



Title	協働活動を活発にする読解課題
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. 2024, 22, p. 97-106
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/95205
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

協働活動を活発にする読解課題

Reading Comprehension Tasks That Encourage Collaboration

古田 朋子

【要旨】

本稿は、2023年度春～夏学期に大阪大学日本語日本文化教育センター（以下、CJLCとする）の上級日本語学習者を対象とした読解の授業報告である。授業は学習者の読解過程を可視化できるように、ピア・ラーニングを採用した。また、授業内の協働活動で行う課題は、学習者各自に事前にやってきてもらい、課題の答え合わせだけでなく、議論ができるように設問を工夫した。本稿はその中で取り扱った協働活動を3つ取り上げ、その様子を考察する。そして、学習者間の対話を促進させるためには、どのような課題が有効か、学習者の好奇心や探究心を刺激することが、どのように自律学習に繋がるか、という2つの観点から論じる。学習者は興味のある分野の課題を遂行する際には、知的好奇心を持って取り組み、それが学習のモチベーションにもなっていた。また、協働活動中のディスカッションも活発に行われていたことがわかった。

1. はじめに

文章を理解するための方法としては、読み手が文字、語彙などの細かい部分から、文、段落へと読んでいくボトムアップと予測や推測をしながら読み進めるトップダウンがあるが、通常、我々はどちらか一方ではなく、この両方を用いていると言われる。特に、トップダウンを用いた読解活動では、スキーマと呼ばれる既有知識が大きな役割を担っているとされる。関・平高・館岡（2012：14）は、この読解行動を課題遂行行動ととらえ「あるテキストを読むというプロセスに自分にとって意味のある問題を発見し、さまざまな能力や知識を用いてそれを解決する行動である」としている。また、谷口（2001：80）は、「スキーマをもたななかったり、もっていてもうまく呼び出しができなかったりする場合には、理解も記憶も困難になる」と述べている。谷口（2001：81）は、「私たちの文章理解は、（中略）『何の話か』という仮説をたて、それに関する既有知識を使いながら、内容の繋がりを推論しつつ進行していく」と論じている。特に、これから、学生生活や社会生活において、様々な文章に遭遇すると考えられる日本語学習者にとって、この既有知識を豊かにすることは、必要不可欠であると言える。

では、既有知識はどのように培われるのだろうか。興味のあることを自ら調べたり読んだり、人と対話したりすることなどによるのではないだろうか。また、読解活動において、学習者はどのような課題に興味を持ち、どのような課題が学習者の自律学習に結び付くのだろうか。

本稿では、日本語学習者が興味や関心を持って自ら調べることによって、既有知識を深め、また、協働活動の場において他の学習者との活発な意見交換が行われる様子を観察し、効果的な課題について考える。

2. 先行研究

2.1 ピア・リーディング

ピア・リーディングという方法を考案した館岡（2007：114-116）は、この読解方法のコンセプトを3つ挙げている。第一に「読みの過程を外化し、可視化あるいは聞こえるようにするこ

と、そして過程を扱うこと」、第二に「読みの『過程』を（他者と）共有すること」、そして、第三に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」である。また、館岡（2007：116-118）によれば、ピア・リーディングは、学習者が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・リーディングの2種類に分けられる。「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と述べている。

このピア・リーディングは、石黒（2018）のJSL環境にある上級日本語学習者に対する学術的文章の読解指導や胡（2019）の中級学習者対象に行った学術的文章の読解指導など、様々な学習環境、学習者、テキストなどにおいても、効果があることが報告されている。胡（2019：118）では、「学術的コミュニケーションの向上も、学習者の主体的・協働的な態度も同様に観察された」としている。また、木谷・佐藤・築島（2019）では、多言語の学習者がいる教室環境において、上級日本語学習者を対象に文脈情報を用いた語の推定についての協働活動を観察し、「学習者の背景が多様であればあるほど深いものになると考える」とし、「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」（p.145）と結んでいる。

