The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	初級段階からの専門日本語教育の重要性とその実践への提言 : 研究留学生による専門紹介プレゼンテーション資料作成過程から
Author(s)	福良, 直子
Citation	大阪大学, 2017, 博士論文
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/67063
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

2016 年度博士学位申請論文

初級段階からの専門日本語教育の重要性とその実践への提言

―研究留学生による専門紹介プレゼンテーション資料作成過程から―

大阪大学大学院言語文化研究科
言語文化専攻
福良　直子

目　次

第１章　研究背景と目的 1
1.1　多様化が進む留学生の傾向 2
1.2　大学院レベルの留学生に必要な日本語教育とは 6
1.2.1　大学で必要とされる日本語能力 7
1.2.2　企業が求める日本語能力 8
1.3　本研究の目的と研究課題 10

第２章　先行研究の概観と本研究の位置づけ 13
2.1　専門日本語教育の定義と特徴 13
2.2　専門日本語教育研究の変遷 15
2.3　アカデミックプレゼンテーションに関する研究 16
2.4　初級段階からの専門日本語教育研究が少ない背景 19
2.4.1　初級後半レベルの日本語能力 20
2.4.2　初級段階を対象とした研究が少ない背景 23
2.5　日本語教育学における学習観および学習者観 24
2.6　本研究の位置づけと本論文の構成 27

第３章　調査の概要 29
3.1　調査対象であるクラスの概要 29
3.2　調査協力者の背景情報 30
3.3　データの概要 31

第４章　プレゼンテーション資料作成過程の教師による指導の様相 33
4.1　フィードバックに関する先行研究 33
4.2　専門紹介プレゼンテーション指導に対する教師の意識 35
4.2.1　専門紹介プレゼンテーションの位置づけ 35
4.2.2　指導上の困難点 39

4.2.3　指導上の留意点 41
4.3　教師による指導の様相 43
4.3.1　視覚資料に関するフィードバック 45
4.3.2　論理展開に関するフィードバック 48
4.3.3　専門内容に関するフィードバック 53
4.3.4　言語表現に関するフィードバック 58
4.4　本章のまとめ 62

第５章　研究留学生によるプレゼンテーション資料推敲過程の諸相 64
5.1　novice-expert とは 65
5.2　推敲過程における expert としての学習者のふるまい 67
5.2.1　協力者Ａの事例 69
5.2.2　協力者Ｂの事例 83
5.3　プレゼンテーション資料推敲過程における困難点 87
5.4　アカデミックな活動経験の影響 96
5.5　本章のまとめ 99

第６章　研究留学生にとっての AP 活動の意義 101
6.1　第二言語習得における学習者の「意識」 101
6.2　学習者の自己評価から 104
6.3　研究活動などに対する内省から 107
6.3.1　研究室における人間関係に対する内省 108
6.3.2　日本語能力と研究活動に対する内省 111
6.3.3　アカデミックプレゼンテーション活動に対する内省 116
6.4　本章のまとめ 122

第７章　結論と今後の課題 124
7.1　本研究のまとめと意義 124
7.2　初級段階からの専門日本語教育の重要性とその実践への提言 127
7.2.1　初級段階からの専門日本語教育の重要性 127

7.2.2　実践への提言－初級後半段階からのＡＰ教育の有効性.....129
7.3　今後の課題 130

参考文献 132
資料 143
謝辞 145

第１章　研究背景と目的

本研究は、大学院レベルの学習者に対する初級段階からのより効果的な日本語教育への提言を行うために、研究留学生の学習過程の一端を明らかにすることを目的とする。具体的には、日本語能力が初級後半段階である研究留学生が専門分野の内容を日本語で紹介するプレゼンテーションを完成させていく過程を詳細に観察する。発表原稿やスライドといった口頭発表資料を作成していく過程を、推敲時の学習者と教師の会話、教師へのフォローアップインタビュー、学習成果物の変化、および学習者の背景情報や学習に対する意識などを複合的に分析することにより、研究留学生の学習過程の一端を明らかにする。それにより、日本語初級後半段階からの専門日本語教育の新たな可能性について考察するものである。なお、本研究はプレゼンテーションの準備過程に関する研究であり、プレゼンテーションのパフォーマンスは分析対象としていない。準備過程がどのような結果をもたらしたかについては、その検証として追跡調査を行った。

次章で詳述する通り、専門日本語教育とは元来「文脈や内容が言語に優先する」（春原 2006，p.15）ものであり、言語能力の高低を基準に実施される、いわゆる「一般日本語教育」とは性質が異なる。しかし、日本語初級段階は言語が優先される傾向にあり、専門日本語教育の主な対象とはみなされてこなかった。本研究は、研究留学生のアカデミックプレゼンテーション（以下適宜 AP と略す）に関する学習過程を教師の指導の様相も含めて明らかにする。それにより、これまで扱われてこなかった、大学院レベル学習者の「研究者の卵」としての一面が日本語学習でいかに発揮され、学習に影響を与えているかについて考察が可能となるものと考える。その上で、日本語能力の高低によらない、学習者の学術的な知識や経験を活かした専門日本語教育への新たな提言を試みる。

本研究が対象とするのは、研究留学生、すなわち大学院レベルの留学生であり、大学院生に加え、大学院進学予定の研究生も含まれる。私費留学生ならびに日本の国費外国人留学生プログラムによる留学生である。このプログラムは、6 種類あり（研究留学生、教員留学生、学部留学生、日本語・日本文化研修留学生、高等専門学校留学生、専修学校留学生）、このうち研究留学生と教員研修留学生が大学院レベル、その他が学部レベルとされている（外務省ウェブサイト[1]）。

[1] 日本留学総合情報ガイド　http://www.studyjapan.go.jp/jp/index.html

また、大学院レベルの国費外国人留学生について、本研究の調査協力者が所属する大学のウェブサイトでは「通常はまず研究生として入学し、半年から 1 年の研究活動を行い、入学試験に合格すれば、修士課程・博士課程へ進学することになる」との記載がある。

第 1 章では本研究の背景について述べる。1.1 では、まず日本の大学において背景がますます多様化する留学生の実態についてまとめ、次に 1.2 で大学院レベルの留学生に必要な日本語教育について論じた上で、最後に 1.3 で本研究の目的を示す。本章の構成は以下の通りである。

1.1　多様化が進む留学生の傾向

1.2　大学院レベルの留学生に必要な日本語教育とは

1.3　本研究の目的

1.1　多様化が進む留学生の傾向

グローバル化の進展に伴い、日本への留学生数は増加傾向にある。本節では本研究の背景として、留学生が増加、多様化している状況について、関連する調査結果を基に述べる。

まず、日本政府による留学生受け入れ拡大の取り組みについて述べる。日本政府は、留学生の受け入れ拡大を目指し、1983 年に「留学生 10 万人計画」を発表、2003 年に計画が達成された。さらに、2008 年には「留学生 30 万人計画」が発表され、文部科学省などによる計画骨子[2]では、その趣旨について以下のように述べられている。

> 日本を世界により開かれた国とし、アジア、世界との間のヒト、モノ、カネ、情報の流れを拡大する「グローバル戦略」を展開する一環として、2020 年を目途に留学生受入れ 30 万人を目指す。その際、高度人材受入れとも連携させながら、国・地域・分野などに留意しつつ、優秀な留学生を戦略的に獲得していく。また、引き続き、アジアをはじめとした諸外国に対する知的国際貢献などを果たすことにも努めていく。
>
> （p.1）

[2] 「留学生 30 万人計画」骨子 http://www.kantei.go.jp/jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29kossi.pdf

上記の趣旨からわかるように「留学生 30 万人計画」は、グローバル戦略の一環に位置づけられており、計画骨子には、優れた留学生を戦略的に獲得することで、大学などの教育研究の国際競争力を高めることや、卒業、修了後の国内での就職支援や帰国後のフォローアップなどが目的として挙げられている。

次に、外国人留学生数の増加について述べる。JASSO（独立行政法人日本学生支援機構）の調査結果によると、外国人留学生数は、平成 23 年度（2011 年度）には 163,697 人であったが、平成 27 年度（2015 年度）には 208,379 人で、5 年間で約 4 万人増加している。図 1-1 は、外国人留学生の推移を示したものである。

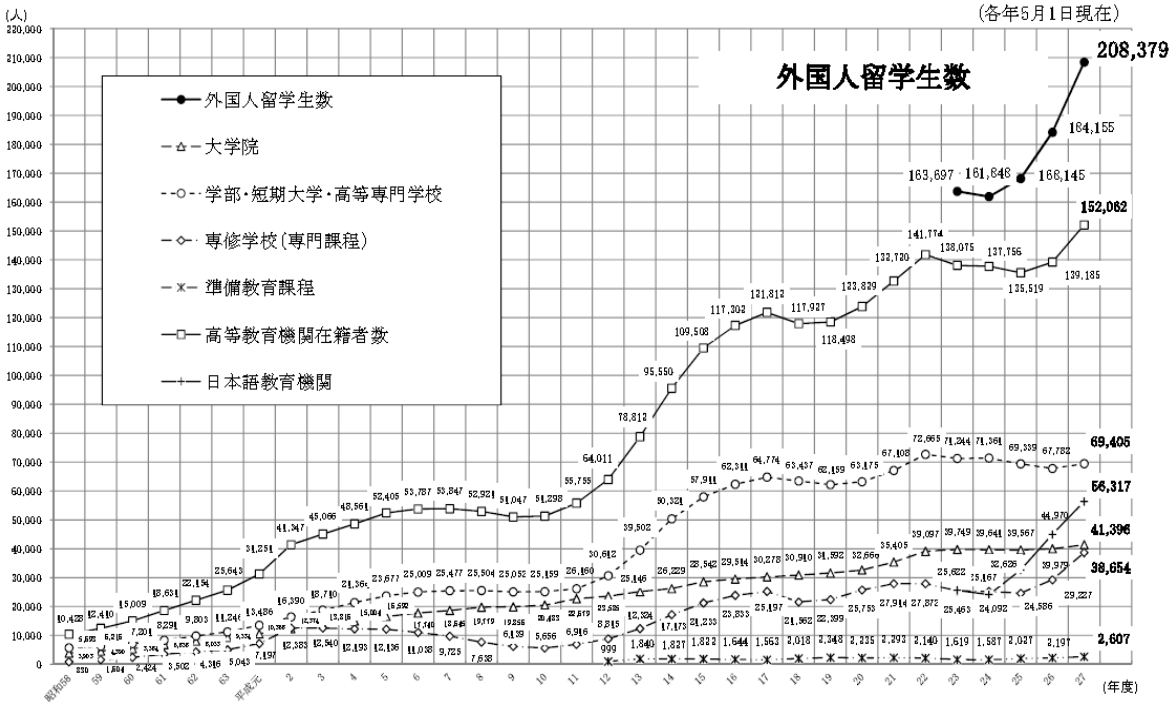


図 1-1　大学院・大学（学部）・短期大学・高等専門学校・専修学校（専門課程）・準備教育課程・日本語教育機関における留学生数の推移（出典： JASSO 独立行政法人日本学生支援機構[3]）

図 1-1 で一部が平成 23 年度からのデータとなっているのは、「出入国管理及び難民認定法」の改正により、在留資格「留学」「就学」が一本化されたことに伴い、日本語教育機関に在籍の外国人留学生（旧在留資格「就学」）も調査対象とされたためである。

[3] 平成 27 年度 外国人留学生在籍状況調査結果
http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2015/index.html

出身地域別のデータによると、アジア地域からの留学生が 92.7（前年度 92.7）%、欧州・北米地域からの留学生は 4.8（同 4.9）%となっている。下記の表 1-1 は、出身国の上位 10 か国を示したもので、中国、ベトナム、ネパール、韓国などアジア地域を中心にさまざまな国々から留学生が来日していることがわかる。

表 1-1　出身国（地域）別外国人留学生数上位 10 か国

（各年 5 月 1 日現在）

国（地域）名	留学生数		前年度比増減	
	平成 27 年度	平成 26 年度	人数（人）	割合（%）
中国	94,111	94,399	▲ 288	▲ 0.3
ベトナム	38,882	26,439	12,443	47.1
ネパール	16,250	10,448	5,802	55.5
韓国	15,279	15,777	▲ 498	▲ 3.2
台湾	7,314	6,231	1,083	17.4
インドネシア	3,600	3,188	412	12.9
タイ	3,526	3,250	276	8.5
ミャンマー	2,755	1,935	820	42.4
マレーシア	2,594	2,475	119	4.8
アメリカ合衆国	2,423	2,152	271	12.6
その他	21,645	17,861	3,784	21.2
合　計	208,379	184,155	24,224	13.2

（出典： JASSO 独立行政法人日本学生支援機構）

ここでは、高等教育機関に在籍する外国人留学生について述べる。平成 27 年度の 208,379 人の留学生のうち、高等教育機関に在籍する外国人留学生は 152,062 人で、前年度に比べると 9.3%の増加であった。在学段階別留学生数では、学部留学生は 67,472 人で前年比 2.4%増加、大学院留学生は 41,396 人で、前年比 3.5%増となっており、微増ではあるが学部、大学院ともに留学生が増加していることがわかる。専門別に見ると、平成 26 年 5 月時点で、人文科学系が 45.2%と最も多い割合を占め、次いで社会科学系が 26.4%、工学系が 11.8%と続いている。その他の専門分野として、理学、農学、保健、家政、教育、芸術などがあり、多岐にわたっている。

このように、高等教育機関に在籍する留学生が増加し、その専門分野が多様化する中、大学院の果たす役割の重要性が高まってきている。文部科学省のウェブサイト[4]では、「新

[4] 文部科学省ホームページ　http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigakuin/

しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す「知識基盤社会」においては、個人の人格形成の上でも、社会・経済・文化の発展・振興や国際競争力の確保等の国家戦略の上においても、大学院が極めて重要な役割を果たす」とされ、大学院の人材養成機能を強化する取り組みが急務であるとの指摘がある。

現在、日本の大学においては大学院改革が進められており、「第 3 次大学院教育振興施策要綱 2016」によると、7 つの基本的方向性として、次の項目が挙げられている。

1. 体系的・組織的な大学院教育の推進と学生の質の保証
2. 産学官民の連携と社会人学び直しの促進
3. 専門職大学院の質の向上
4. 大学院修了者のキャリアパスの確保と進路の可視化の推進
5. 世界から優秀な高度人材を惹き付けるための環境整備
6. 教育の質を向上するための規模の確保と機能別分化の推進
7. 博士課程（後期）学生の処遇の改善

上記 4 に示されているように、大学院修了後のキャリアも視野に入れつつ、あらゆる側面から大学院教育の質的向上が目指されている。例えば、上記1の体系的・組織的な大学院教育の推進に関しては「修士段階から狭い分野の研究に陥りがちだった大学院教育を抜本的に改革するため推進されている「博士課程教育リーディングプログラム」のように、既存の研究科・専攻の枠を超えて一貫した教育課程が普及していくことが望ましい」との記載がある。

大学院修了後のキャリアについては、JASSOの進路状況調査結果によると、修士課程を修了した留学生のうち32.1%が日本国内で、14.9%が母国で就職している。日本国内の就職が母国での就職の約2倍となっていることからも、大学院修了の留学生が、日本国内で活躍の場を広げつつあると言える。

しかし、留学生の日本国内での就職率は現状では約3割にとどまっており、これを5割に向上させることを目指す、外国人留学生の就職支援に関する閣議決定が平成28年6月に行われた。これには、留学生に対する日本語教育、中長期インターンシップ、キャリア教育などを含めた大学における特別プログラムの設置や特別プログラムを修了した者に対する、

在留資格変更手続きの提出書類の簡素化および申請に係る審査の迅速化などの優遇措置を講じることが盛り込まれている。大学院の人材育成ならびに上記のような就職支援が進めば、今後さらに大学院修了留学生の就職者の割合は高くなり、日本社会において重要な役割を果たす存在になっていくものと推測される。

1.2　大学院レベルの留学生に必要な日本語教育とは

本節では、今後一層重要度が増すと推測される、大学院レベルの留学生に必要な日本語教育について論じる。その際に、まず、議論の前提をめぐる背景として、先行研究を引きつつ、日本における理系大学院における研究活動上の使用言語について述べておく。

後述の因（2005）において言及があるように、一般に、理系の大学院では英語で研究活動を行うため日本語は不要であるといった、理系研究者の見解に基づいた議論も散見される。しかし、村岡・仁科他（2003）による理系大学院留学生の学位論文使用言語についての調査では、「医学系と理学系では、執筆者の母語が何であるかにかかわらず、英語で学位論文を書く可能性が高い」（p.58）ものの、「工学系修士論文では、非漢字圏留学生でも4割以上、漢字圏留学生では9割以上が日本語を使用していた」（p.58）との結果が示されている。医学系と理学系についても、この結果から日本語が不要との結論を導くのは早急であるとした上で、「学位論文執筆以外の、研究室のゼミでの口頭発表やそこでの資料で日本語が用いられるか否か等、別の場面での日本語使用の可能性を検討する必要がある」（p.58）と述べられている。

また、因（2005）は、九州大学留学生教育・研究環境調査委員会（2003）による調査結果を示し、講義やゼミに日本語で対応する必要が薄いと思われている理学系・生命科学系・工学系の博士課程の学生であっても、4割強が「研究活動において日本語に困難がある」と感じていると述べている。この事実は「「困難がある」というのは必要があることを前提とした認識であり、「理工系は日本語はいらない」というしばしば目にされる「常識」が当てはまらない場合が予想外に多いことを示した（pp.23-24）」と指摘している（p.2）。

大学院留学生に必要とされる日本語能力については、分野による違いや情報の発信相手による違いや当該留学生本人が有する英語能力の高低（村岡・大谷他 2003）などがあり、一概に述べることはできないため、本研究では英語使用に関する議論は以上にとどめる。

本研究では工学系の大学院レベル留学生が主な対象であり、かつ、在籍した日本語コースの履修は、研究室の指導教員からの承諾書により受講が望まれ認められていることから、当該留学生に日本での研究生活に日本語習得が必要とされていることを前提に、以降の議論を行っていく。

以下、大学院レベルの留学生に必要な日本語教育について、「大学で必要とされる日本語能力」と「企業が求める日本語能力」の双方から、先行研究を基に論じる。

1.2.1　大学で必要とされる日本語能力

大学で必要となる日本語能力について、舘岡（2002）は、図1-2で示されているように、日本語でコミュニケーションができるという一般的な日本語能力に加え、大学での勉学に対応するために必要なアカデミック・スキル（資料収集力、分析力、思考力、判断力、発表力、論文記述力など）を合わせた総合的な日本語能力であると指摘している。さらに、一般的な日本語能力とアカデミック・スキルとは二項対立的なものではなく、両者は深く結びついたものであるとされている。これ以外にも、実際には、大学での自己実現のためには、友人を増やして情報収集ができることなど、あらゆるリソースを利用して問題解決ができる能力といった、日本語能力以外の能力の必要性についても言及されている。

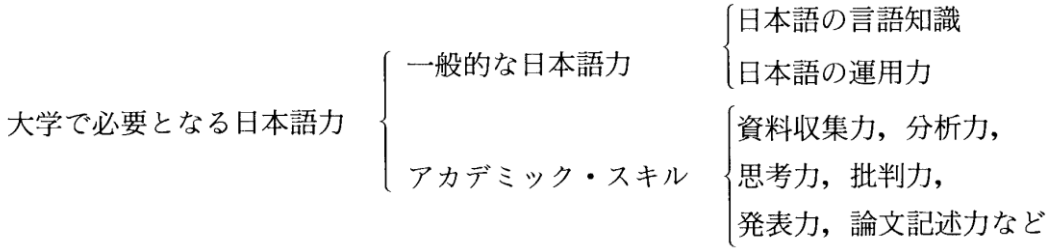


図 1－2　大学で必要となる日本語能力（舘岡 2002, p.2）

また、堀井（2003, 2005）は、大学での勉学に必要な力として以下の5点を挙げ、知識やスキルだけでは「学び」にならないとの考えから、「アカデミック能力＝基礎知識＋問題発見解決能力＋スキル」と定義し、アカデミック能力とは以下に挙げる力であると述べる。

＜アカデミック能力とは＞

1. 講義を聞き取り理解する力

2. 大量のテキスト、資料、参考文献の読解力
3. レポート・論文、発表のための情報収集力
4. レポート・論文を書く力､発表をする力
5. 学内でのコミュニケーション、人間関係を作る会話力

以下の図 1-3 に示されているように、日本の生活に必要なライフジャパニーズ[5]とキャンパスジャパニーズは、アカデミックジャパニーズと分けて考えられている。

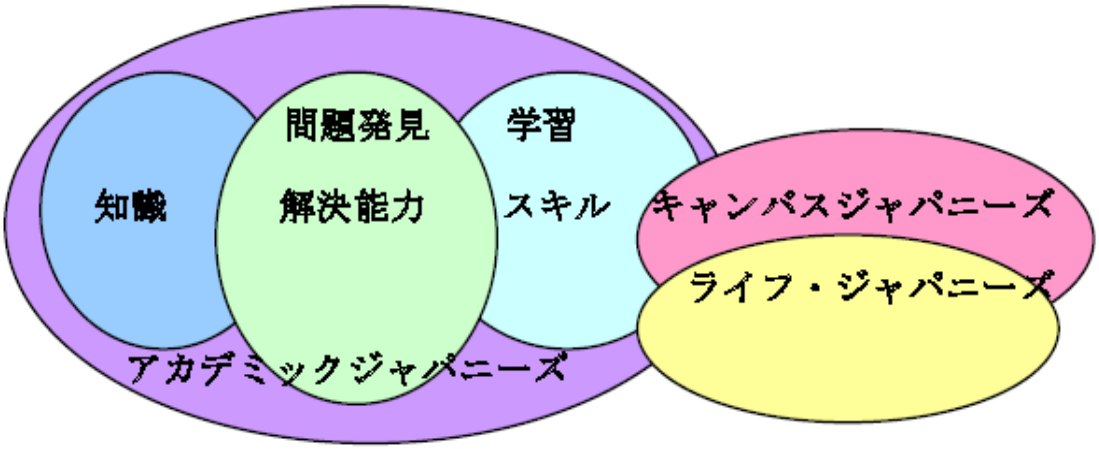


図1-3　アカデミックジャパニーズ（堀井2005, p.16）

これらの先行文献より、大学での勉学に必要とされる日本語能力とは、講義を聞く、資料を読むといった、四技能による言語運用能力に加え、日本語での分析、思考、事象の批判的検討、問題を発見し解決する能力、および、人間関係を構築する能力などであると言える。

1.2.2　企業が求める日本語能力

仕事をする上で企業が求める日本語能力について、独立行政法人労働政策研究・研修機構（2009）による「日本企業における留学生の就労に関する調査」では、「報告書やビジネ

[5]堀井（2005）では、「ライフ・ジャパニーズ」のみ図中に中黒が入れられているが、本稿ではそのまま掲載している。

スレターなどの文書を作成できるレベル」、「ビジネス上のやり取りができるレベル」「簡単な日常会話ができるレベル」、「日本語はほとんど必要ない」の 4 レベルに分けて質問している。その結果、「報告書やビジネスレターなどの文書を作成できるレベル」が 68.8%と最も高く、次に「ビジネス上のやり取りができるレベル」が 26.2%であった。両者を合計すると、95.0%が日常会話レベルを超える日本語能力を求めていた。この調査は、留学生を採用している日本企業と日本企業で働く元留学生を対象としたもので、元留学生も同様に、現在担当している仕事で必要な日本語能力のレベルは、96.1%が「ビジネス上のやり取りができるレベル」以上であると回答している。

このように、企業は即戦力となる高度な日本語能力を求めていることがわかる。しかしながら、大学における日本語教育に対して必ずしも「報告書やビジネスレターなどの文書作成」や「ビジネス上のやり取り」に有効な教育が求められてきたわけではないようである。例えば、山本他（2008）では「日本企業は、入社前から「ビジネス日本語」に特にこだわっているわけではなく、在学中は総合的な日本語能力と、その背景となる日本文化社会に関する知識・対応力を身につけ、専門知識は入社後の育成項目として捉えている企業が多い」（p.48）との指摘がある。古本他（2008）でも、アジア人財コンソーシアム企業に対するヒアリング調査より、企業は「大学では、ビジネスに関係する日本語よりも、OJT（On the Job Training）がスムーズに行えるように、基本的な日本語を身につけておく必要がある」と回答していた。このような回答をふまえ、古本他（2008）では以下のように結論づけられている。

> 留学生が日本でのビジネス活動の準備として大学で備えるべき能力には、日本語で論理的に説明したり、相手の質問に的確に答えること、意見を言うことができるなどの能力が含まれる。このような能力は、大学内で研究を遂行する時、つまりアカデミックな場面や、就職面接、入社後、企業内での OJT の場面でも必要とされる。日本語を使う場面の違いはあるものの、基礎となる日本語能力は共通するものであり、それを大学での日本語教育の場で強化することが必要である。（p.9、下線部は筆者）

この結論は、先述の舘岡（2002）による「一般的な日本語能力」と「アカデミック・スキル」の両者は深く結びついているとの指摘にもつながるものである。仕事をする上で企業が求める日本語能力は即戦力となる高度なものであるが、留学生は在学中にまずは「総

合的な日本語能力」、「基礎となる日本語能力」を身につけておく必要があると言える。アカデミックジャパニーズやビジネスジャパニーズなど、細分化された日本語能力の共通基盤となる能力の存在とその教育の重要性が示唆されている。

以上の議論から、大学院レベルの留学生には、各人の専門知識などを活かしつつ、今後の日本語での研究生活のため、また日本での就職を視野に入れ、専門分野の別を超えて分野横断的に通用する、基礎となる日本語能力の涵養が必要であると考えられる。

1.3　本研究の目的と研究課題

以上の議論をふまえ、本研究は、これまでほとんど研究対象とされてこなかった、初級段階からの大学院レベル留学生に対する専門日本語教育の今後の実践に資することを目指し、初級レベルの研究留学生の日本語学習過程の一端を明らかにするものである。

具体的には、日本語能力が初級後半段階である研究留学生が、専門分野の内容を日本語で紹介するプレゼンテーションの資料作成過程を分析し、その学習活動と教育方法の意義と可能性を提示することを目的とする。本研究が対象とする初級後半段階のクラスは、個人差はあるものの、概ね半年程度の日本語学習歴がある。

本研究では、プレゼンテーションを先述した分野横断的に通用する、基礎となる日本語能力を涵養する活動として捉えている。日本で就職した元留学生へのインタビュー調査を行った菅長・中井（2015）によると、「各自の専門分野において論文執筆をし、研究発表をした経験が、論理的な思考能力やプレゼンテーション能力を磨くことにつながり、それらが直接仕事に活かされている」（p.55）ことが明らかにされており、プレゼンテーションは、大学卒業後、大学院修了後も必要とされるものであると言える。

大学生が獲得すべきプレゼンテーション能力について、山下・中島（2010）は書籍調査の結果、以下の８種を含む能力として定義している。

1. 情報収集・分析能力
2. リハーサル能力
3. 内容検討能力
4. 資料作成能力

5. 話し方（発話）能力
6. 動作・態度に関する能力
7. 質疑応答能力
8. ツールを使いこなす能力

このように、プレゼンテーションを行うには、多岐にわたる複合的な能力が必要とされている。大学で必要とされる日本語能力について、先述の舘岡（2002）では、一般的な日本語能力とアカデミック・スキルを合わせた総合的な日本語能力であると述べられていたが、アカデミック・スキルとして挙げられていた「発表力」が上記の山下・中島（2010）の「プレゼンテーション能力」に相当すると言える。「プレゼンテーション能力」には、アカデミック・スキルとして他に挙げられていた資料収集力、分析力、思考力、判断力が含まれていると考えられ、本研究では「プレゼンテーション」活動を通して、先述した「分野横断的に通用する基礎となる日本語能力」の養成が可能になるものと考える。

ただし、本研究は先述の通りプレゼンテーションの準備過程に関する研究であり、プレゼンテーションのパフォーマンスは分析対象としていないため、上記の 5、6、7 に関する音声データや非言語行動に関するデータは扱っていない。

詳細は第 2 章で述べるが、学習者の専門分野の内容に関連した日本語教育、すなわち専門日本語教育の先行研究においては、日本語が中・上級レベルの学習者が対象とされているものが多い。本研究は、初級後半段階の学習者を対象とした専門日本語教育実践の実態を詳細に観察し、その教育成果、学習成果を分析することで、初級段階からの専門日本語教育の意義と可能性を示すことができるものと考える。また、大学院レベルの留学生は十分な日本語学習経験を持たないまま来日するケースが多い。そのため、初級後半という、より早い段階からの専門日本語教育の意義と可能性を示すことにより、今後一層重要な役割を担っていくと思われる大学院レベルの留学生に対する、より効果的な日本語教育への寄与を目指すものである。

本研究の研究課題は、以下の 3 点を明らかにすることである。

(1) プレゼンテーション資料の質的変化に対する教師の関与
(2) プレゼンテーション資料作成過程における学習者の貢献
(3) AP 活動とその教育方法の意義と可能性

これら 3 点の課題は、相互に関連しているものであるが、段階的に議論を進めるため、(1)については、第 4 章で、(2)については第 5 章において論じる。(3)に関しては、(1)と(2)の議論に加え、第 6 章における学習に対する学習者のコメントの分析から明らかにする。

第２章　先行研究の概観と本研究の位置づけ

第 2 章では、まず、本研究の理論的枠組みである、専門日本語教育の定義や特徴についてまとめ、専門日本語教育研究の流れを概観する。次に、議論の前提として、日本語教育学分野における初級後半レベルとは、どの程度の日本語能力があると認識されているかを示し、これまで初級段階からの専門日本語教育研究がほとんど行われてこなかった背景について述べる。続いて、専門日本語教育研究の変遷と関連する議論として、日本語教育学分野における学習観と学習者観を確認し、最後に本研究の位置づけと本論文の構成を示す。

以下は、第 2 章の構成である。

2.1　専門日本語教育の定義と特徴

2.2　専門日本語教育研究の変遷

2.3　アカデミックプレゼンテーションに関する研究

2.4　初級段階からの専門日本語教育研究が少ない背景

2.5　日本語教育学おける学習観・学習者観

2.6　本研究の位置づけと本論文の構成

2.1　専門日本語教育の定義と特徴

本節では、「専門日本語教育」の定義やその特徴について述べる。佐野（2009）は、専門日本語教育を目的別日本語教育（JSP : Japanese for Specific Purposes）とし、JSP が理論的に依拠していると考えられる目的別英語教育（ESP : English for Specific Purposes）分野の研究を概観した上で、JSP の定義をしている。

佐野（2009）は、「特定の目的のために行われる言語教育」（p.10）という Widdowson（1983）による ESP の定義の他、Hutchinson & Waters（1987）の「学習者の学ぶ理由（ニーズ）に基づいて学習内容や項目が決められる言語教育アプローチ」（p.10）という定義などをもとに、JSP でも第一の特徴となるのは「学習者に特定のニーズが存在すること」（p.10）であると述べた上で、JSP を「明確な特定のニーズに基づく日本語教育」（p.10）と定義している。ここでのニーズとは、「学習者によって異なる、特定の学習目的や学習の理由」（p.10）

とされ、専門分野の論文を読む技能や修士論文を作成する技能といった、専門別日本語教育（JAP : Japanese for Academic Purposes）や機内サービスや介護現場での日本語運用技能といった、職業目的の日本語教育（JOP : Japanese for Occupational Purposes）などの領域が挙げられている。JAP の学習者グループについては、「専門領域を持つ大学院生や研究者が中心であり、理工系、人文学系、社会科学系のそれぞれにまた細分化された領域がある」（p.12）と述べられており、本研究の調査協力者である研究留学生は、このグループに属するものである。

また、佐野（2009）は Hutchinson & Waters（1987）の ESP の解釈について、以下のように述べている。

> 目的に応じて使われる英語が特殊な形をしているわけではなく ESP の扱う英語も通常の英語と変わらないこと、ESP は単にある分野に多く見られる文構造や用語を注入して学習させるものではなく、その分野でのコミュニケーション技能を目的に学ぶものであること、ESP の言語教育は、効果的かつ効率的な授業を目指す点では他の言語教育と同じだが、学習対象の幅と種類が異なることを指摘し、ESP は一定の具体的な学習内容や教授法を指すのではなく、学習者のニーズに基づいた学習を志向するアプローチである。（p.10）

佐野（2009）は、上記の Hutchinson & Waters（1987）の ESP の解釈と同様に、JSP も特別な日本語を扱うわけではないとし、JSP と「一般日本語教育」（JGP : Japanese for General Purposes）の学習に明確な境界線はないと述べている。例として、理工学系や医学系の研究者などが一定時間数の JGP コースを終了後、JAP コースや JOP コースへ進む場合やその反対に、接客サービス業従事者など初級レベルから JSP コースに入った学習者が JGP の領域に徐々に範囲を広げるケースが挙げられている。

本研究において議論の対象となる「専門日本語教育」は、上記のJAPに該当するが、第3章で後述する通り、本研究の調査協力者が在籍していた日本語のコースは、JAPのみに特化したものではない。基礎的なアカデミックプレゼンテーションやアカデミックリーディングといったJAPに加え、今後の日本語での研究活動を含め、研究室というコミュニティの一員として、大学院でのコミュニケーションが円滑に行えるよう、基礎的な日本語を学ぶコースである。

2.2　専門日本語教育研究の変遷

専門日本語教育研究の変遷について、村岡（2014）によると「1990年代以降には、大学や大学院でのアカデミックな目的のための「専門日本語教育」の研究と研究開発が活発となり、1999年には、全国組織である「専門日本語教育学会」が発足し、学会誌の創刊号を刊行した」（p.9）とある。また、現在では、アカデミックな目的のための日本語教育にとどまらず、ビジネス日本語や医療や実務のための日本語の教育についても、研究成果が多数、学会誌に公開されていると述べられている。

宇佐美（2014）は、上記の学会誌『専門日本語教育研究』への寄稿において、創刊号から第15号（2014年時最新号）までに掲載された記事のうち、「論文」および「報告」カテゴリーに属するもの計80編を、第1期（1～5号）、第2期（6～10号）、第3期（11～15号）に分けて分析し、掲載記事の傾向の変容を明らかにしている。

結果として、第1期、第2期には、「ある特定の学問分野（特に理工系）の日本語論文などに現れる言語形式上の特徴（語彙・表現・文型など）を、論文コーパスなどを用いて数量的に明らかにしていくという研究」が多く、「特定の分野ごとに、そこで行われている「日本語母語話者の言語活動」の実態を、特に言語形式上の観点から調査し、それを一種の「モデル」として、分野別に効果的な教育方法を探ることが目指されていた」（p.4）と指摘している。

しかし、第3期には「学ぶ主体である学習者の振る舞いに焦点を当てる」記事が増加し、「2000年代後半あたりの時期を境に、特定分野における母語話者の言語活動の静的なあり方から、学ぶ主体である学習者の動的な振る舞いへ」（p.4）と研究の主たる対象が大きく移行しつつあることが示唆されている。

宇佐美（2014）は、時代を経るにつれて初期に掲載されていた記事の分野ごと、言語技能の下位技能ごとに「分断した」考察ではなく、分野の差異・言語下位技能の差異の「統合」により、相乗的な効果を得ようとする論考が増え始めていると指摘した。さらに、この「分断から統合へ」という専門日本語教育研究の変容の背後には、「社会生活における「人間同士の協働」を重視する思想が存在している」（p.7）との解釈を示し、こうした変容を予見していた重要な論文として、春原（2006）と山崎（2008）の研究を挙げている。

宇佐美（2014）は、専門日本語教育という研究分野が、大坪（1999）が述べるとおり「現

実の社会の中で日本語を使ってある目的を達成しようとしている人々の支援」を目指すものであるならば、目的達成のために「他者との協働関係」（p.7）の構築を考慮せざるを得ないとした上で、春原（2006）と山崎（2008）を引用して、以下のように述べている。

> 春原も山崎も、この「人間同士の協働」を前提にして論を進めている。春原は、社会での協働作業を想定し、「仕様書を書きながら資料を読む」「報告をしながら質問に答える」のように、言語技能を単独の下位技能に切り離さずに課題に取り組むことの重要性を主張する。一方山崎は、異なる分野の専門家同士の協働を促すためには、「～のための日本語」という細分化を行うのではなく、様々な分野に共通する一般化の努力を行い、共通の教育基盤を固めるべきことを主張している。（p.7）

上記の議論に即して、本研究の対象であるプレゼンテーション準備活動を捉えると、学習者は「参考資料を読みながら発表原稿を書く」「スライドについて説明しながら、教師など他者からの質問に答える」といった活動をしており、言語機能を下位技能に切り離さず、統合的に駆使して課題に取り組んでいると言える。また、それは「プレゼンテーションのための日本語」「理系分野の留学生のための日本語」といった細分化された日本語を目指した活動ではなく、第１章でも述べたように「分野横断的に通用する基盤となる日本語能力」の涵養を目指し、共通の教育基盤を求めるものであると考えられる。

2.3　アカデミックプレゼンテーションに関する研究

次に、「専門日本語教育」のひとつである、AP に関する先行研究について述べる。日本語教育学における AP に関する先行研究はその数がまだ少ないが、教科書の分析に関するものとアカデミック・スキルとしてのプレゼンテーションに関するものを取り上げ、本研究との関連を示す。

１）アカデミックプレゼンテーションに関する日本語教科書の分析

まず、AP を含んだ、プレゼンテーションを扱った日本語教科書の分析として、深澤・ヒルマン小林（2011）がある。意見表明や挨拶のスピーチ、研究発表も含むプレゼンテーシ

ョンの他に、面接での自己紹介や会議での発言なども含んだ、「日本語パブリックスピーキング」という新しい枠組みでの指導を目指し、現状を探る目的で、教科書の分析が行われている。「日本語パブリックスピーキング」とは、「ある程度改まった場所で、一人の話し手が対象となる複数の聴衆に、自分の責任において自分の考えを論理的にまとめて伝えようとすること」（深澤・ヒルマン小林 2009, p.123）と定義されている。

対象とされた教科書は、1991年から2010年までの20年間に出版された日本語教科書で、タイトルから口頭発表能力養成のための内容を持つと判断されるものが約70種類抽出され、この中から最終的に、口頭発表に関するものと、一部に口頭発表の内容が独立して扱われている21冊が選ばれた。

