

修士論文 平成 19 年度

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—

お茶の水女子大学大学院
人間文化研究科 言語文化専攻
日本語教育コース
蘇 位 静

謝辞

本論文の執筆にあたり、多くの方々にご指導、ご協力いただきました。ここに記して、心より御礼を申し上げます。

指導教官の岡崎眸先生には、修論構想の段階から分析まで多くの貴重なご助言と励ましのお言葉をいただきました。深く御礼を申し上げます。副指導官である佐々木泰子先生には、いつも温かく見守ってくださって、ありがとうございます。それから、西條剛央先生には研究方法に関するご指導とご助言をいただき、御礼を申し上げます。

同期の村中雅子さん、田川麻央さん、寺下裕久美さん、遠藤宏子さんにいつも落ち込んでいる私を励ましてくださり、また、的確なアドバイスやご指摘をくださって、心から深く感謝いたします。特に、村中雅子さんには、M-GTAのスーパーバイザとして、たくさんのご意見ご指摘をいただいて、心から厚く御礼を申し上げます。お互い論文を作り上げる辛さも喜びも常に分かち合って、励ましあって、支えあってこそ私はここまで頑張ってきたと思います。本当にありがとうございます！

文殊組の張鉄英さんには、中国語の文字入力、小林智香子さん、西岡あやさんには、インタビュー質問項目、モデル図、ストーリーラインの検討、論文の査読まで献身的なサポートをしてくださり、ありがとうございます。2人にはいつも励ましてもうらい、心の支えになりました。宇津木奈美子さんにもモデル図の検討と一緒に検討して下さってありがとうございます。金孝卿さんからいつも心強い声援や貴重なアドバイスをいただき、ありがとうございます。それから、大学の恩師である桜井隆先生には、大学1年生からずっと見守ってくださって、この場を借りて改めて御礼を申し上げます。

授業に参加して下さった生徒たちに感謝いたします。根気よく最後まで活動に参加し、授業後、インタビューまですべて快く引き受けて下さった生徒に、心から深く御礼を申し上げます。生徒たちなしには、この研究もなしと同然である。彼らと共に活動を通じて、多くの学びや気づきがありました。また、活動の実践の場とデータ取りを快く承諾して下さった、校長先生、副校長先生、国語科長に御礼を申し上げます。

最後に、ずっと励まし、支えてくれた両親と妹に心から感謝いたします。ありがとうございました。

2007年1月15日

蘇 位 静

目次

第1章 序論	1
1.1 研究背景	1
1.1.1 日本の学校現場における外国人児童生徒の受け入れ状況.....	1
1.1.2 言語少数派高校生における現状と問題	4
1.2 研究動機と本研究における授業の位置づけ.....	6
1.3 本論文の構成.....	8
第2章 先行研究.....	9
2.1 理論的背景と学習観の転換.....	9
2.2.1 協働的学習の定義.....	10
2.2 児童生徒を対象とした読みにおける協働的学習	11
2.2.1 相互教授法.....	11
2.2.2 源氏物語速読課題における協同学習 ¹³	11
2.2.3 対話と協働学習による「読む力」の育成	12
2.3 協働的学習における情意面、対人認知、言語能力の差について.....	13
2.3.1 協働的学習における情意面	13
2.3.2 協同学習における対人認知	15
2.3.3 協働的学習における言語能力の差	16
2.4 本研究の位置づけ.....	17
第3章 研究目的と方法.....	18
3.1 研究目的と課題	18
3.2 研究方法	19
3.3 分析方法	19
3.3.1 メタ理論としての SCQRM	19
3.3.2 分析方法としての M-GTA	20
3.4 分析手順	22
3.5 対象者	24
3.6 活動の概要.....	25
3.6.1 活動内容と手順の概要.....	25
3.7 活動における筆者の関わり方	26
3.8 データ収集.....	26

第4章	結果	27
4.1	「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」の結果 図	27
4.2	ストーリーライン	28
4.3	各カテゴリーと概念の説明	28
第5章	考察	35
5.1	言語能力に差がないペアが相互支援的關係に参加した要因	35
5.2	相互支援關係的な参加を促す要因となった個々の概念	36
5.3	協働的読解活動に対するプラス評価の個々の概念	37
5.4	言語能力に差があるペアが、課題をこなすだけの参加に留まった要因	39
5.5	課題をこなすだけの参加態度を生み出した個々の概念	40
5.6	協働的読解活動に対するマイナス評価の個々の概念	42
第6章	結論	44
6.1	まとめ	44
6.2	言語少数派高校生の日本語教育における協働的学習への示唆	45
6.2.1	既有能力（違う文化背景や得意分野）の活用の奨励	45
6.2.2	言語能力の高い生徒への励まし、支援の必要性	45
6.2.3	タスク（課題）の種類のカラ考慮	46
6.3	今後の課題	46
参考文献		48
付録資料		

第1章 序論

1.1 研究背景

1.1.1 日本の学校現場における外国人児童生徒の受け入れ状況

日本の国際化や「出入国管理及び難民認定法」の改正によって、学校におけるさまざまな言語や文化背景を持つ言語少数派の児童生徒¹（以下、児童生徒と呼ぶことにする）が増えている。その数は年々増える一方と予想されている。

では、一体日本ではどのぐらいの日本語指導が必要な外国人児童生徒²が学校に在籍しているのだろうか。平成18年度（2007年）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（図1）は22,413人で、公立学校に在籍している外国人児童生徒の数が調査開始（1991年）以来最も多く、前年（20,692人）より8.3%も増加した。

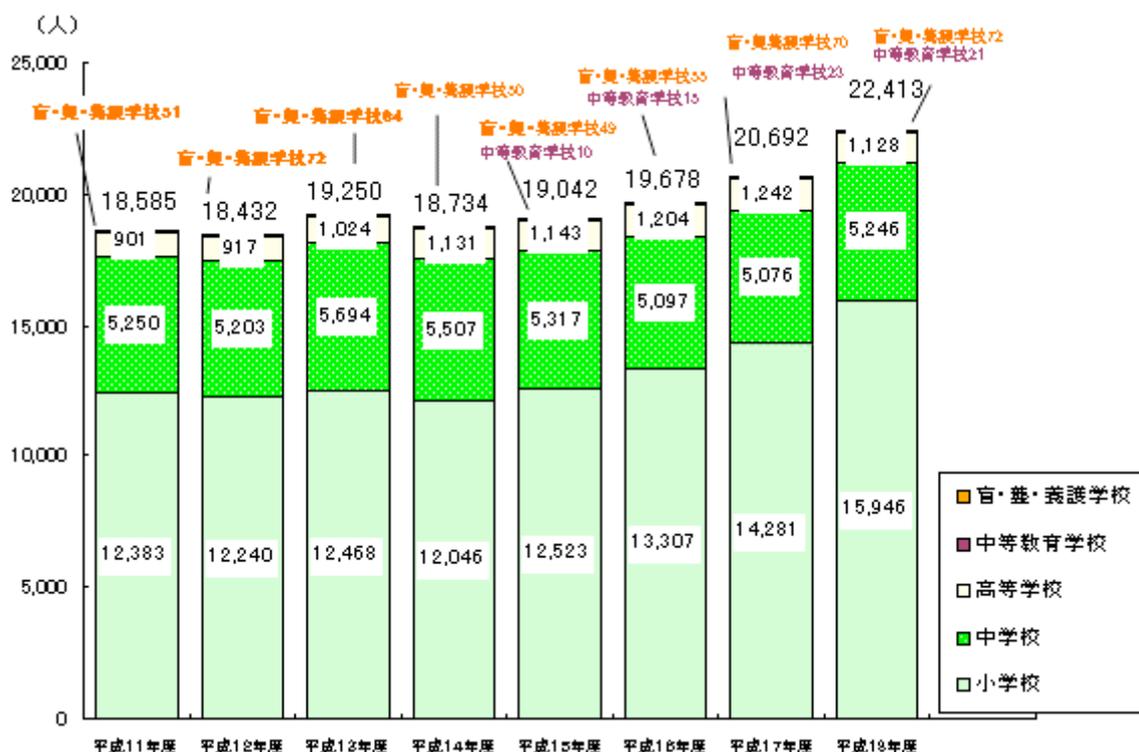


図1 日本語指導が必要な外国人児童生徒在籍数（文部科学省 2007）

- 1 清田（2005）は、「圧倒的な日本語環境の中で生活し学んでいる、日本語以外の言語を母語とする子どもたち」という意味で使用している。
- 2 日本語で日常会話が十分にできない児童生徒及び日常会話ができても、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な児童生徒を指す。

そのうち日本語指導が必要な高校生は、1,128人で、平成11年（2000年）と比べ、確実に増加していることがわかる。

また、課程等別在籍状況では、高等学校に在籍している1,128人の内訳を見ると、全日制は648人で29人（4.3%）減少、定時制は459人で74人（13.9%）減少、通信制は21人で11人（34.4%）の減少となっている。ここで注目したいのは、この調査は公立学校のみを対象としていることである。小中学校の場合、ほとんどの児童生徒は公立を選択するケースが多いことから、実際に在籍している児童生徒と調査の人数とはさほど離れていないと考える。しかし、高校の場合は、公立学校以外に、私立学校に通う生徒も多く、それが普通でもある。従って、この調査は、調査対象者が実際の日本語指導が必要な高校生の在籍状況と大きく食い違うという問題点があり、日本語指導を必要とする児童生徒が減少しているという結果は妥当とは言えない。実際、文部科学省が調査した日本語指導が必要な高校生の1,128人より多くの高校生が高校に在籍していると推測する。

さらに、全都道府県における日本語指導が必要な高校生1,128人の在籍状況を見ると、一番多く在籍しているのは、神奈川県（229人）で、二番は、大阪府（204人）で、三番は、東京都（180人）である。そのほかの県では、2ケタや1ケタがほとんどである。このように、都市部に学校が多いこともあり、都市部で高校を通う高校生が多く集まる傾向があることが窺われた。都市部に在籍している高校生はさまざまな支援を受け、多様な情報が得られる可能性がある。一方、都心部でない県や地方の高校生は、支援が受けられず、情報も少ないまま学校生活を送ることになる。

次に、在籍人数学校数（図2）を見ると、1人しか在籍していない学校が最も多く、2,485校（47.1%）と約半数を占め、次に5人未満在籍校が4,167校（78.9%）と約8割を占める一方で、30人以上在籍校数は77校（1.4%）となっていて、分散と集中の二極化の状況になっている。しかし、残念ながら実際に細かく一つの高校でどのぐらいの人数が在籍しているかは図2からは読み取れないのである。従って、今後私立高校も含めて、どのぐらいの高校が言語少数派高校生³（以下、高校生と呼ぶことにする）を受け入れていて、一つの高校にどのぐらいの言語少数派生徒（以下、生徒と呼ぶことにする）が在籍しているのか、どのぐらいの生徒が日本語教育指導を必要なのかは調査する必要があると考える。

3 清田（2005）が定義している「圧倒的な日本語環境の中で生活し学んでいる、日本語以外の言語を母語とする子どもたち」をベースに、言語少数派高校生を日本語以外の言語を母語とする高校生の意味を指すことにする。

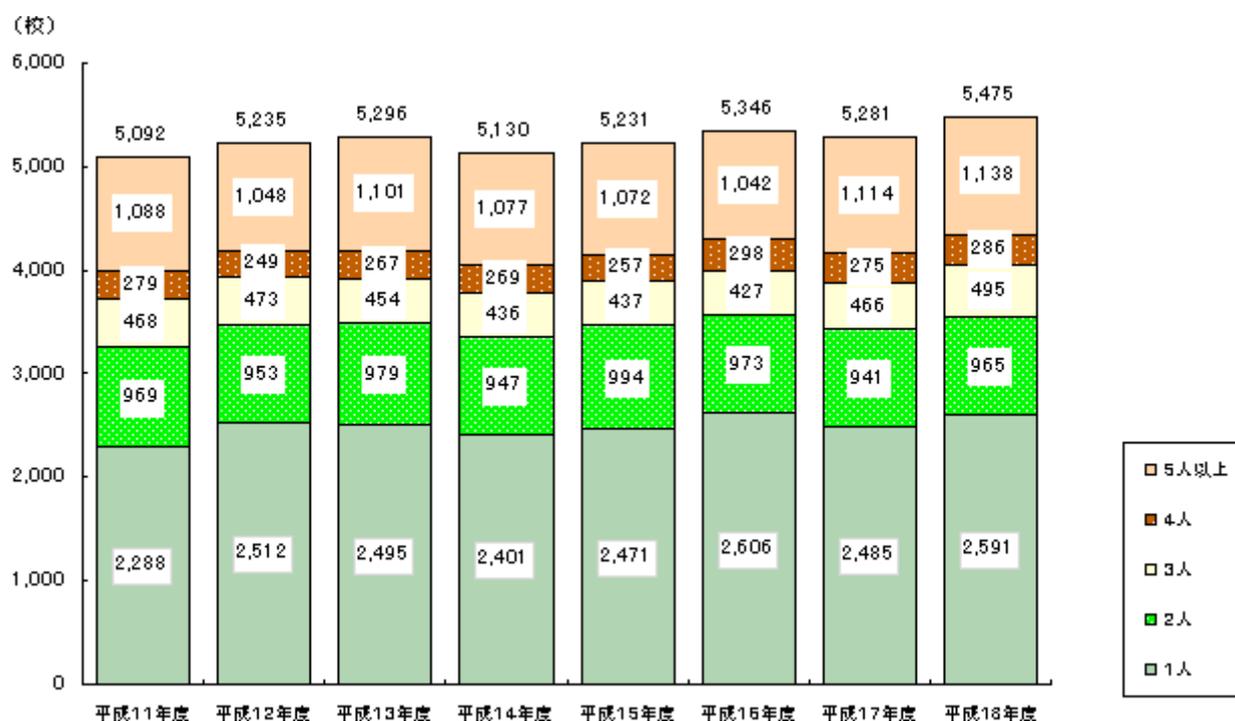


図2 在籍人数別学校数（文部科学省 2007）

最後に、日本語指導が必要な外国人児童生徒数（図3）を見てみると、2年以上の滞在が多く、5ヶ月以上1年未満が一番少なかった。図3から日本に長期滞在する児童生徒が多いことがわかった。しかし、図3では図2と同様に高校生の在籍期間が読み取れないのである。

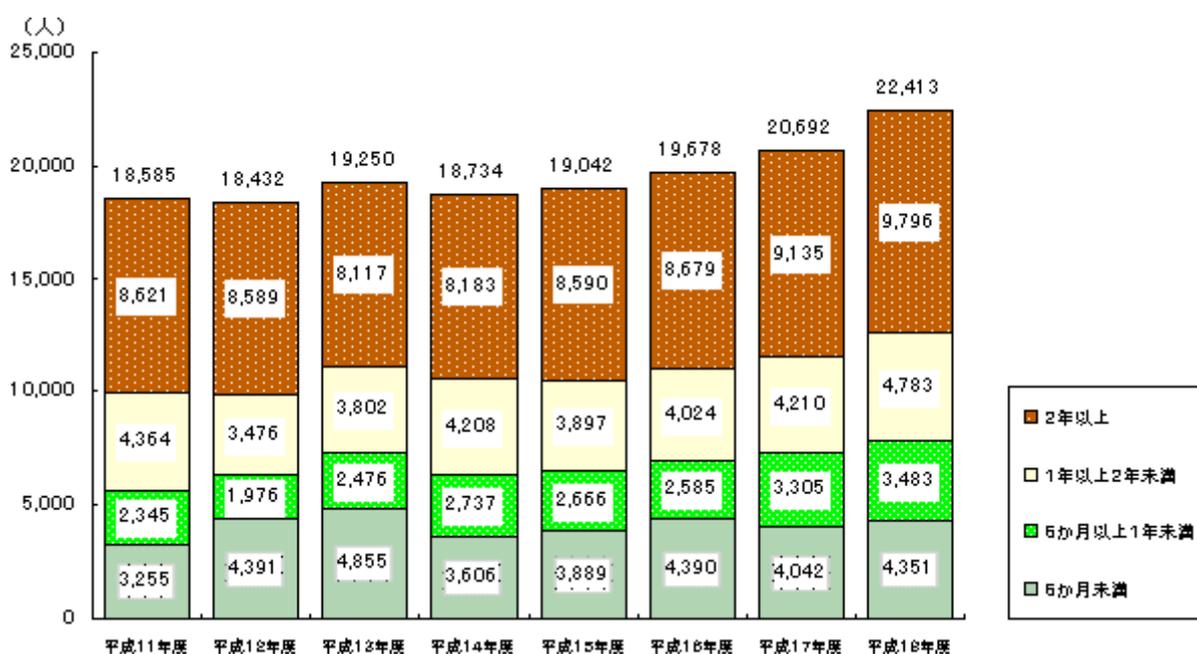


図3 在籍期間別日本語指導が必要な外国人児童生徒数（文部科学省 2007）

以上の状況を受けて、都道府県や市町村では日本語指導が必要な高校生に対し、どのような施策が講じられているのだろうか。文部科学省（2007）の「帰国・外国人児童生徒教育等に関する施策の概要」によると①日本語指導等担当教員（常勤）の配置②児童生徒の母語を話せる相談員の派遣③上記①、②以外の指導協力者の配置④担当教員の研修⑤就学・教育相談窓口の設置である。その他の中から、都道府県や市町村によって違うところもあるが、両方とも一番よく取られている施策は、②児童生徒の母語を話せる相談員の派遣であった。次に、都道府県で多くとった施策は、④担当教員の研修であった。市町村では、⑤就学・教育相談窓口の設置と⑥その他が多かった。

