

大学院での専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる可能性

日本語教育学専攻での三年間に渡る調査授業に対する学習者評価の視点から

神村 初美

1. 問題の所在

近年の日本語教育では、協働学習を授業デザインとして活かしていくためには、さまざまな授業設定における基礎的研究の積み重ねが必要であるとの指摘がある。(館岡 2005 池田 2009) そこで、協働学習の一手法であるピア・ラーニング(以下 PL)の方法や理論を援用した、専門的な知識獲得とその言語技能の運用を目指す専門日本語教育の授業を、大学院で同じ専攻に所属する、日本人学生と留学生とを対象に設定し 2008 年度に行った¹。その結果、専門分野での学びに繋げる橋渡しの場としての可能性が示されると共に「教師の解説が有用である」という学習者の見解が見られた。しかし先行研究では PL における教師の役割として、授業の促進・進行役としてのファシリテーター役を重視し、「何かを教えたり説明する機会」(池田・館岡 2007:137)は減少するとされている。ここに先行研究との微妙な差異が見られた。一方で、先行研究に見られた上述の知見は、日本語の作文や読解といった授業においてであり、専門的な内容には触れられていない。さらに、論証は授業の作り手である教師側の視点に基づき述べられており、学習者側の視点は補佐的資料としてのみ機能している。そこで、専門日本語教育を扱った授業に PL を用いる実践研究の積み重ねの試行により、授業の受け手側である学習者の授業評価の視点からも検証を加え、その実態を明らかにする必要があると考えた。

2. 先行研究

PL とは、「ピア (peer) と協力して学ぶ (learn) 方法」であり「言語を媒介として、学習者同士が協力して学習課題を遂行していく」学習方法である(池田・館岡 2007: 51)。池田・館岡(2007)によると PL は、学習課題における解決のその「過程」を「共有」するところに特徴があり、共有するための装置として「対話」が用いられ

¹詳しくは神村初美(2009)「大学における留学生日本語教育と大学教育の連続性及び転換における考察—内省的実践とその後のピア・ラーニングを通して—」(修士論文 首都大学東京大学院 人文科学研究科 人間科学専攻 日本語教育学教室 首都大学東京南大沢キャンパス図書館所蔵 未公開)を参照されたい。

るとされ、学習者の思考の過程は本来は見えないものであるが、それらを可視化する「仕掛け」としてこの「対話」を用い、その「対話」により課題の解決に取り組むことで学習者が主体的に自らの学びを構成する方法ともなるとしている。また、舘岡（2005）、岩田・小笠（2007）、砂川・朱（2008）においては、これら一連の「対話」を用いたプロセスを経た後に「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」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、と一様に報告されている。これら先行研究によって得られた効果は、一般的に大学院生に求められる「自主・協働的な姿勢に基づいた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。

一方で、PLの先行研究における上述の効果は、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²を基軸とした課題における日本語の授業で報告されており、アカデミックな言語運用能力が求められる課題への対処を設定した授業にPLを用い、その実態を検証した実践は、管見の限り見られない。そこで、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の軸に据えた実践研究の積み重ねから、専門日本語教育にPLを用いる可能性を探った。

尚、本稿における専門日本語教育とは、「学習者の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における運用能力向上を課題とし、それを目指すもの（村岡 1997 : 87）」とする。

3. 研究の目的

本稿は、日本語教育学での専門日本語教育の授業を、同じ専攻に所属する大学院初年次日本人学生及び留学生を対象に行った三年間にわたる実践研究において、学習者の授業評価の視点からその実態を明らかにすることを目的とする。具体的には(1) 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授業設定にPLを用いた場合、どのような学習者評価が得られるのか、その実態の概要を明らかにする、(2) 三年間にわたる実践においても「教師の解説が有用」とされるのか、もし有用であるとされた場合、そこにはどのような要因が見られるのか、を探るという課題に答

² ここで示すナラティブとは「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）

えることを目的とする。これらの発問を各調査授業終了後に行った学習者への半構造化インタビュー(以下 INT)と記述式アンケートのコード化を中心としたデータの考察から検証する。

