

言語少数派高校生は協働的読解活動に どう参加するか

—言語能力差の有無に焦点を当てて—

蘇 位静

1. はじめに

近年、中学校を卒業し、高校に進学する言語少数派高校生が増加している。2007年度に文部科学省が公表した「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」によると、日本語指導が必要な外国人児童生徒は22,413人で、そのうち日本語指導が必要な高校生は1,128人であり、その数は年々増加傾向にある。しかし、彼らに対する日本語の指導や学校適応といったさまざまな支援や問題はまだまだ手つかずの状況（松田2004；広崎2007）であり、今後どのような支援をすべきかを早急に考える必要がある。

そこで本研究では、どのような支援が可能なのかを模索するため、協働的学習（collaborative learning）に基づいた読解活動（以後、協働的読解活動と呼ぶ）を探索的に行った。この活動の検討によって、今後の支援を考える手立ての一つになると思われる。

2. 先行研究

児童生徒を対象とした読みにおける協働的学習では、Palincsar and Brown (1984)をはじめ、数多くの研究がなされ、読解力の向上や動機付けの高まり、積極的な学びの姿勢が観察された（佐藤1996；水野2006；籾本2006）。

また、元田（2006）や館岡・元田（2007）は「ピア・リーディング」の社会面と情意面を中心に分析を行い、その結果、雰囲気良さ、協力する姿勢、寛容な態度などが協働的学習に大きく左右することがわかった。

一方、原田（2006）は「ピア・レスポンス」の活動の際の言語能力の差に注目して分析を行い、読み手と書き手という役割を交替しながら活動を重ねていく中で役割意識が希薄になり、両者は協働

で問題解決に向かう様子が観察され、最終的には能力差があっても、相互支援的な関係へと変化したと述べていた。

3. 研究目的および課題

本研究は、高校生における支援の可能性を探ることを目的とする。実際の学校現場で、言語能力に差がある生徒が同じ教室で日本語を学ぶことが多い中、原田（2006）のように言語能力の差があっても、協働的学習は成果を上げるのだろうか。そこで、本研究では言語少数派高校生ペアの言語能力の差に着目して、協働的読解活動における参加の仕方に影響するかどうか、参加の仕方は協働的読解活動の当事者による評価にどのような影響を与えるかを当事者の内的視点から少数事例を通して検討する。

研究課題 1 協働的読解活動において、言語能力の差のあるペアとないペアではそれぞれどのような参加の仕方が形成されるのか。

研究課題 2 参加の仕方の違いは、当事者による協働的読解活動の評価にどのような影響を与えるか。

4. 研究方法

4.1 分析の枠組み

データ分析は、西條（2007）の構造構成的質的研究法（Structure-Construction Qualitative Research Method、以下SCQRMと略す）をメタ理論とした修正版グラウンデッド・セオリーアプローチ（以下M-GTAと略す）（木下2003）を用いた。

SCQRMは、「存在や意味や価値といったものは、すべて身体や欲望、関心、目的といったものと関連的に規定されている」（西條2007）とする「関

心相関性」を中核概念としている。これを研究に置き換えると、研究における結果や価値や意味、存在は研究者の関心や研究目的に相関的に立ち現れることになり、従って、対象者や方法、理論、フィールドなどを関心相関的に選択することができる。

そこで、本研究では SCQRM の「関心相関性」に立脚し、本研究の目的に照らして重要だと思われるものは、ひとつの概念として立ち上げモデルを作成することとした。

4.2 対象者

公立 A 高校に通う「選択日本語」の授業に参加した高校生 1 年生 4 名を対象とし、言語能力に差があるペアとないペアで比較検討することとした。

言語能力に差がないペアは王敏とアンナペアである。二人とも入学当時のプレイスメントテストはほぼ同点で、簡単な日常会話ができる程度である。

一方、言語能力に差があるペアはヒラリとルイスである。ヒラリの日本語レベルは日常会話も読み書きともに不自由はない。ルイスの日本語のレベルは日常会話ができる程度である。なお、ヒラリのみすべての教科を通常学級で受けており、他の 3 人は取り出し授業を受けている。

表 1 対象者のプロフィール

	言語能力に差がないペア		言語能力に差があるペア	
	王敏 (女)	アンナ (女)	ヒラリ (女)	ルイス (男)
名前 (仮名) / (性別)	王敏 (女)	アンナ (女)	ヒラリ (女)	ルイス (男)
出身	中国	日本— アメリカ	アメリカ	コロンビア
滞日歴	9ヶ月	1年 6ヶ月	2年 3ヶ月	1年 10ヶ月

4.3 活動手順と内容

テキストは、『読解をはじめるあなたへ「初級から中級への橋渡しシリーズ④』』の一部を使用した。手順は、まず、ペアごとに 1 文ずつ交互で音読し、それについて話し合いをしながら読み進めていく。読み終わったあとに、内容に関する問題をペアで話し合ってシートに記入する。クラス全体で答え

合わせをしたのち、要約シートをペアで協力しながら記入する。最後に、重要だと思われる単語 10 個を 2 人で話し合っ決めて、記入する。全ての記入が終わったら、それをペアごとに発表してもらった。

