

学術的文章のピア・リーディングにおける読解課題の設計に関する一考察 —課題の形式に対する学習者の評価から—

A Study on Designing Reading Comprehension Tasks for Peer-Reading Academic Writings; On the basis of Learners' Assessment of the Task Format.

田 中 啓 行*

TANAKA, Hiroyuki

1. 本研究の目的

近年の日本語教育では、協働学習を取り入れた授業が多く見られる。中でも、ピア・リーディングは「頭の中の思考を『外化』し『可視化』する装置」であり、「対話」によって学習者の思考の外化、可視化を行うことができるという（館岡2007:113）。また、学習者が学習課題における解決を他の学生との「対話」の中で「共有」でき、主体的に自らの学びを構成していくという効果が得られ、文章や自己への理解がより深まるとされる（館岡2007:116）。しかし、館岡（2007）は、「まずひとりで読んで、自分の理解や意見を生成する段階」が「十分に成り立っていないと、次の段階で発信することができず、自己と他者との違いに気づくこともできません」と指摘している（p132）。そこで、本研究では、学術的文章を扱う読解授業におけるピア・リーディングの談話データと授業に参加した学習者へのインタビューのデータから、ピア・リーディングを効果的にするために、一人で読む段階で学習者に課す課題（ワークシート）をどのように設計すればよいかについて考察する。

2. 先行研究

読解教材の作成について論じている関・平高・館岡（2012:158）は、ピア・リーディングの際に教師が用意するワークシートについて、「学習者同士の質疑応答を活性化するための媒介物」（p.158）であるとし、実践例を取りあげ、「正解を記入するものというよりは活動が拡散しないための土俵のような働きをしていた」と述べている。「実際にはワークシートに載っていない問いが学習者から提出され、それをめぐって話し合ったり、ワークシート中の設問をきっかけにさらに発展した問いについて話し合ったり」という（館岡2012:158）。

一方、学術的な言語運用や専門知識の獲得を目的とした大学院生の授業において協働学習を実践した研究に、砂川・朱（2008）、朱・砂川（2010）、神村（2012）がある。これらの研究では、学術的コミュニケーション技能の獲得、学習者の研究活動に対する自己認識の高まり、独学では整合性のある全体像としての理解を得ることが困難な学術的知識の獲得に協働学習が有効である可能性を指摘している。さらに、「学習者の既有知識と繋げたり関連付けたりする解説」のような『質』を重視した」（神村2012:27）教師から学習者への働きかけは有用であるとしている。

*たなか・ひろゆき

埼玉大学教育機構 非常勤講師

また、霍（2015）と胡（2015）は、本研究と同じ授業のデータを用いて、学術的文章の読解授業におけるピア・リーディングについて考察したものである。霍（2015）は、授業に参加した学習者に対する全4回のインタビューを分析し、学習者の読み方の意識変容プロセスについて考察している。胡（2015）は、従来の協働学習の理論的、実践的研究とは違い、学術的な文章の読解における協働学習の談話データを、ザトラウスキー(1993)以来の会話の発話機能の観点から分析している。

学術的文章のピア・リーディングにおいては、学習者同士のやり取りの土台となり、学術的な能力・知識の獲得につながるような課題やワークシートを教師が準備することは必要であろう。本研究では、やり取りが活性化するような課題の設計について、授業の談話データと授業に参加した学習者に対するインタビューのデータから考察する。

3. 分析方法

3.1 分析対象とする授業

本研究において分析対象とした授業は、学術的な読解力養成を目的として、社会言語学の教科書を読むものである。週1回90分の授業が15回ある。初回のオリエンテーションを除いた14回の授業のうち、前半7回は「深く、正確に読むこと」、

後半7回は「批判的、創造的に読むこと」を目的とし、毎回学術的文章の読み方に関する一つの項目を取りあげている。各回の授業の内容を表1に示す。学習者は22名で、全員がN1かそれと同等の日本語力を備えており、母語の内訳は、韓国語11名、中国語5名、ポルトガル語3名、英語・アラビア語・ドイツ語各1名である。本稿において、個々の学習者に言及する場合は、「学習者A」のように表記する。