4. 研究方法

4.1 調査授業の概要

本研究では、2009年度、2010年度、2011年度の3年間にわたり、実践研究のための調査授業を行った。実践にあたり各年度ごとのデータの統制を図るため、日本人学生、留学生のいずれも、①日本語教育学での専門知識習得とその理解に関する授業や講座を、大学院初年次以前に体系的に受講したことがない者、②日本語教育学専攻の初年次生である者、とした。そのため、日本語教師養成講座等を受講した経験がある者は対象外とした。また、PLを大学院での専門日本語教育に用いる可能性を探るという研究課題究明のため、半期相当分のコマ数を充当させ構成した調査授業である旨を伝え、参加者を募った。各実践における参加者は合計17名で、2009年度5名([日本人初年次院生]2名、[外国人初年次院生 中国・上級日本語レベル]1名、[外国人研究生 中国・上級日本語レベル]2名(以下、同背景、同順))、2010年度7名(0名, 3名, 4名)、2011年度5名(0名, 1名, 4名)である。また、授業時間は1回90分間で、前期4月中旬から8月初旬までの、2009年度14回、2010年度12回、2011年度11回、総計37回である。

授業全体のコースはいずれも、初回授業においてアイスブレイキング³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INTを行った。毎回の授業におけるPLの手順と、その際の活動主体は以下である。

表2 PLの手順と活動主体

毎授業におけるPLの手順	活動主体
(1) テキストの音読	全体⇔個人

³目指される活動がより活発化されることを目的として行われる、参加者間の緊張を緩和させる活動。
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。

(2)	テキスト内の分からない箇所や語彙などを話し合う	仲間⇔個人：ピア活動
(3)	テキストの音読	仲間⇔個人：ピア活動
(4)	分からない箇所や語彙などを話し合う(タスク活動)	ピア⇔個人⇔全体
(5)	具体例を加えた専門語彙解釈の外化 ⁵ とそれに対する検討	仲間⇔個人：ピア活動
(6)	全員に向けた外化とそれに対する検討	全体⇔個人
(7)	テキストの黙読	個人
(8)	取り上げた専門知識の解釈における作文	個人

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。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。授業で扱う専門知識は、初回授業にて要望を募りそれに基づいた項目（表3参照）を取り上げ、授業の構成を行い、実践に移した。

表3 授業で扱った専門知識一覧

年度	授業で扱った専門知識一覧
2009 年度	<p>●日本語教育におけるテスト：テストの真正性、妥当性、信頼性 ●分析手法：因子分析、項目分析、プロトコル分析、ポートフォリオ ●音声：プロミネンス、イントネーション、アクセント ●文法：ムード（モダリティ）、ヴォイス、アスペクト ●教授法：スキミングとスキニング、アクションリサーチ ●授業デザイン：シラバス ●社会言語学：ポライトネス（フェイス） ●第二言語習得論：外国籍児童への日本語教育、J.カミンズ、状況的学習論、最近接発達領域、スキャフォールディング、正統的周辺参加、中間言語（セリンカー）</p>
2010 年度	<p>●第二言語習得論：外国籍児童への日本語教育、転移、化石化、J.カミンズ、状況的学習論、最近接発達領域、スキャフォールディング、正統的周辺参加、中間言語（セリンカー） 第二言語習得のストラテジー（オックスフォードによる6つの分類） ●社会言語学：語用論、発話行為理論、会話の含意、協調の原理、ポライトネス理論（フェイス）、ブラウン&レビンソンの論、リテラシー</p> <p>●分析手法：アクションリサーチ ●文法：相対敬語と絶対敬語</p>
2011 年度	<p>●対照言語学：アメリカ構造主義言語学、行動主義言語学、対照分析仮説 ●言語学：ソシール</p> <p>●社会言語学：語用論、発話行為理論、会話の含意、協調の原理、ポライトネス理論（フェイス）、ブラウン&レビンソンの論、リテラシー</p>