4.4 データ収集

3 ヶ月間の「選択日本語」の授業を行い、授業終了後一週間以内に半構造化インタビューを行った。インタビューは、協働的読解活動についての感想や相手の印象、活動中の出来事、感じたこと、思ったこと、また具体的にどのように活動を進めたのか、などを中心に質問を行った。

4.5 分析手続き

分析は、木下 (2003) の M-GTA を用いてボトムアップ的に行った。

まずインタビューした録音データのトランスクリプトを作成した。その後、トランスクリプトの中の研究課題に関連する箇所に着目し、そこから、どのような参加の仕方が形成されているのか、またそれが協働的読解活動の評価にどのような影響を与えているのかを当事者の視点から解釈し、概念名をつけた。そして類似の部分を具体例 (ヴァリエーション) とする概念を生成し、それらから成るモデルを作成した。その際、解釈の恣意性を防ぐため、類似例、対極例の有無を確認しつつ、概念名とその定義、具体例を分析ワークシートにまとめた。

5. 分析結果と考察

分析の結果、ペア間の言語能力差が協働的読解活動への参加の仕方に影響を及ぼすことが示唆された。

まず、言語能力に差がないペアでは、双方が自分の日本語能力の弱さを認識していることから謙虚な態度をとり、相手のことを受け入れ、歩み寄るという姿勢から、相手への興味を持ち、内容理解や課題遂行の際に相手への貢献や見直しや間違いを気づかせてくれるといった態度が見られ、【相互支援的な参加】の仕方が形成されていることが示唆された。また【相互支援的な参加】の仕方によって、1 人では成し得なかった内容理解や課題遂行ができたことで、自信を持つようになった。更に、相手への興味を持つ姿勢から、お互いの友情が深まったことも窺われた。結果的に彼らは【協

働的読解活動に対するプラス評価】をし、協働的学習に意義を見出したといえる。

次に、言語能力に差があるペアでは、言語能力が低い生徒には、謙虚な態度や相手を受け入れ、歩み寄る姿勢が見られたが、言語能力が高い生徒は自分より言語能力が低い相手と組むことを前向きに考えることができず、この活動が自分のためにならない、負担になるだけのものであると感じ、相手を受け入れ、歩み寄る姿勢が見られなかった。一緒に活動をやらなければいけないという義務感から相手と課題をやることはやるが、相手とよい

関係を築く意思は見られなかった。また、相手との活動を早く終わらせたいために、課題を早く適当にこなすようにしたり、必要最小限の話をするようにしたり、相手の歩み寄る言動を気づかずに何も感じないような態度を取り続けた。その結果、お互い【課題をこなすだけの参加】の仕方になっていたことが示唆された。このため、時間がかかる上に集中できないことやもっとわかる人とやりたいという気持ちが、【協働的読解活動に対するマイナス評価】に働き、当事者たちは協働的学習に意義を見出すことができなかった。

