

中国の大学の日本文学授業における 協働学習の実施と効果

王 淨 華

1. 本研究の目的と意義

文学教育の目的は人の鑑賞力、思考力を高めることにあり、それは人文教育の重要な一部となっており、大学の素質教育の中で重要な役割を果たしている。だが、外国語学科の外国文学教育はけっして楽観視できない。日本語学科を例に、筆者は2011年国内の10カ所の重点大学におけるアンケート調査とインタビューの結果、日本文学教育は位置付けが明確ではなく、教学の目的意識が薄く、カリキュラムの設定は規範性に欠け、テキストの題材は単一、教員不足などの問題があることを明らかにした。もっとも注目すべき問題は教学効果が顕著ではないことで、「昔と比べ、いまの学生は文学に興味を持たなくなり、しかも文学の授業を行ってもこの現状を改善していない」と8校の教員が指摘している。(王：2011)

その原因を探ってみると、人文環境の悪化と厳しい受験制度など外部からの影響のほか、文学教育自体の問題も見られる。日本文学は伝統的な授業として、主に教師主導のやり方を用いている。それは学習者の思考力を束縛し、主体性の発揮に不利であることは言うまでもない。それだけでなく、教師主導型はもともと文学の規律に違反している。M. H. エイブラムスは文学作品は世界、作品、読者、作者の四つから成り立つと指摘した。同じテキストにしても、審美主体により、そこから見た世界観、人生観が違うものである。教師が一方的に授業を行うことで、学習者が作者、テキストと直接に対話す

る権利を奪い、学習者が「読む」という行動を通し自分なりの文学世界を構築することを妨げてしまう。また、教師が権威であるという従来の考え方が学習者に教師の主張を全面的に受け入れさせ、文学教育の強調する鑑賞力、思考能力の向上は空疎になってしまう。

したがって、限られた時間数で、いかに効果的に授業を行い、学習者の主体意識を発揮し、文学に対する興味を高めるかは文学教育改革が直面する重要な課題だと思われる。協働学習は日本語教育の中で盛んに行われており、教育方法として不可欠となっている。日本語教育の一環となる文学教育に協働学習を導入するのは可能か、どんな効果が得られるのか、拙論は構成主義の理論を踏まえ、協働学習を日本文学教育に導入する可能性を検討し、そのうえで、中国の大学において実践を行い、その効果と問題点を探求したものである。

2. 協働学習による文学教育の可能性について

構成主義理論は世界は客観的に存在するが、世界に対する理解は個々によって決められると主張する。知識というものは認識主体により能動的に構築され、受動的に習得するものではないとする。ちなみに構成主義教育観の基本理念は学習者は認識主体として、知識と意義の能動的構築者であり、教師の詰め込み対象ではない、教育のプロセスが学習者を中心に、その自主性を発揮すべき、と考えることである。また、教育の目的は学習者の思考を促し、違う角度から物事を考え、さまざまな考えを分別、分析、

批判することを通して、より高いレベルの自己構築を完成させる、と位置付けることである。

構成主義理論を文学教育に運用するのは文学の規律そのものに合っている。受容理論の考えでは、文学作品は一つ一つ独立したもので、認識主体が違えば、そこから見た世界、得た人生の意義も違う。文学作品は「どちらかというと楽譜みたいなものだ。演奏を通して絶えず読者の新しい反応を得て、テキストを言葉という物質状態から解放させ、目下の存在となっている」⁽¹⁾。自ら文学世界を体験し、身に付けた知識に対し自分なりの理解を持ってはじめて知識はその人の内部に構築されるのである。

構成主義理論に基づく協働学習は小集団を活用した教育方法であり、生徒たちが一緒に取り込むことによって自分の学習と互いの学習を最大限に高めようとするものである。協働学習は文学授業の目的の実現にふさわしい教育方法である。上述したように、学習者が教室に入る際に、すでに自分の生活経歴、一定の知識をもち、物事に対する自分なりの理解を形成し、つまり「スキーマ」が成り立っている。協働学習の形を通して、学習者が持っている、もともと見えない知識、経験、考えが可視化され、また、十分な対話と交流が学習者に多角度から文学作品の意義の探求を促す。ちなみに、交流を通し、新しい情報を得、それに対する分析と統合を行い、自分の知識と一体化する。授業の組織者としての教師の提供した情報もその中の一つであり、いずれの知識も学習者自身の正誤判断、分析を必要とする。学習者の批判的思考力が交流と思考の繰り返しを通じて高められるだろうと思われる。