分析の結果、教科書のレベルは中上級以上が大半であり、対象学習者は大学や大学院で学ぶ留学生が多く想定されていたことがわかった。また、教科書に取り上げられているジャンルも、大学のゼミなどでの調査や研究に関する口頭発表が極めて多いが、アカデミックな場面でのプレゼンテーションを扱っている場合では、調査研究の進め方、ならびにその経過と結果をレポートや口頭発表へいかにまとめるかといったアカデミック・スキルの一つとして扱われていることが明らかにされた。

また、「スピーチ」や「プレゼンテーション」「口頭発表」「ディベート」などの用語が様々な意味で使用されていることも判明し、用語の範囲の確定と統一の必要性が指摘されている。さらに、刊行されている教科書は、アカデミックな場面での口頭発表を対象としたものが多く、「パブリックスピーキング」という枠組みから、他の分野の検討の必要性も指摘されている。

本研究では、上記の「パブリックスピーキング」の一つである、「研究発表も含むプレゼンテーション」の準備活動を対象としており、専門分野に関するプレゼンテーションをAPと呼ぶ。APとは、基本的に学会やゼミでの発表など、学術的なトピックを扱い、発表者と聴衆の専門分野が同じであるプレゼンテーションを指すと考えられるが、本研究は、大学院進学を主な目的とした研究留学生を対象としているため、将来の学会やゼミでの発表への橋渡し的なプレゼンテーションとして、専門外の聴衆を意識した専門紹介プレゼンテーションもAPに含めることとする。

２）アカデミック・スキルとしてのプレゼンテーション

上述の教科書の分析によるとAPを対象としたものが多く、そこでは調査研究の進め方や結果のまとめ方などのアカデミック・スキルの一つとしてプレゼンテーションが扱われていることが明らかにされた。以下に、アカデミック・スキルの観点からの研究として、茂住（2007）ならびに茂住（2015）を挙げる。

茂住（2007）は、AP[6]の指導で必要とされるアカデミック・スキルについて論じている。ここでのアカデミック・スキルとは、三宅（2004）で挙げられている大学の勉学に必要とされる論理的な思考力、表現力、情報収集能力などの基礎能力を指す。茂住（2007）では学部留学生に対する情報提供型口頭発表授業が対象とされており、授業実践から明らかになったこととして、「指導が必要なアカデミック・スキルズの多くは、データの取り扱い方、論理的な思考力、構成力および聞き手への配慮に係るものである」（p.31）ことが指摘されている。

データの取り扱い方に関して、レジュメ作成段階では、データを引用する必要性やデータの信頼性の判断に問題がある例、すなわち「データの取捨選択」の問題やレジュメ本文と資料の図表との関係が示されていないなどの「データの提示方法」に問題があるとされている。また、論理的な思考力、構成力に関しては、話題に一貫性がないことや、レジュメの見出しと内容が一致しないなどの「内容の首尾一貫性の欠如」という問題が挙げられている。聞き手への配慮不足としては、新語の定義をせず論を展開する、自分は知っているが聞き手には説明が必要なことに気づかないという問題が示された。これらは相互に関連のあるスキルであり、大学生だけではなく、社会に出てからも不可欠なスキルであると述べられている。APの指導で必要とされるこれらのアカデミック・スキルに対する指摘は、本研究の議論とも非常に関連があるものである。

茂住（2007）では、上記のようにAPの指導上の問題点が指摘されていたが、茂住（2015）では、大学初年次の中上級レベルの日本語学習者を対象とした、AP教育の授業設計が具体的に紹介されている。その背景として「日本語教育におけるプレゼンテーション教育は日本語習得が目的であり、口頭発表能力向上のために行われることが多い」（p.15）との問題

---

[6] 茂住（2007,2015）では、AP（アカデミックプレゼンテーション）ではなく「プレゼンテーション」という用語が使用されている。

点が指摘されている。「話し方」を訓練することよりも「資料作成や発表内容の充実に力点が置かれるべき」（p.15）との考えを基に、「わかりやすいプレゼンテーションのために、論理的内容構成で閲覧性の高いスライドを作ること」（p.13）との学習目標が設定され、「内容検討能力と資料作成能力に係る学習項目」（p.13）が立てられている。

このうち、内容検討能力のための学習項目として、４つの構成パターンが雛形として提示され、それに沿って内容を構成するよう指導が行われた。「論理的な表現の基本」（p.17）である「序論・本論・結論」の 3 部構成による AP は、大学入学レベルの留学生にとって初めて作成するものであるため、具体的な雛形が必要であるとの考えによると述べられている。視覚資料作成能力のための学習項目としては、海保（1995）を参考に、「プレゼンテーション資料に必要な簡潔でメリハリのある文章は「可読性」と「可視性」が高くなければならない」（p.18）との見解に基づき、箇条書きや階層構造などの項目が立てられた。

以上のような AP の授業設計は示唆に富むものであるが、どのような指導によりプレゼンテーションが改善されたのか、その学習過程については明らかにされていない。加えて初年次の学部留学生が対象であるため、本研究が対象とする大学院レベルの留学生による AP とは内容の専門性や深さにおいて比較することはできないが、「今後の課題」として挙げられていたように AP の「内容自体の深さや訴求力」（p.24）については評価されていない。

本章では、どのような指導により AP が質的に改善されるのか、具体的な教師の指導の実態の分析も含め、議論を行うものである。

2.4　初級段階からの専門日本語教育研究が少ない背景

本節では、日本語初級段階からの専門日本語教育に関する研究がこれまでほとんどなされてこなかった背景について述べる。議論の前提として、本研究が対象とする「初級後半レベル」とは、日本語教育分野において、どの程度の日本語能力であるとされているのか、日本語教育分野において、一般的に用いられていると考えられる「JF スタンダード」と「日本語能力試験」の基準を参考に説明する。

2.4.1　初級後半レベルの日本語能力

まず、「JF スタンダード」による基準を示す。JF スタンダードは、ヨーロッパの言語教育の基盤である CEFR（外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠：吉島・大橋 2004）をモデルに、国際交流基金によって作成された。これにより、日本語の熟達度を知ることができるものである。

日本語の熟達度は、「～できる」という形式（Can-do statements）で、言語活動ごとに A1、A2、B1、B2、C1、C2 の 6 つのレベルがある（言語活動によりさらに細分化されている項目もある）。本研究との関連で述べると、「講演やプレゼンテーションをする」という言語活動は、レベルとトピックにより、次のように記述されている。以下「JF スタンダード Can-do 一覧」より、一部を抜粋する。

「友人の結婚式で、出席者の前で「ご結婚おめでとうございます」「お幸せになってください」など、あらかじめ準備した短いお祝いの言葉を読み上げることができる」
（レベル：A1、トピック：人との関係）

「自分の国について学ぶ集まりなどで、メモをときどき見ることができれば、自分の国や町の様子などについて、短い簡単なプレゼンテーションをすることができる」
（レベル：A2、トピック：言語と文化）

「自分の国について学ぶ集まりで、あらかじめ準備してあれば、自分の国や町の様子などについて、まとまりのある簡単なプレゼンテーションをすることができる」
（レベル：B1、トピック：言語と文化）

「学会発表などで、あらかじめ準備してあれば、自分の研究内容についてデータなどを示しながら、明確に詳しく説明し、多少発表の趣旨とずれた質問に対しても柔軟に対応することができる」（レベル：B2、トピック：学校と教育）

この他にも、トピックは「生活と人生」、「自然と環境」、「仕事と職業」など細分化されており、全体像がつかみにくい。本節の目的は、初級後半レベルがどの程度の日本語能力であるのかを示すことであるため、JF スタンダードのモデルである CEFR の簡潔な can-do statements の記述を下記の表２－１に示した。質疑応答に関する記述もあるが、ここでは省略している。

表 2-1　Can-do statements「講演やプレゼンテーションをする」

A1	非常に短い、準備して練習した言葉を読み上げることができる。例えば、話し手の紹介や乾杯の発声など。
A2-1	身近な話題について、リハーサルをして、短い基本的なプレゼンテーションができる。
A2-2	自分の毎日の生活に直接関連のある話題については、リハーサルして、短いプレゼンテーションができる。意見、計画、行動に対して、理由を挙げて、短く述べることができる。
B1	自分の専門でよく知っている話題について、事前に用意された簡単なプレゼンテーションができる。ほとんどの場合、聴衆が難なく話についていける程度に、はっきりとしたプレゼンテーションをすることができ、また要点をそこそこ正確に述べることができる。
B2-1	事前に用意されたプレゼンテーションをはっきりと行うことができる。ある見方に賛成、反対の理由を挙げて、いくつかの選択肢の利点と不利な点を示すことができる。
B2-2	はっきりとした、体系的に展開したプレゼンテーションができる。その際重要な要点や、関連する詳細事項を補足的に強調することができる。
C1	複雑な話題について、明確なきちんとした構造を持ったプレゼンテーションができる。補助事項、理由、関連事例を詳しく説明し、論点を展開し、立証できる。
C2	話題について知識のない聴衆に対しても、自信を持ってはっきりと複雑な内容を口頭発表できる。聴衆の必要性に合わせて柔軟に話を構造化し、変えていくことができる。

（出典：国際交流基金　「JF 日本語教育スタンダード」CEFR Can-do 一覧）

A1 と A2 が「基礎段階の言語使用者」、B1 と B2 が「自立した言語使用者」、C1 と C2 が「熟達した言語使用者」とされている。本研究の調査協力者は、概ね A2 から B1 の段階に相当する。しかし、後に第 4 章で詳述するように、対象とするプレゼンテーション活動では、C1 や C2 の記述にある「明確なきちんとした構造」を持ち、「話題について知識のない聴衆」の理解を意識したプレゼンテーションが行えるよう、指導が行われている。

次に、日本語能力試験の基準について述べる。嘉数（2011）によれば、「日本語能力試験」は一般的には到達度を測るものと見られており、先述の「JF スタンダード」との明示的な連関は現状としては認められないとしている。しかしながら、以下に示すレベル認定の目

安の記述からうかがえるように、言語コミュニケーション能力を具体的に記述する Can-do statements の考え方が一部応用されているとの指摘がある。

JF スタンダードが 2010 年に公開された比較的新しい基準であるのに対し、日本語能力試験は、公式ウェブサイト[7]によると「日本語を母語としない人の日本語能力を測定し認定する試験」として、1984 年から日本国内および世界各国で実施されている。2010 年には試験内容などが改訂され、旧試験では 1 級から 4 級の 4 つのレベルであったが、新試験では N1 から N5 までの 5 つのレベルになり、旧試験の 2 級と 3 級の間に、N3 というレベルが新設された。

「初級、中級、上級レベル」という呼び方をすれば、N1 は上級、N2 は中級後半または中上級、N3 は中級前半、N4 が初級後半、N5 が初級前半であるとされている(川村他 2013)。この基準を用いると、本研究の調査協力者の日本語レベルは、N4 から N3 レベルの間に位置すると言える。N3 と N4 レベルの認定の目安には、「日常的な場面で使われる日本語をある程度理解することができる」、「日常生活の中でも身近な話題の文章を、読んで理解することができる」といった「日常的、身近」という表現が使用されているのに対し、N1 レベルでは、「幅広い場面で使われる日本語を理解することができる」とした上で、「論理的にやや複雑な文章や抽象度の高い文章などを読んで、文章の構成や内容を理解することができる」、「話の流れや内容、登場人物の関係や内容の論理構成などを詳細に理解したり、要旨を把握したりすることができる」とあり、「論理的（文章)」、「論理構成」といった観点が重視されていることがわかる。

JF スタンダードにおいても、日本語能力試験においても、「構造」や「論理構成」に関しては主に日本語能力が高いレベルで求められており、日本語能力が低いレベルでは「身近な話題」、「日常的な話題、場面」が中心に扱われていると言える。日本語能力が低いレベルで、まず身近な話題や日常的な場面で使用される日本語を学ぶというのは、日本語に限らず、第二言語を学習する際の順序として、一般的なものであると言えるだろう。しかし、「構造」や「論理構成」は、日本語能力が高いレベルに達しなければ学ぶことができないものであろうか。本研究は、学習者の専門分野に関する知識や経験を活用した日本語教育においては、初級段階から「構造」や「論理構成」を意識した学習活動が可能になるとの仮説に基づき、初級段階からの専門日本語教育実践の可能性を探るものである。

[7] 日本語能力試験公式ウェブサイト　http://www.jlpt.jp/

次に、日本語初級段階からの専門日本語教育に関する研究がこれまでほとんどなされてこなかった背景について述べる。

2.4.2　初級段階を対象とした研究が少ない背景

専門日本語教育学会の学会誌『専門日本語教育研究』では、2013 年に「初級からの専門日本語教育」の特集が組まれ、従来の専門日本語教育研究ではほとんど扱われてこなかった初級段階へと研究対象が広がりつつあることが認められる。しかし、初級段階からの AP に関する研究は、三浦・深澤（1998）、三浦（2004）など、ごく一部に限られている。

初級前半レベルの AP の実践に関して、ボイクマン（2013）では、アカデミックな日本語能力の向上を目的として作成された『JLC 日本語スタンダーズ』（東京外国語大学留学生日本語教育センター2009）における口頭発表技能の位置づけを挙げ、「ゴールとしてアカデミックな日本語能力を目指していても初級で扱う話題は日常場面に限られている点が初級日本語教育の状況をいみじくも物語っている」（p.12）との指摘がある。これは、日本語教育分野における、初級段階では日常場面を扱うという固定的な状況の存在が危惧されているものと言える。

このような指摘に加え、日本語初級段階からの専門日本語教育に関する研究が、これまでほとんどなされてこなかった背景の一つに、構造や論理構成、専門的な内容を扱えるのは「上級」レベルになってから、という教える側の固定観念があると考えられる。同様の指摘が矢沢（2013）、粟飯原（2013）においても示されている。矢沢（2013）は、外交官や公務員などの専門職従事者を対象とした、初級レベルでの専門日本語導入実践の成功例から、「‘初級’や‘未習’の壁は、むしろ、コースデザイナー側の囚われであり、課題であるのかもしれない」（p.10）と述べている。

粟飯原（2013）では、専門日本語教育の一つであるビジネス日本語教育に関して、初級からのビジネス日本語教育が進まない要因について論じている。教材不足という外的要因に加え、教師の不安に起因する内的要因を挙げ、初級レベルは文法や語彙が未習だから使えないといった教師側のビリーフを捨てる必要があると指摘されている。

また、多文化社会における専門日本語の役割について論じている春原（2006）では、日本語能力試験旧 3 級レベルで IT 関連の仕様書を翻訳している人達や、設計図を描き技能試験を受けるエンジニアが国内外に存在していることを挙げ「それは、初級・中級・上級そ

して専門日本語と階梯を上っていくのか、という問いにつながる」（p.15）と指摘されている。その上で、従来のレベル別による一般（総合）日本語教育の延長に専門日本語が位置づけられるのか、「専門日本語」とは何か、その用語の定義が問われている。

以上の先行研究から、専門日本語教育とは本来、従来の日本語レベルの高低とは独立して語られる性質のものであるにも関わらず、「初級段階では日常場面を扱う」、「専門的内容を扱うのは上級レベルになってから」といった認識が、教える側に暗黙裡に存在するものと考えられる。

2.5　日本語教育学における学習観および学習者観

前節では、専門日本語教育研究に関して「日本語母語話者の言語活動の実態をモデルとし、分野別に効果的な教育方法を探る」研究から「学ぶ主体である学習者の動的な振る舞い」へと研究対象が変化してきたこと、ならびに初級段階からの専門日本語教育研究が少ない背景について説明した。

本節では上述した研究の変遷の背景に、日本語教育学における学習観、学習者観の変化が影響しているものと考え、学習や学習者がどのように捉えられてきたか、関連する先行研究をもとに論じる。

1960年代からスキナーにより提唱された行動主義では、「学習」に対して「学習者の内的過程をブラックボックスとしてとらえ、学習者の内部で何が行われているかについては扱わないという立場」から「学習は外部からの刺激に対して、学習者の行動が変化する過程」として、学習者は「外部の刺激に反応するだけの受動的な存在」と捉えられていた（永見2005，p.82）。その後、「認知主義」、「認知構成主義」を経て、1980年代後半にヴィゴツキーの学習論を基盤とし、学習の社会的側面が重視された「社会構成主義」と呼ばれる学習論が提唱された。それにより、学習者は「主体的で能動的な存在」（永見2005，p.83）として、学習は個人の営みではなく、社会・文化的な営みとして捉えられるようになった。

第二言語習得研究における学習観と学習者観の変化について、嶋津（2006）では、学習者のアイデンティティと第二言語学習の関係に注目した Norton & Toohey（2001）の論文を参考に、次のように述べられている。1980 年代の第二言語習得研究では、主に学習者のインプットとアウトプットの関連が調査されていたが、90 年代に入り、社会学や人類学、

心理学における研究方法が第二言語習得研究に応用されるようになった。このような研究では、特定の社会・歴史・文化的コンテクストにおける学習者の位置づけや、そのようなコンテクストが提供する学習者の社会的地位に対する、学習者の抵抗や受容を明らかにすることを課題とし、学習者を「動因を持った主体（agent)」として捉える研究がなされるようになってきた（嶋津 2006, p.52)。

また、言語教育とアイデンティティの問題に関する文献を紹介している三代（2011）は、上野（2005）の論考を基に、アイデンティティが固定的な概念からプロセスとしての概念へと変遷したことについて、「近代からポスト近代へ、本質主義から社会構成主義へというパラダイム転換の中心的な議論であった」とし、「言語教育におけるアイデンティティも基本的に、この変遷にあわせて議論されている」（p.248）と述べている。プロセスとしてのアイデンティティとは、以下のHall（2001）で述べられているものである。

> アイデンティティの概念は、アイデンティティが、決して統一されたものではなく、最近においては次第に断片化され、分割されているものであることを認める。アイデンティティは決して単数ではなく、さまざまで交差していて、対立する言説・実践・位置を横断して多様に構成される。アイデンティティは、たえず変化・変形のプロセスのなかにある。（Hall,2001 / 1996, p.12）

以上により、学習者が「動的で複数のアイデンティティ」を持ち、「主体的で能動的な存在」として捉えられるようになってきたことがわかる。

しかし、日本語教育学では、学習者をそのように捉えた研究はまだ数少ない状況である。学会誌『日本語教育』掲載論文における談話（対面的インタビュー、日常会話、教室談話などの話しことば）研究のメタ分析を行った義永（2016）では、少数の例外を除けば、ほとんどの研究において「個人のアイデンティティを「〇〇人」「〇〇語母語話者」のように研究者の視点から固定した上で分析を行っている」（p.235）と指摘されている。

また、アイデンティティが固定されて捉えられていることに対して、大平（2001）でも「ネイティブスピーカー再考」と題した論考で以下のように述べられている。

> 言語研究や言語教育実践の大勢は、ある言語の話者がある基準をもって「ネイティブ

スピーカー」と「ノンネイティブスピーカー」という二つのカテゴリーに分けられること、前者の言語的・非言語的ふるまいが「標準」、後者のそれは「逸脱」と捉えられる（Firth / Wagner 1997）ことを所与の前提とし、ネイティブスピーカーの内省や言語行動を、文法性の判断や言語運用能力の測定の基準としている。（p.85）

さらに大平（2001）は、先行研究におけるネイティブスピーカーという用語について「当該言語との接触開始時期に着目した時間説、当該言語使用における有能さに着目した能力説、現実の諸要素を捨象し、完全な能力を有する理想的な話者を想定した理想説」（p.99）の３つの定義が使用されていることを指摘した上で、ネイティブスピーカーとノンネイティブスピーカーの相互行為を扱った研究では、明示されていなくとも 3 つのうちいずれかの立場による分析が行われているとしている。ネイティブスピーカーとノンネイティブスピーカーの相互行為がうまくいかない原因をノンネイティブスピーカー側の問題、目標言語能力の不足として見る限り、ノンネイティブスピーカーはノンネイティブスピーカーという属性から抜け出せないと述べられている。すなわち、「ネイティブスピーカー」の言語能力を目標言語の「完全な能力」として捉え続ける限り、特に初級段階の学習者は、いかなる接触場面においても、目標言語能力が不足した存在としてみなされ続けると言える。

日本語学習とアイデンティティについて、前節で紹介した春原（2006）では、「専門日本語教育」と「一般日本語」の定義の問題から、次のように述べられている。

専門日本語教育とは何か。（中略）英語でspecificというからには、限定性があるのだろう。とすると、より強く限定的で、狭い言語使用範囲を持ったのが専門日本語だと言える。逆に言うと、より汎用性や流通性、代替性、交換制をもったものが非専門／特定日本語（一般/general 日本語）という用語法だろうか。文法や機能、技能を中心とし、内容はあまり限定しない言語教育のことをさすのか。

一方で専門日本語は、何事かをなすための、何者かになるための言語活動である。走らなければマラソンランナーではなく、書かなければ作家でないのと同じように、IT日本語を身につけつつ、システムを開発することでシステムエンジニアとなり、看護日本語を学びつつ、医療現場で働くことで看護師になり、観光日本語を習いつつ、日本人観光客を案内することで観光ガイドとなっていく。（中略）では、非専門／特定日本語を学ぶことで、一体何をなし、何者になるのだろうか。それは学習者、外国語・

第二言語使用者、非母語話者になっていく。（pp.13-14）

春原（2006）は、専門日本語は「何事かをなすための、何者かになるための言語活動である」と定義した上で、非専門／特定（一般）日本語学習により、「学習者、外国語・第二言語使用者、非母語話者」が作り出されていることを痛烈に批判している。これは、日本語教育学において、「学習者」の固定化された、一面的な属性ばかりに焦点が当てられていることへの警鐘であるとも考えられる。さらに、学習者を過度に焦点が当てられたある一面によって捉えるのではなく、包括的に捉える視点が重要であるものと理解できる。

2.6　本研究の位置づけと本論文の構成

前節で挙げた、春原（2006）は「専門日本語を学ぶ人はすでに個別固有で具体的な世界の成員である」とした上で、以下のように述べている。

> 日本語を習得し、伝え合うことができたなら、その業界に参加し、仕事ができるという階梯ではない。専門日本語学習の道筋はその逆である。ある世界の成員となったものが、その世界へ参加していく過程の一部に日本語学習もある。（p.16）

本研究の調査協力者である研究留学生は、日本語能力は低いが、母国での研究活動や仕事の知識と経験を持ち、すでに各研究室の成員であるか、あるいは将来に成員となる存在である。本研究は、このような大学院レベルの留学生が AP の資料を作成する過程で、学習者が「研究者の卵」として、すなわち、expert としていかにふるまい、教師はどのように関与しているか、また、その相互行為が発表原稿やスライドといった学習成果物にいかに反映され、専門分野の別を超えた、分野横断的な基盤となる日本語能力が涵養されているかを明らかにする。学習者の expert としてのふるまいについては、第 5 章で詳述する。それにより、日本語能力の高低に関わらない、学習者の専門に関する知識と経験を活かした、日本語初級段階からの専門日本語教育の意義と可能性を示し、新たな提言を行うものである。

本研究の構成を図式化すると、以下のようになる。

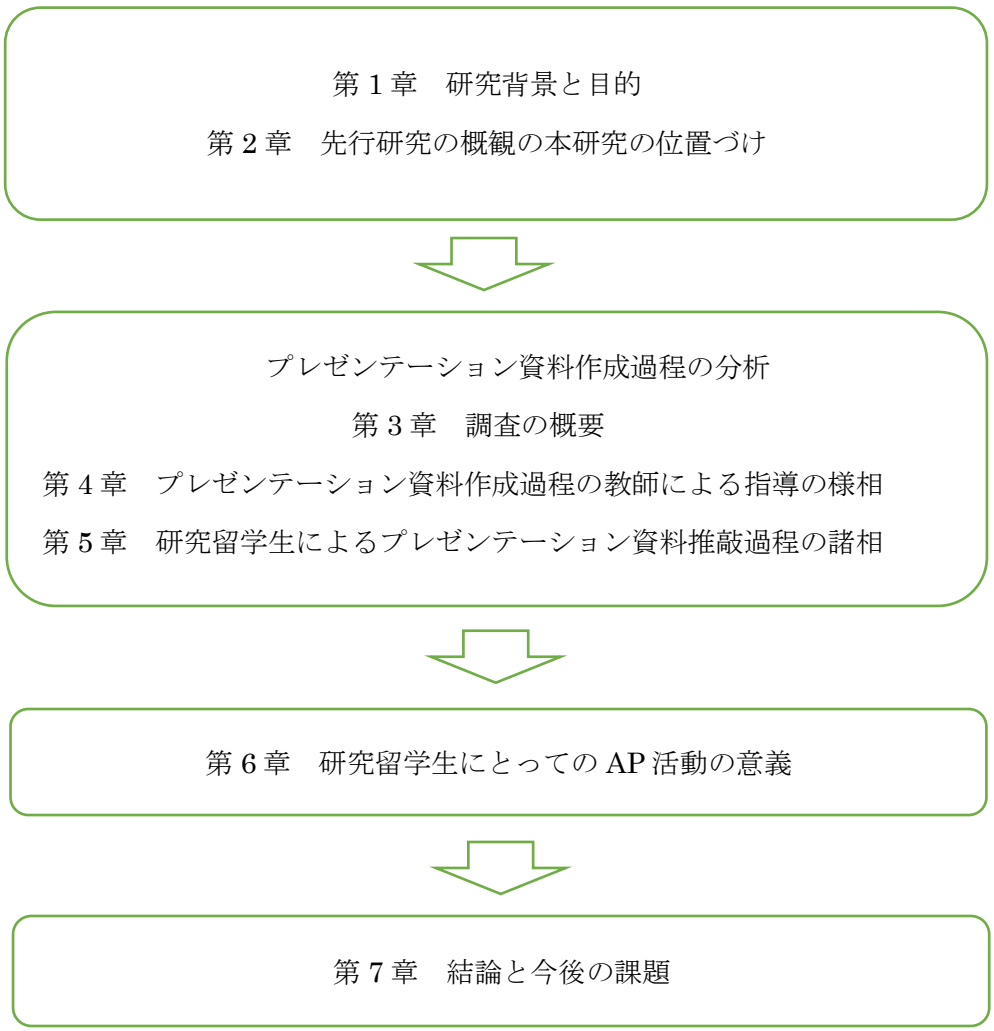


図２－１　本論文の構成

ここでは、第 3 章以降の概略を説明する。第 3 章から第 5 章は、プレゼンテーション資料作成過程の分析である。第 3 章では調査の概要として、調査対象であるクラスの概要、調査協力者の背景情報、およびデータの概要を示す。第 4 章は、本研究の研究課題(1)プレゼンテーション資料の質的変化に対する教師の関与を示すべく、AP 資料推敲過程における、教師のフィードバックの分析を行う。第 5 章では、研究課題(2)プレゼンテーション資料作成過程における学習者の貢献を示すために、推敲過程における学習者のふるまいを行動と意識の面から分析する。第 6 章では、研究課題(3)初級段階からの AP 活動とその教育の意義について、学習者のインタビューデータの分析を基に論じる。以上の議論をふまえ、第 7 章では、初級段階からの専門日本語教育の重要性と AP 教育の有効性について論じ、実践への提言とする。

第３章　調査の概要

本章では、第 1 章で述べた研究目的のもとに行った調査の概要について述べる。本章の構成は以下の通りである。

3.1　調査対象であるクラスの概要
3.2　調査協力者の背景情報
3.3　データの概要

3.1　調査対象であるクラスの概要

本節では、調査対象であるクラスの概要を示す。調査対象は、関西地区のある総合大学における、大学院での日本語による研究活動を円滑にするための集中的な日本語教育コースの初級後半クラスである。以下に、クラスの概要を当該大学の『年報』（2015 年度）より一部抜粋する。

> 初級修了者を対象としているが、来日前に母国で独習に近い方法で日本語を学んだ者も含まれ、特に口頭表現能力のレベルはかなり幅が広いクラスである。授業時間数は 1 週間当たり 12 コマ（筆者注：1 コマは 90 分）で、10 コマの専用授業（筆者注：6 コマの「コミュニケーション行動」授業と 2 コマの「読解」授業および 2 コマの「プレゼンテーション基礎」授業）とチュートリアル 1 コマおよび選択必修の漢字・語彙クラスで構成されている。なお、「漢字・語彙クラス」は漢字系か非漢字系かに分かれて受講する。「コミュニケーション行動」は、日本社会への適応と大学の研究室での研究活動を支えるための社会文化能力を獲得すること目的とし、基本的にトピックシラバスによりカリキュラムを編成している。

上記の週 2 コマのプレゼンテーションに特化した授業では、過去の先輩学生のプレゼンテーションを録画したビデオをモデルとして見せ、良い点や改善すべき点などについて意見を述べ合い、プレゼンテーションに対する一定程度の共通認識を持った上で、各自準備

活動に入る。作業は、アウトラインを考えてからスライド作成、次に発表原稿作成へと進めていくよう指示されている。本研究で扱う専門紹介プレゼンテーション準備活動の大まかな流れは以下のとおりである。

＜準備活動の流れ＞

1）トピック選択

2）アウトライン作成

3）スライド作成

4）発表原稿作成

5）ワードリスト作成

6）発表練習、リハーサル

学習者が行う口頭発表は、学期中 2 回実施されている。学期半ばに実施される「中間発表」は「私のこと」がテーマであり、自分の国や家族などについてパワーポイントを用いて発表する。本研究が対象とする、学期末に実施される「修了発表」は、自分の専門やこれまでの研究の紹介を行うものである。つまり、まず 1 回目は身近で話しやすいテーマで発表することで、日本語でのプレゼンテーション自体に慣れることが目的であり、2 回目はより客観的な説明が求められている。

2 回目の発表を本研究では、「専門紹介プレゼンテーション」と呼ぶ。プレゼンテーションの発表時間は一人当たり 10 分であり、これは 3～4 分の質疑応答を含んだ時間である。スライドの枚数は 12 枚以内と定められている。専門が異なる学習者に加え、毎回、各指導教員や研究室のメンバーも聴衆として参加するため、専門外の聴衆に対しても自分の専門分野の内容をわかりやすく説明することが主な目的とされている。

3.2　調査協力者の背景情報

本研究の調査協力者は 9 名である。上述の集中的な日本語教育コース初級後半クラスに在籍する全員に対し、事前アンケートを実施し、卒業論文執筆やゼミでのアカデミックプレゼンテーションの経験を有することを基準に抽出した。事前アンケートの質問項目は、

「氏名・母語・年齢・性別・大学での身分・専門分野・日本語学習歴・職歴・論文執筆の経験・口頭発表の経験・ゼミへの参加・卒業後の予定」である。

協力者全員からデータは研究上の使用に限る旨、口頭と書面で説明し、許諾を得た。書面は、巻末資料に示している。また、調査にあたっては、事前に大学当局に申請書を提出し、許可を得た。以下の表 3-1 は、調査協力者の背景情報を示したものである。個人情報保護の観点から、氏名は仮名としてアルファベットを用いる。調査協力者の専門分野とその人数の内訳は、工学系 6 名、生物学系 1 名、化学系 1 名、医学系 1 名である。

表 3-1　調査協力者の背景情報

仮名	年齢	大学での身分	専門	取得学位	母語背景
A	20 代後半	研究生	工学系	修士	漢字圏
B	20 代前半	研究生	工学系	学士	非漢字圏
C	20 代後半	研究生	工学系	修士	非漢字圏
D	20 代後半	研究生	工学系	修士	漢字圏
E	20 代前半	研究生	工学系	学士	非漢字圏
F	20 代後半	研究生	工学系	修士	漢字圏
G	20 代後半	大学院生	医学系	修士	漢字圏
H	20 代前半	大学院生	生物学系	学士	非漢字圏
I	20 代前半	研究生	化学系	学士	漢字圏

3.3　データの概要

調査期間は、2013 年 10 月～2014 年 2 月、2014 年 4 月～8 月、および 2015 年 10 月～2016 年 2 月である。調査方法は、専門紹介プレゼンテーションの発表会前に集中的に実施される、約 5 日間の個別指導を主とした準備授業において、調査協力者と教師との会話を IC レコーダーで録音した。授業は筆者を含む 4 名の教師によるチームティーチングであり、会話の録音はこの内 3 名の教師による。録音は、各授業担当の教師に依頼した。総録音時間は、14.6 時間である。また、各授業終了時に発表原稿とスライドの回収を行った。さらに、学習に対する意識を把握するため、半構造化インタビューを学習者に対し学期中 3 回

程度、教師に対し学期終了後、各約 30 分～1 時間実施した。インタビューは、大学内の教室や食堂、講師室などで行った。

本研究の分析対象は、プレゼンテーション資料（発表原稿とスライド）、授業における調査協力者と教師との会話データの文字化資料およびインタビューの文字化資料である。下記の表 3-2 に、各協力者のプレゼンテーション資料のスライドの要点を示した。

表 3-2　各協力者のスライドの要点

協力者	スライドの要点
A	柔軟電子の定義、柔軟電子への応用、XX インクの応用例、製造方法、今後の研究課題
B	ソフトウェア工学の定義、メリット、ソフトウェア開発のプロセス、他分野の概念との類似性、使用例、応用例
C	伝統的な建築デザインのプロセス、デザインの歴史、XX モデルの意味、使用例、XX モデルのメリット
D	X 電池の定義、メリット、電池の歴史、使用例、製造方法、将来の研究
E	ソフトウェア工学の定義、使用例、機能の説明、原理の使用、ソフトウェアの例、他分野への応用
F	X パイプの概要、技術開発の必要性、実験の方法、実験の結果、まとめ
G	ウイルスの定義と構造、ウイルス治療の歴史、ウイルス治療の例と問題点、今後の研究課題
H	XX 作用について、微生物処理の XX 作用、XX 作用とは何か、今後の研究課題
I	触媒の定義、X 金属とは、X 金属が触媒として使える理由、応用例

第４章　プレゼンテーション資料作成過程の教師による指導の様相

第 4 章では、口頭発表資料作成過程における、教師のフィードバック（以下適宜 FB と略す）を分析した。学習者と教師のやりとりを相互行為と捉えた上で、その中で行われた推敲を促す教師の FB の実態を明らかにすることで、資料作成過程における教師の関与ならびに日本語初級後半段階からの AP 教育の意義を示す。具体的には、発表のトピックに関する専門的な知識を有していない日本語教師が、どのように自身の専門とは異なる専門の学習者を指導しているか、その様相を記述し、学習者にとってより有益な指導への示唆を得ることを目的とする。

本章の構成は、以下の通りである。

4.1　フィードバックに関する先行研究

4.2　専門紹介プレゼンテーション指導に対する教師の意識

4.3　教師による指導の様相

4.4　本章のまとめ

まず、フィードバックに関する先行研究について述べた後、本章が対象とするデータの概要を示す。次に、背景情報として AP 指導に対する教師の意識に言及する。最後に、推敲過程における教師の指導の様相を記述した上で、日本語基礎段階からの AP 教育に対する示唆を得るため考察を行う。

4.1　フィードバックに関する先行研究

本節では、ライティングのフィードバックに関する先行研究を概観する。第 2 章で述べたように、日本語による AP に関する先行研究は未だ数少ないため、先行研究が豊富な第二言語によるライティング研究の知見が参考になる。

まず、アメリカにおける L2 ライティング教育の例として、英語ライティング教育の流れを以下の表 4-1 に示す。

表 4-1　英語ライティング教育の流れ

第 1 の段階	「形式重視の教育法」1960 年代から ・正確な文章を作り出すことが目的 ・学習者の最終プロダクトを評価 ・形式面でのフィードバックが主
第 2 の段階	「書き手重視の教育法」1970 年代後半から ・プロセス・アプローチの時代 ・ピア・フィードバックや教師とのカンファレンスを通して書き直しをしていくという、書き手である学習者が中心で、書くプロセスが重んじられる時代 ・内容面でのフィードバックも多く行われた
第 3 の段階	「内容中心のアプローチ、社会活動としてのライティングという考え方」1980 年代後半から ・学生は専門分野の要求に合致したライティングを書くことが期待されるようになった ・書く目的やジャンル、読み手を意識したライティングの時代

（田中 2015, p.111-112 を基に作成 ）

英語ライティング教育では、内容中心のアプローチという第 3 の段階に入っているにも関わらず、教師フィードバックの研究の多くは、「訂正フィードバック」に関する研究である（大関 2015）。つまり、学習者の文法や語彙などの「誤り（エラー）」が主な分析対象とされ、内容面への FB を扱ったものは少ない。日本語教育学においても、教師の作文添削は、ピアレスポンスと比較すると、文法の正確さなどの修正には効果があるが、内容面の改善への貢献は少ないとされている（原田 2006）。また、教師 FB が学習者の産出文章に与える影響について、記述式 FB と教師が個別に行うカンファレンスによる FB が比較され、いずれの場合も 9 割が文法や表現などの推敲で、内容面の推敲は少ないとの結果が示されている（広瀬 2007）。

以上のように、FB の形態に関わらず内容面の推敲が少ない背景には、これらの分析対象が日常的、一般的なトピックの作文であることも影響していると考えられる。つまり、専

門的なトピックの場合に比べ、文章の内容や構成に厳密さが求められず FB による質的変化が明確でないためであると言える。

専門的なトピックを扱った研究には、学習者と同じ専門分野の先輩留学生からの「シニア FB」の研究がある（田中・近藤 2012）。海外の法科大学で法学を学び、日本の大学院を目指す学習者が対象で、シニア FB は特に内容面に効果を及ぼすが、学習者は先輩からの文法や日本語の間違いの指摘には拒否反応を示し、それらの役割は言語教師に求められていることがわかった。

本章では、先行研究ではほとんど見られない、専門分野の内容の推敲過程における日本語教師の関与を示すことにより、初級段階からの専門日本語教育実践の可能性を探る。

4.2　専門紹介プレゼンテーション指導に対する教師の意識

教師のサポートの様相を分析するにあたり、背景情報として、教師がどのような意識を持って指導に臨んでいるかを明らかにするべく、インタビュー調査を行った。調査協力は担当教師の内 2 名（P 教師、Q 教師とする）で、それぞれに半構造化インタビューを実施した。質問内容は主に、専門紹介プレゼンテーション活動の目標、指導上の困難点と指導上の喜び、および指導上の留意点の 4 項目である。

