

# モダリティから解き明かすピア活動における母語話者の意識の変容 —伝達のモダリティとその周辺を中心に—

神村 初美

## 1. はじめに

近年の日本語教育においては、ピア・ラーニング<sup>1</sup>を用いた場合、日本語の運用力が対等でない母語話者（以下 NS）と非母語話者（以下 NNS）、あるいは NNS 同士が、自主・協働的な学習環境及び互恵的な学びを構築し得ることが示されている。（館岡 2005, 池田・館岡 2007）しかしその一方で、日本語教育においては今もなお、「日本語の運用力が対等でない NS と NNS とのピア活動は課題遂行に真に寄与するのか」といったピア・ラーニングを用いる際のきわめて根本的な疑問も聞かれる。

神村（2012）<sup>2</sup>における会話データの観察からも、NS と NNS、あるいは NNS 同士による自主・協働的な学習環境及び互恵的な学びの構築が示された。しかし、それぞれの学びにつながったその過程に至った意識の変容までは考察していない。神村（2012）での授業観察記録からは、一連のコースにおけるピア活動を進めるなかで、NS の NNS に対する何らかの意識の変容があったことが、NS が NNS に対し発する言葉の変化から観察されている。学びの過程におけるこれらの意識の変容を明らかにすることは、「日本語の運用力が対等でない NS と NNS とのピア活動は課題遂行に真に寄与するのか」といった疑問を説く一視点ともなり、意義があると考えられる。

上述した会話データにおける NS の NNS に対する何らかの意識の変容を考察するためには、発話者の心的表象が最も表出されやすい方法により検証を加える必要がある。そこで、モダリティに注目したい。モダリティは、その内容に対する話し手の判断や聞き手に対する伝え方といった話者の心的態度が最もよく表される文法形式である。そのため、NS の NNS に対する何らかの意識の変容を考察することが可能となる。

神村（2012）の会話データにおけるこれら NS の NNS に対する意識の変容に焦点を当て、モダリティの分析視点をを用い考察することによって、「日本語の運用力が対等でない NS と NNS とのピア活動は課題遂行に真に寄与するのか」といった疑問を説く一視点を提示したい。

---

<sup>1</sup> ピア・ラーニングとは、ピア（peer:仲間）と協力して学ぶ方法。言葉を媒介として学習者同士が協力しあいながら課題を遂行する協働学習における一つの学習形態。ここに教師の参画も含まれる。一方、ピア活動は、学習者同士・仲間だけで行う活動を指し、教師の参画は含まれない。

<sup>2</sup> 詳しくは、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—ピア活動観察の視点から—」 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。

<http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/kk-Forumhoukoku.htm>\_2014年5月6日アクセス

## 2. 目的

本稿は、ピア・ラーニングでの学びにおいて、NSのNNSに対するどのような意識の変容があったのかについてモダリティの視点をを用い、明らかにするものである。また、日本語の運用力が対等でないNSとNNSとのピア活動は、課題遂行に寄与するののかといったピア・ラーニングを用いる際の可能性を説く一視点を示すものである。

## 3. 方法

### 3.1. 分析データ

分析の対象は、専門日本語教育にピア・ラーニングを援用するその可能性を図る目的で行った調査授業全14回における、NSとNNSとのピア活動の会話データである。

調査授業は、全14回で、授業時間は各90分間である。調査授業そのものの具体的な目的は、専攻における専門知識の獲得という課題遂行をピア・ラーニングを用い、図ることによって、その可能性を探るものである。参加者は、調査授業の趣旨を伝え募り、詳細は以下である。授業内容は、参加者全員の同一院専攻である日本語教育学での専門知識における解釈を扱った。教材は専門語彙の解釈をまとめ、整理した資料である。授業は、以下の①から⑥のように進めた。①全員でテキストを読む、②ピア活動で分からない箇所や語彙などについて話し合う、③ピア活動でテキストを読む、④全員で分からない箇所や語彙などについて話し合う、⑤ピア活動で具体例の検討・外化を行う、⑥各人が黙読を行った後に全員に向けて外化を行う、⑦各人で取り上げた専門日本語解釈の作文を行う。

本稿においては、全14回コースにおいてNSとNNSとのピア活動が行われた中から、コース前半と後半の会話データを取出し、モダリティの視点から比較することによって、NSのNNSに対するどのような意識の変容が見られたのかを探る。会話データを観察した結果、NSである日本人学生 JM2 (以下 JM2) と、NNSである留学生 CF1 (以下 CF1) とのピア活動に注目することとした。NSのNNSに対する何らかの意識の変容が、JM2がCF1に対し発する言葉の変化から窺われたためである。

