

2019 年度 博士学位論文

ハンガリーの日本語教育における自律的協働学習の実証的研究
—教室活動における自律的協働学習発生支援アプローチの有効性を中心に—

若井 誠二

第1章 序論 —相互依存を意識した学習者自律の育成に向けて—	1
1.1 はじめに	1
1.2 学習者自律育成とは何か	1
1.2.1 概念誕生と背景	1
1.2.2 定義	2
1.2.3 学習者自律育成の前提	4
1.3 相互依存力の育成	7
1.3.1 相互依存力とは	7
1.3.2 市民育成と相互依存力	9
1.3.2.1 キー・コンピテンシーと相互依存力	9
1.3.2.2 欧州言語政策と相互依存力	11
1.3.3 相互依存力育成の重要性	12
1.3.4 相互依存力の育成方法	12
1.3.4.1 協働と協働学習	12
1.3.4.2 協働による相互依存力育成	14
1.4 本章のまとめ	15
第2章 現状と研究の意義	17
2.1 ハンガリーにおける協働の実態	17
2.1.1 PISA が示す現状	17
2.1.1.1 PISA とは何か	17
2.1.1.2 低い協働問題解決能力	18
2.1.2 各種世論調査が示す現状	20
2.1.2.1 ネガティブな対移民・少数民族感情	20
2.1.2.2 低い他者への信頼度	23

2.1.2.3	リンクする反移民勘定と低い他者信頼度	23
2.1.3	気質調査から見える現状	24
2.1.4	教室での協働の難しさ	27
2.2	ハンガリーにおける協働学習の実態	27
2.2.1	重要視される Cooperative learning	27
2.2.2	Cooperative learning の現状	29
2.2.2.1	理論	29
2.2.2.2	実践	34
2.2.2.3	広がらない cooperative learning	37
2.2.2.4	広がらない背景	38
2.2.3	Computer Supported Collaborative learning	40
2.3	本研究の意義	42
第3章 本研究の目的と方法		43
3.1	自律的協働学習発生支援アプローチ	43
3.1.1	教育戦略・教育方法としての cooperative learning	43
3.1.2	Cooperative learning の問題点	45
3.1.2.1	教師が介入する問題	45
3.1.2.2	協働範囲を制限する問題	47
3.1.3	教室に発生する自律的協働	50
3.1.4	対話の質を変容させるアプローチ	52
3.1.4.1	対話の質を協働的にする取り組み	52
3.1.4.2	対話を変容させるためのポイント	56
3.1.5	本研究で採用するアプローチと採用理由	60
3.1.5.1	自律の『種』を育てるという点より	61

3.1.5.2	学習者が自律を育てるという点より	61
3.1.5.3	自律発揮を支える文脈保障の点より	61
3.2	本研究の目的と方法	64
3.2.1	本研究の目的	64
3.2.1.1	ハンガリーにおけるアプローチ有効性の検証	65
3.2.1.2	他者関係調整の困難性克服に関する実態検証	66
3.2.2	問題設定と調査対象	69
3.2.2.1	アプローチの有効性	69
3.2.2.2	日本人協力者との関係調整	71
3.2.2.3	レベル差を意識するクラスメートとの関係調整	71
3.2.3	指標の重要性	76
3.2.4	先行研究から見る指標	77
3.2.4.1	van Lier (2008)	77
3.2.4.2	三崎 (2006)	78
3.2.4.3	川筋・小島・西川 (2011)	80
3.2.4.4	神村 (2011)	80
3.2.4.5	胡 (2018)	81
3.2.4.6	岡田 (2018)	83
3.2.5	自律的協働学習発生の流れ	85
3.2.6	本研究で採用する指標	87
3.2.7	研究方法	87
3.3	本研究の構成	89
第4章	自律的協働学習発生支援アプローチの有効性	90
4.1	検証1 (資格試験対策講座)	90

4.1.1	学習者のビリーフス	90
4.1.2	手続き	92
4.1.2.1	課題の重要さの理解・共感	92
4.1.2.2	自由な探求の保障	94
4.1.3	データ収集	96
4.1.4	分析結果1（口頭練習の授業）	97
4.1.4.1	受講生の動き	97
4.1.4.2	受講生のコミュニケーション	98
4.1.4.3	受講生による関係調整	108
4.1.5	分析結果2（文法理解の授業）	109
4.1.5.1	受講生の動き	109
4.1.5.2	受講生のコミュニケーション	111
4.1.5.3	受講生による関係調整	120
4.2	検証2（中等教育機関日本語コース）	121
4.2.1	教師Hのビリーフスと授業	121
4.2.2	手続き	124
4.2.2.1	授業前の準備	124
4.2.2.2	教師Hの語りと動き	126
4.2.3	データ収集	127
4.2.4	分析結果	127
4.2.4.1	生徒の動き	127
4.2.4.2	生徒のコミュニケーション	128
4.2.4.3	生徒による関係調整	135
4.3	本章のまとめ	135

第5章 日本人協力者との自律的協働	137
5.1 検証1（日本人協力者を意識したアプローチを導入しなかったクラス）	137
5.1.1 調査対象クラス	137
5.1.2 データ収集	138
5.1.3 分析結果	138
5.1.3.1 受講生の動き	138
5.1.3.2 受講生のコミュニケーション	140
5.1.3.3 受講生による関係調整	145
5.2 検証2（日本人協力者を意識したアプローチを導入したクラス）	146
5.2.1 手続き	146
5.2.2 データ収集	147
5.2.3 分析結果1（日本人協力者がいない授業）	148
5.2.3.1 受講生の動き	148
5.2.4 分析結果2（日本人協力者がいる授業）	149
5.2.4.1 日本人協力者に対する態度	149
5.2.4.2 受講生の動き	151
5.2.4.3 受講生のコミュニケーション	152
5.2.4.4 ネットワークの形成	155
5.2.4.5 受講生による関係調整	156
5.3 本章のまとめ	156
第6章 レベル差を意識するクラスメートとの関係調整	158
6.1 検証1（高等教育機関会話授業）	158
6.1.1 手続き	158
6.1.1.1 課題の重要さの理解・共感	158

6.1.1.2	自由な探求の保障.....	159
6.1.1.3	コース・授業の流れ.....	161
6.1.2	データ収集.....	161
6.1.3	分析結果1（副専攻学生が主専攻学生と絡みたくないと訴えたクラス）.....	162
6.1.3.1	手続き.....	162
6.1.3.2	授業評価から見る学生の意識.....	164
6.1.3.3	A、B、Cの変化.....	166
6.1.3.4	学生による関係調整.....	174
6.1.4	分析結果2（クラスメートとの日本語能力差を意識するクラス）.....	175
6.1.4.1	クラスメートに対する意識.....	175
6.1.4.2	データ収集と分析.....	176
6.1.4.3	初期のやりとり.....	177
6.1.4.4	末期のやりとり.....	182
6.1.4.5	学生による関係調整.....	187
6.1.5	分析結果3（日本語能力が非常に高い学生がいるクラス）.....	188
6.1.5.1	学生①～④の存在.....	188
6.1.5.2	①～④以外の第一言語使用.....	192
6.1.5.3	①～④と⑤～⑧のやりとり.....	194
6.1.5.4	学生による関係調整.....	199
6.2	検証2（小規模継承日本語クラス）.....	200
6.2.1	花子と花子を取り巻く環境.....	200
6.2.2	事前調査.....	203
6.2.3	手続き.....	206
6.2.3.1	課題の重要さの理解・共感.....	206
6.2.3.2	自由な探求の保障.....	208

6.2.3.3	データ収集	209
6.2.4	分析結果1（2015年と2016年の比較）	210
6.2.4.1	花子の日本語能力	210
6.2.4.2	花子のコミュニケーションストラテジー	212
6.2.5	分析結果2（2016年と2017年の比較）	217
6.2.5.1	やりとりの参加者	217
6.2.5.2	やりとりの質	221
6.2.5.3	花子の日本語能力の伸びが停滞した背景	227
6.2.5.4	生徒による関係調整	228
6.3	本章のまとめ	229
第7章	結論	230
7.1	総合的考察	231
7.2	ハンガリーの日本語教育への提言	234
7.2.1	教材・資料の可視化	235
7.2.2	評価の可視化	235
7.2.3	授業の選択	236
7.2.4	予想を超える学習者の姿の発見	237
7.3	今後の課題	237
7.3.1	指標の再検討	238
7.3.2	経験者と未経験者との比較	238
7.3.3	調査・研究対象の拡大	239
	参考文献	241

第1章 序論 —相互依存を意識した学習者自律の育成に向けて—

1.1 はじめに

ハンガリーの教育政策では自律的な学習や他者との協働が重要視されている。しかし、各種調査の結果からは、ハンガリー人学習者が他者と協働できず、それが自律的学習に必要な能力や学力にもマイナスの影響を与えているという現実が見える。一方、教師は協働学習の重要性は理解しつつも、その準備やクラス運営の大変さから日々の授業への導入をためらい、結果として、学習者が他者と協働して学ぶことの重要性を知る機会が十分に与えられているとは言えない現状がある。

本研究は、教室で行われる日々積み重なる通常の授業活動を通して、教師が「学習者の（自律的協働に不可欠な）相互依存力の育成」にどうコミットするべきか、ハンガリーの日本語教育関係者にその道筋を示すことで、上記の状況改善の一助となることを目指すものである。この最初のステップとして、自律的協働学習発生支援アプローチの実証を行い、その有効性について明らかにすることを研究の目的とする。

第1章では、まず本研究の前提となる学習者自律育成について定義づけを行った上で、学習者自律育成に必要な条件についての説明を行う。そして、本研究で対象とする能力とその育成の方向性について示す。

1.2 学習者自律育成とは何か

1.2.1 概念誕生と背景

言語教育の分野において学習者自律 (Learner Autonomy) のコンセプトが議論されるようになったのは 1971 年に発足した欧州評議会現代語プロジェクトにおいてである (Benson 2001)。そして、1981 年に同プロジェクトの中心的役割を果たしていたフランス・ナンシー大学 CRAPEL (Centre de Recherches et d' Applications en Langues / 言語研究教育センター) の Henri Holec が Autonomy and Foreign Language Learning (Holec 1981) を発表すると、学習者自律に関する議論が活発化し、1990 年代に入ると、その実践・研究が、欧州を始めアジアや南米など世界レベルで爆発的な広がりを見せるようになった (Bárdos 2001、青木 2011)。言語教育の分野において学習者自律への関心が高まった背景には、「認知心理学の発達」「学校教育の限界」「学習権の重視」など学習者を取り巻く環境の変化がある (表 1.1)。

表 1.1 学習者自律への関心の高まりへ結びついた学習者を取り巻く環境の変化

認知心理学の発達	脱工業化により、社会の求める人材が決められた仕事をこなす安価で大量の労働力から、自ら考え、変化・複雑化に対応できる主体へと変化した。これに伴い認知心理学が発達し、「自分
----------	--

	<p>の既有知識に新しい情報を結びつける」という構造主義的視点で学習を捉えるようになった。構造主義における学習観では、自らの既有知識が何であり、どのような新しい情報をどのように既有知識に結びつけるべきかを知っているのは学習者自身となる。従って、何をどのように学ぶべきかという意思決定・管理を行うのは学習者本人であると考えられるようになった。</p> <p>(Little1991；青木 1998；梅田 2005；斎藤・松下 2004)</p>
学校教育の限界	<p>急速な社会変化により人は生涯学習し続けることが求められるようになった (Benson 2001；Dickinson 1987；青木 1998；梅田 2005)。そして学習者が多様化し教育機関が学習者のニーズに対応することも難しくなった (Benson 2001；青木 2001；斎藤・松下 2004)。更に言語学習において、コミュニケーションが重視されるにつれ、授業ではコミュニケーションに必要なルールの一部しか学べないことが教師側にも意識されるようになった (Benson 2001；ネウストプニー1992)。そして、IT 技術の進歩などにより独習教材が進化し、知識伝授者としての教師の相対的位置も低下した (Benson 2001)。これらの変化により、学習は学校教育だけでは不十分であり、学習者自らが学習を管理する必要があると考えられるようになった。</p>
学習権の重視	<p>豊さの指標が人生の質によって語られるようになり、自分の人生を自分で決め、民主主義を守るために社会の意志決定に責任を持って参加する市民 (像) が求められるようになった。そして、この実現には、他者が操作をした情報を与えられるのではなく、必要な情報を自ら入手することが重要であり、市民にはその権利があると考えられるようになった (青木 1998、2001、2010)。</p>

1.2.2 定義

Holec は自律的な学びを行う能力を学習者自律 (learner autonomy) と呼び、これを「自らの学習をつかさどる能力 (the ability to take charge of one's own learning)」と定義づけた。そして、学習者自律を発揮して行う学習活動を自己主導型学習 (self-directed learning) と呼んだ (Holec 1981、1985)。しかし学習者自律は個々の学習者が置かれた文脈に影響され、各学習者によって、また同じ学習者であ

っても状況によって多様な形で現れる (Little 1991)。このため研究者により管理の解釈や対象範囲に差が生じ、定義にも揺れが生じる結果となった。

表 1.2 学習者自律の定義の揺れの例

<ul style="list-style-type: none"> • 学習者が自らの学習に関する全ての決定やその実施に完全な責任を持つ状態・状況 (Dickinson 1987) • 自らのニーズの充足・目標の達成という視点から自らの学習を管理するための心構え (Dam 1995) • 自由であり自らの問題を管理する能力であり決定する権利も含む (Scharle & Szabó 2000) • 自分の学習に関する (学習の目的、目標、内容、順序、リソースとその利用法、ペース、場所、評価方法を選ぶ) 意志決定を自分で行うための能力であり、その能力を使う権利 (青木 2010)
--

これら定義の揺れに関して Aoki (2003) は、クラスで起こる出来事は学習者自律の各要素が複雑に相互作用して発生しているものであり、学習者自律の解釈に揺れが生じるのは自然なことであるとした上で、学習者自律の一元的な定義は存在せず、またこれを問題と捉えるべきではないと主張している。一方、Benson (2001、2003) は、学習者自律は文脈によって影響を受けるが故に、定義自体に細かい解釈を加える必要はないとの立場を示し、Holec の定義を支持した。その上で、学習者自律が研究対象となり得るためには、それを観察できる態度・行動として説明できるようにする必要がある点、そして学習者自律の育成に向けたプログラムやイノベーションは、育成したい行動の変化についての明確な理解に基づくべきものである点を指摘した。そして、学習者自律育成の観点より、「taking charge (つかさどる)」や「taking responsibility (責任を持つ)」という表現より、「taking Control (コントロールする)」という表現の方が (その変化などが) 調査しやすいとして、学習者自律を「自らの学習をコントロールする能力 (the capacity to take control over one's own learning)、学習者自律を発揮して行う学習を自律学習 (Autonomous learning) と再定義した (Benson 2001 : 47、110) ¹。

表 1.3 Benson (2001 : 47、110) による学習者自律、自律学習の定義

学習者自律：自らの学習をコントロールする能力

¹ Benson (2003) は、take a charge of や take responsibility や control のどれを定義に用いるかは言葉の問題に過ぎないと述べている (: 278)

<p style="text-align: center;">(the capacity to take control over one's own learning.)</p> <p>自律学習 : 学習者自律が行使・発揮されている学習</p> <p style="text-align: center;">(learning in which the learner's capacity for autonomy is exercised and displayed.)</p>
--

本研究は、学習者自律の構成要素の1つである相互依存力の育成を研究対象としている。そこで、本研究においても、学習者自律・自律学習の定義として Benson の定義を採用することとする。

1.2.3 学習者自律育成の前提

教師が学習者自律育成を目指すとき、そしてそれを研究の対象とする場合、これまでの研究から、以下の4つの前提が必要となることがわかっている。

1つ目の前提は「学習者自律は複合的な能力である」ということである。本研究では学習者自律を「学習者が自らの学習をコントロールする能力」と定義づけた。しかし、学習者自律という1つの能力が存在するわけではない。学習者自律は、様々な学習コントロール能力の複合体である。従って、例えば「ラーニングポートフォリオを利用すれば学習者自律は育成されるか」等、学習者自律全体を検証対象とする取り組みは、①普遍的レベルで効果を主張するだけの根拠が得られない。②学習者自律が発揮されているか、育成されているかを測る道具がない。③文脈による影響が考慮されていない。という3点から現実的なものとは言えない。このため教師が学習者自律育成を目指すとき、そしてそれを研究対象とする場合には、例えば「ハンガリーの大学日本学科で行われている初級会話授業に学習目標・学習計画表・チェックシートで構成されるラーニングポートフォリオを導入し、毎時間それを記入させ教師がコメントを入れることは、受講生の効果的な学習計画を生成する際の支援となるか。」のように、文脈を考慮し、具体的な検証項目を設定して、学習者自律を構成する特定の能力の育成を目指すことが望ましいとされている (Benson 2001)。

2つ目の前提は「学習者は学習者自律の『種』を持っている。」ということである。言語学習の際に学習者が自らの学習ペースや学習方法を管理しようとしたり、気持ちや感情のコントロールを図ろうとしたりすることは珍しいことではない。このことより人はすべて学習者自律を有しているという主張もある (Thomson 1996)。一方、Benson (2001) は、これらの学習コントロール能力は学習者自律の種と呼べるものではあるが、偶発的・非効率的であると指摘している。そして、この学習者自律の種を、学習目標を達成するためにシステムティックで効果的に学習コントロールを行う能力、つまり学習者自律に育てることが重要であると主張している。

3つ目の前提は「学習者自律は学習者自身が育てるものである。」ということである。Little (1991) や青木 (2010) は、学習者自律は、それを学習の場で発揮することを通じて強められると主張している。特にフォーマルな教育の文脈においては、学習者が自らの学習コントロール能力を発揮し、評価し、ストラテジーを調整する力を育てていくことが学習者自律育成の基本となる (Little1991: 52)。Benson (2001) は、学習者の自律の育成を目指す教師側からの取り組みを *fostering autonomy*、学習者自身による自らの学習者自律の成長への取り組みを *developing autonomy* と区別している。その上で、教師が *fostering autonomy* の観点より、学習者を自己主導型活動に参加させても、そこで必ずしも学習者が自律学習を行うとは限らないが、学習者が (自ら) 自己主導的な学習を行おうとすることは自律学習であり、学習者自律が育つと主張している (Benson 2001: 110)。この点より、学習者自律育成とは、教師が学習者に自律学習をさせようとするのではなく、学習者自身が自らの学習コントロール能力を発揮させ、試行錯誤を繰り返しながら、それを (学習者自律の種レベルから学習者自律へ) 強化・成長させていくことをサポートすることだと言える。

そして、4つ目の前提は「学習者自身が自律を強化・成長させようとする環境整備が重要である。」ということである。学習者自律育成を、学習目標を達成するために学習者自らが特定の学習コントロール能力をより効果的に発揮しようとするところへのサポートと考える場合、学習者が学習コントロール能力を発揮できる文脈の保障、そして、学習者が学習コントロール能力を発揮しようとするための働きかけも学習者自律育成に欠かせない要素となる。

学習者自律は能力であるため、それを発揮する自由や権利の保障が必要となる (Holec 1988)。青木はこの学習者自律の発揮を支える社会的文脈について「ミクロ」「メゾ」「マクロ」の3つのレベルから説明を行っている (青木 2010、2011)。

表 1.4 学習者自律発揮を支える社会的文脈 (青木 2010、2011)

ミクロレベル	第二言語ユーザーが会話の流れをコントロールするのを許す。例えば、第二言語ユーザーが会話のターンをとることを認める、第二言語ユーザーがインプットを記憶にとどめたりするための時間を確保する、第二言語ユーザーが言いたいことを表現するのに苦労しているとき、相手の言いたいことがわかった瞬間に相手が探している言語形式を提供せずに話を先に進めてしまわない、など。
メゾレベル	周囲の他者が第二言語ユーザーに「ノンネイティブ」「外国人」というラベル付けをすることで社会参加の機会から排除し

	ない。そして、日本人との同化を要求せず、第二言語ユーザーを個として尊重し、能力を発揮することを許しそれを認める、など。
マクロレベル	第二言語ユーザーが安心して暮らすために必要な言語学習の時間、学習の場、そしてリソース（例えば図書館）へのアクセスなどを十分に保障する（ための社会制度の確立）など。

青木の主張する学習者自律の発揮を支える社会的文脈は、第二言語ユーザーを受け入れる日本人、そして日本社会のあり方を意識して書かれている。しかし、言語を学ぶ教室を1つの社会と捉えた場合、教室においても、やはり、これら学習者自律の発揮を支える社会的文脈は保障されるべきものであると言える。例えば、教室において、ある学習者の自主的発話を教師が雑音として排除しようとしたり、クラスメートが「くだらない意見」として、これを一方的に否定したり無視したりすると、その学習者は会話の流れをコントロールすることができなくなる。これは、教室という社会において「ミクロ」のレベルで学習者自律の発揮を支える社会的文脈が保障されていない状況だと言える。また、サドカー・サドカー（1996）は学校が女子に対して性による役割意識を植え付けている点を指摘しているが、教師やクラスメートが特定の学習者に対して、能力や性別、性格などによるラベル付けを行ってしまうと、その学習者の自律的な授業活動の機会が妨げられてしまうことになる。これは教室という社会において「メゾ」のレベルで学習者自律の発揮を支える社会的文脈が保障されていない状況だと言える。更に、「先生の指示に従え」「授業中の私語は慎め」「後ろを振り向くな」「辞書は使ってはいけない」など、教室のルール・規範が、学習者の学習時間や場所の確保、リソースへの自由なアクセスを制限してしまうことがある。そうになると、学習者がわからないことがあっても、あるいはもっと知りたいと思っても、それを調べたり、クラスメートに聞いたりすることが困難になってしまう。これは、教室という社会において「マクロ」のレベルで学習者自律の発揮を支える社会的文脈が保障されていない状況だと言える。このように、学習者自身による学習者自律の強化・成長のサポートが（教師側から見た）学習者自律育成の基本という立場から見ると、学習者が学習者自律を発揮できる社会的文脈の、ミクロ、メゾ、マクロのレベルでの保障は重要なポイントとなると言える。

表 1.5 教室内に確保すべき学習者自律発揮を支える社会的文脈

ミクロ	学習者による会話のコントロールを保障する。（例えば、教師の言動が学習者の発言や、学習者が会話の流れをコントロールしようとする
-----	--

	ことを妨げていないか。ある学習者の発言がクラスメートによって一方的に否定されたり、排除されたりする点を見過ごしていないか。)
メゾ	学習者をラベル付けせず、活動参加を保障する。(例えば、性別や性格、あるいは目標言語能力を理由に、教師が特定の学習者に特定の役割を押し付けたり、「この学習者はこのグループに入るのがよい」とグループ分けを行ったりすることを正当化していないか。)
マクロ	学習時間や場所を確保し、リソースの自由なアクセスを保障する。(授業が教師の説明を聞くだけで終わっていないか。教師の言動が、学習者が他者に質問しようとしたり、何かを使って調べようとしたりする行為を妨げていないか。)

一方、能力を発揮する権利や自由が保障されていても、学習者本人がその能力を発揮しようとする意志がなければ能力は発揮されない。これに関し青木(2001、2010)は、学習者自律を選択する自由があると同時にそれを選択しない自由もあるとして、学習者自律発揮を学習者に押し付けず、自律学習を選択しない自由も残しておくべきだと主張している。しかし学習者自律育成の立場から言えば、学習者が「目標を達成するために学習者自律を発揮することが自分にとって有益である」と感じ、学習者自律を発揮しようとする選択をするようサポートしていくことが重要なポイントになると言える。

1.3 相互依存力の育成

1.3.1 相互依存力とは

人が自律的に学ぶためには他者の指揮やコントロールから自由になる必要がある。この点より自律学習を独立学習(independent learning)と同義であるとする考え方が生まれた。例えば Dickinson(1987)も、この「自律学習=独立学習」という捉え方に従い、学習者自律を以下のように定義づけている。

学習者自律とは、学習者が自らの学習に関する全ての決定とその実行に完全に責任を持つ状況。十分な学習者自律(full autonomy)においては教師や機関の関与は全くなく、特別に作成された教材からも独立している。十分な学習者自律への準備段階は準学習者自律(semi-autonomy)と呼ぶ。(Dickinson 1987:11 筆者訳)

しかしその後、教室を学習とコミュニケーションのための社会的文脈と見なした上で、学習者自律が「他者との協力」や「建設的な方法による軋轢の解決」などの相互

依存を伴うものであるという考えが生まれた (Kohonen 1992)。そして教室活動やカリキュラムに関する交渉を自律学習の基礎と位置づける実践 (例えば Dam 1995) などがこの考えを後押ししていった。

個人の決定は必然的に社会的道徳的規範、伝統、そして個人に対する期待を顧慮してなされるものである。故に自律は相互依存の概念を含む。それは例えば他者と協力し建設的な方法で軋轢を解決することができる等、社会的文脈の中で自分の行動に責任を持つということである。 (Kohonen 1992:19 筆者訳、下線も筆者)

以来、相互依存は学習者自律において重要な役割を果たすものと認識されるようになった。例えば Benson (2001) は他者が決めた学習内容を学習することは真の自律学習とは言えないとして、学習コントロールの中でも特に学習内容のコントロールが自律学習において重要な位置を占めると主張している。その上で、学校のような制度的文脈では学習内容のコントロールは集団的意思決定の問題となるため相互依存が重要な役割を果たすとしている。一方、梅田 (2005) は、目標設定、教材・学習方法の選択、モニタリング、評価などの学習管理において、他者の援助を得たり、周りの物を利用したりすることが大切であると主張している。そして自律学習を進めるためには環境の中に分散して存在するこのようリソースを見い出したり利用する力こそが重要であると指摘している。このリソースには人的リソースも含まれるが、他者を人的リソースとして見出し、それを有効に利用するためには他者との相互依存が欠かせない。また Little (1996) は、意識的な内省や分析が自律学習において重要な役割を果たすとした上で、その能力を伸ばせるかどうかは、社会的な相互作用に参加する能力を内面化できるかどうかにかかっていると主張している。例えば三宅 (2007) は、ある課題に関し十分な説明ができるようになった学習者が、説明相手が替わり別の角度から質問を受けることで一旦は自分の理解に疑問・迷いが生じるようになるものの、これまでとは異なる説明を試みることで最終的には発展的な説明ができるようになる姿を報告している。これは多様な他者とやりとりをすることが自らの知識への内省や分析を生み学習の深化を引き起こす機会となることを示している。この際、学習者自らが意識的に多様な他者とのやりとりを行い、内省の機会を獲得し理解を深化させようとする場合、Little の主張する通り社会的な相互作用に参加する能力、つまり相互依存が不可欠となる。

このように、相互依存は自律学習を側面から支える存在として認識されるようになっていく (門倉 2007; 館岡 2005)。しかし、Kohonen の言うように相互依存が自律に含まれるとするのであれば、目標達成に向け、学習に関わる決定を行ったり、他者や他者にリンクするリソースを利用したり、認知プロセスへの刺激を与えるために、

他者との関係を調整しようとする、すなわち相互依存を行おうとすることは学習者による学習コントロールの1つであるとも考えられる。問題解決のための実践的知識（手続き的知識）は1人1人の個人の頭の中に蓄積されているのではなく、人的つながり、ヒューマンネットワーク全体に分散した形で存在する。これを「分かち持たれた知能」（Salomon 1993；中原・長岡 2009）と呼ぶが、相互依存は学習者が目標を達成するために、ヒューマンネットワークを構築し、そこに内在する「分かち持たれた知能」を有効に利用する力だとも言える。

本研究では、「相互依存は学習コントロールの1つである」という立場より、学習目標を達成するために多様多様な他者とのネットワークを構築し、そのネットワーク内の「分かち持たれた知能」を活用する力を、学習者自律を構成する能力の1つとして「相互依存力」と定義づける。そして、学習者が相互依存力を発揮している姿を「他者との関係調整」と捉え、学習者が自らの学習目標達成のため、他者との関係調整能を行いながら学習する姿を自律学習の1つの形とする。

表 1.6 本研究による「相互依存力」、「他者との関係調整」の定義

相互依存力	学習目標達成に向け、他者とのつながりを持ち、その人的ネットワーク内の「分かち持たれた知能」を活用する力。
他者との関係調整	相互依存力を発揮している姿・状態

相互依存力の定義における「他者」とは、第一義的には同じ（学習）目標を持つ仲間、例えば教室学習の場合ではクラスメートとなる。ただ、（学習）目標達成のためには幅広い人的リソースを利用し、多種多様な他者とのやりとりによる認知プロセスへの刺激が重要となる点を考えると、他者をクラスメートに留める必要はない。言語を学ぶ教室学習の場合でも、授業に参加する協力者、他クラスの学習者、他機関の学習者なども相互依存を発揮する他者となりえるし、学習者が持つ個人的な人的ネットワーク（例えば、家族、友人、知人）も他者の対象となりえる。

1.3.2 市民育成と相互依存力

1.3.2.1 キー・コンピテンシーと相互依存力

経済協力開発機構（Organisation for Economic Co-operation and Development、以下 OECD）は「変化」「複雑性」「相互依存」に特徴付けられる現代社会を生きるために必要なキー・コンピテンシー（主要能力）を以下の3つの広域カテゴリー（図 1.1 及び表 1.7）に分類している（OECD 2005）。

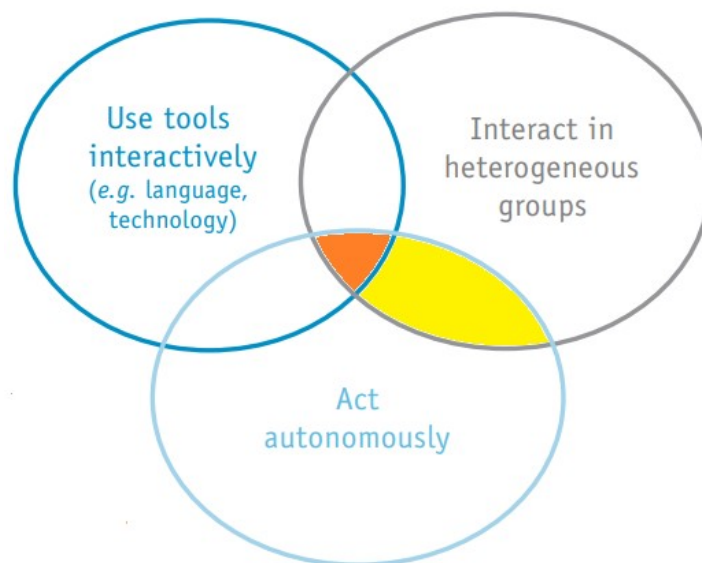


図 1.1 キー・コンピテンシーの3つの広域カテゴリー

表 1.7 各広域カテゴリーに属する能力

相互作用的な道具活用	<ul style="list-style-type: none"> ・ 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力 ・ 知識や情報を相互作用的に用いる能力 ・ 技術を相互作用的に用いる能力
異質な集団での交流	<ul style="list-style-type: none"> ・ 他者とよい関係を構築する能力 ・ 協力し、チーム内で動く能力 ・ 軋轢を処理し、解決する能力
自律的な活動	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大局的に行動する能力 ・ 人生設計やパーソナルプロジェクトを設計実行する能力 ・ 自らの権利、利害、限界、ニーズ等を守り主張する能力

これら3つの広域カテゴリーのうち、「自律的な活動」と「異質な集団での交流」が重なる領域（図 1.1 の黄色とオレンジの部分）は、表 1.6 で示した相互依存力と同じ能力を指すと言える。また、多種多様な他者を自らの「分かち持たれた知能」に組み込んでいくためには、母語、母語以外の言語、インターネットを利用したコミュニケーションツールの活用も重要となる。従って、言語教育の立場から見ると、3つのカテゴリーが重なる部分（図 1.1 のオレンジの部分）も、本研究が育成を目指す相互依存力に当たると言える。これらの点より、相互依存力を育成することは OECD が求める市民の育成につながると考えられる。

1.3.2.2 欧州言語政策と相互依存力

欧州では 1993 年にマーストリヒト条約によりヨーロッパの地域統合体である欧州連合 (The European Union、以下 EU) が創設された。EU では市民の自由な移動や居住、言語や文化の多様性が保障されており、これが欧州各国に「国民-国家語-国家」的言語管理体制からの転換を促すこととなった。そして、①ヨーロッパの言語の多様性と文化の豊かさが相互理解を生む共通の資源である、②現代語をよりよく知ることによって、母語の異なるヨーロッパ市民間のコミュニケーション、相互理解、移動が促進する、③これまで以上にヨーロッパ・レベルでの協調の実現を目指す、という理念により、市民が複言語主義、つまりコミュニケーション言語を第一言語に限定しないという価値観を有することを目指す言語教育政策が採られるようになった (福島 2011)。更に、同政策を受け、欧州各国間の教育機関の相互協力の推進・支援、言語能力資格の相互認定の基礎作り、言語教育に携わる全ての者 (学習者・教師・コース設定者・教育機関、試験官・検定機関など) へのサポート、教育活動の基礎づくりや調整を目指して 2001 年に言語学習・言語教育に関するヨーロッパ共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages、以下 CEFR) が作成された (CEFR 1.4)。

複言語主義は、「能力としての複言語主義」と「価値としての複言語主義」という 2 つの側面を持つ (Beacco & Byram 2007; 福島 2011)。能力としての複言語主義とは、コミュニケーションの目的のために複数の言語を用い、異文化間の交流にも参加できる市民を目指すものである (CEFR 8.1)。一方、価値としての複言語主義とは、複数言語を学ぶことで言語的寛容を市民が身につけ、それが民族主義を打破する姿勢態度の学習・習得へと繋がることを目指すものである (CEFR 6.1.3.3)。欧州市民がこの 2 つの価値観を有することにより、欧州における「言語的多様性」「言語的寛容」「相互理解」「民主的市民性」「社会的結束」が達成されると考えられている。また、複言語主義では、(自由な移動、言語・文化の多様性の保障により) 市民の言語使用の文脈は生涯に渡り変化し続けていくものであり、その中で他者とコミュニケーションを行っていくのは市民自身であると考えられている (CEFR 1.2)。従って、個人の複言語能力は常に過程的なものであり、故に、市民が生涯に渡り自律的に言語を学ぶことが重要であるとされている (CEFR 6.3.5)。

「能力としての複言語主義」と「価値としての複言語主義」を重要視する欧州の言語政策の目的は、自分とは違う言語的・文化的バックグラウンドを持つ他者を見下したり、否定したり、避けたり、排除したりするのではなく、多様性が資源であると理解し、多様な他者とコミュニケーションをしようとする市民を育てることだと説明できる。それは、日々の生活の中、あるいは学校や職場で発生する問題を解決するために、あるいは社会をよくしていこうとする活動に参加するために、または平和で安ら

かな日々を送るために、多種多様な他者とも積極的にコミュニケーションを取り、他者との違いから学び、行動を起こしていける市民を育てようとするものである。このような市民は、複数の言語を用いながら、文化・習慣・言語の違う他者を「分かち持たれた知能」に組み入れ、それを効果的に利用できる市民である。この点より、相互依存力の育成は欧州市民が持つべき力の育成につながると考えられる。

1.3.3 相互依存力育成の重要性

1.3.2.1、そして 1.3.2.2 で示した通り、OECD が示す現代社会を生きる市民の育成、そして、EU が示す欧州市民の育成において、相互依存力の育成は重要な位置を占める。

ハンガリーは OECD 加盟国であり、学校教育などを通じてキー・コンピテンシーを伸ばしていく取り組みについては、政府局及び（日本の文部科学省にあたる）人材省が管轄する教育研究開発センターが報告書を作成している（Fazakas et al.2008、Lannert2009）。ハンガリーは EU の加盟国でもあるが、2004 年の加盟に先立ち、2003 年政令第 243 号が出され、日本の学習指導要領にあたるナショナル・コア・カリキュラムが改定された。そして、2004 年度より公教育（初等・中等教育レベル）における外国語教育が CEFR に基づいて行われるようになった。更に、国家外国語試験も CEFR に則り評価されるようになった。ハンガリーでは日本語も第二外国語に認定されており、日本語教育も CEFR に従って行われている。また、日本語が欧州言語ではないことより、日本語学習はそれ自体が「価値としての複言語主義」へと繋がる教育的価値を持つとの主張もある（佐藤・セーカーチ 2009）。

このように、ハンガリーにおいては OECD や EU が唱える市民育成の考えが国の教育政策・言語政策に反映されている。これはハンガリーの（言語）教育現場において、相互依存力の育成が重要な課題の 1 つとなることを示しており、それは日本語教育においても例外ではない。従って、本研究ではハンガリーの日本語教育における相互依存力（表 1.6）の育成を研究の対象とする。

1.3.4 相互依存力の育成方法

1.3.4.1 協働と協働学習

Kohonen (1992)、Little (1996) は、相互依存の概念を含む学習者自律の強化には collaboration が重要な鍵となると指摘している。Collaboration とは、文化の異なる他者と一つの目標に向けて対等のパートナーとして共に働くことを意味する。Collaboration を成立させるためには、困難や葛藤を乗り越えて目標を実現しようとする強い意志、他者の意見を受け入れる柔軟性、違いを乗り越えて理解し合うためのコミュニケーション能力が不可欠となる（坂本 2008：52）。この Collaboration を学

習活動に用いる学習形態が Collaborative learning であり、それは以下のような特徴を持つ（坂本 2008：55）。

表 1.8 Collaborative learning の特徴（坂本 2008）

他者の存在	異なる組織・地域・文化に属していたり、多様で異質な能力を持つ他者との出会いが前提となる。教室内に、この出会いがあれば、教室内での Collaborative learning が可能になる。
対等な立場	他者との対等なパートナーシップ、相互の信頼関係の構築が重要となる。一方的に他者に依存する・恩恵を与えるだけの関係では Collaborative learning は成立しない。
目標・成果の共有	学習目標や課題、価値観および成果の共有である。Collaborative learning はプロジェクト型の学習であり、参加する学習者同士を結びつけるのは、共有された学習目標や課題の達成への強い意思に他ならない。それが他者同士の出会いから生まれる矛盾や葛藤を止揚する。

Collaboration に似た表現に Cooperation がある。そして Collaboration と Cooperation の日本語訳には「協働」や「協同」が当てられることが多い。しかし Collaboration と Cooperation にどちらの「きょうどう」を訳として当てるかについては曖昧であり（津田 2013）、「Collaborative learning と Cooperative learning は何が違うか」という問題に対する答えも十分に用意されていない（坂本 2008）。

ただ、Collaboration と Cooperation の違いについてはある一定の見解が持たれている。例えば、Paulus（2005：103）は Cooperation を大量生産様式における分業システムのようなものと考え、各自がそれぞれの業務に責任を持つことで、最終的な結果に対する責任を果たすものとしている。一方、Collaboration は、ディスカッションを通じて多元的なものの見方が共有されるような、個人の思考過程を自覚化させることにより学習を深化させるものであり、Collaboration を行う者同士の間には形式的な役割はないと考えられている。Oxford（1997）も Cooperative learning をグループ内で役割分担し、目標に対して個人およびグループとして責任を持つ学習様式であると定義し、社会構成主義²に基づく Collaborative learning とは区別している。また、

² 言葉は文化や周囲の環境などの共同体の影響を受けている。従って異なる文化背景のある者同士では同じ言葉でも表す意味が異なる。このとき他者との対話を通じて言葉が持っている背景を把握し、もう一度言葉を校正しなおしていき、新しい言葉の意味を生み出していく。それが社会をも変えていく。これを社会構成主義と呼ぶ（ガーゲン 2004）

日本協同教育学会は、cooperative learning (ジェイコブス・パワー・イン 2005) の訳語として「協同学習」を用いている。この協同学習では、基本となるグループの条件について、グループ内の個人の役割が明確であること、メンバーの学力が分散していること、タスク遂行へのメンバー各人の貢献が平等であることなど、それが厳密に規定されている。

本研究では、Paulus、Oxford、ジェイコブス等の主張に基づき、日本協同教育学会が cooperative learning を協同学習としていることから、Collaboration の訳語として「協働」、Collaborative learning の訳語として「協働学習」を当てる。そして、「協働」「協働学習」を研究の対象とする。ただし、Collaborative learning と Cooperative learning の違いについての答えが十分に用意されていないという坂本の主張を考慮し、先行研究を紹介する際には、先行研究における記述をそのまま採用することとする。

1.3.4.2 協働による相互依存力育成

協働による学習者自律育成のアイデアはヴィゴツキーの最近接発達の領域 (Zone of Proximal development、以下、ZPD とする) の概念から得られたものである (Benson 2001 ; Little 1996)。最近接発達の領域とは、子どもが独力で問題解決にあたることのできる領域と、大人や他の有能な仲間との協働で問題解決にあたることのできる領域との差異であるとされている (長澤 2016)。その上で、ヴィゴツキーは、発達を、指導する大人とのコミュニケーションや仲間との協働により ZPD が独力で解決できる知能の発達水準に内化 (Internalization) される過程と考えた (Vigotsky 1987)。

大人や他の有能な仲間との協働には、「上 (大人・有能な仲間) と下 (子ども)」という垂直的相互作用がイメージされやすい (皆川 2012)。しかし、ZPD の概念が垂直的相互作用のみで成立するものとする考えは、ヴィゴツキー以後の研究者によって反省的に吟味され、垂直的ではない社会的相互作用にも焦点が当てられるようになっていく (中原 2012)。例えば、佐藤 (1999) は、ZPD の概念には、親や教師の教育的働きかけばかりではなく、本人からの働きかけも含めた仲間との相互作用も含まれると主張している。また、発達を子どもを取り巻く協働性との関わりで捉え、ZPD を協働発達領域という概念 (zone of collaborative development: ZCD) と定式化し直そうという提唱もある (Balakrishnan & Claiborne 2012)。

第二言語としての日本語教育の研究においても、金 (2008) は、成人の言語学習者は様々なニーズや目的を自覚して学習に挑んでおり、学習場面における学習者の発達につながる他者との相互作用も「異なった点」を持つ学習者同士での水平的相互作用へと拡張して捉えられると述べている。そして、同じ学びの場に参加する学習者仲

間であるピア（peer）との「ピア内省」活動を単に個々人の言語知識やスキルだけでなく、各々の持つ情意的・社会的アイデンティティの共有を狙うものであると捉えた上で、「より能力のある仲間」とは、必ずしも言語能力の優位な者を意味せず、自分にはない知識や情報を持っているリソースとしての他者という点が強調されると主張している。また、Ohta（1995、2001）、王（2010）、舘岡（2005）等は、学習者同士での水平的相互作用による学習者の成長の実態を示している。例えば Ohta は、援助的な相互行為によって実現される仲間とのやりとりが、学習者の概念形成生成に貢献していることを実証的に示し、インタラクションの中では、学習者の役割は必ずしも固定しておらず、習熟度のより低い学習者もパートナーを支援することがある点を指摘している。また舘岡もピア同士の水平的相互作用により、メタ認知への刺激が起き、学習者のスキーマの切り換え、組替えが起こりやすくなる実態を示している。そして王も、学習者同士が問題解決や知識の構築を行う際の協力的対話（Swain 2000）を通じて、教える側の学習者も教えられる側の学習者も学習の機会を得、対象項目の習得を促進させたことを明らかにしている。

複言語主義では個人の言語使用や異文化接触の文脈は人によって異なり、生涯に渡り変化し続けていくと考えられている。つまり、複言語能力や複文化能力は人によって様々であり、それは同一の個人内でも常に変化し続けているものとして捉えられる。この点より、個人というものは、それぞれが違う複言語・複文化能力を持つ「ユニークな個人」であり、「外国人」や「少数民族」という枠組みは、ユニークさの変数の1つに過ぎないと考えられる。同じく OECD のキー・コンピテンシーで示されている「異質な集団」における他者も、自分とは異なるユニークな他者、つまり自分とは違う、文化、知識、情報を持つ他者を意味することとなる。こう考えると、例えば（未成年である）ハンガリー人生徒のみで構成される中等教育の日本語クラスであっても、日々の活動を通じて学習目標を達成するために「ユニークな他者（クラスメート）」との協働が成立させることができれば、それは OECD や EU が目指す市民育成の第一歩と考えられる。そして「ユニークな他者（クラスメート）」との Collaboration を成立させるためには相互依存力が欠かせないのである。

1.4 本章のまとめ

本章では、学習者自律の育成を「学習者自身が自らの学習コントロール能力を発揮させ、試行錯誤を繰り返しながら、それを（学習者自律の種レベルから学習者自律へ）強化・成長させていくことをサポートすること（1.2.3）」と定義づけた。そして「他者とつながりを持ち、その人的ネットワーク内の分かち持たれた知能を活用する力」を相互依存力として学習者自律を構成する学習コントロール能力の1つに位置付け、学習目標達成に向け相互依存力を発揮している姿・状態を「他者との関係調整」

とした(1.3.1)。その上で、市民育成の観点より、日本語教育を含むハンガリーの教育現場で相互依存力の育成が重要である点を指摘し、ハンガリーの日本語教育における相互依存力育成を本研究の対象とした(1.3.3)。更に、1.3.4.2において、ハンガリー人生徒のみで構成されるクラスであっても、日々の活動を通じて学習目標を達成するためにユニークな他者(クラスメート)との協働を成立させることができれば、それはハンガリーが目指す市民育成の第一歩となる点、そしてユニークな他者との協働成立には相互依存力が欠かせない点を示した。これらを踏まえて、本研究では、表1.9に示すものをハンガリーの日本語教育における相互依存力育成方法とし、その具体的手順と成果について検討を行っていくこととする。

表 1.9 本研究で扱う協働を通じての相互依存力育成方法

学習目標を達成するために、学習者が「①自律的に他者との関係調整を行って自らの持つ相互依存力(の種)をより効果的に発揮し、②ユニークな他者(クラスメート)との協働を成立させ、③分かち持たれた知能からの恩恵を受ける」という経験を積めるようなサポートを行うこと。
--

第2章 現状と研究の意義

第1章では、ハンガリーの市民育成の立場より、協働を通じた相互依存力育成について本研究で検討していく点を説明した。これを受け、第2章では、まず、ハンガリーの教室における協働の現状について明らかにする。そしてハンガリーの教育現場が抱える問題点を指摘し、本研究の意義について説明を行う。

2.1 ハンガリーにおける協働の実態

2.1.1 PISA が示す現状

2.1.1.1 PISA とは何か

OECD は加盟国を中心に 2000 年より 3 年ごとに 15 歳児を対象にした PISA (Programme for International Student Assessment) という学習到達度調査を実施している。同調査は読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーを測定するテストで構成されている。これらのテストは知識を覚えているかということより、知識を日常生活でどのように活用できるかという点を重視しており、図 1.1 で示したキー・コンピテンシーの3つの広域カテゴリーのうち、特に「相互作用的な道具活用」領域の能力を測定している(松下 2011)。一方、2012 年にはオプションとして問題解決 (problem-solving) 能力、2015 年には協働問題解決 (collaborative problem-solving) 能力の調査も行われた。問題解決能力、そして協働問題解決能力の定義(表 2.1、表 2.2)を見ると、前者(問題解決能力)はキー・コンピテンシーの3つの広域カテゴリーのうち「自律的な活動」を含む領域、後者(協働問題解決能力)は「異質な集団での交流」領域の能力を測定していると言える³。

表 2.1 問題解決能力の定義

解決の方法が直ぐには分からない問題状況を理解し、問題解決のために、認知的プロセスに関わろうとする個人の能力であり、そこには建設的で思慮深い一市民として、個人の可能性を実現するために、自ら進んで問題状況に関わろうとする意志も含まれる (OECD 2013:122、国立教育政策研究所 2014 訳:6)
--

表 2.2 協働問題解決能力の定義

複数人が、解決に迫るために必要な理解と労力を共有し、解決に至るために必要な知識・スキル・労力を出し合うことによって問題解決しようと試みるプロセスに効果的に取り組むことができる個人の能力である。(OECD 2017:47、国立教育政

³ 問題解決能力能力調査、協働問題解決能力調査の内容については国立教育政策研究所(2014、2017)を参照のこと。

2.1.1.2 低い協働問題解決能力

2015 年に実施された PISA では、協働問題解決能力調査と並行して協働に対する態度に関する調査も行われた。この調査の結果（表 2.3、表 2.4）を見ると、他者との関係性への価値づけ、共同作業への価値づけのいずれにおいても、ハンガリーの数値は OECD 加盟国平均値、あるいは日本の数値に比べても低いわけではなく、協働に対するポジティブな意識を持っていることがわかる（OECD 2017:109）。

表 2.3 他者との関連性への価値づけ（そう思うと回答した人の割合）

	ハンガリー	日本	OECD 平均
人の話をよく聞く	84	77	87
クラスメートが成功するのを見るのがうれしい	87	76	88
他の人が興味を持っていることに気を配る	85	78	86
異なる意見について考えるのは楽しい	88	67	87

（OECD 2017：109、国立教育政策研究所 2017 訳：84）

表 2.4 共同作業への価値づけ（そう思うと回答した人の割合）

	ハンガリー	日本	OECD 平均
1人で作業するより共同作業の方が好き	74	66	67
1人よりチームの方がいい決定をすと思う	77	80	73
共同作業だと自分の力が発揮できる	67	54	70
友達と協力するのは楽しい	86	89	87

（OECD 2017：109、国立教育政策研究所 2017 訳：84）

一方、協働問題解決能力調査の結果を見ると、ハンガリーは同調査に参加した OECD 加盟国 32 カ国中 26 位と順位が低く、得点も 472 点と、日本（552 点）、OECD 加盟国平均（500 点）を大きく下回っていることがわかる（図 2.1）。

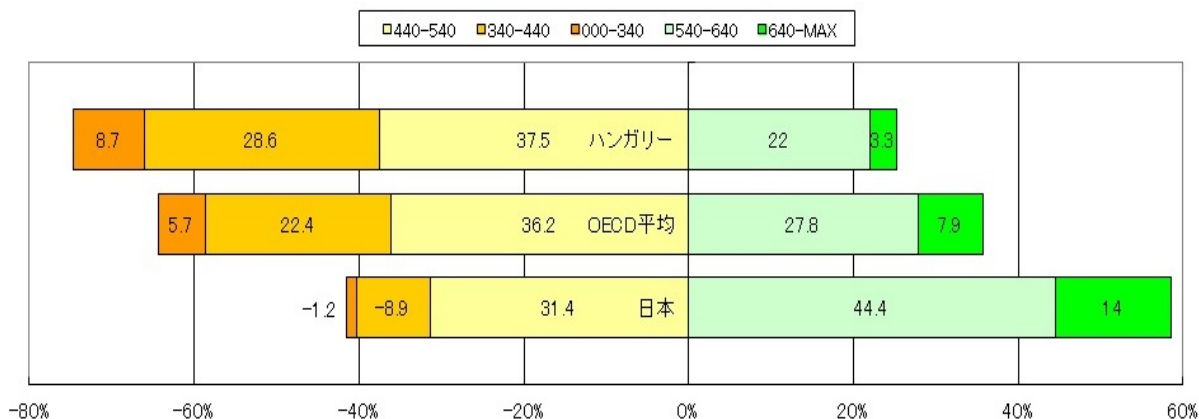


図 2.1 協働問題解決能力の得点分布（国立教育政策研究所 2017：28）

協働問題解決能力と科学的リテラシー、読解力、数学的リテラシーとの得点間の相関係数を見ると、各国とも相関係数が 0.7 を超えており、比較的強い相関があることがわかる。そして、これを裏付けるように、ハンガリーは PISA2015 における科学的リテラシー、読解力、数学的リテラシーの得点のいずれも OECD35 カ国平均を大きく下回っている（表 2.5、表 2.6）。

表 2.5 協働問題解決能力と科学的リテラシー、読解力、数学的リテラシーの相関

	ハンガリー	日本	OECD 平均
科学的リテラシー	0.81	0.72	0.77
読解力	0.78	0.73	0.74
数学的リテラシー	0.74	0.66	0.70

（国立教育政策研究所 2017：42）

表 2.6 科学的リテラシー、読解力、数学的リテラシーの得点（OECD 加盟国内順位）

	ハンガリー	日本	OECD 平均
科学的リテラシー	477 (28)	538	493
読解力	470 (30)	516	493
数学的リテラシー	477 (28)	532	490

（国立教育政策研究所 2016）

そして、協働問題解決能力の得点と PISA2012 で行われた問題解決能力の得点にも正の相関があることがわかっている（調査国全体で $R=0.85$ 、OECD 加盟国だけで

R=0.70)。つまり、協働問題解決能力の得点が高い国は問題解決能力の得点も高く、その逆もしかりということである。そして、これを裏付けるようにハンガリーは問題解決能力も OECD 平均よりかなり低い数値を示している。（国立教育政策研究所 2017：43）

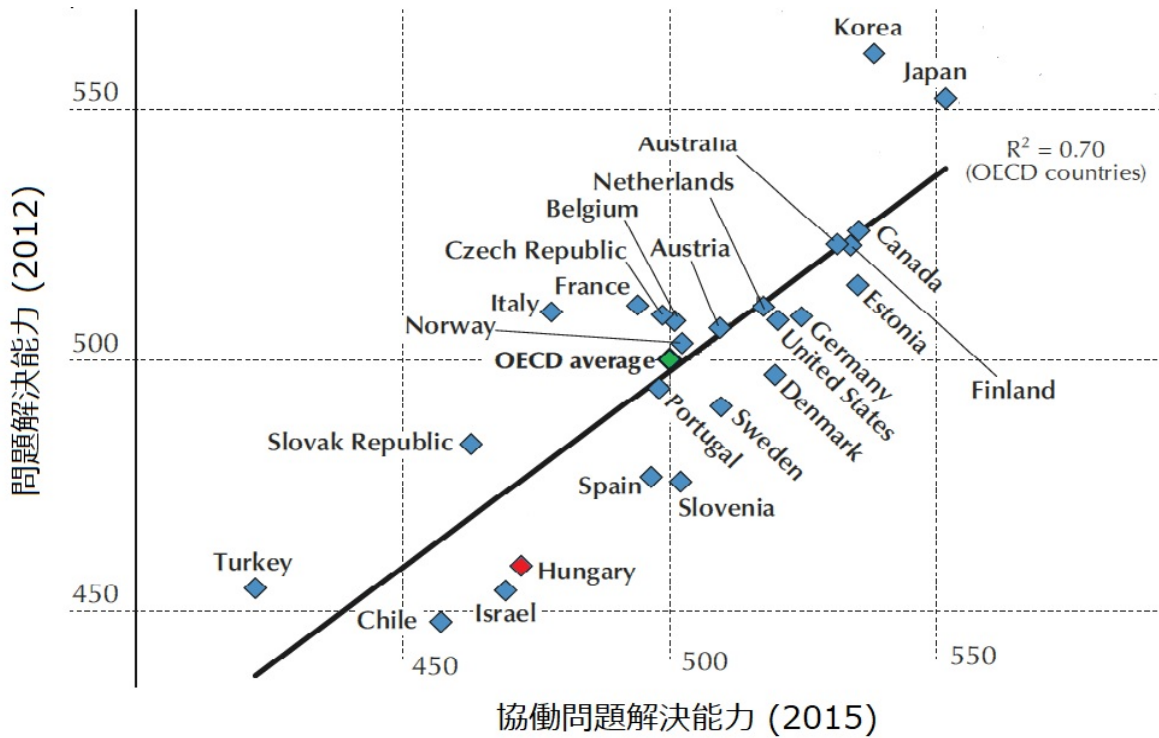


図 2.2 問題解決能力と協働問題解決能力との関係図
 (OECD 2017：81 より筆者が OECD 加盟国の情報のみ抽出)

これら PISA の結果より、ハンガリーにおいては、学習者は協働を価値のあるものと捉えてはいるものの、実際の学習場面における協働能力は低く、それが自律的な学習（問題解決能力）や学力にも負の影響を与えているという状況が見える。

2.1.2 各種世論調査が示す現状

2.1.2.1 ネガティブな対移民・少数民族感情

1.3.3 でも示した通り、ハンガリーでは 2004 年度より、日本の学習指導要領にあたるナショナル・コア・カリキュラムに CEFR が導入された。以降、複言語主義に基づく市民育成の観点より、ハンガリーの外国語教育には表 2.7 で示した点が期待されている。そして、（少数民族を含む）異文化に対する理解を深め、異文化に対してよ

り寛容に、そしてより敏感になることが外国語教育の目標の1つとして掲げられている。

表 2.7 外国語教育に期待されている点

- | |
|---|
| ①言語や異文化に関する知識などを用いて、異文化間の交流に参加できるようになる。 |
| ②言語的文化的寛容を身につけ相互尊重の態度を習得する。 |

しかし、全国の高校生を対象に行われた、外国人や少数民族に対する態度に関する調査結果を見ると、CEFR 導入以降も、少数民族や外国人に対する意識・感情が改善されているとは言えず CEFR 導入の成果が必ずしも現れているとは言い難い (Bognár 2013) ⁴。

表 2.8 隣の席が・・・だったら不快な気持ちになる (%) (Bognar 2013 : 11)

	2005 年 (9~11 年生) n=5000	2008 年 (9~11 年生) n=5962	2011 年 (12 年生) n=4108
ロマ (少数民族)	45	48.0	57.4
ルーマニア人	30	32.6	33.3
ユダヤ人	27	29.6	28.7
スロバキア人	14	23.2	23.4
中国人	21	22.5	21.5
アラブ人	26	18.4	20.3

同様の結果は成人に対する世論調査でも見られる。ハンガリーの世論調査会社 Tárki は毎年、ハンガリーの成人を対象に移民に対する感情に関する調査を行っている。この結果を見ると、CEFR による外国語教育を受けた世代が成人した 2008 年以降、外国人移民に対する感情は良くなるどころかむしろ悪化していることがわかる (図 2.3) (Tárki 2016)。

⁴ Csákó (2017) は、2017 年に行った調査結果を 2008 年と比べてみたところ、ブダペストの高校生に関して対はアラブ人を除いて、少数民族や外国人を不快に感じる生徒の割合が減少したと報告している。一方、ブダペスト以外の都市ではそうではなかった。

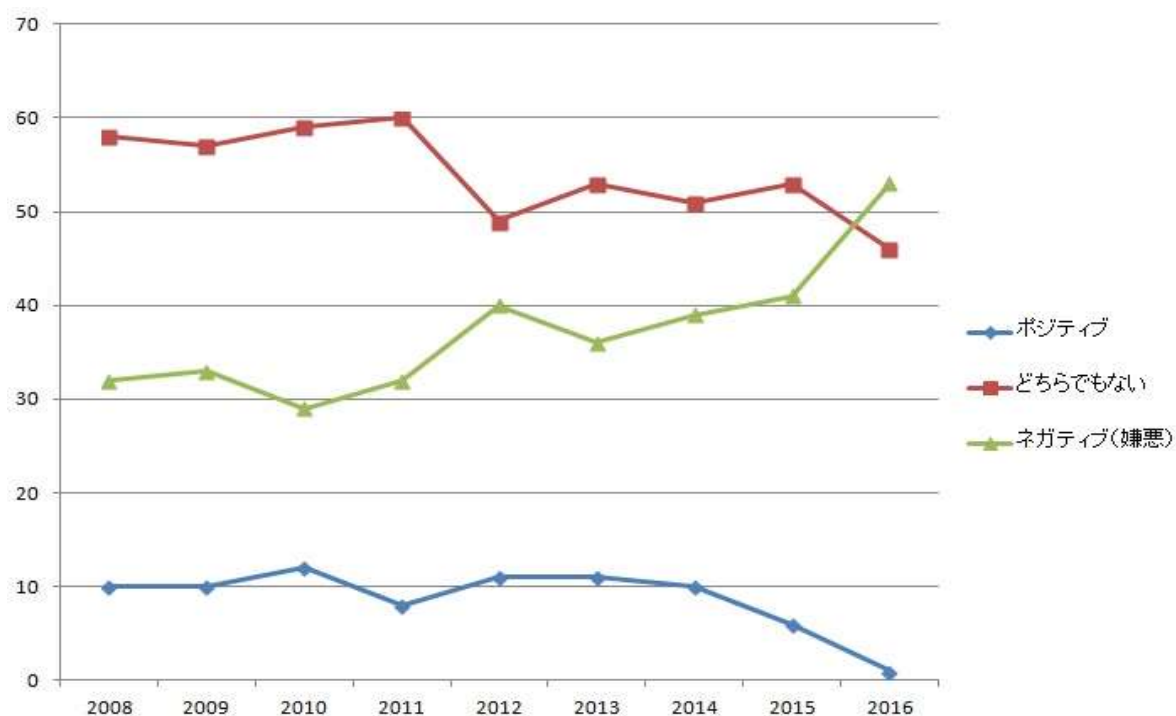


図 2.3 ハンガリー市民の移民に対する感情 (%) (Tárki 2016 : 42)

そして、欧州市民の態度・信念・行動を調査する European Social Survey⁵³の結果を分析した Messing & Ságvári (2018) は、CEFR 世代が成人になって以降のハンガリーにおける移民に対するネガティブな感情は、欧州の中でも最も高いことを明らかにしている (表 2.9 Messing & Ságvári 2018 : 9) ⁶。

表 2.9 欧州以外からの移民を誰一人受け入れるべきではないとする市民の割合 (%)

1	ハンガリー	49
2	エストニア	29
3	チェコ	28
4	リトアニア	26
5	イギリス	22

⁵ <http://www.europeansocialsurvey.org/>

⁶ ハンガリーでは 2015 年に大量の移民・難民が国内に押し寄せ、以後、政府は強硬な反移民政策を行っている。この政策が移民に対する市民感情に大きな影響を与えている可能性があるため Messing・Ságvári は 2014 年の European Social Survey のデータを用いている。

2.1.2.2 低い他者への信頼度

Kopp (2008) の調査によると、ハンガリー市民の 85% が「もし自分が道で倒れて死んでしまっても、それを気に止める人は誰もいないだろう。」、70% 以上が「人々は他者を利用するだけで、共有できる価値や目的もなく、共に将来を描くこともできない。」と回答している。この結果を受け、Kopp は現代社会に生きるハンガリー人は「社会は信用できない」「人々はずるがしこく、わがまま」で、「誰も信用しないのが最も安全」と感じていると主張している。

このハンガリー人の他者に対する信頼度の低さは European Social Survey の他者に対する信頼度調査からも見える。同調査は他者に対する信頼度を 0（用心してもしすぎることはない／you can't be too careful）から 10（ほとんどの人は信頼できる／Most people can be trusted）のスケールで評価するものである。ハンガリーは CEFR 世代が社会に出た 2008 年以降、信頼度が 4 点台前半と変わらず（Tárki 2012）。欧州の中でも下位となっていることがわかる（図 2.4 Ságvári 2016）。

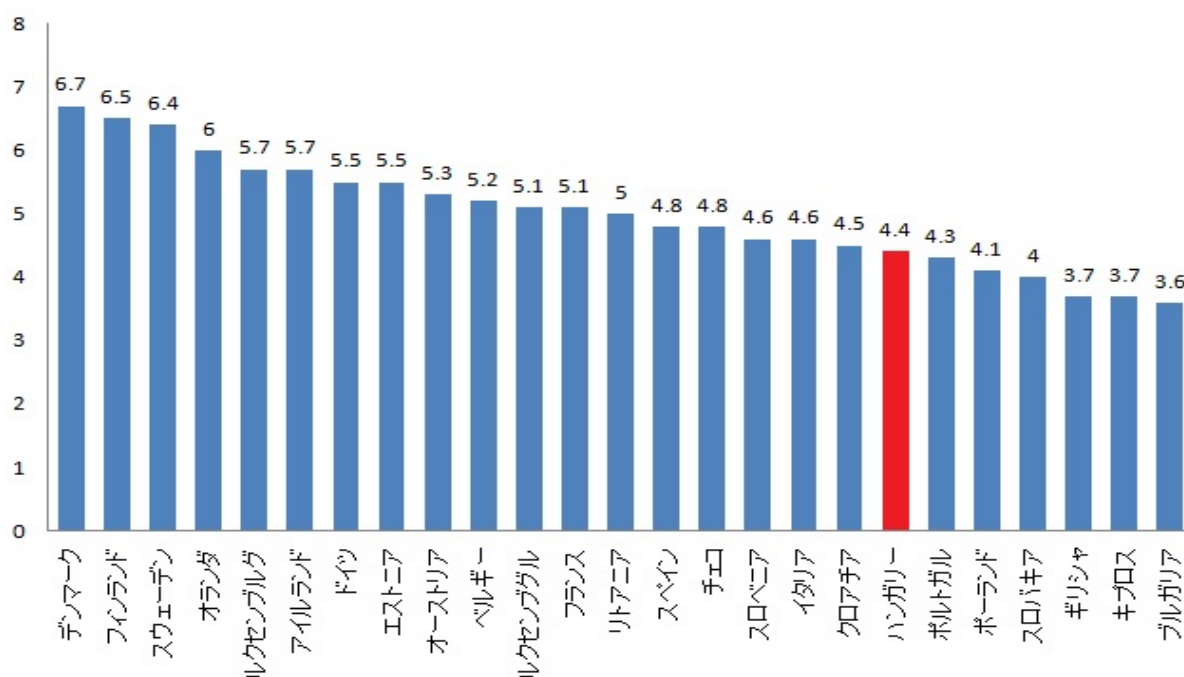


図 2.4 他者信頼度数（Ságvári 2016 より EU 諸国のデータのみ抜粋）

2.1.2.3 リンクする反移民勘定と低い他者信頼度

Messing・Ságvári (2018) は、European Social Survey (ESS) のデータ分析より、ハンガリーでは、他者に対する信頼度の低さが、移民に対する高い拒絶感情の要因となっている点を指摘している（Messing & Ságvári 2018 : 22, 23）。この点より、ハ

ンガリーの外国語教育における CEFR の導入が「多様性が資源であると理解し、多様な他者とのコミュニケーションをしようとする市民育成」に寄与できていない一因に、教室内におけるクラスメート同士の信頼度の低さがあるとも考えられる。つまり、ハンガリー人学習者は、クラスメートに対する信頼度が低いために、CEFR に基づく授業が行われても、授業活動において他者と協働ができず、このため、多様性が資源であることを理解する機会も十分に得られない可能性が高いと考えられるのである。

2.1.3 気質調査から見える現状

PISA 及び各種世論調査の結果より、ハンガリー人は協働を価値のあるものと捉えてはいるものの、他者を信頼できないため、他者との協働ができない点が明らかになった。そして、それが自律的な問題解決能力や学力、複言語主義に基づく市民育成にも負の影響を与えている点も明らかとなった。この背景にはハンガリー人特有の気質が関係している可能性がある。

異文化間コミュニケーションを論じる際に取り上げられる指標にホフステッド指数がある。ホフステッド指数とは、国民性（価値観）の違いを測るための指数である。これは、1968 年から 1972 年にかけて、72 カ国の IBM 子会社の従業員 11 万 6000 名余りから収集した調査データをもとに、オランダのヘールト・ホルステッド、ヘルト・ヤン・ホルステッド、そしてブルガリアのマイケル・ミンコフが導き出したものである⁷。元々は、以下の 1～4 の指標から構成されていたが、後に、5 と 6 の指標が加えられた（表 2.10 白木 2016）。

表 2.10 ホフステッド指数（白木 2016 訳）

1	権力格差指標 Power distance index	上下関係に厳しいかどうか。指数が高けほど上下関係に厳しい傾向が強い。
2	個人主義指標 Individualism index	個人主義か集団主義か。指数が高いほど個人主義の傾向が強い。
3	男性らしさ指標 Masculinity index	競争志向か協調志向か。指数が高いほど競争志向でリーダーに強いリーダーシップを求める傾向が強い。

⁷ Geert Hofstede, Gert J. Hofstede and Michael Minkov (2010) Cultures and Organizations: Software of the Mind, Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival, 3rd ed., McGraw Hill, (G・ホフステッド=G・J・ホフステッド=ミンコフ、岩井八郎・岩井紀子訳 (2013) 『多文化世界—違いを学び未来への道を探る 原書第3版』有斐閣)

4	不確実性の回避指標 Uncertainty avoidance index	曖昧な状況や未知の状況に対して脅威を感じるか。指数が高ければ、より強く脅威を感じる傾向が強い。
5	長期志向指標 Long-term orientation index	昔からの伝統や規範に固執するか、将来（の変化）のために準備を怠らないか。指数が高ければ、教育に力を入れ将来に向けた準備を行う傾向が強い。
6	放縦—抑制指標 Indulgence index	快楽志向か、禁欲志向か。指数が高ければ、楽観的であり、楽しむことを良しとする傾向が強い。

各国のホフステッド指数と、それが示す傾向についての解説は Hofstede Insights のサイトで検索することが可能である⁸。同サイトを利用して、図 2.4 で示した EU 加盟国の中で他者信頼度数が最も高いデンマーク⁹、そして日本とハンガリーについて、表 2.10 で示した指数のうち 1～4 についての比較と解説をまとめると図 2.5、表 2.11 のようになる¹⁰。

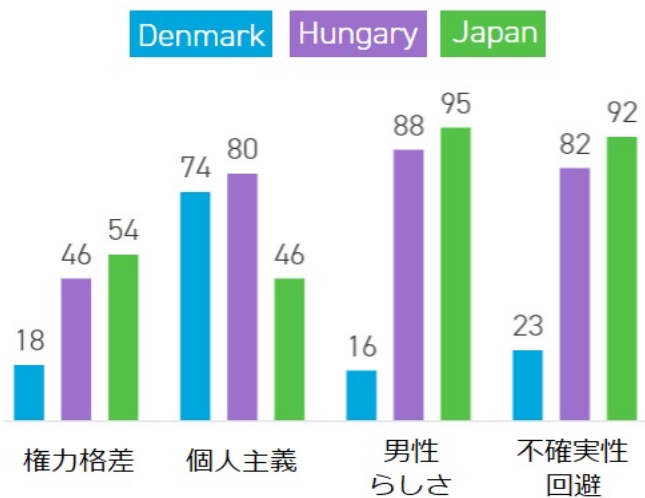


図 2.5 デンマーク、日本とのホフステッド指数比較

⁸ <https://www.hofstede-insights.com/>

⁹ デンマークは、表 2.9 で示した移民を拒絶する市民の割合も 12%と低い。

¹⁰ <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/denmark,hungary,japan/>

表 2.11 ホフステッド指数から見るハンガリー人氣質（デンマークとの比較より）

権力格差	デンマークでは職場における被雇用者に自律を求める傾向が強い。ハンガリーでは、職場の上司には、一方的な命令ではなく、助言者としての役割を期待している。
個人主義	ハンガリーは個人主義傾向が強く、自分の利益になるかどうかが決定の決め手となる。
男性らしさ	デンマークは協調性が強く、問題が発生した場合でも話し合いや歩み寄りで解決しようとする。ハンガリーは競争主義でありリーダーに強いリーダーシップを望む。また問題が発生した場合には、戦いで問題を解決しようとする。
不確実性回避	デンマークでは、変化にも柔軟に対応しようとし、違いを魅力あるものとして捉える。ハンガリーではルールを必要とし、決められたルールの下で力を発揮しようとする。また、保守的であり安全が個人のモチベーションの基本となる。