1回の授業は各30分の三つの部分に分かれている。まず、学習者がそれぞれ一人で文章を読んで課題に取り組み、課題シートに自分の解答を記入する「自己との対話」。次に、各自の解答を持ち寄って3~4名の学習者のグループでピア・リーディングを行う「他者との対話」。最後に、各グループの議論の内容を発表し、教師主導の下、クラス全体で討議する「全体での対話」。これらの三つの対話を通して学習者自身が自己の読み方を可視化・相対化し、可視化された他者の読みを通じて、新たな読みの獲得が期待できる授業設計になっている。また、全授業終了後に学習者に対するインタビューを行った。

3.2 分析資料

本研究は、「①学習者が記入した課題シート（自

表1 授業全体の流れ

回	深く、正確に読む (前半)	回	批判的、創造的に読む (後半)
1	キーワードを定義する	8	事例を収集する
2	行間を読む	9	参考文献を探す
3	接続詞を入れる	10	疑問点に反論する
4	予測をする	11	代替案を考える
5	キーセンテンスの連鎖を見る	12	自分の関心を説明する
6	文章構造図を書く	13	他者の関心とすり合わせる
7	課題①：要約文を書く	14	課題②：書評を書く

己との対話)」、「②全授業終了後のインタビュー」、ピア・リーディングの中心的な活動である「③グループ・ディスカッションの談話資料(他者との対話)」の3種を分析資料とした。①の課題シートは、表面が学習者個人の解答を書く欄、裏面がディスカッションを通じてグループで決めた解答を書く欄になっている。②の全授業終了後のインタビューは、学習者が今までの授業、自らの参加姿勢や読解方法の変容を振り返り、各回の授業内容について詳細に述べている。

3.3 分析手順

本研究では、まず、課題シートの形式を①解答内容(何を答えさせる課題か)、②解答方法(どのように解答する課題か)の二つの観点で分類し、分類ごとに課題に対する学習者の評価を学習者へのインタビューから抽出した。抽出した学習者の評価を分析し、各形式の課題が学習者のピア・リーディングにどのような影響を与えたのかについて考察した。

4. 分析結果

4.1 課題シートの解答内容

4.1.1 課題シートの解答内容による分類

本研究で分析対象とした課題シートを、課題の解答内容によって、以下のように分類した。

1) 自分が読解した内容の理解について書く課題

(第1, 3, 4, 5, 6, 7回)

○第1回「キーワードを定義する」

「言葉と世代」を読み、キーワードの候補となる語を、5語以内で挙げてください。次にそのなかから、真のキーワードを1語決めてください。そして、それを真のキーワードにした理由を書いてください。

○第3回「接続詞を入れる」

「文末文体の切り替え」を読み、①～⑧に入る接続詞(「しかし」「だから」「たとえば」など)を考え、入れなさい。また、この文章でもっとも大切な接続詞は何か考え、番号①～⑧のなかから一つだけ選んで丸をつけなさい。

○第4回「予測をする」

「俗語と標準語」を読み、①と②に入る内容を予測し、それぞれ数文で表現してください。

○第5回「キーセンテンスの連鎖を見る」

「話し言葉と書き言葉」「話し言葉と書き言葉の境界線」を読み、もっとも重要な文を3文、重要な文を12文、合わせて15文を抜きだしてください。文を抜きだす基準は、抜きだした文をそのままつなぐと、本文を読まなくても「あらすじ」がわかるようなイメージで選んでください。

○第6回「文章構造図を書く」

「話し手のアイデンティティに根ざす」を読み、この文章の内容が一目でわかるような文章構造図を作成してください。ある授業に出られなかった友人のために、その授業の講義ノートを作ってあげるような気持ちで作図してください。

○第7回「要約文を書く」

一度要約してもらったことのある文章(「言語共同体とアイデンティティ」「バリエーションとコード」「言葉の種類」「言葉の選択」「言葉の変化」)を読み、もう一度要約をしてください。パソコン(MS-WORD)を使い、700～800字をお願いします。なお、ファイル名は、自分の名前にしてください。要約をするまえ

に、この授業でやった内容を思い出して、そのいくつかを活用してください。

2) 読解した内容に関する自分の意見を書く課題 (第10, 11, 12, 13, 14回)

