

## 読解の協同学習の特長

- 学習者はどう学んだか -

### Collaborative Learning in JSL Reading

駒田 朋子

Komada Tomoko

津田 彰子

Tsuda Akiko

#### 要旨

中上級日本語コースの読解授業に協同学習を取り入れ、3回実施した。この学習活動の録音テープ及びその文字化資料を観察したところ、グループによって学習内容に違いがある、読み物を十分に理解できなかったグループがあるなど問題点も見られたが、学習者が主体的に取り組んで読み物の理解を進める、立場の異なる者同士が相手に配慮を示しながら考えを述べ合うなど、協同学習ならではの利点があることが明らかになった。

This paper reports on the incorporation, on 3 separate occasions, of collaborative learning methods in a pre-advanced Japanese reading comprehension class. From what can be observed from the tape recordings and transcripts of the activity, despite study content differing from group to group, and an insufficient understanding of the material by some of the students, it can be made clear that collaborative learning has its unique merits. Students were able to further their comprehension of the reading materials without guidance, and come to exchange ideas in a considerate way with students of differing standpoints.

【キーワード】協同学習 読解 学習者主体 対話 学習者の変容

#### 1. 授業実践の目的

中上級の読解授業で、教師が発問して学習者がそれに答え教師がフィードバックするという方法は一般的であろう。しかし、15人前後という規模のクラスでこの方法で授業を行っていて、いくつかの疑問点を感じていた。一つはクラス内の個人差である。日本語能力のテストの結果によってクラス分けをして同じクラスに入った学習者の間にも、学習方法や意欲・能力に違いがあり、それが授業の進行の障害となることもある。例えば、教材の文章をその場で一読してほぼ完全に理解する者もある一方で、教師から一つ一つの語句の意味や文法の解説を聞いた後でも理解が困難な者もある。学習者に予習を要求する授業では予習の質もその差に加わる。もう一つの問題は、この方法は効果があるのかという疑問である。外国語の読解学習の目的は、文章を独力で理解できるようになることであるが、教師が発問する授業を行っていると、学習者は教師が発問・解説してもらおうとその文章を理解できても、初めて見る文章を独力で理解できるようにはならないのではないかという疑問を感じる。

外国語学習の別のタイプの授業に、学習者同士が話し合っただけで学習する協同学習がある。読解授業にこれを取り入れれば前述の問題点がいくらかでも解消され、また協同学習ならではの効果があるのではないかと期待し、取り入れた。つまり、協同学習を取り入れたねらいは、(1)学習者全員が授業で学習に取り組みそれぞれに得るものがある(何かを学ぶ)ことと、(2)学習者が初めて見る日本語の文章を独力で理解できるようになること(それに向かって学習がなされること)の2点であった。

本研究は、その話し合いの録音テープおよびその文字化資料と、学習者に対して行ったアンケート調査の結果を検討し、この協同学習で学習者は何を行ったかを報告し、それはどのような利点・欠点を持つのかを考察する。

## 2. 先行研究

読解授業に協同学習を取り入れるにあたって以下に述べる先行研究から示唆・教示を得た。まず、大学の授業で協同学習を行うことについて、ジョンソン・ジョンソン・スミス(2001)は、「協同的取り組み」は「競争的取り組み」「個別的取り組み」よりも学習到達度が高く、心理面の健康にも資すると述べている。日本語授業においては、Ohta(1995)が初級クラスのペアワークで学習者同士の協同インターアクションがどのように起こるかを観察し、最近接発達領域内で習得を促進する様々な要因が起こることを報告している。そして読解学習に関して、館岡(2000)は学習者2人によるピア・リーディングを分析し、「ピア・リーディング」は「他の学習者から直接に知識や方略が学べ」「自己を見直す機会が与えられ自立的に学習できる」機会を持つ学習方法であるとしている。さらに館岡(2003)では、17人のクラスで「協働的学習」を行ったところ、半数以上の者が教材の文章に関して自分の考えを変え、多角的視点が持てたと報告している。

これらの先行研究から、協同学習は教師主導型の授業とは違った効果を持つという示唆を得て、日本語の読解授業に協同学習を取り入れれば学習者の読解能力の向上に資するのではないかと考えた。

