

# 【論文】初級レベルの日本語学習者を対象とした L1でのピア・リーディング —フランス語話者の相互行為を量的・質的に分析する—

凍田 真里

日本大学大学院総合社会情報研究科前期課程修了

## Peer reading in L1 for beginner level Japanese learners —A quantitative and qualitative analysis on the interactions of French speakers—

KORIDA Mari

M.A., Graduate School of Social and Cultural Studies, Nihon University

---

This case study aims to clarify the educational effects of a peer reading activity in L1 (French) for learners of Japanese at a late beginner level. Two subjects worked on practical activities of peer reading. The subjects were instructed to take turns reading the text sentences in Japanese aloud and interpreting the sentences in L1, by using the vocabulary list. With the consent of the subjects, the utterances were recorded to generate protocol data. The data were analyzed quantitatively and qualitatively. The main results are as follows.

The quantitative analysis showed the mutual assistance and collaborative learning of linguistic knowledge. In contrast, the subjects did not learn each other's reading strategies. The qualitative analysis revealed that self-correction of understanding did not occur through mutual interaction, whereas there were observed cases of "the partner's utterances triggering text comprehension" and cases leading to "deepening of reading" and "elaboration of opinions". These suggest educational effects through dialogue in terms of "comprehension, reading, and opinion". The results revealed that a peer reading in L1 for learners of Japanese at a late beginner level has the same educational effect as a peer reading in their target language.

---

### 1. はじめに

筆者は高等教育機関の一つであるニューカレドニア大学において日本語教育に携わっている。日本語教育を行う海外の大学機関の多くは、様々なレベルの学習者が一つのクラスに混在している。そのため、筆者の教育現場でも習熟度の違いに起因する課題が多々見受けられる。この問題を解決する方法としてピア・ラーニングが考えられるが、筆者は読解を担当しているため、ピア・リーディングを取り上げることにした。先行研究の多くは、中級・上級レベルの日本語学習者を調査対象に、学習言語 (L2) での

ピア・リーディングについて検討していた(胡:2017、館岡:2000、田中他:2017、久次:2018、元田:2006、楊:2018)。筆者の教育現場では初級レベルの日本語学習者も在籍しており、L2ではお互いの意見をうまく表現することは難しい。初級レベルの日本語学習者がピア・リーディングを行う場合、L2ではなくL1のフランス語<sup>1</sup>を用いればいいのではないだろうか。しかし、初級レベルでL1によるピア・リーディングを行った場合に、中級・上級レベルを対象にL2で行った時のような成果が得られるだろうか。このような問題意識を基に、本研究は、調査対象者のL1を用

いて、ピア・リーディング活動を行った際の教育的効果を明らかにすることを目的に事例研究を行った。

## 2. 先行研究

### 2.1 ピア・リーディングの学習効果に関する研究

日本語教育では、これまでピア・レスポンスやピア・リーディング、ピア内省活動といった協働学習の理念に基づくピア・ラーニングが提案されてきた。

池田・館岡（2007）によると、ピア・ラーニングとは「ピア（peer：仲間）と協力して学ぶ（learn）方法」（p.51）のことである。ピア・ラーニングを行うことで、課題の遂行と同時に、社会的な関係の構築について学ぶことができ、自分自身についても気づきや発見が起こると述べている。また、ピア・ラーニングは「学習の『過程』を『共有する』こと」（p.51）が大きな特徴であり、学習者は課題に取り組む過程においてピア同士の対話を通して学んでいくとし、ピア同士のやり取りから学ぶメリットについて次の3点を挙げている。1点目は、リソースの増大である。2点目は理解の深化である。3点目は情意面においてのメリットである。仲間と協力し課題を遂行することで、楽しさや大きな達成感をもたらす、学習の動機づけの面においても大きな意義があると主張している。

次にピア・リーディングの効果を検討したものとして館岡（2000）と館岡（2004）を取り上げる。館岡（2000）は、教育現場では、「学習者の読みの過程を授業で扱うこと」「ズレに気づきやすい場の設定をすること」が必要なコンセプトであると考え、仲間と読みの過程を共有するピア・リーディングを実践し、活動の有効性について検討している。「学習者は他の学習者から直接、知識や方略が学べるのか」、ならびに、「自己と異質の他者に出会い自己を見直す機会が与えられるのか」という2つの研究課題を設定し、英語を母語とする日本語上級学習者2人を対象に実践を行った。2人の発話を書き起こしてプロトコル・データを作成し、分析した結果、2人で対話をしながらテキストを読むことで、ピアから直接的に言語知識や読解ストラテジーを学べたことが明らかになっている。また、相互交流を通して、自己の理解を見なおす機会が与えられ、自己修正ができ、自律的に