そこで、比較分析対象データは、JM2とCF1との間で最もピア活動が活性化していたコース前半である第6回音声(プロミネンス・イントネーション・アクセント)46分間と、コース終盤である第12回第二言語習得(正統的周辺参加)34分間の、合計80分間とした。また、補助資料として授業観察記録及び、コース終了後に行ったフォローアップインタビュー(以下FI)の文字化資料を用いることとした。

参加者一覧			
初年次院生 (学部異専攻からの進学者)	日本	2名	JF1, JM2
初年次院生 (中国の外国語学部出身・上級日本語レベル)	中国	1名	CF3
初年次研究生 (中国の外国語学部出身・上級日本語レベル)	中国	2名	CF1, CF2
合計			5名

※J:Japanese C:Chinese M:Male F:Female

データの対象者である JM2 と CF1 は、この授業に参加する以前から知り合いであり、同じ年代であった。また、データの対象とするピア活動の手順は、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。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。

### 3.2. モダリティ が示す話者の心的態度

日本語の文は、「命題とモダリティという2つの意味的な側面から成り立っている」（日本語記述文法研究会 2003:1）。この命題は、その文が伝える事柄的な内容を担い、モダリティは、その文の述べ方を担うものである。このモダリティの意味的な要件としては、基本的には話し手の発話時における心的態度であり、モダリティによって表される命題の捉え方は、先行文脈との関係づけであり、聞き手に対する伝え方であるとされる。モダリティは、①表現類型のモダリティ、②評価のモダリティ・認識のモダリティ、③説明のモダリティ、④伝達のモダリティという4つのタイプに分けられる（伊集院・高橋 2009:14）。このうちの伝達のモダリティ<sup>3</sup>とは、話し手が発話状況をどのように認識し、聞き手にどのように示そうとしているのかを終助詞によってあらわす表現形式である（野田 2011）。また、聞き手に伝えることを意図しない非対話的な文としての独話といった心内発話も含まれる（日本語記述文法研究会 2003:239）。そのため、JM2 の CF1 に対する意識の変容を把握する際の指標となると考えられた。よって、本稿においてはモダリティ内の、「伝達態度のモダリティ」を中心とし、考察することとした。

尚、本稿における「伝達態度のモダリティ」とは、伝達態度を表す終助詞、及び終助詞相当の形式を含む。また、モダリティの周辺に位置づけられるモダリティに関わる副詞やとり立て助詞も考察に含むものとする。

## 4. 結果と考察—モダリティから解き明かすピア活動—

### 4.1. コース前半にみられる伝達態度のモダリティとその周辺

以下は、コース前半第6回目の「音声」に関する専門知識であるプロミネンス、イントネーション、アクセントについて扱った授業の JM2 と CF1 におけるピア活動部分である。

以降、会話データ内における下線部は考察対象を、また太字部分は本稿で指すところの「伝達態度のモダリティとその周辺」および、考察対象者の NS である。

---

<sup>3</sup> 伝達のモダリティの終助詞には、伝達に関わる「よ」「ぞ」「ぜ」「さ」「わ」、確認・詠嘆に関わる「ね」「な」「なあ」「よね」がある。「とも」「もの（もん）」「の」「っけ」「ってば」のような終助詞相当形式もある。

下記の会話データAでは、CF1が自身の専門知識に関する外化を、具体例も交えながらJM2に向けて行い、それに対して不明瞭な箇所への意見・質問・反論・説明をJM2と共に起こっている。

