

大学院での専門日本語教育における
日本人学生と留学生との協働学習の試み
—ピア活動観察の視点から—

A Trial for Collaborative Learning between Japanese and Foreign Students to Technical Japanese Education on a Graduate School : From the Viewpoint of Peer Activity Observations

神村初美（首都大学東京大学院生）

KAMIMURA Hatsumi (Tokyo Metropolitan University)

要 旨

本稿では、大学院での専門日本語教育における日本人学生と留学生の協働学習の試みを、ピア活動の文字化データから検証した。分析の結果、専攻における専門日本語教育というアカデミックな課題の場合、ピア活動を通すことによって批判的な思考が育まれ、専攻における専門知識の運用及び理解深化に繋がるきっかけを得ている様子が観察された。そこから、専門日本語教育に協働学習を用いる可能性を考察した。

In this paper, I analysed the transcription data of collaborative learning between Japanese and foreign students to technical Japanese education on a graduate school. It showed that peer activity could enable both Japanese and foreign students to gain critical thinking and a chance deepen their understanding for the academic subject by through the peer activity. Therefore, The possibility of using collaborative learning to technical Japanese education was considered.

【キーワード】ピア活動，大学院，日本人学生と留学生，専門日本語教育，理解深化

1. 研究の背景

一般的に大学院では、教育・研究活動を自主・協働的に進めようとする姿勢、及び専攻における専門知識が求められると考える。しかし近年、中国の日本語専攻出身の大学院生においては、教師主導型の言語運用能力涵養に偏った外国語学部教育の影響から、自主・協働的な研究態度、及びそれらの基に成り立つ批判的な思考力といった学術的コミュニケーション能力が会得されにくいという現状がある。そのため、問題発見や解決のノウハウが十分身につかないという問題を生み、大学院生が研究を推進する上での障害となっている（砂川・朱 2008:93）と指摘されている。また日本人学生においては、大学院進学目的の多様化に伴い、学部での専攻とは異なる大学院専攻への進学を志す学生の増加から、特に入学初年次での専門的な知識獲得とその言語技能の運用が課題であるとされている。

一方、近年の日本語教育では、協働学習を用いることで「協働的な学習環境の構築に寄与する」「気づきを促す」「難しい課題をやさしくする」（舘岡 2005、池田・舘岡 2007）という効果が生じ、やがて学習者に課せられた課題への学びを促すと報告されている。これら協働学習によって得られた効果は、先述の「大学院で教育・研究活動を自主・協働的に進めようとする姿勢及びその際の学術的コミュニケーション能力涵養」、「専攻における専門知識とその運用能力の獲得」という課題を克服する手立てとして有用に作用する可能性

があると考えられた。

そこで、上述の課題に応えるために、これら協働学習の方法や理論を援用した専門日本語教育の授業を大学院で同じ専攻に所属する、中国の外国語学部出身の大学院生及び研究生と、学部と大学院の専攻が異なる日本人大学院生とを対象に設定し試行した。

本稿における専門日本語教育の「専門日本語」とは、特定の目的のための日本語・JSP (Japanese for Specific Purposes) を指す。そのため、専門日本語教育とは「専門分野で必要とされる語彙や表現などの習得及び理解と、それらを用いた言語技能の運用を目指すもの」(村岡 1997:87) とする。本稿では専攻における専門日本語習得を軸に据え、そこに日本人学生と留学生との協働学習を組み込むことによって、専門日本語教育に協働学習を用いる可能性を探った。

2. 先行研究

母語話者である日本人学生(以下 NS)と非母語話者である留学生(以下 NNS)を対象とした協働学習での先行研究の成果を概観すると、それらは主に作文や読解といった日本語授業において報告されている(館岡 2005, 池田・館岡 2007)。これらは、身近な経験や出来事から発信し学習者の感想や意見に帰結する、いわゆる「ナラティブ」⁽¹⁾を基軸とした授業で構成されている場合が多い。しかし、大学院での専攻において直面する日本語文章はこれらナラティブに留まらない、「ナラティブの中にある漠然とした考えや知識、個別的な経験、断片的な情報などを、主題とそれらを支える要素とに整理し論理的な構造の文章に組み立てる」(二通 2005:103)いわゆるアカデミックな言語運用能力が求められる。

