

【実践研究論文】

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

水野 正朗* (名古屋大学大学院教育発達科学研究科)

高校生が授業場面において少人数で協同して『源氏物語』本文テキストを速読し、あらすじを推測するという難度の高い読解課題に取り組んだ過程をプロトコル・データから分析した。その結果、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おり、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示唆された。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。

キーワード：協同学習、文章理解、社会的相互作用、協同的問題解決方略

はじめに

小・中学校、大学においてはグループによる話し合いや発表はよく行われており、協同学習に関する実践と研究も進みつつあるが、高等学校ではまだ一般的な方法とはなっていない。そんななかで、生徒が主体的に読解に取り組んでほしいという教師の切実な問題意識のもとづき、ある高等学校において1年間を通した「単元単位のバズ学習指導」（塩田、1989）とも呼びうるような協同学習の取り組みが始まった。

名古屋市立北高等学校では2004年度から学校設定科目「国語読解」（2年生の選択科目）を開設し、国語科の教員たちは協同学習の理念をとり入れた授業の取り組みを進めた。この「国語読解」の授業のねらいについて、授業担当の教員の一人は次のように述べている。「生徒が自分の力で読むことができない、読解力のなさをなんとかしたい。これまでの一斉授業では、授業をしている教師の方が一所懸命パフォーマンスをし生徒に分かってもらおうと頑張っているのだけれど、生徒はそれを受け身で鑑賞するだけ。まじめにノートを取りはするが自分の頭を働かせていないように思う。一人一人に主体的に文章に向き合わせるために、講義形式でなくグループで話し合っ文章を読み取り考察し、グループがその成果を発表するという授業に取り組むことにした」。つまり、これは従来の教師中心の講義

* 〒464-8601 愛知県名古屋市千種区不老町 名古屋大学大学院教育発達科学研究科

型の授業から、生徒がいきいきと主体的に文章と向き合って「読解」に取り組む学習者中心の授業への変革をめざしたものと言える。

2005年度において、学習者の協同による読解を基本とする授業の取り組みは受け継がれ、試行錯誤を繰り返しながら新たな工夫がなされ続けている。そのような取り組みの中で、授業改善に向けてグループでの話し合いの過程をより詳細にとらえたいという課題が生まれた。この「国語読解」の授業実践に関心を持った筆者はその授業を連続して参観し、生徒たちがいかに協同して文学作品の読解をすすめているかを、実際に授業を行った教師と協力して分析するというアクション・リサーチを行った。

本研究の目的

文学作品を読解する国語の授業で、児童・生徒は文章についてのお互いの考えを發表し話し合うことを通して理解を深めていく。小林（1989）は、この教室場面の学習者の理解構造を媒介とした社会的相互交渉を解明するため、「大造じいさんとがん」（小5、児童45名）を教材とした国語の授業で、理解構造が異なる4名の相互作用について、授業中の発言、感想文、授業後のインタビュー結果から分析した。その結果、多様なレベル、きわめて大まかな柔軟性の高いルールによって相互作用は起こっているとした。

佐藤（1996）は、『ごんぎつね』（小4）、『説明文・生きている土』（小6）の授業において、児童が教師や教室の仲間たちと一緒に読み、考え、議論するという相互作用のなかで、児童の読解がどう形成されるかを研究し、他者の意見を参考にしてそれを取り込むかどうかを児童は主体的に判断していること、自己の理解を深める手段としての相互交渉の使い方には個人差があること、児童の話し合いの展開に教師の発問や指示などの教授行為が大きく影響していることを示した。これら文章理解過程における社会的相互作用の研究で得られた知見はすぐれたものであるが、通常の教室場面（一斉授業形式）での社会的相互作用の分析であって、少人数のグループでの話し合いの過程を分析したものではなかった。