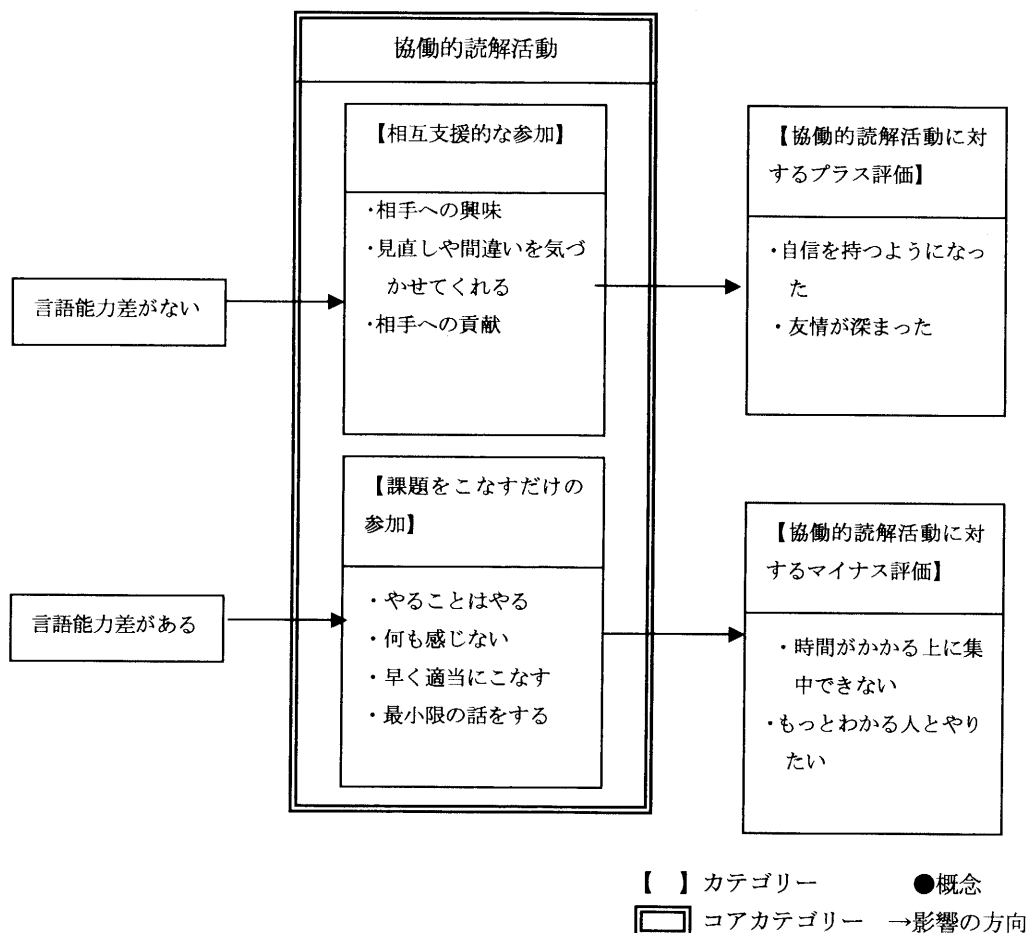


図1 ペア間の言語能力差の有無が協働的読解活動への参加の仕方に及ぼす影響

6. まとめと今後の課題

今回の実践から、言語能力に差がないペアは、活動開始時は内容や課題に関して難しいと述べていたが、その後、お互いの得意分野を活かし、二

人の力を補い合いながら活動した結果、当初難しいと思われた内容も課題も達成できたのである。このことから生徒の既有能力（違う文化背景や得意分野）の活用の奨励が必要であることが示唆さ

れた。

また、言語能力に差があるペアの場合、教師は言語能力の高い生徒に対して言語能力の低い生徒への助力を無意識に期待してしまい、彼らにも多くの配慮が必要であることを忘れがちになる。その結果、言語能力の高い生徒は、教師からサポートされていないと感じたり、面倒を見ることへの負担を感じたりして、活動への意欲が下がってしまうのである。以上のことから、言語能力の高い生徒への励まし、支援、動機付けが重要であることが示唆された。

さらに、今回の活動で使用されたタスク(課題)は、正解が一つしかないクローズクエスチョン問題と内容を要約するややオープンクエスチョン問題であった。そのため、言語能力の高い生徒は相手と協働して課題を遂行する意義を見出しにくく、また言語能力の低い生徒にとっては相手に頼らざるを得ない状況に陥ったのである。このことから、一人ではなし得ないタスク(課題)や言語能力の低い生徒も活躍できるようなタスク(課題)を工夫するなど、タスクの種類を吟味する必要があると示唆された。

今後の課題として、以上で述べた改善点に加え、性差等のさまざまな視点からの分析や、縦断的調査などか必要性が挙げられる。今後も協働的学習の理念に基づいた活動の実践を続け、新たな言語少数派高校生への教育支援として協働的学習の可能性追求していきたい。

注

1. 「異なる背景を持つ複数の主体が、ある共通の目標を実現するために、それぞれが個々の能力を発揮しながら、対等な立場で対話をおこない、相互に学びあいながら、一人で実現できないことを創造していくこと」(池田 2007)。
2. 学習者同士が助け合いながら、対話的問題解決を行い、テキストを理解していく読みの活動を指す(館岡 2005)。
3. 作文の推敲のために学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交替しながら検討する活動を指す(池田 2007)。
4. 日本語の能力を指す。
5. 概念名、定義、具体例(ヴァリエーション)、対極例や

分析視点を書きとめる理論的メモからなるもので、一概念につきワークシートに形式で作成するものである。

参考文献

- 木下康仁(2003)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂
- 西條剛央(2007)『SCQRM ベーシック編 ライブ講義 質的研究とは何か』新耀社
- 酒井朗(編著)・広崎純子(2007)『進学支援の教育臨床 社会学 商業高校におけるアクションリサーチ』劉草書房
- 佐藤公治(1996)『認知心理学からみた読みの世界』北大路書房
- 原田三千代(2006)「中級日本語作文における学習者の相互支援活動—言語能力の差はピア・レスポンスによって負の要因か—」『世界の日本語教育』16, 33-73.
- 松田香織(2004)「日本の高等学校で必要な日本語とは—3人の中国籍高校生の場合—」桜美林大学大学院国際学研究科 修士論文
- 水野正朗(2006)「源氏物語速読課題における協同学習による読解過程の分析」『協同と教育』2, 38-46.
- 元田静(2006)「協働的学習活動に関わる日本語学習者の情意的・社会的変数—自尊心・雰囲気・モラルを中心に—」『東海大学紀要 留学生教育センター』26, 19-32.
- 元田静・館岡洋子(2007)「短期集中日本語授業における協働的学習—認知面と情意面の観点から—」『日本語教育の授業場面における協同学習』科学研究成果報告書, 87-102.
- 籾本容子(2006)「「定住型児童」の対話と協働学習による「読む力」の育成—「イメージ化」を取り入れたピア・リーディングの実践をもとに—」早稲田大学大学院日本語教育 修士論文
- Palincsar, A.S. and Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension—monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- す うえいちゃん/愛国学園大学
weiching420jp@yahoo.co.jp