⁵話者の頭の中で考えたことを口頭で他者に伝えること、または言語化し発話することを指す。

4.2 分析の資料と手順

分析に際しコード化を行った。分析対象は、各年度の INT の 2009 年度 43 分間、2010 年度 69 分間、2011 年度 45 分間合計 157 分間及び、3 年間共通の記述式アンケート（詳細以下）の回答文で、それぞれ文字化し、分析データとした。INT は半構造化形式で最終回授業日に行い、参加者の詳細な声が反映できるよう、後日行うアンケートと同質問項目とした。また、授業実践記録⁶を分析の補助資料として利用した。分析の手順は、まず日本語教育専門家 2 名⁷が、それぞれ文字化データを内容のまとめりであるアイデア・ユニット⁸（Chafe1980）で単位化し、コーディングを行った。次に、2 名による話し合いを重ね、合意に至ったコードのみを採用して、意見の相違を確認、修正しコード表の修正をした。さらにそれらのカテゴリー化を繰り返して分析を行った。その際の分析は、専門日本語教育に PL を用いた実践に対する学習者の評価から、その実態を明らかにするという視点に着目し行った。また「教師の解説が有用」とは何に起因しているのかを探った。

アンケート項目

- | | |
|-------------------------|-----------------------------------|
| Q1 全体的な感想を聞かせてください。 | Q2 事前事後の自主学習はいかがでしたか。 |
| Q3 ピア活動に対する感想はいかがですか。 | Q4 一人で学習するときと比べてどうですか |
| Q5 PL 授業で困ったことなどありましたか。 | Q6 PL 授業をやる前とやった後で変わったことなどはありますか。 |

5. 結果と考察

文字化データを 174 に単位化し、それぞれにコードを付した。さらにそれらを段階に分けて分類した。その結果、下位 37、上位 9 にカテゴリー化が可能となった。これらのコードは、4 つの上層概念としてのグループ分け、さらに情意面と学習面における大別が可能となった。表 4 はコード化によって得られた学習者による授業評価のカテゴリー一覧と 3 年間にわたる実践でのその生起数である。

⁶各年度における授業実践は計画、実行、振り返りの項目を設け記録を行った。

⁷2 名はいずれも日本語母語話者で、日本語教育学における修士号取得者。現在も大学での留学生への日本語教育に従事している。

⁸主にイントネーションやポーズによって区切られる「一息に表出される言葉 (spurts of language) (Chafe1980:13)で、文法的には、単純な節による構成やその一部を指す。複数節にわたり同一の文意または意図が表出された場合は、一つのアイデア・ユニットとした。

表4 学習者による授業評価カテゴリーとその生起数

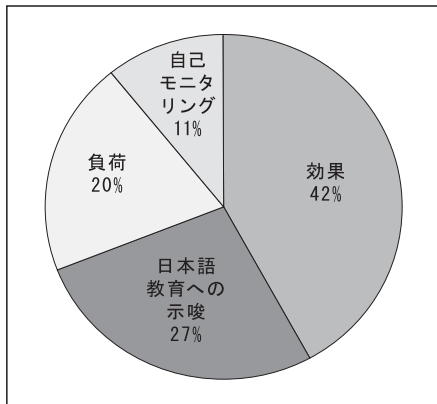
視点	グループ	上位カテゴリー	下位カテゴリー	2009	2010	2011	下C計	上C計	G計	視計
情意面	負荷	ネガティブ負荷	1 課題の難易度が高い	1	3	2	6	23	35	54
			2 慣れるのに要時間	4	2	0	6			
			3 課題に対する必要学習時間の不足	3	1	1	5			
			4 一授業で扱う学習量の過多	1	1	2	4			
			5 ピア学習で課題を解くことへの不安	2	0	0	2			
		ポジティブ負荷	6 課題に対する集中力	1	3	1	5	12		
			7 課題への学習の動機づけ	1	0	2	3			
			8 作文作成に対する緊張感	1	1	0	2			
			9 教師との信頼関係	0	1	1	2			
	自己モニタリング	内省・気づき	10 「理解度の深化」という変化への気づき	1	3	1	5	17	19	
			11 「自身の理解の程度」への気づき	1	3	0	4			
			12 「自身の理解の程度」への内省	1	1	1	3			
			13 自己の学習ストラテジー	1	1	0	2			
			14 「分かったつもり」への気づき	1	0	0	1			
			15 読解力	1	0	0	1			
		自信	16 要約力	1	0	0	1			
			17 専攻における論述的な表現	1	0	0	1	2		
			18 専門的な内容に関する学習方法	1	0	0	1			
学習面	日本語教育への示唆	大学院での初年次における課題	19 有用性:院生の学術的な活動に役立つ	5	8	2	15	46	47	
			20 独学の限界:内容理解	8	2	2	12			
			21 必要性:初年次におけるニーズ	7	1	0	8			
			22 独学の限界:動機づけ	0	2	1	3			
			23 復習の重要性	0	2	1	3			
			24 事前学習の重要性	0	1	1	2			
			25 専門性:専門日本語教育へ繋げる	2	0	0	2			
	26 独学の限界:分かったつもの化石化	1	0	0	1					
	ピア活動	27 ピア活動の停滞	0	0	1	1	1			
	効果	専門日本語運用能力向上	28 専門語彙習得・理解・解釈に対するストラテジーの獲得	4	5	8	17	34		73
			29 理解力の涵養	0	4	3	7			
			30 専門知識の獲得	1	4	0	5			
			31 表現力の涵養	1	1	2	4			
			32 作文力の涵養	1	0	0	1			
		理解深化	33 教師の解説による効果	3	7	6	16	26		
			34 ピア活動による効果	1	4	4	9			
			35 ピア+教師	0	1	0	1			
学びの楽しさ		36 協働学習	1	10	0	11	13			
		37 交流の機会	1	1	0	2				
			59	73	42	174	174	174	174	

