

**外国語学習環境における初中級の読解能力の向上に関する一考察**  
—ピア・ラーニングを用いて—

A study on Improving Pre-Intermediate Level Reading Comprehension in Foreign Language Learning Environment by Peer Learning

羅曉勤（台湾銘傳大学）  
LO Hsiao Chin（University of MING CHUAN in Taiwan）

**要 旨**

読解授業を担当する際に、学習者から「単語や文型が分かっているけど、文章の意味が分からない」という話をよく聞く。そこで、本稿では読解過程において、学習者がよくどこでつまづくか、明らかにし、さらに、学習者に学習プロセスを意識化させていくことを重視するピア・ラーニングの導入により、これらの問題は学習者間でいかに解決され、また読解能力の向上にどのように働くかについて解明することを目的とする。

**Abstract**

When it comes to reading, students usually have trouble comprehending the overall meaning of materials though they seem to understand all vocabulary words and sentences. The project tries to find out difficulties that learners may encounter during reading, which is followed up by combining peer learning method that could get their attentions and to explain benefits to reading comprehension from peer learning by observing the ways students use to resolve their reading problems among themselves.

【キーワード】 外国語学習環境, 読解能力, ピア・ラーニング

**1. はじめに**

読解授業を担当する際に、学習者から「単語や文型が分かっているけど、文章の意味が分からない」という話をよく聞く。また、筆者が自分の学習経験から考えるとき、台湾での読解授業というのは、大人数で、教師主導による一斉授業の場合が多かったと記憶している。そして、少なからず遭遇した問題として、授業のときは先生の解説を聞いて分かったつもりであるものの、いざ自分で読み直そうとしたとき、その文章の内容が分からなかった、というようなことがあった。

そして、今度は自分が教授側に立ったときに、大人数で一斉授業をしていると、ボトムアップ式やトップダウン式で授業を行ったとしても、学習者が本当に理解しているかどうか把握できず、また、たとえ、授業で学習者を指名して問題を答えさせたとしても、指名された学習者の読解結果は把握できるものの、ほかの学習者がどうかまでは把握できない、という問題が残る。さらに、いずれの学習者に関しても、その読解プロセスは究明されることはない。この点については、舘岡（2005）も、確認作業により理解の結果は確認できるが理解プロセスは明らかにすることができない、と指摘している。

また、一斉授業の際、授業形式はどうしても教師主導になりやすく、授業中、学習者全員が終始、授業に参加しているとは考えにくい。最後、教師主導型の授業でもう一つ問題点として感じるのは、読解プロセスで使用する学習者一人一人の背景知識やストラテジーなどを、ほかの学習者と共有しがたいという点がある。

すなわち、学習者はその読解理解プロセスにおいて、どこでつまずき、どこがよく分からないのか、また、どのような知識やストラテジーを用いて読解に臨んだのか、これらのようなことを教授者として把握できたら、学習者の読解能力向上とその指導につなげることができると思う。また、学習者の読解プロセスにおける問題や解決法をほかの学習者と共有することができれば、読解文章の理解だけではなく、読解ストラテジーの習得にも役立つのではないかと考えられる。そこで、筆者は、学習者全員の読解プロセスが把握でき、また、クラス全員が積極的に読解授業に参加でき、お互いの読解プロセスが共有できるような指導法を模索する中、ピア・ラーニング（池田・館岡 2007）にたどり着いたのである。

池田・館岡（2007）は、「ピア・ラーニングは文字通りにはピア（peer：仲間）と協力して学ぶ方法である。言葉を媒介として、学習者同士が協力して、学習課題を遂行していく（p. 51）」としている。簡単にいうと、学ぶ過程を共用していくのである。そして、読解の授業においては、館岡（2005）は、本来は一人で行い、なおかつ外には表れない読みの過程を外に出し、対話を通して共同的に学んでいく「ピア・リーディング」という指導法を提案した。

また、この指導法の有効性や実践報告などは、館岡（2005）をはじめ、日本語教育で検討され始めている。しかし、それらの実践のほとんどは第二言語環境で行われた研究報告である。筆者の管見では、外国語学習環境で、しかも同言語話者間で母語を主体としたピア・ラーニングの実践報告はあまりみられない。これらの点を踏まえ、本稿は、以下の2点を目的とする。

