

# 「三つの対話」を用いた読解授業に関する一考察 —ある学習者の事例から見えるピア・ラーニングの盲点—

## A Study of a Reading Course Using 'Three Dialogues': Blind Spots in Peer-Learning Observed in One Learner's Case

霍 沁宇

### 要旨

本稿は、2014年に都内の大学で行われた上級読解の授業に関する事例研究である。当該授業は、学習者の自己との対話、学習者同士の対話、教師を交えた全体の対話という「三つの対話」を用いて、正確な理解と批判的な読みという学術的文章を読むのに必要な読み方を身に付けることを目的としたものである。調査は、教師の印象ではあまり前向きではないと感じられた1名の学習者Dさんをめぐって進められ、学習者へのアンケート調査のデータ、インタビューデータ、授業活動の談話データ、学習者のワークシートなどを用いて多角的な分析を試みた。その結果、教師が気づいていなかった真摯に授業に取り組むDさんの本当の姿が見えてきた。これは、ピア・ラーニングという教室活動に盲点が潜む可能性があるからであり、教師はこの点に配慮し、一人ひとりの学習者の成長に目を向ける必要がある。

**キーワード：**読解授業、「三つの対話」、事例研究、意識の変容、学習の実態

### 1. はじめに

本研究は、日本国内の大学で行われた「三つの対話」を用いた読解授業に関する事例研究である。授業のTAであった筆者はある学習者、Dさんに出会った。担当教師は以前Dさんをほかの授業で指導したこともあり、「わりとそのスマホをいじったりとか、あんまり前向きな姿勢じゃなかったという印象を持っていたんですね。」と述べていたことが印象に残っている。本研究の対象授業では、「態度は少し改善されてた気もするんですけど、ただそうだとすると、やっぱりその遅刻のくせは治らない」とも語り、Dさんに対してあまり前向きではないという印象を持ちつづけていたようである。しかし、Dさんははたして授業に積極的ではなかったのか、なぜ、教師は前述したコメントをしたのか、筆者は疑問に思った。Dさんはどのように授業活動に取り組み、読み方の意識がどのように変容していったのか、本研究はその実像に光を当てたい。

### 2. 先行研究

本研究が対象とする読解授業は、学術的文章の読み方を「三つの対話」を通して学ぶことを目的としたものである。このうち、読み方を学ぶ面については次の研究が挙げられる。甲田(2009)は、文章属性、読み手の要因と読み方の要因の三者が関わる読解の多様性を指摘している。石黒(2010)は、読み方は読解の目的と時間的制約によって常に影響を受けるものであると指摘し、さらに読解の授業の目的は「文章の読み方を教えることにある」

(石黒 2012: 18) と述べ、日本の大学などの教育機関で学ぶ上級学習者の期待に応えるには、学術的文章の読み方を身に着ける読解授業が必要であると考えている。

一方、対話を通して学ぶという面では次の先行研究が挙げられる。「対話」は人間同士が価値や情報をすり合わせることであり (平田、2012)、ピア・ラーニングにおいて考えを共有するための装置である (池田・館岡、2007)。館岡 (2005) は、読み手が読みの過程で繰り返している自問自答を教室において学習者同士で行う試みとして、ピア・リーディングを提案している。ピア・リーディングは学習者同士の対話を通して読む過程を「可視化」することで、学習者は仲間から直接に知識や方略が学べ、自己を見直す機会が得られるという (館岡、2005)。大島他 (2012) は批判的な読みを含めた大学での学びに必要な総合的な能力を仲間同士の対話を通して身につける実践的活動を紹介している。

ピア・ラーニングを用いた授業活動を行う場合、学習者同士の学び合いに重点が置かれ、彼らがどのような意識を抱えて授業に臨み、成長していくのか、学習者の学びの様子を詳細に調査する必要がある。原田 (2015)、霍 (2015a) は、ピア・ラーニングの授業に参加した学習者全員を集団として捉え、授業を通じての意識変容プロセスを明らかにしている。霍 (2015b) は、霍 (2015a) で見えてこなかった学習者の個性に注目し、教師による評価の高い2名の学習者の意識変容プロセスを分析している。胡 (2015) では、意識面ではなく、ピア・ラーニングの談話データを発話機能の観点から分析されている。

本研究は、「三つの対話」を用いた学術的文章の読解授業を対象に、授業参加の姿勢があまり前向きではないと教師に受け止められていた1名の韓国人学習者をめぐって調査を進める。学習者の個性に注目する点では霍 (2015b) と同様の立場をとるが、意識面だけではなく、授業活動の談話データや成果物なども用いた多角的な分析を試みる。調査の結果は対話を用いた学術的文章の読解授業、特に東アジア圏の学習者への指導の参考になり、同時に、個々の学習者への配慮の参考にもなると思われる。

### 3. 調査対象

#### 3-1 対象となる授業

表1 14回の授業項目

回	授業項目	課題の内容
1	キーワードを定義する	文章のキーワードを選び、理由を考える。
2	行間を読む	文章を読んで、「フォーリナー・トーク」「ティーチャー・トーク」の分かりやすい実例を考える。
3	接続詞を入れる	文中にある空欄に入る接続詞を考えて入れ、文章の最も大切な接続詞及び接続詞が果たしている役割を考える。
4	予測をする	文章の空欄に入る内容を予測し、数文で表現する。
5	キーセンテンスの連鎖を見る	文章を読んで、最も重要な文を3文、重要な文を12文抜き出す。
6	文章構造図を書く	文章を読んで、文章構造図を作成する。
7	中間報告：要約文を書く	文章を読んで、要約文を書く。
8	事例を収集する	文章に載っていない男性語、女性語と若者語を多数挙げる。
9	参考文献を探す	参考文献を調べ、「フォーリナー・トーク」「ティーチャー・トーク」の定義を考える。
10	疑問点に反論する	文章を読んで、疑問や誤っていると思う点を見つける。
11	代替案を考える	文章で挙げられた三分類をよりよく修正する。
12	自分の関心を説明する	文章を読んで、自分にとって面白い文を抜き出す。
13	他者の関心とすり合わせる	文章を読んで、「日本語とはどんな言語か」について、ワールドカフェの形式で他者と自由に意見交換をする。
14	期末報告：書評を書く	文章を読んで、書評を書く。