学べたことが明らかとなっている。さらに、相互交流を通し、次の3点の効果があつたと述べている。1点目は1人では気づけなかった問題点に気づいたこと、2点目はその問題を相手の助けを借りて解決したこと、3点目は相手に教える方も説得する過程で考えがまとまり、理解が深まったことである。さらに相手に説明する過程で、自分の誤りに気づき、教える・教えられる関係は逆転し、相互交流が発展していったと述べている。

館岡（2004）では、これまでに行ったピア・リーディングの実践活動を踏まえた上で、ピアの役割には、言語知識や読解ストラテジーを直接的に与え合うリソースとしての役割と対話を通し直接的又は間接的にフィードバックを与える役割があると述べている。そして、ピアからのフィードバックを通じ、自己の見直しが起こるとしている。

館岡（2000）の研究では、ピア・リーディングの有用性が明らかになったが、上級レベルの日本語学習者を調査対象とした一事例の調査であることから、調査対象者を増やした検証や初級、中級学習者に対しても同様の結果となるのか、調査が必要であると考える。また、調査対象者は学習言語のL2で発話ができる日本語能力の高い学習者によるピア・リーディングの効果については明らかにしているが、対象者の日本語能力が低い場合の対応策についても検討が必要である。

### 2.2 ピア・リーディングを利用した研究

ピア・リーディングを成功させるために必要な能力について調査を行った久次（2018）と、学習者同士の対話中に行われる合意形成に影響を与えた要因について調査を行った胡（2017）を取り上げる。

久次（2018）は、ピア・ラーニングを成立させる能力とはどのような能力なのかという視点に立ち、ピア・リーディングに必要な相互行為能力についての検討を行うため、学習者の相互行為を会話分析の手法を用いて研究を行った。その結果、2人で話し合いを行う場合、一方の学習者は自分の意見を相手に理解させようとして相互行為を行うことが浮かび上がった。そして、理解を促進するための相互行為では意見の論理性が上昇し、相互行為を重ねることで、

意見が精緻化されたことが明らかになった。また、聞き手だった相手もその意見を理解すると同時に、なんらかの形で意見の構築に貢献し、共通の意見として認識されることが分かった。学習者が行う相互行為の過程において意見が論理的に精緻化していくという教育的成果が明らかになった。

胡 (2017) は、学習者の合意形成に影響を与える要因を明らかにすることを目的にピア・リーディングの授業におけるグループディスカッションを調査した。その結果、問題形式、問題数、司会役の役割、発話機能がピア・リーディングの授業の合意形成に影響を与えていることが明らかになった。

上記2つの研究では、ピア・リーディング活動を成功させる手がかりを教師へ示すことが研究の目的となっていた。次は批判的思考についての研究を取り上げる。

楊 (2018) は、ピア・リーディングを取り入れた読解授業において学習者の批判的思考がどのように活性化しているのかを明らかにするため、国内の大学で読解授業を履修する日本語上級学習者 22 人を対象とし、調査を行った。その結果、学習者はテキストに対する質問とコメントを提起しながら、批判的に読んでいたことが明らかになった。他者との対話を通して、学習者は提示した回答に変化をもたらしながら問題解決に向かっていた。また、自身と他者の思考の相違に気づき、メタ的に考えていたことが分かった。「自己や他者の思考について反省すること」

(p.334) と定義されたメタ批判的思考は活動中 2 回観察されたのに対し、「論理的、創造的な思考」(p.334) と定義された狭義批判的思考は、合計 688 回観察された。このことより、ピア・リーディングは学習者に狭義の批判的思考を活性化させる機会を提供していることが分かったとしている。

日本語教育におけるピア・リーディングに関する研究は中上級者を対象としたものが多いなか、蘇 (2009) は初級者を含むレベル差のある学習者を対象として調査を行っている。この研究では、協働的読解活動において、日本語能力に差があるペアと差がないペアを対象とし、日本語能力の高低が活動に与える影響や活動に対する思いを当事者の視点から探ることを目的に、公立高校の選択日本語授業に参

加した日本語レベル初級から中級レベルの 4 名を対象に調査を行った。教師の主観的な評価で日本語能力 4~3 級レベルの学習者 2 名のペアと 3~2 級レベルの学習者と 4~3 級レベルの学習者のペアに分け、日本語読解授業にて協働活動を行い、全授業終了後にインタビューを実施した。各インタビューを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチにて分析した結果、日本語能力に差のないペアは信頼関係を築き、安心した雰囲気の中で各自の得意分野を活かしながら、相互支援的参加の仕方を形成していた。また、協働活動に対しても肯定的な評価をしていた。一方で、レベル差のあるペアは相手の歩調に合わせてられず、課題をこなすのみの参加の仕方であり、活動に対してもマイナスの評価をしていた。この研究では、調査対象者は学習言語の日本語で対話をしてきたが、L1 で対話をした場合はどのような結果となったのかの検証も必要であろう。

