

大学院での専門日本語教育に協働学習を用いる意義についての一考察

— 「自分が分からないところは何か」に気付く授業デザインの視点から —

神村初美

要旨

本稿は大学院における専門日本語教育に協働学習を用いた実践授業から、大学院での専門日本語教育に協働学習を用いる意義についての一考察を示すものである。大学院レベルであっても専門知識の理解および解釈という課題においては、困難を抱えている場合があり、その際、①課題の読解を主軸に据えたピア活動、②課題に関する具体例の検討、③課題に対する文章作成という四技能を駆使する協働学習を用いた授業デザインが有用に作用する。また、協働学習は、①困難な課題に対するメタ認知涵養の場、②困難点から「あきらめてしまう状況」を克服する学習ストラテジーの育成及び自己モニタリングの訓練として機能する、という意義があることを考察した。

キーワード

専門日本語教育、読解、ピア・ラーニング、ソロ生成、四技能

1. はじめに

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) ⁽¹⁾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⁽²⁾。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、「ソロ生成が困難である」という学習者の見解が得られた。協働学習においてソロ生成とは、課題に対する自分自身の理解や意見を生成する段階であり、この段階が十分に成り立っていないと、次の段階である他者との情報のやり取りができず、気づきから得る学びに繋がりにくいとされている (池田・館岡 2007)。つまり実践においては、学びを得る段階の「前座」として必要なソロ生成のその構築が困難であると示されたのである。そのため、なぜソロ生成が困難であるとされるのか、その要因は何であるのか、そして困難点を克服する試みの実践から、その試みがどのように機能するのかを検証したいと考えた。しかしこれらの解明には、実証の積み重ねが必要である。そこで、本研究においては、3年間に渡る実践研究の積み重ねをもってこれらの問題を解明したい。具体的には、教育現場への還元を鑑み、学習者の授業評価、並びに授業デザインの視点を用い、検討したい。

2. 先行研究

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。そして、これらの対話により課題の解決に取り組む過程を「対話の3ステップ」と名付け、①ソロ：自分の理解や意見を生成する段階（以下、ソロ生成）、②インターアクション：自分の理解や意見を他者に向かって発信し同時に他者の理解や意見を受容する段階、③変容：他者の理解や意見を受容し自分のものと統合することで周囲を変えていく段階、を経るとしている。一方で、これら「対話の3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、②と③が重なることに加え、途中で何度も①のソロの見直しが起きる可能性があるとし、最初は曖昧であったソロが①②③の往還のなかで次第に明確になっていくのではないかと記している。また、ソロ生成において必要となるのはテキストベース⁽³⁾の生成でありその際、辞書的意味だけでなく文脈に合わせた理解への支援が必要な場合もあるとしている。具体的なソロ生成支援の方策としては、予習段階でのタスクシート導入、授業冒頭で行う事前ディスカッションや課題に対する教師との質疑応答が挙げられている。

しかし先行研究においては、テキストベース生成時にソロ生成支援の必要性がある場合もあるとしながらも、具体的に、どのような場合に、どのようなソロ生成支援の必要性が生じるのかは明記されていない。また、上述の先行研究に代表されるPLでの知見は、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⁽⁴⁾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、その実態を考察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。

なお、本稿における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。

3. 研究の目的

本研究では、専攻における専門知識獲得とその言語技能の運用を目指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日本人学生と留学生を対象に設定し行った3年間にわたる実践研究において、(1)ソロ生成が困難であるとする、その要因は何であるのか、(2)ソロ生成に対する困難点を克服する手立てを試行した場合、それらはどのように機能するのか、を明らかにすることを目的とする。また試みの結果から、専門日本語教育に協働学習を用いる意義について考察したい。これらの課題を、各実践授業終了後に行った学習者へのフォローアップインタビュー（以下FI）とアンケート記述のコード化という学習者の授業評価に、授業デザインの視点を加え、検証する。

4. 研究方法

4.1 実践授業の概要

4.1.1 学習者状況と実施期間

実践にあたり、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の調査授業⁽⁵⁾である旨を伝え、参加者を募った。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、大学院での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。また、大学院における授業としての適否を図るため、半期相当分のコマ数を充当させ、前期の4月中旬から8月初旬までで、2009年度14回、2010年度12回、2011年度11回、3年間総計37回にわたり行った。授業時間は1回90分間で、参加者の詳細は以下のとおりである。