NSとNNSを対象とした協働学習での実践研究の一例としては、岩田・小笠(2007)があげられる。岩田・小笠(2007)は、NSとNNSとのピア・レスポンス⁽²⁾(以下 PR)の検証を発話機能から行い、NSとNNSのPRが豊かなやり取りの可能性を秘めており、NSにとっては自身の発話を組み立てる支援になり、NNSにとっては、NSと対等な立場でやり取りを展開する機会になる意義があると示している。しかし、これらは大学生対象の文章作成クラスにおける実践であり、各専攻の専門的な内容には触れられていない。また、大学院におけるNSとNNSを対象とした授業に協働学習を取り入れた実践で、専門分野で必要とされる語彙や表現などの習得及び理解と、それら言語技能の運用を目指すという、いわゆる専門日本語教育における課題での試みは管見の限りみられない。

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

3. 本研究の目的と研究課題

本研究では、専門日本語教育に協働学習を用いる可能性について、ピア活動の視点から探ることを目的とする。具体的には(1)専攻における専門的な知識獲得とその言語技能の運用というアカデミックな課題への対処を授業設定においても、ナラティブな課題での先行研究で見られたように、日本語の運用力が対等でないNSとNSSが、あるいはNSS同士が、互恵的な学び⁽³⁾を構築し理解深化を図ることが可能となるのか、(2)NS・NNS間とNNS同士においてどのようなやり取りの違い及び特徴が見られるのか、という課題に答えることを目的とする。これらの発問をピア活動の文字化データを中心とした観察から検証する。そこから「大学院で教育・研究活動を自主・協働的に進めようとする姿勢及びその際の学術的コミュニケーション能力涵養」「専攻における専門知識とその運用能力の獲得」という課題に対する示唆を見出すことを目指す。

4. 研究方法

4-1. 授業概要

本実践は2009年度前期に上述の研究課題を解明するため行った調査授業である。参加者は、趣旨を伝え募った合計5名で、学部異専攻から進学したNS初年次大学院生2名と、上級日本語レベルの中国の外国語学部出身NNS研究生2名及び初年次大学院生1名である。授業時間は90分間、全14回で、期間は4月中旬から8月初旬までの3か月半である。内容は、参加者全員が大学院で専攻する日本語教育学における専門日本語解釈を扱った。教材は専門語彙の解釈をまとめ、それらを整理した資料である。

初回授業においてアイスブレイキングとプレ作文テスト、及び授業趣旨とピア活動の説明を行った。毎回参加準備として、ソロ生成⁽⁴⁾に繋げる為の事前自習を課し、各授業ではピア活動の手順を示したプリントを用い、ピア活動の円滑化と活性化を図った。最終回授業ではポスト作文テストとフォローアップインタビュー(以下FI)を行った。

授業手順は(1)テキストを読む(全体)(2)分からない箇所や語彙などについて話し合う(ピア活動)(3)テキストを読む(ピア活動)(4)分からない箇所や語彙などについて話し合う(全体)(5)具体例を加えた専門語彙解釈の外化・検討(ピア活動)(以下「(5)段階ピア活動」)(6)黙読・外化(全員に向けて)(7)取り上げた専門日本語解釈における作文で行った。

本稿では、初回と最終回を除く全12回の授業における「(5)段階ピア活動」を分析データの対象とした。具体的な「(5)段階ピア活動」の手順は、まず話し手が自分なりの具体例を加えた専門語彙の解釈を自身の言葉で聞き手側に向かって再生し、次に両者で不明瞭な箇所に意見・質問・反論・説明を適宜与えながら確認を行い、その後、役割を交代する。

