

受信と発信を目指す「学びの共同体」 —対話型の授業—

日本語科 専任教授 武田 緑

(2010.9.1 受)

要 旨

小中学校など学校教育の現場でも、留学生への日本語教育の現場でも、一斉授業からの脱却が提言され、協働（協同）という概念が使われて久しい。対話により社会的な人間関係を構築する能力は学習における重要な位置づけとなってきた。2009 年度 1 組では、教室を学習者同士が作り上げる共同体として、一人ひとりが受信と発信ができる時間を重要視し、対話型の授業を年間を通してカリキュラムに取り入れた。受信は学習者自身が教材に向き合う時間であり、また、他者からの発信を得る時間である。発信は学習者の中にあるものを言語化し、他者に表出する時間である。本稿では先行研究を概観した後、5つの授業実践を紹介する。また参与観察、及び質問紙によるアンケートの結果から、対話による学習者の学びを分析、考察した。

＜キーワード＞ 対話型の授業 学習者主体 共同体 受信と発信

1. はじめに
2. 問題意識の所在
3. 先行研究
 - 3-1. 学習者主体と活動型
 - 3-2. 学習者主体と協働
 - 3-3. 学びの共同体
4. 研究方法
5. 学習者
6. 5つの授業実践
 - 6-1. 投書を読んでの対話「読んで話そう」
 - 6-1-1. 「読んで話そう」—対話を生み出すために—

6-1-2. 「読んで話そう」－授業の手順－

6-1-3. 「読んで話そう」－対話による「学び」の可視化－

6-2. 差異を考える教材

－VTR教材「一期一会 キミにききたい！」－

6-3. ピア・リーディング

6-4. 協働で作る詩－谷川俊太郎の実践から－

6-5. 「講義を聴く」－聴く授業を対話型の授業に－

7. 調査結果

7-1. 日本語面での変化

7-2. 思考面での変化

7-3. ピア・リーディングへの評価

8. まとめ

注

参考文献

資料

1. はじめに

小中学校など学校教育の現場でも、留学生への日本語教育の現場でも、一斉授業からの脱却が提言され、協働（協同）^{※1}という概念が使われて久しい。対話により社会的な人間関係を構築する能力は、学習における重要な位置づけとなってきた。

学校教育では佐藤学が「学びの共同体」という教育観を、また日本語教育では池田・館岡が「ピア・ラーニング」を提唱してきた。教育における分野は異にするが、日本語教室でのピア（peer、仲間）との協働から、また、学校教育の「学びの共同体」による協同実践のクラスから、多くの学びが学習者に生まれるとする点で両者は共通する。

2009年度1組では、全ての学習者が日本語を発する機会を得る教室作り、「対話」により互いの考えを伝え合う活動的な教室作りを、学習者を主体とした対話型の授業において行うことを目指した。本稿では、先行研究を概観した後、5つ

の授業実践を紹介する。また参与観察、質問紙によるアンケートを分析し、対話による学習者の学びを考察する。

2. 問題意識の所在

初級レベルから中上級レベルへと学習者の進度が進む中で、学習者の会話レベルの差が大きく開いてくる。ある学習者は会話レベルが高くなることにより、教室活動における発言が増え、その発言の多さにより正しい表現を学ぶ機会を獲得し、日本語力の伸長につながるばかりか、クラスメートからの反応を得ることができ、クラス内での居場所の確保に繋がる。一方、頭の中に知識を蓄えてはいても、その知識を口頭で生かすことができず、教室活動において常に受け手となり、声を発する機会がほとんどない学習者がいる。そのような学習者をなくし、全ての学習者が日本語を発する機会を得ることができる授業はどのようなものか。互いの考えを日本語により伝え合う教室作り、授業の傍観者となる学習者がいない教室作りができないだろうか。筆者の問題意識はそこにあった。

問題の解決を目指し、中級レベルを経て上級レベルに達する学習者に対し、5つのタイプの対話につなげる教室活動を行った。

3. 先行研究

3-1. 学習者主体と活動型

細川（2008）は、学習者中心、学習者主体の授業を「学習者が行動し、その行動のプロセスにおいて学習することによって、コミュニケーション力をつけることができ、また達成感もある活動と評価される」としながらも、そこに活動理念が必要であると説いている。学習者に主体的に学習させることが「学習者主体」ではなく、学習の主体が学習者自身であり、問題を発見し解決するのは学習者自身以外にないという考え方および概念を「学習者主体」と述べている。

しかし、細川は日本語学習において語彙・文法といった知識をないがしろにしているのではない。「コミュニケーションが成り立つためには、ある程度の語彙・文法は不可欠であり、それなくしてコミュニケーションそのものが成り立たないことが自明」としつつ、「しかし同時に、語彙・文法の知識をいくら持っていても、実際のコミュニケーション場面で何もできないという例もしばしば見られる現象

である。したがって、ここでは、この二つの側面を対立的に考えるのではなく、双方がお互いに助けあう関係として存在する」と述べている。

では、授業における教師の役割はどのようなものだろうか。細川は教師の仕事を「学習者主体の考え方に立てば、活動の主体はあくまでも学習者なのだから、教師はその活動の活性化のためにどのような環境をつくることができるかということが担当者の仕事」とし、「学習者主体の活動型日本語教育における教師の役割は、(略) 学習者自身が一つのコミュニティ（例えばその教室）の中で自律的に変容を遂げ、成長することを見守ること」に依拠している。さらに、「そのような変容・成長した主体が、他のコミュニティにおいても能動的に参加していくことができるような力をつけられるような教室環境をどのようにデザインすることができるか」を課題とし、他のコミュニティで十全に参加できる力の育成につながる授業デザインの必要性を唱えている。

3-2. 学習者主体と協働

池田・館岡(2007)はピア・ラーニングについて以下のように述べている。「ピア・ラーニングは文字通りにはピア (peer:仲間) と協力して学ぶ (learn) 方法です。言葉を媒介として、学習者同士が協力して学習課題を遂行していきます。この背景には (略) 知識は自らが周囲 (社会) と相互作用する中で構成するものであるという学習観があります。ピア・ラーニングにおいてはその社会が教室なのです」と述べている。

また目的とする学習に「作文や読解などの課題を遂行するという狭い意味での学習」の他、「仲間といっしょに学ぶということによって人と人との社会的な関係を築くことを学び、さらには自分自身というものに気づき自分自身を発見していくという広い意味での学習」の2つを挙げている。そして、このようなピア・ラーニングの特徴を一言でいうなら「『学習』の『過程』を共有すること」とした上で、教師主導の学習とピア・ラーニングとの違いを説明している。

「教師主導の教育観のもとでは、教師は学習者たちに伝えるべき内容を決定し、それを適切に伝えられるような教材を作成し、周到な準備をして授業に臨む「結果」の伝達の授業であるのに対し、「ピア・ラーニングにおいては、学ぶべき内容のたたき台は教師が用意し、教材も準備するが、それは「結果」を伝達するためのものではないこと、学習者が課題に取り組む「過程」で学ぶものと説明

している。そしてこのような学習で生まれる「学びは相互作用によって生み出され」、「そこには教師が期待したとおりの学び」と共に、「予期しなかった学びが起きる可能性」があることに言及している。そしてこの相互作用を起こす装置、他者と共有する装置として「対話」が用いられるとし、「ピア・ラーニングが『過程』を扱うということ、それを他者と『共有する』ということ、そのために『対話』をすることは、学習者が主体となって、自らのために学びを構成する方法でもある」と述べている。