一斉授業においては全体の人数が多いため、児童・生徒が積極的、協力的に意見を発言したとしても児童・生徒ひとりあたりの発言回数は限られているし、授業に積極的にかかわらない者もいる。まして、青年期にあたる高校生以降になると、授業中にみずから意見を述べる生徒は少ない。かりに数名の積極的な発言を得られたとしても、多くの生徒は終始受動的、消極的な態度で過ごしてしまいがちである。授業に積極的に参加する児童・生徒の間には社会的相互作用が起き、学習の効果があがるだろうが、授業に無関心・消極的な児童・生徒には効果が期待できない。したがって、前述した国語科教員の切実な悩みは、実は日本全国の教師に共通する悩みであると筆者は考える。

この学習参加の問題に対しては、「バズ学習」を提唱した塩田（1989）は、少人数の話し合い活動を導入することによって、全員が自我関与（自分自身にとって重要な関係を持つという態度）を体験し、積極的な態度で討議に参加することが期待できると述べている。

末吉（1959）は、小集団の協同学習によって、個性が伸びる、自分の意見を気安く発表できる、学力下位の児童・生徒も積極的に授業に参加するなど多くのメリットがあることを示した。これら日本における協同学習の研究に加え、1980年代以降になるとアメリカのジョンソン兄弟の提唱する協同学習（Johnson, Johnson, & Holubec, 1990）やアメリカの社会心理学者ヒル博士が開発した「LTD話し合い学習法」（Rabow, Charness, Kipperman, & Radcliffe-Vasile, 1994）などが日本に紹介され、それらの協同学習の要素を取り入れた授業実践が日本各地で行われるようになってきた。協同学習とは協力して学び合うことによって、学ぶ内容の理解・習得を目指すと共に、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ（内化する）ことが意図される教育活動を指す（関田・安永, 2005）。

協同学習による文章理解に関する日本での最近の研究には、長濱・安永（2005）が大学生・専門学校生を対象に個人条件から協同条件にかけてのさまざまな条件を設定し、詩を読んだ時の創造的な読みの水準の変化を調べて、協同条件によっては常に創造性が高められるとは限らないことを示唆したほか、浅輪（2006）が「ごんぎつね」（小4）の授業でペア交換を繰り返して、場面ごとの意見交換をさせた結果、比較的短時間のうちに児童が友達の意見で自分の意見を変更することがあることを報告した事例などがある。しかし、少人数のグループ討議における文章理解の過程において、どのような社会的相互作用が働いており、どのように協同して文章が読解されているかについてはまだ十分に明らかになったとは言えない。この「頭の中の働きを知る」（海保・原田, 1993）ための有力な方法のひとつが、小林（1989）や佐藤（1996）の研究でも用いられたプロトコル分析である。

本研究の目的は、高校生がペアまたはグループを作って協同して「源氏物語」本文テキストを速読し、あらすじを推測するという難度の高い読解課題に取り組んだ過程を発話プロトコル・データ等から分析し、生徒の間にどのような社会的相互作用が生まれ、どのような協同的な問題解決方略が用いられていたかを明らかにすることである。

方 法

1. 単元名

学校設定科目「国語読解」 単元名「源氏物語研究」

2. 対象

名古屋市立北高等学校2年生選択科目「国語読解」(2単位) 選択生徒29名(男5名、女24名)、授業者は小澄佳緒理教諭。

3. 授業の概要

授業は2005年9月27日から全20時間扱いで行われた。授業の第1時では、「源氏物語」テキストをペアまたはグループで速読して理解を深めたのち生徒それぞれがテーマを設定して「源氏物語」に関する文学研究を行うというこの単元の概略が示され、「源氏物語」の背景および主要登場人物(桐壺更衣、藤壺、夕顔、六条御息所、紫上)についての簡潔な説明が行われた。第2時から第7時では配布された『源氏物語』本文テキスト1枚につき約1時間から2時間の授業時間内でペアまたはグループで協同して読解するという速読課題が生徒に与えられた。この速読を実現するため、ふだん生徒が本を読む時と同じように、辞書や文法書に頼らずにテキストを読み、大胆にあらすじを推測していくという方法をとるようにと、教師は速読の要領を指示した。そして、その読解が妥当であったかどうかの確認も、教師が渡す現代語訳にもとづきペアやグループで検討された。教師は机間巡視により、適宜指導・助言を行っている。第8時からは、『源氏物語』を題材に生徒が自らテーマを設定して調査研究するという文学研究に課題は移った。

