

神田外語大学紀要第 29 号

抜刷 2017 年

The Journal of Kanda University of International Studies Vol. 29 (2017)

## 学部ゼミにおける日本人学生の言語社会化

小 林 真 記

# 学部ゼミにおける日本人学生の言語社会化

小林 真記

## Abstract

In recent years, an increasing number of second language (L2) studies have examined the academic discourse/literacy socialization of university students especially in North American educational settings (Duff, 2010; Duff & Anderson, 2015; Morita & Kobayashi, 2008); however, little is known about the academic discourse socialization (ADS) of EFL students. This qualitative case study examined how a fourth-year undergraduate student participated in small group discussions around an academic English text in a research seminar at a Japanese university. The microanalysis of student discourse showed that the focal student not only helped third-year students make sense of the academic text with an accompanying figure by providing explanations in Japanese and contextualizing abstract concepts, but also actively sought assistance from visiting graduates when encountering unknown concepts. Thus, he shifted his role from relative expert to relative novice depending on the situation. The analysis also suggested that although their participation was mostly peripheral (Lave & Wenger, 1991), third year-students were cognitively engaged in their group discussions and that they afforded the focal student multiple opportunities to language about academic concepts (Swain, 2006), thereby promoting his learning and socialization.

## はじめに

大学院生や学部生が専攻分野の専門家の考え方や振る舞い方、そして言葉の遣い方を学ぶように支援することは、高等教育の重要な役割であると言える。近年、

forms of spoken and written language and communication—genres, registers, graphics, linguistic structures, interactional patterns—that are privileged, expected, cultivated, conventionalized, or ritualized, and therefore, usually evaluated by instructors, institutions, editors, and others in educational and professional contexts. (p. 175)

22

する。

## 先行研究

L2 ADS の研究は、特に高等教育機関における言語使用・習得に関わる様々な側面や問題を扱うため多岐に渡っているが、ここでは、本研究に特に関連するリーディングと母語使用を扱っている研究に焦点を当てる。Ho (2011) の研究では、アメリカの大学院で TESOL を専攻する英語母語話者及び英語非母語話者を対象に、授業内で定期的実施される少人数でのグループディスカッションに焦点を当てた。この活動は、授業の課題となっているリーディングを基に教師が用意した質問について話し合う活動で、教師は生徒から質問がない限り干渉しなかった。談話分析の結果、学生たちが、話題や自身や相手の経験に応じてアイデンティティをその瞬間その瞬間で構築している様子や教科書で扱われている概念を自分たちの経験と関連付ける様子などが報告されている。特にアイデンティティや専門性のダイナミックな構築に関しては、カナダの大学の TESOL 専攻の大学院生による口頭発表でも見られたことが、Morita (2000) によって報告されている。また、Kobayashi (2003) と Duff & Kobayashi (2010) の民族誌的事例研究では、カナダの大学で留学中の日本人学生が文化間コミュニケーション授業の一環として行ったボランティア活動のグループ発表とその準備に焦点を当てた。学生たちは、このタスクを達成するために、数日に渡って授業外でミーティングを持ち、教師の期待やタスクの定義、経験の共有と統合、パワーポイントの作成、リハーサルといった様々な活動を一緒に行った。自分たちの経験を授業で学んだ内容と関連付けたり、自分たちの意味を英語表現するために、適切な言い回しを考えたり、形式に注意を向けたりしたが、こうした活動は主に日本語で行われていた。これらの研究報告により、グループで行う話し合いや母語の使用が ADS において重要な役割を果たしていることが示唆されているわけであるが、いずれの研究も英語が日常的に使用されている北アメリカの大学院で行われている。また、Kobayashi

(2003) と Duff & Kobayashi (2010) の研究は、日本人学部生のグループ活動における母語使用を見ているものの、リーディング自体に焦点を当てていない。日本国内の学部レベルの言語社会化の研究では、Yamada (2013, 2015) や Fujieda (2015) 等が挙げられる。Yamada (2015) では、卒業論文の執筆に向けて心理学専攻の学生と他の分野の学生が経験する社会化の違いが浮き彫りにされている。Fujieda (2015) の質的事例研究では、7名の学生が英文の学術論文を理解するために様々なストラテジーを用いたことが報告されている。また授業内外で学生が持つ相互交流が専門的内容の理解 (Fujieda, 2015) やその先にある卒業論文の執筆という目標達成のために大きく貢献していたとも報告されている。しかしいずれの研究も学生間で生じたインターアクション自体は焦点としていない。そこで、本研究は、学術的な文献の内容理解のために、学部生が行うディスカッションに焦点を当て、どのような学びの機会が構築されるのかを理解するために、主に談話分析を通じて探究する。

## 理論的枠組み

上記の研究課題に取り組むため、本研究では、言語社会化理論とヴィゴツキー派の社会文化理論を理論的枠組みとする。Ochs (1986) によれば、言語社会化とは、言語を使用するようになる社会化と言語を通じての社会化の2つからなるプロセスである。つまり、言語は、社会化の媒体であり、社会文化的に重んじられた言葉の使い方を身に付けることは、社会化のゴールである。子供を含む初心者、より有能な他者の言動を観察したり、彼らと共に活動に参加したりすることで、様々な実践を学び文化の一員となっていくとされている。従って、言語社会化は、アイデンティティの交渉や形成を伴う複雑な過程である。また、Vygotsky (1978) の社会文化理論では、記号による媒介 (semiotic mediation) が強調され、とりわけ心理的道具としての言語が重視されている。こうした観点から、Swain (2006) は、「協働的対話 (collaborative dialogue)」を含む languaging の概念を提唱