ホフステッド指数を見る限り、ハンガリーの学習者が相互依存力を発揮できない背景として以下の2点が考えられる。

- (1).他者と競い自己を強く主張することが自らの利益につながると考える傾向がある。
- (2).上司に民主的且つ強いリーダーシップを望み、自ら考えて動くのではなく、ルール、あるいはリーダーの指示に従って動くことを好む。

このうち特に(2)については、ハンガリーの日本語学習者を対象としたビリーフス調査からも同様の傾向がうかがえる。若井・岩澤（2004）は、Horwitz（1987）によるBALLI（Beliefs About Language Learning Inventories）をベースに、ハンガリー国内の日本語学習者（高校161名、大学89名、他28名、計307名）と教師22名（ハンガリー人7名、日本人15名）にビリーフス調査を行った。同調査には協働に関する項目はないが、教師の役割や学習者の自律性に関する項目の結果より、日本語学習者が「学習方法は教師に一任し、指示に従い学習する。わからないことがあったら教師に聞く。」という学習者観、そして「各学習者の習得状況を把握し、目標達成に向けた確な修正やアドバイスをする」という教師観を持っていることがわかる。また、同じくBALLIを利用してハンガリーの大学生日本語学習者（147名）を対象としたビリーフス調査を行った宮崎・坂上（2008）においても、若井・岩澤と重複する調査項目を見る限り、同様の教師観・学習者観が見られる（表2.12）。

表 2.12 ハンガリー人日本語学習者の教師観と学習者観（若井・岩澤 2004）

項目	賛成率 (%)
日本語の間違いは教師が直すべきだ	97.5 (88)
教師に自分がどのくらい外国語学習が進んだか教えてほしい	91.2
私は教師の言う通り勉強すれば上達が早くなると思う	90.2
教師に自分の外国語学習上の問題点や困難な点を教えてほしい。	89.9
教師はなぜ教室でこの活動をするのか、目的や理由を学習者に説明しなければならない	51.6
自分がどの程度学習できたか自分でチェックする方法がある。 ¹¹	40 (39)

() のデータは宮崎・坂上 (2008)¹²

ホフステッド指標並びにピリーフス調査の結果を見ると、ハンガリー人学習者が言語を学ぶ教室においてクラスメートとの関係調整が行えない背景の1つとして、個人主義で競争を好み、教師を最も重要なリソース・助言者とみなし、教師の指示に従って学ぶことを良しとするハンガリー人学習者気質があることが伺える。

2.1.4 教室での協働の難しさ

2.1.1 から 2.1.3 までの考察より、ハンガリー人には、個人主義・競争主義・教師依存という気質があり、他者への信頼度が低いことなどが原因で、学習者が日々の授業活動においてクラスメートとの協働が行えないという点が明らかになった。そして、学習の場で協働できないことが、自律的問題解決能力や学力獲得、多様な他者との交流が行える市民への成長にマイナスの影響を与えていることも明らかになった。

2.2 ハンガリーにおける協働学習の実態

2.2.1 重要視される Cooperative learning

1.3.3 で示した通り、ハンガリーでは 2003 年にナショナル・コア・カリキュラム（以下 NAT）が改定され、2004 年度より学校教育における外国語教育が CEFR に則って行なわれるようになった。この 2003 年改定版の NAT には、Kooperatív tanulás（Cooperative learning のハンガリー語訳、以下 Cooperative learning）の重要性についても 2 つの視点から記載されている。

¹¹宮崎・坂上では「学習者自身がどの程度学習できたかを自分でチェックする方法を持つべきだ」となっている。

¹²若井・岩澤は「Strong Agree」「Agree」「Disagree」「Strong Disagree」の 4 選択肢、宮崎・坂上は「どちらでもない」を含む 5 選択肢であるため一概に比較はできない。

1つ目は学習の組織化から見た重要性の指摘である。これは第4章「標準原則に基づく差別化」に記されている。同章では、NATで掲げられている目標はすべての学校が達成すべきものであるとした上で、達成に向けた方法は学校によって当然異なるものとなると指摘している。そして、教師の仕事は（目標達成に向けて）様々な能力を持つ生徒がそれぞれ力を出せるように学習の組織化を行うことであるとした上で、その手段の1つとして、教授の流れの中での Cooperative learning のテクニックや形式の導入を挙げている。それは、教師が、各生徒の性格や才能、能力に合わせた「仕掛けの設定」「教具・教材の選択・作成」「複数レベルの問題提起」「デジタル教材の応用」を行い、各生徒をサポートし、ペアやグループなどの活動形態を組織し評価を行うことなどを指す。この教師による働きかけにより、生徒は自らの才能や能力あるいは興味に合った、グループが達成をめざす課題を構成する「部分的課題」を担当していく。そして自身の課題遂行を計画することで、グループの学習の道筋づくりに貢献し、与えられた活動について責任を持って行い仲間と協力することで、学習過程を自ら見直したり、教師や仲間から評価を受けたりすることなどが期待されるというものである。

2つ目は人格形成面からの重要性の指摘である。これは第3章「学校教育の基本的な目的」に記されている。同章では、NATが掲げる主要能力（各教科に必要な能力、および効果的な自律学習能力や異文化理解など人格形成に関する能力）獲得のための方法の1つとして「A tanulás tanítása（学び方の教授）」を挙げている。そして、学校教育の基本課題である人格形成のために、教師が日々の授業で、専門的テーマへの関心、学習内容の理解、学び方の習得、自律性の獲得などに気を配らなければならないとし、その方法の1つとして Csoporthoz tanulás（Group Learning のハンガリー語訳。以下、Group Learning）や Kooperatív munka（Cooperative work のハンガリー語訳、以下 Cooperative work）の導入を挙げている。Group Learning や Cooperative work では、協力や他者支援の能力の向上、能力に違いのある生徒に対する寛容、他者と協働活動や議論をすることによる自己の確立など、社会の一員として参加し、社会や市民（他者）に対して責任を果たす社会的能力を習得することが期待されている。そして、それに向け生徒は、仲間に質問をし、仲間の話を聞き、ときには相手のミスも受け入れることが求められている。NATは、2007年、2012年に改定され、2018年には、2019年9月からの施行を目指した改定案が公開されている。しかし、これらのいずれにおいても Cooperative learning に関する記述に大きな変化はない。つまり、ハンガリーでは（学校）教育政策レベルで、学習の組織化、人格形成の面で Cooperative learning が重要視されていると言える。

2.2.2 Cooperative learning の現状

2.2.2.1 理論

ハンガリーには、Cooperative learning についての紹介、その有効性、cooperative learning を成功させるための（教師による）学習の組織化に関する先行研究が数多く存在する（Arató 2016；Arató & Varga 2008；BacsKay, Lénárt, Rapos & L.Ritók 2008；Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet 2010、H. Molnár 2013；ÓhidY 2005；Orbán 2011；Turmezeyné dr. Heller 2011；Varga 2015、など）。Cooperative learning の有効性に関しては、これら各先行研究のいずれも 2.2.1 の NAT の主張に沿ったものとなっている（表 2.13）。

表 2.13 Cooperative learning の有効性（ÓhidY 2005）

学習者は小グループによる活動を行うことにより、感情のコントロール、相互尊敬、他者に対するサポート、他者の考えの理解、相手の受け入れ、グループの組織化、評価の仕方、モニタリングなどの大切さを学ぶ。そして、自分の仕事だけではなく、グループメンバーの仕事に対しても責任を持つことの大切さや有効性を知り、共同責任の結果がグループの成果となることを学ぶ。これらの経験が知識を習得するだけではなく、社会的能力や協働能力を育てるのに役立つ。（筆者訳）
--

これらの先行研究は、cooperative learning は伝統的なグループ学習とは違うとした（表 2.14）上で、cooperative learning のための学習の組織化とは、学習者全員が自分の希望やニーズが満たせるようにするための環境づくりであり、それと同時に、授業に参加する学習者に協働を強いたり、あるいは個人的・社会的能力の発揮を強いることより、参加者の協働能力を伸ばす可能性を与える場づくりだとしている（Arató 2016）。特に、cooperative learning を通じて、相互依存、個々の責任、協働が効果的で価値があるものであることを学べるようにするためには、教師によるグループ編成やグループの組織化への働きかけが学習の組織化の重要な方法となると主張されている（Orbán 2011 など）。

表 2.14 伝統的なグループ活動と cooperative learning の違い

伝統的なグループ学習	Cooperative learning
グループ内での相互依存がない	グループ内での相互依存がある
個人の責任がない	個人の責任がある
均質なメンバーで構成 選ばれたグループリーダーがリード	異質なメンバーで構成 グループメンバーが共同で学習を管理。

問題解決が中心	問題解決とメンバー同士の関係構築が等しく重要
社会的能力は必ずしも重要視されない	社会的能力向上が重要視されている
教師はグループ活動に介入しない	教師はグループ活動に注意を払い、必要な場合には支援（善意の介入）を行う
学習過程に対するリフレクションや評価をグループで行うが、結果の評価はグループの仕事ではない	学習過程に対するリフレクションや評価、そして結果に対する評価もグループの仕事となる

(Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet 2010)

これらの主張をグループの規模・編成方法、そしてグループの組織化や授業中の活動に対する教師の支援（善意の介入）の視点よりまとめると以下のようなになる。

まず、グループの規模に関しては4名で構成されたグループが理想的であるとされる。4名のグループの場合、グループ内でペアをつくっても余る学習者がいないためペアワークがスムーズに行える。3人グループの場合、ペアワークではあまる学習者が出るため、1人あたりのコミュニケーションの量が4名グループの半分になってしまう。また、メンバーが4名より多くなる場合は、アクティブに活動しないメンバーが現れ、グループ内でお互いの動きを掌握することも難しくなる。

そして、グループメンバーの選定は、学力（成績）を基準にして行うのが基本となる（表 2.15）。

表 2.15 学力を基準にしたグループメンバーの選定方法

学習者を成績上位、中上位、中下位、下位の集団に分け、そこから1名ずつ選ぶ形でグルーピングを行う。例えば、学習者を成績順に1列に並べ列をU字型にし、列の端と端、そして列の真ん中からメンバーを集めてグループを作る。あるいは、学習者を成績上位、中上位、中下位、下位集団に分けて教室の四隅に立たせ、各隅にいる集団から1名ずつ教師が選びグループを形成するなどの方法がある。

その際、以下の点も考慮し、グループが多様なメンバーで構成されるようにする。

- ・各学習者の伸ばしたい力
- ・教科に対する興味
- ・真面目に課題に取り組むタイプかどうか
- ・社会的能力

- ・他者との関係（ソシオメトリックテストで調査をしたり、授業の様子を観察したりする。そして、お互いにより知らないが、少なくとも一方向でシンパシーを感じている相手が同じグループに入るようにする。仲良し同士、あるいは敵対する者同士が同じグループに入らないようにする。）
- ・性別

このようにしてメンバーを選んだグループをベースグループとし、一度グループを編成したら、5～6週間は同じベースグループで活動を行う。それ以上の期間になると、グループ間の軋轢が生まれやすくなるからである。5～6週間後に新しいベースグループをつくることで、学習者はそれまでのベースグループで学んだ知識や社会的能力を新しいベースグループで活かす機会が得られることとなる。ただし、ベースグループのみで活動を続けると、成績上位者、中位者、下位者で役割の固定が生まれる可能性がある。そこでベースグループでの活動と並行して、偶発的にメンバーを選ぶ形でワーキンググループを作り活動させる機会も与える。ワーキンググループで学ぶことにより、成績上位者同士が意見を交換したり、成績下位者がリーダーを務めるチャンスが得られる可能性も出てくる。またどのような人とでも協力し合えることも学ぶこともできる。更に、短時間ワーキンググループでの活動を組み込むことは、ベースグループの活動の活性化にもつながる。

ワーキンググループのグループ編成方法としては、例えばあるテーマについての意見（「賛成」「反対」「どちらでもない」「わからない」）に合わせて4つの集団を形成し、それぞれの集団から1名ずつ選びグループを構成するというやり方がある。その他、cooperative learningに必要なテクニックという視点からのグループ編成もある（表 2.16）。

表 2.16 cooperative learningに必要なテクニックという視点からのグループ編成

<p>(1) 課題管理・活動指示係、答えチェック係、記録係、ふりかえり・まとめ係、声の大きさ管理係、教材教具管理係、応援係、ほめ係、協働へのはたらきかけ係、活動指示係、指名係、コーチ係、質問係など、cooperative learningに必要なテクニックを係にしたリストから4つを選ぶ。</p> <p>(2) ワーキンググループの数だけ色の違う紙を用意する。それぞれの紙を4つに折り、折れ目で囲まれた4つの場所を選んだ4つの係を書き込む。その後、折れ目で紙を切る。</p> <p>(3) 係ごとに切った紙をまとめる。そしてそれをベーシックグループに配る。学習者は1枚カードを取り、同じ色のカードを持った者でワーキンググループを形成する。</p>

この他に、もっと偶発的にワーキンググループを形成する方法もある（表 2.17）。

表 2.17 偶発的なワーキンググループの編成

- ・ベーシックグループに1枚の絵を渡す。各グループはその絵を4つに切り各メンバーに配る。その後、生徒は教室を自由に移動しクラスメートと持っている（絵の一部が描かれた）紙を交換する。その後、同じ絵（の一部）を持っているメンバーが集まりワーキンググループを形成する。
- ・クラスを2つに分け外側と内側に二重の輪を作らせる。外側の輪と内側の輪で逆方向に（円を描いたまま）歩かせる。教師が止めたタイミングで内側の輪と外側の輪がお互いに向き合う。教師が決めた（向き合った）ペアとその隣のペアでグループを作成し輪から抜ける。次に、切れた輪の両端にいるペア（計2つのペア）でグループを作成し（切れた）輪から抜ける。以下、同様に切れた輪の両端にいるペア同士でグループをつくる。

ワーキンググループのグループ編成の手法は、コース開始時など、教師が学習者のことを把握していないときにも用いることができる。これ以外に、自分の気持ちを話したりするような課題を行う場合には、学習者が話しやすいように、好きなもの同士でグループをつくることも考えられる。

グループを編成したら、今度はグループの組織化へのサポートが重要となる。Cooperative learning を効果的に行うためには各メンバーがお互いのことを知り、お互いの関係をポジティブなものにすることが重要となる。従って、まずグループ内で相互インタビュー活動を行い、お互いのよいところを探し、その情報を可視化するなどの活動を行う。そして課題に合わせ、教師が各メンバーに係を与え、メンバーが自分の係について責任を持って行うように指示を出す。例えば、読解の課題を与えるときには、グループが課題からずれないように管理する係、みんなの意見をまとめて記録する係、メンバー全員が活動に参加するよう声掛けを行う係、時間を管理する係などが必要になる。これらの係は、教師が個々のメンバーの能力や伸ばしたい能力育成の観点から与える。例えばメンバー全員の参加のために声掛けを行う係は、周りを見る余裕のある、自力で課題が解決できる者にまかせるのがよい。一方、記録係は作文を書いたりメモを取ったりするのが苦手な学習者に任せる。このように全員にそれぞれ分担を与えることで、グループの成功のために何もせずグループの成功の恩恵だけを受ける *potyautas*（フリーライダー：Orbán 2011）をなくすことができる。また、メンバーごとに別の係を任せることは、メンバーが他のメンバーの担当分野に対するサポートをする機会を保障することにもなる。メンバーが他メンバーをサポートしようとする中で、社会的能力が育ち、他者と協力して作業を行うことの良さを実感する

のである。例えば、読解課題の場合に作文が苦手な者が記録係となることで、他のメンバーが自分たちの考えをまとめるために記録係を助けることができる。そして記録係も作文やメモを取る能力を向上させることができる。一方、同じ係に対しても、その学習者の特性に合わせて、教師が違う資料を与えることも重要となる。例えば、表の読み取りは得意なもののそれをうまく文章にまとめられないと感じる記録係には表ではなく作文やメモがしやすい（例となる）文章を与え、創造力をもっと伸ばしてほしいと感じる記録係には、質問文を与えそれを使用してグループの意見を作文やメモにまとめるよう求めることなどがこれにあたる。

授業が始まると、各グループが Cooperative learning を進められるよう教師が支援（善意の介入）を行う必要があるとされる。例えば教室内の机の配置については、すべての学習者が黒板や教師が見られるようにし（教師や黒板に対して背を向けないようにし）、更にグループメンバー同士が見え簡単に近づけるようにする。そして他グループの活動の邪魔にならないよう、グループ間に距離を持たせる。教室の机や椅子を cooperative learning を行うように動かすことは、グループの共同作業の最初の一歩としても最適と言える。グループ内でインタラクションを行いながら活動をするとき、教室がうるさくなくなってしまうことがある。そうすると教師がクラス全体に伝えたいことも伝わりにくくなる。従って、学習者を静かにさせ教師に注目させるための合図を決める必要がある。課題の指示は、簡潔で短くなるように努める。そうすることで学習者は課題に取り組む時間を増やすことができる。一方、新出項目を導入する場合などは、例えば 10～12 分説明を行った後で、3～5 分をグループ活動に充てるなど、十分に教師の説明の時間を取ることも大切である。学習者には耳からの情報の方が理解しやすい者もいれば、目から入る情報の方が理解しやすい者もいる。従って、教師は複数の方法を用いて課題説明を行う方がよい。また cooperative learning を成功させるために、教師が学習者に何を望んでいるかについても（例えばグループメンバーに対する注意やサポート、あるいは他者の受け入れなど）学習者に伝える必要がある。活動形式としては、ベースグループとワーキンググループを併用したモザイク学習（ジグソー学習）を用いたり、グループ内で 1～2 名しか理解できない難しい課題の場合には、グループ内の全員が課題を達成できるまでグループ内で議論させるなどの活動を行ったりする。後者の場合、活動終了後に教師がグループの誰に質問しても答えられるかどうかという点がグループとしての評価の対象となる。

グループで活動を行っている間、教師は机間巡視を行う。そして課題の進め方や学習者の態度で気になるところがあれば、その場ですぐ、あるいはクラス全体の活動を一旦止めてから注意を促したりアドバイスをしたりする。また、うまくいっているグループをモデルケースとして紹介したり、教師がグループ内に入り各役割の手本を

示したりすることも重要である。評価はグループ全体の課題達成の評価と、個々が自分の役割を果たしたかどうかの両面で行う。

入念に組織化された Cooperative learning は学習者の学習に対する強い動機づけに役立つ (Józsa 2005)。ただ、そのためにはグループ編成、グループの組織化へのサポートだけではなく、教材選びや補助教材づくり、授業中の生徒の態度やインタラクションへの注意や方向付け、問題解決に必要な介入、そして評価など、通常の授業より仕事量がかかなり多くなる (Óhidy 2005)。しかし、その価値は十分にあるとされている (Pap-Szigeti 2007)。良い教師とは、目的や学習項目に合わせた数多くの活動を知っており、それらを適切に導入することで学習者の興味を引き出しモチベーションを上げられる教師である。そして、グループ内の協力、コミュニケーション、情報交換などのねらいに合わせて活動も変えていき、更にどの授業のどの段階にどの活動を行うかについてもわかる教師である (Orbán2011)。例えば Bacskay et al (2008) は、「グループメンバーの関係構築」「グループ内でのコミュニケーションの質の向上」「情報交換」「思考の質の向上」の観点から 38 の活動形式をリスト化し、これらを用いて課題 (授業計画) を立てた後、「相互依存の確立」「個人の責任」「全員参加」のすべてが満たされているかどうかの点より、授業計画を見直し修正することが必要だと主張している。Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet (2010) は、学習の組織化はそれ自身が目的ではなく、Cooperative learning を機能させるための方法にすぎないとし、非常によく組織されたクラスでは、学習者が自分たちの力で授業活動をコントロールするようになると主張している。一方で、Arató (2016) は短期間で cooperative learning を機能させられるというのは大きな誤解であり、学習者が力を発揮できるまでには 1~2 年はかかると主張している。

2.2.2.2 実践

Cooperative learning の紹介論文に比べ、その有効性を実証する実践報告や実践研究は、数がかかなり限られるものの、いくつかの報告がなされている。Benda (2002) は、調査開始時に 9 歳の生徒たちで構成された計 4 クラスを対象に、2 年間に渡り 2 クラスに cooperative learning を導入することによって、コントロールグループ (cooperative learning を導入しないクラス) との差を比較した。結果、cooperative learning を導入したクラスの生徒の方が学力も上がり、学校に対するイメージもよくなったと報告している。一方、Kelemenné Széll (2012) は、専門中等高校において cooperative learning を導入したクラスとそうでないクラスの生徒にアンケート調査を行った。結果、cooperative learning を導入したクラスでは、生徒の学校、授業、クラスメートに対する態度がよりポジティブとなり、cooperative learning に対しても、その重要性を理解していたと報告している。

教科別に見ると、例えば数学に関する Józsa & Székely (2004)、Debrenti (2015)、Barczy-Veres (2016) の報告がある。Józsa & Székely (2004) は、9 年生（日本の中 3 相当）を対象とした数学の授業において、12 週間に渡り文章問題を練習することにし、その際に 3 クラスに cooperative learning を導入した。そして cooperative learning を導入しなかった 3 クラスと比較して、生徒の理解度の違いを調査した。結果、cooperative learning を導入したクラスでは、そうでないクラスに比べ、成績上位群、中位群、下位群のいずれにおいても理解度の進みが大きかったことを明らかにしている。また cooperative learning を導入したクラスを対象としたアンケート調査より、cooperative learning を経験した生徒は、他者の異なる意見を受け入れたり、困っているクラスメートを助けたりすることに対する意識が高まり、他者と共に問題を解決しようとするに対しポジティブに評価するようになったと報告している。一方、Debrenti (2015) は、7 年生（日本の中 1 相当）の数学の授業において、cooperative learning を導入した 1 クラスと、そうでない 1 クラスに同じテストを行わせ理解度の差を調査した。結果、cooperative learning を導入したクラスの方が全体的に成績がよく、特に成績中位・下位の伸びが大きかったと報告している。Barczy-Veres (2016) は、初等学校の算数の授業に cooperative learning を導入したところ、特に、問題解決課題において有効であったと報告している。数学の授業以外では、Pap-Szigeti (2007) が、大学の授業の枠内で行われたウェブサイト構築プロジェクトに Cooperative learning を採用した結果を報告している。これによると、アンケート調査により、授業態度、モチベーション、協働に対する態度に改善が見られたことがわかる。

外国語教育における cooperative learning の実践例は非常に少ないが、Németh (2006) がブダペストのハンガリー語学校における cooperative learning の実践を報告している。同校では、2006 年にハンガリーで発生した洪水の被害について生徒たちの関心が高かったため、教師が 45 分の授業 3 時間を使い、複数のメディア情報を使って洪水の被害についてまとめるといふプロジェクトワークを行って、そこに Cooperative learning を導入した。この際、教師は以下の手順で作業を進めた。

- (1) 生徒 12 名をハンガリー語能力を考慮して（様々なレベルの生徒がメンバーになるよう）3 つのグループに分け、ベースグループとした。
- (2) 各グループメンバーにハンガリー語の能力に合わせ 1～4 の数字を書いたカードを渡した。
- (3) 同じ番号を持つメンバーを集め（同じレベルのハンガリー語能力の生徒で構成される）ワーキンググループを形成した。

- (4) 各ワーキンググループに、ハンガリー語能力に合わせた記事を渡しグループでそれを読ませた。
- (5) 最後にメンバーがベースグループに戻り、それぞれのメンバーが持ち寄った情報をもとに洪水情報についてまとめた。

Németh は、これらの活動を行っている間、生徒たちが高いモチベーションを持って活動にあたったと報告している。

また Fodor (2016) は、5年生、6年生、11年生（日本の高2相当）を対象とした英語の授業におけるストーリー作りに cooperative learning を導入し、以下の活動を行った。

導入

- (1) 教師が生徒を成績上位・中位・下位の生徒で構成される4名のグループ（ベースグループ）に分ける。各グループメンバーに読み手、書き手、話し手、聞き手の役割を与える。
- (2) グループの最初の協働作業として教室の机を移動させ班の形にさせる。
- (3) その後、各グループで2名のペアをつくり自己紹介を行う。その後、グループ内でペアの相手となったメンバーの紹介を行う。

活動

- (1) 紙を4枚に切り各グループに配る。グループのメンバーはそれぞれにストーリーに登場させたいキャラクターを書く。
- (2) 終わったら紙を集め、隣のグループにその紙を渡す。紙を受け取ったグループは、紙をグループ内でわけ、紙に書いてあるキャラクターに特徴を書く。
- (3) 終わったら紙を集め、隣のグループにその紙を渡す。紙を受け取ったグループは、紙をグループ内でわけ、ストーリーに登場させたいアイテムを書く。
- (4) 終わったら紙を集め、最初のグループにその紙を渡す。自分たちのグループに紙が戻ってきたらグループでそれを読み、そこから登場人物を3人選び、アイテムも3つ選ぶ。そしてグループの3人にキャラクターとアイテムを割り振る。1人はナレーターとなる。ナレーターはナレーター文、残りは自分の選んだキャラクターとして1文ずつ作文をし、それをつなげてストーリーをつくる。つくったストーリーを机の上に置く。
- (5) 次にグルーピングの際に与えられた役割をもとに、同じ役割の者同士でワーキンググループをつくる。そして、1つのワーキンググループが1つのベースグル

ープのストーリーを協働で直していく。この際、教師は机間巡視をし、質問があった場合には答えていく。

- (6) 添削・修正が終わったら、ベースグループに戻り、ナレーター1名とキャラクター3名に分かれナレーターが修正された作文を読む。そしてナレーター、キャラクターは自分のセリフを考えて書く。それができたら劇の練習をする。そして、最後に発表をする。

Fodor は、学年やクラスに関係なく 2 ヶ月ほどこのような活動を行うと、どのクラスでもモチベーションを持って英語の勉強に取り組むことができるようになり、お互いに対して寛容になると報告している。

2.2.2.3 広がらない cooperative learning

Cooperative learning の重要性や効果が語られる一方で、ハンガリーにおいて cooperative learning が広く導入されているかと言えば、そうではない状況が明らかにされている。例えば Nikolov (2003) は 2000 年に英語とドイツ語の授業における授業活動について調査し、教室活動としては、翻訳、音読、文法練習、筆記テストなどの活動が多く、会話、ロールプレイ、ビデオ視聴、ペアワーク、そしてグループワークの活動が最も少ない点、そしてコミュニケーション教材も翻訳や言語知識伝達など伝統的な授業方法で利用されている点を明らかにした。Szenes (2006) が 2003 年に語学教師を対象に行った調査においても、教師は cooperative learning について知っているものの、実際の授業では伝統的な授業方法、特に文法説明に重点を置いていることが明らかとなっている。一方、Radnóti (2006) は、2005 年にハンガリー全土の初等教育機関 145 校、中等教育機関 131 校、そして 531 名の教員に対するアンケート調査を行った。結果、「あなたの機関で cooperative learning を行っているか」という質問に対して「複数の教員、複数の科目で行っている」学校は 2 割程度と低く、1 人の教員、あるいは 1 つの科目でしか取り入れていない学校が 5 割強、全く行っていない学校も 3 割程度あることが明らかとなった (表 2.18)。

表 2.18 cooperative learning 実施状況 (Radnóti 2006)

	初等学校	中等学校
全く行っていない	25.9%	30.2%
教員 1 名、あるいは 1 教科で行っている。	51.7%	50.4%
複数の教員や複数の科目で行っている	22.4%	19.4%

また教員に対する調査より、80%以上の教師が一斉指導以外のやりかたを一度は試したことがあるものの、その後、一斉授業に戻った点、若い教師はルーティンが確立されていないため一斉指導に固執する傾向にある点を明らかにした。

この傾向は、CEFR が導入されて以降も変化はない。例えば Czakó, Győri, Schmidt & Boros (2017) が 2017 年にハンガリー全土の高校 32 校、高校教師 68 名に行ったアンケート調査においても、ほとんどの教師が一斉授業を行っており、cooperative learning を含む新しいタイプの授業が敬遠される傾向にあることを明らかにしている。また Radnóti はルーティンが確立していない若い教師が一斉指導に固執する傾向を挙げたが、Czakó et al の調査では、ベテラン教師が必ずしも新しいタイプの授業形態に積極的であるというわけではない点を明らかにしている。

2.2.2.4 広がらない背景

このように cooperative learning が教師に敬遠される理由について Radnóti (2016) は、教師が cooperative learning に対してネガティブなイメージは持っていないものの、特にポジティブなイメージも持っているわけではない点や、cooperative learning を導入した授業では、通常の授業とコミュニケーションの取り方が全く異なり、時間もかかる点などを挙げている。また、Varga (2015) も、時間管理の難しさは cooperative learning を組織化しようとする教師全てが感じていると主張している。Czakó et al (2017) も、多くの教師が cooperative learning を敬遠する背景について「時間がかかる」「通常授業ルーティンを崩す」「生徒たちも一斉授業型を望んでいる」などの点を挙げ、Novotny (2013) も 1 時間の授業のために 2~3 時間の準備がどうしても必要になるなど Cooperative learning の実現には教師の負担が大きくなる点が cooperative learning を教師が敬遠する要因となっていると指摘している。更に、Dahn (2017) は教員の多くが時間さえ許せば cooperative learning を導入したいと思いつつ、実際にはそれが難しいと考えている背景について、カリキュラム、教師、学習者の観点より詳しい説明を行っている (表 2.19)。

表 2.19 教師が cooperative learning を敬遠する理由。(Dahn 2017)

授業方法としての疑問	<ul style="list-style-type: none"> ・一斉指導でもインタラクティブな授業は可能であるし、学生をアクティブに学習に取り組ませることもできる。 ・学習項目によっては、テーマを理解するためにキーワードを正しい順序で正確に理解する必要がある。この場合、一斉指導の方が効果的である。
	<ul style="list-style-type: none"> ・中等教育機関などではタイトなカリキュラムが組まれており

<p>教師の負担増 教師の不安懸念</p>	<p>cooperative learning を成功させるために必要な準備の時間が確保できない。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・通常の授業に比べ準備に時間がかかり業務への負担が大きくなる。 ・学習者の成果や作品の評価の仕方が複雑となってしまう。 ・念入りに準備を行っても、学習の結果が期待された通りになるとは限らない。 ・個人主義、競争主義、成果主義というハンガリー人気質にマッチした授業とは正反対のことをしなければならないため、教師自身が cooperative learning が好きではない。
<p>学習者の レディネス不足</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・初等学校の初期の段階から cooperative learning に慣れていなければうまくいかない。 ・全てのグループがグループメンバー同士で協働しようと考えているわけではなく、協働活動に向いていないグループも存在する。 ・授業の進度を学習者に任せることで、授業が時間内に終わらず、学習者による成果を紹介する時間がなくなったり、授業が休み時間にずれこんでしまう場合、もともとそれほどやる気のない学習者にとっては、Cooperative learning に対しネガティブなイメージがついてしまう。

Einhorn (2016) や Fodor (2016) は、外国語教育において教師が cooperative learning を敬遠する背景には、教員自身が cooperative learning で学んだ経験がなく、また教職課程や教師研修においてもこれを学ぶ機会が限られているからだを指摘している。そして、この状況を改善するには、教師が学習者になり、cooperative に学ぶ機会を得る必要があるとして、教員養成や教師研修でその機会が提供できるようにすべきだと主張している。また、Sárvári (2013) も、教員養成や教師研修において cooperative learning について学び、経験することで、新しい教師の役割、学習の組織化、記録係・時間管理係・課題遂行係などグループ内での役割、そして Cooperative learning を成功させるためのテクニックなど、語学力育成と並行した社会的能力の育成の方法について知り・習得する必要があると主張している。

しかし、教職課程や教師研修で cooperative learning を学ぶ機会があればよいかというところでもない。Garani (2005) は、教師研修で Cooperative learning について学び現場に戻った教師の意見についてまとめている。それによると、研修に参加した教師は cooperative learning の重要性を知り、cooperative learning を進めるために必

要なテクニックも習得し、実際に授業に cooperative learning を導入したという。しかし、研修を受けたとしても、授業を行うための下調べ、グルーピングや活動内容の精査、教材作成の準備、授業中における学習者への注意など、cooperative learning を成功させるための負担が減るわけではなく、この為、研修に参加した教師の多くが継続的な導入は難しいと考えていることがわかった。Ganari は、この背景として cooperative learning に合う教科書や教具が不足しているため教師自身が教材バンクを作成していかなければならない点、そして教師用指導書や指導例がないため、授業計画も 0 からすべて行わなければならない点があると主張している。

このように、ハンガリーにおいては言語政策面、そして言語教育を含む教科教育研究において cooperative learning の重要性が語られ、そして cooperative learning の成果を実証する実践例も見られはする。しかし、教師の負担が大きく多くの教師が cooperative learning 導入を敬遠しており、教師研修などで cooperative learning の重要性やテクニックを学ぶ機会があっても、それが継続的な cooperative learning の導入に繋がっていない状況にあることがわかる。

2.2.3 Computer Supported Collaborative learning

ハンガリーでは cooperative learning とは別に、Computer Supported Collaborative Learning についての先行研究も見られる。1.3.4.1 において、Cooperation を大量生産様式における分業システムに例えた Paulus (2005) の主張を紹介したが、ハンガリーの Computer Supported Collaborative Learning の先行研究においても、cooperative learning と collaborative learning について、Paulus と同様の区別を行っている (表 2.20 Dorner & Major 2008、Forgó 2009、Török 2014)。

表 2.20 ハンガリーの Computer Supported collaborative learning 研究における collaborative learning と cooperative learning との違い (Dorner & Major 2008: 4)

cooperative learning	課題解決のために、課題を細分化しグループメンバーに分け責任を持たせる。さらに (細分化された) 課題には (学習者の学力が考慮されているが故に) 階層がある。
collaborative learning	課題を解決するために、グループメンバーがお互いに知恵を出し合いながらそれを解決しようとする。メンバー間に階層はない。

ハンガリーの Computer Supported Collaborative Learning の実践研究には、課題を解決するためにオンライン上でグループメンバーが行ったやりとりと各メンバーの満

足度との関係を調べた Dorner & Konyha (2015)、同じく課題を解決するためにオンライン上でグループメンバーがおこなったやりとりにおける、参加の度合いと問題解決の結果の関係を調べた Pásztor-Kovács (2016) などがある。しかし、これらは Computer Supported Collaborative Learning の効果を調査するためのプロジェクトとして参加者を募った実験的な研究であり通常の授業活動を対象としたものではない。一方、Dorner (2007) と Dorner & Major (2008) は、大学の英語教員養成課程の学生を対象に、授業活動を補う形で、20名のクラスを4名1組のグループに分け、Moodle を利用してグループで課題に取り組ませた。そして、オンライン上のやりとりを観察しアンケート調査を行った。結果、普段あまり発言をしない学生も積極的にオンラインのやりとりに参加し、グループ内のやりとりが、グループラーニングにおけるオンラインのインタラクションの分析指標となる Gunawardena, Lowe & Anderson (1997) モデル (表 2.21) が示す第五段階に達するなど、ネット上での積極的なやりとりが目標達成のサポートとなっている点を指摘した。その一方で、Dorner や Dorner & Major は、グループリーダーを決めたり、課題をパートに分け各グループメンバーを細分化された課題の責任者としたりするなど、ただ乗りの学生をなくすための措置、collaborative learning の経験が少ないグループに対して細かい遂行計画を立案する措置、学習者間同士のやりとりが遊びではなく学習である点の意識づけなど、Computer Supported Collaborative Learning を成功させるためには教師の細かい介入が必要となる点も指摘している。

表 2.21 Gunawardena et al のオンラインインタラクションモデル

第一段階	比較情報の共有
第二段階	アイデア、コンセプト、主張の相違点や矛盾点の発見
第三段階	理解のすり合わせ、知識の共同構築
第四段階	新しく作り上げた概念のテスト及び修正
第五段階	コンセンサスの表現化。新しく構築された知識の活用

また、Molnár (2009) は、大学日本学科の学生と日本の大学生がインターネット上でグループを形成し、お互いに興味があるテーマについてプレゼンテーションを行うという課題を行わせた。そしてグループ内コミュニケーション用に設置したフェイスブックグループ内でのやり取りを分析した。この際、自分が所属していないグループのやり取りにも参加してもよいというルールを設けたところ、実際に複数のグループのやりとりに参加するメンバーが現れ、同メンバーが多くの学生とつながりを持つことで、情報のやりとりの核となった点を明らかにしている。

Dorner (2007) と Dorner & Major (2008) はクラスにおける collaborative learning の可能性について明らかにし、Molnár (2009) はグループを越えたインタラクシヨンの有効性について示唆を与えている。しかし、ハンガリーにおける Computer Supported Collaborative Learning の研究の対象はオンライン上の学生のやりとりに限られており、通常の授業における学習者間同士の協働については研究の対象とはなっていない。

2.3 本研究の意義

ハンガリーの学習者は、協働に対するポジティブな意識を持つてはいるものの、実際の学習場面における協働能力は低く、自律的学習の成立や学力獲得に負の影響を与えている。この背景には、他者（クラスメート）に対する信頼度の低さ、そして個人主義で競争を好み、教師を最も重要なリソース・助言者とみなし、教師の指示に従って学ぶことを良しとする気質の影響がある。

この状況を改善するためには、教室において学習者が協働を経験し、協働が自分たちにとって有益なものであることを体験し学習していくことが必要となる。ハンガリーの（学校）教育政策レベルにおいても、この問題は理解されており、その方法の1つとして Cooperative learning が重要視されている。そして、（教科）教育学の先行研究においても、cooperative learning の重要性が語られ、cooperative learning の成果を実証する実践例も見られる。しかし、多くの教師が、教師の負担や学習者のレディネス不足などを理由に cooperative learning 導入を敬遠しており、教師研修などで cooperative learning の重要性やテクニックを学ぶ機会があっても、それが継続的な cooperative learning の導入に繋がっていない状況にある。

更に Computer Supported Collaborative Learning に関する研究の中には、クラスにおける collaborative learning の可能性や、グループを越えたインタラクシヨンの有効性について示唆を与える先行研究も存在する。しかし、それらの研究対象はオンライン上の学生のやりとりに限られており、通常の授業における学習者間同士の協働については研究の対象とはなっていない。

ハンガリーにおける、協働をめぐるこれらの現状を踏まえると、学習の場で協働ができないという問題を打破するため、これまでハンガリーで主張されてきた cooperative learning とは別のアプローチの可能性について探ることが、ハンガリーの日本語教育や教育全体の改善、そしてハンガリーにおける市民育成に寄与するものとなると考えられる。そこで本研究では、ハンガリーの日本語教師が日々の授業活動に無理なく導入でき、学習者自らが協働を成立させようとし相互依存力を高めていけるアプローチについて検討し、その有効性を明らかにすることを目指すこととする。

第3章 本研究の目的と方法

第2章では、学習者が協働をポジティブに評価しつつも実際の学習場面で協働ができず、教師によるグループの編成や組織化へのサポート、授業中における善意の介入により成立を目指す cooperative learning が推奨されるも、教師がこれを負担に感じ敬遠するというハンガリーの現状を明らかにした。これを受け、第3章では教師の働きかけにより学習者を協働させようとするアプローチではなく、学習者自らが相互依存力を発揮し、他者との関係調整を行おうとすることで協働が発生することをサポートするアプローチ（自律的協働学習発生支援アプローチ）について説明し、本研究の目的や方法について説明を行う。

3.1 自律的協働学習発生支援アプローチ

3.1.1 教育戦略・教育方法としての cooperative learning

ハンガリーにおいて協働が教師による働きかけ（グループ編成や組織化、授業中の善意の介入、以下「介入」とする。）により Cooperative learning を成立させることで達成させられるものであると捉えられる背景には、それを支える先行研究の存在がある。

例えば Falus (2003) は、教育における教師の働きかけを「教育方略」と「教育方法」に分類している（表 3.1 Falus 2003）。

表 3.1 教育方略と教育方法 (Falus 2003 : 245、255)

教育方略	ある目的を達成するために、文脈を考慮して、教育方法、教具、クラスの組織化の方略を組み合わせたもの
教育方法	教育の過程において、種々の教育方略の中で（恒常的・繰り返し）用いられる、教師と学習者が行う活動

Falus は cooperative learning についても教育方略と教育方法の枠組みで捉えている。それによると、cooperative learning とは社会的学習能力を教えるために cooperative な教育方法を組み込んで行われる教育方略となる。具体的には表 3.2 で示す 1~6 までの流れが、cooperative な教育方法を組み込んだ社会的学習能力を教えるための教育方略であり、その中の 4 を中心に 3~6 までの部分が cooperative な教育方法となる。

表 3.2 教育方略と教育方法から見た cooperative learning (Falus 2003 : 245、255)

1. 授業（コース）目標の明確な提示

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 2. 基礎知識の説明 3. グルーピング、グループの組織化 4. グループワークのサポート 5. グループワークの成果に対する評価あるいはグループごとの発表 6. グループおよび個人の評価 |
|--|

また、David W. Johnson と Roger T. Johnson による一連の研究や、ハンガリー語版が出版された Kagan (2001) もハンガリーにおける cooperative learning の実践に影響を与えている (Arató & Varga 2008 など)。このうちジョンソン・ジョンソン・ホルベック (1998) は協同学習成立に向け教師が取るべき 19 のステップ (表 3.3) を提示し、Kagan は 6 つの目的に合わせた 100 以上のグループワークの方法を提示している (表 3.4)。ジョンソンらによる 19 のステップは Falus の言う教育方略に対応しており、Kagan が提示する各グループワークは Falus の言う教育方法に対応する。つまり、ハンガリーにおける cooperative learning が教師の介入により成立させるものと捉えられる背景には、cooperative learning を、学習形態であると同時に、社会的学習能力がない学習者に対し、教師がそれを教えるために選択し管理する、教育方略・教育方法として捉えている点にあると考えられる。

表 3.3 協同学習を構成するための教師による手続き (19 のステップ)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 指導目標を具体化する 2. グループの大きさを決める 3. 生徒をグループに割り振る 4. 教室内の配置を考える 5. 生徒の相互依存関係を促す教材を工夫する 6. 役割を割り当てて相互依存関係を促す 7. 学習課題を説明する 8. 目標面での相互協力関係を作り出す 9. 個人の責任を求める体制を作る 10. グループ間の協同を促す 11. 達成の基準を説明する 12. 望ましい行動を具体的に示す 13. 生徒の行動を観察・点検する 14. 課題に関する援助を与える 15. 協同のための技能指導を途中に入れる 16. 授業を終結させる |
|--|

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 17. 生徒の学習を質的・量的に評価する 18. グループがどれほどうまく機能したかを査定する 19. アカデミックな論争を仕組む |
|---|

(ジョンソンら 1998：60-83)

表 3.4 グループワークの6つの目的 (Kagan 2001 筆者訳)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 1. グループ開発 (相互依存が働くグループにする) 2. クラスメイトとの関係構築開発 3. 学力アップ 4. 思考の能力強化
(リフレクション、関連付け、分析、質問などができるようにする) 5. 情報共有 6. コミュニケーション開発 |
|--|

3.1.2 Cooperative learning の問題点

2.2.2.4 において、ハンガリーでは「教師が介入することにより、(理想的には4名で構成される)少人数のグループで Cooperative learning をさせる」アプローチが、結果として準備・授業運営・学習者管理の面で教師に大きな負担を与えている点を明らかにした。しかし、同アプローチは、それだけではなく、本研究が目指す(表 1.9 で示した)学習者による自律的な他者との関係調整を制限してしまう可能性もある。以下、その根拠を示す。

3.1.2.1 教師が介入する問題

教師が介入することで学習者に cooperative learning させようとするアプローチでは、通常、教師は念入りに準備をする中で、課題に対する学習者の取り組みをイメージしていく。そして、活動中にこのイメージからずれた取り組みをしようとする学習者やグループに対して、課題の内容や取り組み方を詳しく説明しようとしたり、やり方を見せようとしたりする。しかし、これらの指導は、教師の意に反して自律的な他者との関係調整を行うための十分な場や時間の確保を妨げる要因となり得る。

例えば原田(2013)は、グループ授業における教師行為の効果を確かめたエアランゲン・ニュルンベルク大学の研究プロジェクト(Nürnberg Projektgruppe 2009)を紹介している。同プロジェクトはグループ活動中の教師の介入について、一斉授業で行われる振る舞い方をグループ形態の授業でも引きずり、生徒をコントロールしたり誘導したりしようとする行為であると位置づけている。そして、それが学習者の自

立した活動の機会を奪っており、グループ内のコミュニケーションを妨害すると結論づけている。この点について原田は、成功するグループ活動にとって必須条件は「自立性と自己責任（：233）」とした上で、教師がグループ活動を見守ることに徹しきれず自らの状況観察や生徒からの求めに応じる形で介入をしてしまうことが、結果的にグループの自立性と自己責任を奪い取ってしまっていると説明している。

また若井（2007）は、ハンガリーの中等教育機関で日本語を教えている教師のうち特に cooperative learning の重要性に非常に高い関心を持つハンガリー人教師 G の授業の様子を観察した結果を報告している。教師 G は cooperative learning 成立に対し「個々の生徒へのこまやかな対応をする。」「cooperative learning を成立させるための方法・テクニックを細かく指示する」と述べていた。しかし、若井は、授業で教師 G がグループ活動中に度重なる指示や説明を行った結果、学習が幾度となく寸断されてしまい、生徒たちが協働する時間が確保できず、生徒間の cooperative learning が成立しなかった（表 3.5）と述べている。

表 3.5 授業中の教師 G の行為と生徒の反応（若井 2007：115）

<p>クラスにグループごとのタスクの振り分けをするよう指示し教室を出た。教師が戻るまでの間、生徒たちは相談を行い、タスク振り分けを行った。しかし、教室に戻ってきた教師 G は、話し合いが終わって静かにしている生徒たちを見て「話し合っていない」と考え、自らタスクの振り分けを行った。生徒たちは何も言わずそれを受け入れた。</p> <p>教師 G は、活動中、生徒の活動を見て気づいた点があったとき、あるいは生徒からの質問を受けたときに、全体へ声かけをし、活動を停止させて説明を行っていた（計 8 回。全 25 分）。このため生徒が連続してタスクに取り組めた時間が最長で 5 分となっていた。</p>
--

一方、活動中になるべく介入しないことで学習者の自律的な協働学習をサポートしようとする教師の取り組みの成功例についても報告がなされている。例えば布施（2018）は学生が積極的に活動に参加した大学のピア・リーディングの授業における教師の介入の実態について調査を行っている。それによると、教師は個々の学習者からの質問に答えたり、対話が滞っているグループに声かけをしたり、終了時間をクラス全体に伝えたりはしていたものの、基本できるだけ沈黙を保ち、解答などを直接伝えることを避け、必要に応じて対話がうまくいくように支援するというファシリテーターとしての役割に徹していた。また澁谷・石澤（2010）は、ドイツの大学生を

対象とした教師沈黙型文法コースについての報告を行った。この教師沈黙型文法コースは表 3.6 に示すような、2つの特徴を持っていた。

表 3.6 教師沈黙型文法コース（澁谷・石澤 2010）

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">(1) クラスを 4~5 人の小グループに分け、各課の責任者（先生役）を決める。最初の授業では同じ課を担当する先生役の学生同士でグループをつくり、自分が教える文法項目について学ぶ。(2) 2回目からは元のグループに戻り、毎週それぞれの課の先生役を中心にグループで文法を学ぶ。教師は文法説明を行わず、学生が確認を求めてきた時に「はい」か「いいえ」と答える以外は沈黙を通す。 |
|--|

澁谷・石澤は、この活動の結果、先生役の説明を聞いて理解した学生が、理解が遅い学生に更に説明をするなどグループ内の自律的協働がうまく働いた点を報告している。

原田（2013）、若井（2007）、澁谷・石澤（2010）等の先行研究は、活動中の教師の介入が、必ずしも自律的協働学習成立にプラスに作用しておらず、必要でもないことを示している。

3.1.2.2 協働範囲を制限する問題

学習者を少人数グループで Cooperative learning させることで学習者の自律性を養ったり社会的学習能力を伸ばそうとしたりするアプローチでは、Cooperative learning の効果を最大限に引き出すため、あるいは社会能力育成の観点より、いつグループで活動するのか、グループの人数やメンバー構成をどうするのかについて教師が考慮すべきものであると考えられている。同様の考えは、日本のピア・ラーニングの先行研究にも見られる。例えば館岡（2005：152-154）は、ピア・ラーニングにおけるグループ編成について教師が以下の点を考慮することがピア活動の成否を左右すると主張している。

1. グループのサイズ
2. ソロ、ペア、スモールグループ、全体という4種の活動の組み合わせ、バランス。
3. グループのメンバー構成
4. 司会、記録係、質問係などの役割分担

一方、志賀（2018：73-74）もピア・ラーニングを成功させるにはグループ編成が何よりも重要になると主張している。そしてグループのサイズとしては「陰になる人

(：73) 」がない4人が基準となると述べている。更に、グループ編成に関しては、学習者がピア・ラーニングに慣れておらず高い緊張状態にある初期段階では、学習者の心理的負担を軽減するために自然発生的なグループ編成を勧めるものの、学習形態に慣れた後は、異なる文化背景を持つ学習者同士が構成員となるようなグループ編成を教師側から意図的に指示することにより、ピア・ラーニングが効果的となると述べている。そして、支配的な学習者がいる場合には教師が指示を出してそれを止めたり、次回のグループ編成時に考慮し、支配的な学生を抑えられるメンバーをグループに入れたりするなどの対処をすべきであると主張している。

確かにピア・ラーニングのように少人数グループで学習することを前提とする活動も存在する。しかし、協働学習を考える際に、学習者が少人数グループメンバーとのみやりとりを行うことを前提とすることは、2つの点において教師の意に反して学習者が自らの力で多様な他者と関係調整を行い協働を成立させようとする機会や場の確保を妨げる要因となり得る。

第一の問題点は少人数グループでの学習を協働学習と捉えることにより、ヒトが持つ、大きな集団でも協働できる能力の発揮を妨げてしまう可能性があるという点である。我々ヒトは言語を持つが故に共同作業に先立って分け合うという合意（契約）を結ぶことができる。このため、「相手が誰か」「誰をいつ何回助け、誰からいつ何回助けられたか」ということを覚えることがなくとも大きな集団でも協力しあうことができる（プレマック・プレマック 2005：367）。しかし、少人数グループ内での協働のみを目指すことは、この大きな集団でも自律的に協力しあうことができるヒトの能力を活かさず、協働を（「Aさんは〇〇を手伝ってくれた。しかし、Bさんは△△しか手伝ってくれなかった。」のような）固体認識や助け合い行為の記憶保持を基にした相互協同行為レベルに押しとどめることにつながってしまう。

第二の問題点は、少人数グループ内での協働を目指すことで、学習者のグループ外の人的リソースへのアクセスを制限してしまう可能性があるという点である。これは梅田（2005）の指摘する「リソースを見出す力」発揮の保障、そして表 1.5 で示したマクロレベルでの教室内に確保すべき学習者自律発揮を支える社会的文脈であるリソースへの自由なアクセスの保障を制限することに繋がってしまう。

第二の点は、教師がグループのサイズやメンバー構成を決定することにより、学習者による他者との関係調整が制限されてしまう可能性があるという点である。cooperative learning やピア・ラーニングに関する先行研究には、最適なグループサイズやメンバー構成に関する記述が見られる。しかし、それを実証した学術研究はほとんど見当たらない。この点、相原・西川（2001）の一連の調査は興味深い。相原・西川は、まず、公立中学校 2 年生の計 3 クラスにおいて、教師が 2 人班、3 人班、4 人班を作り、理科の単元「電気の流れ」で行った 5 回の実験をビデオに記録した。

そして実験の作業を行ったり、それを手伝ったり、モニターをしたり、記録をとったり、機材を運んだりするわけでもなく、ただ実験が終わるのを待っている生徒（以下、傍観者とする）が1人でも現れたかどうか分析した。

結果、2人班では傍観者が出現する班の割合は1割、3人班では2割弱なのに対し、4人班では全5回の実験のうち、最初の2回に関しては、傍観者の出現割合が3割強となり、4回目・5回目の実験ではその割合が8割にまで増えたことがわかった。この理由について4人班における生徒間のやりとりを分析したところ、そのほとんどが、実験を積極的に行っていたメンバーが他メンバーを無視することによって生まれていることが明らかとなった。次に、相原・西川は中学校3年生の計5クラスを対象に行った単元「化学変化とイオン」の6回の実験において、2クラスでは教師が4人班を編成し、3クラスでは毎回生徒が自主的にグループ編成を行うようにした（表3.7）。そして各クラスの実験の様子をビデオに記録した。

表 3.7 自主的なグループ編成（相原・西川 2001：58）

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. 実験グループは、毎回自主的につくる。2. 協力して話し合いや実験ができるような班にすること。3. 人数は何人でもよい（1人でもよい） |
|---|

結果、生徒が自主的なグループ編成を行ったクラスでは、実験を重ねるうちに4人編成のグループが多くなったが、その割合は5割を少し超える程度であり、残りのグループは2～7名で構成されていた。また、教師が4名班を編成したクラスでは6回の実験の平均で5割を超える班で傍観者が発生したが、自主的なグループ編成を行ったクラスでは、6回の実験の平均で4人グループにおける傍観者発生率は5%程度に留まっていた。

相原・西川の実証を見ると、協働学習に最適なグループサイズは学習者によっても違う点、そして協働学習を成功させるための構成メンバーも学習者自身が決められるという点が見える。この学習者の特性や能力を考慮せず、教師がグループサイズや構成メンバーを決定することを善しとすることは、Benson（2001）の指摘する「学習に関する建設的な決定ができる力」の制限につながるし（1.3.1 参照）、教師が合わないだろうと事前に排除する相手に対する他者との関係調整の可能性も閉ざす結果になってしまう。

3.1.3 教室に発生する自律的協働

教室は目標を共有する場であるが故に、一斉授業であっても必要であれば学習者は自律的に協働的対話を成立させていく。ハンガリーの例はないが、日本やアメリカでは先行研究により、それが示されている。例えば東條（2009）は、授業における挙手や指名を経ない生徒による非公式で自発的な発話を「つぶやき」とみなした上で、一斉授業で行われた公立中学校 2 年生の英語科 oral introduction の授業の「つぶやき」を分析した。その結果、ある生徒の「つぶやき」を聞いた別の生徒が、そこに自らの思考を紡いで自分の「つぶやき」を発する例が数多く見られたと報告している。そしてこの「つぶやき」を分析した結果、それが発言内容に意味や自己をより反映させやすい「I think」の表現（Lampert 1990）で発話されていること、そして知識構築に効果的とされる生徒同士による「水平的なやりとり（Hatano & Inagaki 1991）」となっていることを明らかにした。例えば事例 3.1 では S1 が Gandhi を誰かわからず「えっ、Gandhi?」とつぶやいた後、他の多数の生徒のつぶやきを聞いて「ああ、Gandhi」と納得したり、「ガンジーって誰?」という各生徒のつぶやきを受け「鑑真じゃないの?」とつぶやいたりする姿が見られる。

事例 3.1 教師が説明中の、つぶやきによる協働的対話例（東條 2009：32）

T : (M.Gandhi のピクチャーカード提示) Who is this man?

Ss : Gandhi

T : Gandhi, good. He respects...

S1 : えっ、Gandhi?

Ss : Gandhi?

T : Gandhi.

S1 : ああ、Gandhi.

T : In Japanese, ガンジー

S2 : ガンジーって誰?

S3 : ガンジーって誰?

S4 : ガンジーってインドの人でしょ?

S2, S3 : へえー。

S1 : 鑑真じゃないの?

T : 鑑真は、えー、あの、とても有名なお坊さん。

S1, S2 : え、知ってる。

(Ss は多数の生徒によるつぶやき)

東條はこれらの事実より、1つの「声（つぶやき）」が他の「声（つぶやき）」と接触することによって複数の「声（つぶやき）」が相互に活性化され、「多声性」（ワーチ 2004）を生む点、そしてそれが協働性を生む点を指摘している。

一方、久保田・西川（2004）は、一斉授業で行われた中学校理科のクラスにおけるローカル発話を、複数年度に渡り、複数の学年を対象に学習班単位で分析した。ローカル会話とは「授業中の教室全体を対象とした公的発話と平行して局所的に発生する会話や独り言」「既存の学習班や隣人同士で適宜構成される小規模な集団（ローカル集団）内で行われるもの」「音量が小さく公的発話を干渉しない」という性格を持つものを指す。この調査の結果、学年や年度が違っていても、平均 85%の班でローカル発話が発生し、発生したローカル発話のうち課題と関係ないものは全体の5%にしか過ぎなかったことを明らかにした。そしてローカル会話の質を調べたところ、それが協働的対話となっていることも明らかにした。例えば事例 3.2 では、教室全体の発話で A が有性生殖はよい遺伝子が組み合わせることで、多様な環境に適応した子孫を残すことができると発言した。しかし X が、悪い遺伝子同士が組み合わせる可能性もあると A の提案に反論した。A は B や C とのローカル会話を通じて X の反論に対する反駁を始め、以前に聞いた教師の話の思いだし、それを自分の考えの裏付けとした。これによって A の考えは洗練され B や C を納得させた。そして A はローカル集団で作り上げた考えを、力強く教室全体に発話をしている。このとき、A が考えを洗練させる引き金となった B、C とのローカル発話は協働的対話となっていると言える。

事例 3.2 ローカル発話による協働的対話（久保田・西川 2004：13 Tは教師）

教室全体の発話	ローカル発話
<p>A：有性生殖ではより優れた遺伝子ができる T：詳しく言うと？ A：いいところをとってすぐれた遺伝子になる T：なるほどね。 X：悪いところ同士がくっついたらどうなるん ですか。よいものばかりくっつくわけじゃないでしょ。 T：そういう可能性もあるっていうの？ X：そうです。</p>	<p>A：わざわざそんなことしないよね。 B：生き残れないよ。悪いの同士じゃ C：弱い者同士がくっついたら生き残れないよね。 A：わざわざ悪い方選ばないよ。いい方選ぶよね</p>

<p>T：はい、A くん。 A：さっきの X 君に反対で・・・</p>	<p>C：そうだよ。 A：そういえば先生が、卵子に入れる精子・・・って言ってたよね。 B：うん、納得。</p>
---	---

また Ohta (2001) も、東條の「つぶやき」にあたるプライベートスピーチという概念を用い、成人を対象とする第二言語としての日本語授業において学習者のプライベートスピーチがオーバーラップすることにより協働性が生まれる点を指摘している。

3.1.2.2 で紹介した、相原・西川 (2001)、今節で紹介した東條 (2009)、久保田・西川 (2004)、Ohta (2001) は、学習者が教室内の環境に合わせ、自ら他者と協働的対話を生みだせる点を明らかにしている。

3.1.4 対話の質を変容させるアプローチ

3.1.2 と 3.1.3 で、学習者はまわりの環境に合わせて自律的に協働を発生させる力がある点、そして、教師が積極的に介入して少人数グループで協働学習をさせようとするアプローチは、学習者の持つこの協働の能力を制限してしまう点を指摘した。では、学習者が持つ自律的協働学習能力を活かし、学習者自身がそれを洗練させていくアプローチとはどのようなものであろうか。以下、その手掛かりとして学習者の長期観察を方法論の基礎におく臨床教科教育学の先行研究より、日本の学校教育における学習者同士の会話（対話）の質の変容を目指した取り組みに関するものを概観する。

3.1.4.1 対話の質を協働的にする取り組み

日本の学校教育ではグループ学習が取り入れられることが多い。特に多いのは、ある課題についてグループで話し合いを行い、その後、各グループの代表が発表をするというスタイルの授業である。このとき教師はグループの中で生徒達がお互いの経験を出し合いながら理論的に結論に達することを期待している。しかし実際にはなかなかそうはならない。例えば川合ら (川合 1999；川合・西川 2003) は小学校 5 年生 4 クラスと 6 年生 4 クラス、計 8 クラスの理科の授業を対象に 2～5 名で構成されるグループ内の学習時における生徒同士のやりとり計 41 例を分析した。結果、そのすべてが「強制ケース」「無関心ケース」「安易な合意ケース」に分けられることがわかった。そして話し合いを重ねてもこの傾向が変わらないことも明らかとなった。事例 3.3、3.4、3.5 は「集気瓶の中でろうそくを燃やしてろうそくの火が消えた後、ビン

の中の空気はどうなったか」という問題（表 3.9）におけるグループ内の生徒同士の対話である。このうち事例 3.3 は強制ケース、3.4 は無関心ケース、3.5 は安易な合意ケースとなる。強制ケースとは他の生徒の考え（知識）や経験を強制的に排除、無視するケースを指す。事例 3.3 では、A は観察して得た知識をもとに空気が減ると主張しているが、（酸素と二酸化炭素の知識をすでに持っている）B は A の話を聞かず、自分の考えを押し付けている。無関心ケースとはお互いの考えや経験に関心がなく発話をしなかったり、自分の意見を主張するのみで交流を求めなかったりするケースを指す。事例 3.4 では、C と D が自分の考えを主張するだけでお互いの話を聞こうとしていないことが見える。安易な合意ケースとはお互いの考え（知識）や経験を述べるが交流が浅く、意見の対立を避けてどちらかが同調し安易に合意するケースを指す。事例 3.5 では、F が E の意見について質問したり、疑問を呈したりすることなく、同意して終わってしまっている。

表 3.8 川合・西川（2003）で出された課題

集気瓶の中でろうそくを燃やしてろうそくの火が消えた後、ビンの中の空気はどうなったか。

- ①空気の量が少なくなる。
- ②空気の量は変わらない。

事例 3.3 強制ケース（川合・西川 2003）

A：空気が少なくなる。
 B：変わらない。
 A：空気蒸発する。温められると水になる。ふた閉めたらくもったもん。
 B：ビンが汚れていたからな。
 A：くもったでしょう。
 B：空気が汚れたら空気じゃなくなるもん。
 A：空気が温められると水蒸気になっちゃうんじゃない？
 B：ふたをすんだからへることはない。
 （A は黙ってしまう。）

事例 3.4 無関心ケース（川合・西川 2003）

C：火は（空気を）吸う。
 D：吸わない。
 C：だってそうじゃないと燃えないでしょ

D：吸わない。
C：吸うの。
D：吸わないの。
(このあと、吸う。吸わないの言い合いを続ける。)

事例 3.5 安易な合意ケース (川合・西川 2003)

A:私は①。
B:私も。
A:空気は蒸発するでしょ。あたためられて水になる。
B:うん。空気が汚れたら空気じゃなくなるもん。
A:空気があたためられると水蒸気になっちゃう。
B:うん。

また、古田・西川 (2001) は、小学校 1 年生、3 年生、5 年生の理科と生活科の授業において、2 ヶ月間、毎時間、班で課題に関する話し合いを 5 分程度させ、それを記録した。結果、川合・西川 (2003) 同様、いずれの学年においても、話し合いを重ねても生徒達はお互いの経験を出し合いながら、理論的に結論に達するようにはならなかったと報告している。

この状況に対し、川合・西川 (2003) は、一般社会でのコミュニケーションの構造は自律的なものであるという主張より (後藤・野島 1993; 西川・萩原 2001; 野島・阪谷 1992)、グループ内における生徒間のやりとりについては、学習者自身にそれを変容させる力があると考えた。そこで、自己モニタリングを中心とした表 3.9 に示す指導を計 3 回の授業の導入段階で行った。

表 3.9 川合・西川 (2003) で行われた指導

1 時間目：話し合いの模擬ビデオの視聴

- ・卒業生が出演する話し合いの場面のビデオを視聴する (3 分)。
- ・話し合いを通じてビデオの話し合いの問題点を発見させる (12 分)。

2 時間目：自分達の話し合いの聴取

- ・グループで話し合いを行う (5 分)。
- ・話し合いの録音を聞きながら「自分の言いたいことはきちんと言えたか。」「相手はよくわかってくれたか。」「友達の話最後まで聞けたか」などについて話し合う (10 分)。

3 時間目：話し合いのロールプレイング

- ・あるテーマについてグループで話し合う。その後2名の代表がクラスの前で教師のアドバイスを受けながら模擬話し合いを行う。(15分)

これらの指導はいずれも15分程度のものであった。しかしその後の生徒間の話し合いでは根拠を提示しない判断型の発話が減少し、根拠が明示された説明、相手への質問や問いかけが増加した。そこで川合らは知識や経験をお互いに説明したり、問いかけあったりして納得するまで会話をしようとするケースを「経験交換ケース」と呼んだ。

川合・西川の実践を受け、生徒たちのやりとりを「経験交換ケース」に変容させるための重要な要素を探り、指導法の簡素化を目指す実践が行われるようになった。例えば太田・西川(2001)は、理科、算数、国語のそれぞれの授業で単元を学ぶための12回のコースを設定し、それを前期(4回)・中期(4回)・後期(4回)に分けた。そして中期、後期の最初の授業(5回目と9回目の授業、計2回)に、川合・西川の指導のうち「自分達の話し合いの聴取」のみを行った。結果、「自分達の話し合いの聴取」だけでもいずれの科目においても生徒達の発話が説明型や問いかけ型のものに変わり「経験交換ケース」へと変容されたことが確認された。一方、古田・西川(2001)は、川合らの示した指導を1時間の授業内で行い、その後の授業で生徒が自由にグループを組めるようにした。結果、この取り組みにおいても、経験交換ケースが生まれることを明らかにした。しかし、その後の実践より、課題の重要性が生徒により理解・共感され、生徒が課題達成に向けた自由な探求(自由に誰とでも話してもよい)が許される場合、川合・西川が示したコミュニケーション指導を行わずとも経験交換ケースが発生することがわかってきた(桐生・久保田・西川 2008; 三崎・国吉・西川・桐生・水落 2011; 三崎・西川・久保田・水落 2009)。また、同じ空間で複数の学年のクラスが同時に授業を行い、生徒がクラスを超えて自由に質問をすることを許すなど、より多様な他者とのつながりが確保されていることが経験交換ケースの発生を後押しすることも明らかになってきた(西川・山田 2005; 若山・伊藤・西川 2011b)。事例 3.6 は経験交換ケースを示している。ここでは少数の足し算の問題について A が B に質問をしている。B は A の質問に対し「なんで？」と質問の根拠を尋ねている。また、A の質問に対する B の回答を聞いた C が異議を唱えることで、B が A に理解できるように説明をし直している。その後、A は 0 の後にも小数点を打つのかについて質問したが、C は A が納得できる説明ができなかったため、他の生徒に聞きに行っている。

事例 3.6 経験交換ケース（若山ら 2011b）

1.6+0.9 の問題について話し合っている。

A：B くん、ここの点（小数点）もいらなんだっけ？

B：なんで？

A：いるの？

B：いない。

A：いらなの？

C：それ、いらなくないよ。

B：違う違う（中略）これは 1 と 6 だから、これ、点いらなくない。

A：じゃあ、この点どうすんの？

C：D、これ 0.9 って書いた？

D：0.9 じゃないの？

（中略）

A：あれ、何で 0 なのに点がいるの？

C：ちょっと（中略）聞いてくる。

更に、石崎・西川（2004）、西川（2004）は、生徒が課題の重要性を理解・共感し、課題達成に向けた自由な探求（自由に誰とでも話してもよい）が許されていれば、学習目標達成のために、（離れたクラスメートと情報を交換するため）立ち歩きを学習の有効な手段として活用するようになる点も明らかにした。

3.1.4.2 対話を変容させるためのポイント

3.1.4.1 で紹介した一連の研究により、学習者同士の会話の質を「経験交換ケース」に変容させるためには、課題の重要性が学習者に理解・共感され、教室内で課題達成に向けた自由な探求が許されることが重要であり、この環境が確保されていれば、特別なコミュニケーション指導がなくとも経験交換ケースの対話が発生することが明らかとなった。これらの実践を受ける形で西川（2012A、2012B）は、「課題の重要性の理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」のそれぞれについて、具体的なポイントを説明している。

まず、課題の重要性の理解・共感を得るための重要なポイントとして、西川は評価と課題の明確さを挙げている。評価の明確さとは、何ができれば合格となるかを明確に示すことなどを指す。一方、課題の明確さには「何をすればよいか」という面での明確さと「なぜそれをするのか」という面での明確さがあるとしている。「何をすればよいか」という面での明確さとは、「教科書〇〇ページの本文に出てくる漢字・熟語を辞書やノートに頼らず全て読めるようにする」など学習者に誤解を生じさせない

明確さを指す。「何をすればよいか」という面での明確さとは、「教科書○○ページの本文に出てくる漢字・熟語をノートに頼らず全て読めるようにする」などの課題が、コース末評価に沿ったものであるという明確さを指す。西川はこれら2つの側面の明確さのいずれかが不十分であれば課題が学習者に理解・共感されることはないと主張する。そして、評価・課題が明確でなければ、課題を出されたとしても学習者は何をしてよいかわからず、結局「本を開け」「この問題を解け」「チェックをしろ」等の教師の命令に従うだけとなってしまふと指摘している。つまり評価・課題の明確さは自由な探求を発生させる条件としても重要な役割を果たしていると言える。

課題の重要さの理解・共感を得るためにもう1つ重要な点として、西川はクラス全員がわかる・できることを課題に含める点も強調している。通常のクラスにおいても全ての学習者に対し課題や目標を達成することを求めることはごく一般的なことである。しかし、この場合における全員の課題・目標達成とは、個々の学習者が自らの課題・目標達成に努めた結果として得られるものである。一方、西川の主張する「全員の課題・目標達成」は、教室を構成するすべてのメンバーに、自分だけではなくクラス全体の課題・目標達成のために考え動くことを求めるというものである。多種多様なメンバーで構成されるクラス全員が課題達成に至るためには、多種多様な説明が必要となる。従って1人の教師がこれを行うよりも、クラスメンバー全員で教え合える環境を創った方が有効である（西川 2004）。西川のいう「クラス全員の課題達成」はこの有効性を活かすための環境づくりとなる。

学習者は多種多様であり、すべての学習者が理解できるようにするためには教師は非常に多くの教え方を駆使しなければならない。しかし限られた授業時間でそれを行うことは物理的に無理であり、かつ同じことを何度も教えることになるため非効率的である。認知心理学の自動化の理論より、熟達者である教師は非熟達者である学習者の「理解の仕方」が見えにくい。従って「なぜ自分の説明を学習者が理解できないかわからない。」という状況に陥りやすい。（西川 2004：14-16）