学習者主体と協働について、細川（2008）が挙げる例は以下のようなものである。例えばレポートを書くために、オリジナリティとは何かについて学習者で意見を戦わせながら考えていかなければならない場合、「オリジナリティをめぐる協働そのものが起こるのである。ここでの協働とは、この教室空間に参加するもの一人ひとりが、一つの目的に向けて協力しあい、その目的をなそうとする努力とその姿勢のことである。（略）この協働という行為は、教室参加者一人ひとりにとって、教室そのものが一つの社会であるという自覚がなければ成立しえない行為」であり、「教室は、さまざまな社会の中で、学習者個人が関わりを持つ、一つの場にすぎない。しかし同時に、その場でしか実現されえない『主体』であることを要求される場でもある。だからこそ、この教室という社会は、一つの社会になりえる」と述べ、「協働という行為が、すなわち社会と個人の関係を取り結ぶ行為であり、その行為を通して、自己と他者の関係を問い直すことでもある」と述べている。

3-3. 学びの共同体

佐藤（2008 a）は学校改革で「学びの共同体」を唱えている。これは、教室における協同的な学びの授業、学校の教師集団の中に専門家として育ち合う「同僚性」を築く校内研修の在り方など、危機的な状況に陥った学校を甦らせる改革である。佐藤は「学びの共同体」づくりの改革の哲学を次のように示す。「学校と教師の責任は『すぐれた授業』を行うことにあるのではなく、「一人残らず子ども（生徒）の学ぶ権利を実現し、こども（生徒）たちが高いレベルの学びに挑戦する機会を提供することにある」（2008 b）と述べ、教室に学び合う関わりを築くこと、協同的な学びを提唱している。そして「協同的な学びは『互恵的な学び（reciprocal learning）』と呼ばれ、協同的な学びは集団学習や班学習と大

きく違うと指摘する。それは集団学習や班学習が集団もしくは班のまとまりを重視するのに対して、協同的な学びにおいて、学びの主体は個人におかれ、グループの一体化を求めず、むしろグループ内の個々人の考えや意見の多様性を追求することにあるという。「学びは同一性からは生まれてこない。学びが成立するのは差異においてである」「たとえ協同的な学びにおいて同質の考えや意見しか出されなかった場合でも、個人の意見として発言すべきであり、小グループの中の考えや意見の多様性を尊重すべきである」として個人の多様性を尊重する重要性に言及している。

佐藤は協同的な学びとは、「対象（教材）との出会いと対話であり、他者（仲間や教師）との出会いと対話であり、自己との出会いと対話である」と、3つの対話を挙げている。

池田、舘岡（2007）も、協働的な学習が提供する学びの場として同様の3つ、「学ぶ対象」「仲間の学習者」「自己」を挙げている。池田、舘岡のいう「自己」とは、学習活動の主体である学習者が内省によって内なる自己と対話することを示すものである。つまり、授業デザインをする際、教師を主導におかず、学ぶ対象（テキストなど）と、他者と、自己との往還から学習者は学びを得るという学習者主体の活動に重きをおいた。

池田、舘岡の言うピア・ラーニングも、佐藤の言う学びの共同体も、共に、協働（協同）を通じて学びを得、社会性を構築し、自分を発見していくということになる。

4. 研究方法

2009 年度の中上級レベルのクラス（4 月中級レベル～卒業時上級レベル）での授業実践と参与観察、及び学習者が授業中書いたもの、質問紙への回答を質的研究の資料として用いた。質問紙への回答をグラウンデッド・セオリー・アプローチを援用し分析を行った。学習者には書いたもの、及び授業での発言を研究及び論文に使用したいことを伝え了承を得た。

5. 学習者

2009 年度 1 組の学習者 20 名、国籍はタイ 4 名、韓国 4 名、台湾 8 名、中国 3

名、シンガポール1名であり、年齢は19～31歳、性別は男性3名、女性17名、留学の種別は文部科学省国費留学生4名、私費留学生16名である^{注2}。4月のクラス開始時には中級Ⅱ^{注3}レベルからスタートし、上級Ⅱまで終了した。観察クラスの学習者は日本語でコミュニケーションが可能なレベルに達しており、クラス内の主な使用言語は日本語である。

6. 5つの授業実践

授業は、1コマ50分の授業を1日5コマ、週25コマで構成されている。授業内容には、文法・語彙・表現などの知識伝授型、表記などの授業も含まれる。しかし年間を通して常にカリキュラムに取り入れていたのは、学習者の受信と発信ができる授業である。学習を学習者が一人で行うものとはせず、教室を学習者同士が作り上げる共同体として、一人ひとりが受信と発信ができる時間を重要視した。受信とは学習者自身が教材に向き合う時間であり、また、他者からの発信を得る時間である。発信は学習者の中にあるものを言語化し、他者に表出する時間である。以上のことを目標にさまざまな形で受信と発信の授業を設けた。

本稿ではその中から、5つの授業実践を紹介するが、特に、投書を読んだ後、学習者間で対話を行った「読んで話そう」についての記述を厚くする。「読んで話そう」はクラス開始時から12回シリーズの長期にわたって行った点、また1つの実践を厚く記述することにより、学習者が受信と発信をしながら学ぶ過程が明示できる点による。

6-1. 投書を読んだ対話「読んで話そう」

6-1-1. 「読んで話そう」ー対話を生み出すためにー

新聞を使った教育活動はNIE (Newspaper in Education) と呼ばれ、日本の小学校、中学校、高校でも積極的に取り組まれるようになってきている。新聞から題材をとって、学習用の教材を作るとは、日本語教育の中上級のクラスでも大変多い。社会性のあるテーマは社会の動きを知ることができるばかりではなく、社会的なテーマを題材にした発展的な話し合いに結びつけることができるからである。しかし、ここで対話を生み出すための教材として紹介するのは新聞の投書、朝日新聞の「若い世代」という投書文を扱った教材である。2009年4月

のクラス開始時から、1回30～35分、4月～12月までの間に全12回行った。
(資料1)

この投書欄では、10代、20代の若い人の投書が多く採用され、社会性のあるテーマというより、学習者に近い、身近なテーマを扱っていることが多かった。また、外国人からの投書も含まれていた。よってこの投書を教材とする場合、以下の長所が考えられた。

- ①投書を書いた人と学習者の世代が近く、具体的で身近なテーマが多い。
- ②使われている語彙や文章が平易であり、内容を把握しやすく、また短時間で読める。
- ③内容は意見文であるので、それに対する賛成や反対が言いやすく、クラスメートとの自由で発展的な対話が成立しやすい。

これらの点が学習者に適していると考えられ、対話を前提とした速読用の教材として用いた。投書の内容は多様であり、学習者をさまざまな視点から対話へと導いた。例としては、「簡単に離婚しないほうがいい。一度結婚したのなら離婚を考えず相手を愛し続けてほしい」という内容を投書した10代からの投書、また、「すぐに英語を教えてという人が多いが、まずは親しくなることが先ではないか」という20代米国人からの投書、「車内での化粧は下品だからやめてほしい」という内容などである。(資料2)

