

教室における協働を考える ―ピア・リーディングの実践と意義―

館岡洋子

1. はじめに―協働とピア・リーディング

現在、日本語の教室ではさまざまなかたちで「協働」がデザインされている。教室で行われるこれらの協働的実践の意義は何であろうか。本稿は「ピア・リーディング」と名づけた協働的な読解活動を通して、教室における「協働」を考えようとするものである。ピア・リーディングとは、対話を通してピア（peer＝仲間の学習者）と協力しながら読みの活動を行うものであり、本来、個人的な作業である読解という活動を教室という社会における仲間との社会的活動として位置づけなおす試みである。読解という個人的な活動をあえて協働することの意義を問うことによって、教室における協働の意味について検討していきたい。

はじめに、第1節でピア・リーディングの基本コンセプトとなっている「協働」について考える。次に第2節で、どのような問題意識からピア・リーディングが生まれたのか、その背景について述べるとともに、ピア・リーディングのコンセプトを説明する。第3節では、実際におこなったピア・リーディングの調査から、ピア・リーディングを通して学習者は互いに学ぶことができるのかどうかを観察し、特にピア・リーディングにおける他者の役割について考察する。第4節では、ピア・リーディングの多様性を簡単に紹介し、実践から出てきた課題とその改善について検討する。最後に、第5節でまとめとしてピア・リーディングが提供する学びの場について考える。

1.1 協働とは

今日、さまざまな場面で協働ということばを目にし耳にする。ただし、表記は協働であったり、協同であったり、共同であったり、多様である。本稿では「協働」の表記を用いるが、これは英語の collaboration にあたるものを考えている。力を合わせて一緒に働くという動的な意味を含んだものとしてこの表記を用いる。

人と協力して何かを作り上げる場合、各自が自分の成果を持ち寄ってそれを統合する場合と、その作成過程そのものも共有し協力しながら遂行する場合とが考えられるが、ここでの協働は後者である。たとえば、1冊の本を仕上げる場合を例にとって考えてみよう。第1章はAさん、第2章はBさん…といった具合にある共通テーマの下に各自が1章ずつ書いて持ち寄った場合は、できあがった成果物である本は、第1章はAさんが書いたものだといえるし、第2章はBさんの成果である。しかし、Aさん、Bさん、Cさんが本作りのプランの段階から相談しながら構成を決め、それぞれの章を互いにアイデアを出し合いながら作っていった場合、たまたま第1章を文章化したのがAさんだったとしても、Aさんひとりの成果物とはいえない場合がある。また、

Aさんのアイデアによって触発されたBさんがさらに新たなアイデアを出し、みんなで作り上げていった場合、これは $A+B+C$ にさらにプラス α が加わったとみることができる。このような場合を「創発」が起きるといっているが、本稿で述べる協働は前者の分担執筆のようなケースではなく、後者のようにプロセスそのものを共有し創発が起きるようなケースを考えている。

したがって、「協働」の鍵概念になっているものとして、第1に「創造」や「創発」があげられる。他者と協働することによって新しいものが生み出されるという点が最も重要な点ではないかと思う。このとき、創造に向かって特定の誰かが貢献するのではなく、参加者がそれぞれ自らの強みを発揮して貢献し、互いにその恩恵を受け取るという意味で「互惠性」が重要になってくる。また、協働というと他者に合わせるというイメージを持つかもしれないが、互いに貢献しあえるためには各自の「個性」や「独自性」のようなものがますます大切になってくる。そして、互いが力を発揮できる方向付けとしての「目標の共有化」が必要であろう。そして、これらを実現するためには、「対話」が必須なのである。

昨今、協働は花盛りである。町づくりにおいては市民と行政との協働の事例は各地で見られるし、また、競争を是としていた企業でさえ、提携などによる協働の時代である。今、なぜ協働なのか。おそらく協働しないと立ち行かない時代に入っているということなのではないかと思う。研鑽を積み、たとえある分野のエキスパートになったとしても、グローバル化の波の中で孤立してはられず、さりとてそれ以外の分野にまではとても手が回らない。また、時代の変化は激しく、すぐに新しいものにとって変わられる。人々が協力し合わなければとても新しいものを生み出すことなどできないし、それどころか現状についていくことさえ不可能である。

1.2 協働的学習とは

教育の世界においても、確実にパラダイム・シフトが起きている。教師が教室で学習者に伝達した知識は果たして学習者にとって役に立っているのだろうか。実際の場面で適切に使えたのだろうか。学習者が自ら学び、問題解決能力をもっていくためには、教師は何をしたらよいのだろうか。後にも述べるが、このような問題意識のもとに学習観も教育観も変わってきている。学習観の転換は当然、教育そのものを、そして教室を変革していく。

協働的学習とは学習者同士が協力し合って学ぶ学び方である。しかし、何にでも共通の普通的な方法ややり方ではない。ここに紹介するピア・リーディングも「ある特定の教室」における「あるやり方」であって、このようなやり方をするのがピア・リーディングだ、ということではない。むしろやり方はそれぞれの教室ごとによって変わって当然であろう。そのような意味で協働的学習はあるコンセプトの提案だといえる⁽¹⁾。

2. ピア・リーディング誕生の背景

教室における協働を考えるために、本稿では「ピア・リーディング」という協働的読解を例に検討する。まず、ピア・リーディングのコンセプトを理解いただくために、ピア・リーディ