5.1 PL を用いた授業に対する学習者の授業評価とその実態概要

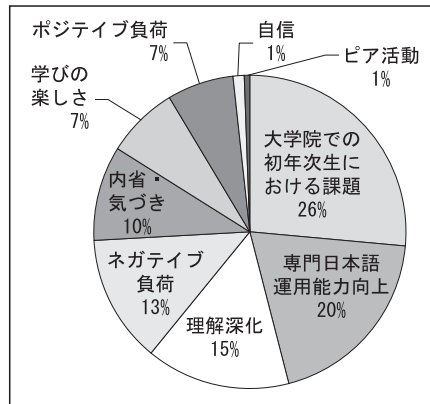
学習者による授業評価のその概要は、大別で学習面が 69%、情意面が 31%の言及であり、(1)「効果」42%、(2)「日本語教育への示唆」27%、(3)「負荷」20%、(4)「自己モニタリング」11%の順の4つの上層概念として示された。(グラフ1参照)

「専門日本語教育にPLを用いた授業に対する学習者の授業評価」

グラフ1 上層概念



グラフ2 上位カテゴリー比較



最も学習者からの言及が見られた(1)「効果」グループは、「専門日本語教育にPLを用いた授業に対する学習者の授業評価」の上層概念の大半を占め、その上位カテゴリーとしては、「28 専門語彙の習得・理解・解釈に対するストラテジーの獲得」「29 理解力の涵養」「30 専門知識の獲得」のような、PLを用いた授業の効果から、専門日本語における自身の運用能力の向上を実感したとの言及が見られた。ついで、「33 教師の解説による効果」や「34 ピア活動による効果」から、専門的な知識獲得の際の「理解深化」に繋がった。そして「36 協働学習」や「37 交流の機会」から、「学びの楽しさ」が起こる、と順次示された。

(2)「日本語教育への示唆」では、独学で専門的な内容を理解するには動機づけを含め限界が感じられることから、対話を通すPLを用いた授業がそれらを助ける。また、理解力の涵養ともなり、結果「19 院生の学術的な活動に役立つ」と示された。さらに、それら専攻における専門的な知識獲得とその理解に際し「20 独学の限界」があるからこそ、それらを深めたいとする「21 大学院での初年次におけるニーズ」として、存在するという実態が明らかになった。その他、PLを用いた授業は、専攻での「25 専門日本語教育へ繋げる」ことが可能となるという評価や、独学では気が付か

なかったが、PL を用いた授業によって課題の解釈を分かったつもりになっていたという「分かったつもりへの化石化」、いわゆる自身の理解度への「気づき」が促進されたことが表された。