深く、正確に読む  
批判的、創造的に読む

対象となる授業は 2014 年度前期に都内の大学で行われた上級読解の授業である。授業は週に 1 回行われ、初回のオリエンテーションを除いた全 14 回（表 1 を参照）である。

コースは学術的文章を読むのに必要な読み方を学ぶことを目的とし、前半は深く、正確に文章を読み、後半は批判的、創造的に読むことを目的とする。毎回 1 種の読み方を課題の形で提示し、授業活動を通して学習者に意識してもらおう。教材については、担当教師は自身の書いた社会言語学の著書にある文章の一部を使用していた。筆者は TA として授業に参加し、学習者へのインタビュー調査を実施した。

毎回の授業は、学習者の自己との対話、学習者同士の対話と教師を交えた全体の対話という、文章を通じての「三つの対話」で行われた。学習者が毎回異なるメンバーと話し合えるよう担当教師がグループ編成をした。具体的な授業の流れは表 2 の通りである。

表 2 毎回の授業の流れ

時間	内容
30 分	教師が課題を説明する&学習者が各自文章を読んで、課題を完成する（学習者の自己との対話）
30 分	課題についてクラスメイト同士で話し合い、よりよい案を作成する（学習者同士の対話）
30 分	話し合った結果を発表する&クラス全体のフィードバック（教師を交えた全体の対話）
（文章やワークシートなど、授業のプロダクツを学習者に各自ポートフォリオに整理してもらおう）	

### 3-2 学習者

授業に参加した 22 名の学習者は社会科学を専門とし、日本語レベルが上級（日本語能力試験 N1 相当）である。クラスは多国籍であり、韓国語母語話者が 11 名、中国語母語話者が 5 名、ポルトガル語母語話者が 3 名、英語母語話者、アラビア語母語話者、ドイツ語母語話者が各 1 名である。教育背景や日本語学習経験にも多様性が見られる。本稿の対象者 D さんは 20 代前半の韓国人女性であり、学部正規生である。授業受講時には日本語学習歴は 2 年 2 ヶ月で、日本滞在歴は 1 年 2 ヶ月であり、ほかの受講生と比べて短かった。

## 4. 調査方法

本研究は授業における D さんの学びの様子を意識面と実態面両面から量的・質的に分析する。調査方法は以下の通りである。

まず、学習者の意識面を分析するためにアンケート調査と半構造化インタビューを実施した。アンケート調査は学習者が授業に対する意識、満足度を客観的に把握することを目的に行った。調査は毎回授業に出席した学習者に対して行い、三つの質問項目（①今日の授業活動は面白かったですか、②今日の授業活動は難しかったですか、③今日の授業活動は文章を読むのに役に立つと思いますか）があり、学習者に 5 段階評価をしてもらった。収集したデータを集計し、D さん及びクラス全員が毎回の授業に対する評価を数量的に記述し、比較をする。一方、インタビューは、授業における D さんの意識変容プロセスを詳細に描くために実施した。調査はコース終了直後に 1 時間程度行い、①これまでの読解学習経験や教育背景、②普段の読み方、③授業への期待、④毎回の授業で読んだ文章について感じたこと、⑤毎回の授業活動の中でこなした課題について感じたこと、⑥授業での自身の振る舞い、⑦14 回の授業を通じての読み方の変化について質問した。インタビューデータ

の分析には、小規模データにも適用可能な理論化の手続きである大谷(2007)のSteps for Coding and Theorization(SCAT)を用いた(以下表3を参照)。分析手順としては、面接記録などの言語データをセグメント化し、そのそれぞれに、(1)データの中の着目すべき語句、(2)(1)の語句を言い換えるためのデータ外の語句、(3)(2)を説明するための概念、語句、文字列、(4)(1)～(3)に基づき浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを考案して付していく(4ステップのコーディング)、そして、テーマや構成概念を紡いでストーリー・ラインを記述する(大谷、2007)。

表3 SCATによるDさんのインタビュー内容の分析例

テキスト	(1) データの中の着目すべき語句	(2) (1)の語句を言い換えるためのデータ外の語句	(3) (2)を説明するための概念、語句、文字列	(4) テーマ・構成概念
先生が(笑)書いた文章、まあ、なかなか、水準の高い文章だったんですけど、その中で、指摘する部分を見つける、それがちょっと難しい。	先生が書いた文章、水準の高い、指摘する部分を見つける、ちょっと難しい	レベルが高いと思われる先生の書いた文章の疑問点を指摘することが難しく感じられた	権威、疑う、不安	権威を疑うことへの不安

次に、授業活動におけるDさんの学習の実態を記述するために、授業活動、特に学習者同士の対話の録音データ及び学習者が書いたワークシートを分析した。談話データは宇佐美(2011)の基本的な文字化の原則(Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)に基づき文字化を行った。後述で挙げた談話例で使用される記号の意味を以下表4にまとめた。また、胡(2015)を参考に文字化データに発話機能のラベルを付け、発話回数と発話機能の面からDさんの振る舞いを詳細に記述する。

表4 発話文につけた記号の意味(宇佐美、2011)