ングが生まれた背景を述べたいと思う。

2.1 背景 1—読解授業への疑問点・問題点

日本語の教室では、読解授業というものは、どのように進められていることが多いのだろうか。もちろん対象者や目的によって異なるが、次のような展開が多いのではないだろうか。

- 1) 事前にテキストを配付して予習を課す。
- 2) 授業では学習者からの質問があれば取り上げ、また、教師が重要だと考えたもの（語彙や文法の場合もあるし、背景知識の場合、また内容の確認の場合もある）を質疑応答により確認する。
- 3) 発展的なものとして、内容について話し合ったり、要約文あるいは意見文や感想文を書いたりする。

もちろんそれぞれの授業の内容は多様であろうが、とりあえず上記に述べたようなものを「オーソドックスな読解授業」と名づけるとして、この授業でどんなことが問題となるか。筆者自身が感じた疑問をあげてみたい。

まず第1に、読解授業とは何をするのか。学習者はすでに読んできているので、ある（よく理解ができたつもりの）学習者にとってはもう一度読むことは退屈である。では、学習者がつまづきそうな文法や語彙を説明したり練習したりするのか。しかし、それは文法や語彙の授業のようだし、ここでそれをしたい、そのことが気になるのは、教師であって、学習者ではないかもしれない。また、教師の質問に対しては学習者は受身になりがちだし、個々の学習者によって問題になるところは異なっている。それでは、読解授業では文法や語句などテキストに表れたことばの説明をするのではなく、読む能力を高めるという意味では、読みのストラテジーのようなものを訓練すべきなのだろうか。そもそも読解授業では何をすればよいのか、というのが第1の疑問である。

第2に、理解過程は見えない。スピーキングやライティングとは違って、読解過程は外からは見えないし聞こえないのである。したがって、教師にとっては学習者それぞれがどこがわかっているのか、あるいはわかっていないのかが、把握しにくい。学習者自身も明確に自分の疑問点が述べられるとはかぎらない。学習者はなんとなく「わかったつもり」になっているかもしれないが、この「わかったつもり」の状態は目にみえるわけではなく、曖昧なものなので、ここからさらに読みを深めることは結構、難しい。

第3に、読解における解釈はひとつではない。読みそのものは多様であるべきだし、唯一の正解が存在するものではない。しかし、だからといってどんな解釈も可能なわけではない。明らかに誤った（つまり、整合性がない）読みも存在する。このような誤読を修正し、さらに各自の異なった多様な読みを深めていくためには、教室では何をしたらよいのか。誤りを正す手立てばかりを講じていると、読解というのはひどくつまらないものになりそうに思える。しかし、勝手な

読みをして誤った理解に立脚して我田引水に自論を展開するのも困る。では、どうしたらよいのだろうか。

第4は、テキスト理解をめぐる「話し合い」についてである。読んだ後に話し合いが行われることは多いのだが、これは果たして理解深化につながっているのか。部分的な自分なりの理解によって互いが意見を述べ合い、同じ土俵に立っていないため議論が焦点化されていなかったり、またテキストとは離れた話し合いになってしまったりすることが多いのは、どの教師も経験していることではないだろうか。

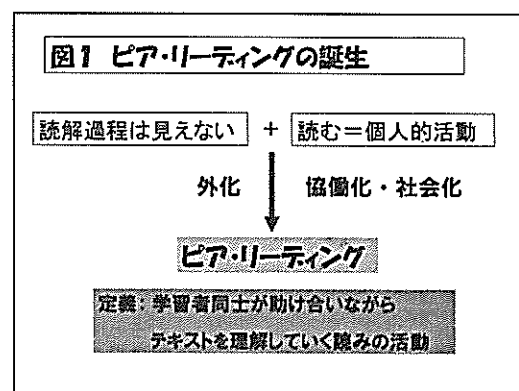
ここにあげたのは筆者自身の問題提起である。このような読解授業をどのようにして脱却していったらいいのか。読解授業へのこれらの問題点や疑問がピア・リーディングについて考えることになった背景のひとつ目である。

2.2 背景2—個人の読解過程の解明

背景のふたつ目は筆者が行ってきた個人の読解過程の解明によるものである。筆者は読解授業について考えるに先立って、読解過程で何が起きているのか、という一人ひとりの読み手の読解過程に興味を持ち調査を続けてきた。読み手が読みの過程でどんな活動を行っているかは外で見ている教師にはわからない。そこで、発話思考法により読みの過程を声に出していってもらい、得られたプロトコル・データを分析して、読み手が行っている問題解決の過程を予測することを試みた。その結果、読み手は自問によって仮説設定をし、自答により仮説の検証や修正を行っていることがわかった。読解というのは自問自答を繰り返しながら問題解決を行う過程であるといえることができる（詳しくは館岡 2001 をご参照いただきたい）。また、読み手は読みの過程でメタ認知を働かせており、既有知識とテキスト情報とにズレがあるとき、それを修正することによって知識獲得が行われていることがわかった。

ここで用いた発話思考法とプロトコル分析は調査のための方法であるが、この調査を通して読み手である学習者は自らの読みに対して意識的になり、理解状態を吟味し、問題解決過程としての読解がより促進されることがわかった。そこで、ひとりでおこなった自問自答を他者で行って見たらどうだろうという考えが出てきた。相手に対して説明するという形で言語化することは自然なことであるし、自らの自問に対して、自答ではなく他者が答えてくれるということもある。これがピア・リーディング誕生の背景の2点目である。