西川は「クラス全員の課題達成」を課題に盛り込むことは4つの点で課題の重要さの理解・共感につながると指摘している。1点目は「クラス全員の課題達成」という目的に対しそれを明確に否定することが人として難しいという点である。2点目は「クラス全員の課題達成」を課題に盛り込むことで課題が発展的なものとなり成績優秀者にとっても刺激的なものとなり得るという点である。例えば「動詞のて形を覚える」という課題は、既に授業外でそれを学んだ学習者、あるいは日本語が得意な学習者にとっては物足りない課題となる。しかし「動詞のて形にはいろいろな種類がある。それらをどのように覚えればよいかクラス全員が納得できる説明を考える。」という

課題であれば日本語が得意な学習者にとっても、より高度な発展的な課題となる。3点目は、「クラス全員の課題達成」を課題に盛り込むことで、一般社会における「教え手」「学び手」の流動化が教室でも保障されるということである。例えば学校教育の現場では「国語は得意だが数学は苦手」「英語の文法は得意だが発音は苦手」という生徒がいることは稀ではない。このため「クラス全員の課題達成」が目標となっていれば、自分が得意な学習項目でクラスメートを助けることで、自分が苦手な学習項目を学ぶ際にクラスメートに助けを求めやすくなる。4点目は、「クラス全員の課題達成」を課題に盛り込むことで、教えることが自らの学びになることを知る機会が得られるという点である。例えば「動詞のて形についてクラス全員が納得できる説明を考える。」場合では、自分の理解の仕方を他者に説明をしてもわかってもらえないとき、「なぜわからないか」を探るために相手に質問をしたり、（教師が同僚からアドバイスを得るように）理解している他者から意見をもらったりすることなどが発生する。そしてこれらのやりとりの中から学習者は自分の理解に新たな視点を取り入れることができる。この経験を積み重ねることにより、教師が教えることを通じて学ぶように、学習者も教えることが自らの学習にとって得になるということ学ぶ。

人の行動規範は周りの環境に影響されて行動し続ける中で個人の規範として内在化される（西川・小松 2001）。西川はこの点より、「クラス全員が十分に理解するためにはクラスメンバー全員で教え合うことが最も有効である。」点を語り、自分だけではなく、みんなの課題・目標達成を目指し考え動くように求め続けていくことが重要だとしている。そうすることでクラス全員が全員の理解に責任を持つことが当たり前という規範が創られ、学習者がより多くの他者とより深いやりとりを生むようになると主張している。

一方、自由な探求を保障するためのポイントに関しては、西川はまず「学習者を信じ、授業中に学習者がどのように学習を進めるのかという点について介入しない」点を重要視している。授業活動中における教師の介入（どのように学習すべきか指示を出したり、アイデアを出したり、答えを教えたりすることなど）に関して西川は、教師が教えようとする学習者は教師を頼るようになり、クラス全員が十分に理解するために必要な（多様な他者による）多種多様な説明を教室に保障できなくなってしまうと主張している。例えば学習者同士がある課題について話し合っているときに、教師が心配になり問題解決の方法やその答えを言ってしまう場合がある。これが続くと学習者は「教師に聞けばよい」と考えるようになり、クラスメートとやりとりをすることをやめてしまう。また授業中、学習者に、ある課題について話し合わせた後、それを発表させて教師がまとめるという作業をする場合がある。しかし、このまとめについても西川は、学習者が「自分達が課題について話し合わずとも教師が答えを教えてください」と考えてしまう危険性があると指摘している。西川はこれら教師の介入が

学習者同士の協働を妨げるのを防ぐために「つぶやき」と「収束させる課題設定」の重要性を指摘している。「つぶやき」とは学習者が活動中に「〇〇さんのアイデアはすごいね。」「今日の目標は何だったかな。わかっている人もいるのに、わかっている人がいるのはなぜなのだろう」などとクラスに聞こえるような声で独り言を言うことである。「〇〇さんのアイデアはすごいね。」というつぶやきは、有効な情報源の場所を示すつぶやきであり、「今日の目標は何だったかな。わかっている人もいるのに、わかっている人がいるのはなぜなのだろう」というつぶやきは、活動の修正を促すつぶやきとなる。「収束させる課題設定」とは、特に多様な発想や説明が生まれやすい課題について、最終的な落としどころをはっきり示し、その中で自由に発想させるという課題設定のことを指す。例えば「作者の気持ちが最も現れている部分はどこか？」のような課題の場合、学習者にいろいろな発想や説明が生まれやすく、最終的には教師が強引に学習者の意見をまとめる場合が多い。しかし、「『作者の気持ちが最も表れているのは、「〇〇〇」で、その理由は△△である。』ということ全員が納得できる説明を考える」という課題を設定すれば、学習者の答えは不必要に発散せず深い読みに発展する。

学習者が自分にとって納得の行く説明を得たり、クラスメートが納得するように説明を行ったりするためには、大量のやりとりが必要になる。そこで西川は「自由な探求の保障」に関して「学習者が大量にやりとりをするための時間と場所の確保」も重要になると主張している。「場所と時間の保障」のうち、時間を確保する方法としては、まず教師による説明時間の縮小がある。例えば教師が授業で説明する部分をレジメ化してそれを学習者に渡すことで説明する時間をカットすることなどがその方法として挙げられている。学習者に講義ビデオなどを自宅で見せて知識習得を済ませた上で授業に参加させる反転授業（加藤 2013；重田 2014）も教師による説明時間の縮小の方法の1つとなり得る。西川は学習者同士のやりとりの時間を確保するもう1つの方法として「活動の連結」も挙げている。これは複数の課題を最初に出し時間をまとめて与えることを指す。例えば「文法説明を理解して練習問題を解く」という活動の場合、文法説明をじっくり読み込んで理解してから練習問題を解こうとする学習者がいる一方で、練習問題を解き、そこで出てきた疑問を文法説明で確認するという学習者も出てくる。従って、教師が「文法説明を理解する」と「練習問題を解く」という活動を分けてしまうと、活動ごとに時間が足りず理解が不十分となる学習者や、他の学習者が終わらないため手持ちぶさたになる学習者が現れる。しかし「練習問題の答えがなぜそうなるか、クラス全員が納得できる説明を考えよ。」という課題を出し、文法説明と練習問題を与えれば各学習者がそれぞれのペースで学ぶことができ学習効率も上がることとなる。

一方、自由な探求が確保されているクラスでは、学習者が必要な情報を得るために、あるいは自分の活動が正しい方向に向かっているかを確認するために、前後左右のクラスメートから情報を得るだけでなく、離れた席にいるクラスメートに声をかけたり、立ち歩きをしたりして情報を得ようとするとも考えられる。これを保障するのが「場所の確保」となる。

以上、西川の主張をもとに、学習者同士のやりとりを「経験交換ケース」に変容させるためのアプローチをまとめると図 3.1 のようになる。

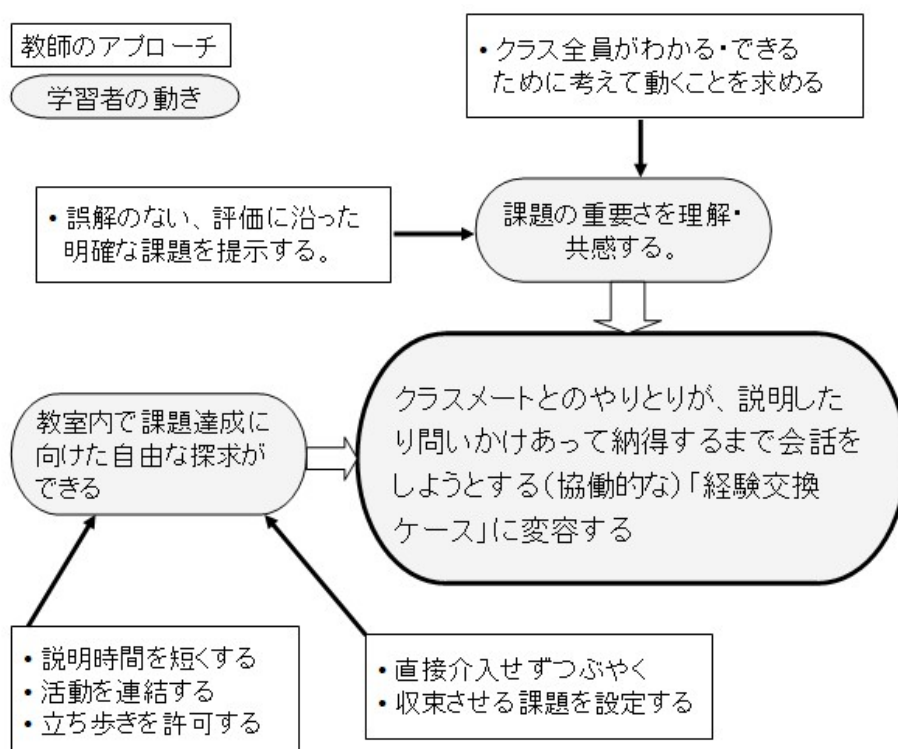


図 3.1 学習者の会話の質を変容させるためのアプローチ

3.1.5 本研究で採用するアプローチと採用理由

相手の話を聞き質問や問いかけを行い、お互いに根拠が明示された説明を行うことで、納得するまで対話をしようとする「経験交換ケース」の対話は、自律的協働的対話であると言える。そして、学習者自律育成を「学習目標を達成するために学習者自らが特定の学習コントロール能力をより効果的に発揮しようとする事へのサポート(1.2.3)」とする点より、学習者間の会話を「経験交換ケース」に変容させる「課題の重要性の理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」というアプローチは、相互依存力育成アプローチとして有効であると言える。

その第一の理由としては、「課題の重要さの理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」というアプローチが、相互依存力育成という点で、1.2.3 で示した、「学習者は学習者自律の『種』を持っている。」「学習者自律は学習者自身が育てるものである。」「ミクロ・メゾ・マクロのレベルで学習者自律発揮を支える社会的文脈が保障されるべきである」という、学習者自律を育成するための前提を満たしている点が挙げられる。以下、簡単に説明を行う。

3.1.5.1 自律の『種』を育てるという点より

人が持つ「大きな集団でも自律的に協力しあうことができる能力」と「必要であれば自律的に協働的対話を発生させる能力」（3.1.2.2）が相互依存力の「種」となる。これを目標達成に向けた他者との関係調整として発揮させることで（システムティックな）学習コントロール能力にすることが学習者自律育成となる。

3.1.5.2 学習者が自律を育てるという点より

学習者自律育成の立場から見ると、学習者が「目標を達成するために学習者自律を發揮することが自分にとって有益である」と感じ、「学習コントロール能力を發揮する権利（青木 2010）の行使」を選択することが重要となる（1.2.3）。この点、教師が「クラス全員が十分に理解するためにはクラスメンバー全員で教え合うことが最も有効である」点を語り、学習者がそれを自らの規範に内在化させていくことで、他者との関係調整力を發揮しながら学習を進めることが当然のことであるという文化・風土が創り上げられれば、学習者は自ら、自らの持つ「相互依存の種」を洗練化させていくことができる。

3.1.5.3 自律発揮を支える文脈保障の点より

学習者に教室内で課題達成に向けた自由な探求を保障することは、学習者が自らの会話をコントロールすること（ミクロ）、誰もが「どうせわかるはずがない」などというレッテルを貼られることなく学習活動に参加できること（メゾ）、人的リソースへ自由なアクセスをすること（マクロ）のいずれもが保障されることを意味する。一方で、「課題の重要さの理解・共感」と「課題達成に向けた自由な探求」を同時に求めることは、自由な探求の保障が自由放任な環境を作り出さない条件ともなっている。Reeve, Deci & Ryan（2004）、廣森（2005）は、教室における学習者自律支援について組織化と自由度という2次元で説明を行っている（図 3.2）。これによると、組織化が高いクラスというのは、学習課題や達成目標が明確に提示され、その達成に向けた指導が行われるクラスのことであり、自由度が高いクラスとは、学習者が学習の選択枝や主導権を握る機会が豊富に提供されるクラスを指す。Reeve et al、廣森は自

由度・組織化が共に高いクラスでは、学習者は学習課題や達成目標が明確なため、それに向けより積極的に活動に取り組むようになり、高く動機づけられ望ましい学習成果があげられると主張している（表 3.10）。

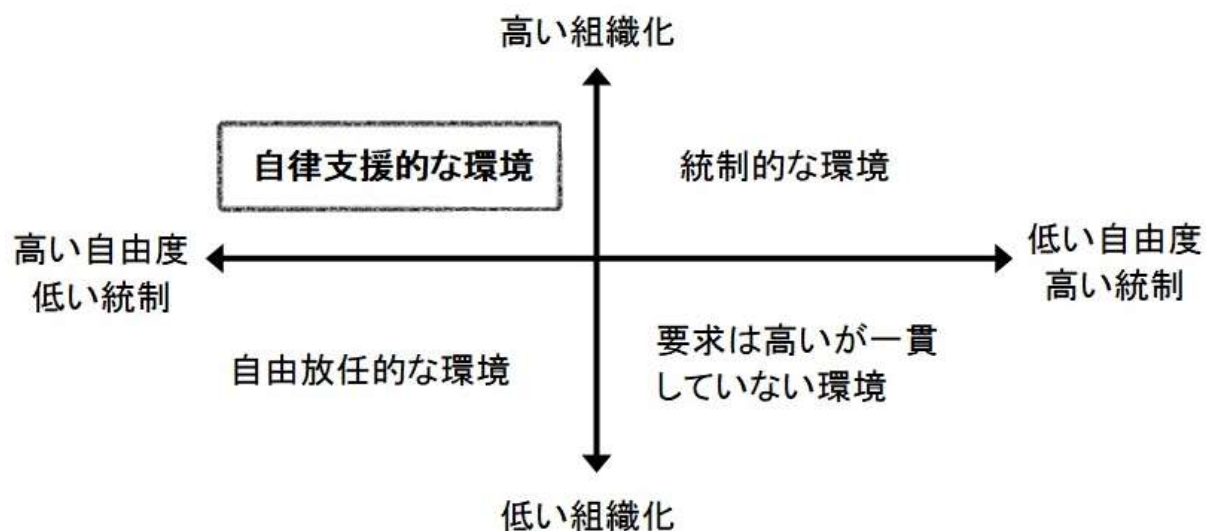


図 3.2 自律支援と学習指導における組織化との関係
(Reeve et al 2004、廣森 2005)

表 3.10 組織化と自由度による環境の違い (Reeve et al 2004、廣森 2005)

自律支援的学習環境	クラスの学習課題や達成目標が明確に示され、それに向け学習者に選択肢や主導権を握る機会を豊富に提供する
統制的学習環境	学習課題や達成目標が明確に示されるが、学習者に選択肢や主導権を握る機会があまり与えられない。
自由放任的学習環境	学習者は自らがやりたいことをやれる風土があるが、学習課題や達成目標が明確に示されない。したがって面白くない活動に取り組む場合、学習者が学習の価値や意義を自らに統合し動機づけの内面化を促進していくことが難しい。
高要求・非一貫学習環境	学習者には高い要求や多くのプレッシャーなどが課されるが、学習課題や達成目標が明確に示されない。結果、学習者は教師から適切な支援を受けることができず、期待される学習成果を得られない。

単に課題達成に向けた自由な探求が保障されるだけでは自由放任な環境が生まれやすく、効果的な他者との関係調整が行われない可能性がある。しかし「課題の重要さの理解・共感」と「課題達成に向けた自由な探求」の両者を同時に求めることは、高い組織化と高い自由度のどちらも求めることにつながり、結果として学習者が目標達成に向けてどのように他者と関係調整を行うべきか考え行動することを期待できる（図 3.3）。

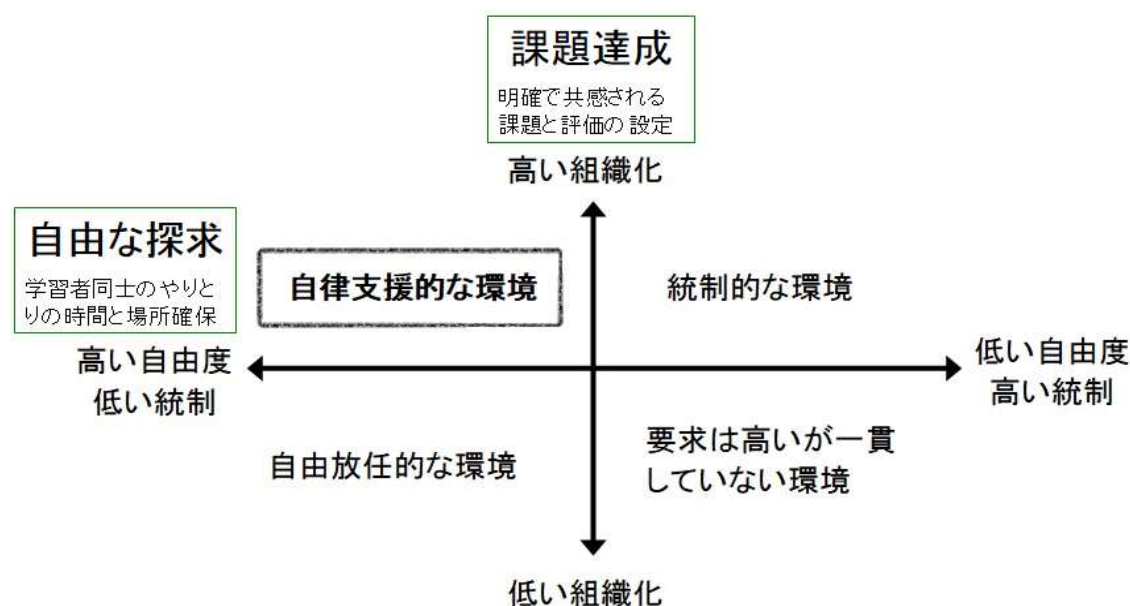


図 3.3 組織化・自由度と「課題の重要さの理解・共感」「自由な探求の保障」

「課題の重要さの理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」というアプローチが、相互依存力育成アプローチとして有効であると言える第二の理由は、「経験交換ケース」の発生やそこへの参加が他者との関係調整の1つの形として考えることができる点である。

学習者が他のケースから「経験交換ケース」へと会話の質を変容させることは、他者を人的リソースとして利用しようとすることを意味する。人的リソースの利用は「知らない人が知っている人に聞く、知らないことを知っている人に教えてもらう」ということが基本となる。例えば、三崎ら（2011）は、「課題の重要さの理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」というアプローチを導入したクラスにおいて、学習内容の理解率が大幅にアップした生徒のクラスメートとのやりとりを調べた。結果、経験交換ケースのやりとりが理解度アップの背景となっていることをつきとめている。一方、人的リソースの利用は、知らないことを他者に聞いたり、教えて

もらったりすることだけではない。1.3.1 に示した通り、自力で課題を解くことができる学習者にとっても、多様な他者とやりとりをすることは、内省の機会を獲得し学習を深化させる機会となる。この点、小野村・西川（2006）の研究は興味深い。小野村・西川は「課題の重要さの理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」というアプローチを導入して生徒間のやりとりを分析すると同時に、各授業後に「授業で誰に教えてもらったか」を書かせるアンケート調査を行った。結果、成績上位者が成績下位者の名前を書くという例が見られた。そこで該当する生徒同士の会話を分析し成績上位者にインタビューを行ったところ、成績上位者が直接成績下位者に何かを教わることはなかったものの、「経験交換ケース」の会話に参加することで、成績下位者とのやりとりや、クラスメート同士のやりとりを聞くことにより、多くのことを学んでいることが明らかとなった。これを受け小野村・西川は、成績上位者は外部の情報を既存の知識に結びつける能力（外部の情報から学び取る能力）に長けているが故に他者とのやりとりから得るものが多いと指摘している。この点より、学習者が「経験交換ケース」を発生させ、そこに参加しようとすることは、学習目標達成に向け他者をつながりを持ち、その人的ネットワーク内の分かち持たれた知能を活用しようとする、すなわち他者との関係調整（1.3.1）を行っているとの解釈が成り立つ。また、若山・伊藤・西川（2011a）は、「友達や教師から認められているか」「いじめ・冷やかしなどを受けているか」を測る Q-U（Questionnaire - Utilities）テストを用いて「経験交換ケースの会話が増えることにより、学級内に親和的な人間関係が確立される。」という仮説について調査を行った。結果、この仮説は正しいことが証明されている。この点より学習者が経験交換ケースを発生させることは、学習者が目標達成のために「お互いに学びあえるよう」他者との関係を調整し、他者を人的リソースとして効果的に利用できる文脈を創り上げているとも言える。

経験交換ケースの発生が他者との関係調整の1つの形として考えられる点、それを発生させるための「課題の重要さの理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」が本研究で考える学習者自律育成の前提（1.2.3）を満たしているという点を踏まえて、本研究では「課題の重要さの理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」を、相互依存力育成につながる自律的協働学習発生支援アプローチとして採用することとする。

3.2 本研究の目的と方法

3.2.1 本研究の目的

第1章からここまで、本研究では以下の点について説明を行ってきた。

- ・相互依存力は学習者自律を構成する能力の1つである。
- ・市民育成の観点より、ハンガリーの教育現場では相互依存力育成が重要となる。

- ・相互依存力育成の鍵は学習者同士の協働である。
- ・ハンガリーでは学習者が協働をポジティブに評価しつつも実際の学習場面で協働ができない。
- ・ハンガリーでは、教師が介入して少人数グループにおける協働を成立させようとする Cooperative Learning が推奨されている。しかし、教師の負担が大きく実際にはあまり採用されていない。
- ・教師が介入して少人数グループにおける協働を成立させようとするアプローチは「学習者が自ら持つ自律の種を学習者自律に育てることをサポートする」という学習者自律育成の立場から見ると問題がある。
- ・「課題の重要さの理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」というアプローチは相互依存力育成アプローチとして適している。

これに従い、本研究では、ハンガリーにおける外国語としての日本語教室、そして継承語としての日本語教室を対象に 3.2.1.1、3.2.1.2. に示す点についての検証を行う。そして、そこで得た結果を基に、日々の授業活動を通して教師が学習者の相互依存力育成にどうコミットすべきかという点について、その道筋を示すことを本研究の目的とする。

3.2.1.1 ハンガリーにおけるアプローチ有効性の検証

本研究で検証する最初の項目は、「相互依存力育成につながる自律的協働学習発生支援アプローチとして本研究で採用した『課題の重要さの理解・共感』『課題達成に向けた自由な探求の保障』がハンガリーの日本語学習者の相互依存力育成に有効であるか」である。学習者間の会話を「経験交換ケース」に変容させるための同アプローチの有効性に関する先行研究はすべて日本における学習者に対するものである。2.1.1.2 でも示した通り PISA における「協働問題解決能力」「問題解決能力」そして各リテラシー（科学的リテラシー、読解力、数学的リテラシー）の得点には強い相関関係がある。日本はこのいずれの点数においても OECD 最上位に位置しており（表 2.2、表 2.3 及び図 2.2 を参照）、また 2.1.3 で示したホフステッド指数においても個人主義指数の値が欧州各国に比べ低く集団主義の傾向が見られる（図 2.5 を参照）。一方、ハンガリーは、PISA における「協働問題解決能力」「問題解決能力」そして各リテラシーのいずれも、OECD 最下位に位置しており（表 2.2、表 2.3 及び図 2.2 を参照）、また、2.1.3 で示したホフステッド指数においても個人主義、競争主義の傾向が強く、リーダーに強いリーダーシップを求め、ルールやリーダーの指示に従って動くことに安心感を覚えるという国民性が見られる。そして、2.1.2.3 で示した通り、他者への信頼感情の低さなどから学習場面で協働ができないという傾向がある。

従って、ハンガリーの教育現場においては、「自分だけではなくクラス全員の課題達成のために考えて動く」ことを求めることが学習者に受け入れられず、課題達成に向けて自由な探求を保障しても、学習者が動かないということも十分に考えられる。また、日本の先行研究においても、第二言語教育（例えば英語教育）が対象となったものは、これまでほとんど見られていない。これらの点より、ハンガリーにおける（外国語、そして継承語としての）日本語学習の場において「課題の重要さの理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」というアプローチが有効なのかを検証することは、ハンガリーにおける日本語教師に対し相互依存力育成への道筋を示すためにも重要なステップとなる。

3.2.1.2 他者関係調整の困難性克服に関する実態検証

本研究で検証する第二の項目は「『課題の重要さの理解・共感』『課題達成に向けた自由な探求の保障』というアプローチを行うことにより、外国語としての日本語教室、そして継承語としての日本語教室における、他者との関係調整の面で困難を伴いやすいとされる文脈の中で、学習者はどのように他者と関係調整を行っていくのか」である。本研究では、この文脈として「学習者と日本人協力者との関係調整」「日本語能力に差がある、あるいは日本語能力の差を強く意識する学習者同士の関係調整」を取り上げる。

外国語としての日本語教室における日本人協力者とのセッション授業は、学習者にとって日本人と自然な会話を行う絶好の機会であり、大量のインプットを浴びてアウトプットを産出する場、そして意味交渉を通して日本語を習得できる場となる。このため日本人とのセッション授業は学習者のモチベーションアップにもつながると考えられている。また、日本人協力者と様々なトピックで話し合うことは、お互いを知り、お互いの考え方や文化を学び合う相互交流の場としても機能する。更に「会話の流れ」を中心に母語と日本語の会話を比べるよい機会ともなる。一方、トムソン、舩見蘇（1999）は、日本人協力者との活動で生じる問題点として、日本人協力者が会話のフロアを取っているときや教師の役割を演じ出した時に学習者側がそれに異議を唱えられず、協力者のペースに巻き込まれてしまう点を指摘している。トムソン、舩見蘇は、この問題を解決するために教師が活動の種類や日本人協力者の選定に心を配り、入念なる事前準備を行うなど、セッション授業がスムーズに進むよう配慮することが望ましいとしている。しかし、学習が学習者のものであるなら、教師が細かい配慮を行わずとも学習者自身が自らの学習の成功のために日本人協力者と関係調整を行えた方がよい。そこで、ハンガリーの外国語としての日本語教室において「課題の重要さの理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」というアプローチを導入する

ことによって、学習者がどのように日本人協力者と関係調整を行っていくのかという点について検証を行う。

一方、外国語としての日本語の授業においては、日本語母語話者とのインタラクションが想定されることが多い。しかし、日本語母語話者とのインタラクション（のみ）を想定することは、2つの問題を生みやすい。1つ目の問題は「自分の能力をフル稼働させて話をすれば、日本語母語話者はそれに快くインタラクトし、自分の話を理解してくれようとする。」というピリーフスを学習者に植えつけてしまう可能性があるということである。例えば事例 3.7 は、ハンガリーで発行されている初級日本語教科書『Dekiru』第 31 課の会話文であるが、ここに登場する通行人もこの優しい日本語母語話者の典型であると言える。

事例 3.7 『Dekiru』第 31 課会話文から見える日本語母語話者像

ゲルゲイ	：あの、すみません。このみなとに行きたいんですが、この道をまっすぐでいいですか。
通行人	：えーと、「メリケン波止場」ね。それなら、あの商店街の中を行っただけがいいですよ。この信号をわたって、500 メートルぐらい歩いて商店街をぬけたら（中略）・・・高速道路の下を通りぬけると、そこが「メリケン波止場」です。
ゲルゲイ	：えっと、すみませんが、この地図で教えていただけませんか。
通行人	：あ、はいはい。えーっと。ここをまっすぐ行って（中略）交差点をまっすぐ行ってください。
ゲルゲイ	：はいわかりました。左にまがる時、何か目印になるものはありますか。
通行人	：そうですね。正面にマクドナルドが見えますからすぐわかりますよ。わからなくなったら、まただれかに聞いてください。

2つ目の問題は、学習者がお互いをインタラクションの相手ではなく、日本語母語話者を頂点とした日本語能力階層内での比較対象として意識してしまうということである。結果、「自分よりも日本語が上手なクラスメートがいると恥ずかしくて話ができない。」「学習者同士が話しても学習にならない。」「日本語が下手な人に話しかけられるとイライラする。」「自分よりも日本語が上手な人に話をするとき馬鹿にされているような気がする。」等の意見が学習者から出てくることとなる。武・田中・福池（2013）は、能力別に分けられたクラスにおいても、学習者がクラスメートとの能力差を敏感に意識して、それに基づき教室内における自他の役割を固定化させていく点を指摘している。教師もこれらの状況を無視できず、クラス内で日本語能力に合

合わせたグループ分けを行ったり、レベルに合わせた複数の課題を用意したりするなど、細かい配慮を行うことが多い。

しかし、教室外におけるさまざまな場面において、実際に日本語でインタラクションを行う相手は必ずしも母語話者とは限らない。そして自分よりも日本語レベルが高いとも限らない。また、例え相手が日本語母語話者であっても、相手が自分の話を聞いてくれるかどうかは定かではない。ハンガリーにおける日本語教育の目的の1つが市民育成であるとするなら、このような状況の中でもインタラクションを簡単に放棄せず、日本語で他者とインタラクションを行おうとすることが学習者に望まれる。そこで、「課題の重要さの理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」というアプローチを導入することによって、日本語学習者が自らの学習目標達成のために、レベル差がある・レベル差を強く意識するクラスメートとどのように関係調整を行っていくのかという点について検証を行うこととする。

また、本研究では小規模継承日本語教室も検証の対象とする。家庭外の継承語教育の場として世界的にその数が最も多いのは、保護者や有志が立ち上げる私塾のような小規模継承語クラスである。小規模継承日本語クラスは日本語を継承語として学ぶ子を持つ各家庭のニーズに応える形で生まれ、数家族が賛同すれば気軽に立ち上げることが可能な集まりである。日本語補習授業校などに通わない選択をした子どもたちの受け皿としての機能を果たすことも多い。小規模継承語クラスは、集まってくる数名の子供に合わせて臨機応変にニーズに対応でき（柳瀬 2013）、長期に活動が続けられれば一旦継承語学習を中断した生徒が、後に教室に戻れるという利点もある（渋谷 2013）。一方、継承日本語教育は「ないないづくしの教育」（佐々木 2003）であり、特に小規模継承語クラスはこの傾向が強い。小規模継承語クラスの教育には必ずしも言語教育の専門家が携わるわけではない。集まった子どもが幼児や学齢期に入ったばかりであれば、読み書きの基礎を教えたり、アクティビティをしながら会話を楽しんだりすることで、ある一定の成果も得られやすい。しかし、子供たちが成長するにつれ「各家庭のニーズへの柔軟な対応」と「生徒間の日本語能力や家族間のレディネスの差の大きさ」の折り合いが難しくなってくる。そして何をすればよいのか、どんな教材を使えばよいのかなど、クラスとしての目標や活動の方向性も見えなくなってくる。更に、資金、時間、場所、教師の確保の問題もすべて運営者（保護者）にのしかかってくる。今まで使えた場所が使えなくなった。教えてくれていた良い先生が来られなくなった。生徒の1人が忙しくなり通えなくなった。これら1つ1つの出来事が小規模継承語クラスにとっては大きな打撃となる。また、そのような問題が起きずとも、リーダーシップを持った保護者が運営から外れたり、子どもたちが大きくなりクラスから卒業したりすると活動は終了してしまう。このような理由により、世界中の国々で小規模継承語クラスが生まれては消えを繰り返していると考えられる。近年は

継承日本語教育に関する研究も進んではいるが、中島（2016）も指摘しているように、生れては消えを繰り返す小規模継承日本語教室は実践の検証が困難であり、事実、継承日本語の先行研究を集めた継承語文献データベース¹³にも小規模継承日本語教育の成果は反映されていない。

このような小規模継承語教室が抱える問題の1つに生徒の日本語のレベル差の問題がある。日本語のレベル差を含む生徒の多様性への対応については中野（2017）の報告があり、日本語能力の差の対応として、レベル別クラス編成などの取り組みを紹介している。しかし、これは生徒数が100名を超える学校の取り組みであり、小規模継承日本語教室には適用が難しい。そこで本研究では、生徒達の日本語能力差に悩むハンガリーの小規模継承日本語教室を対象に、「課題の重要さの理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」というアプローチを導入することで、生徒がクラスメートとどのように関係調整を行い、自らの日本語能力を向上させていくのかを検証する。

3.2.2 問題設定と調査対象

3.2.1.1、3.2.1.2 で示した検証項目をもとに、本研究で明らかにしようとする問いを以下のように整理する。

3.2.2.1 アプローチの有効性

まずは3.2.1.1に従い、「ハンガリーの日本語学習者の相互依存力育成に向けて『学習者が課題の重要さを理解・共感する』『学習者が教室内で課題達成に向けた自由な探求ができる』というアプローチが有効か」を問1として設定する。

ハンガリーにおいて Cooperative learning が敬遠される背景には「タイトなカリキュラムをこなさなければならない教師にとって Cooperative learning は準備の面で負担も大きく費用対効果にも不安がある点、教える項目が多いため一斉指導の方が迅速・効果的と考えられている点」がある（表 2.19 参照）。そこで「成人初心者対象の資格試験対策講座」と「中等教育機関日本語授業」を調査の対象とする。

本研究で取り上げる成人初心者対象の資格試験対策講座とは、ブダペストの K 大学日本学科が設置する、大学入学試験・国家外国語試験を兼ねた上級エーレッチェーギ¹⁴と呼ばれる試験の対策講座¹⁵である。学外向け講座であり、定期試験はなく成績

¹³ <http://yay.cla.kobe-u.ac.jp/~jm/hldb/index-stop.php>

¹⁴ エーレッチェーギはフランスのバカロレア、ドイツのアビトゥーアと同じ、大学進学資格試験。上級と中級に分かれており上級は CEFR の B2 レベル。中級は B1 レベルである。中等教育機関在学中は上級・中級のいずれも卒業試験として利用が可能。またエーレッチェー

も出ない。受講生はいずれも成人（18歳以上）である。同講座には毎年20名程度が登録するが、職場・あるいは別に通っている学校等の都合で休む者が一定数おり、実際の授業参加者数は15名程度となっている。大学の年度に合わせ秋学期（9月末～12月中旬）、春学期（2月中旬～5月中旬）の計26週程度、週に12時間の授業を行っている。エーレッチェーギが筆記・口頭で構成されているため12時間の授業のうち9時間を筆記・3時間を口頭の練習に充てている。コースで取り扱う学習項目は上級エーレッチェーギの出題項目・採点基準（Magyarországi Japánnyelv-oktatók társasága 2009a、2009b）に従い、『みんなの日本語 I・II』（スリーエーネットワーク）、そして同教科書が網羅していない部分の補足資料を用いて教えられている。各授業で取り扱う学習項目は機械的に割り振られ、カリキュラムの柔軟性はない。

第二言語の教室においては、インプットに重視を置く活動（例えば文法練習）やアウトプット・インタラクションに重点を置く活動（例えば会話練習）がある（篠崎2013）。インタラクションを重視する活動に比べ、インプットに重点を置く活動は「教師が教え、学習者が学ぶ」という考えと親和性が強い。また、ハンガリーの教師の中にも学習項目によって一斉指導の方が効果的であるとの考えがある（表2.19参照）。そこで、日本人講師 A¹⁶が担当するインタラクションに重点を置く口頭練習の授業（2007年2～5月）と文法理解の授業（2008年2～5月）のそれぞれについてアプローチの効果を検証する。

一方、本研究で取り上げる中等教育機関日本語授業は、ブダペストのS高校における第二外国語としての日本語教育の教室である。ハンガリーの教育制度は4-8制、6-6制、8-4制が混在しているが、S高校は4年制の中等教育機関である。ハンガリーでは2018年度現在7校の中等教育機関で第二外国語として日本語が教えられているがS高校はそのうちの1校である。日本語教育は2017年9月にスタートし、1週間に5時間日本語が教えられている。第二外国語として日本語を教えている他の中等教育機関同様、S高校においても卒業時まで卒業試験である（大学入学試験・国家外国語試験も兼ねる）上級エーレッチェーギ合格レベル（CEFRのB2）に到達することを目指している。エーレッチェーギが筆記・口頭で構成されているため5時間の授業のうち4時間を筆記、1時間を口頭の練習に充てている。教師は2名（日本語教員免許を持つハンガリー人教師Hと日本人教師J）おり、ハンガリー人が筆記の授業、

ギは大学入学試験も兼ねており、一部学部では日本語試験も入試科目として利用することが可能である。なお、上級試験で40%の得点率があれば国家外国語試験初級、60%の得点率で同中級の試験合格として見なされる。

¹⁵入試制度の変更により2011年度で廃止となった。

¹⁶日本人講師Aは筆者

日本人が口頭練習の授業を担当している。主教材としてはハンガリーで発行された初級教科書『Dekiru I・II』と『みんなの日本語』を併用している。ハンガリー人教師 H はエーレッツェーギに向けてカリキュラム通りに授業がこなせるかどうかに関心し、強い不安を感じており、協働学習に関しても生徒はまだ子供なので無理だと考えている。実際、授業ではペアワークは取り入れているもののその活動は非常に限定的である。またペアは常に固定しており、数か月に1度席替えをすることでペアを替えている状態である。そこで、ハンガリー人教師 H が担当する文法の授業（2018年3～5月）を対象にアプローチを導入し、その効果を検証する。

3.2.2.2 日本人協力者との関係調整

3.2.1.2 に従い、「『学習者が課題の重要性を理解・共感する』『学習者が教室内で課題達成に向けた自由な探求ができる』というアプローチが行われた場合、他者関係の困難性を伴いやすい日本人協力者とのように関係調整を行うか」を問2として設定する。特に日本語能力が低いクラスでは、学習者が日本人協力者との交渉に困難を感じやすく、教師が細かい配慮をする傾向にある。そこで、調査対象は3.2.2.1同様、ブダペストの K 大学日本学科が併設する大学入学試験・国家外国語試験を兼ねた上級エーレッツェーギと呼ばれる試験の対策講座とした。同講座では、口頭練習の授業に日本人協力者が参加することがあるが、学習者が日本人協力者のペースに巻き込まれてしまわぬよう、教師が日本人協力者に対し練習の目的を説明し、資格試験における質問者役に徹底してもらう形で、会話のフローを取らないよう配慮が行われている。ただ、学習が学習者のものであるなら教師の細かい配慮がなくとも学習者自身が自らの学習の成功のため日本人協力者と関係調整を行えた方がよい。そこで本研究では口頭練習授業ではなく、日本人講師 A が担当する文法理解の授業に日本人協力者に入ってもらった。そして、ある年度（2009年3～5月）のクラスには日本人協力者が入った授業を意識した「学習者が課題の重要性を理解・共感する」「学習者が教室内で課題達成に向けた自由な探求ができる」というアプローチを導入せず、別の年度（2009年9月～2010年4月）では、日本人協力者が入った授業を想定した同アプローチを導入した。そこでこの両クラスを対象に学習者と日本人協力者の関係調整について検証を行う。

3.2.2.3 レベル差を意識するクラスメートとの関係調整

3.2.1.2 に従い、「『学習者が課題の重要性を理解・共感する』『学習者が教室内で課題達成に向けた自由な探求ができる』というアプローチが行われた場合、他者関係の困難性を伴いやすい日本語能力差がある・日本語能力差を強く意識するクラスメートとのように関係調整を行うか」を問3として設定する。クラスメートとの関係

性は教室をとりまく文脈により異なり、ゆえに「レベル差がある・レベル差を強く意識する」といっても、そのあり方や関係調整の形も文脈によって異なるはずである。そのすべてを網羅することは不可能であるが、本研究では、まず「高等教育機関会話授業」を取り上げ、調査の対象とする。

本研究で取り上げる「高等教育機関会話授業」は、ブダペストにある K 大学日本学科で開講されている「会話 IV」である。「会話 IV」では『トピックによる日本語総合演習 中級前期』『トピックによる日本語総合演習 中級後期』（スリーエーネットワーク）を主教材とし、あらかじめ用意された資料、そして自分で調べてきたデータについて①調査の目的や方法、そしてグラフや表などのデータについて聞き手が理解できるように説明ができる。②説明内容について議論ができる、の2点を目標としている。K 大学では日本語未修者用と既修者用のカリキュラムがあり、基本的に「会話 IV」は未修者で入学した2年生（4学期目）、既修者1年生（2学期目）が受講する（若井 2016、2018）。また K 大学では副専攻制度もあり「会話 IV」は日本学を副専攻で学んでいる学生も受講している。このような背景もあり、初心者を対象とした資格試験講座と違い、受講生の日本語レベルは JLPT の N5～N2 と幅があり、毎年そのレベルも異なる。本研究では「会話 IV」の3つのケースについて検証を行う。

まず、第一のケースは「副専攻学生が『レベル差があり主専攻学生と絡みたくない』と訴えたクラス」である。2011年2～5月に開講された「会話 IV」では、カリキュラム上の問題で日本語学習が進まず、補習授業を受けていた副専攻の学生が3名履修していた。この3名がコース開始時に担当教師（日本人講師A）の元を訪れ、「日本語能力の高い主専攻の学生が副専攻の学生を馬鹿にしている。同じ活動はできないし、したくもない。授業では主専攻と副専攻で別の課題を出して欲しい」と訴えてきた。しかし、担当教師はこの副専攻の学生と主専攻の学生が相互依存力を発生させる関係になってほしいと期待し、課題を分けることはせず「学習者が課題の重要性を理解・共感する」「学習者が教室内で課題達成に向けた自由な探求ができる」アプローチを導入した。本研究では、同クラスにおける（訴えをしてきた）副専攻学生3名と主専攻の学生のやりとりに注目し、やりとりの変化を検証する。

第二のケースは「クラスメートとの日本語能力差を意識するクラス」である。2012年2～5月に開講された「会話 IV」の受講生は、教師から見ると受講生間の日本語能力にそれほど差がないと感じられた。しかし、コース開始時に行ったアンケート調査により、（クラスメートとの日本語能力が意識化される）クラスメートの前で日本語を話す行為や、クラスメートからの誤用訂正に抵抗感を感じていることがわかった。そこで、本研究では同クラスに「学習者が課題の重要性を理解・共感する」「学習者が教室内で課題達成に向けた自由な探求ができる」アプローチを導入し、他者への誤用訂正行為を中心に受講生同士の関係調整とその変化を検証する。

第三のケースは「日本語能力が非常に高い学生がいるクラス」である。第二言語教室において学習者の第一言語が同じである場合、第一言語の使用をどうするかについては議論の対象となる。例えば、直接法、コミュニカティブアプローチ、あるいはナチュラルアプローチなどは第一言語非使用の考えを後押している（Pennycook 1994：169、Krashen 1985：14）。また、対照言語学に基づく考えから、第一言語の使用が母語干渉を引き起こすため第二言語学習の妨げとなるとする説（Pacek 2003）等もある。しかし一方で、Storch & Aldosari（2010）はペアワークにおいて学習者の第一言語使用が（表 3.11 に示す）学習をサポートする役割を果たしていることを明らかにしている。

表 3.11 学習者の第一言語使用の役割（Storch & Aldosari 2010）

相互サポート・ 情報提供	文法、語彙、発音やスペルに関する議論、メタ言語レベルでの交渉
タスク管理	目標の明確化、目標達成のための共通の視点・展望の生成、それを元にした作業・作品の質に対するコメント、タスクを達成させるための交渉、タスクに注目させるための呼びかけ、（目標達成のための）意見の不一致の管理、相互関係作り、関係の維持
アイデアの生成	考えの外面化、アイデア生成と生成したアイデアについての議論、off-task トーク

日本語会話の授業においても「会話 IV」のレベルにおいては、言葉の説明、あるいは課題の内容や学習の進め方に関するやりとりで、受講者の日本語能力を超えた意見・情報交換が行われる。故に、第一言語が同じ（ハンガリー語である）受講生同士ではこのやりとりを第一言語で行う場合が多い。しかし、2013年2～5月に開講された「会話 IV」では、受講生の中に4名非常に日本語能力の高い者がおり、この4名は、言葉の説明、あるいは課題の内容や学習の進め方に関するやりとりも日本語を使って行っていた。そこで、本研究では、「学習者が課題の重要性を理解・共感する」「学習者が教室内で課題達成に向けた自由な探求ができる」アプローチを導入した際における、この日本語能力の高い4名と他の受講生との関係調整を検証する。

本研究では「レベル差がある・レベル差を強く意識する」クラスとして「小規模継承日本語クラス」も調査の対象とする。本研究で取り上げる小規模継承日本語クラスはブダペストで土曜日午前中に活動を行う継承日本語サークルKである。

外務省は海外に3か月以上在留している日本国籍者を在留邦人と呼んでいる。このうち日本に戻る予定の者を「長期滞在者」、当該在留国等より永住権が認められてお

り、生活の本拠を海外へ移した者を「永住者」に分類している。欧州の永住者は、駐在、留学／遊学、起業、就職、退職、結婚などさまざまな契機で海外に渡り、永住する意思を持った日系ディアスポーラ（三宅 2014）であるが、ハンガリーはポーランド、チェコと共に（西欧諸国に比べれば少ないものの）中東欧諸国の中では長期滞在者数とともに、永住者（日系ディアスポーラ）の数も多い国に分類される（表 3.12）。

表 3.12 中東欧諸国の長期滞在者数・永住者数（名：2018 年外務省）

	長期滞在者数	永住者数
1 位	ロシア（2598）	ハンガリー（361）
2 位	チェコ（1687）	ポーランド（358）
3 位	ポーランド（1318）	チェコ（332）
4 位	ハンガリー（1257）	ロシア（98）

ポーランド、チェコ、ハンガリーはいずれも永住者の数が増加傾向にあるが、特にハンガリーでは 2004 年から 2005 年にかけて永住者の数、在留邦人における永住者の割合が急増し、以後その傾向が保たれている（Wakai & Wakai 2017；若井・若井 2015）。この影響もあり、2005 年以降ハンガリーでは、継承日本語を学ぶ機関やグループが複数誕生した。継承語とは異言語環境で育つ子どもが親から受け継ぐ言葉である（中島 2005）。基本的には幼少期に異言語環境に移住・長期滞在した子どもにとっての親の言葉、移民二世以降の親の言葉、あるいは国際結婚における日常生活で使わない親の言葉などがこれにあたる。ハンガリーの場合、継承日本語教室の生徒のほとんどが国際結婚によりハンガリーと日本の二重国籍を持つ子である。ハンガリーにおける継承日本語教室で最も大きいものは M 補習校である。M 補習校は 1976 年に開校したブダペスト日本人補習授業校が 2005 年 4 月にブダペスト日本人学校となった際に開校した日本語補習授業校である。2008 年度からは文部科学省認定補習授業校となり、文部科学省指定の国語の教科書を使って授業を行っているが、生徒のほとんどがハンガリーと日本の二重国籍者である。2018 年 4 月現在で小学校 1 年生中学校 3 年生までの 51 名が在籍している。M 補習校はブダペストの教育施設を借りて授業を行っており、同施設内では学齢に達していない子ども向けのサークルも活動を行っている（Wakai & Wakai 2017）。一方、ハンガリーの継承日本語教室には、M 補習校のような組織化されたものだけでなく、保護者や有志が運営する小規模継承日本語クラスもある。3.2.1.2 でも述べた通り、小規模日本語継承語クラスは、立ち上げの容易さと継続の難しさより、生まれては消えを繰り返していると考えられるが、

ハンガリーにおいても 2005 年以降、これまで少なくとも計 5 箇所17で小規模の日本語継承語クラスが開設されたものの (Wakai & Wakai 2017)、このうち 2018 年度現在も活動が続いているのは 2 箇所のみとなっている。継承日本語サークル K はそのうちの 1 つである。

サークル K は日本語補習校での学習に不安を感じた 4 家族の保護者が 2007 年に立ち上げた集まりである17。サークル K は、学習拠点を転々とし、教材もなく、教師も必ずしも日本語教育の専門家ではないなど、継承日本語教育に典型的な「ないないづくし (佐々木 2003)」の集まりである。同サークルには 2 つのクラスがあるが、特にそのうちの 1 つのクラス (2010 年スタート。男女 4 名) では、生徒の年齢が揃っておらず18、家庭内での日本語使用、日本語能力にも違いがある。このためクラス運営が難しくスタート当初より教師の負担が大きい状況が続いていた。そして、その困難さにより、担当教師がいなくなるという事態にまで陥ってしまった。そこで、新しく教師 C が授業を受け持つことになったのを機に、この問題に対応すべく、保護者と教師 C が協力して自律的協働学習発生支援アプローチを導入することにした。本研究では、教師 C が教室で最も気になっていた「花子 (仮名) (表 3.13)」を対象とし、自律的協働学習発生支援アプローチを導入したことによる花子の日本語能力面での成長と、それによる花子と他者 (教師やクラスメート) との他者関係の変化について検証する。

表 3.13 花子

2014 年 2 月時点で 10 歳。幼少期より日本人親との接触は無く、話す面ではかなり限られた日本語環境にある。しかし、ハンガリー人親の努力で日本語の絵本やビデオに囲まれた生活を送っている。聴解型バイリンガルに近いが、ダブルリミテッドの問題は見られない。ハンガリー人親は、花子に日本語文を組み立てる力をつけてほしいと考えている。しかし、話すことを無理強いすることで花子が日本や日本語を拒否してしまうことは避けたいと考えている。
--

本研究の調査対象となる日本語クラスを時系列で示すと表 3.14 の通りとなる。

表 3.14 本研究の対象となるコース・クラス

調査時期	コース・クラス	調査目的
2007 年 2～5 月	資格試験対策講座 (口頭練習)	アプローチの有効性

¹⁷ 筆者は保護者の 1 人

¹⁸ 2018 年 4 月時点で、11 才、12 才、15 才、16 才

2008年2～5月	資格試験対策講座（文法理解）	
2009年3～5月	資格試験対策講座（文法理解）	日本人協力者との関係調整
2009年9月～ 2010年4月	資格試験対策講座（文法理解）	
2011年2～5月	大学会話コース	レベル差のある、レベル差を意識するクラスメートとの関係調整
2012年2～5月	大学会話コース	
2013年2～5月	大学会話コース	
2015年2月～ 2017年5月	小規模継承日本語コース	
2018年3～5月	高校日本語クラス	アプローチの有効性

3.2.3 指標の重要性

通常、応用言語学の分野ではパフォーマンスが能力を示すとの考えより、テストなどを用いて間接的に能力を測ることができると考えられている。漢字テストや語彙テスト、あるいは JLPT などその1つである。また、最近ではコミュニケーションを重視する立場より「JF 日本語教育スタンダード準拠ロールプレイテスト（磯村・長坂・押尾・篠原 2013）」などスピーキングやライティングのパフォーマンス・テストも注目を浴びるようになってきている。一方、個々の学習者の学習者自律のレベルを測定することは、様々な点から困難を伴う。例えば、Little（1991：4）は学習者の態度や行動より、学習者自律が発揮されているかについて観察することができると主張している。しかし、学習者自律は社会的文脈が保障され、本人の意思が伴って初めて発揮されるものであるため、必ずしも、ある学習者の観察される状態が、その学習者の持つ学習者自律のレベルを表しているとは言えない。また、教師は、自分が望ましいと思う学習者の姿を自らの授業評価の基準とする傾向にある（Brown & McIntyre 1993；村岡 1999）。従って、授業において学習者に学習者自律を発揮してほしいと望む教師の場合、学習者が自律的に学習に参加する状態を確立・維持するために力を注ぐ。しかし、自律的に学習に参加しているように見える学習者が、実は教師の望む姿を察知し、自らの学習者自律を発揮するのではなく、教師の望むように「自律学習を行っている振り」をする危険性も指摘されている（Breen & Mann 1997；佐伯 1995）。更に、学習者が自律学習を行っているように見えても、実際は「目標を定めよ、計画を立てよ、教材を選べ、学習の振り返りをしろ」などという教師の指示に従っているだけという可能性もある。

このように個々の学習者の学習者自律のレベルを測定することは難しいが、学習者の振る舞いや態度を正確に記述し、それが「振り」や「教師の指示に対する行動」で

はなく、学習者自らの選択で行われているものであることを示す客観的な指標に照らし合わせることで、教室において学習者自律が発揮されている姿が見られるかどうかを判断することは可能である。そして、1.2.3 で示した「学習者自身が自らの学習コントロール能力を発揮し強化・成長させていくことをサポートすることが学習者自律育成である」という立場より、「学習者自律が発揮されているか」という点が、自律学習育成を目指すアプローチの効果の検証基準にもなる。本研究においても、この点を考慮し、指標を明確にしておくことが重要となる。

3.2.4 先行研究から見る指標

3.1.5 において、知識や経験をお互いに説明したり、問いかけあって納得するまで会話したりしようとする「経験交換ケース」の発生やそこへの参加が（相互依存力を発揮する）他者との関係調整の1つの形として考えることができる点を記した。そこで、これを基準とした上で、協働学習の成立という点より、主体的で協働的なやりとりについて、先行研究がどのように捉えているかを概観し、本研究で採用する指標を導き出す。

3.2.4.1 van Lier (2008)

van Lier (2008) は、授業において学習者が示す Agency (主体性) を Passive から Committed までスケール化した (表 3.15)。

表 3.15 Agency (主体性) のスケール (van Lier 2008: 筆者訳)

Passive	主体性がない。Yes、No の反応 (まで) しかできない。
obedient	指示されたことに従う。
participatory	質問に答える。(答えを頭の中で考える)
inquisitive	内容について考え質問する。(相手の答えに対して更に質問する)
autonomous	クラスメートを助け教える。(クラスメートから頼まれて助ける)
committed	クラスメートと (疑問点についてわかるまで) 議論する。

そして、このスケールのうち、autonomous と comitted が主体的協働を示していると主張している (:169)。事例 3.8 と事例 3.9 に、van Lier による autonomous と comitted の例を示す。

事例 3.8 autonomous のやりとり (Leo van Lier 2008: 166 筆者訳)

S1: リンクってどうやるの?

S2：リンクやりたいの？
 S1：うん
 S2：そう、じゃリンクのやり方教えてあげるね。そのディスクの中にリンクのリストのアドレスがあるでしょ。
 S1：うん
 S2：まず最初にこの印をつけて・・・
 S1：こうだね。
 S2：そう、そしてクリック、右ね。そう。そしてコピーして・・・ファイルの・・・グラフィック・・・
 S1：なるほど
 S2：そうそう
 S1：わかった。できたよ。ありがとう。

事例 3.9 committed の例 (van Lier 2008：167 筆者訳)

(S1 が「動物のコミュニケーションは言語ではない」と発表。それを受け議論が始まる。)

S2：動物はお互いにコミュニケーションしているのだから言語だと思うけど
 S1：でも動物は話さないから。
 S2：言語っていろいろな要素を含むでしょう。言葉とか音とか・・・
 S1：でも、動物って言葉を持たないわ。ママって言わないじゃない。
 S2：それは言語の特徴で、動物の言葉にも特徴があるってことじゃないの？
 T：動物のコミュニケーションは言葉なのか言葉じゃないのか
 (クラス中で議論)
 S3：動物はなんでもわかるけど、自分からは話さないって聞いたわ。
 S4：ウォーっていうじゃない。
 S1：動物は「すみません」って言わないでしょう。
 S5：でも言語に音って必要なの？人間だって話せない人は手話を使うじゃない。

3.2.4.2 三崎 (2006)

人間社会の情報流通における階層構造は、brain (技術的な先導者)、gatekeeper (技術の中継者)、end user (一般利用者) の三段に分類されると言われている。後藤・野島 (1993) は、社会集団の人数が増えるに従って end user が brain に頼るコストが増大し、その結果として gatekeeper が生まれると主張している。例えば教育の場合、一斉授業においては、教師を brain とすると、学習者が end user と二段構造

となるが、三崎（2006）は、学習者同士に「経験交換ケース」が発生することで、brainとend userをつなぐ、gatekeeper的役割を果たす生徒が現れるようになることを明らかにした。また、自分と異なる知識や経験を有する相手が自分にとってのgatekeeperとなったり、相手にない知識や経験を有する自分が相手にとってのgatekeeperとなるなどgatekeeperとend userとが複数回入れ替わる現象が現れることも明らかにしている。事例 3.10 は理科の授業におけるGとHの会話であり、GとHで教え手と学び手の入れ替わりが生じている。なお、三崎（2010）は、教え手と学び手が入れ替わる現象は教科に関係なく発生すると指摘している（三崎 2010：45）。

事例 3.10 gatekeeperとend userの交替例（三崎 2006：5）

G：キーワード、電磁誘導と誘導電流？電磁誘導ってなんだっけ？
H：ふふふ。
G：このたび（聞き取れない）は。
H：えー、なんか。コイルの中の、磁界を変化させたときコイルに電圧が生じて電流が流れること。
G：あ、そうそう。
H：磁石があればいいんじゃない？
G：コイルってさ、どうやって電流に変えるんだっけ。
H：電流を流せばいいんでしょ。発電機のしくみと同じか？違うか。電磁誘導を利用して電流を得られるようにしたもの。その得たものが電流なんじゃない？
G：ふーん。
・・・
H：コイルが、磁石を入れることによってコイルがうごくんだっけ？
G：も1回言って。
H：磁石が動くことによって、電流が？
G：磁石かコイルかどっちかが動けばいいっていった。あ、じゃどっちでもいいね
H：どっちだ。
G：うーんとき、なんか振動があって、コイルをつなげればいい。いければいいっていったから、コイルがふるえるんじゃない？
H：何がふるえる？
G：だから、コイルをこっち側にして、磁石はここらへんに。
H：なるほど。

3.2.4.3 川筋・小島・西川（2011）

川筋・小島・西川（2011）は、全員が目標を達成することを目指した小学校低学年の授業における生徒同士のやりとりのデータより、教え手が説明・質問・誘発を用いて、相手がわかるように教えようとしている点、そして、学び手が自ら教え手を選択したり、教え手のサポートを受け入れたりすることで、理解するまで相手に聞こうとしている点を明らかにした（表 3.16）。そして教え手と学び手の役割がかなり流動的である点を明らかにしている。

表 3.16 教え手と学び手の働きかけ（川筋ら 2011：11）

教え手	説明型教え	説明して教える。
	質問型教え	問いかけをして相手の気づきを引き出す
	誘発型教え	間違っているところや注目すべきところを指摘し、気づきをうながす。
学び手	主体型学び	助けを求めて教えてもらう。
	受動型学び	サポートを受け入れる。

3.2.4.4 神村（2011）

神村（2011）は、大学院における日本語母語話者と非母語話者による、専門語彙解釈の外化・検討（ピア活動）における発言を分析した。同活動は、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、次に両方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、役割を交代するというものであった。神村は同活動における発言を岩田・小笠（2007）の発話機能コードを用いてカテゴリー化し分析した（表 3.17）。結果、「要約」とそれに対する「意見提供」「同意」「非同意」、そして相手に対する「明確化要求」「意見要求」のやりとりから「メタ的発話」が起こる点、「メタ的発話」がきっかけで「考える」「テキストに戻り確認する」「教師に確認する」といった内省や確認の行動が起こり、「理解表明」に結び付くという点を明らかにし、これらの一連の流れが互恵的な学びとなっていると主張している。また、「管理」や「促進」の働きかけがピア活動を円滑に進める役割を果たしていることも示した（事例 3.11）。

表 3.17 会話の分析に使用したコードシステム（岩田・小笠 2007：59-60：抜粋）

要約	自分や相手のアウトラインを要約する・音読する。
明確化要求	相手を書いた、あるいは話したアウトラインの内容について相手に

	明確化を要求する。
意見要求	意見、指摘、評価、観点、エッセイにまつわる一般的なコメントを要求する。
意見提供	意見、指摘、評価、観点、エッセイにまつわる一般的なコメントを提供する。
非同意	反対だということを主張する。
同意	賛成だということを主張する。
メタ的発話	自分の文章をメタ的に捉える。
理解の表明	理解の問題が解決したことを示す。
管理	やり取りの流れがスムーズになるように働きかける。
促進	活動の手順に即して活動の展開を管理する

事例 3.11 互恵的な学びを生むやりとり (神村 2011: 5)

A: はい。なんですか。(促進)
B: ある部分を、あの一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。ある部分を、際立たせて発音する方法です・・・(要約)
A: うん
B: 例えば、私は、私は、そのときは、私のことを言っています。(意見提供)
A: はい、はい・・・
B: 他の人の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(意見提供)
A: それいっか? なんか・・・(明確化要求)
B: 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・・・(意見提供)
A: あーそういえばね・・・そういえばね・・・(同意) その強調したい部分をなんか・・・んー・・・私は・・・私は・・・(非同意) 私?・・・その文だと・・・(明確化要求)
んーそれ俺に通じてない・・・(非同意) それで・・・それで何?(管理)
B: えーっとそれで・・・
A: えーっと・・・アクセントとイントネーションの違いは?(促進)
B: 違い・・・(メタ的発話)
A: じゃ、イントネーションは何?(促進)
B: イントネーションは、イントネーションは文全体・・・の・・・(要約)

3.2.4.5 胡 (2018)

胡（2018）は、大学のピア・リーディングにおける学生の発話をコーディングし、進行表明→解答提示→解答議論→解答整理→合意形成（表 3.18）という段階を経て合意形成がなされていることを明らかにした。

表 3.18 グループ・ディスカッションの合意形成の五段階（胡 2018：83）

進行表明	どの課題について話し合うか確認する。
解答提示	解答は何か質問したり、解答を述べたりする。
解答議論	なぜその解答が正しいか意見を言ったり、それに同意したり否定したりする。
解答整理	多様な意見を整理する。
合意形成	解答について全員が納得したことを確認する

その上で、答えがある問題（例えばクローズドテスト）に関する議論を分析したところ、以下の傾向があることを明らかにした。

1. 解答整理が発生する場合と発生しない場合があるが、解答整理が発生すると議論が効率よく進む。
2. 解答整理、あるいは合意形成がなされた後に、新たに解答議論が発生する場合がある。

例えば事例 3.12 では、「なので」「ですから」「だから」「にもかかわらず」という接続表現に関する議論の中で、Hが、これら 4 つの接続詞のうち、3 つが因果関係の接続詞であることに気づき、「因果関係」対「逆説関係」の二者択一の問題であると整理する発言を行っている。胡は、この発言により論点が絞り込まれ、議論が効率化され、再度議論が発生したと報告している。

事例 3.12 解答整理が現れ、論点が絞り込まれる例（胡 2018：86、一部略）

Q：ああ、じゃ、3番はみんなどうですか。（解答提示）
H：なので（解答提示）
M：ですから（解答提示）
Q：にもかかわらず（解答提示）
H：考え方全然ちがうよ。（解答整理）
M：どうですね。（解答議論）
Q：でも（解答議論）

H：「だから」「ですから」と「なので」、まあ因果関係ってう感じ（解答整理）
 Q：え、これなんで、3番って前の文章と違う話じゃないですか。1つしか選ばなければならぬのに。（解答議論）
 H：いやいや、1つを選ばなければならぬので。（解答議論）

3.2.4.6 岡田（2018）

岡田（2018）は、非母語話者である留学生と日本人学生で構成されるグループでの活動におけるメンバー同士の対話について、以下の①～③の点より分析を行った。

- ①他者の発言を受け止める「聴く」、教材と学習者、学習者と別の学習者、知識と別の知識、経験と別の経験、教室の学びと社会のできごと、学習者の現在と未来をつなげる「つなぐ」、進行を止めてグループ活動の話し合いにもどす「もどす」（佐藤 2012:124）という行為、
- ②他者とのつながり方（他者をつながる質問の種類や回数、あるいは「発信者—聴き手」というタテや「聴き手同士」というつながりの方向
- ③理解の深まり・共有

そして、それを「対話のうねり度合い」として「小、小～中、中、大」とスケール化した（表 3.19）。

表 3.19 対話のうねり度合い（岡田 2018）

小	発信者に対する相槌や賛同はあるがそれで終わり。あるいは Yes-No の質問があり、それに対して発信者が「はい、いいえ」で答える対話が1度あり、終了する。
小～中	発信者に対する Yes-No の質問があり、それに対して発信者が「はい、いいえ」で答える対話が2～3度あり、終了する。
中	発信者の意見について、考えや意見が出る。発信者に対し疑問詞が含まれる open question が出る。発信者が使った不明な言葉について発信者に聞く。質問に対する発信者の答えに対し、更に質問や意見が出る。
中～大	聞き手同士のやりとりが生まれる。（発信者の内容に関連する質問。発信者が使った不明な言葉について、他のメンバーに説明を求める。）しかしメンバー全員を巻き込んだ対話にはならない。
大	聞き手同士のやりとりが他のメンバーを巻き込む対話へ発展する。（例：発信者が使った不明な言葉について、全員でその言葉を調べたり

考えたりする。対発信者、対聞き手ではなく、やりとりの内容に対する意見が出る。)

その上で岡田は、発信者に対する考えや意見が出るようになり（中）、そのやりとりの中でヨコのつながりが生じ（中～大）、それが他のメンバーを巻き込む対話に発展する（大）ことにより、学習者同士の多元的で多層的なつながりが折り合わされていくと主張している（事例 3.13、3.14）。

事例 3.13 うねり度が中～大のやりとり（岡田 2018：69）（留：非母語話者留学生、日：日本人学生）

留 1：（毎日欠かせない時間は）昼寝の時間です。

留 2：昼寝？

（留 2 が留 3 にプライベートスピーチで「昼寝」の意味を聞き教えてもらう）

留 1：（毎日欠かせない時間は）昼寝の時間です。昼寝をしたら、午後に元気になります。
--

留 2：悩ましい。昼寝の時間がないです。眠いです。

日 1：難しいですね。学校の時昼寝。してます？

留 2：中国の学校ではある。1時間。

事例 3.14 うねり度が大のやりとり（岡田 2018：大）

日 1：（音楽が好きという話）

留 1：どんな音楽が好きですか？

日 1：いろんな音楽が好きですが、元気な音楽だったらサルサ・・・て分かりますか？
--

留 2・3・4・5：サルサ？

日 1：南米？の音楽

留 2：英語の？知りません。（笑）

日 1：とても元気な音楽があります。

留 1：スペインの？

（留 3 が「サルサ」をスマホで検索する）

留 3：あ、これですか？（スマホ画面を見せる。全員でサルサの理解を共有した。）

3.2.5 自律的協働学習発生の流れ

3.1.5 で示した「経験交換ケース」の対話が自律的協働的対話であるという点と、3.2.4 で示した先行研究の説明をもとに、自律的協働学習発生（成立）の流れを示す。

自律的協働学習が発生するには、まずそのきっかけとなる働きかけが必要となる。本研究ではこれを「始める」とする。van Lier (2008) の示す autonomous (困っているクラスメートを助け教える。困っているクラスメートから頼まれて助ける) のやりとりの場合には、「助けを求める働きかけ」「相手を(説明型・質問型・誘発型で)サポートする働きかけ」(川筋ら 2011) が「始める」の働きかけとなる。一方、van Lier (2008) の示す committed (クラスメートと疑問点についてわかるまで議論する。) のやりとりの場合には、「要約」(自分や相手の考えを述べたり、まとめたりすること) や「意見提供」(意見、指摘、評価、観点などコメントを提供すること) (神村 2011)、あるいは「解答提示」(解答は何か質問したり、解答を述べたりすること) (胡 2018) が「始める」となる。

「始める」の働きかけを受け、適切な情報を得ることが出来た場合には、「わかった」などの「理解の表明」(問題が解決したことを示すこと) (神村 2011) や、「ありがとう」などの感謝の言葉が発生しやりとりが終了する。本研究では、これを「終える」とする。

一方、autonomous (van Lier 2008) のやりとりにおいて、「始める」による情報提供を受けても、学び手の疑問がとけないときもある。この場合は、学び手より、理解できないことを示す働きかけ、あるいは「明確化要求」(相手が話した内容について相手に明確化を要求すること) (神村 2011) などの発言が生じ、更なる説明を求める動きが生じる。また、committed (van Lier 2008) のやりとりにおいても、課題達成の立場より「意見提供」や「解答提示」に対し疑問に思う点や納得がいかない点があれば、中レベルの対話のうねり度合いのやりとり(岡田 2018)が始まる。そして、「明確化要求」や「意見要求」、「意見提供」、そして「同意」「非同意」(神村 2011)により構成される「解答議論」(なぜその解答が正しいか意見を言ったり、それに同意したり否定したりすること) (胡 2018)が行われる。これらのやりとりは「経験交換ケース」のやりとりとも言えるが、本研究では「深める」とする。

「深める」が始まると、そこに第三者が加わることがある。第三者が「深める」には直接加わらず、それを聴いているだけの場合もあるが、第三者が「深める」に加わる場合、あるいは「深める」の当事者が第三者に声をかける場合もある。本研究では第三者が「深める」に参加し中～大レベル、あるいは大レベルの対話のうねり度合いやりとり(岡田 2018)が始まるきっかけとなる働きかけを「広める」とする。

「深める」「広める」のやりとりの中で、「メタ的発話」(自分の発言内容について再考すること) (神村 2011) の発生や、「考える」、「テキストに戻り確認す

る」、「教師に確認する」といった内省や確認の行動が発生する場合がある。本研究ではこれを「振り返る」とする。また「解答整理」（多様な意見を整理すること）（胡 2018）の発言が生まれる場合もある。本研究ではこれを「まとめる」とする。更に、課題達成からやりとりがずれたりした場合には、それを修正する動きが出てくる。本研究ではこれを「引き戻す」とする。そして、「深める」「広める」により、合意が形成されると「合意形成」（解答について全員が納得したことを確認する）（胡 2018）が発生し、「わかった！」などの「理解表明」（神村 2011）や、「ありがとう」などの感謝の言葉など「終わる」が発生する。

やりとりに直接には参加せず、聴きながら内省を行っていた学習者が理解表明の言葉を発することもあつし、合意形成がなされない場合でも、他者とのやりとりの中で、内省が促進されたことで「学んだ・教えてもらった」と感じる学習者も現れる（小野村・西川 2006）。合意形成がなされた後も、あらたな疑問が生じた場合には、改めて議論が発生するが、教え手と学び手の役割は固定されず流動的となる。（川筋ら 2011；三崎 2006）

この自律的協働学習の流れを図式化すると図 3.4、表 3.20 のようになる。

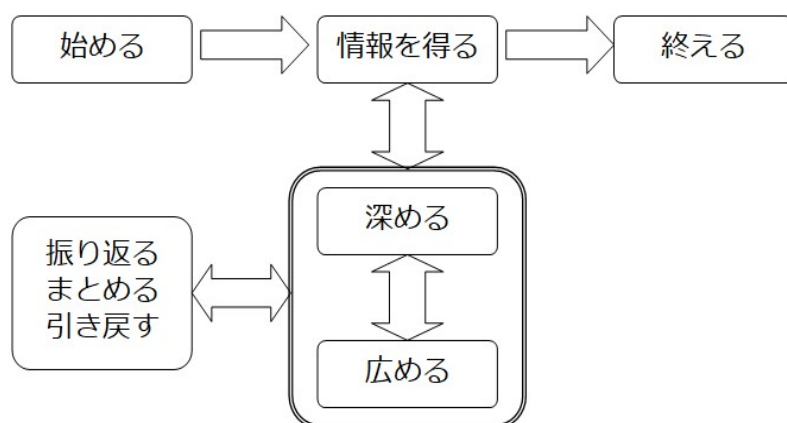


図 3.4 自律的協働学習の流れ

表 3.20 自律的協働学習を構成する要素

始める	<ul style="list-style-type: none"> ・助けを求める。 ・相手を（説明型・質問型・誘発型で）サポートする。 ・（要約、意見提供、解答提示など）意見や考えを示す。 （Van Lier 2008；神村 2011；川筋ら 2011；胡 2018）
深める	<ul style="list-style-type: none"> ・「対話のうねり度合い」中レベルの解答議論（非理解の表明、および

