

早稲田大学大学院日本語教育研究科

博士学位申請論文概要

論文題目

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

申請者

毛利 貴美

2011年 8月

第1章 序論

本研究では、大学や大学院などのアカデミック領域における接触場面の一つ、「講義場面」を主な調査の対象とし、外国人留学生の理解の過程におけるインターアクション問題と講義理解に影響する因子についてミクロ・マクロ両面から質的に調査・分析を行った。今後、日本の大学・大学院は、真のグローバル化を進めるために、多くの留学生を受け入れるだけでなく、国際レベルのアカデミック・リテラシーを持つ大学を目指す必要がある。そのためには、講義理解について、早急に問題分析を進めるべきであり、Faculty Development(FD)プログラムなどによる具体的な改善の方法を探る必要がある。しかしながら、これまでの講義理解に関する研究は、講義の聴解過程(アカデミック・リスニング)、読解過程(アカデミック・リーディング)等の研究が、それぞれの領域において行われているが、実際の講義理解の過程上にある聴覚・視覚インプットからの情報を同時に処理する過程に関する研究は現在まで報告されていない。よって、本研究では、講義理解の過程を明らかにするために、アイカメラによる視線行動の詳細な記録と、その記録に基づく具体的な内省報告によって分析を行い、講義理解のミクロ的な過程を精査した。更に、初年次の留学生を対象に、学習日記による縦断的な調査を行い、講義理解のマクロ的な過程を調査した。本研究の目的は、以下の5点を明らかにすることである。

- (1) 講義理解の過程には、どのようなインターアクション行動が存在するのか。
- (2) 問題解決の過程には、どのようなインターアクション問題が存在するのか。
- (3) 問題処理の過程において問題解決を行う参加者はだれか。
- (4) 日本語による講義を受講した経験のない留学生には、入学後の一学期間に、どのような理解の過程および問題解決の過程が存在し、調整を行っているか。
- (5) 講義の受講経験がない NNSJ(上級日本語学習者)と NNSU(初年次学部留学生)と、講義の受講経験が半年以上あり、専門知識のある NNSG(大学院留学生)と NS(日本人大学院生)とでは、理解の過程および問題解決の過程に違いがあるか。

<研究の構成>

本研究の全体的な構成は図1のようになる。第1章では、留学生を取り巻く研究上、教育上、政策上の問題分析を行い、アカデミック・インターアクションの研究を行う必要性について述べた。第2章では、アカデミック領域での接触場面としての講義の理解に関する先行研究を取り上げる。本稿全体に共通する先行研究および中心的枠組みについては、第3章で扱う。