- ①外国語学習環境下での学習者の読解過程、つまり、どこでよくつまずき、何がよく分からないのかを明らかにすること。
- ②これらの問題は、ピア・ラーニングといった活動により、どのように解決されていくのかを明らかにすること。

## 2. 調査

### 2-1. 調査対象および期間

調査期間は2009年2月～6月で、台湾北部にある大学で「中級読解」授業を履修した台湾人大学生63名の日本語学習者を対象とした。そのうちの4名は、この授業の再履修生である。また、63名全員が日本語能力試験3級に合格しており、そのうちの21名は同2級に、さらにそのうちの1名は同1級に合格している。

「中級読解」授業は週に2回、1回につき2時間行われる。また、調査期間は、18週間であるが、期間中、中間テストと期末テストがあるため、これらを除いた実際の授業週間数は16週である。

## 2-2. 教材および授業の進め方

教材は、中級者向け教材である凡人社が出版する『初級から中級への橋渡しシリーズ④ 読解を始めるあなたへ』の第7課から第23課<sup>1</sup>（うち第13課，第19課，第22課を除く）と，台湾の大新書局が出版する上級者向け教材の『瞭解日本社會文化25主題』の「第7課：季節感を味わう日本料理」「第8課：茶の湯の心は一期一会」「第21課：学校週五日制の波紋」の計16編である。

筆者は，単語や文型が分かっているにもかかわらず内容が把握できないという学習者の声を踏まえ，学習者の読解過程をより把握し，つまづきやすいところを認識しつつ，より確実な理解を促すべく，自分の言葉で理解したことを説明してもらった方がいいのではないかと考えた。しかし，日本語による説明は，誤用などの問題が新たにかかわってくると考え，今回の実践では，学習者自身が読み取ったものを自分の言葉で表現させるのに，訳すという方法を考えたのである。また，訳す作業を考えたとき，比較的時間を要し，一編の文章を訳すことは授業時間から考えると時間が不足し現実的ではない。

そこで，日本語の文章構造を理解することが文章読解につながるという考えから，文章を段落ごとに分けるという方法にたどり着いた。そして，文章を組み立てることで，文章構造の特徴の理解につなげるという手法の具体化を思慮した結果，本稿の実践形式にジクソー・グループ式を用いることとした。その上で，舘岡（2005）を参照し，タスクをデザインした。以下に，その手順を示す

- ① まず，テキストをいくつかのパートに分け，配列の順序を無造作に並べる。また，学習者をその課のパート数にあわせたグループに分ける。
- ② グループ内でメンバーが担当するパートを決め，授業の前半（約50分）を用いて個人で読解作業を行わせた上で，担当するパートを中国語に訳させる。
- ③ 個人作業で，自分の担当するパートや文章全体で分からない単語や文型があった場合は，それをピックアップさせる。また，前後の文脈から，その意味や用法を推測，これらの作業をタスクシートに記入させる。
- ④ 授業の後半では，自分と同じパートを担当した仲間を探し，3～5名一組で，単語，文型，訳文を確認する。この際，難しかった部分や，訳が不正確と思われる部分を相互に質問し，理解を深めさせ，話し合った結果をタスクシートに記入させる。
- ⑤ 授業終了時，教師がタスクシートを回収し，次回の授業までにタスクシートの確認を行う。
- ⑥ 次回の授業の前半では，教師が確認を終えたタスクシートを学習者に返却する。各学習者は教師が指摘した部分を確認，指摘内容をあらためて同じパートの組で話し合っ共有する。
- ⑦ 最後に情報の統合として，自分が担当した部分を①のグループに持ち帰り，各自の担当パートをジクソーパズルのピースを組み合わせるように合体させる。そして，各自が担当するパートの内容を説明した上で，ほかのメンバーからのパートに関する質問に対して説明を行う。
- ⑧ 各段落の意味を把握してから日本語で要約させる。
- ⑨ ランダムに配列した文章のパートを元の文章に並べ替えてさせ，さらに，その配列

に並べ替えた理由をタスクシートに記入させた上で説明させる。

なお、全16回の授業のうち15回は手順①～⑨を行った。残り1回の授業は時間の関係上、①～⑤とした。なお、手順①～⑤で行なわれた個人作業の記録例を図1、手順⑥～⑨で行なわれたグループ作業の記録例を図2として、それぞれ以下に提示する。