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

4-2. 分析の枠組みとデータ

分析に際しコード化を行った。コードは表1の岩田・小笠(2007)⁽⁵⁾の発話機能コードの観点を取り入れ調節し、ここに「課題のやり取りからの逸脱」(以下「逸脱」)を加えた。

本稿においては、ピア活動の内実に着目した観察から検証を行う。そのため、これらピア活動における発話の生起数ではなく、やり取りにみられた特徴やその背景にあるプロセ

スを解明する必要がある。そこで、その分析手法としてコードシステムを用いるのが最適と思われた。対象とするデータは、グループよりもNNSの発話機会が確保しやすいと予想される2者間で、全授業の中で、特徴が顕著に見られたやり取りの第2回「評価法（テスト）」60分間、第7回「音声」46分間、第9回「教授法」40分間の中の「(5)段階ピア活動」とFI43分間で、合計189分間とした。

表1 会話の分析に使用したコードシステム（岩田・小笠（2007:59-60）を参考に作成）

コード名	定義
やり取りの流れの管理 ：管理	やり取りの流れがスムーズになるように（メタ談話標識等で）管理する。終助詞をつけて相手に働きかける呼びかけ等を含む。
話し合い活動の促進：促進	活動の手順に即して活動の展開を管理する。
要約①自分	自分のアウトラインを要約する・音読する。
要約②相手	相手のアウトライン・話の内容を要約する・音読する。
繰り返し	話し手は他の参加者や自分が言ったことをそのまま繰り返す。
課題のやり取りからの逸脱 ：逸脱	課題解決のためのやり取りから逸脱した方向へと向かい、しばらくその逸脱が続く展開
明確化要求①アウトラインの内容：明確化要求①	相手を書いた、あるいは話したアウトラインの内容について相手に明確化を要求する。
明確化要求②アウトライン以外の内容：明確化要求②	相手を書いた、あるいは話したアウトライン以外の内容について、明確化を要求する。
意見要求	意見、指摘、評価、観点、エッセイにまつわる一般的なコメントを要求する。
意見提供	意見、指摘、評価、観点、エッセイにまつわる一般的なコメントを提供する。
情報要求	エッセイにまつわる付加的な情報、事例、理由、（一般的・個人的。過去の経験についての考えや気持ちを含む）を求める。漢字の読み方や語彙の意味を聞く。
情報提供	付加的な情報、事例、理由、結果（一般的・個人的。過去の経験についての考え方や気持ちを含む）を提供する。漢字の読み方や語彙の意味を説明する。何も言うことがない、ということもこれに該当する。
非同意	反対だということを主張する。
同意	賛成だということを主張する。
相づち、挨拶など ：相づち	内容はないが、会話の流れに貢献する短い相づち、挨拶など、終結、ポライトネスマーカー、感情表現、先を促す、等を含む。
理解の表明	理解の問題が解決したことを示す。
メタ的発話	自分の文章をメタ的に捉える。

5. 結果と考察

全授業において、特徴が顕著に見られたやり取りをまとめると次のようになる。(1)ピア活動を円滑に進めようとするNSの話し合い活動の促進と、NSとNNS両者におけるやり取りの流れの管理、(2)NSとNNS、またはNNS同士の両方における話し手と聞き手双方での課題解決にむけた自主・協働的な参画による互惠的な学び、(3)課題の解決から逸脱した

対話の展開，(4)NNSの資料を丸ごと暗記しようとする傾向である。以下，それぞれの特徴についてピア活動例[A]，[B]のコード化データを中心に，FIや作文での観察も加えながら検証し具体的に示す。