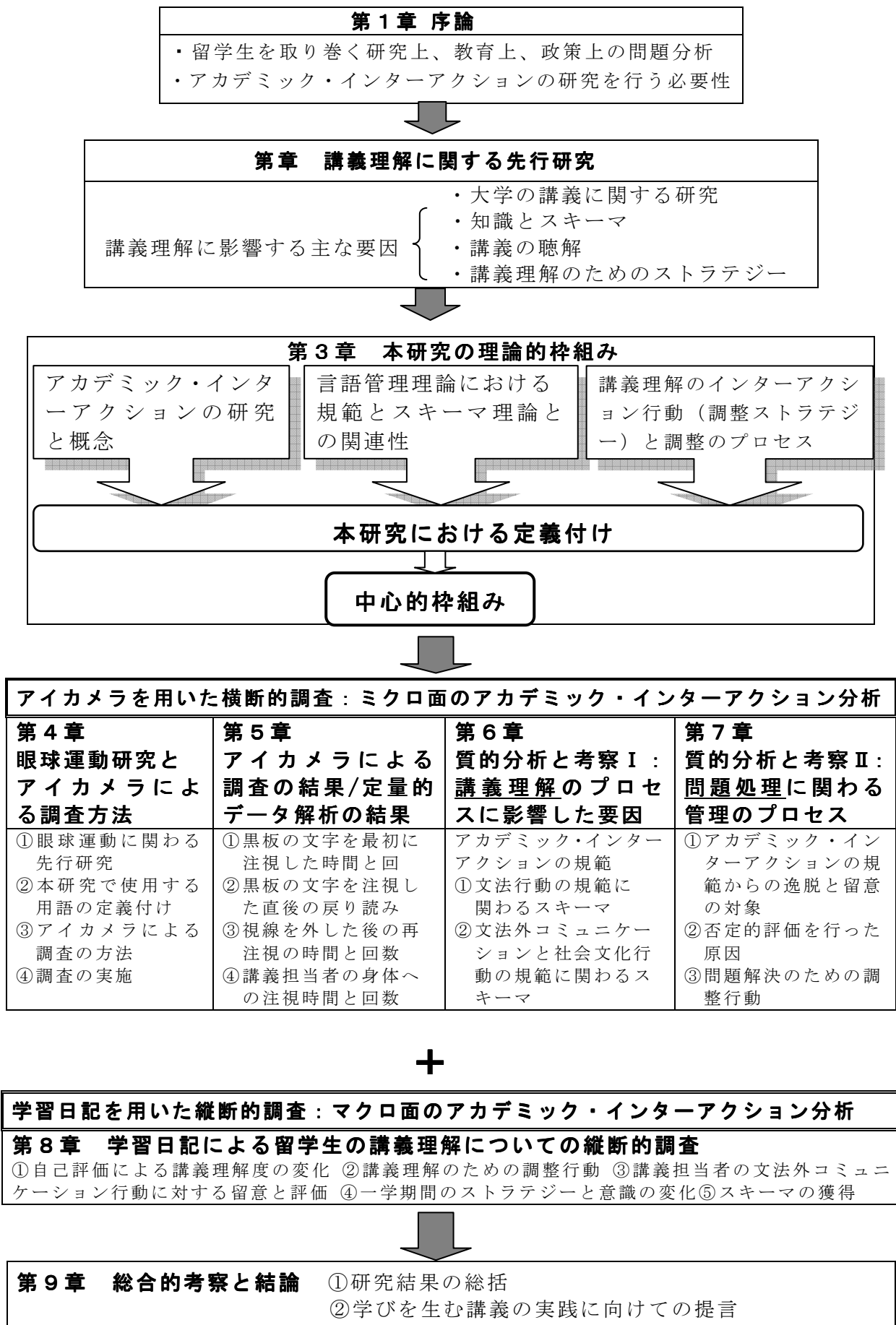


図1 本研究の全体構成

本研究はアカデミック領域におけるインターアクション行動ならびに問題点をマイクロ、マクロ両面から明らかにするために、講義場面を中心に二つの調査を行った。第4章から第7章までは、一つ目の調査として、アイカメラを用いて調査を行った分析結果を記す。この調査では、日本人大学院生(NS)9名、大学院留学生(NNSG)9名、上級日本語学習者(NNSJ)9名を調査対象者とし、6分間の講義ビデオを視聴する際にアイカメラによる眼球運動の記録を行う(第一次データ)。その後、眼球運動の記録を再生し、フォローアップ・インタビューを行い、内省報告を得る(第二次データ)。この視線の「行動」と、それに伴う「意識」の記録を分析の対象とし、講義理解のマイクロ調整過程におけるアカデミック・インターアクション行動と問題を詳細に検証する。第4章では、アイカメラに関わる先行研究を概観し、使用する言葉の定義を決定した後、調査の方法について述べる。第5章では、アイカメラによる眼球運動のデータに対し、定量的解析を行い、注視時間と注視回数、視線行動の特徴などから、言語および非言語への注視の状況について検証する。第6章では、アイカメラの記録に基づくフォローアップ・インタビュー(内省報告)の結果から、講義理解過程において想起されたスキーマを抽出し、文法行動、文法外コミュニケーション行動、社会文化行動の規則(規範)の視点から質的に分析する。第7章では、第6章と同じく、アイカメラの記録に基づいた内省報告のデータを用いて、理解に問題が生じた際の問題処理の過程を質的に分析する。次に、第8章では、二つ目の調査方法として、学習日記を用いてマクロ面の講義理解過程についての検証を行う。この調査では、大学文系学部初年次の留学生(NNSU)5名に対し、学習日記とインタビューによる一学期間の縦断的研究を行い、各講義の理解度や自己評価、講義や講義担当者に対するインターアクション行動および意識の変化、スキーマの獲得などについて分析を行った結果を記す。第9章では、全ての調査の結果から、本研究で明らかになった講義理解の過程におけるインターアクション行動の特徴と問題分析に基づき、アカデミック領域における講義理解促進に有効な方略ならびに教育政策に対して提言を行う。以下に具体的な内容を記し、調査と分析の結果を述べる。