お互いの意見を言う時間は、各学習者に十分に話す機会が保障されるよう1対1での対話を基本とした。技能としての会話を考えた場合、話をする相手と語彙力や会話力に差があると、双方の学習者にとって困難さを感じる場合が多い。しかし、平易な短い文章と教師の語彙の解説によって学習者に内容理解ができていくこと、また、読んだばかりのトピックなので、他者はどう考えるだろうかという動機づけがなされていることにより、会話力の差にあまり大きな影響を受けずに活発な話し合いが行われるのではないかと予想された。また、本教材の使用によって会話力の伸長以外に、以下のような面も期待された。

- ①初見の文章を短い時間で読み、理解する(読解力)
- ②中級学習者として、教科書以外の語彙を広げる(語彙力)
- ③応用的な話し合いの場で、相手の意見を聞いて話す(聴解力+会話力)

2回の学習後、学習者には「読んで話そう」の学び方を示したプリントを配布した。(資料3)

6-1-2. 「読んで話そう」—授業の手順—

投書文を読んで話す授業の手順は、以下の通りである。

①読解（対話に向けての準備） 5分～10分

各自黙読。学習者は辞書を使わずに大体の内容を把握する。読み終わった人は辞書を引いて語句を確認。

②語彙（対話に向けての準備） 5分～10分

学習者が読み終わった頃、教師は文章全体を読み、文中の難しい語句・表現を簡単に解説する。

③対話（対話を通し他者の考えを知る） 10～15分

学習者間で読んだ内容について対話を行う。この「対話」部分が本授業のメインとなる。学習者は2人1組になって、書いてある内容について、お互いがどのように思ったか、自分達の意見、これまでの経験、考えなどを言い合う。自分達の経験から話題が広がっていき、投書の内容と直接関係ない話題になってもよい。

④対話終了後、学習者はクラス全体にどのような話をしたかを口頭で紹介する。 5～10分

6-1-3. 「読んで話そう」—対話による「学び」の可視化—

2009年度に実施した「読んで話そう」では、授業の最後に、それぞれのペアがどのような話をしたかを口頭で発表した⁴⁾。学習者間で話された内容は多岐に渡り、他の学習者にとっても興味深い示唆を含むと思われるものがあつたが、日本語の点から、発表された内容が分かりにくい場合があり、クラス全員にはその内容の全ては伝わっていないと思われた。

そこで、教師（筆者）は学習者の発表を聞きながら分かりにくい点を尋ね、授業終了後に、学習者の発表を文字化した。その際、教師（筆者）側から見えた「学習者の学び」も併せて記述し、学びを可視化して学習者に示す文書（表1）を作成し、配布した。異なった意見を語り合うことがマイナスではないこと、対話によって学びがあることを学習者に示すことが目的である。この学びを可視化した文書は、「読んで話そう」全12回中6回作成し、次の「読んで話そう」の時間やホームルームで学習者に提示し、学びを確認した。

表1は、2009年5月25日の学びを可視化したものである。なお、表1の学習

者番号⑦⑧及び⑪⑫の「学び」の項の（ ）部分は、筆者が学習者に対し再考してほしいと感じ、加えて示した部分である。

表1 対話後の学びの可視化 —「読んで話そう」『一家そろえば幸福を感じる』より—

学習者番号		学習者が話し合った内容	学習者が得た学び
① タイ 男性	② 台湾 女性	一家みんながそろわなくても大丈夫なのではないだろうか。大学の時、家族と別れて一人暮らしをしたが、友達と遊んだりして過ごすことができた。自分ひとりで暮らしてみて思ったのは、家族は精神的に支えてくればよいということだ。	①と②は、家族は精神的に支えてくればよい存在であり、住む場所が違っていてもやっていけるし大丈夫だと話しあった。二人はその理由を経験を通して語りあうことができた。
③ 台湾 男性	④ 台湾 女性	2人の意見が分かれた。③は、両親はちょっとうるさいので、一人暮らしも悪くないと思っていて、一人で暮らすことに慣れたと感じている。一方、④は一人暮らしに慣れていないと感じている。家族の声が聞こえない状況を寂しいと感じている。	「家族と一緒に暮らすこと」に対する、異なった意見を言い合いながら、異なった価値観を持つクラスメートがいることを知ることができた。
⑤ 台湾 女性	⑥ シン ガポ ール 女性	⑥は来日前、ずっと両親と暮らしていて一日も離れたことがなかった。誰でも友人と旅行ぐらいはあると思うが、⑥は友人と卒業旅行をしたこともなかった。一方、⑤は大学時代、一人暮らしをしていた。卒業後、家族の住む家に戻ったら、母は自分にいろいろな話をしてきたり相談してきたりするようになったと感じた。	⑥は親と常に一緒にいる状況から、来日により脱皮 ^{だっぴ} した自分を振り返ることができた。⑤は、親と離れることによって、親が自分を頼るようになったことを改めて考えることができた。

⑦ 台湾 女性	⑧ タイ 女性	⑧の姉妹はそれぞれ、子どもの頃からいろいろな場所に行っている。⑧が8歳の時、⑧の姉はオーストラリアに行ってしまった。また、⑧自身も11歳の時、オーストラリアに行った。2番目、3番目の姉はアメリカに行った。⑦も大学時代、家を出て台北の大学に行った。	家族と離れて暮らした経験を振り返ることができた。(その経験を今の自分達は、どのように評価しているのか、良かったと思うか、寂しいことだったと思うか、それを特別なことだと思うかを考えてみて下さい。)
⑨ タイ 男性	⑩ タイ 男性	⑨がイギリスにいた期間は、13歳から23歳までの期間だ。その間、家族に頻繁に電話をすることはなかった。仲が悪いわけではなく、タイに戻ってきた時は、休みにはいつも家族と一緒にゴルフに行っていた。⑩の家は、家族がたくさんいて、皆で一つ屋根の下に住んでいる。家族が多すぎるので、一人だと落ち着くと感じる。	自分の家族との関わりを振り返ることができた。家族と過ごす時間の多さと少なさ、また、家族の人数の多さと少なさなど、自分の経験と考えを述べることができた。
⑪ 中国 女性	⑫ 韓国 女性	⑪は、中学生の頃から、父親の仕事の関係で、父親と離れて暮らしている。⑫は、日本に来てから、家族がどんなに大切かを感じるようになった。来日前まで、両親と弟と自分の4人がいつも一緒にいた。	自分の家族との関わりを振り返ることができた。(その経験を今の自分達はどのように評価しているのか、良かったと思うか、寂しいことだったと思うか、それを特別なことだと思うかを考えて下さい。)

⑬ タイ 女性	⑭ 韓国 女性	2人の一致した意見だが、やはり家族はそろっていたほうがいいと感じる。⑬は10人家族で、⑭は4人家族である。4人の中の一人でもないと、寂しいと感じるものだ。兄が軍隊に行っていなくなった時、家が暗くなったと感じた。今、母から毎日電話が来る。また兄からも時々電話が来る。	家族がいないと寂しく感じるという意見を述べあいながら、家族の大切さを改めて認識できた。家族と過ごした時間を通して、思うようになったことを振り返ることができた。
---------------	---------------	--	---

投書を読んで話す教材「読んで話そう」では、学習者の考えの徹底的な言語化を求めた。その目的は、①日本語が自分の考えや経験を表出するための手段であることの意識化、②会話力の向上、③差異がある他者との関係の成立である。日本語によって、自分の考えや経験を表出できる訓練の繰り返しを通じ、学習者は他者の考えや経験に触れる機会も得ることになった。「読んで話そう」を4月のクラス開始時から定期的に行ったが、それは教室を「学びの共同体」とする素地作りでもあった。教師の役割は教室をデザインすることであり、また主体である学習者を支える黒子になることであった。