記号	記号の意味
。	1発話文の終わりにつける。
、	1発話文及び1ライン中で、日本語表記の慣例の通りに読点をつける。なお、慣例として表記する箇所に短い間がある場合には、「,」をつける。
?	疑問文につける。疑問の終助詞がついた質問形式になっていなくても、語尾を上げるなどして、疑問の機能を持つ発話には、その部分が発話文末なら「?。」をつける。倒置疑問の機能を持つものには、発話中に「?,」をつける。確認などのために語尾を上げる「半疑問文」に「??」をつける。
“ ”	発話中に、話者及び話者以外の者の発話・思考・判断・知覚などの内容が引用された場合、その部分を“ ”でくくる。
( )	短く、特別な意味を持たないあいづちは、相手の発話中の最も近い部分に、( )にくくって入れる。
#	聞き取り不能であった部分につける。その部分の推測される拍数に応じて、#マークをつける。
《沈黙秒数》	話のテンポの流れの中で、少し「間」が感じられた際は、《少し間》と記すが、原則として、1秒以上の「間」は、沈黙としてその秒数を《沈黙5秒》のように記す。
< >	笑いながら発話したものや笑いなどは、< >の中に、<2人で笑い>などのように説明を記す。笑い自体が何かの返答になっているような場合は1発話文となるが、基本的には、笑いを含む発話中か、その発話文の最後に記し、その後には句点「。」または英語式コンマ2つ「,」をつける。
< >{< }< >{>}	同時発話されたものは、重なった部分双方を< >でくくり、重ねられた発話には、< >の後に、{< }をつけ、そのラインの最後に句点「。」または英語式コンマ2つ「,」をつける。また、重ねた方の発話には、< >の後に、{>}をつける。
【( )】	第1話者の発話文が完結する前に、途中に挿入される形で、第2話者の発話が始まり、結果的に第1話者の発話が終了した場合は、【( )】をつける。結果的に終了した第1話者の発話文の終わりには、句点「。」の前に【( )をつける、第2話者の発話文の冒頭には】をつける。
…	発話文中、文末に関係なく、音声的に言い淀んだように聞こえる発話につける。

調査の実施については、対象者に事前に研究協力を依頼し、研究の目的、データの使用範囲、個人情報の保護などについて口頭と文章で説明し、書面で同意を得た。

## 5. 分析の結果

### 5-1 意識の変容

5-1 では、D さんの意識の変容を、アンケートとインタビュー調査の結果に基づき記述する。毎回の授業（7 回目の中間報告、14 回目の期末報告を除く）の 5 段階評価<sup>1</sup>アンケート調査における、D さん及びクラス平均の結果は以下の通りである。

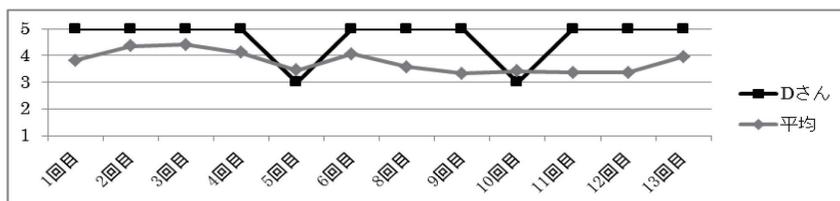


図1 「今日の授業活動は面白かったですか。」の調査結果

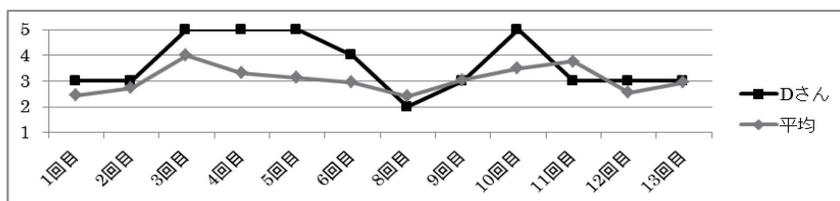


図2 「今日の授業活動は難しかったですか。」の調査結果

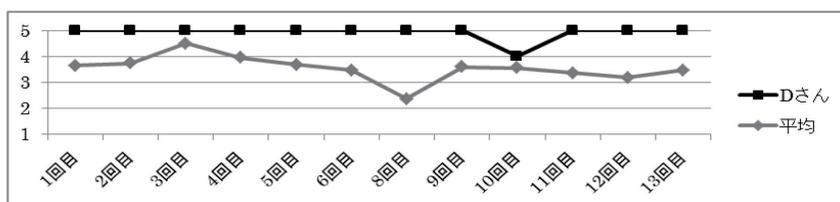


図3 「今日の授業活動は文章を読むのに役に立つと思いますか。」の調査結果

図1、図3から分かるように、クラス全員の平均値との比較から、Dさんは全体的に授業に満足している。また、図2から、授業の難しさに関して、コースの前半では全員の平均値を上回り、後半になると改善されている様子が窺える。最初のころ難しさを多く感じたのは、日本語学習歴が長くないことと関係している可能性が考えられる。

次に、SCATを用いたインタビューデータの分析で見えてきたDさんの意識変容のストーリー・ラインを記述する。分析で生成しているテーマ・構成概念を〈 〉で示す。

<sup>1</sup> 5: とてもそう思う、4: そう思う、3: どちらでもない、2: そう思わない、1: 全然そう思わない

Dさんは〈日本語学習歴が短く〉、日本の大学を目指す〈受験のための教育背景〉を持っている。授業開始時に文章を読む際に〈既習の読み方へのこだわり〉があった。毎週の読解活動を通して、〈初めての社会言語学読解経験〉や、多国籍の仲間との交流の中で、〈異なる文化背景との触れ合い〉ができ、授業が新鮮に感じる時が多々あった。