第2章 講義理解に関わる先行研究

第2章では、第二言語による講義理解研究の中でも、講義理解に影響する要因に関する研究として「大学の講義に関する研究」「知識とスキーマ理論」「講義の聴解に影響を与える要因」「講義理解のためのストラテジー」の4つの領域の研究について概観した。

第3章 本研究の理論的枠組み

本研究では、分析の大きな枠組みとして、ネウストプニー(1995b)の言語管理理論ならびにコミュニケーションとインターアクションの理論(ネウストプニー 1995a,2003)を用いた。ネウストプニーは、現在の言語教育が基本的には三つの領域「文法能力」「文法外コミュニケーション能力(社会言語能力)」「社会文化行動」に関わり、この類型化は、前述の「アカデミック・インターアクション」にも適用できると述べており、本研究でもこの理論を用いて分析を行った。本研究では、このアカデミック・インターアクションの一つである講義理解の場면을、「講義担当者、受講者間におけるインターアクションによって創造されることばの共同体であり、学びの場」であり、「講義担当者および受講者の双方向からのよりよい学びの場を創造するためのインターアクション行動は、共同的な社会文化行動としての側面を持つ」ことと定義した。更に、アカデミック・インターアクションの場面にも「管理のプロセス」がある(ネウストプニー2003)ことから、管理のプロセスにおける五段階の過程「規範からの逸脱」「逸脱への留意」「評価」「調整計画」「調整遂行」を援用し、講義理解のプロセスをミクロ・マクロ両面から、分析を行った。さらに、第6章では、講義理解に関わるスキーマについて西田(2000)のスキーマ理論の定義を援用し、分析を行った。文法行動に関わる規範に関しては、「言語スキーマ」、社会言語的規範、社会文化的規範に関しては、「対人コミュニケーション・スキーマ」と「文化スキーマ」の定義を用いた。第7章の問題解決のための調整行動は、西田(2000)のスキーマの機能と O'Malley et al. (1985)、および水田(1996)、麻生(2004)のストラテジー分類を分析に用いた。第8章では、学習日記の記録およびインタビューの記録から、実際に講義を受講する留学生の1学期間における理解過程と問題処理過程を、前述の枠組みを用い、よりマクロ的な視点から分析および考察する。

第4章 眼球運動研究とアイカメラによる調査方法

第4章では、眼球運動に関する先行研究の概要を述べた後、視覚行動に関する用語の定義付けを行う。その後、アイカメラによる調査の方法と調査の実施手順について説明を行い、理解テストの結果について記述した。理解テストでは、NNSJが最も低い得点結果となっていた。

第5章 アイカメラによる調査の結果および定量的データ解析の結果

アイカメラによる視線行動の記録を解析した結果、調査対象者の属性や黒板上の文字の種類

によって、注視時間と注視回数に違いが確認された。

(1) 最初の文字認知過程における注視時間

講義担当者が黒板に文字を書く際に、文字を注視し、視線を外すまでの注視時間について、講義理解の「熟達度(グループ間)」と「課題(黒板の語句)」を対象に二要因分散分析を行った。その結果、単語と複合語とでは、有意な差があり、複合語など文字数の多い語句を長く注視していることがわかった。注視時間の合計および平均値は、NNSJ が最も長かったものの、講義理解の熟達度に関しては、調査対象者のグループ間では有意な差はなかった。

(2) 最初の文字認知過程後の戻り読み回数

本研究では、講義担当者が板書した文字を一通り読み終えた後に、視線を外さず注視状態を続けながら、既読の語句に戻って再度読む「戻り読み」が確認された。カイ二乗分析を行った結果、複合語の戻り読みに関し、NS の戻り読みの回数が NNSJ と NNSG に比べ、有意に少ないことがわかった。一方、日本語能力試験 1 級に合格している NNSJ や、専門知識のスキーマを持つ NNSG であっても、有意味な語の連なりである複合語に対して戻り読みを行うなど、語句と語句の関連性に注意しながら、情報の獲得を行っていることが示唆された。

(3) 語句への再注視時間

黒板上の文字から視線を外し、他の対象を見た後で、再度文字を読んだ際の「再注視時間」を調査した結果、各語句への再注視時間に関しては、最初の文字認知時の注視時間と異なり、①黒板に最初に書かれた語句②中心的话题「TT」への注視が長くなっていた。この結果から、談話の話題やコンテキストの内容、重要性による注視時間の違いが確認された。