	明確化要求、意見要求、意見提供、同意・非同意)が発生する。 (岡田 2018; 神村 2011; 胡 2018)
広める	<ul style="list-style-type: none"> ・第三者が「深める」に参加する。 ・「深める」の当事者が第三者を巻き込む。 ・「対話のうねり度合い」中～大、大のやりとりが発生する。 (岡田 2018; 神村 2011)
振り返る	<ul style="list-style-type: none"> ・「メタ的発話」、「考える」、「テキストに戻り確認する」、「教師に確認する」など内省・確認の行動が発生する。 (神村 2011)
まとめる	<ul style="list-style-type: none"> ・多様な意見を整理する「解答整理」が発生する。(胡 2018)
引き戻す	<ul style="list-style-type: none"> ・やりとりが課題達成からずれた場合に、それを引き戻す声掛けが発生する。
終える	<ul style="list-style-type: none"> ・「なるほど」「ああ」「わかった」などの「合意形成」「理解表明」や、「ありがとう」などの感謝表明が発生する。 (神村 2011; 胡 2018; 西川・川合 2003)
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・合意形成がなされない場合でも、内省が促進される ・新たな疑問が生じた場合には、改めて議論が発生する ・教え手と学び手の役割は固定されず流動的となる。 (川筋ら 2011; 三崎 2006)

3.2.6 本研究で採用する指標

本研究では、学習目標達成に向け、他者とつながりを持ち、その人的ネットワーク内の「分かち持たれた知能」を活用する力としての相互依存力育成を研究対象としている。この立場に従い、図 3.4 で示した自律的協働学習発生の流れのうち、人的ネットワークの確保、利用、そして拡大の観点より、特に二重枠で囲んだ「『広める』を伴う『深める』」の発生の有無を、相互依存力が発揮されている（他者との関係調整が行われている）ことを示す第一の指標とする。

3.2.7 研究方法

他者との関係調整は第一に他者とのやりとりや、そこに付随する行動（教え手を探するための移動・振り返るためにテキストにあたる等）の中で生まれる。そこで本研究では、学習者同士のやりとりの記録を検証対象データとし、3.2.6 で示した指標を用いてアプローチの効果について検証を行っていく。

データ収集に関しては、学習者同士の会話の変容を目指した取り組みについての臨床教科教育学の先行研究が採用したデータ収集方法に従う。臨床教科教育学の先行研究では、教室に複数台のビデオカメラを設置し、生徒すべてに IC レコーダーを首にかけてもらい、データの収集を行っている。しかし本研究においては、それだけの数の機材を用意することができなかった。このため基本的に教室にビデオを 1 台設置し、授業活動中グループが形成された箇所に 2～5 台の IC レコーダーを設置する形でデータを収集した。なお、K 大学の「会話 IV」のコースに関しては、受講生からビデオ撮影に関する同意をどうしても得られなかったため IC レコーダーのみのデータ収集となった。また、これらのデータと並行して行った学習者（受講生、学生）に対するアンケート調査や学習者らによる授業評価も補足データとする。ただし、記名式のアンケート調査や授業評価については学習者の同意を得られなかったため、これらは無記名で行った。

IC レコーダーによって収集された音データは文字化を行う。文字化の方法としては中西（2008）を参考とする。ただし、小規模継承語クラスを除き、音データのほとんどがハンガリー語であるため、日本語教育・通訳翻訳業に携わるハンガリー人バイリンガルの専門家と相談しながら日本語訳も行い、それも記述することにした。これら文字化・日本語訳を行ったものの中で、図 3.4 で示した「始める」から「終わる」までを 1 つのまとまり、「終わる」までに至らなかった場合には、話題が変わるまでを 1 つのまとまりとして検証の対象とする。これらの（やりとりの）まとまりに、臨床教科教育学の先行研究に従い、必要に合わせてビデオデータなどを基に得た状況の説明も組み込む。本研究では、このまとまりを平木（2008）、東京学芸大学教職大学院（2013）に従い「プロトコル」と呼ぶことにする。

本研究ではプロトコルを表 3.20 で示した指標を用いて質的に分析する。指標に照らし合わせるためにプロトコルをカテゴリー化する際、そしてアンケート調査の結果や授業評価の記述をカテゴリー化する際には Ericsson & Simon（1984）に従い、分析の客観性を保証する（西川 1999：37）

分析の客観性を保障する方法（Ericsson & Simon 1984）

- ①分類単位や分類方法を定義する。
- ②2 名以上の分析者がその定義に従って分析する。
- ③分類者達の分類結果をつき合わせて、それらの 8 割以上が一致していれば、正しい分析が行われたものと判断する。（一致しなかった部分は両者の協議により分類を決定する。）

本研究においては分析の信頼性を得るために、談話分析研究の経験がありハンガリー語にも詳しい日本語教育実践者・研究者2名を分析者に選んだ。

なお、本研究では、録画記録より、授業中における学習者の動きを図に示す場合がある。この場合は、図 3.5 に従う。

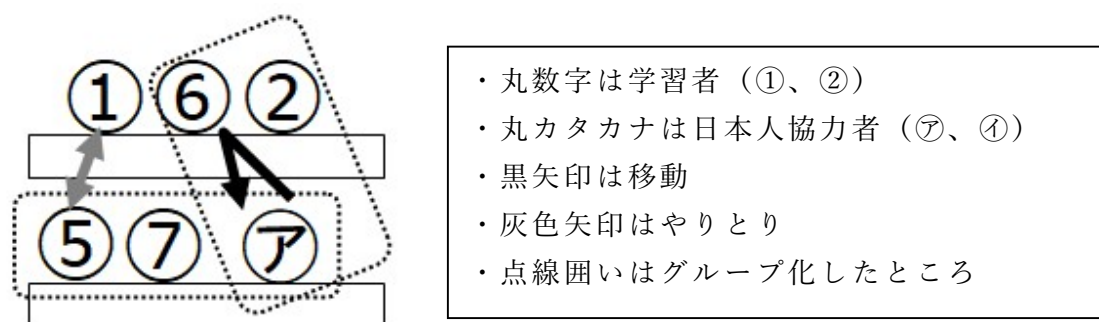


図 3.5 学習者の動きを表す図例

3.3 本研究の構成

第1章から第3章までを通じて、ハンガリーの市民育成の立場より、学習者自身が相互依存力を発揮させて協働学習を発生・成立させることの重要性や、そのためのアプローチについて述べた。そして本研究の課題を明らかにし、研究の方法について説明を行った。これを受け、第4章から第6章までを通じ、本研究で示したアプローチの有効性と、他者との関係調整の面で困難を伴いやすい各文脈下での学習者の関係調整の実態についてデータを分析し考察を行う。第4章では本研究で示したアプローチの有効性について、3つの文脈（資格試験対策講座における会話練習の授業、同文法理解の授業、中等教育機関日本語クラス）での検証を行い、結果を論じる。第5章では、他者との関係調整の面で困難性を伴いやすい文脈のうち、日本人協力者との関係調整について日本人協力者の存在を意識したアプローチを導入しなかったクラスと導入したクラスとを比較する形で考察を行う。第6章では、レベル差がある・レベル差を強く意識するクラスメートとの関係調整について、4つのケース（大学会話授業の3ケース、および小規模継承日本語クラス）を取り上げ、分析・考察を行う。そして、第7章では、本研究の結果を総合的に考察し、ハンガリーの（日本語）教育への提言を行い、今後の課題について述べる。

第4章 自律的協働学習発生支援アプローチの有効性

第4章では「学習者が課題の重要性を理解・共感する」「学習者が教室内で課題達成に向けた自由な探求ができる」というアプローチ（以下、自律的協働学習発生支援アプローチとする）がハンガリーの日本語学習者の相互依存力育成に有効かについて検証を行う。

4.1 検証1（資格試験対策講座）

4.1.1 学習者のビリーフス

本研究の対象とする上級エーレッツェーギ対策講座の口頭練習の授業（2007年2～5月）と文法理解の授業（2008年2～5月）において、自律的協働学習発生支援アプローチを導入する前に、受講生に対して教師観や学習観などに関するビリーフス調査を行った。口頭練習受講者に対しては、Horwitz（1987）によるBALLI（Beliefs About Language Learning Inventories）を参考にハンガリーの日本語学習者・日本語教員のビリーフス調査を行った若井・岩澤（2004）の調査票を利用した。同調査の結果、口頭練習受講者は「効果的な学習方法を知っており、個々の学習者に合わせて指導し、学習者を勉強させるために努力する」という教師観、「教師にリードしてもらい、それに従う。」という学習者観、そして「（自ら考え学習するのではなく）教師の言う通りに学習するのが良い」という学習観を持っていることが明らかとなった（表4.1）。

表4.1 口頭練習授業受講生のビリーフス（受講生20名対象）

項目	平均
教師が学習者を一生懸命勉強させなければならない。	1.81
教師が教えなければ学習者の言語能力は向上しない。	2.26
教師は学習者より効果的な学習方法を知っている。	2.19
教師の意見やアドバイスに同意できない場合でも、学習者はこれに従わなければならない。	2.67

（1「強く賛成」から5「強く反対」までの5段階評定の平均）

一方、文法理解授業の受講生には、Vámos（2001）を参考に、教師と学習者の関係に関するメタファーによるビリーフス調査を行った。同調査は「ビリーフスは感情的、認識的、そして挿話的という性格を持つが、言葉ではっきりと表わすことが難しく、それゆえメタファーという形で現れやすい。」（Szivák2002）という考えに支えられた調査方法である。メタファーによる代表的なビリーフス調査には、メタファー質問

紙調査がある。例えば、被検者の学習観について調査する場合に、「学習とは（ ）のようなものだ。」という文の括弧の中に思いついたメタファーを書かせ、なぜそのメタファーを思い浮かべたか、その理由も合わせて記述してもらうことで、はっきりと言葉で表わすことが難しいビリーフスを浮かび上がらせるという手法である。文法理解授業の受講者に対しては、このメタファー質問紙調査法のうち、メタファー表 (Vámos2003: 47) による調査を選択した (表 4.2)。メタファー表は一度に多くの、お互いに関連する項目に関するメタファーを書き込むことができるという特徴を持つ。

表 4.2 文法理解授業の受講生に対する調査で使用したメタファー表

idegen nyelv (外国語)	tanár (教師)	tanuló (学習者)	osztálytárs (クラスメート)	tanulás (学習)

受講生に記入してもらったビリーフスを、その理由を元に「教師と学習者との関係」という視点からカテゴリー化した。結果、受講生の大半に「学習者に知識を与え、導き、育てる者」という教師観、「教師に知識を与えられ、導かれ、育てられる者」という学習者観、「教師の指示を受け行うもの」という学習観が見られることがわかった (表 4.3)。

表 4.3 文法理解授業受講生のビリーフス (受講生 24 名対象¹⁹⁾)

ビリーフス	割合
学習者は教師から指導を受け／教え育てられ物事を覚える メタファー例: 「料理人 (教師)」「見習い (学習者)」	71%
学習者は教師から知識をもらい、悪いところを直してもらう メタファー例: 「医者 (教師)」「患者 (学習者)」	21%
その他 メタファー例: 「住民代表 (教師)」と「住民 (学習者)」	9%

若井 (2004) は、メタファー質問紙調査法を用いてハンガリーの中等教育日本語教師のビリーフスを分析した上で、その結果を Harmer (1991) のコントロール志向から自律支援志向までのスケールで分類している。一方、Wakai (2005) は若井

¹⁹ アンケート調査後、3 名が退会した。

(2004) のビリーフス調査結果と、同じ被検者（ハンガリーの中等教育日本語教師）に対して行った教師の学習自律支援志向性を計る PIS（Problems in Schools Questionnaire）（Deci, Schwartz, Sheinmam & Ryan 1981）調査結果とを比較している。そこで、若井（2004）、Wakai（2005）で得られた結果と、文法理解授業の受講生を対象に実施したビリーフス調査の結果を比較した。結果、表 4.3 で示した受講生のうち、「学習者は教師から指導を受け／教え育てられ物事を覚える」「学習者は教師から知識をもらい、悪いところを直してもらおう」というビリーフスは若井（2004）、Wakai（2005）が示す学習者自律支援志向性の低い教師のビリーフスと共通点が多いことがわかった。これらの点より、口頭練習授業に参加した受講生、文法理解授業に参加した受講のいずれも、教師のコントロールを望む、教師依存の傾向が見られることがわかった。

4.1.2 手続き

4.1.2.1 課題の重要さの理解・共感

本研究の対象となる上級エーレッツェーギ対策講座は有料講座であり、参加者は皆、上級エーレッツェーギ試験に合格することが最上位の目標となっている。上級エーレッツェーギは筆記・口頭の合計点で 60% の正答率があれば合格となり、国家外国語中級試験合格資格が得られる。しかし、本調査が行われる前年度（2005/2006 年度）では受講生の 2 割しかこのレベルに達することができなかった。そこで本調査の対象となる口頭練習の授業、文法理解の授業を担当する日本人講師 A は、「受講生全員が筆記・口頭とも 60% の正答率を獲得するために考えて動く」ことをコース全体の目標として掲げた。そしてこの目標を達成するために、上級エーレッツェーギの採点基準・採点表、そして模擬問題と解答例・採点例²⁰を受講生に可視化した。また、各授業の始めに、自分だけではなく、クラスメート全員が上級エーレッツェーギで 60% の正答率を獲得するために考え行動することが結果的に自らの学習目標達成に対しても有益に働く点を受講生に説明した。この説明には表 4.4 に示したエピソードや絵、グラフなどを利用した。

表 4.4 クラス全員の目標達成を目指す意義に関する提示資料と講師 A の語り

エピソード	「高齢者を対象としたパソコン教室では専門用語を多用する若い講師の先生より、同じパソコン教室を出たばかりの高齢者や、同じクラスにいる高齢者の方が分かりやすい説明ができる。」など、クラ
-------	--

²⁰ エーレッツェーギの採点基準・採点表、模擬問題や過去問題と解答例・採点例などは教育局（oktatási hivatal）のサイトにて公開されている。

	<p>スの全員が目標を達成するためのサポートという点で、同じ目標を持つ学習者の集団は、1人の教師より有能である（西川 2000：118）点が理解できるようなエピソードを語った。</p>
図	<p>「導管メタファー」²¹（Reddy 1979）、「銀行型教育」²²（Freire 1970）、「栄養士モデル」²³（Freire 1985）と、分かち持たれた知能（1.3.1 参照）を活用した学習を対比させた絵や、分かち持たれた知能の大きさの違いを示す絵（図 4.1）を見せながら、「廊下では好きな人とだけ話せばいいが、ここは教室で勉強するところである。馬が合う人や合わない人がいるのはわかる。しかしクラス全員が目標を達成するために、いつも同じ人と話していることは良いことなのか考えて動いてほしい。」などと語った。</p>
グラフ	<p>課題を達成した者が多様な他者とやりとりをすることで更に理解を深化させる点が見えるグラフ（三宅 2007、1.3.1 参照：図 4.2）を用いて、「問題を解いて、できたかできなかったかを確認するのは学習ではなく作業である。できた場合でも、たまたまかもしれない。だから、他の人に説明することにより自分が本当に理解しているかどうか確認する。これが学習である。問題ができなかったら、わかるまで、調べたり人に聞いたりして、考える。そして、わかったら再度問題を解く。そこでできなかったら、また調べたり、聞いたりする。もしできたら、それが偶然ではないかどうか再度確認する。これが学習である。」などと語った。</p>

²¹ 情報を有形のモノとして捉え、情報の送り手と受け手の間にパイプのような流通経路があり、そのパイプにポンと情報を投げ込めばそのまま受け手に内容が伝わるというコミュニケーション観。

²² 教師が生徒を空の銀行口座に見立て、まるで預金を繰り返していくように知識の伝達を行う教育形態。

²³ 知が「よい食べ物」であり、教師は栄養を与えるもの、子どもは栄養を与えられものとして定義される教育モデル。

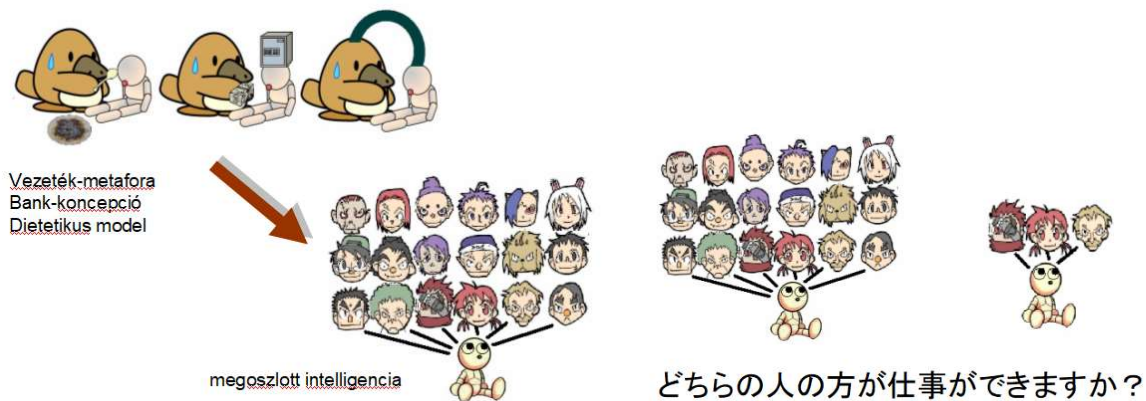


図 4.1 クラス全員の目標達成を目指す意義に関する提示資料 (図)

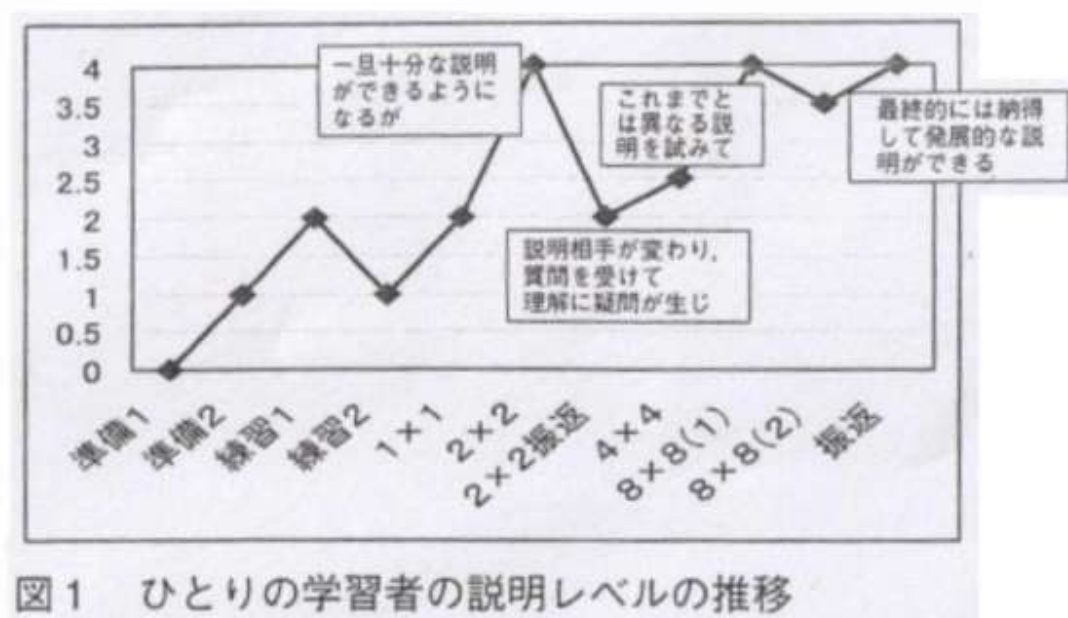


図 4.2 クラス全員の目標達成を目指す意義に関する提示資料 (グラフ：三宅 2007)

また、文法理解の授業では、毎時間授業の終わりに、受講生に授業評価をしてもらった（記名式授業評価については同意を得られなかったため無記名式となった）。講師 A はこれをオンライン上の共有空間で可視化し、翌時間にこの評価を利用して、クラス全員が目標を達成することの大切さを強調した。

4.1.2.2 自由な探求の保障

課題・解答例、採点基準などの他に、講座全体で取り扱う文法項目については講師 A が作成した文法説明書をインターネット上にアップロードし、受講生が自由に閲

覧・ダウンロードできるようにした。語彙に関しては上級エーレツチェーギに対応し、上級エーレツチェーギの作文問題で辞書としても使用が可能なハンガリー日本語教師会発行の語彙集を販売・配布した。授業では、講師Aが授業で話す内容をすべて資料化し（表 4.5）、これを授業開始前に配布した。資料のうち、授業目標に関する部分については、教師が読み上げ目標確認を行ったが、それ以外の部分については、クラス全体への説明は必要最低限（数分）に抑えた。

表 4.5 授業での配布資料とその内容

<p>授業の目標・ 課題の説明・ 授業評価など</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 口頭練習の授業では「採点基準を参考に、クラス全員が 60% の正答率に達することができるようにする。」、文法理解の授業では「練習問題の解答例を参考に、なぜ、この練習問題の解答が正しいのか、クラス全員が、クラスメートが納得できるような説明を行えるようになること」という目標を記入した。 ・ 必要に応じて、講師Aの授業観察や受講生による前授業の評価を用いて、コメントを記入した。（例えば、講師Aが「受講生が1人で考え込み、誰にも質問しようと思わず、周りも見てみぬふりをしていた」ことを見たとき、あるいは「わからないことが完全には解決できなかった」という評価が記入されていたのを見た場合に「わからないことがあったときに、誰にも質問ができない人がいるかもしれない。クラス全員が目標を達成させるためにどう動くべきか、もう1度考えてみてほしい」などのコメントを書いた。）
<p>教材</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 口頭練習の授業では、上級エーレツチェーギの口頭試験の模擬問題（「質疑応答」「議論」「図・写真の説明」）基準採点基準や採点表、模擬回答例を配布した。採点例については最初の授業で配布済み（4.2.1 参照）。 ・ 文法理解の授業では、文法説明補足、練習問題と解答を配布した。（どの授業でどの文法項目を学習するかについてスケジュール表という形で配布済み。）

授業で活動が始まった後は、講師Aは表 4.6 のような行動をとった。

表 4.6 活動開始時・活動中の講師Aの行動

<p>口頭練習</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 毎回の授業に日本人協力者が 3~4 名集まるようにした。日本人協力者には試験の内容について説明し、試験における質問者の役割をお
-------------	---

	<p>願いました。日本人協力者が活動中に質問者の役割から外れそうになったときには、講師 A が日本人協力者に声かけを行い、質問者の役割を行うようお願いした。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・受講生が自主的に誰とでも学べるようにした。もし受講生がグループをつくる場合でも、その大きさ、メンバー構成などは受講生に一任した。日本人協力者とグループをつくるかどうかについても受講生の判断に任せた。 ・活動開始後は、授業時間終了まで活動は中断させなかった。 ・毎時間ではないが講師 A が活動の合間に受講生を個人的に呼び模擬試験を行い、採点表に照らし合わせて採点し注意すべき点を受講生に伝えた。これは受講生が講師 A による評価をクラスメートや日本人協力者に可視化することで、「クラス全員の目標達成」の道具として利用することをねらいとしていた。同様の理由で、活動の前後に、講師 A が前の授業で行った模擬試験の評価について、受講生に聞こえるように日本人協力者と雑談を行った。
文法理解	<ul style="list-style-type: none"> ・学習方法は学習者に一任した。学習内容に関する質問など、学習者が課題達成のため教師をリソースとして利用しようとした場合、回答が資料内にあるものについてはその個所を指差し、資料にないものについては質問に回答した上で、質問と回答を黒板に記した。そして次に同じ質問があった場合には、黒板を指差した。 ・授業終了前に、不定期に課題達成の確認として数名を指名し課題に沿った質問を行った。うまく答えられない受講生がいた場合、それが回答できなかった受講生だけの責任ではないことをクラスに伝え、「クラス全員の目標達成のために考えて動く」ことの重要性を再度確認した。

4.1.3 データ収集

口頭練習の授業は計 10 回、文法理解の授業は計 11 回の授業を対象に、表 4.7 で示す方法でデータを収集した。

表 4.7 データ収集方法

録画	<ul style="list-style-type: none"> ・調査期間のすべての授業において、教室前方隅にビデオカメラ 1 台を設置し教室全体を録画した。
録音	<ul style="list-style-type: none"> ・口頭練習では、授業は数名の受講生が 1 名の日本人協力者を囲むとい

	<p>う形で活動が進められていた。そこで、初回を除く 9 回分について IC レコーダーを日本人協力者手前に置き、日本人協力者と受講生との会話を録音した。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文法理解では、11 回の授業すべてにおいて、受講生がグループ化しているところを中心に 2～4 台の IC レコーダーを置き、受講生同士のやりとりを録音した。 ・IC レコーダーの存在が受講生の活動に影響を与える可能性も危惧した。しかし録音記録には調査者に聞かれることを意図していない発言も残されていた。従って IC レコーダーの影響はそれほど大きくないと判断した。
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・文法理解の授業では、授業終了後に受講生に無記名で授業評価を文章で書いてもらった。

4.1.4 分析結果 1 (口頭練習の授業)

4.1.4.1 受講生の動き

各授業の活動は、数名の受講生が 1 名の日本人協力者を囲むという形で進められていた。いずれの授業にも日本人協力者が 3～4 名参加していたが常に同じメンバーではなかった、本調査では、このうち最も授業参加回数の多かった日本人協力者 F (計 6 回参加) と F を囲んだ受講生との会話記録をプロトコル化し、分析の対象とした。6 回の授業における、日本人協力者 F を囲んだ受講生は表 4.8、同受講生の属性は表 4.9 に示す通りである。表 4.8 を見ると、いつも同じ学習者が同じ日本人協力者を囲んでいるわけではないことがわかる。なお、4 月 27 日の授業では会話の練習を希望した日本学科 1 年生が授業に参加しており、うち 2 名が日本人協力者 F を囲むグループに入っていた。

表 4.8 日本人協力者 F を囲んだ受講生 (丸数字は受講生を表す。黒丸は 1 年生)

日付	3月2日	3月9日	4月13日	4月20日	4月27日	5月18日
受講生	①②③④	②⑤⑥⑦⑧⑨	⑥⑦⑧⑩⑪	⑥⑦⑩⑫⑬	⑥⑧⑩⑭⑮	①③⑤⑯

表 4.9 日本人協力者 F を囲んだ受講生①～⑯の属性 (2007 年 2 月時点)

予備校生：上級エーレッチェーギ対策講座にのみ所属

受講生	性別	年齢	職業
①	女性	20 代前半	予備校生
②	女性	19 歳	予備校生

③	男性	20代後半	大学教員
④	女性	20歳	予備校生
⑤	女性	20歳	予備校生
⑥	男性	19歳	予備校生
⑦	男性	18歳	高校生
⑧	男性	20代前半	会社員
⑨	女性	19歳	予備校生
⑩	女性	20代後半	主婦
⑪	男性	19歳	予備校生
⑫	女性	20代前半	専門学校生
⑬	女性	20代前半	専門学校生
⑭	女性	20代前半	大学1年生
⑮	女性	20代前半	大学1年生
⑯	女性	19歳	予備校生

4.1.4.2 受講生のコミュニケーション

各授業の活動は、与えられた課題（質問）について日本人協力者Fが受講生1人1人に質問をする形で行われた。日本人協力者Fと受講生との会話記録について聞き取れる部分を文字化してみたところ、日本人協力者Fと受講生との日本語のやりとり（メインのやりとり）の合間、あるいはやりとりと並行する形で、受講生がハンガリー語で発話する例が242例確認できた。これらのハンガリー語の発話を分類したところ、大きく「語彙や表現の確認」「内容の確認・議論」「インタラクション成立へのサポート」「活動への引き戻し」という4つのカテゴリーに分けられた（表4.10）。

表 4.10 ハンガリー語による発話の種類

語彙や表現の確認（104例）
課題文、日本人協力者Fやクラスメートの発言に含まれる語彙や表現、そして使用したいが日本語で言えない語彙や表現についての質問やそれに対する情報提供。使用したいが日本語で言えない語彙や表現の可視化。
内容に関するやりとり（72例）
課題の内容、日本人協力者Fやクラスメートの発言内容に関するやりとり、日本人協力者Fやクラスメートの発言内容を理解したことを示す表明。
インタラクション成立へのサポート（39例）

クラスメートと日本人協力者Fとのインタラクションをサポートする情報提供。日本人協力者Fの発言内容、そして自分が日本人協力者Fに対して述べた内容についてのクラスメートへの可視化。
活動への引き戻し（27例）
活動に参加できていないクラスメートへの声掛け。活動に参加できていない状況を伝える（活動へ引き戻してほしいという）声掛け。

これらのハンガリー語の発話が含まれるやりとりをプロトコル化し（計 149 例）、ハンガリー語使用が協働学習を生むきっかけとなっているのかについて 3.2.5 で示した指標（図 3.4 参照）に従い分析を行った。

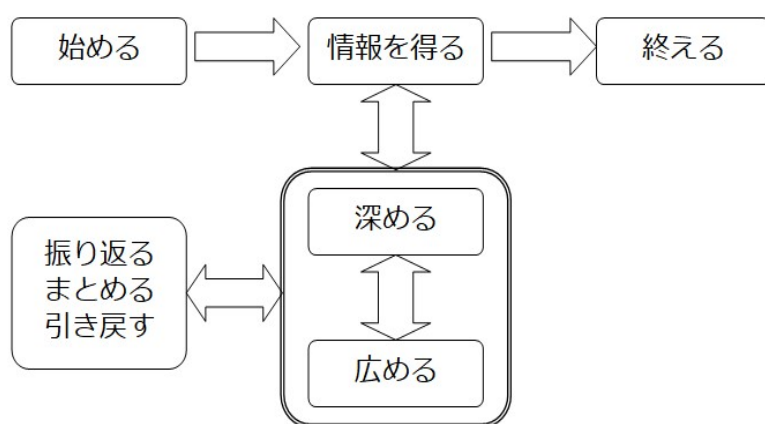


図 4.3 自律的協働学習の流れ（図 3.4 再掲）

まず、「語彙や表現の確認」については、「始める」→「情報を得る」の流れになる例が多かった。その代表的なパターンは、受講生Aがわからない言葉について質問し、受講生Bがそれに答えるというものであった。また、日本人協力者Fと受講生Aがメインのやりとりをしている際に、受講生Aが日本語で表現できない語彙や表現をハンガリー語で述べた場合には、受講生Bがその表現を日本語で述べ、インタラクションをつないでいた。プロトコル 4.1 では、道路の側溝について②の質問（行数番号 8、以下数字のみ）に③が答える（10）形で、情報を提供し、（故障者を修理してくれる）オートサービスについては②がハンガリー語で述べた（23）のを受け、①が日本語でそれを表現し（26）Fとのメインのインタラクションをつないでいる。

プロトコル 4.1

- 1 F：交通事故にあったことがありますか。

- 2 ②：はい。
- 3 F：ありますか。
- 4 ②：ちょっとだけ。
- 5 F：じゃあ、その話を聞かせてください。
- 6 ②：難しい。
- 7 F：難しい。
- 8 ②：Hogy van az árok?
- 9 (ドウ イウ ミゾ)
- 10 ③：Árok ...みぞ
- 11 (ミゾ)
- 12 F：みぞ
- 13 ②：むかし、
- 14 F：あ、あれだよ。車かたむいたみぞ。
- 15 ②：わたしは、おじいちゃんとおばあちゃんと一緒にショプロンへ行きました。そしておじいちゃんはちょっと疲れた。そして、
- 16 F：車でいったんですね。
- 17 ②：車がみぞに落ちました。
- 18 F：車がみぞに。
- 19 ②：でも大丈夫でした。
- 20 F：相手はいないんですよ。人をはねたり、車同士がぶつかったりではなくて、自分で落ちてしまった。それはどうやって車をみぞから出したんですか。
- 21 ②：あ、autószerviz
- 22 (オートサービス)
- 23 F：みんなで
- 24 ①：車を助ける人を電話を
- 25 ②：来ます。
- 26 F：はいはい、そういうのがあるんですね。電話をして助けてもらう。
- 27 ②：はい。

受講生 A が質問し受講生 B も答えられない場合には議論が始まり「深める」が生じた。そして、第三者が議論に加わったり、辞書を調べ直すなど、「深める」→「広める」→「振り返る」の流れが生まれる例も見られた。例えばプロトコル 4.2 では、⑤がチップの意味をはっきりさせることができず (11)、辞書を引いた後も小銭 (アプローペーンズ) かチップ (ボルラバロー) のどちらであるかが判断できなかった (26)。その後、F が「アプローペーンズ。ペーンズってお金？」 (28) と発言し

たことがきっかけで、チップが小銭であるという流れになった。しかし、日本人協力者の「日本にはチップがありません。」の発言から再度疑問が生じ議論が再開され(41)、⑦の「チップをあげます。」(78)や⑤の「日本にはチップが」(81)の発言に対する日本人協力者の反応より最終的には全員がチップの意味を理解し、ハンガリーでは病院でもチップが必要だという話に移っていった。プロトコル 4.2 のように、「語彙や表現の確認」がきっかけで「広める」を伴う「深める」に発展したやりとりの発生例が計 10 例確認された。

プロトコル 4.2

- 1 F : はい。次のチップは？
2 ⑤ : chip mint chi
3 (チップ ッテ チ?)
4 F : チップってあれだと思う。
5 ⑥ : chips
6 (チップス)
7 ⑤ : Nem nem nem
8 (イイエ イイエ イイエ)
9 F : お金をサービス料? サービス、例えば私は 1000 フォリント食べました。お金を
10 はらうときに 1100 フォリント渡します。その 100 フォリントがチップです。
11 ⑤ : ちい kicsi? mint angolul chi?
12 (チイサイ? エイゴのチ?)
13 ⑥ : 少しお金が。
14 F : 例えばホテルに行きます。ホテルに泊まります。
15 ⑤ : Nem nem nemnem értem.
16 (イイエ、イイエ、イイエ、ワカラナイ)
17 F : 荷物を運んでくれました。ベルボーイが。
18 (⑤が辞書で調べ始める)
19 ⑤ : Ja, aprópénz, Aha bóraláló
20 (ア、コゼニ。 アア、チップ)
21 F : 何と言うのこれ。チップ
22 ⑤ : bóraláló
23 (チップ)
24 ⑥ : aprópénz
25 (コゼニ)
26 ⑤ : bóraláló vagy aprópénz

27 (チップカ コゼニ)
28 F : アプローペーンズ。ペーンズってお金？
29 ⑥ : はい、小さいお金。
30 F : 小さいお金。それはほしい。
31 ⑥ : 私は大きいお金が欲しいです。
32 ⑤ : Milyen igaz!
33 (マサニ ソノトオリ)
34 F : チップ。ちっちゃいお金の話をしています。ほしいですか。
35 ⑥ : Én nem értem mit kérdez.
36 (ナニヲ シツモンシテイルノカ ワカラナイ)
37 ⑦ : Szeretted az aprópénzt?
38 (コゼニガ スキデスカ?)
39 ⑥ : Imádom.
40 (ダイスキ)
41 F : 日本にはチップがありません。チップは払いません。だからあの。
42 ⑤ : Biztos, hogy ez. Na várjatok!
43 (ホントウニ ソレデイイノ? チョットマッテ)
44 F : 海外
45 ⑤ : ちょっと待ってください。
46 ⑥ : 多分違う言葉。
47 ⑦ : Nem aprópénz?
48 (コゼニジャナイ?)
49 ⑤ : Szerintem itt a borraivalóról van szó.
50 (ココデハ チップノコト ダトオモウ)
51 ⑦ : これです。チップは？
52 ((⑦がFに辞書を見せる))
53 F : はい
54 ⑦ : Aprópénz.
55 (コゼニダヨ)
56 ⑤ : Hát akkor is tip azt mondja, hogy azt hogy hívják a tip az borraivaló.
57 (ソレデモ、ココデイッテイル tip ハ、tip ッテイッテイルノハ チップノコトダ)
58 ⑦ : Az jó.
59 (ソウナンダ)
60 ⑤ : Akkor nem aprópénz, hanem borraivaló.
61 (ジャア、コゼニジャナクテ、チップダネ。)

- 62 ⑦ : Aprópénz borraivaló.
63 (コゼニデ ハラウ チップ)
- 64 ⑤ : De hát az nem jó. Két különböző szó.
65 (ソレハ ダメダ。2ツハ ベツベツノ コトバダ)
- 66 ⑦ : Szeretnék-e borraivalót?
67 (チップガ スキデスカ?)
68 (⑥が笑う)
- 69 ⑤ : Akkor javítsuk ki már. Ez nem aprópénz.
70 (ジャア、テイセイ シヨウ。コレハ コゼニジャナイ。)
- 71 ⑥ : Biztos borraivaló?
72 (ホントウニ チップ?)
- 73 ⑦ : 私はチップをほしいですか。
74 F : チップ
- 75 ⑤ : チップ mint tip.
76 (チップハ tip ノコトダヨ。)
- 77 F : チップ、ハンガリーはチップをはらいますよね。例えばレストランへ行って。
78 ⑦ : 私はチップをあげました。
79 F : あげます。
- 80 ⑤⑥⑦ : ああ！
81 ⑤ : 日本でチップが
82 F : ない。
- 83 ⑥ : Nálunk meg a kórházban is van.
84 (ココデハ ビョウインデモ ヒツヨウダ)
- 85 ⑦ : ここでも。ここでどこでもチップが
86 F : 必要です。
87 ① : あげます。

「内容に関するやりとり」については、課題に関すること、あるいは日本人協力者 F に対しどのように話を進めればよいかについて、受講生 2 名の議論に第三者が加わり「広める」を伴う「深める」やりとりが発生するケースが 7 例見られた。例えばプロトコル 4.3 では、「車よりバスや電車の方が便利ですね。」という日本人協力者 F の発言 (1) に対し、どのような点で車よりバスや電車の方が便利なのかについて⑤と⑥が議論を始めたのだが、よい答えが見つからなかった。そこに①が「環境によい」(10) という視点を与えている。また、プロトコル 4.4 では、血液型に関する課題に

関し、⑦が⑥に「ハンガリーでは血液型を調べる機会がない」話をしている際に、⑩が献血のときには血液型が調べられる（27）との事実を伝えている。

プロトコル 4.3

- 1 F：車よりバスや電車の方が便利ですね。
2 ⑩：Értesz egyet, hogy busz és vonat kényelmesebb?
3 (バスヤ デンシャノ ホウガ ベンリダト オモウ?)
4 ⑤：hogyan kocsinál
5 (クルマヨリ?)
6 ⑩：igen
7 (ソウ)
8 ⑤：バス mindig belekerül dugóba. Úgy hogy 電車 és バス nem..
9 (バスハ イツモ ジュウタイニ ハマルヨネ。デンシャヤ バスハ ソレホド・・・)
10 ①：Ez környezet barát.
11 (カンキョウニヤサシイヨ。)

プロトコル 4.4

- 12 F：血液型わかりますか。
13 ⑦：わかりません。
14 F：え、ほんとに？
15 ⑦：ほんとに。わかりません。両親もわからない。
16 F：血液の検査。しませんか。
17 ⑩：しない。普通は。
18 ⑦：Mondom itt nem..
19 (ココデハ、ヤラナイヨネ。)
20 ⑥：Mit?
21 (ナニヲ?)
22 ⑦：Megnézi a vércsoportot
23 (ケツエキガタヲ ミルコト)
24 ⑩：あるでしょ。血あげるのを
25 F：献血
26 ⑩：献血の時に血を見られる。
27 ⑥：véradás
28 (ケンケツ)

「インタラクション成立へのサポート」については、それ自体が「始める」の役割とはなっていなかった。しかし、日本人協力者Fと受講生Aとのやりとりが煮詰まったときに受講生Bから出されるサポートが、日本人協力者Fと受講生Aとの間で行われる「深める」やりとりに対する「広める」役割を果たしている例が1例（プロトコル4.5）見られた。プロトコル4.5では、②の「父のパートナー」（2）という言葉の意味を②が伝えようと努力したにもかかわらず日本人協力者Fが正しく理解できなかった。しかしこれを見た①が、②に「新しい妻と言えばよい」（9）とアドバイスすることによって、問題が解決している。

一方、日本人協力者Fの発言を受講生Aが理解していないと判断したときに受講生Bがそれをハンガリー語で伝えたことが、受講生Aの「始める」となった例が2例見られた。例えばプロトコル4.6では、日本人協力者Fが⑩に質問した際に、⑩がそれを理解できていない様子を見た⑦が日本人協力者Fの質問をハンガリー語で伝えたことにより（18）、⑩が自分が言いたい言葉について質問するきっかけとなっている。そしてその後、⑩が言いたいことをどう日本人協力者Fに伝えるかで⑩と他の受講生の間で「深める」（35）「広める」（37）の発話が発生している。

プロトコル4.5

- 1 F：はい。じゃ、②の家族はどうですか。
- 2 ②：父は運転します。そして、おじさんは、そして父のパートナーです。
- 3 F：おばあちゃん、祖母
- 4 ②：母じゃない。
- 5 F：なくて、父方の、
- 6 ②：父の
- 7 F：父のお父さん、父方の
- 8 ②：んん
- 9 ①：Mondjal, hogy uj felesége is..
- 10 （アタラシイ ツマト イエバイイヨ）
- 11 ②：新しい
- 12 ①：妻
- 13 ②：新しい妻
- 14 F：新しい奥さんも運転します。何人になるんだ。お父さんとおじいさんと、お母さん、3人運転します。はい。あ、そうか。
- 15

プロトコル 4.6

- 16 F : ⑪さん、夏休みにお父さんとお母さんが困ることって何だと思いますか。夏休み
17 ってわかる
- 18 ⑦ : Milyen bajba kerülhet szülők a nyári szünetben?.
19 (ドンナ モンダイニ ブチアタル? オトウサント オカアサンハ ナツヤスミニ)
- 20 ⑪ : ん、子供は Mi a rossz?
21 (ワルイッテ ナニ?)
- 22 ⑦ : わるい
- 23 ⑪ : 子供がわるい
- 24 F : わるいことを
- 25 ⑦ : いじわる。
- 26 F : わるいことを覚える。覚えるってわかる? わるいことを覚える。
- 27 ⑩ : Megtanulni rossz dolgot. 悪いことを覚えたら
28 (オボエタラ、ワルイコトヲ)
- 29 ⑦ : 悪いことを覚えたら
- 30 F : 覚える。夏休みに子供が悪いことをおぼえる。
- 31 ⑪ : いいえ。
- 32 F : 違う
- 33 ⑪ : わるいこと Mivel rossz a gyerek
34 (モトモト コドモハ ワルイカラ)
- 35 ⑦ : Alapból rossz 最初、 Magától 自分でわるい
36 (サイショカラ ワルイ) (ジブンカラ)
- 37 ⑩ : 最初から

「活動への引き戻し」では、日本人協力者Fと受講生とのやりとりが聞き取れなかったり、理解できなかったときに「Mi? (何?)」「Micsoda? (一体何?)」「Mi van? (何があった?)」「Mi volt a kérdés? (質問は何?)」「Tessék? (え、何?)」「Nem értem (わからない)」「Le vagyok maradva. (ついていけない)」などの発話がなされていた。この場合は、クラスメートが情報を提供することで、活動への引き戻しが行われていた。例えば、プロトコル 4.7 では、⑤が日本人協力者Fの出した課題を理解できず、「ついていけない」(22)と発話するのに対し、⑥がアドバイスを行うことで、⑤を日本人協力者Fとのやりとりに引き戻している。

プロトコル 4.7

- 1 F : 兄弟はいた方がいいですか。

2 ⑤：いたほうがは何ですか。Nem értem mi a いたほうが
3 (ナニカ ワカラナイ。)

4 ⑥：Hát jobb ha van, vagy...
5 (エエト、イタハウガ イイカ、ソレトモ・・・)

6 ⑤：Ja！はい。
7 (アア！)

8 F：兄弟がいてよかったですか。

9 ⑤：Ufu はい。
10 (エエ)

11 F：仲がいいですか。兄弟は。⑤さんと兄弟は仲がいいですか。

12 ⑤：うん、1つ、Hát nincs senki köztünk. なにも
13 (エエト、ダレモイナイ、ワタシタチノアイダニ)

14 ⑥：Micsoda?
15 (ナンダッテ？)

16 ⑤：Senki nincs, csak ketten vagyunk. de..hogya
17 (ダレモイナイ、フタリダケ、デモ、ドウヤッテ)

18 ⑥：Mondd van 1 testvéred。兄弟が1人います。
19 (キョウダイガ ヒトリイルト イエバイイ)

20 ⑤：はい。

21 F：はい、兄弟がいないほうがいい、いたほうがいい。

22 ⑤：Le vagyok maradván.
23 (ツイテイケナイ)

24 ⑥：Most azt kérdezi, jobb lenne ha nem lenne..
25 (イマ、イタハウガ イイカ キイテル)

26 ⑤：Nem nem ..
27 (イイエ、イイエ)

28 ⑥：Azt mondasz van 1 testvéred és szereted.
29 (ヒトリ キョウダイガ イテ、キョウダイガ スキト イエバイイ)

30 ⑤：兄弟がいいです。はい。

31 F：いたほうがいい。兄弟はたくさんいたほうがいいですか。それとも少ないほうが
32 いい。

33 ⑤：1人でいいです。

一方、クラスメートが活動に参加できていないと感じたときには、「Hahó (ちょっと!)」「Haló (もしもし!)」などの声掛けを行い、クラスメートを活動に引

き戻そうとしていた。プロトコル 4.8 では、日本人協力者 F とやりとりをしていた⑩が、隣でうなずいている⑦が会話についてこれていないと感じ、「ちょっと、ちゃんと会話に入ってる？」(9)と聞いている。これに対し、⑦が実はわからないままうなずいているだけだと正直に述べた(11)ことで、⑩が状況説明を行っている(13)。

プロトコル 4.8

- 1 ⑩：これで単語言ってください
- 2 F：底辺
- 3 ⑩：底辺
- 4 F：底辺って多分、例えば図形があってここが底辺。下。
- 5 ⑩：ああ
- 6 F：下の辺、この1つずつを辺といいます。
- 7 ⑩：そう。
- 8 F：ここの部分だけ低いところだから底辺
- 9 ⑩：Alap. Halló itt vagy?
(テイヘン、チョット、ココニイル?)
- 11 ⑦：Nem. Fogalmam sincs, csak bólogatom. Mit is?
(ウウン、ナンニモ ワカラナイ、ウナズイテイルダケ。ナニヲ イッタノ?)
- 13 ⑩：Mondtam, neki hogy monjon egy példát.
(ヒトツ レイヲ アゲテト イッタンド。)
- 15 ⑦：Mit mondott
(ナンテ イッタノ?)
- 17 ⑩：底辺 és próbálja elmagyarázni.
(ソシテ、ソレヲ セツメイシヨウト シテイル)

4.1.4.3 受講生による関係調整

日本人協力者 F を囲む受講生が固定化されていないことは、受講生がより多くの他者とやりとりしようとしていることを表している。そして、プロトコル 4.1 から 4.8 までの分析より、受講生は、日本人協力者 F とのメインのやりとりと併せて、ハンガリー語により「深める」「広める」を発生させ、語彙・表現、あるいはやりとりの内容の確認を行い、疑問点を解決しようとする姿がうかがえた。また、クラスメートと日本人協力者との間のインタラクション成立への声掛けは、「自分がクラスメートだったらどうするであろうか」という立場より行われていた。これらは、クラスメートと日本人協力者のやりとりを注意深く聞いていなければ行えないものであり、単なる

他者へのサポートだけではなく、他者同士のやりとりをモニタリングのリソースとして利用していたとも言える。一方、やりとりについていけなくなった者から発せられる活動への引き戻し要求や、その対応、そして、やりとりについていけなくなったように見える他者に対する活動への引き戻しの声掛けは、「分かち持たれた知能」としての人的リソースの確保の役割も果たしていた。これらの点より、受講生たちは、クラス全員の目標達成に向け、他者との関係調整を行いながら、自律的に協働的対話を発生させていたと結論づけられる。

4.1.5 分析結果 2 (文法理解の授業)

4.1.5.1 受講生の動き

本研究の調査期間において授業に参加した受講生は計 21 名であった。表 4.11 に 21 名の属性を記す。

表 4.11 受講生 (2007 年 2 月時点)

予備校生：上級エーレッチェーギ対策講座のみ所属

受講生	性別	年齢	職業
①	男性	19 歳	専門学校生
②	女性	19 歳	専門学校生
③	女性	19 歳	予備校生
④	女性	19 歳	予備校生
⑤	女性	19 歳	予備校生
⑥	男性	19 歳	予備校生
⑦	男性	19 歳	予備校生
⑧	女性	19 歳	予備校生
⑨	女性	19 歳	予備校生
⑩	女性	19 歳	予備校生
⑪	女性	19 歳	予備校生
⑫	女性	20 代前半	専門学校生
⑬	女性	20 歳	予備校生
⑭	女性	20 代前半	専門学校生
⑮	女性	20 歳	予備校生
⑯	男性	19 歳	予備校生
⑰	女性	20 代前半	予備校生
⑱	男性	20 代前半	会社員

⑰	女性	19歳	予備校生
⑱	女性	19歳	予備校生
㉑	女性	19歳	予備校生

調査対象となった 11 回の授業の録画記録より学習者の動きを調べたところ、1 回目から 4 回目の授業までは、隣の人と小さい声で相談しながらその場で課題に取り組む姿が目立っていた。一方、5 回目以降の授業では学習者が必要に応じて教室内を移動するようになり、移動しない場合でも頭や体の向きが大きく動く姿が確認できた（図 4.4）。また、話し声も大きくなり、教室内に笑いがこぼれるようになった。

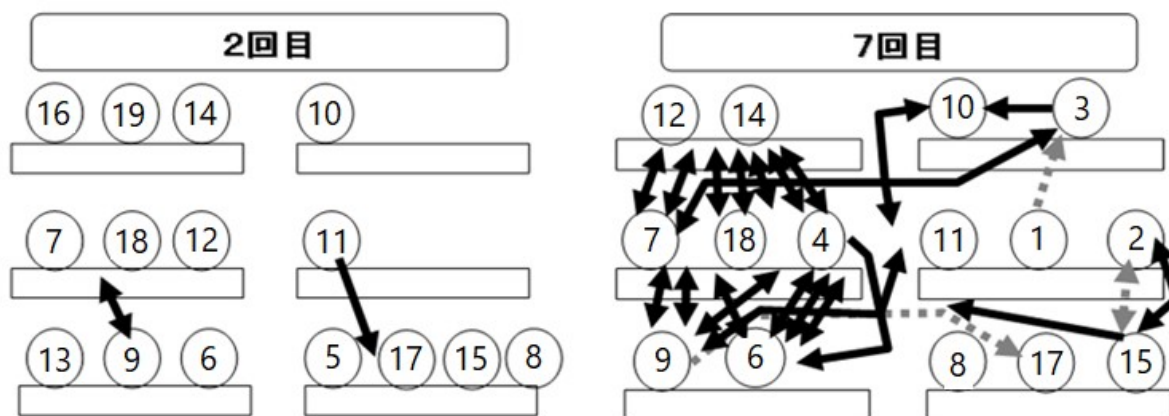


図 4.4 授業における学習者の動き（実線矢印は移動、点線矢印は移動はしなかったものの、やりとりが行われたことを示している）

一方、無記名であるため、どの受講生が記したかは明らかでないが、授業評価におけるクラスメートに関する記述にも、4 回目までの授業と 5 回目以降の授業では変化が見られた。4 回目までの授業では受講生はクラスメートを固定的・限定的な他者との関わりを示す「グループのメンバー」と表していた（表 4.12）。一方、5 回目の授業以降では、非固定的・非限定的な他者との関わりを示す「仲間」と表すようになった。その一方で、個人名が挙げられるようになってきた（表 4.13）。

表 4.12 授業評価における他者（1～4 回目の授業：筆者和訳）

<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>グループ</u>のメンバーと一緒に勉強できた。 ・ <u>グループ</u>活動はいい、楽しい。 ・ <u>グループ</u>がちょっと大きくなった。 ・ <u>グループ</u>活動の成果が出た。
--

- ・一緒に話し、新しい言葉を質問しあえば速く進む。
- ・みんな他の人から学べ、より頭に入る。

表 4.13 授業評価における他者（5～11回目の授業：筆者和訳）

- ・ クラスメートと効果的に協力できた。
- ・ 仲間とたくさん練習できた。
- ・ 本当にみんなで一緒に考えた。だから楽しく、簡単だった。
- ・ A君はすごい。活動的だ。
- ・ 文法がなかなか理解できなかつた人がいた。
- ・ B君と活発に練習したかったがうまくいかなかった。助けが邪魔になったみたい。
- ・ はじめは分からなかったが、クラスメートが助けてくれた。
- ・ 近くの人が助けてくれ非常に嬉しい。
- ・ 仲間と一緒に話すと、他の人にも弱いところがあるところが見える。だから自分も恐れずに質問することができる。

録画記録や、受講生による授業評価を見ると、受講生が5回目の授業以降、より多くのクラスメートと関われるようになっていくことがわかった。

4.1.5.2 受講生のコミュニケーション

4.1.5.1で示した通り、録画記録や、受講生による授業評価より、5回目の授業以降、受講生がより多くのクラスメートと関われるようになったことが伺えた。そこで、5回目、7回目、9回目の、計3回の授業における受講生同士のやりとりをプロトコル化して分析対象とし、3.2.5で示した指標に従い分析を行った。

各プロトコルを見ると、受講生が授業で学ぶ文法、そして課題に出てくる語彙について、わからないところをクラスメートに聞く「始める」→「情報を得る」形で学習を進めていることがわかった。そして受講生Aの質問に受講生Bが答えられない場合には「深める」が生じ、本研究で自律的協働学習発生の指標とする「広める」を伴う「深める」やりとりも計25例発生した。この1例がプロトコル4.9である。プロトコル4.9を見ると、最初（受講生）⑫が、「病気の子供（ ）病院に行かせました。」の答えについて「に」だと考えていた。これに対し⑭は「を」ではないかと意見を出した（7）が、⑦が強い態度でこれに反論した（9）。このため⑭も「親も子供と一緒に行ったのだから」と子供を一人で行かせるときは「を」、親が子供と一緒に行く場合には「に」というルールを考え出し⑦の考えが正しいのだと納得した（23）。

一方、⑫は⑭が答えを「を」とする考えに一理あると思い、資料にあたり始めた（「振り返る」）。そして⑭の元々の主張が正しいことをつきとめ、他の例文を根拠に⑭や⑦にその理由を説明し始めた（25）。そして⑦の主張から「に」が正解と判断し⑦と共に次の問題に取り掛かっていた⑩も、このやりとりを聞いて自分の考えが間違っていたことを理解し⑫に確認を求めている（41）。このようにプロトコル 4.9からは、⑫は⑭の意見を聞き、そして⑩は⑫、⑭、⑦のやりとりを聞くことで、自らが正しいと思っていた考えを再考し正しい答えを知る姿が見られた。

プロトコル 4.9

- 1 (⑦、⑩、⑫、⑭が集まって課題を解いている。⑦と⑫が課題文を呼んでいる。)
- 2 ⑦⑫：病気の子ども () 病院に行かせました。
- 3 ⑫：子供に、nem
- 4 (ジャナイ?)
- 5 ⑦：に persze, hogy に
- 6 (モチロン、ダヨ)
- 7 ⑭：Nem lehet, beteg gyereket?
- 8 (ビョウキノ コドモヲツテ デキナイ?)
- 9 ⑦：Nem, 病気の子どもに、és elvitte a kórházba, mert行かせました。
- 10 (チガウヨ) (ソシテ、ビョウインニ ツレテイッタ。ナゼナラ・・カラ)
- 11 ⑭：Azt értem, de én を-ra gondolom, mert gyereket elvitte a kórházba.
- 12 (ソレハワカルケド、をダトオモウ。ダツテ コドモヲ ビョウインニ ツレテイッ
- 13 タンデショ)
- 14 ⑦：De,nem! Ez ugyanaz mint Haha kitakarítja kodomóval a szobát.
- 15 (ソウジャナイヨ。コレハ、ハハガ コドモニ ソウジヲ サセタト オナジダヨ。)
- 16 ⑫：Lehet, hogy mond valamit.
- 17 (イチリアルカモヨ。)
- 18 ⑦、⑩：Ne mondd!
- 19 (ヘンナコトイワナイデヨ。)
- 20 ⑭：Miért? nem értem. tanár diákokat felállította.
- 21 (ドウシテ? ワカラナイ。センセイガ セイトヲ タタセタ。)
- 22 (⑧と⑩は、問題が解決したと、次の問題をやり始める)
- 23 ⑭：Igazad van, együtt ment a gyerekével.
- 24 (アナタガ タダシイ。コドモト イッシヨニ イッタツテ コトダネ。)
- 25 ⑫：De Itt van tanár diákot felállította. Az wo.
- 26 (デモ、コレミテ。キョウシガ セイトヲ タタセタ。をダヨ。)

- 27 ⑦ : A parancs wol
 28 (メイレイガヲダヨ)
- 29 ⑫ : Nem!
 30 (チガウツテ)
- 31 ⑭ : Igazatok volt. Anya beteg gyerekével ment a kórházba.
 32 (アナタタチガ タダシイ。ハハオヤガ ビョウキノ コドモヲ ビョウインニ ツレテイ
 33 ッタッテ コトダネ)
- 34 ⑫ : Nem! gyereket küldte.
 35 (チガウヨ。コドモヲ イカセタンダヨ。)
- 36 ⑭ : Akkor igazam volt nekem.
 37 (ジャア、ワタシガ タダシカッタノ?)
- 38 ⑫ : Nézd meg.
 39 (ココヲ ミテ)
- 40 (⑫が資料を見せながら、まわりに説明を始める)
- 41 ⑩ : Gyereket elvitette?
 42 (コドモヲ イカセタノ?)
- 43 ⑫ : Igen.
 44 (ソウダヨ)

一方、プロトコル 4.10 では、⑰が課題は終わらせたものの考え込んでいるところを見た⑮がその理由をたずねることでやりとりが始まっている。⑰は、使役文と受動文の違いがわからなくなっており(6)、⑮が説明を試みるが納得しない。その後、⑧や教師を巻き込みながら何とか問題を解決することができた。しかし⑰と⑮のやりとりを聞いていた⑧が、その後の⑮とのやりとりで、自分が使役文と受動文をどこで区別するのかわかりきりと理解していないことに気がついた(63)。そこで⑮に同じ質問をし、⑮と⑰に説明を受けている。このようにプロトコル 4.10 からは、その場にいる全員が納得するまで、議論が重ねられる姿を見て取ることができる。

プロトコル 4.10

- 1 ⑮ : Mit csinálsz? Nem volt jó, amit csináltal?
 2 (ナニシテルノ? サッキヤッタノ ヨクナカッタ?)
- 3 ⑰ : (*)
- 4 ⑮ : Fogalmam nincs. Figyelj szerintem.
 5 (ケントウモ ツカナイ。アノサ、ワタシガ オモウニ)
- 6 ⑰ : Ez a műveltetés vagy a szenvedés?

7 (コレッテ、シエキ? ソレトモ ウケミ?)
8 ⑮: Nem tudom mi.
9 (ナニカ、ワカラナイ)
10 ⑰: Az a (*), azért gondoltam így.
11 (ソレハ・・・ダカラ、ソウオモッタ。)
12 ⑮: Mert másik, de az mi csináltunk. Szenvedés.
13 (ソレハ、ベツノダカラ、デモ ソレハ ワタシタチガ ヤッタヤツ。ウケミデシヨ。)
14 ⑰: Na ez műveltetés.
15 (チョット、コレハシエキダヨ。)
16 ⑮: Jai mi van. Várjál, a szenvedő olyan, hogy (*)
17 (アア、ドウシテ!、チョットマッテ、ウケミハ、コンナノ)
18 ⑰: (*)
19 ⑮: Jó, de nem csak az. Szenvedő még műveltető között mi a különbség?
20 (タシカニ、デモソレダケジャナイ。シエキトウケミノチガイハナニ?)
21 Összezavarottam.
22 (ワカラナクナッチャッタ)
23 ⑧: Nem azt nézzel.
24 (チガウモノヲミテイルヨ。)
25 ⑮: Te érted? Nem. Mert ő sem tudta elmondain...
26 (アナタワカル? ワカラナイデシヨ。ダッテ、カノジョモ ワカラナインダカラ)
27 ⑰: De azt (*)
28 (デモ、ソレハ)
29 ⑮: De jó. Azt mondja, szenvedő csak olyan mint (rálóttek lába?) valaki, és
30 (イイジャナイ、ウケミハ、ダレカガ? シテ、ソノセイデ
31 elszenvettem az alapján, de ez nem csak az.
32 イヤナメニアウコトダケ、ッテイウケド、ソレダケジャナイ。)
33 ⑰: Nem mondtam csak az, de megcsináltattünk (*).
34 (ソレダケトハイッテナイケド、デモ、*ヲサセタ。)
35 ⑮: Jó de ez melyik?
36 (ワカッタケド、ドレ?)
37 ⑰: Ez.
38 (コレ)
39 ⑮: Igen.
40 (ソウダ)
41 ⑰: Igen ez műveltető, és (*)

- 42 (コレハシエキダ。ソシテ*)
- 43 ⑮: Jó
- 44 (ワカッタ)
- 45 ⑮: Ez minden műveltetés, vagy van benne szenvedő is.
- 46 (コレハ ゼンブ シエキデスカ、ソレトモ ウケミモ アリマスカ?)
- 47 T: まあ、これはぜんぶ műveltetés.
- 48 (シエキ)
- 49 ⑮: Na, jó akkor ez a jó, amit te csináltad.
- 50 (O K, ジャア、アナタガ ヤッタノハ イイッテコトダネ)
- 51 ⑰: Igen.
- 52 (ウン)
- 53 ⑮: Jól van. Ezek mind műveltetések. Akkor jól csinálta.
- 54 (O K, コレラハ スベテ シエキ。アナタガ ヤッタノハ マチガッテナカッタ。)
- 55 ⑧: 7-es az mi?
- 56 (7バンハナニ?)
- 57 ⑮: Ez (*)
- 58 (コレハ*)
- 59 ⑧: És 9-es?
- 60 (ソシテ、9バンハ?)
- 61 ⑮: Egyes. Mindegy azt kell néznie, hogy seru benne legyen.
- 62 (1ダヨ。イツモ seruガ ハイッテ イナイト イケナイダヨ)
- 63 ⑧: Tényleg? Figyel akkor mi az a szenvedő?
- 64 (ホントウ?、チョットマッテ、ジャア、ウケミハナニ?)
- 65 ⑰: Igen. Az a (*)
- 66 (ウン、ソレハネ*)
- 67 ⑮: Na ez reru raremasu akkor szenvedő. De ezek mind műveltetés.
- 68 (コレ、レル。レマスガアッタラ ウケミダヨ。デモ、コレラハ スベテシエキ)
- 69 ⑰: Ebben nincs tárgy. 先生は学生を立たせます。
- 70 (コレニ、モクテキゴガナイデシヨ。)

「広める」は、固まって一緒に学んでいるクラスメートにだけでなく、ある程度離れたクラスメートに対しても発生していた。プロトコル 4.11 では、⑮が⑰と文法について確認をとっていた際に、教室の反対側にいた⑦が「おいくつ」の意味がわからず⑭に質問をしているのが聞こえ⑮が情報を伝えた(17)。そして、⑮の情報を⑭がキャッチし⑦に伝えたことにより、⑦が「終える」の反応を行っている(40)。

プロトコル 4.11

1	⑮ : Meg ez kimosostatta a gyerekével.	22
2	(コレハ、コドモニ センタクサセ	23
3	タ)	24
4	⑰ : Ez mit jelent?	25
5	(ソレ、ドウイウイミ?)	26
6	⑮ : Az olyan mint..szólt gyereknek	27
7	mosni kell. (コドモニ センタクシナ	28
8	サイト イッタトイウヨウナ カンジ)	29
9	⑰ : Hát akkor így.	30
10	(マア、ジャア、ソウナンダ)	31
11	⑮ : Az ugyanaz mint ez.	32
12	(ソレハ、コレトオナジ)	33
13	⑰ : Aha	34
14	(ナルホド)	35
15	⑮ : Akkor jó.	36
16	(ジャア、イイネ。)	37
17	⑮ : Hány éves!	38
18	(ナンサイ!)	39
19		40
20		41
21		42

プロトコル 4.9、4.10、4.11 で示したような、学習目標達成に向けたやりとりと合わせて、口頭練習の授業でも見られた「活動への引き戻し」(表 4.10)の働きかけも行われていた。確認できたのは13例で、そのすべてが雑談からの活動への引き戻しであった。「引き戻し」がなく自然に雑談から活動に戻る例もあったが、「Mi lenne, megcsinálnám a feladat. (課題をやるっていうのはどうだろう)」と雑談している本人が自らを活動に引き戻す発言をした例が1例、「Olvassátok.(読みなさいよ)」 「Hagy fejezzen be (活動を終わらせて)」 「Abba fejeznéd. (やめてくれない)」と雑談をしているクラスメートを直接活動に引き戻そうとする例が5例あった。残りの7例は、他者からの「始める」「広める」働きかけが結果として「引き戻す」の役割を果たしているものであった。このうち5例は、一緒に活動に取り組んでいる傍に在るクラスメートからの「始める」で、2例は、それまで一緒に学んでいない、遠くに在るクラスメートが近くの人と議論してもわからないところについて教室を移動し

て第三者に聞く「広める」の呼びかけであった。プロトコル 4.12 は、⑮に雑談をする⑨に質問（「始める」）した（5）のだが、⑨がその後、再び雑談に戻ったため、直接「活動への引き戻し」の働きかけ（18）を行った結果、⑮が⑨に対し課題についての質問を始めたため⑨も「じゃあ、さっさとやろう」（26）と、活動に戻った例である。一方、プロトコル 4.13 は、雑談をしていた⑥、⑦、⑮が離れたところから来た⑩の「広める」の働きかけに応えた後、⑥が活動に戻っている（59）。プロトコル 4.14 は、近くにいる⑮が⑦と雑談をしており、⑭が「始める」と「直接的な引き戻しの声掛け」を繰り返しても（64、72、78、84、97）雑談が終わらない。しかし、⑮が離れたところにいるクラスメートよりも議論に入るように促され場所を移動することによって、活動に引き戻され、元の席にもどってきた後に活動に集中するようになった（118）例である。

プロトコル 4.12

- 1 ⑨：Reménygyűjtő akció. 21-25 között várásol 30napos bérletet, akkor kaphatsz ilyen
2 pecsétet, és öt darab matrica után kaphatsz ajándék múzeum belépőt és ajándék
3 csomagot, és 10 darab matrica után.（「市内交通機関の定期を購入したり、それを
4 集めたりすると博物館の入場券がもらえる」というキャンペーンの話をしている）
5 ⑦：⑨! Mit kell írni?
6 （ナニヲ カケバ イイ？）
7 ⑨：Micsoda?
8 （ナニ？）
9 ⑦：6-st.
10 （6バン）
11 ⑨：6-st? 難しい nehéz.Tudod?
12 （6バン？） （ムズカシイ、ワカル）
13 ⑦：Jó, hogy megkérdeztem.
14 （シツモンシテ ヨカッタ）
15 ⑨：Szóval matrica gyűjtése után, a BKV sorsolással valamit fantasztikus
16 nyereményt nyerhet.
17 （再びキャンペーンの話始める）
18 ⑦：Abba fejeznéd?.
19 （ヤメテクレナイカ）
20 ⑮：7-es mit jelent?
21 （7バンハ、ドンナイミ？）
22 ⑨：お元気

- 23 ⑱：お元気
24 ⑨：元気、Udvarias O-val.
25 (ソンケイノ オガツイテル)
26 ⑨：Na, akkor csináljunk gyorsan.
27 (ヨシ、ジャア、サッサト ヤロウ)

プロトコル 4.13

- 28 ⑥：Milyen volt a program?
29 (プログラムハ ドウダッタ)
30 ⑦：Fél 7-re kellett mennie
31 (6ジハンニ イカナケレバナラナカッタ)
32 ⑱：Ugyanaz a sörrel.
33 (オナジ ビールデ)
34 ⑦：Gngolom.
35 (ソウダヨ)
36 ⑥：Viszont tudom, hol lehet történi vidám napot.
37 (デモ、ドコデ タノシイヒガ スゴセルカ シッテルヨ)
38 ⑱：Ja beszerezni.
39 (アア、テニイレル)
40 ⑦：Miért nem jöttetek.
41 (ナンデ コナカッタノ)
42 ⑥：Tegnap izé volt
43 (キノウハ ヤボヨウガアッテ)
44 (⑥と⑦と⑱がパーティーの話をしている。そこに⑪がやってくる)
45 ⑪：Tudjátok mi a négyes.
46 (アナタたち 4バンワカル?)
47 ⑦：Hol? Melyik?
48 (ドコ? ドレ?)
49 ⑪：Harmadik lapon. Négyes.
50 (3マイメノ 4バン)
51 ⑱：Ez nem jó.
52 (コレハ ダメダヨ)
53 ⑦：倒れて
54 ⑪：Ja köszönöm.
55 (ア!、アリガトウ)

- 56 ⑥：⑦さん
57 ⑦：Igen
58 (ハイ)
59 ⑥：Akkor mit írjunk oda. かわいい、きれい、うれしい？
60 (ジャア、ココニハ ナニヲ カケバイイ？)
61
プロトコル 4.14
62 ⑱：Egész jó volt a koncert.
63 (⑱と⑦がコンサートの話をしている)
64 ⑭：Fiúk ..azt, jelenti, hogy. (*) ?
65 (オトコノコたち、コレノイミハ*)
66 ⑱：Mi?
67 (ナニ)
68 ⑱：Desparation nagyon jó volt
69 (再びコンサートの話)
70 ⑱：Mi lenne, megcsinálnám a feladat?
71 (カッドウニ モドッタラ ドウダロウ)
72 ⑭：Olvassátok el.
73 (アナタたち、ヨミナサイヨ。)
74 ⑦：Jai.
75 (アア)
76 ⑱：Majd otthon olvassuk.
77 (アトデ、ウチデ ヨムヨ)
78 ⑭：Nem, nagyon könnyű
79 (ダメ、トッテモカンタンダカラ)
80 ⑱：Az a rényege, hogy az a manga úgy van meg csinálva..
81 ⑦：Jó.
82 ⑱：Első 19részt, hogy hívják...
83 (⑱と⑦が今度はマンガの話を始める)
84 ⑭：Mi az a 買い物?
85 (ナニ？)
86 ⑱：Melyik?
87 (ドレ？)
88 ⑭：買い物
89 ⑱：買い物、bevásárlás

- 90 (ショッピング)
- 91 ⑦ : Manga az turajdonképpen..
- 92 ((⑦と⑱が再びマンガの話)
- 93 ⑭ : イースター-húsvét, ugye?
- 94 (イースター、ヨネ?)
- 95 ⑱ : Igen.
- 96 (ハイ)
- 97 ⑭ : Olvassátok. Nagyon könnyű.
- 98 (アナタたち、ヨミナサイヨ。トツテモカンタンダカラ)
- 99 ⑱ : Igen?
- 100 (ソウ?)
- 101 ⑫ : Nem tudnád ide jönni? Nem tudom.
- 102 (コッチニ キテクレナイ? ワカラナイカラ)
- 103 ((⑱が別の場所で勉強している⑫に呼ばれて、別の場所でヤギに関する読解文につい
- 104 てやりとりを始める。⑦も活動に戻り、⑭とカタカナ語について話。しばらくして⑱
- 105 が戻ってくる。)
- 106 ⑭ : Mi az ハロー?
- 107 (ナニ?)
- 108 ⑱ : ハロー、ez olyan mint Heló.
- 109 (ソレハ、ヘローミタイナモノダヨ)
- 110 ⑭ : Épp olyan, mint magyarul.
- 111 (マッタク、ハンガリーゴミタイダ)
- 112 ⑭ : 借りる az izé, külsön?
- 113 (エエト、カ rilルダヨネ)
- 114 ⑱ : Igen
- 115 (ハイ)
- 116 (教室の外で行われているフェスティバルの音が大きくなり、⑦と⑭は窓にのぞきに
- 117 行く。しかし⑱はそのまま課題を続ける)
- 118 ⑱ : Engem nem érdekel.
- 119 (キョウミナイ)

4.1.5.3 受講生による関係調整

ビデオ記録、そして受講生による授業評価記述より、受講生はより多くの相手とならうとしていたことが明らかとなった。そして、プロトコル 4.9 から 4.11 でも紹介した通り、受講生は目標達成に向けて疑問に思った点について「広める」を伴う

「深める」を発生させ、納得がいくまで考え、議論し、振り返る姿がうかがえた。一方、プロトコル 4.12 から 4.14 までで紹介したように、活動からずれてしまったクラスメートに対しては、「直接的な引き戻しの声掛け」だけではなく、「始める」「広める」が、活動への引き戻しの役割を果たしていた。この点より、「始める」「広める」が「分かち持たれた知能」としての人的リソースの活用だけではなく、「分かち持たれた知能」としての人的リソースの確保の役割も果たしていたことがわかる。これらの点より、文法理解の授業においても、受講生たちは、クラス全員の目標達成に向け、他者との関係調整を行い、自律的に協働的対話を発生させていたと結論づけられる。

4.2 検証 2 (中等教育機関日本語コース)

4.2.1 教師 H のビリーフスと授業

3.2.2.1 でも紹介した通り、本研究の調査対象である S 高校は、第二外国語として日本語を教えている他の中等教育機関同様、卒業時までに卒業試験（大学入学試験・国家外国語試験も兼ねる上級エーレッツェーギ）合格レベル（CEFR の B2 レベル）に到達することを目標としている。そして、学校や保護者の期待も高い。このような環境の中、教師 H はエーレッツェーギ受験に向けて、カリキュラム通りに授業がこなせるのかという点に強い関心・不安を抱いている。また、「生徒たちはまだ子どもなので、協働学習は導入できない」との考えも持っている。一方、本研究に先立って行った教師 H（表 4.14）に対するメタファー調査（表 4.2 参照）の結果（表 4.15）からは、「教師は学習者に優しく接し、学習者が楽しめる環境をつくりつつ、学習者に合った知識を与え、学習をコントロールし、上級エーレッツェーギ合格まで学習者を引っ張っていく存在である」という教師観が伺えた。

表 4.14 教師 H（2018 年 3 月現在）

国籍：ハンガリー 性別：女性 年齢：30 代前半 日本語能力：N1 以上（10 年間の日本企業通訳経験有） 職歴：在学中に日本語教員免許取得。卒業後は日系企業で通訳として働いていたが、2016 年 9 月より大学の非常勤講師としてビジネス日本語を教え始め、2017 年 9 月より高校教員となる。 担当クラス：S 高校 9 年生日本語（文法。週 3 時間）生徒は 8 名ですべて女子 教師歴：大学の非常勤講師 2 年、中等教育機関 1 年

表 4.15 教師Hの教師観

外国語	外国語教師	外国語学習者	外国語学習	教師の仕事
森	賢いフクロウ	バンビ	何もないところ での遊び	人生教育
説明：教師は生徒の知識に応じて賢く教材を教える				
車	ハンドル	タイヤ	エンジン	道
説明：生徒が前に進み教師が進行方向をコントロールすれば目標が達成できる				
学校	教師	生徒	学習	教師の仕事
劇場	監督	俳優	劇の場面	劇作品
理由：教師は授業をよく練り、学習が楽しく、エキサイティングで、楽しめるものにする。				
家族	母親	子ども達	遊び	共有する楽しさ
理由：教師は生徒を愛で包み、生徒たちが楽しみながら学べるようにする。				

調査開始前の 2018 年 3 月 5 日に教師Hの授業を観察した。授業のほとんどは教師が説明・質問、生徒が教師の質問に答えるというスタイルで行われていた。授業活動としてペアワークも取り入れられてはいたが、45 分の授業のうち、ペアワークに充てられていたのは 1 回 3 分のみであった。そこで、校長、教師H、生徒、保護者の許可を取り、ビデオ 1 台と IC レコーダー 4 台を用いて、3 月 8 日に、教師 H の授業を再度観察し、授業における生徒の動きと生徒間のやりとりをデータとして収集した。8 日の授業では 45 分の授業中、ペアワークが 2 回あり、1 回あたりの時間はいずれも 3 分 45 秒であった（計 7 分 30 秒）。また、教師Hの話ではペアワークの相手は固定されているとのことであったが、この日は実験的に（教師H談）教師Hとしては初めて 2 回目のペアワークの際に、それまで固定されていたペアとは別のクラスメートとペアを組ませていた。ペアワークは教科書に書いてある質問を 1 人が行い、その答えをもう 1 人が答えるという形で行われていたが、やりとりをプロトコル化したところ、ペアワーク中も、生徒に疑問が生じたときには教師に聞く、そして教師が生徒の様子を見て、必要だと感じたときに生徒間のやりとりに介入している点が明らかとなった。例えばプロトコル 4.15 では、疑問（アボカドのスペル）が生じたときに教師Hに質問する（7）生徒の姿、学習者が困っている姿を見て質問される前に答えを言う教師H（18）の様子がうかがえた。

プロトコル 4.15.