会話データA【第6回目「音声」 JM2とCF1におけるピア活動】
CF1: えー
JM2: (1) <u>はい。なんですか?【にここにしながら】</u>
CF1: ある部分を、あのー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。——【一部省略】——例えば、私は、私は、そのときは、私のことを言っています。(JM2: はいはい) 他人のした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 (JM2: それいーか?)
(2) <u>なんか</u> ・・・ 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・・・
JM2: あっ、そういえばね・・・そういえばね・・・その強調したい部分を(3) <u>なんか</u> ・・・んー 私は・・・私は・・・【笑い】・・・私・・・その文だと・・・ <u>んーそれ俺に通じてない</u> 。【皆笑い】それ俺に通じてない。
—— 【一部省略】 ——
CF1: 自己紹介するときにはどうですか・・・例えば何と言えど通じる?
JM2: (4) <u>例えば、例としてはさあー、自分から言ったら、そんなないじゃん。例えばさあ、おれが韓国人ですかって間違ったこと聞いたときに中国人ですっていうじゃん。でも自分から言う時にはあえて意識はしないかなって・・・</u>
CF1: <u>なんか</u> ・・・はい、はいきがある?【何かの背景が必要ですか?】
JM2: (5) <u>それで・・・それで何?</u>
CF1: えーっとそれで・・・フフフ・・・
JM2: (6) <u>えーっとアクセントとイントネーションの違いは?</u>
CF1: 違い・・・
JM2: (7) <u>じゃ、イントネーションは何?</u>
CF1 J: イントネーションは、イントネーションは文全体・・・の
JM2: (8) <u>の、なに?なに?</u>
CF1: よ、よ、抑揚?【JM2に確認するように】
JM2: 抑揚?【CF1に聞き返すように】(9) 【以降、独話: 考えながら】抑揚・・・アクセント・・・はい。プロミネンス。プロミネンスでは・・・一つの文の中である部分を強調して発音すること。で、イントネーションは、【書きながら独話】文全体の強調。(CF1: うん。)
(10) <u>あ?【上昇イントネーション】強調じゃない・・・。(11) まーおなじだな(CF1: 強調じゃない【JM2の独話に対し言及】)・・・ピッチ・・・ピッチ・・・あーっと、ピッチってなんだっけ・・・</u>

まずJM2は、話し始めようとするCF1に以下のように応えている。

(1) JM2 : はい。なんですか？【にこにこしながら】

これは、いわゆる JM2 が CF1 に対して発した「発話したいことは何ですか？」といった確認要求としての発話ではなく、CF1 が外化しやすいようにとの日本語母語話者としての配慮から JM2 が発した発話促進の機能であることが後の JM2 と CF1 における対話や授業観察からうかがわれた。このように受容的な状況のもと対話が開始される。しかし、CF1 の外化に対し JM2 は

(2) JM2 : それうか？なんか・・・

(3) JM2 : なんか・・・んー私は・・・私は・・・【笑い】・・・私・・・その文だと・・・んーそれ俺に通じてない。

と、「不定の注釈的表示とその不定意識に基づく言語表現化思考（園田 1992:81）」である「なにか」を示す「なんか」を使用し、「それとはっきり示すことはできないが、なんとなく CF1 のあげたプロミネンスの具体例に違和感を覚える」という心情を示す。そして、CF1 のあげたプロミネンスの具体例への嘲笑とも取れる笑いを交え、「それ俺に通じてない」という JM2 の断言的な発話につながる。

つまり JM2 は、CF1 の示した具体例に対し、(2)の「なんか」を使用し、「具体例に何となく違和感を覚えた」という意識を際立たせた。そこで、その違和感の是非を自身でモニタリングしてみた。しかし、「やはり違和感はぬぐえない」のは確かであるという心情に至った旨を、(3)の「なんか」でさらに際立たせている。そして、CF1 により提示された具体例の意図は、何よりも対話を交わしている目の前の相手である JM2 自身に全く通じていないと、全面的に CF1 の具体例を否定する示唆を「それ俺に通じてない」により、表出しているのである。

次に、それらプロミネンスにおける CF1 の具体例を巡り対話がなされた後 CF1 から、では、例えば自己紹介におけるプロミネンスはどのように表出されるのか、と JM2 に問いかけている。そこで JM2 は

(4) JM2 : 例えば、例としてはさあー、自分から言ったら、そんなないじゃん。例  
えばさあ、おれが韓国人ですかって間違っこと聞いたときに中国人ですってい  
うじゃん。でも自分から言う時にはあえて意識はしないかなって・・・

と応え、間投用法の「さ」を用いている。この「さ」は、話し手にとって当然と思われる内容を聞き手に説明しようとする際に用いられるいわゆる基本的な間投用法の「さ」の機能である。そして、若者言葉として今や一般化しつつある確認要求の「ではないか」を示す「じゃん」を文末に用いる。しかし、談話の文末は、発話している内容はどちらかといえば不確かな情報であり、その内容に確かな自信はないことを示