1.1.2 言語少数派高校生における現状と問題

これまでの児童生徒に関する先行研究では、小・中学校に在籍している児童生徒の問題を取り上げることが多かった。それは、義務教育である小・中学校では、無条件に彼らを受け入れるため、まずそこでの問題が顕著になりやすいのである。また、児童生徒における小・中学生の人数の割合が最も高く、認知面や人格形成などの面から未発達の部分も多いため、彼らの問題は高校生より深刻で複雑であることは確かである。

日本語の指導を必要な外国人児童生徒の数から見ても、高校生の割合は一番少ないことがわかる。しかし、図1を見て、徐々にではあるが、以前と比べて高校進学的人数は少しずつ増えていることがわかる。増えてきている要因と考えられるのは、政府や自治体、学校がある程度時間をかけ、策を考え、お金もかけたことで、これまで小・中学校に在籍している児童生徒にさまざまな支援をし、対策などが講じてきた成果にあるのではないだろうか。また、長期滞在する家族が増え、親や本人の高校進学希望の意識が高くなったことから、年々高校進学する生徒が増えてきていると考える。これからも高校進学する生徒が増えるのではないだろうか。そんな中で、先ほど述べた、都道府県や市町村では日本語指導が必要な高校生に対し、①～⑤までの施策が講じられていることが文部科学省から報告されている。しかし、いずれも、何らかの指導員配置や対策を講じてきたといった施策であることのみ報告され、具体的に高校生はどのような高校に受け入れられ、どのような教育をなされているのか、どんな困難を抱えているのか、彼らに合った・望ましい教育支援はどんなものがあるのかといった現実即した具体的な対策についてまだ検討されず、これから検討する必要があると考える。

数少ない高校生に関する先行研究には、友沢（2004）と広崎（2007）がある。

友沢（2004）は、「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—」の論文で、山形県内にある公立高等学校 K 学校に在籍している中国出身の3人の生徒にインタビューと観察を行い、彼らと関わる教師たちにアンケートを行った。このアンケートでは、教師が彼らをどのように見ていたか、彼らと関わって何を感じていたのか、また、彼ら自身がどのように感じ、何を考えているのか、教師と彼らのズレはあるのかの視点と背景を探ることにより調査を行った。調査の結果が彼らの教育問題、支援を考える試みと

して位置づけている。

最初に、友沢（2004）の「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—」の論文「義務教育以後の教育の問題点」の中で、「近年まで日本語以外の言語を母語とする生徒が（公立）高校進学するという事態は想定されておらず、現実的な対応はほとんどされていなかった」と指摘している。

また、高校入試のとき、日本語能力が十分でないため、母語で積み重ねてきた学力が正しく評価されず、進学先が「底辺校」である場合と逆に特別枠組で高いレベルの高校である場合とで二極化する事態となっている。本来の学力が正しく評価されず、「底辺校」に進学した生徒、つまり、底辺校高学力生徒は、進学後、勉強による満足感が得られず、学校の雰囲気や環境に合わず、モチベーションを維持することが難しいという問題がある。一方、特別枠組に進学した生徒、つまり進学校低学力の生徒は、「適切な補充指導が行われず」と授業についていけないことや中学時代とちがい帰国生の友人が激減し日本人の友人も簡単にはできないことなどの理由で不登校や退学になる例も少なからずある」と現在の高校生における問題を指摘した。

友沢（2004）の調査の結果、中国籍高校生は教科学習でよい成績をとるために日本語を必要としているが、高校教師は学校での人間関係と態度に視点がいく傾向があり、それに付随するようにして日本の文化・習慣の理解と日本語力を問題視していることがわかった。

この調査から、教師と生徒の間に意識のズレがあり、両者のズレを補うような教育支援が必要であると窺える。

続いて、広崎（2007）では、商業学校に通う3名の中国籍生徒の大学進学支援を通して彼らが大学進学までのプロセスや心境の変化・悩みを支援と関わる中の観察とインタビューで書き記していたことについて述べている。広崎（2007）が支援している商業高校でも、2種類の生徒が所属している。友沢（2004）が、底辺校高学力の生徒と進学校低学力の生徒が所属していることに対し、広崎（2007）は「直前来日型」と「早期来日型」の生徒が同じ学校に存在していると述べている。「直前来日型」は、母国で、進学校に通った場合もあり、学力が高く、中国の厳しい進学競争を経験し、成績至上といった価値観を持っていて、よい成績を取るために勤勉に勉強する傾向がある。一方、「早期来日型」は、小学校低学年などで来日し、就学年齢といった制度上の問題から母国と日本の学習内容のズレ・空白が生じるなどの原因から、ずっと学業不振のままきている生徒で、進学や勉強に対し消極的で、自信がない傾向があると指摘する。

よって、広崎（2007）は、この支援を通して、①行政面の対応、②高校での対応に指摘し、提案をした。以下、詳しく説明する。

①行政面での対応については、「直前来日型」に対し、彼らの母国での学力を測定できる入試制度と学力に応じた高校に入学できるような施策を取り入れることが求められる。次に、「早期来日型」には、来日初期の小・中学段階での適切な日本語の指導と教科指導が重要であると指摘し、母国と日本の就学年齢の違いから、母国と日本の学習内容の間に

空白が生じないように、柔軟な対応ができるような制度が求められる。

- ② 高校面での対応については、大学進学支援の視点から、例え彼らは他の生徒たちと同等な学力を持っていたとしても、彼らが持っている資源から、彼らは固有の進路物語⁴があり、その資源を生かし進路の物語を実現できるよう、教師や周りの人たちは彼らと継続し関わり続け、彼らと関係性を築くことが求められる。

言語少数派高校生の現状と問題をまとめると、以下の2点が挙げられる。

- ① 言語少数派高校生が増えている状況から、早急に彼らに関する現状把握と具体的な対策が必要である。
- ② 現在「直前来日型」と「早期来日型」という2種類の高校生が在籍しているため、両方に合った教育支援が求められる。

1.2 研究動機と本研究における授業の位置づけ

筆者が現在勤めている公立A高等学校も友沢（2004）や広崎（2007）が指摘していたように「直前来日型」と「早期来日型」の生徒が同じ学校で日本語や教科を学んでいる。本研究の協働的学習の理念に基づく読解活動（以下、協働的読解活動と呼ぶことにする）について述べる前に、A高校の教育プログラムについて簡単に紹介し、生徒はどのように勉強、教育プログラムの中に本研究の授業での位置づけを述べることにする。

まず、日本人生徒も含めて、全生徒は、従来のように生徒は教室に移動せず、教師が移動するといった一斉授業のスタイルをとっていない。大学のように、生徒が自分の教科におけるレベルによって、教科ごとに教室を移動する。教科の習熟度別、レベル別に、4グループに分けて授業を行う。1グループは一番レベルが高く、順にレベルが低くなっている。教師は生徒の能力を見て、生徒自身のレベルに合ったグループに編入する。生徒はずっと同じグループで授業を受けるのではなく、教師がその生徒について上のグループに上げられる能力がついと判断すれば、その生徒を上グループに上げるというシステムになっている。A高校で学ぶ言語少数派高校生のほとんどは日本語能力や国語などのように教科理解に必要な文化背景や基礎内容に問題があるため、3と4グループに所属していることが多い。しかし、英語や数学のような教科によっては、1グループに入っているケースもある。

そのほかに、「直前来日型」の生徒に対して、入学直後、国語や歴史の授業の代わりに1年間通常の授業から彼らだけ取り出して授業を行う、取り出し授業で日本語を学んでいる。

4 進路選択には様々な「物語」が伴っている。ナラティブ・アプローチ手法の「語り」と「物語」という視点から、高校生の進路について分析していることから、進路物語と呼んでいる。

さらに、A 高校は「選択科目」があつて、生徒は必修科目以外に、自分で自由に取れる「選択科目」が設けられている。本研究で実施した協働的読解活動も「選択科目」のうちの一つである「選択日本語」という科目で行われた活動である。この授業は、日本語能力に関わらず、どの生徒も自由に取れる科目である。実際は、ほとんどの言語少数派生徒が「選択日本語」を取ることが多い。自由にこの科目が取れるため、日本語能力がばらばらな生徒が集まって日本語を学ぶことになっている。つまり、「直前来日型」と「早期来日型」の生徒が混在して日本語を学んでいる状況である。この状況を受けて、さまざまな言語能力・学力・文化背景に合った、つまり、「直前来日型」と「早期来日型」両方に合った、両方が学べる日本語における教育支援が必要であると感じた。

では、「選択日本語」を日本語能力別にすれば問題はないのではないかと考えるが、それでは、せつかくの多種多様な生徒が一つの教室に集まったメリットが発揮できないのではないかと考える。つまり、これから多文化共生社会に生きるため、このように多種多様な生徒と交流し、共に学ぶ機会が必要で大事であると考え。また、「直前来日型」の生徒固有な問題と「早期来日型」の生徒の固有問題を解決するヒントを探るいい機会として、やはり「選択日本語」のように多種多様な生徒が集まる授業が重要である。当然ながら、「選択日本語」の授業では、「直前来日型」の生徒と「早期来日型」の生徒が在籍している。よって、「直前来日型」の生徒の傾向として、潜在的学力があつて、勉強に対するモチベーションも高いが、一方、日本語能力は低いのである。逆に、「早期来日型」の生徒は、日本語能力は高いが、しかし、学力があまり高くなく、勉強に対するモチベーションも比較的低いという傾向がある。

以上から、多種多様な「直前来日型」生徒や「早期来日型」生徒が共に学べる、彼らに合った、多文化共生社会につなげるような新たな日本語の教育支援の可能性を探ることを目指したい。

そこで、筆者は、近年協働的学習が盛んに行われ、日本語教育でも、「ピア・レスポンス」⁵「ピア・リーディング」⁶が注目され、実践されている。その結果、認知面や情意面に一定的な効果があることがわかった。よって、高校生にも同様な効果が得られると期待し、また、認知面、情意面以外にもさまざまな学びが得られるのではないかと考え、「選択日本語」の授業に協働的学習を取り込んだ授業を試みたのである。協働的学習に基づいた活動の実践、検討によって、高校生における協働的学習の可能性を提示できると考える。

5 「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（池田 2007 : 70）」を指す。

6 「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る読みの活動（館岡 2005 : 105）」を指す。

1.3 本論文の構成

本論文は、6章からなり、以下のような順序で述べていく。

まず、第1章では、研究背景において、日本の学校現場における日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況と言語少数派高校生の現状と問題に触れ、研究動機と本研究における授業の位置づけを述べる。そして、第2章では、本研究と関連する、読みにおける協働的学習の先行研究を概観し、協働的学習の情意面や対人認知、言語能力の差の先行研究を論じる。第3章では、研究方法と課題を明らかにした上で、協働的読解活動概要を述べる。それから、研究方法と課題を検討する上での妥当性と有効性をもっているSCQRM⁷をメタ理論とした修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの方法をそれぞれ論じる。第4章では、分析結果である「ペア間の言語能力の差が協働的読解活動への参加の仕方に及ぼす影響」のモデル図とストーリーラインを提示する。第5章は、課題と分析結果を沿って、考察を行う。最後に、第6章では、考察をまとめ、言語少数派高校生における協働的学習への示唆を述べ、今後の課題を記す。

7 SCQRM : 「Structure-Construction Qualitative Research Method」略、「構造構成的質的研究法」といい、西條（2005）が提唱した構造構成主義という超メタ理論を基盤とする質的研究法である。

第2章 先行研究

本章では、まず協働的学習に関する理論的背景と学習観の転換を述べ、その後、読みにおける協働的学習に関する先行研究を概観し、情意面や対人認知、言語能力の差の面に着目した研究をまとめ、最後に、本研究の位置づけを述べる。

2.1 理論的背景と学習観の転換

近年、教育現場や研究分野では、協働的学習 (collaborative leaning) が盛んに行われ、実践されている (佐藤, 1996 ; 館岡, 2003 ; 池田, 2007)。協働的学習が注目されている背景には、行動主義や認知主義の学習論から社会構成主義 (状況主義) の学習論への転換があるからである。社会構成主義は、知識の生成はひとりひとりの頭の中のこととは考えず、他者と働きかけ合う中での社会的かつ文化的なものからという考え方である (館岡 2007 : 41)。社会構成主義は他者の存在が重要で、今まで他者の存在を中心にされなかったことが、ヴィゴツキーの「最近接発達領域 (zone of proximal development:ZPD)」の発達論が広く知らされたことによって、学習とは、社会や文化、他者とのかかわりの中で行われるものであるの学習論に転換したのである。社会構成主義の学習論が近年の教育における、教師が一方向的に知識伝達する教育の考えから、学習者が主体的に学ぶべきであるという考えに転換したのである。松村 (2001) が行動主義や認知主義、社会構成主義について簡潔に表にまとめており、以下それを示す。

表1 「心理学の三つの立場とそれぞれの学習観」 (松村 2001 : 25) * () は筆者が加えた

	行動主義	認知主義	状況主義 (社会構成主義)
学習とは	刺激に対する正しい反応	知識の能動的構成	文化的実践への参加・他者との相互作用の結果、社会的に構成される
キーワード	反復強化	情報処理	正統的周辺参加
学力の中心	理解力&暗記力	構造化された知識、思考力	コミュニケーション能力
典型的学習形態	教師の教えこみ	学習者の主体的な学び	協働的学習
授業の目標	できる	わかる	わかり合う
典型的学習資源	教科書、問題集	小説、論文	地域社会、級友、新聞、インターネット

先に述べたように、社会構成主義の学習論のもとになったのはヴィゴツキーの「最近接発達領域」の発達論である。山下 (2005 : 16) によると、「最近接発達領域」の定義は、子どもの独力での問題解決で可能な現在の発達水準とより高次の大人の指導下、もしくはより能力の高い仲間と協同で行う問題解決によって可能となる潜在的な発達水準との間隔であると述べている。

もう一つの協働的学習における理論的背景は、Lave and Wenger(1991)の「正統的周辺参加論 (legitimate Peripheral Participation:LPP)」である。「正統的周辺参加論」とは、「学習という現象が個人の頭の中だけで生じるようなものではないということ、個人の頭の中の現象というよりも、むしろ社会的実践に埋め込まれており、具体的な実践への参加の軌跡も実践の構造や他者との意味の交渉によって導かれること(山下 2006:21)」である。言い換えれば、「正統的周辺参加論」は「人間がある文化的共同体に実践的に参加し、新参者から古参者へと成長していく過程こそが学習である(松村 2001:23)」としている。

以上のことをまとめると、「最近接発達領域」は、自力では解決できないがちょっとした援助で解決できる領域で、「正統的周辺参加論」は、学習は共同体の中で実践を通して他者とも協力の中で実現されるものであり、認知的なものであるというよりも社会的かつ文化的な意味を持っていることである。二つの理論の共通点としては、学習とは社会や周囲の状況、他者との相互作用の中で生じるものであるとまとめることができる。

これらの理論的背景が現在再び見直され、教育全体、特に日本語教育では教師主導型、教師が一方向的に知識伝達する学習観から、学習者主体型、学習者が主体的に学ぶことを重視する学習観に転換したのである。

2.2.1 協働的学習の定義

「きょうどう」を表す表記は「協働(collaboration)」⁸、「協同(collaboration)」⁹、「共同」¹⁰がある。また、類似用語として、「同調(coordination)」¹¹、「協調(cooperation)」¹²などがある。日本語教育の読みにおける協働的学習 (collaborative learning) は「ピア・リーディング」とも呼ばれ、「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(館岡 2004:37)」とされている。