しかし、自身の読むスピードが遅いと感じ、授業時間内で読み終わられず、〈自分だけ苦労している〉と思ったり、与えられた〈課題の意図がピンとこない〉と感じたり、文章を批判的・創造的に読む課題に対して、〈権威を疑うことへの不安〉などもあった。そして、クラスメイトとの対話において自分の意見が〈少数派の場合もある〉ようで、実は悩みばかりである。困難から抜け出すために、〈無理やりにでも頑張ろう〉としたり、〈仲間のアイデアを前向きに改善しよう〉としたり、Dさんは必死に努力していた。しかし、自信を持って出した答えが間違っているのではないかと自分を疑い、〈正しく解けると思った…〉と落ち込んだこともあり、クラスメイトだけでなく、〈先生の考え方も知りたい〉が、時には、教師の〈フィードバックが腑に落ちない〉こともあった。そして、自分が授業活動に〈もっと積極的に参加すればよかった〉など、残念に思う気持ちもあった。

このような葛藤と努力の中で、他者のコメントから〈多様な着眼点の発見〉ができ、〈日本語に関する知識の獲得〉や〈ストラテジーの習得による読解スピードアップの実感〉もあった。さらに、Dさんは授業を履修することによって、読み方が〈受動的から能動的へ〉変容し、〈批判的意識が芽生え〉、〈柔軟に考えよう〉と思うようになった。

以下は例として、Dさんが教えてくれたエピソードを挙げる。

例えば、3回目の授業(接続詞を入れる)について次のように述べている。「びっくりするほどみんなけっこう意見が違って、なんか接続詞だったら大体同じ流れにならなきゃだめだと思ったんですけど、私は、ええと、『そして』、『また』みたいな、これが必要だなと思ったところに、ほかの方は、『しかし』みたいな、ぜんぜん感じが違うこと言ってたんで。うん、面白かったです。」この語りが示すように、Dさんは他者との対話において、一つの課題に多様な着眼点があることに気づき、授業に満足している様子が窺えた。

また、10回目の授業(疑問点に反論する)に関するDさんのコメントも興味深い。「やっぱりその、先生が(笑)書いた文章、まあ、なかなか、水準の高い文章だったんですけど、その中で、指摘する部分を見つける、それがちょっと難しい…」「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、みんなの疑問点を聞くのも面白かった。」この語りから分かるように、教師の書いた文章を批判的に読むことに不安を感じていたが、クラスメイトとの対話で多様な読み方に気づいたようである。

それだけではなく、11回目の授業(代替案を考える)では、「それが印象に残ってます。そのCさん(クラスメイト)の分類方法が。まったくなんか新しい設計方法で、Cさんが考えてたんですけど、それ見て、おっ(笑)、でもやっぱりCさんの分類もちょっと足りないところもあって、自分たちが意見を出して、それで完成になったんですけど…」という語りから、クラスメイトとの対話で、新たな案に気づくと同時に、仲間のアイデアを前向きに受け止め、さらに改善しようとする姿勢が見える。

そして、12回目の授業(自分の関心を説明する)では、文章を読んで自分にとって面白い文を抜き出すという課題について、「一生懸命読みました。これ探すために。全然面白く

ない文章だったんです。面白い点を探すために。」と D さんは述べ、課題の意図がピンとこないが、無理やりにも頑張りようとしていたことが分かった。クラスメイトとの対話から新たな視点が得られ、それによって考え方も変わったことが次の語りから窺えた。「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（略）。考えることによって変わるんだな…」 「なにげなく読んできた文章を再発見する機会になる授業でした。」

さらに、コース全体を通して、自分だけ苦勞しているという状況から解放し、読解スピードアップの実感が得られたようだ。「ちょっと速めに読むようになったというか、はじめるころにはけっこう時間が足りなくて、自分だけ苦勞してたんですけど、まあどんどん文章もしかもしかも長いですよ。で、なんか授業の終わりぐらいにはけっこう大事なところだけ確認しながら見る方法、自分で、学びました。」「いろんなアプローチができるようになったってというか、文章を多方面から見る能力を学んだ。」

最後に、授業を履修することによる D さんの読み方の意識変容は次の語りから看取できる。「やっぱり批判的に読む力、主体的にその文章を受け止める自分の態度が一番重要だと思うようになりました。最後の何回の授業を通してそう思います。（略）みんなとディスカッションしてて、いろんな意見があるのに気づいて、文章をそのまま読むのに意味がないっていうのを（笑）気づくようになって、やっぱり自分がどう思うか、どうそういう文章を受け止めるかについて、文章自体の意味が変わるんだなと思って…」

## 5-2 学習の実態

5-2 では、授業の談話データと学習者のワークシートを用いて、D さんの学習の実態を詳細に描く。表 5 は、D さんが毎回の授業（7 回目、14 回目を除く）でクラスメイトとの対話における発話回数をまとめ、授業への参加の実態を数量的に示す。遅れて参加した回（8 回目）に関して、D さんがグループ活動に参加した時点から発話数をカウントした。グループ活動の参加者を「参加者 1」のように示すが、毎回のメンバーが異なる。

表 5 学習者同士の対話における D さんの発話回数

回	参加者 1	参加者 2	参加者 3	D さん	回	参加者 1	参加者 2	参加者 3	D さん
1	17	24	17	9	10	82	22	31	19
2	27	11	—	11	11	67	66	—	45
3	50	68	—	97	12	7	6	11	7
4	41	30	—	23		43	13	15	15
5	72	16	—	83		68	14	39	65
6	録音機材の関係で、データ未収録					15	35	21	30
8	100	158	50	76	13	43	55	26	29
9	101	138	—	75		10	7	0	2

表 5 から分かるように、ほかのメンバーとの比較から、D さんの発話回数は授業によって波はあるが、自分なりにターンをとり、活動に関与しているようである。発話回数だけではなく、授業活動への具体的な参加の様子を、順を追って以下に挙げる。

例えば、1 回目の授業（キーワードを定義する）において、文章のキーワードが何かについてみんなで議論している際に、D さんは「私は、もう時間がなくて、まだ読んでないです、すいませーん。」と答えており、声も低く、あまり自信がないように聞こえた。しかし、こうした状況は 2 回目以降からほとんどなくなった。

