

## 学習者はどのようにしてレポート・コメント活動への参加態度を決めたのか

—学習者へのインタビューから見えてきたこと—

Factors Affecting Learners' Attitudes toward Peer Response Activities in Report Writing:  
A Qualitative Study Based on Interviews with Learners

武一美(早稲田大学)・田中敦子(同)・福池秋水(国際交流基金日本語試験センター)

TAKE Kazumi (Waseda University), TANAKA Atsuko (Waseda University),

FUKUIKE Akimi (The Japan Foundation, Center for Japanese-Language Testing)

### 要 旨

本研究は、授業中の「レポート・コメント活動」の中で教師から見た学習者像と、授業後のインタビューで得られた学習者自身の認識とのギャップに注目し、その実態と、それが生み出された背景について、質的に分析・考察したものである。その結果、授業内の活動における学習者の参加態度には、授業活動への評価以外にも「教室内での役割認識」などさまざまな要因が関係していることがわかった。

The purpose of the study is to find the factors that affect learners' attitudes toward peer response activities in report writing. We conducted qualitative analysis of the learners' interview data, focusing on the gap between the lecturer's observation of the learners and the learners' thoughts. The results indicate that the learners' attitudes toward the activities mainly reflect their perceptions of themselves during the activities rather than their preference for it.

**【キーワード】** 学習者の認識, レポート活動, コメント活動, 参加態度, 役割認識

### 1. はじめに

教育現場において、「授業態度」や「参加態度」は、学習者の授業に対する関心や学びの質を測る指針として用いられることがある。しかし、その「参加態度」は、教師の目から見た学習者の姿を教師の価値基準で判断しているものである。この「教師の目から見た参加態度」は、学習者の内面をどの程度反映できているのだろうか。

筆者らは、2011年に担当した中上級の日本語クラスにおいて、学習者がクラスメイトと互いのレポートについてコメントを交換する活動(レポート・コメント活動)を行った。この活動は、1) 学習者が個々のレポートを執筆する、2) 授業中に互いのレポートを読み、よりよくするためのコメントを口頭で述べ合う、3) クラスメイトのコメントを参考に、自分のレポートを書き直すという手順で行った。以下、本稿では1) 3) を「レポート活動」、2) を「コメント活動」、1) ~3) の総称として「レポート・コメント活動」とする。

レポート・コメント活動の中で、筆者らは、積極的に発言する学習者と、消極的で活動にあまり参加していない学習者がいると感じていた。しかし、学期終了後、授業内容を振り返るインタビューの中で、何人かの学習者が語った自身の授業参加態度についての回答は、筆者らの予想とは食い違っていた。このことから、教師の目から見た学習者像と学習者自身の認識にはギャップが存在する場合もあることが示唆された。

本研究では、このギャップが生み出された背景を探ることを目的に、学習者へのインタ

ビューデータを質的に分析し、学習者がレポート・コメント活動をどう認識していたか、また、参加態度を決めた要因は何かを考察する。

## 2. 実践の概要

### 2-1 クラスの概要

本研究で調査・分析対象とするのは、2011年秋学期に都内私立大学において実施された中上級レベルの日本語クラスである。授業数は週3コマ（1コマ90分）×15週の計45コマで、3名の教師（筆者ら）が担当した。学習者数は7名であり、日本での留学予定年数は、学部での4年間・1年間の個人留学・大学間の交換留学などと一律ではなく、出身や年齢も多様である。

### 2-2 授業内容

学習目標は、四技能を使い日本語の総合的なコミュニケーション能力を伸ばすことである。授業内容は、『留学生のための時代を読み解く上級日本語』（宮原2006）を主教材（以下教科書）とした読解活動と、それに関連したレポート・コメント活動である。