唆する「かなって」で終結している。この「かな」は、話し手にとって不明の点があることだけを表し、聞き手に問いかける機能を持たない疑いの疑問文である。この場合は、独話的な用法の「思考過程」という心内発話として用いられている。次に JM2 は、CF1 からの自己紹介におけるプロミネンスはどのように表出されるのか、との問いかけに対し、前段落で CF1 が表出したプロミネンスの具体例「中国人」をそのまま引きずり、なぜ「中国人」の具体例に違和感を感じるのかという解説の文脈で展開をさせている。つまり JM2 は、CF1 からの問いかけに回答しているのではなく、解説という持論を展開しているのである。JM2 は、「一般的に日本語による初対面時の自己紹介の冒頭では、自身の人種を際立たせるかのように『中国人』にプロミネンスを置いて発音することはしない。相手が間違えた場合に訂正の意味を込めてプロミネンスを置く場合がある。初対面時冒頭で自ら自身の人種にプロミネンスを置く場合、人種だけがことさら強調され、一種の違和感を聞き手に与えてしまうからである。初対面時は、違和感のない円滑なコミュニケーションが行われるよう、お互いに配慮するもの。その点においては、超上級日本語学習者であるあなたならばわかるでしょう？」という気持ちを「さ」により示している。そして、日本語母語話者として感じる当然性をさらに際立たせようと文末に「じゃん」を用いていると捉えることができる。

しかし、興味深いことに談話の文末に、疑いの疑問文の独話的な用法で「思考過程」を内包する「かな」を用いているのである。このことから、JM2 が自身の発話を、確固たる信念や論理的な背景をもって展開しているのではないことが分かる。JM2 は、(4)の発話の過程で、(4)はあくまでも母語話者としての感覚であり、自己の主観にすぎないと内省した。だが、その主観に過ぎないという内省を払しょくできず、思考過程の行き詰まりが起こった。それは「かな」にて表出される。そのため、談話の当初は「当たり前で一般的な文脈をなぜわからない」と NNS である CF1 をやや軽視する向きも見られる。しかし談話末では、自己の発話の内容そのものに自信がなくなってきたことがモダリティとその周辺の観察により確認できる。

しかし、その後 JM2 は

- (5) JM2 : それで・・・それで何？
- (6) JM2 : えーっとアクセントとイントネーションの違いは？
- (7) JM2 : じゃ、イントネーションは何？
- (8) JM2 : の、なに？なに？

と矢継ぎ早に CF1 に対し述部を施さないかなり直接的な文末表現で質問を投げかけている。これら JM2 における (5) (6) (7) (8) の発話は、CF1 の返答を十分に待たずして順次行われているため、高圧的な印象を受ける。その後の JM2 の発話においては

- (9) JM2 : 抑揚？【CF1 に聞き返すように】(9) 【以降、独話：考えながら】抑揚・・・アクセント・・・はい。プロミネンス。プロミネンスでは・・・一つの文の中である部分を強調して発音するこ

と。で、イントネーションは、【書きながら独話】文全体の強調。(CF1: うん。)  
(10)あ?【上昇イントネーション】強調じゃない……。 (11)まーおなじだな(CF1: 強調じゃない【JM2の独話に対し言及】)……。ピッチ・ピッチ・あーっと、ピッチってなんだけ。

と、JM2の独話を続け、不明箇所であっても「まーおなじだな」と自己解釈で帰結させ、さらにそれは違っているという指摘を示したCF1の「強調じゃない」に対しても聞き入れずに自身の独話を続けている。

(10) JM2:【独話】あ?【上昇イントネーション】強調じゃない……。

(11) JM2:【独話】まーおなじだな

(10)の「あ?【上昇イントネーション】強調じゃない……。」は、この前段階でのJM2自身の独話である、「イントネーションは文全体の強調」という解釈に対し、それは違うかもしれないという意識から起こった発話であるということが授業観察からうかがわれている。また、(11)の「な」は、伝達態度のモダリティで、独話のような非対話的状況で用いられる話者の認識の状態を反映する機能を有している「な」である。

つまり、JM2は、「イントネーション」の自己解釈に際し、「文全体の強調」との自己認識に一旦懐疑的になる。しかし、その直後、「違うかもしれないけれど、おそらく同じようなものだろう」という、いわゆるわかったつもりの結論に達したことを「な」で表出しているのである。

これらの考察から、コース前半のピア活動段階ではJM2とCF1間で活発なやり取りが見られたものの、JM2は母語話者であるという立場から、多少高圧的な態度でCF1に対し接していた傾向がある。また、NNSであるCF1の発言を軽視する向きが見られ、ピア活動から気づきを得、それを学びに繋げる機会を逃がし、「わかったつもり」になっていた可能性があることがわかった。