(3)「負荷」では、専攻における専門的な内容そのもの自体の「1 難易度が高い」、PL 授業の手順に「2 慣れるのに要時間」である、また、「3 課題に対する必要時間の不足」が見られ、PL を用いた授業に参加するにあたって「負担」と感じたとする「ネガティブ負荷」が見られ、今後、PL を専門日本語教育に用いる際の課題として示された。一方、取り扱った課題が難解であるからこそ「6 集中力」が起り、「7 学習への動機づけ」が高まる。また、授業の最後に課せられた「8 作文作成に対する緊張感」は、いい意味で自身の学習意欲に作用したとする、負荷を「やる気を起こさせる」プラス面として捉えた「ポジティブ負荷」も見られた。これら「ネガティブ負荷」「ポジティブ負荷」については、より詳細に分析する必要があると思われた。

(4)「自己モニタリング」は、専門知識への「10 理解度が深化したという変化への気づき」や、専門知識解釈を自身はどのくらい分かっているのか推し量る「12 自身の理解の程度への内省」「11 自身の理解の程度への気づき」とした、いわゆる「内省・気づき」が過半数を占めた。一方、「17 専攻における論理的な表現」や「18 専門的内容に関する学習方法」に自信がついたとし、学習面の専門的な知識習得とその理解にとどまらず、情意面の「自信」にまで繋がったとする言及も表出された。

上述の、三年間の調査授業での学習者評価から得たカテゴリー化の結果から明らかになった、PL を用いた授業に対する学習者の授業評価における実態概要をまとめると以下となる。①大学院での初年次においては「独学の限界」という課題がある場合があり、②それらへの解決策の手立てとして PL を用いた授業での「教師の解説による効果」が有用に作用し、特に「専門語彙習得・理解・解釈に対するストラテジーの獲得」に繋がる。③これらの作用は「院生の学術的な活動に役立つ」という「効果」を生む。

5.2 大学院の初年次での専門日本語教育に対するニーズとその課題

グラフ 2 の上位カテゴリー比較で最も見られたのは「大学院での初年次に抱える課題」で、全体の 26%に及んでいる。また、その下位カテゴリーは、「19 有用性：院生の学術的な活動に役立つ」と「20 独学の限界：内容理解」で半数近くを占めている。

これら下位カテゴリーのうちの「20 独学の限界：内容理解」は、以下の文字化例 1 のように、課題とした専攻分野での専門知識の解釈や理解を自分だけで解決でき

ないため、それを行うのに限界を感じるとした言及であった。例中の「[」は発話の重なり、「hh」は笑い、()は補足説明、ENQはアンケートを表す。

【文字化例1】 JB1, JG2, CG3, CG2 による「20 独学の限界：内容理解」

- 1 JB1 やっぱり読んでも (2秒ポーズ) これなんか、わかんねーし (テキスト指しながら)
- 2 CG3 理解できない
- 3 JB1 まー読んだけど (3秒ポーズ) んーなにこれって (5秒ポーズ)
- 4 CG2 ただ、文字、文字見てるだけ [JB1 簡単にいうとそうだよな〜] 意味がわかんない
- 5 CG1 読むだけです[JG2 うん。読むだけです。]
- 6 JG2 読んでっ (3秒ポーズ) 読むだけ hh (2009INT)

文字化例1はINTで事前事後の自主学習はいかがでしたかという質問に対する回答で、JB1は課題であるテキストを読んだがその内容の理解までは及ばなかったと述べ、その言葉にCG3が追従している。さらにCG2も、読んでいても課題の文字をただただどっているだけの様な状態であり、理解の関に達することが難しいと言及するとJG2も読むという行為だけで、やはりそれ以上の理解は得られなかったと示している。このような「20 独学の限界：内容理解」に関する言及は、大学院レベルであっても専門的な内容に関する文章は自分だけで読み解けない場合がある。その際、課題とする文章に対し「読む」行為を加えることは可能であるが、その課題の趣旨を「読み解く」関にまで達せず、その関に達しようとするのが非常に困難であると示しているのではないだろうか。学習者は課題文の言葉や単語の意味はあらかじめ調べ事前学習に臨んでいるため、文中の言葉も表現もわかるが、その文章の示す意味がくみ取れないとしているのである。では、なぜ「意味が理解できない」のであろうか。