次に、6回目の授業（文章構造図を書く）を挙げる。録音機材の関係で、談話データを収録できなかったが、図4のワークシートから、Dさんが文章構造図を真面目に、分かりやすく作成している様子、及びグループワーク時にこの構造図を読みながら一緒に修正案を検討するクラスメイトへの配慮が垣間見えるのではないかと考える。

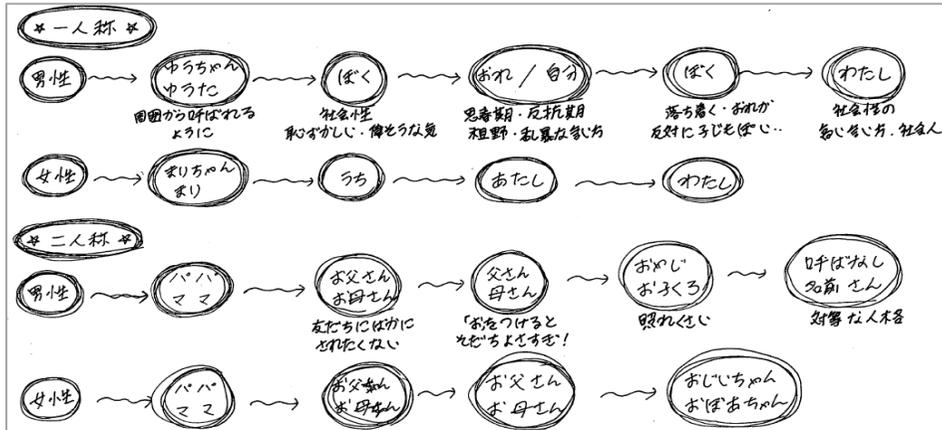


図4 6回目の授業（文章構造図を書く）のDさんのワークシート

8回目の授業（事例を収集する）は、前述のアンケート調査により、コースの中で、Dさんが比較的面白く（5点）、難しくない（2点）、文章を読むのに役に立つ（5点）と感じた授業であることが分かった。授業では、文章に載っていない若者言葉を挙げるという課題が与えられた。談話例①と次頁の談話例②は8回目の授業活動の様子を示す。

談話例①（8回目の授業）：

Dさん	あー、私1つ聞いたことあるんですけど、日本の友達に、“ワンチャン”って知ってますか?、〈ワンチャン〉{<}。	解答表明
参加者1	〈ワンチャン〉{>}?。	解答確認
Dさん	ワンチャンス。	解答表明
参加者1	ワンチャンス。	解答確認
参加者2	あー。	意見留保
Dさん	“休講ワンチャン”みたいな?。	意見提案
参加者2	あはは<笑い>。	感情表明
Dさん	休講の可能性がある、みたいな??。	前提提案
参加者2	えー<笑い>。	意見留保
参加者1	え?。	意見確認
参加者3	あ?。	意見確認
参加者2	休講がワンチャンなの?。	意見確認
参加者1	ワンチャンが休講の可能性ある?。	意見確認
Dさん	えー、えー、違う違う“ワンチャン休講”。	意見否定
参加者1	“ワンチャン休講”は、休講の可能性あり、ってこと?。	意見確認
Dさん	〈うんうん〉{<}。	意見肯定
参加者2	〈あー〉{>}。	意見留保
参加者1	えー。	意見留保

談話例②（8回目の授業）：

参加者1	じゃ、男性語作ってよ。	進行要求
Dさん	あ、じゃ、ラーメンのことだったら、男の子は“腹減った”とか、	意見表明
参加者1	うん。	意見肯定
Dさん	女の子は、“お腹空いた”みたいな、	意見表明
参加者2	あー、それで【【。	進行要求
Dさん	】】比較。	進行表明
参加者2	なんか、突然ひらめいて、“あ、俺食ってない”みたいな<笑い>。	意見表明
Dさん	“あー腹減った”って言ったら、女の子が“あ、お腹空いた、私もー”って言って、なんかおいしいラーメン屋さん、なんか見つけたぞ、みたいな。	意見表明
参加者1	そう、“俺、すっげーうめー（あー）ラーメン屋見つけた。	意見表明
参加者2	覚えて、早く覚えて、覚えて、覚えて。	進行要求

談話例①から、Dさんの意見がグループ内で少数派であることが分かる。日本人の友人から聞いた若者言葉をクラスメイトに分かりやすく説明するように努力したが、その解答に対して他者は批判的な態度を示しているようである。Dさんはあきらめずに意見を主張しつづけているが、結局他者から理解が得られなかった。一方、談話例②から、他者との対話で積極的に努力している姿が見える。Dさんの意見に対して、クラスメイトがポジティブな反応を示し、共に案を改善していく姿勢が感じ取れる。

8回目の授業とは反対に、10回目の授業（疑問点に反論する）では、授業の面白さ（3点）、文章を読むのに役に立つか（4点）に関してDさんがつけた点数はほかの回と比べると低かったが、授業の難しさ（5点）に関して点数は高かった。授業では、文章を読んで、疑問や誤っていると思う点を見つけるという課題が与えられた。

談話例③（10回目の授業）：

Dさん	私も1つ作りました、適当なんですけど…。	解答表明
参加者1	どこですか？。	解答要求
Dさん	さっき、あのう、#なところなんですけど、これ、“せい…てん??”、	意見確認
参加者4	あ、聖典。	意見肯定
参加者1	聖典。	意見肯定
Dさん	“聖典は神の声ですので特定の声は聞こえてはなりません”っていうところなんですけど、聖典って、イエス・キリストの話なんですよ？、でも、	前提確認
参加者1	そうですね。	前提肯定
Dさん	イエス・キリストって、あの、神じゃなくて、人間の姿で現れたあの、結局人間っていうじゃないですか。	根拠表明
Dさん	だから、なんか、特定の声を持ってても全然おかしくないと思いますし、それがむしろ現実的だと思います。	解答表明
参加者4	うーん。	意見留保
参加者1	うーん。	意見留保
Dさん	っていう疑問です。	解答表明
参加者1	はあ。	意見留保
Dさん	じゃあ、1つ選びましょう。	進行提案
参加者1	《沈黙7秒》やさしいのにしようっか。	進行提案