5-1. ピア活動の促進と管理

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

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

1	促進	NS1	はい。なんですか。【にこにこしながら】
2	要約①自分	NNS1	ある部分を，あの一強く発音したり囁いたり，囁きに近い発音をしたりして強調する
3	要約①自分	NNS1	ある部分を，際立たせて発音する方法です・・・
4	相槌	NS1	うん
5	意見提供	NNS1	例えば，私は，私は，そのときは，私のことを言っています。
6	相槌	NS1	はい，はい・・・。
7	意見提供	NNS1	他の人のことじゃなくて私のことを言っています。私は中国人ですっていうと
8	明確化要求①	NS1	それいうか？なんか・・・
9	意見提供	NNS1	私は，中国人っていうと・・・中国人って，ほかの国の人じゃなくて中国人って・・・
10	同意	NS1	あーそういえばね・・・そういえばね・・・
11	非同意	NS1	その強調したい部分をなんか・・・んー・・・私は・・・私は・・・【NNS1の真似をしている】
12	明確化要求①	NS1	私？・・・その文だと・・・
13	非同意	NS1	んーそれ俺に通じてない・・・。
14	非同意	NS1	それ俺に通じてない。 【皆：笑い】
15	管理	NS1	それで・・・それで何？
16	繰り返し	NNS1	えーっとそれで・・・
17	促進	NS1	えーっと・・・アクセントとイントネーションの違いは？
18	メタ的発話	NNS1	違い・・・
19	促進	NS1	じゃ，イントネーションは何？
20	要約①自分	NNS1	イントネーションは，イントネーションは文全体・・・の・・・
21	促進	NS1	の，なに？なに？

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

側に伝え検討し、やはり意見・質問・反論・説明などを加えながら確認を行っている部分である。

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

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

22	管理	NS1	で、はい。説明はこれだね。アクセントとプロミネンスは・・・【書いている】
23	管理	NS1	で、直した方がいいところ別はない？ 【2人それぞれ書いている】
24	促進	NS1	箸の、端で、橋を持つ。
25	相槌	NNS1	フフフ・・・
26	促進	NS1	箸の、端で、橋を持つ。はい、言ってみ？【上昇イントネーション】
27	繰り返し	NNS1	んー箸の、端で、橋を持つ。
28	逸脱	NS1	おーいいじゃん。もっと早く
29	繰り返し	NNS1	箸の、端で、橋を持つ。
30	逸脱	NS1	おーいいじゃん。
31	逸脱	NS1・NNS1	箸の端で橋を・・・【二人：笑い】
32	逸脱	NS1	そうやって、ヒ、ヒップホップ付けるとか、ラップをつけんじゃん・・・いよー箸の、端で、橋を持つ。【ラップ調の口調で、言い終わった後、二人笑い】
33	逸脱	NNS1	いやー走るつけた方がいい、橋【「足」と聞きとれるような発音】の端で箸を持つ
34	逸脱	NS1	もてねー。どー
35			【逸脱 2 分ほど続く 教師の進捗状況確認が入る】
36		NS1	え・・・今、その例とか話してる。【二人：笑い】
37	メタ的発話	NNS1	やだ・・・もーめちゃくちゃで・・・ちゃんとしないと・・・
38	管理	NNS1	じゃ、これはいいや。
39	明確化要求②	NS1	なに？
40	メタ的発話	NNS1	じゃプロミネン・・・付けて、アクセントのプロミネンスの違いは・・・【テキストを見ながらひとり言】
41	メタ的発話	NS1	そう・・・アクセントとプロミネンスの違いが微妙・・・
42	明確化要求①	NS1	なんですよー。【ひとり言から確認するように教師を見る教師からの端的な説明】
43	理解表明	NS1	【書いている】わかった。【ひとり言をつぶやきながら書いている】

これら「促進」と「管理」のやり取りは、他の NS と NNS 及び NNS 同士のピア活動においても顕著に表れ、特に NS においては NNS のそれよりも頻度が増していた。岩田・小笠(2007)によっても、NS と NNS 間における NS の「促進」と「管理」のコードが増していたことが報告され、NS がこれらの機能を使用することによってやり取りのスムーズな組織