インタビュー時間は、各教師につき約 30 分である。インタビューデータは文字化し分析に用いた。以下、2 名の教師の発話に共通して観察された点を中心に論じる。文脈上、文意が伝わりにくいと思われる箇所については、発言の内容に変更を加えない範囲で［　］内に情報を補足した。なお、発言のテーマについては冒頭で（　）内に示している。

4.2.1　専門紹介プレゼンテーションの位置づけ

専門紹介プレゼンテーション活動の目標の一つとして、P 教師は以下の（1）で、学習者が研究生活に入ったときに「達成感」を持ち、「自信をつけた状態で日本語活動」ができることを挙げている。そして「達成感」や「自信」を獲得することは、今後、研究室の一員となり、周囲の人たちと日本語で円滑にコミュニケーションしていくために必要であると述べられている。

（1） P教師

（プレゼンテーションの目標として）

彼らが研究生活に入ったときに、ある程度の一定の自信をつけた状態で日本語活動っていうのができてっていうのは考えていました。達成感、こんな大変なことをやりきった、次に一歩いける、みたいな。研究活動に入った時に、研究室の周りの人たちと日本語でコミュニケーションする場合に円滑にやっていけるように。

本稿が対象とする研究留学生は、大学院での学位取得を主な目的として日本語学習を行っている。上記の発話より、専門紹介プレゼンテーション活動において、その後の研究室での活動など、次の段階を見据えて指導が行われていることがうかがえる。

日本語の教室での学習活動を、その後の研究室での活動との関連から捉えるために、以下の「言語学習への学習者の貢献」を示した Breen（2001）の図（図4-1）を参照した。この図では、「より広いコミュニティでのアイデンティティと参加」が、「教室というコンテクスト」、「コンテクストにおける学習者の行為」、さらには「学習者の属性や感情」を組み込んだ入れ子型の構造となっている。

義永（2009）によれば、「言語習得能力や心理過程などの学習者個人の内的要因は、固定的な所与の属性と考えられがちであったが、彼（筆者注：Breen）のモデルは、これらの属性も社会的に構成されていることを示すもの」（p.20）とされている。

学習者のこれらすべての貢献は、「学習者が経験する過渡期の状態」、つまり現在の状態と関連している。それは「今後属したい」と思っている、より広いコミュニティでのアイデンティティと参加を得ることを視野に入れたものである。つまり、言語学習のクラスは、学習者の現在と将来を仲介するもの（a language class mediates between the learners' being and becoming）であると言える（Breen 2001, p.8）。図 4-1 に示した各段階は、双方向の矢印が記されていることからわかるように、それぞれが絶えず相互に関連づけられているものとされ、音波と反響のメタファーを用いて説明されている。すなわち、他者との関係や異なるコンテクストにおいて、学習者の各貢献が反響し、影響し合っていることを意味する。

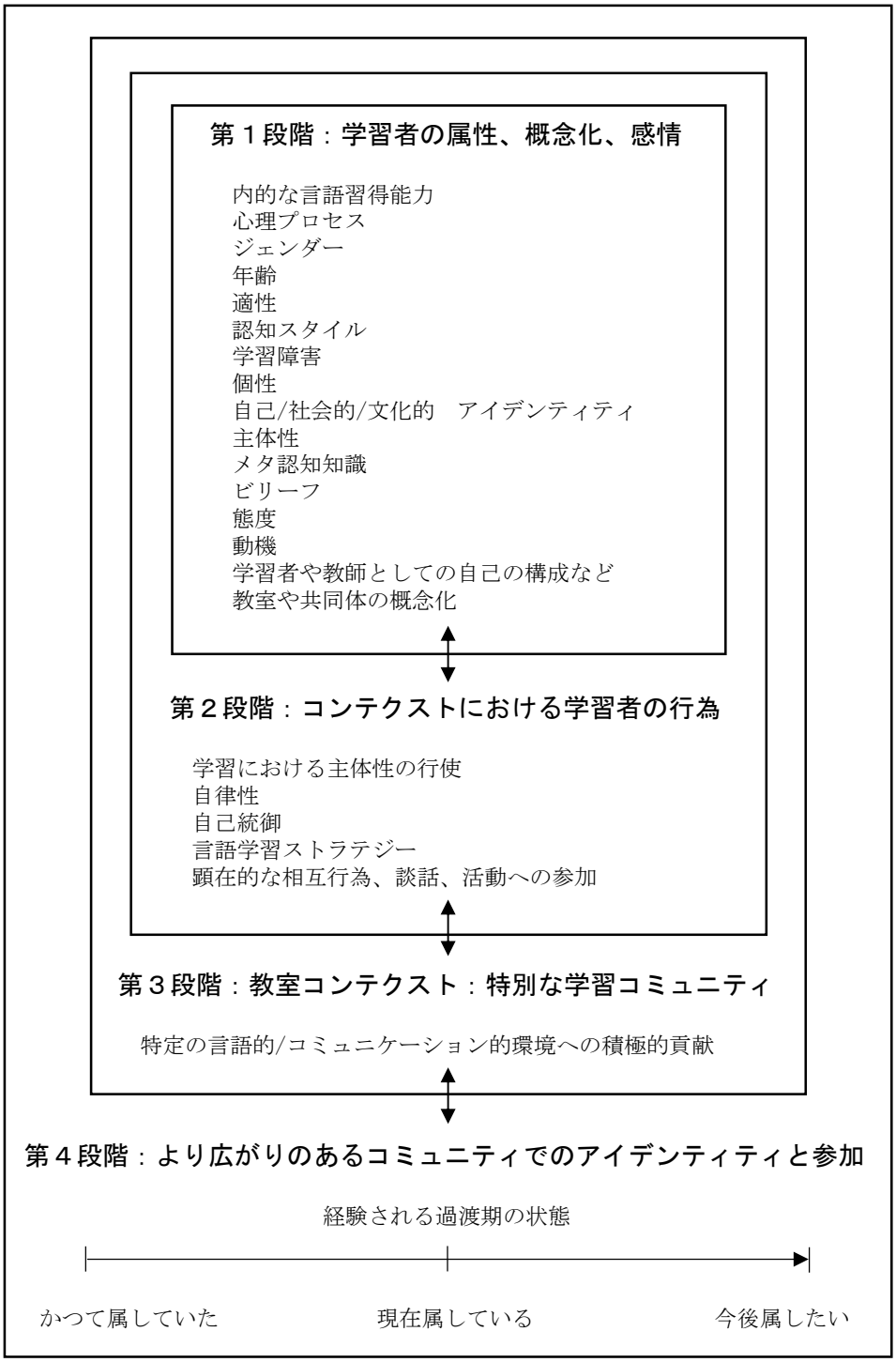


図 4-1 言語学習の再概念化

(Breen2001,p.180 を基に作成。日本語訳は義永 2009,p.20 による)

（１）のＰ教師によって語られた内容を Breen（2001）の図と照合すると、専門紹介プレゼンテーション活動を通して「達成感」や「自信」を得る心理過程が、今後所属したいコミュニティである「研究室」での円滑なコミュニケーション、すなわちアイデンティティや参加の獲得に関わっていると解釈することができる。

第二言語習得における学習者のアイデンティティに関する先行研究を概観した嶋津（2006）は、西口（1999）を引き「わたしは日本語がよくできる日本語非母語話者である」という自己認識を得るために、教育現場がアイデンティティ形成の実践の場となる必要性を示唆している。その上で、「第二言語教育者は、学習者が「第二言語話者」としてのアイデンティティを獲得する手助けをすること」（p.58）が必要であると述べられている。専門紹介プレゼンテーション活動の目標として、Q教師は以下の（２）で、「専門での自分、というのを他の人に話す。あなた［筆者注：学習者］がどういう研究をしているか」を伝えることを挙げている。

（２）Q教師

（目標は）

「専門での自分」というのを他の人に話す。あなたがどういう研究をしているか。

（理系の学生が日本語でプレゼンテーションを行う意義について）

いろいろ分野によって、研究室によって日本語の必要度は違うと思う。例えば就職活動。外国人の就活は現実的なことなので、あと自分の商品を売りこむとか。日本語コース修了のパーティーに来てくれる研究室の先生で、これからはそういう能力が必要であるって言っている先生もいたので。あなたは何をしているのかっていうのを日本語で聞かれるニーズはどの学生にもあると思います。

Q教師の語りにあった「専門での自分」は、上記の西口（1999）における「第二言語話者としてのアイデンティティ」の一つであると考えられる。専門紹介プレゼンテーションを通して「あなたがどういう研究をしているか」、日本語クラスのクラスメートならびに発表会の聴衆である研究室メンバーに伝えることが、第二言語話者としてのアイデンティティ獲得への一助となると考えられる。「あなた［筆者注：学習者］は何をしているのかっていうのを日本語で聞かれるニーズはどの学生にもある」と述べられているように、「専門で

の自分」というアイデンティティを呈示することは、就職活動や仕事の場においても求められるとの解釈も示された。

以上のことから、Ｐ教師とＱ教師のいずれの教師も、研究室および職場といった将来所属するコミュニティでの日本語の活動も視野に入れ、指導を行っていることがわかる。すなわち、専門紹介プレゼンテーション活動は「専門について日本語で話せる自分」という第二言語話者としてのアイデンティティを形成する一助となり、活動を通して学習者が得た達成感や自信は、将来所属するコミュニティである、研究室や職場などでのアイデンティティと参加の獲得を促すと考えられる。

4.2.2　指導上の困難点

指導上の困難点は、いずれの教師も、大きく分けて次の 2 点について述べられていた。一点目は、学習者の学習態度に関するものであり、二点目は、指導に対する逡巡である。

一点目については、Ｐ教師は指導上の困難点を「いろいろなむずかしさがある」とした上で、数は少ないが「非協力的な学生、いくらニーズについて説明しても、聞く耳を持たない学生」の存在を挙げている。また、Ｑ教師も「学生の受けとめかたにどう応じるかっていうことですよね。何が要因かわからない。こっちの指導をいったん受け止めるっていうことをしてくれない学生、放っておけばいいという考え方もあるかもしれないですけど、コースの担当者として結果は出さないといけない」と述べ、教師の指導を拒否する学習者への対応が指導上の困難点として挙げられた。

二点目について、Ｐ教師は（３）で「自分が指導していることは、本当にそれでいいのかっていうのは常にありますよね」と述べ、それは「専門性に関わる部分」だけではなく、「表現の部分でもことばの単語の部分」でも「構成、流れ」に関しても、葛藤があることが語られている。「それは判断、判定のしようがないので」と述べられているように、そこには唯一の正解というものは存在しないため、教師はより良い内容、表現、構成を求めて試行錯誤を重ねていることがうかがえる。

（３）Ｐ教師

> 自分が指導していることは、本当にそれでいいのかっていうのは常にありますよね。いろんな意味で、例えば専門性に関わる部分で何が彼らは、彼女らは本当にこれを言いたいのかな、本当に合っているのかとか、それは表現の部分でもこと

ばの単語の部分でもありました。あるいは、構成をこうしましょうねとかもっとこんな流れにしましょうねっていうときにそれはいいのか、でもそれは判断、判定のしようがないので、それは常に迷いながら、でも迷いは見せずにやってましたね。

同様に、Q教師へのインタビューでも、指導上の逡巡が語られた。Q教師は（4）で「どこに落としどころを見つけるのか。専門性とわかりやすさと日本語能力の問題というのは常に答えはあまりわからないかな」と述べ、専門性とわかりやすさと日本語能力のバランスをどう取るか、苦心している様子がうかがえる。

（4）Q教師

どこに落としどころを見つけるのか。専門性とわかりやすさと日本語能力の問題というのは常に答えはあまりわからないかな。共通して一番陥りやすいのは、研究室の学生だったらわかるけど、ふつうの人［筆者注：専門外の人］にはわからないってところ。頭ではわかっていても実際はわかっていないということ。それとスライドの中の情報とスクリプトがどれだけ合っているかとか、説明ができているか。それだけではわからないっていうのを、どうやってわからせるか、何度も何度も繰り返して話し合うっていうことかな。例えば、わかりが悪い学生も先にわかっていた学生に後で見てもらうと、ここがわからないと思うっていうことを言ってもらって、あとでわかる場合もあるし。そういう時には、他の学生を一時的に呼んできて、他の学生みんながどう思うかっていうと、みんなわからないみたいな。かえって学生同士のほうがいいかも、教師より。

特に、「わかりやすさ」に関して、「研究室の学生だったらわかるけど、ふつうの人にはわからない」、「頭ではわかっていても実際はわかっていない」という問題が、学習者に共通して存在することが指摘された。その上で、「説明ができているか。それだけではわからないっていうのを、どうやってわからせるか、何度も何度も繰り返して話し合う」と述べられ、学習者との相互行為を通してこの問題に対する意識化を促している様子がうかがえた。さらに、「わかりが悪い学生も先にわかっていた学生に後で見てもらうと、ここがわからないと思うっていうことを言ってもらって、後で［筆者注：聴衆がわからない点が］わ

かる場合もあるし」と述べられていることから、教師による意識化よりも、他の学生からの指摘が有効である場合もあると推測される。

4.2.3　指導上の留意点

指導上の留意点として、問題点を指摘するだけではなく、具体的に複数の選択肢を示すことやプレゼンテーションの類型から専門分野の違いを考慮して、構成や説明方法を提示することなどが挙げられた。

（5）Ｐ教師

できるだけわかりやすく伝えるっていうことですかね。日本語だけでっていうのは絶対限界があるので、媒介語も使うことになると思うんですけど。あと具体的にこうしたらっていうことをこっちから示すっていうことですかね。これはだめだから考えてっていうのは、たぶんそれは答えが見つからないと思うんで。少なくとも、それは教師が責任を取らなければならないことだから、こうしたら、ああしたらって、一つか二つとか、あるいは三つぐらい選択肢を与えるっていうことはできる限りやるようにはしています。

（6）Ｑ教師

いくつか類型っていうのがある。製品を中心にユーザーの立場で聞くっていうことがあるので、応用の部分をふくらませて、それがどうしてそれを開発する必要があるか、どういう製品になるか、前のとどう違うかを重点にして話せっていう場合がある。製品をもってみることができない、例えばソフトウェアの理論はメタファーを使えって言ったり。いくつか類型がある。こういう風に進むだろう、ここが入っていないとか。ある程度、発表はこういうふうになるものだ、というのがある。それに合わせてやっているというのがあるのかな。ある程度学生に自由にさせているから、自由にできる人は自分で作っていくけど、あとは合わせていって、これが足りないんじゃないかっていうのを聞きながら出していく。典型的な展開のしかたがあるから、それでいいっていう人はそれでやる。ただ、学生が出してくるものは断片的なので、そのステップの中のどこかを判断して順番と

かもその人によってどちらが先っていうのがあるので、この順番で出すならこれを入れないとだめっていうのがあるので。

Ｐ教師は（５）で「これはだめだから考えてっていうのは、たぶんそれは答えが見つからないと思う」と述べ、学習者の作成したスライドや発表原稿に見られる問題点を指摘するだけではなく、問題を解決に導くことは「教師が責任を取らなければならないこと」であるとの見解を示した。加えて、「こうしたら、ああしたらって、一つか二つとか、あるいは三つぐらい選択肢を与える」、つまり具体的な代替案を示すことが指導上の留意点として挙げられている。

一方、Ｑ教師は（６）で、プレゼンテーションについて「いくつか類型っていうのがある」と述べている。例として、ユーザーの立場に立って製品を紹介する場合に「応用の部分をふくらませ」、開発の必要性、製品の特徴および前の製品との違いについて重点的に話すよう指導すると述べている。「製品をもってみることができない、例えばソフトウェアの理論はメタファーを使えって言ったり」と述べられているように、ソフトウェア工学など、理論を中心に扱う分野ではメタファーを使うなど、トピックにより説明方法を工夫させるよう助言がなされていた。

また、「ある程度学生に自由にさせているから、自由にできる人は自分で作っていくけど、あとは合わせていって、これが足りないんじゃないかっていうのを聞きながら出していく」と述べられていることから、一定程度、学習者の自主性に任せた上で、不足している部分が教師による質問などを通して引き出されていることがわかった。

プレゼンテーションの類型や典型的な展開のしかたがあるとはいえ、一律の指導ができるわけではなく、「学生が出してくるものは断片的」であり「順番とかもその人によってどちらが先っていうのがある」との指摘からは、各学習者のレベルに応じ、柔軟に指導がなされていることがうかがえる。

以上限られたデータではあるが、スライドや発表原稿の推敲過程において、教師は研究室という学習者が将来参加するコミュニティでの活動を見据えつつ、指導を行っていることがわかった。各学習者の専門分野の違いや AP に関するスキーマの違いを考慮し、言語面に加え、適切な構成や説明方法などについて何度も話し合いを重ねながら、具体的な助言をしているものと考えられる。学習者が自身の専門分野の内容について専門外の聴衆にわかりやすく伝えるためには、「それだけではわからない」ことを認識させる必要がある。

次節では、このような意識を持つ教師によって、具体的にどのような指導がなされているのか、推敲中の学習者と教師の会話データの分析から、その様相を明らかにする。

4.3　教師による指導の様相

本章で分析の対象とする教師の指導に関するデータは、スライド作成と発表原稿作成での推敲段階において、教師が口頭でのフィードバックを行っている場面の会話データを文字化したものである。適宜、学習者が作成したスライドと発表原稿を示す。本研究の専門紹介プレゼンテーション準備活動の大まかな流れは第 3 章で示したが、以下に再掲する。

＜準備活動の流れ＞

1）トピックの選択

2）アウトライン作成

3）スライド作成

4）発表原稿作成

5）ワードリスト作成

6）発表練習、リハーサル

トピックの選択後は、まずアウトラインに沿って発表内容を示す目次のコンテンツスライドを作成し、それを基にスライドを作成した後、発表原稿作成作業へと入っていく。教師はスライドと発表原稿の両方に対し、主に口頭でフィードバックを行う。一般的に、プレゼンテーションの教科書などでは、発表原稿の作成後、スライドを作成するという流れが示されていることが多いようであるが、本研究が対象とする活動ではスライド作成後に発表原稿を作成する。これは、プレゼンテーションに特化した授業の担当教師へのインタビューによると「先にスライドを作成したほうが情報が焦点化されやすい」との理由によるものである。

口頭発表資料推敲時の教師と学習者の会話データより、教師の FB として、質問、指摘および助言にあたる箇所を抽出し、推敲を促している対象を分析した。その結果、表 4-2 の 4 つの上位カテゴリーと 12 の下位カテゴリーに分類された。

表 4-2　教師の FB が対象としたカテゴリー

上位カテゴリー	下位カテゴリー
１．視覚資料	図表のわかりやすさ スライドの見やすさ（文字サイズなど）
２．論理展開	情報の関連性 情報の優先順位 情報の提示順序 発表全体の構成
３．専門内容	専門用語の説明 専門的内容の説明
４．言語表現	メタ言語表現 文法、文体、表記
５．その他	引用方法および参考文献の書き方 時間管理

協力者 9 名の発表原稿を推敲前後で比較すると、FB による修正箇所は記述量の増減から次のように分類できる。記述が増加したものは、意義づけ（例：Xモデルを使用する意義）や理由（例：触媒が反応速度を早める理由、X物質の爆発の危険性が低い理由）、図表や専門用語の説明、メタ言語表現、結論・まとめである。一方、記述量が減少したものは、専門用語、原理などの詳細な説明、使用例・応用例、聴衆への過剰な問いかけや比喩表現であった。なお、プライバシー保護の観点より、協力者の専門分野が特定されないようにしている。

また、以下の表 4-3 は、発表原稿の最終稿における構成要素とその使用人数を示したものである。次節では、表 4-2 の各上位カテゴリーにおける FB を具体的に示す。例 1 から例 4 は、表 4-2 上位カテゴリーの 1 から 4 に該当し、各々に表 4-3 の構成要素を含む。例 1 は「視覚資料」に関する FB（「実験方法」の図表）、例 2 は「論理展開」に関する FB（「定義」のスライドの提示順序）、例 3 は「専門内容」に関する FB（専門用語の「定義」）、例 4 は「言語表現」に関する FB（「使用例」の説明）を各々分析する。

表 4-3　発表原稿の構成要素とその使用人数

構成要素	人数
定義	9
使用例、応用例	9
研究の意義	7
研究背景（歴史を含む）	6
将来の研究	5
実験方法、製造方法	3
原理の説明	3
その他	1

4.3.1　視覚資料に関するフィードバック

＜例１＞は視覚資料の表示に関する FB の例で、実験方法の図表と画像情報が検討されている。FB により、専門外の聴衆の理解に合わせた視覚資料の選択と表示方法および説明方法への配慮が促されている。協力者Ｆの例で、トピックは自動車部品の一つであるＸパイプである。発表スライドの初めに示されたコンテンツスライドには、「Ｘパイプの概要、技術開発の必要性、実験の方法、実験の結果、まとめ」の 5 点が提示された。図 4-2 は＜例１＞の会話で検討している初稿段階、図 4-3 は推敲後の最終稿のスライドである。

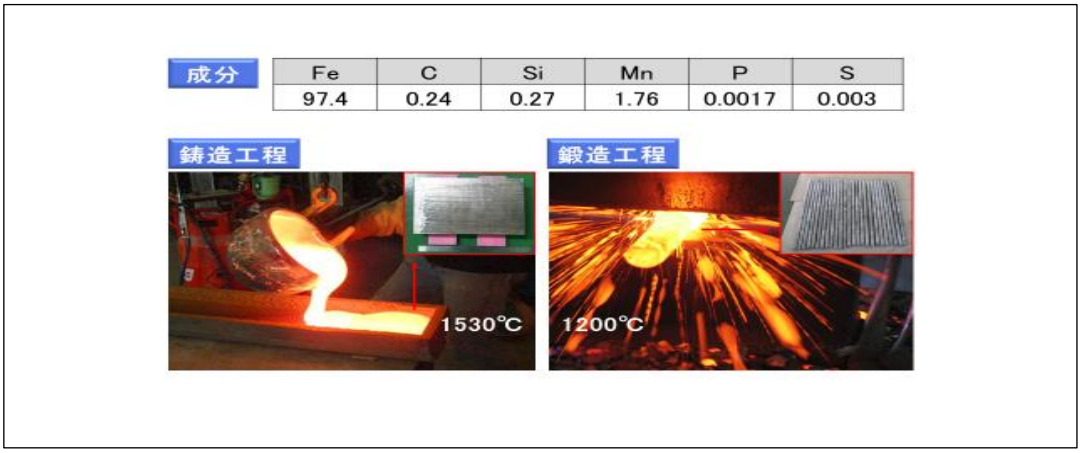


図 4-2　協力者Ｆの初稿段階のスライド

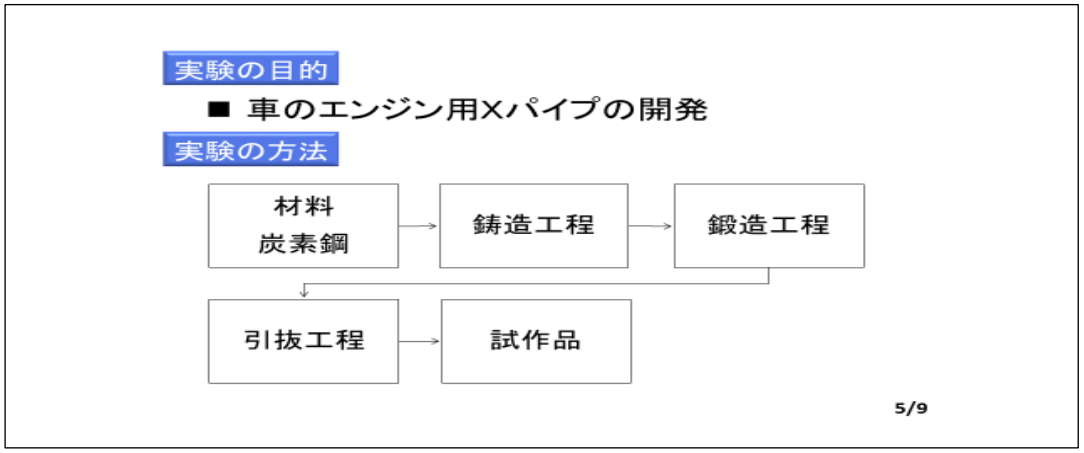


図 4-3　協力者Ｆの最終稿のスライド

図 4-2 の「実験の方法」の初稿段階のスライドでは、何の成分か表示されていない表と鋳造工程、鍛造工程の 2 枚の写真が示されている。

なお、会話データに付された下線は筆者による。説明の都合上、会話データは各例ごとの通し番号とし、1-1T とは例 1 の教師の会話の 1 行目を、2-2S とは例 2 の学習者の会話の 2 行目を意味する。会話例の文字化ルールは、次の通りである。

＜文字化のルール＞

[　同時発話の開始部

＝　途切れず続く発話

？　上昇イントネーション

。　下降イントネーション

、　短いポーズ

@　笑い

￥￥　笑いながらの発話

{　}　その他の非言語行動

#　聞き取り不明

＜例 1 ＞

1T：　ちょっとあの一専門の人だったらわかるけど、あーで、これは鉄？

2S：　はい。

3T： あーうん、でこれもねー。あの見ただけではすぐにはわからないと@思う@たぶん、で、えっと、これって、一つの物の中のえーと 97.4%がー、鉄？

4S： はい。

5T： あーこれで全部で 100 パーセント。

6S： はいはい、全部で。

7T： あーあーあーあーあー。だったらこれは何の成分って書かないと。

8S： あー、XXX の［成分。

9T： ［ＸＸＸの成分とか。

10S： はいはい。

11T： うんうんうん。でー、え？あ、これが鋳造で、鍛造なのね。

12S： はい、鋳造でー、鍛造でー。

13T： あーあー。それもたぶんアマチュアの人には、鋳造と鍛造ってどう違いますかっていうのがたぶんわからないと思う。

14S： うん。

15T： うん、で、写真もこれだけだったらーうん、たぶんわからない、かなー。こ、工程ってふつうね、そのサイクルの図なんですよ。

16S： あー、はいはいはい。小さくてサイクルを書いてー。

17T： そう、その方がたぶんいいと思う。だからその、えーと concrete な数字、number じゃなくて、そのサイクルの図の方がたぶん［いいと思う。

18S： ［はい。

プレゼンテーションは、ライティングと異なり視覚資料の活用によって説明が簡略化できる側面がある一方で、聴衆が一見してわかるように、視覚資料をレイアウトやデザインを工夫して表示する必要があると考えられる。教師は、表については「見ただけではすぐにわからないと思う」（1-3T）、写真については、「写真もこれだけだったらーうん、たぶんわからない、かなー」（1-15T）と述べている。つまり、専門外である聴衆の視点から不明瞭な点を示すことにより、視覚資料の問題点を指摘し、再考を促していると考えられる。同様に教師は「鋳造と鍛造ってどう違いますか」（1-13T）と述べ、想定される疑問点を指摘している。その際、ただ問題の存在を指摘するだけではなく、「何の成分って書かないと」（1-7T）や「工程ってふつうね、そのサイクルの図なんですよ」（1-15T）のように、成分

やサイクルの図について各々具体的に代替案が示されている。これを受けてＦは「ＸＸＸの成分」(1-8S)、「小さくてサイクルを書いてー」(1-16S) と答えている。「小さくて」は、Ｆからの付加情報である。教師が提案した「サイクルの図」(1-15T) にＦが自身のアイデアを加えていることから、Ｆの推敲に対する積極性と協働性が現れていると考えられる。

図 4-3 に示した最終稿のスライドからは、上記の教師の助言によって、学習者の既有知識や新たな発想が引き出されていることがうかがえる。教師の 1-15T での指摘は、鋳造工程と鍛造工程の各工程をサイクルで示すという意味であると推測されるが、Ｆによって後に実験の全工程がわかる図が作成された。鋳造工程と鍛造工程の 2 枚の写真は、続く次のスライドで使用された。これにより最終稿のスライドでは、実験における鋳造工程と鍛造工程の位置づけが明確になり、続くスライドで各工程を説明するという構成に改善されたと考えられる。つまり、実験の全体像を示してから各部分を説明するという流れに修正された。

＜例１＞で教師は、視覚資料の表示について問題点の指摘に加え、その点の理解を必要とする聴衆の存在を意識させていたと推測される。これについて先述した教師へのインタビュー（Ｑ教師）では、「共通して一番陥りやすいのは、研究室の学生だったらわかるけど、ふつうの人にはわからないってところ。頭ではわかっていても実際はわかっていないということ。（中略）それだけではわからないっていうのを、どうやってわからせるか、何度も何度も繰り返して話し合う」と述べられており、FB を通して、専門外の聴衆の理解に合わせた発表資料作成を意識させていることがうかがわれた。

このような FB は、学習者が視覚資料の選択と表示方法および説明方法への配慮や工夫の必要性に気づく契機となると考えられる。

4.3.2　論理展開に関するフィードバック

ここでは、論理展開に関する FB を 2 例分析する。＜例２＞の FB では、スライド内ならびにスライド間の情報に関連性があるか、再考が促されている。協力者Ｇの例で、ウイルスの概要を示すスライドについての検討である。トピックは「Ｘウイルス」で、コンテンツスライドには「ウイルスの概要、ウイルスの治療（過去、現在、未来)、私の研究（Ｘウイルス)」の 3 点が挙げられた。

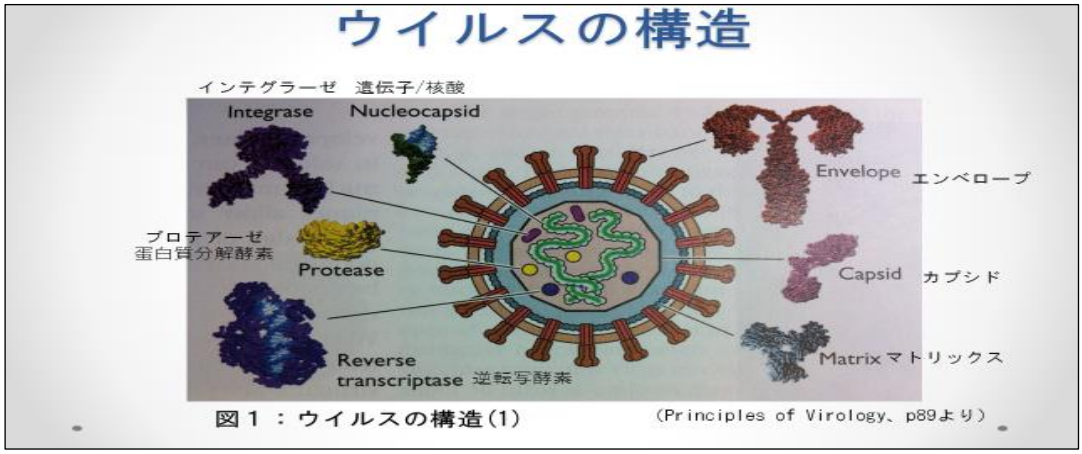
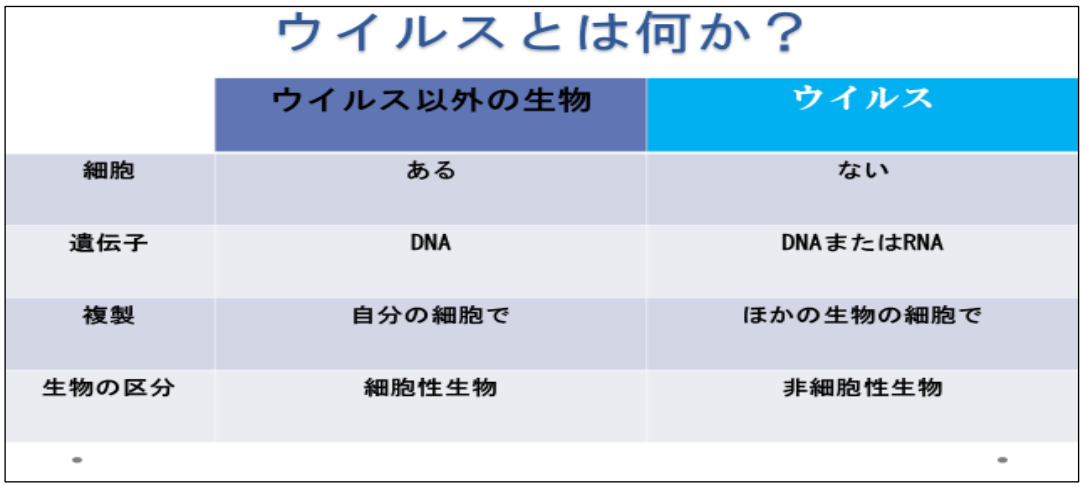


図 4-4　協力者Ｇの最終稿のスライド（１）



ウイルスとは何か？

	ウイルス以外の生物	ウイルス
細胞	ある	ない
遺伝子	DNA	DNAまたはRNA
複製	自分の細胞で	ほかの生物の細胞で
生物の区分	細胞性生物	非細胞性生物

図 4-5　協力者Ｇの最終稿のスライド（２）

＜例２＞

1T：　これがウイルスの構造？で、えー、で？これのどこが大切なんですか？

2S：　大切？

3T：　important なのはどれ？

4S：　構造、えーと全部。

5T：　構造全部？

6S：　全部。だいたい説明します。えーと。

7T：　あー本当。

8S：　ウイルスはえーと、何があります。

9T：　うんうんうん。

10S：　これは、1つ、1、2、3、4、5、6、7、7パートがあります。そして、あとは、ウイルスは構造、細胞は構成単位がありません。

11T：　うん。

12S：　DNAはある、でもRNAはえーと、えーと、しゅうしょく？

13T：　増殖。

14S：　増殖、増殖しない。

15T：　うーん。

16S：　できません。ATPの合成はできません。

（中略）

23T：　で、ウイルスの構造を話して、次、ウイルスとウイルスじゃないもの？ウイルスじゃないものの話の時に、このinformationはあった方がいい？このinformation、この構造のinformation、後ろのこのスライドとのrelationは？

24S：　えっと、前はウイルスは構造は何ですか。

（中略）

29T：　2つのスライドでdefinition？

30S：　はい。

31T：　じゃあ、こっち［※筆者注：ウイルスとは何か］が前のスライドだと思う、私は。だからその大きなところから小さなところにいくっていうorderでいったらー。

図4-4は、「ウイルスの構造」に関する最終稿のスライドで、初稿では図のタイトルと出典が示されていなかった。また、「ウイルスとは何か」に関する初稿のスライドはこの指導後、参考文献としての使用を禁じているウィキペディアのコピーであることが判明したため、ここでは提示していない。図4-5は「ウイルスとは何か」の最終稿のスライドである。

協力者Gは、初稿の段階でウイルスの概要として、ウイルスの構造の説明後「ウイルスとは何か」と題したスライドで、ウイルスとウイルス以外の生物を比較していた。ウイルスの構造のスライドには、7つの構成物の名称が記されており、教師はどの情報が重要なのかを尋ねている（2-1T、2-3T）。Gは、全部が大切である、大体説明すると述べ（2-4S、2-6S）、続けて、「ウイルスとは何か」のスライドの表の情報について各々説明している（2-10S、

2-12S、2-14S、2-16S)。このことより、Gが各スライドの情報を並列的に捉え、重要な情報を焦点化できていないことがうかがえる。

教師は、ウイルスとウイルス以外の生物の比較に「この information［筆者注：ウイルスの構造］はあった方がいい？」(2-23T) と質問し、「ウイルスの構造」のスライドと「ウイルスとは何か」のスライド間の関連性の有無を確認している。教師は「2 つのスライドで definition？」(2-29T) とたずね、Gがこれら 2 枚のスライドでウイルスを定義しようとしていると理解した。その上で、スライドの提示順序として定義（大きなところ）の次に構造（小さなところ）という順序にするよう助言している (2-31T)。その結果、最終稿では「ウイルスとは何か」の次に、「ウイルスの構造」を説明するという構成に修正された。スライドの提示順序は、全体構成および論理展開に直接関わる問題である。上記の FB では、情報の優先順位や関連性の有無に基づいた、論理展開の再考が促されていると考えられる。

他の例としては、1 枚のスライドに関連性のない情報が混在している場合、教師はスライドを分けて説明するよう指導していた。例えば、発表内容を示す目次のスライドに研究対象であるウイルスの構成図が載せられていた際には「これとこれってリンクしてる？（G：「していない」）だったら違うスライドの方がいいと思う」と提案した。また、構造を示す図と定義に関する表が 1 枚のスライドにある場合は「このコンテンツは 2 枚の方がいいと思う」と述べ、情報の質的な差異を意識したスライドの作成を指示していた。

協力者Gだけではなく、本研究が対象とするクラスで頻繁に観察される問題の一つとして、スライドに図表や写真等の情報があるにも関わらず発表原稿で説明がされていないという点が挙げられる。Gも「簡単な紹介です」と述べ、原稿には十分に説明のない表をスライドに示していた。このような場合、教師は「説明しないところは消したほうがいいです。話さない情報はスライドに書かないほうがいい」といった指摘をしていた。図 4-5 は「ウイルスとは何か」に関するスライドの最終稿である。初稿のスライドでは表に 17 の項目があり、教師から「これ全部説明しますか？このアイテム全部紹介する？」との指摘があった。Gがこの内 8 つの項目だけでいいと気づき内容が焦点化され、図 4-5 のように、より情報が視覚的に整理された表へと改善された。

次の＜例３＞は、スライドの全体構成の再考を促す FB である。本稿が対象とする専門紹介プレゼンテーションでは、先述したようにアウトラインを基にスライドを作成し、ある程度スライドができた状態で、発表原稿を書くという順序で準備活動を進めている。スライド作成の初期段階では、各スライドには詳細な情報はなく、写真などの画像情報とアウ

トラインに沿った見出しのみが書かれている状態であることが多い。以下の例では、協力者Ｆはスライドを 1 枚削除し、最後に実験結果を示すスライドを入れるかどうかを教師に相談している。

＜例３＞

1S：　今、このページを。

2T：　はい。

3S：　delete するかどうかー［考えています。

4T：　　［あー考えてるのね。あーはいはい。

5S：　そして結果のページ［を=

6T：　　［はい。

7S：　=ページの、ページをもう一枚。

8T：　あーもう一枚作るー、あーそうねえー。

（中略）

20T：　うーん、この後に何を書くかですね。だからこの後にーこのコンディションのあの研究をします、の話がある時はーこれがあった方がいいいけどーでもそのコンディションの話がない時［は＝