2.2 読解課題

関・平高・館岡（2012：14）によれば、読解行動は「あるテキストを読むというプロセスに自分にとって意味のある問題を発見し、さまざまな能力や知識を用いてそれを解決する行動」であり、言い換えれば課題遂行行動ととらえることができるとしている。また、関・平高・館岡（2012：20）は、読解行動は「すでに自分がもっているあらゆる知識や情報を文章に投影して理解し、情報を得たり解釈したりしている」と述べている。つまり、前述したように、読解行動において、読み手が持っている既有知識が果たす役割は大きいと言える。

我々教師は、読解教材に沿って出す課題の正答率を見ることで、学習者の理解度を測る。課題の内容は、語彙や接続詞を埋める空欄補充、指示詞の内容を問う問題、正誤問題、要約、パラグラフの並べ替え等々である。田中（2018：45-47）は、ピア・リーディングにおける課題シートの解答内容や形式について、「自分の意見を書く課題のほうがグループ・ディスカッションが活発になっていた」とし、「接続詞のような語句を補充する課題は、学習者が取り組みやすい一方で、答えが多数決で決められる傾向があった」と述べている。また、空欄補充課題であっても、「一文または複数の文を入れる課題の場合は、解答の自由度が高まり（中略）グループ・ディスカッションでの議論は活発になっていた」と報告している。

3. 授業の概要

本稿は、2023年度春～夏学期にCJLCで日本語・日本文化研修留学生プログラム（Jプログラム）とメイプル・プログラム（Mプログラム）の留学生を対象に実施した、日本語上級読解の授業である。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、まとめ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。受講生は表1に示した通り3名で、全員がヨーロッパから来た学習者であった。日

表1 学習者のプロフィール

学習者	出身国	日本語学習歴	JLPT（合格年度）	母校での身分
学習者A	イタリア	4年半	受験経験なし	大学院生
学習者B	ドイツ	4年半	N3（2022）	学部生
学習者C	ドイツ	3年半	N2（2021）	学部生

本語学習歴も3年半～4年半であり、日本語能力に顕著な差は見られなかった。教材は、市販されている教材4～5冊から筆者が抜粋し、ワードでリライトしたものに、課題を加えた。授業ではプロセス・リーディングを行うため、学習者には同一の文章を配布した。授業の読解文・課題の配布・提出にはGoogle Classroomを用い、課題は当該授業の1週間前に各学習者の個人フォルダーへ配信した。授業では、各自がやってきた課題シートを見ながら、学習者間で答え合わせを行った。そして、答えが同一でないものや筆者が出題した課題について、ディスカッションを行った（30分～40分程度）。その後、フィードバック、クラス全体でディスカッションを行った。

館岡（2007：52）では、「ピア・リーディングが『過程』を扱うこと、それを他者と『共有する』ということ、そのために『対話』をすることは、学習者が主体となって、自らのために学びを構成する方法でもある」と述べられている。そのため、課題には学習者が主体的に調べた上で、自由に自分の意見を記述できる設問を取り入れ、それをもとに、学習者間でディスカッションができるように心がけた。

4. 課題の効果

ここでは、授業で扱った読解文の中から3つを取り上げる。そして、ピア・リーディングの談話を分析することにより、学習者が自動的に課題に取り組んだ様子と読解課題について考えてみたい。

田中（2018：15）は、「テキストとしてどのような文章を選ぶか、また、テキストを読むときに取り組む課題をどのように作成するかということは、活動の成否に関わる重要なポイントである」と述べている。また、前述したように、田中（2018：45）は、課題シートの内容について、「自分の意見を書く課題のほうがグループ・ディスカッションが活発になっていた」と報告している。

本稿で取り上げる3つの協働活動の談話は、自身の意見を求めるだけでなく、自分で調べたデータを解釈して意見を述べるものである。興味や関心がどのように積極的な学習活動と結びついたのかを詳述する。