### 2.3 ピア・リーディング活動における学習者の情意面に関する研究

読解の協働的学習に対する学習者の情意面に関する研究を行った元田 (2006) と田中他 (2017) を取り上げる。

元田 (2006) は、協働的学習の成功に関わっている情意的、社会的変数を明らかにし、協働的学習がうまくいっているグループとそうではないグループの特徴を明らかにすることを目的に調査を行った。

その結果、協働的学習が上手くいったか否かには、グループメンバーの連帯性や責任感が関わっていることが分かった。また、協働的学習活動を成功させるためには、学習者が活動に責任を持ち、積極的に学習課題に関わることが重要であり、教師は学習者をそのような意識へと誘導するための心理的準備段階を用意することが必要であると述べている。協働的活動を成功に導くために教師が行うべきことが示唆された意義のある研究であるが、協働的活動において、グループでどのような話し合いがもたれたか、活動自体については調査対象外であった。そこで、協働学習に対する学習者の情意面の評価と活動中の談話データを調査対象とした田中他 (2017) について取り上げる。

田中他 (2017) は、グループ活動に対する学習者の情意面の評価がグループディスカッションとどのように関連するかを明らかにすることにより、ピア・リーディングを取り入れた授業改善の糸口を得ることを目的に調査を行った。その結果、学習者がディスカッションに対して抱いた情意的評価が、ディスカッションの進行に関連していることが明らかになった。調査結果より、ピア・リーディングの効果を高めるには、学習者がディスカッションに対し肯定的な姿勢を持てるような授業設計が必要であり、学習者が協働学習に主体的に関われるよう、簡単な協働活動を取り入れること、グループディスカッションに関する学習者の評価を確認すること、ディスカッションに対する学習者の評価を考慮してグループを決めること、司会役の留意点を伝えた上で、司会役を設けることが有効であると述べている。

以上の先行研究より、ピア・リーディングを通じ、ピアから直接的に言語知識やストラテジーを学べること、自己の理解を見直し自己修正ができること、相手を説得する過程で考えがまとまり、理解が深まること、また、相互行為を重ねることで意見が精緻化されることが明らかになった。また、ピア・リーディングは学習者へ「論理的、創造的な思考」を活性化させる機会を提供しており、テキストや他者を理解することがピア・リーディングの土台となっていることが示唆された。ピア・リーディングの教育的効果が明らかになった一方で、ペアを組む相手とレベル差がある場合は、相手の歩調に合わせられず、相互支援が行われないことも明らかになった。情意面の研究からは、学習者が活動に責任を持ち、積極的に学習課題に関わることで協働的学習活動を成功させるためには重要であることが明らかになり、学習者のグループディスカッションに対する評価と実際の授業評価に関連があることが分かった。

先行研究で取りあげた 7 編中 6 編の調査対象者はいずれも中級から上級レベルの日本語学習者であり、調査対象者のレベルに偏りが見られる。初級から中級レベルの日本語学習者を対象とした研究も必要であり、同様の教育的効果が得られるのか調査すべきだと考える。

## 2.4 本研究の位置づけ

日本語教育におけるピア・リーディングの研究は中・上級レベルの日本語学習者を対象としたものが多く、初級レベルの日本語学習者を対象としたものは蘇 (2009) の他は管見の限り見当たらない。初級レベルの日本語学習者を対象としたピア・リーディングの研究も必要だと考える。初級レベルの日本語学習者に対して、ピア・リーディングを行う場合、学習言語である L2 ではお互いの意見をうまく表現することは難しいだろう。そこで本研究では、初級レベルの日本語学習者を対象に学習者の共通の L1 を使ったピア・リーディングを実践して教育的効果について検証を行うこととする。初級レベルの日本語学習者が L1 でピア・リーディングを行う活動はこれまで見当たらない。これが L2 によるピア・リーディングの活動と同じような教育的効果があるかどうかを明らかにすることは、意義のあることだと考える。

## 3. 調査方法

### 3.1 研究課題

本研究では、初級レベルの日本語学習者を対象に調査対象者の L1 でピア・リーディングの実践活動を行い、舘岡 (2000) で明らかになったペアの相手から言語知識や読解ストラテジーが学べること、相互交流を通して自己を見直し修正できることについて同様の教育的効果があるのか、対話プロトコル・データより分析する。研究課題は以下のとおりである。

- 研究課題①：L2 の読解授業における L1 を使ったピア・リーディングにより、ペアの相手から言語知識や読解ストラテジーが学べるか。
- 研究課題②：相互交流を通して理解の自己修正ができるか。
- 研究課題③：ピア・リーディングにより「理解」「読み」「意見」の観点から教育的効果があるか。