21S：　　［はいはい。

22T：　=これだけでも。

23S：　はいはい、この、このについて、話がないです。

24T：　あーないです。そしたら、ここの話はえーと、少しだけ、一番最後のスライドでするんでもいいと思います。

25S：　んー、はいはい。

26T：　将来のー。

27S：　将来。

28T：　研究でちょっとするんでもいいと思うし、だから一枚使わなくてもいいと思う。

29S：　はい。

協力者Ｆの発表は、自国の大学の修士課程で行った研究を一部紹介するものであったが、このような場合は、最後のスライドで、自身のこれからの研究との関連について述べるよう、いずれの教師からも指示が与えられることが多い。

教師は「この後に何を書くかですね」（3-20T）と述べ「この後にーこのコンディションのあの研究をします、の話がある時はーこれがあった方がいいいけどーでもそのコンディションの話がない時はー」（3-20T）と続き、「コンディション部分の話がある」場合は新たに作成する一枚のスライドがあった方がいいが、「コンディションの話がない」場合は、作成しなくてもいいと助言している。すなわち、教師は「コンディションの話があるか、ないか」というスライド間の情報の関連性の有無によって、構成を検討していると考えられる。この教師のアドバイスが契機となり、Ｆは 3-23S で「このについて［筆者注：これについて］話がないです」と述べ、情報の関連性がないことが認識されたと言える。これを受けて教師は「あーないです。そしたら、ここの話はえーと、少しだけ、一番最後のスライドでするんでもいいと思います」（3-24T）と述べ、関連性がないなら、最後のスライドで少し話をすればいい、「一枚使わなくてもいいと思う」（3-28T）と再度、助言がなされている。

このような FB によって情報の関連性が吟味され、過不足なく配置されることにより、全体構成が改善されると考えられる。それにより、プレゼンテーションの内容の一貫性と結束性が洗練されると言える。

4.3.3　専門内容に関するフィードバック

ここでは、専門内容に関する FB を 2 例取り上げ分析する。まず、以下の＜例４＞では専門外の聴衆の理解を得るために、学習者の専門内容に関する説明をより一般的な表現で言語化できるよう、学習者の既有知識を活用した FB が行われている。専門用語（錯体）に関する検討場面で、協力者Ｉのトピックは、触媒として使用可能な「Ｘ金属」である。錯体は「応用例」のスライドで、Ｘ金属触媒を用いた反応の経路図の中に示されていた。

＜例４＞

1T：　錯体って何？

2S：　錯体は、ここは錯体。配位するあとは錯体になります。

3T：　金属の特徴は変わりますか？

4S： I think みんな金属は hard｛机を叩く音｝固体。Everyone knows 金属 is 固体 固体と液体はとめる？

5T： あー。

6S： もし金属は錯体になります、Then it will be more 液体。

7T： あー、やっぱりこれ definition はした方がいいです。はっきりこれは change することだから、どういうステイタスか。

8S： 固体は液体でなります。

9T： そうそうそう。液体になる状態、かな。

＜例１＞で先述したように、「専門外の聴衆」としての観点からのサポートは、問題点の指摘に加え、その情報だけでは理解が進まない聴衆の存在を意識させる効果があると言える。また、聴衆の視点からわからない点を指摘、質問することは既有知識を活性化させ、それによって、新たな発想や表現の再考を促すと考えられる。

学習を深める対話について、丸野（2012, p.181）では次の 3 つの視点からのメタ認知的思考が必要であるとされている。第一は「自己の思考の明確化に向けての自己省察」である。これは他者や話し合いの場に明示化する、自分自身のまだ曖昧なレベルのアイデアや思考過程に対し、他者の批判的検討が加わることによる。第二は自分とは異なる他者の考えに出会うことで「新たな考えを創出していくための省察的思考」である。そして、第三は自分たちの対話状況や内容を「第三者（聴衆者）の視点から鳥瞰的に吟味・検討するという省察的思考」である。この 3 つのメタ認知的思考の働きにより、曖昧な思考過程の可視化が可能になり、それによって多様な考えが吟味、検討され、結果的に新たな知の発見、創発につながると述べられている。

上記の＜例４＞でも、教師は＜例１＞と同様に、この発表のトピックに関する専門知識を持たない「専門外の人」として質問している（4-1T、4-3T）。この働きかけにより、「専門内容をよく知っている人」としての学習者の知識が引き出されていることがわかる（4-2S、4-4S、4-6S）。それを受けて教師は、4-7T で「錯体」は特徴が「はっきりこれは change することだから」と述べ、学習者の説明した内容を理解した上で、定義の必要性を導いていると考えられる。さらに、教師は波線部（4-8S）の学習者の表現をパラフレーズし、定義の形に整え提示している（4-9T）。

学習者が専門内容を熟知し、理解しているからこそ、言語化を助けるこのような FB が可能となる。学習者の既有知識を活用し、専門に関する表現を一般的な表現にパラフレーズすることで、専門外の聴衆にもわかりやすい、より適切な表現に改善されると考えられる。また、成果物の改善に加え、定義の必要性ならびに聴衆の背景知識に合わせた、よりわかりやすい表現の選択への意識が促されると言える。

次の＜例５＞は、協力者Ｆと教師が「実験の結果」のスライドを検討している場面で、FB により実験結果が導き出された根拠の加筆が促されている。図 4-6 のスライドで、図 5 に示されている 2 次から 6 次までの 5 本のパイプが並んでいる「引抜結果」の画像が推敲の対象である。ここでも教師は、「専門外の聴衆」の視点から質問している。

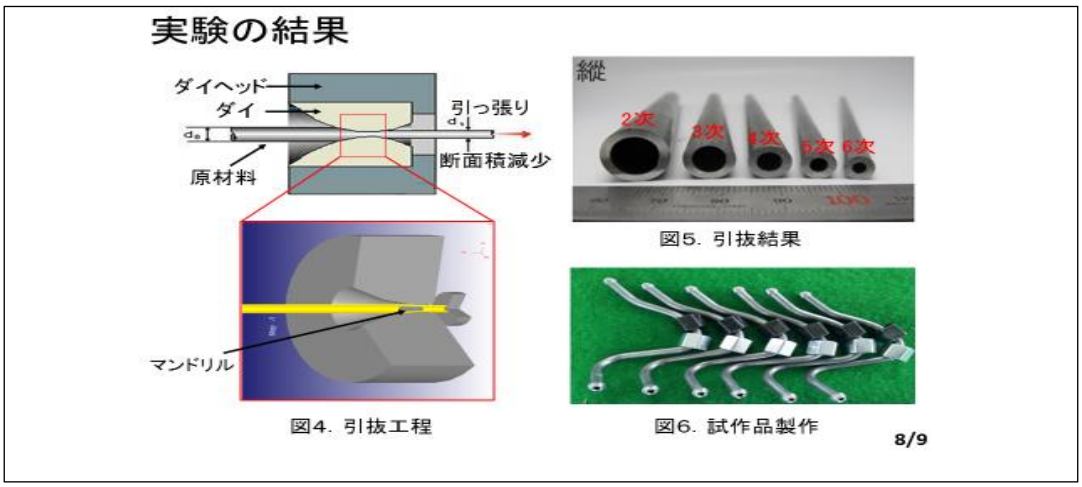


図 4-6　協力者Ｆ「実験の結果」のスライド

＜例５＞

1S：　このは重要な方法です。

2T：　あー。

3S：　一回でこのサイズです。このーもう一度。

4T：　あ、もう一度［するんですか。

5S：　　［して、これです。

6T：　へー。

7S：　もう一度してこれです。Final はー。

8T：　¥なんか、あのすごくアナログな感じなんですけど¥

9S：　@はいはいはい。

10T：　へえー@え、最初からこれにはならないの？

11S：　はいはい。小さいパイプのために、6あん。

12T：　6工程ある［6回するって。

13S：　　［＃＃はいはい。まずいろいろなあんいありますけどここは一番。

14T：　あー。で、たぶんそしたら質問は私も同じですけど、どうして1回目でこれじゃないですか？

15S：　あー、1回したら、あーdestroy.

16T：　あーそう。

17S：　はい。

18T：　あー壊れます。

19S：　ここは多いです、ここは小さいです。

20T：　大きいです、ね。

21S：　1回にいく、いってdestroyなる［から。

22T：　　［それは圧力の、プレッシャーの問題？

23S：　はい。

24T：　あーなるほどね。

（中略）

25S：　＃＃＃これが実験です。

26T：　実験です。はい、はい。

27S：　何回が［いいですか。

28T：　　［いいかってことですね、うん。たぶんほんとに聞いている人はどうしてこの6回目がいいですかとか3回じゃだめですかとかなんか、そういう、うん。

29S：　この質問についてー、結果がー、研究室であります。

30T：　あります？

31S：　はい。

上述の＜例５＞で教師は、丸野（2012, p.181）の第一および第二のメタ認知的思考、つまり自己の思考の明確化と新たな考えの創出に向けての自己省察における、「他者」の役割

を果たしていると言える。協力者Ｆは、引抜工程について少しずつパイプを細くしていくと説明している（5-3S、5-5S、5-7S）。この説明を受け教師は、笑いながら「すごくアナログな感じ」（5-8T）と感想を述べ「最初からこれにはならないの？」（5-10T）と質問している。6 回の工程があるという回答を得た教師は、「たぶんそしたら質問は私も同じですけど、どうして 1 回目でこれじゃないですか」（5-14T）と 6 回の工程が必要である理由を尋ね、Ｆは「1 回したら、あーdestroy」（5-15S）と答えている。これは 1 回で最後の細い状態にしようとすると、パイプが壊れてしまうという意味である。「たぶん質問は私も同じですけど」（5-14T）と述べられているのは、教師がプレゼンテーションの聴衆からの質問を想定し、聴衆が持つであろう疑問点を教師も持っていることを示していると考えられる。

Ｆは再度「1 回にいく、いって destroy なるから」（5-21S）と説明を繰り返した。それに続けて教師は、「それは圧力の、プレッシャーの問題？」（5-22T）と質問し、パイプが壊れることと圧力の関係を確認している。Hはこの実験は必要な引抜の回数を調べる実験であることを説明し（5-24S、5-27S）、これを受けて教師は「たぶんほんとに聞いている人はどうしてこの 6 回目がいいですかとか 3 回じゃだめですかとか」（5-28T）と聴衆が疑問に思うであろう点を再度指摘している。これに対し、Ｆは「この質問についてー、結果がー、研究室であります」（5-29S）と述べ、この質問について研究室では既に結果が出ている事象であると説明している。つまり、Ｆは引抜結果のデータには根拠があることを示していると言える。このようなやり取りを経て、発表原稿は以下のように作成された。それはＦがこのやり取りにより、聴衆が持つであろう疑問点を把握し、その疑問点を解消するためにはデータの根拠を示す必要があると認識できたためであると考えられる。下線部が主にここでのやり取りが反映されている箇所である。示されたスライドに関しては初稿からの変更はなかったが、発表原稿での説明に必要な情報として、実験結果が導き出された根拠が加筆された。

＜協力者Ｆの発表原稿＞

鍛造工程の次は引抜工程です。この写真は引抜工程の方法です。まず、鍛造工程を通じて作られた材料を引抜工程を通じて直径を小さくしてパイプを作ります。引抜工程のダイの内部でマンドリルという物があります。このマンドリルが材料の内部を削ってパイプを作ります。この次には反復的に引抜工程をしながら、このパイプの直径を減らします。

引抜工程は計6回で、6回の引抜工程を通じて最終パイプを作ります。この6回の引抜は実験を通して得た結果であり、もしも 6 回より少なくした場合は、材料が変形する際、大きな圧力を受けて破壊される可能性が大きくなります。もしも 6 回より多くした場合、材料は少ない圧力を受けて簡単に変形できますが、工程のステップが増加すればよりコストが高くなります。(以下略)

上記の FB では、教師が問題点の指摘だけではなく具体的な代替案を示すことで、学習者は「他者の批判的検討」に加え、「他者の考えに出会う」ことができると言える。さらに、教師の「専門外の聴衆」としての視点は、第三のメタ認知的思考における「第三者（聴衆者）の視点」と重なるものであり、内容を「鳥瞰的に吟味・検討する」ことを促していると考えられる。

4.3.4　言語表現に関するフィードバック

ここでは、言語表現に関する FB について述べる。FB を通して学習者の既有知識が活性化され、教師は学習者の表現を活かした選択肢を提示している。次の＜例６＞では、「使用例」の説明が検討されている。協力者Ｄの例で、トピックは「Ｘ電池」である。コンテンツスライドには、「Ｘ電池の定義、メリット、歴史、使用例、製造方法」の 5 点が示された。初稿での「使用例」の説明は以下の通りである。

＜協力者Ｄの発表原稿（初稿）＞

例えば、昆虫ロボットのような場合には、Ｘ電池、圧電エネルギー収集、熱エネルギーの収穫、マイクロコントローラ、駆動センサで構成され、使用されています。

以下の図 4-7 は、＜例６＞で検討されている「Ｘ電池の使用例」のスライドの最終稿である。

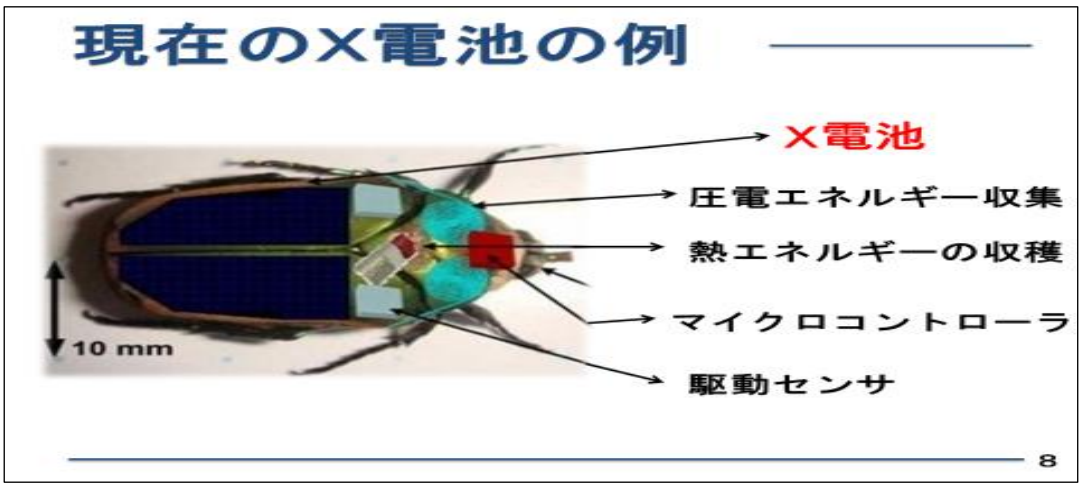


図 4-7　X 電池の使用例のスライド（最終稿）

＜例６＞

1T：　このコメントは、これと次の熱エネルギー、圧電エネルギーがわかりません。他の部品とX電池の関係も簡単に説明しながら紹介してください、これはまだじゃあ変えていません？

2S：　でも私もこの部分とこの部分が私の専門じゃないですから、ちょっと説明がむずかしいと思います。

3T：　はー、なるほど。例えば昆虫ロボットのような場合には、X電池、圧電エネルギーの収集、熱エネルギー、マイクロコントローラ、駆動センサで構成され、使用されています。あー、この昆虫ロボットの中にはこれとこれとこれがあります、という説明ですね？

4S：　この部分にはX電池が入って、入る、うーん電池が構成されています。

5T：　あーそうですね。じゃあ、もしこの説明がむずかしいというなら、発表のメインはX電池なので、X電池と関係があるところだけ？

6S：　あーはいはい。関係がある。

7T：　例えばどこが関係しますか？

8S：　全部が関係がある。

9T：　何か説明できるところはありますか？簡単に。

10S：　あー簡単にーこれ。

11T：　この昆虫ロボットは国防のために？例えば何をしますか？

12S： 昆虫ロボットがマイクロコントローラがありますから、リモコンで例えばミリタリーでレコードとかー例えばー。

13T： 情報を集めるために？

14S： はい、情報を集めるために。

15T： あーなるほど。

16S： 人が動物と昆虫とか、昆虫はシュー{飛んでいくジェスチャー}エスケイプですから昆虫と同じ。昆虫が私がみたいとできます。

17T： あー。もし例えば、他の国のミリタリーにこの昆虫ロボットが行っても、虫だから誰も気にしません。

18S： はい。

19T： なるほどー。

20S： リアル昆虫、エスケイプじゃないと、私の考えでは。でもこれは技術がシークットですから、はい。説明がむずかしい。

21T： どこを、じゃあどこを説明しましょうか。たぶん先生が書かれているみたいにこのセンテンスを聞くと、聞いている人はえーと、これとこれとこれはどんな関係ですか？これは何ですか？たぶん質問があるかもしれません。もし説明しないならーどうしたらいいかなー？X電池。

22S： このスライドで私が話したいものは、この昆虫ロボットの中にいろいろな構成ものがあります。この中にX電池が使っています。まあそのこの昆虫の作る方法はX電池だけじゃないですから。

23T： あーはいはい。

24S： この部分、この部分、この部分の専門がー。

25T： あーそれが言いたい。

26S： 後でこのロボットができます。それぞれいろいろなものもこの部分が使えます。

27T： なるほど、なるほど、わかりました。いろいろなもので、X電池だけではなくてこういうものも、全部のテクノロジーでできていますってことが言いたい？

28S： この、このコメントが使えますか？使ってもいいですか？

29T： うん？たとえば？えーと？

30S： @いろいろな専門がー。

31T：　あーあーあー、今のコメント。もちろん使ってください。今の説明でＤさんの言いたいことがわかったので、もちろん今の使ってくれていいので、後でチェンジしてみてください。

32S：　はい。

前回の担当教師が、各部品の説明やＸ電池と他の部分との関係を説明するようにとのコメントを残していた。それを受け、上記の指導の担当教師は、「例えばどこが関係しますか」（6-7T）とＸ電池と関係がある箇所を質問した。これに対し、Ｄは「全部が関係がある」と答えている（6-8S）。教師は、説明可能な箇所を探るため「何か説明できるところはありますか？簡単に」（6-9T）と質問し、「この昆虫ロボットは国防のために？例えば何をしますか？」（6-11T）と昆虫ロボットの役割について尋ねている。Ｄは昆虫ロボットの特徴を述べ始める（6-12S、6-14S、6-16S）。そして、「リアル昆虫、エスケイプじゃないと、私の考えでは。でもこれは技術がシークレットですから、はい、説明がむずかしい」（6-20S）と述べ国防のための情報収集には、本物の昆虫のように飛んで逃げる必要があり、その技術の説明はむずかしいと答えた。そこで教師は「このセンテンスを聞くと、聞いている人はえーと、これとこれとこれはどんな関係ですか？これは何ですか？たぶん質問があるかもしれません」（6-21T 下線部）と述べ、聴衆からの想定される質問を通し、再考を促している。それまで昆虫ロボットの技術面の説明をしようとしていたＤは、「これとこれとこれはどんな関係ですか」と情報の関連性を問う質問を受け、このスライドの意図を説明し始める（6-22S、6-24S、6-26S）。教師は「いろいろなもので、Ｘ電池だけではなくて、こういうものも、全部のテクノロジーでできていますってことが言いたい？」（6-27T 下線部）とＤの波線部の表現をパラフレーズし、説明を補う形で、コンテンツの意図を確認している。Ｄはこのパラフレーズされた表現を活用し、最終稿では次のように下線部の一文が加筆された。

＜協力者Ｄの発表原稿（最終稿）＞

例えば、（初稿と同じため中略）使用されています。<u>このようにＸ電池だけでなく、様々な分野の技術が集まって、一つの完成体を作るのが一般的です。</u>

加筆された最後の一文で、各部品の名称を紹介するという以上に、構成物を説明する意義が明確になったと言える。すなわち、事象がメタ的に捉えられることにより、スライド内の情報が総括される。これには、専門外の聴衆の理解を助ける働きがあると考えられる。事象をメタ的に捉えることは、今後の研究活動にも必要な能力の一つであると言える。

上記例6の分析は、先行研究の概観でも述べたように、ピアレスポンスでは、「内容について話されたとしても、作文の推敲に直接つながるような具体的なアドバイスが少ないため、作文の改善に生かせない」（広瀬 2004,p.71）という指摘とは、対照的な結果である。前節で取り上げた担当教師のインタビューでは、指導上の留意点として、P教師によって以下のように述べられていた。

> 具体的にこうしたらっていうことをこっちから示すっていうことですかね。これは駄目だから考えてっていうのは、たぶんそれは答えが見つからないと思うので。少なくとも、それは教師が責任とらなければいけないことだから、こうしたら、ああしたらって一つとか二つとか、あるいは三つぐらい選択肢を与えるっていうことはできる限りするようにはしています。

以上により、改善のために具体的な選択肢を与えることは、教師の責任であると捉えられていることがわかる。すなわち、教師は問題の指摘をするだけでは不十分で、また安易に「正しい表現」として選択肢を与えるだけでは責任が果たされていないと言える。上記のように、学習者の既有知識が活性化される相互行為を通して、教師が学習者の意図をくみ取り、学習者の表現を活かした選択肢をリソースとして提示することが、特に言語面での指導においては有効であると考えられる。

4.4　本章のまとめ

先述したように、先行研究では教師 FB の対象は文法や表現面が中心で、従来の日本語教育では、教師 FB が「正しい答え」への訂正であると捉えられてきた。しかし、本研究の AP における教師 FB では、専門外の聴衆の立場から、学習者のアカデミックな知識や経験

を引き出し、それに基づいた代替案の提示や明快な表現へのパラフレーズなどを行っていた。AP における教師 FB は、問題点の指摘や解決策の提示では指示的であり、学習者の知識や経験を引き出す過程において協働的であり、学習者の意識化を促すという点で促進的な FB であると言える。これらの側面が複合的に作用し、成果物の質的改善や学習者の意識変化につながると考えられる。

教師 FB と比較されるピアレスポンスの研究には、学習者同士で作文の内容に関する話題が多く話されたものの、修正は 9 割が文法や表記の訂正であったとの結果もある（広瀬 2004）。 本研究の教師 FB では、問題点と解決策が明示されており、教師は、指導上の留意点に具体案や複数の選択肢の提示を挙げて、代案の再検討を促すだけでは不十分であるとの考えを示した。この点は、学習者の日本語レベルを知る教師だからこそ言語表現のバリエーションを提示できる FB の方法であろう。

本章で検討した FB 例はすべて加筆を促すものであった。これは、学習者が作成した初稿段階では、内容に対する説明不足の問題が多いことによる。しかし、研究留学生はアカデミックな活動経験があるため、適切な FB を受ければ、初級段階であっても知識や経験を駆使して加筆していく能力が十分に備わっていると言える。インタビューにおいても、ある学習者は、FB を受け最も変化した点として、内容を挙げ、スライドのあらゆる情報が多くなったと述べ、情報量の増加による内容の深化が認識されていた。説明不足は中・上級でも同様の問題があると推測されるため、初級段階からの FB による意識化促進は、今後の日本語学習ならびに研究活動において有益であると考える。

また、学習者は最も役に立った FB として、聴衆が混乱しないよう関連性の薄い情報の削除やスライドと発表原稿の整合性などを挙げていた。FB を通して学習者は、聴衆への明快な内容の発信を目指して、多角的に思考、分析し、構成や表現方法を検討する重要性を認識できるものと言える。これらは、研究成果の発信を行う研究留学生にとって必要不可欠な能力である。

以上により、初級段階からの AP 教育には、適切な FB により日本語による研究を行う上で基盤となる能力を獲得させ、本格的な研究活動へのソフトランディングを促す意義があると言える。研究活動のための本質的な素養が養われていれば、今後所属する研究室というコミュニティの一員として、十全に活動することが可能になると考えられる。

第５章　研究留学生によるプレゼンテーション資料推敲過程の諸相

前章では、プレゼンテーション資料の推敲過程における、教師 FB の様相を示した。教師は、専門外の聴衆の立場から学習者のアカデミックな知識や経験を引き出し、それに基づいた代替案の提示や明快な表現へのパラフレーズなどを行っていた。さらに FB の対象によって、教師が柔軟に態度を変化させていることがわかった。すなわち AP における教師 FB は、問題点の指摘や解決策の提示では指示的であり、学習者の知識や経験を引き出す過程において協働的であり、学習者の意識化を促すという点で促進的な FB であると言える。このような柔軟且つ適切な FB により、日本語による本格的な研究活動を行う基盤となる能力の獲得が促されることが示唆された。

第 5 章では、プレゼンテーション資料推敲過程における学習者のふるまいを、行動と意識の面から分析する。本研究の調査協力者である研究留学生は、日本語能力は決して高くはないが、既にアカデミックな活動経験を有している。本章の目的は、彼らがどのように資料の推敲に取り組んでいるか、その学習のミクロなプロセスの一端を示すことである。

まず、本章の関連概念として、第 2 章で述べたアイデンティティの中でも novice-expert の概念に着目し、先行研究の知見をまとめる。その上で、推敲過程における学習成果物の変化ならびに学習者の意識を分析し、「研究者の卵」としてのアイデンティティがどのように反映されているかを示す。また、推敲過程において観察された問題点について考察し、学習者のアカデミックな活動経験の影響との関連について述べる。本章の構成は以下の通りである。

5.1　novice-expert とは

5.2　推敲過程における expert としての学習者のふるまい

5.2.1　協力者Ａの事例

5.2.2　協力者Ｂの事例

5.3　プレゼンテーション資料推敲過程における困難点

5.4　アカデミックな活動経験の影響

5.5　本章のまとめ

5.1 novice-expert とは

アイデンティティとは、相互行為を通して参加者によって、協働的に構築されていくものであった。しかし、日本語教育学分野では、第 2 章で挙げた義永（2016）の指摘にあるように学習者のアイデンティティは固定的に捉えられてきた。また、大平（2001）の議論を基に述べたように、「ネイティブスピーカー」の言語能力を目標言語の「完全な能力」として捉える限り、特に初級段階の学習者はいかなる接触場面においても、目標言語能力が不足した存在としてみなされる。すなわち、「教師＝日本語をよく知る者（expert)」、「学習者＝日本語をよく知らない者（novice)」といった、単一的、固定的な役割が最近まで自明のものとされてきたと言える。

本節では、このような「学習者＝novice」という固定的な役割だけではなく、学習者がアカデミックな知識と経験を有する expert として、いかにその能力を発揮しているかを示すことを目的とする。novice-expert の概念は、言語社会理論（language socialization）の枠組みにおいて元来は子供の言語発達の研究で論じられていたもの（Schieffelin, B.B. & Ochs, E. (1986), Ochs（1988, 1993）など）が、第二言語習得研究の分野でも応用されるようになった[8]。

例えば、Jacoby, S & Gonzales, P（1991）では、大学における物理学研究グループのミーティングでの会話を分析し、expert と novice を動的で社会的に構築される、相互行為的な成果（achievement）として捉えている。これは、専門性を一方向的で社会的地位に由来するものとして捉える従来の考え方とは大きく異なるものである。

Jacoby, S & Gonzales, P（1991）は、expert と novice を両極にある二分されたものとして見ている限り、「知っている」という意味の複雑さも相互行為中に構築される expert と novice の流動的な関係も捉えることができないと述べた上で、次のように続けている。

> On the one hand, any individual is a particular complex combination of knowledges, perspectives, experiences, and expertises in the general sense of knowing things and knowing how to do things. This complexity may, to some extent, derive from

[8] Ochs の一連の研究では，novice-expert ではなく、novice-caregiver / caretaker という用語が使われている。

categorical social identities, such as gender, age, education, and rank, but it also comes from an individual's own history of experiences (or lack of them) in previous particular interactions. Any relationship or interaction of individuals thus necessarily involves multiple asymmetries of knowing, which may be invoked in or relevant to a particular situated context.（p.152）

このように「知っている」ということは、個人の知識や物事の見方、経験、専門性といったものが複雑に組み合わされたもので、その複雑さは、ある程度はジェンダーや年齢などのカテゴリー化された社会的アイデンティティに由来していると言える。しかし同時に個人のそれまでの相互行為における歴史や経験、あるいはそれらの不足といったものにも由来すると述べられている。したがって、個人のあらゆる関係や相互行為は、特定の状況的コンテクストにおいて、「知っている」ということの複数の非対称性を必然的に含んでいる。換言すれば、ある分野についてはＡさんのほうがよく知っているが、他の分野についてはＢさんのほうがよく知っているということである。これは日常場面においてもよく見られる自然なことであろう。

しかし、上記の議論を従来の日本語教育における教師と学習者の関係に照らし合わせてみると状況が異なってくる。「知っている」ということは、個人のそれまでの歴史や経験から得られた知識や物事の見方などが複雑に結合したものであるにも関わらず、日本語教育学においてはそのような複雑さは捨象され、学習者の日本語能力の不足、知識の不足に主な焦点があてられてきたと言える。

また、novice と expert の関係について、片岡・池田（2014）では「知る者と知らぬ者」「教師／誘導者と学生／追随者」といった参与者間で露呈する「不均衡」な関係が、相互行為によりいかに調整されているか、道案内場面と言語教育場面を例に身体所作も含めマルチモーダルに検証されている。「不均衡な関係性」は多層にわたって存在しているとされ、いずれの事例も「権威的な知識の保持者とそうでない者」という関係性に制約される一方で、参与者らは相互行為を通して、不均衡な関係を一時的に是正、解消しながら相互理解を達成していることが示されている。

特に言語能力に焦点が当てられてきた従来の日本語教育では、教師の中心的な役割は、日本語をよく知る expert であり、学習者は日本語をよく知らない novice である。しかし、本稿が対象とする AP のように、学習者の専門分野に関連する内容について検討する相互行

為では、学習者のほうが専門分野に関する知識を多く有している。そのため、片岡・池田（2014）の指摘にあるように一時的であれ、従来の役割とは異なる学習者のふるまいが見られると考えられる。

Expert は日本語では「熟練者」、「熟達者」、「専門家」、novice は「未熟者」、「新参者」、「初心者」などと訳されるが、本研究では、expert を「専門分野に関する知識、経験を有する専門家」、novice を「専門分野に関する知識、経験がない素人」と定義する。

ただし、上述の先行研究でも指摘されていたように「知っている」ということには複数の非対称性があり、「不均衡な関係性」は多層にわたって存在するものである。ここでの「専門家」は全知全能の完全な専門家という意味ではなく、相互行為を行う相手（本稿では学習者対教師）との相対的な関係において、当該の AP に関する専門内容を「より知っている人」という意味で用いることとする。

5.2　推敲過程における expert としての学習者のふるまい

本節では、推敲過程における学習成果物の変化および学習者の意識を分析し、いかに「研究者の卵」としてのアイデンティティが反映されているかを示す。

第 2 章で先述したように、日本語による AP に関する先行研究はその数が非常に少ないため、第二言語によるライティング研究に関する知見が参考になる。推敲過程に対して、Pomerantz & Kearney（2012）は「学習者が書き、教師やチューターやピアと話し、書き直す」というサイクルが繰り返されることを write-talk-revise-(repeat) モデルと称し、従来の研究の大半がこの直線的なモデルを対象としていることを批判的に捉えている。Pomerantz & Kearney（2012）が指摘するように、他者との相互行為を通して推敲がなされる過程は直線的なものではない。専門紹介プレゼンテーションの発表資料作成過程では、学習者は教師の助言をそのまま受け入れて書き直すだけではなく、expert として自身の知識や経験に基づいた判断をしながら推敲する、主体的な存在であると考えられる。

本章では、第 4 章で述べた推敲の対象に対して、学習者がどのように自ら判断し推敲を行っているのかを明らかにする。具体的には、専門紹介プレゼンテーションの終了後に、初稿と最終稿で変更した箇所を比較し、変更の理由などをフォローアップインタビューで尋ねた。また、適宜、教師との会話データも参照した。

分析に先立ち、表 5-1（第 4 章で示した表 4-2）に示した、教師の FB が対象としたカテゴリーを再掲し、上位カテゴリーの 1 から 4 について、第 4 章での議論をまとめておく。

表 5-1（表 4-2 再掲）　教師の FB が対象としたカテゴリー

上位カテゴリー	下位カテゴリー
1．視覚資料	図表のわかりやすさ スライドの見やすさ（文字サイズなど）
2．論理展開	情報の関連性 情報の優先順位 情報の提示順序 発表全体の構成
3．専門内容	専門用語の説明 専門的内容の説明
4．言語表現	メタ言語表現 文法、文体、表記
5．その他	引用方法および参考文献の書き方 時間管理

1 の視覚資料に関する FB では、教師は専門外である聴衆の視点から問題点を指摘し、さらにその点の理解を必要とする聴衆の存在を意識させていた。このような FB が契機となり、学習者は視覚資料の選択と表示方法および説明方法への配慮や工夫の必要性を認識できるものと考えられる。

2 の論理展開に関する FB では、全体構成に関わるスライドの提示順序について情報の優先順位や関連性の有無に基づき、再考が促されていた。また、FB を含んだ教師と学習者の相互行為を通して、スライド内およびスライド間の情報の関連性が吟味されていた。過不足なく情報が配置されることで、内容の一貫性と結束性が強化され、論理展開がより明快になることが示唆された。

3 の専門内容に関する FB では、1 の視覚資料に関する FB と同様に、教師は専門外である聴衆の視点から聴衆が持つであろう疑問点を指摘していた。聴衆の視点からわからない

点を指摘、質問することは学習者の既有知識を活性化させる。それにより何をどこまで説明するかについて、新たな発想や表現の再考を促すと考えられる。学習者が専門内容を熟知し理解しているからこそ、このような FB が可能となると言える。

４の言語表現に関する FB では、学習者の既有知識が活性化される相互行為を通して教師が学習者の意図をくみ取り、学習者の表現を活かした選択肢をリソースとして提示していた。

上記のような FB が対象とした点に対し、学習者がいかに判断し推敲を行っているか、協力者ＡとＢの事例を取り上げ分析する。

5.2.1　協力者Ａの事例

協力者Ａのトピックは「ＸＸインク」である。コンテンツスライドには「柔軟電子への注目、ＸＸインクの柔軟電子への応用、ＸＸインクのさまざまな応用、ＸＸインクの製法、将来の研究」の 5 点が挙げられていた。

5.2.1.1　「情報の優先順位」に基づく取捨選択

まず、上記表 5-1 の「論理展開」に関して、協力者Ａが「情報の優先順位」に基づき取捨選択をしている事例を 3 例考察する。スライドごとに推敲前の初稿と推敲後の最終稿を示す。なお、文法や表記に誤りなどがある場合も、協力者が作成した原文のままで掲載している。

1 例目は、専門用語の定義に必要十分な情報とは何か、検討している例である。ここでは、自己推敲により専門的内容の説明に必要な情報が焦点化されている。

以下に「柔軟電子」の定義をしている推敲前と推敲後の発表原稿を示す。ここでは、「まずは柔軟電子への注目」、「柔軟電子は（中略）電子製品」といった名詞止めの文が、教師の指摘により推敲後には改善されている。また、推敲前の下線部の内容が推敲後にはほとんど削除され、推敲後には「たとえば、この携帯電話の画面は曲げることができます」の一文になっている。図 5-1 に、最終稿のスライドを示す。

＜例１：「柔軟電子」の定義＞

（推敲前）

まずは柔軟電子への注目。柔軟電子は柔軟性があり大きく変形させることが可能な

電子製品。最近このハイテク柔軟電子製品は人気があるようになります。この写真の中には一種柔軟電子の携帯電話があります。携帯電話の画面は、曲げることができますから、おもしろそうです。あなたは、１つを持ちたいですか？実際には電子機器業界では柔軟回路と呼ぶことがあります。なぜなら、この種の電子制品の基礎は電子制品の中の柔軟回路ですから。そして柔軟回路の製造方の中には XX インクでの直接印刷法が一番有望です。

（推敲後）

まず柔軟電子への注目について紹介します。柔軟電子は柔軟性があり、大きく変形することが可能な電子製品です。たとえば、この携帯電話の画面は曲げることができます。この種の電子製品の基礎は柔軟回路です。今柔軟回路の製造法の中に XX インクでの直接印刷法が一番有望です。

図 5-1「柔軟電子への注目」のスライド　最終稿

上述の推敲前と推敲後の発表原稿の変化について、フォローアップインタビューでは以下のように述べられている。なお、フォローアップインタビュー中の（ ）は、インタビュアーの発言である。

１）＜フォローアップインタビューより＞

（なぜこの部分をカットしましたか）んー、私の考えは、たとえばこのセンテンス、ないでもいい。

（なくてもいい？）はい、なくてもいいです。このは、話するはたぶんゆっくりです。［筆者注：話すのに時間がかかるの意］

（どうしてここはなくてもいいと思いましたか）この種の電子製品の基礎は柔軟電子です。It's enough definition.柔軟回路と呼ぶことがあります。なぜならこの種の…うん。I think it's not なければなりません。（わかりました）考えはスクリプトは簡単になる、いいです。

（カットしたのは先生のアドバイスですか）自分で。このセンテンスは自分で書きます。 I'm afraid このセンテンスは not natural. 簡単なセンテンスになります。（良くなりましたよね）これはたぶん安全｛笑い｝安全は一番大切。

（安全というのはどういう意味ですか？no mistake?）はい。

協力者Ａは、「この種の電子製品の基礎は柔軟電子です」の一文で定義としては十分である（It's enough definition.）と説明している。推敲前の下線部の文章は「なくてもいい」もので、発表するのに時間がかかる（「話するはたぶんゆっくりです」）と述べている。

以上により、柔軟電子の「定義」に必要な情報が焦点化された結果「人気がある、おもしろそう、あなたは一つ持ちたいですか」といった、専門的内容の説明とは直接関連性のない情報は削除されたと考えられる。すなわち、Ａは専門用語の定義に必要かつ十分な情報は何かを判断した上で、自身の日本語能力を考慮し、発表時間の制限内に話せるだけの情報量に調整したと言える。関連性の薄い情報を削除したのは「自分で」と述べられているように、Ａが自己推敲により上記の修正を行っていることがわかる。

推敲により削除された「人気がある、おもしろそう」といった表現や「あなたは一つ持ちたいですか」といった問いかけは、聴衆の関心を引くために用いられたと推測されるが、ここでは聴衆の関心を引く表現よりも定義に必要な情報が優先されていた。発表時間という制限がある中で専門内容を簡潔に説明するためには、情報が厳選される必要がある。ここでは、関連性の薄い情報は除かれ、専門内容の説明に必要十分な情報に焦点化されており、情報の優先順位が意識され推敲が行われているものと考えられる。このように、情報の焦点化には、Ａが自身の専門知識と経験を活用し、判断していることがうかがえる。

2 例目は、教師との相互行為を通し、専門知識に基づき応用例を厳選している例である。聴衆が関心を持つ内容を意識しながらも、専門の内容における情報の重要度が優先されている。以下に、「ＸＸインクのさまざまな応用」に関する発表原稿とスライドならびにこれらを検討している場面を示す。

＜ＸＸインクのさまざまな応用＞

（推敲前）

ＸＸインクはほうかの応用もあります。書く電子やおもちゃや芸術などです。この写真の中に筆とＸＸインクで作る回路で電灯は明るいです。右の写真の中にＸＸインクでキーボードが演奏られています。下の写真はＸＸインクのボディーペインティングです。それでＸＸインクはいるいるなおもしろい応用があります。しかしこのＸＸインクはどう作るか？

（推敲後）

ＸＸインクは他にもいろいろなものに応用されています。おもちゃや芸術などです。右の写真はＸＸインクのボディーペインティングです。ＸＸインクで特別なパフォーマンスができます。

図 5-2 に示した初稿のスライドでは、「書く電子、おもちゃ（キーボード）、芸術（ボディーペインティング）」の 3 例が挙げられ、発表原稿ではそれぞれに説明がなされていた。推敲後は「書く電子」とおもちゃ（キーボード）の説明が削除され、芸術の例（ボディーペインティング）の説明として「ＸＸインクで特別なパフォーマンスができます」との一文が加筆された。上記の応用例のうち「書く電子」が削除されるに至った過程について、協力者Ａと教師との会話データから考察する。

図 5－2　応用例のスライド　初稿

図 5－3　応用例のスライド　最終稿

＜例２：応用例（Writing electronics）の検討場面＞

1T：　書く電子ねーこれがちょっとね。書く電子は他の何か言い方、書く電子はねー。

2S：　この言葉は英語で writing electronics.