3. 先行研究に関して

日本において協働学習は日本語教育の中で広く用いられている。池田(1998, 1999)松本(1999)は作文分野で、ohta(1996)は会話分野で、横須賀(2001)、見崎(2007)は聴解分野における協働学習の研究を行っている。館岡

(2000, 2003, 2006)は更に、協働学習が会話、作文のような「アウトプット」を中心にした課程だけでなく、「読解」という通常、個人で読むといったような授業にも適用可能だと指摘し、協働学習の役割を分析した。読解と日本文学授業は「読む」という環において相似性があるが、授業の性質と内容が違っている。文学の授業が往々にして読解の授業になってしまったのも言葉の訓練に偏りすぎるからである。一方、館岡の研究対象は違う背景を持っている留学生を中心としているが、本論文の研究対象は同じ中国人学習者である。松本(1999: 45)は「学生がお互いから学びあう協働学習の授業形態は、文化的背景が比較的均質であり、かつ、協力的な雰囲気を醸し出しやすい少人数クラス制を採る場合に、特に成果をあげやすい」と指摘し、本実践の根拠づけになっている。

中国の日本語教育における協働学習の研究は歴史がまだ浅い。主に精読、聴解、作文、会話など、言語能力関係の課程において行われてきた。文学教育の領域に用いる研究はまだまれで、特に実践的研究は筆者の調べたかぎり、まだ見つからない。そこで、協働学習の方法は日本文学の授業に適應するか否か、どのように学習者の学習過程に働きかけるかを本稿の研究目的とする。

筆者は中国W市某大学日本語学科2010級(三年生)を対象に、「日本文学鑑賞」という授業で協働学習の実践を行った。実践の有効性とアンケート調査の妥当性を高めるために2009級(四年生)の学習者を対象に試作実践を行い、正式の実践を次のように調整した。①タスクシートの問題設定と学期末のアンケート調査を調整した、②初回のアンケート調査を設けた、③学習者の性格、趣味、日本語能力によって教師がグループメンバーを決めた、④協働学習の時、中国語と日本語両方とも使えるようにした、⑤試作実践の対象となった学習者が四年生の就職活動の最中で、やむをえずの欠席があり、実践効果に影響を及ぼしたため、正式の実

践は3年生下半期に変えた、の4点である。

4. 実践の概要

作品の理解は言葉の理解から内容の理解へと進む過程であるため、小論も言語習得と内容理解の二つの面から考察した。

本実践は日本語学科2010級（三年生）全員17名を対象とする。実践の前に、プレゼンテーションを行い、初回のアンケート調査を行った。学習者の文学に対する興味と読書習慣を調べ、実践後と対比した。授業に用いるテキストは『伊豆の踊子』、『羅生門』、『山月記』、『キッチン』である。作品選定の際、主に以下の要素を考慮に入れた。(1) 難易度、長さの適切さ、(2) 日本近現代文学の各時期の特徴を代表するものであること、(3) 作風、特徴が異なり、文学知識の教授にふさわしいこと、(4) 「人間性」、「生命」、「尊厳」、「恋愛」など作品から人生、生命への思考を触発し、共同の話題が作れること、である。

作品につき4回（8時間）授業を行う。一回目から三回目は協働学習の形をとり、Lymanが主張したTPS（Think/Pair/Share）を導入した。TPSは思考討論→交流の順で展開し、学習者がある話題について自分の考えを形成し他人とシェアする方法である。本実践において、教師は事前タスクシートを配布し、学習者独自で完成させる。授業活動において、前半（45分ぐらい）はグループ討論し、後半（40分ぐらい）はグループの間の討論をしてもらう。最後の5分間はまとめシートを記入させる。一回目は予習段階で現れた分からない問題（文法、文章理解、主題）の討論と学習者の作品に対する最初の印象を求める。設定する目的はまず、学習者に何の先入観⁽²⁾もなく、自分で問題を見つけ、その問題意識を培うことにある。また、言語問題を解決し、特に、日本語能力の低い学習者がこの環を通して、日本語能力の高い学習者と同じ土俵に立ち、作品を深く考えていくことができるようになるのも目的の一つとなる。

二回目と三回目は作品をめぐって展開する。タスクシートに関する質問の討論を通し学習者の思考を深める。教師はグループ活動を観察し指導を加える。

四回目は教師主導型をとっている。三回の討論にわたって出てきた問題を学習者と共に考え、作品に関する代表的な論文を紹介する。学期末にまたアンケート調査を行い、一部の学習者にインタビューを行う。