したがって、背景の1点目と2点目から、図1に示したように「見えない」読解過程を「見える」ようにすること、および、読むという個人的活動を社会化、協働化する試みとして、ピア・リーディングが生まれたのである。



2.3 背景3—学習観・教育観の転換

以上に述べた2点はいずれも、筆者自身の読解授業や読解研究から出てきたものだが、もっと大きく教育という切り口で考えると、その背景には学習観および教育観のパラダイム・シフトがある。

そこで、学習に関する心理学のパラダイム・シフトをみてみよう。行動主義心理学の時代に学習において目指すべきは「できる」ということであった。刺激に対して反応が起きるという行動主義心理学の理論に基づいてオーディオリンガル・メソッドは考えられ、教師の与えるキューに学習者はすばやく自動的に反応することが目指された。ある文型が口をついて出るようになるまで、すなわち、自動的に反応できるようになるまで、反復練習を行うのである。パターン・プラクティスなどの活動は今も日本語の教室で行われている。

しかし、刺激に対して人間は機械的かつ自動的に反応するばかりではない。頭の中ではもっといろいろな情報処理がおこなわれているのだ、という批判が行動主義心理学に対してなされ、それを乗り越えるかたちで認知心理学が登場した。ここでは、「わかる」ということが重視された。自らの既存の知識に新情報を位置づけられること、頭の中で情報処理をして知識獲得をすることが学習であると考えられるようになった。

認知心理学の進歩によって、それまでブラックボックスとされてきた頭の中における情報の処理について、多くのことが解明されてきた。また、テキスト理解とは空っぽの白紙状態の頭の中に情報が一方的に入ってくるのではなく、読み手が既存知識を積極的に用いていることも明らかにされてきた。しかし、認知心理学もまた学習を頭の中だけのこととしてとらえてきたという意味で、限界が唱えられるようになったのである。

そこで、学習は頭の中だけのことではなく、学習者自身が参加し実践し体験する中で自ら構成するものだという社会的構成主義の考え方がでてきた。ここでは学習者は自身の周囲の社会や人々との相互作用の中で自ら学びを構成するとされる。学習は「自動的、反射的にできるようになる」ことでも「頭でわかる」ことでもなく、「実践する」ことであり実践をとおして「体験する」ことだと考えられるようになった。学習というものを個人と環境とのわがちがたい状況の中で成立するものであり、状況の中に埋め込まれたものだと考える状況論的アプローチも同様の視点をもっている。

このような学習に関する心理学のパラダイム・シフトは当然、教育の世界にも影響を与えた。学習観が変われば、どのように教えるべきかという教育観も変容してくる。日本語教育においても教育観は変遷してきた。かつて、教師たちの関心は言語の構造にあった。日本語の構造がどうなっているか、文法や語彙や音声など言語の構造について深い知識を持つことが教師として大切なことだと考えられていた。パーツ（部分）の積み上げは全体になると考えられていたからである。言語について多くの知識を持つ教師はよい教師であり、教師は言語知識を適切に教えるべき

だという教育観である。しかし、言語の構造を注入的に伝達しても実際に使えるようにはならないことが多くの教師にとっても自明のこととなった。

そこで、教師たちは次に教授法に興味を持つようになった。どのような教え方をするとより実践的に役に立つように身につくのか。さまざまな教授法が開発され、教室ではいろいろな工夫がなされた。コミュニカティブ・アプローチなどもここに位置づけることができるであろう。教師たちの関心は、言語そのものから言語をどう教えるかという学習者をも巻き込んだものに変わっていったのである。ここでは、学習においては学習者が中心であることが謳われるようになった。では、「学習者中心」とは何か。学習者が学びたいことを取り上げるのが学習者中心なのだろうか。いや、学習者が主体的に取り組めるように教師がサポートをするべきなのではないか。このような議論の中で、教師たちの関心は、さらに「教え方」から「学び方」に移ってきた。社会的構成主義において、学びは学習者自らが構成するものとされる。かつて教師は何を教えるか、どのように教えるのか、ということを考えてきたのに対して、学習者たちはどう学んでいるのか、教師たちはその学びをどのように支援できるか、というふうに教育観が転換してきたのである。図2にイメージを示したように、教師がどのように教えるか（教室A）から学習者同士の学びを教師がどう支援するか（教室B）というように教師の関心が移ってきたといえるだろう。

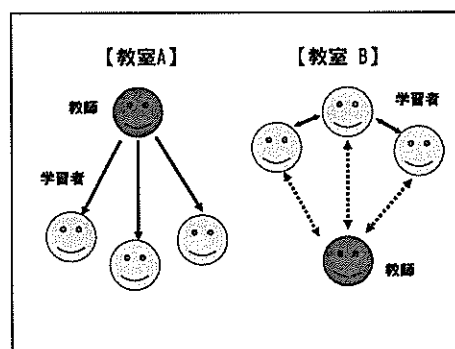


図2 教師主導と教師支援

ピア・リーディングという読解の方法は、教師が何かを教えたり伝達したりするのではなく、学習者が主体的に学ぶことができるように教師は授業をデザインし、また授業中において学習者が学ぶことを支援する。ここでは、教師が教えるべき内容を持っていて、学習者に伝授するのではない。むしろ、教師は学習者同士が持っているものを互いに出し合い学び合うことができるような場を設定し、それを促すのである。そのような意味で、ピア・リーディング誕生には大きくは教育観のパラダイム・シフトがあるといえることができるだろう。