教科書には、26のトピックについて書かれた読み物があり、本クラスでは、そのうち、5つの読み物をクラスで読解した<sup>1</sup>。扱った読み物は、「電子メールとトラブル」「ケータイ社会」「バッグ持参で脱レジ袋」「企業への精神的従属」「義理を欠くことの大切さ」である。この5つの読み物は、自分を取り巻く「もの」「こと」から「社会」へと徐々に視野を広げる意図のもとに選択した。5つの読み物を終えた後には、授業で扱わなかった読み物の中から、各自が興味あるものを選択して読解した<sup>2</sup>。授業の流れは、読み物を起点に、[読解・書き手の意見の把握・話し合い・レポート執筆1回目・学習者間でレポートを読みコメントする活動・レポートの書き直し]という6つの活動を繰り返した。

### 2-3 レポート・コメント活動

レポート活動では、読み物の主張や意見に対して、各自が思うことや考えたことを話し合った後、各自が読み物のテーマに関連するレポートを作成する。レポート第1稿提出後、コメント活動を行う。コメント活動は、クラス全体で行ったり、話しやすさを考慮して3-4人のグループで行ったりしたが、基本的に以下の手順で実施した。1) 執筆者本人がレポートを音読する、2) クラスメイトは音読を聞きながらレポートを読んだ後、表現形式・内容ともに、分からない部分について指摘や質問をする、3) レポートの内容について共通理解が得られたら、レポート執筆者の言いたいことを伝えるために、表現や構成等についてクラスメイトがアドバイスをする、4) レポート執筆者とクラスメイトが内容について意見交換をする。一連のコメント活動は、主に学習者が進めるが、話し合いが停滞した際には、教師がレポートを読んで疑問に思った部分（表記や文法の誤り等も含む）を指摘するなどして話し合いを促すこともあった。教師によって添削されたレポートは、学習者間のコメント活動の終了後に返却された。また、コメント活動の意義について、教師からは 1) 読み手を意識してレポートを書くことにより、より伝わる文を書けるようになる、2) クラスメイトのレポートを読みコメントすることにより、自身の書く文についても客観的に見直すことができるようになる、の2点を繰り返し説明した。

### 3. 対象者と分析資料・方法

#### 3-1 分析資料・方法

学期終了時に、クラスの学習者全員に授業に関する振り返りアンケートを実施し、了解を得られた5名には後日、個別に60分程度の半構造化インタビューを行った<sup>3</sup>。質問項目は、全員に共通するもの（学習方法や授業内容とレポート・コメント活動に対する感想など）と、アンケート回答を参考とした一人ひとり異なるものを用意した。分析資料は、学習者の許可を得てインタビューでの発話をICレコーダーで録音し、文字化したものを一次資料とした。さらにあいづちやフィラー、言いよどみ等による話者交代が多い箇所は発話内容がひとまとまりになるように加工し、二次資料として使用した。

分析は、大谷（2007）のSCAT(Steps for Coding and Theorization)を参考に行った。その理由は、SCATを用いることにより比較的小規模なデータを質的に分析することが可能となるからである。SCATは分析のプロセスが明示的に残ることから、その分析が適切であるかどうかを確認するリフレクションが必然的に求められ、その結果、より精度を高めることが可能である。また、複数の分析者が協働することで多様な観点からの分析ができ、さらに精査された資料となり得るという利点がある。

本研究ではSCATの手順を参考に、次のような工程を経た。

- 1) インタビューの二次資料から分析対象者の発話部分を抽出
- 2) 1)の発話を平易な表現に書き換え
- 3) 2)を全体の文脈を考えた抽象的な語句に書き換え
- 4) 3)を筆者らが捉える構成概念に書き換え
- 5) 4)の構成概念を再文脈化

以上のように、個別のデータを概念化し、さらにそれを繋ぎ合わせて再文脈化することで妥当性の高い資料とした。このような質的データは、「人びとの行為や語りに含まれている意味の世界を再現したり、それについてより深いレベルで理解していく上できわめて重要な資料になりうる」（佐藤 2008：18）ものであり、表面的なやりとりだけではわかりにくい学習者の意識の部分に近づくのに有効な分析であると考えている。