6-2. 差異を考える教材－VTR教材「一期一会 キミにききたい！」－

学習者が教室で対話を成立させ、かつ対話を楽しみ、学習者同士の関係性を構築する鍵の1つに、差異への許容があると考えられた。学習者に差異について考えてもらうこと、価値観の壁や異文化の壁を乗り越えてもらう目的で見せたVTRが、NHK教育テレビの番組『一期一会 キミにききたい!』という番組の録画VTRである。

この番組は、一般公募で選ばれた、現実には知り合うことがない対極の2人を“イチゴ(一期)さん”“イチエ(一会)さん”と名付け出会いを演出している。“イチゴさん”に出会うのは、全く正反対の考えを持つ“イチエさん”である。お互いが、日常では決して踏み入れることはない相手の現場を訪ね、相手の考え方をゆっくり聞き、相手の生活を見ていく。異なったライフスタイルや、考え方の違う2人が、出会いによってどう変化していくのか、お互いの価値観の壁を乗り越えられるか

どうかを番組は追っている。

学習者が視聴した回（2007年4月21日放映）^{注5}に登場したのは、同じ日本人、同性（女性）、年齢も共に20歳という2人であるが、考え方、感じ方、生活が全く違う異文化の2人である。この番組を学習者が視聴することによって、学習者の学びとして期待したのは以下の5点であった。①差異があることについて考える。②かつて自分が差異ある他者と出会った時のことを振り返り、これから差異がある他者に会った時の対処のヒントを自分の経験の中に見つける。③番組内で登場した人が、差異のある他者の意見を聞き、相手を理解しようとしていた点、また自分を語ることによって自分を知ってもらおうとしていた点から学ぶ。④差異のあるまま親しくなる番組内の例から学ぶ。⑤同じ国の中に生育しても「異文化」「価値観の壁」がある場合を考えてみる。

視聴後、学習者は差異のある他者との接触の経験を振り返るための作文を書いた。作文への指示は「あなたは『異なったライフスタイル』や『異文化』『価値観の壁』を持つ人とうまくつきあっていけるといいますか。自分の経験を書いてください。自分の国での経験でもいいです」というものであった。学習者の作文には差異のある人とどのようにつきあってきたかの過去の具体的な経験を書いてあるものが多く、うまくやっていた、いけないという双方の意見が出された。それに対し教師（筆者）から一人ひとりにコメントを書いて返却した。コメントは「これまでの差異のある他者との出会いの経験が、これから日本で出会う異文化の人々とのつきあいで生かされるとよいのではないのでしょうか」などであり、学習者がそれらのコメントを見ることにより、過去への振り返りがクラスにいる他者との関係の構築につながることを期待したものである。それは対話における意見の異なりを許容することへの期待でもあった。

6月中旬にこの授業をしたのだが、その前週に大学生との交流会^{注6}を行い、様々なテーマについて自分の意見を言う機会を学習者は持っていた。クラスメートとであれ日本人とであれ、対話によって他者との意見の差異に気づく時期である。夏休み前にこの授業を行ったのは、クラス開始から早い時期に番組の例から学んでほしいという意図があった。

6-3. ピア・リーディング

上級の授業では、教科書^{注7}の様々なテーマに沿って、新聞、テレビ番組の録画、

雑誌などから生教材を収集し教材化を行う。どのテーマにおいても学習者間で意見を交わし合う授業を行っているが、そのうちの2回、10月と2月に使用した教材では、ピア・リーディング用の読解教材を作成し、ピア・リーディングを行った。

1回目は「パーソナル・スペース」(教科書L 13からの発展)というテーマに関連して作成したフリーペーパーの記事である。混んでいる電車の乗り心地について、心理学者によって書かれたシリーズもの4回の記事^{※8}を使い、4種類の読解教材および会話プリントを作成した。(資料4、資料5)

教師の黒子としての役割は、このテキストの教材化であった。主体となった学習者のピア・リーディングの活動は以下の通りである。

- ①学習者はそれぞれがいずれかの読解教材(以下テキスト)を読み解答を記入する。
- ②同じテキストを読んだ学習者同士(3～4人)が集まり、読解の答え合わせを行いながら内容確認を行う。
- ③次に4種類それぞれ異なるテキストを読んだ学習者が4人集まり、お互いが読んだ記事の内容を他者に伝達する。
- ④伝達された内容の分からない点を尋ねた後、それぞれに関連した自分の経験や意見を言い合う。会話のプリントに沿って話してもよい。

①において行われるのは、学習者とテキストとの「対話」である。その内容を学習者本人が考える時、自己と自己との「対話」が行われる。③、④においては他者に対し、考えや経験を言語化して行う「対話」が始まる。

2回目のピア・リーディングは「多文化共生」(教科書L 15からの発展)を扱った教材において行われた。この時は3種類の全く異なる素材(新聞記事、書籍2冊)^{※9}から3種類の読解教材を作った後、上記①～④の手順で同様に行った。

6-4. 協働で作る詩—谷川俊太郎の実践から—

朝日新聞主催で、詩人谷川俊太郎が小学校を訪ね、詩「生きる」の授業^{※10}を行った。本授業は、谷川の授業実践を応用し、対話の授業へとつなげた授業デザインであり、文学の授業の一環として詩を学習する中で12月に行った。

谷川の詩「生きる」を鑑賞した後、学習者それぞれが自分にとっての「生きる」とは何かを内省し、それを1行で書く。その後、それぞれが作成した1行を合わ

せて一編の詩にした後、学習者自身の言葉で語られた新たな詩「生きる」を鑑賞した。(資料6)

記事によると、谷川の授業では、詩を作る際に有効な言葉の使い方の指導が児童とのやりとりの中でなされていたが、本授業ではそれらの指導は行っていない。自分達の1行によって作られた詩の鑑賞後は、自分が書いた1行がなぜ自分にとっての「生きる」ことになるのかを、言語化して他者に伝える対話の授業へと続けた。学習者は自分にとっての「生きる」とは何かを語る時、その背景を他者に語ることになる。本授業ではその語る部分を主眼においた。

佐藤、池田・館岡が述べる協同(協働)の3つの対話で言うと、谷川の詩「生きる」を鑑賞する時に「教材との対話」、自分の1行を考える時「自己との対話」、他者に伝達・解説する時「他者との対話」が行われるということになる。

6-5.「講義を聴く」ー聴く授業を対話型の授業にー

教師が初級の日本語学習者に日本語を使って教える場合、難易度の高い語彙を他の語に言い換え、学習者が理解しやすい日本語で話す場合があるが、中上級の学習者に対してはスピードや使用語彙を斟酌することなく、日本語話者に対するのと同じように話せるようになる。テレビで放映された番組をそのまま聴解VTRとして使用できるほど聴解力がついてくるからであるが、内容や語彙が難しいと判断した場合には、中上級の学習者に対しても語彙の補助プリントを準備したり解説を行ったりしている。これは日本語学校では可能なことであるが、専門学校、大学、大学院では望めない。よって進学先の学習への準備として、例年、①ノーマルスピードで、②学習者の知らない語彙を含めて、③学習者が知らない内容で、「講義を聴く」ことを体験する授業を行っている。講義は教師以外が行うことが望ましいが、場合により①～③に留意し日本語教師が行っている。