○第10回「疑問点に反論する」

「俗語と標準語」を、続きをふくめて読み、疑問や誤りだと思う点を見つけてください。そして、それを、疑問や誤りだと考える理由を説明してください。

○第11回「代替案を考える」

本書では、状況は、場面、話題、機能の三つが想定され、場面にたいするふさわしさは、「あらたまった」「くだけた」という軸で、話題にたいするふさわしさは、「硬い」「軟らかい」という軸で、機能にたいするふさわしさは、「丁寧な」「ぞんざいな」という軸で、それぞれ考えられています。この三分類をよりよい分類(三分類のままでも、二分類でも、四分類でもかまいません)に直してください。

○第12回「自分の関心を説明する」

以前、「話し言葉と書き言葉」「話し言葉と書き言葉の境界線」を読み、もっとも重要な文を3文、重要な文を12文、合わせて15文抜き出すという作業をしてもらいましたが、今回は自分にとっておもしろい文と感じた文を2~3文(もっと多くてもかまいませんが、最低2文は選んでください)抜きだしてください。そして、その文がおもしろいと感じた理由もあわせて書いてください。

○第13回「他者の関心とすり合わせる」^[註1]

三~四人のグループになり、第7章全体の内

容を参考に、「日本語とはどんな言語か」について自由に語り合ってください。グループは、ワールドカフェの方法にしたがって何度か変えますので、自分の考えや友人の考えをこの紙の表面のメモ欄に書いてください。そして、最後に「日本語とはどんな言語か」についてこの紙の裏面にまとめて書いてください。

○第14回「書評を書く」

これまで読んできた文章を一冊の本と考え、書評を書いてください。Amazonの書評に書きこむイメージをお願いします。

3) テキストの内容に関連した定義や例を自分で調べたり考えたりする課題(第2, 8, 9回)

○第2回「行間を読む」

まず、与えられた文章を読み、一人で以下の問題を解いてください。スマホなどを調べたり友人に相談したりしないでください。

日本語の①「フォーリナー・トーク」のわかりやすい例を考えて書いてください。

日本語の②「ティーチャー・トーク」のわかりやすい例を考えて書いてください。

文③「やさしい日本語」のプロジェクトが始まり、各地に普及している理由を考えて書いてください。

文④でその女性が名前に「さん」づけ、丁寧形で返す理由を考えて書いてください。

文⑤で適度のアコモデーションが人を不愉快にする具体例を考えて書いてください。

○第8回「事例を収集する」

「言葉とジェンダー」を読み、気づかれにくいのですが、ほんとうに男女で差があると思

われる、教科書に載っていない「隠れた男性語」「隠れた女性語」を考えてください。

○第9回「参考文献を探す」

宿題です。「アコモデーション理論」を読み、「フォーリナー・トーク」「ティーチャー・トーク」「やさしい日本語」について専門の書籍や雑誌を図書館などで調べ、そのなかで自分がよいと思った定義を二つ、そのまま引用し、この紙に書いてきてください。

前半7回の「深く、正確に読む」ことを目的とした授業の課題シートは1)の読解した内容の理解について書くものが中心で(7回中6回)、後半7回の「批判的、創造的に読む」ことを目的とした授業の課題シートは2)の内容に関する自分の意見について書くものが中心であり(7回中5回)、授業全体の構成におおじた課題シートとなっている。また、前半、後半各7回の最初のほうの回(第2回と第8、9回)の課題シートは3)の定義や例を自分で調べたり考えたりする課題シートとなっている。次節で、学習者が課題シートの内容面についてインタビューでどのように言及しているかを、1)～3)の課題シートの分類ごとに見ていく。

4.1.2 各回の課題に対する学習者の評価

1) 自分が読解した内容の理解について書く課題

次の例(1)は、学習者がインタビューで1)の自分が読解した内容について書く課題のプラス面を述べている部分である。

(1) (第4回「予測をする」)

学習者 E: なんかこれは自分が次になんかしてるのを想像して、するんですから、なんかその文章を読むときに、次に何がなんかくるんだろうみたいなのを考えるのに役に

立つと思いますね。

例(1)の学習者 E は、第4回の文章の続きを予測するという課題について、次の内容を予測しながら読むことがテキストの内容理解の役に立つという点をプラス面として挙げている。例(2)もプラス面を指摘している学習者の意見である。