本稿で分析対象とするのは、一橋大学国際教育交流センター（2005）中から抜粋した（1）「ことばに焼きけられているもの」、（2）「外国人の参政権」、（3）「少子高齢化と労働人口」である。（1）は普段は気に留めないが、言語やその使い方に社会の価値観が隠れているという内容で、学習者それぞれの母語ではどうなっているのかを、ジェンダーの観点から考えてもらった。（2）の外国人の参政権については、日本人ではないという視点から、テキストを読んでどのような感想を持ったのか、また、自国の難民問題などにも触れ、それに対する政策や救済案について議論を深めた。（3）の少子高齢化については、先進国が抱える共通の社会問題と

して、読解文に選んだ。まず、各自が調べた実際のデータから、自国の置かれた現状を把握してもらった。その上で、少子高齢化問題の要因となる、平均寿命の延伸、出生率の低下、女性の社会進出や労働問題などについて、ディスカッションを行った。この3つのプロセス・リーディングの協働活動の様子は、学生の承諾¹⁾を得て音声を録音し、宇佐美（2011）²⁾に倣って文字化した。以下に掲載した事例は、協働活動中の談話の一部分である。

（1）ことばに焼きつけられているもの

以下に示した【事例1】において、まず、学生B（以下、Bとする）が01で設問文を読み上げ、それに対して02、03で学生A（以下、Aとする）が「う～ん、そうです。いや、こう、まあこういう現象はあると思います」と述べ、文章に書かれている現象はイタリア語にもあると言及している。その後、04でAは、イタリア語の女性名詞、男性名詞について説明している。そして、イタリア語に男性、女性に対する価値観が隠されていると述べたあと、08でBに（Bの母語である）ドイツ語には「ニュートラル」を示す言い方があるか尋ねている。それに対して、09でBは、ある場合もない場合もあると返答し、10で「最近のは、あの女性の学生だったら、それをはっきり言わなきゃいけないことになります」と述べ、12～13で実例を挙げて言葉が変化していることに触れている。Aはそれを受けて、15で、「で、イタリア語では残念ながらニュートラルの選択肢はないから」とし、15のその後の発話で、「（男女）なん人かのグループがあったら、文法的に正しい言い方は男性の言葉を使う」が、20において、「けど、上司だけ、女性だけのグループだったら、女性の名前、名詞を普通は使います」と説明を加えている。さらに、23で、「なんかジェンダー平等に関心がある人は、両方の場合にも、その女性に使う名詞を使うようになってきた」と昨今、言葉の使用が変化してきていることについて言及している。さらに、27では、ジェンダー平等の考え方方が広がって来て、自分の大学の先生が学生にメールを送る際の言葉使いも変わってきたと現状説明をしている。そして、30では、「男性の言葉じゃなくて、女性の言葉を使うようになってきて、いいと思います」と自分の感想を述べている。

館岡（2007：53）は、ピア・ラーニングのメリットとして、「リソースが増える」ことを挙げている。この課題によって、テキストに書かれていることを母国の現状に置き換え、母語やその使い方について考えるきっかけになったと言える。また、他の学習者の国についての情報（リソース）も得ることができたと言えよう。Aは母国の大学院で文学を専攻しており、普段から「言葉」について関心を持っていることが窺える。

【事例1】（学習者の発話はそのまま掲載する）

01B：あなたの国では、この文章に書いてあるようなことがありますか。その理由を述べてください。

02A：う～ん、そうです。

03A：いや、こう、まあこういう現象はあると思います。

04A：で、イタリア語はなんか名詞は、

05B：うん。

04A：なんか、なんか、男性か女性だけ、

06B：はい。

04A：ありますから、こういう問題はよくあります。

07B：ふん。

08A：ドイツ語だったら、そのニュートラルの方もありますか？。

09B：ありますか、ない場合もある。

10B：なんか、例えばあの学生について話したら、あの、ええと普通のあの学生と言う言葉は、あのなんか男性の方になんか表わすが、最近のは、あの女性の学生だったら、それをはっきり言わなきゃいけないことになります。

