



Title	ジクソー・リーディングとプロセス・リーディングを取り入れた中上級の読解授業
Author(s)	古田, 朋子
Citation	大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究. 2025, 23, p. 93-103
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/100697
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

ジクソー・リーディングとプロセス・リーディングを取り入れた 中上級の読解授業

Intermediate and advanced reading classes incorporating Jixo reading and
process reading

古田 朋子

【要旨】

本稿では、様々な国からの学習者を受け入れている大阪大学日本文化教育センター（以下、CJLC）の利点を活かし、ジクソー・リーディングとプロセス・リーディングの協働活動を取り入れた日本語中上級の読解授業について報告する。まず、読解教材ならびに学習者を4分割し、各自がそのうちの1つを読み、ジクソー・リーディングとプロセス・リーディングの段階的な協働活動により、原文の統合を行った。その結果、異なる背景を持った学習者間の協働活動によって、豊かな人的リソースが得られ、活発な意見交換が見られた。また、指示詞や課題文間の内容を関連づけ、原文の構成を推測しながら読むようになった。さらに、これまでの研究で明らかにされてきたように、読みの過程を他者と共有する協働活動によって、学習者の読みや理解が深まることが分かった。しかし、習熟度が均一である学習者のグループは稀で、多くの場合は習熟度に差が見られた。その場合、習熟度の高い学習者がリーダーシップを執って協働活動をコントロールしがちで、習熟度の低い学習者の理解度や参加面で問題が残った。今後、習熟度の高い学習者の読解ストラテジーを協働活動を通じて、共有できる方法を模索していきたい。

1. はじめに

ピア・ラーニングとは、「仲間同士で学び合う学び方」、「学習者を主体とした学習方法である」池田・館岡（2007：64）。本稿で扱うピア・リーディングは、このピア・ラーニングを読解活動において実践したもので、読みの過程を他者と共有することである。そして、何を共有するかによって、ジクソー・リーディングとプロセス・リーディングに分けられる。「ジクソー・リーディングはグループ内のメンバー各自が異なったテキストを読み、プロセス・リーディングは同一のテキストを読む」ことであるが、「ピア・リーディングのコンセプトをそのまま具現化しているのはプロセス・リーディングである」池田・館岡（2007：118）。

本稿では、中上級の日本語読解授業において、ジクソー・リーディングとプロセス・リーディングを組み合わせた協働¹⁾活動を同日の当該授業において実施し、その効果を、実際の学習者間の談話データをもとに検証することを目的とする。

2. 先行研究

2.1 ピア・リーディング

館岡（2000：25）は、ピア・リーディングとは「学習者同士が助け合いながら問題解決を行い、テキストを理解していく読みの活動」であると定義し、「読むこと」を問題解決過程ととらえ、本来一人で行う読解活動を仲間（ピア）と協働的に行うことで、他者との対話によって読みの過程を可視化、外化する方法として考案した。また、池田・館岡（2007：114-116）は、ピア・リーディングによって、「読みの『過程』を（他者と）共有すること」、自分自身の考え方

を見直したり、何かに気づいたりし、「それを他者に発信し他者との交流の中で自分に気がついたり自分自身を拡張できること」と述べている。池田・舘岡（2007：115）では、「ピア・リーディングでは、自分と異なった他者の読みが存在し、自らの『わかったつもり』に揺さぶりをかけるという状況を作り出す」としている。また、「動機づけや達成感が高まるなど情意面でのメリットも見られ、他者と協働して読むことで理解深化や学習の促進に貢献する」と言及している。

杉江（2011：17）は、グループ学習と協同学習の違いについて触れ、「グループ学習は授業でどのようなテクニックを使うかの一つ」であるが、協同学習は「参加者の学びを深めるためにともに学び合うことに力点が置かれている」としている。また、田村（2018：197-198）は「協働的」というのは、「異なる多様な存在が力を合わせて何か一つの目的に向かっていくこと」とし、他者と「対話」をすることによって「学び合い」が行われると述べている。この「学び合い」によって、「物事に対する『深い学び』」が生まれやすくなり、『他者』とのやり取りを通して、自分1人で取り組むよりも多様な情報が入ってくる可能性がある。また、相手に伝えようと自分で説明することで、自分の考えを確かにしたり、構造化したりすることにつながる」と論じている。