表1 参加者一覧
(参加した全留学生は中国出身、上級日本語レベル)

属性	2009年	2010年	2011年	合計
初年次日本人院生	2名	0名	0名	2名
初年次留学院生	1名	3名	1名	5名
初年次留学研究生	2名	4名	4名	10名
合計	5名	7名	5名	17名

4.1.2 授業の手順

各コースは共に、初回授業で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FIを行った。毎回の授業におけるPLの手順と、その際の課題に対する活動主体は以下のとおりである。太字部分は、授業デザインにおける本実践独自の工夫箇所である。また、表2に示す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。

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
(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⁽⁶⁾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

4.1.3 授業課題とその内容

授業の課題は、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知識習得とその解釈を扱った。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から授業の構成を図った。1回の授業で、2009年度が平均3~4項目、2010・2011年度が平均2~3項目を扱った。

4.2 分析の資料とその手順

分析に際しコード化を行った。分析対象は、各年度のFI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)の回答文における、それぞれの文字化データとした。FIは最終回授業日に、アンケートは後日行った。学習者の詳細な声が反映できるようFIは半構造化インタビュー形式

で、その後行うアンケートと同質問項目とした。また、授業実践記録⁽⁷⁾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⁽⁸⁾が、それぞれ文字化データを内容のまとまりで単位化し、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。

アンケート項目

Q 1 全体的な感想を聞かせてください。 Q 2 事前事後の自主学習はいかがでしたか。
 Q 3 ピア活動に対する感想はいかがですか。 Q 4 一人で学習するときと比べてどうですか。
 Q 5 PL 授業で困ったことなどありましたか。 Q 6 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。

表 3 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	大学院の初年次生が抱える課題	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:初年次生のニーズ	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. 結果と考察

5.1 学習者による授業評価カテゴリとその生起数

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 3 はコード化によって得られた学習者による授業評価カテゴリの一覧と 3 年間にわたる実践でのその生起数である。

5.2 大学院の初年次生が専門日本語教育に抱える課題とソロ生成

まず表 3 で示された「学習面」における上位カテゴリの「大学院の初年次生が抱える課題」に注目する。これらは、下位カテゴリ「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。「20 独学の限界」は、以下の文字化例 1 のように、課題とした専門知識の解釈や理解が自力ではできない、またはそれを行うのに限界を感じるとした学習者の言及であった。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)
- 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 (2009FI)

文字化例 1 は FI で事前事後の自主学習の有無に対する回答で、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 1 で述べ、その言葉に 2 で CG3 が追従している。さらに 4 で CG2 も、読んでいても課題の文字をただたどっているだけのような状態であり、理解の関に達することが難しいと言及する。6 で 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ことを示している。大学院レベルであっても、独学で専門的な内容を理解しようとする場合、自分の力だけでは解決できない場合があり、その場合、課題である文章を「読む」ことは可能であるが、それを理解する関にまで達せず、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と言えるのではないだろうか。学習者は課題文の言葉や表現は調べた上で事前学習に臨んでいるため、文中の言葉も表現も得ていたが、文意の理解にまで達することが困難であるとしているのである。文字化例 1 は、3 年に渡る実践研究で得られた「20 独学の限界」における一例にすぎない。では、なぜ言葉や表現を得ても「文意が理解できない」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するとしている。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共に、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。このことから文字化例 1 は、文章を理解するための「個々の要素の理解」は成し得ているが、それと共にあるはずの「既有知識を活性化し適切に活用すること」が成されていないため「整合性のある全体像」としての「文意がわかる」関に達することが自力では困難、と示していると言える。

ソロ生成とは、課題に対する自分の理解や意見を生成する段階であるため、上述で示された「自力で理解できない」とは、つまり「ソロ生成が困難である」ということとなる。このことから「ソロ生成が困難である」とは、課題に対する「既有知識を活性化し適切に活用すること」が自力では困難な場合があり、その場合「整合性のある全体像としての理解」に繋がらない故に「文意が理解できない」、ということが分かった。

この「既有知識」は字義通り既に有している知識であるが、「整合性のある全体像としての理解」へと繋ぐ際、それらを「適切に活用」する必要がある。そのためには、学習者自身がその既有知識と課題との関連性を自覚できているという前提が必須である。つまり、それら既有知識がない場合は、課題との関連性を持たせた上での「既有知識」を形成する必要があり、そもそもそれがなければ文章の理解は始まらないということになる。言い換えるならば、文章への理解深化のためには、課題に対し「何が分かって、何が分からないのか」を認識することが肝要であると言える。このことから、ソロ生成が困難である場合、「自分が分からないところは何か」に気付く「支援」を施すことが必要であると示されたと言えよう。