(2) (第1回「キーワードを定義する」)

学習者 Q: これが一番面白い授業だったと思います。

調査者 : どうしてですか。

学習者 Q: たぶん、キーワード、これ、全部みんなけっこうちがくて、うん…(笑) うん、これ面白かった。(笑)

(中略)

学習者 Q: こういうキーワードを考えたことはぜんぜんなかったので、文章でキーワードだけ、なんか、テーマの文章を、選ぶそういう経験はあるんですけど、キーワードで考えたことなかったんで、これよかったです。簡単に、簡単ながら…核心、かくしん、え、日本語分らない

調査者 : 核心?

学習者 Q: はい。

調査者 : こういうキーワードの重要性がわかったっていう

学習者 Q: はい。

例(2)で学習者 Q は、第1回の文章を読んでキーワードを考える課題について、「一番面白い授業だった」と大変高い評価をしている。これまでにしたことがなかった「キーワードを考える」という活動をしたことで、その重要性に気付いたと指摘しており、例(1)の学習者 E と同様に、読解に役に立つ課題であったという評価をしているも

のと考えられる。また、学習者 Q は、「これ、全部みんなけっこうちがくて、」と、一人読みの後のグループディスカッションの際に、グループの意見が違ったことにも言及し、それを高く評価している。本研究の分析対象とした授業の前半 7 回は「深く、正確に読む」ということを目的としていた。同じ文章を読んでも内容の理解の仕方は人によって異なる。学習者 Q は、「正確に読む」という面だけではなく、他者が文章から理解した内容を聞いて、自分が理解した内容を見直すという「深く読む」こともできており、授業の目的に合った活動ができていたと考えられる。

一方で、1) の自分が読解した内容について書く課題のマイナス面を述べていた学習者もいた。次の例 (3) は、マイナス面を指摘した学習者 D のインタビューである。

(3) (第 1 回「キーワードを定義する」)

学習者 D: 普通に読んでるときは普通に理解できたんですけど、なんかキーワードに意識を集中してしまうと、キーワードしか見えなくなってしまって、文章の全体が見えなくなってしまったんですよ。それでキーワードだけはなんとなく見つけたんですけど、なんか内容が、すぐわからなくなっちゃって、そうですね。むしろキーワードだとか、間違っているととか、そういうのに意識を集中しさせすぎると、文章、文章の理解力がおちてしまうんじゃないかな。

調査者 : はい、分かりました。D さんはいつも普通に文章を読んで、内容を全体的に理解する感じですか。

学習者 D: あ、はい、そうですね。そういう感じで。普通に読んでたほうがずっと、ちょっとはやいですし、そのほうが楽だと思

って、はい。

前の例 (2) で学習者 Q が高評価をしていた第 1 回のキーワードを考える課題について、例 (3) の学習者 D は、設定された課題に集中するあまり、文章全体の理解が疎かになるということを指摘している。学習者 D も例 (2) の学習者 Q と同様に、普段文章を読む際は「キーワードを考える」ということをしていないと述べているが、学習者 Q とは違い、普段の自分の読み方とは違う読み方を課題として課されることで読みが妨げられると感じている。「正確に読む」ことを目的とした課題の場合、細部を正確にとらえることだけに集中しないよう、文章全体の理解も確認するなど、課題設定の工夫が必要であろう。また、課題の内容がグループ・ディスカッションの進行に影響を与える例も見られた。次の例 (4) は、第 5 回の授業において、学習者が各自一人で課題シートの課題に取り組み、その内容を持ち寄って行われたグループ・ディスカッションの談話データである。

(4) 第 5 回「キーセンテンスの連鎖を見る」グループ・ディスカッション group1

学習者 L: で、三番目が、ま、「こうしたことは」。

学習者 K: 「こうしたことは」。

学習者 G: 私は、あの、一番最初の、「ジャンルはさまざまな要因によって…、強い力を持っているのが伝達方法です」、と

学習者 L: うん、ああ、はい。

学習者 G: 「即興性、効率性、現場性、対人性の 4 つを話し言葉の特徴としてげん、規定し、こうした特徴は話しこ…、書き言葉には現れないとして話を進めてきました」と、「こう