これに加えて、クラスを担当した教師間で共有している授業記録<sup>4</sup>を参考資料とした。当時授業を担当していた筆者らがどのように学習者を観察していたのかを振り返るためには、時間の経過による恣意的な解釈を避け、より正確な記憶の再生が必要だからである。次節の対象者に関する記述は、授業記録を参照した上であらためて教師間で合意、形成されたものである。

#### 3-2 対象者

分析の対象者は、リナとジャン（いずれも仮名）の2名とした。リナは一年間の交換留学生として来日した学部3年生、ジャンは母国の高校を卒業したあと来日した学部1年生である。リナとジャンは同国出身者である。

対象者としてこの2人を選んだ理由は、授業中に教師（筆者ら）が捉えた学習者像と、インタビューの回答から浮き彫りにされた学習者像との間に大きなギャップがあることが明らかになったからである。インタビュー時、ほかの学習者から得られた回答はおおよそ教師が予測していたものと同じであったが、リナとジャンからの回答はそれぞれ教師の予

測と全く異なっていたのである。

### 3-2-1 教師が観察したリナ

リナは、授業中活発に発言し、その参加態度は極めて積極的であった。教師の問いに誰も答えないときはリナが率先して発言し、ほかの学習者がそれに続くという流れになることが多かった。日本語能力に関してはテストの点数も良く、特に会話力、文章表現力があり、全般的に高い理解力を持つ学習者であると言えよう。教科書でわからないことやテストの準備のための質問があるときは授業後に質問をしてきたり、学内の学習リソースを有効に活用するための相談をしてきたり、教師とのコミュニケーションが比較的多い学習者であった。レポート・コメント活動においては、クラスメイトのレポートを読んで内容を理解するために進んで質問をしたり、構成について適切なアドバイスをしたりするなど、グループのリーダー的存在となって活動に参加していた。このような学習意欲の高さと向上心が、教師の捉えたリナの特徴であった。

### 3-2-2 教師が観察したジャン

一方のジャンは、授業中発言することが少なく、参加態度もあまり積極的とは言えなかった。レポート・コメント活動においても、ジャンがクラスメイトのレポートにコメントすることはほとんどなく、感想を述べる程度であった。来日したばかりの新入生であることから学習環境がまだ整備されていないという状況や、クラスの中で一人だけ日本語でレポートを書いたことがないという事実、たびたび眠そうにしている様子などから、教師がその課題遂行能力に懸念を抱く学習者の一人であった。だが、ジャンのテストの点数はクラスの中でも良いほうで、読解力もあり、決して日本語能力が低いわけではない。授業中は与えられた課題を黙々とこなし、提出されたレポートも回を重ねるごとに明らかに上達していったことから、学習には真面目に取り組む性格であると言えるだろう。

## 4. インタビューの分析結果

3-1にある分析工程に従い、リナとジャンのインタビューの発話を構成する概念を再文脈化した。再文脈化にあたっては、まず、本研究の問い、1) レポート・コメント活動をどう認識していたのか、2) 参加態度を決めた要因は何か、に関連する発話と構成概念をそれぞれ表にまとめた(表1, 表2)。次に、リナとジャンの発話を引用しながら構成概念を繋ぎ、彼らの行動の背景に焦点を当てながら再文脈化した。

### 4-1 リナの場合

表1は、リナの発話と構成概念である。本研究の2つの問いに関わる構成概念は、それぞれ4つ抽出された。すなわち、1) レポート・コメント活動をどう認識していたのか、に関わる構成概念は、〈他者からもらうコメントの無効性〉〈コメント活動への心理的抵抗感〉〈他者へのコメント活動の無効性〉〈教師の意図への理解〉、問いの2) 参加態度を決めた要因は何か、に関わる構成概念は、〈正しさへの追求心〉〈向上心〉〈疑問点の解明に対する意欲〉〈コメント活動での自身の役割〉である。