協働学習の過程とインタビューは全部録音し、文字化した。学習者のタスクシート、まとめシートと授業中の討論は本研究の主な対象となる。学習者ごとにファイルを作り、以上の材料を分類、分析し、同じ問題についての考えの変化を見出し、協働学習が学習者にどのように影響しているのかを考察する。学期末にアンケート調査とインタビュー調査を行い、横断的及び縦断的の両面から学習者の学習状態を検討する。全部で60あまりの例を収集し、拙論は『羅生門』を例に、言語習得と内容理解二つの面からそれぞれ一例を取り上げて考察する。

5. 実践結果と分析

5.1 言語習得について

5.1は一回目の協働学習から抽出した文法解釈についての例である。話し合いはほとんど日本語で行い、中国語も混ぜている。筆者がそれを日本語に翻訳した。左欄は話し合いの記録で、波線と右欄のメモは筆者が付した注である。(5.2も同様)

表1から次のことがわかった。

①協働学習により、学習者は仲間から知識を直接に獲得できる。討論は最初「以上」の意味についての解釈である。話し合いからY以外に、H、W、Tが「以上」の意味がよくわからないことが分かった。ところが、筆者はWとTのタスクシートと対照すると、それをわからない問題として取り扱わなかったことが分かった。つまり、WとTが「以上」の意味が分かったつもりだったことが推測できる。協働学習は

表1 言語習得に関する協働学習

<p>H：私はたぶん言葉の問題が多いです。P129の「朱雀大路にある以上は」、この「以上」はどんな意味ですか？</p> <p>Y：この文の意味は朱雀大路は当時非常に有名で、この道にいる以上、彼以外にほかに雨やみを待っている人がいるはずですが。しかし、事実は彼しかいないという意味です。</p> <p>H：後ろの文の意味がわかりますが、この「以上」はどんな意味ですか。</p> <p>Y：「既然」じゃないですか。(既然：以上の意味 筆者注)</p> <p>W：もしこうだったら、この文の意味は「朱雀大路にある以上、とても賑やかであるはずですが、人がいるとしても二三人しかいない」になります。論理的に成立しないですね。</p> <p>T：「如果是」という意味ですか。(如果是：もしこうであるならという意味。筆者注)</p> <p>Y：ここで「如果是」と訳すことができないでしょう。もうすでにこの道にいるから。つまり、かれはもうこの道にいるからには、雨やみを待っている人が彼のほかに、少なくとも二三人いるでしょうが、事実は誰もいなかった。</p> <p>T：ここの「以上」は「けど」と訳していいの。</p> <p>Y：「けど」ですか？…「朱雀大路にある以上は、あるけど？朱雀大路にあるけど、この男のほかに雨やみをする市女笠や揉烏帽子が、もう二三人ありそうなものである。」うん、やあ、通じません。後ろの「ありそうなものである」の「ありそう」は推測でしょう。私の考えでは、「以上」は理由を表す「から」に似ています。「朱雀大路にいる」という事実を受けて、それから後ろの事柄を推測します。因果関係である。</p> <p>w：分かりました。それじゃ、うしろの文とどうつながりますか。</p> <p>T：「それが」はどんな意味？「それ」は何を指しますか。</p> <p>Y：私も分からなくなりました。みなさんは知っていますか。</p> <p>W, T, H：知りません。</p> <p>Y：調べましょうか。</p>	<p>Hは言葉「以上」についての質問する。</p> <p>Yは文の全体的な意味から解釈する。</p> <p>Hは更に「以上」の意味がわからないと確認する。</p> <p>Yは中国語に訳し、説明する。</p> <p>Tは文の意味がやはりわからないようである。</p> <p>Yは全文を読み直し、今まで習った文法と結びつき、更に文法面で「以上」を説明する。</p> <p>WはYの説明を通して、「以上」意味が分かった。この文と後ろの文とのつながりについて質問する。</p> <p>「それが」の意味に絞った。</p> <p>Yが更に追及すると、分からなくなった。グループメンバーに答えを求める。</p> <p>道具を使い、考え続ける</p>
--	---

彼らにあらためて言葉の意味を考えさせる場を提供し、グループメンバーがYの説明により、「以上」の意味が分かった。

②学習者の言語能力が協働を通して高まっ

た。Yは、「以上」の意味を説明するために、前後の文とのつながり、翻訳、言い換えなど、いろいろな方法を使用した。「以上」を「けど」に置き換えられない理由を述べる時、今まで