11A：そうですね。

12B：それか、なんかに・・あの、あの、いうあの方法がある二つあります。

13B：あのなんか、例えば大学の、学生、たち、なんか、みんなについて話したら、なんか男性と女性の学生を言っても大丈夫で、なんか3つ目のニュートラルの言葉もなんかあるんだけど、これを使ってもいいです、はい。

14A：なるほど。

15A：で、イタリア語では残念ながらニューラルの選択肢はないから,,

16B：うん。

15A：あ～なんかグループが、なんか人のグループがあったら↑,,

17B：うん。

15A：で、男女両方言ったら絶対になんか文法的には文法的の,,

18B：はい。

15A：文法的に正しい言い方は、なんか男性を使う男性の言葉を使う。

19B：うんうん。

20A：けど、上司だけ、女性だけのグループだったら↑女性の名前、名詞を,,

21B：はい。

20A：普通は使います。

22B：はい。

→23A：で、でも最近はなんか、ジェンダー平等の話,,

24B：うん。

→23A：はすごく、あ～注目されて,,

25B：そうね。

23A：で、人、なんかジェンダー平等に関心がある人は,,

26B：うん。

23A：両方の場合にも、その女性に使う、あ、名詞を使うように・・なって・・きた。

27A：うん、私の大学の先生も,,

28B：うん。

27A：文学の先生も、ああ、なんかメールを送ってくれる時は、がなんか学生さんへって、始めに書くでしょう？。

29B：うん

→30A：で、そこは男性の言葉じゃなくて、女性の言葉,,

31B：うん。

→30A：を使うようになってきて、いいと<笑いながら>思います。

(2) 外国人の参政権

次に、外国人は参政権を与えられるべきか否かの議論をしている場面の談話を考察する。下の【事例2】の01で学習者C（以下、Cとする）は、「日本が選挙権を欲しい人が、日本の国籍をもっと簡単に得られる方法を作るべきだ」とし、「二重国籍を認めないのは、今のグローバル時代で保守的過ぎ」だと主張している。さらに、04で「特に在日韓国人に対して不当であると思います。日本の国籍取得のために国籍諦めないといけない状況にするのは、無理やり連れて行かされた韓国人に非常に不当なことだと思います」と在日韓国人についても言及している。Cの発言に対して、06でAも「その、なんかグローバル化、ちょっと考えると、その、二重国籍の問題は保守的だという点はすごく良い点だと思います」とし、BはCのグローバル化という視点から考えた外国人の参政権についての意見に賛同している。次いでBは08で「どちらかというと、まあ認めるべき、という意見に賛成しました」と意見表明をしている。3名の学習者は、Cの「グローバル化」、「保守的」、「二重国籍」というキーワードによって、テキストにはない側面から、学習者間の対話が深まっているのがわかる。つまり、協働活動により、議論が深まったと言える。続けてBは09で、「この地方、えっと、そう、地方公共団体・・の、えっと選挙権を認める、認めたらいいと思います」と地方公共団体の選挙権を認めることについて自身の意見を述べている。それに対して、10でAは、「非常に複雑な議論だと思います」と前置きをした後、「国に長く住んでいる人たちが、政治に参加できるようにして欲しいです」と述べ、11～13では「なぜかというと、ある国に長く住んでいると、その国のルールが、人生に大きな影響を与えることになります」、「だからこそ、自分もそのルールに影響を与える権利があるのは当然のことだと思うからです」と言明している。