## 3. 学習活動の実施

南山大学外国人留学生別科の日本語コースで、2003年10月から2004年1月にかけて、3回にわたって読解授業で協同学習(以下、「協同読解学習活動」)を実施した。この日本語コースは、秋学期(9月-12月)15週間、春学期(1月-5月)15週間の計30週間のコースで、週16コマ(1コマは45分)の日本語授業が行われる。学習者の国籍は、アメリカ合衆国、インドネシア、タイ、中国、台湾、韓国、オーストラリアの計7カ国である。協同読解学習活動の実施の概要は表1の通りである。

いずれの回も、教師が学習者に、「読み物をグループの人と一緒に読み、感想を話し合ってください。わからない部分はグループの人に質問して話し合ってください。」と指示し、話し合いを開始した。

(表1 協同読解学習活動の実施の概要)

	第1回	第2回	第3回
実施時期	2003年10月上旬	2003年11月下旬	2004年1月下旬
グループ形態	2人1組	2人1組	3人1組
参加人数	25人	26人	24人
教材	教科書の読み物 下記(1)	新聞の投書記事 下記(2)	随筆「走る仏像」 下記(3)
話し合い時間	30分	25分	20分

(1) 「どのように日本語を始めたか」(ドナルド・キーン)『An Integrated Approach to Intermediate Japanese』13課読み物

(2) 中日新聞(2002年10月21日)「発言」欄

(3) 「走る仏像」(土門拳)『高校生のための文章読本』

#### 4. 学習者から見た利点・欠点(アンケート及び面接による調査の結果)

協同読解学習活動について、各回の活動実施当日中に質問紙によるアンケート調査、また1週間以内に面接調査を行った。質問項目は各回で異なっているのであるが、第1回実施後のアンケート調査で、協同読解学習活動は「いい勉強か」「楽しいか」というそれぞれの質問に「とてもそう思う」「そう思う」と回答した者は21人、20人で、「あまりそう思わない」「全然そう思わない」と回答した者(1人、1人)を大きく上回った。

第3回実施後に、この学習活動が好きかどうかを聞いたところ、「好きだ」という回答が17人、「嫌いだ」という回答が4人、その他が3人であった。また「役に立つか」を聞いたところ、「役に立つ」との回答は17人、「役に立たない」との回答は6人、その他が1人であった。この結果を見ると、学習者は協同読解学習活動をほぼ肯定的にとらえているといえよう。各回の話し合いを観察していても、学習者は楽しそうに熱心に取り組んでいる様子であった。

アンケートの自由記述および面接での回答で、この学習活動が好きな理由として「みんなが自分の意見を主張できる」「クラスメートの説明がよくわかる」などが挙げられた。また、通常の一斉授業について「先生に質問するのは緊張してしまう」「先生の方が生徒よりわかるので、先生がペラペラ質問すると、先生はわかるが生徒はわからないので困る」といった記述があった。いわゆる教師主導型の授業では学習者は理解できなかったり質問をためらったりするが、学習者同士の話し合い活動(協同学習)では緊張せずに学習できるということがうかがえる。一方、協同読解学習活動について、よくない点としては「(読み物の中の語句などが)だれもわからない場合がある」「自分の考えが上手にいえぬ」などの意見が出された。また、協同読解学習活動に否定的な学習者の考えとして、「読解は辞書を使ったり先生に質問したりして勉強するものだ。会話練習とは全然違うのでグループワークの必要はない」という意見が一人の学習者から出されている。

## 5. 話し合い内容から観察されること

### 5.1. 資料とその分析方法

この学習活動にどういった利点・欠点があるかを探るために、各回の協同読解学習活動（学習者の話し合い）を録音、文字化した。それを観察すると、学習者は様々なことを話し合っているが、第1回から第3回に共通して行われていることは、次の(1)から(7)であった<sup>(1)</sup>。

（協同読解学習活動で学習者が行ったこと。話し合い内容項目。【 】内は略称。）

- (1) 語句の句切れや読み方を確かめる。【区切れ】
- (2) 語句の意味を確かめる。【意味】
- (3) 文法に関する問題を確かめる。【文法】
- (4) 文（または文に相当する箇所）を他の表現で言い換えて意味を理解・確認する。  
【言い換え】
- (5) 内容理解のためにテキスト以外の情報を示す。【背景知識】
- (6) 読み物の内容について意見・感想を述べる。【意見感想】
- (7) 読み物の内容に関連した問題について話す。【関連問題】