しているが、その重要な機能として、思考過程を可視化することで、さらなる languaging の機会が生まれることだと述べている。これは、知識を公的に説明責任あるものとし、根拠を可視化すると Mercer (2000) が述べている exploratory talk と互換性が高い概念と言える。加えて、本研究では、Lave & Wenger (1991) の状況的学習論を踏まえ、ゼミを実践の共同体とみなし、学習はその共同体への参加の度合いが増していくプロセスと捉えている。

## 研究方法

本研究は、EFL 環境での ADS を探求するために、質的事例研究法 (e.g., Duff, 2014; van Lier, 2008) を採用した。事例研究は、研究者が選んだ事例 (case) をその自然のコンテキストから切り離すことなく考察するため、その複雑さを詳細な描写を通じて捉えることが可能である。本研究は、主要参加者である文明 (ふみあき)<sup>1</sup>を日本国内の大学で応用言語学を学んでいる学部生の事例とした。

### 参加者・コンテキスト

参加者は、学部で英語を専攻する3年生(3名)と4年生(8名)、卒業生2名であった。ゼミは、3～4年次に履修可能な選択科目で、3年生と4年生と一緒に参加する。正規の授業時間は90分の授業が週一回であるが、履修者の希望で数年前から3時間程度になっている。卒業要件になっていないにも関わらず履修し、選択制になっている卒業論文の執筆を全員が希望していたことから、学習意欲の高い学生の集まりであると言える。ゼミでの使用言語は主に日本語であったが、英文の学術論文や専門書を読み、議論したり発表したりすることが求められており、ゼミを修了するには専門性の高い内容を英語で読む意欲が不可欠であった。表1からわかるように、ゼミに所属する学生のほとんどは、教職課程を履修して

---

<sup>1</sup> 参加者の名前はすべて仮名である。また、講義名も一般的な名称に変更した。

おり、応用言語学概論も履修済みであった。一方、第二言語習得概論は、本稿で扱うデータが収集された 2015 年 6 月の時点で、3 年生 2 名が未修得であった。

**表 1：関連科目・教職課程の履修状況**

	3 年生 3 名	4 年生 8 名	卒業生 2 名	計 13 名
第二言語習得概論	1	8	2	10/13
応用言語学概論	2 1 (履修中)	8	2	12/13 (13/13)
教職課程	2	6	2	10/13

主要参加者の文明は、英語学科の 4 年生であった。2 年次に応用言語学概論を履修し、言語習得に興味を持ちゼミの履修を決めた。本研究のデータ収集当時、文明は、卒業研究では、英語学習者の心的要因と授業への参加を調べるために、質的データと量的データの両方を収集していた。明朗快活で、常に前向きで、積極的に授業に参加していた。TOEIC のスコアは、765 点であった。

前述のように履修者全員が卒業論文の執筆を希望しているため、ゼミ全体としても卒業論文の執筆が重要な課題となる。3 年生は、前期にペアまたは 3 人のグループでタスク中心の第二言語学習 (e.g., Ellis, 2003) に関するミニ・プロジェクトを計画・実施し、分析結果を他大学のゼミとの夏季合同合宿で発表した。後期は各自興味のある主に英文の文献を読み進め、ゼミの時間あるいは、昼休みに学生たちが自主的に行っているサブゼミで進捗状況を発表し、担当教員や他のゼミ生からフィードバックを得て、学年末の課題になっている卒業論文のプロポーザルを書き上げるようになっていた。4 年生は、12 月上旬の卒業論文提出に向けて、主に自分の研究を進めていくわけであるが、上級生として 3 年生への助言や支援を行っていた。本研究の 4 年生 8 人は、全員で話し合いを持ち、前期に、Google Scholar の使い方や APA スタイル等に関する発表やワークショップを実施した。また、自分たちがミニ・プロジェクトを実施した際理論の理解ができてお

らず苦勞したとの認識から、サブゼミの時間に、動機づけや社会文化理論等ミニ・プロジェクトに役立つと思われる理論の概要を解説したが、その際卒業生の卒業論文を例として用いた。加えて、歴代のゼミ履修者が自主的に卒業論文や教師のコメントが付けられたドラフト、発表資料等をオンラインストレージ・サービスにアップロードし、ゼミのメンバーがいつでも見るできるようになっていた。

さらに、4 年生は、卒業論文研究の成果、3 年生は、プロポーザルの内容を 2 月下旬あるいは 3 月上旬に行われる春季合同合宿で発表することになっていた。卒業論文研究は、ゼミ履修と同時に始まる 2 年間のプロジェクトと言える。Richards & Schmidt (2010) は、プロジェクト・ワークを以下のように定義している。

あるタスクの達成を軸として展開し、学生個人あるいはグループで行う長時間の自主的作業を必要とする活動である。こうした作業の多くは、教室外で起こるものである。(pp. 467-468) (筆者訳)

プロジェクトは、学習者が教師の指導の下目標を立て、様々な選択をし、比較的長期間様々な活動に取り組み、最終プロダクトを完成させるものである。本稿におけるプロジェクトは、先行文献のレビューに基づき計画・実施した実証研究であり、最終プロダクトはそれをまとめた論文であった。本稿の焦点であるリーディングは、卒業論文の執筆に不可欠な活動であった。

## データ収集・分析

研究の目的や手順、予測される負担等の説明、そして参加者による同意書の署名を経て、授業の録音を開始した。合わせて、授業の合間や終了後に、参加者に気になった事柄について質問し、状況に応じて録音したりノートに記録したりした。また、主要学生となった文明には、SNS のチャット機能を利用してインタビューを実施した。加えて、筆者は、授業後日誌に、その日の授業での活動や自身