3T：　あーそうなんだ。Writing electronics.

4S：　Yeah，writing electronics.

5T：　これ、カリグラフィーではないですね？カリグラフィーちょっと違いますか？つまりね、ちょっとこれだけカテゴリーが違うんですね。おもちゃ、芸術はー。

6S：　＃＃＃use XX インク　then you write on line、 it can work as a conducting line.

7T： 例えば、このケースですね。芸術にＸＸインクを使います。おもちゃにＸＸインクを使います。書く電子にＸＸインクを使います。ちょっと変なんですね。{タイピングの音} 書く電子。

8S： 先生、この写真はよくない。I can delete it this picture いいです。

9T： いいと思います。

10S： I think、 good、delete it、because this and writing electronics ちょっと同じ。

11T： うーん、そうですね。

12S： function maybe ちょっと同じ。

13T： これはちょっと delete したほうがいいですね。他にもいろいろなものに応用されています。

「書く電子」について、教師は他の表現がないかと指摘している（2-1T)。本来なら electronics は「電子」ではなく電子工学やその技術とするべきであると思われるが、教師は「電子」のままで検討している。そのため、おもちゃや芸術の例とは「カテゴリーが違う」として（2-5T)、「芸術／おもちゃにＸＸインクを使います」は言えるが「書く電子にＸＸインクを使います」は言えないと助言している（2-7T)。

これに対してＡは、writing electronics の例が他の例と機能が似ているため削除すると答えている（2-10S、2-12S)。教師が「書く電子にＸＸインクを使います」は非文法的であるとして、言語面からの助言を行っているのに対し、Ａは自らの専門知識により、類似した機能の例を複数出す必要はないとの判断をしていることがわかる。この変更に関して、Ａはフォローアップインタビューで以下のように述べている。

２）＜フォローアップインタビューより＞

この文［筆者注：応用例］のパート？（部分）部分は大切じゃない。この部分［筆者注：応用例］の写真は一番おもしろい。ですから 1、2 だけ写真いいです。After 発表の後、質問のとき一番人気がある質問はここでした。内容は大きい。I think 全部の質問はここ。内容は少ないといいです。この部分では重要じゃない。

（重要じゃないというのは、他の説明がもっと重要の意味ですか？）これは一番重要じゃない。でもこれは他の部分は全然おもしろくないですから…。

応用例については、「発表の後、質問のとき一番人気がある質問はここでした。I think 全部の質問はここ」と述べられていることから、発表後の質疑応答で聴衆からの質問が多かった内容であることがわかる。応用例の写真は聴衆にとっては「一番おもしろい」ものであり、「他の部分は全然おもしろくないですから」と述べられていることから、聴衆が関心を持つ内容が意識されていることがうかがえる。しかし、応用例の写真は、Ａの専門分野においては「大切じゃない」、「一番重要じゃない」ものであるため、「内容は少ないといいです」と述べ、情報量を少なくしたとの考えが示された。つまり、聴衆が関心を持つ内容よりも、専門の内容において重要度が高い情報が優先されているものと考えられる。

以上により、専門の内容を説明する上でどの情報を優先すべきか、自身の専門知識を基に判断されていることがわかる。このように、専門の内容における情報の重要度を基に取捨選択が行われ、AP 全体に占める量的なバランスを考慮しながら、推敲が行われていることがうかがえる。

3 例目は、聴衆の理解度を考慮した上で、スライドの図の取捨選択が行われている例である。AP の目的を理解した上で、目的に合致した情報が選択されている。以下に「ＸＸインクの製法」に関する発表原稿とスライドの変化を示す。

＜例３：ＸＸインクの製法＞

（推敲前）

今ＸＸインクはほとんど銀ナノ粒子で構成します。銀ナノ粒子は硝酸銀から化学の還元方で合成します。合成の時銀ナノ粒子の凝集を防止するために有機物も使います。これらの長鎖は有機分子です。下の SEM 写真の中に銀ナノ粒子の形態はみられることができます。左の写真のゲージは 10 ナノメートルです。右の写真は 20 ナノメートルです。

（推敲後）

つぎに、柔軟回路はどう作るか、をお話しします。今 XX インクはほとんど銀ナノ粒子で構成します。銀ナノ粒子は硝酸銀から還元法で合成します。合成する時、銀ナノ粒子の凝集を防止するために有機物も使います。これらの長鎖は有機分子です。この SEM 写真の中に銀ナノ粒子の形態がみられます。［筆者注：SEM は Scanning Electron Microscope の略］

上記の図 5-2 のスライドに書かれていた「ＸＸインクはどう製造しますか」という一文は「柔軟回路はどう作るか」という表現に変更され、製法のスライドを説明する発表原稿に使用されている。推敲前は「化学の還元方［筆者注：還元法］」となっていたが、教師から「化学の」がなくても伝わるとの指摘を受け、「還元法」に変更された。

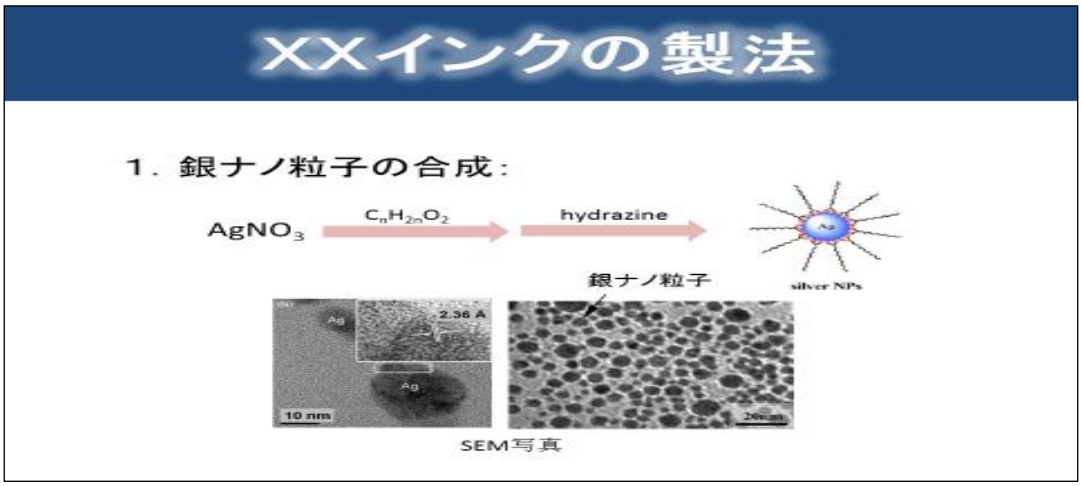


図 5-4　「ＸＸインクの製法」のスライド　初稿

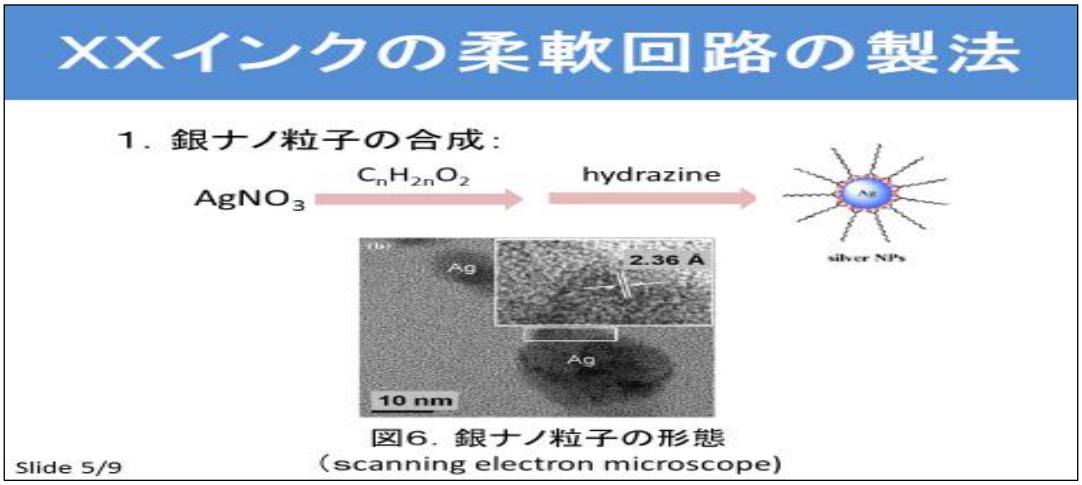


図 5-5　「ＸＸインクの製法」のスライド　最終稿

また、初稿における「左の写真（筆者注：図 5-4）のゲージは 10 ナノメートルです。右の写真は 20 ナノメートルです」という文は推敲後には削除されている。その理由について、フォローアップインタビューでは以下のように述べられていた。

３）＜フォローアップインタビューより＞

（10 ナノメートル、20 ナノメートルはどうしてカットしましたか？）

んー、なぜならこれは簡単じゃない。2 つの写真は大体同じですけど、違うところはサイズです。So だから違うところはあまりあります。［筆者注：ありません］だからデリートしました。一つだけいいです。

（初めはどうして 2 つにしていましたか？）私は 2 つ好きです。例えば、2 つ、2 つ…｛スライドのコピーを指しながら｝2 つが好きです。2 つはきれいそうです。

なぜならこれは簡単じゃない」との理由から、Aが聴衆にとって「左の写真（筆者注：図 5-4）のゲージは 10 ナノメートルです。右の写真は 20 ナノメートルです。」という文は、難しいものであると考えていることがわかる。「2 つの写真は大体同じですけど、違うところはサイズです」と述べられているように、相違点は 10 ナノメートルと 20 ナノメートルというサイズであり、Aの専門分野においては、サイズの違いは有意味な情報であるものと推測される。しかし、サイズの他には「違うところはあまりあります。[※筆者注：ありません]からデリートしました」と述べられていることから、Aが専門分野が異なる聴衆にとっては、その違いがわかりにくいものであると考え、情報が削除されたと言える。また、「私は 2 つ好きです」「2 つはきれいそうです」と、スライドのレイアウトの好みも述べられており、推敲前には上記の図 5-4 に示したように、2 枚の写真が使用されていた。

これらより、初めは 2 つの例を提示したものの、この分野の専門知識を持たない聴衆の理解度への配慮から重要度が低い情報であると判断され、専門内容が厳選されたことがわかる。ここから、Aが「専門が異なる聴衆に対し、自身の専門分野の内容を明快に伝える」という AP の目的を理解し、専門内容の中でその目的にかなった情報を選択しているものと考えられる。

5.2.1.2　スライド間のつながりの検討

次に、表 5－1 の「言語表現」の下位カテゴリーである「メタ言語表現」について推敲が行われ、スライド間のつながりが検討されている例を示す。以下は「ＸＸインクの柔軟電子への応用」の発表原稿と最終稿のスライド（図 5－6）である。

＜例４＞

（推敲前）

それからＸＸインクの柔軟電子への応用について説明します。ＸＸインクは柔軟回路に導線の役割を果たします。柔軟基板（例はポリイミド）にＸＸインクが印刷られるのでＸＸインクの柔軟回路は曲げることができます。それでＸＸインクでは高精度の柔軟電子回路につくれます。しかもこのＸＸインクでの柔軟回路の直接印刷方は便利で信頼できます。

（推敲後）

柔軟回路の中でＸＸインクは導線の役割を果たします。図をご覧ください。この柔軟基盤にＸＸインクが印刷されたものでこの回路は曲げることができます。そして高精度の柔軟回路をつくれます。しかもこのＸＸインクで柔軟回路の直接印刷法は便利で信頼できます。

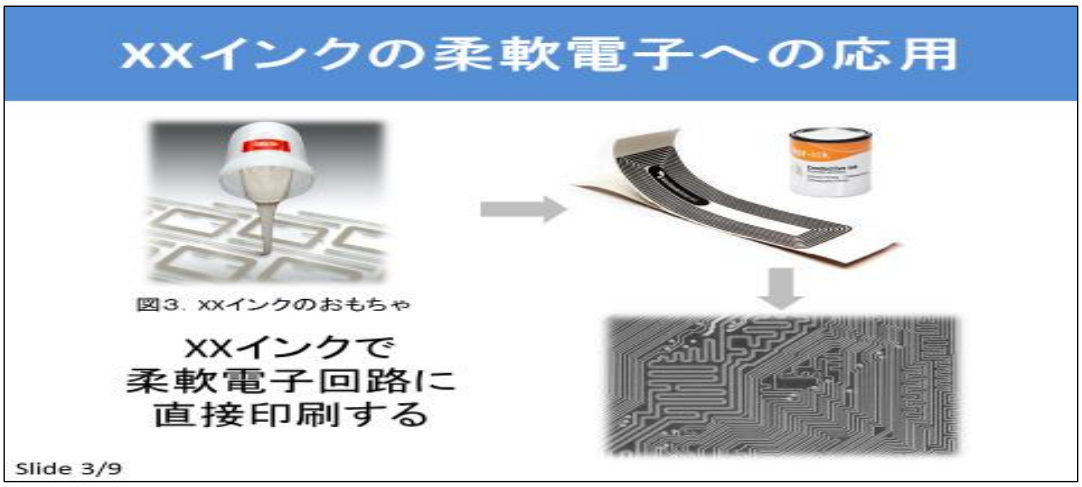


図 5－6　「柔軟電子への応用」スライド最終稿

ここでの変更で注目すべきは、推敲前の文章の冒頭にあるメタ言語表現が推敲後には削除されている点である。フォローアップインタビューでは、メタ言語表現の使用について以下のような考えが示されていた。

４）＜フォローアップインタビューより＞

これは It depends on the slide. 例えばこのスライド、so I can transform this 写真 to this 写真 immediately. It's more fluent.このセンテンスはデリート。I think デリート、depends on the slide.スライドは一番大切。

（わからなかったので、もう一度確認させてください）まず、柔軟電子について紹介します。柔軟電子の基礎は柔軟回路です。

（これとこれがコネクトしているということですね？）私の考えは this kind of sentence can exist in some paragraph and some paragraph we don't need this. It's more natural.

このようにプレゼンテーションにおいて、メタ言語表現を使用するかどうかはスライドによると述べられている。ここでは、推敲前の下線部のようなメタ言語表現がない方が、一枚前のスライドの写真からこのスライドの写真へと即座に移ることができるとの考えが示された。つまり、一枚前のスライドの最後で「柔軟電子の基礎は柔軟回路です」との定義があり、このスライドの冒頭で「柔軟回路の中でＸＸインクは導線の役割を果たします」とした方が、「柔軟回路」というキーワードで内容がつながるということである。

協力者Ａはプレゼンテーションにおいて、「スライドは一番大切」だとの考えを示し、メタ言語表現が使われる場合と必要のない場合があると答えている。メタ言語表現については、AP に関する教科書（三浦他（2006）など）では、その使用がモデルとして示されている。しかし、メタ言語表現は多用すればよいものではなく、その目的に応じて使用するべきものである。また、発表時間による原稿の量的制限などを考慮しながら、使用するか否かを決定する必要がある。

このようにスライド間のつながりを考慮し、メタ言語表現を使用しないという選択から、Ａがメタ言語表現とはどのようなもので、それを使用する意味を理解していることがうかがえる。つまり、自身のアカデミックな知識と経験に基づき、メタ言語表現の使い分けに関して適切な判断を行っていると考えられる。

5.2.1.3　聴衆の興味・関心への配慮

＜例５＞では、表 5-1 視覚資料」について、聴衆の興味や関心を引くための効果的なスライドとはどのようなものかを検討している。下記の図 5-7 に示した「でもおもしろいＸＸ

インクはどう製造（し）ますか」という一文のみが書かれた 1 枚のスライドについて検討している場面である。

＜例５ :「でもおもしろいＸＸインクはどう製造ますか」と書かれたスライドの検討＞

1T :　このスライドって必要ですか？ Necessary? @

2S :　せんねん、先生はー。

3T :　あー去年。

4S :　去年、先生 told me この sentence to separately いいです。この sentence.

5T :　そうかな？そっかな？ここに入るのはだめだけど、これを 1 枚スライド作る必要はないです。こっちの話のときに言えばいいから。だからこのスライドはいらないと思う、私は。それで最後の発表は特におもしろいマンガはあまりいいイメージじゃない。

6S :　あーわかりました。でもこのセンテンスはある、いいですか？

7T :　ちょっと待ってね。うーんと、話してください、書かないほうがいいと思います。

8S :　うん。

9T :　で、いろいろなスライドの作り方があって、こういうスライドもあるんです。スタイルの中にはあるんですけど、でも、大学の発表の時にはあまり使いません。特に学生は、使いません。たとえば、国際的な学会とかで「私」をアピールしたい時は使う時があるんです、こういうなんか impressive なスライドっていうのを使う時もあるんですけど、でも大学での発表では学生は使わないです。例えばなんかその、いろいろなスライドの作り方があるんですけど、1 枚のスライドでもちろんタイトルがなくて、大きな字で、おもしろいＸＸインクはどう作る？クエスチョンマーク、みたいなスライドもあるんです。そういうスタイルもあるんですけど、大学ではそれはあまりいいスタイルじゃない。

10S :　あーわかりました。でも、このセンテンスこちらにある、いいですか？

11T :　いや、ないほうがいいです@

12S :　あーわかりました。

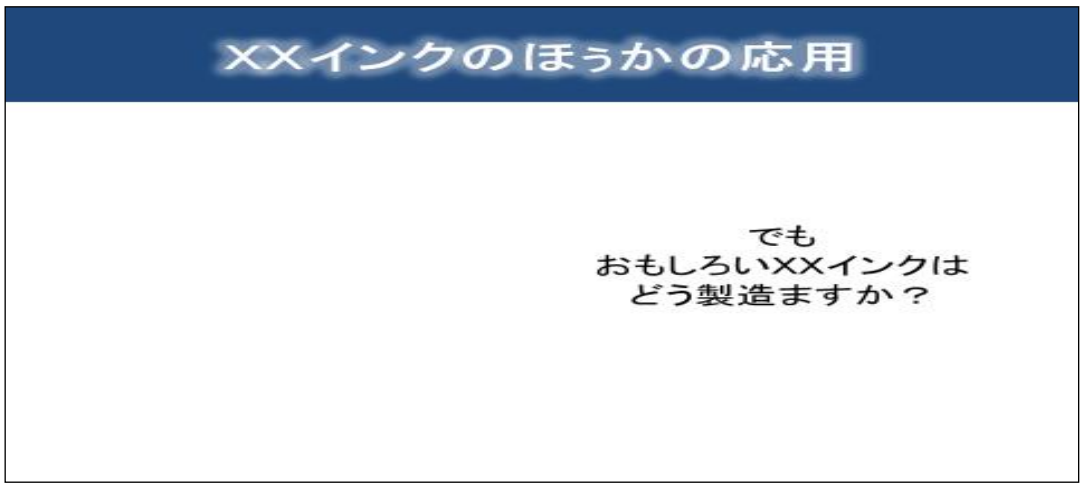


図 5－7　応用例のスライド

上記の図 5-7 のスライドについて、教師は専門紹介プレゼンテーションの発表会において、このようなスタイルは聴衆にあまりいいイメージを与えないことを伝えている（5-5T）。これに対し協力者Ａは「わかりました」と言っているが、その後、この「おもしろいＸＸインクはどう製造しますか」という文を使ってもいいかと訊ねている（5-6S）。そこで教師はさまざまなスタイルのスライドがあることを述べたうえで、再度、大学での発表ではこのようなスタイルは使われないことを指摘しているが（5-9T）、Ａは再びこの一文を使ってもいいかと教師にたずねている（5-10S）。

なぜ、Ａはこの一文を「応用例」のスライドに入れることにこだわっていたのだろうか。フォローアップインタビューでは以下のように述べられている。発言の内容がわかりにくい箇所については、適宜［　］内に表現を補足した。

５）＜フォローアップインタビュー＞

（こういうセンテンス［筆者注：メタ表現を指している。ここでは「次に、柔軟回路はどう作るか、をお話します」］はある時とない時がありますと言っていましたが、どうして入れましたか？）まず、このセンテンスはこのスライドで書きました。さまざまな応用[のスライド]で書いた。先生はよくないと言いました。だから私はデリートしました。それでこのセンテンスもデリート、このセンテンスを書きました。

（先生はどうしてよくないと言ったと思いますか？）At first, I think 前の部分は easy to understand.おもしろい。でもこのスライドの後は全然内容は[おもしろくない] I want to

lead audience curiosity. They can easy to understand. この部分は全然専門の内容、おもしろくない。でも先生、この発表は formal style がいいです。だからこのセンテンスはデリートしました。

上記の下線部からわかるように、Aは自身のプレゼンテーションの内容を、応用例のスライドまではわかりやすくておもしろいが、製法以降の内容はおもしろくないと述べている。応用例の最後に「おもしろいＸＸインク（推敲後は柔軟回路に変更）はどう作るか」という一文を入れることで、聴衆の興味、関心を引くことができると考えていたことがうかがえる。しかし、教師より「この発表は formal style がいい」と言われたためこの一文は削除され、続く「XX インクの製法」のスライドに対する発表原稿の冒頭に「次に、柔軟回路はどう作るか、をお話します」というメタ言語表現として使用された。

最後に、発表資料全体で最も改善された点について述べる。

６）＜フォローアップインタビュー＞

（初稿と最終稿を比較して、どこが最も良くなったと思いますか？）このスクリプトは簡単な、簡単になります。これが一番いい。

（簡単というのは？）このスライドは fit…script fit the slide well, better.

（簡単なスクリプトはどうしていいと思いますか？）簡単は話す人は簡単…んー、easy to speak. How do you say? （話しやすい）話しやすい。そして、オーディエンスはきく、やすい。

A は、「このスクリプトは簡単な、簡単になります。これが一番いい」と述べ、同様の発言は、先述の１）のフォローアップインタビューでも見られた（考えはスクリプトは簡単になる、いいです)。A による「簡単なスクリプト」とは、発表原稿とスライドの整合性がある（このスライドは fit…script fit the slide well, better.）ものを意味する。そして、このような発表原稿は、発表者にとっては話しやすく、聞き手にとっては聞きやすいものとされている。このことからも A が発表資料推敲過程において、「聴衆の存在」を意識して取り組んでいることがうかがえる。

AP の目的が理解できているということは、つまり、Aが自身の AP のゴールを見据えつつ推敲を行っているものと言える。このことより、Aが推敲過程を俯瞰的に捉え、AP 活動

に取り組んでいることがうかがえる。すなわち、自分自身の思考や行動がメタ的に捉えられており、Aの取り組みには、「研究者の卵」としてのアイデンティティがあらわれているものと考えられる。

5.2.2　協力者Bの事例

次に、協力者Bの事例を考察する。トピックはソフトウェア工学で、コンテンツスライドには「概要、存在の理由、ソフトウェア工学と日本的経営の共通性、ソフトウェア工学はどうやって使えるか、ソフトウェア工学の使用」の5点が示されていた。

5.2.2.1　発表資料作成前のプラン

以下は、表5-1「専門内容」のうち「専門的内容の説明」を検討している例であり、Bが発表原稿を作成する前にプランを持って臨んでいることがうかがえる。

＜例6＞

1T：　ちょっと進んだかな？

2S：　今の予定は準備して、あとはスライドを作ります。ソフトウェア工学はちょっとわかりにくいので、今説明のパターンを finding しています。今はたいていはパターンはキーワードをリストして、話して説明します。そして、生存の理由、ソフトウェアエンジニアリングの生存の理由。

3T：　えーと生存の理由というのは、どうしてあるかってことですか？

4S：　はい。このトピックは写真で説明します。例えば、昔はフェイルプロジェクトが多いです。そして、ソフトウェア工学があったらもっとサクセスフルプロジェクト多くなりました。

5T：　待ってね、たぶんそれは生存じゃなくて、存在。

6S：　存在。

7T：　存在の利用じゃなくて、理由。{タイピングする音}

8S：　あーはい、わかりました。

上記の会話は発表準備の初期で、これからスライドを作成しようとしている場面である。下線部からは、Bが「説明のパターン」を考え、トピックによって説明方法を検討してい

ることがわかる。これ以降の準備授業でも、「定義はちょっと長い文なので写真を使って説明したいです。ソフトウェアライフサイクルはベーシックコンセプトですが、他の専門の人にはわかりにくいですから、日本的経営の改善［※筆者注：「改善」のコンセプト］と比べます」、「グラフのほうがテキストだけよりわかりやすいと思います。まだ練習していませんが、発表するときはペラペラしたら［筆者注：スムーズに話したら］いいと思います」、「質問を使って説明するつもりです」といった発話が見られ、発表資料の作成を始める前に、何をどのように説明するかのプランを持って臨んでいることがわかる。

以上のように、発表作成前のプランでは、スライドにおける写真やグラフの利用や他のコンセプトとの比較など、「専門内容」に関してより適切な説明方法があらかじめ検討されていた。「熟練した書き手の原稿作成過程」の特徴について、衣川・金原（2008）では、Scardamalia & Bereiter (1987)の知見から「『何を書くのか』という内容的問題と『どのように書くのか』という修辞的問題の二つの解決を図りつつ文章を産出する」（衣川・金原 2008，p.340）と述べられている。上記のＢの事例は「熟練した書き手」に達しているとは言えないが、Ｂが発表原稿をいきなり書き始めるのではなく「何をどのように書くのか」について熟考した上で、作成に取りかかっていることがうかがえる。

5.2.2.2　その他の多角的な推敲の観点

ここでは、表 5－1 の教師 FB が対象としたカテゴリーに収まらない、学習者による推敲の観点がうかがえる例を示す。発表原稿の初稿と最終稿を一部抜粋し、Ｂが原稿作成にあたり特に留意したと考えられる点をインタビューデータとともに示した。

＜例７＞

（初稿）：左端の番号(3)(4)(5)はスライド番号

(3) もし、Software Engineering は何ですかと聞かれたら、簡単な答えは Software engineering は Software を設計したり、開発したり、整備したりするために工学の原理をあてはめて使うことです。Software Engineering は何かがわかったら、次は存在の理由です。

(4) どうして Software Engineering は必要ですか。答えはこのグラフを見てください。これは Software の成功率です。このグラフで縦軸は percentage、横軸は Software の状態を示しています。このグラフで 1994 年の Software は 2012 年の Software

と比べて、2012 年のほうが成功率が高いですし、破綻率が少ないです。つまり、Software Engineering の開発は Software の成功にいい影響があります。

(5) この Slide は Software Lifecycle です。できるだけ簡単に説明するつもりです。

（最終稿）

(3) ソフトウェア工学とは何でしょうか。それはソフトウェアを設計したり、開発したり、整備したりするために工学の原理を応用することです。では、なぜソフトウエア工学は必要でしょうか。①答えは、

(4) このグラフを見てください。これはソフトウェアの成功率です。このグラフで縦軸はパーセンテージ、横軸は年を示しています。②ソフトウェアの状態は３つのステージがあります。破綻、成功、不完全と言います。③ ポイントはこれです。1994 年のソフトウェアより、2012 年のソフトウェアの方が成功率が高いですし、破綻率が少ないです。つまり、ソフトウェア工学の開発はソフトウェアの成功に影響があります。次のスライドはソフトウェア工学の基本です。ソフトウェアライフサイクルです。

初稿では下線部にある聴衆へ語りかける表現が多く、わかりにくいとの教師の指摘で最終稿は簡潔なものとなった。最終稿ではスライド(3)に対応する発表原稿の最後に下線部①「答えは」と書かれ、次のスライド(4)に続く形がとられている。これに関してフォローアップインタビューでは、「答えは、このグラフを見てください。スライドを変える時、コネクションがあります」と述べられ、スライド間の関連性を示すため、次のスライドに移動する効果的なタイミングにまで意識が向けられていることがわかった。

下線部②については、「破綻、成功、不完全と言います。自分で書きました。ステージの説明があったら、別々のステージがある、イメージがしやすいです」、下線部③に関しては「ポイントはこれです。聞く人はグラフを見て、グラフの focus はいろいろなポイントがあります。もしなかったらポイントはわかりません。ポイントはこれです、みんなのポイントは同じです。この後は説明しやすいと思います」と述べられており、個々の表現やグラフの注目点への聴衆の理解度を考慮し、発表原稿を作成する様子がうかがわれた。

上記のように、発表原稿を書く前のプランや、わかりやすさを志向した構造や表現、内容に適した説明方法、効果的なスライドの見せ方などが検討されており、内容、構造、表

現、および視覚資料について、聴衆にとってのわかりやすさを考慮した多角的な推敲が行われていることがわかる。

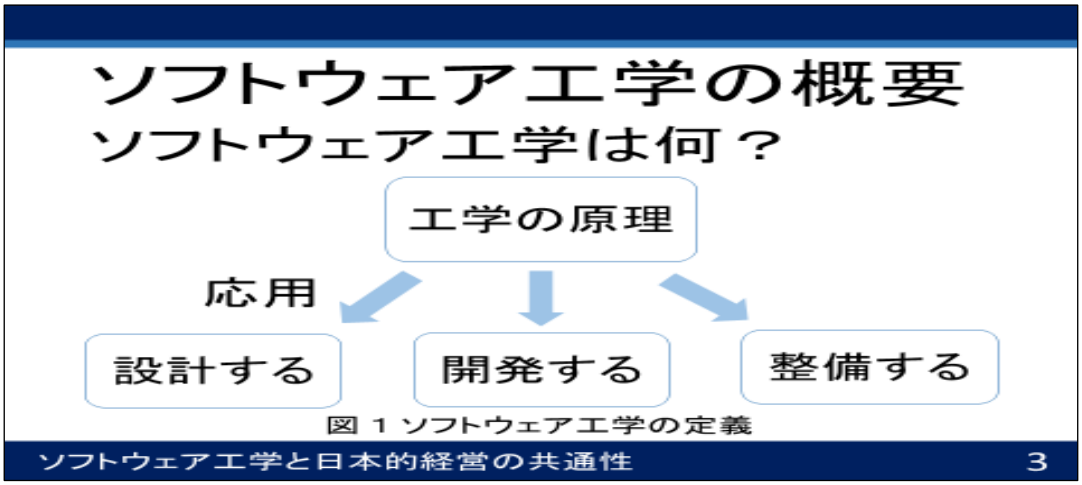


図 5-8　「ソフトウェア工学の概要」最終稿

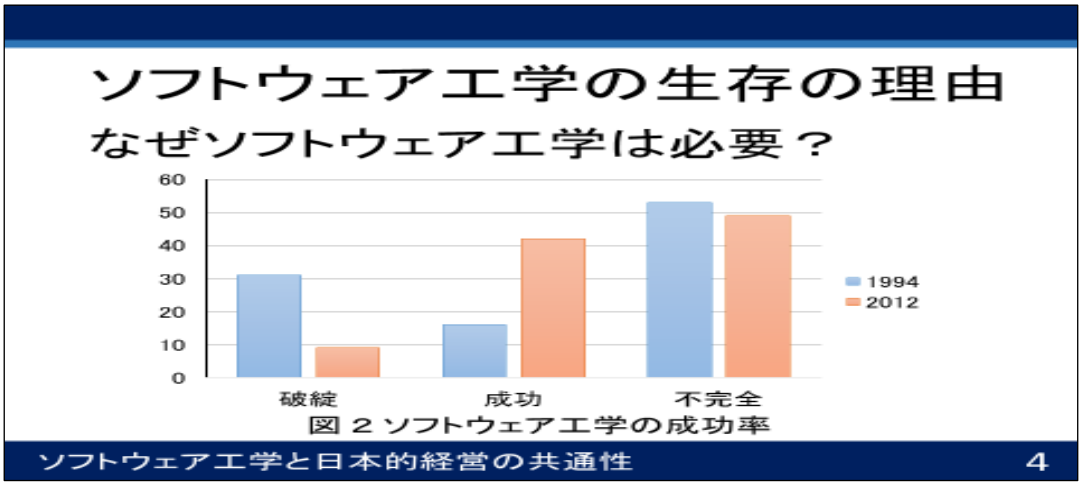


図 5－9　「ソフトウェア工学の生存（筆者注：存在）の理由」最終稿

以上の分析から、ただ教師の指導を受け入れるだけの存在ではなく、アカデミックな活動経験や専門知識に基づいた判断、多角的な推敲、および成果物への反映など、主体的な存在としての取り組みに「研究者の卵」としてのアイデンティティがあらわれていると考えられる。

しかし、常に専門内容をよく知る expert としてふるまえるわけではなく、教師の指導があっても成果物の改善に反映されないという問題点などもある。例えば、先述の例 6 の 6-7T で教師から指摘のあった「存在の理由」が、図 5-9 で示した最終稿のスライドでは「生存の理由」のままになっている。もとより、図 5-9 に示されている図 2 の「ソフトウェア工学の成功率」のグラフがソフトウェア工学の存在の理由を示していない。つまり、なぜソフトウェア工学が必要かとの理由、根拠を示すものになっておらず、スライドとタイトルの説明に隔たりがあると言える。

次節では、推敲過程における困難点について考察する。

5.3　プレゼンテーション資料推敲過程における困難点

本節では、プレゼンテーション資料推敲過程における困難点について議論を進めることとする。調査対象である日本語クラスで頻繁に観察される困難点として、教師から複数回にわたり同じ指摘があるにも関わらず、成果物が改善されないという問題がある。特に「視覚資料」に関し以下のような事例がみられ、聴衆の理解に対する教師と学習者との意識の差が明らかとなった。

＜事例１＞

スライドの文字数が多すぎるので写真などの視覚資料を活用するよう教師から助言があったが、発表会当日に配布するワードリストには英訳があり聴衆は理解できるとの考えから修正されなかった。

＜事例２＞

「d 軌道」がどのようなものか図で説明するよう教師から複数回指摘があったが、協力者は「I just want to say　X 金属の特別なところは、it has this. d 軌道は important, how it likes は important じゃない」と述べ、変更されなかった。

以下に、事例１にあたる協力者Ｇと教師の会話データより、スライド内容を調整している箇所を取り上げる。Ｇの最終稿の全体構成は、まず「ウイルスの概要」(ウイルスの定義

と構造)、次に「ウイルスの治療」(医学発展の歴史、ウイルスの治療－過去、現在、未来、最後に「私の研究（XX ウイルス)」の紹介がなされていた。図 5-10 は自身の研究を紹介したスライドである。教師は文字数が多すぎると指摘し、写真等の視覚資料を活用すれば発表原稿の説明も簡潔にできると助言した。以下、このスライドを検討するＧと教師の会話を示す。

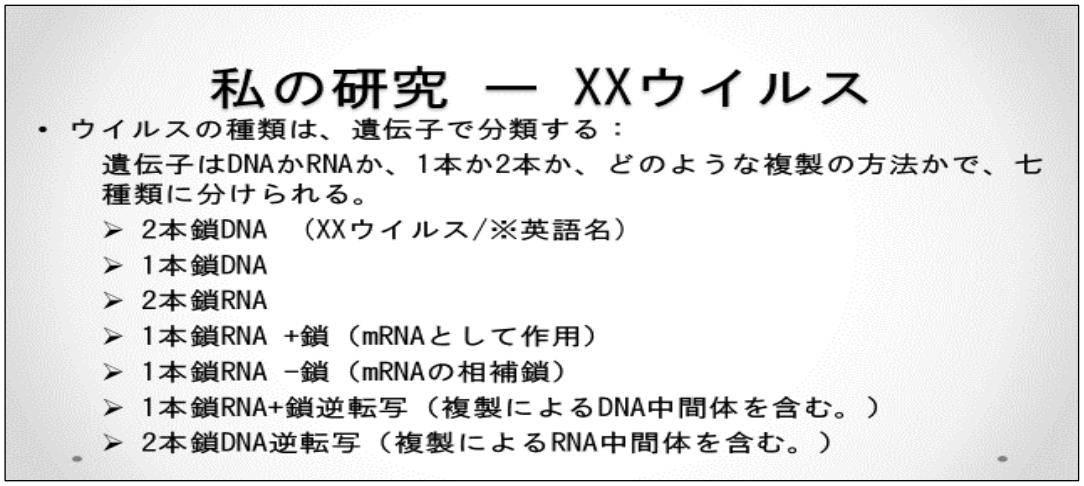


図 5-10　協力者Ｇのスライド

＜例８：「XX ウイルス」スライドの検討＞

1T：　あーはいはい。例えばこの XX ウイルスの写真があったら、えーとその構造の写真とかもあります？構造の絵があります？

2S：　構造はーたぶんー。

3T：　だから例えば、私が言いたいのは、DNA が一本か二本か、RNA がどうのっていうのが、その図でわかりますか？っていうこと。で、その絵があったら、その図があれば、もうここの説明はなくてもいい。