リナは、コメント活動での教師側の意図を「自分が指摘をして、自分はその間違いをし

ない方にするんじゃないのかな」と、他の人のレポートにコメントする力は、自分のレポートを自己修正できる力につながると正しく理解していた。だが、コメント活動では、クラスメイトのレポートに「なんかそんなに指摘してもいいのかな」と〈コメント活動への心理的抵抗感〉を抱いていたのである。自分のレポートに対してクラスメイトからもらったコメントは、「役に立つ時もあったけれど」と配慮を見せつつ「役に立たない時はもっとあった。」と極めて率直に述べた。自分がクラスメイトのレポートにコメントすることについても、「あんまり」と述べ、〈他者からもらうコメントの無効性〉〈他者へのコメント活動の無効性〉の双方を感じており、コメント活動全体に対してマイナスの評価をしていた。しかしながら、3-2-1で記述したように、実際には活動の中で、リナは、クラスメイトのレポートに対して、活発にコメントを行っていた。では、リナは何故コメントを活発にしたのであろうか。リナは、その文章が正しいのか、語彙の使い方が適切なのか、等といった〈正しさへの追求心〉や、レポートの構成等をよりよくするための〈向上心〉、あるいは〈疑問点の解明に対する意欲〉を有しており、自分の気が済むよう質問を重ねたのである。また、リナは、「私がつぶん年上だと思ったので」と述べているように、年下のクラスメイトの中であって、誰も発言しないとクラスの雰囲気は「なんといいですか。重苦しい」し、教師も黙っていて何も言わず「待ってるだし」と、クラスメイトや教師の暗黙の期待に応え、停滞した活動を円滑に進行させるという〈コメント活動での自身の役割〉を画定していったのである。

表1 リナの発話と構成概念

発話番号	発話 (二次資料)	構成概念
1) レポート・コメント活動をどう認識していたのか		
148 -155	(聞き手: ああいうスタイルで、書くことを勉強したことが、今までありますか?) ないですね。(聞き手: どうだった?) ちょっと、不便(笑い)。なんかいつも、書いたらば、すぐ先生たちから、「これがちょっと間違っただすね」。「これは、そっちの方がどうですか」と言ったんですけど、今回は自分で考えるとか、友達からそれを考えるようになって。その評価表を見たら、一応、なんか、たいてい同じ。あ、その、同じ言葉とか、いい言葉だけをもらったんですけど。ほんとに足りない部分があっても、一応、友達にあんまり。(B: 言いづらい?) 言いづらいよりも。(A: もらえない?) はい。なんか、役に立つ時もあったんですけど、立たない時はもっとあると思います。	他者からもらうコメントの無効性
157	自分の考えをもっと話したいと思っても、なんか、私の文じゃないことは、そんなに非難までじゃないけど、なんかそんなに指摘してもいいのかな、の考えもあったので。	コメント活動への心理的抵抗感
181 -188	わたしが指摘されたらば、それは勉強になったと思うんですけど。(聞き手: リナさんは、指摘するのは?) あんまり(笑い)。(聞き手: あんまり。ああ、なるほどね。) されたら、「ああ、それをちょっと直した方がいいんですね」と、なんか考えて、次の文書く時に、ちょっとこれを考えて。(聞き手: ああ、自分の参考のためでね。) 参考するんです。	他者へのコメント活動の無効性
194 -195	(聞き手: 先生たちは、何が役に立つと思ってると思って。) たぶん、書く時だったら、自分が指摘をして、自分はその間違いをしない方にするんじゃないのかな。それについて、一応考えたんじゃないのかな。と、思ったの。	教師の意図への理解