したことは…示しています」。

学習者 K：ああ。

学習者 K：一応、た、多数決で行きますか？

学習者 L：多数決…。

学習者 K：多数決でしたら、その、「伝達方法」
は、私と G さんですね。

学習者 G：うん…、そう。

学習者 K：でー、この「こうしたこと」は、3
人？

学習者 G：うん。

学習者 K：あれ、もっと足りないんですね<
笑い>。

学習者 K：《沈黙 14 秒》同じ…。

学習者 L：あー。

学習者 K：大丈夫です、すみません。

学習者 K：じゃやろっか。

学習者 G：《沈黙 10 秒》じゃ、最後は、「伝達
方法は」、から始まる文ですか？

学習者 C：うーん。

学習者 K：で、いいですか？

学習者 G：これです。

例 (4) のグループ・ディスカッションでは、グループとしての解答を決めるにあたって、「多数決で行きますか？」と学習者 K から多数決が提案され、その後 K が主導して、多数決で解答を決めている。一方で、次の例 (5) のように、グループのメンバーで議論した上で解答を決めようとしていた学習者もいた。

(5) (第 1 回「キーワードを定義する」)

学習者 M：真のキーワードの部分は、みんな
ばらばらで、グループディスカッション、
はい。

調査者：ちよつとなんかまとめるのが

学習者 M：まとめるのが、ほかの人を説得し

た人の意見をまとめるしようというふうに
しました。

学習者 M は、グループ・ディスカッション全体については、「うん…グループ・ディスカッションの部分に、常に、みんなの意見をまとめることをなかなか難しいなと思いますね。」と難しさを感じていたが、例 (5) のように第 1 回の課題については他の学生を説得できた意見を採用しようとしていたことを述べている。テキストの内容が理解できたかどうかを問う課題設定の場合は、例 (4) のディスカッションのように「正解」を求めて答え合わせのような形の議論になる恐れがあるが、なかには、学習者 M のように議論をしようとしている学習者もいることがわかった。答え合わせのような議論にせず、他者の読みを聞いて自分の読みを深める「深く読む」という目的に沿ったグループ・ディスカッションにするためには、解答だけでなく、その理由も合わせて課題シートに書かせるようにするなどの工夫が必要であると思われる。

以上のように、1) の自分が読解した内容の理解について書く課題の場合は、細部を丁寧に読むことで読解の役に立つと感じる学習者がいる一方、全体がわからなくなると感じる学習者がいた。また、議論が答え合わせのようになりやすいという傾向があり、課題シート作成の工夫が必要であることがわかった。

2) 読解した内容に関する自分の意見を書く課題

例 (6), (7) は、2) の自分の意見を書く形の課題のプラス面を、学習者が述べた部分である。

(6) (第 10 回「疑問点に反論する」)

学習者 Q：やっぱり批判的な読解を体験できる授業だったと思います。クリティカルな思考？面白かったです。これも、けっこ

うみんな意見が違って、さっき言ったように。みんなの疑問点を聞くのも面白かったし。

調査者：じゃ、この授業でやったことは Q さんにどんな影響とか与えましたか。

学習者 Q：文章をやっぱり批判的に読む態度、を持ったほうがいいなとは思いました。

(7) (第 10 回「疑問点に反論する」)

学習者 U：うん、これもおもしろいです。あのう、やっぱり自分が考えた疑問点と皆さんが考えていた疑問点がぜんぜんちがったから、あ、この人はこのように考えるんだなというように、この、考えるんだなということと、あのう、なんというか、あ、同じ文章を読んだのに、この人はこの部分に重点を置いて、考えることができたな、まあこういうように考えることができました。

例 (6) の学習者 Q は、読んだ文章についての疑問点に対して反論するという第 10 回の課題に関して、他の学生の意見が聞けることをプラス面として挙げており、さらに、批判的に文章を読むことの重要性を感じたということ述べている。また、例 (7) の学習者 U も、第 10 回の授業を通じて、同じ文章を読んでも人によって読み方が違うということについて考えられるようになったことに言及している。自分の意見を書く課題の場合、グループ・ディスカッションでは他の学生の意見を聞くことができ、そのことが、多様な読みを知って、自分の意見を深められるというプラスの評価につながっている。次の例 (8) は、第 10 回のグループ・ディスカッションの談話データである。