そこで、各回の話し合いの中から、(1)から(7)に該当する箇所を「事例」として取り出し、それぞれの箇所を1件と数えた。この方法で各グループの話し合い内容を調べた結果、第1回協同読解学習活動で学習者が行ったことは表2の通りとなる<sup>(2)</sup>。

「事例」の取り出し方は、例えば(2)の「語句の意味を確かめる」であれば、次の【事例1】のように取り出し、1件と数える。イントネーションやポーズから発話が終わったと見られるところでターンテイキングが起こったとみなし、学習者1(S1)の発話を「S1:」、学習者2(S2)の発話を「S2:」と示す。( )内はあいづち的な発話である。

【事例1】「ご馳走になる」の意味を確かめる。

S1: あの一「ご馳走になりながら」 なに なんという意味ですか。

S2: あの一「ご馳走」は あ一 食べる(S1: 食べること) 食べることです。でも「ご馳走」は あ一 時々  
あの一 ほかの人は あ一 わたしに ん一 払う 払う(S1: うん うん) 払って (S1: はい) うん  
はら はら 払ってくれる。

S1: わかりました。

取り出した事例がそれぞれの項目に該当するかどうかを授業担当者3人が検討し、3人の判断が一致したもののみを分析対象とした。

（表2 各グループで学習者が話し合ったこと。 第1回協同読解学習活動）

	(1) 区切れ	(2) 意味	(3) 文法	(4) 言い換え	(5) 背景知識	(6) 意見感想	(7) 関連問題
グループ 1	1	5	0	0	0	12	68

グループ 2	1	3	6	6	0	0	0
グループ 3	0	6	0	3	1	8	0
グループ 4	1	4	3	10	0	0	0
グループ 5	0	6	5	2	1	8	24
グループ 6	0	8	1	8	0	5	0
グループ 7	0	3	3	7	3	7	21
グループ 8	0	1	0	5	1	9	6
グループ 9	1	3	0	4	2	18	22
グループ 10	0	0	1	1	1	17	0
グループ 11	1	7	5	5	0	4	12
グループ 12	0	0	0	3	2	4	21

単位 (1)から(5)は件数。(6)(7)はターン数。

### 5.2. 観察1 グループによる違い

表2に表れた結果を見ると、グループによって行っていることに差があることがわかる。例えば、項目(2)「語句の確認」を、多いグループでは8件行っているが(グループ6)、1件も行っていないグループもある(グループ10、12)。一方、項目(6)「読み物の内容について意見・感想を述べる」ことを、グループ9は18ターン、グループ10は17ターンにわたって行っているのに対し、グループ2、グループ4は全く行っていない。このように、協同読解学習活動ではあるグループは語句や文の理解に時間を多くかけているが、あるグループでは読み物について意見を述べたり読み物を評価したりすることを中心に学習を行っている。また、話し合いでの使用言語はすべてのグループで日本語であるが、グループ6は項目(4)「文を他の表現で言い換えて意味を確認・理解する」活動の8件のうち6件を、英語に翻訳するという方法で行っている。グループ6の学習者にとっては、本文の英語への翻訳が自分たちのやりやすい形での学習であることがうかがえる。

### 5.3. 観察2 対話による変容<sup>(3)</sup>

表2でも示したように、協同読解学習活動で、学習者は自分が持っている「テキスト外の情報を示し」たり、「感想や意見を述べ」たりしている。国や文化の異なる大学生同士がこういった対話を行うと、読み物の理解を進めるというだけでなく、異文化間の相互理解を生むという効果にもつながる。この、対話による学習者の変容という点に関し、本実践では、(1)知識が広がり、読み物(読解対象)に対する理解が進む、(2)立場の異なる者同士での対話がなされる、ということが見られた。この2点について以下に述べる。