8 協働(collaboration)：明示的暗示的に共有された目標を達成しようとする意図的な行動である。協調(cooperation)の違いは、構成員が相互介入する度合いが高いため、各構成員の成果を同定することが難しい(館岡 2005:95)。

9 協同(collaboration)：collaboration の訳語として「協働」と「協同」がある。分野で見れば、認知心理学や教育心理学では「協同」を使う傾向が多く、教育学や日本語教育では、「協働」を使う傾向が多い。

10 共同：二人以上の者が力を合わせること(広辞苑)。関田は、「共同学習」を単なるグループ学習であると定義している(館岡 2005:96)。

11 同調(coordination)：個々の人間が共通の目的のために協力したり競争したりする状況は全て coordination の一種である(館岡 2005:95)。

12 協調(cooperation)：明示的暗示的に共有された目標を達成しようとする意図的な行動であり、collaboration より構成員の成果を同定することが容易である(館岡 2005:95)。

本研究は、「ピア・リーディング」の定義も含む、池田（2007）が述べた、協働的学習の要素である「対等」「対話」「創造」の定義と同じ立場をとることにする。

協働的学習(collaborative learning)の定義は、「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、一人では実現できないことを創造していく（池田 2007：17）」ことである。

2.2 児童生徒を対象とした読みにおける協働的学習

協働的学習に関する先行研究は大まかに認知面と情意面から検討されることが多い。そこで、まず、認知面の読みにおける協働的学習について述べ、その後 L2 の大人の日本語学習者に関する情意面や対人認知、「ピア・レスポンス」における言語能力の差について述べる。

2.2.1 相互教授法

まず、他者と協働で読みの活動を行うものとして、Palincsar and Brown(1984)の「相互教授法(reciprocal teaching)」がある。Palincsar and Brown は L1 の読解力が劣っている 7 年生の生徒を対象に、二つの相互教授法においての実験を行った。教師の援助を受けながら、生徒が交代で、「要約(summarizing)」「質問(questioning)」「明確化(clarifying)」「予測(predicting)」の活動を行いながら、読み進めるのである。その結果、相互教授法を受けた生徒たちは、教師からの直接教授やとくに何も指導を受けていない生徒と比べ、読解力が向上し、効果があったのである。その後、一般の教師が授業で相互教授法を行った結果、上記と同じように読解の向上に効果があったのである。一連の研究から、学校現場でも相互教授法の適用が可能であることが示唆された。

Palincsar and Brown の研究から、読みにおける協働的学習の効果が実証され、L2 の学習者にも同様な効果が得られることが期待された。その後、日本語教育の分野では、舘岡は大人の日本語学習者に対し、読みにおける協働的学習（ピア・リーディング）を実施し、一連の研究を行った結果、認知面や情意面における効果があることを明らかにした。

2.2.2 源氏物語速読課題における協同学習¹³

最初に、L1 の児童生徒を対象とした協同学習は実践と研究が進みつつあるが、高校生における協同学習は一般的な方法として認知されている段階ではなく、研究も少ない。その中で、水野（2006）の「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」の研究がある。

13 cooperative learning のことを指す。

水野（2006）は、L1の高校2年生29名に対し、選択科目の「国語読解」の授業で、協同学習を行った。実践方法は、生徒たちは席の近い同士でペアまたはグループに分けて、協同して、辞書や文法書に頼らずにテキストを読み、あらすじの推測をするといった速読課題を生徒に与えた。一斉授業と協同学習とでは授業中の発言がどう変わるかを見るため、一斉授業では発言が少なく目立たない生徒3名で構成されていたグループを調査対象にし、授業中の発話プロトコル・データを基に分析した結果、次の①から⑥の過程からなる「協同的問題解決方略」が使われていることが明らかになった。

- ① グループ内の高密度な相互交流の促進
- ② 他のメンバーの発言や反応のモニター
- ③ 不明箇所（空所）を埋めるための自己の先行知識および他者の知識・意見の積極的な活用
- ④ 文脈理解による活発な推論
- ⑤ メンバー全員の合意による暫定的な解釈の成立
- ⑥ ストーリーの全体構造の認知による部分の解釈の修正、整合化

以上のことから、生徒たちは共有する目標の達成に向けて相互に協力しあって読解を進めていたことが見られ、協同学習による文学作品の読解授業は、高校生の消極的・受身的な学習態度を変えて生徒の主体的な学びに導く可能性が窺えた。このように、L1の高校生の読みにおける協同学習でも認知面や情意面にプラス働きになっていることが示唆された。水野（2006）の研究から、言語少数派高校生の日本語授業でも、生徒の受身的な学習態度を主体的な学びや教師主導型の授業から学習者主体の授業に変えられる可能性を示されたと言えよう。

2.2.3 対話と協働学習による「読む力」の育成

今までL1の児童生徒の先行研究を述べてきたが、L2の児童生徒における協働的学習はあるのだろうか。日本語教育の協働的学習の実践と研究において、大人の日本語学習者が多い中、管見の限り、藪本（2006）しか見当たらないのである。L2の児童生徒における日本語教育の協働的学習において以下述べるように大変興味深く、意義のある研究と言える。

藪本（2006）は、「定住型児童」¹⁴（以下、児童と呼ぶことにする）において、読む力の育成の可能性として「イメージ化」¹⁵を取り入れた「ピア・リーディング」を実践し、その記録をデータとして分析を行った。

14 日本生まれや小学校入学以前に来日し、定住予定である「外国につながる児童」のことを指す（藪本 2006 : 66）。

15 「カット・イメージ読解法」のことで、山崎（2001）が提唱し読解の指導法のひとつで、文章から絵や図を意識的にイメージに結びつける指導法のことをいう（藪本 2006 : 66）。

対象者は、家庭における使用言語が出身国の言語と日本語である小学生 6 名である。実践 1 では、絵本教材を活用した協働的学習の理念に基づいた教育活動（以下、協働的学習活動と呼ぶことにする）である。児童はそれぞれ絵本を読み、その絵本の文章からイメージした絵を選び、テキストに貼って絵本を完成させる活動である。「読み」の過程や読後に、絵を選んだ理由を 6 人で話し合う。

次に実践 2 では、折紙を活用した協働的学習活動である。2 ペアに分かれて、折り紙の解説書を読んで、スキーマを活性化させ、わからないこと推測したり、図からヒントを読み取ったりしながら、2 人で折り紙を完成させる協働的学習活動である。この実践で観察されたことは、過去に折り紙を経験した児童は、自分の過去の経験と結びつけて、活動を行っていた。そこで、経験のある児童と経験のない児童のペアでは、経験のある児童は相手と協力せず、1 人で折り紙を完成することが観察された。経験のある児童は、相手と相談しながら折り紙を完成するより、自分でやったほうが早く完成すると判断し、このような行動をとったと考えられる。一方、経験のないペア同士は、お互い相談しても折り紙がいつまでも完成できず、結局支援者の助けで完成へと導くことになった。

最後の実践 3 では、パズルを活用した協働的学習活動である。実践 1 と同じく、ペアで文を読みながら、物語の話に合う絵を貼っていく活動である。その後、できたパズルを違うペアにお互い見せ合って、話し合って、後半の話がどうなるか話し合って予想する。

藪本（2006）は以上三つの実践から以下のようなことが示唆されたとしている。①興味・関心を育てる②スキーマを活性化させる③対話や外言を通して知識やストラテジーを学ぶ④個々のスキーマの変容をもたらす⑤内言と「二時的ことば」の双方向から認知的思考を育む⑥過程の可視化と達成感が得られる課題解決型学習⑦内省によりメタ認知能力を育む⑧言語感覚を育む⑨仲間意識から育まれる言語能力⑩教師や支援者が的確な支援を行えることである。

三つの実践から 10 の可能性が確認された。藪本（2006）の研究の中でも、特に、実践 2 では、経験のある児童と経験のない児童のペアでは、経験のある児童は相手と協力せず、1 人で折り紙を完成させることが観察された。一方、経験のないペア同士では、お互い相談しても折り紙がいつまでも完成できず、結局支援者の助けの下で折り紙を完成させたという結果が示された。

上記は児童生徒の読みにおける協働的学習を中心に述べてきたが、次に、協働的学習における情意面や対人認知、言語能力の差の側面から研究をした先行研究を述べる。

2.3 協働的学習における情意面、対人認知、言語能力の差について

2.3.1 協働的学習における情意面

協働的学習が成功する要素として、大まかに分けて認知面と情意面がある。認知面の効果において、情意面の影響が大きく関わっていると考えられる。そのため、協働的学習において、認知面の検討だけでなく、情意面における検討も必要である。協働的学習の研究では、

認知面の研究と比べ、情意面に関する研究より少ないのである。

その中、情意面と社会面から研究した元田（2006）と認知面と情意面両方から分析した館岡・元田（2007）の研究がある。

元田（2006）は、中級から上級の日本語学習者 22 名を対象に、読みにおける協働的学習の成功にどのような変数関わっているか、協働的学習活動がうまくいったグループとうまくいかなかったグループの特徴は何かを明らかにすることであった。情意面と社会面は協働的学習の成功に関わりが深いことから、それらにおける自尊感情、雰囲気、モラールに着目し、分析を行った。データ収集方法は、質問紙調査と自由記述である。分析した結果、協働的学習活動の成功指標に関わっていたのは、グループの雰囲気では「活発さと明るさ」と「規律とまとまり」であり、モラールでは「規律と遵守」と「連帯性」であった。また、「公平さ」には「規律遵守」、「成功感」には「活発さと明るさ」、「肯定度」には、「活発さと明るさ」「規律とまとまり」「連帯性」が関与していることがわかった。さらに、自由記述と観察で、うまくいったグループとうまくいかなかったグループの特徴を分析したところ、うまくいったグループは、全員が責任をもって自分の仕事をこなしていた。日本語能力がほかのメンバーより低い学習者がいたが、低い学習者は、日本語が低いなりに話し合いに参加責任を果たそうとしていた。最後に協働的学習活動で得た課題発表がほかのグループから好評を得たことで、うまくいったグループ全員が達成感と満足感を感じ、連帯感が生まれたのである。次にうまくいかなかったグループは、2 人がまじめに作業に取り込み、あとの 2 人は積極的に取り組んでいなかった。このことから、まじめに取り組んでいた 2 人の不満を引き起こし、最後まで全員がばらばらな感じで活動が続いていた。その結果、協働的学習活動がうまくいかなかったのである。

以上のことから、協働的学習活動では、それぞれ責任をもって、積極的に活動に参加する姿勢や行動、グループの雰囲気（活発さや明るさ）が成功のカギになることが示唆された。

続いて、館岡・元田（2007）は、中級から上級までの韓国人日本語学習者 20 名に対し、読みにおける協働的学習を実施した。認知面¹⁶と情意面で分析を行った。

情意面では、上記と同じく、質問紙調査と授業観察で調査をした。うまくいったグループとうまくいってなかったグループについて分析した結果、うまくいった 4 人グループは、いつも頭を寄せ合って、絶えず笑い声が聞こえていた。このグループに 4 つの特徴が見られた。

16 館岡・元田（2007）の研究における、認知面については、今回は認知面では本研究と直接関わっていないことで、割愛する。

- ① 活動のキーパーソン（リーダー役）やムードメーカーの人物が存在していた。
- ② 質問が多かった。それらの質問や疑問をみんなで解決していった。
- ③ 一番日本語能力が低い人の言いたいことを理解しようとし、理解できないまま先に進むことはなかった。
- ④ 日本語で話す、記録は交替で書くといった基本的なルールが守られていた。

次にうまくいかなかったこのグループは、全体的に冷ややかでばらばらな印象があった。学生 E は背をそらして学生 F のほうを向き、学生 G も少し離れて不機嫌そうにプリントで顔を煽っていた。学生 H のみが一生懸命活動しようとしていた。以上のことから、このグループに 6 つの特徴が観察された。

- ① 学生 E（グループ最年長）の冷ややかな冗談や態度がグループのムードを下げていた。
- ② 発表する学生を除いて、ただ読み上げるだけで、発話内容も短かった。
- ③ 質問が少なかった。質問をしても答える人はいなかった。
- ④ テキスト、他人の意見を理解しようという意欲がなかった。
- ⑤ 誰も日本語能力の低い者を助けなかった。
- ⑥ 韓国語でテキストと無関係な話が多かったことや発表した人が直接タスクシートに書き込むといった、活動のルールが無視されていた。

館岡・元田（2007）の研究から、グループでキーパーソンになりうる人、キーパーソンになった人の役割が重要であると窺えた。キーパーソン（リーダーも含め）は存在感もあって、影響力が強いため、彼らの一挙一動がグループ全体における協働的学習のよしあしを決める可能性があると考えられる。

以上から、協働的学習の成功の要素として、責任、積極性、雰囲気の良い、言語能力の低い者に対する思いやり、助け、キーパーソンの役割が協働的学習に大きく左右することが示唆された。

2.3.2 協同学習における対人認知

室山・堀野（1994）は、協同場面¹⁷における対人認知の形成と変容について研究を行った。室山・堀野（1994）は協同場面において貢献度が違っている場合に、相手に対するに対する認知がどのように形成されるかについて検討を行った。被験者は L1 の大学生・大学院生女子 36 名、実験材料に使われている課題は市販の TOEFL であった。自己とパートナーの正答率が同一となる同点群（E 群）と正答率の高い高得点群（H 群）、正答率の低い低得点群（L 群）で実験を行った。E 群は E 群同士と課題を行い、H 群と L 群が 1 組のペアになった。課題を行い、質問紙を答え、分散分析と多重比較で分析を行った。その結果、課題に対する成績優秀なパートナーが好まれていることがわかった。

¹⁷ cooperative conditions のことを指す。

この結果は、課題に関連した相手の好ましさを測定する尺度であったため、英語の問題に関する実力の評価が、そのまま反映されたのである。また、「相手の好ましさ」つまり、相手自身の魅力について検討した結果、L群は「パートナーとしての相手の好ましさ」は高く評価しているが、「相手の好ましさ」が低下していた。結果から、高貢献者も低貢献者も、関係の対等性の消失によって生じるであろう相手に対するネガティブな感情をうまく処理していることが明らかになった。そのほか、実力の認知と失敗の原因帰属に関して検討も行った。検討の結果、室山・堀野（1994）は、「協同課題を円滑に進める上で、（中略）貢献度が低い者は、失敗に際して、自分自身にその原因を帰属しなければならず、自信を失ったり、ひけめを感じやすい状況におかれる。そのため、低貢献者の感情に対する高貢献者からの配慮が重要であるといえる。ただし、過剰な配慮は同情やあわれみとして受けとめられ、かえって両者の立場の優劣を際立たせ、低貢献者の自尊感情を傷つけることもありうるので、慎重な態度が必要であろう」と指摘した。

以上のことから、成績優秀者はパートナーとして好まれるが、逆に、成績優秀者（高貢献者）にとっては、課題をこなすだけでなく、相手への配慮も必要であると言える。一方、低貢献者は、自尊感情が低く、ひけめを感じ、やや受身的なところがある。このことから、両方にとって、学びがあり、両方に達成感と満足感、楽しさにつなげる協働的学習を実践することが如何に難しいか推測できる。

2.3.3 協働的学習における言語能力の差

協働的学習ではペアやグループ分けは必ず行う。L1の協働的学習を除いて、L2における協働的学習では、組み合わせを決定する際に少なからず言語能力の差について考慮する必要がある。原田（2006）は、協働的学習において、両者にとって意義のある活動をするには、さまざまな要因がある。そのうち、学習者の組み合わせが意義のある活動になるかどうかに影響するのではないかと推測していた。従って、「ピア・レスポンス」において、言語能力の高いと低いペアでは、高い者は助言できるが、反対に言語能力の低い者は、高い者の作文に対し、助言などができるのか、相互支援的な活動となりうるかという問いを立て、中級の日本語学習者を対象に研究を行った。その結果、読み手が書き手より言語能力の高い場合は、読み手主導型のやり取りが見られた。読み手主導型でも、言語能力の高い者は、相手の作文を丁寧に読み、相手に配慮しながら助言するという読み手の態度が見られ、活動を円滑に進められた要素であると示唆された。

次に、読み手の言語能力が書き手より低い場合はどうだろうか。読み手は自分の言語能力の低さに意識していることから、頻繁に自己弁明が行われ、読み手の役割（助言するなど）をできるだけ果たそうという姿勢が窺えた。まとめると、活動の初期は、読み手と書き手は伝達・受容の関係に留まって、対等で双方向の支援活動に変化することに至らなかった。しかし、徐々に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う様子が観察され、最後は、能力差が