甲田(2009)は、読解過程における認知の仕組みの観点から、文章を理解することは、個々の表現の理解の積み重ねとイコールではないため、たとえ個々の表現や単語がすべて理解できていたとしても、全体として理解できない文章が存在していると述べている。そして、理解できない文章を理解するためには、個々の要素の理解とともに、その要素によって整合性のある全体像が構成されなければならないと述べている。また、そのためには課題である文章への既有知識が必要であり、さらにそれ

らの既有知識を活性化し適切に活用できるようにすることが文章を理解するためには重要であるとしている。

つまり、文字化例1の「20 独学の限界：内容理解」でみられた学習者の言及は、文章を理解するための「個々の要素の理解」はなし得ているが、それとともにあるはずの「既有知識を活性化し適切に活用できるようにすること」がなされていないため、「整合性のある全体像」としての「意味がわかる」関に達することが自力では困難であると示していると言えるのではないだろうか。ここに大学院での初年次の専門日本語教育における「整合性のある全体像としての理解を得る」という課題の、その一端が明らかになったと言えよう。

5.3 教師の解説による効果の検証

「33 教師の解説による効果」は、三年間のすべての実践において言及され、全下位カテゴリー中 2 番目に多く頻出した。具体的には文字化例4のような、教師の解説が有用である、または、むしろ重要であるとした言及である。

【文字化例4】 CG11, 「33 教師の解説による効果」

- 7 CG11 一人で勉強するときは読んでもわからない部分がありましたが授業で先生の解説と例を聞いたらすぐ理解できました (2011INT)
- 8 CB10 ペアラーニングって、やっぱり先生と、あの一学習者二人、二人じゃないけど先生・あの一先生の説明が重要だと思います。(2010INT)

授業における課題は専攻における専門的な内容であるため、時には高度に抽象的な概念を多く含んだ内容も見られる。文字化例4は、前述の背景から、専門的な知識を有している者や教師が解説を加えた方が、何ら知識のないピア同士で「対話」を通すことよりも遥かに効率的で有用に作用する、と捉えたともとれる。また、そのような捉え方は一般的に当然であるとも思われる。さらに、学習者評価における検証で得られた「表4 学習者による授業評価カテゴリーとその生起数」の結果である上位カテゴリー「理解進化」の内訳においても、「教師の解説による効果」は高い数値で確認されている。(表4参照)

それでは、「教師の解説が有用」とする学習者評価の結果や一般心理から考え、そもそも専門日本語教育にPLを用いること自体、つまり「言語を媒介として、学習者同士が協力して学習課題を遂行していく」学習方法(池田・舘岡 2007: 51)を用いる必要性は、ないのであろうか。

授業実践記録に注目すると、2009年度の記録において「教師の解説が有用」とされた2008年度の検証から「教師の解説の時間帯を多くとよう配慮したが、課題解決に向けて主体的にピア活動を行っているところを教師が中断している介入が授業文字化データから見られた。教師が解説を重視するあまり学習者の沈黙を待たずにたまたみ掛けている教師の介入も見られる。大学院生に求められる主体的な学びを阻害していた可能性が窺われる。」と記され、文字化例5のように理解深化へ向うピア活動が活発に行われているところに教師が介入し、一般的に大学院で学ぶ者に求められる「自主・協働的な姿勢に基づいた学術的コミュニケーション能力涵養」を阻害していた例が観察された。