つまり、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専門日本語教育を課題とした授業に PL を用いる場合、課題の解釈や理解において、学びに繋げる前座としてのソロ生成が困難な場合がある。それは、「個々の要素の理解」は成し得ているが、それと共にあるはずの「既有知識を活性化し適切に活用すること」が成されないという困難点に起因する。克服のためには「自分が分からないところは何か」に気付く「支援」が必要であるということが分かった。そして一連の考察から、その支援とは、①課題の何が分かって何が分からないのかを認識し意識化させる支援、②分かっていることをより活性化させ整合性のある全体像へと繋がられるようにする支援、であると解くことができよう。

5.3 授業デザインの視点から「効果」に示された意義を探る

5.3.1 授業デザインにおける 3 つの工夫

上述の考察結果を踏まえ、ソロ生成に対する困難点を克服する手立てとして、3 つの工夫を 3 年間に渡る実践の授業デザインにおいて重視し施した。その工夫の具体的な活動内容と、施した授業手順の箇所（表 2 「PL の手順とやり取りの方向性」参照）及び **1** タスク活動の詳細は以下である。

授業デザインにおける 3 つの工夫

- 1** タスク活動：「(4) 分からない個所や語彙などについて話しあう（タスク活動）」段階
⇒ 課題の読解を主軸に据えた対話とピアタスク活動（タスクシート使用）、適宜、教師によるアナロジー提示（具体例の提示）の導入
- 2** 具体例の検討：「(5) 具体例を加えた専門語彙解釈の外化とそれを巡る対話による検討」段階 ⇒ **1** のやり取りを応用しつつ、専門語彙解釈における自分なりの具体例を考える。その具体例に対する質疑、応答及び確認
- 3** 作文：「(7) 黙読、(8) 取り上げた専門日本語彙解釈における作文」段階

⇒**1**と**2**で得た情報を取り込み自分なりに整理し、新しい知識としての再構築を目指して「書く」技能を駆使し、具体例を加えた専門語彙の解釈作文を作成

1 タスク活動の手順

- | | |
|-------------------------------------|--------|
| (1) 分からない箇所などについて検討〔+適宜、教師のアナロジー提示〕 | (全体) |
| (2) 課題文章の中心文・支持文・キーワードを探す | (個人) |
| (3) キーワードをタスクシートの「自分」欄に記入 | (個人) |
| (4) ピアでキーワードを確認:自分に無い場合⇔「ピア」欄に記入 | (ピア活動) |
| (5) なぜ、記入した語彙や表現がキーワードであるのか口頭で伝え対話 | (ピア活動) |
| (6) (5)の活動までで整理できたことを「まとめ」欄にメモ | (個人) |

これら3つの工夫のうち、**1**では主に「①課題の何が分かって何が分からないのかを意識化させる支援」を、**2**と**3**では主に「②それら分かっていることをより活性化させ整合性のある全体像へと繋げられるようにする支援」を目指し、試行した。

5.3.2 「授業デザインにおける3つの工夫」でのその機能

ソロ生成における困難点を克服する手立てとして行った上述の「授業デザインにおける3つの工夫」(以下「3つの工夫」)がどのように機能したのか、表3で示した学習者評価と授業デザインの視点を加え考察する。

表3で得られた「効果」に注目すると、上位カテゴリーの「専門日本語運用能力向上」が最も高く「効果」全体の約半数で47%を占める。これら47%中最も多かったのは「28 専門語彙習得・理解・解釈に対するストラテジーの獲得(以下「28 ストラテジーの獲得」)であり、順次「29 理解力の涵養」「30 専門知識の獲得」「31 表現力の涵養」「32 作文力の涵養」と続く。「28 ストラテジーの獲得」は、専門的な内容や語彙の理解及び解釈の方法が自分なりにわかった、身に着けることができたというものであり、具体的には文字化例2のような言及である。