(4) 講義担当者の身体への注視回数と注視時間

講義担当者の身体部位に対する注視回数についてカイ二乗分析によって調査した結果、講義担当者の「目」「指先・手元」への注視時間に関し、NS が有意に多いことがわかった。このことから、NS は、講義担当者の視線やジェスチャーから、講義担当者の発信する非言語情報(文法外コミュニケーション行動)を獲得していることが示唆された。以上の結果を、第 6 章と第 7 章において、フォローアップ・インタビューの分析と共に検証を行った。

第 6 章 アイカメラによる調査結果に基づく質的分析と考察 I : 講義理解のプロセスに影響した要因

第 6 章では、「理解の過程で、調査対象者がどのようなスキーマや調整ストラテジーを用いているのか」を分析するため、内省報告に基づき、調査対象者の講義理解の過程における「文

法行動」「文法外コミュニケーション行動」「社会文化行動」の規範に関わるスキーマの分類と分析を行った。その結果、次の点が明らかになった。

(1) 文法行動の規範に関わるスキーマ

ネウストプニー(1995a)の規範の一つ、「文法行動(言語行動)」の規範は、語彙／意味論、音韻論、統語論、形態論、表記論を含めた、狭い意味での「言語」に関わる規範である。同時に、これは、物語、文章、話し言葉の理解の際に用いられるスキーマとしての「言語スキーマ」(西田 2000)に共通する。FUI を分析した結果、NS の報告はなく、一方で NNSJ は、言語スキーマを中心に既有知識を想起させていたことがわかった。上級の日本語能力を持つ日本語学習者であっても、大学の講義という高度な日本語能力を必要とする場面では、黒板の文字情報処理の過程を選択し、意識的に視覚によるインプットから言語情報処理を行っていることが明らかになり、第 5 章の視線行動の結果を証明する結果となった。

(2) 文法外コミュニケーション行動と社会文化行動の規範に関わるスキーマ

西田(2000)の「対人コミュニケーション・スキーマ」は、ネウストプニー(1995a)の「文法外コミュニケーション行動」と「社会文化行動」の規範に共通する。文法外コミュニケーション行動は、言葉そのものではなく、どのように言葉を伝えるかという講義担当者の教室内の教授活動に関わり、本調査でも、NS、NNSG を中心に報告が確認された。日本語による講義の受講経験が長く、専門知識がある NS と NNSG は、対人コミュニケーション・スキーマの中でも、予測などのメタ認知ストラテジーである方略スキーマが想起され、活性化されていた。また、NS には、講義担当者の目や手元を意識的に見て、非言語コミュニケーション行動に関する意識やスキーマが想起する過程があり、第 5 章(4)の結果が実証された。本調査では、受講経験のある NS と NNSG の講義理解過程には、「文法行動」「文法外コミュニケーション行動」「社会文化行動」に関わるスキーマが広範囲に想起されており、このようなアカデミック・インターアクションに関わるスキーマが既に獲得されていることがわかった。

第 7 章 アイカメラによる調査結果に基づく質的分析と考察 II

：問題処理に関わる管理のプロセス

第 7 章では、理解に問題が生じた際のプロセスと、その解決のためのアカデミック・インターアクション行動について分析を行った。受講生の講義理解を妨げる原因を探るには、講義の理解過程において、規範を逸脱し、「わからない」「おかしい」と留意した対象と、その逸脱の

原因を明らかにする必要がある。インターアクションの過程には、次の 5 段階の管理プロセス、①規範(norm)からの逸脱、②逸脱への留意(note)、③留意された逸脱に対しての評価(evaluation)、④調整(adjustment)の選択、⑤調整の遂行(implementation)があり、問題解決のための意識や言語行動を指す(ネウストプニー 1995b)。本章では、調査対象者の理解に問題が生じた際の自省報告を、管理プロセスを用いて、「規範からの逸脱があった際の留意の対象」「否定的評価を行った原因」「問題解決の調整行動」の 3 点を中心に分析を行った。