習った文法知識を生かし、「以上」は「因果関係」を表す言葉と説明した。説明に伴い自分の文法知識への認識も深くなった。

更に、討論が進むにつれ、「それが」の問題が浮かんできた。例を分析すれば分かるようにYがグループメンバーが納得するまで「以上」の意味を説明したのにもかかわらず、学習者がやはり違和感を覚えるのは、後ろの文「それが、この男のほかに誰もいない」とのつながりに不明点があるからである。接続詞としての「それが」は討論する時点で、まだ習得していない。電子辞書を調べても出てこない言葉であり、代名詞「それ」と「が」の組み合わせと誤解されやすい。筆者の経験では、教師がこの言葉を取り扱わなければ、学習者はだいたい気付かずに読み

を進めた。だが、話し合いの深化につれ「それが」の問題が表に出て、Yも説明に窮するようになった。このプロセスにより、Yを含めたグループ全員が気付いていなかった「それが」の意味を考えるようになった。

以上の分析から、協働学習は学習者の言語習得に役に立つことが明らかになった。学習者は仲間から知識を直接に獲得できるだけでなく、分かりやすく説明するために、今まで持っている知識を生かし、いろいろな方法を試し、説明というプロセスを通して、表現力、思考力、論理性を鍛えられた。更に、話し合いにより、今まで意識しなかったことが意識され、問題を更に深く探求することになった。これは教師だけでは到達できないことであろう。表1は文法に

表2 内容理解に関する協働学習 (例3前半)

<p>X：私の質問はP136のこの文、どうして下人は老婆の話聞いて、あまり平凡なのに、失望したと思いますか。</p> <p>D：私も同じ質問があります。</p> <p>Li：私の考えでは、この時、どこも死人であふれ、彼は老婆が死人の髪の毛を抜くを見て、これが悪だと思ひ、自分ならそうしないと考えています。でも、老婆でもこんなひどいことをしてしまう、もともと残り少ない人間の善もなくなった気がして、がっかりしました。</p> <p>Z：私もそう思います。彼は老婆に説得されたのでしよう。</p> <p>J：私が見てわからないのは、この「失望」は老婆の行為ですか、ほかになにかありますか。</p> <p>Li：この文章は人間性の中の悪を言いました。</p> <p>X：私はこう思います。彼は老婆を見るとき、老婆が悪いことをしたと思ひ、ある満足感にひたっていました。自分が解雇された下人ですが、この瞬間、道徳という高い立場から「私はすごいことをした。悪事を止めた」と思ひようになった。でも、あとはただ老婆が悪い髪の毛を抜くというつまらないことしかやらないと気付ひ、それで、前の満足感が消えて、憎悪感が生まれました。</p> <p>Z：私はこの下人がほんとに悪をしたわけではない、彼はたぶん老婆を懲罰するだろうと思ひます。</p> <p>X：たぶん、道徳という高い立場から、懲罰を口実に悪を行ったでしよう。</p>	<p>下人が「失望」という心理が生まれた原因</p> <p>Liの答え：善が不在した世界に失望した。</p> <p>ZはLiに賛成する。</p> <p>JはLiの意見に対し、「失望」の対象に疑問を抱いた。</p> <p>Liは主題から解釈する。</p> <p>Xは理解を深めた。グループの意見は自分が出した質問に対する思考を促した。</p> <p>Z：質問が下人の行為の性質に広がった。悪を働くか、懲罰するか。</p> <p>XはZの質問に答える。</p>
---	--

表3 内容理解に関する協働学習 (例3後半)