#### 4.2. コース後半にみられる伝達態度のモダリティとその周辺

以下は、コース終盤第12回第二言語習得に関する専門知識である正統的周辺参加について扱った授業のJM2とCF1におけるピア活動部分である。

会話データB【第12回「第二言語習得(正統的周辺参加)」JM2とCF1におけるピア活動】

JM2: あっ、(12)どうぞ……。どうぞ……。

CF1: あっは……。正統的周辺せんか(JM2: はあ?参加)参加。レイ、レイブとレイブ……。名前をあんまり(13)わかんないっ……。 (JM2: レイブ・アンド・ヴェンガー) レイブ・アンド・ブンガー……。 (JM2: ヴェンガー) ヴェンガー、状況的学習論に基づき(JM2: はい)、えーっと、その……。文化的共同体

の実践に参加し、せい・社会人として成長し能力を發揮していくようになっていくその際の過程を、(14)これを言う。フフフ・ (JM2: はい) たとえば、徒弟制度。親方? (JM2: うん) 親方から、特に教えるという行為が、なくてもそのなか、その過程で学習者が徒弟の学習者が自身、自身の観察の実践を通した学びがある・・・・その過程で学習者が【隣のペアから聞こえてきた部分を復唱】・フフフ・学習者が・あの一熟達・あの一 (JM2: CF1 に・) 完熟・フフフ・ (JM2: はい) えーっと、じ、じ、実践に関する深化し、自己認識も変化する。一人前になっていく。 (JM2: (15) なんでよくそうやってすぐ覚えられる。すごいじゃん。) あっ、覚えやすいけど・忘れちゃって・

JM2: レイブとヴェンガー状況の・学習論に基づき、えー文化的共同体の実践に参加することによって、社会人として・(16) あとなんだっけ? (CF1: 成長) 成長し能力を發揮していく過程、を、(17) これなんだっけ? 正統的周辺参加といいます。フフフ・たとえば徒弟制度があり、親方は特に教えることをしなく (CF1: 行為) 教えること。【かなりきっぱりとした口調】 (CF1: こと?) がなされなくても、徒弟自身の観察実践を通して・(18) なんだっけ? まーんこの過程で学習者の行為・・・・は、(19) じゃなかったっけ? ・・・・で、やがて、えーっと実践に (CF1: ほんと・ちよフフフ・) 実践に関する理解を進化し、自己認識も変化して、一人前になっていく・。(20) やーだめだこれ・やべー。

CF1: (21) もし、この正統周辺参加が、により、学んだ学習者と、スキンホルディング (JM2: スキヤフオールディング) スキヤフオールディングにより学んだ学習者、この二人の発達? 発達・ (JM2: うん。) 効果っていうのか・ (JM2: はい。) どれがいい・一人前になりやすい? (JM2: それはわからない) たとえば日本語を学ぶ・ (JM2: でも一人前って言葉ってのは) 日本語を学ぶときに・ (JM2: うーん。あー)

まず、CF1 が自身の専門知識に関する外化を、JM2 に向けて行い、それに対して不明瞭な箇所への意見・質問・反論・説明を JM2 と共におこなっている。

JM2 は外化<sup>4</sup>を始めようとする CF1 に対し

(12) JM2: どうぞ・どうぞ。

と発話し対応している。この「どうぞ」は伝達態度のモダリティに関わる依頼を示す副詞である。この場合「どうぞ自分よりもお先に外化を始めてください」という意図のもとに発話されたことが授業観察からうかがわれている。JM2 と CF1 は既知の仲で、さらにコース終盤の授業であるところからも非常に話しやすい状況であり、丁寧に接する必然性はない。しかしあえて JM2 は、冒頭で CF1 に丁寧に依頼を内包する「どうぞ」を用い、CF1 の発話に対する敬意を示している。

<sup>4</sup>自分の頭の中で思っていることを相手に向かって発話すること。(館岡 2005)

その後、正統的周辺参加という専門語彙を自分なりの言葉で端的な解釈をもって展開するCF1に対しJM2は

(13) JM2: なんでよくそうやってすぐ覚えられる。すごいじゃん。

と応じている。この「なんで」は、理由を問う「なぜ」「なんで」「どうして」のグループの一つである。また、「(すごい) じゃん」は、JM2がCF1の発話に感心した気持ちを断定的に際立たせていることを示した文末表現である。つまり、CF1の専門語彙の解釈に関する自分なりの外化がとてもよくできているので感心した、という心情をJM2はCF1に対し素直に伝達していることが窺える。

次にJM2は自身が正統的周辺参加に関する外化を行う際

(16) JM2: あとなんだっけ?

(17) JM2: これなんだっけ?

(18) JM2: なんだっけ?

(19) JM2: じゃなかったっけ?