2009年度は上級L13と関連させ「ハウスシェア、ルームシェア」について、1月末に教師(筆者)が講義を行った^{注1)}。その際、講義を聴くことだけで完了とはせずに、次のような手順で対話の授業へと転換した。

- ①講義を聴く前、教師は学習者にポイントとなる質問事項を書いたプリントを配布する。学習者は講義(30分程度)を聞く。
- ②講義終了後、学習者に質問事項に記入するように伝える。学習者は分かる項目に記入する。(資料7)

③ペアになり、対話相手と共に、自分の書いた質問項目の解答の不備を埋める。
どちらかが聞き取れなかった場合は、一方がもう一方に内容を伝達する。

④最後に、講義のテーマであったハウスシェアについてどう思うか、ハウスシェアの理想のかたちはどういうものかなど、講義を発展させた内容について意見やその根拠、経験を語り合う。

上記の手順にしたがって、「ハウスシェア、ルームシェア」の講義を始めたところ、速記者のようにメモを取ろうとする学習者も見られた。しかし、通常の授業とは異なる話の展開や話し方の速さに全てを記述するのは難しいようであった。講義終了後、学習者同士で聞き漏らしたところや理解できなかったところに関し、尋ね合うという作業がなされた。留学生にとっては、講義を聴いた後、分からなかったところを他者（講義を共に聴いた人、または講師）に尋ねることは、講義理解へのストラテジーの1つとなるだろう。また講義の内容を大きく掘み取り、そのテーマについて語ることができるかどうかは卒業後の学習にとって重要な点となる。この学習を通じて、学習者は「分からない部分を他者の力を借りてでも理解する」「テーマについて自分の意見を言う」という学びを意識したのではないだろうか。

7. 調査結果

このように、年間を通じ、様々な授業の中で対話を重視し、内省の言語化、伝達、他者の話を聞くという作業を繰り返した。学習者は「対話」を重視した授業デザインをどう思ったのだろうか。学習者に対し、対話型の学習について、質問紙による調査を実施した。

アンケートによる調査項目は3つである。1つめは「対話を重視した授業を行ったことによる日本語面での変化」、2つめは「思考面での変化」、3つめは「ピア・ラーニングに対する意見」である。

1つ目の質問の文章は、「クラスメートに対し、自分の考えを述べること、また、相手の話を聞くということを、いろいろな話題で行いました。そのことについてあなたが感じたことを書いてください」「日本語の面について」である。2つ目は、同じ質問の「考え方(思考)の面について」であり、学習者はそれぞれを別項目として記述した。3つ目は「これまでのような読解(各自が読んだ後、先生が主導

で行う読解)と比べてピア・ラーニングをどう思いましたか」という問いである。

以上3点について学習者が自由に記述した文章から、それぞれ鍵となる概念を抽出し、同じカテゴリーごとに分類して集計したものが、表2、表3、表4である。

7-1. 日本語面での変化

日本語面の変化について学習者の記述で最も多かったのが「相手の日本語表現を聞いて自分が使用できるようになった」ということであった。「他人の意見を聞く時、内容だけでなく意見を述べる表現を勉強することができた」(タイ男性)、「私はもともと日本語が話せないから、文法が分かるが使えなかった。国で半年くらい勉強しただけ。いつもクラスメートの話し方をマネした。そのおかげでどんどん話せるようになった」(台湾女性)など他者の使用した語彙・表現を使ってみることによる学びが大きかったとする学習者が多かった。

「聞く力」については「相手の言っていることも理解できるようになった。たとえ相手の日本語が難しくても、下手でも、自分は意味を予測するのができている」という回答があった。これは2種類の聞く能力がついたことへの言及である。対話する相手の使用する語彙が難しかったり早かったりして困難さを感じる場合であれ、相手の日本語が拙くて理解しづらい場合であれ、相手の話すことの意図を予測できる力がついたということである。

その他、「少しだけのミスは相手も気にしない。クラスメートと会話していると、緊張感もそんなに高くない」(台湾女性)というリラックスした会話ができたと、また「話し合う時に、まちがっているところはみんなが先生ではないけど、一緒に日本語の勉強をしている仲間として教えあったりしたところがよかった」(韓国女性)というように、対話の中では日本語の学び合いがあったことについて書かれていた。

授業観察中にも、学習者が他の学習者を補助している様子が観察された。それは対話の最中に相手のことばがつかまると、補うことばを提示し、相手が話しやすい状況を作りながら対話が進んでいくことであった。

表2 対話による変化（日本語面）

対話による変化（日本語面）	合計	内訳				
		台湾	タイ	韓国	シンガポール	中国
相手の日本語表現を聞いて自分が使用できるようになる	6	3	2			1
会話力、日本語力の向上	4	1	1	1		1
聞く力（聴解力の向上）	2	1				
聞く力（相手が上手でも下手でも予想できる力の獲得）					1	
相手の日本語を聞いてうまくになりたい意欲が向上する	2		1			1
ミスを犯すのではないかという緊張がない会話の成立	2	2				
自分のミスの気づき	1	1				
自分が下手だという気づき	1			1		
互いの誤りを学生同士で教えあえる	1			1		

*表2～表4 回答の回収19人。複数回答（2つまで）が含まれている。

7-2. 思考面での変化

思考面での変化についての回答で一番多かったのが「自分の考え方が広がった。深くなった」という内容のものであった。「友達の人々はそれぞれの考え方が違う。自分の考えと合っていることもあれば、合っていないこともある。そのことから、私は人間の考えがもっと理解できるようになった」（タイ男性）、「いろんな国のクラスメートと話しあって、色々な考え方があるということが、ちゃんとわかりました。始めにはよく理解できないところもありましたが、何回も話し合いながら、どんどん理解できました」（韓国女性）など、様々な意見があることを知ったことから他者への理解が進み、考え方が広がったことを述べている回答が多かった。「（他の人と）ちょっと違っててもかまわないです。たくさん人と

話し合っ、交流して、これこそ私たちがここで勉強する意義だと思います」(台湾女性)などがあり、学習者は対話の中で意見に差異があったことをプラスに捉えていた。

「自分の考えに変化が起きた」というのは、対話をするうちに、他者の影響を受け、これまでと違った考えを持つようになったという回答であった。「寛容の確立」とは「同じことに対して、一人一人に自分の意見がある。そんな違いを認めながら、付き合うのが大切だと思うようになった」(中国女性)というものである。自己や他者を変えるのではなく、意見の「違いを認めながらつきあう」ことの気づきには、他者への寛容の獲得が示されているのではないだろうか。それが異文化の学習者間で起こったことを考えると、異文化間トレランスの獲得とも言えるだろう。

表3 対話による変化(思考面)

対話による変化(思考面)	合計	内訳				
		台湾	タイ	韓国	シンガポール	中国
自分の考え方が広く深くなった	7	1	3	2		1
差異による学びの認識	6	3	2			1
自分の考えに変化が起きた	3	1		1		1
国籍で括れない人間を意識した	1	1				
いろいろな国の文化を意識	1	1				
寛容の確立	1					1
日本語で思考するようになった	1				1	
他者の考えの深さを知った	1	1				
特に意識していない	1	1				