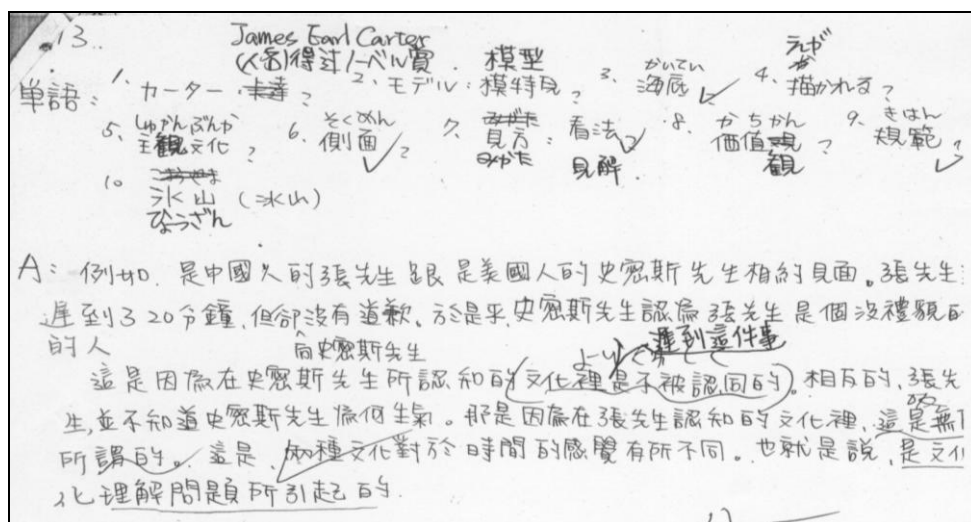


図1 個人作業の記録例

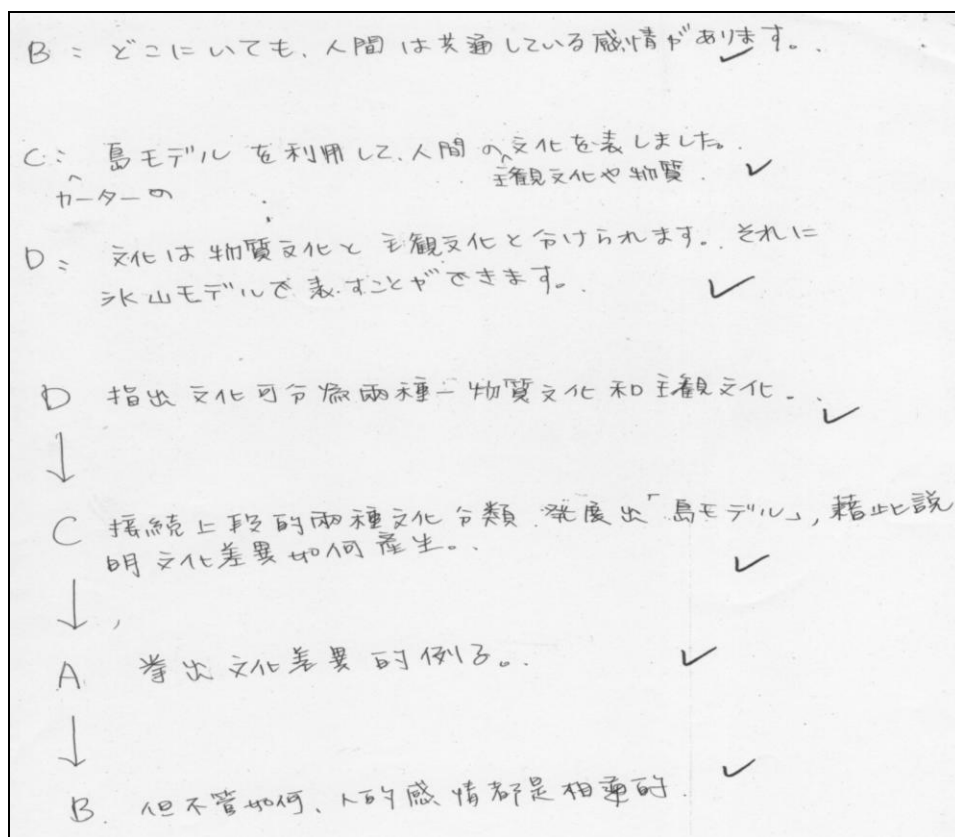


図2 グループ作業の記録例

## 2-3. 分析

分析資料は、2-2で述べた手順①～⑨を実施した15回の授業の内容とそのタスクシートとする。そして、学習者のタスクシートの中から、ピアとのやり取りにより修正した部分や、文章の並べ替えに用いたストラテジーなどの資料をコード化し、分析を行った。