2.2 他者説明が読解に与える影響

伊藤（2009）は日本人大学生27名を自己説明²⁾群と他者説明³⁾群に分け、科学的説明文を題材とした読解活動において、どちらがより文章を理解しているのかを事後テストにより調査している。その結果、他者説明群の方が、自己説明群の得点を上回っていたと報告している。他者説明の効果について、「他者に向かって学習内容や知識を伝達することを目的とした説明によって、説明者自身の学習が促進される」伊藤（前掲：108）。「他者説明をすることは、説明者に対して命題を明確化させるような働きがあり、矛盾が生じそうな概念の説明に情報を付加しつつ、いわば慎重な説明を行えるのではないか」伊藤（前掲：113）。そして、「このような説明スタイルが命題の明確化につながる」としている。加えて、「他者説明はコミュニケーション能力の育成という観点からも支持されることであろう」伊藤（前掲：115）。伊藤（前掲）の調査対象者は日本語母語話者であるが、他者説明の効果については、日本語学習者の読解活動についても示唆に富んでいるものと考えられる。

3. 本授業の概要

3.1 受講した学習者

本授業はCJLCにおいて、2023年秋～冬学期に実施した中上級者対象の日本語読解である。授業の目的は「専門的な内容のある文章（論文・レポート）を読み、まとまった長さの文章でも議論の流れを把握し、内容を早く正確に読み解くことができるようになること」であった。

受講した学習者は、表に示した14名（以下、S01～S14とする）である。日本語能力を測る日本語能力試験（JLPT）のN2合格者は14名中7名、N1合格者は1名であった。JLPTの欄が未記入の学習者は、受験経験がない者であったが、CJLC独自のレベル判定ではB2レベルに相当するとされており、当該授業初日に実施したテストにおいても、14名の学生間に顕著なレベル差は見られなかった。

表1 学習者のプロフィール

学習者 (S)	日本語学習歴	JLPT	学習者 (S)	日本語学習歴	JLPT
S01	3 年	N2	S08	3 年 4 か月	N2
S02	6 年		S09	3 年	N2
S03	4 年		S10	2 年 1 か月	N2
S04	4 年 6 か月	N2	S11	10年	
S05	6 年	N1	S12	9 年	
S06	4 年		S13	2 年10 ヶ月	N2
S07	3 年 6 か月		S14	3 年 6 か月	

3.2 授業の実施手順

授業（授業前・授業時・授業後）は、以下の手順で実施した。授業時の2はジクソー・リーディング、3はプロセス・リーディングに当たる。つまり、同一授業内において、ジクソー・リーディングとプロセス・リーディングを組み合わせた授業形態を採用した。学習者には、初回の授業時に、そのような授業の形態について説明した上で、そこでの学生同士の対話の音声进行を録音し、それをデータとして研究に使用することについて同意⁴⁾を得た。

■授業前

1. 当該の授業で扱う読解文（原文）を4分割し、課題文①、課題文②、課題文③、課題文④とした。そして、学習者14名を4つ（3名・3名・4名・4名）のグループに分け、該当するグループに属する学習者へ個別に課題文①、課題文②、課題文③、課題文④をGoogle Classroomで配信
2. 学習者は配信された自分の課題文の設問に答え、期限までにGoogle Classroomに提出
3. また、学習者はGoogle Classroomに提出した課題を印刷し、当該授業時に持参

■授業時

1. 同じ課題文を読んだ学習者が4つのグループに分かれ、持参した課題文の設問の答え合わせ、要約文（課題文の内容）を確認
2. 課題文①課題文②課題文③課題文④のそれぞれを読んだ学習者が1名ないし2名入った3つのグループを作り、各自が読んできた課題文の内容を発表し、話し合いによって、課題文①～④を並べ替えて統合（原文の復元）
⇒ジクソー・リーディング
3. グループごとに並べ替えた課題文の順番を白板に記入。その後、学習者に読んでいない課題文を配り、（例：課題文①を読んできた学習者には②③④を配る）各自が読み、順番の再確認
⇒プロセス・リーディング
4. クラス全体で各課題文の内容、文章構造についてのフィードバックを行い、宿題課題を教師に提出

