018）「ピア・リーディングの実践 授業にあたってどんな準備と工夫が必要か」石黒圭編著 胡方方・志賀玲子・田中啓行・布施悠子・楊秀娥著『どうすれば協働学習がうまくいくか 失敗から学ぶピア・リーディング授業の科学』ココ出版、205-232

幸田佳子（2014）「活動型授業への展開と課題」『國學院大學教育開発推進機構紀要』5、1-9

近藤いね子・高野フミ（2001）『プログレッシブ和英中辞典第3版』小学館

五味政信・石黒圭編著 有田佳代子・尾崎由美子・迫田久美子・渋谷実希・志村ゆかり・筒井千絵・戸田淑子・古川敦子著（2016）『心ときめくオキテ破りの日本語教授法』くろしお出版

## 参考文献サ行

迫田久美子（2016）「日本語教師は接客業である 学習者を知り、理解することがすべての第一歩」五味政信・石黒圭編（2016）『心ときめくオキテ破りの日本語教授法』くろしお出版、12-27

佐藤公治（2007）『対話の中の学びと成長』金子書房

佐藤学（1995）『教室という場所』国土社

- 佐藤学 (2015) 『専門家として教師を育てる－教師教育改革のグランドデザイナー』 岩波書店
- 志賀玲子 (2017) 「協働学習の可能性：異文化間教育の視点より」『一橋大学国際教育センター紀要』 8、15-26
- 嶋田和子 (2012) 「プロフィシエンシー重視の実践で育む『対話力』－日本語教育の現場から－」鎌田修・嶋田和子編著 平田オリザ・牧野成一・野山広・川村宏明・伊東祐郎著 (2012) 『対話とプロフィシエンシー－コミュニケーション能力の広がりと高まりをめざして－プロフィシエンシーを育てる 2』 凡人社、140-161
- 嶋田和子 (2016) 「『学びのデザイナー』としての教師をめざす－『学習者のやる気に火をつける』には－」NINJAL 国際シンポジウム「現場を支える日本語教育研究－学ぶ・教える・評価する－」、国立国語研究所、2016年1月23日

## 参考文献太行

- 舘岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ 日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』 東海大学出版会
- 舘岡洋子 (2007) 「ピア・ラーニングとは」池田玲子・舘岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』 ひつじ書房、35-64
- 舘岡洋子 (2007) 「ピア・リーディング」池田玲子・舘岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』 ひつじ書房、111-140
- 田中啓行・霍沁宇・胡方方・石黒圭 (2016) 「学術的文章のピア・リーディングにおける読解課題の設計に関する一考察」日本語教育学会秋季大会、2016年10月9日、愛媛県松山市ひめぎんホール

田中啓行（2017）「学術的文章のピア・リーディングにおける読解課題の設計に関する一考察：課題の形式に対する学習者の評価から」『埼玉大学紀要・教養学部』52（2）、209-220

陳林柯（2017）「話し言葉に見られる視点制約理論の妥当性：名大会話コーパスを分析対象に」『一橋大学国際教育センター紀要』8、107-118

田佳月（2016）「学術レポート執筆不安尺度の提案：中国語を母語とする留学生を対象として」『一橋大学国際教育センター紀要』7、45-56

田佳月（2017a）「学術レポート執筆不安に着目した日本語学習者の変容－留学生向けのアカデミック・ライティング授業を通して－」日本語教育学会春季大会、2017年5月21日、早稲田大学早稲田キャンパス

田佳月（2017b）「学術レポート執筆不安の実態に関する考察－中国語を母語とする留学生を対象として－」『一橋日本語教育研究』5、21-30

## 参考文献十行

新村出編（2008）『広辞苑第六版』岩波書店

野元弘幸（2013）「フレイレ的教育学の視点」青木直子・尾崎明人・土岐哲編  
青木直子・尾崎明人・小林由子・吉岡薫・坂本正・白畑知彦・谷口すみ子・  
トムソン木下千尋・西口光一・縫部義憲・野元弘幸・山田泉・横溝紳一郎著  
（2013）『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社、91-104

中島義道（1997）『〈対話〉のない社会 思いやりと優しさが圧殺するもの』  
PHP 研究所

西谷まり・松田稔樹（2008）「外国語不安と学習方略」『日本教育工学会研究報告集』5、221-228

日本語教育学会編（著者名省略）（2010）『新版日本語教育事典』大修館書店  
野田尚史編著 宇佐美まゆみ・奥野由紀子・カノックワン・ラオハブラナキッ  
ト・片桐・迫田久美子・清ルミ・品田潤子・嶋田和子・徳井厚子・山内博之  
著（2012）『日本語教育研究のためのコミュニケーション研究』第1部 宇  
佐美まゆみ「母語話者には意識できない日本語会話のコミュニケーション」  
くろしお出版

## 参考文献ハ行

原田三千代（2012）「中国語母語話者留学生の研究に対する態度構造の分析：  
大学院進学予備教育における持続可能性日本語教育に向けて」『桜美林言語  
教育論叢』8、29-43