【文字化例2】 CG6、CG13、CB15による「28 ストラテジーの獲得」

- 7 CG6 指導員による指導で文章のキーワードをつかまることができた。 (2010ENQ)
- 8 CG13 考え方ははっきりわかった。学習方法も自分なりのことになった。 (2011ENQ)
- 9 CB15 先生が教えてくれた「中心文を探す」から「キーワードをつなげて外化」などを通して、最後に文を外化する方法が実に役に立ちました。前はそのような考え方がありませんでした。ただ覚えるだけです(「」は学習者による)(2011ENQ)

文字化例2の7「指導員による指導」「キーワードをつかまる」、8「学習方法」9「中心文を探すからキーワードをつなげて外化」は、いずれも前述の「3つの工夫」の**1**、**2**、**3**の活動を捉え、言及されている。そのためこれらの試みからの成果として、8「考え方ははっきりと分かった」「自分なりのことになった」、9「実に役に立ちました」と評価していると考えられる。つまり、「ソロ生成」への支援として行った「3つの工夫」が、専攻における専門語彙習得・理解・解釈に対するストラテジーの獲得、ひいては「専門日本語運用能力向上」において、有用に作用したと評価されたと考えられる。では、なぜこれら「3つの工夫」が専門日本語運用能力向上に対し有用に作用したと評価されたのか、その真意を探る。

本研究においては、「5.2」節で述べた甲田（2009）の読解過程での認知の仕組みの観点から見た文章理解における知見を援用し「3つの工夫」を授業デザインに施した。

甲田（2009）は、読み手の背景知識が少ないことによって分からないと感じる場合や、元の文章自体が分かりにくい場合においては、読解活動を学習に活かし応用することが、文章理解に繋げる大切なスキルとなるとし、その対処方法として、①読解を容易にするための補助手段を得る（アナロジーや、先行オーガナイザー・図表の提示）、②読解の方略を学ぶ（文章の理解や学習を促進させる読解ストラテジーの育成）、③自分自身の理解について確かめる能力を付ける（メタ認知の訓練）を挙げている。本研究の授業デザインにおいては、「①補助手段」としてのアナロジーや先行オーガナイザー、図表の提示を適宜施し、既有知識の中にある類似した構造を持った知識を活性化させることで文章を理解しやすいものとする「理解の土台」を作るよう努めた。また「②読解ストラテジー」においては、高度に抽象的な文章をどのように理解したらいいのか、どのように読めばいいのかといった具体策を、論理的な文章構成として示すと共に、1タスク活動においてその育成を図った。そして「③メタ認知訓練」として、読解を主軸とした協働学習そのものが、読解課題に対する「対話」の過程で理解をモニターする、理解できないと認識したら修正力を働かせる（修正・補償）といった、自分の認知過程に意識的に気付く能力、つまりメタ認知の訓練に繋がるよう、「3つの工夫」において図った。そのため、これら先行研究の知見に基づいた授業デザインである「3つの工夫」が、「28 ストラテジーの獲得」をはじめとする「29 理解力の涵養」「30 専門知識の獲得」「31 表現力の涵養」「32 作文力の涵養」という「専門日本語運用能力向上」における「効果」を生んだと言えよう。そのため、学習者に専門日本語運用能力向上において有用に作用したと評価されたと考える。

5.3.3 学習者評価と授業デザインから読み解く一考察

上述の論証は、表3で示す主に学習面での授業評価をもって行った。そこで次に、情意面での上位概念である「自己モニタリング」に注目したい。この「自己モニタリング」は文字化例3のように、自己の課題に対する理解力やその程度、読解力や要約力についての内省や、気づきにおける言及である。

【文字化例3】 JG2、CB15、による「内省・気づき」

10 JG2 デイスカッションすることで私はあーここが分からないんだとか、この用語が曖昧だ、なんだっていうのが確認はできたんで、その意味では良かったなって思います。 (JB1:うん。うん。) (2009FI)

11 CB15 皆一緒に勉強すると自分の不足なところがみられる。 (2011ENQ)

文字化例3は、課題を巡る仲間との「対話」を通したことによって曖昧であった自分の理解度合がモニタリングできた、また、課題の対処において自身の足りない部分に気が付いたと示している。

Palincsar & Brown(1984)は、読解教育において、理解を促進させる活動（メタ認知知識）と、その理解をモニターする活動（メタ認知制御）が重要であると考え、「理解についての理解：メタ認知」を確かめ、従事している活動をモニターする訓練を相互学習で行うという実験を、要約作成の活動において行い、メタ認知の訓練に相互学習という学習形態が非常に効果的であったことを実証している。この実験では、相互学習という形を通す