と述べ、「っけ?」を多用している。「っけ」は過去の経験を回想したことや忘れていたことを想起したということを表す際に用いられる伝達態度のモダリティにおける終助詞相当の形式の一つであるが、この場合は話し手の記憶を聞き手に確認する質問として機能している。自身の外化後JM2は

(20) JM2: やーだめだこれ・・・やべー・・・。

と述べ、外化した内容にあまり自信がなかったことを示し、「自分はうまく外化ができていなかった」と内省している。

つまり(16)(17)(18)(19)で「っけ」を用いた発話が多用されているところから、JM2は正統的周辺参加に対する自身の内化<sup>5</sup>が自信のあるレベルまで形成されていないことを自覚していた。一方、CF1は正統的周辺参加に対する内化を形成しており理解していると認識していたため、CF1に向かって「正統的周辺参加の解釈はこれでいいと思いますか? どうですか? 合っていますか? 正しいですか? 大丈夫ですか?」と「っけ」を多用し確認しているのである。そして、発話途中でのCF1からの助言や先に行われたCF1の外化を自己の外化と対比させ(20)「やーだめだこれ・・・やべー・・・。」というJM2の内省に至ったと考える。

コース後半のピア活動では、JM2とCF1間で、コース前半と同じくやはり活発なやり取りが行われていた。しかし考、コース前半との差異がみられた。JM2は、コース

<sup>5</sup> 外部から得た情報を自身の既有情報と照らし合わせ、その整合性を図ろうとすること。(館岡 2005)

前半で見られた母語話者というくくりによる多少高圧的な視点ではなく、ともに課題を解決する者同士という対等な視点でCF1を受け入れ、認めていた。また、CF1に窺われた学習成果から触発され、そこから自身の学習成果を対比させ、内省につなげていたことが確認されたのである。

#### 4.3. コース前半と後半にみられる伝達態度のモダリティの違い

まず、ピア活動開始にともなってJM2にみられた伝達態度の違いを以下に記す。

コース前半：発話促進 「なんですか？【にこにこしながら】」

コース後半：依頼 「どうぞ・・・どうぞ・・・」

コース前半においてJM2はCF1に対しNSによるNNSへの配慮を示していた。しかしこの配慮は、課題解決に際し、NSとNNSは対等ではないというJM2の伝達態度の表れをも示唆していたことが上述の考察からうかがわれている。一方、コース後半においてJM2は丁寧な依頼を内包する「どうぞ」を用い、CF1への敬意を払うことによって、ともに課題を解決する者同士として、NNSであるCF1を受け入れているという心情を伝達しており、JM2におけるCF1への意識の変容が窺われた。

次に、コース前半と後半でのピア活動の対話過程でJM2にみられた伝達態度のモダリティとその周辺における伝達態度の違いを以下に記す。

	モダリティとその周辺	機能
コース前半	「なんか」	不定の注釈的表示とその不定意識に基づく言語表現化思考 (園田 1992:81)
	「さ」	間投用法
	「じゃん」	確認要求
	「かな？」	疑いの疑問文：不確実情報
	「何？」 「違いは？」	高圧的な質問文末
コース後半	「な」	話者の認識
	「なんで」	理由を問う
	「じゃん」	確認要求
	「だ」	内省の断定
	「つけ」	確認

コース前半においてJM2は、不定の注釈的表示とその不定意識に基づく言語表現化思考(園田 1992:81)の「なんか」、間投用法「さ」、確認要求の「じゃん」、不確実情報「かな?」、高圧的な質問文末「何?」「違いは?」などを用い、CF1に対し日本語

を使用する者として「当然わかっているべきことを分かっていない」という伝達態度で接していたことが先述した一連の考察からもうかがわれた。

しかし、コース後半においては、自己への内省が見られはじめ、CF1 に対する専門用語解釈に対する外化への感嘆を、理由を問う「なんで」で表出するとともに、感心したという心情を CF1 に対し素直に伝達している。終盤は、ありのままの自己を内省していることが、確認要求の「じゃん」、内省の断定「だ」、そして、確認「つけ」の多使用によってうかがわれた。

これらの考察から、当初、NS である JM2 は、NNS である CF1 を、専攻における専門知識の獲得という課題を共に解決できる対象とは認識しておらず、受け入れていなかった。しかし、ピア活動を経ることによって、JM2 の意識が変容し、CF1 を専攻における専門知識の獲得という課題遂行の同志として受け入れ、そして、認めるという「変化」があったことがわかった。