の言動について記録した。

本稿では、6月第1週目のゼミでの活動に焦点を当てる。この日は、教職課程を履修していた4年生6名と教職課程を履修するために科目履修生として戻ってきた卒業生2名のうち1名が教育実習中で不在であったため、ゼミに入って間もない3年生のために、残りの上級生が研究方法に関する基礎内容に関するリーディングとディスカッションを行う時間を設けていた。それにより言語社会化の鍵となる熟達者・新参者(expert-novice)間のインターアクションが多く見られたためである。こうしたインターアクションは、Heath (1986) の言葉を借りれば、「リテラシー・イベント (literacy event)」と言える。リテラシー・イベントは、「書き言葉が、参加者のインターアクションの性質や解釈の過程・方法に組み込まれている機会」(p. 98) (筆者訳) のことである。表2は、本稿で分析対象となったリテラシー・イベントに参加した学生のプロフィールをまとめたものである。第2週は、3年前に卒業した幸太がゼミに参加していた。

表2：本稿で分析対象となったリテラシー・イベントの参加者

	学年	ゼミ所属年	第二言語習得概論 履修時期	応用言語学概論 履修時期	教職課程
文明	4	2年目	3年生前期	2年後期	
保	科目履修 (卒業生)	4年目	3年前期	3年後期	履修中
和香	3	1年目	2年前期	2年後期	
尊	3	1年目	未履修	2年後期	履修中
千佳	3	1年目	未履修	3年生前期	履修中
実里	4	2年目	3年前期	3年後期	
幸太	卒業生		2年前期	2年生後期	修了

音声データは、Coughlan & Duff (1994) 及び Duff (2000) に倣って書き起こし

(付録参照)、『社会文化的談話分析』(Mercer, 2005)を行った。これは、前述の Vygotsky の理論に基づく方法論で、言語使用を『相互思考 (interthinking)』の道具として捉え、知識や理解の共同構築に焦点を当てるものである。学習者の視点 (emic perspective) を取り入れるため、主要参加者である文明に研究者の解釈に対するコメントを求めた。さらに、メンバーチェック (Lincoln & Guba, 1985) の一環として、研究結果を尊、千佳、和香ら参加者に対して発表したところ、共感を得ることができた。

## 研究結果

主要参加者である文明は、ゼミを履修し始めた当初と 3 年生の前期で変わった点があったとしたらどのような点という質問に対し、次のように答えた。

3 年生の際は背景知識は少々ありながらも取り組むタスクや論文が新しいもので、取り組んでいる最中にタスクの意図に気づけるようなことはあまりありませんでしたし、むしろ、その後の 4 年生の方々も交えた理解を深めるためのグループ別作業に移行してからタスクで使用した英文、それに関する論文の解釈を先生や 4 年生から教えて頂くという立ち位置でゼミに参加していたように思い返すことができます。しかし 4 年生になってからもう一度触れる機会があったタスク、もしくは自分が理解することができたタスクに関しては、自分一人が理解していれば良いのでは無いと考えるようになりました。自分がかつて先輩方からしていただいたように、3 年生の理解度を確認する意味でも 3 年生に多くの発言の機会を与えて、間違っているところを修正するよう心がけたり、実際のタスク中での動きを例として交えながら 3 年生に対してタスクの効果を気づかせてあげる立場にしようと考えていました。

この回答から、文明のリーディングに対する意識と取り組み方が一年間で大きく変容したことがうかがえる。3 年生といういわばゼミという共同体における新参

者の立場から4年生という古参者の立場になるにつれて、参加の度合いが増したと解釈できる。これは、Lave & Wenger (1991) の状況理論における「正統的周参加」にあたる。このような役割の変化は、他の7人の4年生も卒業時に執筆した内省文で挙げていた。以下、文明が上級生として実際どのように後輩たちの学びを支援したのか、また、逆に他者から学んだのかを、微視的分析を通じて考察していく。

### 前の授業の復習

6月第一週の授業は、最初の約一時間は、教育実習を終えて戻ってきた卒業生の保(たもつ)による報告、文明の卒業論文執筆に向けた発表、次のサブゼミの内容に関する話し合い、残りの約2時間は、リーディングを軸としたグループワークであった。抜粋1～3は、前回のゼミで扱った内容をグループで復習しているところである。前の週は、学生たちは、*Researching Second Language Classrooms* (McKay, 2006, pp. 5-9) を読み、量的研究と質的研究の特徴について話し合った。抜粋1は、文明と3年生の和香の会話が始まっておよそ2分経ったところである。

#### 抜粋1

- 1 文 できるだけ平均的な状況を作り上げ、そのことというか その事象を一般化する  
2 和 [量的  
3 (3.2)  
4 文 はい。  
5 和 質的のときは突拍子のないのも、(実:@) これも [- ありだって  
6 文 ん:[むしろ突拍子がないのをみたいですわね -  
7 和 [あっこういうのも -  
8 文 私は。

9 和 ((笑)) こういうこともある これも間違いじゃなくて一個の事実で (文: ん:) っ  
てやっていく (0.9) んですね?

10 文 ん: ((同意して))

11 和 なるほど.