4S：　あー。

（中略）

7T：　うんうんうん。で、逆に言えば、その図がなかったら、これの意味はよくわからない。

8S：　えっ、意味？

9T：　うん。

10S：　えーと、ワードリスト@

11T：　うん、でもワードリストがあっても、本当にどんなものかはわからないと思うからー。

12S：　あー二本、二本。

13T：　そうそう、絵とかピクチャーがあったらー。

教師の助言を受け、このスライドに対応する原稿は、以下のように作成された。

「ウイルスの分類は遺伝子によって決まります。DNA や RNA のウイルス、1 本鎖や 2 本鎖のウイルス、遺伝子の複製方法などで分類すると、今、7 種類のウイルスがあります」

発表原稿はこのように簡潔に書かれたにもかかわらず、スライドに関しては複数の教師から同様の指摘がなされたが、初稿と最終稿でほとんど変化が見られなかった。本稿が対象とする専門紹介プレゼンテーションでは、専門が異なる聴衆のために、学習者が漢字の読み方と英訳を付したワードリストを作成し発表会当日に配布している。「その図がなかったら，これの意味がわからない」（8-7T）との教師の指摘に対し、G は「えーと、ワードリスト」（8-10S）と答え、ワードリストがあるからわかるとの解釈を示している。次に示す他の箇所のやり取りでも、英訳があれば聴衆は理解できると短絡的に考えていることがわかった。すなわち聴衆の理解に対して、このように教師と学習者との間に意識の差が大きい場合は、教師が同様の指摘を行ってもなかなか成果物の改善にはつながっていかないと考えられる。

以下は、図 5-11 に示したウイルスの構造についての発表原稿とその原稿を検討している場面である。

「ウイルスの構造」の発表原稿

この図はウイルスの構造です。これは遺伝子。これはインテグラ―ゼ。これはプロテアーゼ、タンパク質分解酵素。これは逆転写酵素。これはマトリックス。これはカプシド。これはエンベロープ。

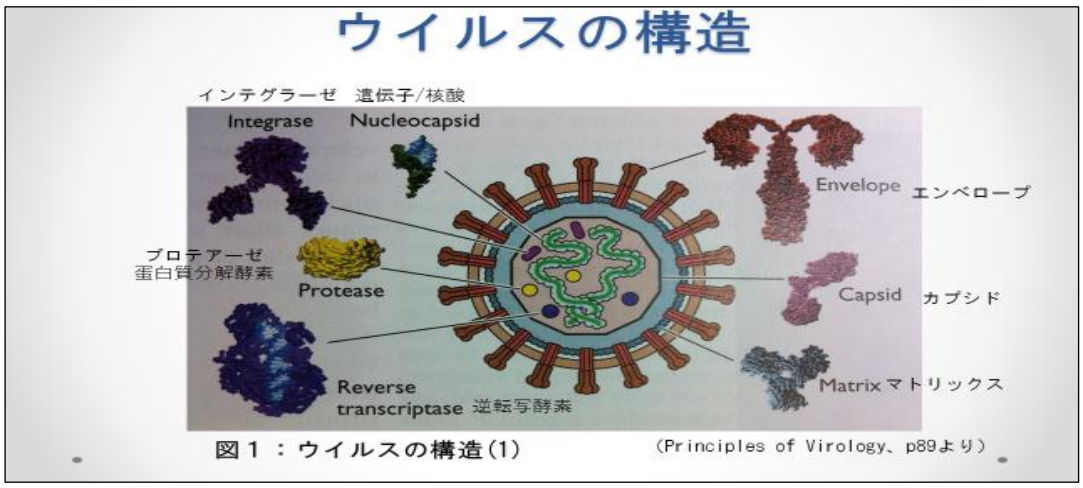


図 5-11（図 4-4 再掲）　協力者Ｇの最終稿（１）

＜例９＞

1T：　これね、ウイルスの構造で図を見せますよね？聞いている人は遺伝子はわかるけど、インテグラーゼ。

2S：　えーと、英語がある。これは英語。

3T：　あー英語があるのかー。でも英語を見てもわかるかな？みんなー、インテグラーゼ。例えばね、プロテアーゼはタンパク質分解酵素ってちゃんと説明してるからいいんだけど、マトリクスとかエンベロープとか。

4S：　ありません@@@日本語がありません@@@

5T：　Ｇさんが一番発表に使うところはどこですか？この構造の中で。

6S：　えーと、つか、つか［わ＝

7T：　　［あーないのかー、歴史だからー。

8S：　＝ない、ないのでー。

（中略）

9T：　どうしようかなー。たぶんね、聞いている人はＧさんの発表を聞いて、知らないことがわかったほうがいいですよね。Ｇさんの発表を聞いて、ウイルスのことがよくわかるのがいいので、エンベロープ、カプシド、名前だけ聞いても、皆さん、え？それは何ですか？とか。

10S：　で、でも、たぶん皆さん漢字はわかりません。皆さん漢字はわかりません。

11T：　えーとね、私のコメントはどうしてこの発表は、治療の過去と未来だよね？この

へんはわかるんです、歴史の話だから。で、これはどうしてウイルスの構造の説明がネセサリーっていうのが質問。

12S： でも私はウイルスは紹介します。ウイルスは何ですか、構造は何ですか。

13T： うんうん、紹介したいんだったら、全部名前言わなくてもいいと思うし、だってこれ聞いてもみんなわからない。

（中略）

14T： で、たぶんオーディエンスの人はこれはインテグラーゼ、これはプロテアーゼって聞いても、何ですか？どうしてＧさんはそれを紹介しますか？

15S： えーと、ああー。

16T： わからないので、リレイションがあるように構造を説明したほうがいいと思います。

17S： あー。

18T： わかります？言ってること。

19S： わかります、カット@

20T： カット、カットしちゃう：@カットしてもいいかもしれないねー、何て言ったらいいのかなー。

Ｇはスライドでウイルスの構造を図で示し、 そのスライドに対応する発表原稿は上記のように各構成物の名称を列挙したものであった。これに対し、「聞いている人は遺伝子はわかるけど」（9-1T）と述べ、教師は聴衆が理解できないのではないかと暗に指摘したところ、「英語がある」（9-2S）と答えている。9-2S の「えーと、英語がある。これは英語」という発言には、ワードリストの英訳があるため聴衆は理解できるとのＧの解釈が示されていると考えられる。その後も構成物の説明について「日本語がありません」（9-4S）、「皆さん漢字はわかりません」（9-10S）と名称を漢字語彙で示しても聴衆はわからないとの考えが示されている。これに対し、教師は 9-9T で「エンベロープ、カプシド、名前だけ聞いても、皆さん、え？それは何ですか？とか」と述べ、さらに 9-13T で「紹介したいんだったら、全部名前言わなくてもいいと思うし、だってこれ聞いてもみんなわからない」と述べていることから、構成物の名称だけを示す意味をＧに対して繰り返し問いかけている。また、9-5T では、「Ｇさんが一番発表に使うところはどこですか？この構造の中で」、9-11T では

「どうしてウイルスの構造の説明がネセサリーっていうのが質問」と述べ、他の発表内容との関連の有無について質問している。

これらの教師による問いかけに対し、Gは 9-12S で「でも私はウイルスは紹介します。ウイルスは何ですか、構造は何ですか」と述べ、ウイルスの構成物を列挙することに問題があるとは考えていないことがわかる。ここでの教師とGの会話は、中略した箇所も含め平行線を辿り、なかなか議論が収斂しない。教師が 9-14T で「たぶんオーディエンスの人はこれはインテグラーゼ、これはプロテアーゼって聞いても、何ですか？どうしてGさんはそれを紹介しますか？」と聴衆を意識させるような問いかけを再度行うと、Gは教師の指摘への理解を示しつつ、結局は 9-19S で「わかります、カット」と述べ、この箇所を削除するという結論に至っている。

以上の一連の相互行為には、聴衆の理解を得ることに関して、教師と学習者の考えの違いが明確に表れている。教師は、発表内容との関連性があるように構造物を説明すべきであるとの考えを示しており、学習者は、英訳があれば聴衆は理解できるとの解釈を示している。専門紹介プレゼンテーション活動において、学習者が expert としての役割を遂行するには、自身の専門分野に関する知識があることに加え、聴衆への配慮等、AP に関するスキーマが必要であると考えられる。

スキーマとは、村岡（2014）によると、心理学者の F.C.Bartlett により提唱された概念であり「過去の反応や過去の体験が組織化されたもの」（Bartlett 1932,p.201）と考えられている（p.95）。村岡（2014）は、スキーマの定義を心理言語学の考え方に近い「学習者の有する知識構造の抽象的な構造体」とし、人間の記憶や知識は「この種のスキーマの集合体（上田 2003,p.530）」と考えられるという解釈に従い（p.95）、新たな「論文スキーマ」という概念を提示している。

「論文スキーマ」とは、「研究とは何か、論文とは何か」に関する概念知識の総体である。「論文スキーマには、研究や論文に関する知識的なものも、論文執筆を含む研究活動における手続き的なものも広く含むものとする」（p.95）と定義され「意識的にトレーニング的な学習活動を継続することで、（中略）徐々に論文スキーマを形成することが期待される」（p.96）ものである。

次に、上記の＜事例２＞について詳述する。事例２は、協力者Ｉの例であり、推敲過程について、指導ごとの検討内容と、教師による指摘や助言の例を挙げる。

下記の表 4-1 からわかるように、教師によって「d 軌道って何ですか」と専門用語の説明を求める質問が複数回なされている。また、以下の図 5-12 に示したスライドに関して、1 回目の指導で「d、p、s 軌道の説明がない。電子軌道の簡単な説明が必要。図を見たときにどこが軌道かわからない」との指摘があり、4 回目の指導でも「この図でどこですか」といった図の見方に関して同様の質問がなされている。

このように、専門用語・専門的内容の説明について、各授業で複数回指摘されているにも関わらず、なかなか修正がなされなかった。すべての指導を通して、学習者は複数回「（専門的内容は聴衆にとって）むずかしい」と述べているのに対し、「内容がむずかしいというより、図の説明」「話がむずかしいかどうかは図の説明をしてから一緒に考えたらいいから」のように、教師は専門的内容がむずかしいのではなく、図の説明があればわかるので加筆するよう、聴衆の視点から助言しているが、成果物にはなかなか反映されなかった。この教師の助言に対し、協力者 I は、「I just want to say Ｘ金属の特別なところは、it has this. d 軌道は important, how it likes は important じゃない」と述べ、d 軌道がどのようなものかは重要ではないと述べ、図の説明の必要性を感じていないことがうかがえる。

これには、電子軌道に関する教師と学習者の知識の差が大きく関係していると考えられる。電子の配置は「軌道」と呼ばれるが、古典力学での「軌道」（英語では orbit）ではなく、量子力学での軌道（orbital）であり、電子の存在確率を意味する。例えば、上記の s 軌道には電子が 2 個、p 軌道には 6 個、d 軌道には 10 個存在することができる。しかし、図 5-12 で示したスライドの s 軌道、p 軌道、d 軌道のモデルの図が、orbit の「軌道」の図にみえるため、教師は「図を見たときにどこが軌道かわからない」と指摘している。学習者は、教師が orbit としての「軌道」をイメージして説明を求めているとは思わず、教師の指摘の意図が伝わらなかったものと推測される。以上のように、事例 1 と同様、学習者と教師で聴衆の理解に対する意識に齟齬があったため、専門的内容について何をどこまで説明するか、という点に関して議論が収斂せず、推敲過程を通じて教師によって同様の質問や助言が繰り返されたと考えられる。

表 5-2　協力者Ｉの各授業で検討内容と教師による指摘、助言

授業	検討内容	教師による指摘、助言の例
授業 1	専門的内容の説明 専門用語の説明 専門的内容の説明 専門的内容の説明 専門用語・専門的内容の説明	・エネルギーって何のエネルギー？ ・「配位」は漢字を見ればわかるけど、音で聞いただけではわからない。 ・d、p、s 軌道の説明がない。電子軌道の簡単な説明が必要。これ（図）を見たときにどこが軌道かわからない。 ・電子軌道に d と p と s があって、どう違うか。 ・これ（図）はモデルだから、この線は何を表しています、〇〇は～です、って言わないと。 ・定義と基本的な構造の説明をしたほうがいい。
授業 2	専門用語・専門的内容の説明 スライドの追加 引用方法 参考文献の書き方	・私がわからなかったところで、〇〇エネルギーって何ですか？ ・シンプルな言い方のほうがいいかもしれません。 ・例えば、どんな新反応を開発する希望？イメージ？ ・（私の研究として…）あと２ラインくらい書いたらどうですか？ ・参考文献の人の名前を言ったほうがいいいです。〇〇と××は～と言っています。オリジナルのアイディアは私じゃないですってことを言ったほうがいいですね。
授業 3	スライドの見やすさ 情報の関連性	・情報を（箇条書きにして）分けたほうが見やすい。ステップは分けたほうがたぶんわかります。 ・これは何？（学習者：「この図は必要ない。意味はない」）
授業 4	専門用語の説明 専門的内容の説明	・d 軌道って何ですか。 ・図でどこですか。

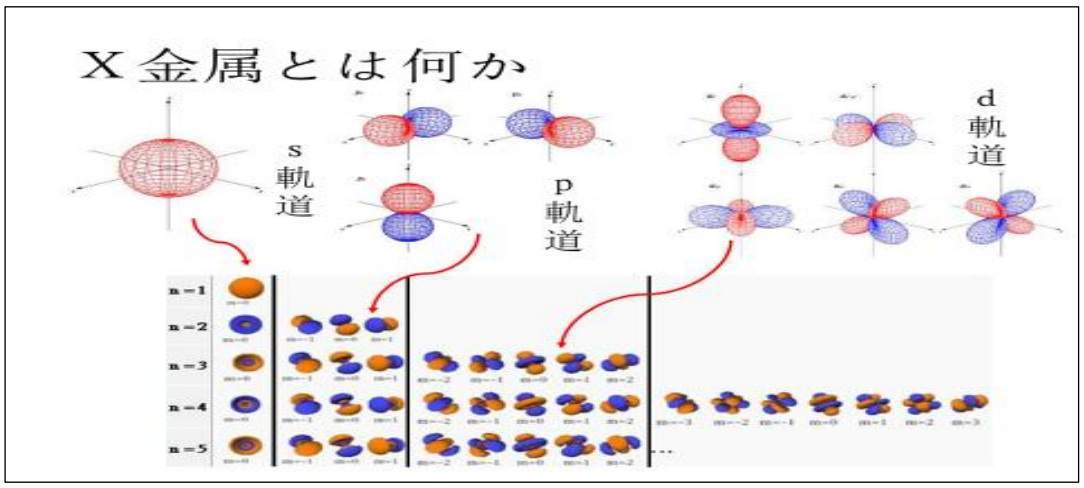


図 5-12　協力者 I のスライド　初稿

以下の図 5-13 は、上記の図 5-12 の「X 金属とは何か」の最終稿を示したものである。先述の表 5-1 で挙げた教師からの複数回の指摘や助言を受け、最終稿では orbit としての「軌道」に見える図ではなく、「電子軌道によるエネルギーの変化」の図を示した。

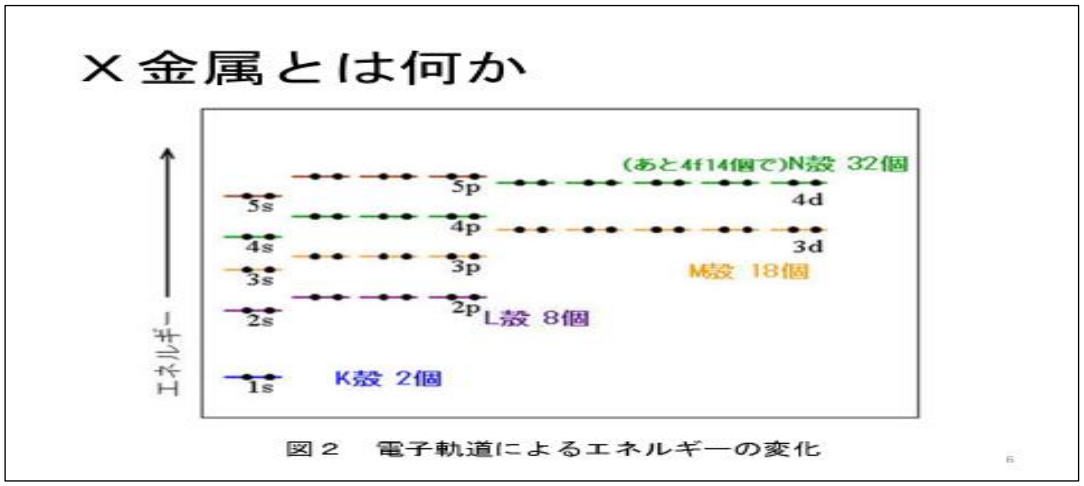


図 5-13　協力者 I のスライド　最終稿

このスライドの 1 枚前のスライドでは、元素周期表が示され、元素周期表のなかでどこが X 金属に相当するかが説明されていた。上記の図 5-13 に対応する発表原稿の最終稿は、以下の通りである。

「X 金属の特別なところは不完全な d 電子軌道をもつところです。d 電子軌道は何か？元素の外に電子があります。電子はアレンジメントの順番があります。低いところから高いところに入ります。低いところはいっぱいになると、高いところに入ります。最後の電子が d 軌道に入れば、その元素は X 金属です。そして、この d 軌道は不完全です。」

初稿では、「X 金属の特別なところは不完全な d 電子軌道をもちます」との説明だけであったが、最終稿では d 電子軌道の説明がなされている。スライドの図に示された「K 殻、L 殻、M 殻」の説明が省略されているなど問題点も残されているが、初稿での問題点はかなり改善されたと言える。

その他の困難点として、「聴衆への意識や配慮の具現化」の難しさが挙げられる。つまり、聴衆への意識を有していても、常に構造化された内容を示す AP として具現化できるとは限らないということである。例えば、インタビューである協力者は、母国の修士課程の指導教員の教えから、専門的内容を聴衆が理解可能なように平易に伝えることが発表者の能力であると述べていた。しかし、このような背景を持つ協力者も実際の資料作成には困難点がみられたことから、AP の困難点として、聴衆への意識や配慮を構造化された内容を示す言語表現に具現化し、かつ、その推敲による文章全体の洗練化の過程に対し、どの程度まで深く、学習者と教員が注力あるいは関与できるかという問題が存在するものと考えられる。

5.4　アカデミックな活動経験の影響

AP の準備への取り組み方について、2 名の協力者 B と G では大きな違いが見られた。協力者 B は、最終稿で問題点が残されていたものの、5.2 で示したように自身の専門的な知識や経験を活かし、多角的な推敲を行っていた。一方協力者 G は、5.3 で示したように推敲過程においていくつか困難点があった。これには、AP の経験の差に加え、AP に関する指導やコメントを受けた経験の有無が影響していると推測される。

B は自国の大学におけるゼミでの発表に加え、自作ソフトウェアの説明をするプレゼンテーションへの参加などの経験を持っていた。聴衆が「レフリー」として優秀なソフトウ

ェアを選ぶコンペティション形式のプレゼンテーションで、Ｂは「悪い発表」だったら勝ち抜くことができないと述べていた。

また、プレゼンテーション資料作成については、次のように述べられていた。

> 日本に来る前に私は、発表する時は、スライドを作りながら話すことばを作ります。スクリプトは作りません。例えば、スライドは写真、そしてキーワードがあります。スライドを見て、説明はやさしいと思います。母語で英語で、何でもできます。でも、私には今は、日本語は、いい文章を作るのはむずかしいし、スクリプトが覚えますし、ちょっと…。

上記の発表原稿を作成しなくてもスライドのキーワードを見れば説明できるとの発言からは、母語や英語での AP に対する自信がうかがえる。その一方で、日本語での AP では発表原稿なしではまだ困難であることも語られた。

自国の大学で受けた AP の指導については、次のように述べられていた。

> まず自分でスライドを作って、いろいろな準備して、先生はチェックをします。私は correction して、そんな感じです。 先生のアドバイスは、例えば、このことは新しい pattern、change the way of explanation. 例えば、この情報は table ですね。そして先生はこの情報はわかりにくい、chart を作った方がいいと思っています。そして発表のテクニックもありますし。例えば、私は話す時にちょっと声は low voice. 先生は発表ときに、loud voice, more clearly. そしていろいろなことがあります。例えば、eye contact.

このように、Ｂは、わかりやすさを志向し適切な説明方法を選択することや、発表での話し方（大きい声で明瞭に話す）や態度（アイコンタクトをとる）に関して指導を受け、推敲を重ねる経験を有していることがわかる。

一方、Ｇは日本で英語による学位取得が可能な修士課程を修了しており、修士論文は英語で執筆した。Ｇによると指導教員より「日本で留学は日本語上手はいいです」（筆者注：日本に留学しているのだから、日本語が上手なほうがいいという意）と言われ、日本語の

集中コースを受講することとなった。かつての修士課程での授業については次のように述べられていた。

修士課程は授業あります。1年間。2～4限、日本語で授業。聞きの時はわかりません。見るの時はわかります。授業の内容は70～80%は前勉強しました。大学の時勉強しました。自分で本を読みました。そして見ることはわかります。

英語による学位取得が可能な修士課程であったが、授業は日本語でも行われていた。「聞きの時はわかりません。見るの時はわかります」との発言から、講義の聞き取りには困難を感じていたようだが、7～8割が母国の大学で勉強したことのある内容であったため、板書やハンドアウトを読めば授業の内容はわかったようである。「自分で本を読みました」とあるように、同級生などの他者から支援を受けることなく独自に専門分野の学習に取り組んでいたことがうかがえる。

さらに、ゼミでは自分の研究説明をするAPの経験があったが、その準備は自分で行い、以下の発言からわかるように、他者からの支援を受けたことはなかった。

雑誌会[9]と自分の研究説明。PPTを使って。準備は自分で。サポートはありません。
（どんなコメントをもらいますか？）コメントじゃない。研究についてのコメント。発表についてのコメントはない。たいていは研究についての質問。雑誌の自分の研究についての。
（スライドの作り方のフォーマットはある？）50～70%は同じ。
（どうやってわかりましたか？）初めは研究室来たときは発表がない。3か月後で発表が始まりました。そしていろいろな［筆者注：先生の］発表を見ます。
（日本語と英語のプレゼンは違いますか？）えーと、大体同じです。ことを説明します。みなさんにわからさせます。［筆者注：わからせます］

[9] 調査協力者が所属する研究室では、自身の研究の進捗状況を報告する「研究会」の他に、研究内容に関連する論文を紹介する「雑誌会」が行われている。

発表時の指導教員からのコメントは、プレゼンテーションについてのものはなく、研究の内容についてのコメントであった。そのため、スライドの作成方法については、下線部で「初め研究室に来たときは（自分の）発表がない。3 か月あとで発表が始まります。そしていろいろな先生の発表を見ます」と述べられていることからわかるように、複数の教員の発表を見ながら独自に学んでいたものと推測される。

日本語での AP も英語での AP も「大体同じです。ことを説明します。みなさんにわからさせます」と述べられていることから、聴衆が理解できるように説明することが重視され、G が聴衆への意識を有していることがうかがえる。しかし、上記のように AP に関する指導を受けた経験や推敲を重ねる経験に乏しく、日本語のクラスで教師から FB を受ける際にも、聴衆が理解できるようにするためには、どこをどのように改善すべきか気づくことができず、具体的な検討ができなかったものと考えられる。

5.5　本章のまとめ

以上により、アカデミックな活動経験や専門知識に基づいた判断、多角的な推敲、成果物への反映など、主体的な存在としての取り組みに「研究者の卵」としてのアイデンティティがあらわれていると考えられる。このような事例では、常に聴衆にとってのわかりやすさの観点から推敲されており、AP の経験や AP に関する具体的な指導の影響が少なくないと言える。

しかし、常に専門内容をよく知る expert としてふるまえるわけではなく、聴衆の理解に対する意識の差から、教師の指導があっても成果物の改善に反映されないという問題点もある。また、聴衆への意識を有していても、その意識を構造化された言語表現に具現化することには困難を伴う場合もある。このことより、発表原稿やスライドが完成に至る過程には、学習者の AP の経験や知識、教師との相互行為、そして学習者の意識が関係していると言える。

先述したように、言語能力に特に焦点が当てられてきた従来の日本語教育では、教師の中心的な役割は日本語をよく知る expert であり、学習者は日本語をあまり知らない novice であった。しかし、学習者の専門分野に関連する内容では、既有知識の差から学習者が expert となり、教師は novice となる。日本語能力の高低によらず、AP を通じて学習者が

「研究者の卵」としてアカデミックな知識や経験を活用し能力を発揮できる教育こそが、専門日本語教育としての AP 教育の真髄であると考えられる。

また、この段階よりさらに専門性の高い発表においても学習者自身による推敲が意識的に行われることが重要である。具体的には、モニタリング基準の向上に関する研究（衣川・金原 2008）を参考に、FB を受けた点を、各学習者が次の段階での自身の留意点としてメタ的にまとめ、チェックリストを作成し、それに基づき推敲を行い、推敲の経験を重ねるごとにチェックリストを更新していく、といった取り組みが考えられる。実際の効果については、追跡調査等、縦断的な研究により実証する必要があり、今後の課題である。

第６章　研究留学生にとってのAP活動の意義

第 5 章では、口頭発表資料推敲過程における学習者のふるまいを、行動と意識の面から分析し、その学習のミクロなプロセスの一端を示した。言語能力が特に重視されてきた従来の日本語教育と異なり、学習者の専門分野に関連するAP活動では、既有知識の差から学習者がexpertとなる。アカデミックな活動経験や専門知識に基づいた判断、多角的な推敲、成果物への反映など、主体的な存在としての取り組みに「研究者の卵」としてのアイデンティティがあらわれていた。専門日本語教育としてのAP教育の本質は、日本語能力の高低によらず、APを通じて学習者が「研究者の卵」としてアカデミックな知識や経験を活用し能力を発揮できる点にあることを論じた。

第 6 章では、このようなAP活動が研究留学生にとって、どのような意義を持つのかについて、学習者のインタビューデータの分析をもとに議論を行う。まず、インタビューデータより得られた、学習者自身によるAP活動に対する自己評価について考察し、次に追跡調査として、AP活動終了 3 年後の協力者 2 名による内省の分析からAP活動の意義について論じる。本章の構成は以下の通りである。

6.1　第二言語習得における学習者の「意識」
6.2　学習者の自己評価から
6.3　研究活動などに対する内省から
6.4　本章のまとめ

6.1　第二言語習得における学習者の「意識」

Schmidt（1990）は、第二言語習得における「意識」の役割について論じている。それまでは、第二言語習得は「無意識な（unconscious）」プロセスであると考えられてきたが、学習を「意識的なプロセス」として捉え、その重要性について「意識的なプロセスは、言語学習過程のある段階において必要な条件であり、学習の他の面においても学習を促進するものである」（p.131,筆者訳）と述べている。さらに、第二言語習得における学習者の「意識」の意味を次の３つの側面から捉えている。

（1）　気づきとしての意識（consciousness as awareness）

（2）　意思としての意識　（consciousness as intention）

（3）　知識としての意識　（consciousness as knowledge）

嶋津（2015）では、上記の３つの意識は、それぞれ次のように解釈されている。学習者が意識的・意図的に何かを学ぼうとしていること、学習者が「学んでいる」ということを自覚していること、「意識的な注意」を向けて、対象言語の形式や規則に気づくことである。（p.323）

インタビューデータから、AP 活動について内省しているコメントを分析することで、上記の３つの意味から捉えられる学習者の「意識」を明らかにし、「意識的なプロセス」としての学習をより包括的に捉えることができると考えられる。すなわち、学習者が AP 活動を通して、意識的・意図的に学ぼうとしていることは何か、学習者が「学んでいる」ということをどのように自覚しているか、さらに「意識的な注意」を向けて、対象言語の形式や規則のみならず、どのような点に気づきがあるのかについて明らかにできるものと考える。

特に（3）については対象言語の形式や規則だけではなく、第 5 章で教師のフィードバックの対象となっていた「専門内容」や「論理展開」などへの気づきもあると推測される。

インタビューは、大学内の教室や食堂などにおいて対面形式で行った。6.1 で取り上げるインタビューは、AP 終了後に各協力者に対して、約 30 分から 1 時間、順次実施したものである。6.2 で述べるインタビューは、対象の日本語コース修了後から約 3 年後（2017 年 1 月）に協力が得られた 2 名に対し、それぞれ約 1 時間ずつ実施した。

インタビューは、「アクティヴインタビュー」の理念を基にしている。アクティヴインタビューとは、Holstein & Gubrium (1995) が提唱したもので、インタビュアーとインタビュイーが共にインタビューにおける意味構築に相互に関与しているとする考え方である。Holstein & Gubrium (1995)（日本語訳：ジェイムズ，ホルスタイン・ジェイバー，グブリアム（2009））では、以下のように述べられている。

「すなわち、インタビューに参加するインタビュアーも回答者も両方ともに、必然的にそして不可避的に「アクティヴ」であるということだ。つまり、どちらも意味を作り出す作業に関わっている。そうなると、意味は適切な質問によって引き出されるとしたり、意味が回答者の回答から運ばれてくる、といった単純な図式は成り立たなくな

る。むしろ意味は、インタビュアーと回答者の出会いにおいて、両者が積極的に関わり、コミュニケーションを行うことを通して組立てられていくものである。回答者とは、これから発掘されるのを待つ情報の宝箱といった比喩にふさわしい情報の収納庫というよりはむしろ、インタビュアーと協同で知識を構築していく者のことである。」（p.21）

インタビューをこのように捉えると、インタビュアーの「「いかなる」アイデンティティの提示も、それ自体考察の対象にしなければならない」（p.109）ものとなる。つまり、「アイデンティティの提示は取り除いたり、標準化しなければならないというものではない。むしろそれは、解答者を調査のテーマに前向きに関わらせるためにアクティヴに利用されるべきものである」（p.109）と述べられている。本研究におけるインタビュアーである筆者は、インタビュイーである協力者にとって「教師」という立場にある。伝統的な従来のインタビューの考え方では、「教師」というアイデンティティの提示は取り除かれたり、標準化されるべきものとされてきた。しかし、上述のアクティヴインタビューの理念に従えば、「教師」というアイデンティティの提示は、アクティヴに利用されるべきものと解釈される。

また、インタビューにおける「背景知の利用」について、Holstein & Gubrium (1995) では、インタビュアーは、適切な質問や回答の意味の解釈のためには、コンテクスト（文脈）に対して敏感になり、ローカルな状況を知っていなければならないとして、次のように述べられている。

「アクティヴなインタビュアーは背景知を頼りにすることで、調査をもっと生産的なものにすることができる。（中略）インタビュアーの背景知は時として、回答者が自分のおかれた状況や、自分の行為や心情を探索して説明しようとするのを支援する計りしれないほど貴重なリソースとなる場合がある」（pp.117-118）

本研究では上記にならい、教師は学習者に関する「背景知」を有しており、それはインタビュイーの回答を支援する貴重なリソースとなるものと考える。

分析に際しては、具体的には、AP 活動に対する学習者の考えや、発表資料作成過程における留意点について述べられている箇所を抽出した。なお、＜ ＞内のアルファベットは協

力者を指す。インタビュー中の（　）はインタビュアーの発言である。文意が理解しにくいと考えられる箇所については、発言内容に変更を加えない範囲で［　］で補足した。

6.2　学習者の自己評価から

AP 活動に対する学習者の考えや、発表資料作成過程における留意点で最も多く言及されていた点が、聴衆の関心や理解に対する意識であった。これまでも、スピーチやプレゼンテーションに関する先行研究において聴衆への配慮の重要性が指摘されてきたが（土岐 2001、宇佐美 2001、平田・舩橋 2013 など）、具体的な例を挙げて論じられたものは少なく、学習者が聴衆への配慮をどのように捉えているかについては明らかにされていない。ここでは学習者の内省から、聴衆への関心や理解に対する意識が示されている箇所を中心に分析を行う。

次に示す協力者Ｅのコメントでは、内容に関する聴衆の理解を得ることの困難さに対する気づきが述べられている。

> オーディエンスには簡単に説明したいんですけど…。説明がわかりにくかったです。そう考えました。私にとってはわかりやすい。でも他の人にはわかりにくいでした［筆者注：わかりにくかったです］。英語でもたぶんわかりにくいと思います。Abstract な分野ですので…。このトピックを通して、人々はソフトウェア工学についてイメージがあると思いました。全部の人はフェイスブックを知っている。でも、フェイスブックを使ってもわかりにくいです。例えば、用語、○○○○、△△△。　　＜Ｅ＞

Ｅは聴衆の背景知識を考慮し、フェイスブックを例にソフトウェア工学について発表を行った。しかし「説明がわかりにくかった」と振り返り、聴衆の理解が得られなかったことが、低い自己評価につながっていた。専門の内容が抽象的な分野であるため、同じ説明を英語でしても聴衆には理解が困難であるとの見解が示された。「オーディエンスには簡単に説明したいんですけど…。説明がわかりにくかったです」、「私にとってはわかりやすい。でも他の人にはわかりにくいでした」とのコメントからは、聴衆の理解度に対する意識と自身の説明の問題点への気づきがうかがえる。

また、以下に示すＩの内省でも、Ｅと同様に発表内容について聴衆の関心や理解が得にくい場合は、AP への低い自己評価につながっていた。

（発表はどうでしたか？）あー、あまりよくない。私の研究の内容はとてもむずかしい。Not むずかしい。応用性がない。おもしろくない。（応用性がないというのは？理論？）あー、基礎化学。とても、んー理解にくい。（他には？）んー、んー。たぶん理解しにくい。（ことば？スライド？トピック自体？）他の学生は私の structure は大体いいです。I have no choice.このトピックは私の専門。他の選択はない。私の考えは、私の説明はかんたん。I use simple words でも maybe not enough.　　＜Ｉ＞

Ｉは自身の発表を「あまりよくない」と低く評価している。発表内容は「基礎化学」の理論の説明であり、「応用性」がなく聴衆にとっては「おもしろくない」もので「理解（し）にくい」ものであったと述べている。「私の考えは、私の説明はかんたん。I use simple words でも maybe not enough.」とのコメントからは、表現のわかりやすさを意識したが、聴衆の理解を得るには不十分であったとの内省が語られていた。

この他にも「語彙は聴衆のレベルに合わせた」＜Ｈ＞、「自分がわからない言葉は audience もわからない」＜Ｃ＞といったコメントには、言語表現に関して留意した点が述べられており、聴衆を意識した表現への志向がうかがえる。

次に示すＣの例では、専門的な内容の説明不足から、聴衆の理解が得にくかったとの内省が語られている。第 5 章でも指摘したように、内容の説明不足は、プレゼンテーション資料作成過程で、学習者に共通して多く見られた問題点であった。

「たぶん私のトピックは大きいですから specific, 5 分は［筆者注：発表時間は 7 分以内］It’s too short to explain so maybe it’s too difficult for some 学生 to understand.たぶん I tried to simplify to make it easier to understand. I think たぶん 70%みんなの人はわかります。」

Ｃは「私のトピックは大きいですから、specific」と述べ、内容をより焦点化して説明する必要性を認識していることがうかがえる。上記の下線部では、聴衆が理解しやすいよう

に内容を平易にしたつもりだが、十分に伝わらなかったとの内省が示された。聴衆にとって理解が困難であった点については、次のような気づきがみられた。

> たぶん、デザインプロセスはかんたん、XX のデザインプロセス一番むずかしい。4D、5D、6D のアスペクト。これはビルディングのスケジュールと、pricing といろいろなエンジニアをコーディネイト。これはテクニカルタームです。4D、5D、映画じゃない。
> ＜C＞

ここでは波線部で、発表のテーマである建築学における XX モデルのデザインプロセスを「これはビルディングのスケジュールと、pricing といろいろなエンジニアをコーディネイト」と一文で簡潔に説明できている点に着目したい。このような内容を総括した簡潔な説明は、発表原稿作成時には見られなかったものであった。C が AP の実践を通じて聴衆の反応を受け、XX のデザインプロセスが説明不足であると認識し、自身の知識に基づき簡潔に言語化できたものと推測される。

また、第 5 章ではプレゼンテーション資料推敲過程における困難点として「聴衆への意識や配慮の具現化」の難しさについて述べた。聴衆に配慮した説明の重要性と困難点について、協力者Dは自国の修士課程での指導教員の教えから次のような考えを示している。

> 学会の発表はよくみんなが私のトピックの内容を少し知ります。でもここの部分［筆者注：専門紹介プレゼンテーション］はみんなが全然わからないですから。私の修士課程の先生は、発表者の一番大切な点は、たとえば発表、みんながわかりません。この意味は、発表者の発表がいいじゃない。even 小学生もわかる。ですからこの部分はとても難しい。専門をとてもとてもやさしく、難しいことを easy ことで change することが発表者の能力だと思います。この部分はとても難しいです。＜D＞

学会の発表では、聴衆の専門分野が同じあるいは近いことが一般的であるため、聴衆は発表者の内容に関して一定程度の知識を有している。一方、先述したように専門紹介プレゼンテーションでは、聴衆の専門分野は多岐にわたるため、発表内容に関する背景知識を持っていないことが多い。一見すると、学会での発表と専門紹介プレゼンテーションは大きく異なるように思われる。

しかし、協力者Dはこの 2 つに共通することとして、発表者にとって最も重要な点は、専門的で難しい内容を小学生でも理解可能なほどわかりやすく伝えることであると述べている。そして、それこそが「発表者の能力」であり難しい点であるとの考えが提示された。本研究では初級段階からの AP 教育の主な意義として、日本語による研究を行う基盤となる能力の獲得について議論をしてきた。Dによる上記のコメントは、専門分野の違いを超えた、研究を行う基盤となる能力の重要性を示唆するものであると言える。

以上により、AP 活動を通して得られた聴衆の関心や理解に対する意識や気づきが具体的に明らかになった。先述したように、学習者の意識を明らかにすることで「意識的なプロセス」としての学習を包括的に捉えることが可能になる。さらに、このような気づきは、インタビューを通して学習者が自身の学習をメタ的に捉え直すことにより語られたものであると言える。インタビューとは、インタビュイーとインタビュアーが相互に意味構築に関与しているものであった。インタビュアーである教師も、インタビューをすることによって新たな気づきを得ているものと考えられるが、ここでは学習者側に着目した。インタビューそのものが、インタビュイーである学習者にとって「気づきの場」であり、「学習の場」となっているものと言える。つまり、インタビューの場がメタ的な学習活動になっているものと考えられる。