あっても、相互支援的に関係へと変化していたのである。

すなわち、両者はお互い相手の話を聞く、できる限り自分の言葉で説明をするという積極性が見られたため、言語能力の差があっても、両者の信頼関係が構築でき、相互支援活動が示唆された。

2.4 本研究の位置づけ

先行研究から、読みにおける協働的学習は、認知面において読解の向上と情意面において自尊感情の高まりなどの効果があることが証明された。また、協働的学習では、必ずペアやグループ単位で活動を行うことから、L2の協働的学習で生じる言語能力の差に関する研究もなされ、言語能力の差があっても、協働的学習はうまくいく可能性が十分にあることがわかった。協働的学習の定義の要素になるものは、「対等」「対話」「創造」であるが、一般的に、言語能力の差がある場合は対等と対話がうまくいく機能するかは難しいと考える。しかし、先行研究の原田（2006）は、言語能力の差があっても、相互支援活動が実現できる可能性があることを示した。学習者に相互支援活動に一定の時間をかけ、習熟させることで学習者は安易な妥協や同調をせず、納得するところまで話し合うことができ、対等に支援し合えることを示唆された。それから、筆者は、上記以外に、活動中、相手に対する配慮や積極性も相互支援活動を可能にした要因の一つでもあると考える。ところが、原田（2006）の研究は、大人のL2学習者を対象としているため、本研究のように言語能力の差がある高校生も同様にうまくいくかどうか疑問である。室山・堀野（1994）が指摘したように、大人は相手に対するネガティブな感情があっても、うまく対処するストラテジーを持っていて、言語能力の差があってもうまく協働的学習ができると推測する。では、言語少数派高校生の場合はどうだろうか。

そこで、本研究は、言語少数派高校生に新たな教育支援として、協働的学習の可能性を探ることを最終目的とし、そのためには、L2の日本語学習者より複雑で言語能力の差も激しい言語少数派高校生にとって、言語能力の差が存在する協働的学習はどのような影響があるのかを検討する必要がある。言語能力の差を検討することによって、言語少数派高校生における新たな教育支援の可能性を探り、学校現場の教師に還元できるものだと考える。

第3章 研究目的と方法

本研究は、先に述べた本研究の位置づけを踏まえ、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの手法を用いデータの収集を行い、質的分析を行った。本章では、研究目的と課題を明らかにした上で、メタ理論としての^スSCQRM^ラを述べ、分析方法として、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの妥当性と有効性を述べる。続いて対象者、協働的読解活動の概要について記述する。

3.1 研究目的と課題

多種多様な生徒が同じ教室で共に学び、生徒同士の交流ができ、主体的に学べるような新たな教育支援として協働的学習を日本語の授業に取り組む可能性を探ることを目指す。協働的学習の実践によって、学校現場の教師に還元し、示唆できると考える。

L2の学習者に協働的学習を実践する際、組み合わせの配慮が必要で、特に言語能力の差によって、協働的学習の基本である「対等」「対話」「創造」が発揮しにくくなるのではないかと考える。しかし、先行研究の原田（2006）では、言語能力の差があっても、協働的学習を共にする相手に対する配慮や積極性、謙虚な態度から、協働的学習がうまくいくようになり、最終的に対等な話し合いができ、相互支援活動見られたという結果が出た。

従って、本研究の「選択日本語」授業の協働的読解活動において、原田（2006）のように、言語能力の差があっても、協働的学習がうまくいくだろうか。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、協働的読解活動を行う場合は、双方の言語能力の差によって、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と当事者の内的視点から少数事例を通して検討することを目的とする。

【研究課題】

上記の目的に踏まえて、以上の課題を設けた。

研究課題1：言語能力の差ありとなしのペア間の協働的読解活動において、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1-1：参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のか。

以上の2点に焦点化し検討することで、言語少数派高校生の日本語教育における協働的学習の可能性に示唆を得たいと考える。

3.2 研究方法

本研究の目的は、少数事例を通して言語能力の差によって、協働的読解活動においてどのような参加の仕方が形成されるか、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のかを当事者の内的視点から検討することである。

そこで、この目的を達成するために本研究では質的研究法を採用する。以下にその理由を説明する。無藤(2004: 8)は、「質的研究とは、具体的な事例を重視し、それを文化・社会・時間的文脈の中でとらえようとし、人びと自身の行為や語りをその人びとが生きているフィールドの中で理解しようとする学問分野である。」と述べている。つまり、対象とする人にとってその場における具体的な事象、すべての文脈を含めて行為や声を当事者の内側から捉え、その人にとってのその行為、声の裏にある意味を解釈することが質的研究の特徴である。

教育領域での質的研究は 1960 年代イギリスから、アメリカやヨーロッパ諸国では 1970 年代から文化人類学でのエスノグラフィーの方法や社会学の影響を受けて取り込まれるようになったが、教育研究において量的研究より歴史が浅い研究方法でもある。科学的実証の視点から演繹的な方法¹⁸で客観的に現象を解明する一般化できる概念や理論構成をめざす量的研究に対し、質的研究は、自然観察の視点から帰納的な方法でその時その場に関わった人々にとってのことがら、行為、語りの意味を解釈し、その場その時のローカルな状態の意味を具体的に解釈し構成していくことをめざすのである。

以上を踏まえ、本研究では、言語能力の差に着目し、協働的読解活動を行う場合は、双方の言語能力の差によって、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語りから探索的にモデル化するために質的研究を選択することにした。

3.3 分析方法

SCQRM^{スグラーム} (西條 2007) をメタ理論とした修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析をした。

3.3.1 メタ理論としての SCQRM

SCQRM とは何か、なぜメタ理論として SCQRM が必要なのかを説明する。

SCQRM の用語は、「Structure-Construction Qualitative Research Method」の英語を略したもので、日本語では、「構造構成的質的研究法」という。SCQRM は、西條 (2005) が提唱した構造構成主義という超メタ理論を基盤とする質的研究法である。構造構成主義は科学を研究する上で生じる各研究分野における対立を解消できる方法として提唱されたのである。

18 一般理論や原理から具体個別的なものを推理し捉え研究していく方法。対概念は帰納的方法。

また、構造構成主義の中核概念にある「関心相関性」とは、「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相関的に規定されている」ことと述べている（西條 2007）。つまり、その人の関心から、事象や行為、語りなどの価値や意味を見出すのである。以下西條（2007）よりを引用する。

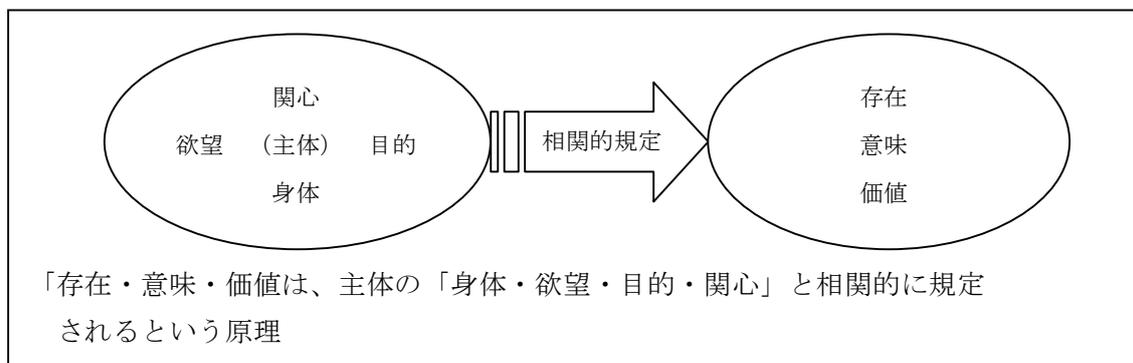


図4「構造構成主義の中核概念となる「関心相関性」西條（2007：5）より作成

これを研究に置き換えてみると、研究における結果など価値や意味、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る。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していけばよいことになる。SCQRM は、この関心相関的アプローチを基軸とした研究法である。以下、図5で西條（2007）がまとめたものを抜粋する。

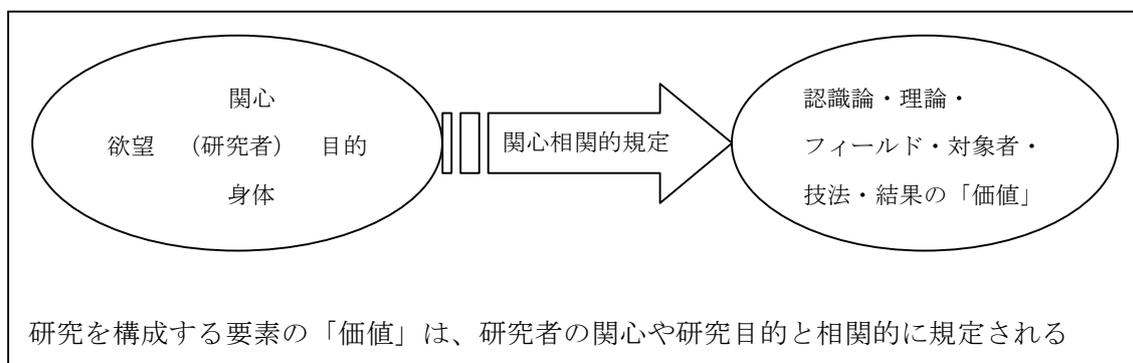


図5「関心相関的観点による研究構成要素の把握」西條（2007：6）より作成

よって、本研究は以上の観点に基づいて分析を進めた。

3.3.2 分析方法としての M-GTA

本研究では、分析方法に M-GTA を使用することにする。以下、M-GTA を分析方法として相応しいかを説明する。

まず、M-GTA は、Modified Grounded Theory Approach という英語を略したもので、日本語では、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチと呼ばれている。通常、M-GTA と呼

ばれ、本研究も以下 M-GTA と呼ぶことにする。M-GTA は木下（1990、2003）によって考案されたもので、グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、GTA と呼ぶことにする）に修正を加えた質的研究においての方法論である。GTA は、アメリカの社会学者バーニー・グレイザー（Glaser, B.）とアンセルム・ストラウス（Strauss, A.）が提唱したもので、医療や看護といったヒューマンサービス分野の研究においてよく用いられている研究方法である。GTA の特徴は、データに密着した（grounded on data）分析から独自の理論を生成が可能であることである。データに根ざした理論生成が GTA の最大の特徴と言える。M-GTA は GTA を修正に加えたものであるため、データに密着し理論を生成することやデータの絶えず比較分析することなどの過程がほぼ同じである。

では、M-GTA の特性はどういった研究に適するだろうか。以下、木下（2003）を引用しながら、その特性を説明する。

木下（2003：44）は、M-GTA の特性として 7 項目を挙げている。

- ①グラウンデッド・セオリー・アプローチの理論特性 5 項目と内容特性 4 項目¹⁹を満たすこと。
- ②データの切片化をしない。データの分析法を、データの中にあるコンテキストを切片化して分析するのではなく、コンテキストを重視し、データを切片化せず分析をすること。
- ③データの範囲、分析テーマの設定、理論的飽和の判断において方法論的限定を行なうことで、分析過程を制御する。
- ④データに密着した分析をするためのコーディング独自に開発した。概念を分析の最小単位とし、グレーザー的特性である作業としての厳密なコーディングとストラウスの特性である深い解釈を同時成立されるために、分析ワークシートを作成して分析を進める。
- ⑤【研究する人間】の視点を重視する。
- ⑥面接型調査に有効に活用できる。
- ⑦解釈の多重的同時並行性を特徴とする。多重的同時並行性とは、データ解釈から概念を生成するとき、類似例や対極例を検討するだけでなく、同時に、その概念と関係すると思われる未生成の他の概念も検討することである。

続いて、M-GTA はどういった研究に適するかを木下（2007：89）から引用して述べる。

- ①人間と人間が直接的にやり取りをする社会的相互作用に関わる研究。
- ②領域としてはヒューマンサービス領域が適している。研究結果が実践現場に戻し、応用され、検証できること。例えば、医療・看護・臨床心理・教育といった特定な場（社会空間）における受ける側と提供する側の人間という社会関係があるところが適している。
- ③研究対象とする現象がプロセス的性格をもっていること。

19 理論特性 5 項目と内容特性 4 項目は木下（2003：24）を参照。

本研究の目的は、言語能力の差に着目し、高校生のペア間における協働的読解活動はどのような参加の仕方が形成されたのか、参加の仕方によって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検討することであった。よって、M-GTA と本研究の目的をつき合わせて考え、M-GTA を分析方法として選択した理由を以下に述べる。

- ①協働的読解活動において、自分と相手が対面で直接的やりとりをする社会的相互作用に関わり、相互の行動を説明し、予側に有効と考えられるからである。
- ②高校生の協働的読解活動において、言語能力の差という限定された範囲内の研究であるため、その範囲内である程度説明可能な理論ができると考えるからである。
- ③教育というヒューマンサービス領域であり、プロセス的な性格をもっていることからである。

以上三つ観点から本研究の分析方法としてM-GTA が適切であると判断した。

3.4 分析手順

分析手順は、木下（2003）の M-GTA を基軸にした SCQRM（西條 2007）を用いてボトムアップ的に分析を行った。

まず、分析プロセス全体を概観ため、木下（2007）の図を引用する。 *筆者により一部修正

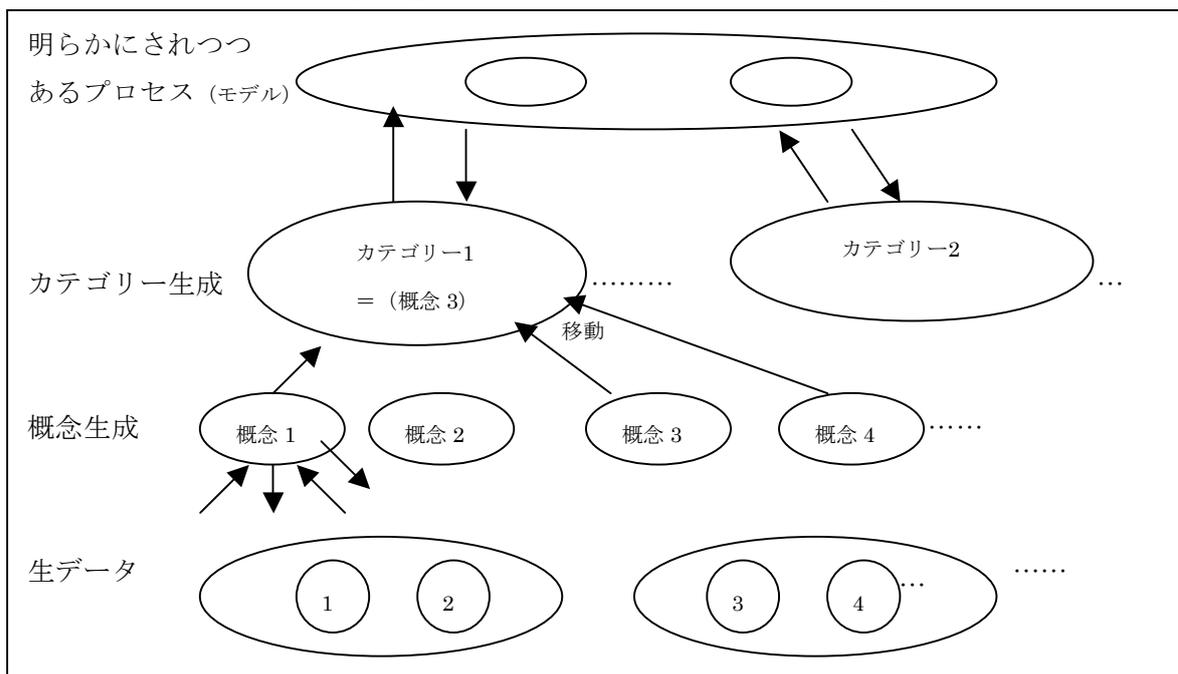


図 6 「M-GTA の分析のまとめ方」木下（2003：214）より作成

続いて、具体的に以下の手順で分析を行った。

- ①インタビューした録音データを文字起こしし、トランスクリプトを作成した。トランスクリプトをもって、分析データとする。

- ②データを通読し、研究目的と関連する箇所をキーワードとキーセンテンスを選定し、名付けする。それから、パラグラフに分け小見出しをつけて構造化し、とりあえず暫定的なモデル図を描く。暫定的なモデル図を描くことによって、整理され、見通しが立つことができる（西條 2007）。ただし、暫定的なモデル図に固執しないことが大事で、分析が進むと同時にモデル図もそのつど改訂される。
- ③データの分析テーマに関連する箇所に着目し、概念名を付ける。本研究の場合は、言語能力の差における協働的読解活動の参加の仕方への影響に関する語りに着目する。そして類似の部分在具体例（ヴァリエーション）とする概念を生成した。その際、解釈の恣意性を防ぐため、類似例、対極例があるかを確認しつつ、概念名とその定義、具体例（ヴァリエーション）を分析ワークシート²⁰にまとめた。
- なお、木下（2003）は具体例（ヴァリエーション）が豊富に出てこなければ、概念として採用されないという立場をとる。しかし、先に述べたように、SCQRM の原則に従えば、M-GTA による概念生成を行う際に具体例（ヴァリエーション）が少ないという事態が生じて、もし、筆者が関心相関的に本研究の目的に照らしてその事例やヴァリエーションが重要である判断した場合は概念として立ち上げることが可能である。SCQRM の観点から、高校生における協働的学習に有益な示唆が得られたならば、この事例数の少なさは本質的な問題にはならないと考える。
- ④次に、分析ワークシートに照らしつつ、概念と概念の関わりを検討しながらグループ化し、カテゴリーを生成し、M-GTA の分析手順に従ってボトムアップ的にモデル（理論）を構築した。
- ⑤最後に、生成したカテゴリーの相互の関係から分析結果をまとめ、その概念を簡潔に文章化し（ストーリーライン）、結果図を作成する。
- 最後に、分析結果の厳密性を確保するために、筆者の研究に熟知し、SCQRM に基づく M-GTA にも詳しい同期の 1 人をスーパーバイザとし、指導教官や文殊組²¹のメンバーからスーパーヴィジョンを受け、検討を行った。