倉地(2002)は、相互扶助的な対話的状況の中での「異文化学習の対等なパートナー」との対話は「双方向的な学習による人間形成や、双方の援助要請を満たす可能性を拓き出」すと述べ、「異文化間の対話が始まり、双方向的な異文化学習が発動する中で、両者はともに異文化学習者となり、お互いにとっての学習援助者となる」状況が期待されると述べている。倉地は対話によって生まれる学びが、日本語の学力以外、人間形成や異文化の学びなど、考え方・思考にも広がることに言及している。

7-3. ピア・リーディングへの評価

表4はピア・リーディングに対する学習者の回答を分析したものである。教師が主導して行われる通常の読解と比較し、どのような感想を持ったかを学習者に記述してもらい、その中から上位概念を抽出したところ、表4のように「伝達能力の向上」「授業の面白さ」「内容理解の深化」が挙げられた。特に「伝達能力の向上」という回答は台湾人の学習者に多く、「とてもおもしろかったです。みんなそれぞれ違う文章を読んで、他の人は一体どんな文章を読んでいるか、すごく気になっていて、知りたくなりました。なのでクラスメートの紹介の時間（クラスメートが読んだテキストを紹介してくれる時間）はとても楽しみにしています。自分的にもクラスメートに伝える（伝えられる）ように何回も説明の内容を練習しました」（台湾女性）など、伝達できるようになった背景には、ピアにテキストを伝える必要性を感じた学習者側の努力があったことが明らかになった。

内容理解の深化として挙げられていたのは「ふつうの方法の読解をする時には、その文についての自分の考えは、ただ考えているだけでした。でも、ピア・ラーニングで勉強する時には、私の考えを他の人に説明したり相手の話を聞いたりして、説明する力や、他の人の意見を聞いて、それをまた自分なりに理解する力ができたと思う」（韓国女性）、「先生が答えを伝える場合はすぐ忘れてしまうが、もし自分と友達と話し合って、自分の考えをくわえて（くわえたら）、ずっとおぼえられます」（タイ女性）、「このようにすると、100%ぐらい授業の内容が分かると思います。自分の力プラス先生たち（教師と周りの学習者）の協力で、授業を吸収して、これこそ自分のものになる」（台湾女性）など、学習の過程において理解が深まったとする学習者が多かった。

「とてもおもしろくて、やりがいもある。自分が文章を読む時、わからないところがあったら、辞書を持っていたてもわからない場合がある。ピア・ラーニングでは友だちに聞けるから、勉強するのが楽になった。普通の読解がつまらなと思うようになってくる」(シンガポール女性)など、辞書だけでなくクラスメートの力を借りて理解ができるようになる面白さに言及している回答もあった。

19名のうち18名から肯定的な意見が出されたが、1名からは教師主導の時間も追加したほうがよいという要求が出された。それは「私はピア・ラーニングは良くて、印象的になれるが、その後もう一度先生が説明したほうがもっといいと思う。先生が説明してくれたら、間違い部分も発見され直せると思う」(台湾女性)というものであった。

表4 ピア・リーディングの授業への学習者評価

対話の授業への学習者評価	合計	内訳				
		台湾	タイ	韓国	シンガポール	中国
伝達能力の向上	5	5				
授業の面白さ	5	2	2		1	
内容理解の深化	5	1	2	2		
自分で考える力の向上	3			1		2
頑張ろうという意欲の向上	2	1		1		
視野の拡大	1	1				
教師主導の時間の追加要求	1	1				

8. まとめ

授業の実践とその観察、および質問紙による調査によって「学習者間の対話を重視した協働学習」について得られた知見は以下の3つである。

1つ目は、対話を重視した学習では、学習者は対話のプロセスにおいて、仲間の学習者によって日本語が習得できたという自覚があることである。つまり、学習者は教師からではない学びが生まれたことを自覚したということになる。学習仲間の日本語表現を聞き、それを取り入れ、使用できるようになったこと、また、相手の日本語がどのようなものであっても、それを理解できるようになったことへの言及は、学習者間で学びが行われていたことの証左であろう。

2つ目に、学習者は、自分自身の考えが対話の授業を通じて広く深くなったと考えていることである。彼らは他者との意見の交換により、自分と他者の意見に差異があることを認識し、それはあって当然であると考えている。対話による思考の面での学習者評価には、自分自身の精神的成長を挙げた回答が多かった。

3つ目に、ピア・リーディングでは複合的な学びが獲得できていたことである。読解に関しては、読みの深化が起り内容を深く理解できるようになったこと、また会話に関しては伝達能力が向上したことに学習者は言及している。

面白く参加できたというプラス評価が多かったが、その一方、教師による解説を求める学習者もゼロではなかったという点にも注意しなくてはならないだろう。

本実践で学習者に求めたことは、自己を内省し、考えや経験を言語化すること、そして、他者とやりとりする対話を通じて日本語力や他者とのコミュニケーション能力を高め、社会性を構築することであった。学習者を主体とした協働の授業が、言語能力を高めることにおいても、他者との社会性を築くことにおいても、有効な授業デザインではないかと考えられるが、学習者にその学習の意味を伝え、動機付けを行うことは肝要であろう。受信と発信を目指す「学びの共同体」づくり、対話型の授業実践を、初級、中級のクラスでも取り入れていくことをこれからの課題としたい。

注

- (1) 佐藤学は「協同」、池田・館岡は「協働」の文字を使用している。本稿では、どちらも他者との対話による学び、社会性の構築という意味で用い区別していない。ただし、佐藤の文献からの引用には「協同」、池田・館岡からの引用には「協働」の文字を用いた。
- (2) 4月クラス開始当初は、国籍はタイ5名、韓国2名、台湾6名、中国1名、シンガポール1名の15名であった。1名がクラス移動をし14名となった後、6名が新たに加わった。
- (3) 『文化中級日本語Ⅱ』（文化外国語専門学校）からスタートした。
- (4) 2009年度の実践（本稿での報告）ではペアになった2人のうちのどちらかが対話した内容を口頭で発表したのが、同教材を使用した2007～2008年度の実践では学習者の発表時間は設けず、机間巡視時に採取した内容の1つか2つを教師が紹介するだけであった。
- (5) 番組のHPは以下の通り。（2010年9月）
<http://archives.nhk.or.jp/chronicle/B10002200090704220030094/>
- (6) 2009年度は日本人との交流が2回行われた。6月に大学生と、7月に高校生と、各1回ずつである。留学生と日本人が交ざった小グループを作り、大学生との場合はいくつかのテーマについて、高校生との場合は自由に話す形で交流が行われた。
- (7) 松田浩志、阿部祐子、亀田美保、桑原直子、田口典子（2006）『テーマ別 上級で学ぶ日本語<改訂版>』研究社
- (8) 東京都交通局発行のフリーマガジン『ぐるっと東京 都営交通インフォメーション』に載った渋谷昌三「乗りごこち心理学1」～「乗りごこち心理学4」、2003年陽春創刊号、2003年夏号、2003年秋号、2003年冬号の4つを読解として教材化。内容は「通勤時プレッシャーを少なくする知恵」、「通勤・通学時間を有効活用する」、「車内マナーは相手に対する思いやり」、「それでもあなたは電車の中で化粧をしますか」である。番組のHPは以下の通り。（2010年9月）
<http://www.kotsu.metro.tokyo.jp/newsevent/magazine/gurutto/200301/index.html>
- (9) 朝日新聞『アジアズームイン 見知らぬ「母国」で』1～3、多田洋子（1995）『外国人留学生のカルチャー・ショック』南雲堂、山脇啓造・横浜市立いちょう小学校編（2005）『多文化共生の学校づくり 横浜市立いちょう小学校の挑戦』明石書店を教材化した。
- (10) 朝日新聞『オーサー・ビジット』『「生きるって何」考えた』2008年12月5日掲載。谷川俊太郎が富士見市立勝瀬小学校を訪ねて、児童と共に自身の詩「生きる」を使って授業。児童一人ひとりが「生きる」を考え、皆で詩を作る授業を行った。
- (11) 上級の教科書（『テーマ別 上級で学ぶ日本語<改訂版>』）L13の発展の1つとして、プライバシーの問題を扱った。その関連として「ルームシェア、ハウスシェア」を取り上げた。