■授業後

1. 学習者は読んでいない課題文を持ち帰り、Google Classroom上に教員が作成した課題文①②③④の模範解答に照らして、各自答え合わせを行う

2. 質問がある場合は、翌週の授業時に行う
3. 教師は提出された課題文の設問の答えや要約を確認、添削の上、次回の授業時に返却

4. 同課題文を読んだグループにおける学習者の協働活動

4.1 対話的学びを深める人的リソース

ここでは、同じ課題文に取り組んだグループの協働活動の中で、どのような話し合いが行われていたのかを観察する。課題文①②③④それぞれには、文章内に出てくる言葉の意味・文法・漢字の他、文を読み解く上で重要な手がかりになる接続詞についての設問、文章を理解した上で内容をまとめる要約を課した。学習者は設問の答え合わせの中で、自国の状況や自分の考えを述べ、それが同グループの学習者たちの既有知識を豊かにする一助になったと考えられる。

以下に示す＜事例1＞は使用されている言葉から、その社会の価値観や深層心理がうかがえるという課題文の話し合い場面である。参加者はS05（インドネシア出身）、S12（タイ出身）、S14（中国出身）の3名である。なお、学習者の発話をデータとして提示する際は、発話を修正せずにそのまま記述する。

＜事例1＞

- 046 S12：オッケー。私なんかタイの日本と同じね。なんか、そう、例えば、教師、うん。
教師、もしなんか、教師と言ったら、だいたいタイ人の、そうそう、イメージは男性。
- 047 S12：だから。そう。
- 048 S12：そうそう、だから、もし教師は女性だったら、女性教師っていう。
(省略)
- 053 S14：中国は教師は多いの人は女性よ。あ、女性はもっこの、ええ、うんうん、仕事。
うん、そうかな。はい。
- 054 S12：ごめん。タイ人は大体働く人は男性と思って。女性はなんか子育てとか家とかを面倒するから。
- 055 S12：中国はどう？
- 056 S14：そう、中国もこの現象あるわ。女性は家族の部分。子供とか必ず責任。そうそうそう。
- 057 S14：でも教師は大体女性。うん。
- 058 S05：うん、そう。
- 059 S05：じゃあ、なんか言葉言って、それを言葉に。あの、言葉から見るとどう？
- 060 S14：理由は。この現象。うん、必ずあります。現在、社会で女性の意思が目覚めつつある。
- 061 S05：なんか、私も似た、似たようなものあるけど、ちょっと、ちょっとだけ違う概念。なんか、インドネシアでは、ワニタカリエルっていう言葉があっても、ワニタは女性。うん、カリエルはキャリア。キャリアっていう。で、ワニタカリエルという言葉は、できる、なんか、とても仕事ができる。できて、すごく仕事に努めていて、自立して、お金たくさん持っているようなイメージの女性を指す。そう、だから、ワニタって言えば、
- 062 S12：それ、ひどくない？
(省略)

- 065 S05：そうそう、なんか、ワニタって言えば、なんか、こ、すごく仕事ができる。うん、たくさんお金を持っている女の人イメージ。そういうイメージがある。でも、なんか逆に、なんか、同じキャリア。うん、後ろにキャリアっていう意味。前はただ女性じゃなくて、男性プリア。プリプリアは男性プリア。プリカリエルはない。
- 066 S12：あん。そう
- 067 S05：いや、カリエルは使われてない。だから、なんか、なんか、男性が、すごく同じ概念。うん、なんか、男性が、とても、なんか仕事できて、うん、し、仕事できて、お金たくさん持っている男性は、別に特別な言葉がない。普通に働いてる男性、お金持ちの男性とか。うん。だから、なんか、プリアカリエルはない。うん。ワニタカリエルだけが特別。なんか、すごく仕事ができ、できる、なんか、そ、とても、なんか、さすサクセスフル、サクセスフルな女の人。
- 069 S05：それは、なんか、大体の男性は、仕事が上手って、だから、女性が仕事が上司になったら、なんか目立ってということ。
(省略)
- 096 S05：やっぱり、女性というか、女性対象の言葉って、有標なものが多いよね？ いろいろな国で。
- 097 S12：それ知ってる？日本のOLって、言葉。
- 098 S05：うん、OL、OL知ってる。
- 099 S12：う～ん、これ、女性だけでしょう？男性はない。
- 100 S05：うん、サラリーマンと同じじゃない？サラリーマンは男性だけ。
- 101 S12：うん、ほんと、そうそう。
- 102 S14：なんか、うん、わぁ。