一行目で、文明が量的アプローチについて語り、和香の最初の発話は文明の最後の部分の繰り返しに留まっている。しかし、和香は5行目で、文明の一行目の発話を受けて「突拍子もないもの」という表現を用いて、質的研究について話し始めることで、2つのアプローチの比較に貢献している。「やっていくんですね?」(9行目)、「なるほど」(11行目)という和香の発話から、文明が相対的な熟達者として位置付けられていたことがうかがえる。

### 研究方法の分類に関するリーディングとディスカッション

学生たちは、量的研究と質的研究の特徴を復習した後、グループで van Lier (1988) による研究方法の分類に関する McKay (2006) の説明を読み、グループで話し合った。このリーディングでは、x 軸を more structured/less structured、y 軸を more controlled/less controlled とし、右上 (第1象限) を Controlling、右下 (第4象限) を Asking/Doing、左上 (第2象限) を Measuring、左下 (第3象限) を Watching と呼んでいる。さらに各象限に、experiments, observation, survey, interviewing 等主な研究方法の名称が書かれており、分類を表した key visual (Early & Tang, 1991) と言える。Early (1990) によれば、key visual には少なくとも3つの役割があるが、上の図を入れた著者 (van Lier, McKay) の意図は、専門的な内容の理解を助長することであろう。

抜粋2は、グループ内でのやり取りとグループを超えたやり取り (灰色の部分) が混在している。グレーになっている部分が後者である。2行目で、グループ2の文明がグループ1の保に action research について質問している。保は、この質問に答えることはできなかったが、ここで興味深いのは、文明が、グループを超

えて他ならぬ保に質問していることである。後日文明に理由を聞いたところ、「保さんなら知っているかなと思って」とコメントしていた。5 行目で保が「分からないということが先生に知れたらただでは済まさない」という主旨の冗談交じりの発言をしているが、これは、保がこの場で自身の役割をどう捉えていたかと関係するものと考えられる。実際保は、「卒論を書いた自分があの程度のことを分からないのはまずいですよね」（研究日誌 2015 年 6 月 2 日）と言っていた。

## 抜粋 2

グループ 1		グループ 2	
1		文	((小さめの声で)) measuring - controlling - asking - wa- (0.9) action research 待って (1.1)
2		文	((保に向かって)) action research ってなんでした つけ.
3	保	文	えっ - asking doing のと ころの. action research.
4	文		
5	保		
6	実		
7		文	((笑)) action research っ て聞いたことはある[ん ですけど -
8	保		[だよな. (2.2)
9	保		((元のグループで)) action research -
10	実		はい.

- |    |   |   |                              |
|----|---|---|------------------------------|
| 11 | 保 | とは?   |                              |
| 12 | 実 | (0.8)「現実社会における特定の問題に対して調査研究を行いその結果に基づいて問題解決のための行動を起こし何らかの変化を引き起こすことを目的として行う調査研究」.((『英語教育用語辞典』(白畑・富田・村野井・若林, 2009) から))  |                              |
| 13 | 保 | お:  |                              |
| 14 |   |   | 千 すげ: ((小さめの声で))             |
| 15 | 保 | ということはあれ, なんかスマホの使用が問題とされています LINE とか SNS の使い方が問題視されています - だったら - じゃその実態を調査しましょう - 調査した結果こういうことが分かりました - じゃそこから解決しましょう. | 文 ((小さめの声で千佳に向けて)) ちょっと待ってね。 |
|    |   |   | 千 あ: いい - 大丈夫です.             |
| 16 | 和 | 「何らかの変化を引き起こすことを目的として」るんですよね  |                              |
| 17 | 実 | うん - そうですね. 何かを変化させたいから:<br>(保: @) 調査をして  |                              |
| 18 | 保 | 実態を知ってから:   |                              |
| 19 | 実 | 何かを: - またするっていうか.   |                              |
| 20 | 和 | こんな問題があるから: 解決しようって   | 文 ((小さめの声で)) なるほど            |
| 21 | 実 | なるへそ - なるへそ   | 千 ん:                         |
- 文明と自分が話している間に実里が用語辞典で調べていたことを知っていた保

は、9 行目で「**action research** とは」と実里の発言を促している。これを受けて、実里は用語辞典の定義を読む。用語辞典は、学生たちが第二言語習得概論や応用言語学概論の参考図書になっていたため、ゼミ生の多くは所有していた。実里の発言に対し、保はもちろんのこと、グループ 2 の千佳までが反応している（14 行目）。15 行目で、辞典の定義を理解するため例を出している。16 行目で和香が定義の一部を繰り返し、17～20 行目でグループの 3 人が自分たちの理解を共に言語化している。この一連のやり取りを、グループ 2 の文明と千佳が聞いている。文明と千佳は、自分たちに向けられていない他のグループの会話に意図的に耳を傾けており、**eavesdropping** と言える (Rymes, 2015)。こうしたグループを超えた傾聴は授業内の少人数グループ活動で起こりやすく、最初は「傍聴者」(Goffman, 1974) であっても参加者になることが多いと説明しているが、本研究の対象となったゼミでも特に 4 年生の間で頻繁に見受けられる現象であった。

抜粋 3 では、文明と千佳、そして遅れてきた尊が、4 つの象限の違いを話し合っている場面である。ここでも、文明が主導権を握り相対的熟達者の役割を果たしていることが分かる。一行目で **Controlling** と **Measuring** の説明を試みるが、2 行目、3 行目で尊と千佳が理解できていないことを示唆する。これを受けて、5 行目と 18 行目で説明を行っている。どちらも比較的長めのポーズが頻繁に起こっており、文明自身が考えながら話している様子がうかがえる。また、「ここ」「こっち」「ここら辺」等の直示表現の使用から、図が 3 人の会話を媒介している様子もうかがえる。尊は、19 行目で「なるほど」と一旦理解を示すが、20 行目で文明が **systematic observation** は自分も理解できていないと告げると、21 行目で **coding** についても一度説明して欲しいと依頼、千佳も同調している。そこで、文明は、23 行目で自分の卒業研究で使用している方法は **coding** にあたると述べている。これに対し 24 行目で尊が「どの感じに」と発言し、**coding** になる理由の説明を依頼している。文明は、改めて説明を始める。今度は、25 行目から、授業観察とインタビューを行った卒業生勇気の研究を例に出し、図を見せながら、下段の **Watching**（第 3 象