<p>Z: ここでは、ある全体的な問題があります。下人が老婆の服を剥ぎ取ったのは、いったいお金を儲けるためか、それとも、老婆の悪い行動に対する懲罰ですか。</p> <p>D: 悪を働くと思います。</p> <p>Li, J: 私もそう思います。</p> <p>Li: 懲罰だとまだ善が残っていますが、悪をするなら(善が少しも残らない、筆者注)</p> <p>Z: つまり、死んだ人の髪の毛も見逃さないから、この世にいる資格がありません。だから、懲罰します。</p> <p>D: でも、彼はどんな人ですか。彼はなんで道徳的な面から人を懲罰したのか。しかも、強奪という手段で。</p> <p>X: それじゃ、この作品全体からみれば? この男の行為を悪を働くとするれば、この作品全体は下人がもともと悪を働きたくなかったが、物語の展開によって、道徳や尊厳を捨てて悪いことをします。しかし、あなたの言ったように最後また善を働くのなら、この作品の主題はどうなるのですか。構成が変になっちゃったでしょう。</p> <p>Z: 両方も簡単である。人は最初の時、善良で、それから、悪を働く人を見て、自分も納得して、悪いことをした。この構成が単純です。</p> <p>X: 君の意味は私たちの考えが簡単ですか。</p> <p>Z: 私の考えも簡単です。この作品は終わっていないでしょう。どういうことですか、短編小説なら終わったはずですね。よくわからない。</p> <p>J: 私の考えはこの老婆は自分の行為が悪いと認めていると思います。ただ、悪事をするのと違い、ただ、しょうがなくてこのようなことをしたのです。もし、小説は下人が懲罰のために悪を働く方向にいったら、もっと怖いでしょう。善のふりをして悪事を行います。これはもっとひどいでしょう。自分のすることを認める勇氣さえもない。</p> <p>D: しかも、ここで下人がうまれた勇氣は「前にかけた勇氣」だと言いました。もし、これを盗人になる勇氣と理解すれば、つまり…</p> <p>Li: ここで、反対の方向に動こうとは言えないでしょう。</p> <p>X: 彼は老婆の服を奪い取る時に生まれた勇氣と最初に老婆を捕まえる勇氣とは全然反対側の勇氣でしょう。</p> <p>Z: 実は私がみなさんと同じような内容を書きました。生存の機会が奪われたら、道徳なんて存在しないものです。</p>	<p>さっきの質問を考え直す。焦点は悪を働くか、懲罰するかにおく。</p> <p>Dは自分の考えを明らかにした。懲罰することである。</p> <p>Li, JはDに賛成する</p> <p>Liは善悪の面から懲罰と悪を働くの区別をつける。</p> <p>Zは懲罰と考えた理由を述べる。</p> <p>Dは下人の身分から分析する。</p> <p>Xはテキスト全体の構成、作品のテーマ、作者の意図から分析を加える。</p> <p>Zは今までの閲読体験と違い、このテキストはストーリーが簡単すぎると思って、テキストのテーマを伺うようになった。</p> <p>Jはもう一度、老婆の行為を説明する。そのうえ、Zの仮設を受け、下人の心理を分析する。</p> <p>「勇氣」について今度の協働学習で討論したばかりである。ここで、みんなは共同の討論の経験から説明する。</p> <p>討論を通じて、Zはグループメンバーの意見に賛同し、自分の考えを明らかにした</p>
--	--

関する協働学習である。試作実践と正式の実践の二回にわたった観察では、文法に関するほとんどの問題が話し合いにより解決できることが明らかになった。

5.2 内容理解について

表2と3は『羅生門』二回目の協働学習の場面である。

Xの質問についての討論が終わり、他の学習者の質問を続けているところ、Zはまた、Lの質問を取り上げた。内容は表3参照。

表2と表3の話し合いは次の図にまとめられる。

- 表2と3から次のことが分かった。
- ①協働学習はより多くの角度を提供し、また、互いの思考を刺激し、より深い考えを成す。発問者XはLiとJの対話からヒントを受け、自分で納得できる答えを見つけた。話し合いの展開に伴い、新しい疑問点にどんどん気づくようになった。例の討論は下人の「失望」に対する分析から、その行動の性質を疑い、さらに作品のテーマに疑問を持つようになった。
 - ②作品の内容理解を深めて、思考力と鑑賞力を高める。作品理解に基づく話し合いなので、

必ず綿密な作品分析をもたらす。グループメンバーはZの質問を解決するために、人物の身分、テキストの構成、作品の主題、作者の意図、メンバーの共同体験など、各角度から分析を行った。話し合いを通してグループメンバー全員が作品の主題に対しより深く理解できるようになった。

- ③学習者の反省を促す。例の会話を分析すると分かるように、Zは個人の読み活動において作品のテーマについての理解はほかのメンバーと同じであるが、話し合いの進み具合により、Zは下人の行為が「悪を働く」か「老婆を懲罰する」かに関して疑問を抱いた。つまり、自分の考えを疑いはじめた。積極的な設問と対話により、Zは次第に自分の考えを確信した。Zの結論が話し合いの前後と比べあまり変わらないが、自己懐疑→自己否定→自己肯定という過程を通し、作品に対する理解が深まっただけでなく、質問を繰り返すことで、思考力が活性化される。