【文字化例5】 2009 第6回目 授業課題 分析手法：プロトコル分析

9 CG2：認知過程・・・[T：そう。認知過程でしたよね。：うん。認知過程のどんな事でしたっけ]

10 皆：沈黙8秒

11 CG1：認知過程の解明（ポーズ2秒）これ[T：認知過程の解明ですよね。]

12 JB1：うん、あー[T：で、それは・・・えー認知過程の解明のため]

（以下教師による説明が2分つづく）

文字化例5での2009年度の実践は、3年間の調査授業中もっとも「対話」が活性化し、主体的に学ぼうとする姿勢が窺われた学習者群でもあった。⁹

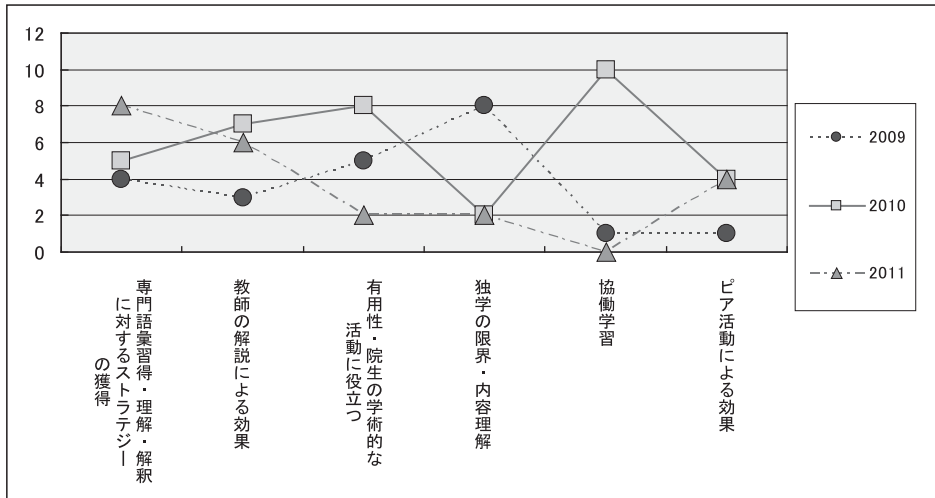
次に、三年間での全下位カテゴリー上位6位までの出現状況を示したグラフ3における「教師の解説による効果」に注目したい。グラフ3内の2009年度における「教師の解説による効果」の値は、三年間で最も低い数値であった。つまり、教師の解説を重視した実践を行ったが、学習者にはそれほど評価されなかったということが、授業実践記録、文字化例、学習者評価のデータから言える。

一方、2010年度の実践記録においては、2009年度の振り返りから「教師が介入する際は、最小限にとどめその内容に配慮した」とある。また、グラフ3における2010年度の「教師の解説による効果」の値は最も高く、「ピア活動による効果」も高い値を示している。さらに「学びの楽しさ」における下位カテゴリー「36 協働学習」

⁹ 2009年度における実践の詳細は、神村初美（2012）「大学院での専門日本語習得の授業における日本人学生と留学生の協働学習の試みーピア活動観察の視点からー」日本語教育学会 WEB版『日本語教育 実践研究フォーラム報告』を参照されたい。

においても、2010年度が突出していることがよみとれる。

グラフ3 年度ごとの全下位カテゴリ出現数 上位6位の出現状況



上述した学習者による授業評価データ、授業実践記録、文字化例における複眼的な検証から、「教師の解説」は確かに有用であると導き出された。しかし同時に、ただ教師が一方的に解説すれば学びに繋がって理解が促されるのではなく、「協働学習」という「学びの楽しさ」も効果を促すためには有用な要素であるということも示された結果となった。

5.4 望ましい「教師の解説」とその要因

上述の検証から「教師の解説」は有用であること、また「協働学習」も「学びの楽しさ」から効果を促すための有用な要素であるということが分かった。では、どのような「教師の解説」が望ましいのであろうか。

【文字化例6】 CG11, 「33 教師の解説による効果」

- 13 CB15 先生は抽象的な概念を具体的な例で説明してくれたから理解しやすいです。 (2011ENQ)
- 14 JB1 図があると分かりやすかった。 依存(発達相互依存仮説)のあれも・・・ (2009INT)

文字化例6の「33 教師の解説による効果」では、教師が行った抽象的な概念に対

する具体例を用いた説明、ならびに図表を用いた説明が分かりやすかった、理解しやすかったと評価されている。

分かりにくい表現をよりよく理解させ、学習を促進させる方法としてアナロジー提示があげられる。アナロジー提示とは、課題に対する具体的な例の提示であり、問題解決の手がかりとして機能する学習の補助手段である(甲田 2009)。甲田(2009)は、文章から知識獲得を促進するためには、文章の内容に適切に関連した情報を何らかの形で与え、既有知識における適切な構造として関連付けることが認知の仕組みから見て重要であるとし、文章からの知識獲得の際には、このアナロジー提示をもって既有知識の中にある類似した構造の知識を活性化させることで、課題の文章を理解しやすくさせる効果があり、それらは様々な研究により実証されているとしている。学習者からの評価を得た具体例を用いたり、図表を用いたりした解説は、上述のアナロジー提示として、学習者が文章から知識を獲得する際に有用に作用していたために評価されたと考えられよう。