2) 参加態度を決めた要因は何か		
165	(聞き手：それは、一生懸命、リナさんが、他の人のレポートにコメントしてあげたのは、どういう気持で) なんか一応、私の性格のものだと思うんですが、間違えたものを見つけたら「それ、間違えてないですか?」と、なんか、日常生活にも話してるので、それがすぐ出ちゃう、出ちゃったと思います。	正しさへの追求
168 -171	(聞き手：知りたいとか、そういう感じ?) 私が考えたことはあるんですけど、それと、あんまり合っていないものがあつたら、(聞き手：内容についての) それも一応聞きたい。	向上心
178 -179	(聞き手：じゃ、それは、ほかの人にコメントしてあげることは、リナさんの、あの、勉強には、ちょっとは関係ある? ただ知りたいだけですか?) はい、ただ知りたいだけ。	疑問点の解明に対する意欲
207 -217	〇〇先生には言ったんですけど、わたしは[母国]で、あんまりしゃべらない人。 (聞き手：あ、そうなの?) だから、その、〇〇先生もそんな感じ(笑い)。(聞き手：びっくり。そうなの? そう見えない) それでも、なんか誰も言わなかったの。(聞き手：言わないからね。) きつとなんか。(聞き手：ああ、責任感が(笑い)。 責任感もあったし。一番、たぶん、その人のあとで、わたしがたぶん年上だと思ったので。その考えもあったし。それと共に、ちょっとわたしが、かな? なんか、うーん…。なんといいですか。重苦しい?	コメント活動での自身の役割
225 -227	それで、なんかたぶん、答えをすぐ出たら、次のものに、なんか流れるかもしれないんですけど、ずーっと黙っていて。先生は待っているだし。(聞き手：そう。待ってるもんね、あたしたち(笑い)。一応、何かを。一応話したら、次のものに。	

#### 4-2 ジャンの場合

表2は、ジャンの発話と構成概念である。本研究の2つの問いに関連する構成概念は、ジャンの場合、全部で5つ抽出された。1) レポート・コメント活動をどう認識していたのか、に関わる構成概念は、〈自らのレポート執筆能力の伸び〉〈コメント活動の有効性〉の2つである。また、問いの2) 参加態度を決めた要因は何か、に関わる構成概念は、〈身体的理由づけ〉〈コメント活動での自身の役割〉〈コメント活動でのクラスメイトの役割〉の3つである。

表2 ジャンの発話と構成概念

発話番号	発話(二次資料)	構成概念
1) レポート・コメント活動をどう認識していたのか		
5 -76	(聞き手：で、どうでしたか? この、最初から最後まで、こう、レポート) 最初のレポートは、なんか、日本語で何かを書くのが初めてなので、すごく大変で、だったんですけど。あの、ほかの、あの、人のレポートを見ると、なんか、どう書けばいいのかわかる、全部わかることはないんですけど、あの、なんか、その形を学んで、今は…今もなんかミスがあるんですけど、どう書けばいいのかわかっていると思っています	自らのレポート執筆能力の伸び
77 -78	(聞き手：じゃ、他の人のレポートを読んで、勉強ができたってことね?) それで、あの、授業の中でフィードバックとかもらって、はい、それで、	
79 -82	(聞き手：それは、クラスメイトからのフィードバックがよかったのね?) はい。(聞き手：で、このクラスは、クラスメイトからのコメントがあったじゃない、たくさん? とくにジャンさん、たくさんもらったと思うんですけど、でも、私たち教師からは、あまりコメントしなかった。) ああ、いえいえ、あの、2回書く時は、主な部分を、先生たちのコメントもらってやり直すことなどで。あの、ほかの学生からのコメントは、たぶん、あの、文法的な部分だけじゃなくて、内容的な部分でコメントをもらったので、それだけは、あの、学生たちのコメントを参考にして、やり直	コメント活動の有効性