限)と Asking/Doing (第4象限)にあたり、「けっこう structured じゃない方」とまとめている。さらに、37行目から、再度自分自身が行っている研究に言及し、codingにあたる理由を説明している。3年生二人の反応(41・42・44行目)から、尊と千佳の理解につながったことが分かる。

授業後、文明になぜ自身の研究や勇気の研究に言及したのかを聞いたところ、自身がこの時点で出版されている研究ですぐに思い当たるものがなかったことと、ゼミを履修し始めて間もない3年生が多少なりとも知っているものが適切だと思ったことを理由として挙げた。さらに、どうしたら3年生に理解してもらえるかと念頭に話したため、「かなり頭を使いました」と言っていた(研究日誌 2015年6月2日)。

### 抜粋3

- 1 文 ま-controllingは何をしてもらうかを:誰に何をしてもらうかをしっかりと:  
- それこそコントロールする,決める,のが-(尊:@) まあこの controllingで  
measuringは:measuring(xx)
- 2 尊 この-違いが-なんか-
- 3 尊 いまいち=
- 4 千 =うん-[わかんない]
- 5 文 [こっちは:あの:俺もね さっき大きな違いが分かんなかったんだけど:こっちは(千:@)あの(1.5)んと-どこだっけ(1.1)(書いてないな)(6.0)えつと(1.0)例えば(1.6)こっちで(0.7)何を-ん:と どういう人たちから-何を-見るとかっていうのを-凄いいっかり-と決めるじゃん?(尊:@)(千:@)で-この人がこれ-何言ったとか-ん:なんだろう-なんて答えるとか-アンケートとか凄いい用意して:これやってもらうとか-でこっちの場合は:(1.2)あの(1.8)俺がさ:今授業観察行つて:-で:その授業観察も-授業観察で:-色々あって-あの:風にただ単に授業観察して:-えつと-この人が(0.8)なんか-いわゆる:じゃ俺の例で言えばすごいしゃべってるけど:(0.7)なんでしゃべってるんだろうなって疑問に思っじゃ後でインタビューするみたいなの



は: こっちに近いと思うんだよ. ((ペンで机を軽くたたく音がする))

(1.8)

6 尊 [ん:]

7 文 でもこっちだと - もう - あの - coding ってあんじゃん=

8 尊 =はい.

9 千 (あ[ります]ん:

((中略))

18 文 coding あってんのかな: なん- あのひ - とが: (1.2) 例えば (1.1) これも決める  
かな (千:@) - たぶん - 決めれば決めるほど - こっちに - 近くなってくると  
思うんだけど: あの (1.1) 授業観察行つて: 尊が: えっと (1.7) どうタイミン  
グでなんていう発言するかっていうのをじゃ数えましょう - とか: あと- おま  
えの発言を分類分けしたらこっちなのかな codingで - 分類分けするのか -  
でも - 俺的には結構量的の方に近いあれだと思ってるから: もともと - な  
ん- こういう時こういう時こういう時ってシチュエーション分けして授業観察  
行つて - で- それに当てはまるのを (0.6) まあビデオで後で数えてもいいって  
のが (0.8)(尊:@) こっちに - ていうのがこっちに含まれてくると思う. ((ペ  
ンで机を軽くたたく音がする))

19 尊 なるほど.

20 文 ん. systematic observation は - ちょっと分かりません. ((笑)) ごめんなさい.

21 尊 ((笑声で)) はい. (1.8) あと- もう一回 coding のところ - 説明してもらって  
もいいですか [なんかいいまいち

22 千 [あ: お願いします.

23 文 ん: と - 例えばだけど (1.1) 今の俺の coding なのかな - 今俺: - 授業観察行つ  
てるけど=

24 尊 =はい - [どんな感じに

25 文 [前の - 勇気さんのは: (尊:@) ただ単に勇気さん何も決めずに行つて:=

26 尊 =これ[ですか

27 千 [ん: 何も決めず[に

- 28 文 [勇気さんは - ただ単に授業して: - あ: この人 - しゃべってないってか 沈黙に陥ってんなじゃんで沈黙になってんだろうなって|いうのを
- 29 尊 [あ: そうでしたね. はい.
- 30 文 インタビューする形でやったの. ていうのがつまりこの - 普通に - インタビューと - こっちの interview と この- observation,
- 31 尊 observation と 二つ=
- 32 文 =まあ case study っていうのが関わって来てるから: まあこっちの方だと思うわけよ - まあここ|ら辺 - こころ辺とか ((ペンで机を軽くたたく音がする))
- 33 尊 [こころ辺 (xx)
- 34 千 [あ::
- 35 文 けっこう (1.6) structured じゃない方.
- 36 尊 はい.
- 37 文 でも: 今俺やってんのは: 一応 - もう(0.9)誰と誰と誰と誰と誰見るってもう決めちゃってんの.
- 38 尊 はいはいはい
- 39 千 ((ささやいて)) こっちか
- 40 んで - 誰と誰と誰と誰見てしかもその - 人の - どういう発言 (0.9) 発言って言うか: えっと例えばなんだけど: 先生が - あ:んと みんなこの - 意味分かって言った時に(千:@)返答をしたっていうのを何回やったかって数えたり(千:@)あとは - え- 友達の意見に対して - 自分も意見言うとか 質問に対して返すというのを何回やったってもう見るものを - けっこう (1.5) 決めちゃったりそのあい- その - 研究参加者たちの - 発言を - もうどういうものだって分類分けしちゃうの.
- 41 尊 はいはいはい
- 42 千 [ん:
- 43 文 [だから - coding じゃん
- 44 尊 んんん
- 45 文 分類分けしちゃってるんじゃない.