強調したいのは言語習得にしても内容理解にしても、話し合いは新しい気づきをもたらすことができるということである。その気づ

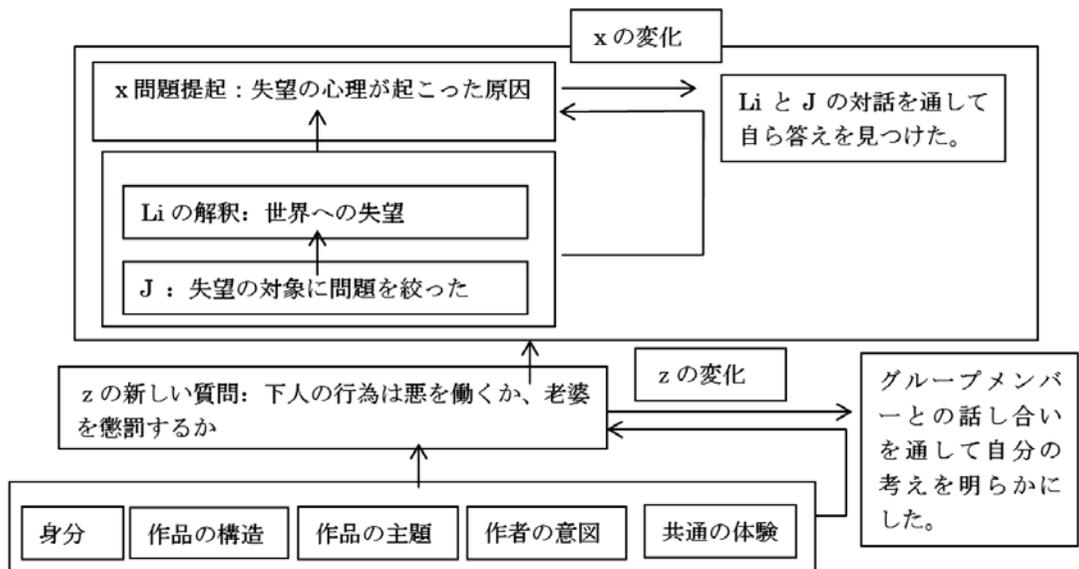


図1

きは多くの場合、教師が学習者に教える内容と重なっている。だが、学習者が積極的に問題を見つけ、解決するのと、受け身で教師の話の話を聞くのと、効果がだいぶ違う。また、作品をまとめる環において、学習者が作品の内容を十分に吟味し、作品を読むときのほんやりした考えがすでに条理化されたので、授業の内容をよりよく吸収できるだろうと思う。

6. アンケート調査についての分析

5は実例で協働学習段階における学習者の様子を検討した。それに対し、6のアンケート調査は学習者全体が授業に対する感想を量的と質的の両面から考察を行う。(アンケート調査の内容は付録を参照)

調査は客観的な部分と主観的な部分に分ける。客観的な部分は「5段階のリックカート尺度」を用い、1は非常に賛成、2は賛成、3はどちらとも言えない、4はあまり賛成しない、5は全然賛成しないを表す。7の項目を含め、表5の最左欄の数字1～7と対応し、一つの項目は1～7の因子(k)からなり、全部で20の因子がある。項目1は学習者のタスクシートの完成度、項目2はタスクシートの指導効果、項目3は協働学習が学習者の学習への働き、中のK5～6は協働学習が思考力と鑑賞力への影

響、K7～9はグループメンバーが学習者への働き、K10～11は学習者がグループメンバーへの働きを考察する。項目4は授業以外の時間に学習者の該当作品への関心度、項目5は学習者の社会的な成長、項目6は従来のやりかたと協働学習が学習者への影響の対比、項目7は学習者が文学への興味の前後対比を考察した。

主観的な部分では3つの質問を設定し、日本文学に対するイメージと該当学期の学習についての振り返りを述べさせた。

上述のデータから次のような結論が出られる。

- ①調査結果の1～7項目まですべての因子は平均値が3以下、標準偏差値が1以下である。教師の授業デザインが合理的で、タスクシートが学習の指導に効果があり、協働学習が学習者の思考力、作品の鑑賞力、社会的な成長を促し、学習者の文学への興味を引き出したことがわかる。
- ②第3項目から協働学習が学習者の思考力、鑑賞力への影響は一方的でなく、互恵関係であることがわかる。学習者のコメントには、「ほかのメンバーとの交流を通して違う面から考えるようになった」、「昔はいつも暗い目で小説を読んできました。グループメンバーと交流したら、プラスな考えもあることに気づ