	した。あの、こんな文法部分は、全部先生たちの助けをもらって。	
2) 参加態度を決めた要因は何か		
106 -107	(聞き手：で、ジャンさん、静かだったと思うんだけど、それは、何も言うことがなかったのか、それとも、どうして静かだったのかな、と思って、他の人と、どうですか?)うーん。それは、たぶん、私が眠かったと思う。	身体的理由づけ
123 -124	(聞き手：自分がコメントあげるのは・・・)ああ、はい、私は、なんか、他の、あの、学生の、あの、レポートを見ると、私が、私よりは、あのお、ましですから、あんまり、どういうコメントをしたらいいのかと思って。	コメント活動での自身の役割
126 -130	(聞き手：なるほどね)はい、なんか、内容的な部分では、あの、こんな、こんなこういう、こんな、このように、やるといいだとは思ってますけど、あんまり言えなかったんです。(聞き手：じゃ、内容については、ちょっと、こうした方がいいかなって思ったけど)はい、時々ありました。(聞き手：まあ、でも、日本語はこの人のほうが上手だから、なんかいいにくいな、と)自分でやると思って、私が言わなくても。	
147	あの、私は、マーシュさんの意見は、あの、論理的だと思って、あの、意見とか。私のレポートについて、なんか、コメントもらったら、あの、マーシュさんの意見を参考にして。	コメント活動でのクラスメイトの役割
150	マーシュさんの意見を聞いていると、「あ、なるほど」と思います。	

ジャンは、「最初のレポートは、なんか、日本語で何かを書くのが初めてなので、すごく大変」だったが、今では、「どう書けばいいのかは、わかっていると思っています。」と、レポート・コメント活動がジャンの〈自らのレポート執筆能力の伸び〉を感じる意味のある活動であったと認めている。例えば、教師からのレポートの文法に関するコメントも大変助かったが、クラスメイトから「文法的な部分だけじゃなくて、内容的な部分でコメントをもらったので、学生たちのコメントを参考にして、やり直した。」と、レポートを書き直す際の〈コメント活動の有効性〉を文法と内容の両方で指摘している。リナとは対照的に、ジャンは、〈コメント活動の有効性〉を認めているのだが、3-2-2で記述したように、ジャンは授業中発言することが少なく、参加態度もあまり積極的とは言えない状況であった。

〈コメント活動の有効性〉を認めていたにも関わらず、ジャンのコメント活動への積極的参加が極端に少なかったのは何故か。ジャンは、授業が1時限目にあつたので「眠かったと思う」と授業への消極的参加の〈身体的理由づけ〉をするのだが、それだけではなく、他のクラスメイトの日本語は「私よりは、あのお、ましですから、あんまり、どういうコメントをしたらいいのかと思って。」「はい、なんか、内容的な部分では、あの、こんな、こんなこういう、こんな、このように、やるといいだとは思ってますけど、あんまり言えなかったんです。」「自分でやると思って、私が言わなくても」と、内容についてはジャンもコメントがあつたにも関わらず、クラス内で感じた日本語能力の相対的な低さに起因して、「私が言わなくても」と〈コメント活動での自身の役割〉を画定していたのである。さらにジャンは、自分より年長で社会経験も豊富なある学習者(以下、マーシュ/仮名)のコメントは「あの、論理的だと思って、あの、意見とか。私のレポートについて、なんか、

コメントもらったら、あの、マーシュさんの意見を参考にして」「マーシュさんの意見を聞いていると、あ、なるほどと思います。」と、優秀な発言者として〈コメント活動でのクラスメイトの役割〉も画定している。

以上のことから、リナ、ジャン共にレポート・コメント活動に対する興味・関心とは別に、様々な理由で活動への参加態度を決定していたことが明らかになった。その中でも2名に共通しているのは、「クラス内の役割認識」であった。リナとジャンは、クラスメイトの発言量、日本語や論理的考察力等におけるクラスメイトとの能力差の意識、年齢差、教師からの期待等に対するそれぞれの認識に基づいて、教室内における自他の役割を固定化していったのである。

## 5. 考察

インタビュー分析の結果、学習者が振り返る自身の授業参加時の意識と、レポート・コメント活動に対する捉え方が明らかになった。

教師から見たリナは、日本語を習得するために積極的に発言し、常に真摯な態度で授業に参加していた。特にコメント活動においてはクラスメイトのレポートに建設的な意見を述べながら活動をリードしており、教師はリナがこの活動の意義を見いだした上で臨んでいるのだろうと考えていた。教室活動においてリナのように活発に発言している学習者がいると、それがうまく機能しているのは学習者がその活動を肯定的に認知している結果であり、学習者が主体的に参加しているのだろうと捉えられやすい。だが、インタビューから、リナはコメント活動における教師の意図は理解しているものの、実際にはその有効性を認めているわけではなかった。リナはインタビュー中、自身について「私は[母国]ではあんまりしゃべらない人」と発言しており、日本での授業態度が母国の大学でのそれとは違うと述べている。このことから、リナの参加態度の積極性は、本来持っている探究心に加えてコメント活動での役割認識による責任感が強く作用していたことが要因となっていたと考えられる。