### 3.2 対象者

対象者はニューカレドニア大学文学言語人文科学部 LEA (langues étrangères appliquées) において応用

外国語として日本語と英語を学ぶ学習者 2 人である。授業中の活動について調査を行うため、当該学部の学科長の許可を得た上で 2 人に協力を依頼した。調査対象者を A、B と表記する。大学でのテスト結果から判断すると概ね、初級後半レベルである。2 人とも中学校から日本語学習を開始し、日本語学習期間は約 7 年 3 か月であった。A は日本への短期留学経験者である。

### 3.3 調査手順と使用テキスト

本調査は選択科目として設置されている日本語授業の中の 1 コマの授業として実施した。受講者は 2 人で、両者から調査協力の承諾を得た上で実施した。調査では、まず調査対象者 2 人へテキスト、単語表を配布し、テキスト文を交互に日本語で音読し、調査対象者の L1 で文の解釈を行うよう指示した。調査中のやり取りは、調査対象者の同意を得たうえで、録画した。使用テキストは以下のとおりである。

使用テキスト：亀井勝一郎編（1953）「志賀と僕」  
『武者小路実篤詩集』新潮文庫、153

### 3.4 分析方法

録画した 2 人の発話を海保・原田（1993）を参考に文字化し、プロトコル・データを作成し、館岡（2000）を参考に量的ならびに質的に分析を行った。量的分析では、プロトコル・データ全体の発話より、言語知識の学び合いの件数と 2 人のストラテジー使用件数をカウントした。分類及び項目化に関しては「語彙・表現の学び合い（件数）」（館岡 2000：pp.199-200）と「2 人のストラテジー使用（件数）」（館岡 2000：p.201）を参考に項目を作成した。質的分析では、館岡（2000：pp.206-207）で明らかになった「相互交流を通し理解の自己修正ができるのか」と同様の事例があるかについて分析した。また、調査対象者がどのようにテキストを読み進めているか「理解」「読み」「意見」の 3 つの観点から分析を行った。観点の設定については館岡（2000：pp.204-205）を参考にした。

## 4. 分析結果と考察

### 4.1 量的分析

プロトコル・データから調査対象者 2 人が行った

言語知識の学び合いを分類した結果を表 1 に示す。

表の左から 2 列目は、A と B の発話内容を分類し項目化したものである。3 列目は項目に対する発話数をカウントした件数である。表中の「テキスト内」、「テキスト外」とはテキスト中に出現した単語に関する発話か、テキスト外の単語についての発話なのかを示している。テキスト外に関する発話は見受けられなかったため、全項目 0 件であった。

館岡（2000）で示された「語彙・表現の学び合い（件数）」表を参考に項目を作成した。館岡（2000）では表中の 1～4 の項目に関し件数をカウントしていたが、A と B のプロトコル・データからは、相手に直接質問する以外にも、テキストに関して疑問を持つ場合、ペアの相手が率先して援助をする場面が見受けられたため、項目化した。また、疑問を外化させて考えをまとめている発話や相手に考えを伝え同意を得ている発話も項目化し分類した。

項目番号 1 と 2 の件数に注目すると、B は A よりも質問の回数が多く、A から言語知識の教示を多く受けていた。また、項目番号 4 と 5 でも、A が B の誤りを直そうと援助している様子が見られたことより、A の方が語彙知識を多く持っており、B を援助する役割を担っているように受け取れた。2 人の役割について確認するため、疑問を持つ件数と相手を援助する件数についてまとめた結果を表 2 に示す。

表 2 の左から 2 列目の項目①「質問し相手が答える」は、表 1 の項目番号 1 と 2 の件数である。相手に直接質問し言語知識を得ようとしている発話件数である。3 列目の項目②「相手を直そうする」は、表 1 の項目番号 4 と 5 の件数である。4 列目の項目③「疑問を持つ」は表 1 の項目番号 6.8.10.12.14.16 の合計数であり、「漢字の読み」、「テキストの理解」、「単語の意味」に疑問を持っていると推測できた件数の合計数である。5 列目の項目④「援助する」は表 1 の項目番号 7.9.11.13.15 の合計数であり、相手が疑問を持つ場合に対し、率先して援助に入った発話の合計数である。6 列目の項目「疑問を持つ合計（①+③）」は、2 列目の項目①と 4 列目の項目③の件数を足したものである。A は 37 件、B は 38 件であった。7 列目の「援助合計（①の相手の件数+②+④）」は、