談話例③から分かるように、Dさんは仲間の協力を得て、根拠を分かりやすく説明し、疑問に思う点を提示したが、それに対してクラスメイトは意見を留保し、グループで検討もしなかった。Dさんの解答を理解できなかったことが原因である可能性がある。だが、ワークシート（次頁図5）を調べたところ、Dさんは自分の意見をあきらめていなかったことが分かった。議論後、グループを代表して解答をまとめる際に、Dさんは自分の考え（図5、

2番)を、グループで合意した案(図5、1番)の後ろに追記してワークシートを教師に提出したようである。その後の「教師を交えた全体の対話」において、2番の疑問点に対して文章の筆者である教師も賛同した意見を示したことが授業談話のデータから分かった。この授業で得られた学びは前述した(批判的意識の芽生え)につながると考える。

1. 「疎外感」という表現を「異質感」に変えてもいいのでは? <sup>は</sup>  
 2. 聖典とは、人間の姿で現れたイエス・キリストの事なので、  
 人間性を ~~表現~~ 現しても問題はないのではないかと。

図5 Dさんがグループを代表してまとめた解答(ワークシート抜粋)

そして、11回目の授業(代替案を考える)でのDさんの学びの様子を以下に示す。この回の授業では、文章の内容を批判的に読んだ上、言葉遣いの状況に関して文章で挙げられた分類(場面、話題、機能)をよりよく修正するという課題が与えられた。談話例④と次頁図6はDさん及びクラスメイトの振る舞いを示す。

談話例④(11回目の授業)：

Dさん	女、女の子の場合と男の子の場合、何が違うんですか?。	根拠要求
Dさん	結局このフォーマルとインフォーマルを決めるのは【【。	意見表明
参加者2	】】<内、親疎関係と>{<}、	意見表明
参加者1	<はい>{>}。	意見肯定
Dさん	うん。	意見肯定
参加者2	年齢…ですね。	意見表明
参加者1	そうですね<笑い>。	意見留保
Dさん	<少し笑い>、え、でもこれはすごく…<いい>{<}。	解答肯定
参加者1	<分かりやすかったですか?>{>}。	意見要求
Dさん	興味深かったですから。	根拠表明
参加者1	は…ありがとうございます。	感情表明
参加者1	以上です。	進行表明
Dさん	2つの軸だけでいい、いいんじゃないですか?、だったら。	解答提案
参加者1	これだけ?。	解答確認
参加者2	え、2つの軸ね、<Xと、Xと>{<}、	解答検討
参加者1	<あーあー>{>}。	意見留保
参加者2	Y。	解答検討
参加者2	てか…内と外と歳?。	意見確認
参加者1	なるほど。	意見留保
Dさん	<はい>{<}。	意見肯定
参加者1	<じゃ、あとで>{>}【【。	進行表明
Dさん	】】でも、グラフのほうが、これがかっこいいですけどね。	解答肯定

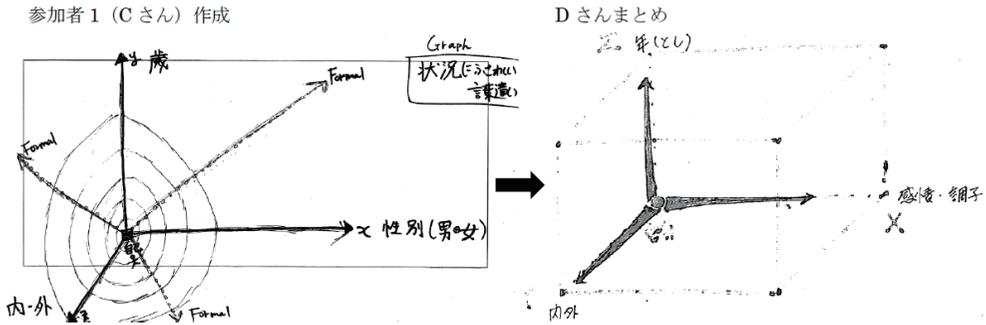


図6 グループで検討する前(左)と検討した後(右)の分類案(ワークシート抜粋)

談話例④では参加者1(前述したインタビューデータで挙げられた「Cさん」にあたる)が提示した3分類(内外、年齢と男女)に対して、Dさんは批判的な意見を伝えた上で、建設的な提案をし、グループで案を改善しているプロセス(図6を参照)の一部を示す。その中から、Dさんが他者の案のよいと思われる部分を積極的に受け入れている様子、及び他者の気持ちを配慮しようとする努力が窺える。

最後に、13回目の授業(他者の関心とすり合わせる)での、Dさんのワークシート(図7を参照)及び学習者同士の談話(次頁談話例⑤)も取り上げたい。文章を読んで、「日本語とはどんな言語か」について、他者と自由に意見交換することが課題であった。