一方、取り上げた考察対象者である JM2 と CF1 は、既知の仲であり、他の院生活動での接触の可能性は十分に考えられる。そのため、ピア活動だけをもって「意識の変容」という「変化」がみられたとは言い難いともいえる。つまり、JM2 のモダリティの変化は、「単に面識が増えたことによる効用」「他の院生活動共有による波及効果」と考えることもできる。また、ピア活動での「モダリティが変化した部分」に注目し、考察を加えたため、果たして「モダリティの変化した部分」だけで意識の変容を証明できるのかという疑問も残る。

池田・館岡 (2007) は、ピア活動の効果を促進させるすべとして、「話しやすい環境づくり」と、各自の課題遂行に即したそれらの工夫の重要性を説いている。JM2 と CF1 という既知仲間による課題遂行のピア活動は、ピア活動の活性化とそこから派生する効果を期待し、組み込んだ授業デザインである。一方、FI において、取り扱った専門知識を巡る JM2 と CF1 とのやり取り、及びその学習は、他院生活動では行われていなかったことが確認されている。<sup>6</sup>さらに、コース後半 JM2 は、既知の仲に加えたピア活動による面識の増加から、より話しやすくなっているであろう CF1 に対し、あえて敬意を払い、CF1 の学習成果をほめたたえ、そこから自身の学習の内省につなげるという事象が確認されている。これらの事象は、取り出したそれぞれのモダリティの考察によっても裏付けられている。

つまり、むしろ①既知の仲間から派生した「話しやすい環境」、②専攻における専門知識の獲得とその理解深化という「共通に抱える課題を協働で遂行する活動の体験」、③課題遂行を促すために施した「ピア活動の工夫」、これらの3点から文字化資料に見

<sup>6</sup> 詳しくは、神村初美 (2014) 「第6章 日本語教育学専攻における専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいる試み—2009年度におけるパイロット的調査授業から—」『専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる研究—大学院の日本語教育学専攻における四年間の実践研究を通して—』博士論文、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、pp86-133 を参照されたい。

られた創発が起こった。これらの創発が、NS の NNS に対する「モダリティの変化」という意識の変容に寄与していた可能性があったと言えるのではないのだろうか。

しかし、NS の NNS に対する「意識の変容」を「モダリティの変化」のみをもって論証するには限界があることも否めない。よって本稿のデータにおいては、ピア活動によってもたらされた創発を、NS の NNS に対する「モダリティの変化」という視点により考察することによって、NS の NNS に対する意識の変容の一端を明らかにしたと考える。

#### 4.4. NS と NNS との互恵的な学び

取り上げたピア活動のデータにおいては、CF1 が JM2 に向けて行う積極的な質問行動が、授業観察記録に多々記されている。コース後半に見られた下記(21)は、CF1 がこの授業の課題である「正統的周辺参加」及び「スキヤフオールディング」の理解をめぐり、JM2 に対し、積極的に質問を投げかけている場面である。

まず、NNS である CF1 は、(21-1)に見られるように、ピア活動のやり取りの中で瞬時に JM2 からのレスポンスを受け「語彙の修正」という学びを得ている。

次に、NS である JM2 は、CF1 から受けた質問により、NS である JM2 自身の「正統的周辺参加」及び「スキヤフオールディング」における解釈に対し揺さぶりをかけられていることが、(21-2) (21-3)での心内思考を表出する発話により読み解ける。言い換えるならば、NS と NNS とが、課題に対する自身の不足または不明瞭箇所を、ピア活動というやり取りを通し、内省し、そして深化させるという互恵的な学びが(21)で展開されているといえる。

CF1 : (21)もし、この正統周辺参加が、により、学んだ学習者と、(21-1)スキンホルディング (JM2 : スキヤフオールディング) スキヤフオールディングにより学んだ学習者、この二人の発達? 発達・・ (JM2 : うん。) 効果っていうのか・・ (JM2 : はい。) どれがいい・・一人前になりやすい? (JM2 : それはわからない) たとえば日本語を学ぶ・・ (21-2) (JM2 : でも一人前って言葉ってのは) 日本語を学ぶときに・・ (21-3) (JM2 : うーん。あー)

一方、取り上げたデータは JM2 と CF1 による 2 名のみ、合計 80 分のピア活動データであるところから、ピア活動における NS と NNS との互恵的な学びを示すには不十分であると考えられる向きもある。しかし、質的データ分析においては、誰が見ても同じように印象に残る事実だけを記録することがよいのではない(佐渡島他, 2008)との指摘に見られるとおり、研究者の課題遂行に基づいたデータの抽出が大切であり、「誰の目から見てそのリアリティが捉えられたのかということも『科学というべきだ』(佐渡島他, 2008 : 228)」とされている。