参加者3名、S05（インドネシア出身）、S12（タイ出身）、S14（中国出身）が、トピックとなっているジェンダーについて、自国の状況を説明している。課題文では、「働く男性」という言葉はないが、「働く女性」という言葉は存在し、働いているのは男性という社会概念が言葉の中に隠れているという文を受けて、S12が自国のタイの現況を話し始める。046でS12は、「私なんかタイの日本と同じね」とタイは日本と同じであると口火を切り、「なんか、そう、例えば、教師、うん。教師、もしなんか、教師と言ったら、だいたいタイ人の、そうそう、イメージは男性」と述べている。そして、女性の教師の場合は「女性教師」という言葉を使用し、日本と同じ概念であるとしている。それに対し、053でS14は、「中国は教師は多いの人は女性よ」と教師という職業に携わっているのは女性が多いという、自国の現状を語っている。さらに、054でS12はタイ社会のジェンダーにも言及し、「タイ人はだいたい働く人は男性と思って。女性はなんか子育てとか家とかを面倒するから」と社会における男性、女性の役割について述べている。続いて、055でS12が「中国はどう？」と、中国のジェンダーについて質問している。すると、056でS14は、「そう、中国もこの現象あるわ。女性は家族の部分。子供とか必ず責任。そうそうそう」とS14に強く賛同し、タイと同様、中国社会も男性は社会、女性は家（家庭）という固定観念があると強調している。そして、S12とS14間のやり取りの後、S05が059で課題文に

戻り「じゃあ、なんか言葉言って、それを言葉に。あの、言葉から見るとどう？」と、その固定概念が言葉にどう表れているのか、問いを投げかけている。そして、S05は061でインドネシア語の「ワニタカリエル」という言葉について語り始める。まず、「ワニタカリエル」というのは、「できる、なんか、とても仕事ができる。できて、すごく仕事に努めていて、自立して、お金たくさん持っているようなイメージの女性を指す」と説明している。さらに、065で「なんか逆に、なんか、同じキャリア。うん、後ろにカリキャリアっていう意味。前はただ、女性じゃなくて、男性プリア。プリプリアは男性。プリアカリエルはない」と女性のみに使われる言葉であることに言及している。自国における教師という言葉について、「男性」を指すのか、「女性」を指すのかという話題から、S05の059での「言葉から見るとどう？」という問いかけにより、より深い議論に展開していったのが見て取れる。S05は096で、これまでの対話から「やっぱり、女性というか、女性対象の言葉って、有標なものが多いよね？いろいろな国で」と総括している。文で書かれたものを読むだけでなく、それぞれの国の現状を知ったことは、参加者にとって、大きな学びになったと言えよう。さらに、S12の097での「日本のOLって、言葉知ってる？」の質問により、S12の101での「うん、ほんと、そうそう」、S14の102での「なんか、うん、わぁ」という反応からも課題文に記述されている事例以外の日本社会の言葉に潜む価値観について、気づきを得るきっかけになったことがわかる。

このように、CJLCで学ぶ日本語学習者の背景は多様であり、このことは、人的リソースを得る機会に恵まれていると言える。そして、これは、協働活動の大きな利点である。木谷・佐藤・築島（2009：145）でも、「多言語を母語とする教室こそ協働学習に適した教室環境と言ってよい」と述べられている。また、田村（2008：197）でも、「他者とのやりとりを通して、自分一人で取り組むよりも多様な情報が入ってくる可能性」を示唆しているが、この事例1においても、タイ、インドネシア、中国各国の状況だけでなく、日本の「OL」という言葉にも波及し、対話によって多様な情報を得られた様子が見えてくる。これらの対話から得られたリソースは、今後学習者が読解活動をする上で、既有知識となるものでもある。