ことで、熟達した読み手が難易度の高い題材を読むときに用いる、理解を促進する方法のメタ認知知識の習得と、理解のモニタリングであるメタ認知制御の訓練が可能となったために高い効果を得ることができたとしている。

甲田 (2009) は、これらの知見を、特に難易度の高い題材の場合、伝統的な知識伝達型一方向性の学習方法では、学習者だけが難しさを感じ、困難点を克服できず、教育の効果が限定されてしまう可能性があるが、相互学習では、伝統的な学習方法に起きがちな「学習者のみが困難点を感じ、あきらめてしまう状況」を避けることが可能になる、と考察している。

本稿においては「5.2」節で示した通り、学習者は高度に専門的な内容を理解することに困難点を感じていた。そのため本研究においては、協働学習の特徴を生かし、読解課題に対する「対話」の過程で、理解を促進する方法のメタ認知知識の習得と、理解のモニタリングであるメタ認知制御の訓練を「3つの工夫」において図った。それらの試行を経た後に、「28 ストラテジーの獲得」及び、「自己モニタリング」が「効果」として学習者に実感されている。つまり、協働学習を通すことによって、「ソロ生成が困難である」課題に対し、熟達した読み手が用いるような、困難点を克服する学習のストラテジー、及び自己モニタリングを会得していた可能性があると言えるのではないだろうか。

一連の考察から、大学院での専攻における専門知識獲得とその言語技能の運用を課題とした専門日本語教育に協働学習を用いた場合、それは、困難な課題に対するメタ認知知識の習得、及びメタ認知制御の訓練という、学びにつなげる際必須となる、自分の認知過程に意識的に気付く「メタ認知」の涵養の場として機能する、また、困難点からの「あきらめてしまう状況」を避けることを可能にする学習のストラテジー、及び自己モニタリングの会得という意義があると考えられる。

6. まとめと今後の課題

本稿においては、専攻における専門知識獲得とその言語技能の運用を目指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日本人学生と留学生を対象に設定し行った三年間にわたる実践研究において、(1)ソロ生成が困難であるとする、その要因は何であるのか、(2)ソロ生成に対する困難点を克服する手立てを試行した場合、それらはどのように機能するのかを、学習者の授業評価に授業デザインの視点を加え検証した。またその試みから専門日本語教育に協働学習を用いる意義について探った。

その結果、専門日本語教育に、認知の仕組みの観点から見た文章理解における先行研究での知見を積極的に取り入れた「自分が分からないところは何か」に気付かせる、四技能を駆使した協働学習の授業デザインが、ソロ生成が困難であるという学習者の困難点の克服及び専門日本語運用能力向上において有用に作用することが分かった。またそこから、①専門日本語教育に協働学習を用いた場合、困難な課題に対する、メタ認知知識の習得及びメタ認知制御の訓練というメタ認知涵養の場として機能する、②困難点から「あきらめてしまう状況」を回避する、学習のストラテジー、及び自己モニタリングを会得するという意義があると考えられた。しかし、ここで述べる「困難な課題」が、どのような要因を含む課題であるのかは検証していない。専門日本語教育に協働学習を活かしていくために

は、「困難な課題」が、どのような要因を内包しているのかを検証する必要があると考える。よって、これらを今後の課題としたい。

(神村初美 かみむらはつみ・首都大学東京・kamimura-hatsumi@tmu.ac.jp)

注

1. PL とは協働学習における一つの学習形態であり、教師の参画もここに含まれる。一方、PL 内で、学習者同士・仲間 (peer) だけで行う活動は、ピア活動である。
2. 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 南大沢キャンパス図書館所蔵)を参照されたい。
3. テキストベースとは、文章からの学習の際に形成された表象 (甲田 2009: 104)。
4. 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)
5. 本授業は大学院の正規カリキュラムでの授業ではなく、本研究の課題解明のために設定し、行った授業であるため、「調査授業」と記すこととする。
6. 話者の頭の中で考えたことを口頭で他者に伝えるまたは言語化し発話することを指す。
7. 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。
8. 2名はいずれも日本語母語話者であり、日本語教育学における修士号取得者。また現在も大学での留学生への日本語教育に従事している。

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
- 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
- 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
- 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—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
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension : A Paradigm for Cognition*, Cambridge : Cambridge University Press
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities, *Cognition and Instruction*, 1-2, 117-175