#### (1) 知識の広がり と 読み物の理解

協同学習での対話による「知識の広がり」「読み物の理解」という点について観察された点を、第1回協同読解学習活動を例にとって述べる。

教材本文に「私にはまだ例の反日感情があったが」という箇所がある。本文にはそれが

「1941年」のことであることは書かれているが、筆者（ドナルド・キーン）がなぜ反日感情を持っていたかは明示されていない。「なぜ筆者は反日感情を持っていたのか」については、12グループのうち5グループが言及している。このうち、例えばS3とS4が話し合っているグループ5では、S3の「なぜ筆者に反日感情があったか」という問いに対しS4がこれは1941年のことであり、当時は戦争中であったことを話している。それに続いて、次の【事例2】のやりとりが起こっている。

#### 【事例2】「反日感情」について説明する

S3：あ - そうですか。わかりました。え - わたしは歴史の知識はちょっと。

S4：ん - でもすごいね。反日感情があるのに あ - 日本語が あ - 習いました。すごいと思います。わたしはもし ああ なにかきらいとき 全部 あ - そのことを習うのは あ きらいになります。

下線部に見られるように、S3はS4から文章理解に必要な背景知識を得、この文章を理解するために歴史の知識が必要であることを認めている。その上で、文章の内容に対するS4の感想を聞くことができた。このようにS3は自身にはなかった知識を相手から得て文章を理解し、また文章を理解するためには背景知識が必要であることを知ったと思われる。さらに、この箇所に対するS3の考えを聞くことでより広い見地から文章を理解することができたといえるであろう。

上述の例は文章理解に必要な背景知識を得た例であるが、学習者の経験や知識に照らし合わせて文章の内容を理解しようとしている例もある。次の【事例3】は、文章の筆者の日本語学習についての「私たちが使ったテキストは、日本の小学校一年生の教科書だった。まあ小学校一年生としてはかなり面白い中身だったと思うが、それにしても私はもう小学一年生とはかなり年齢が違っていたし、趣味も異なっていた。しかし、ほかに教科書といっても、アメリカ人のために作られた日本語読本は、私の知る限りまったくない。」という記述について言及している例である。

#### 【事例3】

S5：日本語の教科書なかったから勉強始めるのは す - ごい 難しかった んだよ -

S6：そうだね - ん - あ - 教科書なかったから

(中略)

S5：現在は え - 違う 今はもちろん教科書 とか え - と まあ漢字の本 いっぱい あ あるから 日本語勉強するのは ちょっと まあ 決めた 習い方があるから そんなに こわくない

この【事例3】で、S5は、自分の勉強の体験と照らし合わせ、筆者の言わんとする「現在と違って当時はアメリカに日本語の教材はなかった。日本語を勉強するのは大変であった」という言外の意味を汲み取り、相手に説明している。

#### (2) 立場の異なる者同士の対話

本実践では、ほとんどの場合、国・文化の異なる者同士が同じグループになって話し合

いをしている。このような場では相互の立場や気持ちに注意を払いながら対話がなされる。特に第2回協同読解学習活動の読み物（読解対象）は、米国がアフガニスタンを攻撃した後そこに食料を投下することの是非を論じた新聞投書であった。こうした材料について国・立場の異なる者同士が意見を述べ合う場合、自然と相手の立場や気持ちに注意を払うことになる。例えば次の【事例4】にそれが表れている。【事例4】ではアフガニスタンにおける食料投下の是非についてアメリカ人であるS7が「飢餓の経験はない。自分はアメリカ人である。」という自身の立場を明確にした上で意見を述べ、それに対しアメリカ人ではないS8も自分の考えを述べている。

#### 【事例4】異なった立場から意見を述べ合う

S7: 飢えはとっても悪いと あの - あまり考えずに何か食べます。あの あの - うん でもわたしはその経験が全然ないんですから いつも食べ物がありますから 考えられないんです。 あの - でも それに戦火によって違うと思います。実は 今アフガニスタンの人たちは あの - アメリカ人はきれいじゃないですから 実はわたしはアメリカ人ですから わたしの意見 もちろんわたしの意見ですから あの アメリカ人は少し手伝ってあげますから たぶん いいと思いますから 戦火によって違うと  
S8: あの そこに今たくさんの米軍がいますね。でも時々爆弾があるとき いつもありますので いつも何か傷を受けたり 死んだ人もいます。それは本当によくないんですけど でも何もできないね。