表 1 A と B の言語知識の学び合いの件数

	項目	テキスト内	テキスト外	合計
1	A が質問し B が答える	8	0	8
2	B が質問し A が答える	17	0	17
3	2 人で確認し合う	4	0	4
4	A が B を直そうとする	7	0	7
5	B が A を直そうとする	0	0	0
6	A が漢字の読みについて疑問を持つ	8	0	8
7	B が A を援助する	5	0	5
8	B が漢字の読みについて疑問を持つ	10	0	10
9	A が B を援助する	8	0	8
10	A がテキストの理解について疑問を持つ	10	0	10
11	B が A を援助する	7	0	7
12	B がテキストの理解について疑問を持つ	5	0	5
13	A が B を援助する	1	0	1
14	A が単語の意味について疑問を持つ	11	0	11
15	B が A を援助する	3	0	3
16	B が単語の意味について疑問を持つ	6	0	6
17	A が B を援助する	1	0	1
18	A が質問し考えをまとめる	12	0	12
19	B が質問し考えをまとめる	4	0	4
20	A が考えを伝える	37	0	37
21	B が考えを伝える	32	0	32
22	A の考えに B が同意する	19	0	19
23	B の考えに A が同意する	15	0	15
24	A が単語の訳を見つける/漢字の読み方を見つける	24	0	24
25	B が単語の訳を見つける/漢字の読み方を見つける	7	0	7

表 2 疑問と援助の合計数

	①質問し相手が答える (項目 1.2)	②相手を直そうとする (項目 4.5)	③疑問を持つ (項目 6.8.10.12.14.16)	④援助する (項目 7.9.11.13.15.17)	疑問を持つ 合計 (①+③)	援助合計 (①の相手の件数+②+④)
A	8	7	29	10	37	34
B	17	0	21	15	38	23

2 列目の項目①の相手の件数、A の場合は B の件数と 3 列目の項目②と 5 列目の項目④の件数を足したものである。A は 34 件であった。B の場合は、2 列目の項目①の A の件数と項目②と項目④を足した 23 件であった。

テキストに関して疑問を持つ件数は A と B でほぼ同じであった。具体的には、テキストを読む過程で A も B も同等に分からない箇所があり、お互いに相手へ直接質問し、言語知識を得る場面があった。それに対して、相手を援助する件数は、A の方が B よりも多かった。ただ、それは一方向ではなく、双方向に援助していた。

今回の分析により、ペア間で言語知識の学び合いが起きていることが分かった。2 人の関係性、日本語習熟度の差が小さいこと、ピア・リーディングの活動内容が要因となり双方向の援助が行われたと考える。また、初級後半レベルの 2 人はテキスト中に出現する漢字の読み、テキストの理解、単語の意味に疑問を持つことが多いことが分かった。

次にプロトコル・データから使用した読解ストラテジーの件数をカウントした結果を表 3 に示す。表中で「テキスト内」は、テキスト中に出現した単語や内容に対して読解ストラテジーを使用したことを示し、「テキスト外」はテキストとは関係のない内容について読解ストラテジーを使用したこと

を示している。

相手が使用した読解ストラテジーを意識的に真似て使用している場面や読解ストラテジーの使用方法を教えている場面は見受けられなかった。つまり、今回の対象者においては、読解ストラテジーの学び合いは起きていなかった。しかし、A が提案し、前半部分の要約を 2 人で行っていることから表 3 の項目番号 4「戻って理解の確認」の読解ストラテジーを 2 人で選択し、使用している場面があった。このことより 2 人でテキストを理解する過程では、必要な読解ストラテジーを 2 人で選び、使用し、テキスト理解につなげていたのだろう。ペアの相手から読解ストラテジーを学ぶためには、活動前や活動中に教師から学習者へ読解ストラテジーの使用を意識させる説明が必要だと思われる。

#### 4.2 A、B の読みのパターン化

プロトコル・データより 2 人の発話を確認していくと、決まった一定のパターンが構築されていることが分かった。相手を援助する回数が多かった A を軸に図式化すると図 1 のようになる。まず、単語の意味、テキストの理解について B が疑問を持つ。それに対し A が何かしら援助に入る。A の発話を受け、背景知識を使い疑問点を解決しようとする。できない場合は、単語表やスマートフォン

表 3 読解ストラテジー使用件数

	項目	A		B	
		テキスト内	テキスト外	テキスト内	テキスト外
1	単語表使用	7	0	5	0
2	スマートフォンで単語検索	27	0	9	0
3	背景知識の利用	3	0	3	0
4	戻って理解の確認	2	0	2	0
5	なぜ間違えたか説明	2	0	0	0
6	感想	12	9	7	4
7	疑問点を後回しにする	2	0	0	0
8	未知語の語彙予想	0	0	2	0
9	展開の予想	0	0	0	0
10	一貫性のチェック	1	0	1	0