(8) 第 10 回「疑問点に反論する」

グループ・ディスカッション group2

(意見を述べ合う発話が 271 続いた後)

学習者 T：(笑)

学習者 D：じゃ、整理してみましようか。

学習者 T：ね。

学習者 V：お願いします。

学習者 D：んー。

学習者 T：じゃ、1 は

学習者 D：1 は。

学習者 T：これでいいと思いますよ。

学習者 D：はい。

学習者 D：で一。

学習者 T：わかりやすい。

学習者 T：ひ、全部 1 つにして。

学習者 D：全部 1 つ (笑)。

学習者 T：あはは (笑)。

学習者 K：(笑) 1 つ。

学習者 D：ちょっと大変ですね (笑)。

学習者 T：や、そのままでもいいよ。

学習者 V：大事なところだけに絞って。

学習者 T：ここに 1 書いて。

学習者 K：はい。

例 (8) のグループ・ディスカッションでは、グループの 4 名の学生が各自の意見を述べ合った後で、学習者 D が「じゃ、整理してみましようか」と言い、誰か一人の意見に決めるのではなく、全員の意見を整理してグループとしての解答を作ろうとしている。2) の自分の意見を書く課題では、1) の読解した内容について書く課題よりも多数決に頼らずに、議論をした上でグループの解答を決めようとする傾向が強い。

また、次の例 (9) は、学習者 Q が例 (6) とは別のプラス面に言及している部分である。

(9) (第12回「自分の関心を説明する」)

学習者 Q: 一生懸命読みました。これ探すために。ぜんぜん面白くない文章だったんです。面白い点を探すために

(中略)

調査者 : ああ、じゃ、ええと結局まあ、一生懸命に探し出して、それが面白いと思いますか。その文が。

学習者 Q: はい、けっこうみんなの意見も聞いたら、けっこう面白い文章だったな (笑)

例 (9) で学習者 Q は、自分が面白いと思った文を抜きだすという第12回の課題に関して、他の学生の意見が面白かったということだけでなく、面白い点を探すために、自分にとって面白いと感じられなかった文章を一生懸命読んだとも述べている。自分の意見を書く形の課題シートに取り組むことが一人読みの段階のモチベーション向上にもつながったと考えられる。

一方、次の例 (10) は、2) の自分の意見を書く課題のマイナス面に言及している例である。

(10) (第10回「疑問点に反論する」)

学習者 L: 为什么呢。普通に疑問という、疑問に感じたこと実際私なんかあんまりかけなかったですね。はいはい。

調査者 : じゃ、何を書きましたか。

(中略)

調査者 : あのう、そうですね。無理やりに探した感じですか

学習者 L: あ、まあ、はいはい。

(中略)

調査者 : じゃ、こういう授業、この授業をすることによって、L さんになんか影響を与えましたか。

学習者 L: あ、重要だという感じがやっぱ思

いますね。いや、私の能力が足りないという実感。ああ、悲しいですね。

例 (10) で学習者 L は、文章に疑問を持ち、批判的に読むことが重要であることは認めているが、文章に対する疑問が思いつかず、自分の能力不足を実感したと述べている。2) の読解した内容に関する自分の意見を書く課題の場合、例 (6) ~ (9) のように各自が意見を出し合って、多様な意見を聞くことで議論を深めていくことができる一方、例(10)の学習者 L のように、一人読みの段階で自分の意見を持つことができなかつた学習者は、グループ・ディスカッションの議論に参加しづらくなってしまう。ただ、学習者 L は、第11回「代替案を考える」の課題については、例 (11) のように述べている。

(11) (第11回「代替案を考える」)

学習者 L: ああ、これはちょっと、意見、まあ読んで、あのう自分の意見がはっきりしてたんで、まあけっこうよかったという、自分的には、それを、まあ、あのうやさしく、まあ簡単にやったわけではないですけど、そんな難しくも思っていなかったという事で、

学習者 L は、第11回の課題については、「自分の意見がはっきり」しており、「そんなに難しくも思っていなかった」と述べている。第10回の「疑問点に反論する」という課題よりも、第11回の「代替案を考える」という課題のほうが答えやすかつたものと思われる。個々の学習者が議論に参加しやすくするために、多様な意見が出しやすく、より具体的な内容の課題を設定する必要があると思われる。