この【事例4】でS7、「米国とアフガニスタンの人々が憎み合っているわけではない、食料投下はいいことである」という意見を述べている（下線部） それに対してS8はアフガニスタンにおける米国の軍事行動に対し批判的意見を述べている（下線部）のであるが、それに際してS7はアメリカ人である自分の個人としての考えであると断る（下線部） S8は批判的意見を述べた後「でも何もできないね」と他に方法がないことを述べる（下線部）など、相手の立場や気持ちに配慮した発言がなされている。

このように協同学習活動において学習者は相手の立場や気持ちに配慮しながら自身の考えを述べ合っており、このことによって立場の異なる者同士の相互理解が進むと考えられる<sup>(4)</sup>。

## 6. 考察（読解の協同学習の利点・問題点）

本章では、4章、5章で観察された点をもとにこの学習活動の利点、問題点を以下に考察する。

### 6.1. 学習者が主体的に取り組む

読解を協同学習で行うことの特長は、まず、学習者が主体的に取り組むことである。教師の発問が中心となる一斉授業では、学習者は教師の発問を待ち、その発問や指示に従って学習を行い、学習者から質問や発言をすることは少なくなりがちである。そして、教師や他の学習者の言うことを「聞いていない」ということも起こりがちで、教師はそれを「意欲や興味がない」と受け取ることもある。しかし、協同学習では学習者がその「発問」をしなければならない。また、グループのメンバーの言ったことに対し、答えを言う、自分の考えを言う、その場で辞書をひくなど何らかの形で参加することになる。4章で述べた

ように、本実践では学習者はそれをいい学習活動だととらえていた。

また、5.3.で詳しく見たように、学習者は文章理解のために、「テキスト外の情報を活用する」「自分の経験に照らし合わせる」ということを行っていた。これらのことは教師主導型の一斉授業でも行われることである。しかし、協同学習ではそれが教師からの発問や指示によって行われるのではなく、学習者から言い出されるのである。これは一斉授業で読み物を理解するより「独力で読む」ことに近いといえるだろう。さらに、学習グループで学習者が述べた知識や経験はそのグループの他のメンバーの理解に役立っている。これは学習者の自己肯定感、充足感にもつながるといえるであろう。

## 6.2. グループによって学習内容が異なる

学習者が主体的に取り組むということは、各学習者の能力や個性に合わせて学習を行うということにもなる。これはそれぞれの学習者のやりやすい方法で学習に取り組めるといふ利点ではあるが、その一方でグループによって学習内容が異なることにもなり、グループのメンバーの組み合わせによっては十分に学習できない学習者が生じることもある。

例えば表2のグループ4を取り上げると、このグループは「(5)内容理解のためにテキスト以外の情報を示す」「(6)読み物の内容について意見・感想を述べる」ことを全く行っていない。このグループの話し合いは語句の意味の確認・理解に終始したのである。このグループは5.1.に挙げた【事例1】のグループである。【事例1】でも、S1が語句の意味を問いS2がそれに答えているが、30分間の話し合いの間、ほとんどこれと同じことが繰り返されている。S1は語句の意味を調べずに授業(話し合い)に臨んだと考えられる。人に語句の意味を説明することは勉強になるのであるが、S2は予習したにも関わらず、読み物についての感想を話したり考えを深めたりする機会是与えられなかった。S2にとっては十分に学習できなかったといえるだろう。

また、【事例1】は語句の意味について正しい理解にたどりついていないが、正しく理解できない、グループの中のだれもわからない、という場合もある<sup>(5)</sup>。さらに、グループによっては重要なポイントについて質問やコメントが全くなされない場合もある。例えば、5.3.でも述べたが、本文中のある箇所(ここでは「反日感情」)について言及しているグループとしていないグループとがある。

このように、本実践の3回の協同読解学習活動では、グループによって学習内容が異なり、正しい理解にたどり着けなかったり、重要なポイントについて言及されなかったという問題点が見られた。

## 6.3. 立場の違う相手との対話が起る

協同学習では、勉強する対象(本実践では読み物)への理解が進むだけでなく、少人数で話し合うことで、その相手を理解するということが起る。本実践においては、5.3.で見たように、現実の問題を扱った文章を材料に協同読解学習活動を行った際に、特に、相手の立場や気持ちに配慮を示しながら考えを述べ合う場面が見られた。これは、協同学習ならではの効果であると考えられる。協同学習では、教師から指名されたり発言を促されたりするのではなく、どの発言も学習者が言い出すのである。学習者は自分の意志で言う