【事例2】

01C：私は国籍を持って、持っていない人は選挙権をもらわない方がいいと思いますが、日本が選挙権を欲しい人が、日本の国籍をもっと簡単に得られる、

02B：う～ん。

01C：方法を作るべきだと思います。

→03C：二重国籍を認めないのは、今のグローバル時代で保守的過ぎて、非効、これちょっと間違えた非効率的で、私に意味不明です。

04C：ちょっと強いけど、え、特に在日韓国人に対して不当であると思います。

05C：日本の国籍取得のために国籍を諦めないといけない状況にするのは、無理やり連れて行かされた韓国人に非常に不当なことだと思います。

→06A：その、なんかグローバル化、ちょっと考えると、その、二重国籍の問題は保守的だという点はすごく良い点だと思います。

07B：うんうん、Cの意見に賛成ですけど、宿題には別のこと書きました。

08B：どちらかというと、まあ認めるべき、という意見に賛成しました。

09B：まあ、確かにこの、直接、こうやるのは難しいからそう言いましたが、まあ。少なくともこの地方、えっと、そう、地方公共団体・・の、えっと選挙権を認める、認めた

らしいと思います、はい。

10A：私は、非常に複雑な議論だと思います。

11A：たとえば、国に長く住んでいる人たちが、政治に参加できるようにして欲しいです。

→12A：なぜかというと、ある国に長く住んでいると、その国のルールが、人生に大きな影響を与えることになります。

→13A：だからこそ、自分もそのルールに影響を与える権利があるのは当然のことだと思うからです。

（3）少子高齢化と労働人口

最後に、少子高齢化と労働人口のテキスト課題に関する協働活動の様子を観察する。医療の進歩によって、平均寿命が延伸されており、それに伴い65歳以上の高齢者の増加が著しい。さらに、高齢化問題と同様に、少子化、それに伴う労働人口の減少も先進国に共通した社会問題である。当該授業では、まず、現状を把握するために、最新のデータ収集を課した。そして、そのデータからわかること、考えられる要因、今後の解決策を女性の晩婚化、難民問題、高齢者の労働人口など、様々な観点から議論した。

下に挙げた【事例3】においては、まず、35でBは「子の出生率って、なんだと思いました」と、未習語彙について述べている。しかし、その後、38では、最新データである2020年の子供の出生率について述べ、39では、平均1.58人の子供が生まれ、一人か二人産む」という調べたデータについて言及している。課題を遂行するにあたり、自分で語彙を調べ意味の確認をしたと考えられる。さらに続けて、Cは、「ということになるけど、でその平均年齢は30歳、30.5歳になっている」と女性の初産の平均年齢のデータに触れ、41Cで「この質問に入ってないけど」と初産の女性の年齢についての設問はなかったが、自主的に調べたと述べている。ただ単に、与えられた設問を機械的にするのではなく、疑問に思ったことを学習者自らが調べたということは、課題に興味を持ち、より深く知りたいという学習へのモチベーションに繋がったと考えられる。清水・小林（2010：56）では、学習者オートノミーの観点から、「知的好奇心に支えられた課題を探求し、解決していこうとする思考を要請することが必要」だと論じられている。

【事例3】

・・・前略・・・

34B：よくわからないんです。

→35B：私も子の出生率って、なんだと思いました。

36B：よくわからないです。

37B：なんか、この出たんですけど。

38C：私もドイツだから、なんか、パーセント見つからなくて、なんか、え～あの2020年に数字が苦手で、738800人の子供が生まれて。

39B：ドイツ人の女の人には、あの、平均1.58人の子供がうまれるそうで、あの、まぁ、大体、一人だけか二人産む、

40B：あ～。

39C：ということになるけど、でその平均年齢は30歳、30.5歳になっている。

→41C：この質問に入ってないけど。

下の【事例4】は【事例3】の続きであるが、Cだけでなく、44でAも「私も、ほかの、あ、面白いデータを見て」とし、続けて、「30年前の、女性、に比べてなんか2倍ぐらいの女の人は子供を産まないことになります」と少子化の要因と考えられる現象について述べている。また、45でAは、「それはなんか、30年前の、女性、に比べてなんか2倍ぐらいの女の人は子供を生まないことになります」とデータから読み取れる事象について、具体的に述べているのが見てとれる。事例3、事例4で見たように、学習者は課題に取り組む際に、知的好奇心や探求心を持って設問以外の資料を調べ、データから読み取れることについて思考していることわかる。