一方、ジャンは授業中あまり発言をせず、参加態度も消極的であったため、教師はレポート・コメント活動を含むジャンの課題遂行能力に不安を感じていた。リナと同じクラスにジャンのような自発的発言が少ない学習者がいると、その学習者にはやる気がないのではないか、この活動をネガティブに捉えているのではないか、など参加態度の原因を活動自体ではなく、学習者の資質にあると考えてしまう傾向が少なからずある。しかし、インタビュー時の様子や発言内容を見ると、ジャンは非常に協力的に質問に答えており、来日前の日本語学習歴や学習方法、進路の希望などについて語った内容から推察すると、決して学習意欲の低い学習者ではなかった。むしろ、活動の有効性を実感し、クラスメイトとの話し合いを肯定的に捉えていた。消極的な参加態度は活動内容に対するネガティブな意識に因るものではなく、自身の日本語能力を過小評価し、それを基準にクラス内での自分の位置付けと役割を自己判断した結果に因るものではないかと推測される。

このように、学習者はクラス内で自身の立ち位置を確認すると、それに見合った役割を果たすことで教室という社会の中でのバランスを保とうとする。特に、コメント活動のように学習者が主体となって協働的に学習を進める活動の場合、それは自然なことであり<sup>5</sup>、教師が介入して調整するべきことではない。しかし、参加態度の表出には個々人の中にあ



るさまざまな要因が影響し、参加態度が積極的であるか否かが、学習者のその活動に対する認識や学びの質をそのまま反映しているとは限らない。そのことを教師は知っておく必要があるのではないだろうか。

## 6. まとめ

以上、本研究では、授業を担当する教師自身が学習者のインタビューデータを分析・考察した。その結果、教師から見えている学習者はあくまでも教師からの見え方にすぎず、学習者の真実は別の形で存在することが明らかになった。

私たち教師は、学習者の授業参加態度から様々なことを認識し、判断する。例えば、ある学習者がやる気がないように見えると、授業の難易度が適切でないのかもしれないと考えたり、活発な学習者がいれば、クラスの牽引役となるようさらに働きかけてみようと思ったり、あるいは、学習者の性格や能力を鑑みて、無理に発言を引き出そうとしないようにしたほうがいだろうと判断したりする。いずれにせよ、少しでも日々の授業を学習者にとって意味あるものにしたと考えれば、教室で何が起きているのか、また、それを学習者がどのように捉えているのかということは、教師にとって重要な情報である。

一方、本研究では、教師による一方的な観察から学習者の行動の背景にある思いを知ることの困難が示唆された。この結果を我々教師がどのように受け止めて今後の授業に臨むのかは難しい問題である。しかし、少なくとも、授業を運営する中で「自分の認識は正しいのか」という疑いを持つことはできるだろう。

西口・梶田(1998)によれば、教師は「主に教育実践から導かれた経験知におおいに支えられて日々の指導を進めている」(西口・梶田 1998: 134)のであり、「経験知とは、さまざまな社会的な問題解決状況をこなすことを通じて、個人の内面で、特定の価値に色づけられ洗練されてきた知識の体系」(西口・梶田 1998: 135)という。つまり、私たち教師の経験知は、その教育実践から、個々の教師の教育観・学習者観などに基づく取捨選択を経て積み上げられてきた非常に個人的な実践知である。この実践知は、よりよい授業を求めるといふ教師の信念に根差したものであり、実践のための貴重な資源である反面、もろ刃の剣でもある。省察的实践について考察したショーン(2007)の中に、以下のような興味深い一文がある。