(1) 規範からの逸脱があった際の留意の対象

講義理解に問題が発生した過程では、まず「文法行動の規範(言語的規範)からの逸脱」があり、その報告件数は NS が 1 件、NNSG が 14 件であったのに対し、NNSJ は 25 件となっており、特に NNSJ に文法行動の規範からの逸脱があり、留意されていたことがわかった。次に、講義担当者が受講者側に情報を伝えようとした際の「文法外コミュニケーション行動」の規範からの逸脱に対し、留意を行っていたケースについては、NS の規範からの逸脱と留意が最も多く確認され、留意の対象は広範囲にわたっていた。更に、講義場面の参加者には、講義の教室内的「講義の場面はこうあるべき」というコミュニケーションの行動形式、クラスルーム・インターアクションの規範があることが確認された。つまりは、受講者側の理解を促進させ、「よりよい学びの場」を構築するための講義場面における「社会文化行動の規範」としてのスキーマやレディネスを受講者側が持っており、受講者が期待する行動と講義担当者の行動にズレがあった場合には、規範からの逸脱が起こっていたことが本調査で明らかになった。

(2) 理解に問題が発生した過程で否定的評価を行った原因

言語管理理論(ネウストプニー1995b)においては、「問題とはその場面の当事者によって否定的に評価された逸脱」を指し、本調査でも、講義理解の過程において、「わからない」「おかしい」と否定的に評価された過程があり、本章ではその原因について分析した。まず、文法能力に関わる否定的評価は、特に、NNSJ からの否定的評価が多く報告されていた。このことから、日本語上級学習者であっても講義理解の場面では、聴解能力や語彙力不足といった言語能力の領域で問題が生じていることが確認された。一方、NS は、NS 自身の持つスキーマ(専門的知識や対人コミュニケーションに関する知識)などの情報と、講義担当者が伝達しようとした情報が一致せず、否定的な評価を行っていたケースが多くあった。これは、情報をどう伝えるかという文法外コミュニケーション行動に対する否定的評価である。また、本調査では、調査対象者から講義担当者に「このように行動してほしかった」という要求もあり、これは、前

述の講義場面に対する意識のズレから生じた逸脱と留意であり、社会文化行動の規範からの逸脱による否定的評価であることが確認された。

(3) どのようなストラテジー(調整行動)を用いて、問題を解決したか。

問題処理のプロセスにおいて、否定的評価に至った留意の対象を「講義担当者の行動」「発話内容・文脈の理解」「言葉の辞書的意味・聴き取り」の3つのカテゴリーに分け、その後の調整行動について調べた結果、言語に関わる調整行動は半数が理解に到達していたが、講義担当者の「行動」に関わる問題に対する調整はほとんど解決には至っていなかったことがわかった。講義における情報の伝達方法は、社会言語的側面以外に、講義担当者の講義スタイルにも関係し、受講者にとっては、問題が発生しても問題解決につながる積極的な調整の選択は困難であることが確認された。前述の否定的な評価を行った後に理解に到達した際の調整行動、つまりは「問題発生時のストラテジー」について調査・分析を行った結果、講義担当者側の調整で問題解決に至ったのは、講義担当者の後続テキストや板書による言語的キュー、図などのイメージであったことがわかった。また、受講者側の調整で問題解決に至った要因は、西田(2000)のスキーマの機能を参考に「選択」「解釈」「統合・抽象化」「精緻化」、そして「規範の緩和」に分類された。このように、受講者側の調整で問題解決に至った要因は、情報を既存のスキーマに取り込み、解釈・精緻化する調整行動であったことが確認された。

第8章 学習日記による講義理解過程についての調査結果

本調査では、一学期間の留学生の自己評価による理解度の変化について分析した結果、留学生には、全ての講義に徐々に慣れていく過程があるわけではなく、「①受講開始時から理解度が高い講義」と、「②徐々に理解度が高くなっていく講義」と、「③最終週まで、十分に理解できたという意識が持てない講義」があることがわかった。また、規範からの逸脱と留意の対象は、言語問題だけでなく、講義理解のための講義担当者の情報伝達手段、つまりは「文法外コミュニケーション行動」である「音声」「発話内容」「メディア」「補助教材」「非言語行動」「調整への考慮」も含まれ、これらの行動に対し、否定的評価および肯定的評価の報告があった。

(1) 自己評価による理解度が低い講義におけるプロセス

自己評価による理解度が平均で79%以下であった講義では、NNSUは、一般的な語彙、専門的知識、聴解能力などの不足により、規範からの逸脱が起こり、留意していた。また、講義中に調整を試みても、90%以上が問題を解決できず講義後も50%以上が未調整となっていた。