1 ①：Hogy kell?

- 2 (ドウヤルノ?)
3 ②: Ja (*) uu.いろ nem くる
4 (ソウダネ。エエト、イロハクロジヤナイ)
5 ①: Istenem..(*) nem megy アボカド・・・
6 (ドウシヨウ アボカドガワカンナイ)
7 ①: アボカド、hogya kell irni, B?
8 (ドウヤッテカキマスカ、B デスカ?)
9 H: abokado
10 ②: Ja アボカド (ノートに書きこむ)
11 (アア!)
12 H: kész?
13 (デキタ?)
14 ②: Kerbimbó?
15 (メキャベツ?)
16 ②: Spenót?
17 (ホウレンソウ?)
18 H: ほうれんそう
19 ②: Ja
20 (アア)
21 H: ほうれんそう

このように教師Hの授業では、教科書の練習問題に合わせてペアワークは取り入れられてはいるものの、実態としてはペアワークにおいても、教師Hが強いコントロールを發揮していることがわかった。

教師Hが語る「カリキュラム消化が最重要」という授業観、「生徒たちには協働学習を行うためのレディネスが育っていない」という学習者観は、表 2.19 で示した、ハンガリーの教師が cooperative learning を敬遠するときの主張と重なるものがある。また、メタファー分析で明らかになった教師Hの「暖かく楽しい雰囲気の中で、教師が学習者の学習をしっかりとコントロールする」という教師観は、2.1.3 のホフステッド指数が示す、ハンガリーの学習者が学習場面において相互依存力を發揮できない背景の1つとなっている「民主的且つ強いリーダーシップを持つ」リーダー像と重なっていると言える。そして授業観察の結果より、授業もこれらの「授業観」「学習者観」「教師観」に沿って行われていることがわかった。このように教師Hのビリーフスは学習者が相互依存力を發揮し発生させる自律的協働学習をサポートする教師像と

は大きく異なり、授業も学習者が相互依存力を十分に発揮できる状態とはなっていないことが明らかとなった。

4.2.2 手続き

4.2.2.1 授業前の準備

教師Hは、授業で取り扱った文法項目を確認・復習する授業において悩みを抱えていた。それは、練習問題を解かせて、答え合わせをし、教師が解説を行っても、生徒たちが本当に文法項目について理解したのかがわからないということであった。そこで、授業で取り扱った文法項目を確認・復習する授業において自律的協働学習発生支援アプローチ導入をお願いすることにした。結果、表 4.16 で示した6回の授業で教師Hの許可が下りた。

表 4.16 教師Hの許可が下りた授業

	日付	学習内容
1	3月9日	『みんなの日本語』7課文型の確認・復習
2	3月9日 ²⁴	『みんなの日本語』7課文型の確認・復習
3	4月20日	『みんなの日本語』8課文型の確認・復習
4	5月3日	『みんなの日本語』14課「て計」の確認・復習
5	5月25日	『Dekiru I』10課「比較」の確認・復習
6	5月31日	『みんなの日本語』12課「助詞」、13課「助詞」、14課「副詞」の確認・復習

ハンガリーの教師が cooperative learning 導入に踏み切れない理由の1つに、協働学習を成立させるための課題・教材作成など準備に負担がかかると感じていることがある(2.2.2.4 参照)。そこで cooperative learning との違いを鮮明にするために、課題・教材に関しては表 4.17 が示すように教師Hが準備に負担を感じないようにした。

表 4.17 課題・教材づくり

課題	教師Hが授業の終わりまでに生徒たちに何ができるようになってほしいかという視点より、「(時間)までにクラス全員が(目標)できるようになる。」という文で表すようにした。
教材	授業で使用している主教材・副教材をそのまま使用した。ただし1度だ

²⁴ 3月9日は、2時間連続で許可が下りた。

け、主教材・副教材を利用したミニテストを作成した。

例えば、自律的協働学習発生支援アプローチを導入した最初の授業（以下、授業1）では、『みんなの日本語』7課の練習A（文型定着を図るための例文）の文と練習B（文型定着を図るためのドリル）の解答文を用いて教師Hがミニテストを作成し「授業終了10分前までに、クラス全員がミニテストで80%取れるようになる。」を目標にした。ミニテストは5分あれば解けるよう、助詞を書くクローズドテスト問題4問と、ハンガリー語を日本語に翻訳する問題3問とした（表4.18）。

表 4.18 授業1 で用いられたミニテスト

はさみ（ ）かみをきります。 Ollóval vágom a papírt.
わたしは日本語（ ）レポートを書きます。 Japánul írok beszámolót.
きょねんのクリスマスにネクタイ（ ）本（ ）もらいました。 Tavaly karácsonykor nyakkendőt és könyvet kaptam.
Holnap a családomnak telefonálok.
Kitől tanult angol nyelvet?
Már vettem ajándékot.

授業1では、ミニテストの範囲となる練習問題を解くことが目標ではなく、文法を理解することが目標のため、以下の資料も用意した。

- ・オンライン上で公開されている『みんなの日本語』ハンガリー語文法説明書を印刷したもの数部（後に生徒がオンラインからダウンロードしスマートフォンなどで見られるようにした。）
- ・別機関教師がプライベートで作成した『みんなの日本語』語彙集（巻末の索引にハンガリー語で訳を手書きしたもの）のコピー
- ・練習Bの解答

表4.16で示した授業2～6の課題と教材は表4.19の通りである。これらの授業でも、授業1同様、生徒たちが語彙集、文法説明書などを自由に見られるようにした。

表 4.19 各授業の課題と教材

授業	課題	教材
2	授業終了 10 分前までに『みんなの日本語』練習 C の 7「土曜日と日曜日（読解文）」について、誰と組んでもハンガリー語から日本語へ同時通訳できるようになる。	『みんなの日本語 I』本冊。評価基準（教師 H が作成）
3	授業の最後の 5 分に『みんなの日本語標準問題集』13 ページ、14 ページの問 3、4、5 から 1 つずつ 3 つの問題を出す。クラス全員が問題に答えられるようになる。	『みんなの日本語標準問題集』、問題集解答、問題（教師 H が板書）
4	授業の最後の 5 分までに、クラス全員がます形・辞書形を見て「て形」をつくるためのルールを説明できるようにする。	『みんなの日本語 I』本冊、（確認の）問題（教師 H が板書）
5	授業の最後の 5 分までに、82 ページの 1（会話文）を、誰と組んでも 2 人で上手に読めるようになる。先生がある部分をハンガリー語で言ったら、すぐそれを日本語で言えるようになる。	『Dekiru I』本冊、会話文のハンガリー語訳
6	授業の最後の 5 分に『みんなの日本語標準問題集』12 課の問 3、13 課の問 1、14 課の問 5 より計 5 つの問題を出す。クラス全員が 80% を取れるようになる。	『みんなの日本語標準問題集』、解答、問題（教師 H が板書）

4.2.2.2 教師 H の語りと動き

授業 1 において活動に入る前に、教師 H が表 4.20 で示す語りをハンガリー語で行った。

表 4.20 授業 1 における教師 H の語り

今日の授業では、ハンガリー語で val,vel にあたる「～で」と、ハンガリー語で nak,nek にあたる「～に」を勉強します。授業の最後の 10 分でミニテストを書きます。テストは『みんなの日本語』7 課の練習 A の例文と、練習 B の答えの文から出します。助詞を書く問題が 4 問、ハンガリー語を日本語に翻訳する問題が 3 問で
--

す。今日の授業の目標は、クラス全員がミニテストで最低 80% を取ることです。自分だけが 80% 取ればいいのではありません。クラスメート全員がミニテストで 80% 取れるように考えて動いてください。わからない人は友達に質問してみてください。わかった人は困っている人を助けてあげてください。友達に教えるといろいろなことに気づきます。文法がわからない人は、ここにハンガリー語の文法説明があります。言葉がわからない人は、ここに語彙集があります。そしてここに練習問題 B の答えもあります。何を見てもいいです。ではお願いします。

活動が始まったら、教師 H は教室の隅に控え生徒たちの様子を観察した。生徒たちが質問してきた場合は、「そうね。」「文法説明ありますよ」「周りの人に聞けばどう？」と返し、答えを言ったり説明をしたりしなかった。

4.2.3 データ収集

授業 1～6 の授業の様子を教室後方隅よりビデオカメラ 1 台、そして生徒近くに IC レコーダー 4 台を置き録画・録音を行った。録音記録はプロトコル化した。

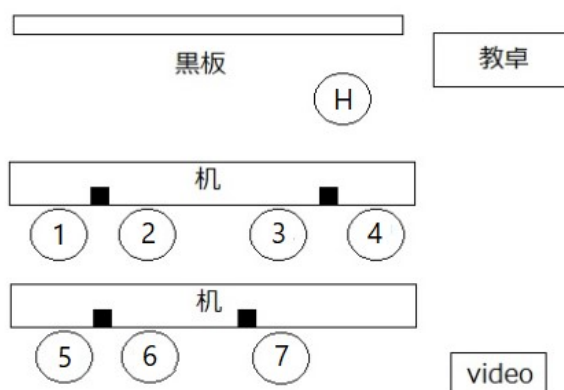


図 4.5 教室（授業 1：H は教師 H、■は IC レコーダー）

4.2.4 分析結果

4.2.4.1 生徒の動き

授業 1 は、宿題の確認や今日の授業についての説明（7 分）、活動（28 分）、ミニテストと答え合わせ（10 分）という時間配分となった。28 分間の活動中、生徒は 1 人で学んだり、近くの人と話したりしながら、1 人、2 人と前列の生徒が後ろを向くようになっていった。そして最終的には前列の生徒がすべて後ろを向き、島の形で学び始めた。教室が狭く、生徒が立ち歩きをするようなことはなかったが、島の形になった後も、やりとりをする相手が固定されることはなかった（図 4.6）。授業 2～6

も、「説明→活動→テスト・確認」の流れで授業がおこなわれ、活動の平均時間は30分を越えた²⁵。授業1同様、授業2～6においても最終的には島の形で活動が行われたが、授業1同様、やりとりの相手が固定されることはなかった。

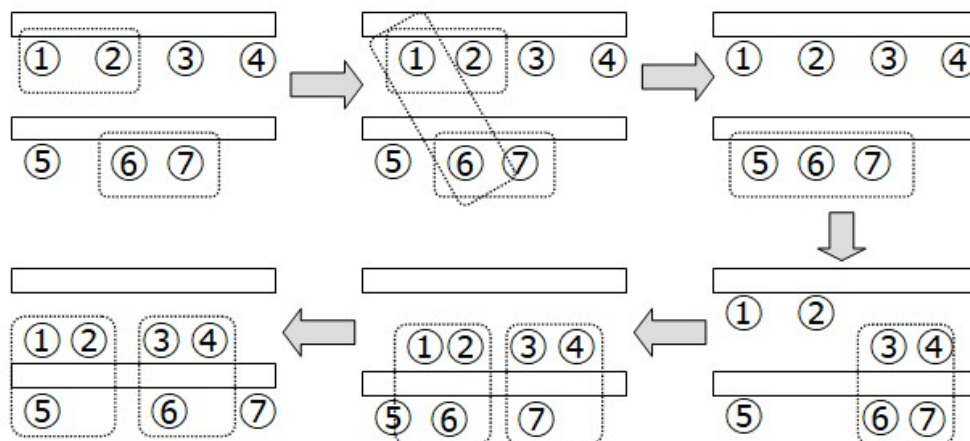


図 4.6 授業1における生徒の動き（四角で囲まれたところはグループ化したところ）

4.2.4.2 生徒のコミュニケーション

授業1～6における生徒間のやりとりをプロトコル化して分析対象とし、指標(3.2.5)に従い分析を行った。まずは、授業1における生徒間のやりとりを見る。授業1では「始める」→「終わる」の流れが含まれるプロトコルが22例抽出できた。このうち12例は、わからないところを質問して他者から答えを得る、「始める」→「情報を得る」→（資料で確認する）→「終わる」のパターンであった。しかし、その他にも表4.21に示すパターンが見られ、「広める」を伴う「深める」も5例確認された。

表 4.21 アプローチを導入した最初の授業での生徒間のやりとり

パターン	数
「始める」→「情報を得る」→（資料で確認する）→「終わる」	12
「始める」→「広める」→「情報を得る」→「終わる」	2
「始める」→「深める」→「情報を得る」→「終わる」	3
「始める」→「深める」→「広める」→「情報を得る」→「終わる」	5

²⁵ 2回目以降の活動時間は、36分、35分、32分、25分、30分であった。

この5例のうちの1例となるプロトコル4.16では、まず、⑥が「いただきます。」の意味がわからず⑦に聞くところから協働的対話が始まっている(1)。「始める」)。これに対し⑦が回答するが、⑥は納得がいかず更に説明を求めている(6)。「深める」)。ここに③が加わり意見を述べる(8)。「広める」)が、⑥は納得しない。このとき、別の課題をやっていた①と②も⑥の発言を聞き議論を始める(「広める」)。⑥はどうして食事のときに使う「いただきます。」の表現が「先生からもらう」という意味で使われるのかがわからず、教師Hに確認をする(24)。「振り返る」)。しかし、教師Hは生徒側に議論を押し戻す。これを聞いていた①も教師Hに意見を述べるが、これも教師Hにそのまま返されてしまう。このやりとりの中、③が資料を読み返し(「振り返る」)、「目上の人から何かをもらうときに使う」ことを見つけこれを伝える(「振り返る」)。これを受け⑥や他の生徒も資料を読み返し、⑥が納得する(41)。「終える」)。また、議論には参加しなかったものの、一連のやりとりを聴いていた④も「OK」と理解したことを表明している(43)。「終える」)。

プロトコル 4.16

- 1 ⑥：Egyről nem kérdezhetek, mert nem értem, hogy működik itt van a mondat,
 2 hogy 先生にいただきました。(ヒトツ キイテモ イイ? ナンデ「先生にいただきま
 3 した」 ッテイウノカ ワカラナイカラ)
- 4 ⑦：Tanártól kaptam.
 5 (センセイカラ モラッタ)
- 6 ⑥：Ide is az van írva étkezéskor használunk.
 7 (デモ、ココニ ショクジノトキニ ツカウッテ カイテアルシ)
- 8 ③：A senseinek kivételesen kívánta.
 9 (センセイニ トクベツ ヨイ ショクヨクラ ネガッタナンデショ)
- 10 ⑥：De itt az van fordítva, tanártól kaptam.
 11 (デモ、ココニ センセイニ モラッタッテ カイテ アルシ)
- 12 ③：Akkor nem (ジャア、チガウカ)
- 13 ①：Hogy, jó étvágyot kívántam szenszei-
 14 nek.valami ilyesmi.
 15 (センセイニ ヨイ ショクヨクラ イノッタ
 16 トカジャ ナイノ?)
- 17 ②：De nem lehet másnak kívanni jó étvágyot.
 18 (デモ、ホカノ ヒトノ ショクヨクラ イノ
 19 ルナンテ デキナイヨ)

20 ① : Akkor nem tudom.
 21 (ジャア、ワカラナイ)
 22 H : せんせいにいただきました。Mi lehet ez? Hasznaljátok szótart.
 23 (ナンダロウネ。ジシヨヲ ツカッテモ イイノヨ。)
 24 ⑥ : Itt az van írva, hogy tanártól kaptam.
 25 (ココニ「先生からもらった」ッテ カイテ アリマス)
 26 H : Igen tanártól kaptam.
 27 (ソウネ、センセイカラ モラッタ)
 28 ⑥ : Ez hogy működik?
 29 (コレ、ドウナッテルノ?)
 30 ① : Japánul azt írta, hogy tanácsot kaptam.
 31 (ニホンゴデ、アドバイスを モラッタッ
 32 テ カイテ アリマス)
 33 H : Igen tanártól kaptam, az volt írva.
 34 (ソウネ、センセイカラ モラッタッテ カ
 35 イテ アリマスネ。)
 36 ((③が資料を更に調べる)
 37 ③ : Akkor használunk, amikor magas rangú személytől kap.
 38 (メウエノヒトカラ モラッタ トキニ ツカウンダッテ)
 39 H : Na igen. Igen
 40 (オオ！ソウソウ)
 41 ⑥ : Magas rangú embertől kap. Akkor használjuk.
 42 (メウエノ ヒトカラ モラッタラ ツカウンダ)
 43 ④ : OK.
 44 (ワカッタ)

授業 2～6 においても、「広める」を伴う「深める」が複数回発生していた（表 4.22）。

表 4.22 授業 1～6 における「広める」を伴う「深める」の発生数

授業	発生数	評価基準（表 4.19 参照）
1	5	文法テストの正答率
2	5	読解文の同時通訳のうまさ
3	10	文法テストの正答率

4	9	みんなが納得する文法説明
5	2	会話文音読のうまさ
6	12	文法テストの正答率

授業 1、3、6 のようにミニテストで 80% の正答率を得るために文法を理解することが目標の授業、そして授業 4 のようにある文法項目についてクラス全員が納得できる説明ができるようになることが目標の授業では、文法項目について何度も議論が発生した。議論を重ねても結論が得られない場合は、練習問題の解答を見ながら、「なぜこのような解答になるのか」という点より更に議論が重ねられていた。例えばプロトコル 4.17 では、疑問詞の「どう」と「どんな」の違いについて⑥を中心に何度も議論が発生している姿を見ることが出来る（1、15、23、37）。そしてプロトコル 4.18 では、回答を見たり（56）、教師からの情報を参考にしたり（64）しながら自分達の答えを再検討することで生徒達が正しい疑問詞を選ぶことに成功している。これらのやりとりにおいて積極的に発言をする者とそうでない者がいたが、「広める」を伴う「深める」に 1 度も参加しなかった生徒は 1 人もいなかった。

プロトコル 4.17

- 1 ⑤ : Emberre dou
- 2 (ヒトニハ ドウ)
- 3 ① : Inkább donna szerintem.
- 4 (ドチラカトイウト、ドンナダト オモウ)
- 5 ⑤ : Do az a fok,nem?
- 6 (ドハ 度ジャナイ?)
- 7 ⑥ : Nem, az másik do.
- 8 (イイエ、ソレハ チガウド ダヨ。)
- 9 ③ : Dou, az a do. Sima doról van szó.
- 10 (ドウダヨ。ソレハ ド。ノバサナイ ドノ コトダヨ。)
- 11 ⑤ : Ja dou.
- 12 (アア、ドウカ。)
- 13
- 14 ⑥ : あなたの車はブルーですか？あの赤いくるまでです。
- 15 ① : Akkor ez a どんな nem? Milyen fajta piros
- 16 (ジャア、コレハ) (ジャナイ？ドンナ シュルイノ アカ)
- 17 ③ : Akkor ez donna?

18 (ジャア、コレハ ドンナ?)

19 ⑥ : Milyen? Olyan piros a kocsí. Mit írunk?

20 (ドンナ? コンナアカイクルマ。ナニヲ カケバイイ?)

21 ③ : Akkor donna.

22 (ジャア、ドンナ)

23 ① : Mi a különbség, donna es dou között?

24 ⑥ : りょうのへやは、ちいさいですか。きれいです。

25 ③ : Akkor ez milyen nem?

26 (ジャア、コレハ ドンナ ジャナイ?)

27 ⑥ : Nem tudom, donna vagy dou.

28 (ワカラナイ、ドンナカ ドウ)

29 ③ : Donna az milyen fajta, dou (*)

30 (ドンナハ ドンナシュルイ、ドウハ)

31 ⑥ : Á,5os-hoz most jöttem rá, hogy a dore, mert melyik a te kocid? és piros.

32 (5バン、イマ キヅイタケド、ドレダ。ダッテ、ドレガ アナタノ クルマ? ソシテ

33 アカ)

34 ①②③ : Ja!

35 (アア!)

36

37 ⑥ : Még mindig nem tudjuk magyarázni.

38 (マダ、セツメイデキナイ ママダ)

39 ④ : De, mind a kettő milyen.

40 (デキルヨ。ドチラモ ドンナ)

41 ③ : Milyen, hogyan.

42 (ドンナ、ドウ)

43 ⑥ : Mikor használunk melyiket?

44 (イツ、ドッチヲ ツカウ?)

45 ③ : Főnév előtt van, akkor van na

46 (メイシノ マエニ アッタラ、ナガアル)

47 ⑥ : Nan?

48 (ナン?)

49 ③ : Nem.Például どんな人.

50 (イイエ。タトエバ)

51 ④ : Olyan,mint angol.

52 (エイゴ ミタイダ。)

53 ⑥ : Ja egyik az, melyik a (*), which (*) másik, igen.
54 (アア、ヒトツハ、ドレハ which) (モウヒトツハ、ワカッタ)

プロトコル 4.18

56 ⑥ : Dokóból hány van?
57 (ドコハ イクツ アル?)

58 ③④ : Egy, Kettő.
59 (ヒトツ、フタツ)

60 ⑥ : Kettő van.
61 (フタツ アル)

62 H : Egy kellene lennie.
63 (ヒトツニ ナラナイト)

64 ⑥ : Akkor dokót kell.
65 (ジャア、ドコヲ ヤラナキヤ)

66 ③ : Szerintem (*).
67 (ワタシハ *トオモウ)

68 ⑥ : Nem, mert ott あそこ van. どこ、あそこ。
69 (イイエ、ナゼナラ ソコニ あそこガ アルカラ。)

70 ③ : Akkor
71 (ジャア)

72 ⑥ : Akkor kettes. あなたのかさは ですか。あれですか。Nem あれ az.
73 (ジャア、2バン) (イイエ、ソレ)

74 ⑥ : あそこ ra gondoltunk. azért írtünk azt. Kettesre dore.
75 (あそこトカンガエテ、ソレデ ソレヲ カイタ。2バンニハ ドレ)

76 ① : Ja.
77 (アア)

78 ③ : De buták vagyunk.
79 (ワタシタチハ ナンテ バカナンダロウ)

80 ⑦ : Miért dore?
81 (ドウシテ ドレ?)

82 ⑥ : Azért melyik az tiéd. Az (*).
83 (ナゼナラ、ドレガ アナタノ。ソレハ)

84 ⑦ : Tényleg.
85 (ホントウダ)

一方、授業5のように会話文を読むことが課題の場合は、確認するのは語彙程度であり、生徒達には訳も渡してあるため、「広める」を伴う「深める」の発生数は限られていた。しかし、会話文の読みの練習をしなければ課題達成とならないため、目標達成に向けた活動のコントロール（以下、「活動管理」）や、自分たちの読みについてのモニタリング（以下、「モニタリング」）が数多く行われていた（表4.23）。授業2の場合、読解文を利用した同時通訳が課題であり、目標を達成するためには読解文の理解が重要な要素となるため、語彙や文法を理解するための「広める」を伴う「深める」は、授業5より多く発生した。一方で、同時通訳の練習をしなければ課題が達成されないため、授業5同様、活動管理やモニタリングの声掛けも行われていた（表4.24）。一方、その他の授業では「活動管理」や「モニタリング」の声掛けは確認されなかった。

表4.23 活動管理やモニタリングの声掛け例

活動管理	<p>Olvassuk egyet és fordítsuk. (ヒトツヨンデ、ホンヤクシヨウ)</p> <p>Igen. Meg kell érteni, mi ez. (ハイ、リカイ シナイト イケナイ カラネ)</p> <p>Azt a részét, ahol úgy érzed, nem megy annyira, azt kell gyakorolni (ウマク イカナイト オモウ ブブンヲ レンシュウ シナキヤ)</p> <p>Akkor olvassuk felváltva, így mondatonként írja amit jól megy. Úgy csinálhatsz, hogy elakad egy mondatba, akkor végig olvashat mondatot, és addig olvasod ameddig menni fog. (ジャア、ウマク デキル トコロハ イチブンズツ コウタイデ ヨモウ。モシ トチュウデ ツマズイタラ、ヨメルトコロマデ ヨモウ。)</p>
モニタリング	<p>Most miért tévedtem el. Ja, nem tudom mi az ランチ. (ナンデ ワカラナク ナッタンダロウ。アア、ランチガ ワカラナインダ。)</p> <p>Neked nagyon jól megy. (アナタハ トテモ ジョウズニ デキルネ)</p> <p>Egyik mondatnál tudtam tartani a tempót. (アル ブンショウデ、テンポヲ タモテタ)</p>

表 4.24 授業 1～6 における「広める」を伴う「深める」、「活動管理」、「モニタリング」発生数の比較

授業	「広める」を伴う 「深める」	活動管理	モニタリング*	評価基準（表 4.17 参照）
1	5	0	0	文法テストの正答率
2	5	7	6	読解文の同時通訳のうまさ
3	10	0	0	文法テストの正答率
4	9	0	0	みんなが納得する文法説明
5	2	20	5	会話文音読のうまさ
6	12	0	0	文法テストの正答率

表 4.24 より、生徒たちは、クラス全員の目標達成に向けて、授業目標に合わせたやりとりを行っていたことがわかった。

4.2.4.3 生徒による関係調整

授業 1～6 の録画記録より、生徒たちが、多くの相手とやりとりができるよう動いていたことが明らかになった。そして、プロトコル 4.16～4.19 で見られるように、語彙や文法の理解を目指す場合には、語彙や文法について「広める」を伴う「深める」を発生させ、納得いくまで疑問点を解決しようとする姿が伺えた。また他者との練習が必要となる活動においては、活動管理やモニタリングの声掛けが目標達成にむけた有効な働きかけとなっていた。これらの点より、生徒たちは授業目標に合わせ、他者との関係調整を行いながら自律的に協働学習を発生させていたと結論づけられる。

4.3 本章のまとめ

第 4 章では「自律的協働学習発生支援アプローチがハンガリーの日本語学習者の相互依存力育成に有効か」という点について検証・考察を行った。検証の対象となった上級エーレッチェーギ対策講座、中等教育機関日本語コースは、いずれもタイトなカリキュラムに縛られていた。そして上級エーレッチェーギ対策講座では、受講生がいわゆる教師依存のビリーフを持っており、中等教育機関日本語コースでは教師 H が「教師による強いコントロール」を良しとするビリーフを持っていた。しかし、このいずれのクラスにおいても、自律的協働学習発生支援アプローチを導入したところ、授業目標の違いに関係なく、学習者が自律的に他者との関係調整を行い、協働学習を発生させていた。

本研究では学習者自律育成を、「学習者自身が自らの学習コントロール能力を発揮させ、試行錯誤を繰り返しながら、それを（自律学習の種レベルから学習者自律へ）強化・成長させていくことへの支援（1.2.3）」とする立場を取る。この立場より本章の検証の結果を見ると、自律的協働学習発生支援アプローチはハンガリーの日本語学習者の相互依存力育成に有効であると結論づけることができる。

第5章 日本人協力者との自律的協働

第5章では、教室に日本人協力者がいる状態を意識した自律的協働学習発生支援アプローチを導入することにより、教師が細かい配慮をせずとも、学習者自身が日本人協力者と関係調整を行えるかという点について検証を行う。

5.1 検証1（日本人協力者を意識したアプローチを導入しなかったクラス）

5.1.1 調査対象クラス

4.1 および 4.2 の結果を踏まえ、講師Aは本調査対象のクラス（上級エーレツチェーギ対策講座：前期 2008年9月～12月、後期 2009年2～5月）においても、コース開始時より、口頭練習の授業、文法理解の授業のいずれにおいても自律的同協働学習発生アプローチを導入した。本調査開始時まで授業を録画・録音することはなかったが、受講生が必要に応じて教室内を移動し学び合う姿が観察された。また、無記名式授業評価からもクラス全員の学習目標達成を意識したコメント（「みんな我慢強く説明してくれる。感謝！」「このままじゃ駄目！みんなどう思う！どうすればいい？」など）が見られた。更に、K大学が試験期間で、上級エーレツチェーギ対策講座も休みとなる 2009年1月においても、受講生同士で定期的に勉強会を開いているとの報告が受講生よりあった。

その後、リーマン・ショックによる金融危機の影響がハンガリーにも及び、受講料が支払えないとして、後期開始直後に半数程度の受講生がコースを退会するという騒ぎもあったが²⁶、授業は問題なく続けられた。このような中（2009年3月）、講師Aは文法理解授業に日本人協力者に入っていたことを決めた。ただ、この際、講師Aは受講生に対しても日本人協力者に対しても特に何も指示を出すことはなかった。

表 5.1 受講生（2009年3月時点）

予備校生：上級エーレツチェーギ対策講座のみ所属

受講生	性別	年齢	職業
①	女性	19歳	専門学校生
②	女性	20代前半	予備校生
③	男性	20代前半	会社員

²⁶ 経済的な理由でコース参加が難しくなった受講生らは「コースの目標も明確で、資料も全て手に入る。1月にも自分達だけで勉強会を重ねてきた。」と文法理解授業は自分達で何とかできると考えた。そこで、授業料を半額収め、日本人協力者と学べる口頭練習の授業にだけ参加できないかとK大学側と交渉した。しかし、大学側がこれを認めなかったためコース退会となった。

④	女性	19 歳	予備校生
⑤	女性	19 歳	予備校生
⑥	女性	19 歳	予備校生
⑦	女性	19 歳	予備校生
⑧	男性	20 代前半	会社員
⑨	男性	20 歳	予備校生
⑩	女性	19 歳	予備校生

5.1.2 データ収集

調査期間中の 15 回の授業において 4.1.3 に従いデータの収集を行った。この際、授業評価に、「学習内容に関して、誰に教えてもらったか。誰にアドバイスをもらったか。」についても合わせて書いてもらった。

5.1.3 分析結果

5.1.3.1 受講生の動き

授業 1～15 を通じて参加くださった日本人協力者㉗～㉛を表 5.2 で示す。

表 5.2 日本人協力者

受講生	性別	年齢	職業
㉗	女性	20 代前半	交換留学生
㉘	女性	30 代	主婦（駐在員妻）
㉙	女性	30 代	主婦（駐在員妻）
㉚	女性	20 代前半	音楽留学生
㉛	女性	20 代後半	主婦（駐在員妻）

録画記録より受講生の動きを調べたところ、授業 1～5（3 月 5～19 日）、授業 6～12（3 月 20 日～4 月 17 日）、授業 13～15（4 月 23 日～5 月 14 日）で異なる動きとなっていた。

授業 1～5 では、日本人協力者と受講生とで構成されるグループが複数形成される形で授業が進んでいた。各グループは日本人協力者が声をかける形で作られていた。これらのグループから離れて学習を進める受講生もいたが、日本人協力者の「一緒にやりましょう。こっちに来て」などの呼びかけにより日本人協力者のいるグループへと吸収されていった（図 5.1）。活動中はグループを形成した日本人協力者同士が声をかけあう姿が見られた。そして、日本人協力者 1 名と受講生が 1 名で構成される小

さいグループが別のグループに吸収される例も見られた。一方で、一度グループが形成されるとメンバーは固定され、受講生が他のグループの受講生とやりとりする姿は見られなかった。このように授業 1～5 では、日本人協力者がグループ活動を管理する形で授業が進められていた。

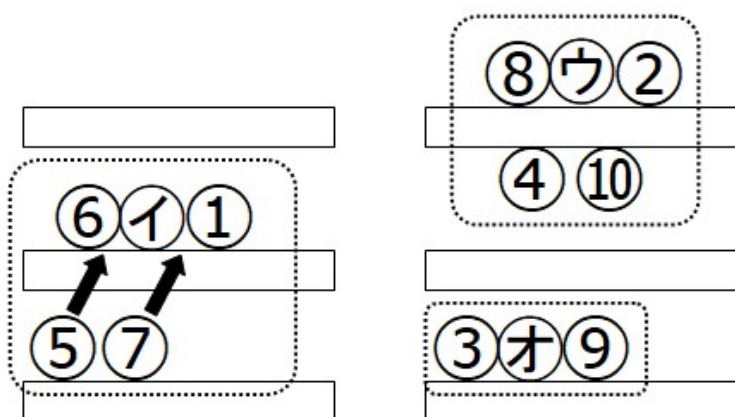


図 5.1 授業 1～5 における学習者の動き（授業 3 の動き。実線矢印は移動、四角で囲まれたところはグループ化したところ）

授業 6～12 では、日本人協力者の呼びかけでクラス全体が 1 つのグループとなって学習が進められるようになった（図 5.2）。そして日本人協力者が受講生に例文を読んで訳させるなど一斉授業的な活動を行うようになった。また言葉や文法を説明する際には、日本人協力者がホワイトボードに移動し板書をして説明を行っていた。このように授業 6～12 では、日本人協力者がクラス全体の学習活動を管理する形で授業が進められていた。

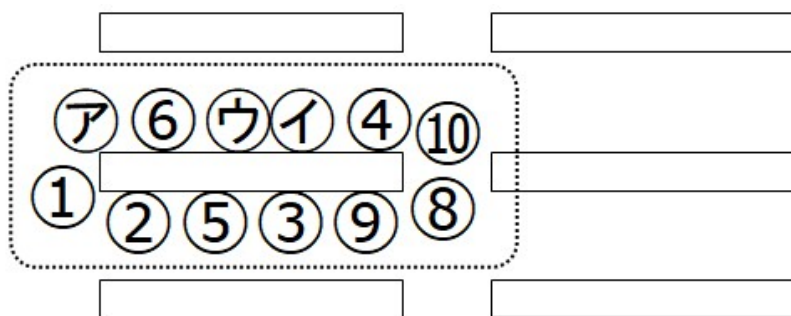


図 5.2 授業 6～12 における学習者の動き（授業 9）

一方、授業 13～15 では、日本人協力者がグループ形成や学習方法の選択から一歩引くようになった。そして特定のグループをサポートすることがなくなり、質問をしに

来る受講生に対応したり、教室内を移動して個々の受講生にサポートを行ったりする姿が見られるようになった。これに伴い、受講生の集まりも非固定的になり、必要に応じてクラス内を移動して、クラスメートに質問をしに行く場面も見られた。このように授業 13～15 では、受講生がクラスの学習活動を管理する形で授業が進められていた。

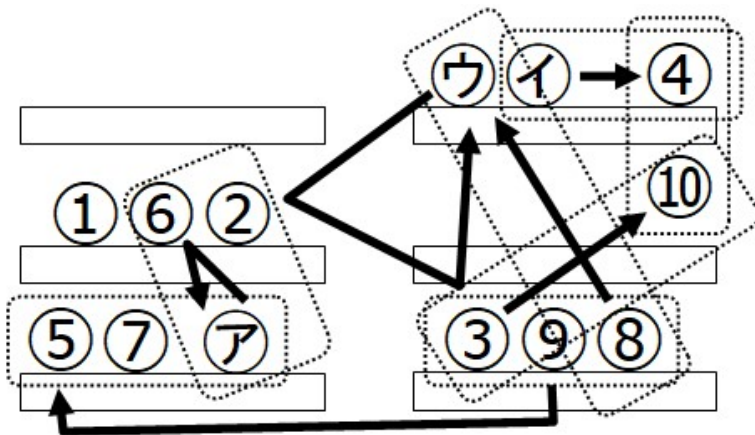


図 5.3 授業 13～15 における学習者の動き（授業 14）

図 5.1～5.3 が示すように、授業 1～12 については日本人協力者による学習の管理が強く、受講生も多く他者と関われる機会が得られにくかった。一方、日本人協力者による学習管理が弱まった授業 13～15 においては、受講生も多く他者と関われる機会を得ることができていた。この変化は、授業評価を書く際、「学習内容について誰にアドバイスをもらったか」という質問に日本人協力者の名前を書いた受講生の割合の変化からも読み取れた（表 5.3）。

表 5.3 「学習内容について誰にアドバイスをもらったか」の質問に対し日本人協力者の名前を書いた受講生の割合

授業 1～5	82%
授業 6～12	85%
授業 13～15	57%

5.1.3.2 受講生のコミュニケーション

授業 1～5 においては、日本人協力者が文法や語彙の説明を行ったり、質問をしたりするというやり方で授業が進められていた。受講生はこのメインのやりとりと並行

する形で、わからないところ、疑問に思うところをお互いに質問しあっていた（プロトコル 5.1 の 8）。このやりとりは「始める」→「情報を得る」に限定されており、「深める」「広める」に発展したものは 1 例もなかった。一方、授業 1～5 において、1 度、ハンガリー語を理解する日本人協力者④が入った授業があった。④が入ったグループでは、受講生がクラスメートに行ったハンガリー語での質問を④が拾う形でやりとりが進められていた（プロトコル 5.2. の 22、26）。しかし、この場合でも、受講生同士、あるいは受講生と日本人協力者のやりとりが「深める」「広める」に発展したものは 1 例も認められなかった。

プロトコル 5.1

- 1 ④：台風で、ははは、これも、で、だから、なので、ふん、次③ばん、台風 屋根が
2 飛びました。
- 3 ①：屋根が飛びましたは何ですか。
- 4 ④：ルーフがフライング。うふふ。
- 5 ②：あ～、屋根がルーフ
- 6 ④：そうそう、屋根がルーフ。これこれ。台風はわかるかな。う～ん、台風で屋根が
7 飛びました。台風だから屋根が飛びました。台風なので屋根が飛びました。
- 8 ②：Nem értem.
9 (ワカラナイ)
- 10 ①：Most itt tartunk. Ez tető.
11 (イマハ ココダヨ。コレガ ヤネ)
- 12 ②：tető az やね?
13 (ヤネハ)
- 14 ①：Igen.
15 (ソウ)
- 16 ②：És ez?
17 (ソシテ、コレハ?)
- 18 ①：Az elrepul.
19 (ソレハ フキトブ)
- ④：まあ、台風っていう、まあ天気、風と雨が強いお天気があって

プロトコル 5.2

- 20 ③：台風で屋根が飛びました。Mi az a たいふう? やね? Mi a とぶ? {笑い}
21 (ナニ ソレ) (ナニ)
- 22 ④：台風って知らないの? 英語でタイフーンだよ。

- 23 ④：あ～
 24 ③：Elég hasonló, akkor miért nem írják Katakánával?
 25 (ケッコウ ニテイルネ。ジャア、ドウシテ カタカナデ カカナイノ?)
 26 ㊦：だって・・・え～、いい質問ですね～。

授業 6～12 では、④が中心となり、「次読んでください」「訳してください」など受講生に対し指示を出したり、説明・質問を行ったりした。他の日本人協力者も学生に指示を出す役目に回り、受講生が日本人協力者やクラスメートとのやりとりを通じて学ぶということがなくなっていった。受講生は日本人協力者達の指示に従い発言を行い、そして、わからないところや疑問に思う点があった場合には、日本人協力者と受講生とのメインのやりとりと並行して、隣にいるクラスメートに小声で話しかけ、疑問を解決しようとしていた。プロトコル 5.3 では、日本人協力者④と㊦が受講生に例文を読ませて翻訳させている。最初の③の翻訳に対しては、日本人協力者㊦の「あってるの？」の発言(9)を受け④が間違っている部分を翻訳し訂正していた。しかし、その後、④が翻訳を間違えた際(27)日本人協力者が呼びかけを行ったものの、受講生たちは黙り込んでしまい、それを訂正しようとする者は現れなかった。また、日本人協力者の指示と受講生の反応と並行して、⑤が⑥に小声で話しかけ「しょとかん」という言葉について辞書を使い言葉の意味を探し始めている(39)

プロトコル 5.3

- 1 ④：日本語とハンガリー語を言ってくださいね。
 2 ④：読むの？読む？
 3 ③：うん。
 4 ③：せいじさんは、日本語の先生なのに、日本語を話しません。
 5 Annak ellenére, hogy Szeidzsi szenszi japán beszél, japánul, nem beszél japán.
 6 (ナノニ セイジセンセイハ ニホン ハナス、ニホンゴヲ ハナサナイ)
 7 ④：Nem beszél japán わかるよ。あはは。
 8 (ハナサナイ ニホン)
 9 ㊦：あってる？あってるっていうか OK？
 10 ④：Annak ellenére, hogy japán tanár.
 11 (ニホンゴキョウシナノニ)
 12 ③：Nem azt mondtam? Ja!
 13 (ソウイワナカッタケ アア！)
 14 ㊦：次、ちょっと間違ってますよね。図書館じゃなくてしょとかんになってますよね。
 15 ④：ん？
 16 ㊦：次の文で。

- 17 ①：本当だ。図書館。
18 ㊦：次の文間違えてるよ。
19 ①：じゃ、②ちゃん、次の文いってみる？
20 ②：ここは図書館なのに、本がありません。
21 Annak ellenére, hogy itt könyvtár, nincsenek könyvek.
22 (ココハトショカン ナノニ、ホンガ ナイ)
23 ①：みんなあってる？
24 ③：はい。
25 ①：はい。
26 ①：じゃあ。
27 ①：明日は日曜日なのに、授業があります。
28 Annak ellenére holnap vasárnap van, nincs óránk.
29 (アシタハ ニチヨウビナノニ、ジュギョウガ ナイ)
30 (①が、翻訳を間違えた。)
31 ①：わたしと㊦さんはこたえがわかりません。
32 ㊦：みんなで、あってるとか間違っているとか言ってください。うんうんってうなず
33 いているけど。
34 ①：もっとこうじゃないかって教えてください。
35 ㊦：大丈夫？
36 ①：④さんどうぞ。
37 ④：昨日はいい天気だったのに、どこへも行きませんでした。
38 ⑤：(*)
39 (⑤が⑥に何かを耳打ちした。その後、一緒に辞書をひき、「しょとかん」という言
40 葉に何か意味があるのか調べ始めた。)

授業 6～12 においても、受講生同士、あるいは受講生と日本人協力者の間に「深める」「広める」が含まれるやりとりは1例も発生しなかった。

一方、授業 13～15 では、授業の始めに日本人協力者が今日の授業で何をするのかを説明し「わからないことがあったら質問してください」と述べ、受講生に任せるスタイルを取っていた。受講生は自由にグループをつくり受講生同士の議論が活発化し、「広める」を伴う「深める」も計7例発生した。そして日本人協力者をリソースとして利用する「振り返る」も2例発生した。プロトコル 5.4 では、授業の最初の方に様態の「そう」の復習問題をやったことで、「そう」には様態しかないと思い込んだ②が伝聞の「そう」を理解できず、⑥に説明を求めた(16)。⑥は最初は、伝聞の「そう」を理解し説明しようとしていたが、②とやりとりするうちに、伝聞と様態の

「そう」の違いがあやふやになってきてしまった(26)。また①も議論には参加していたが、明確な答えをだせなかった。その 10 分後に、㊦が近くにきたので①が伝聞の「そう」と様態の「そう」の違いについて聞いた(38)。㊦が説明した段階では①はまだはっきりとは理解していなかったようだが、㊦が「今日やっているのは下の方だ」と、伝聞の「そう」についての説明文が書いてある部分を指したことにより⑥が日本人協力者の言わんとしていることを理解し(46)、資料を見せながら①と②に説明を行った。結果、伝聞の「そう」が理解できなかった②がそれを理解でき、「終える」の発言を行っている(52)。

プロトコル 5.4

- 1 ②：天気予報によると明日は雨が降りそうです。
- 2 ②：Holnap esni fog.
3 (アシタ アメガ フル)
- 4 ①：Úgy néz ki
5 (ヨウニ ミエル)
- 6 ②：Aha.
7 (ソウダ)
- 8
- 9 (30分後)
- 10 ⑥：そうです。Úgy hallottam. Ja valami info (*)
11 (ソウ キキマシタ。 ア、ナニカ ジョウホウ)
- 12 ②：Tényleg?
13 (ホントウ?)
- 14 ⑥Igen.
15 (ハイ)
- 16 ②Jó, de azt tanultunk そうです úgy néz ki nem?
17 (ワカッタ。デモ、ベンキョウ シタヨネ) (ヨウニミエルッテ)
- 18 ⑥：de—
19 (デモ)
- 20 ②：Most úgy hallottam, vagy úgy néz ki?
21 (イマ、ソウキイタ、ソレトモ ヨウニミエル?)
- 22 ⑥：Úgy hallottam.
23 (ソウ、キイタ)
- 24 ②：De, itt tanultunk pár órával ezelőtt, hogy そうです úgy néz ki, (*)
25 (デモ、ココデ スウジカンマエニ ナラッタジャナイ) (ノヨウニミエルッテ)

26 ⑥ : Úgy néz ki, de van valami információ. Mondjuk, mit tudom én.(*)
27 (ノヨウニ ミエル、デモ ナニカ ジョウホウガ アル。モウ ワカラナイ。)

28 ① : Csak egy そうですね?
29 (ヒトツダケ)

30 ⑥ : (*),beszélgetés (*) hogy (*)
31 (ハナシヲスルトキ)

32 ② : Akkor valaki mondta (*) ez OK, de van olyan,
33 (ジャア、ダケカガ イッタ * ソレ、デモ ソンナノガ アル)

34 ez nem a そうですね amit múltkor tanultunk?
35 (コレハ ジャナイ) (マエニ ベンキョウシタモノ)

36
37 (10分後)

38 ① : ちょっとすみません。このそうでは、例えばおいしそうとはちがいますか。

39 ㊦ : これは例えば〇〇さんから聞いたんだけど、直接自分が人から聞いて言うときに
40 使います。おいそですの方は、これとはちょっと違う。おいそはおいしいか
41 どうかわからないけれど、おいしく見える。例えば、おすしはおいしいそです。

42 ① : はい。

43 ㊦ : これ、ちょっと難しいけどね。今日の授業で勉強しているのは下の方、おすしに
44 ついて聞いて、私は食べたことがないけれど、そう聞きました。おすしはおいしいそ
45 うです。おいそは食べてないからわからないけど、見た目おいそ。

46 ⑥ : ありがとう。

47 (⑥が①と②に2つの「~そです。」について説明する。)

48 ② : És akkor ez mi, ez marad, úgy néz ki.

49 (ジャア、コレハナニ、コレハ、ノヨウニミエルデ イイ)

50 ⑥ : Uhu

51 (ソウ)

52 ② : Jóóó

53 (スゴイ)

5.1.3.3 受講生による関係調整

データ分析の結果、日本人協力者が受講生にまかせようとした授業（授業 13～15）では、受講生は「深める」「広める」のやりとりを発生させながら学び、必要なときに日本人協力者をリソースの1つとして活用できていた。一方、日本人協力者が授業のイニシアチブを取った授業（授業 1～12）では、受講生はそれに従い動き、教室内にある分かつ持たれた知能を活用できなくなっていた。

受講生は本調査が始まるまでの経験より、自分達が学習のイニシアチブをとっている時は、より多くの他者の力を借り、より深く効率的な学習ができるとわかっていたはずである。それにもかかわらず、それを日本人協力者に伝えようとしたり、働きかけようとしたりすることはできなかった。

本調査では日本人協力者側が自分の判断で受講生にまかせようという動きをとったことにより、受講生が他者との関係を調整して自律的協働を発生させることができた。

ハンガリー語がわからない私たちが教えるより、自分達でやった方がいいのかなって思って、日本人同士で、本当に困ってそうな人だけ助けようかってなったんです。

(授業 13 終了時に「どうして一歩引いたのですか？」という講師 A の質問に対する①のコメント)

しかし、もし日本人協力者が一歩引くことがなければコース終了まで受講生が自律的協働を発生させることはできなかったと予想できる。これらの点より、受講生はトムソン&舩見蘇(1999)が主張する、「日本人協力者が会話のフロアを取っているとき、あるいは学習教師の役割を演じ出した時に、学習者側がそれに異議を唱えることができず、協力者のペースに巻き込まれてしまう」という点を克服することができなかったと結論づけることができる。

5.2 検証2 (日本人協力者を意識したアプローチを導入したクラス)

5.2.1 手続き

講師 A は本調査対象のクラス(上級エーレッツェーギ対策講座:前期 2009 年 9 月~12 月、後期 2010 年 2~5 月)においても、コース開始時より、口頭練習の授業、文法理解の授業のいずれにおいても自律的同協働学習発生アプローチを導入した。更に、クラス全員が授業目標を達成するために考え動くことへの要求を明確化させるために、図 5.4 で示す評価基準を組み込んだ授業評価用シートを作成し授業終了後に受講生に無記名で記入してもらった。

授業目標:
評価:
A: 自身も授業目標を達成し、更にクラス全員が目標を達成するために、できる限り動いた。
B: 自身は授業目標を達成したが、クラス全員の目標達成への動きが足りなかった。

<p>C：AもBも達成できなかった。</p> <p>理由：</p>
<p>学習内容等について授業中に誰かからアドバイス等を受けましたか？その人の名前を書いてください</p>
<p>授業に関する意見・問題点など</p>

図 5.4 授業評価用紙（筆者訳）

また、コース開始時に、口頭練習授業だけではなく、文法理解授業にも日本人協力者に入ってもらう予定であることを伝えた。そして、表 5.4 に示した点を受講生に語った。

表 5.4 日本人協力者との関係調整についての講師 A の語り

- ・母語話者である日本人協力者が授業に来ることはあなたの日本語学習にとって大きなチャンスであり、得なことであるはず。したがって、日本人協力者の方に授業で気持ちよい時間を過ごしてもらい、「また来たいな」と思ってもらうことはあなたにとっても得であり、チャンスの広がりとなるはずである。
- ・しかし、教師があなたにとって常に一番良い教え手ではないように、また同じクラスメートが常にあなたにとって一番良い教え手ではないように、日本人協力者の方もまた常に一番よい教え手とは限らない。クラスの全員が学習目標を達成するために、そして自分の日本語能力を高めるため、どのように日本人協力者の方と接していけばよいか、よく考えて動いてほしい。

そして、コース開始直後の段階より（2009 年 9 月）、日本人協力者に文法理解授業への参加も呼び掛けた。

5.2.2 データ収集

前期にあたる 2009 年 9～12 月までの期間については、受講生からの許可が取れず、録画・録音は行わなかった。ただし、教師の授業観察メモ、受講生による授業評価を

データとして収集した。一方、後期にあたる 2010 年 2～4 月の期間については文法理解授業における録音・録画の許可が受講生より取れた。このため、同期間の計 19 回の文法理解授業について 4.1.3 に従い録音・録画、そして受講生による授業評価などのデータの収集を行った。また、教師の授業観察メモもデータとして使用した。

表 5.5 受講生（2010 年 2 月時点）

予備校生：上級エーレッチェーギ対策講座のみ所属

受講生	性別	年齢	職業
①	女性	19 歳	専門学校生
②	女性	20 代後半	主婦
③	女性	20 代前半	予備校生
④	女性	19 歳	予備校生
⑤	男性	20 代前半	会社員
⑥	女性	18 歳	高校生
⑦	女性	19 歳	予備校生
⑧	女性	20 歳	予備校生
⑨	男性	19 歳	予備校生
⑩	男性	19 歳	予備校生
⑪	男性	20 代前半	会社員
⑫	女性	19 歳	予備校生

表 5.6 日本人協力者

受講生	性別	年齢	職業
㊦	女性	40 代	主婦（駐在員妻）
㊧	女性	30 代	主婦（駐在員妻）
㊨	女性	30 代	主婦（駐在員妻）

5.2.3 分析結果 1（日本人協力者がいない授業）

5.2.3.1 受講生の動き

コース開始の早い段階で、受講生が必要に応じて教室内を移動し、多くのクラスメートとやりとりする姿が観察された。これは録画・録音を行った後期においても同じであった（図 5.5）。また、教師の授業観察メモからも受講生が他者との関係を調整しながら、多くの他者をリソースとして活用している様子が伺えた（表 5.7）。

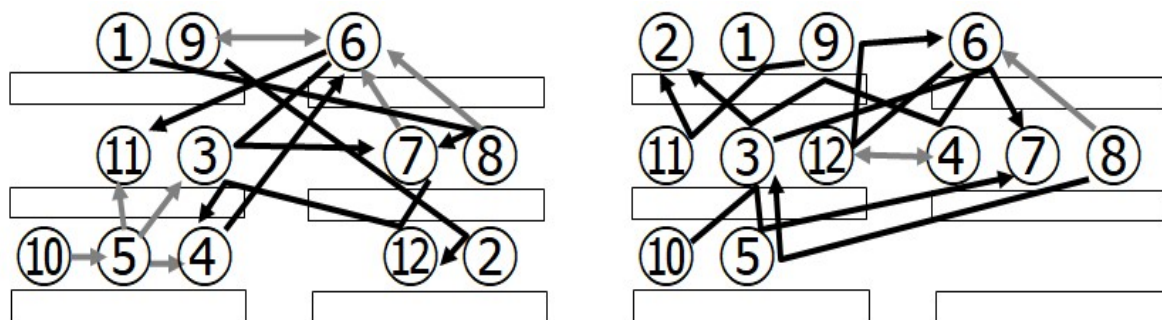


図 5.5 日本人協力者がいない授業での受講生の動き（左は 2 月 18 日、右は 3 月 4 日）

表 5.7 日本人協力者がいない授業で講師 A が取った観察メモ

10 月

相手の（教えられなくたってできるという）プライドを傷つけないように「教室が暑いから窓の近くに来たよ～」と近づいていく姿が見られる。

「この授業時間枠だと全員理解が達成できません。」という受講生の訴えがあり、授業枠を 30 分延長。

11 月

「どんどん人が来ちゃう。みんな私をほっとけない」「今日は特に学習を進める必要がある 2 人に集中した。」などのコメントが入るようになり「クラス全員理解」が教室風土化する兆しが見える。

2 月

授業に遅れてきて 1 人で勉強している人に「一緒にやろう！」と声をかける姿が見られる。

4 月

もっと知りたい、もっとわかりたいと「あの資料では？もっと他にないの？」という声かけや「教員室にある資料も読みたい」と教師に要求する姿が見られる。

5.2.4 分析結果 2（日本人協力者がいる授業）

5.2.4.1 日本人協力者に対する態度

前期（2009 年 9～12 月）、後期（2010 年 2～4 月）の文法理解授業において、日本人協力者が参加した授業は計 22 回であった（表 5.8）。以下、日本人協力者が参加した授業を授業 1～22 とする。

表 5.8 日本人協力者が参加した授業の数

月	9月	10月	11月	12月	2月	3月	4月
回数	1	7	5	2	2	3	2

これらの授業に対する無記名式授業評価のうち、日本人協力者に関する記述は全部で 51 あった。これらは大きく以下の 4 つのタイプに分けることができた (表 5.9)。

表 5.9 授業評価における日本人協力者に関する記述 (筆者記)

① 喜び：嬉しさ・日本人協力者に対するポジティブな評価 (計 20)
例) ・日本人協力者が来ると嬉しい。 ・日本人協力者は親切だった。
② 配慮：日本人協力者に対する気配り (計 1)
・日本人協力者が楽しく時間を過ごせるようやれることをやった。
③ 戸惑い：日本人協力者に対する戸惑い・迷い (計 4)
例) ・たくさん日本人協力者がいて授業目標の達成が難しかった。 ・日本人協力者がちょっと優しすぎた。
④ 学び：自己評価や目標達成 (計 26)
例) ・日本人協力者の話しがよくわかるようになってきた。 ・日本人協力者とたくさん話しながら今日の文法の練習をした。 ・クラスメートともやりとりをし、日本人協力者とも話をした。 ・どのグループが日本人協力者と話がうまくいっているかに注意した。

これらの記述を時系列で見ると「戸惑い」のコメントが授業 4～6 で現れていた。そこで、「戸惑い」のコメントが現れるまでの授業 1～3、「戸惑い」のコメントが現れた授業 4～6、そして「戸惑い」のコメントが消えた授業 7以降という 3 つの時期に分け、それぞれどのようなコメントが書かれているのかを表にまとめた (表 5.10)。

表 5.10 授業 1～4、4～6、7以降の日本人協力者に関するコメント

() は発生数

授業 1～3	喜び (7)、学び (1)
授業 4～6	学び (9)、喜び (6)、戸惑い (4)、気配り (1)
授業 7～	学び (16)、喜び (7)

表 5.10 を見ると、授業 1～22 を通して日本人協力者に対し感謝の気持ちを持ち続けていることがわかる。その中でも特に授業 1～3 では「喜び」の割合が多い。日本人と初めて会う喜び、日本人協力者がクラスにいる喜び、そして日本人協力者が親切に自分たちに話をしてくれることへの喜びが大きいことが伺える。一方、授業 4～6 では、日本人協力者の存在を自らの学びと結び付けようとする「学び」のコメントが増えてくるが、それと同時に、日本人協力者とのやりとりと授業目標の達成の両立に悩む姿が「戸惑い」として現れるようになってきていることがわかる。しかし、授業 7 以降になると、受講生はこの葛藤に何とか折り合いをつけることに成功し、日本人協力者との学びを確立させることに成功していることが読み取れる。

5.2.4.2 受講生の動き

講師 A の授業観察メモによると、授業 1～3、4～6 においても、受講生全員がわっと日本人協力者に群れるということはなく、日本人協力者と話をする者もいれば日本人協力者とは絡まずクラスメートと学習を進めている者もいた。しかし、日本人協力者との話が終わった受講生達が他の受講生に日本人協力者を譲ろうとしても、回りがそれに応えず立ち往生する場面が見られた。一方、7～15（日本人協力者が参加した前期最後の授業）では、日本人協力者と話をしていた受講生達が離れると、別の受講生達が協力者に近づくようになっていった。また、複数の日本人協力者が参加した場合には、すべての協力者とやりとりしようと移動する学生が見られたり、受講生が特定の日本人協力者とだけ話をするのがないよう、受講生同士で声を掛け合って移動する姿も見られた。後期（授業 16～22）になると、日本人協力者参加者数が毎回 1 名と少なくなったが、「日本人協力者が教室に入ってくると学生が日本人協力者のところに行って挨拶をし、クラスメートが用意した椅子まで誘導し活動を始める」などの動きも見られるようになり、その後、日本人協力者のところに受講生が移動してやりとりをする姿が伺えた（図 5.6）

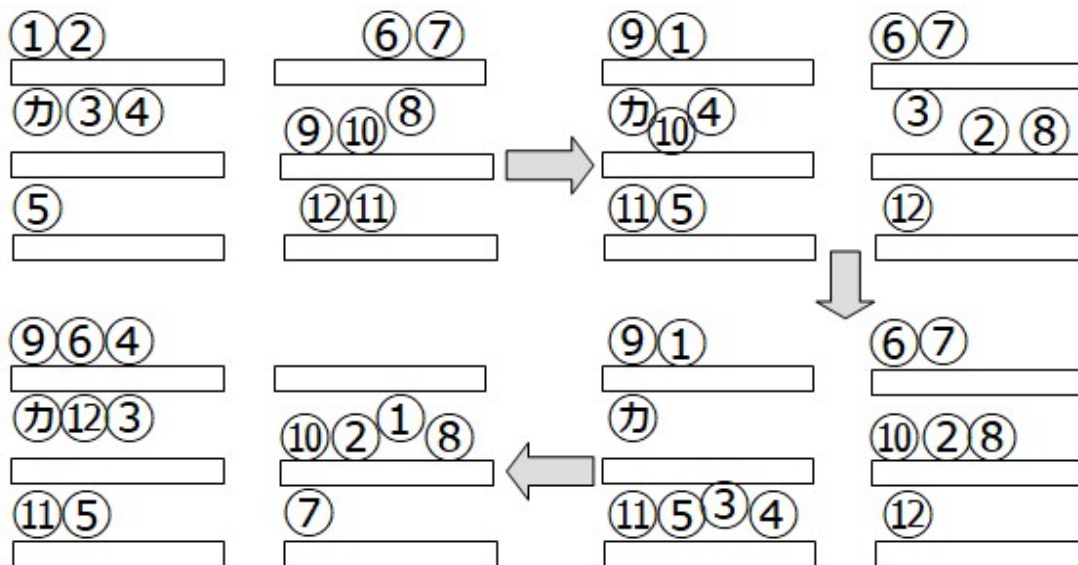


図 5.6 受講生の動き (3月4日)

5.2.4.3 受講生のコミュニケーション

授業 16～22 では、文法理解に関するやりとりは受講生同士で行われ、その中で「広める」を伴う「深める」も発生していた。例えばプロトコル 5.5 では、「行ってから」と「行った後で」の違いについて、それが理解できない⑥と⑦に対して、⑧が説明を行っている。

プロトコル 5.5

- 1 ⑥ : Nehéz dolog.
- 2 (ムズカシイ ヤツダ)
- 3 ⑦ : 映画館へ
- 4 ⑥ : 映画館へ行っていました。
- 5 ⑧ : De várjal, ez előtt (*) kell mondanom, hogy たあとで
- 6 (デモ、チョットマッテ、ソノマエニ イワナイト)
- 7 ⑦ : Micsoda?
- 8 (ナンダッテ)
- 9 ⑥ : {笑う} Magyarázzál.
- 10 (セツメイシテ)
- 11 ⑧ : Nekem kicsit (*)
- 12 (ワタシニハ チョット)
- 13 ⑥ : Ee?
- 14 (エエ)

- 15 ⑦：Ja, hát akkor 行ってから
 16 (アア、ソレジャア)
 17 ⑧：行った後で
 18 ⑦：Nem 行ってから
 19 (チガウ)
 20 ⑧：Ja, az izé, de itt 行ったあとで
 21 (アア、ソレハ、アレデ、デモ、ココハ)
 22 ⑦：行ってから
 23 ⑧：たあとで
 24 ⑦：De először 行って lesz. Nem értem.
 25 (デモ、サイショ) (ガクル) (ワカラナイ)
 26 ⑧：Én sem értem ezeken sem értem ezek közötti különbséget, de ami már
 27 megtörtént, azt (*) ワタシモ、コレラノチガイガ ワカラナイ。デモ、モウオワッタ
 28 コトハ、ソレヲ)
 29 ⑥：Ja
 30 (アア)
 31 ⑦：Jóコンサートへ行った後で映画館へ行きました。
 32 (ソウカ)
 33 ⑥：はい。

一方、日本人協力者とは、このような文法理解に関するやりとりは1例も現れなかった。日本人協力者とは、主に文法を使った質問の練習が行われていた。日本人協力者の前で受講生同士が質問の練習をし、そこに日本人協力者が加わるという形（プロトコル 5.6）や、別のところで質問練習をしている際に発生したわからない言葉を日本人協力者に聞きに来る例（プロトコル 5.7）も見られた。

プロトコル 5.6

- 1 ①：電話をかけた後で、何をしましたか。
 2 ③：電話をかけた後で、ばんごはんを食べました。一人で。うふふ
 3 ①：何を食べましたか。
 4 ③：お好み焼・・・ふふふ・・・わたしはつくりました。
 5 ㉞：本当？
 6 ③：本当。
 7 ①：さびしかったですね。
 8 ③：さびしい？・・・ふふふ。いいえ。

プロトコル 5.7

- 9 (⑩と質問練習の流れで音楽について話している⑤が日本人協力者のところに来る。)
- 10 ⑤：④さん、例えばギターとピアノと・・・なんて言いますか。
- 11 ④：がっき？
- 12 ⑤：ありがとう
- 13 (⑤が⑩のところに戻り、話を続ける。)

また、日本人協力者とは自由な会話練習も行われていた。これに関し、講師 A が文法理解の授業で会話をするのはなぜかと受講生に聞いたところ、学んだ文法を使って会話をしているので、これは文法理解の練習であるとの回答を得た。受講生たちは、これらの質問練習や会話の中で、表 4.10 で示したハンガリー語による「語彙や表現の確認 (プロトコル 5.8 の 4、プロトコル 5.9 の 8)」「インタラクション成立へのサポート (プロトコル 5.10 の 25)」「活動への引き戻し (プロトコル 5.11 の 36)」を発生させていた。