これらの検証から、専攻における知識獲得とその言語技能の運用を目指すという課題に PL を用いた場合における望ましい「教師の解説」とは、学習者の既有知識と繋げたり関連付けたりする解説によって、学習者の認知を活性化させ、課題文章から知識を獲得できるようにするというアナロジー提示のような「教師の解説」が有用であると言えよう。つまり、教師が「何かを教えたり説明する機会」(池田・笹岡 2007:137)は減少するのではなく、学習者の状況を鑑みた上で行う「量」よりも「質」を重視した働きかけである場合、専攻における知識獲得とその言語技能の運用に対し、有用に作用すると示されたと考える。さらに、課題に対する理解を深めるためには教師の介入だけでなく協働学習における学びの楽しさの効用も窺われたことから、これらを両眼視差、いわゆる輻輳的に行っていくことが肝要であることが窺われた。

6. まとめと今後の課題

三年間にわたる実践研究の積み重ねでの、授業の受け手側としての学習者の授業評価の視点における本稿のデータでは、学習者の授業評価での全体概要として、日本語教育学を専攻とする大学院での初年次の専門日本語教育に対するニーズとその課題が明らかになった。また、PL を用いた授業がそれら課題解決への手立てとして作用する可能性があることが分かった。さらに PL を用いた先行研究では、教師の役割として、授業の促進・進行役としてのファシリテーター役を重視し、「何かを教

えたり説明する機会」(池田・館岡 2007:137)は減少するとしていた。しかし、専攻における知識獲得とその言語技能の運用を目指した課題の場合においては、教師の解説は「減少する」のではなく、「量」よりも「質」に重点を置いた「介入」であることが望ましいこと。また「教師の解説が有用である」とした学習者評価の背景要因は、この「量」よりも「質」に重点を置いた「教師の介入」が評価されたために、「教師の解説が有用」とされたということが分かった。さらに、これらの教師の介入は、課題への理解を促すためには、協働学習と輻輳的に行うことが望ましいという結果が窺われた。これらの論証は現在までのPLを用いた先行研究においてははまだ言及されていない。

本稿における研究成果は、専攻における知識獲得とその言語技能の運用を目指すという専門日本語教育にPLを用いる際の「教師の介入」の在り方において、新たな視点を提示するという意義を示したと言えよう。

しかし、その「教師の介入」の際の「質」は解いたものの、その体系までは考察していない。教師介入の質についてより体系的に示すことは、PLと旧来の教師主導型教育との違いや、その役割分担を明確にするカギともなると思われる。そのため、それら教師介入における質を体系的に示すことを今後の課題としたい。

参考文献

- 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
- 池田玲子(2009)「教室の管理者から学習の支援者へ -ピア・ラーニングの教師の学び」河野俊之・金子智子編『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻 教師』凡人社, 133-158
- 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
- 甲田直美(2009)『文章を理解するとは 認知過程の仕組みから読解教育への応用まで』スリーエーネットワーク
- 砂川有里子・朱桂榮(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
- 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
- 館岡洋子(2008)「第4章 協働による学びのデザイン」細川英雄(編)『ことば

- の教育を实践する・探求するー活動型日本語教育の広がりー』凡人社, 41-56
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
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ー
香川大学における事例をもとにー」『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
A. L. ブラウン (1985) 湯川良三 石田裕久 (訳) 『メタ認知ー認知についての知識
ー』サイエンス社
Chafe, W. (1980) The development of consciousness in the production of narrative, (Ed.)
Chafe, W. *The Pear Stories : Advances in discourse processes*, 3, Ablex Pub, 9-50

(かみむら はつみ・首都大学東京国際センター特任准教授)