20 分析ワークシート：分析ワークシートとは、概念名、定義、具体例（ヴァリエーション）、対極例や分析の視点を書きとめる理論的メモからなるもので、1 概念につき 1 ワークシートの形式で作成するものである。

21 文殊組：日本語教育コースにおける修士論文執筆の際のサポートシステム。修士課程 1 年生の 2 人の学生と執筆者である修士課程 2 年の学生が一組になり、論文についての検討、査読などを行うシステム。名前の由来は、「三人よれば文殊の知恵」から来ている。

3.5 対象者

公立 A 高校に通う「選択日本語」授業に参加した言語少数派高校 1 年生 4 名を対象とした。高校 1 年生を対象とした理論的サンプリング（関心相関的サンプリング）の根拠としては以下のことが挙げられる。

- ①本研究の関心は、高校に所属している言語少数派高校生にどのような教育支援が必要なのか、どのような教育支援ができるのかである。よって、言語多数派の日本人高校生ではなく、言語少数派高校生を対象者とした。
- ②ペアにおける協働的読解活動において楽しいかどうか、満足感や達成感を感じるかどうかは、言語能力の差が重要であると考えられ、また、本研究は探索的研究として位置づけているため、言語能力の差がない場合と言語能力の差がある場合を典型例として 1 組ずつ、4 名を選択した。なお、対象者 4 名は、SCQRM においては必要な事例や具体例（ヴァリエーション）の数についてどれだけ必要かは、現実的制約や研究者の関心（研究目的）に応じて（相関的）判断されることが可能であるため、4 名の対象者は本質的な問題にはならないと考える。

さらに、言語能力の差がある、差がない判断は、①入学当時のプレイスメントテストの成績と②取り出し出し授業を受けているかどうか③生徒たちからの評価である。言語能力の差がない王敏²²とアンナのプレイスメントテストの点数は、王敏 20 点、アンナ 21 点で、2 人とも取り出し授業を受けていることから、言語能力の低い、差がないペアと判断した。続いて、言語能力の差があるペアは、ヒラリのプレイスメントテストの点数は 37 点で、ルイスは 17 点である。また、ヒラリは国語や歴史といった教科は在籍学級で授業を受けている。一方、ルイスは取り出し授業を受けている状況から、ヒラリは日本語の言語能力が高いと判断し、ルイスは言語能力が低いと判断した。また、言語能力の差がないと差があると判断した裏づけは、インタビューから、本人やクラスメートの言語能力の差についての語りから、言語能力の差がある、差がないペアであると判断した。

表 2 対象者プロフィール

* 個人情報保護のためすべて匿名使用

	名前	出身	滞日歴	家庭で使用 する言語	性格
1	王敏	中国	9 ヶ月	中国語	明るく、まじめな性格
2	アンナ	日本/ アメリカ	1 年 6 ヶ月	ほぼ英語、 少し日本語	明るく、人懐こい性格
3	ヒラリ	アメリカ	2 年 3 ヶ月	英語	内向的で、まじめ、論理的に物事を考える性格
4	ルイス	コロンビア	1 年 10 ヶ月	スペイン語	クールで、わからないことを素直に聞く性格

22 王敏・アンナ・ヒラリ・ルイスは個人情報保護のため、匿名にしてある。

3.6 活動の概要

本研究は、公立 A 高校の「選択日本語」の授業における、協働的読解活動の実践を対象としており、以下にその概要について述べる。

3.6.1 活動内容と手順の概要

2007 年 4 月から 7 月中旬まで、週 2 回の「選択日本語」の授業において協働的読解活動を行った。

具体的には、協働的学習の理念に基づく教科活動のうち、特に読解力の向上に焦点を当てた活動を行った。協働的読解活動を行った理由は、第二言語習得する児童生徒にとって、四つの言語技能のうち、話す聞くは 2 年かかるのに対し、読み書きは 8 年かかることから、読み書きが一番習得しにくいとされているためである（中島 1998）。また、教科学習において、教科書やテストの問題を読んで内容を理解することは大変重要なことである。以上のことから、協働的読解活動に実践を試みた。

約 3 ヶ月間の授業では、始めに協働的学習の意義や活動を説明した。その後、活動のやり方や慣れるため、教師と一緒にクラス全員で約 3 時間（1 時間 45 分の授業）をかけて、協働的読解活動を行った。その後、言語能力差がない王敏とアンナをペアとし、言語能力差があるヒラリとルイスをペアにし、各ペアごとに協働的読解活動を行った。最後の 1 ヶ月は、クラス全員で「プロセス・リーディング」²³を行った。今回の研究の目的に合わせ、最初の 2 ヶ月間のペアにおける協働的読解活動のみ分析対象とした。

以下具体的に、活動に使用したテキストや配布物を示す。

・テキスト

『読解をはじめのあなたへ「初級から中級への橋渡しシリーズ④」』を使用した。

このテキストを選んだ理由は、内容が適度な長さであることとさまざまなテーマがあるからである。また、課題になる問題が語彙確認問題、内容確認問題、応用問題があり、問題のバランスが取れていると考えるからである。さらに、このテキストは、ほぼ全員の日本語レベルをカバーできるからである。

表 3 テキスト一覧

テキストのタイトル			
1	大豆と日本人	2	ミツバチ
3	日本のペット事情	4	校則

23 グループメンバーが語彙や内容を確認したり、課題に取り組んだりしながら少しずつ同時にテキストを読み進めるという方法。

・配布物

- ① テキスト (1 枚)
- ② 単語表 (日英中つき) (2 枚)
- ③ ワークシート 1 (語彙確認・内容理解確認 (○×、記述)) (1 枚)
- ④ ワークシート 2 (単語選び・要約シート) (1 枚)

*電子辞書使用可

・活動手順

協働的読解活動は、館岡 (2005) の「ピア・リーディング」を一部修正し、倣った。

- ① 2人で1文ずつ交互で音読し、それについて2人が話し合いながら読み進めていく。 (下線の部分は協働的読解活動とする)
 - ② 読み終わったあとに、ワークシート1を2人で考え、話し合って記入する。
 - ③ 全員がワークシート1を完成したら、クラス全体で答え合わせをする。
 - ④ ワークシート2 (要約) を2人で考え、協力しながら記入する。
 - ⑤ ワークシート2 (単語選び) の重要だと思われる単語を2人で10個を決め、記入する。
 - ⑥ ワークシート2が完成したら、クラス全体で要約文と選んだ単語をペアごとに発表する。
- *協働的読解活動を行っている最中、筆者は各ペアを机間巡視しながら、適度支援や介入を行った。

3.7 活動における筆者の関わり方

筆者は、協働的読解活動において、教師という立場から、両ペアによる協働的読解活動に介入したり、支援したりして、部分的に参加しながら、同時に観察を行った。そのため、筆者には実践知から解釈する傾向があるという認識の上で、つとめてデータに基づき解釈するようにした。

3.8 データ収集

本研究は、前期の2007年4月～7月中旬までの行った言語能力差がないと差があるの2ペア計4名を前期の授業終了後、1週間以内に1対1個別で、半構造化インタビューを行った。なお、インタビューで回答した内容は授業評価と無関係であることを伝え、話した内容はほかのクラスメートに話さないことも伝えた。

また、事前に保護者と本人に「研究倫理に遵守に関する誓約書」を渡し、許可をもらった上でインタビューを行った。インタビュー時間は1時間から1時間半程度で、インタビュー内容は録音し、文字化してデータとした。

インタビュー内容は、協働的読解活動における感想や相手の印象、思い、活動中の出来事、自分が思ったこと、感じたこと、具体的どのように活動を進めたのか、などを中心に質問した。補助資料として、普段の授業記録・生徒が書いたワークシートや授業感想文を参考にした。

第4章 結果

課題 1 と課題 1-1 の結果をモデル図にまとめ、その後、ストーリーラインを述べ、各概念を説明していく。

4.1 「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」の結果図

SCQRM^{スクラム}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（西條 2007）による分析した結果、11 の概念と 4 つの категорияが生成された。以下、概念と categoria を基に結果図（図 7）にまとめた。

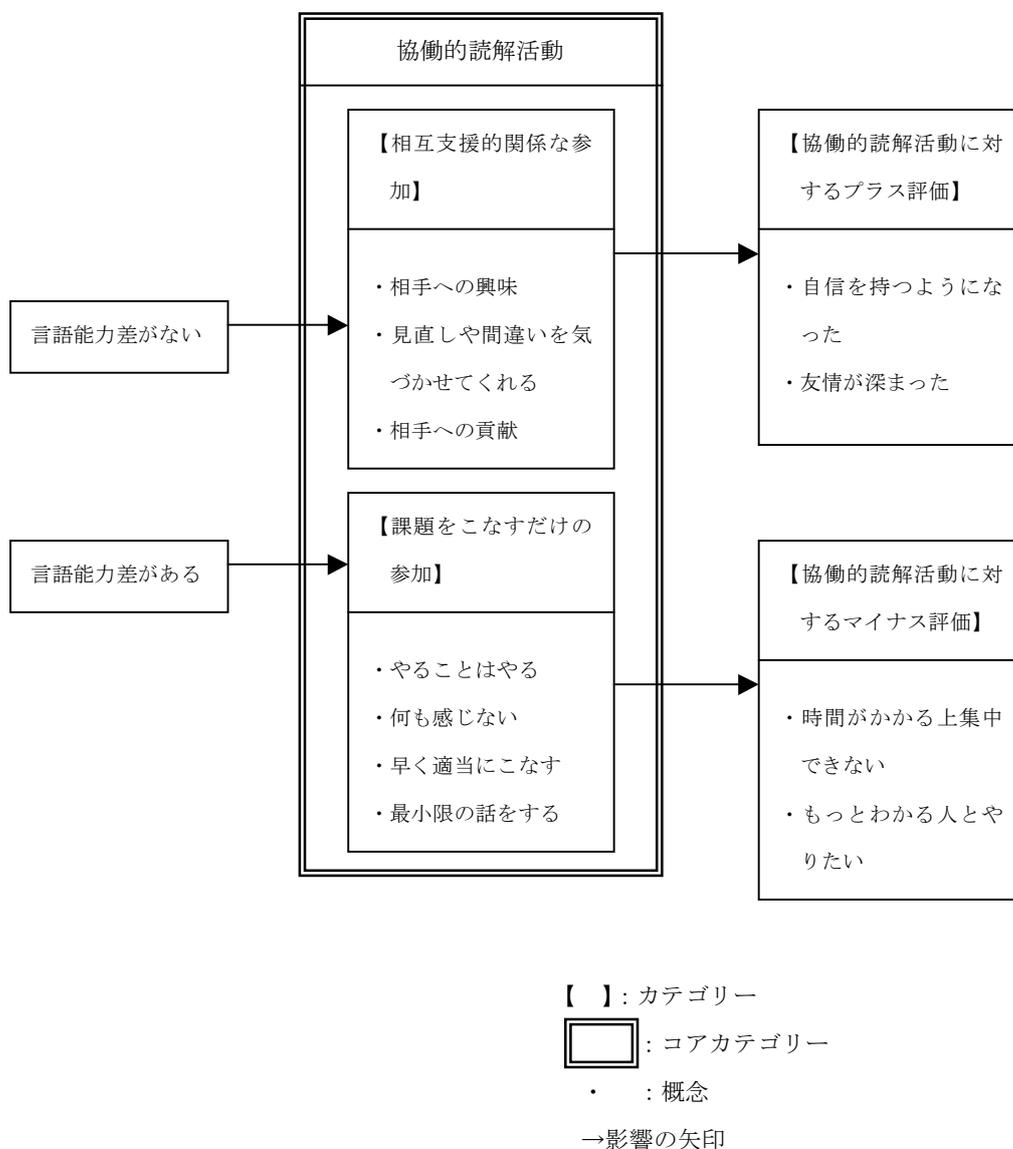


図 7 「ペア間の言語能力差の有無が協働的読解活動への参加の仕方に及ぼす影響」

4.2 ストーリーライン

次に、分析結果のストーリーラインを述べる。カテゴリーを【 】, 概念には下線を引いて示す。

日本語の授業で言語少数派高校生のペアにおける協働的読解活動の実践を行った結果、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、協働的読解活動において言語能力の差がないペアでは、お互い自分の日本語能力の弱さに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よう、歩み寄ろうという姿勢から、相手への興味を持ち、内容理解や課題遂行の際に相手に貢献する、見直しや間違いを気づかせてくれるといった言動が見られ、協働的読解活動においてお互い【相互支援的関係な参加】の仕方が形成されていることが示唆された。【相互支援的関係な参加】の仕方によって、1人では内容理解や課題遂行が成し得なかったことができたことで、自信を持つようになった。また、相手への興味を持って、相手を知ることで、お互いの友情が深まったのである。結果的に協働的読解活動を行う当事者たちが【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示唆された。

次に、協働的読解活動において双方に言語能力の差があるペアでは、【課題をこなすだけの参加】の仕方が形成されていることが示唆された。ペアを組む相手が自分より言語能力が高い場合は、自分は謙虚な態度をとり、相手を受け入れよう、歩み寄ろうという姿勢があった。反対に、自分より言語能力が低い者と組んだ場合は、この協働的読解活動が自分のためにならない、負担になるだけと感じ、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、相手を受け入れよう、歩み寄ろうという気持ちが生まれにくい状態であった。しかし、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、歩み寄ろう、相手ことを知ろうという気持ちがないため、逆に、相手との活動を早く終わらせたいという気持ちから、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言動を取り続けた。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。【課題をこなすだけの参加】の仕方から、協働的読解活動に対し、時間がかかる上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つたと示唆された。

4.3 各カテゴリーと概念の説明

続いて、モデル図の左側から順番に、それぞれ4つのカテゴリーと11の概念についての定義と具体例（ヴァリエーション）を挙げながら説明していく。

まずは、ペアにおける日本語の言語能力が低く、差がない場合の協働的読解活動への参加の仕方に影響したカテゴリーと概念を説明していく。

コアカテゴリー【相互支援的關係な参加】

コアカテゴリーである【相互支援的關係な参加】は、お互い自分の日本語能力の低さを認識していることで、相手を受け入れよう、歩み寄ろうという謙虚な態度をとり、それが、自分のできることをやろうという言動につながっていたことから【相互支援關係的な参加】というカテゴリーを生成した。

①王敏は、「2人で読むと、彼女は漢字がわからないので、私が彼女に教えるし、カタカナがわからない私に彼女はカタカナを教えてくれる。(原文)两个人念的话,就她看不懂汉字,我可以告诉她,我看不懂片假名她也可以告诉我」と語った。

②アンナは、「1人で知識?うむ、でも、2人だったら、なんか、例えば、王敏さんが漢字が一番いいところ、でも、私はカタカナがいい(できる)、合わせてこれ(ミツバチ)読めるようになった」と語った。

・相手への興味

相手への興味の定義は、自分の知らない、自分と違う文化背景を持っていて、違う言語を話す相手のことに対してとても興味を持っていて、課題遂行の間に相手にいろいろと質問し、質問された相手は自分のことについて興味を持ってきている相手に好意と熱意を感じて、相手の質問に真摯に答えることから相手への興味を生成した。