3. ピア・リーディングの調査から

先に述べたような読解授業における問題意識を解決するものとして、他者と読みの過程を共有し、協力して読みという問題解決を行うことを試みた。テリーとサリー（両者とも仮名）というふたりの英語母語話者が互いに1文ずつ読みながら理解を確認していくという進め方で、協力してテキストを読んでいく過程をビデオ録画し、その対話のプロトコル・データを分析対象とした。観察の観点は、ふたりで読むことにより、①テリーはサリーから（または、サリーはテリーから）直接に知識や方略が学べるか、また、②互いに自らのテキスト理解を見直す機会が与えられるか、という2点である。

3.1 仲間の学習者から直接に知識や方略が学べるか

表1に示したように、語彙や表現の学び合いが観察された。ふたりのうち的一方がいつも他方に教えるというパターンではなく、互いに教えあうことが観察され、互惠的であることが確認された。また、テキスト内の語彙や表現だけではなく、テキスト外（テリーが話した中でわからないことばがありサリーが質問するなど）の語彙についての学び合いも起きていた。

また、教師とは異なったしかたで互いに相手の質問に答えていた。たとえば、互いの共通の母語である英語ではこの日本語の表現をどのようにいうのか、という説明は、英語母語話者でない教師には思いつかないものかもしれない。また、学習者ふたりがいっしょに参加しているある授業で習ったことを引き

表1 語彙・表現の学び合い（件数）

	テキスト内	テキスト外	合計
Sが質問しTが答える	9	2	11
Tが質問しSが答える	2	2	4
2人で確認しあう	2	0	2
SがTを直そうとする	0	1	1

合いに説明する例も見られたが、これも授業に参加していない教師ができない説明である。このように学習者は互いにとっての共通のリソースを利用し、彼らなりのやりかたで説明をしていることがわかった。

では、このような語彙などの宣言的知識のみでなく、手続き的知識⁽²⁾についてはどうだったであろうか。それぞれのストラテジー使用が明示的にみられた頻度を表2に示した。たとえば、サリーはテリーに比べ未知語の語義予測を頻繁に行っている。これをテリーが学んだかどうかは、プロトコル分析のみからは明らかではない。しかし、学習者本人がそのストラテジーの学習を意識化していれば、あるいは教師の介入によって意識化を促すことができれば、ストラテジーをも学べた可能性はある。

表2 ストラテジーの使用（件数）

	テリー	サリー
単語表使用	2	3
未知語の語義予測	1	5
展開の予測	1	0
背景知識の利用	2	2
英語への置き換え	0	1
戻って理解の確認	0	2
一貫性のチェック	1	2
なぜ間違えたか説明	3	1
感想	1	2

3.2 自己の読みを見直す機会が与えられるか

上記の学び合いは直接に知識が得られた場合であるが、それよりもさらに大きな意味を持っていると思われるのは、他者とともに読むことによって自分自身のテキスト理解を見直す機会が与えられるかどうかである。ここでは紙幅の都合でデータの詳細は示さないが（詳しくは、館岡 2000 をごらんいただきたい）、サリーがテリーの質問に答えるために説明する過程で、サリーは単語の意味を誤っていたことに自分自身で気づき、さらにはテリーの質問箇所とほかとの関連性がつき、理解が深まっている。

テキストの第1段落には、(カモが)「狩猟解禁中は身の危険を知って、関東一円からここ(上野の不忍池)に集まってきて、二千羽になるという」という記述がある。第2段落では、安全な不忍池でカモたちが泳ぎまわるようすが描写されているのだが、最後に「水は濁り、深さもせいぜい20センチの池だが、ここだけは人間にカモにされない彼らの安全地帯である」とある。テリーはこの「彼らの安全地帯」という部分にひっかかって、なぜ安全なのかを何度もサリーに問う。テリーにとっては、狩猟をしてもよいので上野はカモにとって危険なところだという理解である。一方、サリー自身はこの部分に違和感や矛盾を感じてはいなかったのだが、テリーの質問に答える過程で、まず、自分が「狩猟解禁」の意味を「禁」に引っ張られて「狩猟は禁止」だと誤解していたことに気づき修正する。さらに、ほかの場所(日本全体)では狩猟は禁止ではなく狩猟してもよいのだが、上野公園は特別な場所で狩猟ができないため、カモたちがここに逃げてくるのだという状況がよく理解できるようになる。それに続けて、サリーは「私ももっとわかるようになった。ここ、その『身の危険を知って』、知ってるというのは、カモ自体でしょう?カモが自分自身でその危険をわかってきて、上野公園に行くってことでしょう。」と述べている。サリーはテリーの質問以前には「狩猟が禁止であること」と「上野公園」とが結びついていなかったが、テリーに説明する過程で狩猟解禁だからこそ上野公園にやってくるのだ、と両者にリンクがかかるのである。ひとたびリンクがかかると他の箇所、つまり「身の危険を知って」とのリンクもかかる。このリンクがかかる＝つながりがつく、ということが「よりよくわかる」ということであろう。サリーひとりで読んでいたとしたら、矛盾を感じなかった段階から、誤読に気づきそれを修正し、さらに各部分にリンクがかかるようにするのは困難なことにちがいない。サリーの修正や理解深化は、テリーによって引き出されたといっても過言ではない。