このように、理解度の低い講義では、留意後、否定的評価が多く確認され、音の質や発話内容が明確でなく、講義担当者の発話意図がわからないなど、情報の取り込み、インプットの知覚の段階での逸脱に対する留意があった。加えて、予習や復習といった事前調整や事後調整ができず、講義担当者へのフィードバックも容易でないなど、受講者側が調整可能な行動が限定されていた。これらは、講義担当者側がいかに講義を組織化し、運営しているかという「講義担当者監督下の習得」に関わる行動への留意であったが、第7章の結果と同様に、問題が生じても受講者側からの講義担当者側への積極的な調整は困難であり、未調整になることが多いことが、否定的評価が多く報告された主な原因と考えられた。

(2) 自己評価による理解度が高い講義におけるプロセス

自己評価による理解度が高い講義における調整行動は、規範からの逸脱があり、留意しても、問題解決できる調整戦略があり、特に言語規範からの解決に関しては、講義後には87%が理解に至っていた。講義中の調整の多くが、後続テキスト、配布資料や黒板、パワーポイントなどの文字情報、映像によるイメージなど、講義担当者からの視覚サポートによって理解に到達していた。また、情報を獲得するインプットの段階での問題がほとんど生じていなかった。この結果から、受講者の理解に対しよく配慮し、調整された講義担当者側の文法外コミュニケーション行動によって、受講者側のスキーマが活発化し、理解が促進され、その結果、興味や学習動機が高まっていることが確認された。以上のことから、自己評価による理解度が高い講義は、「講義担当者監督下の調整」の範囲で、問題が生じず、または容易に解決ができ、「受講者監督下の調整」が可能な講義であったと考えられた。

(3) 縦断的調査の過程で確認された戦略と意識の変化

調査の結果、日本のベース規範によって、日本の行動規則を選ぶ「目標体系の規則を適用する」戦略(ネウストプニー2003)、無意識的あるいは意識的に自分の母文化の規則を選ぶ「干渉を受ける」戦略による調整が確認された。一方で理解の困難な講義では、参加者が調整までいかない「ピジン化」が確認された。また、理解度が高い講義において、講義理解が促進されている過程では、知識として獲得された宣言的記憶が手続き的記憶に転換される際の「自律段階」(西田 2000)に至る過程があった。これは、新しい情報を受講者自身のスキーマに結び付け、再構築した上で創造に至るプロセスであり、「学びの段階」(古宮 2004)の高次の思考段階に到達していたといえる。

(4) 講義に関わる規範とスキーマの獲得

一学期間に獲得されたスキーマについて調査を行なった結果、NNSUが講義理解の過程で、調整行動を繰り返す中で、言語スキーマだけでなく、対人コミュニケーション・スキーマや、文化スキーマという言語的規範、社会言語的規範、社会文化的規範に関わる広範囲のスキーマが構築されていたことがわかった。これは、第6章で述べた、講義の受講歴が長いNSとNNSGのスキーマの想起と同じ傾向にあり、一学期間の間に、日本の講義に関するスキーマや講義という学びの場に対する自分なりのイデオロギーが構築されていたことが確認された。

第9章 総合的考察と結論

本研究の結果を総合的に考察して、講義を受講する際の理解のプロセスには、受講者の講義理解の熟達度によって、2つのタイプに分けられた。日本語による講義受講経験がなく、専門分野もスキーマがない受講者の理解の過程では、最初の知覚段階におけるインプットの取り込み、特に文字情報の獲得が、理解過程の遂行に最も重要であると考えられた。インプットの段階で問題が生じた調査対象者は、理解までのプロセスが言語情報処理を中心に行われ、その理解の段階も言葉の意味理解に留まっていた。よって、講義理解には、予習により言語面のプロセスに関しては講義前に調整を終わらせるなど、講義中に問題の発生しない聴き取りのための事前調整が重要であると考えられた。一方、日本語による講義受講経験および専門的なスキーマがあった受講者は、非言語情報を含めた広範囲な情報の獲得を行っており、理解の過程では、主に対人コミュニケーション・スキーマの想起があった。規範の逸脱が起こった際にも、その対象は講義担当者の文法外コミュニケーション行動への留意が多くを占め、その点で言語面だけではなくコミュニケーションに関わる領域での情報処理が行われていることが確認された。