4.2 原文の中での課題文の位置予測

次の＜事例2＞で示すのは、「ストレス」について同じ課題文を読んだグループの学習者（S01：オランダ出身）、（S11：タイ出身）が、自分たちの課題文が「原文」のどの位置に来るのかを話し合っている場面である。学習者たちは授業の流れを把握してくると、自主的に、内容や課題文の最初の接続詞や語彙、文章構造を手がかりに、自分たちの課題文の原文の中での位置を予測するようになった。

＜事例2＞

153 S01：1番目の文章ではない。わかる？

154 S11：そうですね。「また」があるよね？

155 S01：そうね。最初に来られない。「また」があるから。

（省略）

158 S01：4つの文章があるよね？あるよね。僕たちは1つ目ではない。それは決まっている。

（省略）

165 S01：たぶん、3 番目だと思う。どう思う？

(省略)

172 S01：そう。多分、3 か 4 ね。うん、多分最初には、日本にはストレスが多いよって、紹介し始めて。その 2 と 3 には、もっと説明が来て。最後の文章（課題文）は多分まとめることね？

173 S11：多分、3 番か 4。

まず、153でS01の「1 番目の文章ではない。わかる？」とS11に同意を求め、S11もS02で「そうですね。『また』があるよね？」と賛同して、自分たちの課題文が原文の最初の位置には来ないことを、文頭に置かれた「また」という接続詞から考えている。さらに、172でS01が「そう。多分、3 か 4 ね。うん、多分最初には、日本にはストレスが多いよって、紹介し始めて。その 2 と 3 には、もっと説明が来て。最後の文章は多分まとめることね？」と述べ、予測される原文の構造から、自分たちが持っている課題文の位置を推測している。そして、それに対して、173でのS11の「多分、3 番か 4」の発言から、S01の意見に同意しているのがわかる。S01は、クラスの中でもよく発言し、習熟度の高い学習者の一人であった。一方で、それに圧倒されたためかS11は発言量も少なく、173の発言からも、本当に納得しているのかうかがい知ることができない。

4.3 異なる課題文を読んだグループにおける学習者の協働活動

次に、異なる課題文を読んだグループにおける協働活動において、学習者間でどのような話し合いが持たれていたのかを観察する。前述したように、この協働活動では、各自が読んできた課題文の内容を口頭で説明し、グループで話し合っ順番に並べ替え、統合する活動を主軸とした。

以下に示す＜事例 3＞では、「インターネット」を題材にしたものを取り上げる。原文を 4 つに分割した課題①：S12（タイ出身）とS03（ドイツ出身）、課題②：S11（タイ出身）課題③：S05（インドネシア出身）、課題④：S08（中国出身）の 5 名のグループにおける話し合いである。