抜粋3で、文明は、卒業生や自らの研究を例に出して、coding について説明し

ているが、systematic observation は理解できていないと公言していた。その約一時間後、仕事を終え途中からゼミに参加した卒業生の幸太に、systematic observation とはどのようなものか話し合っている（抜粋 4）。文明は自身の研究で、質問紙調査の結果を基にあらかじめ特定の参加者を決めて授業観察を行っていたが、それが systematic observation になるかどうかと尋ねるが、幸太は、別の問題であると答えている（8 行目）。別のグループで話していた内容だと前置きした上で、前もって特定の参加者に焦点を当てて行う観察は systematic observation なのではないと伝えている（10・12・13 行目）。これに対し、文明が「coding に近いですか？」と聞き、幸太から同意を得る。systematic observation は、分類をする coding に近いという幸太の発言を受け、文明は、24 行目で自分なりの理解を言語化している。それを評価した上で、幸太は、FOCUS (Fanselow, 1977)や FLint (Moskowitz, 1968)に言及し、インターネットで見つけた FLint に関する記述を文明に読ませた。文明は読み終わると、45 行目で興奮気味に理解を示し、自分の研究が systematic observation に当てはまることを理由と共に述べた。つまり、文明は、抜粋 3 で解決できなかった問題、即ち systematic observation という概念の理解を、幸太という相対的熟達者との対話を通じて共同構築したと言える。尊と千佳は、同じグループにいたが、グループ全体の会話の進行に関わるような発言は、尊による 2 度目の説明依頼（27 行目）に限られていた。灰色の部分は、尊と千佳の間で交わされた云わばプライベートなやりとりである。しかり、こうしたやりとりから二人が、文明と幸太との対話に耳を傾けていたことがうかがえる。

#### 抜粋 4

- 1 文 systematic observation (幸:@)って - より (1.5) 自分今結構もう(xx) 5 人（質問紙を）やった人が どういう - もう決めちゃってるんですよ (幸:@) 対象者を (幸:@) 普通一番最初 interview - じゃなくて - observation 行くときって決めない(幸:@)(1.2) のが - こっちのほうじゃないですか。
- 2 (1.8)

- 3 幸 で - その5人ってのはクラスの中[にいる -  
4 文 [の5人  
5 幸 5人を見るってのを決めて[るの？  
6 文 [はい.  
7 (1.8)  
8 幸 それはこれと別だよ.  
9 文 あれ？[それは -  
10 [それ向こうで話してたんだけど (0.6) その誰かを抜き出してその人に焦点を当  
てるってのは systematic observation とは違うよ.=  
11 文 =systema[tic obser-  
12 幸 [観察対象選んだだけ(文:@)だから  
13 文 sy[stema-  
14 幸 [それは systematic observation [じゃない.  
15 文 [は: (1.4) coding に近いですか？  
16 (1.8)  
17 幸 ま: coding に近いかもね.=  
18 文 =その:  
19 幸 そう結局分類[を  
20 文 [カテゴリーを -  
21 幸 分類するわけじゃん - coding ってのはさ=  
22 文 =はい.  
23 幸 それに近い - 近い.  
24 文 もう observation で見えるや - つを: っていうよりも: 見える前からもうどうい  
うのが見えるだろうって言うのを - 分類して行くやつ  
25 幸 お: 素晴らしいその通り  
26 文 きた:  
27 尊 もう一回お願い[します.  
28 幸 [さっきね: 向こうで[調べて:

- 29 尊 [もう一回お願いします.]
- 30 千 人:
- 31 幸 出したやつが[あるんですけど:
- 32 千 [え-(これが?)
- 33 幸 focus (文:@)ってのがあるらしいですよ.
- 34 尊 corpus ((小さい声で))
- 35 幸 で focus [ってのは何かって言うとき:
- 36 尊 [あ- focus ((笑)) ((小さい声で))
- 37 千 corpus かと思った. ((尊に向けて小さい声で))
- 38 幸 ま: focus よりも[flint system っていう方で - 触れた方がいいのかしれないんだけど:
- 39 尊 [flint system ((ささやいて))
- 40 幸 俺もこれ初めて聞いたんだけど: ((タブレットを見せて)) ここに書いてあるの  
読んでみ
- 41 (0.9)
- 42 文 flint system (1.7) (xx) system (5.2) はは:
- 43 幸 で下に:- 表があるから下見て.
- 44 (8.1)
- 45 文 はいはいはいはいはいはいはいはいはいはいはい - hhh 今: じゃ俺完全に  
systematic observation (幸:@) ですね. 先生の - 質問に対して: 意見を言う -  
答えを言う(幸:@)っていうのをもうリストで 6 個くらいあって:(幸:@)それに -  
分類分けしてる=
- 46 幸 =どういう答え方をしたかっていう
- 47 文 そんな感じです.
- 48 幸 人: (1.0) ま: そうだね.
- 49 文 はい.
- 50 幸 結局だから:
- 51 千 ((尊に向けて)) 凄いな.
- 52 尊 人:

抜粋 5 では、図の意味を一通り理解したところで、尊が、どのタイプの研究が

良いのかを文明に尋ねている。「ありますか」という丁寧語を使用していることやすぐに文明が反応していることから、この質問が文明に対してのものであったことが分かる。3・5行目で文明は、どのタイプの研究になるかは、研究課題によるという主旨の回答をしている。5行目の「先生がいつも言っているけど」という発言から、少なくとも文明は、リサーチクエスションの重要性について、複数回耳にしていることが分かる。6行目で、千佳が自分なりの理解を言語化し、7行目で文明が承認し、8行目で尊が理解を示している。このやり取りを聞いていた担当教員が9行目で、「内的一貫性」という名詞化を使用している。Veel (1997)によれば、名詞化とは、科学的な言葉の特徴の一つで「出来事、性質、関係が動詞や副詞、接続詞としてではなく、物（名詞）として表されるプロセスのこと」(p. 184)（筆者訳）で、役割として、専門用語を生み出したり、因果関係を構築したりする等が挙げられる。名詞化が起こると、情報が凝縮されるため、語彙密度が高くなる。教師の「内的一貫性」という発言に、文明は理解を示しているのに対し（10行目）、千佳は用語の一部を小さめの声で繰り返している（11行目）。この繰り返しを受け、担当教員は、12行目でこの名詞化をほどいて、平易な表現に言い換えている。

## 抜粋 5

- 1 尊    どれがいいとかありますか？
- 2 千    この中で？
- 3 文    ん： - どれがいいって言うか むしろ自分のリサーチ - リサーチ クエスション  
に - は： - どれがあってるかって - 感じ？
- 4 尊    あ：なるほど。
- 5 文    ん： - 先生がいつも言ってるけど： - リサーチクエスションが大事なんですよ。
- 6 千    ん. (0.8) 何を知りたいかってこと - かな
- 7 文    [そう.]
- 8 尊    [あ：そういうことか.]

- 9 教 そう - 内的一貫性が大切ですね.
- 10 文 [ん: ((理解・同意を示して))]
- 11 千 [一貫性 ((小さな声で))]
- 12 教 そう - リサーチクエスト - 研究目的, と: - 研究方法マッチ- あ- それと理論もだけど- マッチしてるか.
- 13 文 [ん: ((理解・同意を示して))]
- 14 尊 [はい.
- 15 文 たしか教科書に書いてあったような (5.3) ん:
- 16 (4.3)
- 17 尊 こから辺ですねたぶん. “Which type of control and - structure – the researcher will exert depend primarily on the research question.”
- 18 文 あ: それぞれ.
- 19 千 exert - ってどんな感じですか?
- 20 文 ん: (1.7) する?
- 21 尊 ん: 使う - みたいな - 感じですかね.
- 22 文 そうかも. どの control と - structure を研究者が使うかってことは: =
- 23 尊 =リサーチクエストによる - ってこと - ですかね
- 24 文 ん: ((理解・同意をして))

抜粋5でも、文明が社会化の担い手として重要な役割を果たしていることは明らかであるが、尊と千佳もそれぞれ自ら質問をして話題を提供したり（1行目と19行目）、自分なりの理解を言語化したり（6行目と20行目）することで、グループの話し合いに貢献している。17行目では、抜粋5のやり取りのきっかけとなった質問をした尊自身が、教科書から該当箇所を見つけ読んでいます。これに対し、千佳が exert の意味を質問するが、適切な回答をしているのは、文明ではなく尊である。

## 考察

本稿は、EFL 環境の ADS の理解を深めるために、日本国内の大学で開講されている学部レベルのゼミに焦点を当てた。質的事例研究法を用い、主要学生の文明が、ゼミという共同体の中で日常的に行われているディスカッションにおいて、他者といかに関わりどのような学びの機会を構築していくのかを調査した。インタビューで、文明は、4 年生になってからは、前年度の 4 年生が自分たちにしてくれたような指導・支援を後輩たちにする立場にあると述べていた。実際、ゼミでのグループディスカッションを分析してみると、文明が専門性の高い英文のリーディングの内容を、例を出すなどして 3 年生に解説する様子が頻繁に見られた。同じような様子は、科目履修生として大学に戻ってきた卒業生の保や卒業して教職についている幸太にも見られた。分からない用語 (action research) に出くわした際、文明が質問した相手が保であったこと、またその質問に回答できなかった保が冗談交じりに口にした発言、そしてその後の文明と保のコメントから、相対的熟達者として上級生や卒業生が果たすべき役割に関する二人の認識を垣間見ることができた。

また、文明は卒業生である幸太にも分からない用語 (systematic observation) に関して質問をし、協働的対話を通じて知識を共同構築している。この際、主に話を進めていたのは、幸太と文明の二人であり、3 年生の尊と千佳の参加は限られていた。しかし、尊と千佳のやり取りから二人が文明と幸太の対話に耳を傾けていたことが分かった。3 年生の二人にとって、保と幸太のやり取りは、リーディングで分からない内容に出くわした際どのように話し合ったらいいのかというある種のモデルとなったのかもしれない。本稿では、上級生や卒業生が相対的な熟達者としての役割を果たしている例ばかりであったため、上級生と下級生の関係性が固定されたような印象を与えてしまう恐れがあるが、必ずしもそうではない。前期に、ゼミで扱っている応用言語学の知識や研究経験が少ない 3 年生のディスカッションへの参加が限られていることは否めない。しかし、ミニ・プロジェクト



トの計画・実施・発表や各自で行う卒業論文のプロポーザル執筆に向けてリーディングと発表を通じて、3年生がより十全的な参加をしていくことは容易に予測できる。前期の時点でも、3年生は、自分なりの理解に対する確認を求めたり、質問したりすることで、4年生を相対的熟達者と位置づけ上級生の役割へと社会化していると言える。例えば、抜粋3で、尊は文明に coding の説明を再度依頼するが、それによって、文明は coding に関して languaging を行う機会を与えられた。実際2回目の説明は、適切な例を使用し、observation や interview と対比することに成功している。また、抜粋5の例から、英語自体が話題になった時は、グループ内の役割が変わることも示唆された。同様の結果が、Coughlan & Duff (1994)や Morita (2000)の研究でも報告されている。