【事例4】

42A：2010年、2015年↑。

43B：うん。

→44A：私も、ほかの、あ、面白いデータを見て、それはなんか子供のいない女性の数は、増加して、1980年生まれの4人に一人になってきた。

→45A：それはなんか↑30年前の、女性、に比べてなんか2倍ぐらいの女の人は子供を生まないことになります。

→46A：それは面白いと思って、ちょっとここに書いておきました。

5. 学生へのインタビュー

Cは（1）「ことばに焼きけられているもの」の当該授業には欠席であった。AとBには、課題として与えた自身の言語（Aはイタリア語、Bはドイツ語）について、ホワイトボードを使って説明をしてもらった（付録参照）。Aは個人的に興味があったから、面白かったとの感想で、Bもその授業が特に面白かったと述べている。ホワイトボードを使って、発表したのもいつもの授業とは異なっていて、楽しかった。また、高齢化の課題についても、自分の国について知ることができて、面白かったと答えている。

（A, B, Cは学習者、Tは筆者）

01T：無標と有標について、自分の言語について調べてもらいましたが、どうでしたか？。

02B：面白かったと思います。

03T：どういうふうに面白かったですか？。

→04A：あ～ま～、前言ったように、たぶんいつもとちょっと違って、ああ～、え～たまたま、ああ、違うことをやるのも楽しいと思いますし、あ～ん、その言葉のこの無標と有標の宿題があった時に、その発発表みたいなことで、それも、楽しかったです。

→05A：ま、私は多分、個人的な興味はそういうことについて、個人的な興味を持ってるので、あ～それはすごく楽しかったです。

→06B：私も特に、この授業がとてもおもしろかった。

07T：その高齢化のところもね。インターネットで調べて、外国人がどのぐらい働いているのかとか、それから、あの、寿命がどのぐらいなのかとかいうのも調べてもらったと

思うんですけど、ああいうのはどうでしたか？。

08C：よかったです。

09T：よかったです？。

→10C：うん、自分の国のこと、もっと、知って面白かった。

6. おわりに

本稿では、読解のピア・ラーニングにおいて、協働活動を活性化させ、学習者の自律学習を促進する課題について考察した。興味や関心が持てる課題は、学習へのモチベーションにも繋がることがわかった。また、協働活動における他者との対話を通して、情報のリソースを得られる。それらは、自らが学んだ知識や情報に加え既存知識となり、今後、読解活動をする上で大切な役割を持つと考えられる。CJLCでは、多国籍の学生が学んでいる。文化や言語、習慣が異なるれば、様々な側面から議論ができるはずである。その利点を活かせば、学習者たちにとって、より多くの学びが得られるだろう。

注

- 1) 音声の録音・板書の撮影や掲載については学習者の許可を得ている。
- 2) 文字化記号の意味は以下の通りである。
 1. [、] は発話中に短い間があることを示す。
 2. 笑いながら発話したものや笑いは、< >の中に<笑いながら>と説明を明記する。
 3. 発話の引き伸ばしは [～] で表す。
 4. 言いどよみは [・・] を記す。
 5. 発話が途中のものには [,,] を示す。
 6. 話者が一旦交替しても、同一話者によって発せられた〔1発話文〕とみなすものは（2-1と2-2）とで1つの発話文とみなす。
 7. イントネーションの上昇は [↑] とする。
 8. 疑問文には、文末に [?] をつける。
 9. 発話文が終わった印として、文末に [。] をつける。したがって、[?] や疑問文ではない文中のイントネーション上昇の [↑] のあとにも [。] をつけ [?。] [↑。] と表す。

【参考文献】

- 石黒圭（2018）「ピア・リーディング授業の考え方 ピア・リーディングにおける対話とは何か」石黒圭編著・胡方方・志賀玲子・田中啓行・布施悠子・楊秀娥『どうすれば協働活動がうまくいくか：失敗から学ぶピア・リーディング授業の科学』ココ出版 pp.233-247.
- 宇佐美まゆみ（2011）「改訂版：基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese：BTSJ）」『談話研究と日本語教育の有機的統合のための基礎的研究とマルチメディア教材の試作（平成15-18年度科学研究費補助金基盤研究B（2））』pp.1-20.
- 木谷直之・佐藤智昭・築島史恵（2019）「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.
- 胡方方（2019）「ピア・リーディングの教室活動：JFL環境で学ぶ中級学習者が学術論文を読む試み」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.118-137..