## 3. 結果

### 3-1. 個人が読解プロセスで取り上げる問題点

学習者の個人作業（手順②，③）において、手順⑤のタスクシートの教師による確認で把握できた、読解プロセスで学習者が問題として意識している部分は、当然のことながら「単語」、「文型」が中心である。しかしながら、「修飾と被修飾とのかかわり」や「長文への理解」などの問題点もみられた。

そして、これらの問題点の多くは、手順④のピア活動において、学習者がそれぞれ自身の問題点を取り上げ、それをグループ内で再確認し、また、その中で新たな問題を発見する。そして、問題の解決や正解を模索するプロセスを共有しながら、その答えを導き出すのである。

これら問題の共有と発見、解決へのプロセスの共有は、この実践研究の主題であるピア活動において行われるもので、これについて次の3-2で引き続き述べることとする。

### 3-2. ピア活動での問題共有と発見、解決プロセスの共有化

先に述べた通り、個人が遭遇して取り上げた問題は、ピア活動において共有され、さらに解決や回答が導き出される。この3-2では、これらの問題や情報の共有と解決への共同作業、いわゆるエキスパートグループ作業である手順④において行われた各問題の解決プロセスの特徴を、4点に分けて以下に述べる。

#### A) 単語の確認

まず、単語に関する問題解決プロセスについて述べる。学習者の意識した「知らない単語」は、読解文章一編につき平均40個程度である。しかし、訳文からみた際、漢字圏の学習者という利点が発揮された様子で、概ね、漢字の持つ意味から「知らない単語」の意味を推測したようである。ただし、これに関しては、個人作業において行われている解決プロセスである。一方、注目すべき点として、特に、日本の社会文化とかかかわっているような特定の種類の単語や専門的な判断を求められる単語については、ピア活動により解決するケースがあるということが挙げられる。

例えば、「専門学校」という日本語を中国語訳の文章からみた際、「職業学校（台湾では職業高校の意味）」や、「専門学校（台湾では2年制、もしくは5年制の高等専門学校の意味）」に訳した学習者がいた。ピア活動でこれが問題として取り上げられ、「職業学校」か、あるいは「専門学校」かについて議論が始まった。その上で教師にアドバイスを求め、日本の学校制度の説明を受けた上で、言葉の意味を確定し、必要に応じて中国語訳を修正したのである。

同様に、インターネットのいわゆる「ホームページ」について、グループ内の中国語訳が「首页（トップページ）」と「网站（ウェブサイト）」との二つに分かれ、それが問題として取り上げられた。そして、この問題については、グループ内でインターネットなどに詳しい学習者が、「首页」と「网站」の概念を説明し、日本語文章における「ホームページ」の意味をグループであらためて検討した結果、中国語訳を「网站」にしたのである。

このように、ピア活動における単語レベルの作業の特徴は、前述した通り、「専門学校」や「ホームページ」といった、「その社会文化に存在する制度や背景的なもの」、あるいは「専門的なもの」などが問題として取り上げられる。そして、これらの解決は、グループ内で専門的知識を有するメンバーの背景知識や、アドバイザーの役目を担う教師の助言を頼りに解決されていくことが分かった。

## B) 文型の確認

次に、文型に関する問題解決プロセスについて述べる。学習者の意識に上った「知らない文型」は、読解文章一編につき平均五つぐらいである。ただ、訳文からみた場合、そのほとんどは前後の文脈から推測して概ね理解できることが分かった。また、たとえ文型が正確に把握できていなくても、本文の意味を損なう程の誤用はみられない。

ただ、例えば、「奨学金と仕送りだけでは足りない」というフレーズにおいて、正しい中国語訳は「只靠獎和生活費補貼實在不太夠」となるべきであるが、これをある学習者は「因爲獎學金和生活費不夠(奨学金と生活費が足りないから)」と訳してしまい、本来の意味からやや違った意味になってしまったケースも存在する。しかし、このような場合においても、その多くは、単語レベルの問題解決プロセスと同様に、その後のピア活動により取り上げられて、解決されていくのである。