①王敏は、「アンナは中国にとっても興味がある。いつも中国について聞いてくる。例えば、漢字についてや中国の男の子はかっこいいかどうか、それとも韓国の男の子がかっこいいかを聞いてくる。(原文)お:アンナ她对中国特别感兴趣,经常问些中国的事,比如说,汉字.中国的男生长的帅不帅,中国男生帅还是韩国男生帅」と語った。

②また、質問をする相手に対して、王敏はアンナのことを、「とても勉強熱心で、(笑)そして、積極感を感じた。(原文)感觉她很热爱学习(笑)然后很积极」と語った。

③王敏に質問したアンナは、「なんか、おしゃべりできるから。We get to know each other better.」と語った。

④アンナは、「なんか、日本語でおしゃべりは楽しいけど、なんか、私が話したいことが楽しい。興味があること。例えば、私中国ちょっと興味があるから、知りたいことがあるから。だから、楽しかった」と語った。

・見直しや間違いを気づかせてくれる

見直しや間違いを気づかせてくれるという定義は、課題を相手と一緒にやっているときに、相手が自分の答えを指摘したことで間違いに気付くということである。また、自分が書いた答えは相手が必ず合っているかどうか見直してくれていることで、見直しや間違いを気づかせてくれる概念を生成した。

①王敏は、「ありません。普通1人が間違えたら、もう1人が相手に間違っていることを教える。すると相手はもう一度文章を読んで、もし、間違えたら、正しい答えに直す。(原

文) 没有, 一般一个做错的时候, 另外一个人告诉他错, 他都会在看一遍文章, 然后错的话, 就改过来」と語った。

②また、王敏は、「例えば、この問題（問題 1 指す）もしかしたらこの答えではないかもしれない。そして、彼女に本文を指してあげて、すると、彼女は見るので、見終わったら、直す。(原文) 比如说, 这 1 题 (问题 1 を指す) 可能不是这个答案, 然后给他指原文, 然后他就会看, 看完以后, 就改」と語った。

③それから、王敏の指摘を受けたアンナは、「わかるようになった。ちょっと、うむ、あーわかった、わかった (発見・なるほど気づきの口調)」の気持ち」を語って、同じようにまた、「なんか、「あー (発見・気づき) 間違えた、わかった! わかった!」」と語った。

④最後に、アンナは、「うむ、でも 1 人で大変、間違いやすい、でも、人数が多かったら、なんか、間違え、なんか、友だちがなんか、間違えたら、友だちが「あーこれ間違えてる」という語りがあった。

・相手への貢献

相手への貢献の定義は、自分の日本語能力は低い、相手の役に立ちたい、仲良く協働的学習活動を行いたいという気持ちで、自分のできることをやる言動が相手への貢献の概念を生成した。

①王敏は、「うん、知っている漢字とかあれば、日本語で彼女に教える。でも、知らなければ、私も仕方がない。(原文) 嗯, 有的汉字, 我要是知道, 就用日语说我再告诉她, 我要是不知道我也没办法」と語った。

②また、王敏は、「日本語での漢字の意味、日本語での意味は分かるけど、でも、日本語でどう言えばいいかわからない。でも、その意味の英語の単語わかれば、英語で彼女に意味を教える。もし、両方わからなければ、おしゃべりを始める。(原文) 汉字的日语意思, 我知道日语意思, 但是不会用日语讲, 要我会英文单词, 我就告诉她英文单词, 要是两样都不会的话, 就开始闲聊」と語ったのである。

カテゴリー【協働的読解活動に対するプラス評価】

カテゴリーである【協働的読解に対するプラス評価】は、相互支援的關係な参加の仕方が形成されたことによって、活動に対する満足感や達成感を感じ、楽しかったという気持ちから総括できる【協働的読解活動に対するプラス評価】のカテゴリーを生成した。

①王敏は、「どうやってこの文章を読むか勉強になった。そして、どうやって問題をやるかも勉強になった・・・問題を考える方法とか、そして、知らない単語を覚えることが勉強になった。あと、だんだんおしゃべりも多くなって、話し (の内容) も多くなった。(原文) 学到怎么念这篇文章, 然后怎么做这文章的题 就是有想问题的方法, 然后记一下不知道的单词。还有就是渐渐聊天越来越多, 话也多」と語った。

②アンナは、「うむ・・・仲良くなって・・・なんか、助け合う。(部屋に人が入ってきて中断)」と語った。

・自信を持つようになった

自信を持つようになったの定義は、1人では読めなかった内容、1人ではできなかった課題を2人で協働して行ったことで、1人ではできなかったことをできるようになった。それが自信につながったことから自信を持つようになった概念を生成した。

①王敏は、「1人で読む、1人で読む、1人で読むのは絶対分らない(理解できない)、そして、たくさんの単語、漢字以外はわからないものが多い、わからないカタカナのある。例えば、これ(ミツバチ)、私はわからなかった。(原文)一个人看，一个人看，我肯定看不懂，然后有好多的词，不是汉字的有好多看不懂，片假名有的我也看不懂，像这个(ミツバチ)我就看不懂(笑)」と自信のなさについて語った。

②続きに、王敏は、「どうやってこの文章を読むか勉強になった。そして、どうやって問題をやるかも勉強になった・・・問題を考える方法とか、そして、知らない単語を覚えることが勉強になった。あと、だんだんおしゃべりも多くなって、話し(の内容)も多くなった。(原文)学到怎么念这篇文章，然后怎么做这文章的题 就是有想问题的方法，然后记一下不知道的单词。还有就是渐渐聊天越来越多，话也多」と2人で協働することによって、1人ではできなかったことができるようになったのが、自信につながったという語りの部分である。

③アンナは、「If I did, I couldn't do it by myself.」と1人ではできなかったことについて語った。

④続いて、アンナは、「なんか、こと、なんかわかるようになるのは、ちょっと早く・・・なんか表現?日本語で表現をするのはよくなった。なんか、自信のほうを持つようになった」と王敏と同じく、2人行ったことによって自信を持つようになったと語った。

・友情が深まった

友情が深まったという定義は、協働的読解活動を通して、一緒に難しい課題をやり遂げたことや活動の合間におしゃべりをしてお互いを知ることができ、徐々に仲良くなっていったというものである。ここから友情が深まったの概念が生成した。

①王敏は、「文章を読んで、まるごと一つの文章を読み終えて、日本語能力が少し高くなって、そして、活動の途中おしゃべりしたことで少し日本語能力が高くなって、そして、クラスメート(相手)とよい感情ができた。(原文)就是阅读的文章，阅读了一篇，日语能力应该提高了一点点儿。然后中间过程中，聊天什么的日语提高一点点儿，然后和同学之间感情也挺好」と語った。

②一方、アンナも、「うむ・・・仲良くなって・・・なんか、助け合う(部屋に人が入ってきて中断)」,「うむ・・・日本語がわかるようになったし、仲がよくなったし」と語った。

③さらに、アンナは、「なんか、話す時間。なんか、この授業話す時間は多くなった。一緒にこれと関係ない話して、we get know each other better.」と王敏同様なことを語ったのである。

次に、ペアにおける日本語の言語能力において一方が高く、一方が低い場合の協働的読解活動への参加の仕方に影響したカテゴリーと概念を説明していく。

コアカテゴリー【課題をこなすだけの参加】

コアカテゴリー【課題をこなすだけの参加】は、自分の日本語の言語能力が相手より低いという認識があることで、相手のことを自分より上の存在と感じ、自分から歩み寄ろうとする。しかし、自分の日本語の言語能力が相手より高い場合、相手のことを負担と感じ、相手と同じ気持ちになれずに、歩み寄ろうとしないのである。結果的、2人の相手に対する思いや姿勢が違いため、言語能力の低い生徒が高い生徒の言動に合わせることで【課題をこなすだけの参加】というカテゴリーを生成した。

①アンナはヒラリとルイスの活動を見て、「They are talking not that much.」や「I think they just work」、と語ったのである。

②ルイスは、「She....first wrote a part about this story and I wrote another part.」や「I did one question and she did next question.」、それから、「うむ・・・by...parts....she was first, then I did next.」、「No, she wrote first and stop, then I wrote next」と語った。

・やることはやる

やることはやるという定義は、協働的読解活動は授業中に行われているため、相手と活動したくないと思っても、一種の義務と感じ、相手が質問してくれば、答えるスタンス、課題はきっちりやるスタンスから、やることはやる概念を生成した。

①ヒラリは、「わからなかったから、(質問しても)大丈夫じゃない(口調↑)別に・・・」と相手が質問してくることについて、ただ答えるという語りである。

②また、ヒラリは「うん、たぶん。まあ、一緒にやってくださいと言ったら、一緒にやるけど(笑)」と語った。

・何も感じない

何も感じないという定義は、自分より日本語の言語能力が低い相手と距離をとる、相手のこと何も思わない、相手と関わらないことである。ここから何も感じないの概念を生成した。

①ヒラリは、「さっき言ったように、何も感じなかったんですけど(笑)」や「うむ・・・別にこれ読んで、何も感じなかったけど」と語ったのである。

・早く適当にこなす

早く適当にこなすという定義は、相手と協働的読解活動をとにかく早く終わらせたいという気持ちから早く適当にこなす概念を生成した。

①ヒラリは、「これを早くやろうと思ってて。」や「多分、ルイスくんが###と思ってて、まあ、適当にやろうと思ってて。」「いや、決めてない。時間がなんかなるべく早くやりたい、早くやりたくて、適当にやったきまっ（笑）」と語った。

・最小限の話をする

最小限の話をするという定義は、言語能力が高い生徒は、相手の日本語能力が低いことをわかっているため、あまり話しをしない、必要なときだけ話しをするということから最小限の話をするという概念を生成した。

①アンナはヒラリとルイスの活動について、「.なんか、これ（ミツバチ）、質問とか答えとか応えたけど、なんか、一緒になんか、話し合い。なんか、これ（ミツバチ）と関係ないおしゃべりしてなかったと思う」と語った。

②ヒラリは、「(ルイスは)しゃべると思う。」と言って、そのあと、「けど、日本語がしゃべれない」と語った。

③また、ヒラリは、「だから、そういうときに話しかけて、1つに直したけど。」や「ルイスくんと話したことがないから、何と言うか……」と語った。

カテゴリー【協働的読解活動に対するマイナス評価】

カテゴリーである【協働的読解活動に対するマイナス評価】は、課題をこなすだけの参加の仕方が形成されたことによって、活動に対する満足感や達成感を感じない、楽しくなかったという気持ちから総括できる【協働的読解活動に対するマイナス評価】のカテゴリーを生成した。

①ヒラリは、「……さっきも言ったように、本当は一番やすい（やるやすい）のは1人でやるんだけど（笑）」と語った。

②ルイスは、明示的に協働的読解活動に対するマイナス評価は語っていないが、しかし、自分がいやな思いをしたと思われることに関しては、「知らない」、「覚えていない」と答えることが多かった。例えば、「うむ……I don't know. Maybe yes, maybe not. Because……I don't reading.」といった語りであった。

・時間がかかる上集中できない

時間がかかる上集中できないの定義は、相手と話し合いながら、内容を読む、課題を行うことは1人でやるより時間がかかると感じ、その上、話すことで、集中できないと感じることから時間がかかる上集中できない概念を生成した。

①ヒラリは、「1人でやったほうが簡単だし、早いだと思うけど、2人でやれば、相手の意見とか聞けた」や「1人でもいい。1人でもいいし、ほかの人とやってもいいし、でも、1人やったほうが一番早いかな」と語った。

②ルイスも、「I think together is more long.(Takes long time)」や「(1人で読むと) You can.....時間短い (笑)」とヒラリと同じようなことを語った。

③また、ルイスは、「Because.....I think is that you can't concentrate.....because talk.」と語った。

・もっとわかる人とやりたい

もっとわかる人とやりたいの定義は、言語能力の高い生徒が、自分より言語能力の低い生徒と協働的読解活動において、自分は何も勉強になっていないと感じたことから、自分よりもっと知識がある人、能力が高い生徒と活動をやりたい気持ちをもっとわかる人とやりたいという概念を生成した。

①ヒラリは、「ハチについていっぱい知ってる人。」や「うん、でも、もっと広い意味では、勉強してる人。」「知識あるというか、私よりわかってる人、だったら勉強になるかもしれない」と語った。

以上、「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」に関するモデル図をはじめ、ストーリーライン、各カテゴリーと概念を説明した。以下の章では、結果を基に、考察を行う。

第5章 考察

原田（2006）では、日本語学校で学ぶ中級日本語学習者を対象に「ピア・レスポンス」活動を行い、言語能力の低い学習者が言語能力の高い学習者に助言できるかどうかを検討した。本研究の「選択日本語」授業の協働的読解活動においても、原田（2006）と同様に言語能力に差がない、差があるペアがいることから、ペアの言語能力の差に着目して、協働的読解活動を行う場合、言語能力に差があるペアと差がないペアはそれぞれどのような参加の仕方を形成するのか、その参加の仕方が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のかについてを、当事者の内的視点から検討することが目的であった。本章では、第3章で提示した本研究の課題に基づいて、4章で得た分析結果について考察を行う。課題を以下に再度示す。

【課題】

課題 1：言語能力の差があるペアと差がないペアとでは、協働的読解活動において、それぞれのとうな参加の仕方が形成されるのか。

課題 1-1：参加の仕方は、当事者による協働的学習の評価に対してどのような影響を与えるのか。

5.1 言語能力に差がないペアが相互支援的關係に参加した要因

言語能力に差がないのペアは、双方女子生徒で、中国出身の王敏とアメリカと日本出身のアンナであった。3章で述べたように、2人は高校入学後、すぐに同じ取り出し授業を受けていること、入学した当時のプレイスメントテストの点数がほぼ同じである（王敏 20 点、アンナ 21 点）ことから、言語能力に差がないと判断し、ペアを組ませた。

日本語の言語能力に差がないの王敏とアンナが相互支援的關係に活動に参加した要因は二つ考えられる。一つは自分の言語能力の低さを自覚して、協働的読解活動において、自分はあまり役に立てないのではないかと双方が思い、自然と相手に対して謙虚な態度をとったということである。お互いが謙虚な態度をとり、それが、相互支援的關係な参加態度を醸成することになったと考えられる。これは、原田（2006）と同じ結果を踏襲するものと言える。

もう一つは、相手も自分も相手と同様に日本語の言語能力が低いことから、相手に対して親近感を感じ、自分と同じ立場の人と思ったことが、相互支援的關係な参加の仕方に影響したということである。このことは、「(前略) 私たち 6 人はどうして 4 組になったのがわからない。たぶん、私たち 3 人（自分、アンナ、ルイス）は言葉ができないから、あとの 3 人は言葉ができる、でもたぶん外国人だからじゃないかな」という王敏の語りから、王敏は言葉ができない自分と仲間を「私たち 3 人」と表現し、同じ立場にいるものとして捉えていることから明らかである。

つまり、協働的読解活動において、言語能力に差がないのペアは、相手のことを自分と同じ立場にいる人と思いやすく、自然と相手を近い存在と感ずるのである。また、言語能力の差がないことから対等な関係になりやすいことで、自分も相手も安心し、リラックスできる気持ちから、協働的読解活動が効果的に行われていることが示唆された。

5.2 相互支援関係的な参加を促す要因となった個々の概念

・相手への興味

相手への興味は協働的読解活動をうまく進めるために大変重要な要素であると考えられる。それは、相互支援的関係に活動に参加したペアの活動中の言動と、その後の語りからわかったことである。相互支援的関係な参加のペアと課題をこなすだけの参加のペアで一番の違いは、相互支援的関係に活動に参加したペアと活動の課題をこなすだけの義務的なものと捉えて参加したペアとを比較して、最も異なっていたのは、ペア相手に対する興味・関心の度合いである。相互支援的関係なペアであるアンナはもともと中国に興味を持っており、また、同じ取り出し授業を受けている仲間ということから、協働的読解活動をきっかけで、いろいろと王敏に中国に関する質問ができたことが嬉しかったと考えられる。2人は違うクラスに在籍しており、普段はあまり話す機会がなく、互いのことは知っているが、一緒に何かをやることはなかった。アンナからいろいろと質問を受けた王敏は、相手が自分に興味があることがとても嬉しかったらしく、つたない日本語でも一生懸命答えようと思ひ、それが言動につながった。その言動を受けたアンナもまた相手が真摯に答えてくれていることを感じて、さらに相手に対して、好意を持つようになり、互いが、相手のこと受け入れよう努力し、安心できる雰囲気づくり、信頼関係が築けたということから相互支援的関係な参加の仕方に影響したと示唆できた。