原田三千代（2015）「協働的フィードバックとしてのピア・レスポンス」大関  
浩美編『フィードバック研究への招待—第二言語習得とフィードバック』く  
ろしお出版、139-179

平田オリザ（2012）「日本語教育と国語教育をつなぐ『対話』」鎌田修・嶋田和  
子編著 平田オリザ・牧野成一・野山広・川村宏明・伊東祐郎著（2012）『対  
話とプロフィシェンシー—コミュニケーション能力の広がりと高まりをめ  
ざして—プロフィシェンシーを育てる2』凡人社、28-45

布施悠子・石黒圭（2016）「学術的文章の協働学習における教師のフィードバ  
ックについての一考察—教師の談話データと学習者の情意面での評価との  
連関から—」日本語教育学会秋季大会、2016年10月9日、愛媛県松山市ひ  
めぎんホール

布施悠子（2017）「学術的文章の協働学習における教師の介入についての一考  
察：教師の談話データと学習者の情意面での評価との連関から」『一橋日本

語教育研究』5、51-60

黄均鈞 (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、1-13

黄均鈞 (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、79-93

黄均鈞 (2017) 「実践者は学習者、現場とどのように向き合うか—中国の日本語教育の現場における活動型授業の光と影」言語文化教育研究会・月例会特別企画、5月22日、早稲田大学早稲田キャンパス

黄均鈞・霍沁宇・田佳月・胡芸群 (2018) 「中国人日本語専攻生の学術コミュニティへの参加過程の分析—中国の大学から日本の大学院へ—」『国立国語研究所論集』14、29-54

細川英雄 (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

本田弘之・岩田一成・義永美央子・渡部倫子 (2019) 『[改訂版]日本語教育学の歩き方 初学者のための研究ガイド』大阪大学出版会

## 参考文献マ行

松岡弘 (2005) 「日本語教育とはなにか」松岡弘・五味政信編著 庵功雄・石黒圭・市川保子・井上優・今村和宏・イングリッド・ゲトロイヤー＝カルグール・黄麗華・河野理恵・鶴雄能子・鶴田庸子・土岐哲・三枝令子・庄司養昌・関正昭・モニカ・ツィグラール・張利平・西谷まり・平高史也・横田雅弘著『開かれた日本語教育の扉』スリーエーネットワーク、4-17

松村明編（2006）『大辞林第三版』三省堂

## 参考文献ヤ行

柳田直美（2010）「非母語話者との接触場面において母語話者の情報やり方略に接触経験が及ぼす影響—母語話者への日本語教育支援を目指して—」『日本語教育』145、13-24

柳田直美（2015a）「教育実践を『知』にむすぶ[レビューするテーマ：学習の分析とデザイン]」名嶋義直・柳田直美・三代純平・松尾慎・嶋ちはる・牛窪隆太『日本語教育 学のデザイナー—その地と図を描く—』凡人社、55-76

柳田直美（2015b）『日本語教育学の新潮流 12 接触場面における母語話者のコミュニケーション方略情報やりとり方略の学習に着目して』ココ出版

雍婧（2016）「日本国内で活動するノンネイティブ日本語教師の役割—日本語学校に通っている中国人学習者への PAC 分析の結果から—」一橋日本語教育研究会、2016年10月15日、一橋大学

雍婧（2017）「日本国内で活動するノンネイティブ日本語教師の役割：日本語学校に通っている中国人学習者の PAC 分析の結果から」『一橋日本語教育研究』5、41-50

楊秀娥（2017）「ピア・リーディングにおける批判的思考の活性化」会話・談話研究シンポジウム「日本語教育の新展開—談話研究の可能性(1)—」、2017年7月10日、国立国語研究所

楊秀娥（2018）「『批判的・創造的に読む』段階の話し合い 学習者の批判的思考はどのように活性化しているのか」石黒圭編著 胡方方・志賀玲子・田中啓行・布施悠子・楊秀娥著『どうすれば協働学習がうまくいくか 失敗から学ぶピア・リーディング授業の科学』ココ出版、99-126

## 参考文献ラ行

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』 7:17-31

劉時珍（2009）「中国の日本語教科書の副詞的な表現に関する一考察：『新編日本語』の中の副詞の例文を通して」『一橋大学留学生センター紀要』 12、59-71

## 参考文献アルファベット

Boud, D., Keough, R. and Walker, D.(eds.)(1985) *reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page

Ferris, Dana and Hedgcock, J.S.(1998) *Teaching ESL Composition Purpose, Process, and Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.

Freire, P. (1974) *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra. [フレイレ、P. (1979) 『被抑圧者の教育学』、小沢有作他訳、亜紀書房]

Hornby A. S. (著), A. S. Hornby (編) (2010) *Oxford Advanced Learner's Dictionary* 8<sup>th</sup> edition. Oxford University Press

J.V. Neustupny (2000) 『今日と明日の日本語教育—21世紀のあけぼのに』 アルク

Palincsar, A.S. and Brown, A.L. 1984. Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring. *Cognition and Instruction*. 12. pp. 117-175.