本研究の結果から、講義理解の過程では、「①文法行動に関わるスキーマ＝アカデミック・ジャパニーズに関わる言語知識と能力」「②社会言語行動に関わるスキーマ（対人コミュニケーション・スキーマ）＝【講義理解過程における情報の伝達に関わる知識と能力】」「③社会文化行動に関わるスキーマ＝【講義参加者とのコミュニケートを繰り返すうちに形成される、講義におけるコミュニケーション行動の体系組織および人間関係に関わるスキーマ：教室を一つの文化とする参加者の行動様式】」が理解に影響する要因となっており、講義理解能力の向上には、上記の3つのスキーマを統合した「アカデミック・インターアクション・スキーマ（規範）」の獲得が有効であると考えた。

また、本研究では、アイカメラによる横断的調査および、学習日記による縦断的調査の結果からも、理解に問題が生じた場合でも、講義担当者側の行動に対し、留学生側からの講義担当者に向けての調整に限界があったことがわかっている。特に、その問題が「講義担当者監督下の習得」の範囲内における行動であった場合、留学生の理解に問題が生じても、調整できず未調整となるケースが大半であった。このように、留学生側に理解に問題が生じても、容易に解決できない背景には、アカデミック領域における接触場面において、講義場面が日本の大学側が「ホスト」(Fan1994)の規範を使い、留学生が「ゲスト」となり適応のために調整を続ける現状がある。特に留学生は、これまでの母国での教育システムとは異なる環境に戸惑いながらも、日本の大学のベース規範によって、日本の行動規則を選ばざるをえない状況にある。その結果、講義担当者との間のアカデミック・インターアクションに問題があっても、受講者側が問題に気づき、受講者側が調整を行う「受講者マーク受講者調整」を選択するプロセスが中心となっているといえる。これは、「学びを生む場」としての「学びのパラダイム」による講義ではなく、教員が一方向的に知識を提供し指導する、「教えるパラダイム(Barr& Tagg 1995)」による講義が行われていることを示す。しかし、習得を支えるのは、一方の参加者だけではなく、参加者すべての努力によるものであり、講義理解の場でも、受講者側からだけでなく、講義担当者側の側からも、受講者の理解や学習に対する調整が求められる。本研究の結果から、講義を「学びを生む場」(古宮 2004)とするためには、講義担当者監督下では、受講者側の理解のために次のような調整が必要であると考えられた。(1)受講者が自分自身で学習を管理できる「受講者監督下の調整」を可能にする。(2)講義の談話に関わる調整、(3)文字情報や映像などの提示方法、(4)講義担当者と受講者間の対人コミュニケーション行動の機会を設ける。そして、受講者側の「よりよい学びの場」としての講義場面を創造するには、講義担当者、受講者側の双方からの取り組みとして、図2のような「アカデミック・インターアクションの関係」が求められると考えた。