4. データ収集と分析視点

グループから提出された共有ワークシートおよび授業中の発話プロトコル・データを分析資料とする。このクラスの生徒は文学作品の読解に協同して取り組む経験を4月から約30時間積んでおり、ペアまたはグループでの話し合いに慣れているが、古文の読解に協同して取り組むのは初めてである。グループ編成については、4月当初に自由に座った座席の近い者同士で班が編成されている。男子5名の班が1つ、女子3名の班が6つ、女子4名の班と女子2名の班が各1つある。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名で構成されている第1班を主な調査対象に選んだ。

グループのメンバー間にはどのような社会的相互作用が働いているか、協力して読解を進めていくためにグループのメンバーはどのような協同的な問題解決方略を用いているかという視点から分析する。

結果と考察

第1班3名が『源氏物語その1・光源氏の誕生』（桐壺の巻の冒頭部分）の速読課題に取り組んだ過程を、発話プロトコル・データにもとづいて分析した。表1に示したA（137）～A（162）に費やされた時間は2分50秒で、その間の発言回数は26回である。6.5秒に1回発言が行われ、一人あたりでは1分間に約3回発言したことになる。クラス全体での話し

表1. 『源氏物語その1・光君の誕生』テキスト読解中の3人グループ（第1班）の発話プロトコル抜粋（2分50秒）A、B、Cは生徒。

	「初めよりわれはと思ひあがりたまへる御方々、めざましきものにおとしめ嫉みたまふ。同じほど、それより下臈の更衣たちは、まして安からず」の部分に読解作業はうつる。
A 137	初めよりおもいあがっていた人々が、めざましきもの。(問) 分かんないから、飛ばして。 -①
138	(3人声をそろえて)「おとしめ嫉み。」 -②
A 139	それも分かん。 -③
B 140	べたぶーみたいな感じ? -③
A 141	感じ的にね。 -③
C 142	妬いてたんだ。 -③
A 143	誰が誰に? -④
B 144	ほかの第2、第3夫人が、その美しかったママ(注:のちに光源氏を産む桐壺の更衣)に対して。 -④
A 145	あー。はは。ママに。はじめより思い上がっていた人というのは、第2、第3夫人。 -④
C 146	(「初めより」の)「より」って「より」ない方が分かりやすい。じゃあ、そろそろ(解釈)いこうか。わたしがわたしがと思いが上っていた人たちは、まあ、ママ(桐壺の更衣)を妬んだ。 -⑤
A 147	
C 148	うん。 -⑤
B 149	なるほど。 -⑤
A 150	同じくらいの時にみたいな。(注:正しくは時ではなく地位) それより下臈って何だっけ? -⑥
B 151	下っ端? 下っ端。 -⑥
C 152	ぼい。ぼい。 -⑥
A 153	下っ端は、「ましてやすからず」。 -⑦
C 154	もっと? -⑦
B 155	なおさら? -⑦
A 156	「やすからず」が分かんない。「ず」が「ない」だよ。 -⑦
C 157	「やすから」ない。なにになにない。(注:「心穏やかでない」の意だが生徒は分かんない。) -⑦
A 158	あー、はじめはさあ私が私がついて思い上がっていたということはさあ、ちょっとは位が上だったからそうなれたわけじゃん。 -⑦
159	(B、Cともにそろって)うん。うん。 -⑦
A 160	同じくらいの時に、それより下っ端だから、その人たちはなおさらメゲたって、感じかな。妬んどったみたいな。 -⑦
C 161	はじめは位を利用して。 -⑦
A 162	おれたち、下っ端だからなんもできんみたいな。まあ、無理矢理やると。 -⑦

合いでは生徒一人がこれほど多くの発言をすることは不可能である。相手の発言に耳を傾け、「うん」や「ほい」などの肯定的な同意の言葉を常に発することで、グループ内での高密度な相互交流を促進している。