3.3 ピア・リーディングにおける他者の役割

以上に述べた観察の観点から、ピア・リーディングにおける他者の役割を考察する。

3.3.1 リソースとしての他者—仲間の学習者から直接に知識や方略が学べる

3.1.に述べたように、ピア・リーディングをとおして仲間の学習者から知識や方略を学んでいた可能性がある。そのような意味で、他者は自己に不足したものを与えてくれるリソースとして機能していたといえる。

教室という場に集まった個々の学習者は、それぞれ異なった文化、背景や経験、知識をもっている。それはとりもなおさず、互いに他の学習者にはないリソースを持っているということでもある。互いにリソースを提供することができるとすれば、リソースは $1+1+1+\dots$ と増大する。認知科学の言葉を用いれば、「社会的分散認知 (socially distributed cognition)⁽³⁾」ということができよう。ひとりでは閉じられた有限のリソースでも、コンピュータのネットワーク化と同様に他者とつながることによって、リソースは拡がり増えていくのである。

しかし、単にリソースが増えるという観点、特に知識を与えてくれるという点からいえば、辞書や本、インターネットなどもその役割を果たしている。次に述べる他者の第2の役割、つまり対話を通して自己を見直す機会を与えるという役割には、第1の役割以上の大きな意義があると考えられる。第1の役割をリソースの足し算（ $1 + 1 + 1 + \dots$ ）と考えるとすると、第2の役割は「1」の質が変わること、他者を介在して自分が変わることなのである。

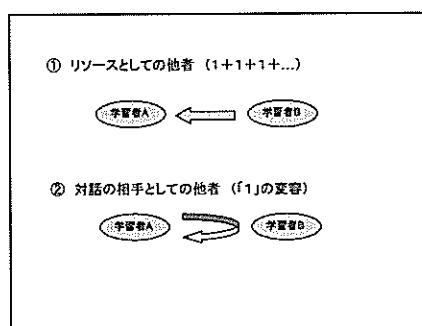


図3 他者の役割

図3に示したように、第1の役割において学習者は他の学習者から知識・情報を得ることができるが、第2の役割においては、他の学習者を介在させることによって、ブーメランの矢印のように学習者自身に変化をもたらすものだといえる。

3.3.2 対話の相手としての他者—自己を見直す機会が与えられる

第2の役割をもう少し詳しくみていこう。

まず第1に、相手からフィードバックが起きる。相手はただ聞いているわけではなく質問やコメントをしてくるので、それに答えなければならないという事態が発生する。もともと自分とは異なった他者であるため、その質問自体、自分が考えてもみななかった視点や気づかなかった内容を含んでいるかもしれない。そこで、他者からのコメントを受け、他者との違いから自分の考えへの見直しが生まれる。質問に答えるために、自分の考えを再び吟味する必要に迫られるのである。

また、他者から直接質問をうけない場合でも、そもそも対話という形で他者の理解や意見を知ること自体、学びの機会となりうる。他者と自己との重なりと異なりに気づき、自己への見直しが生まれうる。つまり、他者は自己の思考活動のメタ認知促進の役割を果たしているといえよう。

他者との対話は他者からのフィードバックを受けることだけに価値があるのではない。他者への説明の必要が生じてくると、今度は自分の理解や意見を他者にわかるように発信しなければならない。自分ではわかっていたつもりなのに、人に説明しているうちに自分が何がわかっていなかったかに改めて気づいたり、混乱状態だった頭の中が整理されたり、また、新しいアイデアを思いついたりすることは私たちが日常的によく経験することである。ソクラテスの無知の知を知るという産婆術の方法もこれにあたると思われる。人に説明することにより、自分の思考が整理されメタ認知が促進されるのである。

先に問題提起としてあげたように「わかったつもり」という見えない状態を壊すのは結構、難しい。また、西林（2005）は、「わかったつもり」の状態は一種の「安定状態」であるからこそ、この状態を壊して読みを深めるのは難しいと述べている。「わかった」という状態は、「わからない」ことがないから、「わかった」状態なのである。したがって、よりよく読むために「わからない」

い」ことを手がかりにして前進するわけにはいかない。それで「わかったつもり」の状態はそこから先の探索活動を妨害するというわけである。この「わかったつもり」の状態を壊すためには、ピア・リーディングにおける他者は大きな役割を果たすのではないだろうか。自分で自分の仮説を壊すことは容易なことではない。しかし、先のサリーの例にみるように、テリーからの質問に答えるという状況が作り出されてはじめてサリーは自分の誤りに気づき、さらに読みが深化したように、ピア・リーディングでは、自分とは異なった他者の読みが存在し、自らの「わかったつもり」に揺さぶりをかけるという状況を作り出すのである。

3.3.3 社会的関係性の構築

今まで述べたピア・リーディングにおける他者の役割は主として認知面から述べたものであったが、認知面のみならず情意面での効果も認められる。仲間との対話による学習は楽しさを生み出すと同時に他者と協力してものごとを進めるという社会的能力の育成にも貢献する。仮屋園ら（2000）が行った対話をとおして情報を統合していく協働的学習の観察においては、成員への「おもしろいやり行動」がみられたという。たとえば、おもしろいやり行動は、他者の発言内容を繰り返したりうなづいたり、また他者に対して発言を促すなどの「受け止め型発言」として観察された。また、理解不足者への見守りや待ち行動など、議論を一時停止して理解不足者の発言を優先させるなどのおもしろいやり行動もみられたという。これらは情意面からみた社会的能力の一部だと考えられる。