上述の考察データは、まず、全 14 回授業データ中から、日本語の運用力が対等でない NS と NNS とのピア活動は、専攻における専門知識の獲得と理解の深化という課題遂行に寄与するのかという本稿での課題視点からピア活動データを抽出した。次に「互

恵的な学び」に注目し、さらにコーディングを加えるという過程を経た。その後にコード化したデータである。そのデータに考察を加えた結果、上述した NNS の積極的な質問行動及び語彙の修正、NS 自身の理解度合いに対する揺さぶりが観察されたのである。つまり、日本語の運用力が対等でない NS と NNS とのピア活動を通すことによって、お互いがお互いの学びに対する内省、そして課題に対する理解の深化が観察されたと見えよう。これらの考察から、本稿のデータにおいては、日本語の運用力が対等でない NS と NNS とのピア活動は、専攻における専門的な語彙解釈及び理解という課題遂行に真に寄与する可能性があると言えると考えられる。

## 5. まとめ— NS の NNS に対する意識の変容—

ピア活動における NS の NNS に対する意識の変容に焦点を当て、伝達態度のモダリティとその周辺に注目し、それが指し示すものは何であるのかについて検証した。

結果 NS は、専門日本語教育という課題を設定した場合において、当初 NS と NNS は対等に課題の解決に向かうことができないと考える向きがある。しかし、ピア活動でのやり取りを経る中で NNS というくくりではなく、個人として直視し受け入れるように意識が変容していく。そして同志として、ともに専攻における専門知識の理解と獲得という課題の解決に向かっていこうとする。このような過程を経て、NS の NNS に対する協働的で互恵的な意識の変容が起こったことがうかがわれた。

また、本稿のデータにおいては、日本語の運用力が対等でない NS と NNS とのピア活動は、専攻における専門的な語彙解釈及び理解という課題遂行に真に寄与しているということが分かった。

一方、本稿のデータにおいて見られたモダリティの変化は、わずか2名のピア活動の合計 80 分間を中心とした検証である。そのため、NS の NNS に対する意識の変容の一端を明らかにしたに過ぎない。今後、より多くのデータの分析から、NS の NNS に対する意識の変容を探り、さらに明らかにしていく必要がある。また、コース前半会話データ A においては、JM2 による「わかったつもり」の学習の停滞が見られた。これら「わかったつもり」は学習を阻害する可能性もうかがわれる。よって今後は、より多くのデータからの検証の積み重ねと「わかったつもり」の考察の二点を課題としたい。

## 参考文献

- 上野田鶴子 (1972) 「終助詞とその周辺」『日本語教育』17, pp62-77, 日本語教育学会  
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  
伊集院郁子・高橋圭子 (2010) 「日本語の意見文に用いられるモダリティ—日本・中国・韓国語母語話者の比較—」『留学生日本語教育センター論集 36』pp13-27, 東京外国語大学  
海保博之・原田悦子 (1993) 『プロトコル分析入門 発話データから何を読むか』新曜

社

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—ピア活動観察の視点から—」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』2014年5月6日アクセス

<http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/kk-Forumhoukoku.htm>

神村初美 (2014) 「第6章 日本語教育学専攻における専門日本語教育にピア・ラーニングをもちいる試み—2009年度におけるパイロット的調査授業から—」『専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる研究—大学院の日本語教育学専攻における四年間の実践研究を通して—』博士論文, 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, 未公刊, pp86-133

川上恭子(1992) 「談話における「なにか」について」『園田国文』13, 73-82,

佐渡島紗織・吉野亜矢子 (2008) 『これから研究を書くひとのためのガイドブック』ひつじ書房

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

陳常好(1987) 「終助詞—話し手と聞き手の認識のギャップをうめるための文接辞—」『日本語学』6-10, pp93-109, 明治書院

日本語記述文法研究会 (2003) 『現代日本語文法4 第8部モダリティ』くろしお出版

野田尚史 (1998) 「「ていねいさ」からみた文章・談話構造」『国語学』194集 102-89

野田春美 (2011) 首都大学東京大学院 人文科学研究科 比較言語文化論研究 2011年度前期集中講義 資料

宮崎和人・安達太郎・野田春美・高梨信及 (2002) 『新日本語文法選書4 モダリティ』くろしお出版

## 付記

本稿は、神村初美(2012. 8. 19) 「モダリティにみられる日本人学生の意識の変容—専門日本語教育における日本人学生と留学生とのピア活動を通して—」(世界日本語教育大会 ICJLE2012 NAGOYA) でのポスター発表をもとにし、修正、加筆を加えたものである。

(かみむら はつみ・首都大学東京)