表1-①、班長のA子が司会的な役割をしている。「初めよりわれはと思ひあがりたまへる御方々」については「思いあがる」という語が現代語にもあるためそのまま理解できたが、「めざましきもの」が分からない。「めざまし」という古語はA子～C子の心中辞書には存在しなかった。しかし、速読の要領を示した配布プリント「速読のススメ」には「多少知らない語があっても、ひるまず、とばし読みをする」との指示があったため、その指示に従って「めざまし」の解釈を飛ばして、次に進んでいる。

表1-②、3人が声をそろえて「おとしめ嫉み」と読んでいる。これは「まずは声をそろえて読むように」という教師の指示に従ったものであるが、グループのメンバーがばらばらに解釈を進めてしまうことを防ぎ、協同で読解していくのに有効な方法であろう。

表1-③、「おとしめ嫉み」の意味を推測している。B子(140)が「べたぶーみたいな感じ?」と女子高生言葉で表現するが、不平不満を言う「ぶう」または「ブーイング」の意味かもしれない。この語感にA子(141)も同意し、C子(142)が「妬いていたんだ」と解釈した。

表1-④、A子(143)の「誰が誰に」との質問に対して、B子(144)は、第1時の授業で得た桐壺の更衣に関する先行知識を利用して、文脈から「ママ(桐壺の更衣)」を「妬いていた」のは「初めよりわれはと思ひあがりたまへる御方々」つまり帝の「第2、第3夫人」であると推論した。

表1-⑤、A子(147)「じゃあそろそろ(解釈)いこうか。わたしがわたしがと思いがっていた人たちは、まあ、ママ(桐壺の更衣)を妬んだ」と、司会役のA子がここまでの解釈をまとめ、C子(148)、B子(149)が同意することでこの部分の解釈が暫定的に成立し、次の文の読解に移った。顔を向き合わせて座っている3人は、常に相手の反応をモニターしており、3人が合意してはじめて次の解釈へ進むという方略を用いている。

表1-⑥、ここから次の文の解釈に移る。「下臈」の意味をB子(151)が「下っ端」と推測し、C子(152)「ほい。ほい。」と賛成し、A子も同意して「下っ端」という解釈が成立した。

表1-⑦、「下臈」に続く不明箇所である「まして安からず」の解釈では「安し」という古語はA子～C子の心中辞書にはなく分からない。「ず」が「打消」の意であることは知っている。「安からず」は述語に当たる部分なので、さきほどの「めざまし」のように飛ばしてしまうと解釈ができない。そこでA子(160)は、登場人物の人間関係の知識をもとに「下臈の更衣たち」の心情を推測し、「それより下っ端だから、その人たちはなおさらメゲたって、感じかな。妬んどったみたいな」と気づき、A子(162)「おれたち、下っ端だからなんもできんみたいな」と身分の低い更衣たちがかえって高位の女御以上に桐壺更衣を嫉妬し、いらだち、不満がたまるという心情までも洞察するという深いレベルの心情理解

に至った。A子も先程のB子と同じく自己の先行知識や他者の知識・理解を利用し、文脈にもとづいて推論を行っている。

この第2時の終了時には以下の会話が交わされていた。C子(308)「むずかしいねえ」、A子(309)「ねえ」、C子(310)「まじ、みっちり勉強したしな」、B子(311)「みっちり」。『源氏物語』テキストの読解という共通の目標の達成に向けて3人が協力し、たとえ不完全な部分があったにせよ、自分たちの力で解釈を進めたことに達成感を得ていたことが分かる。

第3時において、第1班3人は読解し終えた内容をワークシートにまとめた。このまとめの過程においても3人は積極的に意見を出しあい、「第2、第3夫人」では変だと「高い身分の奥さん達」に直し、「下っ端」は「低い身分の人たち」に解釈を修正した上で、テキスト冒頭の一文の解釈と統合し、「低い身分なのに帝に一番愛されている更衣を、高い身分の奥さん達はねたみ、それに加えて、それより低い身分の人たちはもっと憎んでいた」と記述した。ストーリー全体の構造に合わせて部分の解釈が再検討され、全体の文脈に整合するように記述の修正が行われた。

以上の分析結果から、第1班の生徒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おり、読解のために使用された「協同的問題解決方略」は次のようなものであったと考察する。