従来の学校教育では学習とは個人的なものとされてきたが、協働的学習においては他者と協力しよりよい成果をあげることが求められる。互いが自分の強みを発揮して協力しあうことが重要なのである。どれくらい協力し合えるかという社会的な能力は、私たちの現実の社会においては必須の能力である。このような能力の育成に貢献することは他者と協働することの意義のひとつだと考えられる。

3.4 テリーとサリーの「対話による学習」

テリーとサリーによるピア・リーディングの観察と他者の役割の考察から、ふたりが行った「対話による学習」を図4のように表してみた。読み手（たとえば、サリー）は、未知語の意味などテリーから得たものを取り込み利用する。ここで、テリー（他者）はサリーにとってリソースでもある。また、サリーはテリーの質問に答える。この答えるという行為は自分の考えを相手に提示することであるが、同時に自分自身の読みの見直しの契機となり、自

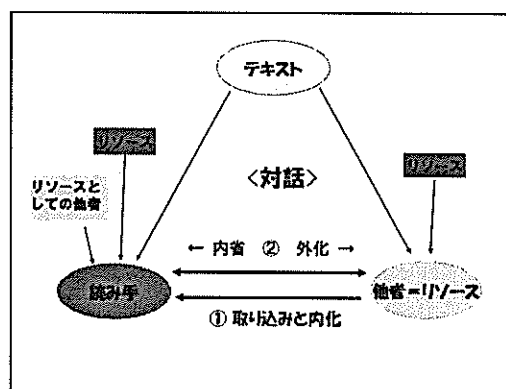


図4 ピア・リーディングにおける対話

らの誤りに気づき修正をし、さらにテキストのほかの部分と関連づけ読みを深めている。つまり、

サリーは「外化」という相手に働きかけるかたちをとりながら、同時に自分の理解を深める内省的な活動を行っているのである。

このような内省が進むことによって自分の仮説（理解）が吟味され、読みが深まっていくと思われる。しかし、いつも必ず外化＝内省となるとはかぎらないようである。これについては後に再び触れたいと思う。

4. ピア・リーディングの進化

4.1 ピア・リーディングの2種類—何を共有するか

先に述べたテリーとサリーによるピア・リーディングは図5の(b)に示したように、同一テキストを用いて読みの過程を共有することにより、読みの違いが生じるところから理解を深めようとするものであった。少人数で読みの過程を共有するので、「プロセス・リーディング」と名づける。それに対し(a)は、グループ内の各自が異なったテキストを読み、それぞれが得た情報を統合してジグソーパズルのようにその産出過程を共有する協働的読解活動であり、「ジグソー・リーディング」と呼ばれている。

テリーとサリーの例は、(b)-1のタイプで読みの全ての過程を共有している。その結果、読みがややボトムアップ的になっているが、読解という問題解決の過程での協働がみられたことはすでに述べたとおりである。それに対して(b)-2のタイプは同一テキストを各自が読み、読後に対話をすることによって理解

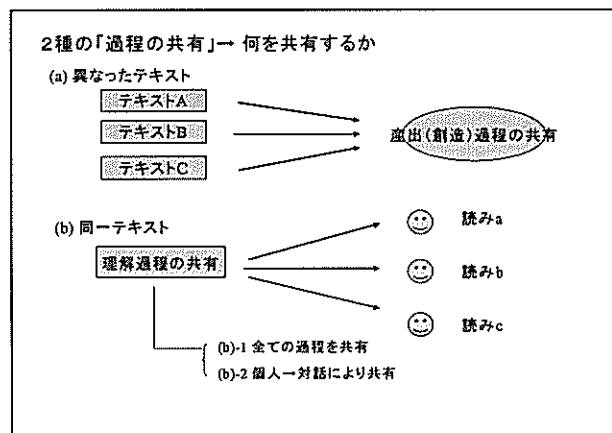


図5 ピア・リーディングの2種類

内容を共有し各自の理解の吟味や深化を目指している。母語の国語の授業で行われる形態をイメージすればよいのではないかと思う。ピア・リーディングとして最初に考えたのは(b)-1のタイプである。第二言語（外国語）の読解においては、テキスト理解自体が問題解決課題としての要素が大きく、テキストベース⁽⁴⁾生成のための学習活動を行わなければならない。そのためには、(b)-1のように仲間と全ての過程を共有し、わからない単語の意味を確認しあうなどリソースを提供しあい、自分の理解と仲間の理解を照らし合わせて理解を深めるような活動が有効である。しかし、時間がかかるうえに、解読的な読みに陥ってしまうこともたしかである。

現実の教室活動では、筆者は(b)-1のタイプは授業の初回でとりあげ、それ以降は(b)-1と(b)-2の中間の形で進めている。つまり、テキスト全部の過程を共有せず全体は(b)-2のようにあるまとまったところまでで理解を確認し意見を交換するが、必要な重要な箇所のみ(b)-1のタイプを進める。