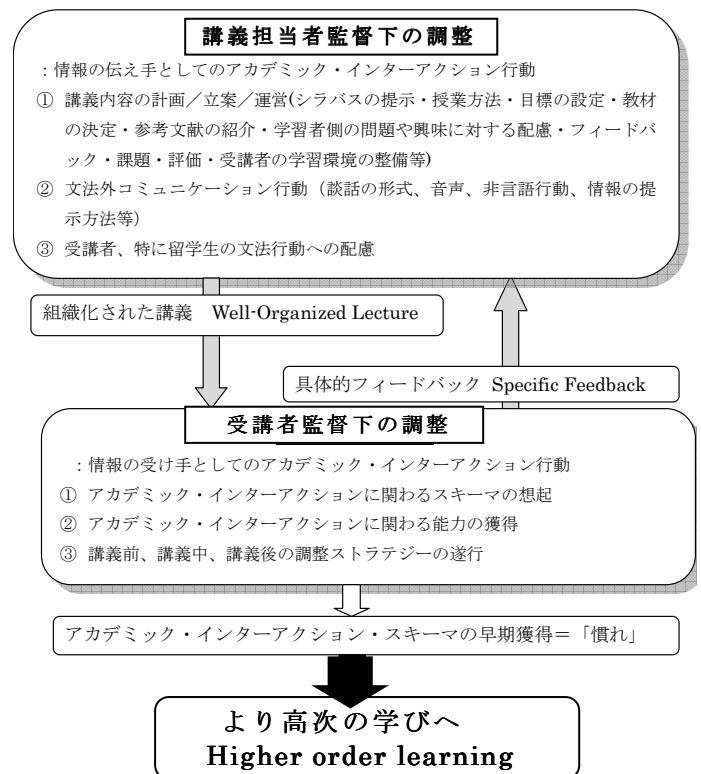


図2 学びを生む講義の実践とアカデミック・インターアクションの関係

この「講義担当者監督下の調整」「受講者監督下の調整」が成立し、講義担当者および受講者双方のアカデミック・インターアクションが成り立つ場合、早期の「アカデミック・インターアクション・スキーマ」が獲得され、講義に対する「慣れ」が生まれる。その結果、「学び」を生む「より高次の思考の段階」へ進むことが可能となると考える。この「より高次の思考の段階」には、新たな知識を構築し、創造する段階があり、その先には、受講者が大学で学んだことを社会的文脈の上で生かせる段階に到達することが望まれる。

そして、その「よりよい学びの場」としての講義場面においては、講義担当者は、講師ではなく、学習者にとっての「学習環境デザイナー」であり、「支援者」でなければならない(Barr& Tagg 1995)。そして、学生の「学習を生み出す」ことが大学の最大の目標であり、学生の学習こそが大学の「成果 outcomes」(Barr& Tagg 1995)であるなら、講義理解の場面は、学生の学習を生み出す「学びの場」の最たる場所である。今後、大学のグローバル化や国際的に評価される教育機関を目指すのであれば、大学・大学院といった組織の枠組みを整えるだけでなく、中心的存在であるはずの留学生および日本人学生にとって、「学びの場としてどうあるべきか」という視点が求められる。

以上、本研究の結果から、今後の大学教育には、「教えるパラダイム」から「学びのパラダイム」へのパラダイムの移行および組織改革が不可欠であると考えられた。その実現には、日本語教育および専門教育との連携の下、講義担当者と受講者、そして大学側間でのアカデミック・インターアクション能力の育成および問題を解決するための体制づくりが喫緊の課題である。つまりは、学習者を取り巻く環境の参加者全員が「共同体」となり、共同で「教育力」を上げていく必要があるといえるだろう。その意味で、アカデミック・インターアクション能力は、講義担当者やアカデミックな領域に関わる全ての参加者に習得が求められるものであり、そこには、宮崎(2011)の「市民リテラシー」の理論における参加者全員の共通規範が必要となる。講義担当者を含めた大学教育の参加者全員が「よりよい学びの場」の構築に向けて、共通の価値観を持ち、社会において受講者である日本人学生、留学生と「共に学び」、「共に市民として生きる」という意識を持つことが求められる。そして、日本の専門教育に期待し、大学へと入学した留学生に対し、国際レベルの「学びを生む場」を提供し、社会の中の市民として育てることが日本語教育に限らず、教育全般の目指す方向となると考える。その意味で留学生を取り巻く教育の役割は重く、専門の枠を超えた教育の新たな枠組み作りが今後の最重要課題となるだろう。

<参考文献>

- 麻生貴美(2004)『大学の講義場面における留学生の聴解過程および問題処理ストラテジー』早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士論文
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995) From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate educations, *Change*, 27: pp.12-25
- Fan, S. K. (1994) Contact situations and language management. *Multilingua*, pp. 13-3.
- 古宮昇(2004)『大学の授業を変える-臨床・教育心理学を生かした学びを生む授業法-』晃洋書房
- 宮崎里司(2011)「市民リテラシーと日本語能力」『早稲田日本語教育学』第9号 pp.93-98
- 水田澄子(1996)「独話聞き取りにみられる問題処理のストラテジー」『世界の日本語教育』第6号 pp.49-63
- ネウストプニー、J. V. (1995a)『新しい日本語教育のために』大修館書店
- ネウストプニー、J. V. (1995b)「日本語教育と言語管理 Japanese Language Teaching and Language Management」『阪大日本語研究』7 pp. 67-82
- ネウストプニー、J. V. (2003)「アカデミック・インターアクションの理解にむけて」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ-日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究-国内外の大学入学前日本語予備教育と大学日本語教育の連携のもとに-』平成14年度-16年度 科学研究費補助金基盤研究費(A)(1)研究成果中間報告書.研究代表者門倉正美 pp.139-150
- 西田ひろ子(2000)『人間の行動原理に基づいた異文化間コミュニケーション』創元社
- O'Malley, J., Chamot, M., Stewner - Manzanares, G., Kupper, L. & Russo, R. (1985) Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35: pp. 21-46.