表4 各因子の記述統計の結果

項目	因子 (K)	最小値	最大値	平均値	標準偏差
1	K1タスクシートの完成度	1	2	1.3750	0.4778
2	K2-4タスクシートの指導効果	1	2.67	1.7917	0.5464
3	協働学習が学習への影響 K5-11				
	K5-6協働学習が思考力と鑑賞力への影響	1	2.5	1.8529	0.5627
	K7-9グループメンバーが学習者への貢献	1	2.67	1.6274	0.4841
	K10-11学習者がグループメンバーへの貢献	2	3.50	2.4167	0.5627
4	K12-14学習者が授業外に積極的に文学作品と文献に取り組み、ほかの学習者と交流する状況	1.33	3.33	2.3529	0.5662
5	K15-17学習者の社会的な成長	1	3	2.1875	0.5255
6	K18-19従来のやりかたと協働学習が学習者への影響の対比	1	2.50	1.6471	0.6127
7	K20学習者が文学への興味の変容	1	2	1.5290	0.4991

き、ものの考え方が変わった」、「昔はストーリーだけに注目し、深く物事を考えていなかった。このような討論は作品への理解は深くなり、今後もこのような仕方でも小説を読みたい」、「むかし作品を読んでいる時に湧いたほんやりした感じはこれほど精緻に分析ができるとは思わなかった」などと述べ、学習者の変容が明らかである。ただ、自分のグループへの貢献度よりグループメンバーからの自分への影響のほうが大きいと思われる。

③第4項目の平均値が2.5以下であることは、学習者の自主学習意識、研究意識の向上が比較的顕著で、学習意欲が高まったことを示した。教師は文献を調べる要求をしなかったが学習者自ら調べる習慣が付き、その理由はタスクシートの完成のためのほか、仲間の影響も理由の一つとして考えられる。インタビューで「グループメンバーは作品ごとに必ず文献を読む。実は最初あまり好まなかった。…でもCさんのやりかたは悪くないと思うようになり、ほかの意見を知れば、自分の考えがもっと豊かになるんじゃないか。それで自分も読むようになった」という仲間の行為は自分の行動と習慣に影響している。だが、平均値が7項目の中で一番高いことから、授業外の学習においても教師の適切な指導が必要と考えられる。

④項目5の結果はほとんどの学習者がグループメンバーとの話し合いを通じて社会的な成長を遂げたことを示唆している。コメントをまとめると次のようになる。まず人生に対する思考を促した。「作品を通して人生を深く考えるようになった」、「文学が反映したものは深いものです。たとえば『山月記』、『羅生門』などは読者に何かを考えさせる。たとえば人間性とか。文学作品は精神面で影響が本当に大きいと思います」。それから、コミュニケーション能力が高まり、クラスメートの仲が深まった。「どのように他人の意見を聞くかが分かったような気がした」「協働学習がいま

までほとんど話したことのないクラスメートと話を交わし、愉快でした。」更に交流は「もっと自信をもつようになった」と言う人もいる。

⑤第6項目は学習者が従来のやりかたと協働学習に対する態度を考察した。特にK19の記述統計の結果、平均値が1.29であることから、従来のやりかたより協働学習のほうが学習者に好まれることが分かった。コメントとインタビューでは、ほとんどの学習者は「楽しかった」と感じた。

⑥項目7について、学習者のコメントでは、日本文学を「難しかった」、「暗い」、「つまらなかった」から、「すべてつまらないとか、陰鬱というわけではない」、「昔は日本文学にふれようとしなかった。『キッチン』の勉強はすべての考えを変えた」といった変化が起こり、「日本文学へ新たな思いを覚えた」、「日本文学は味わいがある」など、日本文学に対し新しい発見が見られるのである。また「すきな作家が現れた」、「読んだ作品に興味を持つようになった」、「日本文学に対する偏見をすっかり変え、今は自分で関連作品を探して読んで、昔だったらぜったいそうしません」、「たくさんの作品にもっと深い考えを持つようになった」などと述べ、日本文学に関心を寄せてくる学習者が現れた。

7. まとめ

小論では日本文学の授業に協働学習を導入する過程を分析考察した。学習者の思考力、鑑賞力を高めることは文学教育の重要な目的の一つである。協働学習は自分の考えを外化する行為を通して、他者から新たな知識を獲得し、視野が広げられるだけでなく、他者によって自己内省が引き起こされる場となっている。グループメンバーと深い交流を通して、問題意識が形成され、自分の考えを精緻化して理解を深化させ、思考力がついてくる。その内省は思考の面に止まらずに、行動にも繋がり、より合理的な