6.3　研究活動などに対する内省から

本研究が対象とする AP 教育が、その後の本格的な研究活動においてどのような意味を持つのかを示すために、フォローアップインタビューを実施した。本研究は、AP のパフォーマンスは分析対象としていないため、AP 教育の検証として、学習者にとって何がどのように役に立ったのかを明らかにする。

具体的には、先述したように、AP 教育実践の 3 年後にあたる 2017 年 1 月に協力を得られた 2 名に対し、それぞれ約 1 時間の半構造化インタビューを行った。場所は協力者が所属する大学内の食堂である。主な質問内容は、1）大学院生活の振り返り　2）研究室　3）研究成果　4）AP について　5）大学院修了後の予定の 5 点である。現在の状況や自己に対する情報を得た上で、過去に受けた AP 教育に対するコメントを得た。インタビューは IC レコーダーで録音し、文字化したものを分析した。以下、「研究室における人間関係に対す

る内省」と「日本語能力と研究活動に対する内省」に大別し、特に共通してみられた点について考察する。

6.3.1　研究室における人間関係に対する内省

この 3 年間の大学院生活の振り返りでは、協力者Aは「[博士課程の]1、2 年生は楽しかったです。3 年生の時は研究は大変」、協力者Dは「今、日本の生活に満足してるんで」、「この 3 年間、めちゃ満足」と述べ、充実した留学生活を送っていることがうかがえた。それぞれに「楽しい」、「満足」である理由を尋ねると、以下の 2 点が共通していた。一つは、奨学金をもらえるようになり経済的な心配がなくなったこと、もう一つは研究室の人間関係が良いことである。以下、研究室の人間関係に対する内省について、具体的なコメントを示し考察する。

研究室について尋ねると、Aは「私の研究室の雰囲気はあまりストレスないです。雰囲気は良かったです」と答え、Dは「研究室のメンバーがやさしくて」との回答であった。Aは「ストレスがある研究室もあるか」との質問に対して「隣の研究室はとてもストレスがたくさんあります」と話し、ストレスがない理由を「隣の研究室」と比較しながら以下のように述べていた。

> 先生がやさしい。研究については厳しいですけど…。隣の研究室は、例えば、研究室に他のものはだめ。携帯で音楽を聞くとか、マンガ読んだり。研究室では休み、だめです。[筆者注：私の研究室は]たぶん昼ご飯あと、パソコンでテレビを見ることが大丈夫です。

「隣の研究室」は研究以外のことを研究室で行うことが禁止されているが、Aが所属する研究室はそれほど厳しくない様子が語られた。「先生がやさしい。研究については厳しいですけど」という発言からは、研究と研究以外の活動にけじめがつけられた環境であることがわかる。「雰囲気は良かったです」とのコメントからは、Aが研究室の一員としてこの環境に馴染んでいることがうかがえる。

このような研究室の価値観や行動規範意識を三牧他（2005）は「理工系研究室文化」と総称し、異なる 2 つの研究室の構成員に対する定期的なインタビューの分析を通して、その一端を示している。ここでの「規範」とは「行動の望ましさ」（p.232）を意味するもの

である。

インタビューから抽出された、複数の構成員によって語られた規範意識とは「研究活動およびその他の行動面や人間関係面の多岐に渡るが、いずれも究極の目的である研究成果を挙げることに密接に結びついていることを示している」（p.235）とされている。

例えば、「研究活動」に関する規範意識には、「基礎的な学力は研究室入室前につけておくべきであり、そうでない場合は自分でつけるべきだ」、「何でも直接先生に聞くべきではない。問題の質によって聞く相手を変えなければならない」など複数の例が挙げられている。「人間関係」に関しては「研究室とは、研究だけでなく、将来につながる人間関係構築のトレーニングの場でもあるため、研究室ではよい人間関係を構築しておいたほうがよい」、「留学生にとって研究室生活の人間関係を円滑にするために日本語は必要である」などが挙げられている（p.233）。さらに、規範には「研究以外のことは研究室では控えるべきだ」という「研究以外の活動」の行動面の他に、「上下関係」に関する行動規範もあり、次のように記述されている。

> 「研究室には上下関係があり、上級生は下級生を指導すべきだ。特に最上学年の院生は、研究室の暗黙の「仕切り役」となる」（三牧他 2005, p.233）

ＡとＤが所属する各研究室にも、上記の規範が存在することがうかがえる。まずＡについて述べる。研究室のメンバーは、留学生が 9 人、日本人は 4 人で、日本人は全員修士課程の学生である。以下の発言からは、Ａが最上学年の院生として、下級生である修士課程の日本人学生を指導していることがわかる。

> 日本人は全員修士の学生なので、研究について教えてあげたりする。今は[筆者注：私が]一番高い先輩。生活についての日本語はちょっとむずかしいですけど、専門についての日本語はより…。（話しやすい？）はい。ゼミの時いつも日本語で発表するので。

Ａは、「生活についての日本語」より「専門についての日本語」の方が話しやすいとの見解を示した。その理由として「ゼミの時いつも日本語で発表するので」と述べられている。これは、生活に関する日本語は場面や話題、話す相手が多様であるのに対し、専門に関する日本語は研究室のメンバー内でコンテクストが共有されているためであると考えられる。

このように、Aは専門について日本語で話すことに不自由を感じておらず、最上学年として「指導的な役割」を果たしていることがうかがえる。

次にDについて述べる。研究室のメンバーは 19 人で、留学生は同国出身の学生とDの 2 人だけであり、日本人は修士課程の学生である。以下の発言からは、Dが「研究室の仕切り役」であることが認められる。

> （後輩に教えたりしますか？）お手伝いします。結構むずかしい分析装置の使い方ある場合に。（日本語で？）はい。教えてあげて。使い方とかこれはどうやって分析するか。ほとんど 1 対 1 で。「資料分析したいんですけど、Dさん時間大丈夫ですか？」って。結構値段が高いやつなので、先生はあまり他の人たちには任せない。（Dさんは使っていい？）私は研究生から今までずっと自分で使ってるんで。3 年間問題ないし…はい。（Dさんが修了したらどうする？）最近は M2 の学生が一人で使いたいって言うんで、私が見て、問題なかったんで…。私も D2 の学生から教えてもらって。

Dも先述のAと同様、最上学年の院生として下級生を指導し、分析装置の使い方や分析方法などを教えている。指導は日本語で「ほとんど 1 対 1 で」、個別に対応していることがわかる。下級生がDに指導を依頼する際の状況が「資料分析したいんですけど、Dさん時間大丈夫ですか？って」と下級生のことばが引用されて語られており、Dが下級生から頼られていると認識していることが示された。

また、「結構値段が高いやつなので、先生はあまり他の人たちには任せない」との発言からは、他の学生は使用が許可されていない分析装置の使用や使い方の指導をDが任されていることがわかる。以上のことより、Dが下級生や指導教員からの厚い信頼を得ていることやその信頼に対する自負がうかがえる。上記の分析装置の他に、分析ツールであるソフトウェアの使用についても、Dに権限が委ねられている。

> 分析ツールなんですけど、ソフトウェアも鍵があるんですよね、パソコンの。入れて、ソフトウェアが動く。（誰でも使えるわけじゃない？）鍵も私｛笑い｝。私のパソコンしかないんで。分析結果も整理してお手伝いします。嬉しいです。

ソフトウェアを動かすための鍵もDのみが使用できるものである。「分析結果も整理してお

手伝いします。嬉しいです」と述べられていることから、Dが下級生の指導をする役割に満足している様子がうかがえる。Dは人間関係を築く上での目標として、以下のように述べている。

> 人間関係としては、私の目標、いつも考えているのが自分でだれに必要な人になるという…。（必要とされる？）必要とされる人になって…。それが最初の段階じゃないかなと考えています。（いつ頃からそうなってきたと思う？）D2 の秋以降。いろんな装置を使う時に先生がいらっしゃらない時に「Dさんこれ、わかりますか？」って。何回かトラブル解決する経験あります。その後どんどん…。ボンベガスの確認とか、お手伝いしたんですけど、それがスタートかなと考えています。そこからみんな…。（頼ってくれるようになった？）はい。

Dは、人間関係の上で誰かに「必要とされる人」になることが目標であると述べている。研究室でいつ頃から「必要とされる人」になってきたと思うかとの問いに対しては、即座に「D2 の秋以降」と答えた。教員が不在の時に、下級生の装置の使用に関する問題を解決したことが契機となり、「その後どんどん」頼られるようになったことがわかる。

以上のことから、AもDも下級生や教員など研究室メンバーからの信頼を得て、最上級生としての役割を十全に果たし、良好な人間関係を構築していると考えられる。

第 4 章の図 4-1 で示した Breen(2001)の「言語学習の再概念化」では、学習者のすべての貢献は、経験される過渡期の状態すなわち学習者の現在の状態と関連しており、今後所属したいと思っているコミュニティでのアイデンティティと参加を得ることを視野に入れたものであった。協力者が所属していた日本語クラスでの AP 活動では、今後所属したいコミュニティ、すなわち研究室というコミュニティでのアイデンティティと参加を得ることが視野に入れられていた。AとDの両者が、研究室において良好な人間関係を構築できているということは、結果として、当時の AP 活動が視野に入れていた目的の一つが達成されたと言えるだろう。

6.3.2　日本語能力と研究活動に対する内省

ここでは、日本語能力と研究活動に対する内省について述べる。協力者Aは、博士課程 1 年生の時は、修士課程の日本人学生がチューターとなり、雑誌会や研究会での発表の日本

語をチェックしてもらっていた。3 年生になった現在では次のように述べ、研究活動が日本語で円滑に行われていることが示された。

研究会の時、雑誌会の時、全部日本語で。〇〇工学について。雑誌会は本当むずかしい。他の研究者の研究。自分の研究は簡単に説明することができます。

（指導教員からの指導は？）1 か月に 1 回。3 年生から毎月 2 回。最近は毎週｛笑い｝。（1 回は？）1 時間くらい。先生とは大体日本語で話します。わからない時は、英語で話します。(研究で困った時は誰が助けてくれますか？)自分で。先生はアドバイスがあります。でも、問題、アドバイスの方法は全部自分で。先輩からは、たくさん装置の使用方法教えてもらいました。具体の研究は自分で。

研究会でも雑誌会でも、「全部日本語で」発表し、指導教員とも「大体日本語で」話している。雑誌会で「他の研究者の研究」を説明するのは「本当にむずかしい」と述べていることから、他者の研究を深く理解し、正確に伝えることの困難さと重要性が認識されているものと言える。これに対して「自分の研究は簡単に説明することができます」との発言には、自分の研究内容を深く理解し、自分は「日本語使用者としての研究者」であるとのＡの自負があらわれていると考えられる。研究で問題がある場合は、指導教員からの助言をもとに「問題、アドバイスの方法は全部自分で」、先輩から装置の使用方法を教わり「具体の研究は自分で」と述べられていることからも、指導教員や先輩といった他者からの支援を受けつつ、自立した研究者として研究に取り組む姿勢があらわれている。

3 年間の研究成果については次のように述べ、充実した研究活動が行われてきたことが推察される。

この 3 年間で、国際学会で 3 回（日本で 1 回、アメリカで 2 回）発表した。日本の学会は研究室のチームで、アメリカの学会は一人で。学会でたくさん勉強しました。たくさんすごい人がいましたから。論文は 5 本。研究室でも特別多い方。ふつうは 3 本くらい。今、［筆者注：博士論文の他に］2 本書いている。それで［筆者注：博士論文の提出が］delay。

「学会でたくさん勉強しました。たくさんすごい人がいましたから」との発言からは、Aが学会への参加を通して国内外の名だたる研究者から刺激を受け、自身の研究内容を深めていった様子がうかがえる。国内外での毎年 1 回の学会発表に加え、論文は 5 本、インタビュー実施時も博士論文の他に 2 本の論文を書いていた。そのため博士論文の提出を遅らせる選択がなされたと推測される。この選択に至った背景としては、より質の高い研究成果の発信を優先順位が高いものと判断したと考えられる。学会発表の回数は所属する研究室では平均的な数であるが、論文 5 本は「研究室でも特別多い方」であると高く自己評価されていた。さらに 2 本の論文を執筆中であり、Aが意欲的に研究活動に従事していることがわかる。

続いて、協力者Dについて述べる。博士論文は分析などが終わり「あとは書くだけ」であると述べ、順調に研究が進んできたことがうかがえた。「研究は問題なく進んだか」との質問に対しては、研究テーマの変更について次のように語られた。

> 初めにもらったテーマがシミュレーション。数学的な計算が必要な研究なんですけど、それが無理ではないかなと思って…。その分野は弱いんですよ、私。［そのテーマは］すごく熱い、研究分野で熱い、興味がいっぱいある、絶対に必要な研究。誰もやってないし…。腐食環境なんですけど…サビが生成する。サビの厚さとか速さとか深さとか。計算上ですべてシミュレーションする。変数が多いんですよね、いろんな環境が。計算もどうやってするのかわからないし…。［先生が書いた関連の］論文を読んでも自信がなくて…。今のテーマは、形状的な、見える亀裂とか。シミュレーションは見えない状態でデザインするものですね。（今のテーマは実験を重ねる感じですか？）研究はどこか行ったり、何かやったり、それが好きなんです。何かやって、「お、亀裂発生した！」とか。

当初指導教員から与えられた研究テーマは、Dの苦手分野である「数学的な計算が必要な研究」であった。研究分野で最先端の「絶対に必要な研究」テーマであったが、サビが生成する腐食環境について「サビの厚さとか速さとか深さとか」変数が多いため計算方法がわからず、このテーマで研究を続ける自信が持てなかったと述べている。この研究テーマについて、研究背景などの勉強に 6 か月取り組んだが、テーマを変更することになった。

上記のコメントから、Dが非常に自然な日本語で簡潔に研究テーマについて言語化でき

ていることがわかる。Dはインタビュイーである筆者が、Dの専門分野に関する知識を有していないことを考慮し、「シミュレーション」を「数学的な計算が必要な研究」と言い換え、「腐食環境」を「サビが生成する」と補足説明を行っていた。また、前のテーマは「見えない状態でデザインするもの」であるシミュレーションであったが、今のテーマは「形状的な、見える亀裂とか」と述べ、二つのテーマを対比して説明することで、研究テーマを変更した背景を明快に伝えることに成功している。さらに、研究は頭で思考するだけではなく、「どこか行ったり、何かやったり」体を動かして研究することが好きであるとの考えが示された。これにより、以前のテーマであるシミュレーションと現在のテーマの研究スタイルの違いがより明確に伝えられていると言える。

以上により、Dが聞き手の理解を得るために、効果的な説明方法を自然に選択できるほど、極めて高い日本語能力を身につけ、研究活動に取り組んできたことがうかがえる。研究活動の一つである学会発表について、Dは「学会[発表]は結構…多かったんですよね。来週も行きます。海外は 2 回、日本はたくさん…。10 回以上、覚えてないです」と述べ、豊富な経験を有していた。これまでの経験を以下のように振り返っている。

> 日本での学会は全部、日本語で発表しました。最初はスクリプト書いて、覚えて…。その時はディスカッションはできなくて、質問もらったら理解できなくて…。（わかるようになったのはいつ頃？）3 年生になったら…。何を知りたいのかを私が理解できました。

Dは、日本での学会発表のすべてを日本語で行っている。当初は発表原稿を暗記したものを発表し、質疑応答で質問されても質問内容が理解できず、議論ができなかったとの内省が示された。3 年生になると、質問者が「何を知りたいのか」を理解できるようになり質問内容がわかるようになったと述べられている。これらのコメントからは、日本語能力が高まるにつれ、日本語での AP に対するDの意識が言語表現から発表内容へと変化していったことがうかがえる。さらに、日本語での学会発表という豊富な実践経験を通して得られた学びがあらわれていると言える。学会発表の準備の際には、毎回、研究室の教員から次のような指導があることも語られた。

> 学会に参加する前に、抄録、アブストラクトを提出するんですけど、文章とかを助教

授の先生が確認して。発表は 2 回、3 回くらい[指導教員の]先生が見て練習します。先生の前で 1 対 1 で。先生は質問も。これはなぜこれ…これ一体何ですか、とか。新しい指摘が出てきた、どういう意味ですか？自分でわからないことがあれば、先生は「これはこういう可能性がありますね」とか。

このように、学会発表を申請する際に提出する「抄録、アブストラクト」の文章のチェックに加え、指導教員による「1 対 1」の指導のもと、発表練習が 2、3 回行われている。「先生は質問も。これはなぜこれ…これ一体何ですか、とか。」「どういう意味ですか？」と述べられていることから、指導教員から不明瞭な点に関して徹底的に質問があり「新しい指摘」がなされていることがわかる。Dが自分ではわからない問題がある場合には、「これはこういう可能性がありますね」と問題解決の手がかりとなるヒントが与えられている。

発表練習時の指導教員による大量の質問から学んだことは、以下のように説明された。

（先生の質問から学んだことは何ですか？）

研究の目的に関して質問。オリジナリティー。目的は論文書く時に最後です。非常にむずかしい。実験方法、研究結果が一番書きやすい。次が検討、まあ重いですけど。結論。最後が目的が入っている背景、イントロダクション。

インタビュイーからの「指導教員の質問から学んだことは何ですか？」との質問に「研究の目的」「オリジナリティ」に関する質問であると即座に答えた。すなわち研究の新規性が問われる質問である。このように、自身の学びをメタ的に捉え、具体的に言語化できていることに、「日本語使用者としての研究者」であるDのアイデンティティがあらわれていると言える。指導教員から研究の目的や新規性を何度も問われるという経験から、明確な研究目的を提示することの重要性とその難しさが認識されているものと考えられる。これは、論文執筆について「目的は論文書く時に最後です。非常にむずかしい」と述べられていることからもうかがえる。また、論文の書きやすさに序列がつけられており「目的が入っている背景、イントロダクション」すなわち、研究背景や序論を書くことが最もむずかしいとの見解が示された。これには、Dが論文そのものに言及し、論文とは何かについて理解していることが示されていると言える。つまり、論文は序論や本論などのセクションに分かれており、セクションごとにその目的が異なり書き方が異なることや、各セクショ

ンの集合体として、論文が構成されていることを理解しているということを意味する。

さらに、上記のコメントに続けて、指導教員の「好きな点」について次のように述べられている。

> 先生の好きな点は、先生は答えを直接教えてくれないです。もちろん先生はレベルが非常に高い人なんで（先生はわかっていらっしゃる？）ですけど、「これはここにあるからちょっと詳しく探したらわかると思うよ」と。そこが勉強。

指導教員の指導は、「答えを直接教えてくれない」が問題解決への糸口を示してくれるもので、「そこが勉強」になるとの考えが示されている。先述の学会発表前の指導に関するコメントでも指導教員から「これはこういう可能性がありますね」と問題解決の手がかりとなるヒントが与えられると述べられていた。このように「答えを直接教えてくれない」指導教員の指導を、不親切に感じ、不満に思う学生も存在するであろう。しかし、Dはこのような指導は、自身の思考能力を高めてくれるものとプラス思考で捉えており、指導における指導教員の意図を理解していると考えられる。安易に答えを得ることを良しとせず、自身の思考により問題を解決することが勉強になるというDの研究に対する姿勢には、「研究者の卵」としてのアイデンティティがあらわれていると言える。

また、上記のコメントは、指導教員に対するDの信頼と尊敬の念のあらわれとも捉えられる。前節の「研究室における人間関係に対する内省」で述べたように、Dは研究室メンバーからの信頼を得て、良好な人間関係を構築していた。Dが研究室メンバーからの信頼を得るに至ったのは、Dが教員を信頼し尊敬の念を持って指導を受け、下級生への指導も含め真摯に研究活動に取り組んできたためであり、良好な人間関係は相互に構築されてきたものであると考えられる。

6.3.3　アカデミックプレゼンテーション活動に対する内省

ここでは、AとDのこれまでの研究活動に関する情報をふまえた上で、AP活動に対する内省について述べる。

まず、APを行う上で重要な点について、Aは「たくさん練習が必要です」と述べ、Dは以下のように述べている。

大事なのはもちろん内容ですね。研究内容。研究結果に対して信頼性がどのくらいかなって。まったく逆の傾向が見られたら、今の状態ではやはり研究結果に関することをいっぱい考えて、準備します。最初は何か…見える形？文章が間違えることはないかなとか、そのチェックとか。今はそれより大事なのが研究者たちの質問、ディスカッション。

（そのことに気づいたのは3年になってから？）

はい。もうちょっと詳しく勉強してから。おもしろいのが、このクエスチョンマークなんですけど…、勉強しても何か解決より、クエスチョンマークがどんどん大きくなります。

DはAPで重要な点は「もちろん内容ですね。研究内容」と述べ、「研究結果の信頼性」について言及している。現在は「研究結果に関することをいっぱい考えて」APの準備をするのに対し、研究を始めた最初の頃は「見える形？文章が間違えることはないかなとか、そのチェックとか」と述べ、日本語の訂正を中心に準備がなされていたことがわかる。「今はそれより大事なのが研究者たちの質問、ディスカッション」であるとのコメントからは、日本語の文法や表現といった言語項目の正確さの追求よりも、研究者からの質問に答え、研究内容に関して議論ができることのほうが重要であるとの見解が示された。先述した学会発表の経験に関するコメントでも、以前は質疑応答での質問内容が理解できず議論ができなかったが、3年生になると質問者の質問意図が理解できるようになったと述べられていた。「研究結果に関することをいっぱい考えて、準備します」との発言からは、研究結果の信頼性を突き詰めて、APに取り組む姿勢がうかがえる。以上のことから、研究室においてDはもはや「日本語学習者」という段階の学生ではなく、その枠組みを超えて「日本語使用者としての研究者」というアイデンティティを確立しているものと考えられる。

このような、研究結果の信頼性を追求する重要性への気づきが得られたのは、3年生になって「もうちょっと詳しく勉強してから」と述べた上で、「おもしろいのが、このクエスチョンマークなんですけど…、勉強しても何か解決より、クエスチョンマークがどんどん大きくなります」と述べられている。これは、ある問題点が解決されて勉強が終わるのではなく、新たな疑問点が湧いてくるということである。Dが研究のことをよく理解しているからこそ、不足点が見えてくるものと推測される。つまり、研究に対して現状に満足せず、常により改善できる点があると考え、さらなる厳密さや適切さを追求する姿勢のあらわれ

であると考えられる。それと同時に、Dの研究者としての成長のプロセスが示されていると言える。

次に、AとDが 3 年前に作成したスライドと発表原稿のコピーを見せ、当時の活動を振り返ってもらい、学習で役に立っていることがあるかを尋ねた。

（日本語のプレゼンテーションで勉強したことで、今でも何か役に立っていることがあれば教えてください。）

最初の発表は授業の時。雑誌会と研究会の内容は、発表の方法、発表のストラクチャーは大体同じです。＜A＞

日本に来て初めての発表。私にはこの経験が大事にしています。この経験大事ですね。分野はちょっと違うんですけど、練習が必要な…発表としては練習が必要な作業ですから、大事なのは出発が、どうやるか。私、発表する時に出発がいいです。いいスタートですね。工学部は学会で発表する機会が多いですから、緊張の強さ、重さ、練習したら少なくなります。＜D＞

Aは、日本語授業での AP が、日本語で行った「最初の発表」であり、研究室での雑誌会や研究会で行う「発表の方法、発表のストラクチャーは大体同じです」と述べ、共通点を指摘した。日本語授業での AP と研究室での AP では、内容の専門性の高さに違いはあるとしても、日本語授業での AP 活動で学んだ発表の方法や構成は共通しているため、雑誌会や研究会での AP に活かされていると考えられる。

Dも同様に、「日本に来て初めての発表」であり、この経験を大事にしていると述べた。発表とは練習が必要な作業であるとの見解が示され、「大事なのは出発がどうやるか。私、発表する時に出発がいいです。いいスタートですね」とのコメントからは、日本語授業で何度も AP の練習を重ねた経験が「いいスタート」であると捉えられており、その後の研究活動における AP の原点となっていることがうかがえる。このことから、D が AP とはどのようなものであるかを評価し、自身の研究活動における AP の位置づけがなされていることがわかる。

では、なぜ学習者にとって日本語クラスで行う AP が、その後の本格的な研究活動における AP の「原点」として捉えられているのだろうか。これに答えるためには、日本語クラス

の持つ意味について再考する必要がある。

三代（2011）は、「「場」としての日本語教室の意味―「話す権利」の保障という意義と課題」と題した論考で、大学の学部生として学ぶ韓国人留学生 2 名のライフストーリーから、留学生が日本語教室という「場」をどのような場所として位置づけているか、どのような意味を持っているのかについて論じ、主に以下の 2 点から考えることができると述べている。

① 日本語を学習する場
② 「話す権利」が保障された場

三代（2011）は、これまで①の場としての意味に焦点があてられてきたが、②は従来の日本語教育研究において、日本語教室の意味として議論されることはあまりなかったと指摘している。②の意味について、次のように述べられている。

「留学生が留学生同士の交流の場として日本語教室を重視し、そこでの日本語によるコミュニケーションが、気楽で自信を持って話せることを評価しているのである。なぜ、日本語教室が、留学生と交流でき、気楽に話せる場として評価されるのか。それは、日本語教室では、留学生たちが対等な関係の中、正統な話者として「話す権利」を持っている、と留学生たち自身によって感じ取られているからである」（p.91）

以下に示すDのコメントからも、日本語クラスが上記②の「話す権利」が保障された場として捉えられていることがうかがえる。

（3 年前、研究室では気を遣うと言っていましたが、今はどうですか？）
もうほぼないですけど、日本語のクラスはなんか…関係が友達の感じが強かったです。こっち[研究室]は、同級生の感じで…。」（何が違う？）「冗談とか…。研究室の学生にももちろん冗談するんですけど。＜D＞

このように、日本語のクラスは「関係が友達の感じが強かった」「冗談とか」と述べられていることから、日本語のクラスにおいて友人関係が築かれていたことがわかる。3 年前、

日本語コース終了時のインタビューでは、以下のように述べられていた。

（日本語を勉強して大きく変わったのは？）気持ち。この教室は、もっとスマイルで。研究室は確かに先生と学生はとてもやさしいとよく日本語で話します。でもよくスマイルですけど…。ちょっと…はい、気をつけて[気を遣う]部分があります。ここは全部友達ですから。＜D＞

このように日本語クラスと研究室を対比し、研究室では気を遣うが、日本語クラスのメンバーについては、「友達」と表現されていた。Dは、日本語学習による最大の変化として「気持ち」と答え、「この教室は、もっとスマイルで」「ここは全部友達ですから」と述べていることから、日本語学習を通じ、日本語クラスでの良好な友人関係が構築されていたことが示唆される。すなわち、これは先の引用で述べられていたように「日本語教室では、留学生たちが対等な関係の中、正統な話者として「話す権利」を持っている、と留学生たち自身によって感じ取られている」ことを意味する。

以上により、日本語クラスで行う AP が、その後の研究活動の「原点」となり得るのは、学習者がお互いに日本語能力が不十分であるからこそ「話す権利が保障された場」において、それぞれのアカデミックな背景に基づくアイデンティティを発揮できるためであると考えられる。

また、「発表とは練習が必要な作業である」との見解は、Aが先述の AP を行う上で重要な点について述べた「たくさん練習が必要です」との見解と一致していた。これまでの分析から、A、D両者とも日本語での研究活動を十全に行っていることが示されたが、このような学生が共通して AP の練習を重ねる重要性に言及していることは注目に値する。

村岡、因（2015）では、アカデミックライティング教育の方法開発に対する示唆を得る目的で、国内外の 6 名の大学教員の経験と見解が調査されており、「大量の学習」の重要性について述べられている。アカデミックライティング教育においては、「優れた才能の持ち主であっても一定以上の学習量が必要であることを予測して学習に取り組むよう促す必要がある」とされ、大量の学習は「批判的読解力、AW （筆者注：Academic Writing の略）の基礎技能の獲得を目指す上では一層重要である」（p.40）ことが示されている。「大量の学習」の重要性は、上述のAとDの示す見解とも共通しており、AP 教育の開発においても示唆に富むものであると言える。

最後に、日本語クラスの後輩へのAPに関する助言について述べる。

（日本語のクラスの後輩にプレゼンテーションについて何かアドバイスをしてください。）
おもしろい内容が必要です。（例えば？）研究の内容は簡単に説明します。理解しやすい内容はたくさん写真を使用。自分の研究内容は十分理解が必要です。十分理解した後、内容はわかりやすくなることができます。自分の研究の理解が十分の場合はおもしろい論文を選択します。（参考文献もいいものが選べるということ？）はい。プラス、いろいろなおもしろい内容が選択できます。＜A＞

すべてのプレゼンテーションは作る目的がありますね。この目的をはっきりして、作る時にも私の発表に関するPPTを作ることではなく、聞く人を考えて作れば、もっといいクオリティーを持ったPPTが[筆者注：に]なるんじゃないかなって。＜D＞

Aは、日本語クラスの後輩に対し、「おもしろい内容が必要」と述べ、研究の内容を簡単に説明することについて助言している。聴衆が内容を理解しやすくするために「たくさん写真を使用」し、何よりも自分の研究内容を十分に理解しておくことが必要であるとの見解を示した。「十分理解した後、内容はわかりやすくなる」と述べ、内容に対する自分の理解が十分であれば、「おもしろい論文・内容」が選択できるとの考えが提示されている。このようにAがAPで「何をどのように説明するか」に関して、すなわち内容と説明方法の両側面からのコメントをしていることから、AがAPをメタ的に捉えていることがうかがえる。

Dは「すべてのプレゼンテーションは作る目的があります」と述べ、「目的をはっきり」、すなわち、目的を明確にする必要性について助言している。「作る時にも私の発表に関するPPTを作ることではなく、聞く人を考えて作れば、もっといいクオリティーを持ったPPTが[筆者注：に]なるんじゃないかなって」とのコメントは、スライドを作成する際、自分が発表したいことを優先するのではなく、聴衆のことを考えて作成すれば、より質の高いものになるとの意味であろう。Dのこの助言からは、APを準備する際「何のためにAPを行うのか」という根本的な問題に立ち返ることの重要性が示唆されていると言える。続けて、Dは自身がAP活動で作成したスライドを見ながら、以下のように述べていた。

X電池の説明しかないですね。例えばいい点しかないんで、問題とか。続けて私たちがどんな努力が必要かなとか。もちろん発表者も聞く人に質問する。この内容も入れたらもっとなにか、研究に関して、発表者が結構はっきり目的を持って何をやってるかな。

（この点は学会発表でも気をつけていますか？）

この問題があって、これを解決して、今までこれ努力しました。この努力で他の問題がなるかもしれないので、この時これこれこれを使って解決するつもりです。関連研究者もこういう研究したら論文の価値が高くなるんじゃないかなと考えております！{笑い}

自身のスライドについて、「X電池の説明しかないですね。例えばいい点しかない」との内省が語られた。研究のメリットだけを説明するのではなく、「問題とか。続けて私たちがどんな努力が必要かなとか」と述べられ、研究の問題点や今後の課題を含めることで、「研究に関して、発表者が結構はっきり目的を持って何をやってるか」がわかるとの考えが示された。つまり、研究のメリットやデメリット、および今後の課題まで論じることで、研究の目的が明確化され、聴衆にもそれが伝わるということである。

さらに、「この問題があって、これを解決して、今までこれ努力しました。この努力で他の問題がなるかもしれないので、この時これこれこれを使って解決するつもりです」と述べられていることから、自身の研究の進捗状況や研究の限界、および、さらなる問題発生の可能性とその際の解決法にまで意識が及んでいることがうかがえる。このように、自身の研究を複眼的に広い視野で捉え評価できているからこそ、改善点にまで意識が及び、代替案を示すなどその意識を言語化できているものと考えられる。

「関連研究者もこういう研究したら論文の価値が高くなる」とのコメントからは、自身の研究が、関連する他の研究者によってさらに深められていく可能性にまで言及されていることがわかる。

6.4　本章のまとめ

ここではこれまでの議論をまとめ、それを基に研究留学生にとってAP活動はどのような意義があるのかについて述べる。

第 4 章の「専門紹介プレゼンテーション指導に対する教師の意識」では、学習者に共通する問題として「研究室の学生だったらわかるけど、ふつうの人にはわからない」、「頭ではわかっていても実際はわかっていない」と述べられ、専門が異なる聴衆に対する意識の不足が指摘されていた。しかし、AP 活動終了時のインタビューでは、聴衆の関心や理解を得ることの困難さと重要性が具体的に示されており、AP 活動を通じて上記の問題への意識が高まったものと考えられる。学習者の意識を明らかにすることで、「意識的なプロセス」としての学習をより包括的に捉えることが可能になったと言える。さらにインタビューそのものが、学習者と教師の双方にとって、「気づきの場」となることを指摘した。

また、AP 活動終了 3 年後の追跡調査では、研究室というコミュニティにおいて良好な人間関係が構築され、「日本語使用者としての研究者」というアイデンティティが確立されていることがわかった。AP にとって重要な点として、追跡調査の 2 名の協力者は共通して、以下の 3 点について述べていた。それは、「研究内容」と「聴衆への配慮」および「練習の重要性」である。研究結果の信頼性を追求することの重要性や研究内容を聴衆にわかりやすく説明するためには、自分の研究内容への十分な理解が必要であるとの見解が示された。

このような意識は、日本語授業での AP 活動が「原点」となり、その後の本格的な研究活動を通してさらに醸成されたものと考えられる。学習者がお互いに日本語能力が不十分であるからこそ、日本語のクラスという「話す権利が保障された場」において、それぞれのアカデミックな背景に基づくアイデンティティを発揮できるものと考えられる。そして、これこそが研究留学生にとっての AP 活動の意義であると言えるだろう。

第７章　結論と今後の課題

最終章である第 7 章においては、各章の内容を簡潔にまとめた上で、これまでの議論をふまえ、初級段階からの専門日本語教育の重要性を述べ、その実践への提言を行う。さらに、今後の課題を示すこととする。本章の構成は以下の通りである。

7.1　本研究のまとめと意義
7.2　初級段階からの専門日本語教育の重要性とその実践への提言
7.3　今後の課題

7.1　本研究のまとめと意義

第 1 章では、本研究の背景として、ますます多様化が進む留学生の傾向を示した。「留学生 10 万人計画」の達成に続き、2020 年を目途に打ち出された「留学生 30 万人計画」で、留学生の受け入れが拡大している状況についてまとめ、それに伴い外国人留学生の就職支援も今後強化されること、さらに大学院修了留学生の就職者の割合が高くなると予測され、日本社会において重要な役割を果たす存在となっていくことを指摘した。

大学院レベルの留学生に必要とされる日本語教育について、「大学で必要とされる日本語能力」と「企業が求める日本語能力」に関する双方の先行研究から、今後の研究生活や日本での就職を視野に入れた、分野横断的に通用する、基盤となる日本語能力を涵養する教育の必要性について述べた。

第 2 章では、関連する先行研究の概観を行い、本研究の位置づけをこころみた。議論の前提として、専門日本語教育の定義と特徴についてまとめ、専門日本語教育研究の変遷を追った先行研究を基に、ある特定の学問分野の日本語論文などに現れる言語形式上の特徴から、学ぶ主体である学習者の動的なふるまいへと分析対象が大きく移行していることを確認した。さらに、これまで専門日本語教育研究では、初級段階がほとんど扱われてこなかったことに触れた。これには従来の日本語教育学における学習観ならびに学習者観が関係していることを指摘した。第二言語習得研究におけるアイデンティティは、静的なものから動的なもの、変化し続けるものとして捉えられるようになっているにも関わらず、日

本語教育学においては、学習者の固定化された、一面的な属性に焦点が当てられてきたことについて述べた。

第 3 章では調査の概要として、調査対象であるクラスの概要、調査協力者の背景情報、およびデータの概要を示した。本研究の研究課題は、以下の 3 点を明らかにすることであった。

(1) プレゼンテーション資料の質的変化に対する教師の関与
(2) プレゼンテーション資料作成過程における学習者の貢献
(3) 初級段階からの AP 活動とその教育の意義

(1)については、第 4 章において、(2)については第 5 章においてそれぞれ論じた。(3)に関しては、第 4 章と第 5 章の議論に加え、第 6 章における学習者の内省の分析を基に明らかにできるものと考えた。

第 4 章では、本研究の研究課題 (1)プレゼンテーション資料の質的変化に対する教師の関与を示すべく、AP 資料推敲過程における、学習者と教師のやりとりを相互行為と捉えた上で、その中で行われた教師のフィードバック（以下 FB）を分析した。FB の対象は「視覚資料」「論理展開」「専門内容」「言語表現」など多岐にわたっていた。教師は、問題点を指摘した上で、学習者のアカデミックな知識や経験を引き出しつつ代替案や解決策を提示し、同時に学習者の意識化を促していることがわかった。学習者の日本語能力に合わせた代替案や解決策を提示できることは、学習者の日本語能力を熟知した上で柔軟に対応できる日本語教員の強みであると言える。また、内容を構造化された視覚資料や言語で表現するために、多角的な思考や分析が促されていた。このような適切な FB により、日本語による研究を行う基盤となる能力の獲得が促進され、本格的な研究活動へのソフトランディングが促されることが示唆された。

第 5 章では、研究課題 (2)プレゼンテーション資料作成過程における学習者の貢献を示すために、ＡＰ資料推敲過程における学習者のふるまいを行動と意識の面から分析し、その学習のミクロなプロセスの一端を示した。アカデミックな活動経験や専門知識に基づいた判断、多角的な推敲および成果物への反映など、主体的な存在としての取り組みに「研究者の卵」としてのアイデンティティがあらわれていた。学部レベルとは異なる、各自がアカデミックな素地を持つ大学院レベルの研究留学生の能力が活用された結果が示されたも

のと考えられる。

しかし、聴衆の理解に対する意識の差から、教師による FB が成果物の改善に反映されないという問題や、聴衆への意識を構造化された言語表現に具現化することが困難であるという問題も存在した。以上により、発表原稿やスライドが完成に至る過程には、学習者の AP の知識や経験、教師との相互行為、および学習者の意識が関係していることを指摘した。