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

5-2. 自主・協働的な参画による互恵的な学び

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

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

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

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

つまり、話し手と聞き手の双方が意見・質問・反論・説明を与えながら「自分なりの専門語彙解釈」への確認を行うという「(5)段階ピア活動」を組み込んだことによって、まず授業に、対等⁽⁶⁾で双方向的なやり取りの場が構造化される。それにより自主・協働的な参画が育まれる。この構造化は、NNSにとってNSと対等な立場でやり取りをする機会となり、NSとNNSの双方が専門語彙解釈における各自の理解を深める機会ともなる。それら一連の過程から生じる活発なやり取りが「メタ的発話」を促す。そして、「メタ的発話」箇所の解明を望む自主的な行動からそれぞれの学びに繋がったと考えられるのではないだろうか。

このことから、専門的な知識獲得とその言語技能の運用というアカデミックな課題への対処を授業設定とした場合、NNSはNSと対等な立場での課題遂行が不可能ではないという

ことが示唆された。また、ナラティブな課題での先行研究で見られたように、日本語の運用力が対等でないNSとNNSが、あるいはNNS同士がピア活動を通すことによって自主・協働的な学習環境を育み、互恵的な学びに繋げることが可能であると考えられた。

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

<p>【NS1 作成の解釈作文】</p> <p>プロミネンスとは、文(発話)の中の一部を強調することで、対比を表わすことである。例えば、「<u>明日</u>、田中さんは行かない」のように「明日」を強く言えば「明日は行かないが、明後日は行くかもしれない」となる。また、「明日、<u>田中さん</u>は行かない」のように「田中さん」を強調して言えば、「明日は田中さんは行かないが、他の人は行くかもしれない」を表す。</p> <p>イントネーションとアクセントとの違いであるが、イントネーションは文全体のこうようである。アクセントは単語単位での高低で、意味を区別するのに使う。例えば「橋」「箸」「端」などである。</p> <p>これらは日本語の特徴である。</p>	<p>【NNS1 作成の解釈作文】</p> <p>プロミネンス ひとつの文(発話)の中で、ある部分を際立たせて発音すること。たとえば、<u>明日</u>は雨は降らない(あさっては雨が降るかもしれない)、明日は<u>雨</u>は降らない(雨が降らないが、くもりかもしれない)。何かを対比するときを使うのが多い。強調したい部分を強く発音したり、ささやかに発音する。たとえば、一緒にいきたいけど・・・(実はなにかがあって行けない)</p> <p>イントネーションとは、文全体または文末の抑揚するものである。アクセントとは単語で意味を区別する影響を与えるものである。</p> <p>プロミネンスは部分の強調するときに多く使われている。</p>
---	---

*上記作文における、文頭一字下げの有無、改行、下線・二重下線、「」の有無などはすべて参加者によるもの。

5-3. 逸脱からみられる理解深化の萌芽

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

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

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

では、この42「明確化要求」に対する教師の端的な説明そのものが直接のきっかけとなり、NS1の43「理解の表明」が生じたのであろうか。これら「(5)段階ピア活動」の直前である「(4)分からない箇所や語彙などについて話し合う(全体)」において既に教師は、音声教材を用いたアクセント・イントネーション・プロミネンスと具体例の「箸」「端」「橋」を提示し、課題への質疑応答を加え、理解の支援を行っている。この(4)段階までの文字化データからはNS1の「分からない」という様相は見られない。しかしその後の「(5)段階ピア活動」でのやり取りを経た後に、NS1の41「アクセントとプロミネンスの違いが微妙・・・」

という「メタ的発話」が見られる。この段階でNS1は初めて、課題への理解が「あいまい」であるという意図を表示し、自己の理解度をモニターしていることが分かる。FIにおいてNS1は「一人だと、読んで分かった気になるんですけど・・・」「あらためて何？って聞かれると・・・あれっ？って思う。」と述べ、仲間との対話を通したからこそ自身の内省と気づきを得た、ということを示している。