4.2 解釈はいろいろある？

実際にピア・リーディングをおこなってみて、外化＝内省とはならない場合もあることに気づいた。短編小説を読んだときのことである。図5の(b)-1と(b)-2の中間の形でグループごとに読み進めていたが、語彙や表現が比較的平易であったためグループでの話し合いは登場人物の行動やその展開について感想や解釈を述べるのが中心となった。このとき、冒頭の問題提起にあげたように、どうも「話し合い」がテキスト理解をさらに深めることになっていないのである。グループ内の発言数は多く活発に話し合いが進んでいるので、外化はある程度十分に行われているようだが、話し合いの内容が散漫で議論が深まらないのである。いっしょに読んではいらぬものの、テキストの理解を深めているというよりは、読んだ題材を話題としておしゃべりをしているといったほうがふさわしい。各人各様でいろいろな解釈が生じたが、結局「小説の解釈はいろいろある」ということで、それ以上の追究は行われなかった。むしろより派手な解釈がグループのメンバーからおもしろがられ、評価されているようでもあった。

ここで解釈をひとつにすべきだとか、正しい解釈に向かわなければならないといたいわけではない。解釈は複数ある。確認しておかなければならないのは、読解の授業としてピア・リーディングをおこなっているのであり、テキスト理解を深めるという目標があるということである。したがって、互いの仮説（理解）が適切なものかどうか、整合性のある仮説かどうか、話し合いの過程で十分吟味されなければならない。

では、「適切な読み」とは何か。この場合の「適切な読み」とは絶対唯一の正しい読みという意味ではない。いろいろな観点からテキストの他の部分と整合性があるような読みである。したがって、整合性が保たれ矛盾がない読みはひとつとはかぎらない。しかし、複数ある可能性の中でもより整合性が保たれ部分間の緊密性が高い読みは、より説得力をもっている。部分と全体、部分と部分との関連性をつけながらより説得的な読みをみつけていくことが理解を深める過程ではないだろうか。こう考えると、「理解した」「わかった」という状態はある終点ではなく途上であることになる。ピア・リーディングでは他者とともにこの検討を繰り返し、その過程で互いの「わかったつもり」を壊し、想像力を働かせながらより説得的な読みをともにみつけていくべきである。「不適切な読みを修正する作業」と「理解深化を目指す作業」は、前者があつて、次に後者があるような2段階の作業ではなく、たえずテキストに戻り他者の視点とつきあわせながら整合性のチェックをしながら「よりわかる」ための同じ作業であろう。これは先のサリサの事例からも明らかにされている。とりあえずの誤読防止が第一にあつて、余剰部分として、余裕があれば理解深化を目指すのではない。

読みの深化のためには、読み手の客観的知識や想像・仮定を用いるが、どんな読みも可能、自由ということではない。部分的かつ全体的な整合性があるかどうかで解釈として棄却すべきかどうかが決まる。ただし、先述したとおり、複数の解釈もあり得る。しかし、現実の読解（特に小

説の読解)の授業では、複数の解釈もありえるという前提だけが一人歩きしていないだろうか。より説得的な解釈を求めて互いの仮説を吟味し、検討しなければならない。

そのためには具体的に授業デザインとしてどんな工夫が考えられるだろうか。まず互いの議論が同じ俎上に乗るような工夫が必要であろう。具体的なテーマを設定し、互いが同一のテーマについて議論できるような土俵作りをする。たとえば、「タスクシート」のようなものは共通の土俵作りに役立つ。また、自分の仮説(解釈)を主張する場合は、たえずテキストに戻って、テキストのどの部分からそのような仮説が可能になるのかをグループのメンバーに説明する機会を設けるべきである。表面的な話し合いに終始する場合、細部を飛ばし部分間の整合性を無視して自説を主張し、我田引水的になっていることが多い。その仮説がより整合的であるかどうか、あらゆる角度からの検討が必要になる。これには、複数の読み手が参加するピア・リーディングは大きな力を発揮するはずである。

内省の機会を設けることも重要である。意見を出し合い協働で読む時間と同時に、自分自身にかえって十分に自分の考えを整理したり検討したりする時間が重要である。そのために、「振り返りシート」が有効である。予習での個人の読み、授業での協働的な読みを踏まえて、他者からのフィードバックや他者の多角的な視点をもって、ひとりで再度、あるいは再々度、読み直すのである。この振り返りシートを使つての読み直しがもっとも勉強になったとコース終了後に感想を述べた学習者がいたが、このことから振り返りの重要性がうかがえる。

5. 学びの場とピア・リーディング

仲間といっしょに読めばそれで理解が深まる、ということではないことが、今まで述べたことからわかっていただけたと思う。ここで、ピア・リーディングが提供する学びの場について考察したい。

5.1 ピア・リーディングが提供する学びの場

図6をごらんいただきたい。学習者が中心にいて、周りには学ぶ「対象」と「他者」と「自己」がいる。左下にも「自己」があるのでわかりにくいかもしれないが、中心の学習者は活動主体だと考えていただきたい。読解という活動を考えたとき、上の「対象」は読むべき対象である。学習者が対象に向かう矢印は狭い意味での学習(「勉強」と呼ぶことにする)である。学習者は同時に他者とも対峙している。他者に外化するという行為から対話が生まれる。学習者は左下の自己とは自問自答を繰り返す。そこでは、内省が生まれるはずである。

