



毛利貴美著

## 講義理解過程におけるアカデミック・インターアクションに関する実証的研究

留学生の視線行動から考える  
グローバル化時代の大学教育

ココ出版、2014年発行、483p.  
ISBN : 978-4-904595-44-2

広瀬 和佳子

本書は、著者の毛利貴美氏が平成 23 年度に早稲田大学大学院日本語教育研究科へ提出し、博士の学位を授与された学位論文に加筆・修正を加えて刊行されたものである。

本書の目的は、大学や大学院などの講義場面において、外国人留学生がどのように講義を理解しているのか、そのプロセスを記述し、講義理解に影響を与える要因を調査することである。アイカメラを用いて視線行動を記録するなど非常に緻密な調査・分析によって、留学生が講義場面で様々な問題に直面している実態が明らかにされる。本書は、それらの分析を通して、独話型の講義形式で教育を行う機関にとって看過できない重要な提言を行っている。著者は、講義が理解できない問題は学習者の努力のみによって解決できるようなものではなく、むしろ問題を解決するために行動すべきなのは講義担当者であるという。なぜなら、講義理解の問題は、留学生の日本語能力不足だけに原因があるのではなく、「問題に対して留学生側にさらなるアカデミック・リテラシーの習得への努力を求めても、根本的な解決にはつながらない」(p. 418) からである。

### 1. 本書の構成

本書は9章で構成されている。第1章では、序論として、第二言語による講義理解研究、日本の留学生教育政策、日本の大学における Faculty Development (以下 FD) 活動、入学前の日本語能力測定試験に関する現状と問題点が提示される。ここで批判されているのは、留学生側に一方的に問題の解決を求めるような大学側の態度である。留学生の受け入れが推進されているにもかかわらず、そのための十分な体制が整っていないことを指摘し、大学側の FD への取り組みや意識改革の必要性が述べられている。また、講義理解に関する研究の多くは、留学生の聴解能力を促進させるための調査・研究で、講義理解のプロセスが十分に検証されていないという (p. 16)。こうした問題意識から、アカデミック領域におけるインターアクション行動分析の必要性が主張される。第2章では、先行研究とし

て、大学の講義に関わる研究、スキーマ理論、学習ストラテジーに関する研究が詳細にレビューされている。さらに、第3章では、講義理解過程におけるインターアクション行動を言語管理理論、スキーマ理論、ストラテジーの枠組みを援用して検証していくという本書の理論的枠組みが提示される。

第4章から第8章までが実際の調査について書かれた部分である。本書は、大きく二つの調査に分かれている。一つは、アイカメラを用いた横断的調査で、講義を聞いている調査対象者の視線行動を記録し、マイクロ面のアカデミック・インターアクションを分析している（第4章～第7章）。もう一つは、学習日記を用いた縦断的調査で、調査対象者の自己評価による講義理解度、講義に対するインターアクション行動や意識の変化を示すデータに対しマクロ面の分析を行っている（第8章）。どちらの調査もインタビューによる内省報告によって調査データが補足され、多面的で厚みのある分析・解釈が提示されている。

最終章の第9章では、調査結果を踏まえて総合的考察が行われ、今後の留学生向け日本語教育政策に対する提言が述べられている。

上記の構成からもわかるように、本書の中心部分は、第4章～第7章のアイカメラを用いた調査（以下、調査1）である。第8章の学習日記を用いた調査（以下、調査2）は、実験環境で行われる調査1を補う形で、実際の講義に対する内省報告を分析している。

評者は、当初、本書の目的は視線行動という生理学的な見地から量的データ解析によって、学習者の認知過程を明らかにすることであると理解していた。したがって、結論としては、学習者の講義理解を妨げる要因にはこれこれがあり、問題を解決するためには学習者にしかじかの能力をつけさせることが必要である、という流れになると予想していた。しかし、本書の結論は違っていた。調査1および調査2の結果が示していたのは、学習者が問題解決のために調整できる行動は限られており、講義担当者や大学側に起因する問題のほうが深刻で、解決を要するというものだった。この結論は非常に興味深い。また、本書が示すデータの貴重性を示すとともに、本書の課題にもつながると評者は考える。

そこで、本稿では調査1と2の概要を紹介し、そこで得られた知見の意義を考察するとともに、それによって示唆される本書の課題について述べることにする。

## 2. 「問題」は学習者にあるのではない

調査1の対象者は、日本人大学院生9名、大学院留学生9名、大学の別科で学ぶ日本語上級学習者9名の計27名である。留学生は全員日本語能力試験1級に合格している。ただし、大学院生は日本人も留学生も講義を聞くことに慣れているが、別科生は日本語の講義経験がない。これらの調査対象者に大学院の教員が第二言語習得について講義する6分間のビデオ映像を見せ、アイカメラで視線行動を記録する。その後、記録された視線データを再生しながらフォローアップ・インタビューを行い、調査対象者の内省報告をデータに加えている。ここで使用されたアイカメラは、調査対象者の頭部や身体に何も装着せずに眼球運動が測定できるもので、受講中、対象者が何をどれくらいの時間見ていたかを詳細に分析できる。なお、アイカメラやアイカメラを用いた調査方法については、第4章で詳述されている。