以上、2) の読解した内容に関する自分の意見を

書く課題は、他者の意見を聞けることで、学習者がピア・リーディングの意義、楽しさを感じることができるというプラス面がある一方で、自分の意見が持てず、グループ・ディスカッションの議論に参加できなかつたり、参加してはいても自分の力不足を感じている学習者がいることがわかった。

3) テキストの内容に関連した定義や例を自分で調べたり考えたりする課題

3) のタイプの課題についても、2) の自分の意見を書く課題と同様に、他者の意見を聞くことができるというプラス面が指摘されていた。

(12) (第8回「事例を収集する」)

学習者 E：なんかみんなそれぞれなんか知ってる、その、隠れた、言葉とか、若者言葉を、なんかみんなそれぞれ違ったんで、なんかいろんな単語を知ることができたし、(中略) なんか楽しかったですね。

例 (12) の学習者 E は、第8回について、他の学生が挙げた事例を知ることができたことをプラス評価し、楽しかったと述べている。次の例 (13) は、別のプラス面に言及している例である。

(13) (第9回「参考文献を探す」)

学習者 F：やっぱり読んだ文章をもう一度読んで、することだったので、最初に読むときは、考えてなかった、理解できなかったこともこのとき理解できたと思うので、役に立つと思います。

例 (13) の学習者 F は、参考文献を探すという課題を、読解に役に立つと評価している。

一方で、学習者 F は、第8回の若者言葉などの

事例を収集する課題については、例 (14) のように、読解の要素がなかったと指摘している。

(14) (第8回「事例を収集する」)

学習者 F：読解、うん…読解は、なんか分からないですね。読解よりこれは、会話のほうに、の形じゃないかなと思いましたよね。
調査者：この授業でたぶん読解の要素があんまり。

学習者 F：あんまり無かったと思います。

また、F とは違い、第9回の「参考文献を探す」課題が読解に役に立たないとした学習者もいた。

(15) (第9回「参考文献を探す」)

学習者 V：読解にはあんまり役に立たなかったと思うんですね。どうしてかということ、理解するより、自分の意味をつけることで、作文に、役に立つと思いますね。

例 (15) で、学習者 V は、第9回の課題が読解ではなく作文に役に立つものと述べている。

3) のテキストの内容に関連した定義や例を自分で調べたり考えたりする課題は、他の学生の意見が聞けるというプラス面があり、その課題の内容が読解に必要な能力だと感じる学習者にとっては有効である。しかし、読解に必要なことをしていると感じられない学習者もあり、課題の内容と読解との関係を周知するなどの工夫が必要であると考えられる。

4.2 課題シートの解答方法による分析

本研究で分析対象とした授業では、課題シートの解答方法に、a) 語句で解答するもの、b) 一文で解答するもの、c) 複数の文で解答するもの、d) 図で解答するものの4種があった。

a) 語句で解答する課題の場合、第4回「接続詞を入れる」の課題の接続詞の空欄補充で日本語の接続詞の難しさを感じている学習者もいたが、インタビューでは、「真のキーワード。とかあのお、なかなかまとまり、まとまりません。そのときは、」(学習者 S)のように、グループ・ディスカッションがまとまらないことへの言及が多かった。ディスカッションの談話データを見ても、前掲の例(4)と同様に答え合わせのようになり、多数決をしているグループが目立った。

b) 一文で解答する課題、c) 複数の文で解答する課題に関しては、学習者のインタビューの中に解答形式への言及はなく、4.1で述べた課題の内容への言及のみであった。

d) 図を書く課題については、「そうですね。構造図のほうは、さっきのキーワードや文章探しよりは、絵で書いて、内容がよく頭の中にまとまったと思います。(中略)内容が、ほかのやり方より、よく頭の中に残ったと思います。」(学習者 D)のように肯定的に評価されており、グループ・ディスカッションでも、各自の図を見ながら、テキストの内容に関する話し合いが行われていた。

また、次の例(16)は、解答方法ではなく、課題の問題数についての言及である。

(16) (第5回「キーセンテンスの連鎖を見る」)