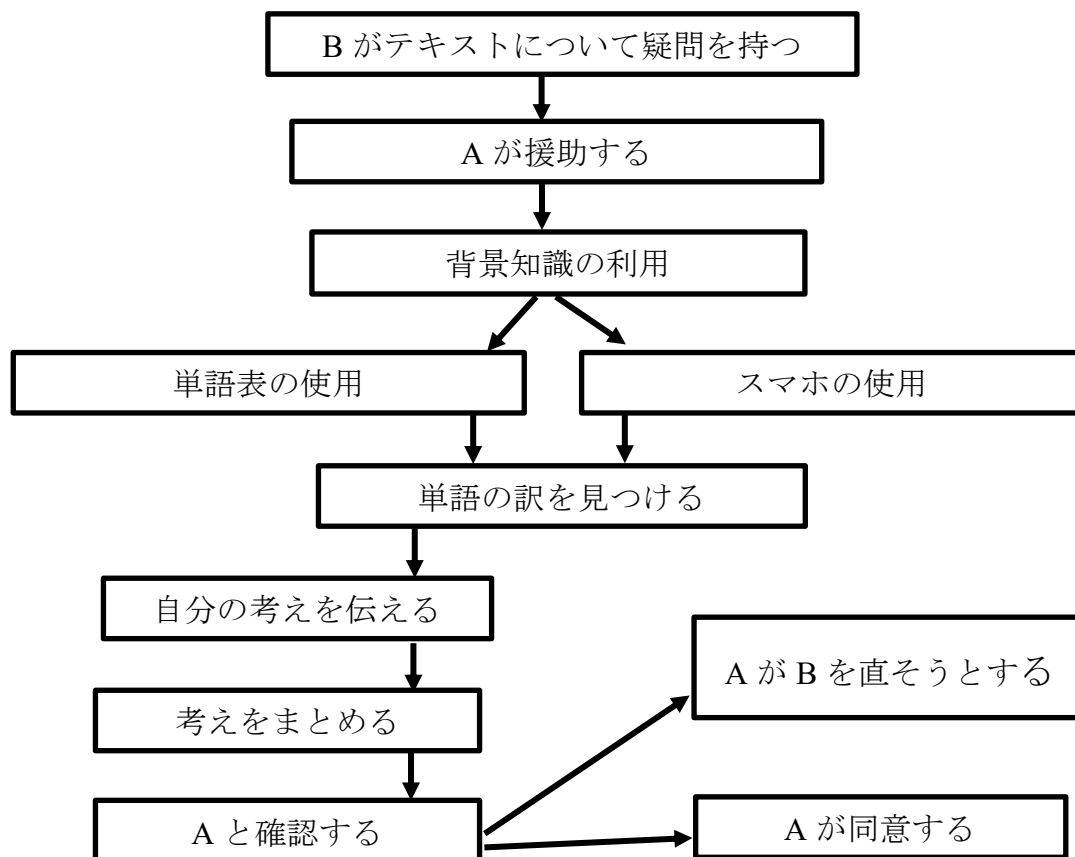


図1 AとBの読みのパターン化

で確認する。そこで単語の訳を見つけ相手に伝える。その訳を基にテキストを L1 に訳し相手へ伝える。その後、自分の頭の中にある考えを外化し、考えが整理されることで、新たな気づき生まれ、テキストの解釈が深まっていく。最終的には A と確認し合い、A も B の考えに同意する若しくは、B の考えを訂正しようとする。このパターンを何回も繰り返しながら、テキスト全文を 2 人で読んでいった。

### 4.3 質的分析

まず、舘岡 (2000) で明らかになった「相互交流を通して理解の自己修正ができるかどうか」について確認をしたところ、今回のプロトコル・データからはそのような事例は観察できなかった。

次にプロトコル・データより、どのように学び合いが起きているのか「理解」「読み」「意見」の3つ

の観点から分析した結果を示す。日本語訳を ( ) 内に記載する。発話データ前に発話番号と発話者を示す。

#### 【事例1：言語知識の学び合いの事例】

調査対象者はテキスト中の「自分達がまだ若かった時」という箇所について話し合っている。

1B: じぶん?

2A: たち

3A: たち je crois que c'est (「たち」だと思う)

4B: ともだち?

5A: Oui (はい)

6B: じぶんたちじぶんたちがまだわかい

7B: わかい? On dirait bien du kanji déjà (わかい? 漢字のようだ)

<中略>



8A: Oui c'est ça c'est le Kanji de jeune (そう、これは若いの漢字。)

9A: わかい

10B: じぶんたちがまだわかかったとき

Bが「自分達」の「たち」が読めないでいることをAが察し援助する。Aが読み方を教え、Bは「友達」と同じ「たち」なのかと質問する。その後、Bは「若い」の意味が分からず、AがBへ意味を教えている。漢字の読み方や意味が分からず、そこで一旦止まってしまうが、相手から言語知識を得て、助け合いながら読み進めていることがうかがえる。

【事例2 理解：相手の発話がテキスト理解のきっかけとなる】

AとBはテキスト中の「四十年前に自分達がまだ若かった時こうして話していたことがあった。」という箇所について話し合っている。

1A: こうして話していたことがあった c'est quoi? こうして? (こうしてとは何?)