学習観を形成する。自分の考え方やものの見方、もっと大きく言えば生き方にまでフィードバックがかけられ、自分自身への見直しができれば、そこでの学びがさらに大きな意味を持つ(館岡:2004)。また、「協働」のもたらした平等、オープンな雰囲気の中で学習者たちは愉快地授業を進め、これも文学への興味を引き起こす理由の一つになるだろうと思う。更に、協働学習は学習者の社会的な成長にも影響している。いかに他人の意見を聞き、いかに明確に自分の思いを相手に伝え、いかに他人と付き合うかなど、学習者の将来の成長にも影響を与えるに違いない。

今回は日本文学教育における協働学習の実践と効果を考察したが、残される課題もいくつかある。例えば、いかに協働学習を結び、動的に授業をデザインするか、授業デザイナーと授業現場の促進者としての教師の役目をどのように果たせばいいのか、自主学習と協働学習がどのように影響しあうのかがあげられる。また、タスクシートの内容が限られているので、一部の内容は協働学習において割愛せざるをえないことがある。これをどう解決するかも今後の課題となる。

<注>

- (1) 張曉舸 (2005) 「建構主義教學觀与英美文學教育」『現代大學教育』 1 : 70-73.
- (2) 教師主導の形では、一回目の授業はだいたい作者の紹介と作品の背景について、教師が紹介する。これは学習者個人の作品理解に影響を与える恐れがあると思う。
- (3) 王淨華 (2011) 「中国の大学における日本文学教育の改革への提言」『白山中国学』 17 : 75-89.
- (4) 池田玲子 (1998) 「日本語作文におけるピア・レスポンス」『拓殖大学日本語紀要』 8 : 217-240.
- (5) 池田玲子 (1999) 「ピア・レスポンスが可能にすること」『世界の日本語教育』 9 : 29-43.
- (6) 松本龍 (1999) 「自律的な推敲能力の育成に向

けた文章表現の指導」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』 22 : 25-60.

- (7) Ohta, Amy Snyder. (1996) Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in Applied Linguistics*.6(2) : 93-121.
- (8) 横須賀柳子 (2001) 「情報取りにおける聞き手のストラテジー」『ICU日本語教育研究センター紀要』 10 : 41-57.
- (9) 見崎 静佳 (2007) 「聴解授業における学習者の推測力を育成する教師の問いかけ—授業観察から学んだこと—」『早稲田大学日本語教育実践研究』 6 : 173-180.
- (10) 館岡洋子 (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.
- (11) 館岡洋子 (2003) 「読解授業における協働的学習」『東海大学紀要』 23 : 67-83.
- (12) 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』 24 : 37-46.

付録資料

アンケート調査票

以下は今学期の学習についてのまとめである。1 非常に賛成 2 賛成 3 どちらでもいい 4 あまり賛成しない 5 全然賛成しない により記入しなさい。

1. () 授業の前によくテキストを読んだ。まじめにタスクシートを完成した。
2. () 積極的に関連作品を読んだ。
3. () 積極的に関連文献を調べた。
4. () 授業外に、クラスメートと作品について交流した。
5. () 教師の授業デザインは作品の理解を促進し、積極的に授業に取り込ませることができる。
6. () 作品を繰り返して読んで、日本語の能力が高まった。
7. () 作品を繰り返して読んで、読解力と鑑賞力が高まった。
8. () グループメンバーとの話し合いを通して自分の読解力と観賞力が高まった。
9. () 問題を分析する時、違う領域の知識や概念を取り入れている。
10. () グループメンバーの意見は私に自分の意見を考え直させた。
11. () 話し合う時、新しいことが思いついた。
12. () 他人の意見を聞いて、自分の意見を考え直した。
13. () 私は話し合う時、すばらしい、ユニークな意見を出した。
14. () グループメンバーの内容理解に役に立った。
15. () 今学期の勉強を通して、もっと人と付き合うことを習って、もっとうまく自分の意見を表すことができた。
16. () グループメンバーとの交流を通してもっと自信になった。
17. () 先生の励ましは私を自信を持たせた。
18. () 授業の雰囲気は従来のやりかたよりいい。
19. () 従来のやりかたと比べ、今学期の協働学習というやりかたのほうが勉強になった。
20. () 今学期の勉強を通して、日本文学に興味を持つようになり、今後時間があったら日本文学作品を読む。
21. 今学期の勉強を通して、日本文学に対する印象に何か変化がありますか。もしあったら、どんな変化がありますか。
22. 今学期の勉強は収穫がありますか。主にどんな収穫がありますか。
23. 今学期の授業に対して、意見とアドバイスがありますか。あったら、記入してください。

(客員研究員 華中科技大学外国学部日本語学科講師)