参考文献

- (1) 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
- (2) 倉地暁美 (2002) 『多文化共生の教育』 勁草書房
- (3) 戈木クレイグヒル滋子 (2006) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ』 新曜社
- (4) 佐藤学 (2008 a) 『教師たちの挑戦 授業を創る 学びが変わる』 小学館
- (5) 佐藤学 (2008 b) 『学校の挑戦 学びの共同体を創る』 小学館
- (6) 細川英雄 (2008) 「教育環境空間の設計・設定をめざして 実践を拓き、研究を紡ぐ教師へ」
第1部 第1章『ことばの教育を実践する・探求する 活動型日本語教育の広がり』 細川
英雄・ことばと文化の教育を考える会編著

資料1 「読んで話そう」で扱った投書文（配布プリント例）

朝日新聞投書「若い世代」より

読んで話そう（1）

次の文章を読んでください。（朝日新聞「若い世代」2006年5月28日）

「選んだ相手を愛し続けたい」 高校生 ××××（広島県××市 15歳）

あなたは一度決めた人を生涯愛し続ける自信がありますか？最近、愛の冷め切った夫婦が多くいますが、そんな人たちに中には、お金や肩書きを^{目当}てに結婚した人も少なくないのではないでしょうか。

なぜそんな気持ちで人生最大とも言える選択をしてしまうのでしょうか。私はそういう人たちのようにはなりたくないのです。年を取っても、選んだ相手のことを一番好きでいたいのです。結婚が人生の墓場だなんて、間違っても思いたくないのです。

しかし愛がさめてしまうのは、ある意味では仕方のないことのようにです。確かにそんなことがあるかもしれませんが、そこで負けるなら、その程度の気持ちだったということでしょう。

若いうちに結婚したからといって、^{手間}を省かず愛し続けて下さい。負けたら人生の終わりとはいくくらいの気持ちで、あなたの人生をかけて下さい。

*読み終わった人は、知らない単語を辞書で調べてください。

*読み終わった人は、漢字の読み方を辞書で調べてください。

*時間のない人は、調べなくてもだいじょうぶです。だいたいの内容がわかっていればいいです。あとでクラスメートと話します。

読んで話そう（6）

次の文章を読んでください。（朝日新聞「若い世代」2006年6月11日）

「一家そろえば幸福を感じる」 中学生 ××××（東京××市 15歳）

私にとって家族の楽しみとは、一家がそろって暮らせることだ。そう思うようになったのは最近のことだ。私の父はずっと単身赴任だったので、家族がそろうことが少なかった。しかし、去年の冬から家族4人そろって暮らせるようになった。

この4月、私の兄の誕生日に、みんなでご飯を食べに行き、ケーキを食べた。久々に楽しかった。こんなに楽しく感じたのは家族そろっての誕生日会だったからだと思う。家族全員でいられることは幸せだなあ、と感じる。しかし、楽しいばかりでなく兄弟げんかすることもある。自分の意見が通らなくて嫌だということもある。でも、4人いれば違う意見もあり、我慢すること大切なのかなと思う。私にとって、家族はすごく大切で、家族が暮らせる幸せな時間をもっともっと大切にしていきたいと思っている。

・教材「読んで話そう（6）」にも、「読んで話そう（1）」と同じ*部分をいれた。

資料2 「読んで話そう」教材内容一覧

朝日新聞投書「若い世代」より

回数	タイトル／授業実施日	投書した人	内容
(1)	「選んだ相手を愛し続けたい」2009年4/20	高校生・15歳	愛の冷め切った夫婦が多いのではないかと？若いうちに結婚した場合でも手間を省かず愛し続けてほしい。
(2)	「何か頼む前に親しくなって」5/1	大学生・23歳 (米国)	名前も知らぬ人に「英語を教えて」と言われることがある。他人に頼む時は親しくなってからが礼儀。
(3)	「負けず嫌いがうらやましい」5/8	中学生・13歳	人と競い合う中で伸びる能力もあると思うが、自分は負けるのが悔しくない。時にそれがマイナスに。
(4)	「携帯の使用は料金を考えて」5/12	中学生・15歳	「携帯持つには自分で稼いで」という投書を読んで考えた。親が一生懸命稼いだお金、無駄にできない。
(5)	「優先席の占拠、決してしない」5/15	中学生・14歳	体がどこも悪くなさそうな人が優先席に座る。車内で携帯を使う。なぜだろう。私は優先席に座らない。
(6)	「一家そろえば幸福を感じる」5/25	中学生・15歳	ずっと単身赴任だった父が戻ってきた。家族全員でいられることを幸せだと感じる。
(7)	「売れ残りのパン処分に罪悪感」7/10	高校生・18歳	アルバイトで売れ残ったパンを処分しなくてはならない。1年で数千個の処分。世界の人々を思う。
(8)	「車内の化粧は絶対下品です。10/9	アルバイト・21歳	若者・OL・主婦くらいの年齢の人でも車内で化粧をする。場所をわきまえない行動は下品。考えてほしい。
(9)	「老夫婦に見たあるべき姿」10/23	短大生・18歳	おじいさんが車椅子を押しおばあさんを連れてハンバーガーを食べに来る。見てて幸せな気持ちになる。
(10)	「米国人という型にはめるな」12/1	大学生・22歳 (米国)	自分は茶色の目のハーフの日系米人だ。中国系米人を紹介すると日本人は驚く。型にはめずに見てほしい。
(11)	「隣の人となぜ話せないのか」12/8	高校生・17歳	車内で勉強中、見知らぬ人に話しかけられ話していたら奇異な目で見られた。隣にいた人と話すのは変か。
(12)	「叱るつらさがよくわかった」12/14	高校生・18歳	後輩を叱ったら疲労感が残った。叱る行為はお互いを不快にさせる。叱る辛さがわかった。

資料4 ピア・リーディング教案

教材：「乗りごち心理学」を教材化したプリント

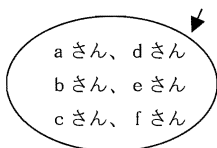
技能：読解と会話（1．5コマ）同じ教師が続けて入るとよい。

1 コマめ

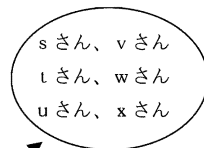
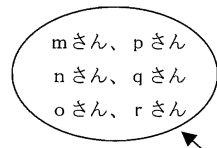
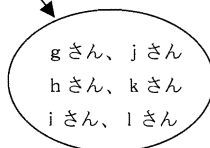
手順：①クラスを4つに分ける。それぞれのグループの人は、1～4の別々の読解を読む。