＜事例 3＞ 注：発言中の 1 番、2 番、3 番、4 番は課題①、課題②、課題③、課題④を意味する。

251 S12：うちの内容は、なんか、現在は人々が対面でのコミュニケーションの代わりに、メールとか電話での仮想現実的なコミュニケーションにすることは当たり前になった。

252 S03：そう、あ、最初にキャラクターだけでなく、

253 S05：うん？キャラクターだけでなく？

254 S03：キャラクターだけでなくと書いてあるから、最初

255 S08：ではない。

256 S05：2 番。

257 S03：2 番は？

258 S11：私は最初ではないかな？「これは」書いてあるから。

259 S05：うん。

- 260 S11：2 番はちょっと、なんだっけ、う～ん。
- 261 S05：1 番なんか最初に書かれたのは、これは、これはね。これ、うん、1 番じゃない。えっとね、2 番は。
- 262 S11：筆者は現在我々の意識が存在している社会は仮想現実社会ではないかと疑問を持っている。なぜなら、携帯電話の急速な普及により高度情報化社会になり、人は携帯電話から目、目が離せない生活になってしまう。
- 263 S03：ふんふん。高度情報化。
- 264 S03：キャラクターについて何も書いてない？キャラクター、キャラクター、キャラクター。
- 265 S05：と、ここに書いてある。3 番。
- 266 S03：ふん、あ、はい。
- 267 S05：3 番は、うん。始めは、あの、かつて大人たちは。最初、かつて大人たちは。
- 268 S05：えっと、子供がゲームに熱中しすぎると、現実とバーチャルの世界の区別がつかない人間になる。
- (省略)
- 276 S03：ふん、え、最初は何？どんなことばが使われてる？
- 277 S05：かつて
- 278 S03：あ、かつて、かつて、ふん、そう。
- (省略)
- 282 S08：4 番は最初は「しかし」、だから、4 番は必ず最初ではない。
- (省略)
- 285 S08：4 番はえっと、ゲームやアニメに没頭しても、現実とえっと、バーチャルを区別できないのは不可能だと一般的に考える。でも、実際にメールの相手は情報であり、現実の人よりもしんしみを、あ、親しみをを感じる傾向があるらしい。だから、えっと、4 番が3 番の後と思います。
- (省略)
- 310 S05：これは、メール。
- 311 S03：メールについて書いてあるから。
- 312 S05：うんうん。
- 313 S03：確かに1 番の後ろにあるはずだ。
- 314 全員：うんうん。

事例3では、まず、学習者各々が読んで来た課題文の内容を発表するところから始まる。その際、各自が読んで来た課題文の内容を説明したのちに、自分が持っている課題文が原文のどの位置に来るのかを予測している。推測をする際には段階を踏んでおり、まず、第一段階として、課題文の文頭に書かれている言葉から考えている。以下、事例3の場合でも、254のS03「キャラクターだけでなくと書いてあるから、最初ではない」、258のS11「私は最初ではないかな？『これは』書いてあるから」276のS03「ふん、え、最初は何？どんなことばが使われてる？」、282ではS08が「4 番は最初は『しかし』、だから、4 番は必ず最初ではない」の様に、課題文

の文頭の言葉から、原文の最初の段落か否かを判断しているのがわかる。また、最初の言葉や接続詞だけでなく、各課題文間の内容的な繋がりも探っている。例えば、262でS11は、「筆者は現在我々の意識が存在している社会は仮想現実社会ではないかと疑問を持っている。なぜなら、携帯電話の急速な普及により高度情報化社会になり、人日は携帯電話から目、目が離せない生活になってしまう」と、課題文2の要約を述べた直後、264でS03は、「キャラクターについて何も書いてない？キャラクター、キャラクター、キャラクター」と問いかけ、キャラクターについて書かれている課題文を持っている学習者に注目を向けている。すると、265でS05が「と、ここに書いてある。3番」と自分の課題文の中に書かれている旨、応答している。また、続いて、310でS05が「これは、メール」とS03が述べた課題文③に書かれている内容に言及すると、311でS03も「メールについて書いてあるから」と述べ、313では「確かに、1番の後ろにあるはずだ」と、課題文間の繋がりを内容から予測している。このように、学習者たちは、文頭の言葉、接続詞、そして、課題文間の内容の繋がりなどを手がかりに、学習者間の対話によって、原文における課題文の位置を推測しているのがわかる。

以下に示す＜事例4＞は、＜事例2＞の続きである。グループ内で話し合っ出た課題文①②③④の原文における順番を4つのグループがそれぞれ白板に書く。その後、学習者に担当以外の課題文（例①の課題文を読んだ学習者には、②③④の課題文を配布）を配って、プロセス・リーディングによって確認する作業を行った。当該授業におけるプロセス・リーディングは他の課題文を読んだ学習者から、内容の口頭説明を受けてから読むものである。つまり、その説明が既有知識としての役割を果たすと考える。