調査1は、大きく三つの分析（第5章～第7章）に分かれている。

第3章では、視線行動の記録を数量的に分析している。講義担当者が黒板に文字を書く際に、調査対象者がそれを注視していた時間、文字を一通り読み終えたあと視線を外さずに最初に戻って読み返す「戻り読み」の回数、書かれた文字から一旦視線を外し、再度視線を向ける「再注視時間」、講義担当者の身体への注視回数と注視時間が計測される。分析の結果、日本人大学院生は、大学院留学生、別科留学生に比べ、戻り読みの回数は有意に少なく、講義担当者の目と指先への注視回数は有意に多いことが確認されたという。これは、「講義言語処理に問題がなく、専門知識もあるNS（日本人大学院生：評者注）は、視覚による言語情報処理過程を重視しない代わりに、目や手先に注目して、非言語処理を理解のための処理として選択している」（p. 176）ことを示している。つまり、留学生は日本人学生に比べ言語情報処理にかなりの時間と負担がかかっていることが視線行動からも推測できるのである。

第6章および第7章では、この視線行動から想起される調査対象者の内省報告に基づき分析が加えられる。第6章では、先行研究で定義されているインターアクションやスキーマの考え方を枠組みとし、調査対象者が受講中何を想起したかがカウントされる。結果、「言語スキーマ」に関する報告件数は、別科留学生が最も多くなった。一方、「対人コミュニケーション」に関わるスキーマの報告件数は、日本人大学院生が最も多く、次いで大学院留学生が多かった。つまり、日本人大学院生や大学院留学生は「言語情報だけでなく講義担当者の非言語コミュニケーション行動を注視し、広範囲に情報を集めながら、次の行動の予測などの事前調整を行うなど、能動的に理解を進め」（p. 252）ていたことになる。これは、第6章の結果と重なるものであり、講義理解には言語処理能力だけでなく、専門分野の知識が深く関係していることがうかがえる。

さらに、第7章では、言語管理理論における管理プロセスを用いて問題解決過程を分析している。調査対象者は講義の過程で何に留意し、それをどう評価し、どのように問題を解決したのかが質的に考察されている。分析の結果、講義場面で何らかの規範からの逸脱があり、それが否定的な評価をされた場合（「わからない」「おかしい」など）、調整遂行に至る割合は文法行動の規範以外では非常に低いことがわかったという。つまり、言葉の辞書的な意味理解の問題については受講者自身で解決できるが、それ以外ではできないということである。調査対象者は講義担当者に対し、視線の向け方（受講者の目を見ない）、板書のしかた、自分の理解と異なる説明などについて様々な違和感を持っているが、独話型の講義という形式においては、それを受講者側から解決することはほぼ不可能なのである。

このような調査1の結果は、6分間のビデオ視聴による講義理解を分析したものであり、実際の90分間の対面講義ではどのような理解プロセスとなるのかはわからない。そこで、調査2（第8章）では、1年次の学部留学生5名が実際に受講している16の講義をどのように理解しているのか、学習日記の記録とインタビューによって10週間にわたって調査している。調査の結果、留学生はすべての講義において「慣れ」を経験するわけではないことがわかったという。講義に慣れていなくても当初から「理解が容易な講義」もある反面、「理解が困難な講義」の中には、時間を経ても慣れることができず、最後まで理解できないものがあつた。著者はこの結果について、「理解度の低い講義では、問題が言語行動以

外に存在し、講義担当者の文法外コミュニケーション行動や、社会文化行動に起因するケースが多く、留学生の自己努力による調整が困難である」(p. 390) ことが特徴的だと述べている。これは、アイカメラによる調査1の結果と重なる。

調査1および調査2の結果は、講義理解の「問題」とは、学習者が理解できないことにあるのではなく、理解できない状況を作り出し、その状況を変えようと努力している学習者を支援するのではなく、むしろ妨げている教師側、あるいは「講義」という形式にあることを示唆しているのではないだろうか。