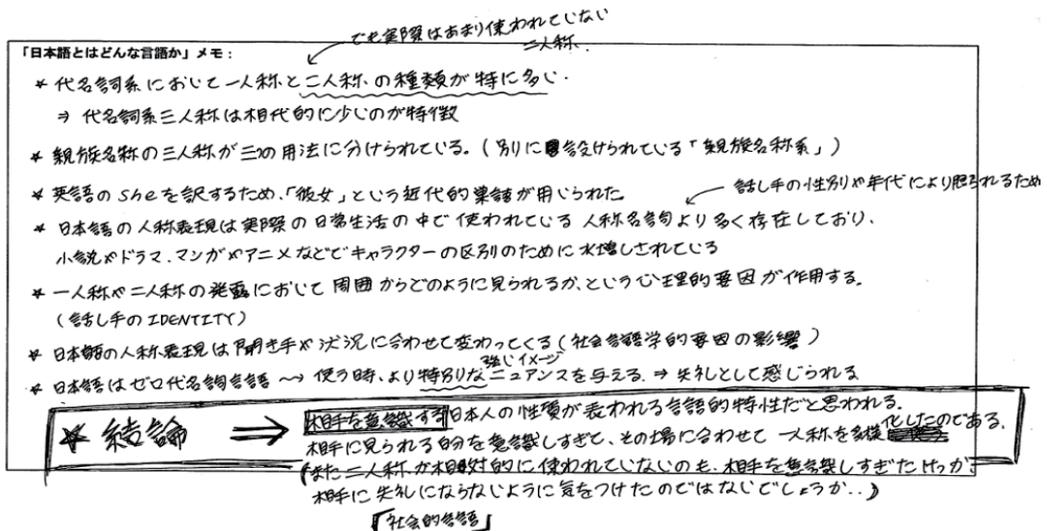


図7 13回目の授業(他者の関心とすり合わせる)のDさんのワークシート

談話例⑤（13回目の授業）：

Dさん	日本語の特徴を書いたんですけど、えと、日本語はえと、いち、#、一人称??、	意見確認
参加者4	一人称。	意見肯定
Dさん	一人称が特に多い言語だと思います<笑い>。	解答表明
参加者2	まあ、そう思います。	解答肯定
参加者1	あはは<笑い>。	感情表明
(省略)		
Dさん	英語だとしても、“I” しかないですよ?、“I”。	意見確認
参加者4	<そうですね>{<}。	意見肯定
参加者1	<そうだね>{>}。	意見肯定
参加者4	<“I” しかないですね>{<}。	意見肯定
Dさん	<あ、“we” もですね>{>}。	意見表明
参加者1	そういう感じで、中国語も。	意見表明
参加者1	《沈黙5秒》え、どうして日本語にはそんなに多く、あのう、多くの種類があるんですかね。	意見確認
(省略)		
Dさん	相手に見られる自分を、なんか、考えすぎ、	意見表明
参加者2	<笑いながら>考えすぎ、<#>{<}。	意見留保
参加者1	<周りの配慮??>{>}とか。	意見提案
Dさん	はい。	意見肯定

図7から分かるように、課題についてDさんはきちんと自分の考えを整理してワークシートにまとめている。また、談話例⑤のように、異なる国籍の仲間同士が自らの考えに基づき、積極的に意見交換をしている。紙幅の関係上、談話データをすべて示すことが難しいが、最後に、「日本語は、相手への配慮を持ち、表現力に優れている言語である」という学習者らの気づきに至ったことが談話データから読み取れた。

5節の分析結果をまとめると、Dさんは授業の最初のころ、課題の意図がピンとこなかったり、批判的に読むことに不安を感じたり、悩みを抱えていたが、他者との対話の中で多様な読み方に気づくことで批判的意識が芽生え、積極的に自分の意見を発信するようになった。同時に、他者への配慮も持ち、クラスメイトと前向きに案を検討している。途中で仲間の中で少数派になった場合もあるが、他者を説得することに努めていた。そして、授業全体を通して、読み方がより能動的、より柔軟に変容していったことが分かった。

Dさんの分析結果を同じ授業のデータを分析した霍(2015a)で明らかになったクラス全員の成長プロセスと比較した。〈課題の意図への戸惑い〉や[自分の能力の限界への挑戦]など、クラスメイトと類似している面がある一方、クラス全体で見られた[チャレンジへの期待外れ]や〈意見のぶつかり合いによる不満〉という意識と、それによる【妥協とあきらめ】がDさんの分析結果では見られなかったという相違点もある。Dさんがクラスメイトと同様、授業活動で躓いていたが、彼ら以上に前向きに努力していたと言える。

## 6. 教師の努力、工夫及び心境変化

学習者の成長の背後にあるのは、期待の込めた教師の努力である。コース終了後、担当教師にも1学期の授業について振り返ってもらい、コースデザインや教室運営、学習者への印象などについて語ってもらった。授業全体を綿密にデザインしたことがインタビューで浮き彫りになった。Dさんが特に頭を悩ませていた、教師の書いた文章を批判するという

10 回目の授業の課題についても言及があった。教師は学習者にとって「自分の国の言語で読む以上にありがたいものとして映る」可能性のある日本語の学術的文章をすべて信用してしまう危険性を指摘した上で、教師自身の書いた文章について学習者に自由に意見を語ってもらい、教室で筆者と対話する機会を設けることにより、彼らの批判的意識を高めたいという設計意図を教えてくれた。また、「三つの対話」という授業設定を通して「人間が絶対視しがち」な自身の読み方を他者に「説明することで、お互いの読み方を相対化して、自分の読み方に揺さぶりをかけて、変容させるきっかけを作りたい」という教師の期待もインタビューで分かった。授業のデザインだけではなく、授業活動中、教師が机間巡視をしたり、難航しているグループへ声をかけたり、ファシリテーターとして学習者を見守る姿がインタビューからも分かり、筆者も毎回の授業で目にしていた。

5 節の分析が終わり、その結果を教師にも伝えた。次の語りから、教師の心境変化及び D さんへの期待が読み取れるように思われた。「今回こういうような彼女の授業態度、姿勢みたいなもの、実はそうでもなくて」「きちんと細かい作業もするし、めんどくさがらずにするし、また、話し合いの中で、必要に応じてそういうリーダーシップを発揮しているところまでやっぱり印象が変わったんですね。」「よく頑張っていた、非常に前向きだということが分かった。」「教えてた学生がかわいいんですよ。なので、頑張ってもらいたいという気持ちもあって…もう少し彼女のことをこちらが積極的に受け入れていたら、もっと彼女も、たぶんそういうのって学生は敏感に察知するから、もっと頑張ろうと、前向きにこの授業でもっと頑張ってる自分を見せようと本人思えたかもしれないから、そこは自分自身の教師としての力量不足であったというふうに思います。」