一般的に専門知識に関する仲間との対話は、対教師には生じない「どこか違うかもしれない」という批判的な思考が介在すると考える。NS1はこの「どこか違うかもしれない」と考えながら進める仲間との対話「(5)段階ピア活動」を通すことによって「アクセント・イントネーション・プロミネンス」への内省が促進された。そして「アクセントとプロミネンスの違いが微妙・・・」との「気づき＝メタ的発話」に繋がる。その気づきを解明するために教師に向けた「明確化要求」である「なんですよー。【ひとり言から確認するように教師を見る】」という発話媒介行為⁽⁷⁾が起こり、確認を得た結果「理解表明」が生まれた、と考えられるのではないだろうか。

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

5-4. 受身的な読み

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

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

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

6. まとめと課題

これらの検証結果から、大学院の専攻における専門日本語習得というアカデミックな課題に協働学習を用いた場合、ナラティブな課題での先行研究でみられたように、日本語の運用力が対等でないNSとNNSあるいはNNS同士が、ピア活動を通すことによって、自主・協働的な学習環境及び互恵的な学びを構築し得ると考える。そして、専攻における専門語彙解釈の理解深化に繋がるきっかけを得ることが可能であると思われた。また、本研究で

のこれら一連の試みが「専攻での専門的な知識獲得とその言語技能の運用」という課題に対し「読解姿勢の涵養」という視点から貢献する可能性があると考えられた。さらに、NSがピア活動の円滑化に寄与する傾向がある、また NNS・中国人留学生の「受身的な読み」及びそこから脱却の兆しが、それぞれの特徴として明らかになった。

しかし、全 12 回の授業においてはピア活動を経た後であっても、学びに繋がらない場合も見られた。そのため今後は、「どのような要因が学びを阻んでいるのか」という視点で検証していく必要があると考える。

注

- (1) 「物語」や「個人的な体験談」のように時間の流れに沿って語られる文章。(二通 2005:102)
- (2) ピアとは仲間・学習者同士を指す。学習者同士で互いの作文に対する対話を行いながら進める作文推敲活動。
- (3) 学ぶ際、お互いが助け合いながらそれぞれの学びも同時に深めていくというもの。
- (4) 一人で読んで自分の理解や意見を生成する段階。この段階が十分に成り立っていないと、次の段階で発信することが出来ず自己と他者の違いに気づくことも出来ない(池田・館岡 2007:132) とされる。
- (5) Lockhart, C. & Ng (1995) の発話コードを池田 (1999) や Stanley (1992) の観点を取り入れ調整した会話分析コードシステム(岩田・小笠 2007)。ここに「逸脱」を加えた。
- (6) この場合の「対等」とは、非母語話者である NNS と母語話者である NS が、あくまでも同じ学習者という立場で課題の解決に向かい、その課題解決の道具として日本語を駆使し対応することを意味する。
- (7) イギリスの言語哲学者 Austin が唱えた発話行為理論において発話を通して聞き手に影響を及ぼす行為とされている。

参考文献

- (1) 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- (2) 岩田夏穂・小笠恵理子 (2007) 「発話機能から見た留学生と日本人学生とのピア・レスポンスの可能性」『日本語教育』133号, 日本語教育学会, 57-66
- (3) 砂川有里子・朱桂栄 (2008) 「学術的コミュニケーション能力の向上を目指すジグソー学習法の試み - 中国の日本語専攻出身の大学院生を対象に - 」『日本語教育』138号, 日本語教育学会, 92-101
- (4) 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ』東海大学出版会
- (5) 二通信子 (2005) 「アカデミック・ライティングにつながるリーディングの学習」門倉正美・筒井洋一・三宅和子編『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』99-113
- (6) 村岡貴子 (1997) 「大学院レベルの留学生を対象とした専門日本語教育の必要性—香川大学における事例をもとに—」『JALT 日本語教育論集』第2号, 全国語学教育学会, 日本語教育研究部会, 87-97