高校生は大人とは違い、協働的学習において、相手に好印象を持っているかどうかや相手に興味を持っているかどうかその後の活動の気持ちや態度に影響するのではないかと考えられる。今回の王敏とアンナのペアは、最初からお互いに対して好印象かつ興味のある相手だったことから、活動へのスタートがうまくいったと解釈できる。

相手に興味を持っていることから、相手にアプローチする、アプローチされた相手も嬉しく思ひ、相手のこと好意を持つようになる、すると、お互いが歩み寄り、自然とよい協働的学習活動がスタートできるというよい循環になることが示唆された。

王敏は、インタビューの中で、「何でもいいかな・・・問題もきちんとできて、一緒におしゃべりもできる（人）（原文）都可以吧 又可以把题做好，又可以聊闲天的」や「うん、うん、うん、もし問題だけばっかりやると、すぐくつまらない、そして、何もしゃべらない。（原文）嗯，嗯，嗯，要不然就光做题，特别无聊，然后什么也不说」と語った。アンナも、「うん。でも、なんか、問題をするとき、なんか、それと関係ない話をしない人。これ（問題）終わったら、なんか、それと関係、なんか好きな話をする」と語った。2人の語りから、課題をまじめにやることだけでなく、課題をやる合間のおしゃべり、つまり相

手のことを知るためのコミュニケーションも大事で、それが協働的読解活動を楽しんでいる要因になったと考えられる。

つまり、言語少数派高校生は協働的学習の間に過度なおしゃべりを除いて、その言動は、互い歩み寄ろう、よい関係を築こうという活動をしている可能性がある。協働的学習においては、おしゃべりを通じて相手を知る、コミュニケーションをする、リラックスした雰囲気をつくるために必要な方略とも考える。

・見直しや間違いを気づかせてくれる・相手への貢献

池田（2007）は、協働的学習とは、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、一人では実現できないことを創造していくことであると定義しているように、本研究において、王敏とアンナの協働的読解活動からも見受けられた。それが、見直しや間違いを気づかせてくれる・相手への貢献である。

王敏は、「時々、2人とも知っている答えなら、一緒に書く。書いてない人は、合っているかどうかチェックする。もし合っているならオッケー。そして、また自分が答えを知っているなら、その人が書き込む。もし間違ったら、(相手に)説明する。(原文) 有的时候，如果是两道题2个人都知道，就一块写，没写的那个人就看对不对，如果对的话就ok然后自己再有知道的，再往下写，如果不对的话，然后就说明」と語った。アンナも、「自分で読んで答えをみて、なんか質問をして、王敏さんに「これ合ってる？」一緒に話して、でも話す前に自分で答える」と語った。

語りから2人は自分たちなりの協働のやり方ができて、1人が答えを書いたら、もう1人は答えがあっているかどうかのチェックに回ることがわかる。2人とも、自分の言語能力に自信がなく、答えがあっているかどうか不安があって、内容が理解できないこともしばしばあった。そのため、答えを確認してくれる、内容について話し合える相手がいることはとてもありがたい存在であった。

見直しや間違いを気づかせてくれることや相手への貢献が、相互支援的關係な参加の仕方を形成したのである。相手に貢献しようと思う気持ちが、見直しや間違いを気づかせてくれる言動を起こして、それが学習面や情意面により連続効果になったと考えられる。

従って、言語能力がそれほど高くはない生徒同士でも、互いに自分のできるところ、得意なところを出し合えば、難しいと思われる内容理解や課題遂行ができる可能性があると言える。

5.3 協働的読解活動に対するプラス評価の個々の概念

当事者における協働的読解活動に対する評価は、相互支援的關係な参加を受けて、自信が持てるようになったことと、友情が深まったことからプラス評価になった。以下、それぞれの概念を考察する。

・自信を持つようになった

日本語における言語能力がそれほど高くない王敏とアンナは、自分たちの日本語能力の低さを自覚していて、授業中や雑談中しばしば、「私は日本語ができないから～」という発言が見られた。王敏は、「(前略)あと、私と同じクラスの韓国の男の子。私たち 6 人はどうして 4 組になったのがわからない。たぶん、私たち 3 人(自分、アンナ、ルイス)は言葉ができないから、あとの 3 人は言葉ができる、(後略)(原文)还有我们班的韩国男孩。我们 6 个人也不知道就怎么被分到第 4 组,可能是我们 3 个人语言不自由,那 3 个人语言自由」と語っていたように、自分は日本語ができないと述べている。日本語ができないことで、自己効力感や自尊感情が低下していたと考えられる。最初、テキストや課題を説明したところ、2 人とも難しいと思い、内容が理解できるかどうか、課題遂行できるかどうか心配だった。しかし、2 人で力を合わせて協働しながら、活動を行った結果、1 人では理解ができなかった内容が理解できるようになったことや 1 人では間違いも多くなりがちで、要約もできなさそうと思ったことができるようになったことから、満足感と達成感を感じ、自己効力感と自尊感情が高まったと考えられる。それが、自信を持つようになったという語りに現れたのである。

アンナの「If I did, I couldn't do it by myself.」と「なんか、こと、なんかわかるようになるのは、ちょっと早く・・・なんか表現?日本語で表現をするのはよくなった。なんか、自信のほうを持つようになった」の語りからわかる。

ようするに、言語能力の低い生徒は、自分の言語能力の低さに影響されて、自己効力感や自尊感情が持ちにくいのである。しかし、自分と同じ言語能力の低さにいる相手と協働学習をした場合は、お互い自分のできる限りのことやる、相手の意見や考えを受け入れる、相手を分かろうとすることで、仲間意識が生まれ、学習意欲が高まり、難しい内容や課題にチャレンジする気持ちが出てきて、それに向って、相手と協働的読解活動した結果、1 人では成し得なかった内容理解や課題ができるようになったことが、自分に対して、学習に対して、自信を持つようになったのである。

・友情が深まった

ジョンソン&ジョンソン(1998)は、児童や青年の発達や社会化に、仲間関係は重要な要素であることや自分たちの考えや感情、向上心や希望、夢や空想、喜びや悲しみを共にできる親密な仲間との関係が必要であると述べている。このことから、高校生は大人と場合と比較して、クラスメートや友人、仲間の存在がより大きく、彼らの意見や考え方、自分に対する見方や言動が、自己アイデンティティや自尊感情、学習意欲に影響されやすいのである。

王敏は、「文章を読んで、まるごと一つの文章を読み終えて、日本語能力が少し高くなって、そして、活動の途中おしゃべりしたことで少し日本語能力が高くなって、そして、クラスメート(相手)とよい感情ができた。(原文)就是阅读的文章,阅读了一篇,日语能力

应该提高了一点点儿。然后中间过程中，聊天什么的日语提高一点点儿，然后和同学之间感情也挺好」と語り、アンナも、「うむ・・・仲良くなって・・・なんか、助け合う（部屋に人が入ってきて中断）」、「うむ・・・日本語がわかるようになったし、仲がよくなったし」や「「なんか、話す時間。なんか、この授業話す時間は多くなった。一緒にこれと関係ない話すして、we get know each other better.」と語ったことから、2人は、協働的読解活動を通して、友情が育まれたことがわかった。

協働的学習において、相手とよい関係を築くことは大切である。よい関係を築くことが協働的学習の成功への第一歩であると言っても過言ではない。王敏とアンナは協働的読解活動によって友情が深められたことは、よい関係が築けたことの証拠であり、友情が深まったことが、相手に認められた、対等な関係が築かれ、協働的学習の認知面でも情意面でもよい影響が及ぼしたのである。最終的に、当事者における協働的読解活動に対してプラス評価に影響を及ぼしたのである。

つまり、協働的学習において、特に言語少数派高校生の場合は、ペアになる相手との間に友情が生まれ、それが深まることが重要であると示唆された。

5.4 言語能力に差があるペアが、課題をこなすだけの参加に留まった要因

言語能力の差があるペアは、アメリカ出身の女の子ヒラリとコロンビア出身の男の子ルイスであった。2人の共通言語である英語は、ヒラリにとっては母語であるが、ルイスにとっては、第二言語である。ルイスは、インターナショナル学校に通っていたため、日本語より英語ができ、活動中の会話はほぼ英語で行われていた。ルイスの言語能力は英語においても日本語においても、ヒラリより低く、ルイス、王敏、アンナの3人は取り出し授業を受けていた。一方、ヒラリは取り出し授業を受ける必要がなく、教科別において1のグループで受けている授業もあれば、4グループで受けている授業もあった。しかし、ほぼすべての授業は在籍学級で受けていた。以上のことから、ヒラリとルイスは言語能力において差があると判断した。

次に、言語能力の差があるヒラリとルイスが、課題をこなすだけの参加に終始した要因について考察する。ヒラリがルイスについて「けど、日本語がじゃべれない。」「英語がしゃべれるから。」と語っていることから、ヒラリはルイスの言語能力の低さに認識していることがわかる。ヒラリは、自分より言語能力が低いルイスとペアを組んで読解活動を行うことを負担に感じ、自分にとっては勉強にならないと思い、相手に歩み寄ろう、相手を受け入れよう、相手とうまく関係づくりしようという気持ちや行動が起りにくかった。

一方、ルイスはヒラリのことを「Intelligent.」と述べており、自分より言語能力が高い者と協働的読解活動ができることにある程度を期待していたと考えられる。ルイスは、「うむ・・・When I didn't understand one part of story and she explain to me.」「Because.....she explained to me that I didn't know.」と述べていることから、内容理解や課題遂行において、ヒラリに頼ることが多かったことが窺われた。このように、言語能

力に差がある場合は、言語能力の低い者が言語能力の高い者によく質問し、教えてもらいたいことがある一方、高い者はいつも相手に説明したり、教えたりして、与え手となる場合が多い。

原田（2006）では、「ピア・レスポンス」において、言語能力の高い者は、低い者に対して、相手の作文を丁寧に読み、相手に配慮しながら助言するという態度が、活動を円滑に進める足場作りになっていたという結果が出ている。ヒラリの場合は、ヒラリはとても向上心が強く、与えられた課題はきっちりこなす性格であるが、自分より言語能力の低い者に対して配慮し、援助し、暖かく接することができなかつたのである。ルイス活動初期においては、ヒラリはわからないことを教えてくれるありがたい存在と見なしていたが、彼女が彼に対して、歩み寄らず、よい関係を築こうとしないことから、ルイスはヒラリと協働的に学習しようという意欲を失い、ヒラリをありがたい存在と見なす気持ちも消えてしまったのである。ヒラリは、「いや、私は「これだよ」と言ったら、ルイスくんが「これだよ」と言ったら、（私が）「だけど、これあるじゃん」（本文に書いてある正解らしいものを示す）で、（ルイスくんが）「あ、そうなんだ」（と言って）、でも、（ルイスくんが）「でもこれじゃない」かって（言って）、（私が）「そうだけど、これあるから」（本文（証拠）をルイスくんに見せる）なんとか」や「わからなかつたから、（質問しても）大丈夫じゃない（口調↑）別に・・・」という語りから 2 人は対等な関係ではなく言語能力の高いヒラリが主導権を握っていることわかる。このような態度や話し合いが協働的読解活動の中で続けた結果、言語能力の低いルイスは学習意欲が下がって、協働的読解活動は楽しいとは思えず、相手に合わせるようになり、最終的に課題をこなすだけの参加の仕方が形成された。また、ヒラリも、最初に相手のことを負担と感じる、言語能力の低い者とペアになると自分は何も学べないという思いが、最後まで変わらなかつた。ルイスの質問に答えたり、説明することによって、内容がもっと理解できたり、自分の答えを振り返って考えるチャンスになったなどの語りは表れず、協働的学習に意義を見出せなかつたことが示唆された。

つまり、協働的学習において、言語能力に差があるペアは、言語能力の高い者が主導権を握りやすく、対等な関係が成り立ちにくい。言語少数派高校生において、言語能力の高い生徒と低い生徒がペアを組む場合は、言語能力の高い生徒に低い生徒と組む意義やメリットを説明し、活動が有効に進むための準備や導入をしてあげるべきである。言語能力の差があることのメリットを教師がしっかりと教えるべきである。

5.5 課題をこなすだけの参加態度を生み出した個々の概念

・やることはやる

先に述べたように、ヒラリは向上心があつて、課題をきっちりやる性格の持ち主である。協働的読解活動は授業の一環であるため、やらざるを得ないという思いから、「うん、たぶん。まあ、一緒にやってくださいと言ったら、一緒にやるけど（笑）」と述べている。

この語りから、ヒラリがルイスとの活動をあくまでも義務的なものとしか見ていないことがわかる。ヒラリにとっては、授業の一環だから、「やることはやる」のであり、それ以上に、相手のことを知ろう、友情を育もうという意志がないことが窺えた。

・何も感じない

ヒラリは、ルイスとの活動中の気持ちについて、「さっき言ったように、何も感じなかったんですけど（笑）」や「うむ・・・別にこれ読んで、何も感じなかったけど」と語っていることから、ヒラリにはルイスに歩み寄ろうという気持ちがないことがわかる。ヒラリはルイスの質問や説明に対して、ただ答えるだけで、相手から頼られた喜びや自己効力感を感じるより、負担や面倒であることを強く感じたのである。ヒラリは「何も感じない」という態度や気持ちからルイスと距離をとって、歩み寄らなかった結果、2人はよい関係が築けなかったのである。よって、ヒラリのルイスに対するこのような態度は、課題をこなすだけの参加の仕方に影響を及ぼしたと示唆された。

・早く適当にこなす

上で述べたように、言語能力が高いヒラリにとって、言語能力が低いルイスと協働的読解活動を負担に感じるだけで、自分の勉強にはならないものと感じている。それが、やることはやる、何も感じないなどの言動につながったのである。これに続き、早く適当にこなす行動も見られた。ヒラリは、とにかくルイスとの活動を早く終わらせたかったのである。ヒラリは、「これを早くやろうと思ってて。」や「多分、ルイスくんが####と思ってて、まあ、適当にやろうと思ってて。」「いや、決めてない。時間がなんかなるべく早くやりたい、早くやりたくて、適当にやったきまっ（笑）」と語ったように、自分より言語能力の低い者と組んだことで、彼女の学習意欲が下がってしまい、自分の勉強にならないという苛立ちがあったと考えられる。

また、もう一つ早く適当にこなす要因になったのは、課題の難易度の違いであると考えられる。言語能力の高いヒラリにとって、読む内容も課題も自分のレベルとさほど変わらないものであったのに対し、ルイスにとっては、難しいところがあった。内容理解や課題を完成させるために、ヒラリの力が必要であったことから、ルイスは言語能力が低いため、ヒラリより力関係が下になっていた。反対に言語能力に差がない王敏とアンナは課題の難易度に対してほぼ同程度に難しく感じていたため、同じペースで内容理解や課題完成ができ、同じ目標に向っているという感じを持ちやすかったと推測される。以上のことから、ヒラリとルイスのように言語能力に差があるペアの場合には、なかなか同じペースで内容理解や課題完成ができず、同じ目標に向っているという実感を持ちにくいことが示唆された。

・最小限の話をする

ヒラリは、「(ルイスは)しゃべると思う。」「けど、日本語がしゃべれない」と語ったことから、ルイスはあまり日本語ができないと認識していた。ヒラリは、早く適当に課題をこなすために、相手と必要最小限の話をする行動に出たのである。協働的学習においては、話し合いが大事で、互いにたくさん話し合う中で、学習や考えを深めていくことができる。しかし、ヒラリは、答えが違ったときやルイスの質問に答えたり、説明したりする以外は、まったく話をしていないのである。また、ヒラリやルイスにとって、相手が異性であるため、どう話せばいいのかわからないという思いがあったと考えられる。以上のことが、最小限の話をする行動につながり、課題をこなすだけの参加の仕方に影響を与えたと考えられる。

5.6 協働的読解活動に対するマイナス評価の個々の概念

当事者における協働的読解活動に対する評価は、課題をこなすだけの参加を受けて、時間がかかる上集中できないことと、もっとわかる人とやりたいからマイナス評価になった。以下、それぞれの概念を考察する。

・時間がかかる上集中できない

ヒラリやルイスは、相手と共に時間をかけながらテキストを読みながら、わからない単語や意味、テキストと関連のある話をすることはマイナスなことであると捉えていた。このようなマイナス評価は、話し合いが楽しくなかったことが要因となっていると考えられる。ヒラリの「1人でやったほうが簡単だし、早いだと思うけど、2人でやれば、相手の意見とか聞けた」や「1人でもいいし、ほかの人とやってもいいし、でも、1人やったほうが一番早いかな」という語りやルイスの、「I think together is more long.(Takes long time)」や「(1人で読むと) You can.....時間短い(笑)」という語りから、楽しくないゆえ、ヒラリは自分のペースでテキスト読みと課題ができなかったことに、不満を持っていった。ルイスもヒラリの冷たい態度を感じながら、時間を費やして課題を遂行しなければなかったことに、気持ちよく活動に参加できなかった。その結果、相手と協働的読解活動に意義を見出せなかった。