### 3. 「学びのパラダイム転換」は可能か—本書の意義と課題—

本書の調査結果は大学教育に携わる者にとって大変貴重であり、評者にとっても多くの示唆に富む興味深いものである。先述したように、本書は評者の予想を覆す展開で議論が進んでいった。本書の流れは、学習者の講義理解過程を調査した結果、「学習者にはこのような能力が不足しているので、身に付けさせるべきだ」ではなく、「学習者に解決できる問題は限られているので、教師こそが改善すべきだ」という論旨なのである。実際に第9章では、講義担当者に対する提言として、講義計画を事前に示す、発音を明確にする、板書などの視覚情報を与える、リアクション・ペーパーなど学生とのやりとりを増やす、などがあげられている。このような議論の展開は、本書が非常に緻密なデータ分析に基づく実証性に支えられているため説得力を有しており、本書の獨創性を際立たせている。しかし、それは一方で本書の調査の限界と課題にもつながる。

評者は、教室場面を分析する観点には、大別すると「知識獲得モード」と「環境デザインモード」の二つがあると捉えている。「認知的アプローチ」と「社会文化的アプローチ」と言い換えてもいいだろう。前者は、学習者が知識をどのように獲得するのか、その認知プロセスに影響を与える要因を明らかにすることに関心がある。一方後者では、知識は社会的に構築されると考えるため、学習者が実際にどのように学んでいるのか、社会的、文化的、相互行為的な影響を重視して分析がなされる。したがって、教育の方向性を議論する際には、前者はどのように知識を与えるか(教えるか)、後者はどのように学ぶ環境をデザインするかに焦点があてられることになる。

本書でも、「教えるパラダイム」と「学びのパラダイム」という用語が用いられ、上記に類似する違いが説明されている。また、本書のインターアクション規範の方向性は、従来の「教えるパラダイム」ではなく、「学びのパラダイム」側にあるという(p. 66)。しかし、本書が独話型の「講義」という形式を対象とし、実験状況下で学習者の視線行動を分析するという枠組みに基づいていることから見ると、少なくとも当初は「知識獲得モード」で研究が進められていたと言えるだろう。にもかかわらず、そこで得られた結果は「環境デザインモード」への切り替えを要するものだった。つまり、分析を通して、学習者にどのような能力が不足しているかではなく、教師がどのような学習環境をつくらなければならないかという視点に変化していると読めるのである。これは、「知識獲得モード」の限界と見るべきか、分析者である著者の立ち位置の変化と見るべきか、本書では議論されていないため判断できない。しかし、「知識獲得モード」の観点から認知プロセスを緻密に分析し

た結果が、学習環境デザインの必要性を主張する結論へつながったことは、評者にとって非常に興味深く、また、本書の貴重性を示していると考ええる。

ただし、このモード転換は、本書に多くの課題を残したとも言えるだろう。著者が支持する「学びのパラダイム」から見れば、90分間一方的に話を聞くだけの講義は、そもそもその形態から見直されるべきものではないだろうか。本書の分析結果においても、受講者側から講義担当者側への問題解決に向けた積極的な調整は困難であり、講義中に生じた問題の50%以上が未調整に終わっていた。自己調整による問題解決には限界があり、受講者と講義担当者間の講義中のやりとりや、講義後のフィードバックによって解決することが望まれるという (p. 423)。この結果を「学びのパラダイム」の観点から考察するのであれば、独話型の講義形式を解体し、対話型の授業へ移行する必要性をもっと議論してほしい。本書でも、対話型（学生参加型）講義やピア・ラーニングの有用性について言及がある (p. 423)。しかし、本書の関心は、独話としての講義をどうわかりやすく受講者に提供できるか、言い換えれば受講者の理解を促す知識の与え方とはどのようなものかにあり、依然「教えるパラダイム」が維持されているように見える。評者はそのようなアプローチを否定するつもりはなく、「教えるパラダイム」の枠組みにおいて議論すべき事項も数多くあると考える。しかし、「学びのパラダイム」への転換を目指すなら、少なくとも知識がどのように「構築され、創造され、獲得される」(p. 64)のか、講義担当者と受講者の実際のやりとりを分析する発展的な研究が今後望まれるだろう。

講義を理解するためには何が必要なのか、本書が掲げた問いは、本書を読み終えた読者によって、幾通りもの答えに発展する可能性がある。ただし、その答えには共通項があるはずだ。それは、理解できない原因を学習者の「問題」と見なさないという立場である。本書の貴重な成果を踏まえて、この分野の研究がさらに進展していくことを期待したい。

## 注

- 1 第二言語習得研究における「認知的視点」「社会的視点」については義永（2009）を、両アプローチに対する実践者の意識については広瀬（2015）を参照。

## 参考文献

- 広瀬和佳子（2015）「なぜ実践を共有するのか—協働的学習環境をつくる教師の役割から考える—」『言語文化教育研究』13, pp. 2-12. <http://alce.jp/journal/vol13.html>
- 義永美央子（2009）「第二言語習得研究における社会的視点—認知的視点との比較と今後の展望—」『社会言語科学』Vol. 12, No. 1, pp. 15-31.

（ひろせ わかこ 神田外語大学外国語学部）