また、ピア活動における文型の確認については、まず、各学習者の訳文の違いから問題点として意識される場合が多く、その後、文型の確認作業に入るのである。例えば、先の例では「奨学金と仕送りだけでは足りない」の「だけでは足りない」の使い方の確認から始めるといった具合である。次いで、学習者らは「だけ」という「限定」を表す言葉の欠落に注目した後、続いて、グループで文型の意味を再確認するといったものである。そして、このようなグループでのディスカッションを経て、「因爲獎學金和生活費不夠(奨学金と生活費が足りないから)」と訳した学習者は、自己の誤りに気づき「只靠獎和生活費補貼實在不太夠」と本来の意に訳し直すことができたのである。

## C) 修飾節が関連する部分の確認

続いて、修飾節に関する問題解決プロセスについてである。個人の訳文においてもピア活動においても問題点として頻繁に意識されるのは、この「修飾—被修飾」の関係についてである。ここでは、例として「簡単に性別だけで、男女の違いを説明するのは非常に危険なことである」という一文についてのやり取りについて紹介したい。

まず、最初の個人作業で学習者たちは、前掲の日本語文章を「就簡單的性別來說明

～～」と訳したが、これでは、「それでは、簡単な性別だけで～～」という意味になってしまう。もちろん、これも前2例と同じく、エキスパートグループ作業で問題点として取り上げられた。そして、グループ内で「簡単」は「～な」の形をとる「ナ形容詞」であるにもかかわらず、なぜ「～に」の形になってしまったのかという点から討論された。その結果として最後に「簡単に」が掛かるのは「説明する」という動詞に対してだという点がグループで再確認され意見が一致したようである。このようなプロセスを経て、学習者らは中国語の訳文を本来の意味である「単靠性別來簡單地説明～～」と修正したのである。

#### D) 「主語—述語」が一つでない場合の主語・述語関係の確認

最後に、主語と述語の関係に関する問題解決プロセスで、特に、主語—述語が複数存在する場合を取り上げる。この問題解決とそのプロセスは、特に、最後の3課の訳文作業でよく見受けられた。最終の3課はテキスト全体も長くなり、また、一つのフレーズも長文になっているものが多い。また、それが原因となり、ピア活動において頻繁に構文が分析されたことが、学習者のタスクシートから垣間見られる。そして、エキスパートグループ作業を通じて、構文に対する理解が深まった旨の記述がタスクシートに記されている。

例えば、「今の日本に求められている学力は、国際化する世界にあって、新たな技術、文化、新しい日本を創造していく力である」という一文では、その中国語訳文から学習者がこの構文を理解していないことがうかがえた。しかし、エキスパート作業において、「今の日本に求められている（修飾節）【学力（主語）】は、国際化する世界にあって（處於～～情況下=～に置かれて）、新たな技術、文化、新しい日本を創造していく（修飾節）力である」という分析と検討が行われたことがタスクシートに記入されている。つまり、学習者は、まず「学力は力である」という主語—述語関係を先に確認し、さらに「学力は、国際化する世界にあって、～～力である」という流れで、徐々に構文をグループ作業の中で解いていったのである。

以上、共有化された問題とその解決プロセスの四つの特徴を踏まえた上で、次の3-3において、文章を並べ替えることで、学習者がどのように日本語文章の構成の特徴を理解するようになったかについて考察を進める。

### 3-3. 日本語の文章構成の特徴への理解

ここでは、個々のパーツに分かれているフレーズの並べ替えを通じて、学習者がどのように日本語の文章構成を理解していくのか、特徴やその過程の変化について述べる。まず、前半の5課ぐらいにおいては、学習者はプロット式でテキストのパート順を決めたことが多くみられた。例えば、図2でみられるように、文章の段落を並べ替える理由として、文章の流れを語りの形でとらえるといった具合であり、その根拠はどこにあるか、示していないのである。

しかしその後、徐々に「接続詞」で判断するようになったことがタスクシートなどから明らかとなった。そして、判断の根拠として、「接続詞を持つパートは、最初の段落になるはずがない」や「順接接続詞は逆接接続詞より先に出てくる」といった説明

が多く見受けられる。

このように、日本語文章構成への認識において、直感である「プロット式」で文章を組み合わせることから、接続詞の持つ機能により日本語文章構成の特徴を意識することへの変化がみられたのは、ピア活動を通して得たものだといえよう。

### 3-4. 考察

続いて、本実践の考察として、まず、3-1 から 3-3 の分析結果より明らかになった点を以下に示し、読解作業におけるピア活動の有益性について考えてみたい。まず、分析結果の概要を整理すると、次の2点にまとめられよう。