また、ルイスは、「Because.....I think is that you can't concentrate.....because talk.」と語っている。自分の言語能力では、まだ意見や質問をうまく伝えられない。内容理解もしながら、どうやったら相手に自分の意見や質問をうまく伝えられるかを同時に考える必要があったため、ルイスはそれをとても負担と感じて、それが集中できないことにつながったと推測できる。ヒラリに対しては気軽に自分の意見や質問ができない雰囲気だったため、ルイスはヒラリと話すことが負担だったと考えられる。

従って、言語能力の差があるペアは、お互いの内容理解や課題をこなすペースが違うため、信頼関係や安心できる雰囲気、相手への寛容がなければ、時間がかかってもお互いの

学びがあるという協働的読解活動に意義を見出せないことが示唆された。

・もっとわかる人とやりたい

もし、もう一度協働的読解活動をやるなら、どんな相手とやりたいかという質問に、ルイスは、「だれでもいい」と答えている。一方、ヒラリは、「ハチについていっぱい知ってる人。」や「うん、でも、もっと広い意味では、勉強してる人。」「知識あるというか、私よりわかってる人、だったら勉強になるかもしれない」と答えていたことから、自分より言語能力が低いルイスとの協働的読解活動に不満を感じていたことが窺われた。

つまり、言語能力の高い生徒と低い生徒と組む場合は、言語能力の高い生徒の性格や低い生徒と組めるかどうかについて組ませる側が考える必要があるのではないか。ヒラリは、向上心が強く、学習意欲も高く、課題をきっちりこなす責任感の強い性格であるが、他者を助ける、相手を暖かく見守る、他人とうまく協力するといったことが苦手なところもある。そのため、自分より言語能力の低い生徒と協働的読解活動を行うとうまく行かない可能性が高いと推測する。ヒラリのような生徒の場合は、自分と同レベルの生徒と組むことが協働的学習を効果的に行う一つの方法かもしれない。

第6章 結論

6.1 まとめ

言語少数派高校生への新たな日本語に関する教育支援を探るために、協働的読解活動を実施した。実施結果から、協働的学習のペアを組む際、生徒の言語能力を考慮しながらペアを組む必要があると考える。それは、ペアにおける言語能力の差が当事者の協働的学習への意義や評価に影響する可能性があるからである。特に、大人の日本語学習者より言語能力の差が大きく、さまざまな要因が複雑に絡んでいる高校生にとってペアを組む際の言語能力を考慮することはその後の協働的学習に大きく影響すると考えられる。

よって、本研究は、2組の高校生ペアの（言語能力の差がない・言語能力の差がある）言語能力の差に着目して、言語能力の差によって、協働的読解活動にどのような参加の仕方が形成されるのか、参加の仕方によって、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ことが目的だった。

検討した結果、協働的読解活動において、言語能力に差がないペアと差があるペアとでは、それぞれ違った参加の仕方が形成されたことが明らかになった。言語能力に差がないペアは、自分の言語能力の低さを自覚して、相手へ謙虚な態度を抱き、自分と相手を対等な立場と捉え、共に学ぼうとする意識が育まれていた。そのような意識から、相手に対する興味が一層強まり、また、相手を見直しや間違いに気づかせてくれる大事な存在と見なすことで、自分も相手に貢献しようとする言動が生まれた。その結果、相互支援的関係な参加の仕方が形成された。相互支援的関係な参加の仕方が当事者の協働的読解活動に対するプラス評価につながり、協働的読解活動を通して、自分自身や日本語に対して自信を持つようになった、相手と共に難しい活動を成し遂げたことで、お互いの友情が深まって、協働的学習の意義と楽しさに見出した結果となった。

一方、言語能力の差があるペアは、言語能力の高い生徒は、低い生徒と組まされたことに対して、相手の質問に答えたり、内容について説明したりといったことから負担を感じ、相手と協働的読解活動に消極的だった。反対に、言語能力の低い生徒は、活動の一番最初に、自分より言語能力の高い生徒と組まれたことで、相手に対し、頼れる、教えてくれる期待感があって、活動初期は、相手にいろいろ質問したり、自分の意見を言ったりして、相手との協働的読解活動に比較的積極的に積極的だった。しかし、活動を続けるうちに、言語能力の高い生徒から、何も感じないと思われたり、課題を早く適当にやろうとしたり、自分と最小限の話しかしなかつたりといった言動を受けて、言語能力の低い生徒は相手からの配慮や温かさが感じられず、やがて活動に対し徐々に消極的になった。互いに消極的なまま活動を進めることで、お互いはただ課題をこなすだけの参加の仕方が形成された。最終的に、言語能力の高い生徒も低い生徒も協働的読解活動に意義を見出されず、楽しくない活動であったという印象をつけた結果になった。

本研究の結果から、以下の二つにまとめることができる。

- ① 協働的読解活動において、言語能力に差がないペアは、特にお互いの言語能力が低い場合、謙虚な態度や対等な関係が築きやすいなどのため、相手に対し自分と同じ立場である意識があり、好意を持ちやすいことから、最初から協働的読解活動がスムーズに行われやすく、相互支援的関係な参加の仕方の形成されやすい、相互支援的関係な参加の仕方が形成された場合は、当事者が協働的読解活動に対してプラス評価をしやすと考えられる。
- ② 協働的読解活動において、言語能力の差があるペアは、言語能力の高い生徒が主導権を持ちやすい性質と言語能力の差において、対等な関係で活動をスタートしにくいことがあることから、言語能力の高い生徒の相手に対する思い、活動における言動、積極性が相手の言動や気持ち、協働的読解活動にも影響を及ぼす可能性大きいことが示唆された。

6.2 言語少数派高校生の日本語教育における協働的学習への示唆

6.2.1 既存能力（違う文化背景や得意分野）の活用の奨励

言語能力の低いペアは、当初内容や課題に関して難しいと述べていた。しかし、難しい内容や課題でも、お互いの既存能力、王敏は漢字圏出身のため、漢字から意味推測が得意で、アンナは、アメリカ出身で、方仮名が得意であったことから、それぞれの既存能力・得意分野を活用しながら、内容や課題をこなした結果、難しいと思われた内容や課題でも、2人の力を補い合いながら、達成できたのである。さらに、この成功体験から、2人とも協働的学習に意義を見出したと推測できる。よって、それぞれ違う得意分野を教師が把握し、それを上手に活用し、組み合わせることによって、生徒たちに協働的学習のすばらしさや意義に気づかせることができると考えられる。

6.2.2 言語能力の高い生徒への励まし、支援の必要性

ペアの組み合わせが言語能力に差があるもの同士となる場合、教師はどうしても言語能力の低い生徒のほうに目が行きやすく、心配しやすい。教師は、言語能力の低い生徒に、うまく話し合いができるのか、ちゃんと内容理解をしているのか、課題をこなせるかどうかとあれこれ心配をする。しかし、先に述べたように、言語能力の差があるペアにおいて、言語能力の高い生徒は低い生徒と組まされたことで、相手のことを負担と感じ、自分は勉強にならないから損だと思い、活動に対して消極的になりやすいことが示された。また、教師は、言語能力が高い生徒は言語能力が高いことであまり低い生徒ほど心配しないのである。それから、教師は、言語能力の高い生徒に低い生徒の面倒をみるといった役割を期待することで、言語能力の高い生徒は、さらに負担を感じ、ますます活動に消極的になる可能性がある。よって、教師は、言語能力の差があるペアを組む場合は、まずは、言語能力の高い生徒に学習意欲を下げさせないことや低い生徒との組む意義や学びもあること、言語能力の高い生徒にしかできないことがあるといったことを協働的学習の前に、十分に

理解させる必要があり、心の準備を万全に整えてから、活動に入ることが重要であると考ええる。

さらに、教師は、言語能力の高い生徒の活動の最中や活動後に、低い生徒と同じように支援を行ったり、ほめてあげたり、言語能力の高いなりの学びがあることに気づかせたりさせることも重要であると考ええる。

従って、言語能力の高い生徒が相手に対する配慮ができ、活動に対し積極的になり、学びがあり、楽しいと思えば、協働的学習もうまくいく可能性が高いのではないだろうか。

6.2.3 タスク（課題）の種類への考慮

本研究で使用されていたタスク（課題）は、2種類であった。一つ目は、正解が一つしかないクローズドクエスチョン問題のタスクである。二つ目は、内容を要約するややオープンクエスチョンであった。言語能力に差がないペアは、分からないところは同じぐらいで、自分が書いた答えに自信がある反面、間違いも多いため、相手と一緒にタスク（課題）をやったり、考えたり、チェックしてもらったりしながらタスク（課題）をこなすことができる。一方、言語能力に差があるペアは、ほとんどのタスク（課題）は言語能力の高い生徒が1人でやってもできるタスク（課題）であり、言語能力の低い相手だと、一緒に考える必要が少なく、相手からチェックしてもらえないことも多いため、相手と協働して課題を遂行する意義が見出しにくいのである。よって、言語能力に差がある場合は、言語能力の高い生徒が1人ではなし得ないタスク（課題）を与えることが必要である。また、言語能力の低い生徒も活躍できるようなタスク（課題）を用意する必要がある。この二つが含めたタスク（課題）であれば、双方とも協働的学習の意義を見出しやすく、言語能力の低い生徒も自己効力感が増し、お互い楽しいと思える可能性が高くなると考えられる。

6.3 今後の課題

本研究では、言語少数派高校生におけるペア間の言語能力の差に着目し、協働的読解活動への参加の仕方に及ぼす影響について検討を行った。今回は、あくまでも一事例にすぎないことから、結果から得た考察や示唆は必ずそうであると強く言えない。SCQRM に基づくとはいえ、対象者確保の現実的な制約から、対象者を限定し、対象者の数が少なく、豊かなで厚い概念やヴァリエーションとは言えないことは事実である。このように概念やヴァリエーションの少なさという問題が残っている。よって、今後さらに対象者データを増やすことで、概念の妥当性を確かめる必要があると考えられる。

また、本研究で取り上げた授業は1回45分で、そのうち活動する時間は40分しかなく、なかなか深い話し合いに持っていけなかったり、完結した活動ができなかったりといったことから、いつも中途半端な話し合いや活動の状態であった。よって、今後言語少数派高校生の授業時間や期間を考慮した協働的読解活動のデザインを考える必要がある。

さらに、今回は言語能力の差に着目して、言語能力に差があるペアは最後までよい関係が築けず、お互い歩み寄らなかったという結果が出た。しかし、言語能力の差があるペアは男女という性においても違いがあり、逆に言語能力の差がないペアは女子同士という同性であったことから、言語能力の差に加えて、性差という要因も働いていた可能性もある。また、言語能力の差なしのペアは差がないというだけでなく、両方とも低いという特徴もあった。従って、同じように言語能力の差がないペアであっても、言語能力の高いもの同士のペアであったら、どうであっただろうか。よって、このような疑問に答えるために、今後さらにデータを増やすとともに、縦断的な調査も必要であると考えている。

以上 3 点の課題を述べ、今後も言語少数派高校生における協働的学習の理念に基づいた活動の実践を続け、新たな教育支援として協働的学習の可能性を追求していきたい。

参考文献

- 秋田喜代美（2007）『はじめての質的研究法 教育・学習編』東京図書株式会社
- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房
- 井上優（編集）（2007）『教室における「協働」を考える』（日本語ブックレット 9）』国立国語研究所
- 大村彰道（監修）・秋田喜代美・草野雅樹（編集）（2001）『文章理解の心理学—認知、発達、教育の広がりの中で—』北大路書房
- 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
- 清田淳子（2005）「国語科教育と日本語教育を統合し、母語を活用した内容重視のアプローチの可能性の追求—言語少数派子どもたちに対する教科学習支援の方法の構築に生めて—」お茶の水女子大学人間文化研究科国際日本学専攻 博士論文
- 植田一博・岡田猛（編著）（2000）『協同の知を探る—創造的コラボレーションの認知科学—』共立出版
- 仮屋園昭彦・丸野俊一・加藤和生（2001）「情報統語型議論過程の解釈的研究」『鹿児島大学教育学部研究紀要』（教育科学編）52, 227—257.
- 川上郁雄（2006）「「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える—」明石書店
- 西條剛央（2005）『構造構成主義とは何か—一次世代人間科学の原理—』北大路書房
- 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』新曜社
- 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
- 高垣マユミ・中島朋紀（2004）「理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析」『教育心理学研究』52, 472—484.
- 高垣マユミ・田原裕登志（2005）「相互教授が小学生の電流概念の変容に及ぼす効果とそのプロセス」『教育心理学研究』53, 551—564.
- 館岡洋子（2003）「読解授業における協働的学習」『東海大学紀要 留学生教育センター』23, 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 留学生教育センター』24, 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』東海大学出版
- 館岡洋子（2006）「読解授業における教師主導と協働的学習—2つのアプローチから協働の教室デザインを考える—」『東海大学紀要 留学生教育センター』26, 33—48.
- 館岡洋子（2007）「協働的学習はいつも学び合いになるか—学びにつながる協働的学習を考える—」『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 1—12.

- 谷口すみ子（1991）「思考過程を出し合う読解授業：学習者ストラテジーの観察」『日本語教育』75, 37-83.
- 徳井厚子・榎本智子（2006）『対人関係構築のためのコミュニケーション入門 日本語教師のために』ひつじ書房
- 西口光一（編著）・山下隆史（2005）『文化と歴史の中の学習と学習者』凡人社
- 楠見幸子（1986）「学級集団の大局的構造の変動と教師の指導行動，学級雰囲気，学校モラルに関する研究」『教育心理学研究』34, 104-110.
- 中島和子（1998）『バイリンガル教育の方法』アルク
- 中谷素之（編著）（2007）『学ぶ意欲を育てる人間関係づくり—動機づけの教育心理学』金子書房
- 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.
- 文部科学省 『帰国・外国児童生徒教育情報—施策概要—』
<http://www.mext.go.jp>→http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001.htm
- 文部科学省（2007）『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（平成18年度）の結果』
<http://www.mext.go.jp>→http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/08/07062955.htm
- 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
- 村松賢一（2001）「対話能力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践—」カシヨ
- 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.
- 無藤隆・やまだようこ他（編著）（2004）『質的心理学創造的に活用するコツ』新曜社
- 村中雅子・寺下裕久美・陳明淑・遠藤宏子・持田ひろ子・田川麻央・蘇位静・西條剛央（2007）「共生日本語教育実習生は内省レポートをどのように体験しているのか？—構造構成主義をメタ理論とした修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによるモデル化—」『言語文化と日本語教育』33, 101-104.
- 室山晴美・堀野緑（1994）「協同場面における課題認知・対人認知の形成と変容—課題への貢献度の違いが及ぼす影響について—」『教育心理学研究』42, 27-37.
- 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—自尊感情・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.
- 藪本容子（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

吉本恵子 (2007) 「協働的な学習を可能にする教室環境の改善—日本語上級クラスへの対立解消プログラムの導入・展開とその効果」 2007 年度日本語教育学会予稿集

Carla Willig. 2001 *Introducing Qualitative Research in Psychology: Adventures in Theory and Method*. Buckingham: Open University Press. (上淵寿・大家まゆみ・小松孝至訳 (2003) 『心理学のための質的研究法入門』 培風館)

Colin Baker 1996 *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Taishukan Publishing co., LTD., (岡秀夫訳・編 (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』 大修館書店)

Geroge M. Jacobs, Michael A. Power, Loh Wan Inn 2002 *The Teacher's Sourebook for Cooperative Learning: Practical Techniques Basic Principles, and Frequently Asked Questions*. (伏野久美子・木村春美訳 (2005) 『先生のためのアイデアブック—協同学習の基本原則とテクニック—』 日本協同教育学会)

Johnoson, D. W., Johnoson, R. T., & Holbec, E. J. 1993 *Circles of learning: Cooperation in classroom*. Tokyo: Japan UNI Agency, Inc. (杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤訳 (1998) 『学習の輪—アメリカの協同学習入門—』 二瓶社)

Morimoto Takiko. (1994) The Effects of a Reading Strategy and Reciprocal Peer Tutoring on Intermediate Reading Comprehension (森本多喜子「中級日本語読解における読解ストラテジーと相互教授法の効果」『世界の日本語教育』 4, 75-83.

Palincsar, A. S. and Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension—monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.

【日本語教科書】

日本語教育研究所 (編著) 『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