プロトコル 5.8

- 1 ④：結婚しているんですか。
- 2 ②：はい。主人も車の会社員です。
- 3 ④：どこですか。
- 4 ②：クノールバンパー。小さい会社です。Mi az brake magyarul?
- 5 (ナニ) (ハンガリーゴデ)
- 6 ⑦：Brake? ブレーキ
- 7 ②：ブレーキの会社。本社はドイツにあります。

プロトコル 5.9

- 8 ⑨：はい。えと、うん、とてもたくさん、Elfelejtettem, mi az unokatesó.
- 9 (イトコッテ ナントイウカ ワスレチャッタ)
- 10 ⑥：Én sem tudom. Akkor mondjál (*)
- 11 (ワタシモ ワカラナイ.ジャア、イイナヨ)
- 12 ⑨：いもうと
- 13 ⑥：たぶん、母の兄弟
- 14 ⑦：おばさん
- 15 ⑨：Várjál kicsit, most megnézem.
- 16 (チョットマッテ、イマ シラベテミル)
- 17 ⑥：子供

- 18 ㉔：いどこ？
19 ⑨⑥：いどこ～！
20 ⑨：とてもたくさんいます。

プロトコル 5.10

- 21 ㉔：おにいさんと今2人ですんでいますよね。だからさびしくない？
22 ②：Nem magányos?
23 (サビシクナイデスカ)
24 ④：いいえ。
25 ②：Nem jó. Fordítva kell válaszolni.
26 (ヨクナイ。ハンタイニ コタエナキャ)
27 ④：はい。
28 ㉔：さびしくない。
29 ④：はい。
30 ㉔：大丈夫なんだ。そっか。

プロトコル 5.11

- 31 ⑨：わたしはレストランで食べました。
32 ㉔：一度だけですか。
33 ⑨：はい
34 ㉔：おいしかったですか。
35 ⑨：はい。
36 ④：Kérdezzel te is.
37 (アナタモ シツモンシナサイヨ)
38 ⑩：じゃ休みに何をしますか。
39 ㉔：休みというのは？

5.2.4.4 ネットワークの形成

授業 7～22 の授業評価表の「学習内容について誰にアドバイスをもらったか」に対する回答内容と、コース終了後に行われた上級エーレッチェーギの試験結果を比較したところ、日本人協力者から何かを直接学んでいると記した者は、上級エーレッチェーギで高得点を取った層 (Group1) が中心となっていることがわかった。しかし、「学習内容について誰にアドバイスをもらったか」に、これら Group1 に属するクラスメートの名前を書いた者 (Group2) を加えると全ての受講生を網羅した。この点

より、クラスメート全員が日本人協力者からの情報を共有できる環境が確保されていたとすることができる（図 5.7）。

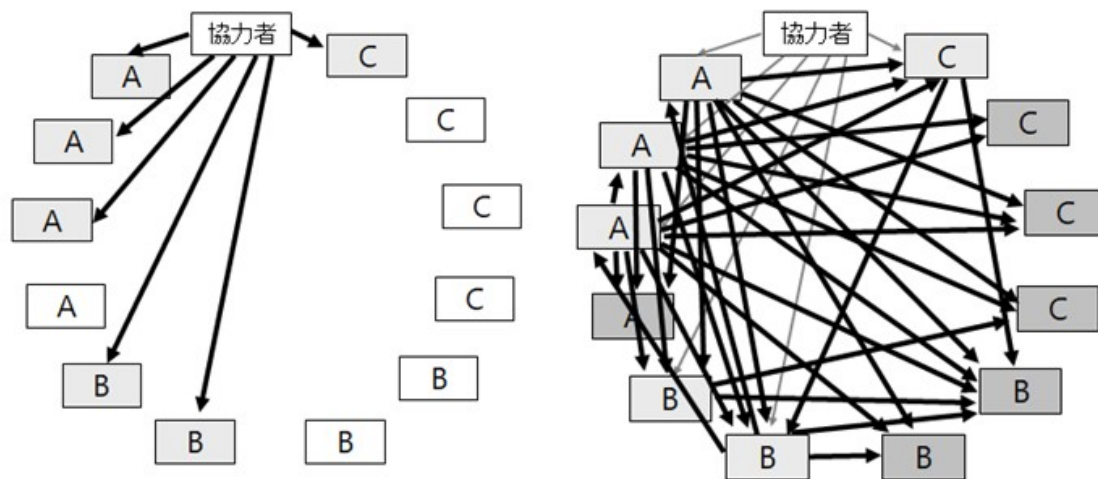


図 5.7 日本人協力者からアドバイスを得たと記した受講生（Group1：左）と Group1 からアドバイスを得たと記した受講生（Group2：右）

（コース終了直後に受験した上級エーレッチェーギの得点が 80%以上だったものを A、60～80%だったものを B、60%未満だったものを C とした。）

5.2.4.5 受講生による関係調整

授業 7～22 のデータ分析より、次の 3 点が明らかとなった。1 点目は、クラス全体が日本人協力者と学べるような環境づくりに配慮する動きが受講生に見られるようになったことである。2 点目は、文法規則に関する議論はクラスメートと行い、日本人協力者とは学習した文法を使った会話練習を行うなど、どうすれば日本人協力者をリソースとして最大限に活用することができるかについて考えて動いていたということである。3 点目はクラス内に分かち持たれた知能を構築することにより、受講生すべてが日本人協力者から得た知識や情報をシェアできる環境が作られていたということである。これらの点より、受講生はトムソン & 舂見蘇（1999）が主張する、「日本人協力者が会話のフローを取っているとき、あるいは学習教師の役割を演じ出した時に、学習者側がそれに異議を唱えることができず、協力者のペースに巻き込まれてしまう」という点を克服することができていたと結論づけることができる。

5.3 本章のまとめ

第 5 章では、教室に日本人協力者がいる状態を意識した自律的協働学習発生支援アプローチを導入することにより、教師が細かい配慮をせずとも、学習者自身が日本人

協力者と関係調整を行えるかという点について検証・考察を行った。結果、日本人協力者がいる状態を意識した自律的協働学習発生支援アプローチを導入することにより、受講生は日本人協力者を、教師役になりやすい文法説明や文法練習の相手ではなく、最もリソースとして活用しやすい会話練習の相手として活用することで、日本人協力者のペースに巻き込まれないように工夫している点が明らかとなった。そして、受講生全体で分かち持たれた知能を構築し、それを活用できるようにする環境づくりが行われていることも明らかとなった。これらの点より、教室に日本人協力者がいる状態を意識した自律的協働学習発生支援アプローチを導入することにより、教師が細かい配慮をせずとも、学習者自身が日本人協力者と関係調整を行えると結論づけることができる。

第6章 レベル差を意識するクラスメートとの関係調整

第6章では、自律的協働学習発生支援アプローチを導入することにより、学習者が日本語能力に差がある・日本語能力差を強く意識するクラスメートとどのように関係調整を行うのかという点について検証を行う。

6.1. 検証1（高等教育機関会話授業）

6.1.1 手続き

6.1.1.1 課題の重要さの理解・共感

講師Aが担当する「会話 IV」は、調査の目的や方法、グラフや表などのデータについて聞き手が理解できるように説明をし、説明内容について議論できるようになることがコース目標となっている²⁷。そこで講師Aはコースの最初の授業（授業1）で、どのような試験を行うかについて説明を行った（表6.1）。

表 6.1 試験概要

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・試験では授業で取り扱うデータ（グラフや表）から1つ、そして自分が調べてきたデータ（グラフや表）1つに関し、調査の目的やデータについて説明し、内容について議論する。・試験は司会者、発表者、質問者の3人1組での発表会形式で行う。そして、発表者が変わるときに司会者と質問者の役割も変更し、3人がすべての役割を行う。成績は、司会者、発表者、質問者の役割が果たしているかで決める。 |
|---|

そして、実際に試験で使う評価表と評価基準（表6.2、表6.3）を渡し、どのように成績をつけるかについても例を挙げて説明した。更に試験で行う発表会の流れと司会者・発表者・質問者の役割について説明を行い、各役割を果たすために最低限必要な表現（例えば「みなさまこんにちは。本日はお忙しいところお集まりくださりありがとうございます。これより○○様より、○○について発表いただきます。では○○様、よろしく願いいたします。」など）について書いた資料を渡しその練習を行った。

表 6.2 評価表（筆者訳）

	発表者	司会者	質問者
発音・テンポ			
内容・筋			

²⁷ 使用教材は『トピックによる日本語総合演習 中級前期』『トピックによる日本語総合演習 中級後期』スリーエーネットワーク

インタラクション			
----------	--	--	--

表 6.3 評価基準（5段階）

評価	発音・テンポ	内容・筋	インタラクション
1	ほとんど話せない。何を話しているか理解できない。	何を話しているかわからない。	決められた表現も話せない。
2	テンポが遅く、話が何度も止まってしまう	教科書のデータについて述べているが、ただ数値を述べているだけ	決められた表現について何とか話すことができる。
3	最後まで話せるが、何度もつまる	教科書のデータについては説明できるが、オリジナルデータについては説明できない。	自らの役割を果たすだけで終わってしまっている。
4	話していることが理解できるが、つまる	教科書のデータについてはわかりやすく理論的に説明できる。オリジナルデータについても簡単な説明ができる	自らの役割は果たせている。他の人へ注意を向けている。
5	わかりやすく、つまらず話せる	オリジナルのデータを含め、わかりやすく論理的に説明できる	自らの役割を果たすだけでなく、発表会の成功のためにインタラクションが行えている

クラスメートの誰と3人組になるかは試験前の最後の授業で発表すると伝え、「誰と組んでも司会の役割、発表者の役割、質問者の役割が果たせるようになること」をクラス目標とした。

6.1.1.2 自由な探求の保障

教科書に掲載されているグラフと同じグラフ、グラフの説明、データの分析、質問などに必要な例文を授業資料として作成した（表 6.4）。そして、翌週の課題として毎時間学生に配布した。資料の見方、使い方については最初の授業で説明を行った。このように、6.1.1.1 で記した司会・発表者・質問者の役割を果たすために必要な表現の資料と組み合わせれば、最低限発表会の流れが作れるようにすることで、授業における教師の説明時間を最低限に抑えた。また、学生に配布する資料とは別に、これまで授業で扱ったグラフと新しく授業で扱うグラフを印刷したものを封筒に入れ、学

生が活動時にグループを作った際にそれを渡し使用させた。（活動終了後は学生がすべての資料を封筒に戻し、授業終了後に教師がそれを回収した。）。

表 6.4 授業資料に含まれる項目

グラフ	教科書に掲載されているものと同じグラフ
語彙	わからない言葉を自分で調べメモをする欄
グラフ説明	授業で新たに扱うグラフについて以下のような例文を提示。 <ul style="list-style-type: none"> ・このグラフは（日本人の旅行の目的）について表しています。 ・縦軸は（割合）を表し横軸は（旅行の目的）を表しています。 ・このグラフから（旅行の目的は観光であると回答している人が一番多い）ことがわかります。 ・また（旅行の目的が帰省・墓参り）であるという人も多いことも読み取れます。
質問	授業で新たに扱うグラフに関する質問を、複数個提示 例) <ul style="list-style-type: none"> ・毎年日本に行くハンガリー人はどのぐらいいると思いますか？ ・毎年ハンガリーに来る日本人はどのぐらいいると思いますか？ ・あなたは日本へ行ったことがありますか。 ・もし日本に行くなら何泊何日ぐらいで行きたいですか。
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・グラフ分析や意見、質問が授業で出せるよう「グラフから（他に）何が読み取れますか」「（他に）どんな質問ができますか」についてメモができる欄を設置

また、「誰と組んでも司会者・発表者・質問者の役割を果たすことができる。」点を徹底させるため、授業の始めにウォーミングアップと称し、学生同士が簡単なテーマについて、あるいはオリジナルデータについての発表に向けた意見交換の場として自由に話せる時間を設けた。この際、日本語を話すことに慣れるためだけではなく、誰と組んでも議論が成り立つよう、相手との関係作りや相手の状態を把握することを考えてウォーミングアップを行うように伝えた。学生が自分の好きな相手としか話をしないような場合には、「それで誰と組んでも司会者・発表者・質問者の役割を果たすことができるという目標は達成できるのかな。」と学生が聞こえるようにつぶやき、学生が自主的に多くのクラスメートとやりとりをするようになるまでウォーミングアップ活動をやめなかった。このことが原因でウォーミングアップが長いという不満が出た場合は、授業・コースにおけるウォーミングアップの意義を再度説明した。最初

の活動（授業 2）では、グループの人数の均一化をはかるために学生の移動を求めた。しかし、2 回目の活動（授業 3）からは、基本的に「誰と組んでも議論ができる」ことだけを求め、練習時に誰と誰が練習するかについては介入しなかった。

6.1.1.3 コース・授業の流れ

「会話Ⅳ」は全 12 回のコースであるが、規則により 12 回目の授業終了の段階で学生に成績を出す必要がある²⁸。授業 1 では、6.1.1.1、6.1.1.2 で示した通り、オリエンテーションとしてコースの目的、テストの解説、授業の進め方に関する説明を行った。そして第 11 回目、第 12 回目の授業時間を利用してテストを行った。このためコース目標達成のための練習は授業 2～10 で行った（表 6.5）。

表 6.5 「会話Ⅳ」のコース設定

授業	活動
1	オリエンテーション
2-10	目標達成に向けた練習
11-12	テスト

授業 2～9 の流れは表 6.6 のようになる。1 回の授業は 90 分である。授業が始まると、学生がウォーミングアップを始める。ウォーミングアップの時間は 10～15 分程度である。その後、講師 A が今日の課題を簡単に説明し、クラス全員が目標を達成するために考えて動くようにと語る（5～10 分）。そして、授業終了時間 5 分前まで学生が活動を行う。最後の 5 分で講師 A が次の授業で練習するグラフや語彙・例文の資料を学生に配布する。

表 6.6 「会話Ⅳ」の授業の流れ

経過時間	活動
00-15	ウォーミングアップ
15-25	課題の説明、目標の確認
25-85	活動
85-90	次回の課題配布、次回の目標の確認

6.1.2 データ収集

²⁸ ハンガリーの大学のコースには講義と演習がある。講義はコース終了後の試験期間に試験を実施し成績を出す。演習はコース終了時点で成績を出す。「会話Ⅳ」は演習科目。

ビデオ撮影については学生の同意を得られなかったため、これを行うことはできなかった。一方、ICレコーダーによる録音については、学生の許可が下りたため、ICレコーダー2～4台による録音を行った。そして録音記録をプロトコル化し分析対象とした。

6.1.3 分析結果1（副専攻学生が主専攻学生と絡みたくないと訴えたクラス）

6.1.3.1 手続き

対象クラス（2011年2～5月）は主専攻8名、副専攻9名の17名で構成されていたが、副専攻の中に、前学期までに十分な日本語練習ができておらず、学科が設置した補習授業を受けていた3名がいた。そして、この3名（以下A、B、Cとする）がコース開始時に「日本語能力が高い主専攻の学生が自分達のことを馬鹿にしているため、一緒に活動を行いたくない」と講師Aに訴え出っていた。学生の正確な日本語能力は把握できなかったが、A、B、CはJLPTのN5程度、残りの副専攻はN4～N5程度、主専攻の学生はN4～N3レベルであった。

表 6.7 「会話IV」を履修した学生（2011年2月時点）

（日本語能力はおおよそのレベル²⁹）

学生	性別	学年	専攻	日本語能力
①	女性	1年生	日本学	N4～N3
②	男性	1年生	日本学	N4～N3
③	女性	1年生	日本学	N4～N3
④	女性	1年生	日本学	N4～N3
⑤	女性	1年生	日本学	N4～N3
⑥	女性	3年生	日本学	N4～N3
⑦	女性	3年生	日本学	N4～N3
⑧	女性	3年生	日本学	N4～N3
A	女性	2年生	ハンガリー学	N5
B	女性	2年生	ハンガリー学	N5

²⁹ 「会話IV」を受講する主専攻1年生は入学時にJLPTのN4、あるいは国家試験中級（N4レベル以上）に合格しており、入学時0初級であった2、3年生も1年生終了時点で初級教科書『初級日本語げんきI・II』（ジャパントイムス）を終了しているため、暫定的にN4～N3レベルとした。通常、副専攻の学生は『初級日本語げんきI・II』の終了直後でありN4レベルはあるが、この年の副専攻は全体的に進度が遅かったため暫定的にN4～N5レベルとした。一方、A、B、Cは『初級日本語げんきI』終了レベルであり暫定的にN5とした。

C	女性	3年生	歴史	N5
副①	女性	2年生	英語	N5～N4
副②	女性	3年生	ハンガリー学	N5～N4
副③	女性	2年生	英語	N5～N4
副④	女性	2年生	教養	N5～N4
副⑤	男性	3年生	歴史	N5～N4
副⑥	女性	3年生	ハンガリー学	N5～N4

このため、同クラスに対しては 6.1.1.1 と 6.1.1.2 の手続きと合わせ、更に表 6.8 に示す手続きを行った。

表 6.8 クラスの状況を意識した更なる手続き

副専攻の役割軽減	テストの際の、司会者・発表者・質問者のうち、司会者に関しては主専攻の学生のみが担当することにした。そしてテストではかならず主専攻と副専攻が同じ組に入ると伝えた。その上で、誰と組んでも与えられた役をこなせるようになるようにと伝えた。
目標の徹底	最初のオリエンテーション、そして各授業で目標達成について話す際に、発表や議論は自分の日本語能力をひけらかす場でないことを強調した。特に（主専攻が担当する）司会者については、発表者や質問者を生かすも殺すも司会者次第であり、日本語能力レベルの違う参加者全員が議論に参加するためにどうすべきか考えて行動するようにと注意した。
授業評価	オリエンテーション（授業1）、最初の活動（授業2）が終了して、コースで何をするか学生が一通り体験し終わった授業3より、授業終了後に無記名で学生に授業評価（自由記述）を書いてもらった。このうち「誰と組んでも議論ができる」というクラスの目標達成の点から正当性のある指摘（例えば「質問例文の数をもう少し増やしてほしい」など）に対しては、これに応えた。一方、「誰と組んでも議論ができる」というクラス目標の点から正当性が見られないもの（例えば「教師がグループを編成してほしい」など）に関しては、改めてクラス目標を説明することでこれに対応した。
授業6での	授業2～10のちょうど中間にあたる授業6の開始時に以下

目標の再確認	<p>の点について再度考えて行動するように伝えた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ウォーミングアップは成功しているのか？ ・これまで授業で取り扱ったグラフの説明はできるようになっているか？資料に書かれているものの他に自分の意見も話せるようになっているか？ ・オリジナルデータの発表の準備は進んでいるか？ ・司会者の役割は十分に果たしているか？（特に主専攻を意識した項目） ・興味深く、更に議論が深まるような質問ができているか？ ・他者からの役に立つ情報や質問を自分のものとして取り入れられているか？（特に副専攻を意識した項目）
--------	--

6.1.3.2 授業評価から見る学生の意識

授業 3～10 の（無記名による）授業評価では、①授業活動に対する評価や意見・要望、②自分自身に対する評価、③クラスメート、に関する記述がなされていた。このうちクラスメートに関するもの（全 48 例）をカテゴリー化すると表 6.9 のようになった。

表 6.9 授業評価におけるクラスメートに関する記述（数字は記述数）

他者と学ぶことの利点（客観的な記述）（9）
<p>例：</p> <p>Nagyon jó a közös gyakorlás, szótározás, mert sokkal gyorsabb és tanulságosabb. （一緒に練習したり語彙を調べたりすればずっと早いし、有益である。）</p> <p>A csoportmunka is megkönnyíti a munkát. （グループ活動は活動をやりやすくする）</p>
他者と学ぶことに対するポジティブな評価（主観的な記述）（10）
<p>例：</p> <p>Egyre több embert ismerek meg és jó felőlük érdeklődni. （知っている人が増えてきているし、彼等にいろいろ尋ねるのはいいことだ。）</p> <p>Jó beszélgetni szabadon, mielőtt rátérünk a grafikonokra. （グラフについて理解するまで自由に話ができるのがよい。）</p>
他者への働きかけ（7）
<p>例：</p> <p>Igyekszem könnyű megválaszolható kérdéseket feltenni. （相手が答えやすい質問をするように心がけている）</p> <p>Előkerültek olyan grafikonok, amiket így még át tudunk nézni együtt hogy mindenki megértse.</p>

(みんなが理解できるよう、グラフをみんなで調べることができた。)
他者と話すことに対する緊張や不満 (5)
例： クラスメートは idegesítő (イライラさせる) でした。私は聞けない。
主専攻に対する感謝 (10)
A majorosok kedvesek és sokat segítenek, ha nem értek valamit. (主専攻は親切で、わからないときは助けてくれる) Mmajorosok igen több jó ötletet is adtak. (主専攻は多くのよいアイデアもくれた。)
その他 (7)
Szünetekben szoktunk gyakorolni a grafikonokat és a kérdéseket. (休み時間にグラフや質問などの練習をしている。)

この記述の発生の特徴を時系列で見ると、授業3で現れた「他者と話すことに対する緊張や不満」「他者と学ぶことの利点(客観的な記述)」のうち、「他者と話すことに対する緊張や不満」については授業6以降、「他者と学ぶことの利点(客観的な記述)」については授業9以降、これが現れなくなった。そこで

- ・両者とも現れた。(授業3～5)
- ・「他者と話すことに対する緊張や不満」は消えたが「他者と学ぶことの利点(客観的な記述)」は現れた。(授業6～8)
- ・両者とも現れなくなった。(授業9～10)

の3つの時期に分けて、それぞれの時期に、どのような記述が現れたかを整理した。すると表6.10のようになった。

表 6.10 クラスメートに関する記述の変化(数字は発生数)

授業 3～5		授業 6～8		授業 9～10	
他者と学ぶことの利点	5	他者と学ぶことに対するポジティブな評価	6	主専攻に対する感謝	7
他者と話すことに対する緊張や不満	5	他者と学ぶことの利点	4	他者への働きかけ	6
その他	2	主専攻に対する感謝	3	他者と学ぶことに対するポジティブな評価	4
		他者への働きかけ	1	その他	2

	その他	3	
--	-----	---	--

表 6.10 を見ると、授業 3～5 では、他者と共に学ぶ点についての客観的な利点が挙げられる一方で、クラスメートと対話をすることに對する緊張や不満が見て取れる。一方、授業 6～8 になると、クラスメートと学ぶことに對する主観的なポジティブ評価が多くなり、主専攻に對する感謝も現れてきた。この点より、他者と共に学ぶ意義・大切さ・喜びが実感できるようになったと言える。そして授業 9～10 では、授業 3～5 で現れた他者に對する不満や、協働に對する客観的な利点についての記述が消え、協働に對する主観的なポジティブ評価、主専攻に對する感謝、そして他者への働きかけの記述が目立つようになっている。この点より、授業 3～5、授業 6～8、授業 9～10 の時期を経て、クラスは共通の目的に向かつて協働の大切さを実感できるようになってきたと言える。

6.1.3.3 A、B、C の変化

学生が他者とのやりとりに緊張を感じていた授業 3～5、他者との学びに喜びを感じるようになった授業 6～8、そして協働の大切さを実感するようになった授業 9～10 において、A、B、C が他者とのどのようにやりとりをしていたのかについてプロトコルを分析する。

授業 3 では、活動中、主専攻の学生のみ、副専攻の学生のみでグループを形成する姿が見られた。そして、副専攻同士の練習では、司会者役の「お願いします。」(1、4、6) の声に合わせて発表者役が資料原稿を読む形で練習が進んでいた。練習の途中で、語彙の確認がなされることはあったが(2、7)、「深める」「広める」の対話が発生することはなかった(プロトコル 6.1)。

プロトコル 6.1

- 1 A : よろしくお願ひします。
- 2 (B が資料を読む形でグラフの説明を行う。途中 C が A に小さい声で Mit mondjam?
- 3 ナニヲ イエバ イイ と質問。B が説明終了)
- 4 B : よろしくお願ひします。
- 5 (C が資料を読む形でグラフの説明を行う。C が説明終了)
- 6 C : よろしくお願ひします。
- 7 副④ : Mi ez?
- 8 (コレ ナニ)
- 9 A : Utazás

10 (リョコウ)

11 (副④が資料を読む形でグラフの説明を行う。)

授業 4以降は、主専攻と副専攻がグループ化するようになった。しかしこの場合でも、副専攻の学生が主専攻の学生に疑問をぶつけることは1例もなく、主専攻も「大丈夫」「よくできた」(7)と形式的に声をかけるのみで練習が行われていた(プロトコル 6.2: 授業 4)。主専攻の学生と副専攻の学生のやりとりにおいても、「深める」「広める」は1例も発生しなかった。

プロトコル 6.2

1 ②: じゃあ、どうぞ。

2 ④: どうぞ。

3 ②: これもいいですよ。

4 ④: パターンもあるし。

5 ②: じゃ、これを。

6 (Bが資料を読む)

7 ②: とてもよくできましたね。よかったですね。

8 ④: よかったですよ。

9 ⑤: ありがとうございます。

授業 6~8になると、主専攻の学生がA、B、Cを励ましなが、質問に丁寧に対応する姿が見られるようになった。更に主専攻の学生はA、B、Cの発言に対して、自分もそこから学んでいるという信号を発信させていた。一方、A、B、Cも自身の発言に対するモニタリングを発生させたり、積極的にグラフの分析などを行ったりするようになっていった。例えばプロトコル 6.3(授業 7)ではCが学習塾に関するグラフの説明を行おうとしている。⑧と③3はCの発言を聞きながら必要な情報をCに与え、そこに⑧と③の間のやりとりを絡めることで「広める」を伴う「深める」を発生させている(23~35)。また、Cの「できない」「わからない」(5、9)「幼稚園レベルの私の相手をしなければならないなんて、困るわよね」(85-86、90)という発言に対しても⑧が「そんなことはない。大丈夫。落ち着いて」(96)とCを励ましていた。これらの⑧とのやりとりを通じて、Cは「この漢字は読める。これはさっきやった」(82)などとモニタリング(振り返る)しながら読みを進めるようになった。更にCはグラフの分析・解釈についても⑧に意見を述べ(126、133)⑧もCとのやりとりを受けグラフの情報について教師に確認したり(128)、「確かにそれ

は興味深い」(136)と述べたりするなど、Cの発言から自らも学んでいる姿勢をCに示している。

プロトコル 6.3

- 1 C : Fogalmam sincs. Nem tudtam.
2 (マッタク ワカラナイ。デキナイ)
3 ⑧ : (*)てください。今から、Cさまより、学習塾利用状況について発表いただきます。
4 す。よろしくおねがいたします。
5 C : Nem tudom.
6 (デキナイ)
7 ⑧ : Segítsük.
8 (ワタシタチガ タスケルヨ)
9 C : Nem megy.
10 (ウマク イカナイ)
11 ⑧ : Dehogy nem. Menni fog.
12 (ソナコト ナイヨ。ヤレルヨ)
13 C : Hogy van? このグラフは (がくじょうどう?)
14 (ドウダッケ)
15 ③ : Tedd alá és majd írd oda.
16 (シタニオイテ ソシテ ソコニ カイテ)
17 C : について表しています。
18 ⑧ : はい。
19 C : 縦軸は割合を表し、横軸は (きゅういんきかくのしゅうい?)、そして年度を表
20 しています。このグラフから、{笑い} Mi volt akkor?
21 (コレハ ナンダッケ)
22 ⑧ : 公立
23 C : 公立? Az mi? Nem tudom.
24 (ソレハナニ) (ワカラナイ)
25 ⑧ : 公立 az ami,ilyen 公立 hogy van magyaruru. Public.
26 (ハ ソンナ) (ハンガリーゴデ ナンダッケ)
27 C : Ja, hogy ilyen.
28 (アア、ソンナ)
29 ③ : Ez állami iskola.
30 (コレハ コクリツガッコウ)
31 ⑧ : Így van. így van. Köz.

- 32 (ソウダ、ソウダ、コウキョウノ)
- 33 ③ : Köziskolák igen.
- 34 (コウリツガッコウ。ソウネ)
- 35 C : Aha、公立 idáig.
- 36 (アア) (ココマデ)
- 37 ⑧ : 中学校の
- 38 C : Ez kis általános iskola, nem?
- 39 (コレハ テイガクネンヨウノ ショウガッコウノ コトヨネ³⁰)
- 40 ⑧ : Alsó középiskola.
- 41 (チュウガッコウ)
- 42 C : 公立中学校の生徒の ez a 学ぶ?
- 43 (コレハ)
- 44 ⑧ : 学習
- 45 C : 学習?
- 46 ⑧ : 学習 az manabunak a kandzsija igen 学 és 習 gyakorolni. 学習塾
- 47 (コレハマナブノカンジ。ソウ) (ソシテ) (レンシュウ)
- 48 ③ : 学習塾 az déltani magán óra.
- 49 (ソレハ ゴゴノ ミンカンノ ジュギョウ)
- 50 ⑧ : Így van. 利用の割合
- 51 (ソノトオリ)
- 52 C : Igen 利用の割合が高いということがわかります。また、ez (*) nak iskola, nem?
- 53 (ハイ) (コレハ * ノ ガッコウノ コト)
- 54 ⑧ : 6 年度。Nem, ez Heiszei hatodik évében.
- 55 (イイエ、コレハ ヘイセイ 6 ネンド)
- 56 C : 6 年度。10 年度?
- 57 ⑧ : そうそう。
- 58 C : 6 年度から 10 年度にかけて(*) volt? (かくじゅうじょう?) のわりあいがけん
- 59 しゅうしている (アッタ)
- 60 ⑧ : 減少している。
- 61 C : Ez nem megy nekem. 6 年度より 8 年度
- 62 (コレハ ワタシニハ ムズカシイ)

³⁰ 初等学校には 1～4 年生が通う低学年用の学校と、5～8 年生が通う高学年用の学校がある。1～4 年生では担任がすべての授業を担当するが、5～8 年生では教科ごとに専門の教員が教える。

- 63 ⑧：8年度。Nyugi.
64 (オチツイテ)
65 C：8年度より10年度のかくじゅう
66 ⑧：学習
67 C：Megint elrontom. 学習(*)の割合が少ないことも読み取れます。更に {笑い}
68 (マタ マチガエタ)
69 ちょっとまって
70 ⑧：幼稚園
71 C：Um? よう?
72 (ウン)
73 ⑧：幼稚園
74 C：これは何?
75 ⑧：Óvoda.
76 (ヨウチエン)
77 C：Óvoda! 子ども、kodomot meg tudtam írni. 子ども達 az is tudom. 子ども達も
78 (ヨウチエン) (コドモハカケル) (コレモワカル)
79 az megint 学習
80 (マタダ)
81 ⑧：学習
82 C：Már nem rontom el. 学習を
83 (モウ マチガエナイワ)
84 ⑧：利用
85 C：利用していることもわかります。これはとても面白いと思います。Ovodás
86 szintén kell foglalkoznod. Neked az kitolás.
87 (ヨウチエンレベルノワタシニツキアワナケレバナラナイナンテ、メイワクヨネ)
88 ⑧：Um?
89 (エ?)
90 C：Kitolás, hogy ovodás szintén foglalkoznod.
91 (メイワクデショ。ヨウチエンレベルノワタシニツキアウノハ)
92 ⑧：Nem.
93 (イイエ)
94 C：Jai, de kedves.
95 (アア、ナンテシンセツナノ)
96 ⑧：Egyáltalán nem. Nyugi.
97 (ゼンゼン ソンナコト ナイヨ。ダイジョウブ)

- 98 C : Mit is mondtam el?
 99 (ワタシ ナンテ イッタ ッケ)
- 100 ⑧ : Viszont ha valami nem megy, akkor nyugodtan kérdezz meg.
 101 (モシワカラナイコトガ アッタラ、キニシナイデ キイテ)
- 102 C : Várjon. igen az volt az igen?
 103 (マッテ、ソウ、コレダ ッタ ヨネ。チガウ)
- 104 ⑧ : Nyugodtan.
 105 (オチツイテ)
- 106 C : Ez óvoda? egészen
 107 (コレ、ヨウチエン。スベテ)
- 108 ⑧ : Óvoda, általános iskola, alsóközépiszkola.
 109 (ヨウチエン、ショトウガッコウ、チュウトウガッコウ)
- 110 C : Mit vizsgálnak? Hogy tanulnak?
 111 (ナニヲシラベテイルノ? ドウヤッテベンキョウシテイルカ)
- 112 ⑧ : Mennek-e dzsukba.
 113 (ジュクニ イクカドウカ)
- 114 C : Az valami iskola, nem?
 115 (コレ、ナニカノ ガッコウヨネ)
- 116 ⑧ : Előkészítő iskola.
 117 (ジュクダヨ)
- 118 ⑧ : Elmennk-e dzsukuba, és akkor itt van kóricu heiszei 6.évben 77 százaréka járnak
 119 dzsukuba. 2év múlva már csak ennyi, 4év múlva ennyi.
 120 (ジュクニイクカ、ソシテ ココニ ヘイセイ 6 ネンドニ 77 パーセントガジュクニ カ
 121 ヨッテイル ッテアッテ、2 ネンゴニハ、コレダケデ、4 ネンゴはコレダケ)
- 122 C : (*) kevesebb.
 123 (ヨリスクナイ)
- 124 ⑧ : Igen. Óvodában még annyira nem. Általános iskolában.
 125 (ソウ。ヨウチエンハソレホドデハナイ。ショウガッコウハ)
- 126 C : De itt is érdekes.
 127 (デモ、ココハオモシロイ)
- 128 ⑧ : あ、先生すみません。日本の小学校は公立だけですか？
 129 T : 公立だけじゃないですけど、このグラフには書いてないですね。
- 130 ⑧ : ああ、そうですか。はい。わかりました。ありがとうございます。 Akkor
 131 grafonon csak siricu van.
 132 (グラフニハ シリツシカナインダッテ)

- 133 C : De itt is érdekes, ugye iit. Innen mennek egyetemre,de itt nem annyian.
 134 (デモ、ココモオモシロイワネ。ココカラ ダイガクニ イクノニ、デモ、ココハ ソ
 135 ンナニ)
 136 ⑧ : Ez tényleg érdekes.
 137 (コレハ タシカニ キョウミブカイネ)
 138 C : Érdekes, akkor miért annyira sokan.Itt másnak számít.
 139 (オモシロイ。ジャア、ドウシテ コンナニ オオクガ。ココハ ホカノ ホウホウデ
 140 ケイサンシテイルノカシラ)
 141 ⑧ : Igen.
 142 (ソウダネ)
 143 C : Másképp felosztva.
 144 (ベツノホウホウデ ワケテイル)

授業 6~8 では、プロトコル 6.3 の⑧のように、主専攻の学生がA、B、Cのミニティーチャーとなっていた。一方、授業 9~10 では、副専攻の学生が主専攻の学生と、より積極的に、そして対等な立場で「深める」対話を進めながら学ぶ姿が見えた。更に、主専攻の学生のアドバイスが副専攻の学生にうまく伝わらないときに、別の副専攻の学生がゲートキーパー（情報の中継役）となり、主専攻のアドバイスが理解できなかった副専攻の学生に対し例を示したり、理解できない副専攻の学生の変わりに議論をしたりする「広める」を発生させるようになった。プロトコル 6.4（授業 9）では、質問役のBが何を質問すればよいかわからず（2）、②がいろいろアドバイスをしてもそれが理解できなかった（9）。しかしAが②とBの間に入り、Bに例を示したり（11、19、36）、その例について②と「深める」議論をしたりする（38-57）ことで、どのような質問をすればいいかBも理解した(61)。そしてAとBと一緒に質問を作成することで（63）Bも具体的にどのような質問をすればよいか理解するに至っている（64）。

プロトコル 6.4

- 1 (②が司会。お歳暮をあげる相手についてのグラフ説明。Aが説明しBが質問する。)
 2 B : Most kellene nekem valamit kérdeznem.
 3 (イマ、ナニカ シツモンシナイト イケナインダヨネ)
 4 ② : Igen.質問-t találj.Például miért azt mondtad,hogy legkissebb a 仕事の(*)
 5 (ソウ) (ヲミツケテ。タトエバ、ドウシテイチバンスクナイ)
 6 B : {笑い}
 7 ② : Most kiakadtad.Kérdezhets bármit.

8 (ワカラナク ナッチャッタ ヨウダネ。ナニヲ シツモンシテモ イイヨ)

9 B : Hmーーー。

10 (ウン)

11 A : Például, hogy mennyi százalékot, mondjuk.

12 (タトエバ、ナンパーセントト イエバ ドウダロウ)

13 B : Hülyeság, lenne ha azt kérdezném, van ilyen Magyarországon?

14 (コノヨウナ シュウカンガ ハンガリーニモ アルッテ キクノハ ヘン)

15 ② : Hát, hogy mondjam. Figyelj. Meg fogja érteni akitől kérdezted, de azt

16 megkérdezhetsz, mit gondolsz milyen ajándékot adnának (*). (ウン、ドウイエバ

17 イインダロウ。シツモンスレバ アイテハ ワカルト オモウケド。デモ、タトエバド

18 ンナ プレゼントヲ アゲルノカ ナドヲ キケバ)

19 A : Olyant kérdezhetsz, feltételezzük hogy (*),

20 (* ミタイナ シツモンヲ シタホウガ イイヨ)

21 B : Azt kérdeznem, hogy おせいぼはハンガリーも mit tudom én hagyomány vagy.

22 (ソレヲ シツモンシタイ) (ナンテイエバイイノカ、デントウ、アルイハ)

23 A : Ilyen kérdésre nem tudsz (*)

24 (ソウイウシツモンニハ * デキナイヨ)

25 ② : Igen. kérdezhetsz, persze.

26 (モチロン、シツモンデキルヨ)

27 B : És csak annyit válaszolsz, hogy nem.

28 (ソシテ、ソレニハ イイエッテ コタエルダケデ オワッチャウヨ)

29 ② : Hogy mondjam. Erre a kérdésre, nem gyűjthetsz értékes pontot. Egy szóval

30 válaszolnak. (ドウイエバイイカナ。ソノシツモンハ タカイヒョウカガ エラレナイ

31 ヨ。ヒトコトデ コタエラレルカラ)

32 B : Nem?

33 (ダメ)

34 ② : Mondjuk azt kérdezhetsz. (*)

35 (ソウダネ * トシツモンスレバ)

36 A : Kérdezhetsz 上司の割合は何%ですか？

37 (アナタハトシツモンデキルヨ)

38 ② : Például, de ez sem túl kreatív.

39 (タトエバ、デモ ソレモ アマリクリエイティブデハ ナイネ)

40 A : De erre mondattal lehet válaszolni. mert (*)

41 (デモ、コレナラブンデカイトウデキルヨ。ナゼナラ)

42 ② : De maga a kérdés. Tehát ránézed a diagramot, akkor rödtön kiderül.

- 43 (デモ シツモンガネ。エエト、グラフヲミタラ スグワカルシ)
- 44 A : Akkor 上司と//
- 45 (ジャア)
- 46 ② : //pontosan
- 47 (ソウソウ)
- 48 A : 仕事の得意先を比べると、どの melyik
- 49 (ドレ)
- 50 ② : どっちが。
- 51 A : Ezt a hógát hogyan csinálod?
- 52 (コノ ホウガッテ ドウヤッテ ツカウノ)
- 53 ② : Hóga az elég nehéz kérdés. どっちの方が多いですか。
- 54 (ホウガハ ケッコウ ムズカシイネ)
- 55 A : どっちの方が多いですか。Az melyik nagyobb, mint másik.
- 56 (コレハ ドッチガ ドッチヨリ オオキイカ)
- 57 ② : Igen.
- 58 (ソウ)
- 59 A : Docchi ha nincsen (*)
- 60 (ドッチハ *ジャナイトキ)
- 61 B : Jó értettem. Akkor azt írjuk le.
- 62 (ヨクワカッタ。ジャア、ソレヲ カキマシヨウ)
- 63 (A と B が質問を書いている)
- 64 B : どっちの方が多いですか。Akkor azt lehet válaszolni, 上司の方が多い。
- 65 (ソウシタラ、コウ コタエルンダヨネ)
- 66 ② : Igen. グラフを比べると上司の方が多いです。OK na!
- 67 (ソウ) (ヨシ)

6.1.3.4 学生による関係調整

データを分析した結果、はじめ主専攻の学生と協働をすることができなかった A、B、C は、主専攻の学生が自分達の発言に丁寧に対応することにより、自らの日本語をモニタリングしたり、主専攻の学生の学びに繋がる発言を出したりするようになっていった。そして、主専攻の学生との関係が「教える人（主専攻）と教えられる人（A、B、C）」というタテのつながりから、共に学ぶ仲間としてのヨコのつながりに変化し、より対等な立場から質問をしたり意見を述べられるようになっていった。更に、A、B、C の中に、主専攻の学生と副専攻の学生の情報のやりとりの

gatekeeper の役割を果たす者が現れ、主専攻の学生とのやりとりの中で「深める」「広める」が発生するようになっていった。

三崎（2006）は、学習者同士に「経験交換ケース」のやりとりが生じるようになると、brain（教師）と生徒（end user）をつなぐ、gatekeeper 的役割の生徒が現れる点を明らかにした（3.2.4.2）。しかし、本調査の結果、学習者は教師と生徒の情報流通だけではなく、クラスメート同士の情報流通に関しても必要に合わせ gatekeeper 的役割を自律的に発生する点が明らかとなった。

これらの点より、「レベル差があり主専攻学生と絡みたくない」と訴える者がいるクラスにおいても、自律的協働学習発生支援アプローチを導入することで、学生同士が、学習目標を達成するために相互の関係調整をより洗練させながら学習を進めていくようになることが明らかとなった。

6.1.4 分析結果 2（クラスメートとの日本語能力差を意識するクラス）

6.1.4.1 クラスメートに対する意識

対象クラス（2012年2～5月）は主専攻10名、副専攻2名で構成されていた。

表 6.11 「会話 IV」を履修した学生（2012年2月時点）

（日本語能力はおおよそのレベル）

学生	性別	学年	専攻	日本語能力
①	男性	2年生	日本学	N4～N3
②	女性	2年生	日本学	N4～N3
③	女性	2年生	日本学	N4～N3
④	女性	2年生	日本学	N4～N3
⑤	女性	1年生	日本学	N4～N3
⑥	男性	1年生	日本学	N4～N3
⑦	男性	2年生	日本学	N4～N3
⑧	女性	2年生	日本学	N4～N3
⑨	女性	1年生	日本学	N4～N3
⑩	男性	3年生	日本学	N4～N3
副①	男性	3年生	英語	N4
副②	女性	3年生	歴史	N4

12名の間特に大きな日本語能力の差があるようには見えなかった。しかし前年度に同じ学生を担当した同僚より「クラスメートの日本語能力を意識しすぎて、クラス

メートの前で日本語を話すことに抵抗を感じる傾向にある。」との指摘を受けた。そこで、コース開始時に無記名のアンケート調査を行った（回答者 10 名）。アンケート調査はビリーフス調査、質問調査の 2 部に分け、ビリーフス調査は、若井・岩澤（2004）、宮崎・坂上（2009）を元に 22 問作成し、そこに以下の 2 つの質問を組み込んだ。

(1)Az apró hibáktól eltekintve gátlás nélkül tudok idegen nyelven beszélni.

（外国語で話をするとき、細かい間違いがあっても、それを気にせず話すことができる。）

(2)Zavarba jövök, ha japánul kell beszélnem az osztálytársam előtt

（クラスメートの前で日本語を話さなければならないとき抵抗を感じる。）

質問調査は、学習環境に関する質問を 3 問行い、その中に以下の質問を組み込んだ。

(3)Milyen szituációban nem zavarja önt, amikor valaki szóba teszi a nyelvi hibáját.

（どのようなシチュエーションであれば、言語の間違いを訂正されても抵抗を感じませんか。）

これら 3 つの質問の回答を分析した結果、(1)、(2)のいずれも回答者（10 名）の 3 分の 2 以上にあたる 7 名が「細かい間違いが気になって外国語で話せない」「クラスメートの前で日本語を話さなければならないときは困る」と回答していた。また、(3)に対する回答より、教師、母語話者、あるいは明らかに自分より日本語能力が上の者から誤用を訂正されてもそれほど抵抗はないが、それ以外の者から誤用を訂正された場合には抵抗を感じる事が明らかとなった。そして特に以下の 3 つのシチュエーションにおいて、他者からの御用訂正に強い抵抗を感じることもわかった。

- ・周りにたくさん人がいるときに誤用を訂正される時。
- ・傷つけられたり、責められたりしていると感じるとき。
- ・誤用の訂正により、会話の流れが止められたとき。

6.1.4.2 データ収集と分析

事前アンケートより、「会話 IV」を受講する学生の多くがクラスメートに自分の日本語を評価されることを恐れ、クラスメートに誤用訂正されることに抵抗を感じている点、そして、クラスメートの前で積極的に話せないと感じている点が明らかとなった。そこで、本調査では、本格的に練習を開始した 2・3 回目の授業（以下、「初

期」とする)、及び試験前の 8・9 回目の授業(以下、「末期」とする)における学生同士のやりとりを対象とすることにし、以下の3点について変化が生じているかについて調べることにした。

- ・学生同士で誤用訂正が行われているか。
- ・誤用訂正が行われている場合、それはどのように行われているか。
- ・誤用訂正が行われていない場合、問題をどのように解決しようとしているのか。

6.1.4.3 初期のやりとり

初期では学生がクラスメートの日本語を訂正した例は8例にとどまった。このうちの7例は資料読みに関するものであった。そして7例のうちの1例では「～じゃない?」(プロトコル 6.5 の 2)と質問する形で訂正が図られていた。

プロトコル 6.5

- 1 ①: 安全性の割合は 4.5% です。これはとても面白いです。
- 2 ②: こと nem?
- 3 (ジャナイ)
- 4 ①: 面白いことだと思います。

1例のみの資料読み部分以外の訂正(プロトコル 6.6)を見ると、どんなプレゼントをあげる人が多いかについてのグラフで、③が「中元を贈る人」の次に「お年玉を贈るもの、こと」と続けたため(6)、④が「お年玉を贈る人」に訂正をしている(8)。しかしその後、③がそれに気づく前に、すぐに別の質問をして話題をそらしていた(12)。

プロトコル 6.6

- 1 ③: お中元を贈る人が多いことも読み取れます。Hát, nézük. Hogyan olvassuk ezt?
- 2 (エエト、ミテミマショウ。ドウヤツ
- 3 テヨメバイイノ)
- 4 ④: Az お年玉 azt ujevkor gyerekeknek szoktak adni.
- 5 (ソレハ) (ソレヲ オショウガツニ コドモタチニ アゲル)
- 6 ③: Uhu. 3番多い、お年玉を贈るもの、ことです。
- 7 (アア)
- 8 ④: お年玉を贈る人です。Aki adja. Nem ugyanaz?
- 9 (アゲルヒト。コレデオナジジャナイ?)

- 10 ③：Um?
 11 (エ?)
 12 ④：Ez nászajandék? {笑い}
 13 (コレハ シンコンカップルニ アゲル プレゼント)
 14 ③：Micsoda?
 15 (ナニ)
 16 ④：Ez
 17 (コレ)
 18 ③：結婚祝い。

一方、学生たちは、自らの発言をモニタリングしたり、困難な点を相手に可視化したり、自分の知りたい情報を直接相手から引き出そうとする働きかけを行っていた。モニタリングとは、発話の合間に入るハンガリー語のつぶやきであり、「思考過程の可視化」「自己誤用訂正」「困難の可視化」の機能を持つものが確認できた(表6.12)。このうち「困難の可視化」が知りたい情報を相手から引き出す役割を果たしていた。

表 6.12 モニタリング

機能	例
思考過程の可視化	お歳暮意識調査に基づく <i>ennél többet tudnám mondani</i> テーマを (ワタシハ モット イエル ハズ)
自己誤用訂正	発表ありがとうございました。 <i>nem</i> 大変勉強になりました。 (チガウ)
困難の可視化	一番人気です。 <i>ezert</i> それから、 <i>nem tudom ezert hogy van</i> (ダカラ) (ダカラヲ ドウイウカワカラナイ)

モニタリングは計 57 例確認できたが、このうち 25 例が「困難の可視化」に分類されるものであり、25 例中 6 例がクラスメートから情報を引き出す「始める」の役割を果たしていた(プロトコル 6.7 の 1)。

プロトコル 6.7

- 1 ⑤：一番人気です。 *ezert* それから、 *nem tudom ezert hogy van*
 2 (ダカラ) (ダカラッテドウイウカワカラナイ)
 3 ③：だから

- 4 ⑤：だから中国や観光への観光客がたくさんあります。

困難な点を相手に可視化する方法としては「沈黙」と「日本語からハンガリー語へのコードスイッチング」があった。「沈黙」は、発話中に話が止まってしまう現象を指す。「日本語からハンガリー語のコードスイッチング」は、日本語での発話中にハンガリー語で続ける現象を指す。このとき、ハンガリー語で言った後にすぐ同じ言葉を日本語で言う場合と、沈黙をする場合があった（表 6.13）。

表 6.13 困難な点を相手に可視化する方法

種類	例
沈黙	割合を・・・
コードスイッチングした後に日本語でも言う	相手は hány éves volt いくら、何歳でしたか。 (ナンサイ デシタカ)
コードスイッチングした後に沈黙	音楽を聞くことが gyakran・・・ (シバシバ)

このうち「沈黙」と「コードスイッチングした後に沈黙」が知りたい情報を相手から引き出す役割を果たしていた。「沈黙」は計 8 例確認できたが、このうち 6 例がクラスメートから情報を引き出すための「始める」の役割を果たしていた。一方、「日本語からハンガリー語へのコードスイッチング」は計 12 例確認できたが、このうち、9 例が「コードスイッチングした後に沈黙」であった。そして 9 例中 5 例がクラスメートより情報を引き出すための「始める」の役割を果たしていた（プロトコル 6.8 の 1）。

プロトコル 6.8

- 1 ⑥：音楽を聞くことが gyakran・・・
- 2 (シバシバ)
- 3 ⑦：大体
- 4 ⑥：大体コンサートに行きます

直接自分の知りたい情報を相手から引き出そうとする働きかけには「質問」や「確認」があった。「質問」は 35 例、「確認」は 3 例発生しており、いずれもクラスメートから情報を引き出す「始まる」の役割を果たしていた（プロトコル 6.9 の 3）。

プロトコル 6.9

- 1 ⑦：一番大切はなんですか。
- 2 ⑥：あ
- 3 ⑦：とても大切、az nagyon fontos ugye?
- 4 (コレハ トテモ タイセツ ダヨネ)
- 5 ⑥：Igen
- 6 (ハイ)

学生は、わからないところ、自信がないところを直接質問・確認する、あるいは、わからないところ、不安なところをモニタリングや沈黙、コードスイッチング後の沈黙などで示すなど、「始める」の働きかけを行うことで、誤用訂正を発生させないようにしていたと考えられる。

一方、計 55 例確認できた「始める」の働きかけ（質問 35 例、確認 3 例、モニタリング 6 例、沈黙 6 例、コードスイッチング後の沈黙 5 例）のうち、51 例が資料に書かれた漢字の読み、資料に書いてある語彙の意味、発話中の語彙の確認であり、グラフの分析や質問の内容についての「始める」は 4 例しか発生しなかった（表 6.14）。

表 6.14 「始める」でクラスメートから求めようとした情報の内容（初期）

種類	内容	数
質問	資料の漢字・語彙に関する質問	18
	発話中の語彙の質問	15
	発言内容についての質問	2
確認	資料の漢字・語彙に関する確認	2
	発話中の語彙の確認	1
モニタリング (困難の可視化)	資料に書かれた漢字の読みに関するもの	1
	発話中の語彙に関するもの	3
	発言内容に関するもの	2
沈黙	資料の漢字の読みに関するもの	6
コードスイッチングした後に沈黙	発話中の語彙に関するもの	5

更にグラフの分析や質問の内容についての「始める」（計 4 例）のうち 2 例は「Nem tudom, mit kérdezzek. (何を質問すればいいかわからない)」「Mit

modhatnék? (何を言えばいいの?)」というものであり、具体的な内容について相手から情報を引き出す「始める」となっていたのは2例に過ぎなかった。

プロトコル 6.10 は内容に関する「始める」によるやりとり2例を示したものである。最初の例では、⑧がプレゼントの習慣について話をしているとき「そのときハンガリー人は」で沈黙してしまった(3)。これを受け⑦が「高いプレゼントを買う」と情報提供している(4)。2つ目の例では、フランスが好きな日本人がなぜあまりフランスに行かないかという③の質問(14)について⑨が答えている間に、自分が何を言おうとしているのかわからなくなってしまった(16)。これを見て③が「高い」という情報を提供し(18)、それを受け、⑨が発話を続けている。

プロトコル 6.10

- 1 ⑧：ハンガリーにおせいぼをあげることはありませんから、így nem jó. (コレハ ダ
2 メダ) ハンガリーにはおせいぼはありません。・・・クリスマスがあります。そのと
3 きハンガリー人は・・・
- 4 ⑦：Drága ajándékokat vásárol.
5 (タカイ プレゼントヲ カウ)
- 6 ⑧：高いプレゼントを de nem magas, 物価が高いプレゼントを
7 (デモ タカサ ジャナイ)
8
9
- 10 ③：日本人はフランスを好きだと聞いた。でもフランスに旅行する人のナンバーは少
11 し
- 12 ⑨：Aha
13 (アア)
- 14 ③：少し、それは何でわかりますか?
- 15 ⑨：フランスはヨーロッパにありますね。そしてヨーロッパは遠い。és hogy
16 vagyok?
17 (エエト、ソレデナンダツケ)
- 18 ③：Drága
19 (タカイ)
- 20 ⑨：Azt akarok mondani. 遠いですから飛行機のチケットは高いです。
21 (ソレヲ イイタイ)
- 22 ③：そうですよね。

そして 55 例の「始める」を受け、「深める」「広める」に至ったものは 1 例もなかった。一方、「始める」の発生時を見ると、1 例を除いて、「司会、発表、質問」という練習の流れの中で発生していた。そして「始める」が連続して発生するため練習が 3 分以上中断した例が 17、このうち中断時間が 10 分を越えた例も 3 例見られた。

6.1.4.4 末期のやりとり

末期では学生がクラスメートの日本語を訂正した例が 13 例あった。しかし、このうち 7 例は学生⑩に対するものであり、そのすべてが資料の漢字の読みの部分であった。学生⑩は末期までほとんど授業活動に参加していなかった。このため、周りの学生が練習時間を確保するため、読み間違いを訂正することで練習を先に進めようとしていた。⑩以外に対する残りの 6 例についても全てが資料の漢字の読みに関するものであった。

末期においても、学生はわからないところ、自信がないところを直接質問・確認したり、わからないところ、不安なところをモニタリングや沈黙、コードスイッチング後の沈黙などで示したりして「始める」の働きかけを行っていた。この「始める」の働きかけは計 81 例あった。この 81 例のうち、15 例は⑩による「始める」の働きかけであった。⑩による「始める」15 例のうち 12 例は資料の語彙・漢字に関する情報を引き出すための働きかけ、3 例は発話中の語彙の確認であり、グラフの分析や質問の内容に関するものは 1 例もなかった。そしてすべての「始める」の働きかけは「司会、発表、質問」という練習の流れの中で発生していた。

一方、⑩以外の学生による「始める」の働きかけ（計 66 例）は表 6.15 のようになった。

表 6.15 「始める」でクラスメートから求めようとした情報の内容（末期）

種類	内容	数
質問	資料の漢字・語彙に関する質問	27
	発話中の語彙の質問	6
	グラフの分析・質問の内容	13
確認	資料の漢字・語彙に関する確認	5
	発話中の語彙の確認	4
	課題の流れ	3
モニタリング (困難の可視化)	発話中の語彙に関するもの	2
沈黙	資料の語彙・漢字に関するもの	3

コート`スイッチング`した 後に沈黙	資料の語彙・漢字に関するもの	1
	発話中の語彙に関するもの	2

表 6.15（末期）と表 6.14（初期）のデータを比べると3つの点で差異が見られた。

1 点目は練習が中断されないような工夫がなされるようになった点である。初期では「始める」の働きかけ（計 55 例）のうち、1 例を除いて、それがすべて「司会、発表、質問」という練習の流れの中で発生していた。しかし、末期では計 66 例中、24 例が練習の前後に行われていた。また初期では「始める」の働きかけが連続して発生し、練習が3分以上中断された例が17例見られたが、末期ではその数が1例にとどまっていた。

2 点目は、グラフの分析や質問の内容に関する「始める」の働きかけが、初期では4例のみであったのに対し、末期では13例と数を増やしたことである。初期の4例は、何を言ってよいかわからないという問いかけが2例で、具体的な内容について必要な情報を引き出す類のものは2例しかなかった。一方、末期でも「何を言ってよいかわからない」という問いかけが2例あったが、「日本人にとってなぜプレゼントのリボンが大切か」「なぜ日本の幼稚園には私立が多いのだろうか」「住宅に関し、家賃というグラフのテーマに沿い、更に相手の情報をうまく引き出せる質問は何か」など、グラフの情報の読み取りや、質問の仕方などを問いかける「始める」が11例発生していた。そしてこの「始める」のうち7例において「深める」「広める」のやりとりが生まれていた（プロトコル 6.11、6.12、6.13）。

プロトコル 6.11 では③、⑤、⑧がフランクフルトの住宅価格がどうして高いかについて話をしている。⑤が「きれいな町だから」と答えたのを受け（5）、③が「お金（収入）も影響しているのじゃないか」（7）と質問した。これが「始める」となり、⑤が説明を始めている。そこで出てきた Luxus（豪華な）という語彙の問題については⑧が対応し（13）、⑤が最後まで説明をし終わることができている。

プロトコル 6.11

- 1 ③： どうしてフランクフルトに住宅価格は magas 高い。
- 2 (タカイ)
- 3 ⑤： フランクフルトはドイツの町ですよ。
- 4 ③： はい
- 5 ⑤： Mondjuk, azért, tottemo kissebb város.
- 6 (イイマス、ナゼナラ)
- 7 ③： És pénz? Németországban jól keres.

- 8 (ソシテ オカネ? ドイツハ シュウニユウガ オオイ)
- 9 ⑤: Ja tényleg. そしてドイツ人の平均給与は高い legyen mondjuk mindig たかい。
10 (アア、ホントウダ) (ソウシヨウ、イツモ)
- 11 たかいですから、mondjuk ők szóval とても金持ちで mondjuk luxus. azt hogy van?
12 (エエト、カレラハ) (エエト、ゴウカッテ ナニ)
- 13 ⑧: Mindjárt megnézem. ラクジャリー。
14 (スグミル)
- 15 (⑧が辞書を③と⑤に見せる)
- 16 ③: ぜいたく。Szerintem ぜいたく
17 (ワタシノ イケンデハ)
- 18 ⑤: ぜいたくな住宅を買います。

プロトコル 6.12 では④、⑨、副①が部屋を決める条件について、どのような質問をすべきか話をしている。そこで⑨が「どうして家賃が高いか」と聞くのはどうかと質問したこと(3)が「始める」となり、④と副①を交えた議論が始まった。副①は、質問の内容はそれほど重要ではないとの意見を述べた(10-11)。一方、④は例として、グラフの内容に沿った、部屋を決める条件を絡めた質問を提示した(17)。これについて副①は回答が難しいと指摘したが(22)、④が「そんなことはない」と回答例も示したことで(25)、⑨がそれを利用した質問を行っている。

プロトコル 6.12

- 1 ④: 部屋を決めるときに重視することについて何か質問がありましたらお願いいたします。
2 ます。
- 3 ⑨: Jó olyan kérdés, mit tudom én, miért magas a jacsin? Jó ilyen durva kérdés is
4 letehet tenni? (コンナシツモンデモイイカ、エエト、ドウシテ ヤチンガタカイ。コ
5 ンナ ムズカシイ ツモンモ デキルカ)
- 6 副①: Hát
7 (ウン)
- 8 ⑨: Indokolnod is kell ilyeneket?
9 (リュウモ ツケナイト ダメカ)
- 10 副①: Nem olyan fontos, hogy mit kérdezel, mert kérdéseketet úgy is meg tudunk
11 beszélgetni. (ナニヲ シツモンスルカハ ソレホド ジュウヨウジャナイ。ナゼナラ シ
12 ツモンニ ツイテハ ドウヤッテデモ ハナシガ デキルカラ)
- 13 ⑨: Gondoltam.
14 (ワタシモ ソウ オモッタ)

- 15 副①：lehet durva is de lightsabb is, ha tudsz.
 16 (ムズカシクテモイイ、デモ カンタンデモ イイ、モシ デキルナラ)
 17 ④：Például nem nehéz megkerdezni. どうして部屋を決めるときに家賃を重視する
 18 (タトエバ、シツモンスルノハ ムズカシクナイ)
 19 人の割合が一番多いですか。
 20 ⑨：OK csak
 21 (デモ)
 22 副①：Nem nehéz kérdezni, de erre válaszolnod is kell. Ez nehéz.
 23 (シツモンスルノハ ムズカシクナイケド、コレニ コタエナケレバ ナラナイ。コレ
 24 ハムズカシイ。)
 25 ④：Nem olyan nehéz. Például mondhatasz erre, csak keves pénzt keres.
 26 (ソナニ ムズカシクナイ。タトエバ、イエル、コレニ、シュウニュウガ スクナ
 27 イカラッテ)
 28 ⑨：OK. akkor azt kérdezem. どうして部屋を決めるときに家賃を重視する人の割合が
 29 (ジャア、ソレヲシツモンスル)
 30 一番多いと思いますか。

プロトコル 6.13 では、①、②、副②が各国の不動産価格について話をしている。①が香港が高く、モスクワが安いというグラフの説明をした後に、「でもなぜだろう」と質問をした(1)ことが「始める」となり、香港の不動産が高い理由やモスクワのそれが低い理由について議論が始まった。香港の方は土地がないということですぐ納得がいったが、モスクワについては納得する説明が見つからず、結局、副②の発言(25)により、収入の低さが不動産価格の低さにつながっているという結論になった。その後、átlagfizetés(平均収入)を日本語で何と書いてよいかかわからなかったが、教師に確認をとる(45)ことで、①がモスクワで不動産が安い理由について日本語で意見を述べられるようになった。

プロトコル 6.13

- 1 ①：香港が一番高いです。一番安いアパートはモスクワにあります。De miért?
 2 (デモ、ドウシテ)
 3 Mondjuk, Hongkongban azért mert, mert
 4 (エエト、ホンコンニツイテハ、ナゼナラ)
 5 ②：Kevés a hely.
 6 (バショガ スクナイカラ)
 7 ①：Tényleg

- 8 (ホントウダ)
- 9 ② : Akkor Oszakában is keves a hely.
10 (ジャア、オオサカモ バシヨガスクナイハズ)
- 11 副② : (*) Moszkváról is kell magyarázni. Jó nezük, Kína is sok a hely.
12 (モスクワニツイテモセツメイシナキャ。ダッテ、チュウゴクモ バシヨハ タクサ
13 ンアル)
- 14 ② : Szibériában is.
15 (シベリアニモ)
- 16 副② : Ott nem akarnak élni.
17 (ソコニハ ダレモ スミタクナイ)
- 18 ② : Akkor azért több városok népszerűbb, mint Moszkva. Például Párizs.
19 (ジャア、ダカラ、オオクノ マチガ ニンキガ アル モスクワ ヨリ、タトエバ パリ)
- 20 副② : Hideg van.
21 (サムイ)
- 22 ① : Igaz, de tavaly nyáron meleg volt. Jó nem nyárról van szó.
23 (タダシイ。デモ、キョネンノ ナツハ アタタカ カッタ。アア、ナツノ ハナシジ
24 ャナイネ)
- 25 副② : Akkor gondolom alacsony a fizetés
26 (ジャア、オモウ、ヒクイ、キュウヨガ)
- 27 ① : Az jó.
28 (ソレハ イイ)
- 29 ② : Tessék fordítani.
30 (ホンヤクシテ)
- 31 ① : Nincsen hely, hogy mondják.
32 (バシヨガナイ、ドウイウ)
- 33 ② : Ország nem olyan nagy.
34 (クニガ ソンナニ オオキクナイ)
- 35 ① : ルームがあまりないからです。
36 副② : De, mi a kevés.
37 (デモ、スクナイ ハナニ)
- 38 ① : 少ない。人がたくさんいます。Hogy van átlagfizetés?
39 (ヘイキンシュウニュウハ ナニ)
- 40 ② : Nem tudom
41 (ワカラナイ)
- 42 ① 平均

- 43 ② : Megnézem.
 44 (ミテミル)
 45 副② : 先生、átlagfizetésは何ですか？
 46 (ヘイキンシュウニュウ)
 47 T : 平均賃金、平均収入、平均給与
 48 副② : ありがとうございます。
 49 ① : モスクワで平均給与が少ないで、人が金がないから、アパートはあまり高くない
 50 かもしれません。そしてあそこで冬が寒いです。

3点目は、末期では、「司会、発表、質問」という練習の流れへの意識が強くなって
 いたことである。1点目でも述べた、練習を中断しない工夫もそうであったが、その
 他に、司会者や質問者のセリフの確認を行ったり、初期にはなかった課題を達成する
 ための声かけが行われたりするようになった(計8例、表6.16)。

表 6.16 課題達成を意識した声掛け (8例、丸数字は発言者を示す)

続けてください。副① もっとリアクションしてください。(2回) (いずれも①) 大きな声で発表しましょう。副① Most moderátornak kell mondani.(2回) (いずれも②) (コンドハ シカイシャガ イワナキャ) Meg mondasz valamit.(2回) (いずれも⑤) (ナニカ イッテ)
--

6.1.4.5 学生による関係調整

学生は、質問、確認、モニタリング、沈黙、コードスイッチング後の沈黙という方
 法を用いて困難性を相手に可視化することで、他者からの誤用訂正を回避しつつ他者
 をリソースとして利用することに成功していた。また、アンケート調査で明らかとな
 った他者からの訂正に抵抗を感じるポイントに関しても表 6.17 に示すように、これ
 を回避していた。

表 6.17 強い抵抗を感じるシチュエーションの回避

周りにたくさん人がい るときに誤用訂正され るとイライラする。	誤用訂正はほとんど行われず、行われる場合でも少人数 のグループ内のみで行われていた。
---------------------------------------	---

傷つけられたり、責められたりと感じるとイライラする。	発話者が質問、確認、困難性の可視化の働きかけを行うことにより、他者から責められることなく課題達成のための「サポート」が得られていた。
会話の流れを止められるとイライラする	例えばコードスイッチングの際、その後、すぐに日本語で同じ内容について言い直す場合、それを遮るようにサポートをしようとするものはいなかった。そして、質問、確認、困難性の可視化の働きかけが起きた場合のみクラスメートはサポートを行っていた。

また、初期と末期、あるいは授業にほとんど参加しなかった学生⑩と他の学生との差からもわかる通り、末期では、質問、確認、困難性可視化の働きかけが、「司会、発表、質問」という練習の妨げとならないように気を付けられるようになっていた。更に「始める」の声かけも、知らない語彙や漢字を訪ねるレベルから、グラフの分析や質問の内容に関する議論を生むものへと変わり、そして、課題達成の視点より、活動の修正の声掛けが行われるようになった。

これらの点より、クラスメートとの日本語能力差を意識するクラスにおいても、自律的協働学習発生支援アプローチを導入することにより、抵抗を感じる「他者からの誤用訂正」をうまく回避しつつ、他者をリソースとして積極的に利用していることがわかった。また、学習目標の達成の観点より、他者をリソースとして利用する行為が練習の妨げにならないようにしたり、内容に関する議論をするようになっていたり、工夫がなされている点も明らかとなった。

6.1.5 分析結果3（日本語能力が非常に高い学生がいるクラス）

6.1.5.1 学生①～④の存在

対象クラス（2013年2～5月）は主専攻16名、副専攻3名の計19名であった。

表 6.18 「会話 IV」を履修した学生（2013年2月時点）

（日本語能力はおおよそのレベル³¹）

学生	性別	学年	専攻	日本語能力
----	----	----	----	-------

³¹ ①～③はすでに JLPT N2 を取得していたため暫定的に N2 レベルとした。⑧は 0 初級に近いレベルで入学したが、本人の希望で JLPT N4 合格者と同じカリキュラムを選択した。本研究時においても同級生より少し日本語能力が低かったため暫定的に N4 レベルとした。副①～副③は、大学入学前に日本語学習経験がありすでに JLPT N4 に合格していた。このため暫定的に主専攻と同じ N4～N3 レベルとした。

①	女性	1年生	日本学	N2
②	女性	1年生	日本学	N2
③	女性	1年生	日本学	N2
④	女性	1年生	日本学	N2
⑤	男性	2年生	日本学	N4～N3
⑥	男性	2年生	日本学	N4～N3
⑦	女性	1年生	日本学	N4～N3
⑧	女性	1年生	日本学	N4
⑨	女性	1年生	日本学	N4～N3
⑩	男性	1年生	日本学	N4～N3
⑪	女性	2年生	日本学	N4～N3
⑫	女性	2年生	日本学	N4～N3
⑬	男性	1年生	日本学	N4～N3
⑭	女性	2年生	日本学	N4～N3
⑮	女性	1年生	日本学	N4～N3
⑯	女性	2年生	日本学	N4～N3
副①	女性	2年生	オランダ学	N4～N3
副②	女性	2年生	コミュニケーション学	N4～N3
副③	女性	2年生	コミュニケーション学	N4～N3

同コースでは授業 3～9 の 7 回分の授業を IC レコーダー 2～4 台により録音することができた。この 7 回の授業の学生同士のやりとりをプロトコル化したところ、①～④の会話能力が他の学生より高く、積極的に日本語を使用していることがわかった。そこで、7 回の授業における、司会者、発表者、質問者の台詞部分を除いた①～④同士のやりとりのプロトコル（計 85 例）を抽出し、この中で①～④が一言もハンガリー語を使用していないプロトコルを数えたところ 64 例と 75%以上あった。残りの 21 例のハンガリー語使用状況については表 6.19 の基準に従って分類した。

表 6.19 学生同士のやりとりにおけるハンガリー語使用の分類基準

語レベル	会話レベル（1 往復以上）、文レベルでのハンガリー語使用はないが、やりとりの参加者の少なくとも 1 人が語レベルでハンガリー語を使用した。
文レベル	会話レベル（1 往復以上）のハンガリー語使用はなかったが、やりとりの参加者の少なくとも 1 人が文レベルでハンガリー語を使用し

	た。
会話レベル	2人以上の参加者同士でハンガリー語でのやりとりが1往復以上あった（語レベルのやりとりも含む）。

結果、表 6.20 が示すように①～④同士のやりとりにおいては、ハンガリー語使用が非常に限定的であることがわかった。

表 6.20 ①～④同士のやりとりにおけるハンガリー語発生状況

使用せず	64
語レベル	15
文レベル	5
会話レベル	1

語レベルでハンガリー語が発生したやりとり（計 15 例）では、コードスイッチングの形で日本語文の中にハンガリー語が1語現れたり、「○○って何」のように語彙について質問する場合（プロトコル 6.14 の 3）に限られていた。いずれも会話の流れを断ち切らないように発話が行われていた。