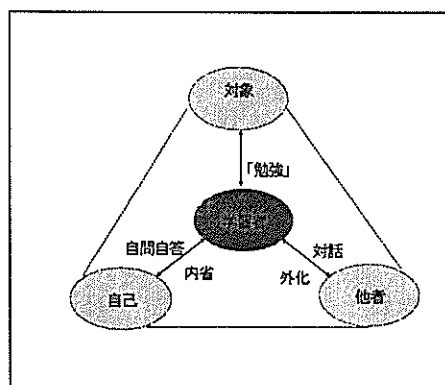


図6 ピア・リーディング
が提供する学びの場

このようにして、学習者が対象、他者、自己とそれぞれ相互作用しながら学んでいく。今まで

の学習は対象と学習者を結ぶ線だけが太く存在していたのかもしれない。その中で自己との自問自答を繰り返すことができた学習者には、左上の三角形（学習者と対象と自己を結ぶ三角形）が成り立っていたであろう。ピア・リーディングではそこに他者も加わり3つの三角形がそれぞれ成り立つと同時に互いに影響しあっている。この三位一体の関係は、互いに互いを促進する。他者との対話が深まれば対象への学びも深くなり、さらに自己への内省も深まる。

ピア・リーディングにおいては、他者との関係を強調するだけではなく、対象への学び、つまり読みを深めること、さらには自分自身への内省を深めることこそが重要である。この三者がともに有機的に働くような環境こそがピア・リーディングが提供しうる学びの場である。

5.2 集団的学び

ピア・リーディングは対話による協働的な読解活動により、参加者各自の読みを深めるものである。しかし、これはクラスという共同体が同時に成長することでもあり、「集団的学び」と名づけることができる。この共同体への参加者は1回かぎりではなくこのような協働的な学びに継続的に参加することによって、理解深化のプロセスを共有している。どのようにして深化をしているかをとともに体験することにより、クラス全体として進化しているのである。これは個人ではなく集団としての学びである。協働的な学びはこのような共同体を育成するし、また、このような共同体に支えられて協働的な学びが深まるのである。

5.3 今後の検討課題

ピア・リーディング実践の試行錯誤の中で、学習者に合わせ、目的に合わせて、今後さらにさまざまな工夫が必要である。とくに同じ土俵に上がり対話を深める工夫、各自が内省を進める工夫を考えていきたいと思う。

また、バンコクでの講演では、学習者同士で学ぶことよりも教師から学びたいと考えるであろうタイの学習者の学習観に、このような学習方法が合うのかどうかといった声も聞かれた。学習者の学習観との関係も重要な要素である。ただし、学習者はそれがいいと強固な信念をもって学習観を形成しているとばかりもいえず、今まで受けてきた教育方法に影響されている場合が多い。学習者に教師の学習観・教育観を明示的に示していくことも必要だと考える。そのためには教師自身がたえず自らの学習観や教育観を内省し、吟味しつづける姿勢をもっていたいと思う。

注

(1) ピア・ラーニング (peer learning) ということばも耳にしたことがあると思われるが、ピア・ラーニングは協働的学習の一部であり、ピア（仲間の学習者）と協働して学ぶ場合に限られる。協働的学習には、先輩との協働や教師との協働も含まれるが、ピア・ラーニングは仲間との協働的学習であり、主に教室における学習を想定している。

(2) 「宣言的知識 (declarative knowledge)」とは客観的で確定的な知識で、「何か」に関する

知識である。日本の首都は東京である、といった知識がこれにあたる。「手続き的知識 (procedural knowledge)」とは、ある行動をするために知っているやり方に関する知識で、「いかに」に関する知識である。ピアノの弾き方などがあげられる。

(3)「社会的分散認知 (socially distributed cognition)」はコンピュータ・ネットワークの発展を背景に 80 年代に広まった考え方で、社会の中に「知」が分散され、それぞれがつながっているという考え方である。ネットワーク上に成立するコミュニティでの情報の蓄積や情報の伝達、学習を考えるときの枠組みとなっている。

(4)「テキストベース」は、Kintsch が提案した読解に関する心的表象 (メンタルモデル) のひとつである。テキストの内容について構成された表象で、読み手はテキストの内容を概念単位に分析し、一貫性のある全体的な意味へとまとめあげる。それに対して、「状況モデル」はテキストの内容を含んだもっと広い知識の状況について構成された表象で、読み手の既有知識と一体化したものである。

参考文献

- 大村彰道 (監修)、秋田喜代美・久野雅樹 (編) (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
- 門田修平・野呂忠司 (編著) (2001)『英語リーディングの認知メカニズム』くろしお出版
- 仮屋園明彦、丸野俊一、加藤和生 (2000)「情報統合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』第 52 巻、227-257
- 舘岡洋子 (2000)「読解過程における学習者間の相互作用—ピア・リーディングの可能性をめぐって—」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』23、25-50
- _____ (2001)「読解過程における自問自答と問題解決方略」『日本語教育』111 号、66-75
- _____ (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
- _____ (2006)「読解授業における教師主導と協働的学習」『東海大学紀要 留学生教育センター』26 号、33-48
- 西林克彦 (2005)『わかったつもり—読解力がつかない本当の原因—』光文社新書 222

本稿は 2006 年 3 月 17 日に国際交流基金バンコク日本文化センターで開催された日本語教育セミナーでの講義内容に加筆および修正したものである。セミナーでは、本稿で述べた講義に続き、実際に「ピア・リーディング体験」を行い、その体験を通しての意見交換および質疑応答が行われた。体験の実施にあたり、国際交流基金バンコク日本文化センターの先生方にご協力をいただいたことを記し、感謝の意を表する。