清水順子・小林弘明 (2010) 「自立学習を目指した読解授業試案—チュートリアルとピア・リーディングの応用—」
『北九州市立大学国際論集』(8) 北九州市立大学国際教育交流センター pp.53-62.

関正昭編・平高史也編著・館岡洋子著 (2012) 『日本語教育叢書 つくる 読解教材を作る』スリーエーネットワーク

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

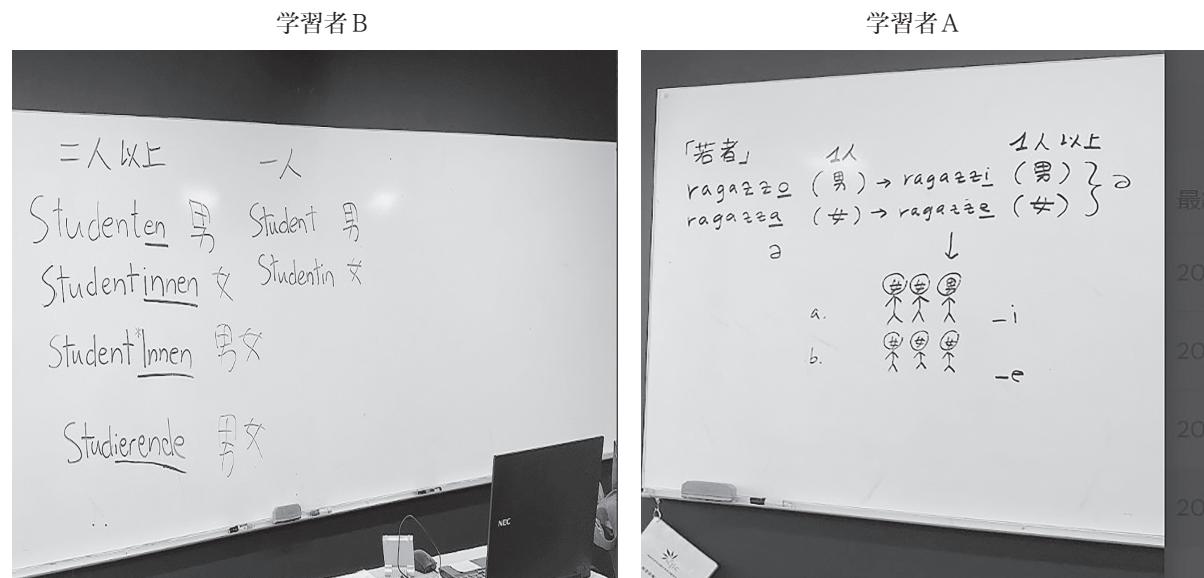
館岡洋子 (2007) 「ピア・リーディング」池田玲子・館岡洋子『ピア・ラーニング入門: 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房 pp.111-145.

田中啓行 (2018) 「テキストの選定と課題の設定 読解の課題はどのように作ればいいのか」石黒圭編著・胡方方・志賀玲子・田中啓行・布施悠子・楊秀娥『どうすれば協働活動がうまくいくか: 失敗から学ぶピア・リーディング授業の科学』ココ出版 pp.15-47.

谷口篤 (2001) 「文章理解—私達はどのように文章全体の意味を理解しているのか」森敏昭編著・21世紀の認知心理学を創る会『認知心理学を語る② おもしろ言語のラボラトリー』北大路書房 pp.75-94.

一橋大学国際教育交流センター (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

【付録】



(ふるた ともこ 本センター非常勤講師)