プロフェッショナルが技術的な専門家としての意味で「知っている」と主張する場合にはいつも、彼が前にしている状況に対して彼の専門家としてのカテゴリーと理論と技法をあてはめている。専門家としての彼の実践の中の知に適合しないような様相を呈する状況に対しては、その状況における人間も含めて、それを無視したり、言い逃れたり、あるいは既存の知識に合うように管理したりする。(ショーン 2007: 363)

本研究で対象としていた2名の学習者に対し、筆者らは、教師としての経験知をもとに、積極的に発言することへの姿勢(好悪)や態度の違いが授業態度に表れたと考えていた。そして、それが彼らの性向であれば無理に発言量をコントロールする必要はないだろうと判断した。その結果、ジャンに対しては授業への積極的参加を多少促しはしたものの、それ以上のことはしなかった。また、リナに対してはその積極性をより引き出そうとしていた。つまり、「既存の知識」に合わせて学習者を解釈し、自らの行動を決めていたのである。ここから学ぶことは何か。

今回の研究では、授業を担当した教師が同時に研究者として学習者にインタビューを行い、分析したことで、教師としての自らの実践や認識を協働で振り返り検証する機会となった。また、実践の中で積み上げてきた経験知を使いながらも、目の前で起こっていることを見逃さずにその経験知を更新し続けることの重要性を知らされた。教師自身の授業分析や実践研究に関しては、これまで教師の成長の目的として利用（文野 2010）されたり、自らの実践への内省のきっかけ（細川 2012）となると意義づけられている。すべての授業でこのような研究を行うことは現実的ではないが、折りに触れて自分自身の実践を客観的に見ようとする意識を持ち、経験知を乗り越えていくことには大きな意味があるだろう。

## 謝辞

実践研究フォーラムのポスター発表では、有意義なご質問・ご意見を頂戴し、本稿執筆にあたり参考にさせていただきました。特に注(1)～(5)は、当日のご質問・ご意見を踏まえて詳細に記述しました。ご質問・ご意見をくださいました皆様に御礼申し上げます。

## 注

- (1) 教科書を、本クラスと、1つ下のレベル（中級後半）のクラスとで分割して学習した。
- (2) 後半の13トピックから授業で扱わなかったものを各自が選択した。但し、1つ下のレベルを受講しなかった学習者には前半13トピックからの選択も許可した。
- (3) 教師が行うインタビューの中で、学習者が真実を語り得るのかは難しい問題である。筆者らは、この点を考慮し「今後の授業改善が目的なので率直な意見がほしい」「発言内容は成績には影響しない」と学習者に明言し、話しやすい雰囲気作りに留意した。
- (4) 授業担当者間の引き継ぎのために、毎回の授業後に書かれ、web上に保存された記録。
- (5) 学習者が周囲との関係性から自身の役割を決定することは、必ずしも協働的な学習特有の現象ではなくどのような学習形態にも生起する現象であるが、ポスター発表の会場では「協働的な学習ではよくあることではないか」とのご指摘をいただいた。

## 参考文献

- (1) 大谷尚(2007)「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達化学研究科紀要(教育科学)』第54巻第2号, 27-44
- (2) 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法—原理・方法・実践—』新曜社, 18
- (3) ドナルド・A・ショーン(2007)柳沢昌一・三輪健二(監訳)『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』鳳書房, 363
- (4) 西口利文・梶田正巳(1998)「9章自分の授業を知る」浅田匡・生田孝至・藤岡完治(編著)『成長する教師—教師学への誘い—』金子書房, 134-146
- (5) 文野峯子(2010)「教師の成長と授業分析」『日本語教育』144号, 15-24
- (6) 細川英雄(2012)『「ことばの市民」になる』ココ出版, 157-170
- (7) 宮原彬(編)(2006)『留学生のための時代を読み解く上級日本語—読解から会話, 作文へ—』スリーエーネットワーク