＜事例4＞ 注：発話中の1番、2番、3番、4番は課題①、課題②、課題③、課題④を意味する。

p

300 S03：うん、やっぱり、4番と1番と変わらなきゃと思います。

301 S01：そうなの？

302 S03：うん。

303 S01：なんで？

304 S03：えっと、1番で（ストレスの）具体的な対処方法があるから、4番で、えっと

305 S01：その最後の

306 S03：ストレスの

307 S08：直接の

308 S03：原因について話して

309 S08：1番のその時は、

311 S08：2番の課題の中に全然ないです。

312 S03：そう。

313 S03：その時は、最近、心の調子がおかしいなという時。

314 S08：そうそう、だから4番の後は1番。

（省略）

319 S01：うん、そうね。

白板に書いた段階では、②・①・④・③（課題番号）の順番にしたものの、再度、プロセス・リーディングによって確認したのち、300でS03の「うん、やっぱり、4番（課題文④）と1番（課題文①）と変わらなきゃと思います」という発話によって、再び話し合いが始まる。実は、白板に書く段階でS11が課題文の順番について、「1番と4番はどちらが2番ですか？」とグループで出した答えに対して、疑問を投げかけていた。それに対して、S03は「やっぱり」と、再考したことを示唆している。303でS01が「なんで？」と聞くと、S08が加わり、S03が304～308で課題文①の内容が、ストレスの具体的な対処方法について書かれていることから、課題文①の文頭の「その時」に該当するものが課題文②の中になく、②⇒④⇒①⇒③であると説明をし、319でS01も納得しているのがわかる。館岡（2003：75）は、読解の協働的学習において、「他者の視点を理解したり疑問に思ったりすること、他者に答えることによって読みがより多角的になり、深化していく」と述べている。また、「他者は自己の読みのモニターを促進する役割を果たしている。」としているが、この事例でも、S11のグループのメンバーへの問いかけが、内容理解を再考するきっかけになったと言える。それと同時に、S03は他の学習者に説明することで、自身の内容理解を深めたと言えるだろう。

5. 終わりに

読解の授業に協働活動として、ジクソー・リーディングとプロセス・リーディングを取り入れた。このような授業形態で授業を受けるのは、初めてだという学習者もいたが「様々な背景知識を持った学習者との協働活動において、他の学習者の違う観点からの物事のとらえ方が、非常に勉強になった」、「話し合いながらの授業は楽しかった」、「読解力が伸びた」など、肯定的な意見が聞かれた。しかしながら、グループ編成については考える余地が残った。習熟度の高い学習者はリーダーシップをとり、一人で読み進めることができるが、習熟度の低い学習者はあまり発言する機会が得られなかったり、議論がよく理解できないと思われる場面も見受けられたからである。習熟度の高い学習者の学習ストラテジーをそうではない学習者と共有できるようにするには、協働活動にどのような工夫をするべきなのか。今後の課題としたい。

（教科書教材）

菊池富美子・黒岩しづ可・日置陽子・竹田慎吾共著（2011）『N1合格 日本語能力試験問題集 N1読解スピードマスター』Jリサーチ出版

一橋大学留学生センター（2005）『留学生のためのストラテジーを使って学ぶ文章の読み方』スリーエーネットワーク

注

- 1) 研究者によって「協働」「共同」「協同」などの類義語や表記の違いが見られるが、本稿では「協働」を用い、引用に関しては使用されている漢字を使用する。
- 2) 一文ごとにその文の意味、これまでの内容との関連や自分の既有知識との関連など、頭の中で考えたことをすべて発話する
- 3) 他者に向かって、学習内容や知識などを伝達することを目的とした説明
- 4) 学習者には、初回の授業で研究の趣旨を説明し、研究協力同意書にサインをもらった。

【参考文献】

- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門―創造的な学びのデザインのために―』ひつじ書房
- 伊藤貴昭（2009）「学習方略としての他者説明と自己説明が科学的説明文の読解に与える影響」『読書科学』（51）第3・4号合併号 pp.107-118.
- 木谷直之・佐藤智昭・築島史恵（2009）「多言語を母語とする読解の教室活動―協働学習による多様な読解ストラテジーの意識化」石黒圭編著『日本語教師のための実践・読解指導』くろしお出版 pp.138-153.
- 杉江修治（2011）『協同学習入門―基本の理解と51の工夫―』ナカニシヤ出版
- 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る―」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』（23）pp.25-50.
- 館岡洋子（2003）「読解授業における協働的学習」『東海大学紀要』（23）pp.67-83.
- 館岡洋子（2004）「対話的協働学習の可能性―ピア・リーディングの実践からの検討―」『東海大学紀要』（24）pp.37-46.
- 館岡洋子（2005）『ひとりで読むことからピア・リーディングへ―日本語学習者の読解過程と対話的協働学習―』東海大学出版会
- 田村学（2018）『深い学び』東洋館出版社

（ふるた　ともこ　本センター非常勤講師）