ことであるから、自分の発言に責任を持つ度合いが大きくなり、また、目の前の特定の相手に言うことであるから、そういった配慮がなされることが多くなるのであろう。

## 7 おわりに

読解授業に協同学習を取り入れたことのねらいは、(1)学習者全員が授業で学習に取り組みそれぞれに得るものがある(何かを学ぶ)ことと、(2)学習者が初めて見る日本語の文章を独力で理解できるようになること、の2点であった。6.1.で見たように、協同学習ではどの学習者も質問する、発言するなど、言葉に出す形で学習に参加していた。また、学習者は、教師の発問を待つのでなく、自身でポイントを見つけ出し、相手との対話を通して理解する努力をしていた。読解の協同学習は、上述のねらいを達成し得る学習活動であるといえよう。加えて、対話相手への理解も起こるといった利点があることが分かった。しかし一方で、本実践では、グループによって学習内容が違ふ、理解不足を残すといった問題点もあった。理解不足となったり、十分に学習できない学習者が生じたりすることは読解授業としては欠点であり、解決すべき問題点である。ここで明らかになった問題点を補い、利点を生かすよう協同学習を取り入れれば、読解学習はより効果的なものとなるであろう。そして、学習者同士が話し合っ理解を進める、互いを理解し学び合うという協同学習ならではの利点は、学習者が学校へ来て勉強することの意義でもある。

## 注

- (1) (1)から(7)の他に、「本文を音読する」ということが第1回から第3回に共通して行われている。
- (2) 第2回、第3回の協同学習については、駒田・津田・大西・亀井(2005)に報告した。
- (3) 学習することの目的は、理解したり、知識を得たり、技術を獲得したりすることである。本実践の学習活動でもこれらのことが起こっており、それを「進歩」「上達」「向上」といった語で表すこともできるが、これらの中から様々なことが起こり得るので、ここでは幅広い意味で「変容」という語を用いる。
- (4) 駒田・津田・大西(2005)では、この第2回協同読解学習活動において学習者が互いの立場や気持ちに配慮を示しながら考えを述べ合っている事例を3例紹介している。
- (5) 駒田・津田・大西(2005)に正しく理解できなかった事例を4件挙げている。また、駒田(2005)では、この3回の協同読解学習活動で学習者が「語句の意味を確かめている」事例(177例)を取り出したが、そのうち36例(20%)は正しい理解にたどり着いていなかった。

## 参考文献

- 駒田朋子(2005)「中上級の読解における語句の理解 - 学習者は辞書を上手に使っているか - 」『南山大学国際教育センター紀要 第5号』17-28 ページ 南山大学国際教育センター
- 駒田朋子・津田彰子・大西涼子(2005)「読解の協同学習の効果 - 学習者はどう学んだ

- かを検証する - 』『南山大学国際教育センター紀要 第5号』29-42 ページ 南山大学国際教育センター
- 駒田朋子・津田彰子・大西涼子・亀井文馨 (2005) 「読解授業における協同学習の導入 - 中上級日本語コースでの実践 - 』『南山大学国際教育センター紀要 第5号』63-78 ページ 南山大学国際教育センター
- ジョンソン D.W., ジョンソン R.T., スミス K.A. (2001) 『学生参加型の大学授業 協同学習への実践ガイド』関田一彦監訳 玉川大学出版部
- 館岡洋子(2000) 「読解過程における学習者間の相互作用 - ピア・リーディングの可能性をめぐって - 』『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター 紀要 23号』25-50 アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター
- \_\_\_\_\_ (2003) 「読解授業における協働的学習」『東海大学紀要 留学生教育センター 23号』67-81 東海大学留学生教育センター
- Ohta, A.S.(1995) Applying Sociocultural Theory to an Analysis of Learner-Learner Discourse *Issues in Applied Linguistics* 6-2 93-121

#### 教科書・教材

- 梅田卓夫・清水良典・服部左右一・松川由弘編 (1986) 『高校生のための文章読本』筑摩書房
- 『中日新聞』2002年10月21日朝刊 「発言」欄 「食料の投下は間違っていない」
- Miura, A. & McGloin, N. (1994) *An Integrated Approach to Intermediate Japanese*, The Japan Times