1. グループ内の高密度な相互交流の促進。(表1全体)
2. 他のメンバーの発言や反応のモニター。(表1全体)
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。(表1, ③④⑤⑥⑦)
4. 文脈理解による活発な推論。(表1, ③④⑤⑥⑦)
5. メンバー全員の合意による暫定的な解釈の成立。(表1, ③④⑤⑥⑦)
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。(ワークシート)

おわりに

Clark, Anderson, Archodidou, Nguyen-Jahiel, Kuo, & Kim (2003) は、小学4年生を対象に、教師が司会をする伝統的な教室での議論と少人数のグループによる共同推理の討論(collaborative reasoning discussion)とを比較し、前者では教師が議論を支配する傾向があるのに対し、後者では手を挙げて自分の発言の番を待つ必要がないことを児童が好感し、大幅に議論が促進されるほか、児童は仲間の議論を聞いて自分の意見を変更するかどうかの決定をすること、議論の方法を学び、仲間が用いた有効な議論方略を自分も使うようになることなど多くの利点があることを、児童の発話プロトコルの実例を挙げて報告した。

本研究では、高校2年生3名のグループが比較的難度の高い古典である『源氏物語』テキストを協同して読解する過程を分析したが、Clark et al. (2003)の研究結果と同じく、高

密度の社会的相互作用が起こることが示された。生徒たちは自分たちに合った読解のための問題解決方略を創り出していた。今回プロトコル分析された話し合いの様子は、授業者である小澄教諭の予想をはるかに上回るいきいきとしたものであった。協同学習による文学作品の読解の授業は、高校生の消極的・受け身的な学習態度を変えて生徒の主体的な学習に導く可能性があると言えよう。

引用文献

- 浅輪郁代 2006 考えを深めあう国語の授業－柔軟なペア活動を活用した学習指導過程の工夫 日本協同教育学会第2回大会プログラム, 14-15.
- 海保博之・原田悦子(編) 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
- Clark, A. M., Anderson, R. C., Archodidou, A., Nguyen-Jahiel, K., Kuo, L.-J., & Kim, I. 2003 Collaborative Reasoning: Expanding ways for children to talk and think in the classroom. *Educational Psychology Review*, 15, 181-198.
- 小林好和 1989 授業場面における理解過程に関する研究(Ⅱ)－理解構造を媒介とした社会的相互交渉の分析 札幌学院大学人文学部紀要, 46, 35-60.
- 佐藤公治 1996 認知心理学からみた読みの世界－対話と協同的学習をめざして 北大路書房
- 塩田芳久 1989 授業活性化の「バズ学習」入門 明治図書
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. 1990 *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (3rd ed.). Interaction Book Company. (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 二瓶社)
- 末吉悌次 1959 集団学習の研究 明治図書
- 関田一彦・安永悟 2005 協同学習の定義と関連用語の整理 協同と教育, 1, 10-17.
- 長濱文与・安永悟 2005 協同による創造的読み 協同と教育, 1, 48-51.
- Rabow, J., Charness, M. A., Kipperman, J., & Radcliffe-Vasile, S. 1994 *William F. Hill's Learning through Discussion*. California: Sage. (丸野俊一・安永悟訳 1996 討論で学習を深めるには：LTD話し合い学習法 ナカニシヤ出版)

An analysis of comprehension process through cooperative learning in rapid reading of GENJIMONOGATARI

Masao MIZUNO

I have analyzed how a small groups of senior high school students cooperated in reading GENJIMONOGATARI (THE TALE OF GENJI) rapidly and give an outline in the class by using protocol analysis. As a result, I found that they tried to comprehend the story cooperatively through the following six processes of " a strategy of cooperative problem solving".

1. Promotion of frequent interaction within the groups
2. Monitoring the speech and the reaction of other members
3. Utilization of their own knowledge to compensate their lack of comprehension
4. Reasoning and anticipating the story through contextual comprehension
5. Building a temporary interpretation with the agreement of all members
6. Modification of the partial comprehension of the story through the recognition of its whole structure