## 既発表研究との関係

本稿は、下記のような、すでに行った口頭発表や公刊した論文の内容を踏まえて執筆を行った。なお、本稿への収録に当たっては、その内容を加筆・修正している。

### 第4章 学習者全体の姿勢の変容

- ◆ 霍沁宇（2014）「アカデミック・リーディングの授業に関する一考察ー上級日本語学習者の読み方の変容プロセスを中心にー」実践的グラウンデッド・セオリー研究会第7回修士論文発表会、2014年7月26日、大正大学
- ◆ 霍沁宇（2015）『日本語上級学習者の文章理解の変容を促すアカデミック・リーディングの授業内対話ーM-GTAを用いた意識変容プロセスの分析を中心にー』一橋大学言語社会研究科修士論文
- ◆ 霍沁宇（2015）『『三つの対話』を用いた読解授業における日本語上級学習者の読み方の意識変容プロセス』『日本語教育』162、97-112

### 第5章 2名の学習者の姿勢の変容

- ◆ 霍沁宇・石黒圭（2015）『『三つの対話』を用いた読解授業における日本語上級学習者の読み方の意識変容プロセスー2名の非漢字圏上級学習者を中心にー』NINJAL 国際シンポジウム「現場を支える日本語教育研究ー学ぶ・教える・評価するー」、2016年1月23日、国立国語研究所
- ◆ 霍沁宇（2015）『『三つの対話』を用いた読解授業における日本語上級学習者の読み方の意識変容プロセスー2名の非漢字圏上級学習者を中心にー』『一橋日本語教育研究』4、147-156

## 第6章 ピア・ラーニングの盲点

- ◆ 霍沁宇（2016）『『三つの対話』を用いた読解授業に関する一考察—ある学習者の事例から見えるピア・ラーニングの盲点—』一橋日本語教育研究会、2016年10月15日、一橋大学
- ◆ 霍沁宇（2017）『『三つの対話』を用いた読解授業に関する一考察—ある学習者の事例から見えるピア・ラーニングの盲点—』『一橋大学国際教育センター紀要』8、41-55

## 第8章 学習者全体の姿勢の変容

- ◆ 霍沁宇（2017）「協働学習における日本語上級学習者の思考方法の変容プロセス—アカデミック・ジャパニーズの授業を通じて—」実践的グラウンデッド・セオリー研究会第80回定例研究会、2017年5月20日、立教大学

## 第9章 女性学習者の葛藤と成長

- ◆ 霍沁宇（2018）「学習者の葛藤と成長—日本語教育の対話型作文授業の中で—」アジア・アフリカ研究の視野における日本学国際シンポジウム、2018年11月11日、上海外国語大学
- ◆ 霍沁宇（2019）「学習者の葛藤と成長—日本語教育の対話型作文授業の中で—」日本語教育学会春季大会、2019年5月26日、つくば国際会議場

また、本稿は、国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」（プロジェクトリーダー：石黒圭）の研究成果の一部である。

読解授業に関する研究（第 4 章、第 5 章、第 6 章）は、以下の書籍とは共同研究である。

- ◆ 石黒圭編著 胡方方・志賀玲子・田中啓行・布施悠子・楊秀娥著（2018）  
『どうすれば協働学習がうまくいくか 失敗から学ぶピア・リーディング授業の科学』ココ出版

作文授業に関する研究（第 8 章、第 9 章）は、以下の科研費研究プロジェクトとは共同研究である。

- ◆ 「アカデミック・ライティング技術の習得を目指したピア・レスポンスの実証的研究」（研究代表者：鳥日哲）

そして、第 9 章の調査協力者 Q さんは、以下の研究の協力者 I さんとは同一人物である。

- ◆ 霍沁宇・黄均鈞・胡芸群・田佳月（2016）「アカデミック活動に対する留学生の参加姿勢の変容－中国の日本語専攻の大学を卒業した渡日留学生を対象とした事例研究－」上海外国語大学日本学国際シンポジウム及び中国日本語教育研究会年次大会、2016 年 11 月 12 日、上海外国語大学
- ◆ 胡芸群・田佳月・霍沁宇・黄均鈞（2017）「大学院における留学生のア

カデミック活動への参加過程の分析—中国の日本語専攻卒業生の学習  
経験をもとに—」NINJAL国際シンポジウム第10回実用言語学国際会議、  
2017年7月9日、国立国語研究所

- ◆ 胡芸群・田佳月（2018）「複数コミュニティへの参加における中国人留  
学生の学びの変容：学内と学外に着目して」第24回プリンストン日本  
語教育フォーラム、2018年5月12日、プリンストン大学
- ◆ 黄均鈞・霍沁宇・田佳月・胡芸群（2018）「中国人日本語専攻生の学術  
コミュニティへの参加過程の分析—中国の大学から日本の大学院へ—」  
『国立国語研究所論集』14、29-54