また、本稿では、上記の母語による languaging の役割に加えて、key visual の一種である図が参加者の理解と説明を媒介していたことが分かった。参加者は、まず本文の内容を理解するために図を個人で参照したが、話し合いの際、図を見せることで間主観性を達成したり、自身の languaging に役立てたりしていた。さらに、文明を始めとする上級生は、様々なリソースを用いて、自らのリーディング理解と他者への解説を促した。タブレット(インターネット)や用語辞典の使用、進行中あるいは前年度に提出された卒業研究への言及、過去の授業における担当教員への発言等が挙げられる。

上記のような様々な学びの機会が構築されたことが明らかになったが、本稿の分析対象となったのは、主に2時間のグループワークである。従って、以下のような疑問が残る。グループワークで共同構築された知識を卒業論文執筆に向けて文明や他の参加者がどのように活かしていったのかは見えていない。少人数グループ活動で構築された知識は、その後の活動でどのように活用されるのであろうか。また、そうした知識は、どのようにゼミ全体で共有されていくのであろうか。こうした疑問に答えるには、縦断的なアプローチを用いてリーディング活動と口頭発表や卒業論文の執筆等その後の活動とのつながりを調査する必要がある。

## 謝辞

本研究の主旨を理解し、協力に快諾して頂いた参加者の皆さんに心より感謝の意を表します。特に主要参加者であった文明さんには、何度もデータの確認をして頂き、感謝の念に堪えません。

## 参考文献

- Coughlan, P., & Duff, P. (1994). Same task, differential activities: Analysis of a SLA task from an activity theory perspective. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 173-193). Norwood, NJ: Ablex.
- Duff, P. A. (2000). Repetition in foreign language classrooms. In J. K. Hall & L. S. Verplaetse (Eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 109-138). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Duff, P. (2010). Language socialization into academic discourse communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 169-192.
- Duff, P. A. (2014). Case study research on language learning and use. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 233-255.
- Duff, P., & Anderson, T. (2015). Academic language and literacy for second-language students. In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (pp. 337-352). Malden, MA: Blackwell.
- Duff, P. A., & Kobayashi, M. (2010). The intersection of social, cognitive, and cultural processes in language learning: A second language socialization. In R. Batstone (Ed.), *Sociocognitive perspectives on language use and language learning* (pp. 75-93). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Early, M. (1990). ESL beginning literacy: A content-based approach. *TESL Canada Journal*, 7(2), 82-93.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Fanselow, J. F. (1977). Beyond Rashomon: Conceptualizing and observing the teaching act. *TESOL Quarterly*, 11, 17-41.
- Fujieda, Y. (2015). *Academic literacy and discourse socialization of seven multilinguals in a research seminar course in a Japanese university* (doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database. (UMI No. 3689033)
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay of organization of experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Heath, S. B. (1986). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In B. B. Schieffelin & E. Ochs (Ed.), *Language socialization across cultures* (pp.97-124). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ho, M. (2011). Academic discourse socialization through small-group discussion. *System*, 39, 437-450.
- Kobayashi, M. (2003). The role of peer support in ESL students' accomplishment of oral academic tasks. *Canadian Modern Language Review*, 59, 337-368.
- Kobayashi, M. (2016). L2 academic discourse socialization through oral presentations: An undergraduate student's learning trajectory in study abroad. *Canadian Modern Language Review*, 72, 95-121.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- McKay, S. L. (2006). *Researching second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analyzing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.

- Morita, N., & Kobayashi, M. (2008). Academic discourse socialization in a second language. In P. A. Duff & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education: Vol. 8, Language socialization* (pp. 243-256). New York, NY: Springer.
- Moskowitz, G. (1968). The effects of training foreign language teachers in interaction. *Foreign Language Annals*, 1, 218-235.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). Harlow, UK: Longman.
- Rymes, B. (2015). *Classroom discourse analysis :A tool for critical reflection*. New York, NY: Routledge.
- Schieffelin, B., & Ochs, E. (Eds.). (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Séror, J. (2014). ‘Or, it’s just my fault, right?: Language socialization through reflexive language writing feedback. In J. S. B. Clark & F. Dervin (Eds.), *Relativity in language and intercultural education: Rethinking multilingualism and interculturality* (pp. 64-80). New York, NY: Routledge.
- van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. Harlow, UK: Longman.
- van Lier, L. (2005). Case study. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 195-208). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Veel, R. (1997). Learning how to mean—scientifically speaking: Apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. In F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* (pp. 161-195). London: Cassell.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yamada, K. (2013). Group supervision and Japanese students’ successful completion of

undergraduate theses. *Education Research and Perspectives*, 40, 30-57.

Yamada, K. (2016). Cross-disciplinary variations: Japanese novice writers' socialization into the undergraduate thesis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25, 207-217.

Zappa-Hollman, S. (2007). Academic presentations across post-secondary contexts: The discourse socialization of non-native English speakers. *Canadian Modern Language Review*, 63, 455-485.

白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 『英語教育用語辞典』（第二版）東京：大修館

## 付録

書き起こしのための記号一覧

(-)	0.5 秒以下のポーズ
(number)	ポーズの長さ
:	長音
X-	（自己修正など）しばしば声門閉鎖音を伴う中断
(発話者: @)	相槌
.	下降調
?	上昇調
hh	呼吸音
[	発話の重複の始まり
=	切れ目のない発話
太字	分析の焦点となる箇所

(xx)	全く聞き取れない発話
(文字)	聞き取りに確信が持てない部分
((コメント))	声の質等非言語情報、その他研究者による説明
words	英文の教科書やその他文献で扱われている専門用語
“words”	英語で書かれた文章の引用
「引用」	日本語で書かれた文章の引用

(Coughlan & Duff, 1994; Duff, 2000)