プロトコル 6.14

- 1 ②：私は違う国に出て戻りたくないというジェネレーションです。
- 2 ③：暮らすのは難しい
- 3 ②：正確じゃない、なんか kilátás は何？
- 4 (ショウライノ ミトオシ)
- 5 ③：わからないんですけど
- 6 ②：将来、自分の将来がちょっとわからなくて。何も確かではない。
- 7 ①：仕事もないし、外国に住んだほうがおもしろい。

文レベルでハンガリー語を使用したやりとり計 5 例のうち、3 例は課題の流れの確認・修正場面で発生していた。プロトコル 6.15 では、③が発表を始めようとしたが、少し沈黙をしたため (1)、①がハンガリー語でテーマについて話すよう促している (2)。残りの 2 例は雑談で発生していた。

プロトコル 6.15

- 1 ③：はい、みなさんこんにちは。今日は・・・

- 2 ①：Mondd a témáról, el kell mondani.
 3 (テーマニツイテ イッテ。イワナイトダメヨ)
 4 ③：主要都市の、何だっけ
 5 ④：住宅
 6 ③：住宅価格の比較についてお話したいと思います。じゃ、その c のグラフ見てくだ
 7 さい。

会話レベルでハンガリー語が使用された例は1例のみであった。これは練習と練習の合間の雑談中に発生していた（プロトコル 6.16）。ここでは、①が J-cat（インターネット日本語能力自動判定テスト）に登録しようとした際に所属大学の名前が長すぎて J-cat が受け付けてくれなかったという話の中で①と④によるハンガリー語のやりとりが発生している（6～10）。

プロトコル 6.16

- 1 ①：まあ J-cat に regisztrál したとき、大学の名前を書かなければいけなかった
 2 (トウロク)
 3 ので、英語で書いたよね。大学の英語の名前は何か。
 4 ④：わからない。
 5 ①：長すぎた。
 6 ①：Nem fogadta el.
 7 (キョカシテモラエナカッタ)
 8 ④：Nem volt jó?
 9 (マチガッテイタノ)
 10 ①：Túl hosszú volt.
 11 (ナガスギタ)

このように、①～④のハンガリー語使用は非常に限定的であった。そして、課題や、内容に関する議論においては、文レベル、会話レベルでハンガリー語が使用されることはなかった。プロトコル 6.17 では、ハンガリー人の旅行の目的についてどのような説明ができるかについてやりとりを行っている。③がハンガリー人はあまり外国に旅行をしない点を挙げたが（4）、④が資料（グラフ）は日本の国内旅行の目的についてのデータを示しているのだから、ハンガリーについて述べる場合でも、国内旅行の話をするべきだとの意見を述べ（5、7、9）、③が意見を修正した（10）。この「深める」やりとりを③と④はすべて日本語で行っていた。

プロトコル 6.17

- 1 ④：ハンガリーの旅行の目的とか
- 2 ③：ああ、それ
- 3 ④：適当に、それと比べると何がちがうか、どう思う。
- 4 ③：ハンガリー人はたぶんあまり外国に旅行しないと思います。
- 5 ④：でも、資料には、外国へ行くかどうかは書いてないよ。
- 6 ③：わかったけど、でも、旅行するなら外国でしょ。
- 7 ④：温泉とか、何か外国のイメージではない、これ、なんか日本の中にする旅行。
- 8 ③：わかった。
- 9 ④：それで考える問題
- 10 ③：わかった。ごめんね。たぶんハンガリーにも温泉が有名です。ま、ヘーヴィーズ
- 11 とかね。

6.1.5.2 ①～④以外の第一言語使用

学生同士のやりとりを録音した7回の授業において、①～④は、すべてのクラスメートと練習活動を行っていた。この中で、①～④との練習活動の中で、司会者、発表者、質問者の台詞部分以外で、発話総数が10回以上あった4名を⑤～⑧とし、分析対象とすることにした。そして、各プロトコルの中で、⑤～⑧同士がやりとりしている部分を抽出し、⑤～⑧のやりとり（プロトコル数計35例）におけるハンガリー語使用についても表6.19に従って分類した。結果、①～④（表6.20）とは逆に、文レベル、会話レベルでのハンガリー語使用が多いことがわかった³²（表6.21）。

表 6.21 ⑤～⑧同士のやりとりにおけるハンガリー語使用状況（計35例）

	⑤～⑧同士	①～④同士（85例：表6.17）
ハンガリー語使用なし	5	64
語レベルでの使用	1	15
文レベルでの使用	14	5
会話レベルでの使用	15	1

³² ①～④同士、⑤～⑧同士のデータ（ハンガリー語発話が発生したプロトコル数）を「ハンガリー語使用なし」と「ハンガリー語使用あり」、そして「ハンガリー語使用なし+語レベル」と「ハンガリー語使用文レベル+会話レベル」のカテゴリーに分け、カイ二乗検定にて比較を行った。結果、いずれにおいても有意水準1%で差が見られた。（両者とも $P = 0.00001$ ）

プロトコル 6.18 とプロトコル 6.19 は⑤～⑧同士のやりとりにおける、会話レベルでのハンガリー語使用例である。プロトコル 6.18 では、⑤と⑦が課題の流れに関するやりとりを行っている。⑦が⑤に対して「質問はしないのか」とハンガリー語で聞き（1）、その後、ハンガリー語のやりとりが続いたが、話がかみ合わないまま（3～9）課題（「司会、発表、質問」）が終了してしまっている。プロトコル 6.19 は⑥がメディア利用について⑧に質問を行っている。そして⑧が自分のことを言うのかとハンガリー語で質問し（15）、⑥がそうだとハンガリー語で返している（17）。その後、⑧が回答を始めたが、⑥が HVG（週間世界経済という雑誌）は読まないのかとハンガリー語で質問し（25）、⑧がそれに読まないとやはりハンガリー語で回答をしている（27）。

プロトコル 6.18

- 1 ⑦：Most mit csinálsz? Nem kérdezel?
2 (イマ、ナニヲシテイル) (シツモンシナイノカ)
3 ⑤：De kérdezek.
4 (イヤ、シツモンスル)
5 ⑦：De nem arról beszétem.
6 (デモ、ソレニツイテ ハナシヲ シテイナイ)
7 ⑤：De arról is beszéltem, nem?
8 (デモ、ソレニツイテモ ハナシタヨネ)
9 ⑦：De most erről kellene beszélni. Itt van.
10 (デモ、イマハ、コレニツイテ ハナサナイト。ココニアル)
11 ⑤：{笑い} はい、ええと、質問がありません。
12 ⑦：ありがとうございます。

プロトコル 6.19

- 13 ⑥：新聞はプライバシーに気をつけている人が多いですが、Ja nem az そう思う人。
14 (ア、コレハ チガウ)
15 ⑧：Magamról mondjam?
16 (ジブンニ ツイテ イウノ)
17 ⑥：Itt gondoltam, ha magadról jobban (*).
18 (ココデハ、ジブンニツイテノハウガ* トオモッタ)
19 ⑧：そうですね。絶対に一番はインターネットです。それで、よくテレビを見るとか、
20 見る、Nem 見るのか Nem tudom azt, hogy nézem ああ、たぶん 2 ばん。
21 (イイエ) (ドウミレバ イイカ ワカラナイ)

- 22 ⑥：見ます。
 23 ⑧：うーん、ラジオとテレビです。Nem tudom.
 24 (ワカラナイ)
 25 ⑥：Hvg-t nem olvasol?
 26 (Hvg ヲ ヨマナイノカ)
 27 ⑧：Nem olvasom újságot. 2番はテレビです。3番はラジオです。あまり新聞を
 28 (シンブンハ ヨマナイ)
 29 読みません。ですが、残念ですが、残念です。

これら⑤～⑧同士のやりとり 35例の中に、課題内容に関する「深める」「広める」は1例も見られなかった。

6.1.5.3 ①～④と⑤～⑧のやりとり

次に、①～④と⑤～⑧が1対1でやりとりをしているプロトコル(計58例)、そして①～④(2名以上)と⑤～⑧(1名)でやりとりをしているプロトコル(計17例)を選び、表6.19に従って分類した³³。結果、表6.22で示す通り「⑤～⑧同士」よりは「⑤～⑧と①～④(1対1)」、「⑤～⑧と①～④(1対1)」よりは「⑤～⑧と①～④(1対複数)」の方が、ハンガリー語使用が少ないことが明らかとなった³⁴。

表6.22 ⑤～⑧と①～④のやりとりにおけるハンガリー語使用状況

(数字は該当するプロトコル数、括弧内の数字はこのうち①～④もハンガリー語を使用したプロトコル数)

	⑤～⑧同士 35例	⑤～⑧と①～④ (1対1) 58例	⑤～⑧と①～④ (1対複数) 17例
ハンガリー語使用なし	5	23	14
語レベルでの使用	1	9 (3)	3 (1)

³³ 2名以上の⑤～⑧と2名以上の①～④がやりとりをするプロトコルは1例もなかった。

³⁴ 「⑤～⑧同士」「⑤～⑧と①～④(1対1)」「⑤～⑧と①～④(1対複数)」のデータ(プロトコル数)を「ハンガリー語使用なし」と「ハンガリー語使用あり」、そして「ハンガリー語使用なし+語レベル」と「ハンガリー語使用文レベル+会話レベル」に分けた。そして、「⑤～⑧同士」と「⑤～⑧と①～④(1対1)」、「⑤～⑧と①～④(1対1)」と「⑤～⑧と①～④(1対複数)」の組み合わせで、それぞれの発生数をカイ二乗検定にて比較した。結果、いずれにおいても有意水準1%で差が見られた。(P=0.00030～0.00196)

文レベルでの使用	14	23	0
会話レベルでの使用	15	3 (3)	0

「⑤～⑧と①～④（1対1）」における①～④のハンガリー語使用を見ると、語彙レベルでのハンガリー語使用（計3例）はすべて、⑤～⑧が言葉の意味について質問した際に、答えたものであった（プロトコル 6.20 の 1、2）

プロトコル 6.20

- 1 ⑥：石鹸は何ですか。
- 2 ④：石鹸は szappan です。
- 3 (セッケン)
- 4 ⑥：szappan
- 5 (セッケン)
- 6 ⑥：石鹸について私何も知らない。
- 7 ④：大丈夫ですよ。私も知らないです。一緒に考えましょう。

そして「会話レベル」の3例は課題の流れに関するアドバイスが2例、そして雑談中のものが1例であった。プロトコル 6.21 は、⑤が自分がおこなおうとする説明について②に伝えたところ（1）、②より「意見を言わなければだめ」と言われ（3）、発言を修正している。

プロトコル 6.21

- 1 ⑤：ええ、(*)の、やりたい勉強があるから、えっと、Azt mondom egész (*)
- 2 (スベテノ * ニツイテ イウ)
- 3 ②：Véleményet kell mondani.
- 4 (イケンヲ イワナケレバ ナラナイ)
- 5 ⑤：私のために、就職に(*) だから、大学に行きます。はい。それはハンガリーで
- 6 大学生はみんな就職に(*) これで私の発表を終わります。ご静聴ありがとうございました。
- 7 質問がありましたらよろしくお願いたします。

一方、⑤～⑧が「語レベル」「文レベル」のハンガリー語を使用したプロトコルを見ると、⑤～⑧のハンガリー語による質問に対し①～④が回答したり、修正が必要な場面では修正したりする姿が伺えた。例えばプロトコル 6.22 では、⑥の「Hogy van? (～は何て言うの?)」「Detektiv? (探偵)」という問い（7、10）に対しては「いつも」

「探偵」と回答(9、12)をしている。一方、⑦の「りゆう、nem? (違う?)」(15)に対して①は「利用」(17)と①の間違いを修正している。そして、質問への回答や修正が必要ないと感じた場合は、⑤～⑧がハンガリー語を使用しても、会話の流れを断ち切らないように日本語で受け答えをしていた。プロトコル 6.23 では、⑧が活動の途中でハンガリー語を用いている(22、30)が、内容とは直接関係のない話であるため、②は、「そうそう」(24)、「そうですね。」(32)と、日本語で反応をしている。

プロトコル 6.22

- 1 ⑥：どうして
2 ④：どうしてでしょうね。なんかアイデアある。わたしにはあるんですけど、やっぱりこれ古いかもしれないですけど、番組はきょうよう番組じゃないかな。つまんないから。ニュースも見ないし、娯楽はやっぱりドラマだから、家にいる主婦はやっぱりドラマ見たいし、多いです。
3
4
5
6 ⑥：日本でそうと思いますが、ただ、私の母さんはいつでも家で本を読みます。が、ぜんぜん娯楽番組を見ません。えー、Hogy van a (*)?
7
8 (* ハ ハンガリーゴデ ナニ)
9 ④：いつも
10 ⑥：いつも教養番組を見ます。Detektív?
11 (タンテイ)
12 ④：たんてい
13 . . .
14
15 ⑦：りゆう、Nem?
16 (チガウ)
17 ①：利用
18 ⑦：利用について何か質問がありましたらよろしくお願ひいたします。
19 ①：はい、質問があります。

プロトコル 6.23 ⑤～⑧のハンガリー語使用に対する①～④の反応

- 20 ⑧：これからノンアルコールビールについて発表いたします。
21 ②：え～ my voice ね。どこかでみたようなホームページね。
22 ⑧：Ez nyelvhelyéssegben használtunk.
23 (コレハ、ゲンゴノタダシサトイウ ジュギョウデ ツカッタ)
24 ②：そうそう

25 . . .

26

27 ⑥：このグラフは、ノンアルコールビールをどのくらい飲んでますかについて表し
28 ています。たて軸？

29 ③：たて軸はこっち、立っているから。

30 ⑥：Ja, akkor igazából külön grafikonok nem?

31 (アア、ジャア ジツハ、ベツベツノ グラフダネ)

32 ③：そうですね。

「⑤～⑧と①～④（1対複数）」では、①～④がハンガリー語を使用したのは語レベルの1例のみであった（プロトコル 6.24）。ここでは課題の内容について議論している際に、⑤が専門用語をハンガリー語（無神論者にあたる *Atheista*）で述べたため（5）、①がそれを繰り返している（7）。しかし、つづけて①が「無神教かな」と述べ（7）、それを受けて②が「無神論者じゃない」（9）と情報を提供することで、滞りなくやりとりが続けられている。一方、「⑤～⑧と①～④（1対複数）」における⑤～⑧のハンガリー語使用例も、語レベル3例のみであった。このうち1例はプロトコル 6.24で⑤が述べた *Atheista*（5）であり、残りの2例は「*Jelentkezni*（申し込み）は（日本語で）何ですか」と語彙を聞いた1例と、雑談中の1例であった。つまり⑤～⑧も練習の流れを妨げるようなハンガリー語の使用はほぼ行っていなかったと言える。

プロトコル 6.24

1 ⑤：えっと、ATSで、ですが、何をしま、クリスマスで何をしますか。

2 ①：クリスマスで、クリスマスで何をしますか。

3 ⑤：ATSですから、

4 ①：ATSは何ですか。

5 ⑤：*Atheista*

6 (ムシンロンシャ)

7 ①：*Atheista* 無神教かな。

8 (ムシンロンシャ)

9 ②：無神論者じゃない？

10 ①：プレゼントはいいよね。

11 ②：でも無神論者にとっては、クリスマスするとき（*）。

⑤～⑧と①～④（1対複数）のやりとりの内容を見ると、全 17 例のプロトコルのうち課題の内容に関するものが 14 例あった（プロトコル 6.23）。この割合は、⑤～⑧同士、⑤～⑧と①～④（1対1）より高い（表 6.23）³⁵。

表 6.23 全プロトコルにおける「課題の内容に関するやりとり」とそれ以外の数

	課題の内容に関するやり取り	それ以外
⑤～⑧同士	6	29
⑤～⑧と①～④（1対1）	9	49
⑤～⑧と①～④（1対複数）	14	3

そして⑤～⑧と①～④（1対複数）における、課題の内容に関するやりとりでは、「深める」を含む例が 8 例、そのうち「広める」を伴う「深める」も 5 例見られた。「広める」を伴う「深める」の 1 例としてプロトコル 6.25 を示す。プロトコル 6.25 では、③と④が旅行目的の 1 つとして資料に提示されている「グルメ」の意味がわからず議論を始めたが理解が進まなかった。（1～3）しかし⑧が「レストランのスペシャリスト」（4）と発言したことにより、まず④がグルメの意味することを理解し（5）、更に④の説明により③も理解をした（8）。その後、それが旅行の目的となるか疑問を抱きつつも③の「でも、まあ外国に行ったら食べますけど。」という発言（17）が引き出されている。⑧の「レストランのスペシャリスト」（4）という発言は旅行目的としての「グルメ」の説明としては正しいものではない。しかし、③と④は⑧の発言の意味を理解し、更に議論を重ねることで学習を深化させた。一方、自分が言いたいことが相手に伝わったと実感した⑧は、その後も更に自分の言いたいことを伝えようと積極的に日本語による発言を重ねていた。

³⁵ 「課題に内容に関するやりとり」と「それ以外」について、「⑤～⑧同士」「⑤～⑧と①～④（1対1）」「⑤～⑧と①～④（1対複数）」のデータ（プロトコル数）をカイ二乗検定にて比較を行った。結果、「⑤～⑧同士」と「⑤～⑧と①～④（1対1）」には有意差がなかったが、「⑤～⑧同士」と「⑤～⑧と①～④（1対複数）」、そして「⑤～⑧と①～④（1対1）」と「⑤～⑧と①～④（1対複数）」では、いずれも有意水準 1% で差が見られた。（両者ともに $P=0.00001$ ）

プロトコル 6.25

- 1 ③：え？グルメは何？グルメはさっぱりわからないけど。
- 2 ④：そうですね、私は先週もわからなかった。
- 3 ③：そうだね。グルメは・・・電子辞書はどこ・・・
- 4 ⑧：レストランのスペシャリストです。
- 5 ④：あ～、わかった。
- 6 ⑧：レストランと、
- 7 ④：なんか有名なレストランとか有名な・・・えへへ。特別なレストラン
- 8 ③：わかった。
- 9 ⑧：日本人は(*)と和食が大好きから、レストランに行きます。レストランへ行き
- 10 ます。
- 11 ④：でも、そうね。それはハンガリー人も。食べるのが好きだから・・・高いところ
- 12 じゃないけど・・・が好きです。それは多分人間は同じです。あ～そう。
- 13 ③：でもそれは目的になるか。
- 14 ④：ハンガリー人はたぶん目的にならない
- 15 ③：私食べ物のためにどこへも行きません。
- 16 ④：そうそう、近いところでいいし。
- 17 ③：でも、まあ外国に行ったら食べますけど。

6.1.5.4 学生による関係調整

日本語能力が高く日本語を積極的に使用する①～④は、日本語能力がそれほど高くなく、日本語使用にもそれほど積極的ではない⑤～⑧に対し「日本語能力が低いので役に立たない」とレッテルを貼り排除することはなかった。そして⑤～⑧の困難点に丁寧に対応しつつ、⑤～⑧を「課題の内容に関する議論」におけるリソースとして確保・活用していた。一方、⑤～⑧も①～④に対し「日本語能力が高く自分達の相手はしてくれない」とレッテルを貼り排除することはなかった。そして①～④から丁寧なサポートを受けることで、①～④を相手にやりとりをする際には、より積極的に日本語を使い、課題内容に関する①～④のやりとりを、「自分だったらどうするか」という自己モニタリングのリソースとして利用していた。そして、日本語で①～④に対するサポートを行っていた。

これらの点より、日本語能力が非常に高い学生がいるクラスにおいても、自律的協働学習発生支援アプローチを導入することにより、相手を排除することなく、他者を分かち持たれた知能として積極的に活用し、学習目標を達成しようとする事が明らかとなった。また、第二言語学習の教室において学習者の積極的な目標言語使用を期

待する場合も、必ずしも教師が学習者の第一言語の使用量をコントロールしようとする必要がないことも明らかとなった。

6.2 検証2（小規模継承日本語クラス）

6.2.1 花子と花子を取り巻く環境

表 3.13 おいて花子について簡単に紹介したが、調査を開始した 2015 年 2 月時点における、花子（11 歳）と花子を取り巻く継承日本語学習環境を家庭（表 6.24）、継承語クラス（表 6.25）の視点から整理する。

表 6.24 継承日本語習得から見た花子の家庭環境

日本語環境	花子は日本で生れたが乳児期にハンガリー人である母親とハンガリーに移り、以後、日本人の父親と話す機会はないままである ³⁶ 。母親は日系企業で通訳者として働いており日本語能力は高い。しかし、仕事が忙しく花子と接する時間は短く、花子の祖母が花子の面倒を見ている状況にある。基本的に親子の会話はハンガリー語である。しかし「自分が日本人であることに誇りをもってほしい」と家庭内には日本の品が飾られ、日本語のビデオを積極的に見せている。そして母親の希望で小学校に上がった時点より継承日本語クラスに通っている。花子にとって継承日本語クラスが唯一の日本語使用の場であり、日本人と会える場となっている。本人もこれを嫌がっている様子はない。花井(2014)は子どもの継承語習得を促進する要因として①（両親と同居すると仮定しての）一親一言語、②継承語とのかかわりの多さ、③親の姿勢や教育に関する関心や支援、言語の威信性をあげている。花子の場合、①と②が絶対的に不足しているものの、③が確保された状況にあると言える。
花子の日本語能力	ほぼ聴解型バイリンガル（中島 2001）である。ハンガリ

³⁶ 花子の両親は日本人父が承諾しておらず離婚には至っていない。両親の署名がないとハンガリーのパスポートが取得できないため、花子は 2019 年 3 月時点でもハンガリーのパスポートは取得できない状態にあり、日本のパスポートを延長する形で保持している。同じくハンガリーでの各種行政手続きも両親の署名が必要になるため、ハンガリー人母はかなり苦労している。

	一語は母語レベルであり、ダブルリミテッド（中島2001）の問題は発生していない。
母親から見た花子と願い	自宅では日本のアニメをよく見ており、（日本語通訳者である）自分が聞き取れない部分にも反応している。ただ、日本語で話すことに関しては、どうすればよいかわからない。日本人のように話せなくても構わないので、自分で文が組み立てられるようになってほしい。ただ、無理強いをして日本や日本語を嫌いになってほしくはない。（母親談）

表 6.25 継承日本語サークルにおける環境

クラス・授業	クラスは2010年にスタートした。2012年まではブダペスト市内の小学校の教室。2013年からはブダペスト市内のカラオケ屋で活動している ³⁷ 。毎年9～6月の期間に土曜日の午前中、50分授業を3時間の枠組みで、日本語を使った活動を行っている。
クラスメート	花子の他に、桃子、太郎、次郎（すべて仮名）がいる。 桃子 （2015年2月当時で12歳。以下同じ）：母親が日本人である。ハンガリー人である父親とはハンガリー語、日本人母とは日本語でコミュニケーションを取っている。毎年夏休みに日本に一時帰国しており、日本語によるコミュニケーションの問題はない。2歳年上の姉がおり、姉の日本語能力も高いが姉妹間のコミュニケーションはハンガリー語で行われている。 太郎 （8歳）：父親が日本人である。幼少期は会社で管理職を務める日本人父と接する時間が少なく、日本語に多少不安があった。しかし、毎年夏に日本に一時帰国しており、聴解能力は高く、言いたいことを日本語で言うことができる。兄と弟がおり、兄は日本語能力が高いが、兄弟のコミュニケーション言語はハンガリー語である。ハンガリー人母は元日本語通訳者であり日本語能力も高い。そして兄の幼少期には兄と日本語で接してい

³⁷ カラオケ屋は2017年末に閉店したため、2018年1月からはブダペストの大学の教室を借りて活動を行っている。

	<p>た。しかし、日本に一時帰国した際、「お母さんの日本語が変だからお子さんの日本語もそんな状態なのね」と言われ、以後子どもたちとはハンガリー語のみでコミュニケーションを取っている。</p> <p>次郎（7歳）：父親が日本人である。ハンガリー人母は日本語通訳者であり、家庭内では日本語で話すという家庭内文化がある。このため日本人父とだけではなく、母親や6歳年上の姉とも家庭内では日本語でコミュニケーションを取っている。日本人学校に体験入学した経験もあり、日本語能力は比較的高い。</p>
教師C	<p>20代女性。大学在学時に日本の小学校音楽、中学校英語の教員免許を取得し、子供たちに音楽を教えた経験がある。大学卒業後、音楽を学ぶためハンガリーに留学した。2013年9月以降、不定期のボランティアとして花子のクラスに入っていたが、2014年2月に正式にクラスを担当することになった。2016年6月までクラスを担当し日本に帰国した。</p>
教師D	<p>20代女性。日本の大学院終了後、ハンガリーの大学に研究留学に来た。2015年9月より不定期のボランティアとして花子のクラスに入っていたが、教師Cの帰国後、2016年9月よりクラスを担当している。</p>



図 6.1 クラスの様子（左は 2011 年、右は 2014 年）

6.2.2 事前調査

花子のクラスは、生徒4名の年齢や日本語能力、家庭環境の違いにより、子どもの年齢が上がるにつれ、教師の負担が大きくなっていった。2013年の時点で、3人目の教師がクラスを担当していたが、同教師が「もう無理」とSOSを保護者に出してきた。これを受け、保護者は教師の負担が軽くなるよう、自宅で利用しているドリルを用いた自習の時間をつくった。しかし教師の負担が大きいうという問題が解決せず、教師がいなくなってしまう状況が数か月続いた。その間は保護者が交代でクラスを担当した。その後、駐在員の奥様³⁸（教師Cの前任者）が教えてくれることとなった。しかし、この方からも「わざわざ土曜日の午前中にお子様を通わせているのには理由があるはず。でも、それがわからない。」と疑問を呈された。一方、保護者も家庭で「もっと日本語を勉強しなさい」とは言うものの、子どもに「なぜ？」と聞かれると答えられない状況にあった。そこで、2014年2月期に教師Cがクラスを担当することになったタイミングで、実験的に保護者が表6.26に示した手順を踏み、自分の子どもに何を願っているのかを言語化し、そこから（教師、生徒の協力を得て）各生徒の目標を設定することにした。

表 6.26 目標設定の手順

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">(1)保護者が「子どもたちに何を望んでいるのか」について話し合った。(2)そこで出てきた内容を（日本の）学習指導要領（小学校国語）などに照らし合わせて達成目標という形にまとめた。(3)保護者で話し合った達成目標を教師Cに伝えた。保護者は家庭で達成目標について子どもと話をした。(4)教師Cが授業で生徒達と話し合い、達成目標を生徒達も理解できる簡潔な言い回しに書き換えた。 |
|--|

個々の目標を明確にすることで、生徒も保護者も教師も家庭やクラスで何をすればよいかが見えてきた。そして、目標が定まったことで目標達成の成果を見せる発表会を設けようという話になり、2014年6月にクラスとしては初めて学習成果発表会を行った³⁹。ただ、各自の目標を明確にするだけでは、クラスでの子ども達のつながりを強めることは難しい。そこで「みんなで、みんなが目標を達成できるようにがんばろう」をクラスの目標とし、これを毎週クラスに掲げることで、自律的協働学習発生支

³⁸ 太郎の父親が同僚に頼みこみ奥様に来ていただいた。元看護師。2013年9月～2014年2月までクラスを担当してくださった。

³⁹ 図6-1の右側の写真。大成功であった。

援アプローチにおける「課題の重要さの理解・共感」「高い組織化（Reeve et al 2004；廣森 2005）」を図ろうとした。一方、日本語母語話者である教師とのコミュニケーションを望む保護者の考えより、授業は教師主導で行われたが、教師に、生徒同士のやりとりを妨げないようにお願いすることで自律的協働学習発生支援アプローチにおける「自由な探求の保障」の確保を図った。（以下、変則的自律的協働学習発生支援アプローチとする。）

その後、2014年3月1日、4月17日、5月29日の計3回、2時間目の授業をビデオとICレコーダーで記録し、生徒達のやりとりをプロトコル化した。そして生徒たちのやりとりの変化を調べた。結果、日本語能力が比較的高い次郎の花子に対する態度に変化が見られた。3月の時点では次郎は日本語ができない花子に対し「それじゃ目標達成ができない」と、一方的に厳しい意見を出す姿が見られた（計3回：プロトコル 6.26（2、7と10、15）、一方、4月と5月では次郎のそのような態度は消え、次郎と花子が日本語で話をする姿も確認できた（プロトコル 6.27の19-21、25-26）。

プロトコル 6.26

- 1 （花子がハンガリー語で話している）
- 2 次郎：ハンガリー語で話さない！
- 3 （花子が黙り込む）
- 4 . . .
- 5
- 6 （教師が花子のプリントの答えを直している。それを次郎が見ている）
- 7 次郎：ええ？って漢字もわからないの？
- 8 教師：じゃあ次郎君が丸つけしてくれる？
- 9 （次郎が丸つけを始める。それを教師と花子が見ている。）
- 10 次郎：いや、これ全然違う。今できなかったやつはおうちで練習！
- 11 （花子黙り込む）
- 12 . . .
- 13
- 14 （花子がカタカナに苦労している）
- 15 次郎：カタカナ書かないで、カードひいてるだけだよ。
- 16 教師：いいよ。みんなちがうから。自分ができるだけでいいよ。
- 17 （授業終了後、花子がむっとした表情で退室）

プロトコル 6.27

- 18 4月（次郎と花子がカードを取り合っている。）

- 19 花子：私！次郎！
20 次郎：ほしい。
21 花子：でも、次郎
22 . . .
23
24 5月（花子が次郎のカタカナをチェックしている。）
25 次郎：あ、ここ、丸つけてないよ。
26 花子：はいはい。

そして、花子が積極的に日本語を使おうとしたり、クラスメートのハンガリー語使用に対し「それは駄目だよ」と指摘したりする姿も見られた（プロトコル 6.28 の 2、3、7）。

プロトコル 6.28

- 1 （花子が教師から与えられた課題をやっている）
2 花子：次は何？
3 花子：きれいに書いた！
4 . . .
5
6 （花子が太郎のノートを見ている）
7 花子：なに？ちょっと。ハンガリー語！

発表会の成功、そしてプロコル 6.27～6.28 での次郎や花子の変化を受け、保護者は、変則的自律的協働学習発生支援アプローチ導入（子供への願いを基に目標を定めると、「クラスみんなの目標達成」を意識すること、そして、教師主体の授業をお願いしつつ、教師に生徒同士のやりとりを妨げないようにお願いすること）が、クラス運営面、そして生徒達の関係構築の面でポジティブな影響を与えると判断した。

一方、教師Cは2014年2月～6月の活動を通じて（教師として何が出来るかという点で）花子が気になっていた。そこで変則的自律的協働学習発生支援アプローチを引き続き導入することで、花子の日本語能力や日本語使用、クラスメートとの関係調整にどのような変化が生まれるかを調査することにした。

6.2.3 手続き

6.2.3.1 課題の重要さの理解・共感

教師 C は 2014 年 9 月からも引き続きクラスを担当したが、保護者が子ども達の目標について話し合う時間を取ることができず、授業は教師 C にまかせ、生徒同士のやりとりを妨げないようにだけお願いした。その後、保護者同士の話し合いも進み、2015 年 2 月に、2014 年 2～5 月と同様の変則的自律的協働学習発生支援アプローチを再度導入した。「課題の重要さの理解・共感」にあたる目標に関しては表 6.26 に従い行った。花子の目標は表 6.27 に示した通りとなった。定まった目標は保護者が印刷・パウチして、これを毎週教室に掲げる形で可視化を行った（図 6.2）。

表 6.27 2015 年 2～5 月期の花子の目標

保護者の願い	<ul style="list-style-type: none">・聞いていることはだいぶ理解できるようになってきたが、少しでもいいので日本語で話せるようになってほしい。呼びかけに日本語で反応して、自分の意見を 1 つ言うぐらいになれば嬉しい。・自分から日本語を勉強するようになってほしい。何か自分からやりたくなるような教材はないだろうか。
学習目標	<ul style="list-style-type: none">・漢字かな混じりの日本語の文をきれいに書けるようになる。・本を上手に朗読できるようになる。・友達とも日本語で話せるようになる。
最終的な目標	<ul style="list-style-type: none">・かんじとひらがなをかける。・こえにだしてえほんをよむ・ともだちとにほんごではなす。

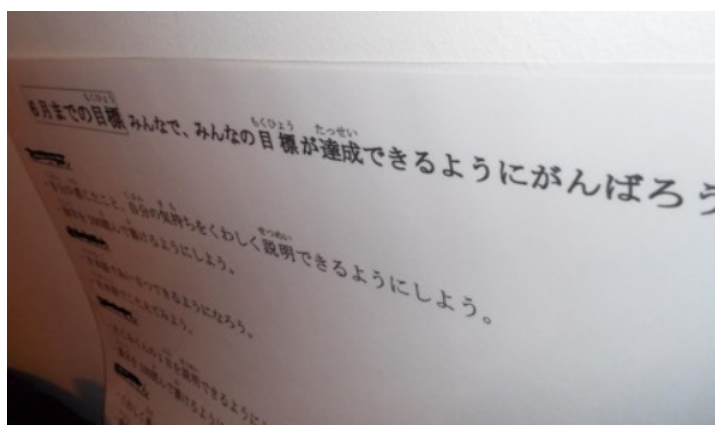


図 6.2 クラスに可視化された目標

しかし、2015年2～5月期の目標は個々の目標が具体的ではなかったため、他者の目標の達成をサポートするためにクラスメートが何をすればよいかわからないという問題が生じた。花子の目標の1つは「ともだちとにほんごではなす」であった。しかし花子にどう話をすれば、花子の目標達成となるのかわからず、次郎が「花子に何を話せばいいか、何を質問すればいいかわからない。」など、この困難性を保護者に指摘する一幕もあった。保護者は、目標が具体性に欠けていたのは保護者の願い自体が抽象的だったからだと考え、2015年9月に、保護者がまず我が子の姿をよく見て、より具体的な願いを記述するよう努力して、新たな目標を設定することにした。表6.28は2015年9月時点での花子の母親の願いを言語化したものである。

表 6.28 花子の母親の願い（2015年9月）

今はドラえもんに夢中で、時間があればドラえもんを見ている。なのでドラえもんクイズをつくるとか、ドラえもんの道具を紹介することをきっかけに日本語文を話せるようになりクラスメートと日本語でインタラクションが取れるようになってほしい。

そして、「クラスのメンバーがクラス全員の目標達成を実現するために考え動く」点を、より強くクラスのメンバーに意識付けさせるため、2015年9月以降は、生徒自身が目標を手書きし、それを毎週教室の壁に貼り可視化するようにした（図6.3）。

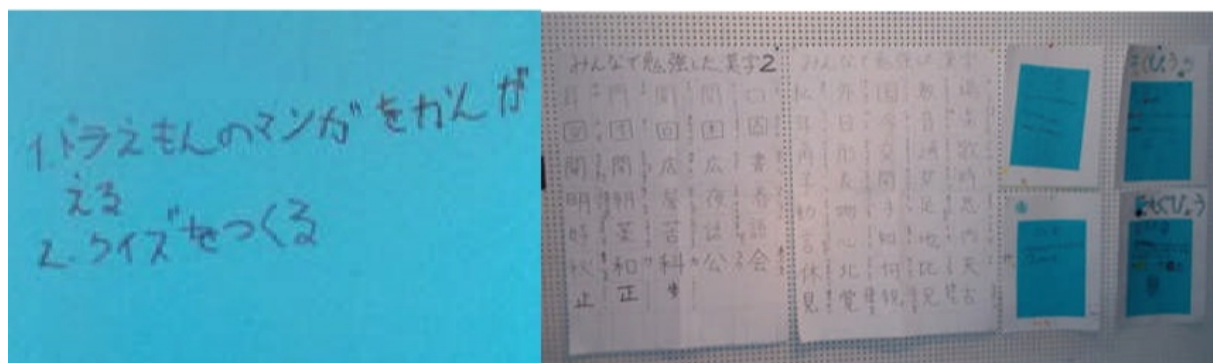


図 6.3 2015年9月以降の花子の目標（左）と、教室の壁に貼られた生徒達の目標（右）

これらの対応により、生徒たちはお互いの目標が何かよくわかるようになった。しかし、毎週の授業活動と目標達成とをどう結びつけるかという点で、生徒達も教師Cも困難性を感じるようになった（表6.29）。

表 6.29 目標達成に関する教師Cのコメント（2016年3月）

授業の最初に目標を言ってもらえる時にも、他の子の目標もスラスラ言えます。でも、子どもたちの様子を見ていて、いつも目標を意識するのはなかなか難しいなあというのが率直な感想です。（保護者にあてたメールより）

そこで2016年9月には、「継承日本語の現場で Can Do を考える際にも、小さい Can Do が集まって中程度の Can Do が構成され、中程度の Can Do によって大きい Can Do が構成される点を意識することが重要だ。」とする奥村（2015）の主張を参考に、保護者、生徒が考えた目標に合わせ、教師がこれを達成するための小さなステップを設定するなどの工夫を行った（図 6.4）。

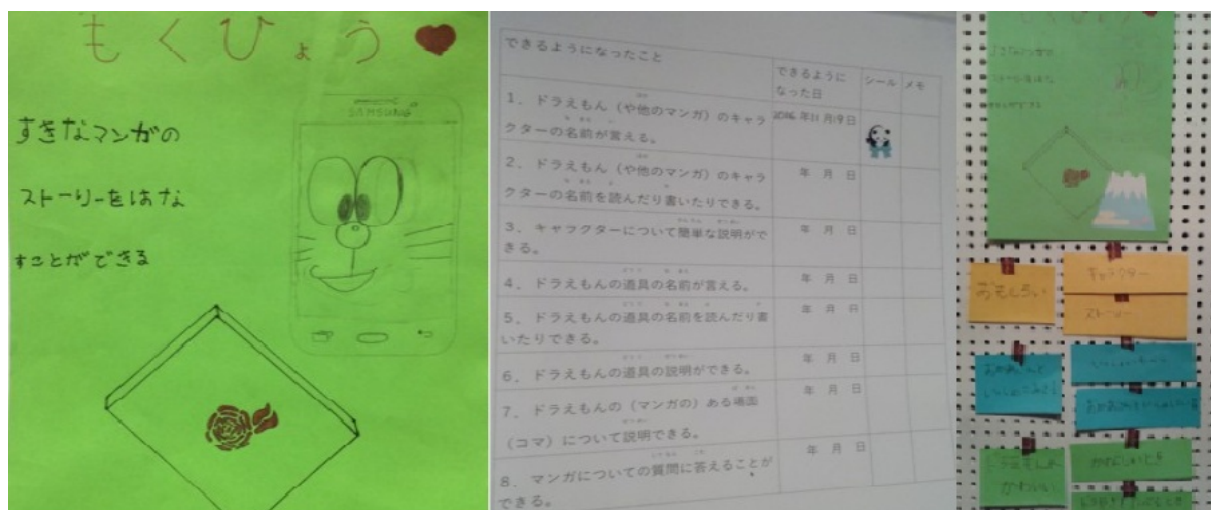


図 6.4 花子の目標（左）、教師が作成した Can Do リスト（中）、Can Do 達成に必要な言語情報を目標につなげ可視化したところ（右）

6.2.3.2 自由な探求の保障

教師C、教師Dともに生徒たちの掲げた目標を考慮しながら、表 6.30 に示すような授業活動を行った（図 6.5）。一方、保護者は教師C、Dに対し、生徒達のやりとりをなるべく妨げないようにとお願いをした。

表 6.30 授業活動（カッコ内は活動例）

宿題・課題チェック（日記の読み合い）
 基礎練習（助詞や文の並べ替え）
 漢字練習（生徒による自作漢字カルタゲーム）

読み聞かせ（子ども向けの詩の朗読）
 説明活動（アニメを見てのストーリー解説）
 共同作業（新聞作り、他国の継承日本語学習者との手紙交換）
 ゲーム（説明から言葉をあてるゲーム）
 発表会の準備



図 6.5 共同作業の各作品

6.2.3.3 データ収集

表 6.31 に示した時期、方法でデータ収集を行った。収集したデータはプロトコル化し分析の対象とした。

表 6.31 データ収集情報

時期	2015年2～5月	2016年2～5月	2017年2～5月
対象授業	1～3時間目のうちの授業1つ50分（基本的に2時間目）		
データ収集回数	9回	11回	11回
データ収集方法	ビデオ・ICレコーダー各1台による録画・録音		

6.2.4 分析結果1 (2015年と2016年の比較)

6.2.4.1 花子の日本語能力

データより1回の授業における(課題読みやIRF/IRE型のやりとりを除いた)花子の平均発話数を計算した。データを記録した授業の活動が同じタイプのものとは限らないため、客観的な比較は難しいが、結果、2015年が14.1回、2016年が44.2回、2017年が51回と、特に2015年から2016年にかけて大きく数を伸ばしていることがわかった。この傾向は、花子の使用語彙数にも現れた(表6.32)。

表 6.32 花子の品詞別⁴⁰使用語彙数

品詞	2015年	2016年	2017年
名詞	32	114	119
人称代名詞	1	1	1
指示詞	4	12	12
疑問詞	4	6	9
形容詞	1	12	16
形容動詞	3	6	5
動詞	9	30	41
副詞	7	22	17
助数詞	2	6	8
感動詞	11	10	19
接続詞	1	4	6
助詞	9	18	15
助動詞	1	2	2

そこで、2015年と2016年の使用語彙について質的な変化についても分析した。結果、表6.32が示すように、質的にも語彙使用の向上が見られた。

表 6.33 花子の品詞別使用語彙の質的变化

品詞	2015	2016	質的变化
名詞	32	114	
人称代名詞	1	1	2016年では呼称(～くん、～さん、～ちゃん)を使

⁴⁰大辞林 第三版による分類

			うようになった。
指示詞	4	12	代名詞的なものだけでなく、形容詞的「こんな」、副詞的「こう」、「こうやって」などの指示詞も使うようになった。
疑問詞	4	6	
形容詞	1	12	「寒かった」のような活用が現れた。
形容動詞	3	6	
動詞	9	30	2015 年で現れた活用は「～る」「～た」「～ない」「～ば」「～て」「～てない」であった。2016 年では、これに「～ている」「可能動詞（書ける・書けない）」「～ます」「意向形（行こう）」「～たい」が加わった。
副詞	7	22	
助数詞	2	6	2015 年では「～こ」のみであった。2016 年では「～人」「～番」「～点」「～回」「～ポイント」などが現れた。
感動詞	11	10	
接続詞	1	4	2015 年では「でも」のみであった。2016 年では「じゃ（あ）」「だから」「だって」が加わった
助詞	9	18	
助動詞	1	2	過去「だった」、推量「みたい」が加わった。
その他			2015 年は「なんでこ」「うまところ」のような意味不明の語があった。2016 年にはそのような語はなかった

使用文型（語の組み合わせ）のバリエーションも 2015 年では計 7 パターンしかなかったものが 2016 年では 80 パターンに増えていた。そして、2015 年では最も複雑な語の組み合わせが「（感動詞／接続詞）+名詞 +助詞+動詞」であった（全 3 例）のに対し、2016 年では、より複雑な文が生成されるようになっていた（表 6.34）。更に、2016 年では、語を自分なりに組み合わせることにより（いわゆるブロークンジャパニーズで）自らの意見を述べる例も現れた（プロトコル 6.29 の 4）。このように文型面においても花子の日本語能力は 2015 年に比べ 2016 年では大きく成長していることがわかった。

表 6.34 花子が使用した複雑な文

2015 年	（最も複雑な文）
--------	----------

	ええと、さるが食べた。（感動詞+名詞+助詞+動詞：4要素）
2016年	<p>（5要素以上の文）</p> <p>おかあさんが、なんか、これを言った。</p> <p>ええと、はさみが誰かにあるかな。</p> <p>あ～、それはわたし書ける。</p> <p>これ、終わったからこっちに置いて。</p> <p>どんどんすると、太郎が聞こえない。</p>

プロトコル 6.29

- 1 先生：コーラのんだことある人
- 2 （花子だけが手を挙げない）
- 3 桃子：ないの？
- 4 花子：ない、わたし、コーラ、のむ、だめ。わたしのみたい、でも

6.2.4.2 花子のコミュニケーションストラテジー

6.2.4.1 で示した通り、花子は 2015 年から 2016 年にかけて大きく日本語能力を伸ばした。そこで 2015 年と 2016 年の授業における花子の発話、他者とのやりとりについて分析を行った。

2015 年においても、花子は限られた日本語能力を用いて相手の発言に反応・回答したり、自ら発信したり情報を提供しようとしていた。しかし首を振ったり、指で指し示すなど非言語手段を用いたり、ハンガリー語を使用する例も多かった。一方、2016 年においては非言語 やハンガリー語を用いたコミュニケーションが大幅に減少した（表 6.35⁴¹）。プロトコル 6.30 は、相手に情報を伝えるときのコミュニケーションの取り方について比較したものである。2015 年では教師 C の「何か？」（3）に対して花子は指でそれを指示していた（4）。一方、2016 年では桃子の「なにになに？」（11）に対して、指を指すのではなく言葉で情報を伝えている（12）。そして、花子が非言語で対応した例は、自然の流れでそうになっていたものに限られていた。例えばプロトコル 6.31 では桃子の「ティッシュちょうだい」（15）に対し、無言でティッシュを渡しているが（16）、これはちょうど花子が漢字の課題に取り組んでいる

⁴¹ 2015 年と 2016 年の「対教師」「対クラスメート」コミュニケーションデータを「日本語」と「それ以外（非言語・ハンガリー語・無反応）」のカテゴリーに分け、カイ二乗検定にて比較を行った。結果、「対教師」「対クラスメート」のいずれにおいても 2015 年と 2016 年のデータには有意水準 1% で差が見られた。

途中であったため、言葉で説明できないからではなかった。このように 2016 年では、花子が言葉で説明できるものの範囲が広がったことがわかる。

表 6.35 花子の対教師、対クラスメートのコミュニケーション

	対教師		対クラスメート	
	2015	2016	2015	2016
日本語	86	158	23	93
非言語	59	7	20	3
ハンガリー語	0	2	13	3
無反応	12	1	5	0

プロトコル 6.30

- 1 2015 年
- 2 太郎：きらきら
- 3 教師 C：何がきらきら？
- 4 （はなこが指で指し示す）
- 5 教師 C：あ、ほんとだ。これすごーい。
- 6 . . .
- 7
- 8 2016 年
- 9 次郎：先生「いになりたい」って何？
- 10 教師 C：あごめん、まちがえた。最初の 1 がぬけている。5 番の問題。
- 11 桃子：なにになに？
- 12 花子：こっち、1 の
- 13 桃子：はい。

プロトコル 6.31

- 14 （花子が漢字の練習をしている）
- 15 桃子：私にもティッシュちょうだい
- 16 （花子が無言で桃子にティッシュを渡す）

2015 年では、花子が日本語で表現できる幅が少ないため、特に何かを説明しなければならぬ場面で花子がコミュニケーションに困難を感じる場面が 19 例見られた。しかしこのいずれにおいても、花子は他者からのサポートを受けたり、自ら働きかけ

他者からのサポートを引き出したりして問題を解決していた。このうち教師からの指示によりクラスメートが花子をサポートした例は2例のみであった（表 6.36）。

表 6.36 花子がコミュニケーションに困難を感じた際の問題解決ストラテジー（2015）

働きかけ主	ストラテジー	数
教師	先生からの指示でクラスメートが助ける	2
クラスメート	クラスメートが自主的に助ける	2
	クラスメートが例を挙げ、そこから花子を選ぶ	2
花子	クラスメートの発言を利用	5
	クラスメートの回答を利用	4
	ジェスチャー等で情報引き出し	2

プロトコル 6.32～6.35 は、（2015 年に）花子がクラスメートの力を借りて問題を解決した例である。プロトコル 6.32 では、楽器の名前が言えない花子に対し、クラスメートが例を挙げる（6）ことで、花子が言いたいことを引き出している。プロトコル 6.33 は、花子が次郎や桃子の発言（11、13）を聞き、話しているテーマを理解し発言している（14）例である。プロトコル 6.34 は花子が太郎の発話（18）を聞き、教師の質問に答えている（19）例である。そしてプロトコル 6.35 は、花子がジェスチャーで階段のどこから落ちたかを教師 C やクラスメートに説明している例（22、24）である。

プロトコル 6.32

- 1 太郎：もし楽器を演奏する。（*）ができたらどうしますか。
- 2 教師 C：どうする？
- 3 花子：・・・・・・・・
- 4 教師 C：楽器ある？
- 5 花子：・・・・・・・・
- 6 桃子：ギター？、ツイテラ？
- 7 （花子がうなづく）
- 8 教師 C：どれ？
- 9 花子：ギター

プロトコル 6.33

- 10 (好きなテレビ番組に関して話をしている)
11 次郎：すきな番組は黒子のバスケ
12 教師C：それ何？
13 桃子：バスケのアニメ
14 花子：わたしわかる。わたしに konyha főnök
15 (バクレツテンシ：日本アニメのハンガリー語題名)

プロトコル 6.34

- 16 教師C：花子ちゃん、娘は最初に何がほしいと言ったんだっけ
17 花子：・・・
18 太郎：おじいちゃんおばあちゃん
19 花子：おじいさん

プロトコル 6.35

- 20 (花子が階段から落ちたときの話をしている)
21 教師C：階段の上の方、下の方？
22 (花子がジェスチャーで示す)
23 太郎：上の方から？
24 (花子が首を横に振り、更にジェスチャーで示す)
25 教師C：真ん中ぐらい？
26 (花子うなづく)

一方、2016年では、2015年では見られなかった2種類の「花子からの声掛け」が発生するようになった。1つは教師やクラスメートに対する情報・反応引き出しの声掛けで、対教師29例、対クラスメート6例発生した。プロトコル6.36と6.37は花子がクラスメートや教師に声掛けを行うことにより情報や反応を引き出した例である。プロトコル6.36では花子がクラスメートにハサミがないか尋ね(1)、太郎や桃子から反応を引き出し、結果的にハサミを借りることに成功している。プロトコル6.37では、花子が教師Cに自分が理解したことを述べ(5)、教師の「そうそう」という反応を引き出している。

プロトコル 6.36

- 1 花子：ええと、はさみがだれかにあるかな
2 太郎：はさみ持ってない。
3 桃子：あ、はさみ私持ってる。

4 花子：持ってる？

プロトコル 6.37

5 花子：あ～、わかった。それが目ですね。

6 教師C：そうそう

もう1つはクラス全体への声掛けで、計63例発生した。クラス全体への声掛けは、そのいずれもが、クラスからの情報や反応を引き出す働きかけとなっていた。例えばプロトコル6.38では、共同作業で地図を書いている際に花子が「町の名前がない」と発言することで(2)、クラスの反応を得ている。

プロトコル 6.38

1 (4人で地図を書いている)

2 花子：でも、町の名前がないね。

3 次郎：かぎぐるま道？

4 (道じゃないよ町だよと4人で笑い)

5 太郎：町の名前がない。

花子は、使用できる日本語に限りがあった2015年では他者の発言や回答を利用して自らの発言につなげるというストラテジーを用い、他者とのコミュニケーションを図っていた。しかし、花子がクラスメートと「深める」「広める」議論を繰り広げるまでにはいたらなかった。一方、日本語が使用できる幅が広がった2016年では相手から情報や反応を引き出す働きかけを行い、必要な情報を得ようとしつつ、自らの意見も(不十分ではあるが)言語で表せるようになった。そして、1例だけではあるが、「広める」を伴う「深める」とも解釈できるやりとりも見られた(プロトコル6.39)。プロトコル6.39ではドラえもんについての議論が行われている。教師Cが出した「ドラえもんの(机の)引き出しを開けると何があるか」という質問に対し太郎・次郎・花子が意見を述べている。その後、次郎がドラえもんではなくのび太の机である点を指摘したが、その後で「でも、ドラえもんの机の中には何が入っているだろう」と疑問を提示した(9)。そこに花子がドラえもんの好物はどら焼きであるから、ドラえもんの机の中にはきつとどら焼きが入っているだろうとの意見を述べた(10)。これにより、太郎も次郎も「どら焼き！」とその意見に納得を示している。この花子の「ドラえもんの机の中にはどら焼きがある」という発言は、議論を「深める」役割も果たしているし、教師、次郎と太郎の議論に対する「広める」役割を果たしているとも解釈が可能である。

プロトコル 6.39

- 1 教師C：ドラえものの引き出しをあけると中にあるものは
- 2 次郎：タイムマシーン
- 3 太郎：とけい
- 4 次郎：タイムマシーン
- 5 教師C：どっち？
- 6 花子：タイムマシーン
- 7 次郎：ドラえものつくえじゃないよ。のびたの。
- 8 教師C：あ、そうか
- 9 次郎：でも、ドラえものの机の中に何が入っているかなあ
- 10 花子：ドラえものの机に、どらやき。
- 11 次郎・太郎：どらやき！

2015年から2016年にかけての花子の日本語能力の伸びや、コミュニケーションストラテジーの変化より、変則的自律的協働学習発生支援アプローチは、花子の日本語能力向上や、それにとまなう他者との関係調整の変化による相互依存能力の向上に正の影響を与えたと言える結論付けることができる。

6.2.5 分析結果2（2016年と2017年の比較）

6.2.5.1 やりとりの参加者

花子の授業ごとの平均発話数や、表 6.32 に示した使用語彙数を見る限り、2016年から2017年にかけての花子の日本語能力の伸びは、2015年から2016年のそれに比べて鈍化していた。この要因について、プロトコルより分析を行う。

まず、2016年と2017年のプロトコルのうち、花子が発話したプロトコルを抽出し、そこで、やりとりがどのように始まったのかという視点で分類を行った。結果、表 6.37 に示すようになった。

表 6.37 花子が発言したやりとり発生のきっかけ

分類	説明
独り言	花子の独り言
花子→教師	花子が教師に働きかけ（質問、意見、アピール）を行うことで始まるやりとり
花子→クラスメート	花子が特定のクラスメートに働きかけ（質問、意見）を

(教師が絡まない)	行うことで始まるやりとり。やりとりが終わるまで教師は発言しない。
花子→クラスメート (教師も絡む)	花子が特定のクラスメートに働きかけ(質問、意見)を行うことで始まるやりとり。やりとり中に教師も発言する。
花子→クラス (教師が絡まない)	花子がクラス全体に働きかけ(質問、意見)を行うことで始まるやりとり。やりとりが終わるまで教師は発言しない。
花子→クラス (教師も絡む)	花子がクラス全体に働きかけ(質問、意見)を行うことで始まるやりとり。やりとり中に教師も発言する。
クラスメート→花子 (教師は絡まない)	花子以外の生徒が花子に働きかけ(質問、意見)を行うことで始まるやりとり。やりとりが終わるまで教師は発言しない。
クラスメート→花子 (教師も絡む)	花子以外の生徒が花子に働きかけ(質問、意見)を行うことで始まるやりとり。やりとり中に教師も発言する。
クラスメート→クラス (教師は絡まない)	花子以外の生徒がクラス全体に働きかけ(質問、意見)を行うことで始まるやりとり。やりとりが終わるまで教師は発言しない。
クラスメート→クラス (教師も絡む)	花子以外の生徒がクラス全体に働きかけ(質問、意見)を行うことで始まるやりとり。やりとり中に教師も発言する。
クラスメート→教師	花子以外の生徒が教師に働きかけ(質問、意見)を行うことで始まるやりとり。
教師→花子	教師が花子に働きかけ(質問、指示、意見表明)を行うことで始まるやりとり。
教師→クラス	教師がクラス全体に働きかけ(質問、指示、意見表明)を行うことで始まるやりとり。

次に、表 6.36 の分類に従って、2016 年 6 月まで教えた教師 C の 2016 年 2～5 月期のプロトコルと、2016 年 9 月から教え始めた教師 D の 2017 年 2～5 月期のプロトコルを分類した。このうち、ハンガリー語でのやりとりや、花子がクラスメートに「太郎！」と注意しているだけのものを削除したところ、表 6.38 のようになった。

表 6.38 2016 年と 2017 年の分類別(花子が絡んだ)プロトコル数
((教) は教師もやりとり中に発言したことを示す)

	2016年	2017年
独り言	27	13
花子→教師	24	41
花子→クラスメート	25	12
花子→クラスメート（教）	1	6
花子→クラス	22	0
花子→クラス（教）	9	9
クラスメート→花子	16	9
クラスメート→花子（教）	4	3
クラスメート→クラス	9	4
クラスメート→クラス（教）	13	6
クラスメート→教師	5	8
教師→花子	33	84
教師→クラス	33	54
合計	221	249

このデータを「教師からの働きかけで始まったか否か」（表 6.39）、「やりとりに教師が絡んだか」（表 6.40）の2点で比較してみた。結果、2017年は、2016年に比べ教師からの働きかけ、そして教師がやりとりに加わる割合が大きくなっていることがわかった。

表 6.39 （花子が発話した）やりとりが始まったきっかけ⁴²

	教師からの働きかけ	教師以外からの働きかけ
2016年	66	155
2017年	138	111

表 6.40 （花子が発話した）やりとりへの教師の絡み⁴³

⁴² 「教師からの働きかけ」「教師以外からの働きかけ」に関し、2016年と2017年のデータを、カイ二乗検定にて比較を行った。結果、2016年と2017年のデータは有意水準1%で差が見られた。（両者ともに $P=0.00001$ ）

	教師もやりとりに加わる	生徒のみでやりとり
2016年	122	101
2017年	208	41

次に、表 6.38 のデータより、生徒、教師を問わず花子を含めた 3 名以上がやりとりを行っているプロトコルのみを抽出した。結果、2017 年では花子を含めた 3 名以上がやりとりをしているプロトコル数が、2016 年の半数以下となっていることがわかった（表 6.41）。

表 6.41 花子+2人以上がお互いの話を聞き発話しているやりとり

	2016年	2017年
独り言		
花子→教師	1	
花子→クラスメート	1	
花子→クラスメート（教）		1
花子→クラス	4	
花子→クラス（教）	2	
クラスメート→花子	4	
クラスメート→花子（教）	1	
クラスメート→クラス	2	1
クラスメート→クラス（教）	4	1
クラスメート→教師	1	1
教師→花子	1	4
教師→クラス	2	3
合計	23	11

このデータを、やりとりに教師が絡んでいるか否かで分類してみた（表 6.42）。結果、2017 年では、花子を含む 3 名以上の生徒（のみ）がやりとりをした数が非常に少なくなっていることがわかった。（有意水準 1%で差が見られた。P=0.005269）

表 6.42 花子を含む 3 名以上がやりとりしている場合のメンバー構成

⁴³ 「教師もやりとりに加わる」「生徒のみでやりとり」に関し、2016 年と 2017 年のデータを、カイ二乗検定にて比較を行った。結果、2016 年と 2017 年のデータは有意水準 1%で差が見られた。（両者ともに P=0.00001）

	生徒のみ	教師も加わっている
2016年	11	12
2017年	1	10

表 6.39～6.42 のデータより、2017 年では、2016 年に比べ、花子がクラスメートのみとやりとりをする機会が少なかったことがわかった。

6.2.5.2 やりとりの質

表 6.42 で示した、2016 年における花子を含めた 3 名以上の生徒（のみ）同士のやりとりを見ると、全 11 例のやりとりのうち、6 つのやりとりにおいて花子がクラスメートの話聞きながら、クラスメートが使用した語彙を利用して発話していることがわかった。例えばプロトコル 6.40 では、次郎がハンガリーの習慣である Name day について自分の名前の日がクリスマスに近いという発話を行った（1）。これを受け、花子も自分の名前の日が 4 月にあることを伝え（2）、日本名しかない桃子が「みんな名前の日があるの？」と質問をしている。プロトコル 6.41 は、花子が「はさみがあるかな」と質問したところ（5）、次郎と桃子が「持ってる・持っていない」という表現を用いて、これに答えた（6、7）。これを受け、花子が「持ってる？」という表現を使用している（8）。

プロトコル 6.40

- 1 次郎：名前の日がクリスマスにとっても近い
- 2 花子：私の名前の日、ええと Aprilis.
- 3 (シガツ)
- 4 桃子：名前の日あんの？なんでみんなあんの？

プロトコル 6.41（プロトコル 6.36 再掲）

- 5 花子：ええと、はさみがだれかにあるかな
- 6 次郎：はさみもっていない。
- 7 桃子：あ、はさみ私もってる。
- 8 花子：もってる？

一方、残りの 5 例では、花子の表現がクラスメートに伝わったことが感じられるやりとりが行われていた。例えば、プロトコル 6.42 ではドラえもんは何が好きかという話の中で、次郎の「すきだ」という発話を受け、花子が「（でもスイカは）一番大好

きじゃない」と答えている（5）。すると、桃子と太郎が「ドラえもんが一番好きなのはどら焼きだ」との主張をすることで（6、7）、花子の「一番大好き」の意味がクラスメートに伝わっていることがわかる。このように、他者が用いた語彙の再利用、そして自分の発した表現が相手に伝わったという感覚により、花子が語彙を定着させていっていると考えることができる。

プロトコル 6.42

- 1 太郎：じゃあ
- 2 花子：じゃ、はいはい。
- 3 太郎：1番目はばつ
- 4 次郎：まるだよ。だってすきだよスイカ
- 5 花子：でも1番だいすき。1番だいすきじゃない。
- 6 桃子：それはドラ焼きでしょ。
- 7 太郎：ドラ焼きじゃない？
- 8 次郎：スイカだよ。

次に、教師が絡む、花子を含めた3名以上のやりとりを見ると、生徒同士のやりとりの中に教師Cが（会話の流れに大きな影響を与えない）一参加者として参加し、生徒たちの会話の流れを妨げないようにしている姿が見られた。例えばプロトコル 6.43では教師Cが次郎の計画を聞き「そんなことは危ない」と意見を述べている（3）が、太郎が「大丈夫」と答える（4）ことで、自然な会話の流れが進み、花子の発話へとつながっていった。この中で花子は太郎の発話での表現を利用していた（8）。一方、6.44では劇の練習の反省会で、生徒たちが一丸となり教師Cに改善を訴えている。この中で次郎が花子の意見を使って説明を行い（15、17）、花子も次郎の使用した表現を利用し、表現を修正しながら自分の主張を繰り返していった（18）。教師Cはこれを受け「頑張ります」と反省を行っている。

プロトコル 6.43

- 1 次郎：桃子ちゃんちたちのところのプールでやって、太郎くんがおぼれるようにして。
- 2 太郎：いいよ。
- 3 教師C：あぶない、あぶない、ほんとうにおぼれちゃったらどうする。
- 4 太郎：できるよ私泳げるから。
- 5 次郎：そしたら花子が助ける
- 6 花子：私泳げない。
- 7 みんな：えー！

8 花子：私泳げないよ

プロトコル 6.44

- 9 桃子：かみをやるやつ
10 次郎：かみをやるやつ
11 桃子：あの、アイスのところ、もうちょっとなんかせりふをおぼえないと
12 花子：これをこうやってこう、これ
13 次郎：先生、あと2回しかないんだよ。
14 花子：こうやって、こうやって
15 次郎：ならべればいいんだよ。
16 花子：こっち、こうやって
17 次郎：こうやって、で、終わったら後ろにまわしたらいいんだよ。
18 花子：これ、終わったからこっちにおいて、
19 教師C：はい、じゃがんばります。

また教師Cが生徒の発話を繰り返したり利用したりして、他の生徒にこれを可視化しようとする姿も見られた。プロトコル 6.45 の一連の例は、生徒の発言を教師Cが繰り返したり、言語化することにより、花子はその表現を使っている例である（「マンモス（5）」「ごちゃごちゃ（10）」、「試合がある（21）」）。

プロトコル 6.45

- 1 次郎：できた。ゾウさんみたいだけど。
2 花子：あ～、それはわたしかける
3 教師C：マンモス？ほんとに？
4 教師C：あ、でも、それ上手
5 花子：それ、ええと・・・マンモスがおおきい。でもちょっと
6 ...
7
8 桃子：太郎の部屋がごちゃごちゃ
9 教師C：本当？ごちゃごちゃしてる？
10 花子：太郎の部屋がごちゃごちゃです。
11 教師C：桃子ちゃんのへやは？
12 桃子：ちょっと
13 花子：わたしにピカピカ。本当
14 太郎：ぼくにもきれいだよ

- 15 教師C：次郎くんは
16 次郎：めっちゃぐちゃぐちゃ
17 . . .
18
19 次郎：このあと買い物行って、その後サッカー試合があるの
20 教師C：試合があるの？がんばって
21 花子：今日試合がある。

一方、2017年における、教師が絡む、花子を含めた3名以上のやりとりを見ると、花子や他の生徒が、「教師Dが自分達のことを理解していない」と感じたときに、協力して教師に理解させようと努力する姿が見られた（計4例）。例えばプロトコル6.46では、太郎が魚を氷漬けにした日本のテーマパークのスケートリンクについて話をしたが、教師Dがこれを理解できなかった。このため、花子と協力して教師Dに理解させようとしている（5～8）。一方、プロトコル6.46では、花子の「かき氷をつくるの」の「の」の意味を教師Dが理解できていないと知った次郎が花子と協力して教師Dに理解させようとしている（22～25）。これらのやりとりの中で、花子は「教師を理解させる」という目的を達成するために、クラスメートの使用した語彙を繰り返したり言い換えるなど、語彙や表現習得につながる発話を行っている（プロトコル6.46の「入れて（7）」、プロトコル6.47の「それで作って、できる。（25）」）。

プロトコル 6.46

- 1 （太郎が、魚を氷漬けにしたスケートリンクについて説明している。しかし教師Dは
2 それが何か理解できない。）
3 花子：あ、それ、あった。
4 教師D：花子ちゃんわかったの？
5 花子：ええと、氷に魚を、ええと、
6 太郎：入れて
7 花子：入れて
8 太郎：魚を大きいやつを、もう死んでいて・・・見えた。
9 桃子：ああ。
10 教師D：日本で魚が死んでたの？
11 花子：うん。

プロトコル 6.47

- 12 (カキ氷の何に着いて新聞に書くか話)
13 教師D：あとは何かな、歴史以外になにかアイデアある？
14 次郎：ない
15 花子：カキ氷つくるの。
16 教師D：どうやってつくるの？
17 花子：カキ氷つくるの
18 桃子：日本でどこで一番おいしいやつが食べられるかとか。
19 教師D：
20 (花子、大きく天を仰ぐ)
21 花子：わたしたちにカキ氷の作るの
22 次郎：うちにもあるよ。
23 教師D：作り方はだって、太郎くんが書くから。
24 次郎：作り方じゃなくて、つくる機械
25 花子：わかんない、なに、でも、それ、それで作って、できる。
26 教師D：ハンガリーのカキ氷はどんなのとか。
27 花子：あ～、それ、それ
28 桃子：カップに入ってた飲み物みたい
29 教師D：それいいじゃない。

ただ、プロトコル 6.47 では、教師 D は、花子の言わんとすることを理解したかどうかを示すことなく、そして、それについて話を進めることもなく（新聞をつくらせなければならないという管理者の立場より）「ハンガリーのカキ氷はどんなのとか」（26）と別のアイデアを出してしまっている。このように教師Dが、やりとりの中の「一参加者」になり切れず、管理者の立場に戻ってしまうことが、花子の話の流れを断ち切ってしまう例は他にも見られた。例えばプロトコル 6.48 では、花子にタイムトラベルの意味を理解させたい教師Dが話を始めるが、花子がタイムベルトの話をしたことによって、やりとりの「一参加者」となった（5）。しかし、教師Dは花子の説明を受けた後、理解したことを示す「終える」を提示しないまま（「タイムトラベル」の意味を花子に理解させる）管理者に戻ってしまい（9）花子のお話を分断してしまっている。その後、桃子のどこでもドアの発言により（11）、花子がどこでもドアではタイムトラベルができない話を始め（12）、桃子もこれを理解した。そしてどこでもドアでどこに行きたいかという話となった（18）。しかし、ここでも教師は（花子にタイムトラベルの意味を理解させようとする）管理者の立場より、タイムトラベルに関する問いかけを続けていた（9、13、21）。このやりとりの後、花子は教師Dの発話（26）を利用して、未来という言葉を繰り返した（27）。これによ

り「未来」という語彙を習得した可能性は高い。しかし「花子がタイムトラベルについて説明できる」というねらいは達成されないままになってしまった。

プロトコル 6.48

- 1 教師D：タイムトラベルってどういう意味？
- 2 花子：タイムマシン
- 3 教師D：そうだね。ドラえもんでタイムマシンで
- 4 花子：タイムベルト
- 5 教師D：タイムベルトもあるの？
- 6 花子：タイムマシンはタイムマシン（乗る動作）、タイムベルトはタイムベルト（ベルトをしめる動作）。
- 7
- 8 教師D：同じ？
- 9 教師D：タイムマシンやタイムベルトで何ができるんだった？
- 10 花子：えっとー、22世紀に・・
- 11 桃子：一番いいと思うのは、どこでもドア
- 12 花子：でも、どこでもドアは、えっと、その世界に、どこでもドア、どこでも行く。
- 13 教師D：でも、どこでもドアでもタイムトラベルできるの？
- 14 花子：ううん。
- 15 教師D：できない。
- 16 花子：どこでもドアに、こっちからアメリカに行く。でも、22世紀に行け、できない。
- 17
- 18 桃子：ああ。でも行きたいのはそこじゃないよ。私が行きたいのはニューヨーク。
- 19 花子：私はパリス
- 20 桃子：パリ、なんでそんなにいいの？
- 21 教師D：今、もし、タイムマシンがあったとしたらどこへ行きたい？
- 22 花子：私、22世紀。
- 23 教師D：22世紀行きたいの？
- 24 桃子：それ、いつだっけ？
- 25 花子：わかんない。
- 26 教師D：未来に行きたいの？
- 27 花子：うん。私、未来に行く。

教師Dに管理者としての立場が更に強く表れると花子が無能化してしまう場面も見られた。プロトコル 6.49 では、教師Dがドラえもんについて花子に質問している。しかし、そこでの教師Dは「ドラえもんについて花子によい発表をしてもらいたい」と

いう管理者として存在していた。このため、花子が最も興味を持っているドラえもんについても、一切教師Dの質問に答えられなく（あるいは答えなく）なってしまっていた（2、5、8、11、14、16）