2B: Comme ça je pense. Enfin je pense. (このようにだと思うよ。)

3A: Ah ! il y a 40 ans quand ils étaient jeunes, quand ils étaient encore jeunes, ben ils parlaient comme ça aussi. C'est ça? (あ! 40年前、彼らが若かった時、彼らがまだ若かった時に、こうして話していた。そうでしょ?)

Aが「こうして」の意味が分からないと発言し、Bは「このように」とジェスチャーをつけて自分の考えを述べる。Bの発話がきっかけとなり、Aはテキストの意味を理解できた。

【事例3 読み：読みの深化】

AとBはテキスト中の「希望に燃えて」という箇所について話し合っている。

1B: きぼうにもえて

2A: もえて brûler, de l'espoir (燃える、希望)

3B: もえて

4B: Ils ont brûlé en espérant quelque chose peut-être (彼らは何かを願いながら燃やしているのではないか、たぶん)

5A: Peut-être (たぶん)

<中略>

6B: Donc t'a compris? (じゃあ、分かった?)

7A: Hum? (え?)

8B: L'histoire depuis le début (始めからこれまでの話について)

9A: Bon alors si on résume (よし、では要約をしよう)

<中略>

10A: Ils brûlent d'espoir. (彼らは希望に燃え上がる。)

11B: Ah peut-être c'est pas mal ça! (ああ、たぶん。わるくないね。)

12A: Oui, vu qu'ils sont jeunes, du coup ils sont remplis d'espoir et de rêves. (そう、彼らが若いことを考慮すると、彼らは希望や夢でいっぱいである。)

AとBはテキストに出現した「希望」、「燃えて」の意味を単語表から見つけ、意味を理解するもテキストの理解にはつながらない。2人はテキスト前半部分の要約を行う。要約をすることで、テキスト中に登場する人物像についての理解が深まり、テキストの理解、読みの深化につながった。

【事例4 意見：意見の精緻化】

AとBはテキスト中の「だが二人は少しもちがわなつもりで話をしているしかし二人の肉体はもうすっかり二人の老人であることを」という箇所について話し合っている。

1A: Ah non, c'est tout complètement. En fait c'est pour dire que leur corps ils ont vieilli, ils sont complètement âgées, ils ont entièrement vieilli.

(あ、いや。これは完全に。だから、彼らの体について語っている、彼らは老いて、完全に年をとっており、すっかり老いている。)

2B: ことを語っている ことを語っている

3A: Du coup ils étaient en train de parler du fait que leur corps avait complètement vieilli. En fait peut-être

qu'ils parlent de tous les changements là. (なので、彼らは自分の体が完全に老いたことについて話している。たぶん、彼らはこれまでのすべての変化について話している。)

4B: Peut-être (たぶん)

5A: Comme tu vois juste avant ils parlaient de comment. (少し前に彼らが話していたように。)

6B: Qu'ils n'ont pas l'intention de changer mais en fait leur corps il agit un peu contre eux. (彼らは何も変わっていないつもりだったが、実際には彼らの体は彼らに少し逆らっている。)

7A: Oui ils disaient qu'ils n'avaient pas l'intention de changer, mais les changements ont commencé déjà physiquement (そう、彼らは変わっていないつもりだと言っていたが、身体的な変化はすでに始まっていた)

8B: Oui (そう)

9A: Du coup le fait de pas changer c'est surtout par rapport à leur (なので、変わっていないこととは特に彼らの)

10B: Personnalité (性格)

11A: Personnalité et mentalité et après ils font un contraste avec leur physique qui a changé et que ça ils peuvent pas le contrôler. (性格や考え方、その後、彼らが変わってしまった体と対比している。体の変化は自分でコントロールできない。)

テキスト中の「だが二人は昔と少しもちがわないつもりで」について、Aは言語形式に引っ掛かり、上手く訳せない。Bは文中の単語の切れ目が分からず、理解が進まない。2人は次の文に進み、Aは文を理解し、Bへ解釈を伝える。Aは自分の考えをBへ説明することで、考えがまとまり、精緻化していった。

以上、4つの事例で示したように、対話を通して2人は「理解」「読み」「意見」の観点から教育的効果を得ていることが分かった。初級後半レベルの日本語学習者が、L1でピア・リーディングを行った際、学習言語でピア・リーディングを行った場合と同様の教育的効果があることが分かった。