学習者 G: これは難しかったです。なんか12文っていうのは、なんかどう、自分がやっばり流れ的に、選ばなければいけない文章というのはあって、それがでも、12文、12という数字に合わせるのはちょっと難しかったです。はい。

調査者 : 自分が選んだのは12より少ない

学習者 G: 少ないですね。残りの文何を選べばいいかわからない。

第5回の課題は、読解した文章のもっとも重要な文を3文、重要な文を12文、合わせて15文を抜き出すというものであった。この課題で解答しなければならない文数について、学習者 G は多かったと述べている。学習者や作業時間に応じた課題の量の調整が必要となろう。

5. まとめ

本研究では、学術的文章の読解授業でピア・リーディングを行う際の課題シートの形式を①解答内容(何を解答させる課題か)と②解答方法(解答が語句か、一文か、数文か、図か)によって分類して、それぞれ分析を行った。①内容面では、読解するテキストの内容理解を問う課題のほうが、その他の内容の課題よりもグループ・ディスカッションが答え合わせのようになり、多数決が行われる傾向が見られた。テキストの内容理解に基づいた学習者自身の意見を問う課題や、テキストの内容に関連した定義や例を自分で調べたり考えたりする課題については、学習者は文章に関連する知識の不足から難しさを感じる一方で、面白さ、やりがいも感じていた。課題の難易度への配慮をしながら、学習者自身の意見やテキスト外の知識を問うような課題を課すほうがグループでの活動が活性化しやすいと考えられる。しかし、学習者の顔触れによっては、テキストの内容理解を問う課題が必要なこともある。表面的な話し合いに留まらないよう、解答の理由も書き込むシートにするなどの工夫をして、テキストの内容理解の課題シートを作成することも必要であろう。②解答方法では、語句で解答する形式の課題の場合、学習者が取り組みやすい一方で、多数決も行われていた。学習者にとっては簡単だが、課題に基づいたディスカッションが答え合わせのようになってしまう。一人読みの課題が簡単にできることが、必ずしもディスカッションを効果的にするものでは

ないことが示唆された。このような場合、文章構造を図示させるような課題を織り交ぜることで、ディスカッションを活性化させることも可能になる。

本研究では、課題シートごとの学習者のインタビューの内容とディスカッションの談話データを分析したが、学習者の属性やディスカッションのグループ構成、教師のフィードバックの有無などの他の要因との関連を踏まえて分析することが今後の課題である。

注

[1] 第13回は、グループワークをした後で自分の意見をまとめて書く形式であった。

参考文献

- (1) 霍沁宇(2015)『『三つの対話』を用いた読解授業における日本語上級学習者の読み方の意識変容プロセス』『日本語教育』162, pp.97-112
- (2) 神村初美(2012)「大学院での専門日本語教育にピア・ラーニングを用いる可能性：日本語教育学専攻での三年間に渡る調査授業に対する学習者評価の視点から」『日本語研究』32, pp.85-99
- (3) 胡方方(2015)「日本語学習者のグループ・ディスカッションに見られる合意形成のプロセス—ピア・リーディングの談話データをもとに—」『一橋日本語教育研究』4, pp.127-136
- (4) ザトラウスキー・ポリー(1993)『日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察—』くろしお出版
- (5) 砂川有里子・朱桂榮(2008)「学術的コミュニケーション能力の向上を目指すジグソー学習法の試み——中国の日本語専攻出身の大学院生を対象に——」『日本語教育』138, pp.92-101
- (6) 朱桂榮・砂川有里子(2010)「ジグソー学習法を活用した大学院授業における学生の意識変容について—活動間の有機的連繋という観点から—」『日本語教育』144, pp.25-36
- (7) 館岡洋子(2007)「ピア・リーディング」池田玲子・館岡洋子『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために—』第5章, ひつじ書房, pp.111-146
- (8) 関正昭編・平高史也編著・館岡洋子著(2012)『読解教材を作る』スリーエーネットワーク

本稿は国立国語研究所の共同研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」の研究成果を報告したものである。

また、本稿は日本語教育学会 2016 年度秋季大会での発表内容を基に作成したものである。共同発表者である国立国語研究所の石黒圭先生、霍沁宇氏、胡方方氏、談話データの文字化にご協力くださった山本磨己子氏に感謝申し上げます。