プロトコル 6.49

- 1 教師D：花子ちゃんが一番好きなドラえもんのストーリーは何？
- 2 花子：・・・
- 3 教師D：いっこエピソード
- 4 太郎：私にあるよ。
- 5 花子：ない。
- 6 教師D：ない？こないだ見せてくれたのは？きれいなジャイアンになるやつ。あれ、
- 7 好きじゃなかった？
- 8 花子：好きじゃない。
- 9 教師D：好きじゃない？好き？
- 10 太郎：私の一番大好きなのは・・・
- 11 花子：一番大好きなのない。
- 12 教師D：一番はないのか。そっか。一番じゃなくてもいいけど、みんなに見てほしい
- 13 ストーリーとかある？
- 14 花子：・・・わかんない。
- 15 教師D：来週までに1こだけ決めて、教えてくれる？
- 16 花子：・・・

6.2.5.3 花子の日本語能力の伸びが停滞した背景

2016年から2017年にかけての花子の日本語能力の伸びが、2015年から2016年にかけてのそれに比べてどうして鈍化してしまったのかについて、やりとりの参加者、そしてやりとりの質より比較し分析した。結果、2016年に比べ2017年では教師の働きかけによりやりとりが始まったり、教師が生徒同士のやりとりに絡んだりする割合が増え、教師が一参加者ではなく管理者として、やりとりに絡む割合も増えていることが明らかとなった。

2016年では、2015年に比べ日本語で表現できる幅が広がった花子が、クラスメートやクラス全体に対して情報や反応を引き出す働きかけを行い必要な情報を得ようとするようになった。しかし、表 6.37 を見てもわかるように、2017年では教師からの働きかけによる対話が増えた一方で、花子がクラスメートやクラス全体に声をかけることで始まる対話の数が大幅に減少した。また、2015年同様、2016年そして2017年においても、花子は他者の発言や回答を利用して自らの発言につなげるというスト

ラテジーを用いて他者とのコミュニケーションを図ることで日本語能力を強化していた。そして、クラスメートが自分の発話を理解してくれていると認識することが花子の日本語能力成長にプラスの影響を与えていた。しかし、2017年では教師Dが管理者としてやりとりに絡むことにより、そのいずれもチャンスが制限されていた。これが、花子の日本語習得にマイナスの影響を与えていた可能性が高い。つまり、2016年から2017年にかけて花子の日本語能力の伸びが鈍化した背景には、変則的自律的協働学習発生支援アプローチの中で「自由な探求の保障」が十分になされなかったことが要因であり、このため、花子の日本語習得の機会が閉ざされてしまったことにあると言える。

6.2.5.4 生徒による関係調整

年齢、日本語能力や家庭環境が大きく異なる生徒が集まっているために、一度は担当教師がいなくなってしまう状況にまで陥ってしまった小規模継承日本語クラスに変則的自律的協働学習発生支援アプローチを導入したところ、生徒たちは「深める」「広める」が含まれる議論（に近い）やりとりができるようになった。そして、継承日本語クラス以外での日本語環境がほとんどなく、日本語能力が低い花子も、他者の発話を利用したり、自分の発話を相手が理解してくれていることを実感したりすることを通じて日本語能力を伸ばし、自ら他者より情報を引き出す働きかけを行うなど、他者との関係調整も変化（洗練）させていくことが確認できた。一方、変則的自律的協働学習アプローチにおいて、探求の自由の保障度が低くなってしまうと、花子は他者の発話を利用する機会を得にくくなり、日本語能力向上のペースが鈍化してしまうことも明らかとなった。

これらの点より、年齢、日本語能力や家庭環境が大きく異なる生徒が集まる小規模クラスにおいても、自律的協働学習発生支援アプローチにおける「課題の理解・共感」「自由な探求の保障」の両面が保障されていれば、相互依存力育成に効果があることが明らかとなった。

プロトコル 6.48 では、教師Dが管理者になることで、花子がタイムトラベルについて説明できるようになるというねらいを達成させようとした。しかし、「花子がタイムトラベルとは何かを説明できるようになる」という教師Dのねらいは達成できないままであった。ただ、最初の質問である「タイムトラベルってどういう意味？」(1) に対して、花子が「タイムマシン (2)」と答えたことより、花子はタイムトラベルが何であるかは理解していた可能性が高い。教師Dが「花子は他者の発話を利用してそれを自らの発話に取り入れたり、自分の発言が相手に伝わったと認識したりすることにより言葉を習得していく」点を考慮し、何度も花子に問いかけるのではなく、クラス全体にこの問いを投げかけ、クラスメートに自由な探求をさせていれば、

そして必要に応じて教師が「一参加者」として生徒間の情報の中継役になれていれば、花子もクラスメートの発話を利用する形でタイムトラベルの説明ができるようになっていたかもしれない。

しかし、教師Dがこのような管理者の立場を取らざるを得ない状況をつくったのは、保護者の無言の期待（圧力）であった。ほぼ未経験で継承日本語クラスの教室で教えなければならなくなった教師Dにとって、年齢、日本語能力、家庭環境の違う生徒がそろそろクラスの運営を任されるのは相当なプレッシャーだったはずである。この中で、何とか保護者に認めてもらうために、そして「みんながみんなの目標を達成するために考え動く」というクラス目標を達成したことを示すためにも、教師Dは発表会をなんとか成功させたいと考え、それが教師Dの管理者としての立場を強くさせていったと考えられる。この点、本研究での3年に渡る調査を経て、小規模継承日本語クラスの運営の難しさが改めて浮き彫りとなったと言えよう。

6.3 本章のまとめ

第6章では、自律的協働学習発生支援アプローチを導入することにより、学習者にとって他者関係の困難性を伴いやすい、日本語能力差がある・日本語能力差を強く意識するクラスメートとどのように関係調整を行うようになるのかという点について検証・考察を行った。結果、副専攻学生が「レベル差があり主専攻学生と絡みたくない」と訴えたクラスでは、副専攻の学生が、主専攻と副専攻の学生のやりとりをつなぐゲートキーパー役となることでこの問題を解決していた。クラスメートとの日本語能力差を意識するクラスでは、（それが意識されやすい）他者からの誤用訂正を避けつつ、「練習を中断させない」「課題の内容についてやりとりを行う」「課題の流れを注意する」などの点で、他者との関係調整を洗練化させていく姿が確認された。日本語能力が非常に高い学生がいるクラスにおいては、日本語能力が高い学生が、そうではない学生の質問に丁寧に対応しつつ、これらの学生を内容に関する議論に引き入れることで、内容面での気付きを生むリソースとして活用する姿が伺えた。そして年齢、日本語能力、家庭環境が大きく異なる生徒で構成された小規模継承日本語クラスでは、課題の理解・共感と、自由な探求が保障される中で、日本語能力が高くない生徒も、他者の発話を利用することで自らの日本語能力を伸ばし、これに伴って他者との関係調整をより洗練化させていく姿を確認することができた。

これらの点より、自律的協働学習発生支援アプローチを導入することにより、学習者は他者関係の困難性を伴いやすい日本語能力差がある相手との関係調整を、文脈に合わせて改善していくことができると結論づけることができる。

第7章 結論

本研究では、まず、第1章から第3章にかけて以下の(1)～(4)を明らかにした。

- (1)相互依存力は学習者自律を構成する能力の1つとなる。市民育成の観点よりハンガリーの教育現場で相互依存力育成（学習者自身が試行錯誤を重ねながら他者との関係調整を行うことで、自らの相互依存力を強化・成長させていくことへのサポート）が重要となる。
- (2)相互依存力育成の鍵は学習者同士の協働であり、ハンガリーでも教育政策レベルで Cooperative Learning が推奨されている。Cooperative Learning は、教師が積極的に学習者に働きかけることにより、スモールグループにおける協働を成立させようとするものである。しかし、教師の負担が大きく、ハンガリーの教育現場には広まっていない。
- (3)Cooperative learning は「教師が学習者を管理して協働させる」働きかけを行うものであり、学習者自身による相互依存力強化へのサポートという点で問題がある。
- (4)日本の教育現場で取り入れられている「課題の重要さの理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」というアプローチをハンガリーの教育現場に取り入れることで、教室に自律的な協働学習が生まれ、それが（学習者自身による）相互依存育成に寄与する可能性がある。

これを受け、第4章から第6章にかけて、「課題の重要さの理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」というアプローチを、自律的協働学習発生支援アプローチとしてハンガリーの複数のタイプの日本語教育現場に導入した。そして、「『広める』を伴う『深める』」発生の有無を協働学習成立の判断指標として用い、学習者同士のやりとりを分析することで、自律的協働学習発生支援アプローチの有効性について調査を行った。そして、自律的協働学習発生支援アプローチを導入することによって生じる、学習者間のコミュニケーションの特徴、その変化についても調査を行った。

第7章では、まず第4章、第5章、第6章の調査結果を考察した上で、本研究の結果を第3章で示した研究課題に沿ってまとめる。本研究の問いは以下の3つであった。

問1

ハンガリーの日本語学習者の相互依存力育成に向けて「学習者が課題の重要さを理解・共感する」「学習者が教室内で課題達成に向けた自由な探求ができる」という自律的協働学習発生支援アプローチは有効か。

問2

自律的協働学習発生支援アプローチを導入したクラスにおいて、学習者は、他者関係の困難性を伴いやすい日本人協力者とどのように関係調整を行うか。

問3

自律的協働学習発生支援アプローチを導入したクラスにおいて、学習者は、他者関係の困難性を伴いやすい日本語能力差がある・日本語能力差を強く意識するクラスメートとどのように関係調整を行うか。

7.1 総合的考察

第4章 自律的協働学習発生支援アプローチの有効性

ハンガリーの教育現場に Cooperative learning が浸透していない背景に、教師が Cooperative learning に対し「タイトなカリキュラムによる縛りがあり、一斉授業の方が費用対効果が高い」「学習者のレディネスが不足している」と感じている点があった。そこでタイトなカリキュラムで縛られている資格試験受験対策コース、中等教育機関における第二外国語としての日本語コースに自律的協働学習発生支援アプローチを導入し、その有効性を見ることとした。結果、いずれの場合においても、自律的協働学習発生支援アプローチを導入することによって、学習者は自律的に多くの他者とやり取りを行い、目標達成のために「広める」を伴う「深める」を発生させ、疑問点を解決しようとするのがわかった。また、活動からずれてしまったクラスメートに対しては「直接的な引き戻しの声掛け」「始める」「広める」など、様々な働きかけにより、「引き戻す」が行われていた。「広める」を伴う「深める」の発生は、クラスメートを分かち持たれた知能（人的リソース）として活用するための働きかけ、そして「引き戻す」は、クラスメートを分かち持たれた知能（人的リソース）として確保するための働きかけとなっていた。

資格試験対策コースでは、自律的協働学習発生支援アプローチを導入する前の年においては受講生の2割しか資格試験に合格できていなかった。しかし、口頭練習の授業に自律的協働学習発生支援アプローチを導入した年（4.1.4.1）には、合格率が80%を超え、文法理解の授業に自律的協働学習発生支援アプローチを導入した年（4.1.4.2）にも、合格率が76%となった。そしてそれ以降も合格率が5割を切ることはなかった⁴⁴。一方、自律的協働学習発生支援アプローチを導入した中等教育機関

⁴⁴受講生に対するメールでのアンケートによるもの。口頭練習に4.1.4.1で分析を行った口頭練習の授業に自律的協働学習発生支援アプローチを導入したクラスでは17名が受験し15名が合格、4.1.4.2で分析を行った文法理解の授業に自律的協働学習発生支援アプローチを導入したクラスでは21名が受験し16名が合格した。

においても、活動終了後のミニテストや確認作業において、生徒たちは教師Hが満足するパフォーマンスを見せていた⁴⁵。これらの点より、従来、Cooperative learningが機能しないと言われていたタイプの日本語教室であっても、自律的協働学習発生支援アプローチは学習者の相互依存力発揮、日本語習得の両面で有効であると結論づけることができる。

第5章 日本人協力者との自律的協働

資格試験受験対策講座の文法理解の授業に日本人協力者に入っただき、日本人協力者を意識した自律的協働学習発生支援アプローチを導入しなかったクラスと、導入したクラスにおける、学習者の日本人協力者との関係調整について調査を行った。結果、日本人協力者を意識した自律的協働学習発生支援アプローチを導入しなかったクラスでは、トムソン&舂見蘇（1999）が指摘する「日本人協力者が会話のフロアを取っているとき、あるいは学習教師の役割を演じ出した時に、学習者側がそれに異議を唱えることができず、協力者のペースに巻き込まれてしまう」という点を克服することはできなかった。一方、日本人協力者を意識した自律的協働学習発生支援アプローチ（「日本人協力者が常に最善の教え手とは限らないことを理解した上で、クラス全員の目標達成に向けて何をすべきか考えて行動させる」等）を導入したクラスでは、学習者が「日本人協力者の座る位置を決める」、「文法規則に関する議論はクラスメートと行い、日本人協力者とは学習した文法を使った会話練習を行う」、「学習者がお互いを人的リソースとして利用できるようにすることで、日本人協力者から得た知識や情報をクラス全体でシェアできる環境を整える」など、どうすれば日本人協力者をリソースとして最大限に活用することができるかについて考え動くようになった。この点より、教室に日本人協力者がいる状態を意識した自律的協働学習発生支援アプローチを導入することにより、教師が細かい配慮をせずとも、学習者自身が日本人協力者と関係調整が行えるようになることができると結論づけることができる。

第6章 レベル差がある・レベル差を強く意識するクラスメートとの関係調整

まず、高等教育機関会話授業における3つの文脈において、自律的協働学習発生支援アプローチを導入することにより、学習者が「クラスメートとの能力差を敏感に意識して、それに基づき教室内における自他の役割を固定化させていく」という武ら（2013）が指摘した点をどう克服していくのか調査を行った。

主専攻の学生との協働を拒む副専攻の学生がいるクラスでは、始め主専攻の学生と距離を置いていた副専攻の学生が、主専攻の学生が自分達の発言を聞き丁寧に対応し

⁴⁵ ミニテストの場合、いずれの授業においても全員が80%以上の正答率を得た。

てくれるという経験を経て、主専攻の学生を排除する気持ちが薄くなる姿が確認された。そして、主専攻の学生との関係も「教える人、教えられる人」というタテのつながりから、共に学ぶ仲間としてのヨコのつながりに変化し、主専攻の学生と副専攻の学生の情報のやりとりの gatekeeper の役割を果たすことで、主専攻と副専攻との間に「広める」を伴う「深める」が発生するようになっていった。主専攻の学生側から見ても、副専攻の学生を排除しないことで、自らの理解を深めるための人的リソースとして副専攻の学生を活用していた。

クラスメートとの日本語能力者を強く意識し、学生の多くが相互誤用訂正に抵抗感を感じていたクラスでは、「質問」、「確認」、「モニタリング」、「沈黙」、「コードスイッチング」等を用いて自分が困難に感じている点を相手に可視化することで、他者からの誤用訂正を回避しつつクラスメートから必要な情報を引き出すことに成功していた。そして共に学習を進める中で、練習を中断させない工夫、課題内容に関する議論、活動の修正への声掛けなど、全員の課題達成に向けクラスメートとの関係調整を洗練化させていった。

非常に高い日本語能力を持つ学生がいるクラスでは、日本語能力が高く日本語を積極的に使用する学生が、日本語能力がそれほど高くなく、日本語使用にもそれほど積極的ではない学生に「日本語能力が低いので役に立たない」とレッテルを貼り排除することはなかった。そして相手から出てくる困難点に丁寧に対応しつつ、「課題の内容に関する議論」におけるリソースとして確保・活用していった。日本語能力が高くなく、日本語使用にもそれほど積極的ではない学生も、日本語能力が高く日本語を積極的に使用する学生に対して「日本語能力が高く自分達の相手はしてくれない」とレッテルを貼り排除することはなかった。また、日本語能力が高いクラスメートとやりとりをする際には、より積極的に日本語を使い、彼らとの課題内容に関するやりとりの際にも、「自分だったらどうするか」という自己モニタリングのリソースとして利用していた。そして、必要に応じて日本語で日本語能力が高い学生に対するサポートを行っていた。

これらの点より、高等教育機関会話授業においては、自律的協働学習発生支援アプローチを導入することにより、学習者が目標達成の側面からクラスメートとの関係を調整し、「クラスメートとの能力差を敏感に意識して、それに基づき教室内における自他の役割を固定化させていく」という点を克服できることが明らかとなった。

次に、日本語能力や家庭環境が大きく異なる生徒が集まり、授業運営の困難さのせいで担当教師がいなくなってしまう経験を持つ小規模継承日本語コースに（変則的な）自律的協働学習発生支援アプローチを導入し、継承日本語コース以外での日本語環境がほぼなく、日本語能力も低い生徒（花子）が、クラスメートとどのような関係調整を行い、日本語能力を伸ばしていくかを調査した。結果、クラスメートは、情報

を提供したり、例を挙げたりするなどの方法で花子をサポートし、花子自身もクラスメートの発話を利用して、それを繰り返すことなどにより日本語を習得していく姿が確認できた。更に日本語能力が上がるにつれ、花子は他者やクラス全体から情報を引き出す働きかけを行うようになるなど、言語習得に向けた他者との関係調整も洗練されていった。一方、教師が生徒間のやりとりに参加する際に、目標達成のための管理者としての立場で発言することで生徒同士の自由な探求を制限してしまうと、花子はクラスメートの発話を利用することができなくなり、結果、日本語能力の伸びにも負の影響を与えてしまうことも明らかとなった。

これらの点より、異なる日本語能力を持つ生徒が集まる小規模継承日本語教室においても、自律的協働学習発生支援アプローチを導入し、「課題の共感・理解」「自由な探求の保障」の両面が保障されているとき、教師が細かい配慮をせずとも、学習者自身が他者を（自らの理解を深めるための）人的リソースとして確保・利用できるようになること、そして、武ら（2013）が指摘した点を克服できるようになると結論づけることができる。

本研究の結果、ハンガリーにおける日本語教室においても、学習者の相互依存力の育成という面において「課題の重要さの理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」という自律的協働学習発生支援アプローチが有効であることがわかった。そして、同アプローチを導入することにより、これまで教師の介入が必要とされた日本人協力者との関係調整、日本語能力に差があるクラスメートとの関係調整、そして授業における第一言語の使用量のコントロールについても、学習者自身が行えるようになることも明らかとなった。また、教師、教材、カリキュラムなど外部からのサポートが得られにくく、存続自体が目的化になりがちな小規模継承日本語コースにおいても、自律的協働学習発生支援アプローチが生徒の日本語習得、相互依存力の育成の両面で有効に働くことも明らかとなった。

7.2 ハンガリーの日本語教育への提言

ハンガリーにおける日本語教育が、日本語習得を助けるだけでなく、市民育成に必要な相互依存力育成にコミットする場合、自律的協働学習発生支援アプローチは有効な手段となる。一方、「課題の重要さの理解・共感」において自分だけではなくクラス全員が目標を達成するために考え動くことを求めたり、「課題達成に向けた自由な探求」を保障することは、一斉指導や Cooperative learning に慣れた教師や学習者から見るとかなり異質であり、その取り組みには困難を感じる可能性がある。そこで、第4章から第6章で行った実践より得た、自律的協働学習発生支援アプローチ導入を支える手続きについて記す。

7.2.1 教材・資料の可視化

初等、中等教育機関における日本語教育や、高等教育機関や語学学校の通常コースの場合、毎年ほぼ同じカリキュラムで授業が進められることが多い。この場合、教師が毎年同じ説明を繰り返すのではなく、それを資料化し学習者に可視化をすれば、教師が説明の時間を短くすることができ、より多くの課題に取り組むことが可能となる。また、資料化することで学習者も疑問点が発生する度に何度でも資料を見直すことができる。「同じ授業であっても、教師の説明は毎年進化していくため資料化は難しい」という意見もあるかもしれない。しかし、この場合も、教師が毎年自らの作成した資料を見直し、修正した上で、改めて可視化をすればよい。

7.2.2 評価の可視化

日本語教育の実践の中には、学習者のメタ認知を強化するためにラーニングポートフォリオ（以下、ポートフォリオ）による評価を導入する取り組みが見られる（川村 2005；船橋 2005；松本 2009）。ポートフォリオを導入することで、教師は学習者の学習の実態を把握でき、学習者は自らの学習の実態を自覚し、自分にとっての課題は何かを把握できると言われている（西岡 2003）。これらの実践で用いられるポートフォリオには、授業の振り返りが含まれることが多いが、教師が学習者に授業の振り返りを書かせる際には、授業の振り返りの記入が強制にならぬよう配慮し、教師が学習者の実態を把握するという立場より、教師との対話の意味を強調することが多い。そして、学習者が記入した振り返りは、教師がこれを読み、対話を意識しつつ、評価をしてフィードバックやアドバイジングを行っていく。しかし、このやり方では、教師が個々の学習者の能力を把握・管理すべきという（ハンガリーで定着しなかった）Cooperative learning における教師の立ち位置と同じものになりやすい。そして、教師は学習者全員の振り返りチェックに時間を費やされ、振り返り記述に積極的ではない学習者を見て「レディネス不足」を嘆くこととなる。また、モチベーションが高くない学習者にとっては授業の振り返りを書くことは新たな負担となり、振り返りそのものを嫌悪してしまう可能性もある。川村（2005）、船橋（2005）でも授業振り返りをネガティブに感じる学習者の存在を指摘している。

一方、授業の振り返りを自己評価のためのみ、あるいは教師との対話のため（のみ）に書かせるのではなく、クラス全員に可視化されることを前提に、自分を含めたクラスメート全員の目標達成のためのリソースとして書くようにすれば、「教師の負担」「教師によるすべての学習者の管理の難しさ」「学習者による振り返りの嫌悪」という問題も解消する可能性が高くなる。学習者は「クラス全員の目標達成のために自由な探求を行う」手段の1つとしてお互いのポートフォリオを読み合い、そこで得たフィードバックをもとに教室活動やポートフォリオの記述内容を修正していく。そして

教師は、自分だけではなく、クラス全員の目標達成という視点から振り返りが記述されているか、そしてそれが授業活動に生かされているかという点で評価を行っていく。これを徹底させていくことで、学習者はクラスメートの振り返りを読み、自分の記述を修正させていくはずである。

Wakai (2017) は、ブダペストの大学の「文法練習」コースにおけるポートフォリオ導入についての実践報告を行っている。同コースでは、クラス全員の目標達成を意識させた上で、ポートフォリオをクラス全員の目標達成のためのツールとして用いた。このポートフォリオは、目標・評価基準、教材、作品入れ、授業振り返り（自己評価）で構成され、自己評価は「自分とクラス全員のために考え動くことができたか」という視点からの5段階評価と、自由記述で構成されていた。そして、各授業の最後の10分に、授業振り返りの記入、相互提示、相互振り返りの時間が設けられた。更に、ポートフォリオは授業開始前、授業中、授業終了後に何度も見直すことが勧められ、授業中いつだれのものを読んでもよいものとした。Wakai は授業評価の記述内容の変化について調査を行ったが、コースが進むにつれ、（クラス全員の目標達成からの）自己評価が上がり、自由記述の中に他者に対するポジティブな評価や、他者を助けるために自分に何ができるかの記述が現れるようになったと報告している。

これらの点より、自律的協働学習発生支援アプローチを導入する際に、学習者の授業評価をクラスに可視化することは相互依存力育成において重要な手段となり得ると言える。

7.2.3 授業の選択

学習者が目標達成に向け他者との関係調整を洗練させていくためには、大量のやりとりを通じての試行錯誤が必要となる。このため自律的協働学習発生支援アプローチは、毎回の授業の10分間だけ導入するよりは授業全体での導入の方が、そして1回の授業だけでの導入よりは、まとまった期間での導入の方が効果は高いと考えられる。しかし、コース全体に自律的協働学習発生支援アプローチを導入することには教師が不安を覚え、「なぜ教えてくれないのか」と学習者の反発を招く可能性もある。本研究における中等教育機関の実践では、協働学習に大きな不安を持っていた教師Hが「失敗しても影響は大きくない」と判断した復習の時間に自律的協働学習発生支援アプローチを導入し、効果を得た。このように、カリキュラム上、まずは「この時間であればできそうだ。」と思う授業で（しかし授業全体で）アプローチを導入していけば、失敗する可能性も少なくなるし、例え失敗してもダメージは最小限で食い止めることができる。

7.2.4 予想を超える学習者の姿の発見

本研究における中等教育機関の実践では、教師Hが「協働学習ができない」と思っていた生徒達が毎回 30 分の間、遊ぶことなく課題に取り組み、自律的に協働的対話を発生させている姿を見て「生徒達に対する考えが変わった。」とコメントしていた。波多野・稲垣（1989）は、Carpenter, Fenneme, Peterson, Chiang & Loef（1988）の研究成果を紹介した上で、教師が学習者を「能動的で有能な存在」と見るようになれば、当然学習者への接し方もかわり、それにより学習者も、より積極的に、より深く学べるように変わっていくと述べている。廣森・山森（2003）も、「学級内（学習者間）によい人間関係がある。」と学習者・教師が感じている環境では、教師は学習者にある程度任せてみようとし、生徒は教師が自分達の要求に柔軟に応じてくれると認知することで、より自己決定的になる点を明らかにしている。

従って、自律的協働学習発生支援アプローチを導入する際には、教師は積極的に学習者が自律的に協働学習を発生させている姿を観察し、自らの予想を超える動きを1つでも多く見つけ、学習者達は有能であるという気持ちを強めていくことが、自律的協働学習発生支援アプローチに対する、より強いモチベーションとなる。

7.3 今後の課題

本研究では、ハンガリーの日本語教育の現場に「課題の重要さの理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」というアプローチを導入し、それが学習者の相互依存力育成、つまり学習者自身による相互依存力の強化・成長へのサポートの手段として有効かという点について調査を行った。調査方法としては、臨床教科教育学の先行研究に従い、学習者の言動をプロトコル化し、それを質的に分析する方法を採用した。結果、クラスを構成する学習者の特性（例えば年齢、日本語能力など）に関わらず、同アプローチが学習者の相互依存力育成に有効である点を明らかにした。しかし、本研究は学習者自律の育成がテーマでありながら、何を持って相互依存力が育成・強化されたとみなすのかという点については明確に述べられていないという問題がある。

本研究では、学習者同士のやりとりの中で「広める」を伴う「深める」が生じるかどうかを、相互依存力が発揮されているかどうかの指標とした。そして、「課題の重要さの理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」という自律的協働学習発生支援アプローチを導入することにより、クラス内に「広める」を伴う「深める」が発生することを明らかにした。学習者が学習コントロール能力を発揮しながら学習を行おうとすることが学習者自身の学習者自律育成に繋がるという立場から見ると、「広める」を伴う「深める」の発生は、学習者が、他者との関係調整を行い、自らの相互依存力を強化しようとしている姿であると言える。しかしながら、本研究では、個々の学習者の「深める」や「広める」の質の変化までを捉えるには至らず、個々の

学習者の相互依存力がどのように強化されていくのかを説明することはできなかった。また、本研究では、主専攻の学生との協働を拒んでいたA、B、Cの変化、小規模継承日本語クラスにおける花子の変化など、個々の学習者の変化に注目した調査も行った。しかし、これについても本研究で見られた変化がA、B、C、そして花子の相互依存力の強化によるものなのかについて、説得力のある説明はできていない。

3.2.2.2でも指摘した通り、個々の学習者の学習者自律（実際には学習者自律を構成する学習コントロール能力）のレベルを測定することは困難を伴う。特に相互依存力は、他者との関係性の中で発揮されるものであるためそのレベル判定は難しい。しかし、本研究で提示した自律的協働学習発生支援アプローチによって、個々の学習者の相互依存力が育成・強化されたことを示すためには、それを明らかにする方法について更に検討を進めなければならない。以下、考えられる方向性について述べる。

7.3.1 指標の再検討

本研究で用いた指標は、学習者間の自律的協働学習の流れを参考に、特にその流れを構成する「深める」や「広める」の発話の有無を、相互依存力が発揮されているかどうかの指標とした。しかし「深める」「広める」の働きかけそのものの変化は対象とはなっていなかった。従って、相互依存力の強化・成長と、「深める」「広める」の働きかけの質的な変化の関係について更なる調査を行う必要がある。それにより、各個人の相互依存力の測る指標が導き出せる可能性がある。

7.3.2 経験者と未経験者との比較

三崎・西川・桐生・川上・水落（2013）は、クラス替えにより、前年度に「課題の重要さの理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」のアプローチで学習をした児童とそうではない児童が混ざったクラスを対象に、新たに「課題の重要さの理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」のアプローチを行って、生徒間の行動の差を調査した。結果、前年度に「課題の重要さの理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」のアプローチによる授業を受けた児童は、前年度に同アプローチによる授業を受けていない児童よりも、相手の理解の状況に合わせて理解を促すようにして教える姿勢が見られた。そして授業後に各児童が記した「一番分かりやすく教えてくれた人」に名前を書かれる割合が高いこともわかった。三崎らは日本の小学校を調査対象としたものである。しかし、本研究によりハンガリーの日本語教育の現場においても、「課題の重要さの理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」というアプローチの有効性は確認されている。従って、ハンガリーの日本語教育の現場を対象に三崎らと同様の調査・研究を行うことにより、相互依存力が育成・

強化されたとはどのようなことを指すのかについても更に検討を進められる可能性がある。

7.3.3 調査・研究対象の拡大

本研究では、ハンガリーの日本語教育における相互依存力を研究の対象とした。しかし、第1章でも明らかにした通り、相互依存力育成の重要性は、ハンガリーに限ったことではなく、日本語教育に限ったことでもない。従って調査・研究対象を広げることにより、相互依存力育成・強化についてより多くの情報が得られる可能性がある。

例えばハンガリーでは教育政策として相互依存力を含む社会的能力の育成の重要性を掲げている。従って、日本語教育関係者は相互依存力育成という点で、他の教科を担当する教員と共通の目標を持つことが可能となる。

Little (1982) は、学校改革に取り組む小・中・高校を対象にしたエスノグラフィック調査の結果、学校を成功に導く要因として「同僚性」を見出した。同僚性とは、教員同士がお互いの信念や行動に注意を払いつつ、子どものために何が最も役に立つかという点について時には同じ考えを持つ同僚と、時には違った考えを持つ同僚と議論をし、意思決定を重ねていく教師—教師間の相互作用を指す (Little 1990)。一緒に働く人たちは、個別に行動する個人の集合体よりも効率的であるというのが同僚性の基礎であり (Martinez 2004)、インフォーマルに発生する様々な形の教師同士のつながりが同僚性を活性化させていくと考えられている (秋田 1998)。このとき、同僚性を発揮させるためには相互依存力が欠かせない。本研究で目指した、学習者がクラス全員の目標達成のために他者と関係調整を行いながら学習することは、クラスメートを「学習目標達成を共有する同僚」と捉えた上で、クラスメートと同僚性を構築しながら学習を進めていくことと捉えることもできる。この点より、教師が同僚性を発揮するための (教師自身による) 相互依存力の強化・成長も、教室における学習者自身の相互依存力の育成を考える際に重要なリソースとなり得る。

石田・小笠原・藤永 (1991) は、1980年代末に東アジア・中北米の計6か国で、頭の良い知人の特徴についての調査を行った。結果、6か国が共通して頭の良さに結び付くとした因子は、人の話をよく聞き、相手の立場になって考え、柔軟な考えを持つなど相互依存に必要な「共感性・社会性」、そして「知識の把握・処理能力」「判断力・決断力」の3つであった。一方、Megan & Barry (2017) は、医師、財務アドバイザー、ビジネスコンサルタントなどの職業において、「共感性・社会性」「知識の把握や処理」「判断力・決断力」が重要であるとした上で、「知識の把握や処理」と「判断力・決断力」については将来 AI に取って代わられるため、「共感性・社会性」がより重要性を増すと指摘している。このように考えると、人の頭の良さ、そして AI 時代を見据えたキャリア教育における「共感性・社会性」の育成に関する研究

も、教室における学習者自身の相互依存力の育成を考える際に重要なリソースとなり得ると考えられる。

西川（2019）は、企業の管理職・上司と学校の教師は、部下（生徒）管理とパフォーマンス達成の面で重なる面が多いとして、「課題の重要さの理解・共感」「課題達成に向けた自由な探求の保障」アプローチによる社員教育の重要性を訴えている。この点、将来的には社員教育における相互依存力の育成も、教室における学習者自身の相互依存力の育成を考える際に重要なリソースとなる可能性がある。

このように、日本語教育以外にも目を向け、そこでの実践にも目を向けることで、相互依存力育成の新たな視点をえることができ、個人の相互依存力の育成・強化についての知見が得られると考えられる。

以上、本研究ではハンガリーが掲げる「多くの他者と協働ができる市民」の育成に、日本語教育がどのように貢献できるかという点について、相互依存力育成の観点から考察した。本研究を序論とし、今後も理論と実践の両面より、相互依存力育成についての研究を進め、ハンガリーの日本語教育、そして教育全体に貢献し得る知見を紡いでいくことを今後の課題としたい。

参考文献

<日本語文献>

- 相原 豊、西川 純（2001）「理科におけるグループ構成と協同的学習の研究、生徒の傍観者傾向に対する効果的方策」『日本教科教育学会誌』23、日本教科教育学会、pp.57-65.
- 青木 直子（1998）「学習者オートノミーと教師の役割」『分野別専門日本語教育研究会—自律学習をどう支援するか—』国際交流基金関西センター.
- 青木 直子（2001）「教師の役割」青木直子・尾崎明人・土岐哲編『日本語教育を学ぶ人のために』世界思想社、pp.182-197.
- 青木 直子（2010）「学習者オートノミー、自己主導型学習、日本語ポートフォリオ、アドバイジング、セルフ・アクセス」『日本語教育通信』38号 国際交流基金。
<https://www.jpfe.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/research/201003.html>
- 青木 直子（2011）「第9章 学習者オートノミーが第二言語ユーザーを裏切る時 3つのレベルの社会的文脈の分析」中田 賀之、青木 直子（編）『学習オートノミー 日本語教育と外国語教育の未来のために』ひつじ書房、pp.241-263.
- 秋田喜代美（1998）「実践の創造と同僚関係」『岩波講座6 教師の再構築』岩波書店、pp.235-259.
- 石崎 隆、西川 純（2004）「立ち歩きによる『学び合い』の発展に関する研究」『臨床教科教育学会誌』3(1)、臨床教科教育学会、pp.11-35.
- 石田 英子、小笠原 春彦、藤永 保（1991）「「頭の良い人」の属性に関する比較文化的研究：6か国の「頭の良さ」の因子構造比較」『教育心理学研究』39(3)、日本教育心理学協会、pp.270-278.
- 磯村 一弘、長坂 水晶、押尾 和美、篠原 亜紀（2013）「JF 日本語教育スタンダードに準拠した A2～B2 レベルの口頭テストの開発—ロールプレイで測る「やりとり」の課題遂行能力—」『ヨーロッパ日本語教育』第18号、pp.157-162.
- 梅田 康子（2005）「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割—学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る」『言語と文化』No12、愛知大学語学教育研究室、pp.59-77.
- 王 文賢（2010）「習熟度が異なるペアにおける協力的対話と日本語の習得の効果—7つの文法項目に焦点を当てて—」『日本言語文化研究論集』2010年第6号、pp.33-49.
- 太田 國夫、西川 純（2001）「理科学習における話し合い活動に関する研究—教科比較を通じて」『日本教科教育学会誌』24(2)、pp.45-54.

- 岡田 亜矢子 (2018) 「留学生と日本人の混成グループによる対話活動の再設計に向けて—対話がどのように生まれ、つくられるのかを観点に—」『日本語教育』169号、pp.62-77.
- 奥村 三奈子 (2015) 「第2章 複言語キッズの『できること』をみつめよう！」『〈問題発見〉プロジェクト—1 複言語キッズの日本語習得・日本語継承をサポートする ワークショップ「こども Can Do」報告書』、チーム・もっとなぐ、pp.26-55.
http://www.jki.de/pool/user_upload/files/kurse/Lehrerfortbildung/KenshuChirashi/Workshop_Report_kodomo_can_do_sept.2015_final_re.pdf
- 小野村 リサ、西川 純 (2006) 「中学校理科学習における生徒間の『教え手-学び手』関係と成績の関連」『理科教育学研究』46(3)、pp.75-83.
- 外務省 海外在留邦人数調査統計統計表一覧.
http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/page22_000043.html
- ガーゲン.K.J. (2004) 『あなたへの社会構成主義』東村知子 (訳) ナカニシヤ出版.
- 加藤 大 (2013) 「宿題動画の魅力に頼らない反転授業」『e-Learning 教育研究』8、pp.58-60.
- 門倉 正美 (2007) 「4. 〈問題発見〉のピア・ラーニング—アカデミック・ジャパニーズの観点から—」第1章 特集「自律的学習を支える日本語の教育」『日本語教育年鑑2007年版』、国立国語研究所、pp.48-60.
- 神村 初美 (2011) 「大学院での専門日本語教育における日本人学生と留学生との協働学習の試み—ピア活動観察の視点から—」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』.
http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2011_RTA_kamimura.pdf
- 川合千尋 (1999) 「小学校の理科学習における話し合い活動に関する研究」上越教育大学修士論文.
- 川合 千尋、西川 純 (2003) 「小集団における話し合いの実態と、その変容に関する研究」『臨床教科教育学会誌』1、pp.15-34.
- 川筋 直美、小島 章子、西川 純 (2011) 「小学校1年生における『学び合い』の有効性に関する研究、個に応じた学習に着目して」『臨床教科教育学会誌』11(2)、臨床教科教育学会、pp.9-19.
- 川村 千絵 (2005) 「作文クラスにおけるポートフォリオ評価の実践—学習者の内省活動に関するケーススタディー」『日本語教育』125号、pp.126-135.
- 桐生 徹、久保田 善彦、西川 純 (2008) 「中学生が教師役となる理科授業とその授業検討会」『理科教育学研究』48(3)、日本理科教育学会、pp.57-66.

- 金 孝卿 (2008) 『第二言語としての日本語教室における「ピア内省」活動の研究』
ひつじ書房.
- 久保田 善彦, 西川 純 (2004) 「教室全体の成立に関わる子どもの相互作用、ローカル
発話との関連から」『理科教育学研究』45(2)、pp.9-18.
- 胡 方方 (2018) 「第4章「深く・正確に読む」段階の話し合い」『どうすれば協働
学習がうまくいくか。失敗から学ぶピア・リーディング授業の科学』ココ出版、
pp.77-97.
- 国立教育政策研究所 (2014) 『OECD 生徒の学習到達度調査 PISA2012年問題解決能
力調査—国際結果の概要—』.
http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2012_result_ps.pdf
- 国立教育政策研究所 (2016) 『OECD 生徒の学習到達度調査 PISA2015年調査国際結
果の要約』.
http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/03_result.pdf
- 国立教育政策研究所 (2017) 『OECD 生徒の学習到達度調査 PISA2015年協同問題解
決能力調査—国際結果の概要—』.
http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2015cps_20171121_report.pdf
- 後藤 滋樹、野島 久雄 (1993) 「人間社会の情報流通における三段構造の分析」『人
工知能学会誌』8(3)、pp.348-356.
- 齋藤 伸子、松下 達彦 (2004) 「自律学習を基盤としたチュートリアル授業—学部留
学生対象の日本語クラスにおける実践—」『Obirin Today』4、桜美林大学、
pp.19-34.
- 佐伯 胖 (1995) 『子どもと教育「学ぶ」ということの意味』岩波書店.
- 坂本 旬 (2008) 「「協働学習」とは何か」『生涯学習とキャリアデザイン』5、法政
大学キャリアデザイン学会、pp.49-57.
- 佐々木 倫子 (2003) 「加算的バイリンガルに向けて—継承日本語教育を中心に」
『桜美林シナジー』第1号、桜美林大学院国際学研究科、pp.23-38.
- 佐藤 公治 (1999) 『対話の中の学びと成長』金子書房.
- 佐藤 紀子、セーカーチ・アンナ (2009) 「CEFR に基づく日本語教科書とは?—対
話に基づく異文化間コミュニケーション能力を養う日本語教育を目指して—」
『第13回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』、ヨーロッパ
日本語教師会、pp.211-218.
- サドカー・マイラ、サドカー・デイヴィッド (1996) 『「女の子」は学校でつくら
れる』時事通信社.

- 志賀 玲子 (2018) 「第3章 グループの編成 グループはどんな学習者を組み合わせるのがよいのか」『どうすれば協働学習がうまくいくか 失敗から学ぶピア・リーディング授業の科学』ココ出版、pp.49-75.
- 重田 勝介 (2014) 「反転授業 ICT による教育改革の進展」『情報管理』56(10)、pp.677-684.
- 篠崎 大司 (2013) 「インプット系授業に特化した融合型ブレンディッドラーニングモデルの構築と上級日本語文法 e ラーニングコンテンツの開発」『日本語教育方法研究会会誌』Vol.20 No.1、日本語教育方法研究会、pp.12-13.
- 渋谷 順子、石澤 多嘉代 (2010) 「日本語：教師沈黙型文法授業—自律学習、協働学習の最終的な形—」『ヨーロッパ日本語教育』14、pp.69-75.
- 渋谷 真樹 (2013) 「スイスにおける補習校と継承語学校との比較考察：日系国際結婚家庭の日本語教育に注目して」『国際教育評論』10、東京学芸大学国際教育センター、pp.1-18.
- ジョンソン, D.W.、ジョンソン, R.T.、ホルベック, E.J. (1998) 『学習の輪—アメリカの協同学習入門—』二瓶社.
- 白木 三秀 (2016) 「人事管理・労使関係・経営 G・ホフステード=G・J・ホフステード=ミンコフ『多文化世界：違いを学び未来への道を探る』（特集 労働研究のターニング・ポイントとなった本・論文）」『日本労働研究雑誌』58(4)、pp.68-71.
- 武 一美、田中 敦子、福池 秋水 (2013) 「学習者はどのようにしてレポート・コメント活動への参加態度を決めたのか—学習者へのインタビューから見てきたこと—」2013年 WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』.
http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2013_P20_take.pdf
- 館岡 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.
- 東京学芸大学教職大学院 (2013) 「プロトコル」『東京学芸大学教職大学院キーワード・カタカナ語小辞典』.
http://keywordkatakanagojiten2013.blogspot.com/2015/04/blog-post_82.html
- 東條 弘子 (2009) 「『つぶやき』が構成する多層的対話の検討—中学校英語科 oral introduction における協働性に着目して」『自律した学習者を育てる英語教育の探求—小中高大を接続することばの教育として』73、pp.28-41.
- トムソン木下 千尋、舛見蘇 弘美 (1999) 「海外における日本語教育活動に参加する日本人協力者—その問題点と教師の役割—」『世界の日本語教育』9、pp.15-28.

- 長澤 貴 (2016) 「協同的な学びにおける「最近接発達領域」『Journal of Suzuka Junior College』36、pp.87-94.
- 中島 和子 (2001) 『バイリンガル教育の方法—12 歳までに親と教師ができること』アルク.
- 中島 和子 (2005) 「カナダの継承語教育その後—本書の解説にかえて」『カナダの継承語教育—多文化・多言語主義を目指して』明石書店、pp.155-180.
- 中島 和子 (2016) 「これまでの継承語教育と今後の課題」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会2016年度研究大会予稿集』、pp.11-14.
- 中西 久実子 (2007) 「主題・とりたてに関する非母語話者と母語話者の運用能力の対照研究」平成 15 年度～平成 18 年度科学研究費補助金基盤研究(C)(1)研究成果報告書.
- 中野 友子 (2017) 「多様性に対応したブルックリン日本語学園での継承語教育の実践」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』13、pp.33-61.
- 中原 淳 (2012) 「学習環境としての「職場」—経営研究と学習研究の交差する場所 (特集 能力開発の今)」『日本労働研究雑誌』54(1)、pp.35-45.
- 中原 淳、長岡 健 (2009) 『ダイアログ対話する組織』ダイヤモンド社.
- 西岡 加名恵 (2003) 『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法—新たな評価基準の創出に向けて—』図書文化社.
- 西川 純 (1999) 『実証的教育研究の技法 これのできる教育研究』大学教育出版.
- 西川 純 (2000) 『学び合う教室—教師としての学習者, プロデューサーとしての教師の学習臨床学的分析』東洋館出版社.
- 西川 純 (2004) 『「座りなさい」を言わない授業』東洋館出版社.
- 西川 純 (2012A) 『『学び合い』の手引書 (平成24年2月2日版)』.
<https://www.dropbox.com/s/vrrs6dqrl82xuva/TEBIKISHO20121020.pdf?dl=0>
- 西川 純 (2012B) 『クラスがうまくいく! 『学び合い』ステップアップ』学陽書房.
- 西川 純 (2019) 『その部下を指導しても無駄です。』『学び合い』出版.
- 西川 純、小松 公之 (2001) 「社会的に構成される環境意識に関する研究」『環境教育』21(1)、pp.55-62.
- 西川 純、萩原 恵美 (2001) 「継続的観察を基にした理科学習集団形成に関する事例的研究」『科学教育研究』24、日本科学教育学会、pp.122-130.
- 西川 純、山田 純一 (2005) 「異学年同士が学び合う有効性に関する研究、同学年・2 学年・3 学年の小グループ比較を通して」『学校教育学研究』20、日本学校教育学会、pp.189-200.
- ネウストプニー J.V. (1982) 『外国人とのコミュニケーション』岩波書店.

- 野島 久雄、阪谷 徹 (1992) 「コンピュータネットワーク利用場面における他者の役割」『認知科学の発展』5、pp.49-71.
- 波多野 誼余夫、稲垣 佳世子 (1989) 『人はいかに学ぶか 日常的認知の世界』中公新書907.
- 花井 理香 (2014) 「国際結婚家庭の言語選択と社会的要因：韓日国際結婚家庭の日本語の継承を中心として」『異文化間教育』(39)、pp.51-64.
- 原田 信之 (2013) 「協同学習に関する授業観察評価指標の開発」『岐阜大学教育学部研究報告、人文科学』61(2)、pp.231-239.
- 平木 勉 (2008) 「定性的分析手法（プロトコル分析）を活用した授業分析」『第18回工業技術教育全国大会第四分科会発表概要』、pp.1-10.
http://www2e.biglobe.ne.jp/~ume_home/taikai/tai08-4-1siry.pdf
- 廣森 友人 (2005) 「応用言語学と自己決定理論の接点：自律学習の観点から」『HELES journal』5、pp.79-94.
- 布施 悠子 (2018) 「第7章 教師の介入 学習者主体の授業に教師はどこまで介入すべきなのか」『どうすれば協働学習がうまくいくか 失敗から学ぶピア・ラーニング授業の科学』ココ出版、pp.151-178.
- 廣森 友人、山森 光陽 (2003) 「よりよい学級風土が育む有能感：中学生と高校生における英語学習の場合」『英語教育』2003年10月号、pp.47-50.
- 福島 青史 (2011) 「「共に生きる」社会のための言語教育 欧州評議会の活動を例として」『リテラシーズ』8、くろしお出版、pp.1-9.
- 舟橋 宏代 (2005) 「ポートフォリオを利用したフリートークの試みー学習者のニーズと「自己責任」ー」『日本語教育学会 2005 年度実践研究フォーラム予稿集』、pp.71-74.
- 古田 豊、西川 純 (2001) 「小学校理科学習における『学び合い』の発達に関する研究、話し合いケースに着目して」『日本教科教育学会誌』24(2)、日本教科教育学会、pp.11-20.
- プレマック・アン、プレマック・デイヴィッド (2005) 鈴木光太郎、長谷川寿一 (訳) 『心の発生と進化ーチンパンジー、赤ちゃん、ヒト』新曜社.
- 松本 順子 (2009) 「上級日本語クラスにおけるポートフォリオ評価の試みー学びのプロセスを評価するー」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』2009 年度日本語教育実践研究フォーラム.
<http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/RT-Amatsumoto.pdf>
- 三崎 隆 (2010) 『『学び合い』入門 これで、分からない子が誰もいなくなる！』大学教育出版.

- 三崎 隆 (2006) 「gatekeeper と end user の入れ替わる頻度と会話タイプに関する研究」『臨床教科教育学会誌』6(1)、pp.11-16.
- 三崎 隆、国吉 真輝、西川 純、桐生 徹、水落 芳明 (2011) 「理科の授業内容に関する生徒の理解のプロセスに関する事例研究、中学校第2学年単元「天気の変化」を例に」『理科教育学研究』52(1)、pp.65-74.
- 三崎 隆、西川 純、桐生 徹、川上 早苗、水落 芳明 (2013) 「クラス替えに伴う新集団における『学び合い』の考え方による授業を受けた児童と受けていない児童との学びの特徴」『臨床教科教育学会誌』13(1)、臨床教科教育学会、pp.111-119.
- 三崎 隆、西川 純、久保田 吉彦、水落 芳明 (2009) 「達成度の異なる gatekeeper と end user の間の会話内容に関する事例的研究」『日本教科教育学会誌』31(4)、pp.9-17.
- 皆川 直凡 (2014) 「子どもの最近接発達領域を考慮した教育事例の収集と分類」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』28 巻、pp.139-144.
- 三宅 和子 (2014) 「在英日系ディアスポラの言語生活—国際結婚した日本人女性とコミュニティの形成—」『文学論藻』第88号、pp.132-150.
- 三宅 なほみ (2007) 「学び方を学ぶ工夫としての協調学習—その理論的背景と具体的な実践例—」独立行政法人国立国語研究所 (編)、『日本語教育年鑑2007年版』、くろしお出版、pp.5-19.
- 宮崎 玲子、阪上 彩子 (2009) 「ハンガリーの大学で学ぶ日本語学習者のビリーフ」『日本・ハンガリー協力フォーラム事業ハンガリー日本語教育シンポジウム2008論集』ハンガリー日本語教師会・国際交流基金ブダペスト日本文化センター、pp.22-31.
- 村岡 英裕 (1999) 『日本語教師の方法論 教室談話分析と教授ストラテジー』凡人社
- 柳瀬 千恵美 (2013) 「日本人母親と日中国際児の継承日本語—北京における継承日本語教育の軌跡と展望」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会2013 年度研究大会予稿集』、pp.18-20.
- 若井 誠二 (2004) 「メタファー分析から見る教師のビリーフス」『日本語教育連絡会議論文集 Vol.16』、pp.53-57.
- 若井 誠二 (2007) 「学習者間の人間関係に関する教師のビリーフス」『日本語教育連絡会議論文集』Vol.19、pp.111-117.
- 若井 誠二 (2016) 「学科改善プロジェクト：身の回りの環境を変えるために日本語を駆使する」『イマ×ココ：言語教育実践』(4)、ココ出版、pp.102-112.
- 若井 誠二 (2018) 「【特集】海外の高等教育機関における日本語教育の現状と課題：日本からは見えない文脈を検証する カーロリ・ガーシュパール・カルビン派

- 大学と日本語教育—ボローニャプロセス導入による影響と、その後」『早稲田日本語教育学』24, pp.1-24.
- 若井 誠二、岩澤 和宏 (2004) 「ハンガリー人日本語学習者のビリーフス」『日本語国際センター紀要』第14号、国際交流基金日本語国際センター、pp.123-140.
- 若井 誠二、若井 ベルナデッテ (2015) 「継承語学習グループでのささやかな取り組み」『日本語教育連絡会議 (2014) 論文集』、pp.103-112.
- 若山 浩子、伊藤 善隆、西川 純 (2011a) 「へき地・小規模・複式学級を有する学校における全校『学び合い』算数の実践」『臨床教科教育学会誌』11(1)、pp.77-88.
- 若山 浩子、伊藤 善隆、西川 純 (2011b) 「複式学級の特徴を活かした算数科の学習指導に関する事例的研究」『臨床教科教育学会誌』11(2)、pp.107-126.
- WAKAI, S. (2005) 「学習者自律支援志向性とビリーフス—ハンガリーの中等教育機関で教える日本語教師の場合—」『Folia Japonica Budapestinensia 3』Károli Gáspár Egyetem BTK-Japán Tanszék、Budapest、pp.21-39.

<英語文献>

- Aoki, N. (2003). Expanding space for reflection and collaboration. In A. Barfield & M. Nix (Eds.). *Learner and Teacher Autonomy in Japan 1: Autonomy You Ask!* Tokyo: Learner Development Special Interest Group of the Japan Association of Language Teachers. pp.189-196.
- Balakrishnan, V., Claiborne, L. B. (2012) Vygotsky from ZPD to ZCD in moral education: reshaping western theory and practice in local context. *Journal of Moral Education*, 41, No.2, pp.225-243.
- Beacco, J. C., Byram, M. (2007) *Guide for the development of language education policies in Europe: Main version (Revised edition)*. Strasbourg: Council of Europe. pp.17-18.
- Benson, P. (2001) *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Longman, London.
- Benson, P. (2003) Bacardi by the pool. In A. Barfield & M. Nix (Eds.). *Learner and Teacher Autonomy in Japan 1: Autonomy You Ask!* Tokyo: Learner Development Special Interest Group of the Japan Association of Language Teachers. pp.275-282.
- Breen, M. P., Mann, S. (1997) Shooting arrows at the sun; perspectives on a pedagogy for autonomy In P. Benson and P. Voller (eds) *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, pp.132-49.

- Brown, S., McIntyre, D. (1993) *Making Sense of Teaching*. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press.
- Carpenter, T.P., Fenneme, E., Peterson, P.L., Chiang, C., Loef, M., (1988) Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching: An experimental study. Paper presented at American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans.
- COUNTRY COMPARISON (Denmark, Hungary, Japan) Hofstede Insights.
<https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/denmark,hungary,japan/>
- Dam, L. (1995) *Learner Autonomy 3: Theory for Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Deci, E. L., Schwartz, A., Sheinman, L., Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, pp.642– 650.
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K.A., Simon, H. (1984) *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*, MIT Press, p.426.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum Publishing Company, New York.
- Freire, P. (1985): *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Bergen and Garvey, New York.
- Gunawardena, C. N. , Lowe, C. A., Anderson, T. (1997) Analysis of global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 4. pp.397–431.
- Hatano, G., Inagaki, K. (1991) Sharing cognition through collective comprehension activity. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* Washington, DC, US: American Psychological Association, pp. 331-348.
- Hamer, J. (1991) *The Practice of English Language Teaching* (2nd edition) London: Longman.
- Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon Press, Oxford.
- Holec, D. (1985) On autonomy: Some elementary concepts. In Riley, P. (Ed.). *Discourse and learning*. New York: Longman. pp.173 – 190.

- Holec, D. (1988) *Autonomy and Self-directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Horwitz Elaine K. (1987) Surveying Students Beliefs About Language Learning. In Anita Wenden & Joan Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. USA: Prentice-Hall, pp.119-132.
- Kohonen, V. (1992) Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In D.Nunan (ed.) *Collaborative Language Education*. London: Longman, pp.14-39.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman: London and NewYork.
- Lampert, M. (1990) When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. *American Education Research Journal*, 27, pp.29-64.
- Little, D. (1991) *Learner autonomy: definition, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1996): Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In R. Pemberton et al. (eds) *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, pp.203-218.
- Little, J.D. (1982) Norms of collegiality and experimentation: Workplace condition of School success, *American Education Research Journal*, 19(3), pp.325-340.
- Little, J.D. (1990) The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations, *Teachers College Record*, 91(4), pp.509-536.
- Martinez, M.C. (2004) Teachers working together for school success. *Thousand Oaks*, California: Corvin Press.
- Megan, B., Barry, L. (2017) The Rise of AI Makes Emotional Intelligence More Important, *Harvard Business Review* (02.15, 2017).
https://hbr.org/2017/02/the-rise-of-ai-makes-emotional-intelligence-more-important?utm_campaign=hbr&utm_source=facebook&utm_medium=social
- Messing V., Ságvári B. (2018) Looking behind the culture of fear : Cross-national analysis of attitudes towards migration. Friedrich-Ebert-Stiftung Regional Project "Flight, Migration, Integration in Europe", Friedrich Ebert Stiftung.
<https://cps.ceu.edu/sites/cps.ceu.edu/files/attachment/article/3014/messing-sagvari-fes-study-march-2018.pdf>
- OECD (2005) *Definition and selection of key competencies: executive summary*.
<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

- OECD (2013) *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem-solving and financial literacy*. Paris: OECD publishing.
- OECD (2017) *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- Ohta, A. (1995) Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in Applied Linguistics* 6(2), pp.93-121.
- Ohta, A. (2001) *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), pp.443-456.
- Paulus Trena M. (2005) Collaboration or Cooperation? Analyzing Small Group Interactions in Educational Environments, *Computer-Supported Collaborative Learning in Higher Education*, pp.100-124.
- Pacek, D. (2003) Should EFL Give Up on Translation? Talk Given at the 11th Annual Korea TESOL International Conference, October 18th 2003, Seoul.
- Pennycook, A. (1994) *The Cultural Politics of English as an International Language*. Longman: London & New York.
- Reddy, M. J. (1979) The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In: Ortony, A. (ed.): *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, Cambridge. pp.284–324.
- Reeve, J., Deci, E.L., Ryan, R.M.. (2004) Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In D.M.McInerney & S.V.Etten (Eds.), *Big theories revisited*. Greenwich, CO: Information Publishing Press, pp.31-60.
- Salomon, G (1993) No distribution without individuals' cognition: a dynamic interactional view. In G. Salomon (Ed.), *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*, Cambridge, UK: Cambridge University Press. pp. 110-138.
- Scharle Á., Szabó.A (2000) *Learner autonomy : a guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Storch, N. & Aldosari, A., (2010) Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. *Language Teaching Research*, 14(4), pp.355-375.
- <http://ltr.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1362168810375362>

- Swain, M. (2000) The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P.Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, pp.97-114.
- TÁRKI Social Research Institute (2016) *The Social Aspects of the 2015 Migration Crisis in Hungary*.
http://old.tarki.hu/hu/news/2016/kitekint/20160330_refugees.pdf
- Thomson, C. K. (1996) Self-assessment in self-directed learning: Issues of learner diversity. In Pemberton (Ed.), *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, pp.77-91.
- van Lier, L (2008) Agency in the classroom. In J.P.Lantolf & M.E.Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* London: Equinox, pp.163-186.
- Vygotsky, L. S. (1987) Thinking and speech, in R. W. Rieber and A. S. Carton (Eds), *The collected works of L. S. Vygotsky*; Volume 1 Problem of General Psychology, Plenum Press.
- <ハンガリー語文献>
- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf
- 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.
http://www.zipernowsky.hu/letoltes/kerettanterv/nat_070815.pdf
- 110/2012.(VI.4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk12066.pdf>
- Arató Rerenc (2016) Dialógus — Mítoszok és félreértések a kooperatív tanulás-szervezéssel kapcsolatban, *Autonómia és felelősség*, 2016 Vol. II. 1. szám, Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, pp.43-56.
- Arató Ferenc, Varga Aranka (2008) *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulás-szervezés rejtelméibe*, Educatio, Budapest.
- BacsKay Bea, Lénárd Sándor, Rapos Nóra, L.Ritók Nóra (2008) *Kooperatív tanulás. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára*. Educatio Kht., Budapest.

- Barczy-Veres Krisztina (2016) Matematikai problémamegoldó képességek és készségek fejlesztése kooperatív tanulásszervezési technikákkal, Debreceni Egyetem Matematika- és Számítástudományok Doktori Iskola.
https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/230748/Barczy_Veres_tezisek.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Bárdós Jenő (2000) *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Benda József (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon II. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. pp.21–33.
- Bognár Adrienn (2013) Az önbecsülés és a társadalmi tőke egyes elemeinek hatása a kirekesztő nézetekre, *Acta Sociologica* 1. online különszám, Pécs Tudományegyetem Bölcsészettudomány Kar, Társadalom-és Mediatudomány Intézet Szociológia Tanszék, pp.9-32.
http://szociologia.btk.pte.hu/sites/default/files/Acta_Sociologia/01_Bognar_Adrienn.pdf
- Csákó Mihály (2017) Idegenellenesség középfolon, *Educatio* 26 (3) Akadémiai Kiadó, pp.377-387.
- Czakó Ágnes, Győri Ágnes, Schmidt Lilla, ifj. Boros István (2017) Innovatív pedagógiai módszerek a szakmai oktatásban A szakmai tanárok módszerei szociológiai megközelítésben, *socio.hu* 2017/2 MTA TK Szociológiai Intézet, pp.1-21.
- Dahn C Thomas (2017) A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívása. *Történelemtanítás VIII*.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/thomas-c-dahn-a-korszeru-tortenelemtanitas-feladatai-nehezsegei-es-kihivasai-08-01-04/>
- Debrenti Attila Sándor (2015) Matematikatanítás kooperatív módszerekkel *Dunakavics* 2015 / 1. pp.5-24.
- Dorner Helga (2007) Kollaboratív tudásépítés számítógéppel segített tanulási környezetben – a tudásépítő interakciók elemzése, *MultiMédia az Oktatásban* 2007 konferencia Budapesti Műszaki Főiskola, pp.303-311.
- Dorner Helga, Major Éva (2008) A kollaboratív interakciók kialakulásának folyamata egy kevert oktatási formájú tanárképzési kurzus keretében, *Iskolakultúra* 2008/9–10, pp.3-22.
- Dorner Helga, Konyha Rita (2015) Esettanulmány alapú online kollaboratív tudásépítés vizsgálata - a tudásépítő interakciók kapcsolatrendszeré az

- elégedettséggel és az eredményességgel, *Magyar Pedagógia* 115. évf. 3. szám pp.157–181.
- Einhorn Ágnes (2016) Mi akadályozza a nyelvtanárokat az eredményes nyelvoktatásban? *Mi a baj az iskolai nyelvoktatással?* A Nyelvtudásért Egyesület 2016. március 5-i konferenciájának összefoglalója, Nyelvtudásért Egyesület, pp.46-49.
- Falus Iván (2003) Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. pp.243-296.
- Fazekas Károly, Köllő János, Varga Júlia (szerk.) (2008) *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. ECOSTAT, Budapest.
<http://mek.oszk.hu/08200/08200/08200.pdf>
- Fodor Bálint (2016) Angol nyelvű szövegalkotás produktív, kooperatív tanulásszervezéssel a köznevelés különböző évfolyamain, *Autonómia és Felelősség*, II. évf., 2016/2-3. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, pp.57-68.
- Forgó Sándor (2009) Az új média és az elektronikus tanulás, *Új pedagógiai szemle* 59:(8-9), pp. 91-96.
- Garami Erika (2005) Esettanulmány A Budapest, XVII. ker. Diadal úti Általános Iskoláról, Országos Közoktatási Intézet.
http://www.diadal.hu/szuloi-hirlevel_lapjai/OKI%20Esettanulmany%20az%20alsos%20fejlesztesrol%202005..htm
- Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet (2010) Kooperatív tanulás, Segédlet a kompetencia alapú pedagógusképzés módszertani megújulásához.
https://www.srpszkk.hu/tamop412b/kooperativ_tanulas/index.html
- H.Molnár Emese (2013) Kooperatív módszerek a szóbeli és írásbeli szövegalkotás gyakorlatában, *Vzdelávanie, výskum a metodológia* pp.201-211.
<http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0305HMolnarEmese.pdf>.
- Józsa Krisztián (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In Kelemen Elemér – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. pp.283–302.
- Józsa Krisztián, Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, 3. pp.339–362.
- Kagan Spencer (2001) *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft, Budapest.
- Kelemenné Széll Zsuzsanna (2012) Kooperatív tanulás – tantárgyi attitűdök *Anyanyelv-pedagógia*, Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyartanári Tagozat.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=381>

- Kiss Sándorné, Sato Noriko, Székács Anna, Horváth Krisztina (2012) *DEKIRU2*, Nemzetitanönyv Kiadó, Budapest.
- Kopp Mária (2008) *Magyar lelkiállapot*, Semmelweis Kiadó és Multimédia Stúdió, Budapest.
- Kulturális Együttműködési Tanács (Strasbourg). Közoktatási Bizottság (2002) *Közös európai referenciakeret : nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* : [Nyelvek Európai Napja, 2002], Pedagógus-Továbbképzési Módszertani és Információs Központ KHT , Pilisborosjenő.
- Lannert Judit (2009): Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerének elemzése. Kutatási zárójelentés. TÁRKI-TUDOK Zrt., Budapest.
http://www.tarkitudok.hu/file/tanulmanyok/v_zarotanutmanykfi.pdf
- Magyarországi Japánnyelv-oktatók Társasága (2009a) *Japán nyelv középszintű érettségi és alapfokú nyelvvizsga feladatgyűjtemény*. MJOT, Budapest.
- Magyarországi Japánnyelv-oktatók Társasága (2009b) *Japán nyelv emeltszintű érettségi és középfokú nyelvvizsga feladatgyűjtemény*. MJOT, Budapest.
- Molnár Pál (2009) Számítógéppel támogatott együttműködő tanulás online közösségi hálózatos környezetben, *Magyar Pedagógia* 109. évf. 3. szám, pp.261–285.
- Nikolov Marianne (2003) Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*. 2003/3. pp.46-57.
- Németh Dorottya (2006) Kooperatív tanulási formák a magyar mint idegen nyelvi órákon. *THL2* (1-2). pp. 113-120.
- Nemzeti Alaptanterv tervezete - Oktatás 2030 (2018) .
https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf
- Novotny Katalin (2013) Rémekek a 20. században. Egy történelemórai feldolgozásjavaslat. *Színtér*. Módszertani folyóirat. Szeged, Mozaik Kiadó 1. évf. 2.sz, pp.13–19.
- Óhidy Andrea (2005) Az eredményes tanítási óra jellemzői. Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 12, pp.100–108.
- Orbán Józsefné (2011) *Kooperatív technikák. Az együttműködő tanulás szervezése*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs.
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tech_oj/index.html
- Pap-Szigeti Róbert (2007) Kooperatív módszerek alkalmazása a felsőoktatásban, *Iskolakultúra* 2007/1 pp.56-66.

- Pásztor-Kovács Anita (2016) A kollaboratív problémamegoldó képesség mérésének elméleti és módszertani megfontolásai: egy pilot kutatás eredményei, *Magyar Pedagógia* 116. évf. 1. szám pp.51–72.
- Radnóti Katalin (2006) Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? In Kerber Z. (szerk.) *Hidak a tantárgyak között*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, pp.131–167.
- Ságvári Bence (2016) Magyarországon és Európában a válság előtt és után, European Social Survey Konferencia, Magyar Tudományos Akadémia, Társadalomtudományi Kutatóközpont.
https://tk.mta.hu/uploads/files/ESS_MTUE_Sagvari_FINAL_HUN.pdf
- Sárvári Tünde (2013) Személyközpontú módszerek alkalmazása a (nyelv) tanárképzésben, *Vzdelávanie, výskum a metodológia* pp.189-195.
- Szenes Eszter (2006) A kommunikáció tanítása az angol nyelvi órákon. *Új Pedagógiai Szemle*. 57. évf. 11. sz, pp.30-49.
- Szivák Judit (2002) 3.Metaforakutatás: *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*, Műszaki könyvkiadó, Budapest, pp.92-108.
- Török Erika (2014) Az IKT hatása a tanulási környezetre, *Sokszínű pedagógiai kultúra*, pp.329-334.
- Turmezeyné dr. Heller Erika (2011) *A tehetséggondozás lehetőségei a kooperatív tanulásban*, Didakt Kiadó, Debrecen.
- Vámos Ágnes (2001) A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában: *Magyar Pedagógia*, 101.évf. 1.szám, pp.85-108.
- Vámos Ágnes (2003) *Metafora a pedagógiában*, Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat, Budapest.
- Varga Aranka (2015) Az inklúzió szemlélete és gyakorlata. Pécs: Pécsi tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar neveléstudományi intézet Romológia és nevelésszociológia tanszék Wliskoeki Henrik szakkollégium. pp.156-178.
- Wakai Seiji (2017) A kulcsönös függőséget erősítő portfólió használata a tanteremben, *Kortás JapanológiaII*, L'Halmattan Budapest, pp.229-239.
- Wakai Seiji, Wakai Bernadett (2017) Japán mint örökségnyelv Magyarországon, *Kortás Japanológia II*, L'Harmattan Kiadó, pp.187-204.

<ドイツ語文献>

Erfolgreicher Gruppenunterricht (2009) Praktische Anregungen für den Schulalltag,
Kallmeyer Nürnberger Projektgruppe.

謝辞

本論文は筆者のハンガリーにおける実践研究の成果をまとめたものです。京都外国語大学外国語学部日本語学科教授 中西久実子先生には、指導教官として本研究の実施の機会を与えて戴き、その遂行にあたって終始、ご指導を戴きました。中西先生のご指導がなければ本論文を書き終えることはできませんでした。この場を借りまして、深謝の意を表したいと思います。筑波大学人文社会系教授 一二三朋子先生、Eötvös Loránd 大学教育心理学部教育学研究所教授 Vámos Ágnes 先生には、本研究に対し細部に渡るご助言、ご指導を戴きました。ここに深謝の意を表したいと思います。上越教育大学大学院学校教育研究科学学校教育学系教授 西川純先生には、数多くの資料を提供して戴くとともに有益なご助言を戴きました。ここに感謝の意を表したいと思います。中西久実子先生の研究室の皆様には本研究遂行にあたり多くの助言をいただきました。ここに感謝の意を表したいと思います。京都外国語大学大学院事務室長 川口保規氏には本論文作成にあたり、多くの技術的ご指導を賜りました。ここに感謝の意を表したいと思います。

本研究を始めようと決意したとき、娘はまだ妻のお腹の中におりました。その後、娘が生まれ、息子も生まれ、娘はもう 18 歳になりました。本研究をようやく学位論文としてまとめることができましたが、ここまで本当に長い時間がかかりました。この期間、本研究をあきらめようと思ったことは 1 度や 2 度ではありません。しかし、数えられないぐらい多くの方にご支援いただき、なんとかここまでたどり着くことができました。

筆者が所属する Károli Gáspár Református 大学日本学科の学科長である Varrók Ilona、日本学科の同僚達、ハンガリー日本語教師会の先生方には、多くの助言や励ましを戴きました。心より感謝申し上げます。スロベニアの Ljubljana 大学文学部アジア・アフリカ学科日本研究講座の先生方、日本語教育連絡会議を通じて知り合った日本や中欧その他各国の先生方にも、助言や励まし、そして資料の提供をいただきました。心より感謝申し上げます。国際交流基金ブダペスト日本文化センターの歴代所長、副所長、日本語上級専門家、日本語専門家の先生方にも、本研究を進めるにあたり数多くのご支援をいただきました。心より感謝申し上げます。

調査、実験に協力してくださった大学、高校、継承日本語教室の先生方、学生・生徒・保護者の皆様、心より感謝申し上げます。他にも、感謝の意を述べなければならない方がたくさんいらっしゃいます。この場をかりて感謝の意を表したいと思います。

最後になりましたが、これまで、いつも温かく見守り、辛抱強く支援くださった父、母、故義父、義母、そして妻 Bernadett、娘、息子に深い感謝の意を表して謝辞と致します。

2019 年 4 月 若井誠二