第 6 章では、研究課題 (3)初級段階からの AP 活動とその教育の意義について、学習者のインタビューデータの分析を基に論じた。学習者自身による AP 活動に対する自己評価から、聴衆の関心や理解に対する意識や気づきが明らかになった。さらに、その後の本格的な研究活動において、AP 教育がどのような意味を持つのかを示すべく、2 名の協力者に対し追跡調査を実施した。「研究室における人間関係に対する内省」と「日本語能力と研究活動に対する内省」から、協力者が研究室というコミュニティに十全に参加していることが示唆された。また、AP 教育で学んだ構成や論理展開、および推敲を繰り返し、練習を重ねることの重要性について言及されており、AP 教育が研究室や学会での AP を行う上での原点となっていることが示された。

調査協力者である研究留学生は、日本語能力は低いが、母国での研究活動や仕事の知識と経験を持ち、すでに各研究室の成員であるか、あるいは将来に成員となる存在であった。このような大学院レベルの留学生を対象とすることで、これまでほとんど扱われてこなかった、日本語学習において発揮される学習者の「研究者の卵」としてのアイデンティティに着目しつつ、AP の資料を作成していく過程を記述し、質的に分析した。それにより、日本語能力に高低に関わらない、学習者の専門に関する知識と経験を活かした、日本語初級段階からの専門日本語教育の意義を示した。言語能力が特に焦点化されてきた従来の日本語教育とは異なり、学習者の専門分野に関する内容では、既有知識の差から学習者が expert となる。日本語能力の高低に関わらず、AP を通じて学習者が expert として、アカデミックな知識や経験を活用し、能力を発揮できる教育こそが専門日本語教育としての AP 教育の本質的な意義であると考えられる。

本節の最後に、本研究の意義として、新規性ならびに研究方法の提案について述べる。日本語教育学分野において、AP を含んだプレゼンテーション研究が数少ない中、本研究ではスライドや発表原稿といった学習成果物に見られた変化に加え、学習者と教師の相互行為の様相を詳細に観察し、分析を行った。さらに学習者の意識や AP 活動を経て博士後期課程をまもなく修了し、研究者となる元学習者への学習意識と以降の経験への自己評価など

について総合的に考察した。本研究で明らかになったAP教育を通した学びは、学部レベルとは異なる、各自がアカデミックな素地を持つ大学院レベルの研究留学生の能力が活用された結果が示されたものと考えられる。

以上により、本研究は学習そのものを包括的に捉える専門日本語教育の研究方法として、一定の成果を上げたものと言える。すなわち、本研究が示した専門日本語教育の枠内での学習者の捉え方について、一定の手法を試行し、総合的、包括的な記述により、議論を行った。これらにより、学習者や学習者の変化、さらには教師や研究室、学習活動のリソースといった、学習者を取り巻く環境に関する記述を行うことの重要性が明らかになったものと言える。このような本研究の方法論が、今後の専門日本語教育研究の方法論に関する新たな議論の第一歩となることが期待される。さらに、本研究の方法論の妥当性によって、今後も研究の発展に貢献できるものと考えられる。

7.2　初級段階からの専門日本語教育の重要性とその実践への提言

これまでの議論をふまえ、初級段階からの専門日本語教育の重要性について、改めて論じる。その上で、実践への提言として「初級後半段階からのAP教育の有効性」について述べる。

7.2.1　初級段階からの専門日本語教育の重要性

大学における専門日本語教育に関する議論について、村岡（2014）では「専門の内容は専門分野の教員が、日本語の問題は日本語の教員が分担して担当すればよいといった、比較的明快な教育内容分担論とでも言うべき主張」の存在を指摘した上で、その詳細については「言語表現と内容を切り離して論じることの困難さ」から、明確な線引きが容易ではなかったと述べられている（p.150）。ここではまず、日本語教育において専門的事項を発信のための内容として扱う意義を再考する。

第 4 章で示したように、教師は専門外の聴衆の立場から、学習者のアカデミックな知識や経験を引き出し、フィードバックの対象によって、柔軟に態度を変化させ対応していた。また、学習者が教師のフィードバックを理解しているかどうかを必ず確認しながらプレゼンテーション資料の内容を深化させるべく、指導が行われていた。これらは、学習者の日

本語レベルや理解力を把握している日本語教員だからこそ適切に、かつ十全に行うことができるものであると言える。

このような指導は、いわゆる「専門家集団」である研究室における指導とは全く異なるものと考えられる。研究室では、各構成員によって専門内容に関するコンテクストをはじめ、第 6 章で述べた「研究室文化」が共有されている。例えば、専門用語を使用すればある程度ことばが省略されても内容が伝わる場であると言える。しかし、本研究が対象とした AP のように、「アカデミックな場」ではあるものの、同一分野の専門家集団ではない聴衆に対するプレゼンテーションにおいては、専門用語の概念から説明を始める必要性が生じる。

「専門家集団」に対する専門用語を使用した説明よりも、「専門家集団ではない人々の場」で専門用語の概念から説明することのほうが、より高度なものであると考えられる。なぜなら、そこには自明とされている前提を自明のものとはせず、再度その意味を掘り下げて思考することが求められるためである。さらに、聴衆は「専門家集団ではない人々」とは言え、大学院レベルで自身の専門領域があり、アカデミックな背景を持つ人々であるため、論理的かつ適切な説明が求められる。

自身が有している専門知識を、専門分野が異なる人々に言語化し説明するためには、「相手が何を知らないのか」ということにまで意識を及ばせる必要がある。つまり、日本語での AP を通して「相手が何を知らないのか」を知り、より適切な説明方法とその必要性を学ぶことができる。すなわち、AP の学習の場が、日本語を通じて「コミュニケーションとは何か」を考え、学ぶ場となっていることを意味する。これは、上述した「日本語の問題は日本語の教員が分担して担当する」といった「教育内容分担論」からは決して得られない教育的観点であると考えられる。

本論で述べてきたように、専門日本語教育としての AP 教育の真髄は、日本語能力の高低に関わらず、AP を通じて学習者が専門知識をよく知る expert として、アカデミックな知識や経験を活用し、能力を発揮できる教育にあった。これは、「専門家集団」の一員として、専門の内容を専門のことばで語らせるという意味ではない。

本研究が提唱する専門日本語教育としての AP 教育とは、上述したように、学習者が自身にとっては自明である前提を自明のものとせず、コミュニケーションの相手である聴衆の理解を得るべく、多角的に思考、分析し、構成や表現方法を検討するなど、学習者自ら、思考を深化させる能力を養う教育である。このような能力こそが、研究成果を上げその成

果の発信が求められている研究留学生にとって必要とされるものであり、専門日本語教育によって涵養される「日本語による研究を行う基盤となる能力」であると言えよう。すなわち、専門日本語教育としての AP 教育は、AP の資料作成に必要な言語表現などの習得の促進に限らず、研究に対する姿勢や研究者を目指す者としての意識化を促す意義があるものと考えられる。また、第 4 章で述べたように、本研究が対象とした研究留学生は、アカデミックな活動経験があるため、適切な FB を受ければ、初級後半段階であっても知識や経験を駆使する能力が十分に備わっている。そのため、初級後半という早い段階から「日本語による研究を行う基盤となる能力」が涵養されるものと考えられる。

7.2.2　実践への提言－初級後半段階からのＡＰ教育の有効性

これまでの議論を基に、初級後半段階からの AP 教育の有効性について論じ、実践への提言とする。

上述したように、「専門家集団ではない人々の場」で専門用語の概念から説明することは高度なものであると考えられるが、なぜこのような課題を初級段階から課すのかとの疑問が呈されるかもしれない。しかし、逆の観点から捉えると、専門家集団ではない人々に対する説明は、高度な思考は求められるが、日本語表現としては必ずしも高度である必要はないため、初級段階からの実践が可能になるものと考えられる。

AP はスライドという視覚資料を用いるため、レポートや論文で求められるような厳密で詳細な日本語表現が使用できなくても、専門的内容を伝えることが可能である。ただし、日本語が未習状態であるゼロ初級はもちろんのこと、初級前半段階では、教師との相互行為を含め、本研究での分析に見られたような言語活動を行うことは困難を伴うものと考えられる。自身の日本語を駆使し、不十分ながらも専門内容の説明ができる最初の段階が初級後半であると言える。

第 2 章で述べたように、専門日本語教育研究の主な対象は中級以上の学習者であった。初級後半段階は、専門日本語教育においてこれまであまりかえりみられてこなかったレベルであるが、本研究で明らかになったように、発展性のある教育実践が行えると言えるだろう。加えて、本研究で得られた知見は、従来のいわゆる総合（一般）日本語教育に対する教育観への変革を促すものであると考えられる。第 5 章でも述べたように、教師は日本語をよく知る expert、学習者は日本語をあまり知らない novice という固定された関係性で行われる教育実践ではなく、日本語能力の高低によらず、学習者が expert として、これま

での知識や経験を存分に発揮できる場での日本語学習の有効性を主張するものである。

第 5 章で述べたように、調査協力者は日本語能力が初級後半段階であっても、卒業論文執筆や母国での AP の経験などアカデミックな活動経験を有しており、expert としてふるまうことができる素地があるものと言える。アカデミックな場面で要求される構成や論理性は、国や言語の違いを超えた普遍的なものであり、研究の目的や方法論など、共通した「アカデミックな枠組み」があるものと考えられる。初級後半段階といった、既有の日本語が限られた段階であっても、このような「アカデミックな枠組み」が一定程度、共通して定まっているからこそ、AP の教育実践が可能となる。そして、そのような AP 教育によって、学習者は今後の研究活動において決して譲ることのできない、自分にとって必須の専門用語や表現を学ぶなど、自分に必要なことを自分で判断し学んでいくと同時に、そのように判断するということについても日本語で学んでいく。このようなメタ的な学びは、上述の「日本語による研究を行う基盤となる能力」につながるものである。

また学習者は専門分野が多様であるが、大学院での学位取得という共通の目的を持っている。そして、その目的達成のためには日本語を習得する必要や日本の社会、文化への適応が必要とされる。このような、同じアイデンティティを持った者同士が、協働してお互いの学習を進歩させ、自分の日本語を使って相手にも認められる環境を準備できていたことが、成功への付加的な要因であると考えられる。

さらに日本語能力が高まれば、初級後半段階で実施した AP と同じトピックで、より内容を高度にしたものを高度な日本語で行うことができるため、次の段階につながる発展性を含んだ教育実践であると言える。本研究が対象とした AP 活動は日本語クラスでの教師による個別指導であり、通常の一般的な日本語の授業とは異なる形態であるものの、本研究で得られたデータや知見を学習リソースとして、e ラーニングや反転授業などに活用する、新たな教育実践への応用可能性も含んでいるものと考えられる。

7.3　今後の課題

本研究では、大学院レベルで日本語は初級後半の研究留学生を対象に、専門紹介プレゼンテーションの資料作成過程の詳細な分析から、より明快な AP を目指し、学習者と教師がいかに関与し、貢献しているかを明らかにした。得られた知見を総合的に考察し、これま

で主な研究対象とされてこなかった、初級段階からの専門日本語教育の重要性を論じ、その実践への提言を行った。

ここでは、今後の課題として「より長期的な視点からの調査」「より対象を広げた AP 研究」「AP のパフォーマンスの分析と評価基準」の 3 点について述べる。

これまで論じてきたように、AP の学習を通じて、日本語で研究を行う基盤となる能力が涵養されることが明らかになった。第 6 章での協力者 2 名に対する追跡調査から、このような能力を身につけた研究留学生が、研究室で指導的立場にあり、研究室というコミュニティに十全に参加できていることも示唆された。しかし、AP 学習を通してこのような能力を獲得した研究留学生が、研究室でさらなる日本語能力の向上とともに研究能力を高めていく過程については、さらなる調査ならびに分析が必要である。専門紹介プレゼンテーション活動という AP の一つの実践が、次の段階での成功にどのようにつながっていくのか、第二言語習得を長期的な視点で捉える必要があるだろう。

また、第 2 章で指摘したように、日本語教育学における AP に関する研究はまだその数が少なく、今後さらに開拓されるべき研究分野であると言える。本研究の対象は、初級後半レベルの研究留学生であるが、異なる日本語レベルや人文社会科学など他の専門分野、および学部生レベルなど、研究対象の拡大の可能性が考えられる。さらに、前段階として日本留学前の母国での専門日本語教育も視野に入れる必要があるだろう。

さらに、本研究では対象としなかった、AP のパフォーマンスの分析も今後の課題として挙げられる。AP のパフォーマンスを分析するには、音声言語に加え、ジェスチャーや視線などの非言語的要素も含めた、マルチモーダルな分析が必要とされる。AP の学習過程とその学習成果としてのパフォーマンスの関係を論じるためには、パフォーマンスの評価をどのように行うか、評価基準の設定の問題も残されている。

以上、AP に関する研究の今後の課題として「より長期的な視点からの調査」「より対象を広げた AP 研究」「AP のパフォーマンスの分析と評価基準」の 3 点を述べた。今後も学習者にとってより有益な教育実践のあり方を希求し、これらの課題の解決を目指して研究に取り組んでいきたいと考えている。

＜参考文献＞

【日本語文献】

粟飯原志宣（2013）「初級からのビジネス日本語教育―香港の大学生を対象としたコースを事例に―」『専門日本語教育研究』第 15 号，13-18

池田佳子（2007）「L2 言語相互行為とアイデンティティ構築―ハワイにおける日系人学習者とのインタビュー談話の分析から―」『Journal CAJLE』，Vol.9，1-20

池田玲子（1999）「日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果　中級学習者の場合」『言語文化と日本語教育』17 号，お茶の水女子大学日本言語文化学研究会，36-47

池田玲子（2000）「推敲活動の違いによる推敲作業の実際」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第 53 巻，203-213

石毛順子（2012）『第二言語習得における作文教育の意義と特殊性』風間書房

石毛順子（2014）「英語・韓国語・中国語を母語とする初級日本語学習者の作文過程―母語使用の観点から―」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第 6 号，75-83

石橋玲子（2000）「日本語学習者の作文におけるモニター能力―産出文の自己訂正から―」『日本語教育』第 106 号，56-65

石橋玲子（2002）『第 2 言語習得における第 1 言語の関与：日本語学習者の作文産出から』風間書房

市嶋典子（2009）「相互自己評価活動に対する学習者の認識と学びのプロセス」『日本語教育』142 号，134-144

犬飼康弘著（2007）『アカデミック・スキルを身につける　聴解・発表ワークブック』スリーエーネットワーク

上田孝子（2003）「スキーマ（schema）」小池生夫他編『応用言語学辞典』研究社，530-531

上野千鶴子（編）（2001）『構築主義とは何か』勁草書房

上村和美・内田充美著（2005）『プラクティカル・プレゼンテーション』くろしお出版

宇佐美洋（2001）「これからのスピーチ研究―日本語教育の立場から―』『日本語学』第 20 巻第 5 号，37-47

宇佐美洋（2014）「分断から統合へ―人間同士の協働を目指す「専門日本語教育」―」『専門日本語教育研究』第 16 号，3-8

宇都宮裕章（2013）「教育的貢献を踏まえた言語観へ―生態学的言語論の提案―」『静岡

大学教育学部研究報告（人文・社会・自然化学篇）』第 63 号，1-14
大島弥生（2009）「語の選択支援の場としてのピア・レスポンスの可能性を考える」『日本語教育』140 号，15-25
大隅敦子・羽太園・林敏夫・品川直美（2003）「専門日本語の学習過程」『日本語国際センター紀要』13 号，65-82
大関浩美編著（2015）『フィードバック研究への招待―第二言語習得とフィードバック―』くろしお出版
大坪一夫（1999）「専門日本語教育研究の一方向」『専門日本語教育研究』第 1 号，2-3
大平未央子（2001）「ネイティブスピーカー再考」山下仁・野呂香代子編『「正しさ」への問い―批判的社会言語学の営み』三元社，85-110
海保博之編（1995）『説明と説得のためのプレゼンテーション』共立出版
嘉数勝美（2011）「「JF 日本語教育スタンダード」が目指す日本語教育とは何か」『早稲田日本語教育学』21，107-113
影山陽子（2000）「上級学習者による推敲活動の実態―ピア・レスポンスと教師フィードバック―」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第 54 巻，107-119
片岡邦好・池田佳子（2014）「談話的「不均衡」はいかに解消されるか」『社会言語科学会第 33 回大会発表論文集』，150-153
川村よし子，北村達也（2013）「日本語学習者のための文章の難易度判定システムの構築と運用実験」『Journal CAJLE』Vol. 14，18-30
北出慶子（2010）「構築主義的観点からの接触場面における相互行為プロセスの分析―接触場面の新たな分析観点と意義の提案―」『言語科学研究』第 1 巻，191-221
衣川隆生（1995）「大学院留学生はどのように文章を書き上げているか：効率的書き手と非効率的書き手の文章産出過程の特徴」『JALT JOURNAL』17，197-212
衣川隆生・金原奈穂（2008）「モニタリングの基準の確立を目標とした口頭発表技能養成の授業」『言語文化論集』29，333-345
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
九州大学留学生教育・研究環境調査委員会（2003）『外国人研究留学生（大学院生および研究生）の教育・研究環境改善のための基礎的調査報告書』
窪田光男（2005）『第二言語習得とアイデンティティ』ひつじ書房

佐野ひろみ（2009）「目的別日本語教育再考」『専門日本語教育研究』第 11 号，9-14
塩谷奈緒子（2008）『教室文化と日本語教育一学習者と作る対話の教室と教師の役割』明石書店
島田英昭（2010）「音声・視覚コミュニケーションをわかりやすくする」海保博之編『わかりやすさとコミュニケーションの心理学』朝倉書店，108-127
嶋津百代 （2003）「クラスルーム・アイデンティティの共構築―教室インターアクションにおける教師と学生のアクトとスタンス」『日本語教育』119 号，11-20
嶋津百代（2006）「第二言語話者として生きる　―第二言語話者と学習者のアイデンティティ研究―」『大阪大学留学生センター研究論集　多文化社会と留学生交流』第 10 号，51-60
嶋津百代（2015）『第二言語リテラシーとストーリーテリング活動―次世代の日本語学習者のコミュニケーションのために―』ソウル：J&C
菅長理恵・中井陽子（2015）「理科系ベトナム人国費留学生のキャリア形成―グローバル人材に必要な資質―」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第 41 号，29-45
杉浦まそみ子（2002）「引用表現研究の概観」『言語文化と日本語教育』120-134
竹内理（2003）『より良い外国語学習法を求めて：外国語学習成功者の研究』松柏社
田島信元（2003）『共同行為としての学習・発達　社会文化的アプローチの視座』金子書房
舘岡洋子（2002）「日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律的学習」『東海大学紀要留学生教育センター』22，1-20
田中典子・近藤行人（2012）「作文指導におけるシニアフィードバックの試み―専門との連携の一形態―」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第 4 号，19-26
田中真理・長阪朱美（2006）「第２言語としての日本語ライティング評価基準とその作成過程」『世界の言語テスト』国立国語研究所編，253-276
田中真理（2015）「ライティング研究とフィードバック」大関浩美編著『フィードバック研究への招待―第二言語習得とフィードバック―』くろしお出版，107-138
因京子（2005）「初級からのアカデミック・ジャパニーズ―『研究留学生の日本語』の試み―」門倉正美編著『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ（2）日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究　研究成果報告書』93-109

東京外国語大学留学生日本語教育センター（2009）『JLC 日本語スタンダーズ 2009 改訂版』
土岐哲（2001）「日本語のスピーチ教育」『日本語学』第 20 巻第 5 号，6-10
独立行政法人労働政策研究・研修機構（2009）『日本企業における留学生の就労に関する調査』JILPT 調査シリーズ，No.57
中井陽子・鈴木孝恵（2014）「レポート作成と口頭発表の学習プロセスにおける学習ストラテジーの分析―学習者に応じた柔軟な活動デザインと支援のために―」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第 6 号，12-22
中河伸俊・渡辺克典編（2015）『触発するゴフマン―やりとりの秩序の社会学―』新曜社
永見昌紀（2005）「協働学習を理解する」西口光一編著『文化と歴史の中の学習と学習者 日本語教育における社会文化的パースペクティブ』凡人社，80-101
西口光一（1999）「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』100，7-18
西口光一編著（2005）『文化と歴史の中の学習と学習者―日本語教育における社会文化的パースペクティブ―』凡人社
西口光一（2013）『第二言語教育におけるバフチン的視点―第二言語教育学の基盤として―』くろしお出版
仁科浩美（2014）「理工系留学生の発表場面における質疑応答の課題―コミュニケーション・ブレイクダウンの観点から―」『専門日本語教育研究』第 16 号，37-44
ネウストプニー，J.V.（2003）「アカデミック・インターアクションの理解にむけて」門倉正美代表『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』平成 14～16 年度科学研究費補助金（基盤研究(A)(1)一般）研究成果中間報告書，139-150
羽太園・上田和子（2008）「「初級からの専門日本語教育」への視点―関西国際センターの実践研究から―」『国際交流基金日本語教育紀要』第 4 号，41-54
原田三千代（2006）「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響―教師添削との比較―」『日本語教育』131 号，3-12
バリー・J・ジマーマン、ディル・H・シャンク編著『自己調整学習の理論』北大路書房
春原憲一郎（2006）「専門日本語教育の可能性 ― 多文化社会における専門日本語の役割―」『専門日本語教育研究』第 8 号，13-18
平田未希・舩橋瑞貴（2013）「聞き手を意識した研究発表活動―「注釈挿入」を用いた指導例―」『専門日本語教育研究』第 15 号，53-58

広瀬和佳子（2004）「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか―マレーシア人中級日本語学習者の場合―」『第二言語としての日本語の習得研究』7 号，60-80
広瀬和佳子（2007）「教師フィードバックが日本語学習者の作文に与える影響―コメントとカンファレンスの比較を中心に―」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』（20）137-155
深澤のぞみ（2003）「視覚効果を持つ表現の特徴―留学生のプレゼンテーション支援のために―」『富山大学留学センター紀要』2 巻，13-24
深澤のぞみ・ヒルマン小林恭子（2011）「日本語教科書における口頭発表指導について―日本語パブリックスピーキングの教授法確立を目指した基礎研究―」『金沢大学留学生センター紀要』第 14 号，29-42
深谷優子（2000）「適切な文章にするための推敲とは」『東京大学大学院教育研究科紀要』39，313-317
福良直子・藤澤好恵（2006）「指導者としての留学生―理工系研究室における会話の分析から―」『大学コミュニティにおける留学生のコミュニケーションに関する研究』48-57，平成 14 年度～平成 17 年度科学研究費補助金基盤研究（C）課題番号 14580329 研究成果報告書　研究代表者　三牧陽子
福良直子・丸山樹里・山崎深雪（2008）「研究留学生のための総合的初中級教材」『大阪大学留学生センター研究論集　多文化社会と留学生交流』第 12 号，33-48
福良直子（2015）「専門基礎日本語を学ぶ学習者の「構造化能力」の構築―研究留学生による専門紹介プレゼンテーション活動の観察を通して―」『第 17 回専門日本語教育学会研究討論会誌』，22-23
福良直子（2015）「初級段階からのアカデミックプレゼンテーションの可能性―大学院レベルの研究留学生の観察から―」『専門日本語教育研究』第 17 号，29-34
福良直子（2016）「口頭発表準備過程における教師のフィードバック―日本語初級後半の研究留学生による推敲過程に対して―」『専門日本語教育研究』第 18 号，21-28
古本裕子 ・川口直巳 ・山本いずみ（2008）「日本企業に就職する工学系留学生への「ビジネス日本語」とは？―アジア人財コンソーシアム企業に対するヒアリング調査より―」『日本語教育方法研究会誌』vol.16，No.2，8-9
ボイクマン総子（2013）「初級前期からのアカデミック・ジャパニーズ―初級前期の口頭発表の実践」『アカデミックジャパニーズジャーナル』第 5 号，11-19

細川英雄編（2011）『言語教育とアイデンティティ　ことばの教育実践とその可能性』春風社

堀井惠子（2003）「留学生が大学入学時に必要な日本語力は何か―「アカデミック・ジャパニーズ」と「日本留学試験」の「日本語試験」を整理する」門倉正美編『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』平成 14 年度～16 年度科学研究費補助金基盤研究費（A）（1）課題番号 14208022，研究成果中間報告書，113-122

堀井惠子（2005）「日本留学試験の「日本語」シラバスを再考する―「アカデミック・ジャパニーズ」という概念を教育に埋め込む試みから」門倉正美編『日本留学試験とアカデミックジャパニーズ(2)』平成 14 年度～16 年度科学研究費補助金基盤研究費（A）（1）課題番号 14208022，研究成果報告書，16-29

松尾剛・丸野俊一（2009）「学び合う授業を支える談話ルールをいかに共有するか」『心理学評論』52，245-264

松田佳子（2012）「留学生を対象とした日本語ライティング支援室での個別相談の取り組み―自律的な日本語ライティング能力の育成を目指して―」『金沢大学留学生センター紀要』第 15 号，59-75

丸野俊一（2012）「話し合いの技法―創造的対話を行うには」茂呂雄二・有元典文・青山征彦・伊藤崇・香川秀太・岡部大介編『状況と活動の心理学　コンセプト・方法・実践』新曜社，178-181

三浦香苗・深澤のぞみ（1998）「留学生の口頭発表に対する評価を探る:本当に伝えたいことが伝わるためには何が必要か」『金沢大学留学生センター紀要』第 1 号，1-15

三浦香苗（2004）「口頭発表する「内容」をもたせるための指導法―日本語初級レベルでのアンケート調査プロジェクト―」『金沢大学留学生センター紀要』第 7 号，1-17

三浦香苗他著（2006）『最初の一歩から始める日本語学習者と日本人学生のためのアカデミックプレゼンテーション入門』ひつじ書房

三牧陽子・内藤（都築）裕美・林洋子・服部圭子・福良直子・藤澤好恵（2005）「「理工系研究室文化」における規範意識と情報伝達」『社会言語科学会第 16 回大会発表論文集』，232-235

三牧陽子・村岡貴子・義永未央子・西口光一・大谷晋也編（2016）『インターカルチュラル・コミュニケーションの理論と実践』くろしお出版

三宅和子、筒井洋一、堀口純子、三原祥子（2004）「大学での「日本語」教育の意味と可

能性―日本語教育、国語教育、人間関係教育、アカデミック・スキルズ教育を結ぶ視点―」『日本語教育学会秋季大会予稿集』239-250

三代順平（2011）「「場」としての日本語教室の意味「話す権利」の保障という意義と課題」細川英雄編『言語教育とアイデンティティ―ことばの教育実践とその可能性』春風社，75-97

村岡貴子・大谷晋也・仁科喜久子・深尾百合子・因京子・米田由喜代（2003）「種々の理系分野における学会誌使用言語事情と留学生の論文使用言語―日本語論文作成指導のための基礎的研究―」『2003 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』107-112

村岡貴子・仁科喜久子・深尾百合子・因京子・大谷晋也（2003）「理系分野における留学生の学位論文使用言語」『専門日本語教育研究』第 5 号，55-60

村岡貴子・米田由喜代・大谷晋也他（2004）「農学系日本語論文の『結果および考察』における接続表現と論理展開」『専門日本語教育研究』第 6 号，41-48

村岡貴子・米田由喜代・因京子他（2005）「農学系・工学系日本語論文の「諸言」の論理展開分析―形式段落と構成要素の観点から―」『専門日本語教育研究』第 7 号，21-28

村岡貴子・因京子・仁科喜久子（2009）「専門文章作成支援方法の開発に向けて―スキーマ形成を中心に―」『専門日本語教育研究』第 11 号，23-30

村岡貴子（2012）「研究留学生のための専門日本語ライティング教育の可能性」仁科喜久子監修『日本語学習支援の構築　言語教育・コーパス・システム開発』凡人社，77-90

村岡貴子（2014）『専門日本語ライティング教育　論文スキーマ形成に着目して』大阪大学出版会

村岡貴子・因京子（2015）「国内外の大学教員が語る日本語アカデミック・ライティング教育への期待と課題―自身の学習・研究・教育の経験から―」『専門日本語教育研究』第 17 号，35-40

茂住和世（2005）「学部留学生に対するレジュメの作成指導」『日本語教育方法研究会誌』12-1，2-3

茂住和世（2007）「情報提供型口頭発表の内容構成とレジュメ化に見られる問題点―アカデミックスキルの観点から―」『日本語教育方法研究会誌』14-1，30-31

茂住和世（2015）「大学初年次留学生対象日本語科目におけるプレゼンテーション教育の

授業設計」『東京情報大学研究論集』Vol.19 No.1，13-27
茂呂雄二他編（2012）『状況と活動の心理学　コンセプト・方法・実践』新曜社
矢沢理子（2013）「スピーチをコアとした初級からの専門日本語導入―外交官・公務員コースの実践とその後の展開―」『専門日本語教育研究』第 15 号，7-10
山﨑信寿（2008）「専門日本語の気配り」『専門日本語教育研究』第 10 号，19-24
山崎深雪・堀内(福良)直子（2004）「入門期の専門読解教育」『大阪大学留学生センター研究論集　多文化社会と留学生交流』第 8 号，97-115
山下雄一郎・中島平（2010）「プレゼンテーション能力の評価方法確立のための書籍評価とその評価法を用いた情報システムの開発」『教育情報学研究』9，63-70
山本冴里（2009）「novice が expert の学習に貢献するとき―教室空間における相互行為と「発達の最近接領域」構築―」『世界の日本語教育』第 19 号，国際交流基金，69-88
山本富美子、糸川優、渋谷倫子、副島健治、戸坂弥寿美、星野智子（2008）「企業が期待する外国人「人財」の能力とビジネス日本語」『専門日本語教育研究』第 10 号，47 -52
吉島 茂・大橋理枝訳編（2004）『外国語教育Ⅱ―外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠―』朝日出版社
吉田美登利（2011）「意見文産出方略の分析―作文評価が高い学習者と低い学習者の比較―」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第 3 号，21-32
義永美央子（2009）「第二言語習得研究における社会的視点―認知的視点との比較と今後の展望―」『社会言語科学』第 12 巻第 1 号，1-31
義永美央子（2016）「日本語教育に関する談話研究の現状と展望―学会誌『日本語教育』掲載論文の分析から―」三牧陽子・村岡貴子・義永未央子・西口光一・大谷晋也編『インターカルチュラル・コミュニケーションの理論と実践』くろしお出版，221-238

【英語文献】

Bartlett F.C.1 (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology.* Cambridge: Cambridge University Press.
Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge.* New York: Doubleday & Company.（バーガー，P. L.,

ルックマン，T. (2003)　山口節郎（訳）『現実の社会的構成―知識社会学論考―』新曜社）

Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal,* 91 (Focus Issue), 863-876.

Breen, Michael (Ed.) (2001). *Learner contributions to language learning*. London: Longman.

De Fina, A., Schiffrin, D., & Bamberg, M. (Eds.). (2006). *Discourse and Identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle.* New York: International University Press.（エリクソン，エリック，H.（1973）小此木啓吾（訳）『自我同一性』誠信書房）

Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal,* 81, 285-300.

Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge: Harvard University Press.

Hall, S (2001/1996). 宇波彰訳「誰がアイデンティティを必要とするのか？」スチュアート・ホール/　ポール・ドゥ・ゲイ編『カルチュラル・アイデンティティの諸問題』7-35.

Halliday, M.A.K. & Ruquaiya Hasan. (1976). *Cohesion in English.* London: Longman. 安藤貞雄・多田保行・永田龍男・中川憲・高口圭輔訳（1997）『テキストはどのように構成されるか―言語の結束性―』ひつじ書房

Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (1995). *The Active Interview*. Thousand Oaks, London, New Deli: Sage Publications.（ジェイムズ，ホルスタイン・ジェイバー，グブリアム（2009）『アクティヴ・インタビュー ―相互行為としての社会調査』山田富秋・兼子一・倉石一郎・矢原隆行（訳）せりか書房、第２刷）

Hutchinson, T & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jacoby, S., & Gonzales, P. (1991). The constitution of expert-novice in scientific discourse. *Applied Linguistics*, 2 (2), 149-181.

Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford:

Oxford University Press.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Leo van Lier (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective.* Boston, Dordrecht, New York, London: Kluwer Academic Publishers.宇都宮裕章訳（2009）『生態学が教育を変える―多言語社会の処方箋―』ふくろう出版

Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly,* 38 (4), 573-603.

Norton, B. (2000). *Identity and language learning.* London: Longman.

Norton, B., & Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. TESOL Quarterly, 35(2), 307-322.

Norton, B., & McKinney, C. (2011). An identity approach to second language acquisition In D.Arkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition.* New York: Routledge, 73-94.

Ochs, E. (1988). *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ochs, E. (1993). Constructing social identity: A language socialization perspective. *Research on Language and Social Interaction*, 26 (3), 287-306.

Ohta, A.S. (2001). *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies* : *What every teacher should know.* Boston: Heinle & Heinle.

Pomerantz, A. & Kearney, E. (2012). Beyond 'write-talk-revise-(repeat)': Using narrative understand one multilingual student's interactions around writing, *Journal of Second Language Writing,* 21, 221-238.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition In S. Rosenberg (Ed.) *Advances in applied psycholinguistics*, Vol.2, *Reading, writing, and language learning*. Cambridge:

Cambridge University Press, 142-175

Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology,* 15,163-246.

Schmidt, R. (1990).The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics,* 11 (2), 129-158.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P.Lantolf (ED.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning.* New York: Oxford University Press.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher Psychological Processes.* Cambridge: Harvard University Press, 97-114

Widdowson, H.G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.

Zimmerman, D.H. (1998). "Identity, Context and interaction", Antaki, C., & Widdicombes.eds Identities in talk. London: Sage, 87-106.

＜資料＞　調査協力承諾書

○○クラスの皆さんへ

調査協力へのお願い

現在、私、福良直子は大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程において、博士論文のために「研究留学生の学習過程」についての研究をしております。研究の一環として、このクラスで皆さんの学習に関するデータを収集させていただきたいと思っています。ご協力いただく内容は、以下のとおりです。

(1)　アンケート（クラス全員）

(2)　インタビュー（2～3名の方、インタビューは1回約30分、合計3回の予定）

(3)　修了発表準備期間中の発表原稿、およびパワーポイントのスライドの提出（2～3名の方）

(4)　修了発表準備期間中の授業中の会話の録音（2～3名の方）

(5)　修了発表会のリハーサル及びフィードバックについてのコメント（クラス全員）

この調査で収集されたデータは、研究の目的以外には決して使用されません。また、皆さんの国籍や名前など、個人情報にかかわるものは一切わからないようにして扱います。この調査に協力すること、あるいは協力しないことで皆さんが不利益を被ることはありません。

以上の点をご理解いただき、データ収集にご協力いただける場合には、以下に名前などを書いてくださるようお願いいたします。

大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程 3 年

福良　直子（fukura@khaki.plala.or.jp）

＊＊

承諾書

私は上記の内容を理解した上で、研究に協力することに同意します

年　月　日

国籍：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

名前：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

メールアドレス：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

＊＊

謝辞

本論文を完成させるにあたり、多くの方々からご支援とご指導を賜りました。心より感謝申し上げます。

大阪大学大学院言語文化研究科兼任で大阪大学国際教育交流センター教授の村岡貴子先生には、5年間の長きにわたり、指導教員としてご指導いただきました。村岡先生は、どんな時も議論に徹底的に付き合ってくださり、詳細かつ的確なご助言をくださいました。先生の温かいご指導と励ましがなければ、博士論文を完成させることはできませんでした。「日本語教育学の発展に資する、学習者の人間的成長が伝わる論文を」との先生のお言葉を胸に、今後も研究を続けていく所存です。深く感謝申し上げます。

同じく、大阪大学大学院言語文化研究科教授岩根久先生には、副指導教員としてご指導いただきました。岩根先生のご指導から、マクロ的かつミクロ的視点から研究に取り組む姿勢を学びました。研究がなかなか進まず立ち止まっていた私に、「研究とは人々の幸福の実現のために行うもの、読む人も書く人もハッピーになれる論文を」との温かいお言葉をかけてくださいました。私には読者をハッピーにできるまでの力はまだありませんが、論文が書ける幸せを感じることはできるようになったと思います。

大阪大学大学院言語文化研究科准教授秦かおり先生には、先生の授業を聴講させていただいたご縁で、博士論文の副査としてご指導を賜ることができました。文章上の論理展開に加え、特に相互行為やインタビューの記述について、貴重なコメントをいただきました。先生の鋭い視点からのご指摘によって、本論文の分析内容が深められたと思います。

博士論文執筆の最後の数か月を、村岡先生、岩根先生、秦先生が一丸となって伴走してくださったことは非常に心強く、本論文を完成へと導いてくださいました。先生方に心からのお礼を申し上げます。ありがとうございました。

大阪大学大学院言語文化研究科の先輩である、関西大学外国語学部准教授嶋津百代先生にも、ここで感謝の意を表します。博士後期課程への進学をはじめ、公私にわたり相談に乗って頂きました。嶋津先生が背中を押してくださったおかげで、新しく刺激に満ちた世界が広がりました。改めてお礼を申し上げます。

村岡先生のゼミでご一緒させて頂いた同志社大学グローバル・コミュニケーション学部准教授脇田里子先生、大阪大学大学院言語文化研究科の同期生である笹川恵美子さん、元ゼミ生で先輩である、大阪大学経済学研究科助教の戎谷梓さん、大阪大学サイバーメディ

アセンター特任助教の立川真紀絵さん、ゼミ生である陳雪蓮さん、王健さん、皆さんとの熱い議論が本論文の土台となっています。中国華南師範大学外国語言文化学院准教授である劉偉先生には、毎年開催される村岡先生の拡大ゼミに参加された際、貴重なコメントをいただきました。ここにお礼申し上げます。

本研究の調査に協力してくださった、研究留学生の皆様と先生方に深謝いたします。皆様のご協力がなければ、本研究は実現しませんでした。研究留学生の皆様は、日々の日本語の学習と研究活動で多忙な中、本調査に快く協力してくださいました。先生方には、授業中の会話の録音に加え、お忙しい中インタビューに応じていただき、ありがとうございました。ここに皆様のお名前を挙げることができないのは大変心苦しいですが、厚くお礼申し上げます。

最後に、いつも私の支えとなってくれる、両親と家族に感謝いたします。二人の娘、彩と唯の大きな歌声と笑顔が私の原動力です。この春、彩は小学校入学、唯は幼稚園入園です。二人とも、おめでとう。私の宝物である二人に、この論文を捧げたいと思います。