- ① 学習者らはピア活動を通して、問題点を意識することができ、さらに、お互いに持っているスキーマを引き出した上で討論し、問題を解決に導こうとしていることが分かった。
- ② 館岡(2005)と同様に、学習者はピア活動を通してほかの学習者から知識(単語、文型の解釈、修飾—被修飾関係の判明)や方略(主語—述語の関係把握)、文章の理解(構成の特徴)について情報を取得し、それを活用しながら自分の読解プロセスを再修正、再確認していることが明らかになった。

また、教授側の立場から今回の実践を通して感じたこととして、一斉授業とピア活動の違いが挙げられることを明確に述べておきたい。そして、「1. はじめに」でも取り上げた、一斉授業において授業に参加していない学習者が存在するという問題を解決する一手段として、ピア活動が有効であることを示唆するものである。つまり、今回の実践プロセスにおいては、学習者全員が自らに課せられた各ステップを完成する必要があり、また、ピア活動でも個人作業の結果を説明する義務がある。さらに、ほかの学習者の説明を聞いて、意見を出したり知識を提供したりすることも求められており、必然的にピア・ラーニングの仕組みにおいて“授業”に参加しなければならないのである。より簡単にいうと、授業でうとうとしたり、ほかの物事を行ったりすることなく、学生がピア・ラーニングという活動下で積極的に授業に参加しているのである。

今回の調査は、一斉授業に慣れていており、ピア・ラーニングに不慣れである可能性が大きいとされる東アジア圏の学習者を対象にしたものである。だが、本実践の結果とその考察から、ピア・ラーニングという学習方法がこれらの学習者にとっても有効性を持つと思われる。また、教授側からみた場合の「授業への参加度」といった点から考えても、東アジア圏の学習者はもちろん、学習者の学習経験やその習慣にかかわらず、ピア・ラーニングが広い範囲で適用できる可能性が示唆されたと言えよう。

## 4. 今後の課題

最後に、今回の実践報告について、追及できなかった問題を今後の課題として述べておきたい。

まず、今回の実践では、学習者の立場からのピア・ラーニングへのフィードバック



までは分析することができなかった。この点については、今後、学習者がピア・ラーニングの有効性についてどのように考えているかを分析し、考察を重ねたい。

また、日本語文章の中国語への翻訳では、翻訳のテクニックや中国語能力などもかわってくる。そして、手順⑤を行う際、筆者は、学習者の中国語能力を問うことなく、極力、日本語の文章が理解されているか否かのみを確認するように努めた。ただ、日本語の文章を理解してそれを中国語で示す上で、中国語能力や翻訳テクニックに左右されるといった面は完全に排除することは困難である。従って、手順②で学習者が行った翻訳作業で示された中国語の文章から、学習者の日本語文章の理解度を、学習者間の中国語能力や翻訳テクニックの違いにかかわらず、正確に把握できたかといった点においても、疑問の余地が生じるのは否めない事実であろう。そして、訳すという行為がピア・リーディングにおいて、果たしてどの程度の効果があったのかも明らかにされていない。さらに、学習者が記した訳文からは、読解過程においてどの部分でつまづいたか、そして、そのつまづきを自分一人でどのように解決したかについて、教師の確認作業からだけでは把握することが困難な場合がある。このような問題を解決するにはプロトコル方式を用いる必要があり、今後、可能であれば録音資料などを加え、さらに分析を深めるとともに、特に、翻訳作業やその確認過程についても再検討したいと考える。

また、学習とは直接的には関係ないかもしれないが、クラスにおいては、人間関係の構築がやや苦手で親しい友人が少ない学習者も存在する。ピア活動を中心としたクラス活動において、このような学習者もストレスなく授業に参加できるような環境作りなども、教師の新たな役割として検討していく必要があると考える。

## 注

- (1) 同教材の「この本の使い方」で、「中級程度（7～18 課）」、「中級後半以上（19～23 課）」を想定、との記載がある。本稿で調査対象とした日本語学習者は日本語能力試験 3 級以上に合格した者で、授業当初は初中級レベルと考えられる。その後、徐々に中級から中上級へとレベルが上がっていくと想定され、教材の第 7 課から開始することにした。

## 参考文献

- (1) 舘岡洋子(2005)『ひとりでよむことからピア・リーディングへー日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版社
- (2) 池田玲子・舘岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門ー創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房