## 7. おわりに

以上、「三つの対話」を用いた読解授業に参加した 1 名の学習者をめぐって調査を進めた。分析の結果、教師が積極的ではないという印象を持っていた D さんが、実は悩みや不安を抱えつつも真摯に課題に取り組み、文章の読み方を学ぶ姿が明らかになった。

では、なぜ、教師が D さんの本当の姿に気づいていなかったのだろうか。それは、D さんに対するこれまでの印象にも関係するが、ピア・ラーニングという教室活動に理由があると考えられる。3 節から分かるように、国籍や学習経験など、学習者の背景が多様性に富み、彼らが授業開始時にそれぞれ異なる価値観や読み方を持っているだろう。授業において、「学習者の自己との対話」、「学習者同士の対話」を通して課題がこなされ、特に他者と意見をすり合わせることにより（前述した〈多様な着眼点の発見〉、談話例④や図 6 などから分かるように）、教室内でさらに多彩な読み方が生まれてくると考える。その後の「教師を交えた全体の対話」においても、学習者同士で話し合った結果を中心にフィードバックが行われるため、教師が個々の学習者の課題や成長に目が行き届かない可能性がある。一方、D さんのように、日本語学習歴が短く、かつ授業に対して不安を抱えている学習者の場合、自身の意見や悩みを積極的に教師に打ち明けるより、自らもがきながら努力する傾向もあるだろう。それゆえ、教師が彼らに対する印象は一面的に留まったまま、授業が終了してしまう場合もあることが本事例研究から見てきた。ピア・ラーニングを用いた授業活動において、学習者同士の対話に重きが置かれた結果生じる、教師に気づかれにくい学習者一人

ひとりの学びの実態や、その届かない声を「ピア・ラーニングの盲点」と名付けたい。

しかし、特に教室ではじめて出会い、知り合った学習者に対して、教師側に盲点が存在するのも必然的なことではないかと考える。今後の教育において、教師は、学習者に対する先入観にとらわれず、彼らの個性に配慮する必要があると考える。そこで、学習者の本来の読み方や、授業活動の中での変容と成長に目を向け、個々人が必要とするフィードバックを与えることに力を入れることが求められる。具体的には、授業中に学習者と「共に学ぶ、一生懸命に取り組む姿勢」(迫田 2016: 12)で、積極的に寄り添うことが望まれよう。また、授業期間中に個人面談の機会を設け、「対等な人間」(宇佐美 2016: 8)として、教師が一人ひとりの学習者に耳を傾け、彼らとの直接的な対話を進めたり、日本語学習ポートフォリオを活用し、個々人に対する評価を深めたりなどの方法も考えられる。

一方、学習者だった筆者は本研究を通じて、読解の学習に励んでいる日本語学習者にも提案したい。まず、教師の日々の努力にも配慮し、授業に遅れないようにすることが大切である。それは、なにより、自身のためでもある。次に、文章と向き合う際に、内容を理解できているのか、納得できるのか、常に自分自身に問いかけ、文章と主体的に対話を進める。そして、教室内外において、異文化を越えた仲間や教師と対話する機会を大切に、多様な価値観や読み方に触れ合う中で、視野を広げ、考えを深める。さらに、教師の意見や学術的文章の内容について疑問を指摘することを恐れず、積極的に発信する勇気と自信を持つことを最後に記し、稿を閉じることとしたい。

## 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
- 石黒圭(2010)『「読む」技術 速読・精読・味読の力をつける』光文社
- 石黒圭(2012)「読解とその教え方を考える」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』9、1-18
- 宇佐美まゆみ(2011)『基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ) 2011年版』『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(2))、1-20
- 宇佐美洋編(2016)『「評価」を持って街に出よう「教えたこと・学んだことの評価」という発想を超えて』くろしお出版
- 大島弥生・大場理恵子・岩田夏穂・池田玲子(2012)『ピアで学ぶ大学生・留学生の日本語コミュニケーション プレゼンテーションとライティング』ひつじ書房
- 大谷尚(2007)「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』54(2)、27-44
- 霍沁宇(2015a)『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、97-112

霍沁宇 (2015b) 「『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—2名の非漢字圏上級学習者を中心に—」『一橋日本語教育研究』4、147-156

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、127-136

甲田直美 (2009) 『文章を理解するとは—認知の仕組みから読解教育への応用まで—』スリーエーネットワーク

迫田久美子 (2016) 「日本語教師は接客業である—学習者を知り、理解することがすべての第一歩—」五味政信・石黒圭編『心ときめくオキテ破りの日本語教授法』くろしお出版、12-27

舘岡洋子 (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

原田三千代 (2015) 「協働的フィードバックとしてのピア・レスポンス」大関浩美編『フィードバック研究への招待—第二言語習得とフィードバック』くろしお出版、139-179

平田オリザ (2012) 「日本語教育と国語教育をつなぐ『対話』」鎌田修・嶋田和子編『対話とプロフィエーション—コミュニケーション能力の広がりが高まりをめざして—』凡人社、28-44

謝辞：本研究は、国立国語研究所基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」の研究成果の一部である。調査にご協力くださったDさんをはじめとする学習者の皆様と授業をご担当の先生、ならびに論文の執筆にあたり、貴重なアドバイスをくださった石黒圭先生（国立国語研究所）、ゼミの皆様と査読者の方に感謝申し上げます。

(かく しんう 言語社会研究科博士後期課程)