ヴィゴツキーは、自力で課題解決できる発達水準と大人の指導や自分よりも知的な仲間との協同によって可能となる課題解決の発達水準があり、2つの水準の差異領域を「発達の最近接領域」と定義している(ヴィゴツキー1935)。事例1のようにペアの相手から言語知識を得て問題解決ができた場面が多々見受けられた。また、事例2も仲間の援助を得て問題解決ができた事例であることより、今回のピア・リーディング活動は「発達の最近接領域」に作用した活動であったと言えるのではないだろうか。

蘇(2009)は、日本語能力レベル3~2級の学習者と4~3級の学習者でペアを組み、協働的読解活動を行った。レベルの低い学習者は活動に対して、「自分の日本語能力では、まだ意見や質問をうまく伝えられず、内容理解しながら、どうやったら相手に自分の意見や質問を理解してもらえるかを同時に考える必要があった」(p.23)と述べ、テキストの内容理解や課題遂行に集中できないと感じていたことが示されていた。このような問題を回避するためにも、学習者のL1が共通している場合には、L1を用いたピア・リーディングが、効果を発揮するのではないかと思われる。

## 5. おわりに

今回の事例研究では、初級後半レベルの日本語学習者がL1でピア・リーディングを行う場合においてペアの相手から言語知識が学べるだけでなく、双方向に学習援助をし合うことが分かった。学習者は対話を通して「理解」「読み」「意見」の観点から教育的効果を得ていた。初級後半レベルの日本語学習者が、L1でピア・リーディングを行った際、学習言語でピア・リーディングを行った場合と同様の教育的効果があることが分かった。初級後半レベルの学習者がL2を学ぶ場では、L1で学びについて意見交換を行う教育方法がある程度有効な教育環境を用意できるのではないだろうか。日本語教育を行う海外の教育機関では、学習者の共通言語を使用できる可能性も高く、L1を使ったピア・リーディングの実践も取り入れやすいと考える。

しかし、今回の研究では、1組のみの事例を分析した研究結果にすぎず、ピア・リーディングの教育的効果を広く議論するためには調査対象者を増やした研究が必要だと考える。今後、外部基準に基づいた調査対象者の正確なレベル判定、使用したテキストの難易度や適性などについて、引き続き検討が必要と考える。

## 注

1. ニューカレドニアは、フランスの海外領土で、公用語はフランス語であるが、周辺諸島から移住した人々の言語やクレオール言語、8つの先住民の言語が話されている。先住民のメラネシア系の人々の他、フランス人を中心としたヨーロッパ系の人々やアジア系の移民も多く居住する多民族国家で、母語が公用語のフランス語と異なる場合も多い。このような状況から、本稿では、「母語」という言葉は用いず、学校教育で使用され、住民の共通言語として使用されている公用語のフランス語を「L1」と記述する。

cf. 国際交流基金 (2020) 「ニューカレドニア (2020年度) 『日本語教育国・地域別情報』 国際交流基金.

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese//survey/area/country/2020/newcaledonia.html#JISSHI> (2022年10月15日閲覧)

## 引用文献

池田玲子・舘岡洋子 (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.

ヴィゴツキーL.S. (2003) 『「発達最近接領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達』 (土井捷三・神谷栄司訳) 三学出版.

海保博之・原田悦子 (1993) 『プロトコル分析入門 発話データから何を読むか』 新曜社.

胡方方 (2017) 「ピア・リーディング授業の合意形成に影響を与える諸要因—多肢選択的な課題と自由記述式の課題の談話を比較して」 『一橋大学国際教育センター紀要』, pp. 81-92.

蘇位静 (2009) 「高校生の日本語学習者における協

働的読解活動の参加過程—日本語能力差の有無を焦点として—」 『愛国学園大学人間文化研究紀要』 第11号, pp. 15-25.

舘岡洋子 (2000) 「第二言語の読解における既有知識の働きと変容: 創造的読み手の育成へ」 早稲田大学審査学位論文 (博士), 早稲田大学.

舘岡洋子 (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」 『東海大学留学生教育センター紀要』 24巻, pp. 37-46.

田中啓行・布施悠子・胡方方・石黒圭 (2017) 「学習者の情意面の評価に基づくピア・リーディングの授業改善の可能性: 学術的文章を読む読解授業の談話データから」 『国立国語研究所論集』 13, pp. 187-208.

久次優子 (2018) 「ピア・リーディングにおける知識の相互行為的達成—クリティカル・リーディング力育成を目指した活動の会話分析」 『言語文化教育研究』 第16巻, pp. 177-198.

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, pp. 19-32.

楊秀娥 (2018) 「日本語ピア・リーディング授業における学習者の批判的思考の活性化」 『国立国語研究所論集』 14, pp. 323-345.

(Received: October 17, 2022)

(Issued in internet Edition: November 1, 2022)