読解の問題に答えるだけでなく、内容もよく把握するように言う。

1の読解を読んだ人たち



2の読解を読んだ人たち



3の読解を読んだ人たち

4の読解を読んだ人たち

- ② 様子を見て、読解を読み終わったところ（答えも書き終わったところ）グループごとに学生だけで答えあわせをするように指示。

読解として難しい内容の部分も多いので、分かりにくかったところをグループの友達に聞いたり、教えたりするように指示。

*答えは、抜き出す問題というより、まとめて内容を答える問題なので、大体の内容が捉えられればよい。（教師は期間巡視で様子を見る）

*学生たちだけで読解の答えが出そろった頃、解答をグループに1枚渡してもよい。
正答が出たなら必ずしも渡さなくてよい。

2 コマめ（半コマ）

- ③ 自分が読んだものとは違う読解を読んだ人と新たなグループ（もしくはペア）を作る。
- ④ 会話用のプリントを配り、新しいグループ（もしくはペア）の人と会話。

資料5 ピア・リーディング 4種の読解(「乗りごこち心理学」)と会話プリント(1/2)

1の読解プリント

*実際のプリントには読解の文章がついている。

1. 「通勤時、プレッシャーを少なくする知恵」

読解を読んで以下の質問に答えてください。

- ① 東京の通勤事情について書きなさい。
- ② 年間の通勤時間はどのくらいですか。
- ③ 乗り心地のよさ(快適度)とは何ですか。
- ④ 人が快適さを保つには何が必要ですか。
- ⑤ 電車に乗ったとき、どのようにすれば快適さを感じますか。
- ⑥ パーソナルスペースを作るために人はどんな工夫をしているのでしょうか。

2の読解プリント

2. 「通勤・通学時間を有効利用する」

読解を読んで以下の質問に答えてください。

- ① 毎日(往復で)2時間以上を電車やバスの中で過ごしている人たちの電車の中での有効な時間の使い方として、この人は何をあげていますか。
- ② どうして①をすることが良い時間の使い方なのでしょう。
いろいろな理由をあげてみてください。
- ③ 満員電車で新聞や雑誌を読んでいるのはなぜでしょう。
- ④ 電車の中でボーっとしている時間をどのように考えれば、電車を降りる頃、どうなりますか(どうなることがありますか)。

3の読解プリント

3. 「車内マナーは相手に対する思いやり」

読解を読んで以下の質問に答えてください。

- ① 大都会にいと人は無意識に「没人格化」という技を身につけると言われていますが、それはどんなことで、なぜ身につけてしまうのですか。
- ② 混雑した電車内で、乗客はさまざまな技を駆使してストレスを回避しています。
二つ例をあげなさい。
- ③ どんな人がいると周囲に不快な空気が広がりますか。
- ④ マナーは相手への思いやりと言われます。どのように行動することが大切ですか。

資料5 ピア・リーディング 4種の読解(「乗りごこち心理学」)と会話プリント(2/2)

4の読解プリント

4. 「それでもあなたは電車の中で化粧をしますか」

読解を読んで以下の質問に答えてください。

- ① 電車の中に乗っている人はどんな人たちですか。
- ② 以前、電車の中で化粧をする人が少なかったのはなぜですか。
- ③ 「人に迷惑をかけていないからいい」という人たちへの反対意見としてどんなことが言えますか。
- ④ 他の人が自分をどう見ているかを意識できる人（公的自己意識が高い人）は、周りからどう見られると言っていますか。

会話プリント

★違う読解を読んだ友達と1～4について話しましょう。（友達は1～4のどれかに
ついての読解をしていますので、何番を読んだかを聞いて、それについてはさらに
詳しく質問してみてもいいです。）

自分も相手も読んでいない内容についても、話してみましょう。

1. 通勤時、プレッシャーを少なくするには、どんな方法がありますか？
2. 通勤・通学時間を有効利用するには、どんな方法がありますか？
3. 車内マナーとして、守らなくてはいけないものをあげてみてください。
4. あなたは電車の中で化粧をする人をどう思いますか。
よいと思う、よくないと思う、どちらとも言えないなどの意見のあと、その理由
も話してください。

資料6 学習者の1行をつなげて作った詩「生きる」

* 谷川俊太郎「生きる」学習後に作成。
(協働による詩)

生きているということ
いま、生きているということ

それは居心地のいい場所を探すこと
(タイ男性)
大好きな人と一緒に時間を過ごすこと
(タイ女性)
愛を教えてくれた人々を安心させること
(中国女性)
それはあなたの笑顔を見ること (タイ女性)

生きているということ
いま、生きているということ

それは朝、元気に起きられること (タイ男性)
朝、目が覚めて、元気に「起きたー!」と言
えること (台湾女性)
目覚めた時に、手足を思いっきり伸ばせるこ
と (台湾女性)

生きているということ
いま、生きているということ

それはピアノを弾くこと (シンガポール女性)
友達とはしゃぐこと (台湾女性)

生きていること
いま、生きているということ

それは、太陽の光を浴びながら、お茶を片手
に本を読むこと (中国女性)
コーヒーを飲みながら、友達と一緒におしゃ
べりをする事 (韓国女性)
好きな音楽を聞くこと (韓国女性)

生きているということ
いま、生きているということ

それは母と妹と一緒に笑うこと (台湾女性)
両親と一緒に、おしゃべりしながら食事のし
たくをすること (中国女性)
週末には、家族と一緒に外食に行くこと
(台湾女性)
ただ、家族と一緒にいる幸せを思うこと
(台湾女性)

生きているということ
いま、生きているということ

それはおいしい料理を食べること (台湾女性)
おいしいプリンを食べて「また頑張ろう」と
思うこと (韓国女性)

生きているということ
いま、生きているということ

それは自分の意志に従って行動すること
(台湾男性)
新しいダイアリーに、来年の計画を書くとい
うこと (韓国女性)

資料7 「講義を聴く」－聴く授業を対話型の授業に－ (学習者への配布プリント2種)

上級L13 発展 「ハウスシェア」「ルームシェア」

1. 先生は講義のように色々なことをバラバラに話をします。
全部を聞いてから次のことを簡単にまとめてみましょう。

- ① ルームシェアとは？
- ② 日本でのルームシェアの始まり
- ③ ルームシェアをする動機は（男性、女性）
- ④ シェアにはどんなシェアがある？
- ⑤ どんなものを分けあうの？
- ⑥ どんな人がルームシェアに合っている、合っていない？
- ⑦ メリット、デメリット
- ⑧ 干渉（^{かんしょう}interference）^{がた}型、非干渉型について
- ⑨ 友達とシェアする場合のメリット、デメリット
 - メリット →
 - デメリット→
- ⑩ プライバシーの問題にはどんなことがあるか
- ⑪ 現在多い年齢層や国籍、これから増える可能性のある層
 - *①～⑪の自分の理解を友達と確認しましょう。

2. 話してみよう

- ① あなたの国で「ハウスシェア」「ルームシェア」は一般的ですか？
一般的である理由（一般的ではない理由）は何だと思いますか？
- ② 家族でない人と一緒に暮らすことに抵抗はありますか？
知り合いでない人と一緒に暮らすことに抵抗はありますか？
- ③ ハウスシェアをするなら、親しい友達と、赤の他人とどちらとしたいですか？
- ④ あなたが持っている家を、ハウスシェアして使おうとするとき、
募集する人にどんな条件をつけますか？
- ⑤ あなたが考える理想的なハウスシェアは
 - a. どこで？ b. 何人で？ c. 男女？ d. 国籍？